دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ٢٤٢-٢١٧
DOI: 10.22099/JSATL.2021.40931.1131

معايير مقترحة لتقييم «الكتابة المتقدّمة» في الجامعات الحكوميّة الإيرانيّة في ضوء الأطر العالميّة (دراسة إحصائيّة تحليليّة)

عدنان زماني[١]، عيسى متقي زاده[٢*]، هادي نظري منظم[٣]، مجيد نعمتي[٤]

١- خريج دكتوراه فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٢- أستاذ في فرع اللغة العربيّة وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٣- أستاذ مشارك في فرع اللغة العربيّة وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران
٤- أستاذ مشارك في فرع اللغة الإنجليزية وآدابها في جامعة طهران، إيران.

تاريخ الوصول: ٢١/ ٠٣/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢٩/ ٠٦/ ١٤٠٠
٠١/ ١١/ ١٤٤٢ ١٢/ ٠٢/ ١٤٤٢

الملخّص

تعاني أقسام اللغة العربيّة في إيران من فقدانٍ للأطر المرجعية التي يمكن الاعتمّاد عليها سواءً في عملية التدريس أو في عملية التقييم لأداء الطلاب خاصة في تعليم المهارات اللغويّة. وتعتبر الكتابة إحدى المهارات الإنتاجية الهامة التي بدأ الاهتمام بها يتضاعف في العقود الأخيرة، كما تعد «الكتابة المتقدّمة» آخر محطة من محطات تعليم الكتابة في مرحلة البكالوريوس، ما يعني أنّ الطالب في هذه المرحلة يُتوقع منه أن يصل إلى مستوىً متقدّم يستطيع فيه أن يمارس الكتابة بشكل سليم؛ لهذا تظهر الحاجة إلى وجود معايير في شكل إطار مرجعي أكثر إلحاحا من غيرها لتيسير عمليّة التدريس وتقييم أداء الطلبة. جاءت هذه الدراسة لتقديم مجموعة من المعايير لتقييم للكتابة المتقدّمة، وتحقيقا لذلك اعتمّدنا المنهج الوصفي – التحليلي و المنهج شبه التجريبي حيث قمنا باختيار جامعتين حكوميتين هما طهران وشهيد بهشتي، لإجراء اختبار تمّ إعداده وفق حاجات الدراسة وأهدافها على طلّاب اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة البكالوريوس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء الطلّاب لم يتجاوز المتوسط المعياري حيث بلغ معدل المجموعتين ٣٩٪. واستنادا إلى نتائج الاختبار وفي ضوء المصادر المعيارية السابقة خلص الباحثون إلى أنّ أفضل مقاربة يمكن أن نصل من خلالها إلى إطار معياري لتقييم الكتابة العربيّة المتقدّمة تتمّثل في عدة خطوات أوّلها تقسيم "الكتابة المتقدّمة" إلى ثلاثة أبعاد هي الجانب الشكلي وجانب المحتوى وجانب الأسلوب، ثم تفريع كل بُعد من الأبعاد الثلاثة إلى أبعاد فرعية حيث شمل الجانب الشكلي في الإطار المعياري المقترح بعد التسلسل المنطقي؛ والسلامة الإملائية والنحويّة والصرفيّة، وقواعد الترقيم، ونظام الفقرات، أما جانب المحتوى فقد شمل؛ القدرة على توظيف المفردات والتراكيب، وتنظيم الأفكار وتنسيقها حسب مبررات محددة، والقدرة على التلخيص والنقد، والقدرة التحليليّة، وختاما تضمن الجانب الأسلوبي خصائص مثل؛ جودة الوصف والسرد، والمحسنات البديعيّة والبلاغيّة، وسلاسة العبارات وعربيتها، والتنوع التوظيفي للجمل والأسماء بالإضافة إلى القدرة على الإقناع والاستدلال.

الكلمات الدليلية: الكتابة المتقدّمة، معايير تقييم الكتابة ، الجامعات الإيرانيّة.

---

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

التمهيد

تعتبر مهارة الكتابة من بين أهم المهارات اللغويّة الأربع حيث تُعدّ مهارةً إنتاجيّة، ووسيلة للتواصل بين الأفراد والمجتمّعات لاسيما في عصرنا الحديث، عصر السرعة والثورة المعلوماتية والتواصل عن بُعد. وعلى هذا الأساس أصبح تعليم مهارة الكتابة غايةً نهائية من تعلم اللغة في مختلف المستويات. ويرى الكثير من الخبراء والمتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربيّة أن جميع المواد الدراسيّة التي تُدرّس في صفوف تعليم اللغة هي وسائل لنيل هذا الهدف المتمّثل بإجادة المحادثة وإتقان عمليّة الكتابة بشكلها الصحيح وبالطريقة التي يمارسها أهل اللغة. فمهارتا المحادثة والكتابة هما مهارتا الهدف أو المقصد – إن جاز التعبير– حيث يُراد من المتعلّم أن يصبح مُتقنا لهاتين المهارتين حتى يُقال إنّ العمليّة التعليميّة آتت أكلها وأثمرت أدواتها.

وذكرت دراسات وبحوث إيرانيّة عدة أنّ المتعلّمين الإيرانيين في أقسام اللغة العربيّة لم يفلحوا في تحقيق الأهداف المطلوبة منهم في تعلم المهارات اللغويّة بشكل عام ومهارة الكتابة على وجه الخصوص، وأشار متقي زاده وآخرون إلى عوامل هذا الضعف وخلصوا إلى أن «مناهج التدريس الخاطئة» و«عدم وجود محتوى مناسب لتدريس المهارات اللغويّة» من بين أهمّ عوامل الضعف لدى متعلمي المهارات اللغويّة (متقي زاده وآخرون، ١٣٨٨: ١٣٤)، كما خلصت دراسة حجت رسولي إلى أنّ أقسام تعليم اللغة العربيّة لم تنجح في تحقيق أهدافها المتمّثلة بإعداد طلبة متخصصين (رسولي، ١٣٨٤: ٥٧). واعتبر سليمي في بحث له أنّ الطابع التقليدي المسيطر على مناهج التعليم، وكذلك محورية تعليم القواعد في الجامعات هما أهم أسباب ضعف الطلبة في الجامعات الإيرانيّة (سليمي، ١٣٨٦: ٣٩). وذكرت هيئة اللغة العربيّة وآدابها في أكاديمية العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية أنّ خريجي أقسام اللغة العربيّة وآدابها يفتقدون القدرات اللازمة لاستعمال المهارات اللغويّة الأربع (محمدي ركعتي، ١٣٩٣: ٦).

وتُشير الأبحاث والدراسات الحديثة في تعلم الكتابة وتعليمها إلى أن هناك تحولا كبيرا في النموذج اللغوي/ التربوي في النظر إلى الكتابة سواء من حيث مفهومها أو مهاراتها أو استراتيجياتها أو مجالاتها أو أنواعها أو أغراضها على المستويين النظري والتطبيقي (سالم العقيلي، ٢٠٠٩: ١٢٥). وتأسيسا على ما سبق وإيمانا بالأهميّة التي تتسم بها مهارة الكتابة باعتبارها إحدى المهارتين الإنتاجيتين، جاءت هذه الدراسة بهدف مناقشة الأسس والمبادئ اللازم توفرها في نصّ المتعلّم لهذه المادة في الجامعات الإيرانيّة. وخلال العقدين الأخيرين باتَ تعلم المهارات اللغويّة يحظى باهتمّام كبير من المراكز

والمؤسسات العلميّة الدوليّة الحريصة على تحقيق نجاحات ملموسة في مجال تعليم اللغة، مستندة في ذلك على أسسٍ ومعايير علميّة تمّتْ صياغتها بعد إجراء اختبارات وتجارب ميدانيّة، ما جعل هذه المراكز تنال نسبةً عاليّة من الموضوعيّة والدقة المدعومة بالنظريات العلميّة والمعرفيّة في مجال تعليم اللغات واللغات الأجنبيّة تحديدا.

وفي محاولتنا صياغة قائمة من المعايير اللازم توفرها في الكتابة المتقدّمة للطالب الإيراني حاولنا أنْ نركّز على عدة مصادر لنستخرج منها قائمة أوّليّة لمعايير الكتابة الناجحة لنقيس عليها مدى امتلاك أفراد عينة البحث لهذه المعايير وذلك بعد إجراء اختبار على العيّنة، والقيام بتحليلها لنصوغ في النهاية قائمةً نهائيّة للمعايير والأسس التي يجب أن تتوافر في نصوص طلبة الكتابة المتقدّمة.

وعرضنا هذه المعايير الأوليّة على المتعلّم الإيراني لمادة الكتابة المتقدّمة لمعرفة مدى تحقيقه لهذه المعايير، وهل من الوارد أن تُصنّف هذه المعايير أو جزءٌ منها كأدوات صالحة لتقييم نجاح الطالب من عدمه، وفي هذا الصدد قُمنا بإجراء اختبار على مجموعتين من الطلاب لمعرفة هذه الغاية قبل أن نذكر مقترحات معياريّة نهائيّة لاعتمّادها في عمليّة التقييم للأداء الكتابي للطالب الإيراني.

وتكمن أهميّة البحث الراهن في كونه يسعى لتأطير قائمة من المعايير التي يمكن الانطلاق منها للقيام بالعمليّة التقييميّة لأداء الطالب الإيراني في مهارة الكتابة المتقدّمة، لاسيما إذا استحضرنا هذه الحقيقة المتمّثلة بفقدان أقسام اللغة العربيّة في إيران لقائمة موحّدة للحكم على مستوى الطالب ومدى نجاحه في تحقيق الغايات والأهداف المطلوبة. كما تتجسد هذه الأهميّة في اعتماد البحث على مراجع علميّة معتبرة، إضافة إلى تصميم اختبار في هذا المجال لتطبيقه على مجموعتين من الطلاب المتعلّمين لمهارة الكتابة المتقدّمة. وبعد القيام بهاتين الخطوتين واستخراج المعايير الأوليّة من المصادر الموجودة في متناول أيدينا وعرض أداء الطلاب على هذه المعايير نحاول أن نستخرج إطارا مدروسا من المعايير الكتابيّة في مستوى الكتابة المتقدّمة. وحاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التاليّة:

١- ماهي المعايير والمبادئ التي يمكن اعتمادها لتقييم الكتابة المتقدّمة؟

٢- ما هي خصائص الإطار المرجعي المقترح لتقييم الكتابة المتقدّمة؟

٣- ما هو واقع مستوى المتعلّم الإيراني في الكتابة المتقدّمة في ضوء المعايير التي استخرجها الباحثون من المصادر السابقة ؟

الدراسات السابقة

إن الدافع الحقيقي وراء هذا البحث هو الحاجة التي شعر بها الباحثون وهم يحاولون الوصول إلى مصادر تساعدهم على تقييم أداء الطالب وعرض النص المكتوب على قائمة من المعايير يمكن الاعتماد عليها من أجل الحكم على مستوى كتابة المتعلّم وتقييم نصّه. ومع الإقرار بهذا الشحّ في الدراسات والمراجع حول آليات تقييم الكتابة والحكم عليها، إلا أنّ هناك دراسات يمكن استخراج بعض الخيوط المشتركة بينها وبين بحثنا الراهن مثل البحث الذي قام به محمدي ركعتي والمعنون بـ «تخطيط منهج لتعليم المهارات اللغويّة في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربيّة و آدابها في ضوء المبادىء الحديثة»، وهي دراسة جامعية مفصلة نوقشت عام ١٣٩٣ هـ ش، بهدف تقديم منهج عام لتدريس المهارات اللغويّة كافة بما فيها مهارة الكتابة، وقد استفدنا من بعض ما ورد فيها من توصيات وإرشادات خلص إليها الباحث. وكذلك دراسة تحت عنوان «مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها» للباحث الفوزان، وزميله مختار عبدالخالق نشرت عام ٢٠١٦ م. وهاتان الدراستان كما يوحي عنوانهما هما دراستان عامتان تستهدفان تعليم اللغة العربيّة ككل وليس كلّ مهارة على حدة، وبالتالي يمكن القول إنّ ما ورد فيهما من ملاحظات عن مهارة الكتابة كانت يسيرة ولا تغني في هذا المجال، مع ذلك فإنهما لا يخلوان من فائدة حاولنا الاستفادة منها. كما هناك بحث هام آخر تحت عنوان «الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، تعليم تعلّم تقويم» (٢٠١٦م)، وهو بحث مفصل للكاتب علي أحمد مدكور اعتمد فيه بشكل كبير على الإطار المرجعي الأوروبي إذ جاءت أغلب المعايير المقترحة تعريبا لمعايير الإطار الأوروبي (الحدقي، ٢٠١٨: ١٩٨). ولسوء الحظ لم نتمّكن من الحصول على هذا الكتاب الذي يبدو أن وجوده كان يسهّل علينا كثيرا مما نحن في صدد الحصول عليه من معلومات ومعايير. كما قدّم هاني إسماعيل رمضان في بحث له بعنوان «معايير مهارة الكتابة للناطقين بغيرها» نشر عام ٢٠١٨م بعض الإضافات على معايير الإطار المرجعي الأوروبي لكي يتلاءم مع طبيعة اللغة العربيّة وسوف نشير إلى الإضافات التي أوردها رمضان. كما نشرت دراسة مؤخرا لزماني وآخرون تحت عنوان «فاعلية استخدام الطريقة التكاملية في تعليم مهارة الكتابة المتقدمة لطلاب مرحلة البكالوريوس» حاول فيها الباحثون إعطاء مقترح بديل لتعليم الكتابة شمل مادة تعليمية وطريقة تدريسية وآلية تقييمية للعملية الكتابية في الجامعات الإيرانية.

وخلص بحث ركعتي سالف الذكر فما يتعلق بموضوع التقييم إلى ضرورة

الاعتناء بالكفاية النحوية والكفاية اللغوية الاجتماعية وكفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية (ركعتي، ٢٠١٤: ١٤٣). كما رأى البحث أن يتم الاعتماد على عدد من الأساليب لتقييم أداء الطالب في المهارات اللغوية مثل التقييم الشخصي والتقييم الذاتي، وتقييم الأداء وتقييم الأقران (نفس المصدر: ١٤٤). وذكر الفوزان وعبدالخالق أنه حتى الآن لا توجد دراسة عربية لتحديد المستويات المعيارية للغة العربية وحاولا تقديم قائمة من المعايير التي استندت إلى دراسة أداء الطلاب في المهارات اللغوية الأربع. كما خلصت دراسة زماني وآخرون إلى فاعلية الطريقة التكاملية التي تدمج بين تعليم المهارات اللغوية أثناء تعليم الكتابة، ومشاهدة تقدم ملحوظ في أداء المتعلم لمهارة الكتابة وفق الطريقة التكاملية في البعد الشكلي والأسلوبي، كما تعزز محتوى كتابات الطلاب الذين تعلموا وفق هذه الطريقة (زماني وآخرون، ١٤٤٢: ١٦٢ و ١٦٣).

وما يميّز دراستنا عن غيرها من الدراسات هو محاولتها التركيز على مهارة واحدة وهي الكتابة وتحديدا الكتابة المتقدّمة ومعالجة الخلل الذي يشعر به القائمون على تدريس هذه المهارة في الجامعات الإيرانيّة وتقديم نموذج مقترح لقائمة المعايير التي يجب أن تتوفّر في كتابات الطلبة المتقدّمين، منطلقين في ذلك من واقع الطالب وما ينقصه في هذا المجال، إضافةً إلى ذلك اعتمّدنا على مراجع ومصادر سابقة في هذا الجانب من عملية التعليم والتعلّم.

مراجعة الأدب النظري

إن وجود معايير لكل عملية تعلمية يعد ضرورة ماسة، وهو من أساسيات النجاح في تحقيق الغايات المنشودة، وبدون هذه المعايير يصبح مسار العمل التعليمي متعثرا ومهددا بالفشل الذريع.

وقد ذكر حسين في حديثه عن أهمية المعايير في العمل التعليمي أن المعايير هي التي «تحدد ما يجب تدريسه تحديدا واضحا، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المسائلة لدى القائمين على العملية التعليمية» (فوزان وعبدالخالق، ٢٠١٦: ٥)، كما ذكر فضل الله أن« المعايير تقدم محكات للحكم على تقدم المتعلمين» (نفس المصدر: ٥).

وفيما يتعلق بعملية تقييم الكتابة في الجامعات الإيرانية فنرى غياب المعايير المشتركة لتقييم الكتابة بين الجامعات، حيث تستقل كل جامعة بمعايير خاصة بها وهي في الغالب الأعم معايير غير مدونة ولا مضبوطة في كتاب أو منشور، وإنما هي عبارة عن اجتهادات شخصية لمدرسي وأساتذة مهارة الكتابة في الجامعات الإيرانية.

والملاحظ في عملية تقييم الكتابة في الجامعات الإيرانية أن التقييم يعتمد على جوانب دون أخرى، حيث تجد الاهتمام بالجانب الصرفي والنحوي أكثر من الاهتمام بالجانب الأسلوبي والأدبي، كما يقلّ الاهتمام بالجانب الشكلي كمراعاة علامات الترقيم ونظام الفقرات وما شابه، ويكثر في المقابل الاهتمام بالأخطاء الإملائية. وعلى الرغم من أن جميع الجوانب التي يتم الاهتمام بها في عملية التقييم في الجامعات الإيرانية تدخل بالفعل ضمن معايير التقييم ومقاييسه إلا أن الاكتفاء بها والتركيز عليها يجعل عملية التقييم ناقصة وغير مكتملة الأركان وبالتالي فإن ضمان النجاح في عملية التقييم للكتابة والأداء التحرير للمتعلمين يلزم وجود معايير تكاملية تشمل جميع أبعاد الكتابة من شكل وأسلوب ومحتوى.

وفي إطار معالجة هذا الخلل في مجال تقييم الكتابة في الجامعات الإيرانية حاولنا في هذا البحث بداية التعريف بأهم المحاولات التي أجريت لضبط المعايير في تقييم أداء المتعلمين للمهارات اللغوية سواء في الجامعات أو البحوث الإيرانية أو تلك التي تمت في العالم العربي والغربي. وبطبيعة الحال سوف نكتفي هنا باستخراج المعايير الخاصة بتقييم الكتابة تحديدا وهي الغاية من وراء هذا البحث.

التعريف بأهم المراجع المعياريّة لتعليم اللغات الأجنبيّة

هناك الكثير من المراكز والمؤسسات العلميّة التي أصبحت تعتمّد في برامجها لتعليم اللغات الأجنبيّة على خطط ومعايير مرسومة سلفا، وهي خطط كانت حصيلة لبحوث ودراسات معمّقة قام بها خبراء ومتخصصون في مجال تعليم اللغات. ومِن شأن هذه الأطر المعياريّة تجنب الأخطاء التي قد تحدث في مسار العمل التعليمي، وكذلك من محاسن وجود هذه الأطر توفير الوقت والجهد ومنع التشتت المحتمل في البرامج التعليمية التي لا تستند إلى مثل هذه المعايير. وسنكتفي هنا بذكر نموذجين عالميين للاستفادة منهما في إعداد إطار أولي ندعمه بنتائج لدراسات عربية وفارسية حول الموضوع نفسه.

أ) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR

يُعد الإطار المرجعي الأوربي من المصادر التي كثيرا ما يراجعها المهتمّون بتصميم وصياغة المناهج التأسيسية لتعليم اللغات الأجنبيّة، وهو وثيقةٌ رسمية أعدّها قسم السياسة اللغويّة في إدارة التربيّة بمجلس أوربا ما بين أعوام ١٩٩٣ و ١٩٩٦ بهدف توحيد

وتوصيف مقررات اللغة الأجنبيّة ومناهجها واختباراتها في دول المجلس (North, 2017: 1). وقد وُصف الإطار بأنه قد شَكّل ثورة في تعليم اللغات الأجنبيّة و«أصبح المرجع الأساس في تحديد مستويات اللغة، والذي لا يمكن تجاوزه في التخطيط اللغوي لهذه البلدان» (الحاج سعيد، داود محمد، ٢٠١٤: ١٠٢). وصدر الإطار للمرة الأولى عام ٢٠٠١ وتُرجم حتى الآن لأربعين لغة منها العربيّة، ونشرت التحديثات في شكل إلكتروني باللغة الإنجليزيّة على موقع المجلس.

ودارت بحوث الإطار المرجعي الأوروبي حول أربعة محاور رئيسة، أهمها محور تقسيم مستويات تعليم اللغة الأجنبيّة إلى ستة مستويات كل اثنين منها يندرج ضمن مستوى رئيسي بهذه الصورة: A1, A2, B1, B2, C1, C2. وعلى هذا الأساس يشكل مستويي C1, C2 المرحلة المتقدّمة من المهارات اللغويّة. وقد أشار الإطار إلى معايير ينبغي أن تتجلى في كل مستوى من المستويات سنذكر منها ما يتعلق بمعايير الكتابة في مستواها المتقدّم.[١]

ب) معايير المجلس الأمريكي للغات ACTFL.

تأسّس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيّة عام ١٩٦٧ لتلبية حاجات المتعلّمين ورسم خارطة طريق يمكن الاعتماد عليها في الإعداد والتدريس والتقويم، وقام بوضع معاييره فريقٌ من المتخصصين والعاملين في مجال تعليم اللغات (الحجوري والجراج،٢٠١٦: ٨٧). ويُعد هذان الإطاران (الإطار الأوروبي والمجلس الأمريكي) دليلين مرجعيين في تعليم اللغات الأجنبية سواء في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا على وجه الخصوص، أو في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها على وجه العموم (المصدر نفسه: ٨٤). وقد قسّم المجلس الأمريكي المستوياتِ اللغويّة بشكل عام إلى خمسة مستويات رئيسة؛ هي المستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميّز والمتفوق، ينقسم كل مستوى من المستويات الأولى إلى ثلاثة مستويات: أدنى وأوسط وأعلى (Goldfield, 2009- 2010: 12).

وبعد مقارنتها بمستويات المهارات اللغويّة في إيران تقرّر اختيار المستوى الثالث وهو المستوى المتقدّم بهدف مقارنته بالكتابة المتقدّمة محاولينَ معرفة ماهيّة المعايير المراد تحقيقها في المستوى المتقدّم.

ج) المصادر الأخرى في إعداد قائمة المعايير لتقييم الكتابة المتقدّمة

لم نكتف في محاولتنا صياغة وإعداد قائمة من المعايير التي تتناسب مع واقع وطبيعة المتعلّمين الإيرانيين بالمرجعين الغربيين لما قد تكون هناك من فروق واختلافات في طبيعة المتعلّم الغربي والأجنبي والمتعلّمين الإيرانيين. وقد راجعنا في هذا الصدد كتابات أهم الباحثين العرب في مجال تعليم اللغات الأجنبية يضاف إلى ذلك دراسات الباحثين الإيرانيين التي كُتبت في العقد الأخير لما فيها من جدةٍ وإدراك لمتغيرات مناهج التعليم وأساليبه. من بين المصادر التي راجعها الباحثون هي كتابات: علي أحمد مدكور، ورشدي طعيمة، وكامل الناقة وكذلك البحوث المنشورة في المجلات الإيرانيّة وغيرها من المجلات التي تُعنى بهذا الحقل من التعليم لاسيما تلك التي تستهدف مهارة الكتابة وآليات تطويرها.

تقسيم الجامعات الإيرانيّة لمستويات الكتابة

إنّ الجامعات الإيرانيّة وأقسام اللغة العربيّة بالتحديد قد استطاعت أن تقارب بين تقسيمها للمستويات التعليميّة وبين التقاسيم المعتمدة في الجامعات والمؤسسات العلميّة المعتبرة في العالم، فقد قسّمت معظمُ المراكز والمؤسسات العلميّة في إيران مستويات تعليم اللغة إلى ثلاث مستويات لكل مستوى أهداف وغايات محددة يعمل من أجل إيصال الطالب إليها بعد إتمام الفصل. ونلاحظ أن التقسيم للمستويات لم يكن ناجحا في عدد المستويات فحسب بل كذلك في توزيع هذه المستويات على فصول الدراسة، حيث لم تشرع الجامعات في تعليم الكتابة في الفصول الأولى لما تحتاجه الكتابة من عملية إعداد وتنمية في المهارات الأخرى قبل البدء في هذه المهمة؛ ولذا جاء توزيع مستويات الكتابة في الجامعات الحكومية كالتالي: «الكتابة المبتدئة « في الفصل الثالث، «الكتابة المتوسطة « في الفصل الرابع، «الكتابة المتقدّمة « في الفصل الخامس (نورسيده، ١٣٩٤: ١٧٢).

الطريقة

بما أن البحث ينقسم إلى قسمين الأول دراسة المصادر السابقة للبحث بهدف الحصول على صورة أوليّة لقائمة معياريّة نعتمد عليها لإجراء الاختبار، والثاني قسم شبه تجريبي، فإنّنا اعتمدنا في القسم الأول على المنهج الوصفي التحليلي حيث قمنا بعرض ومراجعة المصادر السابقة سواء الإنجليزية أو العربيّة والفارسية وحاولنا أن نستخرج منها قائمة من المعايير الأولية لننطلق منها في إعداد الاختبار، فيما اعتمدنا في القسم

الثاني على المنهج شبه التجريبي من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لمعرفة مستوى الطلبة المختبرين، ومقارنة واقعهم ومستواهم بالمستوى المعياري في المصادر والدراسات السابقة، وأخيرا قمنا بإعداد نهائي لقائمة معايير لتقييم الكتابة المتقدّمة في الجامعات الحكومية.

مجتمع وعينة الدراسة

وتحقيقا للغاية قمنا بإجراء اختبار على مجموعتين من المتعلّمين بلغت أعدادهم ٣٤ طالبا وطالبة يدرسون مستوىً واحدا (المستوى المتقدّم) في جامعتين حكوميتين هما جامعة طهران وجامعة شهيد بهشتي. وقد تمّت صياغة الاختبار لمعرفة مستوى الطلاب بناءً على الغايات التي نريد الوصول إليها من خلال البحث وهي إعداد قائمة من المعايير للكتابة الناجحة في مرحلة الكتابة المتقدّمة. وشمل الاختبار ثلاثة جوانب هي الجانب الشكلي وجانب المحتوى والجانب الأسلوبي.

إجراءات الدراسة

ومن أجل تحقيق غايات البحث قام الباحثون بعدة إجراءات:

أولا: رسم خريطة واضحة لطبيعة المعايير التي يجب أن نلمسها في نصوص الطالب المتعلّم لمهارة الكتابة المتقدّمة، معتمدين في ذلك على أسسٍ علميّة ومفاهيم نظريّة وردت في المصادر والكتابات المعنيّة في هذا المجال.

ثانيا: تحديد واقع المتعلّم الإيراني في الكتابة المتقدّمة وذلك عبرَ إجراء اختبار بهدف استكشاف هذا الواقع ومقارنته بالمعايير المستخرجة من المصادر المذكورة لكي يتسنى لنا معرفة ما إذا استطاع المتعلّم الإيراني للغة العربيّة تحقيق ما أراد تحقيقه بعد إنهاء مادة الدارسة. وفي هذا السبيل قمنا بإجراء اختبار على جامعتين كنموذج يتمّ تعميمه على باقي الجامعات الإيرانيّة. ولقد تمّ تصميم اختبار مشترك للطلاب الدارسين في هاتين الجامعتين، وأجري الاختبار على طلّاب الفصل الدراسي الخامس (الكتابة المتقدّمة) من أجل معرفة واقع المتعلّمين ومقارنته بالأسس والمعايير اللازمة في كتابات مَن يصلون إلى هذه المرحلة من التعليم. ومن أجل إعداد الاختبار قام الباحثون بإعداد قائمة من الأسئلة بلغت أربعين سؤالا توزّعت على الأبعاد الثلاثة (الشكل، المحتوى، الأسلوب) لمهارة الكتابة ثم عُرضت هذه الأسئلة على خمسة أساتذة في الجامعات الحكوميّة ممن لهم خبرة وعمل في مجال تعليم المهارات اللغويّة ليتمّ اختيار عشرة أسئلة نهائية بعد

أخذ آراء هؤلاء الأساتذة لتشكل ورقة الاختبار التقييمي، وقد استغرقت هذه المرحلة من الإعداد قرابة شهرين.

ثالثا: مناقشة النتائج الحاصلة من الاختبارات ومحاولة تطبيقها على الأسس النظريّة والمبادئ المطلوبة وذلك بهدف قراءة الواقع على الأرض بعد أن وضعنا أمامنا الواقع المأمول الذي تمّ رسمه سلفا. وبعد ذلك حاول الباحثون تقديم حلول عمليّة لمعالجة الفارق والخلل الذي قد يكون موجودا بين الواقع الموجود والواقع المطلوب، وأعدوا قائمة من المعايير التي يجب أن تكون متوفرة في كتابة الطلّاب.

عرض النتائج

دراسة مصادر البحث المعياريّة

أ) الإطار المرجعي الأوروبي

يقسّم الإطار المرجعي الأوروبي المستويات إلى ستة، ينتمي كل مستويين فرعيين منها إلى مستوى رئيس، وهي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدّم: الخامس والسادس. ويمكن بقليل من غضّ النظر اعتبار المستويين الخامس والسادس هما المستويين اللذين يمثلان الكتابة المتقدّمة في الجامعات الإيرانيّة؛ حيث أنهما المرحلة الأخيرة في مهارة الكتابة. وفي الجدول التالي نحدّد معايير الإطار المرجعي الأوربي للكتابة المتقدّمة بمستوييها الأول والثاني:

الجدول (رقم ١) تقسيم الإطار المرجعي الأوروبي لمعايير الكتابة المتقدّمة إلى المستوى المتقدّم الأول (C1) والمستوى المتقدّم الثاني(C2) وخصائص كل مستوى

المستوى المتقدم الأول C1	المستوى المتقدم الثاني C2
يستطيع الطالب أن يعبّر عن نفسه بكتابة نصٍ واضحٍ ومبني بناءً جيّدا.	يستطيع أن يكتب نصا واضحا وسلسا يتناسب أسلوبه مع الموضوع
يستطيع أن يكتب حول موضوعات معقدّة في خطاب أو مقالٍ أو تقرير مشيرا للنقاط التي يرى أنها مهمّة.	يستطيع أن يحرّر خطابات وتقارير ومقالات معقدّة مبنيّة بناءً واضحا تسمح للقارئ بفهمها واستظهار نقاطها الرئيسة

يستطيع أن يعتمد أسلوبا يتماشى مع المتلقى (المصدر نفسه: ١١٨)	يستطيع أن يلخّص وينتقد كتابة لكاتب مهني أو لمؤلف أدبي (الحاج سعيد، وداود محمد، ٢٠١٤: ١٢٠)
يمكن أن ينتج نصوصا واضحة وجيّدة التنظيم (محمدي ركعتي، ١٣٩٣: ١٢٩)	

نلاحظ في معايير الإطار الأوربي التركيز على الجانب التواصلي فقط، وإهمال الجانب اللغوي وهو ما قد يُدخل المتعلّمين في متاهاتٍ غير محمودة العواقب؛ حيث أن إهمال الجانب اللغوي من شأنه أن ينشئ متعلّما يفتقد للتماسك والرسوخ أثناء قيامه بمهمة الكتابة، فرغم الأهميّة التي يحظى بها الجانب التواصلي إلا أن التساهل في الجانب اللغوي قد يقودنا إلى نتائج غير محقّقة للغاية لاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار الطبيعة الخاصة للغة العربيّة ولما قد يُوجد من اختلاف بين العربيّة وبين اللغات الأوربيّة التي صيغ الإطار في أبعادها ومناحيها. كما يلاحظ في الإطار الطبيعة العامة في المعايير وعدم التعمق في بيان هذه المعايير وتفصيلها تفصيلا يتيح للقائمين على العمل التعليمي الاستفادة منها بيسرٍ وسهولة. ومع ذلك فإنّ الإطار لا يخلو من معايير جيّدة النفع مثل التأكيد على أهمية التنظيم الكتابي، وكذلك القدرة على التلخيص والنقد وهي معايير أساسية لاسيما لطلّاب المرحلة المتقدّمة.

ب) معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيّة

أما المجلس الأمريكي فيحدّد الأهداف في المستوى المتقدم بعد أن يقسّمه إلى ثلاثة مستويات هي الأدنى والأوسط والأعلى، كما يلي: (الحجوري، والجراح، ٢٠١٦: ٩٥).

الجدول (رقم ٣) تقسيم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيّة لمعايير الكتابة المتقدّمة بعد تقسيمها إلى مستوى أدنى وأوسط وأعلى وخصائص كلّ منها

الأدنى	الأوسط	الأعلى
- يستطيع المتعلّم السرد والوصف كتابة في الأزمنة الثلاثة وبعض التمّكن من أشكال المضارع مع القدرة على صياغة ملخّصات في موضوعات مألوفة.	- يستطيع المتعلّم كتابة مراسلات اجتمّاعية عادية والربط بين الجمل في نصوص بسيطة ضمن موضوعات مألوفة.	- يستطيع المتعلّم الكتابة التفصيلية في عدد من الموضوعات بدقةٍ واضحة.
- يستطيع المتعلّم ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص تحوي فقرة واحدة	- يستطيع المتعلّم الوصف والسرد كتابة في جميع الأزمنة مع القدرة على كتابة ملخّصات غير معقدّة في موضوعات ذات صبغة عامة.	- يستطيع المتعلّم كتابة معظم المراسلات الاجتماعيّة والتجاريّة وفق قواعد مناسبة.
- تتسم كتابة المتعلّم باحتوائها على عددٍ محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التكرار غير المناسب.	- يستطيع المتعلّم الكتابة باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص بسيطة يصل طولها لعدة فقرات وتتسم أفكاره غالبا بالوضوح والتوسع والتنظيم.	- يستطيع المتعلّم الكتابة باستفاضة حول الجوانب المحسوسة من الموضوعات ذات العلاقة باهتماماته ومجالات تخصصه.
- يتمّكن المتعلّم من الكتابة باستخدام بعض التراكيب والمفردات الشائعة.	- يستطيع المتعلّم الكتابة بتمّكن لمعظم التراكيب النحويّة الشائعة وحصيلة جيّدة من المفردات المتداولة.	- يستطيع المتعلّم الوصف والسرد كتابيا في جميع الأزمنة الرئيسة بتمّكن جيد من التراكيب النحويّة والمفردات العامة.

نجد أنّ الجانب اللغوي في معايير المجلس الأمريكي هو المتربّع على قائمة المعايير،

والاهتمّام به كبير إذا ما قورن بالإطار الأوربي. كما أن التفصيل هنا أوسع وأشمل لما ينبغي له أن يتضمنه. ونجد كذلك أنّ الواضع قد اهتمّ بجانب المفردات والتراكيب كما اهتمّ بموضوع القدرة على كتابة الملخّصات واعتماد نظام الفقرات والتنظيم لاسيما في المستوى الأوسط، وفي المستوى الأعلى أيضا نوّه إلى أهميّة قدرة المتعلّم على السرد والوصف. وبهذا يكون هذا الإطار المعياري أكثر قابليّة للتوظيف في مجال تعليم مهارة الكتابة العربيّة لما فيه من شمولٍ ومرونة.

ج) المعايير في المصادر العربيّة والإيرانيّة

كما ذكرنا سابقا فإنّ بحوثا وكتاباتٍ فارسيّة وعربية دُوّنت في هذا المجال إلا أنّها لم تبلغ من الشيوع والتوظيف ما بلغه الإطاران الأوروبي والأمريكي، وحسب تقديرنا أنّ ما ورد في هذه المصادر من معايير قد لا يقلّ أهميّة عن تلك المعايير التي جاءت في الإطارين السابقين إن لم يكن أهمّ منهما لما لها من خصوصية تنطلق من فهم ومعرفة أعمق باللغة العربيّة وطبيعتها. ومع هذه الميزة إلا أنّ هذه المعايير لم يتمّ جمعها في إطار واحد لكي تتاح الاستفادة منها مجتمعة، وبقيت منتشرة بين مصادر مختلفة ما قلّ من حظها في التوظيف والاستخدام. وبما أننا نقتصر في بحثنا على الكتابة المتقدّمة سنذكر فيما يلي قائمةً من المعايير التي وردت في كتب ودراسات الإيرانيين والعرب حول الكتابة المتقدّمة وما يجب أن يتوفّر فيها من خصائصَ وميزات:

- القدرة على إنتاج كتابات رسميّة وغير رسميّة والملخّصات والتقارير
- القدرة على شرح المسائل المعقدّة وتقديم ودعم الآراء من خلال تطوير حجج مقنعة
- القدرة على استخدام فعّال للمعجم

القدرة على تنظيم وترتيب أولويات الأفكار (محمدي ركعتي، ١٣٩٣: ١٥٩).

- تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارئ في نصّ المتعلّم، وكذلك استخدام التراكيب والجمل العربيّة في فقرات تعبّر عن أفكار الكاتب بوضوح (الناقة، ١٩٨٥: ٢٣٤ و ٢٣٥).
- تمكّين الدارس من معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفيّة استخدامها (المصدر نفسه: ٢٣٦).
- تلخيص موضوع يقرأه الطالب تلخيصا كتابيا صحيحا وسرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسرٍ، وكتابة تقرير حول مشكلة أو قضية ما (طعيمة، ٢٠٠٤: ٧٨).
- يراعي الطالب التنظيم المنطقي في كتاباته ويتضمن نصُّه مقدمة وعرضا ونتيجة

وكذلك أن يعتمد الطالب أسلوب كتابة الفقرات (الفوزان، وعبالخالق، ٢٠١٦: ٢٦).
- أن يعبّر تعبيرا صحيحا عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره في أسلوب واضح راق رفيع ومؤثر، فيه التخيل والإبداع (جامعة المدينة العالمية، ٢٠١١: ٢٣٥).
- تمكين الطالب من كسب المهارات الكتابيّة والقدرة على كتابة شتى أنواع الفقرات في المستوى المتقدّم من اللغة (ميثاق وزارة العلوم).

وأضاف هاني إسماعيل رمضان (رمضان، ٢٠١٨: ٢٤٠) بعض المعايير على الإطار الأوروبي لكي تنسجم مع خصوصيّة اللغة العربيّة ومتعلّمها، وكانت هذه الإضافات كالتالي:

الجدول رقم (٤) معايير عربية مضافة على معايير الإطار الأوروبي

المستوى (أ – ١)	- أستطيع أن أنسخ الحروف والكلمات والجمل بطريقة صحيحة - أستطيع أن أكتب ما يملى عليّ من كلماتٍ وجمل تعلمتُها وحفظتها من قبل بشكل صحيح
المستوى (أ -٢)	
المستوى (ب-١)	- أستطيع أن أكتب ما يملى عليّ من كلمات وجمل وإن لم أتعلمها من قبل بشكل صحيح
المستوى (ب-٢)	- أستطيع أن أكتب جمل وعبارات تملى عليّ أو من إنشائي، مراعيا علامات الترقيم
المستوى (ج-١)	- أستطيع أن أكتب مراعيا قواعد الإملاء العربي - أستطيع أن أكتب الموضوعات مقسمة إلى جمل وفقرات بدون أخطاء إملائية أو كتابية مراعيا علامات الترقيم بدقة
المستوى (ج-٢)	

كما نلاحظ أن المعايير الواردة في الدراسات والمصادر الإيرانيّة والعربيّة أكثرُ شمولا وقربا من طبيعة اللغة العربيّة وخصائصها، كما أنها تتسم بمرونة أكثر مقارنة مع المصدرين السابقين، لاسيما فيما يتعلق بموضوع رعاية الجانب الشكلي للكتابة والتأكيد على صحة استخدام علامات الترقيم والتنظيم. مع ذلك فإنّ المدقّق في تفاصيل هذه المعايير يجد فيها كثيرا من المشتركات بينها وبين الإطارين الأوربي والأمريكي لما تتمتع به عمليّة تعليم اللغات الأجنبيّة من مشتركات عامة.

صياغة أوّلية لقائمة المعايير لتقييم الكتابة

وفي ما يلي سنستخرج قائمة من المعايير لتكون إطارنا الأوّلي الذي اعتمدنا عليه في الاختبار الذي خضع له طلّاب المجموعتين المتعلّمتين لمهارة الكتابة المتقدّمة.

إنّ أول خطوة قام بها الباحثون هو تقسيم جوانب الكتابة إلى ثلاثة جوانب تشمل كافة أبعاد النصوص التي يقوم بها المتعلّمون، وهي: ٢- **الجانب الشكلي** ٣- **جانب المحتوى** ٤- **الجانب الأسلوبي**

وخلال تقصينا للدراسات العربيّة والإيرانيّة لم نعثر على من قام بمثل هذا التقسيم الذي مِن شأنه أن يسهّل عمليّة حصر المعايير وتحديد مراجعها وما تنتمي إليه من أبعاد وخصوصيات. ومن ميزة هذا التقسيم اشتماله على كافة أبعاد الكتابة وتحجيم حالة الشتات والترهل التي تعاني منها المعايير السابقة. ويظهر الجدول رقم ٣ قائمة معياريّة أوليّة وهي تلخيص وتحوير لما ورد في المصادر السابقة.

الجدول (رقم ٤) معايير الأبعاد الثلاث للكتابة ومميزات كلّ منها

الشكل	المحتوى	الأسلوب
الإملاء	غناء المفردات والتراكيب	القدرة الوصفيّة والسرديّة
السلامة النحويّة والصرفيّة	تناسق الأفكار وانسجامها	استخدام الخيال والتصوير والمحسنات البديعيّة
علامات الترقيم	التلخيص والنقد	سلاسة المفردات والعبارات
التسلسل المنطقي للنص (مقدّمة – عرض –نتيجة)	تحرير الخطابات والتقارير والمقالات	المهارة في التنوع التوظيفي للجمل الفعليّة والاسميّة
نظام الفقرات في النص	القدرة على توظيف أساليب الإقناع والاستدلال	
	القدرة التحليليّة	

وحسب بيانات الجدول يتضح أنّ التركيز الرئيس لقائمة المعايير الأوليّة هو على المحتوى، يليه الجانب الشكلي من الكتابة وأخيرا الأسلوب. وهو وإن لم يخلُ من ملاحظات إلا إنه لا يجانب الصواب في كثير من مناحيه حيث أنّ محاولة الارتقاء بأداء الطالب في جانب المحتوى لابد وأن ينتهي بتحسين الجانبين الآخريْن.

خصائص اختبار البحث

لقد قام الباحثون بتصميم ورقة تقييمية لسبر مستوى طلاب المرحلة المتقدّمة للكتابة في جامعتين إيرانيتين لمعرفة ما هم عليه من تقدّم أو تعثر بالنسبة للأهداف المراد تحقيقها. واشتمّل الاختبار على ثلاثة أقسام تضمنت كافة الأبعاد المستخرجة من قائمة المعايير الأوليّة التي قمنا بصياغتها من المصادر والدراسات السابقة.

الشكل: حدّدنا في الشكل معايير واضحة ينبغي توفرها في نص الطالب المتعلّم في الكتابة المتقدّمة: وهي القدرة التنظيميّة، ومراعاة القواعد النحويّة والصرفيّة والإملائيّة، وعلامات الترقيم، وكذلك الكتابة وفق قانون الفقرات، والتسلسل المنطقي المشتمل على مقدمة وعرض ونتيجة.

المحتوى: نقصد بالمحتوى هنا هو مدى التطور والغنى المعجمي والفكري الذي تتضمنه كتابةُ الطالب كزيادة المفردات، والقدرة على الاشتقاق اللغوي، وكذلك التراكيب النحويّة[٢]، و قوة الاستدلال في الكتابة، إضافة إلى القدرة على التحليل والنقد وانسجام واتساق الأفكار وتلخيصها.

والأسلوب: أما الأسلوب فيراد منه في البحث مدى جودة الطالب ونجاحه في استخدام الألفاظ البراقة وذات الروح الأدبيّة واستخدام المحسنات البديعيّة كالتشبيه والاستعارة والمجاز وغيرها من الفنون، إضافة إلى الصور البلاغيّة والخيال وما إلى ذلك من أسلوب يمكن اعتباره أسلوبا ناجحا ومتقدّما يتناسب مع المستوى والمرحلة الكتابيّة، كما يشمل جانب الأسلوب القدرة على استخدام أسلوب الوصف والسرد والتنوع في توظيف الجمل الاسميّة والفعليّة وقوة الاستدلال والإقناع.

تضمن الاختبار عشرة أسئلة شملت الأنواع الثلاثة السابقة لكل منها حصة من الدرجات وكانت حصة المحتوى هي الأكثر من حيث الدرجات حيث شملت ٤٠٪ من مجموع الأسئلة، فيما شمل كل من الجانب الشكلي والأسلوبي ٣٠٪ لتشكل بذلك مجموع الدرجات البالغ ١٠٠.

دارت الأسئلة الثلاث الأولى على ترجمة المفردات والتراكيب إلى الفارسيّة وتعريبها وذلك لمعرفة مدى قوة قاموس المتعلّم ومعجمه اللغوي والتركيبي، وهي تندرج بمجملها في جانب المحتوى، أما السؤال الرابع فشمل البُعد النحوي المندرج ضمن الجانب الشكلي، كما اهتمّ السؤال الخامس بمعرفة أهميّة عامل التداخل اللغوي بين العربيّة والفارسيّة وما إذا كان هذا العامل له تأثير سلبي على إجابات الطلّاب والمتعلّمين. وتناول السؤال السادس المقدرة النحويّة للطلاب حيث قدّمنا عبرَ نصٍّ

مـن خمسـة سـطور ٢٠ مفـردة مكتوبـة بشـكل خاطـئ وأردنـا مـن الطالـب تحديـد الخطـأ وتصحيحـه. أمـا السـؤال السـابع فقـد أردنـا منـه الجانبـين المحتوائـي والأسـلوبي حيـث طلبنـا مـن المتعلّمـين اختيـار عنـوان لقصـة النـصّ السـابق كـما طالبناهـم بتلخيـص القصـة في سـطر واحـد وكتابـة رأيهـم الشـخصي بالنسـبة لمـا بـدر مـن بطـل القصـة. فيـما تضمـن السـؤال الثامـن مطالبـة المتعلّمـين كتابـة جمـل تتضمـن بعضـا مـن المباحـث البلاغيّـة والنحويّـة. وأمـا السـؤالان التاسـع والعـاشر وهمـا السـؤالان الرئيسـان في الاختبـار فشـملا كتابـة نصّـين عـن موضوعـين؛ الأول وصفـي والآخـر اسـتدلالي إقناعـي. وبطبيعـة الحـال فـإنّ هذيـن السـؤالين قـد شـملا كافـة الجوانـب الثلاثـة لأننـا قصدنـا منهـما معرفـة تمكّـن الطالـب مـن مراعـاة الجانـب الشـكلي والأسـلوبي بالإضافـة إلى جانـب المحتـوى؛ ولهـذا خصصنـا لهذيـن السـؤالين الرئيسـين ٦٥٪ مـن الدرجـات ووزعنـا باقـي الدرجـات عـلى الأسـئلة رقـم ١ إلى ٨.

نتائج اختبار طلاب جامعة طهران

لقـد بلـغ عـدد طـلاب جامعـة طهـران في مـادة الكتابـة المتقدّمـة عنـد إجـراء الاختبـار ١٤ طالبـا وطالبـة، وقـد اسـتغرق الاختبـار قرابـة سـاعة والنصـف. وأشرف أحـد أسـاتذة قسـم اللغـة العربيّـة في جامعـة طهـران والمكلّـف بتدريـس مـادة الكتابـة المتقدّمـة عـلى الاختبـار.

الجدول (رقم ٥): متوسط درجات طلاب جامعة طهران لأبعاد الكتابة ومجموع هذه الدرجات بالنسبة المئوية

الشكل	المحتوى	الأسلوب	المجموع
١٢/٦٤	٢١/٥	٧٪/٥	٤١٪/٥

كشـف الاختبـار أن الطالـب في جامعـة طهـران يتمّتـع بنسـبة متوسـطة ومـا دون المتوسـط في أدائـه الكتـابي بعـد خضوعـه للاختبـار، وكانـت نسـبة الإجابـات فيهـا في الجانـب الشـكلي قـد بلغـت ٦٤/ ١٢٪ مـن مجمـوع ٣٠٪ التـي خصصناهـا للجانـب الشـكلي، وكانـت النسـبة في جانـب المحتـوى قـد بلغـت ٥/ ٢١٪ وقـد خُصّـص لهـذا الجانـب ٤٠٪، في حـين بلغـت نسـبة الإجابـات في قسـم الأسـلوب ٥/ ٧٪ مـا يعنـي أن المجمـوع قـد زاد عـلى الأربعـين بالمئـة قليـلا (٥/ ٤١٪) وهـي نسـبة غـير مرضيـة علميّـا لاسـيما وإذا عرفنـا أن جامعـة طهـران تُعـد مـن أفضـل الجامعـات الإيرانيّـة.

نتائج اختبار جامعة شهيد بهشتي

بلغ عدد طلّاب جامعة شهيد بهشتي ٢٠ طالبا وطالبة أثناء الاختبار ووصلت نسبة الإجابة عندهم أقلّ من جامعة طهران حيث بلغت هذه النسبة ٩٥/ ٪٣٦، وقد أشرف الأستاذ المدرس لمادة الكتابة المتقدّمة في جامعة شهيد بهشتي على الاختبار، وكانت الإجابات على حسب التقسيم المقرّر كالتالي:

الجدول (رقم ٦): متوسط درجات طلاب جامعة الشهيد بهشتي لأبعاد الكتابة ومجموع هذه الدرجات بالنسبة المئوية

الشكل	المحتوى	الأسلوب	المجموع
٪١٢/٢٥	٪١٩	٨/ ٪١٠	٩٥/ ٪٣٦

كشف الاختبار أن أداء الطالب في جامعة الشهيد بهشتي كان أقل مقارنة بأداء الطالب في جامعة طهران فقد كان متوسط الإجابات بشكل عام ٩٥/ ٪٣٦ وكانت أقسام المحتوى والشكل والأسلوب حسب الترتيب ٢٥/ ٪١٢ و ٪١٩ و ٨/ ٪١٠. وهي نسب متوسطة القبول، فالطالب يمرّ في آخر مرحلة من مراحل التعليم الكتابي، ويُتوقع منه أن يكون قد حقّق نسبة ما فوق المتوسط في الحد الأدنى. وكان متوسط الجامعتين ٪٣٩.

الصورة النهائيّة للمعايير المقترحة لتقييم الكتابة

وختاما ومن خلال اعتماد نتائج الاختبار، وكذلك قائمة المعايير الأوليّة قمنا بعرض قائمة نهائيّة من المعايير. وهذه القائمة جاءت كالتالي:

الجانب الشكلي للكتابة

خلال تجربة الاختبار ومتابعتنا لتجارب مشابهة تبيّن لنا أن المتعلّم الإيراني لمهارة الكتابة تعوزه العناية بهذا الجانب، فنصّه في معظم الحالات غير عربي، وأن الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والترقيميّة والتنظيميّة تشوّهه بشكل كبير. وعليه فإنّ البحث يقترح أن يتمّ تدريس هذا الأمر للطلّاب في حصص منفردة لكي يتوقف الطالب على أهميتها في العمليّة الكتابية. وفي ما يلي سنذكر معاييرنا في الجانب الشكلي للكتابة وهي:

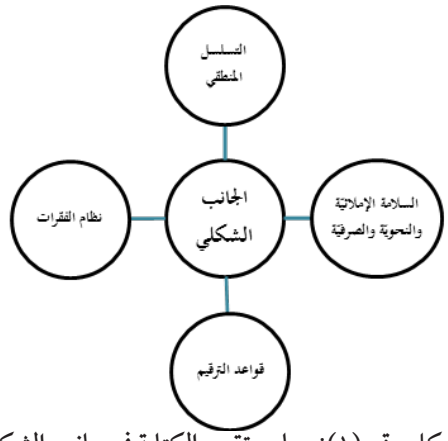
التسلسل المنطقي: وجود نظام واضح ومحدّد في العمل الكتابي بحيث تتضح للمصحّح والمقيّم مراحل الكتابة من مقدمة وعرض ونتائج وهي ضرورة في كل نص يقدمه الطلّاب كما أنها تمهّد لهم معرفة الكتابة الأكاديمية المعتبرة.

السلامة الإملائية والنحويّة والصرفيّة: ونظرا إلى أنّ الطالب هو في مرحلة متقدّمة من

الكتابة ينبغي التشدد في مراعاة السلامة الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، كما يتوجب العناية اللازمة بسلامة تعليم كتابة الحروف العربيّة مثل (ك،ي،ى،ة،) بشكل صحيح لكي تتميّز عن الكلمات الفارسية بالإضافة إلى همزتي القطع والوصل واتصال الواو العاطفة بما بعدها وما إلى ذلك من ملاحظات إملائيّة تساهم في جودة النصّ وسلامته.

قواعد الترقيم: بيّنت نتائج الاختبارات أنّ معظم الطلاب لا يستخدمون من أدوات الترقيم سوى أداتين هما «النقطة» و«الفاصلة»، وبالتالي فإنّه ينبغي تعليم الطالب بهذا الجانب من الكتابة لما له من أهميّة وتأثير في تحسين الكتابة وتطويرها.

نظام الفقرات: لهذا الجانب أيضا حصة كبيرة من الأهمية بسبب ما يبرزه من قدرة الطالب على تنظيم الأفكار والمواضيع الفرعيّة وعرضها كلا على حدة لتحقيق الأغراض من الكتابة والتدوين.



الشكل رقم (١): معايير تقييم الكتابة في جانب الشكل

جانب المحتوى للكتابة

ويُعدّ جانب المحتوى أهمّ الجوانب الثلاثة التي تمّ تقسيم الكتابة على أساسها في هذا البحث؛ لهذا خصصنا لها ما نسبته ٤٠ بالمئة من مجموع الدرجات التي تعطى للمتعلّم أثناء تقييم نصّه. والمعايير النهائيّة لهذا الجانب في دراستنا هي:

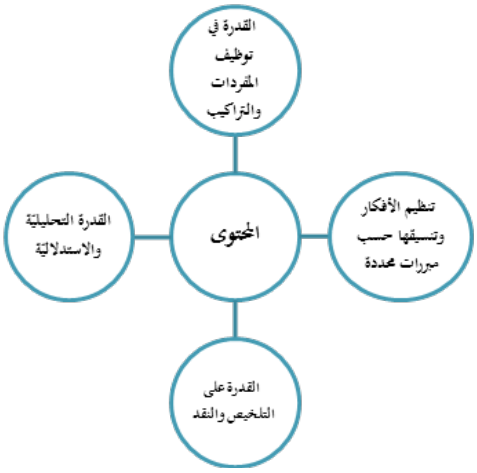
القدرة في توظيف المفردات والتراكيب: إنّ تمكّن الطالب من استخدام المفردات والتراكيب بشكل متواصل يكشف عن وصوله لمرحلة الغنى والثروة في المخزون اللغوي والتركيبي، وكلما استطاع الطالب أن يحرز تقدما في هذا الجانب دلّ ذلك على تطوره وجودة كتابته وهو ما يؤثر تبعا لذلك على الجانب الأخير من الكتابة وهو الجانب الأسلوبي. وقد أكدت المصادر التي اعتمدناها أهمية هذا الجانب، كما أكدت

تجربة الاختبار أهمية المفردات والتراكيب وأن يمتلك المتعلّم مخزونا غنيا من هذه المفردات والتراكيب ما يبرز ضرورة الاهتمام بهذا البعد من جانب المدرسين من خلال إجراء برامج قراءة أو استماع من شأنها أن ترفد المتعلّم بمفردات وتراكيب للكتابة.

تنظيم الأفكار وتنسيقها حسب مبررات محددة: من العوامل الأخرى التي ينبغي اعتمادها لتقييم جودة محتوى المتعلّم هو قدرته على تنظيم أفكاره وتنسيقها حسب مبررات محددة كأن يبدأ الكاتب بالمواضيع الأهم فالأهم أو الكل إلى الجزء وما شابه ذلك من مبررات للتنظيم والانسجام بين مواضيع النصّ.

القدرة على التلخيص والنقد:كشفت التجربة مدعومة بمصادر القائمة المعياريّة الأوّليّة أهميّة تمكن الطالب من القدرة على التلخيص والنقد لما يريد الكتابة عنه، وقد خلص الباحثون إلى أنّ الروح النقدية لدى الطلاب تعاني تعثرا كبيرا ما يؤكّد الحاجة إلى تعزيز هذا الجانب لاسيما وأن الطلّاب في مرحلة نهائيّة من مراحل الكتابة.

القدرة التحليلية: ومما كشفته تجربة الاختبار هو ضعف الطلبة في الجانب التحليلي للكتابة، بعبارة أخرى فإنّ أقلامهم في هذا المجال من الكتابة تتسم بالضحالة والضعف الشديد، ويمكن أن نعزو هذا الضعف لكون هذه الصفة تتجسد عادة في كتابات الطلّاب المتفوقين، في حين أنّ الطلّاب في التجربة كانوا يعانون من مشاكل أساسية تجعل فقدانهم لعامل التحليل أمرا بديهيا ومتوقعا.



الشكل رقم (٢): معايير تقييم الكتابة في جانب المحتوى

جانب الأسلوب للكتابة

نظرا إلى أنّ الكتابة المتقدّمة هي آخر المراحل الكتابية في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الإيرانيّة فقد أدرجنا جانب الأسلوب لما له من دور تكميلي وجمالي في العمليّة الكتابية، وقد جاءت معاييرنا الأسلوبيّة كالتالي:

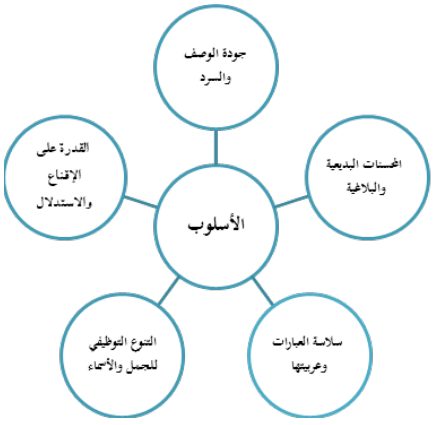
جودة الوصف والسرد: يُعد تمكّن الطالب من إجادة الوصف والسرد في كتاباته عاملا يشير إلى إحراز الطالب نجاحا كبيرا لاسيما وأنّ الوصف والسرد هما من الأساليب التي يمارسها في الغالب الطلبة المتفوقون والمتميّزون.

المحسنات البلاغية والبديعيّة يعتبر اللجوء إلى الخيال والتصوير والمحسنات البديعيّة والبلاغيّة من خصائص الطلاب الناجحين؛ ولذا فإنّ وجود هذه العناصر في نصوص طلاب المرحلة المتقدّمة يُعدّ معيارا لنجاحهم وتحقيقهم للغايات والهادف.

سلاسة العبارات وعربيتها: إنّ عمليّة اختيار العبارات المناسبة وكذلك المفردات تحتاج إلى عناية من قبل الكاتب وامتلاك هذه القدرة تُعد صفة إيجابية وانحيازا ناجحا من الطالب ينمُّ عن اهتمّامه بأسلوب كتابته وجمالها الفني والأدبي.

التنوع التوظيفي للجمل والأسماء: إنّ اللغة العربيّة هي لغة التنوع والتعدد؛ ولذا فإنّ تمكّن الطالب من التنوع في اختيار الجمل والأفعال والأسماء كلّها دلالات على جودة الأسلوب وجماله.

القدرة على الإقناع والاستدلال: يعتبر تمكّن الطالب من قوة الاحتجاج والإقناع واستخدام اساليب الاستدلال دليل على القدرة الكتابية المتقدّمة، وبما أن الطالب في هذه المرحلة يمرّ بآخر مراحل التعليم الكتابي فينبغي أن تتوفر هذه الميزة في نصوصه وكتاباته.



الشكل رقم (٤): معايير تقييم الكتابة في جانب الأسلوب

ونرى أنّ هذه المعايير المندرجة ضمن الأبعاد الثلاث في الكتابة تنسجم مع واقع الطالب والمتعلّم الإيراني، لعدة اعتبارات:

أولا: إنها اعتمدت على أساسين نظري وعملي، حيث تمّت مراجعة المصادر السابقة التي حدّدت معايير الكتابة المتقدّمة، كما اعتمّدنا في إعداد المعايير المقترحة على واقع المتعلّمين الإيرانيين بعد ان أخضعنا مجموعتين من الطلاب للاختبار الكتابي في المرحلة المتقدّمة من مراحل الكتابة.

ثانيا: أخذ الإطار المعياري بعين الاعتبار الأبعاد المختلفة للكتابة فلم يكن محصورا على جانب من الجوانب بل قد شمل جانب الشكل والمحتوى والأسلوب، وبهذا نكون قد صغنا قائمة شاملة تندرج فيها كافة أبعاد الكتابة.

ثالثا: نظرا إلى الأهمية التي تحتلها كلّ من الأبعاد اقترحنا أن يحصل جانب الشكل على ثلاثين بالمئة من الدرجات وكذلك الجانب الأسلوبي، فيما يختص جانب المحتوى بأربعين في المئة لتشكل مجموع الأبعاد الثلاثة ١٠٠٪، وجاء هذا التقسيم المئوي نظرا إلى الأهمية التي يحتلها جانب المحتوى في المصادر السابقة كما تمّ بناء على نتائج اختبارات الطلاب حيث أظهروا ضعفا أكثر في جانب المحتوى مقارنة مع الجانب الشكلي والأسلوبي.

كما جاء ترتيب هذه الأبعاد في هذا المقترح المعياري بناءً على الأولوية المنطقيّة في ترتيب المواد والأبعاد التي يلزم وجودها في نصّ المتعلّم؛ حيث أن أوّل ما يلفت انتباه المصحّح هو شكل وظاهر النصّ؛ لذا فإنّ رعاية المعايير في هذا الجانب تُعدّ مقدمة على المعايير الأخرى كالمحتوى والأسلوب. وأما تقديم جانب المحتوى على الأسلوب فسببه أمران الأول كون المحتوى في هذه الدراسة أخذ نصيبا أكثر من الأسلوب من حيث الدرجات والعناية، والسبب الثاني هو الأهميّة الثانويّة التي يحتلّها الجانب الأسلوبي في مادة الكتابة، حيث يقلّ التركيز على الجانب الجمالي والأدبي من الكتابة ويزداد في المقابل الاهتمام والتركيز على جانب الشكل والمحتوى.

الاستنتاج والمناقشة

كشفت نتائج الاختبارين اللذين خضع لهما الطلّاب المنقسمون إلى مجموعتين أنّ متوسط الدرجات بلغ٣٩٪ فقط وأن نصوص الطلّاب لم تستطع أن تصل إلى ما فوق المتوسط وهو المستوى المطلوب من الطلاب في المرحلة النهائية لمهارة الكتابة. وبيّنت تجربة الاختبار في ضَوء المعايير المستخرجة أنّ معظم المتعلّمين ورغم تجاوزهم للمرحلة

الأولى والثانية من الكتابة إلا أنهم يعانون من مشاكل جوهريّة في الكتابة كعدم تجنب الأخطاء الإملائية، وعدم وجود تسلسل منطقي في نصوصهم، وفقدانٍ للجوانب الكماليّة للكتابة بصفتهم طلّاب مستوى متقدّم فلم تلاحظ بالمجمل نجاحات على صعيد استخدام أساليب الاستدلال والاقناع مثلا، ولا تنسيق في الأفكار أو توظيف مبدع للمفردات والتراكيب. وقد يعزى ذلك إلى عدم تحديد خطة تدريسية شاملة من الجامعات ترسم ما هو مطلوب من المتعلّم تحقيقه في النصّ المكتوب، وأن يتضمن كافة أبعاد الكتابة كالبُعد الشكلي والأسلوبي وبُعد المحتوى، فغياب هذه الصورة من مخيلة المتعلّم تجعله لا ينتبه أثناء كتابته لهذه المسائل الهامة، ويأتي نصّه مفتقرا للتنظيم الشكلي السليم مهملا لقواعد الترقيم، كما يجعل النصَّ بعيدا كلّ البعد عن العمق في المحتوى والجمال في الأسلوب.

كما أظهرت نتائج الاختبار أنّ كتابات الطلّاب خالية – إلا في حالات قليلة جدا من الأساليب الجماليّة في الكتابة، وهذا الأمر قد يكون مردَّهُ إلى عدم تلقي هؤلاء الطلّاب لهذه الأنواع الجماليّة بشكل وظيفي بحيث يتيح لهم استخدامها في نصوصهم وكتاباتهم، كما قد يرجع الأمر إلى عدم انخراط الطلّاب في القراءة الحرّة التي تمكنهم من تذوّق الأساليب الجماليّة كالصور والتشبيهات والخيال لكي يقوموا بتوظيفها عند الحاجة.

حاولت الدراسة الحالية مناقشة إمكانية تقديم قائمة من المعايير لتقييم الكتابة العربيّة المتقدّمة في الجامعات الحكوميّة الإيرانيّة عبر معرفة ماهية المعايير والمبادئ التي يمكن اعتمادها لتقويم الكتابة المتقدّمة. و في هذا السبيل قمنا أولا باستخراج قائمة أوليّة لمعايير الكتابة الناجحة وفق ما ذكرتها المصادر الإنجليزيّة والعربيّة والإيرانيّة المعتبرة، ثم لخصنا هذه المعايير على ثلاث أبعاد؛ الشكل والمحتوى والأسلوب. وبعد الإنتهاء من الصياغة الأولية لقائمة المعايير قمنا بإعداد ورقة اختبار مكوّن من عشرة أسئلة عرضناه على مجموعتين من متعلمي الكتابة المتقدّمة في الجامعات الحكوميّة الإيرانيّة (طلاب جامعة طهران وجامعة شهيد بهشتي) لنعرف مستوى الطلاب الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس في مادة الكتابة المتقدّمة وذلك وفق المعايير الأوليّة المستخرجة من المصادر المختلفة. وبعد الانتهاء من الاختبار اكتشف الباحثون أن معظم المتعلّمين الإيرانيين في مادة الكتابة المتقدّمة ورغم تجاوزهم للمرحلة الأولى والثانية من الكتابة إلا أنّهم يعانون من مشاكل جوهريّة في الكتابة كعدم تجنب الأخطاء الإملائية وعدم وجود تسلسل منطقي في نصوصهم وفقدان للجوانب الكماليّة للكتابة بصفتهم طلّاب مستوى متقدّم، فلم نلاحظ بالمجمل نجاحات على صعيد استخدام أساليب الاستدلال

والاقناع مثلا، ولا تنسيق في الأفكار أو توظيف مبدع للمفردات والتراكيب، وبالمجمل يصنّف الطلّاب في خانة ما دون المتوسط استنادا إلى معدل الإجابات حيث بلغ لدى طلاب جامعة طهران (٥/ ٤١٪)، فيما كان معدل الإجابات في جامعة شهيد بهشتي (٩٥/ ٣٦٪). وبهذا نكون قد وقفنا على واقع مستوى الطلاب في الكتابة المتقدّمة في ضوء معايير المصادر السابقة. وأخير حاول الباحثون تقديم المعايير المقترحة لتقييم الكتابة المتقدمة وبيان خصائصها. وفي هذا الصدد تم تقسيم الكتابة إلى أبعاد ثلاث هي الشكل والمحتوى والأسلوب، شمل الجانب الشكلي: التسلسل المنطقي، والسلامة الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، وقواعد الترقيم، ونظام الفقرات، أما جانب المحتوى فقد شمل: القدرة على توظيف المفردات والتراكيب، وتنظيم الأفكار وتنسيقها حسب مبررات محددة، والقدرة على التلخيص والنقد، والقدرة التحليلية، وختاما تضمن الجانب الأسلوبي خصائص مثل: جودة الوصف والسرد، والمحسنات البديعية والبلاغية، وجودة الانتقاء للمفردات والعبارات الأدبية والتنوع التوظيفي للجمل والأسماء بالإضافة إلى القدرة على الإقناع والاستدلال.

التوصيات

إن أول ما توصي به الدراسة هو أن تعتمد الجامعات الإيرانية في تقييم الكتابة على معايير علمية عالمية معتبرة أو تقوم بنفسها بصياغة قائمة من المعايير للعمل بها وذلك لتحديد مهمة الطالب والأستاذ وضبط العملية التعليمية والقضاء على حالة اللاقاعدة التي تسود عملية تقييم الكتابة.

كما توصي الدراسة أن تتضمن المعايير المعمول بها في الجامعات أبعاد الكتابة جميعها وأن ترسم خارطة واضحة لتشعبات هذه الأبعاد وفروعها، وقد اقترحت الدراسة أن تكون أبعاد الكتابة الرئيسة ثلاثة أبعاد هي بعد الشكل وبعد الأسلوب وبعد المحتوى ثم تتفرع منها فروع تشمل جميع جوانب الكتابة ومناحيها.

ويستحسن في هذا الصدد تشكيل دورات تدريبية لمدرسي وأساتذة مهارة الكتابة للتعريف بأهم المعايير في تقييم عملية الكتابة لتعريف بأهميتها ومكانتها في العملية التعليمية، وشرح آليات توظيف هذه المعايير في الصفوف التعليمية.

الهوامش

١- للإحاطة الكاملة بهذا الإطار راجع بحث: إسلام يسري، علي الحدقي، مراجعة ونقد لكتاب : الإطار المرجعي الأوروبي المشترك منشور في مجلة الدراسات اللغويّة والأدبية (ماليزيا) عدد يونيو ٦١٠٢ (عدد ١السنة ٧)، وكذلك بحث عاطف الحاج سعيد، ومحمد داود محمد بعنوان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربيّة.

٢- ليس المقصود بالتراكيب النحويّة هي التراكيب التي تدور في فلك علم النحو، وإنما نقصد بالتراكيب هنا المعنى العام للمفردة كالإضافات والصفات و...

المصادر والمراجع

أحمد طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤). **المهارات اللغويّة. مستوياتها. تدريسها. صعوبتها**. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

إسلام يسري، علي الحدقي (٢٠١٨). «الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. تعليم تعلم تقويم. عرض ونقد». **اللسانيات العربيّة**. العدد٦. ١٩٣- ٢٠٠.

جامعة المدينة العالمية. (٢٠١١). **طرق تدريس مواد اللغة العربيّة**. المدينة المنورة.

الحجوري، صالح عياد.الجراح. محمد إبراهيم (٢٠١٦م). «إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات». **مجلة الأثر**. العدد ٢٥.

رسولي، حجت. (١٣٨٤ ش).« مصادر الخلل في تعليم اللغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة». **مجلة بحوث العلوم الإنسانية**. العددان ٤٧ و ٤٨. خريف وشتاء.

محمدى ركعتى، دانش. (١٣٩٣). **تخطيط منهج لتعليم المهارات اللغويَة في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية و آدابها في ضوء المبادىء الحديثة**. رسالة جامعية. إيران. جامعة تربية مدرس.

رمضان، هاني إسماعيل. (٢٠١٨م). «معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربيّة». **المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي**. سلسلة أبحاث محكمة تحت عنوان: معايير مهارات اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. ط ١.

زماني، عدنان. متقي زاده. عيسى. نظري منظم. هادي. نعمتي. مجيد. (٢٠٢١). « فاعليه استخدام الطريقه التكامليه فى تعليم مهاره "الكتابه المتقدّمه" لطلاب مرحله

البكالوريوس (دراسه شبه تجريبيه فى جامعتى طهران والشهيد بهشتى)». مجلة دراسات في العلوم الإنسانية. الدورة ٢٨. العدد٢.

سالم العقيلي، عبدالمحسن. (٢٠٠٩). «مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة». **دار المنظومة**. العدد ٨١.

سليمي، علي. (١٣٨٦ ش). «آموزش عربي در مدارس و دانشگاه هاي ايران (نقص ها. كاستي ها و راهكارها)» مجموعه مقالات همايش مديران گروه هاي عربي كشور. **دانشگاه بوعلي**. همدان.

كامل الناقة، محمود. (١٩٨٥م). **تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه**. د.ط. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

عاطف، الحاج سعيد ومحمد داود محمد. (٢٠١٤). «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربيّة». **مجلة العربيّة للناطقين بغيرها**. العدد ١٨.

متقي زاده، عيسى؛ محمدي ركعتي، دانش؛ شيرازي زاده، محسن. (١٣٨٩ش). «تحليل و بررسي عوامل ضعف دانشجويان رشتة زبان و ادبيات عربي در مهارت هاي زباني از ديدگاه استادان و دانشجويان اين رشته». **فصلنامه پژوهش هاى زبان و ادبيات تطبيقى**. شماره ١.

محمد بن إبراهيم الفوزان، مختار عبدالخالق. (٢٠١٦م). «مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وأداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربيّة السعودية». **مجلة العربيّة للناطقين بغيرها**. العدد العشرون.

نورسيده، علي أكبر؛ يعقوبي زاده، مليحه (١٣٩٤) . «به توانى مهارتهاى دانشجويان رشتة زبان و ادبيات عربى از طريق بازتعريف برنامه درسى دوره كارشناسى بر اساس سرفصلهاى رشتة همشاخه. زبان و ادبيات فرانسه». **مجله علمى پژوهشى انجمن ايرانى زبان و ادبيات عربى**.شماره ٣٦.

North. Brian, The Common European Framework of Reference:Development. Theoretical.and.Practical/issues.https://www.researchgate.net/publication/25199532320l7/

Goldfield, Joel. Comparison of the ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference (CEFR). USA: Fairfield University. 2009-2010.

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ٢٦٢-٢٤٣
DOI: 10.22099/JSATL.2021.41482.1137

مَناهج تعليم اللغة العربيّة للثانويّات الإيرانيّة في العَهد البَهلَوي (تحليل كُتب الصرف والنحو والقراءة العربيّة لعام ١٩٤٠م)

حسين مرعشي[١]، يوسف نظري*[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

٢- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٤/ ٠٥/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢١/ ٠٨/ ١٤٠٠
٠٦/ ٠١/ ١٤٤٣ ٠٦/ ٠٤/ ١٤٤٣

الملخّص

يتمثّل أهمّ عامل في تصميم الكتاب المدرسي في الأهداف التي من أجلها تمّ تعريف المقرّر الدراسي. يؤدّي تحقيق هذه الأهداف، من ناحية، إلى اختيار المحتوى المناسب، ومن ناحية أخرى، يستخدم منهجًا خاصًّا لتحقيقه. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ مُراجعة الكُتب التي دُوّنت بالفعل مفيدة دائمًا، لأنّه من خلال دراسة التجربة ونقدها، يمكن للمرء تحديد نقاط القوّة والضعف فيها، وفي هذا الصدد، يمكنه أن يُباشر بالإبداع والمبادرة. اُستُخدم كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» في ثلاثة أجزاء عام ١٣١٩هـ.ق./ ١٩٤٠م لتدريس اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة الإيرانية. تُعَدّ هذه الثلاثيّة هي الخطوة الأُولى لتأليف كتاب موحّد للتدريس في جميع المدارس الثانويّة في إيران، وتبحث هذه الدراسة في أهداف هذه الكُتب الثلاثة ومنهجِها ومحتواها من خلال منهج تحليل المحتوى. يركّز البحث على محتوى الكتاب وخاصة من منظار المقولات الثقافيّة وكيفيّة انعكاس المكوّنات الثقافيّة. أظهرت هذه الدراسة أنّ الغرض الأساسي من هذه الكتب هو تعليم اللغة العربيّة لفهم النصوص الأدبيّة القديمة. وفي هذا الصدد، تمّ التركيز على التعلّم العميق لقواعد اللغة العربيّة واختيار النصوص الأدبيّة والقديمة. وعليه فإنّ منهجَ الكتاب في تعليم اللغة الثانية هو المنهج التقليدي لقواعد الترجمة. أمّا فيما يتعلّق بالمكوّنات الثقافيّة، فقد بيّنت النتائج أنّ المؤلّفين أَولوا اهتمامًا بالغًا بالمكوّنات الدينيّة، وقدّموا شخصيّات مختلفة من حضارة إيران القديمة وإيران الإسلاميّة. وفي التعامل مع الشخصيّات السياسيّة والدينيّة والقوميّة، فقد كانت وجهة نظر المؤلّفين خالية من التقييم والتثمين، وتمّ تقديم الشخصيّات بطريقة لا تكون سلبيّة قدرَ الإمكان أو لم يتمّ تناولها من قِبل دين أو عرق معين.

الكلمات الدليلية: إيران، العصر الحديث، تعليم اللغة العربية، الكُتُب المدرسيّة، تحليل المحتوى.

---

* الكاتب المسؤول: nazari.yusuf@shirazu.ac.ir

التمهيد

إنّ لتعليم اللغة العربية في إيران تاريخًا طويلًا جدًّا. مع التغيرات والتطوّرات التي حدثت في النظام التعليمي في إيران، شهدت عمليّة تدريس اللغة العربيّة بعض التحوّلات أيضًا. إذا كان تعليمُ اللغة العربيّة يُعَدّ منذ قُرون عديدة ضرورة لفهم النصوص الدينيّة ومقدّمة لتعلّم العلوم الحوزوية، فلا يزال تدريس اللغة العربيّة يَحظى بالاهتمام مع إنشاء مدارس جديدة. منذ العَهد القاجاري وما بعده، دخلت العلاقات مع الدول الأخرى، بما في ذلك الأوروبيّة والعربيّة، مرحلة جديدة لأسباب مختلفة. مع تقدّم التكنولوجيا، أصبحت الاتّصالات أوسع، ونتيجة لذلك، توسّعت ترجمة ونشر الأعمال الفكريّة في البُلدان الأخرى. في غُضون ذلك، تغيّرَ نمط المدارس وسياقها، ونتيجة لذلك، تطوّرت الكُتُبُ المدرسيّة أيضًا. أصدرت وزارة المعارف "نظام إدارة المطبوعات» في عام ١٣١٢هـ.ق./ ١٩٣٣م. وحصل هذا النظام على موافقة مجلس المعارف وأضفى على عمليّة تأليف الكُتُب المدرسيّة نظمًا جديدًا. في العام التالي، وفي عهد وزارة علي أصغر حكمت، تمّ اتّخاذ خطوة لتحسين أو إعادة تأليف بعض الكُتُب المدرسيّة (صالحي، ١٣٩٧، ٣١٣). في ٢٧ شهر مِهر ١٣١٧هـ.ق. ﴿١٩ أكتوبر ١٩٣٨م﴾، صدر قرار من مجلس الوزراء يقضي بتأليف كتب المدارس الثانويّة على نسق واحد يحقّق الشروط اللازمة، ووفقًا لذلك، تمّ انتخاب عدد من الأساتذة والمعلّمين الذين كانت لديهم خلفيّة وخبرة في مجال التعليم والتدريس لتشكيل لجنة سمّيت بلجنة إعداد وطباعة الكُتُب من أجل وضع الأنظمة التي تؤطّر عمليّة تأليف جميع كُتُب المدارس الثانويّة بما يتوافق مع المنهج المطلوب والمتماشي مع مبادئ التعليم والتربية، بالإضافة إلى الموادّ العلميّة والأدبيّة التي ترسّخ الأخلاق الوطنيّة والملكات الراسخة التي تنبع من العهد الإيراني القديم، مثل حبّ الوطن والشاه والصدق والصلاح وغيرها من الفضائل والأخلاق الحميدة، والتي تمثّل الغرض الرئيسي من أيّ عمليّة تعليم وتربية (بهمنيار وآخرون، ١٣١٩م، ج٢: المقدمة).

في عام ١٣١٩ش./ ١٩٤٠م، أُلّفَ كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» للمرحلة الثانويّة على يد ثلاثة من المعلّمين والأساتذة الجامعيّين، وهم:

– أحمد بهمنيار (ت ١٣٧٥ هـ.ق / ١٩٥٥ م)، تلقّى تعليمه في الحوزة، وكان أستاذَ اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، وعضوًا دائمًا في المجمع العلمي للّغة الفارسيّة.

– محمد حسين فاضل توني (ت ١٣٨٠ هـ.ق. / ١٩٦١ م)، مجتهد وأستاذ في الفلسفة واللغة العربيّة وآدابها بجامعة طهران.

- عبد الرحمن فرامرزي (ت ١٣٩٢ هـ.ق./ ١٩٧٢ م)، أكاديمي ومحامٍ وصحفيّ.

يُعدّ هذا الكتاب أوّل كتاب كُتِبَ للتدريس في جميع المدارس الثانويّة في إيران. قَبل هذا الكتاب، كان هناك العديد من الكتب لتعليم اللغة العربيّة، وكان بإمكان المعلّم اختيار أحدها للتدريس. ومن خلال تأليف هذا الكتاب، تمّ استخدام هذا الكتاب فقط من قِبَل جميع المعلّمين في تدريس اللغة العربيّة.

في هذه الدراسة، سنقوم بمراجعة هذه المجموعة من الكتب والتعرّف على أهداف مؤلّفيها ومنهجها ومحتواها مع التركيز على المكوّنات الثقافيّة. من خلال هذا البحث سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما هي أهداف مؤلّفي هذه الكتب من تدريس اللغة العربية؟

٢- ما هو المنهج الذي اعتمده مؤلّفو هذه الكتب في كتابتها؟

٣- على أيّ نوع من المحتوى ركّز المؤلّفون؟

الدراسات السابقة

نذكر فيما يلي عدداً من البحوث التي درست تعليم اللغة العربيّة قبل الثورة الإسلاميّة وحلّلت وانتقدت كتب اللغة العربية في هذه الفترة:

صدقي (١٤٢٤)، تطرّق إلى بيان مكانة اللغة العربيّة وتعليمها في إيران قبل الثورة الإسلاميّة وبعدها. وتحدّث الباحث عن التعليم في الحوزات والمدارس الدينيّة وكذلك في المدارس والجامعات. وذكر الباحث مواصفات كلّ منها في عمليّة تعليم اللغة العربيّة.

پروينى (١٣٨٩)، درس في بحثه خلفيّة تدريس اللغة العربية في الستينات من القرن الماضي مع التركيز على أعمال حسين خراساني وقام بتقديم أعماله ووصف الطريقة المبتكرة لهذا المؤلّف والتي تُسمّى الطريقة المباشرة، وقام بدراسة مَحاسن هذه الطريقة ومَساوئها.

نيكوبخت وآخرون (١٣٩٧)، درسوا تطوّر الكُتُب المدرسيّة لمادّة اللغة العربيّة من عام ١٣٤٠ش./ ١٩٦١م. إلى ١٣٩٦ش./ ٢٠١٧م في ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبيّة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الطريقة الشائعة في هذه الكُتُب هي طريقة النحو والترجمة.

صالحي (١٣٩٧)، تطرّقت لدراسة تاريخ تأليف الكتب المدرسيّة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة، وعلى وجه الخصوص، عمليّة نشر هذه المصادر التعليميّة بين عامَي ١٣٠٠هـ.ق/ ١٩٢١م. و١٣٣٢هـ.ق/ ١٩٥٣م. ولأجل تحديد المسار الذي سلكته تغيّرات الكتب الدراسية في هذه الفترة، استخدمت الباحثة مصادر التاريخ الشفوي

المتاحة في مؤسسة الوثائق والمكتبة الوطنيّة، مشيرةً إلى روايات الطلاب بصفتهم القرّاء الأساسيّين لهذه الكتب. وتَعتبر هذه الباحثة أنّ فوائد كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» هي على النحو التالي: الاهتمام بعمق المواضيع، وصغر حجم قواعد النحو والصرف، والتمارين العديدة، إدراج ترجمة الكلمات بجانبها، وتغيير خط وكتابة المحتوى الفارسي والعربي، ووضع الكلمات العربيّة مع مَعانيها في نهاية الكتاب.

وكما يُلاحَظ أنّ البحث الوحيد الذي تَناول هذه الكُتب إلى حدّ ما، هو مقال السيّدة صالحي، وهو بحث مختصر للغاية.

مراجعة الأدب النظري

تحليل المحتوى

طريقةٌ تقدّم وصفًا موضوعيًّا منهجيًّا وكمّيًّا للمحتوى الظاهر لوسائل الاتّصال، وهو أسلوب للبحث يستخدم لوصف المحتوى الظاهر وصفًا موضوعيًّا ومنطقيًّا منظمًّا وكمّيًّا في ضوء وحدة التحليل المستخدمة (داوود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٧٥). قد يشمل العمل المعني كتبًا أو صحفًا أو محاضرات أو برامج تلفزيونيّة أو أيّ وثيقة أو مستند آخر. (معروفي ويوسف زاده، ٢٠٠٩: ١٤) لذلك، في تعريف كامل وشامل، يمكن عرض تحليل المحتوى بطريقة تجعل عمليّة التنظيم والتصنيف والتبيين والتفسير والاستدلال واستخراج الرسائل والرموز والأعمال والمفاهيم الظاهرة والكامنة في النص المكتوب والوسائط والمجموعات الأخرى المعنية، بناءً على المناهج الكمّيّة والنوعيّة. (المصدر نفسه: ١٥) "أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصّل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر للخروج بمؤشّرات تحدّد اتّجاه التطوير فيما بعد» (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٨٦). أسلوب علمي يمكننا استعماله في تحليل محتوى الكتاب المدرسي بهدف تحويل مادة التواصل المكتوبة إلى بيانات عددية إحصائية يمكن قياسها (محمد وريم، ٢٠١٢: ٢١). إنّ السمة الرئيسة لهذه التقنية هي إمكانيّة تكرار التحليل وبالتالي صحّة بياناته (كريبندروف، ١٣٨٣، ٢٥). أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال أو نقص المعلومات في محتوى مواد الاتصال المطبوعة (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨: ٥٣). ومن هذا المنطلق هو أسلوب موضوعي لا يتأثّر بالعوامل والمفاهيم الذاتيّة للباحث. إنّه أسلوب منظّم يتناول الشكل والمضمون. مجالات العمل فيه كثيرة، لأنّه أسلوب

كمّي وفيه جميع المعلومات وأدوات القياس صادقة وثابتة. (حسين، ١٩٨٣: ٣٨)

ومن أهداف تحليل المحتوى تقديم العون للمتخصّصين بإعداد الكُتب المدرسيّة أثناء مرحلة التخطيط والتصميم، وذلك عن طريق تزويدهم بما يجب أن يتضمّنه المحتوى وما يجتنب تضمّنه. التعرّف على مكوّنات المحتوى التعليمي من الأفكار والمبادئ والمفاهيم والقوانين والاتجاهات. تحسين نوعيّة الكُتب المدرسيّة ورفع كفاءتها في معالجة الموضوعات التي تتناولها. إيجاد موازنة بين ميول الكتاب المدرسي وبين ميول الطلبة واهتماماتهم لمعرفة المستوى الذي يؤدّيه المحتوى في التنشئة الاجتماعيّة والنفسيّة للطلبة. (الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩: ١٧٧)

اللغة والمقولات الثقافيّة

اللغة أداة لترسيخ الهويّة، وبالتالي فهي تمثّل رمز هويّة الجماعة (داوري أردكاني، ٢٠٠٧: ٣). لهذا السبب يبدو أنّ الدوافع غير اللغوية لتخطيط اللغة أقوى بكثير من الدوافع اللغويّة، ويمكن تلخيص الهدف النهائي لمعظم الدوافع غير اللغويّة في اكتساب الهويّة (المصدر نفسه: ٥). هناك العديد من المكوّنات التي تدخل في بناء الهويّة الوطنيّة، حيث تمّ تقسيم رموز الهويّة الوطنيّة من حيث المستجيبين إلى ١٩ فئة، بعضها متداخل ولبعضها الآخر فئات فرعية نشير إليها فيما يلي: (المصدر نفسه: ١٩-٢٠)

١- الثقافة (العادات والتقاليد، الزي، سلوك رجال الحكومة العُظماء وما شابه ذلك، الطعام الإيراني)

٢- الخصائص الأخلاقيّة والسياسيّة الإيجابيّة أو السلبيّة

٣- الهويّة الإيرانيّة

٤- الآثار التاريخيّة

٥- الأساطير الإيرانيّة

٦- الراية

٧- الرياضات الإيرانيّة القديمة والرياضات الوطنيّة المعاصرة مثل المصارعة

٨ - الدين

٩ - العِرق

١٠ - النشيد الوطني

١١ - الجغرافيا والأماكن

١٢ - الاقتصاد

١٣ – الفنون

١٤ – اللغة الفارسيّة (مثل عدم استخدام الكلمات الأجنبيّة، والمصطلحات العامّيّة، والأمثال، والخطّ الفارسي وما شابه ذلك)

١٥ – الأدب

١٦ – العلوم والصناعة

١٧ – تاريخ الحضارة

١٨ – المشاهير الإيرانيّون

١٩ – السياسة

في هذه الدراسة، قُمنا بدراسة المكوّنات الثقافيّة المنعكسة في هذه الأجزاء الثلاثة من الكتاب والتعبير عن مَظاهرها.

الطريقة

في هذه الدراسة، اعتمدنا منهج تحليل المحتوى لدراسة الكُتب ونقدها. ودُرست جميع محتويات الكُتب الثلاثة من منظور الأهداف والمنهج والمحتوى.

مجتمع الدراسة وأداتها

يتمثّل موضوع هذا البحث في كُتُب تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية، والذي نُشر عام ١٣١٩ش./ ١٩٤٠م. اقترح لارسن وأندرسون (٢٠١١) تسعة مؤشّرات لدراسة كُتُب تدريس اللغة لغير الناطقين بها، وهي: أهداف الكتاب، الاهتمام بمشاعر المتعلّمين، طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، العلاقة بين المتعلّمين معًا، طرائق التقويم، أدوار المعلّم والمتعلّم، المؤشّرات المهمّة في العمليّة التعليميّة–التعلّميّة، الرؤية إلى اللغة والثقافة، المهارات اللغويّة المؤكّدة، واستخدام اللغة الأمّ في التعليم.

تناولنا في هذا البحث ثلاثة مقولات، وهي: أهداف الكتاب والرؤية إلى اللغة والثقافة واستخدام اللغة الأمّ في التعليم. وركّزنا على البُعد الثقافي للكتب خاصّة، وحدّدنا مَظاهره البارزة فيه.

عرض النتائج

أهداف الكتب

للكتب هدف مباشر يتمثّل في تعليم قواعد النحو والصرف، وكذلك تعليم وتقوية مهارات القراءة والفهم. ويتماشى الهدف الآخر الذي يسعى الكتاب إليه بشكل

غـير مبـاشر مـع المرسـوم الـذي أُعلـن في ٢٧ شـهر مِهـر ١٣١٧/ ١٩ أكتوبـر ١٩٣٨م. وفقًـا لهـذا المرسـوم، يجـب أن تتمتّـع كُتُـب المـدارس الثانويّـة بسِـمات خاصّـة. ومـن هـذه السِـمات أنّـه بالإضافـة إلى المـوادّ العِلميّـة والأدبيّـة، فيجـب أن تُرسّـخ الأخـلاقَ الوطنيّـةَ والملـكاتِ الراسـخةَ التـي تنبـع مـن العَهـد الإيـراني القديـم، مثـل حـبّ الوطـن والشـاه والصـدق والصـلاح وغيرهـا مـن الفضائـل والأخـلاق الحميـدة (ج ٢، المقدمـة). لتحقيـق الهـدف الأوّل، توجَـد ثلاثـة مَباحـث مسـتقلّة في كلّ حـزء مخصّصـة لغـرض تدريـس النحـو والـصرف والقـراءة. ولتحقيـق الهـدف الثـاني، اسـتخدم المؤلّفـون مجموعـةً متنوّعـة مـن المـوادّ التـي سـنوضّحها فيـما يـلي.

منهج الكتاب

في مقدّمـة الكتـاب، أبـدى المؤلّفـون بعـض الملاحظـات حـول منهـج الكتـاب. الكتـاب مكتـوب باللغـة الفارسـيّة لتسـهيل فهـم محتوياتـه (ج ١، ص ٢) كـما أنّ ترجمـة الكلـمات والعبـارات العربيّـة مذكـورة بدافـع السـهولة معهـا أو مذكـورة في فهـرس المفـردات في نهايـة الكتـاب (ج ١، ص ٣) ولتمييـز المحتـوى الفـارسي عـن المحتـوى العـربي اسـتُعمل الخطّـان التعليـق والنسـخ (المصـدر نفسـه).

ومـع ذلـك، عنـد دراسـة منهـج تأليـف هـذه المجموعـة مـن منظـور مناهـج تدريـس اللغـة، يجـب الاعـتراف بـأن منهـج الكتـاب هـو نفسـه منهـج النحـو - الترجمـة التقليـدي. في هـذا المنهـج «تُعتـبر اللغـة الأمّ نظامًـا مرجعيًّـا لتعلّـم اللغـة الأجنبيّـة» (ريچـاردز وراجـرز، ١٣٩٢: ٧). في هـذا المنهـج، الهـدف الرئيـسي هـو تعليـم لغـة أجنبيّـة وتعلـم تلك اللغـة لقراءة أدب تلـك اللغـة. في هـذا المنهـج، ينصـبّ التركيـز الرئيـسي عـلى القـراءة والكتابـة، ولا يتـم إيـلاء اهتـمام منتظـم للتحـدّث أو الاسـتماع. (المصـدر نفسـه) ودراسـة محتـوى دروس القـراءة تُشـير بوضـوح إلى وجهـة نظـر المؤلّفـين. في هـذا المنهـج، يتـمّ تقديـم القواعـد النحويّـة أوّلًا ثـمّ أمثلـة عنهـا، كـما يتـمّ توفـير قائمـة بالعنـاصر المعجميّـة ومـا يُعادلهـا في الترجمـة وتمارين الترجمـة. (المصـدر نفسـه) وقـد صُرّح بذلـك في هـذا الكتـاب، وإنّ تخطيطـه يـدلّ عـلى هـذه النقطـة تمامًـا. إنّ الاهتـمام الخـاصّ بالجملـة هـو أحـد السِـمات الخاصّـة لهـذه الطريقـة. أوّلًا، تُـدرَّس القواعـدُ النحويّـة، ثـمّ يتـم التـدرّب عـلى هـذه القواعـد النحويّـة مـن خـلال تمارين الترجمـة، وغالبًـا مـا تكـون هـذه الكُتُـب نتيجـة جهـود الأشـخاص الذيـن درسـوا في مجـال الأدب، وليـس في مجـالات تدريـس اللغـة واللسـانيّات (المصـدر نفسـه). ولا يسـتثنى هـذا الكتـاب مـن ذلـك.

ويـرى المؤلّفـون أنّـه مـن الـضروري أن يحفـز المعلّـمُ الطالـبَ عـلى حفـظ القصائـد والأمثال الـواردة في الكتـاب. (ج ١، ص ٥) لذلـك، وبشـكل عـام، فـإنّ منهـج هـذا الكتـاب يتمثّـل في تعليـم قواعـد الترجمـة ويتكـوّن مـن ثـلاث مراحـل: «تعليـم النحـو»، «تدريـب المفـردات والقواعـد النحويـة»، «اسـتخدام اللغـة الأم» ويـرى المؤلّفـون أنّ المعلّـم يجـب أن يبـدأ التدريـس مـن كتـاب الـصرف وألّا يتعامـل مـع مـوادّ أخـرى في الأسـابيع الخمسـة الأولى، ثـمّ يدخـل دروس القـراءة والترجمـة (ج ١، ص ٢).

محتوى الكتاب ومنهج عرضه

دوّنـت هـذه الكتـب في ثلاثـة أجـزاء للسـنوات الأولى إلى الثالثـة مـن المرحلـة الثانويّـة. يتكـوّن كلّ جـزء مـن ثلاثـة مواضيـع: الـصرف والنحـو والقـراءة، وقـد تـمّ تأليفهـا بشـكل مسـتقلّ. بعبـارة أخـرى، تتـمّ صياغـة هـذه الموضوعـات بشـكل منفصـل ولا يتـمّ التعبـير عنهـا معًـا، مـع وجـود اختـلاف يكمـن في أنّ ترقيـم الكتـاب في الجـزء الأوّل كان مسـتمرًّا وفي الجزأَيـن الآخرَيـن تـمّ ترقيـم كلّ موضـوع بشـكل مسـتقلّ. يتـمّ سرد موضوعـات كلّ جـزء وعـدد الصفحـات المخصّصـة لـه في الجـدول التـالي:

رقم الجزء	الصرف	النحو	القراءة
١	٢٢	٨١	٤٠
٢	٨١	٥٨	٥٥
٣	٤٠	١٣٤	٥٦

وكـما يُلاحَـظ أنّ الجـزء الأكـبر مخصّـص لموضوعـات النحـو، بطريقـة لا يمكـن معهـا مقارنـة مواضيـع الـصرف والقـراءة في الجزأَيـن الأوّل والثالـث.

الصرف

في هـذه الثلاثيّـة، أدرجَ المؤلّفـون حجـمًا كبـيرًا جـدًّا مـن الموضوعـات الخاصّـة بالـصرف. يتنـاول الجـزء الأوّل أساسـيّات هـذا العلـم، وقـد تـمّ عـرض موضوعـات الحـروف العربيّـة والأسـماء والأفعـال والمذكّـر والمؤنّـث والمفـرد والجمـع باختصـار. في كتـاب السـنة الثانيـة، تـمّ التعبـير أوّلًا عـن نفـس الموضوعـات المذكـورة في الجـزء الأوّل بمزيـد مـن التفصيـل، ثـمّ نُوقشـت موضوعـات أخـرى تتعلّـق بعلـم الـصرف، والتـي تشـمل الموضوعـات التاليـة: تعريـف علـم الـصرف، المتصرّف وغـير المتصرّف، المذكّـر والمؤنّـث، المفـرد والمثنّـى والجمـع، المقصـور والممـدود المنقـوص، المنسـوب والمصغّـر، النكـرة والمعرفـة، الضمـير وأنواعـه، اسـم

الإشارة، الاسم الموصول، المعرّف بـ ال التعريف وبالإضافة، المنصرف وغير المنصرف، مبحث الفعل، السالم وغير السالم، اللازم والمتعدّي، المعلوم والمجهول، الفعل الماضي والمضارع والأمر، تصريف الفعل، مبحث الحرف. وبشكل عامّ، تمّت مناقشة مُعظم موضوعات علم الصرف في السنة الثانية. يتمّ سرد الأقسام المتبقيّة من علم الصرف، والتي تشمل الموضوعات التالية، في الجزء الثالث، وهي: المتصرّف وغير المتصرّف، الجامد والمشتق، المصدر، المشتقّات (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبّهة، الصيغة المبالغة، اسم التفضيل، اسم الزمان والمكان، اسم الآلة)، مبحث الفعل، وأقسام الماضي والمستقبل، ومبحث الحرف (أنواع الحرف العامل وغير العامل).

كان منهج المؤلّفين في التعبير عن الموضوعات الصرفيّة من النوع الذي يتمّ فيه تقديم التفسيرات أوّلًا حول القواعد الصرفيّة باللغة الفارسيّة، كما تمّ تقديم أمثلة لكلّ مسألة باللغة العربيّة. وفي نهاية كلّ درس، توضَع أسئلة وتمارين ويُطلب من الطالب الإجابة عليها. وتجدر الإشارة إلى أنّه من أجل التسهيل الذي صرّح به المؤلّفون في مقدّمات الكتاب، فقد تُرجمت الكلمات والتعابير العربيّة إلى اللغة الفارسيّة.

النحو

كما ذكرنا، في جميع الكُتب الثلاثة، الموضوع الثاني المستقلّ في الكتاب مخصّص للنحو. استخدم المؤلّفون نفس المنهج التقليدي لتعليم النحو. في الجزء الأوّل تطرّقوا إلى مباحث الجملة وأقسامها، المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول، الإعراب، المعرب والمبني، المضاف والمضاف إليه، المعلوم والمجهول. وفي الجزء الثاني، تَناولوا مواضيعَ رفع المضارع ونصبه وجزمه، الجوازم وأدوات جزم الفعل، المعرب والمبني، الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، مباحث مختلفة في المبتدأ والخبر (المعرفة والنكرة، تقديم وتأخير المبتدأ والخبر، حذف المبتدأ والخبر)، الأفعال الناقصة، تقديم وتأخير الاسم والخبر، أفعال المقاربة أو الرجاء، الحروف المشبّهة بالفعل، الحروف المشبّهة بـ ليس، لا النافية للجنس، أنواع الإعراب. أما الموضوعات الواردة في الجزء الثالث فهي: المفعول المطلق، المفعول به، الاشتغال، المفعول له، المفعول فيه، المفعول معه، الحال (أقسام الحال، تعدد الحال، حذف عامل الحال)، التمييز، المستثنى، المنادى وأنواعه (إعراب المنادى، تابع المنادى، المنادى المرخم، المنادى المستغاث، المنادى المندوب) أفعال القلوب، أفعال التعجب، أفعال المدح والذم، شبه الفعل (اسم الفاعل، اسم المفعول، عمل الصفة المشبهة، اسم التفضيل، اسم الفعل)، حروف الجر ومَعانيها، الإضافة، التوابع (النعت، التوكيد،

البـدل، عطـف البيـان، العطـف بالحـروف)، خـبر الأفعـال الناقصـة، الحـذوف النافيـة، الأسـماء المشـبهة بالفعـل، اسـم لا النافيـة للجنـس.

مـن الواضـح أنّ الغـرض الرئيـسي للمؤلّفـين هـو تضمـين جميـع الموضوعـات التـي وردت في كتـب النحـو التقليديّـة. بالطبـع، في تصميـم هـذه المواضيـع، جـرت محاولـة لتقليـل حجـم المواضيـع قـدر الإمـكان عـن طريـق حـذف الحـالات الشـاذّة. شرح المؤلّفـون أوّلًا الموضوعـات باللغـة الفارسـيّة وذكـروا عـدّة أمثلـة لـكلّ موضـوع. في نهايـة كلّ درس، توجَـد أسـئلة وتمارين للطالـب. والجديـر بالذكـر أنّـه خلافًـا للمنهـج المتّبـع في درس الـصرف، فـإنّ تمارين درس النحـو لم تُترجـم إلى الفارسـيّة واكتفـى بالنـص العـربي.

القراءة

اختـار المؤلّفـون نصوصًـا مختلفـة لأقسـام القـراءة. تغطّـي هـذه النصـوص مواضيـعَ مختلفـة ولا يوجَـد معيـار محـدّد لاختيارهـا. وكأنّ ترتيـب التعبـير عـن هـذه القضايـا لم يكـن لـه معيـار محـدّد. عـلى سـبيل المثـال، مـن عناويـن بعـض الـدروس الأساسـيّة للقـراءة: الموبـد وأنـوشروان، مـن حفـر البحـر، حـقّ الأم، حفـظ اللسـان، جـار السـوء، الأسـد، الدّيـك، مـن كلـمات الرسـول (ص)، طلـب العلـم وغيرهـا. وتوجـد في الجـزء الثـاني مباحـث، مثـل: وصايـا وحِكَـم للرسـول الأكـرم (ص)، صفـات الرجـل الكامـل، التفنّـن في الإحسـان، الفـرّاء والرشـيد، لطائـف، عدالـة أنـوشروان وغيرهـا. ويتضمّـن الجـزء الثالـث مباحـث، مثـل: الصدقـة، نـادرة، النميمـة، قضـاء الله، جـواب لطيـف وغيرهـا.

لذلـك، مـن الواضـح أنّ القضايـا قـد أُثيـرت في مواضيـع متفرّقـة. النقطـة الأخـرى المهمّـة هـي أنّـه لم يتـمّ العثـور عـلى أيّ سـبب يـدلّ عـلى أنّ المؤلّفـين اتّبعـوا معايـير خاصّـة لترتيـب هـذه النصـوص، مـن الأسـهل إلـى الأصعـب، وعـلى سـبيل المثـال، أن تكـون نصـوص السـنة الأولى أقـلّ صعوبـة مـن النصـوص اللاحقـة.

في عـدّة حـالات، ذكـر المؤلّفـون المصـادر التـي اختـاروا منهـا النصـوص. لكـن لم يتـمّ ذلـك في الجـزء الثالـث. وبحسـب الحـالات المذكـورة فـإنّ مصـادر هـذه النصـوص هـي: إيـران بـين عهدَيـن، تاريـخ الفلاسـفة، ترجمـه از زبانهـای دیگـر (ترجمـة مـن اللغـات الأخـرى)، جواهـر الأدب، الحلقـات المدرسـيّة، ديـوان ابـن الـوردي، صناجـة الطـرب، علـم الاجتـماع، العقـد الفريـد، عيـون الأخبـار، كتـاب الأذكيـاء، مجـاني الأدب، مَـدارج القـراءة، المسـتطرف، المعلومـات المدنيّـة، نفحـة اليمـن.

وكان أسـلوب عـرض هـذه النصـوص يتمثّـل في أن يتـمّ ذكـر النـص العـربي أوّلًا ثـمّ

ترجمة الكلمات التي عدّها المؤلّفون صعبة إلى الفارسيّة. وفي هذا الصدد لم يُتّبع معيار موحّد، وفي بعض الحالات لم تُترجم الكلمات الصعبة إلى الفارسيّة. لم يتمّ تناول هذه المسألة بشكل كامل في الجزء الثالث، ووردت نصوص مختلفة فقط دون أيّ ملاحظات إضافيّة.

المقولات الثقافيّة

من الزوايا التي يمكن للمرء من خلالها الدخول إلى محتوى الكتب التعليميّة وتحليلها هو دراسة المقولات الثقافيّة. إنّ دراسة محتوى هذه الكُتُب الثلاثة من الكتب تُشير إلى أنّ العناصر التالية قد تمّ أخذها بعين الاعتبار من قِبل المؤلّفين:

١ - الجوانب الدينية

في تأليف هذا الكتاب، أَولى المؤلّفون اهتمامًا بالغًا للقضايا الدينيّة، ولهذا الاهتمام أسباب متعدّدة. ويُعَدّ الاستخدام المكثّف للآيات القرآنيّة إحدى الأدلّة على هذا الادّعاء. اختارَ المؤلّفون العديدَ من الأمثلة والتمارين من آي الذكر الحكيم. على سبيل المثال، جميع العبارات الواردة في الصفحات من ٣٠ إلى ٣٢، و٤٦، و٤٧، و٤٩ من الجزء الأول، والصفحات ٥ و٦ و١٢ من كتاب النحو في الجزء الثاني، وعبارات الصفحات من ٣٦ إلى ٣٩ من كتاب الصرف، والصفحات من ٥ إلى ١٠، و٤٢ و٤٣ من كتاب النحو في الجزء الثالث، آيات مختارة من القرآن الكريم. وتوجَد، بالطبع، حالات أكثر بكثير ممّا ذُكر. بالإضافة إلى الاستخدام المباشر لآيات من القرآن الكريم، فقد أُدرجت القِصص القرآنيّة، مثل «قابيل قتل أخاه هابيل» في الصفحة ٣٥ من الجزء الثاني، والعبارات التي تُشير إلى المحتوى الديني، مثل «الله أكبر خلق الله العالم» (ج ١، ص ٣٨)، والأحاديث العديدة لنبي الإسلام، مثل ما ورد في الصفحة ٧١ من الجزء الأول، أو العديد من أحاديث الإمام علي (ع) التي تظهر في الصفحة ٧٨ من الجزء الأوّل، وهي مثال آخر على اهتمام المؤلّفين بالقضايا الدينيّة.

٢ - الأماكن الجغرافية

المقولة الأخرى التي تُشير إلى الهويّة الثقافيّة هي ذكر أسماء الأماكن والمدن. في هذه السلسلة من الكُتب التعليميّة، ذُكرت مدن مختلفة في إيران مرّات عديدة. همدان من أمّهات بلاد إيران (ج ٢، ص ١٢)، شيراز (ج ٢، ص ٤ و٧٨؛ ج ٣، ص ٣)، طهران

(ج ٢، ص ١٠ و٧٨)، تبريز، خراسان، مشهد الرضا، نيسابور سبزوار (ج ٢، ص ٣٣). وبالطبع لم يكتفِ المؤلّفون بالمدن الإيرانيّة، بل وردت في الكتاب أسماء بعض المدن والبلدان الأخرى ومنها: بيروت، دمشق، القاهرة، مكة، العراق، بغداد، الهند.

٣ - الشخصيات

إحدى الموضوعات المهمّة في تقديم المظاهر الثقافيّة هي التطرّق إلى الشخصيّات الأدبيّة والثقافيّة والتاريخيّة وحُكّام البلاد. في هذه الأجزاء الثلاثة من الكتاب، اختارَ المؤلّفون هذه الشخصيّات من زوايا مختلفة وذَكروها في الكتاب.

أ) الشخصيات الدينية

النقطة التي تجدر الإشارة إليها في هذا الصدد هي اهتمام المؤلّفين بكبار الدين وعُظمائه. وكما ذكرنا، استخدمَ المؤلّفون كلام نبي الإسلام والإمام علي (عليه السلام) بالشكل الأمثل، وأُشير إليها في حالات أخرى كذلك. على سبيل المثال، «علي إمام» (ج ١، ص ٣٤) و «أحبّ عليّ محمدًا» (ج١، ٣٨). كما أُشير إلى أسماء الصحابة الآخرين، فعلى سبيل المثال: «لمّا أُتي عُمر بالهرمزان أراد قتله» (ج١، ص ٣٩)، عُمر بن الخطّاب (ج٢، ص ٤٣ قراءة)، ابن عبّاس (ج٣، قراءة، ص ٨). كما ذُكرت أسماءُ الأنبياء والأولياء، مثل لقمان (ج١، ص ٨٤) وموسى (ج١، ص ١١٤) في مواضع مختلفة من الكتاب.

ب) الشخصيات إيران ما قبل الإسلام

يتميّز تاريخ الحضارة الإيرانيّة بالعراقة، ويمكن تقسيمُه عمومًا إلى عصرَين: قبل الإسلام وبعده. لقد اهتمّ مؤلّفو هذه الكُتُب بكلّ من العصرَين من تاريخ هذه الحضارة.

فيما يتعلّق بشخصيّات إيران ما قبل الإسلام، فإنّ أنوشروان هو الشخصيّة التي ذُكرت من غيرها في هذه الكتب الثلاثة. وفي بعض الحالات، ذُكرت أقوال أنوشروان، مثل: «العدل سور لا يغرقه ماء ولا يهدمه منجنيق" (ج ١، ص ٣٢). وفي بعض الأوقات، أُشيرت إلى عدالته، مثل: أنوشروان العادل (ج ١، ص ٤٣)، عدالة أنوشروان (ج ٢، ص ٤ قراءة)، أو حكايات تدور حوله. على سبيل المثال: سمع الموبد ضحك الخدم في مجلس أنوشروان (ج ١، ص ٤٤)، الموبد وأنوشروان (ج ١، ص ٦٤)، وأنوشروان والفتاة (ج ٢، ص ١٢ قراءة)، أنوشروان (ص ٣٦، ص ٥٠ قراءة).

ومن الشخصيّات الإيرانيّة الأخرى يمكن الإشارة إلى كوروش الكبير في الصفحة ١٠٧، ويزدجرد بن سابور في الجزء ٣، الصفحة ١٤ من كتاب القراءة. وذُكرت قصّة أسر هرمزان أيضًا في أحد دروس القراءة: لمّا أُتي عمر بالهرمزان أراد قتله ... (ج١، ص ٣٩) وذُكر بهرام أيضًا في أحد الدروس ونُقلت عنه حكاية (ج ١، ص ٦٧ قراءة). ورُوِيت قصّة سِنِمّار، أحد أشهر المهندسين المعماريّين الإيرانيّين في العصر الساساني، في هذا الكتاب، وتضمّنت القصّة حكاية قتله على يد النعمان. (ج ٣، ص ١٣ و١٤ قراءة).

ج) شخصيات إيران الإسلامية

بعد أن اعتنق الإيرانيّون الإسلام، نرى حضورًا لمجموعة واسعة من الإيرانيّين في بنية الحضارة الإسلاميّة. واستمرّ هذا الأمر حتّى نهاية الحكم العبّاسي في القرن السابع الهجري وشهد العديد من التقلّبات. ظهر العديد من الشخصيّات خلال هذه الفترة الطويلة وتفوّقت في مختلف المجالات بما في ذلك المناصب الحكوميّة والآداب والعلوم. وفي هذه الأجزاء الثلاثة من هذا الكتاب التعليمي، ذكر المؤلّفون أسماء بعض هؤلاء الشخصيّات. من العلماء المسلمين الإيرانيّين، ذُكر أفراد مثل أبو ريحان المنجم (ج ١، ص ٤٣)، ابن زكرياّ الطبيب (ج ١، ص ٤٣) فخر الدين الرازي (ج ٣ ص٤٠ قراءة) سهل بن نوبخت (ج٣ ص ٥٥ قراءة) وابن سينا (ج٣ ص ٤٦ قراءة). وأشار المؤلّفون إلى مجموعة أخرى من الشخصيّات الإيرانيّة في هذا الكتاب، وهم وُزراء إيرانيّون شغلوا مناصب في مختلف الحكومات العربيّة والمستقلّة وشبه المستقلة، ومنهم: يحيى بن خالد البرمكي (ج٣، ص ٣٣ تلاوة)، والذي ذُكر له موضوع بعنوان: في رثاء البرامكة (ج ٣، ص ٣٥ قراءة) يتطرّق فيه لما حدث للبرامكة، نظام الملك (ج ١ ص ٨٦)، ابن العميد (ج ٣ ص ١٧ قراءة)، يعقوب ليث (ج ٢ ص ٣٩ قراءة)، عماد الدولة (ج ٣ قراءة)، معزّالدولة الديلمي (ج ٣ ص ٤٢ قراءة).

د) الحكام والسياسيّون العرب

بسبب اعتناق الإيرانيّين للإسلام ومن ناحية أخرى انتشار الإسلام في إيران وسيطرة الحكومات العربيّة على إيران، فقد حَظي التاريخ والثقافة العربيّة من فترة ما قبل الإسلام إلى نهاية الحكم العبّاسي في القرن السابع باهتمام الإيرانيّين.

في هذا الكتاب، ورد اسم النعمان (ج٣، ص ١٣) كأحد الحكّام العرب في عصر ما قبل الإسلام واسم أبي سفيان (ج١، ص ٧٩) والذي كان مُعارضًا لنبي الإسلام، وسبق

أن ورد ذكر أسماء الشخصيّات الدينيّة مرّات عديدة في هذه الكُتُب. الشخصيّة الأخرى التي يمكن ذكرها هنا شخصيّة قيس بن سعد (ج ٣، ص ١٢) الذي كان من أصحاب النبي (صلى الله عليه و آله) وأصحاب الإمام علي (عليه السلام).

ومع ذلك، فإنّ معظم الشخصيات المذكورة في هذا الكتاب مرتبطة بالعصر الأموي وما بعده، وتشغل شخصيّات العصر العبّاسي حيّزًا كبيرًا من الكتاب. ومن الشخصيات التي ارتبطت بالعصر الأموي والتي ذُكرت في الكتاب يمكن أن نذكر معاوية (ج ٢ ص ١١ الصرف)، الوليد بن عتبة (ج٣ ص ٨ قراءة)، المهلّب بن أبي صفرة (ج٢ ص ٣٦ ص ٤٦ قراءة)، الحجّاج (ج٣ ص ٣٢ قراءة)، العروة بن الزبير (ج ٣ ص ١٠ قراءة)، والوليد بن يزيد (ج ٣ ص ١٤ قراءة).

ومن شخصيّات العصر العباسي، يمكننا أن نُشير إلى هارون الرشيد (ج ١، ص ٧٥، ج ٣، ص ٣٤ قراءة)، المأمون (ج١ ص ١١١ وج٢ ص ٥٤ قراءة وج٣ ص ١٨ قراءة)، والمنصور (ج١ ص ١١٥ وج٣ ص ٤٨ قراءة)، والأمين (ج ٣ ص ٣١ قراءة). كما يُعَدّ صلاح الدين الأيّوبي (ج ٢، ص ١٦، ص ٤٩ قراءة) من الشخصيّات المذكورة في هذا الكتاب.

النقطة المهمّة في التعامل مع هذه الشخصيّات هي أنّ المؤلّفين حاولوا ألّا يتّخذوا أيّ موقف ديني أو عقائدي تجاهَ هؤلاء الأشخاص، وبالتالي فإنّ المادّة التي اختيرت حول هذه الفئة من الشخصيّات إما محايدة ومجرّد تعبير عن حدث طبيعي، خاصّة في التعامل مع الآخرين، أو أنّه ذكر سمات إيجابيّة لهؤلاء الأشخاص، وفي النهاية، هناك القليل من الأشخاص الذين لم تصدر عنهم مثل هذه الصفات والأفعال خلال حياتهم. على سبيل المثال، وعلى الرغم من إمكانيّة العُثور على العديد من الأمثلة التاريخيّة حول مُعارضة أبي سفيان لنبي الإسلام، فإنّ ما يُقال عن أبي سفيان في هذا الكتاب يتعلّق بإحلال السلام بين المسلمين والكفّار (ج ١، ص ٧٩)، أو عندما يُذكر معاوية، يتمّ تقديمه، ومن دون أيّ موقف خاص، باعتباره الخليفة الأوّل للدولة الأمويّة: (كان معاوية أوّل الخلفاء الأمويّين)، وعندما يُذكر الحجّاج بن يوسف الذي يُحسب من الشخصيّات ذات البطش ويرتبط اسمه بالقتل وسفك الدماء وإراقتها، يُشار إلى وفاته نقلًا عن الشاعر النميري الذي وصف أخت الحجّاج في قصيدة.

أُتّبع نفس المعيار بالنسبة للشخصيّات الأخرى: الوليد بن عتبة بن أبي سفيان ومسألة رعاية الفقراء ودفع ديون المدينين وإطلاق سراح الغلام المذنب، المهلّب بن أبي صفرة والتشجيع على عتق العبيد، وجود وكرم المهلّب، وصبر عروة بن الزبير وخضوعه

للقضاء والقدر الإلهي، الوزير المهلّبي (ج ٣، ص ٤٢ قراءة) وزير معزّالدولة الديلمي ومنزلته السامية ورحابة صدره وهمّته العالية، وتعزية هارون الرشيد للكسائي، وأدب المأمون وحلمه وعدالته وتواضعه في التعامل مع الأقارب، وعفو المنصور وأسلوب قضائه، وشهامة صلاح الدين الأيوبي وكرمه وشجاعته.

في غضون ذلك، فقط في قصّة برامكة، تطرّق المؤلّفون إلى قضيّة مقتل عائلة البرامكة على يد هارون الرشيد. أو أنّه عندما يتمّ الحديث عن الأمين العباسي، فقد أُشير إلى جهله بكياسة المأمون.

ه) الأدباء العرب

سبق وذكرنا أنّ الإيرانيّين يُولُون اهتمامًا كبيرًا للأدب العربي لأسباب متعدّدة. تضمّن هذا الكتاب التعريف بشخصيّات أدبيّة عربيّة من مختلف العصور التاريخيّة. فمن العصر الجاهلي ذُكر امرؤ القيس (ج٢ص٢١ نحو)، الأعشى (ج٢ ص٢١ نحو)، عنترة بن شدّاد (ج٣ ص ٤٤ قراءة)، الخنساء (ج٢ ص١٠)، كعب بن زُهير (ج٣ ص ٤٩ قراءة)، أكثم بن صيفي (ج ٢ ص ٣٤ نحو)، حاتم الطائي (ج٢ ص٢٢قراءة). ومن بين أدباء العصر الأموي ذُكر نصر بن سيّار (ج٢ ص ٣٦ قراءة)، الفرزدق (ج٢ص ٤٥ قراءة وج٣ ص ٢٥ قراءة)، أبو الشمقمق (ج١ ص ٨٦). ومن بين أدباء العصر العبّاسي يمكن الإشارة إلى الشخصيّات التالية، حيث كانت معظم الشخصيّات الأدبية في الكتاب من العصر العباسي: أبو دلف (ج٣ ص ٥١ قراءة)، الجاحظ (ج١ ص٧٤، ج٣ ص ٣٠ قراءة)، الكسائي (ج١ ص٧٥، ج٢ ص ١٥ قراءة)، الفرّاء (ج٢ ص ٤ قراءة)، أبو العلاء المعرّي (ج٢ ص ٥٣ قراءة)، المتنبّي (ج٣ ص ٤٤ نحو)، يحيى بن أكثم (ج٣ ص ١٨ قراءة)، أبو تمّام (ج٣ ص ٥١ قراءة).

ولا نرى، في هذه الكُتُب، ذكرًا للأدباء والشعراء العرب المتأخّرين والمعاصرين.

و) الشخصيات الغربية

وردت أسماء بعض الشخصيّات الغربية الشهيرة، مثل الإسكندر (ج ١، ص ٥٠، ص ٧٥، الإسكندر) عدّة مرات في الكتاب. كما ذُكرت شخصيّات مشهورة، مثل فرانكلين الأمريكي (ج ٢، ص ٣ قراءة)، إرنست رونان، الفيلسوف الفرنسي (ج ٢، ص ٣٥ قراءة)، لويس الحادي عشر (ج ٢، ص ٢٨، ٤٠ قراءة) بشكل محدود.

٤ - حبّ الوطن وحبّ الملك

من الأهداف التي تمّ ذكرها صراحة في مقدمة الكتاب تقوية روح الوطنيّة أو الشعور الوطني، والتي تم تعريفها على أنّها الأهداف العُليا لتأليف كتب المدارس الثانويّة في تلك الفترة. وفي هذا الصدد، تمّ تضمين مظاهر الإقناع والترغيب بهذا الأمر في طيّات الكتاب، على سبيل المثال، مصطلحات مثل إيران وطننا، وطننا إيران (ج١، ص ٣٥) والوطن عزيز أهله (ج ٢، النحو، ص ١٥) ونصوص بعنوان: إيران لا تموت أبدًا (ج١، ص ١٠٧) وفضل إيران على التمدّن الإسلامي (ج ٢، النحو، ص ١٥).

هناك قضيّة أخرى أُثيرت تماشيًا مع الشعور بالوطنية ووفقًا لمقدّمة الكتاب كانت إحدى الأهداف العُليا لهذه الفترة من تأليف الكُتُب التعليميّة، وهي قضيّة حبّ الملك. لذلك، فإنّ مواضيع مثل السلطان ظلّ الله (ج١، ص ٤٣) ونصّ أحد الدروس حول موضوع الله، الملك والوطن (ج١، ص ١٠٨) مدرجة لهذا الغرض.

مَصادر الكتاب ومَراجعه

كما يُشاهَد بوضوح في هذا الكتاب، في دروس الصرف والنحو، جرت محاولة لتدريس دورة كاملة في مواضيع الصرف والنحو. بعبارة أخرى، يُدرّس الكتاب بإيجاز جميع مباحث الصرف والنحو التقليدي للّغة العربيّة. ومع ذلك، فقد استُخدمت بعض المصادر لتأليف دروس القراءة التي تشمل نصوصًا نثريّة وشعريّة. ذُكرت هذه المصادر في نهاية النص. وعلى الرغم من عدم وضوح الكتب التي اختيرت نصوص الجزء الثالث منها، إلّا أنّ طبيعة النص ونوعه يشبهان تمامًا نصوص الجزئين الأوّل والثاني.

أدّت هيمنة النظرة التقليديّة واختيار النصوص التربويّة من الكُتُب الأدبيّة إلى إدراج قدر كبير من القصائد القديمة والحِكم والأمثال في طيّات الدروس والتمارين. في نهاية العديد من الدروس، ذُكر مَثَل أو جملة حكيمة: الجار قبل الدار (ج١، ص ٦٨)، كلب طائف خير من أسد رابض (ج١، ص ٦٩)، وعصفور في اليد خير من عشرة في الهواء، هي أمثلة على ذلك. وبالطبع تجدر الإشارة إلى أنّ بعض النصوص لها طابع معاصر وتتناول قضايا هي من ابتكارات العصر الحديث. مواضيع مثل السيّاح، وساعي البريد، والمستشفى، والمرفأ، والجريدة هي من فئة هذه المواضيع. ومع ذلك، في هذه الحالة، فإنّ الجوانب الأدبيّة والتقليديّة والقديمة للنصوص غالبة جدًّا بالنسبة للنصوص المختارة لدرس القراءة.

إنّ المصادر التي اختيرت منها هذه النصوص هي: مجاني الأدب، جواهر الأدب،

الحلقات المدرسيّة، ديوان ابن الوردي، عُيون الأخبار، علم الاجتماع، الترجمة من اللغات الأخرى، المعلومات المدنيّة، مدارج القراءة، إيران بين عهدَين، المستطرف، نفحة اليمن، كتاب الأذكياء، تاريخ الفلاسفة، صنّاجة الطرب، الغزال، العقد الفريد.

الاستنتاج والمناقشة

يمكن متابعة الأهداف التي يسعى الكتاب إلى تحقيقها على مستويَين. أحدهما هو الأهداف التي يتّبعها المؤلّفون بشكل مباشر من خلال تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، في هذه الحالة الإيرانيّين، والآخر هو الأهداف التي سعى المؤلّفون ضمنيًّا إلى تحقيقها. بالنسبة للمستوى الأوّل، يمكن أن نذكر تعلّم اللغة العربيّة لفهم النصوص الدينيّة والنصوص الأدبيّة، وخاصّة النصوص الأدبيّة القديمة. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى تدريس مقرّر كامل في قواعد اللغة العربية يشمل جميع موضوعات الصرف والنحو، وأنّ معظم نصوص دروس القراءة انتُخبت من الكتب الأدبيّة القديمة.

وفيما يتعلّق بالهدف الثانوي للكتاب، والذي كان في الواقع الهدف الأسمى لجميع الكُتب المدرسيّة في ذلك الوقت، أشار المؤلّفون إلى الأهداف التي يجب معها على النصوص التعليميّة أن تؤكد على ترسيخ الخصال الوطنيّة والملكات الراسخة التي كانت متأصّلة في نفوس الإيرانيّين منذ القدم، مثل حبّ الوطن والملك والصدق والعمل الصالح. وعليه فقد تم اختيار بعض محتويات الكتاب في هذا الصدد.

وإذا نظرنا إلى الكتاب من منظور تحليل المحتوى والتركيز على المكوّنات الثقافية، فيمكن اعتبار الحالات التالية من مظاهر هذه الأهداف: الاهتمام الخاص بالنصوص الدينيّة، ذكر الأماكن الجغرافيّة التي تُعَدّ من السِمات البارزة لأيّ ثقافة، الإشارة والتعريف بالشخصيّات التاريخيّة والثقافيّة والتي تشمل شخصيّات إيران ما قبل الإسلام وإيران ما بعد الإسلام وشخصيّات عربيّة إسلاميّة وبعض الشخصيّات الغربية. وعلى الرغم من أنّ الأفراد يمرّون بالعديد من الأحداث الإيجابيّة والسلبيّة خلال حياتهم ومناصبهم، لكنّ المؤلّفين نظروا إلى الجوانب المحايدة أو الإيجابيّة لهم ولم يرغبوا في اتّخاذ مواقف مبنيّة على الدين أو المذهب أو العرق. ولهذا السبب كانت معظم الأحداث والأوصاف التي ذُكرت للشخصيّات إيجابيّة.

إنّ المصدر الرئيسي لاختيار المحتوى هو الكتب العربيّة القديمة، وعلى الرغم من أنّ بعض ظواهر ومقولات العالم الحديث قد نوقشت أيضًا في نصوص دروس القراءة والأمثلة والتمارين، ولكن بشكل عامّ، كان منهج الكتاب في تقديم المحتوى وتعليم

اللغـة العربيـة هـو الطريقـة التقليديّـة لقواعـد الترجمـة، وفي هـذا الصـدد، اسـتُعملت اللغـة الأمّ، وهـي الفارسـيّة، لتعليـم اللغـة العربيـة.

المصادر والمراجع

بهمنيـار، أحمـد. ومحمدحسـين فاضـل تونـى وعبدالرحمـن فرامـرزى. (١٣٢٦). **درس صرف و نحـو و قرائـت عربـى**. السـنة الأولـى.

_____. (١٣١٩). **درس صرف و نحو و قرائت عربى**. السنة الثانية.

_____. (١٣١٩). **درس صرف و نحو و قرائت عربى**. السنة الثالثة.

پروينـي، خليـل (١٣٨٩). «بررسـى و نقـد روش آمـوزش زبـان عربـى بـه شـيوه مسـتقيم (بررسـى مـوردى كتاب‌هـاى دكـتر حسـين خراسـانى)». **پژوهـش هـاى زبـان و ادبيـات تطبيقـى**. الـدورة الأولـى. العـدد ٢. ص ٣٢-٧.

حسين، سمير محمّد. (١٩٨٣). **تحليل المضمون**. القاهرة: دار الفكر العربي.

داوري أردكاني، نـگار. (١٣٨٦). «نهادهـاى هويـت ايرانـى و زبـان فارسـى». **فصلنامـه مطالعـات ملـى**. السـنة الثامنـة. العـدد ٢. ص ٣-٢٧.

داوود، عزيـز حنـا، وأنـور حسـين عبدالرحمـن. (١٩٩٠). **مناهـج البحـث التربـوي**. بغـداد: دار الحكمـة.

ريچـاردز، جـك سـى. تئـودور اس راجـرز. (١٣٩٢). **رويكردهـا و روشـها در آمـوزش زبـان**. الترجمـة: علـى بهرامـى. الطبعـة الرابعـة. طهـران: رهنـما.

سـمارة، نـواف أحمـد، وعبـد السـلام موسـى العديـلي. (٢٠٠٨). **مفاهيـم ومصطلحـات في العلـوم التربويـة**. الأردن-عـمان: دار المسـيرة.

صالحي، پيمانـه. (١٣٩٧). "تاريـخ شـفاهى تدويـن كتابهـاى درسـى دوره ابتدايى و متوسـطه (١٣٣٢-١٣٠٠ش.)، ضرورت‌هـا و ويژگـى ها". **تاريخ شـفاهى**. العـدد ٧. ٣٠٦-٣٢٦.

صدقـى، حامـد. (١٤٢٤). «تعليـم اللغـة العربيـة في إيـران». **مجلـة العلـوم الإنسـانية**. العـدد١٠ (٢). ص ١٩-٣١.

لارسـن فريمـن، دايـان ومـارتي أندرسـون. (١٣٩٠). **اصـول و فنـون آمـوزش زبـان**. الترجمـة: منصـور فهيـم ومسـتانه حقـانى. طهـران: رهنـما.

اللقاني، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل. (٢٠٠٣). **معجـم المصطلحـات التربويّـة المعرفـة في المناهـج وطرائـق التدريـس**. القاهـرة: عـالم الكتـب.

كريپنـدورف، كلـوس. (١٣٨٣). **تحليـل محتـوا: مبانـى روش‌شناسـى**. مترجـم: هوشـنگ نايبـى. تهـران: نـشر نـى.

محمد، وائل عبدالله وريم أحمد عبدالعظيم. (٢٠١٢). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**. عمان: دار المسيرة.

معروفي، يحيى ويوسف زاده، محمدرضا. (١٣٨٨). **تحليل محتوا در علوم انسانى راهنمايى عملى تحليل كتابهاى درسى**. همدان: سپهر دانش.

نيكوبخت، محمدرضا وعلي نظري، وسيد محمود ميرزائي الحسيني ودانش محمّدي (١٣٩٧). «تطوّر كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس إيران (من ١٩٦١ إلى ٢٠١٧م) في ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية». **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. العدد ٤. ص٧٩-١٠٤.

الهاشمي، عبدالرحمن، ومحسن علي عطية. (٢٠٠٩). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة رؤية نظريّة وتطبيقيّة**. الأردن: دار الصفاء.

معیارهای پیشنهادی برای ارزیابی مهارت «نگارش پیشرفته» در دانشگاه های دولتی ایران با توجه به چارچوب های جهانی

عدنان زمانی، عیسی متقی زاده*، هادی نظری منظم، مجید نعمتی
فارغ التحصیل دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.
استاد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربت مدرس، ایران.
استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربت مدرس، ایران
دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، ایران

چکیده

گروه های زبان عربی در ایران از نبود چارچوبی که به عنوان یک مرجع مشترک در فرآیند آموزش و ارزیابی عملکرد دانشجویان به ویژه در مهارات های زبانی مورد استفاده قرار گیرد، رنج می برند. مهارت نگارش یکی از مهم ترین مهارت های تولیدی زبان به شمار می رود، که اهمیت آن در دهه های اخیر دو جندان شده است. نگارش پیشرفته آخرین مرحله ی آموزش نگارش در مقطع کارشناسی می باشد. در این سطح، از دانشجو انتظار می رود که بتواند به شیوه ای صحیح بنویسد. بنابراین نیاز به چارچوبِ مشترکِ استاندارد جهت آسان سازی فرآیند تدریس و ارزیابی عملکرد دانشجویان در مهارت نگارش، دارای حساسیت بیش تری نسبت به سایر مهارت ها است. این پژوهش در پی ارائه چارچوبی استاندارد برای نگارشِ پیشرفته می باشد. برای تحقق این هدف از روش های توصیفی- تحلیلی و شبه تجربی استفاده نمودیم، وبه انتخاب دو دانشگاه دولتی تهران و شهید بهشتی اقدام نموده و آزمونی که براساس نیاز پژوهش واهداف آن طراحی شده بود را بر دانشجویانِ مقطع کارشناسیِ رشته زبان و ادبیات عربی این دانشگاه ها اجرا نمودیم. نتائج تحقیق نشان داد که سطح نگارشی دو گروه آزمایشی تنها ۳۹ بوده است که براساس استانداردهای اولیه این تحقیق این سطح نگارشی پایین تر از سطح متوسط می باشد. و با استناد به معیارهای اولیه به این نتیجه می توان یافت که بهترین رویکرد برای دستیابی به یک چارچوب استاندارد برای ارزیابی نگارش پیشرفته در گام اول تقسیم نگارش سطح پیشرفته به سه بُعد شکلی و محتوایی و سبکی می باشد که بُعد شکلی شامل معیارهایی مانند تسلسل منطقی، املای صحیح، استفاده صحیح از علائم نگارشی، پاراگراف بندی و قواعد صرف و نحو؛ و بُعد محتوایی شامل قدرت به کارگیری واژگان و ترکیب ها، تنظیم افکار و سازماندهی آن براساس معیارهای مشخصی، قدرت خلاصه کردن، نقد و توانایی تحلیل؛ و بُعد سبک شناسی شامل ویژگی هایی از قبیل: درست توصیف کردن و روایت نمودن، به کارگیری صحیح محسنات بدیعی و بلاغی، مهارت انتخاب واژگان و اصطلاحات ادبی و تنوع به کارگیری جملات و اسامی، وتوانی به کارگیری فن استدلال.

واژگان کلیدی: آموزش دستور زبان، ساده‌سازی دستور زبان، الگوهای زبانی، دستور زبان کاربردی، متون دینی.

---

* نویسنده مسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

Proposed criteria for evaluating “advanced writing” skill in Iranian public universities regarding global frameworks

Adnan Zamani[1], Isa Motaghizadeh[2*], Hadi Nazari Monazam[3], Majid Nemati[4]

1. Graduated PhD, Arabic Language and Literature, , university of Tarbiat Modares, Iran.
2. Professor, Faculty of Humanities, university of Tarbiat Modares, Iran.
3. Associate Professor, Faculty of Humanities, university of Tarbiat Modares, Iran.
4. Associate Professor, , Faculty of Humanities, university of Tehran, Iran.

Abstract

Arabic departments at universities in Iran suffer from the inadequacy of a framework to inform Arabic teaching and assessment process. Writing, as a productive skill in language learning, has been the focus of attention in recent decades. Advanced writing is the final stage of writing instruction in undergraduate program. At this level, students are expected to write accurately. Therefore, a common standard framework is needed to facilitate writing instruction and learners’ evaluation. This is study sought to present a standard framework for advanced writing. To achieve this goal, We used quasi-experimental, descriptive and analytical methods. After selecting Tehran and Shahid Beheshti universities, we used a test that was designed for MA students at these two universities. Results of this study showed that the level of writing of the two experimental groups was 39% which was lower than intermediate level. Given the primary standards, it can be concluded that the best approach to achieve a standardized assessment of advanced writing is to divide advanced writing into from, style and content at first stage. The form of writing refers to the logical cohesion and coherence of the writing, accuracy of spelling and grammatical of structure. Content refers to appropriate word choice, writing, rhetorical techniques of writing, expressing thoughts and regulating thoughts based on personal criteria, the ability of criticizing and analysis. Style of writing refers to the accuracy of description, narration and using literal expression, variety of sentences, avoiding redundancy and argumentation ability.

Keywords: Advanced Writing, Writing Evaluation Criteria, Iranian Universities

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir