مجلة معلمي العربية
للناطقين بغيرها

مجلة علمية إلكترونية
تعنى بشؤون معلمي
العربية للناطقين بغيرها

العدد
الثالث
3

يصدر هذا
العدد بعنوان
تدريس المهارات اللغوية

جمادي الآخر ١٤٤٠ هـ - فبراير ٢٠١٩ م

تحرير: سويفي فتحي

مراجعة لغوية : رمضان سعد الشيمي - ساجدة فاروق

إخراج فني : حازم موسى



افتتاحية العدد ...

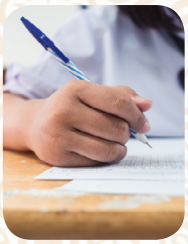
ليس هناك مسلمات مطلقة في استراتيجيات تعليم اللغات الثانية، وكلّما اطلعت أكثر؛ زادك ذلك معرفة وعلما بأنه ليست هناك طريقة مثلى في تعلم المهارات اللغوية والماهر الحاذق من استطاع أن يأخذ مزايا كل طريقة ويضمها في فلسفة تعليمية توافق الواقع التعليمي لديه؛ ومن ثمَّ يأتي الإبداع!

لأن في الحقيقة التفكير الإبداعي عادة ما يكون عملية بطيئة وتدرجية، وليس وليدة اللحظة كإضاءة المصباح، ومن هنا قالوا: بوسع الإنسان أن يغير حياته بتغيير وضعه العقلي.

ومن الخطأ الذي قد يقع فيه البعض أنه ربما سمع بطريقة ناجحة في مكان ما، ثم يحاول تطبيق هذه الطريقة وتلك الفلسفة، دون مراعاة الظروف والبيئة المحيطة؛

لذلك جاءت هذه المقالات المقالات؛ لتضيء الطريق نحو الوصول للمرحلة الإبداعية، التي تجعل كل ممارس للعملية التعليمية يخط فلسفته التعليمية المميزة عن غيره وفق واقعه التعليمي، وذلك بناء على أساس علمي وخبرات متراكمة بعد الاطلاع على تجارب الآخرين؛ حتى لا يغرّد في سرب وحده.

في هذا العدد ...



افتتاحية العدد



د. خالد حسين أبو عمشة

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك

المدير الأكاديمي - معهد قاصد

الثقافة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق



محمد عبد الله الجالي

محاضر اللغة العربية لغير الناطقين بها

إجراءات تدريس الاستماع في المستوى المتقدم



الدسوقي السيد عبدالحسيب

محاضر بمدرسة البحث العلمي بدبي

تَوْجِيهَاتٌ فِي تَدْرِيسِ المُحَادَثَةِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ



د. السيد أبو الوفا

أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة العلوم الإنسانية

السَّبِيلُ لِتَدريسِ الثَّقَافَةِ العَرَبِيَّةِ الإِسْلَامِيَّة لِلنَّاطِقِينَ بِغَيرِ العَرَبِيَّة



نادية مصطفى العسَّاف

مدرِّسة اللغة العربية للناطقين بغيرها/ الجامعة الأردنية

مهارة القراءة للناطقين بغير العربية تعليمها وتقييمها



د. شادي السَّيِّد

أستاذ جامعيّ، ومُدرِّب دوليّ في الإلقاء والتَّواصل ومستشار إعلامي

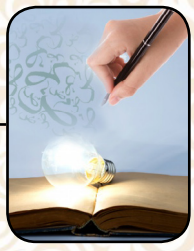
أثر لغة الجسم في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها (١-٣)



محمد حسن فرجاني

مؤسس Arabıc school ın geddah

طرق قديمة جديدة في تعليم القراءة



الباحثة. ختام محمد الوزان

الجامعة الأردنيّة

استخدام استراتيجية (KWL) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فهم المقروء



حسّانة أحمد الخشاب

معلمة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

معايير تدريس مهارة المحادثة للمستوى المبتدئ



محمد محو

معلم وباحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها

طرق وأساليب تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية



د. محمد حمدان الرقب

ماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تجربتي في تنمية المحادثة من خلال المنهج السمعي الشفهي



عبد العزيز أخميم

عبد العزيز أخميم - معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
المركز اللغوي العربي قلم ولوح - الرباط / المغرب

تقنيات تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية



شادي السيد عبيد

معلم وباحث في تعليم العربية

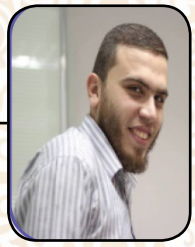
تدريس القواعد للناطقين بغير العربية



نور سبانو

أستاذة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

استراتيجيات زيادة كفاءة مُتعلّمي العربيّة في اكتساب المهارات اللّغويّة



محمد عبدالله متولي

مشرف التعليم المباشر ـ مركز استديو العربية

التعليم المباشر والتعليم عن بعد ... فروق وتحديات



إبراهيم حسن المسعودي

معلم وباحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

التفاعلية في تدريس التعبير التحريري



أفنان اللحام

معلمة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

مُقتطفات من وحيِ التجربة (٣)
" طالبُ المستوى المتقدِّم "



سويفي فتحي أحمد

باحث ومحاضر جامعي

تدريس مهارة الكتابة عبر المستويات



د. خالد حسين أبو عمشة
أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك المدير الأكاديمي - معهد قاصد

الثقافة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق

اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة لا غنى لأحدهما عن الآخر، وبحسب ريتا براون فإن اللغة تعد خارطة طريق نحو الثقافة، تخبرك من أين جاء الناس، وإلى أين يذهبون. وقد تكون الثقافة آسرة للفرد، محفزة له، ومنشطة لدوافعه من أجل تعلّم اللغة، ويعد بعض الباحثين الثقافة المهارة الخامسة لأهميتها، وقد أكد المجلس العالمي لتعلم اللغات الأجنبيّة (آكتفل) هذه الأهمية حين جعل American council on the teaching of foreign languages أهداف تعلّم اللغات الأجنبيّة فيما يلي:

١- التواصل communication: وهذا يشمل التواصل الشخصي، والتواصل التّفسيريّ، والتواصل التّقديميّ.

٢- الثّقافة culture: وتتضمّن الممارسات والنظريات، والنتاجات والنظريات.

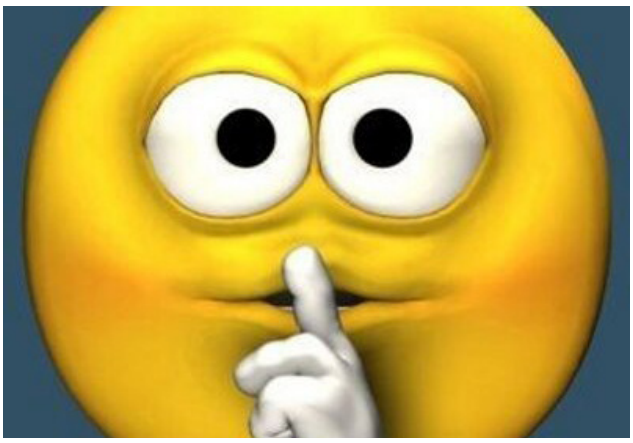
٣- الرّبط connection: الرّبط بين اللغة المتعلّمة وبين معرفة الطالب بالعلوم والمواد الأخرى.

٤- المقارنة comparision: وتحتوي على مقارنة لغوية، وفيها يقارن المتعلّم بين لغته الأم واللغة الثانية، ويظهر الطالب فهما لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم، و إجراء مقارنات بين الثقافة المدروسة والثقافة الشخصية للطالب.



٥- المجتمع community: المتعلم بحاجة إلى التفاعل داخل المجتمعات المحلية، فلا يستطيع تطوير كفاءته اللغوية والثقافيّة بمعزل عن أفراد المجتمع. ويبقى الطالب متعلما مدى الحياة عبر استخدامه اللغة للمتعة والإثراء الشخصي.

وعليه، فقط تذكر ماذا تعلم؟ وكيف تعلم اللغة دون مضمونها الثقافي؟ تأمل معي كلمات: اسكت، لا تتكلم، أغلق فمك، اخرس،



ومجموعة أخرى: اذهب، غادر، انصرف، لا تريني وجهك. وثالثة في بيت العزاء بعد شرب فنجان القهوة: بيتكم عامر، دايمة، خاتمة الأحزان، نزروكم بالأفراح. كيف ستقدم هذه الأمور دون الثقافة؟ فما هو تعريف الثقافة قبل أن نقوم بتدريسها، إنها في أبسط تعريفاتها لدى إدوارتايلور: « المركب كله الذي يحتوي على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقوانين والأعراف وكل الإمكانيات أو العادات والتقاليد التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع». وقد عرّفها المركز الوطني الأمريكي للكفاءة الثقافية بأنها «أنماط متكاملة من السلوك البشري التي تتضمن الأفكار، والاتصالات، واللغات، والممارسات، والمعتقدات، والقيم، والعادات والتقاليد، والمجاملات، والطقوس، والأدوار التفاعلية، والعلاقات، والسلوكيات المتوقعة من المجموعات العرقية أو الدينية أو الاجتماعية ، والقدرة على نقل ما سبق للأجيال القادمة». أما موران فإنه حددها في الأبعاد الخمسة الآتية: المنتجات (مثل الأدوات والمواد الغذائية والملابس)، والممارسات (مثل اللغة اللفظية وغير اللفظية ، والإجراءات والتفاعلات ، والمحرمات) والمنظورات (القيم والمعتقدات)،

والمجتمعات المحلية (العرق أو الجنس أو الدين ، ، الخ) والأشخاص (الأفراد). فما هي الثقافة إذن، إنها على سبيل المثال لا الحصر:

الجغرافيا	التاريخ	الدين	اللغة
المعتقدات	الفنون	العادات والتقاليد	السلوك
العرف	القانون	القيم	الأدوات
المعرفة	الفكر	المؤسسات	الأساطير

ومن إستراتيجيات تدريس الثقافة العملية في الفصول:

١. عرّضْ طلبتك للنصوص الحقيقية أو الأصيلة:

❁ وهي النصوص التي وضعها أبناء اللغة لأقرانهم من أجل التواصل اللغوي اليومي، كما لو كنت تسير في الشارع، وناولك أحدهم مطوية فيها خبر افتتاح لمطعم جديد، أو دعوة لحضور مسرحية شعبية مجانية الدخول، هذه نماذج من النصوص الأصيلة أو الأصلية، فهذه المطويات لا تراعي مطلقاً متعلم اللغة بل تخاطب ابن اللغة على مستوى المفردات والتراكيب والمعلومات والثقافة. وهي فرصة لكي يرى المتعلم اللغة في سياقاتها الطبيعية، وهي تضع اللغة بين يدي المتعلم بعيداً عن الكتاب التعليمي ومختبر اللغة في السياق الطبيعي، فطلبتك يستمعون إلى اللغة بنبرها وتنغيمها وكلماتها وتراكيبها دون تعديل أو صناعة. إن النص الأصيل يقدم للمتعلم



الثقافة دونما تعديل أو تغيير أو تزييف. وقد يكون «صور جوجل» مصدراً ثرياً للصور والمطويات والإعلانات والنصوص الحقيقية الأصيلة القصيرة المناسبة للمستويات المبتدئة، واليوتيوب مليئة كذلك بالمواد السمعية البصرية المناسبة لكل المستويات اللغوية.

٢. قارن بين ثقافة اللغة وثقافة المتعلم على الدوام:

❁ يمكن توظيف ثقافة المتعلمين لكي تكون معيناً ومساعداً في اكتساب ثقافة اللغة الهدف، بل سوف يقومون بتقدير الثقافة الأم من خلال مقارناتهم وممارساتهم وعاداتهم وتقاليدهم، ولا تكاد تنتهي الموضوعات القابلة للمقارنة بدءاً من التحايا والتواصل اليدوي وإيماءات الجسد، والطعام والشراب، وطرائق توجيه الدعوات وقبولها ورفضها، والملابس والمناسبات من زواج وأعياد وغيرها. وثقافة والوقت والمواعيد والزيارات من القضايا المثيرة للاهتمام بين الثقافة العربية وثقافات الطلبة المختلفة، ناهيك عما يتعلق بالثقافة الإسلامية وتطبيقاتها اليومية في حياة الشخص.

٣. قدم لطلبة متحدثين حقيقيين من أبناء اللغة غير العاملين في المجال

❁ لعله من الفريد والمميز أن تستضيف شخصاً ناطقاً بالعربية ممن ليس لديهم احتكاك أو تواصل مع غير العرب لكي يقف أمامهم، يتحدث إليهم يسألهم ويسألونه، وعلى الرغم من كونك عربياً إلا أن استضافة شخص آخر له طعم ولون ورائحة مختلفة، إنه لأمر يجذب انتباههم، ويحفز عقولهم، ويدفعهم إلى الحديث والسؤال والاستكشاف. وربما ستكون هذه الزيارة من الذكريات التي لن يمحوها الزمان، ومن الضروري أن يكون ذلك الشخص لبقاً في الحديث منفتحاً على الآخرين، ويقدر الاختلاف. ولعل هذا الأمر سوف ييسر للدارسين أن يسألوا عن أشياء قد تبدو غريبة أو صعبة في الخارج، ومن ذلك في السياق الأردني: كيف تأكلون جميعاً من صحن كبير واحد؟ وتستخدمون أيديكم في الأكل خاصة في وجبة المنسف؟ ويقولون بأنكم أصحاب كشرة؟ هل هذا صحيح؟ ما أسباب نعتكم بهذه السمة؟ إلخ من التساؤلات التي تفتح أبواباً بل بوابات من الحوار المتواصل والحديث المستمر في العربية حول اللغة وثقافتها.

٤. الطعام ثم الطعام ثم الطعام

❁ يقول المثل العالمي إن أقرب طريق إلى قلب الرجل معدته، وهذا يصدق على كثير من الناس ذكورهم وإناثهم، صغيرهم وكبيرهم، شرقيهم وغربيهم، فعندما يتناول طلبتك شيئا مختلفاً سوف يكون



حافزاً لهم على غرابة الموقف ربما من الدخول فيه والاستئناس به، فكيف إذا كان ذلك عملاً جماعياً معهم في إعداد الوجبة المحلية بعد التشاور معهم في أي وجبة تطبخون، من خلال توصيفاتها وذكر مكوناتها، فالمطبخ اللغوي أو تحويل أحد الدروس إلى إعداد أكلة محلية قد يكون أفضل من فصل دراسي مكرس للحديث عن

الثقافة بغناه وتأسيس بيئة آمنة فاعلة في التواصل والتفاعل. فالمطبخ اللغوي أداة مهمة في تنشيط المفردات وتفعيل الثقافة في الوقت نفسه.

٥. درس بعض الأغاني الرقيقة سهلة الحفظ:

تعد الأغاني أحد المداخل المهمة في تعليم الثقافة خصوصاً واللغة على وجه العموم، فمن السهل حفظ عشرات الأغاني ذات الكلمات المفيدة والتراكيب السهلة والمضامين الثقافية المناسبة في قصول اللغة، بدءاً من أغاني الأطفال مروراً بالأغاني العادية انتهاء بالأغاني الشعبية. تأملوا معي أغنية «خالي عندو سبع أولاد» واستمعوا إليها، دون مبالغة لم تنته الساعة في تدريس هذه الأغنية إلا وقد اكتسب كل الدارسين الأعداد الترتيبية، والمهن السبعة الواردة فيها، ناهيك عن حفظ أكثر من نصف الدارسين كامل الأغنية، بل خرج بعضهم من الفصل وهو يدندن فيها، لك أن تتخيل مفعول هذه الأغنية على بساطتها لغوياً وثقافياً. فما بالك إذا انتقلنا إلى أغنية « على ما يبدو» لجوليا بطرس التي تخدم لغة درس الصفات، وثقافة وصف العلاقات بين الرجال والنساء في العالم العربي، تالله لعلها تكون أفضل من وسائل أخرى كثيرة في كسر الجمود، وتحقيق المتعة، وتعلم جوانب من الثقافة، وقائمة من المفردات، وكسب الثقة وزيادة الدافعية. وإذا كنت تؤدي أو تعزف على آلة موسيقية فلا تتردد في أداء أغنية حية في الفصل وإلا فابحث بين طلبتك من يستطيع أن يفعل ذلك، وقُدِ الفصل في ذلك اليوم عبر أداء أغنية بشكل حي ومباشر.

٦. وظف المصادر المتوفرة أونلاين التي تضيف قيمة إلى درسك:

أؤمن شخصياً بأن جوجل لديه حلول كل مشكلات معلمي العربية للناطقين بغيرها، إنها متوافرة هناك وتنتظر منك أن تنقر حتى تجد ضالتك. إذا كان هدفك تعليم الثقافة فهناك عشرات بل مئات المواقع التي تساعدك على ذلك، منها تلك المتخصصة في تعليم الثقافة كموقع الزميلة ليلى فاملیار http://khallina.org/reading-arab-world/?fbclid=IwAR١١nDqOit٠VMWxD٤zDYPUe٢P٦Zcyek_eBaylolmQg٢Yuur٨tI-Zlo٦ciYk ومواقع آخرى كثيرة حول القصص والروايات والحكايات والأخبار المحلية والإقليمية والفولوكلور. ويجب في اعتقادي أن يقوم كل أستاذ أو أستاذة مع بداية كل فصل دراسي بتوفير قائمة بالمواقع التي يمكن أن تكون مفيدة للمتعلم لغوياً وثقافياً بحيث يزورها بين الحين والآخر ويأتي منها بتقديمات وأخبار للمناقشة في داخل الفصل.

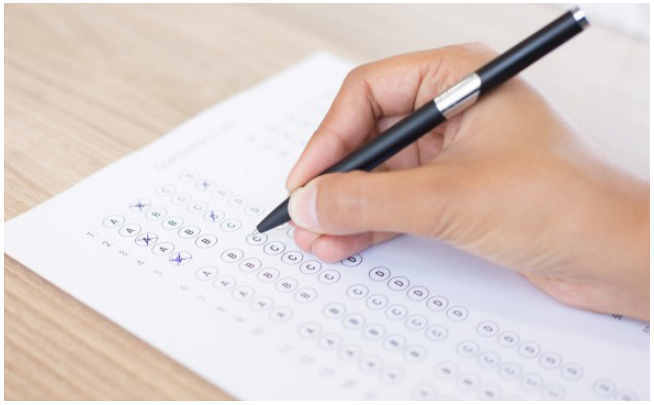
٧. رافق طلبتك في المناسبات المحلية: الأعياد والأفراح والأطراح

تعد إستراتيجية الانغماس الثقافي الحي من أجود الممارسات التي سوف ترسخ اللغة ومضمونها الثقافي لدى المتعلمين، وينبغي أن تكون المؤسسة التي تعمل فيها خلية نحل في هذا الشأن تحتوي على لوحة إعلانات بالمناسبات الاجتماعية لمنسوبيها وعائلاتهم الكبرى، وتأسيس عرف اصحطاب الأستاذ أو الأستاذة في الزيارة الاجتماعية طلبة فصله، وتبدأ مرحلة التوعية والمناقشة قبيل الزيارة وفي الطريق إليها، وإعادة الإنتاج يكون في وقت الزيارة نفسها التي سوف تحقق التواصل الثقافي مع أبناء المجتمع المحلي.



ومن الإستراتيجيات الأخرى التي يمكن توظيفها لتعزيز التعليم الثقافي توظيف:

- الاستبانات اليومية أو الأسبوعية.
- التأملات اليومية حول ظواهر مختلفة.
- التعليقات على صور ذات مضامين ثقافية.
- إجراء المقابلات.
- التقديمات الأسبوعية.
- مناقشة الصور النمطية
- الكبسولات الثقافية





أ. محمد عبد الله الجالي
محاضر اللغة العربية لغير الناطقين بها

إجراءات تدريس الاستماع في المستوى المتقدم

عرضنا في العدد السابق أهميةَ الاستماع في المستوى التمهيدي (الصفريّ) وعرضنا بعض النماذج الاسترشادية للمعلم والخاصة بالأصوات وفهم المسموع في صورته البسيطة، وفي هذه المقالة سنعرض إجراءات تدريس الاستماع في المستوى المتقدم، حيث يكون التعامل مع النص المسموع بكل أنواعه (الحوار – القصة – المقال – الطُرْفة – خبر من صحيفة... إلخ) مختلفًا عن المستويات السابقة؛ ذلك لأننا انتقلنا من مرحلة الصوت والكلمة والجملة إلى مرحلة النص، وبالتالي التعامل مع مهارات عليا مختلفة عن المراحل السابقة.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: ما إجراءات تدريس الاستماع في المستويات العليا وخصوصا المتقدم؟ هناك عدة مراحل تمر بها عملية تدريس الاستماع في المستوى المتقدم نسردها فيما يلي:



أولا: مرحلة اختيار النص المسموع:

وهذه المرحلة من الأهمية بمكان؛ حيث يقع عبء اختيار النص على المعلم، وسنعرض فيما يلي بعض المعايير والشروط التي يحسُن للمعلم الاسترشاد بها عند اختيار أو تأليف نص مسموع، وهي:

- مراعاة المستوى اللُّغَوي، وذلك بأن يكون النص من حيث المفردات والتراكيب مناسبا للمستوى المتقدم.
- مراعاة أهداف الدرس المحددة سَلفًا، فعلى سبيل المثال إذا تضمَّنَ الدرس مهارة كمثل: يُحَدِّد الشخصيات الرئيسة في قصة مسموعة، فلا بد أن يكون النصُّ المسموع على شكل قصة فيها عدد من الشخصيات الرئيسة والفرعية، ولا يصحُّ أن يكون النص مثلا خبرا من صحيفة يصعُب تنمية المهارة من خلاله.
- ألا يتضمن النص عددًا كبيرا من المفردات والتراكيب الجديدة، بل يكون عدد المفردات محدودًا جدا.
- ألا يتضمن النص معلومات أو مُسَلَّمات معروفة لدى الطلاب؛ لأنه في هذه الحالة سيجيب عن الأسئلة قبل الاستماع إلى النص.
- ألا تزيد مدة النص عن خمس دقائق.
- أن تكون الأسئلة متناسبة مع أهداف النص المسموع المحددة سلفا.



ثانيا: مرحلة ما قبل الاستماع

وهي مرحلة تهيئة الطلاب للنص المسموع، وهذه التهيئة تُعَدُّ مِفتاحًا للدخول إلى النص، ويمكن التهيئة بطرق مختلفة منها:

- الأسئلة القصيرة التي لها علاقة من قريب أو بعيد بموضوع الدرس، وليست من صلب الدرس.
- الصورة: حيث يعرض المعلم مثلا صورة لها علاقة بالموضوع، ويسأل الطلاب حولها بعض الأسئلة.
- عرض فيديو قصير متعلق بالموضوع أو يُقرِّب فكرته وسؤال الطلاب أسئلة حوله.

وفي هذه المرحلة أيضا يُهيئ المعلم الصفَ للنصِّ المسموع؛ فيَعزِل أيَّ مُشَتِّتَات من شأنها أن تُعيق عملية فهم المسموع، ويُوزع أسئلة الاستماع على الطلاب، ويحدِّدُ لهم الهدف مما سيستمعون إليه؛ فيخبرهم مثلا أنهم سوف يستمعون إلى النص للمرة الأولى، والمطلوب منهم الإجابة عن هذه الأسئلة، أو الأسئلة من رقم كذا إلى كذا، وبالتالي يكون الطلابُ جاهزين لمرحلة الاستماع للنص

ثالثا: أثناء الاستماع

ويراعى في هذه المرحلة تحديد الهدف من كل مرة يستمع فيها الطالب للنص، ويُقْتَرَح لتنظيم هذه المرحلة أن يُقَسِّم المعلمُ أسئلة الاستماع إلى ثلاثة أقسام:

أسئلة الاستماع الأول: ويُقْصَد بالاستماع الأول الذي من خلاله يلتقط الطلاب المعلومات البسيطة عن النص دونَ الحاجة لتَكرار النص، وتكون أسئلة هذا القسم بسيطة مثل:

١. ما الفكرة الرئيسة للنص؟
٢. كم شخصًا في الحوار؟
٣. أين دارَ هذا الحوار؟
٤. مَن المتحدثُ في النص السابق؟
٥. متى دار هذا الحوار بين الرجلين/ الصديقين/ .... ؟



أسئلة الاستماع الثاني:

وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة يَطلبُ المعلمُ منَ الطلابِ الاستماعَ للنصِّ مرةً أخرى، وغالبا ما تكون هذه الأسئلة أكثرعُمقًا من أسئلة الاستماع الأول، مثل السؤال عن سبب أو حدث مُعَين أو تَاريخ وَرَدَ في النَّصِّ وغير ذلكَ.

أسئلة الاستماع الثالث:

وقبل الإجابة عنها يستمعُ الطلاب للنصِّ مرة أخرى أو مرات، وتكون هذه الأسئلة متعمقة، ومتعلقة بتذَوُّق النَّص المسموع وتحليله ونقده، مثل الأسئلة الآتية:

١. ما الذي أعجبك في شخصية فلان؟
٢. ماذا يحدث لو .....؟
٣. ما رأيكَ في النص/ القصة/ الحوار/ شخصية فلان/ .....؟
٤. ماذا تفعل لو كنتَ مكان الشخصية .....؟
٥. هل لديك نهاية أخرى للقصة غير هذه النهاية؟

وهذه التقسيمات لأسئلة الاستماع راجعة لطبيعة النص المسموع والأهداف المحددة سلفا، وما يراه المعلم مناسبا.

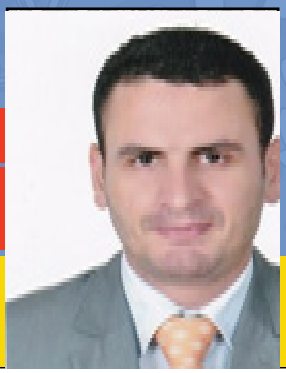
ومما تجدر الإشارة إليه أنه لا مانع من تكرار النص أكثر من مرة قبل كل نوع من الأسئلة السابقة؛ فالهدف تعليم وتدريب الطلاب على مهارات فهم المسموع في المستوى المتقدم وليس اختبارهم في هذه المهارات.

» مرحلة ما بعد الاستماع:

وعند الوصول لهذه المرحلة تكون أهداف الدرس قد تحققت بنسبة كبيرة، ومما يمكن أن يتم في هذه المرحلة أن يُكلِّف المعلم الطلابَ بما يلي:

١. تلخيص النص شفويا: فيطلب من أحد الطلاب أن يخرج ويعرض الفكرة الرئيسة للنص، وأهم الأفكار الفرعية الواردة فيه، ويكرر هذه العملية مع أكثر من طالب.
٢. يكلف المعلم أحد الطلاب أن يعرض لزملائه ما استفاده من النص، ويُكرر هذه العملية مع أكثر من طالب.
٣. إذا كان المسموع حوارًا فيمكن للمعلم أن يكلف عددًا من الطلاب – حسب الشخصيات الواردة في الحوار- بتمثيل الحوار والإضافة عليه.
٤. تكليف الطلاب بكتابة مُلخص من مائة كلمة –أو حسب ما يرى المعلم– للنص المسموع، يتضمن هذا الملخص أهم الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في الحوار، وما استفاده من النص.





أ. الدسوقي السيد عبد الحبيب
محاضر بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر (سابقا)
محاضر بمدرسة البحث العلمي بدبي (حاليا)

تَوْجِيهَاتٌ فِي تَدْرِيسِ المُحَادَثَةِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ

إن اللُّغة في الاساس هي الكلامُ والدليل علي ذلك أن الإنسان عرفَ الكلام قبل الكتابة بزمن طويل، حيث جاءت الكتابة في فترة مُتَأَخِّرَة، كما أننا نلاحظ أن الطفل يتعلَّم الكلام قبل الكتابة، ثم يأتي تعليم الكتابة بعد دخول الطفل المدرسة، وهذا ما يستوقفنا في مصطلح «الناطقين بغير العربية» حيث إنهم لم يقولوا: «القارئين بغير العربية» أو «الكاتبين بغير العربية». ولابد أن لهذا المصطلح مغزى يدل على أهمية هذه المهارة، وكأن خبراء المجال قد اتخذوا من المحادثة معيارا للكفاءة اللغوية، فاهتمُّوا بها كثيرا في البرامج اللُّغويَّة، ومن الضرورة بمكان عند تعليم العربية الاهتمام بالجانب الشفهيّ، بل على المعلم أن يجعل همَّه أن يتحدَّث طلابُه بالعربيّة.

» أهدافُ تدريسِ المُحادثةِ العربيَّة.

١- تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين، ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك.
٢- تنمية ثروتهم اللغوية.
٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة من مفردات وتراكيب.
٤- تعريض الدارس للمواقف المختلفة التي يُحتَمَل مروره بها والتي يحتاج فيها إلى ممارسة اللغة.
٥- تشجيع الطالب على أن يتحدث بلغة غيرلغته ، وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له.

» مراحل التدريب على مهارة الكلام:

- يمكن التدريب على مهارة الكلام من خلال أساليب متعددة، كلٌّ منها يناسب مرحلة تعليمية مختلفة.
- المرحلة الأولى : حوارات مغلقة الإجابة.

هي مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على الكلام، ويغلب عليها طابع ترديد القوالب اللغوية مع تغيير بعض الكلمات. ولنأخذ أمثلة لذلك:

في التعارف مثلا: (ما اسمك؟ من أين أنت؟ ..إلخ)

- المرحلة الثانية: حوارات مفتوحة الإجابة.

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية واللغوية للحوار.

مثل: حوارات مبسطة: (متى آخر مرة ذهبت فيها إلى السوق؟ ماذا اشتريت؟ ...إلخ)

- المرحلة الثالثة: التعبير الموجه أو المقيد ؛ التعبير عن أفكار قصيرة.

هنا يتولى الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كلهما.

مثل: (عرض صورة لوصفها، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة، أو التلخيص)

- المرحلة الرابعة: التعبير الحر؛ التعبير عن أفكار عميقة.

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتمادا على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري.

مثال ذلك:

- تناول مشكلة بالتحليل (مثل: كيف ينهض العالم الإسلامي ؟)
- المقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر، (مثل: أيهما أكثر فائدة في بناء الحضارة الصناعة أم الزراعة؟)
- مناظرة بين طالبين / مجموعتين.
- إلقاء خطبة، أو درس، أو كلمة....إلخ



» نصائح عامة في تدريس المحادثة.

١ - أعط الطالب مساحة وافرة للحديث باللغة العربية ولا تقاطعه.
٢ - لا ترده مباشرة إذا أخطأ.
٣ - حاول أن يتحدث الطالب أكثر منك في الصف.
٤ - حاول أن تستخدم موضوعات القراءة كمساعدة في المحادثة من خلال توظيف المفردات والتراكيب التي تعلمها الطالب.
٥ – اربط موضوع المحادثة بواقع الطالب الذي يعيشه.
٦ – استخدم استراتيجية التعلم المعكوس كثيرا في تدريس مهارة المحادثة، بأن تجعل الطالب يُحضِّر عن الموضوع الذي سيتم عرضه أمام زملائه.
٧ – استخدام التكنولوجيا يُضْفِي جَوًّا من المُتْعَةِ، ويساعد في اكتساب اللغة عموما، فحاول دائما توظيف التكنولوجيا في تدريس المحادثة، مثل (العروض، التسجيل، عمل أفلام تسجيلية عن موضوع ما، ....إلخ).

وأخيرا ... إن الله اصطفى لكم العربية فلا تجعلوها أهون شيء عندكم، وَثَمَّةَ كَانَ اللهُ جَارَكَ ،،،



د. شادي السيد
أستاذ جامعيّ، ومُدرِّب دوليّ في الإلقاء والتَّواصل ومستشار إعلامي

أثر لغة الجسم في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها (١-٣)

في البداية قبل أنْ أشرع في الحديث أُحبُّ أنْ أشيرَ إلى لطيفة لُغويَّة أنَّ تعبير (لغة الجسم) أفصح في الدَّلالة – في رأيي- مِن (لغة الجسد)، و(لغة البدن)، على نَسَق التَّفريق الوارد في القرآن الكريم بين (جسم)، و(جسد)، و(بَدَن) .

ونظرًا للأهميَّة البالغة الَّتي تُمثِّلها (لغة الجسم) بالنِّسبة إليك - أيّها المُعلِّم الهُمام- كما أنّ المُتعلِّم، أو الطَّالب يُكوِّن انطباعًا عن المُعلِّم بالنَّظر إلى لغة جسمه، والانطباع الأوَّل يكون مهمًّا، وربما يصعب تغيير هذا الانطباع؛ لذا فسأبسط القول بعض الشّيء –في هذا المقال وما يتبعه- فيما يتعلّق بلغة الجسم للمُعلِّمين، والمُدرّبين، وتزداد هذه الأهميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها خاصَّة؛ لأنَّهم يتعاملون مع شرائح عدَّة، وجنسيَّات مختلفة من الطّلاب والطَّالبات أتوا من بيئات متباينة تختلف فيها دَلالات (لُغة الجسم) حسب موروثهم، وثقافتهم.



هل راقبتَ يومًا لغة جسمك بعد الدَّرْس؟

إنَّ الإنسانَ كائنٌ اجتماعيٌّ بفطرته، يحتاج التَّواصل مع محيطه، ونحن البشر نمتلك أهمَّ وسيلة اتِّصال قادرة على إرسال ما نريده من دون أنْ نتلفَّظَ بأيّ كلمة، وهذه الوسيلة هي (تعبيرات الجسم)؛ والمقصود بها:

الحركات، والإيماءات، والقنوات غير اللَّفظيَّة، وقد وجد بعض المختصِّين أنَّ ٧٪ من تواصلنا يتمُّ عن طريق كلماتنا فقط، و٣٨٪ عن طريق أصواتنا، و٥٥٪ عن طريق أجسامنا!

نحن دائمًا نكوِّن انطباعاتٍ عن الآخرين قبل أن يتحدَّثوا إلينا؛ وذلك من خلال (لغة الجسم)؛ أي أنَّ الطَّريقة الَّتي يبدو عليها الشَّخص، وشكله الخارجيّ يكوِّنان انطباعًا لدينا.

انتبه!

جمهور المتابعين لك من الطّلاب والطَّالبات يكوِّنون انطباعاتهم عنك حتَّى قبل أن تتكلَّم.

والآن.. خُذ نفسًا عميقًا جدًّا؛ واقرأ المعلومات التَّالية بإمعانٍ، وتركيز:

إنّ الكلمات الملفوظة، والعبارات اللُّغوية وحدها ليست كلّ شيء في الاتِّصال، بل إنَّ الاتِّصال يحدث في أحيانٍ كثيرة دون كلمات منطوقة، أو عبارات لفظيَّة صرفة، وذلك بواسطة الإيماءات، وتعبيرات الوجه، والمظهر العام....إلخ، وهذا ما يُسمَّى بالاتِّصال غير اللَّفظي، أو (لغة الجسم).

وفي أيّ موقف اتِّصاليّ لا يُمكن الفصل بين الألفاظ، والعبارات من جهة وبين الحركات، والإيماءات، والإشارات الَّتي تصدر من الأشخاص من جهة أخرى.

فالكثير من محتوى الرَّسائل، أو العبارات اللَّفظيَّة يتمُّ نقلها وإدراكها من خلال الرُّموز غير اللَّفظيَّة في أثناء العملية الاتِّصاليَّة؛ فالرِّسالة اللَّفظيَّة لا يمكن إدراكها إلا من خلال الدَّلالات غير اللَّفظيّة المصاحبة لها في الحديث الاتِّصاليّ.

يُحدِّد الخبراء ارتباط الاتِّصال غير اللَّفظيّ بالاتِّصال اللَّفظيّ من خلال ستَّة أمور في الموقف الاتِّصاليّ؛ هي:

١- التَّكرار:

يؤدي الاتِّصال غير اللَّفظيّ وظيفة التَّكرار في الرِّسالة اللَّفظيَّة، فطأطأة الرَّأس للأمام والخلف في حركة هادئة بعد قول كلمة «نعم»، ما هي إلا تكرار للكلمة الملفوظة (نعم).

٢- التَّتميم:

تُمثِّل حركات اليدين، والأصابع، وتعبيرات الوجه جزءًا بالغ الأهميَّة في إتمام الرِّسالة اللَّفظيَّة وتكميلها، فهذه الحركات تقوم بدور توضيحيّ لما تحتويه الرُّموز المنطوقة من معاني.

٣- الإبدال:

يقوم الاتِّصال غير اللَّفظيّ - في أحيان معيَّنة- بدور الاتِّصال اللَّفظيّ؛ فبغضّ الطَّرف عن الكلمات تصبح تعبيرات الوجه من امتعاض، أو سرور، أو انقباض، أو ابتسام أغنى من الكلمات، بل إنَّ هذه الحركات لا تحتاج إلى كلمات، فهي بديل لها، وتعبّر عنها بكلّ جدارة.

٤- التَّناقض:

قد يحدث التَّناقض بين السِّياق غير اللَّفظيّ مع السِّياق اللَّفظيّ، وذلك عندما يكون المعنى المعبّر عن الإيماءة، أو الحركة الجسديَّة متنافرًا مع فحوى الكلام المنطوق.

٥- استقطاب الانتباه:

غالبًا ما تُستخدم تعبيرات الوجه، وحركات العيون، وإشارات اليدين للفت انتباه الآخرين، أو على الأقلّ لتمييز أسلوب حديث كلّ شخص عن الآخر.

٦- التّنظيم:

تقوم الحركات الجسديَّة في تنظيم الحديث، وطريقة سيره بين الأطراف، فتبادل أدوار الكلام والإنصات توفرها لنا الممارسات غير اللَّفظيَّة؛ فحركات الرَّأس، وإمعان النَّظر في الآخر تعطي دَلالة للآخَر برغبتنا في أخذ الدَّور في الحديث، وهكذا.

وعلى الرُّغم من أنَّ اللُّغة القويَّة يمكنها أن تدعم المُعلِّم، أو المُدرِّب وتساعده في التَّقديم النَّاجح، فإنّ (لغة الجسم)، وإلمام المُعلِّم بدلالاتها له أثرٌ بالغ في دعم ظهوره، وحضوره أمام الطّلاب، فلا يمكن لكلمة أن تعبّر عن ثقة المقدِّم (المُعلِّم، أو المُدرِّب)، أو عدم ثقته بنفسه كما توحي حركاته الجسميَّة أثناء عمليَّة الإلقاء.

إنَّ الحديث عن (لغة الجسم) –عمومًا- حديث شائق ممتع؛ لكنّي سأجعل الكلام في هذه المقالات مقصورًا على حركات الأعضاء ودَلالاتها ذات العَلاقة بأسلوب التَّقديم الَّتي يستخدمها المُعلِّم أثناء دروسه؛ وهي:

١- العين.

٢- الوجه وتعبيراته.

٣- اليدان.

٤- وقفة الجسم .

٥- الهيئة والمظهر العام.

أوّلًا:- العين:

قديمًا قالت العرب: «رُبَّ لَحْظ أَنَمُّ من لفظ، ورُبَّ عين أنمُّ من لسان».

تُعدّ العين من أهم قنوات الاتِّصال غير اللَّفظيّ، وأصدقها للتَّعبير عن الإنسان، كما تُعدُّ أحد أبرز أشكال الحركات الجسميَّة، فهي تعمل كأنَّها قنوات أساسيَّة في التَّواصل الإنسانيّ، كما أنَّ نظرات العين تمثِّل أصدق تعبير عن مشاعر الإنسان، وتستطيع بمفردها أن تنقل الرِّسالة أيًا كان مضمونها، أو معناها من حُبّ، أو كراهية، أو غضب، أو اشمئزاز، أو استحسان، أو إعجاب، إلى غير ذلك من الحالات الانطباعيَّة، أو الشُّعوريَّة الَّتي يتبادلها الأفراد فيما بينهم.

وللعين العديد من الوظائف في السِّياق الاتِّصاليّ والتفاعليّ بين الأفراد؛ من أبرزها:

أوّلًا: إرسال المعلومات؛ مثل: النَّظرة التَّحذيريَّة، أو الغراميَّة.

ثانيًا: الحصول على المعلومات الَّتي تفيد في فهم السُّلوك الاتِّصاليّ للآخَر، ومعرفة مدى تفاعل الطَّرف الآخَر مع السُّلوك الاتِّصاليّ للفرد.

ثالثًا: تنظيم التَّفاعل، أو الحوار بين الأشخاص.

ويضيف آخرون وظائف أخرى، مثل: معرفة الفروق بين الشَّخصيَّات، وتحديد المنزلة الاجتماعيَّة، والاتجاه، وتعرُّف الصِّفات الخاصَّة بالآخرين من خلال طريقة النَّظر إليهم بالاعتماد على علم الفراسة.

كما أنَّها تقوم بدور مهمّ في تكوين الأُلفة مع الطّلاب.

وقد أكَّدت مجموعة من الدِّراسات أهميَّة النَّظر أثناء الحديث، وتوصَّلت هذه الدِّراسات إلى نتائج من أهمها:

أنَّ النَّاس ينظرون إلى عيون الآخرين لمدَّة أطول عندما يكونون مستمعين، بينما تقلّ مدَّة نظرهم عندما يتحدَّثون.

وعندما يرغب الشَّخص في التَّوقُّف عن الحديث ينظر في عيني المستمع .

وفي المقابل، ينظر الشَّخص إلى أسفل عندما ينوي الحديث لمدَّة طويلة، أو عندما يكون الموضوع صعب الفَهْم، فهو بذلك يتحاشى معرفة رغبة الطَّرف الآخَر في إيقافه عن الحديث، أو الاستفسار.

من هنا - أيُّها الأستاذ المتألّق- تبرز أهميَّة النَّظر في تنظيم الحوار على أيّ صعيد كان، فالاتِّصال بالعين يعدّ من الجوانب الأساسيَّة الَّتي ينبغي للمُعلّم أن يراعيَها لتحقيق الاتِّصال على نحو أمثل.

وقد أوضحتْ الدِّراسات أنّ نظرات العين السَّريعة ترتبط ارتباطًا منتظمًا بتوقيت الحديث، وتساعد على تحقيق التَّزامن إذا لم يرفع المتحدِّث نظره عند نهاية نقطة، فإنَّ استجابة المستمع تأتي متأخِّرة، كما أشارت الدِّراسات إلى أنَّ المتحدِّث يميل إلى النَّظر في عيني المستمع أكثر عندما يكون متمكّنًا من حديثه بنسبة ٥٠ ٪ من الوقت الكلّي، بينما يتحاشى المتحدِّث النِّظر في عيني المستمع عندما يكون حديثه مرتبكًا ٢٠ ٪ من الوقت الكلّي.





أ. نادية مصطفى العسّاف
مدرّسة اللغة العربية للناطقين بغيرها/ الجامعة الأردنية

مهارة القراءة للناطقين بغير العربية تعليمها وتقييمها

كثير من الباحثين قاموا بتعريف القراءة على أنها عملية ذهنية، تتكوّن من عمليات عقلية عليا. والكثير منهم يرى بأنها تأتي بعد مهارتي الاستماع والكلام. ولمهارة القراءة أثر كبير وفعّال في اكتساب اللغة؛ إذ تعمل على تحسين القدرة الهجائية لدى الدّارس، وتقوم بتوسيع ذخيرته اللغوية، كما أنها تمدّ الجسور بين اللغة الأم واللغة الهدف، فهي تقوم برفع مستواه اللغوي والمعرفي وتعزّز مهاراته في التكلّم مع الآخرين ومحاورتهم.

فمهارة القراءة لها أهداف متعدّدة كالفهم، والتعلّم، والاستمتاع، وتحديد فكرة النص ومغزاه وهناك فرق بين موضوع النص ومغزاه فالموضوع هو الفكرة التي يعالجها النص، أمّا المغزى فهي الفكرة التي يريد الكاتب أن تبقى في أذهاننا. وتختلف معالجة النص بين الطالب في المستوى المبتدئ والمتقدّم؛ فالطالب المبتدئ يبدأ من الجزء (الحروف والكلمات) ثم يسعى إلى تكوين معنى معقول يتناسب والشكل العام للنص. أمّا الطالب المتقدّم والمتميّز الأكثر طلاقة ينظر إلى النص إجمالاً من حيث الشكل (إعلان، مقالة، أو شعر، أو قصة، إلخ) ويُكَوِّن توقعاً معيناً يطابقه مع المقروء للوصول إلى المعنى الأفضل. فالقراءة نشاط الغرض منه بناء المعنى، وتكون عملية البناء خاصة بالقارئ إذ لا يتم استيعاب المعنى بمعزل عن مخزون القارئ المعرفي وتجاربه السابقة.

وهذا الأمريقودنا إلى كيفية اختيار النصوص المناسبة لتعليم مهارة



القراءة، فمن خلال تجربتي لاحظت أنه كلّما كان النص قريباً من مستوى الطالب؛ كان النص أيسر على الاستيعاب. فهذه الملاحظة تدعونا إلى محاولة تحديد مستويات النصوص خصوصا إذا كان لدينا منهج كبير ومواد مقرّرة واسعة.

سعى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتفل) إلى تحديد النصوص المناسبة لكل مستوى لغوي. فلكل مستوى وظائف لغويّة



خاصّة به، وسياق، ومحتوى. فهناك أشكالاً للنص القرائي حسب المستوى، ففي المستوى المبتدىء النص يكون على مستوى الكلمة، أو العبارة كـ (القوائم، والخرائط، والجداول الزمنية، وقصص الأطفال، وجداول الأفلام، وتقارير الطقس، والإعلانات «المطبوعة أو عبر الإنترنت»، وجداول الرياضة وغيرها). أمّا في المستوى المتوسّط فيكون النص على مستوى الجملة كـ (القصص القصيرة، والمقالات القصيرة، أو افتتاحيات من الصحف، والرسائل الشخصية)؛ ففي هذا المستوى الطالب يواصل البحث عن الأفكار الرئيسية، وتحديد التفاصيل الداعمة للنص، واستخلاص المعاني من السياق، وقد يبدأ بالاستدلال على المعنى، و« تحديد وجهة نظر المؤلف» إذا كان في المتوسّط الأعلى. أمّا في المستوى المتقدّم النص يكون على مستوى الفقرة المترابطة كـ (المقالات والروايات) فالطالب على هذا المستوى لا يزال قادراً على استنتاج المعنى، وتحديد وجهة نظر المؤلف، ويبدأ أيضاً في تحليل، وتقييم الحقائق المطروحة في النص وإبداء الرأي. أمّا في المستويين المتميّز والمتفوّق فالنص يكون على مستوى الخطاب المستفيض كـ (الروايات، والكتب)؛ فالطالب على هذا المستوى يكون قادراً على تفسير النص، والاستنتاج، وربط الأفكار، وقادراً على المناقشة المستفيضة للمواضيع داعماً رأيه بالحجج، والافتراضات، ولديه قدرة على التعامل مع المواقف غير المألوفة لغوياً.

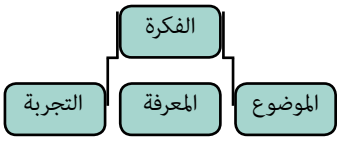
فتحديد (آكتفل) أشكال النص القرائي لكل مستوى له فوائد مهمّة لعلّ أهمّها:



١. **توفير الوقت**: فإذا كان النص أعلى من مستوى الطلاب سيجعل الأستاذ يأخذ وقتاً لتقديم شروحات له، وهنا سينعكس الدور من التركيز على الطالب إلى التركيز على الأستاذ. فالأستاذ يستطيع تقديم نصوص في مستوى الطالب أو أعلى منه بقليل. وأن تكون هذه النصوص متداولة بين أهل اللغة قدر الإمكان، وأن يكون موضوعها مثيراً للنقاش ويمكن استثماره في مهارة المحادثة.

٢. **إن اختيار النص المناسب يساعدنا في تصميم الأنشطة الصفيّة بناء على مستوى الطلاب**: فإذا كان لدينا طلاب في المستوى المتوسط فستكون ٧٠- ٨٠٪ من الأنشطة على هذا المستوى، و٢٠-٣٠٪ منها على المستوى المتقدّم.

٣. **يساعدنا أيضاً في التقييم**، فاختبارات القراءة إن لم تكن مبنية على نصوص قادرة على تحديد مستوى الطلاب بالشكل الصحيح فيصعب علينا استخدامها لاختبار الطلاب.



وهناك أنواع كثيرة للقراءة وتتنوع وفقاً لـ:

١. طرق أدائها وهي: صامتة وهي قراءة تعتمد بشكل أساسي على العين والذهن، وجهرية وهي عكس القراءة الصامتة فتقوم على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها.

٢. غرض القارئ منها وهي:

> السريعة أو المسحيّة: والتي تستهدف الأفكار الرئيسية والثانوية.

> التلخيصيّة: والهدف منها الحصول على الأفكار الرئيسية من موضوع طويل.

> النقدية التحليليّة: والهدف منها النقد، أو المقارنة بين مقالتين، أو كاتبين، أو كتابين.

> الترويحيّة: والهدف منها المتعة، والتسلية، وملء الفراغ.

مبادئ واستراتيجيّات تدريس القراءة:

إن أهم المبادئ التي أحبّذ استخدامها في بداية درس القراءة هي استثمار معرفة الطلاب السابقة وربطها بموضوع القراءة، وجعلها أساساً للبدء، وللانطلاق بالحوار والمناقشة حول الموضوع المقدّم في النص القرائي. ومن ثمّ توظيف الصور المصحوبة بالنص القرائي من أجل استذكار أكبر قدر من المفردات التي تعبّر عنها الصور، ومن ثمّ استثمار هذه المفردات للتعبير عن الأفكار، أو المناقشة، أو التحليل، أو النقد حسب مستوى الطلاب. وحبّذا لو نشجّع الطلاب على استخدام الخرائط الذهنية المعروفة بـ«Mental Maps» وهي طريقة من طرق التذكر، والتعلّم، فتقوم على عمل ملخّص للمادة الدراسية أو المادة المقروءة، أو استخلاص الأفكار الرئيسية والثانوية على شكل رسومات، أو رموز كبديل عن الكتابة، والشرح، فهذه الاستراتيجيّة مفيدة في تنمية الذاكرة، وفهم المقروء كما في النموذج.

ويمكننا تقسيم خطوات تدريس النص القرائي إلى:

أ. قبل القراءة ب. القراءة ج. بعد القراءة

ففي خطوة ما **قبل القراءة**: يمكننا أن نعطي الطالب سؤال أو سؤالين تجعله مهيئاً لموضوع القراءة، فمثلاً لو كان النص عن موضوع «المسرح في العالم العربي» من الممكن أن نسأل الطالب (هل ذهبتَ/تِ إلى المسرح من قبل؟ ما المسرحية التي شاهدتها؟ ماذا تعرف/ين عن المسرح في العالم العربي؟)

أما في خطوة **القراءة** فتكون بالانتقال من العام إلى الخاص؛ بطرح بعض الأسئلة الاستيعابية للتأكد من فهم الطالب للنص القرائي،





أو استخدام الأسئلة التباعدية كالاختيار من متعدد، والخطأ والصواب، أو استخدام الأسئلة الضامة كالتلخيص، والتوسيع، والمحاكاة في المستويات العليا.

أما في خطوة ما **بعد القراءة** فتكون للتحقق من الاستيعاب الكامل ك (الإتيان بعنوان بديل، أو التلخيص، أو التحليل، أونقد أسلوب الكاتب في طريقة تناوله للموضوع، أو إضافة أسئلة إضافية مجرّدة) فلو أردنا إلحاق النص القرائي المتعلّق بـ«المسرح في العالم العربي» بأسئلة إضافية؛ فمن الممكن سؤال الطالب هذين السؤالين (برأيكَ/ كِ، أين هو المسرح اليوم؟، وهل الإعلام المعاصر»وسائل التواصل الاجتماعي» حلّ محل فنون المسرح والسينما والموسيقى، وأصبح الناس قادرين على الاستغناء عنه؟

ومن الممكن أيضا في هذه الخطوة تحليل المفردات (الاشتقاق، والمترادفات، والمتضادات، والمتلازمات، وأدوات الربط)، أو مراجعة البنى النحوية البارزة التي وردت بالنص، أو استخدام درس القراءة كمقدمة لمهمّة كتابية.

كيفية تقييم مهارة القراءة:

إن التقييم هذه المهارة يتمّ حسب مستوى الطالب، ويمكننا تصنيف نوع الأسئلة التقييمية للقراءة إلى ثلاثة مستويات:

> المستوى الحرفي: وهي للمستوى المبتدئ والمتوسط؛ لأن قراءة الطالب هنا لا تتعدى أكثر من قراءة السطور.

> المستوى التفسيري: وهي للمستوى المتوسط الأعلى فصاعدا؛ لأن الطالب على هذا المستوى يكون قادراً على قراءة ما بين السطور.

> المستوى التطبيقي والتحليلي: وهي للمستويات العليا في اللغة؛ لأن الطالب على هذا المستوى يكون قادراً على قراءة ما وراء السطور وتحليلها.

أمثلة عن أنواع الأسئلة:

> الفكرة الرئيسة: ما أفضل عنوان لهذا النص؟

* المسرح والدراما العربية *المسرح العربي إلى أين؟
* أثر المسرح وأهميته * العلاقة الجدلية بين المسرح والحياة

> حقائق: مَن كسر النّافذة؟

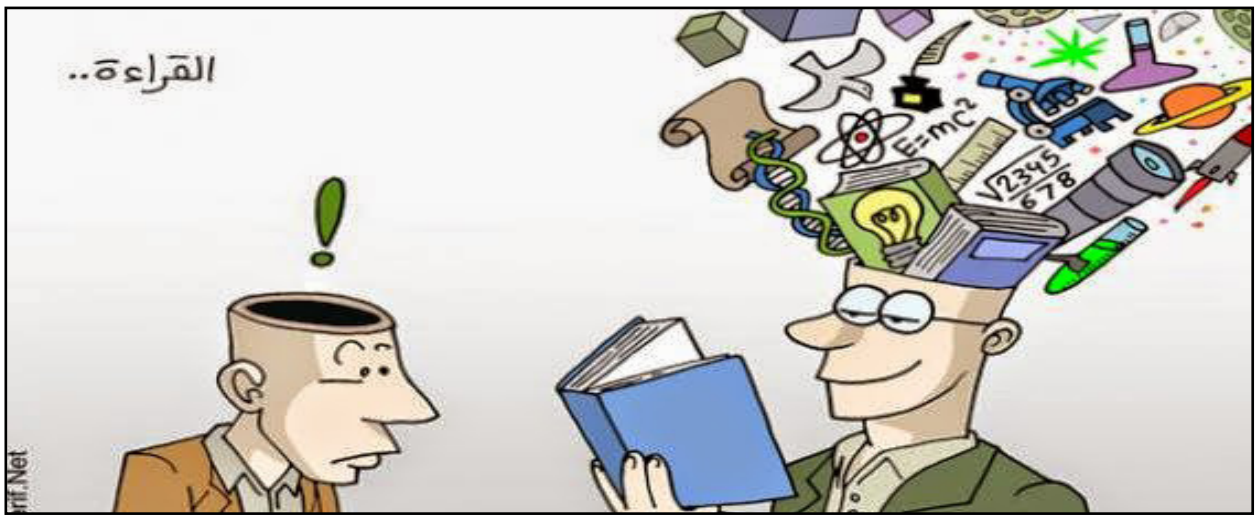
* الجار * الطفل * الكلب * العاصفة

> التحليل: أي الأسباب الآتية كانت السبب الرئيسي في تراجع المسرح في العالم العربي؟

* الأنظمة الدكتاتوريّة. * المتطرّفون ورجال الدين.
* انتشاروسائل التواصل الاجتماعي. *البرجوازية المتخلّفة.

> استنتاج: لِمَ تأخّر الطالب عن امتحانه؟

* لم يسمع المنبّه. * نسي أين سيكون الامتحان.
* بقائه عند والده في المستشفى. * لم يجد وسيلة مواصلات توصله.





أ. عبد العزيز أخميم
معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
المركز اللغوي العربي قلم ولوح - الرباط / المغرب

تقنيات تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية

إن أهمية فن القراءة مرتبط بالتعلّم ارتباطاً مباشراً، كما أنه مرتبط بالمرحلة التعليمية التي يمر بها المتعلم، ولكلّ مرحلة أهمية خاصة تبنى على ما سبق، ففي المراحل الأولى للتعلّم، تأتي القراءة في طليعة الأدوات التي ينبغي أن يتسلّح بها الطالب، كي يستقبل المعارف من حوله، ولذلك فأهمية القراءة تكمن في أهمية المرحلة ذاتها؛ باعتبارها جزءاً من سلسلة متتابعة من المراحل، السابق منها يهيئ للاحق.

كما أن القراءة مهارة يختلف في تحصيلها المتعلمون باختلاف طرقهم الخاصة في التمكن منها، حيث تعدّ من أكثر الأنشطة العقلية تعقيدا، فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعيًّا وبصريًّا، كما تتطلب التفكير، وتوقّع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحلّ المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، إنها تتضمن كل أنواع التفكير؛ من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل والاستنتاج، وحل المشكلات، وهي مقترنة بالفهم. ومن أجل ذلك يتعين على معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إدراك هذه الأهمية، لمراعاتها في تدريسها لطلابهم.

طرائق وأصناف القراءة شتى، ولا يمكن طرحها بالكامل في هذا



المقال، ولذلك سيصب اهتمامنا فقط على ماهو مستعمل ومعمول به بحسب الشكل والأداء، وهي قسمان:

ـ القراءة الصامتة:

وهي أن يقرأ القارئ دون إحداث أي صوت -حتى الهمس- وهذا يعني أن يقرأ بفكره وعينيه؛ مركزاً على الفهم الدقيق لما يقرأه، ومن أهم أهدافها التدريب على السرعة والفهم.

ـ القراءة الجهرية:

وهي أن يقرأ المتعلم بصوت مسموع وبنطق واضح صحيح، وذلك لإكسابه صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، والفهم وتمثيل المعنى، ولتخطي مواقف التهيب والخجل والخوف من المواجهة، والكشف عن عيوب النطق لدى الطالب وعلاجها.



وقد تنوعت وتعددت الطرائق والأساليب المتبعة في تدريس القراءة للطلاب الناطقين بغير العربية، ولا شك أن اختلاف طرق تدريس هذه المهارة ما بين المعلمين أمر طبيعي، وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى النظرية الفلسفية التي يقتنع بها المدرس، فمن المدرسين من يكون همه اتقان المتعلم لفك رموز القراءة السليمة من حيث الشكل، أي التركيز على الضبط السليم للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية دون الاهتمام بما يُحصِّله المتعلم من معان أو تركيز على الاستيعاب، ومن المدرسين من تسيطر عليه فكرة المعنى فيصب اهتمامه على الاستيعاب واستخدام القراءة لتمكين المتعلم من استخراج معان جديدة مستخدما التحليل المنطقي والمحاكمة العقلية.

ومن خلال تجربتي في هذا المجال، فإني أرى أن استعرض الخطوات التي أنتهجها خلال تدريسي لهذه المهارة، الماثلة في الجمع ما بين الضبط السليم للكلمات، وتقويم النطق الصحيح عند الطالب، و توسيع المعنى الدلالي من خلال الوقوف على مفردات وأفكار النص. وبه يكون الطالب أو المتلقي على حد سواء أخذ حصة الأسد بين ما هو لساني تقويمي، وبين ما هو لغوي دلالي.

١ - اختيار النّص المناسب؛ فعملية اختيار النصوص المراد تدريسها لدارسين لا يتحدثون اللغة العربية -كلغة أولى- وينتمون إلى جنسيات

مختلفة وبيئات وثقافات متنوعة، تحتاج إلى:

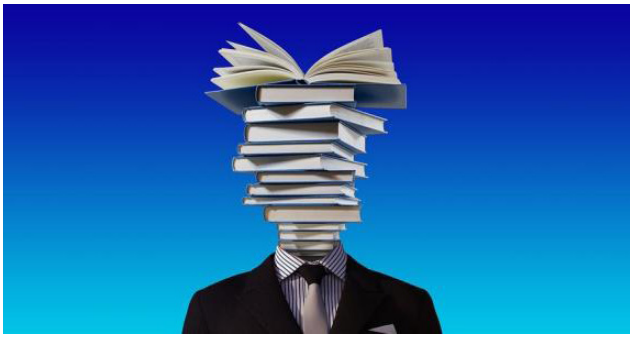
- اختيار دقيق، وذلك بمعرفة مستوى الدارسين أولا حتى يتم على ضوء ذلك تقديم النصوص الملائمة لكل مستوى مبتدئا كان أم متوسطا أم متقدما.

- أن يكون النص مرتبطا بالأهداف، لأن الأهداف الخاصة بمادة معينة تؤثر في طبيعة المحتوى المختار، وتحقيق الهدف المراد تدريسه لا بد أن يراعي ميول وحاجات الدارسين.

- أن تساعد هذه النصوص في زيادة الرصيد اللغوي للطلاب، وأن تشمل على التراكيب اللغوية التي تساهم على الاستعمال الحي للغة.

- أن يراعي في المستويات الأولى أن تكون النصوص المختارة قصيرة وسهلة التناول، والسهولة لا تعني أن تكون الأفكار منحلة أو بسيطة المعنى بحجة العجز اللغوي عند الطلاب الناطقين بغير العربية.

٢ - تدريب التلاميذ على قراءة النص قراءة صامتة، فالطالب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ الطالب بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للطلاب قبل القراءة الجهرية.



٣ - قراءة الدرس قراءة نموذجية متأنية يُراعى فيها حسن الأداء الملائم للمعنى، والمشتمل على سلامة النطق، وإخراج الحروف وضبطها بالحركات، وتوضيح مواضع الوقف والوصل عند القراءة (تتكرر هذه القراءة حسب صعوبة الموضوع ومستوى الطلاب).

٤ - عرض جمل وعبارات الدرس على السبورة أو من خلال جهاز العرض، لتوضيح المهارات اللغوية، وتدريب التلاميذ على الانطلاق في القراءة (وهنا تبدو أهمية استخدام المؤشر عند القراءة).

٥ - تكليف الطلاب بقراءة النص .

٦ - متابعة قراءة الطلاب والحرص على سلامة نطقهم، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات، واستخدام الأسلوب الأمثل عند تصويب الأخطاء لهم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن أخطاء الطلاب يمكن إصلاحها بالطرق التالية:

- تمضي القراءة الجهرية الأولى دون إصلاح الأخطاء، إلا ما يترتب عليه فساد المعنى.

- بعد أن ينتهي الطالب من قراءة الجملة التي وقع الخطأ في إحدى كلماتها، نطلب إعادتها مع تنبيهه على موضوع الخطأ ليتداركه .

- يمكن أن نستعين ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين، كسياسة التعلم بالقرين.

- قد يخطئ الطالب خطأ نحوياً أو صرفياً في نطق الكلمة، فعلى المعلم أن يشير إلى القاعدة إشارة عابرة عن طريق المناقشة.

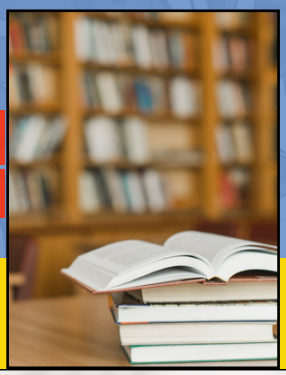
- قد يخطئ الطالب في لفظ كلمة بسبب جهله بمعناها، وعلاج ذلك أن يناقشه المعلم حتى يعرف خطأه، مع اشتراك جميع الطلاب فيما أخطأ فيه زميلهم .

٧ - توضيح الكلمات الجديدة التي تحتاج إلى شرح بأكثر من طريقة مثل: استخدامها في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد، طريقة التمثيل، طريقة الرسم، وهذه الطرائق كلها ينبغي أن يقوم بها الطالب لا المعلم، وهذا الأخير فقط يسأل ويناقش، وهناك طريقة أخرى لعلاج الكلمات الجديدة وهي طريقة الوسائل المحسوسة، مثل معنى كلمة «معجم» وكلمة «خوذة»، وهذه الطريقة يقوم بها المعلم نفسه.



٨ - كلما صعب على الطلاب نطق كلمة أو صعب عليهم فهمها، فاكتبها على السبورة، وحللها صوتياً، واطلب من بعضهم محاولة نطقها ثم ترديدها من قبل الجميع، واكتبها في بطاقات تعرض من وقت لآخر ليقرأها الطلاب إفراداً .

إن مراعاة التقنيات السابقة في تدريس القراءة من شأنها أن تسهّل التدريس على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعزز وتنمي قدرات الطلاب، وتغرس حب القراءة في نفوسهم، وتنمي الميل القرائي لديهم، وتشجعهم أيضا على القراءة الحرة الخارجة عن حدود المقرر الدراسي.



أ. محمد حسن فرجاني
مؤسس Customized Arabic

طرق قديمة جديدة في تعليم القراءة

قد يبدو العنوان غريبًا بعض الشَّيء؛ فكيف تكون الطريقة قديمة وجديدة في الوقت ذاته؟!

ولكي نفهم هذا؛ تعالوا نرجع معًا إلى واقع تدريس مهارة القراءة، سواء لأبنائنا أم لغير الناطقين بها.

يَعتبر معظم مدرسي اللغة العربية أن القراءة هي إجادة نطق الحروف وترجمتها إلى أصوات، ومن ثَمَّ ترتكز أساليب تعليمهم على القراءة الجهريَّة، وإجادة نطق الحروف، وقد يذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك قليلًا، فيهتم بسلامة الوقف والوصل والتعبير عن المعنى، ونتيجة لهذا تجد تشابهًا كبيرًا عند العديد من المدرسين بين طريقة تدريس نص قرائي للمستوى المبتدئ والمستوى المتقدِّم -اللهمَّ إلا في طول النَّص- فكلما تقدم المستوى زاد طول النَّص، وكذلك تدريس دروس القراءة للطلاب العرب ليس أفضل حالًا، فتجد أن الطريقة التي تُدرس بها دروس القراءة للمستويات الأولى هي نفسها تقريبًا التي تُدرس بها نصوص القراءة للمستويات المتقدمة.

ولذا؛ فإن تدريس القراءة بفهم مُغاير لفك رموز الحروف جديد على كثير من مدرسي اللغة العربية، ولكنَّه قديم عند أصحاب اللغات الأخرى التي قَطعتْ شوطًا كبيرًا في التَّأصيل لتدريس لغاتهم.

ولعلنا لا نناقش في هذا المقال مفهوم القراءة، وأهميتها في تعليم اللغة، وأنواعها المختلفة، وأسس اختيار النصوص القرائية بحسب المستوى، ومعالجة مشاكل بعض الفئات من الطلاب؛ لضيق المساحة المخصصة هنا؛ ولإفراد المساحة للجانب العملي التطبيقي.

١- القراءة المُوسَّعة:

تعتمد على قراءة نصوص طويلة نسبيًّا، وتكون عادة أعلى من مستوى الطالب، يُطالعها الطالب خارج الصف، وهدفها تعميق الفهم، ولا يلزم فهم جميع مفرداتها وتراكيبها، ويُكتفى بالفهم العام لها، ونصوصها أصلية أو أصلية مُعَدّلة؛ ولعل سبب وضعها في كتاب منفصل في «سلسلة العربية بين يديك» في طبعته الجديدة يعود إلى التدريس الخاطئ لها من غالب المدرسين، كما صرَّح بذلك مؤلف السلسلة في كتابه «إضاءات».



الوقت داخل الصف ١٠:١٢ ق

نشاط أخبرنا عنه
المستوى: A٢: C١
الهدف من النشاط:
- تشجيع الطلاب على القراءة الموسعة.
- تحميل الطلاب مسؤولية القراءة خارج الصف.
المواد المطلوبة: كتب – صحف – مجلات.

الخطوات:

١- يختار الطالب مواد تعليمية (كتب، مقالات...) ويقرأونها خارج الصَّف ثُمَّ يُحضرونها معهم إلى الصف.

٢- كون مجموعات من ثلاثة طلاب.

٣- اطلب منهم أن يلخصوا وينقدوا ما قرأوه ويعطوا توصية بقراءته أم لا.

ملاحظات:

١. أثناء التحدث يستطيع الطلاب استخدام ملخصاتهم –رسوم – عناوين للتذكر.

٢. للطلاب المبتدئين اعرض النماذج التالية:

المقدمة: الأسبوع الماضي قرأت (عنوان) وهو/ هي (النوع: مقال، قصة ...) وأحببته/ لم أحبه.

الموضوع: ملخص لما قرأته، ويفضل أن يجعل الطالب النهاية مفتوحة ...

مثال: من أضرار التدخين كذا، وأضرار أخرى كثيرة، إذا أردتم أن تعرفوها اقرأوا المقال.

الخاتمة: أوصي/ لا أوصي بهذا (المقال ...)

١- في حالة ضِيق الوقت عيّن مِيقاتي في كل مجموعة لمراقبة الوقت.

٢- القراءة المكثفة:

وهي التي تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه, وتنمي قدرته على القراءة الجهرية وإجادة نطق الأصوات والكلمات, وكذلك السرعة, وفهم معاني الكلمات والتعبيرات, ويكون معها عادة أنشطة قبل القراءة وأثنائها وبعدها.

نشاط قبل القراءة

قبل قراءة أيِّ نص من نصوص القراءة المكثفة يجب مناقشة الطلاب؛ لتعرف ما يعرفونه عن الموضوع والمفردات المتعلقة به. مُعاينة النَّص تجعل القراءة سَلسة، والدرس نفسه سلسًا.

عشرة أشياء تفعلها قبل القراءة:

المستوى: كل المستويات.

الهدف: التدرب على معاينة النصوص.

المواد المطلوبة: نص قرائي من كتاب الطالب.

يمكنك استخدام أحد هذه الأسئلة، أو المزج بين أكثر من سؤال والتنويع بينها خلال دروسك المختلفة، مستخدمًا استراتيجية العصف الذهني، واطلب من الطلاب التالي:

١- انظر إلى العنوان الرئيسي والعناوين الجانبية، في اعتقادك عمَّ يتحدث النص؟

٢- انظر إلى الصور. في اعتقادك عمَّ يتحدث النص؟

٣- اقرأ السطر الأول من كل فقرة. عمَّ يتحدث النص؟

٤- اقرأ عنوان النص ثم امسح النص بسرعة، وضع دائرة حول الكلمات المرتبطة بالعنوان.

٥- امسح النص بسرعة وضع دائرة حول الكلمات التي لا تعرفها، وبعد قراءة النص ابحث عنها في القاموس.

٦- بعد النظر للعنوان الرئيسي والصور، فكر ما هي الكلمات التي تتوقع وجودها في النص.

٧- بعد النظر للعنوان الرئيسي والصور، اكتب أسئلة تتوقع أن تجد إجابتها في النص.

٨- ما نوع هذا النص (علمي، أدبي، قصصي...)؟ لماذا نقرأه (للحصول على معلومات/ للمتعة)؟

٩- اختر (المعلم) كلمات من النص، اكتبها على السبورة، اطلب من الطلاب مسح النص وإيجاد هذه الكلمات ووضع دائرة عليها، ثم استخدم أحد استراتيجيات تدريس المفردات (سوف تكون هناك مقالة مخصصة لذلك لاحقًا).

١٠- احكِ (المعلم) قصة مرتبطة بالنص، أو لخصه، واطلب من الطلاب أخذ ملاحظات أو رسم صورة أو خريطة ذهنية.

نشاط للفهم

اقرأ وارسم

تكمن أهمية هذا النشاط لينظر الطلاب نحو النص من أكثر من زاوية.

المستوى: كل المستويات.

الهدف: أن يعمل الطلاب بالتعاون ويشاركوا معارفهم.

المواد المطلوبة: درس قراءة من كتاب الطالب.

الوقت
التحضير ٣٠ ق
٣٠ ق

الخطوات:

١- قسم الدرس إلى أجزاء، وقطع هذه الأجزاء، تأكد من أن كل جزء يمكن رسمه.

٢- قسم الطلاب في مجموعات تساوي عدد أجزاء النص.

٣- اطلب من كل مجموعة قراءة الجزء المخصص لها ورسمه، وذكرهم بأن يعملوا في تعاون.

٤- الصق رسوم الطلاب بالترتيب على السبورة.

٥- اطلب من كل مجموعة أن تشرح رسمها.

ملاحظات:

١- اختر بعض النُّصوص التي تظنُّ أنها صعبة في الرسم، وسوف تفاجأ من إبداعات الطلاب.

٢- إذا لم تكن تطبق تعلم تعاوني في فصلك اشرح لهم قليلًا عن التَّعلم التعاوني، ودور كل طالب فيه.

نشاط لزيادة سرعة القراءة:

استراتيجيات القراءة السريعة تساعد الطلاب على الطلاقة في القراءة، وذلك بإبعادهم عن القراءة كلمةً كلمةً.

المستوى: B-٢

الهدف: زيادة معدل القراءة.

المواد المطلوبة: أي نص يستخدمه الطلاب.

الوقت
٥ ق
١٠:

الخطوات:

١- اعطِ الطلاب دقيقة لقراءة ما يستطيعون من النَّص.

٢- عند انتهاء الدقيقة اطلب منهم أن يتوقفوا، ثمَّ يكتبوا «١» عند الكلمة التي وصلوا إليها.

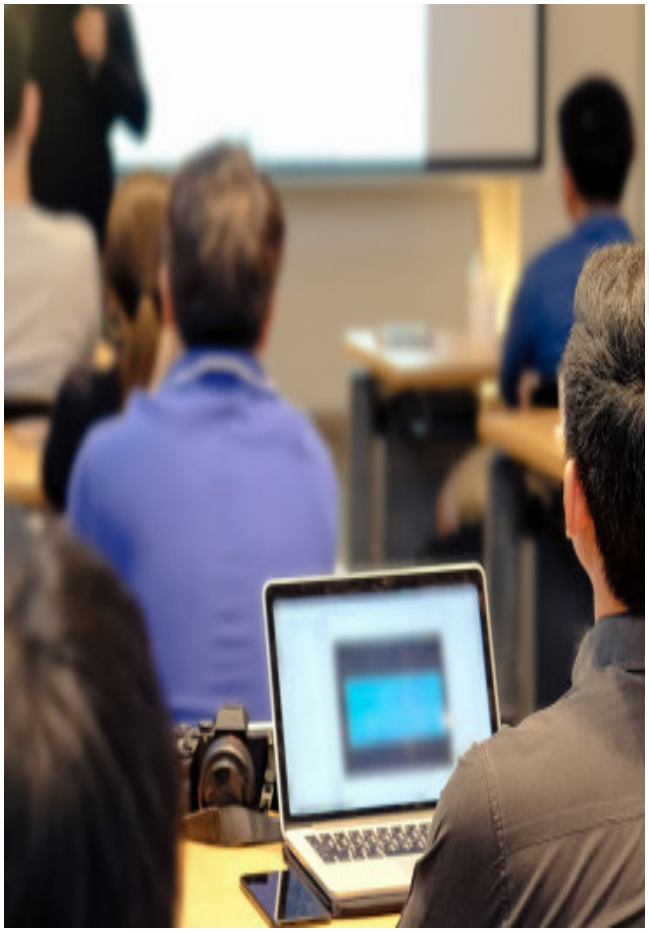
٣- اطلب منهم أن يرجعوا إلى بداية النص ويقرأوا مرَّة أخرى لمدة دقيقة، واطلب منهم أن يحاولوا القراءة أسرع من المرة الماضية.

٤- بعد انتهاء الدقيقة اجعلهم يكتبون رقم (٢) عند الكلمة التي وصلوا إليها.

٥- كرر الخطوات مرة ثالثة ورابعة، واطلب من الطلاب أن يقارنوا التقدم الذي أحرزوه.

ملاحظات:

لوجود فروق فردية كبيرة في سرعة القراءة بين الطلاب؛ اطلب من الطالب أن يقارن التقدم في أدائه هو في الأربع مرات، وتجنب مقارنته بطالب آخر.



الباحثة ختام محمد الوزان
الجامعة الأردنيّة



استخدام استراتيجية (KWL) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فهم المقروء

لا يختلف اثنين في أنّ القراءة من المهارات الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية، لاسيما اللغة العربية حيث أخذت حيزًا كبيرًا في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي إحدى أهم المهارات التي ينبغي تحسينها؛ كي يتمكّن الدارسون من توسيع آفاقهم وزيادة معرفتهم باللغة وثقافتها، فوفقًا لـ (hug and thu,٢٠١٥) إذا قام الطلبة بتحسين قراءتهم؛ فهم سيحسّنون أيضًا قدراتهم على التحدث والكتابة بدرجة كبيرة.

تعدّ القراءة عملية معقّدة متشابكة تنطوي على ربط الرموز المكتوبة بالأصوات، وفهم معاني المفردات من السياق، وإدراك العلاقات التي تربط بين معاني الجمل في الفقرات، واستخلاص الأفكار الكامنة في النص، وتحليل العلاقة بين أجزاء النص والتفاعل معها.



ومما لا شك فيه ينبغي لنا كمدرسين الاهتمام بهذه المهارة اهتمامًا كبيرًا يتمثل في إيجاد أساليب واستراتيجيات تعين الطلبة في فهم النصوص، وتطوّر قدراتهم على تنظيم المعلومات فيها والتفاعل معها، ومن هذه الأساليب والاستراتيجيات «استراتيجية KWL» استراتيجية KWL:(ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلّمت؟)

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في التعلم البصري ابتكرتها (Danna Olge,١٩٨٧) تهدف إلى تنشيط معارف الطلبة السابقة وجعلها نقطة ارتكاز لبناء معرفة جديدة من خلال النص المقروء.

ويرى (Perez, ٢٠٠٨) أنها استراتيجية تتضمن العصف الذهني والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، إذ يحدد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول موضوع معين، ثم يكتب ما يريد أن يعرفه عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابة للأسئلة التي وضعها.

وأشار (Kopp,٢٠١٠) إلى أنها استراتيجية يستخدمها المدرسون لتنشيط تفكير الطلبة في موضوع الدّرس قبل أنْ يحدث التعلُّم الجديد.

مما ذكر آنفا نستنتج أنّ استراتيجية (KWL) تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظّمة التي تساعد متعلمي اللغة العربية في فهم النصوص القرائية والتفاعل معها، من خلال ربط معلوماتهم السابقة في موضوع معين بالمعلومات الجديدة التي يحصلون عليها في أثناء تعلّمِهم. إذن هي استراتيجية تنشّط المعرفة السابقة للطالب، وفي الوقت نفسه تسهّل اكتساب معلومات جديدة لربطها بالمعلومات السابقة.

تتضمن هذه الاستراتيجية ثلاث خطوات معرفية :

أ) K : ماخوذة من كلمة (Know) في السؤال «What I know about the subject?» وتعني ماذا أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة السابقة).

ب) W : ماخوذة من كلمة (Want) في السؤال «What I Want know about the subject?» وتعني ماذا أريد أن أعرفه عن الموضوع؟ (المعرفة المقصودة).

جـ) L: مأخوذة من كلمة (Learned) في السؤال «What I Learned about the subject?» وتعني ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (المعرفة المكتسبة).

ويمكن تمثيلها بالهيكل التنظيمي الآتي:

K	W	L
What I know about the subject?	What I Want to know about the subject?	What I Learned about the subject?
معرفة سابقة	معرفة مقصودة	معرفة مكتسبة

مراحل تدريس نص القراءة وفق هذه الاستراتيجية :

١) ما قبل القراءة :

العصف الذهني: في هذه المرحلة تُفعّل معرفة الطلبة السابقة في موضوع القراءة، فبعد أنْ يوزّع المدرّس النص المحدد، ويرسم المخطط الهيكلي لاستراتيجية KWL, يطلب من الطلبة التفكير في موضوع النص، ويمكنه في هذه المرحلة أن يطرح عليهم أسئلة لاستثارة معلوماتهم، وتحفيزهم حول ما يعرفونه من معلومات عن الموضوع المقصود، حيث يتشارك الطلبة معلوماتهم و يناقشونها، ثم يقوم المدرّس بتسجيل المعلومات التي حصل عليها من الطلبة على السبورة، في حين يقوم الطلبة بتدوين المعلومات التي يعرفونها



في عمود (K). تهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الطلبة في تذكر ما يعرفونه عن الموضوع واستدعائه.

- التوقعات: يتنبّأ الطلبة بالمعلومات التي يمكن أن يناقشها النص، وذلك من خلال سؤال المدرّس، ما المعلومات التي يمكن أن يستعرضها النص ....؟

- صياغة الأسئلة: يقوم المدرّس بتكليف الطلبة بوضع أسئلة يتوقعون معرفة إجابتها من النص، وتدوينها في العمود (W). تساعد هذه الخطوة على توجيه قراءة الطلبة، بحيث يقرؤون النص بشكل فاعل.

٢) أثناء القراءة:

تتمثل مهمة الطلبة في هذه المرحلة على ما يقومون به أثناء قراءتهم الفردية أو الجماعية من البحث عن معلومات جديدة في محاولة لإيجاد إجابة عن أسئلتهم، ويمكن لهم أثناء القراءة وضع أسئلة إضافية في عمود (W)، وتسجيل المعلومات الجديدة في عمود (L).

٣) ما بعد القراءة:

في هذه المرحلة يقوم الطلبة بدمج ما قرأوه بمعرفتهم السابقة، وتقييم ما إذا كانوا قد حققوا الغرض من القراءة أم لا. كما يقومون بتحديد الأفكار الرئيسة ومناقشة ما تعلموه، ومراجعة الأسئلة التي طرحت قبل القراءة وفي أثناء القراءة، وإيجاد علاقة بين ما كانوا يعرفونه بالفعل وبين ما تعلموه. كما ويمكنهم إجراء بحث في الإنترنت فيما يتعلق بالأسئلة التي لم يجب عنها النص.

نلاحظ مما سبق أن دور المدرس أثناء تطبيق استراتيجية (KWL) يتمثل في:

.توجيه الطلبة والإشراف عليهم.

- تحديد معارف الطلبة السابقة كمنطلق للتعلم الجديد.

. تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة للعمل وفق سمات التعلم التعاوني.

. تنظيم معارف الطلبة باستخدام مخطط الإستراتيجية.

. تصحيح التصورات البديلة لدى الطلبة؛ من خلال مقارنة ما تعلموه بما كانوا يعتقدونه سابقًا.

.استثارة فضولهم عن طريق العصف الذهني و المناقشة.

يتّضح لنا بعد استعراض مراحل تدريس مهارة القراءة وفق استراتيجية (KWL) أن هذه الاستراتيجية تساعد في تنشيط معرفة الطلبة السابقة عن موضوع ما، وتطور مهاراتهم في فهم النصوص والتفاعل معها، من خلال تحليل النصوص وتنظيم المعلومات فيها، والقدرة على نقدها وتذوقها, بالإضافة إلى تشجيعهم على البحث عن معلومات جديدة، والتحقق من توقعاتهم، ومعرفة إذا ما كان بإمكانهم العثور على إجابة لأيٍّ من أسئلتهم، وبالتالي جعل العملية التعليمية أكثر فاعلية.



الباحثة حسانة أحمد الخشاب
معلمة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها



معايير تدريس مهارة المحادثة للمستوى المبتدئ

ورد فيما ورد من أقوال الشعراء المأثورة، قول أحدهم: " ..... وكُلُّ جَديدٍ تُستَلَذّ طَرَائِفُهْ". أجدُني أتّفق مع هذا الشاعر في أنّ للشيء الجديد دائمًا بهجة تُلفت النّظر إليه، وبريق خاطف، إمّا أن يُضفي أثره على ما بَعده، أو يخبو سريعًا. وهكذا يكون أوّلُ التعلّم لِلُغةٍ جديدة. فالطالب يدلُف إلى المستوى المبتدئ، تصحبه دافعيّة الحماس والجِدَة، إلى جانب دوافع أخرى متنوّعة، إمّا أن تستبقيه في سيْر تعلّمه، أو تغلبُ عليه صوارِفٌ لا تَستكملُ نجاحَ تعليمه، فتذهب به بعيدًا.

وليس بخافٍ أنّ مفتاح ذلك –إلى حدّ كبير- هو المعلّم، فمِمّا تَتَطلّبه المعايير العالمية لمعلّمي اللغات، نموًّا متزايدًا في جوانب متعدّدة، كشخصية المعلم وثقافته ووعيه اللغوي، وفهمه لأطر تعليم اللغات، وحسن إدارته لصفّه، وتمكّنه من تقويم طلّابه بحسب مستوياتهم.

وإنّ من تباشير النّجاح في اجتياز الطالب للمستوى المبتدئ، تحقيقه لمهامّهِ اللغوية بمهاراتها الأربع وفروعها وعناصرها. وسأخصّ مهارة المحادثة منها بالذّكر:



توصيف مهارة المحادثة للمستوى المبتدئ

معايير آكتفل :

المهام اللغوية	سلامة اللغة	أنواع الخطاب	المحتوى والسياق
مواضيع يومية مُتَوَقّعة جدًا	كلمات منفردة وعبارات متفرّقة	قد يكون من الصعب فهمه في البداية	نَقل رسائل في مواضيع متعلقة به
مواضيع مؤثرة فيه مباشرة مثل: معلومات شخصية ومسميات الأشياء الأساسية، وعدد محدود من الأنشطة والأمور المفضلة والحاجات الضرورية	عبارات تعرّض لها، ومُكرّرة عليه سابقًا	يتألف معظم كلامه من جمل قصيرة في المضارع ، وفي بعض الأحيان تكون غير كاملة، فيها تردد وغير دقيقة لغوياً	يجيب عن أسئلة بسيطة مباشرة أو طلبات للمعلومات، ويستطيع أيضاً أن يسأل بضعة أسئلة مصوغة كعبارات محفوظة
المواضيع التواصلية غير المعقدة، في مواقف اجتماعية بسيطة	العبارات المحفوظة المقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه اللغة	قد تؤثر لغته الأولى على نطقه ومفرداته وتراكيبه تأثيراً كبيراً	يستطيع التعبير عن معان شخصية بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة وعلى ما يسمعه من مُحاورِهِ



معايير المجلس الأوروبي المشترك:

المهام اللغوية	سلامة اللغة	أنواع	المحتوى والسياق
المجالات المهمة، كالمعلومات الشخصية والأسرية، ومعلومات عن التسوق والمواقع الجغرافية والتوظيف، والأشياء التي يمتلكها، والبيئة المحيطة	العبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية	يمكنه التفاعل بيُسر إذا تحدّث الآخرون ببطء ووضوح وكانوا على	يستطيع أن يعرّف بنفسه والآخرين، وأيضًا أن يسأل ويُجيب عن الأحوال الشخصية، ويستطيع التواصل في المهام السهلة الروتينية التي تتطلّب معلومات محددة ومباشرة في القضايا المألوفة بمصطلحات ميسورة. مثل التحدث عن خلفيته وعن البيئة المحيطة



فكيف يتمكّن المعلم من تدريس هذه المهارة التفاعلية، تدريسًا يقوم على أسسها وينطلق منها للإبداع؟

قد يتحقق هذا باستقراء وتحليل التوصيفات السابقة لمهارة المحادثة في هذه الأطر المرجعية -والتي اعتمدتها كأمثلة لشهرتها- حتى نستطيع الخلاص إلى استنتاج معايير تقريبيّة لتدريس مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ تتمثّل في:

١. تقديم النموذج والمثال أوّلًا للمحاكاة عليه وتقليده.

٢. التكرار المستمرّ والإعادة، بما في ذلك التأكيد على المفردات الأساسية بشكل عام، وعدم إهمال جانب التكرار ككلّ للمدخلات اللغوية، في هذا المستوى.

٣. التدرّج في عرض المدخلات الجديدة وعدم تقديمها وحدةٍ واحدة.

٤. إعادة التدوير والإنتاج للمدخلات اللغوية، وذلك بتنويع أنشطة مهارة المحادثة.

٥. مراقبة عملية تنمية الحصيلة اللغوية من المفردات والتراكيب والتعابير، مراقبة مثمرة لتطوير مهارة الطالب.

٦. مناسبة مواضيع المحادثة للمستوى المبتدئ، وعدم مطالبته بما هو فوق مستواه من مهام المحادثة في المستويات الأخرى. بما في ذلك مراعاة الأدوات اللغوية التي يمتلكها الطالب، واعتماد الكلمات المناسبة والشائعة لهذا المستوى.

٧. معرفة المعلّم لمهام المحادثة في المستوى المبتدئ: فالإنتاج اللغوي هنا يأتي على شكل إنتاج كلمة أو جملة. مثل: إجابة سؤال، وصف محدود، حوار محدود الإجابة، تعداد للأشياء متعلقة بالمواضيع الخاصة بالمستوى المبتدئ.



٨. التركيز على المشاركة في مهارة المحادثة: وهي الثنائية، أو العمل الجماعي بين الطلاب. ومن ضمن ذلك أن الأسئلة المطروحة لهذا المستوى، ينبغي أن تكون منظمة قصيرة واضحة، إذ هي المفتاح الرئيس والعامل الأهم في عملية تدريس المحادثة.

٩. وصول الرسالة وتحقق الاتصال بين الطرفين، هو الركيزة للهدف من مهارة المحادثة.

١٠. التنظيم، ويتمثل في أن يكون شكل درس المحادثة على النحو التالي:

أ- الإحماء.

ب- أثناء الدرس (البدء بنشاط معروف للطلاب، الممارسة الموجّهة، عرض الدرس الجديد)

جـ- بعد درس المحادثة (الإنتاج، والإنهاء: أي العودة لوضع الراحة).



أ. محمد محو
معلم وباحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها



طرق وأساليب تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير اللغة العربية

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد خير من نطق بلسان عربي مبين، وبعد:

إن الغاية من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام هو تحصيل الدارسين مجموعة من المهارات اللغوية الأساسية الأربع، هي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. تعد مهارة المحادثة من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها عند تعلم اللغة العربية، وهي مهارة إنتاجية.

لقد أصبحت الحاجة إلى هذه المهارة ملحة في الآونة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال بالمشافهة بين الناس. فكان من الضروري عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي. وسأسعى في في هذا المقال إلى تسليط الضوء بإيجاز على طرق وأساليب تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير اللغة العربية.

- أساليب تعليم مهارة المحادثة

١- المناقشة بين الطلاب من خلال طرح بعض الطلاب الأسئلة والطلب من الآخرين الإجابة عليها، وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الصفوف وعلى مدار السنوات الدراسية.

٢- قيام الطلاب بتمثيل الأدوار في الحوار عما يتعلق بحياتهم الواقعية، وهي من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات. وتتكون المجموعة من ٧-١٠ طلاب. يختار المعلم قصة معينة بهدف تدريب الطلاب على المحادثة ويوزع الأدوار لشخصيات القصة على الطلاب.

٣ - إقامة نشاط المناظرة بين الطلبة، وهي حوار أو تفاعل لفظي بين شخصين قائم على المنافسة في طرح وجهات النظر.

٤- الاستفادة من الانترنت واستخدام اللغة العربية في الدردشة مع الأصدقاء.

٥ – الاستماع إلى البرامج العربية من المذياع والتلفاز، مثل النشرات الإخبارية ومشاهدة المسلسلات و الأفلام العربية .

٦ - الكلام عن الصور مجال هام من مجالات التحدّث الذي يميل إليه الصغار والكبار. والغرض منه انتقال الذهن من الصور إلى الكلمات التي تدل عليها.

٧ - الخطب والكلمات: يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف التهنئة، وحفلات التكريم وغير ذلك.

٨ – تدريب الطلاب على عدم الخجل والخوف من الكلام، وتعزيز الثقة بالنفس، والتحفيز المادي والمعنوي .

٩- الألعاب: هناك كثير من الألعاب اللغوية التي تعتمد على الحوار، منها ما يمارس في الحياة اليومية بغرض التسلية والمرح.

١٠ – كثرة القراءة في الكتب والمجلات والصحف والقصص العربية المشوقة.

إضافة لما ذكرت آنفاً، من خلال تجربتي اتبعت بعض الأساليب التي وجدتها ناجحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١ – بناء جسر من الحب بين الطلاب ومعلمهم، وهذا أسلوب النبي العظيم محمد صلى الله عليه وسلم المعلم الأول .

٢ – اللقاء الأول مع الطلبة يجب أن يتقن فيه المدرس فن جذب انتباه الطلاب إلى الأهمية العظيمة لما يقوله عن اللغة العربية، كما يجب أن يراعي المعلم مستوى الطلاب والبيئة الدراسية المحيطة بالطلبة، ويتدرج بالكلام من السهل إلى الصعب.

٣ – أن تكون هناك علاقة مودة وصداقة بين المعلم وطلابه، ومناقشات وكلام حول ما يواجهون من صعوبات في الكلام.

٤ - أن يكون هناك نصح وتوجيه ومتابعة دائمة للطلاب حتى خارج أوقات المدرسة بمجموعات على الانترنت، والحث والتشجيع المستمر على الاجتهاد.

٥- عدم إرهاق الطلبة بالواجبات الزائدة فالأمر إذا زاد نقص.

٦ – استخدام السبورة الذكية، وعرض الصور المناسبة للدرس، وكتابة الكلمات المفتاحية والتعبيرات الهامة، والحرص على المشاركة الفعالة للطلاب في الدرس. وليكون المعلم هو الموجه الذي يدير الدرس، أما الحصة الأكبر في الكلام فتكون من نصيب الطلبة.





حوار السؤال عن العمل

عمر: ماذا تعمل يا شريف؟

شريف: أنا لا أعمل أنا طالب، أدرس فقط.

عمر: وماذا يعمل أبوك؟

شريف: أبي متقاعد

عمر: ماذا كان يعمل سابقاً؟

شريف: كان يعمل مهندساً

عمر: وماذا تعمل أمك؟

شريف: أمي تدير وقفاً للأيتام.

قل لي، وماذا تعمل أنت؟

عمر: أنا طالب أيضاً، ولكن بعد المدرسة أعمل في مغسل للسيارات.

شريف: وماذا يعمل والداك؟

عمر: والدي فلاح يعمل في الحقل، ووالدتي ربة بيت.



فيما يأتي سأعرض نموذجاً لخطة لدرس المحادثة للمستوى المبتدئ (المهن):

	الإجراءات	الأهداف السلوكية
التمهيد	يقوم المعلم بتهيئة الطلاب لدرس المحادثة، وذلك من خلال تركيزه على الكلمات المفتاحية المتعلقة بدرس (المهن) من خلال عرض بعض الصور والرسوم مثلاً (يعرض صوراً عن مهن متنوعة) ويوجه بعض الأسئلة للطلاب: ما ذا تريد أن تكون في المستقبل؟ ما فائدة العمل في الحياة؟ هل جربت عملاً ما في حياتك؟	أن يقوم الطالب باستخدام الكلمات المفتاحية بنجاح
أسئلة	يقوم المعلم بطرح أسئلة على الطلاب تتعلق بالموضوع بشكل مباشر للدخول في درس المحادثة (مثلاً: ماذا تشاهدون في الصور؟ عدد بعض المهن التي تعرفها؟ ماذا يعمل والدك؟ يقوم المعلم بلعبة يراها مناسبة للموضوع مثلاً يقول المعلم مهنة علمية: فيقول الطلاب طبيب، معلم، مهندس. يقول المعلم مهنة جسدية فيقول الطلاب حمال، فلاح... وهكذا	أن يعرف الطالب المهن المتنوعة وفوائدها وكيفية اختيار المهنة المناسبة له في المستقبل
	- يقوم المعلم بقراءة الحوار. - يختار طالبين لأداء الحوار. ويشجع الطلاب على أداء الحوا ثنائياً، ويمكن أن يقسم الطلاب إلى مجموعات ثنائية	أن يعرف كيف يسأل ويجيب عن العمل والمهن المتنوعة بشكل صحيح
	المحاولة من جديد في إعادة بناء الجمل والتراكيب: مثلاً رتب الكلمات الآتية لتكون الجملة صحيحة فلاح ، والدي ، الحقل، في ، يعمل	أن يتعلم الطالب ترتيب الكلمات في جملة صحيحة دون خطأ
	يخصص للتركيز على تراكيب الحوار وتعبيراته الجديدة التي يحتاجها المتعلم في المحادثة: ماذا تعمل؟ ماذا يعمل والداك ؟ ، وقفاً للأيتام، يعمل سابقاً	التأكد من أن الطالب قد وصل إلى الأهداف المرجوة من حيث طريقة التعلم وسلامة اللغة والطلاقة في الكلام والبعد عن الخطأ اللغوي ويجب أن تصحح الأخطاء بعد أن ينتهي الطالب من حديثه.

وآخر ما نختتم بها الكلام الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أن وفقنا وشرفنا وجعلنا من الذين يعلمون لغة عظيم، زادها القرآن مكانة وقدراً. ونسأله أن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل وصلّ الله تعالى على أشرف الخلق، وخير من نطق بلسان الضاد، سيدنا وحبيبنا وقدوتنا محمد رسول الله، وآخر دعوانا الحمد لله رب العالمين.



أ. محمد حمدان الرقب
ماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تجربتي في تنمية المحادثة من خلال المنهج السمعي الشفهي

حينما يكتسب الطفلُ لغته الأولى، فإنّه يستمع في البدء لما يقوله الأشخاص المحيطون به، ثمّ يحاولُ أن يقلّدهم ويحاكيهم بصورةٍ توحي بأنه يكتسب اللغة اكتسابًا سلوكيًا، بمعنى أنّ السلوك كوّن لدى هذا الطفلِ عادات لغويّة، أصبح يردّدها آليًا من غير الحاجة إلى الإبداع، غيرَ أنّ التجاربَ أثبتت أنّ الطفلَ في بدايات مرحلة اكتساب اللغة ينتجُ جمَلا إبداعية لم يسمعها من قَبْلُ، وهذا يؤكّد في نظري أنّ اللغة هي مزيج من الاستعداد الفطريّ واللغويّ والعادات والمحاكاة والعقل.

تنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى الطلبة، وهذا يعني أيضًا أنّ اللغة في أصلها كلامٌ متداولٌ يستعمله جماعة من النّاس بقصد تحقيق مقاصدَ وفوائد ووظائف اتّصالية محدّدة.

وقد كانت لديّ تجربة فريدة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، رأيت أنْ أتبنّى في غالبِ فترات البرنامج المضطلع به أن أبدأ التدريس بمهارة المحادثة، لعدّة أسبابٍ، لعلّ أهمَّها أنّ بعضَ الأصوات العربيّة كانت جديدة على هؤلاء الطلاب الأطفال، مثل حرف الحاء والعين والضاد، فبتكرار جملٍ في محادثات يومية تتضمن هذه الأحرف



وهذا يُورِد سؤالا مهمّا في هذا الباب، وهو إذا كانت لغة الطفل الأولى المكتسبة بفعل الاستماع أوّلا، فهل ينطبق هذا الفعل على الناطق بلغةٍ أجنبيّة؟

مِنْ هنا كانت للجانب السمعي الشفهيّ أهمّيةٌ كبرى في تعليم اللغات، وبخاصّة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، فقدْ اتّفق كثيرٌ من الباحثين على أنّ المهارات اللغوية الأربع المراد تدريسها داخل الفصول الدراسيّة إلى نسبٍ مئوية محدّدة، فزمن الحصّة الدراسية في المستوى المبتدئ مثلًا ينقسم إلى: مهارة الاستماع ٤٠٪ والتحدّث ٤٠٪ والقراءة ١٠٪ والكتابة ١٠٪، وهذا يعني مزيدًا من الحرص على

وغيرها من الأحرف؛ تعوّدت أسماع هؤلاء الطلاب عليها، وقد أفدتُ من كتابِ (العربية للحياة: الكتاب الأوّل) لناصف عبد العزيز ومحيي الدين صالح الصادر عن جامعة الملك سعود، مع بعض التطوير والتحديث وتطويع المحادثات حسب ما يقتضيه الأمر، وقد اهتممتُ بالمحادثات اليومية الأكثر دوَرانا، فخصصت لكلّ حصة دراسية محادثة يومية بسيطة، مثل تحيات الصباح والسؤال عن الحال.

ثمّ تتطوّر طبيعة المحادثات اليومية من التحية والسؤال عن الحال، إلى التعريف بالنفس، فيبدأ المعلم الدرس بالمحادثة أوّلا مع أحد

الطلاب، ويشير بإشارة التحية والسلام، حتى يدرك الطالب عمّ يتكلم المعلّم، ثم يشير المعلم إلى نفسه بقوله: أنا اسمي محمد، وأنت؟ بتكرار هذه المحادثات وإعادتها عند بدء كلّ درس، تصبح سهلة يمارسها الطلاب بتلقائية ويُسْرٍ.

فإذا أتقن الطلاب هذه المهارة بهذه الصورة، أمكن المعلم أن يطوّر من أساليب المحادثة، وإدخال جُمل بسيطة، تتضمّن مهارات متعددة، مثل تعليم السؤال البسيط تكون إجابته مغلقة، مثل: هل أنت بخير؟ ثمّ تتطوّر طبيعة السؤال تكون إجابتها جملة نحوية أكثر تعقيدًا، ثمّ استخدمت أسلوب النفي بما ولا وليس ولم، وهكذا، إلى آخر البرنامج بصورةٍ منظّمة تراعي الفروق الفردية وأنماط التعلّم. ثمّ يكون الطالب مهيئًا لتعلّم الحروف العربيّة بأصواتها وصوامتها وصوائتها، كلّ ذلك بصورة مندمجة بالمدخل السمعي الشفهيّ القائم على الاستماع والتحدث والتكرار، حتى تكوّن لدى الطالب عاداتٍ لغوية واتجاهات متطوّرة كلّما تعمّق الموضوع.



ولا شكّ في أن تعلّم أصوات العربيّة وحروفها لا يكون منفصلا عن المفردة التي ورد فيها الحرف المراد تعليمه، ولا تكون المفردة في معزل عن سياقٍ جمليّ بسيط يساعد الطالب في تبين مفهومها كيلا تشكّل عبئًا عليه، وثمة اتجاه في التدريس يرى أنْ تدرّس الحروف في كلماتٍ هي أسماء أعلام، لأن أسماء الأعلام سهلة على الطالب، وكيلا ينشغل باله بمعنى مفردةٍ لا يعرف معناها فيصيبه الارتباك والتشتت، غير أنّي أرى أنّه من المستحسن أن يختار المعلم في أثناء تدريس الأصوات والحروف العربية مفرداتٍ من بيئة الطالب التي يحتاج إليها، مع تفسيرها وإيضاح معناها بطرقٍ متعددة، مثل إحضارها إلى قاعة الدرس إذا تمكّن المعلم من ذلك، أو إحضار مجسّم لها، أو إبراز



صورتها، أو غير ذلك من الأساليب التي تعزز الحصيلة اللغوية لدى الطالب، فيتعلم في الحصة الواحدة ما لا يقلّ عن أربع مفردات جديدة صالحة للاستخدام اليوميّ.

أما تدريس القواعد فأرى أن يقوم في بداية البرنامج على الأنماط اللغويّة من غير التطرق إلى تدريس القاعدة النحوية، فالطالب الناطق بالعربية يدرسُ اللغةَ للحياة كي يستعملها، فهو يدرس اللغة نفسها لا يدرسُ عنها، ثمّ إذا ارتقى الطالب إلى مستوياتٍ أعلى أمكن للمعلم أن يدخل المصطلحات والمفاهيم اللغوية التي تساعد الطالب في تكوين صورة منهجية منظمة عن كيفية عمل اللغة داخل القوالب النحوية، وهي مرحلة متأخرة إلى حدّ ما.

ولولا أن المقام يحتّم عليّ أن أوجز لبسطت في هذا الأمر، ولعل لي مقالاتٍ أخرى تبيّن أهمية المدخل السمعي الشفهي وأهميته في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.





د. السيد أبو الوفا
أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة العلوم الإنسانية

السَّبيلُ لِتَدريسِ الثَّقافَةِ العَرَبيَّةِ الإِسْلاَمِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيرِ العَرَبِيَّة

حريٌّ أنه بعد الإسلام توسع مفهوم الثقافة العربيّة ليشمل كلمة الإسلام، ولم يعد غريبا أن توسم الثقافة العربية منذ حينئذٍ "بالثقافة العربية الإسلامية"، فصارت نتاج مكونين رئيسيين: اللغة العربية والإسلام، وصار يُنظر إليها بوصفها مجموعة المعارف والمعلومات النظرية، والخبرات العملية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي يكتسبها الإنسان، ويحدد على ضوئها طريقة تفكيره، ومنهج سلوكه في الحياة. وهو ما يعني أنها قد انبنت على الدين ومنحت قوتها وسموها منه، فمنحها "قوة الأساس، وخلود المبدأ، وثبات العقيدة، وسعة النظرة، وشمول الجوانب، وتكامل الأبعاد، وسمو الغاية، واتزان الحركة ومرونتها"، وهذه جميعًا هي المقومات والأسس التي قامت عليها الثقافة الإسلامية حصرًا مما أهَّلَهَا لكِي تتزيَّا بالخصوبة والثراء والغنى والانفتاح على الثقافات الأخرى بلا جمود أو تعصّب.

وفيما يخص تعليم العربية يأتي السؤال البدهي هل ثمة علاقة للثقافة بتعليم اللغة للناطقين بغيرها؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تجدر الإشارة إلى أنه أصبح من المسلَّم به النظر إلى اللغة بوصفها نظامًا واسعًا معقدا يشمل الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بحياة الأفراد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسة داخل المجتمع؛ وبذلك شمل تعريف اللغة ما يقف خلف الأداء اللغوي ويعمل على إنجازه، وعلى رأسه الموقف التواصلي والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعلم فيه اللغة، من إشارات وسلوكات ومعتقدات، وعادات وتقاليد .... إلخ. ومن هنا صارت اللغة محاطة بشروط ثقافية خاصة تحكمها أعراف كل مجتمع وتقاليده.

لذا نجد الجانب الثقافي تبوَّأ مكانته المائزة في تعلُّم وتعليم اللغات الأجنبية، فلم نعد نستطيع بحال تجريد اللغة لدراستها وحدها بمعزل عن ثقافتها، وإن فعلنا فستتحول اللغة إلى هياكل ومفردات خاوية لا روح فيها ولا حياة، الأمر الذي جعل الكثيرين يوحِّدون في التعريف بين اللغة والثقافة. وصار فهم ثقافة مجتمع ما هو مفتاحُهُ الأولُ فهمُ لُغَتِهِ، ومن هنا ذهب الكثيرون إلى أن تعلم اللغة الهدف وفهمها مرهون بفهم أسيقتها الثقافية والاجتماعية وليس اللغوية فحسب. ومن ثم ظهرت الحاجة إلى توسيع مفهوم الكفاية ليشمل الكفاية الثَّقافيّة وليس اللغوية فحسب. ولئن كانت الكفاية الثقافية تعرف بأنها "المعرفةُ بثقافةٍ ما والقُدرَةُ على السلوكِ وفقا



لِسلوكِ أعضائها" فإن ذلك يعني القُدرة على التَّصرُّف المُناسِب للأوضاع الثَّقافيَّة والاجتماعية المُختلِفة في مجتمع ما دون الوقع في خطأٍ أو محظور". كأن يجيد التصرف/ القول في موقف ذي سياق ثقافي ما: (العبارات الملائمة للآخر ومواقفها__اللباس المناسب في الموقف المناسب__ التعامل مع الطعام__ كيفية العزاء وتوقيته__ وما يقال في مواقف العزاء والتهاني وغيرها __الوقوف للضيف القادم__الابتسام في وجوه الآخرين__احترام عادات ومقدسات أهل الثقافة الهدف__التعامل مع المرأة.....إلخ).

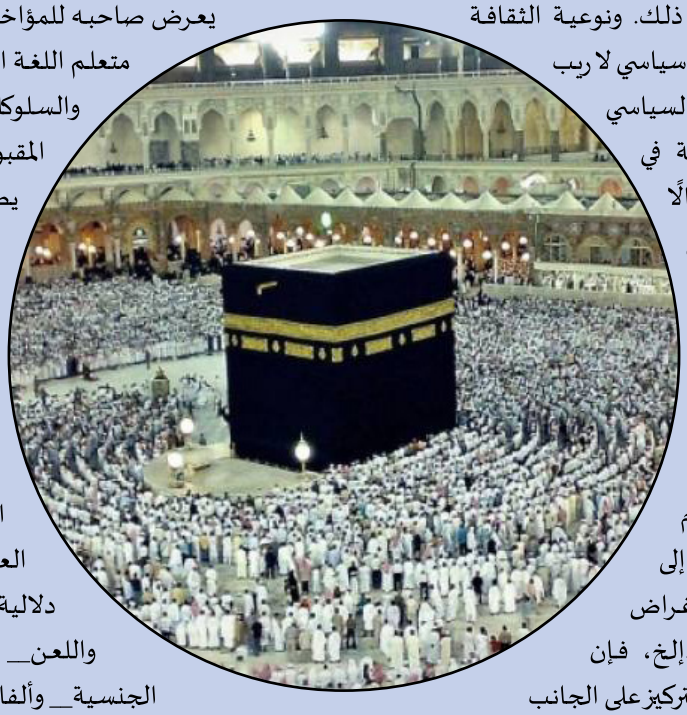
وبالضرورة لن يحمي مُتَحدِّثَ اللغة من الوقوع في مثل هذا إلا بتنمية رصيده الثقافي وإتقان مهارات التواصل الثقافي، بل وتوسيع دائرة أحاسيسه وتصوراته ورؤيته وتقبله للثقافات الأخرى التي يتعامل معها -في خطوطها العريضة على الأقل أقصد عمومياتها، وكذا تفهمه لها من دون الذوبان أو الوقوع في خطر الاستلاب بالضرورة. وذلك وفق جملة من الأسس والمبادئ الثقافية الاجتماعية الثابتة في تعليم العربية للناطقين لعل منها: أن يعي المعلم أن إتقان مهارات اللغة مكافئٌ تمامًا لإتقان ثقافتها، وحتمية استيعاب الثقافة الهدف وامتصاصها أمر لا مفر منه، وأن التواصل والتفاعل الناجح ما هو إلا نتاج مجموع العادات الثقافية ومهارات لغوية، وأن العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، وإتقان كليهما معًا يؤدي بصورة كبيرة إلى إنجاح التواصل والتفاعل والتعامل مع الدارسين. ووجوب مراعاة مبدأ التدرج كمًّا ونوعا في تعليم الثقافة، وعدم التعصب لثقافة ما، أو النظر لأخرى نظرة فوقية استعلائية ، والحذر من الوقوع في فخاخ المقارنات بين مظاهر الثقافات المختلفة فإن ذلك مدعاة لإغارة الصدور والتنفير، وأخيرا يجب مراعاة دوافع

الدارسين والتفطن لدوافعهم واتجاهاتهم لانتقاء ما يتناسب مع ذلك من جوانب الثقافة الهدف؛ لأن مراعاة تلك الدوافع لا شك يُقصِّر طريق الإجادة والإتقان في تعلم العربية وثقافتها، ويزيد من التركيز نحو بلوغ الغاية من وراء تعلم اللغة وهو التواصل الجيد مع أهلها ومتحدثيها على حدٍّ سواء.

أمَّا لماذا نهتم بدوافع وأغراض متعلمي العربية في هذا المجال فلأن نوعية الثقافة نفسها المقدمة لهؤلاء الطلاب ستختلف ولا شك بحسب تلك الدوافع، فمثلًا نوعية الثقافة المقدمة لدارسي العربية لغرض ديني يجب أن تكون أنماطها ذات صلة وثيقة بالدين، كالألفاظ والصفات التي تحمل دلالات دينية، ومظاهر تدين الناس في الملبس والمأكل والمشرب، وأثر ذلك على تصرفاتهم وكل حياتهم، وأثر الدين على المعاملات فيما بينهم، وكيف تصوراتهم عن الله والكون والحياة من الناحية الدينية، وبعض ما يعتقدون إزاء الثواب والعقاب والجنة والنار، وغير ذلك. ونوعية الثقافة المقدمة لدارسي العربية لغرض سياسي لا ريب ستكون وثيقة الصلة بالجانب السياسي وبالضرورة بمظاهرها الثقافية في العالم العربي سلوكا وأقوالًا ومصطلحات ومظاهر وطرائق للتكلم والتعامل، وسيعرض له البرنامج مراتب الهرم السياسي في العالم العربي، وكيفية تسيير السياسيون العرب للسياسة ونظرتهم لها، واعتقادهم في جدوى الالتزام بقوانينها أو التلاعب بها، وما إلى ذلك. أما الراغب في العربية لأغراض تجارية أو سياحي أو صحية...إلخ، فإن الدارس لغرض تجاري يحتاج التركيز على الجانب الثقافي الخاص بالتجارة والتجار، بيعا وشراء، سلوكًا وأخلاقا، زيًّا وطقوسًا، تساهلا واحترازًا مع أقرانه التجار ورجال الأعمال ممن يتكلمون اللغة ويتخذونها وسيلتهم للتعامل وإنجاز الصفقات... وهكذا. وكذا في بقية الأغراض.

ومما ينبغي الإشارة إليه في مقامنا هذا أن للبيئة التي تُتَدارس فيها اللغة دورًا لا يمكن تجاوزه في اكتناه ومن ثم استخدام ألفاظٍ وتعبيراتٍ وسلوكات وظيفية معينة تتناسب وتتعالق بصورة أو أخرى مع تلك وخصائص تلك البيئة التي أفرزت الثقافة الخاصة بها، وهو ما يعني أن اللغة تسير جنبًا إلى جنب مع ثقافتها، ومن العسير فهم اللغة الهدف واستخدامُها من دون فهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية تختلف من مجتمع لآخر. ونقدم هنا (مثالًا تطبيقيًّا) من واقع الميدان الذي نعمل فيه. ففي (قيرغيزيا) حيث يكثر البرد وتزداد معاناة الناس من الثلوج حين أراد المتحدث أن يصور وجه محبوبته فإذا به، يقول: وجهكِ كشمس يوم صائفٍ جميل. ولئن كان رائقًا له أن يقول بحسب ظروفه البيئية التي تتطلع وتشتاق لرؤية الشمس لغيابها الكثير فإنه من البداهة أن نقول إن هذا الأسلوب ووفق هذا السياق لا يروق للعربي استخدامه في مثل هذا الموقف ولذا فهو يعدل عنه إلى آخر أكثر ملائمة ولياقة. وفي بيئتنا العربية حيث يكثر الحر بصفة عامة تجدنا مولعين بالبرد ومفضلين له راغبين في وجوده، فنكثر من استخدامه في غير موضع فنقول: أثلجت صدري بما تقول.... اللهم اغسله بماء وثلج وبرد.

ولئن كان هذا الذي سبق يدخل في نطاق ما يليق وما لا يليق، فإن الأمر ذاته قد يتعدى دائرة اللياقة ليدخل في نطاق المحظور اللغوي الثقافي الذي يجب اجتنابه؛ ذلك أن لكل ثقافة محظورها الخاص قولًا أو فعلًا مما قد يسبب استخدامه حرجًا ما في بيئة معينة أو يعرض صاحبه للمؤاخذة أو نحو ذلك؛ لذا وجب على متعلم اللغة الهدف أن يتعرف إلى التعبيرات والسلوكات المرفوضة اجتماعيا، وإتقان المقبولة لغويا، بهدف الابتعاد عما يطلق عليه الصدمات الثقافية، واستثمار ذلك في التواصل والتعامل مع ثقافة أهل اللغة الهدف وتحقيق التعايش والتفاعل الجيد معهم. ويحسن هنا إلقاء الضوء البرقي على بعض الأمثلة على الألفاظ المحظورة في الثقافة العربية، وهي كثيرة وذات حقول دلالية واسعة ومن ذلك "ألفاظ السب واللعن_ وألفاظ الجنس والعلاقات الجنسية_ وألفاظ المراحيض_ وألفاظ التفرقة العنصرية_ والألفاظ المسيئة للنساء_ وألفاظ الإساءة لجنسية معينة_ وألفاظ المرض والعاهات_ وألفاظ سياسية قد تكون محظورة في مكان ما.....إلخ". ولنتعرض بشيء أكثر تفصيلًا لإحدى هذه الألفاظ في (مثال تطبيقي)، فهاك لفظة (الزنا) من حقل دلالة الألفاظ الدينية، وهي لفظة صحيحة لغويا، لها دلالة وشحنة معرفية تُستدعى إلى الذهن حين تذكر في سياق ثقافي ولغوي معين، وذكرها بله تناولها بالشرح في الفصل مسببٌ لا شك لحرج للمعلم والمتعلم غير العربي خاصة، ولا شك تحتاج عند مقاربتها بالشرح أو التوضيح لوعي وحصافة وحسن علاقة مع الطلاب فضلًا عن مراعاة خلفياتهم الثقافية والمعرفية ومستواهم اللغوي المناسب. ومثل ذلك لفظ "الإرهاب" بمفهومه الإسلامي الرشيد ومفهومه الذائع من القتل والتخويف والتدمير.





سبيل المعلم لإجادة تعليم الثقافة العربية جنبًا إلى جنب مع العربية للناطقين بغيرها.

قبل البدء في تناول موضوعات أو إشارات أو مفاهيم أو قضايا ثقافية عربية إسلامية بقصد إيصالها للناطقين بغير العربية وجب على معلم العربية تمثّل القدوة الأخلاقية والعلمية بوصفه وريثًا شرعيًا للأنبياء والمرسلين، وحاملًا أمينا للثقافة العربية الإسلامية الراشدة. كما أن عليه الإلمام الجدّي بملامح وتفصيلات الثقافة العربية الإسلامية جنبًا إلى جنب مع تحقيق الكفاءات اللازمة لتدريس العربية. وكذا الإلمام بالخطوط العامة لثقافة الدارسين معظمهم ما أمكنه ذلك، منعاً للوقوع في الخطأ أو الحرج أو الإضرار النفسي بجملة الدارسين. وعليه أن يعي درجة العلاقة الكائنة بين الثقافة وبين الكفاءة اللغوية المنشود بلوغها، فهما –إن صح التعبير- وجهان لعملة واحدة. كما أن عليه بناء نفسه وتكوينها تكوينا علميا ثقافيا رشيدًا. وأن يحترز بشدة من التورط في الدعاية إلى مذهب فكري أو ديني أو سياسي عبر تزكية ثقافته ومعتقداته ونشرها من وراء ستار تعليم اللغة. ومن جملة واجباته فهم ودراسة الصور النمطية للثقافة العربية في عيون الآخر وبخاصة ذات التصور السلبي منها، فهما واعيا قادرا على النقض والنقد والجدال بالحسنى والاستبيان والتوضيح والتحليل العلمي المدروس. وكذلك عدم الوقوع في فخ المقارنات التفاضلية بين أنواع الثقافات وإصدار الأحكام السلبية حيال مظاهر أيٍّ منها. وبالضرورة الاستعداد النفسي للقيام بدور المرشد الحياتي وليس التعليمي فحسب في حياة الدارس الأعجمي.

أساليب تدريس الثقافة العربية الإسلامية

تُدرس الثقافة بوصفها مهارة أساسًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق جملة من الطرائق والأساليب، ومن ذلك كما تمت الإشارة قبلًا أسلوب القدوة وهو أسلوب خطير التأثير، حيث يكون فيه المعلم غالبًا هو القدوة، والمتعلمون هم المُقْتَدُون الذين يتعرفون إلى عموميات الثقافة وملامحها الأساس من سلوك وتصرفات وأقوال معلمهم حامل تلك الثقافة أو المتعرض لتعليمها على أقل تقدير. وهناك أسلوب المعايشة والاختلاط، وفيه تخدل أساليب واستراتيجيات تدريسية تطبيقية ميدانية مؤثرة كالزيارات الميدانية، واستراتيجية الشريك اللغوي، وغير ذلك. وأيضا يوجد من جملة الأساليب أسلوب عقد المقارنات ومنه أسلوب البحث والتحري عن الظاهرة الثقافية قيد الدراسة، وكذا استراتيجيات وطرق استغلال المناسبات المختلفة نظريًا وعمليًا تلك التي تُعرض فيها ألوان ثقافية عديدة للكثير من البلدان. وهناك استراتيجيات تنشيطية متعددة كلعب الأدوار، وأسلوب المحاضرات، وتوجيه الطلاب الدارسين إلى نحو قراءات تتعلق بإبراز مظاهر الثقافة العربية الإسلامية (الروايات نموذجًا). وهذه الأساليب الأخيرة تكون في المستويات المتقدمة حيث يصبح تدريس موضوعات الثقافة أكثر وضوحًا وقبولًا ومنطقيةً تحت عناوينها الأساسية لمناسبتها للمتقدمين القادرين على القراءة والتوسع والاطلاع، وإجراء الأبحاث القصيرة حول موضوع ما من مواضيع الثقافة، أو حتى عقد المقارنات بين المظاهر المتشابهة أو المختلفة في تلك الثقافات.

مثال تطبيقي لتدريس الجانب الثقافي في نص عربي (المستوى A١) (من كتابنا شمس العربية)

دَرْسُ: العَائِلَةُ وَالوَقْتُ

وَتَسْعَى أُمِّي فِي رِعَايَةِ الأُسْرَةِ، فَتَقُومُ بِالأَعْمَالِ المَنْزِلِيَّةِ خَيْرَ قِيَامٍ، وَهِيَ تَحْتَرِمُ أَبِي وَتُقَدِّرُهُ، وَتُسَاعِدُنَا فِي المُذَاكَرَةِ وَأَعْمَالِ الوَاجِبِ، وَدَائِمًا تَسْعَى لِخِدْمَتِنَا فِي أَوْقَاتِ الصِّحَّةِ وَالمَرَضِ، وَالعُسْرِ وَاليُسْرِ. وَتَحْرِصُ عَائِلَتِي كُلُّهَا عَلَى الصَّلَاةِ المَوْقُوتَةِ فِي جَمَاعَةٍ. فَقَبْلَ الأَذَانِ نَتَوَضَّأُ جَمِيعًا وَنَسْتَعِدُّ لِلصَّلَاةِ. وَيُؤَدِّي أَبِي زَكَاةَ مَالِهِ بِانْتِظَامٍ. وَفِي رَمَضَانَ يَصُومُ كُلُّ أَفْرَادِ العَائِلَةِ إِلَّا جَدِّي لِأَنَّهُ مَرِيضٌ. تَعَلَّمْتُ أَنَا وَإِخْوَتِي مُنْذُ الصِّغَرِ أَنْ نَحْرِصَ عَلَى وَقْتِ فَرَاغِنَا وَنَسْتَفِيدَ مِنْهُ، فَالوَقْتُ كَالسَّيْفِ إِنْ لَمْ تَقْطَعْهُ قَطَعَكَ! وَتَعَلَّمْنَا أَيْضًا كَيْفِيَةَ الصَّلَاةِ، وَقِرَاءَةَ مَا يَتَيَسَّرُ لَنَا مِنَ القُرْآنِ كُلَّ يَوْمٍ. وَتَحْرِصُ عَائِلَتِي عَلَى زِيَارَةِ الأَقَارِبِ وَالتَّوَاصُلِ مَعَهُمْ، وَتُسَاعِدُ المُحْتَاجَ، وَتَتَصَدَّقُ عَلَى الفَقِيرِ، وَتُحْسِنُ إِلَى الجِيرَانِ.

(الشرح والتناول وفق نموذج أحمد الرهبان)

بالنظر إلى هذا النص القصير بهدف اكتناه محتواه الثقافي، يمكن للمعلم ملاحظة ما يسمى بالإشارات اللغوية: ومنها تعبيرات ثابتة يمكن تناولها بوصفها مفردات لغوية تحمل شحنات ثقافية ودلالية عند أهل اللغة الهدف ومنها: الصِّحَّةُ_ والمَرَضُ_ والصَّلَاة_ ورَمَضَانَ_ والوضوء_ والمحتاج... إلخ. كما أن هناك أيضا ما يعرف بالتعبيرات الاصطلاحية: كزكاة المال_ وصوم رمضان_ وزيارة الأقارب_ والعُسْرِ واليُسْرُ_ والصَّلَاةُ المَوْقُوتَةُ. وفي النص كذلك بعض من الحِكَمِ وَالأَمْثَالِ: كالوقت كالسيف...! كما أن في النص ما يطلق عليه إشارات لغوية ثقافية فيما وراء اللغة، وهي هنا جملة من الأعراف والأصول الاجتماعية السائدة في البيئة العربية التي يمكن استثمارها بوصفها ملامح ثقافية عربية: كالنظر إلى الزوج بوصفه هو المسئول الأول عن الأسرة، واحترام الأم لزوجها، وزيارة الأقارب



والتواصل مع الجيران، وغير ذلك. كما يمكن للمعلم الحصيف- من خلال النص-استكناه بعض القضايا الثقافية الخاصة بالبيئة العربية عن طريق الإيماءة الخفيفة والإشارة البرقية في شرحه إلى قضية المرأة ودورها في إدارة البيت، وأسلوب حياة الأسرة العربية، ودور المرأة في رعاية أفراد الأسرة، وحرص الأسرة جميعًا على الصلاة، وبر الأهل وزيارة الأقارب، صوم رمضان وإباحة الفطر للمريض، وغير ذلك. ولا يجب أن يفوت المعلم الإفادة من دوره التربوي في إلقاء الضوء على بعض الظواهر الثقافية والتربوية والتوجيه نحو الجوانب الإيجابية في هذه المظاهر حين تعرضه لأسئلة الفهم القرائي من مثل: ما رأيك في سلوك الأم مع أبنائها؟ وما المشترك من الأفعال بين هذه الأسرة وأسرتك أنت؟ وكذلك سؤال: هل يجوز للجد المريض عدم الصوم؟ ولم؟ وأخيرًا يمكن للمعلم تفعيل استراتيجية المقارنة في إبراز جوانب التشابه والاختلاف بين ما في النص الهدف قيد الدرس من مظاهر ثقافية وبين ثقافة الطالب الأجنبية. وذلك عبر بضع أسئلة إبداعية من قبيل: قارن بين ما تفعله هذه الأم العربية وبين ما تفعله الأم (.....) في الأسرة؟ أو قارن بين ما تقوم به هذه الأسرة تجاه الجيران والأقارب وبين ما تقوم به أسرتك أنت؟ أو ما أوجه التشابه والاختلاف بين ما تقوم به هذه الأسرة العربية وما تقوم به عائلتك للمحافظة على الوقت؟ ...إلخ. ولا شك أن نمط الإجابات وكيفيتها سيكون مؤشرًا جيدًا على استيعاب هؤلاء الطلاب للمحتوى الثقافي المدروس، وعلى نجاح المعلم في استكناه المظاهر الثقافية الموجودة في النص من دون تسميتها بالضرورة، وكذا في نجاحه في لإيصالها لطلابه عبر استراتيجياتها المناسبة.



المراجع

١. الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية للناطقين بغيرها –د. رشدي طعيمة-جامعة أم القرى-وحدة البحوث والمناهج-سلسلة دراسات في تعليم العربية د. ط-١٩٨٢م.

٢. البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية-مجلة اللسان العربية-مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز-ع٢-ذو القعدة-١٤٢٦هـ-٢٠١٦م.

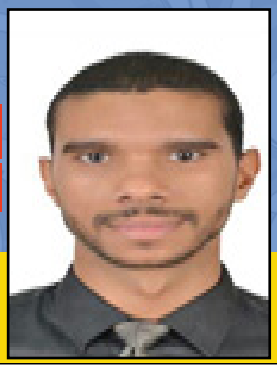
٣. الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم العربية لغة ثانية-د. عيسى برهومة.
https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub١٠٣٣٣٦٣٨٧

٤. الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى-مجلة الأثر=ع ٣٠-٢٠١٨م.

٥. تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق، دراسة ضمن كتاب:"الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيره"-د. إسلام يسري –مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز-ط١-٢٠١٧م.

٦. المحظور من اللغة ثقافيا في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها (دراسة نماذج) عبد الباسط ثماينية.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article٣٩٥٢٥

٧. مُكوِّناتُ الكِفاية الثقافيّة في تعليم اللُّغة العَربية للنَّاطقين بغيره "التَّدريسُ وآلياتُ التَّقييم" – دراسة ضمن كتاب "أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني-إضاءات ومعالم إعداد: أحمد الرهبان – مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها –ط١-٢٠١٦م.



أ. شادي السيد عبيد
معلم وباحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تدريس القواعد للناطقين بغير العربية

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد؛

فإن اللغة قالب حاوٍ لمجموعة متآلفة ممتزجة من المهارات والعناصر اللغوية المساعدة التي لا يكاد ينفك واحد منها عن الآخر، بحيث تخرج لنا صورة نهائية متمثلة في القالب اللغوي المتناسق المسموع أو المقروء، وحين ننظر إلى هذا القالب المتناسق نظرة عميقة، نظرة معلم متخصص في اللغة وفروعها ومهاراتها، سنجد أنه يحتاج إلى وقوف متمعن لاستخراج كل جزء منه على حدة، ومن ثم القيام بعملية تحليل لهذا الجزء وعكس محتواه المحلل إلى واقع مدرس. ومن هذا المنطلق، سيتحتم علينا –المتخصصين في تعليم اللغة العربية بصفة عامة وللناطقين بغيرها بصفة خاصة- القيام بهذا الدور الجاد، لتيسير سبل الوصول للنموذج اللغوي التدريسي الأمثل، المتمثل في فهم فلسفة المهارة بعمق، ودور العناصر اللغوية بدقة، حتى يؤدَّى تدريس ناجح يوصل للهدف المنشود ولا يخبط خبط عشواء.

وفي هذا المقال سنتناول واحدة من أهم العناصر اللغوية وأكثرها تعقيدا بالنسبة للمعلم، ألا وهي القواعد، فالقواعد هي العنصر اللغوي المالك لعصب اللغة وزمامها، حيث إن بها يقوَّم التركيب وينصلح المعوج، ولكونها متعددة الطرق في التدريس والتقييم والتقويم، فأحببت أن أنقل لحضراتكم نموذجا تربوي المبدأ واقعي التدريس فعال الأثر بإذن الله.

النموذج التالي معتمد على الطريقة الاستنباطية، وقائم على تفعيل اللغة في الحياة التواصلية للدارس، بحيث إنها لا تقل أهمية عن أي عنصر آخر كالمفردات والأصوات، فباستنباطها من تعاملات لغوية تواصلية، سنُشعِر الدارس أن درس القواعد درس مهاري سهل يُزيّن به كلامه، ونُشعر



المعلم أن القواعد لا تستحق رِهاب التدريس، بل هي أيسر من ذلك كدرس القراءة وغيره.

وإليك عزيزي القارئ الخطوات المتبعة لتدريس أي قاعدة، وستنقسم إلى خطوات تحضير وإعداد، وأخرى للتطبيق والتدريس.

أما خطوات التحضير:



١. ربط القاعدة بما يناسبها من مجال حياتي عام تختاره -حسبما يناسبك-، وبناء عليه سيكون المدخل التدريسي أثناء التطبيق. مثلا؛ لو كنت ستدرس قاعدة الصفات فستربطه بالحديقة الكائنة أمام المعهد أو المدرسة أو المركز.

٢. تتصور استراتيجية للدخول بها في الموضوع مع الطلاب؛ كقصة زيارة الحديقة، أو دخول الفصل بوردة أو إناء زراعي.

٣. تبني على الاستراتيجية جملك

بتسلسل "منطقي" (ويقصد به ترتيب الجمل من المفرد المذكر إلى المفرد المؤنث إلى المثنى إلى جمع العاقل ثم غير العاقل) مثلا.

» لاحظ أن هذه الجمل ليست لزاما على الطالب اتباعها، بل ستأخذ من الطالب ما يناسبها في الترتيب والسياق.

» أخذ الجمل من الطالب سيكون في صورة حوارية تفاعلية، ولن تقولها بنفسك أو تكتفي بـ(هات جملة يا فلان). مثلا: ما رأيك في هذه الوردة يا أحمد؟ الجواب: هذه وردة جميلة. هل الحديقة صغيرة؟ -لا هذه حديقة كبيرة.

» لاحظ؛ إن كان درسك يحتمل التقسيمات الداخلية –كدرس المنادى والاستثناء- فستجعل لكل قسم تسلسلا واستخلاصا للقاعدة على حدة.

٤. تنتقل لاستخلاص القاعدة بالغلق المناسب للأمثلة، وحسب تسلسل الاستراتيجية، بحيث لا يخل بالقاعدة بزيادة أو نقصان.

» لاحظ أن بعض الدروس الدسمة لا تُدرّس جملةً في حصة واحدة، بل تقسم حسب أصل القاعدة وزياداتها، لذا لا تقعِّد أكثر مما درّست.

٥. تجهز مجموعة من التدريبات التفاعلية مع الدارسين للتأكيد على القاعدة آنفة الشرح.

» لاحظ أن التدريبات ستكون بتسلسل أمثلة القاعدة حتى تحافظ على الترتيب، مع عدم التعمق في التدريبات؛ لأن القاعدة مازالت نيّئة في ذهنه.

الآن ننتقل لخطوات التطبيق:

١. تبدأ بالمدخل المناسب الذي اخترته (كمدخل أي درس قرائي).

٢. تدخل في "حوار" تفاعلي مع الدارسين حول الموضوع الذي اخترته، كاستراتيجية لتسلسل الأمثلة واستخلاص القاعدة.

٣. عند تحقيق كل هدف من الدرس أو الاستراتيجية ستسجل مثاله على السبورة -مع عدم الشرح-، ومع تمييز الكلمة أو القاعدة المستهدفة بلون مختلف.

٤. قم بعملية ربط وملاحظة للجمل المكتوبة على السبورة مع الطلاب –وخذ منهم ملاحظاتهم دون أن تملها عليهم-.

٥. كل قاعدة "يستخلصها الطلاب" سجلها على السبورة بترتيبها الصحيح المناسب للقاعدة، وفي مكانه الخاص على السبورة.

٦. أكد القاعدة بالتدريبات "التفاعلية" عليها. مثل: صف هذا المكتب يا أحمد. ما رأيك في السبورة يا محمد؟ ... واخرج في تدريبك عن سياق استراتيجية القصة أو مدخل القاعدة حتى تشمل موضوعات مختلفة.

٧. كلف الطلاب بواجب على سبيل مهمة أو نشاط؛ كوصف شقته أو منطقته ...



آخرا؛ في اليوم التالي للدرس أو في يوم التدريبات ستعطي ما بقي من زيادات على القاعدة –إن وجدت-، وكذلك ستربط الدروس في ذهن الطالب ببعض الرموز للتذكر؛ مثل الصفة (ال + ال) الإضافة (-- + ال) -وهذا حسب المستوى وطبيعة الدرس-، مع التأكيد على استعمال القاعدة تحدثا وتفعيلا؛ ويمكن تمام هذا بتكليف الطلاب بكتابة موضوع يشمل ما لا يقل عن ٥ صفات.

وبذلك أعزائي القراء نكون قد انتهينا من طريقة تدريس القواعد اللغوية للطلاب الناطقين بغير العربية خاصة، أرجو أن تكونوا قد انتفعتم، وبالله التوفيق والهداية والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.



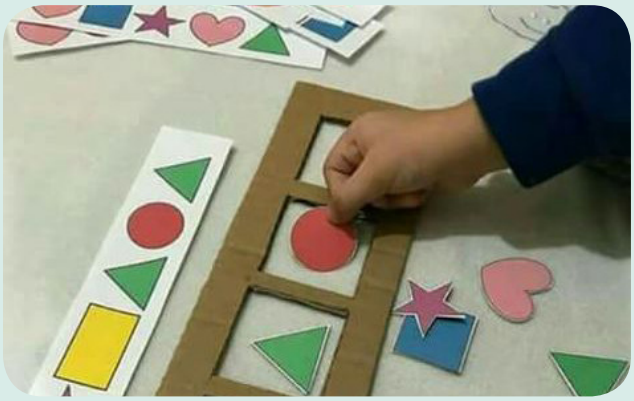
أ. نور سابو
أستاذة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

استراتيجيات زيادة كفاءة مُتعلّمي العربيّة في اكتساب المهارات اللّغويّة

اكتساب المتعلّمين للمهارات اللّغوية جزء أساسيّ من عملية التّعليم، وهي بذلك تخضع لعوامل متعددة منها نوع المهارة المُقدّمة، ورغبة المتعلّم في اكتسابها، وخبراته السّابقة بها، إضافة إلى البيئة المحيطة، وما إلى ذلك من عوامل مرتبطة بعملية التعلّم.

والمعلّم الكفء هو القادر على خلق الفرص أمام المتعلّمين لاكتساب المهارات ودمجها وتطويرها بشكلٍ تراكميّ فعّال، وكلّما وُفّرت هذه الفرص؛ كان الاكتساب أفضل وأتقن. فيما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات الفعّالة في اكتساب المهارات في المستوى المبتدئ الأدنى خاصّة:

١. تقديم مهارة واحدة جديدة في الوقت الواحد، يُفضّل أن تقتصر المعلومات التي تُعطى للمتعلّم في بداية تعلّمه بشكل أساسيّ على تلك المعلومات الضروريّة بأبسط وأوضح طريقة، فذلك يبعده عن التّشتت والتّداخل، ويساعده في التّركيز على اكتساب المعلومة بدقة مهما بدت بسيطة، فلا ندرّب المتعلّم على تركيب جمل جديدة من كلمات جديدة، والوضع الأمثل في هذا المستوى هو تقديم مهارة جديدة كلّ مرّة، وقد يكون الهدف الرّئيسيّ إكساب المتعلّم جزء محدد من المهارة اللّغوية فحسب، (تمييز الأصوات، أو متابعة الأفكار، أو تصحيح الأخطاء.. وغيرها من أهداف مهارة الاستماع). وعلى المُعلّم الالتزام بإتقان تحقيق الهدف، وخلق الفرص أمام المتعلّمين لإثبات قدراتهم على ذلك. ويعتبر نموذج تدريبات الأزواج المتقاربة مناسبًا لتحقيق مهارة الدِّقة السّمعيّة في التمييز الصوتي للحروف المتشابهة، وهي العنصر الأوّل من مكونات مهارة الاستماع.



٢. تحقيق التّكامل بين المهارات اللّغويّة، من المعروف أنّ المهارات اللّغويّة الأساسيّة نسيج واحد متكامل، وإنّ تعليم أيّ مهارة يؤثّر بالضّرورة في تعليم المهارات الأخرى، وهنا مربط الفرس فبعدَ التّأكُّد من تحقق الهدف الأساسيّ أولًا، يأتي دور الرّبط والبناء الحلزوني، ويكون دور المعلّم في توفير الفرص لتحقيق هذا الرّبط والدّمج بشكلٍ طبيعيّ، من خلال التّرتيب والتّنظيم الذي يسمح للمتعلّم بإيجاد العلاقات وتوظيف المهارة الجديدة في تنمية أخواتها، وهكذا تتطوّر المهارات وتتداخل بشكل طبيعيّ لتحقيق تعلّم فعّال للّغة الجديدة. ويعتبر أسلوب تمثيل الأدوار مثالًا جيّدًا لتحقيق مبدأ التّكامل بين المهارات اللّغويّة.

٣. تقديم المهارة عن طريق العرض العمليّ الواضح، بالاعتماد على



ذخيرة المتعلّم اللّغويّة، ويتمُّ ترتيب العمليّة التعليميّة بناء على خبرات المتعلّم السّابقة، في ضوء سلسلة متّصلة من الخطوات المنظّمة التي تؤدي دورها في إرشاده إلى طريق التّعلُّم، كما على المعلّم إعداد المواقف التّعليميّة المناسبة لكل موضوع من الموضوعات، وجعل السّياق عاملًا مساعدًا على الفهم، ويكون الانتقال بشكلٍ مُتدرّج من مرحلة إلى أخرى، فمن المحاكاة والتّقليد إلى التّفاعل والتّفعيل والإنتاج. ولا خلاف على أنّ سهولة الأمثلة ووضوحها تساعد في استنتاج القواعد ورسوخها وثباتها، ولا حاجة لبيان أهميّة تنوّع أساليب العرض والتّقديم إضافة إلى العمل على استراتيجيات دعم الذّاكرة والتعلّم.

٤. الاهتمام بتحقيق الأداء الأمثل للمهارة وتعزيزه لتحقيق الإتقان،

يجب التّركيز على أداء المهارة وممارستها بشكل صحيح وجيّد، وتقديم التّعزيز الإيجابيّ الفعّال، "فصحيح أنّ الإنسان يمكن أن يتعلّم من أخطائه، إلّا أنّه يمكن أن يتعلّم بشكل أفضل من أدائه السّليم، ومن التّعزيز لذلك الأداء" . وإنّ أداء المهارة مرّة واحدة لا يكفي لاكتسابها وإتقانها، ومن هنا يجب تنظيم الوقت لتحقيق مُمَارسة عمليّة وتكرار نمطي للأداء ضمن سياقات لغويّة مختلفة، وتدريبات مكثّفة تضمن تنشيط الدّماغ وتثبيت المهارة، كما تضمن الطّلاقة في الاستخدام.

٥. إثارة دافعيّة المتعلّمين لتعلّم المهارة، فتعلّم المهارة اللُّغويّة يكون أكثر فاعليّة، حين يوجّه لإشباع حاجات المتعلّمين وتحقيق أغراضهم من تعلّم اللّغة، ومن المبادئ التي يوصي بها علماء النّفس لتحقيق ذلك: التهيئة الذّهنية لأذهان المتعلّمين بعنصريّ الإثارة والتّشويق للمهارة المقدّمة، إضافة إلى وعيهم بأهدافها وإدراكهم لمدى تقدّمهم، وتقديم المعلومات في سياقات ذات معان، ومراعاة الفروق الفرديّة، وتحقيق المشاركة الإيجابيّة الفاعلة لجميع المُتعلّمين، من خلال تنويع الأنشطة وتدرجها، وربط المدخلات وتوظيفها والتعزيز الإيجابي، وكل ذلك يعزّز ثقة المتعلّمين بأنفسهم ودافعيتهم لتعلّم اللّغة.

٦. اتّباع الطّريقة المناسبة للمهارة المُقدّمة، وهناك الكثير من الطّرق لتعليم المهارات وجزئياتها، ولكل طريقة ميزاتها وعيوبها، وتتّفق مع المهارة أكثر من غيرها، وليس هناك طريقة مثلى لكلّ المتعلّمين، ولا لكل المهارات والظروف، بل تتغير وتمتزج الطّرق معاً من أجل تعلّم أفضل، وهذه بعض الطّرق الأساسيّة والفعّالة لتعليم المهارات في هذا المستوى:

» طريقة المُحاكاة (تقليد نموذج صحيح للمهارة): وهي من أكثر



الطّرق شيوعاً في تعليم المهارات، ويمكن أن تستخدم كجزء من استراتيجيات التدريب على المهارات، كمهارة القراءة الجهريّة حيث يقوم المعلّم بتقديم نموذج صحيح (قصير وسهل ومفهوم) بخطواتٍ واضحة يمكن للمتعلّمين متابعتها والاقتداء بها، مع مراعاة تخصيص وقت كاف للتّدريب، وتتميز هذه الطريقة بأنها تثير لدى المتعلّمين الرّغبة في التقليد، وتدفعهم إلى محاولة تنفيذ الخطوات والوصول إلى النّتائج نفسها.

» طريقة تصحيح الخطأ: من البديهي أن تُستخدم هذه الطّريقة بعد إجادة المتعلّم بعض المهارات الأساسيّة، وانتقاله لمرحلة الدّمج، فعند قيام المتعلّم بالمهارة المركّبة، فإنّه يقوم بالمحاولة مع احتمال الخطأ، وحتى لا يتأصّل هذا الخطأ في الأداء، يقوم المعلّم



بتصحيحه فور حدوثه، مع تعزيز المحاولة الصّحيحة، وتتميز هذه الطّريقة بتعويد المتعلّمين على مواجهة المواقف والبحث عن الطّرق الصّحيحة للأداء، وتوّفر وقتاً كافياً للإشراف والإتقان.

» طريقة إعطاء أوراق عمل: تستخدم هذه الطريقة للتدريب على مهارات جزئيّة بسيطة، أو لتثبيت مهارات سبق اكتسابها، وتكون ورقة العمل مخطّطة جيداً تحوي الهدف موضّحاً بالألوان، وخطوات التّنفيذ مرتبة مسلسلة، مع الرّسم اللازم لتوضيح كيفيّة إجراء الخطوة، وأهم النّقاط التي يجب مراعاتها، وهذه الطّريقة تحتاج إلى خبرة ووقت وجهد من المعلّم، وإنّ الإعداد الجيّد، والبساطة يجعلان تحقيق الهدف المرجو أكثر يسرًا وسهولة.

» طريقة الأنشطة والمهمّات اللّغويّة التّفاعليّة: وتعتبر من أنجح الطرق وأنفعها لتحقيق أعلى درجة ممكنة من الكفاءة اللّغويّة والربط، حيث يمكن للمتعلّم أن يميّز ويربط بشكل عمليّ بين الصيغ التي أتقنها، والوظائف التّواصليّة التي تؤديها. ولا يخفى على أحد أنّ تحقيق التّواصل اللّغوي يرفع جودة تعلّم المهارات اللّغوية كلّها، فبجانب الوصول إلى المعنى والمفردة الصّحيحة والقواعد السّليمة؛ تزداد القدرة على التخاطب والتّفاعل، وبالتّالي تزداد الثّقة ويتعزّز الدّافع. وصدقت الحقيقة التي تقول: "إنّ الإنسان لا يستطيع أن يكتسب مهارة اللّغة إلّا إذا مارسها في التّعبير عن نفسه، ومثل هذا التّعبير ليس ممكناً فقط منذ البداية بل هو أساسيّ".

وفي الختام نقول: لا يوجد استراتيجية محددة مئة بالمئة لتقييد تقديم أي مهارة وضبطها، ولكن هناك أسس نظرية وتطبيقيّة نسبيّة لكل مهارة، وعلى معلّم العربيّة تحديد أهداف المهارة بدقّة، وانتقاء ما هو مناسب، مع مراعاته لأنماط التعلّم المتنوّعة، وإلمامه بالصّعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلّمين، وبالأساليب التي تساعدهم على حلّها، إضافة إلى معرفة المهارات التطبيقيّة التخطيطيّة للدروس العمليّة، فكل هذا يجعله قادرًا على توصيف المحتوى اللّغويّ المناسب، واختيار الخبرات اللّغوية، والتخطيط والتنفيذ الصّحيح.



أ. محمد عبد الله متولي
مشرف التعليم المباشر. مركز استديو العربية

التعليم المباشر والتعليم عن بعد ... فروق وتحديات

على الرغم من الاهتمام الذي ناله مجال "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" في السنوات الأخيرة؛ إلا أنه لا يزال يفتقر لجهد مؤسسي، وجهة عليا تجمع شتاته وتنظم حدوده، وتضبط مستوياته المعيارية، وتصمم اختباراته العالمية.

وإن كانت هذه هي حاجة المجال في التعليم المباشر، فالتعليم عن بعد أحوج منه إلى هذا الأمر، إذ يحتاج إلى أبحاث ودراسات مستقلة تحدد له طرائق التدريس التي تناسبه، والاستراتيجيات والوسائل التي تتماشى معه، فليسوا سواء... خاصة في ظل ضعف التقدم التقني، وقلة الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة لدى كثير من العاملين



وبإشارات موجزة نستعرض بعض الفروق بين التعليم المباشر والتعليم عن بعد، مع الأخذ في الاعتبار أن الحديث عن المتوسط العام لا الحالات القليلة، وكذلك أن القصد بالتعليم عن بعد أكثرها انتشارا في الواقع وأبسطها وهو التعليم باستخدام أحد تطبيقات أو برامج التواصل المرئي بين الطالب والمعلم ..

١- من حيث الوقت

التعليم المباشر يدرس فيه الطالب ثلاث ساعات فأكثر يوميا، بينما التعليم عن بعد فساعة واحدة بحد أقصى – هذا في المتوسط كما ذكرنا-، ولك أن تتخيل فرق عدد الساعات التي يتعرض فيها الطالب للغة شهريا، فإذا كان الدارس يحتاج إلى ١٠٠ ساعة مثلا لإنهاء مستوى من المستويات، فهذا يعني أنه سينتهي منها في شهر ونصف في المباشر بينما يظل لأكثر من خمسة أشهر في التعليم عن بعد! والأمر لا يتوقف عند الوقت فحسب فهذا يستتبعه إشكالات أخرى في النسيان والمراجعة وممارسة اللغة والتكرار، فكيف وبعض الطلاب يدرس ساعة أو ساعتين فقط في الأسبوع.

٢- ما بعد الدرس



في المباشر ينتهي الطالب من درسه ولكنه لا يزال في بيئة عربية يسمع أصواتها ويكتسب ثقافتها ويحاول استخدام ما تعلمه في تعاملاته مع الناس، ويرى حروفها على لافتات الطرق والمحلات، أما الطالب الذي يتعلم عن بعد فينتهي به الأمر مع إنتهاء الدرس، فينغمس مجددا في بيئته الأجنبية، وتنقطع علاقته بالعربية سماعا ومشاهدة، وهو ما يؤثر بلا شك على مستواه.

٣- البيئة الصفية

تختلف أيضا البيئة الصفية بين كليهما، ففي المباشر يعني رؤية المعلم بكامل هيئته داخل الصف، ومشاهدة تصرفاته خارجه، فضلا عن التفاعل الحركي داخل الصف، وهو ما يكاد ينعدم في التعليم عن بعد إذا لا يتحرك المعلم إلا في إطار حدود الكاميرا، وكذلك الطالب يظل حبيس كرسيه طوال درسه.

٤- الجماعية والتفاعل الدراسي



استكمالا للنقطة السابقة فإن الدرس المباشر غالبا ما يكون في مجموعة على عكس التعليم عن بعد أكثر دروسه فردية، وحتى تدريس المجموعات فيه تعتريها بعض المشاكل الفنية التي تمنع التواصل المرئي خاصة مع العدد الكبير، فضلا أن التفاعل فيه بين أفراد المجموعة أضعف كثيرا من مثيلاتها في المباشر.

٥- عقبات فنية

المشكلات والتحديات الفنية والتقنية التي تواجه المعلم في المباشر أقل كثيرا من مثيلاتها في التعليم عن بعد، التي تبدأ من انقطاع الكهرباء مرورا بانقطاع الانترنت، فضلا عن أعطال طارئة تحدث بأجهزة الحاسوب أو البرامج، وهو ما يتعطل معها الدرس بشكل كامل على خلاف المباشر، لا يتوقف الدرس فيه على أمر من هذه الأمور، ويستطيع المعلم إكماله.

٦- صعوبة تدريس مهارة الكتابة

تدريس الكتابة عن بعد أصعب من تدريسها على الواقع، إذ لا يمكنك مراقبة حركة قلم الطالب، والتعرف على أخطائه بسهولة كما هو الحال في المباشر فضلا عن رؤية الورقة كاملة إلا بتعديل وضع الكاميرا أو تصويرها بعد الانتهاء، كما أن الكتابة الإلكترونية عبر لوحة المفاتيح ينبغي أن تلقى اهتماما الآن في حيز التعليم.

٧- اللغة الوسيطة

إن كان أمر استخدام اللغة الوسيطة مرفوض بشكل شبه قاطع عند أصحاب المدخل التواصلي في تعليم العربية، فإن الأمر يحتاج إلى إعادة النظر عند التدريس عن بعد خاصة مع ضيق وقت الدرس، وضعف التفاعل وعدم القدرة على استخدام بعض الوسائل التعليمية التي تتاح في المباشر، أو ينبغي على الأقل إيجاد بدائل أخرى تجبر نقص الوقت والوسائل التعليمية.

٨- المنهج وعدد المستويات الدراسية

نقطة أخيرة تبنى على كثير مما سبق ذكره وهي أن هذه الفروقات السابقة تشير بوضوح إلى ضرورة إعادة تقسيم المدى الزمني والمحتوى التعليمي للمستويات الدراسية في التعليم عن بعد، مع إيجاد الوسائل التعليمية والطرق التدريسية المناسبة التي تتناسب مع التكنولوجيا وتعمل على سد فجوات ضعف التواصل وقلة الوقت، بل إن بعض المناهج لابد من معالجتها علاجا خاصا حتى تصلح لهذا الغرض.

ختاما

ليس الغرض هو تفضيل واحد على آخر، وإنما ذكر الفروقات حتى لا تسحب دراسات التعليم المباشر وتوضع كما هي عن التعليم عن بعد، ولأن التعليم عن بعد انتشر بكثرة في الآونة الأخيرة أيضا، مما يجعل هناك ضرورة ملحة أن يأخذ حقه من البحوث والدراسات، وإن الغزو التكنولوجي الذي نحياه يتطلب من المعلمين والباحثين مضاعفة الجهود، وأدخل أساسيات التعامل مع الحاسوب والبرامج المختلفة من الكفايات المهنية للمعلم.





أ. إبـراهيم حسن المسعودي
معلم وباحث في تعليم اللغة العربية للناطقين

التفاعلية في تدريس التعبير التحريري

ليست التفاعلية Interactive صيحة جديدة أو صرعة تقنية يتوجب استخدامها كما يفعل الآخرون بقدر ما هي إجراء تصحيحي طال انتظاره ليكون السبيل والمنهاج لتلبية حاجة الطلاب الناطقين بغير العربية إلى درس فعال وحيوي، إذ تدعم التفاعلية ومفهومها نظريات تربوية عديدة منها نظريات الاتصال واللعب والدافعية وغيرها(١).

فالتفاعلية في التدريس ممارسة تعتمد نوعا من الفعل الذي يحدث بين اثنين أو أكثر مع وجود تأثير متبادل بينهم يكون فيه ذلك التأثير المتبادل أمرا جوهريا وضروريا في تفهم قاعدة أو اكتساب مفردة أو صياغة جديدة بدلا من تأثير أحادي الاتجاه من قبل المدرس، حيث يضيف التفاعل هنا أبعادا جديدة يتحول فيها دور المتعلم المتلقي السلبي إلى دور فاعل Actor نشط(٢)، ومن ثم يكتسب قدرة على التحكم في مكونات العمل التفاعلي والتفاعل معها تفاعلا نشطا وإيجابيا(٣) يقوم على المشاركة المقصودة من الطالب للمشاركة في إنتاج اللغة.



وتمس الحاجة في تدريس مهارات اللغة الأربع (المحادثة والقراءة والاستماع والكتابة) إلى هذا النمط من التعليم المؤثر إذا كنا نريد إنتاجا لغويا ثريا يميز المتعلمين في تحدثهم وكتابتهم، بيد أن المحادثة تتحول إلى تحدث (خطابة) من المعلم، وتتحول الكتابة إلى محض نقل من السبورة، وهذا يفسر عزوف الكثير من الطلاب عن التلقي المجرد من معلم لا يشركهم ولا يهمهم فرصة التعبير ويحوّل درسه إلى ما يشبه منبرا للخطابة وساحة للنقل الآلي!

والتعبير التحريري ركن ركين من مهارة الكتابة وذروة سنامها، ووفق معايير أكتفل ACTFL(٤) فإن الطالب يشرع في الكتابة النصية (التعبير التحريري) في حدودها الدنيا في نهايات المستوى المبتدئ متدرجا في مهارته الكتابية عبر كل مستوى بفروعه الدنيا والوسطى والعليا حتى يوافي مستواه المتميز وقد امتلك القدرة على صوغ النصوص في القضايا العامة بما تشتمل عليه من أمور معقدة وتجريدات ومناقشات وأفكار مُقْنعة في قوالب سلسة تسهل مهمة القارئ في تحصيلها، وتلك غاية –لعمري- عزيزة يتغياها كل متعلم يبدأ أولى خطواته في الدراسة، بل ويشاركه معلمه في خطواته تلك مبتغيا إيصاله إلى هذه المرحلة من المهارة.

غير أن الواقع في كثير من الأحيان يكشف عن ضعف الطلاب في مهارة الكتابة، وقد يشرف أحدهم على التخرج في معهده ولما ينل القسط الوافي منها تعلما وأداء وممارسة.

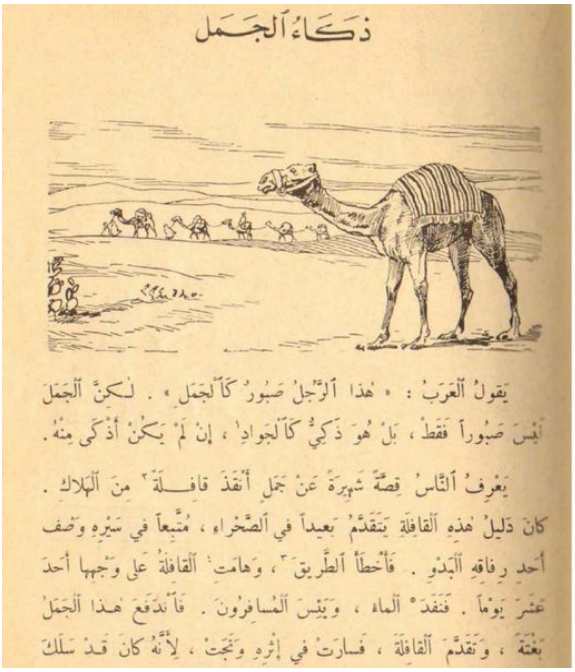
ونحن في حاجة لتجلية مظاهر هذا الضعف ونوجزها فيما يلي:

- الأخطاء الإملائية والكتابية وعدم الاكتراث لعلامات الترقيم أو استخدامها على النحو الخطأ.
- قصور في القواعد النحوية والصرفية كالخطأ في الإسناد بين الضمائر والأفعال والانتقال العشوائي بين الأزمنة والخطأ في الاشتقاق.
- إغفال الخصائص الصوتية المميزة لجنسيات بعينها(٥) وغيابها عن ذهن المعلمين والقصور في معالجتها وانعكاس ذلك على طريقة الكتابة.
- ضعف الأسلوب وتشوش الأفكار لسوء استخدام المفردات والتراكيب والعجز الواضح في تنسيق الجمل والخطأ في استخدام أدوات الربط وتكرار بعض الكلمات والجمل .
- فقر في المفردات وضعف في الثروة اللغوية ناتجان من ضعف في القراءة وضعف في مهارة المحادثة الشفوية.
- الافتقار للخيال ومحدودية الأفكار وتكرارها وهو انعكاس لضعف في الدرس البلاغي.
- ندرة الاستشهادات والاقتباسات والمحفوظات من الحكم والأشعار والأحاديث وضعف سبكها في النص.
- الابتذال والركاكة لاستعمال بعض الصياغات الدارجة والألفاظ العامية.
- غياب شخصية المتعلم في كتابته وضعفه في التعبير عن حاجاته ومشاعره.

ولما كانت مهارة الكتابة هي المرآة العاكسة لمحصلة الطالب في المهارات الأخرى وتعزى إليها ما يظهر في كتاباتهم، فإن غياب التفاعل في دروس تلك المهارات أفضى بالضرورة إلى إنتاج كتابي ضعيف،

ومظاهر ذلك ما يلي:

- موضوعات التعبير غير مناسبة ولا تعبر عن حاجات المتعلم ومشاعره.
- ضعف الدافعية إلى الكتابة لزوال الشعور بأهميتها.
- غياب التفاعلية في تدريس القواعد النحوية والبلاغية الجانحة بعيدا عن حاجة الطلاب لارتباطها بأساليب دراسة نمطية قاصرة على الكتب دون أن يتبين المتعلم حاجته الحقيقية إليها.
- ضعف التغذية الراجعة المعيارية الممنهجة أو افتقادها. بالإضافة إلى إهمال التقويم المعجل أثناء الدرس وتبيين أوجه الكمال والتقصير، وإهمال مؤشرات الأداء والتقييم قيتفاجأ الطالب بدرجته ولا ترضيه، واتباع طرق غير صحيحة في تصحيح الدفاتر، وقد لا يعلم الطالب في أحايين كثيرة فيم أخطأ!
- تتم إحالة موضوع التعبير إلى المنزل كواجب بعيدا عن مراقبة وإرشادات المعلم.


ذكاء الجمل

يقول العرب : « هذا الرجل صبور كالجمل » . لكن الجمل ليس صبوراً فقط ، بل هو ذكي كالجواد ، إن لم يكن أذكى منه .

يعرف الناس قصة شهيرة عن جمل أنقذ قافلة من الهلاك . كان دليل هذه القافلة يتقدمها بعيداً في الصحراء ، متبعاً في سيره وصف أحد رفاقه البدو . فأخطأ الطريق ، وهامت القافلة على وجهها أحد عشر يوماً . فنفد الماء ، ويئس المسافرون . فاندفع هذا الجمل بغتة ، وتقدم القافلة ، فسارت في إثره ونجت ، لأنه كان قد سلك

- التقيد بكتب الدراسة، وليس ثمة فرصة للمطالعة الحرة، ولا يعتاد زيارة المكتبة ولا استعارة الكتب.

وفي سبيل المعالجة بالتفاعل يمكن اعتبار ما يلي من التدابير:

- الأخذ بمعايير أكتفل أو معايير الإطار الأوروبي بعين الاعتبار؛ فما يطلب من طالب المستوى المتقدم ليس كالذي يطلب من المبتدئ.
- تفعيل التعبير الشفوي على نحو فعال تشاركي وتشجيع ذات صلة كالخطابة والحكي القصصي وعرض ملخصات للكتب.
- استخدام الألعاب اللغوية وخاصة ما ما يتعلق بصنع جمل وقصص كأن يبدأ المعلم جملة ويطلب من الطلاب أن يكملوا بجمل أخرى فتنشأ من ذلك قصة، أو بكلمات فتنشأ من ذلك جملة وهكذا...
- استخدام استراتيجيات تشاركية كتعليم الأقران والتعليم التعاوني.
- اعتماد النمذجة باستخدام نصوص أدبية للمشهورين من الأدباء واستعمال بعضها.
- اختيار موضوعات حياتية وموضوعات محببة إلى الطلاب، وإشراك الطلاب في تلك الاختيارات.
- تفعيل استراتيجية التلخيص ومنهجتها بتحديد وقت قياسي لتلخيص الموضوعات، ومقادير معلومة كتلخيص الموضوع إلى ربعه أو ثلثه أو نصفه أو الاكتفاء بعناصره الرئيسية.
- زيارة المكتبة والمطالعة ومشاهدة أفلام ومناقشتها وعمل ملخصات لها.
- التغذية الراجعة والتقويم المستمر للموضوع الواحد، فيعالج الطالب موضوعه ويحسنه ويضيف إليه في كل مرة.
- **تفاعلية دروس النحو والبلاغة وذلك بما يلي:**

١. الاستخدام الواقعي للغة المشتمل على أمثلة حياتية تتضمن القاعدة المراد تدريسها وتقليل الاعتماد على أمثلة الكتاب واعتبارها نشاطا تذكيريا وتدريبا منزليا

٢. متابعة المعلم للواجبات المنزلية وشرح ما غمض منها وإيجاد بدائل لما لا استعمال له.

٣. الانتباه إلى أن صنع الجمل محض عمل نحوي وأنه قد تتسع الجملة أو تضيق بإضافة أو حذف في الجملة من من مكملاتها من المفاعيل والتوابع وغير ذلك، وأن التدريب على ذلك يمكن الطالب من صنع جمل بسهولة وبطريقة شبه آلية فلا يبقى أمامه سوى اختيار المفردات والمفاضلة بينها.

٤. استخدام أمثل لأدوات الربط

٥. إيجاد بدائل لفظية وألفاظ تستعمل حياتيا لما قد اشتهر من المجازات والتشبيهات والكنايات كالألقاب والكنى والصيغ الإضافية وألفاظ مثل (كم وكيت وفلان ونجو ذلك مما يمكن اعتباره بدائل بيانية تغني في استعمال البلاغة عن قديم الألفاظ والتراكيب.



مراجع:

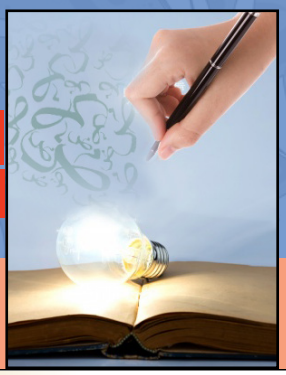
١. انظر فصل تيارات تعليم التصميم الحديثة، تنمية مهارات التصميم في ضوء النظرية التفاعلية فاطمة عبد الرحمن أحمد، رسالة كتوراة ٢٠١٨كلية التربية الفنية

٢. السابق

٣. ٣محمد عطية خميس: "منتوجات تكنولوجيا التعليم"، دار الحكمة، القاهرة، ٢٠٠٣، ص١٨٤.

٤. https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-٢٠١٢/arabic/%D٨%A٩%D٨%A٨%D٨%A٧%D٨%AA%D٨%٨٣%D٩%٨٤%D٩%٧

٥. إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية ص ١٨٢

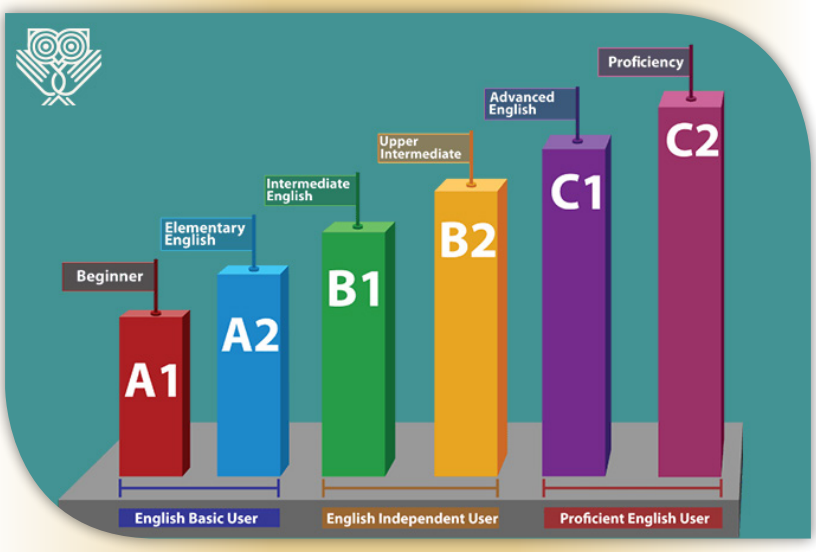


أ. أفنان اللحام
معلمة وباحثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

مُقتطفات من وحيِ التجربة (٣)
"طالبُ المستوى المتقدِّم"

العبارة العربيَّة كالعود، إذا نقرت على أحد أوتاره رنَّت لديك جميع الأوتار وخفقت، فهي تُحرّك في أعماق النفس من وراء حدود المعنى المباشر مَوْكباً من العواطف والصُّور.

ممَّا يضفي على مستخدمها عبيراً يفوح شذاه وسط بيئة أعجميَّة يتذوّق سامعها لُطف المتحدّث ، وفصاحة المتلقّي ، وبراعة مقدّمها تفوق ما سبق . كالعود الذي زاده الإحراق طِيباً . . وزاده السعي تألُّقاً وبريقاً . سعي مقدِّمها ، السفير الأوَّل للطالب المبتدئ الذي بَرَع في الاستهلال بعَرضه لهم، وتفنَّن بتقديمه للمرحلة الثانية مرحلة حصاد المستوى المتوسط الذي كان نتاج الأول وتمهيد الثالث " المتقدِّم " .



هل ترانا ندقُّ والطالب المتقدِّم ولو وتراً واحداً من الأوتار السابق ذكرها ؟ أو أننا وصلنا وإيَّاه إلى مستوى متمرّس من التماس المعاني وتناغم الحروف والأصوات قلباً وقالباً ؟

لا شك أنَّ الوصول لهذه المرحلة من الصعوبة بمكان، حيث غدا ابن العربيَّة يقدِّم عَرضَاً بديعاً في المستويين الأولين ثم مضى مُكملاً بداياته بتنوير فكر المتعلِّم البلاغي بقالب متماسك بديع .

ومن المعلوم بداية أنَّ علم البلاغة أسمى ما تتذوق اللُّغة من خلاله ومع ذلك فإنها تُعرض بأسلوب فظّ ينسف كل شعور يلامس فؤاد القارئ، هل ترانا أصبنا بعرضها الساذج أم ظلمناها وأهلها بترجمتها ؟ أين البلاغة في ترجمة تعابير ومصطلحات لا تؤتي أُكُلها بغير العربيّة ، لغتها الأولى .

وكم يطرق مسامعنا ضَرب من الأعجمية الصاخبة ينزف القلب وجعاً عند سماعها .

فريق يرى في طرحها إثراء لحصيلة المُتلقي وإمتاع لخياله بعد أن أحرز تقدُّماً لا بأس به. لكن ما هذا المبتغى ولا ذاك المقصد .. ما يُحتاج به هنا على وجه الحقيقة :

" مقتطفات جَرَت فأنبتت "

- الاستزادة من القراءة أكثر من المستويات السابقة؛ وذلك لتحصين الذهن بقدر لا يستهان به من العبارات المتماسكة جوهراً ومظهراً .
- الحفاظ على المقدار المُخطط له من مهارتي الاستماع والتحدّث وعدم التقليل منهما بل على العكس ، استمرار التعزيز لهما بمقاطع صوتية ومحادثات متطوّرة أقوى من السابق .
- العمل على الترجمة الفورية ولو سويعات قليلة خلال الفترة المتقدمة ففيها تقوية للثقة وزيادة في ا لطلا قة
- الأخذ بعين الاعتبار أننا نعلّم مهارات تحفظ الألسن .. مهارات تجمع بين دقّة المعاني والنظم البديع للمباني .
- بالإضافة إلى زيادة معدّل المفردات المستخدمة عما سبق زيادة ملائمة للسياق اللُّغوي والثَّقافي . وتقديمها بقالب حضاري حديث لا ينفصل عن جوهر القضية ألا وهو ارتباطه الأول والأخير بالدين المنزّل بلسان عربي مبين .

- فثقافة كل أمّة مرآة جامعة في حيّزها المحدود كل ما تشعّث وتشتّت وتباعد من ثقافة كل فرد من أبنائها على اختلاف مقاديرهم ومشاربهم ومذاهبهم ومداخلهم ومخارجهم في الحياة. وجوهر هذه المرآة هو: اللُّغة ، واللغة والدين، متداخلان تداخلاً غير قابل للفصل البتّة.

قبس من أدب شيخ العربية محمود محمد شاكر.

مهارة الكتابة مهارة إنتاجية، وهي المحصلة النهائية للتطور الذي



سويفي فتحي أحمد
باحث ومحاضر جامعي

تدريس مهارة الكتابة عبر المستويات

حققه الطالب لغويا ويمكن تقييم مستواه في ضوء تلك المهارة، ومن لديه القدرة الكتابية لديه القدرة القرائية وليس العكس.

وتعد مهارة الكتابة أكثر المهارات ضعفا لدى الطلاب، ويرجع هذا الضعف لسببين مهمين:

الأول إهمال الكتب التعليمية لهذه المهارة والفنيات اللازمة لإكسابها لهم، فغاية ما تقدمه الكتاب من تدريبات حولها لا تجعل الطالب يمتلك مقوما الكتابة، وتدريب اكتب موضوعا عن كذا دون أن يرشده إلى مقومات الكتابة (الشكل/ المضمون) لا يعدّ مخرجا وصل إليه المتعلم دون أن يبين له كيف يكتب

و **الثاني**: غياب رؤية المعلم لأهداف تدريس الكتابة والتزامه بما هو مدوّن في الكتاب التعليمي، أو تأخيره لتعليم الطلاب هذه المهارة تعليلا باهتمامه بالتواصل الشفهي، والمذهب الاتصالي على رغم تأكيده للتواصل الشفهي في بداية تعلم اللغة؛ إلا أنه لا يهمل التعبير الكتابي بل يأخذه جنبا إلى جنب مع التعبير الشفهي، وإذا اتضحت رؤية المعلم في تدريس فن التعبير استطاع أن يُكْسِبَ طلابه القسمين معا(الشفهي والكتابي).



وفي هذا المقال نحاول تسليط الضوء على توجهات تساعد المعلم في إكساب طلابه تلكم المهارة:

أولا: يجب أن تكون أهداف مهارة الكتابة على ذُكر من المعلم في جميع المستويات ويسعى إلى تحقيق المخرجات التعليمية المرتبطة بتلك المهارة وما يتعلق بها خاصة أنها مرآة عاكسة لكل المهارات الأمر الذي جعل مسلمة تقول: إن من لديه الكفاءة الكتابية للغة الهدف لديه الكفاءة القرائية تلقائيا.

ثانيا: على المعلم الاهتمام بهذه المهارة من البداية جنبا إلى جنب مع التعليم الشفهي فعند تعليمه الصوت المنطوق تكون الكلمة مكتوبة أمامه ليقوم العقل بعملية نسخ وتخزين لشكل الحرف أو الكلمة ، وبالتالي فبعد أن يكتسب مهارة نطق الصوت فعليه أن يتعلم كيف نكتب هذا الصوت الذي يمثله الحرف مكتوبا. منفردا أو متصلا بالكلمة .ثم تأتي مرحلة تعليمه الحروف بأشكالها. أول ووسط وآخر. وهنا ننبه على أن التدريبات والأنشطة الآلية خارج الصف تساعد كثيرا على الانتقال من هذه المرحلة سريعا، حيث يقوم المعلم بإعداد مجموعة أنشطة وتدريبات تشتمل على أشكال الحروف ويكلف طلابه بالتعرف عليه خاصة مع وجود نماذج وأمثله مُجابة عليه.

ثالثا: مراحل التعبير متدرجة بمنظومة مترابطة، وليست أمرا يدرس لمرحلة ويترك ، والتعليم الناجح هو الذي يربط المواد التعليمية الحالية بما يتناسق معها بالسابق

رابعا: علينا الاهتمام بجانبي التعبير، الجانب الشكلي الآلي ويشمل: جودة الخط ، علامات الترقيم ، تنظيم الصفحة ، الانتباه للأخطاء الإملائية (الصوتية والنحوية والصرفية...)

وجانب المضمون ويشمل: وضوح الأفكاروصحتها ، التدرج في عرض الأفكار ، تأييد الفكرة بالأدلة والشواهد ، ربط الأفكار ببعضها بتسلسل وانسيابية، استخدام أساليب الإقناع ،تضمين الأساليب البلاغية خاصة في التعبير الإبداعي .

وهذا الاهتمام ينصب على نوعي التعبير

* الوظيفي: ككتابة التقريرات ، الإعلانات ،اللافتات الإرشادية ،المذكرات والملخصات،النشرات ، الدعوات والبرقيات... إلخ .

* التعبير الإبداعي: ككتابة الخواطر، المذكرات الشخصية ، الوصف للتجارب ...إلخ

خامسًا: خَصّص وقتا لطلابك لتعليمهم المترادفات والأضداد ، فتنمية الثروة اللغوية تساعد على إنتاج سليم لذا ينبغي الاهتمام بتخصيص وقت لزيادة المترادفات من المعاني والتدريب على كيفية توظيفها.

سادسا: أدوات الربط تمثل الخيط الذي ينظم حبات اللؤلؤ، فهي تزين الكتابة وتوضح المعاني وأكثر الإشكالات في إنتاج الطلاب الكتابي يقع في الربط المناسب بين الجمل وبعضها ، فالتأكيد عليها وعلى أهميتها يمثل ركيزة أساسية في إكتساب تلك المهارة.

سابعا: استخدم أنواعًا مختلفة من الأنشطة لتنمية مهارة الكتابة ، واكسر صندوق التقليد من تصور الكتابة عبارة عن علامات ترقيم وهمزات فقدم لهم صورا للتعبير عنها، استخدم الفيديو التعليمي ووظفه في مهارة الكتابة حكاية أو تلخيصا، أو يقومون بتفريغ بعض النصوص منه، اطلب منهم كتابة تقارير حول متجر مشهور أو الخدمة في المستشفيات الحكومية ، اطلب منهم كتابة ملخص لكتاب أو قصة مع ذكر بيانات الكتاب ، الشاهد اعبر فوق حاجز الروتين في تعليم أي مهارة ولا تكن تقليديدا، والله يتولاك ويرعاك.