Original Research
Accepted: 2025/09/15
Received: 2025/07/11
Online ISSN: 2538-466X

Studies in Arabic Teaching and Learning
An Academic-Scholarly Semiannual Journal
Vol. 9, No. 17, 2025, p 149-168
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.53964.1260

Shiraz University

An Evaluative Study of Arabic Composition Textbooks based on Cognitive Approach: Kitāb al-Inshā' from the "Al-Ra'id Series in Teaching Arabic" as a Case study

Sajed Zare* — **Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.**

Fatemeh Jamshidi — **Graduated in Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.**

Farzaneh Haji Qasemi — **Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Isfahan, Iran.**

Abstract

An instructional textbook comprises interconnected and coherent components that collectively contribute to achieving the desired educational objectives. The importance of designing and organizing these components lies in their role as the foundation upon which the effectiveness of the learning process is built. A mismatch between the educational content and learners' cognitive characteristics and perceptual levels can lead to confusion in the learning path and weaken its outcomes. Accordingly, the present study aims to evaluate Kitāb al-Inshā' from the "Al-Ra'id Series in Teaching Arabic," authored by Mas'ūd Fikrī, based on the cognitive approach. The study adopts a descriptive-analytical methodology to identify the pedagogical strengths and weaknesses in the book's content. The findings suggest that the book enhances learners' linguistic competence when its content is well understood and its practical activities are effectively implemented, which represents one of its key strengths. However, the study also reveals several methodological shortcomings, most notably: (1) an overreliance on literary texts that exceed learners' linguistic levels and cognitive capacities, and (2) the design of exercises that are not sequenced by difficulty, lacking gradual scaffolding and failing to consider the principles of constructivist learning and the specific needs of learners of Arabic as a foreign language. These gaps highlight the urgent need to reconstruct the textbook content based on precise scientific standards that balance linguistic components with the cognitive processes of Arabic learners to ensure greater effectiveness and better alignment with their learning levels.

Keywords:
- Teaching Arabic as a Foreign Language
- Composition Skill
- Cognitive Approach Kitāb al-Inshā'

* zare.sajed@yazd.ac.ir (Corresponding Author)

COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

1. Introduction

of contemporary challenges, the evaluation of educational curricula emerges as an urgent necessity in the field of education, as analyzing the structural and content components of instructional textbooks represents a fundamental approach to ensuring the quality of educational outcomes. An instructional textbook is composed of elements that harmoniously work together to achieve the intended educational goals for learners, including texts, purposeful exercises, and illustrations. The significance of designing and organizing these components lies in their role as the cornerstone that determines the overall effectiveness of the educational process. Neglecting the alignment between content and learners' cognitive characteristics and academic levels may hinder the learning process and weaken its outcomes. Within this context, the present study aims to evaluate the content components of Kitāb al-Inshā' from the Al-Rā'id Series in Teaching Arabic, one of the textbooks designed to develop the writing expression skill in Arabic among non-native speakers. These learners face numerous challenges in mastering writing skills, which necessitates the development of educational curricula that take these complexities into account. Accordingly, this study employs a descriptive-analytical method based on the cognitive approach to bridge the gap between theory and practice.

1.2. Research Question(s)

- To what extent does the educational content in Kitāb al-Inshā' from the Al-Rā'id Series in Teaching Arabic comply with the standards of the cognitive approach?
- To what extent do the educational components of the book contribute to developing writing expression skills among learners of Arabic as a foreign language across different proficiency levels?

2. Literature Review

In the 1960s and 1970s, cognitive theory in language learning was shaped by four foundational principles. First, the principle of human exclusivity asserts that only humans possess the innate ability to acquire language. Second, the principle of functional specialization holds that the human brain contains a dedicated language acquisition device distinct from other cognitive capacities. Third, this device plays a crucial role in the process of language acquisition. Finally, the activation mechanism posits that this device only requires linguistic input as an external stimulus to initiate its function. Within the same theoretical framework, the concept of interlanguage explains that the linguistic structures produced by second language learners reflect the influence of their native language. This leads to the development of a unique linguistic system that blends characteristics of both the target language and the learner's first language. Cognitive theory further identifies two sequential stages in the processing of linguistic input. The first is the initial processing stage, which involves attention and temporary storage in short-term memory. The second is the consolidation stage, where selected input is internalized and transformed into long-term linguistic knowledge. In this light, pattern-based translation training, which is rooted in the cognitive approach to language education, is considered an effective strategy for teaching accurate writing in Arabic as a target language and reinforcing those structures in the learner's mind. This method uses translation (from Persian into Arabic) as a tool to achieve this goal through systematic steps. These begin with extracting frequently used grammatical structures and vocabulary from each narrative text and translating them into Persian. The teacher then explains the relevant grammatical and stylistic aspects of these structures. In the following phase, learners are presented with structurally similar sentences pre-prepared in Persian and are asked to translate them into Arabic during each class session. This is done through a consistent classroom exercise designed for regular practice. The strength of this approach lies in enabling learners to repeatedly practice producing accurate Arabic texts and in helping to reinforce grammatical and orthographic rules in their minds through active application.

3. Methodology

This study employed a descriptive-analytical method to identify the pedagogical strengths and shortcomings of the book's content in light of the cognitive approach. All sections of the textbook were analyzed, including the lesson texts, the section titled "Analytical Composition of the Text", the "Linguistic Field" section, the exercise "A Pause with Composition Rules", and the activities included in the "Exercises" section.

4. Results & Discussion

According to the preface of the textbook under study, this series aims, through a purposeful methodology, to provide an appropriate environment for linguistic production by the learner. Given that the target audience consists of Persian-speaking learners studying Arabic as a foreign language, it is important to highlight the following observation: From the perspective of cognitive approaches to language learning, mastering writing skills in a foreign language requires the development of an appropriate environment for the gradual construction of learner-specific language systems. These transitional systems, often influenced by both the native language and the target language, enable learners to move step by step toward accurate language production. Without establishing the necessary foundations for the emergence of such transitional competence, learners will struggle to write effectively in the new language. One of the most effective strategies to support this development is the use of pattern-based instruction that facilitates the transfer of syntactic structures from the learners' native language into the target language. To reduce errors and enhance fluency over time, learners should be exposed to and encouraged to replicate accurate sentence structures in the target language. The textbook briefly references this approach through its mention of imitative methods and includes limited content on common Arabic syntactic patterns in certain sections. These elements can contribute to strengthening learners' grammatical awareness. However, their limited presence and lack of integration throughout the book restrict their potential to foster actual language output. A notable limitation is the absence of targeted exercises that would encourage learners to apply learned structures through guided translation or model-based activities. While some tasks ask for direct equivalents of isolated expressions, they often lack sufficient structure or pedagogical depth. In addition, exercises requiring free sentence production assume a level of competence not yet developed, especially in the absence of prior exposure to and imitation of essential patterns. A successful instructional approach would present syntactic structures in a logical sequence—from simple to more complex—aligned with learners' developing proficiency. This progressive structure should also be reflected in the selection of reading texts, as these serve as key models for learners. However, the analysis of the textbook reveals that this principle is frequently neglected. The book often includes texts that contain intricate expressions beyond the learners' linguistic capabilities. While such texts may offer cultural or literary value, they do not effectively support the acquisition and imitation of standard written forms in Arabic. Consequently, the book encounters significant challenges in fostering Arabic composition and expression skills among non-native speakers.

5. Conclusion

The evaluation of Kitāb al-Inshā' from the Al-Ra'id Series in Teaching Arabic demonstrates that, despite its stated aim of promoting purposeful linguistic production, the textbook falls short in applying cognitive principles essential for developing writing competence among non-native learners. While it briefly acknowledges pattern-based and imitative methods, these strategies are neither systematically presented nor sufficiently reinforced across the lessons. The lack of gradual sequencing in syntactic instruction and the absence of guided exercises hinder learners from internalizing and reproducing accurate structures in Arabic. To align with the cognitive approach, future revisions should emphasize structured exposure to model sentences, scaffolded writing tasks, and progressive integration of linguistic patterns that correspond to learners' evolving cognitive and linguistic capacities.

6. References

Anthony, E. (1949). The pattern practice of meanings. Language Learning, 13, 83–85.

Āsefzadeh, S. (2005). A critical analysis of research studies in medicine. Research in Medicine, 29(3), 195–201.

Bradfield, B., & Lethaby, C. (2010). The big picture. Oxford: Richmond.

Brown, D. (1994). Principles of language learning and teaching (A. Al-Rajhi & A. A. A. Shaaban, Trans.). Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). Second language acquisition. Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Procedural knowledge as a component of foreign language communicative competence. University of Utrecht.

Fakri, M. (2018). Al-Ra'id fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah (Kitab al-Insha') (Vols. 1–3). Tehran: SAMT (The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities).

Jahangard, A. (2007). The evaluation of the EFL materials taught at Iranian public high schools. Asian EFL Journal, 1, 130–150.

Janzouri, F. M., & Qamar al-Zaman, A. (2011). Designing a questionnaire to measure Arabic learning difficulties among non-native students. Journal of Islamic and Arabic Education, 3, 75–86.

Krashen, S., & Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: Oxford University Press.

Motaghizadeh, E. (2018). Critical content analysis of university-level textbooks (A case study of Arabic grammar and text books). Pazhuheshnameh-ye Enteqadi-ye Motun va Barnamehha-ye Olum-e Ensani, 18(4), 217–233.

Motaghizadeh, E., Esmaeili, S., & Mohammadi, D. (2012). Content analysis of Arabic grammar textbooks for undergraduate students of Arabic language and literature based on quality standards (Al-Rashid's Mabadi' al-'Arabiyyah and Al-Dibaji's Al-Jadid fi al-Sarf wa al-Nahw as models). Studies in Arabic Language and Literature, 8, 95–116.

Mohammadi, D. (2017). Investigating the "Arabic between your Hands"Educational Series regarding the Basis of TeachingArabic Language to Non-Arabs. Studies in Teaching and Learning Arabic Language, 1(1), 69–88. https://doi.org/10.22099/jsatl.2017.3987

Mohammadi Rok'ati, D., & Zare'nejad, S. (2017). Educational goal levels in the exercises of Sadi al-Hayat and Al-'Arabiyyah Bayna Yadayk series: A content analysis based on Anderson and Krathwohl's taxonomy in the cognitive domain. Linguistic Inquiry Journal, 5(40), 1–26.

Nazari Tarizi, A., & Nazari, Y. (2020). Evaluation of the Arabic textbook for the 10th grade in the humanities branch according to educational textbook specifications from teachers' perspectives in Isfahan. Studies in Teaching and Learning Arabic Language, 5(1), 95–120.

Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge.

Pillay, N. (2010). Teaching design patterns. In Proceedings of the SACLA Conference. Pretoria, South Africa.

Politzer, R. (1964). Some reflections on pattern practice. The Modern Language Journal, 15, 23–28.

Rezaei Choushali, P., Ashkouri, S. A., & Zare' Birmi, M. (2022). Requirements of Arabic writing textbooks for Persian speakers according to the McDonough and Shaw model: Al-Ra'id fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah: Kitab al-Insha'. Studies in Teaching and Learning Arabic Language, 1(2), 69–88.

Tomlinson, B. (2014). Developing materials for language teaching. In K. Hyland (Ed.), Materials for developing writing skills. Bloomsbury Academic Press.

Zare', S. (2020). The effectiveness of "pattern in translation" exercises in improving Arabic writing skills of Persian-speaking students. Linguistic Inquiry Journal, 11(1), 277–300.

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
دوفصلنامه علمی
سال ۹، شماره ۱۷، ص ۱۴۹-۱۶۸
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.53964.1260

ارزیابی کتاب‌های آموزش مهارت نگارش زبان عربی بر اساس رویکرد شناختی: مطالعه موردی کتاب «الإنشاء» از مجموعه «الرائد في تعليم اللغة العربية»

ساجد زارع* استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه یزد، ایران .
فاطمه جمشیدی دانش‌آموخته‌ی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه یزد، ایران.
فرزانه حاجی‌قاسمی استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان، ایران .

چکیده

کتاب آموزشی از عناصری به‌هم‌پیوسته و هماهنگ تشکیل شده است که در تحقق اهداف آموزشی مورد نظر نقش‌آفرین‌اند. اهمیت طراحی این مؤلفه‌ها و ترتیب قرارگیری آن‌ها در این است که به‌منزله سنگ‌بنای یک فرایند آموزش اثربخش عمل می‌کنند. عدم هماهنگی میان محتوای آموزشی و ویژگی‌های شناختی و سطوح ادراکی فراگیران می‌تواند مسیر یادگیری را دچار اختلال کند و موجب ضعف در خروجی‌های آن شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با تکیه بر «رویکرد شناختی» به ارزیابی کتاب الإنشاء از مجموعه الرائد فی تعلیم اللغة العربیة تألیف مسعود فکری پرداخته است. این مطالعه از روش توصیفی–تحلیلی برای شناسایی مزایا و کاستی‌های آموزشی محتوای کتاب بهره برده است. یافته‌ها نشان داد که این کتاب در صورت درک صحیح مطالب و به‌کارگیری فعالیت‌های عملی آن، به تقویت شایستگی زبانی فراگیران کمک می‌کند که این امر از مهم‌ترین نقاط قوت آن به شمار می‌رود. با این حال، بررسی‌ها نشانگر وجود برخی از کاستی‌های روش‌شناختی در آن است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: (۱) تکیه بیش از حد بر متون ادبی فراتر از سطح زبانی و توان شناختی فراگیران، و (۲) طراحی تمرین‌هایی بدون رعایت اصل تدریج در سطح دشواری که فاقد آمادگی مرحله‌ای بوده و اصول یادگیری سازنده و ویژگی‌های خاص فراگیران زبان عربی به‌عنوان زبان بیگانه را در نظر نگرفته‌اند. این نارسایی‌ها ضرورت بازطراحی محتوای آموزشی کتاب بر پایه معیارهای علمی دقیق را برجسته می‌سازد؛ معیارهایی که تعادل میان مؤلفه‌های زبانی و فرایندهای ذهنی–شناختی فراگیران زبان عربی را تضمین کند و اثربخشی بالاتر و خروجی‌های آموزشی متناسب‌تر با سطوح یادگیرندگان را فراهم آورد.

واژگان کلیدی:
- آموزش زبان عربی به غیر گویشوران
- مهارت نگارش
- رویکرد شناختی
- کتاب الإنشاء

* zare.sajed@yazd.ac.ir (نویسنده مسؤول)

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة التاسعة، العدد ١٧، ٢٠٢٥، ص ١٤٩-١٦٨
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.53964.1260

دراسة تقويمية في كتب تعليم مهارة التعبير الكتابي باللغة العربية في ضوء المدخل المعرفي: كتاب "الإنشاء" من سلسلة "الرائد في تعليم اللغة العربية" أنموذجاً

ساجد زارع* أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد، إيران.
فاطمة جمشيدي خرّيجة الدكتوراه من فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد، إيران.
فرزانه حاجي‌قاسمي أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.

الملخص

يتكوّن الكتاب التعليمي من عناصر مترابطة ومتناسقة تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتكمن أهمية تصميم هذه المكوّنات وترتيبها في كونها الحجر الأساس الذي تُبنى عليه العملية التعليمية الفاعلة. فعدم المواءمة بين المحتوى التعليمي وخصائص المتعلمين المعرفية ومستوياتهم الإدراكية قد يؤدي إلى إرباك مسار التعلّم والنقص في مخرجاته. بناءً على ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم كتاب "الإنشاء" من سلسلة "الرائد في تعليم اللغة العربية" تأليف مسعود فكري بالاستناد إلى المدخل المعرفي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي للكشف عن المزايا والمآخذ البيداغوجية على محتوى الكتاب. أظهرت النتائج أنّ الكتاب يسهم في تنمية الكفاية اللغوية لدى الدارسين عند استيعاب مضامينه وتفعيل أنشطته التطبيقية، ما يُعدّ من أبرز جوانب القوّة لها. ومع ذلك، كشفت الدراسة عن عدد من أوجه القصور المنهجي فيه، من أبرزها: (١) الاعتماد الكبير على نصوص أدبية تتجاوز المستوى اللغوي للمتعلمين وقدراتهم المعرفية، و(٢) تصميم تدريبات غير متدرّجة من حيث مستوى الصعوبة تفتقر إلى التمهيد التدريجي ولا تراعي مبادئ التعلّم البنائي وخصوصية دارسي العربية كلغة أجنبية. وتؤكد هذه الثغرات الحاجة الملحّة إلى إعادة بناء المحتوى التعليمي للكتاب استناداً إلى معايير علمية دقيقة تراعي التوازن بين المكوّنات اللغوية والعمليات المعرفية الذهنية لدى متعلّمي العربية بما يضمن تحقيق فاعليّة أعلى ومخرجات تعليمية أكثر اتساقاً مع مستويات المتعلّمين.

الكلمات الدليلية:
- تعليم العربية للناطقين بغيرها
- مهارة التعبير الكتابي
- المدخل المعرفي
- كتاب الإنشاء

* zare.sajed@yazd.ac.ir (الكاتب المسؤول)

التمهيد

في ظلّ التحدّيات المعاصرة، يبرز تقويم المناهج التعليمية كحاجة ملحة في الحقل التربوي، حيث يشكّل تحليل المكوّنات الهيكلية والمضمونية للكتب التعليمية مدخلاً أساسياً لضمان جودة المخرجات التعليمية. فالكتاب التعليمي يتكوّن من عناصرتتناغم معاً لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم للدارسين؛ منها: النصوص، والتمارين الهادفة، والصور. تكمن أهمية تصميم المكونات التعليمية وترتيبها في كونها حجر الزاوية الذي يحدّد فعالية العملية التعليمية برمّتها، فعدم مراعاة توافق المحتوى مع الخصائص المعرفية للمتعلمين ومستوياتهم العلمية قد يُفضي إلى عرقلة عملية التعلم وضعف نتائجها.

من جانب آخر لا يمكن الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية للمقرّر الدراسي إلا من خلال عملية تقويمية ودراسته وفق معايير علمية دقيقة؛ ومن هذا المنطلق إن تقويم الكتاب التعليمي يحظى بأهمية بالغة نظراً لأنه يفضي نهائياً إلى تطوير الكتب المدرسية، ناهيك عن أنّ الكتاب التعليمي ذا تصميم جيّد يكون ذات فعّالية في الجوانب المتعلّقة بمناهج التدريس من المدرس والدارس وبالتالي يؤثّر إيجابياً على عمليتي التعليم والتعلم (نظري تريزي ونظري، ١٣٩٩: ٩٦).

في هذا السياق، تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم المكوّنات المضمونية لكتاب "الإنشاء" من سلسلة "الرائد في تعليم اللغة العربية" وهو من الكتب التي تم تأليفها بهدف تنمية مهارة التعبير الكتابي بالعربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها. إذ يواجه المتعلّمون الناطقون بغير العربية تحدّيات جمّة في مهارة الكتابة، مما يستدعي تصميم مناهج تعليمية تراعي هذه التعقيدات.

فتشير الدراسات التطبيقية في مجال تعليم اللغة العربية إلى أنّ الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في إتقان هذه الكفاءة اللغوية تعزى إلى عاملين أساسيين: "أولهما القصور في الإدراك الوظيفي للوحدات المعجمية وعدم القدرة على تحديد مواقعها التركيبية ضمن النسق الجُمَلي، وثانيهما النقص المعرفي في المنظومة الصرفية والجذور الدلالية، مما يحول دون التمكن من عمليات التصريف اللفظي والاشتقاق المعجمي وتوظيفها التوظيف الأمثل في السياقات التواصلية" (الجنزوري وعبد الغني، ٢٠١١: ٧٩) كما أنّ جدير بالإشارة أنّ إتقان الكتابة بالعربية يتطلّب تمكّناً ملحوظاً في باقي المهارات اللغوية الأساسية أي الاستماع، والتحدث، والقراءة.

فلذلك، قد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي – التحليلي في ضوء المدخل المعرفي، سعياً لسدّ الفجوة بين النظرية والتطبيق للإجابة عن السؤالين التاليين:

١ .ما مدى توافق المحتوى التعليمي في كتاب "الإنشاء" من "سلسلة الرائد في تعليم اللغة العربية" مع معايير المدخل المعرفي؟

٢. إلى أي مدى تُسهم المكوّنات التعليمية للكتاب في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى متعلّمي العربية كلغة أجنبية على اختلاف مستوياتهم؟

الدراسات السابقة

شهد مجال تحليل الكتب المؤلّفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية اهتماماً بحثياً ملحوظاً، وقد أُنجزت فيه دراسات عديدة من قبل الباحثين؛ وفيما يلي نستعرض أبرزها:

– في دراسة منهجية أجراها متقي زاده وزملاؤه (٢٠١٢) بعنوان "تحليل محتوى كتب قواعد اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس لقسم اللغة العربية وآدابها في ضوء معايير الجودة"، تمّ تقويم كتابي "مبادئ العربية" لرشيد الشرتوني و"الجديد في الصرف والنحو" لإبراهيم ديابجي. وكشفت النتائج عن أنّ كلا الكتابين يتبعان منهجيات تقليدية في التأليف التعليمي، مع وجود قصور واضح في مراعاة الأهداف التعليمية وملاءمة النصوص والتمارين لمستويات الطلاب اللغوية.

– من جانب آخر، قدّم محمدي ركعتي (٢٠١٥) في دراسته "سلسلة العربية بين يديك في ضوء مبادئ تعليم اللغة لغير الناطقين بها" تحليلاً شاملاً أبرز فيه مزايا السلسلة مثل تنوع المفردات الحسّية والمجردة، واستخدام حوارات متنوّعة الموضوعات، وتعدّد التمارين. لكنه أشار أيضاً إلى محدودية المحتوى الثقافي في الجانب الديني فقط، وعدم ملاءمة مفردات الجزء الأول لمستوى الدارسين الإيرانيين.

– وفي دراسة أجراها محمدي ركعتي وزارع نژاد (٢٠١٧) تحت عنوان "مستويات الأهداف التعليمية في تمارين سلسلتي صدي الحياة والعربية بين يديك (تحليل محتوى وفق تصنيف أندرسون وكراثول في المجال المعرفي)"، أظهرت النتائج أنّ التمارين في كلا الكتابين لم تصمّم بالشكل الأمثل حيث ركّزت بشكل رئيس على المستويات الدنيا من التعلم وهي التذكر، والفهم، والتطبيق.

– تناولت رضائي چوشلي وزملاؤها (٢٠٢٢) في دراستهم بعنوان "متطلبات الكتاب المدرسي لتعليم مهارة الكتابة العربية للناطقين بالفارسية وفقاً لأنموذج مك دانف وشاو: «الرائد في تعليم اللغة العربية: كتاب الإنشاء»" تقويم هذا المصدر التعليمي بالاعتماد على المنهج الوصفي–التحليلي وباستخدام أدوات الاستبيان القياسية المذكورة أعلاه؛ فبيّنت النتائج أنّ الكتاب من وجهة نظر الطلاب والمدرسين له تأثير إيجابي في تحسين مهارة الكتابة لدى المتعلّمين؛ وبالطبع هناك بعض النواقص والعيوب له؛ إلّا أنّ الفرق بين هذه الدراسة ومقال چوشلي وزملائها هو أنّ الدراسة الحالية تسلّط الضوء على المزايا والمآخذ الواردة على الكتاب تركيزاً على المدخل المعرفي ومبادئه حصراً في حين أنّ الأخيرة استخدمت أداة استبيان مختلفة تستعرض الكتاب من منظور مختلف.

أظهرت نتائج استقراء الدراسات السابقة أنّ مجال تقويم المكوّنات المضمونية للكتب التعليمية الموجّهة لتنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث الأكاديمي المعمّق. وفي هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم تحليل نقدي لكتاب تعليمي متخصص في تنمية مهارة التعبير الكتابي باللغة العربية، وذلك من خلال التركيز على المدخل المعرفي، وهو ما يُعدّ توجهاً جديداً يتمّ تناوله لأول مرة في هذا السياق.

مراجعة الأدب النظري

النظريات السلوكية والمعرفية في تعلم اللغة

ترتكز النظرية السلوكية في التعلم، باعتبارها الإطار النفسي المهيمن خلال الفترة ١٩٥٠-١٩٦٠م، على فرضية أساسية مفادها أنّ اكتساب اللغة[1] يتطلب تكوين العادات. تتشكل هذه العادات عندما يستجيب المتعلمون للمثيرات البيئية، ثم يتمّ تعزيز هذه الاستجابات حتى تترسخ في الذاكرة. وبالتالي، تمثل العادة علاقة تلازمية بين المثير[2] والاستجابة[3]. من هذا المنطلق، يتحقق التعلم اللغوي عندما تتاح للمتعلّمين فرص كافية لممارسة الاستجابات الصحيحة تجاه المثيرات.

في هذا السياق، يحاكي المتعلّمون الأنماط اللغوية الصحيحة، حيث يحصلون على تعزيز إيجابي عند الأداء الصحيح وتعزيز سلبي عند الأخطاء. الجدير بالذكر أنّ المنظور السلوكي يركز حصراً على الجوانب الملاحظة مباشرة في عملية التعلم (المدخلات[4] والمخرجات[5] اللغوية)، متجاهلاً تماماً العمليات العقلية التي تحدث في ما يعرف بـ"الصندوق الأسود" للعقل البشري (Ellis, 1997: 32). هذا التوجه الأحادي الجانب أدى إلى إهمال الدور المحوري للعقل في عملية التعلم، مما أثار لاحقاً انتقادات واسعة النطاق، مهّدت لظهور النظرية المعرفية[6].

في الستينيات والسبعينيات، شهدت النظرية المعرفية في تعلم اللغة أربعة مبادئ جوهرية:

١. الاحتكار البشري: تمتلك البشرية بشكل حصري القدرة على تعلم اللغة؛

٢. التخصص الوظيفي: يمتلك العقل البشري جهازاً متخصصاً لاكتساب اللغة، متميزاً عن القدرات المعرفية الأخرى؛

٣. الدور الحاسم: يلعب هذا الجهاز المتخصص دوراً محورياً في عملية الاكتساب اللغوي؛

[1] Language Acquisition
[2] Stimulate
[3] Response
[4] Input
[5] Output
[6] Cognitive Theory

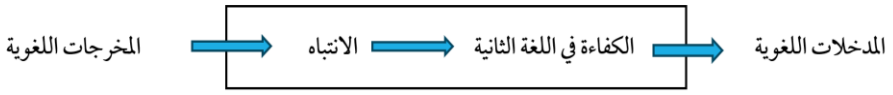
٤. آليّة التنشيط: يحتاج هذا الجهاز فقط إلى مدخلات لغوية تعمل كمثير خارجي لتفعيل عمله (Ellis, 1997: 32).

وفي سياق متواصل يُعزى مفهوم «اللغة البينية[١]» إلى اللغوي الأمريكي سيلينكر Selinker، حيث يرى أنّ التراكيب اللغوية التي ينتجها متعلّمو اللغة الثانية تعكس تأثراً واضحاً بلغتهم الأم، مما يخلق نظاماً لغوياً فريداً يجمع بين خصائص اللغة المستهدفة واللغة الأم (Ellis, 1985: 47). تكشف هذه النظرية عن الآليات العقلية لمعالجة المدخلات اللغوية عبر مرحلتين متتاليتين:

١. مرحلة المعالجة الأولية: تشمل عمليات الانتباه والتخزين في الذاكرة قصيرة المدى؛

٢. مرحلة الترسيخ: تحويل المدخلات المختارة إلى مكتسبات لغوية في الذاكرة طويلة المدى؛

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه العمليات العقلية المعقدة، التي تجري في ما يُعرف بـ"الصندوق الأسود" للعقل البشري، تؤدي في نهاية المطاف إلى إنتاج مخرجات لغوية، وهي الظاهرة التي نطلق عليها مصطلح "اكتساب اللغة" (Ellis, 1997: 35).



الرسم البياني الرقم ١: النموذج الحاسوبي لاكتساب اللغة الثانية في الذهن

نظرية اكتساب اللغة الثانية

تشغل نظرية ستيفن كراشن Stephen Krashen في اكتساب اللغة الثانية[٢] موقعاً مركزياً في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، حيث تشكل منظومة متكاملة من المفاهيم النظرية التي استندت إليها العديد من المناهج التعليمية الحديثة. تستند هذه النظرية إلى خمس فرضيات متداخلة، يأتي في صدارتها التمييز الجوهري بين عمليتي "الاكتساب[٣]" كظاهرة لا شعورية تشبه اكتساب اللغة الأم، و"التعلم[٤]" كعملية واعية تعتمد على التعليم الصريح للنظم اللغوية (Krashen & Terrell, 1983: 26-27).

فرضية المدخل اللغوي[٥]

تمثل هذه الفرضية، التي صاغها العالم اللغوي ستيفن كراشن، ركيزة أساسية في حقل اكتساب اللغة الثانية SLA، حيث تستند إلى مبدأ علمي دقيق مفاده أنّ الاكتساب اللغوي الفعّال يقتضي تعرّض المتعلّم

---

١. أو ما أطلق عليه براون مصطلح «اللغة المرحلية» الذي يشير إلى نظام منفصل يبتكره الدارس من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف (١٩٩٤م: ٢٠١).

[2] Second Language Acquisition

[3] Acquisition

[4] Learning

[5] Input Hypothesis

لمدخلات لغوية تعلو مستواه الحالي بقدر ضئيل (١ + ١)، مع التركيز على البعد الدلالي والسياقي للغة دون الاقتصار على البنى الشكلية (المصدر نفسه، ٣٣-٣٢).

المنهج المعرفي والتعلم الآلي للغة عبر التدريب النمطي

تتجلى ظاهرة اللغة البينية وإنتاج الأنماط اللغوية بأشكال متنوعة وتخضع لتغيرات ديناميكية. يرى بعض الباحثين أنّ هذه العملية تتحقق من خلال تدريب استيعاب المدخلات اللغوية وإنتاجها باللغة الثانية. تشمل هذه التدريبات البنى والوظائف اللغوية، وتختلف حسب تركيزها على القواعد الصرفية الرسمية للغة الثانية أو جانبها التواصلي. وبالتالي يتحقق التعلم الآلي للغة عبر التدريبات التي تركز على وظائف اللغة الثانية وتؤدي إلى إنتاج تراكيب لغوية (Faerch & Kasper, 1983: 156). لتحقيق هذه العملية التعليمية، توجد إستراتيجيات متعددة، منها التدريب النمطي[1].

تعتمد هذه الطريقة على المنهج المعرفي[2] في تعليم اللغة، مع التركيز على العمليات العقلية للمتعلّم، حيث ترى أنّ تعلم اللغة الثانية هو تطوير لمجموعة من العادات والأنماط التي ترسخت في ذهن المتعلم حتى يتمكّن من استخدام اللغة الثانية بشكل صحيح وآلي.

تتكوّن هذه العادات من خلال مشاركة منهجية للمتعلّم في تدريبات لغوية متنوعة مثل التكرار[3]، والاستبدال[4]، والتحويل[5]؛ و يجب أن يتمّ مراقبة استجابات المتعلّمين خلال هذه التدريبات لضمان تجنب الأخطاء. يساهم التقليد وحفظ الأنماط بدور أساسي في التدريبات اللغوية، وتزداد فعالية هذا الأسلوب التدريبي عندما يتوافق مع طبيعة تعلّم المتعلّم (Ellis, 1985: 257-258)؛ على سبيل المثال، يتّبع المعلم ثلاث خطوات أساسية عند تدريس المفردات:

١. اختيار العناصر المناسبة للتعليم

٢. شرح هذه العناصر بشكل كافٍ

٣. تدريب الطلاب على تكرار المادة المختارة حتى يتمكنوا من إنتاج أمثلة عليها تلقائياً؛

غالباً ما يتمّ إهمال الخطوة الثالثة، مما يحد من فعالية التعلم. كما أنّ الاكتفاء بالشرح النظري دون ممارسات تطبيقية عملية –كما هو الحال في تعلّم قيادة السيارة مثلاً– يقلّل من فُرص إتقان المهارة اللغوية. إذ إنّ اعتماد المدرّس على الأسلوب الإلقائي بشكل حصري، من دون إتاحة فرص كافية للتطبيق العملي، يُفضي إلى بروز محدودية في قدرة المتعلّمين الناطقين باللغة الأجنبية على توظيف المفردات الجديدة ضمن سياقات تواصلية

[1] Pattern-based Exercise

[2] Cognitive Approach

[3] Repetition

[4] Substitution Drill

[5] Transformation Drill

حقيقية. وعليه، فإنّ إتقان الاستخدام السياقي لتلك المفردات يقتضي تعريض المتعلّمين لتمارين متكرّرة ومتنوّعة تُدمج المفردات في تراكيب لغوية وظيفية (Anthony, 1949: 83).

لا يُعتبر التدريب النمطي[1] أداةً تعليميةً حديثةً في مجال تعليم اللغات (Politzer, 1964: 126). ومع ذلك، يظلّ هذا الأسلوب أحد أكثر المنهجيات شيوعاً في تعليم اللغات الأجنبية في الوقت الراهن. يتّخذ هذا النهج شكلين أساسيين: الأول يحافظ على البنية النحوية للجملة مع استبدال المفردات في مواضع محدّدة، بينما يقوم الثاني على تحويل جمل من بنية نحوية معروفة إلى بنية مماثلة (المصدر نفسه: ١٢٧). وتكمن أحد التحدّيات الرئيسية التي تواجه دارسي اللغات في صعوبة تحديد الأنماط اللغوية المناسبة لتطوير كفاءاتهم اللغوية (Pillay, 2010: 147).

التدريب النمطي ودوره في تقوية مهارة الكتابة بالعربية

قد يتصوّر البعض خطأً أنّ الكتابة مهارة بسيطة تتركّز في رسم الحروف، والكلمات بشكل صحيح طبقاً لما اتّفق عليه أصحابها لكنّ مفهومها أوسع من هذا وأشمل فهي تحوي أنشطة ومهارات تفرض على الكاتب بدءاً من المهارات الحركية لرسم رموز اللغة، ومن ثمّ النشاط الكتابي العملي مثل: كتابة حوار قصير أو موضوع ما، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة النشاط الكتابي الذي يتجسّد في استخدام الثروة اللغوية بشكل فعّال، وسائر تراكيب اللغة، ومنه تتكون المهارة الثانية للكتابة وهي: المهارة العقلية أو الفكرية، ومن ذلك يتبين أنّها نشاط حركي وفكري يكونان معاً المهارة الكلية للكتابة التي تنقسم إلى مهارتين: الأولى حركية والأخرى كتابية (الناقة، ١٩٨٥: ٢٣٣-٢٢٩).

تتمتّع المهارات الكتابية بمكانة كبيرة ومؤثّرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولابدّ من إتقانها من قبل المتعلّمين لأنّ اللغة لا يمكن أن تؤدّي وظيفتها في غياب تلك المهارات التي أصبحت من الوسائل المهمة في الاطلاع والتواصل مع الآخرين (فرمان ال محمد وآخرون، ١٤٠٢: ١٤٥).

يُعتبر إتقان مهارة الكتابة الصحيحة والسليمة باللغة الأجنبية أعلى مراحل تعلّم اللغة بالنسبة للمتعلّمين. ونظراً لما تتميّز به اللغة العربية من خصائص فريدة، فإنّ تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها – ومنهم الناطقون بالفارسية – يتطلّب ظروفاً وأساليب خاصّة. إذ إنّ كلّ بنية نحوية في اللغة العربية تحمل خصائص محدّدة قد تختلف أحياناً اختلافاً جوهريّاً عن نظيراتها في اللغة الفارسية؛ كما أنّ اختيار المفردات الملائمة في التراكيب اللغوية الصحيحة وتهجئة الحروف بدقّة يتطلّب مستوى متقدّماً من المهارة لدى المتعلّم.

على هذا، يُعدّ التدريب النمطي في الترجمة _المنطلق من المدخل المعرفي في تعليم اللغة_ إستراتيجيةً فعّالةً لتعليم الكتابة الصحيحة وفق البنى اللغوية العربية، بوصفها لغةً مستهدفة، التي تساعد على ترسيخها في ذهن

[1] Pattern Drill

المتعلّم؛ حيث يتمّ من خلاله توظيف الترجمة (من الفارسية إلى العربية) كأداة لتحقيق هذا الهدف، وذلك عبر خطوات منهجية تبدأ باستخراج التراكيب اللغوية والمفردات كثيرة الاستخدام من كل نصّ قصصي وترجمتها إلى الفارسية؛ ثمّ يقوم المدرّس بشرح الجوانب النحوية والأسلوب الكتابي المتعلّقة بهذه التراكيب. وفي المرحلة التالية، تُعرض على الطلاب جمل مماثلة من حيث البنية تمّ إعدادها مسبقاً باللغة الفارسية، ويُطلب منهم ترجمتها إلى اللغة العربية في كلّ حصة دراسية، وذلك ضمن تمرين صفّي منتظم يُقدَّم للمتعلمين (زارع، ١٣٩٩: ٢٨٥-٢٨٦). ويكمن الأثر البالغ لهذا الأسلوب في تمكين المتعلّمين من التدرّب المنتظم على إنتاج النصوص العربية بأسلوب صحيح وسليم، وتثبيت القواعد النحوية والإملائية في أذهانهم من خلال الممارسة العملية.

المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ في تقويم كتاب الإنشاء من سلسلة الرائد في تعليم اللغة العربية تأليف مسعود فكري، في ضوء المدخل المعرفي. وركّز التحليل على الكشف عن نقاط القوة والقصور البيداغوجية في الكتاب من خلال دراسة تنظيم محتواه وأنشطته اللغوية وملاءمتها لمستويات المتعلمين الإدراكية والمعرفية. كما تناولت الدراسة تحليل بنية الدروس وتسلسلها، وطبيعة التدريبات الكتابية، ومدى ملاءمة النصوص المختارة للدارسين غير الناطقين بالعربية. وقد أتاح هذا المنهج تقويماً منهجياً منظّماً لمدى إسهام الكتاب في دعم التطوّر التدريجي للكفايات اللغوية والمعرفية في مهارة الكتابة باللغة العربية.

البحث والمناقشة

تقويم كتاب «الإنشاء» من سلسلة «الرائد في تعليم اللغة العربية»

في القرون الأخيرة، يشكّل تقويم نقد الكتب المدرسية في العصر الحديث ممارسة شائعة في الدول المتقدّمة، حيث تُعد المقالات في هذا المجال مؤلفات مختصرة تقدّم تقويماً نقدياً للمحتوى (آصف زاده، ٢٠٠٥: ١٩٦). وفي ما يلي، سيتمّ تقويم كلّ قسم من أقسام كتاب «الإنشاء» على نحوٍ مستقل على ضوء مبادئ المدخل المعرفي التي أشرنا إليها ضمن قسم الإطار النظري:

صدر كتاب «الإنشاء» من سلسلة الرائد في تعليم اللغة العربية من تأليف مسعود فكري باللغة العربية عام ١٣٩٧ هـ.ش عن "منظمة الدراسة والتحرير (سمت)". يتكوّن هذا الكتاب من ثلاثة مجلّدات، خُصِّص كلّ منها لمستوى تعليمي مختلف؛ إذ يُعنى المجلد الأول بتعليم مهارة الكتابة في المستوى التمهيدي، ويُركّز المجلد الثاني على المستوى المتوسط، في حين يُخصّص المجلد الثالث لتعليم هذه المهارة في المستوى المتقدّم.

يختصّ القسم الأول للكتاب بفهرس المحتويات، ثم أعقبه المؤلّف بمقدّمة تعريفية بسلسلة "الرائد" التي يُعدّ كتاب الإنشاء أحد أجزائها حيث أشار فيها إلى المحاور الرئيسة والأهداف التعليمية والمنهجية المعتمدة في إعداد الكتاب.

وفي قسمٍ مستقل بعنوان كتاب الإنشاء قدّم المؤلف عرضاً تفصيلياً لمحتوى هذا المؤلَّف مصحوباً بجملة من التوجيهات المخصّصة للمدرّسين، ثم بيّن الأهداف التعليمية الخاصّة بكلّ مجلّد من المجلّدات الثلاثة.

يضمّ كل مجلّد عشرة دروس، يبدأ كل درس منها بنصّ تعليمي، يتبعه قسم بعنوان «الحقل اللغوي» يهدف إلى ترسيخ المفردات والتعابير الواردة في النص. ثم يتلوه قسم «وقفة مع قواعد الإنشاء» الذي خُصِّصت لعرض أبرز الفنون والآليات الأساسية لتعلّم مهارة التعبير الكتابي، ويُختَتم كلّ درس بقسم «التدريبات» مما يُركّز على تمكين المتعلّم من تطبيق المهارات والمفاهيم التي سَبَق وتعلّمَها من قبل.

تُعَدّ سلسلة الرائد في تعليم اللغة العربية: كتاب الإنشاء، ثاني كتاب متخصص تم تأليفه في مجال مهارات الكتابة، بعد كتاب الإنشاء الأول تعليم الإنشاء العربي للطلاب الإيرانيين (١٣٩٦ش) لعلي ضيغمي وآخرين، ويمكن استخدامه كمصدر تعليمي لتعلم اللغة العربية وآدابها في الجامعات (رضائي چوشلي وآخرون، ٢٠٢٢: ١٢).

نصوص الدروس

بالنسبة للمجلد الأول من كتاب الإنشاء فبما أنّه مخصّص للمستوى التمهيدي، فإنّ الجمهور المستهدف هم المتعلمون المبتدئون في تعلّم اللغة العربية. لذلك يُقترح إضافة قسم "المفردات والتعابير" قبل الولوج في نصوص كل درس لتوضيح المفردات والعبارات الجديدة؛ إضافة إلى ذلك، إنّ اختيار نصوص أدبية غنية بمفردات وتراكيب معقدة –مثل استخدام كلمة "المدلهمة" **«الليالي المدلهمّة»** (فكري، ١٣٩٧، ج١: ٢٦) بدلاً من "المظلمة"– لا يتناسب مع مستوى المتعلمين المبتدئين. تهيمن على نصوص الدروس في المجلدات الثلاثة النزعة الأدبية التي تظهر بشكل متناثر في ثنايا سطور الدروس المختلفة. خُذ مثلاً نص الدرس الثاني من المجلد الأول بعنوان "شرقنا الجميل"، حيث نجد في الجملة "انحنى الفينيقيون على الأرض، فشقّوا أديمها..." (المرجع نفسه) استخداماً للمفردات والتعابير الأدبية الثقيلة التي قد يصعب فهماً على المتلقي المبتدئ.

فبشكل عام، إنّ المنهج السائد في التراكيب اللغوية المستخدمة في نصوص الدروس في المجلدات الثلاثة للكتاب هو منهج أدبي تتمثّل ملامحها في نصوص الدروس المختلفة. ولتوضيح هذه النقطة بشكل أكثر دقةً ووضوحاً، يُرجى ملاحظة الأمثلة الواردة في الجدول أدناه:

الجدول رقم ١

أمثلة من نصّ الدروس والسمات الأدبية المهيمنة عليها

	المجلد الأول	المجلد الثاني	المجلد الثالث
الدرس الثاني	– كان البحر قبل الفينيقين عصيّاً – الفينيقيون لمسوا الصخر فلبّى صاغراً وحدّقوا إلى العناصر ...	– أقلعتُ عن التدخين ولكن بعد أن دفعتُ ضريبة صحّية لا تقدّر بثمن مادّي مهما علا وغلا	– كان مثقّلاً بالفقر، متخيماً بالهمّ، مشبعاً بضنك العيش عاش عمر البنفسجة دون أن يمنع معطياته عن طالب كتز في اللغة
الدرس الرابع	– الحربُ تزرع الموتَ خبط عشواء – وبَقِي شبَحُ الحرب قائماً يقضّ المضاجع ويُخيّم فوق رؤوس البشر بثوبه الأسود البغيض	– في وسع الأم أن تغرس في نفوس أبناوها هذه القيم الفاضلة مع لبانهم فينشؤوا متسمين بسيماء الحب والتفاني والتعلّق بكل حبّة ترابٍ في الوطن	– وقد توطّدت علاقتي معهم على نحو وجداني شبعاً لغرورهم وعلاجاً لمركّب النقص فيهم –فأوحى إليهم باستحالة البعد عن لذّتي
الدرس السادس	– قال: إنَّه ابن امرأة فقيرة، دأبت على تحمّله كلّ صباح سلّة مملوءة فطيراً كي يبيعها في السوق	– حين كان النهار يحب أن يُبطئ في سعيه ليحبس الصبية – والأصوات التي كادت تستوفي حظّها من الامتلاء	– في رحاب أيامه المشرقة بالفرح، ولياليه العامرة بالسعادة يتلاقى الصديق مع صديقه –ويتألق التواصل الإنساني القائم على...
الدرس الثامن	–ذلك واجب المدرسة الأول، تعلّمنا حبّ القراءة وتمرّن عضلاتنا على هضم أغذية العقل ثمّ تدفعنا إلى الحياة نستردّ ثمرات الذهن	– أمّا غداً فستتوهّج الشمس في كبد السماء وتعود الأرض خضراء سندسية –وجد أمامه كلباً قد اكتنز لحماً وشحماً وتهدل صدرُه سمناً ودهناً	– نبت في كلّ أفق شجرّةٌ ترقص أغصاناً على حفيف أوراقها الخضراء – وتبدّدت في الآفاق أنفاسها الملتهبة ندماً على ما افترقته أيديهما
الدرس العاشر	– الشواطئ التي هي مورد رزق غدت مكبّاً للنفايات ومصبّاً للمجارير وبهذا نقول إن الثروة السمكية مهددة من تلوّث البحار	– واللصوص مضوا يتّفقون فيما بينهم على تقسيم بلادنا وتقطيع أوصالها... – فحنثوا بوعدهم، وتملّصوا من الوفاء بوعودهم بلا وازعٍ من دين أو رادعٍ...	– كنت أستعرض الأحداث في حياتي وأسأل النفس عمّا تخبّئه الأيام المقبلة وفيما إذا كنت على قبولي القيام بهذه الرحلة

تُعَدُّ مراعاة المستوى الإدراكي (المعرفي) للمتعلّمين من أهمّ سمات المحتوى في كتب تعليم اللغات. وفيما يخص المحتوى التعليمي الخاص بتنمية مهارة الكتابة العربية، فإنّ أحد العوامل الحاسمة يتمثّل في ضمان توافر نموذج كتابي جيّد يمكن للمتعلم التفاعل معه. ويتحقق هذا التفاعل عندما لا تكون هناك فجوة كبيرة بين

مستوى البنى اللغوية في المحتوى ومستوى إدراك المتعلم؛ لأنّه في غير هذه الحالة – وكما ينقل "تومولينسون" عن "هايلاند" – "فإنّه من المحتمل أن يصاب المتعلم بالإحباط تدريجياً عن محاكاة التراكيب اللغوية للنصوص التي يواجهها في الكتاب" (Tomlinson, 2014: 396). وبالتالي تتعذّر إمكانية تهيئة البيئة المناسبة للتعليم الديناميكي والتفاعل الفعال بين المتعلم والنص، أو تصل إلى أدنى مستوياتها.

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول أعلاه، يبدو أنّ مثل هذه العبارات أنسب لتدريس نصوص الأدب العربي وليس لمهارة الكتابة العربية، أو بتعبير آخر تناسب متعلمي المستويين المتوسط والمتقدّم؛ مما يشير إلى عدم كفاية العناية والدقة في اختيار بعض النصوص بما ينسجم مع المستوى المعرفي واللغوي للمتعلمين.

كما أنّه، وبالنظر إلى ما ورد على أغلفة الكتب الثلاثة، من المتوقع أن يتّسم توزيع التراكيب اللغوية في نصوص الدروس بتسلسل هرمي منطقي من حيث درجة الصعوبة، بحيث يُقدَّم محتوى المجلد الأول بصورة مبسّطة تمهيداً لما يليه في المجلدين الثاني والثالث على التوالي. غير أنّ هذه الخاصية لا تبدو متحقّقة في هذه السلسلة التعليمية إذ يُلاحَظ غياب التدرّج المنهجي في مستوى صعوبة النصوص بين المجلّدات الثلاثة فضلاً عن عدم مراعاة هذا المبدأ داخل كل مجلد على حدة. إضافة إلى ما سبق، فإنّ أحد أهمّ جوانب النقص في محتوى الكتاب هو عدم توظيف الصور في ثنايا النصوص والتمارين. فالمحتوى التعليمي الديناميكي يتميّز عموماً بالتنوع وإبراز المادة التعليمية باستخدام أدوات متنوعة، وتُعَدُّ الصور من العوامل الفعالة في إبراز هذا المحتوى التعليمي وإشراك عقل المتعلم في عملية التعليم.

لأنّ الصور كأحد أدوات التعليم البصري يمكن أن تعزّز التواصل الفعّال بين المحتوى والمتلقّي من ناحية، وتسهل تعلم اللغة للمتعلمين من ناحية أخرى (Jahangard, 2007: 139).

قسم "التحليل الإنشائي للنص" في الكتاب

قد أورد المؤلف أسفل نصوص كلّ درس مبحثاً يحمل عنوان "التحليل الإنشائي للنص"، حيث يتناول المضامين وبعض التراكيب اللغوية الموجودة في نصوص كل درس مع عرض تحليلي مُوجز للخصائص الأسلوبية لها. فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إلى أيّ مدى يُمكن أن يُسهم وصف المضامين وتحليل البُنى اللغويّة للنصوص في دعم متعلّمي اللغة خلال عملية تعلّم مهارة الكتابة؟

فيما يتعلّق بتحليل المضامين، باعتباره آليةً لفكّ الترميز النصي وتوضيح الفكرة الأساسية، فإنّه يُمثّل آليةً مساعدةً على استيعاب الخطاب النصي وتمهيداً لتفاعل معرفي أعمق بين القارئ والنص. بيدَ أنّ إبراز خصائص الأسلوب وتبيين غايات اختيار النصوص لا يرتبطان ارتباطاً جوهرياً بتنمية مهارة التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية كلغة ثانية. في السياق التعليمي، ينبغي التعامل مع النصوص الأدبية بوصفها وسيلة لتعزيز مهارة التعبير الكتابي، لا كغاية لتحسين المهارات الأدبية الجمالية التي يمكن معالجتها في دروس الأدب بعيداً عن سياق تعليم الإنشاء.

تمارين المفردات؛ قسم "الحقل اللغوي"

القسم المعنون بـ"الحقل اللغوي" يُمثّل الجزء الأول من التمارين الذي يواجهه المتعلم مباشرةً بعد نصوص الدروس. يتضمّن هذا القسم، الذي يرد بنفس النمط في جميع الدروس ثلاث تدريبات يطلب من المتعلّم إنجازها، وتأتي على النحو الآتي:

التدريب الأول اختيار المفردات المرادفة: يقدّم هذا الجزء مجموعةً من المفردات المستخدمة في النص مع ترك فراغات مقابلها لإضافة مرادفاتها غير أنّ توقّع قدرة المتعلّم على استحضار مرادفات عربية لهذه المفردات يُعدّ أمراً غير واقعي ويميل إلى الطابع المثالي البعيد عن التطبيق العملي؛ لأنّ معظمهم ينتمون للمستويات المبتدئة أو المتوسطة مما يدفعهم إما للاستعانة بأشخاص أكثر تمكّناً باللغة، أو اللجوء إلى المعاجم والقواميس. من هذا المنطلق، تفتقر هذه الآلية إلى الحيوية التعليمية اللازمة، إذ يتمّ تقديم المرادفات واكتسابها في سياقٍ معزول عن الاستخدام اللغوي التطبيقي.

أمّا التمرين الثاني، فيرمي إلى تمكين المتعلّم من تمييز المفردات بصيغها المختلفة: المفرد، والمثنّى، والجمع. ويُعنى هذا القسم باستخراج تلك المفردات من النص انطلاقاً من ملاحظة صيغها كما وردت في السياق الأصلي. نظراً لاعتماد النشاط على البحث المباشر في بنية النص، فإنّ المتعلّم يتفاعل مع المفردات في سياقاتها التركيبية؛ الأمر الذي من شأنه أن يضفي طابعاً ديناميكيّاً على البيئة الصفّية.

كما ذُكر في مقدّمة الكتاب المدروس، بأنّ التفاعل الصفي يلعب دوراً محورياً في تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير عملية تعليم المادة (فكري، ١٣٩٧: ج١: ٤). وعليه، فإنّ مشاركة المتعلمين الفاعلة ومساعدة المعلّم في استخراج الصيغ المفردة والجمعية، وتحويلها من صيغة إلى أخرى، تجعل هذا التمرين متناسباً تماماً مع المستوى الإدراكي والذهني للمتعلمين.

التدريب الثالث: توظيف حروف الجر المناسبة. يهدف هذا القسم إلى تنمية قدرة المتعلّم على اختيار حرف الجر الملائم لكلّ فعل من الأفعال الواردة، وذلك بالرجوع إلى نصّ الدرس واستلهام التراكيب اللغوية التي يتضمّنها. ونظراً لاعتماده على منهج استكشافي في التعامل مع النص، يُعدّ هذا التمرين من أكثر الأنشطة حيويّةً وفعاليّةً في تعزيز الفهم اللغوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة. يُلخّص الجدول الآتي أبرز ملامح هذه التمارين في ضوء المدخل المعرفي:

الجدول رقم ٢

تمارين المفردات؛ قسم "الحقل اللغوي"

التمرين	التحليل في ضوء المدخل المعرفي	الملاحظات
اختيار المفردات المرادفة	يفترض قدرة عالية على الاستدعاء، يفتقر إلى البناء التدرّجي للمعرفة ويظلّ معزولاً عن السياق	ضرورة ربط المرادفات باستعمالات نصّية أو أنشطة تواصلية تطبيقية
تمييز صيغ المفرد والمثنّى والجمع	يفعّل التعلّم الاستكشافي، ينمّي الوعي الصرفي، يعزّز التفاعل وحلّ المشكلات	يتوافق مع مبادئ المدخل المعرفي ويُستحسن تعزيزه بتمارين إضافية تقوم على تحويل المفردات بين صيغها المختلفة
توظيف حروف الجر المناسبة	يقوم على المعالجة العميقة للسياق، يربط بين المعرفة السابقة والجديدة، يعزّز الفهم اللغوي	يمكن دعمه بأنشطة حوارية لزيادة الاستيعاب

تمرين "وقفة مع قواعد الإنشاء"

يتضمّن كلّ درس من دروس سلسلة "الرائد" مبحثاً بعنوان "وقفة مع قواعد الإنشاء". يعالج هذا القسم موضوعات تتعلّق بكتابة العربية من خلال منهجين رئيسين يمكن تصنيفهما في "الجانب النظري" و"الجانب التطبيقي".

أما في الجانب النظري، فقد تناول المؤلف مفاهيم مثل "الإنشاء"، و"التعبير وأنواعه وأهميته في اللغة"، "عناصر اللغة وشكلها"، و"توجيهات عامة في الإنشاء"، و"مراحل الكتابة"، و"أساليب الكتابة ومهاراتها"، و"علامات الترقيم"، و"فنون الإنشاء" فرغم أنّ هذه المفاهيم ذات طبيعة نظرية وتقدّم رؤية شاملة للكتابة العربية، إلا أنّ تأثيرها محدود في عملية إنتاج التراكيب اللغوية لدى المتعلم.

وفي الجانب التطبيقي، قدّم المؤلف أمثلة عديدة لشرح أهم التراكيب اللغوية في العربية مثل "عناصر الجملة وأركانها"، و"أنواع المفاعيل"، و"أقسام حروف الجر"، و"الروابط في العربية"، و"أساليب اللغة العربية" كما خصّص أقساماً مستقلة بعنوان "الأخطاء الشائعة" قدّم فيها أمثلة دقيقة لتحليل أخطاء المتعلمين في "الأخطاء الإملائية"، و"الأخطاء الصرفية"، و"الأخطاء النحوية"، و"دلالة المفردات" فبما أنّ شرح التراكيب اللغوية لم يقتصر على الجانب النظري فقط، بل صاحبته أمثلة عملية واضحة، فإنّه يسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية للمتعلم والتي تتمثل في "قدرته الكامنة على استخدام اللغة الهدف" (براون، ١٩٩٤: ٤٤). إذ يُتيح له هذا النشاط فَهمَ كيفية صياغة العبارات والنصوص، واستيعابَ التراكيب اللغوية المستخدمة فيها.

كما أنّنا نرى *برادفيلد* وهو يؤكد أنّ "المفردات والنصوص، في الخطوة الأولى، تحتاج إلى تركيز المتعلمين وتحليلهم لاكتشاف نماذج من التراكيب المستخدمة في اللغة الهدف" (Bradfield & Lethaby, 2010: 39). لذلك، إنّ الدروس التي تقدّم أمثلة على التراكيب الشائعة أو الأخطاء المتكررة في قسم "وقفة مع قواعد

الإنشاء" تزداد من خلالها كفاءة المتعلم ومعرفته بالتراكيب المدروسة بشكل مباشر أو غير مباشر. بناءً على ما تقدّم من تحليل لمكوّنات قسم «وقفة مع قواعد الإنشاء» في الجانبين النظري والتطبيقي يمكن تلخيص أبرز النتائج والملاحظات في الجدول الآتي:

الجدول رقم ٣

تمارين المفردات؛ قسم "الحقل اللغوي"

	الملاحظات في ضوء المدخل المعرفي
الجانب النظري	يقدّم إطاراً معرفياً عاماً يمهّد لفهم الكتابة، غير أنّ أثره يبقى محدوداً ما لم يُقرن بتدريبات عملية
الجانب التطبيقي	ينسجم مع أسس التعلّم القائم على الاكتشاف وتحليل الأخطاء[1]، ويساعد على تنمية الكفاءة اللغوية وتوسيع الوعي بالبنية التركيبية

تمارين قسم "التدريبات"

في نهاية كل درس، يقدّم المؤلف تمارين بعنوان "التدريبات" حيث يحتوي كل جزء من الكتاب على ١٢ تدريباً يتّبع منهجاً محدداً.

التدريب الأول: **«استخرج التراكيب والتعابير الواردة في النص»** دون أي تعليق أو توضيح بهذا الشأن[2]؛ يطلب من المتعلم استخراج التراكيب والتعابير من النص. هذا التمرين غامض بعض الشيء لعدم توضيح المقصود بالتراكيب والتعابير؛ فهنا يطرح سؤال: هل يقصد المؤلف التراكيب اللغوية التي تم شرحها في دروس القواعد (في بعض الدروس فقط) أم لا؟ خاصة إنّ المتعلمين لم يتعرفوا على هذه التراكيب بعد، على وجه الخصوص في المجلد الأول. فلهذا، كيف يمكنهم استخراج تراكيب جديدة دون خلفية مسبقة؟ وبهذا، يكون هذا التمرين ذا طابعٍ عام، ولا يرتقي إلى المستوى التعليمي المنشود. إذ لا يتمّ من خلاله ترسيخ المعلومات السابقة في ذاكرة المتعلّم حتّى يمهّد الطريق له للكشف عن التراكيب المماثلة لها في نصوص جديدة.

التدريب الثاني: «أعِد كتابة الجمل التالية بأسلوبك الخاص[3]»؛ يطلب من المتعلم الإنتاج الكتابي، وهي أصعب المهارات اللغوية وأكثرها تعقيداً، دون تمهيد أو إعداد مسبق. بالإضافة إلى غموض صياغة السؤال،

[1] Error Analysis

[2] يجدر التنويه إلى أنّه في بعض التمارين تمّت الإشارة بشكل عابر إلى استخراج المتعلّم لبعض العبارات من النص ولكن هذا التوضيح لا يبدو كافياً لتفعيل عملية التعلم بشكل فعّال؛ على سبيل المثال، طُلِب في أحد التمارين من المتعلّم استخراج عبارة مثل **«الدراسة الثانوية»** من النص (فكري، ١٣٩٧، ج١: ٢٦) دون توفير تمهيد أو آلية دعم معرفية مناسبة.

[3] وتحمل هذه الجمل عادة طابعاً أدبياً، إذ تمّ استخراجها من نصوص الدروس نحو ما يلي:

- **يُحيلها إلى جنة فيحاء:**..... (فكري، ١٣٩٧، ج ١: ١٩)؛

فإنّ توقّع امتلاك المتعلّم لأسلوب كتابي معين في المراحل الأولى أمر غير واقعي وضربٌ من المثالية. إذ لم تتحقّق في ذهنه مرحلة المعالجة الأولية للمعلومات وبالتالي لا تترسّخ هذه المعلومات لتسفر عن اتخاذ أسلوب كتابي معيّن لديه.

التدريب الثالث: «اذكر اسم هذه التراكيب ثمّ ضع مثالاً لها»؛ يطلب من المتعلّم صياغة عبارات جديدة ضمن تراكيب لغوية معيّنة نحو «**لكي، بيد أنّ، أمّا، لكنّ** (فكري، ١٣٩٧، ج١: ٤٠)؛ **يا له من** (المصدر نفسه، ج١: ٦٣)؛ **لقد... أنّ** (المصدر نفسه، ج ٢: ٣٢)؛ **إلا أنّ** (المصدر نفسه، ج ٢: ٤٣)؛ **ما كاد** (المصدر نفسه، ج ٢، ٨٣)؛ **فإذا به، سرعان ما** (المصدر نفسه، ج ٣، ٣٤)؛ **فحسب، لذلك، ما إن...حتى** (المصدر نفسه، ج ٣، ٩٧) وقس على ذلك. فيمكننا أن نضعه في ميزان النقد من وجهين؛ أولاً، هل تمّ تعليم أنواع التراكيب اللغوية للمتعلّمين في كل درس حتى تتمّ لديه مرحلة المعالجة الأولية للمعلومات؟ وثانياً، هل تمّ توفير البنى التعليمية والمعرفية اللازمة للمتعلّم ليقوم بصياغة الجمل والعبارات باللغة المستهدفة؟

في الردّ على السؤال الأول يمكن أن نقول بأنّه في عدد من الدروس فقط تمّت الإشارة إلى بعض التراكيب اللغوية حتى يقوم المتعلّم بتمييزها ولكن هذا التوجّه لم يُعتمد بصورة منهجيّة في كلّ الدروس؛ على سبيل المثال نجد الإشارة إلى بعض التراكيب اللغوية في ٣ من مجموع ١٠ دروس في المجلد الأول، بينما يُطلَب من المتعلم أن يقوم بتطبيق هذا التمرين في كل الدروس مما يحدث فجوة بين المدخلات التعليمية والمنتجات اللغوية المتوقعة منه.

أما التدريب الرابع **«استخدم المرادفات أو المشتقات منها في جمل[١]»** والتدريب الخامس **«استخدِم التعابير والتراكيب التالية في جمل[٢]»** فهما غير مناسبين لمستوى المتعلّمين، حيث يطلبان الإنتاج الكتابي دون تدريب مسبق للمتعلّم الناطق بغير العربية على غرار ما سبق وأشرنا إليه في التحليلات السابقة.

ولكن التدريب السادس **«أجب عن الأسئلة التالية إجابة كاملة ومكتوبة»** ينسجم مع مستوى المتعلّمين حيث يركّز على اختيار المفردات ويسمح لهم باستخراج إجابات قصيرة من النص مما تؤدّي إلى ترسيخ

❖ **ترفرف عليه الفضيلة**:..... (المصدر نفسه، ج ٢: ٥٢)؛

❖ **تتمثّل عفويّة الحياة من خلال ألف معنى**:..... (المصدر نفسه، ج ٣: ٩٧).

[١] على سبيل المثال استخدام مفردات نحو: **شرائح – المباريات – الغطرسة – تهميش – نال – ينير – بطل – شذى – الوسام – ريادي** (فكري، ١٣٩٧، ج١: ٦٤)؛ **الأبطال – يسوده – المعالي – سبل – الحضيض – حلبات – حثّ – الإخاء – ترفرف** (المصدر نفسه، ج ٢: ٥٣)؛ **رفّ – يكدح – مغموسة – طافح – العبقرية – شقاء – تخرّج – حظي – متخم – التراث** (المصدر نفسه، ج ٣: ٣٥).

[٢] تعابير وتراكيب نحو: **انهال على – ضئيل – مدفوع إلى** (المصدر نفسه، ج ١: ٤١)؛ **كنت أسرع – اعترافاً لـ – أيها الفتى** (المصدر نفسه، ج ٢: ٢٢)؛ **حق من – عن ذاتها – دروب العمل** (المصدر نفسه، ج ٣: ٦٨) .

المعلومات في أذهانهم. إذ يمكن للمتعلّم أن يعثر على الأجوبة المناسبة من خلال اتخاذ رؤية استكشافية في نصوص الدروس التى تكون على صلة مباشرة بالأسئلة؛ منها يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- **ماذا نعمل إذا صمت صديقنا ولم يتكلّم؟**..... (فكري، ١٣٩٧، ج ١: ٨٦)
- **كيف يذوب الثلج؟**..... (المصدر نفسه، ج ٢: ٩٦)
- **ما فائدة العمل؟**..... (المصدر نفسه، ج ٣: ٦٨)

كما يمكن أن نعتبر التدريب السابع «**اذكر المعادل لهذه التعابير معتمداً على النص**» ذا فاعلية كبيرة حيث يتبنّى من خلاله المتعلّم منهجاً استكشافياً في تحليل النص واسترجاع ما تعلّمه سابقاً. إذ هذه العملية الذهنية تساعد في تثبيت معلوماته السابقة وفق المنظور المعرفي.

في حين يُلاحظ في التدريب الثامن «**اذكر أربعةً من الأفكار الرئيسة الواردة في النص**» والتدريب التاسع «**رتّب الكلمات التالية لتُصبح جملاً مفيدة**» أنّهما يكلّفان المتعلّم بمهام إنتاج كتابي تُعدّ من المهارات اللغوية المتقدّمة وذلك من دون تقديم تمهيد كافٍ أو إعداد تدريجي مسبق له. ويزداد الأمر تعقيداً في التدريب التاسع، إذ يُطلب من المتعلّم توظيف مفردات جديدة يواجهها للمرّة الأولى[١] وهو ما لا يتلاءم مع مستوى الدارسين المبتدئين ولا يراعي مبدأ التدرّج في تعلّم اللغة.

في التمرين العاشر، طُلب من المتعلّم كتابة إنشاء حول موضوع محدّد. يبدو أن إنتاج نصّ كامل بالنسبة للمتعلّمين المبتدئين شبه مستحيل؛ وقد يكون من الممكن توقّع ذلك من المتعلّمين على المستوى المتوسّط أو المتقدّم. مع ذلك، يتحقق هذا التوقع فقط إذا توفرت الشروط المسبقة اللازمة في الكتاب، بما في ذلك المحتوى التعليمي للدرس والتمارين المصاحبة. لذلك، في غياب التنسيق بين مختلف أقسام الكتاب لا يمكن توقّع مثل هذا الأداء من الطلاب ويبدو هذا التوقع غير منطقي.

كما أنّ التدريب الحادي عشر «**وردت أخطاء في الفقرة التالية حاوِل أن تجدها ثمّ صحّحها**» لا ينسجم مع مستوى المتعلّمين المبتدئين، وذلك بسبب تضمّنه مفردات غير مرتبطة بنصّ الدرس، واعتماده على تراكيب لغوية جديدة تختلف عمّا تمّ تقديمه في المحتوى التعليمي السابق، الأمر الذي يعكس افتقاراً إلى الدقّة في إعداد التدريب وربّما يُعزى ذلك إلى استعجال المؤلّف في إعداده.

---

[١] وهي نحو ما يلي:

- لـ / المريض / يتلقى / في / راقد / علاجية / المستشفى / رعاية:..... (فكري، ١٣٩٧، ج ١: ٩٧)
- هنا / أحتاج / ما / إلى / و / والاستجمام / الراحة / هذا / أجده:..... (المصدر نفسه، ج ٢، ٣٥)

وفي التدريب التاسع للمجلد الثالث يتجاوز الأمر ترتيب الكلمات فيُطلب من المتعلّم أن يرتّب بين الجمل ألا أنّه لا يمكننا أن نتطرّق إليها في هذه العجالة.

أما التمرين الثاني عشر **«ضَع الكلمة الساقطة من الفقرة في مكانها المناسب»** فيُمكن حلُّه بالاعتماد على الفهم العام للمفردات، ويُصنَّف ضمن مستوى مرحلة الترسيخ، وهي المرحلة التي يتمّ فيها تحويل المدخلات اللغوية إلى مَكاسب لغوية مُخزَّنة في الذاكرة طويلة الأمد. وتُعَدّ هذه المرحلة مناسبة لكلٍّ من المبتدئين وذوي المستوى المتوسط على حدّ سواء، إذ تسهّل عليهم عملية إنتاج المخرجات اللغوية. على هذا يُقدّم الجدول الآتي لمحةً عن مدى ملاءمة التمارين لمستوى المتعلّمين وتأثيرها المعرفي:

الجدول رقم ٤

تمارين قسم "التدريبات"

التمارين	الملاحظات في ضوء المدخل المعرفي
١	غامض وغير كافٍ لترسيخ المعرفة إذ لم تتكوّن لدى المتعلّم مرحلة المعالجة الأولية للمعلومات
٢	يتطلّب إنتاجاً كتابياً متقدّماً دون تمهيد، غير ملائم للمبتدئين، وغير متوافق مع التدرّج المعرفي
٣	فعال جزئياً، يعتمد على معرفة مسبقة ناقصة في بعض الدروس مما يخلق فجوة بين المدخلات والمنتجات اللغوية
٥-٤	غير ملائم للمبتدئين، يطلب إنتاجاً كتابياً دون تمهيد تدريجي
٦	مناسب، يركّز على اختيار المفردات واستخراج إجابات قصيرة، يعزز ترسيخ المعلومات
٧	ذو فاعلية عالية، يعتمد على منهج استكشافي واسترجاع المعرفة السابقة، يعزّز تثبيت المعلومات
٩-٨	غير مناسب، يتطلّب مهارات متقدمة دون تمهيد، ويخالف مبدأ التدرّج في التعلم
١٠	غير مناسب للمبتدئين، ممكن توقعه لدى المتعلّمين على المستوى المتوسط والمتقدّم بشرط توفر تمهيد كافٍ وتنسيق بين أقسام الكتاب، وإلّا لا تتحقّق مرحلة المعالجة الأولية للمعلومات
١١	غير متوافق مع مستوى المبتدئين، يتضمن مفردات وتراكيب جديدة خارج المحتوى السابق
١٢	مناسب، يعتمد على الفهم العام للمفردات ويعزز مرحلة الترسيخ في الذاكرة طويلة الأمد

تشير نتائج تحليل التمارين الاثني عشر في ضوء المدخل المعرفي إلى أن غالبية التمارين غير مناسبة لمستوى المتعلّمين المبتدئين حيث تعاني من غياب التمهيد الكافي أو الاعتماد على مهارات متقدمة، مما يعيق مرحلة المعالجة الأولية للمعلومات وتثبيت المعرفة. وأظهرت ثلاثة تمارين (٦، ٧، ١٢) ملاءمة واضحة لمستوى المتعلّمين المبتدئين، إذ ركّزت على اختيار المفردات واستخراج الإجابات القصيرة واستخدام المنهج الاستكشافي مع استرجاع المعرفة السابقة، مما يعزّز ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلّمين. بينما تم تقويم تمرين واحد (٣) كجزئي الفاعلية بسبب الاعتماد على معرفة سابقة ناقصة. بشكل عام، يمكن القول إن معظم التمارين تحتاج إلى تعديل لتتناسب مع التدرّج المعرفي للمتعلّمين وتدعيم مراحل التعلم التدريجي لديهم.

عرض النتائج

وفقاً لما ورد في مقدّمة الكتاب المدروس، تهدف هذه السلسلة من خلال الاعتماد على منهجية هادفة إلى توفير بيئة مناسبة للإنتاج اللغوي من قبل المتعلّم (فكري، ٢٠١٧: ١١). ونظراً إلى أنّ الفئة المستهدفة من المتعلّمين هم من الناطقين باللغة الفارسية الذين يدرسون العربية كلغة أجنبية، فمن الضروري أن نشير إلى ملاحظة مهمة تأتي فيما يلي:

من منظور النظرية المعرفية في تعلّم اللغة واكتسابها، فإنّ إتقان مهارة الكتابة بأي لغة أجنبية يتطلّب أولاً تهيئة البيئة المؤاتية لإنتاج تراكيب اللغة البينية. بمعنى أنّ "التراكيب التي ينتجها متعلّمو اللغة الثانية تتأثر كلّياً بلغتهم الأم، حيث تشبه اللغة الثانية في بعض العناصر والخصائص اللغوية، وتشبه اللغة الأولى في عناصر أخرى" (Ellis, 1985: 47). بعبارة أخرى، تركيب اللغة البينية يمثّل جسراً يربط بين لغة المتعلم (الفارسية هنا) ولغة الهدف (العربية)، وطالما لم يتمّ تهيئة البيئة اللازمة لتشكيل هذا التركيب اللغوي، فلا يمكن توقع نجاح المتعلّم في الكتابة بلغة الهدف.

إنّ ترجمة التراكيب اللغوية من اللغة الأم (الفارسية) إلى اللغة المستهدفة (العربية) من خلال التدريب النمطي يعد من أكثر الإستراتيجيات فعالية في تعزيز قدرة المتعلّم على إنتاج تراكيب اللغة البينية. ولكي يتمكّن المتعلّم من تقليل الأخطاء تدريجياً في عملية التعريب، فعليه أن يحاكي ويقلد تراكيب لغة الهدف (العربية). وهو ما أشار مؤلف الكتاب إلى هذه الملاحظة ضمن المقدّمة عند ذكر "الطريقة المحاكاتية" بشكل غير مباشر (فكري، ٢٠١٧: ١١). كما تناول بعض الدروس في قسم "وقفة مع قواعد الإنشاء" بشكل عابر بعض أهم الأنماط التركيبية في اللغة العربية، والتي كما ذكرنا سابقاً تسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية لدى المتعلم. لكن الاكتفاء بعرض التراكيب لتعريف المتعلّم بها لا يكفي لإنتاج لغة الهدف وتعزيز الفعل اللغوي.

هنا يبرز نقصٌ واضحٌ يتمثّل في عدم وجود تمارين في الكتاب -باعتباره البيئة الأساسية للإنتاج اللغوي لدى المتعلّمين- تعتمد على ترجمة التراكيب اللغوية من الفارسية إلى العربية وفق الأنماط التعليمية المقدّمة لهم مسبقاً. رغم أنّه طُلب من المتعلّم في بعض التمارين ذكر المعادل العربي لبعض العبارات القصيرة، إلا أنّ هذا التمرين يظلّ غير فعال لأنّه لم يصمّم وفق نموذج محدّد. بينما يُتوقّع من المتعلّم في بعض التمارين الأخرى كتابة جمل عربية جديدة، وهذا غير منطقي لأنّ الكتاب لم يوفر البيئة اللازمة لمحاكاة التراكيب اللغوية؛ كما أنّ تقديم الأنماط اللغوية للمتعلّم يتطلب تسلسلاً تدريجياً من الأنماط البسيطة إلى المتقدّمة.

فلذلك، يجب مراعاة هذا التدرّج في اختيار نصوص الدروس باعتبارها النماذج اللغوية الأساسية بين أيدي المتعلّمين. لكننا وجدنا سلسلة "الرائد (كتاب الإنشاء)" أنّها لم تراعِ هذا المبدأ المهم، بل إنّها، في الغالب، قد اختارت نصوصاً أدبية تحتوي على عبارات معقدة تفوق مستوى المتعلّمين. وبالرغم من المزايا التي تتمتع بها فقد عطلت عملية تهيئة البيئة لربط المتعلّم بالتراكيب الشائعة في الكتابة باللغة العربية ومحاكاتها ولذلك تواجه تحدّيات جوهرية في مشوار تعليم مهارة الكتابة والتعبير باللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات والاقتراحات

استناداً إلى ما توصّل إليه هذا البحث من نتائج، يمكن تقديم عدد من التوصيات والاقتراحات التي تسهم في تطوير كتب تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية، على النحو الآتي:

- ضرورة تصميم التمارين الكتابية على أساس التدرّج من التراكيب البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، بما يتيح للمتعلّم تكوين لغة بينية متينة تمهّد لامتلاك الكفاءة الكتابية.
- إدراج تمارين الترجمة الموجَّهة من اللغة الأم (الفارسية هنا) إلى العربية، وفق نماذج محدّدة لتمكين المتعلّم من محاكاة تراكيب اللغة المستهدفة والانتقال التدريجي نحو الإبداع اللغوي.
- تنويع النصوص التعليمية بحيث تشمل نصوصاً مبسّطة تتناسب مع المستوى اللغوي للمتعلّمين، إلى جانب النصوص الأدبية، مع مراعاة أن تكون هذه النصوص أقرب إلى لغة الاستعمال الواقعية.
- تخصيص قسم مستقل في الكتاب لمعالجة الأنماط التركيبية الأكثر شيوعاً في الكتابة الأكاديمية واليومية مع ربطها بتدريبات تطبيقية عملية.
- تشجيع المؤلفين والمصمّمين على اعتماد المدخل المعرفي في إعداد الأنشطة بما يعزّز الوعي اللغوي ويجعل المتعلّم فاعلاً في عملية إنتاج اللغة لا متلقياً سلبياً لها.

المصادر والمراجع

آصف زاده، سعيد، (١٣٨٤). «تحليل انتقادى مطالعات پژوهشى در پزشكى، پژوهش در پزشكى»، مجله پژوهشى دانشكده پزشكى)، دانشگاه علوم پزشكى و خدمات بهداشتى درمانى شهيد بهشتى، دوره ٢٩، شماره ٣، صص ١٩٥ – ٢٠١.

براون، دوجلاس، (١٩٩٤). أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبدالله الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الجنزوري، فريحة مفتاح وقمر الزّمان عبدالغني، (٢٠١١). «بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية»، Journal of Islamic and Arabic Education ، العدد الثّالث، صص ٧٥ – ٨٦.

رضائى چُوشَلى، پوران؛ اشكوري، سيد عدنان؛ وزارع بيرمي، مرتضى. (٢٠٢٢). متطلبات الكتاب المدرسي لتعليم مهارة الكتابة العربية للناطقين بالفارسية وفقاً لأنموذج مك دانف وشاو: «الرائد في تعليم اللغة العربية: كتاب الإنشاء». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. المجلد الأول، العدد الثاني. صص ٨٨-٦٩. Doi:10.22099/jsatl.2022.43749.1161

زارع، ساجد. (١٣٩٩). «بررسی اثربخشی تمرین «الگو در ترجمه» بر پیشبرد مهارت نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان». جستارهای زبانی. دوره ١١. شماره ١. صص ٢٧٧-٣٠٠.

فكري، مسعود. (١٣٩٧). الرائد في تعليم اللغة العربية (كتاب الإنشاء)، ثلاث مجلّدات، طهران: منشورات: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انسانى دانشگاه‌ها (سمت) پژوهشكدة تحقيق و توسعة علوم انسانى و دانشگاه امام صادق (ع).

متقی‌زاده، عیسی. (١٣٩٧). «نقد و تحلیل محتوا در تراز کتاب‌های درسی دانشگاهی (مطالعه موردی: کتاب قواعد و متون عربی)»، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال هجدهم، شماره چهارم، صص ٢٣٣ - ٢١٧.

متقي زاده، عيسى؛ وإسماعيلي، سجاد؛ ومحمدي، دانش. (٢٠١٢). "تحليل محتوي كتب قواعد اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية و آدابها في ضوء معايير الجودة (مبادئ العربية للرشيد الشرتوني و الجديد في الصرف والنحو للدياجي نموذجين)". *بحوث في اللغة العربية وآدابها*، العدد الثامن، صص ١١٦-٩٥.

محمدي، دانش. (٢٠١٧). مجموعة «العربية بين يديك» في ضوء مبادئ تعليم اللغة لغير الناطقين بها. *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. المجلد الأول، العدد الأول. صص ٨٨-٦٩. Doi:10.22099/jsatl.2017.3987

محمدي ركعتي، دانش؛ وزارع نژاد، سكينة. (٢٠١٧). سطوح اهداف آموزشی در تمرین‌های مجموعه‌های آموزشی صدی الحیاة و العربیة بین یدیک (تحلیل محتوا براساس طبقه بندی اندرسون و کراثول در حیطه شناختی). *مجله جستارهای زبانی*. دوره ٥. شماره ٤٠. صص ١-٢٦. Doi: 10.22099/jsatl.2017.3987

نظري تريزي، أمين؛ ونظري، يوسف. (١٣٩٩). تقويم كتاب العربية للصفّ العاشر لفرع الآداب والعلوم الإنسانية في ضوء مواصفات الكتاب المدرسي التعليمي من وجهة نظر المعلمين في مدينة إصفهان. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. المجلد ٥، العدد ١. صص ٩٥-١٢٠. Doi:10.22099/jsatl.2021.39221.1118

Anthony E. (1949). The Pattern Practice of Meanings. Language Learning. Vol. 13. pp 83-85.

Bradfield, B. and Lethaby, C. (2010). The Big Picture. Oxford: Richmond.

Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Procedural knowledge as a component of foreign language 'Communicative competence'. University of Utrecht.

Jahangard, A. (2007). "The evaluation of the EFL materials taught at Iranian public high schools". Asian EFL Journal, Vol. 1, pp 130-150 .

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). The Natural Approach (Language Acquisition in the Classroom). New York: Oxford.

Pillay, N. (2010). Teaching Design Patterns. In Proceedings of the SACLA conference. Pretoria, South Africa.

Polizer, R. (1964). Some Reflections on Pattern Practice. The Modern Language Journal, Vol. 15, pp 23-28.

Tomlinson, B. (2014), Developing materials for Language Teaching; Quoted from: Hyland, K, Materials for Developing Writing Skills, Bloomsbury Academic Press: London.