

الفصل الثالث

المهارات الحياتية اللازمة

لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلفة أجنبية
في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى

- ◆ مقدمة .
- ◆ تعريف المهارات الحياتية.
- ◆ أهمية المهارات الحياتية.
- ◆ تصنيف المهارات الحياتية.
- ◆ أولاً: مهارات التواصل اللازمة لمتعلمي اللغة العربية
الناطقين بلغات أخرى.
- ◆ ثانياً: مهارات التفكير اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين
بلغات أخرى.
- ◆ ثالثاً: أبعاد الوعي الثقافي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية
الناطقين بلغات أخرى.
- ◆ خلاصة وتعليق.

الفصل الثالث

المهارات الحياتية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تقديم عرض للمهارات الحياتية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وكيفية تنميتها؛ لذلك يتناول هذا الفصل المحاور التالية: المهارات الحياتية من حيث: تعريفها، وخصائصها، وأهميتها، وتصنيفها، ومن هذا التصنيف تحدد البحث الحالي بثلاثة مهارات حياتية رئيسة هي: مهارات التواصل، ومهارات التفكير، والوعي الثقافي، وعند عرض الإطار النظري لكل مهارة من هذه المهارات تم التركيز على تعريفها، وأهم مهاراتها الفرعية، وكيفية تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وفيما يلي توضيح لذلك .

تعريف المهارات الحياتية:

نظرا لتعدد مجالات المهارات الحياتية فلم يتفق على تعريف جامع مانع لها، حيث ينظر إليها كل مختص بوجهة معينة، مما ينعكس بشكل أو بآخر على تعريفه المهارات الحياتية. فيعرفها أحمد اللقاني، وفارعة حسن (٢٠٠١، ٢١٥) بأنها: أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات .

وهناك من يؤكد في تعريفه للمهارات الحياتية كونها مهارات أساسية للفرد، فيعرفها رضا هندي بأنها: المهارات التي تساعد الفرد على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والتواصل الفاعل مع الآخرين (رضا هندي جمعة، ٢٠٠٢، ٥٠). ويعرفها عاطف عبد الله (٢٠٠٣، ١٣٦) بأنها: مجموعة المهارات اللازمة للفرد في الحياة اليومية، وذلك للتعامل الناجح مع بيئته، ومواجهة المشكلات، وتحسين أسلوب ونوعية حياته كفرد مشارك وفعال في مجتمع معين.

وهناك من يضيف في تعريفه للمهارات الحياتية الجوانب العقلية والوجدانية، فتعرفها فتحية اللولو (٢٠٠٥، ٦٦١) بأنها: "القدرة العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل المشكلات أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية أو إجراء تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع"، وهذا التعريف لم يفرق بين المهارة والقدرة.

ولا يختلف التعريف الذي قدمته فتحية اللولو، وعوض قسطة (٢٠٠٦، ٨٩) كثيرا عن هذا التعريف، حيث عرفا المهارات الحياتية على أنها: "القدرة العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن المتعلم من حل المشكلات، أو مواجهة التحديات التي تواجهه في حياته اليومية، أو إجراء تعديلات على أسلوب حياته وتطوير أنماط سلوكية اجتماعية".

وهناك من يركز في تعريفه للمهارات الحياتية على أهميتها الاقتصادية فيعرفها بأنها: رأس المال البشري (المدركات والقيم والأداءات) الذي يستثمر في المواقف الحياتية، بغض النظر عن تخصص الإنسان وعمله، ونوعه الاجتماعي (ذكر/ أنثى) (محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ٢٠٠٥، ٤).

وفي ضوء التعاريف السابقة يمكن تحديد أهم الخصائص التي تميز المهارات الحياتية، والتي تتمثل في أنها :

- تساعد المتعلم على التكيف مع الظروف المحيطة به .
 - ناتج تأثير ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة وخارجها .
 - تمثل إجراءات تسمح للمتعلم بالتفاعل الناجح مع البيئة .
 - تساعد المتعلم على تقبل ثقافات الآخرين، والتواصل مع المجتمعات الأخرى .
 - تُكتسب في أي مرحلة من مراحل العمر، وتستمر مع المتعلم .
 - تساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه بكفاءة .
- وبناء على ذلك تعرف المهارات الحياتية إجرائياً بأنها: أشكال الأداء التي تسهم في إشباع حاجات الفرد ؛ حتى يحقق أهدافه، سواء على المستوى الشخصي، أم الجماعي، أم الوطني، أم القومي، أم العالمي.

أهمية المهارات الحياتية:

يتطلب النهوض بالعملية التعليمية التي ينبغي أن يحققها المجتمع أن يشعر المتعلمون بأهمية ما يتعلمونه في الحياة التي يعيشونها، بحيث يكتسب المتعلم المهارات التي تؤهله وتمكنه من التعامل الناجح مع ما يواجهه في الحياة، وهذا ما يعرف بالمهارات الحياتية.

فالحياة سلسلة من المواقف غير المحدودة وغير واضحة المعالم؛ لذلك فهي تختلف اختلافاً بيناً عن محتوى المقررات العملية ذات المواقف الواضحة المحددة، والتي يمكن حلها باستخدام قواعد محفوظة سلفاً، وعلى هذا الأساس هناك بعض الأفراد ذوي القدرات الفائقة في تخصصاتهم العلمية يفشلون في مواجهة العديد من مواقف حياتهم اليومية (تغريد عمران، ورجاء الشناوي، وعفاف صبحي، ٢٠٠١، ٩).

ومن ثم فإن الفرد يحتاج ليعيش في مجتمعه إلى ممارسة مجموعة من الأداءات والتفاعلات ملتزماً بمجموعة من المبادئ والقيم الاجتماعية والدينية، هذه الأداءات والتفاعلات تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، وتتحدد سلامة علاقة الفرد بالمجتمع بسلامة ممارسته لهذه الأداءات والتفاعلات، بالإضافة إلى تنوع هذه الأداءات بتنوع مواقف الفرد الحياتية الخاصة والعلمية والمجتمعية (العزب محمد زهران، وعبد القادر محمد عبد القادر، ٢٠٠٣، ١٠).

وتؤكد التوجهات العالمية في إعداد المناهج الدور المجتمعي لها، بحيث ترتبط بخبرات الحياة والبيئة التي يعيشها المتعلمون مع تزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التفاعل مع البيئة (رضا هندي، ٢٠٠٢، ٤٥)، خاصة وأن المعادلة الاقتصادية الجديدة لم تعد تعتمد على وفرة الموارد الطبيعية، ولا على وفرة الموارد المادية فحسب، بل على المعرفة والكفاءات والمهارات، مما يستلزم إيلاء الجانب الإنساني ما يستحقه من اهتمام، ووضع الخطط التي تستثمر الإمكانات البشرية أفضل استثمار، ولا يتأتى ذلك إلا بالتفكير العميق في الإشكاليات التي يطرحها مجتمع المعرفة، وتوفير المستلزمات الضرورية التي تيسر الاشتراك في هذا المجتمع والعمل بفاعلية فيه (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٥، ٨١).

وكي تصبح مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكثر جدوى لتعليمها من الأجانب، فمن الأفضل أن تفي بالمتطلبات اليومية التي تواجههم، إذ أن هؤلاء المتعلمين يستخدمونها للتواصل مع العرب، أو عند الاطلاع على الثقافة العربية الإسلامية، فهم يحتاجون إلى مجموعة من المهارات اللازمة للتعامل مع الواقع العربي من خلال دراستهم اللغة العربية.

وبصورة مجملة يمكن بيان أهمية تعليم لمهارات الحياتية في أنه يسهم في:

- التربية الأساسية Basic Education.
- المساواة بين الجنسين Gender Equality.
- الديمقراطية Democracy.
- المواطنة الجيدة Good Citizenship.
- رعاية الطفل وحمايته Child Care and Protection.
- جودة وكفاءة نظام التعليم Quality and Efficiency of the Education System.
- نشر فكرة التعلم مدى الحياة The Promotion of Lifelong Learning.
- جودة الحياة Quality of Life.
- نشر فكرة السلام The Promotion of Peace (World Health Organization, 1999, 4).
- إدارة التفاعل الصحي بين الفرد والآخرين، وبينه وبين البيئة والمجتمع .
- تمكين الفرد من استيعاب التكنولوجيا الحديثة (أحمد اللقاني، وفارعة حسن، ٢٠٠١، ٢٢٣).
- حل المشكلات .
- التفكير الصحيح.
- التواصل الفعال .
- الوعي الثقافي .

تصنيف المهارات الحياتية:

ظهرت مجموعة من المحاولات لتحديد وتصنيف المهارات الحياتية اللازمة للأفراد؛ كي يستطيعوا التكيف مع المواقف والمشكلات التي يتعرضون لها، سواء في أمور الحياة اليومية، أم في المهنة، أم عند الدراسة... الخ، حيث إن المهارات الحياتية تتميز بأنها تتمتع بقدر كبير من المرونة والاتساع، فمن الممكن أن ينظر إليها حسب التخصص؛ بمعنى أن التربويين يهتمون بالمهارات الحياتية التعليمية مثل تعليم المهارات اللغوية، والرياضية، والعلمية، والاجتماعية، وفهم الذات والآخرين، والأطباء يهتمون بالمهارات الحياتية الطبية مثل: الإسعافات الأولية، وطرائق الوقاية من الأمراض المعدية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن أهل التخصص الواحد يختلفون حسب تخصصهم الدقيق في المهارات الحياتية اللازمة لكل تخصص فرعي، لذا أجرى بعض الباحثين عددا من الدراسات لتنمية المهارات الحياتية التي تندرج في تخصصه، مثل دراسة وحيد حامد (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف فعالية الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات اللغوية الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي، ودراسة ماجدة صالح، وسهى أمين (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. ودراسة عفيف زيدان وآخرين (٢٠٠٤) حول مستوى الثقافة الأحيائية (البيولوجية) وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم بجامعة القدس.

فالمهارات الحياتية إذا متنوعة يتنوع مواقف الحياة، واحتياجات الفرد للتعامل مع الآخرين، ومتنوعة تبعا لطبيعة المواقف التي تتعلق بمواقفه كفرد في أسرة وفي جماعة وفي مجتمع، وكفرد يمارس مهنة تطلب مهارات وقدرات معينة (العزب محمد زهران، وعبد القادر محمد عبد القادر، ٢٠٠٣، ١١).

وفيما يلي عرض لبعض الجهود التي حاولت تصنيف المهارات الحياتية، وتحديدتها: توصلت دراسة جانيت بوني وآخرين (Janet Powney et al , 2000)، إلى أن المهارات الحياتية تتمثل في: مهارات الكتابة والقراءة ومهارات التواصل literacy and Communication، والمهارات الحسابية Numeracy، ومهارات تقبل الذات والعمل مع الآخرين Interpersonal Skills - Working with Others، ومهارات التفكير الناقد وتوضيح الحجج Critical Thinking and Reasoning Abilities، ومهارات حل المشكلات Problem Solving Skills، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communication Technology . وصنفت تغريد عمران وزميلاتها (٢٠٠١، ١٤: ١٦) المهارات الحياتية إلى صنفين: مهارات ذهنية، ومهارات عملية، وذلك كما يلي:

المهارات الذهنية:

- القراءة.
- الحساب.
- صناعة القرار.
- التخطيط لأداء الأعمال.
- إدارة مواقف الأزمات والكوارث.
- إدارة الوقت والجهد.
- ممارسة التفكير الناقد.
- ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات.
- الكتابة.
- التواصل.
- حل المشكلات.
- إدارة الموارد البشرية وغير البشرية.
- إدارة مواقف الصراع وإجراء عمليات التفاوض.
- إدارة اقتصاديات الفرد والأسرة.
- ممارسة التفكير المبدع.

المهارات العملية:

- العناية الشخصية بأعضاء الجسم.
- إعداد الملابس.
- تناول الأطعمة.
- استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية.
- العناية بالأدوات والأجهزة المنزلية.
- اختيار المسكن.
- استخدام المسكن.
- ترتيب وتنسيق المسكن.
- إجراء بعض الإسعافات الأولية.
- حسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستهلاك.
- العناية بالملبس.
- إعداد الأطعمة.
- حفظ الأطعمة.
- العناية بالأدوات الشخصية.
- استخدام الأثاث المنزلي.
- العناية بالأثاث المنزلي.
- العناية بالمسكن.
- أداء بعض عمليات الصيانة المنزلية.
- إعادة استخدام النفايات.

وقدم مركز تطوير المناهج (٢٠٠٠، ٥٦) التابع لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية تصنيفاً للمهارات الحياتية كالتالي:

مهارات انفعالية:

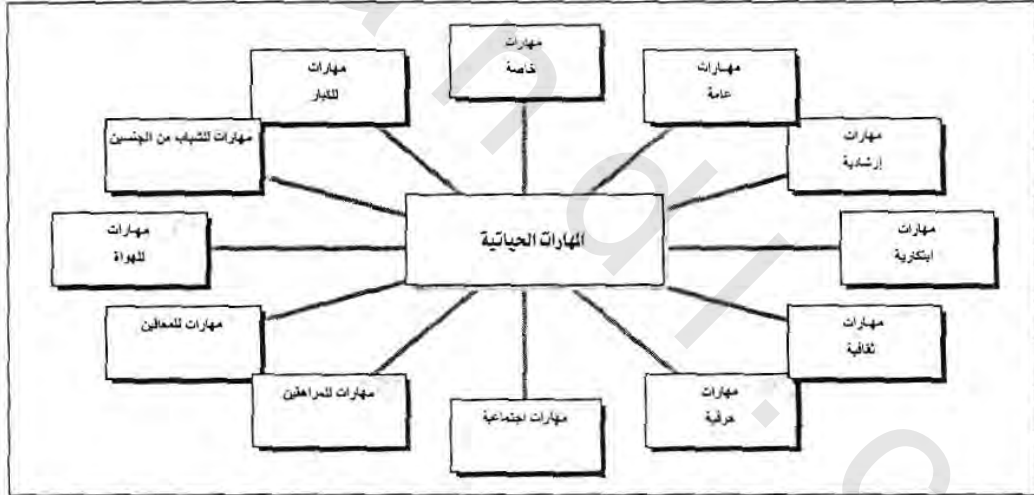
- * ضبط المشاعر.
- * تقدير مشاعر الآخرين.
- * المرونة والقدرة على التكيف.
- * القدرة على مواكبة التغير.

- * سعة الصدر والتسامح.
- * مهارات اجتماعية:
- * تحمل المسؤولية.
- * اتخاذ القرارات السليمة.
- * القدرة على تكوين علاقات.
- * مهارات عقلية:
- * القدرة على الابتكار والإبداع.
- * القدرة على التعلم المستمر.
- * القدرة على التخطيط السليم.
- * تحمل الضغوط بأشكالها.
- * المشاركة في الأعمال الجماعية.
- * احترام الذات.
- * القدرة على التفاوض والحوار.
- * القدرة على البحث والتجريب.
- * إدراك العلاقات.
- * القدرة على التفكير الناقد.

وحدد مركز رابطة السلام (9, 2001, Peace Corps Center) المهارات الحياتية في: التواصل Communication، ومهارات صنع القرار Decision-Making، والتفكير Thinking، والنحكم في الانفعالات Managing Emotion، وتكوين احترام الذات Self-Esteem Building، ومواجهة ضغوط الآخرين Resisting Peer Pressure، ومهارات تكوين علاقات حسنة مع الآخرين Relationship Skills.

وصنف حسام مازن (٢٠٠٢، ٣٨) المهارات الحياتية إلى مجموعة من المهارات لخصها في الشكل

التالي:



شكل (٢) تصنيف المهارات الحياتية من وجهة نظر حسام مازن

أما عاطف محمد عبد الله (٢٠٠٣، ١٥٤: ١٥٥) فصنف المهارات الحياتية كما يلي:

مهارات اجتماعية:

- الحوار.
- السلوك التوكيدي.
- التواصل الاجتماعي.
- تقبل الاختلافات.
- التسامح.
- التفويض.
- التعاون.
- تكوين العلاقات.
- تقدير مشاعر الآخرين.

مهارات عقلية:

- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على التفكير الناقد.

- القدرة على التفكير الإبداعي.
- القدرة على التخطيط السليم.
- القدرة على إدارة الوقت.
- القدرة على التعلم الذاتي.
- القدرة على التنبؤ بالأحداث.
- القدرة على مهارة اكتساب المعلومات.

مهارات نفس حركية:

- قراءة الخرائط.
- الكتابة التعبيرية.
- قراءة الصور والرسوم.
- استخدام أجهزة الرصد والقياس.

وقد تمت دراسة العزب محمد زهران، وعبد القادر محمد عبد القادر (٢٠٠٣، ١٧: ١٨) قائمة بالمهارات الحياتية التي يمكن أن تسهم الرياضيات في تحقيقها من خلال تنظيم محتوى الرياضيات أو من خلال تدريسها، وهذه المهارات هي:

مهارات أكاديمية:

- * الفهم.
- * التطبيق.
- * الملاحظة.
- * الترتيب.
- * المقارنة.
- * تحليل النتائج.
- * البحث.
- * حل المشكلات.
- * تسجيل الأفكار.
- * تنظيم المعلومات.
- * التعلم الذاتي.
- * التفكير الاستقرائي.
- * التفكير الاستدلالي.
- * الناقد والتأملي.
- * المرونة.
- * تقييم المعلومات.
- * الطلاقة.

مهارات اجتماعية:

- * التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية.
- * التعبير الكتابي.
- * العرض التقارير المكتوبة أمام الآخرين.
- * إبداء الرأي.
- * الاستماع الجيد للآخرين.
- * الحديث الشفوي الصحيح.
- * الأسئلة.
- * المناقشة الصحيحة.
- * التسامح.
- * إقناع الآخرين.

مهارات شخصية:

- * الدقة والنظام والنظافة.
- * تحمل المسؤولية.
- * احترام الذات.
- * القدرة على الاختيار.
- * حساب الميزانية الشخصية.
- * ممارسة بعض المعاملات البنكية.
- * القراءة الصحيحة.
- * كتابة التقارير.

وانتفتت دراسة فتحية اللولو (٢٠٠٥، ٦٦٦) مع دراسة محمد خليل، وخالد إلباز (١٩٩٩، ٨٦)، في تصنيفهما المهارات الحياتية، حيث ورد في هاتين الدراستين أن المهارات الحياتية تتمثل: مهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية، ومهارات بيئية، ومهارات يدوية.

وصنف رضا هندي (٢٠٠٢، ٦٧) المهارات الحياتية إلى: الوعي بمشاعر الآخرين، واتخاذ القرار، والتواصل الفاعل، وإدارة الوقت، واستخدام المكتبة والقواميس، والصحة العامة.

وفي دراسة قام بها محمد عزت عبد الموجود وآخرون (٢٠٠٥) ضمن سلسلة بحوث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية أشاروا إلى أن المهارات الحياتية اللازمة لطلاب التعليم الثانوي في إطار

مناهج المستقبل تتمثل في: الوعي الاستهلاكي، والوعي الصحي، والوعي الاجتماعي، والوعي بالمواطنة، والوعي البيئي، والوعي بأساليب التفكير السليم، والوعي بالصحة الإنجابية.

وفي دراسة علي الفهدة (٢٠٠٦، ٨٦: ٨٧) صنف المهارات الحياتية إلى: اتخاذ القرارات، تحمل المسؤولية، التفاوض والحوار، التخطيط السليم، التواصل الفعال، التسامح.

وصنفت فتحية اللولو وعوض قشطة (٢٠٠٦، ٩٨) المهارات الحياتية إلى: مهارات التفكير وتحقيق الذات، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات العلمية والتكنولوجية، والمهارات الاقتصادية، ومهارات العمل، والمهارات الصحية، ومهارات الترفيه.

وورد في دراسة باتي هرانجتون (Patti Harrington, 2006, V) أن المهارات الحياتية تتمثل في: التفكير والاستدلال Thinking & Reasoning، والمسؤولية الاجتماعية والمدنية Social and Civic Responsibility، والنمو الشخصي والتطور الذاتي Personal Growth & Character Development، والتواصل Communication، والتعامل الوظيفي، ومهارات التفكير المنطومي System Skills، والتذوق الجمالي Aesthetics.

وتوصل فايز فكري (٢٠٠٧، ١٠٠) في دراسته إلى أن المهارات الحياتية تتمثل في :

- مهارة ممارسة أدوار المواطنة الصالحة .
- مهارة المحافظة على البيئة والتعامل معها .
- مهارة المحافظة على الذات .
- مهارة الاهتمام بالموروث الثقافي والاجتماعي .
- مهارة البحث والتفكير وممارسته .
- مهارة إدارة العمل .
- مهارة التعاطف .

وصنف أحمد حسين، ودعاء مصطفى (٢٠٠٨، ٤٢) المهارات الحياتية إلى:

- * المهارات الاجتماعية.
- * المهارات المعرفية.
- * مهارات التحكم الذاتي.
- * المهارات التبادلية الشخصية/مهارات التواصل.

وتوصلت دراسة خالد الحايك، ووليد وعد الله (٢٠٠٨) إلى قائمة بالمهارات الحياتية الواجب على الطالب المعلم توظيفها أثناء التطبيق العملي في المدارس، وتضمنت هذه المهارات خمسة محاور هي : المهارات البدنية والمهارية، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل على الجماعي، والمهارات النفسية والأخلاقية، ومهارات التفكير والاكتشاف.

أما عن الدراسات والأدبيات والمشروعات التي تناولت المهارات الحياتية في مجال تعليم اللغة بصورة عامة، واللغة الأجنبية بصورة خاصة، فقد قدم جان ديتمارس (Jane Ditmars, 1999) مشروعاً بعنوان: دليل ميداني لمعرفة القراءة والكتابة: المهارات الحياتية ومعرفة القراءة والكتابة للبالغين المبتدئين، متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في صورة دليل للمعلمين والمربين (A Field guide for Literacy: life skills and literacy for adult beginning readers and ESL students, manual for teachers and tutors)، وقد اشتمل هذا الدليل على أربعة أجزاء يتناول الجزء الأول أنشطة الفنون

اللغوية Language Arts Activities، ويركز الجزء الثاني على المهارات الحياتية Focus on Life Skills، وقدم دليلاً مزوداً بدروس مخططة تتعلق بصفة خاصة بالمهارات الحياتية، ومعرفة القراءة والكتابة للمراهقين المبتدئين في القراءة، ومتعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وهو يشتمل منهج يتكون من أربعة أجزاء: فنون اللغة، والمهارات الحياتية، والأجازات، والرياضيات الحية، وقدم فيه ٩٥ موضوعاً.

وأجرى وحيد حامد عبد الرشيد (٢٠٠٣) دراسة لتعرف فعالية الأنشطة اللغوية (نشاط التمثيل، ونشاط المناظرة، ونشاط الصحافة) في تنمية المهارات الحياتية (التلخيص، وإعداد التقارير، والحوار، والتفاوض) لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام نشاط الصحافة المدرسية في تنمية مهارة التلخيص ومهارة إعداد التقارير، وفعالية نشاط المناظرة في تنمية مهارات الحوار، وفعالية نشاط التمثيل في تنمية مهارات التفاوض، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في اختبار المهارات الحياتية قبل تطبيق كل نشاط وبعد تطبيقه.

وفي عام ٢٠٠٥ قدمت سارة بلينجر وآخرون (Sarah Bellinger et al , 2005) مشروع منهج عن تعليم المهارات اللغوية الحياتية والمدنية Curriculum Project: Language Life skills and Civics هدف إلى تعليم المهارات اللغوية الحياتية للمهاجرين البالغين الذين يمتلكون مهارات اللغة الإنجليزية الأساسية. حيث كان هناك سؤالان أساسيان عند تصميم هذا المنهج هما: من نعلم؟ وماذا سنعلم؟ وقد قرر أعضاء المشروع بأنهم مهتمون جداً بتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية للطلاب البالغين في مكان غير أكاديمي، بعدها وافقوا على تعليم المهارات الحياتية العامة للبالغين المهاجرين الذين كان عندهم مهارات اللغة الإنجليزية الأساسية، بعدها تم البدء في تطوير بناء المقرر وتحديد مواده التعليمية.

ولكن الفرق بين هذا البحث، وذلك المشروع أن البحث الحالي يتناول ثلاث مهارات حياتية اشتقت من معايير تعليم اللغات الأجنبية هي: التواصل - والتفكير - والوعي الثقافي، أما ذلك المشروع فكان هدفه تنمية مهارات اللغة الحياتية للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ولكن المهارات التي تتعلق بالبيع والشراء.

وقدم قسم التربية بولاية ديلوار (Delaware Department of Education, 2000) معايير منهج المهارات الحياتية الوظيفية The Standards for Functional Life Skills Curriculum وهي عبارة عن مجموعة من المعايير التي صممت لتعكس الأداءات المتوقعة من الطلاب في خمسة مجالات مهمة للمهارات الحياتية هي: التواصل، والإدارة الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية الوظيفية، والمهارات الأكاديمية التطبيقية وذلك كالتالي:

- التواصل Communication: يتضمن اكتساب الفرد الرموز اللفظية وغير اللفظية واستخدامها والتعامل معها في أغراض مختلفة وفي حالات مختلفة.
- الإدارة الشخصية Personal Management: تتضمن قدرة الفرد على نقل الحاجات الشخصية ومعالجتها، وإدارة سلوكه الخاص، وممارسة الاختيارات الشخصية بشكل مستقل بقدر الإمكان.
- المهارات الاجتماعية Social Skills: اكتساب المهارات والعادات الاجتماعية وتطبيقها فيما يتعلق بالعلاقات مع أشخاص آخرين في مواقف مختلفة.
- المهارات المهنية Career/Vocational: تتضمن اكتساب المعرفة والمهارات وتطبيقها ليصبح عاملاً منتجاً في مجال عمله.

- **المهارات التطبيقية الأكاديمية Applied Academics Skills:** اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم ضمن الأحداث اليومية المتكررة وتطبيق هذه المهارات في مواقف حياتية وتجارب مختلفة.

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية تتسع باتساع مواقف الحياة المختلفة، ولا يوجد تصنيف واحد لها.

وبنظرة مدققة في معايير تعليم اللغات الأجنبية التي قدمتها المؤسسات المختلفة - وعرضت في الفصل الثاني من هذا البحث - والمهارات الحياتية التي قدمتها الرؤى المتعددة، يتضح أن تنمية مهارات التواصل يعد معياراً من معايير تعليم اللغات الأجنبية، ومهارة حياتية لا يمكن أن يستغني عنها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، ومن ثم فهناك حاجة إلى تنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كي يسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع الاتجاهات العالمية والأخذ بالمستويات المعيارية لتعليمها، وتلبي احتياجاتهم الحياتية، كما أن مهارات التفكير مهارة حياتية أجمع عليها العديد ممن تناولوا المهارات الحياتية بالدراسة، بالإضافة إلى أن الوعي بثقافة اللغة المراد تعلمها أحد المعايير التي ينبغي أن يتم تعليم اللغة الأجنبية في ضوءها، ومن ثم فإن الدراسة الحالية بصدد إجراء برنامج يركز على معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لتنمية بعض المهارات الحياتية اللازمة لمتعلميها من الأجانب، واختير من هذه المهارات: مهارات التواصل، ومهارات التفكير، والوعي الثقافي، وفيما يلي عرض لهذه المهارات الحياتية الثلاث.

وهذه المحاور الثلاثة قد تناولتها دراسة أوليديا روتشا (Odilea Rocha Erkaya , 2005 , 1: 18) التي هدفت إلى تعرف أهمية استخدام إعلانات التلفاز التجارية كمادة أصيلة Authentic Materials لتعليم الطلاب الأجانب التواصل، والثقافة، والتفكير الناقد، بحيث يتيح لهم فرصاً لتعلم التواصل باللغة الإنجليزية على نحو طبيعي، ويدرس لهم الثقافة المستهدفة، ويساعدهم على تعلم مهارات التفكير الناقد. وفيما يلي توضيح المهارات الحياتية المستهدفة بالتنمية في هذا البحث، وذلك لتعرف المقصود بكل مهارة فرعية، وما يناسب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأخيراً وسائل تنمية هذه المهارات:

أولاً: مهارات التواصل اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تعريف مهارات التواصل:

كلمة تواصل مشتقة من الجذر اللغوي (و - ص - ل)، والتي تعني بلوغ الشيء والانتهاء إليه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٦٧١)، وفي اللغة الإنجليزية فإن كلمة اتصل (Communicate) مشتقة من الأصل اللاتيني (Communicare)، والتي تعني جعل الشيء مشهوراً أو معروفاً، وكلمة (Communicare) مشتقة من (Communis) التي تعني: "شائع" (Dorothy Grant Hennings , 1990, 54 ; Marylou Pausewang Gelfer, 1996, 1 ; محمد رضا البغدادي، ١٩٩٨، ٨؛ محمد عبد الغني هلال، ١٩٩٩، ٢؛ أحمد محمد الزغبى، ٢٠٠٢، ٢٧٠؛ مهدي محمود سالم، ٢٠٠٢، ٣٣).

ومن ثم فإن الدلالة اللغوية - في اللغتين: العربية والإنجليزية - لكلمة "تواصل" تدور حول بلوغ الشيء والوصول إليه من خلال المشاركة والاجتماع؛ حتى يصبح هذا الشيء مشهوراً أو شائعاً. أما عن التواصل في الاصطلاح فلم يحدد المقصود به بصورة دقيقة على الرغم من أهميته، "حيث تعددت تعاريفه وتناولته العديد من الكتابات في مهن ومجالات مختلفة، فاهتم به علماء الاجتماع، والتربية، والتوجيه، والإرشاد، والإدارة، ونظر كل منهم إلى هذا المفهوم بما يتمشى مع مجال عمله، والأهداف التي يعمل من أجلها" (محمد السيد فهمي، ١٩٩٥، ٢٣).

وعلى الرغم من أن تعريفات التواصل تتغير طبقاً للإطارات النظرية للمراجع المستخدمة، وتؤكد سمات يعينها قي نواحي معينة من حصيلة العمليات، إلا أنها جميعاً تؤكد خمسة عوامل رئيسية هي: المرسل، والرسالة، والمستقبل (Marylou Pausewang Gelfer, 1996, 1)، وهناك من يرى أن هذه العناصر خمسة هي: المبتدئ أو المرسل (Initiator)، والمستلم أو المستقبل (Recipient)، والأسلوب أو الوسيلة (Mode or Vehicle)، والرسالة (Message)، والتأثير (Effect) (Watson & Hill, 1997). وتجدر الإشارة إلى أن التواصل يسعى إلى تحقيق التفاعل، والتفاهم بين المرسل والمستقبل من خلال إرسال الرسالة من قبل المرسل، واستقبالها من قبل المستقبل، حيث إن "التواصل ليس فقط إرسال رسالة" (David Minton, 1997, 77)، كما ينبغي أن يتأكد المرسل من أن المستقبل قد فهم رسالته بالصورة المرجوة، ومع كل ذلك "يعد إرسال واستقبال المعلومات جوهر عملية التواصل" (L. B. Curzon, 1997, 135: 136).

وعلى الرغم من ظهور تعريفات مختلفة لمفهوم التواصل إلا أن هناك اتفاقاً على أنه عملية إنتاج أو توفير أو تجميع المعلومات الضرورية ونقلها أو تبادلها أو إذاعتها (بثها)، بحيث يتمكن الفرد من إحاطة غيره بفكر، أو حقائق، أو أخبار، أو معلومات جديدة تؤثر في سلوكهم أو توجيههم في اتجاه معين، وأن يتلقى المعلومات والفكر من غيره (سالم عبد الجبار آل عبد الرحمن، ١٩٩٧، ٢٨٨)، ويشمل مفهوم التواصل: التواصل الإنساني، والتواصل بين الحيوانات، والطيور، والأسماك، والحشرات، والاتصال بواسطة الآلات كأجهزة الكمبيوتر، والتليفونات، والتلغراف، والأقمار الصناعية، والاتصال أو المواصلات بواسطة السيارات، والقطارات، والطائرات، والسفن (محمد عبد الرؤوف كامل، ١٩٩٥، ١٩)، إلا أن التواصل المستخدم في البحث الحالي هو التواصل الإنساني.

ولقد أفاد العلماء من المعاني اللغوية لكلمة تواصل، في وضع تعريف اصطلاحية ترتبط بالتعريف اللغوي، فيعرف أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد (١٩٧٠، ٩) التواصل بأنه: أي شيء يساعد على نقل رسالة من شخص إلى آخر، وقد تكون هذه الرسالة المنقولة أو المتبادلة فكرة، أو اتجاه عقلياً، أو مهارة عمل، أو فلسفة معينة للحياة، أو شيء آخر يعتقد البعض في أهمية نقله وتوصيله للآخرين.

وهناك تعريف للتواصل على أنه: "العملية أو الطريقة (Process) التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر؛ حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين" (حسين حمدي الطوبجي، ١٩٨٠، ٢٥).

ويضع عبد المجيد سيد منصور (١٩٨٢، ٢٨) تعريفاً موجزاً للتواصل، حيث يرى أنه: عملية تفاعل بين طرفين؛ لإكساب خبرة بين هذين الطرفين.

كما يعرف بأنه " ذلك السلوك أو تلك العملية التي يتم بواسطتها نقل المعلومات، أو الفكر، أو المشاعر من شخص ما (مرسل Sender)، إلى شخص آخر أو أكثر (مستقبل Receiver)، من خلال وسيلة معينة (قناة Channel)، وذلك حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين (سالم عبد الجبار آل عبد الرحمن، ١٩٩٧، ٢٨٨) .،
ويذكر عاطف عدلي العبد (١٩٩٧، ١٥) تعريفه للتواصل بأنه: نقل المعلومات، والفكر، والاتجاهات من طرف إلى آخر من خلال عملية ديناميكية مستمرة ليس لها بداية أو نهاية .

ويقدم محمد عبد الغني (١٩٩٩، ١١) تعريفاً بسيطاً للتواصل بعيداً عن متاهات التعاريف الأخرى فيقول: " التواصل هو العملية التي يتم عن طريقها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع، سواء كان صغيراً أم كبيراً، وتبادل المعلومات، والفكر، والتجارب فيما بينهم " .
ويعرف التواصل بأنه تبادل الفكر بين المرسل والمستقبل، بما يرتبط بذلك رسالة منقولة، واستجابة، وتغذية راجعة (Robert Owens et al , 2000, 2).

ويذكر محمود عودة (دون تاريخ، ٥) أن مفهوم التواصل يشير إلى العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الفكر والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم، ومن حيث محتوى العلاقات المتضمنة فيه؛ بمعنى أن هذا النسق الاجتماعي قد يكون مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي أو مجتمع قومي أو حتى المجتمع الإنساني ككل إن صح إطلاق مثل هذا الاصطلاح.

ومما يلفت الانتباه في التعاريف السابقة للتواصل أنها أجمعت على أهمية التفاعل بين المرسل والمستقبل أثناء حدوث عملية التواصل، وتعد اللغة العنصر الأساسي والوسيلة الأساسية في حدوث هذا التفاعل، ومن ثم ليس بغريب أن نرى تعاريف للتواصل ذكرت أهمية اللغة سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم كلاهما معا في حدوث هذا التفاعل، فمثلاً هناك من يعرف التواصل بأنه " عملية يستطيع الفرد فيها من خلال استخدام إشارات (طبيعية أو عامة Natural, Universal) أو رموز (من خلال اتفاقيات إنسانية) بصورة شفوية أو غير شفوية أو الاثنين معا Verbally and/or Non verbally مدركة أو غير مدركة Consciousness or not Consciousness لكنها مقصودة، من أجل أن ينقل المعنى إلى الآخر حتى يحدث فيه تغييراً (Regent University, 2005).

ونظراً لأن اللغة أداة من أدوات التواصل، فإن مهارات التواصل اللغوي لها صلة وثيقة بمهارات اللغة وفنونها، بل إن الفرق بين مهارات اللغة، ومهارات التواصل اللغوي فرق دقيق، قد لا يدرك إذا نظر إلى المصطلحين نظرة عابرة، وخاصة أن العديد من الكتابات التي تناولت مهارات اللغة ومهارات التواصل اللغوي تذكر أن كليهما أربع مهارات، حيث يشير بعض التربويين إلى أن مهارات اللغة أربع هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (39, Paul S. Anderson & Diane Lapp, 1988؛ Monir Fouad, 1988, 7؛ Nazer, 1988؛ فايزة السيد محمد عوض، ١٩٩٥، ٥٥؛ علي أحمد مذكور، ٢٠٠٠، ٦١؛ محمد صلاح الدين مجاور، ٢٠٠٠، ٨٤؛ 1, Omnia Nabih Ahmed, 2001).

ويشير عدد من التربويين إلى إضافة مهارة خامسة إلى المهارات السابقة، فأصبح يُنظر إلى اللغة على أنها مهارات خمسة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير (فتحي

علي يونس، محمود كامل النافعة، علي أحمد مذكور، ١٩٨١، ٣٦؛ فتحي علي يونس، ١٩٩٩، ١٢١؛ ١٢٢؛ أحمد محمد علي رشوان، ٢٠٠١، ٩١).

كما أشار آخرون إلى أن مهارات التواصل اللغوي أربع هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويبنّن هذه المهارات علاقة متبادلة (حسن شحاتة، ١٩٩٢، ٧٥؛ علي أحمد مذكور، ٢٠٠٠، ٥٩؛ محمد صالح سمك، ١٩٩٨، ٣٩؛ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع ٢٠٠٠/أ، ٢١)، والعلاقة المتبادلة هذه هي ما تعرف بالتفكير، مما دفع بيرلو Berlo، إلى القول بأن مهارات التواصل اللغوي خمس مهارات: اثنتان منها مهارات ترميزية Encoding Skills وهما: التحدث، والكتابة، واثنان من هذه المهارات فك الرموز Decoding skills وهما: الاستماع، والقراءة، والمهارة الخامسة ما بين الترميز وفك الرموز وهي مهارة التفكير أو الاعتقاد (Communication, Cultural & Media Studies, 2008).

ومن ثم فإن هناك أوجه اتفاق بين المهارة اللغوية ومهارة التواصل اللغوي، كما يوجد بينهما أوجه اختلاف: فمن نواحي الاتفاق بينهما أن كل فرد يتوافر لديه عادة هذان النوعان من المهارة، باستثناء حالات يصعب فيها أحد النوعين كما في حالات صعوبات التعلم أو المتعلمين الفائقين ذوي صعوبات التعلم، كما أن كلا النوعين يمثلان السلوك اللغوي للفرد استقبالا (الاستماع - القراءة)، وإرسالا (التحدث - الكتابة)، وما يربط بين الإرسال والاستقبال من علاقات (التفكير).

ومن بين ما يوضح أوجه الاختلاف بين المهارة اللغوية ومهارة التواصل اللغوي، الاختلاف بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية. حيث تعني الكفاية اللغوية تزويد الأفراد بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها؛ أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم، أما المصطلح الثاني، الكفاية التواصلية، فيقصد به قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توافر حدث لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي، فيعرف ما ينبغي أن يقال في هذا الموقف، وماذا ينبغي أن يقال في غيره (رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ٢٠٠٠-أ، ٣٤: ٣٥)، فعلى سبيل المثال عبارة: "بارك الله لكما، وبارك عليكما وجمع بينكما في خير" إذا قالها الفرد بصورة جيدة بحيث يراعي الضبط النحوي، وسلامة التركيب، وإخراج الحروف من مخارجها، فإنه بذلك يكون قد امتلك المهارة اللغوية.

أما إذا قالها في موقف لا يتناسب مع معناها - في موقف حزن مثلا - فإنه بذلك يكون لا يمتلك مهارة التواصل اللغوي، حيث انتفى بذلك مطابقة الكلام لمقتضى الحال، فهو لم يتخير جملة مناسبة للموقف التواصلية، على الرغم من أن الجملة صحيحة لغويا.

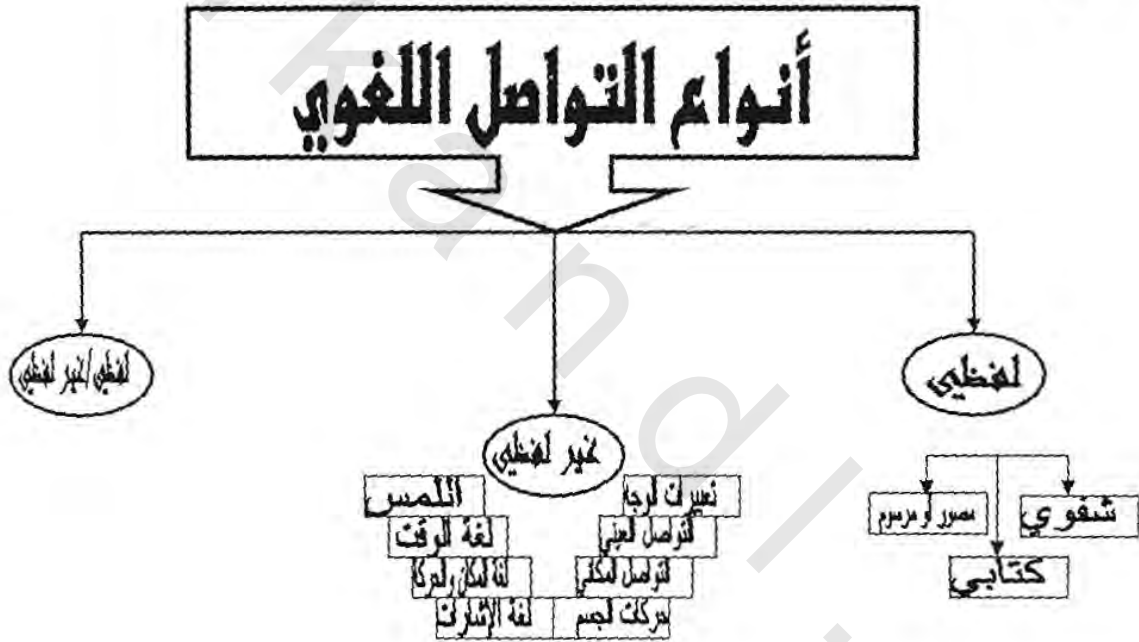
والمهارات التواصلية ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأية طريقة كانت، أو حتى مجرد إجابة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف تواصلية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن عزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلا عن السياق الذي تستخدم فيه، وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل التواصلية طبيعة وخصائص ووظائف تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلا عن نوع العلاقة بين هذه المهارات (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤-ب، ١٨٢).

وبناء على ما سبق يمكن تعريف مهارات التواصل إجرائيا بأنها: عملية إرسال واستقبال الرسالة اللغوية بصورة تلقائية بين المرسل والمستقبل بسرعة ودقة وأقل جهد لتحقيق التفاهم بينهما، وذلك في بيئة لغوية مناسبة.

كما يمكن تعريف الكفاية التواصلية بأنها: قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توافر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف؟ وماذا ينبغي أن يقال في غيره؟ (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤-ب، ١٧٦).

أنواع التواصل اللغوي:

تتعدد وظائف اللغة، فقد تؤدي اللغة وظيفة اجتماعية، أو وظيفة عقلية، أو وظيفة نفسية،... وتعدد وظائف اللغة بهذا الشكل يجعلها نظاماً يتسم بالتخصصية التواصلية، وهذه التخصصية التواصلية تقصر اللغة على أداء وظيفة واحدة هي التواصل الإنساني وليس أي شيء آخر، فالوسائل اللفظية المتبادلة بين الأفراد دائماً يكون هدفها توصيل فكر معينة يتوصل من خلالها أطراف التفاعل إلى المعنى المشترك، إن اللغة كنظام تواصل متشكل من تراكمية رمزية (عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ١٣٦)، وهذه التراكمية الرمزية قد تكون لفظية، أو غير لفظية، أو كلاهما معاً، ومن ثم ينقسم التواصل تبعاً للغة إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وينسدرج تحت كل نوع العديد من الأنواع الفرعية كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٤) أنواع التواصل اللغوي

وفيما يلي توضيح ذلك:

١- التواصل اللفظي: Verbal Communication:

يحتاج الأشخاص إلى أن يتفاعل كل منهم مع الآخر، ومعظم الأشكال الشائعة الناتجة عن هذا التفاعل تكون عن طريق التواصل اللفظي (Pauls Anderson & Diane Lapp, 1988, 105)، والتواصل اللفظي هو ذلك النوع من التواصل الذي يعتمد على الكلمات المنطوقة أو المكتوبة أو استخدام الرسوم والصور، كي تتم عملية نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل (عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ٧٣).

ويدخل في هذه المجموعة كل أنواع التواصل التي يستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهذا اللفظ قد يكون منطوقاً يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع، وقد تكون اللغة اللفظية مكتوبة. ومن الأمثلة على استخدام اللغة اللفظية المنطوقة: استخدامها في المحاضرات، والندوات، والمناقشات، والمناظرات، والمؤتمرات، والمقابلات الاجتماعية، وغيرها، ومن أمثلة الوسائل التي تستخدم

فيها اللغة اللفظية المكتوبة: الكتب، والمجلات، والصحف اليومية، والتقارير، وغيرها (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ١٠١: ١٠٢)، ومن أمثلة المواقف التي يستخدم فيها اللغة اللفظية المرسومة: الخرائط، والرسوم، والأشكال البيانية.

ومن ثم يمكن تقسيم التواصل اللفظي إلى: التواصل اللفظي الشفوي، والتواصل اللفظي المكتوب، والتواصل المصور و المرسوم (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ١٩) ويمكن توضيح هذه الأنواع الثلاثة للتواصل اللفظي فيما يلي:

(١) التواصل اللفظي الشفوي:

التواصل اللفظي الشفوي هو أقدم وسائل التواصل بمختلف أشكاله وأفضلها، ويمكن للتواصل الشفوي المباشر أن يقف على رجع الصدى، أو التغذية العكسية للتواصل (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ١٩)

(٢) التواصل اللفظي المكتوب:

على الرغم من أن نسبة انتشار التواصل الشفوي تمثل (٧٥%) من التواصل اليومي (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ٢٠؛ Ferguson, 2004, 3)، لكن هذا لا يقلل من أهمية أنواع التواصل الأخرى، وخاصة التواصل اللفظي المكتوب؛ وذلك لأن غياب الاتصالات اللفظية المكتوبة يكلف أكثر بكثير من وجودها (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ٢٠)؛ لأن عدم وجود التواصل الكتابي بين الناس لا يسمح لأية منظمة أو جماعة بأن تحافظ على مجهوداتها التي تعمل على رقي المنظمة، ومن ثم رقي الجماعة التي يتم فيها هذا التواصل، وعلى هذا الأساس فإن الكتابة تعد إحدى أهم وسائل التواصل التي عرفتها البشرية منذ بداية التاريخ، بل إن الكتابة هي الأساس في إطلاق لفظة التاريخ على الفترة الزمنية التي ظهرت فيها دلائل الحضارة الإنسانية (محمد دهم الظفيري، ١٩٩٩، ١٣٧).

(٣) التواصل المصور أو المرسوم:

يستخدم في هذا النوع من التواصل الرسوم، والصور، والخرائط، والأشكال البيانية من أجل نقل الكثير من الفكر، والمعلومات، أو التأثير في اتجاهات الأشخاص، وخاصة من لا يستطيعون القراءة (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ٢٣)، كالذين يعانون من صعوبات في القراءة أو بطة فيها.

أهمية اللغة اللفظية:

للغة اللفظية أهمية كبرى مما يجعلها تتميز عن غيرها من أنواع التواصل الأخرى، وتتلخص هذه الأهمية في:

- ♦ أن اللغة اللفظية هي التي تصنع الفكر وهي أساس التواصل، والتفكير، والتخطيط، والبحث.
- ♦ لقد أمكن بواسطة اللغة اللفظية تسجيل الجزء الأعظم من التراث الإنساني، ونقله للحاضر، وبواسطتها يمكن المحافظة عليه، ونقله للأجيال المقبلة وتنميته وتطويره.
- ♦ يعد استخدام الألفاظ وسيلة اقتصادية للتعبير عن الفكر والتواصل وذلك عن طريق الكتابة، إذ من الممكن أن تحتوي جملة قصيرة على عدد كبير من المعاني، ويتوقف اعتبار اللغة اللفظية اقتصادية أم لا على مدى ما يوجد بها من معرفة، ومعلومات، وخبرات مشتركة سابقة وموحدة بين المرسل والمستقبل كما يؤدي إلى حفظ الفرد لكلمات لا يدرك معناها (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ١٠٤: ١٠٣).

♦ كذلك فإن اللغة اللفظية تسمو على الإشارات؛ وذلك بحكم نطقها، ومداهها، ومعانيها الخاصة المحددة، واختلافاتها، وتدرجاتها، وتعبيراتها المتعددة، وقدرتها الواضحة على التجريد (محمود عودة، دون تاريخ، ٢٣).

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم مزايا اللغة اللفظية كوسيلة اقتصادية تنقل العديد من المعاني، ورغم ما لها من دور مهم في تطوير قدرات الفرد العقلية، إلا أن هناك العديد من العيوب الناجمة عن استخدام الألفاظ فقط كوسيلة للتواصل.

٣- التواصل غير اللفظي Non-Verbal Communication :

في الواقع يتصل البشر بعضهم البعض بدون كلمات منطوقة أو مكتوبة، وذلك بواسطة الإيماءات Gestures، وتعبيرات الوجه، والمظهر العام... الخ، وهذا ما يسمى بالتواصل غير اللفظي، وفي أي موقف تواصل لا يمكن الفصل بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية فالكثير من مضامين الرسائل اللفظية يتم نقلها وإدراكها من خلال الرموز غير اللفظية في السياق التواصل (عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ٧٩)، فبعض الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه قد تحل محل الكلمات في توصيل رسالة معينة من المرسل إلى المستقبل. بالإضافة إلى ذلك فإن التواصل غير اللفظي أساس لتواصل بعض الفئات الخاصة بغيرهم.

وتشمل هذه المجموعة كل أنواع التواصل التي لا تعتمد على اللغة اللفظية (المنطوقة - المكتوبة - المرسومة)، بل تعتمد على اللغة غير اللفظية وتتمثل هذه اللغة في: الإشارات، والحركات التي يستخدمها الإنسان لنقل فكرة أو معنى معين إلى إنسان آخر حتى يصير مشتركاً معه في الخبرة (محمد السيد فيمي، ١٩٩٥، ١٠٢)، ويلاحظ أن التواصل غير اللفظي يكون مألوفاً جداً في أي فصل مدرسي كما أنه يكون ضرورياً للغاية؛ لذلك يحتاج كل المعلمين إلى أن يفهموا ويعرفوا كيف يحدث أو يتم هذا النوع من التواصل؟ (Curzon, 1997, 146).

وعلى الرغم من أن الكثير من المعلمين يدركون أهمية التواصل اللفظي إلا أن العديد منهم يستخفون بالطريقة التي يمكن أن يتعلم بها المتعلمون من خلال تعبيرات الوجه، ولغة الجسد، واستخدام الحركات، والمكان، واستخدام الوقت، واستخدام الصوت (Kenneth D. Moore, 1998, 222)، وغيرها من وسائل التواصل غير اللفظي. فإذا أراد المعلم أن يتصل بالمتعلمين تواصلًا فعالاً فيجب عليه (ألا يعتمد في تواصله على التواصل اللفظي فحسب، مهما كان بارعاً في ذلك، فنبرة الصوت أحياناً تثير الانتباه عند المتعلمين وتوقظ إحساسهم، وأكثر ما يبعث فيهم الحماسة للحصة أن يكون المعلم نفسه متحمساً للموضوع ومنفعلاً به، والذي يبدو كذلك من السياق اللفظي الذي يخاطب به التلاميذ والذي سرعان ما تتفاعل معه العناصر غير اللفظية وتتداخل معاً بنجاح لتدعم رسالته اللفظية، وبخاصة إذا كان حديثاً يجلب الأسماع واضحاً في الأذهان، الأمر الذي يزيد من انتباه المتعلمين ويعمل على تقويته على مر الأيام) محمد عبد الرحيم عدس، ١٩٩٦، ٢١٢: ٢١٣).

ومما يؤكد أهمية التواصل غير اللفظي أنه قد وجد أن التواصل القوي يمكن أن يحدث بدون تخاطب، فبعض الإشارات قد صممت لتحل محل الكلمات في إعطاء سبق المعلومات، وجرى تعريفها بالإشارات غير الكلامية paralinguistic symbols وتشمل إشارات المرور على الطرق، وبعض العلامات التي تشير إلى أن هذا المكان خطر مثل: محطات الكهرباء، أو المكان المخصص للسموم بالصيدليات، والمعامل الكيميائية (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ٢٧)، وغير ذلك.

وظائف اللغة غير اللفظية:

للغة غير اللفظية مجموعة من الوظائف التي لا يمكن إنكارها، وتتمثل أهم هذه الوظائف في أنها:

- ☞ تتم الحديث العادي بما تضيفه من معاني لا تحتاج للألفاظ.
- ☞ البديل المناسب للتغلب على اللغة الأجنبية التي تواجه الفرد في حياته، فيستخدم اللغة غير اللفظية.
- ☞ البديل المناسب في حالة صعوبة الاستماع لدى المتلقي.
- ☞ لغة مستقلة لكثير من الأنشطة في المجتمع مثل: التمثيل، والخطابة، والمرور.. وغيرها.
- ☞ تعزز أثر الحديث وتجعله أكثر تأثيراً في الآخرين.
- ☞ تحسن تقديم المعلومات للآخرين.
- ☞ أنها تعمق التفاعل بين طرفي التواصل.
- ☞ تؤثر في الفرد حتى بعد عملية التواصل؛ لبقاء أثر الرسالة، وتقوية تذكراها.
- ☞ الوسيلة الوحيدة للتعبير عن صدق العواطف الداخلية للفرد.
- ☞ تنبه أو تجذب الانتباه وتقلل من ملل الرسالة اللفظية (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، ١٩٩٧، ١٦٤).

أنوع التواصل غير اللفظي:

يصنف بعض العلماء اللغة غير اللفظية التي يستخدمها الإنسان في التعبير عما يحول في ذهنه من معاني إلى أقسام أساسية هي: (محمد إبراهيم السيد، ١٩٨٨، ٢٤؛ رفعت محمد بهجات، ١٩٩٦، ٧٢؛ زاهر أحمد، ١٩٩٧، ٢٧؛ عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ٨٣؛ نعومي ريتشمان، ١٩٩٩، ١١؛ زينب محمد أمين، ٢٠٠٠، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢؛ محمود عودة، دون تاريخ، ٢٢)

- | | |
|------------------|-------------------------------|
| * لغة الإشارة. | * لغة الرموز. |
| * تعبيرات الوجه. | * لغة المكان والحركة. |
| * لغة الوقت. | * لغة الصوت (النبر والتنغيم). |
| * اللمس. | * التواصل العيني. |

ونظراً لوجود علاقة بين التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، ظهر نوع ثالث يجمع بين هذين النوعين من التواصل، يطلق عليه التواصل اللفظي / غير اللفظي (أو التواصل بين الشفوية والإشارية) وهذا ما سيوضح فيما يلي:

٣- التواصل اللفظي / غير اللفظي (بين الشفوية والإشارية):

هناك علاقة وثيقة تربط بين اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية مما يدل على أن كليهما مكمل للأخر، ولا يمكن الاستغناء عن أي منهما في عملية التواصل عامة، والتواصل اللغوي خاصة؛ لأنه "يتم إرسال الرسائل بصورة مستديمة من خلال الوقفة (هيئة الوقفة أو الوضع أو الجلسة)، ومن خلال طريقة النظر، والوقوف، والحركة، واستخدام الصوت، والجلسة، واستخدام المكان، ويستخدم هذا بالصورة نفسها التي تستخدم بها الكلمات. وهذه الرسائل غير اللفظية يمكن أن تقوي، وتعديل، وقد تناقض الرسائل اللفظية (Kenneth D. Moore, 1998, 206)؛ أي أن اللغة غير اللفظية تدعم، وتعديل، وتناقض اللغة اللفظية. فالرسالة اللفظية لا يمكن إدراكها إلا من خلال الدلالات غير اللفظية المصاحبة لها في الحديث التواصل فمظاهرها الخارجية وإيماءاتها الجسدية، وحركات الأيدي والأعين ودرجة الخفوت والجهر في

الصوت جميعها تقوم بأدوار مساندة في تفسير الكلمات وفهما في الموقف التواصل، بل يصل الأمر ببعض المهتمين بالتواصل غير اللفظي إلى الجزم بأهميته في مقابل التواصل اللفظي، فمعظمهم يعدونه في منزلة أسمى من نظيره اللفظي بل إنه قد يكون أكثر دلالة ومعنى في معظم الأحيان (عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ٧٩)

ونظرا لوجود ارتباط قوي بين التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، فقد حدد مارك ناب M.Knapp (1978 , Mark. Knapp في: عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧ ، ٨١ : ٨٢) العلاقة بينهما من خلال ستة مناحي في الموقف التواصل المواجهي Face To Face:

(١) التكرار (Repetition):

في معظم الأحيان يؤدي التواصل غير اللفظي دورا تكراريا تجاه الرسالة اللفظية مثل طأطأة الرأس للأمام والخلف في حركة هادئة لترديد كلمة "نعم"، فحركة الرأس التي تعني الموافقة هنا ما هي إلا تكرار للكلمة الملفوظة "نعم"، فهي تكرر المعنى نفسه المحمول في الرسالة اللفظية، أو الشخص الذي يطلب كوبا من الشاي، ويكرر الطلب نفسه في الوقت نفسه بإشارة إصبع واحد إلى الأعلى كدليل على كوب واحد.

(٢) التتميم (Complementary):

تؤدي حركات الأيدي والوجه دائما إلى إتمام وتكميل الرسالة اللفظية خاصة في الحديث الشخصي، فحركات اليد تكمل وتتم المعنى المحمول لفظيا، فهذه الحركات عند الحديث الشخصي تقوم بدور توضيحي لمضامين الرموز المنطوقة، كحركات اليد للأعلى أو إلى الأسفل، أو الإشارة بالأصابع في شكل حلزوني، أو وضع اليدين بشكل متكرر ما لو صف شكل معين كالكرة مثلا.

(٣) الإبدال: (Substitute):

وهنا قد يحل التواصل غير اللفظي محل التواصل اللفظي، فبعيدا عن عالم الكلمات تصبح تعبيرات الوجه من سرور، أو انقباض، أو ابتسام أغنى من الكلمات، بل إنه لا يحتاج معها لكلمات فهي بديل لها وتقوم مقامها بشكل معبر.

(٤) التناقض: (Contradict):

وقد تناقض الرسائل غير اللفظية الرسائل اللفظية، وذلك عندما تكون الدلالة الصادرة عن الرسالة الجسدية تتعارض مع محتوى الرسالة اللفظية في موقف التواصل، فمثلا الشخص الذي يدعي لفظيا أنه يودك، ويحمل لك كل مشاعر المحبة، وفي الوقت نفسه تدل سلوكياته الجسدية على العكس، ونجد أن معظمنا يكاد يأخذ الرسائل غير اللفظية على محل الجد والمصادقية أكثر من السلوك اللفظي، فاللسان كما يقول علماء التواصل قد يكذب، أما الجسد فلا يجيد الكذب فهو فطري، وعفوي، وصادق في التعبير عما يخالج النفس البشرية.

(٥) استقطاب الانتباه (Accent):

غالبا ما تستخدم تعبيرات الوجه، والصوت، وحركات العيون للفت انتباه الآخرين، أو على الأقل لتمييز أسلوب حديث شخص ما عن حديث الآخرين.

(٦) التنظيم (Regulate):

هنا يأتي دور الرسائل الجسدية في تنظيم المحادثة وطريقة سيرها بين أطراف التفاعل، فتبادل أدوار الحديث والإنصات توفرها السلوكيات غير اللفظية، فحركات الرأس وإمعان النظر في الآخر تعطي دلالة

للاّخر بالرغبة في أخذ الدور في الحديث، والنظر بعيدا أو الخفوت في درجة الصوت تعطي دلالة للاّخر برغبتنا في أخذ الدور في الحديث (عبد الله الطويرقي، ١٩٩٧، ٨٢: ٨٣).

بعد الانتهاء من الحديث عن أنواع التّواصل اللّغوي، تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المرسل أو المستقبل سواء استخدم تّواصلا لفظيا، أم غير لفظي، أم التّواصل اللفظي/ غير اللفظي، وهذه المهارات هي ما تعرف بمهارات التّواصل اللّغوي. ونظرا لأنّ البحث الحالي قد استقر على تقسيم مهارات التّواصل إلى: مهارات استقبال لغوي (استماع، وقراءة)، ومهارات إرسال لغوي (تحدث، كتابة) وهو يجري على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فإنه يمكن عرض هذه المهارات فيما يلي:

مهارات التّواصل اللّغوي اللازمة لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للتّواصل اللّغوي مجموعة من المهارات التي يجب أن تنمى عند الأفراد جميعهم، وذلك نظرا لأهمية هذه المهارات في حياة كل فرد منا.

وتعرف المهارة على أنها تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى، وهي تحتاج إلى أمرين: معرفة نظرية: حيث يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء، وتدريب عملي: حيث لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتّى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب بالمرحلة التعليمية (عبد الله علي مصطفى، ١٩٩٤، ٤٣).

ومن الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها من اتباع المذهب التّواصلي في تدريس اللغة تنمية قدرة الطلبة التّواصلية في اللغة بطريقة أوسع من الطرق الأخرى، فالمقدرة على التّواصل تقتضي الإلمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب، لذا يحتاج الطالب إلى معرفة التراكيب اللّغوية، والمعاني، والدور الذي يؤديه، فيجب على الطالب اختيار التراكيب المناسبة للشكل الاجتماعي ودور المتحدثين، كما يجب تنمية مقدرة الطالب على مناقشة المعاني مع محاوريه (دايان لارسن - فريمان، ١٩٩٧، ١٤٨).

ونظرا لأنّ التّواصل اللّغوي يعتمد على طرفين أساسيين هما: المرسل والمستقبل، اللذان يقع عليهما دور تكوين الرسالة اللّغوية Encoding، ودور فك الرسالة Decoding في أثناء التّواصل اللّغوي (مصطفى إسماعيل موسى، ٢٠٠٣، ٣)، فإن هناك خمس مهارات أساسية للتّواصل اللّغوي - كما سبقت الإشارة - حيث يمكن للمستقبل أن يتلقّى الرسالة اللّغوية شفاهة فيكون مستمعا، أو مكتوبة فيكون قارئا، كذلك فإن المرسل قد يرسل رسالته بصورة شفوية فيكون متحدثا، أو مطبوعة فيكون كاتباً، وبين هذه المهارات عملية تأثير وتأثر هي التفكير.

وتختلف مهارات التّواصل اللّغوي التي تلزم لكل فئة من المتعلمين، فمهارات التّواصل اللّغوي اللازمة للمتعلمين في مرحلة رياض الأطفال، تختلف عن تلك اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعة، كذلك الأمر فإن مهارات التّواصل اللّغوي اللازمة لتعلمي اللغة العربية - أو أية لغة - من الناطقين بلغات أخرى تختلف من مستوى لغوي إلى آخر، فمهارات التّواصل اللّغوي اللازمة للمتعلمين في المستوى الأول أو المبتدئ تختلف عن تلك اللازمة للمتعلمين

في المستوى المتوسط، وعن المستوى المتقدم، وذلك على الرغم من هناك مهارة واحدة قد تستمر في أكثر من مستوى، ولكن يختلف عمق المهارة.

وللوقوف على مهارات التواصل - والمهارات الحياتية الأخرى - لمتعلمي اللغة العربية ينبغي التعرف المستوى اللغوي، حيث اختلف المشتغلون بتعليم اللغات الأجنبية في تحديد عدد المستويات التي ينبغي أن تنقسم إليها برامج تعليم هذه اللغات حتى يقرب الطلاب من مستوى الناطقين بهذه اللغات نطقاً وأداءً وفهماً (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤-أ، ٣١). وقد قسمت ولاية كانسس مستويات متعلمي اللغة العربية إلى ثلاثة مستويات هي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم (Kansas State Board of Education, 2000, 6). كما تبنى رشدي طعيمة (٢٠٠٤-أ، ٣١) التقسيم الثلاثي حيث قسم مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى ثلاثة مستويات هي: المبتدئ والمتوسط، والمتقدم، وأشار إلى أن الفرق بين هذه المستويات هو فرق في الدرجة؛ أي فرق بين مستويات الأداء اللغوي، فالمستوى المبتدئ يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب، تمكنه من أن يألف هذه المهارات الأساسية، وأن المستوى المتوسط يستهدف توسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

والبحث الحالي قد تبنى تقسيم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى هذه المستويات الثلاثة، وكما سبقت الإشارة في الفصل الأول من البحث الحالي، فإن هذا البحث قد تحدد بالمستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وبالنسبة للدراسات التي أجريت لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين، وتوصلت - من بين نتائجها - إلى العديد من المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى الأفراد، فهي كثيرة، منها دراسة عبد المنعم محمد أحمد (١٩٩٨، ١٤٣) التي توصلت إلى قائمة بمهارات التواصل الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويلاحظ على هذه الدراسة أنها سردت المهارات في قائمة دون أن تضع معايير للأداء، بل ذكرت مؤشرات الأداء مباشرة.

وتوصلت دراسة راشد أبو صواوين (٢٠٠٣، ١٤٦: ١٤٧، ١٥٣: ١٥٤، ١٥٨: ١٥٩)، إلى قائمة بمهارات التواصل الشفوي اللازمة لطالبات الإعلام التربوي بجامعة الأقصى بفلسطين، والتي تمثلت في يلي:

- مهارات الاستماع: مهارة التمييز السمعي، مهارة الفهم الاستنتاجي، مهارة تحديد صدق الرسالة المسموعة، مهارة متابعة الآراء المطروحة بقوة وثبات.
- مهارات التحدث: مهارة تقديم موضوع للتواصل الشفوي، مهارة جودة الفكر، مهارة الأداء، مهارة إدارة الموقف التواصل، مهارة ختم الحديث.

وتوصلت دراسة جمال العيسوي، ومحمد موسى (٢٠٠٣، ٥٣: ٥٧) إلى أن مهارات التواصل اللغوي الشفوي اللازمة لطالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة تنقسم إلى نوعين: الأول مهارات تتعلق بالبعد اللغوي، والثاني مهارات تتعلق بالبعد الاجتماعي.

وتوصلت دراسة على عبد المحسن الحديبي (٢٠٠٥) إلى أن مهارات الاتصال اللغوي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي تتمثل في:

• **مهارات الاستماع:** التمييز السمعي، وتصنف ما يُستمع له حسب خاصية مشتركة، والتفكير الاستنتاجي، ومراعاة آداب الاستماع.

• **مهارات التحدث:** تحديد الهدف من الحديث، واستخدام اللغة بتأثير وفاعلية، واختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، والقدرة على المشاركة في الحوار والنقاش الجماعي، ومراعاة آداب التحدث.

كما أن هناك عددا من الدراسات والأدبيات التي تناولت عرض المهارات الخاصة بكل فن من فنون التواصل اللغوي على حدة، فمن بين الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسة محمد الشعيبي (١٩٨٩ : ٣٨ : ٣٩) ويلاحظ على هذه المهارات أنها لم تبين المهارات الرئيسة (معايير الأداء) من المهارات الفرعية (مؤشرات الأداء). وتوصلت وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات (٢٠٠١) إلى مجموعة من المعايير التي تتعلق بالمهارات اللغوية كالتالي:

- ♦ **معايير الاستماع :** الفهم، وتحليل مادة الاتصال الشفوي وتقويمها، وآداب الاستماع.
- ♦ **معايير المحادثة:** تنظيم مادة الاتصال الشفوي وتوصيلها، وتطبيقات المحادثة.
- ♦ **معايير القراءة:** التطبيق والممارسة والطلاقة، وإدراك الكلمات -تطور المفاهيم والمفردات، والفهم، والملاحق التنظيمية للنصوص.
- ♦ **معايير الكتابة:** عمليات الكتابة (التنظيم والتركيز، المراجعة والتقويم والتحرير، البحث والتقانات)، وتطبيقات الكتابة.

وأجرى رشدي طعيمة (٢٠٠٤ - أ) دراسة لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقدم قائمة تفصيلية لمهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والنقود الأدبي، والقواعد النحوية .

وقد حاولت دراسة محمد جابر (٢٠٠٥ ، ٣٥ : ٦٥) تحديد معايير ومؤشرات التفوق اللغوي لتلاميذ التعليم العام (الابتدائي - الإعدادي - الثانوي)، في مهارات اللغة جميعها، وذلك كالتالي:

* **المعيار الأول:** يطور المتعلم المتفوق لغويا استيعابه لما يسمعه من معلمه أو أقرانه داخل الصف وخارجه.

* **المعيار الثاني:** يستخدم المتعلم المتفوق لغويا استراتيجيات متنوعة في تحليل المادة المسموعة وتقويمها.

* **المعيار الثالث:** يستخدم المتعلم المتفوق لغويا لغة الحديث استخداما جيدا في التواصل مع معلمه، وأقرانه معبرا عن فكره بوضوح.

* **المعيار الرابع:** يظهر المتعلم المتفوق لغويا قدرته اللغوية في مجالات ومواقف لغوية متعددة.

* **المعيار الخامس :** يطبق المتعلم المتفوق لغويا مهارات القراءة الجهرية ويمارسها بطلاقة .

* **المعيار السادس:** يدرك المتعلم المتفوق لغويا دلالة الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء.

* **المعيار السابع:** يفهم المتعلم المتفوق لغويا الملامح العامة للنصوص والكتب المقررة ويحللها وينقدها .

* **المعيار الثامن :** يتعامل المتعلم المتفوق لغويا مع النصوص الأدبية التي يقرأها بدقة ووعي مدركا الجوانب الفنية المتميزة في أسلوب الكاتب .

* **المعيار التاسع :** يتبع المتعلم المتفوق لغويا الخطوات التي تمر بها عملية الكتابة من التخطيط والتنظيم والمراجعة والتقويم والتحرير مستعينا بمصادر المعلومات والتقنيات الحديثة .

* **المعيار العاشر :** يطبق المتعلم المتفوق لغويا مهارات الكتابة تطبيقا وظيفيا وإبداعيا في مجالات متعددة .

* **المعيار الحادي عشر :** يدرك المتعلم المتفوق لغويا المفاهيم النحوية والصرفية اللازمة له ليوصلها في أحاديثه وكتابه .

* **المعيار الثاني عشر :** يدرك المتعلم المتفوق لغويا مفاهيم الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ويوظفها في كتاباته؛ لتتسم بالدقة والوضوح .

* **المعيار الثالث عشر :** يدرك المتعلم المتفوق لغويا المعارف والمفاهيم الأدبية والبلاغية والنقدية ويتذوق الفنون الأدبية ويستشهد بها في كلامه وكتابه .

* **المعيار الرابع عشر :** يظهر المتعلم المتفوق لغويا التزاما ملموسا بآداب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة .

وقد قامت لجنة المنهج ونواتج التعلم (أعضاء لجنة العمل في مادة اللغة العربية) بوضع المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية بدءاً من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر في مهارات اللغة العربية جميعها، وذلك كالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٧٢ : ١٣٩) :

معايير الاستماع:

* **المعيار الأول:** تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة.

* **المعيار الثاني:** فهم ما يستمع له.

* **المعيار الثالث:** نقد المسموع وتذوقه.

* **المعيار الرابع:** تتبع ما يستمع له.

معايير التحدث:

* **المعيار الأول:** نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.

* **المعيار الثاني:** اختيار الفكر وتنظيمها تنظيمًا مناسباً.

* **المعيار الثالث:** اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الموقف.

* **المعيار الرابع:** استخدام الإشارات واللامح المعبرة عن مضمون الحديث.

* **المعيار الخامس:** تكييف الحديث والالتزام بآدابه مع جمهور المستمعين.

معايير القراءة:

* **المعيار الأول:** معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقاً صحيحاً.

* المعيار الثاني: فهم النص المقروء فهماً جيداً .

* المعيار الثالث: القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم.

معايير الكتابة:

* المعيار الأول: كتابة الحروف والكلمات العربية كتابة واضحة

* المعيار الثاني : كتابة الكلمات والجمل كتابة صحيحة (الإملاء)

* المعيار الثالث: اختيار الأفكار وترتيبها بصورة صحيحة

* المعيار الرابع: استخدام القواعد اللغوية وتوظيفها في الكتاب (قواعد النحو والصرف)

* المعيار الخامس: تنظيم وتنسيق ما يكتب

* المعيار السادس: الكتابة في موضوعات متنوعة تعبيراً عن النفس والمجتمع

وسائل تنمية مهارات التواصل اللغوي:

نظراً لأن مهارات التواصل اللغوي تنقسم إلى: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وهذه المهارات أمكن تقسيمها إلى مهارات استقبال، ومهارات إرسال، فإنه يمكن عرض وسائل تنمية هذه المهارات كما يلي:

أولاً: تنمية مهارات الاستقبال اللغوي:

تحتاج أية مهارة لاكتسابها وتنميتها إلى التدريب عليها، ويمكن التدريب على مهارات الاستقبال اللغوي من خلال:

- تكوين اتجاهات سارة نحو المرسل.
- توجيه أسئلة للمتحدث تتصل بالموضوع الذي يتحدث فيه (فهيم مصطفى، ٢٠٠٥، ٨١).
- تهيئة بيئة مناسبة منذ البداية تمنع تركيز المستمع على أشياء أخرى غير الإنصات للمتحدث.
- الجلوس في مكان مناسب لمتابعة المتحدث، مع محاولة تلاشي العوامل التي يمكن أن تعترض ذلك.
- التركيز على المشاعر التي يريد المرسل أن يوصلها إلى المستقبل.
- تذكر أن قدرة العقل البشري على استقبال المعلومات أكبر من قدرته على إرسالها.
- تنظيم وترتيب فكر المرسل، خاصة إذا كان المرسل لا يجيد تنظيم وترتيب فكره.
- الالتزام بأن يكون المستقبل حيادياً عند استقبال المعلومات، بحيث لا يرفض مباشرة كل ما لا يتفق مع اتجاهاته، وترك عملية تقييم المعلومات إلى النهاية، بحيث تكون شاملة.
- ألا يجعل رأيه الشخصي في المرسل له تأثير سابق في استعداده لتلقي رسالته.
- ألا يستسلم لمواقف الإثارة والحماس التي قد يبديها المرسل دون أن تحسب رد فعله جيداً.
- احترام وجهات النظر سواء أكانت من المرسل،، حتى ولو كان المتلقي مختلفاً معهم.
- رصد التعبيرات غير اللفظية والتلميحات، والربط بين الأمثلة والحكايات وأبيات الشعر والأحاديث، وبين ما يريد أن يوصله المرسل.
- التحكم في الانفعالات فلا يكن المستمع سريعا في إبداء الرأي أو رد الفعل.
- عدم التحفز للمرسل في كل ما يقول ويفعل.

• التفريق بين الاستفسار، والتعليق، والنقد، بصورة تجعل المرسل يتقبل ما يقال، وعدم الخلط بين الأمور (محمد عبد الغني هلال، ١٩٩٩، ١٢٣: ١٢٦).

ويشير (Zhang Wen-sheng , 2007 , 73) إلى أن هناك عددا من استراتيجيات تعليم الاستماع أسمها استراتيجيات الاستماع النفس-لغوية (Psycholinguistic Listening Strategies) والتي إذ استخدمت بصورة جيدة أسهمت في تنمية مهارات الاستماع، والجدول التالي يوضح هذه الاستراتيجيات:

جدول (١)

استراتيجيات الاستماع النفس-لغوية كما حددها زهانج وين-شنج

اسم الاستراتيجية	وصف الإستراتيجية
ما وراء المعرفة	• التخطيط.
• المراقبة	• تحديد أهداف التعلم، واجعل للتعلم خطط ومخططات.
• التقويم	• اختبر انجاز الخطة وفهم المواد المسموعة.
	• قيم انجاز الخطة، وفعالية استخدام الاستراتيجيات، ومدى تقدم الطالب مقارنة بمستواه.
النظريات التقليدية	• الكلمات الجديدة.
• القواعد	• اهتم بالكلمات الجديدة.
	• استخدم معرفتك للقواعد لمساعدة فهم النصوص.
الاستراتيجيات القائمة على المعنى:	• الاستدلال
• الربط	• اجعل استخدام المعلومات المتاحة كي تستدل على النتائج أو المعلومات الناقصة.
• التنبؤ	• اربط المعلومات المتاحة بالمعرفة المطلوبة لتساعد عملية الفهم.
	• التنبؤ باستخدام العناوين أو الصور... إلخ
استراتيجيات اللغة الأصلية	• ترجم كل كلمة أو جملة يتم الاستماع إليها إلى اللغة الأصلية.
الاستراتيجية الوجدانية-الاجتماعية	• اتصل مع الآخرين وعدل مشاعرهم لتطور عملية الفهم.

ثانيا: تنمية مهارات الإرسال اللغوي:

هناك مجموعة من الأساليب والطرق التي ينبغي الاستعانة بها على تنمية مهارات الإرسال اللغوي منها:

- نطق الحروف والكلمات وكتابتها بصورة صحيحة .
- مراعاة الضبط السليم سواء كان تشكيلا داخليا (صرفيا) للكلمات، أم تشكيلا إعرابيا (نحويا) (حسن شحاتة، ١٩٩٢، ١٥١) .
- تعرف خصائص الأفراد المراد التحدث إليهم: أعمارهم، وظروفهم، والفروق الفردية بينهم، والمستوى التعليمي، ودوافع المستمعين للمتحدث.
- التلويح الصوتي المناسب عند التحدث بحسب المواقف المختلفة مع مراعاة الاعتدال في رفع الصوت.

- Ⓒ التركيز على محتوى الرسالة، لا على شكلها.
- Ⓒ ترتيب الرسالة ترتيباً منطقياً مقنعاً، وألا يخرج عن الموضوع الذي يناقشه.
- Ⓒ الاعتدال في مدة إرسال الرسالة، وقد سماها العرب " المساواة "، فلا إطناب يمل فيه المتلقي، ولا إيجاز يخل بشرط الوضوح.
- Ⓒ تجنب اللزمات اللفظية، واللازمات الحركية أثناء التحدث.
- Ⓒ تجنب الأخطاء الشائعة في طريقة الأداء، مثل: التعالي على السامعين، أو الإكثار من كلمة (أنا) خلال الإرسال، أو التعصب في الكلام، أو التعصب لفكرة أو رأي دون دليل منطقي، أو فرض رأيه على السامعين، وكذلك عدم المساواة في توزيع النظرات أثناء الحديث لمستمعيه جميعهم حتى لا يشعرهم بالإهمال.
- Ⓒ الدقة والسلامة اللغوية، وتجنب استخدام الألفاظ العامية، أو الغامضة، أو الغريبة، أو غير المناسبة للموضوع.
- Ⓒ التعبير عن الفكر في تسلسل، وتتابع، ودقة، وانطلاق مع التلقائية والعفوية، واستخدام الكلمات التي تعبر عن الفكر تعبيراً واضحاً دقيقاً (أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٩٩، ٣٢٥: ٣٢٦).
- Ⓒ تجنب الكلمات الصعبة أو المعقدة عندما يوجد بديل لها أكثر سهولة.
- Ⓒ مراعاة حاجات واهتمامات الآخرين (محمد عبد الغني هلال، ١٩٩٩، ٩٢: ٩١).

وعندما تتوفر شروط التواصل اللغوي الفعال في المرسل والمستقبل والوسيلة والرسالة والبيئة، وعندما يراعي كل من المرسل والمستقبل طبيعة الرسالة ووضعاً في اعتبارهما الأسس التي تنمي لديهم مهارات التواصل اللغوي، فإن هذا لا يكفي كي يتحقق الهدف من التواصل اللغوي؛ حيث إن هناك مجموعة معوقات قد تحول دون ذلك، ومن ثم فعلى كل من المرسل والمستقبل أن يتعرف هذه المعوقات؛ حتى يتم تجنبها عند عملية التواصل.

معوقات التواصل اللغوي :

توجد طرائق مختلفة لتصنيف معوقات التواصل، وأحد هذه التصنيفات هو تقسيم تلك المعوقات إلى معوقات وظيفية، أو معوقات عضوية في المصدر أو السبب (المرسل) (Daniel R.Boone, 1987,17)، ومن أمثلة المعوقات الوظيفية تشابه الحروف مثل رَجُل-رَجُل، هُم - هَم، مَثَل - مَثَل، كذلك من أمثلة المعوقات العضوية العيب في النطق.

بالإضافة إلى هذا نجد أن هناك من يرى أن عملية التواصل تتأثر بعاملين مهمين هما: العامل الفيزيائي، والعامل النفسي، ومن الأمثلة على العامل الفيزيائي: الحرارة، والبرودة، والإضاءة القوية أو الضعيفة، وهذه يمكن التغلب عليها. أما العوامل النفسية فتسببها عوامل وظروف خارج غرفة الصف أو داخلها، مثل: المعتقدات، عدم الاهتمام، أحلام اليقظة، اللتباس، عدم الراحة، عدم الإدراك، الحشو اللغوي، عدم اختيار قناة تواصل مناسبة (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠١، ١٠٧: ١٠٨).

إن التواصل بين المرسل والمستقبل يتقدم بفاعلية وكفاءة طالما أن الرسائل المتبادلة واضحة ومفهومة ويتطلب ذلك أن يكون جو حجرة الدراسة خالياً من العوائق التي تحول دون تحقيق تواصل فعال. ومن ثم كان هناك ضرورة لتجنب أهم هذه المعوقات، وفيما يلي أمثلة لأهم المعوقات التي قد تنشأ حتى في أفضل البيئات اللغوية والتي تقف كحجر عثرة في تحقيق التواصل الفعال المرجو، ويمكن عرض أهم معوقات

التواصل الفعال فيما يلي (جابر عبد الحميد، فوزي زاهر، سليمان الخضري الشيخ، ١٩٨٦، ١٤: ١٧؛
22, 1995, M.N.Hegde ؛ رفعت محمد بهجات، ١٩٩٦، ٧٩، ٧٦؛ أحمد صقر عاشور، ١٩٩٧، ٢٧٣؛
٢٧٦؛ عبد الحافظ محمد سلامة، ١٩٩٧، ٦٤؛ 175, 1997, David Minton ؛ Kenneth Moore ؛
178, 1998؛ محمد دهم الظفيري، ١٩٩٩، ٤٧، ٤٨، ٤٩؛ محمد عبد الغني حسن هلال، ١٩٩٩، ٨٢،
٨٣، ٨٤، ٨٦، ٨٧؛ إمام مختار حميدة وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٣٠؛ زينب محمد أمين، ٢٠٠٠، ٤١: ٣٨):

- ١- اللفظية الزائدة أو عائق الإطناب.
 - ٢- الخلط في الفهم الناتج عن اختلاف الخبرة.
 - ٣- المعلومات الناقصة.
 - ٤- عدم تمكن المرسل من مهارات التواصل الأساسية.
 - ٥- عدم توافر عوامل الجذب في الرسالة.
 - ٦- مجال التواصل غير المناسب.
 - ٧- الخصائص الفيزيائية غير المريحة.
 - ٨- عطب قناة التواصل.
 - ٩- عدم الاهتمام وضعف الاستعداد والدافعية للتعلم.
 - ١٠- التشويش.
 - ١١- المواقف الطارئة.
 - ١٢- ضعف أجهزة الإرسال والاستقبال.
 - ١٣- قصور الإدراك الحسي.
 - ١٤- مشكلات تتعلق بالإنصات.
 - ١٥- التناقض بين عوامل التواصل اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المرسل.
 - ١٦- شroud الذهن.
 - ١٧- معوقات إدراكية.
 - ١٨- محتوى وطريقة عرض الرسالة، حيث لا يتوافر في الرسالة وضوح المضمون أو تناسق محتوى المعلومات.
 - ١٩- الحالة المزاجية التي يوجد عليها الفرد في أثناء عملية التواصل مثل العصبية والاسترخاء أو الخوف.
 - ٢٠- افتراض المرسل أن المستقبل يجب أن يفهم الرسالة مادامت أرسلت.
 - ٢١- استخدام المرسل لبعض المصطلحات الفنية التي لا يعرفها المستقبل.
 - ٢٢- عدم اختيار المرسل الوقت المناسب لإرسال رسالته.
 - ٢٣- عدم وضوح الرسالة الناتج عن عدم قدرة المرسل على امتلاك مهارات التحدث، أو الكتابة.
- وخلاصة القول في معوقات التواصل أن هناك معوقات تتعلق بالمرسل أهمها: عدم إتقانه لمهارات التواصل التربوي الأساسية، وهناك معوقات تتعلق بالمستقبل أهمها: عدم إتقانه مهارة الاستماع، والتفسير، أو ضعف بعض حواسه خاصة السمع والبصر، وهناك معوقات تختص بالرسالة مثل: عدم وضوحها، ودقتها، وسلامتها العلمية، وملائمتها لمستوى المستقبلين، وانسجامها مع حاجاته، وهناك معوقات تتعلق بالبيئة الصفية مثل: درجة التهوية غير المناسبة، وترتيب المقاعد بصورة غير مريحة، والإضاءة الخافتة أو الشديدة،

وعوامل التشويش الداخلية والخارجية، إضافة إلى بعض المواقف الطارئة (عبد الحافظ محمد سلامة، ١٩٩٧، ٧٦).

ثانياً: مهارات التفكير اللازمة للمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يشهد المسرح التربوي المعاصر حركة واسعة النطاق، متعددة الاهتمامات بموضوع التفكير، فبعد الجهود التي بذلت في محاولة تعرف التفكير الإنساني من حيث طبيعته وخصائصه ومجالاته، انتقل الحديث لمبادئ أشد ارتباطاً بالعملية التعليمية؛ إذ أثير السؤال عن إمكانية تعليم مهارات التفكير والوسائل والأساليب التي يمكن أن يتم ذلك من خلالها (ماجد زكي الجلال، ٢٠٠٦، ١٥٠)، والإجابة عن هذا السؤال تتطلب البحث في تعريف التفكير وطبيعته، ومتطلبات تعليم مهارات التفكير للمتعلمين في المقررات الدراسية التي يتعلمونها، وفيما يلي توضيح ذلك، بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي:

تعريف التفكير

تعددت التعريفات التي قدمت للتفكير، ومعظم هذه التعريفات تتناول جانباً من جوانبه، حيث إن كل من قدم تعريفاً للتفكير يضع في حسابه تخصصه الذي يعمل فيه، فعلماء النفس عندما يعرفون التفكير يضعون في اعتبارهم العمليات العقلية والذهنية التي تتم في الذهن، وعلماء الاجتماع عندما يعرفون التفكير يضعون في حساباتهم استخدام هذه العمليات الذهنية في التفاعل بين الجماعات، وعلماء الدين عندما يعرفون التفكير يهتمون بالسلوك العقلي الذي يثمر العمل الصالح، وعلماء جراحة الأعصاب (الفيولوجي) عندما يعرفون التفكير يعرفونه على أنه عملية الاتصالات التي تحدث بين الخلايا العصبية، بل قد يكون هناك اختلاف في تعريف التفكير عند أهل التخصص الواحد، فمثلاً علماء النفس تختلف نظرتهم إلى التفكير فمنهم - على سبيل المثال - من يعرف التفكير كسلوك، ومنهم من يعرفه كعملية عقلية، وهناك من يعرفه على أساس علاقته بالذاكرة... وهكذا (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٠٦، ١١٥).

والفكر عبارة عن سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، وهو مفهوم مجرد؛ لأن أنشطة الدماغ غير مرئية، وما يشاهد هو نواتج فعل التفكير (عبد الحليم حسن إبراهيم، ٢٠٠٨).

وخلاصة تعاريف التفكير يمكن إيجازها فيما يلي (راشد بن حمد الكثيري، محمد بن عبد الله النذير، ٢٠٠٠، ١٩):

١- التفكير في التراث الإسلامي مرادف للتأمل والتدبر والنظر، وتبدأ درجاته بالخاطرة، وتنتهي بالاستنباط وفيه إشارة إلى أعمال العقل بدرجة قصوى من الأداء في الشيء المتأمل.

٢- التفكير هو تقصي مدروس للخبرة (مع توافر قدر من الذكاء) للوصول إلى تحقيق هدف ما.

٣- التفكير هو عملية عقلية تحدث في أثناء حل المشكلات، وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي والبيئي.

٤- التفكير من الناحية الفسيولوجية هو عملية الاتصال الحادثة بين الأعصاب داخل الدماغ.

٥- التفكير مهارة تشغيل واستخدام الخبرات لاستقصاء المعلومات المتوافرة حيال موضوع بعينه، من أجل فهمه، أو توظيفه، أو نقده، أو اتخاذ قرار حياله، أو استخدامه بصورة غير مألوفة.

بناء على ذلك يتضح أن التفكير يدخل في أنشطة الحياة كافة، ومن ثم لا يمكن تصور الحياة الإنسانية على الأرض، وتصور ما أنجزه الإنسان فيها بدون التفكير، فكل صور الحضارة من نتائج التفكير، ونظرة

سريعة لحياة الحيوان وحياة الإنسان توضح لنا فضل التفكير على الإنسان، وكيف أنه بسبب التفكير استطاع الإنسان أن يصنع هذه الحياة وأن يطور فيها؟ فالطفل الإنساني يولد وهو عاجز بصورة كبيرة، فهو لا يستطيع إلا القيام بالعمليات البيولوجية الأولية اللازمة لحياته كالأكل، والإخراج، والتنفس، وإصدار بعض الأصوات والحركات التي هي أقرب إلى الحركات العشوائية وردود الأفعال والمنعكسات (علاء الدين كفاقي، ٢٠٠٠، ٣٧).

وهذا يبين أن الإنسان يولد ضعيفا عند مقارنته بباقي الكائنات الحية الأخرى، ويأخذ في تقوية نفسه باكتساب العديد من العوامل التي من شأنها أن تمكنه من مواجهة الحياة والتكيف معها، ومن هذه العوامل عامل اللغة، والتفكير فيما حوله كي يستطيع أن يتمثله، ويقوم بردود الفعل المناسبة. ولا يخفى على أحد تلك العلاقة الرابطة بين اللغة والتفكير، والتي من شأنها الحفاظ على هوية الإنسان ككائن حي اجتماعي. أما مهارات التفكير فنعرف بأنها: عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، مثل: مهارات تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، ٣٥).

بناء على التعريف السابق للتفكير، يتضح أن التفكير مهارة يمكن تعليمها وتعلمها، حيث إن أية مهارة - مهما كانت - يمكن اكتسابها وتعلمها وإتقانها من خلال التدريب عليها وممارستها، وقبل التعرض لهذه النقطة نتبعي الإشارة إلى العلاقة التي تربط بين اللغة والتفكير.

علاقة التفكير باللغة:

لقد كانت قضية علاقة اللغة بالتفكير، أو علاقة التفكير باللغة محل دراسة العديد من العلماء، سواء علماء اللغة، أم علماء تدريس اللغة، أم علماء علم النفس، أم علماء علم النفس اللغوي. فاللغة أداة التفكير أو الوعاء الذي يقدم فيه من خلاله مضمون عملية التفكير، فنحن نصوغ نتائج تفكيرنا من قضايا نعتقد في صحتها أو قضايا نعتقد في خطئها صياغة لفظية منطوقة أو مكتوبة (علاء الدين كفاقي، ٢٠٠٠، ٣٦)، كذلك فإن اللغة هي الوسيلة التي نعين الأفراد على التعبير عن أفكارهم، ونقل هذه الفكر إلى الآخرين، وأتينا نستخدم في ذلك الكلمات والعبارات والجمل لتعبر عن هذه الفكر، ولتكون الوعاء الذي يترجم من خلاله الصور الذهنية التي يكونها الإنسان عن الأشياء التي يريد التعبير عنها، وإذا كانت لغة الإشارة لغة تصلح في بعض المواقف أحيانا للتعبير، أو يستعان بها أثناء الحديث للتوضيح والتأكيد، لكنها لا تكفي وحدها للتعبير عن الفكر والمشاعر، فهناك المعاني العميقة التي يصعب تمثيلها بالإشارة، ولكن يمكن التعبير عنها بوضوح بواسطة الألفاظ (أحمد سيد محمد إبراهيم وآخرون، ١٩٩٨، ١٩).

وتعد المقارنة بين لغة الإنسان، ولغة غيره من الكائنات الأخرى من الأمور التي تدل على وجود العلاقة بين التفكير واللغة، فرقي لغة الإنسان وتعلمها يدل على وجود فكر ينظم هذه اللغة ويبلورها. فعندما يقارن بين استخدام الإنسان للغة، واستخدام الحيوان للإشارات، سوف يميز بين ما يؤديه كل منهما، وكيف يؤديه؟ فالإنسان عندما يصل مع الآخرين (ما يؤديه) يستخدم لغة إعرابية (Syntactic Language) (الكيف)، أما إشارات الحيوانات (ما يؤديه) فهي عبارة عن ذخيرة ثابتة من الإشارات الفطرية (35، 1997، Mathilda Holzman)، كذلك فإن استخدام الحيوانات للغة كوسيلة تواصل فيما بينهم تكون مرتبطة - في الغالب - بحاجاتهم الأساسية، والتي تحافظ على بقائهم (9، 1983، Edna Dehaven).

وقد أدرك القدماء العلاقة القوية بين اللغة والتفكير، فالإغريق عرفوا العلاقة الحميمة التي تربط اللغة بالنشاط العقلي؛ حتى إنهم كانوا يستخدمون مصطلحات مثل (لوجوس Logos)، و (فيربوم Verbum) للدلالة على التفكير والكلمة، فالإنسان يقسم ما في ذهنه من موضوعات بشكل طبيعي ويعبر عنها باستخدام الكلمات، حتى وإن كان لا يتحدث مع أحد (المناجاة الذاتية - اللغة الداخلية)، وبالمثل فإن الكلمة لا تعطي معنى إذا كانت لا تحمل فكرة (سرجيو سبيني، ١٩٩١، ٣١). كذلك ذكر فيجوتسكي جزءاً من قصيدة قديمة توضح العلاقة بين التفكير واللغة (إذا نسيت الكلمة التي قصدت قولها، تعود فكري غير المتجسدة إلى دائرة الضلال) (ل. س. فيجوتسكي، ١٩٧٦، ٢٥١).

وعلى الرغم من أن العلاقة بين اللغة والتفكير قد أدركها القدماء، إلا أنه لا يوجد حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والتفكير، حيث إن هناك وجهات من النظر والتأملات التي تقوم على أساس دلائل البحوث التي يصعب تجميعها، ورغم تباین هذه الوجهات من النظر، ورغم أن العلاقة بين اللغة والتفكير كانت دائماً موضع خلاف، فإن الباحثين يكادون يتفقون جميعاً على أن هناك ارتباطاً بينهما بشكل أو بآخر (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠، ٥٧١؛ رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٢٥٨)، ويتمحور الاختلاف بين الباحثين حول أسبقية أي منهما على الآخر، وحول نوع العلاقة الموجودة بينهما هل هي سببية أو ارتباطية؟، وحول إمكانية نمو أحدهما في غياب الآخر (مصطفى عشوي، ١٩٩٧، ١٦٨).

والعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة جدلية حيث يؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به، فاللغة وسيلة أساسية لبناء الفكر والمعارف والمفاهيم، كما أن الفكر وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد. ونظراً لتداخل وجهات النظر حول علاقة اللغة بالتفكير، فإنه يمكن تلخيص الاتجاهات نحو هذه المشكلة في ثلاثة اتجاهات هي:

الاتجاه الأول: اللغة والتفكير شيء واحد، أو متطابقان.

الاتجاه الثاني: اللغة والتفكير مستقلان عن بعضهما البعض.

الاتجاه الثالث: اللغة والتفكير مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. وينبثق عن الاتجاه الأخير ثلاثة اتجاهات فرعية:

أولها: يرى أصحابه تغليب جانب التفكير في تأثيره على اللغة.

وثانيها: يعتقد أصحابه أن اللغة أكثر تأثيراً في التفكير وخاصة لدى الجماعات.

وثالثها: أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في

الآخر ويتأثر به.

ويرى أصحاب الاتجاه الأول أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة، وهو رأي يمثله جون واطسون مؤسس المدرسة السلوكية القديمة، والذي كان يرى أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة؛ أي أن التفكير كلام ضمني. وقد أدى هذا الرأي إلى تجاهل المشكلة برمتها، حيث لا يجوز السؤال عن علاقة الشيء بنفسه (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠، ٥٧١، ٥٧٢؛ جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧، ١٢٩، ١٣٠).

أما أصحاب الاتجاه الثاني فيرون أن اللغة والفكر شيان مستقلان عن بعضهما، وأنهما ينبعان من أصول مختلفة. وينطلق هؤلاء في تفسيرهم لهذه العلاقة وفقاً لظاهرتين هما: التفكير ما قبل اللغوي، والكلام السابق على التفكير، فهم يرون أن التفكير واللغة يسيران على نحو مستقل عن بعضهما، لكنهما يندمجان معاً في مرحلة ما قبل العمليات العقلية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه على الرغم من اندماج اللغة مع

التفكير في مرحلة ما قبل العمليات، فهذا لا يعني بالضرورة أنهما يصبحان وجهان لعملة واحدة، وإنما يبقى نوع من الاستقلال بينهما (رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٢٦٢: ٢٦٣). وعلى الرغم من شيوع هذا الاتجاه بين عدد من العلماء، إلا أنه ليس بالاتجاه الأمثل لأن القائلين به يتصورون العلاقة بين الفكرة والكلمة على أنه علاقة خارجية بحتة، وهم بذلك لا يحلون المشكلة؛ لأنهم يدرسون خصائص التفكير مستقلاً، ثم خصائص الكلام معزولاً عن التفكير، ثم يتصورون وجود علاقة بين هذا وذاك على أنه ارتباط خارجي لعمليتين مختلفتين، وعلينا أن نتصور - في ضوء ما تقدم - ما سيحدث عند الفصل بين الصوت والمعنى، وهل سيختلف عندئذ أصوات الحيوانات عن الأصوات البشرية؟ (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠، ٥٧١: ٥٧٢؛ جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧، ١٢٩: ١٣٠).

فمن المعروف أن نبرة الصوت لكلمة واحدة (النبر، والتنغيم) يؤدي إلى اختلاف معناها، وهذا ينطبق على الكلمات المفردة أو على الجمل، فمثلاً كلمة (أحمد) يؤدي اختلاف نطقها إلى اختلاف معناها، فقد تكون إجابة عن سؤال (ما اسمك؟)، وقد تكون للاستفهام وتقدير الكلام (أأنت أحمد؟) وقد تكون للدهشة والاستغراب عندما تتم رؤية شخص اسمه أحمد في مكان أو زمان لا يتوقع وجوده فيه، وهكذا. ومن مؤيدي هذا الاتجاه تشومسكي Chomsky، وفودر Foder، وقد عرف هذا الاتجاه بالموقف التحويلي (Modularity Position)، حيث يعتبران أن اللغة بمثابة وحدة تعمل على نحو منفصل ومستقل عن الفكر (رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٢٦٣).

أما الاتجاه الثالث فيرى أصحابه أن اللغة والتفكير مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، فنحن لا نستطيع - كبشر - أن نفكر في شيء لا تسمح به كفاءتنا اللغوية، كما أننا لا نستطيع أن نتكلم عن شيء لا نستطيع التفكير فيه، وينبثق عن هذا الاتجاه ثلاثة اتجاهات فرعية:

الاتجاه الفرعي الأول: يرى أصحاب هذا الاتجاه تغليب جانب التفكير في تأثيره على اللغة، فالتفكير سابق على اللغة التي ينحصر دورها في التعبير عن الذات، حيث يناسب كل حدث فكري حدثاً لغوياً، ولما كانت اللغات تتشكل في جزء منها بواسطة الفكر، والقدرات المؤثرة، والعوامل الاجتماعية التي يمتلكها الأفراد، فإن لها ملامح مشتركة أو عموميات، وحيث إن الناس يحتاجون إلى الإشارة للأشياء فإن كل اللغات تتأثر وتتشكل - إلى حد ما - بالخصائص العارضة للتفكير، والتكنولوجيا، والثقافة، ويمثل هذا الاتجاه أرسطو، وعبد القاهر الجرجاني، وجان بياجيه.

لقد ذكر عبد القاهر الجرجاني - المتوفى سنة ٤٧١ هـ - نظريته التي أسماها ((النظم)) في كتابه دلائل الإعجاز، ليبين أن المعاني تؤدي دوراً كبيراً في بلاغة الفرد، وأن الألفاظ تابعة للمعاني ومكملة لها، وهذا يشير إلى العلاقة التي تربط بين الفكر واللغة، وقد عرف النظم على أنه "صنعة يستعان عليها بالفكرة لا محالة، وإذا كانت مما يستعان عليها بالفكرة، ويستخرج بالروية، فينبغي أن يُنظر في الفكر بماذا تلبس؟ أبا المعاني أم بالألفاظ؟ فأى شيء وجدته الذي تلبس به فكرك من بين المعاني والألفاظ، فهو الذي تخذت فيه صنعتك، وتقع فيه صياغتك ونظمتك وتصويرك، فمحال أن تتفكر في شيء، وأنت لا تصنع فيه شيئاً، وإنما تصنع في غيره" (عبد القاهر الجرجاني، ٢٠٠٠، ٥١).

ومن ثم فإن نظرية النظم عند عبد القاهر تقوم على الاهتمام بالمعنى واللفظ معاً، وليس الاهتمام بالألفاظ فقط، أو المعاني فقط. وتشير المعاني إلى الفكر التي يريد الفرد التعبير عنها، بينما تشير الألفاظ إلى اللغة المستخدمة في التعبير عن هذه المعاني أو الفكر.

ويرجع السبب في ظهور هذه النظرية إلى أن السابقين على الإمام عبد القاهر الجرجاني قد اهتموا بالألفاظ وجعلوا لها شأنًا كبيرًا في تحقيق بلاغة الكلام، ورفض عبد القاهر ذلك بشدة على اعتبار أن الألفاظ تابعة للمعاني (علي أحمد مذكور، ٢٠٠٣، ١٦١)، فالفرد يختار من الألفاظ ما يناسب المعنى الذي يريد التعبير عنه، وهذا يفسر ما نراه من بلاغة لفظ في موضع ما، وعدم بلاغته في موضع آخر.

وإجمالاً فإنه يمكن القول إن عبد القاهر الجرجاني كان معنياً بدرجة كبيرة ببيان علاقة اللغة بالتفكير، وإنه لم يكن يفصل بينهما، كما لم يكن يفصل بين اللفظ والمعنى داخل عملية النظم؛ وإنما كان يرى ضرورة خضوع اللغة للتفكير (صفاء محمد محمود إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣، ٦٦).

وعلى هذا فإن العلاقة الكامنة بين التفكير واللغة، وفقاً لوجهة نظر عبد القاهر الجرجاني في نظريته عن النظم مؤداها: أن هناك علاقة تفاعلية بين التفكير (المعنى)، واللغة (اللفظ)، إلا أن التفكير هو الذي يحدد اللغة التي يستخدمها الإنسان كي يعبر عما يريد، فعندما يفكر الإنسان في قضية ما، ويريد التعبير عن معنى معين، يختار من اللغة ما يعبر به عن هذا التفكير.

ولقد رأى بياجيه Piaget أن التفكير هو الذي يحدد اللغة، والهدف الرئيس الذي يسعى إليه بياجيه ومعضدوه هو أنه من المستحيل على الطفل أن يفهم تعبيراً لغوياً حتى يتمكن من الفكرة الكامنة فيه (جوديث جرين، ١٩٩٢، ١٢٢: ١٢٣).

وقد خلص بياجيه من خلال ملاحظته لمجموعة من الأطفال إلى وظيفتين للغة، جعلهما قسمين كبيرين (جان بياجيه، ٢٠٠١، ٢٧: ٢٩):

- ١- الكلام المتمركز حول الذات (Ego-centric): ويمكن تصنيف اللغة المتمركزة حول الذات إلى ثلاثة أصناف: التكرار أو الترجيع (Repetition Or Echolalia)، والمناجاة الأحادية (Monologue)، والمناجاة الثنائية أو الجمعية (Dual or Collective Monologue).
- ٢- الكلام المطبوع اجتماعياً (Socialized): يمكن تصنيف هذا النوع من اللغة إلى ما يأتي: الإخبار المكيف (المحادثات) (Adapted Information)، والنقد (Criticism)، والأوامر والرجاءات والتهديدات (Commands, Requests and Threats)، والأسئلة (Questions)، والأجوبة (Answers).

الاتجاه الفرعي الثاني: يعتقد أصحابه أن اللغة أكثر تأثيراً في التفكير وخاصة لدى الجماعات، حيث إنها تستخدم لنقل الفكر، كما تستخدم في التواصل داخل أنساق اجتماعية ثقافية معقدة، ويعد كل من سبير Sapir وهيردر Herder وورف Whorf من أهم أنصار هذا الاتجاه، حيث يرى هؤلاء أن اللغة هي العنصر المهم والحاسم الذي يصوغ الفكر ويحدد أساليب التفكير لدى الأفراد، فهم يعتقدون أن النسق اللغوي هو المسئول عن تشكيل الفكر، وهو الموجه للأنشطة العقلية وصياغة أحداث التفكير (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧، ١٣٠)، وقد انبثق عن هذا الاتجاه فرضية النسبية اللغوية، وفرضية الحتمية اللغوية.

وقد برزت فرضية النسبية اللغوية (Linguistic Relativity) واشتهرت من خلال أعمال إدوارد سبير Edward Sapir وتلميذه بنيامين لي وورف Benjamin Lee Whorf، وفي الحقيقة تسمى هذه الفرضية بـ "فرضية سبير - وورف Sapir-Whorf hypothesis"، وتسمى أيضاً في بعض الأحيان بفرضية وورف Whorf hypothesis (Chris Swoyer, 2004).

وتهتم فرضية وورف بكيفية تأثير اللغة في التفكير، والتي تمثل أكثر الآراء التي تؤيد وجهة النظر القائلة بأن التفكير يعتمد على اللغة، ومن ثم فهي التي تحدده (جوديث جرين، ١٩٩٢، ١٢٨)، وملخص آراء وورف أن الفكر يرتبط باللغة التي يمارسها من خلالها، ويذكر أن اللغة عبارة عن القالب الذي يتم فيه تشكيل عقل الطفل، وإن الإنسانية تجزئ الطبيعة وتنظمها في مفاهيم، ويتم الاتفاق من خلال الجماعة الكلامية على شفرة Code تعتمد على بناء اللغة الأم، وعلى الرغم من أن الفروق واضحة بين اللغات، إلا أن هناك أوجه شبه أيضا تحجب هذه الفروق (فيصل محمد خير الزراد، ١٩٩٠، ٧٦).

أما فرضية الحتمية اللغوية (Linguistic Determinism) فلا تختلف عن النسبية اللغوية، ففي الوقت الذي تفسر فيه فرضية الحتمية اللغوية أن اللغة تحد ذاتها هي التي تصيغ الفكر وتحدده، نجد أن فرضية النسبية اللغوية ترى أن الاختلاف في اللغات ينتج عنه اختلاف في وجهات النظر، وأساليب التفكير حيال موجودات هذا العالم. إن فرضية الحتمية اللغوية لا تفترض مطلقاً أن التفكير واللغة هما شيء واحد، إنما ترى أن طبيعة البناء والتركيب اللغوي يؤثر على نحو مباشر في التفكير، وترى أن هذا البناء اللغوي يختلف باختلاف طبيعة المجتمعات سواء أكانت زراعية، أم صناعية، أم تجارية، أم بدوية؛ لأن طبيعة مثل هذه المجتمعات تفرض أنساقاً ومفردات لغوية خاصة بها، وقد قام وورف بمجموعة مقارنات تتعلق بتكوين المفهوم في الثقافة الشرقية والغربية؛ من أجل تأييد فرضيته عن النسبية اللغوية، إلا أن العالم كارول Carroll استنتج بأن هذه الفرضية لم تلق التأييد العلمي اللازم (رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٢٦٢).

الاتجاه الفرعي الأخير: ويرى مؤيدوه أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وهذا الاتجاه الأكثر شيوعاً وقبولاً لدى المعاصرين، حيث إن هناك فريقاً من العلماء أمثال فيجوتسكي يرون وجود علاقة توازي بين اللغة والتفكير، وهي في حقيقة الأمر علاقة ارتباطية وليست سببية، فهؤلاء يرون أن اللغة والتفكير ينشآن من جذور مختلفة، ويرتبط كل منهما بعوامل فسيولوجية خاصة، لكنهما يرتبطان معاً أثناء عمليات النمو (رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٢٦٤: ٢٦٣)، فالفرد لا يستطيع أن يتكلم بما لا يقدر أن يفكر فيه، ولا يستطيع أن يفكر بعيداً عن قدرته اللغوية.

لقد حاول فيجوتسكي Vygotsky في كتابه "التفكير واللغة Thought and Speech" أن يحل الاشتباك بين التفكير واللغة من وجهة نظره بصورة أكثر عمقا من غيره، وتقوم نظريته على أن الفكر واللغة يبدآن على أنهما لوانان من الأنشطة المنفصلة والمستقلة، في كل طفل حديث الولادة - كما هو الحال في الحيوانات - يستمر التفكير دون استخدام اللغة، مثال ذلك يتجسد في محاولات الطفل خلال الأشهر الأولى لحل مسائل تواجهه مثل لمس الأشياء، وفتح الأبواب، وما إلى ذلك، بالدرجة نفسها يمكن اعتبار أن الأصوات غير المترابطة التي يصدرها الطفل كلاماً بدون تفكير، يسعى فيه لإشباع غايات اجتماعية مثل جذب الانتباه، وإرضاء الكبار، واللحظة الحاسمة طبقاً لرؤية فيجوتسكي تتم على نحو السنة الثانية من العمر، عندما يحدث للمنحنى المستقل لفكر فيما قبل مرحلة اللغة أو المنحنى المستقل للغة فيما يبدو قبل مرحلة العمليات العقلية، عندما يلتقي هذان المنحنيان ويلتزمان ليعلنا بدء نوع جديد من السلوك عند هذه النقطة يصبح الفكر لفظياً، والكلام عقلانياً (جوديث جرين، ١٩٩٢، ١٢٤؛ Vygotsky, 2005).

وينتهي فيجوتسكي كلامه بتوضيحه دور الكلمة (Word) والفكر (Thought) في فهم الوعي الإنساني ككل، فهما الخطوة الأولى إلى طبيعة الوعي الإنساني، ويذكر أن الكلمة تؤدي دوراً أساسياً ليس فقط في نمو الفكر بل في النمو التاريخي للوعي ككل، فالكلمة هي عالم أصغر للوعي الإنساني. ويرى الباحث - بعد عرضه لوجهات نظر العلماء في العلاقة بين التفكير واللغة - أن هناك علاقة قوية تربطهما، فالتفكير يؤثر في اللغة بمهاراتها المختلفة، واللغة لا يمكن أن تكون لغة إلا إذا كانت معبرة عن التفكير، ولكن تبقى نقطتان ينبغي الإشارة إليهما وهما: أيهما أسبق، وأيهما أكثر أثراً في الآخر. بالنسبة لأيهما أسبق يمكن القول إن التفكير أسبق عن اللغة، ولا يقصد بالتفكير هنا العمليات العقلية المعقدة المعروفة لدى الكبار، بل هو مجرد عمليات ذهنية بسيطة يقوم بها الطفل عندما يستمع للآخرين، فيعمل ذهنه الذي وهبه الله له، مقلداً ما سمع في صورة ألفاظ تعرف بالمناعة، وهذه المناعة قد تكون داخلية وقد تكون خارجية.

أما بالنسبة لأيهما أكثر أثراً في الآخر فإنه يمكن القول إن التفكير يكون أكثر أثراً في بداية تعلم اللغة، حيث يحتاج الطفل إلى أن يعمل عقله، ويفكر في الكلمات التي يستمع إليها؛ كي يتعرف معنى الكلمات المسموعة، بعد ذلك تؤثر اللغة في التفكير، ويؤثر التفكير في اللغة بصورة متبادلة؛ فيؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به.

ونظراً لوجود علاقة قوية بين اللغة والتفكير، فقد يثار سؤال، ما الداعي للاهتمام بتعليم مهارات التفكير بصورة عامة، وعند تعليم اللغة بصورة خاصة؟

أهمية تعليم مهارات التفكير:

يمكن الإشارة إلى أهمية تعليم مهارات التفكير بصفة عامة، ومن ثم لدى الناطقين بلغات أخرى فيما يلي (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، ١٣: ١٨؛ نادية هایل السرور، ٢٠٠٣، ٢٨١):

- ١- التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
- ٢- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً.
- ٣- للتفكير أدوار مهمة في النجاح الدراسي والحياتي.
- ٤- التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد.
- ٥- تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين والمتعلمين معا.
- ٦- التدفق الشديد للمعلومات إن لم يستوعبه الفرد بطريقة منظمة تقوم على أساس التفكير فلن يتمكن من هذه المعلومات مطلقاً.
- ٧- التفكير ليس عملية بسيطة كما يتصور الكثيرون، بل هو عملية معقدة متعددة الجوانب والخطوات، وتدفعها الدوافع وتقف في طريقها العقبات.
- ٨- للتفكير مهاراته، وأية مهارة في الدنيا تحتاج إلى تعلمها بالممارسة والتمرين والاصطبار عليها والتحسين المستمر في أدائها، كما أن التفكير يستخدم عدة أعضاء فلابد من إجادته تشغيل هذه الأعضاء كالحواس والداغ.
- ٩- التفكير يُسهل اكتساب المهارات الأخرى ويعمل على ترسيخها في النفس.
- ١٠- كون التفكير فطرياً لا يغني عن اكتساب مهاراته، الفرد يقوم بعمليات تلقائية كثيرة، ومع ذلك فهو بحاجة إلى تعلمها.

- ١١- إعداد الإنسان إعدادا صالحا لمواجهة ظروف الحياة العملية التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب؛ لينتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادرا على التفكير في تلمس الحلول للمشكلات التي تطرأ على حياته.
- ١٢- كثرة المعلومات وتعقدها، وبالتالي حاجة الأفراد إلى تعلم القدرة على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات بشكل مناسب.
- ١٣- حاجة الطلاب للتفكير بكفاءة، وذلك حتى يستطيعوا التصرف بمسؤولية وبشكل فعال.
- ١٤- حاجة المجتمعات الصناعية المعاصرة إلى تأهيل أبنائها بمهارات القدرة على التفكير أثناء أداء المهنة؛ حتى يتمكنوا من إتقان أعمالهم، كما أن المجتمعات النامية هي الأخرى بحاجة ماسة إلى مثل هذا التأهيل.
- ١٥- حاجة السياسيين لمهارات التفكير المناسبة، والتي تساعد على إدارة شئون الحياة والأفراد بكفاءة ونجاح.

يضاف إلى ما سبق أن إتقان مهارات التفكير يترتب عليه إتقان مهارات التواصل، حيث أشار إسماعيل الملحم (٢٠٠٣، ١٣) إلى أنه إذا كانت الرسالة في عملية التواصل تشكل عنصرا أو ركنا أساسيا، فإن صوغها يشكل أهم شروط نجاحها. فهي ليست نصا مجردا؛ ولكنها أيضا موضوعا، وبقدر ما تملك الرسالة من عناصر الجدة والأصالة بقدر ما تؤدي وظيفة ذات أثر أفضل خلال العملية التواصلية فبين الإبداع والتواصل تقوم علاقات لا يمكن إغفالها.

كما يؤكد محمد علي نودوشان (Mohammad Ali Nodoushan, 2007) أهمية التفكير في عملية الكتابة -كإحدى مهارات التواصل- وأهمية التهيئة المعرفية لمتعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية عند كتابتهم الأنشطة التي تطلب منهم.

ونظرا لأهمية تعليم مهارات التفكير، فقد أوصت دراسة ماجد زكي الجلال (٢٠٠٧، ٩٢) بضرورة تبني وبث ثقافة الإبداع في المناهج التعليمية والممارسات التربوية، ومنح المتعلمين الفرصة للتفكير الإبداعي والناقد، وتشجيعهم على إيجاد الأفكار الجديدة، وطرح التساؤلات، وإعادة النظر في الأفكار وتقويمها بمنهجية علمية صحيحة.

وأوصت دراسة (محمد السмир، ومحمد حسن جرادات، وباسم حوامدة، ٢٠٠٧، ١٤٢) بإجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير الإبداعي وطرق تنميتها لدى لمتعلمين، وإدخال بعض المواقف والأنشطة التي تستثير التفكير ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في المناهج الدراسية المختلفة.

كيف يتم تعليم مهارات التفكير؟

يعد تعليم مهارات التفكير أحد الاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها على الساحة التربوية، وذلك لأهميته في مواكبة تطورات هذا العصر، حيث إن تعليم التفكير وتوجيهه أصبح هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة الأهداف التربوية لأية مادة دراسية، فهو وثيق الصلة بكافة المواد

الدراسية، وما يصاحبها من طرائق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وعمليات تقييمية (مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠٣، ١٥).

وعلى الرغم من أهمية تعليم التفكير إلا أن العلماء لم يتفقوا على كيفية تعليم مهارات التفكير، حيث توجد طرق عدة لتدريس خطوات واستراتيجيات التفكير، ويمكن تقسيم هذه الطرق إلى مجموعتين رئيسيتين: المجموعة الأولى: ترى تدريس عملية التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى مقرر دراسي، أما المجموعة الثانية: فتري أن عملية تدريس التفكير ينبغي أن تكون ضمنية وغير مباشرة من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس، وتمثل المجموعة الأولى الأسلوب القديم في تدريس عملية التفكير، أما المجموعة الثانية فتمثل الأسلوب الحديث في تدريس التفكير (روبرت مارزانو، ١٩٩٨، ٥٢؛ صلاح الدين عرفة محمود-أ، ٢٠٠٥، ١٥٥).

ففي المسار الأول تبنت العديد من الدراسات والكتابات تعليم التفكير من خلال مناهج أو برامج مستقلة، فعلى سبيل المثال يذكر أحد أنصار هذا الرأي أنه يجب أن تتوفر مناهج لتنمية التفكير وطرقه المنطقية، مثل مناهج عن طبيعة التفكير، ومناهج عن التفكير والتكنولوجيا، ومناهج في التفكير المعاصر، ومناهج في التفكير وما وراء الطبيعة (ناجي ديسقورس ميخائيل، ١٩٩٦، ٢٤٣)، وفي المسار الثاني تبنت كثير من الدراسات والكتابات تعليم التفكير وتنميته من خلال المواد الدراسية المختلفة، ولم تتخذ برامج مباشرة لتعليمه، وبذلك يكون التفكير مخرجا من مخرجات العملية التعليمية، وليس مدخلا لها، وقد استخدم في ذلك استراتيجيات تدريس معينة، أو بتنوع طرائق وأساليب التدريس (صلاح عبد الحفيظ محمد عبد الدايم، ١٩٩٨، ١٥٢).

ويسمى الأسلوب الأول (الأسلوب المباشر)، بينما يسمى الأسلوب الثاني (أسلوب الدمج والتكامل).

وربما يكون الدمج بين الأسلوبين مفيدا عند تعليم مهارات التفكير؛ حيث إنه من الممكن تحديد مهارة التفكير المراد تنميتها لدى المتعلمين (الأسلوب المباشر)، ثم تعليمها من خلال المقرر الدراسي (أسلوب الدمج).

وقد أضيف إلى هذين المسارين مسار ثالث، وبالتالي أصبحت اتجاهات تعليم التفكير ثلاثة هي (صلاح الدين عرفة -ب، ٢٠٠٥، ١١٠: ١١١؛ حسن حسين زيتون، ٢٠٠٦، ١٠١: ١٠٢):

- الاتجاه المباشر: يؤكد أن مهارات التفكير يمكن أن يتم تعليمها منعزلة عن محتوى المواد الدراسية.

• **الاتجاه الضمني:** يؤكد أن مهارات التفكير يمكن أن يتم تعليمها متضمنة في سياق محتوى المواد الدراسية.

• **اتجاه الدمج :** يركز على أن مهارات التفكير يمكن تعليمها بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى المقررات الدراسية وهذا كاف لتنمية عمليات التفكير العليا

يستخلص مما سبق أنه على الرغم من اختلاف العلماء حول كيفية تعليم التفكير، إلا أنهم قد اتفقوا على ضرورة تعليم مهارات التفكير، وإن دل هذا على شيء، فإنه يدل على أهمية التفكير للفرد في حياته عامة، وحياته المدرسية خاصة.

وقد قدم روبروت مارزانو وزملاؤه (١٩٩٨، ٢٢٣، ٢٤٠) عددا من المقترحات التي تساعد المعلم،

أو من يقوم بتدريب المتعلمين على مهارات التفكير، على تعزيز عادات التفكير الناقد أهمها:

١- تقديم كل مهارة من مهارات التفكير للمتعلمين وتعریفهم بها.

٢- تدريب المتعلمين على تعرف المواقف وتحديدھا، والتي تسهم مهارات التفكير في حلھا.

٣- مساعدة المتعلمين على تنمية استراتيجيات أو تكتيكات تساعدھم على استخدام العادات العليا للتفكير.

٤- مشاركة المتعلمين في مناظرة؛ بغرض تعزيز مهارات التفكير لديهم.

٥- تشجيع مهارات التفكير بصورة إيجابية وتعزيزھا، سواء بالتعليق، أم بأي شكل إيجابي، حين يرى المعلم المتعلمين يستخدمونها.

٦- تذكير المتعلمين بمهارات التفكير قبل قيامهم بأداء مهمة صعبة.

ويمكن اقتراح طريقة مختصرة لتعليم مهارات التفكير، وذلك كالتالي:

• تحدد المهارة المراد تنميتها من خلال الدرس: وهذه المهارة من الممكن أن تكون متضمنة في الأهداف التدريسية التي يصوغها المعلم عند تخطيطه للدرس الذي سيشرحھ، فمثلا، عندما يصاغ هدف مثل " أن يفرق المتعلم بين عمل إن وأخواتھا، وعمل كان وأخواتھا بصورة دقيقة" فإن هذا الهدف ينمي مهارة المقارنة، والمقارنة مهارة من مهارات التفكير الناقد، وبالتالي يكون تم تحديد المهارة المراد تعلمھا.

• اختيار الأنشطة واستراتيجيات التدريس التي تساعد في تنمية هذه المهارة: بعد أن يحدد المعلم المهارة المراد تعليمھا للمتعلمين يتخير استراتيجية التدريس والأنشطة التي من شأنھا أن تسهم في تنمية هذه المهارة، وتجدر الإشارة إلى أنه بإمكان المعلم أن يستخدم في الحصة الواحدة أكثر من طريقة تدريس.

• تقديم مفهوم هذه المهارة للمتعلمين أثناء شرح الدرس: لكي يتعرف المتعلمون المهارة بصورة دقيقة على المعلم أن يعرفهم المقصود بهذه المهارة، ويقدمه لهم.

• تدريب المتعلمين على هذه المهارة: حيث إن تدريب المتعلمين على المهارة من أهم النقاط في تعليم مهارات التفكير، والمثل العربي يقول " كثرة الممارسة تؤدي إلى الإتقان"، والفرد لا يقدر على ممارسة المهارة بصورة جيدة إلا إذا دُرِبَ علیھا جيدا، وتدريب المتعلمين على المهارة يسمح لهم بتطبيقھا كلما احتاجوا إليها، وهناك المثل الصيني الذي يقول: " لا تعطني سمكة، ولكن علمني كيف أصطاد"، لأنه إذا لم يتدرب المتعلمون على هذه المهارة، وأعطاهم المعلم المعلومات في صورة تلقين وتلقي سلبي، فإنه يعطيهم معلومة جاهزة سائغة، أما إذا قارن المتعلم، وحلل، وناقش، وصنف، وفسر، وشرح بأسلوبه... الخ، فإن المعلم بذلك يدریهم على مهارات تمكنهم من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية بصورة دائمة.

- إعطاء تمرينات للمتعلمين للتأكد من إتقانهم للمهارة بعد الانتهاء من تدريب المتعلمين على مهارة التفكير المراد تعليمها لهم، ينبغي أن يعطيهم تدريبات للتأكد من أنهم قد تعلموها.

مهارات التفكير اللازمة لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى :

تتعدد مهارات التفكير، نظرا لتعدد أنواعه، فهناك التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير الاستقرائي... الخ، ولكل نوع من هذه الأنواع المهارات الخاصة به. ويمكن تصنيف أنواع التفكير من حيث عدة محاور (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٠٦، ١٢١):

- من حيث الفعالية: تفكير فعال، وتفكير غير فعال.
- من حيث عدد المفكرين: تفكير فردي، وتفكير جمعي.
- من حيث إنتاجية الأفكار: تفكير ناقد، وتفكير إبداعي.
- من حيث طريقة التوصل للأفكار: تفكير استقرائي، وتفكير استنباطي.
- من حيث التجريد: تفكير محسوس، وتفكير مجرد.
- من حيث الواقعية: واقعي، خرافي.

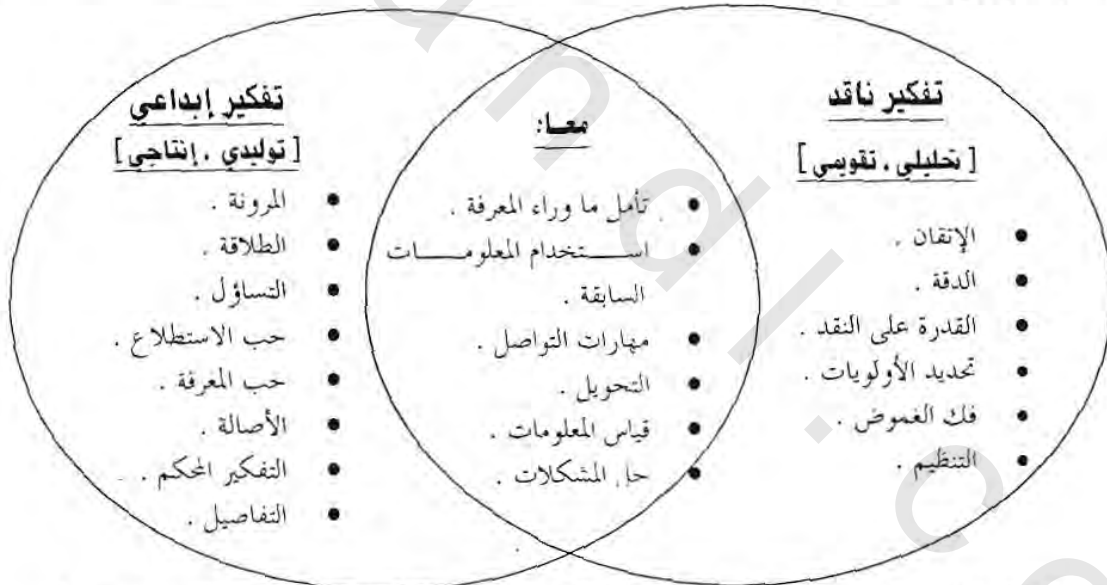
وتبرز أهمية هذا التصنيف في كونه يحدد أنواع التفكير المراد تمييزها بصورة مجملية، كي يعرف الباحث أو المعلم أنه يسير في أي اتجاه، ونوع التفكير الذي ينميه. هذا بالإضافة إلى أن هناك اتجاها يركز على تعليم مهارات التفكير بصرف النظر عن نوع التفكير الذي تنتمي إليه؛ وهذا يعني أن الهدف من تعليم التفكير ليس تعويد المتعلمين على نمط معين من أنواع التفكير، أو مهارة معينة، بل تعويدهم على أكبر قدر ممكن من مهارات التفكير، وإذا أتاحت الفرصة لذكر نوع التفكير الذي تنتمي إليه المهارة، فلا بأس، فلكل نوع من أنواع التفكير مهاراته الخاصة به، وتحتاج إلى التدريب عليها، وأن هذه المهارات بالرغم من أنها تنتمي لنوع معين من التفكير إلا أنه يمكن تمييزها عند التدريب على مهارة في نوع آخر، فهذه المهارات تكمل بعضها بعضا، فعلى سبيل المثال قد تكون هناك حاجة إلى مهارة من مهارات التفكير الناقد عند التدريب على مهارة من مهارات التفكير الإبداعي. فعند تدريب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قد يطلب من المتعلمين أن يأتوا بأكثر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرفين محددين كما في كلمة (جمال) فإنهم سيقولون (عمال - قال - فال - بال - عال - مال - صال - جال - خيال - عيال - قتال - محال - برتقال -... الخ)، وهذا النشاط ينمي مهارة من مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة (الطلاقة)، وفي هذا النشاط يمكن أن ينمي أيضا مهارات التفكير الناقد، بحيث يصنف باقي المتعلمين الكلمات التي يأتي بها الزملاء إلى أسماء أشخاص أو أفعال أو فواكه... الخ، وهذه المهارة هي مهارة التصنيف، كما يمكن الحكم على الكلمات المقدمة وهي مهارة (التقويم)، وهذا يعني أنه من خلال نشاط واحد يمكن تنمية أكثر من مهارة تنتمي إلى أكثر من نوع من أنواع التفكير. لذا تم عرض مهارات تفكير عامة تنتمي إلى أشهر ثلاثة أنواع للتفكير، وهي التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي، والتركيز على المهارات الأساسية لكل نوع من هذه الأنواع وأن الفصل بين هذه المهارات إنما يتم لغرض التوضيح.

وهذا الاتجاه تم تبنيه في دليل تنمية التفكير الذي أعده كل من (نعيمة حسن أحمد، ووليد القفاص، وأحلام إلباز، ٢٠٠١) لمشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتضمن هذا المشروع عددا من مهارات التفكير تمثلت في: الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، والأصالة، وإضافة التفاصيل، وتحليل الأخطاء، وتحليل المنظور، وتحويل الظواهر إلى قيم أو وحدات كمية، والتخطيط، والتساؤل، والتفسير، والتقويم، والتصنيف، والتمييز بين الرأي والحقيقة، والحساسية للمشكلات، والطلاقة، والمرونة، والمقارنة، والملاحظة، وفرض الفروض، ونقل المعرفة.

هذا بالإضافة إلى أن هناك علاقة قوية تربط بين أنواع التفكير المختلفة، على الرغم من استقلالية كل نوع عن الآخر، فعلى سبيل المثال توجد علاقة قوية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وهذه العلاقة لا تعني أنهما نوع واحد من أنواع التفكير، إذ أنه على الرغم من تشابه التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي في كثير من الأمور، إلا أن كلا منهما يتميز عن الآخر بمهاراته المستقلة.

وهذا يعني أن هناك علاقة تشابه واختلاف بينهما، حيث إن كليهما يتبنى فرضية أعمال العقل وتشغيله بطريقة مختلفة، كما أن كليهما يتبنى دورا جديدا للمتعلمين، وهو دور المنظم العالم المفكر (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠١، ٤٠١)، كما أنهما يختلفان في المهارات الفرعية الخاصة بكل منهما.

وخلص أنطون لوسن (١٩٩٦، ٧٦) أوجه الاتفاق والاختلاف في الجانب المعرفي بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في الشكل التالي:



شكل (٥) أوجه الاتفاق والاختلاف بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي في الجانب المعرفي من وجهة نظر أنطون لوسن

مما سبق يتضح أن العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أساسها التأمل، واستخدام المعلومات السابقة، وقياس المعلومات المخزنة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا يؤكد التكامل الذي يربط بين مهارات التفكير المختلفة.

وسائل تنمية مهارات التفكير:

هناك عدد من الأمور التي من شأنها أن تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بصورة عامة، ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، حيث إن توفير بيئة تعلم تنمي التفكير يساعد المتعلمين على المرونة، سواء أكانت هذه المرونة فكرية، أم مرونة في التوصل إلى الحلول، أم مرونة في

مواجهة المشكلات للتغلب على ما يواجهه، كذلك يعودوهم على التوصل إلى أفكار وحلول وطرائق غير تقليدية لما يواجهه من أمور تعليمية أم غير تعليمية؛ فيسهل لهم التوافق مع الأمور الحياتية المختلفة.

وتتمثل أهم وسائل تنمية مهارات التفكير في (أحمد سيد محمد إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢: ٤؛ محمد عماد عصام الدين، ٢٠٠٣، ٢٩٧: ٢٩٨):

- ♦ توفير الحرية لتجريب أساليب جديدة في العمل وتشجيع "الأفراد" على تحقيق النجاح كل في المجال المناسب له، وتشجيع التنوع، وذلك بتوفير الموارد والمكان، وليس بوضع القيود.
- ♦ تأكيد أهمية الفروق الفردية بين الأفراد في الأساليب ووجهات النظر، وذلك بتقبل التنوع والاختلاف.
- ♦ تشجيع بيئة (مناخ) مفتوح وآمن، وذلك لمسايرة وتدعيم الأفكار غير التقليدية.
- ♦ تشجيع الأفراد على الشعور بأنهم يملكون زمام الأمر، وذلك بإشراكهم في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات.
- ♦ تشجيع تعلم وتطبيق مهارات التفكير.
- ♦ المحافظة على التوازن بين العمل الذي يقوم به الفرد والزمن المتاح.
- ♦ توفير الشعور بالثقة بين الأفراد، وذلك بجعل المناخ العام غير العقابي لا يركز على الفشل، ويؤكد استخدام الأخطاء كمؤشرات تساعد الفرد على النجاح، وذلك بإدراك الخطأ وتحويله إلى نجاح.
- ♦ تشجيع الإمكانات التي لم يسبق الإفادة منها بتقديم تحديات للعاملين تدعوهم لأفكار جديدة وأساليب جديدة في العمل.
- ♦ احترام رغبة الشخص في العمل المنفرد أو الجماعي، وتشجيع الأفراد على التعبير عن ذواتهم في طرح مشكلات وتحديات.
- ♦ تحمل الأمور إذا تعقدت أو خرجت عن النظام الموضوع، فكل مؤسسة تحتاج درجة من المرونة ولو لوقت قصير.
- ♦ خلق جو من الاحترام والتقبل المتبادل حتى يسود التعاون والمشاركة وتشجيع مشاعر الثقة بين الأفراد.
- ♦ تشجيع مستوى رفيع من التفاعل بين الأفراد وتنمية مهارات التعاون وحل الصراع والمواجهة بين أفراد الجماعة.
- ♦ توفير الإمكانات والمتطلبات التي تساعد على الابتكار والإبداع.
- ♦ إتاحة الفرصة للعمل الجماعي.

وقد توصلت دراسة حسن شحاتة (١٩٩١، ١٢٠: ١١٩) إلى قائمة بثقافة الإبداع الخاصة بتصميم المادة التعليمية والتدريبات لمادة اللغة العربية، وذلك كما يلي:

تصميم المادة التعليمية:

- ١- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات.
- ٢- عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد.
- ٣- فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي.

- ٤- إتاحة التحدي العقلي بعرض المقدمات ثم النتائج.
- ٥- عرض المادة في وحدات تشكل كلا متكاملًا.
- ٦- إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة.
- ٧- المادة تتضمن الكليات ثم الجزئيات.
- ٨- اللغة تحقق للطالب التشجيع والتقبل.
- ٩- الدعوة إلى فحص البيئة بحثًا عن خبرات جديدة.

التدريبات:

- ١- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي.
- ٢- إتاحة الحوار بين الطالب والمعلم.
- ٣- الدعوة إلى تفسير المادة العلمية.
- ٤- الدعوة إلى الموازنة بين الآراء والحقائق.
- ٥- استخدام التدريبات التكوينية لا التقينية.
- ٦- طلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات.
- ٧- تجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط.
- ٨- إتاحة الفرص للتعلم الذاتي.
- ٩- الدعوة إلى استخدام الخيال.
- ١٠- الدعوة إلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف.

وبعد الانتهاء من الحديث عن مهارات التواصل، ومهارات التفكير ووسائل تنميتها عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، لم يبق سوى عرض المحور الثالث من المهارات الحياتية التي تحدد بها البحث الحالي، وهو المحور الخاص بالوعي الثقافي، ووسائل تنميته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثالثًا: أبعاد الوعي الثقافي اللازمة للمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تمثل اللغة خلاصة ثقافة الأمة وتجاربها، وأهم شاهد على منجزها الثقافي والحضاري والمعرفي، وهي المعبرة عن الثقافة والناقل لها عبر الأزمنة والأجيال، والسجل كل ما تعتقده الأمة وتؤمن به وتحبه وتبغضه وتتبناه وتمارسه وتصنعه وتبتكره وتنتجه وتبدعه وتعرفه (صالح جرار، ٢٠٠٥، ٢٢٠). ومن ثم فهناك من يجعل الثقافة البعد الخامس من أبعاد تعليم اللغات، نضاف إلى الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، فاللغة وعاء الثقافة، فمعرفة لغة قوم تجعل الفرد يقف على بعض من خصائص ثقافتهم (رشدي أحمد طعيمة ١٩٩٨-ب، ٤٣).

والعلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش، إنهما كالعملة الواحدة ذات الوجهين. ولقد دفعت وثيقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. ومع وضوح ذلك إلا أن بعض برامج تعليم اللغات الأجنبية وكتبها لم تعد تعطي هذا البعد اهتمامه الذي يستحقه؛ حتى دخلنا في عصر العولمة الذي شهد جهودا مكثفة

من الدول المتقدمة، وأمريكا على وجه الخصوص، لتهميش الثقافات المحلية والتقليل من شأن الدول النامية والقوميات لحساب قومية عالمية في عالم القطب الواحد (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٣، ٢٥٤).

وكي يتقن الفرد اللغة الأجنبية التي يتعلمها ينبغي أن تقدم له اللغة على شكل دروس ذات شقين أساسيين غير منفصلين: اللغة، وثقافتها، وهذا من شأنه أن يجعل عملية تدريس اللغة عملية سهلة ومحبة لدى جمهور المتلقين؛ لأن اللغة لم تعد تلك الرموز والطلاسم التي تفتقر إلى الدلالة المعنوية، ولتحقيق المزاوجة المتكاملة بين الثقافة الأم للإنسان، والثقافة الثانية، ينبغي أن تكون تلك الدروس الموجهة مطعمة من وقت لآخر بعناصر من ثقافة المتلقي الأم، وهذا من شأنه أن يزيل المخاوف ويبدد الشعور بعدم الارتياح عند هذا المتلقي؛ لأنه لا يشعر حينئذ بأن ما يتعلمه من عناصر الثقافة الثانية يمثل تهديدا لمسلماته الأولى، ولذلك فسوف يقبل عليها ويتعلمها بكل ارتياح (فهد بن مشاري الرومي، ١٩٩٤، ٢٠٣).

ويتناول هذا الجزء من الإطار النظري تعريف الوعي الثقافي، وأهمية تعليم الثقافة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأبعاد الوعي الثقافي، ووسائل تنمية الوعي الثقافي عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تعريف الوعي الثقافي:

لتعريف الوعي الثقافي يمكن عرض تعريف الوعي بصورة عامة، ثم تعريف الثقافة.

حيث يعرف الوعي بصورة عامة بأنه: شحنة عاطفية وجدانية قوية تتحكم في كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد (أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، ١٩٩٩، ٢٧٥).

أما الثقافة فمعناها في اللغة مشتق من مادة ثقّف، وثقّف فلان ثقافة: صار حاذقا فطنا، وثقّف الإنسان: أدبه وهذبه، وعلمه، وثقّف: تعلم وتهذّب، والثقافة: العلوم والمعارف، والفنون التي يطلب العلم بها، والحدق فيها (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٨٥).

أما بالنسبة لتعريف الثقافة في الاصطلاح فقد أشار ميك ليفي (Mike Levy , 2007, 112) إلى أن مفهوم الثقافة مفهوم معقد، ويمكن النظر إليه من عدة جوانب، وأنه ينبغي أن تدرك هذه الحقائق وتفهم جيدا؛ لكي يمكن تنمية وتطوير عناصر مداخل ومناهج تعليم الثقافة وتعلمها بنجاح.

ويمكن تعريف الثقافة بأنها مجموع المعارف والخبرات والقواعد والضوابط والممنوعات والاستراتيجيات والمعتقدات والأفكار والقيم والأساطير التي تتوارث من جيل إلى جيل (إدغار مورن، ٢٠٠٢، ٥٢).

كما تعرف الثقافة بأنها " كل ما أنتجه البشر في مجتمع معين من أفكار وتصورات وعادات ونظم اجتماعية وسياسية واقتصادية وفعاليات أدبية وفنية وثقافية عبر التاريخ (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣، ١١٣).

وتعرف الثقافة بأنها: العادات والتاريخ والقيم، واللغة التي تكون تراث الشخص أو المجتمع وتسهم في تكوين هوية هذا الشخص أو المجتمع (Roddy Blackjack et al, 2000 , 131).

ويمكن تعريف الثقافة في التصور الإسلامي بأنها ما يصل إلى المتلقين أو ما يأخذون به من مناهج التثقيف الديني، بما يتضمنه من مبادئ وقيم ومعلومات وخبرات وتوجيهات (محمد محمود رضوان، ١٩٨٧، ٢٣).

كما تعرف بأنها شريعة الله الشاملة لأصول الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق، والسلوك، وكل التشريعات والنظم والقوانين التي خضع لها، وجميع أشكال التطبيق العملي الواقعي وأنماط السلوك الفردي والجمعي التي تنسق معها نصا وروحا (علي أحمد مذكور، ١٩٩٢، ٣٠: ٣١).

كما تعرف الثقافة الدينية الإسلامية بأنها: كل ما يتعلق بالمعارف والعلوم النظرية والضوابط التي يقوم عليها الإسلام لتعطي فكرة شاملة عن الكون والإنسان والحياة وتتمثل في القرآن العظيم والسنة النبوية والسيرة العطرة، والحديث الشريف، الفقه والتاريخ والشخصيات الإسلامية (إسماعيل صالح الفراء، وسليمان إبراهيم الغلبان، ٢٠٠٥، ٩٧٦).

ويعرف الوعي الثقافي بأنه: " إمام الفرد بما يدور حوله، وإمامه بعادات وتقاليد مجتمعه، والقضايا المعاصرة، والمشكلات المهمة المؤثرة في حياة المجتمع، ومعرفته بالعلماء والفلاسفة والكتاب والأدباء والفنانين والمفكرين والقادة، وإمامه بأحداث التاريخ الكبرى، وتتبعه للنهضات العلمية والفنية والأدبية في مختلف العصور (محمد عبد الحميد إبراهيم، ٢٠٠١، ٢٧٠).

وبناء على تعريف الوعي وتعريف الثقافة، يمكن تعريف الوعي بالثقافة العربية الإسلامية بأنه: "إمام الفرد بمنجزات مجتمعه والمجتمعات الأخرى العربية والإسلامية والعالمية، وبالقضايا المعاصرة، وما يدور حوله من أحداث ومشكلات، ومعرفته بالعلماء والفلاسفة والكتاب والأدباء والمفكرين والقادة، وكذلك إمامه بالأحداث التاريخية الكبرى".

أهمية تعليم الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :

نظرا للعلاقة الوثيقة التي تربط بين تعلم اللغة الأجنبية والثقافة، فقد جعلت معظم - إن لم تكن كل - المعايير التي قدمت لتعلم اللغات الأجنبية معيار الوعي والفهم الثقافي ثاني معيار بعد معيار التواصل اللغوي.

فالهدف من تعليم الثقافة عند تعليم اللغة الأجنبية ليس جعل الطلاب يشعرون بأن ثقافتهم أقل أهمية من الثقافة المستهدفة، ولا لفرض الثقافة المستهدفة عليهم، ولا لجعلهم يعانون من صدمة الثقافة، ولا لجعلهم يبتكرون ثقافة جديدة...، ولكن جعل الطلاب يشعرون بأنهم ينبغي أن يتصفوا بخصائص كلتا الثقافتين: ثقافتهم الأصلية، والثقافة المستهدفة (Odilea Rocha Erkaya , 2005 , 5) ، فالتنوع الثقافي يعد جزءاً لا يتجزأ من التراث الإنساني المشترك، وإذ يعد مصدراً للتبادل والخلق والإبداع فهو ضروري للجنس البشري ضرورة التنوع البيولوجي للكائنات الحية، ولهذا يجب حماية التنوع الثقافي لما فيه مصلحة البشر حالا واستقبالا على حد سواء، واعتباره حقا من حقوق الإنسان الأساسية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو"، ٢٠٠٥، ١٠).

لذلك أوصت إحدى الندوات المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لكي تشمل المحتوى الثقافي الذي يعكس الثقافة العربية الإسلامية شكلا ومضمونا (ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهماتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، ٢٠٠٦، ٩٦)، وبالتالي يجب تقديم الأنماط اللغوية في نصوص ثقافية موقفية (حبيب عبد الغني، ٢٠٠٦، ١٩)، خاصة وأن برامج تعليم اللغة الأجنبية الجيدة ينبغي أن تتكامل فيها دراسة اللغة مع دراسة الثقافة بما يتضمنه ذلك من مواقف الحياة اليومية (1 , Massachusetts Department of Education , 1999)، فالثقافة - بلا شك - تؤدي دورا مهما في تعليم اللغة الأجنبية (Monika Seid , 1998 , 104).

وتتمثل أهمية تعليم الثقافة في برنامج تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية في الآتي (Roddy Blackjack et al, 2000 , 13):

- استخدام اللغة في المواقف المختلفة داخل المدرسة أو المجتمع التي تتطلب تفاعلاً أو إنتاجاً أو تفسيراً من خلال اللغة.
- استخدام استراتيجيات جديدة لتعلم اللغة.
- التواصل بدرجات من الدقة والقوة والطلاقة.
- استخدام اللغة لإرسال المعلومات أو لاستقبالها، وإنتاج الكلام والثقافة وتفسيرهما.

وهناك من يرى أن الأسباب الرئيسة لتعليم الثقافة عند تعليم اللغة الأجنبية تتمثل في (Marilyn Fleet , 2006 , 6: 11):

- *ارتباط اللغة والثقافة وتكاملهما.
- *تحسين الكفاية التواصلية.
- *تحفيز الطلاب لتعلم اللغة الأجنبية.
- *تبديد الفكر الخطأ عن اللغة أو الثقافة.
- *غرس كفاية الوعي الثقافي.

وبلخص الباحث ضرورة الاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فيما يلي:

- تنمية القدرة على التواصل باللغة العربية:

إن من الأسباب الرئيسة التي من أجلها ينبغي تكامل تعليم اللغة مع الثقافة يكمن في أن إتقان اللغة يرتبط به إتقان الثقافة، والعكس، فالكفاية التواصلية لا تعد كاملة بدون وعي بالأبعاد الثقافية المتضمنة في اللغة الأجنبية عند التفاعل مع الآخرين، وهذا ما أشار إليه أيضاً (Monika Seid , 1998 , 104)، كما أن الثقافة تؤدي دوراً مهماً في تشكيل الكفاية التواصلية للأفراد سواء في لغاتهم الأولى أم التي سيتعلمونها (Sandra J. Savignon , 2002 , 6) هذا بالإضافة إلى أن التواصل الناجح نادراً ما يحدث إذا لم يتبين مستخدم اللغة الأجنبية أو الثانية - في معظم الأمور إن لم يكن كلها - ويكتسب ثقافة اللغة التي يستخدمها، وهو يجب أن يكون مؤهلاً ليس لغوياً فقط، ولكن أيضاً مؤهلاً ثقافياً في اللغة الأجنبية أو الثانية (Mohammad Robatjazi, & Sam Mohanlal, 2007, 4).

إن متعلمي اللغة الأجنبية ينبغي أن يكونوا - على سبيل المثال - على وعي بالطرق الملائمة ثقافياً لتوجيه الناس، وتوجيه الشكر، وكيف يطلب طلباً؟ وكيف يتفق أو يختلف مع شخص؟ فهم يجب أن يعرفوا أن السلوكيات والعادات التي قد تكون مناسبة في مجتمعهم ربما قد تفهم بشكل مختلف من قبل أبناء اللغة المستهدف تعلمها، كما يجب أن يفهموا جيداً أنه لكي تنجح عملية التواصل فإنه يجب أن ترتبط اللغة بالسلوك الملائم للثقافة المستهدف تعلم لغتها (Elizabeth Peterson & Bronwyn Coltrane, 2003, 1)، ومن ثم يمكن القول إن تعلم اللغة الأجنبية يسمح للمتعلمين بتعرف وفهم ثقافة اللغة التي يتعلمونها (California Department of Education, 2003, 16).

• ربط المسلمين الناطقين بلغات غير العربية، والعرب المهاجرين بثقافتهم العربية الإسلامية:

في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن الثقافة التي ينبغي أن تتضمن في المناهج هي الثقافة العربية الإسلامية، فالثقافة الإسلامية تعد وسيلة بناء الشخصية الإسلامية المنشودة، والوسيلة الرئيسة لإكساب المسلم الحصانة المطلوبة في مواجهة التيارات الفكرية العاتية التي تضرب بمدى الهائل أرجاء المنطقة الإسلامية طولا وعرضا، بل إن الغزو الثقافي الوافد قد اخترق كثيرا من الحصون والجيئات الإسلامية، لذلك فإن الحاجة تزداد إلى الثقافة الإسلامية في الوقت الحاضر لحماية الشباب من مخاطر التحديات التي تثير الجدل، ولم يألّفها المجتمع المسلم ولم يكن لها دور في نشأتها من خلال محتوى يواجه العصر، ويتصدى للتحديات، واستجابة لقضايا العصر، فإن من المرغوب فيه أن تستجيب المقررات التي تقدم الثقافة الإسلامية للقضايا المعاصرة وأن تناقشها وتنفذ الزائف أو المضلل منها، لا سيما وأنه يمكن تكييف محتوى الثقافة الإسلامية تبعاً لحاجات المجتمع المسلم ومواجهة المشكلات المستجدة في كل زمان ومكان، حيث إن الإسلام صالح لكل زمان ومكان. (شريف علي حماد، ٢٠٠٤، ٣).

فاللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم قد انتشرت في ربوع الأرض مع انتشار الإسلام (عبد الرحمن بن شيك، ٢٠٠٦، ٢٠)، وإن ظاهرة انتشار العربية وتأثيرها في لغات الشعوب المسلمة تستحق الدراسة والتأمل، وقد أجرى عبد الرحمن بن شيك دراسة تحليلية للألفاظ العربية الموجودة في اللغة الملايوية، وأشار في دراسته إلى أن اللغة الملايوية تعرضت لتأثير الثقافات الأجنبية، بدءاً بالثقافة الهندوسية والبوذية (اللغة السنسكريتية)، ثم الثقافة العربية الإسلامية (اللغة العربية)، ثم الثقافة الغربية (اللغة الإنجليزية والهولندية)، فمن الطبيعي أن توجد آثار هذه الثقافات واللغات المختلفة في اللغة الملايوية كما أشار إلى أن الشعوب الملايوية اعتنقت الإسلام، وأخذوا من العربية ما لا يوجد في لغاتهم من مفردات ومصطلحات وتعبير تتعلق بالإسلام وتعاليمه، وانصهرت هذه الألفاظ والتعبير في لغات الشعوب الملايوية، فصارت جزءاً منها، والإسلام دين شامل يتناول جوانب الحياة كلها من أمور الدين والدنيا والآخرة، وبهذا أثرت اللغة العربية في لغات الشعوب التي اعتنقت الإسلام في شتى المجالات: الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والشريعة والعقدية (عبد الرحمن بن شيك، ٢٠٠٦، ٨: ٩).

فاللغة العربية إذا هي الأساس المتين للثقافة العربية الإسلامية، إذ هي الوعاء الحاوي منجزات الحضارة العربية الإسلامية، وتراثها الثقافي والديني والعلمي، وهي المعجم الذي يفسر مفردات التاريخ الثقافي والحضاري للعرب والمسلمين، وهي الماضي الذي يستمد من مقولاته وجود الحاضر، ويتم استشراف آفاق المستقبل (وليد العناتي، ٢٠٠٥، ٢٣٣).

ومن ثم فإن أثر الثقافة العربية الإسلامية في الدول التي اعتنقت الدين الإسلامية أثر واضح، مما يتطلب ضرورة تعليم الثقافة العربية الإسلامية عند تعليم اللغة العربية، وذلك للحفاظ على الهوية الثقافية العربية والإسلامية في البلاد الإسلامية التي لا تتكلم اللغة العربية، أو لنشر الثقافة العربية الإسلامية لتصحيح المفاهيم وأفكر الخطأ عن العرب والمسلمين، خاصة وأن التغيرات التي أصابت العالم، و التيارات الجارفة التي تنهاده جينة وذهاباً وضحت أهمية الهوية الثقافية لدى الشعوب؛ فما الهوية الثقافية إلا جزء لا يتجزأ من الهوية القومية، وثقافة أمة من الأمم ليست ضرباً من ضروب الترف الاجتماعي بقدر ما هي تمثل تلك الأمة وتحقق هويتها ونتاج أفرادها، والتراث ليس وليد عصر أو زمن ما؛ إنما هو عبارة عن صرح أقامه أبناء ذلك العصر، وأضاف عليه اللاحقون ما بدأ به السابقون ليصبح في نهاية المطاف حصيلة نتاج المجتمع عبر قرون عديدة، والمتأمل في سياسة الغرب نحو قضية الهوية الثقافية يدرك تماماً مدى الدور الذي يؤديه لتضليل العرب بوجه خاص وإبعادهم عن هويتهم الثقافية (أحمد علي كنعان، ٢٠٠٤، ٥).

• تصحيح الفكر الخطأ عن الإسلام والمسلمين:

خاصة وأن هناك فكراً خاطئاً عن الإسلام والمسلمين ترد في المحتويات التعليمية التي تقدم عن الثقافة العربية الإسلامية في الغرب، فقد أجرى مصطفى الحلوجي (٢٠٠٥)، دراسة حول صورة الثقافة العربية الإسلامية في كتب التاريخ المدرسية في أوروبا، وقام - هو وفريق عمل - بتحليل محتوى كتب التاريخ في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بعدد من الدول غير العربية مثل فرنسا، وانجلترا، وإسرائيل، وروسيا، والصين، والفلبين، أوزبكستان، وكينيا، وتنزانيا، وغينيا، والسنغال، والنيجر، وبوركينا فاسو، وبنين، ووجد أن هناك أخطاءً في تقديم الثقافة العربية الإسلامية حيث قدمت مفاهيم إسلامية بصورة مشوهة مثل مفهوم الجهاد، وحقوق المرأة، والخلافة، وتقديم الإسلام على أنه دين استسلام بالمعنى السلبي، وربط الإسلام بالجهل والتخلف.

هذا بالإضافة إلى التغلب على ظاهرة الرهاب من الإسلام (الإسلام فوبيا)، والتي ظهرت كتحدٍ سياسي للعالم الإسلامي، والذي أطلق استخدامه في ١٩٩٦ على يد من يطلقون على أنفسهم "لجنة المسلمين البريطانيين والفوبيا من الإسلام". وتعني الكلمة أو التعبير "الخوف الذي لا مبرر له من الإسلام"، ولكنه الآن يستخدم ليعني "التعصب والتحيز ضد المسلمين" (نعيم إبراهيم الظاهر، ٢٠٠٧، ١٠١٠).

• تبليغ رسالة الله الخالدة:

من الأسباب التي من أجلها ينبغي أن يتكامل تعليم الثقافة العربية الإسلامية مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى هو تبليغ رسالة الله الخالدة لمن يتعلم اللغة العربية من غير المسلمين، خاصة وأن هذا الأمر يوضح خصائص الثقافة العربية الإسلامية، التي تتميز بعدد من الخصائص تتمثل في: الربانية، والعالمية، والشمول، والعطاء والتجدد، والتوازن بين المادة والروح، والتوازن بين مصلحتي الفرد والمجتمع، واليسر والبساطة والمعقولة، والأصالة والخلود، والعدل المطلق (عبد الله ناصح علوان، بدون تاريخ، ١٠).

• التغلب على الأخطار التي تتعرض لها الثقافة العربية الإسلامية في عصر العولمة:

أشار عدد من الباحثين إلى أن الثقافة العربية الإسلامية تتعرض لخطر كبير بفعل ظاهرة العولمة، فهناك آثار للعولمة الثقافية على الهوية الثقافية والوعي القومي منها: اختراق العولمة للثقافة العربية، والعمل على تنويعها (حسين علوان حسين، ١٩٩٩، ١١٩)، وتراجع اللغة العربية في مواجهة اللغات الأكثر تداولاً على المستوى العالمي وخصوصاً اللغة الإنجليزية، والتسطيح الفكري والثقافي والحد من القدرة على الإبداع (محمد إبراهيم عطوة، ٢٠٠١، ١٧٩)، وهيمنة الثقافة الغربية، ومحاولة تهيمش الثقافة العربية، ومحاولة إضعاف الإحساس بالهوية الثقافية الإسلامية، إضعاف اللغة العربية، وتشجيع ثقافة الأقليات في المجتمعات الإسلامية (محمود يوسف محمد، ٢٠٠١، ١٣١)، وإحداث تناقضات في مفاهيم الهوية الثقافية والقومية وما يرتبط بالعلاقة بين الذات والآخر (عبد الله الفلاح، ٢٠٠٥، ٢٣٣)، كما أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن الهوية الثقافية الإسلامية تتعرض للغزو في زمن العولمة (محمود يوسف، ٢٠٠١، ١٦٠). وهذا كله يؤكد أن لدى الكثير غياباً لفهم معنى الثقافة الإسلامية ودورها وأهميتها وفق الأصول الشرعية كما جاءت في الكتاب والسنة في ظل العولمة (عزيزة عبد العزيز علي، ٢٠٠٧، ٧٥٣).

وبالتالي فهناك حاجة ملحة للاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية، ونشرها لمواجهة هذه التحديات، ومن ثم فقد أوصت مصطفى يوسف منصور (٢٠٠٧، ٦٣٨) بتأكيد الهوية العربية الإسلامية والمحافظة على أصالتها وانتماها ونشر الثقافة الإسلامية الصحيحة.

• مواكبة التطورات العصرية لاستدامة التواصل الحضاري:

إن القدرة على الدخول في التواصل الحضاري مسألة مرهونة بالقدرة على الإضافة إلى الثقافة الإنسانية وإثرائها، ومن بين الأمور التي تسهم في تحقيق ذلك إنشاء منظمة عربية يمتد نشاطها خارج الوطن العربي للعمل على تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعليم الجاليات العربية في المهجر، وإبراز الوجه المشرق للثقافة العربية الإسلامية (محمد إبراهيم عطوة، ٢٠٠١، ٢٠٠).

أبعاد الوعي الثقافي:

تتطلب تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تعرف الأبعاد المختلفة لها، حيث يقع على عاتق التربية عن طريق مناهجها الدراسية بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة، أن تدعم هذه الأبعاد وتنميتها.

وتجدر الإشارة إلى أن أبعاد الوعي الثقافي تعرف في الأدب التربوي بـ: توجهات الذاتية الثقافية، أو أبعاد الذاتية الثقافية، وهذه الأبعاد قد اختلف حولها، فمن الممكن أن تكون هذه الأبعاد ثلاثية، أو رباعية، أو خماسية، أو سداسية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى اختلاف وجهات النظر التي تناولت دراسة هذه الأبعاد وطريقة عرضها.

فقد أشار كل من علي النعيمي، ومصطفى إسماعيل (١٩٩٦، ٢١٩: ٢٦٩) في دراستهما إلى أن توجهات الذاتية الثقافية تتمثل في: البعد الإماراتي، والخليجي، والعربي، والإسلامي، والعام وأشار السيد عليوة، ومنى محمود (٢٠٠٠، ٥٤) إلى أن أبعاد الذاتية أو الهوية تتمثل في: الهوية الوطنية، والهوية العربية، والهوية الإسلامية، والهوية الإنسانية العالمية.

وفي دراسة زين خضراوي (٢٠٠١، ٤١)، أشار إلى أن أبعاد الذاتية الثقافية هي فئات السمات العامة التي تميز المجتمع، وقسم أبعاد الذاتية الثقافية إلى أربعة هي: المصري، والعربي، والإسلامي، والعام (اللاتوجه أو اللابعد).

وفي دراسة عقيلي محمد موسى (٢٠٠٥، ٦٨) أشار إلى أن أبعاد الذاتية الثقافية تتمثل في الأبعاد: المحلية، والمصرية، والعربية، والدينية، والعالمية.

ومن خلال مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت أبعاد الذاتية الثقافية، تم التوصل إلى أن أبعاد الذاتية الثقافية التي يمكن تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تتمثل في: البعد المحلي، والبعد العربي، والبعد الإسلامي، والبعد العام. وفيما يلي توضيح مختصر لهذه الأبعاد.

البعد المحلي:

يتعلق هذا البعد بعادات وتقاليد وقيم المجتمع المحلي للدولة التي ينتمي إليها المتعلم.

البعد العربي:

يتعلق هذا البعد بعادات وتقاليد وقيم الدول العربية نظرا لوجود بعض الروابط المشتركة بين الدول العربية جميعها، والهدف من تعليم هذا البعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتمثل في تعريفهم بخصائص وسمات الثقافة العربية.

البعد الإسلامي:

ويتعلق هذا البعد ببيان السمات المشتركة بين الدول التي تدين بالدين الإسلامي، كدين سماوي يجمعها، والهدف من تعليم هذا البعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتمثل في تعريفهم بخصائص وسمات الثقافة الإسلامية، وكيف يتصرف المسلمون في المواقف المختلفة.

البعد العام:

البعد العام هو الذي يتناول القضايا الإنسانية العامة التي لا تخضع لمجتمع أو إقليم معين، بحيث تنطبق هذه القضايا على كل مجتمع في العالم، والهدف من تعليم هذا البعد في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هو تعريف المتعلمين أن أبناء المجتمع الكوني جميعا تربطهم رابطة واحدة بصرف النظر عن موقع الدولة أو لغتها أو ديانتها.

ومن أمثلة القضايا التي يعالجها البعد العام: العولمة، وحقوق الإنسان، والبيئة، والتطرف، والإرهاب. ومن ثم فالبعد العام هو "كل ما يتناول قضايا عامة إنسانية لا تخص مجتمعا بعينه وتندرج تحت أي توجه آخر" (زين شحاتة خضراوي، ٢٠٠١، ٥٢).

وسائل تنمية الوعي الثقافي عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

كي يتم تعرف وسائل تنمية الوعي الثقافي لدى المتعلمين ينبغي تعرف طرائق تقديم الأنماط الثقافية المطلوبة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، حيث ظهرت اتجاهات متعددة حول تقديم الثقافة في برامج تعليم اللغة الأجنبية.

فهناك من يرى أنه عندما يتم تعليم اللغة الأجنبية فإن تدريس الثقافة يتم بصورة آلية، فأشكال الخطاب، والتحية، ووصف الأشياء، وطريقة النطق الموجودة في الحوار أو النماذج الأخرى التي تجعل المتعلمين يستمعون إليها، والإشارات والتلميحات لسمات الثقافة التي تعرض في النصوص التي يقرأونها المتعلمون تمثل نوعا من أنواع تعرف الثقافة (Ismail Çakir , 2006, 3)، ولكن هذا لا يمنع من تدريس الثقافة بصورة مقصودة داخل برامج ومناهج تعليم اللغات الأجنبية، ولكن هذا الرأي يوضح خطورة تعلم الثقافة بصورة ضمنية وإن لم يتم تدريسها بصورة مباشرة، وهذا ما يعرف بالمنهج الخفي أو الضمني أو المصاحب.

وهذا ما أشار إليه رشدي طعيمة (١٩٩٠، ٧٨) حيث وضح أن تقديم الثقافة في برامج تعليم اللغات الأجنبية يأخذ أشكالا مختلفة من أكثرها شيوعا ما يلي:

- تخصيص وقت مستقل لتقديم مفاهيم ثقافية معينة.
- تضمين المفاهيم الثقافية في البنى اللغوية التي يتدرب الدارس على استعمالها استقبالا أو إرسالا.

وسواء تم تدريس الثقافة في صورة منفصلة عن اللغة، أو تدريسها معا في صورة تكاملية طبيعية، ينبغي أن يتوافر في البرنامج المقدم للدارسين عدد من الأهداف، أو المجالات، أو الموضوعات، أو الأنشطة، أو أساليب التدريس التي تتيح له كسب الأنماط الثقافية المطلوبة.

ويقترح أحد الباحثين (عادل منير أبو الروس، ٢٠٠١، ٥٢) عددا من أساليب تدريس الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تمثلت في:

- الكبسولات الثقافية (وهي عبارة عن وصف مختصر لأحد المظاهر الثقافية الموجودة في الثقافة الثانية متبوعا بمناقشة الاختلافات بين ثقافة اللغة الأولى وثقافة اللغة الثانية).
 - العناقيد الثقافية (وهي عبارة عن عدة كبسولات ثقافية، وتستغرق وقتا أطول من الوقت المبذول في إعداد وعرض الكبسولات الثقافية).
 - المحاكي الثقافي، ويتكون المحاكي الثقافي من ثلاثة أجزاء هي:
 - فقرة صغيرة: توضح التبادل الثقافي بين ثقافتين، وإن كان هناك سوء فهم لدى الدارسين.
 - تقديم أربعة تفسيرات محتملة لما حدث.
 - ظهور التغذية الراجعة للدارسين من خلال الإجابة الصحيحة وتقويم فهم الدارسين المواقف الثقافية، وإعداد التفسير المناسب لهذه المواقف.
 - المسرحيات الثقافية: حيث يتم تمثيل بعض المشاهد الواقعية يتراوح عددها من ثلاثة إلى خمسة مشاهد، وعقب كل مشهد يتم مناقشة ما دار فيها من أحداث ومواقف تتعلق بالثقافة المستهدفة.
 - مشكلات المواقف: وهي عبارة عن وصف لموقف من الثقافة المستهدفة من خلال عرض هذا الموقف على شخص غريب عن هذه الثقافة، ونتيجة لذلك يقع في خطأ ما يخالف السلوك الاجتماعي للثقافة المستهدفة، نتيجة جهله بالسلوكيات الموجودة في لثقافة المستهدفة، ثم يطلب من الدارسين أن يحددوا الخطأ الذي ارتكبه هذا الشخص، وأخيرا تتم مناقشة هذا الخطأ بين الدارسين ومعرفة الصواب.
- وأشارت دراسة إليزابيث بيترسون، وبرونيون كولترن (Elizabeth Peterson & Bronwyn Coltrane, 2003, 2:3) إلى أن هناك عددا من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم وتعلم الثقافة واللغة الأجنبية تتمثل في :
- المواد الأصلية: ومن المصادر الأصلية التي يمكن أن تستخدم في تعليم الثقافة الأفلام، وإذاعة الأخبار، والبرامج التلفازية، ومواقع الإنترنت، والصور والمجلات، والصحف، قوائم المطاعم، وأدلة السفر .
 - الأمثال: حيث إن مناقشة الأمثال المشتركة في اللغة المستهدفة بحيث تتم مناقشة أوجه الشبه والاختلاف بين الأمثال في اللغتين أو الثقافتين، وكيف أن الاختلافات تؤكد خلفية تاريخية أو ثقافية معينة .
 - تمثيل الأدوار.
 - الكبسولات الثقافية.
 - طلاب كمصادر ثقافية: حيث يمكن دعوة الطلاب ينتمون إلى اللغة المستهدفة إلى قاعة الدرس كمصادر خبيرة، ويمكن أن يتحدث هؤلاء الطلاب عن تصرفاتهم في البيت وفي الدراسة وفي المناسبات الثقافية المختلفة .
 - النصوص الأدبية.
 - الأفلام : حيث تعرض قطع من برامج تلفازية أو أفلام تسمح للمتعلمين من مشاهدة السلوكيات

الثقافية التي لا يمكن أن توضحها النصوص المكتوبة، حيث إن الأفلام - في أغلب الأحيان - تعد إحدى الطرائق الأكثر شمولية لتوضيح طريقة النظرة، وطريق اللبس. كما اقترح إسماعيل كاكير (Ismail Çakir , 2006, 6) بعض الموضوعات التي يمكن أن تقدم في برامج تعليم اللغات الأجنبية لتنمية الوعي الثقافي، والتي تتمثل في:

* الطقس المناخ.	* التاريخ.	* الحيوانات الأليفة.
* الملابس.	* العطلات والأجازات.	* السكان.
* الجريمة.	* المرح.	* الدين.
* المأكّل.	* اللغة.	* المناسبات الاجتماعية.
* التعليم.	* أنشطة الترفيه.	* الألعاب الرياضية.
* الحياة العائلية.	* الالتقاء بالناس.	* وسائل النقل والمواصلات.
* الجغرافيا.	* المال والاقتصاد.	* التواصل غير اللفظي.

وقد أشار ميك ليفي (Mike Levy , 2007, 104) إلى أن هناك عددا من الوسائط التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تستخدم في تعليم الثقافة أهمها: البريد الإلكتروني (E-mail)، والدرشة (Chat)، ومنديات المناقشة (Discussion forum)، والمشروعات القائمة على الإنترنت (Web-based project)

وبناء على ما تم عرضه من إطار نظري حول المهارات الحياتية بصورة عامة، والمجالات الثلاثة التي تحدد بها البحث الحالي من المهارات الحياتية والتي تمثلت في التواصل والتفكير والوعي الثقافي، تم التوصل إلى قائمة المهارات الحياتية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذا سيوضح بالتفصيل في الفصل الخامس من البحث الحالي عند الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

خلاصة ونعقيب:

تناول هذا الفصل الحديث عن المهارات الحياتية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من حيث تعريف، وتصنيفها، ووسائل تنميتها، وقد استقر الرأي على اختيار ثلاث مهارات من المهارات الحياتية لتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذه المهارات هي: مهارات التواصل، ومهارات التفكير، والوعي الثقافي، وجدير بالذكر أن هذه المهارات اشتقت بحيث تكون متوافقة مع معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

وقد تمت الإفادة من هذا الإطار النظري في إعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)، كما تمت الإفادة منه عند إعداد البرنامج المقترح بما يرتبط به من كتاب المتعلم، وكراسة التدريبات والأنشطة، ودليل المعلم، كما أسهم هذا الفصل أيضا في توضيح وسائل تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين.