Türkiyedeki İslami İlimler Fakülteleri Hazırlık Senesi Öğrencilerinin "Yoğun" Okuma Becerilerini Geliştirmede Yapısal Çözüm Stratejilerini Uygulama İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği

توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية مهارة القراءة المكثفة لطلاب السنة التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية في تركيا

جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم في تركيا أُنْمُوذَجا

Mukarama YAKŞİ[5]

Özet

Arap Dili gibi, ana dilinden farklı dil yapısına sahip yabancı dili öğrenmede, öğrencinin, okuduğunu doğru anlayabilmesi için, metnin sözcük ve cümle yapısını iyi tanımaya ihtiyacı vardır. Bu bağlamda, Türkiyedeki İlahiyat Fakülteleri, özellikle Arapça Eğitim veren İslami İlimler Fakülteleri öğrencileri için, Hazırlık senesinde Arapça "yoğun" okuma becerisini kazanmak büyük önem taşır. Nitekim "yoğun" okuma, sonraki senelerde alanları ile ilgili kaynaklardan ayrıntılı bilgilere ulaşmalarını sağlar.

Bazı fakültelerde Hazırlık senesinde "yoğun" okuma değil, Arapça harekeli metinleri ana hatları ile anlamaya yönelik "kapsamlı" okuma yaklaşımı benimsenmektedir. Bu durum, öğrencilerin sonraki senelerde Arapça harekesiz metinleri okuma ve anlamada güçlük çekmesine yol açmaktadır.

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 1.sınıf öğrencilerinin Metin Tahlil dersinde karşılaştığı okuma-anlama sıkıntılarını ele alıp bu sıkıntılara çözüm bulmak amacı ile 2016-

5 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniveristesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İstanbul - TÜRKİYE

2017 Hazırlık senesinde düzenlenen “Yoğun” okuma derslerinin ulaştığı olumlu neticeleri paylaşmıştır. Bunun yanı sıra bu derslerde kullanılan yapısal çözüm stratejilerinin verimliliğini tespit etmek için yapılan Anket çalışması verilerini de sunmayı hedeflemektedir.

ملخص البحث:

إن القراءة المكثفة قراءة يقوم بها القارئ من أجل فهم النص فهما دقيقا، وذلك ما يجعل اكتسابها ذا أهمية كبيرة بالنسبة لطلاب السنة التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية (الإلهيات) بتركيا عامة، وكليات العلوم الإسلامية التي تتم فيها الدراسة الجامعية باللغة العربية خاصة، بوصفها قراءة تمكنهم في السنوات اللاحقة من الاستفادة من المراجع العربية، في الحصول على معلومات تفصيلية ودقيقة تتعلق بتخصصهم والتعمق فيه.

ويتم تدريس مهارة القراءة في برامج تعليم العربية بالسنة التحضيرية في بعض تلك الكليات، بالتركيز على فهم عام للنصوص المضبوطة، دون تحليل تراكيبها، مما يؤدي إلى عدم تمكن الطلاب من فهم صحيح ودقيق لها. فحاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على المشكلات التي كانت تواجه الطلاب فيما بعد السنة التحضيرية في فهم النصوص المضبوطة فهما صحيحا، كما حاولت تقديم حلول فعالة في حل تلك المشكلات، تعتمد على نتائج إيجابية لدروس القراءة المكثفة التي قمتُ بها في السنة التحضيرية، راغبةً في اكتساب الطلاب قدرة على قراءة وفهم النصوص غير المضبوطة، وذلك من خلال توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في قراءة النصوص المضبوطة، والانتقال التدرجي إلى النصوص غير المضبوطة، مما أسهم في تحقيق تقدم ملحوظ في القراءة المكثفة، فضلا عن تنمية المهارات الأخرى.

استخدمتُ المنهج الوصفي التحليلي في عرض الاستراتيجيات وتحليل وتقويم نتائج الاختبارات التي أقيمت في تلك الدروس وبيانات الاستبيان الذي أجري من أجل الكشف عن جوانبها القوية والضعيفة.

عينة الدراسة تضم نتائج الاختبارات للمستوى الأول وبيانات الاستبيان التي حصلتُ عليها في صفي السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم في تركيا العام الدراسي (2016-2017).

ويعود تناول هذه الدراسة لقضية القراءة المكثفة إلى كشفي في دروس تحليل النصوص عن ضعف طلاب السنة الجامعية الأولى في فهم النصوص العربية المضبوطة فهما صحيحا، فضلا عن ضعفهم في الكتابة، وذلك بعد السنة التحضيرية التي تم فيها تعليم اللغة العربية بجميع مهاراتها اللغوية الأربع، إلى جانب دروس النحو والصرف.

وحاولتُ في تلك الدروس متابعة أسباب هذا الضعف وملاحظة المشكلات التي كان الطلاب يعانون منها في الفهم، ومعالجتها من خلال تدريبهم على تحليل النصوص تحليلا تركيبيا يركز على تحديد مواقع الكلمات والتراكيب فيها وظيفيا دون تعمق في الإعراب، مما أدى إلى تحسن ما في مستواهم القرائي والكتابي.

وقد تبين من خلال تلك الملاحظات أن الطلاب بحاجة ماسة إلى فهم ما يقرؤونه من الكتب المتعلقة بتخصصهم فهما صحيحا، كما أنهم يحتاجون في التعبير عن أفكارهم إلى كتابة الجمل المترابطة الصحيحة، حيث كانوا يجدون المستوى الذي توصلوا إليه في نهاية السنة التحضيرية غير كاف في ذلك ويطلبون استمرار القراءة التحليلية المكثفة في السنوات التالية.

إن الكشف عن المشكلات القرائية لدى هؤلاء الطلاب دفعني لتدريس القراءة المكثفة ابتداءً من المستوى الأول للسنة التحضيرية العام الدراسي (2016-2017)، محاولةً لإيجاد حلول فاعلية لحل هذه المشكلات فيها، لكونها سنة تهدف تزويد الطلاب بمهارات لغوية كافية، تمكنهم من تلقي العلوم الإسلامية باللغة العربية في السنوات اللاحقة، بحيث تُعد القراءة من ألزمها في توصلهم إلى المعلومات الدقيقة المتعلقة بتخصصهم.

وبدأت دروس القراءة المكثفة في المستوى الأول (A1) في صف من صفوف السنة التحضيرية. وبعد الحصول فيه على نتائج إيجابية للغاية، بدأتُ بتدريسها في صفين خلال المستويين (A2) و(B1). وأجريتُ في كل منها عدة اختبارات للتثبت من فاعلية توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية قراءة الفهم الدقيق، كما أجريتُ الاستبيان في نهاية المستوى الثالث من أجل الكشف عن جوانب قوية وضعيفة لتلك الدروس.

أبرز مصطلحات الدراسة

القراءة المكثفة يقصد بها قراءة تمكن القارئ من ضبط النص المقروء ضبطا سليما وفهمه فهما دقيقا من خلال تحليله.

التحليل التركيبي يقصد به تحليل يتركز على تحديد عناصر الجملة وتراكيب النص المقروء وظيفةً ودلالةً.

الاستراتيجيات يقصد بها مجموعة من الإجراءات والقواعد التطبيقية لتحقيق أهداف معينة .

التراكيب يقصد بها الأساليب، سواء أكانت بسيطة أم مركبة.

أبرز ما تندرج تحت قضية الدراسة:

أهمية تحديد أهداف تدريس مهارة القراءة في السنة التحضيرية في اختيار نوع القراءة الأكثر فاعلية في تحقيق غاياتها.

المشكلات التي كان الطلاب الجامعيون يعانون منها في فهم النصوص المضبوطة فهما صحيحا

مكانة النحو في تدريس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية

دروس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية والاستراتيجيات التي استُخدمت في تنميتها

تحليل وتقويم بيانات الاستبيان الذي أجري من أجل الكشف عن جوانب القوة والضعف لدروس القراءة المكثفة.

تحليل وتقويم نتائج الاختبارات التي أقيمت في المستوى الأول لدروس القراءة المكثفة

أبرز نتائج الدراسة

أبرز اقتراحات الدراسة

مراجع الدراسة

أهمية تحديد أهداف تدريس مهارة القراءة في السنة التحضيرية في اختيار نوع القراءة الأكثر فاعلية

تختلف لغة الدراسة الجامعية في كليات العلوم الإسلامية (الإلهيات) في تركيا، حيث يتم تدريس المواد المقررة في معظمها باللغة التركية إلا بعض الكليات الحديثة التي يتم فيها التعليم بالعربية - وهي قليلة للغاية. فتختلف فيها أهداف برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية أيضا. ويقول أحمد صنوبر : "نجد أكثر الجامعات الحكومية تنحو إلى أن يكون الهدف هو النص المقروء لا التواصل، فيكتفي الطالب بفهم النص وترجمته، وإن لم يكن قادرا على التواصل باللغة العربية، بخلاف أكثر الجامعات الخاصة الحديثة التي تهدف إلى التواصل في تعليم العربية"، حيث تقصد هذه الأخيرة "من السنة التحضيرية تجهيز الطلاب للانخراط في محاضرات لأساتذة عرب، وإذا لم يتحقق التواصل فلن تتحقق الفائدة في الدروس، فإن محاضرة الأستاذ بالعربية والمناقشة بالعربية والكتابة بالعربية والقراءة" (أحمد صنوبر، 2016، ص 22).

إضافة إلى ما تقدم فإني أرى أن هذا الاختلاف في أهداف برامج تعليم العربية يعود إلى اختلاف لغة الدراسة الجامعية أيضا، حيث إن طلاب الكليات التي يتم فيها تدريس جميع المواد المقررة بلغتهم الأم لا يتعرضون لممارسة العربية ممارسة شفهية إلا في السنة التحضيرية، مما يؤدي إلى تراجعهم في ذلك في السنوات اللاحقة، في حين يتعرضون في تلك السنوات لقراءة الكتب في التفسير والحديث والفقه وغيرها من العلوم الشرعية. وقد لاحظتُ من كلام بعض الأساتذة أن الطلاب الذين درسوا القراءة في السنة التحضيرية بالتركيز على فهم عام لا يقدرون على قراءة الكتب العربية غير المضبوطة وفهمها في السنوات اللاحقة، مما يجعلهم لا يرون فكرة تعليم العربية لأهداف تواصلية فكرة هامة. أما الطلاب الذين يتمكنون من قراءتها فذلك بفضل جهودهم الذاتية أو حضورهم لبرامج خاصة خارج الجامعة.

لا شك أن لكل مهارة لغوية مكانتها، فضعف الطالب في مهارة ما يؤثر سلبا على تقدمه في المهارات الأخرى. فرغم اختلاف أهداف تعليم العربية في كل من الجانبين المذكورين أعلاهما إلا أن القراءة هي المهارة التي لا يستغني عنها كلا الجانبين، لأهميتها في تمكين الطالب من الاستفادة من المراجع الإسلامية المكتوبة قديما وحديثا.

يشير أحمد صنوبر أنه "لا يمكن القول إن تجربة تعليم العربية صارت ناضجة في تركيا، بل ولا قريبة من ذلك، فما زالت كثير من الجامعات تعاني من تحديات هامة أمامها لا بد لها من تجاوزها ليصبح تعليم العربية في تركيا ذا وزن مؤثر في تخريج الطلاب القادرين على التواصل مع العرب ومع الكتب" (أحمد صنوبر، 2016، ص 27). فإن الطلاب الذين يدرسون تخصصهم بالعربية بحاجة إلى تنمية الجانب التواصلي فضلا عن تنمية الجانب القرائي، إذ إنهم يحتاجون إلى إكتساب مهارتي الكلام والاستماع للاستفادة من محاضرات الأساتذة العرب، بينما يحتاجون إلى اكتساب مهارة القراءة ليتمكنوا من تعلم العلوم

الإسلامية من مراجعها المكتوبة القديمة والحديثة التي تعتمد على القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، لكونهما مصدرين أساسيين تفرعت عنهما العلوم الشرعية كلها. فيعدّ فهم هذين المصدرين من أهم العوامل الدافعة إلى التحاق الطلاب بتلك الكليات، وإقبالهم على تعلم العربية. فهل تشبع برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية حاجات الدارسين في ذلك؟

يشير البحث الذي يعتمد على بيانات الاستبانة التي أجريت مع 130 طالب من عدة كليات الإلهيات في تركيا بهدف تحديد مدى فهمهم للقرآن الكريم أثناء تلاوته دون الاستعانة بكتب المعاني باللغة التركية، إلى أن 11 بالمائة منهم يفهمون معاني الآيات الكريمة دون الرجوع إلى تلك الكتب، وذلك بجهودهم الذاتية وبتنمية مستواهم في مؤسسات تعليمية أخرى، بينما لا يفهمها 50 بالمائة منهم، لعدم قدرتهم على ربط الألفاظ مع معانيها أثناء تلاوتها. وكذلك يشير البحث أن تعلم العربية في السنة التحضيرية لا يكفيهم لاكتساب القدرة على فهم نص القراءة (Şenat, 2017, s.297-299). فيلفت نظرنا هنا عدم تمكن الدارسين من ربط الألفاظ بمعانيها، مما يدل على ضعفهم في الفهم القرائي.

هناك بحث آخر أجري في إحدى كليات الإلهيات من أجل تحديد مدى نجاح الطلاب في تعلم اللغة العربية في السنة التحضيرية من خلال الاستبيان الذي اشترك فيه 204 طالب، وكشف أن 67.1% منهم يقدرون على فهم النصوص القصيرة البسيطة فهما جيدا وأن 53.9%يتمكنون من تبادل المحادثات الأساسية القصيرة البسيطة حول الموضوعات اليومية جيدا (Soyipek, 2014, s.78-79). فترى دراسة أخرى أن هذا المستوى "لا يتناسب إطلاقا مع عدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية"، فتشير إلى عدد من التحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية فيها، منها عدم تدوين أهداف السنة التحضيرية وعدم إعلام قسم من المعلمين وأغلب الطلاب بها وعدم إطار مرجعي مكتوب وعدم اشتراط تخصص المعلم في تعليم العربية أو خبرته وعدم توافر خطة تدريب مستمر ومنتظم وعدم معايير قياس المهارات الأربع وعدم تقويم العملية التعليمية و أن الساعات التي تتطلبها المواد التعليمية أكبر من عدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية وغيرها من التحديات. (إسلام يسري علي، 2016، ص 124، 145). فيمكننا القول إن أكثر ما يواجه مهارة القراءة من تلك التحديات هو عدم تحديد أهدافها وكثرة النصوص المطلوب قراءتها أسبوعيا، مما يؤدي إلى الاكتفاء بقراءة سطحية أو موسعة لها وفهمها فهما عاما.

ويسبب ذلك في دوره عدم اكتساب الدارسين قدرة كافية على قراءة النصوص وفهمها في السنوات اللاحقة. فكنتُ ألاحظ خلال خبرتي الجامعية السابقة والحالية بتركيا من كلام العديد من طلاب السنة التحضيرية أنهم لا يقدرون على فهم النصوص فهما جيدا، لاكتفائهم في دروس القراءة على فهم عام لها. فكانت إحدى تلك الملاحظات مثيرة للغاية، إذ إنه عندما طلبتُ في منتصف السنة التحضيرية من طالبات الصف تحليل تراكيب النص المضبوط ضبطا تاما باستخدام ما تعلمن من القواعد، قامت طالبة بعد تحليل أربع فقرات منه، فقالت: إن هذا النص أول نص فهمته فهما جيدا منذ بداية السنة وهي إحدى الطالبات المتفوقات

في صفها. فلا أريد التأكيد على أن هذا القول يعم الجميع، غير أنه يثير الانتباه حول نتائج تلك الدروس التي تركز على الفهم العام.

ونتساءل: ما أهداف مهارة القراءة في السنة التحضيرية؟ ألا يجب أن تكسب الدارس قدرة على الفهم القرائي الذي يمكنه من الاستفادة من مراجع العلوم الإسلامية للحصول على المعلومات الدقيقة في دراسته الجامعية وما بعدها؟ هل يمكن توصله إلى ذلك المستوى وهو يكتفي بفهم عام لما يقرؤه؟ هل يمكن تمكنه من قراءة وفهم النصوص غير المضبوطة الطويلة وهو لا يقدر على فهم النصوص القصيرة المضبوطة فهما مقبولا؟ هل هناك مرحلة للانتقال من قراءة النصوص المضبوطة إلى غير المضبوطة؟

فأرى أن تحديد أهداف تدريس القراءة في السنة التحضيرية ينبغي أن يتم في ضوء الإجابة عن هذه الأسئلة، لاختيار نوع فعال في تحقيق غاياتها المرجوة. فتختلف أنواع القراءة باختلاف أغراضها، بحيث يقسمها محمود كامل الناقة "من حيث الغرض العام للقارئ إلى قراءة استمتاعية، وقراءة درس وتحليل، ومن حيث الغرض الخاص له إلى قراءة لقضاء وقت الفراغ، وقراءة من أجل الحصول على معلومة معينة، وقراءة من أجل الحصول على التفاصيل، وقراءة من أجل التأمل والتحليل والاستنتاج، ومن حيث مراحل تعلمها إلى القراءة كتعرف رمزي صوتي والقراءة من أجل الفهم والقراءة المكثفة أي مرحلة القراءة للدرس والتحصيل والقراءة التحليلية الواسعة أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر وثقافة." (الناقة، 1985، ص 190-191). فيساعدنا هذا التعريف على اختيار القراءة المكثفة كنوع يمكن من تحقيق الأهداف المرجوة. أما القراءة الموسعة فإنها "قراءة تعتمد على قراءة نصوص طويلة، حيث يطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم، ومناقشة أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم، فلا يلزم فيها فهم جميع مفردات النص وتراكيبها، فيكتفي الطالب بالفهم العام له" (عبد الرحمن الفوزان، 2016، ص 93). فيبدو من ملاحظات طلابنا أن القراءة التي تعلموها في السنة التحضيرية كانت قراءة موسعة تركز على فهم عام. فليس هدفنا هنا نقد هذا النوع من القراءة في برامج تعليم العربية بالسنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية وإنما هدفنا التنبيه إلى ضرورة تعليم القراءة المكثفة فيها للطلاب الناطقين بغير العربية للتعرف على بنية الجمل وتراكيب النصوص العربية، التي يختلف نظامها عنه في لغتهم الأم والتدريب عليها من أجل تمكنهم من ممارسة القراءة التحليلية الواسعة التي تسهم في الوصول إلى التفاصيل. فيحتاج الطالب إلى معرفة أهم القواعد النحوية في تحقيق ذلك، ومن ثم أهمية تدريس النحو بطريقة تساعد الطالب على توظيفها في التحليل التركيبي للنص المقروء، فضلا عن توظيفها في الإنشاء الكتابي والإنشاء الشفهي.

إن القراءة المكثفة لا يحتاج إليه طلابنا فحسب، بل يحتاج إليها – في رأيي – من يريد تنمية مستواه اللغوي من حيث إثراء كلامه الكتابي أو الشفهي تركيبا وأسلوبا، سواء أكان من الناطقين أم غير الناطقين بالعربية، حيث يمارسها كلٌّ حسب مستواه الذي توصل إليه من أجل التقدم فيه، إذ إن القراءة التحليلية تُكسب القارئ تراكيب وأساليب جديدة.

المشكلات التي كان الطلاب الجامعيون يعانون منها في فهم النصوص المضبوطة فهما صحيحا

أظهرت دروس تحليل النصوص التي قمتُ بها مع طلاب الجامعة بالسنة الأولى خلال العامين الدراسيين (2016-2015) و(2017-2016) ضعفهم في فهم النصوص المضبوطة فهما صحيحا، كما أظهرت عدمَ قدرتهم على تحليل تراكيبها. فكان ذلك يعود إلى عدم أية خبرة لهم في تحليل النصوص من أجل فهم دقيق لها، بحيث كانت مهارة القراءة بالسنة التحضيرية تتركز على الفهم العام من خلال مناقشة أفكار النص الرئيسة والفرعية والقيام بتدريبات الفهم والاستيعاب.

وقد أسهمت تلك القراءة الموسعة في تنمية مهارات شفهية لدى هؤلاء الطلاب، مما ساعدهم على الاستفادة من كلام الأساتذة العرب إلى حد ما. فلا شك أن الكلام وفهم المسموع من أهم أهداف برامج تعليم العربية في السنة التحضيرية، فيجب اكتساب الطلاب لها حق الاكتساب، إذ إنهما مهارتان تمكنان من فهم محاضرات الأساتذة الشفهية ومناقشتها في السنوات الجامعية، "فضلا عن المناقشات مع الأكاديميين والاشتراك في المؤتمرات والندوات ومطارحة الأفكار" (أحمد صنوبر، 2016، ص 45)، ولكن إذا كانتا على مستوى يسمح لهم بفهم أبعاد كلامهم.

وهناك هدف آخر في غاية الأهمية بالنسبة لهم، ألا وهو فهم النص المكتوب الذي يساعدهم على فهم النص المسموع بدوره، وهو الذي يحتاجون إليه طول الفترة التعلمية وما بعدها، عند قلة فرص الممارسة الشفهية، حيث تصبح القراءة مهارة بديلة عن المهارات الشفهية تمكنهم من "الاستمرار في التعلم والاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة سواء في الماضي أو الحاضر، فضلا عن قضاء وقت الفراغ والاستمتاع" (الناقة، 2017، ص 131).

كشفتُ خلال تلك الدروس المذكورة أعلاها عن مشكلات كان الطلاب يواجهونها في تحليل تراكيب النصوص وفهمها، منها ما يلي:

تحديد العناصر الرئيسة التي لا يتم معنى الجملة إلا بها وعناصرها الفرعية البسيطة. إن هذه المشكلة كانت خاصة بطلاب الصف (2016-2015) الذين لم يدرسوا القواعد في السنة التحضيرية.

تحديد مواقع الجمل التي لها محل من الإعراب، فكان يعاني من هذه المشكلة الصف المذكور أعلاه كما كان يعاني منها الصف الآخر الذي درس أنواع هذه الجمل في السنة التحضيرية (2016-2017)، حيث كانوا يعدونها جملا معطوفة بعضها على بعض أو جملا مستقلة، حتى الجمل الاسمية التي دخلت عليها أنّ، وذلك لتعودهم على عدها كأفكار الفقرة في دروس

القراءة، ولكون دروس النحو تتناول هذه المواضيع في حصص خاصة بها، بحيث لا تضم جمل التمرينات إلا نوعا من تلك الجمل دون غيره، بينما تأتي في النصوص مختلطة بعضها مع بعض، مما يقتضي بالتدريب على تحديدها، من أجل فهم الجمل المترابطة.

تحديد مواقع المصادر المؤوَّلة وخاصة المصادر المؤوَّلة التي تتكون من أنّ ومعموليها. إن هذه المشكلة كانت تعود إلى عدم تناول دروس القواعد لوظائف المصادر المؤولة في السنة التحضيرية.

تحديد المعطوف عليه، بحيث كان صعبا عليهم ذلك إذا فصل بين المعطوف والمعطوف عليه عدة كلمات أو غيرها.

تحديد متعلَّق الجار والمجرور، بحيث كانوا يجدون صعوبة في تحديد المتعلق لهما إذا فصل بينهما عدة كلمات.

تحديد عمل المصادر الصريحة، لكونه موضوعا تتناوله كتب النحو في نهاية المواضيع النحوية، مما يسبب عدم اهتمام الطلاب به اهتماما كافيا.

إعادة الضمائر، بحيث كانوا يرونها كضمائر الغائب ولا يدركون معانيها.

إن تحديد مثل هذه العناصر ضروري بالنسبة للمتعلم الناطق بغير العربية، لأن جمل النص العربي الأصيل لا تأتي جملا بسيطة وقصيرة فحسب، بل تأتي جملا مركبة بعناصر مركبة، كما تأتي ترتبط بعضها ببعض بمختلف الروابط.

يذكر البشير أحمد: "أن كثيرا من القراء الناطقين بغير العربية لا يفهم ما يقرأ، لأنه لم يتعرف على عناصر المحتوى، أو لم يتمكن من الربط بين هذه العناصر لتُكوّن له المفهوم الكلي حول المكتوب". (البشير أحمد، 2016، ص 67). فذلك ما كان ينطبق على طلابنا، حيث كان عدم تمكنهم من تحليل تراكيب النص يؤدي إلى ضعفهم في الفهم. فأظهرت أنشطة الترجمة التي جاءت من أجل التأكد من فهم الطلاب لبعض جمل النص، مدى هذا الضعف، حيث أتى بترجمتها المقبولة عدد قليل منهم (10%)، ولم تكن ترجمات الآخرين إلا محاولات لتخمين المعنى. ولا يخفى أن القارئ قد يصيب في تخمينه، كما قد يُخطئ. فكان تخمين الطلاب في ترجمة الجمل عبارة عن تكوين جمل جديدة متكونة من نفس المفردات بدلالة مختلفة. فهل يفيدهم هذا التخمين وهم يقرؤون في كتب متعلقة بتخصصهم الذي يقتضي معرفة تفاصيله؟

وكان طلاب الصف الأول يرون سبب ضعفهم في تحديد أبسط عناصر الجمل المضبوطة في عدم تعلمهم للقواعد في السنة التحضيرية. ولكن هذا الضعف – في رأيي – لا يعود إلى مجرد عدم دراسة القواعد، لإن الصف الثاني الذي كان قد تعلمها في دروس خاصة لها (8-10 ساعات في الأسبوع) كان ضعيفا أيضا. ذلك لأن القواعد التي تُدرس بمعزل عن المهارات اللغوية لا تفيد الدارس إفادة تامة، ما لم تُستخدم في تحليل النص والإنتاج اللغوي، كما أن المهارات لا تحقق أهدافها دون توظيف القواعد فيها والتدريب عليه.

حاولتُ في تلك الدروس أن أركز على تحليل الطلاب للنصوص وظيفيا ودلاليا، مما أدى إلى تحقيق الصف الأول تحسناً ما في قراءة وفهم النصوص المضبوطة، بينما تمكن الصف الثاني من تقدم ملحوظ في معالجة معظم تلك الصعوبات وقراءة وفهم النصوص غير المضبوطة. وذلك كان يدل على أهمية معرفة الطلاب للقواعد اللازمة لتحليل النصوص، كما كان يدل على أهمية التدريب على التحليل التركيبي في تحقيق الفهم.

مكانة النحو في تدريس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية

عدم التكامل بين المهارات الأربع والنحو والصرف يعود إلى طريقة توزيع المواد في السنة التحضيرية. فيقول أحمد صنوبر: "إن أكثر الجامعات والمؤسسات في إسطنبول تذهب إلى الفصل بين المهارات والنحو والصرف"، بينما "تذهب بعضها – وهي قليلة للغاية – إلى الدمج بين المواد مع ضرورة التنسيق بين المدرسين للشعبة الواحدة"، ويشير إلى أن "الفصل يؤثر سلبا على البناء اللغوي للطالب، ويكون التنسيق عادة في غاية الضعف بين المدرسين، ويتشتت الطالب بين الأساتذة والمواد، ولا يظهر نجاح الأستاذ من عدمه في ذلك الفصل الدراسي". كما يشير إلى جوانب مفيدة للفصل، منها "التركيز على مهارة ما في درس مخصص لها يمكن الأستاذ من ملاحظة تطور الطلاب في هذا المجال شيئا فشيئا"، ومنها أيضا "عدم إتقان الأساتذة الأتراك بعض المهارات كالمحادثة أو الكتابة بالعربية، مما يسبب اتجاه أكثر الجامعات إلى الفصل بين المواد" (أحمد صنوبر، 2016، ص 52-53).

ولقلة الجامعات التي تتبنى الدمج بين المهارات وبين النحو والصرف ولعدم اطلاعنا على نتائج تجربتها في جميع المهارات عامة وفي القراءة خاصة، فإني اقتصرتُ في هذه الدراسة على تناول تجربة جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم وبعض الجامعات التي تذهب إلى الفصل بين القواعد والمهارات اللغوية الأربع. فحاولتُ متابعة أسباب المشكلات القرائية التي أسفر عنها الفصل بين القواعد والقراءة على وجه الخصوص. فأرى أن هذه المشكلات لا تعود إلى مجرد الفصل بينهما، وإنما تعود إلى تدريس القواعد بالتركيز على جانبها النظري أكثر من جانبها الوظيفي، دون تعليم كيفية استخدامها وظيفيا، كما تعود إلى تدريس القراءة دون توظيف القواعد فيها، بحيث يؤدي عدم تحليل النصوص تحليلا تركيبيا إلى ضعف الطلاب في فهم المقروء.

هنا سؤال: هل يجب الفصل بينهما أو يجب أن "تكون القواعد في تضاعيف درس القراءة، تحقيقا للمنهج التكاملي في طرائق التدريس؟" (أسامة اختيار، 2014، ص 60)، فأرى أن تدريس النحو والصرف يجب أن يكون في حصص خاصة لهما، بتقديم أهم المواضيع النحوية والصرفية وألزمها دون تعمق في تفاصيل الإعراب، بالتركيز على جانبيها الوظيفي والدلالي

أكثر، لاكتساب الطلاب قدرة على استخدامها واستظهارها عند الحاجة. وذلك لأن عرض هذه المواضيع في تضاعيف النص يأخذ وقتا ويبطئ توظيفها في التحليل والإنشاء.

ولا أدعي هنا أن التحليل التركيبي هو الطريقة الوحيدة في توصل الطلاب إلى فهم المقروء فهما دقيقا ولكن أريد الإشارة إلى ضرورته للطالب الناطق بغير العربية عامة والطالب التركي خاصة، لكون نظام البنية الصرفية والنحوية للغة الهدف مختلفا عنه في لغته الأم، فلا يمكن وصوله إلى معنى الكل دون تعرفه على معنى جزياته، كما أريد الإشارة إلى أهميته في اكتساب الدارس قدرة على قراءة وفهم النصوص غير المضبوطة عن طريق الانتقال من المضبوطة إلى غير المضبوطة تدريجيا.

من المعلوم أن نصوص مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تأتي – في الغالب – مضبوطة ضبطا كاملا. فلعل ذلك قد جاء تيسيرا عليهم قراءة المفردات وضبط أواخرها بشكل صحيح، ومن أجل تجنب وقوعهم في الأخطاء المؤدية إلى خلل في معانيها، كما أن هناك سببا آخر يتعلق بعدم تناسب تلك النصوص مع مستوى الطلاب أيضا، لعدم اتباع المنهج التدريجي في إعدادها، حيث يعاني المهتمون بتدريس القراءة في المستويات المبتدئة والمتوسطة من عدم توافر النصوص المناسبة للدارسين.

يرى أسامة اختيار أنه "على الرغم من أن يشترط في كتب القراءة المعدّة للتدريس أن تكون مضبوطة ضبطا تاما يقع الطلاب في الخطأ بسبب التعجل في القراءة"، فيعتبر" الأناة من أهم شروط القراءة الصحيحة"، حيث يشير إلى "أن أخطاء القراءة لدى الطلاب في تركيا تظهر في نمطين، الأول ما كان ناتجا من الخطأ في مخارج الحروف، والثاني ما كان متعلقا بالحركات التي تنضبط بها أواخر الكلمات"، ويضيف "أن الخلل في المخارج يظهر في الحروف العربية التي ليس لها نظير في لغة الطلاب، مما يجعلهم يقلبونها إلى الحروف التركية القريبة نطقا"، ويؤكد على "ضرورة التنبيه إلى أن مثل هذا الخطأ لا يعد خللا في النطق وحسب، بل يتعداه إلى حدوث الأخطاء في المعنى"، فيقول "إن مراقبة هذه الظاهرة في قراءة الطلاب في بداية السنة الدراسية تؤدي إلى علاجها مبكرا في ألسنتهم" (أسامة اختيار، 2014، ص 58-59).

إن نطق الطالب للأصوات العربية نطقا صحيحا يجب توافره في قراءته الجهرية، كما يجب توافره في المهارات الشفهية. وإلى جانب النطق السليم فإن" القراءة الجيدة تحتاج إلى الضبط النحوي والصرفي للكلمات وتحقيق الفهم" (البشير أحمد، 2016، ص 71). فأرى أن التنبيه يجب أن يكون عندما يقع الدارس في الخطأ في ضبط أواخر الكلمات وبداية الأسماء المعرفة بلام التعريف أيضا، إذ إنه كذلك يسبب خللا في المعنى الوظيفي لتلك الكلمات في الجملة.

هناك سؤال آخر مهم للغاية: هل ضبط نصوص الكتب الموضوعة للناطقين بغير العربية يكسبهم قدرة على ضبط النصوص غير المضبوطة في السنوات اللاحقة؟ فيقول خالد أبو عمشة: "إن موضوع الضبط والتشكيل لا يزال معضلة حتى عصرنا هذا، فعلى الرغم من ضبط الكتب المدرسية من الروضة إلى المرحلة الثانوية إلا أن ذلك لم يسعف الجيل من تمكينهم من قراءة النصوص المضبوطة وغير المضبوطة بشكل مقبول ومعقول". وذلك ما يقوله بالنسبة لأبناء اللغة العربية. ويشير إلى

"أن أكبر اتجاه في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في هذا الصدد هو اتجاه الضبط والتشكيل الكامل للنص، حيث لم تعكس نتائج التعلّم قدرة أو مقدرة على قراءة مقبولة ولا معقولة لأي نص قرائي غير مشكول أو مضبوط على الرغم من الساعات والشهور والسنوات الطوال التي قضوها في دراسة العربية" (خالد أبو عمشة، 2016، ف 6). فما بال طلاب كلية العلوم الإسلامية الذين يتعلمون القراءة خلال حصص محدودة في السنة التحضيرية ويتعرضون قراءة النصوص غير المضبوطة ابتداء من أول سنة لدراسة تخصصهم؟

فأرى أن وقوع الدارسين في الخطأ في ضبط أواخر كلمات النص المضبوط لا يتعلق بتعجلهم فحسب، بل يتعلق بعدم انتباههم لمواقعها النحوية الوظيفية أثناء قراءتها، مما يؤدي إلى عدم فهمها. إذ إن كل عنصر من عناصر الجملة وكل تركيب من تراكيب الفقرة يدل على معنى معين، فلا يمكن توصلهم إلى فهم الكل دون االتعرف إلى أجزائه. فكيف يتمكن الدارس من استخلاص أفكار الفكرة الرئيسة والفرعية دون التعرف إلى نظام تراكيب اللغة الهدف الذي يختلف عما هو في لغته الأم، حيث يحتاج إلى "أن يُدرك تغير المعنى بتغير التراكيب"، و"أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وأن يدرك المعنى التي تربط بينها" و"أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة" (الناقة، 2017، ص 133-134). مما يحفز الدارس نحو القراءة شعوره بأنه يفهم ما يقرأ، فكلما ازداد فهمه لتراكيب بسيطة، ثم مركبة، تمتع بقراءته وتذوق بجمال اللغة، فضلا عن حصوله على المعلومات الثقافية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. وذلك ما رأيته في دروس القراءة المكثفة من نتائج إيجابية تأتي تفاصيلها فيما بعد.

دروس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية والاستراتيجيات التي استخدمت فيها لتنمية مهارات فهم النص فهما دقيقا

إن الكشف عن المشكلات القرائية لدى الطلاب الجامعيين في دروس تحليل النصوص دفعني لتدريس القراءة المكثفة ابتداء من المستوى الأول للسنة التحضيرية العام الدراسي (2016-2017)، محاولةً لإيجاد حلول فاعلية لحل هذه المشكلات فيها، لكونها سنة تهدف إكساب الطلاب مهارات لغوية كافية، تمكنهم من تلقي العلوم الإسلامية باللغة العربية في السنوات اللاحقة، بحيث تُعد القراءة من أهم المهارات بل ألزمها في توصلهم إلى المعلومات الدقيقة المرتبطة بتخصصهم.

اختار أساتذة السنة التحضيرية في تلك السنة سلسة جديدة لتعليم اللغة العربية، تحت عنوان "العربية للجامعات"، تم تأليفها من قبل سليمان قبلان بجامعة إسطنبول عام 2016. وكانت هذه السلسة تخصص لكل مهارة لغوية أربعة كتب إلى جانب كتب النحو والصرف، فكان الكتاب الأول للقراءة يتكون من نصوص مختارة من "قصص الأنبياء"، بينما كان الكتابان الثاني والثالث يحتويان نصوصا مختلفة، تتعلق بالمواضيع اليومية والدراسية والاجتماعية والثقافية والجغرافية وغيرها.

تناولتُ في هذه الدراسة استراتيجيات استُخدمت في دروس القراءة المكثفة، منها استراتيجيات قَبلية، ثم استراتيجيات للتحليل التركيبي، ثم استراتيجات بَعدية. والمقصود بالقبلية استراتيجيات تتعلق بإكساب الطالبات مفردات جديدة، لكونه يُساعد على تحقيق الفهم مفردةً، أما البعدية، فهي استراتيجيات تتعلق بتنمية المهارات اللغوية الأخرى بعد تحقيق الفهم الدقيق للنص من خلال توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي. فتأتي هذه الاستراتيجيات كما يلي:

أولا: استراتيجيات إكساب المفردات الجديدة

أ.استراتيجية تقديم قائمة المفردات الجديدة المضبوطة ضبطا تاما بمعانيها التركية وطلب حفظها كتابة ودلالة

إن هذه الاستراتيجية كانت استراتيجية قد استخدمها المستشرقون الروس في سنوات الاتحاد السوفياتي في مناهج تعليم اللغة العربية، حيث كانت المفردات والعبارات الجديدة تلي كل نص جديد مضبوطة ضبطا تاما، بمعانيها الروسية، ويُطلب حفظها قبل قراءته، بينما كانت النصوص غير مضبوطة، تناسب المستوى المدروس، مما كان يسهل على الدارسين ضبط الكلمات وأواخرها ابتداءً من أول نص (А.Ковалев, Г.Шарбатов, 1998, с. 87).

أما النصوص التي بدأتُ بتدريس قراءتها في المستوى الأول فكانت فوق مستوى الطالبات، فتبنيتُ هذه الاستراتيجية من أجل اكتسابهن عددا كافيا من المفردات يمكنهن من التعامل مع تلك النصوص، ومن أجل الانتباه لفهم تراكيبها أكثر، بحيث ساعدت معرفة المفردات دلالة على استيعاب التراكيب أسرع، كما ساعدت معرفتها كتابة في التدريب على ضبط الجمل في المراحل الأولى. وكنت أضع الكلمات المشابهة الوزن متتالية بعضها لبعض من أجل تيسير الحفظ، وأخضعهن لإملاءات للتأكد من معرفتهن لكتابتها ودلالتها، مما دفع إلى زيادة الاهتمام بالحفظ ومكن من إغناء الرصيد اللغوي لديهن.

جاءت تلك الإملاءت بسبب أنني كنتُ ألاحظ خلال خبرتي التعليمية، أن الطلاب لا يحفظون الكلمات كتابة ودلالة، مما يسبب أسئلتهم عن معاني الكلمات طول السنة وفيما بعدها، رغم أنها كانت قد وردت في تضاعيف النصوص والتدريبات مرارا.

فأثبتت بيانات الاستبيان أن (91%) من الطالبات وجدن حفظ المفردات كتابة ودلالة مفيدا، حيث كانت القراءة أكثر المواد حفظا للمفردات حسب أراء (84.3%) منهن. فأرى أن هذه الاستراتيجية أكثر فاعلية في المستويات الأولى في صفوف يزيد عدد الطلاب فيها على 20 طالبا، حيث يصعب تفاعل الجميع في نفس الوقت دون معرفة مفردات النص المقروء.

يذكر خالد أبو عمشة هذه الاستراتيجية ضمن "ثلاثة اتجاهات لتعليم الضبط والتشكيل في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، كالاتجاه الذي قد أظهر تمكناً مقبولا لدى الدارسين خاصة عندما يترافق معه تقديم نظام الصرف العربي القائم على الأوزان العشرة" (خالد أبو عمشة، 2016، ف 10). فالاسترايجية التالية التي استخدمتها كانت تقوم على توظيف الأوزان الصرفية في قراءة المفردات وتخمين معناها.

ب. استراتيجية التدريب على توظيف الأوزان الصرفية في قراءة المفردات غير المضبوطة وتخمين دلالتها

فبدأتُ بتدريب الطالبات على استخدام الأوزان الصرفية في ضبط المفردات وتخمين معناها بتقديم الأفعال بعدة أوزانها الصرفية، بعد أن درسن عددا معينا من تلك الأوزان في دروس الصرف. وكنتُ أفاجئ عليهن بطلب اشتقاق بعض الأوزان، للتدريب على ضبطها في النصوص غير المضبوطة، وكنت أمثل عليها في بعض الأحيان من أجل اكتساب كيفية استخدامها في الإنشاء وتنويع الجمل، وعلى سبيل المثال، في تحويل المصدر المؤول إلى الصريح أو العكس، أو في تحويل الخبر أو الصفة أو الحال من نوع إلى نوعها الآخر، وذلك ابتداء من المستوى الثاني إلى نهاية المستوى الثالث.

وكنتُ أركز على اشتقاق المصدر أو اسم الفاعل في تخمين معنى الكلمة الجديدة لكون اللغة التركية تضم عددا كبيرا من الكلمات العربية على هذين الوزنين.

ت. استراتيجية تقديم المفردات بشكل حليزوني في التراكيب المدروسة المختلفة سياقا

استخدمتُ هذه الاستراتيجية من أجل استيعاب الطالبات للمفردات الجديدة من خلال تعرضهن لقراءتها في التراكيب المدروسة المختلفة سياقا، لأن مجرد حفظها لا يفيد إفادة تامة، ما لم تُستخدم في السياقات المختلفة ويتكرر توظيفها فيما يلي بشكل حليزوني. فأسفر ذلك عن استيعاب التراكيب المدروسة إلى جانب استيعاب المفردات.

كنتُ أهتم بهذه الاستراتيجية لعدم توافر النصوص التي تحتوي المفردات المدروسة بشكل حليزوني، حيث كنتُ أقدمها في تراكيب مختلفة تشابه لما جاء في النصوص السابقة، وذلك من أجل استيعاب التراكيب أيضا. فأظهرت نتائج الاختبار الثاني في المستوى الثالث فاعلية الاستراتيجيات الهادفة لزيادة الرصيد اللغوي لدى الطالبات، حيث بلغت نسبة معرفة المفردات 98،2%.

ث. استراتيجية تقديم المفردات الجديدة من خلال المرادفات والمضادات المعروفة لدى الطالبات

إن "الترادف والتضاد من أساليب تعريف المفردات الجديدة. ولكن اذا استُخدم الترادف والتضاد وجب التأكد من أن تكون الكلمة المرادفة أو المضاة التي تُستخدم في الشرح معروفة لدى الطلاب" (عمر الصديق، 2016، ص 175). فبدأتُ باستخدام هذه الاستراتيجية بعد أن اكتسبت الطالبات عددا من المفردات يسمح ببيان دلالة المفردات الجديدة بناء عليه، حيث كنت أقدم جملا تحتوي على المرادفات والمضادات في تدريبات وأسئلة لاستيعاب النص الجديد.

د. استراتيجية استخدام المفردات المدروسة في إعداد نص الاختبار وأسئلته

استخدمت هذه الاستراتيجية من أجل انتباه الطالبات لأهمية حفظ المفردات في قراءة وفهم النصوص الجديدة عامة ونصوص الاختبارات وأسئلة الترجمة فيها خاصة، حيث كن على علم بأنها ستضم المفردات والتراكيب المدروسة، مما زاد الاهتمام بالحفظ دون إقامة الإملاءات في المراحل اللاحقة.

ثانيا: استراتيجيات توظيف التحليل التركيبي في فك تراكيب النص

استراتيجية تقديم التراكيب الجديدة كتراكيب وظيفية في المراحل الأولى

استخدمتُ هذه الاستراتيجية خاصة في المراحل الأولى في شرح التراكيب الجديدة لنصوص المستوى الأول كتراكيب وظيفية لعدم تناسبها مع مستوى الطالبات، محاولةً بذلك استيعابها بنيةً ودلالةً دون شرح قواعدها، وتسهيل فهمها في النصوص اللاحقة، كما حاولتُ تعليم كيفية استخدامها في الإنشاء، سواء أكان كتابيا أم شفهيا.

وكانت نصوص الكتاب الأول عبارة عن قصص مضبوطة ضبطا تاما. وبالرغم من أنها كانت لا تناسب للمستوى المدروس إلا أنها كانت قصيرة تحتوي عدة جمل وردت على نفس النمط، مما سهل في المراحل الأولى شرح تراكيبها الجديدة وظيفيا، بالتركيز على بنيتها ودلالتها، كما سهل استيعاب الطالبات لها، وذلك بالتدريب المستمر على قراءة الجمل المشابهة لجمل النص تركيبا بعد الانتهاء من قراءة كل نص جديد. فأصبحت الطالبات يفهمن التراكيب المدروسة سابقا في النصوص اللاحقة دون أي جهد، فمكّن ذلك من توفير الوقت عند قراءة النصوص الجديدة، ومن الانتباه لتراكيبها غير المدروسة أكثر. وجدير بالذكر أن فهم الطالبات لما يقرأن أسهم في زيادة ثقة بأنفسهن، مما أدى إلى تعزيز الدوافع في تنمية المهارات القرائية.

كنتُ أراعي التدرج في شرح التراكيب، لكونها تراكيب فوق مستوى الطالبات، كما يلي شرح عدة تراكيب من النصوص العدة:

في القريةِ رجلٌ فقيرٌ – كان في القريةِ رجلٌ فقيرٌ.

آزرُ يعبد الأصنامَ – كان آزرُ يعبد الأصنامَ.

الناسُ يعبدون الأصنامَ – كان الناسُ يعبدون الأصنامَ.

كان في القريةِ أصنامٌ. – وكان إبراهيمُ يعرف الأصنامَ

الأصنامُ حجارةٌ. – كان إبراهيمُ يعرف أنّ الأصنامَ حجارةٌ.

الأصنامُ لا تنفعُ. – كان إبراهيم يعرفُ أنّ الأصنامَ لا تنفعُ.

كان إبراهيم يعرف أن الأصنامَ حجارة. + وكان يعرف أن الأصنامَ لا تنفع.

كان إبراهيم يعرف أن الأصنامَ حجارةٌ + وكان يعرف أنها لا تنفع ولا تضر.

كان إبراهيمُ يعرف أن الأصنامَ حجارةٌ + وأنها لا تنفع ولا تضر.

عند شرح هذه الجمل لم أتناول عمل "كان"، ولكن اكتفيتُ في المراحل الأولى بإشارة أنه يدل على زمن مستمر في الماضي. أما عمل "أنّ" فاكتفيتُ بذكر أن الاسم الذي يأتي بعد "أنّ" يكون منصوبا، وأن الجملة بدخولها تصبح هنا مفعولا به. فهذه الطريقة كانت وما زالت تستخدمها المناهج الروسية في تعليم العربية عند تقديم قواعد "أنّ" (А.Ковалев, Г.Шарбатов, 1998, с. 222)، بينما تُقدم كتب النحو العربية عمل إن وأخواتها تركز على إعراب معموليها دون إشارة

إلى أن الجملة الاسمية بدخول أنّ عليها تُصبح مصدرا مؤولا يأتي عنصرا من عناصر الجملة. فعدم اطلاع الدارسين على ذلك يجعلهم لا يفهمون معناها عند قراءتها.

وكلما زاد عدد القواعد المدروسة، كنتُ أنتبه لتحديد الطالبات مواقع الكلامات في الجملة وعلامات إعرابها الظاهرة دون أي إغراق في تفاصيله وذلك من أجل تنمية مهارات الضبط والفهم لديهن.

استراتيجية التدريب على ضبط الجمل للانتقال التدريجي إلى ضبط النص

أوليتُ ابتداءً من المراحل الأولى اهتماما كبيرا بقراءة الطالبات للنصوص المضبوطة، بانتباه لصحة أواخر الكلمات فيه وأوائل الأسماء المعرفة بلام التعريف من أجل التعود على الضبط الصحيح، وتجنب الأخطاء التي تسبب خللا في المعنى. كذلك اهتممتُ بصحة نطق الأصوات العربية نطقا سليما. وبدأتُ بالتدريب على ضبط المفردات وأواخرها بطلب ضبط عدة جمل مدروسة بنيةً ودلالةً في بداية كل درس جديد، بحيث كنتُ أزيد في حجمها تدريجيا من خلال دمج التراكيب المدروسة أو عطف بعضها على بعض. وكنتُ أطلب من حين إلى آخر بيان أسباب ضبط بعض الكلمات المراد استيعابها باستخدام ما تعلمن من القواعد في دروس النحو والصرف. وكلما زاد عدد القواعد المدروسة كنتُ أركز على توظيفهن لها في تحديد المواقع الجديدة في النص المضبوط، من أجل الانتباه إلى علامة إعرابها الظاهرة واستيعابها ضبطا ودلالة.

ومع زيادة معرفة الطالبات للقواعد النحوية كنتُ أطلب تأمل أواخر بعض الكلمات للتأكد من معرفتهن لأسبابها أو لاستيعابهن لها أو لتصحيح أخطائهن عند القراءة، وذلك من أجل اكتسابهن قدرة على ضبط النص تدريجيا، مما أسهم في تنمية مهارة الضبط لديهن.

أما قراءة النص غير المضبوط كاملا، فبدأت بالتدريب عليها ابتداءً من منتصف المستوى الثاني، حيث كنتُ أقدم النص الجديد في الفصل دون ضبطه، بعد طلب قراءته في المنزل بتأمل أواخر الكلمات فيه ودلالة تراكيبها، بحيث كنتُ أطلب ضبط جمل الفقرة جملة بعد جملة، فكانت الطالبات يقرأنها في المراحل الأولى جماعيا، ثم فرديا، من أجل التدريب عليه مراعيا للفروق الفردية، مما ساعد في المراحل اللاحقة على التركيز على تحديد مواقع العبارات والجمل التي لها محل من الإعراب وغيرها من العناصر المهمة وظيفيا في فهم النص فهما دقيقا. فاستمرت الأنشطة الموجهة للتدريب على ضبط الأواخر خلال المستويات الثلاثة كلها. فأظهرت نتائج الاختبار الثاني للمستوى الثالث، حيث طُلب فيه ضبطُ أربع فقرات مختارة من مختلف النصوص نسبة النجاح على مستوى 85،2%.

استراتيجية تحديد أهم المواضيع المساعدة على الفهم

كنتُ أستخدم هذه الاستراتيجية لاكتساب الطالبات سرعة في تحديد أهم المواضيع التي تساعد على الفهم أكثر، حيث كنت أقدم قواعد تطبيقية تعين على الفهم وأدربهن على توظيفها تدريجيا، ومن تلك المواضيع ما يلي :

خبر الجملة الاسمية: ذلك لأن الخبر هو الذي يُتم معنى الجملة الاسمية، فتحديده مهم لفهم الجملة، وخاصة خبر أنّ، لكونه خبراً يُتم معنى المصدر المؤول الذي يأتي في موقع من المواقع. فتزداد أهمية ذلك إذا فصل بين المبتدأ وخبره (أو بين معمولي النواسخ) عدد من الكلمات أو العبارات. ومن أجل ذلك كنتُ أطلب تحديد المبتدأ مع متمماته من المضاف إليه أو الصفة أو غيرهما، حتى يتبين خبر الجملة.

عود الضمائر: اهتممتُ بقضية عود الضمير اهتماما بالغا، لكونه موضوعا مهما في فهم جمل الفقرة المترابطة، إذ إن الأسماء، إذا سبق ذكرها ظاهرة في نفس الجملة أو الفقرة أضمرت. فتسهيلا على الطلاب كنتُ أطرح في المراحل الأولى سؤالاً: ما المقصود بهذا الضمير؟ وابتداءً من المستوى الثاني كنتُ أدرّب على إعادة بعض جمل النص كتابة، بإرجاع الضمائر فيها، وبيان موقعها في الجملة من أجل فهم معانيها.

كذلك في المراحل الأولى كنتُ أقدم بعض القواعد التطبيقية، ومنها أن كل فعل تصرف في صيغة الغائب يُذكر فاعله قبله إلا إذا لم يأت بفاعل ظاهر، كما أن كل ضمير للنصب أو الجر ورد في الجملة على صيغة الغائب لا بد من إعادته لمعرفة معناه. ومن أجل التأكد من استيعاب هذه المواضيع كنتُ أضع ضمن أسئلة الاختبارات أسئلة متعلقة بهذا الموضوع، فعلى سبيل المثال جاء في الاختبار الأول للمستوى الثاني سؤال يُطلب فيه إعادة الضمائر إلى أصلها في جملة:

"حيّى خالد صاحب المكتبة قائلاً: السلام عليكم وطلب منه الكُتب. بعد أن حضّرها صاحب المكتبة دفع له ثمنها وضعها في الحقيبة السوداء وعاد إلى السكن."

فطُلب إعادة 10 ضمائر منها 4 للرفع و6 للجر، حيث كتبتها 92،1% من الطالبات صحيحة، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية ابتداء من المستويات الأولى.

وظيفة المعطوف دلالة: اهتممتُ بهذا الموضوع لأن تحديد المعطوف عليه لا يعين الفهم، ما لم يعرف الطالب أن المعطوف يؤدي نفس الوظيفة التي يؤديها المعطوف عليه دلالة، كما هي في اللغة التركية. فكنتُ أطلب من الطالبات تحديد المعطوف عليه، ثم إعادة العبارة أو الجملة شفهياً بالمعطوف عليه مرة وبالمعطوف مرة أخرى، ثم أجعلهن يكتبن كل معطوف تحت معطوفه عليه على النص، نحو:

يريد محمود أن يقرأ القصص والرويات العربية ويكتب جملا متعلقة بها.

يريد أن يقرأ القصص – يريد أن يقر الرويات

يريد أن يقرأ... – يريد أن يكتب...

عمل المصدر الصريح: اهتممت بتحديد الطالبات لعمل المصادر الصريحة في المستوى الثالث، لكونه يأتي مضافا لفاعله أو مفعوله غالبا، حيث كنتُ أقدم قواعد تطبيقية بالتركية، منها ما يلي:

إذا أضيف المصدر إلى فاعله يأتي مفعوله إما منصوبا وإما مجرورا بحرف اللام، نحو: قراءة الإنسان **كتاباً** مفيدة. قراءة الإنسان **للكتاب** مفيدة.

قد يُضاف المصدر إلى مفعوله دون ذكر فاعله، نحو: قراءة **القصص** ممتعة.

إذا كان الفعل متعلقا للجار والمجرور يأتي مصدره ومشتقاته أيضا بنفس حرف الجر، ومعرفة ذلك تزيد الانتباه عند القراءة، نحو: **شجع** الإمام الأطفال **على** تلاوة القرآن. سمعنا عن **تشجيع** الإمام الأطفال **على** تلاوة القرآن. الإمام **مُشجع** الأطفالَ على تلاوة القرآن. فيأتي معرفا بلام التعريف إذا لم يُضف إلى فاعله أو مفعوله، نحو: **التشجيع على** تلاوة القرآن الكريم ضروري.

الأسماء الموصولة: في البداية قدمتُ التراكيب التي تحتوي على الأسماء االموصولة كتراكيب وظيفية بالإشارة إلى أجزائها بألوان مختلفة، بترجتها وكنتُ أدرّب على قراءة التراكيب المشابهة لها، كما يلي:

فهمتُ النصوص الجديدة **التي قرأتها**

فهمتُ **ما قرأتُه** من النصوص الجديدة.

أبحث في الكتاب عن المعلومات **التي أحتاج إليها** في كتابة التعبير

أبحث عـ**ما أحتاج إليه** في كتابة التعبير من المعلومات.

وكانت نصوص المستوى الثاني ونصوص اختباراته تحتوي مثل هذه التراكيب، حيث لوحظ أن توظيفها بشكل حليزوني ساعد على فهمها في سياقات أخرى بسهولة. فجاءت فقرة الترجمة للاختبار الثاني في المستوى الثاني كما يلي:

" أجاب فهد قائلاً: لأنّ التسوّق من خلال الشبكة الدولية سهلٌ. وقال سالمٌ: لأنه بإمكان الناس أن يشاهدوا فيها **ما يُباع من السلع** دون أن يذهبوا إلى الدكاكين. وقال أحمد جالِساً: لأنهم يستطيعون أن يُقارنوا بين **البضائع التي تُعرَض في الشبكة الدولية** من حيث الجودة والأسعار. قام محمود قائلا: يا أستاذي، التسوّق الإلكتروني مريحٌ بالنسبة **للناس الذين يعملون** من الصباح إلى المساء، لأنهم **يقدرون أن يشتروا** عبر الإنترنت **ما يحتاجون إليه من الملابس** والأحذية والأجهزة الإلكترونية وغير ذلك. أمّا الطلاب **فيستطيعون من خلاله أن يجدوا ما يريدون من الكُتُب** والمجلات."

فكانت نتائج الترجمة الصحيحة (89،9%) في هذا الاختبار تدل على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في شرح تلك التراكيب.

أما المراحل اللاحقة فقدمتُ فيها قواعد تطبيقية عن خصائص صلة الموصول، بمعنى أنها لا تأتي إلا شبه جملة أو جملة سواء أكانت اسمية أم فعلية، وهي تحتوي على ضمير عائد إلى اسم الموصول. وكنتُ أركز على تحديد الطالبات للضمير العائد الذي يربطها بالاسم الموصول، خاصة إذا كان هذا الضمير ضميراً للنصب أو الجر.

السلسة الإضافية: اهتممتُ بهذه السلسة من أجل معرفة ضبطها ومعانيها، حيث كنتُ أطلب تحديد الطالبات في كل فقرة عبارة تدل على الإضافة المتكونة من كلمتين أو أكثر، فكنتُ أقدم تقنيات تطبيقية في تحديدها، نحو:

كل من كلمات "بعض" و"أحد" – إحدى" و"معظم" – "أكثرية" – "أغلبية" يُضاف إلى الجمع المعرفة، فإذا جاء الجمع دون لام التعريف فذلك يدل على استمرار السلسلة، نحو: ساعد أحد الرجال هذا العجوز – ساعد أحد رجال القرية هذا العجوز.

كل من كلمة "كل" و"اسم التفضيل" يضاف إما إلى نكرة مفردة وإما إلى الجمع المعرفة غالباً، نحو: يراجع كل طالب هذا الموضوع – يراجع كل الطلاب هذا الموضوع – يراجع كل طلاب الصف هذا الموضوع. إسطنبول أكبر مدينة في تركيا – إسطنبول من أكبر المدن في تركيا – إسطنبول من أكبر مدن العالم.

الفصل بين المضاف والمضاف إليه بحرف اللام ، تجنباً للبس، خاصة إذا جاء كلاهما موصوفين، نحو: قصص الكتب الجديدة الممتعة – القصص الممتعة للكتب الجديدة

ج. **استراتيجية تقديم الأفعال الجديدة بشكل قوالب والتمثيل عليها**

استخدمتُ هذه الطريقة خاصة في تقديم الأفعال التي تتعدى إلى المفعولين أو ما تأتي بحروف جر معينة، وذلك لمعرفة الطالبات لكيفة استخدامها وتحديد معمولاتها، بحيث كنتُ أقدمها في المراحل الأولى بشكل قوالب أمثل عليها، أما في المستويات اللاحقة فكنت أطلب منهن استخراجها من النص والتمثيل عليها شفهيا وكتابيا، كما يلي:

فعل – فاعل – مفعول به أول – مفعول به ثان

علّم - الأستاذ – الطلاب – التحليل

ألبست – الأم – بنتها – ملابس

فعل – فاعل – مفعول به – حرف جر واسم مجرور

شجع – الأستاذ – الطلاب - على – قراءة القصص

أخبر – الأستاذ – الطلاب - بنتائج الاختبار

استراتيجية تقديم القواعد التطبيقية اللازمة في فهم النص

كما سبق في بيان بعض الاستراتيجيات فإني كنتُ أستخدم بعض القواعد التطبيقية التي رأيتُها فاعلية في تحديد الطالبات لمواقع الجمل بسهولة. ومن هذه القواعد أن كل فعل جاء داخل الجملة يُعد جملة فعلية، تقع إما خبرا أو صفة أو صلة للموصول أو حالا أو معطوفا أو جواب شرط، فيمكن تحديد موقعها بطرق تالية:

إذا جاءت الجملة بعد المبتدأ (وما يتعلق به من المضاف إليه والصفة وغيرها) فهي خبر.

إذا جاءت بعد النكرة فهي صفة.

إذا جاءت بعد الفاعل أو المفعول المعرفتين فهي حال.

إذا جاءت بعد الأسماء الموصولة فهي صلة موصول.

إذا جاءت بعد حرف العطف فهي معطوفة

إذا جاءت بعد جملة الشرط فهي جواب الشرط

ومنها أيضا

الجملة التي تبدأ بـ"عندما" تحتوي على فعلين، فيتعين نوعهما حسب نوع فعل الجملة الفعلية الرئيسة، فإذا كان ماضيا، جاء فعل الجملة المتممة ماضيا، وإذا كان مضارعا أتى مضارعا، نحو: عندما ذهبتُ إلى القرية زرتُ أقاربي – عندما أذهب إلى القرية أزور أقاربي.

ثالثا: استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأخرى في دروس القراءة المكثفة

لا بد من تكامل المهارات بعضها مع بعض في تعليم العربية، لأنه لا يمكن اكتساب اللغة الهدف بتقدم في مهارة دون غيرها، فالضعف في مهارة ما يؤثر سلبا على غيرها، مما يجعل العملية التعليمية التعلمية فاشلة في نهاية الأمر. ومع ذلك فإنه لا يمكن تركيز المهارة المعينة على تنمية جميع المهارات على حد سواء، ما لم يتم الدمج الكامل بينها. فحاولتُ في دروس القراءة المكثفة استخدام استراتيجيات تساعد الطالبات على تعزيز المهارات الأخرى بتزامن مع تنمية المهارات القرائية.

من الاستراتيجيات التي استخدمتُها في تنمية المهارات الكتابية – إلى جانب الاستراتيجيات المذكورة أعلاها لإكساب المفردات:

استراتيجية طلب الإجابة عن الأسئلة وتصحيح الأخطاء بجمل تامة، من أجل اكتساب الطالبات قدرة على تكوين الجمل في المراحل الأولى؛

شرح التراكيب الجديدة بنية ودلالة وطلب كتابة الجمل على غرارها من أجل استيعابها والتدريب على استخدامها كتابة؛

تعليم كيفية طرح الأسئلة وتنويع الأجوبة عنها؛

طلب حفظ بعض النصوص وكتابته عن ظهر القلب؛

استخدام المفردات والتراكيب المدروسة في مختلف السياقات للتمكين من توظيفها في المهارات الأخرى عامة وفي الكتابة خاصة.

أما المهارات الشفهية، فكانت هناك عدة استراتيجيات شفهية استخدمتُها في شرح النصوص، إلى جانب التحليل التركيبي، حيث لوحظ أن تحليل تراكيب النص بنية ودلالة مكن الطالبات من القيام بهذه الأنشطة بسهولة، فمن استراتيجيات الكلام ما يلي:

طرح أسئلة الفهم وعبارات الصواب والخطأ والإجابة عنها شفهيا

طلب تكرار الجمل والفقرات المدروسة شفهيا دون النظر إلى النص، فلوحظ أن بعض الطالبات أصبحن قادرات على استظهارها دون أي جهد، بينما كانت بعضهن الآخر يتمكن من ذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الموجهة لمواصلة الكلام. وأرى أن هذا النشاط ضروري لتدريب الطلاب على التعبير الشفهي بجمل مترابطة.

أما مهارة الاستماع، فأسهم في تنميتها القرص الصوتية المصاحبة للنصوص المقروءة، بحيث كانت الطالبات يستمعن إلى النص الجديد قبل قراءته في المنزل ثم في الفصل من أجل تصحيح أخطائهن الصوتية المتعلقة بالنطق، كما كن يستمعن إليه بعد تحليل تراكيبه وفهمه فهما دقيقا. فجاء هذا النشاط لتنمية مهارة فهم المسموع متزامنا مع فهم المكتوب، لكونه – في رأيي – من أفعل الأنشطة التي تزيد الدوافع في تقوية المهارات السمعية، إذ إنه يجعل الطالب يثق بقدراته على فهم المسموع أكثر. وكنتُ أشجع الطالبات على توظيف المفردات والتراكيب المدروسة في جميع المهارات، إذ إن استيعابها يتطلب بالتدريب المستمر على استخدامها، فإن التقدم في مهارة ما دون غيرها لا يفيد تحقيق أهداف تعليم اللغة الهدف إفادة مرجوة، ما لم يتحقق فيه تكامل المهارات بعضها مع بعض.

نتائج الاستبيان الذي أجري من أجل الكشف عن جوانب القوة والضعف لدروس القراءة المكثفة

تم إجراء هذا الاستبيان مع 47 طالبة من الصفين في نهاية المستوى الثالث رغبةً في معرفة استفادة الطالبات من دروس القراءة المكثفة في تنمية المهارات القرائية ومدى فاعلية الاستراتيجيات التي استُخدمت فيها، حيث أسفر تحليل بياناته عن نتائج إجابية ملموسة لصالح هذه القراءة.

كانت أسئلة الاستبيان تتضمن أسئلة متعددة، منها ما يتعلق بفاعلية استراتيجيات التحليل التركيبي التي استخدمت في القراءة المكثفة، والاستراتيجيات الموجهة لتقوية القدرات الكتابية والشفهية لدى الطالبات. فتبين من خلال تحليل بيانات الاستبيان نسبة أكثر المهارات فاعلية وأحبها وأصعبها في المستويات الثلاثة الأولى، كما يلي في :

الجدول 1.

	القراءة المكثفة	المحادثة	الكتابة	الاستماع	القواعد
أكثر المهارات فاعلية في المستويات الثلاثة	%80.8	%44.6		%4.3	%51

			34% منها مشتركة بين القراءة والمحادثة		و38.2% منها مشتركة بينها وبين القراءة
أحب المهارات فيها	%57.4	%29.8	%0.6	%4.3	%36.2
أصعب المهارات فيها	%4.2	%38.2	%2.1		%40.4

إذا حذفنا النسب المشتركة بين المهارتين تبين من البيانات المذكورة أعلاها أن القراءة المكثفة كانت أكثر المهارات فاعلية حسب رأي 45،2 % من الطالبات، كما كانت أحبها (57،4%) ، بينما كانت القواعد (40،4%) والمحادثة (36،2%) أصعبها عليهن. وجدير بالذكر أن الطالبات لم يجدن القراءة المكثفة من أصعب المهارات إلا (4،2%) منهن، مع أنها كانت تركز على ضبط النصوص وتحليل تراكيبها وظيفيا إلى جانب الأنشطة الكتابية والشفهية.

وكانت نسبة الاستفادة من القراءة المكثفة في تعزيز مهارة فهم المقروء إلى جانب تقوية المهارات اللغوية الأخرى كما يلي في الجدول. 2

	في تنمية مهارة الفهم	في تنمية مهارة الكتابة	في تنمية مهارة المحادثة	في تنمية مهارة الاستماع
استفادة بالغة	%51	%34	%21.2	%27.6
استفادة جيدة	%32	%38	%40.4	%46.7
استفادة متوسطة	%17	%13.8	%31.9	%8.5
استفادة ضعيفة	-	%4.2	%6.5	%17.2

إذا جمعنا النسبتين الإيجابيتين الأوليين، تبين أن 84 % منهن وجدن القراءة المكثفة مفيدة في تنمية فهم المقروء، و72% – في تنمية مهارة الكتابة، و61.6% – في تنمية مهارة المحادثة، و73.3% – في تنمية مهارة الاستماع. فتدل نسبة الاستماع على دور فهم النص المكتوب في تنمية فهم المسموع.

كشف تحليل بيانات الاستبيان أن 85.2% من الطالبات رأين شرح التراكيب بنية ودلالة وترجمة مفيدا للغاية. كما يلي في الجدول. 3

فاعلية المهارات اللغوية في إكتساب الطالبات للمفردات والتراكيب الجديدة

	القراءة المكثفة	المحادثة	الكتابة	الاستماع	القواعد
أكثر المهارات حفظا للمفردات	%80.8	%29.7	-	-	%6.6
	%12.7 منها مشتركة بين القراءة والمحادثة				
أكثرها اكتسابا للتراكيب	%85.1	%44.6	%8.5	_	%6.3
	%31.9 منها مشتركة بينهما				
أكثر التراكيب استخداما في المهارات الأخرى	%76.5	%40.4		%2.1	
	و29.7% منها مشتركة بينهما				

إذا نقصنا النسب المشتركة بين مهارتي القراءة المكثفة والمحادثة في كل من حفظ المفردات واكتساب التراكيب واستخدامها تبين أن 68.1% من الطالبات حفظن الكلمات و53.2% - اكتسبن التراكيب في دروس القراءة، بينما كانت 46.3% - يرين التراكيب المدروسة فيها أكثر استخداما في الإنشاء اللغوي.

سئلت الطالبات في الاستبيان عن دور القراءة المكثفة في تنمية ضبط النصوص وفهمها فهما دقيقا أيضا، فتبين ما يلي في الجدول 4.

	أسهمت القراءة المكثفة في التمكين من ضبط النص ضبطا كاملا	أسهمت القراءة المكثفة في التمكين من فهم النص فهما دقيقا
إسهاما بالغا	%61.6	%44.7
إسهاما جيدا	%29.7	%34
إسهاما متوسطا	%8.7	%8.5
نسبة المترددين في الجواب		%12.8

اتضح من النسب المذكورة أعلاها أن القراءة المكثفة كانت ذات فاعلية في تنمية الضبط والفهم الدقيق، بحيث يدل إجماع النسب الإيجابية أن نسبة من يراها ذات فاعلية في تنمية الضبط تبلغ 91.3% وتنمية الفهم الدقيق – 78.7%.

نتائج الاختبارات

أجريت ثلاثة اختبارات في كل من المستويات الثلاثة، بحيث أوليتُ اهتماما كبيرا بإعداد نصها وأسئلتها، للتأكد من استيعاب الطالبات لما جاء في تلك الفترة من المفردات والتراكيب استيعابا تاما، كما اهتممتُ بالتثبت من فاعلية الاستراتيجيات المتبعة في تنمية مهارة القراءة المكثفة إلى جانب تقوية المهارات اللغوية الأخرى.

واكتفيتُ في هذه الدراسة بتحليل وتقويم نتائج اختبارات المستوى الأول، رغبةً في الكشف عن مدى فاعلية توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية المهارات القرائية، حيث يصعب في ذلك المستوى أن يعود التوظيف بنتائج إيجابية مرجوة، لكون الطالبات فيه أقلّ معرفةً للمفردات والقواعد وأقل مهارةً في تحليل عناصر الجمل وتراكيب النص في سياق جديد، وأقل قدرة على ضبط النص ضبطا سليما وفهمه فهما دقيقا.

وأقيم في المستوى الأول ثلاثة اختبارات، فجاء الاختبار الأول بعد قراءة 6 قصص من قصص الأنبياء، حيث كان نص الاختبار المتكون من 153 كلمة عبارةً عن تلخيص تلك القصص، بتغير بعض تراكيبها. أما أسئلة الاختبار فكانت مختلفة، حيث كان السؤال الأول لملء الفراغات بكلمات مناسبة جاءت بين القوسين (في 8 جمل)، والثاني لتحديد الصواب والخطأ مع تصحيح الأخير (في 8 جمل)، والثالث لملء جدولي المفردات (المرادفات والمضادات (8 كلمات) والمفردات والجموع (6 كلمات) والرابع لكتابة الجمل باستخدام كلمات النص (4 جمل) والخامس للترجمة (5 جمل).

وأظهرت نتائج هذا الاختبار أن الطالبات استوعبن النصوص المدروسة جيداً من حيث المفردات (84%)، فكانت نتائج الترجمة الصحيحة (97 %) تدل على استعيابهن لتراكيب النصوص المدروسة دلالةً. فكانت جمل الترجمة تضم كلاً من "رأى الناس أن النار لا تضرّ إبراهيم". و"كان إبراهيم يعرف أن الأصنام لا تأكل ولا تشرب" و"كان الناس يعلمون أن الصنم لا يتكلم" و"اجتمع الناس وأوقدوا نارا وألقوا فيها إبراهيم" و"رأى الناس أن إبراهيم مسرور وسالم". وكان هدفنا من اختيار هذه الجمل أن نحدد مدى فهم الطالبات للجمل التي تحتوي المصدر المؤول المتشكل من أنّ ومعموليها والعطف. فكانت النتائج الإيجابية للترجمة تدل على أن الطالبات أصبحن يفهمن مثل هذه التراكيب بسهولة وهن في المستوى المبتدئ. ولا أريد هنا التأكيد على ضرورة دراسة مثل هذه التركايب في المستويات الابتدائية، وإنما أريد الإشارة إلى إمكانية توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية القراءة المكثفة في تلك المراحل لكون نصوصها قد تحتوي تراكيب لا تناسب مستوى الدارسين.

أما الاختبار الثاني فأجري بعد قراءة 7 قصص تالية ، بحيث كانت نصه يتكون من 213 كلمة وقد جاءت النصوص المدروسة فيه بتغيير معظم تراكيبها عن طريق دمجها أو عطف بعضها على بعض وإضمار بعض الأسماء الظاهرة أو إعادة الضمائر إلى أصلها. أما أسئلة الاختبار الأخرى فكان السؤال الأول منها للإجابة عن 5 أسئلة مباشرة وغير مباشرة تبدأ بـ"لماذا" و"كيف"، والثاني لتحديد الصواب والخطأ، حيث حاولتُ ألا تأتي الأجوبة جاهزة في النص، بل منتثرة في تضاعيفه، والثالث لكتابة الجمل بمفردات معينة والرابع للترجمة. وسعيتُ بذلك إلى التثبت من استيعاب الأساليب الجديدة في النصوص المدروسة السبع، نحو التراكيب التي تحوي المصدر المؤول المتشكل من أن وفعل مضارع منصوب وفعل معطوف عليه، نحو: "أراد إبراهيم أن يذهب إلى بلد بعيد ويدعوَ الناسَ إلى اللهِ ويعبدَ ربَّه"، والخامس لملء الفراغات في الجمل بكلمات مناسبة من عند الطالبات، والخامس لملء الجدول الصرفي. وكانت هذه الاسئلة تهدف إلى معرفة مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في استيعاب الطالبات لتلك النصوص.

وكانت نتائج السؤال الأول تشير إلى أن الطالبات (85%) فهمن النص وعرفن الأجوبة إلا أنه لوحظ في كتابة بعضهن أخطاء مثل دخول "لأنّ" على الجملة الفعلية ، ونفي الفعل الماضي بـ"لا" بدلا من "ما" (لدى 31% منهن). فهذه الأخطاء مقبولة في هذا المستوى، غير أنها أخطاء يجب تنبيه الطلاب إليها بالتدريب على كتابتها الصحيحة. أما أسئلة المفردات فأجابت 88 % منهن صحيحا. وكانت أكثر الأخطاء في هذا الاختبار تتعلق بكتابة جملهن باستخدام مفردات النص، فأرى أن ذلك نتج عن عدم توافر الوقت الكافي لتنمية القدرات الكتابية لكوننا نركز على صحة النطق أثناء القراءة وفهم التراكيب الجديدة أكثر.

وكانت نتائج السؤال الثاني المتكون من 5 جمل، تشير أن الطالبات أصبحن يميزن الصحيح عن الخطأ (90%) بسهولة، أما الأخطاء فمعظمها كانت تتعلق بالجملة الأخيرة، حيث جنن بتبديل الفعل المرادف بالفعل الذي جاء في النص، مما يدل على أهمية توظيف المرادفات في الاستعمال أكثر. وذلك مع أن هؤلاء الطالبات فهمن هذه الجملة التي وردت بإعادة الضمائر إلى أصلها. فكانت النتائج تدل على إمكانية توظيف استرايجية إعادة الضمائر إلى أصلها بدء من المستويات الأولى.

وتبين من نتائج هذا الاختبار أن كتابة الجمل أصبحت أحسن مما كانت في الاختبار الأول، حيث كانت 45،5% من مجموع الجمل (145 جملة) صحيحة و41،2% كانت أخطاؤها لا تزيد على كلمة أو كلمتين، و13،3% منها كانت خاطئة تماما، وذلك لمحاولة الطالبات كتابة الجمل الطويلة باستخدام أساليب غير مدروسة لا تناسب مستواهن، حيث كانت الأخطاء تتعلق بعدم التطابق بين الفعل وفاعله، والصفة والموصوف والمبتدأ والخبر من حيث التذكير والتأنيث، ودخول لأنّ على الجملة الفعلية ودخول أنْ على الفعل الماضي. بينما كانت بين الجمل الصحيحة جمل تدل على تجاوز هذه الأخطاء، مثل "يؤمن أحمد بالله لأنه مسلم"، "وكان إسماعيل ولدا صغيرا يجري ويلعب ويخرج مع والده"، الكوكب كبير جدا لكن لا يقدر أن يخلقني"، "لا يقدر الملك أن يحيي ويميت".

حاولتُ في أسئلة الترجمة أن أقتصر على أساليب جديدة، بعد أن أصبحت الطالبات قادرات على فهم التراكيب المدروسة سابقا، مما مكّنهن من التركيز على التراكيب الجديدة أكثر. فكانت نتائج ترجمة جملتي "كان إبراهيم لا يسجد لأحدٍ إلا الله" و"أراد إبراهيم أن يذهب إلى بلد بعيد ويدعو الناس إلى الله ويعبد ربه"، صحيحة لدى 84%. وأريد هنا الإشارة إلى أن نسبة النجاح انخفضت مقارنة بالاختبار الأول، وذلك لانضمام الطالبات الجديدات إلى الصف في منتصف المستوى.

ووضعتُ في هذا الاختبار 3 جمل لترجتها إلى العربية وهي "لا يخاف إبراهيم من أحد إلا الله" و"لا يقدر المالك أن يحيي ويُميت" و"لا تخلق الأصنام ولا تهدي، لأنها حجارة". وكانت ترجمة الجملة الأولى صحيحة لدى 20،6% منهن، أما 41،3% فترجمنها نحو "لا يخاف إبراهيم لأحد إلا الله"، أي بحرف "اللام" بدلا من "من". وكانت ترجمة الجملة الثانية صحيحة لدى 34،4%، مما يدل على عدم قدرتهن على توظيف التراكيب المدروسة، رغم تمكنهن من ترجمتها صحيحا من العربية إلى التركية. أما ترجمة الجملة الثالثة فكانت صحيحة لدى 7%، أما 41 % منهن كتبن الجملة بتذكير فعلي "يخلق" و"يهدي"، و13% منهن أخطأن في كتابة كلمة "حجارة". ويتضح أن 28،7% من مجموع هذه الجمل (87 جملة) كانت صحيحة و37،3% منها خاطئة و34% كانت أخطاؤها لا تزيد على كلمة أو كلمتين. وإذا قارنّا هذه النتائج بنتائج كتابة جملهن تبين أن نسبة الجمل الصحيحة في الكتابة أكبر منها في الترجمة إلى العربية، ونسبة الجمل الخاطئة في الأولى أقل منها في الثانية، مما يدل على أهمية استخدام التراكيب المدروسة في الإنشاء والتدريب المستمر على ذلك في تنمية مستوى جملهم تركيباً.

وكانت جمل السؤال الرابع لملء الفراغات في 5 جمل وهي "وإذا مرض أحدٌ فالأصنام لا ...." و"يطوف الناس بـ....في الحج" و"بارك الله ...الكعبة وزمزم" و"أراد إبراهيم أن ...بيتا لله" و"....الله جبريل بكبش من الجنة". وبالرغم من عدم تقديم الكلمات فإن الأجوبة لدى 62% كانت صحيحة و25،5 خاطئة، 12،5 خاطئة في استخدام الفعل مع جمع غير عاقل. وقد أشارت هذه النتائج أن القراءة المكثفة أسهمت في تنمية قدرات استظهار ما درسن من الجمل إلى حد ما.

والسؤال الأخير كان متعلقا بصرف 15 فعلا جاء في النصوص المدروسة بطلب كتابة 4 أوزان مختلفة، منها الماضي والمضارع والأمر والمصدر. ويجدر بالإشارة هنا أن قِصر القصص وقلة الأفعال الجديدة في كل منها مكّنا مِن تقديمها بأوزانها الصرفية المختلفة، وساعدا على حفظها في وقتها، وعلى توظيفها في السياقات المدروسة والتدريب عليها. فتدل النتائج أن 82،2% من الطالبات كتبن الأوزان صحيحة، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية، بالرغم من أن هذا المستوى يصعب فيه استيعاب الدارسين لصرف الكلمات. وقد اهتممتُ بتدريس صرف الكلمات ابتداء من المستوى الأول، من خلال تقديم الأفعال الجديدة مع الإشارة إلى الأفعال المدروسة المشابهة لها في كل مرة، وكلما زادت معرفة الطالبات من الأوزان في دروس الصرف كنتُ أطلب منهن تصريفها في المستويات التالية.

أما نص الاختبار النهائي للمستوى فكان يتكون من 264 كلمة ويحتوي المفردات والتراكيب المدروسة في سياق مختلف جديد، وذلك للتأكد من فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في الدروس في إكسابهن قدرة على ضبط تام لمثل هذه النصوص وفهمها فهما دقيقا والتمكن من الإجابة عن أسئلة الفهم المباشرة وغير المباشرة الموجهة لها إجابة صحيحة وهن في الاختبار. فكانت الأسئلة تتكون من ثلاثة أسئلة، منها السؤال الأول لضبط الفقرة ضبطا تاما وترجمتها، والثاني للإجابة عن الأسئلة المباشرة وغير المباشرة والثالث للتمييز بين الصواب والخطأ بتصحيح الأخير. فكانت فقرة الضبط والترجمة تتضمن 57 كلمة كما يلي:

"كان في القرية رجل فقير جدا. كان اسم هذا الرجل أحمد. ذات ليلة رأى أحمد في المنام أنه يطوف بالكعبة. عندما استيقظ من النوم فهم أن هذا كان في الرؤيا. فحزن لأنه كان يعرف أنه لا يقدر أن يسافر إلى مكة. ولكنه أراد أن يطوف بالكعبة ويصلي عندها ويشرب من زمزم. فدعا ربه أن يجعل منامه صادقا."

فكانت نتائج الضبط تدل على تقدم ملموس كما يلي في الجدول 5.

	دون أي خطأ	بأخطاء لا تزيد على 5-1 أخطاء (10%)	بأخطاء لا تزيد على 10-6 أخطاء (20%)	بأخطاء تزيد على (20%)
في ضبط المفردات	%72	%28	-	-
في ضبط الأواخر	%4	%32	%52	%12

وأظهرت النتائج أن (72%) حققن نجاحا تاما في ضبط المفردات، حيث حصل خطأ لدى (28%) الباقية في كل من "فهم" أو"حزن" أو "يقدر"، كما أظهرت أن أخطاء ضبط الأواخر كانت لا تزيد على (10%) لدى (36%)، بينما كانت تحت (20%) لدى (52%)، بحيث كانت الأخطاء متعلقة بعطف فعْلي"يصلي" ويشرب" على الفعل المضارع المنصوب ونصب خبر كان وجر الممنوع عن الصرف.

أما نتائج الترجمة، فكانت جيدة للغاية، بحيث كانت ترجمة (52%) من الطالبات ترجمة تامة، بينما كانت ترجمة (34%) صحيحة إلا ترجمة الجملة الأخيرة، وهي "دعا الله أن يجعل منامه مناما صادقا"، أيْ ترجمة 86% من مجموع الجمل كانت صحيحة.

وفي السؤال الثاني اهتممتُ بصحة جمل الأجوبة نحويا، حيث كانت جمل 59،1% صحيحة، وأخطأت 10،3% منهن في نفي الماضي بحرف "لا" بدلا من "ما"، وأخطأت 6،9% في كتابة جمل الأجوبة.

أما نتائج السؤال الثالث فكانت صحيحة لدى 82،3% من الطالبات وكانت أخطاء 13،7 منهن متعلقة بتبديل الجمل المرادفة بما جاء في النص، وكانت أجوبة 4% خاطئة.

وأظهرت نتائج الاختبارات فاعلية توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية القراءة المكثفة ابتداءً من المراحل الابتدائية.

أبرز نتائج الدراسة

إن القراءة المكثفة قراءة تمكن القارئ من فهم تفاصيل النص المقروء فهما دقيقا، وذلك ما يجعلها من أنسب أنواع القراءة لأغراض تعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة، ولطلاب السنة التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية التي تُدرس فيها بالعربية معظم المواد المقررة في السنوات اللاحقة خاصة، لكونها قراءة تعينهم على الوصول إلى المعلومات الدقيقة المتعلقة بتخصصهم والتعمق فيه.

أثبتت الدراسة ضرورة تدريس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية من خلال تسليط الضوء على المشكلات القرائية لدى طلاب السنة الجامعية الأولى، حيث كانت أسباب ضعفهم في الفهم ناتجة عن عدم أية خبرة لهم في تحليل تراكيب النص، كما كانت ناتجة عن تعلمهم القراءة بالتركيز على الفهم العام.

أظهر تحليل نتائج الاختبار النهائي الذي أجري في نهاية المستوى الأول، فاعلية توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية ضبط النص وفهمه فهما دقيقا، حيث كانت نسبة نجاحٍ تام في ضبط الفقرة (المتضمنة 52 كلمة) تبلغ (72%) على مستوى المفردات، بينما كانت أخطاء (28%) الباقية لا تزيد على كلمة واحدة، كما أظهرت أن أخطاء ضبط الأواخر كانت لا تزيد على (10%) لدى (36%)، بينما كانت تحت (20%) لدى (52%)، بحيث كانت هذه الأخطاء متعلقة بعطف فعلي"يصلي" ويشرب" على الفعل المضارع المنصوب ونصب خبر كان وجر الممنوع عن الصرف.

كشفت نتائج الترجمة، فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق الفهم الدقيق، فيدل على ذلك نسب الترجمة الصحيحة في الاختبار الأول (97%) و في الثاني (84%) وفي النهائي (86%)، وذلك بالرغم من أن الجمل المترجمة كانت فوق المستوى المدروس بكثير.

أظهر تحليل بيانات الاستبيان أن مهارة القراءة المكثفة كانت أكثر المهارات اللغوية فاعلية ضمن المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة الأولى، كما كانت أكثرها فاعلية في تنمية قراءة الفهم (84 %) فكانت (91.5%) من الطالبات يرين شرح

التراكيب بنية ودلالة وترجمة مفيدا للغاية، حيث أظهرت البيانات أن الأساليب المدروسة فيها كانت أكثرها عددا (85.1%) واستخداما (76،5%)، مما يدل على أهمية القراءة المكثفة في إثراء كلام الطلاب مفردةً وتركيبا. فكانت نسبة من يراها مفيدة في تعزيز مهارة الكتابة (72%) وفي المحادثة (61.6%) وفي الاستماع (73%). فتدل نسبة الاستماع على أهمية فهم النص المكتوب في فهم النص المسموع.

يتضح من النتائج المذكورة أعلاها أن القراءة المكثفة لا تسهم في تنمية فهم المقروء فحسب، بل تسهم في تقوية المهارات اللغوية الأخرى أيضا، وذلك من خلال استيعاب التراكيب بنية ودلالة وتوظيفها في جميع المهارات.

ولعل أهم ما حققتها دروس القراءة المكثفة هو تمكين الطالبات من التفاعل في الدروس من خلال تحليلهن للنصوص مفردة وتركيبا ودلالة، مما سبب زيادة الدوافع في ممارسة القراءة كما سبب زيادة ثقة بأنفسهن.

أبرز اقتراحات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها دراستي هذه يمكنني أن أتقدم باقتراحات تالية:

بتخصيص حصص لتدريس القراءة المكثفة في السنة التحضيرية

بتبني توظيف استراتيجيات التحليل التركيبي في تنمية القراءة المكثفة

بإعداد النصوص المناسبة لممارسة الطلاب للقراءة الموسعة بتزامن مع القراءة المكثفة

بتوظيف المفردات والتراكيب المدروسة في القراءة المكثفة، في التعبير الكتابي والتعبير الشفهي على حد سواء، وذلك لأهميته في تمكين الدارسين من إنشاء الجمل والفقرات المترابطة بعضها ببعض.

المراجع العربية:

أحمد صنوبر. مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية، إسطنبول، 2016

أحمد عبد العزيز. الاتجاهات المعاصرة في تطور العلوم اللغوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2003

أسامة اختيار. معضلات تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية. مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة سليمان ديميرال، 2014. العدد 32. ص 71-87

إسلام يسري علي. التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، 2016

البشير أحمد شمبال عبد الرحمن. القراءة الموسعة ودورها في تنمية المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية. رسالة منشورة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية الدراسات العليا، كليات اللغات ، قسم اللغة العربية. الخرطوم، 2016

خالد حسين أحمد أبو عمشة. الضبط والتشكيل في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

www.new-educ.com/الضبط-والتشكيل-في-مناهج-العربية، 2016/07/09

عمر الصديق عبد الله. أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الخرطوم، 2016

محمود كامل الناقة. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أسسه، مناهجه، طرق تدريسه. مكة المكرمة، 1985

محمود كامل ناقة. المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس، والمداخل واستراتيجيات التدريس. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة، 2017

المراجع التركية وغيرها:

А.А.Ковалев, Г.Ш.Шарбатов. Учебник арабского языка. Москва, 1998. Восточная литература РАН. 3 изд. 751 с.

F.A. Şenat İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Boylamsal Perspektifli Bir Anket Çalışması. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/10, p. 291-310 Ankara, 2017.

H. Soyipek, İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Yürütülen Arapça Öğretimine ilişkin öğrenci başarılarının tespit edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği, Süleymen Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl 2014/1, Sayı 32, sayfa 71-87)