من أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربية

المحتويات:

أولاً– ضعف إعداد معلمي اللغة العربية

ثانياً– عدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في مجال تعليم اللغة وتعلمها

ثالثاً– ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها

رابعاً– القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية

خامساً– القصور في وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة

سادساً– تخلف طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها:

1. الإخفاف في تكوين المهارات اللغوية
2. عدم التدرج في تقديم المهارات اللغوية
3. سيطرة الطرائق التلقينية
4. تقديم المصطلحات النحوية في المراحل المبكرة من تعليم اللغة
5. غياب التعزيز
6. ضعف استعمال المناشط اللغوية الصفية واللاصفية
7. ضآلة استعمال التقنيات والمعلوماتية
8. الإخفاف في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والقراءة الحرة

سابعاً– القصور في أساليب التقويم

أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربية

أ. د. محمود السيّد

طالما أقيمت مؤتمرات، وعقدت ندوات، على نطاق الساحة القومية لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية!

وطالما أشار باحثون إلى عدد من الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى تعليم اللغة العربية ! إلا أن تلك الإشارات كان بعضها يحصر الأسباب في عامل واحد في حين يحصرها باحثون آخرون في أكثر من سبب وعامل.

وفي ورقتنا هذه ثمة محاولة لحصر العوامل المؤثرة في تدني المستوى اللغوي، وتتجلى هذه العوامل في ضعف إعداد معلمي اللغة العربية من طرف، وعدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في النهوض باللغة من طرف آخر، كما تتجلى العوامل أيضاً في ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها، واستعمال العامية في العملية التعليمية التعلمية، والقصور في بناء المناهج اللغوية، وفي وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة، إضافة إلى القصور في طرائق تعليم اللغة وتعلمها وفي أساليب التقويم. وفيما يلي تبيان لكل عامل من هذه العوامل.

أولاً– ضعف إعداد معلمي اللغة العربية

إذا كانت المنظومة التربوية تشتمل على عدة مكونات أو عناصر، تتبادل التأثير فيما بينها، بحيث إن كلاً منها يؤثر في غيره ويتأثر به، فإن حجر الزاوية في هذه المنظومة إنما هو المعلم، إذ إنه يعد الأولوية الأولى فيها، وعلى يديه تتحقق الأهداف، وبوعيه وإدراكه دوره ومسؤولياته يذلل كثيراً من مشكلاتها وصعوبتها.

ومهما تك المناهج اللغوية مبنية على أسس سليمة، والإستراتيجية التي تستند إليها وتنطلق منها محكمة فإنها ستظل دون مشاركة المعلمين في تنفيذها بفعالية لا روح فيها، ولا حياة، فالمعلمون هم الذين يكسبونها الحيوية والحركة، وكم من قصور في المناهج تلافاه المعلمون الأكفياء بكل جدارة واقتدار! ومن هنا قيل أعطني معلماً جيداً أعطك طالباً جيداً؛ والخطأ الذي يمارسه المعلم يفوق أي خطأ آخر بسبب انعكاسه على الأجيال جيلاً بعد

آخر، وترسخه في أذهان المتعلمين وصعوبة محوه، ولقد قيل: إن الطبيب الجاهل يقتل فرداً، أما المعلم الجاهل فيقتل أمة!

وإذا ألقينا نظرة على مستوى إعداد معلمي اللغة العربية فإننا نلاحظ أنه ما يزال قاصراً، وما يزال أداء المعلمين ضعيفاً على الرغم من الإصلاحات المستمرة في مناهج إعداد المعلمين، إذ إن ثمة أخطاء يرتكبها المعلمون في شرح دروسهم، ولم يقتصر الأمر على الأخطاء النحوية في الأداء وإنما امتد إلى استعمال العامية على ألسنة معلمي اللغة لا في التعليم العام فقط وإنما في التعليم الجامعي وفي مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه في أقسام اللغة العربية أحياناً ويا للأسف![1]

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم في نظر المتعلم إنما هو القدوة الحسنة والأنموذج والمثال، ولا يمكن أن يتسرب إليه الخطأ كما يرى طلابه ومريدوه، وبجودته يجود المستوى، إذ إن له الدور الأكبر في تعرف الكنوز البشرية وتفجير طاقاتهاوحشد قواها والارتقاء بمستوياتها، فكم من معلم ناجح اكتشف مواهب طلابه وعمل على تنميتها فازدهرت وأثمرت وأعطت أفضل نتاج ! وكم من معلّم ضعيف نفّر طلبته من مادته بسبب فظاظته وقصور إعداده، فعمل على وأد القدرات الإبداعية في عقول ناشئته!

ثانياً– عدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في تعليم العربية وتعلمها

إن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، وعندما يستعمل المعلمون كافة مهما تكُ تخصصاتهم اللغة العربية السليمة في أثناء شرح دروسهم يساعد ذلك كله معلمي اللغة على إكساب المتعلمين اللغة السليمة، وهذا ما تحرص عليه الدول المتقدمة في تعليم لغتها، فلقد أصدر المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية في بريطانيا قراراً يقضي بأنه على كل من يود أن يكون معلماً سواء أكان معلماً للفيزياء أو الرياضيات أو التاريخ أو التربية الوطنية....الخ أن يكون معلماً للغة الأم أولاً، كما أن معلم الرياضيات في فرنسا عندما يخطئ المتعلم في أثناء حل المسألة الرياضية خطأ لغوياً تحمر عينا المعلم، ويطاير الشرر من عينيه، ويقول له: إن خطأك

(1) الدكتور محمود السيّد– بحث إعداد معلم اللغة العربية– المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية في القاهرة لعام 2009 وعنوانه «اللغة العربية في التعليم» – نيسان «أبريل» 2009 ص3

في لغتك أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية[1]. ولقد ورد في جريدة «Die Wielt» الألمانية خبر على الصفحة الأولى تحت عنوان «لا شهادة ثانوية مع ضعيف في اللغة الألمانية» مفاده أن طالبة ألمانية رسبت في الشهادة الثانوية، لأنها حصلت على درجة ضعيف في اللغة الألمانية، فرفعت قضيتها إلى محكمة «فرانكفورت» التي عززت رأي لجنة الامتحان، وحكمت بسقوط الطالبة، فشكت الطالبة أمرها إلى المحكمة الإدارية العليا في كاسل Kassel ضدّ حكومة مقاطعة «ميشن» التي توجد فيها لجنة الامتحان، ولكن المحكمة الفيدرالية أصدرت حكمها بتأييد حكومة المنطقة المذكورة ولجنة الامتحان ضد الطالبة الضعيفة في اللغة الألمانية مسوغة ذلك بأن اللغة تتصل بهياكل الفكر، ومن ثم فهي أهم مادة في الامتحان»[2].

وتجدر الإشارة إلى أن في تراثنا العربي حضاً على إصلاح اللسان كما ورد في بعض الأحاديث الواردة عن النبي عليه الصلاة والسلام وعن الخليفة الفاروق، إلا أن ما نلاحظه في حياتنا العربية المعاصرة يدل على تسيب لغوي من المعلمين كافة ومن بينهم معلمو اللغة العربية، إذ إن نفراً منهم لا يحاسب طلبته على أخطائهم اللغوية، كما أن نفراً من مدرسي الأدب في التعليم الجامعي لا يحاسبون طلبتهم على أخطائهم اللغوية.

وخلاصة القول أنه عندما يكون ثمة تكاتف بين المعلمين جميعاً في استعمال العربية الفصيحة في جميع مواد المعرفة وفي محاسبة طلابهم على أخطائهم اللغوية يرتقي المستوى اللغوي للطلبة، ولن يتمكن المعلمون من أداء واجباتهم في هذا المضمار إلا إذا عرفوا لغتهم، وتمكنوا من أساسياتها، واستعملوها بصورة صحيحة في مواقف التواصل اللغوي إرسالاً واستقبالاً.

ثالثاً– ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها

غني عن البيان أن وضوح الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأساليب التقويم، كما أنه يعد المعلمين والمتعلمين بحافز قوي وسعي حثيث إلى تنفيذها.

ومن الملاحظ أن الأهداف غير واضحة في أذهان نفر من القائمين على تعليم اللغة

---

(1) Pierre Clarak- L'enseignement du français - Presse universitaires de France – Paris 1969

(2) مولود قاسم بلقاسم – إنية وأصالة – وزارة التعليم الأهلي والشؤون الدينية – مطبعة البعث – قسطنطينية بالجزائر 1975.

وفي أذهان المتعلمين أنفسهم، وهذه الضبابية في تمثل الأهداف لكل من المهارات اللغوية تؤدي إلى التخبط والفوضى في أثناء تنفيذ الدروس، فإذا دروس القراءة تتحول إلى إعراب تارة، وإلى عملية ميكانيكية في القراءة الجهرية تارة أخرى، وإذا دروس الأدب تتحول إلى بلاغة، وهذا يحول دون تحقيق الأهداف المرسومة لنصوص القراءة والأدب، كما أن الدخول في الاستثناءات والمماحكات والتأويلات في تعليم النحو يؤدي إلى غياب الهدف من تعليم النحو على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل.

رابعاً– القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية

ما تزال عملية بناء المناهج اللغوية التربوية على نطاق الساحة القومية تعاني القصور، إذ إن واضعي هذه المناهج في الأعم الأغلب يعتمدون المادة الدراسية من دون النظر إلى حاجات المتعلمين ومتطلباتهم في التفاعل مع مجتمعهم، إلا أن التربية المعاصرة تعتمد في بناء المناهج اللغوية النظرة الشمولية المتكاملة، فأضحى المنهج بمفهومه الجديد عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه باتجاهاته ومناشطه.

وفي عملية بناء المناهج ينظر إلى هذه المكونات كافة في إطار علاقاتها المتشابكة، فتحدد أساسيات المادة تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تفاعله مع المجتمع بنجاح، ومن هنا لا يمكن الاعتماد على أساس واحد في بناء المنهج على نحو سليم، ذلك لأن كلاً من المادة الدراسية والمتعلم والمجتمع يعد أساساً من الأسس التي يمكن أن تسهم في بناء المنهج من دون أن يكون ثمة تعارض فيما بينها، فإذا ظهر مثلاً تناقض بين موقع المتعلم الفعلي في مستواه من جهة والمستوى المرتقب الذي نطمح إليه في عصر العلم والتقانة «التكنولوجيا» كان الحل يكمن في البدء بموقع المتعلم وصولاً إلى الهدف المطلوب، فإنكار الموقع الفعلي الحالي للمتعلمين في تعبيراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم معناه أننا قد انسلخنا عن الواقع، ولم تعد ثمة فائدة فيما نصل إليه لأننا لن نصل بمتعلمينا إليه.

كما أن البدء بواقع المتعلمين وميولهم وحاجاتهم من أجل هدف غير محدد لا على

أساس المادة وتطورها العالمي، ولا على أساس المجتمع ومتطلباته في المستقبل، معناه بداية صحيحة ولكن إلى ضياع! [1]

لذا كانت النظرة الشاملة لا تجد في تعدد المصادر التي ينبغي أخذها في الحسبان جملة عند وضع المنهج تشتيتاً أو بعثرةً للجهود، بل على العكس من هذا كله تجد فيه نسقاً متصلاً يكمل بعضه بعضه الآخر، وبنياناً متراصاً يساعد بعضه بعضه الآخر.

خامساً– القصور في وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة

لما كانت حاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم ورغباتهم مكوناً من مكونات المنهج كان لابد للغة التي يتفاعلون معها أن تكون قريبة منهم، ومؤدية وظيفة لهم، ومن الملاحظ أن ثمة نفوراً من اللغة التي يتفاعلون معها في المنهج لبعدها عن الحياة النابضة الزاخرة «وجنوحاً نحو استعمال العامية التي تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة مادامت معبرة بسرعة عن تلك الحاجات بدل أن تستبد بهم لغة صارمة عنيدة، وتسد عليهم مسالك الحياة، فلا تنطلق بهم، ولا تدعهم ينطلقون على حد تعبير الدكتور مراد كامل»[2].

وكان الدكتور «طه حسين» قد أشار إلى أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته، وهاجم المماحكات والتأويلات في المادة اللغوية النحوية التي تدرس في مدارسنا مشيراً إلى أنها سبب نفور طلبتنا من اللغة، كما حمّل الأستاذ «عباس حسن» الاضطراب في المادة النحوية والخلاف فيها مسؤولية الضعف، وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية[3].

وإذا كان المحتوى الذي يشتمل عليه المنهاج وظيفياً إن في المادة النحوية أو في التعبير أو في النصوص فإن الدافعية لاكتساب المهارات اللغوية تكوّن حافزاً لدى الدارسين نحو الإقبال على التفاعل الإيجابي والتمثل و الفهم والتوظيف في مواقف الحياة.

سادساً– تخلف طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها

(1) الدكتور محمود أحمد السيّد – في طرائق تدريس اللغة العربية – منشورات جامعة دمشق – 2003-2004 ص205.

(2) الدكتور مراد كامل في مقدمة كتاب «اللغة العربية كائن حي» لجرجي زيدان– دار الهلال – القاهرة ص15

(3) الدكتور محمود السيّد – في الأداء اللغوي – منشورات وزارة الثقافة في سورية عام 2005 ص104

إذا كانت الأنظار قد اتجهت إلى المادة اللغوية وما فيها من اضطراب وفوضى وبعد عن الحياة المعاصرة على أنها العامل المسؤول عن تدني مستوى الأداء فإن باحثين آخرين رأوا أن السبب لا يرجع إلى المادة اللغوية وتعدد الآراء فيها، وإنما «يرجع إلى طريقة التدريس التي تعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة»[1].

ويتجلى التخلف في طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها في النقاط الآتية:

1. الإخفاق في تكوين المهارات اللغوية:

لما كانت المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معاً كان تكوين هذه المهارة يستلزم المران والممارسة والفهم وإدراك العلاقات وتوفر القدوة الحسنة والتشجيع والتعزيز إذا كان الأداء جيداً، والتوجيه إذا لم يكن الأداء جيداً، بحيث يبصر المتعلم بمواطن القصور في أدائه ليعمل على تلافيها.

ولما كان علماء النفس السلوكيون يرون أن اللغة عادة، وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي عادة في الحياة كانت ممارسة المهارة ممارسة مستمرة هي التي تؤدي إلى اكتساب العادة. والمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، في حين أن العادة تنفذ من دون مشاركة الوعي، أي تنفذ بصورة آلية لأن المتعلم قام بأدائها مرات عديدة من قبلُ. ومن الأخطاء المرتكبة في هذا المجال أن تعليم اللغة بطريق التقدم من المعرفة إلى العادة هو عمل غير متفق والحقائق النفسية، ذلك لأن ممارسة المهارات المؤداة بمشاركة الوعي هي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدى من دون حاجة إلى تفكير واع لأدائها.

2. عدم التدرج في تقديم المهارات اللغوية:

غني عن البيان أن المهارات اللغوية هي أربع: المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وأن المحادثة والكتابة تعدان من مهارات الإرسال، في حين أن الاستماع والقراءة تعدان من مهارات الاستقبال.

ومن الأخطاء المرتكبة في طرائق تعليم اللغة أن المعلمين كانوا يبدؤون بتعليم الأطفال الأحرف الأبجدية، وقد يكونون غير مستعدين لتعلمها، وهذا ما يؤدي إلى نفور الأطفال من

(1) الدكتورة عاشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» – لغتنا والحياة– دار المعارف بمصر– 1969 ص196

جو المدرسة وكراهة معلميها، كما أنهم يعلمونهم الكتابة وقد يكون بعضهم غير مستعد لها في الوقت نفسه.

أما الطرائق الحديثة فتلح على الانطلاق من لغة المتعلمين ولغتهم المحادثة فلنبدأ بتدريبهم على المحادثة والاستماع ليألفوا أصوات اللغة، ويتجنبوا بعض صعوبات لفظها، كما أن البدء بالمحادثة يوفر نوعين من التهيئة: تهيئة صوتية وتهيئة نفسية. ومن ثم ينتقل إلى تعليم القراءة والكتابة من القوالب والمفردات التي درب عليها الأطفال في المحادثة، على أن ينمى الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لديهم.

ومن الأخطاء المرتكبة أيضاً أن نفراً من المعلمين يدربون الأطفال على القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن القراءة الصامتة لا تكشف عن الأخطاء، إذ لابد من التركيز على القراءة الجهرية لتلافي الصعوبات اللغوية والأخطاء المرتكبة.

3. سيطرة الطرائق التلقينية:

كان ينظر إلى اللغة من قبل على أنها مجموعة من الحقائق المتمثلة في مفرداتها وتراكيبها وقواعدها وبلاغتها وعروضها، وما على المعلم إلا أن يلّقن المتعلم هذه الحقائق تلقيناً، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة، وطالما حفظ المتعلمون ألفية ابن مالك، وعندما كان يطلب إليهم إلقاء كلمة في مناسبة أو كتابة محضر جلسة كانوا يترددون لأن القواعد وحفظ مصطلحاتها لا تؤدي إلى اكتساب اللغة، إذ العبرة في ممارسة اللغة محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.

وفي ضوء هذا المنحى كان العبء ملقى على كاهل المعلم شرحاً وتفسيراً فهو الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية على حين أن المتعلم كان يتسم بالسلبية. ومن هنا كانت الحقائق التي يحفظها المتعلم تتعرض إلى النسيان السريع لأنه لم يبذل مجهوداً في سبيل الحصول على تلك المعارف، فضلاً عن عدم قدرته على توظيف هذه المعارف في مناشطه اللغوية.

والمعلم الذي يقولب نفسه في طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، هو معلم محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المعلم، وإنما هو الذي يبتكرها ويستعملها ويكيفها وفق الأجواء والمستويات التي يتفاعل معها، ولا

شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده وشل قواه مثل إلزامه بطريقة معينة على أنها هي المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة[1] .

4. تقديم المصطلحات النحوية في المراحل المبكرة من تعليم اللغة:

تتسم المصطلحات النحوية بالتجريد، وتقديمها في مراحل الطفولة المبكرة يؤدي إلى نفور المتعلمين من اللغة، والطريق الطبيعي في هذه المرحلة أن يكون الانتقال من اللا إدراك إلى الإدراك فيما بعد، إذ إن الطفل يستعمل البنى اللغوية والأنماط اللغوية من دون أن يعرف المصطلحات، وعلى معلمي اللغة أن يركزوا على إكساب الأطفال هذه البنى اللغوية من غير الدخول في المصطلحات التي تقدم في المراحل التالية، بحيث يكتسب الطفل هذه البنى بصورة عفوية، وينطق بها سليمة.

5. غياب التعزيز:

سبقت الإشارة إلى أن للتعزيز دوراً كبيراً في اكتساب المهارات اللغوية، ومن الملاحظ في تعليم لغتنا العربية أنه نادراً ما يلقى التعزيز الاهتمام من المعلمين، ففي ممارسة المتعلمين للغة لابد من تعزيز أدائهم إذا كان جيّداً، وعلى المعلم ألا يقبل من متعلميه أي إجابة إن لم تكن بالفصيحة، كما أن عليه أن يسبغ على إجابة المتعلم بالعامية ثوب الفصيحة.

ولا يقتصر هذا التعزيز على معلمي العربية، وإنما على المعلمين جميعاً مهما تكُ تخصصاتهم أن يؤازروا معلم العربية في عملية التعزيز، كما أن المناشط اللغوية الصفية واللاصفية تعزز ممارسة اللغة، فإذا كانت البيئة التي يتفاعل معها المتعلمون في منأى عن التلوث اللغوي أسهم ذلك في اكتساب اللغة السليمة، وهكذا نرى دوائر التعزيز تتسع انطلاقاً من التعزيز في الصف بين معلم اللغة العربية والمتعلم، ومن ثم بين معلمي المواد الأخرى والمتعلم، وصولاً إلى التعزيز خارج الصف من مناشط لغوية لاصفية وانتهاءً بالتعزيز في البيئة الخارجية.

إلا أن أفضل أنواع التعزيز هو التعزيز الداخلي، إذ عندما يحس المتعلم بالسعادة إذا كان أداؤه حسناً فإن ذلك الإحساس يدفعه إلى ممارسة اللغة وهو يشعر بالارتياح.

وإذا تبينا أن التعزيز بدوائره كافة هو نادر إن لم يكن معدوماً في الأعم الأغلب أدركنا

---

(1) الدكتور محمود السيّد – اللغة العربية وتحديات العصر – منشورات وزارة الثقافة السورية عام 2008 ص54

ما لهذا الغياب من أثر في تدني المستوى اللغوي.

6. ضعف استعمال المناشط اللغوية الصفية واللاصفية:

إذا كانت المهارة اللغوية تتكوّن بالمران والممارسة فإن الإكثار من المناشط اللغوية الصفية واللاصفية يسهم أيما إسهام في اكتساب اللغة. ومن الملاحظ أن ثمة قلة في المناشط اللغوية التي يمارسها المتعلمون إن في داخل الصفوف بسبب هيمنة الطرائق الإلقائية والتلقينية أو في خارج الصفوف في الإذاعة المدرسية أو في مجلة الحائط أو مجلة المدرسة أو في المناظرات والمساجلات أو كتابة اللافتات والإعلانات أو فرق التمثيل...الخ. ولقلة الممارسة أثر سلبي في تكوّن المهارة اللغوية.

7. ضآلة استعمال التقنيات والمعلوماتية:

يعد العصر الذي نحيا تحت ظلاله عصر العلم والتقانة «التكنولوجيا»، ولقد شقت التقانة طريقها إلى مختلف شؤون الحياة، وكان للتربية نصيب منها. إلا أن التربية العربية بصورة عامة ما تزال متخلفة في استعمال التقانة، ففي تعليم اللغة وتعلمها ثمة غياب في أغلب المدارس على نطاق الساحة القومية للمخابر اللغوية والأفلام والأشرطة والحواسيب...الخ. وفي استخدام هذه الوسائل إثارة لاهتمام الدارسين وجذب لهم للإقبال على الدروس والتفاعل معها بإيجابية. والمتعلم لدينا يحس بالفرق بين الأساليب الجذابة لتعلم اللغة الأجنبية، والفقر في الوسائل والتقنيات في تعلم لغته الأم، فيتكون لديه إحساس سلبي تجاه لغته يترسخ في لا شعوره، ويجعله عازفاً عن الإقبال على تعلمها بكل نفس راضية.

وثمة فجوة بين تربيتنا ومجتمع المعرفة، ويتجلى الضعف في شبكات الاتصال ونظم التقييس والعمالة المدربة والقواميس والموسوعات...الخ، ونصيب اللغة العربية على مواقع الشابكة «الإنترنت» لا يتجاوز 1.4٪، وتدل هذه النسبة أيما دلالة على الهوة الرقمية بين مجتمعنا ومجتمع المعرفة.

8. الإخفاق في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والقراءة الحرة:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر التفجر المعرفي، وثمة استحالة لمواكبته إن لم يكن المرء مزوداً بمهارات التعلم الذاتي، ويعد التعلم الذاتي أساساً للتعلم المستمر مدى الحياة.

ومن الملاحظ أن خريجي مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا غير مواكبين لطبيعة هذا العصر،

فتراهم عازفين عن القراءة الحرة حتى في مجال تخصصهم، ولم يكن هذا العزوف بحاصل إلا بسبب إخفاق نظامنا التربوي العربي في تكوين مهارات التعلم الذاتي ومحبة الكتاب والإقبال على القراءة في نفوس المتعلمين.

وليس نجاف أهمية القراءة الحرة في تكوين المهارات اللغوية، وطالما كان نفر من المتعلمين متميزين على أقرانهم في المجال اللغوي بسبب شغفهم بالقراءة الحرة التي تمد المتعلم بثروة لفظية وبالمفاهيم والفكر والصور والأخيلة والاتجاهات والقيم والأساليب...الخ.

سابعاً– القصور في أساليب التقويم

تتوجه أساليب التقويم في تعليم لغتنا الأم إلى قياس المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في الحفظ والتذكر والاسترجاع، وتهمل قياس المستويات العليا فهماً وموازنة وتعليلاً وتقويماً وتفاعلاً وحكماً وتوظيفاً...الخ.

ولقد أثبتت دراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وعنوانها «تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي»[1]، أن نسبة أسئلة التعرف في الكتب المدرسية على نطاق الساحة القومية كانت هي الطاغية، في حين أن نسبة أسئلة الضبط اللغوي والإعراب والتعليل كانت متدنية.

ومن الملاحظ أن الامتحانات في الشهادة الثانوية تقتصر على الامتحانات المكتوبة، وفي التعليم الجامعي كان ثمة امتحانات شفوية، ولكن هذه الامتحانات استبعدت من بعض الجامعات على الرغم من أهميتها في الوقوف على مستوى المتعلم، ذلك لأن الامتحانات الشفوية تقيس جوانب في الأداء لا تقيسها الامتحانات المكتوبة.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة فقراً في الاختبارات الموضوعية المقننة في مجال قياس الأداء اللغوي، وطالما دعونا إلى وضع اختبارات موضوعية على غرار «التوفل» في اللغة الإنجليزية للوقوف على المستوى اللغوي، وحبذا لو تضع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا المشروع من بين مشروعاتها في إطار المشروع الرائد «النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة».

---

(1) الدكتور محمود السيّد – تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– إدارة التربية 1986.