مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح

دبلوم إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها

(دار العلوم)

تعليم اللغة للناطقين بغيرها

(كود ١١٣)

أ.د/ مصطفى صلاح قطب

محتويات الكتاب

الوحدة الأولى : علم اللغة وتعليم اللغات	٣
الوحدة الثانية : منهج تعليم العربية	٢٦
الوحدة الثالثة : مقارنة بين تعلم اللغة الأولى"الأم" واللغة الثانية" الهدف"	٤٠
الوحدة الرابعة : طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	٤٨
الوحدة الخامسة : تدريس الاستماع	٨٧
الوحدة السادسة: تدريس الأصوات	١٠٣
الوحدة السابعة: تدريس الكلام(الحديث)	١١٣
الوحدة الثامنة : تدريس المحادثة	١٢٣
الوحدة التاسعة: تدريس القراءة	١٤٣
الوحدة العاشرة: تدريس الكتابة	١٦٠
الوحدة الحادية عشرة: تدريس المفردات	١٧٧
الوحدة الثانية عشرة : تدريس النحو	١٩١
الوحدة الثالثة عشرة : التدريبات اللغوية	٢٠١
الوحدة الرابعة عشرة:الاختبارات اللغوية	٢٣٣

الوحدة الأولى
علم اللغة وتعليم اللغات

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الدارس قادرا على أن :

- يعرف اللغة، خصائصها ، وظائفها.
- يدرك مفهوم علم اللغة ، وفروعه.
- يفهم النظريات اللغوية النفسية وتعليم اللغات .
- يعرف المهارات الأساسية للاتصال اللغوي .
- يفهم مجالات الاتصال اللغوي
- يدرك القدر الذي يعلم من اللغة.

العناصر:

- اللغة ، وخصائصها ، ووظائفها.
- علم اللغة وفروعه.
- النظريات اللغوية النفسية وتعليم اللغات .
- المهارات الأساسية للاتصال اللغوي .
- مجالات الاتصال اللغوي.
- القدر الذي يعلم من اللغة.

تعريف اللغة:

يطلــق لفــظ "لغة" على تلك الأصوات التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان ، معبرا عما يحس به من حاجات يريد بيانها والإيضاح عنها.يقول ابن جني(ت ٣٩٢هـــ) أمــا حــدها – أي اللغــة :" فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن

أغراضهم" .وكلمة أغراض في التعريف السابق كلمة عامة تشمل كل ما يرمي إليه المتكلم ،باستعمال اللغة ، واختيار ابن جني لهذه الكلمة يجمع ما يمكن أن يدخل في إطار" وظائف اللغة ". ومما يحمد لهذا التعريف أيضا أنه ألمح إلى سمة المواضعة Convention التي تبرز من قوله" كل قوم " ، كما نلمح في تعريفه أيضا ، الوظيفة الاجتماعية للغة . وإن كان ذلك على نحو غير مباشر.

وتعريف ابن جني أقرب إلى "الكلام" Parole منه إلى "اللغة"، والكلام ما هو إلا مظهر من مظاهر اللغة ، فاللغة يمكن أن تتجسد في الكتابة كما تتجسد في الكلام . وقد تجاهل التعريف عنصر النظام في اللغة .

وفي علم اللغة الحديث ، هناك تعريفات كثيرة للغة ، خلاصتها :" **اللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة ، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه ، ولتحقيق الاتصال بالآخرين ، وذلك عن طريق الكلام أو الكتابة** "(١).

وفي تعريف مماثل، اللغة : **نظام من الرموز المنطوقة المكتسبة تستخدمه جماعة معينة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم**"(٢).

خصائص اللغة (٣):

نستطيع أن نستخلص أهم خصائص اللغة في الآتي:

١- **اللغة بشرية:** اللغة نعمة أنعم الله بها على عباده البشر ، بها يتفاهمون ويتواصلون ويتبادلون المشاعر والأفكار والآراء والمعلومات.

٢- **اللغة مكتسبة:** يولد الطفل وهو مزود بالقدرة على التعبير، فيمايعرف بـــ " جهاز اكتساب اللغة "، غير أنه لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة

---

(١) د. محمد محمد يونس . وصف اللغة العربية دلاليا . ص ٢٤.

(٢) د. محمد حسن عبد العزيز . مدخل إلى علم اللغة .ص ١٩.

(٣) د. مصطفى صلاح قطب . في علم اللغة .ص ٧- ١٦ .

فعـــلا إلا بعـــد أن تصل الأجهزة الداخلية الخاصة بالكلام إلى درجة معيـــنة من النضج. ويتعلم الطفل اللغة في وقت معين ، واللغة التي يـــتعلمها هي التي يسمعها من أبويه والمحيطين به "اللغة الأم"، فاللغة تكتسب وتتعلم .

٣- **اللغـــة صوتية:** اللغة شكل منطوق مسموع. أما الشكل المكتوب فهو شكل ثانوي من أشكال اللغة.

٤- **اللغـــة نظام:** اللغة أصوات في جوهرها المادي(الأبجدية)، والنصيب الأكبر لما يعرف بالنظام الذي نستطيع به أن نكون من تلك الأصوات القليلة عددا غير متناه من الكلمات المفردة ، والجمل المركبة .فنحن لديـــنا فـــي كل لغة من لغات البشر نظام صوتي ، ونظام صرفي ، ونظـــام نحـــوي، وقائمة من المفردات ، تضم ما تستخدمه الجماعة اللغوية من كلمات .

٥- **اللغـــة رمـــوز:** اللغـــة نظام رمزي يتألف من مجموعة محدودة من الأصـــوات تـــتألف مع بعضها بعضا وفق نظام خاص في كل لغة ، لتنـــتج عـــددا غير محدود من الكلمات التي لها دلالات معروفة لدى الناطقـــين بـــتلك اللغة . ولا توجد علاقة منطقية بين الأصوات التي تتألف منها الكلمة ومعناها .

٦- **اللغـــة اصطلاحية(تواضعية):** المقصود أن أصوات المفردات لاتدل على معانيها ، أي أنه ليس هناك صلة مباشرة بين كلمة"رجل"، مثلا والمخلوق الذي تدل عليه هذه الكلمة . فاللغة اعتباطية بهذا المفهوم . كما قال دوسوسير.

٧- **اللغـــة متغيرة :** اللغة ظاهرة اجتماعية، والظواهر الاجتماعية ليست ثابـــتة، بـــل تتعرض للتغير باستمرار. والتغيير يصيب أنظمة اللغة المختلفة ، غير أنه أكثر في المجال الدلالي.

وظائف اللغة[١]:

لكـــي نعرف وظائف اللغة، علينا أن نتخيل حياتنا دون لغة. إن وظائف اللغـــة تشمل حياتنا كلها . فباللغة ننقل الأفكار والمعلومات والحقائق ، وباللغة نكـــتب الكـــتب والقـــصص والمـــسرحيات والشعر والنثر ، وباللغة نعبر عن مشاعرنا ، وباللغة نعبرعن حاجاتنا وأغراضنا، وبها نتواصل مع الآخرين .

ونستطيع أن نوجز وظائف اللغة في الآتي :

١- **الاتـــصال** : فـــباللغة نحقـــق التواصـــل مع الآخرين ، ونتعايش مع المجتمع، لأن الموقف اللغوي موقف اتصالي بطبيعته.

٢- **التعبير عن الأفكار:** فالتفكير باللغة أرقى مستويات التعلم .

٣- **التعلم والتعليم:** فاللغة وسيلة الإنسان للتعلم والحصول على المعرفة .

٤- **التسمية:** فنحن نتحدث لنعرِّف بشيء ، فهذه الوظيفة تتعلق بالمرجع، وسماها"ياكوبسون" الوظيفة المرجعية .

٥- **الشعرية:** قد يحصل أن يكون الهدف من الرسالة ، الرسالة ذاتها من حيث هي واقع مادي ، بمعزل عن معناه. وهذه هي الوظيفة الشعرية بمعناها الواسع، أو الوظيفة البلاغية عند" ياكوبسون".

٦- **الوظـــيفة فـــوق اللغـــوية(التقعيدية)** : وذلك حينما نتحدث عن اللغة ذاتها. فاللغة وحدها هي التي تسمح بالتحدث عن نفسها .

٧- **حفـــظ التـــراث والتاريخ** : للغة المكتوبة وظيفة في غاية الأهمية، ألا وهي حفظ التراث والتاريخ ، والمجتمعات التي لا تستعمل الكتابة قط تفقد معظم تراثها وتاريخها.

علم اللغة:

هـــو العلـــم الـــذي يتخذ اللغة موضوعا له . أو كما قال دوسوسير : إن موضـــوع علـــم اللغـــة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل

---

(١) السابق .

ذاتهـــا. فهـــدف علم اللغة أن يدرس اللغة دراسة موضوعية لغرض الدراسة نفـــسها، دراســـة تستهدف الكشف عن حقيقتها ، لا أن يحقق أغراضا أخرى تربوية مثلا .

ومـــن التعريفات الواردة لعلم اللغة أيضا ، أنه يعني :**دراسة اللغة على نحو علمي، بغية الكشف عن النظام العام للغة ، ذلك الذي يتكون من أنظمة جـــزئية هـــي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي.**

الفروع الرئيسة لعلم اللغة :

اتفق علماء اللغة على تقسيم علم اللغة إلى شعبتين رئيستين ، هما :

أولا- علم اللغة النظري (العام):Theoretical Linguistics

يدخل تحت هذه التسمية مجموعة من المعارف المتعلقة باللغة أهمها:

١- علـــم الأصـــوات ، ويتفرع إلى : علم الأصوات النطقي ، وعلم الأصوات الفيزيائي ، وعلم الأصوات السمعي ، وعلم الأصوات المعملي .

٢- علـــم الـــصرف ، الذي يعنى بدراسة بنية الكلمة. أو بمعنى أدق دراسة الوحدات الناقلة للمعنى" المورفيمات " مثل الكلمة وأجزائها وتصريفها .

٣- علـــم الـــنحو ، وهو الفرع الذي يدرس بنية الجملة وشبه الجملة وأنواعها، أي أنه يدرس نظم الكلام .

٤- علـــم الدلالة ، وهو يدرس العلاقة بين الرمز اللغوي ودلالته أو دلالاته ، كما يدرس تطور معاني الألفاظ من الناحية التاريخية .

ثانيا- علم اللغة التطبيقي : Applied Linguistics

يدخل تحته مجموعة أخرى من علوم اللغة أهمها:

علـــم اللغـــة النفـــسي، و علـــم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الحاسوبي،

وصـــناعة المعجم ، و تعليم اللغات ، وتحليل الخطاب ، والترجمة ، وأمراض الكلام وعلاجها .

ويعـــد تعلـــيم اللغـــات الأجنبـــية أهم هذه الفروع ، ويندرج تحته فروع صغيرة، منها: طرائق التدريس، وإعداد المناهج والمقررات ، وتأليف الكتب ، واختبارات اللغة ، والتحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء.

النظريات اللغوية النفسية وتعليم اللغات [١]:

النظرية البنائية: The structural Theory

تنظر إلى اللغة على أنها عبارة عن منظومة من العناصر المترابطة بنويا للتعبير الرمزي عن المعنى ، وتعتبر أن الهدف من تعليم اللغة هو التمكن من عناصـــر هـــذه المنظومة، تلك العناصر التي يتم تحديدها في صورة وحدات صوتية(فونيمات)، ووحدات نحوية (تعابير وجمل)، وعمليات نحوية (كالزيادة والنقل والربط ..) ووحدات معجمية(كالكلمات الوظيفية والبنيوية) .

ومما يجـــسد هـــذه النظرة الخاصة إلى اللغة الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الصامتة.

أما النظرة الثانية ، فهي **النظرة الوظيفة Functional** التي تعتبر اللغة وسيلة للتعبير عن المعنى الوظيفي. وتنتمي الحركة الاتصالية في تعليم اللغات إلـــى هذه النظرة . وتؤكد هذه النظرية على البعد الدلالي والاتصالي بدلا من مجـــرد الخصائص النحوية للغة، وتقود إلى تحديد محتوى أو مادة تعليم اللغة وتنظـــيمها عن طريق فئات المعنى والوظيفة بدلا من عناصر البنية والنحو . والمـــنهج المبنـــي علـــى هذه النظرة لا يشتمل على عناصر النحو والمعجم فحـــسب بـــل يحدد كذلك الموضوعات والأفكار والتصورات أو المفاهيم التي يحتاج الدارس إلى التواصل بها والتعبير عنها .

---

(١) جاك رتشاردز وثيودور روجرز : مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، وصف وتحليل. تـــرجمة د. محمود إسماعيل صيني وآخران . ص. و د. عبد العزيز العصيلي . أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .ص ٥٢ وما بعدها.

أمـــا النظـــرة الثالثة **فهي النظرية المعرفية Cognitive Theory** ، وهـــي إحـــدى نظريات علم النفس المعرفي ،التي تركز على العمليات العقلية الداخلـــية المرتبطة بالتعلم ، كالتدريب ، والربط ، والتذكر ، ونقل المعلومات مـــن الذاكـــرة قـــصيرة الأمـــد إلـــى الذاكرة طويلة الأمد ، والاستعدادات ، والاتجاهات ، والميول. كما أنها من أحدث النظريات التي تهتم باكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها ، سواء أكانت لغة أمٍّ أمْ لغة ثانية أم أجنبية . وتمثل الأساس لكثيـــر من طرائق تدريس اللغات في العصر الحاضر ، لأنها انبثقت من نتائج البحوث في ميدان علم اللغة النفسي Psycholinguistics .

واكتـــساب اللغـــة الثانـــية أو تعلمها ، في ضوء هذه النظرية ، اكتساب لمهارات معرفية معقدة ، يتطلب عمليات داخلية معرفية وعقلية .

وفي ضوء هذه النظرية ، يتم اكتساب اللغة الثانية من خلال عدد محدود مـــن الخطـــوات أو المهـــارات العقلية المعقدة ، التي يمكن تصنيفها في ثلاث عملـــيات رئيـــسة، هـــي : العمليات المضبوطة Controlled Processes ، والعملـــيات الميكانيكـــية (الآلـــية) ، وعمليات إعادة البناء Reconstructed Processes ، وهـــي عمليات مرتبطة بالذاكرة قصيرة الأمد و الذاكرة طويلة الأمد .

فعندما يتلقى المتعلم المعلومة اللغوية لأول مرة ، يحفظها مدة محدودة في الذاكـــرة قـــصيرة الأمـــد ، ثـــم تقوم العمليات المضبوطة(عمليات السيطرة) بمعالجـــتها تمهـــيدا لـــتحويلها إلى مركز العمليات الآلية (التلقائية) في الذاكرة طـــويلة الأمـــد ؛ لتـــصبح ضـــمن المعلـــومات التلقائية التي يمكن استعادتها واســـتعمالها بيسر وسهولة. وبعد أن تستقر المعلومة اللغوية في الذاكرة طويلة الأمـــد ، وتـــصل إلى المقر الأساس للمعلومات المهضومة ، تصبح معلومات تلقائـــية ، يـــستعملها المـــتعلم في فهم المسموع والمكتوب ، كما يستعملها في الاتصال الشفوي مع الآخرين، كما لوكانت جزءا من لغته الأم .

ومـــع تقـــدم المـــتعلم فـــي تعلم اللغة ، واكتساب المزيد من المعلومات والعناصـــر اللغـــوية المعقـــدة ؛يشعر بالحاجة إلى مراجعة المعلومات اللغوية

المحفوظة في مقر المعلومات التلقائية في الذاكرة طويلة الأمد . وقد يدرك بعد فتـــرة من الاستعمال أن هذه المعلومات أو بعضها في حاجة إلى التصحيح أو التطوير أو التغيير، أو الترتيب بطريقة معينة ، وهذا ما يعرف بمرحلة إعادة البـــنـــاء. والمتعلم يقوم في مرحلة متقدمة بابتكار طرائق وأساليب جديدة في اســتقبال المعلـــومات وتنظيمها وحفظها ، بشكل يتناسب مع درجة تقدمه في اكتساب اللغة الهدف ، والاستراتيجيات التي يتبعها .

وعملية إنتاج الكلام والاتصال مع الآخرين باللغة الهدف- في ضوء هذه النظـــرية- تـــسير وفـــق مـــراحل هرمية ثابتة ، مهما بلغ المتعلم من الكفاية اللغـــوية. فالمـــتحدث يقـــرر أن يتحدث ، ثم يحدد موضوع حديثه ، ثم يختار الكلمـــات والعبارات المناسبة للحديث، ثم يضع ذلك كله في تراكيب صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا. وهذا يتم بشكل سريع جدا ، وبخاصة عندما يكون قد وصل إلى درجة عالية من الكفاية اللغوية.

إن اكتـــساب اللغـــة – فـــي نظـــر المعرفيين – عملية عقلية تتطلب تعلم المعلـــومة اللغـــوية والـــتدرب علي فهمها واستعمالها ، ثم العمل على تثبيت المعلـــومات المكتـــسبة ثـــم غـــربلة هذه المعلومات بين حين وآخر، وترتيبها وتطويرها بما يتناسب مع درجة تقدم الدارس في تعلم اللغة الهدف.

النظرية التوليدية التحويلية:

تعتبـــر هذه النظرية التي تزعمها تشومسكي، امتدادا للنظرية المعرفية ، حـــيث تنظر إلى اكتساب اللغة بوصفه عملية عقلية فطرية . فالهدف الأساس للنظـــرية اللغوية ، في نظر تشومسكي، هو دراسة الجانب العقلي من الإنسان والكـــشف عن قدراته اللغوية ، وكيفية اكتسابه اللغة، بدلا من الاقتصار على وصف الأشكال السطحية للغة.

النظـــرية التحويلـــية التولـــيدية أبرز نظرية لغوية معاصرة تمثل النمط المعرفـــي الفطـــري، وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنـــسانية . وتنظـــر إلـــى اللغة على أنها مكون من مكونات الإنسان ، وأن اكتسابها فطرة أو ملكة غريزية لديه . ورفض تشومسكي النظرة الشكلية للغة.

يرى تشومسكي أن أهداف أي نظرية لغوية ينبغي أن يكون التوصل إلى معـــرفة هذه القواعد في عقل الناطق باللغة ، أي معرفة جميع القواعد اللغوية التي تكوِّن الأساس لاكتساب اللغة . والتى تمكن أصحاب لغة معينة من توليد جميع الجمل الصحيحة في تلك اللغة ، وتمنعهم من توليد جمل غير صحيحة. وللوصـــول إلـــى هذه المعرفة ، اعتبر تشومسكي الجملة هي الأساس في بناء اللغة والتحليل اللغوي. وفرَّق بين البنية السطحية والبنية العميقة للجملة ، وأن التركيـــز يكـــون علـــى الجملة العميقة بدلا من الجملة السطحية؛ لأن الجملة العمـــيقة هي التي يمكن أن تقدم لنا معلومات تساعدنا على فهم المعنى الحقيقي لجملة ما قد يحتمل تركيبها الظاهر أكثر من معنى ولا يمكن تحديد واحد منها بـــدون تحليل بنيتها العميقة، بل إن البنية العميقة – في نظره– هي التي تصل بنا إلى قوانين الطبيعة البشرية .

والبنـــية العميقة مفهوم تجريدي معنوي للتمثيل النحوي للجملة ، أما البنية الـــسطحية ، فهي المرحلة الأخيرة في التشكيل النحوي لبناء الجملة بعد تطبيق قوانـــين تحويلية على بنيتها العميقة. وهي الشكل الصوتي الظاهر الذي نسمعه ونـــنطقه. والعلاقـــة بـــين البنية العميقة والبنية السطحية هي التي تحدد معنى الجملـــة. ويـــتم تنظيمها بواسطة قوانين تحويلية لتتحول البنية العميقة إلى بنية ســـطحية . لهذا سمي النحو في ضوء هذه النظرية بالنحو التحويلي التوليدي . ويقصد به عملية إنتاج الجمل بواسطة سلسلة من القواعد التحويلية .أي تحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية ثم تحليلها.

ويمكن القول بأن اللغة في الاتجاه المعرفي الفطري ليست سلوكا ، لغويا ظاهرا وحسب، ولكنها نظام من القواعد العميقة، كامن في عقل الناطق باللغة، يقوده إلى فهم عدد غير محدود من الجمل وإنتاجها ولو لم يسمعها أو يستعملها من قبل . وإن اكتساب اللغة في هذا الاتجاه ليس سلوكا آليا تتحكم فيه العوامل الخارجية، بل فطري لدى أي إنسان يعيش في بيئة بشرية.

الاتصال اللغوي : مفهومه ومجالاته[١]

الاتـــصال بـــين البشر عملية فردية اجتماعية، فهي فردية تبدأ بفكرة لدى مرســـل وتتـــبلور لديه ثم يبحث عن الطريقة التي ينقلها لمستقبل ، وتتأثر هذه الرســـالة بكـــل ما يصاحب مراحلها من متغيرات. من هنا جاء وصف عملية الاتصال بأنها جماعية، لأنها لا تحدث في فراغ. ولا تتم بين فرد ونفسه. وهي إن دارت كـــذلك وصـــفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة. وتسعفنا الذاكـــرة هـــنا بعـــبارة أحد المفكرين التى يقول فيها : أحس وأنا أفكر كأننى أحادث شخصا آخر أجاذبه ويجاذبني الحديث. فهذا بالطبع تخيل للعلاقة وليس تقريراً لما يحدث بالفعل.

ويعـــرف الاتصال إجرائيا بأنه" **العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انـــتقال المعـــرفة مـــن شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى الـــتفاهم بـــين هـــذين الشخصين أو أكثر.** وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكـــونات ولهـــا اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها. مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام.

والاتـــصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هـــو عـــضلي. يـــبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره. تتكون الفكرة في ذهنه ، ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إما لإعلام الأخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم ، أو تنمية قيمهم ، أو غيـــر ذلـــك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره وضم الأفكار بعـــضها إلـــى بعـــض يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها. ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التـــي تناســـب المحـــتوى ثـــم يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم هذه المفـــردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي : مثال النبر و التنغم ما

---

(١) د.رشـــدي طعيمة : تعليم العربية لغير الناطقين بها . مناهجه وأساليبه . ص ١٣ وما بعدها .

يعبـــر عمـــا يقـــصده... كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مـــضمونها (الأفكـــار)، أو مـــن حـــيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)، وهي المرحلة التي تسمي بتركيب الرموز.

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقين : إما أن تنتقل الرسالة شفاهة ؟ أي مـــن خـــلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر. وهنا يكون المرسل متكلما. وإمـــا أن تنتقل كتابة أي من خلال الصفحة المطبوعة ؛ وهنا يكون المرسل كاتـــبا. مـــا زلـــنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرســـال. فـــإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتـــصال أو قـــناة من قنواتها، وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمرا متعذرا.

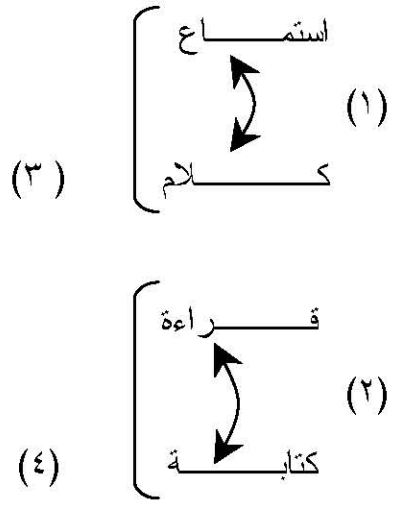
والاتـــصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقل الأدوار. فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلا، والمستقبل قد يكون مرسلا. وهذا بالطـــبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط. أما إذا كان الاتصال كتابة فـــلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما . وقد يكون الاتصال شفهيا غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.

يتلقـــى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات يرتبها في وحدات يعطـــيها معنى، وذلك بتحديد وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء معرفته بـــنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ،ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال. هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز. والمستقبل هنا ليس فردا ملبيا كمـــا يـــتوهم الكثيرون . وإنما هو إيجابي بكل ما تحمله الكلمة من معنى. إن المـــستقل يـــصنع المعنـــى ولا ينتقل إليه. إنه يحدد دلالات الكلمات في ضوء الموقـــف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال ، وفي ضوء مستواه اللغوي ، وفي ضوء قدرته على فهم الآخرين.

مهارات الاتصال اللغوي :

المهـــارات الأساســـية للاتصال اللغوي هي: **الاستماع والكلام والقراءة**

والكتابة . وبين هذه المهارات علاقات متبادلة ، يوضحها الرسم الآتي:



فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت. إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. في حين تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (٢). ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة (٣) صلات، من أهمها أنهما مصدر للخبرات. إذ هما مهارتا استقبال، لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحيانا. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان. والحق غير ذلك.

والفرد في كلا المهارتين يفك الرموز. في حين هو في المهارتين الأخريين، الكلام والكتابة(٤) يركب الرمز كما أنه فيهما يبعث رسالة، ومن هنا فتسميان مهارتي إنتاج أو إبداع ، والمرء في هاتين المهارتين أيضا مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). ومن ثم توصفان بأنهما مهارتان إيجابيتان.والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين (الاستماع والقراءة) . إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام.

مجالات الاتصال اللغوي:

يقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستعمال اللغة. وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، وخصائصه هو نفسه ، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل ، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال ، إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي.

ومن المجالات العامة للاتصال اللغوي :

١- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

٢- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.

٣ - إخفاء الفرد نواياه.

٤ - تخلص الفرد من متاعبه.

٥ - طلب المعلومات وإعطاؤها.

٦ - تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.

٧ - المحادثة عبر التليفون.

٨ - حل المشكلات.

٩ - مناقشة الأفكار.

١٠ - اللعب باللغة.

١١ - لعب الأدوار الاجتماعية.

١٢ - الترويح عن الآخرين.

١٣ _ تحقيق الفرد لإنجازاته.

١٤ _ المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها، من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلا عن السياق الثقافي المحيط بها.

الاتصال اللغوي في الفصل :

المجالات السابقة نفسها هي التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي ف الفصل. إن عل المعلم أن يهيء من الفرص ما يجعل تعلم العربية في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى عملية حية ، وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف الاتصال اللغوي في حجرة الدراسة إنما هي مرحلة تدريبية ، شأنها شأن التدريب في صغير تهيئه لخوض البحار.

القدر الذي يعلم من اللغة[١]:

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارئ من فهم ما يزيد على 80% من مفردات أي نص عادي...

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضا إضافة الكلمات التخصصية التي تلزم في مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية .

ويُحدد هذا القدر بالمعرفة المفيدة ، ويقصد بها : **السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافي من المفردات مما يمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية في حدود ميدان واحد أو أكثر . بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات. وكذلك الكتابات الفنية المتخصصه في مجال واحد على الأقل .**

---

(١) السابق ص ١٩.

وهذه توجيهات لمعلم اللغة العربية[١].

---

(١) **هذه مجموعة من التوجيهات التي ينصح بها العلماء المتخصصون معلم اللغة العربية :**

١- تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.

٢- قبول مستويات الطلاب التي تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وبخاصة المستوى الابتدائي لتعلم اللغة.

٣- تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين .

٤- مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها.

٥- تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة،حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.

٦- توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية.

٧- تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات الاتصال.

٨- الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها.

٩- التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولا بأول، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة ليتأكد من فهمهم لها.

١٠-البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان ، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ .

١١-التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها.

١٢-إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب . فالطالب لايحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه.

١٣-التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات.

١٤-على المعلم أن يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في مجال الاتصال(حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).

ملخص الوحدة الأولى

تعريف اللغة:

يطلق لفظ "لغة" على تلك الأصوات التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان، معبرا عما يحس به من حاجات يريد بيانها والإيضاح عنها.يقول ابن جني(ت ٣٩٢هـ) أما حدها – أي اللغة :" فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" .

وفي علم اللغة الحديث ، هناك تعريفات كثيرة للغة ، خلاصتها :" اللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة ، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه ، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك عن طريق الكلام أو الكتابة ".

خصائص اللغة:

نستطيع أن نستخلص أهم خصائص اللغة في الآتي:

اللغة بشرية. اللغة مكتسبة.اللغة صوتية.اللغة نظام. اللغة رموز.اللغة اصطلاحية(تواضعية). اللغة متغيرة .

وظائف اللغة:

الاتصال. التعبير عن الأفكار. التعلم والتعليم. التسمية . الشعرية.الوظيفة فوق اللغوية(التقعيدية). حفظ التراث والتاريخ .

علم اللغة:

هو العلم الذي يتخذ اللغة موضوعا له، إنه يعني: دراسة اللغة على نحو علمي، بغية الكشف عن النظام العام للغة، ذلك الذي يتكون من أنظمة جزئية هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي.

الفروع الرئيسة لعلم اللغة:

أولا- علم اللغة النظري (العام):Theoretical Linguistics

١) علم الأصوات . علم الصرف . علم النحو . علم الدلالة .

ثانيا- علم اللغة التطبيقي : Applied Linguistics

يدخل تحته مجموعة أخرى من علوم اللغة أهمها:

علـــم اللغـــة النفـــسي، و علم اللغة الاجتماعي ، وعلم اللغة الحاسوبي ، وصناعة المعجم، وتعليم اللغات، وتحليل الخطاب، والترجمة، وأمراض الكلام وعلاجها.

النظريات اللغوية النفسية وتعليم اللغات [١]:

النظـــرية البنائية: The structural Theory تنظر إلى اللغة على أنها عبارة عن منظومة من العناصر المترابطة بنويا للتعبير الرمزي عن المعنى ، وتعتبر أن الهدف من تعليم اللغة هو التمكن من عناصر هذه المنظومة

أما النظرة الثانية ، فهي **النظرة الوظيفة Functional** التي تعتبر اللغة وسيلة للتعبير عن المعنى الوظيفي. وتنتمي الحركة الاتصالية في تعليم اللغات إلـــى هـــذه النظـــرة .أما النظرة الثالثة **فهي النظرية المعرفية Cognitive Theory**، وهـــي إحـــدى نظـــريات علـــم النفس المعرفي، التي تركز على العمليات العقلية الداخلية المرتبطة بالتعلم ، كالتدريب، والربط، والتذكر، ونقل المعلـــومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد، والاستعدادات، والاتجاهـــات، والميول. كما أنها من أحدث النظريات التي تهتم باكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها.

---

(١) جاك رتشاردز وثيودور روجرز : مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، وصف وتحليل. تـــرجمة د. محمود إسماعيل صيني وآخرينِ . ص. و د. عبد العزيز العصيلي .أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .ص ٥٢ وما بعدها.

النظرية التوليدية التحويلية:

تعتبر هذه النظرية التي تزعمها تشومسكي، امتدادا للنظرية المعرفية، حيث تنظر إلى اكتساب اللغة بوصفه عملية عقلية فطرية. فالهدف الأساس للنظرية، دراسة الجانب العقلي من الإنسان والكشف عن قدراته اللغوية، وكيفية اكتسابه اللغة، بدلا من الاقتصار على وصف الأشكال السطحية للغة.

الاتصال اللغوي: مفهومه ومجالاته

ويعرف الاتصال إجرائيا بأنه" العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر.

مهارات الاتصال اللغوي:

المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

مجالات الاتصال اللغوي :

يقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستعمال اللغة. ومن المجالات العامة للاتصال اللغوي :

تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها. تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء. إخفاء الفرد نواياه. تخلص الفرد من متاعبه. طلب المعلومات وإعطاؤها. تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين. المحادثة عبر التليفون. حل المشكلات. مناقشة الأفكار. اللعب باللغة. لعب الأدوار الاجتماعية. الترويح عن الآخرين. تحقيق الفرد لإنجازاته. المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.

الاتصال اللغوي في الفصل :

المجالات السابقة نفسها هي التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي في الفصل.

القدر الذي يعلم من اللغة:

حـــد هـــذا القدر من اللغة ، أن يتأهل المتعلم ، حتى يتمكن من: السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافي من المفردات مما يمكن الدارس من مـــواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية في حدود ميدان واحد أو أكثر . بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات. وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة في مجال واحد على الأقل .

أسئلة على الوحدة الأولى

أولاً : أجب عن الأسئلة الآتية :

- **س١:** عرَّف اللغة، ثم اذكر خصائصها .
- **س٢:** ما وظائف اللغة ؟.
- **س٣:** ما المقصود بعلم اللغة ؟
- **س٤:** تحدث بإيجاز عن النظريات اللغوية النفسية، وعلاقتها بتعليم اللغات ؟
- **س٥:** ما مجالات الاتصال اللغوي؟
- **س٦:** ما القدر الذي يجب أن يعلِّمه من اللغة؟

نموذج إجابة للسؤال الأول

تعريف اللغة:

يطلق لفظ "لغة" على تلك الأصوات التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان، معبرا عما يحس به من حاجات يريد بيانها والإيضاح عنها.يقول ابن جني أما حدها – أي اللغة – :" فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" . وكلمة أغراض في التعريف السابق كلمة عامة تشمل كل ما يرمي إليه المتكلم ، باستعمال اللغة ، واختيار ابن جني لهذه الكلمة يجمع ما يمكن أن يدخل في إطار" وظائف اللغة ".ومما يحمد لهذا التعريف أيضا أنه ألمح إلى سمة المواضعة، التي تبرز من قوله" كل قوم " ، كما نلمح في تعريفه أيضا ، الوظيفة الاجتماعية للغة . وإن كان ذلك على نحو غير مباشر. وتعريف ابن جني أقرب إلى "الكلام" Parole منه إلى "اللغة"، والكلام ما هو إلا مظهر من

مظاهـــر اللغة ، فاللغة يمكن أن تتجسد في الكتابة كما تتجسد في الكلام . وقد تجاهل التعريف عنصر النظام في اللغة .

وفـــي علم اللغة الحديث ، هناك تعريفات كثيرة للغة ، خلاصتها :" اللغة نظـــام مـــن العلامـــات المتواضع عليها اعتباطا التي تتسم بقبولها للتجزئة ، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه ، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك عن طريق الكلام أو الكتابة ".

خصائص اللغة:

نستطيع أن نلخص أهم خصائص اللغة في الآتي:

١- **اللغـــة بـــشرية:** اللغـــة نعمـــة أنعم الله بها على عباده البشر ، بها يـــتفاهمون ويتواصـــلون ويتـــبادلون المـــشاعر والأفكار والآراء والمعلومات.

٢- **اللغـــة مكتـــسبة:**يـــولد الطفل وهو مزود بالقدرة على التعبير، فيما يعـــرف بـــ " جهاز اكتساب اللغة "، غير أنه لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة فعلا إلا بعد أن تصل الأجهزة الداخلية الخاصة بالكلام إلى درجة معينة من النضج. ويتهلم الطفل اللغة في وقت معين ، واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها من أبويه والمحيطين به "اللغة الأم" ، فاللغة تكتسب وتتعلم .

٣- **اللغة صوتية:** اللغة شكل منطوق مسموع. أما الشكل المكتوب فهو شكل ثانوي من أشكال اللغة.

٤- **اللغة نظام:** اللغة أصوات في جوهرها المادي(الأبجدية)، والنصيب الأكبـــر لمـــا يعـــرف بالـــنظام الذي نستطيع به أن نكون من تلك الأصـــوات القلـــيلة عددا غير متناه من الكلمات المفردة ، والجمل المـــركبة . فـــنحن لدينا في كل لغة من لغات البشر نظام صوتي ،

ونظـــام صـــرفي ، ونظام نحوي، وقائمة من المفردات ، تضم ما تستخدمه الجماعة اللغوية من كلمات .

٥- **اللغـــة رمـــوز:** اللغة نظام رمزي يتألف من مجموعة محدودة من الأصـــوات تتألف مع بعضها بعضا وفق نظام خاص في كل لغة ، لتنـــتج عددا غير محدود من الكلمات التي لها دلالات معروفة لدى الناطقـــين بتلك اللغة . ولا توجد علاقة منطقية بين الأصوات التي تتألف منها الكلمة ومعناها .

٦- **اللغة اصطلاحية (تواضعية):** المقصود أن أصوات المفردات لاتدل على معانيها ، أي أنه ليس هناك صلة مباشرة بين كلمة"رجل"، مثلا والمخلوق الذي تدل عليه هذه الكلمة . فاللغة اعتباطية بهذا المفهوم. كما قال دوسوسير.

٧- **اللغـــة متغيـــرة :** اللغـــة ظاهرة اجتماعية ، والظواهر الاجتماعية ليـــســـت ثابـــتـــة ،بـــل تتعرض للتغير باستمرار. والتغيير يصيب أنظمة اللغة المختلـــفة ، غير أنه أكثر في المجال الدلالي.

ثانيًا : ضع خطًّا تحت الإجابة الصحيحة فيما يلي:

س١: يطلق لفظ "لغة" على .....التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان.

تلك التعبيرات- تلك الأصوات – تلك الكلمات – تلك الأدوات

س٢: تعـــرف اللغـــة التي يكتسبها الطفل من أبويه والمحيطين ..... باللغة الهدف – باللغة الثانية- باللغة الأم – باللغة الجانبية

س٣: حيـــنما نـــتحدث عن اللغة باللغة نسمي هذا..... فاللغة وحدها هي التي تسمح بالتحدث عن نفسها .

الوظيفة الشعرية – الوظيفة التعبيرية – الوظيفة الانفعالية – الوظيفة فوق اللغوية.

س٤: إن موضـــوع ... الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

علم اللغة – علم اللغة الاجتماعي – علم الأصوات– علم اللغة النفسي

س٥: تركـــز النظـــرية ... على البعد الدلالي والاتصالي بدلا من مجرد الخصائص النحوية للغة.

البنائية – الوظيفية – التوليدية – الاستراتيجية.

س٦: تركز النظرية ... على العمليات العقلية الداخلية .

البنائية – الوظيفية – المعرفية – التحويلية

س٧: عملية إنتاج الكلام والاتصال مع الآخرين باللغة الهدف في ضوء النظرية المعرفية تسير وفق مراحل ... ثابتة .

هرمية – تراجعية – تتابعية – تداخلية

س٨: البنية العميقة مفهوم تجريدي معنوي للتمثيل .... للجملة.

الوظيفي – النحوي – الدلالي– المعرفي

الوحدة الثانية

منهج تعليم العربية

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة، ينبغي أن يكون الدارس قادرا على أن :

- يعرف ما المقصود بمنهج تعليم العربية بوصفها لغة ثانية.
- يفهم عناصر هذا المنهج (الأهداف– المحتوى – الطريقة – التقويم).
- يعرف مصادر أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- يدرك معايير اختيار المحتوى .
- يعرف طريقة التدريس المناسبة ، وأسس اختيارها .
- يفهم معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية لغة ثانية.
- يعرف مجالات التقويم.

العناصر:

- تعريف منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- أهداف المنهج
- محتوى المنهج
- طريقة التدريس الملائمة
- معايير التقويم في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مجالات التقويم .

مفهوم المنهج[١]:

المنهج Curriculum عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، والسبب في ذلك أنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات ، وما يمكن أن ينمى لديه من قيم واتجاهات. كما أن المنج يترجم بالفعل الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

ويقصد بمنهج تعليم العربية لغةً ثانيةً، تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم ، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد .

عناصر المنهج:

١ – الأهداف .

٢ – المحتوى .

٣ – الطريقة .

٤ – التقويم .

والعلاقات بين هذه المكونات واضحة. فالأهداف عندما تتحدد تكون أساسا لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه. وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم. والتقويم ليس قاصرا على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج. فهناك تقويم للأهداف، وهناك تقويم للطريقة، وتقويم ثالث لمحتوى، بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم. والاختبارات نفسها تختبر. لنحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها.

---

(١) السابق ص ٩٥ وما بعدها.

أولا – الأهداف:

يقصد بالهدف لغةً الغاية. وفي المجال التربوي :الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.

فالوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي.

لقد صاغت منظمة اليونسكو(عام ١٩٧٥) الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية، وذكرت أنها تتمثل في " **التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي، ومعرفة الأدب والثقافة،وتنمية التفاهم الدولي، واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال ببُنى ومفاهيم وعلاقات لغة أخرى** ". ويتفق التربويون على تقسيم هذه الأهداف إلى قسمين: **أهداف تربوية** تتعلق بتنمية الشخصية من خلال التعرض لأنماط لغة أخرى، **وأهداف لغوية** سلوكية تتمثل في معرفة نظام وطريقة استخدام لغة أجنبية بعينها.

مصادر أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

تشتق هذه الأهداف من عدة مصادر:

١- الثقافة الإسلامية: ينبغي أن تتفق هذه الأهداف مع مفاهيم الثقافة الإسلامية.

٢- المجتمع المحلي : إذ إن تعليم العربية لغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها .

٤- معرفة طبيعة الدارسين ، دوافعهم ، وميولهم، وقدراتهم ، وحاجاتهم. بالإضافة إلى معرفة مستوياتهم في العربية.

٥- طبـــيعة المادة التي تقدم للدارس ، فأهداف تعليم الكلام ، غير أهداف تعليم الاستماع غير القراءة ، وهكذا .

ثانيا- المحتوى:

يقـــصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية، والحقائق والمعلومات، التي يرجـــى تزويد الطلاب بها. وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج .

معايير اختيار المحتوى :

١- معـــيار الصدق : يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا ، فضلا عن مسايرته للأهداف الموضوعية.

٢- معـــيار الأهمـــية: فالمحتـــوى يكون مهما عندما يكون ذا قيمة في حـــيـــاة الطالـــب، مهتما بتنمية المهارات العقلية ، وأساليب تنظيم المعرفة وجعلها متاحة للتعلم.

٣- معـــيار المـــيول والاهـــتمامات : يجـــب أن يتماشى المحتوى مع اهتمامات الطلاب وميولهم التعليمية.فتأخذ الأولوية في المحتوى .

٤- معـــيار القابلـــية للـــتعلم : يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قـــدرات الطلاب ، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم ، مراعيا مبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية .

٥- معيار العالمية: يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعليم لا تعتـــرف بالحدود الجغرافية بين الشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر .

ويضاف إلى هذه المعايير ما يتصل بتعليم العربية لغة ثانية بشكل مباشر:

٦- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي ، متدرجا معه حتى يألف اللغة .

٧- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة ، وليس فقط أن ينتجها استجابةً آلية .

٨- أن يكون في المحتوى ما يعرف الطالب خصائص العربية .

ثالثا- طريقة التدريس:

طريقة التدريس تعني:**مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.**

أسس اختيار الطريقة :

إن طرائق تعليم اللغات الثانية[1] من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه . ويقول د.رشدي طعيمة : إن الحقيقة التي ينبغي أن تستقر في الذهن هنا هي أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرائق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين .

والطريقة المناسبة، هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة الثانية. فما قد يكون مناسبا هنا قد لا يكون مناسبا هناك.

من هنا وجب أن يحكمنا في اختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من العوامل هي:

- المجتمع الذي تدرس فيه العربية بوصفها لغة ثانية .
- أهداف تدريس العربية لغة ثانية .

---

(١) سوف تشرح طرائق تعليم اللغات في الوحدة الرابعة .

- مستوى الدارسين وخصائصهم.
- اللغة القومية للدارسين .
- إمكانيات تعليم اللغة.
- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى ، عامية...الخ .

رابعا- التقويم:

يعرف د. رشدي طعيمة التقويم- هنا - بأنه: مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدودة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة .

معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١- **ارتباط التقويم بأهداف المنهج** :تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها ، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية.

٢- **شمولية عملية التقويم:** تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط ، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقليا ووجدانيا ومهاريا .

٣- **استمرارية التقويم**:التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلزمها وتتابعها .

٤- **إنسانية التقويم** : التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب .فكلاهما شريك في العملية التعليمية . فينبغي أن يؤخذ رأى الطالب وكذلك المعلم .

٥- **عملية التقويم :** لتقويم الجيد هو الذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات . وهو الذي يراعى فيه الأسس العلمية ، سواء من ناحية أهداف التقويم، أو إعداد الأدوات ،أوتطبيقها ، أو جمع البيانات، أو تحليلها.

٦- **اقتصادية التقويم** : التقويم الجيد أيضا هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال . فليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوبا من التقويم يستغرق وقتا طويلا في إعداد أدواته أو في تطبيقها أو في تحليل بياناتها. إن التقويم الجيد هو ذلك الذي يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانات ما دامت تحقق الهدف المنشود.

مجالات التقويم : يشمل التقويم مختلف عناصر المنهج:

١-تقويم الطالب:

ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. ويختلف نوع هدا التقويم باختلاف الهدف منه. فهناك تقويم تشخيصي، وهناك تقويم لتحصيله ، وهناك تقويم لكفايته اللغوية ، وهناك تقويم لاستعداه ، وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب.

٢- تقويم المعلم

ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته في عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البر نامج.

٣- تقويم المنهج:

ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه. وهناك مستويان لتقويم المنهج: المستوى الداخلي، ونعني به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضها ببعض، أما المستوى الخارجي لتقويم المنهج ، فيشمل البحث في مدى قدرته على تحقيق أهدافه وبيان آثاره في الطلاب والمجتمع الخارجي .

٤- تقويم الكتاب :

يعتبـــر تقويم الكتاب جزءا من أجزاء تقويم المحتوى العلمي الذي يشتمل عليه المنهج. إلا أن للكتاب المقرر مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى، جعلت الخبراء يفردون له جانبا مستقلا عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج.

٥-تقويم الوسيلة:

الوسيلة أيضا عنصر من العناصر الأساسية للمنهج. وهناك مجموعة من المعايير التي تقوم على أساسها الوسيلة التعليمية.

ملخص الوحدة الثانية

يقصد بمنهج تعليم العربية لغةً ثانيةً، تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم ، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد .

عناصر المنهج ، وتشمل: الأهداف .المحتوى .الطريقة .التقويم .

أولا – الأهداف :

يقصد بالهدف لغةً الغاية . وفي المجال التربوي :الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.

فالوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي.

لقد صاغت منظمة اليونسكو(عام ١٩٧٥) الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية، وذكرت أنها تتمثل في " **التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي، ومعرفة الأدب والثقافة، وتنمية التفاهم الدولي، واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية ، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال ببُنى ومفاهيم وعلاقات لغة أخرى** ". ويتفق التربويون على تقسيم هذه الأهداف إلى قسمين : **أهداف تربوية** تتعلق بتنمية الشخصية من خلال التعرض لأنماط لغة أخرى، **وأهداف لغوية** سلوكية تتمثل في معرفة نظام وطريقة استخدام لغة أجنبية بعينها .

مصادر أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

تشتق هذه الأهداف من عدة مصادر:

١- الـــثقافة الإســـلامية: ينبغـــي أن تتفق هذه الأهداف مع مفاهيم الثقافة الإسلامية.

٢- المجتمع المحلي : إذ إن تعليم العربية لغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها .

٤- معرفة طبيعة الدارسين ، دوافعهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، وحاجاتهم. بالإضافة إلى معرفة مستوياتهم في العربية.

٥- طبـــيعة المادة التي تقدم للدارس، فأهداف تعليم الكلام ، غير أهداف تعليم الاستماع غير القراءة ، وهكذا .

ثانيا- المحتوى :

يقـــصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية، والحقائق والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها . وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم . وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج .

معايير اختيار المحتوى:

١- معيار الصدق .

٢- معيار الأهمية.

٣- معيار الميول والاهتمامات .

٤- معيار القابلية للتعلم .

٥- معيار العالمية.

ويضاف إلى هذه المعايير ما يتصل بتعليم العربية لغة ثانية بشكل مباشر:

٧-أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى .

٨- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة .

٩-أن يكون في المحتوى ما يعرف الطالب خصائص العربية .

ثالثا- طريقة التدريس:

أسس اختيار الطريقة :

يحكمنا في اختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من العوامل هي :

- المجتمع الذي تدرس فيه العربية بوصفها لغة ثانية .
- أهداف تدريس العربية لغة ثانية .
- مستوى الدارسين وخصائصهم.
- اللغة القومية للدارسين .
- إمكانيات تعليم اللغة.
- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى ، عامية...الخ .

رابعا- التقويم :

معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١- ارتباط التقويم بأهداف المنهج

٢- شمولية عملية التقويم.

استمرارية التقويم.

٣- إنسانية التقويم.

٤- عملية التقويم .

٥- اقتصادية التقويم.

مجالات التقويم :يشمل التقويم مختلف عناصر المنهج:

١- تقويم الطالب.

٢- تقويم المعلم.

٣- تقويم المنهج.

٤- تقويم الكتاب .

٥- تقويم الوسيلة.

أسئلة على الوحدة الثانية

س١: ما المقصود بمنهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

س٢: اذكر أهداف هذا المنهج ؟

س٣: تحدث عن محتوى هذا المنهج ؟

س٤: ماطريقة التدريس الملائمة؟

س٥: ما معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

س٦: ما مجالات التقويم ؟

نموذج إجابة عن السؤال الخامس

معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١- **ارتباط التقويم بأهداف المنهج** :تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها ، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية.

٢- **شمولية عملية التقويم:** تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط ، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقليا ووجدانيا ومهاريا .

٣- **استمرارية التقويم**:التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلزمها وتتابعها .

٤- **إنسانية التقويم** : التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب .فكلاهما شريك في العملية التعليمية . فينبغي أن يؤخذ

رأى الطالب وكذلك المعلم .

٥- **عمليـــة الـــتقويم :** لـــتقويم الجيد هو الذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلمـــي في حل المشكلات . وهو الذي يراعى فيه الأسس العلمية ، ســـواء مـــن ناحية أهداف التقويم، أو إعداد الأدوات ،أوتطبيقها ، أو جمع البيانات ، أو تحليلها.

٦- **اقتصادية التقويم** : التقويم الجيد أيضا هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال . فليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوبا من الـــتقويم يـــستغرق وقتا طويلا في إعداد أدواته أو في تطبيقها أو في تحلـــيل بـــياناتها. إن التقويم الجيد هو ذلك الذي يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانات ما دامت تحقق الهدف المنشود.

الوحدة الثالثة

مقارنة بين تعلم اللغة الأولى"الأم" واللغة الثانية" الهدف"

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يعرف أوجه التشابه بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية.
- يعرف أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية.

العناصر:

- أوجه التشابه بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية.
- أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية.

أولا- أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

يمتاز تعلم اللغة الأصلية"الأم" عن تعلم اللغة الثانية"الهدف" بأنه يتم في ظروف صعبة. فالطفل يتعلم هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلة للتعامل مع مجتمعه، والانخراط فيه والبقاء كواحد من أفراده. والنتيجة الحتمية لذلك هي أن هذا الطفل يتقن ، لغته أيما إتقان. ولكن الأمر مختلف بالنسبة لتعلم اللغة الثانية. فدارس اللغة الثانية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا. وقد اختلفت الآراء بشأن تأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية. والرأي السائد هو أن هذا الوضع من شأنه أن يفيد طالب اللغة الثانية، من حيث إكسابه مرونة في التفكير وفي بعض القدرات المعرفية اللغوية.

وثاني الظروف هو أن تعلم اللغة الثانية يتم في العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة على غير طريقة تعلم اللغة الأصلية الذي يتم بصورة طبيعية.ونتيجة لذلك أن الطالب لا ينال القدر نفسه من التعرض للغة

واســـتخداماتها ووظائفهـــا. وهذا العامل بدوره يؤثر على عوامل أخرى مثل الدافع لتعلم اللغة الثانية ، بل الاستمرار في التعلم أيضا.

ونـــستطيع أن نوجـــز أوجه التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية فيما يلي :

١-الممارســـة : متعلم اللغة الأولى ، ومتعلم اللغة الثانية كلاهما يتطلب إتقانه للغة أن يمارسها بدرجة عالية .

٢-التقليد : المحاكاة تسهم بدور كبير في إتقان كل منهما اللغة .

٣-الفهم: متعلم اللغة الأولى يصل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يستعملها.

٤-ترتيب المهارات :فالاستماع مهارة تسبق الكلام، والكلام مهارة تسبق القراءة ، والقراءة تسبق الكتابة. وهذا ينطبق على متعلم اللغة الأولى ، ومتعلم اللغة الثانية .

٥-تعلم النحو :

متعلم اللغة الأولى يستعمل اللغة أولا ثم يعرف نظامها في مرحلة متقدمة، وكذلك الحال بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية ، حيث لا يستلزم أن نصدمه في بداية تعلمـــه للغة بقواعد النحو ، بل نؤجل ذلك إلى مرحلة تالية . حتى لا ينصرف عن تعلم اللغة .

وهـــنا ينبغـــي التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن، وهو أن تعلم اللغة الثانـــية صورة أخرى من صور تعلم اللغة الأولى، وأننا نتبع في تعلم اللغتين خطـــوات مماثلـــة، أو أســـلوبا واحدا . ذلك لأن بين تعلم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل ، وما يستحق منا الإشارة .

ثانيا- أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

١- اختلاف الدوافع :

فالدافع لدى متعلم اللغة الأولى يتوقف بشكل أساسي على إشباع متطلباته، واحتياجاته، واعتبار أنه كائن بشري لابد له من التفاهم مع البيئة المحيطة به.

أما دوافع متعلم اللغة الثانية فترتبط بحاجات طارئة ير يد إشباعها، وأغراض يهدف إلى تحقيقها . كتحسين الوضع الوظيفي، أو الدراسي، أو قراءة المواد العلمية والتقنية والتخصصية ، أو الترجمة وغير ذلك .ومن الدوافع أيضا رغبة متعلم اللغة الثانية في الاندماج في ثقافة أصحاب اللغة الأولى.

٢- اختلاف البيئة :

يتعلم صاحب اللغة الأولى لغته في بيئة تنتشر فيها هذه اللغة، وبين أناس يتحدثونها ، في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي متعلم اللغة الثانية "هذه البيئة .

٣- فقدان النموذج:

من آثار تعلم اللغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر. وتعلم اللغة يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها .

٤- اختلاف الوقت :

اختلاف الوقت المتاح لتعلم اللغة الأولى يختلف عن نظيره المتاح لتعلم اللغة الثانية. وإن فاته شيء يستطيع استدراكه، أما متعلم اللغة الثانية فالأمر محدد بالنسبة له في شكل عدد من الحصص يتلقى فيها تلك اللغة ، بالإضافة إلى مدرسين ربماكانوا من غير الناطقين بالعربية .

٥- مواقف التعلم :

إن ممـــا يـــساعد متعلم اللغة الأولى على اكتساب لغته ممارسته لها في مواقف متباينة في طبيعتها، جادة مرة، وهـــازلة مرة أخرى ، في حين يحرم متعلم اللغة الثانية من هذه الفرص.

٦- المحتوى اللغوي :

المحـــتوى اللغوي الذي يتعرض له متعلم اللغة الأولى ، قطعا هو أعمق بكثير من نظيره الذي يقدم لمتعلم اللغة الثانية .

٧- التداخل اللغوي :

الـــذي يكتـــسب لغته الأولى يتم له ذلك دون تصور لأنماط لغوية سابقة علـــيها ، ودون علـــم بتـــراكيب معيـــنة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تـــــراكيب . وهذا شيء لا يحدث مع متعلم اللغة الثانية، فهو يتعلمها في وقت يكـــون قـــد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب ، وتكونت لديه عادات في ممارســـتها. ولاشـــك أن ذلك كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى .

هناك عوامل أخرى من أوجه الخلاف بين تعلم ل١، ول٢يمكن إضافتها، مثل: المشاركة، تقبل الخطأ، العامل الذهني.

ملخص الوحدة الثالثة

أولا- أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

١- الممارسة: متعلم اللغة الأولى، ومتعلم اللغة الثانية كلاهما يتطلب إتقانه للغة أن يمارسها بدرجة عالية.

٢- التقليد: المحاكاة تسهم بدور كبير في إتقان كل منهما اللغة.

٣- الفهم: متعلم اللغة الأولى يصل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يستعملها.

٤- ترتيب المهارات :فالاستماع مهارة تسبق الكلام، والكلام مهارة تسبق القراءة ، والقراءة تسبق الكتابة. وهذا ينطبق على متعلم اللغة الأولى ، ومتعلم اللغة الثانية .

٥- تعلم النحو :

متعلم اللغة الأولى يستعمل اللغة أولا ثم يعرف نظامها في مرحلة متقدمة، وكذلك الحال بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أن نصدمه في بداية تعلمه للغة بقواعد النحو، بل نؤجل ذلك إلى مرحلة تالية. حتى لا ينصرف عن تعلم اللغة.

ثانيا- أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

١- اختلاف الدوافع:

فالدافع لدى متعلم اللغة الأولى يتوقف بشكل أساسي على إشباع متطلباته، واحتياجاته. أما دوافع متعلم اللغة الثانية فترتبط بحاجات طارئة يريد إشباعها، وأغراض يهدف إلى تحقيقها .

٢- اختلاف البيئة :

يتعلم صاحب اللغة الأولى لغته في بيئة تنتشر فيها هذه اللغة، وبين أناس

يتحدثونها ، في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي متعلم اللغة الثانية "هذه البيئة .

٣- فقدان النموذج:

من آثار تعلم اللغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر . وتعلم اللغة يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها .

٤- اختلاف الوقت :

اختلاف الوقت المتاح لتعلم اللغة الأولى يختلف عن نظيره المتاح لتعلم اللغة الثانية .

٥- مواقف التعلم :

إن مما يساعد متعلم اللغة الأولى على اكتساب لغته ممارسته لها في مواقف متباينة في طبيعتها، في حين يحرم متعلم اللغة الثانية من هذه الفرص.

٦- المحتوى اللغوي :

المحتوى اللغوي الذي يتعرض له متعلم اللغة الأولى ، قطعا هو أعمق بكثير من نظيره الذي يقدم لمتعلم اللغة الثانية .

٧- التداخل اللغوي :

الذي يكتسب لغته الأولى يتم له ذلك دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها، وهذا شيء لا يحدث مع متعلم اللغة الثانية. هناك عوامل أخرى من أوجه الخلاف بين تعلم ل١، ول٢يمكن إضافتها، مثل: المشاركة، تقبل الخطأ، العامل الذهني.

أسئلة على الوحدة الثالثة

س١: ما أوجه التشابه بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية؟

س٢: اذكر أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية؟

نموذج إجابة عن السؤال الثاني

أوجه الخلاف بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

١- اختلاف الدوافع :

فالدافع لدى متعلم اللغة الأولى يتوقف بشكل أساسي على إشباع متطلباته ، واحتياجاته ، واعتبار أنه كائن بشري لابد له من التفاهم مع البيئة المحيطة به .

أما دوافع متعلم اللغة الثانية فترتبط بحاجات طارئة ير يد إشباعها، وأغراض يهدف إلى تحقيقها . كتحسين الوضع الوظيفي، أو الدراسي، أو قراءة المواد العلمية والتقنية والتخصصية ، أو الترجمة وغير ذلك .ومن الدوافع أيضا رغبة متعلم اللغة الثانية في الاندماج في ثقافة أصحاب اللغة الأولى.

٢- اختلاف البيئة :

يتعلم صاحب اللغة الأولى لغته في بيئة تنتشر فيها هذه اللغة، وبين أناس يتحدثونها ، في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي متعلم اللغة الثانية "هذه البيئة .

٣- فقدان النموذج:

من آثار تعلم اللغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر . وتعلم اللغة يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها .

٤- اختلاف الوقت :

اختلاف الوقت المتاح لتعلم اللغة الأولى يختلف عن نظيره المتاح لتعلم اللغة الثانية . وإن فاته شيء يستطيع استدراكه ، أما متعلم اللغة الثانية فالأمر محـــدد بالنسبة له في شكل عدد من الحصص يتلقى فيها تلك اللغة ، بالإضافة إلى مدرسين ربما كانوا من غير الناطقين بالعربية .

٥- مواقف التعلم :

إن ممـــا يـــساعد متعلم اللغة الأولى على اكتساب لغته ممارسته لها في مواقف متباينة في طبيعتها، جادة مرة ، وهـــازلة مرة أخرى ، في حين يحرم متعلم اللغة الثانية من هذه الفرص.

٦- المحتوى اللغوي :

المحـــتوى اللغوي الذي يتعرض له متعلم اللغة الأولى ، قطعا هو أعمق بكثير من نظيره الذي يقدم لمتعلم اللغة الثانية .

٧- التداخل اللغوي :

الـــذي يكتـــسب لغته الأولى يتم له ذلك دون تصور لأنماط لغوية سابقة علـــيها ، ودون علـــم بتـــراكيب معيـــنة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تـــراكيب . وهذا شيء لا يحدث مع متعلم اللغة الثانية ، فهو يتعلمها في وقت يكـــون قـــد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب ، وتكونت لديه عادات في ممارســـتها. ولاشـــك أن ذلك كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى.

هناك عوامل أخرى من أوجه الخلاف بين تعلم ل١، ول٢يمكن إضافتها، مثل: المشاركة، تقبل الخطأ، العامل الذهني.

الوحدة الرابعة

طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يفهم المقصود بطرائق تدريس اللغات.
- يعرف أشهر طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

العناصر:

- المقصود بطرائق تدريس اللغات.
- طريقة القواعد والترجمة The Grammar-Translation Metho
- الطريقة المباشرة The Direct Method :
- الطريقة السمعية الشفوية: The audio – lingual
- طريقة القراءة The Reading Method:
- المذهب المعرفي :The Cognitive Approach
- المذهب الاتصالي : Communicative Approach
- الطريقة الصامته: The Silent Way
- تعلم لغة الجماعة : C0mmunity Language Learning
- الطريقة الطبيعية: Natural Method

المقصود بطرائق تدريس اللغات:

يقــصد بطرائق تدريس اللغات، بما فيها اللغة العربية : تدريس المهارات اللغــوية Language Skills والتي غالبا ما تصنف في أربع مهارات، هي: فهــم المــسموع ، والتحدث (الكلام)، والقراءة ، والكتابة؛ لأن التمكن من هذه المهــارات يؤدي إلى تحقيق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغــة. وليس المقصود بطرائق تدريس القواعد أو الإملاء أو الكتابة،...الخ، فهــذه المقررات، إن وجدت في المنهج في هيئة مقررات، فإنما تقدم للمتعلمين بوصــفها محتويات؛ تخدم مهارات اللغة، وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس[١] . وطريقة التدريس غالبا ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها.

وعند وصفنا للطرائق لا بد أن ندرك الفرق الجوهري بين فلسفة تدريس اللغــة علــى مستوى النظرية والمبادئ .وبين مجموعة إجراءات تعليم اللغة المشتقة منها .

و**الطريقة** هنا تعني: الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منظمة ، وبــشكل لا يــناقض فيه جزء من هذه الخطة أي جزء آخر ، ويكون ذلك كله مبنيا على المذهب الذي نختاره . فالمذهب بدهي والطريقة إجرائية [٢].

فالطريقة شاملة يستعان بها في تحقيق الهدف المنشود، وتتطلب عددا من الخطــوات والإجراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطــريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم، وتقنيات التعليم.

---

(١) د.عبد العزيز العصيلي. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص٢٧٣.

(٢) جاك ريتشاردز وآخر: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات . ترجمة :د.محمود صيني ، وآخران.ص ٢٨-٢٩.

ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات: طريقة القواعد والترجمة **The Grammar-Translation Method** ، والطريقة السمعية الشفوية **The audio – lingual** ، وطريقة القراءة **The Reading Method**، والطريقة الصامتة **The Silent Way** ، والطريقة المباشرة **The Direct Method** ، والطريقة الطبيعية **Natural Method** ، وتعلم اللغة في جماعة**The Community Language Learning**، وغيرها(١).

أما **المدخل أو المذهب** Approach فيعرف بأنه " مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها . والمذهب بدهي ، ويصف طبيعة المادة التي نود تدريسها ..." (٢). والمذهب يشير إلى النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وتعلمها ، تلك التي تفيدنا بوصفها مصدر الممارسات والمبادئ في تعليم اللغة (٣).

نظرية اللغة : النظرية أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء ، تمهيدا لصياغة القوانين وتعميمها .

وفي مجال التعلم والتعليم ينبغي أن تكون النظرية قابلة للتطبيق ، وأن تصاغ بأسلوب مفهوم وجامع، يربط بين الحقائق والقوانين التي توصل إليها الباحث(٤).

ومن أشهر النظريات ذات العلاقة بتعلم اللغات وتعليمها، والتي تعتبر روافد معرفة صريحة أو ضمنية للمذاهب والطرائق المعاصرة في تعليم اللغات: النظرية البنائية (البنوية)، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية ،

---

(١) السابق.ص ٢٧٧.

(٢) جاك ريتشاردز وآخر: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات . ترجمة :د.محمود صيني ، وآخران. ص ٢٨.

(٣) السابق . ص ٣١.

(٤) د. العصيلي . مرجع سابق . ص ٢٧٤- ٢٧٥.

والنظـــرية التحويلية التوليدية ، ونظرية الفطرة . وهذه النظريات منها ما هو لغوي ، ومنها ما هو نفسي ، ومنها ما هو لغوي نفسي ، ومنها ما هو تطبيقي تعليمـــي ، وقد يطلق على بعضها مدارس ، أو مناهج ،أواتجاهات ، بدلا من مصطلح نظريات(١).

أولا طـــريقة القـــواعد والترجمة The Grammar-Translation Method:

تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة ، وهي طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها .

وســـميت هـــذه الطـــريقة بطريقة القواعد والترجمة، لأنها تهتم بتدريس القـــواعد بأسلوب نظري مباشر ، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأولى "الأم" وإليها؛ حيث يتم التدريس باللغة الأم ، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل، وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته ، باعتبار أنه هو اللغة ، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير ، كما أن الترجمة من اللغـــة الثانـــية "الهدف" إلى اللغة الأولى" الأم "هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة(٢).

منهجية الطريقة:

١-الهدف الرئيس من تعليم العربية للناطقين بغيرها، هو تمكين الدارسين مـــن قـــراءة النـــصوص المكـــتوبة بها ، والاتصال بمصادر الثقافة العربية، وفهم نصوصها.

٢-النظـــر إلى اللغة على أنها حفظ القواعد فالإلمام بقواعد اللغة العربية شـــرط لممارســـتها.ولهـــذا تقـــدم جميع القواعد النحوية والصرفية

---

(١) السابق .

(٢) السابق.ص ٢٨٠ .

بالتفصيل، مقرونة بالاستثناءات والشواذ من الأسماء والأفعال والصفات، مع قائمة بالكلمات والمصطلحات المرتبطة بها.

٣-ينبغى أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى العربية .

٤-يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم في برنامج تعليم العربية كلغة ثانية .

٥-لا يقتصر الأمر على أن يلم الطالب بقواعد العربية ، بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس . ولهذا يصرف المعلم معظم وقته في الحديث عن اللغة ، بدل الحديث بها.

٦-الاهتمام بالقراءة مع القدرة على الكتابة التقليدية من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأولى "الأم" إلى اللغة الثانية "الهدف" . وعدم الاهتمام بمهارتي فهم المسموع والكلام .

٧-التأكيد على الصحة اللغوية في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة ، وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية(*).

٨-الاهتمام الكامل بالكتاب المقرر ، واستقصاء ما فيه من قواعد ونصوص وتدريبات ، وعدم الخروج عنه أو الاستعانة بغيره .

٩-حصر التدريبات في ترجمة كلمات وعبارات وجمل غير مترابطة ، من اللغة الأم إلى اللغة الهدف والعكس .

(*) **الكفاية اللغوية** : يُعرف تشومسكي N . Chomsky الكفاية اللغوية " أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة " و التي تُمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته ، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل ، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة ، حتى و إن كان غير قادر على معرفة لماذا ، و غير قادر على تقديم تفسير لذلك .

١٠- حصر وسائل التقويم في اختبارات المقال .

١١- الإيمـــان بأن الطالب لايمكن أن يتعلم اللغة الهدف "الثانية " باللغة الهـــدف نفسها ، وإنما يتعلمها من خلال اللغة الأم ، وأن اللغة الأم مرجع أساس في ذلك .

١٢- قلـــة الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم ، ماداموا يتقنون اللغة الهدف ، ويتحدثون اللغة الأم للمتعلمين .

تقويم الطريقة (المزايا والعيوب):

في ضوء ما سبق يتبين أن عيوب هذه الطريقة أكثر من مزاياها ، ولكن مـــع ذلـــك يمكن الاستفادة من مزاياها. ويمكن تسجيل الملاحظات التالية على هذه الطريقة :

١- محـــور الاهتمام في هذه الطريقة أمران : الاتصال باللغة الثانية عن طـــريق التـــرجمة ، والتمكن من قواعدها . ومن ثم تغفل كثيرا من المهارات اللغوية الأخرى التي تتعلق بتعليم العربية لغةً ثانية .

٢- القـــراءة والكتابة يحتلان المكانة الأولى في تعليم العربية لغة ثانية ، أمـــا اســـتخدام اللغـــة فـــي الكـــلام، وما يستلزمه ذلك من فهم للغة المسموعة فهو أمر لا اهتمام به.

٣- مـــن المآخـــذ على هذه الطريقة أنها تركز على تثقيف الدارس عـــن اللغة ، أصـــولها ، وقواعدها ، وطريقة الترجمة منها وإليها . أما أن تعلمـــه اللغة ذاتها وفي مواقف حية ، فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما.

٤- استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيس من عناصر هذه الطريقة. وقـــد ثبت من الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للدارس في تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له في إتقان هذه اللغة .

٥- يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه في الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه . فلا يبذل المعلم أي نشاط إبداعي يذكر.

٦- يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب ، خاصة الممتازين منهم على تعلم اللغة. إن عدم تنويع النشاط ، وتعدد أشكاله ، يصيب الإنسان بالملل .

٧- إجراءات التقويم أيضا يسيرة ومحدودة في هذه الطريقة . فلا تتجاوز معرفة قاعدة من القواعد ، أو ترجمة نص من العربية أو إليها .

وهذه الطريقة من مزاياها أنها تناسب الأعداد الكبيرة من الطلاب ، وما على الطالب إلا أن يحضر كتابا يدرس منه ، وكراسة يكتب فيها . نضيف إلى ذلك أن هذه الطريقة تساعد الدارسين بها في تعلم اللغة الأجنبية على السيطرة على مهارتي القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرها.

ثانيا- الطريقة المباشرة The Direct Method :

ظهرت هذه الطريقة نتيجة ظهور اللسانيات الوصفة و التطور الكبير الذي أصاب علمي النفس و الإنثروبولوجيا ، و تقوم هذه الطريقة على افتراض نظري مؤداه التماثل التام في اكتساب اللغة الأم و تعلم اللغة الأجنبية ، مما يقتضي إقصاء الوسيط اللغوي المتمثل باللغة الأم من العملية التعليمية و الاعتماد على اللغة الهدف .

فالهدف الأساسي الذي تسعى إليه هذه الطريقة هي عملية تطوير القدرة على التفكير باللغة الهدف بالحوار و القراءة و عليه فإن التهجئة و النطق السليم من أهم اعتباراتها . وتقدم هذه الطريقة اللغة الأجنبية من خلال عملية التفاعل بين المعلم و المتعلم وهذا يساهم في تحرير الطالب من ظاهرة الخجل التي قد تصاحبه أثناء تعلم اللغة الأجنبية .

وسميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة ، لأنها تفترض وجود علا قة مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة ، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم ، أو تدخلها.

منهجية الطريقة:

١- أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف" الثانية" .

٢- لا تعلم إلا الجمل والكلمات المستخدمة في الحياة اليومية . فالهدف من تعلم اللغة الثانية وفقا لهذه الطريقة ، هو الاتصال مع الناس بشكل طبيعي عفوي .

٣- تقدم هذه الطريقة مهارات الاتصال اللغوي في تسلسل متدرج ، مشابهة لترتيب مراحلها لدى الأطفال في اكتساب لغاتهم الأصلية .بحيث تبدأ بفهم المسموع فترة كافية ، يليه الكلام(التحدث)، ثم القراءة ، فالكتابة ،في مراحل متأخرة .

٤- تعليم النحو بطريقة الاستقراء و الاستنباط . اعتمادا على مبدأ النحو الوظيفي .

٥- تقدم المادة اللغوية الجديدة و عناصرها شفويا .

٦- تقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء و الصور، وتقدم الكلمات الدالة على المجردات بربطها بأفكارها.

٧- ينظر أصحاب هذه الطريقة إليها بوصفها طريقة تعلم Learning method ، لا طريقة تعليم Teaching method ؛ حيث يؤكدون على ضرورة مشاركة المتعلم لاكتساب الخبرات الجديدة بنفسه . أي أن المتعلم قادر على تعلم اللغة الهدف بنفسه مباشرة دون تدخل من أحد .

٨- إعطـــاء المتعلمـــين فرصا لممارسة اللغة الهدف داخل الفصل ، وأن يكون كلامهم أكثر من كلام المعلم .

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب) :

١- التركيز على الجوانب السمعية الشفوية في تعليم اللغة.

٢- الـــربط اللغوي بين الرمز اللغوي و مضمونه و توظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية ملائمة تساعد الطالب على الاستيعاب و التذكر .

٣- تجنب أسلوب التلقين و الطريقة القياسية في تدريس القواعد و اعتماد أسلوب الاستقراء.

٤- المـــساواة بـــين اكتـــساب اللغة الأم و اللغة الأجنبية . وتلك مغالطة صريحة ، فهناك فروق بين اكتساب اللغة الأم واللغة الهدف .

٥- الاهتمام بالنحو الوظيفي .واختيار الكلمات والعبارات الشائعة .

٦- أغفلـــت الطريقة شرح قواعد اللغة المدروسة و لو بأسلوب موجز . وبالغت في مفهوم العلاقة المباشرة بين الكلمة والشيء ، وبين العبارة والفكـــرة، واهـــتمت بالمفـــردات.ممـــا يؤدي إلى فقدان التوازن بين عناصر اللغة .

٧- هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين الدارسين .

٨- التدريس بهذه الطريقة يتطلب وقتا طويلا جدا قد يستمر سنوات. وقد يصلح هذا مع الأطفال الصغار الذين يتعلمون لغة ثانية ، في حين لا تصلح لكثير من الكبار.لصعوبة استمرار الكبير في برنامج اللغة فترة طويلة.

٩- إنهـــا تقـــدم اللغـــة في مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفـــردات والتـــراكيب.. إنها تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة

أســـاس التعليم. وتحول معالجتها من مجرد نصوص جامدة في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.

١٠- إنها أول محاولة لاستخدام الحوار والسرد القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.

١١- إنها تستلزم من المعلم التجديد في عرض المادة التعليمية، والابتكار فـــي شـــرح المفـــردات والتراكيب بالشكل الذي لا يحوجه إلى لغة وسيطة.

١٢- إنهـــا الطـــريقة التـــي يعـــزى إليها فضل شيوع استعمال الوسائل التعليمـــية، وبعـــض الأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية مثل الحـــوار، واستخدام الأسئلة والأجوبة، والتقليد، والإملاء، واستنتاج القواعد اللغوية من النص.

١٣- يتزايد مع هذه الطريقة دوافع الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية، بعد أن كانوا يتسربون من برامجها.

١٤- من مشكلات هذه الطريقة أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير فـــي مواقـــف غيـــر مخططة أحيانا، مما يترتب عليه انطلاق غير محمـــود، سواء من حيث استخدام الكلمات، أو تركيب الجمل. وهذا مـــن شـــأنه أن يخلـــط الطالب بين لغته الأولى واللغة الثانية فينسج تراكيبه اللغوية المألوفة في لغته بمفردات من اللغة الجديدة.

١٥- ويترتب على هذا الأمر تعرض الدارس لمشكلات كثيرة عند بداية تعلمـــه للغة في شكل منظم وفي مواقف مضبوطة، إذا كان قد تعود على حرية التحدث والانطلاق في التعبير دون قيود تحده.

١٦- إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة سلاح ذو حدين. إذ قد يواجه المعلـــم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان الدارسين باللغة

الجديـــدة. وعـــدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه في هذه الحالة سوى خلط في المفاهيم وخطأ في التعلم.

١٧- إن اســـتعمال هـــذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى، من تعلم اللغة ولا مجال لها في المراحل التالية.. وإذا كان لهذه الطريقة من فـــضل في تطوير تعليم اللغة الثانية للمبتدئين فلا فضل لها يذكر في تعليم اللغة الثانية للمتقدمين.

١٨- ثـــم ما أكثر المشكلات التي يواجهها المعلم نفسه عند استخدامه هذه الطـــريقة. ليس كل معلم يستطيع استخدامها. إذ لا بد له أن يكون ذا ثـــروة لغـــوية فائقة في اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير في بدائل عـــندما يطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم. كما أن عليه أن يكـــون ذا شخصية مبتكرة تجدد دائما من أساليب عرض المادة التعليمية.

ولعـــل إغفـــال هذه الطريقة لمبدأ الترجمة من وإلى اللغة الثانية سبب من أســـباب عـــدم الاتـــصال بالتراث. فضلا عما في هذا من حرمان للطالب من القدرة على ترجمة آداب الشعوب ونقل ثقافتها.

ثالثا- الطريقة السمعية الشفوية: The audio – lingual

النشأة:

الطـــريقة الـــسمعية الـــشفوية ظهرت نتيجة عدد من الأسباب والعوامل السياسية والعلمية ، التي يمكن أن نوجزها في الآتي:

- الحاجـــة إلـــى الاتصال الشفهي المباشر بين الأمم،بعد الحرب العالمية الثانـــية، وعـــدم الاعتماد على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات القومية .
- عجز الطرائق السابقة ، وبخاصة طريقة الترجمة والقواعد عن تحقيق

المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة .

- التطور في الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين الذي انتهى بالتزاوج أو التكامل بين النظرية البنيوية الوصفية Structuralism في علم اللغة والنظرية الحسية السلوكية Behaviorism في علم النفس، وتبلور – نتيجة لذلك– اتجاه لغوي نفسي عرف بالاتجاه السلوكي البنيوي، ذلك الاتجاه الذي ينظر إلى اللغة نظرة شفهية شكلية.

- تطور الدراسات في علم الإنسان وثقافات الشعوب أو الأنثروبولوجيا ، وقيام عدد من علماء اللغة وعلماء النفس بدراسة اللغات الهندية الأمريكية غير المكتوبة؛ مما فرض على الأمريكيين التعامل مع الناطقين بها شفهيا.

- ويمكن أن نقول إن أصول هذه الطريقة ترجع إلى علماء اللسان البنيويين وعلماء الأنثروبولوجيا الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر .

- وقد سميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي.

- **وقد أقامت هذه الطريقة على عدة مبادئ من اللسانيات الوصفية وأهمها ما يلي :**

١- اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب . حيث تنظر إلى اللغة على أنها بنية شكلية وظاهرة شفهية ؛ الأصل فيها الكلام الشفهي. وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي .

٢- اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى . بناء على قوانين المثير والاستجابة

والتعزيز والمحاكاة وغيرها.

٣- تـــؤكد هـــذه الطريقة على تعليم اللغة ذاتها لا تقديم معلومات عن اللغة،أي ضرورة تقديم اللغة كما يتحدثها الناطقون بها من غير شرح أو تعليل فلسفي لقواعد اللغة .

٤- اللغـــة مـــا يقوله المتكلم الأصلي لا النموذج المثالي . فهذه الطريقة تهـــتم بالعبارات الاجتماعية السائدة في مجتمع اللغة الهدف، كما تهتم بالمواقف اللغوية.

٥- مـــراحل التعليم تبدأ بالحفظ يليه التقليد ثم القياس.أمـــا التحليل فيأتي في مرحلة متأخرة.

٦- تقـــديم قـــواعد اللغـــة مـــن خلال نصوص وحوارات بأساليب غير مباشرة.

٧- يتم تعلم الكلمات من خلال السياق .

٨- الاهـــتمام بالـــصحة اللغوية ، وبخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتهـــا . والاســـتعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى ؛ للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج ، المختلفة في الصفة، كالسين والصاد والدال والضاد والتاء والطاء .. ووضعها في كلمات .

٩- اللغـــات مخـــتلفة ، ولهذا ينبغي أن يسبق تعليم اللغة دراسة وصفية تحليلية تقابلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلمـــين، في كل من الأصـــوات والـــصرف والنحو والدلالة ، والأنماط الثقافية ، ثم تبنى المـــواد المقدمـــة فـــي الكـــتاب المقرر على أساس من نتائج التحليل التقابلي؛ للتمييز بين العناصر المشتركة والمختلفة في اللغتين، ويركز علـــى العناصـــر المختلفة لأنها تمثل صعوبة لدى المتعلم نتيجة تدخل اللغة الأم في اللغة الهدف .

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب) :

١- تقديم المادة الجديدة في حوار.

٢- الاعتماد على المحاكاة و تذكر العبارات و زيادة التعلم .

٣- تعليم الأنماط البنائية باستخدام أمثلة مكررة .

٤- عـــدم الاهتمام بالشروح النحوية، فالنحو يعلم بالقياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي .

٥- الاهتمام الكبير بالنطق. أو الجانب الشفوي من اللغة .

٦- تحديد المفردات تحديدا صارما و تقديمها في سياق .

٧- تأكـــيد الإكـــثار مـــن اســـتعمال اسطوانات التسجيل و معامل اللغة والمعينات البصرية.

٨- عدم السماح للمعلم باستعمال اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة

٩- تـــشجيع المتعلمـــين على إنتاج لغة خالية من الأخطاء و خاصة من الناحية الصوتية .

١٠- تعزيز الاستجابات الناجحة مباشرة .

١١- الإفراط في التدريب بأساليب آلية.

١٢- الابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية.

١٣- عدم السماح بارتكاب الأخطاء.

١٤- الاقتصار على تدريس الجمل و الكلمات الجديدة .

١٥- الفصل التام بين مهارات اللغة .

لقـــد سيطرت هذه الطريقة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية فترة طويلة ، امتدت إلى نهاية العقد السابع من القرن العشرين ، وقد لاقت خلال هذه الفترة

رواجـــا مـــنقطع النظيـــر، وقـــد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروته في نهاية الـــستينيات مـــن القـــرن العـــشرين ، حتى أطلق عليها الطريقة العلمية لتعليم اللغات.

وقـــد ظهرت آثار هذه الطريقة في إعداد المناهج وتأليف الكتب وأساليب التقويم وتدريب المعلمين. واعتقد الكثير من المعلمين والخبراء والمتخصصين أن نـــتائج تعلـــيم اللغـــة بهذه الطريقة سوف تحقق الأهداف المرسومة، ولكن النـــتائج جاءت مخيبة للآمال ، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الفشل قلة الاهتمام بشعور المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة ، فلم يستجيبوا لأنـــشطة هـــذه الطريقة برغبة صادقة . مما حول كثيرا من هذه الأنشطة إلى حـــركات آلية . نتيجة لذلك شعر المتخصصون والمعلمون بالشك في صلاحية هـــذه الطـــريقة لتعلـــيم اللغات الأجنبية ، ثم أعادوا النظر في المبادئ اللغوية والنفـــسية والتربوية التي قامت عليها . وعلى الرغم من أن هذه الطريقة بدأت تختفـــي مـــن الميدان في تعليم اللغات الأجنبية في الدول الغربية ، إلا أنها لا تزال تحكم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومناهجها ومقرراتها ؛ لأن معظم مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها الأولى وضعت على أساس من هـــذه الطـــريقة ، ولـــم يـــشأ أو لم يستطع القائمون على برامج تعليم العربية ومعاهدها تغيير هذا الواقع ، لأسباب كثيرة [١].

رابعا: طريقة القراءة The Reading Method:

- النشأة:

انتـــشرت هـــذه الطـــريقة فترة من الزمن ،إذ يرجع التفكير في هذه الطـــريقة إلى عدد من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربع الأول مـــن القرن العشرين، وبخاصة في أوروبا والشرق الأوسط ، ونجحت في فك

---

(١) د. عبد العزيز العصيلي ، مرجع سابق .ص ٣٣٧-٣٣٨ .

عقدة لسان الطالب ، ومكنته من ترديد كلمات وعبارات معينة باللغة الأجنبية. ولقد انتشرت في ظروف كان محور العمل فيها تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها. وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى.

غير أن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثرمن الدراسة بهذه الطريقة لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال .

ملامح الطريقة:

من الممكن إيجاز أهم الملامح طريقة القراءة فيما يلي:

١- الهدف من تعلم اللغة وفقا لهذه الطريقة ، هو القدرة على فهم المقروء فهما دقيقا.

٢- تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطلاب فيها على بعض المهارات الصوتية. فيستمعون لبعض الجمل البسيطة. وينطقون بعض الأصوات والجمل. حتى يألفوا النظام الصوتي. انطلاقا من مبدأ مؤداه، أن الصورة التي يكونها المرء عن النظام الصوتي للغة سوف نسهم في تنمية مهاراته في الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة.

٣- بعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة. يقرؤها في نص. ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب.

٤- بعد ذلك يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمة.

٥- تنقسم القراءة من بعد ذلك إلى نوعين: قراءة مكثفة وموسعة لكل منهما هدفه ولكل إجراءاته. فالقراءة المكثفة تأخذ مكانها بين جدران الفصل وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة وما تحتاجه هذه المهارات من

ثـــروة لفظـــية ومعـــرفة بالقواعد النحوية... وفي هذا النوع من القراءة تنمى مهـــارات فهـــم المقـــروء عند الدارس تحت إشراف المعلم في الفصل.. ... فيراقب تقدمه ويقف على الصعوبات التي تواجهه ويساعده على تذليلها.

٦- أمـــا بالنـــسبة للقراءة الموسعة فتتم خارج الفصل. صحيح أن المعلم يوجه الطلاب لها ويحدد لهم ما يقرؤونه ثم يناقشهم فيه. إلا أن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم.

٧- الاهتمام بالقراءة الصامتة،أو القراءة من أجل الفهم ، وتدربي الطلاب على الاستفادة منها،بوصفها منطلقا لتنمية المهارات الأخرى بصورة سليمة .

٨- الاهـــتمام بالمفـــردات وتقديمها للدارسين بأساليب متدرجة، من حيث السهولة والصعوبة والشيوع .

٩- التقليل من شرح القواعد الصرفية والنحوية .

١٠- الاعـــتماد علـــى كتاب أساسي واحد في كل مرحلة ، يسمى كتاب القراءة. ويضاف إليه كتب للتدريب على القراءة ، والكتابة ، والمحادثة .

١١- يـــسهم هـــذا النوع من القراءة الموسعة في وصل الطالب بالتراث العربـــي(لمـــن يـــتعلم العربية لغة ثانية) ومن ثم يزداد فهمة للثقافة العربية وتقديره لها.

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب):

في ضوء الملامح السابقة لطريقة القراءة يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

١- لـــيس في هذه الطريقة جديد . إن أساسيات العمل في بعض طرائق الـــتدريس الأخرى توظف في هذه الطريقة. ولعل تركيزها على مهارة القراءة هو ما أعطاها بروزا تختلف بها عن غيرها.

٢- لا تـــرفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى. وهذا، مأخوذ من طريقة النحو والترجمة.

٣- تتبع في هذه الطريقة خطوات شبيهة إلى حد ما بما يتبع في تعليم اللغة الأولى. فتدريس القراءة في برنامج تعليم العربية لغةً ثانية ، خاصة في المستويات المتقدمة، يشبه تعليم القراءة في برنامج تعليم العربية لغةً أولى.

٤- ينسب لهذه الطريقة الفضل في وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمية. فليست كل كلمة ولا أي جملة بالتي تجد مكانا في الدرس.. من هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكرارها وظهر استخدام قوائم المفردات في مثل هذا الأمر.

٥- لم تنشأ هذه الطريقة استجابة لتغيرات في المفاهيم اللغوية، أو نظريات علم النفس وإنما ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملي. إذ كانت حاجة الدارسين لتعلم القراءة باللغة الثانية أشد من حاجتهم لغيرها من المهارات.

٦- قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقا من أغراض خاصة، وهى هنا تعليم القراءة.

٧- ينسب لهذه الطريقة أيضا الفضل في التفكير في مجموعة كتب للقراءة الإضافية والتي تبنى على أساس متدرج ، يبدأ بما حصله الطالب في الفصل ، وينمى بعد ذلك رصيده اللغوي ، ويكون ذلك من خلال مادة مطبوعة يستمتع بهاو يثري بها لغته.

٨- القراءة الآن مطلب من مطالب التقدم عند الإنسان المعاصر. فالمطابع تخرج كل يوم آلاف إن لم يكن ملايين المطبوعات. وإذا لم يكن الفرد مزودا بالقدرة على القراءة تخلف عن ركب الحضارة. وطريقة القراءة بلا ريب تطرق هذا الباب، إذ تيسر للطالب إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة حين تزوده بمهارات القراءة.

٩- تسهم هذه الطريقة في تنمية الإحساس بالتقدم الذاتي.. إذ يترك لكل

طالب الحق في قراءة مواد القراءة الموسعة. في الوقت الذي يريد. وبالكمية التي يقدر عليها. ثم يتدرب على تقويم نفسه. وكما نعلم فإن التدرب على التقويم الذاتي أمر يحتاجه كل متعلم في عصرنا الراهن.

١٠- مع كل ما سبق فلهذه الطريقة مثالب. منها أن اعتبار القراءة المهارة الأساسية التي يدور حولها تعليم العربية بوصفها لغة ثانية قد يأتي بعكس ما يرجى منها، عندما يكون الدارس نفسه مفتقرا إلى مهارات القراءة في لغته الأولى. إن صعوبات القراءة باللغة الأولى تنتقل بدورها عند القراءة باللغة الثانية.

١١- يضاف إلى هذا أن مواد القراءة الموسعة تستلزم من الكفاءة في الإعداد ما يضمن لها تحقيق هدفها، سواء من حيث اختيار الموضوعات التي تهم الدارسين، أو من حيث ضبط المفردات التي تحشد بها النصوص، أو من حيث التحكم في التراكيب. أو غير ذلك من جوانب.

١٢- إن الحجة التي يستند إليها أنصار طريقة القراءة هي أنها أنفع طريقة لتزويد ما يلزمه من مهارات في اللغة الثانية. وفي برنامج محدود الزمن. إنها تسلحه بما يمكن أن ينطلق به بعد ذلك في حياته عندما يترك هذا البرنامج قصير الزمن.

١٤- وأخيرا.. فإذا كانت طريقة القراءة قد نجحت في فترة ما ، لكن بدأ العزوف عنها ينتشر بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوي بالناطقين بلغات أخرى. وبعد أن تزايد اهتمام الناس بتعلم مهارتي الاستماع والكلام لتحقيق الاتصال الفعلي بالناس وليس مجرد قراءة تراثهم.

خامسا: المذهب المعرفي : The Cognitive Approach

النشأة:

تتردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات، منها: النظرية المعرفية،

ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية. وترجمها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية. ومنها المدخل المعرفي لتكوين العادات.

بـــدأ التفكيـــر في هذه النظرية في منتصف الستينات كرد فعل لأمرين: أولهـــا النقد الشديد الذي وجه للطريقة السمعية الشفوية. وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو التحويلي التوليدي ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي.

وتتأســـس هـــذه النظرية على أن المتعلم بمجرد أن تتوفر لديه درجة من الـــسيطرة الواعـــية على تراكيب لغة ما، فسوف تنمو عنده إمكانات استعمالها بـــسهولة ويـــسر فـــي مواقف ذات معنى. ويعني هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتسابا.

ولقد قارن "كارول" بين مبادئ الطريقة السمعية الشفوية، ومبادئ النظرية المعرفية، وبين تصور هذه النظرية لعملية تعلم اللغة. في قوله :«إن تعلم اللغة إنمـــا هـــو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية. وذلك من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفيا».

ملامح الطريقة:

١- تهـــدف هذه الطريقة إلى بناء الكفاية اللغوية(*) لدى المتعلم ، بحيث تقترب من كفاية الناطقين باللغة الهدف .

٢- الوســـيلة النموذجـــية لبناء هذه الكفاية هي السيطرة على قواعد اللغة

(*) **الكفاية اللغوية** :ويقصد بها الكفاية النحوية . و يُعرف تشومسكي N . Chomsky الكفاية اللغوية " أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة " و التي تُمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته ، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة ، حتى و إن كان غير قادر على معرفة لماذا ، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك .

الهـدف ونظامهـا فـي الأصوات والنحو والصرف والدلالة ، بأساليب عقلية معرفية ، يتمكن من خلالها توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل .

٣- يـبدأ الدرس بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها. أي تتبع الطريقة الاستنباطية في تعليم اللغة. والهدف من هذه الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع.

٤- يتـبع هـذه التدريـبات أوجه نشاط لغوي أخرى تحت اسم الكفاية الاتـصالية. هذه الأنشطة تقدم في مواقف ذات معنى. وتشتمل على حوارات وألعاب لغوية وغيرها.

٥- تستخدم اللغة الوسيطة بالطبع منذ الحصة الأولى. إذ يتم عن طريقها شـرح القاعـدة وتوضـيح أبعـاد النظام اللغوي للعربية باعتباره جديدا على الدارسين.

٦- لـيس الهدف من تدريس القواعد حصر المواقف التي يمكن أن يمر بهـا الطالـب ومن ثم تدريبه عليها. فهذا أمر لا يمكن حدوثه. إما الهدف هو تدريب الطالب على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة .

٧- على المعلم تنمية القدرات الذهنية عند الطلاب في مجال تعلم اللغة. علـيه أن يدربه على أسس الاستنتاج، وقواعد الاستقراء، ومجالات التطبيق، ومبادئ التعميم. وذلك بالطبع من خلال شرح مفصل للقواعد.

٨- تـصحيح الأخطاء جزء لا يتجزأ من النشاط اللغوي في الفصل. إن مـن المـتوقع إن يستخدم الطالب اللغة بمجرد وعيه بقواعدها. ومن المتوقع أيضا أن يكون استخدامه للغة دقيقا. إلا أن هذا بالطبع يجعل توقع الخطأ أمرا لا مفر منه. وحينئذ لا بد من تصويبه حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم .

٩- يمر تعليم اللغة في ضوء هذه النظرية بخط واحد يبدأ بالفهم الواعي، وينتهـي بالممارسـة وبدراسـة التراكيب مجردة ليراها بعد ذلك مستعملة في

سياق. وتعد المواد التعليمية، حسب هذه النظرية ، وفق المنهج الاستنباطي (أو الاستنتاجي أو القياسي). فتبدأ بعرض التراكيب والدلالات والوظائف ثم التدريبات ثم القراءة.

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب):

في ضوء الملامح السابقة للطريقة المعرفية يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

١- تولي النظرية المعرفية اهتماما بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد. وهي بذلك تخالف كلا من طريقتي النحو والترجمة، والسمعية الشفوية، اللتين توليان اهتماما بمهارات لغوية على حساب أخرى.

٢- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها. ونظام اللغة هنا لا يعني القواعد النحوية فقط، وإنما يشمل نظامها الصوتي، وقواعدها النحوية، وأنماط مفرداتها. والتأكيد على ضرورة هذه السيطرة يستلزم إعادة النظر في مدخلات العملية التعليمية عند تدريس لغة ثانية. إنها مدخلات ينبغي أن يتوفر فيها عنصر الفهم. وهذا من شأنه أن يساعد الفرد على التوظيف الأمثل لكفاءة قدرته العقلية في تعلم اللغة.

٣- يضمن لنا هذا الأمر أن تكون ممارسة الفرد للغة ممارسة واعية. وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية.

هذا، ومن شأن الممارسة الواعية للغة تقليل احتمالات الخطأ إذ تتكون لدى الطالب مصفاة، إن جاز استخدام هذا التشبيه، تمر من خلالها أنماط اللغة قبل أن تصدر على لسانه.

٤- تلتزم هذه النظرية بالمنهج التقليدي المبني على الاستنتاج في تعلم اللغة. وهذا المنهج نفسه قد واجهته انتقادات كثيرة.

٥- إن المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة، وضرورة السيطرة

الواعية على نظامها الصوتي والنحوي والدلالي يجعل مهمة المعلم إلى حد ما صعبة.إذ يستلزم هذا أن يكون المعلم نفسه على قدر كبير من الإلمام بهذا النظام والقدرة على شرحه بلغة الطلاب، وقد يكون مجيدا لها.

٦- كما أن التركيز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها قد يقلل من النظرة إلى المهارات اللغوية الأخرى. ويضعف من التركيز عليها خاصة مهارات الاتصال الفعلي. إن الاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكون على حساب تمثل المعاني المرتبطة بالمواقف الاتصالي. وهذه المعاني هي ما يطرأ على ذهن المتكلم حين يرسل رسالته وفي ذهن السامع حين يستقبلها.

سادسا- المذهب الاتصالي : Communicative Approach

النشأة:

قامت هذه الطريقة ردا على الطريقة السمعية الشفوية وكان هدفها تجاوز الأخطاء التي وقعت فيها الطريقة السمعية الشفهية، تجاوز قصور النظرية المعرفية (التحويلية) ، وذلك بالتركيز على الجانب الاتصالي للغة.

ملامح الطريقة:

تقوم هذه الطريقة على الوظيفة الأساسية للغة وهي بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة : الكفاية النحوية ، كفاية الخطاب ، الكفاية اللغوية الاجتماعية ، الكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم العام للاتصال.

وتستطيع أن تقول إن الكفاية الاتصالية Communicative Competence تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين ، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال،من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك ، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها[١].

---

(١) د العصيلي ،أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .ص٣٥٧.

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب):

- التوازن بين المعلم و المتعلم و المواد التعليمية في أثناء التدريس.
- معظم الأنشطة و الأساليب المقدمة في الصف صالحة لجميع المستويات اللغوية إذا قدمت بطريقة متدرجة .
- كثرة الأنشطة تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- إن الطريقة التواصلية بتركيزها على الوظائف اللغوية و المواقف الاجتماعية، إنما تقوم على حضارة تلك اللغة، و إنه لا يمكن في تعليم اللغات خصوصا خارج أوطانها خلق بيئة أجنبية كاملة.
- تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين المتعلم من إتقان اللغة الأجنبية اتقانا كأنه واحد من الناطقين الأصليين بها.
- الطريقة التواصلية تعني توافر المعلم العالي الكفاية في اللغة الأجنبية الذي تقارب كفاءته كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة ، و مثل هذا المعلم نادر الوجود .

سابعا- الطريقة الصامتة: The Silent Way

وتقوم هذه الطريقة على أن يكون المعلم صامتا لمعظم الوقت ، ويقوم بتشجيع المتعلمين على النطق والكلام باللغة الهدف مستعينا بالوسائل المعينة. وهنا يتيح فرصة كبيرة للمتعلمين على التفكير والاكتشاف والربط بدلا من التلقين والترديد والحفظ.

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب):

- تهتم هذه الطريقة بتعليم اللغة الهدف في غير بيئتها الأصلية.
- وضوح الأهداف لدى معلم اللغة .
- السعي إلى بناء عادات تعليمية سليمة لدى المتعلم الأجنبي منذ بداية

البرنامج.

- الاهتمام بالجوانب الوظيفية للغة .
- السعي إلى بناء مهارات لغوية سليمة منذ البداية.
- الاهتمام بالتعلم التعاوني.
- الاهتمام بالوسائل التعليمية كالرسم مثلا.
- أغفلت هذه الطريقة ثقافة اللغة الهدف و أساليب التعامل مع أصحابها.
- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- هذه الطريقة لا تحقق أهداف المتعلم الخاصة.
- حرمان المتعلمين من المادة اللغوية والمواقف الطبيعية للغة فضلا عن حرمانهم للدخل اللغوي الذي يعد الأساس في اكتساب اللغة.

ثامنا – تعلم لغة الجماعة :C0mmunity Language Learning

وتقوم هذه الطريقة على مجموعة من الأفكار المتعلقة بالمتطلبات النفسية للتعلم الناجح وهي ما يلي :

- الشعور بالأمان والاستقرار وذلك من أجل الانخراط في المجتمع.
- الانتـــباه و تحقيق الذات : لأن فقدان الانتباه مؤشر على عدم مشاركة المتعلم في عملية التعلم، كما أن التعزيز الذاتي مؤشر لتأكيد الذات لدى المتعلم .
- الحفـــظ و التذكر و التأمل : فالحفظ دليل على مشاركة المتعلم و التأمل شعور داخلي ومؤشر على آثار التعلم لدى الدارس.

تقويم الطريقة(المزايا والعيوب):

- الاهتمام بالجوانب الإنسانية في تعليم اللغة.

- الاهـــتمام بالمتعلم و مراعاة لغته الأم و خلفيته الثقافية، حيث يقدم كل طالب ما يرغب في التعبير عنه بلغته الأم إلى المعلم بصوت مرتفع ، ثم يقترب المعلم من الطالب ويهمس في أذنه ما يقابله باللغة الهدف ، ثم يردد الطالب كلام المعلم باللغة الهدف بصوت مرتفع .
- لا يزيد عدد الطلاب في الفصل عن خمسة عشر طالبا ، يقسمون إلى مجموعات لا تتعدى الواحدة منها خمسة طلاب ، وكل مجموعة تمثل جماعـــة من جماعات اللغة الهدف ، يجلس أفرادها على شكل حلقة ، والمعلـــم يـــراقبهم عن بعد ، ويساعدهم في نطق الكلمات والعبارات، وتـــرجمتها مـــن اللغة الأم إلى اللغة الهدف. ويكون تدخله عند حاجة الدارسين إليه .
- الاهتمام بالعلاقة بين المتعلم و المعلم .
- تقديم الطلاقة اللغوية على الصحة النحوية .
- هذه الطريقة تعطي المتعلمين حرية اختيار الموضوعات.
- لا تعـــتمد هـــذه الطريقة على منهج ولا على كتاب مقرر، و إنما تعتمد على رغبات المتعلمين.
- هـــذه الطـــريقة لا تراعـــي الفروق الفردية بين المتعلمين ، لأنها تهتم بالجوانب الإنسانية في المهارات الشفوية .
- ارتـــباط هـــذه الطـــريقة بالإرشاد النفسي ؛ فالمعلم يقوم بوظيفة الخبير المرشد .
- التشكيك في نجاح فلسفة الإرشاد النفسي في تعليم اللغات الأجنبية.
- تعلم اللغة بهذه الطريقة تعليم ناقص ؛ لأن برنامج المتعلم ينتهي ببعض المفاهـــيـــم العامـــة و بعض التراكيب المستعملة في عملية الاتصال ،

لكـــن حـــصيلته اللغوية غير كافية ، بالإضافة إلى ضعفه في مهارتي القراءة و الكتابة.

تاسعا – الطريقة الطبيعية: Natural Method

تقـــوم هذه الطريقة على وضع تصور لتعليم اللغة الهدف على أساس من المـــبادئ الطبيعـــية التي حددها الباحثون في ميدان الدراسات السابقة باكتساب اللغة الثانية.

وتنطلق هذه الطريقة من خمس فرضيات هي:

- فرضية التفريق بين عمليتي اكتساب اللغة و تعلمها: تزعم هذه الفرضية بـــأن هـــناك أسلوبين مختلفين تماما لتطوير الكفاية في اللغة الثانية أو الأجنبـــية . أولهما الاكتساب وهو الأسلوب الطبيعي، ويوازي اكتساب اللغـــة الأولـــى لدى الأطفال . ويشير الاكتساب إلى عملية لا شعورية تـــشمل الـــتطور الطبيعـــي للكفايـــة اللغوية من خلال استيعاب اللغة واســـتعمالها في التواصل الهادف . وفي المقابل يشير مصطلح التعلم إلـــى عملـــية يتم فيها تعلم شعوري لقواعد اللغة ينتج عنه وعي بصيغ اللغـــة ، وقدرة على التعبير عنها . ويعتبر التدريس المنهجي ضروريا لحـــدوث الـــتعلم .كمـــا يساعد تصحيح الأخطاء على تطوير القواعد المتعلمة.
- فرضـــية الـــتدرج الطبيعي في اكتساب اللغة : ويقصد بها أن اكتساب اللغة عند المتعلم يتم وفق تدرج طبيعي فطري لدى المتعلم.
- فرضية المراقب أو المراقبة : وذلك من خلال مراقبة المتعلم نفسه في أثـــناء الكلام ، حتى لا يقع في الخطأ ، و تصويب الخطأ بعد الوقوع فـــيه ، وذلـــك وفق ثلاثة شروط هي (توفير الوقت لاختيار القاعدة المتعلمة ، و الاهتمام بالشكل أو الصيغة ، و معرفة القواعد) .

- فرضـــية الـــدخل اللغوي : ونعني به ضرورة تعرض المتعلم إلى دخل لغـــوي مفهـــوم يكـــون في مستوى الدرس أو يزيد عنه قليلا ، ذا علاقة بالموضوع و السياق اللغوي ، وغير مبني على القواعد المفروضة.

- فرضية المرشح الانفعالي : و هو جهاز نفسي و همي يقصد به خضوع الدخل اللغوي للحالة النفسية لدى المتعلم :

كالتوتـــر : إذ إن انخفـــاض التوتـــر لـــدى الطالب في الصف يؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية .

والدافعية : فالطلاب ذوي الدافعية العالية يمتازون بالأداء الحسن .

و مـــستوى الـــثقة بالنفس : فالدارسون الذين يتمتعون بالثقة في النفس ، ولديهم صورة طيبة عن أنفسهم هم الأكثر نجاحا .

فهذه العوامل تتحكم في اتساع هذا المرشح و انقباضه أو انغلاقه في أثناء تلقي الدخل اللغوي .

تقويم الطريقة (المزايا والعيوب):

- مـــراعاة التدرج الطبيعي في اكتساب اللغة و الاهتمام بالدخل اللغوي المفهوم.
- الإهـــتمام ببناء الكفاية الاتصالية منذ المراحل الأولى من التعلم، و إن كانت هذه الكفاية لا تتعدى المستوى المتوسط .
- اطـــلاع المتعلمين على أهداف البرنامج و ما يمكن أن يصلوا إليه من مستوى في اللغة الهدف.
- تـــرتيب مراحل التدريس ، مما يتيح للمعلم عملية تنظيم الدخل اللغوي كما يتيح للمتعلم استيعابه .
- مراعاة رغبات المتعلمين وأهدافهم عند اختيار الأنشطة.

- تعـــتمد هـــذه الطريقة على نظرية "كراشن" و التي تفصل بين عمليتي الاكتساب، والتعلم. حيث الاكتساب عملية لا شعورية ، والتعلم عملية شعورية، في استيعاب اللغة واستخدامها.
- الاهتمام بالطلاقة اللغوية و إغفال الصحة اللغوية ، و تحاشي تدريس القواعد مما يؤدي إلى وقوع أخطاء في النطق و القواعد .
- عـــدم تـــصويب الأخطـــاء أثناء وقوع المتعلم فيها مما يؤدي إلى عدم الاكتراث بها و قد يؤدي كثرتها إلى التحجر اللغوي.
- اعـــتماد هذه الطريقة على الجوانب الشفهية ، و هذا يؤدي إلى صعوبة فـــي أثناء تعلم الكتابة . - الاستمرار في تدريس اللغة بهذه الصورة و الاقتـــصار على الجوانب الشفهية يؤدي إلى عدم اتقان المتعلم للعناصر اللغوية ، و بخاصة الجوانب الكتابية و النحوية و الصرفية.

ملخص الوحدة الرابعة

المقصود بطرائق تدريس اللغات:

يقصد بطرائق تدريس اللغات ، بما فيها اللغة العربية : تدريس المهارات اللغـوية Language Skills والتي غالبا ما تصنف في أربع مهارات، هي: فهـم المسموع ، والتحدث (الكلام) ، والقراءة ، والكتابة؛ و**الطريقة** هنا تعني: الخطـة العامـة لعرض المادة اللغوية بصورة منظمة ، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطة أي جزء آخر ، ويكون ذلك كله مبنيا على المذهب الذي نختاره . فالمذهب بدهي والطريقة إجرائية .

فالطـريقة شاملة يستعان بها في تحقيق الهدف المنشود ، وتتطلب عددا مـن الخطـوات والإجـراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل وخارجه ، وتـرتبط بطريقة إعداد المنهج ، وتأليف الكتاب المقرر ، واختيار موضوعاته وتنظيمها ، ووسائل التقويم ، وتقنيات التعليم .

أولا طـريقة القـواعد والترجمة The Grammar-Translation Method:

تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة ، وهي طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها .

وسـميت هـذه الطـريقة بطريقة القواعد والترجمة، لأنها تهتم بتدريس القـواعد بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأولى "الأم" وإليها؛ حيث يتم التدريس باللغة الأم، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل ، وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته ، باعتبار أنه هو اللغة ، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير ، كما أن الترجمة من اللغـة الثانـية "الهدف" إلى اللغة الأولى" الأم "هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة.

من المآخذ على هذه الطريقة أنها تركز على تثقيف الدارس عـن اللغة ، أصـولها ، وقـواعدها ، وطريقة الترجمة منها وإليها . أما أن تعلمه اللغة ذاتهـا وفـي مواقف حية ، فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما. كذلك ، استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيس من عناصر هذه الطريقة. وقد ثبت مـن الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للدارس في تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له في إتقان هذه اللغة .

ثانيا- الطريقة المباشرة The Direct Method :

ظهرت هذه الطريقة نتيجة ظهور اللسانيات الوصفة والتطور الكبير الذي أصـاب علمـي الـنفس و الإنثروبولوجيا ، وتقوم هذه الطريقة على افتراض نظـري مؤداه التماثل التام في اكتساب اللغة الأم و تعلم اللـغة الأجنبية ، مما يقتـضي إقـصاء الوسـيط اللغوي المتمثل باللغة الأم من العملية التعليمية و الاعتماد على اللغة الهدف .

فالهـدف الأساسي الذي تسعى إليه هذه الطريقة هي عملية تطوير القدرة علـى التفكيـر باللغـة الهدف بالحوار و القراءة و عليه فإن التهجئة و النطق الـسليم من أهم اعتباراتها . وتقدم هذه الطريقة اللغة الأجنبية من خلال عملية الـتفاعل بين المعلم والمتعلم وهذا يساهم في تحرير الطالب من ظاهرة الخجل التي قد تصاحبه أثناء تعلم اللغة الأجنبية .

وسـميت هـذه الطريقة بالطريقة المباشرة ، لأنها تفترض وجود علاقة مباشـرة بـين الكلمـة والشيء أو بين العبارة والفكرة ، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم ، أو تدخلها.

من عيوب هذه الطريقة ، المساواة بين اكتساب اللغة الأم و اللغة الأجنبية تلـك مغالطـة صريحة ، فهناك فروق بين اكتساب اللغة الأم واللغة الهدف . كـذلك ، أغفلـت الطريقة شرح قواعد اللغة المدروسة و لو بأسلوب موجز بالغت في مفهوم العلاقة المباشرة بين الكلمة والشيء ، وبين العبارة والفكرة ،

واهتمت بالمفردات.مما يؤدي إلى فقدان التوازن بين عناصر اللغة.أيضا، فإن هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين الدارسين .

ثالثا-الطريقة السمعية الشفوية: The audio – lingual

الطـــريقة الـــسمعية الـــشفوية ظهرت نتيجة عدد من الأسباب والعوامل السياسية والعلمية ، التي يمكن أن نوجزها في الآتي:

- الحاجـــة إلـــى الاتصال الشفهي المباشر بين الأمم،بعد الحرب العالمية الثانية.
- عجز الطرائق السابقة ، وبخاصة طريقة الترجمة والقواعد عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة .
- التطور في الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين .
- ويمكـــن أن نقـــول إن أصـــول هذه الطريقة ترجع إلى علماء اللسان البنيويـــــين وعلماء الأنثروبولوجيا الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر .

قـــد ســـميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي .

لقـــد سيطرت هذه الطريقة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية فترة طويلة، امتدت إلى نهاية العقد السابع من القرن العشرين، وقد لاقت خلال هذه الفترة رواجـــا مـــنقطع النظيـــر، وقـــد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروته في نهاية الستينيات من القرن العشرين، حتى أطلق عليها الطريقة العلمية لتعليم اللغات.

وقـــد ظهرت آثار هذه الطريقة في إعداد المناهج وتأليف الكتب وأساليب التقويم وتدريب المعلمين. واعتقد الكثير من المعلمين والخبراء والمتخصصين أن نـــتائج تعلـــيم اللغـــة بهذه الطريقة سوف تحقق الأهداف المرسومة، ولكن النـــتائج جاءت مخيبة للآمال، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الفشل

قلة الاهتمام بشعور المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة ، فلم يستجيبوا لأنـــشطة هـــذه الطريقة برغبة صادقة . مما حول كثيرا من هذه الأنشطة إلى حـــركات آلية . نتيجة لذلك شعر المتخصصون والمعلمون بالشك في صلاحية هـــذه الطـــريقة لتعلـــيم اللغات الأجنبية ، ثم أعادوا النظر في المبادئ اللغوية والنفسية والتربوية التي قامت عليها .

رابعا: طريقة القراءة The Reading Method:

انتـــشرت هـــذه الطـــريقة فترة من الزمن ،إذ يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربـــع الأول من القرن العشرين ، وبخاصة في أوروبا والشرق الأوسط ، ونجحت في فك عقدة لسان الطالب ، ومكنته من ترديد كلمات وعبارات معينة باللغة الأجنبية. ولقـــد انتـــشرت في ظروف كان محور العمل فيها تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها. وعليه أن يقـــرأ حتى يحصل على المعنى. غير أن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثرمن الدراسة بهذه الطريقة لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال . والهدف من تعلم اللغة وفقا لهذه الطريقة ، هو القدرة على فهم المقروء فهما دقيقا.

ولـــيس فـــي هـــذه الطريقة جديد . إن أساسيات العمل في بعض طرائق الـــتدريس الأخرى توظف في هذه الطريقة. ولعل تركيزها على مهارة القراءة هو ما أعطاها بروزا تختلف بها عن غيرها.

خامسا: المذهب المعرفي : The Cognitive Approach

تتـــردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات، منها: النظرية المعرفية، ومـــنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية. وترجمها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية. ومنها المدخل المعرفي لتكوين العادات.

بـــدأ التفكيـــر في هذه النظرية في منتصف الستينات كرد فعل لأمرين: أولهـــا النقد الشديد الذي وجه للطريقة السمعية الشفوية. وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو التحويلي التوليدي ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي.

وتتأســـس هـــذه النظرية على أن المتعلم بمجرد أن تتوفر لديه درجة من الـــسيطرة الواعـــية على تراكيب لغة ما، فسوف تنمو عنده إمكانات استعمالها بـــسهولة ويـــسر فـــي مواقف ذات معنى. ويعني هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتسابا.

ولقد قارن "كارول" بين مبادئ الطريقة السمعية الشفوية، ومبادئ النظرية المعرفية، وبين تصور هذه النظرية لعملية تعلم اللغة. في قوله :«إن تعلم اللغة إنمـــا هـــو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية. وذلك من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفيا».

تهـــدف هذه الطريقة إلى بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم ، بحيث تقترب مـــن كفاية الناطقين باللغة الهدف . و الوسيلة النموذجية لبناء هذه الكفاية هي الـــسيطرة علـــى قواعد اللغة الهدف ونظامها في الأصوات والنحو والصرف والدلالـــة ، بأساليب عقلية معرفية ، يتمكن من خلالها توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قـــبل .

ومـــما يعـــيب هـــذه الطـــريقة ، المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة، وضـــرورة الـــسيطرة الواعية على نظامها الصوتي والنحوي والدلالي يجعل مهمـــة المعلم إلى حد ما صعبة.إذ يستلزم هذا أن يكون المعلم نفسه على قدر كبير من الإلمام بهذا النظام والقدرة على شرحه بلغة الطلاب، وقد يكون مجيدا لهـــا. كمـــا أن التركيـــز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها قد يقلل من النظـــرة إلـــى المهارات اللغوية الأخرى. ويضعف من التركيز عليها خاصة

مهـــارات الاتـــصال الفعلي. إن الاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكـــون على حساب تمثل المعاني المرتبطة بالمواقف الاتصالي. وهذه المعاني هـــي مـــا يطـــرأ على ذهن المتكلم حين يرسل رسالته وفي ذهن السامع حين يستقبلها.

سادسا- المذهب الاتصالي : Communicative Approach

قامت هذه الطريقة ردا على الطريقة السمعية الشفوية وكان هدفها تجاوز الأخطـــاء التي وقعت فيها الطريقة السمعية الشفهية ، وتجاوز قصور النظرية المعرفية (التحويلية) ، وذلك بالتركيز على الجانب الاتصالي للغة.

تقوم هذه الطريقة على الوظيفة الأساسية للغة وهي بناء الكفاية الاتصالية لـــدى المـــتعلم بجوانـــبها الأربعة : الكفاية النحوية ، كفاية الخطاب ، الكفاية اللغوية الاجتماعية ، الكفاية الاستراتيجية ، في ضوء المفهوم العام للاتصال.

وتـــستطيع أن تقـــول إن الكفايـــة الاتـــصالية Communicative Competence تـــشمل المعـــرفة بأصول الكلام وأساليبه ، ومراعاة طبيعة المخاطبـــين ، مـــع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال،مـــن طلب واعـــتذار وشـــكر ودعـــوة ونحـــو ذلك ، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها.

ممـــا يؤخذ على الطريقة التواصلية ، أن توافر المعلم العالي الكفاية في اللغة الأجنبـــية الـــذي تقـــارب كفاءته كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة ، نادر الوجود .

سابعا- الطريقة الصامتة: The Silent Way

وتقـــوم هـــذه الطريقة على أن يكون المعلم صامتا لمعظم الوقت ، ويقوم بتشجيع المتعلمين على النطق و الكلام باللغة الهدف مستعينا بالوسائل المعينة. وهـــنا يتيح فرصة كبيرة للمتعلمين على التفكير و الاكتشاف و الربط بدلا من التلقـــين و التـــرديد و الحفظ . وتهتم هذه الطريقة بتعليم اللغة الهدف في غير

بيئـــتها الأصلية. وقد أغفلت هذه الطريقة ثقافة اللغة الهدف و أساليب التعامل مع أصحابها.

ثامنا – تعلم لغة الجماعة: C0mmunity Language Learning

وتقوم هذه الطريقة على مجموعة من الأفكار المتعلقة بالمتطلبات النفسية للـــتعلم الـــناجح ، كالشعور بالأمان والاستقرار ، وذلك من أجل الانخراط في المجتمع . و الانتباه و تحقيق الذات . و الحفظ و التذكر و التأمل.

تاسعا – الطريقة الطبيعية: Natural Method

تقـــوم هذه الطريقة على وضع تصور لتعليم اللغة الهدف على أساس من المـــبادئ الطبيعـــية التي حددها الباحثون في ميدان الدراسات السابقة باكتساب اللغة الثانية .

وتـــنطلق هـــذه الطـــريقة مـــن بعض الفرضيات : كالتفريق بين عمليتي اكتساب اللغة و تعلمها، **الاكتساب** إلى عملية لا شعورية تشمل التطور الطبيعي للكفاية اللغوية من خلال استيعاب اللغة واستعمالها في التواصل الهادف . وفي المقابل يشير مصطلح **التعلم** إلى عملية يتم فيها تعلم شعوري لقواعد اللغة ينتج عـــنه وعي بصيغ اللغة ، وقدرة على التعبير عنها . ويعتبر التدريس المنهجي ضروريا لحدوث التعلم . وفرضية ، ضرورة تعرض المتعلم إلى دخل لغوي مفهوم .

أسئلة على الوحدة الرابعة

س١: ما المقصود بطرائق تدريس اللغات؟

س٢: تحدث عن نشأة الطريقة "السمعية الشفوية" ، والمبادئ التي أقيمت عليها.

س٣:ما مزايا الطريقة المباشرة؟ وما عيوبها؟

س٤ : ماذا تعرف عن طريقة القراءة ؟

نموذج إجابة السؤال الثاني

الطريقة السمعية الشفوية :

الطريقة السمعية الشفوية ظهرت نتيجة عدد من الأسباب والعوامل السياسية والعلمية ، التي يمكن أن نوجزها في الآتي:

- الحاجة إلى الاتصال الشفهي المباشر بين الأمم بعد الحرب العالمية الثانية، وعدم الاعتماد على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات القومية .
- عجز الطرائق السابقة ، وبخاصة طريقة الترجمة والقواعد عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة .
- التطورفي الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين الذي انتهى بالتزاوج أو التكامل بين النظرية البنيوية الوصفية في علم اللغة، والنظرية الحسية السلوكية، في علم النفس ، وتبلور – نتيجة لذلك- اتجاه لغوي نفسي عرف بالاتجاه السلوكي البنيوي ، ذلك الاتجاه الذي ينظر إلى اللغة نظرة شفهية شكلية.

- تطور الدراسات في علم الإنسان وثقافات الشعوب أو الأنثروبولوجيا ، وقيام عدد من علماء اللغة وعلماء النفس بدراسة اللغات الهندية الأمريكية غير المكتوبة؛ مما فرض على الأمريكيين التعامل مع الناطقين بها شفهيا.
- ويمكن أن نقول إن أصول هذه الطريقة ترجع إلى علماء اللسان البنيويين وعلماء الأنثروبولوجيا الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر .
- و قد سميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي.

وقد أقامت هذه الطريقة على عدة مبادئ من اللسانيات الوصفية وأهمها ما يلي :

١- اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب . حيث تنظر إلى اللغة على أنها بنية شكلية وظاهرة شفهية .

٢- اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته ، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى . بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها .

٣- تؤكد هذه الطريقة على تعليم اللغة ذاتها لا تقديم معلومات عن اللغة .

٤- اللغة ما يقوله المتكلم الأصلي لا النموذج المثالي .

٥- مراحل التعليم تبدأ بالحفظ يليه التقليد ثم القياس . أما التحليل فيأتي في مرحلة متأخرة .

٦- تقديم قواعد اللغة من خلال نصوص وحوارات بأساليب غير مباشرة .

٧- يتم تعلم الكلمات من خلال السياق .

٨- الاهتمام بالصحة اللغوية ، وبخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها . والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى ؛ للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج ، المختلفة في الصفة، كالسين والصاد والدال والضاد والتاء والطاء .. ووضعها في كلمات .

٩- اللغات مختلفة ، ولهذا ينبغي أن يسبق تعليم اللغة دراسة وصفية تحليلية تقابلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلمين، في كل من الأصوات والصرف والنحو والدلالة ، والأنماط الثقافية ، ثم تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائج التحليل التقابلي؛ للتمييز بين العناصر المشتركة والمختلفة في اللغتين، ويركز على العناصر المختلفة لأنها تمثل صعوبة لدى المتعلم نتيجة تدخل اللغة الأم في اللغة الهدف .

الوحدة الخامسة

تدريس الاستماع[١]

الأهداف :

بعد دراسة هذه الوحدة ،ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يعرف أهمية الاستماع .
- يدرك موقع مهارة الاستماع في تعليم اللغة الثانية.
- يعرف صفات المستمع الجيد.
- يدرب الطلاب على مهارة الاستماع.

العناصر:

- أهمية الاستماع
- موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية.
- طبيعة عملية الاستماع.
- صفات المستمع الجيد.
- خطوات درس الاستماع.
- توجيهات عامة لتدريس الاستماع.

---

(١) تدريس المهارات اللغوية ، نقلا عن د.رشدي طعيمة . تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه ص ١٤٦ وما بعدها .

أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين. عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة وكتابة. إن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها، سواء لقراءته أو كتابته. كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يُطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها، والتفاعل معها. بل إن الاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطار كثيرة تهدده. إن الأصم يتعرض في حياته للكثير من الأخطاء التي لا يستطيع أن يدرك مصدرها، أو أن يحدد اتجاهها.

موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية:

وإذا كان هذا شأن الاستماع في حياة الإنسان بشكل عام، فللاستماع شأن آخر في حياة الطالب الأجنبي.. أقصد بذلك موقع مهارة الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة لطالب غير عربي، ناطق بلغات أخرى. إنها المهارة التي لا تكاد أن تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به.

من أجل هذا تحظى مهارة الاستماع، تليها القراءة، بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون تقليل بالطبع من شأن غيرها من المهارات.

طبيعة عملية الاستماع:

يستقبل المستمع مجموعة من الرموز الصوتية التي يضمنها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث. فيضفي عليه من المعاني ما يزيد عما استقبله. إذ تختلط في عملية الاستقبال مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته، وخبراته السابقة. من هنا نتبين أن الاستماع مهارة

إيجابية وليست، كما يخيل للبعض، سلبية تماما.

والمستمع حين يصنع المعنى أو يبني الرسالة التي يستقبلها، إنما يفعل ذلك في ضوء:

- معرفته باللغة العربية هنا، ليس فقط أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، ولكن أيضا باستخداماتها في المواقف المختلفة.
- ألفته بموضوع الحديث.
- معرفته بالسياق الثقافي الذي يضفي على اللغة معاني خاصة.
- معرفته باتجاهات المتكلم نحو موضوع الحديث.
- الخبرة المشتركة بينة وبين المتكلم.
- تفسيره للظروف المحيطة بموقف الحديث.
- وأخيرا قدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة مثل سرعة المتكلم في كلامه، فترات توقفه، ارتفاع صوته وانخفاضه، درجة التنغيم والنبر، تعبيرات الوجه، حركات يديه، طبقة الصوت.. وغير ذلك من مصاحبات تجعل للكلام معنى خاصا يتعدى حدود اللفظ.

وللاستماع درجات ينبغي التمييز بينها.. إنَّ هناك سمعا واستماعا وإنصاتا.

صفات المستمع الجيد:

من الصفات التي يتصف بها المستمع الجيد، أنه يعرف كيف:

١- يستمع إلى الآخرين فيحترمهم ويأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار.

٢- لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد. والتشابه بين الاستماع والقراءة في هذا الأمر كبير. فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت.

٣- يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

٤- يلتقط الأفكار الرئيسة فيما يستمع إليه.

٥- يستطيع التمييز بين هذه الأفكار و الأفكار الثانوية.

٦- يستطيع التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع إليه.

٧- يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث، أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.

٨- يمارس تقاليد الاستماع وآدابه. إنه لا يكتفي بأن ينصت إلى متحدثه. وإنما يعرف كيف يقدر مشاعرهم. كيف يجاملهم في الحديث. يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم، أو رفضه لما يقولون.

٩- يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب.

١٠- ينقد ما يسمعه، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة. أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله، المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيس والهدف الذي يتوخاه المتكلم.

١١- يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث، فلا يغضب عليهم ولا يظهر اشمئزازه من طريقة حديثهم.

١٢- يُبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث، فلا يطرح موضوعات جانبية إلا بالشكل الذي يخدم الموضوع الرئيس، ولا يثير موضوعات خاصة به، لا ترتبط بموضوع الحديث، إنه باختصار يعطي المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه.

١٣- يحتفظ بما يسمعه حيا في ذهنه، يعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضا.

١٤- يُعمل عقله بأسرع من لسان المتحدث، يفكر فيما يقال. ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث.

١٥- يكيف نفسه للطريقة التي يتحدث بها المتحدث ، يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث، ويتمهل مع المبطئين فيه.

١٦- يستطيع الربط بين ما يسمعه الآن و ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ، ويقيم كليهما تقييما سليما.

١٧- يدير وجهه إلى المتحدث لا أن يديره عنه، إنه هو الذي ينظر إلى المتحدث ويظهر له إنصاته إليه واهتمامه بما يقوله.

خطوات درس الاستماع:

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور لهذه الخطوات:

أ- تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يُبرز المعلم لهم أهمية الاستماع. وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم. مثل التقاط الأفكار الرئيسة، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، متابعة سلسلة من الأحداث... إلخ.

ب- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يُبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث. وهكذا.

ج- أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة. فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على

الـــسبورة أمامهم، حتى يمكنهم الرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وإذا كـــان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بهـــا وجب شرح ذلك لهم وهكذا، المهم أن يذلل المعلم أمام الطلاب مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم بعد ذلك كن تناوله.

د- مناقـــشة الطـــلاب فـــي المـــادة التي قرئت عليهم، أو التعليمات التي أصـــدرها. ويـــتم ذلـــك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـــــ- تكلـــيف بعـــض الطـــلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و- تقـــويم أداء الطـــلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه.

توجيهات عامة لتدريس الاستماع:

فـــيما يلي مجموعة من التوجيهات التي يمكن للمعلم أن يسترشد بها عند تدريس الاستماع.

١- **القدوة:** ينبغي أن يكون المعلم نفسه قدوة للطلاب في حسن الاستماع.

فلا يقاطع طالبا يتحدث ، ولا يسخر من طريقة حديثه. إلى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان صفات المستمع الجيد.

٢- **التخطـــيط للدرس:** ينبغي أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جـــيدا، إن مهـــارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التي تتطلب الإعداد المسبق والتخطيط.

٣- **التهيـــئة للـــدرس:** ينبغي أن يُهيء المعلم للطلاب إمكانات الاستماع الجـــيد. كـــأن يعـــزل مصدر التشتت، أو يجلسهم في مكان مغلق، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة في تعليم الاستماع. كالمذياع والتليفزيون والمسجل.

٤- **تعـدد خطـوط الاتـصال**: ينبغي ألا يقتصر الاستماع على خط من خطـوط الاتـصال مـثل أن يكون بين المتعلم والطلاب فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى طالب وآخر.

٥- **تحديد المهارات:** ينبغي عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضـوح نوع المستمع الذي يريد توصيل الطلاب إليه. أي أن يجدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التي يريد إكسابها لهم.

٦- **مـراعاة ظـروف الدارسين:** ينبغي أن يدرك المعلم الفرق في تعليم الاسـتماع للغة العربية بين نوعين من الدارسين: نوع لم يتصل بالعربية من قـبل. ونوع اتصل بها عن طريق القراءة ولم تتح له فرصة الاتصال المباشر بمتحدثـي العـربية. بالنـسبة للنوع الأول من الجمهور فكل شيء جديد وهذا يـتطلب نـوعا مـن المـادة التعليمية التي تختلف عن تلك التي يتم إعدادها للجمهـور الثاني. المشكلة بالنسبة للنوع الثاني من الجمهور تكمن في استقباله موقف جديد لم يعهد به. بالرغم من قدرته على فك الرموز المكتوبة إلا إنه لم يقف من قبل في موقف مستمع ترد إلى أذنيه أصوات غير مألوفة وطريقة في نطـق الكلمـات والجمـل والتعبيـرات لم يعهدها من قبل. فضلا عن مشكلة الاستماع نفسه من حيث إنه موقف لحظي يتطلب استجابة فورية لم يكن الفرد معدا لها. فقد كان من قبل يقرأ اللغة على مهل ويبحث في القاموس عن معنى ما استغلق عليه. أما الآن فهو أمام موقف يستلزم إرهاف الأذن وسرعة الفهم ودقة الاستجابة.

مـثل هـذا الجمهـور يلزمه التدريب على الاستماع الكثير لمواد كان قد قـرأها مـع تعـريفه بقواعد الهجاء التي بواسطتها يستطيع إدراك الصلة بين الـصوت وشـكله، أو التطابق بين الصوت والرمز، حتى يتدرب على طريقة نطق كلمة كان قد قرأها وكتابة كلمة بسمعها.

٧- **وضـوح النطق:** ينبغي للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التي

يسمعها الدارسون إن كانت مسجلة على شريط، أو أن يكون نفسه دقيقا عند نطق الأصوات حتى تصل إلى إذن الطلاب مفهومة، صحيحة، فلا تحدث له مشكلات عند اتصاله بالعالم الخارجي حيث يستمع إلى هذه الأصوات في موقف طبيعي.

٨- **تنمية القدرة على الانتباه:** يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق تكليفهم بالإنصات إلى نص يملَى عليهم. ويستخرجون منه إجابات عن أسئلة محددة سلفا. وما عليهم إلا أن يكتبوا إجابة السؤال من بين المادة التي يسمعونها.

٩- **تعدد مرات الاستماع:** لا ينبغي للمعلم أن يكون مقيدا بعدد مرات الاستماع وصارما في عدم تكراره. إن للطلاب الحق في إعادة إلقاء النص أو الجملة حتى يتثبتوا من معانيها. ولهم أيضا أنم يكرر المعلم قراءة النص في حالة تعدد الأسئلة المراد الإجابة عليها. إن الطالب عادة يوجه انتباهه للحصول على إجابة عن سؤال معين. فإذا تغير السؤال وجه انتباهه لشيء آخر يستخلص منه الإجابة.

١٠- **نفسية الدارسين:** يستمع الدارسون باهتمام أكثر كلما كانوا في ظروف نفسية طيبة. من هنا ينبغي لأن يخلو جو الحصة من التهديد بعدم تكرار نطق الكلمات. أو التخويف من ضعف الدرجة. وعلى المعلم أن يتجاوب مع رغبات الدارسين إلى حد الذي ييسر العملية التعليمية، ويجعلها خبرة طيبة، ويحيل عملية الاستماع إلى استمتاع.

١١- **فترات التوقف:** الفرق بين مادة لغوية تلقى في حصة الاستماع. وبينها وهي تلقى في موقف طبيعي كبير. إلا أن ما نلفت الانتباه إليه هنا هو أن المادة اللغوية في مواقف الحياة الطبيعية تتخللها فترات توقف يلتقط فيها المتكلم أنفاسه ويستجمع فكره. في حين تحرم المادة اللغوية في حصة الاستماع من فترات التوقف هذه. ومن شأن هذه الفترات مساعدة المستمع على أن

يستجمع في ذهنه ما يسمعه وربطه بعضه ببعض. ولا شك أن حرمان مادة الاستماع في الفصل من هذه الفترات يجعل الدارس طول الحصة مشدود الانتباه مركز التفكير. بل يقدر على المتابعة الجيدة. لذا نوصي عند ألقاء حديث، أو قراءة نص في حصة الاستماع، أن يتخلل هذا كله فترات توقف شبيهة بتلك التي تحدث في مواقف الحياة الطبيعية.

١٢- **أخطاء الدارسين:** ليس من المتوقع أن يحسن الدارسون الإجابة عن الأسئلة كاملة بمجرد إلقاء النص أو الجملة عليهم. من هنا قد يطلب بعضهم تكرار القراءة أو استيضاح كلمة أو غيرها. والمعلم في هذه الحالة يستطيع تزويد الدرسين بإشارات تلميحية تيسر لهم الإجابة الصحيحة يقدم لهم من الدلائل أو القرائن ما يهيء لهم صحة الاستجابة. فإذا ما عجزوا أيضا عنها كرر المعلم قراءة الجمل المقصودة. ويفضل هنا ألا يكرر المعلم سؤال الطلاب إذا عجزوا عن الإجابة الصحيحة. إذ قد يؤدي بهم هذا الإلحاح إلى تخمين الإجابات.

١٣- **توقعات المعلمين:** لكثير من المعلمين توقعات بمستويات من الأداء تفوق واقع الطلاب أحيانا وتقل عنه أحيانا أخرى. ولقد يتصور بعض المعلمين أن الطالب ينبغي أن يفهم السؤال بمجرد إلقائه، ويستنتج الإجابة بمجرد سماعه للنص. وهذا توقع غير صحيح. وخطورة مثل هذا التوقع تكمن في أنها قد تصيب المعلم بالضجر والطالب بالإحباط عندما يقل مستوى الأداء الفعلي له عما يتوقعه المعلم. ويبدو أن المعلم يتوقع من الناطقين بلغات أخرى مثل ما يتوقعه من الناطقين بالعربية. وهناك فرق كبير.

١٤- **الإيقاع الطبيعي:** عند إلقاء جمل، أو إدارة حوار، أو قراءة نص في حصة الاستماع، ينبغي أن يتم هذا بإيقاع طبيعي يتفق مع ما يجري في الحياة. حتى لا يتعود الدارس على إيقاع مصطنع يجعله مثار السخرية من الآخرين عندما يتصل بهم بعد ذلك.

١٥- **تعـريف الطلاب بموقف الحديث:** من أهم المشكلات التي يواجهها الـناطقون بلغـات أخـرى عند تعلمهم العربية في بلادهم (أي التي لا تنطق العـربية) تعرضـهم لمواقـف يستمعون فيها إلى متحدث عربي يستخدم من أساليب التعبير مالا عهد لهم به في الصفحة المطبوعة. العربي كما نعلم يتكلم بـسرعة أحـيانا. فيختلس بعض الأصوات. ويختصر بعض الكلمات. مكتفيا بجـزء منها. وقد يلقي القول بنغمة أو نبر لم يصادفه الطالب من قبل. إذ كان محصورا، في استخدامه للعربية، بين صفحات الكتب.

مـن هـنا نوصي بضرورة تدريب هؤلاء الطلاب، خاصة إذا كانوا في بلادهـم علـى الاسـتماع إلى أحاديث عربية ذات إيقاع مختلف، منها ما فيه إسـراع، ومـنها مـا فيه بطء ومنها ما فيه وضوح وفصاحة، ومنها ما فيه اخـتلاس للحـركات والأصوات. وعلى المعلم في كل هذا أن يربط الحديث بالموقف الذي دار فيه.

١٦- **التمييز بين نوعي الاستماع:** ينبغي أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما:

أ- الاستماع المكثف ويكون لخدمة هدفين: إما الاستماع المقصود لبعض عناصـر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية. وقد يكون من أجل تنمية القدرة على الفهم بشكل عام. وهذا النوع يجب أن يتم تحت إشراف المعلم.

ب- الاسـتماع الموسع: ويستهدف إعادة الاستماع إلى المواد التي سبق عرضها على الدارسين. وذلك في بيئة جديدة، أو موقف جديد، أو شكل جديد. كمـا يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التي ما زال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد.

ولـيس مـن اللازم أن يكون الاستماع الموسع تحت مباشرة المعلم. فقد يـذهب الدارس إلى المعلم ويستمع بنفسه إلى شرائط مسجلة تشرح له بالكامل ما هو مطلوب منه.

ملخص الوحدة الخامسة

أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين. عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة وكتابة.

موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية:

مهارة الاستماع ذو شأن في حياة الطالب الأجنبي. إنها المهارة التي لا تكاد أن تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به. من أجل هذا تحظى مهارة الاستماع، تليها القراءة، بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون تقليل بالطبع من شأن غيرها من المهارات.

طبيعة عملية الاستماع:

يستقبل المستمع مجموعة من الرموز الصوتية التي يضمنها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث. فيضفي عليه من المعاني ما يزيد عما استقبله. إذ تختلط في عملية الاستقبال مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته، وخبراته السابقة. من هنا نتبين أن الاستماع مهارة إيجابية وليست، كما يخيل للبعض، سلبية تماما.

والمستمع حين يصنع المعنى أو يبني الرسالة التي يستقبلها، إنما يفعل ذلك في ضوء:

- معرفته باللغة العربية هنا، ليس فقط أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، ولكن أيضا باستخداماتها في المواقف المختلفة.
- ألفته بموضوع الحديث.

- معرفته بالسياق الثقافي الذي يضفي على اللغة معاني خاصة.
- معرفته باتجاهات المتكلم نحو موضوع الحديث.
- الخبرة المشتركة بينة وبين المتكلم.
- تفسيره للظروف المحيطة بموقف الحديث.
- وأخيرا قدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة مثل سرعة المتكلم في كلامه، فترات توقفه، ارتفاع صوته وانخفاضه، درجة التنغيم والنبر، تعبيرات الوجه، حركات يديه، طبقة الصوت.. وغير ذلك من مصاحبات تجعل للكلام معنى خاصا يتعدى حدود اللفظ. وللاستماع درجات ينبغي التمييز بينها.. إنَّ هناك سمعا واستماعا وإنصاتا.

صفات المستمع الجيد:

من الصفات التي يتصف بها المستمع الجيد، أنه يعرف كيف:

١- يستمع إلى الآخرين فيحترمهم ويأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار.

٢- لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد.

٣- يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

٤- يلتقط الأفكار الرئيسة فيما يستمع إليه.

٥- يستطيع التمييز بين هذه الأفكار و الأفكار الثانوية.

٦- يستطيع التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع إليه.

٧- يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث، أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.

٨- يمارس تقاليد الاستماع وآدابه.

٩- يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب.

١٠- ينقد ما يسمعه.

خطوات درس الاستماع:

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور لهذه الخطوات:

أ- تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يُبرز المعلم لهم أهمية الاستماع. وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده.

ب- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد.

ج- أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة.

د- مناقشة الطلاب في المادة التي قرئت عليهم، أو التعليمات التي أصدرها. ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـ- تكليف بعض الطلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و- تقويم أداء الطلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه.

توجيهات عامة لتدريس الاستماع:

فيما يلي مجموعة من التوجيهات التي يمكن للمعلم أن يسترشد بها عند تدريس الاستماع.

١- **القدوة:** ينبغي أن يكون المعلم نفسه قدوة للطلاب في حسن الاستماع.

٢- **التخطـــيط للدرس:** ينبغي أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا.

٣- **التهيـــئة للـــدرس:** ينبغي أن يُهيء المعلم للطلاب إمكانات الاستماع الجـــيد. كـــأن يعزل مصدر التشتت، أو يجلسهم في مكان مغلق، أو يـــستخدم الآلات والأجهـــزة المخـــتلفة في تعليم الاستماع. كالمذياع والتليفزيون والمسجل.

٤- **تحديد المهارات:** ينبغي عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذي يريد توصيل الطلاب إليه.

٦- **مـــراعاة ظـــروف الدارسين:** ينبغي أن يدرك المعلم الفرق في تعليم الاســـتماع للغـــة العـــربية بين نوعين من الدارسين: نوع لم يتصل بالعـــربية مـــن قبل. ونوع اتصل بها عن طريق القراءة ولم تتح له فرصة الاتصال المباشر بمتحدثي العربية.

٧- **وضـــوح النطق:** ينبغي للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التي يـــسمعها الدارســـون إن كانت مسجلة على شريط، أو أن يكون نفسه دقـــيقا عـــند نطـــق الأصوات حتى تصل إلى إذن الطلاب مفهومة، صحيحة.

٨- **تنمـــية القـــدرة على الانتباه:** يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق تكلـــيفهم بالإنـــصات إلى نص يملَى عليهم. ويستخرجون منه إجابات عن أسئلة محددة سلفا. وما عليهم إلا أن يكتبوا إجابة السؤال من بين المادة التي يسمعونها.

٩- **تعـــدد مـــرات الاستماع:** لا ينبغي للمعلم أن يكون مقيدا بعدد مرات الاستماع وصارما في عدم تكراره.

١٠- **نفـــسية الدارســـين:** يستمع الدارسون باهتمام أكثر كلما كانوا في

ظروف نفسية طيبة.

١١- **فتـــرات الـــتوقف:** الفرق بين مادة لغوية تلقى في حصة الاستماع. وبينها وهي تلقى في موقف طبيعي كبير. إلا أن ما نلفت الانتباه إليه هـــنا هـــو أن المادة اللغوية في مواقف الحياة الطبيعية تتخللها فترات توقف يلتقط فيها المتكلم أنفاسه ويستجمع فكره. في حين تحرم المادة اللغوية في حصة الاستماع من فترات التوقف هذه.

١٢- **التمييز بين نوعي الاستماع:** ينبغي أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما:

أ- الاستماع المكثف ويكون لخدمة هدفين: إما الاستماع المقصود لبعض عناصـــر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية. وقد يكون من أجل تنمية القـــدرة علـــى الفهم بشكل عام. وهذا النوع يجب أن يتم تحت إشراف المعلم.
ب- الاســـتماع الموســـع: ويـــستهدف إعـــادة الاستماع إلى المواد التي سبق عرضها على الدارسين. وذلك في بيئة جديدة، أو موقف جديد، أو شكل جديد. كمـــا يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التي ما زال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد.

أسئلة على الوحدة الخامسة

س١: تحدث عن أهمية الاستماع.

س٢: ما صفات المستمع الجيد؟

س٣- كيف تخطط لدرس الاستماع؟

نموذج إجابة السؤال الثالث

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور لهذه الخطوات:

أ- تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يُبرز المعلم لهم أهمية الاستماع. وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده.

ب- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد.

ج- أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة.

د- مناقشة الطلاب في المادة التي قرئت عليهم، أو التعليمات التي أصدرها. ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـ- تكليف بعض الطلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و- تقويم أداء الطلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه.

الوحدة السادسة

تدريس الأصوات

الأهداف :

بعد دراسة هذه الوحدة ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن :

- يوضح أهمية تدريس الأصوات.
- يفهم طبيعة عملية النطق.
- يعرف أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية.
- يدرس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى.

العناصر :

- أهمية تدريس الأصوات .
- طبيعة عملية النطق.
- أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية.
- مستويات تدريس الأصوات.
- توجيهات عامة لتدريس الأصوات .

أهمية تدريس الأصوات:

اللغـــة كما سبق القول نظام صوتي اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض. والكتابة، في ضوء هذا التصور، ظاهرة تابعة. من هنا يتزايد اهـــتمام المدارس الحديثة في تعليم الأصوات قبل البدء في تعليم الكتابة ويبدأ تعلـــيم النظام الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات. ويقصد بتعلم الـــنطق هـــنا تـــدريب الطالب على استخدام النظام الصوتي في العربية لفك الرموز التي يسمعها أو يستخدمها عند كلامه.

طبيعة عملية النطق:

طبيعة عملية النطق: تتكون مهارة النطق والحديث من شقين: أحدهما آلي وهو إصدار مجموعة من الأصوات (صوامت – حركات) في نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما. وثانيهما اجتماعي يتطلب وجود الفرد في موقف اجتماعي يتبادل فيه مع غيره الكلام. ولكي نفهم طبيعة عملية النطق والحديث. نتصورأن المتكلم وهو المقصود هنا، لدية فكرة يريد نقلها لمستمع. ويصوغ هذه الفكرة في رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينتقل للآخرين ما لديه.

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها:

١- قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبر، التنغيم.

٢- قدرته على استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.

٣- قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التي يستخدمها.

٤- قدرته على فهم السياق الثقافي الذي يضفي على الكلمة معنى يختلف عن معناها في سياق عن آخر.

٥- قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي.

٦- قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.

٧- ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به.

٨- معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه.

والاتصال الكامل كما سبق القول أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلا حدوثه. إذ يقتضي اتحاد المعنى في ذهن المتكلم والسامع. وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة. وقد تكون أداة الاتصال هي السبب وقد تكون هناك أسباب

أخرى لعدم الاتصال الكامل بين البشر.

والمشكلة لا تظهر كثيرا عندما يكون المتحدث عربيا، إذ العربية لغته الأولى التي يجيد الحديث بها. ولكن المشكلة تظهر كثيرا عندما يكون المتكلم من الناطقين بلغات أخرى إذا أراد التحدث بالعربية. فهنا يدخل عامل لم يكن موجودا مع العربي عندما يتحدث. هذا العامل هو التداخل اللغوي بين نظامين صوتيين أحدهما ألفه المتحدث (في لغته الأولى) والآخر جديد عليه(في اللغة العربية). والكبار خاصة يجدون مشكلة في نطق الأصوات الجديدة التي لم تتدرب أعضاء النطق لديهم على نطقها. والذي يحدث عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التي ألفها الدارس. فيستبدلها بالأصوات الجديدة، وقد يهرب تماما من نطق الجديد. من هنا نجد أن لتدريس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى أهدافها تختلف بلا شك عن تدريسها للناطقين بالعربية.

أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية:

١- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

٢- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

٣- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

٤- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.[١]

وبناء على ذلك ، فإن أخطاء متعلمي اللغة العربية في الأصوات تتفاوت تبعا للغاتهم الأصلية [٢]. فالمتعلم يشعر بالصعوبة أو السهولة في

---

(١) د. أحمد مختار عمر ." الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب ". وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المدينة المنورة،١-٧ جمادى الأولى ١٤٠١هـ ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٨٣.

(٢) د. عبد العزيز العصيلي . مرجع سابق . ص ١٩٥ .

تعلم أصوات العربية ، وفق قرب أصوات لغته الأم من أصوات العربية أو ابتعادها عنها.

مستويات تدريس الأصوات:

يميز (روبرت لادو) بين ثلاثة مستويات للدقة في نطق الأصوات، تلقي الضوء على ما ينبغي تحديده من مهارات. وفي ضوء ما اقترحه لادو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلي:

١- مستوى الاتصال التام: ويقصد به، استعمال اللغة الجديدة في الاتصال في مواقف حية طبيعية. وفي مثل هذا المستوى ينبغي التأكد من تمييز الأصوات، وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى. ولكن يُقبل في هذا المستوى أي أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التي لا تؤثر على المعنى.

٢- مستوى النموذج الذي يؤديه المعلم: ويقصد بهذا المستوى استعمال الدارس الأجنبي للغة العربية كمعلم لهذه اللغة، وفي مثل هذا المستوى لا ينبغي التسامح في أشكل النطق وإنما من الدقة في الأداء سواء أكان الدارس ينوي العمل لمعلم للعربية لأبناء وطنه. أم كان ينوي العمل في قسم اللغة العربية بأحد أجهزة الإعلام في بلده (إذاعة أو تليفزيون).

٣- مستوى استخدام اللغة بوصفها لغة قومية: ويقصد بذلك، استخدام اللغة الأجنبية في بلد آخر لغةً قومية. مثل استخدام الإنجليزية في الفلبين مثلا، أو في نيجيريا، أو في غيرها. وفي هذا المستوى يُقبل بدون شك، ما يحدث من خلط أحيانا بين نطق الإنجليزية، ونطق اللغة الأولى في هذه البلاد. إذ إن هذا الأمر لا يمكن تجنبه إن لم يكن هناك سوى إنجليزية واحدة. وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قد يتوفر هذا المستوى في بلد كالصومال إذ تعتبر العربية لغتها القومية، في الوقت الذي يأخذ استخدامها شكلا مختلفا عن استخدامها في البلاد العربية ذاتها. وذلك لتداخل العربية مع الصومالية.

توجيهات عامة لتدريس الأصوات:

فـيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي يمكن أن تساعد المعلم في تدريس الأصوات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

١- **العلاقـة بـين النظامين الصوتيين:** ينبغي أن تختلف طريقة تدريس الأصـوات العربية باختلاف الأصوات بينها وبين الأصوات في لغة الدارسين الأولى. ومن الممكن تمييز ثلاثة أشكال من العلاقة بين الأصوات في كل من اللغتين:

- فهـناك أصـوات تـشترك فيها اللغتان، أي يتماثل نطقهما في كل من اللغتين.
- وهـناك أصوات متشابهة بين اللغتين، أي يتقارب نطقهما في كل من اللغتين.
- وهناك أصوات عربية غير موجودة تماما في لغة الدارس.

ولكـل نـوع من هذه الأنواع مشكلاته في التدريس. ونرى البدء بالنوع الأول مـن أصـوات، أي تقـديم الكلمات العربية التي تشتمل على أصوات موجـودة في لغة الدارس هذا في حالة البرامج الخاصة أو التي تعد لدارسين يـنطقون لغـة واحدة. ثم نعرض الأصوات المتشابهة، وأخيرا نقدم الأصوات الجديدة.

هـذا التـرتيب المقترح لتقديم الأصوات العربية لايعني أن يتحكم المعلم تمامـا في كل صوت يسمعه الدارس. فلا يختار إلا الكلمات التي تتوافر فيها هذه الشروط. فقد يُرجئ كلمة مهمة وبسيطة في سبيل أن يقدم كلمة أخرى فيها أصوات عربية مشتركة مع أصوات في لغة الدارس. كما أن الأمر يختلف من لغة إلى أخرى.

٢- **سياق ذو معنى:** يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من

الحوارات التي تشتمل على جمل كاملة في سياق ذي معنى. على أن تكون جملا بسيطة في مواقف وظيفية.

٣- **إدارة حوار:** من خلال هذه الحوارات يستطيع الدارس تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملي يوحي له بما يقوله. كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتي الجديد.

٤- **التركيز على بعض الأصوات:** يستطيع المعلم بعد إلقاء الحوارات كاملة وبإيقاعها الطبيعي أن يعزل بعض الأصوات ويركز عليها. ثم يعيد نطق الكلمات فالجمل.

٥- **تعدد مواضع الصوت:** ينبغي أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف. فيدرب الدارس على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها، وسطها، آخرها، ثم ينطقه مستقلا). ويدربهم أيضا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورة صوتية أخرى. إلا أننا نوصي بعدم الإكثار من عرض الصور الصوتية المختلفة للفونيم الواحد في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة. حتى لا يرتبك الدارس ويتعذر عليه تثبيت النطق الصحيح للصوت.

٦- **الاستقلال في نطق الأصوات:** بعد التأكد من قدرة الدارسين على تعرف الأصوات وتمييزها يأتي إلى مرحلة أخرى هي تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات.

٧- **إبعاد عناصر التشتت:** ينبغي التأكد من أن الدارسين قد استمعوا جيدا للصوات المستهدفة. وهذا يعني إبعاد عناصر التشتت، ومصادر الضوضاء التي تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين.

٨- **دقـــة النموذج:** وهذا يعني دقة النموذج الني يلقي الصوت. إن الدقة فـــي محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذي يقـــدم لهم. وهنا نوصي المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلا **tape- recorder** في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد، وحسب تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها.

٩- **تمثـــيل طـــريقة إخراج الصوت:** قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخـــراج الصوت كأن يُخرج لسانه قليلا وهو ينطق الثاء أو الذال، أو يبتسم ابتسامة واسعة وهو يخرج الغين، أو تذكير الدارسين بما يفعله طبـــيب الأنـــف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان، ويطلـــب مـــن المريض أن يقول «آه» ولو استطاع الدارس أن يفعل ذلـــك، فـــسيطلق صـــوتا قريبا جدا من صوت العين. وعند تدريب الـــدارس علـــى نطق الحاء يطلب منه أن يهمس بكلمات بها صوت الهـــاء مثل: «هو هنا» وكلما كان همسه واضحا اقترب صوت الهاء مـــن الحاء العربية. كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عن الغرغرة وكذلك نطق الخاء بتقليد الشخير .

وقـــد يصحب بعض المعلمين معهم مرآة يرون من خلالها كيف ينطقون الأصوات مقارنة بالطريقة التي ينطق بها المعلم بها.

ملخص الوحدة السادسة

أهمية تدريس الأصوات:

يتــزايد اهــتمام المدارس الحديثة في تعليم الأصوات قبل البدء في تعليم الكتابة ويبدأ تعليم النظام الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات

أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية:

١- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

٢- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

٣- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

٤- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

وبــناء على ذلك ، فإن أخطاء متعلمي اللغة العربية في الأصوات تتفاوت تــبعا للغاتهم الأصلية. فالمتعلم يشعر بالصعوبة أو السهولة في تعلم أصوات العربية ، وفق قرب أصوات لغته الأم من أصوات العربية أو ابتعادها عنها.

مستويات تدريس الأصوات:

يميز (روبرت لادو) بين ثلاثة مستويات للدقة في نطق الأصوات، تلقي الــضوء على ما ينبغي تحديده من مهارات. وفي ضوء ما اقترحه لادو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلي:

١- مستوى الاتصال التام: ويقصد به، استعمال اللغة الجديدة في الاتصال فــي مواقــف حــية طبيعــية. وفي مثل هذا المستوى ينبغي التأكد من تمييز الأصــوات، وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى. ولكن يُقبل في هذا المستوى أي أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التي لا تؤثر على المعنى.

٢- مــستوى النموذج الذي يؤديه المعلم: ويقصد بهذا المستوى استعمال

الـــدارس الأجنبـــي للغة العربية كمتعلم لهذه اللغة، وفي مثل هذا المستوى لا ينبغي التسامح في أشكال النطق ، وإنما من الدقة في الأداء سواء أكان الدارس يـــنوي العمـــل لمعلـــم للعربية لأبناء وطنه. أم كان ينوي العمل في قسم اللغة العربية بأحد أجهزة الإعلام في بلده (إذاعة أو تليفزيون).

٣- مـــستوى استخدام اللغة بوصفها لغة قومية: وفي مجال تعليم العربية للناطقـــين بلغـــات أخـــرى قد يتوفر هذا المستوى فى بلد كالصومال إذ تعتبر العـــربية لغـــتها القومـــية، فـــي الوقت الذي يأخذ استخدامها شكلا مختلفا عن استخدامها في البلاد العربية ذاتها. وذلك لتداخل العربية مع الصومالية.

توجيهات عامة لتدريس الأصوات:

فـــيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي يمكن أن تساعد المعلم في تدريس الأصوات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

١- ينبغـــي أن تخـــتلف طـــريقة تـــدريس الأصـــوات العربية باختلاف الأصوات بينها وبين الأصوات في لغة الدارسين الأولى.

٢- يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التي تشتمل على جمل كاملة في سياق ذي معنى. على أن تكون جملا بسيطة .

٣- يستطيع الدارس تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط . كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتي الجديد.

٤- التركيز على بعض الأصوات ، وإعادة تكرارها.

٥- تعدد مواضع الصوت الواحد، من الكلمة

٦- تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها .

٧- دقة النموذج الني يلقي الصوت.

٨- تمثيل طريقة إخراج الصوت.

أسئلة على الوحدة السادسة

س١: وضح أهمية تدريس الأصوات.

س٢:اذكر أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية.

س٣: ما الأشياء التي تراعى عند تدرس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نموذج إجابة السؤال الثاني

أسباب المشكلات الصوتية عند متعلمي اللغة الأجنبية:

١- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

٢- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

٣- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

٤- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

وبـــناء على ذلك ، فإن أخطاء متعلمي اللغة العربية في الأصوات تتفاوت تـــبعا للغـــاتهم الأصلية. فالمتعلم يشعر بالصعوبة أو السهولة في تعلم أصوات العربية ، وفق قرب أصوات لغته الأم من أصوات العربية أو ابتعادها عنها.

الوحدة السابعة

تدريس الكلام(الحديث)

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يفهم أهمية تدريس الكلام .
- يستطيع تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى.

العناصر :

- أهمية تدريس الكلام .
- تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى.

أهمية تدريس الكلام:

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان. ففيها تعبير عن نفسه، وقضاء لحاجته، وتدعيم لمكانته بين الناس.

والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية. وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. ولقد اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتزايد وسائل الاتصال، والتحرك الواسع من بلد إلى بلد، حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهي بين الناس إلى إعادة النظر في طرائق تعليم اللغة الثانية. وكان قد انتشرت الطريقة السمعية الشفوية وغيرها من طرائق تولي المهارات الصوتية اهتمامها.

تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى:

وفيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية.

١- **تدريس الكلام يعنى ممارسة الكلام:** يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه. إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا. من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث.

٢- **أن يعبر الطلاب عن خبرة:** يقصد بذلك ألا يكلف الطالب بالكلام عن شيء ليس لديه علم به. ينبغي أن يتعلم الطالب أن يكون لديه شيء يتحدث عنه. ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف ، إذ إن هذا يعطل فهمه. وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

٣- **التدريب على توجيه الانتباه:** ليس الكلام نشاطا آليا يردد الطالب فيه عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام. إن الكلام نشاط عقلي مركب. إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرف التراكيب وكيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى. إن الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلب من الفرد أن يكون واعيا لما صدر عنه حتى لا يصدر عنه ما يلام عليه. وقديما قيل عثرات اللسان أفتك من عثرات السنان.

٤- **عدم المقاطعة وكثرة التصحيح:** من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث وإحباطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية. إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم.

٥- **مستويات التوقعات:** من المعلمين من تزيد توقعاته لما سبق القول عن الإمكانات الحقيقية للطالب، فيظل يراجع الطالب، ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي، خاصة إن تعلم العربية وهو كبير،

يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام. وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية.

علـــى المعلم إذن أن يقدر ذلك، وأن يكون واقعيا. وأن يميز بين مستوى الكـــلام الـــذي يصدر عن الناطقين بالعربية ، وذلك الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.

٦- **الـــتدرج:** ينطـــبق مـــبدأ التدرج هنا أيضا. فالكلام، كما قلنا، مهارة مـــركبة ونشاط عقلي متكامل. وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة، ولا بـــين عـــشية وضـــحاها. إنها عملية تستغرق وقتا وتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم.

وعلـــيه أن يهـــيء مـــن مواقـــف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين كالتالي:

أ- **بالنـــسبة للمستوى المبتدئ:** يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطـــرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب. ومن خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفـــية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار. ويفضل أن يرتب المعلم هـــذه الأســـئلة بالـــشكل الذي ينتهي بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل. ومن المواقـــف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه.

ب- **المـــستوى المتوسط:** يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالهـــا مهـــارة الكلام. من هذه المواقف لعب الدور role playing وإدارة الاجـــتماعات. والمناقـــشة الثنائـــية، ووصف الأحداث التي وقعت للطلاب ، وإعـــادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو إلقاء تقرير مبسط وغيرها.

ج- **المستوى المتقدم :** وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يصفون

مظهـــرا من مظاهر الطبيعة. أو يلقون خطبة أو يديرون مناظرة ، أو يتكلمون في موضوع مقترح. أو يلقون حوارا في تمثيلية، أو غير ذلك من مواقف.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

٧- قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنـــى عـــندهم، وذا قـــيمة فـــي حـــياتهم. وينبغـــي أن يحسن المعلم اختيار الموضـــوعات التـــي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث الفرصـــة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضـــحا ومحـــددا. ويفـــضل أن يطـــرح على الطلاب في كل مرة أكثر من موضوع حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفونه.

ملخص الوحدة السابعة

أهمية تدريس الكلام:

الكـــلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية. وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. حتى لقد أدى تـــزايد الحاجـــة للاتصال الشفهي بين الناس إلى إعادة النظر في طرائق تعليم اللغة الثانية.

تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى:

ينبغـــي أن تراعـــى هذه التوجيهات عند تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى.

١- **تدريس الكلام يعنى ممارسة الكلام:** يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه

٢- **أن يعبر الطلاب عن خبرة:** يقصد بذلك ألا يكلف الطالب بالكلام عن شـــيء لـــيس لديـــه علم به. إذ إن هذا يعطل فهمه. وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

٣- **الـــتدريب علـــى توجـــيه الانتباه:** إن الكلام نشاط عقلي مركب. إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرف التراكيب وكيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى.

٤- **عدم المقاطعة وكثرة التصحيح:** متحدث اللغة الثانية لديه من العجز فـــي اللغـــة مـــا يعوقه عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم.

٥- **مـــستوى الـــتوقعات:** ينبغـــي أن تكون توقعات المعلمين واقعية ، فالأجنبـــي، خاصـــة إن تعلـــم العربية وهو كبير، يندر أن يصل إلى مـــستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام. وهذه ظاهرة لا تختص

بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية ، وعليه فلا داعي للإفراط في توجيه اللوم للمتعلمين .

٦- **التدرج:** الكلام، كما قلنا، مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل. وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة ،إنها عملية تستغرق وقتا وتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم.

وعليه أن يهيء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين كالتالي:

أ- **بالنسبة للمستوى المبتدئ:** يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب. ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه.

ب- **المستوى المتوسط:** يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام. من هذه المواقف لعب الدور role playing وإدارة الاجتماعات. والمناقشة الثنائية، ووصف الأحداث التي وقعت للطلاب ، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار.

ج- **المستوى المتقدم :** وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة. أو يلقون خطبة أو يديرون مناظرة ، أو يتكلمون في موضوع مقترح. أو يلقون حوارا في تمثيلية، أو غير ذلك من مواقف.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

٧- قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث

الفرصـــة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضـــحا ومحـــددا. ويفـــضل أن يطـــرح على الطلاب في كل مرة أكثر من موضوع حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفونه.

أسئلة على الوحدة السابعة

س١: ما أهمية تدريس الكلام ؟

س٢: مـــا الجـــوانب التي نراعيها عند تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نموذج إجابة السؤال الثاني

ينبغـــي أن تراعـــى هذه التوجيهات عند تدريس مهارة الكلام في العربية للناطقين بلغات أخرى.

١- **تدريس الكلام يعنى ممارسة الكلام:** يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه

٢- **أن يعبر الطلاب عن خبرة:** يقصد بذلك ألا يكلف الطالب بالكلام عن شـــيء لـــيس لديـــه علم به. إذ إن هذا يعطل فهمه. وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

٣- **الـــتدريب علـــى توجـــيه الانتباه:** إن الكلام نشاط عقلي مركب. إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرف التراكيب وكيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى.

٤- **عـــدم المقاطعة وكثرة التصحيح:** متحدث اللغة الثانية لديه من العجز فـــي اللغـــة مـــا يعوقه عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم.

٥- **مـــستوى الـــتوقعات:** ينبغـــي أن تكون توقعات المعلمين واقعية ، فالأجنبـــي، خاصـــة إن تعلـــم العربية وهو كبير، يندر أن يصل إلى مـــستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام. وهذه ظاهرة لا تختص

بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية ، وعليه فلا داعي للإفراط في توجيه اللوم للمتعلمين .

٦- **التدرج:** الكلام، كما قلنا، مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل. وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة ،إنها عملية تستغرق وقتا وتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم.

وعليه أن يهيء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين كالتالي:

أ- **بالنسبة للمستوى المبتدئ:** يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب. ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه.

ب- **المستوى المتوسط:** يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام. من هذه المواقف لعب الدور role playing وإدارة الاجتماعات. والمناقشة الثنائية، ووصف الأحداث التي وقعت للطلاب ، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار.

ج- **المستوى المتقدم :** وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة. أو يلقون خطبة أو يديرون مناظرة ، أو يتكلمون في موضوع مقترح. أو يلقون حوارا في تمثيلية، أو غير ذلك من مواقف.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

٧- قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث

الفرصـــة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضـــحا ومحـــددا. ويفـــضل أن يطـــرح على الطلاب في كل مرة أكثر من موضوع حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفونه.

الوحدة الثامنة

تدريس المحادثة

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يفهم المقصود بالمحادثة.
- يعرف الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة.
- يدرك مستويات المحادثة.
- يقدر على تدريس المحادثة العربية للناطقين بلغات أخرى.

العناصر:

- المقصود بالمحادثة .
- الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة .
- أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية.
- مستويات المحادثة.
- جوانب يجب مراعتها عند تدريس المحادثة في العربية لغة ثانية.

طبيعة المحادثة:

ما المقصود بالمحادثة؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز بما يلي:

أنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجرى بين فردين حول موضوع معين

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الآتية:

أ- **المناقشة:** المحادثة مناقشة. معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوي الأخرى ما لا يعتبر محادثة، وإن كان شفهيا كالمحادثة. من هذه الأشكال مثلا: أن يلقـــي شاعر قصيدة في حفل. منها أن يلقي متحدث كلمة في لقاء ما، منها

غيــر ذلك من مجالات الحديث الشفوي مما نخرجه من نطاق المحادثة، لسبب واحد وهو أنها تفتقر إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

ب- **الحــرة**: المحادثة مناقشة حرة. ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحــدث إجبارا. إن حرية المتحدث شرط لحديثه، وعندما يفتقد هذا الشرط يــصبح مــا يقوله المتحدث ترديدا أو إملاءً عليه من الآخرين. والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

المحادثــة إذن موقــف حر يشعر الفرد بذاته وحقه في أن يعبر بالطريقة التي يجب أن يعبر بها.

ج- **التلقائــية**: والمحادثــة عملــية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته، فيــستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه. الاتصال الكامل بين البــشر أمر لا وجود له. والتلقائية هنا تعني، ضمن ما تعنيه، أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام، وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون.

د- **المــشاركة**: ثم إنها تجرى بين شخصين . المحادثة ظاهرة اجتماعية، والــذين يطلقــون كلمــة محادثة على الحوار الداخلي الدائر في عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة.

والمحادثــة إذن نــشاط يدور بين فردين. معنى هذا أن لكل منهما حقوقا وعلية واجبات. وبقدر ما نصف متحدثا معينا بأنه متحدث جيد، نستطيع أيضا أن نصف مستمعا معينا بأنه مستمع جيد.

هـــ- **موضــوع**: وأخيــرا فالمحادثة تدور حول موضوع. ولقد يعجب القــارئ من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلا: وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضــوع؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها، أو لا نمارس ما يدل علــى أننا نؤمن بها. إن بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بها(أي كلغة أم) يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لايمكن أن تسمى موضوعات. إنهم فقط يتحدثون.

الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة:

يخيل إلى بعض معلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً أن تدريب الطلاب على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة. فإنما يعني تدريبهم على المحادثة والحوار. وقد يبدو بعضهم أكثر تقدما. فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة، ثم يكلف آخرين للسؤال عما قام به زملاؤهم، كأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت.

والواقع أن بين الحوار الطبيعي وهذه المواقف فروقا كثيرة نجملها فيما يلي:

١- إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها الطالب موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة.

٢- تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والأجوبة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة "الكليشيهات" الذي نجده في كل موقف. وبين صفحات كل كتاب. وفي حصة كل معلم.

٣- تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقطع الكلام. ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب. وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.

٤- والحوار الطبيعي في موقف حي تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ. إنها ما يطلق عليه اللغة الجانبية **paralanguage** ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته وفيها حركات اليد، وفيها أساليب المجاملة.

٥- وفي الحوار الطبيعي أيضا يتعلم الطالب المفردات والجمل منصهرة في المقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى.

ثـــم هـــو فـــي موقف الحوار الطبيعي قد يستخدم ضمير المتكلم (أنا/ نحن). وضمير المخاطب (أنت/ أنتم). أو ضمير الغائب (هو/ هم). في حين أنه في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادة سوى ضمير الغائب.

٦- وأخيرا فعند تقليد المعلم في الحوار الطبيعي، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوي عنده. تقليد له في النبر، وفي التنغيم، وفي فترات التوقف، وفي النطق وفي سرعة الأداء كل هذا يجعل الموقف مختلفا تماما.إن تدريب الطالب على قـــراءة أســـئلة وإجاباتهـــا ليس بكل المعايير تدريبا له على المحادثة والحوار الطبيعي.

أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية:

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلي:

١- تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين .

٢- تنمية ثروتهم اللغوية.

٣- تمكيـــنهم مـــن توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز.

٤- تنمـــية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود. والتمييز بين البدائل الصائبة في كل موقف .

٥- تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يُحتمل مرورهم بها. والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- تـــرجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية.

٧- معالجـــة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث. وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته. وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له. إن أخطـــأ تقـــبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه. إن التدريب على الحوار

الفعلـــي في حجرة الدراسة. كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيء الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار خطوة خطوة.

مستويات المحادثة:

للمحادثـــة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوي للدارسين:

أ- **المـــستوى الأول:** وهـــو خـــاص بالدارسين الجدد الذين ينتظمون في بـــرامج تعليم اللغة العربية، شأن أية لغة تدرس لغير الناطقين بها دون سابق علـــم لهم بهذه اللغة أو ألفة بها. والمحادثة على هذا المستوى تقتصر أو تكاد تقتـــصر، على تحفيظ هؤلاء الدارسين نماذج من المحادثة على هذا المستوى تكـــون محـــددة عـــادة، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الـــدارس. أو تعـــدد وجهات النظر في الحوار. أو تبادل التعبيرات على غير نظـــام (حيث إن من خصائص المحادثة بشكلها الطبيعي أن تكون تلقائية حرة كما سبق القول). في هذا المستوى يلقي المعلم المحادثة أولا. يقرؤها هو قراءة سليمة، وبأداء طبيعي لا تكلف فيه. ثم يطلب من الدارس تكرار هذه المحادثة جملة جملة أو تمثيلها. أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظونه منها. المهم هنا أن يألـــف الدارس أصوات اللغة ومفرداتها. وأن يتعرف على نمط الكلام والتعبير فيها. المحادثة نمط ثقافي يختلف بلا شك من مجتمع لآخر ومن جماعة لغوية لأخرى.

والإصـــرار هنا على أن يلقيها المعلم بنفسه إنما يعني أمرين: أولهما أن يـــستمع الـــدارس للحـــوار من مصادره الطبيعية، ومن ثم يستمع إلى نموذج يـــستطيع محاكاتـــه. وثاني هذين الأمرين ألا يتعرض الدارس بأي شكل من الأشـــكال للغة مكتوبة، خاصة في دروسه الأولى التي يستهل بها البرنامج. إن قراءة الدارس للمحادثة في هذه الدروس الأولى يحيل العملية إلى قراءة جهرية يستوي الأمر فيها مع قراءة هذا الحوار في نص أو مقال معين.

وعلى المعلم في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الدارس ورصيده اللغوي. كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

ويستطيع المعلم التدرج في تقديم المحادثة في هذا المستوى، فالموضوعات تبدأ في الاتساع، والمواقف تبدأ في التنوع، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ في الظهور، والرصيد اللغوي يبدأ في الازدياد.

ب- **المستوى الثاني:** وهو أعلى درجة من سابقه. تدور المحادثة في هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع، وقضايا أعقد، ومواقف أكثر تجريدا. وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار. الدارسون في نصوص معينة يستخلصون منها أفكارا ينسجون حولها. وقضايا يتناقشون فيها. ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها. كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعون توظيفه في هذه المحادثات قد يحفظ الدارسون تعبيرات معينة أو اصطلاحات خاصة، من خلال اتصالهم بموضوعات القراءة. إلا أن الأمر لا يقتصر على حفظ هذه التعبيرات واستظهار هذه المصطلحات ، وإنما يتعدى ذلك إلى التوظيف الحقيقي والمستمر والذ ي من شأنه أن يربي الثقة في نفوس الدارسين.

واتصال الدارسين بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضا على مستويين:

أولهما: مقروء يتصل الدارسون فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكارا . ويستخلصون معاني، ويحفظون ألفاظا وتعبيرات . وذلك عن طريق قراءتهم لنصوص معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شيء، أو استيضاح أمر.

وثانيهما: مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم، إما من المعلم، أو من شريط مسجل، ثم تلقى عليهم عدة أسئلة

يستخدمون مادتها بعد ذلك في إدارة محادثات بينهم. وهنا يفضل أن يسجل المعلم على السبورة ما يراه ضروريا للدارسين في أداء المحادثة؛ من نصوص يستمعون إليها. كأن يكتب لهم أسماء الأشخاص الذين يدور بينهم الحوار في النص المسموع، أو أن يكتب لهم مفردات الاصطلاحات الصعبة أو التعبيرات الغريبة التي يشعر المدرس بصعوبتها. أو يتوقع عجز الدارسين عن فهمها وتملكها ومن ثم استخدامها وتوظيفها.

ج- **المستوى الثالث:** وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم العربية لغةً ثانية. في هذا المستوى يُتوقع من الدارسين ممارسة المحادثة بالمفهوم الذي تناولناه للمحادثة. من حيث إنها مناقشة حرة تلقائية حول موضوع معين. وبين فردين يتحادثان. الدارس في هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة. وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداما صحيحا. وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد. والهدف الرئيس من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الدارسين على الأصالة في التفكير. والتلقائية في التعبير. والحرية في استخدام البدائل. ووضع كل منها الموضع الصحيح.

المحادثة هنا تتخطى حدود الحفظ والتلقين، أو تكليف الدارس بالتكرار بين دارسين أو أكثر. قد تدور حول مجموعتين من الدارسين تتبنى كل منهما وجهة معينة، تدافع عنها وتتبادل بين أفرادها مختلف الآراء.

والمعلم في هذا المستوى يتعدى دوره إلقاء الحوار حتى يقلده الدارسون، إنه مجرد موجه للحديث. يرقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

توجيهات عامة لتدريس المحادثة:

سواء دارت المحادثة في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث ينبغي

مراعاة عدة أمور منها:

١- **الرصـــيد اللغـــوي:** الشرط الأول لإدارة محادثة في أي مستوى من المـــستويات الـــثلاثة أن يكون لدى الدارسين رصيد لغوي يسمح بالمحادثة في حـــدود الموضـــوع المطـــروح. أو القضية المثارة. فلا يمكن لنا ونحن نعلم العـــربية لغة ثانية أن نتوقع منهم محادثة جيدة في الوقت الذي لم يتعلموا فيه ســـوى: أنا طالب. هذا قلم. هو يكتب. وغيرها من المفردات التي تتيح حرية الحركة. ولا تفتح مجالا للحديث.

٢-**تعلـــيم المفردات والتراكيب:** ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد. إن اللغة أكثـــر من مجرد مفردات، إنها أيضا تراكيب. ولا يمكن أن نتصور دارسا لا يعـــرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة، أن يقدر علـــى المحادثـــة. مـــن هنا نقول، إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة، ووضـــعها فـــي تراكيب مناسبة، أمران يرتبطان ارتباطا وثيقا بالثروة اللغوية للدارسين.

٣- **الـــتدرج فـــي موضـــوع المحادثة:** ينبغي أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثـــة. وفـــي ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول إن طبـــيعة مواقـــف المحادثة تختلف من مستوى لآخر. فهي في **المستوى الأول** تـــدور حول شؤون الحياة اليومية. **وفي الثاني** تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما، أو قضايا بسيطة. **وفي الثالث** تدور المحادثة حول مواقف تجريدية إلى حد كبير، حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدل وتتباين فيها وجهات النظر، وتتعدد مجالات النقاش.

٤- **الـــبعد عن الكليشيهات:** ينبغي أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة من تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التي يجدها الدارس في كل كتاب. ينبغي أن يقدم المعلم للدارسين أنماط الحديث العادية التي سوف يستمعون إليها من متحدثي اللغة والتي سوف يستخدمونها مع هؤلاء المتحدثين.

فلا أحسب مثلا أن كل محادثة لابد أن تنتهي بهذه العبارة:

إلى اللقاء، في أمان الله. ذلك أن مواقف الحياة العادية تتعدد فيها عبارات الوداع. فقد تكون: السلام عليكم، وقد تكون: سوف نلتقي غدا إن شاء الله، وقد تكـــون: مع السلامة، وقد تكون: شكرا جزيلا، وقد تكون: متى سأراك المرة القادمة. وقد تكون غير ذلك.

٥- **تنمـــية الثـــروة اللغـــوية:** تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الدارســـين أمر لابد منه حتى يستطيع هؤلاء الدارسون القيام بالمحادثة بالشكل المراد. ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها:

- أن يلفت أنظار الدارسين للكلمات الجديدة.
- أن يـــستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية أن يكون الدارس قادرا على فهم الكلمة من السياق.
- أن يطلـــب من الدارسين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة.
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.
- أن يـــشجع الدارســـين على أن يعرضوا الكلمات الجديدة التي تعلموها ويـــستخدموها فـــي ســـياقات جديدة. ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما جدت مواقف تناسبها.
- وأخيرا ينبغي أن يشجع المعلم الدارسين، خاصة في المستويات الأعلى على القراءة الموسعة.

٦- **تنمـــية القدرة على المجاملة:** من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند الدارسين القدرة على المجاملة. وهذا يعني عدة أمور من أهمها: أن يكون الـــدارس قادرا على معارضة الآراء بطريقة لا تحرج مشاعر المتحدثين، أو

تنال من قدراتهم، ومنها أيضا أن يكون الدارس قادرا على الإبانة عن مشاعر الود، ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين، كأن يبتسم ابتسامة خفيفة أو يومئ لهم بإشارة، أو ببعض حركات الوجه، وكأن ينشر وسط حديثهم بعض الكلمات التي تستحثهم على مواصلة القول، والشعور بأن الآخرين لا يستمعون لأحاديثهم فقط وإنما ينصتون لها. ومن مظاهر المجاملة أيضا ألا يحتكر المتحدث الحديث وإنما يصمت عندما يريد الآخرون التعبير عن آرائهم. هذه كلها مهارات تبعد إلى حد ما عن نطاق القدرة اللفظية.إنها مهارات يمكن أن نطلق عليها اللغة الجانبية (المحاذية). وهي لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية ذاتها. والمعلم مطالب بأن ينمي هذه المهارات عند الدارسين ، إذ إنها مطلب رئيس للنجاح في إدارة محادثات في المجتمع الخارجي.

٧- **الانتقال للمجتمع الخارجي:** من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس المحادثة تحقيق الانتقال من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة ، إلى موقف حر ينطلق فيه المجتمع الخارجي. هذا الانتقال ينبغي أن يتم بتدرج وبهدوء فضلا من توفير الإمكانات اللغوية عند الدارسين بالشكل الذي يسمح بهذا الانتقال، وبالطريقة التي لا تجعل الدارس مترددا في المبادرة بالحديث أوجريئا في أدائها، أو خائفا مما ينتظره في المجتمع الخارجي من سخرية.

٨- **التدرج في اختيار التراكيب:** ينبغي عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية.

فالجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكارًا من المبنية للمجهول. والمثبتة أسهل من المنفية. والجمل التي تخلو من عبارات التوكيد أسهل من تلك التي تمتلئ بها، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا، بل والكلمات أيضا.

٩- **فن إلقاء المحادثة:** لا ينبغي قبل أن يلقي المعلم المحادثة أن يحدد

مقـــدما اســـم الدارس الذي سيتلوها وراءه. أو اسم الدارسين اللذين سيقومان بتمثيلها، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطي لباقي الدارسين وسادة مريحة ينامون عليها. أن على المعلم أن يلقي المحادثة أولا. أو يسمعهم هذه المحادثة مـــسجلة علـــى شـــريط. ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب. فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد.

١٠- **تـــصحيح الأخطـــاء:** وأخيـــرا نأتي إلى مشكلة كبيرة من مشكلات تدريس المحادثة ألا وهي تصحيح الخطأ. إن من الأمور الهامة التي يجب أن نراعيها ونحن نعلم العربية لغةً ثانية للكبار خاصة أنهم بشكل عام خائفون من المـــبادرة. وخائفـــون أكثـــر مـــن أن يخطئوا أمام زملائهم. ولما كان **الهدف الأساســـي من تدريس المحادثة تنمية قدرة الدارسين على المبادرة، والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز**، يصبح من اللازم على المعلم أن يكـــون يقظا فطنا وذكيا في تصحيحه. إن تصحيح الخطأ أمر لابد منه حتى لا يثـــبت الدارس عليه، ظنا منه بأنه صحيح لمجرد أن المعلم تجاوز عنه. ولكن الـــذي لابد منه أيضا أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج الدارس، أو ينال من قدراته أمام زملائه. والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعـــبارة الصحيحة عندما يخطئ فيها الدارس دون أن يعلق المعلم، أو يشرح للدارسين أسباب هذا التصحيح.

المهم أن يكون المعلم يقظًا للخطأ. وأن يقدم الصحيح في الوقت المناسب دون أن يوقف الدارس لبيان أسباب هذا التصحيح، إن الهدف الأول لنا هو ألا يـــتوقف تـــيار أفكـــار الدارسين. وألا تخبو جذوة الحديث عندهم، ومن شأن التـــصحيح بهـــذه الطـــريقة أن يردهم عن الخطأ. وأن يشجعهم على استمرار الحديث حيث لا يعترض طريقهم شيء.

ملخص الوحدة الثامنة

المحادثة:

تعنـــي المناقــشة الحرة التلقائية التي تجرى بين فردين حول موضوع معين

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الآتية:

أ- **المناقشة:** المحادثة مناقشة. معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوي الأخرى ما لا يعتبر محادثة، وإن كان شفهيا كالمحادثة. من هذه الأشكال مثلا: أن يلقي شاعر قصيدة في حفل. منها أن يلقي متحدث كلمة في لقاء ما.

ب- **الحــرة**: المحادثة مناقشة حرة. ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحــدث إجــبارا. والأمــر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

ج- **التلقائــية**: والمحادثــة عملــية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه.

د- **المشاركة**: ثم إنها تجرى بين شخصين .

هــ- **موضوع**: وأخيرا فالمحادثة تدور حول موضوع. إن بعض معلمي اللغــة العــربية للناطقين بها(أي كلغة أم) يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لايمكن أن تسمى موضوعات. إنهم فقط يتحدثون.

الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة:

يخــيل إلى بعض معلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً أن تدريب الطلاب على قــراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة. فإنما يعنــي تدريــبهم على المحادثة والحوار. وقد يبدو بعضهم أكثر تقدما. فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة، ثم يكلف آخرين للسؤال عما قام

به زملاؤهم، كأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت.

والواقـــع أن بين الحوار الطبيعي وهذه المواقف فروقا كثيرة نجملها فيما يلي:

١- إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها الطالب موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة.

٢- تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والأجوبة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تـــصل إلـــى درجـــة "الكليـــشيهات" الذي نجده في كل موقف. وبين صفحات كل كتاب. وفي حصة كل معلم.

٣- تتميـــز حـــوارات المحادثـــة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقطع الكلام. ووجود فترات يتوقف المرء فـــيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب. وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.

٤- والحـــوار الطبيعي في موقف حي تصحبه إشارات وحركات تتعدى حـــدود الألفاظ. إنها ما يطلق عليه اللغة الجانبية **paralanguage** ففـــيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته وفيها حركات اليد، وفيها أساليب المجاملة.

٥- وفـــي الحوار الطبيعي أيضا يتعلم الطالب المفردات والجمل منصهرة فـــي المقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى. ثم هو في موقف الحوار الطبيعي قد يستخدم ضمير المتكلم (أنـــا/ نحن). وضمير المخاطب (أنت/ أنتم). أو ضمير الغائب (هو/ هم). في حين أنه في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادة سوى ضمير الغائب.

٦- وأخيرا فعند تقليد المعلم في الحوار الطبيعي، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوي عنده.

أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية:

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلي:

١- تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين .

٢- تنمية ثروتهم اللغوية.

٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز.

٤- تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود. والتمييز بين البدائل الصائبة في كل موقف .

٥- تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يُحتمل مرورهم بها. والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- ترجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية.

٧- معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث. وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته.

مستويات المحادثة:

للمحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوي للدارسين:

أ- **المستوى الأول:** وهو خاص بالدارسين الجدد الذين ينتظمون في برامج تعليم اللغة العربية، شأن أية لغة تدرس لغير الناطقين بها دون سابق علم لهم بهذه اللغة أو ألفة بها. والمحادثة على هذا المستوى تقتصر أو تكاد

تقتصر، على تحفيظ هؤلاء الدارسين نماذج من المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الدارس.

وعلى المعلم في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الدارس ورصيده اللغوي. كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

ب- **المستوى الثاني:** وهو أعلى درجة من سابقه. تدور المحادثة في هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع، وقضايا أعقد، ومواقف أكثر تجريدا. وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار، الدارسون يتحاورون في نصوص معينة يستخلصون منها أفكارا ينسجون حولها، وقضايا يتناقشون فيها. ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها. كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعون توظيفه في هذه المحادثات. واتصال الدارسين بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضا على مستويين:

أولهما: مقروء يتصل الدارسون فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكارا. ويستخلصون معاني، ويحفظون ألفاظا وتعبيرات.

وثانيهما: مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم، إما من المعلم، أو من شريط مسجل، ثم تلقى عليهم عدة أسئلة يستخدمون مادتها بعد ذلك في إدارة محادثات بينهم.

ج- **المستوى الثالث:** وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم العربية لغةً ثانية. في هذا المستوى يُتوقع من الدارسين ممارسة المحادثة بالمفهوم الذي تناولناه للمحادثة. من حيث إنها مناقشة حرة تلقائية حول موضوع معين. وبين فردين يتحادثان.

توجيهات عامة لتدريس المحادثة:

سواء دارت المحادثة في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث ينبغي مراعاة عدة أمور منها:

١- **الرصيد اللغوي:**

٢- **تعليم المفردات والتراكيب:**

٣- **التدرج في موضوع المحادثة:** ينبغي أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثة. وفي ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول إن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر. فهي في **المستوى الأول** تدور حول شؤون الحياة اليومية. **وفي الثاني** تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما، أو قضايا بسيطة. **وفي الثالث** تدور المحادثة حول مواقف تجريدية إلى حد كبير، حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدل وتتباين فيها وجهات النظر، وتتعدد مجالات النقاش.

٤- **البعد عن الكليشيهات:** ينبغي أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة من تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التي يجدها الدارس في كل كتاب.

٥- **تنمية الثروة اللغوية:** من أجل تكوين الرصيد اللغوي الملائم ، يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها:

- أن يلفت أنظار الدارسين للكلمات الجديدة.
- أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية أن يكون الدارس قادرا على فهم الكلمة من السياق.
- أن يطلب من الدارسين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة.
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.

- أن يشجع الدارسين على أن يعرضوا الكلمات الجديدة التي تعلموها ويستخدموها في سياقات جديدة. ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما جدت مواقف تناسبها.
- وأخيرا ينبغي أن يشجع المعلم الدارسين، خاصة في المستويات الأعلى على القراءة الموسعة.

٦- **تنمية القدرة على المجاملة:** أن يكون الدارس قادرا على معارضة الآراء بطريقة لا تحرج مشاعر المتحدثين، أو تنال من قدراتهم، ومنها أيضا أن يكون الدارس قادرا على الإبانة عن مشاعر الود، ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين، كأن يبتسم ابتسامة خفيفة أو يومئ لهم بإشارة، أو ببعض حركات الوجه .

٧- الانتقال للمجتمع الخارجي بتدرج وهدوء.

٨- **التدرج في اختيار التراكيب:** ينبغي عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية.

فالجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكارًا من المبنية للمجهول. والمثبتة أسهل من المنفية. والجمل التي تخلو من عبارات التوكيد أسهل من تلك التي تمتلئ بها، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا، بل والكلمات أيضا.

٩- **فن إلقاء المحادثة:** لا ينبغي قبل أن يلقي المعلم المحادثة أن يحدد مقدما اسم الدارس الذي سيتلوها وراءه. أو اسم الدارسين اللذين سيقومان بتمثيلها، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطي لباقي الدارسين وسادة مريحة ينامون عليها. أن على المعلم أن يلقي المحادثة أولا. أو يسمعهم هذه المحادثة مسجلة على شريط. ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب. فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد.

١٠- **تـــصحيح الأخطـــاء:** وأخيـــرا نأتي إلى مشكلة كبيرة من مشكلات تدريس المحادثة ألا وهي تصحيح الخطأ. إن من الأمور الهامة التي يجب أن نراعيها ونحن نعلم العربية لغةً ثانية للكبار خاصة أنهم بشكل عام خائفون من المـــبادرة. وخائفـــون أكثـــر من أن يخطئوا أمام زملائهم. ولابد من تصحيح الخطـــأ، ولكن المهم أن يكون المعلم يقظًا للخطأ. وأن يقدم الصحيح في الوقت المناســـب دون أن يوقف الدارس لبيان أسباب هذا التصحيح، إن الهدف الأول لـــنا هو ألا يتوقف تيار أفكار الدارسين. وألا تخبو جذوة الحديث عندهم، ومن شأن التصحيح بهذه الطريقة أن يردهم عن الخطأ. وأن يشجعهم على استمرار الحديث حيث لا يعترض طريقهم شيء.

أسئلة على الوحدة الثامنة

س١: عرِّف المحادثة ؟

س٢: اذكر الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة .

س٣: بيِّن أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية.

س٤: وضح مستويات المحادثة.

س٥: ما الجوانب التي يجب مراعتها عند تدريس المحادثة في العربية لغة ثانية؟

نموذج إجابة السؤال الثالث

بيِّن أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية.

أهداف تدريس المحادثة في تعليم العربية لغة ثانية:

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلي:

١- تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين .

٢- تنمية ثروتهم اللغوية.

٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز.

٤- تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود. والتمييز بين البدائل الصائبة في كل موقف .

٥- تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يُحتمل مرورهم بها. والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- ترجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال

مع الناطقين بالعربية.

٧- معالجـــة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث. وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته. وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له. إن أخطـــأ تقـــبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه. إن التدريب على الحوار الفعلـــي في حجرة الدراسة. كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيء الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار خطوة خطوة.

الوحدة التاسعة

تدريس القراءة

الأهداف :

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يدرك مفهوم القراءة، وطبيعتها .
- يعرف خصائص القارئ الماهر.
- يفهم مستويات تعليم القراءة.
- يعلم مهارة القراءة في العربية للناطقين بغيرها.

العناصر :

- طبيعة عملية القراءة:
- خصائص القارئ الماهر:
- مفهوم القراءة:
- مستويات تعليم القراءة :
- توجيهات خاصة للمعلم في درس القراءة :
- توجيهات عامة في تدريس القراءة.

طبيعة عملية القراءة:

أرجـــو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات. وما يدور في عقلك من عملـــيات، وأنـــت تقرأ صفحات.. ماذا يحدث؟ تتحرك عينك على السطر من اليمـــين إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات. وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المضبوطة أمامك. ولكـــل وقفة منطقة نسميها «**حيز التوقف**». تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز

من كلمات، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات. أي أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التي تقع في الحيز المباشر للتوقف. وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سالقة. وبعضها قد تتعرفه في وقفات تالية.

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر. هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا. وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر؟ أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعة الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفه على حدة؟ الذي يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل قليلا من أول السطر فتلتقط عينك عددا من الكلمات (كلمتين أو ثلاث عادة). تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا. وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت، ثبت أنها ¼ ثانية في المتوسط، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التي تقرأها أو كانت مألوفة لديك. وفي مقابل هذا، تستغرق العين وقتا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تحاول الربط بين الجمل، أو التأمل في بعض المعاني. بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها. وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك من عبارات، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات، ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك.

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر الواحد. فتقوم العين بعد ذلك **بحركة رجعية** من آخر السطر على أقصى اليسار، إلى أول السطر الذي يليه. وذلك أيضا بحركة منتظمة لا تخطئ عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد.

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن

أن تتعــرفها . وقــد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التي تدور حولها الجملة. أنــت بــذلك تعوض أوجه النقص التي تصادفها في المادة المطبوعة، فتكمل الكلمــة ناقــصة الحروف، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة، وتسد الفراغات التي تبدو في بعض المواقف. وهكذا.

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القــراءة، ويطلــق علــيها "**التعرف**" ، يبقى بعد ذلك النصف الثاني من عملية القراءة وهو ما يسمى **بالفهم**.

خصائص القارئ الماهر:

في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارئ الماهر.

١- القــدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (لغة ثانية).

٢- القــدرة علــى تعــديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.

٣- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

٤- القــدرة على تذكر ما سبق قراءته. وربطه بما يليه. واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة. ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.

٥- القــدرة علــى التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية. وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

وهــناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارئ الماهر منها: سلامة الصحة العامة. وقوة البصر. والثبات الانفعالي. والذكاء . والقدرة على التركيز. والانتباه القوي لممارسة القراءة. والاهتمام بفحوى المادة .

مفهوم القراءة:

يقــودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة، وقد تبنت الرابطة القومــية لدراسة التربية في أمريكا NSSE المفهوم التالي لعملية القراءة: **إن القــراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساس عملية ذهنية تأملية. وينبغي أن تُنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والــتقويم والحكــم، والتحلــيل، والتعليل، وحل المشكلات. إن القراءة، إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر:**

اســتقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ. وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.

القــراءة إذن، تعــرف وفهم ونقد وتفاعل، إنه نشاط عقلي يستلزم تدخل شخــصية الإنسان بكل جوانبها. وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات.

وتعتبرالقراءة من المهارات المهمة إن لم تكن أهمها ، لدى المتعلم بشكل خاص والإنسان بشكل عام .

مستويات تعليم القراءة :

المــرحلة الأولــى لتنمــية مهارات القراءة: وفيها يهيئ الطالب للقراءة (استعداد).

المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة: ويتم فيها التركيز على إثراء مفردات الطالب .وتنمية رصيده في التراكيب اللغوية .

المــرحلة المــتقدمة لتنمــية مهارات القراءة: مرحلة الاستقلال ، وفيها يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا ، ويتعلم كيف يستخدم القواميس.

توجيهات خاصة للمعلم في درس القراءة :

١- يقرأ المعلم الكلمات والجمل ويوضح معناها .

٢- يطلب من الدارسين ترديد ما يسمعونه بدقة، جماعيا، أو مجموعات.

٣- عندما يتكون عند الطلاب رصيد لغوي ، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم، ثم يقرأونها قراءة صامتة.

٤- تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب.

٥- يراعى أن تأتي الأسئلة في الترتيب الذي ترد فيه الإجابات في النص.

٦- الأسئلة من النوع الذي يحتاج إجابات مختصرة .

٧- يجب تشجيع استنباط الإجابة من النص.

٨- ينبغي أن يتوقف طرح الأسئلة عندما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عند الطلاب قد ضعف. ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين: ٢٠، ٢٥ دقيقة.

٩- يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب. واستثمار إجابات الطلاب استثمارا جيدا.

١٠- يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة)، بحيث يسترجعون الأفكار التي كانت تثير الأسئلة ويطلعون على الإجابات في ترتيبها الذي وردت به في النص وكما كتبه المؤلف.

١١- قد تكون القراءة الأخيرة جهرية. وفي هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة. ويجب أن ينال كل طالب حظا من هذا.

١٢- يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقي إجاباتها من النص

المقـــروء، ثـــم يجيـــبون عليها.وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد.

وبعـــد.. فهـــذه مجـــرد خطوات مقترحة، للمعلم الحق في الأخذ بها، أو تعديلها في ضوء ظروف الطلاب الذين يدرس لهم، أما بالنسبة لدرس القراءة فـــي المستويين المتوسط والمتقدم ، فتكاد تشبه خطوات درس القراءة في اللغة الأولـــى، مـــع فارق بسيط هو ضرورة مراعاة الرصيد اللغوي عند الدارسين والفروق الفردية بينهم.

توجيهات عامة في تدريس القراءة.

فـــيما يلـــي مجمـــوعة من التوصيات التي قد تسهم في التخطيط لدرس القراءة، وجدير بالإشارة أن الترتيب الذي ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر.

١- تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل:

تعلـــم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتا. والكبار عادة يتوقعون من برامج تعلـــيم العـــربية أكثـــر وأســـرع مما يخططه المعلمون، ومن ثم وجب تحديد الأهـــداف بوضوح، وذكر المهارات اللغوية التي يتوقع إكسابها للدارسين في كـــل حـــصة، ولعل مما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول.

٢- القراءة المكثفة والموسعة:

ينبغـــي أن يـــصبح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة: الأول ويسمى **القراءة المكثفة**. ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخـــل الفـــصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين. وزيادة رصيدهم اللغـــوي، وتخـــتار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل. ويدور النشاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفي الفصل الدراسي.

أمـــا **القـــراءة الموســـعة**: فـــتهدف إلى تدعيم مهارة القراءة التي تعلمها الدارس في الفصل. وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة. ويدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل معتمدا على الطالب ، إلا أنه قد يلجأ لاستشارة المعلم في بعض الجوانب. وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة، وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات الطلاب. وقد اختير محتواها اللغوي في ضـــوء ما درسه الطلاب في القراءة المكثفة. وكما سبق القول لكل نوع هدفه ومهاراته ومواده.

٣- تدعيم المعلومات السابقة:

ينبغي توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات أو يكتسبه من مهارات في مواقف جديدة، تدعم ما تعلمه، وتقوي ما اكتسبه، فينبغي على سبيل المثال، ألا تقتـــصر تدريـــبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب، وإنما تمتد لتشمل أيضا بعض القراءات والتراكيب التي سبق تعليمها.

٤- اللغة الوسيطة:

عـــند الـــبدء فـــي تعليم الطلاب القراءة ينبغي أن يتم هذا باللغة العربية وحـــدها، وعلـــى المعلم أن يشرح معاني الكلمات بوسائل مختلفة: منها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم، كتاب، سورة... الخ)، ومنها لعب الدور. وتمثيل المعنى، وإشارات الوجه. وغير ذلك من أساليب تغنيه عن اســـتعمال لغة وسيطة، سواء أكانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون في فهمها.

وقـــد لا يحتاج المعلم إلى لغة وسيطة لو ضمن أمرين: أن تكون الكلمات التي قرأها الطلاب هي ما تدربوا على سماعه ونطقه، وأن تكون هذه الكلمات خالـــية مـــن مشكلات الكتابة العربية، أي أن تكون مجسدة لطريقة نطقها. فلا يكـــون فـــيها حروف تكتب لا تنطق. ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب. وذلك بالطبع في حدود ما يستطيعه المعلم.

٥- مواد القراءة:

ينبغي عند اختيار مواد القراءة بالعربية في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية:

أ- أن تكون باللغة العربية الفصحى. أي لا تحتوي على كلمات من لهجة خاصة أو عامية عربية معينة.

ب- أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم. فلا تقدم للكبار نصا يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم.

ج- أن يحتوي النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب وأعمالهم التي يريدون تعلم العربية من أجلها.

د- أن يبني لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافي إسلامي معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم. اللهم إلا في الحالات التي تتعارض فيها هذه القيم مع الثقافة الإسلامية.

هـ- أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها. فيبدأ بما درسوه شفهيا. وما يستطيعون استعماله في مواقف الاتصال. ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد. المهم في الأمر ألا يحتوي النص على مفردات صعبة جدا وتستغرق جهد الدارس في معرفة معناها. وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة.

٦- ترتيب المهارات:

إن الجدل حول طرق تدريس القراءة هو في المرتبة الأولى حول الترتيب الذي يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة . بأيها يبدأ الدارس؟ وفي أي إطار ينبغي أن يسير ليتعلم كلا منها؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرف شكلها، والبعض الثالث يبدأ بالجملة.

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الآلية (الميكانيكية) في القراءة. وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية. وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة، أو في ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك. وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها: ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم، والفروق الفردية، في مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج، سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم، أو من حيث المواد التعليمية المقدمة، أو من حيث الإمكانات والوسائل المتاحة أو غيرها.

٧- لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات:

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس في فترات مختلفة. فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل في سن كذا. وتتأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل في سن كذا. كما أثبتت الدراسات في مجال تعليم القراءة أن من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسئولية تنميته عند الدارسين. وبعضها الأخر يترك لهم لاكتسابه في فترات لاحقة بأنفسهم.

٨- تنمية مهارات القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية موقع مهم في أي برنامج لتعليم مهارات اللغة. وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها:

- تشخيص الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعرف الكلمات؛
- اكتشاف مشكلاته في النطق.
- تعرف فهمه للقواعد النحوية.
- تثبيت الإدراك البصري للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى.
- تدريب الدارس على تمثيل المعنى، وقراءة النص قراءة معبرة، مما

يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ .

المشكلة هنا هي أننا لا ندرب الدارس علي القراءة الجهرية جيدا. إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهرا بعد قراءته سرا. ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقا. فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه زميلهم . وما يحدث أيضا هو قراءة النص جهرا وأمام كل دارس صورة منه. ومن ثم فلا داعي لليقظة لما يقرؤه زميله. حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا. والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك، إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ، وليس أمامه النص مطبوعا. كأن نقرأ كلمة في حفل، أو نلقي قصيدة في جمع، أو نقرأ بيانا أو محاضرة، أو نلقي تعليمات، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين وتجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات، أو يقرأ من نصوص، والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية. ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التي يجب تنميتها ما يلي:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا؛
- والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل: ذ، ز، ظ.. الخ)؛
- والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة؛
- ونطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل: بـ، تـ، ثـ.. الخ؛
- و تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة؛
- و تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به؛
- و رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة،؛
- والوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

ومـــن المـــواد التي تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية، القصص القـــصيرة ذات الحـــوار بين الشخصيات، التمثيليات البسيطة، قراءة التعليمات وغيرها.

٩- مهارات المرحلة الصوتية:

ينبغـــي أن يـــبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة وللمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلي:

أ- تـــدريب الطالـــب على ألفة الأصوات العربية. أي وصله بالأصوات العربية بالشكل الذي ينفي استغرابه لها عند سماعه إياها. وكذلك تمييزها عن غيـــرها مـــن أصوات لغته، وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات.

ب- تـــدريب الطالـــب على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، ليس الهـــدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها، إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين: وأحد الوجهين يتمثل في القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها. وثاني الوجهين يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها.

ج- بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس ببعض التراكيب البسيطة.

د- تـــدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك. فيتيسر بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب.

هذا.. وينبغي أن يراعي المعلم في هذه المرحلة عدة أمور منها:

أ- ألا تطـــول هـــذه المرحلة عن شهر تقريبا بالنسبة للكبار وعن فصل دراسي بالنسبة للأطفال، إن إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يـــصعب تلافيه بعد ذلك. إذ يضطر الطلاب لتخمين طريقة كتابة الكلمات التي سمعوها. وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التي يسمعونها. ولكن بلغتهم

الأولـــى، وذلـــك تـــشوقا مـــنهم لقراءتها، وتمكينا لهم من التدريب عليها في مـــنازلهم. لذا يوصى بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة، وذلك بالطبع في ضوء ظروف البرنامج وخصائص الدارسين.

ب- ألا يلـــح المعلم على الدارسين للانتقال في وقت مبكر من الفهم إلى الكـــلام. بـــل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب في المرحلة الصوتية بالشكل الذي يمكنهم من تمثل العناصر اللغوية المختلفة أصواتا ومفردات وتراكيب.

ج- أن تقتـــصر مـــادة القراءة على تلك التي تدرب الطالب على سماعها ونطقهـــا في المرحلة الصوتية، وذلك حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان، وحتى يدعم شكل الكلمة التي يراها مكتوبة، طريقةَ نطقها.

د- أن يـــسير الـــتدريب على مهارات اللغة الأربع جنبا إلى جنب، حتى يدعم كل منها الأخرى، فبينما هو يتدرب على الاستماع، ينطلق ما يستمع إليه ثـــم يقرؤه، ثم يكتبه.. وهكذا. ولا ينبغي لأحد أن يظن إمكانية توقف التدريب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى.

هـــــ- أن تتاح للطلاب فرصة ممارسة ما يتعلمونه في المرحلة الصوتية فـــي مواقف اتصال حية،ويكون ذلك و كتبهم مغلقة، حتى لا ينسوا ما تعلموه، ففي هذا تدعيم لمهارات لغوية سوف تساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة.

و- ألا يُلحّ المعلم على الطلاب بالبدء في القراءة بمجرد أن تدربوا بعض الوقت على تمييز أصوات، أو نطق كلمات. إن دفع الطلاب بشدة نحو القراءة قـــبل أن يكونوا مستعدين لها يُعتبر مشكلة حقيقية قد يتعثر الطلاب بسببها في القراءة بعد ذلك.

ملخص الوحدة التاسعة

خصائص القارئ الماهر:

يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارئ الماهر.

١- القــدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (لغة ثانية).

٢- القــدرة علــى تعــديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.

٣- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

٤- القــدرة على تذكر ما سبق قراءته. وربطه بما يليه. واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة. ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.

٥- القــدرة علــى التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية. وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

مفهوم القراءة:

يقــودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة: **إن القراءة ليست مهــارة آلــية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساس عملية ذهنــية تأملية. وينبغي أن تُنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلــية علــيا. إنهــا نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. إن القراءة، إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر:**

اســتقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ. وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.

مستويات تعليم القراءة :

المـــرحلة الأولـــى لتنمـــية مهـــارات القـــراءة: وفـــيها يهيـــئ الطالب للقراءة(استعداد).

المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة: ويتم فيها التركيز على إثراء مفردات الطالب .وتنمية رصيده في التراكيب اللغوية .

المـــرحلة المـــتقدمة لتنمـــية مهارات القراءة: مرحلة الاستقلال ، وفيها يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا ، ويتعلم كيف يستخدم القواميس.

تدريس مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- يقرأ المعلم الكلمات والجمل ويوضح معناها .

٢- يطلب من الدارسين ترديد ما يسمعونه بدقة، جماعيا ، أو مجموعات.

٣- عندما يتكون عند الطلاب رصيد لغوي ، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم ، ثم يقرأونها قراءة صامتة .

٤- تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب.

٥- يراعـــى أن تأتـــي الأســـئلة في الترتيب الذي ترد فيه الإجابات في النص.

٦- الأسئلة من النوع الذي يحتاج إجابات مختصرة .

٧- يجب تشجيع استنباط الإجابة من النص.

٨- ينبغـــي أن يتوقف طرح الأسئلة عندما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عـــند الطلاب قد ضعف. ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين: ٢٠، ٢٥ دقيقة.

٩- يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب. واستثمار إجابات الطلاب استثمارا جيدا.

١٠- يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة)، بحيث يسترجعون الأفكار التي كانت تثير الأسئلة ويطلعون على الإجابات في ترتيبها الذي وردت به في النص.

١١- قد تكون القراءة الأخيرة جهرية. وفي هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة. ويجب أن ينال كل طالب حظا من هذا.

١٢- يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقي إجاباتها من النص المقروء، ثم يجيبون عنها.وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد.

توجيهات عامة في تدريس القراءة (تخطيط لدرس القراءة):

١- تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل.

٢- القراءة المكثفة والموسعة:ينبغي أن يصبح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة: الأول ويسمى القراءة المكثفة: القراءة الذي تجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين. أما القراءة الموسعة: فتهدف إلى تدعيم مهارة القراءة التي تعلمها الدارس في الفصل. وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة.

٣- تدعيم المعلومات السابقة: وذلك في مواقف جديدة .

٤- اللغة الوسيطة:عند البدء في تعليم الطلاب القراءة ينبغي أن يتم هذا باللغة العربية وحدها. المعلم.

٥- مواد القراءة:ينبغي عند اختيار مواد القراءة بالعربية في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية:

أ- أن تكون باللغة العربية الفصحى.

ب- أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم.

ج- أن يبني لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة .

هـ- أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها.

٦- ترتيب المهارات:إن الجدل حول طرق تدريس القراءة هو في المرتبة الأولى حول الترتيب الذي يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة . بأيها يبدأ الدارس؟ ليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها: ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم، والفروق الفردية، في مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج، سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم، أو من حيث المواد التعليمية المقدمة، أو من حيث الإمكانات والوسائل المتاحة أو غيرها.

٧- لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات .

٨- تنمية مهارات القراءة الجهرية:للقراءة الجهرية موقع مهم في أي برنامج لتعليم مهارات اللغة.

٩- مهارات المرحلة الصوتية:ينبغي أن يبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة . تنمي عند دارس العربية لغة ثانية قدرته على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.

أسئلة على الوحدة التاسعة

س١: تحدث عن طبيعة عملية القراءة ، ومفهومها؟

س٢: ما خصائص القارئ الماهر؟

س٣: اشرح مستويات تعليم القراءة .

س٤: مـــا الـــذي ينبغي على المعلم عمله لتدريس مهارة القراءة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نموذج إجابة للسؤال الثاني

خصائص القارئ الماهر:

١- القـــدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (لغة ثانية).

٢- القـــدرة علـــى تعـــديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.

٣- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

٤- القـــدرة على تذكر ما سبق قراءته. وربطه بما يليه. واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة. ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.

٥- القـــدرة علـــى التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية. وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

وهـــناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارئ الماهر منها: سلامة الصحة العامة. وقوة البصر. والثبات الانفعالي. والذكاء . والقدرة على التركيز. والانتباه القوي لممارسة القراءة. والاهتمام بفحوى المادة .

الوحدة العاشرة

تدريس الكتابة

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة ،ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يفهم طبيعة مهارة الكتابة.
- يعرف المقصود بالكتابة.
- يذكر أهداف تدريس الكتابة.
- يكون لديه القدرة على تدريس الكتابة للناطقين بغير العربية.

العناصر:

- طبيعة الكتابة.
- مفهوم الكتابة.
- أهداف تدريس الكتابة.
- توجيهات عامة في تدريس الكتابة.

طبيعة الكتابة:

الكـــتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد مثلها في ذلك مثل الاســـتماع والكـــلام والقراءة ، إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار. والوقـــوف علـــى أفكار الآخرين، على امتداد بعدي الزمان والمكان، ويتركز تعلـــيم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: «قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائـــيا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقـــة، أي لابد أن يكون الدارس قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق علـــيها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها. وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات. ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها» .

والكـــتابة مـــثل القراءة نشاط بصري يعتمد على إدراك العين لمجموعة الـــرموز المكـــتوبة، وهـــي من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية(في الاكتـــساب)، مـــثل القراءة. بل تأتي عادة بعدها. معنى هذا ألا يتصل الدارس بالكـــتابة باعتبارها نشاطا لغويا في أثناء دراسته للقسم الصوتي المجرد، وإنما يبدأ ذلك مع دروس الكتاب المقرر لتعليم اللغة.

وهنا يكمن الفرق بين برنامج وآخر من حيث تقديم مهارات الكتابة. ففي برنامج يستعمل طريقة النحو والترجمة لا يواجه تدريس الكتابة مشكلة. إذ تبدأ مع الدارس منذ الحصة الأولى. إلا أن الأمر مختلف عندما نتحدث عن برنامج يـــستعمل الطـــريقة المباشرة أو السمعية الشفوية، إذ تعتمد هذه الطريقة على مرحلة صوتية في بداية البرنامج يكتسب الدارس من خلالها مهارات الاستماع والكلام دون أن يتعرض للشكل المكتوب لرموز اللغة. وهنا تثار الأسئلة نفسها التـــي أثيـــرت عند الحديث عن تدريس القراءة. ومن الأسئلة التي تطرح هنا: متى يقدم الشكل المكتوب للرموز اللغوية؟ كيف يبدأ تعليم الكتابة للدارسين؟ ما المهـــارات التـــي يلـــزم للطالب اكتسابها قبل البدء في الكتابة حتى تساعد في تعلمها بسرعة؟ ما السرعة المناسبة لتقديم مهارات الكتابة... الخ.

مفهوم الكتابة:

يـــضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ **Copying** أو التهجـــئة **spelling** ويتسع في بعضها الأخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة عن النفس.. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختـــيار الواعـــي لما يريد الفرد التعبير عنه. والقدرة على تنظيم الخبرات. وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب..

والـــذين يـــضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العـــربية علـــى تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة. في حين يهتم الآخرون بتنمـــية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه، والقدرة على تنظيمه، وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد.

والكـــتابة بالفعل نشاط إيجابي ، ففيها تفكير وتأمل، وفيها عرض وتنظيم. وفيها بعد ذلك حركات عضلية.

أهداف تدريس الكتابة:

يستهدف تعليم الطلاب الكتاب في نهاية المرحلة الصوتية عدة أمور، من أهمها:

١- إزالـــة حالـــة التوتـــر التـــي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية.

٢- إشـــباع رغبته في تعريف الشكل المكتوب للرموز اللغوية. فذلك من شـــأنه زيـــادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها.

٣- تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل ، وذلك بتمكين الطالب مـــن ممارســـة نطقها منفردا في البيت. ولا شك أن التبكير في هذا ســـوف يحمـــي الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها، أو عندما يسجلها لكتابة صوتية خاطئة.

٤- تـــدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة. فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه.

٥- نمكيـــنه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها.

٦- تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى. إن الكتابة نشاط لغوي مـــركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقـــراءتها. وذلك قبل الشروع في كتابتها ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى.

٧- إن الكـــتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقـــدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.

٨- وأخيرا فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته.

توجيهات عامة في تدريس الكتابة:

نقـــدم فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه:

١- **توظـــيف ما تعلمه الطلاب:** ينبغي ألا يقدم للطالب شيء يكتبه إلا إذا كان قد ألفه سماعا، وميزه نطقا، وتعرف عليه قراءة.

٢- **تعـــريف الطـــلاب بالهدف:** من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المـــادة ويتناســـب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف.. من هنا كـــان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائما بالهدف من الكتابة.

٣- **البدء بتعليم الكتابة:** تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة في بعـــض برامج تعليم العربية لغةً ثانية مشكلة حقيقة.. فبعض البرامج يبكر بذلك وبعضها الآخر يتأنى كثيرًا.. ورأينا هنا أن نقف من الأمر موقفنا وسطا يرفض كلا من التبكير والإبطاء.

ويقـــصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوي بمجرد نطقه.. ويكفـــي أن يتكون عند الطالب رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التي يستعملها في مواقف اتصال ذي معنى فهمًا وإفهامًا.

٤- **الـــتدرج:** التدرج مبدأ ينبغي أن يراعي عند تدريس الكتابة سواء من حـــيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس، وفيما يلي

المراحل التي يمكن أن يأخذها تدريس الكتابة:

١- البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف.

٢- نسخ بعض الحروف.

٣- نسخ بعض الكلمات.

٤- كتابة جمل بسيطة.

٥- كتابة بعض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات.

٦- الإجابة كتابة على بعض الأسئلة.

٧- إملاء (منظور، منقول، اختياري).

٨- تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع).

٩- تعبير حر.

٥- **حرية الكتابة:** ينبغي ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير. إن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكار. مصححا الخاطئ منها، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التي تصبح بعد ذلك كليشهات تنتشر في كل موضوع يكتبونه.

٦- **تدريس الخط:** فيما يلي مجموعة توجيهات تتصل بتدريس الخط:

أ- ينبغي أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم.

ب- يجب أن يقلد الطلاب دائما النموذج الصحيح، وعلى المعلم التأكد من ذلك وذلك بمراقبة الطلاب دائما حتى لا يقلد أحدهم الآخر.

ج- يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها.. أي أن ينظر الطالب إلى النموذج في أعلى الصفحة، ثم يكتبه في آخر سطر

بالـــصفحة، مـــرتفعا بعد ذلك ليصل إلى النموذج، وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التي يقلد بها النموذج.

د- علـــى عكـــس ذلـــك يفضل أن يبدأ التصحيح من أعلى الصفحة إلى أسفلها، كلمة كلمة وليس أفقيا، على مستوى السطر كله ؛ فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير.

هـــ- وبمنطق الحرص أيضا يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج. وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره.وهكذا حتى ينتهي مما كتب.

و- ينبغـــي أن يلـــم المعلـــم بأهم معايير الحكم على جودة الخط. و«من المعايير التي يمكن أن تستخدم في الحكم على جودة الخط: وضوحه، وجماله، وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة- فالوضوح يتوقف على رسم الحرف رسما لايجعل للَّبس محلا . وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة. وعلى اتباع قواعد رســـم الحـــروف وتطبـــيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات. ومـــراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره، وبيان أجزائه، وميله واستقامته، وطـــوله وقـــصره. ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة، وانسجام الحـــروف، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها. أما السرعة وإرسال اليد فتتأثـــر بالـــتدريب الموجه والمنظم. وتختلف باختلاف الأعمار، والغرض من الكـــتابة والدافعـــية، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورقة على المكتب وإمساك القلم، والاتزان الانفعالي للكاتب وسلامة الحواس».

٧- تدريس الإملاء:

أما فيما يختص بالإملاء فقدم التوجيهات الآتية:

أ- ينبغـــي أن يـــدرك المعلـــم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة: **المنقول**

والمـــنظور والاختـــياري. ويقصد **بالإملاء المنقول** تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، ونقلها من السبورة إلى كراسته. و يقصد **بالإملاء المـــنظور** مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب. والتأكد من فهمهم له. وتدريـــبهم على قراءته. ثم تركه جانبا وإملائه للطلاب. أما **الإملاء الاختياري** فهو ذلك النوع من الإملاء الذي يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملي عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم.

ب- ينبغـــي أن يكثـــر المعلـــم مـــن تدريبات الإملاء. إنها تقوم له قدرة الدارســـين على الاستماع الجيد. كما تقوم مستواهم في تهيئة الكلمات وتعرف حـــروفها. فـــضلا عـــن أنها بمثابة مراجعة للمواد التي درسوها من مفردات وتراكيب.

ج- ينبغي الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء ؛ إن على المعلم ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة، أو جملا غير مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها.

د- لا ينبغي بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة. وذلك حتى يتسع باقي الوقت للنشاط اللغوي الآخر المـــصاحب للإمـــلاء. مثل قراءة الدارسين النص. وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة، وتصحيح أخطائهم.

هـــــ- ينبغي أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء، وأن يعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها، وتخصيص وقت لمعالجتها.

٨- **تصحيح التعبير التحريري:** يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقـــية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات. ومع الاتفاق على وجود هذه المـــشكلة إلا أنها تختلف من مجال لآخر. فتصحيح التعبير التحريري فـــي اللغة العربية للناطقين بها، يختلف عن تصحيح التعبير في اللغة العـــربية بلغات أخرى، سواء من حيث عبء المدرس، أو من حيث طريقة التصحيح أو غيرها.

وهذه بعض مقترحات خاصة بتصحيح التعبير التحريري في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

أ- **الطريقة المباشرة:** يتصل المعلم فيها بالدارس فرديا. فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة. إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه في تصحيح كتابته لكان أفضل.

ب- **تصويب الأخطاء:** لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه. وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه. ويناقشه فيه. ويصححه معه. وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء، إلى عملية إيجابية تصحح ما لدى الطالب من معلومات، وتثبت ما لديه من مهارات.

ج- **وضع إشارات:** يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ ، على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ. ومن الرموز الشائعة في هذا المجال:

ن= خطأ نحوي.

م= خطأ إملائي.

خ= خطأ في طريقة الخط.

س= ركاكة في الأسلوب.

غ= فكرة مغلوطة.

ونرى أن مثل هذه الطريقة أجدى في تصحيح كراسات الطلاب العرب، منها في تصحيح كراسات الطلاب الناطقين بلغات أخرى. فقد يتطلب الأمر من المعلم الذي يريد اتباع هذه الطريقة مع المبتدئين، أن يستخدم لغة وسيطة ليشرح للدارسين المقصود بكل رمز فضلا عما في اتباع هذه الطريقة من تعسف لا يتناسب مع المستوى اللغوي للمبتدئين فليس من المعقول أن نحاسبه في بداية تعلمه للغة العربية على ركاكة أسلوبه أو أفكاره المغلوطة.

د- **حدود التسامح:** يرتبط بالنقطة السابقة ضرورة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم بتعلم اللغة.

هـ- **معايير التصحيح:** ينبغي أن يجمع المعلم بين أمرين: تصحيحه أخطاء، الطالب، وإعطاء درجة على موضوعه. وعليه أن يوزع هذه الدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- **الناحية الفكرية:** وتشمل النظر في الأفكار التي تدرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

ب- **الناحية اللغوية:** وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

ج- **الناحية الأدبية:** ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح.

د- **ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام.**

و- **الأخطاء الشائعة:** تسجيل الأخطاء الأكثر تكرارا بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعا.

ز- **المواقف اللغوية:** تقديم فرص مختلفة، وتهيئة مواقف لغوية متنوعة، يستخدم المعلم فيها اللغة استخداما صحيحا. يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين. ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوي مقارنة بما يسمعونه من المعلم.

ح- **المحاولة والخطأ:** من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ وفيها يترك الطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس وسوف يهتدي الطالب عن طريق المحاولة والخطأ إلى الصواب.

إلا أن مثل هذه الطريقة لا تصلح مع الناطقين بلغات أخرى، وإن صلحت مـــع الناطقين بالعربية، وفي كلا الحالين، نرى أنها طريقة محفوفة بالمخاطر. فقد يتمادى الطالب في أخطائه مما يفرض على المعلم دورا لابد أن يقوم به.

ط- **الـــوقاية خيـــر مـــن العلاج:** المعلم الجيد في رأينا هو الذي يخطط للعملـــية التعليمية، فيهيء الطالب للكتابة الصحيحة. ويشخص مواطن الضعف عـــنده، ثـــم يعالجهـــا، ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده. ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ. ولكنه أبعد من ذلك.

ملخص الوحدة العاشرة

طبيعة الكتابة:

يتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: «**قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة، أي لابد أن يكون الدارس قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها. وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات. ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها**» .

والكتابة مثل القراءة نشاط بصري يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة، وهي من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية(في الاكتساب)، مثل القراءة. بل تأتي عادة بعدها.

مفهوم الكتابة:

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ **Copying** أو التهجئة **spelling** ويتسع في بعضها الأخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة عن النفس.. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه. والقدرة على تنظيم الخبرات. وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب . والكتابة بالفعل نشاط إيجابي ، ففيها تفكير وتأمل، وفيها عرض وتنظيم. وفيها بعد ذلك حركات عضلية.

أهداف تدريس الكتابة:

يستهدف تعليم الطلاب الكتاب في نهاية المرحلة الصوتية عدة أمور، من أهمها:

١- إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية.

٢- إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية

٣- تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل

٤- تـــدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة.

٥- تمكيـــنه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها.

٦- تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى.

٧- إن الكـــتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقـــدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.

توجيهات عامة في تدريس الكتابة:

نقـــدم فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه:

١- **توظيف ما تعلمه الطلاب:**

٢- **تعريف الطلاب بالهدف من الكتابة.**

٣- تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة. والأفضل التوسط .

٤- **التدرج** في تعليم الكتابة ؛ ويشمل :

١- البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف ٢- نـــسخ بعـــض الحروف٣- نسخ بعض الكلمات٤- كتابة جمل بسيطة٥- كـــتابة بعـــض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات٦- الإجابة كتابة علـــى بعـــض الأســـئلة٧- إملاء (منظور، منقول، اختياري) ٨- تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع)٩- تعبير حر.

٥- **حـــرية الكتابة:** ينبغي ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير

٦- **تدريس الخط:** فيما يلي مجموعة توجيهات تتصل بتدريس الخط:

أ- ينبغي أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم.

ب- يجب أن يقلد الطلاب دائما النموذج الصحيح، وعلى المعلم التأكد من ذلك وذلك بمراقبة الطلاب دائما حتى لا يقلد أحدهم الآخر.

ج- يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها.. أي أن ينظـــر الطالـــب إلـــى النموذج في أعلى الصفحة، ثم يكتبه في آخر سطر بالـــصفحة، مـــرتفعا بعد ذلك ليصل إلى النموذج، وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التي يقلد بها النموذج.

د- علـــى عكـــس ذلـــك يفضل أن يبدأ التصحيح من أعلى الصفحة إلى أسفلها، كلمة كلمة وليس أفقيا، على مستوى السطر كله ؛ فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير.

هـــ- وبمنطق الحرص أيضا يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج. وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره.وهكذا حتى ينتهي مما كتب.

و- ينبغي أن يلم المعلم بأهم معايير الحكم على جودة الخط.

٧- **تدريس الإملاء:**

أما فيما يختص بالإملاء فقدم التوجيهات الآتية:

أ- ينبغـــي أن يـــدرك المعلـــم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة: **المنقول والمـــنظور والاختـــياري** . ويقصد **بالإملاء المنقول** تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، ونقلها من السبورة إلى كراسته. و يقصد **بالإملاء المـــنظور** مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب. والتأكد من فهمهم له.

وتدريبهم على قراءته. ثم تركه جانبا وإملائه للطلاب. أما **الإملاء الاختياري** فهو ذلك النوع من الإملاء الذي يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملي عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم.

ب- ينبغي أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء. إنها تقوم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد. كما تقوم مستواهم في تهجئة الكلمات وتعرف حروفها. فضلا عن أنها بمثابة مراجعة للمواد التي درسوها من مفردات وتراكيب.

ج- ينبغي الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء ؛ إن على المعلم ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة، أو جملا غير مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها.

د- لا ينبغي بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة. وذلك حتى يتسع باقي الوقت للنشاط اللغوي الآخر المصاحب للإملاء. مثل قراءة الدارسين النص. وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة، وتصحيح أخطائهم.

هـ- ينبغي أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء، وأن يعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها، وتخصيص وقت لمعالجتها.

٨- **تصحيح التعبير التحريري:** يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات. ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة إلا أنها تختلف من مجال لآخر. فتصحيح التعبير التحريري في اللغة العربية للناطقين بها، يختلف عن تصحيح التعبير في اللغة العربية بلغات أخرى، سواء من حيث عبء المدرس، أو من حيث طريقة التصحيح أو غيرها.

وهذه بعض مقترحات خاصة بتصحيح التعبير التحريري في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

أ- **الطريقة المباشرة:** يتصل المعلم فيها بالدارس فرديا. فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة.

ب- **تصويب الأخطاء:** لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه. وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه. ويناقشه فيه. ويصححه معه.

٩- **حدود التسامح:** يرتبط بالنقطة السابقة ضرورة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم بتعلم اللغة.

١٠- **معايير التصحيح:** توزع الدرجة على النحو الآتي:

أ- الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تدرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

ب- الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

ج- الناحية الأدبية: ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح.

د- ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام.

١١- **الأخطاء الشائعة:** تسجيل الأخطاء الأكثر تكرارا بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعا.

١٢- **المواقف اللغوية:** تقديم فرص مختلفة، وتهيئة مواقف لغوية متنوعة، يستخدم المعلم فيها اللغة استخداما صحيحا. يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين. ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوي مقارنة بما يسمعونه من المعلم.

١٣- **الوقاية خير من العلاج:** المعلم الجيد في رأينا هو الذي يخطط للعملية التعليمية، فيهيء الطالب للكتابة الصحيحة. ويشخص مواطن الضعف عنده، ثم يعالجها، ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده. ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ. ولكنه أبعد من ذلك.

أسئلة على الوحدة العاشرة

س١: تحدث عن طبيعة الكتابة؟

س٢: ما المقصود بمهارة الكتابة؟

س٣: اذكر أهداف تدريس الكتابة؟

س٤: كيف يمكن تدريس الكتابة للطلاب الناطقين بغير العربية؟

نموذج إجابة للسؤال الثاني

المقصود بالكتابة:

١- طبيعة الكتابة:

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد مثلها في ذلك مثل الاستماع والكلام والقراءة . ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: «قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة.

٢- مفهوم الكتابة:

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ أو التهجئة ، ويتسع في بعضها الأخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة عن النفس. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه ، والقدرة على تنظيم الخبرات ، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب. والذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة. في حين يهتم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذي يستحق

الكـــتابة فـــيه، والقـــدرة على تنظيمه، وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد.

والكـــتابة بالفعل نشاط إيجابي ، ففيها تفكير وتأمل، وفيها عرض وتنظيم. وفيها بعد ذلك حركات عضلية.

الوحدة الحادية عشرة

تدريس المفردات

الأهداف :

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن :

- يعرف أهمية تدريس المفردات.
- يدرك معنى تعليم المفردات .
- يفهم أسس اختيار المفردات .
- يقوم بتدريس المفردات للناطقين بغير العربية .

العناصر :

- أهمية تدريس المفردات.
- معنى تعليم المفردات.
- أسس اختيار المفردات.
- توجيهات عامة في تدريس المفردات.

أهمية تدريس المفردات:

قد يختلف خبراء تعليم اللغات الثانية في معنى اللغة، وفي أهداف تعليمها، ومـــع ذلك فإنهم يتفقون على أن تعلم المفردات مطلب أساس من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها.

معنى تعليم المفردات:

والـــسؤال الآن: مـــا معنى أن دارسا أجنبيا قد تعلم كلمة عربية؟ قد يرى الـــبعض أن تعلم الدارس الأجنبي معنى كلمة عربية يعني قدرته على ترجمتها إلـــى لغـــته القومية وإيجاد مقابل لها. والبعض الآخر قد يظن أن تعلم الكلمة

العـــربية يعني قدرته على تحديد معناها في القواميس والمعاجم العربية. وكلا الرأيين غير صحيح.

ليـــست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهـــم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها فـــي تركيب لغوي صحيح. إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية، ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب. ماذا يجدي لو حفظ الطالب عددا من الكلمات التي لا يعرف كيف يستخدمها؟

إن محاولـــة تقـــويم بـــرنامج في تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد الكلمات التي حفظها الطلاب يعتبر عملا غير علمي بل مضيعا للوقت والجهد، ولا طائـــل تحـــته.. إن المعـــيار الحقيقـــي لتقويم هذا البرنامج يكمن في عدد المواقـــف التي يستطيع الطالب أن يتواصل باللغة العربية فيها، وعدد الأنماط والتراكيب التي يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة.

أسس اختيار المفردات:

اللغـــة كـــم كبير تعطيك نفسها، وعليك أن تختار منها وتنتقي. فما أساس اختـــيار المفـــردات فـــي برامج التعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟. هناك مجموعة من الأسس ، نذكر فيما يلي أكثرها انتشارا:

١- **التواتر**: **freqency** تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها، ما دامت متفقة معها في المعنى. وتستشار فيها قوائم المفردات التي أجرت حصرا للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها.

٢- **الـــتوزع أو المدى**: **range** تفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد. قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شـــيوع مرتفع، ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد. لذا يفضل أن

تخـــتار الكلمة التي تلتقي معظم البلاد العربية على استخدامها. ومن المصادر التي تفيد في هذا، "معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي". الذي أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. ويضم الكلمات التي وردت على ألسنة الأطفـــال العرب في مختلف الدول العربية موزعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزيعها أو مداها.

٣- **المتاحـــية**: **availability** تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد ،تلك التي يجدها حين يطلبها ، والتي تؤدي له معنى محددا، ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

٤- **الألفـــة**: **familiarity** تفضل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام. فكلمة (شمس) تفضل- بلا شك- على كلمة «ذُكاء» وإن كانا متفقين في المعنى.

٥- **الـــشمول**: **coverage** تفـــضل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقـــت واحد على تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة. فكلمة «بيت» أفضل فـــي رأينا من كلمة «منزل»، وإن كانت بينهما فروق دقيقة. إلا أنها فروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة، إن كلمة «بيت» تغطي عددا أكبر مـــن المجـــالات. ولننظـــر في هذه الاستخدامات: بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت العنكبوت، بيت الشعر (بالكسر والفتح)... الخ.

٦- **الأهمية**: تفضل الكلمة التي تشبع حاجة الدارس إليها على تلك الكلمة العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلا.

٧- **العـــروبة**: تفضل الكلمة العربية على غيرها.. وبهذا المنطق يفضل تعلـــيم الدارس كلمة «هاتف» بدلا من التليفون. و«المذياع» بدلا من الراديو. والحاســـب الآلـــي أو الحاسوب بدلا من الكمبيوتر. فإذا لم توجد كلمة عربية تفـــضل الكلمـــة المعـــربة مـــثل: التلفاز على التليفزيون، وأخيرا تأتي الكلمة

الأجنبـــية التي لا مقابل لها في العربية، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربي مثل «فيديو».

توجيهات عامة في تدريس المفردات:

فـــيما يلـــي مجمـــوعة مـــن التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

أ- **القـــدر الـــذي تُعلِّـــم:** يـــتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفـــردات الـــذي ينبغـــي أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. فبعضهم يقترح من ٧٥٠/١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائي، ومن ١٠٠٠/١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط. ومن ١٥٠٠/ ٢٠٠٠ للمستوى المتقدم. ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأي القائل بأن تعليم الأطفال من ٢٠٠٠/٢٥٠٠ كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموس يفي بمتطلبات الحياة. شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين: أولاهما تركيب الكلمات، وثانيهما كيفية استخدام القاموس.

وهناك من يعترض على القول السابق بدافع أن أحدا لا يستطيع أن يزعم أن ٣٠٠٠ كلمة أو حتى ٥٠٠٠ كلمة كافية لضمان الطلاقة في قراءة مختلف المطـــبوعات، في مختلف التخصصات، مهما روعي في اختيار هذا العدد من ضوابط.

ومـــن هنا نقول إن القدر الذي ينبغي أن يعلم في برامج تعليم العربية لغةً ثانـــية، أمـــر نسبي يتوقف على أهداف البرنامج، والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين، والمواقف التي يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها.

ويقول الدكتور رشدي طعيمة : إن ما يمكن أن نقدمه هنا هو اقتراح مبدأ عـــام لـــتحديد القدر الذي يعلم في البرامج العامة، أي غير التخصصية، لتعليم العربية. ومؤدى هذا المبدأ العام هو:

أن القدر الذي ينبغي أن يعلم هو ذلك الذي يحتاج إليه المتكلم المتوسط الثقافة في حياته اليومية والذي يستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة، والدقة العلمية، ويسهل الاتصال بين الدارس والنطاقين بالعربية في مختلف بلادهم.

يبقى بعد ذلك انتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم.

ب- **قوائم مفردات:** يتصور البعض أنه يمكن تعلم العربية لغةً ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة من المفردات العربية شائعة الاستخدام، عالية التكرار، مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها، ولهؤلاء البعض شيء من المنطق؛ إذ إن الهدف النهائي من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التي يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال باللغة إلا أن لهذا التصور خطورته.وتكمن هذه الخطورة فيما يلي:

١- ينطلق هذا التصور من نظرة خاطئة للغة وعناصرها. إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات.. إنها أصوات ومفردات وتراكيب، ثم سياق ثقافي.

٢- قد يؤدي مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له.

٣- من شأن هذا التصور أن يحيل العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة، وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات.

٤- يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهي. ليست القضية قاصرة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض، إن المتحدث يستخدم غالبا عند الحديث مجموعة

من الأساليب التي تتعدى حدود الألفاظ. مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم (اللغة المحاذية). وكل هذه الأساليب يثري المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة. من هنا لا نستطيع أن نكتفي بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها في مواقف الاتصال بعد ذلك.

٥- أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى وليست الكلمات المجردة عن سياقها. إن المعنى شرط للحفظ الجيد. ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسيه في هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها.

٦- ثم إن الزعم بأن الطالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطئ. فليس من اللازم أن يجد المعلم مقابلا لكل كلمة عربية في لغة الدارسين. فقد تؤدي كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس. والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثا حول المصطلحات والمفاهيم.

٧- لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذي ترد فيه ، بل قد يكون لها معنى مخالفا تماما لمعناها وهي مستقلة.

ج- **أساليب توضيح المعنى:** كيف يوضح المعلم معنى الكلمة الجديدة؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذي تقترح ورودها فيه:

١- إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج)، كأن تعرض قلما أو كتابا عندما ترد كلمة قلم أو كتاب.

٢- تمثـــيل: المعنى، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما تسرد جملة «فتح الباب».

٣- لعـــب الـــدور، كـــأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب.

٤- ذكـــر المتضادات ، كأن يذكر لهم كلمة «بارد» في مقابل «ساخن»، إن كان لهم سابق عهد بها.

٥- ذكـــر المترادفات كأن يذكر لهم كلمة «السيف» لتوضيح معنى كلمة «صمصام» إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف.

٦- تداعـــي المعاني ، وذلك يذكر الكلمات التي تثيرها في الذهن الكلمة الجديـــدة، كأن يذكر عند ورود كلمة «عائلة» الكلمات الآتية: زوج، زوجة، أسرة، أولاده،... الخ.

٧- ذكر أصل الكلمة **"الجذر"** ومشتقاتها. وهذا أيضا من أساليب توضيح المعنـــى فعـــند ورود كلمة «مكاتبة» مثلا يستطيع المعلم بيان أصلها (كـــتب). ومـــا يـــشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، مكتوب، كتاب... الخ).

ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية في اللغات التي تعتمد على الإلصاق أي تـــشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها، مثل الإنجليزية.

٨- شرح معنى الكلمة العربية ، وذلك بشرح المقصود من الكلمة.

٩- تعـــدد القـــراءة، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرؤه الطلاب يمكـــن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها.

وبـــذلك يكتسب الطلاب اتجاها إيجابيا نحو تعدد مرات القراءة. فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر.

١٠- البحث في القاموس، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمـــتقدمة بالـــبحث فـــي القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة.

١١- التـــرجمة إلى لغة وسيطة intermediate language وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة وعلى المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر.

ملخص الوحدة الحادية عشرة

أهمية تدريس المفردات:

يتفق خبراء تعليم اللغات الثانية على أن تعلم المفردات مطلب أساس من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها.

معنى تعليم المفردات:

قد يرى البعض أن تعلم الدارس الأجنبي معنى كلمة عربية يعني قدرته على ترجمتها إلى لغته القومية وإيجاد مقابل لها. والبعض الآخر قد يظن أن تعلم الكلمة العربية يعني قدرته على تحديد معناها في القواميس والمعاجم العربية. وكلا الرأيين غير صحيح.ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح. إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية، ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب

أسس اختيار المفردات:

اللغة كم كبير تعطيك نفسها، وعليك أن تختار منها وتنتقي. فما أساس اختيار المفردات في برامج التعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟. هناك مجموعة من الأسس ، نذكر فيما يلي أكثرها انتشارا:

١- **التواتر**: **freqency** تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها.

٢- **التوزع أو المدى**: **range** تفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد.

٣- **المتاحية**: **availability** تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد ، تلك التي يجدها حين يطلبها ، والتي تؤدي له معنى محددا، ويقاس

هذا بسؤال الناس عن الكلمات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

٤- **الألفـــة**: **familiarity** تفضل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام.

٥- **الـــشمول**: **coverage** تفـــضل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة.

٦- **الأهمية**: تفضل الكلمة التي تشبع حاجة الدارس .

٧- **العـــروبة**: تفضل الكلمة العربية على غيرها من الكلمات المعربة أو الدخيلة.

توجيهات عامة في تدريس المفردات:

فـــيما يلـــي مجمـــوعة مـــن التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

أ- **القـــدر الـــذي تُعلِّـــم**: يـــتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفـــردات الـــذي ينبغـــي أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. فبعضهم يقترح من ٧٥٠/١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائي، ومن ١٠٠٠/١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط. ومن ١٥٠٠/ ٢٠٠٠ للمستوى المتقدم.

وعلى الرغم من ذلك ، نرى أن القدر الذي ينبغي أن يعلم في برامج تعليم العربية لغةً ثانية، أمر نسبي يتوقف على أهداف البرنامج، والمهارات اللغوية المطلـــوب إكـــسابها للدارســـين، والمواقف التي يراد تدريبهم على الاتصال بالعـــربية فـــيها.يبقـــى بعد ذلك انتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم.

ب- **قـــوائم مفـــردات**: يتـــصور البعض أنه يمكن تعلم العربية لغةً ثانية ببـــساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة من المفردات العربية

شـــائعة الاستخدام، عالية التكرار، مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وســـيطة يعرفونها. لهذا التصور خطورته.وتكمن هذه الخطورة فيما يلي:

١- إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات

٢- قد يؤدي مثل هذا التصور إلى اختيار مفردات لاحاجة للدارس بها.

٣- من شأن هذا التصور أن يحيل العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة، وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات.

٤- يغفـــل هـــذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الـــشفهي. فالمتحدث يستخدم غالبا عند الحديث مجموعة من الأساليب التـــي تتعدى حدود الألفاظ. مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم (اللغة المحاذية).

٥- أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى وليست الكلمات المجردة عن سياقها.

٦- ثـــم إن الـــزعم بـــأن الطالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت متـــرجمة للغة الدارسين زعم خاطئ. فليس من اللازم أن يجد المعلم مقابلا لكل كلمة عربية في لغة الدارسين.

٧- لعـــل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذي ترد فيه ، بل قد يكون لها معنى مخالفا تماما لمعناها وهي مستقلة.

ج- **أســـاليب توضيح المعنى:** كيف يوضح المعلم معنى الكلمة الجديدة؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذي تقترح ورودها فيه:

١- إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج).

٢- تمثيل المعنى.

٣- لعب الدور ، كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب.

٤- ذكر المتضادات: الكلمة وعكسها ، مثل (ساخن # بارد) .

٥- ذكر المترادفات . الكلمة ومعناها، مثل(الصمصام = السيف) .

٦- تداعي المعاني ، وذلك يذكر الكلمات التي تثيرها في الذهن الكلمة الجديدة، كأن يذكر عند ورود كلمة «عائلة» الكلمات الآتية: زوج، زوجة، أسرة، أولاده،... الخ.

٧- ذكر أصل الكلمة **"الجذر"** ومشتقاتها. وهذا من أساليب توضيح المعنى.

٨- شرح معنى الكلمة العربية ، وذلك بشرح المقصود من الكلمة.

٩- تعدد القراءة، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرؤه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها.

١٠- البحث في القاموس، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث في القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة.

١١- الترجمة إلى لغة وسيطة intermediate language وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة ، وعلى المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر.

أسئلة على الوحدة الحادية عشرة

س١: اذكر أهمية تدريس المفردات.

س٢: ما أسس اختيار المفردات ؟

س٣: كيف يمكن تدريس المفردات للناطقين بغير العربية ؟

نموذج إجابة السؤال الثاني

أسس اختيار المفردات:

اللغة كم كبير تعطيك نفسها، وعليك أن تختار منها وتنتقي. فما أساس اختيار المفردات في برامج التعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟ هناك مجموعة من الأسس ، نذكر فيما يلي أكثرها انتشارا:

١- **التواتر**: **frequency** تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها، ما دامت متفقة معها في المعنى. وتستشار فيها قوائم المفردات التي أجرت حصرا للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها.

٢- **التوزع أو المدى**: **range** تفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد. قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شيوع مرتفع، ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد. لذا يفضل أن تختار الكلمة التي تلتقي معظم البلاد العربية على استخدامها. ومن المصادر التي تفيد في هذا، "معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي". الذي أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. ويضم الكلمات التي وردت على ألسنة الأطفال العرب في مختلف الدول العربية موزعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزيعها أو مداها.

٣- **المتاحـــية**: **availability** تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد ،تلـــك التي يجدها حين يطلبها ، والتي تؤدي له معنى محددا، ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

٤- **الألفـــة**: **familiarity** تفضل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد علـــى الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام. فكلمة (شمس) تفضل- بلا شك- على كلمة «ذُكاء» وإن كانا متفقين في المعنى.

٥- **الـــشمول**: **coverage** تفـــضل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة. فكلمة «بيت» أفضل في رأينا من كلمة «منزل»، وإن كانت بينهما فروق دقيقة. إلا أنهـــا فـــروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة، إن كلمة «بـــيت» تغطـــي عـــددا أكبـــر مـــن المجـــالات. ولننظر في هذه الاستخدامات: بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت العنكبوت، بيت الشعر(بالكسروالفتح)... الخ.

٦- **الأهمية**: تفضل الكلمة التي تشبع حاجة الدارس إليها على تلك الكلمة العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلا.

٧- **العـــروبة**: تفضل الكلمة العربية على غيرها.. وبهذا المنطق يفضل تعلـــيم الدارس كلمة «هاتف» بدلا من التليفون. و«المذياع» بدلا من الراديو. والحاسب الآلي أو الحاسوب بدلا من الكمبيوتر. فإذا لم توجد كلمـــة عـــربية تفـــضل الكلمة المعربة مثل: التلفاز على التليفزيون، وأخيـــرا تأتي الكلمة الأجنبية التي لا مقابل لها في العربية، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربي مثل «فيديو».

الوحدة الثانية عشرة

تدريس النحو

الأهداف :

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن :

- يعرف موقع النحو في طرائق تدريس اللغة الثانية .
- يدرك طبيعة القواعد النحوية.
- يقدم القواعد النحوية للغة العربية للناطقين بغيرها.

العناصر :

- موقع النحو في طرائق التدريس.
- طبيعة القواعد النحوية.
- أهداف تدريس النحو.
- تدريس نحو العربية للناطقين بلغات أخرى.

موقع النحو في طرق التدريس:

تـــدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية. النحو فـــي بعـــضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكوِّنا من مكونات طريقة(النحو والتـــرجمة). وهو في بعضها الآخر لا يُعلَّم، وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغـــة ذاتهـــا (الطـــريقة المباشرة).وهو في بعضها الآخر يؤجل إلى ما بعد مـــستوى المبتدئين (الطريقة السمعية الشفوية). وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرائق تعليم اللغات الثانية.

طبيعة القواعد النحوية:

نعلـــم جمـــيعا أن قواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس

واستخدموها ، فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها، وما نشأت الحاجة للتقنين إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف. ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة ؛ فالقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها، والغرض من تدريسها ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث، كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.

أهداف تدريس النحو:

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة ، لذا ينبغي أن يتم التركيز **على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة ، وعلى التعبير نطقا وكتابة تعبيرا صادقا.** هذه هي المراحل النهائية في تعلم اللغة. ولذلك أيضا ؛ فإنه ينبغي وضع قواعد النحو في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين .

ومن هنا أيضا نقول **إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه. وتدريبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك.** وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟

وتتركز أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة :

- أنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها.
- أنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.
- أنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها... الخ .

توجيهات عامة في تدريس النحو:

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس القواعد النحوية في برامج تعليم العربية لغةً ثانية:

١- **السليقة اللغوية:** إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي في رأينا ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد اللغة. وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم ، حتى ألِفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح. والعلاج ، ليس بزيادة ساعات النحو ، أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوي المهلهل ؛ وإنما يتطلب الأمر إعادة النظر في تعليم مهارات اللغة ، وممارسة هذه المهارات من خلال مناشط ، تهيء للطالب فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

٢- **أهمية السياق:** إن اللغة، كما نعلم، ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات. إن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات ، والسياق الذي ترد فيه. لذا ينبغي الحرص على مراعاة هذا المبدأ. فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها. ومن خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها. على أن يراعي تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى استيعاب الدارس له. والطريقة التي تتبعها بعض الكتب في تدريس التراكيب العربية هي تكرارها في عدد من التدريبات النمطية دون شرح لهذه التراكيب أو حديث عن القاعدة النحوية التي تحكمها.

٣- **الإعراب فرع المعنى:** من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعاني المختلفة. من هنا تبرز الحاجة إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى . ينبغي أن يعلم الطالب معنى الجملة أولا، ثم يعربها ثانيا. فإذا كان الدرس حول "إن وأخواتها"، وجب أن يعلم الفرق في المعنى بين كل من فإن وليت ولعل ولكن... الخ». ثم نعرب له كلا منها.

مناقشة الأمثلة من ناحية المعنى إذن ، أمر يأتي أولا قبل مناقشة القاعدة النحوية.

٤- **القياسية والاستقرائية:** هناك طريقتان تشيعان في مجال تعليم القواعد النحوية. هاتان هما: الطريقة القياسية، وفيها يبدأ المعلم بذكر الأمثلة ثم يستخلص منها القاعدة. ولكلا الطريقتين مزايا وسلبيات. إلا أنه يمكن القول إن من الأفضل البدء بالطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة. في حين يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم.

٥- **مشكلة التدرج:** استطاع الباحثون في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمي في تقديم المادة اللغوية. مثل ضبط المفردات، والتحكم في العدد الجديد الذي يقدم في كل درس، وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية. ولكننا لم نستطع حتى الآن التحكم في عدد أو نوع التراكيب، والقواعد النحوية، التي يجب أن تقدم في كل مستوى . فمازال الأمر مستندا إلى اجتهاد المؤلفين دون توفر دراسة علمية جادة تجيب عن هذين التساؤلين.

- ما الموضوعات النحوية التي ينبغي تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية؟

- بأي الموضوعات نبدأ وبأيها ننتهي؟

ولعل مما يساعد على الإجابة عن هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين واطلاعه على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واستنارته بالدراسات العلمية التي أجريت على طلاب العربية الناطقين بها ، مع الأخذ في الاعتبار ما بين الموقفين من تفاوت.

٦- **تقديم المصطلحات:** يعد تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول لأجله، ظرف... الخ) مشكلة تواجه معلمي العربية لغةً ثانية. ونود

أن نقول: إنه ليس هناك رأي قاطع في المجال. فلكل موقف ظروفه. ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية:

- ينبغي بشكل عام تأجيل عرض المصطلحات النحوية. فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى المبتدئ.
- يمكن تقديم المصطلحات النحوية، بعد فترة من بدء المستوى المبتدئ ، للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى، إذ يفترض أنهم على وعي بالمفاهيم النحوية التي تعبر عنها هذه المصطلحات، ويستطيع المعلم الذي يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربي مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم.
- ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط، بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى. سواء أكانوا كبارًا غير متعلمين أم كانوا أطفالا. إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذي يعبر عنه.

٧- **بين الكم والكيف:** وما دمنا بصدد الحديث عن تقديم المصطلحات النحوية للصغار ينبغي الإشارة هنا إلى أن ما يلزمهم ليس هو كثرة الكم المقدم من النحو، قدر ما هو حسن التنظيم وطريقة العرض. إن من أمثل الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء بما يقص عليهم من حكايات وقصص، وما يقرأونه من نصوص عربية جيدة، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة، مما يساعدهم بعد ذلك على تفهمها عند دراستهم لها في مستويات لاحقة.

٨- **تعليم الأزمنة:** ينبغي اختيار المواقف السليمة التي تعبر عن زمن الفعل تعبيرا صحيحا . فلا يصح للمعلم أن يفتح الباب ويقول في أثناء ذلك «فتحت الباب» فهذا من شأنه تثبيت أنماط لغوية خاطئة وتعليم الزمن تعليما غير صحيح.

٩- **أنـــواع التدريـــبات:** يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثـــة: **تقليد** ، **وتطبيق** ، **وبناء**. وهي تمثل المراحل التي ينبغي المرور بها عند تعليم الطلاب قواعد النحو.

ملخص الوحدة الثانية عشرة

موقع النحو في طرق التدريس:

تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرائق تعليم اللغات الثانية. النحو في بعضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكوِّنا من مكونات طريقة(النحو والترجمة). وهو في بعضها الآخر لا يُعلَّم ، وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة).وهو في بعضها الآخر يؤجل إلى ما بعد مستوى المبتدئين (الطريقة السمعية الشفوية). وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرائق تعليم اللغات الثانية.

طبيعة القواعد النحوية:

كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة ؛ فالقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها، والغرض من تدريسها ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث، كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.

أهداف تدريس النحو:

إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه. وتدريبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك. وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟

وتتركز **أهداف تدريس القواعد النحوية** في ثلاثة :

- أنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها.
- أنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.
- أنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها... الخ .

أساسيات تراعى في تدريس القواعد النحوية في برامج تعليم العربية لغةً ثانية:

١- **السليقة اللغوية:** إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي في رأينا ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد اللغة. وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم . والأمر يتطلب إعادة النظر في تعليم مهارات اللغة ، وممارسة هذه المهارات من خلال مناشط ، تهيء للطالب فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

٢- **أهمية السياق:** إن اللغة، كما نعلم، ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات. إن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات ، والسياق الذي ترد فيه. لذا ينبغي الحرص على مراعاة هذا المبدأ

٣- **الإعراب فرع المعنى:** من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعاني المختلفة. من هنا تبرز الحاجة إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى . ينبغي أن يعلم الطالب معنى الجملة أولا، ثم يعربها ثانيا.

٤- **القياسية والاستقرائية:** من الممكن القول إن من الأفضل البدء بالطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة. في حين يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم.

٥- **مشكلة التدرج:** استطاع الباحثون في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمي في تقديم المادة الغوية. مثل ضبط المفردات، والتحكم في العدد الجديد الذي يقدم في كل درس، وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية.

- ما الموضوعات النحوية التي ينبغي تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية؟ - بأي الموضوعات نبدأ وبأيها ننتهي؟

ولعل مما يساعد على الإجابة عن هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين واطلاعه على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واستئارته بالدراسات العلمية التي أجريت على طلاب العربية الناطقين بها ، مع الأخذ في الاعتبار ما بين الموقفين من تفاوت.

٦- **تقديم المصطلحات:** يعد تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول لأجله، ظرف... الخ) مشكلة تواجه معلمي العربية لغةً ثانية. ونود أن نقول: إنه ليس هناك رأي قاطع في المجال. فلكل موقف ظروفه. ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط، بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى. سواء أكانوا كبارًا غير متعلمين أم كانوا أطفالا.

٧- **بين الكم والكيف:** إن من أمثل الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء بما يقص عليهم من حكايات وقصص، وما يقرأونه من نصوص عربية جيدة، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة..

٨- **تعليم الأزمنة:** ينبغي اختيار المواقف السليمة التي تعبر عن زمن الفعل تعبيرا صحيحا .

٩- **أنواع التدريبات:** يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثة: **تقليد ، وتطبيق ، وبناء**. وهي تمثل المراحل التي ينبغي المرور بها عند تعليم الطلاب قواعد النحو.

أسئلة على الوحدة الثانية عشرة

س١: بيِّن موقع النحو في طرائق التدريس.

س٢: وضِّح طبيعة القواعد النحوية.

س٣: ما أهداف تدريس النحو؟

س٤: كيف يمكن تدريس نحو العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نموذج إجابة السؤال الثالث

أهداف تدريس النحو:

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة ، لذا ينبغي أن يتم التركيز **على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة ، وعلى التعبير نطقا وكتابة تعبيرا صادقا.** هذه هي المراحل النهائية في تعلم اللغة. ولذلك أيضا ؛ فإنه ينبغي وضع قواعد النحو في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين .

ومن هنا أيضا نقول **إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه. وتدريبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك.** وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟

وتتركز أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة :

- أنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها.
- أنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.
- أنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها.

الوحدة الثالثة عشرة

التدريبات اللغوية[١]

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن :

- يعرف المقصود بالتدريب اللغوي، وأنواعه.
- يدرك الفرق بين التدريب والتقويم.
- يفهم أنواع التدريبات: تدريبات الاستماع ، وتدريبات النطق والكلام، وتدريبات التراكيب.

العناصر:

- مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها.
- الفرق بين التدريب والتقويم.
- أنواع التدريبات.
- تدريبات الاستماع : أنواعها ، وتدريسها، ومواد الاستماع.
- تدريبات النطق والكلام.
- تدريبات التراكيب.
- الواجبات المنزلية.

مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها:

معنى التدريب:

ينتمـــي تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفسحركي الذي تؤدي الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته. والتدريبات اللغوية تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التي تعلمها في الفصل.

---

(١) د.رشدي طعيمة . مرجع سابق .ص ٢٢٧ وما بعدها .

الفرق بين التدريب والتقويم:

يخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات. والواقع أن بينهما فروقا ينبغي أن نوضحها هنا. من أهم الفروق ما يلي:

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات، في حين تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، في حين يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار. بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساسا، والاختبار عملية حكمية.
- يقتصر المرء في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية. وفي الاختبار يمتد إلى إعطاء درجة.
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذي يحتذي ، في الوقت الذي لا يعتبر النموذج فيه شرطا في الاختبار.
- يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوي في الحصة ، على حين يعطي الاختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة.
- في ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل اختيار الدارسين فيها. في حين يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحد. ويشمل عددا من المهارات.

أنواع التدريبات:

أما من حيث أنواع التدريبات. فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين رئيسين يندرج تحت كل منهما أنواع ثانوية. هذا ن النوعان هما:

- التدريـــبات النمطية: أو كما تسمى في بعض كتب تعليم اللغات الثانية «الممارســـة النمطـــية». وهي عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد. ويتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها. وهدف هـــذه التدريـــبات تثبـــيت الأنماط التي تعلمها الطالب وتشيع في مجال النحو وتعليم التراكيب.
- التدريـــبات الاتصالية: وهي التي تدور في موقف اتصالي عن طريق الحوار مع الآخرين، ولا تتبع شكلاً واحدًا، كما لا تنبئ باستجابة واحدة من الطلاب.

الفرق بين التدريب النمطي والاتصالي:

وفيما يلي أهم ما بين هذين النوعين من فروق:

١- الـــتدريب النمطي شكلي لا يهمه محتوى الجملة، قدر ما يهمه النمط اللغـــوي الذي يحكمها، والذي ينبغي تدريب الطالب عليه. على حين نجـــد التدريب الاتصالي مقيدًا بموقف اجتماعي معين. ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالي عدة أشكال.

٢- التدريب النمطي مقيد الاستجابة أي أننا نتوقع من الدارس ما سيقوله مـــا دام فاهمـــا للتدريب، مكتسبا للمهارة اللغوية المقيسة، في حين لا نتوقع نوع الاستجابة ي التدريب الاتصالي.

٣- الـــتدريب النمطي لا يرتبط بموقف اجتماعي معين، إنه مجرد تدريب علـــى بناء جملة معينة أو ظاهرة لغوية خاصة، أو غيرها. على حين نجد التدريب الاتصالي تدريبا فعليا على موقف حتى يتم فيه الاتصال بين فردين، ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم.

٤- يـــرتبط بالـــنقطة الـــسابقة أن الطالـــب مقيد بالعبارات والجمل التي يختارها المعلم في التدريب النمطي، و هو حر في اختيار عباراته في

التدريب الاتصالي، إذ إن لكل موقف لغته.

٥- وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حرا في استخدام التدريبات النمطية، ما دامت مسجلة على شرائط ، له أن يسمعها وقتما شاء ، وهو مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالي.

٦- والتدريب النمطي ذو لغة مصطنعة في أغلب الأحيان، إنه محاولة لتصغير موقف الاتصال الطبيعي وتقديمه للطالب، على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك في الحياة. وهذا بالطبع أمر خطأ.

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطية عن لغة التدريبات الاتصالية؛ ففي الوقت الذي يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكلية ، تشيع في الثانية الواقعية والحياة.

٧- أما من حيث الموقف الاجتماعي لكل من النوعين، فالتدريب النمطي يمكن أن يتم بشكل جماعي عام يكرر فيه الدارسون ما سمعوا. و يتطلب إجراء التدريب الاتصالي انفراد الطالب بالحديث مع طالب آخر . ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة في تكرار ما قيل.

٨- وأخيرا فإن المنطلق الذي يستند إليه التدريب النمطي يختلف عن ذلك الذي يستند إليه التدريب الاتصالي، وإن التدريب النمطي يستند إلى مبادئ النظرية السلوكية في علم النفس. والتي ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات. هي علاقة بين مثير واستجابة، وتقوى الاستجابة كلما قوى المثير ، وتكرر تعريض الطالب له. و التدريب الاتصالي يستند إلى تصور آخر للغة وتعليمها، فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعليمها مجرد تدريب شكلي على عادات. وإنما تنمية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة في مواقف حية ، يستطيع فيها توظيف ما تعلمه في تكوين جمل جديدة وأنماط غير موحدة.

التدريب المعنوي:

ويضيف بعض الباحثين(د.راجي رموني) لهذين النوعين من التدريبات نوعا آخر يسميه «التدريب المعنوي» ويسمى هذه الأنواع الثلاثة: تدريبات ميكانيكية وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية.

ويقصد **بالتدريبات الميكانيكية** ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى **مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية**، سواء أكانت أصواتا أم مفردات أم تراكيب. خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية.

في حين يُقصد **بالتدريبات المعنوية** ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى **تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب.**

أما **التدريبات الاتصالية** أو الممارسات الاتصالية، فتركز على **استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي.** إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التي يدرسون لغاتها.

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسة الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات. ويجملها رموني في الجدول التالي:

التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	مكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال مهارات اللغة المكتوبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع
النوع	١ - استماع ٢ - تكرار ٣ - تصريف ٤ - تبديل ٥ - تحويل ٦ - نسخ	١ - ربط ٢ - إكمال ٣ - صواب أم خطأ ٤ - ملائمة ٥ - سؤال - جواب (نصوص) ٦ - تكوين أسئلة. ٧ - تكوين جمل ٨ - ترجمة ٩ - محادثة تحت إشراف المعلم ١٠ - إشراف المعلم ١١ - تلخيص ١٢ - إملاء	١ - محادثة حرة ٢ - مناقشة عامة ٣ - تدوين ملاحظات ٤ - تقارير شفوية وكتابة ٥ - إنشاء حر
الصفات المميزة	١ - استجابة مقيدة ٢ - تعلم سلبي	١ - استجابة مقيدة مع اختيار حر. ٢ - تعليم إيجابي	١ - استجابة حرة ٢ - تعليم وظيفي

(١)

تدريبات الاستماع

تعريفها:

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذي يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة الاستماع دون التعرض للنص مكتوبًا، وفي مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمرا مساعدا وليس أساسيا. كأن تعرض على الطالب صفحة عليها مجموعة من البدائل يختار منها ما يناسب السؤال الذي سمع.

ولهذه التدريبات أهمية كبيرة خاصة في برامج تعليم العربية في البلدان غير العربية. إذ لا يتعرض طلابها عادة إلى مواقف يتصلون فيها شفهيا مع الناطقين بالعربية.

أنواعها وتدريسها:

تتعدد أنواع تدريبات الاستماع ، وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط ، وإنما يجب أن يُلم بالطريقة التي يستخدم بها كل نوع منها. وفيما يلي مجموعة من التوجيهات التي تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها.

١- **التكامل بين المهارات:** ينبغي ألا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى، وكأن اللغة مقسمة إلى مهارات يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى.

إن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوي في الفصل، فلا ينطق الطالب إلا ما استمع إليه، ولا يقرأ إلا ما نطق ولا يكتب إلا ما قرأ. المهم أن يكون محتوى مادة الاستماع منسجما مع المحتوى اللغوي في مهارات أخرى.

٢- **الاســتماع والقــراءة:** ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعي بدور القــراءة فــي تعلــيم مهــارات الاســتماع. إن كثيرا من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء، كأن يقرأ الطالب في صــفحة أمامــه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه، وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال. وغير ذلك من تدريبات.

٣- **الإمــلاء والاســتماع:** يمكن للإملاء أن تلعب دورا في تنمية مهارة الاســتماع . فالطالــب يستمع إلى مجموعة من المفردات والتراكيب التــي يــربطها خيط معين والتي ينتظمها سياق يجعل لكل وحدة فيها معنــى، وهــو في أثناء استماعه يحاول تذكر أشكال الحروف التي تنطق ثم يترجمها إلى رمز مكتوب.

٤- **تدريــبات الاســتبدال:** مــن التدريــبات التي تثبت مهارة الاستماع مــصحوبة بفهم ما يقال، تدريبات الاستبدال **substitution drill** والتي يسمع الطالب فيها جملة، ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغير بذلك معنى الجملة.

والهــدف هــنا أن يدرك الطالب أن اختلاف التراكيب يؤدي إلى اختلاف المعنــى كما يتدرب على تركيب الجملة. وليس فقط على استقبالها جاهزة من غيره.

٥- **الــوحدات المنفصلة والتكاملية:** هناك فرق بين نوعين من الأسئلة: نــوع يمكــن أن نسميه الوحدات المنفصلة **discrete-point** ونوع آخــر يمكن أن نسميه بالتكاملية **integrative** ومن أشكال الوحدات المنفــصلة الاختــيار من بين عدد من الإجابات المكتوبة أمامه إجابة تناســبه. ومــن أشكال الوحدات التكاملية هذا النوع من الأسئلة الذي يــستعان به في التدريبات التي تنمي أو تقيس عددا من المهارات في وقت واحد. مثل اختبار التكملة ، حيث يخمن الدارس الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه.

٦- **الاســـتماع والذاكرة:** يقرر علماء النفس أن هناك نوعين من الذاكرة. ذاكرة قصيرة المدى ، وأخرى طويلة المدى ، وتقرر بعض التجارب أن الفرد الكبير العادي، أي: ذو القدرة المتوسطة، يستطيع استرجاع نـــسبة ضئيلة مما يسمعه من المذياع (حوالي ٢٠% مما يسمعونه إذا لـــم نخبـــرهم بامتحانهم فيها، وحوالي ٢٨% مما يسمعونه لو كانوا سيمتحنون فيه).

كمـــا تـــشير دراســـات أخرى إلى أن طلاب الجامعة يفهمون فقط نصف المعلومات المقدمة في المحاضرات.

مـــا معنـــى هـــذا بالنسبة لتدريبات الاستماع ؟ ينبغي أن تؤخذ نتائج هذه الأبحـــاث في الاعتبار عند تقديم تدريبات للطلاب. فلا يزيد القدر الذي يعطي لهـــم عـــن الحد الذي يمكنهم استيعابه. كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد، فلا يحدث كما قلنا من قبل إحباط للطالب أو ضجر للمعلم.

أمـــا بالنـــسبة للذاكرة طويلة المدى ، فمن الممكن تنميتها خاصة طلاب المستوى المتوسط. وذلك بإلقاء أسئلة حول نص يقوم المعلم بقراءته بعد ذلك. وعلـــى الطلاب الإجابة عن هذه الأسئلة من النص الذي سمعوه أو أن يحدث العكـــس. كأن يقرأ المعلم النص أولا، والطلاب يسمعون. ثم بعد فترة قصيرة يلقي عليهم أسئلة يستخرجون إجاباتها من النص الذي قرئ.

ونعـــود ونكـــرر أن المعلـــم ينبغـــي ألا يتوقع من الدارسين القدرة على الاســـترجاع الكامل لما سمعوه أو الاستجابة التامة لما ألقى عليهم. وهنا يعتبر المـــستوى الـــذي يقـــبله المعلم من إجابات الدارسين نسبيا ، يتوقف على عدة عوامل لا يحددها ويقدرها إلا المعلم نفسه.

٧- **الأطفال وتدريبات الاستماع:** بدأت اللغة العربية تدرس في المدارس الابتدائـــية فـــي بعض البلدان الإسلامية. بل وتدرس أيضا في بعض المدارس بأمريكا. تلبية لحاجات المهاجرين العرب هناك. وينبغي عند

إعـــداد تدريـــبات الاستماع للأطفال في مثل هذه المدارس أن نراعي مـــيولهم واهتماماتهم. وكما تدلنا دراسات أدب الأطفال تعتبر القصة وحكايتها من أكثر الأنشطة اللغوية المحببة إليهم.

٨- **المـــصطلحات:** ينبغـــي عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع الـــتأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الشائعة في ميدان بعيد عـــن اهتمامات الدارسين. لذا ينبغي البعد عن الموضوعات العلمية. علـــى الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائي والتدرج في إسماعهم إياها كلما ارتفع مستواهم اللغوي.

مواد الاستماع:

قلـــنا سابقا إن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية: نوع يُعِده المعلم. ونـــوع يُـــستخلص من مواقف الحياة الطبيعية. النوع الأول من المواد اللغوية وهـــو ما يسمى «بعربية الفصل». وهو في كثير من الأحيان أقل دقة وجودة من النوع الثاني الذي يمكن أن نسميه «بعربية الحياة». وفي تدريبات الاستماع ينبغي الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثاني ما أمكن .

والمـــشكلة لا تظهـــر في برامج تعليم العربية في بيئتها. إذ يمكن بسهولة جدا الحصول على مواد لغوية حية. ويكفي أن يكلف الطلاب بتدريبات يستقون إجاباتهـــا مـــن مواقـــف الحـــياة خارج الفصل (في الحافلة، في المطعم، في السوق... الخ).

أما في برامج تعليم العربية في غير بيئتها، فالحصول على المواد اللغوية الحـــية الموثـــوق بهـــا مشكلة ، وفيما يلي بعض المقترحات التي قد تسهم في حلها.

١- انـــتهاز فرصـــة زيارة بعض الأساتذة العرب لهذه البلاد ، وتسجيل أحاديـــث مطـــولة معهم، أو تكليفهم بقراءة نصوص معينة ، أو إلقاء

محاضرات وتسجيلها.

٢- تكـــوين علاقة مع بعض المهاجرين العرب في هذه البلاد. وتسجيل أحاديـــث معهم على أن تنوع تسجيلاتهم. فلا تكون بالعامية وحدها، وإنما بالفصحى بالدرجة الأولى.

٣- طلب تسجيلات صوتية وأفلام وشرائح من المكاتب الثقافية بالسفارات العربية.

٤- تـــسجيل أحاديـــث من الإذاعات العربية التي تصل موجاتها إلى هذه البلاد.

٥- تـــسجيل البرامج العربية التي تذاع في أجهزة الإعلام في هذه الدول ففـــي باكستان وماليزيا تذاع نشرة الأخبار بالعربية في حدود خمس دقائـــق كـــل يـــوم كمـــا تقدم برامج لتعليم العربية بواسطة الراديو والتلفزيون في هذه البلاد.

٦- تـــبادل التـــسجيلات بين الطلاب في المدارس المتشابهة. كأن يسجل طلاب المرحلة الثانوية في مصر بعض الأحاديث التي ترسل لطلاب المـــرحلة الـــثانوية بأمريكا. ويقوم الطلاب في أمريكا بنفس الدور ، وهـــذا ما يسمى بالفصول التوأم **TWINNED CLASSES** لابد، بطبـــيعة الحال، من أن يتأكد المعلم من محتوى هذه التسجيلات قبل عرضها على الطلاب.

٧- أصـــبح الأمر أيسر من ذي قبل في ظل المادة المسموعة التي يمكن الحصول عليها من شبكة المعلومات الدولية" الإنترنت" .

(٢)

تدريبات النطق والكلام

مقدمة:

فيما يلي حديث عن ثلاثة من أكثر التدريبات شيوعا في مجال التدريب على النطق والكلام.

١- الثنائيات الصغرى:

يقصد بالثنائيات الصغرى **minimal** مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها، باستثناء حرف واحد، يترتب على تغييره تغير معنى الكلمة. مثل: أمل/ عمل. أو قلب/ كلب. أو تين / طين. فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين؛ وتختلفان في الحرف الثالث. هذا الحرف الذي هو موضع الخلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية **"phoneme"فونيم** . وليس اختلاف الوحدة الصوتية وحده بالذي يكوِّن بين الكلمتين ثنائية صغرى ، وإنما يمكن أن يكون اختلاف النبر أو التنغيم أيضا من أساليب تكوين الثنائيات الصغرى.

ويستطيع الطالب عن طريق هذه الثنائيات أن يدرك أن النظام الصوتي في العربية يختلف عن النظام الصوتي للغته الأم. كما يستطيع المعلم أن يعالج بهذه الثنائيات بعض أشكال التداخل اللغوي بين أصوات العربية وأصوات لغة الدارس.

أسس اختيار الثنائيات الصغرى:

ينبغي الإشارة إلى أن اختيار الكلمات التي تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا وإنما لا بد له من أصول كما يلي:

أ- في مجال التمييز بين صوتين: ينبغي أن تتوفر الأسس الآتية:

١- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتية. أي فيما يغير المعنـــى، وليس مجرد اختلاف في نطق حرفين، ويميز الخبراء بين نوعـــين مـــن الخطأ في نطق الأصوات العربية: الأول خطأ فونيمي والثاني خطأ فوناتيكي.

والنوع الأول من الخطأ (الفونيمي) لا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير الرسالة التـــي يـــريد المـــتكلم توصيلها. أما النوع الثاني من الخطأ (الفوناتيكي) فمن الممكـــن الـــتجاوز عنه خاصة في المستوى المبتدئ ، إذ لا يؤثر في مضمون الرسالة التي يراد نقلها.

على المعلم إذن أن يختار التدريبات الثنائية الصغرى ، تلك الكلمات التي يختلف فيها وحدة صوتية تؤثر في معناها.

٢- أن يأتـــي بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة، في أولها، ووسطها وآخرها.

٣- لا تقتـــصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف في كلمتين، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا، فهناك فرق في المعنى بين: جَدٌّ وجَدَّ، الأولى اسم بمعنى جد الفرد أي والد أبيه أو أمـــه. والثانية فعل بمعنى اجتهد. وهذا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائـــيات الـــصغرى. المهـــم هنا أن يترتب على تغير شكل(ضبط) الحرف تغير معناه.

٤- ينبغـــي عـــند اختـــيار كلمـــة للثنائيات الصغرى أن تشترك في كل الحـــروف باســـتثناء حرف واحد ، إن كان التدريب خاصا بالفرق بين الحـــروف، وأن يـــشترك فـــي كـــل حركات الإعراب (فتحة/ كسرة/ ضمة/سكون) إن كان التدريب خاصا بالفرق بين طريقة النطق.

ب- **في مجال النبر والتنغيم:** ينبغي أن يتوفر الأساس الآتي:

أن تقتصر التدريبات في مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل.

فالفرق بين الكلمتين الآتيتين في الإنجليزية:

Progress (v), progress (n) لا يتضح إلا بنطقهما أو كتابة رموز النبر عليهما.(فإذا كان النبر على المقطع الأول فالكلمة اسم ، وإذا كان على المقطع الثاني فالكلمة فعل).

والأمر نفسه يصدق عند التدريب على التنغيم ، وإذا كان النبر يختص بالكلمة مفردة، فالتنغيم يختص بالجملة. إذ يتغير معنى الجملة لو تغيرت طريقة نطقها. ولننظر في هذا السؤال: كيف حالك؟ إنه من الممكن أن يلقي بطريقة تدل على التقدير والرغبة الحقيقية في السؤال عن صاحبك. ومن الممكن عكس ذلك ،أن يلقى بطريقة فيها سخرية واستهزاء لو أن صاحبك أتى شيئا مهينا . والعبرة هنا بطريقة نطق السؤال.

٢- تدريبات التكرار الصوتي:

من أكثر التدريبات شيوعا لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية التكرار ، ويقصد به تقديم نموذج لنطق الأصوات المستهدفة. ثم تكليف الطلاب بمحاكاته عدة مرات كلما طلب المعلم ذلك. حتى يتأكد المعلم من قدرتهم على نطق هذه الأصوات.

طرائق التكرار:

وللتكرار طرائق مختلفة كما أن له أنواعا معينة. فهناك طريقتان:أولاهما أن ينطق المعلم النموذج المطلوب عدة مرات، ثم يطلب من الدارسين جماعة أن يكرروه. وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بقراءة حوار متكامل ثم يتدرج في تقسيمه فينطق منه جملا عدة مرات.ثم يستخلص من الجمل كلمات ومن الكلمات أصوات يكررها عدة مرات. ثم يعيد بعكس ما بدأ به.

وهـــناك طـــريقة أخرى لتكرار الجمل والكلمات والأصوات وهي تكرار الجمل من آخرها باستخدام التنغيم الطبيعي. ثم نطقها كاملة. وذلك على عكس الطريقة السابقة. فبدلا من تكرار الجمل من أولها يتم تكرارها هنا من آخرها.

وعلـــى سبيل المثال: تفترض أن المعلم يريد تدريب الدارسين على نطق الجملـــة الآتـــية: محمد طالب يدرس في جامعة القاهرة. سوف يأخذ التدريب بتطبيق هذه الطريقة على الشكل الآتي:

١- المعلم: القاهرة.

الدارسون: القاهرة.

٢- المعلم: جامعة القاهرة.

الدارسون: جامعة القاهرة .

٣- المعلم: في جامعة القاهرة.

الدارسون: في جامعة القاهرة.

٤- المعلم: يدرس في جامعة القاهرة.

الدارسون: يدرس في جامعة القاهرة.

٥- المعلم: طالب يدرس في جامعة القاهرة.

الدارسون: طالب يدرس في جامعة القاهرة.

٦- المعلم: محمد طالب يدرس في جامعة القاهرة.

الدارسون: محمد طالب يدرس في جامعة القاهرة.

وفـــي مـــثل هـــذه الحالـــة قد يقف المعلم عند بعض الكلمات، أو بعض الأصـــوات، فيكـــررها عدة مرات ويكرر الدارسون وراءه إلى أن يتثبت من إجادة النطق.

أنواع التكرار:

هـــذا من حيث طريقة التكرار؛ أما من حيث أنواعه فهناك تكرار جماعي (كورالـــي) يقوم الدارسون فيه بتقليد المعلم. ولهذا التكرار ميزته وعيبه. فأما ميـــزته فهـــو يساعد الطالب الخجول على أن يكتسب ثقة في نفسه، ويردد مع الجماعـــة دون خـــوف من اكتشاف مستواه. كما أن هذا التدريب يخلق روحا جماعـــية، ويساعد الطالب على أن ينصت للصوت المراد نطقه ممن يحسنون ذلك. أما عيبه فهو مساعدته على اختفاء عيوب النطق عند بعض الدارسين.

وهناك تكرار فئوي يقوم به نصف الفصل، أو مجموعة منه. وميزة هذا الـــنوع تكمن في أن عدد الطلاب قليل مما يساعد المعلم على اكتشاف مستوى كـــل طالب ومتابعة الأداء. وله إلى حد ما نفس العيب السابق من حيث إخفاء بعض مشكلات نطق الأصوات عند ضعاف الدارسين.

أمـــا النوع الثالث فهو التكرار الفردي وفيه تتاح الفرصة لكل طالب لكي يحاكي ما قاله المعلم عدة مرات. ولهذا النوع أيضا مزية كما أنه له عيبا. فأما مـــزيته فتـــتلخص في تمكين المعلم من أن يقف على مستوى كل طالب على حـــدة، ويـــتأكد مـــن نطقه لكل صوت وهذه بلا شك إحدى الطرائق في تعليم الأصـــوات. أما عيبه فيتلخص في إضافة وقت كبير عندما يكون عدد الطلاب كبيـــرا. وهكـــذا يتضح لنا أن لكل طريقة من طرائق التكرار، ولكل نوع من أنواعه مزية وعيبا. والمعلم الذكي هو الذي يوائم بين هذه الطرائق والأنواع ، فيأخذ منها ما يشاء، لما يشاء، وقتما يشاء.

٣- التدريبات العلاجية:

وهـــي التي تأخذ مكانها في المستويات التي يكون الطالب قد تدرب عليها خطـــأ. وهـــنا يقوم المعلم بمراجعة النظام الصوتي للعربية كما درسه الطلاب وكمـــا ينبغـــي لهم أن يدرسوه. ويجوز له في المستويات المتقدمة، أن يشرح للدارســـين أســـباب المشكلة ، ويوضح لهم موقع الصوت من النظام الصوتي للعربية.

(٣)

تدريبات التراكيب

مقدمة:

فيما يلي حديث عن أحد عشر تدريبا من أكثر التدريبات شيوعا في مجال التدريب على بناء التراكيب اللغوية.

١- التكرار:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها، أكثر من مرة، وفي هذا التدريب يؤدي المعلم المهارة المطلوب تعليمها، ثم يشير إلى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها.

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية. وقد سبق أن عالجنا هذا النوع من التدريبات بتفصيل أكثر في الوحدة السابقة.

٢- الاستدلال

وقد سبق التعرض له عند الحديث عن تدريبات الاستماع، إلا أننا نركز هنا على دور هذا النوع من التدريبات في تثبيت مهارات استخدام التراكيب.

يستهدف هذا التدريب كما قلنا تثبيت تركيب لغوي معين ، أو التأكد من فهمه. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال، منها البسيط، ومنها المعقد، ومن هذه الأشكال ما يلي:

أ- النموذج: أنا طالب من مصر.

١- أنتَ..... ٢- أنتِ.....

ب- النموذج: رأيتُ الطالب/ رأيته.

رأيت الطالبة/ رأيتها.

١- أخذتُ الكتاب/.....

ج- النموذج: هل معك نقود؟ (نعم)/، نعم، معي نقود.

هل عندك كتاب؟ (لا)/ لا، ليس عندي كتاب.

١- هل أنت مصري؟ (نعم)/.....

د- النموذج: أين الكتاب؟/ الكتاب فوق الطاولة.

أين القلم؟/ القلم في الحقيبة.

(فـــي هذا التدريب تستخدم الصورة المعبرة عن أوضاع الأشياء وأماكنها أو يـــستخدم الأداء الفعلي من المعلم للتعبير عن أوضاع الأماكن، ويقيس هذا التدريب مدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر).

٣- سؤال وجواب:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة، وتوجيهها والرد عليها.

وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب.

النموذج: أنا بشير، من أنت؟

الدارس: أنا جون....

٤- تحويل:

يـــستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة ، وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية.

النموذج: أنا من مصر/ أنا مصري.

١- هو من لبنان/.....

٥- تكوين الأسئلة:

هـــذا التدريب مزيج من عدة تدريبات، فهو قريب إلى التدريبين السابقين، وفي هذا التدريب يقدم المعلم جملة، على الدارس صوغ سؤال منها.

النموذج: هذا مكتب/ هل هذا مكتب؟

١- هذه خريطة/.....

٦- التدريب الهرمي:

في هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلا تراكميا يضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة.

المعلم: أنا طالب.

الدارس١: (يكرر) أنا طالب.

المعلم: سوداني.

الدارس ٢: أنا طالب سوداني.

٧- التدريب التسلسلي:

في هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه ، أو يجيب على سؤال وجه إليه.

الدارس ١: (موجها حديثه إلى الدارس٢): أنا بشير، من أنت؟

الدارس ٢: (موجها حديثه إلى الدارس ١): أنا جون (ثم يلتفت إلى الدارس ٣ قائلا أنا جون، من أنت؟) وهكذا.....

٨- تكملة:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها. ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة ومنها غير ذلك.

النموذج: يكتب الطالب..... (الدرس).

٩- تركيب جمل: يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات

واســـتخدامها استخداما صحيحا، عن طريق تقديم كلمات قديمة يطلب مـــن الدارس أن يركب منها تراكيب جديدة ، لم تكن قد وردت عليه في النصوص ، أو التدريبات السابقة.

نموذج: عربي– سامي– طالب / سامي طالب عربي.

في – هو– الجامعة/.....

١٠– تدريب المزاوجة:

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة الدارس في تعرف مفردات أو جمل أو تراكيب لغوية معينة، وينبغي أن يوضح الفرق بين اختبار المزاوجة وتدريب المزاوجة. حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس فـــي التعرف على مفردات أو تراكيب معينة، في حين يستهدف الثاني تدريب المزاوجة إلى جانب التعرف، تثبيت مهارة لغوية معينة.

١١– ترجمة:

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة، كأن يستهدف التدريب مثلا تثبيت فهم الـــدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص.

(٤)

الواجبات المنزلية

يقصد بالواجب المنزلي **homework** ذلك القدر من التكليفات التي يسندها المعلم للطلاب قبل نهاية الحصة من أجل أدائها خارج الفصل. والملاحظ أن بعض المعلمين يحسن توجيه الواجب المنزلي بحيث يحقق ما يرجى منه من هدف، في حين يُسيء بعضهم في ذلك، فيتحول الواجب المنزلي بين أيديهم إلى عنصر إحباط ، وليس عامل تشجيع.

توجيهات في إعداد الواجب المنزلي:

من أجل ذلك نقدم مجموعة توجيهات قد تسهم في تحقيق أهدافنا من الواجب المنزلي في حصص تعليم العربية لغةً ثانية.

١- ينبغي قبل إعطاء الواجب المنزلي التأكد من أن الطالب قد فهم الدرس ولم يعد لديه ما يسأل عنه. فلقد يكون من بين عناصر الواجب المنزلي ما لا يستطيع الطالب الإجابة عنه إذ لم يفهمه في أثناء الحصة.

٢- ينبغي أن يحدد المعلم للطلاب حدود الواجب المنزلي بدقة.

٣- ينبغي أن يكون المعلم واقعيا عند تكليف الطلاب بواجب منزلي. فلا بد أن يكون هذا التكليف في حدود طاقتهم، وفي حدود الزمن المتاح لهم. فلا يكلفهم بما لا يستطيعون أداءه بسب طاقتهم المحدودة ، أو ما لا يستطيعون إنجازه بسب ضيق الوقت المتاح لهم .

٤- ينبغي أن يكون في الواجب المنزلي ما يساعد على التعلم الذاتي. لا أن يقتصر على النقل من كتاب أو حل تمرينات آلية. ومن الممكن بلا شك تكليف الطلاب باستخدام القواميس والمعاجم. أو الرجوع إلى دوائر المعارف.

٥- وبمثل ما ندعو إلى تنمية القدرة على التعلم الذاتي من خلال الواجب المنزلي. ندعو إلى تنمية القدرة على التقويم الذاتي. حبذا لو استطاع المعلم تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم بأنفسهم. كأن يدربهم على حساب سرعتهم في القراءة، وتحديد مدى التحسن في ذلك، أو يدربهم على تصحيح أخطائهم الصوتية باستخدام المسجل، أو غير ذلك من أساليب التقويم الذاتي التي تيسر للطالب فرصة التعرف بشكل منتظم على مدى ما حققه من تقدم. وما عجز عن تحقيقه من أهداف.

٦- ينبغي أن يتناسب الواجب المنزلي مع مستوى التقدم الذي قطعه الطلاب في المهارات اللغوية. فإذا كان ما قطعوه من شوط في القراءة أكبر مما قطعوه من شوط في الكتابة، وجب أن يكون الواجب المنزلي في القراءة أكثر مما في مهارة الكتابة على سبيل المثال.

٧- ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تكليفهم بواجب منزلي. فقد لا يكون من الحكمة تكليفهم جميعا بواجب واحد يعلو على مستوى البعض، ويقل عن مستوى البعض الآخر. ولقد تثار هنا مشكلة تعدد الواجبات المنزلية في المرة الواحدة. إلا أن حل هذه المشكلة بسيط ويكمن في محاولة المعلم التوفيق بين المستويات المختلفة. باختيار واجب تتقارب مستويات الدارسين في أدائه. كما قد يكلف المتفوقين بواجب إضافي ، يتحدى فيه قدراتهم تحديا معقولا، وقد يكلف الضعاف بواجب آخر يتناسب مع ضعفهم، وينمي عندهم القدرة على الأداء، لا أن يصيبهم بالإحباط.

المهم هنا ألا يتعسف المعلم في تكليف الطالب بالوصول في إجابته إلى مستوى لا يستطيعه.

٨- ينبغي أن يتحرر الواجب المنزلي من النمطية التي تبعث في الطلاب الإحساس بالملل وعدم الرغبة في إكماله. أيا كانت الطريقة التي

يكملـــونه بها. فالمعلم الناجح هو الذي يوفر للواجب المنزلي قدرا من التـــنويع فـــي المرة الواحدة. فقد يقبل الطلاب على أجزاء منه. وقد ينفرون من أجزاء أخرى.

وفـــي إطـــار التـــنوع أيضا ينبغي أن تتنوع الأسئلة التي يكلف الطلاب بالإجابـــة عـــنها في الواجب المنزلي ما بين أسئلة موضوعية **Objective** tests إلى أسئلة مقال **essay questions** إلى اختبار تتمة **cloze** tests إلى غير ذلك من أنماط.

٩- ينبغي أن يعطي المعلم اهتماما خاصا للواجبات المنزلية التي ترد إليه في كل حصة. كأن يخصص خمس دقائق مثلا في أول الحصة يجيب فـــيها عـــن أســـئلة الواجب المنزلي ، ويدرب الطلاب على تصحيح واجـــباتهم بأنفـــسهم، أو أن يأخذها معه في البيت ليصححها ويعيدها لهم. إن مثل هذا التصرف يحفز الطلاب باستمرار على الإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي. وعلى العكس من ذلك يمكن للمعلم ببساطة أن يقـــتل ما عند الطلاب من حماس للإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي إذا أهمل تصحيحها أو لم يسأل عنها.

١٠- وأخيـــرا لا ينبغـــي أن يقـــف الأمر عند تصحيح الواجب المنزلي وإرجاعـــه للطلاب. إن إجابات الطلاب على الواجب المنزلي فرصة لإجـــراء دراســـة علمـــية جـــادة وواقعية حول الأخطاء الشائعة بين الطلاب، وحول قدراتهم وإمكاناتهم في التعلم الذاتي ، والوقوف على مستوى التقدم الذي تحقق بين الطلاب بشكل جماعي يمكن من إصدار قرار.

وفـــي ضـــوء نـــتائج هذه الدارسات يستطيع المعلم الجيد تصحيح مساره فيحقق ذلك أكبر قدر من الأهداف.

ملخص الوحدة الثالثة عشرة

مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها:

معنى التدريب:

التدريبات في تعليم اللغات الثانية ، تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التي تعلمها في الفصل.

الفرق بين التدريب والتقويم:

- تهـــدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات، في حين تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.
- لـــيس مـــن المطلوب في التدريب إصدار حكم، في حين يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار
- يقتـــصر المرء في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية. وفي الاختبار يمتد إلى إعطاء درجة.
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذي يحتذي ، في الوقت الذي لا يعتبر النموذج فيه شرطا في الاختبار.
- يعقـــب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوي في الحصة ، على حين يعطي الاختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة.
- فـــي ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحـــدة ويعمل على تثبيتها قبل اختيار الدارسين فيها. في حين يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحد. ويشمل عددا من المهارات.

أنواع التدريبات: هناك نوعان من التدريبات : **التدريبات النمطية** أو كما تـــسمى في بعض كتب تعليم اللغات الثانية «الممارسة النمطية». وهي عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد.

التدريـــبات الاتـــصالية: وهي التي تدور في موقف اتصالي عن طريق

الحـــوار مع الآخرين، ولا تتبع شكلاً واحدًا، كما لا تتبئ باستجابة واحدة من الطلاب.إنها تركز على **استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي.**

التدريب المعنوي: استعمال مهارات اللغة المكتوبة استعمالا محدودا .

ويمكن إجمال أنواع التدريبات الثلاثة في الجدول الآتي:

التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	مكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال مهارات اللغة المكتوبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع
النوع	١- استماع ٢- تكرار ٣- تصريف ٤- تبديل ٥- تحويل ٦- نسخ	١- ربط ٢- إكمال ٣- صواب أم خطأ ٤- ملائمة ٥- سؤال- جواب (نصوص) ٦- تكوين أسئلة. ٧- تكوين جمل ٨- ترجمة ٩- محادثة تحت إشراف المعلم ١٠- إشراف المعلم ١١- تلخيص ١٢- إملاء	١- محادثة حرة ٢- مناقشة عامة ٣- تديـــــون ملاحظات ٤- تقارير شفوية وكتابة ٥- إنشاء حر
الصفات المميزة	١- استجابة مقيدة ٢- تعلم سلبي	١- استجابة مقيدة مع اختيار حر. ٢- تعليم إيجابي	١- استجابة حرة ٢- تعليم وظيفي

(١)

تدريبات الاستماع

تعريفها:

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذي يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة الاستماع .

أنواعها وتدريسها:

تتعدد أنواع تدريبات الاستماع ، وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط ، وإنما يجب أن يُلم بالطريقة التي يستخدم بها كل نوع منها. وفيما يلي مجموعة من التوجيهات التي تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها.

١- **التكامل بين المهارات:** ينبغي ألا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى.

٢- **الاستماع والقراءة:** ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعي بدور القراءة في تعليم مهارات الاستماع.

٣- **الإملاء والاستماع:** يمكن للإملاء أن تلعب دورا في تنمية مهارة الاستماع .

٤- **تدريبات الاستبدال:** من التدريبات التي تثبت مهارة الاستماع مصحوبة بفهم ما يقال، تدريبات الاستبدال **substitution drill** والتي يسمع الطالب فيها جملة، ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغير بذلك معنى الجملة.

٥- **الوحدات المنفصلة والتكاملية:** هناك فرق بين نوعين من الأسئلة: نوع يمكن أن نسميه الوحدات المنفصلة **discrete-point** ونوع آخر يمكن أن نسميه بالتكاملية **integrative** ومن أشكال الوحدات

المنفصلة الاختيار من بين عدد من الإجابات المكتوبة أمامه إجابة تناسبه. ومن أشكال الوحدات التكاملية هذا النوع من الأسئلة الذي يستعان به في التدريبات التي تنمي أو تقيس عددا من المهارات في وقت واحد. مثل اختبار التكملة ، حيث يخمن الدارس الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه.

٦- **الاستماع والذاكرة:**

لا يزيد القدر الذي يعطي للدارسين عن الحد الذي يمكنهم استيعابه. كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد، فلا يحدث إحباط للطالب أو ضجر للمعلم.

٧- **المصطلحات:** ينبغي عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الشائعة في ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين.

مواد الاستماع:

قلنا سابقا إن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية: نوع يُعِده المعلم. ونوع يُستخلص من مواقف الحياة الطبيعية. النوع الأول من المواد اللغوية وهو ما يسمى «بعربية الفصل». وهو في كثير من الأحيان أقل دقة وجودة من النوع الثاني الذي يمكن أن نسميه «بعربية الحياة». وفي تدريبات الاستماع ينبغي الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثاني ما أمكن .

(٢)

تدريبات النطق والكلام

١- الثنائيات الصغرى:

يقصد بالثنائيات الصغرى مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها، باستثناء حرف واحد، يترتب على تغييره تغير معنى الكلمة. مثل: أمل/ عمل. أو قلب/ كلب. أو تين / طين. فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين؛ وتختلفان في الحرف الثالث.

أسس اختيار الثنائيات الصغرى:

ينبغي الإشارة إلى أن اختيار الكلمات التي تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا وإنما لا بد له من أصول كما يلي:

أ- **في مجال التمييز بين صوتين:** ينبغي أن تتوفر الأسس الآتية:

١- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتية.

٢- أن يأتي بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة.

ب- **في مجال النبر والتنغيم:** ينبغي أن يتوفر الأساس الآتي:

أن تقتصر التدريبات في مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل. والأمر نفسه يصدق عند التدريب على التنغيم .

٢- تدريبات التكرار الصوتي:

من أكثر التدريبات شيوعا لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية التكرار **طرائق التكرار:**

وللتكرار طرائق مختلفة كما أن له أنواعا معينة. فهناك طريقتان: أولاهما أن ينطق المعلم النموذج المطلوب عدة مرات، ثم يطلب من الدارسين جماعة

أن يكـــرروه. وهناك طريقة أخرى لتكرار الجمل والكلمات والأصوات وهي تكرار الجمل من آخرها باستخدام التنغيم الطبيعي. ثم نطقها كاملة. على عكس الطريقة السابقة. فبدلا من تكرار الجمل من أولها يتم تكرارها هنا من آخرها.

(٣)

تدريبات التراكيب

١- **التكـــرار:**يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها، أكثر من مرة.

٢- **الاستدلال:** يستهدف هذا التدريب كما قلنا تثبيت تركيب لغوي معين ، أو الـــتأكد مـــن فهمه. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال، منها البسيط، ومنها المعقد.

٣- **ســـؤال وجـــواب:**يـــستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة، وتوجـــيهها والرد عليها.وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب.

٤- **تحويل:**

يـــستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة ، وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية.

٥- **تكوين الأسئلة:**

هـــذا التدريب مزيج من عدة تدريبات، فهو قريب إلى التدريبين السابقين، وفي هذا التدريب يقدم المعلم جملة، على الدارس صوغ سؤال منها.

٩- **تـــركيب جمـــل:** يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداما صحيحا ، عن طريق تقديم كلمات قديمة يطلب مـــن الدارس أن يركب منها تراكيب جديدة ، لم تكن قد وردت عليه في النصوص ، أو التدريبات السابقة.

١٠- تدريب المزاوجة:

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة الدارس في تعرف مفردات أو جمل أو تراكيب لغوية معينة.

١١- ترجمة:

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة، كأن يستهدف التدريب مثلا تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص.

الواجبات المنزلية

يقصد بالواجب المنزلي **homework** ذلك القدر من التكليفات التي يسندها المعلم للطلاب قبل نهاية الحصة من أجل أدائها خارج الفصل. والملاحظ أن بعض المعلمين يحسن توجيه الواجب المنزلي بحيث يحقق ما يرجى منه من هدف، في حين يُسيء بعضهم في ذلك، فيتحول الواجب المنزلي بين أيديهم إلى عنصر إحباط ، وليس عامل تشجيع.

أسئلة على الوحدة الثالثة عشرة

س١: وضح المقصود بالتدريبات اللغوية وأنواعها.

س٢: ما الفرق بين التدريب والتقويم؟

س٣: اذكر أنواع التدريبات.

س٤: كيف تختار مواد الاستماع ، وتقدمها للناطقين بغير العربية؟

س٥: ماذا تعرف عن تدريبات النطق والكلام؟

س٦: ما أنواع تدريبات التراكيب التي يمكن تقديمها للناطقين بغير العربية؟

س٧: كيف يكلف المعلم بالواجبات المنزلية ، في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ؟

نموذج إجابة للسؤال الثاني

الفرق بين التدريب والتقويم:

يخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات. والواقع أن بينهما فروقا ينبغي أن نوضحها هنا. من أهم الفروق ما يلي:

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات، في حين تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، في حين يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار. بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساسا، والاختبار عملية حكمية.

- يقتـــصر المرء في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية. وفي الاختبار يمتد إلى إعطاء درجة.
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذي يحتذي ، في الوقت الذي لا يعتبر النموذج فيه شرطا في الاختبار.
- يعقـــب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوي في الحصة ، على حين يعطي الاختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة.
- فـــي ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحـــدة ويعمل على تثبيتها قبل اختيار الدارسين فيها. في حين يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحد. ويشمل عددا من المهارات.

الوحدة الرابعة عشرة
الاختبارات اللغوية[١]

الأهداف:

بعد دراسة هذه الوحدة ، ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن :

- يعرف خصائص الاختبارات اللغوية وأنواعها.
- يدرك أنواع الاختبارات.
- يفهم مستويات الأسئلة في مجال تعليم العربية لغة ثانية.

العناصر:

- خصائص الاختبارات اللغوية وأنواعها.
- أنواع الاختبارات.
- مستويات الأسئلة.

خصائص الاختبارات اللغوية وأنواعها

تعريف الاختبار اللغوي:

يمكـــن تعريف الاختبار اللغوي بأنه **مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها ، بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة ، وبيان مدى تقدم كل واحد فيها ، ومقارنته بزملائه.**

مواصفات الاختبار الجيد:

هناك نوعان من المواصفات: مواصفات أساسية ينبغي أن تتوافر في كل

---

(١) د.رشدي طعيمة . مرجع سابق .ص ٢٤٧ ومابعدها .

اختـــبار مهما كان موضوعه. ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة. وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهي خمسة:

١- **الـــصدق: validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.** وعلـــى هـــذا الأساس ، فإن اختبار النحو الذي يمتلئ بكلمات صعبة تـــتطلب فهـــم الطالب لها أولا ، لا يعتبر اختبارا صادقا. لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

٢- **الثـــبات: reliability ويقصد به أن الاختبار يعطي النتائج نفسها للمجمـــوعة نفـــسها مـــن الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.** وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع الطلاب كثيرا بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتا.

٣- **الموضـــوعية: Objectivity ويقـــصد بهـــا عـــدم تأثير شخصية المـــصحح علـــى وضـــع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار.** ومما يساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة. وأن يكـــون هـــناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه. فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

٤- **العملية: practicality ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه،** فهناك اختبارات تحـــتم علـــى الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام، أو نوع معين من الأوراق، أو توفـــر ظـــروف مكانية أو زمانية معينة. أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

٥- **التمييـــز: discrimination ويقـــصد به أن الاختيار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف.** ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى الدرجات وأقلها.

أنواع الاختبارات:

هـــناك عـــدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعا هنا وهي:

أ- **تـــصنيفها حـــسب غرض الاختبار**: تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعا ما يلي:

١- الاختبار التحصيلي **achievement test**: ويقصد به ذلك الاختبار الـــذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة. وهذا الاختـــبار يـــرتبط بالمـــنهج الـــذي درسه الطالب ، والمقرر الذي تعلم محـــتواه. والكتاب الذي صاحبه. ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفي امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي.

٢- اختبار الإجادة أو الكفاءة **proficiency test**: ويختلف هذا الاختبار عـــن سابقه، إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل الطالب أن يـــستخدم فـــيه اللغـــة في حياته. ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

٣- اختـــبار الاســـتعداد اللغوي **language aptitude test** : ويسمى أيـــضا بالاختـــبار التنبؤي **predictive** ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية. إنه ينبئ عن مستوى الـــتقدم الذي قد يحققه الطالب. ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب. فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب. ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار:

Modern Language Aptitude Test (M L A T) ، والـــذي وضعه كارول وسابون سنة ١٩٥٩.

ب- تـــصنيفها حـــسب منتج الاختبار: تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التي أعدت الاختبار إلى نوعين:

١- الاختـــبار المقـــنن **standardized test** وهـــو الذي تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية. حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن في ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.

٢- اختـــبار المعلـــم: **teacher- made test** وهو الذي يضعه المعلم لطلابـــه ولا تتوفـــر فيه صفة التقنين. إذ يعده لطلاب ذي خصائص معيـــنة. وفي فترات معينة. ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب في المادة التي درسها المعلم.

ج- تـــصنيفها حـــسب نوع التقدير: **scoring** ، تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١- اختـــبار المقال **essay**: ويسمى هذا النوع من الاختبارات من اختبار المقـــال، لأن الإجابة عن السؤال تقتضي من الطالب كتابة موضوع أو عرضـــا تحريـــرًا للإجابـــة. ونلاحظ أن هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا في المدارس والمعاهد. ومن **مميزاته** أنه: سهل الوضع. فهو لا يقتـــضي جهـــدا كبيـــرا من المعلم في إعداده. وهو مناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك. كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير. وأنه ملائـــم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب. وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .ولكن من **عيوبه** أنه صعب التصحيح لكثـــرة مـــا يجـــب أن يقـــرأ المعلم من أوراق إجابة ، وأنه يتسم في تـــصحيحه بالذاتـــية ، و يـــبعد ، فـــي غيـــر قليل من الأحيان، عن الموضـــوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة. وأنـــه لا يمكـــن مـــن قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض

الجـــوانب الانفعالـــية والحـــسية الحركية. وهو فوق ذلك يساعد على الحـــدس ولا يمكن أن يغطي عناصر المنهج كلها ، لذلك يهمل أجزاء مـــن المقرر. ثم إنه مكلف من ناحية الجهد في تصحيحه ، والمال في إعداد أوراق الإجابة.

٢- الاختـــبار الموضعي **objective**: ويسمى بهذا الاسم لأنه يبعد أثر الذاتـــية سواء في إعداده، أو في تصحيحه. ويتميز هذا النوع بارتفاع مـــستوى الصدق والثبات ، ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة في السؤال الواحد.

ومـــن مـــزاياه، أنـــه يشمل معظم أجزاء المنهج. ولا يشجع على الحدث أوالتخمين. فضلا على سهولة تصحيحه. فقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير في تصحيح الأسئلة. إذا يتولى ذلك الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في بعض الامتحانات.

إلا أن لـــه عـــيوبًا أيضا. منها أن يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقـــدرة علـــى اختـــيار المفـــردات، وتحديد البدائل أو صياغة البديل المحير **distractor**. فـــضلا عـــن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا وهي:

- الاختيار من متعدد **Multiple- Choice** وفي هذا النوع يقدم للطالب مـــشكلة ، وتحـــتها مجمـــوعة مـــن الـــبدائل التي يختار منها الإجابة الصحيحة.
- اختـــيار الـــصواب والخطأ **true- false** وفي هذا النوع يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاصئة.
- المـــزاوجة **matching** وفـــيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم

يطلـــب مـــنه اختـــيار كلمة أو عبارة من العمود الثاني لتناسب كلمة أو عبارة من العمود الأول.

- الـــتكملة **Completion** وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة ، ويكلف الطالب بكتابتها وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات.

اختبار التتمة

مفهومه:

يقـــصد باختبار التتمة **cloze test** ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدم فـــيه للطالـــب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمـــات المحذوفـــة. فـــإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساســـا، أعطي درجة كاملة ، وإذا لم يستطع ذلك ، بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية ، أعطي نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

تعريف مصطلح التتمة:

تتلخص الطريقة التي بنى بها "تايلور" أول اختبار للتتمة فيما يلي:

اقتـــباس أحد النصوص ، ثم حذف بعض كلماته على أساس نظام معين ، ثـــم إعـــادة طـــبع هذا النص، وقد حذفت منه هذه الكلمات ، وتقديمه بعد ذلك للقارئ حتى يسد ما فيه من فراغات.

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة في الشكل التالي:

«يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل مـــا (كاتبًا أو متحدثا) مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها ثم

تقـديمها لـبعض المتلقـين (قراء كانوا أو مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته».

الفرق بين اختباري التتمة والتكملة:

يتـشابه هذان النوعان في الاختبارات في أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يُطلب من القارئ التنبؤ بها.

ومـع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينها. ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظـر في الفقرة التالية كيف نصوغ منها اختبارين، أحدهما للتكملة. والآخر للتـتمة: «مـا أروع مواقـف الرسول (صلى الله عليه وسلم) في الدفاع عن المبادئ الإنسانية وفي الدعوى إلى قيمتين أساسيتين هما الإخاء والمساواة. لقد آخـى الرسول بين المسلمين في مكة، ثم آخى بينهم في المدينة ، كما قرر أن المؤمنين إخوة في الدين وأن البشر جميعا إخوان في الإنسانية».

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو:

«ما أروع مواقف الرسول.....(١)..... وسلم في الدفاع عن المـبادئ..... (٢)..... وفي الدعوى إلى قمتين.....(٣)..... هما الإخاء والمساواة».

«لقـد آخى الرسول بين المسلمين في .....(٤)..... ، ثم .....(٥)..... فـي المدينـة، كمـا قـرر أن .....(٦)..... إخوة في الدين، وأن البشر جميعا.....(٧)..... في الإنسانية».

بمجـرد النظـر إلى هذا النص في شكل اختبار تكملة، يتبين أن لواضع الاختـبار هدفا وراء حذف كلمات أو جمل بعينها. حيث لا يبدو وراءها نظام ثابـت أو أسـاس موضوعي، فقد يكون هدفه نحويا، كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل، إعراب المثنى والجمع. وصياغة النسب، وقد يكون هدفه ثقافـيا. كأن يختبر معرفة الطالب لصياغة دينية معينة، وقد يكون هدفه لغويا،

كـــأن يختبـــر قـــدرة الطالب على تذكر كلمة معينة، أو استخدامها في المكان الصحيح، اسما كانت أو فعلا أو حرفا... إلى غير ذلك من أهداف. فضلا عن أن النص في اختبار التكملة قد تم في شكل فقرتين منفصلتين.

علـــى العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة الشكل الآتي في حالة حذف كل سابع كلمة:

مـــا أروع مواقـــف الرسول صلى الله.....(١)..... وسلم في الدفاع عن المبادئ..... (٢)..... وفي الدعوى إلى قمتين أساسيتين..... (٣)..... الإخـــاء والمساواة، لقد آخى الرسول.....(٤)..... المسلمين في مكة، ثم آخى بينهم .....(٥)..... المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة .....(٦)..... الـــدين. وأن البـــشر جمـــيعا إخـــوان.....(٧)..... الإنسانية.

بمجـــرد النظر إلى هذا النص في شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة. سواء أكانت اسما أو فعلا أو حرفا. وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات. كل هذا لا يهم واضع الاختبار، مادام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائي.

من هذين النموذجين يتبن باختصار أن أهم الفروق بين نوعي الاختبارات هي:

١- في اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة، في المرة الواحدة. في حين أنه فـــي اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة . حتى إن الحـــذف قـــد يـــصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ، ويطلب من القارئ التنبؤ بها.

٢- فـــي **اختـــبار التتمة** يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضـــوعي ثابت. فمثلا ، قد تحذف كل خامس كلمة أو سادس كلمة

أو غيـــر ذلك. هذا في الوقت الذي يتم فيه حذف الكلمات في **اختبار التكملة** على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي.

٣- يفـــرق اللغويـــون بين نوعين من الكلمات- كلمات بنائية (الروابط) **structural** ويقـــصد بها تلك التي تعتبر أساسية في تركيب الجملة والـــربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر. والنوع الآخـــر هـــو ما يسمى بالكلمات المعجمية **lexical** ويقصد بها تلك المفردات التي تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف.

فـــي **اختـــبار التتمة** تحذف الكلمات البنائية أو الروابط مادام تكرارها قد اتفق مع الحذف،في حين لا يحذف عادة في **اختبار التكملة** منها شيء.

٤- في اختبار التتمة لا يتقيد القارئ بمعنى ينبغي أن يفكر في إطاره. إن له الحرية الكاملة في أن يملأ الفراغات بالشكل الذي يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، فإذا كانت إجابته متطابقة تماما مـــع مـــا حـــذف مـــن النص،حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التـــصحيح المطابقـــة ، وإذا كانت إجابته مختلفة مع الأصل ، ولكنها مناســـبة للمعنـــى العام للنص ، ومتفقة مع الباقي، حصل بذلك على درجـــة طـــبقا لطريقة التصحيح المتوافقة. هذا في الوقت الذي يلتزم القـــارئ فيه بالمعنى المقدم له، والنص الذي يكمله. حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلي حرم درجة.

٥- أخيـــرا، فـــي اختـــبار التتمة يعطى القارئ نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معنى. وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، في حين يعطى القارئ في بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقـــرات منفصلة وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

مـــن أجـــل هذا كان تعبير "تايلور" صريحا عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة ، عندما قال عن أولهما أنه ليس اختبار تكملة.

نموذج لاختبار التتمة:

ولنقف الآن لنسأل : ما أسس إعداد اختبار التتمة؟ وما الذي يقيسه؟ وقبل أن نجـــيب عـــن هـــذا السؤال سوف نعرض نموذجا آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة، لنستنتج المهارات التي يقيسها.

المكتبة العامة في العراق

مـــنذ عهـــد الراشدين، كانت ..... (١) ..... بدايات لمكتبات عامة للـــناس. و ..... (٢) ..... الـــبداية الأولـــى هـــي جمع و ..... (٣) ..... القـــرآن الكـــريم، كـــتاب الله الـــذي ..... (٤) ..... رسول الإنسانية محمد صلى الله ..... (٥) ..... وسلم.

وفـــي العصر ..... (٦) ..... كانت دار الحكمة ببغداد التي ..... (٧) ..... لمدرســـة ثقافية مهمة في التاريخ ..... (٨) ..... لعل الرقم الطينية والأختام ..... (٩) ..... والأسطوانية التي عثر عليها ..... (١٠) ..... أنحـــاء مختلفة من العراق و ..... (١١) ..... ترجع إلـــى العـــصور البابلية و ..... (١٢) ..... كانت موائل مكتبات لحفظ المعلـــومات ..... (١٣) ..... الأخـــبار والقوانـــين ومـــا ..... (١٤) ..... ذلـــك. ولقـــد اشتهرت في ..... (١٥) ..... المعاصر المكتبة الوطنية التي كانت ..... (١٦) ..... مكتبة السلام. وتعد من ..... (١٧) ..... المكتـــبات في القطر العراقي. حيث ..... (١٩) ..... عـــام ١٩٢٠، وأصـــبح اســـمها المكتبة ..... (٢٠) ..... العريقة عام ١٩٨٢٠مـــبلغ قدره ١٦١ ألف ..... (٢١) ..... عراقي. وهناك ثلاثة طرق ..... (٢٢) ..... لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هي: .....

(٢٣) ..... والإهـــداء. والشراء. و ..... (٢٤) ..... قانون يلزم كل ناشر داخل ..... (٢٥) ..... بإرسال خمس نسخ من المطبوع.

أسس إعداد اختبار التتمة:

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغي الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلي:

١- ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.

٢- يوضـــع سطر مكان كل كلمة محذوفة، ويرقم هذا السطر حتى يسهل علـــى الـــباحث تـــصحيح الاختـــبار ، وتعرف مواطن القصور في الإجابات.

٣- بالنسبة للكلمات التي تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة ، فـــإن الكلمـــة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

٥- تحـــسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل في عد الكلمات وتحذف إن اقتضي النظام ذلك.

٦- ينبغـــي أن يتـــرك تـــشكيل الكلمات حتى لا يعطى للطالب مفتاحا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

ما يقيسه اختبار التتمة:

ومن خلال هذا النص أيضا نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات:

١- يقـــيس اختـــبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسل يكتب ، ومستقبل يتلقى هذه الرسالة. وتتوقف قدرة المستقبل في التنبؤ الدقيق بالكلمـــات المحذوفـــة علـــى ثلاثة عوامل رئيسة هي: اتفاق المرسل

والمستقبل في خلفية مشتركة عن الموضوع. واهتمامات متشابهة، ومهارات لغوية متقاربة. إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة في التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذي أخرجه المرسل. وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارئ بالموضوع الذي يقرأ عنه. وفي مثل النص الذي ذكرناه ، لن يستطيع القارئ أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كان ذا معرفة بدار الحكمة في بغداد، وتاريخ نشأتها. ومن ثم سيكتب كلمة «العباسي» في الفراغ رقم ٦. وكذلك الشأن في الفراغ رقم ١٢ التي تكشف عن معرفة القارئ بالعصور البابلية والآشورية.

٢- يقيس اختبار التتمة أيضا قدرة القارئ على فهم النص كلية وفهم الأجزاء التي يتكون منها.

٣- ويقيس أيضا ألفة القارئ بالتراكيب العربية. ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضعها في الجملة. فيقول أن الكلمة رقم ٦ يجب أن تكون صفة ، وأن الكلمة رقم ٧ يجب أن تكون فعلا. وأن الكلمة رقم ١٠ يجب أن تكون حرفا. وأن الكلمة رقم ١٣ يجب أن تكون حرف عطف. وهكذا.

كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها في الجملة.

٤- واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوي عند الطالب. ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختبار الكلمة المناسبة.

٥- والإلمام بالثقافة أيضا أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة. ولننظر في الكلمات رقم ٥ ورقم ٢١، اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية.

٦- والخـــط والإملاء من فروع اللغة التي يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باســـتخدام اختبار التتمة حر الاستجابة. عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربي. ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، وأيضا قدرته على تهجي الكلمة.

٧- ولقـــد توســـع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطـــلاب. وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة. أو مفهومات محددة. ولعل الكلمة رقم ٤ تعطي مؤشرا لذلك. إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحي.

٨- كما يقيس اختبار التتمة في ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة الـــنص. وبمعنـــى أكثـــر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار قابلية النص للقـــراءة لدى الدارس. فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات ، كان ذلك دليل على قابلية المادة ذاتها لأن تُفهم من قرائها.

٩- ويقيس أيضا بعض قدرات الطلاب. فاختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقـــيس قـــدرة الطالـــب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغي أن يشغل هذه الفراغات. فتكمل الجملة ويستقيم المعنى.

١٠- لـــيس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة. بل لقد ثبتت قدرته على قـــياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر(خاصة في اختـــبار التـــتمة البعدي). والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسي). بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب.

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلين بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نـــوعًا مـــن أنواع الاختبارات التكاملية. إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة.

بقـيت بعد ذلك كلمة: وهي أن اختبار التتمة، شأن غيره من الاختبارات مجـرد وسـيلة، وليس غاية في ذاتها. ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطـأ، أو لهدف غير محدد، فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية، وما كانوا يتوخونه من هدف.

مستويات الأسئلة

مقدمة:

فـي محاولـة للتمييـز بين مستويات الأسئلة قدم جري Gurry تصورًا لتصنيف الأسئلة وتقسيمها على ثلاث مراحل:

أسـئلة المـرحلة الأولـى، والمرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة.ولقد فصّل "جـري" القول في النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة. إلا أنه أجمل القـول في النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريري. ويهدف هذا النوع إلـى اسـتثارة الطلاب للحديث الإضافي، والتعبير الحر ذي الصلة بموضوع الـنص. وسـوف نقتـصر هـنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين.

أسئلة المرحلة الأولى:

وتـستهدف مـساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحـصل علـى المعلـومات التـي يريدها من النص الذي أمامه. وعلى وجه التفصيل، لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف:

١- إجـبار الطالب على التأمل في النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه.

٢- تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة.

٣- إعطاؤه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك. ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة فيما يلي:

١) تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوي المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير. فليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم.

٢) يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة في النص.

٣) تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة في الإجابة عنها.

٤) توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن الإجابة من النص.

٥) تتدرج الأسئلة فتعالج ما ورد في النص جملة جمله. أي تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة.

٦) تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها في النص ، والتفاصيل التي ورد ذكرها فيه.

٧) يلقي المعالم السؤال مشيرًا لأحد الطلاب كي يجيب. فإذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة. وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة. ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كي يمارسوا اللغة، ويحاولوا التفكير بها. كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك في الحصة.

٨) لا ينبغي للمعلم أن يصحح للطالب مجرد خطأه في الإجابة.. بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر في النص. وهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع في الإجابة.

إن مـــثل هذا النوع من الطلاب هو الذي يحتاج بصورة أشد إلى تدريبهم على مهارة التأمل والإمعان في القراءة.

٩) كلمـــا أجـــاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم في إلقاء الأسئلة، وتـــوزيعها علـــى الطـــلاب. وهـــذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة في هذا النشاط اللغوي.

١٠) الخطـــوة التالية لهذا هي تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على الـــنص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة عن هذه الأسئلة . وهذا بلا ريب يدعم مهارتهم في استعمال اللغة. خاصة وأنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم.

١١) لـــيس الهـــدف مـــن هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أي معلم بخبرته البسيطة. ولكن الهـــدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما من النص، بشيء مـــن التأمل، أكثر مما وجدوه من النظرة الأولى له.إنها تدريب لهم على التركيز.

١٢) لا يـــصلح هـــذا النوع من الأسئلة أو موضوعات القراءة الإضافية (التـــي يقرأها الطلاب خارج الفصل). كما أنها لا تصلح لهذا النوع مـــن القـــراءة الذي يهدف إلى تنمية الميول القرائية والاهتمامات، وتهذيب العادات. ومع هذا فهي المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التي يُرجى تنميتها بعد ذلك.

أسئلة المرحلة الثانية:

وتـــستهدف تنمـــية العملـــيات العقلية العليا عند الطالب. وتنمي لديه قيمة القـــراءة. فهي تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية للغة، إلى مرحلة النمو العقلي في استخدامها. ومن أهم صفات هذا النوع ما يلي:

١- لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية في النص ، بل تذهب إلى أعمق منها. إنها تتطلب من الدارس تفكيرًا أعمق ، وقدرة على التخيل.

٢- لا يكتفي المعلم فيها بالسؤال على معلومات معينة في النص، وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة في النص. كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم في النص ، أو أسباب حدوث شيء ما. والنتائج المتوقعة لشيء حدث. إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التي يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص.

٣- من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص، وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة في قراءته وتمكينه من الاستماع به.

٤- من هذا النوع أيضا يمكن أن يظل الكتاب مفتوحا أمام الطلاب. وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار ، وليس مجرد التقاطها من النص.

٥- يفتح هذا النوع من الأسئلة لحديث مفتوح ، ومناقشة حية يتواصل فيها الطلاب بالغة ؛ لأنها لا تعتمد تماما على الكتاب ، وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب . ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر.

٦- من غايات هذا النوع أيضا ، تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير في أي نص مقروء في أي كتاب ، ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم.

٧- إنها أيضا تنمي القدرة على التعبير عند الطلاب. فيستخدمون اللغة بشكل إبداعي ، ويشعرون بالاستقلال في هذا على حد كبير ، ويتعلمون كيف تُبنى الأفكار. ذلك أنه بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأيًاعلى رأي. وبهذا ينمى لديهم التفكير البنَّاء.

ويتسع بعد ذلك عالمهم. وتصير القراءة بالعربية لغةً ثانيةً ، مصدرًا للمعرفة والمتعة ، بمثل ما هي في لغتهم الأولى.

مستويات الأسئلة :

طور "وليم نوريس" هـذين النوعين من الأسئلة عند "جري" ، وقدمها في شـكل سـلم مـتدرج. يبدأ بالسهل وينتهي بالصعب ، يبدأ بالمعالجة البسيطة واللغـة. وينتهـي بالاتصال الفعلي بها. ويصنف "نوريس" الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هي:

١- الـنوع الأول: يحتوي السؤال على معلومات محددة في النص وتكفي للإجابة عنه.

٢- النوع الثاني يمكن الإجابة عن السؤال باقتباس مباشر من النص.

٣- النوع الثالث: يمكن الإجابة عن السؤال بمعلومات تكتسب من النص، وليس باقتباس مباشر لها.

٤- الـنوع الـرابع يمكن الإجابة عن السؤال باستنتاج من النص أو من خـلال بعـض التوجـيهات التي يوحي بها النص، وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.

٥- الـنوع الخـامس تتطلب الإجابة تقويما **evaluation** أو حكمًا على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

ملخص الوحدة الرابعة عشرة

تعريف الاختيار اللغوي:

يمكـــن تعريف الاختبار اللغوي بأنه **مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها ، بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة ، وبيان مدى تقدم كل واحد فيها ، ومقارنته بزملائه.**

مواصفات الاختبار الجيد:

١- الصدق: validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

٢- الثـــبات: reliability ويقـــصد به أن الاختبار يعطي النتائج نفسها للمجمـــوعة نفـــسها مـــن الأفـــراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.

٣- الموضوعية: Objectivity ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار.

٤- العملـــية: practicality ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه

٥- التمييـــز: discrimination ويقصد به أن الاختيار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف.

أنواع الاختبارات:

١- الاختبار التحصيلي **achievement test**: ويقصد به ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة

٢- اختبار الإجادة أو الكفاءة **proficiency test**: ويختلف هذا الاختبار عـــن سابقه، إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محـــدد وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل الطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته.

٣- اختبار الاستعداد اللغوي **language aptitude test** : ويسمى أيضا بالاختبار التنبؤي **predictive** ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية.

ويصنف الاختبار ، حسب الجهة التي أعدت الاختبار إلى نوعين:

١- الاختبار المقنن **standardized test** وهو الذي تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية. حتى يطبق على نطاق واسع.

٢- اختبار المعلم: **teacher- made test** وهو الذي يضعه المعلم لطلابه ولا تتوفر فيه صفة التقنين.

ج- تصنيفها حسب نوع التقدير: **scoring** ، تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١- اختبار المقال **essay**:

٢- الاختبار الموضعي **objective**: ويسمى بهذا الاسم لأنه يبعد أثر الذاتية سواء في إعداده ، أو في تصحيحه.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا وهي:

- الاختيار من متعدد **Multiple- Choice** .
- اختيار الصواب والخطأ **true- false** .
- المزاوجة (التوصيل) **matching** .
- التكملة **Completion** .

اختبار التتمة :

يقصد باختبار التتمة **cloze test** ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة. فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسا، أعطي

درجـــة كاملة ، وإذا لم يستطع ذلك ، بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية ، أعطي نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

مستويات الأسئلة :

يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل:

أسئلة المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة.

أسئلة المرحلة الأولى:

وتـــستهدف مـــساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحـــصل علـــى المعلـــومات التـــي يريدها من النص الذي أمامه. وعلى وجه التفصيل.

أسئلة المرحلة الثانية:

وتـــستهدف تنمـــية العملـــيات العقلية العليا عند الطالب. وتنمي لديه قيمة القـــراءة. فهي تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية للغة، إلى مرحلة النمو العقلي في استخدامها

أسئلة المرحلة الثالثة :

ويهـــدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافي، والتعبير الحر ذي الصلة بموضوع النص.

وهناك من قسم مستويات الأسئلة إلى خمسة مستويات :

١- الـــنوع الأول: يحتوي السؤال على معلومات محددة في النص وتكفي للإجابة عنه.

٢- النوع الثاني يمكن الإجابة عن السؤال باقتباس مباشر من النص.

٣- النوع الثالث: يمكن الإجابة عن السؤال بمعلومات تكتسب من النص، وليس باقتباس مباشر لها.

٤- الـــنوع الـــرابع يمكن الإجابة عن السؤال باستنتاج من النص أو من خـــلال بعـــض التوجـــيهات التي يوحي بها النص، وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.

٥- الـــنوع الخـــامس تتطلب الإجابة تقويما **evaluation** أو حكمًا على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

أسئلة الوحدة الرابعة عشرة

س١: عــرف الاختــبار اللغــوي ، واذكــر خصائص هذه الاختبارات وأنواعها.

س٢: بيِّن أنواع الاختبارات.

س٣: ما مستويات الأسئلة التي يجب أن تقدم لدارسي العربية لغة ثانية؟

نموذج إجابة السؤال الأول

تعريف الاختبار اللغوي:

يمكــن تعريف الاختبار اللغوي بأنه **مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها ، بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة ، وبيان مدى تقدم كل واحد فيها ، ومقارنته بزملائه.**

مواصفات الاختبار الجيد:

المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهي خمسة:

١- الصدق: validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

٢- الثــبات: reliability ويقــصد به أن الاختبار يعطي النتائج نفسها للمجمــوعة نفــسها مــن الأفــراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.

٣- الموضوعية: Objectivity ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار

٤- العملــية: practicality ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه.

أنواع الاختبارات:

هـــناك عـــدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعا هنا وهي:

أ- **تـــصنيفها حـــسب غرض الاختبار**: تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعا ما يلي:

١- الاختبار التحصيلي **achievement test**: ويقصد به ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة. وهذا الاختـــبار يـــرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب ، والمقرر الذي تعلم محتواه. والكتاب الذي صاحبه. ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفي امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي.

٢- اختبار الإجادة أو الكفاءة **proficiency test**: ويختلف هذا الاختبار عـــن سابقه، إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محـــدد وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل الطالب أن يـــستخدم فيه اللغة في حياته. ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

٣- اختـــبار الاســـتعداد اللغوي **language aptitude test** : ويسمى أيـــضا بالاختبار التنبؤي **predictive** ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحـــدد درجـــة اســـتعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية. إنه ينبئ عن مـــستوى الـــتقدم الـــذي قد يحققه الطالب. ومثل هذا الاختبار يقيس جـــوانب ســـمعية ومرئية عند الطالب. فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب. ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار:

Modern Language Aptitude Test (M L A T) ، والـــذي وضعه كارول وسابون سنة ١٩٥٩.

ب- تـــصنيفها حـــسب منتج الاختبار: تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التي أعدت الاختبار إلى نوعين:

١- الاختـــبار المقـــنن **standardized test** وهـــو الذي تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية. حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن في ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.

٢- اختـــبار المعلـــم: **teacher- made test** وهو الذي يضعه المعلم لطلابـــه ولا تتوفـــر فيه صفة التقنين. إذ يعده لطلاب ذي خصائص معيـــنة. وفي فترات معينة. ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب في المادة التي درسها المعلم.

ج- تـــصنيفها حـــسب نوع التقدير: **scoring** ، تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١- اختـــبار المقال **essay**: ويسمى هذا النوع من الاختبارات من اختبار المقال، لأن الإجابة عن السؤال تقتضي من الطالب كتابة موضوع أو عرضـــا تحريـــرًا للإجابة. ونلاحظ أن هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا في المدارس والمعاهد. ومن **مميزاته** أنه: سهل الوضع. فهو لا يقتـــضي جهـــدا كبيـــرا من المعلم في إعداده. وهو مناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك. كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير. وأنه ملائـــم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب. وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .ولكن من **عيوبه** أنه صعب التصحيح لكثـــرة مـــا يجـــب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة ، وأنه يتسم في تـــصحيحه بالذاتـــية ، و يـــبعد ، فـــي غيـــر قليل من الأحيان، عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة. وأنـــه لا يمكـــن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض

الجـــوانب الانفعالـــية والحسية الحركية. وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطي عناصر المنهج كلها ، لذلك يهمل أجزاء من المقرر. ثم إنه مكلف من ناحية الجهد في تصحيحه ، والمال في إعداد أوراق الإجابة.

٢- الاختـــبار الموضعي **objective**: ويسمى بهذا الاسم لأنه يبعد أثر الذاتـــية سواء في إعداده، أو في تصحيحه. ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات ، ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة في السؤال الواحد.

ومـــن مـــزاياه ، أنه يشمل معظم أجزاء المنهج. ولا يشجع على الحدث أوالتخمين. فضلا على سهولة تصحيحه. فقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير في تصحيح الأسئلة. إذا يتولى ذلك الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في بعض الامتحانات.

إلا أن لـــه عـــيوبًا أيضا. منها أن يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقـــدرة علـــى اختـــيار المفـــردات، وتحديد البدائل أو صياغة البديل المحير **distracter**. فـــضلا عـــن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا وهي:

- الاختيار من متعدد **Multiple- Choice** وفي هذا النوع يقدم للطالب مـــشكلة ، وتحـــتها مجمـــوعة مـــن الـــبدائل التي يختار منها الإجابة الصحيحة.
- اختـــيار الـــصواب والخطأ **true- false** وفي هذا النوع يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة.

- المـــزاوجة **matching** وفـــيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلـــب مـــنه اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثاني لتناسب كلمة أو عبارة من العمود الأول.
- الـــتكملة **Completion** وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة ، ويكلـــف الطالـــب بكتابـــتها وهـــذا الـــنوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات.
- التـــتمة: **cloze test** ويقصد به ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين ثم يكلف بكتابة هـــذه الكلمات المحذوفة. فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت بالـــنص أساســـا، أعطي درجة كاملة ، وإذا لم يستطع ذلك ، بل كتب كلمـــة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية ، أعطي نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

*****

انتهى الكتاب والحمد لله