برنامج تعزيز مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية: كلية الإلهايات في جامعة سليمان ديميريل[1]

نضال الشوربجي*

الملخص

تحاول هذه الدراسة توضيح كيفية تعزيز مهارة الكتابة للطلبة الأجانب من خلال المنهج الوظيفي. وكذلك تقوم بتحديد طرق تنمية تلك المهارة حتى يتمكن الطلاب من تطويرها وتنميتها من أجل الكتابة بكفاءة وفاعلية، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا البحث يقترح نموذج خطة لكيفية تعليم الكتابة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. فهذه الورقة تبحث أهمية استخدام اللغة من خلال المنهج الوظيفي، حيث إن الطالب يتعلم اللغة من خلال احتياجه للغة وتوظيفها لإنجاز أموره. وعلى هذا فسيقوم هذا البحث باختبار أثر طريقة التدريس الوظيفية للغة على الطلاب في كلية الدراسات الإسلامية في جامعة سليمان ديميرل في إسبرطة بتركيا، وذلك من أجل وضع خطة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب خلال الفصل الدراسي وذلك من أجل إبراز مواطن الضعف عند الطلاب وكيفية تجاوزها حتى يتمكنوا من تنمية مهارة الكتابة بصورة تتناسب مع تخصصهم في اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية للأجانب، مهارة الكتابة، المدخل الوظيفي

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğrenenlerde Yazma Becerilerini Geliştirme Programı: SDÜ İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Uygulamalı Bir Çalışma

Öz

Bu çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerde yazma becerisinin işlevsel yaklaşım yoluyla nasıl geliştirilebileceği hususunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada söz konusu becerinin geliştirilmesine ilişkin yöntemler tanımlanmakta, Arapçayı ikinci bir dil olarak öğrenenler için yazma becerisi öğretiminin niteliğine dair örnek bir plan sunulmaktadır. Çalışma, dilin işlevsel yaklaşım yoluyla kullanılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Nitekim dil öğrenimi, dile duyulan ihtiyaç ve dilin günlük hayatta işlevsel hale getirilmesi

[1] هذا البحث كان في الأصل ورقة في مؤتمر لتدريس اللغة العربية بعنوان: "تعليم العربية لغير الناطقين بها" نظرة نحو المستقبل"

* Okutman, Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arapça ABD.

ile ilişkilidir. Buradan hareketle çalışmada, işlevsel öğretim yönteminin Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkisi ölçülecek, böylece yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretim dönemini kapsayacak bir plan yapılması ve öğrencilerin söz konusu becerideki eksik noktalarının giderilmesi sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Arapça Öğretimi, yazma becerisi, işlevsel yaklaşım.

المقدمة

يرى الباحثون في مجال نظريات اكتساب اللغة الثانية أن الكتابة هي أصعب المهارات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه للغة أجنبية، فمهارة الكتابة هذه تتطلب إتقان المتعلم للكفاءات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية[2]. وبناءً على ذلك فإن تدريس منهج الكتابة للطلاب الأجانب يُعتبر مهمة صعبة للأستاذ، حيث إنه كلما كان تعلم المهارة يشكل صعوبة على الطالب، ازداد عبء المعلم في تعليم تلك المهارة، ولذلك فإن هذا البحث يحاول تقديم نموذج لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال النظريات الموضوعة لتدريس اللغة الثانية، ومن خلال ذلك النموذج يستطيع الطلاب تنمية مهارة الكتابة عندهم بطريقة فعالة.

وقد تم تجريب المدخل الوظيفي لتنمية مهارة الكتابة على طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميرل، وذلك من خلال دروس الإنشاء خلال الفصل الدراسي الحالي (شتاء 2016) فتم تكليف مجموعة من الطلاب بالكتابة في موضوعات وظيفية ومقارنة أدائهم بطلاب آخرين تم تكليفهم بالكتابة في موضوعات عامة لا تتصل بالمدخل الوظيفي، وتم قياس درجة الكفاءة في كلٍ من المجموعتين وذلك لتحديد مدى فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة. حيث إن طلاب كلتا المجموعتين قد تخرجوا من مدرسة الأئمة والخطباء في الثانوية العامة، كذلك تم تعليمهم خلال فترة الإعداد كيفية بناء الجمل وإنشائها من بنات أفكارهم. ثم تم تجريب المنهج الوظيفي على إحدى المجموعات في النصف الثاني من الفصل الدراسي.

تعريفات ومفاهيم

المدخل التواصلي Communicative Approach

إن المدخل التواصلي يقوم في الأساس على أربعة مكونات، ألا وهي: 1) تحديد أهداف المتعلمين بدقة، و2) تحديد الطريقة التي يتعلم من خلالها الطلاب اللغة الأجنبية، و3) معرفة الأنشطة الأنسب لتيسير العملية التعليمية، و4) تحديد دور كل من المعلم والطالب داخل الصف.[3] وهذه المكونات الأربعة في المدخل التواصلي تعني التخلص تماماً من المنهج السلوكي والذي يعتبر تعلم اللغة عبارة عن مجموعة من الأنشطة اللغوية والنحوية. فالمنهج التواصلي لا يعتبر المتعلم مجرد متلقٍ للمعلومة ولكنه أيضاً منتج للغة ومشارك في العملية التعليمية. ونستطيع أن نقول أيضاً إن المنهج التواصلي قائم على الاحتياجات الأساسية للمتعلم ورغبته في التواصل مع الآخرين لتحقيق احتياجاته تلك، وانطلاقاً من هذا المبدأ، فإن المتعلم لا يهدف إلى (اللغة نفسها) خلال تعلمه، ولكنه يهدف إلى الوصول إلى مهارات التواصل اليومية التي تشمل النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والتي تيسر له التعبير عن احتياجاته اليومية باللغة المستهدفة[4].

---

2 Khaled Barkaoui, "Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research", *TESL Report*, 2007, vol. 40, no. 1, pp. 35-48

3 Jack C. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, p. 2.

4 Aly Sambu, "Functional Approach to Applied Language Teaching", *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli* 2012, vol. 1, no. 2, p. 168.

المدخل الوظيفي

وبناءً على تعريف المدخل التواصلي، فإن عملية تعليم اللغة يجب أن تنطلق من مواقف اجتماعية حقيقية وليس مجرد تلقين اللغة للطلاب. وبما أننا محكومون بوقتٍ محدد وقصير داخل الصف الدراسي، بالإضافة إلى أن المجتمع خارج الصف لا يتيح للطالب التواصل باللغة العربية مع الآخرين، فإنه يتحتم على المعلم داخل الصف أن يهيئ البيئة المناسبة للطالب لمحاكاة البيئة العربية اللازمة للطالب لممارسة المهارات اللغوية المختلفة. ولذلك يجب اتباع المنهج الوظيفي الذي هو في الأساس ناتج عن المنهج التواصلي[5]. أي أنه يجب على المعلم أن يجعل المنهج الدراسي للطلاب الأجانب قائما على احتياجاتهم اللغوية كمُكوِّن وظيفي.

ويتم تعريف الوظيفية على "أنها سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة، التي يتعلمها التلميذ، بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها"[6]. فالوظيفية هي "أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات القومية، حيث يُنظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، أي ذات وظيفة اجتماعية"[7].

الكتابة

يرى بعض علماء اللغة أن الكتابة هي أصعب مهارات اللغة التي يجب أن يكتسبها الطالب، حيث إنه في كل مرة يتعرض فيها الطالب للكتابة فإنه يتعرض للكثير من فرص الوقوع في الخطأ[8]. وكلما تعرض الطالب للكتابة، قلت فرص وقوعه في الخطأ بسبب التدريب والتعلم. إن مهارة الكتابة هامة جداً لعدة أسباب: أولاً، أنها تساعد إلى حد بعيد في تعزيز القواعد النحوية والتعبيرات والمفردات لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية.[9] وكذلك فهي تفتح الباب أمام الطلاب لاستخدام ما تعلموه في سياقاتٍ مختلفة. وأرى أنه يكمن هنا دور المعلم في استغلال المدخل الوظيفي لإعادة استخدام كل ما تعلمه الطلاب في سياقات جديدة. ثالثاً، إن الطالب عندما يستخدم يده وعينيه مع إعمال الفكر في الكتابة، فكل ذلك يقوي ارتباط الطالب باللغة ويجعله أكثر ألفة بها. بالإضافة إلى ذلك فإن الهدف الأساسي من الكتابة هو تمكين الطالب من التعبير عن نفسه بطريقة واضحة وسليمة.

هدف الدراسة

تعقد هذه الدراسة مقارنة بين أداء الطلاب الذين يتم تكليفهم بأنشطة كتابية وظيفية تعبر عن تجاربهم الشخصية وآرائهم، وبين أداء الطلاب الذين يتم تكليفهم بأنشطة كتابية بعيدة عن المنهج الوظيفي، وهذه المقارنة تُظهر إلى أي مدى يتحسن أداء الطلاب الذين يتم تدريسهم من منطلق المنهج الوظيفي.

الدراسات السابقة

الدراسات النظرية

توجد الكثير من الدراسات التي تناولت تدريس اللغة من خلال المدخل الوظيفي من حيث الأساس النظري فهناك دراسة عرضت كثيراً من استراتيجيات تعلم اللغة العربية في العصر الحديث ولكنه عرض

---

5 Sambu, "Functional Approach to Applied", p. 169.

6 فايزة عوض السيد، *مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية*، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 2009، ص. 32، وانظر أيضاً، خلف الديب عثمان محمد، *فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*، جامعة القاهرة، كلية التربية، القاهرة، 2003، ص. 32.

7 وجيه المرسي أبو لبن، "المدخل الوظيفي وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، 20 أبريل، 2012، http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/407172.

8 رعد مصطفى خصاونة، *أسس تعليم الكتابة*، عالم الكتب الحديث، إربد، 2008، ص. 6.

9 Ann Ramis, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1983, p. 3.

نظري لتلك النظريات المستخدمة في التدريس[10]. وهناك أيضاً دراسة هامة قد عرضت بعض الأنشطة الوظيفية التي يمكن لمعلمي اللغة العربية اتباعها داخل الصف لتعليم الكتابة، ومن أمثلة تلك الأنشطة التي ذكرتها الدراسة (التعريف بالذات أو بالآخر، كتابة الإعلانات مثل البيع والشراء، كتابة الرسائل الشخصية، كتابة قوائم الاحتياجات المنزلية، إعطاء الإرشادات والتعليمات، ملء الاستمارات والطلبات، وغيرها[11].

الدراسات التطبيقية

أغلب الدراسات التي عمدت إلى تطبيق المدخل الوظيفي لتدريس الكتابة كانت مخصصة للطلاب العرب أي أبناء اللغة؛ فهناك دراسة تخصصت في تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، والوقوف على مستوى تمكنهم من أساليب تنمية مهارة (الطلاقة، والمرونة، الأصالة، والإثراء بالتفاصيل) ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تُعزى إلى (المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة)[12]. وكذلك هناك دراسة تناولت أثر تطبيق المنهج الوظيفي التكاملي في تعليم اللغة العربية على مهارات القراءة والكتابة عند طلاب الصف الرابع الابتدائي.[13]

منهج البحث والبيانات

"من المعروف في المناهج أن المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم من أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعليم، ومن ثم فلابد أن تهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب، أو الوظائف والمهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه"[14]. وبما أن الطلاب محل الدراسة لا يعيشون في مجتمع عربي، ويصعب حدوث التعلم الوظيفي بطريقة عفوية، فلزم الأمر اتباع أسلوب المحاكاة، أو تهيئة مناخ للطالب وكأنه يعيش في مجتمع عربي ويتعامل مع جماعة عربية حتى يكون إنتاجه باللغة العربية فقط. ولذلك قامت الدراسة باتباع المبادئ التالية:

أولاً، أنها جعلت الكتابة نشاطاً يهدف في الأساس إلى إتاحة الفرصة للطالب كي يعبر عن نفسه ويتعامل مع الآخرين فتم ربط أنشطة الكتابة بالطالب نفسه للتعبير عن نفسه وخبراته واحتياجاته وآرائه ومشاعره لتكون كل هذه الجوانب هي المصدر الأساسي الذي يتزود منه الطالب بالأفكار أثناء نشاط الكتابة. وتم استخدام هذا المدخل الوظيفي مع طلاب المجموعة التجريبية محل الدراسة. أما المجموعة المرجعية فقد تم الالتزام معها بالموضوعات الإنشائية الواردة في كتاب القراءة أو موضوعات أخرى تكون بعيدة تماماً عن المدخل الوظيفي.

ثانياً، المدخلات: القيام بالنشاطات القبلية مع كلا المجموعتين؛ ويعني ذلك أنه قبل نشاط الكتابة يتم القيام بنشاطات من شأنها إمداد الطلاب بالمفردات اللازمة للكتابة والمساعدة على العصف الذهني للطلاب.

ثالثاً، العمليات (النشاط): تكليف الطلاب بنشاط الكتابة كواجب في البيت بناءً على تلك الأنشطة القبلية على أن يعرضها في الصف؛ ولأن الكتابة باعتبارها شكلاً من أشكال التواصل تقوم على طرفين: الكاتب والقارئ، ولأن المعلم هو القارئ الوحيد لما ينتجه الطالب، فإن هذه الدراسة قد وسعت نطاق جمهور القراء بالنسبة للطالب، بأن جعلت بقية الطلاب يقرأون له بل ويتناقشون معه ويعلقون على ما كتبه. وتكمن

---

10 علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن، *الاستراتيجيات الحديثة فى تعليم و تعلم اللغة*، د.م.، د.ن.، د. ت.

11 محمود البطل، "نشاطات وظيفية لتدريس مهارة الكتابة"، *مجلة العربية*، 1989، رقم 22، صص. 137-156.

12 أكرم محمد بن سالم بريكيت، "مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 2014، مج.11، رقم 3، صص. 190-221.

13 خلف الديب عثمان محمد، *فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*، جامعة القاهرة، كلية التربية، القاهرة، 2003.

14 أبو لبن، "المدخل الوظيفي وتدريس اللغة العربية"، 2012.

أهمية هذه المشاركة في أمرين: أنها تولد شعوراً عند الطالب أن له جمهوراً يقرأ له فتجعله أكثر اهتماما بالكتابة، وكذلك فهي تخلق نوعاً من التفاعل بين الطلاب وتضفي جواً من الحيوية والحركة بين الطلاب[15]. هذا بالإضافة إلى المساعدة على العصف الذهني باللغة العربية لدى الطلاب، فجميع المناقشات تجري داخل الصف باللغة العربية فقط مما يساعد على تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب.

رابعاً، المخرجات: بعد المناقشات والتصويبات في الصف يُعيد الطلاب كتابة موضوعاتهم بناءً على تلك التصويبات، وبسبب ضيق الوقت فإنه يُكتفى بعرض بعض الكتابات لتكون نموذجاً لتصحيح أخطاء الطلاب، أما بقية الواجبات فيصححها الأستاذ بطريقة الرموز التي سيتم شرحها لاحقاً، وعلى الطلاب أيضاً إعادة كتابتها مرة أخرى وإعادتها للأستاذ.

العينة

خلال فصل الشتاء الدراسي في سنة 2016 تم تدريس طلاب كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميريل منهج الكتابة باللغة العربية، وقد كان هناك مجموعتان من الطلاب، المجموعة (التجريبية) التي سيتم تطبيق المنهج الوظيفي عليها (36) طالباً، أما عدد الطلاب في المجموعة (المرجعية) الذين لن يتم تطبيق المنهج الوظيفي عليها (38) طالباً. كان مقرر الإنشاء عبارة عن درس واحد أسبوعياً لمدة ساعتين. جميع الطلاب موضوع الدراسة خريجو مدارس الأئمة والخطباء في تركيا، ويدرسون حالياً في كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميرل، وجميعهم يدرسون منهج العربية المكثف نفسه، من قراءة ونحو وصرف ومحادثة، بالإضافة إلى مادة الإنشاء محل الدراسة. وقد تم التركيز خلال الأسابيع الستة الأولى على تعزيز قدرات الطلاب على إنشاء الجمل الاسمية والفعلية وكيفية استخدام أدوات الربط مثل (و، ثم، بالإضافة إلى ذلك، لكن، أما، ...إلخ.) مع التركيز على كيفية ترتيب الأفكار وترابطها في الإنشاء بطريقة منطقية.

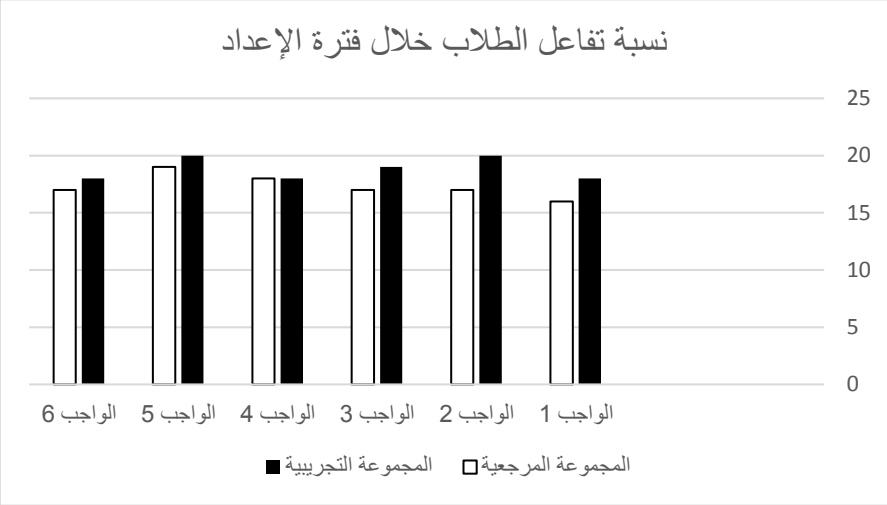
وتم استغلال دروس المحادثة كنشاطات قبلية أو مُدخلات للكتابة بالنسبة للمجموعة التجريبية، فدرس المحادثة هو فترة إعداد وعصف ذهني للطالب يتمكن من خلاله جمع المفردات اللازمة لدرس الكتابة وتداولها بين الطلاب في حوارات بينهم، ثم يُطلب منهم الكتابة حول موضوع المحادثة.

وعند تكليف الطلاب بالواجبات خلال فترة الإعداد كان عدد الطلاب الذين تفاعلوا مع الدرس وعملوا واجباتهم كالتالي:

الجدول 1: تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة الإعداد

الواجبات	**نسبة تفاعل الطلاب خلال فترة الإعداد**	
	المجموعة التجريبية	المجموعة المرجعية
الواجب 1	18	16
الواجب 2	20	17
الواجب 3	19	17
الواجب 4	18	18
الواجب 5	20	19
الواجب 6	18	17
المجموع	**113**	**104**
المتوسط	**18**	**17**
النسبة المئوية	**%47**	**%48**

[15] البطل، "نشاطات وظيفية"، ص. 139.



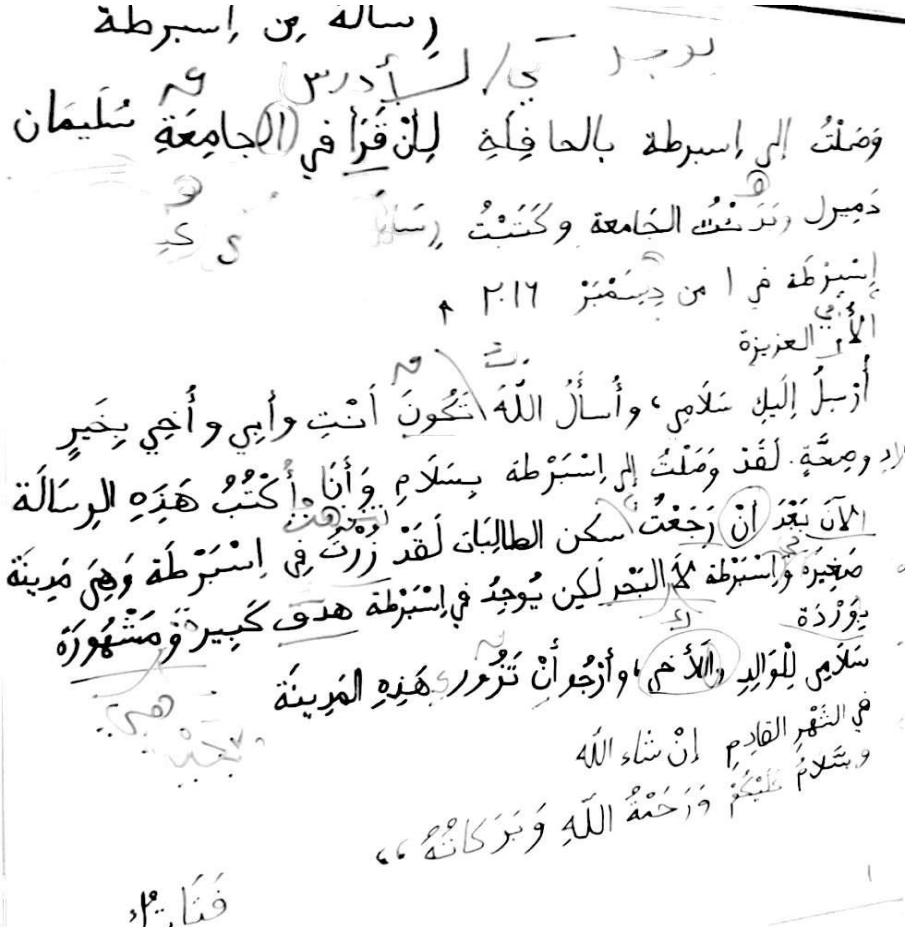
الشكل 1: نسبة تفاعل الطلاب في المجموعتين مع الواجبات قبل التجربة.

نرى من خلال الإحصاءات السابقة أن نسبة المشاركة خلال الدروس الأولى والتي تجهز لفترة تجريب المنهج الوظيفي، كانت متقاربةً، أي أنه تقريباً نصف عدد الطلاب في كل مجموعة قد تفاعلوا مع الواجبات المنزلية. وسترصد هذه الدراسة مدى تجاوب الطلاب في كلا المجموعتين أثناء تكليفهم بكتابة موضوع إنشائي كامل في موضوعات مختلفة، لمعرفة مدى تفاعل الطلاب مع الواجبات التي تتبع المنهج الوظيفي ومقارنته بمدى تفاعل الطلاب مع الواجبات الواردة في كتاب القراءة والتي تبتعد إلى حد بعيد عن المنهج الوظيفي.

خلال الفصل الدراسي تم اتباع منهج واحد في التعامل مع كلا المجموعتين قبل تطبيق المنهج الوظيفي وخلاله، وذلك من حيث:

1. تم عرض كتاباتهم على السبورة (اللوح) من أجل توسيع جمهور القراء للطالب وخلق نوع من المناقشات بين الطلاب للبحث عن الأخطاء النحوية واللغوية وغيرها مما يخلق جواً من التفاعل والحركة داخل الصف.
2. لم يتم تصحيح أخطاء الطلاب بطريقة مباشرة، فالتصحيح المباشر والصريح للأخطاء يمنع الطالب من التفكير ويوقف العصف الذهني بين الطلاب، ولذلك تم اتباع الطريقة المشهورة لتصحيح أخطاء الطلاب النحوية واللغوية في كلا المجموعتين، وهي استخدام رموز محددة للفت انتباه الطالب لنوع الخطأ الذي وقع فيه دون أن يتم التصريح له بهذا الخطأ، وعلى جميع الطلاب أن يشتركوا في إيجاد هذا الخطأ (انظر الصورة 1 كنموذج لنظام التصحيح المتبع خلال الفصل الدراسي). وهذه الرموز كالتالي:
   a. (هـ) وتعني خطأ هجائي.
   b. (ق) وتعني خطأ نحوي أي خطأ في القواعد.
   c. (ت) وتعني خطأ في ترتيب الجملة، مثلاً الطالب ابتدأ الجملة بالمفعول به بدلاً من الفعل.
   d. (ك) وتعني أن الطالب استخدم كلمة خطأ للتعبير عن المفهوم الذي يريده مثلاً كتب (شربت الطعام بدلاً من أكلتُ الطعام).

e. (ج) وتعني حرف جر خطأ، أي أنه استخدم حرف جر غير صحيح أو أنه استخدم حرف جر في حين أن الكلمة لا تحتاج حرف جر، أو أنه لم يستخدم حرف الجر في حين أن السياق يحتاج إلى حرف جر.


رسالة من إسبرطة
وصلت إلى إسبرطة بالحافلة لأن قرأ في الجامعة سليمان
دميرل وزرت الجامعة وكتبت رسالة
إسبرطة في ١ من ديسمبر ٢٠١٦
الأمي العزيزة
أرسل إليك سلامي، وأسأل الله تكون أنت وأبي وأخي بخير
وصحة. لقد وصلت إلى إسبرطة بسلام وأنا أكتب هذه الرسالة
الآن بعد أن رجعت سكن الطالبات لقد زرت في إسبرطة وهي مدينة
صغيرة وإسبرطة لا البحر لكن يوجد في إسبرطة هدف كبير ومشهورة
سلامي للوالد والأخ، وأرجو أن تزور هذه المدينة
في الشهر القادم إن شاء الله
وسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

صورة 1: نموذج لكتابة رموز التصحيح

وفائدة هذه الرموز أنها تُسهل على الطالب تحديد نوع الخطأ الذي وقع فيه دون أن تقدم له المعلومة بكل سهولة ويسر. فالتصحيح السريع للخطأ لا يجعل الطالب يتعلم أو أن المعلومة سرعان ما تذهب من عقله بمجرد انتهاء الدرس، ولكنه إذا بذل شيئاً من الجهد في سبيل الوصول إلى المعلومة أو تصحيح الخطأ، فإنها تستقر في ذهنه. مع ملاحظة أن التصحيح الذاتي يكون في حدود ما درسه الطالب فلا يمكن مطالبة الطالب بتصحيح أخطائه في دروس لم يدرسها بعد.

في خلال الأسابيع التالية (ثلاثة أسابيع) تم فصل المنهج التدريسي للطلاب، فالمجموعة الأولى (المرجعية) تم تكليفهم بالموضوعات الإنشائية الواردة في كتاب القراءة والتي تبتعد إلى حدٍ بعيد عن المدخل

الوظيفي الذي ذكرناه آنفاً، وأحياناً قد تم تكليفهم بموضوعات أخرى خارج كتاب القراءة ولكنها تبتعد أيضاً عن المدخل الوظيفي. مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الموضوعات الإنشائية تكون مرتبطة بصورة أساسية بدروس القراءة التي درسوها خلال الفصل، مما يعني أن الحصيلة اللغوية عندهم متوفرة لإعادة استخدامها في سياقات جديدة من عندهم. أما المجموعة الثانية (التجريبية) فقد تم تكليفهم في الفترة نفسها بموضوعات إنشائية وظيفية تعبر عن أنفسهم واحتياجاتهم وآمالهم وآرائهم.

سيتم قياس درجة كفاءة كل مجموعة بإنتاجها في الموضوعات الإنشائية ومدى اتقانهم فيها وذلك من خلال قياس كلٍ من:

1. عدد الكلمات: ففي كل مجموعة يجب أن يكتب الطالب ما لا يقل عن 70 كلمة في كل موضوع، والطالب الذي يكتب أقل من عدد الكلمات المطلوب يخصم منه درجات بعدد الكلمات الناقصة. فمثلاً الطالب الذي يكتب (70) كلمة أو أكثر لا يفقد أي درجات في عدد الكلمات. أما الطالب الذي يكتب (35) كلمة مثلاً يحصل على (50%) من عدد الكلمات، وبناءً عليه (يأخذ عليه الطالب درجة من 10)
2. مدى استخدام أدوات الربط المستعملة بين الجمل. (ويأخذ عليه الطالب درجة من 10)
3. مدى ترابط الأفكار ببعضها البعض. (ويأخذ عليه الطالب درجة من 10)

فالمجموع يكون من (30)، وستعرض هذه الدراسة نتائج أعلى طالب وأقل طالب في كل مجموعة خلال ثلاثة دروس إنشائية لمقارنتهما ببعض. ولن يتم النظر إلى الأخطاء النحوية واللغوية باعتبارها عوامل متكررة في الإنشاء، ويمكن تصويبها وتعديلها مع الممارسة والتدريب. فهذه الأخطاء من الطبيعي تكرارها بين كل دارسي اللغة العربية. ولكن الهدف هو قياس إلى أي حد يمكن للطالب إعادة استخدام المفردات التي تعلمها خلال فترة الدراسة ومدى تأثير المدخل الوظيفي في إتاحة الفرصة للطالب لإعادة استخدامها في سياقات أخرى تعبر عن احتياجاته وآرائه. بالإضافة إلى قياس قدرة الطالب على استخدام أدوات الربط المختلفة في صياغة الموضوع الذي يتكلم عنه. وكذلك قياس قدرة الطالب على ربط أفكاره بطريقة منطقية تجعل من السهل على القارئ أن يفهم ما يعبر عنه الطالب. والموضوعات الإنشائية الثلاثة التي تم تكليف الطلاب بها في كل مجموعة كالتالي:

الموضوع الأول
أولاً، المجموعة التجريبية
الرسالة والتعبير عن الأنشطة اليومية
المدخلات

خلال دروس المحادثة تعلم الطلاب درس "النشاطات اليومية" لشخصية في كتاب المحادثة[16]. وبعد شرح الكلمات الجديدة وقراءة الدرس، تم تكليف الطلاب بأن يتكلموا عن نشاطاتهم اليومية مثلما تعلموا من الكتاب في مجموعات وأمام الصف، والهدف من هذه النشاطات القبلية إثراء الطلاب بمفردات يستخدمونها في الكتابة. وكذلك تعلم الطلاب كيفية كتابة الرسالة، وبما أن الطلاب في المستوى المبتدئ، فلم يتم تعليم الطلاب تفاصيل كتابة الرسالة بدقة، ولكن تم الاكتفاء بتعريفهم بالأقسام الرئيسة للرسالة وهي: (اسم المرسل إليه والتحية والموضوع ثم السلام).

النشاط

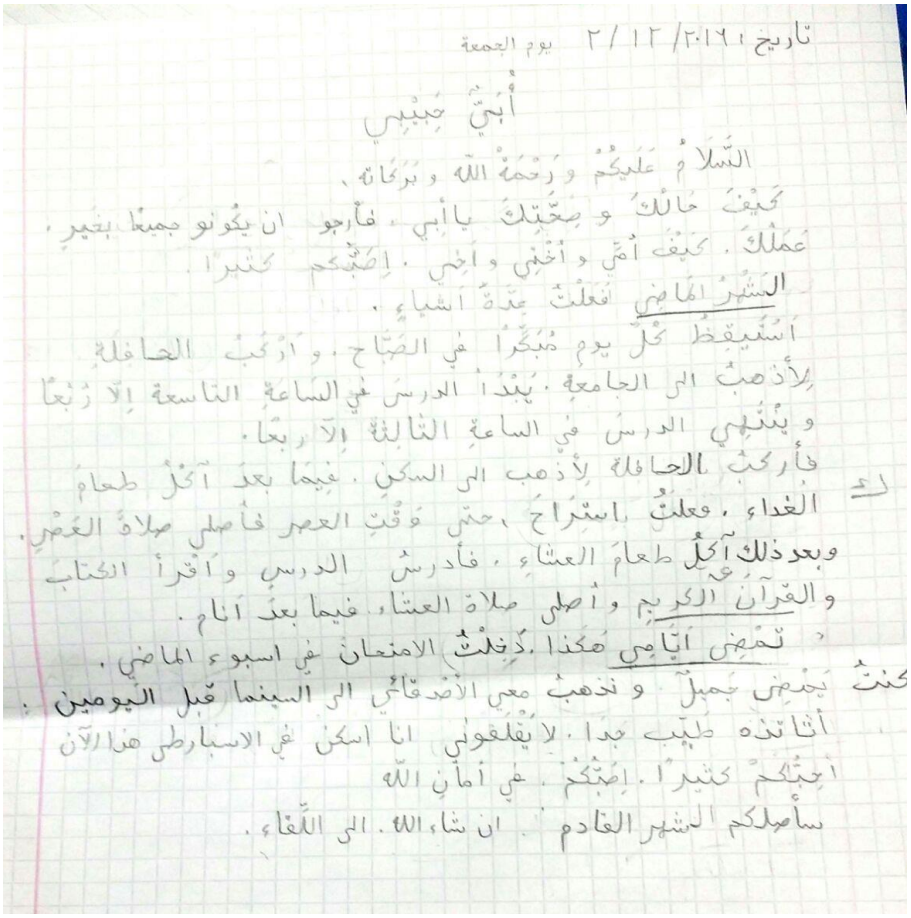
وفي نشاط الكتابة تم تكليف المجموعة بكتابة رسائل إلى أسرهم يتم من خلالها إخبار أسرهم ماذا يفعلون في إسبرطة كل يومٍ (أي منذ القدوم إلى المدينة)، وفائدة هذا النشاط الكتابي أنه يُعلم الطالب كيفية كتابة الرسائل في اللغة العربية، وكذلك يتيح هذا النشاط للطالب فرصة التعبير عن نفسه وأنشطته الشخصية

16 محمد صبحي عبس وآخرون، *سلسلة اللسان: الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها*، مركز اللسان الام، دبي، 2010.

التي يقوم بها، فعلى الطالب إعادة استخدام مفرداته بطريقة سليمة في سياقات وظيفية جديدة وهي السرد والحكاية. بالإضافة إلى ذلك فإن هذا النشاط يعزز عند الطالب استخدام الزمن المضارع للتعبير عما يفعله كل يوم. وبما أن أغلب الطلاب وافدين من محافظاتٍ أخرى خارج مدينة إسبرطة، فقد جعلت الرسالة إلى الأسرة لإخبارهم بأحوالهم في المدينة الجديدة التي ذَهبوا إليها. أما الطلاب الذين يعيشون مع أسرهم في إسبرطة – وهم قليلون – فقد وجهوا تلك الرسالة إلى صديق عربي خارج إسبرطة.

المخرجات

عدد الطلاب الذين اشتركوا في هذا الواجب (15) طالباً. أكبر عدد من الكلمات كُتب كان (126) كلمة (انظر صورة 2)، ولذلك فقد حصل هذا الطالب على (10 درجات كاملة في عدد الكلمات، أما أدوات الربط فقد تعددت كالتالي (ف الاستئنافية، و، فيما بعد، وبعد ذلك، حتى، قبل) وقد استُخدمتْ تلك الأدوات في مكانها الصحيح وبصورة جيدة، ولذلك فقد حصل الطالب على(9) درجات في استخدام أدوات الربط. أما الترابط بين الأفكار فكان ممتازاً، حيث بدأ الطالب بالسلام على الأسرة في الرسالة، ثم بدأ في سرد نشاطه اليومي متى يستيقظ وماذا يفعل بعد الاستيقاظ حتى يخرج من البيت ويعود مرة أخرى ثم ينام، ثم في النهاية يلخص رأيه في الحياة في إسبرطة ثم ختام الرسالة ولذلك فقد حصل على (10) درجات في ترابط الأفكار.



تاريخ: ٢/١٢/٢٠١٦ يوم الجمعة

أبي حبيبي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كيف حالك وصحتك يا أبي. فأرجو ان يكونو جميعا بخير. عملك. كيف أمي وأختي وأخي. اشتقت كثيرا.

الشهر الماضي فعلت عدة أشياء.

أستيقظ كل يوم مبكرا في الصباح. وأركب الحافلة لأذهب الى الجامعة. يبدأ الدرس في الساعة التاسعة إلا ربعا ويبتهي الدرس في الساعة الثالثة إلا ربعا.

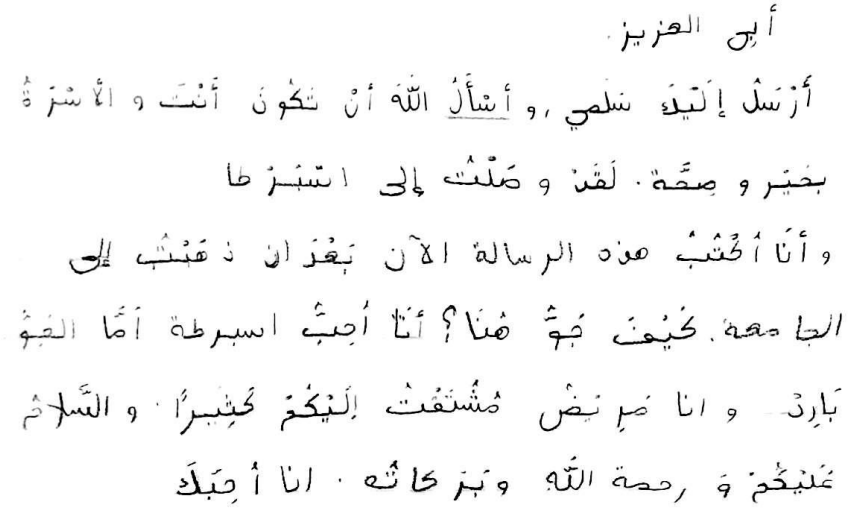
فأركب الحافلة لأذهب الى السكن. فيما بعد آكل طعام الغداء. فعلت استراح، حتى وقت العصر فأصلي صلاة العصر. وبعد ذلك آكل طعام العشاء. فأدرس الدرس وأقرأ الكتاب والقرآن الكريم، وأصلي صلاة العشاء. فيما بعد أنام.

بعض أيامي هكذا. دخلت الامتحان في اسبوع الماضي. كنت بخير جميل. وذهبت معي الأصدقائي الى السينما قبل اليومين. أشاهده فلم جدا. لا يقلقوني انا اسكن في الاسبارطي هنا الآن. أحبكم كثيرا. أحبكم. في أمان الله.

سأصلكم الشهر القادم. ان شاء الله. الى اللقاء.

صورة 2: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

أما أقل عدد من الكلمات فكان (47) كلمة أي أن الطالب قد حصل على (67%) (انظر الصورة 3). أما أدوات الربط المستخدمة فقد كانت (و، بعد أن، أمّا) فكان استخدامه للأدوات جيداً ولكنه قليل وكذلك لم يوفق في استخدام أداة الربط المناسبة بين جملتين: "أنا أحب أسبرطة." "أما الجو بارد." وكان يجب أن يستخدم (لكن). ولذلك فقد حصل على (6) درجات. ومن ناحية الترابط الفكري، فقد كان ضعيفاً إلى حدٍ ما، ، ولذلك فقد حصل على (5) درجات.



صورة 3: أقل درجة في المجموعة التجريبية

ثانيا، المجموعة المرجعية:
شخصية تاريخية
المدخلات

درس الطلاب في منهج القراءة شخصية "أبو ذر الغفاري" رضي الله عنه، ودرسوا كلمات تدور حول التاريخ فأصبح عندهم حصيلة كلمات تساعدهم على الكتابة في الموضوع.

النشاط

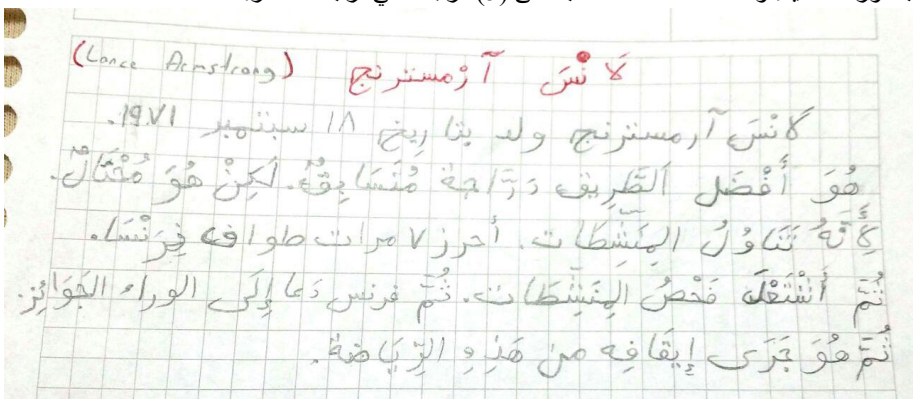
تم تكليف الطلاب بنشاط الكتابة الوارد في كتاب القراءة الميسرة والذي لا يلتزم بالمنهج الوظيفي في تعليم الكتابة، حيث كان الموضوع "اختر شخصية من رجال الإسلام الأقوياء الذين تعرفهم ثم اكتب عنها في حدود سبعة أسطر"[17]. ولكن تم توسيع مجال السؤال لتسهيل الكتابة على الطلاب ليكون كالتالي: "اختر شخصية تاريخية تحبها وتكلم عنها في حدود 70 كلمة."

المخرجات

اشترك في هذا النشاط من المجموعة المرجعية (7) طلاب من أصل(38) طالباً، أي أن نسبة المشاركة لم تتجاوز 18%. وكان أكبر عدد من الكلمات كُتب في هذا الموضوع هو (40) كلمة، أي (57%)

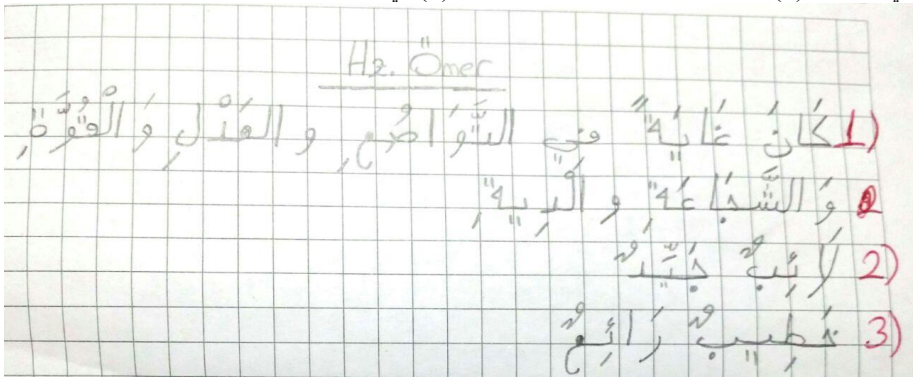
17 محمد عادل شعبان ، فضل الله محمد الفاتح، *القراءة الميسرة: سلسلة في القراءة العربية لغير الناطقين بها*، د.ن.، د.م.، د. ت.، ص. 181.

من عدد الكلمات وكانت الشخصية هي لانس أرمسترونج (انظر الصورة 4) وقد استخدم الطالب بعض أدوات ربط وهي (لكن، لأنَّ، ثم) وقد كان موفقاً أحياناً في استخدامها ولكنه لم يستخدم أدوات الربط في كثير من الجمل، فجاءت الجمل متقطعة بعض الأحيان، مثل: "تناول منشطات." "أحرز 7 مرات طواف فرنسا." ولذلك فقد حصل الطالب على (6) درجات في أدوات الربط. أما الترابط بين الأفكار، فأحياناً كان هناك ترابطاً بين الأفكار وأحياناً لم ينجح الطالب في الربط بينها، فمثلاً، قد ذكر الطالب تاريخ ميلاد الشخصية ومن هو. ثم تكلم عن احتياله وتناوله المنشطات. ثم تكلم عن احرازه سبعة بطولات، ثم عاد للكلام عن الفحوصات الطبية التي كشفت تناوله للمنشطات، ثم تناول الطالبُ علاقته بفرنسا. ثم أخيراً تكلم عن إيقاف اللاعب عن ممارسة الرياضة. وهذا يعني أن الطالب غير قادر على ترتيب أفكار الموضوع في عقله بصورة منطقية. ولذلك فقد حصل الطالب على (5) درجات في ترابط الأفكار.



صورة 4: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

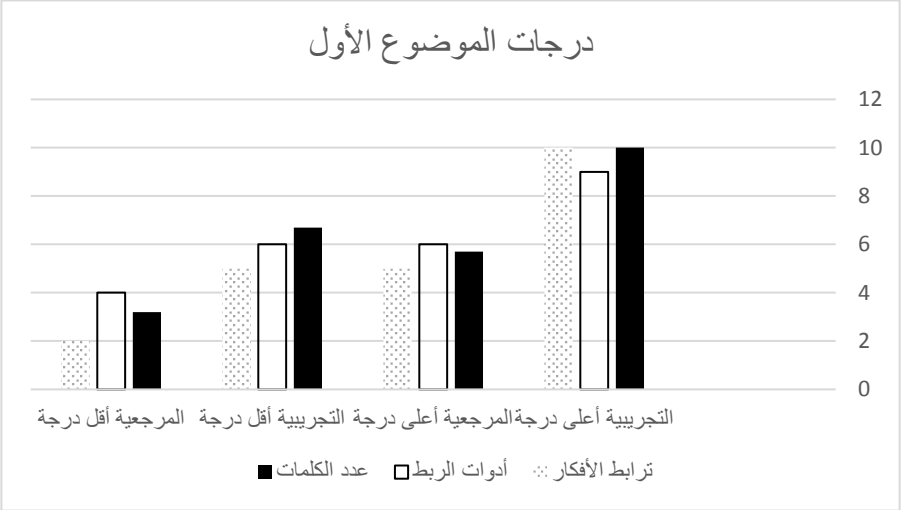
أما أقل عدد من الكلمات كُتب في هذا الموضوع كان (12) كلمة أي (31.5%)، وكان قد تكلم الطالب عن شخصية عمر بن الخطاب رضي الله عنه. ولم يستخدم الطالب إلا أداة الربط (و) ولم يستخدمها كثيراً في الربط بين الجمل. ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (4) في استخدام أدوات الربط. ومن حيث ترابط الأفكار، فجاء النص عبارة عن عدة جمل لا علاقة لها ببعضها البعض، كما هو واضح في الصورة (5) ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (2) في ترابط الأفكار.



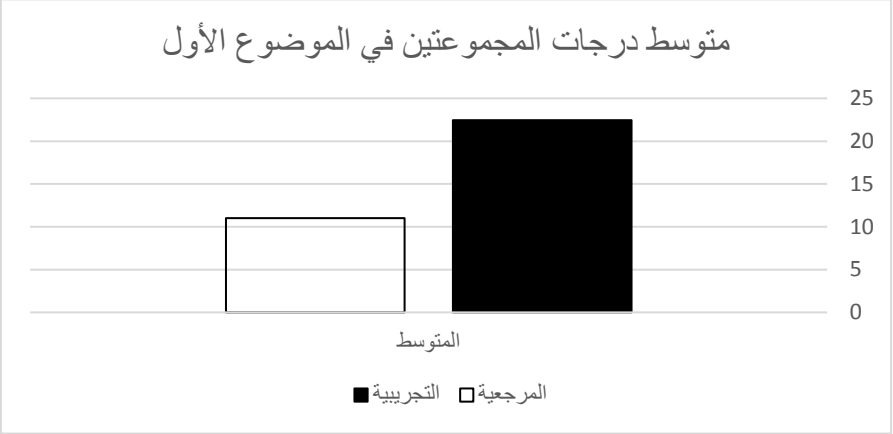
الصورة 5: أقل درجة في المجموعة المرجعية

الجدول 2: متوسط درجات الموضوع الأول للطلاب في المجموعتين

المعيار	درجات الموضوع الأول			
	التجريبية أعلى درجة	التجريبية أقل درجة	المرجعية أعلى درجة	المرجعية أقل درجة
عدد الكلمات	10	6.7	5.7	3.2
أدوات الربط	9	6	6	4
ترابط الأفكار	10	5	5	2
المجموع	**29**	**17.7**	**16.7**	**9.2**
المتوسط	**23.4**		**13**	



الشكل 2-1: بيان درجات الموضوع الأول في المجموعتين



الشكل 2-2 متوسط درجات المجموعتين

الموضوع الثاني
أولاً المجموعة التجريبية
العطلة
المدخلات

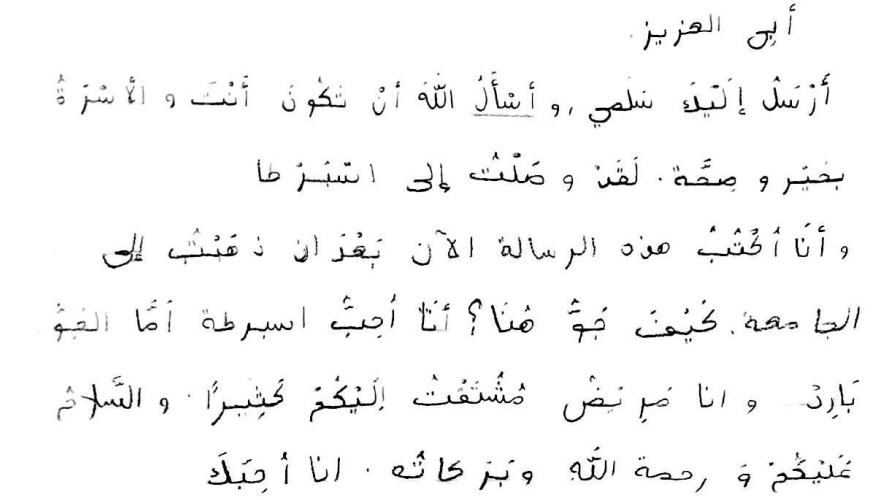
أثناء درس المحادثة درس الطلاب درساً عن العطلة، حيث إن الدرس يعرض لشخص ذهب إلى العطلة وهذا الشخص يتكلم عن عطلته وإلى أين ذهب وماذا رأى وغير ذلك. ثم جعلت كل طالب يتكلم عن عطلته في العام الماضي وماذا فعل.

النشاط

قد حصل الطلاب على عطلة لمدة أسبوع، وقد تم تكليفهم بكتابة موضوع إنشائي عن عطلتهم، أين قضوها؟ وماذا فعلوا فيها؟ وهذا النشاط مهم للطالب ليوظف حصيلة المفردات لديه في سياق الزمن الماضي، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا النشاط يتيح للطالب الفرصة للتحدث عن خبراته والتجارب التي مر بها خلال العطلة، بالإضافة إلى التعبير عن مشاعره التي شعر بها أثناء عطلته.

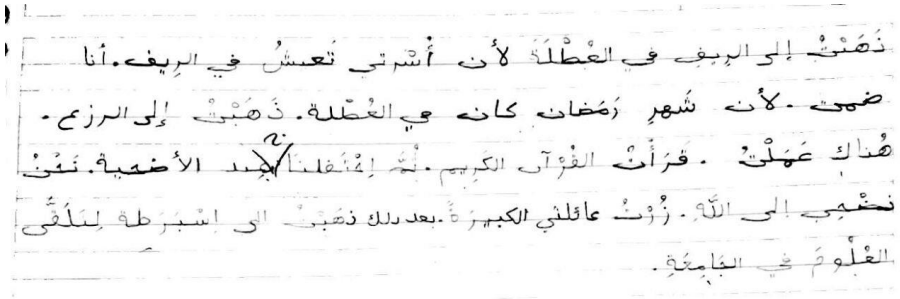
المخرجات

كتب في هذا الموضوع عدد (16) طالباً من المجموعة أي بنسبة (44%). وأكبر عدد من الكلمات قد كُتِب هو (63) أي أن الطالب قد حصل على (90%) من حيث عدد الكلمات (انظر الصورة 6). أما من حيث أدوات الربط فقد استعمل الطالب (و، عند للزمان، ثم، بعد أيام) فقد كان استخدامه جيد للأدوات ولكنه ليس منوعاً وكان هناك أدوات أخرى يستطيع أن يستخدمها لربط الجمل ولكنه لم يفعل ولذلك فإنه قد حصل على (7) درجات. أما من حيث ترابط الأفكار، فقد كانت مرتبة ومترابطة بعض الشئ، ولكنه لم يعبر عن الوقت بدقة، فكان يجب عليه تحديد الأيام وماذا فعل في كل يوم، ولذلك فقد حصل على (7) درجات في ترابط الأفكار.


أبي العزيز.
أرسل إليك سلمي ,, وأسأل الله أن تكون أنت و الأسرة
بخير و صحة. لقد و صلت إلى اسبرطا
و أنا أكتب هذه الرسالة الآن بعد أن ذهبت إلى
الجامعة. كيف حو هنا؟ أنا أحب اسبرطة أما الجو
بارد و انا مريض مشتقت إليكم كثيرا و السلام
عليكم و رحمة الله وبركاته. انا أحبك

الصورة 6: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

أما أقل الطلاب فقد كتب (46) كلمة أي أنه قد حصل على (66%) (انظر الصورة 7). ومن حيث أدوات الربط فقد تنوعت بين (لأنَّ، ثم، بعد ذلك). وبالرغم من تنوع تلك الأدوات إلا أنه كان هناك جملاً لم يستخدم فيها أدوات الربط، فجاءت بعض الجمل منفصلة عن بعضها البعض، ولذلك فقد حصل على (5) في أدوات الربط. أما ترابط الأفكار فقد جاءت مترابطة ومنتظمة حيث قال إنه قد ذهب إلى الريف وبيَّن سبب ذلك، ثم سرد ماذا فعل هناك ولماذا كان يصوم، وماذا فعل في العيد وكذلك تكلم عن عودته إلى إسبرطة وعلل سبب ذلك بالدراسة، ولذلك فقد حصل على (8) درجات. ولم يحصل على الدرجة الكاملة لأن هناك جملتين لم يربط بينهما، وهما: "عملت هناك"، "قرأت القرآن الكريم"


ذهبت إلى الريف في العطلة لأن أسرتي تعيش في الريف. أنا
صمت. لأن شهر رمضان كان في العطلة. ذهبت إلى الريف.
هناك عملت. قرأت القرآن الكريم. ثم احتفلنا بالعيد الأضحية. نحن
نحتاج إلى الله. زرت عائلتي الكبيرة. بعد ذلك ذهبت الى إسبرطة لتلقي
العلوم في الجامعة.

الصورة (7): أقل درجة في المجموعة التجريبية

ثانياً، المجموعة المرجعية

الأعياد

المدخلات

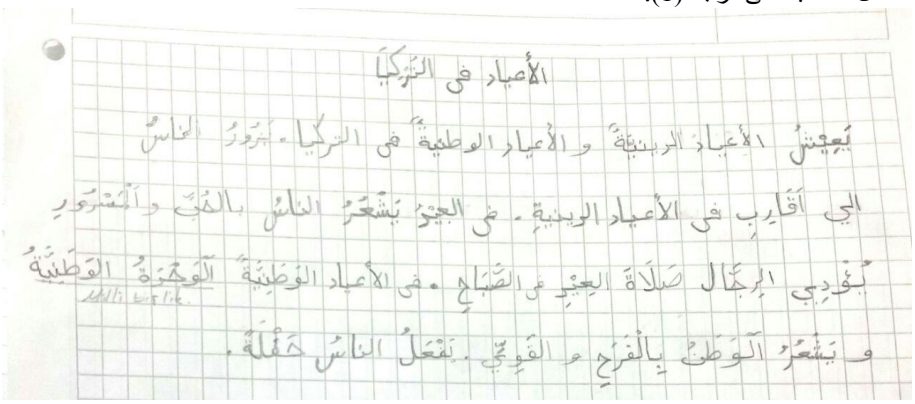
في كتاب المحادثة درس الطلاب موضوع المناسبات والأعياد[18]، وبعد الدرس تم تداول الموضوع بينهم فتكلموا عن الأعياد في بلدهم وماذا يفعل الناس في كل عيد.

النشاط

في كتاب القراءة يقول السؤال: "اكتب موضوعاً عن بلدك"[19]. ولأن هذا التدريب شامل جداً فقد حددتُ الموضوع بالأعياد في تركيا، وسألت الطلاب: ما هي الأعياد في تركيا؟ تكلم عن ثلاثة على الأقل. وبالطبع فإن هذا السؤال يبتعد عن المنهج الوظيفي، إذ أن المنهج الوظيفي يستدعي أن تتم صياغة السؤال بصورة لها علاقة أكثر بالطلاب، فيمكن أن يكون، ما هي الأعياد في تركيا وماذا تفعل في كل عيد مع عائلتك وأصدقائك؟ ولكنه اتباعاً للدراسة فقد تم الالتزام بصيغة السؤال العام عن الأعياد في تركيا بشكل عام.

المخرجات

اشترك في هذا النشاط (7) طلاب، أي أن نسبة المشاركة كانت (18.4%). وكان أكبر عدد من الكلمات هو (38) كلمة أي أن الطالب حصل على (54%) (انظر الصورة 8). ولم تُستخدم من أدوات الربط إلا (و) مرة واحدة ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (1). أما بالنسبة للترابط بين الأفكار فقد جاءت الأفكار متفرقة جداً ولا علاقة بينها إلا أنه قد تكلم أولاً عن الأعياد الدينية ثم عن الأعياد الوطنية، ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (1).

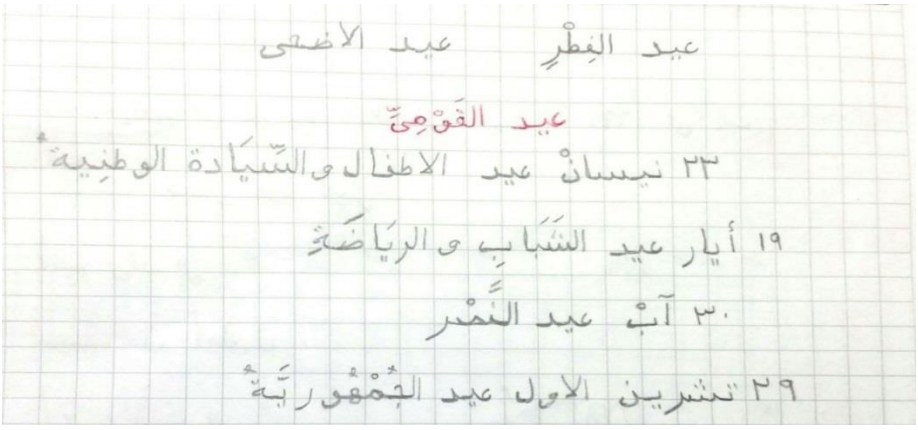


الصورة 8: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

أما أقل طالب قد كتب (26) كلمة، أي أنه حصل على (37%)، (انظر الصورة 9). ولم يستخدم الطالب أياً من أدوات الربط إطلاقاً فقد سرد الأعياد في تركيا مجرد سرد بدون أي رابط ولذلك لم يحصل على أي درجة في أدوات الربط أو ترابط الأفكار.

[18] عبس، *سلسلة اللسان*، ص. 2010.

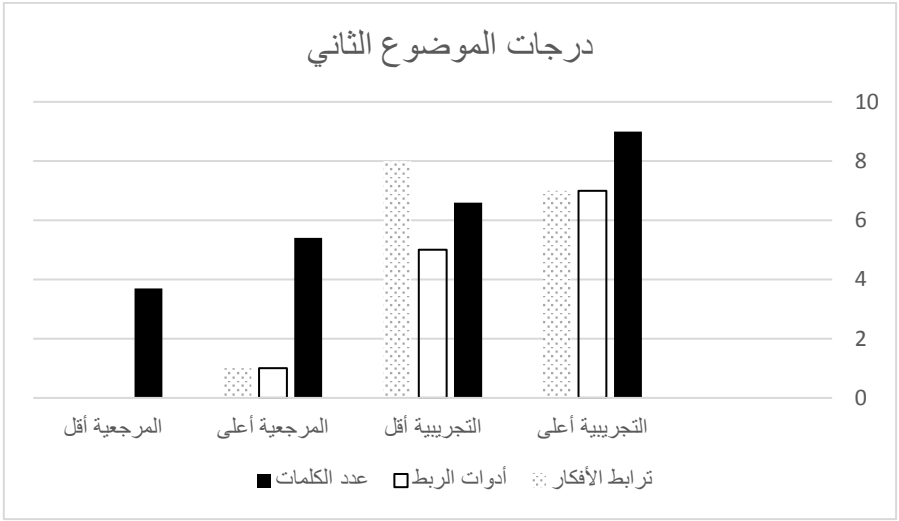
[19] شعبان، والفاتح، *القراءة الميسرة*، ص. 176.



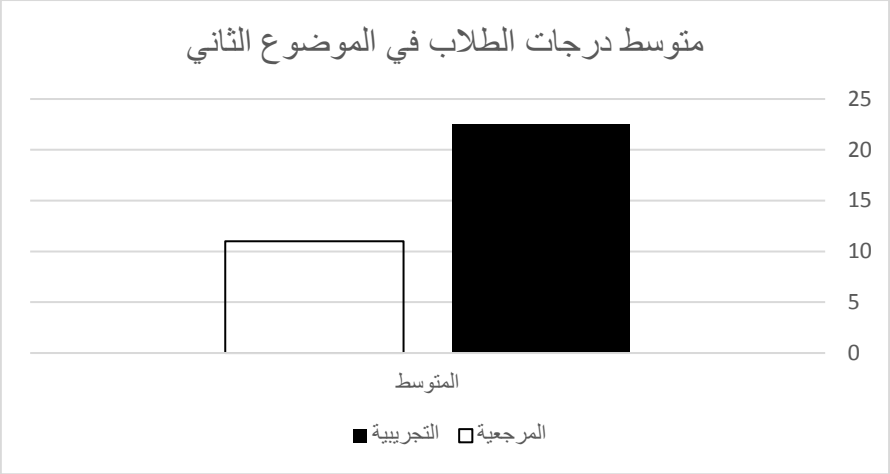
الصورة 9: أقل درجة في المجموعة التجريبية

الجدول 3: متوسط درجات الموضوع الثاني للطلاب في المجموعتين

المعيار	درجات الطلاب			
	التجريبية أعلى	التجريبية أقل	المرجعية أعلى	المرجعية أقل
عدد الكلمات	9	6.6	5.4	3.7
أدوات الربط	7	5	1	0
ترابط الأفكار	7	8	1	0
المجموع	**23**	**19.6**	**7.4**	**3.7**
المتوسط	**21**		**6**	



الشكل 3-1: بيان درجات الموضوع الثاني في المجموعتين



الشكل 3-2 متوسط درجات المجموعتين

الموضوع الثالث

تم تكليف طلاب المجموعتين بكتابة موضوع عن المستقبل، وذلك بهدف تعزيز درس المستقبل عند الطلاب.

أولاً، المجموعة التجريبية

المستقبل

المدخلات

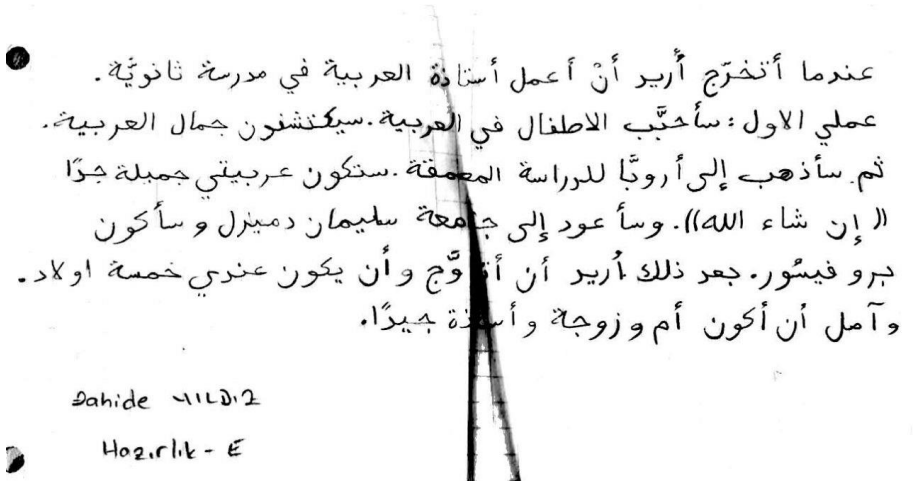
درس الطلاب في المحادثة المستقبل من خلال شخصية طفل يتكلم عن آماله في المستقبل وماذا يريد أن يصبح عندما يكبر. وبعد ذلك تم تفعيل الكلمات بين الطلاب بأن تحدث كل طالب عن آماله في المستقبل، فتكوَّن عند الطلاب حصيلة مفردات جيدة في هذا الموضوع.

النشاط

تم تكليف المجموعة التجريبية (الوظيفية) بكتابة موضوع (ماذا تريد أن تصبح في المستقبل؟). فمن خلال درس المستقبل هذا ستُتاح الفرصة للطالب للتعبير عن آماله وطموحاته مستخدماً الكلمات التي درسها.

المخرجات

وكان أكثر عددٍ من الكلمات قد كُتب هو (56) كلمة، (انظر الصورة 10)، أي أن الطالب قد حصل على (80%) من عدد الكلمات المطلوبة. أما أدوات الربط التي استُخدِمَت فهي (عندما، ثم، لام الجر، و، بعد ذلك) (9) مرات، فهناك تنوع في استخدام أدوات الربط ولذلك قد حصل الطالب على (9) بسبب أنه لا يوجد ربط بين الجملتين "سأحبب الأطفال في العربية"، "سيكتشفون جمال العربية". أما عن تسلسل الأفكار وترابطها فهو ممتاز. حيث نرى أن الطالبة هنا قد عبرت عن التسلسل الزمني لأمنياتها: أولاً هي تدريس العربية للأطفال، ثم السفر إلى أوروبا، ثم العودة إلى تركيا والحصول على الدرجة العلمية، ثم أخيراً الزواج. وهذا التسلسل المنطقي والزمني يجعل النص الإنشائي عندها عالي الجودة بالنسبة لطالبة في السنة التحضيرية ولذلك قد حصلت على درجة (9) في ترابط الأفكار.

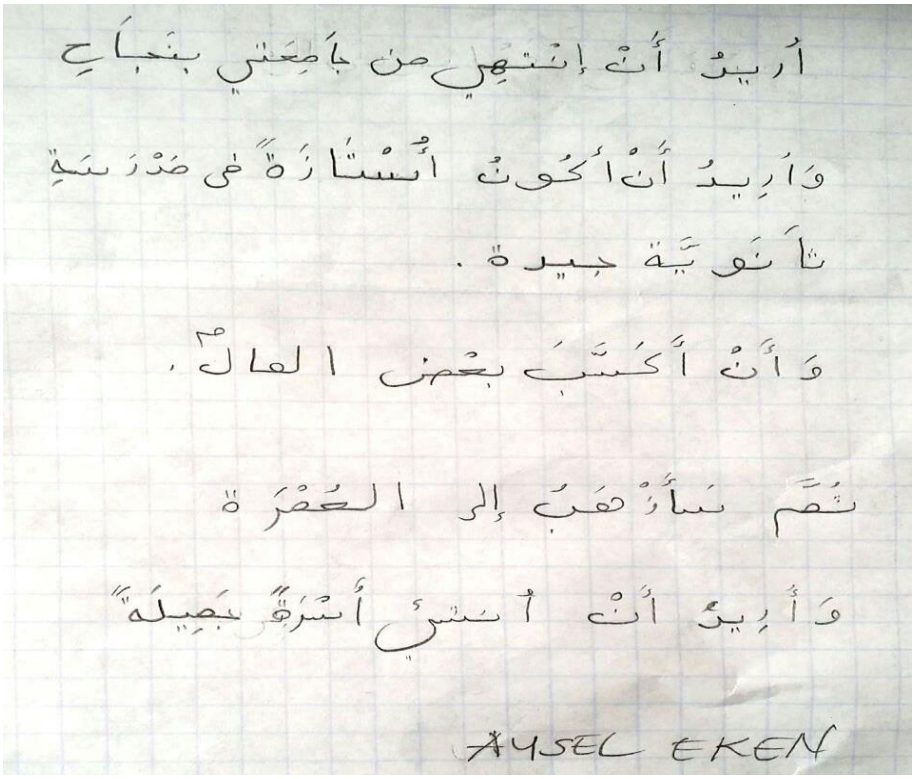

عندما أتخرّج أريد أنْ أعمل أستاذة العربية في مدرسة ثانوية.
عملي الاول: سأحبّب الاطفال في العربية. سيكتشفون جمال العربية.
ثم سأذهب إلى أروبّا للدراسة المعمقة. ستكون عربيتي جميلة جدًا
((إن شاء الله)). وسأعود إلى جامعة سليمان دميرل و سأكون
حرو فيسّور. بعد ذلك أريد أن أتزوّج و أن يكون عندي خمسة اولاد.
وآمل أن أكون أم و زوجة و أستاذة جيدًا.

Dahide YILDIZ

Hazırlık - E

صورة 10: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

وقد كان أقل عدد من الكلمات كُتب كان (27) كلمة، (انظر الصورة 11). أي أنه قد حصل على (39%)، واستخدمت خلال النص أدوات الربط (و، ثم) 4 مرات بطريقة جيدة، ولكنها ليست منوعة ولذلك حصلت على (5) في أدوات الربط. وكان الترابط بين الأفكار إلى حدٍ كبير معقول ويسهل فهمه على القارئ. فالترابط بين أفكار الموضوع واضح ومسلسل بطريقة معقولة، فأولاً التخرج من الجامعة ثم العمل وكسب المال ثم السفر وأخيراً الزواج. كان من الأفضل أن تتنوع في استخدام أدوات الربط، ولذلك قد حصلت على درجة (8) في ترابط الأفكار وتسلسلها.



صورة 11: أقل درجة في المجموعة التجريبية

ثانياً، المجموعة المرجعية

المستقبل

المدخلات

وكان درس المستقبل الذي استخدم كنشاط قبلي مع المجموعة التجريبية هو نفس الدرس الذي استخدم مع المجموعة المرجعية، ثم جعلت الطلاب يتكلمون عن توقعاتهم عن الأوضاع السياسية في تركيا حتى أستخرج الكلمات التي تفيدهم في موضوع الإنشاء الذي سيتك تكليفهم به.

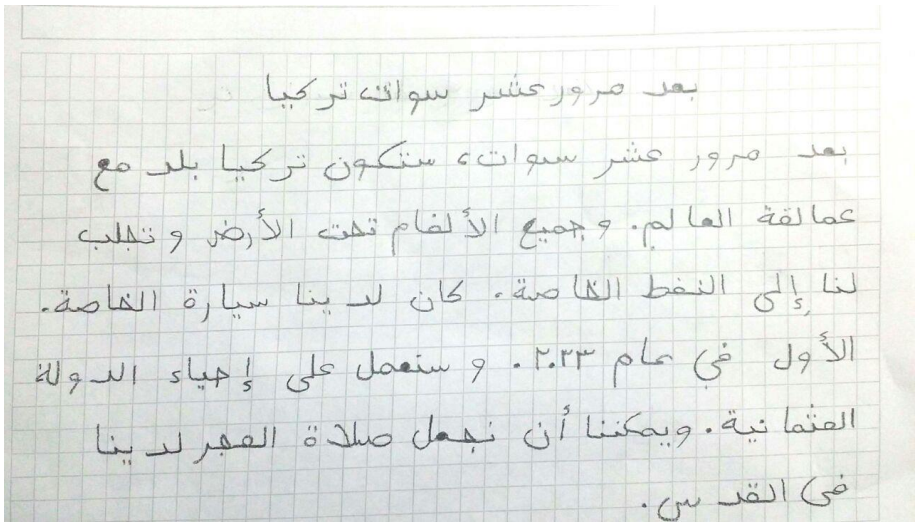
النشاط

حاولت الدراسة الابتعاد قدر الإمكان عن المدخل الوظيفي، فجعلت الموضوع المكلف به الطلاب (مستقبل تركيا: كيف سيكون بعد 10 سنوات؟)

المخرجات

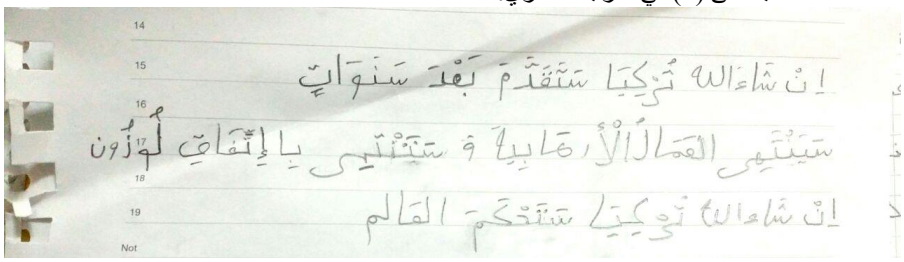
كان عدد المشاركين في هذا النشاط (10) طلاب، أي أن نسبة المشاركة بلغت (26%). وكان أكبر عدد من الكلمات هو (40) كلمة أي أن الطالب قد حصل فيه على (57%) (انظر الصورة 12). أما أدوات الربط فقد كانت (بعد، و)، فلم يستخدم الطالب كثيرا من أدوات الربط بين الجمل فجاءت الجمل متفرقة عن بعضها. ولذلك فقد حصل الطالب على (5) درجات في أدوات الربط. ومن حيث الترابط بين الجمل، فلم يستطع الطالب الربط بين أفكاره بطريقة صحيحة، فتكلم عن مستقبل تركيا داخلياً وخارجياً

واقتصادياً وتكنولوجياً بطريقة عشوائية بدون ترتيب للأفكار، ولذلك قد حصل الطالب على (4) درجات في ترابط جيد للأفكار.



الصورة 12: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

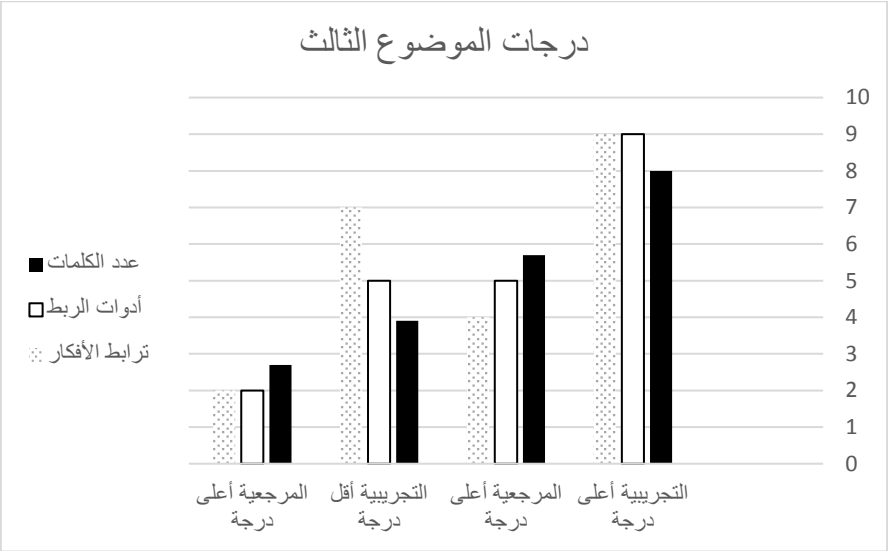
وأقل عدد من كان (19 كلمة) أي بنسبة (27%) (انظر الصورة 13). أما أدوات الربط فلم يستخدم الطالب إلا (و) بالرغم أنه قد كتب أربعة جمل ولذلك فقد حصل الطالب على (2) في أدوات الربط. أما في ترابط الأفكار فقد جاءت أيضاً الأفكار متفرقة بدون رابط منطقي بينها إلا بين جملتين فقط، ولذلك فقد حصل الطالب على (2) في الترابط الفكري.



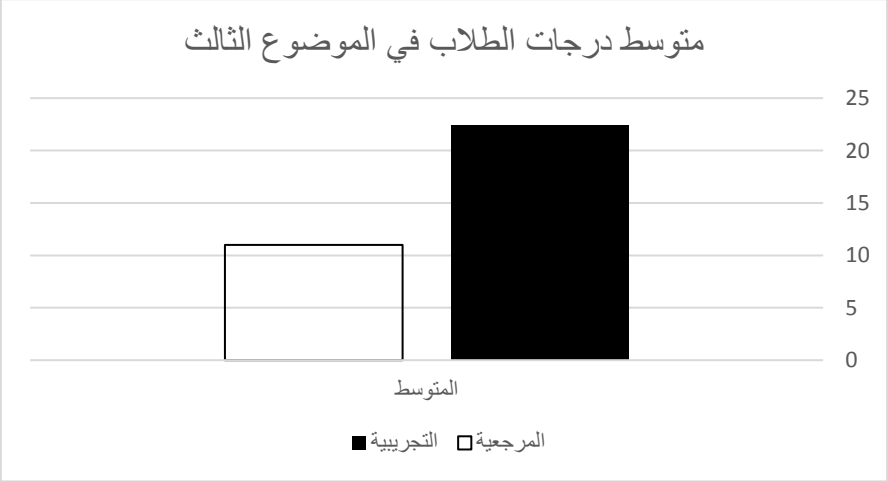
الصورة 13: أقل درجة في المجموعة المرجعية

الجدول 4: متوسط درجات الموضوع الثالث للطلاب في المجموعتين

المعيار	درجات الطلاب			
	الوظيفية أعلى	الوظيفية أقل	المرجعية أعلى	المرجعية أقل
عدد الكلمات	8	3.9	5.7	2.7
أدوات الربط	9	5	5	2
ترابط الأفكار	9	7	4	2
المجموع	**26**	**18.9**	**14.7**	**6.7**
المتوسط	**22.45**		**11**	



الشكل 4-1: بيان درجات الموضوع الثالث في المجموعتين



الشكل 4-2 متوسط درجات المجموعتين

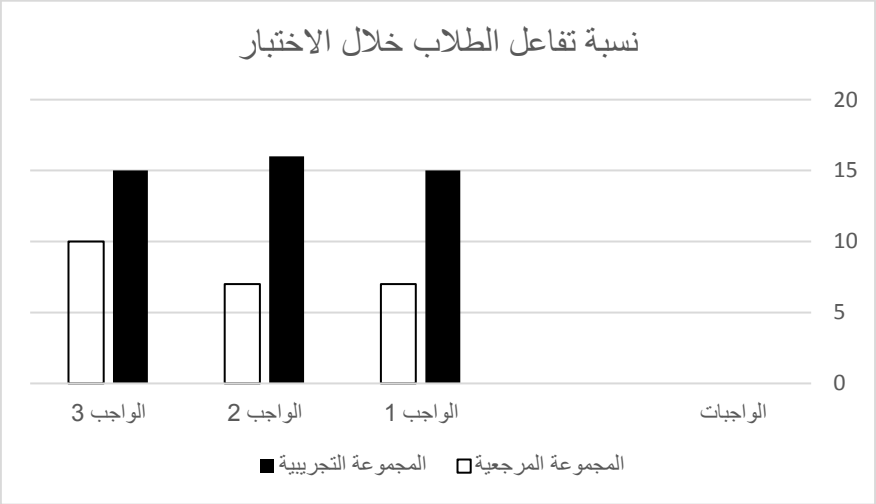
إجمالي الطلاب المشاركين في المجموعتين

من خلال ما سبق نجد أن متوسط مشاركة الطلاب في التكليفات قبل التجربة في المجموعة التجريبية (18) بنسبة (47%) وفي المجموعة المرجعية فقد كان متوسط المشاركة 17 بنسبة (48%)، ورأينا أنه في أثناء تجريب المنهج الوظيفي فإن هذه النسب لم تختلف كثيراً بالنسبة للمجموعة التجريبية التي اعتمدت المدخل الوظيفي في تعليم مهارة الكتابة، ولكنها اختلفت كثيراً في المجموعة المرجعية التي التزمت

بتدريبات لا تتبع المنهج الوظيفي. ففي المجموعة التجريبية اشترك في الواجبات الثلاثة (15، 16، 15) على التوالي أي بمتوسط نسبة 42% من عدد الطلاب، أي أن نسبة إحجام الطلاب كانت قليلة. أما المجموعة المرجعية فقد اشترك في واجباتها (7، 7، 10) على التوالي بمتوسط نسبة 21% أي أن أكثر من نصف الطلاب قد أحجم عن الاشتراك في تلك التكليفات.

الجدول 5: تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة التجربة

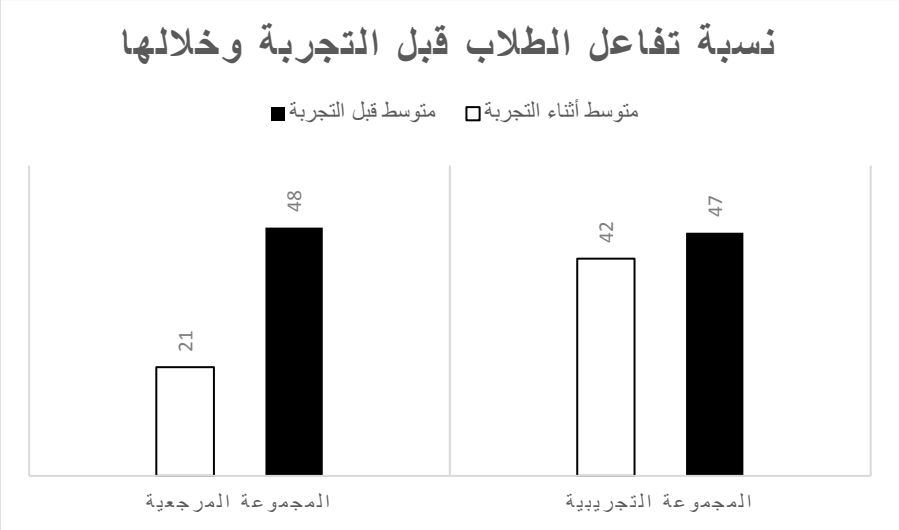
الواجبات	**نسبة تفاعل الطلاب خلال الاختبار**	
	المجموعة التجريبية	المجموعة المرجعية
الواجب 1	15	7
الواجب 2	16	7
الواجب 3	15	10
المتوسط	**15.3**	**8**
النسبة المئوية	**43%**	**21%**



الشكل 5: بيان نسبة تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة التجربة

الجدول 6: مقارنة إقبال الطلاب على الكتابة قبل التجربة وخلالها

المشاركة	**نسبة تفاعل الطلاب قبل التجربة وخلالها**	
	المجموعة التجريبية	المجموعة المرجعية
متوسط قبل التجربة	%47	%48
متوسط أثناء التجربة	%42	%21



الشكل 6: بيان مقارنة إقبال الطلاب على الكتابة قبل التجربة وخلالها

الخاتمة والنتائج

كما رأينا من الأرقام السابقة أنه كلما ابتعد التكليف الكتابي عن المنهج الوظيفي كان إحجام الطلاب عن الكتابة في هذا الموضوع أكبر، فرأينا عدد الطلاب المشاركين في المجموعة المرجعية أقل في المشاركة في التكليفات الإنشائية أثناء فترة التجربة، بل إن عدد الكلمات التي استخدمها الطلاب في تلك الموضوعات أقل بكثير من تلك الكلمات في واجبات المجموعة التجريبية. وهذا يعني أنه كلما ابتعد الموضوع الإنشائي عن شخصية الطالب وآرائه واحتياجاته كان الموضوع صعباً عليه وشعر بثقله على نفسه مما يمنعه من الكتابة فيه ويقلل فرص تعلمه خلال الفصل الدراسي. والعكس صحيح، فكلما جاء التكليف الكتابي معبراً عن شخصية الطالب واحتياجاته وتجاربه الشخصية أثار في نفسه الحماسة والفضول أن يكتب أكثر وزادت فرص تنمية مهارة الكتابة عنده.

يجب على المعلم تكليف الطلاب بموضوعات وأنشطة كتابية وظيفية، وإذا كانت المادة التي لديه بعيدة عن المنهج الوظيفي، فإنه باستطاعته إعادة صياغتها بطريقة تجذب الطالب وتتوائم مع المنهج الوظيفي. فمثلاً، بدلاً من أن نكلف الطالب بالكتابة عن نشاطاته اليومية، فمن الأفضل أن نكلفه بكتابة رسالة إلى أسرته أو إلى صديقه العربي ليعرفه عن نفسه وماذا يفعل كل يوم، أو ماذا فعل خلال الفترة الماضية. وهذا التكليف بالإضافة إلى كونه يعزز مهارة الكتابة، فإنه يعلم الطالب أيضاً كيف يكتب رسالة باللغة العربية ويعلمه أجزاء الرسالة وكيف يبدأها وكيف ينهيها. ولأن كتابة الرسالة أمر لا غنى عنه في أي لغة، يجب تكرار تكليف الطلاب بكتابة الرسائل لأغراض مختلفة حسب مستواه مثل أن يكتب لصديق عربي، ثم يرسل رسالة لصاحب السكن الذي يسكن فيه يشكو من مشكلات في شقته، ثم يكتب لجامعة عربية يريد أن يتعلم فيها، وهكذا. وهذه هي قيمة المنهج الوظيفي في تعليم اللغة. ومثال آخر لتعديل الموضوعات الإنشائية الموجودة في المنهج، إذا كان الموضوع المتاح لدى المعلم هو "تكلم عن الأعياد في بلدك؟" يمكن تعديل الموضوع بحيث يكون "ماذا تفعل في العيد؟" فهذه الصياغة للسؤال تحفز الطالب أكثر وتجعله يعبر عن نشاطاته التي يقوم بها خلال العيد.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يجب التدريج في تكليف الطلاب بواجبات الكتابة. فيجب أولا البدأ بالأنشطة الوظيفية، بل نبدأ بالموضوعات البسيطة في الأنشطة الوظيفية مثل التعريف بالذات أو كتابة قوائم الاحتياجات الشخصية له مثل احتياجاته من السوق من الخضار والفاكهة وغيرها وهكذا[20]. وكلما أتقن الطالب مرحلة انتقل للتكليف الأصعب والأطول، إلى أن يتقن الطالب الكتابة دون اللجوء إلى المدخل الوظيفي وساعتها يستطيع الطالب من تلقاء نفسه الكتابة في كافة الموضوعات.

المناقشات التي تُدار داخل الصف لتصحيح الأخطاء أو لتبادل الأفكار تكون مفيدة جداً للطلاب من عدة نواح، منها خلق جو من الفاعلية داخل الصف مما يكسر الملل، وكذلك تعزيز مهارة المحادثة عند الطلاب بالإضافة إلى أنها تساعد على زيادة العصف الذهني وإيجاد أفكار وموضوعات جديدة للمناقشة داخل الصف. ويزيد من حجم هذه المناقشات بترك المجال مفتوحاً أمام الطلاب لتصحيح أخطاء بعضهم البعض. فلا يجب على المعلم أن يصحح خطأ الطالب مباشرة، بل يجب عليه أن يترك له الفرصة أن يصحح نفسه، فإن لم يستطع إيجاد الخطأ، يفتح الباب أمام زملائه لمناقشة الخطأ الذي وقع فيه الطالب، فإن لم يستطيعوا إيجاد الخطأ، يبدأ المعلم بتيسير الأمر بكتابة رموز الأخطاء التي ذكرناها سابقاً.

وأخيراً يجب على المعلم وضع خطة محددة لتعليم مهارة الكتابة من أجل تنميتها على مدار الفصل الدراسي، فكل درس يجب أن يُخطط له بدقة، ويمكن اعتماد الخطة التي اتبعتها الدراسة وهي كالتالي:

1. التخطيط
   أ. تحديد أهداف كل درس بدقة، فمثلاً الهدف هو تعزيز درس المضارع.
   ب. وضع هذه الأهداف في إطار المدخل الوظيفي، فمثلاً، لدراسة المضارع يمكن وضعه في إطار الأنشطة اليومية للطالب.
2. الأنشطة القبلية
   أ. التسخين: وهو عبارة عن 5 دقائق يسأل الأستاذ أسئلة لها علاقة بالموضوع مثل "ماذا تفعل كل يوم؟" ويكتب الكلمات الجديدة على اللوح، والهدف من التسخين هو تهيئة الطلاب للموضوع وتحفيز أذهانهم.
   ب. عرض نموذج مقروء أو مرأي للموضوع مثل شخص يتحدث عن نشاطه اليومي. وهذا الأمر مهم لأنه يكون نموذجاً للطلاب يتعلمون من خلاله كيف ينجزون نشاطهم.
   ت. طرح هذا النموذج للمناقشة بين الطلاب للتعليق عليه وإبداء رأيهم فيه والتحدث عن خبراتهم في هذا الموضوع.
3. الكتابة
   أ. تكليف الطلاب بالكتابة في نفس الموضوع والتحدث عن أنفسهم.
   ب. عند التصحيح يجب على الأستاذ اتباع ما يلي:
   i. لا يكون التصحيح مباشراً ولكن بالرموز حتى يعطي الطالب الفرصة في تصحيح نفسه.
   ii. عرض نماذج الطلاب للصف حتى تكون المناقشة علنية ويستفيد الجميع من التعليقات ويقضي على الملل داخل الصف. مع مراعاة إخفاء اسم الطالب صاحب الورقة حتى يتجنب إحراجه أمام الطلاب، فإن بعض الطلاب يمتنعون عن أداء وظائفهم بسبب الحرج من الصف.
4. النشاطات البعدية: يجب على الطالب إعادة كتابة واجبه مرة أخرى بعد التصويبات فيكون عنده مسودتان من الواجب (قبل التصحيح وبعده)، ويمكن أن يعمل الاستاذ ملفات الإنجاز، أي أن كل طالب له ملف خاص به واجباته وتحتوي (المسودة الأولى والثانية من كل واجب)، وفي نهاية الفصل الدراسي يستطيع الطالب الاطلاع على تطوره خلال الدراسة كيف بدأ الكتابة في أول مسوَّدة، وكيف أصبح في آخر مسودة.

[20] البطل، "نشاطات وظيفية"، ص. 140-156.

المراجع

1. Barkaoui, Khaled, "Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research", *TESL Report*, 2007, vol. 40, no. 1, pp. 35-48.
2. Ramis, Ann, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
3. Richards, Jack C., *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
4. Sambu, Aly, "Functional Approach to Applied Language Teaching", *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, 2012, vol. 1, no. 2, pp. 161-183.
5. أبو لبن، وجيه المرسي، "المدخل الوظيفي وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، 20 أبريل، 2012، http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/407172.
6. بريكيت، أكرم محمد بن سالم، "مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 2014، مج. 11، رقم 3، 190-221.
7. البطل، محمود، "نشاطات وظيفية لتدريس مهارة الكتابة"، *مجلة العربية*، 1989، 22، صص. 137-156.
8. خصاونة، رعد مصطفى، *أسس تعليم الكتابة*، عالم الكتب الحديث، إربد، 2008.
9. السيد، فايزة عوض، *مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية*، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 2009.
10. شعبان، محمد عادل، الفاتح، فضل الله محمد، *القراءة الميسرة: سلسلة في القراءة العربية لغير الناطقين بها*، د.ن.، د.م.، د. ت.
11. عبس، محمد صبحي وآخرون، *سلسلة اللسان: الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها*، مركز اللسان الام، دبي، 2010.
12. قورة، علي عبد السميع ، وأبو لبن، وجيه المرسي، *الاستراتيجيات الحديثة فى تعليم و تعلم اللغة*، د.م.، د.ن.، د. ت.
13. محمد، خلف الديب عثمان، *فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*، جامعة القاهرة، كلية التربية، القاهرة، 2003.