

توظيف المدخل الاتصالي الثقافي في تصميم وحدات دراسية للناطقين بغير العربية

ريم عادل صابر الترك^١

reemalturk@iium.edu.my

عبد الرحمن بن شيك^٢

nikman@iium.edu.my

محمد فهام بن محمد غالب^٣

mfeham@iium.edu.my

تهدف هذه الورقة إلى توظيف المدخل الاتصالي الثقافي في تصميم وحدات دراسية للناطقين بغير العربية، لما في ذلك من أهمية في تحقيق الاتصال الناجح، وفهم الثقافات الإسلامية، والعربية في سياقها الاجتماعي عند اكتساب لغة الهدف. فقد اتفق جميع اللغويين على أنّ اللغة وسيلة للتعبير عن الحاجات الإنسانية، وذلك بتوظيف الكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية في المواقف الاجتماعية للغة الخطاب؛ لذلك يدور فلك هذه الورقة حول توضيح مفهوم المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، وبيان أهميته، وخصائصه، وكذلك توضيح مفهوم المدخل الثقافي، ودوره في تعليم اللغة، ثم الربط بينهما بوصفهما مدخلا واحداً لا يمكن الفصل بينهما عند تعليم اللغة للناطقين بغير العربية. كما ستتناول الورقة باستخدام المنهج الوصفي الاستقرائي توضيح مفهوم التصميم، والوحدات الدراسية، ثم بيان أسس تصميم الوحدات الدراسية، ومعايير بنائها. وباستخدام المنهج البنائي سيتم بناء نموذج مقترح لوحدة دراسية من منطلق المدخل الاتصالي الثقافي.

مقدمة

كَرَّمَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ بَنِي آدَمَ وَمَيَّزَهُ عَنِ سَائِرِ مَخْلُوقَاتِهِ إِذْ جَعَلَهُ مَخْلُوقًا نَاطِقًا، فَلَا نَسْتَطِيعُ أَنْ نَتَصَوَّرَ الْحَيَاةَ دُونَ لُغَةٍ، وَتَفَاعُلٍ، وَنَقْلِ لِلْأَفْكَارِ، وَالخَبَرَاتِ، وَالْمَعَارِفِ بَيْنَ النَّاسِ؛ لِذَلِكَ شَغَلَ مَفْهُومَ اللُّغَةِ الْكَثِيرَ مِنَ الْمُتَخَصِّصِينَ، فَتَعَدَّدَ تَعْرِيفُهَا، وَتَنَوَّعَ عِنْدَ الْعُلَمَاءِ الْعَرَبِ، وَالْأَجَانِبِ قَدِيمًا، وَحَدِيثًا،

^١ محاضرة في قسم اللغة العربية الاتصالية، كلية اللغات والإدارة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

^٢ أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها، ونائب العميد في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

^٣ أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها، ونائب العميد في مركز الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وعند النظر إلى هذه التعريفات، والتدقيق فيها، نلاحظ أن جميع اللغويين قد اتفقوا على أنها وسيلة للتعبير عن الحاجات الإنسانية، فعرفها ابن جني بقوله: "أما حذها فإيها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"^١. ويتضح من هذا التعريف أن اللغة عبارة عن رموز صوتية، وهذه المنظومة الصوتية يستخدمها كل قوم بالتعبير عن حاجاتهم، وأغراضهم مع بعضهم بعضاً حتى يتحقق التواصل بينهم، وعرف ساير اللغة بأنها إنسانية، وأن الاتصال والتواصل هو الهدف من استخدام اللغة، فيها يعبر المرء عن أفكاره، ورغباته، ومشاعره من خلال رموز، ونظام متفق عليه في المجتمع.^٢ وعرفها هول بأنها نظام متفق عليه يقوم الأفراد من خلاله تحقيق الاتصال والتفاعل فيما بينهم.^٣ وعرفها تراجر بأنها "نظام من الرموز المتعارف عليها التي يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم"^٤. والحديث يطول بذكر التعريفات عن اللغة، وجملة القول إنها جميعها تصب في وظيفة أساسية لها وهي الاتصال، وربما أكد بعضهم على أن الهدف الرئيس من استخدام اللغة هو الاتصال، والتفاعل بين الأفراد الناطقين بها في مجتمع ما يحمل ثقافة خاصة بهم، وينقلونها بينهم، ويسمو ذلك الهدف، ويتضح عند اجتماع أفراد ناطقين لغويين مع أفراد في مجتمع عربي، بل يصبح ضرورة ملحة؛ لأنه لا بد من تحقيق التواصل بين بعضهم بعضاً.

أولاً- المدخل الاتصالي

اختلفت الآراء حول أسلوب تعليم اللغة بشكل اتصالي، فبعض المتخصصين يعد هذا الأسلوب مدخلاً قائماً بذاته، وبعضهم يعدّه عدّة مدخل متّحدة، وآخرون يقولون إنّه هو عبارة عن طريقة،

^١ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: المكتبة العلمية، ١٩٥٢م)، ج ١، ص ٣٤.

^٢ رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، (الرياض: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيكو، ط ١، ٢٠٠٦)، ص ٢١.

^٣ انظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط ١، ٢٠٠٦م). ص ١٥١.

^٤ انظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، (المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، ط ١، ٢٠٠٠م). ص ٦٥؛

Syal, P., & Jindal, D. V. (2007). *An introduction to Linguistics: Language, grammar and semantics* (pp.5-3). New Delhi: PHI Learning.

⁵ Haron, S. C. (2014). Using Communicative Approach in Arabic Language Classroom to Develop Arabic Speaking Ability. *Journal of Education and Practice*, 5(39), 29-34.

وإجراءات تعليم. فيرى ريتشاردز ورودجرز، وديان فريمان أنه مدخل مستقل متكامل، ويستند على مجموعة من المنطلقات حول تعلم اللغة، واكتسابها، فهو يبنى على مفهوم الاتصال، والاتصال بحد ذاته عملية، وليست ناجماً، وأشار كريستال في دائرة معارف اللغة "إن المدخل الاتصالي هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك على الكفاية الاتصالية، وليس على البنى النحوية"^١؛ لذلك يعتبر المدخل الاتصالي مدخلاً له خصائصه، ومعاله البارزة التي تدور حول مفاهيم في المجال اللغوي، وفلسفة اللغة، وتعليمها، والمجال النفسي، والنظرة إلى الأنشطة الاتصالية، ومدى ارتباطها بدفعية الدارسين.

والمدخل الاتصالي من المداخل المهمة في تعليم اللغة؛ لأن الوظيفة الأولى للغة هي الاتصال، فالإنسان يتعلم اللغة من أجل الاتصال، والتواصل مع المجتمع؛ لذلك يجب التركيز على تدريب المتعلمين على استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، فتعليم اللغة اتصالياً مبني على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم بحيث تمكنهم من عملية الاتصال، واستخدام قواعد اللغة من أجل أداء وظيفة محددة في موقف معين^٢.

مبادئ المدخل الاتصالي

يستند المدخل الاتصالي على مجموعة من المبادئ الأساسية التي يجب أن تتوفر في العملية التعليمية التي تسعى إلى تعليم اللغة العربية اتصالياً، من أهمها:

أولاً: تدريب المتعلمين على التفكير بصيغ متعددة، وأساليب متنوعة للتعبير عن معنى واحد؛ لأن هذا هو واقع استخدام اللغة في الحياة، فالجملة الواحدة قد يعبر عنها بأشكال، وصيغ عديدة، على سبيل المثال بالتقديم، والتأخير، بالاستفهام، والتعجب، والتنقي، وغيرها.

ثانياً: إتاحة الفرص للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم، وانطباعاتهم وآرائهم حول كل ما قرأوه، أو استمعوا إليه، وحتى يتحقق ذلك يجب التنازح عن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون؛ لتزداد ثقتهم بأنفسهم عندما يستخدمون اللغة العربية.

^١ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٧١.

^٢ انظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص ٦٩.

ثالثًا: الاستعانة بنصوص عربيّة أصيلة قدر الإمكان، والابتعاد عن تأليف النصوص الخاصّة للبرامج؛ لأنّه يغلب عليها الصنعة، فالنصوص يجب أن تتّصف بأنّها طبيعيّة، ومن واقع الحياة كأن تكون من الصّحف، أو النّشرات العربيّة، أو الإعلانات أو غيرها.

رابعًا: تدريب المتعلّمين على فهم السّياق الاجتماعيّ عند استخدام اللّغة؛ لأنّ تعليم اللّغة اتّصاليًا لا ينفصل عن الموقف الاجتماعيّ، فليست العبرة بتحفيظ الطّالب مجموعة من المفردات، والجمل، والتّراكيب المنفصلة عن السّياق المناسب للاستخدام.

خامسًا: يحرص المعلّم على تسهيل عمليّة التّعليم من خلال التّفكير المستمرّ في المواقف الاتّصاليّة الطّبيعيّة التي تساعد الطّالب، وتسهل عليه استخدام اللّغة استخدامًا حيًّا.

سادسًا: على المعلّم أن يكثر من الأنشطة اللّغويّة التي تنمّي المهارات الاتّصاليّة عند المتعلّمين مثل تمثيل الأدوار، وأسلوب حلّ المشكلات، والألعاب اللّغويّة^١.

سابعًا: على المعلّم أن يحرص على عدم استخدام اللّغة الوسيطة في الاتّصال مع المتعلّمين؛ لأنّ أداة الاتّصال يجب أن تكون اللّغة العربيّة أيّ اللّغة الهدف.

خصائص المدخل الاتّصاليّ

إنّ تعليم اللّغة العربيّة اتّصاليًا وفق المدخل الاتّصاليّ يجب أن تتوفّر فيه الخصائص الآتيّة:

١- التّركيز في أهداف التّدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتّصاليّة فلا تقتصر على الكفاية النّحويّة، أو الكفاية اللّغويّة.

٢- ليس الشّكل، أو البنية هو الإطار الأساس عند تنظيم دروس اللّغة، وتسلسلها.

٣- يكمن النّجاح الحقيقيّ لعمليّة الاتّصال بين المرسل، والمستقبل على المقدرة على توصيل المعنى بأيّ صورة كانت، فالدقّة اللّغويّة تعتبر أمرًا ثانويًا في عمليّة الاتّصال، في حين تأخذ الطّلاقة اللّغويّة أهميّة أكبر من دقّة اللّغة، وصحّتها.

^١ انظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، (الرباط: المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ١٩٨٩م)، ص ١٢١-١٢٣.

٤- الوظيفة الأولى للغة في ضوء المدخل الاتصالي هي تحقيق التفاعل، والاتصال، وأن بنية اللغة تعكس الوظائف التي تستخدم فيها.

٥- التركيز عند تدريس اللغة اتصاليًا على استعمال اللغة، وإنتاجها لفظًا، واستقبالها فهمًا في مواقف مختلفة لم يعرفها المتعلمون من قبل، ولم يسبق لهم التدريب عليها، فتدريس اللغة اتصاليًا يتسم بقدر كبير من الآنية؛ لأنه يشجع الطلاب على استعمال اللغة في مواقف جديدة بتوجيه من المعلم، وإرشاد دون السيطرة الكاملة^١.

تعليم اللغة العربية اتصاليًا

تعددت المذاهب، والطرائق المتبعة في تدريس اللغة بوصفها لغة ثانية، وبناءً على ذلك فإن مفهوم تعليم اللغة الثانية اختلف عبر العقود في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، ونستطيع القول إن الجهود الأخيرة من قبل كثير من الخبراء تركّزت على تعليم اللغة اتصاليًا، فظهرت آراء مختلفة حول تعليم اللغة اتصاليًا، ومن خلال النظر الدقيق في آراء الخبراء نلاحظ وجود تصوّرات متعدّدة لمفهوم-تعليم اللغة اتصاليًا منها: يرى بعضهم أنه يهتم "بتنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربع (استماع، كلام، قراءة، كتابة) في ضوء العلاقة الاعتمادية بين اللغة والاتصال"، ويرى آخرون أنه يعني بجعل الكفاية الاتصالية هي الهدف الأساس من تعلّم اللغة، وتعليمها، وترى فئة ثالثة أنه يتجسّد في توظيف اللغة بين الدارسين على شكل مجموعات صغيرة، أو كبيرة، كما يرى بعض الباحثين أنه إعطاء الاهتمام الأكبر للأشكال الوظيفية، والأشكال البنيوية، أو التركيبية للغة، ورأي يرى أن تعليم اللغة اتصاليًا يعتمد على حاجات الفرد، والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغويّ عام، وبعضهم يرى أنه يعني بانخراط الدارسين في محادثة، وحوار شفويّ يتفاعل فيه جميع الأطراف، فالتركيز هنا على الاتصال المباشر، وأخيرًا نشير إلى رأي من يرى أنّ تعليم اللغة اتصاليًا يعتمد على تعليم اللغة في مواقف اتصالية طبيعية أكثر من اعتماده على

^١ انظر: دوجلاس بروان، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبدالله الشمري، (دول الخليج:

مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١، ١٩٩٤م). ص٣٦٠؛ طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه،

المشاركة في أنشطة موجهة توجيهاً تربوياً^١. وترى الدراسة أنه مهما تعددت الآراء، واختلفت حول مفهوم تعلم اللغة اتصاليًا فإنها تصب في الاتصال، والتواصل في سياق اجتماعي، وتوظيف اللغة، واستخدامها، ويعتمد ذلك على شرطين أساسيين - كما ذكر ولكنز وسافنجون - ويجب أن يتوفر أمران في تعليم اللغة اتصاليًا، وهما: الصواب اللغوي، والصواب الاجتماعي^٢.

ثانياً- المدخل الثقافي

أثبتت الدراسات أن عوامل النجاح في تعلم أي لغة يعتمد على قدر ما تعلم الدارسون، واكتسبوا من معلومات، ومعارف، وثقافة اللغة المتعلمة، فمعظم الدارسين يعلمون أن فهم ثقافة أهل اللغة، وعاداتهم هدف أساس من أهداف تعلم اللغة الأجنبية^٣. قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾^٤. يتضح من الآية السابقة أن الله عز وجل خلق الناس جميعًا على هذه الأرض، وحثهم على التعارف. والتعارف على وزن تفاعل، وهي تفيد المشاركة بين الأمم، وتبادل المعرفة، والحضارة، والثقافة، والمنفعة، وكلما كان التعارف أكثر عمّت الفائدة، وكان أثره على تطور الأمم، ونموها أكبر، ومهما تنوعت وسائل نقل المعرفة، والثقافة واختلفت تبقى اللغة هي أساس التواصل بين المجتمعات، وباللغة يتحقق التعارف، والتفاهم العالمي بين الأمم، فهي مرتكز أساسي في بناء الشخصية القومية، وترتبط اللغة بالثقافة ارتباطاً وثيقاً، وهي أداة التواصل بين الحاضر، والماضي، والمستقبل، وهي حجر الأساس في نقل الحضارة، فاللغة وعاء الثقافة الذي يختزن فيه ديننا، وآدابنا، وعلومنا، وتاريخنا، وهي الوسيلة التي تُحفظ بها ثقافة أي مجتمع من العادات، والتقاليد، والقيم الاجتماعية، التي تورث من جيل إلى آخر، وهي الأداة التي يملكها الإنسان للتعبير عن كل ما

^١ انظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص ١٧١- ١٧٨.

^٢ انظر: طعيمة، والناقة، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، ص ٢٠- ٢٣.

^٣ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، (مكة المكرمة:

جامعة أم القرى، ط ١، ١٩٨٣م)، ص ٤٠.

^٤ سورة الحجرات، آية ١٣.

يجول في خاطره من أفكار، وأحاسيس، ومشاعر، فهما يسيران يداً بيد، ومن الصَّعب بل من المستحيل الفصل بينهما^١.

المدخل الثقافي في تدريس اللغة العربية

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ اللغة ظاهرة اجتماعية، وجزء لا يتجزأ من ثقافة مجتمع ما، وهي شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى تنتقل من جيل إلى آخر، وتحمل بين طياتها ثقافة المجتمع، فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولا يخيل للعقل أن تُجرَّد اللغة عن الثقافة، وأن تُعلَّم دون أن تشبع بالمفاهيم الثقافية، فلا نستطيع تعليم اللغة بمجرد تعليم الدارسين الكلمات، والجمل، والتراكيب؟ فأين، ومتى سيستخدمونها إذا لم يتعلَّموا السياق الذي يناسب هذه المفردات، والتراكيب^٢.

ولذلك نحتاج إلى تعليم اللغة العربية من منطلق المدخل الثقافي، فمن خلاله نستطيع وضع خلفية ثقافية محيطية، ومرجعية يقدم المحتوى اللغوي في إطارها. فالحلفية الثقافية تعين في تقديم المفردات، وتيسر لمعدي المواد التعليمية عملية اختيار التراكيب اللغوية، والمواد التعليمية، والأنماط الثقافية التي تتوافق مع المتعلِّمين، ومن الصَّعب تدريس اللغة العربية بمعزل عن الثقافة، ولا يستطيع متعلِّم العربية أن يفهم اللغة العربية فهمًا دقيقًا، ولا يحسن في استخدامها دون أن يفهم الحلفية الثقافية للغة المتعلِّمة.

الثقافة جزء لا يتجزأ في تعليم اللغة

هناك مجموعة من الأسس والعوامل التي تجعل الثقافة جزءًا لا يتجزأ عند تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، منها:

- ١- إنَّ اكتساب المقدرة على التفاعل مع الناطقين بالعربية لا يقتصر على إتقان تعلُّم اللغة، ومهاراتها، بل يجب أيضًا التعرف على ثقافة أهل اللغة، وعاداتهم، وتقاليدهم، وأسلوب حياتهم؛ لأنَّ الاهتمام بالثقافة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية له فوائد

^١ انظر: محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، اللغة العربية والتفاهم العالمي، (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٩م)، ص ٥٥ - ٦١.

^٢ انظر: الناقة، وطعيمة، اللغة العربية والتفاهم العالمي، ص ٩٩.

عديدة، ونتيجة فعّالة في تحقيق الاتّصال الفعّال، وبالتالي هذا الاتّصال الثّقافيّ يؤدي إلى تنمية مهارات اللّغة عند تعلّمها، وإتقانها^١.

٢- فهم ثقافة اللّغة المتعلّمة أصبح ضرورة ملحّة في هذا العصر؛ لأنّ التّفاهم العالمي أصبح من الأهداف الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة في كلّ بلاد العالم^٢، ومعرفة التّشابه، والاختلاف بين الثّقافات أصبح أمرًا ضروريًّا؛ لمعرفة أوجه التّقارب، والاختلاف بين الشّعوب، والتّعاون فيما بينها من أجل تقدّم الحياة، وتحقيق السّلام العالمي.

٣- إنّ المتعلّمين أنفسهم متشوّقون لمعرفة الكثير عن حياة أصحاب اللّغة التي يتعلّمونها، فهم يريدون أن يعرفوا كيف يعيشون؟ ما طبيعة حياتهم؟ ماذا يأكلون؟ لذلك عند تقديم محتوى الثّقافة أثناء تعليم اللّغة يزيد هذا الأمر من دافعيّة المتعلّمين؛ لتعلّم اللّغة^٣.

٤- إنّ ثقافة مجتمع ما هي بحر واسع، وميدان معقّد، ومدى تحقيق الألفة بين الثّقافة، والمتعلّمين يعتمد إلى حدّ كبير على الدّارسين أنفسهم، فبعضهم يرغب فقط بالمعرفة، ومجرّد التّعرف على ثقافة الآخر، وبعضهم يرغب في دراسة اللّغة في موطنها الأصليّ، وبين النّاطقين بها، فيحقّق الاندماج مع متحدّثي اللّغة، ويصل إلى مستوى مقبول في الانغماس الثّقافيّ، وآخرون يريدون أعلى درجات الانغماس، فيتزوّدون بالمعارف، والمعلومات الثّقافيّة التي تزيد من اتّصالهم الثّقافيّ في المجتمع الجديد، وتمكّنهم من الحصول على الانغماس التّام. وبناءً على ما سبق يجب أن تقدّم الثّقافة من منطلق حاجات الدّارسين، وأهدافهم، واهتماماتهم، وتكون هي الأساس الذي يعتمد عليها عند اختيار المحتوى الثّقافيّ للمتعلّمين عند تعلّم اللّغة^٤.

^١ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٠-٤١؛
رشدي أحمد طعيمة، المحتوى الثّقافي في برنامج تعليم العربيّة كلغة ثانية في المجتمعات الإسلاميّة، ورقة مقدمة في ندوة
تطوير تعليم اللّغة العربيّة في ماليزيا، تنظيم الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا، ١٩٩٠م.

^٢ Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning* (pp.9-11): Cambridge University Press.

^٣ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤١.

^٤ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٢.

٥- إنَّ لكلِّ مجتمع الفرصة للاطلاع على ثقافات المجتمعات الأخرى، وهناك الأفكار الصَّحيحة عن الثَّقافة العربيَّة، وأخرى نقلت من وسائل الإعلام المختلفة بطريقة خاطئة، فبعض الصُّحف، والمجلات، ووسائل الإعلام الأخرى غير منصفة في نقل الثَّقافة العربيَّة الأصيلة الصَّحيحة إلى المجتمعات الأخرى، بل تقصد التَّشويش، وإعطاء صورة قبيحة عن الثَّقافة العربيَّة؛ لذلك يجب تقديم الثَّقافة العربيَّة الصحيحة عند تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، ويجب أن تُعلِّم الثَّقافة من أصولها، وأصالتها؛ لتصحيح المفاهيم الخاطئة، وتعديل الأفكار، والاتجاهات السَّلبية عند المتعلِّمين^١.

٦- عدَّ بعض الخبراء تدريس الثَّقافة بعداً مهمًّا جدًّا في مجال تعليم اللُّغات، واعتبره آخرون لأهميته المهارة الخامسة فضلاً عن المهارات الأساسيّة الأربع وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة^٢، فهي البعد الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى الذي يقدِّم عند تدريس المهارات، وهي المادَّة الخام التي تقدِّم بها اللُّغة للمتعلِّمين، فالوظيفة الأولى للُّغة أنَّها أداة للاتِّصال، والتَّواصل مع الآخرين، وليست اللُّغة مجرد تعليم رموز صوتيَّة، ومفردات، وتراكيب، والبعد عن توظيفها الحقيقي في سياقات، ومواقف مختلفة، فاللُّغة تمثِّل العمود الفقريِّ لذاتيَّة ثقافيَّة^٣.

٧- اختلفت الآراء حول طرق تقديم الثَّقافة للأجانب الدَّارسين اللُّغة العربيَّة، فمنهم من يرى أن المدخل المنفصل هو أفضل المداخل في تعليم الثَّقافة، وهو تخصيص وقت محدّد في كل أسبوع، وتناول موضوع من الموضوعات الثَّقافيَّة للمناقشة، وأمَّا أنصار المدخل التَّكامليِّ فهم يرون أنَّه لا بدَّ من التَّكامل بين الثَّقافة، وتعليم اللُّغة، ولا فصل بين اللُّغة والثَّقافة. وآخرون تبنوا المدخل الاستهلاكيِّ حيث يستهل المعلمُّ درسه كلَّ يوم بموضوع ثقافيٍّ ثمَّ يكمل درسه بموضوع آخر يتعلَّق باللُّغة، وترى الدِّراسة أن تدريس الثَّقافة في برامج تعليم

^١ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٤.

^٢ انظر: رشدي أحمد طعيمة، المحتوى الثقافي في برنامج تعليم العربيَّة كلغة ثانية في المجتمعات الإسلاميَّة، ورقة مقدمة في ندوة تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة في ماليزيا، تنظيم الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة بماليزيا، ١٩٩٠م).

^٣ Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M, Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds), Teaching English as a Second or Foreign Language, (pp.394-408) Boston: National Geographic Learning.

اللُّغة ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة تساعد المتعلّم على اكتساب اللُّغة في سياقاتها المختلفة، والاتجاه السائد الآن هو الاهتمام بتعليم الثّقافة كالاهتمام بتعليم المهارات الأربع الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فالهدف من تعليم الثّقافة ليس الإشباع الفكري للمتعلّم، وإنما هو نتاج لغويّ في البيئة الثّقافيّة التي نما فيها^١.

ثالثاً- الرّبط بين المدخل الاتّصاليّ والمدخل الثّقافيّ في تدريس اللُّغة العربيّة

عرّف هايمز الكفاية الاتّصاليّة بأنّها: "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته، أو يوصل معنى معيّنًا وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللُّغويّة، والقيم، والتّقاليد الاجتماعيّة في الاتّصال"^٢. وبناءً على تعريف هايمز يلاحظ أنّه حتّى يتحقّق الاتّصال الفعّال بين الأفراد فلا بدّ أن يجتمع فيه الصّحة اللُّغويّة، والمناسبة للموقف والسّياق الاجتماعيّ الثّقافيّ؛ لذلك ينظر إلى اللُّغة بأنّها أرقى أشكال الثّقافة، ويُعدّ استخدامها في عمليّات الاتّصال، والتّبادل الثّقافيّ من أعظم الأدوار التي تقوم بها، رغم أنّ الثّقافة أوسع بكثير من اللُّغة، واللُّغة شكل من أشكالها، إلا أنّ جميع مجريات الحياة، وكلّ ما يتعلّق بالثّقافة من المعتقدات، والقيم، والاتّجاهات، والعادات، والتّقاليد يعتمد اعتماداً كليّاً على اللُّغة^٣.

وعند النّظر إلى أهداف تعليم اللُّغات الأجنبيّة في الجامعات الأمريكيّة نلاحظ أن التّناميّة الثّقافيّة، وإثراء روح الفرد أحد الأسباب الرّئيسة عند تعلّم اللُّغة، فهو يتعلّم أولاً السّيّطرة على نظام اللُّغة، واستخدامها كأداة للاتّصال، وثانيّاً توسيع أفقه الاجتماعيّ، والتّفكير العالميّ، وثالثاً زيادة خبراته بالثّقافات المتنوّعة، والجديدة، وحقيقة هذه الأهداف مترابطة، ولا يمكن فصلها فهي جميعها متصلة، ومتعلّقة مع بعضها بعضاً^٤.

^١ انظر: فتحي يونس، ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللُّغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، (القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، ٢٠٠٣م)، ص ١٢٢-١٣٦.

^٢ انظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللُّغة العربيّة دراسة مسحية نقدية، ص ٦٨.

^٣ Johnstone, B., & Marcellino, W. M. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. In B. Johnstone, R. Wodak, & P. Kerswill (Eds.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp.57-66): Sage Publication.

^٤ انظر: فتحي يونس، ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللُّغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص ٩.

وإنَّ نجاح فرد ما في تعلُّم اللُّغة، وقدرته على التَّفاهم، والاتِّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقَّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلِّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته التَّقافيَّة؛ لذلك الاهتمام في تعلُّم التَّقافة في برامج تعليم اللُّغة له فوائد عظيمة، وفَعَّالة في تعليم الاتِّصال، وتحقيق الكفاية اللُّغويَّة^١. وكذلك حتَّى يحقِّق المتعلِّم التَّكامل بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فلا بدَّ من التَّركيز على الجوانب التَّقافيَّة في هذا المجتمع^٢.

ومن الأمور الَّتِي لها دور مهمٌّ في تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغة ثانية، وتساعد المتعلِّمين على الاتِّصال الجيِّد، وبأسلوب صحيح عند استخدام اللُّغة، تدريب المتعلِّمين على فهم السِّياق الاجتماعيِّ عند استخدام اللُّغة؛ لأنَّ تعليم اللُّغة اتِّصاليًّا لا ينفصل عن الموقف الاجتماعيِّ، والبيئة التَّقافيَّة الَّتِي نشأ فيها، فليست العبرة في تحفيظ الطَّالب مجموعة من المفردات، والجمل، والتَّراكيب المنفصلة عن السِّياق المناسب للاستخدام. ولقد ذكر علي المزروعِي أنَّ التَّقافة ليست فقط مجرد عادات، وتقاليد موروثه، ومتراكمة من جيل إلى جيل لأساليب الحياة المختلفة، بل أشار إلى أنَّ هناك وظائف عديدة للتَّقافة منها؛ تُعدُّ التَّقافة أحد أساليب الاتِّصال، وأكثر أساليب الاتِّصال إتقانًا هو اللُّغة^٣.

رابعاً- أسس إعداد الموادِّ التَّعليميَّة، ومعايير اختيارها

بعد الرِّبط بين المدخل الاتِّصاليِّ والمدخل التَّقافيِّ سندر توضيحًا للمبادئ، والأسس العامَّة الَّتِي يجب أن تبني عليها الموادِّ التَّعليميَّة من منطلق اتِّصاليِّ ثقافيِّ، فهناك مجموعة من الأسس الَّتِي ينبغي أن يراعيها القائمون على البرامج المتخصِّصة في تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغة ثانية عند إعداد الموادِّ التَّعليميَّة، فعمليَّة بناء الموادِّ التَّعليميَّة ليست بالعمليَّة السَّهلة العشوائيَّة بحيث نتقي مما هو مطروح في هذا الميدان، ونقوم بتدريسه، إنَّها عمليَّة شاقَّة، وتحتاج إلى جهود كبيرة، وإطلاع واسع في هذا المجال، فهي مبنية على مبادئ، وأسس، ومعايير، ولا بدَّ للمتخصِّصين في مجال التَّأليف أن

^١ انظر: الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ٤٠.

^٢ انظر: محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربيَّة والعلوم والتَّقافة الإيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٣م)، ص ٣٦.

^٣ انظر: الناقة، وطعيمة، اللُّغة العربيَّة والتَّفاهم العالميِّ، ص ٩٨.

يلمّوا بهذه المعايير، والمواصفات، والضوابط عند تصميم الموادّ التعليميّة حتّى تساعدهم في عمليّة اختيار المحتوى التعليميّ، وتنظيمه، وبنائه بالأسلوب التربويّ، والعلميّ الصّحيح.

منهج الوحدات في بناء الموادّ التعليميّة

جاءت فكرة الوحدة الدّراسيّة بوصفها ردّ فعل لأسلوب التّعليم التّقليديّ الذي كان يعتمد على منهج الموادّ المنفصلة، وتقسيم الموادّ إلى دروس، وحصص منفصلة، حيث أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ التّلاميذ لا يحصلون على التّعليم الجيّد، ولا يستطيعون أن يدركوا التّرابط بين الأجزاء المختلفة للموادّ التعليميّة عندما يدرسون بشكل منفصل، وقد أدى هذا التّفكير إلى إعادة النّظر في ترتيب المجالات، والموضوعات، والمواقف، والخبرات، والمهارات، والحقائق، والمعلومات، والأنشطة التي يتكوّن منها المحتوى التعليميّ، وتنظيمها بحيث تظهر على شكل وحدات دراسيّة، كلّ وحدة تحت موضوع واحد متكامل، ومترابط، وتترابط فيه جميع الخبرات^١.

ولقد أثبتت جميع النّظريات الحديثة التي ترتبط بسيكولوجيّة التّعلّم والتّعليم أنّ عمليّة تحصيل المعلومات، والتّعلّم على شكل وحدة متكاملة مترابطة يحقّق تعلّمًا أكثر فعاليّة، فأشار هاربارت إلى أنّ عمليّة تحصيل المعلومات الجيّدة تعتمد على وحدة الموقف التعليميّ وتكامله^٢، ودعم جشتالت نظرية هاربارت في تقبل فكرة الوحدة، وأثرها في تنظيم الموادّ التعليميّة، وفي تطوير أساليب التّعليم.

^١ انظر: النّاقة، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، (القاهرة: دار النّقا للطباعة والنّشر، ط ١، ١٩٨١م)، ص ٢٤٩-٢٥٣.

^٢ انظر: فتحي يونس، وآخرون، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، (الأردن: دار الفكر، ط ١، ٢٠٠٤م)، ص ٢٠٦.

تعريف الوحدة الدرّاسيّة

عرّف جود (Good) الوحدة الدرّاسيّة^١: "بأنّها تنظيم للنّشاطات، وأنماط التّعلّم المختلفة حول هدف معين، أو مشكلة معيّنة تحدّد بالتعاون بين مجموعة من الطّلبة، ومعلمهم"^٢. وعرّف فتحي يون وآخرون الوحدة الدرّاسيّة أنّها: "مجموعة من الحقائق، أو المواقف، أو الخبرات التي ترتبط بعضها ببعض بعلاقات متبادلة، ومتداخلة"^٣. ومن خصائصها أنّها تتميز بوحدة الموضوع، أيّ لها موضوع رئيس تدور حوله موضوعات فرعيّة، ويكون الموضوع ذا معنى، وأهميّة للمتعلمين، يسعى إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها التي ترتبط بميول الطّلاب وحاجاتهم^٤. وقال حلمي وكيل إنّ الوحدة هي دراسة مخطط لها مسبقاً، ويقوم بها التّلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التّعليميّة المتنوّعة تحت إشراف المعلّم، وتوجيهه، وتنصبّ هذا الدرّاسة على موضوع من الموضوعات التي يهتمّ بها التّلاميذ، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدرّاسة تدوب الفواصل نهائيّاً^٥.

^١ راتب قاسم عاشور، وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العمليّة، (الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٩م)، ص٣٧٢.

^٢ Carter, Good .V (1999). *Dictionary of Education* (p. 629). Sixth Edition, New York : McGraw-Hill Book Company.

^٣ انظر: فتحي يونس، محمد الشيخ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ص٢١٣.

^٤ انظر: فتحي يونس، وآخرون، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص٢٠٥-٢٢٣؛ النّاقة، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، ص٢٤٩-٢٦٩.

^٥ انظر: حلمي الوكيل، ومحمد المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م)، ص٢٥٩.

معايير تصميم الوحدة الدراسيّة

اختيار الموضوعات

يعدُّ اختيار الموضوعات المطلوب الأول عند بناء الوحدة الدراسيّة، وإعداد الموادّ التّعليميّة ليس أمراً سهلاً بحيث نجتمع من هنا وهناك، فعمليّة اختيار الموضوعات تعتمد على دراسات علميّة؛ لأنّها الأساس في عمليّة التّعليم. وهناك العديد من الموضوعات، والمجالات المختلفة التي تنصبّ عليها الأنشطة الاتّصاليّة، وتكون بؤرة للحديث، وتبادل المعلومات، ووجهات النّظر^١. وينبغي أن تحدّد الموضوعات وفق رغبات المتعلّمين وحاجاتهم، وميولهم، فدراسة خصائص المتعلّمين، وتشخيص حاجاتهم من تعلّم اللّغة هو المحور الذي تتمركز حوله الموضوعات التي يرغبون في تعلّمها.

وبناءً على هذه الحاجات تحدّد الموضوعات التي تشتق منها نواتج التّعلّم، ويسعى إلى تحقيقها من خلال الأهداف العامّة، والأهداف الخاصّة^٢، وبناءً على الأهداف تحدّد المواقف، والحوارات، والنّصوص، والمفردات، والتّراكيب اللّغويّة، والمهارات، والخبرات التي ترتبط بالموضوع الرئيس، وتشبع ما بداخل المتعلّمين من حاجات، وتشجعهم على التّعلّم بدافعيّة عالية^٣. ولبناء وحدات دراسيّة مترابطة، ومتكاملة.

اختيار النّصوص

لا تعني كلمة النّصوص عند إعداد موادّ تعليميّة اتّصاليّة كما هو معروف عند العرب بالنّصوص المرجعيّة التي وردت لدى القدامى في كتب البلاغة، والأدب، كالنّصوص الأدبيّة، والنّصوص الشعريّة التي أخذت من كتب التّراث العربيّ القديم^٤، بل يقصد بها هنا النّصوص التي تدور حولها موضوعات الكتاب، وقد تكون نصّاً قرآنيّاً، أو حديثاً شريفاً، وقد تكون نصّاً مختاراً من الكتب

^١ انظر: علا عادل عبد الجواد، وآخرون، الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة وتدريس وتقييم، (القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م)، ص ٦٧.

^٢ انظر: ناصر عبدالله غالي، وعبد الحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التّعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة، (الرياض: دار الغالي).

^٣ Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2009). *Language curriculum design* (p.95): Routledge.

^٤ انظر: عاصم شحادة، أهمية النصوص الأصيلة في تعلّم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية، المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، العدد ٢٥٥، ٢٠٠٦م)، ص ٩٨.

العربية، أو شعراً، أو نصّاً مترجماً، أو نصّاً إعلامياً من الصحافة، أو نصّاً ألف خصيصاً لموضوع الدرس، أو نصّاً معدلاً، وقد يكون نصّاً حوارياً، أو محادثة أو جملاً متفرقة^١.

وعند اختيار النصوص في الموادّ التّعليميّة في ضوء المدخل الاتّصاليّ التّقايي، فإنّ هناك مجالاً واسعاً للاختيار وفق الموضوعات التي تُدرس، وهذه الموضوعات مشتقة من تحليل حاجات المتعلّمين، واهتماماتهم، فينبغي للنصوص أن تُصوّر حركة حياة النّاس في مواقف مختلفة، ومناسبات متعدّدة، وحركة النّاس في السّوق أثناء البيع، والشّراء، وفي الشّارع، وفي المعاملات الجامعيّة، وفي المطعم، وفي عيادة الطّبيب، وغيرها من الصّور التي تعكس الواقع الحقيقيّ^٢، وهذه النصوص يطلق عليها بالنصوص الأصيلّة، فهذه النصوص لها أثر كبير على المتعلّمين؛ لأنّها تعبّر عن مواقف واقعيّة بأساليب، وتعبيرات مختلفة^٣، فهي تعتمد على اللّغة اليوميّة البسيطة المعاشة، وتعتمد على البعد التّقاييّ الاجتماعيّ للغة في سياق لغويّ قبّلت فيه^٤.

وعُرفت النصوص الأصيلّة بأنّها: "كلّ نصّ منطوق، أو مكتوب لم يوضع أساساً لتدريس اللّغة داخل الفصل، وإنما لأداء وظيفة تبليغيّة إخباريّة، أو تعبير لغويّ حقيقيّ، أو قصيدة شعريّة أو نبأ صحفيّ من مذياع، أو مقال من مجلّة، أو إرشادات، أو لوحة إشهاريّة، أو كلام مأخوذ من برامج تلفزيونيّة، أو إذاعيّة"^٥. وقد ارتبط مفهوم النصوص الأصيلّة بالاتجاه اللّغويّ الوظيفيّ الذي بدوره يعتمد على النّظريّة الاجتماعيّة، وهذه النّظريّة تهدف إلى إكساب المتعلّمين ملكة التّليغ، والتّواصل باستخدام اللّغة، ومعرفة الأسلوب الذي يخاطب به الإنسان غيره، وتتميّز النصوص الأصيلّة بخصيّتين؛ أولهما المحتوى الذي يعبّر عن الواقع المعاش، وثانيهما اللّغة المستخدمة، وهي

^١ انظر: فوزان، دروس الدورات التدرّيبية لمعلمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين به، الجانب النظري، (المملكة العربيّة السّعوديّة: جامعة أم القرى، ١٤٢٨هـ)، ص ٧٢؛ الناقّة، وطعيمة، الكتاب الأساسيّ لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، ص ١٤٤-١٤٥.

^٢ انظر: إسحاق محمد الأمين، منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ط ١، ١٩٩٧م)، ص ٩٧.

^٣ Mickan, P. (2012). *Language curriculum design and socialization* (p.76): Multilingual Matters.

^٤ انظر: عاصم شحادة، أهمية النصوص الأصيلّة في تعلم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية، ص ٩٥-٩٦.

^٥ عاصم شحادة، أهمية النصوص الأصيلّة في تعلم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية، ص ٩٨.

اللُّغة المتداولة في واقع الحياة. وهناك أنواع مختلفة للنصوص الأصيلة، وغالبًا ما تُستخدم في المستوى المتقدم، إلا أنه يمكن الاستفادة من بعضها عند إعداد المواد التعليمية للمبتدئين^١.

التدريبات اللُّغوية

إن فكرة التدريبات اللُّغوية ليست فكرة جديدة، فهي عادة تتبع النصّ، أو الحوار حتّى تساعد المتعلّم على التّمكن من المفردات، والتّراكيب الواردة في الدّرس، وكذلك السّيطرة على جميع الأنماط، والقوالب التي اكتسبها المتعلّم داخل الفصل^٢؛ لأنّ تعليم اللُّغات يتعلّق بالميدان النّفس حركي، وإنّ التّركيز على الممارسة له دور كبير في عمليّة اكتساب اللُّغة، وبهذا نرى أنّ التدريبات وسيلة لحفر المهارات التي تعلّمها الطّالب، وتثبيتها في ذهنه^٣. واختلف المتخصّصون في عدد التدريبات، وأنواعها التي تلحق بالحوار التّعليمي، فمنهم من أشار بأنّها لا تزيد عن (١٥) تدريبًا، وآخرون قالوا أن لا تقل عن عشرة، بشرط أن تكون متنوّعة، ومتدرّجة، وآخرون قالوا إنّها يجب أن تتناسب طرديًا مع عدد المفردات، وعدد التّراكيب الواردة في النصّ، فكلّما زاد عدد المفردات الجديدة، وعدد التّراكيب، يجب أن يزيد عدد التدريبات، ويحتوى كلّ تدريب على عدد من البنود؛ لأنّ لها دورًا كبيرًا في تثبيت المفردات، والتّراكيب في ذهن المتعلّمين، وتساعدهم على الفهم، والحفظ، والتّمكن من اللُّغة^٤.

التدريبات الاتّصاليّة

وهي التي تستخدم في مواقف الاتّصال عن طريق الحوار مع الآخرين، فهذه التدريبات لا تعتمد على شكل واحد، أو قالب محدّد؛ لذلك لا يتوقّع منها استجابة واحدة، ومحدّدة، فهي تدريبات

^١ انظر: عاصم شحادة، أهمية النصوص الأصيلة في تعلم اللُّغة العربيّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية، ص ١٠١.

^٢ Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* (p.10).: Oxford University Press Oxford

^٣ انظر: طعيمة، والناقّة، طرائق تدريس اللُّغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ٢٢٧.

^٤ انظر: حمدي قفيشة، الحوار في الكتاب المدرسي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، ص ١١٦-١١٧.

مقيّدة بموقف اجتماعي معين؛ لذلك ترتبط هذه التدريبات بالمعنى^١. وهي تدريبات تعتمد على الموقف اللغوي المفتعل، والمصطنع؛ لتهيئة المتعلمين للمواقف الحيّة والطبيعيّة، والحقيقيّة، ومن خلال السياق الاتّصالي يتمّ السيطرة على التراكيب اللغويّة، واستخدامها استخدامًا وظيفيًا^٢.

ومن الجانب التطبيقي لهذه الدّراسة، فقد سعت إلى توظيف المدخل الاتّصالي الثّقافيّ في تصميم وحدة دراسيّة، بحيث تتكوّن الوحدة من درسين، وكلّ درس يتبعه مجموعة من التدريبات، كما في النموذج (انظر الملحق رقم -١-):

الخاتمة:

بيّنت الدّراسة أنه حتّى يتحقّق الاتّصال الفعّال بين الأفراد فلا بدّ أن يجتمع فيه الصّحة اللغويّة، والمناسبة للموقف والسيّاق الاجتماعيّ الثّقافيّ؛ لذلك ينظر إلى التّلازم بين اللّغة والثّقافة، ويُعدّ استخدام اللّغة في عمليّات الاتّصال، والتّبادل الثّقافيّ من أعظم الأدوار التي تقوم بها اللّغة، وأنّ جميع مجريات الحياة، وكلّ ما يتعلّق بالثّقافة من المعتقدات، والقيم، والاتّجاهات، والعادات، والتّقاليد يعتمد اعتمادًا كليًا على اللّغة. وكشفت الدّراسة أنّ الهدف من تعلّم اللّغة هو السيطرة على نظام اللّغة، واستخدامها كأداة للاتّصال، وتوسيع أفق المتعلمين الاجتماعيّ، والتّفكير العالميّ، وزيادة خبراتهم بالثّقافات المتنوّعة، والجديدة، وكشفت الدّراسة أنّ نجاح فرد ما في تعلّم اللّغة، وقدرته على التّفاهم، والاتّصال، والاندماج مع الآخرين يتوقّف على مقدار ما اكتسب هذا المتعلّم من ثقافة المجتمع، وكذلك على مقدار حصيلته الثّقافيّة؛ لذلك الاهتمام في تعلّم الثّقافة في برامج تعليم اللّغة له فوائد عظيمة، وفعّالة في تعليم الاتّصال، وتحقيق الكفاية الاتّصاليّة، والكفاية اللّغويّة.

^١ انظر: طعيمة، تعلّم العربيّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ٢٢٨.

^٢ انظر: طعيمة، والناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص ٢٣٥-٢٣٦.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة

ابن جيّ، أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: المكتبة العلمية، ١٩٥٢م، ج ١).

الأمين، إسحاق محمد. منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ط ١، ١٩٩٧م).

بروان، دوجلاس. مبادئ تعلم وتعليم اللّغة. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، (دول الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط ١، ١٩٩٤م).

شحادة، عاصم. أهمية النصوص الأصيلة في تعلم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية. المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، العدد ٢٥، ٢٠٠٦م).

طعيمة، رشدي أحمد. المحتوى الثقافي في برنامج تعليم العربيّة كلغة ثانية في المجتمعات الإسلاميّة. ورقة مقدمة في ندوة تطوير تعليم اللّغة العربيّة في ماليزيا، تنظيم الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا، ١٩٩٠م.

طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. (القاهرة: دار الفكر العربي، ط ١، ٢٠٠٦م).

طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه. (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ١٩٨٩م).

طعيمة، رشدي أحمد، والناقّة، محمود كامل. تعليم اللّغة اتّصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات. (الرباط: المنظمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة الإيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٦).

طعيمة، رشدي أحمد، والناقّة، محمود كامل. الكتاب الأساسي لتعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، إعدادة وتحليله وتقويمه. (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط ١، ١٩٨٣م).

طعيمة، رشدي أحمد، والناقّة، محمود كامل. اللّغة العربيّة والثّقافة العالميّ. (الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط ١، ٢٠٠٩م).

عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض. المنهاج بناؤه، تنظيمه نظرياته، وتطبيقاته العملية. (الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٩م).

عبد الجواد، علا عادل، وآخرون. الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة وتدريس وتقييم. (القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م).

عوض، أحمد عبده. مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحية نقدية. (المملكة العربيّة السعوديّة: جامعة أم القرى، ط ١، ٢٠٠٠م).

غالي، ناصر عبدالله، وعبدالله، عبد الحميد. أسس إعداد الكتب التّعليميّة لغير النّاطقين بالعربيّة، (الرياض: دار الغالي).

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، ١٤٢٨ هـ).

قفيشة، حمدي. الحوار في الكتاب المدرسي. السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

النّاقة، محمود كامل، وآخرون. أساسيات المنهج وتنظيماته. (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ط ١، ١٩٨١ م).

النّاقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٣ م).

الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. أسس بناء المناهج وتنظيماتها. (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٧ م).

يونس، فتحي، وآخرون. المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير. (الأردن: دار الفكر، ط ١، ٢٠٠٤ م).

يونس، فتحي، والشيخ، محمد. المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. (القاهرة: مكتبة وهبة، ط ١، ٢٠٠٣ م).

Carter, Good .V (1999). *Dictionary of Education*. Sixth Edition New York : McGraw-Hill Book Company.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press Oxford.

Haron, S. C. (2014). *Using Communicative Approach in Arabic Language Classroom to Develop Arabic Speaking Ability*. *Journal of Education and Practice* .

Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press.

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

Johnstone, B., & Marcellino, W. M. (2010). Dell Hymes and the ethnographyofcommunication. In B. Johnstone, R.Wodak, & P.kerswill (Eds.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* .Sage Publication.

Mickan, P. (2012). *Language curriculum design and socialization*. Multilingual Matters.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2009). *Language curriculum desig* .Routledge.

Syal, P., & Jindal, D. V. (2007). *An introduction to Linguistics: Language, grammar and semantics*. New Delhi: PHI Learning.

الملحق (١)

الدَّرْسُ الْأَوَّلُ: التَّعَارُفُ (١)

أَمِين: السَّلَامُ عَلَيْكُمْ.
سَعِيد: وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ وَرَحْمَةُ اللَّهِ.
أَمِين: أَنَا أَمِين، مَا اسْمُكَ يَا أَخِي؟
سَعِيد: أَنَا سَعِيد، كَيْفَ حَالُكَ يَا أَمِين؟
أَمِين: الْحَمْدُ لِلَّهِ بِخَيْرٍ، وَأَنْتَ كَيْفَ حَالُكَ؟
سَعِيد: الْحَمْدُ لِلَّهِ بِخَيْرٍ، مِنْ أَيْنَ أَنْتَ يَا أَمِين؟
أَمِين: أَنَا مِنْ مَالِيزِيَا، مِنْ وِلَايَةِ قَدَاح، وَمِنْ أَيْنَ أَنْتَ يَا سَعِيد؟
سَعِيد: أَنَا مِنْ الْأُرْدُنِّ، مِنْ مَحَافِظَةِ السَّلْط.
أَمِين: أَهْلًا وَسَهْلًا.
سَعِيد: تَشَرَّفْنَا.

التَّدرِيبُ الْأَوَّلُ: اسْتَمِعْ، وَرَدِّدْ.

مَا اسْمُكَ؟

أَنَا سَعِيد

عَبْدُ اللَّهِ

مُحَمَّد

عَلِي

حَكِيم

أَحْمَد

التَّدرِيبُ الثَّانِي: اسْتَمِعْ، وَرَدِّدْ.

كَيْفَ حَالِكَ يَا أَمِينَ؟
الْحَمْدُ لِلَّهِ بِخَيْرٍ.

أَحْمَدُ حَكِيمُ عَلِيٌّ مُحَمَّدٌ عَبْدُ اللَّهِ

التَّدرِيبُ الثَّالِثُ: اسْتَمِعْ، وَرَدِّدْ.

مِنْ أَيْنَ أَنْتَ يَا أَمِينَ؟
أَنَا مِنْ مَالِيزِيَا، مِنْ وِلَايَةِ قَدَحْ

(أَحْمَدُ، الْأُرْدُنْ، مُحَافِظَةُ الرِّزْقَاءِ)
(حَكِيمُ، سُورِيَا، مَدِينَةُ دِمَشْقِ)
(عَلِيٌّ، فِلَسْطِينِ، مَدِينَةُ الْحَلِيلِ)
(مُحَمَّدُ، الْأُرْدُنْ، مُحَافِظَةُ عَمَّانِ)
(عَبْدُ اللَّهِ، مَالِيزِيَا، وِلَايَةُ صَبَاحِ)

التَّدرِيبُ الرَّابِعُ: اخْتَرِ الْإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ، ثُمَّ اقْرَأ الْجُمْلَةَ.

أَنَا مَالِيزِيَا (إِلَى مِنْ فِي)
أَنَا وِلَايَةِ قَدَحْ (عَنِّ مِنْ فِي)
أَنَا الْأُرْدُنْ (إِلَى عَنِّ مِنْ)
أَنَا مُحَافِظَةِ السَّلْطِ. (مِنْ إِلَى فِي)
أَنَا سُورِيَا. (إِلَى فِي مِنْ)
أَنَا مَدِينَةَ الْحَلِيلِ. (مِنْ عَنِّ فِي)

الدَّرْسُ الثَّانِي: التَّعَارُفُ (٢)

عَفِيفَةٌ: صَبَاحُ الْحَيْرِ.

فَاتِن: صَبَاحُ الثُّورِ، اسْمِي فَاتِن، مَا اسْمُكَ؟

عَفِيفَةٌ: اسْمِي عَفِيفَةٌ، أَنَا مَالِيزِيَّةٌ، وَأَنْتِ مَا جِنْسِيَّتُكَ؟

فَاتِن: أَنَا فِلَسْطِينِيَّةٌ، مِنْ مَدِينَةِ الْقُدْسِ.

فَاتِن: أَنَا طَالِبَةٌ فِي جَامِعَةِ الْيَرْمُوكِ، وَأَنْتِ أَيْنَ تَدْرُسِينَ؟

عَفِيفَةٌ: أَنَا طَالِبَةٌ فِي جَامِعَةِ الْعُلُومِ وَالتَّكْنُولُوجِيَا.

عَفِيفَةٌ: فِي أَيِّ كُليَّةٍ؟

فَاتِن: فِي كُليَّةِ الشَّرِيعَةِ، وَأَنْتِ فِي أَيِّ كُليَّةٍ؟

عَفِيفَةٌ: فِي كُليَّةِ الطَّبِّ.

فَاتِن: عَفْوًا، عِنْدِي فَصْلُ الْآنِ، إِلَى اللَّقَاءِ.

عَفِيفَةٌ: مَعَ السَّلَامَةِ.

التَّدرِيبُ الأوَّل: اسْتَمِعْ، وَرَدِّدْ.

مَا اسْمُكَ؟

اسْمِي عَفِيفَةٌ

فَاتِن

رِيم

فَاطِمَةُ

سَلْمَى

حَنَان

التَّدرِيبُ الثَّانِي: اسْتَمِعْ، وَرَدِّدْ.

مَا جِنْسِيَّتُكَ يَا عَفِيفَةٌ؟

أنا ماليزية.

(حنان، أُرْدُنِيَّة)

(ريم، فِلَسْطِينِيَّة)

(فَاطِمَة، سوريَّة)

(سَلْمَى، عراقيَّة)

التَّدرِيبُ الثَّالِثُ: استمع، وردِّد.

أَيْنَ تَدْرُسِينَ يَا عَفِيفَةَ؟

أنا طالبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا.

(حنان، الجامعة الأردنية)

(ريم، جامعة اليرموك)

(فَاطِمَة، جامعة العلوم والتكنولوجيا)

(سَلْمَى، جامعة البلقاء)

التَّدرِيبُ الرَّابِعُ: استمع، وردِّد.

في أيِّ كَلِيَّةٍ تَدْرُسِينَ يَا فَاتِنَ؟

أدرُسُ في كَلِيَّةِ الشَّرِيعَةِ.

(حنان، كَلِيَّةِ الطَّبِّ)

(سَلْمَى، كَلِيَّةِ الهَنْدَسَةِ)

(فَاطِمَة، كَلِيَّةِ العُلُومِ)

(ريم، كَلِيَّةِ الآدَابِ)