



المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها بمكة المكرمة - فندق هيلتون مكة للمؤتمرات
خلال الفترة ١٣-١٥ جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

أساليب تدريس المهارات اللغوية من منطلق المدخل الاتصالي الثقافي لمتعلمي اللغة
العربية للناطقين بغيرها.

دكتورة . ريم عادل صابر الترك

جامعة الملك عبد العزيز - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها

reem.a.turk@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بيان معايير تدريس المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي الثقافي، حيث تم الربط بين كلا المدخلين، وتعامل البحث معهما بوصفهما مدخلاً واحداً متكاملًا، وبيّنت الدراسة الأساليب المستخدمة في تدريس المهارات الأربع من منطلق اتصالي ثقافي، يدور فلك هذه الورقة حول توضيح الأساليب الصحيحة عند استخدام اللغة وتدريب المتعلمين على فهم السياق الاجتماعي؛ لأنّ تعليم اللغة اتصاليًا لا ينفصل عن الموقف الاجتماعي، والبيئة الثقافية التي نشأ فيها؛ لأنّ هذه المهارات متداخلة، ومترابطة مع بعضها بعضًا، فهي كالنسيج لا يمكن الفصل بينها، وأن تعليم المهارات الأربع يجب أن يكون بشكل متوازن في أي برنامج لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية من منطلق اتصالي ثقافي. اعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستقرائي في تحديد أساليب تدريس المهارات اللغوية، وبيان التدريبات الاتصالية الثقافية التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. وكشفت الدراسة عن التلازم بين اللغة والاتصال والثقافة، كما أثبتت الدراسة كفاية استخدام المدخل الاتصالي الثقافي في تنمية المهارات اللغوية في المراحل الدراسية كافة، ولجميع المستويات لدى المتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.



مقدمة

اختلفت الآراء حول أسلوب تعليم اللغة بشكل اتّصالي، فبعض المتخصّصين يعدُّ هذا الأسلوب مدخلاً قائماً بذاته، وبعضهم يعدُّه عدّة مدخل متّحدة، وآخرون يقولون إنّه عبارة عن طريقة، وإجراءات تعليم. فيرى ريتشاردز ورودجرز، وديان فريمان أنّه مدخل مستقل متكامل، ويستند على مجموعة من المنطلقات حول تعلم اللغة، واكتسابها، فهو يبنى على مفهوم الاتّصال، والاتّصال بحدّ ذاته عملية، وليست ناتجاً، وأشار كريستال في دائرة معارف اللغة "إن المدخل الاتّصالي هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك على الكفاية الاتّصالية، وليس على البنى النحويّة"؛ لذلك يعتبر المدخل الاتّصالي مدخلاً له خصائصه، ومعالمه البارزة التي تدور حول مفاهيم في المجال اللغوي، وفلسفة اللغة، وتعليمها، والمجال النّفسي، والنّظرة إلى الأنشطة الاتّصالية، ومدى ارتباطها بدافعية الدّارسين.

والمدخل الاتّصالي من المداخل المهمّة في تعليم اللغة؛ لأنّ الوظيفة الأولى للغة هي الاتّصال، فالإنسان يتعلّم اللغة من أجل الاتّصال، والتّواصل مع المجتمع؛ لذلك يجب التّركيز على تدريب المتعلّمين على استخدام اللغة في المواقف الحياتيّة المختلفة، فتعليم اللغة اتّصاليّاً مبني على إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربع، وتنميتها لديهم بحيث تمكّنهم من عمليّة الاتّصال، واستخدام قواعد اللغة من أجل أداء وظيفة محدّدة في موقف معين؛ لذلك من هذا المنطلق سنتناول الدراسة الحديث عن وظائف اللغة للتّعرف على الوظائف الأساسيّة من تعلّم اللغة، وموقع الاتّصال منها، وكذلك معرفة المواقف التي يحتاجها هؤلاء الطّلبة حين يتواصلون مع الآخرين في المجتمع.

يتّضح ممّا سبق أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة، وجزء لا يتجزأ من ثقافة مجتمع ما، وشأنها شأن الطّواهر الاجتماعيّة الأخرى تنتقل من جيل إلى آخر، وتحمل بين طيّاتها ثقافة المجتمع، فاللغة والثّقافة وجهان لعملة واحدة، ولا يخيل للعقل أن تُجرّد اللغة عن الثّقافة، وأن تُعلّم دون أن تشبع بالمفاهيم النّفقيّة، فلا نستطيع تعليم اللغة بمجرد تعليم الدّارسين الكلمات، والجمل، والتّراكيب؛ فأين، ومتى سيستخدمونها إذا لم يتعلّموا السّياق الذي يناسب هذه المفردات، والتّراكيب؟^١

ولذلك نحتاج إلى تعليم اللغة العربيّة من منطلق المدخل النّفقي، فمن خلاله نستطيع وضع خلفيّة ثقافيّة محيطيّة، ومرجعيّة يقدّم المحتوى اللّغويّ في إطارها. فالخلفيّة النّفقيّة تعين في تقديم المفردات، وتيسر لمعدي الموادّ التّعليميّة عمليّة اختيار التّراكيب اللّغويّة، والموادّ التّعليميّة، والأنماط النّفقيّة التي تتوافق مع المتعلّمين،

^١ انظر: طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صوبايط ٧١.

^٢ انظر: عوض، مداخل تعلم اللغة العربيّة، دراسة مسحية تديقيّة ٩.

^٣ انظر: النافعة، وطعيمة، اللغة العربيّة والتّفاهم العالميّ ٩.



ومن الصَّعب تدريس اللُّغة العربيَّة بمعزل عن الثَّقافة، ولا يستطيع متعلِّم العربيَّة أن يفهم اللُّغة العربيَّة فهمًا دقيقًا، ولا يحسن استخدامها دون أن يفهم الخلفيَّة الثَّقافيَّة للُّغة المتعلِّمة.

أهمية الدِّراسة

تكمُن أهمية هذه الدراسة في أن يحقِّق المتعلِّم التَّكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بدَّ من التَّركيز على الجوانب الثَّقافيَّة والاندماج، والتَّكامل في المجتمع عند متعلِّم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها. وعند النَّظر إلى أهداف تعليم اللُّغات الأجنبيَّة فنلاحظ أن التَّنميَّة الثَّقافيَّة، وإثراء روح الفرد أحد الأسباب الرَّئيسة عند تعلُّم اللُّغة، وإنَّ نجاحه في تعلُّم اللُّغة، وقدرته على التَّفاهم، والاتِّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقَّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلِّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثَّقافيَّة؛ لذلك الاهتمام في تعلُّم الثَّقافة في برامج تعليم اللُّغة له فوائد عظيمة، وفَعَّالة في تعليم الاتِّصال، وتحقيق الكفاية اللُّغويَّة.

أهداف الدِّراسة

- 1 - بيان العلاقة بين المدخل الاتِّصاليّ والمدخل الثَّقافيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة.
- 2 - تحديد معايير تدريس المهارات اللُّغوية من منطلق المدخل الاتِّصاليّ الثَّقافيّ.
- 3 - عرض الأساليب المقترحة في تدريس المهارات اللُّغوية من منطلق المدخل الاتِّصاليّ الثَّقافيّ.

أسئلة الدِّراسة

- 1 - ما العلاقة بين المدخل الاتِّصاليّ والمدخل الثَّقافيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة؟
- 2 - ما هي معايير تدريس المهارات اللُّغوية من منطلق المدخل الاتِّصاليّ الثَّقافيّ؟
- 3 - ما هي الأساليب المقترحة في تدريس المهارات اللُّغوية من منطلق المدخل الاتِّصاليّ الثَّقافيّ؟

تعليم اللُّغة العربيَّة اتِّصاليًّا

تعدَّدت المذاهب، والطَّرائِق المتَّبعة في تدريس اللُّغة بوصفها لغة ثانية، وبناءً على ذلك فإنَّ مفهوم تعليم اللُّغة الثَّانية اختلف عبر العقود في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحاليّ، ونستطيع القول إنَّ الجهود الأخيرة من قبل كثير من الخبراء تركَّزت على تعليم اللُّغة اتِّصاليًّا، فظهرت آراء مختلفة حول تعليم اللُّغة اتِّصاليًّا، ومن خلال النَّظر الدَّقِيق في آراء الخبراء نلاحظ وجود تصوُّرات متعدِّدة لمفهوم تعليم اللُّغة اتِّصاليًّا منها: يرى بعضهم أنَّه يهتم "بتنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللُّغويَّة الأربع (استماع، كلام، قراءة، كتابة) في ضوء العلاقة الاعتماديَّة بين اللُّغة والاتِّصال"، ويرى آخرون أنَّه يعنى بجعل الكفاية الاتِّصاليَّة هي الهدف الأساس من تعلُّم اللُّغة، وتعليمها، وترى فئة ثالثة أنَّه يتجسَّد في توظيف اللُّغة بين الدَّارسين على شكل مجموعات صغيرة، أو

^٤ انظر: محمود كامل الناقة؛ وعبد الله أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ٢٠٠٣م) ٦، ٣.
^٥ انظر: الناقة، طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده وحليله وتوقيعه، ص ٤٠.



كبيرة، كما يرى بعض الباحثين أنه إعطاء الاهتمام الأكبر للأشكال الوظيفية، والأشكال البنيوية، أو التركيبية للغة، ورأي يرى أن تعليم اللغة اتّصاليًا يعتمد على حاجات الفرد، والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغويّ عام، وبعضهم يرى أنه يعنى بانخراط الدارسين في محادثة، وحوار شفويّ يتفاعل فيه جميع الأطراف، فالتركيز هنا على الاتّصال المباشر، وأخيرًا نشير إلى رأي من يرى أن تعليم اللغة اتّصاليًا يعتمد على تعليم اللغة في مواقف اتّصالية طبيعية أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجيهاً تربويًا. وترى الدراسة أنه مهما تعددت الآراء، واختلفت حول مفهوم تعلم اللغة اتّصاليًا فإنها تصبّ في الاتّصال، والتّواصل في سياق اجتماعي، وتوظيف اللغة، واستخدامها، ويعتمد ذلك على شرطين أساسيين -كما ذكر ولكنز وسافنجون- ويجب أن يتوفّر أمران في تعليم اللغة اتّصاليًا، وهما: الصّواب اللّغوي، والصّواب الاجتماعي.^٧

تدريس الثقافة اتّصاليًا

عدّ بعض الخبراء تدريس النّفاة بعدًا مهمًا جدّا في مجال تعليم اللّغات، واعتبره آخرون لأهميته المهارة الخامسة فضلًا عن المهارات الأساسيّة الأربع وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة؛ فهي البعد الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمحتوى الذي يقدّم عند تدريس المهارات، وهي المادّة الخام التي تقدّم بها اللغة للمتعلّمين، فالوظيفة الأولى للغة أنها أداة للاتّصال، والتّواصل مع الآخرين، وليست اللغة مجرد تعليم رموز صوتيّة، ومفردات، وتراكيب، والبعد عن توظيفها الحقيقي في سياقات، ومواقف مختلفة، فاللغة تمثّل العمود الفقريّ لذاتيّة ثقافيّة.⁶

اختلفت الآراء حول طرق تقديم النّفاة للأجانب الدارسين اللغة العربيّة، فمنهم من يرى أن المدخل المنفصل هو أفضل المداخل في تعليم النّفاة، وهو تخصيص وقت محدّد في كل أسبوع، وتناول موضوع من الموضوعات النّفايّة للمناقشة، وأمّا أنصار المدخل النّكامل في فهم يرون أنه لا بدّ من النّكامل بين النّفاة، وتعليم اللغة، ولا فصل بين اللغة والنّفاة. وآخرون تبنّوا المدخل الاستهلاكيّ حيث يستهلّ المعلمّ درسه كلّ يوم بموضوع ثقافيّ ثمّ يكمل درسه بموضوع آخر يتعلّق باللغة، وترى الدراسة أن تدريس النّفاة في برامج تعليم اللغة ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة تساعد المتعلّم على اكتساب اللغة في سياقاتها المختلفة، والاتجاه السائد الآن هو الاهتمام بتعليم النّفاة كالاهتمام بتعليم المهارات الأربع الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فالهدف من تعليم النّفاة ليس الإشباع الفكري للمتعلّم، وإنما هو نتاج لغويّ في البيئة النّفايّة التي نما فيها:¹

⁶ نقلا عن: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صوابها ٧١-١٧٨.

⁷ انظر: طعيمة؛ والناقة، تعلم اللغة اتصاليًا بين المناهج ولاستراتيجيات ص ٢٠-٢٣.

⁸ انظر: طعيمة، المحو الثقافي في برنامج تعليم العربية كلفة ثانية في المجتمعات الإسلامية.

⁹ Hinkel, E. *Culture and pragmatics in language teaching and learning*. In M, Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (Bosten: National Geographic Learning, 2014). pp.394-408

¹ انظر: فتحي يونس؛ ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ٢٢-١٣٦.



التلازم بين اللغة والثقافة

أثبتت الدراسات أنَّ عوامل النجاح في تعلُّم أيَّة لغة يعتمد على قدر ما تعلَّم الدارسون، واكتسبوا من معلومات، ومعارف، وثقافة اللغة المتعلِّمة، فمعظم الدارسين يعلمون أنَّ فهم ثقافة أهل اللغة، وعاداتهم هدف أساس من أهداف تعلُّم اللغة الأجنبية: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ»^١. يتَّضح من الآية السابقة أن الله عزَّ وجلَّ خلق النَّاس جميعًا على هذه الأرض، وحَثَّهم على التَّعارف. والتَّعارف على وزن تفاعل، وهي تفيد المشاركة بين الأمم، وتبادل المعرفة، والحضارة، والثقافة، والمنفعة، وكلِّما كان التَّعارف أكثر عمَّت الفائدة، وكان أثره على تطوُّر الأمم، ونموّها أكبر، ومهما تنوّعت وسائل نقل المعرفة، والثقافة اختلفت تبقى اللغة هي أساس التَّواصل بين المجتمعات، وباللغة يتحقَّق التَّعارف، والتَّفاهم العالمي بين الأمم، فهي مرتكز أساس في بناء الشَّخصية القوميَّة، وترتبط اللغة بالثقافة ارتباطًا وثيقًا، وهي أداة التَّواصل بين الحاضر، والماضي، والمستقبل، وهي حجر الأساس في نقل الحضارة، فاللغة وعاء الثقافة الذي يخترن فيه ديننا، وآدابنا، وعلومنا، وتاريخنا، وهي الوسيلة التي تُحفظ بها ثقافة أيِّ مجتمع من العادات، والتقاليد، والقيم الاجتماعيَّة، التي تورث من جيل إلى آخر، وهي الأداة التي يملكها الإنسان للتعبير عن كلِّ ما يجول في خاطره من أفكار، وأحاسيس، ومشاعر، فهما يسيران يدا بيد، ومن الصَّعب بل من المستحيل الفصل بينهما^٢.

الرَّبط بين المدخل الاتِّصالي والمدخل الثقافي في تدريس اللغة العربيَّة

عرَّف هايمز الكفاية الاتِّصالية بأنَّها: "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته، أو يوصل معنى معيَّنًا وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللُّغويَّة، والقيم، والتقاليد الاجتماعيَّة في الاتِّصال"^٣. وبناءً على تعريف هايمز يلاحظ أنَّه حتَّى يتحقَّق الاتِّصال الفعَّال بين الأفراد فلا بدَّ أن يجتمع فيه الصِّحة اللُّغويَّة، والمناسبة للموقف والسيِّاق الاجتماعي الثقافي؛ لذلك ينظر إلى اللغة بأنَّها أرقى أشكال الثقافة، ويُعدُّ استخدامها في عمليَّات الاتِّصال، والتَّبادل الثقافي من أعظم الأدوار التي تقوم بها، رغم أنَّ الثقافة أوسع بكثير من اللغة، واللغة شكل من أشكالها، إلا أنَّ جميع مجريات الحياة، وكلِّ ما يتعلَّق بالثقافة من المعتقدات، والقيم، والاتِّجاهات، والعادات، والتقاليد يعتمد اعتمادًا كليًّا على اللغة^٤.

^١ انظر: النافعة؛ طليحة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للتَّاطقين بلغات أجنبية، إعدادة وتعليقه وتوقيمه، ص ٤٠.

^٢ سورة الحجرات، آية ١٣.

^٣ انظر: محمود كامل النافعة؛ رويد، أحمد طعيمة، اللغة العربيَّة والتَّفاهم العالمي (ط ٢): دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، ٢٠٠٩م، ٥٥-٦١.

^٤ انظر: عوض، مداخل تعليم اللغة العربيَّة، دراسة مسحية نقدية، ٨-٦.

^٥ Johnstone, B., & Marcellino, W. M. *Dell Hynies and the ethnography of communication*. In B. Johnstone, R. Wodak, & P. Kerswill (Eds.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (Sage Publication. 2010) pp.57-66



وعند النظر إلى أهداف تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات الأمريكية نلاحظ أن التنمية الثقافية، وإثراء روح الفرد أحد الأسباب الرئيسة عند تعلم اللغة، فهو يتعلم أولاً السيطرة على نظام اللغة، واستخدامها كأداة للاتصال، وثانياً توسيع أفقه الاجتماعي، والتفكير العالمي، وثالثاً زيادة خبراته بالثقافات المتنوعة، والجديدة، وحقيقة هذه الأهداف مترابطة، ولا يمكن فصلها فهي جميعها متصلة، ومتعلقة مع بعضها بعضاً.^{١٦}

وإن نجاح فرد ما في تعلم اللغة، وقدرته على التفاهم، والاتصال، والاندماج مع الآخرين يتوقف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثقافية؛ لذلك الاهتمام في تعلم الثقافة في برامج تعليم اللغة له فوائد عظيمة، وفعالة في تعليم الاتصال، وتحقيق الكفاية اللغوية.^{١٧} وكذلك حتى يحقق المتعلم التكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بد من التركيز على الجوانب الثقافية والاندماج، والتكامل في المجتمع.^{١٨}

ومن الأمور التي لها دور مهم في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وتساعد المتعلمين على الاتصال الجيد، وبأسلوب صحيح عند استخدام اللغة تدريب المتعلمين على فهم السياق الاجتماعي عند استخدام اللغة؛ لأن تعليم اللغة اتصالياً لا ينفصل عن الموقف الاجتماعي، والبيئة الثقافية التي نشأ فيها، فليست العبرة في تحفيظ الطالب مجموعة من المفردات، والجمل، والتراكيب المنفصلة عن السياق المناسب للاستخدام. ولقد ذكر علي المزروعى أن الثقافة ليست فقط مجرد عادات، وتقاليده موروثة، ومتراكمة من جيل إلى جيل لأساليب الحياة المختلفة، بل أشار إلى أن هناك وظائف عديدة للثقافة منها؛ تعدد الثقافة أحد أساليب الاتصال، وأكثر أساليب الاتصال إتقاناً هو اللغة.^{١٩}

المهارات اللغوية

إن المهارات اللغوية الأربع كالاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة هي الأساس الذي ينطلق منه أي برنامج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمواد التعليمية الجيدة هي التي تحرص على تعليم المهارات الأربع بشكل متوازن؛ لأن في حقيقة الأمر هذه المهارات متداخلة، ومترابطة مع بعضها بعضاً، فهي كالنسيج لا يمكن الفصل بينها، ولكن أحياناً تغطي مهارة أو مهارتان على المهارات الأخرى في برامج تعليم اللغة، ويعود ذلك إلى أهداف البرنامج، وحاجات المتعلمين، واهتماماتهم؛ والسؤال الذي يطرح عادة عند تعليم المهارات اللغوية، بأي مهارة نبدأ؟

^{١٦} انظر: فتحي يونس؛ محمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق ص ٩.

^{١٧} انظر: الناقة، وطهية، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعدادة وتحليله وتنقيحه، ص ٤٠.

^{١٨} انظر: محمود كامل الناقة؛ رعد ي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكوط ٢٠٠٣م) ص ٦ ٣.

^{١٩} انظر: الناقة؛ وطهية، اللغة العربية والتفاهم العالمي ص ٨ ٩.

^{٢٠} انظر: علي القاسمي، "الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها"، السجل العلمي للدراسة العالمية لاولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ١٠١-١٠٢.



اختلفت الآراء حول ترتيب المهارات اللغوية في برامج تعليم اللغة، فمنهم من قسم المهارات اللغوية إلى قسمين: مهارتي الاستقبال والاستيعاب، أي الاستماع والقراءة، ومهارتي الإنتاج والابتكار أي الكلام، والكتابة، وحسيلة المتعلم اللغوية، وتمكنه من السماع، والقراءة (مهارات الاستقبال) تكون عادة أكبر من مهارتين الإنتاجيتين، وهما: الكلام والكتابة؛ لذلك يفضل البدء بهما؛ لأن قدرته في مجال التعبير الشفوي، والكتابي تكون أقل^١ ومنهم من يعود إلى نظريات التعلم، وسيكولوجية اكتساب اللغة الأولى عند ترتيب المهارات اللغوية الأربع، وهي أن الطفل يبدأ بالاستماع إلى المحيط حوله، ثم يحاكي، ويقلد ما سمع فتأتي مهارة الكلام على شكل مفردة، أو جمل بسيطة، ثم تأتي مهارة تعلم الحروف، وقراءة المفردات، والجمل، وبعد ذلك يستطيع أن يكتب، فتعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية مشابهة تمامًا لتعليم اللغة الأم، حيث تبدأ بالاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة^٢.

ويختلف الأمر عند تدريس المهارات اللغوية من منظور المدخل الاتصالي عن أي مدخل آخر؛ لأنه لا ينظر لهذه المهارات على أنها مجرد أداء لغوي يصدر من المتعلم بأي طريقة، وإنما مهارة لها هدف معين، وتحقيق وظائف اتصالية في موقف اجتماعي محدد. ولهذا لا يمكن عزل أية مهارة عن الأخرى، فالمهارات في ضوء المدخل الاتصالي مترابطة تتكامل مع بعضها بعضًا، ولا يعني التكامل ضم مهارة إلى أخرى، وإنما الالتحام بين جميع المهارات في موقف ما لإنجاز مهمة اتصالية معينة في سياق محدد^٣. وبناء على هذه القاعدة فإن المدخل الاتصالي له رأي في قضية ترتيب المهارات اللغوية الأربع وتدريسها، فحسب أهداف البرنامج، وطبيعة المواقف الاتصالية التي يدرّب عليها المتعلمون التي تتوافق مع حاجاتهم، ترتب المهارات اللغوية، ويشعر في تدريسها، والتركيز عليها، فليس هناك ترتيب مطلق يعتمد عليه في جميع البرامج التي تنطلق من منظور اتصالي، فأحيانًا تبدأ بالاستماع، والكلام مباشرة، وأحيانًا أخرى تبدأ بالقراءة، والكتابة^٤.

أولاً: مهارة الاستماع

إن مهارة الاستماع موضع اهتمام الباحثين في برامج تعليم اللغات، فهي المهارة الأولى التي تبدأ بها غالبية البرامج التعليمية الاتصالية، فتعويد المتعلمين على أصوات جديدة لم يسبق لهم الاستماع إليها من قبل يعد أمرًا ليس سهلاً، وتعويدهم على التمييز بين هذه الأصوات الجديدة، والمتقاربة أحيانًا أيضًا موضوع يحتاج إلى الاهتمام، والوقوف عليه، وتذكرهم لما سمعوا، وفهمهم لما سمعوا أيضًا أمور في غاية الأهمية عند تعليم الاستماع، فالغاية من تعليم الاستماع:

^١ انظر: حاد إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، (القاهرة: دار الفكر العربي ط ١، ١٩٨٧) ص ٢١ ٢٢٢.

^٢ انظر: طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ص ٧ ٢.

^٣ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ص ٨ ١ - ١٨٣؛ الناقة؛ وطعيمة، تعلم اللغة اتصالاً بين المناهج واستراتيجيات ص ٨ ٢.

^٤ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ص ٨ ٣ ١.



١- التمييز بين الأصوات المسموعة.

٢- التذكّر للأصوات المسموعة سواء أكانت مفردات، أم جملاً، أم نصّاً حوارياً أم غيره.^{٢٥}

٣- فهم المسموع؛ وهو الغاية من مهارة الاستماع، فالهدف من الاستماع هو إيصال رسالة أثناء عملية

الاتصال، وفهم الرسالة، واستيعابها هما المطلبان من الاتصال في موقف اجتماعي محدّد.^{٢٦}

وتركز مهارة الاستماع في ضوء المدخل الاتصالي على طرفين أو أكثر، طرف يرسل الرسالة، وهو المتكلم، والطرف الآخر يستقبل الرسالة، وهو المستمع، وحتى تنجح عملية الاتصال بين الطرفين فلا بدّ من الفهم التام لجميع أبعاد الرسالة، وهذا لا يحدث بين المتحدثين باللغة الواحدة؛ لأنّ هناك عناصر أخرى تؤثر على الرسالة، وتعيق الفهم الكامل؛ لذلك حتى لا يشعر المتعلّمون بالإحباط، فالمطلوب الفهم العام للرسالة في الموقف الاتصالي، فالفهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستماع، والمقصود هنا بالاستماع هو تحقيق الفهم مع الاستماع، بمعنى آخر هو الإنصات فهو أكثر دقة عند تعليم مهارة الاستماع للدارسين؛ لأنّ الغاية منه هو فهم لغة المتحدثين العرب، واستيعابها في مواقف غير تعليمية.^{٢٧}

تدريس مهارة الاستماع عبر المدخل الاتصالي الثقافي

يتوقّف تدريس مهارة الاستماع اتصالياً على توفير مواقف طبيعية داخل الفصل الدراسي قدر المستطاع، بحيث تتناسب مع مستوى المتعلّمين، وحاجاتهم، واهتماماتهم، فيبدأ المعلم بتهيئة المتعلّمين للاستماع إلى الحوار، فيشرع بذكر نوع الحوار، والهدف منه، وربطه بالخبرات السابقة، وما لديهم من مفردات تساعدهم على الفهم، مع توضيح بعض المفردات الجديدة الواردة في النصّ، أو الحوار، ومن هذه المواقف يتمّ توظيف المهارات اللغوية، وعلى الأقلّ مهارتان في كلّ موقف، وينبغي أن يقدّم الموقف كاملاً، وليس جزءاً منفصلاً، وتكون هذه المواقف من الحياة،^{٢٨} ويفضل استخدام النصوص الحوارية المعدّلة في تلك المواقف؛ لأنّ النصّ الحواريّ الأصلي يحتوي على بعض الملابسات، والغموض التي يصعب على متعلّمي اللغة الثانية فهمها، وإدراكها خاصّة في المراحل الأولى من تعلم اللغة، مثل لغة الإشارة، أو الاختصارات، أو الإيماءات، أو بعض الألفاظ العامية، فالنصّ الحواريّ المعدّل يعدّل حسب الموقف، ومستوى الطّلبة، وأهدافهم، وحاجاتهم، مع مراعاة عدم المبالغة في التعديل حتى يحافظ النصّ على طبيعته ويبقى قريب من المواقف الحقيقية.^{٢٩}

^{٢٥} انظر: حادّه إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة واللغات الحيّة الأخرى لغير الناطقين بها، ٢٣ ٢- ٢٢٩: بونس؛ والشيخ، المرجع في تعلم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ١٠٩.

^{٢٦} Rost, M., & Candlin, C. *Listening in language learning*, (Routledge, 2014). pp.4-6

^{٢٧} انظر: طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ١٠٠ ١- ١٠٣: طعيمة، تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها مناهج وأساليب، ٤٨ ١: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربيّة، (بلا ن: دار المسير، ٢٠٠٢)، ١ ٥ ٩٤٨.

^{٢٨} انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صواباتها، ١٨ ٥.

^{٢٩} Rost, M., & Candlin, C. *Listening in language learning* (Routledge, 2014). pp.150-152



كما ينبغي أن يكون النص الحواريّ مكوّنًا من جُمْل بسيطة، وقصيرة، مكوّنة من مبتدأ، وخبر، أو فعل وفاعل تعتمد على الحوارات الشائعة المستخدمة عند أهل اللغة، خاصّة في المراحل الأولى حتّى تتحقّق الفائدة المرجّوة من الاستماع، مع مراعاة التّكرار لهذه الجمل بأساليب متنوّعة، ومشوّقة حتّى لا يشعر المتعلّمون بالملل. وكذلك يجب على المتعلّمين أن يراعوا أسلوب التّبر، والتّنعيم أثناء إلقاء الحوار، أو عرض الأسئلة، والأجوبة على المتعلّمين، مع مراعاة السّرعة المناسبة أثناء الكلام، فلا ينطق المعلّم ببطء شديد، ولا سرعة كبيرة، فينطق بسرعة تتناسب مع المسموع في المواقف الطّبيعيّة خارج الفصل: ويجب أن يزود درس الاستماع بالوسائل المعينة على الفهم، حتّى لا يلجأ المعلّم إلى اللغة الوسيطة، فعلى سبيل المثال يكون النصّ مكتوبًا أمام التّلاميذ أو يستخدم صورًا، أو فيديو، أو أشياء محسوسة أخرى تعين المتعلّمين على الفهم، حتّى تحقّق الغاية من الاستماع.^{٣١}

تدريبات مهارة الاستماع

تعتبر التّدريبات التي تلحق بمهارة الاستماع ضروريّة جدًّا في قياس مدى فهم المتعلّمين للنّص المسموع، وغالبًا ما يعتمد المعلّمون على النّصوص المسجّلة، أو يقدمون النّصوص بأنفسهم؛ لذلك يجب مراعاة النّطق السّليم، والوضوح في مخارج الحروف، والكلمات، وكذلك مراعاة التّبر، والتّنعيم، والسّرعة المناسبة أثناء إلقاء النصّ على المتعلّمين، وعرض الحوار أكثر من مرة قد تصل إلى ثلاث، أو أربع مرات، ثمّ يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة، والتّدريبات التي تهدف إلى قياس استيعابهم لما سمعوا، وكذلك قياس قدرتهم على فهم المسموع، ومن هذه التّدريبات:^{٣٢}

- ١- السؤال عن عدد الشّخصيات في الموقف.
- ٢- السؤال عن أسماء الشّخصيات في الموقف.
- ٣- السؤال عن الأماكن التي وردت في الحوار إن وجدت.
- ٤- السؤال عن بعض المفردات الواردة في الحوار، والمعروفة للمتعلّمين من قبل.
- ٥- طرح بعض الأسئلة البسيطة عن الحوار.
- ٦- طرح أسئلة عن الأفكار العامّة للحوار.
- ٧- عمل مسابقات بين المتعلّمين على شكل مجموعات؛ لتمثيل الأدوار كما جاءت في الحوار.
- ٨- تكليف المتعلّمين بتلخيص ما سمعوا.
- ٩- التّدريب على مهارتي الاستماع، والقراءة، فيقدّم النصّ المكتوب أثناء الاستماع، وحثّ التّلاميذ على متابعة القراءة حتّى يتمّ الرّبط بين الصّوت، والكلمة.

^{٣١} انظر: حماد إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة واللغات الحيّة الأخرى لغير الناطقين بها، ص ٢٢١-٢٢٨؛ طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١١٥.

^{٣٢} انظر: طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١٦٦.

^{٣٣} انظر: فوزان، و سولاد، وات التّدريبية لمعالي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الجانب النظري ص ٣٣٣؛ طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ٢٥١.



١٠- التّدريب على مهارتي الاستماع، والكتابة، فيكّلف المعلّم المتعلّمين بكتابة بعض المفردات، والجمل أثناء الاستماع.

١١- سؤال المتعلّمين عن بعض التّراكيب اللّغويّة الواردة في الحوار.

١٢- تعويد المتعلّمين على تدريبات الاستبدال كاستبدال مفردة، أو تركيب لغويّ، فيغيّر الجملة بشكل تظهر جملة جديدة.

ثانيًا: مهارة الكلام

إنّ لمهارة الكلام أهميّة كبرى في برامج تعلّم اللّغات، ويكمن السرّ في أهميتها لمكانتها عند أصحاب اللّغة، فالإنسان عرف الكلام قبل الكتابة، والطّفل يتعلّم الكلام قبل أية مهارة أخرى، وكثير من الأمم حفظت لغتها بالكلام دون أن تكتبها، وكلّ إنسان سوي يجيد الكلام بلغة قومه بطلاقة، ولو كان أميًا لا يجيد القراءة، والكتابة. فالكلام أهمّ مهارة عند تعلّم اللّغات الأجنبيّة، وهي الغاية من تعلّم اللّغة، فهي أداة التّعبير، وجزء مهم جدًّا في برامج تعلّم اللّغات، فعندما نقول بأنّ هناك طالبًا تعلّم لغة جديدة، فإنّ أول ما يتبادر إلى الدّهن أنّه يجيد الكلام بهذه اللّغة، فلا مكانة لتعلّم القراءة، والكتابة في لغة جديدة إذا لم يُجد المتعلّمون التّحدّث بها.^٣

تتشابه مهارة الكلام مع مهارة الكتابة؛ لأنّ كليهما مهارتان إنتاجيتان، ولكن مهارة الكلام تسبق مهارة الكتابة؛ لأنّ الفرد يفكر شفويًّا بما يريد أن يكتب قبل البدء في الكتابة، ويُعدّ الكلام الطّرف الثّاني في عمليّة الاتّصال الشّفوي، فإذا كانت مهارة الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ مهارة الكلام وسيلة للإفهام، فهي مهارة اجتماعيّة؛ لأنّ الهدف منها توصيل رسالة لشخص آخر، يستمع إلى الرّسالة في موقف اتّصاليّ محدّد، وحتّى تنجح عمليّة الاتّصال يجب أن يصل المعنى إلى الطّرف الآخر، فليس هناك اتّصال حقيقيّ دون معنى، وليس هناك معنى يصل دون رسالة واضحة في ذهن المتكلّم يعبر عنها بأصوات مفهومة، وكلمات، وتراكيب لغويّة، ضمن نظام لغويّ يساعده على التّعبير. والسؤال الذي يطرح في هذا المقام متى نبدأ تعليم مهارة الكلام في ضوء المدخل الاتّصاليّ؟

إنّ المدخل الاتّصاليّ قائم على مهارة الكلام بمعنى أنّ الهدف الأول من تعلّم اللّغة اتّصاليًّا هو الاستخدام؛ لذلك ينبغي الحرص على تعويد المتعلّمين على استخدام اللّغة من الدّرس الأول، فمهارة الكلام لا تؤجل، فالمعلّم النّاجح هو الذي يهيئ لطلابه حوارًا بسيطًا مكونًا من جمل قصيرة، ويساعدهم، ويدربهم على استخدام هذه الجمل في

^٣ انظر: طعيمة؛ النافعة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ٢٩:١؛ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العريضة ٤٣-١٥٥.



مواقف داخل الفصل من أول يوم يبدؤون فيه تعلّم اللّغة، وبالتالي ترتفع دافعيّة المتعلّمين للتعلّم، ويزداد حبُّهم لتعلّم اللّغة؛ لأنّهم يشعرون بأنّهم قادرون على إنجاز اللّغة؛^٣

كما أنّ ممارسة مهارة الكلام مبكراً يساعد على تعلّم المهارات اللّغويّة الأخرى؛ لأنّ المهارات اللّغويّة مترابطة، ومتداخلة كالنّسيج، فنمو قدرة المتعلّمين في مهارة الكلام يؤدّي إلى زيادة مهارة القراءة، وكذلك مهارة الاستماع؛ لأنّ المتعلّمين يحرصون على زيادة تروثهم اللّغويّة، وحصيلتهم من المفردات، والجمل بالقراءة، والاستماع للغة الجديدة، وثقافتها؛^٣

تدريس مهارة الكلام عبر المدخل الاتّصالي الثقافي

تبدأ بتدريس المتعلمين التّمييز بين الأصوات العربيّة، والحرف العربيّ؛ بتعليم النّظام الصّوتي، والتّركيز على الحروف، والحركات القصيرة، والطّويلة، وتعليم الدّارسين التّراكيب اللّغويّة من خلال حوار بسيط مكوّن من جمل قصيرة، في مواقف طبيعيّة مأخوذة من الحياة اليوميّة، فيبدأ المعلّم بطرح سؤال من واقع حياة المتعلّمين، على سبيل المثال ما اسمك؟ من أين أنت؟ وفي بداية التّعلّم يبدأ المعلّم بالإجابة عن هذه الأسئلة، وبعد ذلك يوجه السّؤال مرة أخرى للمتعلّمين، ويستطيع الطّلبة أيضاً توجيه الأسئلة إلى زملائهم، وهكذا يسود جوّ من المرح، والمتعة داخل الفصل؛ لأنّ المتعلّمين يشاركون داخل الفصل، ويعبّرون عن أنفسهم حتّى لو كانت جُملاً بسيطة، لكن لها أثر كبير فيهم.^{٣٦}

ومن هذه الأسئلة البسيطة يتعلّم الطّالب كيف يطرح سؤالاً، وكيف يستطيع أن يجيب عن السّؤال في موقف سياق اجتماعيّ ثقافيّ محدّد، وبنبر، وتنغيم مناسب، فنحن لا نريد من الطّلاب حفظ القوالب اللّغويّة الصّماء، فالهدف من تبادل الأفراد للحوار هو تحقيق النّشاط الاتّصاليّ من هذا الحديث؛ لذلك ميّز بعض العلماء المتخصّصين بين الكلام، والمحادثة، فقد قال ويدوسون أن الكلام عبارة عن الاستخدام الصّحيح للغة، والتّركيز على بنية اللّغة، والصّحة اللّغويّة في الصّيغ، والجمل، والتّراكيب المستخدمة في الكلام، أمّا المحادثة فهي تهدف إلى تحقيق عمليّة الاتّصال بوصول المعنى المقصود إلى الطّرف الآخر، في سياق اجتماعيّ ثقافيّ مناسب، بغض النّظر عن الدّقّة اللّغويّة.^{٣٧}

ومما ينبغي على المعلّم أن يأخذه بعين الاعتبار عند تعليم مهارة الكلام عدم التّركيز على الصّحة اللّغويّة، والدّقّة في صحة التّراكيب، فلا يقاطع المتعلّم أثناء حديثه من أجل النّصويب اللّغويّ؛ لأنّ ذلك يربك الطّالب،

^٣ انظر: طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، ٢٨ - ١٢٩: فراس السليتي، فنّ اللغة المنوّمة - الأهمية - المعوقات - البرامج التعليميّة، (بج: عالم الكتب الحديث - ٢٠٠٨م)، ٤٨ - ٤٠

^٣ انظر: طعيمة؛ والناق، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١٢٩.

^٣ Mukalel, J. C. *Approaches To English Language Teaching* (Discovery Publishing House. 2005) p.124

^٣ انظر: النّاق، طعيمة، تعليم اللّغة اتّصالياً بين المناهج ولاستراتيجيات، ٣٣٣ - ٣٠.



ويعيق إنتاجه اللغوي، ولكن في بعض الحالات يجب على المعلم التّدخل، وتصويب الخطأ، خاصّة إذا لم يتحقّق الهدف من مهارة الكلام، وهو الإفهام، ولكن شريطة أن يقاطع المعلم المتعلّم بأسلوب مهذب، يخلو من الإحراج، وتصويب الخطأ^{٣٨} علماً بأنّ عمليّة تعليم مهارة الكلام اتّصاليّاً تحتاج إلى صبر، وجهد، وحكمة من المعلم؛ لأنّها عمليّة عقليّة، ونشاط مركب، فهي لا تتمّ بسرعة، بل تحتاج إلى وقت طويل حتّى يتمكّن المتعلّمون من التّحدّث، كما ينبغي على المعلم أن يراعي التّتابع، والتّدرّج أثناء تعليم مهارة الكلام، فيبدأ بالجمل، والتّراكيب البسيطة، والقصيرة، ويركّز على الأنشطة الشّفويّة الممتعة التي تمنح المتعلّمين القدرة على التّكلم في ظروف، ومواقف مختلفة؛ لذلك يجب على المعلم أن يشجع المتعلّمين على الكلام باستمرار، ويخصّص لهم الوقت الكافي حتّى يشعروا بالثّقة بالنّفس، ويمنحهم الاهتمام الكبير أثناء الكلام، والإصغاء لهم، وعدم السّماح للطلّاب بالسّخرية من زملائهم، ويثني عليهم كثيرًا حتّى لو كان الأداء ضعيفًا؛ لأنّ ذلك يحببهم أكثر في اللّغة، ويزيد دافعيتهم لتعلّمها، ويساعدهم على اكتسابها بوقت، وجهد أقل^{٣٩}.

تدريبات مهارة الكلام

تتنوّع التّدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارة الكلام، ولكن نستطيع القول بأنّ معظمها يركّز على التّكرار للأصوات، والمفردات، والجمل، والتّراكيب، ولا مانع من حفظ نماذج لبعض الحوارات المختلفة، فعمليّة التّردّد مهمّة في بداية مرحلة التّعلّم، ثمّ المحاكاة، والتّقليد بين المتعلّمين على شكل فرديّ، أو مجموعات، والتّكرار للجمل، والعبارات في مواقف، وسياق اجتماعيّ محدّد، كل ذلك يساعد على تنمية مهارة الكلام، فهي مهارة تحتاج إلى الممارسة المستمرة من قبل المتعلّمين؛ لأنّها مهارة تتعلّق ببناء العادات، وتشير نظريّات علم النّفس إلى أن عمليّة اكتساب العادات الجديدة تحتاج إلى وقت بالإضافة إلى الممارسة. فعادة يبدأ المعلم بتدريب المتعلّمين على:

- ١- نطق الأصوات، والحروف نطقًا سليمًا.
- ٢- نطق الكلمات، والمفردات الجديدة نطقًا سليمًا بالتّردّد، والتّكرار الفرديّ، والجماعيّ.
- ٣- نطق بعض العبارات، والجمل القصيرة.
- ٤- توجيه الأسئلة باستخدام النّبر، والتّنغيم المناسب.
- ٥- الإجابة عن الأسئلة بأسلوب مناسب، وسياق اجتماعيّ مناسب.
- ٦- تدريب المتعلّمين على الرّبط بين المسموع، والإجابة المناسبة له.
- ٧- تدريب المتعلّمين على الاشتراك في محادثة بسيطة.
- ٨- تدريب المتعلّمين على التّعبير عن أنفسهم بجمل بسيطة.

^{٣٨} انظر: طعيمة، تعلم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه ٦٠-١٦٦.

^{٣٩} انظر: فوزا ن، و سولاد، وات التدريبية لمعالي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، الجانب النظريّ ٤-٣٥٣.



٩- تعزيز المتعلمين على استخدام لغة الجسد أثناء التعبير.

١٠- تعريض الدارسين لمواقف مشابهة للمواقف الصفية، لتنمية قدرتهم على التصرف، والابتكار في تلك

المواقف، خاصة مواقف تحثهم على الاتصال المباشر مع العرب؛^٤

ثالثاً: مهارة القراءة

أجمع المجتمع الإنساني على أن مهارة القراءة حق ينبغي على جميع الأفراد تعلّمها، فهي من المهارات الثلاث الأساسية في الحياة، وهي مقياس لمعرفة المجتمع المتحضّر، والتربية المستمرة، والتعلّم الذاتي، ومن خصائصها أنّها نشاط فرديّ يقوم به القارئ لغرض في نفسه، فيشبع حاجته عندما يشرع في القراءة. وتعدّ القراءة مهارة استقبال مثل مهارة الاستماع، ولكن تختلف عنها في قياس درجة الفهم، فهناك عوامل كثيرة ترافق مهارة الاستماع عند إرسال الرسالة، وتؤثر عليها سلباً، فلا تصل الرسالة كاملة بسبب التشويش، وبالتالي تقلّ نسبة فهم الرسالة المسموعة، ولكن في مهارة القراءة قد تصل درجة الفهم إلى نسبة عالية جداً؛ لأنّ القارئ يسيطر على النص، ولا يوجد أي عائق يقف بينه وبين النص.^٥ وقد وضحت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا مفهوم القراءة، فقالت: "إنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنّها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنّها أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تُنمى بوصفها تنظيمًا مركبًا يتكوّن من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير، والتّقويم، والحكم، والتّحليل، والتّعليل، وحلّ المشكلات، إنّ القراءة إذن نشاط يتكوّن من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنّقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في حياته في المستقبل، وهذا ما نسميه بالتّفاعل".^٦ فالقراءة من المهارات الرئيسة اللازم تعلّمها في برامج تعليم اللّغات الأجنبية، فهي التي تساعد المتعلمين على التّعرف على أنماط التّقافة العربيّة، وملاحمها، وهي التي ترافق المتعلمين عند عودتهم إلى بلادهم، فيبقون على تواصل مع اللّغة الجديدة من خلال القراءة.

فالقراءة من التّعريف السّابق تتكوّن من أربعة عناصر أساسية، وهي: التّعرف، والفهم، والنّقد، والتّفاعل، والقراءة مهارة تتطلّب من المتعلمين الألفة بأمرين أساسيين، وهما: المفردات، والتّراكيب؛^٧ وللقراءة أنواع مختلفة باختلاف الهدف، فوجود أهداف متنوّعة يؤدّي إلى وجود أنواع مختلفة من القراءة، ويقسمها هوايت حسب الهدف العام إلى ثلاثة أهداف رئيسة، فهناك قراءة من أجل البحث، والحصول على المعارف، والمعلومات هدف عقليّ، أو معرفيّ، وهناك قراءة من أجل الأداء العمليّ، والرّغبة في عمل شيء فتقع تحت الهدف الواقعيّ، أو السلوكيّ، وأخرى من أجل المتعة، وقضاء وقت الفراغ، وإشباع حاجات وجدانيّة، فتندرج تحت الهدف الانفعاليّ،

^٤ انظر: طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه ٦٥-١٦٦؛ طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٦٥-١٧٥؛ طعيمة، والناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ٤٥-١٤٦.

^٥ انظر: النّاقة؛ طعيمة، تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج ولاستراتيجيات ص ٣٥٣.

^٦ طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه ١٧٥؛ محمد رضوان الباية، وآخرون، اللّغة العربيّة، (أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي ط ١، ٢٠٠٤م)، ص ٦٦-٧٦.

^٧ انظر: بونس؛ والشّيح، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب من النظريّة إلى التطبيق ص ١٢-١.



أو الوجداني، أما بالنسبة إلى أنواع القراءة فهناك القراءة المكثفة، والقراءة الموسعة، والقراءة التكميلية، وبناء على نشاط القارئ فهناك القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية؛^{٤٤}

تدريس مهارة القراءة عبر المدخل الاتصالي الثقافي

عند تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل الاتصالي، فإنه ينبغي التركيز على عناصر القراءة الأربعة التعرف، والفهم، والنقد، والتفاعل، بحيث يراعي المعلم التدرج في تعليمها، فيبدأ المتعلم بالتعرف وتشمل التعرف على الحرف، وربط الحروف ببعضها كي يتعرف على أجزاء الكلمة، ثم التعرف على معنى الكلمات من خلال السياق، وبعد ذلك ينتقل إلى مرحلة الفهم، وهي درجة أعمق فيتطلب منه القدرة على القراءة في وحدات فكرية دون تقطيع؛ وفهم تنظيم الكاتب، واتجاهاته، ثم تحديد الأفكار الرئيسية، وفهمها، ثم تأتي المرحلة الثالثة وهي النقد، والاستنتاج وهي مرحلة عليا، وأخيراً تحقيق التفاعل، والتفاعل عند تعليم القراءة اتصالياً يقصد به النشاط الاتصالي، وهو أداء سلوكي يرجى من الدارس القيام به بعد الانتهاء من عملية القراءة، فعلى سبيل المثال: بعد قراءة نص حوارى يستطيع المتعلم أن يجري حواراً؛^{٤٥}

ومن الأمور التي يجب أن يراعيها المعلم عند تعليم القراءة اتصالياً، وخاصةً للمستوى الأول عدم مفاجأة المتعلم بالنص، أو الحوار الذي يحتوي على مفردات جديدة وغريبة، فيشعر المتعلم بالإحباط عند القراءة، فيجب أن تكون المفردات والتراكيب اللغوية مألوفاً لديه، قد سمعها من المعلم أكثر من مرة، وتكلم بها، واستخدمها مع زملائه مرات عدة، فهذه الألفة تساعد على القراءة بسلاسة، ويسر.^{٤٦}

ومن الأمور المهمة التي يجب مراعاتها عند تدريس مهارة القراءة تدريسها ضمن قرائن، وتدريب المتعلمين على استخدام القرائن المختلفة من أجل فهم النص المقروء، ومن هذه القرائن شكل الرمز، ومعاني المفردات من المعجم، ودلالاتها الثقافية، وطريقة بناء المفردات لتشكيل التراكيب اللغوية، والجمل، فكل هذه القرائن تعين المتعلم على فهم النص.^{٤٧}

تدريبات مهارة القراءة

من الأمور التي يجب التركيز عليها عند تعليم مهارة القراءة التعرف على الخط العربي، والتميز بين الحركات القصيرة، والطويلة، وحروف المد؛ لذلك يحتاجون إلى تدريبات كثيرة للتعرف على الرمز، وأشكالها، وربطها معاً، إذ يمكن أن نبدأ معهم بتدريبات تتعلق برسم صورة الحرف عبر قراءة المفردات، والتراكيب من خلال جمل

^{٤٤} انظر: الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية ٧٠ - ١٢٧؛ طبعية طبعية: الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ٥٣ - ١؛ طبعية، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٨٨ - ١.

^{٤٥} Koneru, A. Professional communication (McGraw-Hill Education, 2008). p.304:

^{٤٦} انظر: طبعية، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٨٩ - ١؛ فوزا، ن. و. سلاوات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجانب النظري ٣٧ - ٢.

^{٤٧} انظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العريق ٥ - ٩٨؛ فراس السليتي، فن اللغة المفهوم - الأهمية - المواقف - البرامج التعليمية ١٥٨ - ١.

^{٤٨} انظر: طبعية، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٨٩ - ١.



بسيطة تعرض أمامهم، ثم تستخدم التدريبات المختلفة؛ لقياس مدى فهم المتعلمين للمقروء، والمعروض أمامهم، وليس الهدف من التدريبات في تعليم القراءة اتّصاليًا قياس مدى تذكر المتعلمين للنّص المقروء، إنّما الهدف هو الاستخدام الكثير للمفردات، والتراكيب، والتّعود عليها؛ ليستطيع استخدامها في مواقف مشابهة، والتفاعل معها في أي نشاط اتّصالي.

ومن التدريبات الشائعة في تنمية مهارة القراءة أسئلة الفهم، والاستيعاب التي تلحق بالحوار، أو النّص، وتتكوّن هذه الأسئلة من تدريبات تتعلّق بالمفردات مثل اختر الكلمة المناسبة؛ لتكملة الفراغ، أو أكمل بالكلمة المناسبة، أو صل بين الكلمة، ومعناها، أو صل بين الكلمة، ومرادفها. وتدرّبات أخرى تركز على التّمكن من الأفكار، والتراكيب اللّغويّة الواردة في النّص، فيطرح المعلّم أسئلة بسيطة، ومباشرة، ثمّ يتدرّج بنوعيّة التدريبات حتّى يصل إلى المستويات العليا، على سبيل المثال إذا تمكّن المتعلّمون من قراءة حوار بين شخصين بصيغة المذكّر، فيدرّب المعلّم المتعلّمين على قراءة النّص بتحويله إلى صيغة المؤنّث.

رابعًا: مهارة الكتابة

تعدّ مهارة الكتابة من المهارات المهمّة، فهي مهارة إنتاجيّة، وبواسطة المهارات الإنتاجيّة يعبر الإنسان عن أفكاره، ومشاعره، وبها يقضي حاجاته، وبها يحفظ تاريخ الأمم، وثقافتها، وتراثها، فبالكتابة تُحفظ النّفاة من الاندثار، وتنتقل من جيل إلى جيل دون تغيير، أو تبديل، وكذلك مكانتها عظيمة في برامج تعليم اللّغة الأجنبيّة، فهي كسائر المهارات اللّغويّة يجب أن تُدرس، وتأخذ حقّها في برامج تعليم اللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية. والكتابة كما عرّفها رشدي طعيمة هي عبارة عن "نشاط ذهنيّ يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التّعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب"^٤.

فمهارة الكتابة مهارة إنتاجيّة مثلها مثل مهارة الكلام، فالعمليّات العقليّة، والنّشاط الذهنيّ في كلاهما متشابه في تدريب المتعلّم على التّفكير باللّغة الجديدة من أجل إنتاج الرّسالة، وصياغتها بأسلوب بحيث تصل إلى المستقبل، ويستطيع أن يفهم الغرض منها، وتختلف عن الكلام، فالكلام يعتمد على الاستماع، والاستقبال من الطّرف الآخر؛ لذلك يمكن عدّها مهارة صعبة نوعًا ما، لأنّها تعتمد على الإجابة الفوريّة في جوّ نفسيّ معين، أمّا الكتابة فهي بعيدة عن أي طرف آخر فيستطيع الكاتب أن يكتب في اتساع من الوقت، ودون أيّ ضغوط من المحيط:^٥

والكتابة نشاط اتّصاليّ يرتبط بالمهارات المكتوبة مثل مهارة القراءة، فإذا كانت القراءة تعتمد على فك الرّموز من أجل فهم المكتوب، وتحويل الرّسالة من نصّ مطبوع إلى خطاب شفويّ، فإنّ الكتابة تعتمد على تركيب الرّموز،

^٤ طعيمة، تعلم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٨٩.

^٥ انظر: طعيمة، والناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص ٢٠٦.



وتحويل الخطاب الشفويّ إلى نصّ مكتوب من أجل إنتاج رسالة إلى القارئ، ونقلها^٥. وتتكوّن الكتابة من نشاط فكريّ عقليّ، ونشاط حركيّ آليّ، فالنشاط الفكريّ يرتبط بعمليات التفكير العقلية التي تسبق إنتاج اللغة، والنشاط الحركيّ يعتمد على إنتاج اللغة من أجل الاتّصال بها، فعند استخدام مهارة الكتابة تتحقّق وظائف اللغة الرئيسية، وهما: الاتّصال، والتّفكير^{٥٢}.

تدريس مهارة الكتابة عبر المدخل الاتّصالي الثقافي

نلاحظ عند النّظر إلى أهداف تدريس مهارة الكتابة أنّها تركز على ثلاثة أمور رئيسيّة، وهي: قدرة المتعلّمين على كتابة الخط العربيّ، ورسم الحروف رسمًا صحيحًا، ثمّ إجادتهم لكتابة الكلمات الإملائية بشكل صحيح، وأخيرًا قدرتهم على التّعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم بجمل، وتراكيب لغويّة واضحة، بحيث يصل المعنى إلى الطّرف الآخر في عملية الاتّصال، وهو القارئ، فيجب أن يكون المتعلّم قادرًا على اختيار المفردات المناسبة، ووضعها في نظام خاصّ بها حتّى يصل المعنى المطلوب، فتعليم الكتابة في ضوء المدخل الاتّصاليّ يعتمد على مدى تمكّن المتعلّمين من توصيل الرّسالة، ويقترح جونسون وجود معيارين لمهارة الكتابة، الأول معيار التّماسك اللّغويّ الذي يقيس مدى ترابط الجمل وتماسكها؛ لتكوّن وحدات لغويّة صحيحة، والثّاني المعيار المنطقيّ، والمقصود به طريقة تنظيم الوحدات اللّغويّة لتشكيل معنى متكاملًا. فليست الكتابة هي عملية آليّة بحثة بحيث نجمع الكلمات، ونرصّها؛ لنكون جملاً، ومن الجمل نكون فقرات حتّى في النّهاية نشكل موضوعًا واحدًا متماسكًا، فحتّى يتحقّق الهدف من النّشاط الكتابيّ في المدخل الاتّصاليّ لا بدّ من وصول المعنى المقصود إلى القارئ كما هو في فكر الكاتب؛ لذلك على الكاتب أن يسأل نفسه: لماذا أريد أن أكتب؟ ولماذا أكتب؟ وماذا أكتب؟ وبناءً عليه يبدأ بجمع البيانات حول مادّة الكتابة، وهي مرحلة تسبق النّشاط الكتابيّ، ثمّ تأتي مرحلة الكتابة، والتّعديل، والتّبديل، والتّطوير في المادّة المكتوبة حتّى تصل إلى الصّورة المقبولة، والمفهومة للطّرف الآخر^{٥٣}.

ينبغي عند تدريس مهارة الكتابة اتّصاليًا مراعاة مبدأ التّدريج بحيث يبدأ المعلّم بتعليم السّهل، ثمّ ينتقل إلى الصّعب فالأصعب، فلا نكلّف المتعلّمين كتابة مقال، أو فقرة قبل تعليمهم رسم الحروف، وكتابة الكلمات والجمل، فيجب البدء برسم الحروف، وكتابة الكلمات المألوفة، ثمّ نسخ الجمل على شكل إملاء منقول، ثمّ كتابة جمل على شكل إملاء منظور، ثمّ كتابة فقرة، ثمّ كتابة مقالة. فمهارة الكتابة تراكميّة بحيث تُبنى كلّ مهارة على المهارة التي تسبقها^{٥٤}.

تدريبات مهارة الكتابة

^٥ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٨٩: ١، عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص ١٧٠-١٨٣.

^{٥٢} انظر: طعيمة؛ والناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ٢٠٢: فوزان، و سولّا، روات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجانب الثّقويّ ٤٠.

^{٥٣} انظر: طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ٩٠: ١٩١١.

^{٥٤} انظر: الخولي، أساليب تدريس اللغة العربيّة ٢٩: ١٣٠.



يجب أن تتوافق التدريبات الكتابية مع تدريس الكتابة، والتدرُّج في طرحها؛ لأنه لا يستطيع المتعلِّم كتابة شيء غير مألوف عنده، ولم يعتد عليه داخل الفصل سواء أكان حروفاً، أم كلمات، أو جُملاً. فهو يكتب من خلال المواد التي تعلمها مسبقاً حتَّى يثبَّت المهارات، فيبدأ المعلِّم بتدريب المتعلِّمين على الكتابة من اليمين إلى اليسار، ثم طريقة رسم الحروف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها. ثم تدريبات على نسخ بعض المفردات، والكلمات المألوفة، وكذلك حتَّى المتعلِّمين على كتابة الإملاء المنقول، ثم الإملاء المنظور، ثم تدريبات على كتابة بعض الجُمْل، والتراكيب.

يحتاج التدريب على مهارة الكتابة إلى وقت، وجهد، فعلى المتعلِّمين الإكثار من القراءة؛ لزيادة حصيلتهم اللغوية، والتَّعرف على الأساليب المختلفة في الكتابة، فعندما يمارسون مهارة القراءة هم في الواقع يكتسبون أساليب متنوّعة تساعد في مهارة الكتابة بأنواعها المختلفة التعبيرية، والإبداعية، والوظيفية.^٥

الخلاصة

قُدِّمت هذا الدراسة من خلال البدء بالحديث عن المدخل الاتِّصالي والمدخل الثقافي، ثم خُتم بالربط بين المدخل الاتِّصالي والمدخل الثقافي في تدريس اللغة العربية. وكشفت الدِّراسة أنَّ نجاح فرد ما في تعلُّم اللغة، وقدرته على الفَهم، والاتِّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقَّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلِّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثقافية؛ لذلك الاهتمام في تعلُّم الثقافة في برامج تعليم اللغة له فوائد عظيمة، وفعَّالة في تعليم الاتِّصال، وتحقيق الكفاية الاتِّصالية، والكفاية الثقافية، والكفاية اللغوية. وكذلك حتَّى يحقق المتعلِّم التَّكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بدَّ من التَّركيز على الجوانب الثقافية في هذا المجتمع.

وعرضت الدِّراسة المهارات اللغوية الأربع وبيان مفهومها من منطلق اتِّصالي ثقافي، فقد تناول الحديث عن أساليب تدريسها وبيان التدريبات التي تقدم للدارسين وتعمل على تنمية الكفاية الاتِّصالية من منطلق اتِّصالي ثقافي. وكشفت الدِّراسة أنَّ تعلم اللغة اتِّصاليًا ثقافيًا ينصبُّ في الاتِّصال، والتَّواصل في سياق اجتماعي، وتوظيف اللغة، واستخدامها، يتوقَّف على الصَّواب اللغوي، والصَّواب الاجتماعي؛ لتحقيق الكفاية الاتِّصالية التي تهدف إلى تمكين المتعلِّمين من الاتِّصال مع المتحدِّثين الأصليين للغة المتعلِّمة، وينصبُّ على تدريب المتعلِّمين على مهارتي الكلام، والاستماع فضلاً عن مهارة الكتابة لأغراض اتِّصالية محدودة، أو قراءة نصوص أصلية مختارة.

^٥ انظر: الثقافة؛ وطبعة، تعليم اللغة اتِّصالياً بين المناهج ولاستراتيجيات ص ٣٥٣



المصادر والمراجع

- الأمين، إسحاق محمد. (١٩٩٧م). الأساس البنويّ الوظيفيّ لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته. منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. الرابط: منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ط١.
- إبراهيم، حماده. (١٩٨٧م). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط١).
- ابن مان، صوفي. (٢٠٠٧م). أساسيات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. ماليزيا: مطبعة الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). تعليم العربيّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرابط: المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦م). تعليم اللّغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرابط: المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون. (٢٠٠٨م). الجودة الشاملة في التّعليم بين مؤشرات التّميز ومعايير الاعتماد. الأردن: دار المسيرة للنشر والتّوزيع. (ط٢).
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٦م). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). تعليم العربيّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرابط: المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (٢٠٠٠م). تعليم اللغة العربيّة والدين بين العلم والفن. القاهرة دار الفكر العربي. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢م). الأسس المعجميّة والثّقافية لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥م). دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٣م). الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، (ط١).



الناقدة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٩م). اللغة العربية والثقافة العالمي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (ط١)

الناقدة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣م). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو. (ط١).

الناقدة، محمود كامل. (١٩٨٥م). تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. (ط١).

يونس، فتحي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٣م). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: مكتبة وهبة. (ط١).

المراجع الأجنبية

Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M, Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds), Teaching English as a Second or Foreign Language, (pp.394-408). Bosten: National Geographic Learning.

Johnstone, B., & Marcellino, W. M. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. In B. Johnstone, R. Wodak, & P. Kerswill (Eds.) The SAGE Handbook of Sociolinguistics (pp.57-66): Sage Publication.

Koneru, A. (2008). Professional communication (p.304): McGraw-Hill Education.

Mickan, P. (2012). Language curriculum design and socialization (p.76): Multilingual Matters.

Rost, M., & Candlin, C. (2014). Listening in language learning, (pp.4-6): Routledge.