



الجمهورية التركية

جامعة ماردين آرتكلو

معهد اللغات الحية في تركيا

قسم اللغة العربية وثقافتها

دراسات عليا (ماجستير)

معايير بناء المناهج الاتصالية (الوظيفية)

في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

محمد حميدو

17765009

المشرف: د. محمد عطا دنيز

ماردين

2019

المقدمة:

تحتلُّ اللغة العربية مكانةً مُهمّةً بين اللّغات العالميّة، وتتبع أهميّتها من كونها لغة القرآن الكريم، وتشكل وسيلة الاتّصال بين أفراد المجتمع، وقد حظيت بشرف نزول القرآن بها، قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾^١.

وانطلاقاً من هذه المكانة شهد ميدان تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في السّنوات الأخيرة إقبالاً شديداً على مستوى العالم، غير أنّ هذا الإقبال لم يُرافقه اهتمامٌ كافٍ بالمناهج الموضوعية لتعليم اللغة العربيّة؛ ذلك أنّ معظم تلك المناهج، لا تقوم على أسس علميّة؛ بل يقوم بعضها على تجارب ذاتيّة، وبعضها الآخر يقوم على اجتهادات نظريّة. من هنا لا بُدّ من وضع مناهج تعليميّة تراعي منطق اللغة العربيّة وخصائصها التي تهتمّ بعمليّتي التّعلّم والتّعليم بالدرجة الأولى، كما تراعي وظائفها التي ينبغي العمل على تحقيقها، وخصوصاً أنّه قد حدث تطوّر في تصميم المناهج، وأخذت الكفاية الاتّصاليّة (الوظيفيّة) مكانها في المناهج الحديثة، وأصبح هناك قواعد في اختيار المفردات والتّراكيب والموضوعات والمواقف اللّغويّة، وركّزت أيضاً على المتعلّم بوصفه محور العمليّة التّعليميّة. ومن بين الأسباب التي يرجع إليها أيضاً الاهتمام بمناهج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى وفق المناهج الحديثة ما يشهده العالم اليوم من الاهتمام بجودة المُنتج التّعليمي بشكل عامّ، ونشر لغته بشكل خاصّ. وهذا التّطوّر لا يتمّ إلّا من خلال الأخذ بحركة الأسس والمعايير التي تسهم في إعداد مناهج تعليميّة تحقّق الهدف من تعليم اللغة الأجنبيّة وهو الاتّصال في مواقف الحياة.

تتجلّى أهميّة البحث في أنّه يمكن أن يكون في رأينا وثيقة لتأليف منهج أو إطاراً أو دليلاً معيارياً لمن أراد التأليف في اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ومن المتوقّع أن تستفيد من البحث الفئات التّالية:

١. المؤسّسات التّعليميّة التي تُعنى بنشر اللغة العربيّة.
٢. القائمون على تخطيط وإعداد مناهج وبرامج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.
٣. معلّمو اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

^١ سورة الزخرف، الآية: ٣

كما يطيبُ لي في هذا المقام أن أسجل عميق شكري وامتناني للدكتور محمد عطا دنيّر الذي تكرّم بالإشراف على هذا البحث، فكان خير معين، وخير ناظر، وخير مُصحح، فكانت إرشاداته منيرة، على ضوئها خرج هذا البحث في حُلته الأخيرة.

ومن ثم فالشكر موصول للجنة المناقشة المتمثلة بالدكتور جنيد مارال، والدكتور خالد العدواني لتفضّلهما بقبول مناقشة هذا البحث، ولما بذلاه من وقتٍ وجهدٍ لقراءته وتقويمه، لما يرفع من سويته العلميّة.

كما يسرّني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأسرة معهد اللّغات الحيّة قسم اللّغة العربيّة وثقافتها، التي لم تدخر جهدًا في تقديم كلّ ما يعين الطّالب في مشواره الدّراسي، وأخصّ رئيس قسم اللّغة العربيّة الدكتور ويسّي أنوردي.

وأخيرًا فإنّي أرجو من الله العليّ القدير أن أكون قد وُفِّقت في إنجاز هذا البحث، وأسأل الله أن يوفق الجميع، وأن يجزيهم عنّا خير جزاء. والله لا يضيع أجر المحسنين.

الباحث

محمد حميدو

ماردين 2019

فهرس المحتويات

أولاً: فهرس الموضوعات

IX	الملخص
X.....	ÖZET
XI.....	Abstract
1.....	المدخل

الفصل الأول: بناء المناهج الاتصالية

14.....	١. المبحث الأول: مكونات عملية الاتصال
14.....	١. ١. الرسالة
14.....	١. ٢. المرسل
14.....	١. ٣. الوسيلة
14.....	١. ٤. المستقبل
16.....	١. ٥. المناهج التقليدية (طريقة القواعد والترجمة)
18.....	١. ٦. المناهج الحديثة (الاتصالية)
21.....	٢. المبحث الثاني: الموضوعات والوظائف اللغوية في المناهج الاتصالية
21.....	٢. ١. وظائف اللغة في المناهج الاتصالية
23	٢. ١. المبادئ التي قامت عليها المناهج الاتصالية
29....	٣. المبحث الثالث: الأسس والمعايير والمداخل التي تنظم محتوى المناهج الاتصالية
29.....	٣. ١. الأسس التي تنظم محتوى المناهج الاتصالية
29.....	٣. ١. ١. ارتباط المحتوى بأهداف المنهج
29.....	٣. ١. ٢. صدق المحتوى وحداثته ودلالته
30.....	٣. ١. ٣. مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم

30.....	٣. ١. ٤. مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية
30.....	٣. ١. ٥. الارتباط بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلّم
30.....	٣. ١. ٦. التوازن بين الشمول والعمق
31.....	٣. ١. ٧. ملائمة المحتوى لظروف تطبيقه
31.....	٣. ٢. معايير تنظيم المحتوى في المناهج الاتّصاليّة
31.....	٣. ٢. ١. التنظيم المنطقي
32.....	٣. ٢. ٢. التنظيم السيكلوجي
33.....	٣. ٣. مداخل تنظيم المحتوى في المناهج الاتّصاليّة
34.....	٣. ٣. ١. المقرّر القواعدي
34.....	٣. ٣. ٢. المقرّر الوظيفي
34.....	٣. ٣. ٣. المقرّر الموقفى
34.....	٣. ٣. ٤. المقرّر الموضوعي
34.....	٣. ٣. ٥. المقرّر الكفايات
35.....	٣. ٣. ٦. مقرّر المهارات
35.....	٣. ٣. ٧. مقرّر المهمّة
36.....	٣. ٣. ٨. مقرّر النّص

الفصل الثاني: طرائق تعليم المناهج الاتصالية

38.....	١. المبحث الأوّل: مهارات الاتصال الشفوي
39.....	١. ١. مهارة الاستماع
45.....	١. ٢. مهارة المحادثة

٢. المبحث الثاني: مهارات الاتصال الكتابي	51
٢. ١. مهارة القراءة	51
٢. ٢. مهارة الكتابة	57
٣. المبحث الثالث: العناصر اللغوية في المناهج الاتصالية	65
٣. ١. الأصوات	65
٣. ٢. المفردات	67
٣. ٣. التراكيب اللغوية	71
الفصل الثالث: الاختبارات والألعاب اللغوية في المناهج الاتصالية	
١. المبحث الأول: مراحل تطوّر اختبارات اللغة	79
١. ١. المرحلة التقليدية (ما قبل العلمية)	80
١. ٢. المرحلة التركيبية والقياس النفسي الإحصائي	80
١. ٣. المرحلة اللغوية والاجتماعية واللغوية النفسية	81
١. ٤. خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم في المناهج الاتصالية	82
١. ٥. الاختبارات الاتصالية للمهارات اللغوية	86
٢. المبحث الثاني: الألعاب اللغوية في المناهج الاتصالية	89
٢. ١. معايير اختيار الألعاب اللغوية	90
٢. ٢. خطوات تنفيذ الألعاب اللغوية	90
٣. المبحث الثالث: الألعاب اللغوية في المهارات اللغوية	91
٣. ١. الألعاب اللغوية في مهارة الكلام	91
٣. ٢. الألعاب اللغوية في مهارة القراءة	93
٣. ٣. الألعاب اللغوية في مهارة الكتابة	94

٣. ٤. الألعاب اللغوية في مهارة الاستماع	95
---	----

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

١. المبحث الأول: إجراءات الدراسة	99
١. ١. منهج الدراسة	99
١. ٢. مجتمع الدراسة	99
١. ٣. وصف بناء أداة الدراسة	99
٢. المبحث الثاني: التحليل والمناقشة	102
٢. ١. تحليل بيانات الاستبانة	102
الخاتمة	129
المصادر والمراجع	133
الملاحق	138

ثانيًا: فهرس الجداول

١. مصطلحات البحث	3
٢. الموضوعات والوظائف اللغوية في المناهج الاتصالية	21
٣. التمييز الصوتي	66
٤. إستراتيجية الاستبانة من حيث توزيع العبارات على محاور البحث	100
٥. هيئة تحكيم الاستبانة	101
٦. توزع العينة تبعًا لمتغيرات البحث	102
٧. المناهج الاتصالية وقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين	105
٨. مساعدة المناهج الاتصالية على استمرارية النمو اللغوي وزيادته	106
٩. تنوع النصوص والتدريبات في المناهج الاتصالية	107
١٠. تنمية المناهج الاتصالية للعادات والمهارات اللغوية	108
١١. تنظيم المادة العلمية في المناهج الاتصالية	109
١٢. المهارات اللغوية المطلوب إكسابها المتعلمين وفق المدخل الاتصالي	110
١٣. الفرصة التي تتيحها المناهج الاتصالية في توظيف المصادر اللغوية	111

١٤. استخدام المواد الأصلية في المناهج الاتصالية 112
١٥. ترتيب المهارات اللغوية في المناهج الاتصالية 113
١٦. الجانب الوظيفي في تدريس القواعد 114
١٧. فقدان المتعلم للصحة اللغوية في المناهج الاتصالية 115
١٨. ارتباط ودمج جميع العناصر والمهارات في اللغة 116
١٩. اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة لمواقف الاتصال الحقيقي 117
٢٠. الاختبارات الاتصالية جاءت ردة فعل على الاختبارات البنوية 118
٢١. الأنشطة اللغوية في المناهج الاتصالية كثيرة، تحتاج لزم لتطبيقها 119
٢٢. الاختبارات اللغوية تكشف عن مستوى قدرة الطالب اللغوية 120
٢٣. الاختبارات اللغوية تسهم في تحسين عملية التعلم 121
٢٤. الاختبارات اللغوية يجب ان تكون وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية 122
٢٥. علاقة الأنشطة اللغوية بالمهارات اللغوية 123
٢٦. مناسبة الأنشطة اللغوية لمختلف أعمار المتعلمين ومستوياتهم 124
٢٧. الأنشطة اللغوية وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة 125
٢٨. الأنشطة اللغوية تشجع المتعلمين على الاستخدام اللغوي لأغراض الاتصال 126
٢٩. تساعد الأنشطة اللغوية على تنمية المشاركة الاجتماعية 127
٣٠. الأنشطة اللغوية تضيف إلى الدرس متعة وتنوعًا وتشويقًا 128

ثالثاً: فهرس الأشكال والرسوم البيانية

١. نموذج الاتصال 15
٢. المدخل التواصلي 38
٣. خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم 83
٤. رسم بياني يوضح الجنس لأفراد العينة 103
٥. رسم بياني يوضح المؤهلات العلمية لأفراد العينة 103
٦. رسم بياني يوضح سنوات الخبرة لأفراد العينة 104
٧. رسم بياني يوضح المناهج الاتصالية وقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين 105

٨. رسم بياني يوضح المناهج الاتّصاليّة على استمرارية النمو اللّغوي وزيادته106
٩. رسم بياني يوضح تنوّع النصوص والتدريبات في المناهج الاتّصالية107
١٠. رسم بياني يوضح تنمية المناهج الاتّصالية للعادات والمهارات اللّغويّة108
١١. رسم بياني يوضح تنظيم المادة العلميّة في المناهج الاتّصالية109
١٢. رسم بياني يوضح المهارات المطلوب إكسابها المتعلمين وفق المدخل الاتّصالي110
١٣. رسم بياني يوضح الفرصة التي تتيحها المناهج في توظيف المصادر اللّغويّة111
١٤. رسم بياني يوضح استخدام المواد الأصليّة في المناهج الاتّصالية112
١٥. رسم بياني يوضح ترتيب المهارات اللّغويّة في المناهج الاتّصالية113
١٦. رسم بياني يوضح الجانب الوظيفي في تدريس القواعد114
١٧. رسم بياني يوضح فقدان المتعلّم للصحة اللّغويّة في المناهج الاتّصالية115
١٨. رسم بياني يوضح ارتباط ودمج العناصر والمهارات في اللّغة116
١٩. رسم بياني يوضح اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة لمواقف الاتصال الحقيقي.....117
٢٠. رسم بياني يوضح الاختبارات الاتّصالية جاءت ردة فعل على الاختبارات البنوية ...118
٢١. رسم بياني يوضح الأنشطة اللّغويّة في المناهج الاتّصالية119
٢٢. رسم بياني يوضح أنّ الاختبارات اللّغويّة تكشف قدرة الطالب اللّغويّة120
٢٣. رسم بياني يوضح أنّ الاختبارات اللّغويّة تسهم في تحسين عملية التعلّم121
٢٤. رسم بياني يوضح أنّ الاختبارات اللّغويّة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف122
٢٥. رسم بياني يوضح علاقة الأنشطة اللّغويّة بالمهارات اللّغويّة123
٢٦. رسم بياني يوضح أنّ مناسبة الأنشطة اللّغويّة لمختلف أعمار المتعلّمين124
٢٧. رسم بياني يوضح أنّ الأنشطة اللّغويّة وسيلة لإغناء اللّغة الهدف125
٢٨. رسم بياني يوضح أنّ الأنشطة اللّغويّة تشجع المتعلمين على الاتصال126
٢٩. رسم بياني يوضح مساعدة الأنشطة اللّغويّة على تنمية المشاركة الاجتماعيّة127
٣٠. رسم بياني يوضح أنّ الأنشطة اللّغويّة تضيف إلى الدرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا128

رابعًا: قائمة الملاحق

١. أسئلة استبانة موجهة للمعلّمين138

المخلص

حدثت في السّنوات الأخيرة تطوّرات كثيرة في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة، وقد أدّت تلك التطوّرات إلى ظهور مناهج مختلفة في حقل تعليمها، وكان من بين أهمّ تلك المناهج المناهج الاتّصاليّة التي تربط اللّغة بوظائفها الاتّصاليّة.

إذ إنّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يستهدف التواصل بها بالدرجة الأولى، ومعرفة خصائصها، والتعرف إلى ثقافتها بالدرجة الثانية؛ ولكي يصل متعلّم اللّغة إلى هذه الغايات لا بدّ من وجود منهج تعليمي يحقق هذا الهدف والغرض، ويساعد المتعلّم للوصول إليه، ولكنّ إعداد هذه المناهج واختيارها يعدّان من أصعب الأمور التي تواجه القائمين على إعدادها؛ لأنّ الأمر يحتاج إلى مجموعة من الأسس والمعايير والمواصفات العالمية.

تهدف هذه الدّراسة إلى وضع مجموعة من الأسس والمعايير والمواصفات في بناء مناهج تقوم على المقاربة التّواصليّة في اختيار المفردات والتراكيب وبناء الجمل القائمة على الوظيفة الاتّصاليّة خارج الفصل الدراسي، بعيداً عن الصورة النمطيّة التي تعلّم فيها هذه اللّغة. والمنهج المتّبع في هذا البحث للوصول إلى النتائج المرجوة هو المنهج الوصفي.

تقع الدّراسة في أربعة فصول ومقدّمة ومدخل، يتناول الفصل الأوّل "بناء المناهج الاتّصاليّة" أهمّ مكوّنات الاتصال، والموضوعات والوظائف اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة، والأسس والمعايير التي تنظّم محتوى المناهج الاتّصاليّة. ويشتمل الفصل الثاني "طرائق تعليم المناهج الاتّصاليّة" على تدريس المهارات الاتّصال الشفوي، ومهارات الاتّصال الكتابي، والعناصر اللّغويّة. ويقف الفصل الثالث "الاختبارات والألعاب اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة" ويبين مراحل تطوّر الاختبارات، والألعاب اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة، والألعاب اللّغويّة في المهارات اللّغويّة. والفصل الرابع يتناول الدّراسة الميدانيّة.

الكلمات المفتاحيّة: المعايير، النّاطقين بلغات أخرى، تعليم اللّغة العربيّة، المناهج الاتّصاليّة.

ÖZET

Son yıllarda yabancı dil eğitiminde birçok gelişmeler olmuştur. Bu gelişmeler eğitim alanında farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yöntemlerin en önemlilerinden biri de dilin uygulama alanıyla irtibatını sağlayan uygulamalı iletişim programları oluşturan yöntemleridir.

Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek, öncelikle onlarla iletişim kurmayı ve daha sonra da onların özelliklerini ve kültürlerini bilmeyi hedef alır. Öğrencilerin bu sonuçlara ulaşması için bu hedef ve gayeleri gerçekleştirecek ve öğrencilerin buna ulaşmasında yardımcı olacak bir eğitim müfredatının olması gerekmektedir. Ancak bunu hazırlayanların karşılaştığı en önemli husus bu müfredatın hazırlanması ve seçilmesidir. Çünkü bu konu, uluslararası pek çok esas, kriter ve standart gerektirir.

Bu çalışmanın hedefi; eğitim dönemi dışında iletişim kurma için müfredat(terim),terkip ve cümle kurulumu için bir dizi temeller, ölçüler ve betimlemelerle iletişim yakınlaşmasını sağlayacak, bu dilin öğrenildiği alışılmış ortamlardan uzak,disiplinler tabanını oluşturmaktır. Bu araştırmada istenen sonuçlara ulaşmak için izlenen yöntem betimleyici yaklaşımdır.

Çalışma, sunuş, giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. 'iletişim müfredatının yapısı' adlı birinci bölüm, iletişimin en önemli bileşenleri olan konuları, dil müfredatında dilin fonksiyonları ve iletişimsel müfredatının içeriğini düzenleyen esas ve kriterleri ele alır.'İletişim Müfredatı Öğretim Yöntemleri' adlı ikinci bölüm, öğretimde sözlü iletişim becerilerini, yazılı iletişim becerilerini ve dil unsurları bölümlerini kapsamaktadır. 'İletişim müfredatındaki testler ve dil oyunları' başlıklı üçüncü bölüm test geliştirme, iletişim müfredatlarındaki dil oyunları ve dil becerilerindeki dil oyunlarının gelişim aşamalarını gösteren konular üzerinde durmaktadır. Dördüncü bölüm ise saha çalışmalarını ele alır.

Anahtar Kelimeler: Uygulamalı İletişim Programları, Standartlar, Diğer Dilleri Konuşanlar Arapça Öğretimi.

ABSTRACT

In recent years, there have been many developments in the field of foreign language education. These developments have led to the emergence of different approaches in the field of education. The most important of these are the communicative approaches that link the language to its communicative functions.

In order for the learner to reach these goals, there must be an educational curriculum that achieves this goal and purpose, and helps the learner to reach it, but the preparation and selection of these curricula are considered the most difficult things facing those who prepare them, because it requires a set of foundations, standards and international standards.

The aim of this study is to develop a set of foundations, standards and specifications in the construction of curricula based on the communicative approach in the selection of vocabulary and structures and the construction of sentences based on the communication function outside the classroom, away from the stereotype in which he learned this language. The approach used in this research to achieve the desired results is the descriptive analytical approach.

The study deals with four chapters, introduction and introduction. The first chapter deals with the "communication curriculum building" of the main components of communication, subjects and language functions in communication curricula, and the foundations and standards governing the content of communicative curricula. The second chapter, "Methods of Teaching Communication Curriculum", includes teaching oral communication skills, written communication skills, and language elements. The third chapter, "Tests and language games in communication curricula", shows the stages of development of tests, language games in communication curricula, and language games in language skills. Chapter IV deals with the field study.

Keywords: Standards, Speakers Of Other Languages, Arabic Language Teaching, Communication Curriculum

المدخل:

إنَّ الحديثَ عن تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها يقتضي الإشارة إلى الأسس التي يستند إليها الموقف اللُّغوي الاتِّصالي، فهناك أسس ومعايير تتصل بعملية التعليم والتَّعلُّم لهذه اللُّغة. وإذا أردنا الحديث عن مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة الموجودة في السوق مازالت دون المستوى المطلوب؛ لذلك نجد فيها ثغرات وفجوات واضحة، فبعضها لم تتمكن من طرح موضوعاتها بما يفيد المتعلِّم في تعلُّمه للُّغة، وتتعامل مع المهارات بشكل منفصل ومجزأ، وتقدِّمها بعيدة عن أيِّ تكاملية أو اتِّصالية تؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها، فلا تعطي للمتعلِّم فرصة لتعلُّم اللُّغة والنَّواصل بها، فهذه المناهج تُقدِّم سيلاً من المفردات دون أدنى اهتمام لتفعيل ولتدوير المفردات، ما يجعلها سريعة النسيان، وتكرر الكثير من النصوص التَّقليدية غير الاتِّصالية، وتقديم تدريبات غير كافية لها، وهذه مهمَّة لدورها في تغذية الذاكرة طويلة الأمد للمتعلِّم، ومن دونها سيؤدِّي المنهج إلى الشعور بالملل والسأم، وبالإضافة إلى أنَّ الاختبارات اللُّغوية تقليدية لا تقيس قدرة المتعلِّم اللُّغوية، والنتيجة نفورهم من تعلُّم اللُّغة، وحاول الباحث في بحثه أن يقدِّم بعض الأسس والمعايير في إعداد المناهج وفق الوظائف اللُّغوية والاتِّصالية، والاستفادة ممَّا أُلِّف في حقل تعليم اللُّغة العربيَّة من مناهج سابقة، وطرح رؤية اتِّصالية وظيفية تقوم على نظريَّات تعليم وتعلُّم حديثة في مجال تعليم اللُّغات خاصَّة المدخل النَّواصلي.

من هنا ارتأى الباحث في تقسيم بحثه إلى أربعة فصول رئيسة تسبقها مقدِّمة ومدخل:

١. الفصل الأول بناء المناهج الاتِّصالية: أي وضع الأسس والمعايير لبناء المناهج

الاتِّصالية (الوظيفية) في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى.

٢. الفصل الثاني طرائق تعليم المناهج الاتِّصالية: وذلك محاولة لتوجيه المعلِّمين على

كيفية تدريس المناهج من منظور اتِّصالي.

٣. الفصل الثالث الاختبارات اللُّغوية: ويكون ذلك من خلال تقديم آلية إجراء الاختبارات

الاتِّصالية بعيداً عن الاختبارات التقليدية التي لا تقيس كفاية المتعلِّم اللُّغوية.

٤. الفصل الرابع الدِّراسة الميدانية: قام الباحث بتصميم الاستبانة وعرضها على معلِّمي

ومعلِّمات اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، ثمَّ قام بتحليلها للوصول إلى النتائج والتوصيات

مشكلة البحث:

تتجلى مشكلة البحث في السؤال الرئيس أو الرئيسي التالي:

ما المعايير والأسس لبناء المناهج الاتصالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟ ومن هذا السؤال تنبثق أسئلة فرعية عدة، وهي:

١. ما المبادئ والأسس التي تقوم عليها المناهج الاتصالية للناطقين بغير العربية؟
٢. ما المداخل والمعايير التي تنظم بناء المناهج الاتصالية؟
٣. ما الموضوعات والوظائف اللغوية في المناهج الاتصالية؟
٤. ما موقع تدريس مهارات الاتصال الشفوي في المناهج الاتصالية؟
٥. ما موقع تدريس مهارات الاتصال الكتابي في المناهج الاتصالية؟
٦. ما موقع تدريس العناصر اللغوية في المناهج الاتصالية؟
٧. ما دور الأنشطة والألعاب اللغوية في المناهج الاتصالية؟
٨. كيف نصمم الاختبارات اللغوية في المناهج الاتصالية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. تحديد الأسس والمعايير لبناء المناهج الاتصالية في تعليم اللغة العربية.
٢. توضيح المبادئ والمداخل والإجراءات التطبيقية في تصميم المناهج الاتصالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٣. عرض مفصل لآلية تدريس المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي.
٤. وضع صيغة للمبادئ التي تقوم عليها الاختبارات الاتصالية.
٥. بيان الموضوعات والمواقف والوظائف اللغوية في المناهج الاتصالية.
٦. الاطلاع على النظريات التي اشتقت منها طرائق التدريس التقليدية والحديثة.
٧. تقديم لمحة عن تعليم وتعلم اللغة العربية وفق المناهج الاتصالية.

أدوات البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة في بحثه.

حدود البحث:

تدور الدراسة في إطار الحدود التالية:

١. الحد الموضوعي:

يقتصر هذا البحث على معايير بناء المناهج الاتصالية (الوظيفية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢. الحد الزمني:

العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

٣. الحد المكاني:

معهد اللغات الحية - جامعة آرتقو ماردين - تركيا.

كلية العلوم الإسلامية - جامعة آرتقو ماردين - تركيا.

مصطلحات البحث:

المعايير	هي مجموعة الأسس والأساليب والأطر والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج التعليمية.
الكفاية الاتصالية	هي قدرة المتعلم على استعمال اللغة بشكل طبيعي في مواقف الاستعمال الحقيقي.
المناهج الاتصالية	وهي المناهج التي تستعين بما جد من نظريات علمية، وأفكار حديثة في علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي.

الطريقة	هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
لغة أجنبية	هي اللغة التي يتم تعليمها خارج حدود بلادها.
اللغة الهدف	هي اللغة التي ينشدها المتعلم سواء أكانت لغة أجنبية أم ثانية.
المقرر	هو مادة تعليمية مرتبة تُقدّم للمتعلمين ليتّم تعلّمها خلال فترة زمنية معينة. وفور الانتهاء من تعلّم هذه المادة التعليمية يبدأ تقويم المتعلمين باستخدام الاختبارات المُجهزة لذلك الغرض، ويُمنح كلّ من يجتاز تلك الاختبارات بنجاح شهادة انتقال إلى مستوى أعلى.
الناطقون بلغات أخرى	هم متعلّمو اللغة العربية ممّن تكون لغتهم الأمّ غير العربية.
اللغة الثانية	هي اللغة التي يتعلّمها الطّالب الأجنبي داخل حدودها القومية.
المحتوى	هو الذي يقوم بمعالجة التّفاصيل داخل موضوعات المقرر، ويشتمل بدوره على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات.

جدول رقم (١) يوضح تعريف مصطلحات البحث

منهج البحث:

اتّبع الباحث في معالجة موضوع بحثه المنهج الوصفي، الذي تستخدمه عادة العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية واللسانية، فهو يقوم ويعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليّات التصنيف والتحليل والإحصاء، ومن هنا ارتأى الباحث استخدامه في دراسته لتحليل البيانات والمعلومات التي جمعها تحليلاً يؤدّي للوصول إلى النتائج والتوصيات.

الدّراسات السّابقة

١. عرض الدّراسات السّابقة

الدّراسة الأولى: دليل عمل في إعداد الموادّ التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة
التّعريف بالدّراسة:

تتناول هذه الدّراسة أهمّ الاتّجاهات العالميّة في تحليل وتقويم كتب تعليم اللّغات الأجنبيّة، وأهمّ البحوث والدّراسات العربيّة في مجال تحليل وتقويم الكتب التّعليميّة، وأهمّ الأسس والمعايير التي يجب الأخذ بها عند تقويم وتحليل وإعداد مناهج تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، وأهمّ الأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد مستوى سهولة أو صعوبة هذه الكُتب التّعليميّة.

أهداف الدّراسة:

- ١- تزويد المشتغلين والعاملين في مجال تعليم اللّغات بأدوات تحليل وتقويم محتوى الكتب.
- ٢- تهدف إلى عرض مجموعة من الأسس والمعايير التي يمكن الاستناد إليها عند دراسة كتب تعليم اللّغة العربيّة.
- ٣- توضيح العمليّات الأساسيّة للاتّصال اللّغوي بوصفها مدخلًا حديثًا لتعليم اللّغات الأجنبيّة.

منهج الدّراسة:

اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي.

النتائج:

- ١- تعرّف الاتّجاهات الحديثة في تأليف وتحليل وتقويم كتب تعليم اللّغات الأجنبيّة.
- ٢- تزويد لجان تأليف الكتب بمجموعة من المعايير التي يمكن أن يميّزوا في ضوءها بين الغثّ والسّمين في كتب تعليم العربيّة.

التّوصيات:

عالجت هذه الدّراسة مجموعة من القضايا التي تفتح الباب أمام دراسات أخرى وبحوث، تستكمل ما نقص منها، وتجيب عمّا أشارت إليه من أسئلة وتفصّل ما أجملته من أمور، وتجرب ما خلصت إليه من آراء.

الدِّراسة الثَّانية: مذاهب وطرائق في تعليم اللُّغات

التَّعريف بالدِّراسة:

استهلَّ الباحث كتابه بعرض تاريخي لتعليم اللُّغات، وأردف ببيان مذاهب وطرائق تعليم اللُّغة، ثُمَّ تحدَّث عن عدد من المداخل لتعليم اللُّغة، لكن ما يهْمُننا منها مدخل تعليم اللُّغة الاتِّصالي، ومدخل تعليم اللُّغة عن طريق المواقف، والذي يركِّز على الجانب الشَّفوي في تعليم اللُّغة، ثُمَّ تعرَّض الكتاب لمدخل عدَّة أخرى تتاسب تعليم اللُّغة الثَّانية مثل: الطَّريقة السَّمعية الشَّفويَّة، والطَّريقة الصَّامتة، وتعليم اللُّغة الإرشادي... إلخ. إذاً هو كتاب جامع مانع تعرَّض لطرق تعليم اللُّغات، ومداخلها، وقد خصَّ المدخل الاتِّصالي بالتفاتة خاصَّة.

أهداف الدِّراسة:

- ١- تبرز أوجه التَّشابه والاختلاف بين المذاهب والطَّرائق في إطار وصفيٍّ واحد.
- ٢- تهدف إلى تقديم صورة موضوعيَّة شاملة لمذهب أو طريقة معيَّنة.
- ٣- تعطي للمعلِّم أو المتدرب فكرة واضحة عن الطَّرائق الشَّائعة وغير الشَّائعة، وتبصِّره بالمعايير الَّتِي تمكِّنه من قراءة تلك الطَّرائق ومناقشتها وملاحظتها بعين ناقدة.

منهج الدِّراسة:

اتَّبعَت الدِّراسة المنهج الوصفي.

النَّتائج:

- ١- أغلب الأساليب وفلسفات التَّدريس مبنيَّة على مواقف فلسفيَّة أو نظريَّة بدلاً من أن تكون مبنيَّة على أي شكل من الأدلَّة والشَّواهد.
- ٢- توضيح مدى أهميَّة تطوير تعليم اللُّغات وتعلُّمها في ضوء المدخل الاتِّصالي.

التَّوصيات:

استخدام جميع الطَّرائق والأساليب التَّدريسيَّة في عمليَّة تعليم اللُّغات الأجنبيَّة من خلال الممارسات الصَّفية.

الدّراسة الثّالثة: مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحية نقدية

التّعريف بالدّراسة:

هذه دراسة مسحية نقدية للاتّجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها من خلال التّركيز على أربعة مداخل؛ هي الأحدث في مجال تعليم اللّغة، هي:

- ١- المدخل التّكاملي
- ٢- المدخل المهاري
- ٣- المدخل الاتّصالي
- ٤- المدخل الوظيفي

أهداف الدّراسة:

- ١- تهدف الدّراسة إلى رصد مداخل تعليم اللّغة بصورة مباشرة.
- ٢- تقديم نظرة عامّة عن تعليم اللّغة وبعض قضاياها.
- ٣- تعقيب الدّراسات الأجنبيّة والتّعليق عليها في مجال تعليميّة اللّغة.

منهج الدّراسة:

اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي.

النتائج:

- ١- غلبة الطّابعين النّظري والتّطبيقي على الدّراسات العربيّة في المدخل التّواصلي.
- ٢- تنوّع دراسات المدخل المهاري، وتعدّد محاور اهتمامها.
- ٣- اتّسام دراسات المدخل الوظيفي بالجمع بين دراسات أكاديميّة، وأخرى ميدانيّة.
- ٤- الكتابات التي تناولت مداخل تعليم اللّغة العربيّة بصورة تخصصيّة دقيقة هي من القلّة والنُّدرة والعموميّة.

التّوصيات:

استعانت المادّة البحثيّة بمئة وتسعة وعشرين مرجعاً عربياً وأجنبياً؛ اهتمت به إلى تأصيل مادّتها، وإغناء أفكارها.

الدِّراسة الرَّابِعة: مبادئ تعلُّم وتعليم اللُّغة

التَّعريف بالدِّراسة:

تناول الكتاب باستفاضة التَّطبيقات العمليَّة على تدريس اللُّغة اتِّصاليًّا، وتحدَّث عن ذلك في فصلين مهمَّين، كان التَّركيز فيهما على أمرين؛ الأوَّل هو بيان مفهوم الكفاية الاتِّصاليَّة وعلاقة الكفاية الاتِّصاليَّة بتحقيق وظائف اللُّغة، وكيفية تنمية الكفاية الاتِّصاليَّة، ثُمَّ كيفية تقويمها، والأمر الآخر هو تقديم تطبيقات على المدخل الاتِّصالي مستفيدًا من علم اللُّغة وعلم النَّفس ونظريَّات التَّعلُّم. وقد ختم المؤلِّف كتابه برؤية تاريخيَّة تطرح قضايا للتطبيق والرَّبط بين أنماط من الطُّرق والأفكار في ضوء المدخل الاتِّصالي.

أهداف الدِّراسة:

- ١- تهدف إلى فهم متكامل للمبادئ الَّتِي يعتمد عليها تعلُّم وتعليم اللُّغات الأجنبيَّة من خلال تأكيده على نظريَّة لتدريس اللُّغات الأجنبيَّة.
- ٢- معرفة ما يحدث للمعلِّم والمتعلِّم داخل الفصل الدِّراسيِّ.
- ٣- أعطت فكرة شاملة عن الأسس والخلفات النَّظريَّة لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة.

منهج الدِّراسة:

اتَّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي.

النُّتائج:

- ١- تناولت قضايا مهمَّة ذات صلة بتعليم اللُّغة وتعلُّمها.
- ٢- وضَّحت أهميَّة المدخل الاتِّصالي في إنقان الكفاية اللُّغويَّة والاتِّصاليَّة.

النُّوصيات:

على المعلِّم أن يقوم بإعداد المادَّة التَّعليميَّة وتنظيمها وتحليلها إلى مكوِّنات أولية، ويحدِّد العلاقات القائمة بين هذه المكوِّنات ثم عرضها بنفسه عن طريق اتِّباع الأسس والخطوات والخلفات النَّظريَّة لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة، والَّتِي يمكن أن يُبنى عليهم الفهم الكامل لطرائق التَّعليم وتقنياته واستعمالاته.

الدِّراسة الخامسة: اللُّغات الأجنبيَّة، تعليمها وتعلُّمها

التَّعريف بالدِّراسة:

تتكوَّن الدِّراسة من مُقدِّمة وبابين، ويتضمَّن كلُّ باب من فصول عدَّة، وفي الباب الأوَّل يستعرض الباحثان النُّظريَّات والمناهج المختلفة لدراسة اللُّغات، ويذكران أنَّ أهمَّ الاتِّجاهات الَّتِي سادت في مجال تعليم اللُّغات الأجنبيَّة هي "القواعد التحويليَّة، المدرسة البنيويَّة، القواعد التَّقليديَّة، مدرسة علم اللُّغة الاجتماعيَّة". وفي الفصل الثاني تطرَّق الباحثان إلى الجانب السيِّكولوجي ويناقدان فيه أهمَّ تلك النُّظريَّات، وهي: النُّظريَّة السُّلوكيَّة، النُّظريَّة المعرفيَّة، ويذكر الباحثان خصائص كلِّ نظريَّة، والأسس الَّتِي يقوم عليها، ثُمَّ يتناولان التَّطبيقات العمليَّة للنُّظريَّتين في مجال تعليم اللُّغة الأولى والثَّانية.

أهداف الدِّراسة:

- ١- إعداد دراسة شاملة متكاملة، تحاول الإحاطة بمشكلات تعليم اللُّغات الأجنبيَّة وتعلُّمها.
- ٢- وضع منهجيَّة جديدة، لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة.

منهج الدِّراسة:

اتَّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي.

النُّتائج:

- ١- عرضت مجموعة من الموضوعات النُّظريَّة والأسس العامَّة لتعليم اللُّغة الثَّانية.
- ٢- كما عرضت جوانب تطبيقيَّة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها.

النُّوصيات:

تعدُّ هذه الدِّراسة من أفضل الدِّراسات في المكتبة العربيَّة لأنَّها تناولت جوانب نظريَّة وأخرى تطبيقيَّة في حقل تعليم اللُّغات الأجنبيَّة.

الدِّراسة السَّادسة: الأسس النَّفسِيَّة واللُّغويَّة والتَّربويَّة لتعليم وتعلُّم اللُّغات

التَّعريف بالدِّراسة:

تناول الباحث في بادئ الأمر تعريف اللُّغة، ثُمَّ انتقل إلى خصائص اللُّغة وما ارتبط بها من مفاهيم تربوية تطبيقيَّة كونها ظاهرة إنسانيَّة واجتماعيَّة، وكونها نظامًا يتكوَّن من أصوات ورُموز عرفيَّة، وكونها أداة اتِّصال ووعاء للثقافة.

يُعرِّج الباحث بعدها ليتناول الأسس النَّظريَّة في تعليم اللُّغة بادئًا بالأساس النَّفسي، إذا يستعرض المدارس والاتِّجاهات المختلفة التي عُنيَتْ بعملِيَّتي تعليم وتعلُّم اللُّغة، فشرع بالمدرسة السُّلوكيَّة مرورًا بالاتِّجاه المعرفي وانتهاءً بالاتِّجاه الاتِّصالي. وقد ذكر الأسس اللُّغويَّة وفق النَّظريَّة البنيويَّة. واختتم الباحث عرضه لهذه الأسس بالأساس التَّربوي وجملة الطَّرائق التي اتَّبعَتْ لتعليم اللُّغة مُعدِّدًا الخصائص التَّطبيقيَّة لهذه الطَّرائق من حيث الإيجابيات والسَّلبيات.

أهداف الدِّراسة:

- ١- تعريف اللُّغة وإبراز خصائصها.
- ٢- الكشف عن أهمِّ التَّطبيقات التَّدريسيَّة في مجال تعليم اللُّغات وتعلُّمها.

منهج الدِّراسة:

اتَّبعَتْ الدِّراسة المنهج الوصفي.

النُّتائج:

- ١- استعراض أهمِّ طرائق تعليم اللُّغات ولكلِّ منها مزايا ومثالب.
- ٢- الطَّريقة الانتقائيَّة هي أفضل طريقة لتعليم اللُّغة العربيَّة.
- ٣- تمتاز هذه الطَّريقة بالمرونة والحرية بدون التقييد بطريقة تدريس معيَّنة أو الولاء لها.

التَّوصيات:

الدَّعوة إلى تخليص برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى من قبضة تطبيقات الطَّريقة السَّمعية الشَّفهية المهيمنة في معاهد ومراكز تعليم العربيَّة، والتَّركيز على الطَّريقة النَّواصليَّة.

٢. مناقشة الدراسات السابقة

لقد تمَّ اختيار الدراسات السابقة على أساس صلتها الجزئية المباشرة أو غير المباشرة بموضوع الباحث، فزى موضوع طعيمة يتناول أساسيات تحليل الكتب التعليمية والمحتوى، وأعطى مجموعة من المعايير التي يمكن الاستفادة منها في تأليف كتب الناطقين بغير العربية. أمَّا في كتابه "تعليم اللغة اتصاليًا" فقد تحدَّث عن الاتجاه الاتصالي بالتفصيل من حيث نشأته ومقوماته ومعوِّقاته ومجالاته وضوابطه، وكذلك عن دور اللغة في المجتمع والمصطلحات اللغوية المتداولة الحديثة وتعريبها، وتعليم المهارات اللغوية من منظور البرنامج الاتصالي. أمَّا دراسة ريتشارد فقامت بعرض تاريخي لتعليم اللغات ومذاهبها وطرائقها، ثمَّ بيان القول في مداخل عدَّة لتعليم اللغة. وقامت دراسة عوض أحمد عبده بدراسة مسحية نقدية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذكر فيها أهمَّ الدراسات الأجنبية والدراسات العربية. في حين تناولت دراسة دوجلاس أهمَّ المبادئ والتطبيقات العملية لتدريس اللغة اتصاليًا، ركَّز فيها على أمرين مهمَّين، هما: الكفاية الاتصالية ونظريات التعلُّم. وتناولت دراسة نايف خرما، وعلي حجاج الاتجاهات الحديثة التي سادت في تعليم اللغات الأجنبية. كذلك دراسة عمر الصديق أوردت جميع الطرق التدريسية التقليدية والحديثة والتي جمعت بين هذه وتلك والنقد الموجَّه إلى كلِّ منها.

٣. الإفادة من الدراسات السابقة

تمكَّن الباحث من الاستفادة بشكل كبير من كلِّ الدراسات السابقة التي تناولها في بحثه، لقد ساعدته في فهم مشكلة البحث وصياغتها على نحو صحيح، وبناء خطة البحث والهيكل العام، وكانت الاستفادة أيضًا على مستوى توزيع وتقسيم البحث إلى فصول ومباحث. وهذا العرض للدراسات السابقة بمراحله كافة شكَّل نواة تمنح الباحث كلمة السرِّ للدُّخول إلى مراده، والغوص في موضوع البحث. حاول الباحث أن يقدِّم تصوُّرًا شاملاً لآلية بناء المناهج الاتصالية وكيفية التعامل معها من خلال تعليمها وإجراء اختباراتٍها فقد جمع الباحث ما كان مشتتًا، وأوضح ما كان مُبهمًا.

مصادر الدّراسات السّابقة:

١. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد الموادّ التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، معهد اللّغة العربيّة، مكّة، جامعة أمّ القرى، ١٩٨٤م.
٢. جاك ريتشارد، ثيودور، روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة: محمود إسماعيل صالح، وآخرون، دار عالم الكتب، ط١، الرياض، ١٩٩٥م.
٣. عوض أحمد عبده، مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحية نقدية، مكّة المكرمة، جامعة أمّ القرى، معهد البحوث العلميّة، ٢٠٠٠م.
٤. دوجلاس براون، مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد، عيد بن عبد الله الشّمري، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.
٥. نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، العدد ١٢٦، ط١، الكويت، ١٩٨٨م.
٦. عمر عبد الله الصديق، الأسس النفسيّة واللّغويّة والتربويّة لتعليم وتعلّم اللّغات، المجلة العربيّة للناطقين بغيرها، معهد اللّغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالميّة، الخرطوم-السودان، السنة الرابعة، العدد الخامس، ٢٠٠٠م.



الفصل الأول

بناء المناهج الاتصالية

١. المبحث الأول: مكونات عملية الاتصال

إنَّ أهمَّ ما تُقدِّمه المناهج الاتِّصاليَّة هو مطالبتها للمعلِّم بتدقيق النَّظر لما ينطوي عليه الاتِّصال، فإذا أراد المعلِّمون من المتعلِّمين استعمال اللُّغة الهدف بشكل توافقي، فيجب عليهم أن يفهموا ما يحتاجه هؤلاء المتعلِّمون من حاجات اتِّصاليَّة.

وإذا أردنا أن نبيِّن مكونات عملية الاتِّصال فيمكننا أن نتعرَّفها من خلال ما ذكره رشدي طعيمة وآخرون إذ رأوا أنَّ مكونات عملية الاتِّصال هي: "عبارة عن عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليَّات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هي: رسالة، ومرسل، ووسيلة، ومستقبل.

١.١. الرسالة

يقصد بها المحتوى الَّذي يؤدُّ المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفًا من ورائه التأثير عليهم، ولكلِّ رسالة مضمون يحمل الأفكار عن طريق الرُّموز اللُّغويَّة التي يُراد التعبير عنها.

١.٢. المرسل

هو مصدر الرسالة والطرف الأوَّل في عملية الاتِّصال الَّذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه. والمرسل هنا قد يكون فردًا أو مجموعة أفراد.

١.٣. الوسيلة

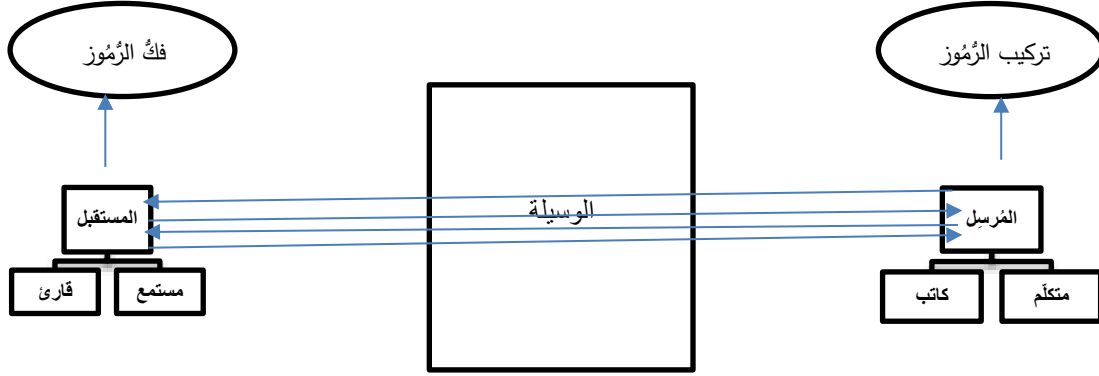
هي الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة. وتتنوَّع الوسائل ما بين الصَّوت العادي عند الاتِّصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرُّسوم والسِّجلات وأجهزة الإعلام، من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلي إلى غير ذلك من أدوات الاتِّصال، والوسيلة ليس شأنها بسيطًا، بل هي ركن من أركان العملية الاتِّصاليَّة.

١.٤. المستقبل

ويُقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وقد تكون فردًا أو مجموعة أفراد، وهي التي تتولَّى فكَّ رُموز الرسالة وتفسيرها مُتَّخذة بعد ذلك الموقف المناسب لها^٢.

^٢ رشدي أحمد طعيمة، أحمد علي مذكور، إيمان أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ٢٠١٠م، ص٣٩٧.

شكل (١) نموذج الاتصال



وفي ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال ونشأتها؛ إذا كانت المناهج القديمة في تعليم اللغات الأجنبية تقوم على تعليم الأنماط والأشكال اللغوية، ولا تهتم بتعليم المعاني التي هي محتوى هذه الأشكال والأنماط، مع الإشارة إلى أن هذه المناهج قد أهملت حاجات المتعلمين إهمالاً شديداً، وركزت على تعليم المتعلم أبنية اللغة التي أدت إلى ظهور عيّنات ونماذج من المتعلمين يتميزون بمقدرة نحوية جيّدة، وفهم قرائي رائع، ولكن دون أن يكونوا قادرين على استخدام اللغة في عملية الاتصال^٣.

وإذا ما أنعمنا النظر في هذه المناهج وجدناها تقوم على أفكار ومبادئ تقليدية في تعليم اللغة؛ فهي تقدّم قوائم ذات موضوعات وعناصر نحوية كثيرة، مثل: أدوات الجرّ، الفعل، الفاعل، المفعول به، الحال، الصّفة، الظروف، أدوات النّصب والجزم، الجملة بنوعها الاسمية والفعلية... إلخ. ما يعني أن المتعلم سيجد هذا الكمّ الكبير من الموضوعات النحوية أمامه ولن يكون قادراً عن التعبير عن أبسط الأشياء، كسؤال عن مكان السكن، أو التعريف عن نفسه، أو طلب وجبة طعام في مطعم. ويرجع السبب في ذلك إلى أن تلك المناهج لا تدرب المتعلم على استخدام اللغة في شكلها الطبيعي الوظيفي التّواصلي، كما أنّها في عرضها الموضوعات النحوية لا تراعي حاجة المتعلم^٤. ولكن ظهور الثورة الاتّصالية في المجتمعات الحديثة في القرن العشرين، وظهور علم النفس وعلم الاجتماع اللذين دعوا إلى تعليم اللغات في ضوء العوامل

^٣ رشدي أحمد طعمة، أحمد علي مذكور، إيمان أحمد هريدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٣٩٨.

^٤ ينظر: علي علي شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، تعريب وتحرير، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود، ط١، الرياض، ١٩٩٥م، ص ٨٤.

السيكولوجية وتنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم اللغة، كل ذلك أدى إلى رفض المناهج التقليدية القديمة، والاهتمام بالمناهج الاتصالية التي تمكن المتعلم من الكفاية الاتصالية، التي تجعله يستخدم اللغة الأجنبية، في إطارها الاتصالي والاجتماعي، وقد نتج عن هذا التغيير رصد حاجات المتعلمين ودراساتها، ومن ثم تحديد الوظائف والمواقف الاتصالية التي تقوم بها. وسنتناول في هذا الإطار المقارنة بين المناهج القديمة (التقليدية) والمناهج الحديثة (الاتصالية) من حيث النشأة والأهداف والملامح والنظرية والمدخل ووظيفة المعلم والمتعلم والمواد التعليمية والسلبيات والإيجابيات.

١. ٥. المناهج التقليدية (طريقة القواعد والترجمة)

يشير عبد العزيز العصيلي إلى أن هذه الطريقة "هي من أقدم الطرق ولا يوجد تاريخ محدّد لنشأتها، وسميت بذلك لأنها كانت تهتم بتدريس القواعد بشكل نظري، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها، ويتم تدريس القواعد النحوية وفق هذه الطريقة بعد ترجمتها إلى اللغة الأم.

١. ٥. ١. أهداف الطريقة وملامحها

أ. تهدف إلى تعليم اللغة الثانية وتمكين الدارسين من قراءة النصوص الأدبية الصعبة.

ب. المعرفة الدقيقة لخصائص اللغة الثانية ومقارنتها بغيرها وخاصة اللغة الأولى للمتعلم.

ج. يُنظر إلى اللغة على أنها حفظ القواعد النحوية والصرفية والإلمام بها نظرياً.

د. كان الهدف الرئيس لها هو الاتصال بمصادر ثقافة اللغة الثانية وقراءة كتبها وتراثها، وفهم نصوصها، والتدرب على الكتابة من خلال الترجمة من اللغة الأم وإليها.

هـ. الاهتمام الزائد بالصحة اللغوية وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية^٥.

^٥ عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود، ط١، الرياض، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص ٣٤-٣٥

١. ٥. ٢. النظرية والمدخل

يذكر محمد علي الخولي أن " هذه الطريقة لا تنطلق من مدخل، ولا تستند إلى نظرية، بل تعتمد على الملكات العقلية أو التدريب الشكلي في علم النفس، وتؤمن بانقسام العقل إلى أقسام ومناطق خاصة، منها ما يختص بالذاكرة، وحل المشكلات وغير ذلك. ربما هي سبقت دي سويسير ومدرسة جنيف وبراغ في المجال اللغوي"^٦.

١. ٥. ٣. وظيفة المعلم

دور المعلم في هذه المناهج ثانوي، رغم أنه سيد الموقف داخل الفصل الدراسي، فمهمته تنحصر في تدريس الكتاب المقرر وترجمة محتوياته إلى اللغة الأم. بناءً على ذلك؛ فإن هذه الطريقة لا تكلف المعلم شيئاً من التحضير للدروس.

١. ٥. ٤. وظيفة المتعلم

المتعلم لا حول له ولا قوة، يتحمل عبئاً ثقيلاً فهو يستمع إلى شروحات وحواشي المعلم طوال الوقت من غير فائدة، ويكتب بعض ما يسمعه في مذكرة خاصة به أو على الكتاب المقرر وبلغته الأم، وليس لديه فرصة أو قدرة لمناقشة المعلم أو الحديث مع زملائه باللغة الهدف.

١. ٥. ٥. وظائف المواد التعليمية

يحتوي المنهج على كتابين: أحدهما للقواعد النحوية والصرفية والآخر للقراءة، ولا يسمح بالخروج عنهما إلا في حدود ضيقة، لأن المطلوب من المعلم أن يشرح جميع الدروس بالتفصيل^٧.

١. ٥. ٦. المزايا: لهذه المناهج التقليدية مزايا يمكن أن نذكر أهمها:

- أ. لا تكلف المعلم عبئاً تدريسياً ثقيلاً.
- ب. تناسب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في الفصل؛ لأنهم لا يستطيعون المشاركة الفعلية في الفصل، ويستفاد منها في حالة التعلم الذاتي.

^٦ محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م، ص ١٣٧-١٣٨.

^٧ ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٣٩-٤٠.

ج. المتعلّمون الذين يتعلّمون اللغة الهدف عن طريقها يحسنون عادة مهارتي القراءة والكتابة.

د. التّركيز على القواعد يفيد في المراحل المتقدّمة من تعليم اللغة الهدف.

١. ٥. ٧. سلبياتها: يمكن تلخيصها أيضًا في:

أ. لا تهتمّ بمهارة الكلام وتركّز على القواعد كثيرًا.

ب. اعتمادها على التّرجمة بوصفها بديلاً للوسائل التّعليميّة.

ج. تُكثّر من استخدام اللغة الأم ممّا يجعل اللغة الثانية قليلة الاستعمال.

د. تركّز على التّعلّم عن اللغة وليس اللغة ذاتها^٨.

١. ٦. المناهج الحديثة (الاتصاليّة)

جاءت ردّة فعل على المناهج التّقليديّة وعيوبها، والتي تعاملت مع اللّغات كأنّها ميّنة.

وتقوم هذه المناهج على تقديم أنماط اللغة الهدف في صورة مواقف اجتماعية اتّصاليّة، يُتوقع

أن يمرّ بها المتعلّم في حياته اليوميّة، مثل: السّوق - المطار - المطعم - الجامعة - مكتب

البريد - مكتب الطّيران - العمل - الذهاب إلى المستشفى.

١. ٦. ١. أهداف الطّريقة وملامحها

أ. تركّز على جميع أجزاء الكفاية الاتّصاليّة، ولا تقتصر على الكفاية النّحويّة أو اللّغويّة فقط.

ب. ليس الشّكل -البنية- هو الإطار الرئيس لتنظيم وتسلسل دروس اللغة.

ج. تولي الطّلاقة اللّغويّة أهميّة أكبر من الدّقة اللّغويّة، إذا تعدّ الدّقة اللّغويّة أمرًا ثانويًّا

بالنسبة لعملية الاتّصال وإن كانت متعلّقة أو خاطئة.

د. المتعلّمون يستعملون اللغة إنتاجًا (لفظًا) واستقبالًا (فهمًا) في مواقف لم يسبق أن عرفوها

أو تدربوا عليها^٩.

^٨ صلاح عبد المجيد العربي، اللّغات الحيّة تعلمها وتعليمها بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة لبنان، ط، بيروت، لبنان، ١٩٨١م، ص ٧٩.

^٩ حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتّصال والتكنولوجيا في التعليم، مطبعة المعارف، ط٤، القدس، فلسطين، ١٩٧٩م، ص ١٨٠-١٨١.

١.٦.٢. النظرية والمدخل

يرى عبد العزيز العصيلي أن "هذه النظرية استفادت من نظريات شتى وآراء مختلفة، تنطلق من نظرية لغوية ونفسية في آن واحد، وهي النظرية المعرفية العقلانية التي أعلنها تشومسكي، ودعا إلى الأخذ بها في دراسة اللغة، ونبذ الآراء البنيوية التي تنظر إلى اللغة نظرة شكلية سطحية، وقد دعت إلى الاهتمام ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم ولم تقتصر على هذه الكفاية، وإنما تجاوزتها إلى الكفاية الاتصالية التي نادى بها هايمز وهاليداي ودرسن.

١.٦.٣. وظيفة المعلم

للمعلم وظائف مهمة في تعليم اللغة وفقاً لهذا المذهب؛ إذا يبحث عن حاجات المتعلمين إلى الاتصال باللغة الهدف، ثم يحللها ويحولها إلى مواقف اتصالية تلبي هذه الحاجات، ثم يهيئ الجو المناسب لممارستها داخل حجرة الدراسة. وعندما يبدأ الدرس يُقسم المتعلمين إلى مجموعات، ويوزع الأنشطة بينهم، ثم يقوم بدور الموجه والمرشد، ويحيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، ويشاركهم مشاركة حقيقية.

١.٦.٤. وظيفة المتعلم

للمتعلم وظائف لا تقل أهمية عن وظائف المعلم؛ لأن المتعلم محور العملية التعليمية وفقاً لهذا المذهب. فالمواقف الاتصالية التي يختارها المعلم ويعد موادها ينبغي أن تكون نابعة من حاجات المتعلم ومحقة لأهدافه الاتصالية. كما أن المتعلم يشارك في الحوارات الاتصالية داخل حجرة الدراسة ويمارسها في البيئة العامة.

١.٦.٥. وظيفة المواد التعليمية

وظائف المواد التعليمية وفقاً لهذا المذهب ثانوية ومحدودة؛ فمن الأفضل ألا تُفرض مفرداتها على المتعلم، وأن تكون مساعدة ومكملة لعملية الاتصال، لا موجهة لها. ومحتوى المواد التعليمية وفقاً لهذا المذهب غالباً ما تكون مواد تعليمية حقيقية، غير مصنوعة، ويمكن أن تُقدم من خلال الصور القصصية، والألعاب اللغوية، وتبادل الأدوار والتمثيل.^{١٠}

^{١٠} ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ١٥٤-١٥٧.

٦.٦.١. مزاياها

- أ. تعلّم اللغة وفقاً لهذا المذهب من الأمور المحببة للمتعلمين؛ لأنه يسعى إلى تحقيق رغباتهم وأهدافهم من تعلّم اللغة الأجنبية.
- ب. التوازن بين وظيفة كلّ من المعلم والمتعلّم والموادّ التعليمية، فكلّ واحد منهما له أهمية خاصة في إنجاح العملية التعليمية.
- ج. الأنشطة والأساليب المقدّمة داخل الفصل صالحة في معظمها لجميع المستويات اللغوية: المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم.
- د. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، إذا اختار كلّ متعلّم ما يناسب مستواه اللغوي.
- هـ. هناك أساليب وطرائق فريدة في تدريس اللغة وفقاً لهذا المذهب، مثل: التعزيز، والتغذية الراجعة، وتصويب الأخطاء.

٦.٦.١. سلبياتها

- أ. مفهوم الاتصال غالباً ما يقتصر على الجانب الشفهي من اللغة.
- ب. لا يوجد ترتيب واضح للمهارات اللغوية، ولا ترتيب ثابت يجب الالتزام به، بل يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرّب عليها المتعلّمون.
- ج. الالتزام الزائد بأساليب وطرق هذا المذهب قد يلغي كثيراً من أدوار المعلم، كالسيطرة على الفصل، وتوجيه المتعلّمين، وإعطاء التعليمات، وتصويب الأخطاء.
- د. تتطلب جهداً شاقاً من المعلم في إعداد الدُّروس، واختيار الموادّ التعليمية المناسبة.
- هـ. تدريس اللغة وفقاً للمذهب الاتصالي لا يحقق أهداف بعض المتعلّمين من تعلّم اللغة، وبخاصّة من يرغبون مواصلة دراساتهم في الجامعات، بمن فيهم متعلّمو اللغة العربية لأغراض دينية^{١١}.

حاول الباحث من خلال الكلام السابق أن يوضّح وظائف المعلم والمتعلّم والموادّ التعليمية في المناهج الحديثة والتقليدية، وأكّد على أن تكون المناهج الحديثة موجهة ومتمركزة حول المتعلّم، وأن تقدّم في سياق تعليمي يخدم العملية الاتصالية للغة.

^{١١} ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود، ط١، الرياض، ١٤٢٢هـ، ص ٣٦٩-٣٧٣.

٢. المبحث الثاني: الموضوعات والوظائف اللُّغويّة في المناهج الاتِّصاليّة.

الموضوعات (المواقف)	الوظائف اللُّغويّة
في المستشفى	السؤال والطلب
في المطعم	التحيّة والسلام
في المطار	الوصف
في مكتب حجز التذاكر	الموافقة والرفض
الأنشطة اليوميّة	الشكوى والتوضيح
في السُّوق	تقديم معلومات شخصيّة
البحث عن عمل	النَّصح والإرشاد
فصول السنة	التعبير عن الدهشة والاهتمام والرضى
الذهاب في رحلة	الاعتذار
المناسبات-زواج - أعياد	تحديد المشكلة
العلاقات بين الأقارب	إعطاء توجيهات
الصِّحّة	النقاش والإقناع
الهوايات	القدرة على إدارة حوار وتغيير الموضوع
الدِّراسة	تقديم اقتراحات
البنك وخدماته	الحديث عن النشاطات اليوميّة

وسائل الاتصال	وصف أحداث في الماضي
الاقتصاد	السؤال عن حالة الجوّ
مشكلات الشباب	التّرحيب والوداع
العادات والتقاليد	المقارنة بين الأشياء
معالم أثرية	تأييد الفكرة بالأدلة
السّياسة	التعبير عن المشاعر -فرح-حزن... إلخ ^{١٢} .

جدول رقم (٢) يوضّح الموضوعات والوظائف اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة.

٢. ١. وظائف اللّغة في المناهج الاتّصالية

وهناك وظائف عدّة للّغة داخل المنهج الاتّصالي، وقد جعلها هاليداي في سبع وظائف أساسيّة هي:

٢. ١. ١. الوظيفة النفعيّة: INSTRUMENTAL FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللّغة للحصول على أشياء ماديّة مثل: الطّعام، والشّراب. ويلخّصها هاليداي في عبارة "أنا أريد".

٢. ١. ٢. الوظيفة التنظيميّة: REGULATORY FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم. ويلخّصها هاليداي في عبارة "افعل كما أطلب منك".

٢. ١. ٣. الوظيفة التّفاعليّة: INTERACTIONAL FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين. يلخّصها هاليداي في عبارة "أنا وأنت".

^{١٢} أخذ الباحث هذه الموضوعات والوظائف اللّغويّة من عدّة سلاسل تعليمية رجع إليها، مثل: العربية بين يديك -اللسان- أبجد... إلخ.

٢ . ١ . ٤ . الوظيفة الشخصية: PERSONAL FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره، وأفكاره. ويلخصها هاليداي في عبارة "إنني قادم".

٢ . ١ . ٥ . الوظيفة الاستكشافية: HEURISIC FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلم منها. ويلخصها هاليداي في عبارة "أخبرني عن السبب".

٢ . ١ . ٦ . الوظيفة التخيلية: IMAGINATIVE FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخیلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخصها هاليداي في عبارة "دعنا نتظاهر أو ندعي".

٢ . ١ . ٧ . الوظيفة البيانية: REPRESENTATIONAL FUNCTION

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخصها هاليداي في عبارة "لدي شيء أريد إبلاغك عنه"^{١٣}.

ونلاحظ أنَّ هذه الوظائف تُلخّص باختصار المواقف الكثيرة التي تساعد المتعلّم للاتّصال بغيره، ولا شكَّ أنَّ كلّ وظيفة من الوظائف السابقة لها مجال محدّد ومعین تقوم به.

٢ . ٢ . المبادئ التي قامت عليها المناهج الاتّصالية

وهنا سنعرض أهمّ المبادئ التي قامت عليها المناهج الاتّصالية:

- يجب أن يتعامل المتعلّمون مع اللغة على مستوى النّصّ المتّصل، ويجب أن يتعلّموا ربط الكلام وتنسيقه والخواص التي ترتبط بها الجمل ببعضها.
- القواعد والمفردات التي يتعلّمها الطّالب تتبع من الوظيفة والموقف ودور المتحدّثين فيه.

^{١٣} رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها-تدريسها-صعوباتها، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ١٥٣-١٥٤.

- عرض المادّة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطيّة، إذا يستطيع المتعلّم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللّغة وليس تنمية اللّغة كقوالب جامدة. بمعنى آخر عرض المادّة إذا تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلّم التّواصلية.
- المتعلّم هو مركز ومحور العمليّة التعليميّة، إذا أصبح بإمكانه القيام بالنّشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللّغة، مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، فهي فرصة للمتعلّم كي يشارك في جميع الأنشطة التعليميّة داخل الفصل، بخلاف ما كان مُتبعًا في المناهج التّقليديّة فقد كان المتعلّم هو المستقبل للأسئلة، وهو الذي يجيب عنها^{١٤}. لذلك يقول نايف خرما وعلي حجاج بهذا الصّد " إنّ الطّريقة التّواصلية تتمحور حول الطّالب وليس حول المعلّم. وبعبارة أخرى، فإنّ هذه الطّريقة طريقة مرنة تتيح للمتعلّم أن يقوم بجميع الأدوار التي لم تكن الطّرائق السّابقة تتيحها له إلا ما ندر. ففي هذه الطّريقة مُتّسع للعمل المكثف، والعمل العامّ حول النّقاط العامّة من مادّة الدّرس. وهناك عمل فردي يؤديه كلّ طالب في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي. وهناك وقت للعمل التّعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد. وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلّمين، وإعطاء كلّ منهم الفرصة ليتعلّم وفق جهده وإمكاناته"^{١٥}.
- الأخطاء نتاج طبيعي لتطوّر المهارة الاتّصاليّة، بوصفها حقًا لكلّ متعلّم، وبهذا الاهتمام يمكننا أن نُحدّد نجاح المتعلّمين بطلاقتهم وصحّة أدائهم.
- يمكننا أن نبدأ بمهارتي القراءة والكتابة في وقت مبكر، ولا يؤخّر تعليمهما.
- مسموح باستخدام التّرجمة حين يحتاج إليها المتعلّمون أو يستفيدون منها.
- أفضل طريقة لترتيب المادّة التعليميّة أن تكون بحسب الوظائف الاتّصاليّة.
- الكفاية الاتّصاليّة هي الهدف المرغوب فيه في المنهج الاتّصالي.
- اللّغة يصنعها المتعلّم من خلال التّجربة والخطأ.

^{١٤} ينظر: جاك ريتشارد، ثيودور، روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة: محمود إسماعيل صالح، وآخرون، دار عالم الكتب، ط١، الرياض، ١٩٩٥م، ص ١٣٠.

^{١٥} نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، العدد ١٢٦، ط١، الكويت، ١٩٨٨م. ص ١٧٤.

- الطَّلَاق واللُّغة المقبولة (الدِّقَّة) هي الهدف الأساسي، ويتمُّ الحكم على الدِّقَّة من خلال السِّياق وليس بصورة مجرَّدة.
- استخدام الحوارات للقيام بوظائف اتِّصاليَّة معيَّنة.
- تصميم وبناء محتوى المنهج على أساس وظيفي اتصالي لا نحوي تقليدي.
- جعل المفردات والقواعد مرتبطة بالقواعد والمواقف الاتِّصاليَّة.
- تشجيع وتشويق المتعلِّمين على التحدُّث والاتِّصال باللُّغة الهدف منذ بداية التعلُّم^{١٦}.
- المنهج الوظيفي في تعليم اللُّغات لا ينكر أبدًا أهميَّة السَّيطرة على النِّظام النُّحوي للُّغة، ولا يغفل تنمية السَّيطرة النُّحويَّة تنمية منتظمة من خلال تقديم المادَّة اللُّغويَّة وعرضها، فالتركيب النُّحوي لا يُعلَّم غاية في ذاته، بل باعتباره وسيلة مساعدة في إنجاح عمليَّة الاتِّصال. وهذا لا يعني الاهتمام بالجانب الاتِّصالي للُّغة وإهمال الجانب النُّحوي، فالنُّحو هو الأداة والوسيلة لتحقيق عمليَّة الاتِّصال^{١٧}.
- الغرض الأساسي من تعليم اللُّغة هو تحقيق الاتِّصال الحقيقي بين النَّاس، ما يعني وجوب تدريس الصِّبغ الحيَّة والابتعاد عن الصِّبغ القديمة المهجورة.
- الأنشطة الاتِّصاليَّة تحفِّز المتعلِّمين على استخدام اللُّغة وتعلُّمها داخل الفصل منذ بداية البرنامج الدِّراسي، حتى ولو كان نشاطًا بسيطًا مختصرًا، ولكن يمكن أن يكون أطول وأكثر تحدِّيًا مع تقدُّم المستوى اللُّغوي^{١٨}. ومن الأنشطة اللُّغويَّة التي لها دور في تنمية مهارات الاتِّصال: تمثيل الأدوار، أسلوب حلِّ المشكلات، الألعاب اللُّغويَّة.

^{١٦} جاك ريتشارد، ثيودور، روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللُّغات، ترجمة: محمود إسماعيل صالح، وآخرون، ص ١٣١-١٣٢.

^{١٧} ينظر: علي علي شعبان، قراءات في علم اللُّغة التطبيقي: تعريب وتحرير، ص ٨٣.

^{١٨} ينظر: هكتر هامري، النُّظريَّة التكامليَّة في تدريس اللُّغات ونتائجها العمليَّة، ترجمة: راشد عبد الرحمن الدوش، مطبعة السفير، ط١، الرياض، ١٩٩٤م، ص ٩٢.

٢. ١. تصميم وحدة تعليمية في المناهج الاتصالية:

عند تصميم الوحدة واختيار نُصوصها ينبغي أن نقوم بمجموعة من الإجراءات:"

- تحديد الوظيفة اللغوية الفرعية المستهدفة: الوصف، السرد، التفاوض، الإقناع، التهنئة...إلخ.
- تحديد النمط النصي للمنتج الكتابي الذي يمكنه تحقيق الوظيفة اللغوية.
- اختيار أكبر عدد ممكن من النصوص داخل الوحدة، إذا تكون خادمة للنمط النصي والوظيفة اللغوية المستهدفة ويكون ذلك عن طريق تكثيف النصوص في الأداء الإنتاجي والاستيعابي.
- تُصمَّم الدُّروس في وحدات تعليمية تنتمي كلٌّ منها إلى مجال معيَّن، وتُغَمَّر الوحدة بسيل من النصوص المقروءة والمسموعة والمتلفزة والمُصوَّرة.
- يكَلِّف المتعلِّم في كلِّ وحدة بعدد من المشروعات البحثية والاستقصائية حول محور الحديث.
- احتواء المقرر على نصوص وحوارات مسموعة ومقروءة ومتلفزة، تمثِّل جميع الأنماط الموجودة في الواقع.
- تصميم أنشطة كلامية قائمة على مواقف تواصلية يكون فيها المتعلِّم طرفًا أساسيًا.
- تمكين المتعلِّم من أداء الوظائف اللغوية والأنماط النصية، وذلك عن طريق:
 - تقديم دخل لغوي مكثَّف يمثِّل كلَّ وظيفة اتصالية.
 - تحليل المهارات والاستراتيجيات الناجحة في أداء الوظيفة/ النمط النصي وصولًا إلى تمثُّلها.
 - الممارسة المكثَّفة للوظيفة / النمط شفهيًا وكتابيًا.
- الطَّلَاقَة متعلَّقة بالدَّخَل اللُّغوي الكثيف؛ فغزارة الدَّخَل اللُّغوي الذي تتوفَّر فيه الشُّروط الأربعة تؤدِّي حكمًا إلى زيادة في الطَّلَاقَة.
- تُقدِّم الطَّلَاقَة على الدِّقَّة اللُّغوية^{١٩}.

^{١٩} أحمد الربان، وآخرون، بناء وثيقة منهج للناطقين بلغات أخرى، ٢٠١٨م، غير منشورة، ص ٢٤.

- يكف المتعلّم بفرز ألفاظ المجال ومعالجتها في سلسلة من التّدرّيات الّتي تضمّن له تخزينها واستيعابها.
- يتمّ تطوير الحصيلة اللّغويّة للمتعلّمين عن طريق:
 - استخدام إستراتيجيات متعدّدة لتخزين الألفاظ والتّراكيب.
 - ممارسة الألفاظ والتّراكيب مُمارسة مكثّفة في سياقات مختلفة وأنماط شفهيّة وكتابيّة.
- تعلّم قواعد اللّغة والإملاء مفيد إذا كان عمليّاً ومبنياً على حاجات المتعلّمين، ويتحقّق ذلك عن طريق:
 - التّركيز على كثافة الممارسة الكتابيّة.
 - استمرار عمليّات النّسخ إلى مستويات عدّة.
 - اقتصار الدّرس النّحوي على الوظائف النّحويّة.
 - التّركيز على تقديم التّدرّيات المكثّفة للمعاني النّحويّة (نفي، نهي، استفهام، ... إلخ).
- الكسب اللّغوي يتحقّق إذا صُمّمت المواقف التّعليميّة على شكل مهمّات تعليميّة، ويكون ذلك عن طريق التخلّص من (س/ج).
- إنهاء كلّ وحدة تعليميّة بعدد من النّشاطات التّقويّة للكفاية المعجميّة والنّحويّة.
- يكفّ المتعلّمون في كلّ وحدة بمشروعات صالحة لتقويم الأداء.
- التّركيز على جانبيّ الأداء (استيعاب، إنتاج) في النّشاطات التّقويّة القلبيّة والبنائيّة.
- ينبغي التنويع في النّصوص والتّدرّيات اللّغويّة إذ تغطّي الأنواع المختلفة للكفاية الاتّصاليّة، أو المكونات الأساسيّة لها، وهي:
 - الكفاية النّحويّة.
 - الكفاية اللّغويّة الاجتماعيّة.
 - كفاية التّخاطب أو الخطاب.
 - الكفاية الاستراتيجيّة^{٢٠}.

^{٢٠} أحمد الرهبان، وآخرون، بناء وثيقة منهج للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٥.

ينبغي علينا تحليل بناء المادّة التّعليميّة على أساس التحليل الدقيق للحاجات اللّغويّة عند المتعلّمين، وتحويل هذه الحاجات إلى وظائف لغويّة تشبّعها المادّة التّعليميّة المُقدّمة في المنهج، وأن يكون المحتوى اللّغوي مستندًا إلى دراسات وقوائم شيوع مُعتمدة من جهات رسميّة، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون المحتوى مبرزًا الثقافة العربيّة والإسلاميّة والعالميّة، ومراعياً حاجات المتعلّمين النّفسيّة في تحفيزهم على التّعلّم، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم. وإنّ الهدف الأساسي من إعداد المناهج الاتّصاليّة هو تنمية الاستيعاب والاتّصال ورفع الكفاية الاتّصاليّة لدى المتعلّم.



٣. المبحث الثالث: الأسس والمعايير والمداخل التي تنظم محتوى المناهج الاتصالية

في ظلِّ الكمِّ الهائل من المعارف والخبرات وما تقتضيه أهداف المنهج لا يمكن اختيار محتوى المنهج بشكل اعتباطي، بل يجب أن يكون على أسس ومعايير مُحدَّدة يعتمد عليها الخبراء والمتخصِّصون في المناهج من أجل أن يكون المحتوى فعَّالاً في تحقيق أهداف المنهج التعليمي، إذا تُعدُّ عملية تنظيم محتوى المنهج من الأمور الحاسمة في نجاح المقرَّر الذي سيُدرَّس، والمحتوى هو الخبرات التَّعليميَّة المُستمدَّة من مهارات اللُّغة وعناصرها وثقافتها التي يُراد إكسابها المتعلِّم في ضوء الأهداف الموضوعية، وسنقف هنا عند أهمِّ المعايير والأسس والمداخل التي تنظم هذا المحتوى، كما بيَّنها محسن عطية في كتابه (المناهج الحديثة وطرائق التدريس).

٣. ١. الأسس التي تنظم محتوى المناهج الاتصالية:

٣. ١. ١. ارتباط المحتوى بأهداف المنهج

إنَّ أولَ عنصر من عناصر المناهج الاتصالية هي الأهداف؛ لذا فإنَّ المحتوى الاتصالي ينبغي أن يوظَّف لخدمة الأهداف فالعلاقة بين الأهداف والمحتوى تتَّسم بالتأثير والتأثر المتبادل في ما بينهما؛ لأنَّ المحتوى لازم من لوازم تحقيق الأهداف، والأهداف تتحكَّم بنوع المحتوى؛ ولهذا يجب أن يكون المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج إذا يؤدِّي مرور المتعلِّمين بالخبرات التي يتضمَّنُها المحتوى إلى تحقيق أهداف المنهج الاتصالي، وهذا يتطلب من واضعي المناهج الاتصالية استحضار أهداف المنهج والاهتمام بها عند اختيار المحتوى، والحرص على أن يوفِّر المحتوى الذي يتمُّ اختياره أفضل الفرص لتحقيق الأهداف.

٣. ١. ٢. صدق المحتوى وحداثته ودلالته

المقصود بصدق المحتوى هو دقَّته العلميَّة وخلوه من الأخطاء، أما الحداثة فتعني أن يتضمَّن المحتوى أحداث المعارف العلميَّة المعاصرة التي تمَّ التَّثبت من صدقها وصحَّتها بالبحث والتَّجريب، أمَّا الدَّلالة فتعني أن يكون المحتوى الذي يتمُّ اختياره من واضعي المنهج ذا معنى عند المتعلِّمين ويشعرون بفائدته لاتِّصاله بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها^{٢١}. لذلك يجب أن يحرص المعنيون باختيار محتوى المناهج الاتصالية الحديثة على الدِّقَّة العلميَّة، وأن يبتعدوا تماماً عن مصادر المعرفة التي لا يتَّسم

^{٢١} محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م،

أصحابها بالدقة العلمية والأمانة، وأن يبتعدوا أيضاً عن المبادئ والنظريات القديمة التي ثبت خطأها. وأن يبتعدوا عن كل ما لم تعد له قيمة في ظل المعطيات الحديثة، وأن يحرصوا على أن يكون المحتوى مواكباً للاكتشافات المعاصرة للفرد والمجتمع.

٣. ١. ٣. مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم

الهدف الأساسي من العملية التعليمية برمتها هو المتعلم، وعليه فإنه ينبغي أن يستجيب محتوى المنهج الاتصالي لخصائص المتعلمين ومستوى نضجهم، واستعدادهم، وحاجاتهم لضمان إقبالهم عليه، وانجذابهم إليه؛ لأنه عندئذ يكون ذا معنى في نفوسهم.

٣. ١. ٤. مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية

من المعروف أن محتوى المنهج يُقدّم إلى متعلمين غير متساويين في قدراتهم واستعداداتهم من حيث القدرات المعرفية، والخلفيات الثقافية ومستوى الذكاء، والبيئة الاجتماعية، وغير ذلك من المتغيرات التي لا بُد أن يكون لها أثر في عملية التعلم ونواتجها؛ لذلك ينبغي أن يحرص واضعو المناهج الاتصالية على مراعاة هذا التباين من خلال تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى إذا كان لعلّ متعلم نصيب فيه عن طريق تنويع الأنشطة الإثرائية، والخصوص، والوسائل التعليمية إذا وجد كل طالب فيها ما يلبي رغباته ويشبع حاجاته.

٣. ١. ٥. الارتباط بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم

من أهم المعايير التي ينبغي أن يستند إليها اختيار المحتوى وارتباطه بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم فكل مجتمع خصائصه وسماته وثقافته، وكذلك ينبغي ألا يتعارض مع خصائص المجتمع وثقافته؛ لذلك ينبغي اختيار المحتوى الذي يساهم في تشكيل ثقافة المتعلم وفق معتقدات المجتمع وقيمه^{٢٢}.

٣. ١. ٦. التوازن بين الشمول والعمق

من معايير اختيار المنهج الاتصالي أن يحتوي على مجموعة من مجالات الخبرة وعدم اقتصره على مجال واحد وترك الجوانب الأخرى، بمعنى أن يشتمل المحتوى على الخبرات التي

^{٢٢} محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص ٩٥.

من شأنها إحداث نمو شامل متكامل لدى المتعلّم يوازن بين الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهارية وهذا هو المقصود بالشّمول.

أمّا العمق فيعني أن يتضمّن المنهج أساسيات المادّة من مفاهيم، وتعميمات، وقوانين ونظريّات من دون تشتيت جهد المتعلّمين في تفاصيل لا مسوّغ لها. وعلى هذا الأساس، فإنّ معيار الشّمول والعمق يعني أن يُراعي المحتوى التّعرض إلى موضوعات بالقدر الملائم المتوازن بين الشّمول والعمق فلا يعرضها عرضاً سطحيّاً ولا يتعمّق في تفصيل بعض الموضوعات ويترك بعضها الآخر.

٣. ١. ٧. ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه

إنّ هذا المعيار يعني أن يكون المحتوى ملائماً للظروف التي يطبّق فيها من حيث:

أ. الوقت المخصّص له.

ب. أعداد المتعلّمين.

ج. الأنظمة المعمول بها والتسهيلات الإدارية.

د. المعلّمون ومستوى تأهيلهم.

هـ. التّجهيزات والمستلزمات الماديّة^{٢٣}.

٣. ٢. معايير تنظيم المحتوى في المناهج الاتّصاليّة

وقد وجد رشدي طعيمة معايير عدّة يجب أن تُراعى في عمليّة تنظيم المحتوى:

٣. ٢. ١. التّنظيم المنطقي

ويقصد به تقديم المحتوى مرتّباً في ضوء المادّة ذاتها؛ أي: مراعاة التّرتيب المنطقي للمعلومات والمفاهيم بغضّ النّظر عن مدى قابلية المتعلّمين لذلك، ففي النحو مثلاً يبدأ المنهج بالموضوعات النّحويّة البسيطة (الجملة الاسميّة/الفعليّة) وينتهي بالموضوعات المعقدة (الاشتغال-التنازع في العمل... إلخ). فبعض الصّيغ والأزمنة أكثر فائدة من بعضها الآخر؛ لذا

^{٢٣} محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص ٩٥.

ينبغي أن نركّز أولاً على المفيد منها. والمادة فيه تعدّ محور العملية التعليمية ويحرص هذا التنظيم على مراعاة:

- أ. التدرج من البسيط إلى المعقد.
- ب. التدرج من السهل إلى الصعب.
- ج. الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- د. الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- هـ. الانتقال من القديم إلى الحديث.
- و. البدء بالجزئيات والانتهاه بالكليات.

٣. ٢. ٢. التنظيم السيکولوجي

ويقصد به تقديم المحتوى في ضوء حاجات المتعلّمين، وظروفهم الخاصة، وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها. ولا يلتزم بالترتيب المنطقي للمادة. فقد يبدأ المتعلّمون بتعلّم الاستفهام والتعجب مثلاً حسب المواقف اللغوية الاتصالية التي يمرون بها دون الالتزام بتقديم الجملة الفعلية أو الاسمية أولاً. فالمتعلّم فيه هو محور العملية التعليمية فهو تنظيم يقوم على الأسس النفسية الخاصة بالمتعلّمين وميولهم وحاجاتهم^{٢٤}.

ويتفرّع عن هذين التنظيمين العامّين معايير فرعية أخرى تتمثّل في الآتي:

٣. ٢. ٢. ١. التنظيم الحزوني: ويقوم هذا النوع من التنظيم على فكرة المنهج الحزوني كالتالي:

- أ. تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج.
- ب. تقديم المفاهيم المحسوسة ثمّ الانتقال إلى شبه المحسوسة، ثمّ المجردة.
- ج. تقديم المفاهيم بصورة مبسطة أولاً، ثمّ تقدّم بصورة أكثر اتّساعاً وتعقيداً وصولاً إلى أعلى مستوى من تعقيد المادة^{٢٥}.

٣. ٢. ٢. ٢. الاستمرارية والتتابع: "ويقصد بها العلاقة الرئيسة بين المواد في محتوى المنهج، إذا تودّي كلّ مادة إلى إحداث أثر معيّن عند المتعلّمين تدعمه المادة التالية، بمعنى أن تُصاغ

^{٢٤} رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة العربية الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، د.ط، الرباط، ١٩٨٩م، ص ٦٨-٦٩.

^{٢٥} ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص ١٠٠.

المواقف اللغوية وتقدم بشكل متدرج ومستمر، إذا يبدأ بتقديم خبرة لغوية بسيطة، ثم مع تقدم المتعلم في مستويات تعلم اللغة تزداد الخبرة اتساعاً وعمقاً. مثال ذلك في التراكيب، إذا أردنا تقديم الفاعل، فلا نقدمه دفعة واحدة، وإنما نقدم الفاعل المفرد المرفوع بالضمة، ثم الفاعل المثنى ثم الفاعل الجمع ثم الفاعل الضمير وهكذا في مراحل متتابعة ومتعاقبة، أي أن دراسة الموضوع لا تتم مرة واحدة، وإنما تستمر دراسته مع المتعلم في مستويات مختلفة إذا يُبنى اللاحق على السابق، وتمهد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة، وقد نأخذ بمدخل التتابع كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل أو العكس، نبدأ بالكل وننتهي بالجزء. وهكذا طبقاً لطبيعة المادة المقدمة والأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها، وهذا ما يعرف بالتنظيم المنطقي لخبرات التعلم الذي يجعلنا لا ننتقل بالمتعلم من خبرة لغوية إلى أخرى انتقالية فجائية^{٢٦}. وهنا ينبغي أن تكون الخطوة الأخيرة مرتبطة بالخطوة الأولى من خلال سلسلة واضحة من الروابط. ويمكن استخدام المذاهب التالية في اختيار القواعد وتدرجها:

- **التباعد اللغوي:** يكون في التراكيب التي تشبه تراكيب اللغة الأولى ينبغي أن تُدرس أولاً. فتلك العناصر التي تشبه لغة المتعلم الأصلية ستكون سهلة بالنسبة له، أما تلك العناصر المختلفة فستكون صعبة، وهذا يشكل المنطلق الأساسي لمذهب المقابلة اللغوية المعروف باسم التحليل التقابلي.
- **الصعوبة الداخلية:** ويقرر هذا المبدأ أن التراكيب اليسيرة ينبغي أن تُدرس قبل التراكيب المعقدة وهو أشهر المعايير المستخدمة في تحليل تتابع العناصر القواعدية في المقرر.
- **الحاجة الاتصالية:** هناك حاجة اتصالية لبعض التراكيب في وقت مبكر.
- **الشيوع:** شيوع ورود التراكيب والعناصر القواعدية في اللغة الهدف قد يؤثر كذلك في الترتيب الذي تظهر عليه في المقرر^{٢٧}.

^{٢٦} حسن عبد الرحمن الحسن، دراسات في المناهج وتأصيلها، دار جامعة أم درمان للطباعة والنشر، ط١، الخرطوم، ١٩٩٩م، ص ٦٢.

^{٢٧} ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠١٢م، ص ٣٧.

٣. ٣. مداخل تنظيم المحتوى في المناهج الاتصالية

لقد اقترح جاك ريتشارد مداخل عدة يعتمد عليها مؤلفو المقررات التعليمية إطاراً معيناً
ناظماً لتصميم المواد التعليمية التي سيتضمنها المنهج، ويكون هذا الإطار نقطة الانطلاق
والمظلة التي تدرج تحتها بقية عناصر المحتوى التعليمي، ومن الأطر المقترحة لتنظيم المحتوى
العام:

٣. ٣. ١. المقرر القواعدي Gramatical Syllabus

وهو المقرر الذي تكون نقطة انطلاقه من تأليف العناصر القواعدية التي يجب أن
يحتويها المقرر، إذا تكون الأساس الذي تُبنى عليه الدروس، ويتم تطويع بقية العناصر لخدمة
هذا الغرض.

٣. ٣. ٢. المقرر الوظيفي Functional Syllabus

وهو المقرر المنظم حول الوظائف التواصلية التي تقوم بها اللغة، مثل (الطلب
والشكوى والاقتراح والاتفاق... إلخ)، ويسعى هذا النوع من المقررات إلى تحليل مفهوم القدرة
التواصلية التي يقوم بها الفرد إلى مكوناته المختلفة من منطلق أن إتقان الوظائف الفردية سيؤدي
إلى إتقان القدرة التواصلية.

٣. ٣. ٣. المقرر الموقفي Situational Syllabus

ويتم تنظيم المحتوى في هذا المقرر بناءً على مواقف استخدام اللغة في الحياة اليومية،
مثل (في المستشفى، في المطار، في الفندق، في الشارع).

٣. ٣. ٤. المقرر الموضوعي أو الذي قوامه المحتوى based Syllabus

في هذا النوع من المقررات يكون الأساس في بناء المقرر المحتوى، أو الأفكار الرئيسة
المستمدة من المحتوى، فالمحتوى قد يكون الإطار الوحيد لتنظيم المقرر.

٣. ٣. ٥. المقرر الذي قوامه الكفايات Syllabus Competency-based

يعتمد هذا النوع من المقررات على تحديد الكفايات التي يُتوقع من المتعلمين إتقانها في
ما يتعلق بمواقف وأنشطة محددة. ومن الأمثلة على الكفايات المتعلقة بموضوع (استخدام
الهاتف):

أ. قراءة أرقام الهواتف.

ب. التعريف بالنفس على الهاتف عند الرد على الهاتف أو عند إجراء مكالمة.

ج. طلب التحدث مع شخص ما.

د. الرد على طلب الانتظار.

هـ. الرد على شخص يطلب تسجيل رسالة.

٣. ٦. ٣. ٣. مقرر المهارات Skills Syllabus

يُنظم هذا المقرر حول القدرات المختلفة الأساسية التي يتضمنها استخدام اللغة لأغراض؛ مثل: القراءة والكتابة والاستماع والكلام. ومعالجة اللغة من خلال المهارات مبني على الاعتقاد القائل بأن تعلم اللغة نشاط معقد مثل (الاستماع إلى محاضرة) يتضمن إتقان عدد من المهارات الفردية أو الفرعية التي يتألف منها النشاط.

٣. ٧. ٣. ٣. المقرر الذي قوامه المهمة Task-based Syllabus

وينظم حول المهمات^{٢٨} التي سوف يُجزها المتعلمون في اللغة الهدف. ويعتمد هذا النوع من المقررات على تصميم مهمات مخصصة لتسهيل تعلم اللغة الثانية؛ إذ إن المهمات والأنشطة تشكل فيه الوحدات الأساسية في تصميم المقرر. ومن المفترض أن المتعلمين يستخدمون عند القيام بهذه المهمات مدخلات مفهومة **Inputs** ومخرجات مُعدلة **Outputs**، وهي عمليات يُعتقد أنها مهمة في اكتساب اللغة الثانية.

وتتمثل الآراء الداعمة لتصميم المقرر الذي قوامه المهمة في أن:

أ. المهمة نشاط يقود عملية اكتساب اللغة الثانية.

ب. تدريس القواعد أمر ثانوي؛ لأن الطلاب سوف يكتسبونها بشكل غير مباشر

عند تنفيذ المهمات المقترحة.

ج. زيادة دافعية المتعلمين، وانخراطهم في اتصال هادف.

^{٢٨} المهمة: هي عبارة عن نشاط يتم تنفيذه باستخدام اللغة الهدف؛ كإيجاد حل لمعضلة أو قراءة خريطة وإعطاء مجموعة من التعليمات لتنفيذها.

٣. ٣. ٨. المقرّر الذي قوامه النصّ Text-based Syllabus

وتكون نقطة البداية في هذا النوع من المقرّرات تحليل السّياق الذي سوف يستخدم فيه المتعلّمون اللّغة، ويبدأ بالنّصوص التي حدّدت بوساطة الطّلاب أو لسياق معيّن. ويستخدم هذا النوع من المقرّرات عندما يكون سياق التّعلّم محدّدًا، ويُشتقّ من هذه النّصوص وحدات من العمل تتعلق بهذه النّصوص^{٢٩}.

كانت الاتّجاهات التّقليديّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، تهتمّ بطرائق تدريس اللّغات الأجنبيّة، أمّا إعداد وتصميم المناهج والموادّ التّعليميّة، فلم يكن هناك اهتمام وعناية بهما. وبناءً على ذلك فقد أخذ رواد هذا المدخل الاتّصالي يعدّون مناهج وموادّ تعليميّة من أجل تعليم اللّغة من منظور اتّصالي.

أول محاولة قام بها "فان إك" لإعداد مناهج وموادّ تعليميّة في ضوء المناهج الاتّصاليّة، إذا قام إعداد مفردات منهج لدول المجلس الأوروبي، وأطلق عليها بما يعرف باسم المفردات الفكرية الوظيفية، وكانت عبارة عن قائمة تضمّنت الأفكار والوظائف الاتّصاليّة والتّراكيب اللّغويّة^{٣٠}.

وبعد فترة من الزمن قام المجلس الأوروبي بتطوير المناهج الاتّصاليّة، وشمل التطوير كثيرًا من جوانب المنهج، منها: الموضوعات، الوظائف اللّغويّة، المواقف، الأهداف، المفردات والتّراكيب النّحويّة والأفكار، وكانت الفئة المستهدفة هم الراشدين في أوروبا، وكان الهدف الأغراض الاتّصاليّة كالسفر والتجارة، والوظائف التي يحتاجون إلى اللّغة لأدائها مثل: الوصف-الطلب-التعبير عن الرّأي.

وإذا ما نظرنا إلى المناهج الموجودة الآن في السّوق، سنلاحظ أنها لا تستوفي جميع الحاجات الاتّصاليّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وعلى هذا يتعيّن على أصحاب الاختصاص القيام بإعداد مناهج اتّصاليّة تلبّي حاجات المتعلّم، ويكون ذلك من خلال تحليل حاجاته ورصدها بشكل جيّد.

^{٢٩} ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللّغة، ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، ص ١٩٥-٢٠٩.

^{٣٠} ينظر: محمد فوزي محي الدين، عبد العزيز علي صالح، تدريس اللّغة الأجنبيّة لغير النّاطقين بها وتطبيقاتها في اللّغة الإنكليزية، دار الثقافة للطباعة والنشر، د.ط، الدوحة، ٢٠٠٠م، ص ٨٨-٨٩.



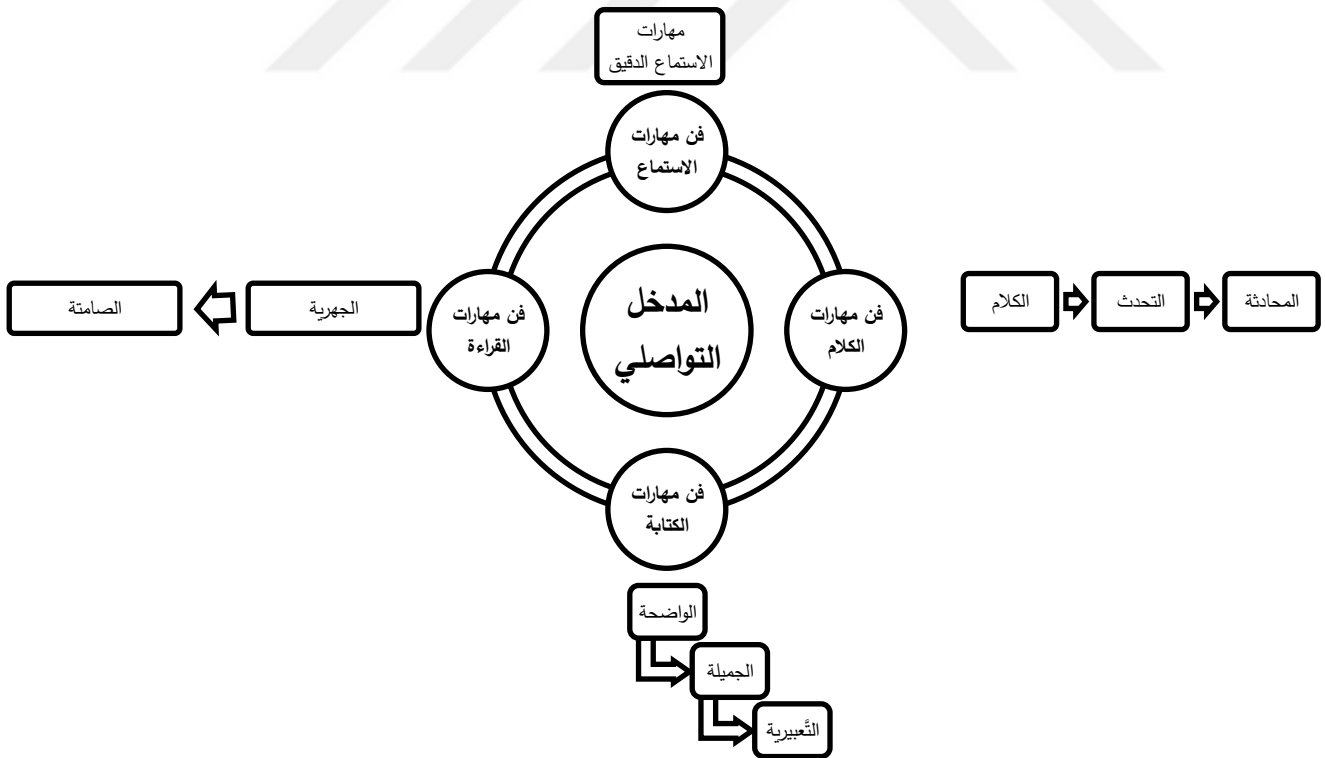
الفصل الثاني

طرائق تعليم المناهج الاتصالية

١. المبحث الأول: مهارات الاتصال الشفوي

يهدف تعليم اللغات بشكل عام إلى إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتم تقسيمها إلى أربع مهارات أساسية هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وإذا أردنا معالجة تكامل المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي، فالتكامل لا يعني مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة. وهكذا نجد عند إعداد منهج لتعليم اللغة في ضوء المدخل الاتصالي لا بُدَّ أن يصدر عن تصوّر خاصٍ لمفهوم اللغة والعمليات المتصلة باكتسابها، والطريقة المناسبة لتدريسها؛ هذا ما صوّره لنا رشدي طعيمة وآخرون حين قالوا: "إنَّ التَّكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتَّضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تقضي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسِّياق على أنَّها تستخدم بشكل طبيعي"^{٣١}.

الشكل رقم (٢) يوضح المدخل التواصلي في تكامل المهارات



^{٣١} رشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٤٣٣.

قمنا بعرض مفصل لمهارات الاتصال بشكل عام، وهنا سنبدأ الحديث أولاً عن المهارات الاتصالية على مستوى اللغة المنطوقة، وبعدها نتطرق إلى المهارات الاتصالية على مستوى اللغة المكتوبة. والسبب يعود في تقديم المهارات الاتصال الشفوي على مهارات اللغة المكتوبة أن الأولى تمثل الاتصال الحي والفوري للغة، أمّا المهارات المكتوبة فتخلو من التفاعل الحي والمباشر.

وعند الحديث عن مهارات الاتصال الشفوي، لا بدّ من أن نذكر مهارتين أساسيتين، هما: الاستماع والكلام. نلاحظ أن هناك متعلّمين يستطيعون الكلام، ولكنهم بالمقابل يعانون من فهم الكلام. ويمكننا القول إنّ كلا الحالتين تحتاج إلى علاج، والعلاج يكمن في طرح منهج أو برنامج متكامل، يُعطي كلتا مهارتين اهتماماً خاصاً ومستقلاً، ولكن في إطار واحد. فالمدخل التّواصلي يعتمد على التّفاوض والتّفاعل دون النّظر إلى قواعد النّظام اللّغوي. نبدأ بمهارة الاستماع أولاً:

١.١ مهارة الاستماع

الاستماع أحد فنون اللغة الأربعة، وأوّل هذه الفنون، ويأتي بعده الحديث والقراءة والكتابة، وينبغي لنا التّمييز بين مفاهيم أربعة، وهي:

١.١.١ السّمع

هو العضو أو الجهاز الذي يستقبل الأصوات، وقد منّ الله عزّ وجلّ على الإنسان بهذه المنة في كثير من مواضع القرآن الكريم. قال الله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾^{٢٢}.

١.١.٢ السّماع

يُراد به مجرد إدراك الصّوت عن طريق استقبال الجهاز السّمعّي للأصوات، والاستقبال هنا لا يصحبه تركيز ووعي. ومثال ذلك خريبر الماء - هدير الموج... وغير ذلك.

فالسّماع -إذا- عملية وظيفيّة، ولا يحتاج إلى مهارات خاصّة، ولا يتطلب أن يتعلّمه الشخص؛ لأنّه فطري وليس مكتسباً.

^{٢٢} سورة الملك، الآية: ٢٣

١. ١. ٣. الاستماع

فهو الإصغاء الواعي المقاصد الذي يبين الأصوات، وفهمها، واستيعابها، واستخلاص الأفكار، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذا الأمر في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾^{٣٣}.

ما يشير إلى أن عملية الاستماع تتضمن الفهم والوعي والتدبر؛ إذ لا يتم الاستماع إلا بعد الوعي والتدبر والاستيعاب.

١. ١. ٤. الإنصات

الفرق بينه وبين الاستماع في الدرجة وحدها؛ أي إن كليهما يصحبه تركيز ووعي، ويقصد إلى الاستيعاب والاستنتاج والتذوق والنقد^{٣٤}، ولعل ذلك واضح في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾^{٣٥}.

ومن خلال العرض السابق للمفاهيم يجب أن نميز بين مفهومين مهمين هما: السماع والاستماع، فالأول نشاط سلبي، غير مرتبط بالفهم. أمّا الثاني فهو نشاط إيجابي، مرتبط بالفهم. فالسماع يقصد به استقبال الفرد لمؤثر صوتية، يقوم بتركيبها في ذهنه؛ ليجعل منها شيئاً ذا معنى. وعند فهمه لمعناها يتعرف دلالات الكلمات والجمل، وطريقة تركيبها، وعندئذ يتحول إلى استماع. وعلى المعلم أن يعود طلابه استخدام آذانهم في عملية الاستماع بشكل فعال. وهناك أساليب عدة في تدريس هذه المهارة، وإذا أردنا أن نعلم هذه المهارة، يجب أن نقوم بتحديد الهدف منها، وقد حددها علي أحمد مذكور في كتابه (الإطار المعيارى العربى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تعليم - تعلم - تقويم).

^{٣٣} سورة الزمر، الآية: ١٨

^{٣٤} سعد محمد مبارك الرشيدى، سمير يونس أحمد صلاح، التدريس العام وتعليم اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط١، الكويت، ١٩٩٩ م، ص ١٢٩-١٣٠.

^{٣٥} سورة الأعراف، الآية: ٢٠٤

١. ١. ٥. أهداف مهارة الاستماع في المستوى الأول:

أ. يستطيع فهم كلمات وتعبيرات عن أشياء ذات معنى مباشر مثل: المعلومات والبيانات الأساسية التي تتعلق به، أو بالعائلة، أو بالتسوق، أو العمل المباشر بشرط التحدث الواضح والنطق المتأنّي.

ب. يستطيع فهم موضوع الحديث أو الحوار الذي يدور أمامه بين متحدثين باللغة الأم مادام الحديث بطيئاً وواضحاً.

ج. يستطيع فهم شرح المتحدث للمكان الذي يريد الذهاب إليه سواء أكان ذلك سيراً على الأقدام أم بوسائل المواصلات العامة.

د. يستطيع فهم المضمون الرئيس للتسجيلات الصوتية البسيطة القصيرة المنطوقة بوضوح وتأنٍ عن موضوعات متوقعة في الحياة اليومية

هـ. يستطيع فهم المضمون والمعنى العام لإعلانات وبيانات بسيطة واضحة.

و. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.

١. ١. ٦. نماذج لأسئلة مهارة الاستماع:

هناك بعض النماذج لأسئلة مهارات الاستماع في هذا المستوى:

أ. اكتب موضوعاً عن النشاط الذي تقوم به في يوم من أيام حياتك.

ب. كوّن أسئلة متنوعة:

- بأدوات الاستفهام.

- صحيح / خطأ.

- وصل الكلمات المناسبة ببعضها.

- اختر الجواب الصحيح.

- رتب الأفكار حسب ورودها في النص^{٣٦}.

^{٣٦} علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تعليم - تعلم - تقويم، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ٢٠١٦م، ص ١٢٦-١٢٧.

الدرس: مهارة الاستماع

المستوى: الأول

المدة: ٦٠ دقيقة

عنوان الدرس: العمرة

مُحَمَّد طالب في الجامعة، وهو طالب مجتهد، والد مُحَمَّد مسرور، والدة مُحَمَّد مسرورة أَيْضًا، نجح مُحَمَّد في الاختبار. والد مُحَمَّد ووالدة مُحَمَّد يريدان أن يذهبا إلى مَكَّة للعمرة، الوالدان قالَا: يا مُحَمَّد، هل تحبُّ أن تذهب معنا إلى مَكَّة المكرمة؟ قال مُحَمَّد: نعم، أحبُّ أن أذهب إلى مَكَّة المكرمة. سافرت الأسرة بالطائرة إلى جَدَّة في المملكة العربية السَّعودية، وركب الوالد والوالدة ومُحَمَّد السيارة من جَدَّة إلى مَكَّة المكرمة.

- هذا هو البيت الحرام.
- والد مُحَمَّد يلبس ملابس الإحرام.
- ومُحَمَّد أَيْضًا يلبس ملابس الإحرام.
- والد مُحَمَّد يطوف بالبيت.
- هذه والدة مُحَمَّد تطوف بالبيت.

هنا الصَّفا والمروة، الثلاثة الآن يسعون بين الصفا والمروة، هذا مُحَمَّد يشرب ماء زمزم. بعد العمرة ذهبوا إلى السُّوق القريب ليشترؤا بعض الهدايا. يُستعان في هذا النَّصِّ صُور ومشاهد عدَّة.

نماذج للأسئلة التي تلي النَّص:

أولًا: ضَع إشارة صح (✓) أو خطأ (×) أمام الجمل التَّالية.

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | - مُحَمَّد طالب مُجتهد. |
| ☐ | - ركبَت الأسرة سَيَّارة من جَدَّة إلى مَكَّة. |
| ☐ | - سافرت الأسرة للحجِّ. |
| ☐ | - السُّوق قريب من الحرم. |

ثانيًا: ضع علامة (✓) على الإجابة الصحيحة.

١- والد مُحَمَّد

ج-حزين

ب-غاضب

أ-مسرور

٢- سافرت الأسرة إلى جدة بـ:

ج-الطائرة

ب-السيارة

أ-القطار

٣- السَّعي بين الصَّفا والمروة

ج-أول دخول البيت الحرام.

ب-بعد الطَّواف

أ-قبل الطَّواف

ثالثًا: أجب عن الأسئلة باختصارٍ.

١- ماذا قال مُحَمَّد لوالديه؟

٢- كيف سافرت الأسرة إلى جدة؟

٣- ماذا يشرب مُحَمَّد؟

٤- من يشتري الهدايا؟

٥- إلى أين ذهبت الأسرة بعد أداء العُمره؟

رابعًا: لخص ما فعلته الأسرة في مكة المكرمة^{٣٧}.

.....

.....

أما في المستوى المتوسط فيبدأ المتعلِّمون بالدُّخول في عمق دراسة اللُّغة اتِّصاليًّا، وهنا يجب تقديم نُصوصٍ ونماذج من الموادِّ الأصليَّة الموثَّقة الَّتِي تستخدم في المجتمع حتى يتعرَّف المتعلِّم على أشكال هذه الموادِّ التَّعليميَّة في الحياة وأسلوب التَّعامل معها، ومن هذه الموادِّ الأصليَّة:

- نشرة أخبار حقيقية.

- نسخة من جريدة عربيَّة.

- تذكرة لإحدى شركات الطيران العربيَّة.

^{٣٧} علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها - تعليم - تعلُّم -تقويم، ص ١٢٧-

- قائمة طعام بأحد الفنادق العربيّة.

- خرائط لبلاد عربيّة.

والمرجو من المتعلّمين في هذا المستوى ما يأتي:

- فهم النّقاط الرّئيسة في حوارات تجري أمامه باللّغة الفصيحة.

- فهم الإعلانات والبيانات والإرشادات التي تُلقَى أمامه.

- فهم أغلب البرامج الإذاعيّة والتّسجيلات الصّوتيّة لموضوعات في مجال اهتمامه.

- يستطيع فهم المعنى العامّ لمحاضرات قصيرة وغير مُعقّدة لموضوعات مألوفة في الحياة

اليوميّة إذا كان الكلام واضحاً، وباللّغة العربيّة الصّحيحة.

النّصوص التي تُقدّم للمتعلّمين يجب أن تكون منسجمة مع احتياجاتهم واهتماماتهم وأهدافهم من تعلّم اللّغة العربيّة؛ فهناك النّصوص التي تُصوّر حركة الحياة من بيع وشراء وتصريف للحياة اليوميّة في السّياسة والاقتصاد والاجتماع...إلخ. فمعرفة المتعلّمين هذه الأمور ضروريّة، لأنّها تمّدنا بالأسس الذي يُبنى عليها التطوّر اللّغوي للمتعلّمين. وفي هذا المستوى يمكن أن يجيب المتعلّمون عن أسئلة فهم المسموع إجابات تحريريّة في دفاتر خاصّة. على سبيل المثال يمكن أن نطلب من المتعلّم أن يكون أسئلة منوّعة على النّحو التّالي:

- كوّن أسئلة بأدوات الاستفهام.

- كوّن جملاً مفيدة مستخدماً أسماء الإشارة.

- اكتب الأفكار الرّئيسة في النّص السّابق.

- لماذا فعل (فلان) ما فعل في القصة السّابقة؟^{٣٨}

يجب أن تكون اللّغة التي يُدرّب عليها المتعلّم، مشابهة ومطابقة للّغة نفسها، التي يريد المتعلّم استخدامها، وهذا الأمر يتطلّب منا أن نقدّم للمتعلّم عيّنات من اللّغة التي سوف يمارسها، وأن نهتمّ بهذه المهارة كاهتمامنا بغيرها من المهارات الاتّصاليّة الأخرى. كما أنّه يجب أن يكون التّدريب على هذه المهارة غنيّاً ومتنوّعاً.

^{٣٨} ينظر: علي أحمد مدكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها - تعليم - تعلّم - تقويم، ص

١. ٢. مهارة المحادثة

يقول الدكتور محمود الناقة في تعريفه لمهارة المحادثة: "تعدُّ مهارة المحادثة من أهمِّ المهارات اللُّغويَّة في المدخل الاتِّصالي، فمن خلالها يتمُّ الحكم على تمكُّن المتعلِّم من اللُّغة الأجنبيَّة. فالكلام مهارة إنتاجيَّة تتطلَّب من المتعلِّم القدرة على استخدام الأصوات بدقَّة، والتمكُّن من الصِّغ النُّحويَّة ونظام ترتيب الكلمات الَّتِي تساعد على التَّعبير عمَّا يريد أن يقوله في مواقف الحديث. فالكلام يعدُّ جزءاً أساسياً في منهج تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، ويعدُّه القائمون على هذا الميدان من أهمِّ أهداف تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة، ذلك أنَّه يمثِّل الجزء التَّطبيقي لتعلُّم اللُّغة"^{٣٩}.

وعند تعليم مهارة الكلام، ينبغي علينا أن نشجِّع المتعلِّمين على الكلام، وذلك عندما نضع المتعلِّمين في مواقف يضطرون فيها للحديث والكلام الَّتِي تعبر عن أفكاره، لأنَّ اللُّغة في الأصل كلام، وقد نبَّه إلى ذلك ابن جني في تعريفه للُّغة حين قال: "أما حدُّها فإنَّها أصوات يعبر بها كلُّ قوم عن أغراضهم"^{٤٠}. وتعتمد هذه المهارة على نجاح المتعلِّم وقدرته على نطق أصوات اللُّغة بطريقة يفهمها من يسمعه وعلى تحكمه في قواعد اللُّغة ونحوها وصرفها وحسن استخدامه لمعاني مفرداتها. فهي تعدُّ من المهارات الخلاقَّة؛ لأنَّ المُتحدِّث يختار من العبارات والمفردات والتراكيب اللُّغويَّة ما يناسب الأفكار الَّتِي يريد التَّعبير عنها والموقف الَّذِي ينمُّ فيه الاتِّصال اللُّغوي. ومهارة الكلام تتفق مع الكتابة في الإنتاجيَّة والابتكار، ولكنَّها تختلف عنها في عاملين هما: عامل الزمن وعامل التجاوب بين المُتحدِّث والمستمع. فالكاتب يستطيع إعادة ما كتب أو تعديل فيه أو حذفه كليَّة في حين يصعب على المُتحدِّث ذلك. كما أنَّ الكاتب حرٌّ تماماً في اختيار ما يريد من أنماط وموضوعات وأفكار، في حين أنَّ المُتحدِّث مقيدٌ ببعض الشيء بما يريده السامع عنه ويطلب مزيداً من الإيضاح له"^{٤١}.

ويجب على المعلِّم هنا أن يُقدِّم لمتعلِّميه نماذج من اللُّغة الحيَّة الحقيقيَّة، مطابقة للُّغة الَّتِي يتحدَّثها النَّاس في الشَّارع.

^{٣٩} محمود كامل الناقة، تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه، جامعة أمِّ القُرى، ط١، مكة المكرمة، ١٩٨٥م، ص ١٥١-١٥٢.

^{٤٠} عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصريَّة، ج١، د.ط، مصر، ١٩١٣م، ص ٣٣.

^{٤١} ينظر: صلاح عبد المجيد العربي، تعلُّم اللُّغات الحيَّة وتعليمها بين النُّظريَّة والتَّطبيق، ص ١٣٨.

١.٢.١ أهداف مهارة التفاعل الشفوي في المستوى الأول

وقد وضع الدكتور علي أحمد مذكور أهدافاً التفاعل الشفوي في المستوى الأول:

- أ. يستطيع استعمال العبارات المسكوكة المحفوظة.
- ب. يستطيع أن يقدم شخصاً وأن يستخدم صيغ التحيّة والوداع والمجاملات البسيطة.
- ج. يستطيع فهم التعبيرات اليومية التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات البسيطة المحددة بشرط أن يوجه مُحَدِّثوه الكلام إليه بتأنٍ ووضوح.
- د. يستطيع التعامل مع الأرقام والكميّات والأسعار والإدلاء بالوقت.
- هـ. يستطيع طرح الأسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية مثل السكن والعمل والتعليم والرّد على الأسئلة المماثلة.
- و. يستطيع تحديد الأوقات مثل الأسبوع الماضي، الجمعة القادمة، أوّل الشهر، الساعة الثالثة.
- ز. يستطيع الإجابة عن أسئلة سهلة في لقاء، أو مقابلة تتعلق بالبيانات الشخصية، بشرط أن تُطرح الأسئلة بوضوح وببطء، ولغة صحيحة بسيطة خالية من المصطلحات أو التعبيرات^{٤٢}.

١.٢.٢ نماذج لأسئلة مهارة المحادثة

وقد وضع الدكتور عمر الصديق وآخرون بعض النماذج لأسئلة مهارات المحادثة لهذا المستوى:

- أ. تكلم مستعيناً بالصور والكلمات.
- ب. أجب عن الأسئلة التالية (أسئلة اتّصاليّة).
- ج. استبدل كما في المثال.
- د. عرّف زميلك / باسمك / بلدك / جنسيّتك / عنوانك / رقم هاتفك.
- هـ. وائم القائمة (أ) مع القائمة (ب) لتكوّن محادثة.
- و. ماذا تفضل؟ ولماذا؟

^{٤٢} علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها - تعليم - تعلّم - تقويم، ص ١٠٨ -

ز. مثل الحوار مع زميلك.

ح. هات أسئلة تبدأ بـ "هل...من...إلخ".

ط. قارن بين الصورتين/البلدين/ الشيئين.

ي. تحدّث عن نفسك، وقرأ ما كتبته لزملائك^{٤٣}.

ولقد حاول علي مذكور في المستوى المتوسّط أن يُقدّم بعض الأنشطة لمهارة المحادثة، ومن أبرز هذه الأنشطة في هذا الصّدد: أن يقدّم المتعلّم نصّاً للغة العربيّة أمام المستمعين، وإلقاء البيانات العلنيّة، نقل الأخبار والمعلومات والإرشادات، تقديم خطب علنيّة، أو محاضرات، أو عروض ترفيهيّة، أو تقارير رياضية، أو قراءة نصّ مكتوب على الآخرين، أو التحدّث استناداً إلى المذكرات أو رؤسومات بيانيّة، أو تمثيل الدّور، أو الحديث التلقائي دون استعداد مسبق... إلخ^{٤٤}.

١. ٢. ٣. أهداف مهارة المحادثة في المستوى المتوسط

لقد ذكر الإطار المرجعي الأوروبي أهمّ أهداف مهارة الكلام في المستوى المتوسّط:

أ. أن يقدّم وصفاً أو تقريراً بسيطاً لموضوعات مختلفة مألوفة تتعلّق باهتماماته الشخصية.

ب. أن يتحدّث مفصّلاً عن تجاربه الشخصية التي يصف فيها مشاعر وردود فعله الخاصة.

ج. أن يصف أحلامه وآماله وأهدافه.

د. أن يسرد وقائع حقيقية واقعية وخياليّة مختلفة.

هـ. أن يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معيّراً عمّا يريد توصيله من أفكار.

و. أن يعبّر بسهولة ويسر عن مواقف خارج الفصل.

^{٤٣} عمر الصديق عبد الله، وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، ط١، مكّة المكرمة، ١٤٣٦هـ، ص ٢٢٨-٢٣٢.

^{٤٤} علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها - تعليم - تعلّم - تقويم، ص ١٩٨.

- ز. أن يتحدّث عن الخبرات الشّخصيّة بطريقة جذّابة ومناسبة.
- ح. أن يعبّر عن الأفكار واستخدام الصّيغ النّحويّة المناسبة.
- ط. أن يدير حوارًا هاتفيًا مع أحد النّاطقين بالعربيّة.
- ي. أن يعبّر بطلاقة عن الأفكار دون توقف ينبئ عن عجز.
- ك. أن يتحدّث بشكل متّصل ومترابط لفترات زمنيّة مقبولة^{٤٥}.

٢.١. ٤. أساليب تدريس مهارة المحادثة

وقد ذكر الدكتور مختار طاهر حسين أساليب عدّة يمكن استخدامها في وصف المحادثة، منها:

- عرض صور لأماكن، ومواقف وشخصيّات، يقوم المتعلّمون بوصفها والتعليق عليها.
- تبادل الحوار بين المعلّم والمتعلّمين، ثمّ بين المتعلّمين في ما بينهم.
- يختار المتعلّمون موضوعات ويتحدّثون عنها.
- استخدام الألعاب في توليد المحادثات الحيّة.
- كتابة محادثات قصيرة في ورق، ثمّ توزيعها على المتعلّمين، إذا يقوم كلّ متعلّم بقراءة الورقة، وتنظيم أفكاره، ثمّ يأخذ في الحديث أمام زملائه، دون الرجوع إلى الورقة.

في درس المحادثة يجب أن يكون المعلّم عادلاً في توزيع الفرص بين المتعلّمين، كما يشمل هذا التحذير المعلّم نفسه فلا تكون له حصّة الأسد في دروس المحادثة. ومن أهمّ المعايير في نجاح درس المحادثة، أن يقوم المتعلّمون بأنفسهم إدارة الفصل، وأن ينحصر دور المعلّم في التوجيه والإرشاد، والتّدخل عندما يقتضي الموقف ذلك^{٤٦}.

وهناك محاولات عدّة قام بها الدكتور عمر الصديق في كتابه (تعليم اللّغة للنّاطقين بغيرها الطّرق-الأساليب - الوسائل) لتعليم مهارة الكلام، وأظهرت بعض فاعليتها وخاصّة في المراحل الأولى من تعلّم اللّغة. ويمكن أن نعرض بعضها بإيجاز:

^{٤٥} مجلس أوروبا مجلس التّعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات-دراسة - تدريس - تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد، وآخرون، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٧٣-٧٤.

^{٤٦} ينظر: مختار طاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، ط١، الهرم، مصر، ٢٠١١م، ص ٣٧٤-٣٧٥.

١. ٢. ٤. ١. مرحلة التعبير المقيد:

- أ. الربط بين الصورة والكلمة.
- ب. الربط بين الصورة والجملة.
- ج. ملء الفراغ بالكلمة المناسبة.
- د. المزاوجة.

نموذج: الربط بين الصورة والكلمة



- امرأة

- طالب

- طبيب

- مهندس

١. ٢. ٤. ٢. مرحلة التعبير الموجّه:

- أ. السؤال والجواب.
- ب. وضع أسئلة على النصّ المدروس.
- ج. الإجابة عن أسئلة حول جوانب معيّنة في النصّ.
- د. توجيه أسئلة حول جوانب معيّنة في النصّ.
- هـ. إتاحة الفرصة للمتعلّم أن يتحدّث بشكل حرّ في فكرة أو فكرتين تتّصلان بما درس.

نموذج ١

- ما هذا؟ هذا كتاب

- ما هذه؟ هذه حقيبة.

نموذج ٢

- ماذا أفعل؟ أنت تكتب الواجب

- ماذا نفعل؟ أنتم تكتبون الواجب

- ماذا يفعلون؟ هم يكتبون الواجب

نموذج ٣

الجملة	السؤال	الجواب
-استيقظ من النوم.	متى تستيقظ من النوم؟	أستيقظ الساعة السادسة صباحاً
-أتناول الفطور كل يوم	كم مرة تتناول الفطور؟	أتناول الفطور مرة واحدة كل يوم
١. ٢. ٣. ٤. ٥. التعبير الشفوي الحر:		

يُقَدِّم عادة هذا النوع من التعبير في المستوى المُتَقَدِّم بعد أن يكون المتعلِّم قد مرَّ بمرحلتين هما: التعبير المُقَيَّد والتعبير الموجَّه، وأصبح قادراً على التعبير عن نفسه.

- أ. ما المكان الذي تفضِّل الذهاب إليه؟ ولماذا؟
- ب. ماذا تفضِّل من كذا؟ ولماذا؟

نموذج

- أ. هل تحبُّ السفر؟ ولماذا؟
- ب. ماذا تفضِّل من الأطعمة كاملة الدَّسم؟ ولماذا؟
- ج. هل أنت مع أو ضدَّ القتل الرحيم؟ ولماذا؟^{٤٧}

وهكذا تمَّ عرض مهارات الاتِّصالي الشَّفهي في الإطار الاتِّصالي، وبقي علينا أن نشير إلى الاهتمام بها وتدريب المتعلِّمين على استخدامها بشكل تَوَاضُّلي وظيفي تفاعلي. وبناءً على ما سبق يجب ألاَّ نحصر اهتمامنا عند تدريس مهارة المحادثة على الشكل والصُّورة. بل يجب أن نهتمَّ أيضاً بالمحتوى والفكرة، ومدى نجاح المتعلِّم في إيصال فكرته لغيره.

والمشكلة التي تواجه متعلِّم اللغة الثَّانية هي القدرة على التعبير عن أفكاره، بدقَّة وبلغة سليمة مقبولة إلى حدِّ ما. وفي المستوى المُتَقَدِّم يجب أن ندرِّب المتعلِّم على الأساليب الأدبيَّة الرفيعة، وهذا التَّدريب سيخرج عن الإطار الاتِّصالي.

^{٤٧} عمر الصِّديق عبد الله، تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها الطُّرق-الأساليب - الوسائل، الدار العالميَّة للنشر والتوزيع، ط١، الجيزة، مصر، ٢٠٠٨م، ص ٩١-٩٢.

٢. المبحث الثاني: مهارات الاتّصال الكتابي

عند الحديث عن مهارات الاتّصال الكتابي، لا بُدَّ من أن نذكر مهارتين أساسيتين، هما: القراءة والكتابة.

٢. ١. مهارة القراءة

تُعَدُّ القراءة في المناهج الاتّصاليّة أداة اتّصاليّة مهمّة؛ لأنّها تهتمّ كثيرًا بالسياقات الاتّصاليّة التي تستخدم فيها اللّغة، وفي هذه المناهج يجب أن نعطي للمتعلّم سببًا مقنعًا للقراءة. بمعنى آخر: يجب أن يعرف لماذا يقرأ هذا النّصّ، وكيف يستفيد منه في حياته اليوميّة. ومعنى ذلك أنّ المدخل الاتّصالي في مهارة القراءة يقوم على ركنين أساسيين هما: الأوّل الدافعية: يجب أن يكون هناك دافع يدفع المتعلّم للقراءة. والثاني الوظيفية: فالمتعلّم يقرأ ليحقق وظيفة معيّنة في حياته. تُعَدُّ القراءة مهارة أساسيّة من مهارات تعلّم أي لغة أجنبيّة، مع تأكيدنا على أهميّة كلّ من الاستماع والمحادثّة في تعلّم اللّغة واستخدامها إلا أنّه كثيرًا ما يتعذّر على المتعلّم استخدام هاتين مهارتين لا لسبب ضعفهما لديه، ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح لهم لكي يُمارس اللّغة ممارسةً شفويّة أو أن يشعر أنّ حاجته لممارسة اللّغة ممارسةً قليلة وغير مُتوقّعة. وفي هذه الحال تصبح القراءة مهارة بديلة في الاتّصال باللّغة عن المهارات الشّفويّة، ويصبح تعليمها وتعلّمها أمرًا ضروريًا ومفيدًا، وبالتالي تصبح هدفًا رئيسًا من أهداف تعلّم اللّغة الأجنبيّة. وممّا يجدر بنا أن نذكره هنا أن من خصائص عمليّة القراءة باللّغة الأجنبيّة - بالنسبة للمتعلّم - أنّها أداة تتّسم بالدّوام والاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة لهذا المتعلّم لاستمراره في التّعلّم، وأداته أيضًا في الاتّصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللّغة المتعلّمة سواء في الماضي أو الحاضر. كما أنّها قد تكون أداة من أدواته في قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به^{٤٨}.

إذا القراءة وسيلة من وسائل الاتّصال اللّغوي التي يُمارسها النّاس يوميًا. وتُعَدُّ المهارة الأولى التي يلج بها المتعلّم عالم المعرفة والاستيعاب عن طريق المادّة المكتوبة، وبناءً عليه، فالقراءة من أهمّ المهارات اللّغويّة التي يسعى متعلّم اللّغة إلى تعلّمها.

^{٤٨} ينظر: محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغات أخرى - أسسه - مداخله - طرق تدريسه، ص ١٨٥.

٢. ١. ١. أهداف القراءة

القراءة نظر وفهم، النَّظَر يعني تَعْرِفُ الرُّمُوزَ المطبوعة، والفهم يعني القُدرة على تحليل النَّصِّ وتفسيره وتقويمه وإعادة بنائه وتذوقه.

٢. ١. ١. ١. أهداف مهارة القراءة في المستوى المبتدئ

لقد ذكر علي مذكور بعض أهداف مهارة القراءة في المستوى المبتدئ كالتالي:

- أ. يستطيع قراءة النُّصوص السهلة القصيرة جُملة جُملة وفهمها.
- ب. يستطيع قراءة المُكاتبات والمراسلات وبطاقات البريد القصيرة السهلة.
- ج. يستطيع التَّعْرِفُ على الأسماء والكلمات والتَّعبيرات الأساسية في النُّصوص المألوفة المُتعلِّقة بالحياة اليوميَّة أو تلك الواقعة في إطار تخصُّصه.
- د. يستطيع تكوين تصوُّر عن مضمون غير مُباشر لنصٍّ سهل، أو وصف قصير لحادثة، أو لمكان مع الاستعانة بالوسائل المساعدة البصريَّة.
- هـ. يستطيع فهم الإرشادات والتَّعليمات المكتوبة الواضحة لخرائط المدن والمواصلات.
- و. يستطيع الفهم العام للأفلام وبرامج التِّلْفَاز والفيديو المزوَّدة بترجمة على الشَّاشة.
- ز. يستطيع استنباط بعض المعاني الضمَّنيَّة ووجهات النَّظر من السِّياق ومن الإشارات والعلامات المُتعلِّقة بقواعد اللُّغة ومعانيها^{٤٩}.

٢. ١. ١. ٢. أهداف مهارة القراءة في المستوى المُتوسِّط

ومن أهمَّ أهداف مهارة القراءة (القراءة المكثَّفة) في المستوى المُتوسِّط:

- أ. أن يتعرَّف معاني المفردات من السِّياق.
- ب. فهم لغة النَّصِّ (القواعد والمفردات) على مستوى جملة بسيطة.
- ج. أن يفهم معاني الأفكار الرَّئيسية في النُّصوص المُترابطة ذات الطَّابع الوظيفي، والتي تعبر عن الحاجات الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة والنَّشاطات اليوميَّة: سحب النُّقود من المصرف، زيارة الأماكن الأثريَّة... إلخ.

^{٤٩} علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها - تعليم - تعلُّم - تقويم، ص ١٠٦.

- د. تلخيص الفكر من النص وتحديد التفاصيل.
- هـ. الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين أفكار النص.
- و. استخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث.
- ز. التخمين والافتراض لفهم ما بين السطور وما وراء السطور.
- ومن أهم الأهداف مهارة القراءة (القراءة الموسعة) في المستوى المتوسط:
- أ. أن يتعلم ذاتياً من خلال الصحف والمجلات والمسرحيات والكتب والقصص... إلخ.
- ب. أن ينمي من خلالها حصيلته اللغوية من المفردات والتراكيب.
- ج. أن يتعامل مع مصادر التعلم وحده.
- د. أن يرجع إلى مصادر المعلومات العامة، المطبوعة والمتوفرة على الشبكة^{٥٠}.

٢. ١. ٢. نماذج لتدريبات القراءة

- أ. أجب عن الأسئلة التالية باختصار.
- ب. أكمل الجمل الناقصة بما يُتِم معناها.
- ج. رتب الكلمات التالية لتكوّن جملة مفيدة.
- د. املا الفراغات بالكلمات من القائمة.
- هـ. ما مرادف الكلمات التالية.
- و. ما ضد الكلمات التالية.
- ز. ابحث عن معاني الكلمات في المعجم.
- ح. هات مفرد الكلمات التالية.
- ط. هات جمع الكلمات التالية.
- ي. ما الفكرة الرئيسة في النص.
- ك. صل بين القائمة (أ) بما يناسبها في القائمة (ب).
- ل. ضع إشارة (✓) أو خطأ (×) ثم صحّح الخطأ^{٥١}.

^{٥٠} عمر الصديق عبد الله، وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٤٥-٤٦.

^{٥١} المرجع السابق، ص ٢٣٣-٢٣٤.

٢. ١. ٣. أنماط القراءة

لقد ذكر أحمد الرهبان وآخرون في كتابهم (دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تجارب في الميدان) أنماط القراءة:"

٢. ١. ٣. ١. القراءة المكثفة:

يقصد بالقراءة المكثفة النصوص التي نقوم بتدريسها، وهي غالباً ما تكون في الفصل الدراسي. والقراءة المكثفة عادة ترافقها التدريبات والأنشطة بأشكالها كافة. وتستخدم بوصفها وسيلة لفهم المفردات والتراكيب الجديدة وتعليمها، ولذلك فإن المادة القرائية تكون أعلى قليلاً من مستوى المتعلم، وتشكل هذه العمود الفقري في برنامج تعليم اللغات الأجنبية.

٢. ١. ٣. ٢. القراءة الموسعة:

وهي القراءة التي يقوم بها المتعلم خارج حدود الفصل الدراسي في الغالب، كأن يقرأ (روايات، صحف، مجلات، صفحات من الإنترنت) بحسب المستوى المستهدف، وتسمى أيضاً بالقراءة التكميلية، لأنها تقوم بتكميل دور القراءة المكثفة، وغايتها الرئيسة إمتاع المتعلم وتوسيع معارفه وتعزيز ما تعلمه من كلمات وتراكيب في القراءة المكثفة.

٢. ١. ٣. ٣. القراءة الصامتة:

وتتم بالنظر فقط، دون صوت أو همس أو تحريك للشفاة، وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تتحول إلى معاني في ذهن القارئ دون أن تمر بالمرحلة الصوتية. والغاية الرئيسة من القراءة الصامتة الاستيعاب.

٢. ١. ٣. ٤. القراءة الجهرية:

هدفها التثبيت من صحة نطق المتعلم للعناصر اللغوية، وأفضل أنواع القراءة الجهرية القراءة الفردية، ولا بدّ منها وخاصة في المستويات المبتدئة^{٥٢}.

^{٥٢} أحمد الرهبان، وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تجارب في الميدان، مطبعة آكدم، ط١، إسطنبول، تركيا، ٢٠١٦م، ص١٣٦-١٣٩.

٢. ١. ٤. مكوّنات الموقف القرائي

يتكوّن الموقف القرائي بحسب رأي ماهر شعبان عبد الباري في كتابه (إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النّظريّة وتطبيقاتها العمليّة) من ثلاثة عناصر أو مكوّنات أساسيّة بيانها كالآتي:

٢. ١. ٤. ١. القارئ

يُعدّ المتعلّم العنصر الأساسي من عناصر الفهم القرائي، فالمتعلّم هو الذي يُمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتمّ هذا التّفاعل من خلال توظيفه الجيّد لقدراته العقليّة، واللّغويّة بشكل صحيح والتي تتضمّن ما يلي:

أ. الكفاية المعرفيّة: وهي أيضًا تتضمّن ما يلي:

- الانتباه.
- الذاكرة.
- القدرة على التحليل الناقد.
- الاستدلال أو الاستنتاج.
- القدرة على التّصور أو التّخيّل.

ب. الدّافعيّة نحو القراءة: والتي تتضمّن الأبعاد التّالية:

- تحديد الغرض من القراءة.
- الميل للمحتوى القرائي.
- كفاءة الدّات القرائي^{٥٣}.

ج. القدرة اللّغويّة: والتي تشتمل على ما يلي:

- معرفة دلالات المفردات اللّغويّة.
- معرفة المعلومة الرئيسة للموضوع.
- معرفة بنظام اللّغة (قواعدها النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، والأسلوبيّة).

^{٥٣} يقصد بها المعتقدات الشّخصيّة للأفراد الرامية إلى بلوغ مستويات الأداء، فضلًا عن اختبار الفرد لقدراته على اختيار الأنشطة، والجهد المبذول لبلوغ الهدف مع المثابرة، وأخيرًا القدرة على التحصيل الجيّد.

د. المعرفة بإستراتيجيات الفهم القرائي: والتي تتضمن معرفة القارئ بعدد من الإجراءات

التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة، وفهمه واستيعابه لما يتضمنه من أفكار.

٢. ١. ٤. ٢. خبرة القارئ: والتي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع، وربطه الجيد بين معلوماته السابقة وبين المعلومات الجديدة، وتنظيمه لها في شكل مخططات عقلية، تتيح له استدعاءه بسرعة وقت الحاجة.

٢. ١. ٤. ٣. الموضوع أو النصّ القرائي: يُعدّ النصّ القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا القارئ يقوم ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم، ومن هذه التمثيلات:

أ. الشيفرة الظاهرة للنصّ: والتي تتمثل الصياغة اللغوية للموضوع مستخدماً مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

ب. النماذج العقلية: ويقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع لتعين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ^{٥٤}.

ج. أسس اختيار النصوص القرائية: من أصعب الأمور اختيار النصوص القرائية المناسبة، وحتى نصل إلى نصوص جيدة، علينا أن نأخذ بالمعايير التالية، وهي:

- أن تكون الموادّ القرائية جذابة وشائعة.
- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلّمين الثقافي.
- أن تكون النصوص مناسبة لمستوى المتعلّمين اللغوي. وهذا يعني ضرورة أن يكون هناك تحكم دقيق في المفردات والأبنية النحوية التي ترد في كلّ نصّ، وبخاصّة في المرحلة الأولى، أمّا بعد ذلك، فيجب اختيار النصوص القرائية الأصلية^{٥٥}.
- يجب أن تلبي الموادّ القرائية حاجات المتعلّم، وتوافق اهتماماته، وتتّصل بخبراته في لغته الأم^{٥٦}.

^{٥٤} ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمّان، الأردن، ٢٠١٠م، ص ٣٢-٣٣.

^{٥٥} النصّ الأصل هو الذي يكتبه الكاتب دون أن يضع في اعتباره هدفاً تعليمياً.

^{٥٦} مختار طاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، ص ٣٨٣.

من خلال ما سبق يتَّضح لنا أنَّ مهارة القراءة في المناهج الاتِّصاليَّة من أكثر المهارات التي يجب التَّركيز عليها؛ فهي التي يُمكن عن طريقها إنجاز غالبية الأهداف التَّعليميَّة المُهمَّة في تدريس العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وليس معنى ذلك إهمال باقي المهارات، بل يجب أن تمشي جميع المهارات بشكل متوازٍ حتى نصل بالمتعلِّم إلى درجة الإِتقان.

٢. ٢. مهارة الكتابة

لقد عرَّفها الدكتور عبد الرحمن الفوزان بأنها تحويل الأفكار الذهنيَّة إلى رُموز مكتوبة، وتأتي مهارة الكتابة مُتأخِّرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة. والهدف الأساسي من تعليم الكتابة في المنهج الاتِّصالي، هو أن يصبح المتعلِّم قادراً على التَّعبير عن نفسه، بواسطة الرُموز المكتوبة. وما لم يصبح المتعلِّم قادراً على إيصال أفكاره للآخرين في الشَّكل المكتوب، وبصورة دقيقة، فإنَّ سيطرته على هذه المهارة تصبح أمراً ناقصاً. ومن ناحية أخرى، فإنَّ للكتابة أهدافاً تواصليَّة مُتعدِّدة مثل: الدَّعوة، الطَّلَب، الشُّكوى، تقديم نصيحة، كتابة تقرير، وملء استمارة... إلخ^{٥٧}. فالكتابة وسيلة من وسائل الاتِّصال اللُّغوي، فهي ضرورة اجتماعيَّة لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدي الزَّمان والمكان.

ففي برنامج يستخدم طريقة القواعد والتَّرجمة لا يواجه تدريس الكتابة مشكلة، إذا تبدأ مع المتعلِّم منذ الحِصَّة الأولى. إلَّا أنَّ الأمر مختلف عندما نتحدَّث عن برنامج يستعمل الطَّريقة المباشرة أو السَّمعيَّة الشَّفويَّة؛ فهي تعتمد هذه الطَّريقة على مرحلة سمعيَّة في بداية البرنامج يكتسب المتعلِّم من خلالها مهارات الاستماع^{٥٨}.

ما نريد توضيحه هو أنَّ مهارة الكتابة ليست هي المكان الذي نُقدِّم فيه موادَّ جديدة من مفردات وتراكيب وأبنية للمتعلم، بل تدريب المتعلِّم على استخدام الموادِّ اللُّغويَّة التي درسها في مهارتي الكلام والقراءة، وهذا يعني أن يكتب ويعبِّر المتعلِّم من خلال الإطار اللُّغوي الذي درسه.

^{٥٧} عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، العربيَّة للجميع، ١٤٣١هـ، —، السعودية، ص ٢٣٧.

^{٥٨} ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى معهد اللُّغة العربيَّة، دط، السَّعوديَّة، ١٩٨٦م، ص ٥٨٨-٥٨٩.

٢. ١. أهداف مهارة الكتابة

إذا أدركنا أهمية مهارة الكتابة التي تقع في منزلة الغاية من الوسيلة، لأنّ تعليم اللغة يتوخّى في الدّرجة الأولى جعل المتعلّم قادراً على التّعبير السليم - حديثاً وكتابةً - أي قادراً على الإنشاء اللّغوي. لقد اقترح نايف محمود معروف في كتابه (خصائص اللغة وطرائق تدريسها) مجموعة من أهداف مهارة الكتابة في المستوى المبتدئ:

- أ. نسخ الكلمات التي يشاهدها على السّبورة نسخاً صحيحاً.
- ب. تعويد المتعلّم على الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
- ج. كتابة الحروف الهجائية في أشكالها ومواضعها المختلفة في الكلمة (أول-وسط-آخر).
- د. وصل الحروف لتشكل كلمة.
- هـ. يستطيع نقل كلمات مفردة، ونُصوص قصيرة مطبوعة.
- و. يستطيع الحصول على بيانات شخصية كتابةً.
- ز. يستطيع كتابة بطاقة بريد قصيرة وبسيطة.
- ح. أن يصبح قادراً على استخدام الثروة اللّغويّة التي يكتسبها في الموادّ التي يتعلّمها من خلال المهارات السّابقة.
- ط. يستطيع كتابة الملاحظات القصيرة والبسيطة التي ترتبط بأشياء مباشرة ومهمّة في حياته.
- ي. كتابة رسالة يعبر من خلالها عن شكره أو اعتذاره^{٥٩}.

الكتابة كالقراءة نشاط اتّصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتّصالي تنتمي إلى المهارات الإنتاجيّة. أمّا في المستوى المتوسّط فقد ذكر علي مذكور أهدافاً أخرى لمهارة الكتابة، وهي:

- أ. ترتيب سلسلة من الجمل لتشكل فقرة.
- ب. مراعاة القواعد الإملائيّة الأساسيّة في الكتابة (قواعد الإملاء).

^{٥٩} نايف محمود معروف، خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، دار النّفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط٦، بيروت، لبنان،

- ج. وضع كلمات في جمل تامة المعنى من إنشاء المتعلم.
- د. كتابة طلب يتقدم به لعمل أو وظيفة معينة.
- هـ. تلخيص موضوع يقرأه تلخيصاً كتابياً صحيحاً.
- ط. استخدام الصيغة والتراكيب والأساليب النحوية المناسبة في موضوعات السرد والوصف^{٦٠}.

٢. ٢. ٢. أنواع الكتابة

ويمكن تقسيم مهارة الكتابة إلى قسمين، هما:

- أ. المقدرة على كتابة الرُّمُوز بشكل صحيح (النسخ والإملاء) وهي مهارة آلية.
- ب. المقدرة على استخدام الرُّمُوز الكتابية في التعبير عن حاجات الدَّارس وأغراضه (التَّعبير الكتابي). فالقسم الأوَّل وسيلة، والثَّاني غاية يسعى لها كلُّ معلِّم ومتعلِّم.
- ومن هنا لا بُدَّ لنا من ذكر مراحل تعليم مهارة الكتابة.

٢. ٢. ٣. مراحل تعليم الكتابة

يمرُّ تعليم الكتابة بمراحل، وهي، كما يراها الدكتور محمد علي الخولي:"

٢. ٢. ٣. ١. الكتابة المُقيَّدة

تبدأ الكتابة المُقيَّدة بعد الانتهاء من مرحلة تعلُّم الحروف، والنَّسخ، والإملاء. ويتمُّ تدريب المتعلِّمين على الكتابة المُقيَّدة من خلال التَّدريبات الآتية:

• الجُمْل الموازية:

يُطلَب من المتعلِّم أن يكتب جمل عدَّة موازية لجملته معيَّنة، ويُعطى الكلمات اللازمة لكتابة هذه الجمل. مثال ذلك أن تكون الجملة النموذج: كتب الولد درسه. وتكون كلمة التعويض (البنت) على سبيل المثال. فيكتب المتعلِّم: كتبت البنت درسها.

^{٦٠} ينظر: علي أحمد مذكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تعليم - تعلُّم - تقويم، ص ٢٢٢-٢٢٣.

• الفقرة الموازية:

تُعْطَى للمتعلِّم فقرة مكتوبة تُمَّ يُطَلَّب منه إعادة كتابة الفقرة مغيِّراً إحدى الكلمات الرَّئيسة فيها، فإذا كانت الفقرة تدور حول شخص اسمه حاتم يطلب منه أن يحولها لتدور حول فتاة اسمها مريم مثلاً. ويستدعي هذا بالطَّبع تغيير الأفعال والضمائر والصِّفات والأحوال التي تتعلَّق بحاتم وجعلها تتناسب مع الاسم الجديد.

• الكلمات المحذوفة:

يُطَلَّب من المتعلِّم أن يملأ الفراغ في الجملة بالكلمة المحذوفة التي قد تكون أداة جرٍّ أو عطف أو استفهام أو شرط أو غير ذلك. وقد تكون الكلمة المحذوفة كلمة محتوى، مثال ذلك ما يلي:

- ذهب الولد المدرسة.
- أراد الطَّالب يتعلَّم.
- الولدُ مجتهدًا.
- الولد مجتهدٌ.
- قرأ الطَّالب

• ترتيب الكلمات:

تُعْطَى للمتعلِّم مجموعة من الكلمات تُمَّ يُطَلَّب منه أن يرتبها ليعمل منها جملة صحيحة. مثال ذلك: حلوة، أكل، تفاحة، عاصم. تصبح هذه: أكل عاصم تفاحة حلوة.

• ترتيب الجمل:

تُعْطَى للمتعلِّم مجموعة من الجمل غير مرتَّبة، ويطلب منه أن يرتبها ليعمل منها فقرة متكاملة، فالمتعلِّم هنا لا ينتج كلمات أو تراكييب. كلُّ ما عليه أن يفهم الجمل المعطاة له ويفهم العلاقات التي بينها، ثُمَّ يقوم بترتيبها زمنيًّا أو مكانيًّا أو منطقيًّا أو بأيَّة طريقة أخرى مناسبة^{٦١}.

^{٦١} محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، مطابع الفرزدق التجارية، ط٣، الرياض، ١٩٨٩م، ص ١٣٨-١٣٩

• تحويل الجُملة:

يُعطى للمتعلّم جملة يُطلَب منه أن يحوّلها إلى منفيّة أو مثبتة أو استفهاميّة أو خبريّة أو تعجّبية، أو إلى الماضي أو المضارع أو الأمر، أو إلى المبني للمعلوم أو للمجهول، أو إلى غير ذلك من التحويلات.

• وصل الجُمَل:

تُعطى للمتعلّم جملتان يُطلَب منه أن يصلهما معًا ليكون منهما جملة واحدة باستخدام أداة تُحدّد له أو تترك له حرّيّة تحديدها. مثال ذلك:

- عاد الرّجل.

- الرّجل سافر أمس.

وقد يكون الجواب ما يلي: عاد الرّجل الذي سافر أمس.

• إكمال الجُملة:

يُعطى للطالب جزء من الجملة ويُطلَب منه إكمالها بزيادة جملة رئيسة أو غير رئيسة.

يحسن بالمعلّم أن يكون على دراية تامّة بالكتابة المقيّدة؛ لأنّها ليست الدّرجة نفس من السهولة. لذا يتوجّب عليه أن يختار منها ما يناسب المستوى اللّغوي لمتعلّميّه. ويتوجّب عليه أيضًا أن يشرح شرحًا وافيًا التّركيب الذي يريد علاجه وتدريب المتعلّمين عليه شفويًا^{٦٢}.

أمّا الدكتور عمر الصديق فقد أضاف مراحل أخرى وطرائق وآلية لتصحيح مهارة الكتابة:

٢ . ٢ . ٣ . ٢ . مرحلة الكتابة الموجّهة

يُعَدُّ التّعبير الموجّه مرحلة تلي مرحلة الكتابة المقيّدة، وقبل الكتابة الحرّة، وهي تأخذ شكل التّدرّيات التّالية:

أ. كتابة حوار قُدِّم للمتعلّم بعض مفرداته وتراكيبه.

ب. تمرينات تلخيص لنصوص سبق للمتعلّم قراءتها.

^{٦٢} محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص ١٣٩.

ج. تقليد نماذج لرسائل خاصّة، أو رسميّة أو بطاقات دعوة أو ملء استمارات.

د. استخدام القصّة المصوّرة.

٢. ٢. ٣. ٣. مرحلة الكتابة الحرة

تمثّل المرحلة الأخيرة من مراحل تعليم مهارة الكتابة، وهي نوعان:

أ. كتابة وظيفيّة.

ب. كتابة إبداعيّة.

موضوعات الكتابة الحرّة. يمكن أن تُقسّم إلى ما يلي:

٢. ٢. ٣. ٣. ١. الموضوع القصصي:

يتناول سرد قصّة حقيقية أو خالية، ويكون ترتيب الأحداث زمنياً في العادة وهنا يستعمل الفعل الماضي لأنّ القصّة تكون قد وقعت في الزمن الماضي وقوعاً حقيقياً أو افتراضياً.

٢. ٢. ٣. ٣. ٢. الموضوع الوصفي:

يتناول الموضوع الوصفي وصف الحاضر أو الماضي أو المستقبل. وتكون الوقائع حقيقية في العادة، ولكن من الممكن أن يكون الموضوع خيالياً أيضاً. وأمّا صياغة الفعل فتتناسب مع زمن موضوع الوصف. ولا شكّ في أنّ وصف ما هو قائم ومحسوس أسهل الموضوعات على المبتدئ.

٢. ٢. ٣. ٣. ٣. الموضوع العرضي:

يتناول مثل هذا الموضوع عرض فكرة ما من خلال التعريف أو التحليل أو المقارنة.

٢. ٢. ٣. ٣. ٤. الموضوع الجدلي:

يتناول مثل هذا الموضوع فكرة خلافيّة ويكون للكاتب رأي خاصّ يحاول إقناع القارئ به بطريقة عاطفيّة أو علميّة أو بدمج الطريقتين معاً^{٦٣}.

^{٦٣} عمر الصديق عبد الله، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها-الطّرق-الأساليب-الوسائل، ص ١٢٤-١٢٦.

٢ . ٢ . ٣ . ٣ . ٥ . التلخيص:

يُطلب من المتعلم أن يقرأ نصًا ما ويلخصه مبرزًا الأفكار الرئيسة، ويطلب منه أن يفعل ذلك في حدود كمية معينة، كأن يطلب منه أن يختصر الأصل إلى الثلث أو الربع أو أن يكتب في حدود عدد معين من الكلمات.

٢ . ٢ . ٤ . طريقة تصحيح الكتابة

هناك طرق عدّة لتصحيح الإنتاج الكتابي لمتعلمي اللغة وعلى المعلم أن يختار إحدى هذه الطرق بما يتلاءم مع معطيات الموقف التعليمي:

٢ . ٢ . ٤ . ١ . الطريقة الفردية المباشرة:

وهي إحدى الطرق الخاصة عندما تتم داخل الفصل الدراسي وبصورة مباشرة، ولذلك يصعب تطبيقها مع كثرة عدد المتعلمين، وضيق الوقت، وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم. لذلك يضطر المعلمون إلى تنفيذها خارج الفصل.

٢ . ٢ . ٤ . ٢ . تصحيح المتعلم لنفسه:

إذا يتعلم المتعلم عن طريق المحاولة والخطأ وبتكرار المحاولة يقل الخطأ وإن كانت الطريقة الأولى تحرم المتعلم من الحكم على عمله، فإن الطريقة الثانية تعطي فهم الحرية بشكل مبالغ فيه.

٢ . ٢ . ٤ . ٣ . الطريقة التبادلية:

وفيها يستفيد المعلم من طريقة تدريس الأقران لإثارة دافعية المتعلمين للتعلم إذا يكلف كل طالب بالتصحيح لزميله على أن يصحح زميله له مع إرشادهم إلى إطار عام للتصحيح.

٢ . ٢ . ٤ . ٤ . الجمع بين الطريقتين الأولى والثانية:

وفيها يكتفي المعلم بوضع رموز تعبّر عن نوعية الخطأ، إملائي (م)، نحوي (ح)، أسلوب (س) مثلاً، ويترك للمتعلم تحديد الخطأ وتصحيحه^{٦٤}.

^{٦٤} ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-الطرق-الأساليب-الوسائل، ص ١٢٧.

نلاحظ أنَّ المدخل الاتصالي يراعي التكامل بين مهارات اللغة الأربع: استماع ومحادثة، قراءة وكتابة، فهو لا يفصل مهارة عن أخرى؛ لأن الموقف اللغوي والاجتماعي التواصلّي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن هذا الموقف هو الذي يحدّد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي، فكل مهارة تؤدي إلى مهارة أخرى.

ويمكن النظر إلى المدخل الاتصالي الذي نما على هذا الأساس باعتباره تأكيداً قوياً لأهمية الاتصال؛ لذلك كلما دفعنا متعلّمي اللغة الثانية على أداء الاتصال بحرية دون النظر إلى الدقة اللغوية، نجم الكثير من الأخطاء دون أن يكون بالإمكان معالجتها من قبل المتعلّمين ومن ثم تتحجر وتصبح عادة، دون أمل كبير باستئصالها في ما بعد.

٣. المبحث الثالث: العناصر اللغوية في المناهج الاتصالية

تعدُّ العناصر اللغوية حجر الأساس في إتقان المهارات اللغوية، ومن لم يسيطر عليها لن يستطيع السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة. ونرى عدم استثمارها بالشكل المطلوب في إعداد وتصميم المناهج التعليمية.

٣. ١. الأصوات:

عرّف الأستاذ الشافعي علي أحمد الأمين الصوت: "بأنه أثر سمعي تتركه في أذن السامع ذبذبات صوتية مصدرها أعضاء النطق عند المتكلم، والأصوات التي نقصدها هنا هي أصوات اللغة العربية من حيث انتقالها ومن حيث إدراكها"^{٦٥}. والحقيقة أنّ أغلب المناهج التعليمية تقدّم الأصوات اللغوية بطرق تقليدية، إذا تقدم الأصوات على أنّها حروف يدرب على كتابتها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، دون الاهتمام بنطقها.

٣. ١. ١. خطوات تدريس الأصوات اللغوية وفق المناهج الاتصالية

لقد ميّز بعض الباحثين مراحل تدريس الأصوات ومنهم الدكتور جاسم علي الجاسم، هي:

٣. ١. ١. ١. مرحلة الاستماع:

الاستماع إلى الصوت المراد تمييزه من خلال جهاز التسجيل أو صوت المعلم. فالمتعلم في هذه المرحلة يستمع إلى الصوت فقط.

٣. ١. ١. ٢. مرحلة التردد:

أ- التردد الجماعي: يفيد في تشجيع المتعلمين على تجريب نطق الكلمة أو الجملة أو

الحوار وسط الجماعة قبل نطقها منفردًا.

ب- التردد الفئوي: هو تكرار يشترك فيه مجموعة معينة من المتعلمين، وليس الفصل كلّه.

ج- التردد الفردي: وهو ترديد يقوم به المتعلم وحده، وهذا أفضل أنواع التردد؛ لأنّه أقرب

ما يكون إلى الكلام العادي.

^{٦٥} الشافعي علي أحمد الأمين، اختبارات العناصر اللغوية: إعدادها وإجرائها وتدريبها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة معهد جامعة أفريقيا العالمية، العدد التاسع، السودان، ٢٠١٠م، ص ٢٢٤.

٣. ١. ١. ٣. مرحلة الفهم والشرح والتّمثيل:

- أ- يقوم المعلّم بقراءة الدّرس أوّلاً، ثمّ من قبل المتعلّمين.
- ب- يشرح المعلّم الدرس بشكل مفصّل إذا يفهمه جميع المتعلّمين.
- ج- يقوم المعلّم بتمثيل الحوار مع بعض المتعلّمين.
- د- يقوم المتعلّمون بتمثيل الحوار مع بعضهم.

٣. ١. ١. ٤. مرحلة التّدريبات الكتابيّة:

- أ- كتابة الصّوت مجرّداً، مع تنبيه المتعلّمين لموقعه في بداية ووسط وآخر الكلمة.
- ب- كتابة الصّوت في كلمة إذا يرد في البداية والوسط والنهاية^{٦٦}

٣. ١. ١. ٥. مرحلة الاختبارات:

أمّا مرحلة الاختبارات فقد تطرّق لها الدكتور ناصف مصطفى في كتابه (تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربيّة)، وهي:

- أ- التّعريف الصّوتي: المراد من هذا الاختبار إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه. مثال ذلك: ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها:

أ- شاكّر ب- ساحل ج- ساخر

- ب- التمييز الصّوتي: وهو إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، ويتم هذا التّدريب من خلال الثنائيات الصغرى.

طين	تين
خبير	كبير
صورة	سورة

جدول رقم (٣) يوضّح التمييز الصوتي

^{٦٦} ينظر: جاسم علي جاسم، تعليم الأصوات العربيّة وتقويمها لغير الناطقين بها، بحث منشور في مؤتمر اللّغة وقضايا العصر، منشورات سلسلة أعمال مختبر القيم والمجتمع والتنمية، ط١، الرباط، ٢٠١٨م، ص ٩١-٩٢.

ج- التجريد الصّوتي: وهي معرفة الصّوت من خلال جمل، أو مقاطع في بعض الكلمات.
مثال ذلك:

- أوقف الضّابط السّائق في وسط المدينة.

- امش عند ظهور الصّوء الأخضر^{٦٧}.

الهدف الأول والأخير من تدريس الأصوات هو أن يجيد المتعلّم نطق الأصوات، وأن يميّز بينها، وليس الهدف تقديم معلومات نظريّة عنها.

٣. ٢. المفردات

إنّ إغناء الحصيلة اللّغويّة وتنوع مستوياتها لدى المتعلّم يجعله أكثر فهماً لما يُنطق أو يكتب، فالمتعلّم عندما يكتسب التّراكيب والمفردات ويدرك مدلولاتها يسهل عليه استيعاب الجمل والعبارات داخل اللّغة، فللمفردات معنى وصيغة وتوزيع. وهذا يعني أنّنا إذا أردنا تعليم الطّالب مفردة جديدة فلا بُدّ من تعليمه معناها وصيغتها واستعمالها. والسؤال الآن: هل نعلّم كلّ المفردات؟ فالجواب يكون: يجب على المعلّم أن يعرف أنّ هناك كلمات محتوى وكلمات وظيفية. وهناك كلمات نشطة وكلمات خاملة قليلة الاستعمال والتّداول.

٣. ٢. ١. الفرق بين المفردات النّشطة والمفردات الخاملة

فرّق محمد علي الخولي بين نوعين من المفردات: "مفردات خاملة ومفردات نشطة. فالمفردات النشطة هي تلك التي تعلّم ليستخدّمها الطّالب في كلامه وكتابته. أمّا المفردات الخاملة فهي التي يتوقّع من المتعلّم أن يفهمها إذا سمعها أو قرأها، ولكن لا يتوقّع منه أن يستخدمها في كلامه أو كتابته. ثمة سؤال مهمّ: كيف نميّز بين الكلمات النشطة والكلمات الخاملة؟

من المعروف أنّ الكلمات في المستويات المبتدئ جميعها تكون نشطة غير أنّ التّمييز بينها يكمن في المستويات المتقدّمة حين يصبح لدى المتعلّم قائمة كبيرة من المفردات، وعادة ما يقدّم دليل المعلّم المرفق لمهارة القراءة معلومات حول معرفة أيّة الكلمات خاملة أو نشطة^{٦٨}.

^{٦٧} ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربيّة، جامعة الملك سعود، ط٢، الرياض، ١٩٩٥م، ص ٤٥.

^{٦٨} محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامّة، ص ٩٠-٩١.

٣. ٢. ٢. معايير اختيار المفردات

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المفردات التي تعلّم في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى:

أ. ينبغي التأكّد من فصاحة المفردة قبل اختيارها؛ فما أكثر الكلمات شائعة الاستخدام بين النّاس وهي خطأ لغوي!

ب. ينبغي التّأكّد من دقّة تعبير الكلمة عن المفهوم المراد أو المعنى الذي يوّد المعلّم توصيله؛ فهناك من الكلمات الفصيحة ما يستخدم بين النّاس بمعنى مخالف.

ج. ينبغي الدقّة في نقل الجمل والنصوص المستخدمة في أجهزة الإعلام والتّحقّق من صحّة التّركيب.

د. ينبغي تفضيل الكلمة العربيّة التي تعبّر عن مفهوم عصري أو آلة حديثة على الكلمة المعرّبة، ومن باب أولى تفضيلها على الكلمة الأجنبيّة نفسها؛ فنعلّم كلمة هاتف بدلاً من كلمة "تليفون".

هـ. تُفضّل الكلمة الفصيحة المستخدمة في الحياة العامّة بين النّاس على تلك الفصيحة المهجورة مادام المعنى واحداً والسّياق مناسباً؛ إذ يقرب هذا الاختيار من الشّقة بين الفصحى والعامية.

و. يجب أن تُنتقى الكلمة التي تؤدّي معنى منفرداً لا يؤديه غيرها^{٦٩}.

٣. ٢. ٣. آلية تقديم المفردات للمتعلم

وضع الأستاذ سعيد بكري آلية لتقديم المفردات للمتعلم، وهي:

- الاقتران المباشر: يتمّ تقديم المفردة الجديدة عن طريق اقترانها بما تدلّ عليه بشكل مباشر، مثال: سبّورة، قلم، طاولة، باب، حائط، كتاب، كرسيّ.
- التّرادف والتّضاد: وهي طريقة معروفة في توضيح المعاني، مثل: بارد # حارّ، عاد = رجوع.

^{٦٩} رشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٤٨-٢٤٩.

- **المعنى السياقي:** ويتمثل في استعمال الكلمات الجديدة، ضمن نصوصها الأصلية، أي ضمن سياقاتها الخاصة التي تساعد على معرفة المعاني كما هي.
- **استغلال الاشتقاق:** اللغة العربية لغة اشتقاق، وهو سمة من سماتها وطريق إلى فهمها والتفقه فيها، ومعرفة أسرارها، إذا يربط الألفاظ، ويصل بين معانيها، ومن أمثلته: كتب - كاتب - مكتوب - مكتبة... إلخ.^{٧٠}

وأضاف الدكتور محمد علي الخولي آليات أخرى لتقديم المفردات:

- **الصورة:** يمكن استخدام الصورة لتوضيح معنى الكلمة.
- **التمثيل:** يمكن شرح بعض الكلمات من خلال استخدام حركة الجسم، وخاصة إذا كانت الكلمات أفعالاً. مثال ذلك: ضحك - جلس - قام - ركض - تحدث.
- **التعريف:** يمكن شرح المفردات من خلال تعريفها. الحوت أضخم حيوان بحري، والبطائر حيوان له جناحان يساعده على الطيران.
- **الترجمة:** وهي آخر وسيلة يمكن أن يلجأ إليها المعلم، وهي عبارة عن ترجمة بعض الكلمات إلى اللغة الأم.^{٧١}

٣. ٢. ٤. إعداد اختبار المفردات

قدّم الباحث الشافعي علي أحمد الأمين خيارات كثيرة يمكن أن يُقدّم بها اختبار المفردات، منها ما يلي:

- **التعريف:** وفيه تقدّم للدارس كلمة تليها تعريفات عدّة تشتمل على المشتقات بالإضافة للتعريف الصحيح. مثال: اختر التعريف الصحيح للكلمة التي تحتها خط:

صديقي طالب في مدرسة ثانوية. هي مكان:

أ- نتلقى فيه العلم ب. نتلقى فيه العلاج ج. نؤدي فيه الصلوات د. نلجأ فيه للراحة.

^{٧٠} ينظر: سعيد بكري، تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ٢٠١٦م، ص ١٥١.

^{٧١} محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، ص ٩٦.

■ **التكملة:** يطلب من الطالب تكملة الفراغ من الخيارات الموجودة أمامه.

مثال: املأ الفراغ بالكلمة المناسبة ممّا يلي.

نذهب إلى..... للقراءة.

أ-المكتب ب-المدرسة ج-الدُّكان د-الجزّار

■ **المرادف:**

مثال: ضع دائرة حول الكلمة المرادفة للكلمة التي تحتها خطُّ. غَلَقَت امرأة العزيز الأبواب:

أ-فتحت ب-أوصدت ج-أغمضت د-غطّت

■ **التضاد:**

مثال: اختر ضد الكلمة التي تحتها خطُّ.

إذا اخترت هذا الطريق فإنّه يؤدي إلى الخير.

أ-الرسوب ب-الفسق ج-الفصل د-الشر

■ **مجموعة الكلمات ذات العلاقة:**

مثال ١: اكتب في الفراغ كلمة واحدة تشير إلى مجموعة الكلمات التالية.

أ-عنب موز تفاح برتقال

ب-مدرّس سبّورة طُلاب كتب

مثال ٣: ضع خطاً تحت الكلمة الغريبة.

أ-ممرّض مطعم طبيب مريض

ب-ثلاجة فرن غسّالة سكر

■ **الاستعمال:** اكتب معنى الكلمة التي تحتها خطُّ.

عفا عليها الزّمن.

■ **التكوّن:** أعد ترتيب الحروف لتكوّن كلمات لها معنى.

- ل ن م ز

- ا ت ر ص ن^{٧٢}

^{٧٢} الشافعي علي أحمد الأمين، اختبارات العناصر اللغوية: إعدادها وإجراؤها وتدريبها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٢٣٩-٢٤٠.

٣. ٣. التراكيب اللغوية

كان الاتجاه السائد في تدريس القواعد اللغوية عبارة عن شرح وتفصيل لكل ما هو شاذّ وغريب لقواعد اللغة، في أواخر الخمسينات وبداية الستينيات من القرن الماضي، ظهرت الحركة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية، وكانت ردة فعل مباشرة لأسلوب الشرح المفصل. فنأدى كثيرون من خبراء تعليم اللغات بطرح الشرح جانباً، وقالوا إنّ اللغة ليست سوى عادة، وتأتي عن طريق التدريب المستمر على الأنماط اللغوية، وشاعت في تلك الفترة ما يسمّى بتدريبات الأنماط أو القوالب. ولكن وجد بعض المتعلمين أنفسهم عاجزين عن التعبير عما يجول في أنفسهم.

ومع مطلع السبعينيات من القرن الماضي، أخذ معلّمو اللغات وخبراء تعليمها في النظر إلى الأمور من زاوية أكثر هدوءاً وروية، فلاحظوا أنّ جميع أصحاب النظريات غاب عنهم شيء مهمّ وجوهريّ، وهو أن نمكّن المتعلّم من استعمال اللغة بوصفها وسيلة للاتصال (كما يجب أن تكون).

٣. ٣. ١. آلية عرض التراكيب اللغوية

عرض أحمد الرهبان وآخرون في كتابهم (دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان) مجموعة من الخطوات يمكن أن يتبعها المعلّم حين عرض لتركيب لغويّ جديد على طُلابه، وهي:

- **المثال:** يُقدّم المعلّم مثلاً على التركيب الجديد ومن المستحسن أن يكتبه على السبورة، وأن يستخدم وسائل تعليمية في عرضه.
- **التركيز:** يضع المعلّم خطاً أو يستخدم الأقلام الملونة لتركيز انتباه المتعلمين على الجزء من الجملة المراد تقديمه بوصفه تركيباً جديداً.
- **المعنى:** يشرح المعلّم معنى التركيب الجديد بواسطة ربطه بموقف أو تمثيل أو سياق.
- **التعزيز:** يُقدّم المعلّم أمثلة أخرى على التركيب الجديد لتدعيم فهم المتعلمين للتركيب ومعناه واستعمالاته.

- أمثلة موازية: يطلب المعلم من المتعلمين تقديم أمثلة مشابهة للتركيب الجديد ويمكن أن يتم ذلك عن طريق توجيهه أسئلة تتطلب أجوبة تحتوي على التركيب المطلوب.
- التمارين الشفوية: يعطي المعلم متعلميه تدريبات شفوية على التركيب الجديد.
- التمارين الكتابية: يقوم المتعلمون بالإجابة على تمارين كتابية تتعلق بالتركيب الجديد.
- المراجعة: يقوم المعلم بمراجعة التركيب الجديد من حين إلى آخر لتدعيم الحفظ وتعزيز المهارة والتغلب على أثر النسيان^{٧٣}.

٣. ٢. نماذج لتدريبات التراكيب اللغوية

وضّح رضا الطيّب الكشو في كتابه توظيف اللسانيات في تعليم اللغات أنواعًا من تدريبات التراكيب اللغوية:

٣. ٢. ١. تدريب الاستبدال:

تتضمن تدريبات الاستبدال العرض والاستبدال البسيط والمزدوج والمعقد.

أ- تدريبات العرض: تعدّ بمنزلة المدخل للتدريبات البنائية وتهدف إلى تمكين الدارس من الاستماع إلى بعض أصوات اللغة الهدف وتراكيبها مثل ذلك: في أمان الله - فرصة سعيدة - أنا سعيد بمعرفتك.

ب- الاستبدال البسيط: يلحق الاستبدال خانة واحدة قد لا يؤدي إلى استبدالها تغييرًا في بقية عناصر الجملة، وفي ما يأتي بعض الأمثلة:

مثال ١: استبدال في صيغة الإثبات

- يزور السائح المتحف. (المكتبة)
- يزور السائح المكتبة. (السوق)

مثال ٢: استبدال بخانة في صيغة الاستفهام المنفي

- من لا يفهم التقرير؟ (النص)
- من لا يفهم النص؟ (الرسالة)^{٧٤}

^{٧٣} أحمد الرهبان، وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، ص ٩٢.

^{٧٤} رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، د. ط، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ، ص ٣٣٠.

مثال ٣: استبدال مع المطابقة

المطابقة في التذكير والتأنيث:

- هل هذه سيارتك؟ (شركة)
- هل هذه شركتك؟ (المدير)

مطابقة الفعل والفاعل

- يشتري الأب سيارة. (الطبيبة)
- تشتري الطبيبة سيارة. (المدير)

ج. الاستبدال المزدوج: يلحق الاستبدال خانتين ويرد على النحو التالي:

مثال ١: يلحق الاستبدال دون أن يطرأ تغيير في بقية عناصر الجملة.

- ما أحسن الراحة بعد التعب. الأكل / الجوع
- ما أحسن الأكل بعد الجوع. الشفاء / المرض

مثال ٢: يرد في صيغة الاستفهام.

- هل تفضّل الشاي أو القهوة؟ البرتقال / التفاح
- هل تفضّل البرتقال أو التفاح؟ العمل / الإجازة

يساعد هذان التّدريبان على إكساب المتعلّم مفردات جديدة وعلى إغناء رصيده اللّغويّ.

الاستبدال المعقّد: يلحق الاستبدال المعقّد ثلاث خانات، مثال ذلك:

- المثال الأوّل: قد يتغيّر الطّقس فجأة. الأسعار
- قد تتغيّر الأسعار فجأة. يستقرّ

يهدف هذا التّدريب إلى تحسيس الدّارس بإمكانية وقوع الفعل، وذلك باقتران الفعل المضارع بقد.

المثال الثاني: من عادته تلاوة القرآن في الفجر. صيد السمك.

- من عادته صيد السمك فجراً. هم
- من عادتهم صيد السمك فجراً. صيفاً^{٧٥}

^{٧٥} رضا الطّيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللّغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٣٣١.

المثال الثالث: يرد التّدريب المعقّد في صيغة الاستفهام.

- متى تخطِ أمك الملابس؟ صديقة

- متى تخطِ صديقتك الملابس؟ الثوب

٣. ٢. ٢. ٢ تدريبات التّحويل

لا يقتصر هذا النوع من التّدريب على استبدال عنصر بعنصر بل بتحويل التّركيب
فالجملّة المثبتة تحوّل إلى منفيّة أو استفهاميّة والجملّة الفعلية تحوّل إلى اسميّة والجملّة
البسيطة تحوّل إلى جملّة مركّبة.

مثال: تحويل الجملّة المثبتة إلى استفهاميّة أسأل بـ: إلى من:

- يحنّ المسافر إلى وطنه إلى من يحنّ المسافر؟

- سأستمع إلى الأستاذ بكلّ اهتمام؟.....

- تتحدّث إلى أبيها بكل صراحة؟.....

فتكون إجابة الدّارس على النحو التالي:

- سأستمع إلى الأستاذ بكلّ اهتمام. إلى من ستستمع بكل اهتمام؟

- تتحدّث إلى أبيها بكل صراحة. إلى من تتحدّث بكل صراحة؟

نحرص على التّدرج في استخدام أدوات الاستفهام فنبدأ بأداة (هل) لأنّها لا تلحق تغييراً في
عناصر الجملّة.

مثال ذلك: المدينة نظيفة. هل المدينة نظيفة؟

- الحياة غالية الحياة غالية؟

يمكن استخدام (هل) مع جملّة فعلية، مثال ذلك:

- يستمع إلى الموسيقى في أوقات الفراغ هل يستمع إلى الموسيقى في أوقات الفراغ؟

ندرب الدّارس الأجنبيّ على استخدام أداة الاستفهام (بكم) لأهميّتها في المحادثة.

مثال ذلك:

- السيّارة بثمانين ألف ريال. بكم السيّارة؟

ندرب الدّارس الأجنبيّ على استخدام أدوات الاستفهام الأخرى قصد التّعرف على الأفعال المتعدّية بحرف جرّ.

المثال الأوّل: حوّل الجملة المنفيّة إلى استفهاميّة حسب النموذج:

- يعتني الأب بتربية أبنائه. بماذا يعتني الأب؟

المثال الثاني: يهدف التّدريب إلى استعمال الأفعال المتعدية بحرف إلى:

- يحنّ الغريب إلى وطنه طول الوقت إلى ماذا يحنّ الغريب طول الوقت؟

مثال: تحويل الجملة المثبتة إلى منفيّة

يدرب الدّارس الأجنبيّ على استخدام أدوات النفي مع إدراك معانيها، ونقترح التدريبات التالية.

مثال ١: نفي الجملة الاسميّة:

- الأسعار غالية. ليست الأسعار غالية

- الامتحان صعب. ليس الامتحان صعباً

مثال ٢: نفي الفعل المضارع:

- أنصحك بشراء شقّة. لا أنصحك بشراء شقّة

مثال ٣: نفي الفعل الماضي:

- خابرنى صديقي. ما خابرنى صديقي

مثال ٤: نفي الفعل المضارع مع إفادة الماضي:

- يطالع القصّة. لم يطالع القصّة

مثال ٥: نفي الفعل في المستقبل:

- تأخّر صرف الرّاتب. لن يتأخّر صرف الرّاتب بعد اليوم

مثال ٦: نفي الفعل في المستقبل عند اقتران الفعل المضارع بسين أو سوف، ومثال ذلك:

- سأعمل في الإجازة. لن أعمل في الإجازة^{٧٦}

مثال ٧: تحويل الجملة الفعلية إلى اسميّة:

^{٧٦} رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللّغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٣٣٦-٣٣٩.

- يعمل المهندس في المصنع.^{٧٧} المهندس يعمل في المصنع
يجري نفس التّدريب مع صياغة الفاعل في الجمع ليدرك الدّارس الأجنبي المطابقة بين الفعل والفاعل في صيغ الجمع:

- يخابرون المسافرون الأصدقاء. المسافرون يخابرون الأصدقاء
يجري نفس التّدريب في صيغة المثنى، مثال ذلك:

- يوقع المديران العقود. المديران يوقعان العقود

مثال: تحويل الجملة البسيطة إلى جملة مركّبة

يمكن هذا التّدريب الدّارس من تحليل إجاباته والرّبط بين بعض الأفكار، مثال ذلك:

المثال الأوّل: اربط بين الجملتين طبق النموذج المقدم:

النموذج: الموضوع مُشوّق الموضوع مشوّق في ما يبدو

التّدريب: القصّة طريفة القصّة طريفة في ما يبدو

المثال الثاني: النموذج: تسرّني الجائزة يسرّني أن أتسلّم الجائزة

- تسرّني الهدية يسرّني أن أتسلّم الهدية

يعسر علينا أن نحصر تدريبات التّحويل فهي متعدّدة لتنوع الظواهر النّحويّة فيمكن مثلاً: تحويل جملة من المبنيّ للمعلوم إلى المبنيّ للمجهول وبالعكس، ونعدّ هذه التّدريبات مفيدة للمتعلّم لأنّها تعرّفه على بنية الجملة وعلى بعض معانيها والاستفهام والنهي وعلى وجوه المطابقة بين عناصر الجملة.

٣. ٢. ٣. ٣. تدريبات الدّمج: يتمثّل هذا التّدريب في الرّبط بين جملتين ويهدف إلى تدريس ظاهرة التّعليل وأدوات الرّبط على وجه الخصوص. مثال ذلك:

المثال الأوّل: اربط بين جملتين على النسق التالي:

- رغبت في التّجول. أنا مشغول رغبت في التّجول ولكنّي مشغول

^{٧٧} رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللّغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٣٣٩-٣٤٢.

يقع الرّبط بين جملتين وصياغة جملة واحدة منهما لتعبير عن معنى الاستدراك.

المثال الثاني: الدّمج بين جملتين لإفادة التعليل: اربط بين الجملتين حسب النّمودج المقدم:

- يدرس الطّالب - ينجح في الامتحان يدرس الطّالب لينجح في الامتحان

المثال الثالث: الدّمج بين جملتين لإفادة الشّروط:

النّمودج: تصبح الأسعار غالية ارتفع سعر النفط

- إذا ارتفع سعر النفط فإنّ الأسعار تصبح غالية.

المثال الرابع: الدّمج بين الجملتين لإفادة النتيجة:

- طالعُ الكتاب - أعجبنى الكتاب طالعُ الكتاب فأعجبنى

وتصلح تدريبات الدّمج لاستخدام الأسماء الموصولة وجلّ أدوات الرّبط. وتعدّ هذه التدريبات مفيدة لأنّها تمكّن الدّارس من الاستدراك والتعليل والشّروط.

٣. ٢. ٤. التّكملة: يُعطى هنا جزء من الجملة ويُطلّب من المتعلّم أن يكملها بطريقة مناسبة. مثال ذلك:

- إن تزرع.....

- لولا الماء.....^{٧٨}

^{٧٨} رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللّغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٣٤٢-٣٤٦.

الفصل الثالث
الاختبارات والألعاب اللُّغويَّة في المناهج
الاتِّصاليَّة

١. المبحث الأول: مراحل تطوّر اختبارات اللّغة

الاختبارات اللّغويّة هي التي تقيس قدرة المتعلّمين اللّغويّة والاتّصاليّة؛ أي: مدى سيطرتهم على النّظام اللّغوي من أصوات وتراكيب ومفردات ونحو، وقدرتهم على إيصال المعنى واستلامه، فمن خلال الاختبارات الاتّصاليّة يستطيع المتعلّم أن يعرف المستوى الذي وصل إليه في تعلّم اللّغة.

لقد كانت الاختبارات الاتّصاليّة مهملة بشكل عام في مناهج تعليم اللّغات الأجنبيّة، فالاختبارات الاتّصاليّة تمثّل مرحلة الاتّجاه اللّغوي النّفسي والاجتماعي الذي يركّز على شموليّة الاختبار، كما يأخذ في الحسبان اللّغة بوصفها وسيلة للاتّصال. فأصحاب علم اللّغة النّفسي يعتقدون بأن هناك ما يسمّى بالكفاية اللّغويّة العامّة؛ أي المقدرة اللّغويّة. ومن جانب آخر نجد أنّ أصحاب علم اللّغة الاجتماعي يركّزون على ما يسمّى بالمقدرة الاتّصاليّة. ولكي يصنع معلّم اللّغة اختباراً له قيمته يجب أن يضع في حسابه كلا المفهومين السّابقين للمقدرة اللّغويّة والمقدرة الاتّصاليّة؛ فمن جانب يجب عليه أن يختبر -وبطريقة موضوعية- استيعاب متعلّميّه للمفردات والأصوات والتّراكيب، وأن يحرص على اختبارهم ليعرف مدى تمكنهم ومقدرتهم من الاستفادة من هذه العناصر في عمليّة الاتّصال^{٧٩}.

وقد حظي البعد الاتّصالي (أو التّواصلي) في الاختبارات بعناية المختصين في مجال القياس والتّقويم واهتمامات اللّغويين. غير أنّ العناية بهذا البعد لم تجد رواجاً بين الممارسين الفعليين للعمليّة التّعليميّة رغم أهميّة مبادئه وغاياته في مجال إعداد المناهج التّعليميّة، وفي تصميم أدوات التّقييم والتّقويم.

فقد أثبت البحث التّربوي في مجال الاختبارات اللّغويّة أنّها قد مرّت في تطوُّرها بمراحل ثلاث نوجزها في ما يلي:

^{٧٩} خالد عبد العزيز الدامغ، محمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في الاختبارات لمدرسي اللّغات الأجنبيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، ط١، الرياض، ٢٠١٢م، ص ٢٢.

١.١. المرحلة التقليدية (الفترة ما قبل العلمية)

وهي فترة ما قبل الخمسينات، ولا نعرف فيها بحوثًا عن اختبارات اللغة، بل إنَّ تعليم اللغة لم يكن علمًا قائمًا بذاته، ومن ثَمَّ كانت اختبارات اللغة تسير وفق اختبارات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكانت الاختبارات مشتقة في الأغلب من الطرق التي تركّز على القراءة والقواعد.

أ. الأنماط التي اتخذتها الاختبارات في هذه المرحلة:

- ترجمة جمل وعبارات لغوية وأحيانًا نصوص لغوية طويلة نسبيًا من وإلى اللغة الأم.
- إجراء مقابلة شخصية تقليدية أو كتابة تعبير حرّ حول موضوع مألوف عند الدّارس.
- إملاء وإعراب وتسميع.

ب. وتلخّص عيوب هذه الاختبارات في:

- أن أهداف هذه الاختبارات ليست مُحدّدة أو حتى معروفة مسبقًا.
- لا تتسم هذه الاختبارات بالموضوعية ولا تستند إلى نظرية لغوية.
- مدرّس الفصل هو الذي يُصمّم الاختبارات ويُصحّحها دون الرجوع للمعايير الموضوعية؛ أي: إنَّ التصحيح في مجمله عملية انطباعية.
- لم يكن هناك اهتمام بالعمليات الإحصائية في تحليل الاختبارات من حيث المحتوى والتركيب، كما لم يكن هناك اهتمام بما يجعل الاختبارات في هذه المرحلة مقياسًا دقيقًا كالتحقّق من المصادقية ودرجة الثبات^{٨٠}.

٢.١. المرحلة التركيبية والقياس النفسي الإحصائي

تبدأ هذه المرحلة من أوائل الخمسينات إلى أواخر الستينات ويسمّيها برنارد سبولسكي فترة الاختبارات النفسية البنائية (البنائية)، وهي الفترة التي شهدت سيطرة النظرية البنائية والنظرية السلوكية في علم النفس بما نتج عنها من روح علمية في تعليم اللغات، تمثّل هذه المرحلة نقلة من اللاموضوعية إلى الموضوعية في تصميم الاختبارات. كما أنّها تعكس نظريات لغوية وبخاصة في ما يتصل بالأعمال التي قدّمها علماء اللغة البنيويون المقتنة ودرست درجات

^{٨٠} ينظر: غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق، دار المريخ، ط١، الرياض، ١٩٩٦م، ص١٧-١٨.

ثباتها ومصداقيتها وحلّت بنودها وذلك لمعرفة درجة صعوبة محتواها من ناحية وتمييزها بين الدارسين من ناحية أخرى. فاتخذت الاختبارات هذه شكل الاختيار من متعدّد. ويصف غرم الله هذه المرحلة بأنها تنقسم بتجزئة اللغة إلى مهارات لغويّة أربع هي:

- مهارة الاستماع (فهم المسموع).
- مهارة الكلام (القدرة على المخاطبة).
- مهارة القراءة (فهم المقروء).
- مهارة الكتابة.

كما أنّها تنقسم بتقسيم اللغة إلى ثلاثة عناصر تتّصل بالنظام اللغوي، وهي تشمل:

- الأصوات.
- المفردات.
- التراكيب.

أمّا في ما يتعلق بطرائق الاختبارات فإنّها تعتمد أساساً على تجزئة اللغة إلى وحدات لغويّة غير مترابطة، وقدرة المتعلّم على معالجة جزء لغوي صغير يرتبط بمستوى لغوي واحد، ومهارة لغويّة واحدة^{٨١}.

١. ٣. المرحلة اللغويّة الاجتماعية واللغويّة النفسيّة

أمّا هذه المرحلة فتبدأ في أواخر الستينات إلى وقتنا الحاضر ويطلق عليها دوجلاس برادون الفترة اللغويّة الاجتماعية التكاملية، إذا أفضى عدم الرضا عن النظريّة البنيويّة في اللغويات والنظريّات السلوكيّة في علم النفس على البحث في القدرة الاتّصاليّة في سياقات اللغة، وأخذ مختبرو اللغات يدركون أن مجمل الحدث الاتّصالي أكبر من مجموع عناصره.

ومن هنا بدأ المختصون في اختبارات اللغة يبحثون عن طرق لاختبار القدرة الاتّصاليّة عند المتعلّمين، وترتبط اختبارات هذه المرحلة بما يعرف بالاختبارات المُدمجة (التكاملية). أمّا الاهتمام بالكفاية التواصليّة فيدخل في نظام علم اللغة الاجتماعي، وقد أدّت البحوث حول تنوع

^{٨١} غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللغة بين النظريّة والتطبيق، ص ١٩.

قوانين الاستخدام اللغوي إضافة البعد الوظيفي في الاختبارات اللغوية، وهذا الاتجاه-الذي يُعنى عناية كبيرة بصدق الاختبارات-يركّز اهتمامه على الاختبارات التكامليّة وعلى أنماط الاختبارات التي كانت مستخدمة في الاتجاه التقليدي.

وتقيس الاختبارات الاتّصاليّة أو المُدمجة الشّاملة كما ذكر أولر (Oller) قدرة المتعلّم على استخدام أكثر من مهارة لغويّة مع معالجة عناصر اللّغة المختلفة ككلّ في آن واحد بما يشبه استخدام اللّغة في الواقع العملي، في حين لا تتّم الاختبارات المنفصلة عن قدرة المتعلّم على معالجة اللّغة معالجة طبيعيّة^{٨٢}.

ومن خلال ما تقدّم يتبيّن لنا أنّ الاختبارات اللّغويّة مرّت بمراحل ثلاث وفي كلّ مرحلة أخذت نماذج خاصّة بها بدءاً من المرحلة الأولى وانتهاءً بالمرحلة الثالثة وهي الاختبارات بصورتها الحالية كما ذكرها أولر؛ ولكننا لا نستطيع أن ننسى، أنّ للاختبارات وظائف وأهداف عدّة. وبالرغم من أهميّة الاختبارات، فإنّ هناك فريقاً يناهز بالغائها، وخاصّة في المراحل الأولى من التعليم لما لها من آثار نفسيّة سيئة على شخصيّة المتعلّم، الذي ينظر إلى الاختبارات بوصفها أداة للثواب والعقاب.

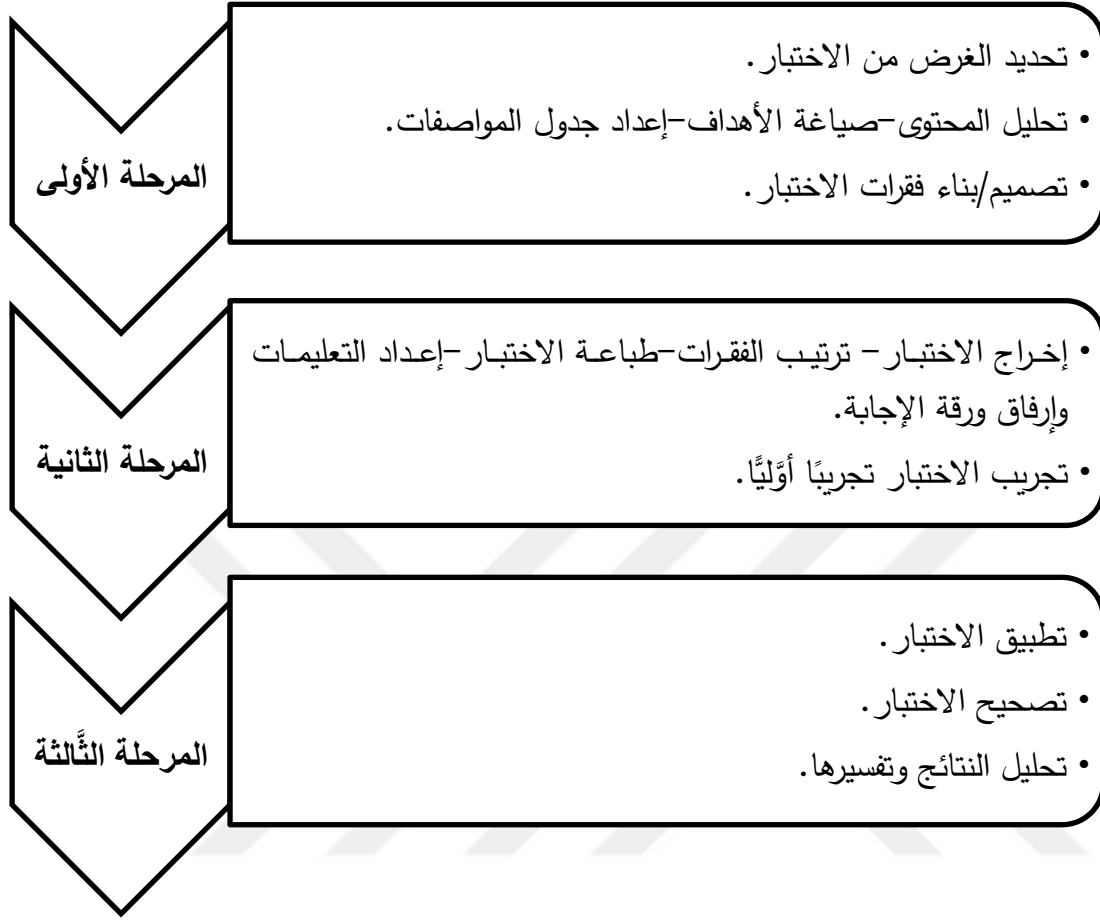
١. ٤. خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم في المناهج الاتّصاليّة

تعدّ عمليّة إعداد الاختبارات اللّغويّة من العمليّات الصعبة والمعقّدة، فالمسألة ليست باليسيرة وخصوصاً عندما يريد المعلّم وضع اختبار لغويّ لمتعلّميّه، يجب عليه أن يكون على دراية تامّة في أسس إعداد الاختبارات اللّغويّة وطرق تصحيحها. ربما تُتخذ بناءً على نتيجة هذا الامتحان قرارات غاية في الأهميّة.

هناك مجموعة من مواصفات الاختبار الجيد حدّدها خبراء الاختبارات اللّغويّة، ومن أهمّها: الصدق - الموضوعية - الثبات - سهولة التطبيق - التمييز - الأصالة، وتزداد فعاليّة الاختبارات عندما يقوم معلّم اللّغات الأجنبيّة بالتعاون والمشاركة في إعداد مواصفات له.

^{٨٢} ينظر: غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللّغة بين النّظريّة والتطبيق، ص ٢٠

١. ٤. ١. مراحل إعداد الاختبارات اللغوية



شكل رقم (٣) يوضح خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم.^{٨٣}

١. ٤. ٢. أنواع الاختبارات اللغوية من حيث الشكل

تتقسم اختبارات اللغة من حيث الشكل إلى الأنماط التالية:

١. ٤. ٢. ١. الاختبارات الشفهية:

ويقصد بها الأسئلة، والأجوبة التي لا يحتاج إلى صوغها استخدام مهارة الكتابة، إنما يكون التعامل معها عن طريق الفهم، والأذن، ولهذا النوع من الاختبارات فوائد كثيرة، لعل من أهمها: أنها تسهم في جعل عملية التعليم دائمة، ومستمرة، إضافة إلى أنها تحث المتعلمين على متابعة الدروس، لما تتطلبه من انتباه، وقدرة كل متعلم منهم على فهم الموضوع، وتستخدم هذه

^{٨٣} محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ط١، الرياض، ١٩٨٩م، ص ٥٧.

الاختبارات في جميع المواد الدراسية، وبخاصة في مجال الدراسات اللغوية، إذا أنها تُعدُّ أنسب الوسائل للوقوف على قدرة الطالب على النطق السليم، والتعبير الجيد، بلغة صحيحة^{٨٤}.

١. ٤. ٢. ١. ١. ميزات الاختبارات الشفوية:

- أ. تمتاز الاختبارات الشفوية بعدم السماح للغش.
- ب. توفر فرصة المواجهة بين الفاحص والمفحوص وجهًا لوجه وبذلك يتعامل الفاحص مع المفحوص مباشرة بدلاً من أن يتعامل معه من خلال الأسئلة المكتوبة على ورقة كما هو الحال في الاختبارات الكتابية الموضوعية والمقالية.
- ج. لا تحتاج الاختبارات الشفوية إلى وقت وجهد في إعدادها بعكس الاختبارات المكتوبة.
- د. يوجد مرونة واسعة في طريقة سبر المعلومات بواسطة الاختبار الشفوية.

١. ٤. ٢. ١. ٢. عيوب الاختبارات الشفوية:

- أ. لا تتوافر العدالة في توزيع الأسئلة الشفوية على المفحوصين.
- ب. توجد ذاتية في وضع العلامة للمفحوص، لكون الإجابة غير مسجلة.
- ج. قد لا يعطي المفحوص وقتاً كافياً للتفكير في إجابته^{٨٥}.

١. ٤. ٢. ٢. الاختبارات التحريرية

١. ٤. ٢. ٢. ١. الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات التي يجيب عنها الطالب كتابة عن السؤال المطروح ويعبر عن مفهومه للسؤال بحرية من خلال كتابة جملة أو موضوع. واختبار المقال عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب الدارس بمقال طويل أو قصير حسب قدرة الدارسين ومدى استيعابهم للمادة المتعلّمة ولذا يطلق على هذا النوع من الأسئلة أسئلة المقال. فهي اختبارات تقوم على الأسئلة التي تتطلب إجابة حرة على موضوع أو مشكلة ما، وهي تتيح الفرصة لمعرفة قدرة الدارسين على معالجة موضوع معين أو خبرة سبق تعلّمها^{٨٦}.

^{٨٤} عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، ط١، عمان، ٢٠٠٥م، ص١٦٢.

^{٨٥} عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط٢، عمان، ١٩٨٩م، ص١٤٦.

^{٨٦} رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، القاهرة، ١٩٨١م، ص٧٧.

١. ٤. ٢. ٢. ١. ١. ميزات الاختبارات المقالية:

- أ. سهولة إعدادها وتطبيقها.
- ب. تعطي المتعلم الحرية الكاملة للتعبير عن مدى فهمه للمادة الدراسية.
- ج. تقيس أهداف تربوية لا تستطيع غيرها من الاختبارات قياسها.
- د. تستطيع التمييز بين المتعلمين الذين درسوا المادة بعمق، ودرسوها بشكل سريع.

١. ٤. ٢. ٢. ١. ٢. عيوب الاختبارات المقالية:

- أ. تبرز ذاتية المعلم عند التصحيح، خاصة إذا كان يعرف طلابه، ويبرز ما يُعرف بأثر الهالة، وهي تأثر المعلم بالصورة التي يحملها الطالب.
- ب. ضعف درجة الصدق.
- ج. تحتاج إلى وقت طويل في الإجابة وفي التصحيح.
- د. عدم شموليتها لمحتوى المادة الدراسية، وعدم شموليتها لجميع الأهداف.
- هـ. صعوبة تصحيحها يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين^{٨٧}.

١. ٤. ٢. ٣. الاختبارات الموضوعية

هي اختبارات التي يتطلب كل بند فيها إجابة واحدة محدّدة ولا تقبل أيّة إجابة أخرى، لأنّ الإجابة مرتبطة بالموضوع ولا مجال فيها للاجتهاد الشخصي أو الاختلاف في عرض الإجابة. والإجابة واحدة محدّدة ولا يقبل سواه. ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية ما يلي:

- أ. الاختيار من متعدّد: اختر الإجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة.
- ب. اختبار الصواب والخطأ: بيّن إذا كانت كل جملة مما يلي صواباً أو خطأ.
- ج. اختبار ملء لفرغ: املأ الفراغ في كل جملة مما يلي بكلمة واحدة مناسبة.
- د. اختبار المزوجة: زواج بين مفردات المجموعة الأولى ومفردات المجموعة الثانية بحيث..
- هـ. اختبار كشف الخطأ: اكتشف الخطأ في ما يلي وصححه.
- و. اختبار التعديل: عدّل الكلمة بين قوسين لتناسب الجملة.^{٨٨}

^{٨٧} عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠١م، ص١٦٩.

^{٨٨} محمّد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها، دار الفلاح، ط١، صويلح، الأردن، ١٩٩٨م، ص١٢-١٣.

١. ٤. ٢. ٣. ١. مميزات الاختبارات الموضوعية:

- أ. إنّ النتائج التي يتمّ التوصل إليها لا تتأثر بشخصيّة المُصحح أو حالته النفسية.
- ب. يمكنها تغطية معظم جوانب المنهج؛ لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.

ج. تساعد على قياس الكثير من الجوانب التي تنصب عليها عمليّة التقويم.

١. ٤. ٢. ٣. ٢. عيوب الاختبارات الموضوعية:

- أ. تصميمها يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.
- ب. تتيح الفرصة أمام الطالب للتخمين عند الإجابة عن بعض بنودها.
- ج. تعطينا معلومات غير دقيقة عن تقدم الدّارس في التحصيل^{٨٩}.

١. ٥. الاختبارات الاتّصاليّة للمهارات اللّغويّة

ظهرت الاختبارات الاتّصالية من فكرة تعليم اللّغة اتّصاليّاً، والتي ترى أنّ اللّغة تستخدم للاتّصال في مواقف محدّدة ولأسباب معيّنة، فالغرض المهم من تلك الاختبارات أن يعرف المتعلّم استخدام اللّغة في تلك المواقف بشكل صحيح، وليس المهم ماذا يعرف عن اللّغة وقواعدها، وهذا الأمر يقودنا إلى شيء مهم وهو أنّ الاختبار الاتّصالي لا بُدّ أن يختبر استخدام اللّغة لوظيفتها الاتّصالية. وهناك خصائص عدّة لاختبارات اللّغويّة في المدخل الاتّصالي:

- استخدام نصوص أصلية.
- وجود هدف اتصالي واقعي.
- وجود مهمّة أصلية: بمعنى أن يكون السؤال عن مهمّة حقيقية يقوم بها المتعلّم في حياته^{٩٠}.

^{٨٩} كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهاراته، المكتب العلمي، ط١، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٨م، ص٦٢٣.

^{٩٠} إسلام يسري، سلطان شمشك، تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللّغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللّغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس اللّغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا" الواقع وآليات التطوير"، ٢٠١٦، ص ٣٣٢.

ويمكن لنا تحديد أهداف ووسائل الاختبارات الاتّصاليّة للمهارات بالطريقة التّالية:

١. ٥. ١. مهارة الاستماع

- **هدف الاختبار:** اختبار مدى قدرة المتعلّم على فهم نشرات الأخبار من الإذاعة.
- **وسيلة الاختبار:** تقدّم للمتعلّم مجموعة من نشرات الأخبار، يستمع إلى كلّ واحدة منها على حدة، ثمّ يجيب عن الأسئلة الاستيعابية التي تعقب كلّ نشرة، ويمكن أن تقدّم الأسئلة شفهيًا أو تحريريًا، كما أن الإجابة عليها قد تكون شفهيّة أو تحريريّة.

١. ٥. ٢. مهارة الكلام

- **هدف الاختبار:** اختبار مدى قدرة المتعلّم على الكلام بالّلغة الأجنبيّة، والتّعبير بها عن أفكاره وحاجاته.
- **وسيلة الاختبار:** يطلب المعلّم من المتعلّم الوقوف أمام زملائه في الصّف، والنّحدّ إليهم في موضوع مُعدّ مسبقًا. ولا يسمح للمتعلّم في أثناء الحديث، بالنّظر إلى مذكرة مكتوبة. وإذا كان المتعلّم في المرحلة المُتقدّمة، قد يطلب إليه اختيار الموضوع الذي سيتحدّث عنه بنفسه.

١. ٥. ٣. مهارة القراءة

- **هدف الاختبار:** اختبار مدى قدرة المتعلّم على قراءة مقال من صحيفة، وفهم الأفكار التي ترد فيه.
- **وسيلة الاختبار:** تقدّم للمتعلّم صحيفة، ويحدّد له المقال الذي يقرؤه، ويعطى وقتًا مناسبًا للقراءة، ثمّ تقدّم له بعد القراءة مجموعة من الأسئلة الاستيعابية، ويقوم بالإجابة عنها.

١. ٥. ٤. مهارة الكتابة

- **هدف الاختبار:** اختبار مدى قدرة المتعلّم على التّعبير عن أفكاره وحاجاته كتابة.

■ وسيلة الاختبار: يكلف المعلم المتعلم بالكتابة حول موضوع ما، ويحدّد له عدد الكلمات أو الفقرات التي سيكتبها، ثمّ يقوم المعلم بتصحيح الموضوع؛ لمعرفة ما إذا كان المتعلم قد عبّر عن أفكاره بصورة سليمة أو لا^{٩١}.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول: إنّ الاختبارات اللّغويّة الاتّصالية تشبه المرآة التي تعكس لنا الحالة المتوقّعة للاستعمال اللّغوي الواقعي في المواقف الحيوية. وهذا يعني أن الاختبارات التي تقوم على غزارة المعلومات عن قواعد اللّغة ووصف قوانينها غير مفيدة، في حين أن الهدف من الاختبارات اللّغويّة يتمثّل في بناء قدرة اتّصاليّة للأفراد باللّغة الهدف.

^{٩١} ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ص ٤٠٦-٤٠٧.

٢. المبحث الثاني: الألعاب اللغوية في المناهج الاتصالية

تهدف الألعاب اللغوية إلى تنمية مهارات معينة مثل الاستماع والكلام، أكثر مما تتجه إلى تدريب نقاط خاصة بالنطق والتراكيب النحوية، دون أن تبذل محاولات شاقة لضبط اللغة التي تستخدم أو ينبغي أن تستخدم في أية لعبة. وإذا كان التنبؤ بطبيعة اللغة التي نرغب التدريب عليها في نشاط ما ذا أهمية كبرى في اختيار المواد التي تلائم فئات معينة من المتعلمين، فلن يتأتى لنا- في الألعاب الاتصالية- تحديد مسبق للتراكيب والتعبيرات التي سيجري التدريب عليها في اللعبة. وهناك أسباب كثيرة تجعل من الضروري استخدام الألعاب اللغوية في المدخل الاتصالي، ومن أهم هذه الأسباب ما يأتي:

- تجعل الدرس مُمتعًا وشائقًا، وبذلك تطرد الملل والضيق عند المتعلم.
 - هي أداة لتفريد النُّعْم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - تشجيع المتعلم على استخدام اللغة.
 - توثيق العلاقة بين المتعلمين ذوي الأصول المختلفة.
 - تحقق كثيرًا من التنوع، وبذلك يتم التخلص من الرتابة.
 - تساعد الألعاب اللغوية في إشراك الحواس الخمس في عملية التدريس.
 - تعين المتعلم على فهم كثير من جوانب اللغة الأجنبية.
 - اكتشاف القدرات الذاتية وكذلك قدرات الآخرين وقبول فكرة التباين في القدرات.
 - تساعد بعض المتعلمين على التخلص من الخجل الذي يشعرون به^{٩٢}.
- وأهم الأهداف التي يجب أن تحقّقها الألعاب على حسب ما ذكر الدكتور مختار الطاهر ما يأتي:

- إعطاء المعلومات.
- أخذ المعلومات.
- حلّ المشكلات^{٩٣}.

^{٩٢} ينظر: ناصيف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٩٨٣م، ص ٢٦-٢٧.

^{٩٣} مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ص ٣٩١-٣٩٢.

٢. ١. معايير اختيار الألعاب اللغوية

لقد وضع الباحث عبد اللطيف بن الحسين مجموعة من المعايير في اختيار الألعاب اللغوية وخطوات تنفيذها، وهي:

- أ. أن تكون اللعبة جزءاً من البرنامج التعليمي أو المحتوى الدراسي.
- ب. اختيار ألعاب لها أهداف تعليمية مُحَدَّدة وفي الوقت نفسه تكون مثيرة وممتعة.
- ج. أن تكون قواعد اللعبة اللغوية سهلة وواضحة وغير معقدة.
- د. أن تكون اللعبة اللغوية مناسبة لخبرات وقدرات وميول المتعلمين.
- هـ. أن يكون دور المعلم واضحاً ومُحدَّداً في اللعبة اللغوية.
- و. أن تكون اللعبة اللغوية مستمدة ونابعة من بيئة المتعلم.
- ز. أن يشعُر المتعلم أثناء ممارسة اللعبة اللغوية بالحرية والاستقلالية في اللعب.
- ح. مناسبة هذه الألعاب اللغوية لأعمار المتعلمين ومستوى نموهم العقلي والبدني.
- ط. أن تساعد هذه الألعاب اللغوية المتعلم على التأمل والتفكير والملاحظة والموازنة والوصول إلى الحقائق بخطوات مرئية منطقية.
- ي. مدى اتصال الألعاب اللغوية بالأهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها.

٢. ٢. خطوات تنفيذ الألعاب اللغوية

لتحقيق استخدام فعال للألعاب اللغوية لا بدَّ من مرورها بأربع مراحل، هي:

- أ. مرحلة الإعداد.
- ب. مرحلة الاستخدام والتنفيذ.
- ج. مرحلة التقييم.
- د. مرحلة المتابعة^{٩٤}.

^{٩٤} عبد اللطيف بن حسين فرح، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، ط١، عمان، ٢٠٠٥م، ص ٦٢-٦٣.

٣. المبحث الثالث: الألعاب اللغوية في المهارات اللغوية

لقد قدّم ماهر شعبان عبد الباري في كتابه مهارات التحدث العملية والأداء مجموعة من الألعاب اللغوية في مهارة الكلام:

٣. ١. الألعاب اللغوية في مهارة الكلام

أ. لعبة المفكر: وهي لعبة يقوم بها أحد المتعلمين بالاختباء ويقوم بأداء بعض الأمور، ثم يقوم الطالب المختفي بسؤال الطالب من أنا؟ ماذا أفعل؟ ثم نغير أدوار المتعلمين، إذا يلعب المتعلمون جميعهم هذه اللعبة.

ب. ألغاز الكلمات المتقاطعة: ويقوم الطالب بتكوين كلمات من خلال مجموعة متناثرة من الحروف، إذا يتم مزاجعة بين الحرف بالآخر؛ لتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات المستعملة، ثم النطق بها.

ج. المعلومات الناقصة أو المفقودة: ويتم عرض موضوع ما أمام المتعلمين تكون بعض المعلومات ناقصة أو مفقودة، وما على المتعلمين إلا تخمين هذه المعلومات وتحديدتها.

د. خريطة المدينة: ويتم في هذه اللعبة تقديم وصف لأحد الأماكن (مستشفى - جامعة - مركز صحي) في مدينة ما، وما على المتعلمين إلا قراءة الخريطة الموضحة للوصول إلى المكان المطلوب.

هـ. لعبة الأحاجي: يجب على المتعلمين بالتناوب الإجابة عن الألغاز عندما يقوم متعلم

آخر بطرح اللغز. نأخذ مثلاً على الألغاز التي تتعلق بالمهن:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| - أبيع الأدوية من أنا؟ | - الصيدلي أو الصيدليّة. |
| - أعالج الأسنان من أنا؟ | - طبيب أو طبيبة الأسنان. |
| - أبيع اللحم من أنا؟ | - الجزّار. |
| - أصنع الخبز من أنا؟ | - الخبّاز. |
| - أحمل الرسائل من أنا؟ | - ساعي البريد ^{٩٥} . |

^{٩٥} ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠١١م، ص ٣١٠.

و. نُعبَة الأضداد: يطلب المعلم من المتعلّمين بالتّناوب أن يذكروا مضادّ كلّ كلمة ينطقها.

أنا طويل	- أنا قصير
أشعر بالحرّ	- أشعر بالبرد
أنا فرحة	- أنا حزينة
أنا سميّنة	- أنا نحيفة
أنا في الأمام	- أنا في الخلف
أنا عجوز	- أنا شابّ
الباب مفتوح	- الباب مغلق

أفعال مضادّة:

أربح	- أخسر
أغلق	- أفتح
أبكي	- أضحك
أخرج	- أدخل
أحبّ	- أكره
يبني	- يهدم

أضداد في جمل نمطيّة:

أشاهد التّلفاز	- لا أشاهد التّلفاز
أذهب إلى حديقة الحيوانات	- لا أذهب إلى حديقة الحيوانات
ألعب مع أصدقائي	- لا ألعب مع أصدقائي
أعرف القراءة	- لا أعرف القراءة
أتناول الطّعام	- لا أتناول الطّعام
أشرب الماء	- لا أشرب الماء
أكتب الواجب	- لا أكتب الواجب ^{٩٦} .

^{٩٦} ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدّث العمليّة والأداء، ص ٣١١.

ز. لعبة تمثيل الأدوار: يختار المعلم موقفًا اتصاليًا معيّنًا، ويقوم عدد من المتعلّمين بتمثيل الأدوار التي ترد في الموقف، ويأتي العمل في شكل حوار. ومن المواقف التي يمكن اختيارها:

- في المطار: بين المسافر وموظّف الجوازات.
- في المطعم: بين الزّبون والنّادل.
- في المستشفى: بين المريض والطّبيب.
- في الفندق: بين النّزيل وموظّف الاستقبال.

ح. لعبة تنفيذ الأوامر: يصدر المعلم أو أحد المتعلّمين مجموعة من الأوامر، ويقوم كلّ متعلّم بتنفيذ تلك الأوامر مثل: افتح الكتاب، خذ من حمزة القلم، أعط سليمان كتاب القراءة، امسح السّبورة، أغلق باب الصّف... إلخ^{٩٧}.

٣. ٢. الألعاب اللّغويّة في مهارة القراءة

تعلّم القراءة في أيّة لغة ما يُعدّ إنجازًا مهمًّا، بل اكتشافًا جديدًا. إنّ هؤلاء المتعلّمين يحتاجون إلى ألعاب "ما قبل القراءة" حتى يدرك بعضهم المقصود من القراءة. ومن أهمّ الألعاب اللّغويّة في مهارة القراءة:

- ألعاب تعرف الحروف والكلمات والجمل.
- ألعاب التّدريب على القراءة من اليسار إلى اليمين.
- ألعاب التّدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نص قصير.
- ألعاب التّعريف على أخطاء القراءة وتصحيحها.
- ألعاب التّدريب على استيعاب المفردات أو عبارة قصيرة أو نص قصير^{٩٨}.

^{٩٧} مختار الطّاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ص ٣٩٧.

^{٩٨} ناصيف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، ص ٨٨.

٣. ٣. الألعاب اللغوية في مهارة الكتابة:

تتدرج ألعاب الكتابة من الألعاب البسيطة التي يكمل فيها المتعلم حرفاً ناقصاً في كلمة أو يعيد ترتيب حروف لتكوين كلمة، أو يكتب أسماء لصور يشاهدها، أو يكمل كلمة ناقصة في جملة، أو يعيد ترتيب كلمات لتكوين جملة مفهومة. إلى كتابة عبارات أو أوامر أو أمثال أو رسالة سمعها من زملائه، أو كتابة وصف لصورة أو أشياء في الطبيعة، أو كتابة قصة من مشاهدة صور مسلسل، أو تسجيل الاختلافات الدقيقة بين صورتين متشابهتين.

٣. ٣. ١. أهم الألعاب اللغوية في مهارة الكتابة:

لقد ذكر ناصف مصطفى مجموعة من الألعاب لهذه المهارة، وهي:

أ. لعبة اكتشاف الخطأ:

يعرض المعلم لكل مجموعة أوراق عدّة مكتوب فيها كلمات، وتحتوي كل ورقة على كلمة خطأ (امرؤ - لؤلؤ - شاطئ - مبتدئ)، والمطلوب من المجموعة أن تكتشف الخطأ الإملائي الموجود في هذه الأوراق.

ب. احترس من الخطأ: يمكن للمتعلمين إعداد كلامهم في الفصل أو في البيت.

المعلم: ذهبْتُ أمس إلى المدينة وشاهدْتُ سيّارة مدهشة كان لها ستّ أرجل وتمشي.

ط٢: هذا خطأ. ليس للسيّارة أرجل.

المعلم: آسف. هذا صحيح. وكانت تجري بسرعة وكنت عند الصّيدلي أشتري بعض الخبز.

ط٣: لا، الصّيدلي لا يبيع الخبز.

المعلم: بيروت عاصمة العراق.

ط٤: لا، بغداد عاصمة العراق.

ط:^{٩٩}

^{٩٩} ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص ٧٩-٨٠.

٣. ٤. الألعاب اللغوية في مهارة الاستماع

يحتاج المتعلم إلى هذه المهارة، لفهم المحاضرات والندوات واللقاءات العلمية والمواد المبنية في الإذاعات الناطقة باللغة العربية. ويتلقى المتعلمون في مثل هذا البرنامج تدريبات على الاستماع المكثف والموسع، ويتم عرض النصوص بالسرعة نفسها التي يلقي بها أهل اللغة محاضراتهم. ومن الألعاب اللغوية التي يراها عمر الصديق أنها تعالج هذه المهارة، هي:

أ. أفلام الفيديو:

سلط الدكتور عمر الصديق الضوء على أفلام الفيديو المستخدمة في تعليم مهارة الاستماع، إذا بين أن لها خصائص عدة فهي تساعد المتعلم على استيعاب المواد الدراسية ذات المنحى الاتصالي على الوجه التالي:

- تقييم الموقف الاتصالي كاملاً.
- توضيح السياق الموقف الذي يتم فيه الاتصال.
- تمكين المتعلم من فهم المادة اللغوية الجديدة من خلال المؤشرات غير اللغوية مثل حركات اليدين والتعبيرات الوجهية والمعلومات البصرية الأخرى.
- توضيح الموقف الاتصالي إذا يستطيع المتعلم أن يرى على الشاشة أحداث وهي تحدث أمامه.
- تمكين المتعلم من تعرف المشتركين في عملية الاتصال من حيث أوضاعهم الاجتماعية وأفعالهم وحالاتهم النفسية^{١٠٠}.

ب. لعبة "ابحث واعثر":

يخرج متعلم أو متعلمان من الفصل. ويتفق الصف على إخفاء شيء صغير. وعندما يتم إخفاء الشيء ناد على المتعلم أو المتعلمين واطلب منهما محاولة العثور على الشيء المخبأ، وذلك بإلقاء أسئلة:

^{١٠٠} عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د.ط، الخرطوم، ٢٠١٠م، ص ٢٣٢-٢٣٣.

المتعلّم: هل هو في الجزء الأمامي من الفصل؟

الفصل: نعم.

المتعلّم: هل هو فوق السبّورة؟

لا... وهكذا المتعلّم يسأل والصّفّ يجيب إلى أن يصل إلى الشيء المخبأ.

ج. لعبة الأشياء الضائعة:

اطلب من أحد المعلّمين الحضور إلى مُقَدِّمة الصّفّ ويختار إحدى البطاقات، ثمّ يقرأ ما كتب فيها بصمت (مثلاً: المحفظة-تحت المكتب). ثمّ يقول للصّفّ: ضاعت مني المحفظة بحثت عنها وما وجدتها. ثمّ يبدأ في الرّد على الأسئلة التي يوجهها إليه بقية المتعلّمين، مستخدمين الظروف وحروف الجرّ والأماكن المختلفة.

- الطّالب الأول: هل بحثت عنها فوق الطاولة؟
- الطّالب الثّاني: نعم، بحثت عنها فوق الطاولة وما وجدتها؟
- الطّالب الثّالث: هل بحثت عنها داخل الدّرج؟
- الطّالب الثّاني: نعم، بحثت عنها داخل الدّرج وما وجدتها.
- المعلّم: أصبحت قريباً منها.
- الطّالب الثّاني: هل هي في مكان قريب من الدّرج؟
- الطّالب الرّابع: نعم،^{١١}

د. لعبة التّخمين:

في هذه اللعبة يقوم المتعلّم بتعرف الشّخص، أو الشيء عن طريق التّخمين، ويستعين على ذلك مجموعة من الأسئلة التي تساعد في الحصول على المعلومات، التي تمكنه من معرفة الشّخص، أو الشيء المطلوب.

^{١١} ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، ص ٩٠.

مثال:

- المَعْلَم: شخصيّة إسلاميّة عظيمة.
- الطَّالِب: حيّة أم ميّتة.
- المَعْلَم: ميّتة.
- الطَّالِب: من العصر الحديث.
- المَعْلَم: لا.
- الطَّالِب: عاشت في زمن الرسول صلّى الله عليه وسلّم.
- المَعْلَم: نعم.
- الطَّالِب: تولّت الخلافة.
- المَعْلَم: نعم.
- الطَّالِب: إنّهُ الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
- المَعْلَم: صحيح.

وفي هذه اللعبة يمكن تحديد عدد من الأسئلة بخمسة أو سبعة مثلاً. ويمكن أن تشتمل اللعبة على شخصيّات عالميّة أو تاريخية وبلاد وأماكن...إلخ. وتأخذ ألعاب التخمين أشكالاً متعدّدة ومتنوّعة^{١٠٢}.

لقد حاولنا هنا أن نقدّم صورة واضحة قدر الإمكان للأنشطة اللّغويّة التي تهدف إلى تزويد المَعْلَم والمتعلّم بوسيلة ممتعة ومشوقة للتدريب على مهارات وعناصر اللّغة. وأن تكون الألعاب اللّغويّة مؤثرة في تعلّم اللّغة واكتساب مهاراتها المختلفة، إذا تسهم بدور كبير في تيسير عمليّة تعلم اللّغة وتذليل صعوباتها إذ إنّ تعلّم اللّغة عمل شاق يحتاج إلى مران وتدريب مكثف من أجل إتقانها.

^{١٠٢} مختار الطّاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ص ٣٩٢.

الفصل الرابع

الدُّرَاسة الميدانية

١. المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية

يتضمّن هذا الفصل الإجراءات التي قام بها الباحث من لحظة اختياره عينة ومجتمع البحث، إلى وصف تصميم أداة البحث وتوزيعها، والسبل الإحصائية المتبعة في التحليل الإحصائي، وذكر الصعوبات التي واجهها الباحث في بحثه.

١. ١. منهج الدّراسة

اتّبع الباحث المنهج الوصفي، لأنّه في نظره المنهج الملائم لطبيعة هذا البحث وغرضه. والمنهج الوصفي يُعنى بوصف الظاهرة والأحداث أو الأشياء التي يدرسها الباحث، إذا يقوم بجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها، إذا يعتمد على تجميع المعلومات والبيانات ثمّ مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة^{١٠٣}.

١. ٢. مجتمع الدّراسة

يصعب على الباحث حصر مجتمع الدّراسة وتحديد عدد أفرادها بشكل دقيق، وذلك لوجودهم في أماكن جغرافية مختلفة من العالم، وتمّ اختيار عينة البحث من معلّمي ومعلّّات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٧) معلّماً ومعلّمة، واشتملت على معلّمين من داخل تركيا وخارجها، إذ أرسلت لهم الاستبانة إلكترونياً.

١. ٣. وصف بناء أداة الدّراسة

١. ٣. ١. الاستبانة

قام الباحث بتصميم أداة مناسبة لبحثه من نوع الاستبانة إذا تعدّ إحدى وسائل تعرف آراء المعلّمين والمعلّّات العاملين في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

١. ٣. ١. ١. مكونات الاستبانة، وهي كالتالي:

^{١٠٣} أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، ط٢، الكويت، ١٩٨٦، ص ٢٣٤.

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	مكان العمل
١	أحمد محمد الخلف	دكتوراه	١٥ سنة	جامعة غرناطة
٢	محمد أحمد الخلف	ماجستير	١٢	أكاديمية أسطنبول
٣	عقيل شواخ محمد	ماجستير	٧ سنة	جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعي
٤	إحسان عطية	ماجستير	٧ سنة	جامعة آرتقو ماردين
٥	محمود حريري	ماجستير	١٠ سنة	جامعة آرتقو ماردين

جدول رقم (٥) يوضح هيئة تحكيم الاستبانة

١. ٣. ٣. المعالجة الإحصائية

اتَّبَعَ الباحث في تحليله لعبارات الاستبانة النسبة المئوية وذلك عن طريق ضرب عدد الاستجابات بمئة، ومن ثم تقسيم الناتج على عدد أفراد العينة، وذلك على النحو التالي:

$$\text{عدد الاستجابات} \times 100$$

أفراد العينة

وبهذه الطريقة استطاع الباحث أن يحصل على نسب دقيقة لنتائج الاستبانة.

١. ٣. ٤. الصعوبات التي واجهت الباحث

من الطبيعي أن يعتري كل بحث علمي صعوبات تواجه الباحث، وقد واجه الباحث الكثير من الصعوبات في العمل الذي تمثّل في عدم توفّر المصادر والمراجع الكافية عن بحثه، واعتذار بعض الخبراء عن الإجابة معلّين ذلك بضيق الوقت، وتم توزيع عدد كبير من الاستبيانات والحصول على أقل من نصف العدد الموزع.

٢. المبحث الثاني: التحليل والمناقشة

يعنى الباحث في هذا الفصل بتحليل البيانات الأولية للاستبانة للوقوف على خبرات ومؤهلات أفراد العينة، وتحليل كل عبارة من عبارات الاستبانة في كل محور على حدة، وفي جدول منفصل مع التفسير البياني لهذه الجداول وتفسير نتائجها.

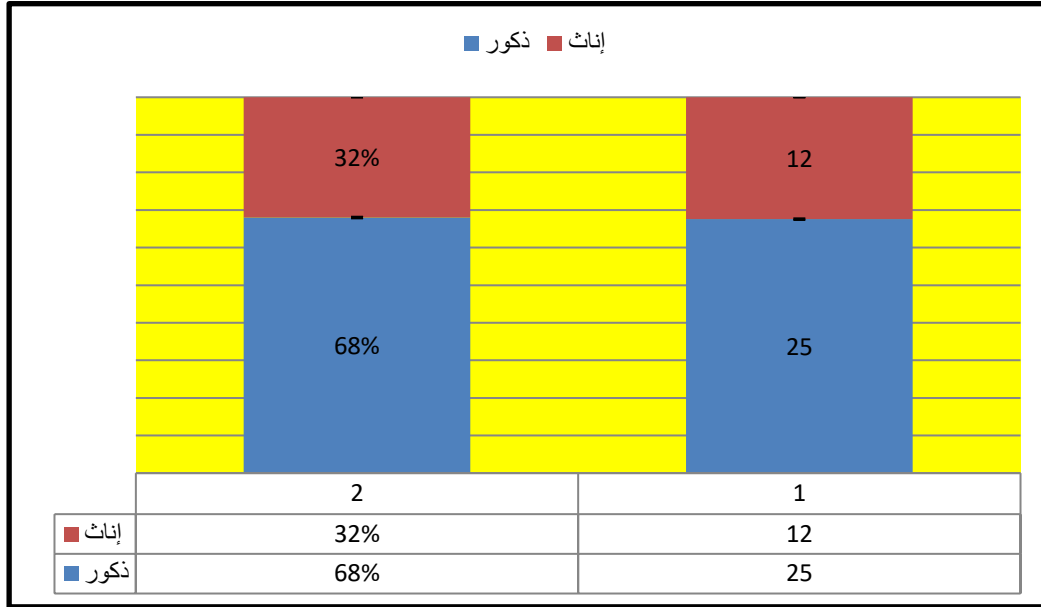
٢. ١. تحليل بيانات الاستبانة

٢. ١. ١. تحليل البيانات العامة

يبيّن الجدول وصفًا لعينة البحث، وتوزّعهم حسب متغيراته: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٥	٦٨%
	إناث	١٢	٣٢%
المؤهل العلمي	إجازة	١٦	٤٤%
	دبلوم	٤	١١%
	ماجستير	١٠	٢٧%
	دكتوراه	٧	١٨%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩	٢٥%
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٥	٤٠%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣	٣٥%

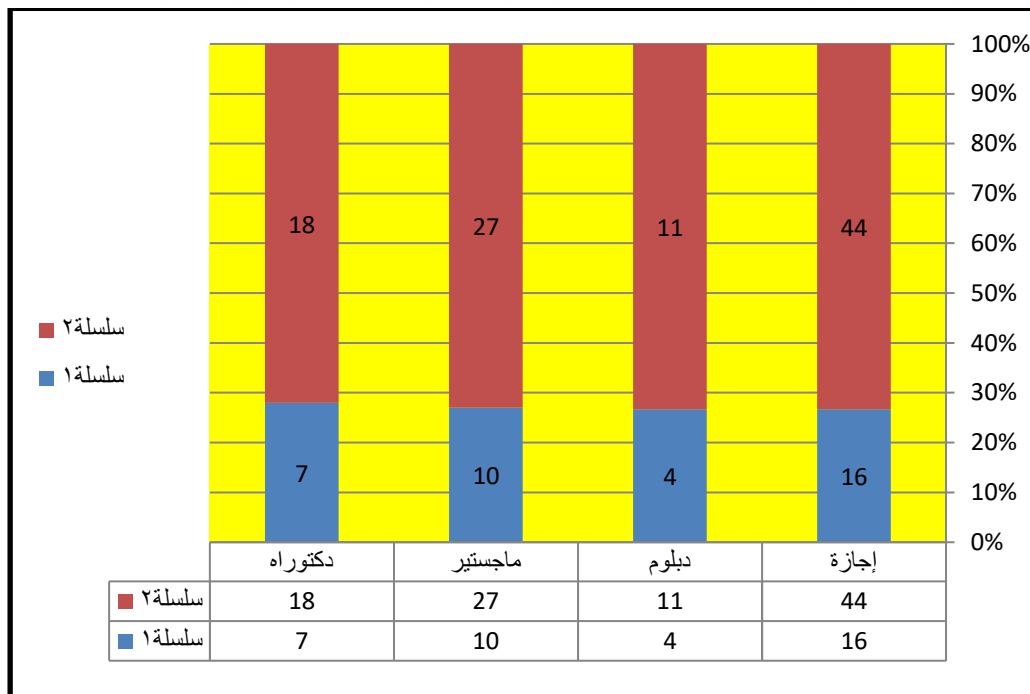
جدول رقم (٦) يوضح توزّع العينة تبعًا لمتغيرات البحث



الرسم البياني رقم (٤) يوضح الجنس لأفراد العينة.

التعليق:

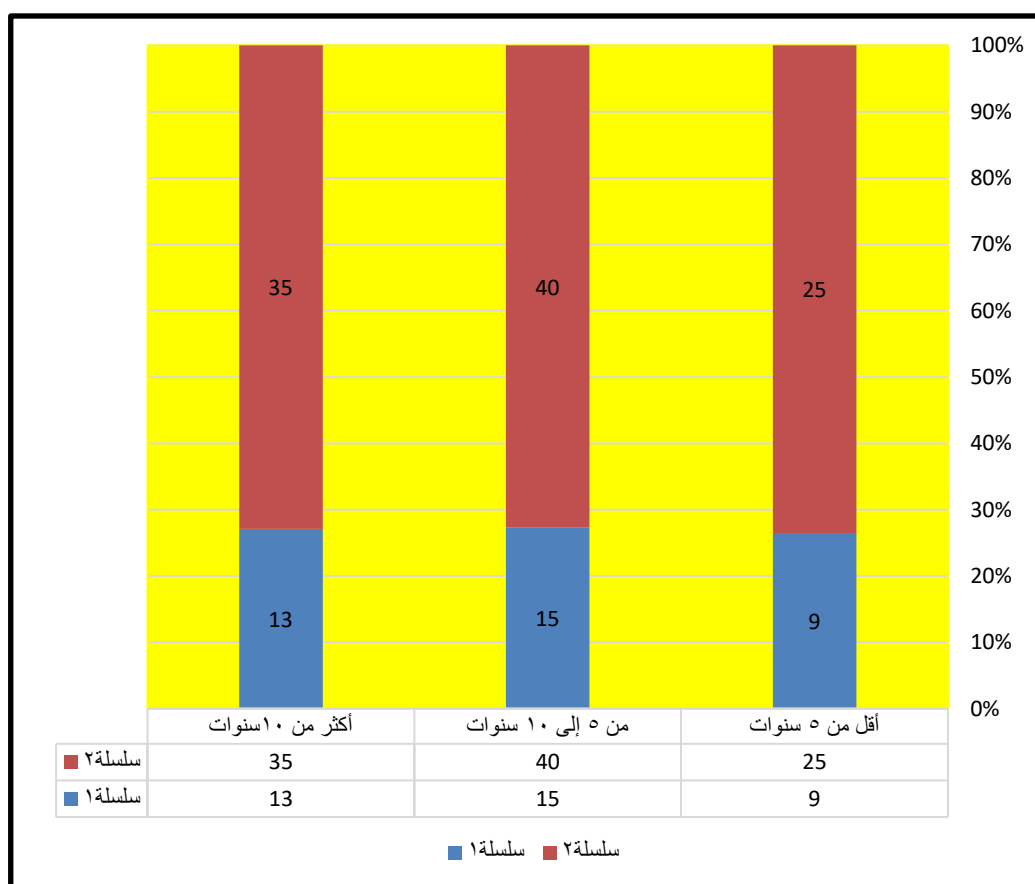
من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أن أغلبية أفراد العينة المستهدفة من الذكور وذلك بنسبة ٦٨%، أمّا الإناث فكانت بنسبة ٣٢%.



الرسم البياني رقم (٥) يوضح المؤهلات العلمية لأفراد العينة.

التعليق:

من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنَّ أغلبية أفراد العينة المستهدفة من حملة الإجازة وذلك بنسبة ٤٤ %، أمَّا الدبلوم فكانت بنسبة ١١ %، في حين كانت نسبة الماجستير ٢٧ %، وأمَّا الدكتوراه فكانت بنسبة ١٨ %.



الرسم البياني رقم (٦) يوضح سنوات الخبرة لأفراد العينة.

التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنَّ ٢٥ % من أفراد العينة تتراوح خبراتهم أقل من (٥) سنوات، وأنَّ نسبة ٣٥ % منهم كانت خبراتهم أكثر من (١٠) سنوات، في حين أنَّ نسبة ٤٠ % كانت خبراتهم تتراوح بين (٥-١٠)، يتضح لنا أنَّ معظم أفراد العينة أصحاب خبرة.

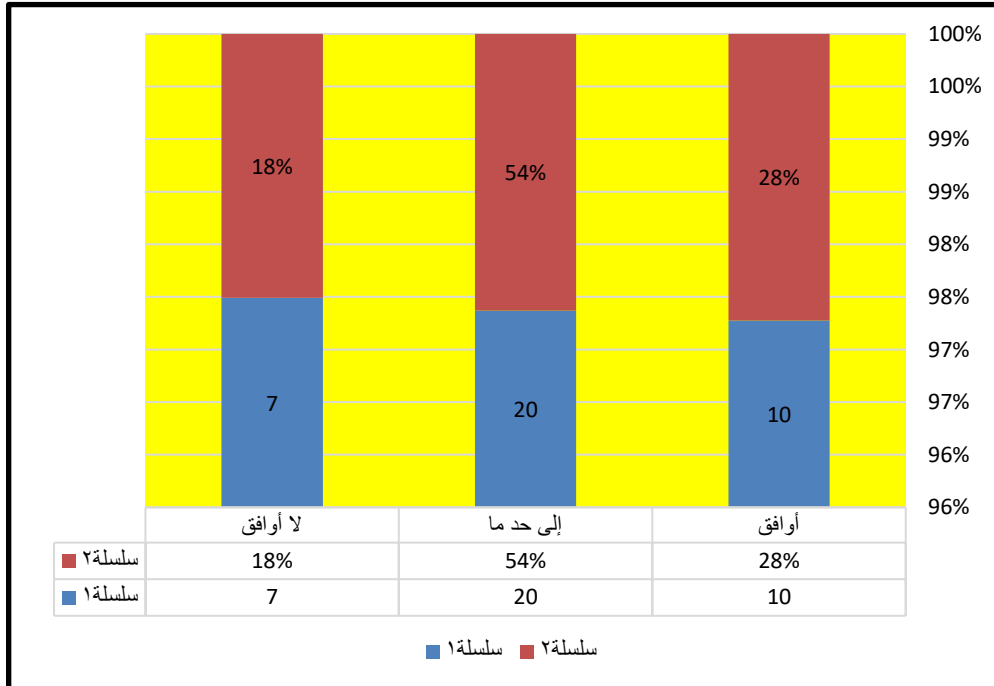
٢. ١. ٢. تحليل عبارات الاستبانة

٢. ١. ٢. ١. المحور الأول: مواصفات ومعايير بناء المناهج الاتصالية.

١. تقوم المناهج الاتصالية على تلبية حاجات المتعلمين الاتصالية التي تحقق لهم غرض الاتصال بمجتمع اللغة الهدف.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	١٠	٢٨ %
إلى حد ما	٢٠	٥٤ %
لا أوافق	٧	١٨ %
المجموع	٣٧	١٠٠ %

جدول رقم (٧) يوضح المناهج الاتصالية وقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين.



الرسم البياني رقم (٧) يوضح المناهج الاتصالية وقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين.

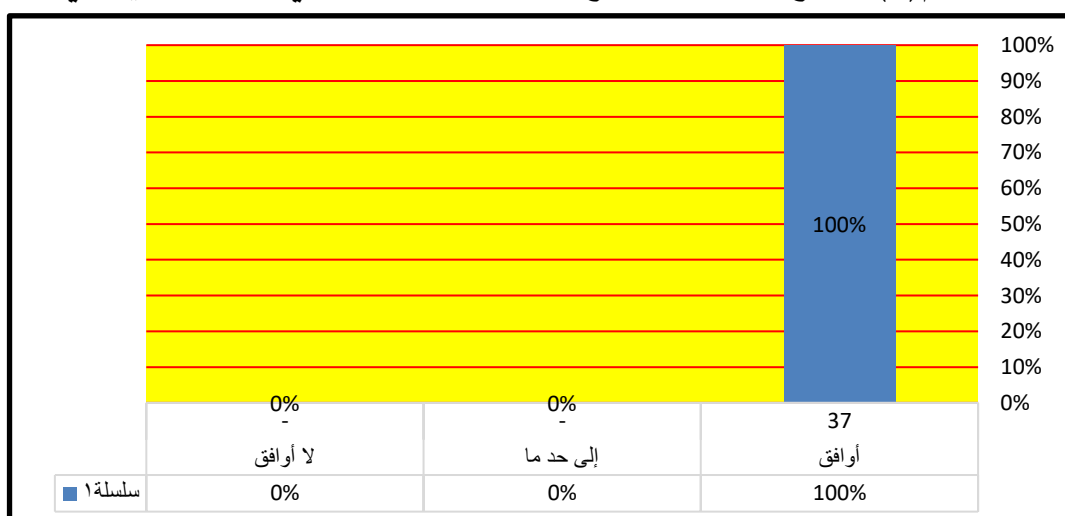
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ نسبة ٥٤% من أفراد العينة يوافقون إلى حدٍّ ما على أنّ المناهج الاتّصاليّة تلبي حاجات المتعلّمين، التي تساعد في الاندماج بمجتمع اللّغة الهدف، وذلك عبر مواقف طبيعية داخل الفصل، واختبارات تواصلية خاصة بذلك. في حين أنّ نسبة ٢٨% يوافقون بشكل كامل، في حين أنّ نسبة ١٨% يرفضونها مطلقاً.

٢. تساعد المناهج الاتّصاليّة على استمرارية النمو اللّغوي وزيادته لدى المتعلّم.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٧	١٠٠%
إلى حد ما	–	٠%
لا أوافق	–	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٨) يوضح مساعدة المناهج الاتّصاليّة على استمرارية النمو اللّغوي وزيادته.



الرسم البياني رقم (8) يوضح مساعدة المناهج الاتّصاليّة على استمرارية النمو اللّغوي.

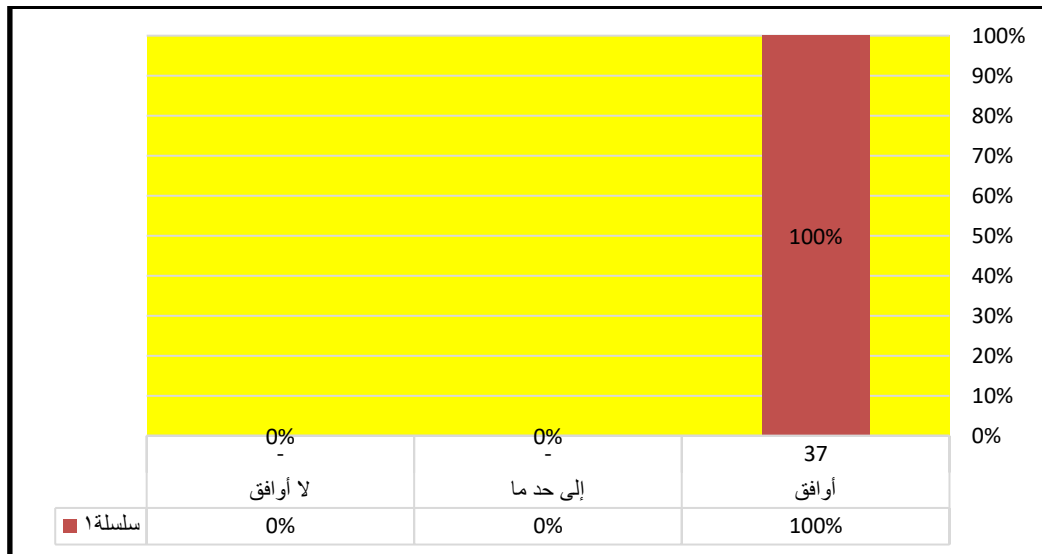
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ نسبة ١٠٠% من أفراد العينة يوافقون على العبارة المذكورة، في حين أنّ من يرفضون ويقفون موقفاً محايداً نسبتهم ٠%، وهذا الأمر يجعلنا نتوصل إلى حقيقة غاية في الأهمية وهي: مساعدة المناهج الاتّصاليّة على استمرارية النمو اللّغويّة وزيادته لدى المتعلّمين.

٣. المناهج الاتّصاليّة تنوّع في النّصوص والتّدرّبات اللّغويّة إذ تغطي الأنواع المختلفة للكفاية الاتّصاليّة: نحوية، اجتماعية، تخاطبية... إلخ.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٧	١٠٠%
إلى حد ما	—	٠%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٩) يوضح تنوّع النصوص والتّدرّبات في المناهج الاتّصاليّة.



الرسم البياني رقم (٩) يوضح تنوّع النصوص والتّدرّبات في المناهج الاتّصاليّة.

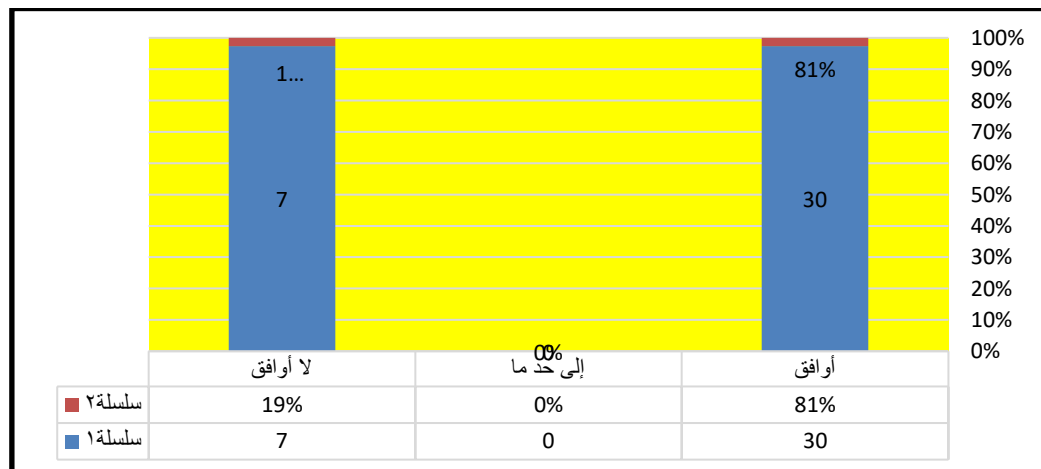
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنَّ نسبة ١٠٠% من أفراد العينة يوافقون على العبارة المذكورة، في حين أنَّ من يرفضون ويقفون موقفًا محايدًا نسبتهم ٠%، وهذا الأمر يجعلنا نتوصل إلى حقيقة غاية في الأهمية وهي: إنَّ المناهج الاتِّصاليَّة تتَّوع في النُّصوص والتَّدريبات اللُّغويَّة إذ تغطي الأنواع المختلفة للكفاية الاتِّصاليَّة: نحوية، اجتماعية...إلخ.

٤. تنمي المناهج الاتِّصاليَّة العادات والاتجاهات الثقافية عند المتعلِّمين استماعًا وكلامًا ومحادثةً وقراءةً.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٠	٨١%
إلى حد ما	—	٠%
لا أوافق	٧	١٩%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٠) يوضح تنمية المناهج الاتِّصاليَّة.



الرسم البياني رقم (١٠) يوضح تنمية المناهج الاتِّصاليَّة.

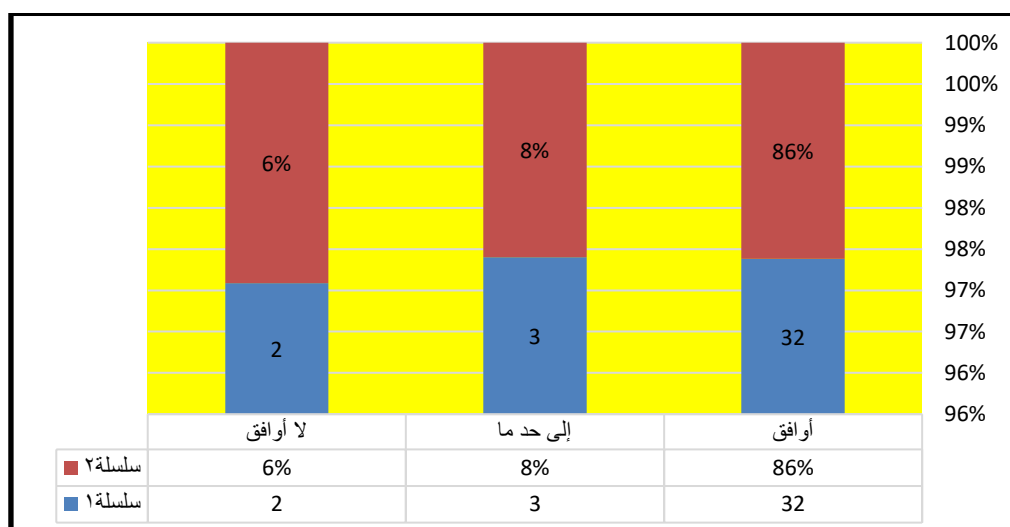
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ الغالبية من المتعلّمين وافقوا على أنّ المناهج الاتّصاليّة تنمي العادات والتقاليد والاتجاهات والمهارات اللّغويّة عند المتعلّمين، وبلغت نسبتهم (٨١%)، وكانت هذه نسبة مرتفعة جدًّا إذا ما قورنت بالذين لم يوافقوا على هذا الأمر وبلغت نسبتهم (١٩%)، وأمّا الذين وقفوا موقفًا محايدًا فإنّ نسبتهم (٠%).

٥. تنظيم المادّة العلميّة في المناهج الاتّصاليّة يجب أن يقوم على أساس الاهتمام بالمتعلّم كونه محورًا أساسيًا في العمليّة التعليميّة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٢	٨٦%
إلى حد ما	٣	٨%
لا أوافق	٢	٦%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١١) يوضح تنظيم المادّة العلميّة في المناهج الاتّصاليّة.



الرسم البياني رقم (١١) يوضّح تنظيم المادّة العلميّة في المناهج الاتّصاليّة.

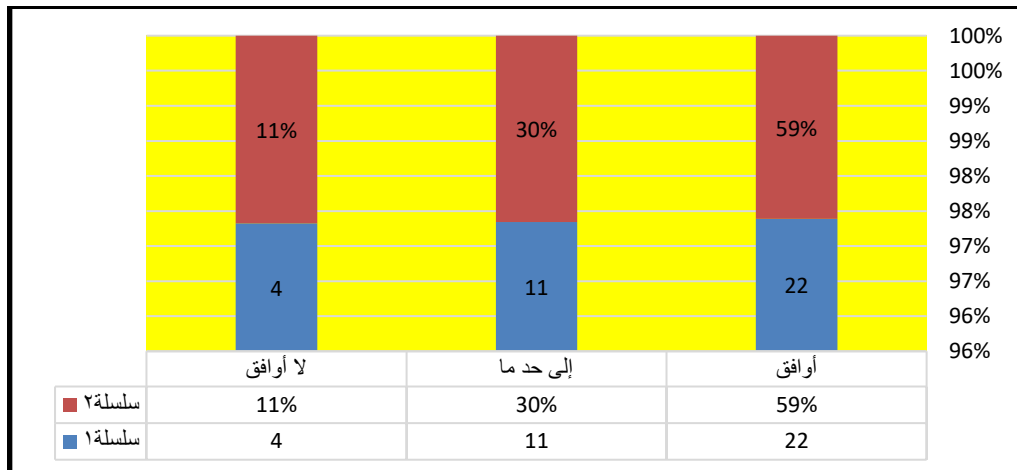
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ نسبة ٨٦% من أفراد العينة يوافقون على العبارة المذكورة، في حين أنّ نسبة ٨% منهم يقفون موقفًا محايدًا بين الرفض والقبول، على أننا نجد نسبة من يرفض هذه العبارة ٦%، هذا الأمر يجعلنا نتوصل إلى حقيقة غاية في الأهمية وهي: أهمية تنظيم المادّة العلميّة في المناهج الاتّصاليّة.

٦. المهارات اللّغويّة المطلوب إكسابها المتعلّمين وفق المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها المتعلّمين وفق مدخل آخر.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٢	٥٩%
إلى حد ما	١١	٣٠%
لا أوافق	٤	١١%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٢) يوضح المهارات اللّغويّة المطلوب إكسابها المتعلّمين وفق المدخل الاتصالي



الرسم البياني رقم (١٢) يوضح المهارات اللّغويّة المطلوب إكسابها المتعلّمين وفق المدخل الاتصالي

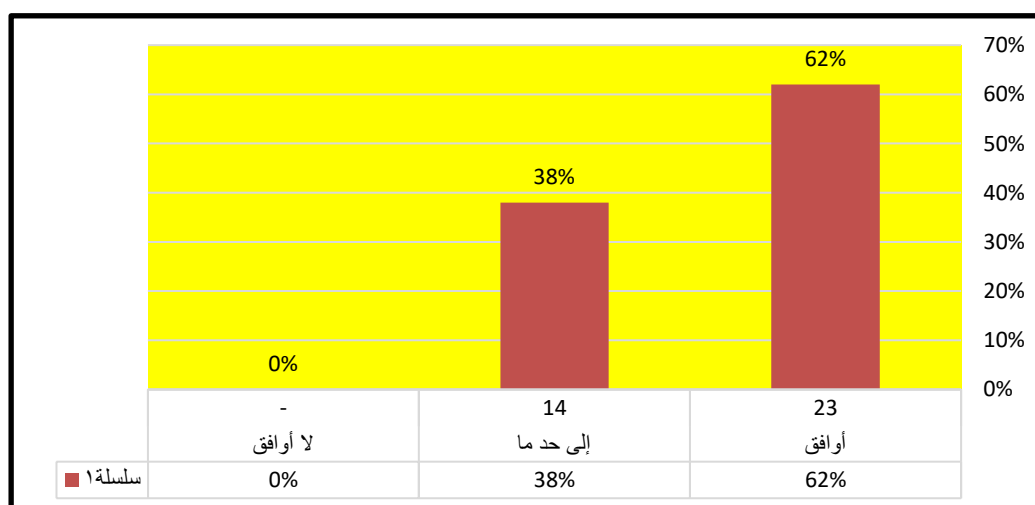
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ الغالبية من المتعلّمين وافقوا على أنّ ترتيب المهارات اللّغويّة في هذا المدخل مناسب، وبلغت نسبتهم (٥٩%)، وكانت هذه نسبة مرتفعة جدّاً إذا قورنت بالذين وقفوا موقفاً محايداً، وهي (٣٠%)، وبالذين لم يوافقوا على هذا الأمر وبلغت نسبتهم (١١%).

٧. المناهج الاتّصاليّة تتيح الفرصة أمام المتعلّم في توظيف المصادر اللّغويّة، والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يتمكّن من أداء المهام الاتّصاليّة بشكل فعّال.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٣	٦٢%
إلى حد ما	١٤	٣٨%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٣) يوضح الفرصة التي تتيحها المناهج الاتّصاليّة في توظيف المصادر اللّغويّة



الرسم البياني رقم (١٣) يوضح الفرصة في توظيف المصادر اللّغويّة أمام المتعلّم.

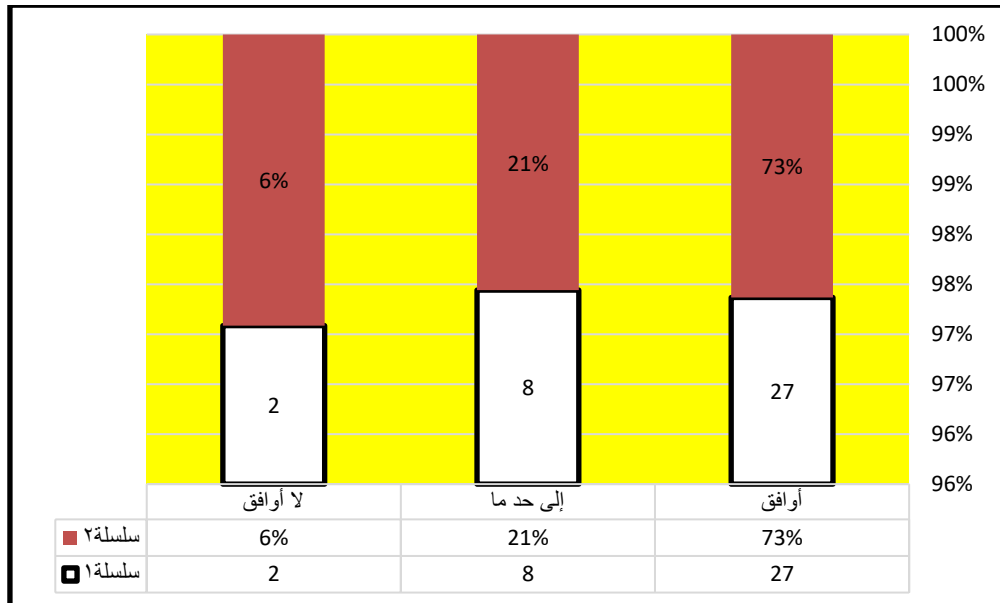
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث بأنّ نسبة الذين وافقوا هي الأعلى (٦٢%)، في حين أنّ الذين وقفوا موقفًا محايدًا نسبتهم ٣٨%، أمّا نسبة الذين رفضوا ذلك فكانت نسبتهم (٠%).

٨. تستخدم المناهج الاتّصاليّة الموادّ الأصليّة في المجتمع حتى يتعرّف المتعلّم على أشكال هذه الموادّ في واقع حياته وأسلوب التعامل معها.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٧	٧٣%
إلى حد ما	٨	٢١%
لا أوافق	٢	٦%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٤) يوضح استخدام الموادّ الأصليّة في المناهج الاتّصاليّة.



الرسم البياني رقم (١٤) يوضح استخدام الموادّ الأصليّة في المناهج الاتّصاليّة.

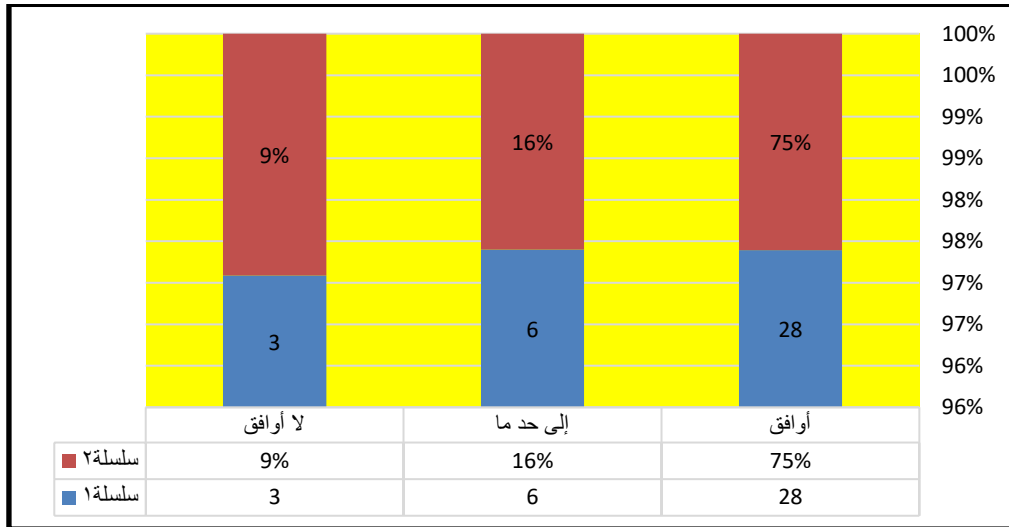
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث بأن نسبة الذين يوافقون على أنّ استخدام الموادّ الأصلية في المناهج الاتّصالية ضروري كانت نسبتهم (٧٣%)، في حين كانت نسبة الذين وقفوا موقفًا محايدًا (٢١%)، في حين أنّ الذين لا يوافقون ويرفضون ذلك كانت نسبتهم (٦%).

٩. يخضع ترتيب المهارات اللّغويّة في المناهج الاتّصالية لاعتبارات خاصّة بأهداف البرنامج واحتياجات المتعلّمين، وليس لاعتبارات تقليدية.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٨	٧٥%
إلى حد ما	٦	١٦%
لا أوافق	٣	٩%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٥) يوضح ترتيب المهارات اللّغويّة في المناهج الاتّصالية



الرسم البياني رقم (١٥) يوضح ترتيب المهارات اللّغويّة في المناهج الاتّصالية

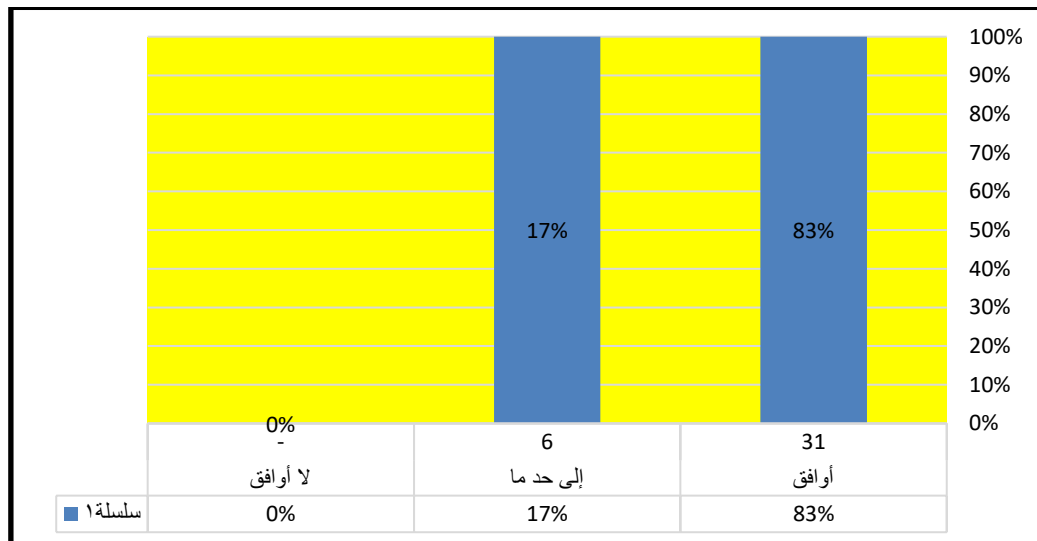
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ الغالبية من المعلّمين وافقوا على أنّ ترتيب المهارات اللُّغويّة في هذا المدخل مناسب، وبلغت نسبتهم (٧٥%)، وكانت هذه نسبة مرتفعة جدًا إذ ما قورنت بالذين وقفوا موقفًا محايدًا، وهي نسبتهم (١٦%)، وأما الذين لم يوافقوا على هذا الأمر فبلغت نسبتهم (٩%).

١٠. المناهج الاتّصاليّة تركز على الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية مع مراعاة التدرج في تقديم هذه القواعد.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣١	٨٣%
إلى حد ما	٦	١٧%
لا أوافق	-	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٦) يوضح الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية.



الرسم البياني رقم (١٦) يوضح الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية.

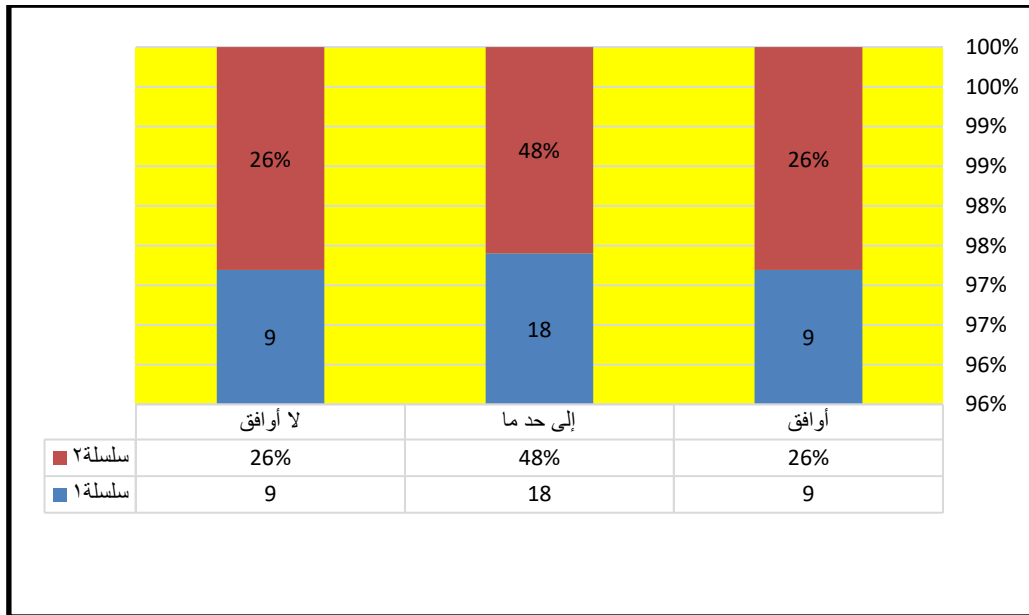
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ النسبة الأعلى للذين يوافقون على أنّ المناهج الاتّصاليّة تركز على الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية مع مراعاة التدرج في تقديم هذه القواعد، فقد بلغت النسبة (٨٣%)، والذين وقفوا على الحياد نسبتهم (١٧%)، في حين كانت نسبة الذين لا يوافقون على هذه العبارة (٠%).

١١. يفقد المتعلّم في المناهج الاتّصاليّة السيطرة على الصّحّة اللّغويّة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٩	٢٦%
إلى حد ما	١٨	٤٨%
لا أوافق	٩	٢٦%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٧) يوضح فقدان المتعلم للصحة اللغوية في المناهج الاتّصاليّة.



الرسم البياني رقم (١٧) يوضح فقدان المتعلم للصحة اللغوية في المناهج الاتّصاليّة.

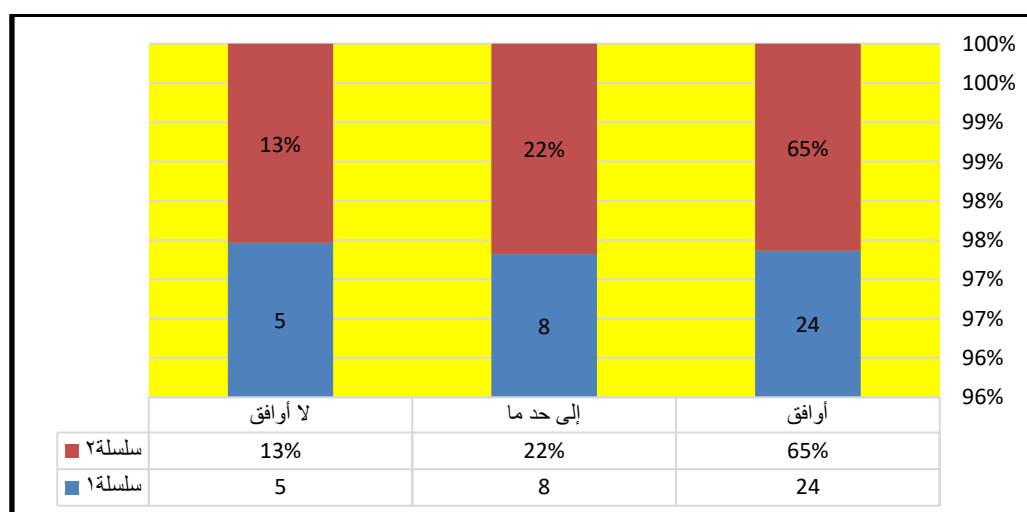
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ النسبة الأكبر هنا هي نسبة المعلّمين الذين وقفوا موقفًا محايدًا، وبلغت نسبتهم (٤٨%)، في الوقت الذي تساوت فيه نسبة كل من المعلّمين الذين وافقوا على أنّ المتعلّمين يفقدون الصّحّة اللّغويّة في هذا البرنامج، والذين رفضوا هذا الأمر، وبلغت نسبتهما (٢٦%).

١٢. اللّغة في المناهج الاتّصاليّة ينظر إليها على أنّها مهارات حيوية تستخدم عناصرها اللّغويّة في سياقات تواصلية حقيقية، بهدف الممارسة والتواصل الحقيقي للغة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٤	٦٥%
إلى حد ما	٨	٢٢%
لا أوافق	٥	١٣%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٨) يوضح ارتباط ودمج جميع العناصر والمهارات في اللّغة



الرسم البياني رقم (١٨) يوضح ارتباط ودمج جميع العناصر والمهارات في اللّغة

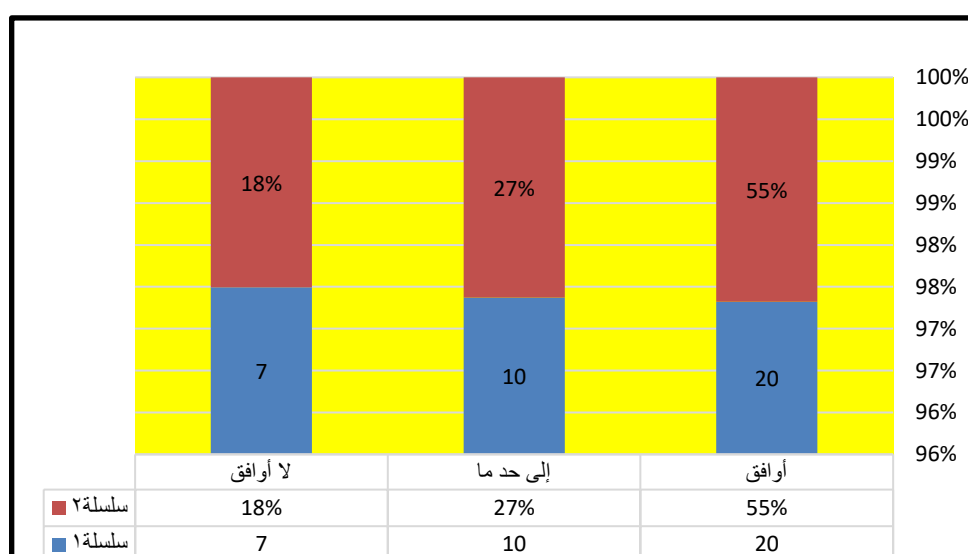
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنّ أكثر من نصف العينة يوافقون على العبارة المذكورة، وذلك بنسبة ٦٥%، أما نسبة ٢٢% منهم فيقفون موقفًا محايدًا بين الرفض والقبول، في حين أنّ نسبة ١٣% منهم فقط لا يؤيدون هذه العبارة.

١٣. ينبغي في المناهج الاتّصاليّة اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال الحقيقي؛ لكي يساعد المتعلّم على أداء الوظائف اللّغويّة بشكل الاتصالي المطلوب.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٠	٥٥%
إلى حد ما	١٠	٢٧%
لا أوافق	٧	١٨%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (١٩) يوضح اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال الحقيقي



الرسم البياني رقم (١٩) يوضح اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال.

التعليق:

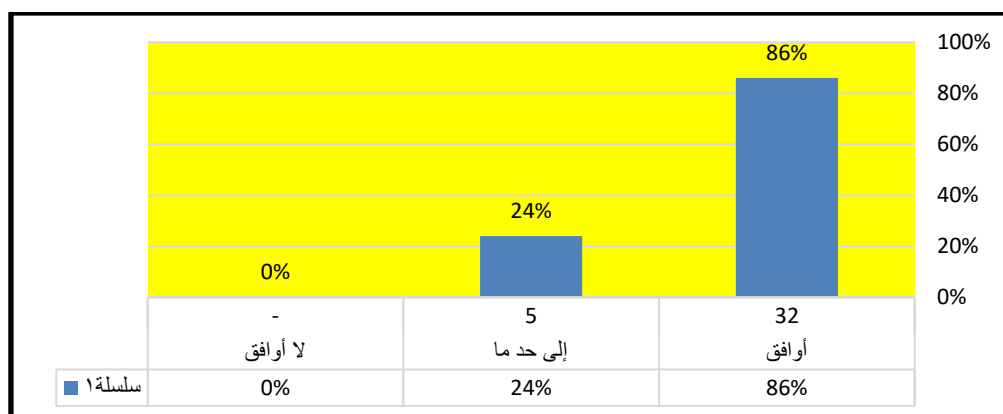
بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث بأن هذه العبارة كانت نسبة الموافقة عليها بالغالبية من المتعلّمين، وهذا يعني اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال الحقيقي، يساعد المتعلّم على أداء الوظائف اللّغويّة المطلوبة في الموقف الاتصالي حسب رأي هؤلاء، وبلغت نسبتهم (٥٥%)، أمّا من كان محايداً فبلغت نسبتهم (٢٧%)، في الوقت الذي كانت فيه نسبة الذين لم يوافقوا (١٨%).

٢. ٢. ١. المحور الثاني: الأنشطة والاختبارات اللّغويّة في المناهج الاتصالي.

١. جاءت الاختبارات الاتّصاليّة، ردّة فعل على الاختبارات البنيويّة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٢	٨٦%
إلى حد ما	٥	٢٤%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٠) يوضح أنّ الاختبارات الاتّصاليّة جاءت ردّة فعل على الاختبارات البنيويّة.



الرسم البياني رقم (٢٠) يوضح أنّ الاختبارات الاتّصاليّة جاءت ردّة فعل على البنيويّة.

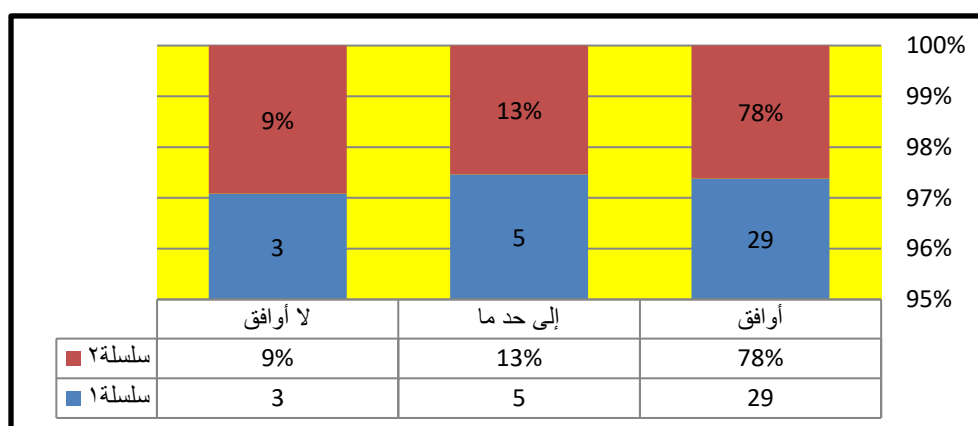
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث بأن نسبة الذين يوافقون على أنّ الاختبارات الاتّصاليّة جاءت ردّة فعل على الاختبارات البنيويّة كانت نسبتهم (٨٦%)، في حين كانت نسبة الذين وقفوا موقفًا محايدًا (١٤%)، في الوقت الذي خلت فيه النسبة من الذين لا يوافقون أو يرفضون ردّة الفعل فكانت نسبتهم (٠%).

٢. الأنشطة اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة كثيرة، ولكنها تحتاج إلى زمن لتطبيقها.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٩	٧٨%
إلى حد ما	٥	١٣%
لا أوافق	٣	٩%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢١) يوضح أنّ الأنشطة في المناهج الاتّصاليّة كثيرة، تحتاج إلى زمن لتطبيقها.



الرسم البياني رقم (٢١) يوضح أنّ الأنشطة في المناهج الاتّصاليّة كثيرة، تحتاج إلى زمن لتطبيقها.

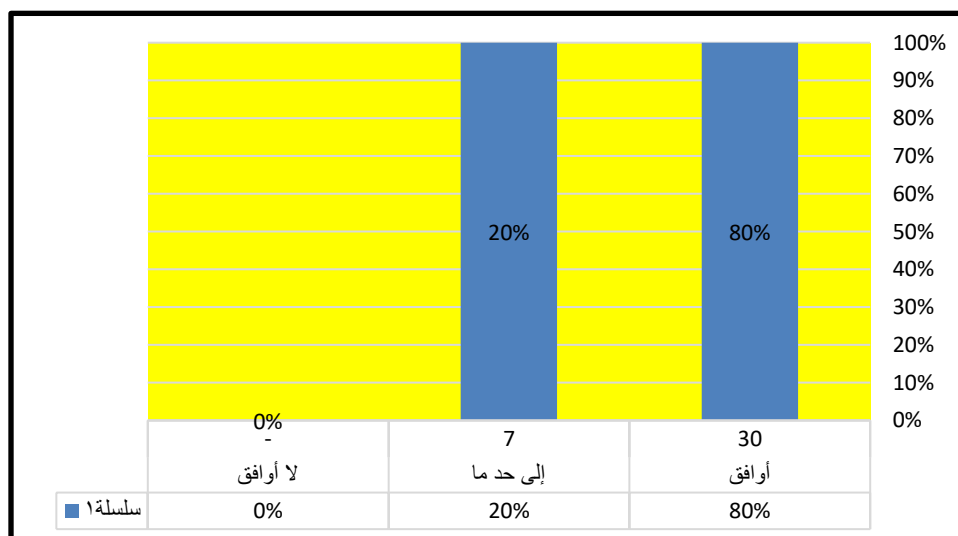
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنَّ أكثر من نصف العينة يوافقون على العبارة المذكورة، وذلك بنسبة ٧٨%، وأما نسبة ١٣% منهم فيقفون موقفًا محايدًا بين الرفض والقبول، في حين أنَّ نسبة ٩% منهم فقط لا يؤيدون هذه العبارة. ونستنتج من هذه النسب أنَّ الأنشطة اللُّغويَّة في المناهج الاتِّصاليَّة كثيرة، ولكنها تحتاج إلى زمن لتطبيقها.

٣. يستفاد من الاختبارات اللُّغويَّة في الكشف عن مستوى قدرة الطَّالب اللُّغويَّة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٠	٨٠%
إلى حد ما	٧	٢٠%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٢) يوضح أنَّ الاختبارات اللُّغويَّة تكشف عن مستوى قدرة الطَّالب اللُّغويَّة.



الرسم البياني رقم (٢٢) يوضح أنَّ الاختبارات اللُّغويَّة تكشف عن مستوى قدرة الطَّالب اللُّغويَّة.

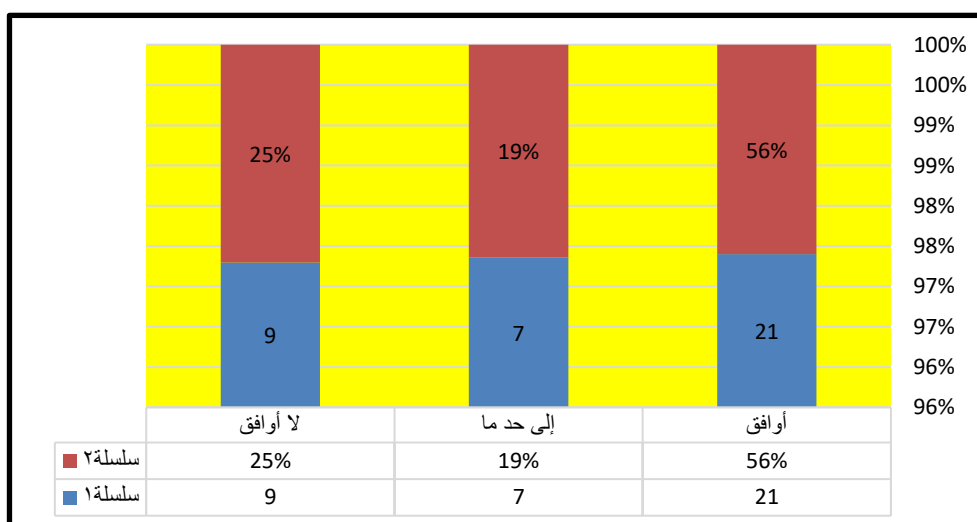
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ نسبة ٨٠% من أفراد العينة يوافقون على أنّ الاختبارات اللُّغويّة تكشف عن مستوى قدرة الطالب اللُّغويّة، في حين أنّ نسبة ٢٠% منهم يقفون موقفًا محايدًا بين الرفض والقبول، وفي الوقت ذاته لا نجد أحدًا من أفراد العينة يرفض هذه العبارة.

٤. تسهم الاختبارات اللُّغويّة في تحسين عملية التعلّم.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢١	٥٦%
إلى حد ما	٧	١٩%
لا أوافق	٩	٢٥%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٣) يوضح أنّ الاختبارات اللُّغويّة تسهم في تحسين عملية التعلّم.



الرسم البياني رقم (٢٣) يوضح أنّ الاختبارات اللُّغويّة تسهم في تحسين عملية التعلّم.

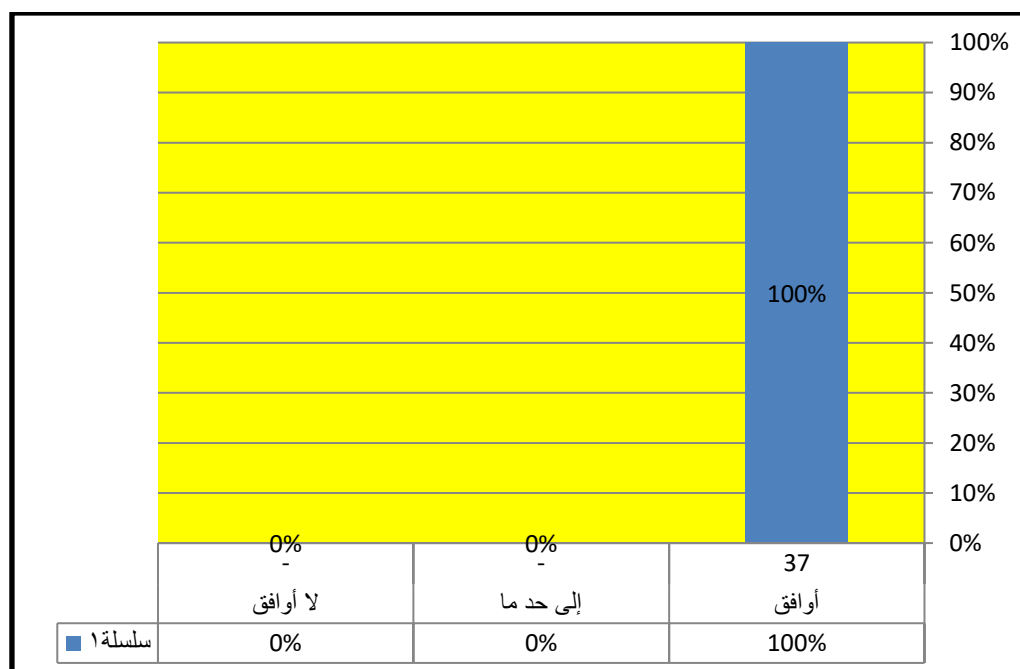
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يوافقون على أنّ الاختبارات اللّغويّة تسهم في تحسين عملية التعلّم بلغت (٥٦%)، في حين كانت نسبة الذين يوافقون موقفًا محايدًا نسبتهم (١٩%)، أمّا نسبة الذين رفضوا هذه العبارة فكانت (٢٩%).

٥. يجب أن تكون الاختبارات اللّغويّة وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٧	١٠٠%
إلى حد ما	—	٠%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٤) يوضح أنّ الاختبارات اللّغويّة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف.



الرسم البياني رقم (٢٤) يوضح أنّ الاختبارات اللّغويّة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف.

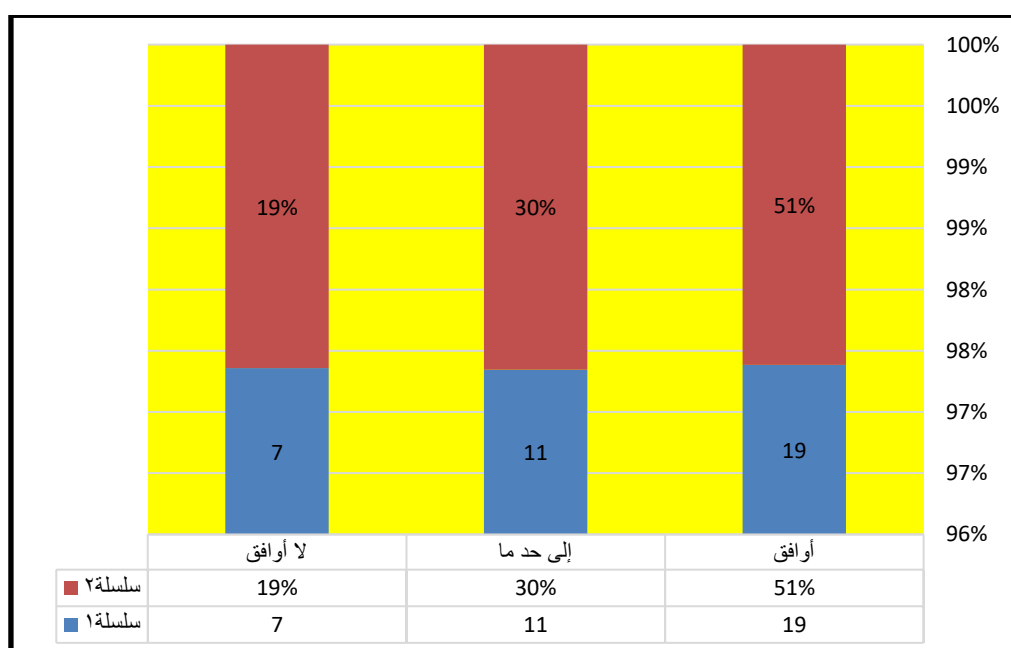
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنّ غالبية أفراد العينة يوافقون على هذه العبارة ونسبتهم ١٠٠%، في حين أنّ نسبة الذين يوافقون إلى حدٍّ ما ويرفضونها مطلقاً نسبتهم ٠%.

٦. تتعلّق الأنشطة اللُّغويّة بالمهارات اللُّغويّة، فهناك أنشطة شفهيّة وأخرى كتابيّة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	١٩	٥١%
إلى حد ما	١١	٣٠%
لا أوافق	٧	١٩%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٥) يوضح علاقة الأنشطة اللُّغويّة بالمهارات اللُّغويّة.



الرسم البياني رقم (٢٥) يوضح علاقة الأنشطة اللُّغويّة بالمهارات اللُّغويّة.

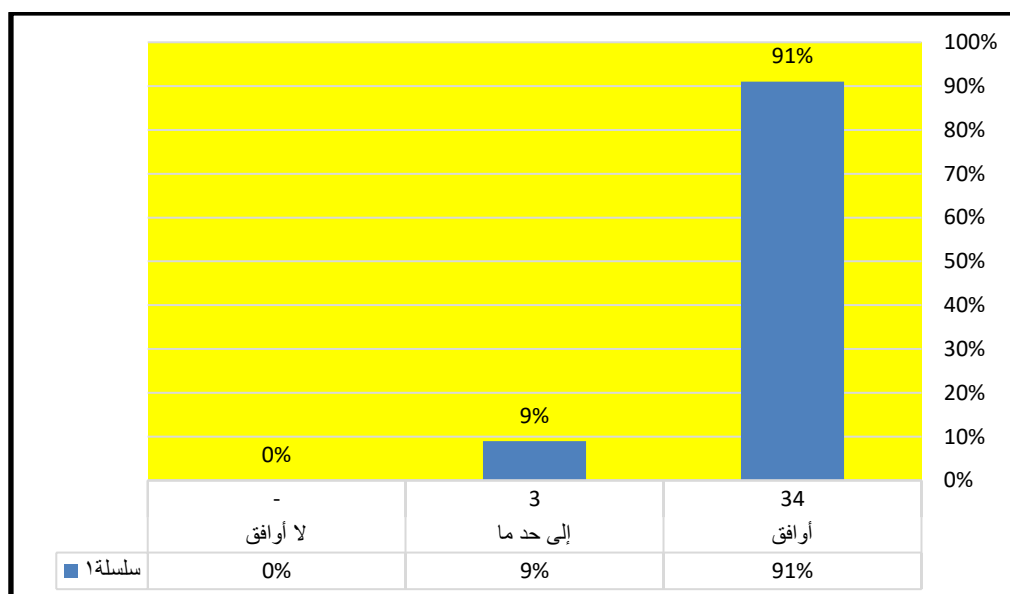
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنّ غالبية أفراد العينة يوافقون على هذه العبارة ونسبتهم ٥١%، في حين أنّ نسبة الذين يوافقون إلى حدٍّ ما نسبتهم ٣٠%، في حين نجد من يرفضها رفضًا تامًّا نسبتهم ١٩%.

٧. تناسب الأنشطة اللُّغويّة مختلف أعمار المتعلّمين ومستوياتهم.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٤	٩١%
إلى حد ما	٣	٩%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٦) يوضح مناسبة الأنشطة اللُّغويّة لمختلف أعمار المتعلّمين ومستوياتهم.



الرسم البياني رقم (٢٦) يوضح مناسبة الأنشطة اللُّغويّة لمختلف أعمار المتعلّمين ومستوياتهم.

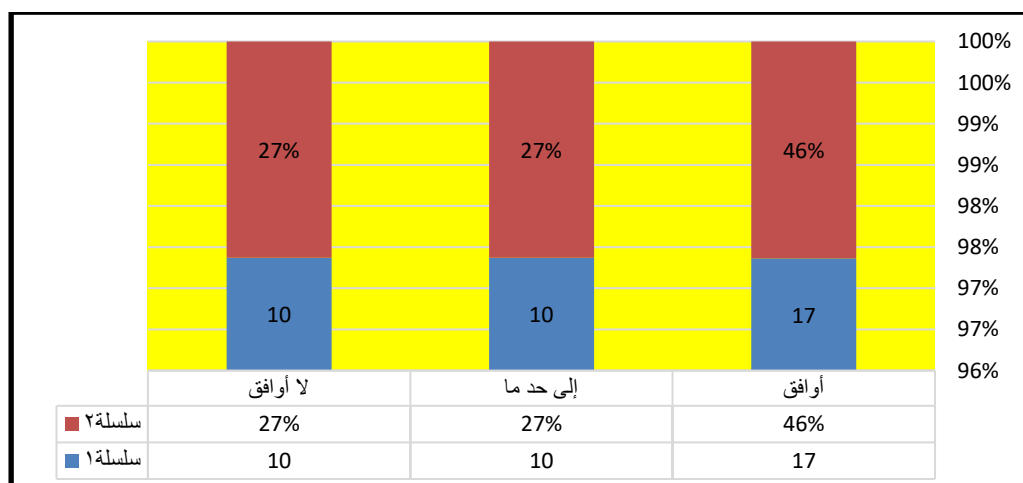
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون على مناسبة الأنشطة اللُّغويّة لمختلف أعمار المتعلّمين ومستوياتهم ونسبتهم ٩١%، في حين أن من يقفون موقفًا محايدًا كانت نسبته ٩%. في حين كانت نسبة من يرفضها رفضًا تامًا ٠%.

٨. الأنشطة اللُّغويّة وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	١٧	٤٦%
إلى حد ما	١٠	٢٧%
لا أوافق	١٠	٢٧%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٧) يوضح أنّ الأنشطة اللُّغويّة وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة.



الرسم البياني رقم (٢٧) يوضح أنّ الأنشطة اللُّغويّة وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة.

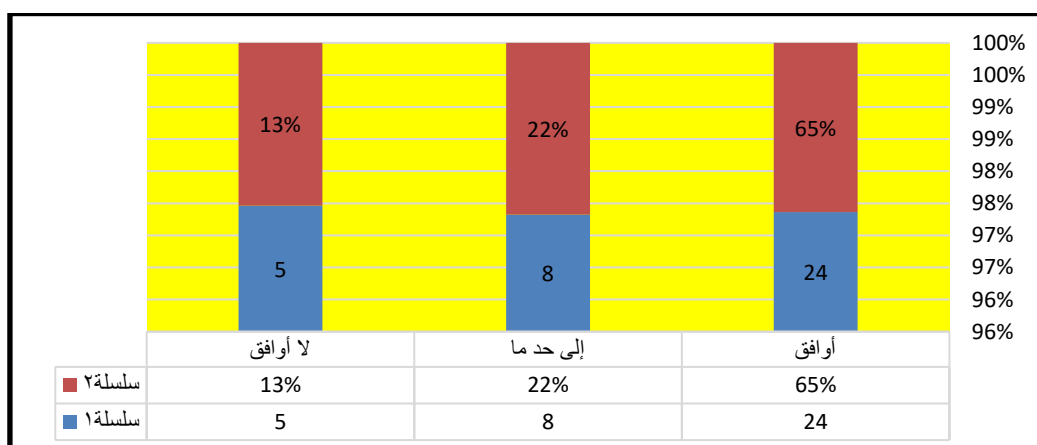
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتَّضح أنَّ نسبة المعلِّمين الذين يوافقون على أنَّ الأنشطة اللُّغويَّة وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة، كانت (٤٦%)، ونسبة المعلِّمين الذين وقفوا موقفًا محايدًا كانت (٢٧%)، في حين كانت نسبة المعلِّمين الذين رفضوا هذا الأمر كانت نسبتهم (٢٧%).

٩. الهدف من الأنشطة اللُّغويَّة هو تشجيع المتعلِّمين على الاستخدام اللُّغوي لأغراض اتصالية.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٢٤	٦٥%
إلى حد ما	٨	٢٢%
لا أوافق	٥	١٣%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٨) يوضح أنَّ الأنشطة اللُّغويَّة تشجع المتعلِّمين على الاستخدام اللُّغوي لأغراض اتصالي.



الرسم البياني رقم (٢٨) يوضح أنَّ الأنشطة اللُّغويَّة تشجع المتعلِّمين على الاستخدام اللُّغوي لأغراض اتصالية.

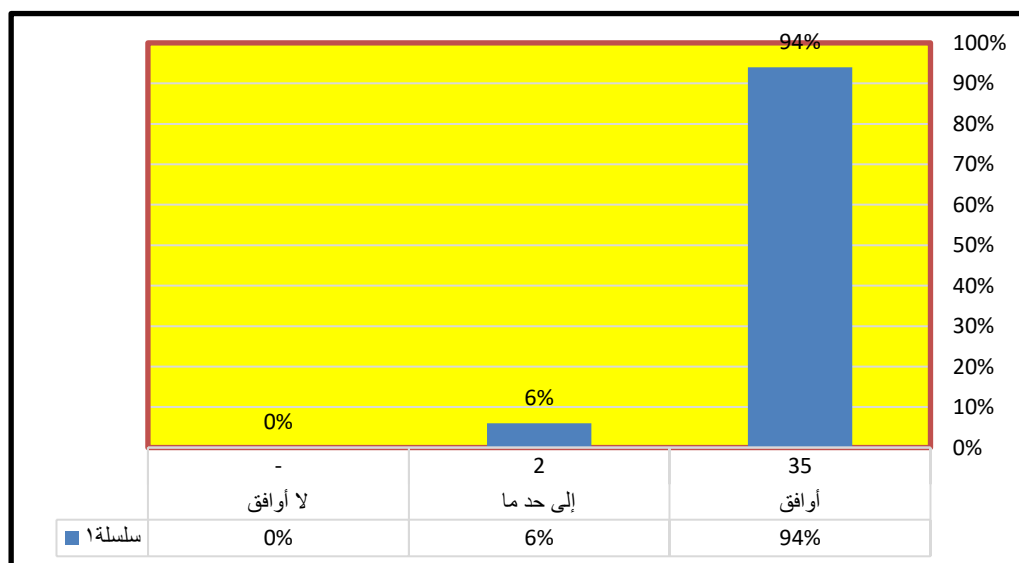
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتضح للباحث أنّ غالبية أفراد العينة يوافقون على هذه العبارة ونسبتهم ٦٥%، في حين أنّ نسبة الذين يوافقون إلى حدٍّ ما نسبتهم ٢٢%، في حين نجد من يرفضها رفضًا تامًّا نسبتهم ١٣%.

١٠. تساعد الأنشطة اللُّغويّة على تنمية المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين وتعزيز السمات الاجتماعية.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٥	٩٤%
إلى حد ما	٢	٦%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٢٩) يوضح مساعدة الأنشطة اللُّغويّة على تنمية المشاركة الاجتماعية.



الرسم البياني رقم (٢٩) يوضح مساعدة الأنشطة اللُّغويّة على تنمية المشاركة الاجتماعية.

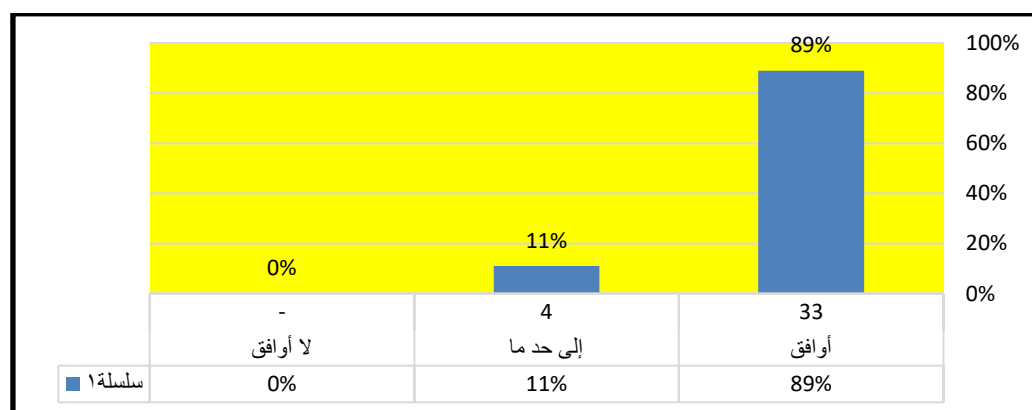
التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح للباحث أنّ نسبة الذين يوافقون (٩٤%)، ونسبة الذين وقفوا موقفًا محايدًا (٦%)، في حين انعدمت نسبة من لا يوافقون (٠%).

١١. تصنيف الأنشطة اللغوية إلى الدّرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا.

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق	٣٣	٨٩%
إلى حد ما	٤	١١%
لا أوافق	—	٠%
المجموع	٣٧	١٠٠%

جدول رقم (٣٠) يوضح أنّ الأنشطة اللغوية تضيف إلى الدّرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا.



الرسم البياني رقم (٣٠) يوضح أنّ الأنشطة اللغوية تضيف إلى الدّرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا.

التعليق:

بالنظر إلى الجدول والرسم البياني أعلاه يتّضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يوافقون على أنّ الأنشطة اللغوية تضيف إلى الدّرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا، كانت (٨٩%)، ونسبة المعلّمين الذين وقفوا موقفًا محايدًا كانت نسبتهم (١١%)، في حين انعدمت نسبة من لا يوافقون (٠%).

الخاتمة

يقضي متعلّمو اللّغة العربيّة سنوات طوال في تعلّمها، يتلقون فيها موادّ تعليمية كثيرة، ولكن دون جدوى، فالحالة كما هي الأخطاء اللّغويّة في ازدياد، والمتعلّمون عاجزون عن استخدام العربيّة استخدامًا صحيحًا في التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم. وهذا الأمر متعلّق بالمناهج الموضوعيّة لتعليمها، فمعظم تلك المناهج لا تقوم على أسس علميّة، وتبتعد عن الحقيقة الاتّصاليّة للغة، وكما أنّ هذه المناهج مضطربة مختلطة تنفّر ولا ترغّب.

حاول الباحث أن يقدم بعض المعايير والأسس في إعداد مناهج للغة العربيّة للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتّصالي موضحًا في ذلك المهارات والعناصر والاختبارات والأنشطة داخل هذا المنهج، وضرب بعض الأمثلة التي تعين من أراد أن يؤلّف سلاسل تعليمية قائمة على الوظيفة الاتّصاليّة.

توصّلت الدّراسة التي انطلقت من البحث إلى النتائج والتوصيات التّالية:

أولاً: النتائج:

توصل الباحث بعد عرضه لمعايير بناء المناهج الاتّصاليّة (الوظيفية) في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، وانطلاقًا من الأسئلة التي وضعها للبحث، ومن خلال الأداة البحثيّة التي استخدمها، وهي الاستبانة الموجهة إلى معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، إلى النتائج التّالية:

١. أن تكون المادّة التعليمية ملائمة لحاجات المتعلّمين واهتماماتهم الاتّصاليّة، وخلفاتهم

اللّغويّة والثقافية، ويكون ذلك عبر مواقف طبيعية داخل الفصل.

٢. يبني التدرّج في تقديم المفردات والقواعد ثروة لغويّة لدى المتعلّم في مواقف اتّصاليّة

حقيقيّة داخل مجتمع اللّغة الهدف، ويؤدي ذلك إلى تنمية قدرات ومهارات المتعلم بطريقة

طبيعية غير مصطنعة.

٣. المناهج الاتّصاليّة تهتم بتنوّع النُصوص والتّدرّبات اللّغويّة إذا تمثّل أنواع الكفاية

الاتّصاليّة كافة.

٤. تعتني المناهج الاتّصاليّة بالجانب الثقافي من عادات وتقاليد واتجاهات التي يجب على المتعلّم أن يكتسبها؛ ليصدق أنه أتقن اللّغة قراءةً وكلامًا وكتابةً واستماعًا.
٥. يتمّ تنظيم المادّة العلمية في المناهج الاتّصاليّة على أساس أن المتعلّم محور العمليّة التعليمية، لكن هذا لا يعني إهمال دور المعلّم، ودور المواد التعليمية.
٦. تقديم المفردات والتراكيب بتدرّج تماشيًا مع تدرّج الوظائف اللّغويّة، وحسب أولويّة الوظائف ودون ترتيب معين لمنهج القواعد (تدرّج حلزوني).
٧. يختلف ترتيب المهارات في المدخل الاتصالي عن غيره من المداخل الأخرى.
٨. الوظائف اللّغويّة في البرنامج الاتّصالي ذات قيمة كبيرة وخاصّة إذا دمج تعليم اللّغة بمجتمعها.
٩. اهتمام المناهج الاتّصاليّة بالجانب التواصلّي للغة ليس بالضرورة إهمال القواعد اللّغويّة والتفريط بها؛ فالقواعد وسيلة لتحقيق الاتصال.
١٠. الاهتمام بالأنشطة اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة كثيرة جدًّا، ويتوقف تطبيقها على المعلّم الذي يُحسن استعمالها، لما تؤدّيه من تحفيز المتعلّمين على استعمال اللّغة وتعلّمها.
١١. استعمال المواد والنصوص الأصليّة الطبيعيّة، غير المصطنعة لأهداف تعليميّة؛ لتمكين الدارس من الاتصال باللّغة خارج الصف، حتى لا تكون هنالك فجوة بين ما يتعلّمه في حجرة الدّراسة، بل لا بدّ أن نجعل من البيئة الخارجيّة الطبيعيّة بيئة تعليم أيضًا.
١٢. الطلاقة اللّغويّة هدف مهم في المناهج الاتّصاليّة.
١٣. الأنشطة اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة تناسب جميع أعمار المتعلّمين ومستوياتهم اللّغويّة.
١٤. تهدف الأنشطة اللّغويّة إلى تشجيع المتعلّمين على الابتكار والإبداع وتنمية روح المشاركة الجماعية لديهم، وبالتالي تخلق جو اجتماعي داخل الحجرة الدراسية.

١٥. الأنشطة اللُّغويَّة في المناهج الاتِّصاليَّة لا تقتصر على مهارة بعينها، بل هناك أنشطة شفوية وأخرى كتابية.

١٦. تقديم الأنشطة اللُّغويَّة في صورة مهام وفعاليات يقوم المتعلِّمون بإنجازها.

١٧. الأنشطة اللُّغويَّة تخلق جوًّا من المرح والمتعة والتشويق.

١٨. تؤدي الاختبارات الاتِّصاليَّة دورًا مهمًّا في عمليَّة التقويم لا تؤديه غيرها من الاختبارات الأخرى، وذلك بإنجاز التَّالي:

أ. انتقاء الذاتية في عملية التصحيح.

ب. تغطية مختلف أجزاء المادة.

ج. يساعد في عملية تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلِّم.

١٩. تعدُّ الاختبارات الاتِّصاليَّة جزءاً مكملًا للعملية التعليمية ولا يمكن فصلها عنها.

٢٠. الاختبارات الاتِّصاليَّة تهتم بالصواب اللغوي والاجتماعي، وذلك أن الاختبارات الاتِّصاليَّة لا تضحى بالشكل في سبيل المعنى، وهي لا تهمل الصحة اللُّغويَّة، بل تشترط السيطرة على الأنماط اللُّغويَّة، ليتحقق هدف الاختبار المطلوب.

٢١. الاختبارات اللُّغويَّة تسهم في تحسين عمليَّة التعلُّم.

٢٢. تصميم الاختبارات اللُّغويَّة بشكل جيّد يجب أن يكون وثيق الصلة بالأهداف التعليمية.

ثانيًا: التوصيات:

١. إعداد مناهج اتصاليَّة خاصَّة بتعليم اللغة العربية، تُراعى فيها المواقف والوظائف اللُّغويَّة بما هو موجود في مجتمع اللغة.

٢. إعداد قوائم بالمفردات الشائعة والموضوعات الاتِّصاليَّة التي تلبي حاجات المتعلِّمين.

٣. إعداد قوائم بالأنشطة الاتِّصاليَّة التي يجب أن يتضمَّنها المنهج.

٤. إقامة أنشطة تفاعلية بين المدرسين والمتعلِّمين أو بين المتعلِّمين أنفسهم (رحلات - مناظرات - مناقشات - مهرجانات).

٥. إجراء مسح كامل لسلاسل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربيّة وتحليلها، والاستفادة منها في إعداد سلاسل تقوم على الفكرة الوظيفية الاتّصاليّة.
٦. تقديم مواد مرئية حيّة للمتعلمين في بداية دراستهم حتى يمارسوا اللغة الحيوية الموجودة في الشارع.
٧. العمل على إعداد معلّمين قادرين على مواكبة أحدث النظريات، وتطبيقها في مجال عمليّة تعلّم اللغة.
٨. تحليل ورصد حاجات المتعلّمين المختلفة، وإعداد المناهج التي تلبي رغباتهم.
٩. إعداد اختبار الكفاءة اللّغويّة للغة العربيّة كما هو موجود في اللّغة التركية (تومر) واللّغة الإنكليزية (توفل)، ومنح شهادات معترف بها للمتعلّمين الذين ينجحون في هذا الاختبار.
١٠. إعداد وتدريب مدرّسين على استخدام أنشطة تعليمية فعالة في عملية التدريس.
١١. إعداد قوائم بالقواعد الوظيفية والنظرية التي يجب أن تتضمنها المناهج الاتّصاليّة.
١٢. الاهتمام بطرائق تدريس المهارات والعناصر اللّغويّة وفق المدخل الاتّصالي.

المصادر والمراجع

الكتب:

١. القرآن الكريم.
٢. الباري، ماهر شعبان عبد، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
٣. الباري، ماهر شعبان عبد، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
٤. البجة، عبد الفتاح حسن، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، ط١، عمان، ٢٠٠٥م.
٥. بدر، أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، ط٢، الكويت، ١٩٨٦م.
٦. براون، دوجلاس، مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد، عيد بن عبد الله الشمري، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.
٧. ابن جني، عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج١، د.ط، مصر، ١٩١٣م.
٨. الحسن، حسن عبد الرحمن، دراسات في المناهج وتأصيلها، دار جامعة أم درمان للطباعة والنشر، ط١، الخرطوم، ١٩٩٩م.
٩. حسين، مختار طاهر، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، ط١، الهرم، مصر، ٢٠١١م.
١٠. الخولي، محمّد علي، أساليب التدريس العامّة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.
١١. الخولي، محمّد علي، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجرائها وتحليلها، دار الفلاح، ط١، صويلح، الأردن، ١٩٩٨م.

١١. الدامغ، خالد عبد العزيز، محمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، الرياض، ٢٠١٢م.
١٢. الرشيدى، سعد مُحَمَّد مبارك، سمير يونس أحمد صلاح، التدريس العام وتدريس اللُّغة العربيَّة، مكتبة الفلاح، ط١، الكويت، ١٩٩٩ م.
١٣. الرهبان، أحمد، وآخرون، بناء وثيقة منهج للناطقين بلغات أخرى، غير منشورة، ٢٠١٨م.
١٤. الرهبان، أحمد، وآخرون، دليل تطبيقي لمعلِّم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها-تجارب في الميدان، مطبعة آكدم، ط١، إسطنبول، تركيا، ٢٠١٦م.
١٥. ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللُّغة، ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، منشورات جامعة الملك سعود، د.ط، الرياض، ٢٠١٢م.
١٦. ريتشارد، جاك، ثيودور، روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللُّغات، ترجمة: محمود إسماعيل صالح، وآخرون، دار عالم الكتب، ط١، الرياض، ١٩٩٥م.
١٧. زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي، ط١، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٨م.
١٨. سلامة، عبد الحافظ، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠١م.
١٩. سمارة، عزيز، وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط٢، عمان، ١٩٨٩م.
٢٠. شعبان، علي علي، قراءات في علم اللُّغة التطبيقي، تعريب وتحرير، منشورات جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، ط١، الرياض، ١٩٩٥م.
٢١. طعمة، رشدي أحمد، أحمد علي مذكور، أيمن أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ٢٠١٠م.

٢٢. طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى معهد اللغة العربيّة، د.ط، السّعوديّة، ١٩٨٦م.
٢٣. طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد الموادّ التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، معهد اللغة العربيّة، مكّة، جامعة أمّ القرى، ١٩٨٤م.
٢٤. الطوبجي، حسين حمدي، وسائل الاتّصال والتكنولوجيا في التعليم، مطبعة المعارف، ط٤، القدس، فلسطين، ١٩٧٩م.
٢٥. عبد العزيز، ناصف مصطفى، تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربيّة، جامعة الملك سعود، ط٢، الرياض، ١٩٩٥م.
٢٦. عبد العزيز، ناصيف مصطفى، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٩٨٣م.
٢٧. عبد الله، عمر الصديق، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د.ط، الخرطوم، ٢٠١٠م.
٢٨. عبد الله، عمر الصديق، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها-الطّرق-الأساليب-الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، الهرم، مصر، ٢٠٠٨م.
٢٩. عبد الله، عمر الصديق، وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنيّة للنشر، ط١، مكّة المكرّمة، ١٤٣٦هـ.
٣٠. عبده، عوض أحمد، مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحّيّة نقديّة، منشورات معهد البحوث العلميّة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ٢٠٠٠م.
٣١. العربي، صلاح عبد المجيد، اللّغات الحيّة تعلمها وتعليمها بين النّظريّة والتطبيق، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.
٣٢. العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، أساسيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمّد بن سعود، ط١، الرياض، ١٤٢٢هـ.

٣٣. العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، ط١، الرياض، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.
٣٤. عطية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
٣٥. الغامدي، غرم الله بن عبد الله، أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق، دار المريخ، ط١، الرياض، ١٩٩٦م.
٣٦. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، القاهرة، ١٩٨١م.
٣٧. فرح، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، ط١، عمان، ٢٠٠٥م.
٣٨. الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، السعودية، ١٤٣١هـ.
٣٩. الكشو، رضا الطيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، د.ط، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ.
٤٠. مجلس أوروبا مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات-دراسة - تدريس - تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد، وآخرون، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، ٢٠٠٨م.
٤١. محي الدين، مُحَمَّد فوزي، عبد العزيز علي صالح، تدريس اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها وتطبيقاتها في اللغة الإنكليزية، دار الثقافة للطباعة والنشر، د.ط، الدوحة، ٢٠٠٠م.
٤٢. مذكور، علي أحمد، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تعليم - تعلم-تقويم، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ٢٠١٦م.

٤٣. معروف، نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار التفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط٦، بيروت، لبنان، ٢٠٠٨م.

٤٤. الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسها، جامعة أمّ القرى، ط١، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.

٤٥. هامري، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد عبد الرحمن الدوش، مطبعة السفير، ط١، الرياض، ١٩٩٤م.

الأبحاث العلمية:

١. الأمين، الشافعي علي أحمد، اختبارات العناصر اللغوية: إعدادها وإجرائها وتدريبها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة معهد جامعة أفريقيا العالمية، العدد التاسع، السودان، ٢٠١٠م.

٢. خرما، نايف، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد ١٢٦، ط١، الكويت، ١٩٨٨م.

٣. عبد الله، عمر الصديق، الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، المجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم-السودان، السنة الرابعة، العدد الخامس، ٢٠٠٠م.

المؤتمرات العلمية:

١. بكري، سعيد، تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ٢٠١٦م.

٢. جاسم، علي جاسم، تعليم الأصوات العربية وتقويمها لغير الناطقين بها، بحث منشور في مؤتمر اللغة وقضايا العصر، منشورات سلسلة أعمال مختبر القيم والمجتمع والتنمية، ط١، الرباط، ٢٠١٨م.

٣. يسري، إسلام، سلطان شمشك، تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، بحث منشور في المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا" الواقع وآليات التطوير"، إسطنبول، ٢٠١٦م.

الملاحق

ملحق الاستبانة رقم (١)



الجمهورية التركية

جامعة ماردين آرتكلو

معهد اللغات الحية في تركيا (دراسات عليا)

قسم اللغة العربية وثقافتها

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها

عزيزي المعلم / المعلمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث: محمد حسين حميدو بإجراء بحث علمي، لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وثقافتها في معهد اللغات الحية بجامعة آرتكلو. عنوانه: "معايير بناء المناهج الاتصالية (الوظيفية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى".

وبالنظر إلى ما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال يرجو منكم التكرم بقراءة الفقرات بدقة، راجياً منكم مراعاة الموضوعية التامة في الإجابة عنها، علماً بأن المعلومات الواردة فيها ستكون سرية وستستخدم لغاية البحث العلمي فحسب.

شكراً لتعاونكم مع فائق التقدير والاحترام

الباحث

القسم الأول: البيانات العامة

الجنس

	أنثى		ذكر	
--	------	--	-----	--

المؤهل العلمي

إجازة	
دبلوم	
ماجستير	
دكتوراه	

عدد سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات	
من 5 إلى 10 سنوات	
أكثر من 10 سنوات	

القسم الثاني: بنود الاستبانة

المحور الأول: مواصفات ومعايير بناء المناهج الاتصالية

الفقرة	العبارة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق
1	تقوم المناهج الاتصالية على تلبية حاجات المتعلمين الاتصالية التي تحقق لهم غرض الاتصال بمجتمع اللغة الهدف.			
2	تساعد المناهج الاتصالية على استمرارية النمو اللغوي وزيادته لدى المتعلم.			
3	المناهج الاتصالية تتنوع في النُصوص والتدريبات اللغوية إذ تغطي الأنواع المختلفة للكفاية الاتصالية: نحوية، اجتماعية، تخاطبية...إلخ.			
4	تنمي المناهج الاتصالية العادات والاتجاهات الثقافية عند المتعلمين استماعًا وكلامًا وقراءةً وكتابةً.			
5	تنظيم المادة العلمية في المناهج الاتصالية يجب أن يقوم على أساس الاهتمام بالمتعلم كونه محورًا أساسيًا في العملية التعليمية.			
6	المهارات اللغوية المطلوب إكسابها المتعلمين وفق المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها المتعلمين وفق مدخل آخر.			
7	المناهج الاتصالية تعطي الفرصة أمام المتعلم للتواصل باللغة وأداء المهام الاتصالية بشكل فعال.			

8		تستخدم المناهج الاتّصاليّة الموادّ الأصليّة في المجتمع حتى يتعرّف المتعلّم على أشكال هذه المواد في واقع حياته وأسلوب التعامل معها.
9		يخضع ترتيب المهارات اللّغويّة في المناهج الاتّصاليّة لاعتبارات خاصّة بأهداف البرنامج واحتياجات المتعلّمين، وليس لاعتبارات تقليدية.
10		المناهج الاتّصاليّة تركز على الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية مع مراعاة التدرج في تقديم هذه القواعد.
11		يفقد المتعلّم في المناهج الاتّصاليّة السّيطرة على الصّحّة اللّغويّة.
12		اللّغة في المناهج الاتّصاليّة ينظر إليها على أنّها مهارات حيوية تستخدم عناصرها اللّغويّة في سياقات تواصلية حقيقية، بهدف الممارسة والتواصل الحقيقي للغة.
13		ينبغي في المناهج الاتّصاليّة اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال الحقيقي؛ لكي تساعد المتعلّم على أداء الوظائف اللّغويّة بشكل الاتصالي المطلوب.

المحور الثاني: الأنشطة والاختبارات اللُّغويّة في المناهج الاتصالي

الفقرة	العبارة	أوافق	إلى حدِّ ما	لا أوافق
1	جاءت الاختبارات الاتِّصاليّة، ردّة فعل على الاختبارات البنويّة.			
2	الأنشطة اللُّغويّة في المناهج الاتِّصاليّة كثيرة، ولكنها تحتاج إلى زمن لتطبيقها.			
3	يستفاد من الاختبارات اللُّغويّة في الكشف عن مستوى قدرة الطّالب اللُّغويّة.			
4	تسهم الاختبارات اللُّغويّة في تحسين عملية التعلّم.			
5	يجب أن تكون الاختبارات اللُّغويّة وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية.			
6	تتعلّق الأنشطة اللُّغويّة بالمهارات اللُّغويّة، فهناك أنشطة شفهيّة وأخرى كتابية.			
7	تناسب الأنشطة اللُّغويّة مختلف أعمار المتعلّمين ومستوياتهم.			
8	الأنشطة اللُّغويّة وسيلة لإغناء التدريب الدلالي الهادف للغة.			

			9	الهدف من الأنشطة اللُّغويّة هو تشجيع المتعلّمين على الاستخدام اللُّغوي لأغراض اتّصالية.
			10	تساعد الأنشطة اللُّغويّة على تنمية المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين وتعزيز السمات الاجتماعية.
			11	تضيف الأنشطة اللُّغويّة إلى الدّرس متعة وتنوّعًا وتشويقًا.



T.C.

Mardin Artuklu Üniversitesi

Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü

Arap dili ve kültürü Anabilim Dalı

yüksek lisans Tezi

**BAŞKA DİLLERİ KONUŞANLAR İÇİN ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE
UYGULAMALI İLETİŞİM PROGRAMLARI OLUŞTURMA KRİTERLERİ**

MOHAMAD HAMIDO

17765009

Danışman

DR. öğr. Üyesi MEHMET ATA DENİZ

Mardin

2019