الجُمهُوريّة التُّركيّة

جامعة إسطنبُول آيدن

معهدُ الدّراسات العُليا

تعليمُ اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال

رسالة ماجستير

مالك سُليمان مُحمّد

قسم اللغة العربيّة

برنامج تعليم اللغة العربيّة

شباط، 2024م

الجُمهُوريّة التُّركيّة

جامعة إسطنبُول آيدن

معهدُ الدّراسات العُليا

تعليمُ اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال

أطرُوحة أُعدّت لنيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيّة

مالك سُليمان مُحمّد

Y2112.320010

إشراف: د. إيّاس غالب الرشيد

قسم اللغة العربيّة

برنامج تعليم اللغة العربيّة

شباط، 2024م

صفحة القبول

نص القسم

أُبيّن لكُم أنّ الأطروحة التي أعدّت لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية المعنونة بـ (تعليم اللغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال {كامل كيلاني أُنموذجاً})، كُتبت في جميع مراحلها دُون أي مُساعدة تخلّ بأصول البحث العلمي وأخلاقه، وأنّ الأعمال التي استفدتُ منها قد أُدرجت مصادرها في قائمة المراجع بوضوح، أُقرُّ بذلك بشرف (07/02/2024).

مالك سُليمان مُحمّد

المُقدّمة

ليس تعلُّم لُغة ثانية أمراً اعتباطيّاً ولا عشوائيّاً ولا هُو بالأمر السّهل، إذ إنّ تعلُّم لُغةٍ أُخرى بالنّسبة إلى أيّ إنسانٍ يعني أنّ عليه أن ينتقل من دائرة حصيلته اللُّغويّة والثّقافيّة والاصطلاحيّة التي اعتاد عليها إلى دائرة أُخرى مُقابلة لتلك الحصيلة ومختلفة عنها اختلافاً تامّاً، ومن ثمّ فإنّ هذا الانتقال يتطلّبُ وضع استراتيجيّةٍ علميّةٍ دقيقةٍ للانتقال الأمثل بين هاتين الدّائرتين، وذلك يتطلّبُ تحديد الخطوات اللّازمة للوصول إلى النّتائج المطلوبة بأفضل صُورةٍ مُمكنة.

إنّ تعلُّم أيّ لُغةٍ عُموماً يفترضُ اكتساب أكبر قدر مُمكن من مُفرداتها ومعرفة دلالات هذه المفردات والإلمام بقواعد تركيبها وطرائق نُطقها وكتابتها، ويتعلّقُ المستوى المُراد الوُصول إليه من إتقان أيّ لُغةٍ بالغاية التي يُريدُ المُتعلّمُ أن يكتسب اللغة الثّانية من أجلها، بمعنى أنّ اكتساب اللغة الثّانية من أجل غايات عمليّة بسيطة تقتصر على عمليّات مُحادثات نفعية بسيطة مع أفرادها لقضاء حاجات يومية، يتطلّب وضع منهجٍ في تعليم اللّغة مُختلفٍ عن غايات تعلّمها لأغراض دراسيّة مُعمّقة تتطلّب التّعرُّف إلى ثقافة أصحاب اللُّغة الأصليّين وعاداتهم وتقاليدهم، ويكادُ يكُون إتقانُ اللغة الثّانية إتقانًا تامًّا أمرًا مُستحيلاً، لأنّ الكماليّة لا تُدرك بطبيعة الحال من جهة، ولأنّ هذا المطلب يستعصي على أصحاب اللغة أنفسهم فكيف بالّذين يُريدون تعلُّمها من غير النّاطقين بها، وإنّما المُعوّلُ على بذل أقصى الجُهد في مُحاولة الوُصول إلى أعلى سويّة مُمكنة في إتقان اللغة من حيث (الاستماع، التّحدُّث، القراءة، والكتابة)، وتنفردُ اللغةُ العربيّةُ في هذا المضمار بخصائص الدّقّة العالية جدّاً وسعة الدّلالات والكثرة الهائلة من المفردات ضاربة الجُذور في عُمقها وتطوُّرها الدّلاليّين بما يجعل تعلُّمها أمرًا مُحتاجًا إلى بذل جُهدٍ أكبر ودقّة أعلى من غيرها نسبيًّا.

وفي ظلّ الانفجار المعرفيّ الذي يشهده العالمُ اليوم تعددت وُجهات النّظر لدى الباحثين في وضع الأُسس العلميّة المتضمّنة للاستراتيجيّات والطّرائق والأساليب التي يُفترض اعتمادها في عمليّات اكتساب المعارف الضّروريّة وتدقيقها واستبعاد المغلوط منها وابتكار آليّة عمل فاعلة بين العناصر الثّلاثة الأساسيّة في أيّ عمليّة تعليميّة ألّا وهي (المُتعلّم - المُعلّم - المادّة التّعليميّة)، ويُعدُّ تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها واحداً من آلاف الفُروع العلميّة التي تنطبق عليها التّصوُّرات السّابقة في ضرُورة اتّباع الأُسس العلميّة ذات الأهداف والأساليب والخطوات التّعليميّة المحدّدة.

وما ستقُومُ به هذه الدّراسة هُو إبراز أهميّة توظيف قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وذلك من خلال تدريس اللغة العربيّة بطريقة مُختلفة وحديثة بوساطة الاعتماد على

نصٍّ قصصي جاذب وشائق، يُقدّم لمتعلّم اللغة المُتعة والفائدة، ويبتعد عن الأساليب التّقليديّة في تعليم اللغة العربيّة، التي تعتمدُ فقط على الكُتب الدّراسيّة، وبالتّالي لا يشعُر مُتعلمو العربيّة بالملل والكلل ويحبّبهم في اللغة ويقرّبهم منها.

وقد جاء اختيار البحث لقصص كامل كيلاني للمرونة التي تمتلكها من حيث الأساليب اللُّغويّة، وللقيم التّربويّة والفكريّة السّاميّة المعروضة فيها بطريقة سردية ماتعة.

وقد استفاد البحثُ من الأُسس النّظريّة في بناء نصٍّ أدبي قصصي تعليميٍّ، إضافة إلى الإفادة من الدّراسات السّابقة ونتائجها.

وهُنا أتقدّم بوافر الشُّكر والامتنان إلى الدُّكتور إيّاس غالب الرشيد، الذي تفضّل بقبوله الإشراف على هذه الأُطروحة، الّذي لم يتأخّر يوماً في تقديم إرشاداته السّديدة، وآرائه القيّمة التي أغنت هذا البحث، وجعلته يرقى إلى الصُّورة التي صار عليها، وكان خير مُرشدٍ لي، فجزاهُ الله عنّي خير الجّزاء، والشُّكرُ والامتنانُ أيضاً إلى كُلّ من مدّ إليّ يد العون، وساعدني على إنجاز هذا البحث، والوصول به إلى ما صار إليه، وأرجو الله تعالى أن يُعينني على ردّ جميلهم، ويُجزيهم عنّي خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين، وصلّى الله وسلّم على نبينا مُحمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

شباط، 2024م

مالك سُليمان مُحمّد

تعليمُ اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال

(كامل كيلاني أنمُوذجًا)

المُلخّصُ

- أستعرضُ في هذا البحث بالتعريف والتوصيف والتحليل إحدى القضايا المهمة المتعلّقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ألا وهي قضيّةُ (تعليم اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال)، وذلك من خلال تدريس اللغة العربيّة بطريقة مُختلفة وحديثة بوساطة الاعتماد على نصٍّ قصصي جاذب وشائق، وقد اتّخذ البحث من قصص الأطفال عند كامل كيلاني أنموذجاً، وتطرّق البحث في الفصل الأول إلى ارتباط تعليم اللُّغة العربيّة ارتباطاً وثيقاً بالمستوى المُراد الوُصول إليه من حيثُ الأداء اللُّغويّ، والشُّروط والمتطلّبات والعمليّات المعقّدة التي يخضعُ لها، من اختيار الاستراتيجيّة المُناسبة واختيار الطريقة المتوافقة مع الأهداف المرجوّة من هذه الاستراتيجيّة واختيار النّماذج اللُّغويّة المناسبة لكلّ طريقة؛ ولوضع تلك العمليّات ضمن خُطّة مُحددة واضحة كان لا بُدّ من تحديد غايات تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ومفهوم الكفاية اللُّغويّة والكفاية التّواصُليّة في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وطرائق تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

ولأنّ البحث يدورُ حول دور قصص الأطفال عند كامل كيلاني في تعليم اللغة العربية كان لا بدّ من التعريف بفنّ القصة وعناصرها وأنواعها، والتّعريف بالكاتب "كامل الكيلاني".

أمّا في الفصل الثاني تطرّق البحثُ إلى أهميّة قصص الأطفال وخصائص قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ودورها المُهمّ لأنها أسلوبٌ تربويٌّ جاذبٌ وشائقٌ يمزجُ بين المُتعة والفائدة، إذ إنّ قصص الأطفال تتمتّعُ بخصائص فريدةٍ تُميّزها عن غيرها من القصص، والألوان الأدبيّة الأُخرى.

ومن ثمّ تحدّث البحثُ عن معايير اختيار القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وقصص كامل كيلاني في ميزان تلك المعايير لتضبط الشُّرُوط المُفترضة الّتي ينبغي توافُرها ضمن المُحتوى لتلبية الغايات المطلُوب الوُصُول إليها.

أمّا في الفصل الثالث انتقل البحث إلى الحديث عن أثر تدريس قصص الأطفال في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها وفوائدها لغوياً وجمالياً وثقافياً وترفيهياً، ومن ثمّ تحديد المُشكلات والعقبات اللغوية وغير اللغوية التي يواجهها تعليم اللُّغة العربيّة، وفي نهاية هذا الفصل تطرّقنا إلى وُجهات النّظر حول طريقة تدريس قصص الأطفال للنّاطقين بغير العربيّة باعتبارها واحدة

من أهمّ التّقنيّات التّفاعليّة لتعلُّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

أمّا في الفصل الرابع عرض البحثُ النّماذج القصصيّة التّطبيقيّة، وقبل الخوض في عرضها ذكر البحثُ أنّه استفاد من الأُسس النّظريّة في بناء نصٍّ أدبي قصصي تعليميٍّ، التي ذكرت في البحث.

وبعد ذلك تطرّق البحثُ إلى ما تهدف إليه النماذج المُختارة؟، وما هي المُخرجات المتوقعة منها؟، وقد عالج البحثُ في هذه النماذج المهارات الأربع، وحرص على أن تكون غنيةً بالمحتوى الثّقافيّ والمحتوى اللُّغويّ، ومن ثمّ لتحقيق الأهداف المتوخّاة؛ ماذا يُفترضُ من معلّم العربية؟

أخيراً لا بد من ذكر النتائج والتوصيات التي خلُص إليها البحثُ وتمثّلت في استثمار قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة لدورها في تحقيق المتعة والفائدة، ومُراعاة المستوى اللُّغويّ للمتعلّم، والاهتمام بشكل ومحتوى القصّة وفق الفئات العمريّة عند اختيار النّص القصصيّ، والبُعد عن التعقيد، والتنويع في أساليب العرض واستعمال التّكنولوجيا والوسائل التّعليميّة الحديثة سواء أكانت بصريّة أم سمعية، والتركيز على كُلّ مهارات اللغة من (استماع وقراءة وتحدّث وكتابة).

الكلمات المفتاحية:

عمليّةُ التّعليم – فنُّ القصّة - قصصُ الأطفال – كامل كيلاني

الفهرس

المُقدّمة..... ت
المُلخّصُ.....ج
الفهرس.....خ
I.مدخلُ البحث.....1
أ. مشكلة البحث: 1
ب. أهمية البحث وأهدافه.....1
ت. حدود البحث:.....2
ث. منهج البحث:.....2
ج. مصطلحات البحث:.....3
ح. الدراسات السابقة:.....3
II. الفصل الأول:.....6
أ. تعليمُ اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.....6
(1 غاياتُ تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:..... 6
1. الغايات الدّينيّة:.....7
2. الغايات الثّقافيّة:.....7
3. الغايات الدّبلوماسيّة:.....8
4. غايات العمل:.....8
5. الغاية السّياحيّة:.....9
2) الكفايةُ اللُّغويّةُ والكفايةُ التّواصُليّةُ في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:.....9
1. مفهوم القدرة اللغوية.....9
2. مفهوم الكفاية اللغوية:.....10
3. مفهوم الكفاية التواصلية:.....10
3) طرائقُ تدريس القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:.....14
ب. فنُّ القصّة:.....19
1) التعريف بفن القصة:.....19
2) عناصرُ القصّة:.....19
3) أنواعُ القصّة:.....22
ت. التّعريف بالكاتب "كامل الكيلاني":.....22
III. الفصل الثاني.....25
أ. أهميّة قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:.....25
1) دور القصة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها:.....27
2) خصائص القصة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لاسيّما قصص الأطفال:.....28
ب. معاييرُ اختيار القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:.....29
1) المعيارُ النّفسيُّ.....30
2) المعيارُ الثّقافيُّ.....30

3) المعيارُ التّربويُّ.....30
4) المعيارُ اللُّغويُّ.....30
ت. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعايير 34
1. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار النفسيّ:.....34
2. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار الثّقافيّ:.....35
3. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار التّربويّ:.....35
4. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار اللُّغويّ:.....36
IV. الفصل الثالث.....37
أ. أثرُ تدريس قصص الأطفال في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها وفوائدُها: 37
1. البُعدُ اللُّغويّ:.....37
2. البُعدُ الجماليّ: 38
3. البُعدُ الثّقافيّ: 38
4. البُعد التّرفيهيّ:.....38
ب. مُشكلاتُ تدريس اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال للنّاطقين بغير العربيّة: 40
1) المشكلة اللُّغويّة: 40
1. الأصوات:..... 41
2. المُفردات:..... 41
3. بناءُ الجُملة في اللُّغة العربيّة:.....41
4. الكتابةُ:.....41
5. القواعد:..... 42
6. مُشكلات صرفية:..... 42
2) المشكلة غير اللغوية:.....43
1. المُعلّم:.....43
2. غيابُ الدّافع:..... 43
3. التسهيلاتُ والموادُ المُصاحبةُ لعمليَّة التّعليم: 43
4. اختلاف الثقافة:..... 44
5. مناهجُ تعليم اللّغة العربيّة:.....44
6. الفروقُ الفرديّةُ وعدمُ مُراعاتها:.....44
7. طريقة التّعليم:..... 44
8. الوقت:.....44
ت. طريقة تدريس قصص الأطفال للنّاطقين بغير العربيّة:.....45
1) التّمهيد:.....46
2) عرضُ القصة:.....46
3) المناقشة والحوار:.....47
4) الكتابة وإعادة الصّياغة: 48
V. الفصل الرابع: النماذج التطبيقية.....49
أ. تمهيد:..... 49

ب. النّموذج الأوّل: قصّة دندش العجيب 52
ت. النّموذج الثّاني: قصّةُ الحمار القارئ..... 71
ث. النّموذج الثّالث: قصّة الأرنب الذكي 96
VI. النّتائج والتّوصيات: 109
VII. المراجع:..... 111
Hata! Yer işareti tanımlanmamış...... Abstract
3 ..... Özet
v..... ÖNSÖZ

ر

ا. مدخلُ البحث

أ. مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث من نقطة أساسية ألا وهي: وضع تصوّر علمي محدّد للإجراءات اللازمة لتكوين منهج تعليمي قادر على توظيف مجموعة مختارة من قصص الأطفال لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من حيث مستويات الأداء اللغوي الأربعة الأساسية وهي:

(الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، ويفترضُ البحث أنّه لتحقيق هذه الغاية لابدّ من:

1. اختيار القصص المطلوبة لهذه الغاية بدقة متناهية، بحيث تكون ملائمة لبلوغ المستوى الأمثل في مستويات الأداء اللغوي، ويتطلّب ذلك أن تمتلك هذه القصص الثروة اللفظية، والتنوع في أساليبها التركيبية، والجودة الفنيّة أي المستوى الفني الشائق الذي يُحقّق للمتعلّم المتعة والفائدة.

2. وضع أسئلة تدريبية متنوّعة متعلّقة بتلك القصص تشمل جميع النواحي الصوتية واللغوية والتركيبية والسياقية التي يسعى المعلم للتركيز عليها وترسيخها في ذهن المتعلم.

ب. أهمية البحث وأهدافه:

تنبعُ أهميّة البحث الحالي (**تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بوساطة قصص الأطفال- قصص كامل كيلاني أنموذجاً**) من أنّه يسعى إلى محاولة الاستثمار الأمثل للجوانب اللغوية والتشويقية في البنية السرديّة لقصص الأطفال لإكسابهم الذخيرة اللُّغوية وتحقيق مستوىً أفضل في الأداء اللغوي من حيثُ (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة) بوساطة اختيار نماذج بسيطة من قصص **كامل كيلاني** التي تتميّز بتنوّع أساليبها بين اللّغة الفُصحى التُراثية واللغة العاميّة المُبسّطة، باتباع أسلوب السؤال والجواب الذي يحاول البحث أن ينوّع في اختياراته لهذه الأسئلة بحيث تشمل الجانب اللغوي في اكتساب مفردات جديدة ومعرفة سياقاتها الأسلوبية وآليات أدائها استماعاً ونطقاً وكتابةً ومواضع استعمالها المتنوعة بحسب الدلالة باللجوء إلى توضيح معانيها المُعجمية المباشرة ومعانيها الأخرى غير المباشرة والتعريف بمفرداتها وبالألفاظ التي تُعاكسها في المعنى، ومن ثمّ وضع نماذج تركيبية لاستعمالاتها في سياقات أخرى غير التي وردت ضمن القصة، ومعرفة الصحيح والمغلوط منها، وبهذا يحاول البحث أن يُقدّم مادة تعليمية محدّدة الأهداف وصالحة للتطبيق على أرض الواقع بوساطة تقويم الاستجابات المباشرة للمتعلمين في الأداء اللغوي لإكساب المتعلمين أعلى مستوى ممكن من المهارات النفسية والوجدانية والحركية إضافة إلى المهارات الأدائية المطلوبة، وقد أُختيرت قصص للأطفال لتحقيق تلك الغايات لما تمتلكه من ثروة لغوية بسيطة ومتنوعة وسهلة الفهم والإدراك، وقد جاء اختيار البحث لقصص

كامل كيلاني للمرونة التي تمتلكها من حيث الأساليب اللغوية، وللقيم التربوية والفكرية السامية المعروضة فيها بطريقة سردية ماتعة.

ويسعى هذا البحث عن طريق تقديم المادة اللغوية بوساطة نصوص قصصية سردية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التركيز على تحقيق مستويات جيدة في الأداء اللغوي من حيثُ الاستماع.

2- توفير الذخيرة اللغوية من الكلمات توفيراً سياقياً، أي التعرُّف إلى الكلمات في سياقاتها وفي جمل صحيحة فصيحة، دون تناولها بصورة مفردة منعزلة عن سياقها الدلالي.

3- اكتساب المُتعلّمين لأنساق متنوعة من التراكيب اللغوية بصورة سهلة ومبسّطة من دون الحاجة إلى الاستعانة بقواعد النحو المجرّدة أو المُعقّدة، بحيث يتمكّن المُتعلّم من القياس عليها واستعمالها في المحادثة والكتابة.

4- تعويد حواس المتعلمين ولاسيّما الحاسّة البصرية على التقاط الصورة الصحيحة لرسم الكلمات العربية، إذ إنّها في معظم قصص كامل كيلاني مضبوطةٌ بالشّكل، ممّا يُسهم في رفع مستوى الأداء اللغوي في أثناء استعمالها في مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ت. حدود البحث:

إنّ مجموعة الأفكار والأهداف التي قام عليها البحثُ تفترضُ أنّه سيكون قابلاً للتطبيق على مجموعة من الطلبة غير محدّدي الجنسية أو العمر، وإنما المحدّد هو مستوى أدائهم اللغويّ في مهارات اللغة الأساسية ألا وهي (الاستماع، التحدُّث، القراءة، والكتابة)، وأنّ هذا الاكتساب سوف يجري في غرفةٍ صفيّةٍ مُجهّزةٍ بجميع الوسائل المساعدة على ذلك، بما في ذلك استعمال الصور مع الأخذ في الحسبان أنّ الوسيلة المُهيمنة سوف تكون مستمدّةً من المجموعة المختارة من قصص **كامل كيلاني** اختيرت وفق مُقتضيات الملائمة اللغوية والتنوّع ومستوى التشويق والقابلية للاستثمار الأمثل لما فيها من ذخيرة من الألفاظ والتراكيب والمعاني اللغوية المباشرة وغير المباشرة، ويُتوقّع أن يتطلّب إنجاز البحث وفقاً للآليات الإجرائية السابقة قُرابة عامٍ كامل.

ث. منهج البحث:

سيُعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يُعنى بوصف الظواهر كما هي في الواقع، ثم يقوم بجمع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج.

ج. مصطلحات البحث:

عمليـة التعلـيم: المقصـود بـالتعليم عمومـاً أنّـه مجمـوع العمليـات التـي يُشـرف عليهـا شـخصٌ متخصّصٌ في فرعٍ من فروع المعرفة لتحفيز قوى المُتعلّم العقلية واستثارتها، إضـافةً إلـى تهيئـة الظروف المناسبة التي تُمكّن المُتعلّم من تحقيق مجموعة من الأهداف المحدّدة مسبقاً وفق خطّـةٍ منهجيّةٍ محدّدة.

قصص الأطفال: جنسٌ أدبيٌّ نثريّ قصصي، موجّه إلى الطفل، ملائم لعالمه، يضم حكاية شائقة، ليس لها موضوع محدد أو طول معين، شخصياتها واضحة الأفعال، لغتها مستمدّة من معجم الطفل، تطرح قيمة ضمنية، وتعبّر عن مغزى ذي أساس تربوي، مستمد من علم نفس الأطفال.

ح. الدراسات السابقة:

لم تحظ عمليّةُ تدريس اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالاهتمام المطلوب، ولذلك فإنّنا لا نجد سوى دراسات قليلة تطرّقت إلى موضُوع تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بوساطة فنّ القصة أو أيّ من الفُنون السّرديّة بصورةٍ عامّة، وإنّما كانت أكثر الدّراسات تُركّز على أساليب استثمار القصّة في تعليم اللغة العربيّة للأطفال، وعلى الرّغم من أنّه يُمكن الاستفادة من تلك الدّراسات في بعض جوانب تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، إلّا أنها تبقى استفادة منقُوصة، لأنّ الآليّات والمناهج والطّرائق والأساليب الموضوعة في الأصل لتعليم الطّفل مهارات اللغة العربيّة الأربعة (الاستماع والكلام والمحادثة والكتابة) للأطفال، ستكُون مُختلفة بالضّرورة عمّا يُمكن عدّه مُكافئاً أو مقارناً لتلك الموضوعة من أجل تطبيقها في مضمار تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، إذ إنّ الرّاغب في تعلُّم اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها لا يكتسبُ مهارات اللّغة كما يكتسبها الطّفلُ النّاطقُ باللُّغة العربيّة في لُغته الأُم، وإن كان يُوجد بعضٌ من جوانب التّشابه فيما بينهما بوصفهما كليهما يعملان على اكتساب لُغة جديدة في منظومتها العامّة، فهي جديدة ومغايرة تمامًا للُّغة الأُم بالنّسبة إلى مُتعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها، وهي ليست جديدة بصورة كُليّة بالنّسبة إلى الطّفل العربيّ، ومن بعض الدّراسات التي تناولت تعليم اللغة العربيّة بوساطة القصة للنّاطقين بغيرها الدّراسات الآتية:

1) (توظيف القصّة النّبويّة في تعليم مهارة القراءة للمستوى المتوسّط) لأسامة بن قيس الدّريعي (1998):

وهي دراسةٌ تتناول مفهُوم القصّة وأهمّيّتها وأُسُس توظيفها في تعليم مهارة القراءة، وخُتم البحثُ بدراسة ثلاثة نماذج تطبيقيّةٍ من القصص النّبويّة مُتوافقة مع الإطار النّظريّ للبحث، وخلُص البحثُ إلى مجمُوعةٍ من النّتائج؛ أهمُّها: مُناسبةُ القصّة النّبويّة للأساليب الحديثة في تعليم اللغة

العربيّة للنّاطقين بغيرها عن طريق تطبيق النّظام المُرتكز على الوحدات الدّراسيّة لأنّ القصّة النّبويّة قادرةٌ على إكساب المتعلّمين ثروةً لُغويّةً واسعةً من الألفاظ والتّراكيب، بحيثُ يُصبحُ المتعلّمُ قادراً على استعمالها في القراءة والاستماع وفي حياته اليوميّة، ولكن المُلاحظ أنّ النّماذج التي وردت في الدّراسة لا تتناسبُ مع المستوى المتوسّط، إذ إنّ الذّخيرة اللُّغويّة التي يُفترض بالمتعلّم اكتسابها ذات أساس مُعجمي بالغ الصُّعوبة، ويندرُ أن يكتسب منها المُتعلّم ما يُعينُه على التّعامل التّداوليّ للُّغة في مجالات القراءة والاستماع والتّحدُّث.

2) (رؤًى لسانيةٌ في تدريس القصّة القصيرة للناطقين بغير العربية) لوليد العناتي (2009):

وتبدأُ الدراسةُ بمناقشة قضّية الجدوى من تدريس الأدب لتعليم اللغة الثانية للناطقين بغيرها، ويُورد آراء الباحثين المؤيدين والمعارضين لذلك، ومن ثمّ يطرحُ تساؤلاً عن مدى علاقة نوعيّة (فئة المتعلّمين) من حيثُ كونها فئةً عامةً أو متخصصةً في تعلّم اللغة الثانية، ويرى البحثُ ضرورة تحديد فئة المتعلّمين بدقةٍ، لأنّ المتعلّم غير المُتخصّص يرغبُ في تحصيل كفاية لغوية لتحقيق التواصل مع أبناء العربية في المجتمع العربي وحسب، في حين أنّ المتخصصين يرغبون في تجاوز الكفاية التواصلية إلى كفاياتٍ معرفيةٍ وثقافيةٍ وأدبيةٍ مختلفةٍ، كما يرى أن الاختلاف بين هاتين الفئتين سيؤدّي بالضرورة إلى اختلافٍ في طرائق التدريس ويذكرُ أسباب ذلك ويناقشُ بعض الدراسات العربية والأجنبية في هذا المضمار، ومن ثمّ يضعُ رؤيةً لحلّ مشكلات تعليم النص الأدبي لغير الناطقين بلغته تتركّزُ في تبسيط النص وتسهيله واختيار النصوص السهلة في بنيتيها اللغوية والإدراكية واختيار نصوصٍ من أدب الشباب ويقصدُ هنا الابتعاد عن اختيار النصوص التراثية ذات الألفاظ المعجمية والتراكيب المعقّدة.

وأمّا الجانبُ الثاني من البحث فيطرحُ جُملةً من الرؤى لتدريس القصّة القصيرة للناطقين بغير العربية، من وجهة نظرٍ لسانيةٍ، تبدأُ من إعداد منهج التدريس المُرتكز على تداولية اللّغة بوصفها أداةً للتواصل الاجتماعي واتباع أساليب المشهد التمثيلي واستعمال شاشات العرض في تعليم اللغة قراءةً واستماعاً وتحدُّثاً، وفي ختام البحث يُوردُ البحثُ أنموذجاً قصصياً يُطبّقُ عليه الأسس النظرية التي ذكرها على امتداد البحث، والنموذجُ هو قصةٌ بعنوان (فردة حذاءٍ)، فيذكرُ أسباب اختيار هذا النموذج ويُبرزُ فيه المفردات الصّعبة بلونٍ غامقٍ ويتناولُ التراكيب الأدبية من حيثُ معناها الحقيقي/الواقعي، ومن ثمّ يذكرُ جملةً من الفوائد اللغوية والثقافية المُستخلصة من النصّ ويضعُ مجموعةً كبيرةً من الأسئلة التي تتناولُ القرائية والكتابة فيه، ويختمُ البحث بخاتمةٍ موجزةٍ تُوضّحُ أن الرؤى السابقة قابلةٌ للتعديل والتطوير بما يتناسبُ مع مستوى المتعلّمين ومتغيرات التدريس في الغرفة الصفية، ولا شكّ في أنّ هذه الدراسة دراسةٌ مهمةٌ في مستوييها التنظيري

والتطبيقي، ويُحسبُ للباحث أنّهُ كان دقيقاً في تحديد فئة المتعلّمين وأسباب اختيار النص وفي الأسئلة التي وضعها لتكون شاملةً في اكتساب المتعلّم مهارات (الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث)، ولكنّ هذه الشمولية التي يسعى إليها البحثُ جعلت الجانب التطبيقي منهُ صالحاً لعدّة مستوياتٍ من المتعلّمين (المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم) ممّا أفقدهُ ضرورة جعل الأسئلة متناسبةً مع فئةٍ محددةٍ منهم.

3) (أثر القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها -المستوى المتوسّط أنموذجًا) للدُّكتور مُحمّد إبراهيم والدُّكتور أحمد حواتمة (2007):

تناوُل فيها الباحثان أهميّة استعمال القصّة في إعداد موادٍ تعليميّةٍ للمستوى المتوسّط مع وضع معايير لاختيار القصة المناسبة، ومن ثمّ اختيار مادّة تعليميّة بناءً على تلك المعايير وعلى الإطار النّظريّ الذي يستند إليه البحث، فضلاً عن التّحقُّق من نجاعة المادّة التّعليميّة في تحقيق الأهداف المطلوبة من هذه المادّة، فتناول الباحثان أهميّة القصة تربوياً وتعليميّاً ومعايير اختيار القصة من حيثُ المعايير النّصّيّة ومعايير البناء القصصيّ، وأمّا النّموذج التّطبيقيُّ فكان بعنوان (القاضي الذكي)، ووضعت عليه مجمُوعةٌ من الأسئلة، وطُبّق هذا النّموذج على عينةٍ من دارسي اللغة العربيّة في إحدى جامعات ماليزيا، وانتهى إلى نتيجةٍ مُفادُها صلاحيةُ تطبيق هذا النّموذج على فئة الدّارسين من المستوى المتوسّط، ولكنّ الملاحظ في هذه الدّراسة أنّ القسم النّظريّ منها يكاد يكُون مُنفصلاً عن القسم التّطبيقيّ، فما أورده الباحثان من معايير لاختيار القصّة كان غير مُنسجمٍ مع النّموذج القصصيّ المختار، كما يبدُو أنّ الأسئلة التي تناولت النّموذج قد تناولت جانب الاستماع والقراءة في حين أهملت جانبي المحادثة والكتابة، إضافة إلى عدم توضيح الباحثين إلى الأُسس التي اعتمداها في التّوصُّل إلى النّتيجة النّهائيّة التي وصلا إليها بوساطة تطبيقها على عينة البحث.

II. الفصل الأول:

أ. تعليمُ اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها

يرتبطُ موضُوعُ تعليم اللُّغة العربيّة ارتباطًا وثيقًا بالمستوى المُراد الوُصول إليه من حيث الأداء اللُّغويُّ، الذي يخضع لكثيرٍ من الشُّروط والمتطلّبات والعمليّات المعقّدة من حيثُ إكسابُ المُتعلّم القُدرة على استعمال المفردات العربيّة ومعرفة آليّات تركيبها واستنساخ دلالاتها، وتتركّز تلك العمليّات في ثلاثة محاور:

الأوّل: اختيارُ الاستراتيجيّة المناسبة لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها وفقًا لاستعدادهم وكفاءتهم وغاياتهم في هذا التّعليم.

الثّاني: اختيارُ الطريقة المتوافقة مع الأهداف المرجوّة من هذه الاستراتيجيّة.

الثّالث: اختيارُ النّماذج اللُّغويّة المناسبة لكلّ طريقة من الطّرائق المتّبعة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ووضع التّطبيقات القادرة على استخلاص أكبر فائدة لُغويّة منها في مهارات (الاستماع والتّحدُّث والقراءة والكتابة)، ليستفيد منها المُتعلّم في زيادة ذخيرته اللُّغويّة في المستويين النفعي المباشر والدّلاليّ غير المباشر، ولوضع تلك العمليّات ضمن خُطّة مُحددة واضحة لا بُدّ من تحديد:

1) غاياتُ تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

يُؤدّي وُجُودُ الغاية من التّعليم دوراً مُهمّاً في استثارة الدّافع وتحفيزه بالصُّورة الأمثل من أجل رفع مُستوى السّعي لتحقيق هذه الغاية، وبُلُوغها بُلُوغاً تامّاً، ويزيدُ تحديدُ الغاية بدقّةٍ من القُدرة على إتمام النّتائج المرجوّة منها، في حين يُؤدّي الاضطراب في معرفة الغاية العلميّة إلى حُدُوث خللٍ في عمليّة التّعلُّم ومن ثمّ إلى انخفاضٍ ملحُوظٍ في مُستوى الحصيلة المعرفيّة المُراد تحقيقها، ويُعرّف التّعليمُ بصورةٍ عامّة بأنّه: "تيسيرُ التّعلُّم وتوجيهه، وتمكينُ المُتعلّم منه، وتهيئةُ الأجواء له" (براون، 1415هـ 1994م)، والتّعلُّم هُو "الاكتسابُ والحصولُ على شيءٍ والاحتفاظ بمعلومات أو مهارةٍ ما، ويتضمّنُ التّعلُّمُ شيئاً من الممارسة وقد تكُون مُمارسة مُعزّزة، والتّعلُّم لذلك يُغيّرُ في السُّلوك"(براون، 1415هـ 1994م)

وتتنوّعُ الأساليب والطّرائق في بُلُوغ الغاية وفقًا لتعدُّد وتنوُّع الغايات نفسها، ولكن تعليمُ اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها يتحدّد في غايات عامّة منها الغايات الدّينيّة والسّياسيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، وتخضعُ كُلُّ غايةٍ من هذه الغايات لخططٍ تفصيليّةٍ تتعلّقُ بآليّات تعليم اللُّغة وطبيعة النُّصوص المُختارة، ويُمكن تحديد الهدف العام أساساً من تعليم اللغة الثّانية بقدرة

المُتعلّم على التّحدُّث بهذه اللُّغة وقراءة النُّصوص المكتوبة بوساطتها أي القُدرة على تحقيق التّواصل مع أفرادها، ولكنّ هذا الهدف العامّ يتفرّعُ إلى أهدافٍ أشدّ تخصُّصاً كُلّما أصبحت الغاية أكثر تحديداً، فالمُتعلّم للُّغة العربيّة لغاية دينيّة سيخضعُ لشروط من التّدرُّب وآليّاتٍ في التّعليم وأساليب في النُّطق واستعراض لمعارف لغويّة ونصُوص لُغويّة مُختارة مُختلفة بالضّرورة عن تلك التي يحتاجُ إليها من يُريدُ تعلُّم اللّغة العربيّة لغايةٍ سياسيّة دبلوماسيّة لتمثيل بلده في أحد البلاد العربيّة مثلاً، ويُمكن في المُجمل أن نُحدّد غايات تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها بما يأتي:

1. الغايات الدّينيّة:

وتتعلّقُ هذه الغايةُ برغبة المُتعلّمين في تعلُّم الدّين الإسلاميّ من أجل فهم القُرآن الكريم والسُّنّة النّبويّة الشّريفة وكُتُب الفقه الإسلاميّ، وفي هذه الحال يُفترضُ أن يُوضع للمتعلّمين نُصُوصٌ تُراثيّةٌ لأنّها أُقدّرُ على مُساعدتهم في استيعاب المفاهيم الدّينيّة من غيرها من النُّصوص التي تُصاغُ بأسلوبيّة لُغويّة حديثة قد يكُون فيها استعمالات من الألفاظ العامّيّة أو العامّيّة المُفصّحة أو حتّى من الألفاظ والتّراكيب غير العربيّة، كما يُفترض أن يُراعى لدى المتعلّمين ضرُورة التّمييز بين الكتابة العربيّة في النُّصوص اللُّغويّة التّقليديّة العامّة والنّصّ القرآنيّ الذي يخضعُ لشروط خاصّة في القراءة والكتابة والنُّطق، وينبغي أن يُعتنى بطبيعة النُّصوص المُختارة لهُم بحيثُ تكُون مُحتوية على مُصطلحات ومفاهيم الشّريعة الإسلاميّة التي تُساعدهم في دراستهم، والأرجحُ ألّا تُعرض عليهم مثل هذه النُّصوص إلّا حين وُصولهم إلى المستوى المُتقدّم في القراءة والمحادثة والكتابة والاستماع لأنّهم يتعاملون مع نُصُوصٍ تُراثيّةٍ ذات صبغة إسلاميّة لا يستطيع المُتعلّم في المستويين الابتدائيّ والمتوسّط استيعابها لما تحتوي عليه من مفاهيم ومصطلحاتٍ وذخيرةٍ لُغويّة غير مُتداولة لدى العامّة، بل هي نُصُوصٌ تُعدُّ نُصوصاً صعبة الفهم على أصحاب اللُّغة الأصليّين أنفسهم، ولا سيّما النُّصوص القرآنيّة لأنّ النّصّ القرآنيّ يُمثّل أعلى مُستوى لُغوي عربي في الفصاحة والبلاغة والبيان. (يوسف، 2014م)

2. الغايات الثّقافيّة:

إنّ أصحاب هذه الغايات عموماً هُم من فئة النُّخبة المثقّفة من غير العرب الّذين يدرُسون اللغة العربيّة من حيث النّحو والتّركيب والدّلالة من أجل التّعرُّف على المنهج الفكري الذي يسير عليه العقلُ العربيُّ، ومعرفة عاداتهم وتقاليدهم والأسس التي بُنيت عليها، وفي الواقع أنّ منهم من كان له غايات غير حسنة في تعلُّم اللغة العربيّة من أجل النيل من القرآن الكريم في محاولة لصرف المسلمين عن دينهم، كذلك الاستفادة من العربية وعلاقتها باللّغات السامية لفهم الكتاب المقدس

وتفسيره مع ما يتّفق والمذاهب البروتستانتية.

وكان لتعلم اللغة العربية دورٌ مهمٌ في خدمة النشاطات الاستعمارية والتمهيد لها ومحاربة المسلمين ثقافياً، والتسلُّح بأفكار المسلمين وطرائقهم في المحاججة للردّ عليهم.

3. الغايات الدّبلوماسيّة:

إنّ من الضّرورات التي لا غنًى عنها بين الدُّول أن يكُون بينها مجمُوعةٌ من الأفراد الّذين يُمثّلون علاقات التّبادل الدّبلوماسيّ بين سفاراتها، ويُفترضُ في هؤلاء الأفراد أن يكونوا على علمٍ كافٍ بلغات بعضهم بعضاً، ولذلك تلجأ دُولٌ كثيرةٌ من دُول العالم إلى تعليم أفرادٍ مُختارين بعنايةٍ من أفرادها اللغة العربيّة، إمّا للحاجة إلى التّرجمة الفوريّة في أثناء لقاءاتهم الدّبلوماسيّة مع الممثّلين الدّبلوماسيّين العرب، أو من أجل التّرجمة بصفةٍ عامّةٍ لما يصدُر عن هذه البلدان من آراءٍ وأفكارٍ في وسائل الإعلام والتّواصل الاجتماعيّ المقروءة والمسموعة والمرئيّة، لمعرفة التّوجُّه السّياسيّ العام لهذه البلدان، ووضع استراتيجيّةٍ لأساليب التّعاطي معها، وتتطلّبُ هذه الغاية من المُتعلّم للُّغة العربيّة أن يكُون على دراية عامّة بالأسلوبيّات الحديثة للاستعمالات اللُّغويّة لديهم، وما تخضعُ له من مرجعيّات دلاليةٍ ومعرفيّةٍ وثقافيّة، لأنّ هذه المعرفة تُؤثّرُ تأثيراً مُباشراً في تحديد طبيعة العلاقة بين هذه البلدان والبلاد النّاطقة باللُّغة العربيّة، وأيّ سُوء فهمٍ لهذه المرجعيّات قد يُؤدّي إلى نتائج غير محمُودة العواقب، بل إنّ نزاعاتٍ وصراعاتٍ وحرُوباً قد تنشأ فيما بينهم بسبب عدم توخّي الدّقّة في فهم المحمول المعرفيّ والثّقافيّ الذي تحمله اللغة العربيّة في مُستويات التّعبير عنها سواء في المستويات الدُّنيا المتداولة أُمّ المستويات العُليا الرّسميّة.

4. غايات العمل:

تُؤثّر مُتطلّبات سُوق العمل تأثيراً كبيراً في تحديد الهدف الأساسيّ من التّعلُّم والتّعليم بصفةٍ عامّة، وحينما ترتبط حاجات سُوق العمل باللُّغة التي يتحدّثُ بها أصحابُ رُؤُوس الأموال فإنّ ذلك يستدعي بالضّرورة مُسارعة الرّاغبين في الانخراط في هذا السُّوق إلى تعلُّم لُغة القائمين عليه والمتحكّمين به، وقد أدّى توافُر رأس المال بنسبة كبيرة، ولا سيّما في دُول الخليج العربيّ، إلى تشجيع كثير من غير العرب إلى تعلُّم اللغة العربيّة لتسهيل التّعامل مع المؤسّسات التّجاريّة في تلك الدُّول، بل إنّنا "نجد كثيرًا من الأجانب يُوجّهون أنظارهم إلى العيش في هذه البلاد والاستقرار بها، من خلال إقامة مشاريع وشركات توفُّر لهُم قدراً من الغنى والرّبح، وتجذبُ لهُم كثيراً من العمالة الأجنبيّة" (يوسف، 2014م)

ولكن تعلُّم اللغة العربيّة على مُستوى الأفراد والجماعات يكُون مُحدداً وبسيطاً أي في المستوى

الابتدائيّ لأنّ غايات العمل ترتبط بحاجات نفعية مُباشرة، فيلجأ المتعلّمون إلى أن يأخُذوا من اللغة بما يسمحُ لهُم بتسهيل عملهم التّجاريّ، ومن ثمّ فإنّ نطاق تعلُّمهم يكُون محدوداً بدائرة العام والمتداول والقريب من العامّيّ، إذ إنّ الغاية التي تعلّموا اللغة من أجلها لا تتطلّبُ أكثر من ذلك، دُون أن نُغفل أهميّة هذه الغاية ودورها المُهم في التّعرُّف إلى الثّقافة العربيّة وتاريخها وحضارتها على جميع الأصعدة.

5. الغاية السّياحيّة:

وهي أضعفُ الغايات تأثيراً في تعلُّم اللغة العربيّة، لأنّ من يتعلّمون اللغة العربيّة بقصد السّياحة سوف يقتصرون على بعض المفردات التي تتطلّبُها رحلتُهم إلى أحد البلاد العربيّة من أجل قضاء حاجاتهم إلى بعض الأُمور الأساسيّة من طعام أو شراب أو طلب وسيلة نقلٍ أو ما إلى ذلك، وغالباً ما ينسون كثيراً ممّا تعلّموه بسبب عدم تكرارهم لزيارة البلد، ومن ثمّ فإنّ تعلُّمهم لهذه المفردات غالباً ما يكُون باللّهجة العامّيّة السّائدة في هذا البلد العربيّ أو ذاك، وأمّا اكتساب المهارة اللُّغويّة فيحتاجُ إلى حصيلةٍ واسعة من ألفاظ اللُّغة وإلى "قُدرةٍ على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللُّغويّة المكتسبة على نحوٍ سليم، وطبقاً للمقاييس والقواعد اللُّغويّة المُتّفق عليها في اللّغة الواحدة" (المعتوق، 1996)

والغاية السّياحيّة لا تُتيحُ الفُرصة للمُتعلّم فعل ذلك، بسبب ضحالة الذّخيرة اللُّغويّة المكتسبة وعشوائيتها وارتباطها باللّهجات العامّيّة، ولهذا فإنّ ما يكتسبُه المُتعلّم من وراء الغاية السّياحيّة يُعدُّ بمنزلة معرفةٍ عامّةٍ وسطحيةٍ باللُّغة العربيّة التي يتطلّبُ الحدُ الأدنى من معرفتها سواءٌ على مُستوى اللغة أم على مُستوى الدّلالة أكثر من مُجرّد اكتساب بعض المفردات المُنتمية إلى حُقُولٍ دلاليةٍ سطحيةٍ ومتباعدة.

2) الكفايةُ اللُّغويّةُ والكفايةُ التّواصُليّةُ في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

قبل الخوض في الحديث عن الكفاية اللّغوية والكفاية التواصلية؛ لا بدّ لنا التفريق بين مفهوم القدرة ومفهوم الكفاية، وذلك نظراً لحدوث لبسٍ في التفريق بينهما عند أغلب الباحثين.

1. مفهوم القدرة اللغوية:

القدرة اللغوية: هي المعرفةُ الفطريةُ الكامنةُ في كلّ إنسانٍ التي تؤهلهُ لتأدية أيّ منظومةٍ كلامية.

وتبدو هذه المقدرة بصورة واضحة تماماً لدى الأطفال؛ فهم منذ أيّامهم الأولى وحين ينمون شيئاً فشيئاً يبكون، ويهدلون ويتواصلون، وذلك كلّه إرسالاً واستقبالاً، وحين يبلغون السّنة الأولى يأخذون في محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعونها من حولهم وينطقون كلماتهم الأولى، وتزدادُ هذه الكلمات حين يبلغون سنةً ونصفاً، بل تتركّبُ هذه الكلمات في جملٍ من كلمتين أو

ثلاثٍ فيما يعرف بـ (**الجُمل البرقيّة**)، وحين يخطُون إلى المدرسة خطواتهم الأولى تقوى هذه القدرة فيتشرّبون التراكيب المعقّدة. (براون، 1415هـ 1994م)

والملاحظُ وفقاً للتجارب التي أجراها كثيرٌ من الباحثين اللغويين أنّ هذه القدرة تولدُ مع الإنسان، وهي لدى الطفل أقوى منها لدى البالغين أو كبار السن، وأنّها قابلةٌ للتجدُّد والتطوير بالممارسة والتعلُّم.

2. مفهوم الكفاية اللغوية:

وهي أن يعرف الفردُ النّظام اللغوي ويطبّقه دون تفكير واعٍ، فيصبح قادراً على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية المُصاحبة لجميع الأشكال اللغوية؛ أي هي القدرةُ العالية على فهم لغةٍ ما والتحدُّث بها في جميع المواقف والأحوال.

فالكفاية اللغوية ظاهرةٌ مكتسبةٌ تتطلبُ منهجاً تعليمياً واضحاً؛ فيه خطوات متدرّجةٌ من الأسهل نحو الأصعب، وكما تتطلّبُ في حالات التعليم الصفّي مراعاة الفروقات الفرديّة بين الأفراد المتعلّمين، وبناءً على **قانون الأثر والاستجابة**؛ وهو يعني تطبيق المنهج ومن ثمّ تقويم النتائج على ضوء استجابة المتعلّمين، يمكنُ اختيار الطرائق التعليمية المناسبة ومستوى النصوص المطلوب أداؤها، والدرجة الأدائية التي يمكن للمتعلّمين الوصول إليها.

وقد "وُضعت شروطٌ لحصول الكفاية اللغوية في استعمال اللّغة الثانية، فيقالُ عن شخص ما إنّه يعرفُ هذه اللغة إذا حقّق واحداً أو أكثر من المعايير الآتية:

1. اكتساب المهارات اللغوية معرفةً وأساساً.
2. الوقوف على ما يُقاس وما لا يُقاس من اللغة.
3. الأداء على المستويات المختلفة؛ أي الحقيقية والمجازية.
4. سلامة الإنتاج اللغوي أصواتاً وقواعداً واستعمالاً.
5. أداء المهارات اللغوية الوظيفية.
6. القدرة على الإرسال والاستقبال". (السيد، 2016)

3. مفهوم الكفاية التواصلية:

هي مقدرةُ الفرد على استعمال اللُّغة استعمالاً محدوداً لتحقيق التّواصل النّفعيّ المحدّد بموضوع اجتماعي أو ثقافي وحسب. وهي تستلزمُ إعداد برامج تربويةٍ مخطّطٍ لها مسبقاً تشملُ صياغة الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه.

- إنّ صاحب مُصطلح **الكفاية التواصلية** هو "**ديل هايمز Dell Hymes** في دراسة له نشرها في كتاب (**علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics**) ... ويشيرُ المصطلحُ إلى القُدرة على نقل رسالةٍ أو توصيل معنىً معيّن، والجمع بكفاءةٍ بين معرفة القواعد اللغويّة ومعرفة القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد... وهي تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم؟ When، ومتى لا ينبغي أن يتكلم؟ When not، وعن ماذا يتكلّم؟ What، ومع من يتكلّم؟ With whom، ومتى وبأي طريقة؟When and in what way ". (طعيمة ر.، 2004)

- ويرى (Dell Hymes)، أنّنا نجد أصول المفهوم الجديد للكفاية في تكامل تيارين متمايزين؛ هما:

- النحو التوليدي التحويلي؛ (أي معرفة القواعد النحوية).
- إثنوغرافيا التواصل (أي معرفة قواعد الاستعمال والقدرة على استخدامها).

❖ **مكوّنات الكفاية التواصلية:**

<u>لدى ديل هايمز (Dell Hymes):</u>

1- المعرفة اللسانية: وهي القدرةُ على تركيب جملةٍ صحيحةٍ قواعديّاً.

2- المعرفة السوسيو- لسانية: وهي معرفةُ قواعد الاستعمال الثقافيّ للغة.

<u>لدى صوفي موران Sophie Moran:</u>

1- المكوّن اللساني: وهو امتلاكُ القُدرة على استعمال النّماذج الصوتية والنحوية لنظام اللُّغة.

2- المكوّن المقالي: وهو امتلاكُ القُدرة على تأدية جميع أنواع الخطاب، في مختلف المواقف التواصلية التي أُنتجت فيها.

3- المكوّنُ المرجعيُّ: ويشملُ معرفة مجالات التجربة التواصلية وارتباطاتها بالعلاقات المتنوّعة بين العالم وأشيائه أو بين الكون وموجوداته.

4- المكوّنُ السوسيو- ثقافي: ويتمثّل في معرفة القواعد الاجتماعية للتفاعل بين الأشخاص، إضافةً إلى معرفة التاريخ الثقافي للعلاقات بين الأفراد في المجتمع.

<u>بينما يميّز **كانال وسواين** أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية:</u>

- الكفاية النحوية: معرفة نظام اللغة والقدرة على استخدامها.

- الكفاية اللغوية الاجتماعية: قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث من خلاله التواصل.

- كفاية تحليل الخطاب: قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، وطرق التعبير عن المعنى.

- الكفاية الإستراتيجية: قدرة الفرد على اختيار الأساليب، والإستراتيجيات المناسبة لبدء حديث والانتهاء منه أو تحويل مساره.

أما في نموذج (**بلامر وباشمان**)؛ يشمل:

- الكفاية اللغوية: وهي تضم الكفايتين:

النحوية: أي القدرة على استعمال ما في اللغة من (مفردات، ونحو، وصرف، وأصوات، وعلمٍ للخط).

والنصيّة: وهي القدرة على ملاحظة مدى تماسك النصّ وتنظيمه.

- الكفاية البراغماتية (الذرائعية أو النفعية): وهي تضم أيضاً الكفايتين:

المنطقية: وهي استعمالُ الكلام لتحديد أهداف نفعية محدّدة أو لتفسيرها.

اللغوية الاجتماعية: وتشملُ الحساسية تجاه اللهجات والمرجعيات الثقافية.

- الكفاية الإستراتيجية: وتعني القدرة على وضع مكونات الكفاية اللغوية موضع التنفيذ العمليّ في سياق لغةٍ تواصليةٍ وفقاً لثلاث خطوات هي: 1- التقييم. 2- التخطيط. 3- التنفيذ.

أمّا في الإطار المرجعي الأوروبي:

- **كفايات لغوية:** وتشتمل على (الكفاية النحوية، والمعجمية، والصوتية، والإملائية، وكفاية ضبط النطق، وأبعاداً أخرى من نظام اللغة).

- **كفايات لغوية اجتماعية:** وتسلط الضوء على الأحوال الاجتماعية والثقافية لاستخدام اللغة وفق المعايير التي تحكم المجموعات الاجتماعية.

- **كفايات برغماتية:** تهتمُّ بالاستعمال الوظيفي للمصادر اللسانية، وإتقان الخطاب، والتعرُّف على أنواع النصّ وأشكاله. (عبدالجواد، زاهر، مدكور، و توفيق، 2008)

ولا بدّ من الإشارة إلى ضرورة توافر مجموعةٍ من العوامل تُسهم في تحقيق أهداف الكفايات التواصلية المتمثّلة في ضرورة فهم المرسل إليه للرسالة التواصلية وفق الدلالات التي قصدها المرسل بما يضمن لها إحداث التأثير المطلوب فيه، ومن هذه العوامل:

على مستوى المرسل:

ضبطُ لغة الرسالة ضبطاً تاماً، وإبرازُ التنويع الصوتي في مواضعه لتأكيد المطلوب منها، والاستعانةُ بجميع الإمكانات الجسدية (مثل حركات اليدين والعينين والجسد) أو التقنية (مثل مكبّر الصوت، أو أجهزة العرض) لإيصالها بأعلى دقّةٍ مُمكنة.

على مستوى الرسالة:

العنايةُ بتصميم الرسالة، ودقة المعلومات الواردة فيها، وحجمها، ومستوى لغتها.

على مستوى المرسل إليه:

التركيزُ على معاني الرسالة، والعملُ على فكّ رموزها وفهم مضمونها وتفسير محتواها تفسيراً موافقاً لما أرادهُ المرسل. (بروال، 2015م)

❖ **سمات الكفاية التواصلية:**

1- تتناسبُ مع قدرة الفرد على تبادل المعنى مع الآخرين.

2- تنطبقُ معاييرُها على اللُّغة في حالاتها المنطوقة والمكتوبة والرمزية.

3- محدّدةٌ بالسياق؛ أي تتطلّب القدرة على اختيار اللغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال.

❖ **أهداف الكفاية التواصلية:**

في كثيرٍ من الحالات تُعدُّ "كيفيةُ قول الأشياء -وهي تتعلّق بقدرة الفرد على ابتكار أساليب خاصة بما يُقال وبجوانب اكتساب السلوك الاجتماعي- أكثر أهميّة من العناية بالسياقات الخارجية المحيطة بالقول. (هدسون، 1990)

بناءً عليه ينبغي لتحقيق الكفاية التواصلية معرفة الغايات الأساسية التي وُضعت مناهج التعليم وطرائقه من أجل الوصول إليها، ويُمكن إجمال هذه الأهداف بما يأتي:

1- إكساب المتعلمين رصيداً لغوياً.

2- تعويد التلاميذ على قواعد الحديث والإصغاء.

3- تنميةُ قدرة المتعلّمين على الابتكار والتصرّف بطلاقةٍ في المواقف المختلفة.

4- الكشفُ عن موهبة الدّارسين الخطابية، وسرعة البيان في القول.

5- التعبيرُ عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة.

6- إتقانُ الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث.

7- استيعابُ المعلومات ومن ثمّ إعادة إنتاجها.

8- فهمُ ما يحتاجُ إليه المشاركون في الاتّصال، ومعرفةُ مشكلاتهم من أجل وضع حلولٍ مناسبةٍ لها.(علوي، أبو عمشة، و آخرون، 2022)

❖ **خصائص الكفاية التواصلية:**

ترتكز الكفاية التّواصليّة على بعض الخصائص، التي من أهمّها:

- تمتاز الكفاية التّواصليّة بالتّفاعل بين أطراف العمليّة التّواصليّة، فعلى سبيل المثال في العمليّة التّعلُّميّة التّعلُّيمية يكُون التفاعلُ بين المرسل والمرسل إليه، أي بين المُعلّم والمُتعلّم أو بين المُتعلّم وأقرانه، ومن هذا المنطلق تستمد حركيّتها التّواصليّة والتّفاعليّة بين الأطراف المذكورة عوض اقتصارها على التّواصل الذّاتيّ.
- تتجسّد الكفاية التّواصليّة في وضعيّات تواصليّة مُختلفة وفي كُلّ نوع من أنواع اللغة سواء أكانت منطُوقة أم مكتُوبة.
- للسّياق دورٌ مهمٌّ لا يُمكن إغفاله في إطار النّظرة التّواصليّة بعامّة والكفاية التّواصليّة بخاصّة؛ فكما أنّه لا يُمكن حصر المواقف التّواصليّة فإنّه من الضّروريّ مُراعاة السّياق ومراعاة مُلابسات الخطاب ومقدّماته ومن ثمّ اختيار الأساليب المناسبة واللُّغة المساعدة على التّواصل في تلك المواقف. (علوي، أبو عمشة، و آخرون، 2022)

3) طرائقُ تدريس القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

يُعدّ مضمارُ تدريس اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها مضماراً مُهمّاً نظراً لأنّهُ يُسهمُ في زيادة انتشار هذه اللُّغة العظيمة بوساطة تعريف الآخرين بجماليّتها وروعتها ودورها الحضاريّ في التّقدُّم الّذي أصبحت تنعمُ به كثيرٌ من دُول العالم، ولا سيّما تعريفُهُم بالجانب الأخلاقيّ المُتميّز الّذي يُقدّمُهُ الدّينُ الإسلاميُّ بما فيه من دعوةٍ إلى السّلام الكونيّ وفعل الخير واجتناب الشّرّ؛ وهي مبادئ أصبحت تكُونُ ضرُورةً مُلحّةً في خضمّ الصّراعات والنّزاعات المُدمّرة المُنتشرة في العالم اليوم، وكذلك فإنّ اللُّغة تحيا بحياة أبنائها وتمُوتُ بموته، وحياةُ اللُّغة هُنا تكُونُ باستمرار أبنائها في تعلُّمها التّعلُّم الصّحيح وتعليمها للآخرين لتُصبح مُشاركةً في الإنتاج الحضاريّ العالميّ، وأمّا موتها فيكُون بالتّقاعُس والتّخاذُل عن ذلك.

إنّ تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها يعني أن يُصبح كُلُّ مُتعلّمٍ قادراً على استعمال اللُّغة العربيّة في مجالي التّواصُل والاتّصال؛ أي أن يُصبح قادرًا على فهم اللُّغة والتّحدُّث بها وقراءتها والكتابة بوساطتها، ويعني ذلك أن يكتسب المُتعلّمُ الكفاءة اللُّغويّة ويُقصدُ بها:

"تزويد الدّارسين الأجانب بالمهارات اللُّغويّة الّتي تجعلُهُم قادرين على فهم طبيعة اللُّغة والقواعد الّتي تضبُطُها وتحكمُ ظواهرها، والخصائص الّتي تتميّزُ بها مُكوّناتُها، أصواتاً ومُفرداتٍ

وتراكيب ومفاهيم". (طعيمة و الناقة، 2003)، وأن يكتسب كفاءة الاتّصال ويقصدُ بها:

"تزويد الدّارسين بالعبارات اللُّغويّة المُناسبة الّتي تُمكّنُهُم من الاتّصال المُثمر سواءٌ بمُتحدّثي اللُّغة المُستهدف تعلُّمها أم بالثّقافة الّتي نشأت هذه اللُّغة فيها" (طعيمة و الناقة، 2003)

ولتحقيق الكفايتين السّابقتين لا بُدّ من وضع منهجيّةٍ علميّةٍ تسيرُ وفق خُطّةٍ واضحةٍ وتُستعملُ الطّرائق المُناسبة لإنجاز غاية التّعليم المنشُودة في كُلٍّ منها، وتخضع هذه المفاهيم في أنساقها الأوّليّة لنظريّات التّعلُّم والتّعليم ومنها النّظريّةُ السُّلُوكيّةُ والنّظريّةُ البنائيّةُ والنّظريّةُ العقليّةُ وترتكزُ على عناصر أساسيّةٍ هي المُعلّمُ والمُتعلّمُ والمادّةُ التّعليميّةُ.

إنّ الغاية التي تسعى إليها جميع المناهج المقترحة والنّظريّات التي وضعها مُختلفُ الباحثين في تعليم اللغة الثّانية هي أن يصل المتعلّمُ إلى حدٍّ مُعيّنٍ في أداء مهارات هذه اللغة ألّا وهي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، والمهارةُ في أبسط تعريفاتها هي: "القُدرةُ على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة إتقانٍ مقبُولة" (مصطفى ع.، 1433هـ)

والمهاراتُ السّابقةُ مُتداخلةٌ ومرتبطةٌ بعضها ببعض؛ فمهاراتا الاستماع والكلام مُرتبطتان بالجانب الصوتي من اللغة أي بالجانب المتعلّق في تمييز الحُروف وطريقة نُطقها، ومهارتا القراءة والكتابة مُرتبطتان بالجانب المكتوب من اللغة أي بالجانب المتعلّق بطريقة كتابة الحُروف والكلمات والجمل، ومن ثمّ فإنّ المهارات الأربعة تسعى لتحقيق غايتي الاتّصال والتّواصل كما ذكرنا آنفًا.

تتضمّن طرائقُ تدريس القصة للنّاطقين بغير العربيّة جُملةً من المفاهيم المتفرّعة عن هذه الطّرائق والمتداخلة بعضُها مع بعض في آن، ومن هذه المفاهيم التي تُؤسّس المهاد النّظريّ الذي سوف ترتكزُ عليه تلك الطّرائق مجمُوعةُ النّظريّات التي تُوضّحُ آليّة التّعليم، سواء أكان تعليماً للُّغة أم تعليماً لغير اللغة، ويأتي في مُقدّمتها النّظريّة السُّلوكيّة التي تستند إلى مبدأ عامٍّ ألّا وهُو أنّ السُّلوك الإنسانيّ ليس سوى مجمُوعة من الاستجابات النّاتجة عن ردّة فعلٍ على المثيرات الخارجيّة وقد نشأ عن هذه النّظريّة النّظريّة الاشتراطيّة التي ترى أنّ تلك الاستجابة للمثير الخارجيّ هي استجابة شرطية أي أنّه بإمكاننا دراسة السُّلوك الإنسانيّ وفقاً لمعرفتنا بالمثيرات ومتغيّراتها وما يُؤثّر فيها من عوامل، ومن النّظريّات أيضاً نظريّةُ التّعزيز التي تُركّزُ على الفاعليّة التي تُؤثّرُ بها المكافآتُ والتّحفيزاتُ والتّشجيعُ المادّيُّ أو المعنويّ في استجابة المتعلّم للمادّة التّعليميّة، وبناءً على هذه النّظريّات وغيرها وُضع تصوُّرٌ عامٌّ لمجموعةٍ من الطّرائق المتّبعة في تدريس اللغة الثّانية أو اللغة الأجنبيّة ومن هذه الطّرائق: (طعيمة و الناقة، 2003)

- **طريقةُ القواعد والترجمة:** تعتمدُ هذه الطريقة على اختيار عددٍ من النُّصوص وترجمتها وكتابتها والتّركيز على ما فيها من قواعد.

- **الطريقةُ المباشرة:** وأمّا الطّريقة المباشرة فتعتمد على تعليم الطُّلّاب سلسلة من المفردات والجمل التي يحتاج إليها في حياته اليوميّة الاعتياديّة كتلك المتعلّقة بالأطعمة والأشربة والتّسوُّق والتّعامل مع النّاطقين باللُّغة الأصليّة في المواصلات العامّة وأماكن العمل، وهي طريقة تُركّز على الجانب السمعي من اللغة.

- **طريقةُ القراءة:** وفي هذه الطّريقة يجري تدريب المتعلّمين على القراءة الصّامتة لنصوصٍ من اللغة المطلوب تعلُّمها وترجمتها دُون التّركيز على الجانب النحوي فيها، ومن ثمّ تنمية مداركهم في النُّطق الصحيح للألفاظ تمهيداً لنُطقها نُطقاً جهرياً سليماً صحيحاً مع التّركيز على استنتاج معاني المفردات الجديدة عن طريق فهم سياق الكلام.

- **الطريقةُ السمعيّةُ الشفهيّة:** وترى هذه الطريقة أنّه يجب التّركيز في بداية تعلُّم اللغة على الجانب المسموع منها قبل الانتقال إلى تعلُّم الجانب المكتوب؛ ولذلك فهي تستند إلى تعليم الطُّلّاب مجمُوعةً من الحوارات تتضمّن التّعبيرات الشّائعة في اللغة المطلوبة، إذ يسمعون نُطقها الصحيح مع الانتباه لتنغيماتها، ويكرّرون هذا الاستماع إلى أن يتّأكّدوا من إتقانهم لهذه الحوارات من حيثُ النُّطق والدّلالة بدقّةٍ وطلاقة، ومن ثمّ يتعلّمُ الطُّلّابُ توظيف هذه الحوارات في أحاديثهم الخاصّة والعامّة، وبعد ذلك ينتقل الطُّلّابُ إلى قراءة المادّة المطبوعة التي تتضمّنُ ما سبق أن تدرّبوا عليه تدريباً شفهيّاً.

- **الطريقةُ التوليفيّة:** وفي الطّريقة (التّوليفيّة) يجري الاستفادة من جميع العناصر الواردة في الطّرائق الأربع السّابقة بما يتناسب مع مُستوى المتعلّمين وأعمارهم في غايات تعلُّمهم اللغة ودرجة تجاوبهم مع المادّة العلميّة وإتقانهم لها، وبالاستفادة من النّظريّات والطّرائق السّابقة يُفترض أن يُصاغ من الآليّات التّطبيقيّة الواردة فيها ما يصلُح للاستثمار في تعليم المهارات اللُّغويّة الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، فتعليمُ الاستماع يعني مهارة الإصغاء وهي تتطلّبُ بالضّرورة عمليّة إدراك وفهم ما يُقال للمتعلّم بوساطة اللغة الثّانية وعليه حينئذٍ أن يجري مُقابلة صوتية بين الأصوات المُرسلة إليه في اللغة الثّانية والأصوات التي يألفُها في لُغته الأُم، ومن ثمّ عليه أن يُدرك سياقات المعنى النّاتج عن هذه المقابلات إدراكاً تدريجيّاً من الأسهل نحو الأصعب، ويمكن أن يستعين المُدرسُ لتحقيق ذلك بالحوارات الشّائعة في وسائل التّواصل الاجتماعيّ ومناقشة المتعلّم فيما يردُ فيها لتحديد درجة إتقانه لها ومعرفة الصُّعوبات التي يُعانيها في أثناء الاستماع لها ووضع الآليّات المناسبة لتجاوزها، مع الانتباه إلى أنّ مهارة الاستماع

مُرتبطة ارتباطاً عُضويّاً بمهارة الكلام، فالمتعلّمُ يُحاكي ما يسمعه حينما يُطلبُ إليه القيام بعمليّة الكلام، لذا يجبُ مُراعاة الدّقّة في تعليمه النُّطق الصحيح للأصوات وتنغيماتها وأشكالها المختلفة، ففي مهارة الكلام يركّز المعلّم على قُدرة المتعلّم على استعمال الأصوات استعمالاً صحيحاً وقدرته على ترتيب الكلمات وفق ما تقتضيه قواعد النّحو، وتنتقلُ مهارةُ الكلام بالمتعلّم من حالة التّلقّي إلى حالة الإنتاج فيصبح قادراً على التّعبير عن احتياجاته البيولوجيّة والشُّعوريّة المتنوّعة، ويستندُ تطوير هذه المهارة إلى "تهيئة الجوّ النفسيّ الملائم للتّعبير بحرّيّةٍ تامّة، وقبُول المُتعلّم لأغلاطه اللُّغويّة والرّغبة القوية في تصحيحها وتمثيل الحوارات الكلام بمواقف حياتية من مثل مُشاهدة صُورٍ والتّعليق عليها أو الحديث عن إجازة أُسبوعيّة وكيفية قضائها أو إجراء مُحادثة هاتفية مع الأهل أو الأصدقاء" (الشيخ و يونس، 2003)

إضافة إلى استعمال طريقة الأسئلة والأجوبة لتفعيل هذه المهارة ووضعها في موضع التطبيق، ويُعدُّ تعليم القراءة هدفاً أساسياً لأنها تجعل المتعلّم على صلةٍ دائمةٍ بالإنتاج اللغوي والحضاري والثقافي للغة التي يسعى لتعلُّمها، وهي ترتكز إلى عملية فك رموز اللغة المكتوبة بوساطة ما يمتلكُه المتعلّم من ثروةٍ لفظيةٍ وذخيرةٍ دلاليةٍ ومعلومات كافيةٍ عن طريقة التركيب النحوي للمفردات بما فيها من أسماء وأفعال وحروف وظروف زمان ومكان وعلامات ترقيم بما يسمحُ للمُتعلّم بقراءة النصّ اللغويّ قراءةً صامتةً أو جهريةً مع فهم معاني المفردات والجمل والعلاقات الدلاليّة والسياقيّة التي تربط بينها، بوساطة الاعتماد على المعارف اللغوية التي اكتسبها في مرحلتي الاستماع والكلام، وأمّا مهارة الكتابة فهي ضروريةٌ لتعميق ما قد تعلّمه من مهارات الاستماع والكلام والقراءة، إذ يجري بوساطتها حفظ ما صدر عن النفس من أفكارٍ ورغباتٍ ومتطلباتٍ ومشاعر، وتُعدُّ الكتابة من المهارات اللغوية المركّبة لأنّها تتطلّبُ عملاً ذهنياً وحسّياً في آنٍ معاً، فالمُتعلّم يحتاجُ أولاً إلى إدراك صورة الحرف المقروء كلماتٍ وجملاً ومن ثمّ تركيبها بعضها مع بعض في سياق الفهم ولهذا "جاء تعليمُ الكتابة في آخر تعليم المهارات اللغوية... باعتبار أنّ هذه المهارة يصعبُ التحكُّم فيها إلاّ بعد أن يستمع المتعلّم للغة ويألف أصواتها، ثم يُحاكيها نطقاً وحديثاً ثم يعرف رموزها في القراءة وأخيراً يكتُبها" (الغالي و عبدالله ، 2006)

وتهدفُ عملية الكتابة فيما يطمحُ إليه المنهج التعليمي إلى تعلّم كتابة الأحرف العربية كتابةً صحيحةً مع إدراك العلاقة بين الشكل المكتوب للحرف والصوت المنطوق له وتمييز كتابة الحروف في جميع حالاتها المتّصلة والمنفصلة، إضافة إلى معرفة دلالات علامات الترقيم ومواضع استعمالها، بما يُمكّن المتعلّم بعد المران والتدريب من فهم النصوص المكتوبة والقدرة

على إنشاء نصوصٍ تعبيريةٍ خاصةٍ به على مستوى الحاجات التواصلية أو الإنشائية.

وبالاستفادة من الطرائق المذكورة آنفاً وما يتفرّع عنها من آليات تعامل مع المهارات اللغوية الأربع وبتطبيقها على الأمثلة القصصية المختارة من قصص كامل كيلاني يقترحُ البحثُ اتّباع الآلية الآتية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها:

1. اختيارُ نموذجٍ قصصيّ من قصص الكيلاني مناسبٍ من حيث طبيعة لغته وأفكاره مع مستوى المتعلمين وميولهم، مع مراعاة أن يحتوي النموذجُ المُختار على عنصر التشويق والدّافعية اللذين يحفّزان المتعلمين على الإقبال على تعلُّم ما فيه من مهارات لغوية والتفاعل معه وجدانياً وذهنياً.
2. أن تكون السلسلة السرديّة في النموذج المُختار سلسلةً مترابطةً ذات أحداث متتابعة.
3. أن يتميّز النموذجُ المُختارُ بالوضوح والقصر النسبيّ غير المُخّلّ بالفهم العام لدلالته المباشرة أو غير المباشرة.
4. قراءةُ النصّ من المتعلمين قراءةً صامتةً، ثم قراءته قراءةً جهريةً من المعلّم مع مراعاة النُطق الصحيح والتنويع الصوتي.
5. وضعُ عنوانٍ للنصّ ومناقشةُ المتعلمين حوله.
6. استخلاصُ المفردات ذات المعاني الجديدة على المتعلّمين وشرحُها.
7. وضعُ أسئلةٍ على النصّ تتناول الجوانب المهارية الأربع، من مثل السؤال عن مرادفات بعض المفردات وعكسها، أو عن جموعها، أو التوصيل بين بعض الكلمات ومعانيها أو ملء الفراغ بالكلمة المناسبة، أو تعليل سبب كتابة الهمزة في إحدى الكلمات، أو استخراج جملة اسمية أو فعلية من النص، أو السؤال عن شخصية معينة في القصة، أو اقتراح وضع خاتمة مغايرة للنص وكتابتها، أو إسناد أدوار بعض الشخصيات إلى مجموعة من المتعلمين والطلب إليهم تمثيلها تمثيلاً مسرحياً، أو اختيار بعض الجمل من القصة ووضع إشارة ✓ أمام الصحيحة منها و✗ أمام العبارة الخاطئة مع تصحيحها.
8. مناقشةُ الدّروس المستفادة من القصّة ومناقشةُ المتعلّمين في مدى تأثيرها فيهم واستفادتهم منها على المستوى الاجتماعي أو الثقافي.

ب. فنُّ القصّة:

1) التعريف بفن القصة:

القصّةُ من أقدم الفُنون الأدبيّة، إذ دأب الإنسانُ منذُ أقدم العصور على محبّة رواية ما وقع له من أحداثٍ للآخرين، ومن هنا نشأ السّردُ الشفهيُّ الذي يرتكزُ على الفطرة والبديهة في نقل الأحداث من السّارد إلى المُتلقّي دون أن يخضع لقواعد أو قوانين، ولكن هذا النوع من السرد ما لبث أن تطوّر بمرور الزمن وانتقل من الحالة الشفهيّة إلى الكتابية التدوينيّة فأصبح مقصوداً بذاته ووُضعت له صفات وقوانين عامة استُنبطت من استقراء المُنجز السرديّ في جميع العصور وعلى مختلف المستويات، والقصّةُ بالتعريف هي: "مجموعةٌ من الأحداث يرويها الكاتبُ، تتناول حادثةً أو عدّة حوادث تتعلّقُ بشخصيات إنسانيةٍ مختلفة، تتباينُ أساليبُ عيشها وتصرُّفها في الحياة، على غرار ما تتباينُ حياةُ النّاس على وجه الأرض، ومهمّةُ القّاص تنحصرُ في نقل القّارئ إلى حياة القّصة، بحيثُ تتيحُ له الاندماج التّام في حوادثها" (نجم، 1955)

فالقّصةُ إذن تنقلُ إلى المتلقّي حياةً تشبهُ حياته ولكن يُفترضُ فيها أن تكون أكثر تكثيفاً وعُمقاً ودلالةً، وهذه الشروط الثلاثة (التكثيف والعمق والدلالة) أنفة الذكر شديدةُ الأهميّة، لأنّها هي التي تجعل من القصة فنّاً قادراً على جذب المتلّقي، إذ لا يجوز للقاص أن يسترسل في كتابة كلّ ما يخطرُ في ذهنه، من دون أن يعمل على تكثيفه، بحيث ينتقي منه الأحداث الفاعلة التي تجعلُ من القارئ في حالة تأهُّبٍ وتشويقٍ لمعرفة ما سوف يقعُ للشخصيات في المقاطع الآتية من السرد، وأن يُدخل المتتالية السردية في مختبر العُمق الدلاليّ، فيختارُ منها الأحداث التي تستحقُّ أن تُروى للقارئ، فيخرجُ بها من دائرة السّائد والمتكرّر والمألوف، وإلا سقط في فخّ الثرثرة والابتذال ممّا سيؤدّي بالقارئ/المُتلقّي إلى ترك القصة والعزوف عن متابعتها.

2) عناصرُ القصّة:

وبناءً على ما جاء في تعريف القصة، إضافة إلى مُجمل ما أورده الباحثون والدّارسون للفنّ القصصي نجدُ أنّ العناصر الأساسية التي ترتكزُ عليها القصّة بصفةٍ عامةٍ هي:

1. الحدثُ:

وهُو من أهمّ العناصر في أيّ قصّة، لأنّه الأساس التي تنهضُ عليه سائرُ عناصرها، وبوساطته تتحرّك الشّخصيّات وتظهر صفاتها ودوافعها، وانطلاقًا منه تنشط الحركة الزّمنيّة في السّرد، وتنبعثُ الحياةُ في الأمكنة، والحدث بالتّعريف هُو: "سلسلةٌ من الوقائع المتّصلة التي تتسمُ بالوحدة الدّالّة وتتلاحق من خلال بداية ووسط ونهاية" (برنس، المصطلح السردي، 2003).

ولتقديم الحدث من قبل الكاتب طرائق مُتعدّدة ترجعُ إلى نوع القصة وإلى طبيعة الحدث المسرود نفسه، فقد يُقدّم الكاتبُ الأحداث بناءً على ما تقُوم به الشّخصيّات من أفعالٍ أو على ما تتأثّر به من مُجريات الواقع الخارجيّ أو بناءً على ما تُفكّر به الشّخصيّات فيما يدُور بينها وبين نفسها من حوار داخلي، وقد يلجأُ الكاتبُ إلى سرد الأحداث بصورة مُتسلسلةٍ واحدًا تلو الآخر مع وُجُود رابط بينها وهُو النّمط السّائد في مُعظم القصص، وهُو أبسطها وأسهلها فهماً بالنّسبة إلى القارئ، ولكن بعض كُتّاب القصّة قد يروي الأحداث بصورةٍ غير مُتسلسلة، بل قد يبدأُ قصّته من الحدث الأخير ثُمّ يعُود إلى الحدث الأوّل ليروي للقارئ ما جرى من أسباب ووقائع أدّت إلى تلك النّهاية التي فاجأه بها في بداية القصّة في ما يُسمّى (الخطف خلفًا)، وهي طرائق مُربكةٌ للقارئ ومشتّتةٌ لذهنه، ولا ينبغي استعمالها إلّا في المواضع التي تتطلّب وُجودها بالضّرورة.

2. الحبكةُ:

وهي "سلسلةٌ من الحوادث التي يقعُ فيها التأكيدُ على الأسباب والنتائج" (فورستر، 1960) أي تأكيد الربط بينها برابطٍ منطقيٍ ومقنعٍ للقارئ، وبوساطة الحبكة تشتبكُ كل الأحداث بعضها مع بعضٍ وتتأزم، فتنتقلُ من الأحداث إلى الحلول بصورةٍ متصاعدةٍ، وقد تكونُ الحبكةُ بسيطةً أي لا يقعُ فيها "انقلابٌ في الأحداث أو في مشاعر الشخصيات" (برنس، قاموس السرديات، 2003)

وقد تكونُ حبكةٌ معقدةٌ أي "حبكةٌ ملحمية أو دراميةٌ" (برنس، قاموس السرديات، 2003)

تتضمنُ خيوطاً دراميةً كثيرةً من جهةٍ ومتصارعةً فيما بينها من جهةٍ أخرى، ويقعُ فيها كثيرٌ من التطورات والانقلابات في الأحداث والشخصيات، قد تنتقلُ بها من النقيض إلى النقيض.

3. الشخصيات:

وهي "مجموعةُ أسماء العلم الحقيقية أو المتخيّلة التي تُبنى هويّتها مع تُقدّم السرد ويتكرّرُ ظهورها في أثنائه" (لحمداني، 2003).

والشخصية هي المرتكزُ الذي يستندُ إليه العملُ القصصيُّ، فلا قصة من دون أحداثٍ وكذلك لا قصة ولا أحداث من دون شخصياتٍ، ويتناسبُ تأثيرُ الشخصية مع قدرة الكاتب على تكوينها على الورق من حيثُ بنيتها الخارجية وبنيتها الداخلية، أي من حيثُ بنائها الجسدي/الشكلي ومن حيثُ بنائها النفسي، وفي قصص الأطفال كثيراً ما تكونُ الشخصياتُ منتميةً إلى عالم الحيوان، ولهذا يُفترضُ بالقاصّ أن يبني شخصياته بما يتناسبُ مع موضوع القصّة وأن يكون ما يصدرُ عنها من أقوالٍ أو أفعالٍ متناسباً مع دورها المنوط بها ومع هيئتها العامة وجنسها وبيئتها التي تظهرُ بها في مختلف مفاصل السرد القصصي.

4. المكان:

يخضع المكان لكثير من التصورات، منها المكان الحقيقي، أو الطبيعي أو النفسي أو السردي، والمكان في السرد هو " المكان الحقيقي أو المُتخيّل المحدّد بالوصف اللغويّ ضمن نطاق السرد" (الفيصل، 1998)

وهو ينتقلُ من القاصّ إلى القارئ بوساطة التصوّر الذهني، إذ يتخيّل القارئُ الشوارع والجسور والساحات والمنازل التي يتحدّثُ عنها الكاتب سواء أكانت حقيقية أم مُتخيّلة وفقاً لخبرته واطّلاعه وسعة معرفته بها، فتبعث في نفسه مشاعر متعلّقة بكلّ مكانٍ على حدة، فمنها ما يبعثُ في نفسه البهجة والسرور ويُسمّى (المكان الأليف)، ومنها ما يُثيرُ في نفسه مشاعر السّخط والكراهية مثل السجون والمنافي والأقبية وأي مكان تعرّض فيه للظلم أو للقهر أو للأذى وتسمى هذه الأماكن (الأماكن المعادية)، وفي الحالين يُكوّن المكانُ إطاراً خاضعاً للقصة، إذ تتحرّكُ فيه الشخصيات من جهة، وتقعُ فيه الأحداث من جهةٍ أخرى.

5. **الزمان:**

يرتبط الزمن ارتباطاً وثيقاً بالأمكنة، ويتحدّد في السرد القصصي بوساطة التراكيب الدّالة عليه من مثل (يوم، شهر، سنة، وبعد مرور عدة أيام، في الصباح الباكر... إلخ) وينقسم إلى قسمين:

1- زمنٌ حقيقيٌّ:

وهو المُحدّدُ بالتواريخ الدقيقة.

2- زمنٌ نفسيٌّ:

ويتمثل في الإحساس الذي تتركهُ التجاربُ في نفوسنا وأفكارنا وعواطفنا.

وقد تفنّن كُتّاب القصّة في استعمال الزمن؛ فقد يرجع بنا القّاصُّ إلى الخلف ليروي حدثاً سابقاً في ما يُسمّى (الاسترجاع) وقد يتوقّعُ حدثاً سوف يقعُ في المستقبل فيما يسمى (الاستشراق)، وقد يتوقّفُ عند لحظةٍ معيّنةٍ في القصة ليصف لنا ما وقع فيها وصفاً شاملاً فيما يُسمّى (الوقفة)، وقد يُسرّع الحركة الزمنيّة باستعمالاته لعبارات من مثل: وفي الشهر الذي يليه أو وبعد مرور عدة سنوات أو... إلخ، ويُفترضُ بكاتب القصّة أن يوازن في إيقاع الزمن الوارد في سرده بين الزمنين الحقيقي والنفسي، وبين حركات إبطاء الزمن أو تسريعه وأن يربط هذه الحركة بالأحداث والأمكنة ربطاً يُحقّقُ لدى القارئ المُتعة والدّهشة والتشويق. (مندلاو، 1997)

3) أنواعُ القصّة:

وكما وجدنا في فن القصة تنويعاً في المباني الحكائية من حيث عناصرها فإننا كذلك نجد تنويعاً في المتون الحكائية من حيث ماهيتها، ممّا يُنتجُ أنواعاً مختلفةً من القصص، نذكرُ منها:

1. القصص الخيالية:

وهي القصصُ التي تجري أحداثُها في فضاءات مكانية مُتخيّلة، إضافة إلى أنّ شخصياتها لا تنتمي إلى عالم الواقع، أو أنّ أحداثها لا تخضع للتصورات العلمية والمنطقية، ومنها قصص الأطفال التي تجري على ألسنة الحيوانات من مثل قصص كليلة ودمنة، وقصص السندباد البحري ومنها كذلك قصص الخيال العلمي والقصص المُستندةُ إلى حكايات خرافيّة أو أسطوريّة أو تاريخيّة غير الموثّقة بالوثائق الصحيحة.

2. القصص الواقعية:

وهي القصصُ التي تروي أحداثاً وقعت حقّاً في عصرٍ سابق، أو في الواقع الحالي، ومنها القصص القرآنية، والقصص التي جاءت في أحاديث الرسول الكريم ε وبعض القصص التاريخية التي تُمثّل وثائق تاريخية غير ممزوجة بالجانب التخييلي.

3. القصص الفُكاهية:

وهي التي تحتوي على مفارقات ساخرة يضعها المؤلّفُ لأغراضٍ تعليميّةٍ أو لأغراضٍ ترفيهيةٍ، وقد تكون واقعيةً أو مُتخيّلة.

ت. التّعريف بالكاتب "كامل الكيلاني":

كامل بن كيلاني بن إبراهيم الكيلاني، وُلد في العشرين من شهر أُكتُوبر عام 1897 م في حيّ القلعة في القاهرة، لأسرة مُحافظة مشهُورة بالعلم.

كان أبُوه أحد أشهر المهندسين في مصر، حفظ القُرآن الكريم وعمره عشر سنوات، والتحق بمدرسة أُمّ عبّاس الابتدائيّة سنة 1907م. (الكردي، 2021)

وكان يمضي ساعات طويلة في قراءة الكُتب التّاريخيّة والقصص والدّواوين الشّعريّة، ثُمّ التحق بمدرسة القاهرة الثّانويّة حائزًا على شهادة البكالوريا سنة 1917م، وخلال تلك الفترة عكف على دراسة الأدب الإنجليزيّ، وتعلُّم اللّغة الفرنسيّة، ومبادئ اللغة الإيطاليّة، وانتسب بعدها إلى الجامعة المصريّة القديمة ليدرس الأدب الإنجليزيّ، وبدأ حينها بترجمة روائع القصص العالميّة، وعمل سنة 1918 رئيسًا لنادي التّمثيل المسرحيّ، كما عمل مُدرّساً للُّغة الإنجليزيّة في مدرسة

الأقباط الثّانويّة في دمنهور مُدّة سنتين، ثُمّ ترك التّدريس مُنذ عام 1922م ليعمل مُوظفاً في وزارة الأوقاف في مجال التّدقيق اللُّغويّ، واستقرّ فيها حتّى عام 1954م حيثُ ترقّى في المناصب ليصبح نائبًا لرئيس مجلس الأوقاف الأعلى، وفي أثناء ذلك عمل على تحقيق كثير من كُتُب التُّراث من مثل: رسالة الغفران للمعرّي، وشرح ديوان ابن الرُّومي، وكتب عدّة كُتُب منها: مصارع الخلفاء، ومصارع الأعيان، ومُلُوك الطّوائف، وألّف كُتُباً في النّقد الأدبيّ مثل: فنّ الكتابة وموازين النّقد الأدبيّ، وكتب كتاباً في أدب الرّحلات بعنوان: ذكريات الأقطار الشّقيقة، سجّل فيه انطباعاته عن رحلاته إلى كُلٍّ من فلسطين ولبنان وسوريا. في عام 1927م وجّه اهتمامه للكتابة في أدب الأطفال فقدّم لمكتبة الطّفل ما يقرُب من ألف قصّة، وقد نُشر منها أكثر من مئتي قصّة، ويعمل نجلُه رشاد كامل كيلاني على نشر القصص المخطوطة، ومن بين القصص التي نُشرت: (دويدار، 2020)

قصص رياض الأطفال: ومنها قصة أبُو خربُوش، دندش العجيب، سفرُوت الحطّاب، شمشُون الجبّار، الأرنب والصّيّاد.

حكايات الأطفال: الدّجاجة الصّغيرة الحمراء، فاطمة الصّغيرة، ليلى والذّئب، وغيرها.

قصص الجيب، وتضم: اللّحية الزّرقاء، السعيد حسن، أرنب في القمر، انتقام سوسنة، حارسة النّهر، سفيرة القمر، وغيرها.

حكايات جُحا، ومنها: ليلة المهرجان، الحظ السعيد، حمار السُّلطان، ديك النّهار.

قالت شهرزاد، وهي: الأكذوبة، بنتُ الوزير، قاهر الجبابرة، حصان الجو، الشّمعدان الحديديُّ، نعجة الجبل، وغيرها.

قصص جُحا، ومنها: الحمار القارئ، سُوق الشُّطّار، جُحا وأصحابه، وزّة السُّلطان، كيس الدّنانير.

عجائب القصص، ومنها: السّاحر الأحمر، الجواد الطّيّار، غُول النّساء، جعبة الشّوك، مدينة الزُّجاج.

قصص جُغرافيّة وأساطير إفريقيّة، ومنها: لفنجستون، لفنجستون وستانلي.

قصص من ألف ليلة ومنها: الملك عجيب، علي بابا، أبُو صير وأبُو قير، تاجر بغداد، مدينة النُّحاس، السّندباد البحري.

قصص فُكاهيّة، ومنها: الأرنب الذكي، عفاريت اللُّصوص، نُعمان، العرندس، أبُو الحسن، بنتُ

الصّبّاغ. إضافة إلى قصص مُختارة، قصص هنديّة، أشهُر القصص، قصص علميّة، قصص تمثيليّة، قصص شكسبير، أساطير العالم، وقصص عربيّة.

وقد صدرت عن دار المعارف، والدار النموذجية للطباعة والنشر، ومؤسسة هنداوي طبعات عديدة من القصص -آنفة الذكر- تراوحت بين عشرين وثلاثين طبعة.

وقد تُرجمت بعض قصص كامل كيلاني إلى اللغة الإنجليزيّة، والألمانيّة، والفرنسيّة، والإسبانيّة، والرُّوسيّة، والصّينيّة وغيرها من اللُّغات العالميّة سواء في حياته أم بعد مماته.

III. الفصل الثاني

أ. أهميّة قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

تُعدُّ القصّة من الأساليب التّربويّة النّاجحة قديماً وحديثاً في عمليّة التّعلُّم والتّعليم، وقد كان لها دورٌ بارزٌ في موضُوع التّعليم، وذلك لقوّة تأثيرها، وقد قيل فيها مقولات كثيرة، ومنها الحكمة الهنديّة التي تقُول: (أخبرني حقيقة ثابتةً لكي أتعلّم، وأخبرني حقيقةً صادقة لكي أُؤمن، ولكن أخبرني قصّةً لتعيش في قلبي مدى الحياة). (علي، 2017)

حيثُ إنّ القصة من أهمّ عوامل الاستثارة الجّاذبة، التي تجذبُ إليها المُتلقّي من خلال الالتفات النّاضج لمعانيها وحوادثها، فقد وُجدت القصة كأسلوبٍ تربويّ له حُضوره في عالم الأدب والفكر، وله حُضوره على صعيد المسرح الاجتماعيّ، إذ إنّ القصّة بأحداثها المشوّقة، وأسلوبها الشّائق، تدخُل إلى إحساس المتلقّي، وتؤثّر فيه بفاعليّة كبيرة، إضافة إلى أنها تتمتّع بقوّة جاذبة تحملُ السّامع على الإصغاء لسيرورة الأحداث، "فتحُثُّ قارئها أو سامعها مع التّسلية والفُكاهة على السُّلوك الجيّد، ومقارنته بسلوكه وأفعاله دُون اللُّجوء إلى التّوجيه المباشر" (مقدادي و عاشور، 2013)

لا يُوجدُ مُجتمعٌ إنسانيٌّ ليس لديه قصص، ويُمكننا أن نسأل أنفُسنا لماذا ينجذبُ النّاسُ في جميع أنحاء العالم إلى القصص؟ ولماذا يظهرُ هذا الانجذابُ في وقت مُبكّرٍ من مرحلة الطُّفولة؟

القصص لها بنية ثابتة، وتشتمل السّرديّات على العناصر الآتية:

- شخصية أو أكثر.

- حبكة – مع بداية ووسط ونهاية.

- تحدّ، ومن ثمّ - خيار واختيار، وأخيراً - الحلّ. (McAdams, 1993)

وغالبا ما تنقُل القصص عالماً مُبسّطاً أكان خيالياً أم واقعياً، وبدوره يُساعد الأطفال على فهم كيفية التّنقُّل والتّكيُّف في العالم الحقيقيّ المُعقّد، وكيفية تطوير مهاراتهم لمعرفة كيفية التّعامل مع الحُب والشّرّ، والتّعرُّف على رغبات الآخرين واحتياجاتهم، وكيفية التّصرُّف من أجل الحفاظ على ثقة الآخرين وصداقتهم.

العبرُ والرّسائلُ في القصص دائماً ضمنيّة؛ وهنا على القُرّاء اكتشافها بأنفسهم، وكّلٌّ على طريقته الخاصّة. إنّ الدُّروس التي نبنيها بأنفسنا غالباً ما تكُون أكثر فاعليّة بكثير من تلك التي نُقلت إلينا بشكل أكثر وُضوحاً.

ويرى عالما النّفس الكنديّان ريموند مار(Raymond Mar) وكيث أوتلي (Keith Oatley) أنّ الخيال هُو نمُوذج يُمكننا من خلاله تخيُّل أنفُسنا في العالم الاجتماعيّ (Mar, 2006)

ووفقًا لهُم، فإنّ السّرد ينقُلُ كيفية حُدُوث العمليّات الاجتماعيّة، وفي الوقت نفسه، يوفّر لنا مكاناً آمناً لنتعلّم كيف يُمكننا التّعامل مع العلاقات الاجتماعيّة التي هي محور القصة.

القصص ليست مُجرّد سرديّات أدبية، بل يُمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم المعقّدة والمجرّدة في الرّياضيّات والعلوم مثلاً.

وهناك بعض الأبحاث التي تُظهر أنّ الأطفال يتذكّرون المفاهيم العلميّة المجرّدة بشكل أكثر فاعلية عندما يتعلّمونها في شكل سردي (Banister, 2001).

من هُنا نستطيع القول إنّ القصص يُمكن أن تُساعد في خلق المعنى من خلال الفهم والتّواصل، لأنّ القصص تشغل تفكيرنا وعواطفنا وخيالنا في آن معاً.

يعتقد العديدُ من عُلماء النّفس ومنهم جيمس هاريس (James Harris) أنّ التّعاطف هُو الأساس البيولوجيُّ للأخلاق.

إنّ التّعاطف يعني رُؤية العالم من وُجهة نظر شخصٍ آخر وتجربة ما يختبره هذا الشّخص، جُزئياً على الأقلّ.

وغالباً ما يكُون الانغماس في قصّة جيدة بمنزلة عمل تعاطفي من جُزأين:

الجُزء الأوّل: بينما نستمع إلى السّرد، نضع خُططنا ومخاوفنا جانباً، ونتعرّفُ على خُطط واهتمامات الشّخصيّة الخياليّة، ونتخيّلُ ما تُفكّر فيه وتشعر به.

الجُزء الثّاني: نحن أنفُسنا نختبرُ عواطفنا الخاصّة فيما يتعلّق باهتمامات الشّخصيّة وخططها وأفعالها، ومن خلال التّماهي مع الشّخصيّة الرّئيسيّة في القصة، فإننا نختبر الأحزان والأفراح والانتصارات والهزائم والصّراعات الأخلاقيّة التي تعيشُها الشّخصيّة الرّئيسيّة؛ ولذلك فإن الانغماس في القصة يُمكن أن يكُون تمريناً مُستمرّاً للتّعاطف.

وقد أكّدت العديدُ من الدّراسات أنّ القصص تُعزّزُ تنمية التّعاطف لدى كُلٍّ من الأطفال والبالغين.

وتظهرُ سلسلةٌ من الدّراسات التي أُجريت في كندا أنّ الأشخاص الّذين قرؤوا الكثير من القصص الخياليّة، لا سيّما حول العلاقات الشّخصيّة، سجّلُوا درجات أعلى في مقاييس التّعاطف المختلفة من الأشخاص الّذين لم يقرؤوا مثل هذه القصص (Mar, 2006).

وهذا يدُلُّ على أنّه من خلال نقل القصص للأطفال، فإننا نمنحهم فُرصةً رائعةً للنُّموّ الأخلاقيّ،

إذ إنّ الأطفال حين يستمعون إلى القصص، يتعلّمون رُؤية الأشياء من وُجهة نظر الآخرين، ومن ثمّ يصبحون أقلّ أنانية، ويوسّعون آفاقهم الاجتماعيّة، ويتعلّمون التّعرُّف على نطاق أوسع من الأشخاص الآخرين. إضافة إلى ذلك، يُمكن استخدام القصص كنُقطة انطلاق لتطوير اللغة والتعرف على المفاهيم العلميّة.

1) دور القصة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

القصة لونٌ من الألوان الأدبيّة الممتعة التي يُمكن توظيفها في الجانب التّعليميّ، من أجل تنظيم المعرفة في أحداث مُعينة، ونقلها إلى المتعلّمين، من أجل أن يأخُذوا منها المعاني والدّلالات، التي تختلف عن معاني ودلالات القضية المطروحة، لكنّها تخدمُ الغاية المرجوّة، كما أنّ للقصّة دوراً في نقل الأحداث في إطار زمني مُعيّن، وإثارة القضايا المُهمّة وطرح التّساؤلات لإيجاد الحُلول للعقبات التي تُواجه شخصيّات القصة.

يُعدُّ الدّورُ الذي تؤدّيه القصّة دوراً رائداً في الحصيلة المعرفيّة للمتلقّي، لما تحملُه من جاذبيّة وتشويق، حيث يسعى المُتلقّي لفهم كُلّ كلمة تخُص موضُوع القصة، ومن هنا فإنّ القصة من أكثر المؤثّرات والمنابع التي تُثري لُغة المتعلّم، وإعادة المُتعلّم سرد القصة، التي شاهدها أو سمعها يساعده على مسح غُبار الكسل عن ذاكرته، وتوظيف ما لديه من ذخيرة معرفية ولغوية، وخياليّة.

وتعملُ القصّة كلونٍ أدبي على تحسين أُسلُوب المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم العمريّة، لأنّ ذلك سوف يُنمّي بُذورهم المعرفيّة، ويُغذّي اهتمامهم من خلال أحداث القصة التي تسكُن خيال المتلقّي، وتكسُّبه عدداً من المعارف والخبرات الجديدة.

وتُعدُّ القصّة مصدراً ثريّاً بالمفردات والعبارات، وهذا من شأنه أن يُعزّز المهارات اللُّغويّة للمتعلّم.

كما تنطوي أهميّة القصّة في تعليم اللغة العربيّة للطّفل على أسباب عديدة، منها:

- خلق روابط بين اللغة المنطوقة ولغة القصة.
- تُسهم القصة في دمج المعلومات التي تعلمها الطّفل، والتّحدُّث على نحو أفضل من خلال دمج المعلومات التي حصل عليها المُتعلّم، وبالتّالي اكتساب ثقة أكبر.
- تُسهم في زيادة طلاقة اللغة العربيّة والكفاءة اللّفظيّة عند مُتعلم العربيّة.
- توسيع الثّروة اللُّغويّة من خلال تعلُّم مُفردات وتراكيب جديدة وتعابير لُغويّة في سياقها الطّبيعيّ.

- تسهيل عمليّة حفظ المفردات من خلال التّكرار المقصود لبعض المفردات، وهذا ما يُلاحظ بالطّبع في مُعظم قصص الأطفال، وخاصّةً، قصص كامل كيلاني، إضافة إلى وُجُود المفردات في سياقها ضمن القصّة يُسهم في حفظها أسرع.
- كُلما كانت القصص المختارة في تعليميّة العربيّة مُمتعة ومشوّقة، كُلما رغب مُتعلم العربيّة في مُواصلة التّعليم. وهذا ما توفّره معظم قصص الأطفال.
- تعلُّم القواعد النّحويّة من خلال الكشف عنها في النّص.
- اكتساب مهارات ومعارف جديدة.
- تعزيز التّعلُّم الذّاتيّ وتنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ والنّقديّ لدى مُتعلمي العربيّة.

2) خصائص القصة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لا سيّما قصص الأطفال:

تمتاز قصص الأطفال بخصائص فريدة تُميّزها عن غيرها من القصص، والألوان الأدبيّة الأُخرى، التي تعمل على التّكوين المعرفيّ والعلميّ، كما تبدُو هذه الخصائص جليّة لكلّ من قرأها وتأمّلها، ويمكن إجمال هذه الخصائص بالآتي:

1. أن تكُون مُرتبطة بالمجال المعرفيّ للمتعلّم، وهذا ما يُسهّل فهمها، ومن ثمّ نختارُ القصص التي تُعبّر عن المحتوى الثّقافيّ للُّغة العربيّة في المستويات التّالية.
2. أن تكُون مُترابطة العناصر، ومتسلسلة الأحداث ومتتابعة، وتحوي عناصر القصة الفنّيّة والأسلوبيّة.
3. أن يكُون أُسلوبها سلساً ومعانيها واضحة، وكلماتها مُعبرة وموحية، ولغتها سلسة لتحقيق اللّذّة والإمتاع، والفهم والاستيعاب، وتكوُّن لُغتها ممّا يفهمه المتعلّم، ويتناسب مع نُضجه اللُّغويّ.
4. أن تتميّز بالقصر والبساطة لدى المستوى المبتدئ، وتتطوّر حسب أعمار المتعلّمين ومستوياتهم.
5. أن تكُون الأفكار والمعلومات والحقائق الموجودة في القصّة قليلة حتّى لا تُؤدّي كثرتها إلى تشتيت الانتباه، وتُفضي إلى صُعُوبة في التّركيز، وحتّى يستطيع المتعلّم مُتابعة أحداثها، والتّأثُّر بها دُون ملل، أو إجهاد فكري، أو ضغط من المُدرس.
6. أن تكُون القصّة طبيعية في تسلسُل أحداثها بعيدة عن التّكلُّف والمبالغة.
7. أن تكُون أحداثها وشخصيّاتها ناطقة بالهدف المقصود منها. (مقدادي و عاشور، 2013)

ومن هنا نستنتج مدى أهميّة الدّور الذي تلعبُه قصص الأطفال، والأسلوب الذي تتبعه هذه القصص في تعلُّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وسوف نُجمل هذه النّتائج بالآتي:

1. تُساعد هذه القصص على معرفة أصوات الحُروف، وطريقة لفظها بشكل صحيح، ممّا يُسهّل عمليّة التّعلُّم.
2. تُساعد على تعلُّم الحُروف بجميع أشكالها، وتساعد على تعلُّم نُطق الكلمات، وطريقة صياغتها.
3. تُساعد القصة على التّعرُّف على قيم ومبادئ المجتمع العربيّ.
4. تُساعد القصة المتعلّم على التّمتُّع بحصيلة لُغويّة عالية.
5. تُساعد القصة في تعليم المتعلّم على كيفية التّعامل مع المواقف الاجتماعيّة المختلفة التي تُواجهه.
6. تُساعد القصة بما تتضمّنه من أسئلة وحوارات على ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلّم من خلال عُنصُري الإثارة والتّشويق.

من خلال ما ذكرت نستطيع القول إنّ للقصّة أهميةً ودوراً رائداً في موضُوع التّعليم، فهي من الطُّرق النّاجحة للدُّخول إلى عقل المتلقّي، والمُعلّم النّاجح هُو الذي يستطيع توظيف القصة وأحداثها لجذب انتباه السّامع، وتشويقه والخروج من ثوب القوالب التّعليميّة التّقليديّة الجافّة، فالقصّة من الطُّرق النّاجحة التي تستطيع استنفار وتوظيف مهارات المتلقّي من استماعٍ، وقراءة ومحادثة، وكتابة.

ب. معاييرُ اختيار القصّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

تخضعُ الاختياراتُ عُمُوماً لمبدأ الاصطفاء والحذف، والاختيارُ في الأساس يخضعُ أيضاً للتّصوُّرات العقليّة الموضُوعة مُسبقاً من قبل صاحب الاختيار وفقاً لما يراهُ مُناسباً ومُتلائماً مع الأهداف الّتي يرجُو تحقيقها عن طريق اختياراته، وتأتي المعاييرُ لتضبط الشُّرُوط المُفترضة الّتي ينبغي توافُرها ضمن المُحتوى أو المادّة الّتي أُختيرت، التي يُمكنُ قياسهُا بالنّسبة إلى مدى قُدرتها على تلبية الغايات المطلُوب الوُصُول إليها بوساطة المُحتوى ويُعرّفُ المعيارُ بأنّهُ "ما يجبُ أن يصل إليه المُتعلّمُ من معارف ومهاراتٍ وقيمٍ، وما يكُونُ قادراً على أدائه معها".(الحديبي، 1438هـ، صفحة 12)

وبناءً على ما سبق فإنّهُ بإمكاننا أن نُحدّد أربعة معايير يُطلبُ توافُرُها في المادّة القصصيّة المُختارة لتحقيق الاستجابة الأمثل بالنّسبة إلى المُتعلّمين النّاطقين بغير اللُّغة العربيّة، وهذه المعاييرُ هي:

1) **المعيارُ النّفسيُّ.**
2) **المعيارُ الثّقافيُّ.**
3) **المعيارُ التّربويُّ.**
4) **المعيارُ اللُّغويُّ.**

وسنتناولُ البحث في كُلّ معيارٍ منها، ومدى توافُق القصص المُختارة معهُ كُلُّ واحدٍ منها على حدةٍ.

أوّلاً: المعيارُ النفسيُّ

يتحدّدُ المعيارُ النفسيّ بمدى قُدرة النُّصوص المختارة على استثارة دافعية كُلٍّ من المُعلّم لتدريسها والمتعلّم لتقبّلها والتّفاعل معها، ويعتمدُ هذا المعيارُ على الأبحاث التي أجراها عُلماء النّفس عن طبيعة المُتعلّم خاصّةً وحاجاته وميُوله وقدراته، ومن ثمّ طبيعة المنهج الذي ينبغي اتّباعه في أثناء تدريس المادّة العلميّة بما يضمن تحقيق النّتائج المتوخّاة من العمليّة التّعليميّة، وتشمل مجمُوع الإجراءات والشُّروط التي يُمكن أن يستثيرها النّصُّ القصصيُّ في سُلُوك المتعلّم بُغية الارتقاء بهذا السُّلوك نحو الأفضل، والسُّلوكُ البشريُّ في التّعريف هُو "المجموع الكُليُّ للظّواهر النّفسيّة التي تُؤثّر في الإنسان ضمن بيئةٍ مُعينة، فهُو يُدركُها ويتفاعلُ معها بطريقةٍ من الطّرائق المختلفة"

(صالح، 1951)

والقصّة المختارة ليست عاملاً مُحايداً فهي نصٌّ لُغويٌّ ذهنيٌّ وترميزيٌّ يعملُ على إرسال مجمُوعةٍ من التّصوُّرات الذّهنيّة والرُّؤى والدّلالات التي يستقبلُها ذهنُ المُتعلّم فتعمل على التّأثير في عقله ووجدانه تأثيراً مُتناسباً مع ما تمتلكه هذه النُّصوص من طاقة تأثيريّةٍ ومع مُستوى الاستيعاب الذي يمتلكه المُتعلّم، وتتحوّلُ هذه الرُّؤى والتّصوُّرات إلى الإنتاج الملموس على أرض الواقع بوساطة الأقوال أو الأفعال، ومن هُنا يُمكن أن نقترح جُملةً من الصّفات في تلك النُّصوص لتُحدث التّأثير المطلوب في المُتعلّم وفقًا للآتي:

1. أن تتناسب النُّصوصُ المُختارة مع المستوى المعرفيّ للمتعلّمين، وأن تُناسب كذلك مُيولهم ورغباتهم.
2. أن تتسم النُّصوصُ بالطّابع الإنسانيّ العام الذي يحُثُّ على تبنّي قيم الخير والحقّ والجمال.
3. أن تكُون نُصوصًا جاذبةً وشائقةً وماتعةً وقادرةً على إثراء الخبرة الحياتيّة والمعرفيّة لدى المتعلّمين.

4. أن تتّسم النُّصوصُ بالسُّهولة والوضوح وقابليّة الإدراك فلا يكُون فيها جوانب غامضةٌ تستعصي على أفهام المُتعلّمين.

ثانياً: المعيارُ الثقافيُّ

ينطوي البناءُ النصّيُّ في مُضمراته الدّلاليّة على بُعدٍ ثقافيٍّ بالضرورة، فاللُّغةُ أيّاً كانت لا تقتصرُ على جملةٍ متتاليةٍ من الألفاظ والتراكيب المنظومة وفقاً لقواعد معيّنةٍ، بل إنّها تعكسُ مجموعةً من العادات والأفكار والتقاليد للمتحّدثين بها، فبوساطة اللُّغة تتهيّأُ الظروفُ المناسبةُ للنهوض بالممارسات الاجتماعية المختلفة التي تُعبّرُ في كلّ مجتمعٍ عن الخلفيات الثقافية التي يتصرّفُ أبناؤه وفقاً لها، فالثقافةُ عموماً هي "نظامٌ كليٌّ متشابكٌ ومركّبٌ، ويشتملُ على المعرفة والعقائد والفنّ والأخلاق والقانون والعادات والتقاليد... وجميع العناصر التي يكتسبُها الإنسانُ باعتباره عضواً في المجتمع" (أبو يحيى و آخرون، 2001)

واللغة بما تختزنه من رموزٍ وإشاراتٍ ودلالاتٍ وإحالاتٍ تعملُ بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ على تعزيز الأنساق الثقافيّة وتكريسها، وبناءً على ذلك فإنّ المُتعلّمين الذين يسعون لتعلّم اللغة العربية من غير الناطقين بها سوف يحتاجون إلى تعرُّف المرجعيات الثقافية التي ينطلق منها أبناءُ اللّغة العربية، كي يسهُلُ لديهم التواصل معهم والتعرُّف إليهم بصورةٍ صحيحةٍ خاليةٍ من عيوب سوء الفهم التي قد تقعُ بسبب اختلاف المرجعيات الثقافية المبثوثة في ثنايا لغة كُلٍّ منهم، وفي هذا المضمار يظهرُ أثرُ الأدب بفنونه المختلفة لتحقيق تعارف الشعوب بعضها مع بعض، إذ يُعدُّ الأدبُ من أهمّ الحوامل الثقافية واللغوية التي تسعى إلى تعريف الآخرين عن مصطلحات ومفاهيم الحياة العامة التي يسير على نهجها أبناءُ اللغة، وتُعدُّ القصصُ بأنواعها -ومنها قصصُ الأطفال- ذاتُ أثرٍ إيجابيّ في تحقيق أهداف هذا التعارف وإيصال المعارف الثقافية المختلفة لمتعلّمي اللغة الثانية، إذ تُعدُّ القصصُ "نافذةً للعبور إلى مجتمع اللغة الهدف دون الحاجة إلى الانتقال للعيش فيه"

(فكري ، البوظة، و ميرزائي، 2022)

فهي إضافة إلى أنّها تخلقُ الدافع العاطفي إلى ضرورة الاطلاع على سياقات ثقافية متنوعة لدى أصحاب اللغة الثانية تُسهمُ في تحقيق الكفاية الثقافية، أي إنّها تُسهمُ في تحقيق " المعرفة بثقافة اللُّغة الهدف، والقدرة على السلوك وفقاً لسلوك أعضائها في الأوضاع الثقافية المختلفة تجنّباً لسوء التفاهم مع أبناء هذه اللُّغة" (الرهبان، 2016)

وذلك بما تحتويه من تعابير اصطلاحيةٍ وصورٍ بلاغيةٍ وإشاراتٍ وترميزاتٍ مباشرةٍ أو ضمنيّةٍ

عن أنماط التفكير والعادات والتقاليد السائدة لدى أصحاب اللغة، وسياقاتٍ اجتماعيّةٍ تُمثّلُ مجموعة القيم التي يتّبعونها ويؤمنون بها، إذ تؤدّي قراءةُ هذه النصوص إلى إحداث تفاعلٍ حواريٍ بين القارئ والنصّ القصصيّ فينتجُ عن ذلك أُفقٌ ثقافيٌّ جديدٌ لدى القارئ يُمثّلُ مجموعة الرؤى التي تكوّنت لديه من فهمه وتحليله لدلالات النّصوص ورموزها وأبعادها الثقافيّة والاجتماعيّة، ولكي يكون هذا الأفق الثقافي صحيحاً وبعيداً عن التشويه والمغالطات المعرفية والمنطقية؛ يُفترضُ عند اختيار النّصوص القصصية مراعاة ما يأتي:

1. التعبيرُ عن القيم الإنسانيّة الأصيلة التي تتحلّى بها الشخصيةُ العربيةُ والنابعةُ من القيم الإسلاميّة التي تحضُّ على الخير والحقّ والمحبّة وتحاربُ نوازع الشرّ في النفس الإنسانيّة.
2. الربطُ بين المرجعيات الثقافية المُشتركة التي تطرحُها النصوصُ المختارةُ والمرجعيات الثقافيّة لدى متعلّمي اللغة العربية.
3. ألاّ تتضمّن النصوصُ أحكام قيمةٍ موجّهةٍ ضدّ أصحاب الثقافات الأخرى.
4. أن يعمل المحتوى الثقافيّ للنصوص على إغناء الخبرة اللغويّة والاجتماعية والمعرفية لدى متعلمي اللغة العربية فيما يتعلق بأهل هذه اللّغة واستعمالاتهم اللفظية والتصويرية وحياتهم العامة.

ثالثاً: المعيارُ التربويُّ

يُقصدُ بالمعيار التربوي أنّه "مجموعةُ المبادئ التي تتعلّق بصوغ الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه، وطرائق التدريس المستخدمة وأساليب التقويم، وإعداد المواد التعليمية المطلوبة لتحقيق الأهداف المتوخّاة من تدريسها" (الحديبي، 1438هـ).

وبالاستناد إلى هذا المفهوم، وتطبيقه على مقتضيات الدراسة في هذا البحث سنجد أنّ المعيار التربويّ يشملُ المضامين التربوية المُستخلصة من النماذج القصصية المختارة ومهارات الأداء التربوي المطلوبة من المُتعلّمين الناطقين بغير اللغة العربية، والمضامين التربوية هي " مُجملُ الأفكار أو الآراء أو العواطف أو المفاهيم، الصريحة أو الضمنية، التي انبثقت منها القصّةُ وأثّرت في وجدان المُتلقّي تأثيراً إيجابياً أو سلبياً" (محمد، 1994)

إذ توجّه هذه المضامين سلوك الدّارسين نحو وجهةٍ معيّنةٍ، ولذا ينبغي بالنسبة إلى هذه المضامين وما يرتبطُ بأثرها في الدّارسين وكيفية استقبالهم لها مراعاة الجوانب الآتية:

1. التدرُّجُ في الانتقال بين مستويات الأهداف.

2. تدعيمُ المحتوى التعليميّ بحيثُ يشملُ مهارات الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة.

3. تعزيزُ منظومة القيم الإيجابيّة لدى الدّارسين في مستوياتها الدينية، والاجتماعية، والجمالية.

رابعاً: المعيارُ اللّغويُّ

يُعدُّ المعيارُ اللغويُّ في مجال تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها المعيار الأهمّ في مجموعة المعايير السّابقة؛ لأنّ اللّغة هي الحاملُ الأساسيُّ الذي يتضمّن بالضرورة المُعطيات النفسيّة والثقافيّة والتربويّة التي تتفرّعُ عن اللّغة وتندرجُ في ثنايا إشاراتها ورموزها ومرجعياتها المباشرة وغير المباشرة، فاللُّغةُ بصفةٍ عامةٍ هي "مركّبٌ مؤقّتٌ تمسُّ فروعاً من المعرفة مختلفة... فهي فعل فيزيولوجي من حيثُ إنّها تدفعُ إلى العمل عدداً من أعضاء الجسم الإنسانيّ، وهي فعلٌ نفسانيٌّ من حيثُ إنّها تستلزمُ نشاطاً إرادياً للعقل، وهي فعلٌ اجتماعيٌّ من حيثُ إنّها استجابةٌ لحاجة الاتّصال بين بنيّ الإنسان" (فندريس، 1950)

فاللغةُ هي المحدّدُ الذي تتأطّرُ وفقه الهويةُ الحضاريةُ لأصحابها، وانطلاقاً من جانبها الاجتماعي تتبلورُ الحاجتان التواصليّة والتداوليّة، وترتكزُ هذه التفرُّعات جميعُها في اللّغة على مجموع بنياتها الصوتية والتركيبية والدّلاليّة، وهذا المجموعُ هو ما يجبُ مراعاته في أثناء تعليم أيّ لغةٍ من اللغات وهو الذي يُحدّدُ مقتضيات تطبيق المعيار وافتراضاته بحيث يقفُ المعيارُ على "مدى ارتباط لغة المحتوى بالمعاني وقدرتها على التعبير ومدى أهميتها بالنّسبة للدّارس، وترتبطُ هذه الأسسُ بشيوع الأدب العربي الإسلاميّ" (بساطي، أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، 2016)

أي إنّه يقفُ عند حدّ تحقيق الكفاية التّواصليّة في الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، ويرتبطُ هذا التحقيق بالنّسبة إلى كفايات المهارات اللغوية السابقة ارتباطاً مباشراً بالنموذج اللغوي المُختار للتدريس، الذي يقترحُ البحثُ انطلاقاً من الافتراضات السابقة أن يكون من حيثُ تنمية مهارات التواصل والاكتساب الذخيرة اللغوية مُتّصفاً بالصفات الآتية:

1. أن يتوافر على قاموسٍ لغويٍّ غنيٍّ بالمفردات المتداولة والشّائعة التي يحتاجُ إليها الدّارسُ في المواقف التّواصليّة المُختلفة.

2. أن يشتمل النموذجُ المُختار على ما يوسّع دوائر الاشتقاق والترادف لدى متعلّمي اللغة العربية.

3. أن يُراعى فيه حالات التدرُّج من المستوى الأسهل نحو المستوى الأصعب في أثناء اكتساب المفردات الجديدة وتعلُّم طرائق نُطقها.

4. أن يكون النصُّ مُتّصفاً بالتدقيق في علامات الترقيم، وأن يخلو من الأغلاط المطبعيّة أو الإملائيّة أو النحويّة.

5. أن يكون مُلائماً لمستوى المُتعلّمين ومعارفهم السّابقة والحاليّة.

6. أن يكون سهلاً واضحاً في ألفاظه وتراكيبه ودلالاته، فلا تكون فيه تراكيب نحوية مُعقّدة أو معانٍ غامضةٌ أو ألفاظٌ مُغرقةٌ في مُعجميّتها ونادرةٌ في التداول.

ت. قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعايير

اهتمّ الباحثون التّربويُّون بدراسة وتحليل مُكونات عمليّة تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وعواملها وأساليبها، التي تُعدُّ من أهمّ المواضيع التي تقُوم على عدد من العوامل والرّكائز مثل المُتعلّم والمنهاج والمُعلّم، وتُعدُّ القصة من أبسط الطُّرق التي يُمكن الاعتماد عليها في تعليم اللغة العربيّة للأطفال النّاطقين بغير العربيّة، فالقصة استراتيجيّة معرُوفة من أقدم الاستراتيجيّات التّعليميّة في تدريس اللُّغات التي من الممكن استغلالها في تدريس اللغة العربيّة، حيث يُمكن الاعتماد على القصص باعتبارها نشاطاً مقصُوداً يُسهم في اتّصال الأطفال بنظام الرُّموز اللُّغويّة الذي يختلف عن الرُّموز المعتادة له.

ويُعدُّ كامل الكيلاني أحد أهمّ أُدباء القصص المُوجّهة للأطفال الذي من المهم الوُقوف على أهدافه وغاياته، وكيفية دعمه للدّور الوظيفيّ لقصّة الطّفل، لذا اتّجه البحثُ في هذا المبحث لتحليل قصص كامل كيلاني وفق معايير اختيار المادّة القصصيّة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتتمثّل في المعايير التي ذكرت آنفاً (المعيار النفسيّ والمعيار الثّقافيّ والمعيار التّربويّ والمعياريّ اللُّغويّ).

1) قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار النفسيّ:

نظراً لأنّ المعيار النفسيّ يتحدّدُ بمستوى تحفيز القصّة للمُتعلّم على تقبُّلها والتّفاعل معها فيمكن القول إنّ قصص كامل كيلاني تهتمُّ بالمعيار النفسي للطّفل، وذلك من خلال اختيار أسماء تشُدّ انتباه الطّفل للتّعرُّف على مُحتوى القصة، ممّا يُساعد المُعلم على تدريسها للطّفل مثل قصّة عُنقُود العنب وغزالة الوادي وغفلة بُهلُول وغيرها الكثير من القصص. وتمتاز قصصُ كامل كيلاني بأسلوب مُباشر وإطار قصصي مُشوّق، وأسلوب سهل يستهوي المتعلّم ويرُوقه ويجذب اهتمامه.

ونلاحظ ذلك أيضاً من خلال مطالع قصصه، إذ إنّها تمتاز بأسلوب مُباشر سهلٍ يستهوي المتعلّم، ويدفعهُ لقراءة المقدّمة قبل قراءة القصة نفسها، إضافةً إلى "اعتماده أُسلُوب التّحفيز المثير

لعواطف الطّفل وحواسّه الإدراكيّة الواعية، فيقُول مثلاً: أنت تُحب القصص - أشدّ ما آلمني وأحزنني - يسُرني أن أُهدي إليك - لقد أعجبك هذا اللّون المشرق - حديثي إليك في هذه المقدّمة حديث طويل".

(البكري، 2022)

2) قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار الثّقافيّ:

يتحدّد المعيار الثّقافيُّ للقصص بناءً على تضمّن القصة للقيم الإنسانيّة الأصيلة للشّخصيّة العربيّة وربطها بين المرجعيّات الثّقافيّة المشتركة للنُّصوص، وألّا تتضمّن القصة أحكامًا مُوجهة ضدّ الثّقافات الأُخرى، إضافة إلى أهميّة أن يكُون المحتوى الثّقافيُّ للنُّصوص غنيًّا لُغوياً واجتماعيًّا.

وتثري قصصه التّفكير العربيّ الأصيل عند المُتعلّم، إذ إنّها تزيدُ من ثقافة الطّفل الفكريّة، وتسهم في تنظيم تفكير، وتبيّن له سُمُو الفكر العربيّ. وتتميّز قصص كامل كيلاني بأنّها لا تتضمّن أحكاماً مُوجّهةً ضدّ أصحاب الثّقافات الأُخرى، فيُمكنُ لأيّ طفلٍ أو متعلّمٍ للّغة العربية من أيّ ثقافة قراءتها دُون أي حزازية، فهناك (قصّة التّاجر مرمر) الذي كان يتكلّم فيها الكاتب عن مرمر التّاجر الأمين من بلاد الصّين. (كيلاني، التَّاجِرُ مَرْمَرٌ، 2010)

3) قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار التّربويّ:

"لقد شغلت تربية الأطفال فكر المصلحين والمفكّرين والفلاسفة في كُلّ العُصور، ولم لا وهي الأساسُ الراسخُ الذي ما إن صلُح صلُح البناءُ كلّه وتوطّدت أعمدته وأركانه" (كيوان، 2002)، وعلى ضوء هذا يُمكن القول إنّ القيم التّربويّة هي مجمُوع الصّفات الإيجابيّة المرغوبة مثل الصّدق والتّسامح والعدالة، فهي صفات أساسية للوجود الإنسانيّ، وهي التي تُعطي لحياة الأطفال معنى وغرضًا.

وفي قصص كامل كيلاني كثيراً من العبر، التي يُمكن للمعلّم أن يستخلصها بسهولة لطلّابه، حيثُ إنّ الهدف التّربويّ والأخلاقيّ هُو الأهمُّ عنده، ولعلّ دافعه الأوّل للكتابة، فهُو يشرحُ للمتعلّم دقائق الحياة وأسرار النُّفوس، وما هي عاقبة الحسد، ومغبّة الحقد، وآخرة الغدر، وكيف تنتهي هذه الخلال بالوبال على أصحابها وتنزلهم من أسمى درجات المجد إلى أحطّ دركات المهانة والشّقاء.

وهنا نذكر قصّة (**غابة الشّياطين**) التي تُعزّز قيمة الإخلاص في قول الكاتب "كانت هذه العجوز وفيّة لمولاتها عالمة بكلّ أسرارها"، إضافة إلى قول الكاتب على لسان الأميرة "الموتُ أحبّ إلى نفس الحرّ الكريم ممّا تدعُو إليه من غدر ذميم"، إضافة إلى قيمة الصّبر التي عزّزها

في قول الكاتب "فاستعان بالصّبر ولاذ بالصمت، حتّى لا تقع عليه أعيُن الجنّيّات، وترقّب فُرصة تمكّنهم من الكلام وتبلغينه المرام" ، كما تضمنت القصة أيضاً جُملاً كانت ترمُز إلى نتائج الصّبر حيثُ أشار الكاتب إليها قائلاً "ثُمّ جُوزي - على وفائه وصبره - أحسن الجزاء، وضفر بالرّاحة بعد التّعب والعناء، وبالطُّمأنينة بعد الفزع والشّقاء". (كيلاني، في غابة الشياطين، 2010)

وقد تناولت نفس القصة قيمة الحُب والعطاء في ثنايا القصة؛ حيثُ ذكر عبارات دالّة على ذلك في قوله "ليحتفل في اليوم التّالي بتتويج أميرهم (راما) الذي افتتن الشّعب بحبّه، لما تميّز به على أُمراء عصره من باهر المزايا وصالح الأعمال"، وفي عبارة أُخرى قائلاً: "أليس ولدُك الأمير بهارات ينعم من حُبّ أبيه الملك دسراتا ورعايته بمثل ما ينعم به أخُوه (راما) ولي العهد؟".

4) قصصُ كامل كيلاني في ميزان المعيار اللُّغويّ:

من المُهمّ أن تتناسب المصطلحات اللُّغويّة التي يستخدمها الكاتب في القصة مع المستوى اللُّغويّ للطّفل ولمتعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها، حيثُ تُعدُّ اللغة والأسلوب من أهمّ العوامل التي تُساعدهم على اكتساب اللغة العربيّة من القصص، بشرط أن تكُون سهلة الفهم ومناسبةً لإدراكهم وعُمرهم ومستوياتهم اللغوية، مع تجنُّب المصطلحات الصّعبة المعقّدة.

وقد دأب كامل كيلاني على صياغة قصصه صياغة عربيّة، أصيلة في العروبة، لا تُخالطها عُجمةٌ، ولا تُفسدُها تلك العامّيّة التي يرى أنها مُتفشّية في أغلب القصص التي يُحاول بعض الكُتاب تقديمها للطّفل.

وتتسم قصص كامل كيلاني بالتّدقيق في علامات التّرقيم، وخلُوها من الأخطاء الإملائيّة أو النّحويّة، إضافة إلى تجزئة الجُمل للوقوف على كُلّ جُملة على حدة، كما في قصّة (التّاجر مرمر)، حيثُ ذكر الكاتبُ مرمر فقال: "«مرمر» تاجر أمين، من بلاد الصّين. كان يعيش فيها مُنذ مئات من السنين. مرمر كانت تعيش معه زوجته «ياسمين». «ياسمين» سيدة كريمة بنت ناس طيّبين. «مرمر» و «ياسمين» لهما ابن اسمه «صفاء». بدأت هذه القصة لما كان عُمرُه ستّ سنوات. أُمُّه فرحانة به، وأبُوه فرحان. (كيلاني، التَّاجِرُ مَرْمَرٌ، 2010)

IV. الفصل الثالث

أ. أثرُ تدريس قصص الأطفال في تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها وفوائدُها:

بفضل القُدرة الاستراتيجيّة للسّرد على زيادة تركيز انتباه المتعلّمين واستثمار ذلك في تقديم التّوضيحات حول المفاهيم والحقائق التي قد تكُون غير واضحة لهُم؛ فإنّها تُعدُّ من أهمّ استراتيجيّات التّدريس وأكثرها فعاليّة، حيثُ إنّها تجعلُ التّعلُّم مُمتعاً ومثيرًا للطُّلّاب، ويُمكن للقصّة أن تُغيّر مفهوم ورؤية الطُّلّاب للعمليّة التّعليميّة، حيثُ يستفيدُ المُتعلّم منها داخل الفصل الدّراسيّ وخارجه، نتيجةً لقُدرة القصّة على جذب حواسّهم وخيالهم من أجل الاندماج والتّفاعل بشكلٍ كاملٍ مع السّرد. ويمكننا القول إنّ قصص الأطفال تتناسبُ مع تحقيق الأهداف المرجوّة في تدريس اللغة العربيّة، حيث إنّها تُوفّر قالبًا تعليميًّا لتدريس اللغة العربيّة، فهي تُعدُّ إضافةً مُهمّةً لما تُقدمه من مُتعة وإثارة للطّالب. (عيّاش، 2015)

ومما لا شكّ فيه فعالية النّص الأدبيّ في القصص في مُجملها محدُودة، لأنّها تعكس عناصر من حضارة المُعلّم وثقافته وقيمه التي تختلفُ عن ثقافة المُتعلّم، كما أنها لا تُعطي النّاطقين بلغة غير لُغة النّص صُورةً تربويّةً مُكثّفةً وتفاعليّةً عن البُنى النّحويّة والصّرفيّة، وحقيقة ما يُناقضه، وكذلك سُبُل مُعالجة هذه القضية – مع العلم بأنّها محدُودة للغاية من حيثُ فهمُنا لقصص الأطفال كجنس أدبي نثري – ومخاطبة من أثاروا هذه القضية من ناحية أُخرى. (أحمد خ.، 2020)

ومن المُهمّ أن نتذكّر أنّ قضايا من هذا النّوع تنشأُ عادةً عندما تُفسحُ لُغةُ النّصّ العاديّة المجال للُّغة الأدبيّة، وهُو ما يحدُث كثيراً في النُّصوص الشّعريّة؛ ومن ثمّ وجب على المُعلّم- من أجل مُعالجة هذه التحديات- أن يأخُذ في الاعتبار حقيقة أنّ النّصّ المُختار مُخصّصٌ للقُرّاء الّذين ليسُوا مُتحدّثين أصليين للُّغة العربيّة، مع العلم التّامّ أنّ القصص بشكلٍ خاصٍّ والنّصّ الأدبيّ بشكلٍ عامٍّ تُوفّرُ للمُتلقّي ولمُتعلّم اللُّغة أبعاداً مُختلفةً يُمكنُ أن نُلخّصها بالآتي:

1) البُعدُ اللُّغويّ:

وذلك من خلال ترجمة الأحداث النّصّيّة من لُغة الواقع أو حتّى الخيال إلى لُغةٍ مقرُوءةٍ تعتمدُ على تقنيّات الرّاوي (السّرد الحواريُّ، المونولوج...) ذات بصمة دراميّة خاصّة، وهذا البُعد يُثري مُفردات المتلقّي ويحسّن مصدره اللُّغويُّ (البُعد اللُّغويُّ) بالاعتماد على إتقان القراءة على المستويين التّحليليّ والتّأمُّليّ، حيثُ إنّه بمنزلة الأساس لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، كما أنّه بمنزلة نُقطة انطلاقٍ للقدرات اللُّغويّة الأُخرى من التّحدُّث والكتابة والاستماع. (الحباشنة، البطوش، و الربا، 2020)

2) البُعدُ الجماليّ:

إنّ الاهتمام بالبُعد الجماليّ للنّصّ في القصة يُمثّل جانباً مهمّاً من تحسين مُستوى الفهم والاستمتاع باللُّغة العربيّة، فعندما يكتشفُ المُتعلّمُ الاختلاف بين اللغة العاديّة واللُّغة الأدبيّة، يبدأُ بتذوُّق طعمٍ جديدٍ وجميلٍ للُّغة الهدف من حيثُ المهارة في اختيار الكلمات والتّعبير بطريقةٍ فنيّة، والاستعانة بالرُّموز والتّشبيهات، إذ إنه وسيلةٌ فعّالةٌ لإثراء اللُّغة وإيصال الأفكار بطريقةٍ فنيّة تُبعدُ المتلقّي عن المعنى الحرفيّ للكلمة، ممّا يجعل النّصّ أكثر إلهاماً وجاذبيّةً، ومن ثمّ يستمتعُ القارئُ والمتعلّمُ، ويكونُ قادراً على التّعبير عن أفكاره ومشاعره بطرقٍ إبداعيّة، كما أنّ ذلك يُرسّخ فيه مفاهيم الرّبط والاستنباط، والتّفسير والتّلقّي، وحتّى النّقد والمحاكاة.

3) البُعدُ الثّقافيّ:

وهو حصيلةُ مفاهيم وبياناتٍ تستخرج من النّص بناءً على مدى ارتباطها بعنصرٍ لُغويّ يتفاعلُ بقوّةٍ ويترسّخُ في ذهن المتلقّي، ومن الأمثلة على ذلك تتبُّع تأثير فعاليّة القصة -أي المعنى اللُّغويّ للقصّة- الذي ينبثقُ من قراءة أحداث القصة، وما يمنحه التّعليم اللُّغويُّ وتعدُّد المعاني، إضافة إلى المفردات والتّراكيب اللُّغويّة التي تُمثّل أهمّ جوانب تعليمه وتعلّمه؛ ولأن هذه النُّصوص تقدُّم إسهاماً كبيراً في الفهم المنطقيّ للُّغة وتعليمها، إذا أخذنا في الاعتبار الدّافع وراء هذا البُعد، وهُو تشجيع القارئ على التّجرُّؤ على العيش بين متحدّثي اللُّغة الأصليين والدُّخول في حوارٍ واثقٍ معهُم من أجل التّعرُّف على المزيد من الجوانب المُختلفة من ثقافتهم وتحسين قُدرته على التّواصل معهُم، فسوف يُدركُ الفرق الكبير بين مُستوى الكلمة المعجميّة والكلمة السّمعيّة المرتبطة بحدثٍ من الحياة الواقعيّة، كما هُو الحال في قصص الأطفال. (حارس، 2018)

4) البُعد التّرفيهيّ:

فهو يعملُ على تحفيز الدّافع وتسهيل عملية فهم واستيعاب اللغة، إذ إنّهُ أحدُ العناصر الأساسية التي تجعلُ تعلُّم اللّغة تجربة مشوقة لا تُنسى لمُتعلّمي اللغة، وهُو العُنصرُ الأهمُّ في لفت الانتباه، مثله مثل تشويق مادّة الدّرس من أجل تعلُّم عناصر اللغة وقدراتها، والهدفُ الأساسيُّ للعمليّة التّعليميّة للطُّلّاب هُو تحقيقُ الكفاءة اللُّغويّة في الواقع، حيثُ يُقدّمُ هذا المُكون تفسيرًا مُناسبًا لسبب افتقار مراكزنا إلى نهج تعليميٍّ جذّاب. (حواتمة و إبراهيم، 2010)

وبناءً على ما جاء، يُمكننا أن نُجمل أهمّية وفوائد قصص الأطفال في العملية التعليمية بصورةٍ عامةٍ، بالنقاط الآتية:

- استخدامُ تعليم اللغة بوساطة القصة، يساعدُ في جذب الطلاب وإعدادهم للفصل الدراسي وتعزيز رغبتهم في الدراسة، فهي لا تثيرُ حماسة الطّلاب فحسب، بل إنّها تبثُ الحياة في الدّرس

السّاكن، وتوجه سلوكهم التعليمي، وتقوّي النمط السلوكي الذي يؤدّي إلى التّعلُّم.

- القصةُ تمنحُ الطّالب المزيد من الطاقة الإبداعية، وتمنحهُ القُدرة على الوصف، وتساعدهُ على خلق روابط منطقيةٍ بين الأفكار من خلال ترتيب الأحداث بترتيبٍ معينٍ.

- عندما ينتبهُ الطالبُ جيداً ويتركُ لمشاعره أن ترشدهُ، تصبح القصةُ منطقيةً بالنسبة لهُ، وما تحتويهُ من معاني ومعارف ومفاهيم تقودهُ وتُشكّلُ شخصيتهُ.

- يُساعد السّردُ على نمو بُنية المتعلّم اللّغوية والثقافيّة والمعرفية، ويزوّدهُ بالمصطلحات والأفكار التي يحتاجُها في شؤونه الأكاديمية والشخصية.

- تشجيعُ التدريس التشويقي والجذّاب للمبادئ النظرية والمفاهيم المجردة. (إبراهيم، 2017)

- يُعدُّ التحدّثُ والاستماعُ من قدرات اكتساب اللغة الأساسية التي طورتها الحكايةُ، التي تهدفُ أيضاً إلى زيادة طلاقة متعلّمي اللغة أثناء فهم القواعد.

- يعملُ التعليمُ باستخدام القصص على تحسين العلاقة بين الطّالب والمُعلّم، حيثُ يمنحُ المعلّم المزيد من الأدوات لإدارة الفصل الدراسي والتفاعل مع الطلاب الآخرين والتأثير عليهم جميعاً.

- كما أنّها تعملُ على توسيع خبرات ومهارات المتعلمين، حيثُ تساعدُ القصصُ الطّلاب على تطبيق هذه المعلومات في مواقف العالم الحقيقي، ممّا يمنحهم المعرفة والخبرة. (الأفيوني، 2020)

وبناءً على ذلك، يُمكنُ الإشارة إلى أنّ للقصص بصورة عامّة، ولقصص الأطفال بصورة خاصّة، دوراً أساسياً في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، كما أنّ لها العديد من الفوائد والمزايا، سواء أكانت القصة مسمُوعةً أم مقرُوءةً، وتعملُ قصصُ الأطفال على تسلية وترفيه المتعلمين في جميع المستويات، كما تمدُّهم بالخبرات اللّازمة التي تُمكنهم من التّعرُّف والتّعامل مع مُختلف المواقف، ومن أهمّ وأبرز مزايا وفوائد قصص الأطفال أنها جُزءٌ رئيسيٌّ وعاملٌ أساسي يُساعدُ على تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ومن أبرز فوائدها:

- تُعطي الطّالب الدّافع الذي يحتاجه لإنهاء دراسته.

- تُعلّمُ كيفية الاستماع باهتمامٍ.

- تُسهم في تعزيز مهارات حلّ المشكلات ومواجهة التحديات لدى الطّالب.

- تنميةُ القُدرة على الإبداع المُطلق، وهي مهارةٌ يجبُ أن يمتلكها مُتعلّمو اللّغة بشكل عامٍّ عند تعلُّم اللغة العربيّة.

- تعليمُ الطّالب اللغة السّليمة والنُّطق السليم.

- توسيعُ الثروة والمدارك اللُّغويّة للمتعلّم.

- إكسابُ الطّالب الأدوات المناسبة لتوصيل آرائه وأفكاره.

- تطوّر الحس الجماليّ والذّوق عند متعلمي اللغة.

(بساطي، أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، 2016)

ولتحقيق مزايا وفوائد قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لا بُدّ من أن تُحقّق القصة الآتي:

- أن تكُون ذات صلةٍ بالمجال المعرفيّ للمتعلّم، حيثُ يُسهّل ذلك الاستيعاب، وخاصّة للمبتدئين.

وبعد ذلك نختار القصص التي تُوصل المادّة الثّقافيّة للُّغة العربيّة في المستويات التّالية.

- أن تشتمل على مُكونات القصة الفنّيّة والأسلوبيّة، وما يرتبط بها من جوانب وتسلسل الأحداث.

- لتحقيق المُتعة والاستمتاع والفهم والاستيعاب والأسلوب الجميل يجب أن تكُون اللغة مفهُومة للمتعلّم ومناسبة لمستوى نُضجه اللُّغويّ، كما ينبغي أن يكُون أُسلُوب القاص واضحاً، وكلماته مُعبرة وموحية، ولغته سلسة وبسيطة.

- أن تكُون القصة مُصمّمةً لتناسب أعمار الطُّلّاب ومستويات مهاراتهم، ويجبُ أن تكُون مُختصرةً وسهلةً للمبتدئين.

- يجب أن تحتوي القصّة على عدد محدُود من الأفكار والتّفاصيل والحقائق حتّى يتمكّن الطّالب من مُتابعتها والتّأثُّر بها.

- أن يكُون سير الأحداث طبيعياً، سلساً، خالياً من التعقيد والتّكلُّف.

- أن تُحقّق الحبكة والشّخصيّات ما أرادوا منها. (العناتي، 2009)

ب. مُشكلاتُ تدريس اللُّغة العربيّة بوساطة قصص الأطفال للنّاطقين بغير العربيّة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها يُواجهُ العديد من العقبات والمشاكل، إذ إنّ اللغة العربيّة ليست باللُّغة السّهلة لإتقانها بالكامل، وهذه التّحدّياتُ والمشاكلُ تنقسم عادةً إلى قسمين:

المشكلة اللُّغويّة وغير اللُّغويّة.

1) المشكلة اللُّغويّة:

إنّ طبيعة اللغة هي سببٌ رئيسيٌّ للمشكلات التي يُواجهها متعلّمو اللغة العربيّة، ويُمكن أن يُعزى

جُزءٌ منها إلى التّحدّيات المرتبطة بنطق حُرُوفٍ مُعينة، والتّمايُز بين اللغة المنطوقة والمكتوبة، إضافةً إلى التّحدّيات المحتملة النّاتجة عن المناهج الدّراسيّة، إذ إنّ القراءة والكتابة والتّرجمة هي مجالات التّركيز الرّئيسة في هذه المناهج المستخدمة لتعليم اللغة العربيّة، واستخدامُ مُفردات مُعقدة تقنيًّا يُشكّلُ عبئًا على المُتعلّم؛ إضافة إلى التحديات الدلالية في المقارنة والمقابلة بين معاني اللغة العربية واللغة الأم. (رضا و آخرون، 2013)

ويمكن أن نجمل المشكلة اللغوية بالآتي:

1. الأصوات:

إنّ تعلُّم الأصوات والنّظام الصوتي في اللغة العربيّة يحتاجُ إلى اهتمامٍ من مُتعلمي العربيّة غير النّاطقين بها، لأنّ هُناك العديد من الأصوات والحروف العربيّة لا نجدُه في اللُّغات الأُخرى، فالأحرف الآتية (ث، خ، ذ، غ، ع، ص، ض، ط، ظ)، تحتاج إلى وقت للممارسة وجُهد وصبر من المتعلّم، فمخارج هذه الحُروف ليست بالسّهلة عليهم.

2. المُفردات:

اللغةُ العربيّةُ لُغةُ اشتقاق، وبإمكاننا اشتقاق العديد من الكلمات من مُفردةٍ واحدةٍ، وهذا قد يُسبّبُ ارتباكاً لدى مُتعلمي اللغة العربيّة. إضافةً إلى أنّ الكلمة الواحدة قد تدُلُّ على عدّة معان وفق السّياق الذي ترد فيه، وبعض المفردات قد تردُ مرّةً لوحدها وأحياناً مع حُرُوفٍ أو ضمائر تكتُبُ مُتّصلةً بها أو مُنفصلةً عنها، مثال ذلك: (في، وفي، فيه، فيها، فيهم، فيهما، فيك، فينا، فيكم، وهكذا).

3. بناءُ الجُملة في اللُّغة العربيّة:

يختلفُ تركيبُ وبناءُ الجُملة في اللغة العربيّة عن أنماط الجُمل في اللُّغة الأجنبيّة، كما أنّ اللغة العربيّة تحتوي على النّحو والصّرف، والإعراب، وهذا غير موجُودٍ في أغلب اللُّغات الأجنبيّة الأُخرى، وهنا لابُدّ من مُعلّمٍ ماهرٍ يكُون قادراً على توضيح هذه الاختلافات باستخدام الوسائل التّعليميّة المناسبة لتذليل هذه الصُّعوبات.

4. الكتابةُ:

تختلف الكتابة العربية عن الكتابة اللاتينية فهي تبدأُ من اليمين إلى اليسار، وللحرف الواحد العديدُ من الأشكال المختلفة وفق موقع الحرف نفسه، في بداية ووسط أو نهاية الكلمة، وبعض الحروف يجب أن يتّصل أو ينفصل، إضافة إلى قواعد كتابة الهمزة في اللغة العربية...إلخ.

5. القواعد:

على الرّغم من أنّ القواعد والمعايير اللُّغويّة يُمكن أن تُشكّل تحدّياً للتّعلُّم؛ فإننا لا نُقلّل من أهمّيّتها أو حقيقة أنّ معرفتها جُزءٌ لا يتجزّأ من منهج اللغة العربيّة، إذ إنّها اللبنة الأساسيّة لتعلُّم اللغة وممارسة التّحكُّم في استخدامها، علاوةً على ذلك، فهي بمنزلة مظهر من مظاهر تفرُّد اللغة، وتوفُّر للطُّلّاب المُتعة العقليّة لدراسة القواعد والأدب، ونتيجةً لهاتين الخاصّيّتين المميّزتين للُّغة العربيّة، فعند تدريس القواعد لغير النّاطقين باللُّغات الأُخرى، يجب اختيار القواعد المبنيّة على ما يخدمُ الأهداف التّعليميّة للُّغة على أفضل وجه، مع التّركيز على الجانب التّطبيقيّ، كما ينبغي على المُعلّم التفكير في أساليب التّدريس الأكثر مُلاءمةً حتّى يتمكّن من ترتيب اختياراته بطريقة مُناسبة، وينبغي أيضاً تجنُّب المستويات المتخصّصة والمعقّدة والتّفصيليّة للقواعد اللُّغويّة، لأنّ محلّ القبول والتّفاعل هُو رُوح المتعلّم وعقله. (ربعي، 2018)

6. مُشكلات صرفية:

تتمثّل دراسة الصّرف في دراسة بنية الكلمة، التي تعمل كجسر بين دراسة الأصوات التي تُشكّل الأشكال المورفولوجيّة للكلمة ودراسة الهياكل التي تنتظم فيها هذه الأشكال، وتتميّز اللُّغة العربيّة بنظامٍ صرفيّ ممّا يُميزها عن اللُّغات الأُخرى، وتفتقرُ العديدُ من اللُّغات إلى هذه الميزة، ممّا يجعل تعلُّم اللغة أمراً صعباً، وتتضمّن بعض الصُّعوبات التي قد تواجه المتعلمين عند تعلُّم اللغة الآتي:

- طُولُ الفُصول الصّرفيّة، وتنوُّع المواضيع التي تُغطيها، وتعقيد المشاكل والأسئلة المطروحة، وفي كُلّ بابٍ صرفي قواعد، وكُل قاعدة تحتوي على فُرُوع لها ضوابط وأحكام، ولأن هُناك علاقة مُتشابهة بين العلمين، فإنّ هُناك تداخلاً طبيعياً بين أقسام الصّرف والنّحو.
- غيابُ الاتّساق في بعض الأُمور المورفولوجية، أو بشكلٍ أكثر تحديداً؛ عدم الاتّساق في المبادئ المورفولوجية التي وضعها عُلماء الصّرف، وبدلاً من ذلك، قد يكُون هُناك ما ينحرفُ عن القاعدة أكثر ممّا يتطابق معها. (أحمد و جاد، 2013)
- بعضُ الفُصول الصّرفيّة تخلط بين السّمع والقياس، وقد لا يكُون المتعلّمون على دراية ببعض المفاهيم الصّرفيّة من لُغتهم الأُم، بما في ذلك الاشتقاق، والقياس الصرفي، والتّفرُّد، والازدواجيّة، والجمع، والتّمييز بين المصادر والأفعال.
- نظرًا لأنّ الأصوات هي مادّة مُورفولوجيّة، فإن بعض الطُّلّاب يُواجهون تحدّيات صوتية عند مُحاولة فهم بعض المفاهيم الصّرفيّة.

- العلاقة بين البنية والمعنى، وعدم فهم الاختلافات في المفاهيم الصّرفيّة من قبل النّاطقين باللُّغة العربيّة وغير النّاطقين بها. (عمارة، 2019)
- لم تُختار غالبية المصادر والموضوعات الصّرفيّة التي تتضمّنها كُتُب اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها وفق الأعراف التّربويّة أو النّفسيّة أو العلميّة المُتعارف عليها.

ويمكن أخيرًا مُلاحظة أنّ المواد الصّرفيّة في البرامج الخاصّة بتعلُّم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها قُدّمت من خلال العديد من الأساليب التّقليديّة المتّبعة في تدريس النّاطقين بها. (سولترا، 2016)

2) المشكلة غير اللغوية:

وهي مشكلاتٌ تنشأُ خارج مادة اللّغة العربيّة، ويُمكنُ ملاحظتها من العناصر الآتية:

1. المُعلّم:

فهناك العديدُ من المعلّمين الذين يفتقرون إلى الكفاءة كمدرسين للغة العربية لغير الناطقين بها، سواء الكفاءة التربوية أم اللغوية الاحترافية، فمُعلّم العربية يجبُ أن يكون قادراً على تنظيم وإدارة الفصول الدراسية وتصميم البرامج التعليمية المناسبة والتعامل بإتقانٍ مع المواد التعليمية حتى يتمكّن متعلمو العربية من التفاعل مع المعلّم وتحقيق الأهداف المتوخّاة من الدّرس. ويتطلّبُ تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها قُدراتٍ مُتخصّصة، وعلى حدّ علمنا، نادراً ما يحدُث هذا مع مُعلمي اللغة العربيّة، حيثُ يُدرّسُ خرّيجو برامج اللغة العربيّة اللغة العربيّة، وقد صممت دوراتهم لتزويد التّلاميذ بمعرفة عميقة ودقيقة، رُبما أكثر بكثير ممّا يحتاجه مُتعلمو اللغة العربيّة، علاوةً على ذلك، فإنّهم يفشلون في منح تلاميذهم الوسائل اللّازمة لتوصيل ما تعلّموه للآخرين بشكلٍ فعّال، ممّا يدعم الادّعاء بأنّ مُدرّس اللغة النّاجح يحتاجُ إلى مجمُوعةٍ فريدةٍ من الكفاءات. (الرحمن، 2004)

2. غيابُ الدّافع:

فعندما لا يمتلكُ مُتعلّم اللّغة العربيّة الدافع لتعلّم اللغة العربية لاعتقاده بصعوبتها وعدم محبته لها في الواقع، يكونُ الدافع وقتئذٍ شرطاً ضرورياً، لأنّ المتعلم الذي ليس لديه الدّافع لا يمكن أن يستفيد من الأنشطة التعليمية؛ لذلك وجب على المعلم أن يُعزّز الدّافع لدى هؤلاء المتعلمين ويحفّزهم للمشاركة بحماسٍ بتعلّم اللغة العربية.

3. التسهيلاتُ والموادُ المُصاحبةُ لعمليَّة التّعليم:

ونقصدُ بها التسهيلات التي من شأنها الإسهام في نجاح عملية التعليم، ونذكرُ منها: الكتب الدراسية المناسبة، المكتبات، المختبرات، الوسائل التعليمية، الفصول الدراسية الحديثة المجهزة

بالوسائل والتقنيات التي تُساعد على نجاح عملية التعليم والتّعلم.

4. اختلاف الثقافة:

هناك بعض التعبيرات والمصطلحات التي لا يفهمُها سوى الناطقين باللغة العربية، نظراً لارتباطها بالثقافة الاجتماعية للغة العربية، لأن اللغة بناءٌ اجتماعيٌّ موروثٌ من المجتمع الذي تنشأ فيه ومنه. (هريدي، طعيمة، و مدكور، 2010)

ولحلّ هذه المشكلة، يجبُ أن تحتوي المواد التعليمية على دروسٍ يُمكن أن تُقدّم لمحةً عامةً عن الطبيعة الاجتماعية والثقافية للبلاد العربية، إضافةً إلى ممارسة هذه الدروس خارج الفصول الدراسية ومحاكاة المواقف اليومية داخل وخارج الفصول الدراسية.

5. مناهجُ تعليم اللّغة العربيّة:

اختيار الكتاب الجيّد أمرٌ مهمٌ في نجاح العملية التعليمية، وهذا الكتابُ يجبُ أن يستند إلى منهجٍ واضحٍ متدرّجٍ، يبدأ من المواد السهلة إلى الصعبة، ويهتمُّ بمبادئ تقديم مادة اللغة العربية كلغة أجنبية لأنّ ذلك يُسبب مشكلة في تحقيق الأهداف.

6. الفروقُ الفرديّةُ وعدمُ مُراعاتها:

تُعدُّ الفُروقُ الفرديّةُ والظُّروفُ النّفسيّةُ والاجتماعيّةُ من أبرز العوائق التي يُعاني منها الطُّلّاب. (سيتي، 2016)

وهذه المشكلةُ يُمكنُ رُؤيتها من التّنمية الفكريّة والمهارات اللُّغويّة والخلفيّة التّعليميّة وأنماط التّعلُّم والمواهب والاهتمامات الشّخصيّة وشخصية المتعلّم . . . إلخ.

7. طريقة التّعليم:

ليس هُناك طريقةٌ مُثلى، لذلك يجبُ على مُعلّم اللغة العربيّة استخدام الطّريقة التّعليميّة المناسبة، وأن يتمتّع بالمرونة في التّنويع في استعمال طرائق تعليم اللغة العربيّة التي تجعلُ المتعلّمين أكثر تفاعلاً ورغبةً في تعلُّم اللّغة العربيّة داخل الفصل الدّراسيّ، فاستخدامُ الطّريقة غير الصّحيحة أو المملّة قد يُسبّبُ نُفورًا وكسلاً لدى المتعلّمين. (القادر، 1986)

8. الوقت:

لتنظيم الوقت دورٌ مُهمٌّ في تعلُّم أيّ لُغةٍ، لذلك يجبُ تخصيص الوقت الكافي لتحقيق أهداف كُلّ مُستوًى من مُستويات تعلُّم اللغة العربيّة، وهنا يأتي دور المؤسّسات التّعليميّة في تنظيم الوقت لإنجاز كُلّ مُستوى وفق خُطّةٍ منهجيةٍ زمنيّة.

ت. طريقة تدريس قصص الأطفال للنّاطقين بغير العربيّة:

نظرًا لأنّنا نُركّز بشكلٍ خاصٍّ على قصص الأطفال في هذا السّياق، فإنّ هُناك عدداً من وُجهات النّظر حول طريقة تدريس القصص باعتبارها واحدة من أهمّ التّقنيّات التّفاعليّة لتعلُّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتشمل وُجهات النّظر هذه:

-تدريس القصة باستخدام المنهج التّركيبيّ، الذي يُركّز على تشريح القصة إلى مُكوّناتها اللُّغويّة، والنّحويّة، والصّرفيّة، والمفردات، وتقنية بناء الجُملة، والمعنى المقصود الذي تُعبّر عنه كُلُّ جُملة.

- تقديم السّرد من مُنطلق لُغوي نصّي، يُركّز على الحبكة ومكوّناتها، ويوظّف تحليل الخطاب والأفكار اللُّغويّة النّصّيّة لسرد الحكاية.

- تدريس القصة من الجانب التّربويّ، الذي ينظُر إلى اللغة باعتبارها إحدى أدوات التّواصل، أي إنّها تتكوّن من أربع مهارات أساسية، هي: (القراءة والكتابة والاستماع والكلام).

- أساسُ تدريس الحكايات من خلال طريقة اجتماعيّة ومتعمّدة لأنّ اللغة ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ موجُودةٌ داخل مُجتمع كلامي مُعيّن، ومن ثمّ فالعلاقة والمناسبة والسّياق بين المتحدّثين تُؤثّر على كيفية استخدام اللغة تحدثاً وكتابةً، وذلك لأنّ التّحدُّث والاستماع هُما المقدّرتان الأساسيّتان لاكتساب جميع المكوّنات اللُّغويّة والتّواصل مع الآخرين والتّعايش في المجتمع، ويجب أن يكُون الطُّلّاب قادرين على التّعرُّف على أنماط التّعبير الشّفهيّ ومواقف الكلام المتنوّعة، إضافة إلى فهم الهياكل والاصطلاحات الموجودة في النُّصوص اللُّغويّة، من أجل زيادة طلاقتهم اللُّغويّة وإتقانهم للُّغة، ولا يُمكن القيام بذلك إلّا من خلال استخدام القصص. (أحمد ر.، 2021)

ونجد أنّ هُناك عدّة مراحل تمُر بها عمليّة تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها من خلال القصة، والمتمثّلة في:

- المرحلة الأُولى:

مرحلة ما قبل التّدريس، وهي مرحلة حاسمة، تتضمّن تنظيم القصة واختيارها حتّى يتمكّن المتعلّمون من فهم فكرتها بوضوح، وفهم الشّخصيّات والأحداث، واستخلاص النّتائج، واستخلاص مُفردات جديدة وعناصر بنيويّة قد تكُون ضرورية للعمل ولفهم المتعلّم للقصّة.

ولكي تكُون اللغة أرقى، يجب أن تكُون مُناسبة للمتعلّمين، بحيث يكُون من السّهل فهمُها حسب مُستواهم، لذلك يجب أن تُروى القصة في الوقت والمكان المناسبين، ممّا يعمل على تحسين فهم المتعلّم للقصّة. ويجب على المُعلم أن يتدرّب جيّداً على قراءة القصة، وأن يُضفي النّبرات

الصّوتيّة المختلفة، إضافة إلى إشارات اليد التي تُساعد على تجسيم الشّخصيّات، حيث إنّها تعلق في ذهن الطّالب بسهولة. (أبو الهيجاء، 2007)

- المرحلة الثّانية:

مرحلة التّدريس، التي تحدث من خلال طريقتين:

• الأُولى عن طريق تعليم التّراكيب اللُّغويّة الجديدة: تقُوم هذه الطريقة بتعليم اللغة باستخدام مُفردات جديدة وتركيبات نحوية، ومن أجل مُساعدة المُتعلّم على استيعاب هذه المفردات والتّراكيب، فإنّه يكتُبها على السّبُّورة، ويحدّدها، ويكرّرها عدّة مرّات، وينغمس المتعلّم بالتّالي في جوّ القصة بفضل هذه المفردات، كما يطرح المُعلم استفسارات يُمكن حلها بمساعدة هذه المصطلحات الجديدة، وقد يقترح استخدامها لإنشاء قصّة مُختلفة.

• الطّريقة الثّانية تتمثّل في دمج قراءة القصة مع الكتابة الإبداعيّة: في هذه الطّريقة يقُوم المُعلم بتقسيم القصة إلى عدّة أجزاء، ويقُوم بإملاء الطُّلّاب هذه الأجزاء، حيث يقُوم كُلُّ طالب باستخراج أحد العناصر، مثل البيئة والزّمان والمكان والحدث والشّخصيّات وغيرها، كما أنّ المُعلم قد يطلُب من الطّالب تلخيصاً للقصّة أو أن يضع نهاية للقصّة ومناقشتها مع الزُّملاء. (Tiara, 2019)

وفي كلتا الطّريقتين تُتبع طريقة التّدريس الآتية:

1) التّمهيد:

عند إعداد القصة، يُمكن للمعلّم أن يستخدم أحداثاً مألُوفةً، أو قصصاً قد قرأها الطُّلّاب، أو أسئلةً من المُعلم، أو صُوراً، أو كما ذكرنا آنفاً، كتابة مُفردات وتراكيب جديدة على السّبُّورة لجذب انتباه الطُّلّاب وإلهام الدّافع للتّعلُّم -ففي نهاية المطاف، لا يُمكن أن يحدُث التّعلُّم بدونه- ويطلبُ منهم مُحاولة فهم هذه التّعبيرات من أجل جعل الخُطوة التّالية -العرض- أسهل، ونتيجةً لذلك، يجبُ التّخطيط للسّرد وإطلاقه بشكل صحيح، ويجب أن يشمل تكامُل العمليّة التّعليميّة مُكونات عمليّة الاتّصال (المُرسل والمرسل إليه)، إضافة إلى الظُّهور سعيداً وراضياً، ويجب على المُعلم أن يكُون جاهزاً للقصّة وملتزماً بعمله، وعلى استعداد لإكمالها دُون تردّد، ولا يُقبلُ منه التّردُّد أو السّرد التّلقائيّ حتّى لا ينقُل ذلك إلى الطُّلّاب. (المحمدي، 2017)

2) عرضُ القصة:

يروي المعلّمُ الحكاية بطريقةٍ تجذبُ انتباه الطُّلّاب مع الحفاظ على القواعد النّحويّة والتّعبير والصّوت المناسب وفقاً للموقف، ويجب أن يكُون قادراً على تقليد الأصوات، وتصوير

الشّخصيّات في القصة بمظهرها الأصيل، وتلوين صوته بمختلف النّغمات العاطفيّة، واستخدام لُغة الجسد، إضافة إلى امتلاك صوت واضح ومرتفع بما فيه الكفاية، والتّمثيل من خلال استخدام التّساؤل والتّعجُّب والنّقد لنقل الشّخصيّات والعواطف مثل السّعادة والغضب والرّضا والعشق على أساس الظُّروف المواتية أو غير المواتية، ومن المُهمّ مُراعاة العفويّة والتّلقائيّة. ويُوصى بقراءة القصة بصوت عالٍ مرّتين. ويُمكن إيصال القصة باستخدام المشهد التّمثيليّ إمّا أمام الطُّلّاب أو بموادّ مُتصلة بالنّصّ الورقيّ الذي يعرضُ على جهاز الكمبيوتر، حيثُ سيقدّم هذا العرض مُلخصاً للقصّة ثُمّ يُحولها إلى مُحتوى ديناميكيٍّ مُباشر يُسلّط الضّوء على عناصرها التّفاعليّة اجتماعيّاً، ويحتاج المُعلم إلى أن يطلُب أن تكُون الحكاية جاهزة، والغرض من ذلك هُو تسهيل فهم السّيناريو التّمثيليّ. ومن الضّروريّ عرض واستخراج النُّقاط والأحداث الرّئيسيّة للقصّة باستخدام المفردات والتراكيب المناسبة، ويتوقّع من الطُّلّاب قراءتها بصوت عالٍ وبصمت وكتابة تعبيراته عن الفكرة، كما يجب أن تقسم القصة إلى فقرات وأحداث بوساطة المُعلّم، واستخراج الفكرة الرّئيسيّة لكلّ فقرة وتحديد العبارات الرّئيسيّة التي تُشير إلى التّغيير في حبكة القصة، وتُلخّص نقاط الحبكة الأساسيّة لفهم الرّواية في هذه الجُمل القليلة، ويجب تحديد سمات كُلّ شخصية، واختيار الكلمات الأدبيّة المستخدمة في السّرد، كما يجب توضيح معاني هذه العبارات الأدبيّة من النّاحية اللُّغويّة والأدبيّة والدّلاليّة، وكيفية تحولها من المعنى اللُّغويّ إلى المعنى الأدبيّ . (عيّاش، 2015)

3) المناقشة والحوار:

السّماح للطُّلّاب بطرح الأسئلة أو إجراء مُناقشة قبل طرح الأسئلة لقياس مُستوى فهمهم وقدرتهم على التّعبير. ويكُون ذلك عندما يطلُب المُعلم من كُلّ طالب على حدّة أن يتحدّث عن المفهوم الذي يجدُه جذّاباً، أو عندما يطرح المُعلم سلسلة من الأسئلة التي يجب على الطُّلّاب الإجابة عليها، وقد يُكلّف كُلّ مُتعلّم بمهمّة مُناقشة شخصيّات القصة والموضوع الرّئيسيّ، باستثناء الحديث عن المفاهيم التي يجدُها مُثيرة للاهتمام، وفي كلتا الحالتين، يقُوم المُعلم بإرشاد الفصل أثناء السّرد ويتناول المفردات الصّعبة أو الجديدة من خلال طرحها في المحادثة، ويشترط مُشاركة أكبر عدد من الطُّلّاب في المناقشة، والإجابة على الأسئلة، التي نُظمت وفقاً لأحداث القصة، وتُوفّر السّرد الكامل للطُّلّاب، ونجد أنّه من الأفضل الرّد شفهيّاً في البداية، وبعد ذلك يجب على الطُّلّاب الكتابة في دفاتر مُلاحظاتهم، ويجب أن تكون المحادثة بين الطُّلّاب أنفسهم، فقد يكتُب المُعلم الأحداث بطريقة مُخصصة ويطلب من الطُّلّاب إعادة ترتيبها.

4) الكتابة وإعادة الصّياغة:

قد يُعبّر عن السّرد كتابيّاً كُلّيّاً أو جُزئياً بجملٍ بسيطةٍ، فقد يطلُب من المُتعلّم كتابة وصف لشخصيّة مُعينة، أو مُلخّص موقف، أو مُلخّص لمشهد مُعيّن، أو الفكرة الرّئيسيّة للقصّة، أو مُلخّص للقصّة بعبارات وصفية تسلُّط الضّوء على أهمّ الأحداث، وبدلاً من ذلك، قد يطلُب المُعلم من أحد الطُّلّاب طرح أسئلة حول القصة، وسيختار هذا الطّالب طالباً آخر للرّدّ عليها كتابيّاً، وقد يُعيدون صياغتها بأسلوب أدبي ينقُل ثقافة المتعلّم كأنه يتحدّث بلغته، وبالتّالي، يُمكن للمرء توظيف الأدب المقارن من خلال مُطالبته بتلخيص قصّة مُشابهة في لُغته الأُم باللُّغة العربيّة.

(مقدادي و عاشور، 2013)

٧. الفصل الرابع: النماذج التطبيقية

أ. تمهيد:

قبل الخوض في عرض النّماذج القصصيّة التّطبيقيّة، أودُّ أن أُعرّج إلى أنّ البحثَ استفاد من الأُسس النّظريّة في بناء نصٍّ أدبي قصصي تعليميٍّ، التي ذكرت سابقًا، ونذكّر منها:

1. معايير اختيار القصة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: (المعيار النفسي، المعيار الثّقافيُّ، المعيار التّربويُّ، المعيار اللُّغويُّ).
2. مُراعاة أهداف تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.
3. إنشاء الأسئلة والتّدريبات بما يتوافق مع المعايير السّابقة.
4. الإفادة من الدّراسات السّابقة ونتائجها.

- والنماذج المختارة متنوعة ومتدرجة من الأسهل إلى الأصعب وفق الفئات العمرية ومستويات المتعلمين، حيث إنّ النموذج الأول (قصة دندش العجيب): يناسب المستوى المبتدئ الأعلى، ويستهدف الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية، والأطفال أبناء الجاليات العربية في البلدان الأجنبية.

أمّا النموذج الثاني والثالث: يناسب المستوى المتوسط، ويستهدف الناطقين بغير اللغة العربية.

وتهدف النماذج المُختارة إلى:

1. مزج المتعة والتسلية والترفيه بالفائدة.
2. تعزيز الكفاية التواصلية الثقافية واللغوية لدى المتعلمين، من خلال زيادة في الثروة اللغوية والتعرف على نصوص عربية أصيلة.
3. تعزّز القيم والمبادئ الإيجابية كالصدق والتعاون، وتشرحُ للمتعلّم دقائق الحياة وأسرار النُّفوس وما هي عاقبة المكر والخداع، وكيف تنتهي هذه الخلال بالوبال على أصحابها (قصة دندش العجيب)، وفي هذه القصص عبرٌ يُمكن للمعلّم أن يستخلصها بسهولة.

أمّا المُخرجات المتوقعة فهي:

1. تحقيق الترفيه والمتعة، والفائدة، ونزع الملل.
2. الارتقاءُ بالمتعلم لغوياً بالتدرّج.
3. الإسهام في تكامل الكفاية الثقافي مع اللغوية عند المتعلمين.
4. تعويده على المضمون اللغوي الأصيل والفصيح.
5. النطق السليم للمفردات.

6. تثبيت الفضائل والمعاني الحميدة.

وقد **عالج** البحثُ في هذه القصص **المهارات الأربع** (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، وذلك من خلال التنوع بالأسئلة والتدريبات.

و**المحتوى الثّقافيُّ** للنص غنيٌّ لُغوياً واجتماعيًّا، إضافة إلى أنّ هذه القصص لا تتضمّن أحكاماً مُوجّهةً ضدّ أصحاب الثّقافات الأُخرى.

و**المحتوى اللُّغويّ** من المفردات والمصطلحات في القصص تتناسب مع المستوى اللُّغويّ لمتعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستهدفين.

وتتسم بالتّدقيق في علامات التّرقيم، وخلُوها من الأخطاء الإملائيّة أو النّحويّة، إضافة إلى تجزئة الجُمل للوقوف على كُلّ جُملة على حدة.

وهنا يُفترضُ من معلّم العربية لتحقيق الأهداف المتوخّاة:

- أن يمتلك المؤهلات الأكاديمية المطلوبة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- أن يحرص على إيجاد أفضل طُرُق تدريس القصة، خاصّة لغير النّاطقين بها.
- أن يُحدّد أهداف المتعلّم، قبل البدء في تدريس القصة.
- أن يتجنّب التّعقيد عند عرض القصة، واستخدام مُفردات المناسبة مع مُستوى الطُّلّاب.
- أن يستخدم الوسائل التّعليميّة المناسبة لعرض الصُّور التّوضيحيّة المتوفّرة في النّماذج المختارة.
- أن يُنشئ بعض الأنشطة التّعليميّة التي من شأنها أن تُسهم في تكوين فهم عامٍ لمحتوى القصة؛ من بين هذه الأنشطة:
- الاستماع للقصّة باستخدام الوسائل السّمعيّة.
- اقرأ القصة قراءة جهرية، ولخصها بلغة معقُولة وبسيطة.
- تسجيل أصوات الطُّلّاب أثناء قراءة القصة، ومن ثمّ الاستماع لها وتدوين الملاحظات على قراءتهم ونُطقهم للمفردات.
- أن يبتعد عن الأساليب التّقليديّة والحصص الطّويلة، وتضمين الدّرس العديد من الأنشطة والفعّاليّات والتّمارين لمزج المُتعة والتّسلية بالفائدة فلا يكل ولا يملُّ الطّالب.
- أن يستخدم الوسائل البصريّة والسّمعيّة لتحسين فهم الطُّلّاب (الصُّور، والرُّسوم، والمقاطع الصّوتيّة، والشرائح، ومقاطع الفيديو...)؛ إذ إنّ الصُّور والمصاحبات التّعليميّة البصريّة الأُخرى مُفيدة للغاية لربط المفاهيم بالنّصّ الذي تدرسُه ويصبح أداء الطّالب بالتالي أفضل،

لأنّ النّاطقين بغير العربيّة ليس لديهم المرجعيّات مثل المتحدّثين الأصليّين.

- أن يستخدم التّواصل الجيّد في الفصل لتحسين مهارات الاتّصال لدى الطُّلّاب، وينقسم هذا التّواصل إلى ثلاث فئات:
  - التّواصل اللفظي: الشّرح وطرح الأسئلة والتّساؤلات والحوار، ومخاطبة المتعلّم أو الفصل بأكمله.
  - التّواصل غير اللفظي: استخدام لُغة الجسد، والإيماءات وتعبيرات الوجه، ووضعية الجسد، ونبرة الصّوت...إلخ.
  - التّواصل الكتابيّ: فعلى سبيل المثال يُمكن أن يُعطي المُعلم مُهمّة كتابيّة للمتعلّمين لتقييم فهمهم (كتابة مُلخّص بسيط للقصّة)

ب. النّموذج الأوّل: قصّة دندش العجيب

مُلخّصُ القصّة:

دندشُ هو ثعلبٌ مكّارٌ، لهُ ولدان، خرج يبحثُ لهُما ولنفسه عن طعامٍ. وقد ابتدع الحيل والمكائد ليصطاد الطُّيُور والأرانب، إلّا أنّ الغُراب استطاع أن يكشف سرّهُ للحيوانات والطُّيُور، فهرب الثّعلبُ دندش خوفًا من الكلاب الّتي أخبرتها الحيواناتُ والطُّيُورُ بمكائده.

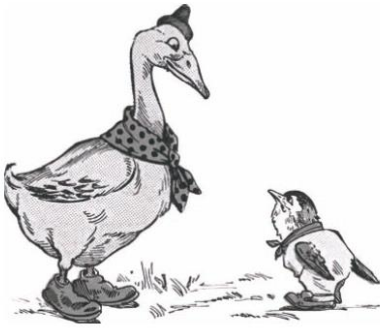
دِنْدِشُ الْعَجِيبُ

«دِنْدِشُ» ثَعْلَبٌ مَكَّارٌ.
«دِنْدِشُ» لَهُ وَلَدانِ: ثَعْلَبانِ أَخَوانِ صَغِيرانِ.
«دِنْدِشُ» خَرَجَ يَبْحَثُ لِنَفْسِهِ وَلِوَلَدَيْهِ عَنْ طَعامٍ.
أَيْنَ الْوَزُّ وَالْبَطُّ وَالدَّجَاجُ؟
كُلُّ الطُّيُورِ هَرَبَتْ، خائِفَةً مِنْ «دِنْدِشَ».

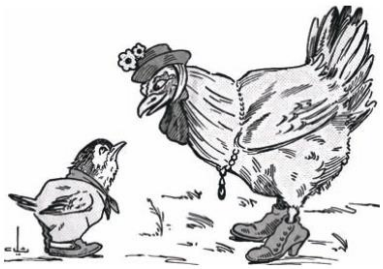
«دِنْدِشُ» قالَ لِلْعُصْفُورَةِ: «أَنْا زَعْلَانُ. الطُّيُورُ تَهْرُبُ مِنِّي.»
الْعُصْفُورَةُ قالَتْ: «الطُّيُورُ تَخَافُ أَنْ تَأْكُلَهَا.»
«دِنْدِشُ» قالَ: «أَنا أُحِبُّ الطُّيُورَ. أَنا زَرَعْتُ جُنَيْنَةً تَتَنَزَّهُ فِيها الطُّيُورُ.»
الْعُصْفُورَةُ صَدَّقَتْ مَا قالَهُ «دِنْدِشُ».
الْعُصْفُورَةُ طارَتْ فَرْحانَةً. الْعُصْفُورَةُ قالَتْ: «أَنا أُخْبِرُ الطُّيُورَ بِما سَمِعْتُهُ مِنْ «دِنْدِشَ» الْعَجِيبِ: «دِنْدِشُ» لا يَأْكُلُ الطُّيُورَ! «دِنْدِشُ» قالَ: إِنَّهُ يُحِبُّ الطُّيُورَ.»

الْعُصْفُورَةُ أَخْبَرَتِ الْبَطَّةَ بِما قالَهُ «دِنْدِشُ».
الْبَطَّةُ صَدَّقَتْ ما سَمِعَتْهُ مِنَ الْعُصْفُورَةِ.

الْعُصْفُورَةُ أَخْبَرَتِ الْوَزَّةَ بِما قالَهُ «دِنْدِشُ».
الْوَزَّةُ صَدَّقَتْ ما قالَهُ «دِنْدِشُ» لِلْعُصْفُورَةِ.

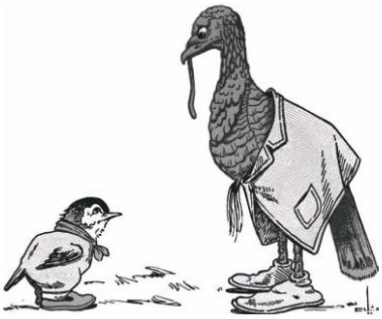


الدَّجَاجَةُ صَدَّقَتْ ما سَمِعَتْهُ مِنَ الْعُصْفُورَةِ.



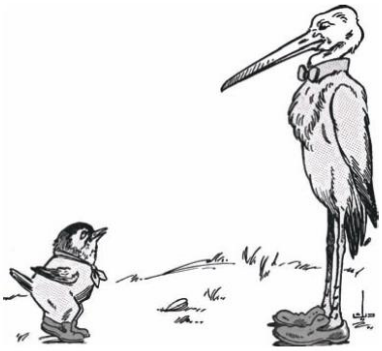
الدِّيكُ صَدَّقَ ما قَالَهُ «دِنْدِشُ» لِلْعُصْفُورَةِ.

الدِّيكُ الرُّومِيُّ صَدَّقَ كَلامَ الْعُصْفُورَةِ.



الْأَرْنَبُ صَدَّقَ ما سَمِعَتْهُ الْعُصْفُورَةُ مِنْ «دِنْدِشَ».

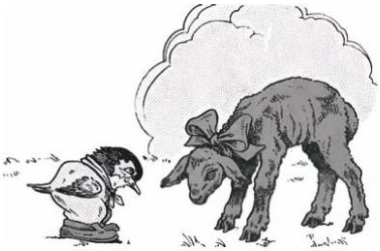
«أَبُوْ حُدَيْجٍ» لَقْلَقٌ ظَرِيفٌ شُفْناهُ فِي جُنَيْنَةِ الْحَيَوانِ.
«أَبُوْ حُدَيْجٍ» صَدَّقَ كَلامَ الْعُصْفُورَةِ.



«أَبُو قِرْدانَ» طائِرٌ نَافِعٌ.
«أَبُو قِرْدانَ» صَدَّقَ كَلامَ الْعُصْفُورَةِ.

الْماعِزَةُ صَدَّقَتْ ما سَمِعَتْهُ مِنَ الْعُصْفُورَةِ.

النَّعْجَةُ الصَّغِيرَةُ صَدَّقَتْ كَلامَ الْعُصْفُورَةِ.



«دِنْدِشُ» قالَ: «أَهْلًا وَسَهْلًا بِالدَّجاجَةِ الْعَزِيزَةِ.»

«دِنْدِشُ» قالَ: «أَهْلًا وَسَهْلًا بِالدِّيكِ الرُّومِيِّ.»

«دِنْدِشُ» قالَ: «أَهْلًا وَسَهْلًا بِالدِّيكِ الْعَزِيزِ.»

«دِنْدِشُ» قالَ: «أَهْلًا وَسَهْلًا بِالْوَزَّةِ الظَّرِيفَةِ.»

الْأَرْنَبُ «نَبْهَانُ» قالَ لِأَخَوَيْهِ: «لا تَذْهَبا إِلَى «دِنْدِشَ». «دِنْدِشُ» غَدَّارٌ. «دِنْدِشُ» يَأْكُلُ الْأَرَانِبَ. أَنا أَخافُ عَلَيْكُما.»

الأَرْنَبانِ لَمْ يَسْمَعا كَلامَ أَخِيهِما.
الأَرْنَبانِ ذَهَبا إِلَى جُنَيْنَةِ «دِنْدِشَ».

«دِنْدِشُ» ذَهَبَ يُبَشِّرُ وَلَدَيْهِ الثَّعْلَبَيْنِ الصَّغِيرَيْنِ أَنَّهُ خَدَعَ الْعُصْفُورَةَ..
وَأَنَّ الْجُنَيْنَةَ امْتَلَأَتْ بِالطُّيُورِ السَّمِينَةِ.
الْغُرابُ سَمِعَ ما قالَهُ «دِنْدِشُ» لِلثَّعْلَبَين الصَّغِيرَيْنِ.
الْغُرابُ طارَ لِيُخْبِرَ الْعُصْفُورَةَ.

الْغُرابُ أَخْبَرَ الْعُصْفُورَةَ بِمَا سَمِعَهُ مِنْ «دِنْدِشَ»
الْأَرْنَبُ «نَبْهانُ» سَمِعَ ما قالَهُ الْغُرابُ لِلْعُصْفُورَةِ.
«نَبْهانُ» خافَ عَلَى أَخَوَيْهِ.
«نَبْهانُ» أَسْرَعَ إِلَى الْكَلْبِ «تُوتُو».

الْأَرْنَبُ أَخْبَرَ «تُوتُو» بِما قالَهُ الْغُرابُ.

«تُوتُو» أَخْبَرَ أَخَوَيْهِ بِما قالَهُ «نَبْهانُ».

دِنْدِشُ الْعَجِيبُ

الثَّعالِبُ هَرَبَتْ لَمَّا شافَتِ الْكِلابَ.

الطُّيُورُ فَرِحَتْ بِنَجاتِها مِنَ الثَّعْلَبِ الْمَكَّارِ.

- **<u>الثروة اللغوية:</u>**

ما معنى الكلمات الآتية في لُغتك الأُمّ؟

What do the following words mean in your mother tongue?

الكلمة/العبارة	المُرادف	المعنى في اللّغة الأمّ
مكّارٌ	خدّاع	
يبحثُ عن	يُفتّش عن	
هرب	لاذ بالفرار	
خائف	فازع	
جُنينةً	حديقة	
تتنزهُ	تتمشّى	
صدّق	آمن	
نافعٌ	مُفيدٌ	
أهلًا وسهلًا	عبارةٌ تُستخدمُ للترحيب	
غدّارٌ	خائن	
يُبشرُ	يزفُّ خبرًا مُفرحًا	
نجاتها	سلامتها	

ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة؟

1- الطُّيورُ تخافُ من الثّعلب. ( )
2- الثّعلبُ لا يأكُلُ الطُّيُور. ( )
3- الدّيكُ الرُّوميُّ لم يُصدّق كلامُ العُصفُورة. ( )
4- أبُو قردان طائرٌ نافعٌ. ( )
5- الثّعالب لا تخافُ من الكلاب. ( )
6- يجب علينا أن نُصدّق ما نسمعُ. ( )

أجب عن الأسئلة الآتية:

1- لماذا خرج دندش؟
2- أين ذهبت الطُّيور؟

3- ماذا قال دندش للعصفورة؟

4- لماذا طارت العصفورة فرحانة؟

5- ماذا قالت العصفورة للطُّيور؟

6- ماذا كان رأي " البطّة " فيما قاله دندش؟

7- ماذا قال الأرنب نبهان لأخويه؟

8- بماذا بشر دندش ولديه؟

9- ما هي نصيحة الغُراب للرّفاق والأصحاب؟

اختر الإجابة الصّحيحة:

1- ماذا فعلت الطُّيُورُ؟ الطُّيُورُ . . . خائفةً من الثّعلب.

a) نامت	b) استيقظت	c) هربت

2- لماذا قال الثّعلبُ للعصفورة "أنا زعلانُ"؟ لأنّ الطُّيُور . . .

a) تُغرّدُ لهُ	b) تتنزّهُ معهُ	c) تهرُبُ منهُ

3- الدّجاجة صدّقت ما سُمعتُهُ . . . العُصفُورة.

a) من	b) مع	c) في

4- الثّعلبُ كان سعيدًا لأنّ الجُنينة امتلأت بـ . . . .

a) الكلابُ الجميلةُ	b) الطّيُورُ السّمينةُ	c) الأرانبُ السّريعةُ

5- الطُّيُورُ فرحت . . . من الثّعلب المكّار.

d) بنجاتها	e) بلعبها	f) بحديثها

صل بيّن المُفردة وجمعها.

كلب		الطُّيور

الثّعلب		أصحاب
الطائر		الثّعالب
الأرنب		رفاق
صاحب		الأرانب
رفيق		كلاب

<u>املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة من القائمة الآتية:</u>

قالهُ	العزيز	الثّعلبين	عليكما	أخيهما

1- الأرنب قال لأخويه أنا أخاف . . .
2- الثّعلب قال أهلاً وسهلاً بالدّيك . . .
3- الدّيك الرُّوميُّ صدّق ما . . . دندش للعصفورة.
4- الأرنبان لم يسمعا كلام . . .
5- ذهب دندش يُبشّر ولديه . . . الصّغيرين.

<u>صل بيّن الكلمة وعكسها.</u>

نافع		فرحان
زعلان		كبير
يكرهُ		نحيف
صغير		ضار
أصحاب		يُحبُّ
سمين		أعداء

<u>رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جُملاً مُفيدةً. (ابدأ بالكلمة الّتي تحتها خطٌّ)</u>

مكّارٌ- دندشُ - ثعلبٌ

هربت - الطُّيُورُ - دندش -خائفةً - من

تأكُلها – الطُّيُورُ – تخافُ - أن

أنا - الطُّيُور - أُحبُّ

فرحانةً - طارت - العُصفُورةُ

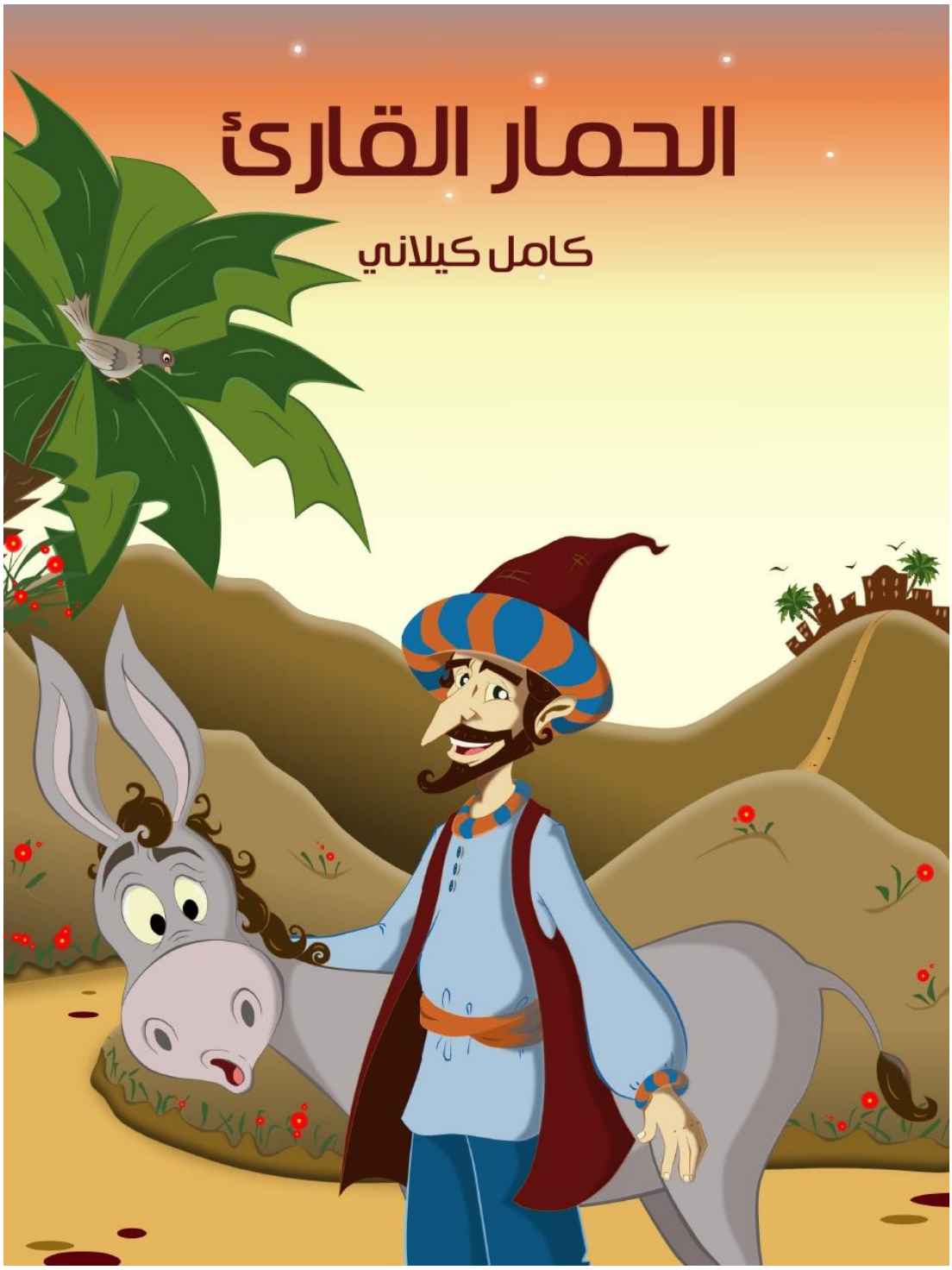
صدقت - البطةُ - العُصفُورة

طائرٌ - أبُو قردان – نافعٌ

دندشُ -أهلًا وسهلًا- بالوزة - قال - الظريفة

الغُرابُ - طار - العُصفُورة - ليُخبر

ت. النّموذج الثّاني: قصّةُ الحمار القارئ



الـحمـارُ الـقـارئ

تأليف: كامل كيلاني

ملخص القصة:

قصّةُ " الحمار القارئ " هي قصّةٌ خياليّةٌ للأطفال.

تدُورُ القصّةُ حول سُلطان يُدعى "سُلطان الزّمان"، الّذي يُحبُّ القراءة كثيراً ويمتلكُ مكتبةً كبيرةً.

في إحدى المرّات، يُعيّنُ السُّلطانُ جُحا لتعليم حماره القراءة، ويعدهُ بمُكافأةٍ كبيرةٍ إذا نجح في ذلك.

يبدأُ جُحا في تدريب الحمار على القراءة، ولكنّ الحمار يُكرّرُ الكلمات دُون أن يفهم معناها.

يقُومُ السُّلطانُ بإخضاع الحمار لاختبارٍ ويكتشفُ أنّهُ لا يفهمُ المعاني.

تحملُ قصّةُ "الحمار القارئ" **رسالةً تربويّةً** مُهمّةً عن أهمّيّة فهم معاني الكلمات وأنّ القراءة ليست مُجرّد تكرارٍ للحُرُوف.

تُعزّزُ القصّةُ قيم العمل والجدّ والفهم، وتحُثُّ الأطفال على التّفكير العقلانيّ والاهتمام بتطوير المهارات والمعرفة.

تتميّزُ القصّةُ بأُسلُوبها السّلس والبسيط، ممّا يجعلُها مُناسبةً للأطفال الصّغار.

تعكسُ الشّخصيّاتُ الإيجابيّةُ مثلُ السُّلطان وجُحا والحمار القناعة والأخلاق النّبيلة.

قصّةُ " الحمار القارئ " تُعدُّ أحد الأعمال المشهُورة لكامل كيلاني وتحظى بشعبيّةٍ كبيرةٍ في الأدب العربيّ للأطفال.

إنّ من يُقلّب في أوراق الكُتُب وهُو غافلٌ عمّا فيها من معلُوماتٍ، لا يستفيدُ ممّا حوت من معارف ولا يحفظُ ما تضمّنت من الحكم والنّصائح، شأنُهُ كشأن الحمار، يقلب في أوراق دفتره ولا يعي منها شيئًا. وكم من النّاس من قارئين، لا ينتفعُون بما يقرءون، ولا يستفيدُون بما يعلمون.

الْحِمَارُ الْقَارِئ

(١) فِي مَدِينَةِ «سُلْطانِ الزَّمانِ»

قِصَّتِي الَّتِي أَحْكِيها لَكُمْ — يا أَعِزَّائِي الْأَحْباب — قِصَّةٌ عَجِيبَةٌ غَرِيبَةٌ، تُسَلِّيكُمْ وَتبسطكُمْ وَأَنْتُمْ تَقْرَءُونَها.

فِي إِحْدَى رِحْلاتِي الَّتِي قُمْتُ بِها فِي بِلادِ الدُّنْيا زُرْتُ مَدِينَةَ «سُلْطانِ الزَّمانِ»، فِي إِقْلِيمِ: «نُورِسْتانَ».

عَرَفْتُ فِي الْمَدِينَةِ ناسًا كَثِيرِينَ، كانُوا يَسْمَعُونَ مِنِّي حِكاياتِي، فَيُطِيلُونَ الْجُلُوسَ مَعِي، أُسامِرُهُمْ فَيَنْبَسِطُونَ.

وَعَلِمَ وَزِيرُ «سُلْطانِ الزَّمانِ» بِأَمْرِي، فاسْتَدْعانِي إِلَى بَيْتِهِ، وَأَكْرَمَنِي فِي مَجْلِسِهِ، وَأَخْبَرَنِي بِأَنَّهُ كانَ يَسْمَعُ بِاسْمِي مِنْ جُلَسائِهِ، وَأَنَّهُ كان مُشْتاقًا إِلَى أَنْ يَرانِي.

وَفِي جَلْسَةٍ لِي مَعَ وَزِيرِ «سُلْطانِ الزَّمانِ»، طَلَبَ مِنَ الْحاضِرِينَ أَنْ يَنْصَرِفُوا، لِيَنْفَرِدَ بِي، وَيَتَحَدَّثَ مَعِي حَدِيثًا خاصًّا.

قالَ لِي وَزِيرُ «سُلْطانِ الزَّمانِ»: إِنَّه وَصَفَنِي لِلسُّلْطانِ، وَإِنَّهُ سَيُقَدِّمُنِي إِلَيْهِ ضَيْفًا أَنالُ مِنْهُ الْحَفاوَةَ وَالْإِكْرامَ.

فَرِحْتُ بِما قالَهُ لِي وَزِيرُ السُّلْطانِ، وَرَحَّبْتُ بِأَنْ أَذْهَبَ مَعَهُ إِلَيْهِ فِي الْوَقْتِ الَّذِي يُحَدِّدُهُ لِي.

«جُحا» فِي بَيْتِ وَزِيرِ «سُلْطانِ الزَّمانِ».

(٢) فِي حَضْرَةِ السُّلْطانِ

ذَهَبْتُ مَعَ الْوَزِيرِ إِلَى قَصْرِ «سُلْطانِ الزَّمانِ»، فِي «نُورِسْتانَ».

اسْتَقْبَلَنِي السُّلْطانُ أَحْسَنَ اسْتِقْبالٍ، وَرَحَّبَ بِي أَجْمَلَ تَرْحِيبٍ.

لَمَّا اسْتَقَرَّ بِنا الْجُلُوسُ الْتَفَتَ إِلَيَّ السُّلْطانُ باسِمًا، وَقالَ: «أَتَعْرِفُ لِماذَا دَعَوْتُكَ يا «أَبا الْغُصْنِ»؟»

أَجَبْتُ السُّلْطانَ قائِلًا: «لا يَعْلَمُ الْغَيْبَ إِلَّا اللهُ.»

قالَ: «سَمِعْتُ بِذَكائِكَ وَفِطْنَتِكَ، وَأُرِيدُ أَنْ أَمْتَحِنَكَ.»

قُلْتُ: «أَرْجُو أَنْ أَكُونَ عِنْدَ حُسْنِ ظَنِّكَ.»

قالَ: «أَهْدَى إِلَيَّ بَعْضُ الْأُمَرَاءِ حِمارًا ظَرِيفًا، لَمْ أَرَ لَهُ مَثِيلًا فِيما شَهِدْتُ مِنَ الْحَمِيرِ، وَهُوَ عِنْدِي لَهُ مَقامٌ كَبِيرٌ.»

قُلْتُ: «ما شاءَ اللهُ كانَ يا «سُلْطانَ الزَّمانِ»! لا شَكَّ أَنَّكَ وَجَدْتَ فِي هذا الحِمارِ مِنَ الْمَزايا ما يَرْفَعُ قَدْرَهُ.»

قالَ: «لَوْ جازَ لِلْحَمِيرِ أَنْ تَخْتَارَ لَها زَعِيمًا، تَدِينُ لَهُ بِالْوَلاءِ وَالْإِخْلاصِ، لَما اخْتارَتْ غَيْرَ هذا الْحِمارِ بَدِيلًا.»

قُلْتُ: «بارَكَ اللهُ لَكَ فِي حِمارِكَ أَيُّها السُّلْطانُ الْعَظِيمُ، وَلكِنْ ماذا يُرِيدُ مِنِّي هذا الْحِمارُ الزَّعِيمُ؟»

(٣) رَغْبَةُ السُّلْطَانِ

قالَ السُّلْطانُ: «خَطَرَ لِي — يا «جُحا» — أَنْ أَعْهَدَ بِالْحِمارِ إِلَيْكَ، لِتَكُونَ مُرَبِّيًا لَهُ، لَعَلَّهُ يَتَعَلَّمُ الْقِرَاءَةَ عَلَى يَدَيْكَ.»

قُلْتُ لِلسُّلْطانِ مُتَعَجِّبًا: «يا تُرَى، هَلْ تُفِيدُ بَراعَةُ الْمُدَرِّسِ، مَهْما يَكُنْ مِنْ أَمْرِهِ، فِي تَعْلِيمِ الْحِمارِ أَنْ يَقْرَأَ؟»

أَجابَنِي باسِمًا: «إِنَّهُ حِمارٌ ذَكِيٌّ، لا مَثِيلَ لَهُ فِي ذَكائِهِ بَيْنَ الْحَمِيرِ، وَأَنْتَ لا مَثِيلَ لَكَ فِي ذَكائِكَ بَيْنَ النَّاسِ.»

قُلْتُ لِلسُّلْطانِ: «هَلْ عَلِمْتَ حَتَّى الْآنَ يا «سُلْطانَ الزَّمانِ»، أَنَّ لِلْحَيَوانِ عَقْلًا كَعَقْلِ الْإِنْسانِ؟!»

قالَ لِي: «إِنِّي أَتَعَهَّدُ هذا الْحِمارَ بِالْبَرَسِيمِ النَّدِيِّ، وَالْفُولِ النَّقِيِّ، وَلا أَظُنُّ إِلَّا أَنَّهُ سَيَسْتَجِيبُ لَكَ، إِذَا تَعَهَّدْتَهُ بِالتَّمْرِينِ، حَتَّى يَكُونَ قارِئًا مِثْلَ الْقارِئِينَ.»

أَدْهَشَنِي ما يَطْلُبُهُ مِنِّي سُلْطانُ الزَّمانِ لِحِمارِهِ العَزِيزِ، وبَعْدَ أَنْ سَكَتُّ قَلِيلًا قُلْتُ: «وَماذا يَدْعُونِي أَنْ أُكابِدَ هذا الْعَناءَ؟»

قالَ السُّلْطانُ: «نَفِّذْ رَغْبَتِي، وَلَكَ مِنِّي مُكافَأَةٌ قَدْرُها عَشْرَةُ آلافِ دِينارٍ، إِذَا نَجَحْتَ فِي تَعْلِيمِ الْحِمارِ.»

- **الثروة اللغوية:**

- المفردات: عجيبة- تسلّي- تبسط- أسامر- استدعى- مجلس- حفاوة.

- التراكيب: ينفردُ بـ - فرح بـ – رحّب بـ - ما شاء اللهُ – بارك الله.

- **ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة، ثُمّ صحّحها.**

1- نزل جحا في مدينة سُلطان الزّمان. ( )

2- لم يفرح جحا بما قاله الوزير. ( )

3- كانت المدينة في إقليم: «قمرستان». ( )

4- شعر جحا بالخوف عندما علم بأنه سيقابل السلطان. ( )

5- عهد السلطان إلى جُحا بحمارٍ ليُطعمهُ. ( )

6- استقبل السلطانُ جُحا أفضل استقبال. ( )

7- كان حُجا مشهوراً بالذكاء والفطنة. ( )

8- يُلقّبُ جُحا بأبي الغُصن. ( )

9- وعد السلطانُ جُحا بمكافأةٍ قدرُها عشرة آلاف درهم. ( )

- **أجب عن الأسئلة الآتية:**

1- ما هُو لقبُ جُحا؟

2- ما هُو شُعُورُ جُحا عندما علم بأنّهُ سيُقابلُ السُّلطان؟

3- لماذا تعتقدُ أنّ النّاس كانُوا يجلسُون طويلاً مع جُحا؟

4- لماذا أمر الوزيرُ الحاضرين بالانصراف من مجلسه؟

- **اختر الإجابة الصّحيحة:**

1- ما عُنوانُ القصّة؟

أ- الحمارُ العجيبُ.	**ب- الحمارُ المُثقّف.**	**ج- الحمارُ القارئ.**

2- نزل جُحا في مدينة .....

أ- ملك الزّمان.	**ب- سُلطان الزّمان.**	**ج- سلطان المكان.**

3- ..... جُحا بما قالهُ الوزيرُ.

فرح	**تعجّب**	**خاف**

4- من هُو أبُو الغُصن؟

جُحا.	**السُّلطان.**	**الوزير.**

5- أهدى الأُمراءُ إلى السُّلطان.

أسداً	**حماراً**	**نمراً**

6- لو جاز ..... أن تختار لها زعيمًا لاختارتهُ.

للنّمُور	**للحمير**	**للأسُود**

- **<u>صل بيّن المُفردة وجمعها.</u>**

رحلةٌ		سلاطين
بلدٌ		دنانير
غُصنٌ		جُلساء
جليسٌ		رحلات
سُلطان		بلاد
دينارٌ		أغصان

- **<u>املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة من القائمة الآتية:</u>**

الحفاوة	المُحدّد	العظيمُ	ظريفاً	ينصرفُوا

أهدى إليّ بعضُ الأُمراء حماراً ..... .

نال جُحا من السُّلطان ..... والإكرام.

بارك اللهُ لك في حمارك أيُّها السُّلطانُ..... .

ذهب جُحا إلى السُّلطان في الوقت ..... .

طلب الوزيرُ من الحاضرين أن ..... لينفرد بجُحا، ويتحدّث معهُ.

- **صل بيّن الكلمة وعكسها.**

أحسن		عام
غريب		ودّع
مُشتاق		العُيوب
خاص		معرُوف
المزايا		أقبح
استقبل		كاره

- **رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جُملاً مُفيدةً. (ابدأ بالكلمة الّتي تحتها خطٌّ)**

كثيرين – عرفتُ - المدينة - ناسًا - في

حمارًا- الأمراءُ- ظريفًا- أهدي- إلى- السلطان

ينصرفُوا – الحاضرين - أن - طلب - من - الوزيرُ

وزيرُ - لي - السُّلطان - فرحتُ – بما - قالهُ

حمارك - بارك اللهُ لك - العظيمُ – في - السُّلطانُ - أيُّها

****

(٤) فِكْرَةٌ ناجِحَةٌ

لَمْ أَسْتَطِعْ إِقْناعَ السُّلْطانِ بِالْعُدُولِ عَنْ رَغْبَتِهِ فِي تَعْلِيمِ حِمارِه.

لَقَدْ أَغْرَانِي بِمُكافَأَةٍ سَخِيَّةٍ، تَدْعُونِي إِلَى الْقَبُولِ.

جَعَلَنِي ذلِكَ أُفَكِّرُ: ماذا أَصْنَعُ لِتَحْقِيقِ تِلْكَ الرَّغْبَةِ؟

بَدَتْ لِي فِكْرَةٌ، تُعِينُنِي عَلَى أَنْ أَنْجَحَ فِي هذا الامْتِحانِ الَّذِي أَحْرَجَنِي بِهِ «سُلْطانُ الزَّمانِ».

قُلْتُ لَهُ: «أَرْجُو مِنْكَ يا سَيِّدِي أَنْ تُمْهِلَنِي سِتَّةَ أَشْهُرٍ، وَأَنْ يَكُونَ لِي مَعَ الْحِمارِ دَرْسٌ كُلَّ يَوْمٍ، فِي مَكانٍ لا يَرانا فِيهِ أَحَدٌ، وَأَتَمَنَّى أَنْ أُحَقِّقَ لَكَ كُلَّ ما تُرِيدُ.»

تَهَلَّلَ وَجْهُ «سُلْطانِ الزَّمانِ» بِشْرًا وَسُرُورًا.

وَافَقَ السُّلْطانُ عَلَى أَنْ يُمْهِلَنِي سِتَّةَ أَشْهُرٍ، كَما وَافَقَ عَلَى أَنْ يُنَفِّذَ لِي كُلَّ ما أَطْلُبُ، فِي سَبِيلِ تَعْلِيمِ الْحِمارِ.

شَرَعْتُ فِي عَمَلِي، وَأَنا مُؤْمِنٌ كُلَّ الْإِيمانِ بِأَنَّ فِكْرَتِي سَتَنْجَحُ، وَأَنِّي سَأَظْفَرُ، بِإِذْنِ اللهِ، بِالْمُكافَأَةِ السَّخِيَّةِ.

اتَّبَعْتُ مَعَ الْحِمارِ طَرِيقَةً مُبْتَكَرَةً، وَصَبَرْتُ عَلَى التَّعَبِ فِي ذلِكَ، مُدَّةَ سِتَّةِ أَشْهُرٍ، حَتَّى نَجَحْتُ فِي تَجْرِبَتِي مَعَ الْحِمارِ كُلَّ النَّجاحِ.

(٥) يَوْمُ الامْتِحانِ

بَعْدَ انْتِهاءِ الْأَشْهُرِ السِّتَّةِ قُلْتُ لِـ «سُلْطانِ الزَّمانِ»: «يَوْمَ الامْتِحانِ يُكْرَمُ الْمَرْءُ أَوْ يُهانُ.»

قالَ لِي السُّلْطانُ: «فَلْيَكُنْ الامْتِحانُ الْآنَ يا «أَبا الْأَغْصانِ»!»

أَعَدَّ السُّلْطانُ الْمَكانَ، وَحَضَرَ الْمَدْعُوُّونَ لِشُهُودِ الامْتِحانِ.

كُنْتُ قَدْ أَعْدَدْتُ لِهذا الْيَوْمِ كُرْسِيًّا وَاسِعًا، وَوَضَعْتُ عَلَيْهِ دَفْتَرًا كَبِيرًا، فِيهِ مِائَةُ صَفْحَةٍ مِنْ جِلْدِ الْغَزَالِ.

وَجِئْتُ بِالْحِمارِ، وَأَوْقَفْتُهُ أَمامَ الدَّفْتَرِ الْكَبِيرِ، فَلَمَّا رَأَى الْحِمارُ الدَّفْتَرَ قُدَّامَ عَيْنَيْهِ أَسْرَعَ إِلَيْهِ، وَجَعَلَ يُقَلِّبُ أَوْراقَهُ بِلِسانِهِ، وَرَقَةً بَعْدَ وَرَقَةٍ، حَتَّى أَتَمَّ تَقْلِيبَ الْأَوْراقِ جَمِيعًا.

«جُحا» يَقُودُ الْحِمارَ لِيُجَرِّبَ تَعْلِيمَهُ.

بَعْدَ ذلِكَ الْتَفَتَ الْحِمارُ إِلَيَّ، وَقَلَّبَ نَظَرَهُ فِيَّ، وَالْحُزْنُ بادٍ عَلَى سَحْنَتِهِ، فَجَعَلْتُ أُرَبِّتُ ظَهْرَهُ، وَأُهَنِّئُهُ عَلَى نَجاحِهِ.

لكِنِ الْحَقِيقَةُ أَنِّي كُنْتُ أُهَنِّئُ نَفْسِي، مَسْرُورًا بِنَجاحِي فِي الْحِيلَةِ الَّتِي لَجَأْتُ إِلَيْها فِي تَعْلِيمِ تِلْمِيذِي الْحِمارِ.

ضَحِكَ السُّلْطانُ، وَضَحِكَ الْحاضِرُونَ مَعَهُ، إِعْجابًا بِما رَأَوْهُ. أَظْهَرَ السُّلْطانُ ارْتِياحَهُ إِلَى أَنَّ حِمارَهُ أَصْبَحَ مِنَ الْقارِئِينَ.

- **الثروة اللغوية:**

- المفردات.

إقناع – رغبة – يُمهل - مُؤمنٌ - سخيّة – سبيل - أظفرُ- صبر- تجربة - يقُودُ – شهود – حيلة - لجأ.

- التراكيب:

العدول عن – تهلّل وجهُهُ - شرعتُ في - بإذن الله – أعدّ المكان.

- **ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة، ثُمّ صحّحها.**

7- استطاع جُحا إقناع السُّلطان بالعُدُول عن رغبته. ( )

8- أمهل السُّلطانُ جُحا خمسة أشهُرٍ. ( )

9- وافق السُّلطانُ على أن يُنفّذ لجُحا كُلّ ما طلب. ( )

10- كان جُحا مُؤمنًا بأنّ الفكرة ستنجحُ. ( )

11- قاد جُحا الحمار ليأكُل برسيمهُ. ( )

12- حضر المدعُوُّون لشُهُود حفل الزّفاف. ( )

13- وضعُ جُحا دفترًا كبيرًا على الكُرسيّ. ( )

14- قلبُ الحمار أوراق الدّفتر بذيله. ( )

15- التفت الحمارُ إلى جُحا بعد تقليب أوراق الدّفتر. ( )

10- أظهر جُحا ارتياحُهُ إلى أنّ سُلطانه أصبح من القارئين. ( )

- **أجب عن الأسئلة الآتية:**

1- ماذا طلب جُحا من السُّلطان؟

2- صف شُعُور السُّلطان بما سمعهُ من جُحا.

3- هل كانت مهمّةُ جُحا سهلةً؟ ولماذا؟

4- ماذا وضع جُحا على الكُرسيّ يوم الامتحان؟

5- كم عددُ صفحات الدّفتر؟

6- ماذا فعل الحمارُ بأوراق الدّفتر؟

7- هل تعتقدُ فعلاً أنّ الحمار كان يقرأُ؟

8- صف شُعُور كُلٍّ من السُّلطان – حجًّا – المدعُوُّون بعد الامتحان.

9- ارو أحداث القصّة بلسان السُّلطان / جُحا.

10- من يستطيعُ أن يقُوم بدور السُّلطان / جُحا.

- **اختر الإجابة الصّحيحة:**

1. بم أغرى السُّلطانُ جُحا؟

أ- بعربةٍ جديدةٍ.	**ب- بمُكافأةٍ كبيرةٍ.**	**ج- بوظيفةٍ في القصر.**

2. أمهل السُّلطانُ جُحا .....

أ- سبعة أسابيعٍ.	**ب- ستّة أسابيعٍ.**	**ج- ستّة أشهُرٍ.**

3. كان جُحا مُؤمنًا بأنّ .....

أ. الفكرة ستنجحُ	**ب. الحيلة ستفشلُ**	**ج. الحمار سيقرأ.**

4. يومُ الامتحان يُكرّمُ المرءُ أو .....

أ. يُباعُ	**ب.يُبادُ.**	**ج. يُهانُ.**

5. ممّ صنعت الكُتُبُ في الماضي؟ كانت الكُتُبُ مصنُوعةً في الماضي من .....

أ. جُلود الحيوانات	**ب. قرن الغزال**	**ج. وبر الجّمال**

6. عندما رأى الحمارُ ..... أسرع إليه.

أ. البرسيم	**ب. الشّعير**	**ج. الدّفتر**

7. ماذا فعل جُحا بالحمار بعد الامتحان؟

أ. ربط حبلهُ	**ب. ربّت ظهرهُ**	**ج. نظّف شعرهُ**

- **صل بيّن المُفردة وجمعها.**

دفتر		مُكافآت
ورقة		امتحاناتٌ
حاضر		دفاتر
مُكافأة		أوراق
شهرٌ		حاضرون
امتحانٌ		أشهرٌ/شهورٌ

- **املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة من القائمة الآتية:**

مُبتكرةً	سُرُورًا	يُريدُ	إعجابًا	شرع

ضحك الحاضرُون ..... بما صنعهُ جُحا.

..... جُحا في تعليم الحمار القراءة.

وعد السّلطانُ جُحا أن يُنفّذ لهُ كُلّ ما .....

تهلّل وجهُ «سُلطان الزّمان» بشرًا و .....

اتّبع جُحا مع الحمار طريقةً ..... لتعليم الحمار القراءة.

- **صل بيّن الكلمة وعكسها.**

انتهى		حُزناً
الفشلُ		خلف
الرّفضُ		شرع
سروراً		النّجاحُ
قُدّام		غرامة
مُكافأة		القبُولُ

- **رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جُملاً مُفيدةً . (ابدأ بالكلمة الّتي تحتها خطٌّ)**

أمام – حُجا – الكبير – الحمار – أوقف – الدّفتر

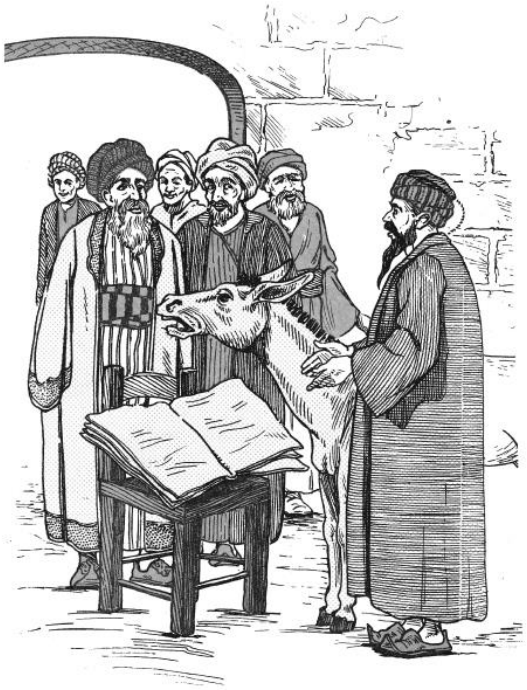
أن- أهدافك – أتمنّي - أُحقّق – كُلّ – لك.

ستنجحُ – مُؤمناً – أن - يجبُ – بأنّك - تكون

يا – الامتحانُ – أبا – فليكُن – الأغصان! - الآن

نفسي – هنأتُ – التّجرُبة – في – بنجاحي – بها – الّتي – قُمتُ

****



الْحِمارُ واقِفٌ أَمامَ الدَّفْتَرِ يَوْمَ الامْتِحانِ.

(٦) سِرُّ الْحِيلَةِ

بَعْدَ أَنِ انْصَرَفَ النَّاسُ دَعانِي «سُلْطانُ الزَّمان» إِلَى مَجْلِسِهِ الْخاصِّ، وَسَأَلَنِي مَدْهُوشًا: «كَيْفَ اسْتَطَعْتَ أَنْ تَجْعَلَ الْحِمارَ يُقَلِّبُ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ، عَلَى النَّحْوِ الَّذِي رَأَيْناهُ؟!»

قُلْتُ لِلسُّلْطانِ: «اسْتَطَعْتُ ذلِكَ بِحِيلَةٍ اتَّبَعْتُها، وَهِيَ سِرٌّ مِنْ أَسْرارِي الَّتِي أَحْتَفِظُ بِها لِنَفْسِي، وَيَكْفِيكَ ما رَأَيْتَهُ بِعَيْنِكَ.»

قالَ لِي: «لا تَخْشَ عَلَى مُكافَأَتِكَ، فَإِنِّي سَأُعْطِيكَ ما وَعَدْتُكَ بِهِ، وَهُوَ عَشْرَةُ آلافِ دِينارٍ، جَزاءَ ما قُمْتَ بِهِ مَنْ عَمَلٍ عَجِيبٍ. وَلكِنِّي أُرِيدُ أَنْ أَعْرِفَ ماذا صَنَعْتَ، حَتَّى حَقَّقْتَ ما أَرَدْتُ؟»

قُلْتُ لِلسُّلْطانِ: «سَأُخْبِرُكَ بِحَقِيقَةِ الْأَمْرِ، وَأَكْشِفُ لَكَ سِرَّ الْحِيلَةِ، وَأَرْجُو مِنْكَ أَلَّا تَبُوحَ بِالسِّرِّ لِأَحَدٍ.

إِنِّي أَعْدَدْتُ هذا الدَّفْتَرَ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ، وَفِي خِلالِ الْأَشْهُرِ السِّتَّةِ كُنْتُ أَضَعُ الْعَلِيقَ بَيْنَ طَيَّاتِ الدَّفْتَرِ.

كُنْتُ أُودِعُ الْفُولَ وَالشَّعِيرَ فِي كُلِّ وَرَقَةٍ مِنَ الْأَوْرَاقِ، ثُمَّ أُقَلِّبُ الْأَوْرَاقَ أَمامَ الْحِمارِ، فَيَأْكُلُ ما أَوْدَعْتُهُ فِيها مِنَ الْفُولِ وَالشَّعِيرِ ...

أَلِفَ الْحِمارُ ذلِكَ مِنِّي وَتَعَوَّدَهُ، وَأَصْبَحَ يَعْرِفُ أَنَّهُ لا يَظْفَرُ بِطَعامِهِ إِلَّا إِذا قَلَّبْتُ أَمامَهُ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ، وَرَقَةً بَعْدَ أُخْرَى.

بَعْدَ مُدَّةٍ غَيْرِ طَوِيلَةٍ أَخَذَ الْحِمارُ يَفْعَلُ ذلِكَ بِنَفْسِهِ كُلَّما أَرادَ أَنْ يَأْكُلَ، فَاسْتَغْنَى عَنْ مُساعَدَتِي وَإِرْشادِي لَهُ.

أَصْبَحَ يَذْهَبُ إِلَى الدَّفْتَرِ، يُقَلِّبُ أَوْرَاقَهُ كُلَّما جاعَ.

كانَ يَأْكُلُ ما تَحْتَوِيهِ أَوْرَاقُ الدَّفْتَرِ، حَتَّى يَشْبَعَ.

صَارَ الْحِمارُ صَدِيقًا لِلدَّفْتَرِ، يَعْتَقِدُ أَنَّهُ — هُوَ وَحْدَهُ — الْمَعْلَفُ الَّذِي يَجِدُ فِيهِ طَعامَهُ، وَيَسُدُّ بِهِ جُوعَهُ.

لَمْ يَتِمَّ لِي تَحْقِيقُ ذلِكَ إِلَّا بِتَمْرِينٍ مُسْتَمِرٍّ. وَكُلَّما شَعَرْتُ بِالْيَأْسِ لَجَأْتُ إِلَى الصَّبْرِ، حَتَّى نَجَحْتُ آخِرَ الْأَمْرِ.

وَكُنْتُ فِي بَعْضِ الْأَيَّامِ أَتَعَمَّدُ أَنْ أَتْرُكَ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ خالِيَةً مِنَ الْفُولِ أَوِ الشَّعِيرِ، فَإِذَا قَلَّبَ الْحِمارُ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ لَمْ يَجِدْ شَيْئًا، فَكانَ الْجُوعُ يَدْفَعُهُ إِلَى النَّهِيقِ، لِيُذَكِّرَنِي بِحاجَتِهِ إِلَى الْعَلِيقِ.

وَقَبْلَ انْتِهاءِ الْأَشْهُرِ السِّتَّةِ بِأَيَّامٍ جَعَلْتُ أُقَلِّلُ لَهُ الطَّعامَ، فَكانَ لِجُوعِهِ لا يَهْدَأُ إِلَّا قَلِيلًا، وَلا يَنامُ إِلَّا نَوْمًا ضَئِيلًا.

فَعَلْتُ ذلِكَ مُتَعَمِّدًا، لِأُدْرِكَ غَرَضِي، وَأُحَقِّقَ أُمْنِيَّتِي.

الْحِمارُ يَأْكُلُ عَلِيقَهُ بَيْنَ طَيَّاتِ الدَّفْتَرِ.

(٧) الْيَوْمُ الْمَوعُودُ

وَجاءَ الْيَوْمُ الْمَوْعُودُ: يَوْمُ الامْتِحانِ، وَالْحِمارُ جَوْعان.

وَهكَذا رَآهُ الْحاضِرُونَ مَعَ السُّلْطانِ، يُؤَدِّي الامْتِحانَ، وَيَنْدَفِعُ إِلَى الدَّفْتَرِ، وَهُوَ لَهْفانُ.

جَعَلَ الْحِمارُ الْجائِعُ يُقَلِّبُ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ — وَرَقَةً بَعْدَ وَرَقَةٍ — فِي سُرْعَةٍ، لِيَجِدَ فِي الْأَوْراقِ ما يَسُدُّ جُوعَهُ!

انْتَهَى مِنْ تَقْلِيبِ الدَّفْتَرِ، يَبْحَثُ عَنِ الْعَلِيقِ.

الْحِمَارُ الْقَارِئ

خابَ أَمَلُهُ فِيما طَلَبَ، فَلَمْ يَمْلِكْ إِلَّا النَّهيقَ.
وَهذا هُوَ أَسْلُوبُ الْحَمِيرِ، حِينَ تُرِيدُ التَّعْبِيرَ.
إِذَا تَأَلَّمَتْ أَوْ تَضايَقَتْ زَعَقَتْ وَنَهَقَتْ.
لا تُحْسِنُ الحَمِيرُ غَيْرَ النَّهيقِ مِنَ اللَّهَجاتِ.
لا تَعْرِفُ سِواهُ مِنَ اللُّغاتِ، فِي كُلِّ الْأَوْقاتِ.
أَمَّا الْحاضِرُونَ الَّذِينَ كانُوا يَنْظُرُونَ إِلَى الحِمارِ، فَقَدْ ظَنُّوا أَنَّهُ كانَ يُقَلِّبُ أَوْرَاقَ الدَّفْتَرِ، لِيَقْرَأَ ما تَحْوِي مِنَ الْكَلامِ.
وَلَوْ عَرَفُوا سِرَّ الْحِيلَةِ الَّتِي ابْتَكَرْتُها مَعَ الْحِمارِ، لَأَدْرَكُوا أَنَّهُ لا يَبْحَثُ فِي تَقْلِيبِهِ عَنِ الْكَلامِ، بَلْ يَبْحَثُ عَنِ الطَّعامِ.»

- **الثروة اللغوية:**

- المفردات:

جزاء – يخشى – يودّع – يألف – طيّات - يظفر – المعلف – يتعمّد – لهفان - العليق.

- التراكيب:

سأخبرك بـ – يبوح بـ – يفعل بنفسه – دفعه الى – أدرك غرضي – خاب أمله – ظنّوا أنّه – أدركوا أن.

- **ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة، ثُمّ صحّحها.**

1- دعا السُّلطانُ جُحا قبل انصراف النّاس. ( )
2- كان يضعُ جُحا الدّفتر في المعلف أمام الحمار. ( )
3- كان جُحا يلجأُ للصّبر كُلّما أحسّ باليأس. ( )
4- الحيواناتُ تنامُ كثيرًا عندما تجُوعُ. ( )
5- كان الحمارُ يُقلبُ أوراق الدّفتر لأنّهُ جوعان. ( )
6- ظنّ الحاضرُون أنّ الحمار يقلبُ أوراق الدّفتر ليقرأ. ( )
7- أخبر جُحا السُّلطانُ بالحيلة الّتي اتّبعها مع الحمار. ( )
8- كان الدّفترُ يحتوي على معلُوماتٍ مُفيدةٍ. ( )

- **أجب عن الأسئلة الآتية:**

1- لماذا دعا السُّلطانُ جُحا إلى مجلسه الخاصّ؟

2- هل أراد جُحا أن يحتفظ بسرّ الحيلة لنفسه؟

3- أين وضع جُحا الفُول والشّعير؟

4- متى كان الحمارُ يذهبُ إلى الدّفتر؟

5- ما هُو أُسلُوبُ الحمير في التّعبير عن حاجتها إلى الطّعام؟

6- ما هُو الطّعامُ المُفضّلُ للحمير؟

7- هل أعتقد الحاضرُون أنّ الحمار قد تعلّم القراءة؟ وماذا عنك؟

- **اختر الإجابة الصّحيحة:**

1- متى استطاع الحمارُ أن يعتمد على نفسه في تقليب أوراق الدّفتر؟ بعد . . .

أ- مُدّةٍ طويلةٍ.	**ب- شُهُورٍ قليلةٍ.**	**ج- مُدّةٍ قصيرةٍ.**

2- لماذا كان الحمارُ يُقلّبُ أوراق الدّفتر؟ بحثًا عن . . .

أ- المعلومات.	**ب- الفول والشعير.**	**ج- المعلف.**

3- الحيواناتُ تأكُلُ طعامها من .....

أ. المعلف.	**ب. المطبخ.**	**ج. المصنع.**

4- لا تُحسنُ الحميرُ إلّا .....

أ. التصفيق	**ب. المديح.**	**ج. النهيق.**

5- نجح جُحا في تعليم الحمار القراءة بعد .....

أ. تمرينٍ شاقٍّ	**ب. تدريبٍ مُستمرٍّ**	**ج. تمرينٍ بسيطٍ**

6- تعمّد جُحا أن يأتي بالحمار إلى الامتحان وهُو .....

أ. جوعان	**ب. شبعان**	**ج. عطشان**

صل بيّن المُفردة وجمعها.

حمارٌ		كلمات
تمرينٌ		أساليب
سرٌّ		حمير
كلمةٌ		طيّات
أُسلُوبٌ		أسرار
طيّةٌ		تمريناتٌ

- **املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة من القائمة الآتية:**

لهفانُ	ظنّوا	خيبة الأمل	يبُوح بالسّرّ	أنفسنا

1- طلب جُحا من السُّلطان أن لا ..... لأحدٍ.

2- يشعُرُ المُعلّمُ بـ ..... عندما يفشلُ الطّالبُ.

3- يجب علينا أن نعتمد على .....

4- أسرع الحمارُ إلى الطّعام وهُو .....

5- أخطأ الحاضرُون عندما ..... أنّ الحمار قد تعلّم القراءة.

- **صل بيّن الكلمة وعكسها.**

يعرفُ		أصدقاء
يحضُر		شبعان
يُخفي		يجهلُ
أعداء		ينصرف
جوعان		يبُوح

- **رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جُملاً مُفيدةً . (ابدأ بالكلمة الّتي تحتها خطٌّ)**

1- السُّلطانُ – الأمر – أخبر – بحقيقة – جُحا

2- لا – الحميرُ – غير – النّهيق – تُحسنُ

3- أشهُرٍ – جُحا – في – لمُدّة – استمرّ – الحمار – ستّة – تدريب

4- أوراق – قلّب – ولم – الدّفتر – شيئاً – الحمارُ – يجد

5- طيّات – جُحا – العليق – الدّفتر – بين – وضع

(٨) فِي دَفْتَرِ الْحَمِيرِ

ابْتَهَجَ «سُلْطانُ الزَّمانِ»، بِما سَمِعَ مِنْ «أَبِي الْأَغْصانِ».

قَدَّمَ لَهُ الْمُكافَأَةَ الَّتِي وَعَدَهُ بِها، فَقالَ لَهُ «أَبُو الْغُصْنِ جُحا»: «أَشْكُرُكَ عَلَى جَزِيلِ عَطائِكَ، وَكَرِيمِ مُكافَأَتِكَ، وَنُبْلِ وَفائِكَ.»

قالَ لَهُ «سُلْطانُ الزَّمانِ»: «إِنْ لَمْ تَكُنِ الْمُكافَأَةُ عَلَى تَعْلِيمِ الْحِمارِ؛ فَإِنَّها مُكافَأَةٌ لَكَ عَلَى ذَكائِكَ وَفِطْنَتِكَ، وَبَراعَةِ حِيلَتِكَ. وَإِنَّ ما صَنَعْتَهُ — يا «أَبا الْغُصْنِ» — أَوْحَى إِلَيَّ بِفِكْرَةٍ، أُحِبُّ أَنْ أُسَجِّلَها بِالْكِتابَةِ، لِيَنْتَفِعَ بِها كُلُّ قارِئٍ.»

وَطَلَبَ السُّلْطانُ دَفْتَرَ الْحِمارِ، فَلَمَّا قَدَّمُوهُ إِلَيْهِ كَتَبَ فِيهِ:

فِي شَأْنِ هذا الْحِمارِ عِبْرَةٌ مِنْ عِبَرِ الْحَياةِ. كَمْ لَهُ بَيْنَ النَّاسِ — فِي هذِهِ الدُّنْيا — مِنْ أَشْباهٍ.

إِنَّ مَنْ يُقَلِّبُ فِي أَوْراقِ الْكُتُبِ، وَهُوَ غافِلٌ عَمَّا فِيها مِنَ الْمَعْلُوماتِ، لا يُفِيدُ مِمَّا حَوَتْ مِنَ الْمَعارِفِ، وَلا يَحْفَظُ ما تَضَمَّنَتْ مِنَ الْحِكَمِ وَالنَّصائِحِ، شَأْنُهُ كَشَأْنِ هذا الْحِمارِ؛ يُقَلِّبُ أَوْراقَ دَفْتَرِهِ، لا يَعِي مِنْها شَيْئًا. وَكَمْ فِي النَّاسِ مِنْ قارِئِينَ، لا يَنْتَفِعُونَ بِما يَقْرَءُونَ، وَلا يَسْتَفِيدُونَ بِما يَعْلَمُونَ!

١٣

«جُحا» يُوَدِّعُ حِمارَهُ الْعَزِيزَ قَبْلَ السَّفَرِ.

(٩) خاتِمَةُ الْقِصَّةِ

قالَ «أَبُو الْغُصْنِ جُحا» وَهُوَ يَخْتِمُ قِصَّتَهُ: «أَقَمْتُ أَيَّامًا فِي مَدِينَةِ «سُلْطانِ الزَّمانِ»، فِي إِقْلِيمِ «نُورِسْتانَ»، أَطُوفُ بِأَسْواقِها الْكَبِيرَةِ، وَأَشْتَرِي طَرائِفَ الْأَمْتِعَةِ الْكَثِيرَةِ. وَكَيْفَ أَرْجِعُ إِلَى بَلَدِي، وَلَيْسَ مَعِي هَدايا تُدْخِلُ السُّرُورَ عَلَى أَهْلِي، وَمَعِي الدَّنانِيرُ الَّتِي رَزَقَنِي اللهُ بِها مِنْ فَضْلِهِ؟»

وَلَمَّا عَزَمْتُ عَلَى الرَّحِيلِ رَأَيْتُ مِنَ الْواجِبِ عَلَيَّ أَنْ أَزُورَ الْحِمارَ الْعَزِيزَ الَّذِي كانَ السَّبَبَ فِيما نِلْتُهُ مِنْ خَيْرٍ جَزِيلٍ، وَمالٍ غَيْرِ قَلِيلٍ؛ فَذَهَبْتُ إِلَيْهِ لِأُوَدِّعَهُ، وَبُودِّي أَنْ أَبْقَى مَعَهُ!

وَفِي الْيَوْمِ الَّذِي حَدَّدْتُهُ، لِأَبْدَأَ سَفَرِي فِيهِ، ذَهَبْتُ إِلَى قَصْرِ «سُلْطانِ الزَّمانِ» أَسْتَأْذِنُهُ فِي الْمَسِيرِ، فَلَمَّا قابَلْتُهُ قُلْتُ لَهُ: «أُرِيدُ أَنْ أُشِيرَ عَلَيْكَ بِأَنْ تَحْرِصَ عَلى تَعْلِيمِ قَوْمِكَ، فَقَدْ بَلَغَتْ بِكَ الرَّغْبَةُ فِي التَّعْلِيمِ أَنْ تَجْعَلَ مِنَ الْحِمارِ قارِئًا مِنَ الْقارِئِينَ.»

فَقالَ لِي «سُلْطانُ الزَّمانِ»: «أَنْتَ يا — «أَبا الْغُصْنِ» — مُرْشِدٌ حَكِيمٌ، وناصِحٌ أَمِينٌ. سَأَعْمَلُ بِنُصْحِكَ الثَّمِينِ، وَسَأَحْرِصُ عَلَى أَنْ يَكُونَ النَّاسُ جَمِيعًا مُتَعَلِّمِينَ؛ فَإِنَّ الْعِلْمَ نُورٌ مُبِينٌ.»

- **الثروة اللغوية:**

- المفردات: ابتهج – قدّم – يودّع – أوحى – أسجّل – شأن – عبرة – يختم – طرائف - المسير.

- التراكيب:

أريد أن أشير عليك – بودّي أن – كم له من أشباه – لا يعي شيئاً – أطوف بها – من الواجب أن – رزقني الله – يحرص على – سأعمل بالنُصح.

- **ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة، ثُمّ صحّحها.**

1- سعد السُّلطانُ بما سمع من جُحا. ( )

2- طلب السُّلطانُ الدّفتر ليُقلّب أوراقهُ بلسانه. ( )

3- كُلُّ النّاس تنتفعُ بما تقرأُ. ( )

4- مدينةُ السُّلطان ليس بها أسواق. ( )

5- سافر جُحا بعد أن ودّع الحمار. ( )

6- غادر جُحا المدينة ومعهُ دنانيرُ قليلةٌ. ( )

7- اشترى جُحا هدايا لأهله ليُسعدهُم. ( )

8- جُحا نصح السُّلطان بإطعام قومه لأنّهُم جوعى. ( )

- **أجب عن الأسئلة الآتية:**

1- لماذا شكر جُحا السُّلطان؟

2- لماذا قدّم السُّلطانُ مُكافأةً إلى جُحا؟

3- ماذا فعل السُّلطانُ بدفتر الحمار؟

4- هل كُلُّ النّاس تنتفعُ بما تقرأُ؟ ولماذا؟

5- اذا فعل جُحا قبل رحيله؟

6- بما نصح جُحا السُّلطان؟

7- ماذا نتعلّمُ من هذه القصّة؟

8- لماذا يحكي لنا «جُحا» هذه القصّة؟

- **اختر الإجابة الصّحيحة:**

1- ماذا طلب السُّلطانُ؟ طلب السُّلطانُ ..... الحمار.

أ- معلف.	**ب- دفتر.**	**ج- عليق.**

2- إن لم تكُن المُكافأةُ على تعليمك للحمار فإنّها مُكافأةٌ لك على .....

أ- ذكائك وفطنتك.	ب- علمك وكُتُبك.	ج- إقامتك وسفرك.

3- كم للحمار في هذه الدُّنيا من . . .

أ. أشباحٍ.	ب. أشلاءٍ	ج. أشباهٍ.

4- ماذا اشترى جُحا؟ اشترى جُحا . . .

أ. دفاتر كبيرةً	ب. حميرًا كبيرةً.	ج. أمتعة كثيرةً.

5- لماذا اشترى جُحا الهدايا؟ كي . . . على أهله.

أ. يُدخل السُّرُور	ب. يُقدّمها للضُّيُوف	ج. يُعلّم الحمير

6- بم وعد السُّلطانُ جُحا في النّهاية؟ أن يعمل بـ . . .

أ. كتابه الكبير	ب. نُصحه الثمين	ج. عمله القديم

صل بيّن المُفردة وجمعها.

شبيه		حكم
سُوق		نصائح
دينار		أفكار
حكمة		أشباه
نصيحة		أسواق
فكرة		دنانير

- **املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة من القائمة الآتية:**

يستأذن	يستعدّ	يُرزقُ	نطَوف	بالكتابة

إنّ الله . . . النّاس من فضله.

يجب أن . . . كُلُّ منّا للأعمال المطلوبة منه.

يجب علينا أن نُسجّل أفكارنا . . . كي لا ننساها.

من الأفضل أن . . . بالأسواق قبل أن نشتري لنختار الأفضل.

ذهب جُحا إلى السُّلطان كي . . . في الرحيل.

- **صل بيّن الكلمة وعكسها.**

يغفل		خيانة
أمام		رخيص
ثمين		خلف
مُتعلّم		ينتبه
وفاء		يُهمل
يحرص		جاهل

- **رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جُملاً مُفيدةً. (ابدأ بالكلمة الّتي تحتها خطٌّ)**

الحمار – قبل – ودّع – السّفر – جُحا

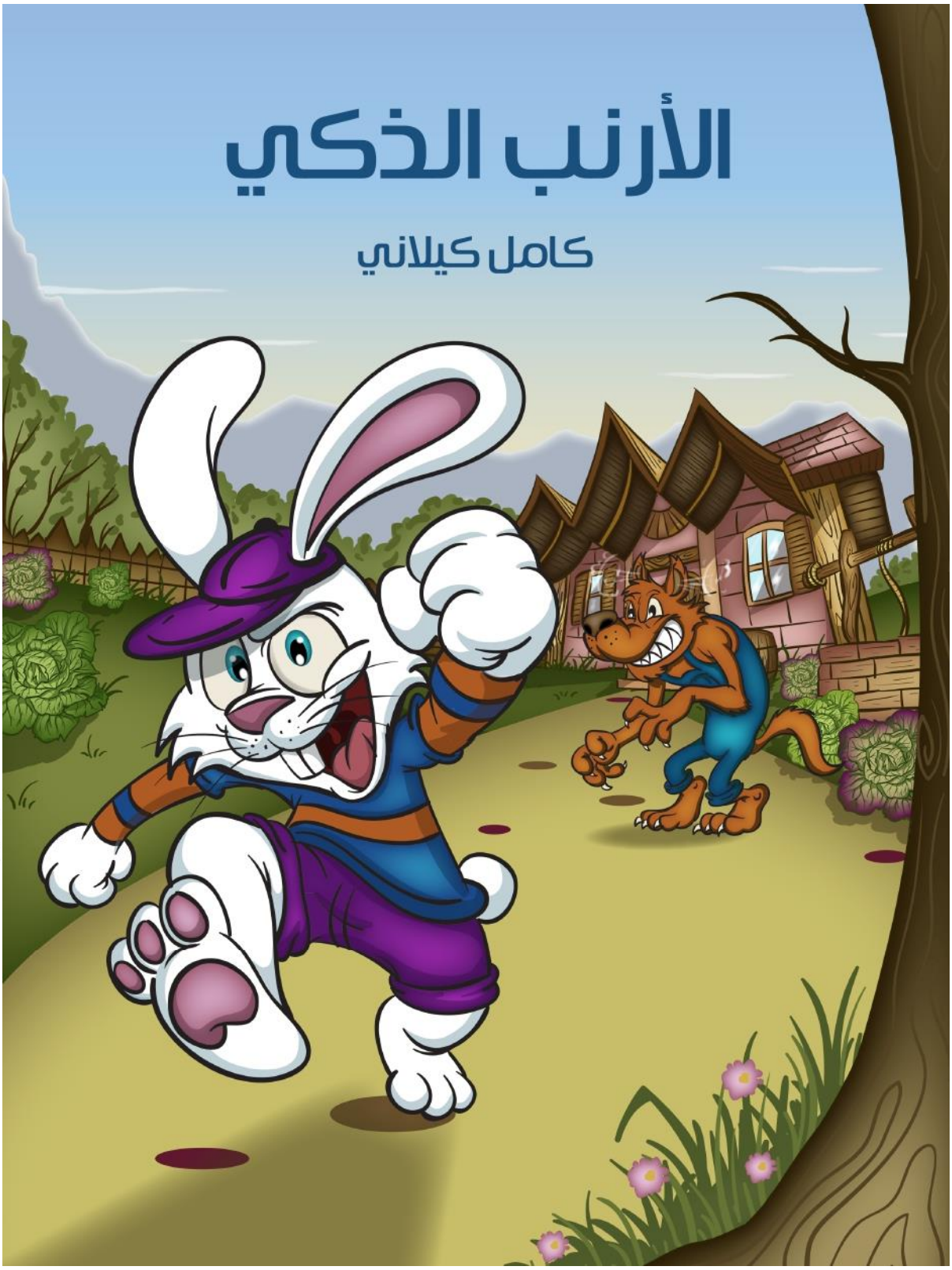
السُّلطان – شكر – عطائه – جُحا – جزيل – على

جُحا – أنت – مُرشدٌ – قال – حكيمٌ – للسُّلطان

يزُور – عزم – الحمار – السّفر – العزيز – قبل – أنّ – جُحا

لصديقي – لأودعه – بودّي – وكان – معه – ذهبتُ – أبقى - أن

ث. النّموذج الثّالث: قصّة الأرنب الذكي



(٣) عَوْدَةُ الذِّئْبِ إِلَى حَدِيقَتِهِ

وَبَعْدَ قَلِيلٍ مِنَ الزَّمَنِ عَادَ الذِّئْبُ إِلَى حَدِيقَتِهِ، لِيَتَعَهَّدَ مَا فِيها مِنَ الْكُرُنْبِ. فَلَمَّا رَأَى مَا أَصابَ الْكُرُنْبَ مِنَ التَّلَفِ، دَهِشَ أَشَدَّ دَهْشَةٍ، وَقَالَ فِيْ نَفْسِهِ مُتَعَجِّبًا: «مَنْ — يا تُرَى — جاءَ إِلَى حَدِيقَتِي؟ وَكَيْفَ جَرُؤَ عَلَىَ أَكْلِ مَا زَرَعَتُهُ فِيها مِنَ الْكُرُنْبِ؟»

وَبَحَثَ الذِّئْبُ فِي أَرْضِ الْحَدِيقَةِ، فَرَأَى آثارَ أَقْدَامِ الْأَرْنَبِ، فَعَرَفَ أَنَّ جَارَهُ الْأَرْنَبَ هُوَ الَّذِي دَخَلَ حَدِيقَتَهُ، وأَكَلَ مِمَّا فِيها مِنَ الْكُرُنْبِ.

ثُمَّ فَكَّرَ الذِّئْبُ طَوِيلًا فِيْ الْوَسِيلَةِ الَّتِي يَسْلُكُهَا لِلانْتِقامِ مِنْ ذَلِكَ الْأَرْنَبِ الْجَرِيءِ. وَأَخِيرًا اهْتَدَى إِلَى حِيلَةٍ نَاجِحَةٍ يَصِلُ بِهَا إِلَى غَرَضِهِ.

(٤) تِمثالُ الصَّبِيِّ

ثُمَّ ذَهَبَ الذِّئْبُ إِلَى مَكانٍ قَرِيبٍ مِنْ حَدِيقَتِهِ الْجَمِيلَةِ، فَأَحْضَرَ قَلِيلًا مِنَ الْقَطِرانِ، وَصَنَعَ — مِنْ ذَلِكَ الْقَطِرانِ — تِمثالَ صَبِيٍّ صَغِيرٍ، ثُمَّ وَضَعَهُ بِالْقُرْبِ مِنْ شُجَيْرَاتِ الْكُرُنْبِ، أَعْنِي: أَشْجَارَهُ الصَّغِيرَةَ. وَكَانَ مَنْظَرُ ذَلِكَ التِّمثالِ ظَرِيفًا مُضْحِكًا جِدًّا. وَفَرِحَ الذِّئْبُ بِاهْتِدَائِهِ (أَيْ: تَوَصُّلِهِ) إِلَى هذِهِ الْحِيلَةِ، وَعَلِمَ أَنَّهُ سَيَنْتَقِمُ مِنْ عَدُوِّهِ الَّذِي اجْتَرَأَ عَلَى دُخُولِ حَدِيقَتِهِ. ثُمَّ عَادَ الذِّئْبُ إِلَى بَيْتِهِ، وَهُوَ فَرْحَانُ بِذَلِكَ أَشَدَّ الْفَرَحِ.

(٥) الْأَرْنَبُ يُحَيِّى تِمْثالَ الصَّبِيِّ

وَفِي الْيَوْمِ التَّالِي عادَ الْأَرْنَبُ إِلَى حَدِيقَةِ الذِّئْبِ لِيَأْكُلَ مِنَ الْكُرُنْبِ كَما أَكَلَ فِي الْيَوْمِ الْمَاضِي.

وَلَمَّا رَأَى التِّمْثالَ بِجِوارِ شُجَيْرَاتِ الْكُرُنْبِ ظَنَّهُ صَبِيًّا جَالِسًا، فَحَيَّاهُ (أَيْ: سَلَّمَ عَلَيْهِ) — مُبْتَسِمًا — وَقَالَ لَهُ: «صَبَاحُ الْخَيْرِ أَيُّهَا الصَّبِيُّ الظَّرِيفُ!»

فَلَمْ يَرُدَّ عَلَيْهِ التِّمْثَالُ تَحِيَّتَهُ، وَلَمْ يُجِبْهُ بِشَيْءٍ.

فَعَجِبَ الْأَرْنَبُ مِنَ سُكاتِهِ، وَحَيَّاهُ مَرَّةً ثَانِيَةً. وَلَكِنِ التِّمْثَالُ لَمْ يُرُدَّ عَلَيْهِ تَحِيَّتَهُ، وَلَمْ يَنْطِقُ بِكَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ. فَزَادَ عَجَبُ الْأَرْنَبِ مِنْ صَمْتِهِ (أَيْ: سُكَاتِهِ)، وَقَالَ لَهُ غَاضِبًا. «كَيْفَ أُحَيِّيكَ فَلا تَرُدَّ التَّحِيَّةَ عَلَى مَنْ يُحَيِّيكَ؟»

وَلَكِنِ التِّمْثَالُ لَمْ يَرُدَّ عَلَيْهِ أَيْضًا!

(٦) الْأَرْنَبُ يَقَعُ فِي الْفَخِّ

فَاغْتاظَ الْأَرْنَبُ مِنْ سُكَاتِ ذَلِكَ الصَّبِيِّ، وَقَالَ لَهُ، وَقَدِ اشْتَدَّ غَضَبُهُ عَلَيْهِ:

«سَأُرْغِمُكَ عَلَى رَدِّ التَّحِيَّةِ، أَيُّها الصَّبِيُّ الْجَرِيءُ» ثُمَّ اقتَرَبَ الْأَرْنَبُ مِنَ التِّمْثَالِ، وَضَرَبَهُ بِيَدِهِ الْيُسْرَى، فَلَزِقَتْ بِالتِمْثالِ، وَحَاوَلَ الْأَرْنَبُ أَنْ يَنْتَزِعَها مِنْهُ — بِكُلِّ قُوَّتِهِ — فَلَمْ يَسْتَطِعْ. وَذَهَبَ تَعَبُهُ كُلُّهُ بِلا فَائِدَةٍ. فَصَاحَ الْأَرْنَبُ مُغْتاظًا: «لَا تُمْسِكْ بِيَدِي أَيُّها الصَّبِيُّ الْعَنِيدُ! أَطْلِقْ يَدِي، وَإِلَّا لَطَمْتُكَ بِيَدِي الْأُخْرَى.»

فَلَمْ يُجِبْهُ التِّمْثالُ، فَاشْتَدَّ غَيْظُ الْأَرْنَبِ مِنْهُ، وَلَطَمَهُ بِيَدِهِ الْيُمْنَى، فَالْتَزَقَتْ بِالتِّمْثال — كَمَا الْتَزَقَتْ يَدُهُ الْيُمْنَى — مِنْ قَبْلُ — وَعَجَزَ عَنْ نَزْعِهَا مِنْهُ أَيْضًا. وَهكَذا أَوْثَقَ التِّمْثَالُ يَدَيْهِ (أَيْ: رَبَطَهُما). فَاشْتَدَّ غَضَبُ الْأَرْنَبِ عَلَى التِّمْثالِ، وَأَرادَ أَنْ يَرْكُلَهُ (أَيْ: يَضْرِبهُ بِرِجْلِهِ) قَائِلًا: «أَتَظُنُّ أَنَّنِي عَجَزْتُ عَنْ ضَرْبِكَ بَعْدَ أَنْ أُوْثِقْتَ يَدَيَّ؟ إِنَّنِي أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرْفُسَكَ!» فَلَمْ يُجِبْهُ التِّمْثَالُ، فَرَكَلَهُ الْأَرْنَبُ (أَيْ: رَفَسَهُ) بِرِجْلِهِ الْيُمْنَى، فَلَزِقَتْ رِجْلُهُ بِهِ، وَلَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يُخَلِّصَهَا مِنْهُ، فَرَكَلَهُ بِرِجْلِهِ الْيُسْرَى رَكْلَةً عَنِيفَةً، فَالْتَصَقَتْ بِهِ.

فَصَرَخَ الْأَرْنَبُ — مُتَأَلِّمًا — وَقَالَ: «اتْرُكْنِي أَيُّها الْوَلَدُ الْعَنِيدُ. دَعْنِي أَذْهَبْ مِنْ حَيْثُ جِئْتُ، وَإِلَّا نَطَحْتُكَ بِرَأْسِي». وَلَكِنَّهُ لَمْ يُجِبْهُ، فَاشْتَدَّ غَضَبُ الْأَرْنَبِ وَغَيْظُهُ. ونَطَحَهُ بِرَأْسِهِ، فَالْتَصَقَ رَأْسُهُ بِالتِّمْثالِ أَيْضًا. وَهكَذا أَصْبَحَ جِسْمُ الْأَرْنَبِ كُلُّهُ مُلْتَصِقًا بِالتِمْثَالِ، وَلَمْ يَجِدْ سَبِيْلًا إِلَى الْخَلَاصِ مِنْهُ.

(٧) مُحَاوَرَةُ الذِّئْبِ وَالْأَرْنَبِ

وَبَعْدَ قَلِيْلٍ مِنَ الزَّمَنِ عَادَ الذِّئْبُ إِلَى حَدِيقَتِهِ، فَرَأَى الْأَرْنَبَ مُلْتَصِقًا بِالتِّمْثالِ، فَفَرِحَ بِنَجَاحِ حِيلَتِهِ وَظَفَرِهِ بِعَدُوِّهِ الَّذِي أَكَلَ الْكُرُنْبَ مِنْ حَدِيقَتِهِ. وَقَالَ لَهُ سَاخِرًا: «صَبَاحُ الْخَيْرِ يَا أَبا «نَبْهانَ». آنَسْتَنا يَا سَيِّدَ الْأَرْانِبِ، وَمَرْحَبًا بِكَ أَيُّها الضَّيْفُ الْعَزِيْزُ! لَقَدْ زُرْتُ حَدِيقَتِي أَمْسِ وَالْيَوْمَ، وَلَنْ تَزُورَها — بَعْدَ ذَلِكَ — مَرَّةً أُخْرَى.»

فَذُعِرَ الْأَرْنَبُ (أَيْ: خافَ) حِينَ رَأَى الذِّئْبَ أَمَامَهُ. وَزادَ رُعْبُهُ (أَيْ: خَوْفُهُ) حِينَ سَمِعَ مِنْهُ هذا التَّهْدِيدَ، وَأَيْقَنَ بِالْهَلاكِ، وَنَدِمَ عَلَى مَجِيئِهِ أَشَدَّ النَّدَمِ. وَقَالَ لَهُ مُتَوَسِّلًا، مُعْتَذِرًا لَهُ عَنْ زَلَّتِهِ (أَيْ: خَطَئِهِ): «اصْفَحْ عَنْ ذَنْبِي — يا «أَبا جَعْدَةَ» وَتَجاوَزْ عَنْ خَطَئِي. اصْفَحْ عَنْ زَلَّتِي يا سَيِّدَ الذِّئَابِ، وَأَطْلِقْ سَرَاحِي فِي هذِهِ الْمَرَّةِ، فَلَنْ أَعُودَ إِلَى حَدِيْقَتِكَ بَعْدَ هذا الْيَوْمِ.»

وَظَلَّ الْأَرْنَبُ يَعْتَذِرُ لِلذِّئْبِ، وَيَتَوَسَّلُ إِلَيْهِ أَنْ يَغْفِرَ لَهُ ذَنْبَهُ، وَلَكِنِ الذِّئْبُ أَصَرَّ عَلَى الانْتِقامِ مِنْهُ. وَلَمْ يَشَأْ أَنْ يَعْفُوَ عَنْهُ.

(٨) حِيلَةُ الْأَرْنَبِ

فَلَمَّا رَأَى الْأَرْنَبُ إِصْرَارَ الذِّئْبِ عَلَى قَتْلِهِ لَجَأَ إِلَى الْحِيلَةِ. فَقَالَ لَهُ: «وَمَاذَا تُرِيدُ أَنْ تَصْنَعَ بِي، يَا سَيِّدَ الذِّئَابِ؟»

فَقالَ لَهُ الذِّئْبُ: «سَأَشْوِي لَحْمَكَ!»

خَاتِمَةُ الْقِصَّةِ

وَأَسْرَعَ الْأَرْنَبُ يَعْدُو (أَيْ: يَجْرِي مُسْرِعًا) إِلَى بَيْتِهِ، وَهُوَ فَرْحَانُ بِنَجَاتِهِ مِنَ الْمَوْتِ، وَلَمْ يَعُدْ – بَعْدَ ذَلِكَ الْيَوْمِ – إِلَى حَدِيقَةِ الذِّئْبِ، حَتَّى لا يُعَرِّض نَفْسَهُ لِلْهَلاكِ مَرَّةً أُخْرَى.

قصة الأرنب الذكي:

قصّة مسلية تدورُ أحداثُها بين الذئب والأرنب الذّكي، الذي يأكلُ محصول أرض الذئب، وعندما ينصبُ له الذئبُ فخّاً في المرة التالية، يستطيع الأرنبُ الفرار من هذا الفخّ بحيلةٍ ذكيّة.

- **المفردات والتراكيب:**

وبعد قليلٍ من الزمن عاد الذئبُ إلى حديقته، ليتعهد ما فيها من الكُرُنب. فلما رأى ما أصاب الكُرُنب من التلف، دهش أشد دهشةٍ، وقال في نفسه مُتعجبًا: "من — يا تُرى — جاء إلى حديقتي؟ وكيف جرُؤ على أكل ما زرعتُهُ فيها من الكُرُنب؟"

- **استخرج من الفقرة السّابقة الآتي:**
  - كلمة بمعنى (يتفقّد):
  - كلمة بمعنى (فُوجئ):
  - كلمة بمعنى (الإفساد):

فلم يرُد عليه التمثالُ تحيتهُ، ولم يُجبهُ بشيءٍ.

فعجب الأرنبُ من سُكاته، وحياهُ مرةً ثانيةً. ولكن التمثالُ لم يُرُدّ عليه تحيتهُ، ولم ينطقُ بكلمةٍ واحدةٍ. فزاد عجبُ الأرنب من صمته (أي: سُكاته)، وقال لهُ غاضبًا. {كيف أُحيّيك فلا ترُدّ التحية على من يُحييك؟}، ولكن التمثالُ لم يرُدّ عليه أيضًا!

- **استخرج من الفقرة السّابقة الآتي:**
  - كلمة بمعنى (سُكُوت):
  - كلمة بمعنى (استغرب):

فذُعر الأرنبُ حين رأى الذئب أمامهُ. وزاد رُعبُهُ حين سمع منهُ هذا التهديد، وأيقن بالهلاك، وندم على مجيئه أشد الندم. وقال لهُ مُتوسلًا، مُعتذرًا لهُ عن زلته: «اصفح عن ذنبي — يا «أبا جعدة» وتجاوز عن خطئي. اصفح عن زلّتي يا سيد الذئاب، وأطلق سراحي في هذه المرة، فلن أعُود إلى حديقتك بعد هذا اليوم»

وظلّ الأرنبُ يعتذرُ للذئب، ويتوسلُ إليه أن يغفر لهُ ذنبهُ، ولكن الذئبُ أصر على الانتقام منهُ. ولم يشأ أن يعفُو عنهُ.

- **استخرج من الفقرة السّابقة الآتي:**

كلمة بمعنى (**خاف**):

كلمة بمعنى (**خوفُ**):

كلمة بمعنى (**خطأ**):

كلمة بمعنى (**أعرض عنهُ**):

- **ضع علامة ✓ أمام العبارة الصّحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة، ثُمّ صحّحها.**

1. أكل الأرنبُ الجزر من حديقة الذّئب حتّى شبع .	( )
2. كان للذّئب حديقةٌ صغيرة يزرع فيها بعض الكُرنب والحشائش قد ورثها من أُمّه .	( )
3. عرف الذّئب أنّ الأرنب هُو من أكل محصُوله من آثار أقدامه .	( )
4. تمكّن الذّئب من الانتقام من الأرنب باستخدام تمثال مُضحك .	( )
5. ألقى الأرنب التحية على تمثال الصّبية مرّةً ثُمّ ذهب عندما لم يرُد عليه التحية .	( )
6. رحّب الذّئبُ بعودة الأرنب إلى حديقته مرّةً أخرى وكان فرحًا لذلك .	( )
7. لم يُذعر الأرنب من الذّئب عندما رآه .	( )
8. شكر الأرنبُ الذّئب لأنه أنقذه من الهلاك .	( )
9. يعيش الأرنب طوال حياته مُنذ أن وُلد بين الأشواك .	( )
10. لم يذهب الأرنب إلى حديقة الذّئب مرّةً أخرى خوفًا من أن يتعرّض للهلاك.	( )

- **اختر الإجابة الصّحيحة:**

1. كان الذّئبُ ..... في الحديقة الكثير من الزّرع.

أ- مزارع	**ب- يزرعُ**	**ج- مزروع**

2. أكل الأرنبُ من الكُرنب حتّى ..... وعاد إلى بيته مسروراً.

أ- شبع	**ب- امتلأ**	**ج- تعب**

3. رأى الذئبُ في أرض الحديقة ..... أقدام للأرنب، وعلم منها أن الأرنب هو من دخل إلى حديقته، وأكل ما فيها.

أ- أصابع	**ب- آثار**	**ج- أطراف**

4. اهتدى الذئبُ أخيراً إلى ..... ناجحةٍ، يمكنُ من خلالها أن ينتقم من الأرنب، ويصل بها إلى غرضه.

أ- حالةٍ	**ب- حيلةٍ**	**ج- حياةٍ**

5. كان منظرُ التّمثال المصنوع على شكل ولدٍ مصنوعٍ من ..... .

أ- الزّجاج	**ب- القطران**	**ج- المعدن**

6. كان الأرنب ..... من سكات التمثال.

أ- رافضاً	**ب- صامتاً**	**ج- غاضباً**

7. عندما ضرب الأرنب التمثال ..... به ولم يستطع الحراك.

أ- جُذب	**ب- صُعق**	**ج- التصق**

8. شعر الذئب بـ ..... لأنه رأى الأرنب لا يستطيع الفرار.

أ- الندم	**ب- الفرح**	**ج- الأسف**

9. تمكن الأرنب من ..... الذئب وهرب منه.

أ- خداع	**ب- تهدئة**	**ج- تخدير**

- **<u>أجب عن الأسئلة الآتية:</u>**

1. ماذا وجد الأرنبُ عندما دخل إلى حديقة الذّئب؟ وماذا فعل؟
2. ما الشيءُ الّذي رآهُ الذئبُ عندما عاد إلى الحديقة؟ وماذا حدث له؟
3. ماذا كانت الوسيلةُ التي اهتدى بها الذئبُ للانتقام من الأرنب الجّريء؟
4. لماذا عاد الأرنبُ مرةً أخرى إلى الحديقة في اليوم التالي؟ وماذا فعل عندما وجد التّمثال؟
5. هل وقع الأرنبُ في الفخّ الذي دبّرهُ له الذئبُ؟
6. ما هي الحيلةُ التي قام بها الأرنبُ ليهرب من الذّئب؟

- **<u>املأ الفراغات بالكلمات المُناسبة:</u>**

1. كان للذئب حديقةٌ صغيرةٌ يزرعُ فيها الكرنب، ويتعهّدها بعنايته، حتّى امتلأت بأحسن أنواع الكُرنب اللّذيذ.

يقصد بـ (يتعهدها بعنايته) .....

أ- يزُورُها ليُصلحها	**ب- يلجأ إليها**	**ج- يشتغل بها**

2. عاد الأرنب إلى بيته ..... بعد أن أكل من محصول الكرنب الخاص بالذئب؟

أ- جائعاً	**ب- مسروراً**	**ج- خائفاً**

3. بعد قليل من الزمن عاد الذئب إلى حديقته ليتعهد ما فيها من كرنب.

معنى يتعهد في الجملة .....

أ- يتفقد	**ب- يستكشف**	**ج- يحصد**

4. فكر الذئب طويلا في الوسيلة التي يسلكها للانتقام من الأرنب الجريء، وأخيرا ..... إلى حيلة ناجحة.

أ- شرد	**ب- اهتدى**	**ج- انتقل**

5. ظل الأرنب ..... إلى الذئب ليغفر له ذنبه، إلا أن الذئب أصر على الانتقام منه.

أ- يتوسّل	**ب- يرجع**	**ج- يرتجف**

6. استطاع الأرنب ..... من الذئب، بعد أن ملتصقا بالتمثال.

أ- الكذب	**ب- الاختباء**	**ج- الفرار**

<u>املأ الجدول الآتي بالكلمة المناسبة:</u>

الكلـــــــمة	مفرد أم جمع
أنواع	
حديقة	
آثار	
وسيلة	
حيلة	
تماثيل	
بيوت	

شجيرات	
تحيات	
أيدي	
ولد	
أجسام	
سادة	
أرنب	
شدائد	

- **صل بيّن الكلمة ومُرادفها.**

الكلـــمة		**مرادفهـــا**
يتردد عليها		**خلاص**
نضج		**مستهزئاً**
يعدو		**يترجاه**
نجاة		**خدعة**
هلاك		**يخاف**
ساخرا		**يجري مسرعا**
يخشى		**يزورها**
حيلة		**يعفو عنه**
يتوسل إليه		**دمار**
يغفر له		**استوى**

- **صل بيّن الكلمة وعكسها.**

الكلـــمة		عكسهـا
يزور		**يسرى**
عدو		**أباح**
ذعر		**غبي**
ضيف		**تحدث**
يمنى		**صديق**
أرغم		**يذهب**
صمت		**مسرور**
غاضباً		**اطمأن**
ذكي		**مقيم**
يعود		**يهجر**

- **أكتُب ثلاثة دُرُوس مُستفادة من القصّة:**

الدرسُ الأول المستفادُ:

الدرسُ الثاني المُستفادُ:

الدرسُ الثالث المستفادُ:

ضع عُنوانًا آخر مُناسبًا للقصّة

ما الشّخصيّة التي أعجبتك من القصة؟ ولماذا؟

VI. النّتائج والتّوصيات:

1) استثمارُ قصص الأطفال في تعليم اللغة العربيّة، نظرًا لقُدرتها على إضفاء المُتعة والتّشويق والفائدة على تعلُّم اللغة العربيّة، وبالتّالي لا يشعُر مُتعلم العربيّة بالكلل والملل.
2) مُراعاةُ المستوى اللُّغويّ للمتعلّم عند اختيار النّص القصصيّ، ويوصي البحثُ أن نبدأ بقصص الأطفال مع المستويات الآتية (المبتدئ الأعلى، المتوسّط الأدنى والأوسط)، حيثُ إنّ المتعلّم يكُون عنده ذخيرة لُغويّة تمكّنُه من قراءة النّص القصصيّ، وفهم بعض مُفرداته وتراكيبه، والتّفاعل مع شرح المُعلم.
3) الاهتمامُ بشكل القصّة ومحتواها وفق الفئات العمريّة؛ أي أن يكُون المحتوى جاذبًا مُثيرًا، مدعُوما بالرُّسوم والأشكال والصُّور التّوضيحيّة الغنية بالألوان.
4) البُعد عن التّعقيد وتبسيط أُسلُوب العرض، واستعمال التّكنولوجيا والوسائل التّعليميّة الحديثة سواء أكانت بصريّة أم سمعية.
5) الصّبرَ الصّبرَ من مُتعلمي اللغة؛ فليس المطلوب منهم أن يفهموا ويعرفوا كُلّ شيءٍ في القصة، بل الأهمُّ فهم المحتوى العام، وتعلُّم المفردات والعبارات التي تُمكنه من التّعبير عن مُحتوى القصة.
6) لأنّ اللغة العربيّة لُغة اشتقاقيّة، فمن المهمّ استخدام هذه الميزة عند تدريسها، وهذا سيسهّل على الطّالب تلقيها ويعطيه سببًا لتكون حافزًا، ولا ترتبط اللغة العربيّة بجملة أو كلمة، فهي تُوفّر عددًا كبيرًا من الإغراءات الأُخرى التي إذا استثمرناها بشكل فعّال، قد تكُون مُفيدة للغاية.
7) يتطلّب تدريس قصص الأطفال لغير النّاطقين باللُّغة العربيّة أساليب مُختلفة عن تدريسها للطُّلّاب النّاطقين بالعربيّة، لذا يجب أن يكُون المُعلم مُؤهلا لتعليم الطُّلّاب لُغويا وأكاديميًّا، كما يجب أن يكُون على دراية بطبيعة الطُّلّاب وميولهم مُراعاةً للفروق الفرديّة.
8) تبسيط القصص العالميّة إلى أُطُر مُشابهة لكتب الأطفال بما يعُود بالنّفع عليهم وعلى متعلمي العربية، وبما أنني أعتقد أنّ هذا الموضوع لا يزال في طور التّطوُّر ويحتاج إلى اهتمامنا الدقيق، فقد ركّز البحثُ على هذا الجانب.
9) لقصص الأطفال تأثيرٌ كبيرٌ جدًّا على النّاطقين بغير اللغة العربيّة؛ لأنّها تجذب انتباه المتعلّم، وتثيره في التّعلُّم، وتزوّده بلغة جديدة في إطار دراميٍّ مُمتع، وتنمّي التّفكير الإبداعيّ لديه.

10) إبراز أهميّة استخدام قصص الأطفال في مناهج اللغة العربيّة بغرض تعزيز الاستيعاب القرائي لدى الطُّلّاب والقدرة على القراءة الجهريّة.

11) إلى جانب مُساعدة الطُّلّاب على تحسين قُدراتهم في التّحدُّث والاستماع والقراءة، تُساعد قصص الأطفال أيضًا على بناء علاقات إيجابيّة بين المعلّمين والطُّلّاب، وذلك لأنّهم يتّبعون حبكة القصص، ممّا يُوسّع وُجهات نظر الطُّلّاب وحس الخيال لديهم، فهي تُساعدهم على التّوصُّل إلى حلٍّ عملي دُون مُساعدة المُعلم.

12) عدم التّركيز على مهارة القراءة فقط عند توظيف النّص القصصيّ في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها! إذ إنّه سيكُون عيبًا قاتلا للُّغة وإبداعها، بل ينبغي استعمال كُلّ مهارات اللغة من (استماع وقراءة وتحدّث وكتابة) بطريقة سلسلة على المُعلم وعلى المتعلّم.

13) لتدريس النّحو وقواعد اللغة العربيّة نُوصي بالآتي: يطلُبُ المُعلّم من المتعلّمين استخراج بعض الأمثلة الموجودة في النّص، التي تحتوي على قاعدة نحوية قد درسوها وفق خُطّة المنهج المُعدّ لهُم سابقًا، ومن ثمّ مُناقشتها، واستخراج القاعدة من هذه الأمثلة، وأخيراً التّطبيق على القاعدة لتثبيتها لديهم.

14) وأخيراً لقد ثبت أنّ الطُّلّاب، بغضّ النّظر عن طُول المُدة التي قضوها في دراسة اللغة ودرجة خبرتهم العمليّة الأوّليّة، لديهم اتّجاهات إيجابيّة تجاه شكل قصص الأطفال وميُول قويّة نحو استخدامها كأداة فعّالة لتعلُّم اللغة العربيّة.

VII. المراجع:

الكتب العربية:

أ.أ. مندلاو. (1997). الزمن والرواية (المجلد 1). (إحسان عباس، المحرر، وبكر عباس، المترجمون) بيروت: دار صادر.

أ.م. فورستر. (1960). أركان القصة (المجلد 1). (حسن محمود، المحرر، وكمال جاد، المترجمون) القاهرة: دار الكرنك.

أحمد زكي صالح. (1951). علم النفس التربوي (المجلد 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أحمد محمد عبد القادر. (1986). طرق تعليم اللغة العربية (المجلد 5). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر.

الخماش، سالم سليمان. (1428هـ). المعجم وعلم الدلالة. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

إيمان هريدي، رشدي أحمد طعيمة، وعلي أحمد مدكور. (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المجلد 1). (علي أحمد مدكور، المحرر) القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

ج. فندريس. (1950). اللغة (المجلد 1). (محمد القصاص عبد الحميد الدواخلي، المترجمون) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جيرالد برنس. (2003). المصطلح السردي (المجلد 1). (محمد بريري عابد خزندار، المترجمون) القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

جيرالد برنس. (2003). قاموس السرديات (المجلد 1). (السيد إمام، المترجمون) القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات.

حميد لحمداني. (2003). بنية النص السردي (المجلد 1). بيروت: المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع.

رزان شاهين، رنا الشيخ عمر، ريم خليل مفرح، نور بعيج. (2022). التنميةُ اللُّغوية عند الأطفال ومتعلّمي اللُّغة/قراءةٌ في المعوّقات وسُبلُ التّواصل والانطلاق (المجلد 1). (د. أحمد عمر، المحرر) تركيا: دار صونجاغ أكاديمي.

رشاد كامل كيلاني، أنور الجندي. (1961). كامل كيلاني في مرآة التاريخ. القاهرة.

رشدي أحمد طعيمة. (2004). المهارات اللغوية- مستويات تدريسها وصعوبتها (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمة، ومحمود كامل الناقة. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (المجلد 1). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

عبد الرحمن التومي. (2016). الجامع في دياكتيك اللغة العربية (المجلد 1). الرباط: دار المعارف الجديدة.

عبد الرحيم الكردي. (2021). كامل كيلاني حياته وأدبه (المجلد 1). ليفانت للدراسات الثقافية.

عبد العاطي كيوان. (2002). *القيم الإنسانية في أدب الأطفال* (المجلد 1). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

عبدالله علي مصطفى. (2014). مهارات اللغة العربية (المجلد 1). عمّان: دار المسيرة.

علا عادل عبد الجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، و نهلة توفيق. (2008). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (دراسة، تدريس، تقييم) (المجلد 1). القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة.

علي عبد الظاهر علي. (2017). فن التدريس بالقصة (المجلد 1). القاهرة: دار عالم الثقافة.

علي عبد المحسن الحديبي. (1438هـ). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المجلد 1).

الرياض: مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية.

علي عبدالله مصطفى. (1433هـ). مهارات اللغة العربية (المجلد 1). عمّان: دار المسيرة.

عمر بساطي. (2016). أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية. العربية للناطقين بغيرها.

فتحي علي يونس. (2009). التواصل اللغوي والتعليم (المجلد 1). القاهرة.

فؤاد أبو الهيجاء. (2007). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قتيبة يوسف الحباشنة، حسن عبد الكريم البطوش، وإبراهيم حسن الربا. (2020). القصة القصيرة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز اللغات.

كامل كيلاني. (2010). التّاجرُ مرمرٌ. مؤسسة هنداوي.

كامل كيلاني. (2010). في غابة الشياطين. مؤسسة هنداوي.

كامل كيلاني. (٢٠١١). قصّة الحمار القارئ. مؤسسة هنداوي.

كامل كيلاني. (2010). قصة الأرنب الذكي. مؤسسة هنداوي.

كامل كيلاني. (2010). قصة دندش العجيب. مؤسسة هنداوي.

محمد أبو يحيى، وآخرون. (2001). الثقافة الاسلامية ثقافة المسلم وتحديات العصر (المجلد 1). عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد إسماعيل علوي، خالد حسين أبو عمشة، وآخرون. (2022). القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها؛ قضايا وإشكالات. عمّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

محمد عبد الرؤوف الشيخ، وفتحي علي يونس. (2003). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية الى التطبيق (المجلد 1). القاهرة: دار وهبة.

محمد محي الدين أحمد، وفردوس أحمد جاد. (2013). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول. كوالالمبور: دار التجديد.

محمد فخري مقدادي، وراتب قاسم عاشور. (2013). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها (المجلد 3). عمان: دار المسيرة.

محمد يوسف نجم. (1955). فن القصة (المجلد 1). بيروت: دار الطليعة.

مطهري، صفية. (2003). الدلالة الإيحائية في الصيغة الإفرادية. منشورات اتحاد الكتاب العرب.

ناصر عبدالله الغالي، وعبد الحميد عبدالله. (2006). أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. القاهرة: دار الاعتصام.

هـ. دوجلاس براون. (1415هـ 1994م). أسس تعلم اللغة وتعليمها (المجلد 1). بيروت: دار النهضة العربية.

هدسون. (1990). علم اللغة الاجتماعي (المجلد 2). (د. محمود عيّاد، المترجمون) القاهرة: عالم الكتب.

المجلات والدوريات:

أحمد الرهبان. (2016). مُكوّناتُ الكفاية الثقافيّة في تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها. تأليف أحمد صنوبر وآخرون (المحرر)، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. 1، صفحة 286. إسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.

أحمد حواتمة، ومحمد إبراهيم. (يونيو، 2010). أثر القصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. العربية للناطقين بغيرها (10).

أسماء عبد الرحمن. (2004). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا. منتدى صوت العربية.

السيد العربي يوسف. (كانون الثاني، 2014م). أهداف تعلم اللغة العربية كلغة ثانية (للناطقين بغيرها). مجلة كلية الآداب. جامعة بورسعيد.

أمل الأفيوني. (2020). دور الحكاية في تنمية الطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية.

جيهان السيد عبد الحميد عمارة. (2019). تصمم مواقف تعلم إلكترونية لتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الأدب العالمي (المستوى المبتدئ).

حارس. (31 يناير، 2018). أهمية الاستماع في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة جامعة كيرالا.

خالد أحمد محمود أحمد. (2020). القصة المبسطة ودورها في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغير العربية. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية.

د. أحمد محمد المعتوق. (1996). الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها). سلسلة عالم المعرفة.

رانيا صالح أحمد. (2021). دور القصة في تعليم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية-مجلة علمية محكمة.

رويا لطاف فكري، زينة أسامة البوظة، و فرامرز ميرزائي. (31 كانون الثاني، 2022). دور القصة القصيرة في الانفتاح الثقافي لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية (12).

سمر روحي الفيصل. (30 حزيران، 1998). بناء الرواية العربية السورية. الموقف الأدبي، 1.

سيد محمد رضا، وآخرون. (2013). دراسة إشكالية لكفاءة المعجم لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية.

عبد الرازق إبراهيم. (2017). أثر استخدام القصص القصيرة على تحصيل دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السودان. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

محمود السيد. (2016). الكفاية اللغوية- مفهوماً ومعياراً وقياساً. مجلة مجمع اللغة العربية.

مختار بروال. (أيلول، 2015م). الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية.

وليد العناتي. (2009). رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 2.

الرسائل العلمية:

أحمد مختار مكي محمد. (1994). تصور مقترح لبعض المضامين التربوية في مجال كتب الاطفال. أطروحة دكتوراه، 34. أسيوط، مصر: كلية التربية، جامعة أسيوط.

أكمل فردوس سولترا. (يناير، 2016). فكرة محمود كامل الناقة في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير. مالانج، إندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.

حنان إسما عيل محمد ربعي. (31 تموز،2018). أثر استخدام القصة القصرية في تنمية مهارات اللغة

العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس جنوب الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. القدس: جامعة القدس.

سامية عيّاش. (2015). أثر برنامج مدعم بالقصص على تحصيل طلبة الصف العاشر في وحدة الوراثة ودافعيتهم نحو تعلمها. رسالة ماجستير. غزة، فلسطين: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

سلامة المحمدي. (2017). ضعف القراءة الجهرية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة، فلسطين: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

المراجع الإلكترونية:

طارق البكري. (02 أيلول, 2022).

.http://www.syrianstory.com/comment29-16.htm

الاسترداد من http://www.syrianstory.com/.

ياسر دويدار. (12 ديسمبر، 2020).

كامل-كيلاني--1897-1959-رائد-أدب-الأطفال-https://jawak.com/8957

الاسترداد من jawak: https://jawak.com/

المراجع الأجنبية:

Banister، F. &. (2001). Developing science concepts through storytelling. School Science، 75–78.

Mar، R. ،. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction، divergent associations with social ability، and the simulation of fictional social world. Journal of Research in Personality، pp. 694-712.

McAdams، D. P. (1993). The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self. Guilford Publications.

Tiara، E. (2019). The effect of short story use on developing reading comprehension among ninth grade students in Indonesia in Jakarta. 272-281. Jakarta، Indonesia: International Reading Association.

TEACHING THE ARABIC LANGUAGE THROUGH CHILDREN'S STORIES

ABSTRACT

In this research، I review by definition، description and analysis one of the important issues related to teaching the Arabic language to non-native speakers، namely the issue of ***teaching the Arabic language through children's stories***، teaching Arabic in a different and modern way relying on attractive and interesting narratives selected from Kamel Kilani's children's stories such as; ***The Reader Donkey*** (*Al-Hemar Al-Karie*) and ***The Smart Rabbit*** (*Al-Arnab A-Zaki)*، …etc.

The **thesis** consists of four chapters. I will talk about them in brief:

The **first** chapter touches on the close connection between teaching the Arabic language and the level we aspire our learners would reach in terms of linguistic performance and the conditions، requirements and complex processes this performance is subject to، choosing the appropriate strategy and selecting the methodology that is compatible with the desired goals of this strategy and choosing the appropriate linguistic models for each method. To put these processes within a clear specific plan، it was necessary to determine the following: the goals of teaching Arabic to non-natives، the concept of linguistic adequacy and communicative adequacy in teaching Arabic to non-natives، and its methods.

Because the research deals with the role of children's stories by Kamel Kilani in teaching Arabic، it was necessary to introduce the story as an art، its elements and types، then introduce Kamel Kilani as a writer.

The **second** chapter deals with the importance of children's stories and their characteristics in teaching Arabic to non-natives. They are very important as an attractive and interesting educational method that mixes fun with knowledge because children's stories have unique characteristics that distinguish them from other stories and other literary types.

The research، then، talks about the criteria of choosing the suitable stories used in teaching

Arabic to non-native speakers. Applying these criteria، we found out that Kamel Kilani's stories typically meet these criteria because we concluded that they are the best means to achieve the required goals.

In the **third** chapter، the research argues the benefits of using children's stories in teaching Arabic to non-natives linguistically، aesthetically، culturally and entertainingly، and then identifies the linguistic and non-linguistic problems and obstacles faced within teaching Arabic، and ends with the showing the different viewpoints about using children's stories as the best interactive and useful technique of teaching Arabic to non-natives.

In The **fourth** chapter، the researcher states that he himself had benefited a lot from the theoretical foundations of building an educational narrative literary text and the criteria of choosing the suitable children's story for teaching Arabic to non-natives. Then he puts all the above - mentioned details into action and presents three selected children's stories by Kamel Kilani، addressing the four skills: **Listening، Speaking Reading، and Writing**. And made sure that they are rich in cultural and linguistic content. *The researcher discusses what the selected models aim at، their expected outcomes.*

Then، the researcher mentions the expected characteristics that the Arabic language teacher should enjoy – according to his points of view – in order to achieve the intended goals.

Finally، it is necessary to mention the results and recommendations of the research investing children's stories in teaching the Arabic language non-natives due to its effective role in achieving pleasure and benefit، taking into account the following: -

- the language level of the learner، paying attention to the form and content of the story according to age groups when choosing the story text،
- avoiding complexity،
- the diversification in presentation methods،
- the use of technology and modern educational means، whether visual or auditory،
- and focusing on all language skills (**Listening، Speaking Reading، and Writing**).

Keywords:

The educational process - The art of story - Children's stories - Kamel Kilani

ÇOCUK HIKAYELERI ARACILIĞIYLA ARAPÇA ÖĞRETIMI

ÖZET

- Bu araştırmada anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi ile ilgili önemli konulardan birinin tanımını، nitelemesini ve analizini yapmaktayım. Bu، (çocuk hikayeleri aracılığı ile Arap dilinin öğretilmesi) dir. Çekici ve büyüleyici bir hikaye metnine dayanarak Arapçayı farklı ve modern bir şekilde öğretmeye dayanmaktadır. Araştırma، örnek olarak Kamil Kilani'nin çocuk hikayelerine itimat etmektedir. Araştırmanın birinci bölümü، Arap dili eğitiminin dil performansı açısından ulaşılması gereken düzeyle ilişkisinden، tabi tutulduğu koşullardan، gereksinimlerden ve karmaşık uygulamalarından، uygun stratejinin seçilmesinden ve bu stratejinin istenen hedeflerine uygun yöntemin seçilmesinden ve her yöntem için uygun dil modellerinin tercih edilmesinden bahsetmektedir.

Bu uygulamaları net ve spesifik bir plana oturtmak için anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmenin amaçlarını، anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmede dilsel yeterlilik ve iletişimsel yeterlilik kavramını ve anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretme yöntemlerini belirlemek gerekmektedir.

Araştırma، Kamil Kilani'nin çocuk hikayelerinin Arapçayı öğretmedeki rolü etrafında döndüğünden، hikayenin sanatını، unsurlarını ve türlerini tanıtmayı ve yazar "Kamil Kilani" yi tanıtmayı zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümü، anadili Arapça olmayanlara Arapçayı öğretmede çocuk hikayelerinin önemine ve çocuk hikayelerinin özelliklerine ve eğlenceyi ve ilgiyi harmanlayan çekici ve büyüleyici bir eğitim yöntemi olarak önemli rolüne değinmektedir. Zira çocuk hikayeleri، onları diğer hikayelerden ve diğer edebi türlerden ayıran benzersiz özelliklere sahiptir.

Daha sonra، istenilen hedeflere ulaşmak için içerik içinde karşılanması gereken varsayımsal koşulları belirlemek adına anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde hikaye seçme kriterlerinden ve Kamil Kilani'nin bu kriterler dengesindeki hikayelerinden bahsetmektedir.

Araştırmanın üçüncü bölümü، anadili Arapça olmayanlara dilsel، estetik، kültürel ve eğlenceli bir şekilde Arapça öğretmede çocuk hikayelerinin öğretilmesinin etkisi ve yararlarını zikretmekte ve ardından Arapça öğretiminin karşılaştığı dilsel ve dilsel

olmayan sorunları ve engelleri belirlemeye çalışmaktadır. Üçüncü bölümün sonunda، anadili Arapça olmayanlar için Arapça öğrenmenin en önemli etkileşimli tekniklerinden biri olarak çocuk hikayelerini öğretme yöntemine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümü، uygulamalı hikaye örneklerine yer vermiştir. Araştırmacı bu örnekleri sunmadan önce، araştırmada bahsedilen eğitici ve edebi bir hikaye metni oluşturmada teorik temellerden yararlandığını belirtmiştir.

Ardından araştırmacı، seçilen örneklerin neyi amaçladığına ve onlardan beklenen sonuçların neler olduğundan bahsetmiştir. Bu örneklerde araştırmacı، dört beceriyi ele almıştır. Bu örneklerin kültürel ve dilsel içerik açısından zengin olmasına gayret göstermiştir. Ardından istenen hedeflere ulaşmak için; Arapça öğretmeninin ne yapması gerekmektedir? sorusuna cevaplar vermiştir.

Son olarak، araştırmanın sonuçlarından ve önerilerinden bahsetmek gerekir. Bu da eğlenceye ve faydaya ulaşmadaki rolü nedeniyle Arap dilini öğretmede çocuk hikayelerini değerlendirmekten geçmektedir. Hikayeleri seçmede öğrencinin dil düzeyini dikkate almalı، hikaye metnini seçerken yaş gruplarına göre hikayenin biçimine ve içeriğine dikkat etmeli، karmaşıklıktan kaçınmalı، örnek yöntemleri çeşitlendirmeli ve ister görsel ister işitsel olsun teknoloji ve modern eğitim araçlarının kullanımına dikkat etmeli ve tüm dil (dinleme، okuma، konuşma ve yazma) becerilerine odaklanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Süreci - Hikaye Sanatı-Çocuk Hikayeleri-Kamil Kilani

ÖNSÖZ

İkinci bir dil öğrenmek ne tesadüfen ne gelişigüzel ne de kolay bir durumdur. Nitekim herhangi bir birey için başka bir dili öğrenmek, alıştığı dilsel, kültürel ve terminolojik mirasının dairesinden, o birikime karşılık gelen ve ondan tamamen farklı başka bir daireye geçmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, bu geçiş, bu iki daire arasındaki ideal geçiş için kesin bir akademik stratejinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu, istenen sonuçlara en iyi şekilde ulaşmak için gerekli adımların belirlenmesini gerektirmektedir.

Genellikle herhangi bir dili öğrenmek, kelime dağarcığının mümkün olduğunca çoğunu öğrenmeyi, bu kelime dağarcığının anlambilimini bilmeyi ve yapısının kurallarına ve telaffuz ve yazma yöntemlerine aşina olmayı gerekli kılmaktadır. Bunun yanı sıra herhangi bir dile hakim olma seviyesine ulaşılması, öğrencinin ikinci dili öğrenmek istediği amaçla doğru orantılıdır. Başka bir deyişle, günlük ihtiyaçlar karşılamak ve o dilin mensuplarıyla basit faydacı konuşmalara dayalı amaçlar için ikinci dilin öğrenilmesi, derinlemesine çalışma amacıyla öğrenme hedeflerinden farklı bir dil öğretimi müfredatının geliştirilmesini gerektirme ve anadili konuşanların kültürüne, gelenek ve göreneklerine aşina olmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca, ikinci bir dilin mükemmel düzeyde öğrenilmesi neredeyse imkansızdır. Nitekim mükemmeliyetçiliğe doğal olarak bir yönden ulaşılması olası değildir. Zira bu, anadil mensupları için bile oldukça güçtür. Anadili mensuplarının durumu böyleyken bu durum anadili olmayanlar için oldukça imkansızdır. Amaç, (Dinleme, konuşma, okuma ve yazma) açısından mümkün olan en yüksek dil yeterlilik düzeyine ulaşmaya çalışmak için azami çabayı göstermekle ilgilidir. Arapça, çok dakik ve doğruluk, anlamsal genişlik ve anlamsal derinliğine ve gelişimine dayanan çok sayıda kelime hazinesi özellikleriyle bu konuda benzersizdir. Bu da onu öğrenmeyi diğerlerine göre daha büyük bir çaba ve daha fazla dikkat gerektiren bir olgu haline getirmektedir.

Dünyanın bugün tanık olduğu bilgi patlaması ışığında, araştırmacılar arasında gerekli bilgiyi elde etme, onu inceleme, yanlışlarını ayıklama ve etkili bir mekanizma üretme süreçlerinde benimsenmesi gereken strateji, yöntem ve metotları içeren bilimsel temellerin geliştirilmesinde ve herhangi bir eğitim sürecindeki üç temel unsur (Öğrenci-öğretmen-eğitim materyali) arasında etkin bir mekanizma ortaya çıkarmada birçok bakış açısı vardır. Anadili olmayanlara Arapça öğretmek, bilimsel temelleri belirli eğitim hedefleri, yöntemleri ve adımlarıyla takip etme gereksiniminde önceki algıların geçerli olduğu binlerce bilim dalından biri olarak sayılmaktadır. Bu çalışmanın yapacağı şey, dil öğrenicisine eğlence ve fayda sağlayan çekici ve ilginç bir hikaye metnine dayanarak Arapçayı farklı ve modern bir şekilde öğretmek ve anadili Arapça olmayanlara Arapça dilini öğretmede çocuk

hikayelerinin kullanılmasının önemini vurgulamaktır. Sadece ders kitaplarına dayanan geleneksel Arapça öğretme yöntemlerinden farklı bir yöntemdir. Bu da Arapça öğrenenlerin sıkılmamasını ve bitkin düşmemesini sağlar, onları dili sevmeye sevk ederek dile yakınlaştırır.

Kamil Kilani'nin hikayelerinin seçimi, dilbilimsel yöntemler açısından sahip oldukları esneklik ve bunlarda anlatım biçiminde sunulan yüksek eğitimsel ve entelektüel değerler içermesinden ötürü yapılmıştır.

Araştırmacı, önceki çalışmalardan ve sonuçlarından yararlanmanın yanı sıra, eğitici bir kısa öykü edebi metnin oluşturulmasındaki teorik temellerden yararlanmıştır.

Burada, bu tezin danışmanlığını nazikçe kabul eden, bu araştırmayı zenginleştiren, engin rehberliğini ve değerli görüşlerini sunmakta asla geri durmayan Dr. EYASS ALRASHED'e teşekkür ve şükranlarımı sunarım. Onun sayesinde tezimiz şimdiki şeklini almış oldu. Kendisi benim için en iyi danışmandı. Yüce Allah’tan kendisini mükafatlandırmasını temenni ederim.

Ayrıca bana yardım elini uzatan, bu araştırma tezimi bitirmeme ve şimdiki halini almasında yardım eden herkese teşekkür eder şükranlarımı sunarım. Yüce Allah’tan onların iyiliklerine karşılık vermem için bana yardım etmesini ve onları mükafatlandırmasını temenni ederim.

Son duamız; Hamd sadece alemlerin rabbi olan Allah’adır. Salat ve selam peygamberimiz olan Muhammed’in, ailesinin ve ashabının hepsinin üzerine olsun.

Şubat 2024 **MALEK SULEIMAN MOHAMED**

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "**Çocuk Hikayeleri Aracılığıyla Arapça Dil Öğretimi (Kamil Kilani Örneği)**" adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (07/02/2024)

Malek Solaiman Mohammad

Onay Formu

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK HIKAYELERI ARACILIĞIYLA ARAPÇA ÖĞRETIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MALEK SOLAIMAN MOHAMMAD

(Y2112.320010)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. EYASS ALRASHED

ŞUBAT, 2024

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSITESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK HIKAYELERI ARACILIĞIYLA ARAPÇA ÖĞRETIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MALEK SOLAIMAN MOHAMMAD

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

ŞUBAT,2024