تقويم محتوى مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية وفقاً لآراء أساتذة المقرر

دكتور/ عبد الإله محمد الخضيري
أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقويم محتوى مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية وفقاً لآراء أساتذة المقرر. تفترض الدراسة أن أهم صعوبات تعلم مهارة القراءة عند متعلمي العربية في المعهد، ترجع إلى مقرر القراءة. سواء أكان ذلك بسبب موضوعات المقرر، أم بسبب صعوبة مفردات نصوص المقرر، أم بسبب عدم ملاءمة تدريبات المقرر لقياس فهم المقروء. وللتحقق من هذا الفرض، أعد الباحث استبانة لأساتذة القراءة في المعهد لمعرفة آراءهم حول موضوعات نصوص مقرر القراءة للمستوى الثالث، ومحتوى النصوص، والتدريبات المصاحبة للنصوص. وقدّم الباحث في الفصل الإجرائي درساً مقترحاً للقراءة للمستوى الثالث، يتضمن نصاً وتدريبات مصاحبة للنص.

الكلمات المفتاحية: (مقرر القراءة- العربية لغة ثانية)

Abstract:

This research aims to assist reading book (level three), in Institute of Teaching Arabic, in Islamic University in Medina, regarding to reading teacher's opinions. This research proposed that the most difficulties in reading for Arabic learners in the institute are based on reading book. This issue, due to topic of texts, difficult words in the texts, or due to unsuitable reading exercises. To assert this issue, researcher has presented a clarification to reading teachers in the institute, to know their attitude towards reading book (level three). The researcher has created a suggested reading lesson for level three, in procedure chapter.

(key words: reading books- Arabic as a second language)

مقدمة الدراسة:

مهارة القراءة هي إحدى مهارات اللغة الأربع التي يحتاجها متعلم اللغة ليصل إلى الكفاية اللغوية. ودون التمكن من هذه المهارة لن يستطيع المتعلم النجاح في تعلم اللغة العربية. ويعاني بعض متعلمي العربية من صعوبات في أثناء ممارسة مهارة القراءة.

قد يجد متعلمو العربية صعوبات كثيرة في تعلم القراءة بسبب النصوص المختارة في بعض مقررات القراءة، إما بسبب أن موضوعاتها بعيدة عن تجارب الطلاب وحاجاتهم، أو لاشتمال تلك النصوص على مفردات وعبارات كثيرة غير مستعملة في اللغة العربية، ومما يعزز تلك الصعوبات اشتمال دروس القراءة على تدريبات تدرب الطلاب على عناصر اللغة العربية وتراكيبها بدلاً من تدريبهم على فهم النصوص المقروءة.

هذه العوامل الثلاثة (عدم مناسبة موضوعات القراءة للمتعلمين، وصعوبة مفردات نصوص القراءة، وضعف بناء التمرينات المصاحبة للنصوص)، هي أسباب مهمة ومؤثرة - من وجهة نظر الباحث-في فشل بعض المتعلمين في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، في اكتساب مهارة القراءة.

تتناول هذه الدراسة هذه العوامل الرئيسة وفقاً لآراء أساتذة مقرر القراءة بالمعهد، بناء على أداة الدراسة، وهي استبانة قدمت لأساتذة المقرر. وتقدم الدراسة درساً مقترحاً للقراءة في المستوى الثالث تم تحكيمه من قبل مختصين في مناهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

ويرجو الباحث أن تقدم هذه الدراسة أفكاراً مفيدة لمؤلفي مقررات القراءة، ولمعلمي القراءة، كما يرجو الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة متعلمي العربية لغة ثانية، الذين يملكون الكثير من الدافعية والحرص، وحب اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

تحتل مهارة القراءة منزلة مهمة في التواصل اللغوي، ويقضي فيها المتعلمون وقتاً أطول مما يقضونه في مهارات اللغة الأخرى. لذا، فإن تطوير مناهج القراءة له أهمية قصوى في معاهد تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وذلك، لإعداد متعلمين قادرين على النجاح في مراحلهم الدراسية، وما بعد الدراسة في أثناء تعلمهم الذاتي.

ومهارة القراءة- من وجهة نظر الباحث- هي الغاية الأهم في تعلم اللغة، لأنها تمكن المتعلمين من قراءة الكتب والمراجع، والاطلاع على الإسهامات الفكرية والحضارية عند الأمم والشعوب. كما أن القراءة تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه في التعلم. (العربي، ١٩٨١).

ومهارات اللغة الأخرى (الاستماع، والكلام، والكتابة) تصب في تنمية مهارة القراءة. فحينما يسمع المتعلم الكلمات والجمل فإن ذلك يساعده على فهمها عندما يراها مكتوبة في نص القراءة، وعندما يتحدث المتكلم فإنه ينقل معلوماته ومعارفه مما قرأ. وعندما يمارس المتعلم مهارة الكتابة فإنه يعتمد في كتابته على ما اكتسبه من معلومات وخبرات من النصوص التي قرأها، كما أنه من خلال القراءة يتمكن من ضبط كتابة الكلمات وإتقان الإملاء. (مدكور، ١٩٩١).

لكن، على الرغم من أهمية مهارة القراءة في التواصل اللغوي وتعلم اللغات، فإن بعض مناهج القراءة في معاهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية، لم تُبنَ على أسس علمية وتربوية صحيحة -من وجهة نظر الباحث-. ومن ذلك منهج القراءة في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

فمن خلال تدريس الباحث مقرر القراءة للمستوى الثالث بالمعهد، لاحظ أن الطلاب يعانون كثيراً من دروس المقرر، سواء أكان ذلك من حيث محتوى النصوص المختارة، أم من حيث التمرينات المصاحبة للنصوص.

كما أن بعض أساتذة المقرر يعانون في تدريس نصوص الكتاب للطلاب. وذلك؛ لاشتمال النصوص على مفردات كثيرة غير مستعملة في العربية المعاصرة. حيث إن النصوص المختارة في الكتاب مبنية على مفردات وعبارات فصحى التراث، وهي نصوص مأخوذة من كتب تراثية قديمة.

ويضاف إلى ذلك أن بعض أساتذة المقرر ذكروا للباحث أنهم لا يتطرقون إلى التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر في أثناء درس القراءة، ولا يطلبون من الطلاب الإجابة عنها سواء أكانت الإجابة في الفصل أم في البيت. وسبب ذلك - حسب ما ذكره بعض الأساتذة للباحث- أن التدريبات صعبة جداً على الطلاب، لأنها تدريبات مبنية على أحكام نحوية وصيغ صرفية، ولا علاقة لها بفهم النص المقروء.

من جهة أخرى، اطلع الباحث على عدد من أبحاث القراءة ومنها دراسة (إسحاق الأمين) التي شددت على أهمية أن تكون موضوعات القراءة لصيقة باهتمامات

المتعلمين، وأن تصاغ نصوص القراءة في حدود لغة المتعلم، سواء أكان ذلك من حيث المفردات والتراكيب، أم من حيث مناسبة موضوعات النصوص للمجال التعليمي، وتحديداً تعليم العربية بوصفها لغة ثانية (الأمين، ١٩٩٧).

وأكدت دراسة الأمين (١٩٩٧) وجوب أن تعكس موضوعات القراءة ثقافة إسلامية، وسيرة وتاريخ، ومعارف وعلوم عصرية في أسلوب مبسط. وأما تدريبات القراءة فيجب أن تتنوع لتشمل أسئلة استيعاب عام، وأسئلة مفردات، وأسئلة استنتاج وتوقع حسب معلومات النص.

واطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، فوجدها تتفق تقريباً في توصياتها على ضرورة تطوير مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. ومن ذلك دراسة الرويتعي (١٤٣٦) التي تناولت مقرر القراءة للمستوى الثاني بالمعهد. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير محتوى كتب القراءة بالمعهد لتشمل موضوعات متنوعة. كما أوصت الدراسة بمراعاة استخدام الكلمات الشائعة في نصوص المقرر، ومراعاة بناء تدريبات تساعد على تقييم إتقان المتعلمين مهارة القراءة.

وتناولت دراسة السلمي (١٤٣٤) صعوبات مهارة القراءة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر معلمي وطلاب المعهد. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مقررات القراءة بالمعهد، ومراجعتها كل خمس سنوات، ويتضمن ذلك مراجعة وتطوير نصوص المقرر، والتدريبات المصاحبة للنصوص.

وأثبتت نتائج دراسة العوفي، (١٤٣٦) أن معايير الكتاب المدرسي الجيد مثل معيار المحتوى، ومعيار التدريبات، ومعيار الأهداف؛ غير متوافرة في كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بالمعهد. وأوصت الدراسة بإجراء أبحاث لمعرفة مدى توافر معايير الكتاب الجيد في مقررات القراءة بالمعهد. ومن تلك المعايير معيار محتوى المقرر، ومعيار الأنشطة والتدريبات.

في ضوء ما سبق ظهرت للباحث مشكلة الدراسة، وتمثلت في: تقويم محتوى مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وفقاً لآراء أساتذة المقرر.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

١) ما نسبة مناسبة موضوعات مقرر القراءة (للمستوى الثالث)، في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية للطلاب، وفقاً لآراء أساتذة القراءة؟

٢) ما نسبة مناسبة نصوص مقرر القراءة (للمستوى الثالث)، لمتعلمي العربية لغة ثانية، وفقاً لآراء أساتذة المقرر؟

٣) ما نسبة مناسبة تمرينات مقرر القراءة (للمستوى الثالث) لأولئك المتعلمين، وفقاً لآراء الأساتذة.

٤) كيف يتم بناء درس القراءة لمتعلمي العربية لغة ثانية (المستوى المتقدم)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة:

١) مناسبة موضوعات مقرر القراءة (للمستوى الثالث) في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية للطلاب، وفقاً لآراء أساتذة المقرر.

٢) مناسبة نصوص مقرر القراءة (للمستوى الثالث) في المعهد، لمتعلمي العربية لغة ثانية، وفقاً لآراء الأساتذة.

٣) مناسبة التمرينات المصاحبة لنصوص مقرر القراءة (للمستوى الثالث) في المعهد، لأولئك المتعلمين، وفقاً لآراء الأساتذة.

٤) كيفية بناء درس القراءة لمتعلمي العربية لغة ثانية (المستوى المتقدم).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها تتناول مهارة القراءة وهي مهارة لغوية مهمة في تعلم العربية. تفيد الدراسة مؤلفي مقررات القراءة لمتعلمي العربية لغة ثانية، سواء من خلال اختيار نصوص قراءة مناسبة، أو من حيث بناء تمرينات مصاحبة للنصوص. كما تفيد الدراسة متعلمي العربية لغة ثانية، وتفيد الدراسة أيضاً مدرسي القراءة لأولئك المتعلمين.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. كما تقتصر الدراسة على تقويم موضوعات المقرر، ونصوصه، والتدريبات المصاحبة للنصوص.

مصطلحات الدراسة:

تقويم محتوى: عرف فلية والزكي (٢٠٠٤: ١٢٣) التقويم اصطلاحاً بأنه: "عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها، أو مواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية". وتهتم هذه الدراسة بتقويم محتوى تعليمي لمتعلمي العربية لغة ثانية، وهو مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، للكشف عن مواطن ضعفه، بهدف تحسين المقرر، وتطويره، وفقاً للدراسات الحديثة في مهارة القراءة.

مقرر القراءة: هو مقرر دراسي يدرّس فيه كتاب (دروس في القراءة للمستوى الثالث) تأليف: أحمد الرحيلي، ومساعد الحجيلي[1]. يدرّس الكتاب في الفصل فقط، ولا توجد للمقرر مصادر إثرائية قرائية أخرى. يتكون المقرر من ثمانية نصوص، وهي نصوص قصيرة، لكنها مليئة بالكلمات المهجورة وغير المستعملة. ويصاحب النصوص أسئلة فهم قليلة، وتدريبات كثيرة نحوية وصرفية، وتدريبات مفردات، وأحياناً تدريبات بلاغة عربية.

المستوى الثالث: يصل الطلاب إلى هذا المستوى بعد اجتياز مستويين في المعهد هما (المستوى الأول، والمستوى الثاني) وتستغرق دراسة كل مستوى فصلاً دراسياً كاملاً (أربعة أشهر). ويعد المستوى الثالث مستوىً متقدماً في اللغة، حيث إن المتعلم يصل إليه بعد أن يقضي عاماً دراسياً كاملاً في تعلم اللغة العربية. وقد وصف صالح الحجوري، ومحمد الجراح (٢٠١٦: ٨٩) المتعلم في هذا المستوى بأنه: "يمكنه في نهاية هذا المستوى فهم مجموعة عريضة من النصوص الطويلة الأكثر صعوبة واستيعاب المعاني المضمّنة في النصوص. ويستطيع المتعلم التعبير بطلاقة وعفوية دون بذل مجهود واضح في التفكير والبحث عن الكلمات. ويمكنه أيضاً استخدام اللغة استخداماً فعالاً وبمرونة واضحة في الحياة الاجتماعية والوظيفية وفي الدراسة والتأهيل المهني".

يدرس المتعلمون في المستوى الثالث مواداً لغوية، وأخرى شرعية. فالمواد اللغوية هي: (القراءة، والتعبير، والتدريبات (النحو والصرف)، والإملاء). وأما المواد الشرعية فهي: (القرآن، والحديث، والفقه). بالإضافة إلى مقرر (السيرة النبوية).

(١) يمكن الحصول على نسخة الكترونية من المقرر من خلال هذه الصفحة على الانترنت: https://www.iu.edu.sa/site_Page/٣٣٣٠٥

الإطار النظري:

المبحث الأول: نصوص القراءة باللغة العربية:

موضوعات نصوص القراءة:

من الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية بوصفها لغة ثانية في مهارة القراءة، موضوعات نصوص مقرر القراءة، حيث إن بعض الموضوعات قد لا تناسب أولئك المتعلمين. مثال ذلك، يتوقع ألا يتمكن معظم الطلاب من فهم نصوص دينية تصف الجنة أو النار وما يقع فيهما من نعيم أو عذاب. وسيقدم الباحث نماذج من هذه النصوص الدينية في الجانب الإجرائي في هذه الدراسة.

توجد موضوعات كثيرة تناسب مجال تعليم العربية لغة ثانية، مثل الموضوعات العلمية، والموضوعات التاريخية، والاجتماعية، والأدبية، بالإضافة إلى الموضوعات الدينية. فمن الموضوعات العلمية موضوعات تتناول الصحة، والبيئة، وأحدث الاكتشافات البشرية في شتى المجالات. ومن الموضوعات التاريخية موضوعات السير والتراجم، ومن الموضوعات الاجتماعية نصوص تتناول ثقافات الشعوب وعاداتهم، ومن الموضوعات الأدبية القصص والنصوص السردية.

وأما الموضوعات الدينية فتوجد نصوص عربية كثيرة تناسب هذا المجال التعليمي مثل النصوص التي تتناول الدين الإسلامي وأثر رسالته السماوية في الإنسان، أو نصوص تبرز قيم وأخلاق يحث عليها الإسلام، أو نصوص تبين بوضوح سماحة الشريعة الإسلامية، دون التطرق إلى تصوير عالم الآخرة وتفاصيل وأوصاف الجنة والنار، وغيرها من الأمور الغيبية. والمهم أن يكون موضوع نص القراءة يناسب شريحة واسعة من متعلمي العربية لغة ثانية.

إن اختيار موضوعات نصوص القراءة بعناية يسهل قراءة تلك النصوص لاسيما عند مراعاة حاجات واهتمامات المتعلمين، وهذا يشعرهم بالحماس والاستمتاع من خلال القراءة (الدوسري، ٢٠٠٤).

محتوى نصوص القراءة:

يجد بعض متعلمي العربية الناطقين بغيرها صعوبة وعسر في فهم نصوص القراءة باللغة العربية، فكثير من أولئك المتعلمين لديهم مفردات عربية محدودة؛ لذلك يواجهون تلك صعوبة عند قراءة نصوص عربية أصلية. على سبيل المثال، قد يتضمن النص العديد من الكلمات والعبارات الصعبة التي تعقد فهم النص عند المتعلمين،

وبالإضافة إلى المفردات الصعبة، فقد يبنى النص على جمل وعبارات معقدة في التركيب. لذا، يجب أن يخلو نص القراءة من التراكيب النحوية غير الشائعة التي تشغل القارئ وتجعله يتوقف كثيراً في أثناء القراءة (الأمين، ١٩٩٧).

على مؤلفي مقررات القراءة أن يكونوا حذرين عند اختيار نصوص المقرر، بحيث يتم التأكد من ملاءمتها، وتلبيتها لحاجات المتعلمين. على سبيل المثال، طلاب المستوى المتقدم، رغم أنهم قادرون على قراءة نصوص أصلية، فإن هذا لا يعني قدرتهم على قراءة أي نص أصلي. حيث إن بعض النصوص تحوي الكثير من المفاهيم والمصطلحات الخاصة، أو الألفاظ والعبارات غير المستعملة حديثاً في اللغة (Kevin, ٢٠١٢).

إن الكلمات الجديدة التي ترد في نصوص القراءة ينبغي أن تقدم بعناية شديدة مما يمكن الطلاب من تخمين معناها في النص. حيث تشير دراسات القراءة إلى أن التحكم في الكلمات الجديدة في النص المقروء يمكن القارئ من فك غموض النص (Ambrose, ٢٠٠٩).

التدريبات المصاحبة لنصوص القراءة:

ومن الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية في دروس القراءة، صعوبة التدريبات المصاحبة للنصوص. فهذه التدريبات غير مناسبة أحياناً للتدريب على هذه المهارة اللغوية، وقد لا تساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم في فهم النص.

فبعض التدريبات تهتم بصيغ المفردات والاشتقاق منها، وبعضها تهتم بالأحكام والقواعد النحوية، وبعض التدريبات قد تناسب مهارة الكتابة، وذلك عندما يطلب من الطلاب الإجابة الكاملة عن أسئلة كثيرة. وهذا قد يؤدي إلى فشل كثير من المتعلمين في الإجابة عن هذه التدريبات، رغم تمكنهم أحياناً من فهم النص، مما قد يؤثر سلباً على تعلمهم مهارة القراءة. وغني عن القول إن كل هذه الأشكال من التدريبات لا تناسب مهارة القراءة؛ لأنها لا تهتم بفهم النص المقروء.

المبحث الثاني: مشكلات مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية:

نصوص مختارة من المقرر:

تمهيد:

اختار الباحث نصين من نصوص مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، لمعرفة مدى مناسبتها للطلاب الناطقين بغير العربية من حيث موضوعاتها، ومن حيث مقروئيتها، وكذلك من حيث التمرينات المصاحبة للنصوص. ويعد المستوى الثالث في المعهد مستوىً متقدماً، حيث إن الدراسة في المعهد تتوزع في أربعة مستويات بدءاً من المستوى الأول وانتهاء بالمستوى الرابع. وكل مستوى لغوي يقضي فيه الطالب فصلاً دراسياً كاملاً أي قرابة أربعة أشهر. واختار الباحث مقرر المستوى الثالث لأن نصوص القراءة المقدمة فيه يفترض أن تكون أصلية أو شبه أصلية.

النص الأول: (الحجيلي، والرحيلي، ١٤٣٠: ٢٤- ٢٥) "(الجنة ونعيم أهلها)

الجنة دار جعلها اللّه تعالى مستقرّاً لمن أطاعه، وأعدّ فيها لعباده الصالحين ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر، قال الله تعالى: ﴿ فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّآ أُخْفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَآءً بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴾ (السجدة: ١٧).

بناؤها لبنة من ذهب ولبنة من فضّة، وملاطها المسك الأَذْفَر، وحصباؤها اللؤلؤ والياقوت، وتربتها الزعفران، وإن فيها لشجرة يسير الراكب في ظلّها مئة عام لا يقطعها.

وفي الجنة مائة درجة، ما بين كل درجة ودرجة كما بين السماء والأرض، أعلاها الفردوس، ومنه تفجّر أنهار الجنة، فأنهار من ماء غير آسن، وأنهار من لبن لم يتغيّر طعمه، وأنهار من خمر لذةً للشاربين، وأنهار من عسل مصفّى.

وأهل الجنة على صورة القمر ليلةَ البدر، طعامهم فاكهة ممّا يتخيّرون، ولحم طير مما يشتهون، وشرابهم الخمر الممزوج بالكافور والزنجبيل، لا يبصقون ولا يمتخطون ولا يتغوطون ولا يبولون، وحاجة أحدهم جُشاء ورشح كرشح المسك.

آنيتهم الذهب والفضة في صفاء القوارير، ولباسهم الحرير، وحليّهم أساور الذهب واللؤلؤ، وفرشهم بطائنها من إستبرق، ولكلّ امرىء منهم زوجتان من الحور العين، يرى مخّ سوقهما من وراء اللحم من الحسن، لو اطّلعت إحداهن إلى أهل الأرض

لأضاءت الدنيا، ولملأت ما بين السماء والأرض ريحاً، ولطمست نور الشمس، وموضع سوط في الجنّة خير من الدنيا وما فيها.

وأفضل نعيم أهل الجنة ما يحلّه اللّه عليهم من رضوانه، وأعلى السرور في يوم المزيد زيارة العزيز الحميد، وغاية النعيم رؤية وجه الكريم، إذا نالها أهل الجنة نسوا ما هم فيه من النعيم، وهي الغاية التي يتنافس فيها المتنافسون، ولمثلها فليعمل العاملون".

النص الثاني: (الحجيلي، والرحيلي، ١٤٣٠: ٣٣- ٣٤) "(النار وعذاب أهلها)

النار دار أعدّها اللّه تعالى للكافرين، حرّها شديد، ومقامعها حديد، وقعرها بعيد، وإنّ الصخرة العظيمة لتُلقى فيها فتهوي سبعين سنة، حتى تصل إلى قعرها، ولا تزال يُلقى فيها حتى تمتلئ.

يؤتى بها يوم القيامة لها سبعون ألف زمام، مع كلّ زمام سبعون ألف ملك يجرّونها، نار الدنيا جزء من سبعين جزءاً منها، فيها حيّات كأعناق الإبل وعقارب كأمثال البغال، تلسع إحداهنّ الكافر اللسعة فيُحِسّ سمَّها أربعين سنة.

لباس أهلها ثياب من نار، وطعامهم الزقّوم، وشرابهم الحميد والصديد، ولو أنّ قطرة من الزقّوم قَطَرت في الدنيا لأفسدت على أهل الدنيا معايشهم، فكيف بمن تكون طعامه؟ يأكل منها حتى يمتلئ بطنه، ثم يشرب عليها من الحميم، فإذا قرّبَه من فيه سقطت فروة وجهه، ثم إذا شربه ذاب ما في بطنه، ثم يضرب بمِقْمَع من حديد فيسقط كل عضو حيالَه.

تشدّ أيديهم إلى أعناقهم بالأغلال، ويجمع بين نواصيهم وأقدامهم بالسلاسل من وراء ظهورهم، فيستقبلون العذاب بوجوههم، لا يقدرون على أن يتّقوه بأيديهم، ويسحبون على وجوههم.

يطلبون من خزنة جهنم الغلاظ الشداد أن يدعوا الله تعالى أن يخفّف عنهم، ولو يوماً من العذاب، فيردّون عليهم: ﴿ قَالُوٓاْ أَوَلَمۡ تَكُ تَأۡتِيكُمۡ رُسُلُكُم بِٱلۡبَيِّنَٰتِ﴾ فيجيبونهم: { بَلَىٰ}. فيردّون عليهم: ﴿ فَٱدۡعُواْۗ وَمَا دُعَٰٓؤُاْ ٱلۡكَٰفِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَٰلٖ﴾ (غافر:).

وينادون: (يَٰمَٰلِكُ لِيَقۡضِ عَلَيۡنَا رَبُّكَۖ) فيقول: ﴿إِنَّكُم مَّٰكِثُونَ﴾ ۝٧٧. (الزخرف:٧٧). ويدعون اللّه تعالى: ﴿رَبَّنَآ أَخۡرِجۡنَا مِنۡهَا فَإِنۡ عُدۡنَا فَإِنَّا ظَٰلِمُونَ﴾. فيقول عزّ وجلّ: ﴿ ٱخۡسَـُٔواْ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ﴾.(المؤمنون: ١٠٧- ١٠٨). فعند ذلك ييأسون من كلّ خير، ويأخذون في الزفير والشهيق والدعاء بالويل والثبور".

بعد تقديم كل نص في مقرر القراءة للمستوى الثالث، يقدم الكتاب شرحاً لمفردات النص، من خلال قائمة بالمفردات الواردة، وهي قائمة طويلة من الكلمات والعبارات. ففي نص (الجنة ونعيم أهلها) تم تقديم تسعة وعشرين مفردة يتم شرحها في جمل يصل عدد كلماتها مجتمعة إلى ثلاث وخمسين كلمة. والمشكلة هنا تكمن في طريقة تقديم معاني الكلمات، حيث يتم شرح المفردات بطريقة معجمية قديمة تتضمن ألفاظاً مهجورة لا تقل صعوبة عن مفردات النص، وقد تخالف معاني المفردات حسب سياق النص.

ويفترض الباحث أن الطلاب غير الناطقين بالعربية عند قراءتهم شرح المفردات في المقرر سيجدون صعوبة شديدة، ولن يتمكنوا من خلال هذا الشرح من فهم معاني تلك المفردات الواردة في النص. هذا فضلاً عن أن إيراد معانٍ وصيغٍ مختلفة للمفردة الواحدة عند شرحها، يجعل الطلاب يتوقفون كثيراً عن قراءة النص لأجل قراءة شرح المفردات وفهم المعاني الواردة فيه، وهذا قد يشتت أذهانهم بعيداً عن معنى المفردات والعبارات في سياق النص[1].

وفي نص (النار وعذاب أهلها) رغم أنه نص قصير، وتضمن اقتباسات كثيرة من القرآن الكريم، فقد تم تقديم قائمة طويلة لشرح المفردات الواردة في النص، يصل عدد مفرداتها إلى سبعة وعشرين مفردة، يتم شرحها في جمل يصل مجموع كلماتها إلى إحدى وأربعين كلمة. وطريقة شرح المفردات في هذا النص لا تختلف عن النص السابق وغيره من نصوص المقرر، من خلال التركيز على اشتقاقات الكلمة، وتقديم ألفاظ قديمة ومهجورة. وهذا الشرح للكلمات الواردة في نصوص المقرر لا حاجة له؛ لأنه يمنع الطلاب من الاعتماد على سياق النص، بالإضافة إلى كونه توسع في دلالة المفردات واشتقاقاتها أكثر منه شرح لمعانيها.

موضوعات نصوص المقرر:

يشتمل مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، على سبعة نصوص كلها ذات موضوعات دينية محضة، وعناوينها كالآتي:

١) عاقبة الرياء.
٢) التمسك بالكتاب والسنة.

(1) انظر كتاب: دروس في القراءة للمستوى الثالث. مساعد الحجيلي وأحمد الرحيلي. مطابع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣) الجنة ونعيم أهلها.
٤) النار وعذاب أهلها.
٥) عاقبة الذنوب والمعاصي.
٦) حفظ اللسان.
٧) الذكر والدعاء.

والمعلومات الدينية الوعظية في هذه النصوص مكثفة جداً، فهي أشبه بالخطب الوعظية منها بالنصوص القرائية، ويظهر هذا بوضوح في عناوين النصوص السبعة.

وبالنظر في النصين المختارين من المقرر، يتضح أن النصين يتضمنان معلومات دينية مكثفة جداً، وهذه المعلومات تتصل بعلم العقيدة الإسلامية، والحديث فيهما هو حديث غيبي حول عالم الآخرة، وهو وصف الجنة، ووصف النار.

ورغم أهمية الإيمان عند المسلم بالجنة كمستقر للمؤمنين، وبالنار كمستقر للكافرين في الحياة الآخرة، فإن وصف نعيم الجنة، أو عذاب النار يتضمن معلومات غيبية يصعب بل قد يستحيل تصورها وإدراكها، وهذا ما سيجعل هذين النصين ونصوص أخرى مشابهة في المقرر عسيرة على الفهم عند متعلمي العربية بوصفها لغة ثانية.

إن هذه المعلومات الغيبية المضمنة في نصوص كهذه سوف تسبب مشكلات معقدة في فهم النص المقروء، لأن تعقيدها ليس بسبب كثرة الكلمات الجديدة فيها فحسب، بل لهذا السبب، ولسبب آخر وهو صعوبة الحصول على معنى دقيق للكلمات الجديدة حتى عند البحث عن معانيها في المعاجم العربية والمعاجم ثنائية اللغة؛ لأن معانيها متعلقة بأمور غيبية يصعب تصورها في الذهن. على سبيل المثال: يتضمن النص الأول جملة في وصف الحور العين: (يُرى مخ ساقها من وراء اللحم)، وعندما يقرأ غير العربي هذا الوصف ويترجم الجملة كلها، فقد لا يحصل على المعنى المقصود إطلاقاً.

ويرى الباحث أن سبب وقوع مؤلفَي المقرر في هذه المشكلة أنهما افترضا مسبقاً وجوب التركيز على الثقافة الإسلامية عند تدريس العربية للناطقين بغيرها، وتوظيف المفردات الواردة في نصوص دينية في دروس القراءة، حتى تلك المفردات المتعلقة بالأمور الغيبية. وهذا الاتجاه يميل إليه بعض المهتمين بتعليم العربية بوصفها لغة ثانية.

إن المبالغة الشديدة في التركيز على المفردات والعبارات الواردة في نصوص دينية، قد يؤثر سلباً على متعلمي العربية الناطقين بغيرها، بسبب ضعف خلفياتهم الثقافية الإسلامية وقلة مفرداتهم العربية. وهذا الاهتمام الشديد بتوظيف مفردات وردت في نصوص إسلامية ولا تستعمل في العربية المعاصرة، لا يراعي عملية تعليم اللغة. فمتعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها لديهم حاجات مختلفة في تعلم العربية، وليست حاجاتهم مقتصرة على الجانب الديني فقط، وهذا ما يحتم على مؤلفي مقررات القراءة تنويع الموضوعات في نصوص القراءة المقدمة لأولئك المتعلمين (الفوزان، ١٤٢٨).

ورغم أن دراسة محمود الناقة (١٤٠٦) أثبتت أن الدوافع الدينية في تعلم العربية عند متعلميها الناطقين بغيرها هي دوافع قوية جداً، فإن الدراسة أثبتت أيضاً دوافع قوية أخرى وهي الدوافع الثقافية والمعرفية والدراسية، وتتمثل هذه الدوافع في صور كثيرة مثل: قراءة الصحف العربية، ومعرفة البلاد العربية، والدراسة في الجامعات العربية.

مقروئية نصوص المقرر:

من السمات التي يجب أن تتوفر في نصوص القراءة للحكم على مناسبتها للمجال التعليمي، أن تكون النصوص سهلة المقروئية، ولا تتضمن الكثير من الكلمات والعبارات الصعبة، أو العبارات المجازية، كما يجب ألا تكون المعلومات في النص بعيدة عن خبرة المتعلمين، لأن هذا يؤثر سلباً على الفهم (الجويني، ١٤٢٦).

وأثبتت بعض أبحاث القراءة أن النص القرائي المناسب لتعليم الناطقين بغير العربية يجب ألا يتضمن كلمات جديدة كثيرة، وأن تكون نسبة الكلمات الجديدة في النص المقروء لا تتجاوز ٥% من مفردات النص، أي كلمة جديدة واحدة في كل عشرين كلمة في النص (الأمين، ١٩٩٧).

إن سياق الموقف التعليمي عند تقديم نصوص القراءة لمتعلمي العربية لغة ثانية، هو تمكينهم من ممارسة مهارة القراءة باللغة العربية باعتبارها مهارة اتصالية. لذا ينبغي أن تعكس نصوص القراءة المقررة، هذا الجانب المهم وهو التواصل اللغوي، وهذا لن يتم من خلال نصوص كالنصوص المقررة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

يقول حبيب الله (١٤٢١): "إن النجاح في انتخاب النص المقترح للتعلم من حيث قابليته للقراءة وانخفاض درجة صعوبته، عامل مهم في تطوير الثروة اللغوية عند المتعلمين" (ص ٦٧).

ويؤكد حسني عصر (١٩٩٢): " أن الأساس في الارتباط بين المتعلم والنص أن يتوافر لدى المتعلم قدر من الخبرات تعد وسيطاً محال أن يحدث ارتباط بدونه بين الرمز ومعناه، وأي كلمة لا يمكن أن ترمز إلى شيء ما لم يخبره المتعلم أولاً" (ص، ١٥٧).

وأشار الجويني (١٤٢٦) إلى أن التعثر في فهم نصوص القراءة عند متعلمي اللغة الثانية له مظاهر من أهمها:

١) صعوبة فهم معنى الكلمات أو العبارات لأنها جديدة أو لأن المعنى الذي يجده المتعلم لا يتناسب مع سياق النص.
٢) صعوبة فهم معنى الجملة لأن المتعلم لا يجد تفسيراً لها، أو أن تفسيرها لا يتناسب مع سياقها في النص، أو لا يتناسب مع خبرته حول موضوع النص.
٣) صعوبة الربط بين معاني الجمل والأفكار في النص بسبب عدم وجود رابط منطقي بينها في سياق النص.
٤) صعوبة تكوين فهم إجمالي للنص بسبب عدم فهم أفكاره الرئيسة، أو عدم فهم الفكرة العامة له.

التمرينات المصاحبة لنصوص المقرر[١]:

أولاً: تمرينات الفهم:

تعد تمرينات فهم النص في درس (الجنة ونعيم أهلها) قليلة، فعددها ثلاثة تمرينات فقط من مجموع أربعة عشر تمريناً لهذا النص. أما نص (النار وعذاب أهلها) فيتضمن تمرينين فقط لفهم النص المقروء.

(١) انظر درس (الجنة ونعيم أهلها) على الموقع:
http://ejtaal.net/islam/madeenah-arabic/qi٣_٤.htm
ودرس (النار وعذاب أهلها) على الموقع: http://ejtaal.net/islam/madeenah-arabic/qi٣_٥.htm

ثانياً: تمرينات المفردات والتراكيب:

تمثل تمرينات المفردات والصيغ والتراكيب النسبة الكبرى من التمرينات المصاحبة لنصوص المقرر، وتم اختيار نموذجين منها في هذه الدراسة. ويمكن تقسيم هذه التمرينات في نص (الجنة ونعيم أهلها) وفق الآتي:

- تمرينات مفردات، ومن أمثلتها:

١) (اشتق من مادة (ج ن ن) الصيغة المناسبة، واملأ بها الفراغ في الجمل الآتية).

٢) (هات مفرد الكلمات الآتية).

٣) (تأمل الجمل الآتية، ثم اذكر معنى كلمة (جنة) باختلاف حركة الحرف الأول بين الكسر والضم والفتح).

- تمرينات صيغ نحوية، من أمثلتها: (حول الأفعال التي تحتها خط مرة إلى المفرد، ومرة إلى الجمع، مع تغيير ما يلزم).

ثالثاً: تمرينات صيغ صرفية، مثال ذلك: (اجمع الكلمات على وزن فُعل- فعائل- أفعلة).

رابعاً: تمرينات أحكام نحوية، مثل تمرينات:

١) (هات ثلاث جمل للام المزحلقة).

٢) (هات مثالين ل [مِن] التعليلية).

٣) (أنشئ مثالين لجوب [لو] بالنفي والإثبات).

أما نص النار وعذاب أهلها) فيمكن تقسيم تمرينات المفردات والصيغ والتراكيب الواردة فيه وفقاً للآتي:

- تمرينات أحكام وتراكيب نحوية، مثل:

١) (حول ما تحته خط في الجمل الآتية مرتين: مرة إلى المثنى المذكر، ومرة إلى الجمع المذكر).

٢) (اذكر نوع اللام في الجمل الآتية).

- تمرينات صيغ صرفية، وهذه التمرينات تمثل معظم تمرينات هذا الدرس، وهي تدرب المتعلمين على الصيغ الصرفية الآتية:

١) الفعل الأجوف مع الضمير (نا).

٢) اسم الآلة على وزن (مِفعل).

٣) الجمع على وزن (مفاعِل- فِعال- فواعل- فعالِل- أفعِلة).

- تمرينات مفردات، مثل التمرين: (استعمل الكلمات الآتية في جمل من إنشائك).
- تمرينات للكتابة، وذلك في عدد من التمرينات، حيث يطلب من الطلاب كتابة جمل كاملة في تمرينات التراكيب النحوية، كما يطلب منهم كتابة جمل تامة في تمرينات المفردات.

من خلال النظر في تمرينات نصين من نصوص المقرر، غني عن القول إن معظم تلك التمرينات لا تناسب مهارة القراءة، ولا علاقة بين الإجابة عنها وفهم النص واستنتاج المعنى، لأنها تمرينات لا تقيس فهم المقروء. ويمكن تقديم بعضها في دروس المفردات، وبعضها في دروس التراكيب، وبعضها في دروس الصرف، ولا يناسب تقديمها سواء كلها أو بعضها في دروس القراءة.

وفضلاً عن ذلك، فالتمرينات مليئة بالكلمات الجديدة غير الشائعة، مما يُنسي الطلاب ما قرؤوه في النص، وقد يحتاج مدرس القراءة إلى درس مستقل لشرح كل تمرين للطلاب. وعندما يفشل المتعلمون في الإجابة عن هذه الأسئلة فإن هذا قد ينعكس سلباً على ثقتهم في مستواهم اللغوي، وقد يؤدي ذلك إلى شعورهم بالفشل في ممارسة مهارة القراءة بشكل خاص، والفشل في تعلم اللغة العربية بشكل عام. وهذا الشعور مرده ضعف بناء تمرينات القراءة، وليس فشل المتعلمين في الحقيقة.

إن هذه التمرينات تقدم مثالاً للصعوبة التي تواجه متعلمي العربية الناطقين بغيرها في تعلم مهارة القراءة. وهذه الصعوبة مردها إلى مقرر القراءة الذي يشتمل على تمرينات معظمها لا تنمي مهارات فهم المقروء عند المتعلمين. ويفترض الباحث هنا أن المتعلمين الناطقين بغير العربية سيجدون صعوبة شديدة في حل هذه التمرينات، حيث يُجمع على الطلاب في درس واحد ممارسة مهارتين (القراءة، والكتابة)، ودراسة عنصرين من عناصر اللغة (المفردات، والتراكيب) بالإضافة إلى التدريب على الصيغ الصرفية. وهذه الأنشطة في الصف يفترض الباحث أن تصرف الطلاب عن تعلم مهارة القراءة، لأنها قد تشعرهم بإحباط شديد بسبب صعوبة الإجابة عن معظم التمرينات.

إن تقديم مهارتين لغويتين مثل القراءة والكتابة، وتقديم عناصر لغوية مثل المفردات والتراكيب والصيغ الصرفية في درس مهارة لغوية واحدة كمهارة القراءة، يُضعف تعلمها، ويربك المتعلمين وقد يؤدي إلى فشلهم في تعلم هذه المهارة اللغوية

(طعيمة وآخرون، ١٤٣١). وعلى المسؤولين عن مناهج ومقررات معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية أن يعيدوا النظر في جدوى مقررات المعهد لاسيما مقررات القراءة، لأجل تطويرها بما ينفع ويفيد في تعلم مهارة القراءة.

الدراسات السابقة:

١. دراسة: صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. ميمون السلمي. (١٤٣٤).

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تعلم مهارة القراءة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وصعوبات القراءة التي ترجع إلى المقرر الدراسي، ووسائل التعليم. وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة درجة التوافق بين استجابات المعلمين، والطلاب لأداة الدراسة (الاستبانة).

وتم اختيار عينة للبحث مكونة من (٧٨) معلماً، و (١٧٦) طالباً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي منهجاً لدراسته.

وأهم نتائج الدراسة ما يأتي:

أ. أكثر صعوبات تعلم القراءة المتعلقة بالمقرر المدرسي، هي عدم وجود صور وأشكال تعين الطالب على فهم النص.

ب. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المعلمين، والطلاب حول صعوبات القراءة المتعلقة بكل من المعلم والطالب.

ج. توجد فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين بين وجهات نظر المعلمين، والطلاب حول صعوبات القراءة المتعلقة بالمقرر الدراسي، ووسائل التعليم المستخدمة في درس القراءة (ميمون السلمي، ١٤٣٤).

٢. دراسة: مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية). أحمد شيخ. (١٤٣٤).

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة معايير الجودة المعتمدة، وتحليل محتوى كتب القراءة في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في ضوء تلك المعايير. كما هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير مقررات القراءة بالمعهد. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأهم نتائج الدراسة ما يأتي:

أ. التوصل إلى قائمة معايير الجودة المعتمدة، وتضمنت خمسة معايير رئيسة: (لغوية- نفسية- معرفية- ثقافية- تربوية).

ب. توفرت معايير الجودة في مقررات القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بنسب ضعيفة.

ج. توفرت معايير الجودة في كتاب القراءة للمستوى الثالث بنسبة ١٣,٤%، وهي أقل نسبة توفر لمعايير الجودة في مقررات القراءة بالمعهد. (شيخ، ١٤٣٤).

٣. دراسة: تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد. رابح العوفي. (١٤٣٦).

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى توافر معايير الكتاب المدرسي الجيد في مقرر القراءة للمستوى الرابع بالمعهد. واعتمدت الدراسة على أداة وهي استبانة موجهة إلى المختصين في مناهج القراءة. وأهم نتائج الدراسة ما يأتي:

أ. معايير الكتاب المدرسي الجيد غير متوافرة في كتاب القراءة للمستوى الرابع.

ب. معايير الأنشطة والتدريبات والمحتوى الجيد نادرة في الكتاب.

ج. لا تتوافر في الكتاب معايير المحتوى الجيد الذي يراعي (أعمار الدارسين، والتدرج في عرض المادة، وحاجات الدارسين، وثقافة الدارسين). (العوفي، ١٤٣٦).

٤. دراسة: تقويم مقرر القراءة للمستوى الثاني في ضوء مهارات القراءة الناقدة. ماجد الرويتعي. (١٤٣٦).

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني وفقاً لمهارات القراءة الناقدة، والإفادة من ذلك في وضع منهج للقراءة مبني على مهارات القراءة الناقدة.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لدراسته، باستخدام أداة للبحث هي استبانة موجهة لأساتذة القراءة لمعرفة وجهة نظرهم حول القراءة الناقدة.

وأثبتت الدراسة النتائج الآتية:

لم تتوفر المعايير الآتية للقراءة الناقدة في كتاب القراءة للمستوى الثاني بالمعهد، والمعايير هي:

أ. الوضوح في محتوى كتاب القراءة.
ب. الصحة في محتوى الكتاب، سواء أكانت الصحة اللغوية، أم الصحة الأسلوبية، أم الصحة في الصياغة، أم الصحة في استخدام علامات الترقيم.
ج.الدقة في محتوى الكتاب، حيث لم يتوفر معيار التزام المحتوى بالدقة من حيث المضمون ومن حيث صياغة المحتوى. (ماجد الرويتعي، ١٤٣٦).

التعليق على الدراسات السابقة:

أضافت الدراسات السابقة من خلال منهجيتها العلمية خبرة كافية لدى الباحث للاقتناع بجدوى تقويم مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

أوصت الدراسات السابقة التي تناولت مقررات معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، بتطوير مقررات القراءة في كافة المستويات الدراسية بالمعهد. وهذا أفاد الباحث في اختيار موضوع هذه الدراسة. لاسيما دراسة (أحمد شيخ) التي أثبتت نتائجها أن أقل مقررات القراءة بالمعهد تحقيقاً لمعايير الجودة هو مقرر القراءة للمستوى الثالث، مما يدل على الحاجة الملحة إلى تطوير هذا المقرر الدراسي.

ويوجد تشابه، واختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة، يتمثل فيما يأتي:

أولاً: دراسة (السلمي).

تتفق الدراسة السابقة مع هذه الدراسة في الاهتمام بمهارة القراءة باللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتتفق الدراستان في اعتماد المنهج الوصفي منهجاً علمياً للبحث. كما تتشابه الدراستان في تقييم مقررات القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية، بقصد تطويرها.

وتختلف دراسة (السلمي) عن هذه الدراسة في أهدافها، حيث تهدف دراسة (السلمي) إلى معرفة صعوبات القراءة عند كل من (الطلاب، والمعلمين، والمقرر الدراسي، ووسائل التعليم). بينما يهدف هذه الدراسة إلى معرفة آراء أساتذة القراءة في محتوى مقرر القراءة للمستوى الثالث.

ثانياً: دراسة (شيخ، والعوفي، والرويتعي).

تتفق هذه الدراسات مع هذه الدراسة في اهتمامها بمهارة القراءة لمتعلمي العربية لغة ثانية، كما تتفق أيضاً في المنهج العلمي، وهو المنهج الوصفي التحليلي. وتتشابه الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في الأهداف، وهي تقويم مقررات القراءة

في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، والإفادة من ذلك في تطوير مناهج القراءة بالمعهد.

وتختلف الدراسات السابقة عن هذه الدراسة في المقرر الدراسي الذي تم تقويمه. حيث تناولت دراسة (شيخ) مقررات القراءة كلها بالمعهد، بينما تناولت دراسة (الرويتعي) كتاب (القراءة للمستوى الثاني)، وتناولت دراسة العوفي كتاب (القراءة للمستوى الرابع). أما هذه الدراسة فتتناول كتاب (القراءة للمستوى الثالث).

منهج الدراسة:

اختار الباحث المنهج الوصفي منهجاً لهذه الدراسة، من خلال تقييم مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، من حيث موضوعات المقرر، ونصوصه، والتدريبات المصاحبة للنصوص.

أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة موجهة لأساتذة مقرر القراءة للمستوى الثالث، بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية، لقياس مدى رضاهم عن موضوعات المقرر، ونصوصه، وتدريباته. وتم تحكيم الاستبانة من أساتذة مختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة الإنجليزية لغة ثانية[1].

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هم أساتذة معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. أما عينة الدراسة فهي عينة مقصودة وهم أساتذة القراءة للمستوى الثالث في المعهد، وهم مختصون في اللغة العربية، ويقومون بتدريس مهارات اللغة العربية لطلاب المعهد.

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن المحور الأول في الاستبانة (موضوعات المقرر):

قدم الباحث أداة الدراسة (الاستبانة) لمدرسي القراءة في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وعددهم (٢٤) أستاذاً يحملون شهادات مختلفة من البكالوريوس إلى الدكتوراه، ويحملون مسميات وظيفية مختلفة (مدرس، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك).

(1) تفضل بتحكيم الاستبانة: أ.د أبو الدهب البدري علي. الأستاذ بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. ود. عبد الله عبد المحسن الحربي. الأستاذ المشارك في كلية الدعوة بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

وبدأت بنود الاستبانة بالمحور الأول، الذي تناول موضوعات المقرر، باعتبار أنه أول ما يلتفت إليه في دروس المقرر، هو موضوعات الدروس. ويظهر الجدول (١) نتيجة استجابة الأساتذة لبنود الاستبانة في هذا المحور:

جدول (١)

إجابة أساتذة القراءة عن موضوعات مقرر القراءة

المحور الأول: موضوعات دروس مقرر القراءة للمستوى الثالث	نسبة عدد الأساتذة غير الموافقين على وجود محتوى البند في المقرر	نسبة عدد البنود غير الموافق على محتواها مقارنة بالبنود الأخرى في المحور
١-تحوي موضوعات دروس المقرر معلومات عامة مثل المعلومات الجغرافية والثقافية.	٧٩,٢% غير موافقين.	٢٥% من عدد بنود المحور
٢-الموضوعات المختارة للمقرر مناسبة للطلاب.	٦٢,٥% غير موافقين.	

يتضح من الجدول (١) أن (٧٩,٢%) من أساتذة القراءة غير موافقين على تضمن موضوعات دروس القراءة للمستوى الثالث موضوعات عامة مثل المعلومات الجغرافية والثقافية، وأن (٦٢,٥%) من أساتذة المقرر غير موافقين على مناسبة الموضوعات المختارة للطلاب الناطقين بغير العربية.

أما بقية بنود هذا المحور (موضوعات المقرر)، فقد أظهرت استجابات أساتذة القراءة، أن نسبة عدم الموافقة لم تصل إلى أكثر من ٥٠%. حيث إن ستة بنود، تمثل نسبتها ٧٥% من بنود المحور، لم تثبت استجابات الأساتذة لها، عدم موافقتهم على وجودها في المقرر. ومن ثم فإن المحور الأول من محاور الاستبانة، يستنتج منه أن أساتذة المقرر راضين إجمالاً عن موضوعات المقرر. والبنود التي لم تصل إلى النسبة المطلوبة في عدم الموافقة، كالآتي:

- تلبي موضوعات دروس المقرر حاجات متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- تتسم موضوعات دروس المقرر بالتنوع.
- تتضمن موضوعات دروس المقرر موضوعات عن اللغة العربية.
- تتضمن موضوعات دروس المقرر موضوعات علمية.

- تتضمن موضوعات دروس المقرر موضوعات قصصية.
- تتضمن موضوعات دروس المقرر موضوعات تاريخية.

وبناء عليه، تثبت استجابات أساتذة القراءة لبنود الاستبانة، رفض فرضية هذه الدراسة وهي: (توجد صعوبات في مقرر القراءة ترجع إلى موضوعات المقرر).

الإجابة عن المحور الثاني (محتوى نصوص المقرر):

تناول المحور الثاني في الاستبانة نصوص المقرر من حيث محتواها ومفرداتها. وأظهرت نتائج استجابة الأساتذة لهذا المحور أن نصوص المقرر غير مناسبة للمتعلمين الناطقين بغير العربية. ويظهر الجدول (٢) نتيجة استجابة الأساتذة لبنود الاستبانة في هذا المحور:

جدول (٢)

إجابة أساتذة القراءة عن محتوى نصوص مقرر القراءة

المحور الثاني: نصوص المقرر	نسبة عدد الأساتذة غير الموافقين على وجود محتوى البند في المقرر	نسبة عدد البنود غير الموافق على محتواها مقارنة بالبنود الأخرى في المحور
١. تبنى نصوص المقرر من خلال مقدمة، وصلب الموضوع، وخاتمة:	٦٦,٧% غير موافقين.	٨٠% من عدد بنود المحور
٢. تتسم مفردات وعبارات نصوص المقرر بالسهولة:	٦٢,٥% غير موافقين.	
٣. تمتاز مفردات نصوص المقرر بالشيوع:	٦٢,٥% غير موافقين.	
٤. المفردات الواردة في النصوص مأخوذة من العربية المعاصرة:	٨٣,٣% غير موافقين.	

يتضح من الجدول (٢) أن (٦٦,٧%) من أساتذة مقرر القراءة للمستوى الثالث غير موافقين على أن نصوص المقرر بُنيت من خلال (مقدمة، وصلب، موضوع وخاتمة). وأن (٦٢,٥%) غير موافقين على أن نصوص المقرر سهلة، أو أنها تتسم بالشيوع. وأن (٨٣,٣%) غير موافقين على أن مفردات النصوص مأخوذة من العربية المعاصرة.

وبناء على هذه الاستجابة لبنود الاستبانة، المتعلقة بمحتوى نصوص مقرر القراءة، للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، يمكن القول إن أساتذة المقرر غير راضين عن محتوى نصوص المقرر، من حيث مفردات النصوص، ومن حيث بناء النصوص. حيث إن نسبة البنود التي لم يوافق عليها الأساتذة وصلت إلى ٨٠% من عدد بنود المحور (محتوى نصوص المقرر). وبناء عليه، تثبت استجابات أساتذة القراءة لبنود الاستبانة، قبول فرضية هذه الدراسة وهي: (توجد صعوبات في مقرر القراءة ترجع إلى محتوى نصوص المقرر)، سواء أكانت الصعوبات من حيث مفردات النصوص، أم كانت من حيث بناء النصوص.

الإجابة عن المحور الثالث (شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر):

تناول المحور الثالث في الاستبانة شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر. وأظهرت نتائج استجابة الأساتذة لهذا المحور أن شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر غير مناسب لمتعلمي العربية لغة ثانية. ويظهر الجدول (٣) نتيجة استجابة الأساتذة لبنود الاستبانة في هذا المحور:

جدول (٣)

إجابة أساتذة القراءة عن محور شرح الكلمات في مقرر القراءة

المحور الثالث: شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر	نسبة عدد الأساتذة غير الموافقين على وجود محتوى البند في المقرر	نسبة عدد البنود غير الموافق على محتواها مقارنة بالبنود الأخرى في المحور
١-يتم شرح الكلمات بألفاظ أسهل منها.	٥٤,٢% غير موافقين.	٦٠% من عدد بنود المحور
٢-يهتم شرح معاني الكلمات بالمعنى حسب السياق النصي.	٥٤,٢% غير موافقين.	

المحور الثالث: شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر	نسبة عدد الأساتذة غير الموافقين على وجود محتوى البند في المقرر	نسبة عدد البنود غير الموافق على محتواها مقارنة بالبنود الأخرى في المحور
٣- سياقات نصوص المقرر لا تكفي لفهم معاني الكلمات الجديدة.	٦٢,٥% غير موافقين.	

يتضح من الجدول (٣) أن (٥٤,٢%) من أساتذة القراءة للمستوى الثالث غير موافقين على سهولة شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر، أو أن شرح معاني الكلمات يهتم بالسياق النصي. وأن (٦٢,٥%) من الأساتذة غير موافقين على أن سياقات النصوص في المقرر لا تكفي لفهم معاني الكلمات الجديدة.

وبناء على هذه الاستجابة لبنود الاستبانة المتعلقة بنصوص مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، يمكن القول إن أساتذة المقرر غير راضين عن شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر. حيث إن نسبة ٦٠% من بنود هذا المحور لم يوافق أساتذة المقرر على وجودها، في شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر، سواء أكان ذلك من حيث سهولة الألفاظ المستعملة في شرح الكلمات، أم من حيث الاهتمام بالسياق النصي للكلمات.

وبناء عليه، تثبت استجابات أساتذة القراءة لبنود الاستبانة، قبول فرضية هذه الدراسة وهي: (توجد صعوبات في مقرر القراءة ترجع إلى شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر)، سواء أكانت الصعوبات من حيث استعمال ألفاظ صعبة في الشرح، أم من حيث عدم الاهتمام بالسياق النصي عند شرح الكلمات، أم من حيث كثرة الكلمات المشروحة.

الإجابة عن المحور الرابع (التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر):

تناول المحور الرابع في الاستبانة تدريبات نصوص المقرر من حيث قياسها لفهم المقروء، وعدم قياسها مهارات أو عناصر لغوية أخرى. وأظهرت نتائج استجابة أساتذة القراءة لهذا المحور، تساوياً في عدد بنود المحور، بين الإجابات غير الموافقة، والإجابات الأخرى. ويظهر الجدول الآتي، نتيجة استجابة الأساتذة:

جدول (٤)

إجابة أساتذة القراءة عن محور التدريبات المصاحبة لنصوص القراءة

المحور الرابع: التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر	نسبة عدد الأساتذة غير الموافقين على وجود محتوى البند في المقرر	نسبة عدد البنود غير الموافق على محتواها مقارنة بالبنود الأخرى في المحور
١. تهتم تدريبات المقرر بقياس فهم النص المقروء فقط.	٦٦,٧% غير موافقين.	٥٠% من عدد بنود المحور
٢. تقيس التدريبات الفهم التفصيلي لمحتوى النص.	٥٨,٣% غير موافقين.	
٣. تخلو التدريبات من تدريب الطلاب على القواعد النحوية.	٥٤,١% غير موافقين.	
٤. تخلو التدريبات من التدريب على جمع المفرد، أو مفرد الجمع.	٦٦,٦% غير موافقين.	
٥. تهتم تدريبات المقرر بفهم معنى الكلمات الواردة في النصوص حسب سياقها النصي.	٥٨,٣% غير موافقين.	
٦. التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر مناسبة للطلاب.	٦٥,٢% غير موافقين.	

يتضح من الجدول (٤) أن (٦٦,٧%) من أساتذة القراءة للمستوى الثالث غير موافقين على اهتمام تدريبات المقرر بقياس فهم النص. وأن (٥٨,٣%) من الأساتذة غير موافقين على قياس التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر، الفهم التفصيلي لمحتوى النصوص، واهتمام التدريبات بفهم معنى كلمات النص حسب السياق النصي. ويتضح من الجدول أن (٥٤,١%) من الأساتذة غير موافقين على خلو التدريبات من تدريب الطلاب على القواعد النحوية. وأن (٦٦,٦%) من الأساتذة غير موافقين على خلو التدريبات من تدريب الطلاب على جمع المفرد أو مفرد الجمع. وأن (٦٥,٢%) من الأساتذة غير موافقين على مناسبة التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر للطلاب.

ورغم ذلك، فإن استجابة أساتذة مقرر القراءة لهذا المحور (التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر)، تظهر أن نسبة عدم الموافقة على ما ورد في عبارات هذا المحور لم تصل إلى أكثر من ٥٠%، وذلك في ست عبارات، تمثل ٥٠% من العبارات في المحور. وهي كالآتي:

- تتسم تدريبات المقرر بالوضوح.
- تقيس التدريبات الفهم الإجمالي للنصوص.
- تغفل التدريبات الأحكام الإعرابية للألفاظ الواردة في النصوص.
- تغفل تدريبات المقرر تدريب الطلاب على الصيغ الصرفية للكلمات الواردة في النصوص.
- تخلو تدريبات المقرر من التدريب على مهارة الكتابة.
- تغفل تدريبات المقرر تدريب الطلاب على فن البلاغة.

وبناء عليه، تُثبت استجابات أساتذة القراءة لعبارات الاستبانة، عدم قبول فرضية هذه الدراسة وهي: (توجد صعوبات في مقرر القراءة للمستوى الثالث، ترجع إلى صعوبة التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج:

أظهرت نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة مقرر القراءة للمستوى الثالث، ما يأتي:

١. أساتذة مقرر القراءة راضون إجمالاً عن موضوعات المقرر. وبناء على ذلك، تُرفض فرضية هذه الدراسة وهي: (وجود صعوبات في مقرر القراءة للمستوى الثالث تعزى إلى موضوعات دروس المقرر).
٢. أساتذة المقرر غير راضين عن محتوى نصوص المقرر، من حيث المفردات، ومن حيث بناء النصوص. وبناء على ذلك، تم قبول فرضية هذه الدراسة وهي: (وجود صعوبات في مقرر القراءة، تعزى إلى محتوى نصوص المقرر).
٣. أساتذة مقرر القراءة غير راضين عن شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر. وبناء على ذلك، قبول فرضية هذه الدراسة وهي: (وجود صعوبات في المقرر، تعزى إلى طريقة شرح الكلمات الواردة في النصوص).
٤. أساتذة المقرر محايدون في آرائهم حول التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر. وبناء على ذلك عدم قبول فرضية الدراسة وهي: (وجود صعوبات في التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر).

تفسير نتائج الدراسة:

أثبتت نتائج الدراسة اتفاقاً واختلافاً بين آراء أساتذة القراءة من جهة، وما أثبته الباحث في الدراسة النظرية حول قصور مقرر القراءة للمستوى الثالث من جهة ثانية. وذلك في الجوانب الآتية:

أولاً: جوانب الاتفاق:

يتفق أساتذة مقرر القراءة إجمالاً مع الباحث، في قصور المقرر، عند تقديم شرح مفردات النصوص، وعدم مناسبة الشرح لمتعلمي العربية لغة ثانية. كما يتفق أساتذة مقرر القراءة إجمالاً مع الباحث، في قصور محتوى نصوص المقرر، وعدم مناسبتها لمتعلمي العربية لغة ثانية.

ثانياً: جوانب الاختلاف:

أظهرت نتائج تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة القراءة للمستوى الثالث رضاهم إجمالاً عن موضوعات نصوص المقرر. كما أثبتت النتائج أن الأساتذة محايدون في رأيهم حول التدريبات المصاحبة لنصوص المقرر. وهذا يخالف ما أثبته الباحث في الإطار النظري لهذه الدراسة. ويمكن للباحث تفسير هذه النتائج كالآتي:

١. نسبة الأساتذة غير الموافقين على بعض عبارات الاستبانة الخاصة بتدريبات المقرر لم تصل إلى أكبر من ٥٠%، ومع ذلك، فإن النسبة الأكبر لمجموع خيارات الإجابة كانت للإجابات غير الموافقة.
٢. الخبرة العلمية بين أساتذة مقرر القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية متفاوتة.
٣. تتضمن خيارات الإجابة عن الاستبانة، خيار (محايد)، وربما اختار بعض الأساتذة هذا الخيار للابتعاد عن إجابات غير متأكدين منها.
٤. قد تتأثر الإجابة عن أداة الدراسة (الاستبانة)، أحياناً بعوامل خارجية مثل ضيق الوقت في أثناء الإجابة. وهذا قد يؤدي إلى إجابات غير دقيقة- من وجهة نظر الباحث-.
٥. لم يطلب الباحث من أساتذة القراءة النظر في كتاب القراءة للمستوى الثالث في أثناء الإجابة عن عبارات الاستبانة، وربما تأثرت إجابات بعض الأساتذة بعامل عدم توفر الكتاب لديهم في أثناء الإجابة.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

بعد الانتهاء من الدراسة نظرياً وتطبيقياً، يوصي الباحث بالآتي:

١. تطوير مقرر القراءة للمستوى الثالث، في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، من خلال اختيار نصوص مناسبة للمجال التعليمي، وتتسم بسمات المقروئية.
٢. تطوير المقرر، من خلال اختصار شرح الكلمات الواردة في نصوص المقرر، والاعتماد في شرح معناها على معنى الكلمات في سياقها النصي.
٣. إعادة النظر في التدريبات المصاحبة لنصوص مقرر القراءة للمستوى الثالث، والتأكد من مناسبتها لمهارة القراءة.

المراجع العربية:

- الأمين، إسحاق. (٢٠٠٨). منهج الإيسسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغيرالناطقين بها أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الجويني، خميّس. (١٤٢٦). استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص. الرياض: مجلة جامعة الملك سعود، مجلد (١٨) كلية اللغات والترجمة. ٧٣-٩٨.
- حبيب الله، محمد. (١٤٢١) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية. عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- الحجوري، صالح، والجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. الجزائر: مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد (٢٥)، ص ٨٣-١٠٥.
- الحجيلي، مساعد، والرحيلي، أحمد. (١٤٣٠). دروس في القراءة للمستوى الثالث. المدينة المنورة: مطابع الجامعة الإسلامية.
- الدوسري، مشاعل. (٢٠٠٤). تقويم كتاب المطالعة العربية (بنين، وبنات) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية. مسقط: جامعة السلطان قابوس.
- الرويتعي، ماجد. (١٤٣٦). تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات القراءة الناقدة. (بحث ماجستير غير منشور)، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- السلمي، ميمون. (١٤٣٤). صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة (دراسة ميدانية). (بحث ماجستير غير منشور)، الجامعة الإسلامية.
- شيخ، أحمد. (٢٠١٣). مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية). (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.

- العربي، صلاح. (١٩٨١). تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة لبنان.
- طعيمة، رشدي، ومدكور، علي، وهريدي، إيمان. (١٤٣١). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.عصر، حسني عبدالباري. (١٩٩٢). القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية ميولها. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- العوفي، رابح. (١٤٣٦). تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد. (بحث ماجستير غير منشور)، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية.
- فلية فاروق، والزكي أحمد. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم. (١٤٢٨). إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. بحث منشور على الموقع: https://www.academia.edu/٦٣٣٩٥٧٧/ تاريخ الزيارة ٠٣/ ٠٧/ ٢٠١٩.
- مدكور، علي. (١٩٩١). تدريس فنون اللغة. القاهرة: دار الشواف.
- الموسوعة العربية العالمية. (١٤١٩). مجلد رقم (٢٣)، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- الناقة، محمود كامل. (١٤٠٦). برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

المراجع العربية المترجمة:

- Alameen, Is'haq. (٢٠٠٨). The Icesco Approach for Training of Arabic Teachers for Students Who Speak Non-Arabic The Basics of Teaching Applied Method. Rabat: Islamic Organization for Education Sciences and Culture.
- Aljoini, Khamies. (١٤٢٦). Strategies of Reasoning in Reading and Comprehensive of Texts. Saud University Journal, Vol. (١٨), Languages and Translation College, ٧٣- ٩٨.

- Habeeb Allah, M. (١٤٢١). The Fundamentals' Reading and Comprehensive in Theory and Practice. Amman: Ammar Publishing House.
- Alhogory, S. and Aljarrah, M. The Instruction of The American Council for Teaching Foreign Languages (ACTFL) Descriptive, Analyses Studying for Skills and Competencies Levels. Algeria, Alathar Journal, Kasdi Merbah Ouargla University. Vol. (٢٥), pp; ٨٣-١٠٥
- Alhujaily, M. and Alruhaily, A. (١٤٣٠). Reading Course for Level Three. Medina: Islamic University Presses.
- Aldawsari, M. Evaluation of Reading Book (Boys, Girls) for First Middle Grade in Saudi in Light of Readability. Masques: Education College, Qaboos Sulston University.
- Alroitey M. (١٤٣٦). Content Evaluation of Reading Book for Second Level in Institute of Arabic Teaching in The Light of Critical Reading Skills. (Non-Published MA Research), Islamic University.
- Alsolami, M. (١٤٣٤). The Difficulties of Learning Reading for Students who Speak Non-Arabic According to Teachers and Students of Institute of Arabic Teaching Islamic University in Medina (A Field Study). (Non-Published MA Research), Islamic University.
- Shaikh, A. (٢٠١٣). Reading Curriculum in Institute of Arabic Teaching Islamic University in The Light of Quality standards (Evaluation Study). (Non-Published PhD Research), Islamic University.
- To'aimah, R, Madkoor, A, Horaidi, E. (١٤٣١). The Reference in Teaching Arabic as A Second Language Curriculums. Cairo: Alfeker Alarabi Publishing.
- Alarabi, S. (١٩٨١). Learning and Teaching Living Languages in Theory and Practice. Beirut: Lebanon Publishing.
- Hosni, A. Nature Teaching Develop Reading Skill. Alexandria: Modern Arabic Publishing.

- Alawfi, R. Evaluation of Reading Book (Level Four) in Institute of Teaching Arabic in Islamic University in The Light of Quality standards' Scholastic Book. (Non-Published MA Research), Islamic University.
- Falyeia, F, Alzaki, A. The Dictionary of Education Pronunciation and Idiom. Alexandria, Alwafa Publishing.
- Alfawzan, A. (١٤٢٨). Syllabus Design for Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers. A Published Research at the website: https://www.academia.edu/٦٣٣٩٥٧٧/ visited on ٠٣/٠٧/٢٠١٩.
- The International Arabic Encyclopedia. (١٤١٩). Book (٢٣), Riyadh: The Encyclopedia Corporation Publishing, ٢nd Edition.
- Madkoor, Ali. (١٩٩١). Teaching of The Language Skills. Cairo: Alshawaf Publishing.
- Alnaqa, M. (١٤٠٦). The programs of Teaching Arabic for Muslims Who Speak Other Languages in Light of Their Purposes. Makkah: Om Alqura University.

المراجع الأجنبية:

- Ambrose, C. (٢٠٠٩). A Survey of the Reading Strategies Used by ESL First Year Science Students at University of Botswana. TESL Reporter, (٤٢). ١٣–٣٢.
- Kevin, Z. (٢٠١٢). Success in Students with Diverse Reading Abilities Throug the Use of Supplemental Reading Curriculum. Tesol quarterly, (٤٦). ١٩٩–٢١٥.

ملاحق البحث

درس مقترح لمقرر القراءة للمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية:

خطة الدرس المقترح:

تمهيد:

اختار الباحث نصاً علمياً معاصراً من الموسوعة العربية العالمية، ومن المعروف أن نصوص الموسوعات يشارك فيها فريق من الخبراء والمختصين مما يجعل نصوصها تمتاز بسمات جيدة في صياغتها وأسلوبها. والسبب في اختيار نص علمي لدرس القراءة، هو حاجة الطلاب الناطقين بغير العربية إلى قراءة النصوص العلمية التي تتناول موضوعات تهم مختلف الناس وتقدم معلومات مفيدة لهم، ولا تتصادم مع الثقافة الإسلامية.

واختار الباحث نصاً بعنوان: (سن المراهقة)، وهذا العنوان يفترض الباحث أنه مناسب في موضوعه لمتعلمي اللغة العربية بمختلف ثقافاتهم وخلفياتهم المعرفية، حيث إن مرحلة المراهقة يمر بها كل إنسان، ويهتم بالقراءة حولها المتعلمون الراشدون تحديداً. وحيث إن طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية كلهم راشدون ومؤهلون للالتحاق بالجامعة بعد المعهد مباشرة، فإن نصاً علمياً كهذا، سيكون مثيراً لاهتمامهم- حسب رأي الباحث-.

وقد تم تحكيم النص والتمرينات المصاحبة له من قبل أساتذة مختصين في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهم الدكتور عبدالرحمن محمود أبوشريعة[١]، والدكتور عبدالله عبدالمحسن الحربي[٢]، والدكتور محمد إبراهيم الفوزان[٣].

أهداف الدرس:

١. أن يحدد الطالب الأفكار الرئيسة في النص.
٢. أن يحدد الطالب الأفكار الفرعية في النص.
٣. أن يستنتج الطالب من السياق معنى بعض الكلمات والعبارات.
٤. أن يفرق الطالب بين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة.

---

(١) أستاذ مناهج تعليم اللغة العربية المشارك، بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

(٢) أستاذ مناهج تعليم اللغة الإنجليزية المشارك، بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

(٣) أستاذ طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك، بجامعة الملك سعود في الرياض.

٥. أن يربط الطالب بين سن المراهقة والنضج الجسدي.
٦. أن يحدد الطالب مرحلة المراهقة في المجتمعات الزراعية.
٧. أن يحدد الطالب مرحلة المراهقة في المجتمعات الصناعية.
٨. أن يفرق الطالب بين المجتمعات الزراعية، والصناعية في النظر إلى سن المراهقة.
٩. أن يستنتج الطالب تفسير الطب النفسي لمرحلة المراهقة.
١٠. أن يلخص الطالب الأفكار الرئيسة في النص.
١١. أن يستخدم الطالب المعجم للبحث عن معنى بعض الكلمات الجديدة.
١٢. أن يجيب الطالب عن التمرينات المصاحبة للنص في الصف.

زمن الدرس: (٥٠ دقيقة).

استراتيجيات التدريس: مناقشة/ تعلم فردي وتعاوني (أنشطة صفية فردية وزوجية).

الوسائل التعليمية: (الأقلام- السبورة- جهاز الحاسب الآلي المحمول- جهاز العرض: لعرض مراحل النمو عند الإنسان، وتشمل صور أطفال، وصور مراهقين، وصور مجتمع زراعي، وصور مجتمع صناعي).

إجراءات الدرس:

أ. التهيئة (٥ دقائق):

١. يقوم المدرس بعرض صور مراحل النمو عند الإنسان: (الطفولة- المراهقة- وسط العمر- الشيخوخة).

٢. في أثناء عرض الصور يطلب المدرس من الطلاب، ذكر اسم كل مرحلة من مراحل النمو عند الإنسان.

٣. يسأل المدرس الطلاب عن معنى العنوان: (سن المراهقة).

ب. الأنشطة الصفية الفردية والزوجية (٢٥ دقيقة):

١. يقسم المدرس الطلاب إلى أزواج، ويطلب منهم قراءة سريعة لالتقاط معلومات مهمة في النص لمدة دقيقتين. ثم يسألهم عن المعلومات التي التقطوها لمدة خمس دقائق.
٢. يطلب المدرس من الطلاب بشكل فردي- دون تغيير أماكنهم- قراءة النص قراءة صامتة، لمدة ١٠ دقائق. ثم يناقشهم حول أفكار النص الرئيسة لمدة ثمان دقائق.

ج. حل التمرينات: يقوم الطلاب -في أزواج- بحل التمرينات في الصف لمدة (١٥) دقيقة.

د. القراءة الجهرية (٥ دقائق): يختار المدرس بعض الطلاب لقراءة النص قراءة جهرية، بحيث يقرأ كل طالب فقرة واحدة فقط.

ه. التقييم:

١) تقييم مشاركة الطالب في النشاط الصفي الزوجي والفردي، (قراءة التقاط المعلومات، ثم قراءة النص).

٢) تقييم مشاركة الطالب في النشاط الصفي الفردي (مناقشة الأفكار الرئيسة).

٣) تقييم مشاركة الطالب في النشاط الصفي الزوجي (حل التمرينات في الصف).

٤) تقييم قراءة بعض الطلاب النص قراءة جهرية.

نص مقترح وتدريبات مصاحبة للنص:

النص:

سن المراهقة

أ "المراهق هو الشخص الذي تجاوز مرحلة الطفولة، ولم يبلغ الحُلُم بعد. وتعتبر معظم المجتمعات الشخص مراهقاً من سن الثالثة عشر إلى سن الثامنة عشر على الأقل. وبالتالي، يكون مفهوم المراهق في تلك المجتمعات مرادفاً تقريباً لما اصطلح عليه بـــــ(ابن ما بعد العاشرة ودون العشرين). وفي الإسلام يعد البلوغ شرطاً أساسياً في التكليف الشرعي، ويكون البلوغ بالاحتلام، أو بدء الدورة الشهرية للفتاة، كما أن هناك علامات أخرى تدل على البلوغ.

ب تعتبر جميع المجتمعات تقريباً أن الفتيان والفتيات يتجاوزون مرحلة الطفولة عندما تبدأ مرحل النضج الجنسي. ويبدأ معظم الصغار هذه المرحلة من النمو في نهاية السنوات العشر الأولى من أعمارهم، أو بداية العشر الثانية. ولكن العمر الذي يتوقع الشخص أن يسمح له بممارسة مسؤوليته الكاملة باعتباره شخصاً راشداً، يختلف كثيراً بين المجتمعات.

ج في المجتمعات الزراعية التي تحتاج لكثير من العمال، يُـــؤمَّل من معظم الفتيان والفتيات أن يصبحوا منتجين اقتصادياً عند وصولهم إلى مرحلة النضج الجنسي، أو ربما قبل ذلك. وتوجد مثل هذه المجتمعات في إفريقيا، وآسيا، وأمريكا اللاتينية. وتبدأ سن النضج مبكراً في هذه المجتمعات، وتكون فترة المراهقة قصيرة، وقد لا توجد أصلاً.

د ومن جانب آخر يكثر الفائض من العمال في المجتمعات الصناعية؛ لذا، فبإمكانهم تأجيل إدراج صغار الشباب ضمن القوى العاملة، وبالإضافة لذلك، فإن ثقافة المجتمعات الصناعية أكثر تعقيداً من المجتمعات الزراعية، وتتطلب من الشخص وقتاً أطول للتعلّم. ولكل هذه الأسباب لا يسمح قانون معظم المجتمعات الصناعية بأن يولي الناس المسؤوليات الكاملة للبالغين قبل نهاية العقد الثاني من عمرهم. كما أنه لا يُرجى من صغار الشباب أن يتولوا مسؤولية شخصية، فهم قانوناً، في ذِمّـــة ذويهم. وفي الماضي حددت جميع المجتمعات الصناعية سن النضج القانوني بـــــــــ ٢١ عاماً تقريباً.

هـ ولكن، منذ بداية الستينات من القرن العشرين، خفضت معظم هذه المجتمعات السن القانونية إلى ١٨ أو ١٩ أو ٢٠ عاماً. واليوم يصبح الفرد بالغاً قانوناً في سن ١٨ عاماً في معظم تلك البلاد. في هذه السن، يمكن أن يُدلي الشباب بأصواتهم، وأن يتزوجوا بدون موافقة والديهم، وهذا عند الغربيين خاصة، وأن يكونوا مسؤولين أمام القانون عن أي عقد يوقعون عليه.

و وبالإضافة للجوانب القانونية، يمكن أيضاً النظر إلى المراهقة بوصفها مرحلة من مراحل النمو النفسي. ينظر الطبيب النفساني إلى المراهق بوصفه شخصاً يحاول الاستقلال أسوة بالبالغين حتى لا يظل معتمداً على غيره كالأطفال. ويحقق بعض الناس هذا الهدف أسرع كثيراً من غيرهم. وقد يصبح المراهق ناضجاً نفسياً قبل وصوله إلى سن البلوغ. وعلى أية حال، فإن معظم المراهقين ينضجون نفسياً بالنسبة نفسها التي يحددها مجتمعهم. ونتيجة لذلك؛ تستمر المراهقة النفسية عادة على الأقل للفترة القانونية نفسها للاعتماد على الآخرين[١]".

التدريبات:

التدريب الأول: صل بين الفقرة وعنوانها في الجدول الآتي: (تنبيه: العناوين أكثر من الإجابات المطلوبة).

الفقرة	عنوان الفقرة
مرحلة المراهقة في البلدان الزراعية	(أ)
سنّ تحمل المسؤولية في المجتمعات الغربية	(ب)
المراهقة من وجهة نظر الطب النفسي	(ج)

(١) الموسوعة العربية العالمية، مجلد رقم (٢٣)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤١٩هـــــ، ص ٧٥-٧٦.

مرحلة المراهقة قديماً	(د)
سنّ وعلامات المراهقة	(هـــ)
مرحلة المراهقة في المجتمعات الصناعية	(و)
انتهاء سنّ الطفولة وبدء سنّ المراهقة	

التدريب الثاني: أجب بـــ(صحيح) أو (خطأ) أو (لم يُذكر)، أمام الجمل الآتية:

١. معظم المجتمعات تعد من هم في سن (١٥) مراهقين. ( )
٢. تتفق المجتمعات في تحديد عمر الشخص الذي يتحمل المسؤولية. ( )
٣. توجد معظم المجتمعات الزراعية في أمريكا اللاتينية. ( )
٤. يتأخر تحمُّل المسؤولية عند الفتيان والفتيات في المجتمعات الصناعية. ( )
٥. انخفضت السن القانونية في المجتمعات الغربية مؤخراً إلى ١٨ عاماً. ( )
٦. يتساوى المراهقون جميعاً في فترة نضجهم النفسي. ( )

التدريب الثالث: اختر المعنى الصحيح للكلمات والعبارات الآتية:

١. التكليف الشرعي: أ- الالتزام بأحكام الدين. ب- النظر إلى المراهقين.
ج- التحريم في بعض الأديان.
٢. الشخص الراشد: أ- الرجل الكبير. ب-من يتحمل المسؤولية.
ج- المرأة الكبيرة.
٣. يؤمِّل: أ- يخاف. ب-يرجو.
ج- يكره.
٤. القوى العاملة: أ- العُمّال. ب-التُّجّار. ج- العلماء.
٥. ذمّة: أ- مسؤولية. ب-تكلفة. ج- إنفاق.
٦. يُدلي: أ- يتحمّل. ب-يسأل. ج- يقدِّم.

التدريب الرابع: املأ الفراغات بالكلمات والعبارات الآتية: (الثامنة عشر - الغربية - تقديم الأصوات - أكثر - الزواج - تخفيض). وفقاً لما ورد في الفقرة (هـــ).

في النصف الثاني من القرن الماضي تم ..... السنّ القانونية في .....
المجتمعات ..... إلى سن ..... وهذا السنّ يُـقـبَـل في .....،
وفي ..... وعقود البيع والشراء، وغيرها.

التدريب الخامس: اختر الفقرة المناسبة في المعنى لما ورد في الفقرة (ب) في النص.

١. تنظر كل المجتمعات أن سنّ الشباب يبدأ بعد سنّ الطفولة. وأكثر الناس يبدؤون هذه المرحلة في سن العاشرة. وتتفق معظم المجتمعات في تحديد سنّ الرُّشد بعد هذه المرحلة.
٢. في أغلب المجتمعات يبدأ سنّ الشباب عند بدء مرحلة النضج الجسدي. وأغلب الناس يبدؤون هذه المرحلة بعد سنّ العاشرة. ولا تتفق المجتمعات في تحديد سنّ الرُّشد.
٣. مرحلة الشباب في بعض المجتمعات تأتي بعد مرحلة الطفولة. ومعظم الناس يبدؤون هذه المرحلة قبل سنّ العاشرة. وتتفق بعض المجتمعات في تحديد سنّ الرُّشد.

التدريب السادس: رتب الجمل الآتية وفقاً لما ورد في الفقرة (ج) في النص.

١. وتبدأ مرحلة المراهقة مبكراً في تلك المجتمعات.
٢. وأحياناً لا توجد مرحلة مراهقة في المجتمعات الزراعية.
٣. في البلاد الزراعية يريد الناس من المراهقين العمل في سن صغيرة.
٤. ولا تستغرق سنوات كثيرة.
٥. بعض هذه البلاد في أمريكا الجنوبية.
٦. وبعضها في أفريقيا وآسيا.