طَرَائِقُ تَعلِيمِ المفرَدَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَتعلُّمهَا لِلنَّاطِقِينَ بِغَيرِهَا

الْبَاحِثِ /الْحُسَيْنُ مُصْطَفَى صَابِر أَحْمَد

المُلخَّصُ

إنَّ المُفرَدَاتِ اللُّغويَّة الَّتي تُقدَّم للأجانب الَّذين يَدْرسون الْعَربيَّة كلُغة ثانيةٍ أو أجنبيَّةٍ، يَجب أنْ تكونَ مُختلفةً عمَّا نقدِّمه لأبناءِ اللُّغةِ؛ وهذا لأنَّ طبيعَة الدَّارسين تَختلفُ تمام الاختِلاف من جوانبَ كثيرة، كالخبرةِ والقُدرة اللُّغويَّةِ والبيئةِ اللُّغويَّةِ والاجتماعيَّة والأهداف التَّعلُّميَّةِ، والاختلاف أيضًا قد يكون في الدَّوافع والسُّلوك واحتياجَات الدَّارسينَ في النَّحو واستعداداتهم في تعلُّمه لذلك جاءتْ تلك الورقة البحثيَّة لتكشفَ عن بعضِ الجَوانبِ الرَّئيسيَّة المُتعلِّقة بالمُفردات اللُّغويَّة وما يُمكنُ أنْ تُسهمَ به في تعليمِ اللُّغةِ وتيسير إعداد موادها التَّعليميَّة. حيثُ ينتمي هذا البحثُ في إطاره العَام إلى اللِّسانيَّاتِ التَّطبيقيَّةِ؛ فهو يقصدُ إلى استثمارِ الرُّؤى اللِّسانيَّة في تعليمِ مُفردات العربيَّة للنَّاطقينَ بغيرها. ومع أنَّ المُفردات اللُّغويَّة قد عُرفتْ منذُ عهدٍ بعيدٍ إلا أنَّها أخذت في الآونة الأخيرة تحظى بالكثيرِ من عودةِ الاهتمام وإعادة التَّقييم نتيجة الاهتمام المُتزايد بشأن المُفرداتِ وتدريسهَا. بحيث تكون أكثر إسهامًا في خدمة قضايا اللُّغة وتصميمِ مناهجهَا التَّعليميَّة. وتختم الورقة بطرحِ بعض المُقترحات لاستكمال صُورة المُتطلبات ذات العَلاقة باللُّغة وتعليمهَا. وَذَلكَ فِي مَجَالِ تَعلِيمِ الْعَربيَّةِ للنَّاطِقِينَ بِغيرِهَا؛وَسَوفَ يَعتمدُ الْبَاحثُ عَلى الْمنهَجِ الْوَصفِيِّ؛ آمِلًا فِي الْوُصُولِ إلى مَا يُمكِنُ الاعتِمَادُ عَليهِ مِنْ أَجلِ تَحقِيقِ هَدفِ الْبَحثِ.

الْكلمَاتُ الْمفتاحيَّة : طرائقُ التَّدريسِ / المُفرداتُ اللُّغويَّة / غيرُ النَّاطِقينَ بالعربيَّةِ

" Methods of teaching and learning vocabulary for non-native speakers "

Abstract

The linguistic vocabulary that is provided to foreigners who study Arabic as a second or foreign language, must be different from what we provide to native speakers; This is because the nature of the students is completely different in many respects, such as experience, linguistic ability, linguistic and social environment, and learning objectives, and the difference may also be in the motives, behavior, and needs of the students in grammar and their preparations in that research paper to learn the linguistic aspects. It contributes to teaching the language and facilitating the preparation of its educational materials. Where this research belongs in its general framework to applied linguistics; He intends to invest linguistic visions in teaching Arabic vocabulary to non-native speakers. Although vocabulary has been known for a long time, it has recently taken a lot of interest and re-evaluation as a result of the growing interest in vocabulary and its teaching. So that it will be more involved in serving language issues and designing its educational curricula. The paper concludes with some proposals to complete the picture of the requirements related to the language and its teaching. This is in the field of teaching Arabic to non-native speakers, and the researcher will rely on the descriptive approach. Hoping to reach what can be relied upon in order to achieve the research objective.

Keywords : Teaching Methods / Vocabulary / Non-Arabic Speakers

مُقدِّمةٌ :

لعلَّ من أبرزِ ما يُواجههُ المعنيُّون بتعليمِ اللُّغة من صُعوبات هو تحديدُ القدرِ المُناسبِ من المادَّة اللُّغويَّة الَّذي يلزم طرحه للتعلُّم[1] فاللُّغة في واقعها كِيانٌ مُتسعٌ يتداخل فيه العديد منَ المُستويات والعَناصر الَّتي تتفاعل بدورها مع العديدِ من أوجه النَّشاط الإنسانيّ. وعلى الرَّغم من توافر المَعارف الَّتي أتاحت للباحثين سيطرة أكبر على هيكل اللُّغة ومكنتهم من تفكيكه إلى مكوناته الرَّئيسيَّة واعتبار التَّعلُّم يبدأ عن طريق عيّنات من الجسم اللُّغوي تمثل أنظمته المُختلفة إلا أن السُّؤال المركزيّ المُتعلّق بطبيعةِ المادَّة التَّعليميَّة وحدودها ما زال قائمًا. وإذا أخذنا هذه المسألة في سياق إعداد المنهج الخاص بالمُفردات نجدها تمثل واحدة من أبرز ما يواجهه المُعدون من مُشكلات. فالمُفردات في أي لُغة من اللُّغات تعدّ من الضخامة بمكان يصعب معه تحديد مجموعة بعينهَا على أنَّها الأولى من غيرها بالتعلُّم.

إنّ الدَّارسَ الأجنبيَّ في المَرحلة العامّة من التَّعلّم ليس لديه قُدرة لُغويَّة كافية كما يملكها النَّاطق الأصلي، وإنّه يعيشُ في بيئة غير عربيّةٍ وفي مُجتمع أجنبي، ولديْه عادات تَختلف عن العربيّة، وهذه كلها بالطّبع لم تهيّئه لتعلُّم اللُّغة العربيّة كما حدث عند الدَّارس الْعربيّ، وكذلك بالنِّسبة للأهداف من تعلُّم العربيّة أيضًا تختلِف بين الأجنبيّ والعربيّ، فليس هناك وجه للمُقارنة بين صنفين من الدَّارسين؛ ولهذا فإنّ النّحو الَّذي يراد تعليمه لهذيْن الصِّنْفين من الطّلبة يجب أن يختلف إلى حدٍّ ما، ولا بدّ كذلك أن يَحمل صفات خاصّة ومميّزة تفرقه بالنّحو الَّذي يراد تعليمه لأبناء العرب.

هَدَفُ البَحثِ: وضَّحتْ تلك الدَّراسةُ الإشكاليات الَّتي تُواجه دارس العربيَّة حين يتعلّم أسس ومبادىء المُفردات اللُّغويَّة تحديدًا من المُستوى المُبتدىء إلى المُستوى المُتقدم أو المُتفوّق وذلك لأنَّ تلك الأمور هي الَّتي ينطلق منها مُتعلم اللُّغة العربيَّة إلى فهم بل ومُمارسة اللُّغة العربيَّة تحدُّثًا وكتابةً واستعمالًا.

مُشكلةُ البَحثِ وَأسْئلَتهُ: تَكْمنُ الإشكاليَّةُ العامَّة لهذا البحثِ في السُّؤال الأساسيِّ الآتي: ما الأسبابُ الحقيقةُ الَّتي تؤثر على مُتعلمي العَرَبيَّة للنَّاطقينَ بغَيرِها عند استخدامهم

---

(1)يظل السُّؤال عن كمية ونوع المُفردات الَّتي يلزم معرفتها للتَّمكن من الأداء اللُّغوي المُناسب في المُستويات اللّغويَّة المُختلفة من الأسئلة الشَّائكة الَّتي تواجه المُتخصصين في مَيدان علم اللُّغة التَّطبيقي. فمنَ الصَّعب, كما ترى هيزنبرغ وهلستين (Hazenberg and Hulstijn, ١٩٩٦) إيجاد إجابة مقننة على مثل هذه الأسئلة العمليَّة. ولكن هناك من الباحثين من يُؤكّد أن مثل هذه الإشكالات قابلة للحل (انظر مثلاً : غولدن وآخرون (Goulden *et al.*, ١٩٩٠).

المُفردات اللُّغويَّة في دراستهم ؟ وهل هناك منهجٌ تحليليٌّ مُتكامل نستطيع أن نستقي منه الكيفيَّة الَّتي من خلالها نعلم العربيَّة للأعاجم ؟ وما الاقتراحاتُ أو الحُلول المُمكنة الَّتي قد تحد من انتشار تلك الأسباب؟ وما يتفرَّعُ عنهُ من أسئلةٍ فرعيَّةٍ مثل: هل هناك ثمَّة أمورٍ رئيسة تربط بين تعلُّم العربيَّة وبين تعلُّم العُلُوم الأخرى كعلُوم التربية بوجهٍ عَام؟! تلك الأسئلةُ الَّتي تُمثل الإشكاليَّة العامة لهذا البحثِ، وما دَعاني لدراسة هذا الموضوع ومُعالجته هو مُحاولةُ الإجابة عن تلك الأسئلة : مُلتزمًا بموضوعيَّة النِّقاش- وإن كان هذا المَوضوع في حاجةٍ إلى أكثر من دراسةٍ جادَّةٍ تتناولُ جوانبَ هذه القَضية كافة بالمعالجة تنظيريًا وعمليًّا.

الإطارُ المنهجيُّ :

لقد اعتمد البحثُ المنهج التَّحليليَّ الوصفيَّ (حيث إنَّ علم اللُّغة الوَصفيِّ هو الَّذي يُشكِّل بلْ ويجبُ أن يُشكِّلَ الأساس للدِّراسات اللُّغويَّة [١] .لأنَّ ظاهرة تَفسير المادَّة اللُّغويَّة والتَّعليل والتَّأويل هي المرْحلةُ بعد مرحلة الوصف الشَّكلي للمادَّة اللُّغويَّة ولأنماط اللُّغويَّة وَصيغ المفرداتِ وأصواتها [٢].

مفهومُ طريقةِ التَّدريسِ :

تُعرفُ بأنَّها "مجموعة الأساليب المُتكاملة الَّتي يتم بواسطتها تنظيم المَجال الخارجي للمُتعلِّم؛ من أجل تحقيق أهداف تربويَّة مُعيّنة[٣]. وتختلفُ طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بها عن طرائق تدريسها لغير النَّاطقين بها؛ نظرًا لاختلاف أهداف كل منهما.

إستراتيجيَّات تعليم المُفردات العربيَّة، وكيفية التَّعامل مع كثرتها:

من بين طرائق تعليم المُفردات العربيَّة ما يأتي :

- **الإستراتيجيَّة المُباشرة** (مثل: استخدام البطاقات،أو نطق المُفردات أمام الدَّارسين).
- **إستراتيجيَّة تخمين المعنى من السِّياق** :(تعرض كلمة على المُتعلِّم أو نص قرائي أو مسموع ، ويُطلبُ منه تحديد معنى المفردة من السِّياق).

(١) مَاريُو بَاي ،" أُسسُ علمِ اللُّغَة " ١٩٨٣م، تَرجَمَة أحْمَد مُختار عُمَر , عَالمُ الكُتُب , ط ٢ ، صفحَة (٢٣٨)

(٢) عبدُ الْعَزيزِ ، طَارقٌ مُحمَّد: " القَولُ بِالأصُولِ والفُروعِ في النَّحو العَربيِّ " ، رِسَالةُ دُكتُوراه ،كليَّة الآدَاب ،جامعَةُ بنهَا ، صَفحَة (٢٥٦)، ٢٠٠٠م .

(٣) رشدي أحمد طُعَيمة، تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص٦٩.

- **إستراتيجيَّة استخدام المُعجم أو القاموس**:(يرجع المُتعلِّم إلى المُعجم أو القاموس ، ليعرف دلالة المُفردات).
- **إستراتيجيَّة تدوين المَلحوظات** (يقوم المتعلِّم بتدوين ملحوظاته عنِ المُفردات بالطَّريقة المُناسبة له بحيث تساعده على تذكر المُفردات).
- **إستراتيجيَّة التَّذكُّر والاستدعاء.**
- **إستراتيجيَّة الكلمات المفتاحيَّة**، بتحديد المُفردات المُهمَّة في كل موضوع يتعلمه سواء من خلال القراءة أو الاستماع.
- **إستراتيجيَّة خرائط المفاهيم** (مثلا": يكتبُ عنوان الدَّرس، ويكبت المُفردات الجديدة فيه).
- **المُباريات اللُّغويَّة الخاصة بتعليم المُفردات** : مثل:

١ -**<u>طريقة الوزن والقافية</u>** : حيث تقدم كلمة، ويطلب من المُتعلّم الاتيان بكلمة على الوزن نفسه ، مثل : كريم ، حليم، كليم، .. إلخ).

-**طريقة تقليب حروف الكلمة** (مثل كلمة : جسر ، رجس ، سرج .. إلخ).

٢ -**<u>طريقةُ الكلمات الَّتي تختلف في حرف واحد</u>** (مثل : جميل ، جميع، وأحمد ، محمد .. إلخ).

٣- **<u>طريقة الكلمات الَّتي تبدأ بحرف مُعين:</u>**(مثل: نريد كلمات تبدأ بحرف العَين: عين ، علم ، على ، على ، عنب .. إلخ).

٤ -**<u>طريقةُ الكلمات الَّتي تنتهي بحرف مُعين:</u>**(مثل : نريد كلمات تنتهى بحرف اللام : جميل ، جمال ، عامل ، برتقال .. إلخ).

<u>ويُراعى عند التَّعامل مع المُفردات العربيَّة وتقديمها للمُتعلمين ما يأتي:</u>

- التَّدرُّجُ في تقديم عدد المُفردات، فمثلًا في الدَّرس الأوَّل ثلاث مُفردات ، ثمَّ يزيد العدد شيئًا فشيئًا.
- البدءُ بالكلماتِ الشَّائعة على غيرها.
- البدءُ بالمُفرداتِ الصَّغيرة قبل الطَّويلة.
- البدءُ بالمُفرداتِ المَحسوسة قبل المُفردات المُجرَّدة.
- البدءُ بالمُفرداتِ المُكوّنة من حروف يسهل نطقها على غيرها.
- البدءُ بالمُفرداتِ الَّتي يسهل تدريسها على غيرها.

- تكرارُ المُفرداتِ اللُّغويَّة بشكل يسمحُ بتثبيتها في أذهانِ المُتعلِّمينَ.
- مُراعاةُ ضبطِ المُفردات بالشَّكل ، وبخاصة في المُستوى الأوَّل.
- الاهتمام ببيان معنى المُفردات من خلال السِّيَّاق.
- تكرارُ المُفردات الجديدة عن طريق وضعها في جملٍ مُفيدة بصُورة مُتوازنة.
- تعليمُ الصِّيغة الصَّوتيَّة والكتابيَّة للمُفردة : (نطقها وكتابتها).
- التَّنويع في التَّدريبات اللُّغويَّة الخاصَّة بالمُفردات ، مثل : تدريبات استخدام كلمة عوضًا عن أخرى، وملء الفراغات بالمُفردة المُناسبة، واستخدام مُفردة واحدة في سياقات مُختلفة، لتبيِّن معانيها المُختلفة وفقًا للمُستوى اللُّغوي للمُتعلمين.

تعليمُ المُفرداتِ وتعلُّمهَا :

أساليبُ التَّدريسِ واستراتيجيَّاتُ التَّعلُّم :

ينتسبُ مفهوم (إستراتيجيَّات التَّعلُّم) إلى المدرسة المعرفيَّة [1]، وهو يُمثِّلُ تحولًا مُهمًا في نظريَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية وإجراءاته التَّطبيقيَّة، وتتمثلُ أهميته في أنَّه مثل نزوعًا نحو الحد من مركزيَّة المُعلِّم وإسناد دور أكبر إلى المُتعلِّم ؛ إذ تركزُ الاستراتيجيَّات على سؤالين : كيف يتعلم الطُّلاب اللُّغة الثَّانية؟ وما الوسائل الَّتي يعتمدُ عليها في تنمية كفاياته اللُّغويَّة وحده وخارج الغرفة الصَّفيَّة؟ ولعلَّ النظر في كثير من المراجع الَّتي تناولت (إستراتيجيَّات التَّعلّم) يكشفُ عن خلطها بين "طرق التَّدريس وأساليبه" و" إستراتيجيَّات التَّعلُّم" ! ولعله يحسن بي هنا أن أقيم بينهما فرقًا اصطلاحيًّا بينا، هنا على الأقل؛ أما طرق التَّدريس وأساليبه فإنَّما تدلُّ على ما يوظفه المُعلِّم من إجراءات وطرق وأساليب ومعينات لتنفيذ درس مُعين، تحقيقًا لأهداف مُحدَّدة يقررها المُعلِّم أوالمنهاج. أما إستراتيجيَّات التعلّم فإنَّما نقصد بها (ما يوظفه مُتعلّم اللُّغة الثَّانية لتسهيل تعلُّمه، وتنمية كفاياته اللُّغويَّة والتَّواصليَّة المُتعدِّدة) وهذا يعنى أنَّ الإستراتيجيَّات تشمل:

- عمليّاتٌ عقليَّة ومعرفيَّة متعددة، كتصميم طريقة مُعيّنة لاسترجاع معانى المُفردات الجَّديدة.

---

(1) تفاصيل وافية في كتاب روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز، نظريَّات تعلم اللُّغة الثَّانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفى، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤م.

- مهامٌ تعليميَّة ذاتية يجزها المُتعلِّم بطرقٍ مختلفةٍ؛ كاستعمالِ المُعجم لتعرف معاني المُفردات الجَديدة، والاستماع لناطقين أصليين لتطوير الفهم والاستيعاب.
- سُلوكيَّات تفاعليَّة مع المُعلِّم أو الزُّملاء أو النَّاطقين الأصليين، كسؤال المُعلِّم مباشرة عن معاني مُفردات مُحدَّدة، أو مُمارسة مهارات الحِوار مع الزُّملاء .. إلخ ويمكن أنْ نقيم هناك فروقًا بين "طرق التَّدريس" و " إستراتيجيات التعلُّم" يظهرها الجدول التَّالي:

أساليبُ التَّدريس وطرقه	إستراتيجيَّات التَّعلّم
ينفذُها المُعلِّم .	ينفذُها المُعلِّم .
يقدِّمها المُعلِّم وَينفذها للجَميع .	ينفذُها المُتعلِّم وَحده، وقد ينفذها بالتَّعاون مع الآخرينَ.
ينفذها المُعلِّم داخل غرفة الصَّف .	ينفذُها المُتعلِّم خارج غرفة الصف غالبًا، وقد ينفذها داخل الصَّف إن كانت توافق مهمة تعليميَّة يرغب المُعلِّم من الدَّارسين إنجازها.
يحدِّدها المُعلِّم وفق قناعات خاصة، قد تكون ذاتيَّة أو معرفة (اتباع طريقة تدريس معيَّنة) .	-يحدِّدها المُتعلِّم، فهو الَّذي يختار الإستراتيجيَّات المُناسبة لتحقيق هدفه.
لا ترتبط بمتغيّرات شخصيَّة عن الدَّارسين ؛ لتنوع مُتغيرات الدَّارسين؛ فالهدفُ إنجاز مهمّة تعليميَّة مُحدَّدة؛ لذلك يختارُ الطَّريقة المُثلى لإنجازها.	ترتبطُ بمتغيّرات شخصيَّة عند المُتعلِّم، كالقدرة على الحفظِ ، أو الرَّبط السَّريع بين الأشياء.
تهدفُ إلى اكساب المُتعلِّم مهارات ومَعارف جديدة .	سيتعملها المُتعلّم لاكتساب معلومات ومهارات جَديدة، ولتنظيم تعلُّمه وتطويره.
يضعها المُعلِّم وفق خطة مَرسومة ومُحدَّدة سلفًا.	يبينها المُتعلّم مع تقدمه في مهام التعلُّم، وتتغير حسب المَهمَّة التَّعليميَّة.

ويظهر أنَّ إستراتيجيَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية صارت تحتلّ مرتبة عُليا لدى مُعلِّمي اللُّغات الثَّانية ومُنظّريها، حتى إنَّ بعضهم جعلها مهارة كغيرها من المهارات الَّتي ينبغي أن

تعلَّم وبذلك تسهم في تقديم دليل صريح وواضح للمُتعلِّم يأخذ بيديه لـتعلم ذاتـي مُـنظم مُنضبط ينتهى أخيرًا إلى تنمية كفايات اللُّغة الثَّانية، ولعلَّ هذا يقودنا إلى إحدى المَهـام الرَّئيسيَّة الَّتي ينبغي أنْ يؤديها مُعلِّم اللُّغة الثَّانية؛ إذ ليس عليه أنْ يقتصر علـى تعلـيم اللُّغة ومهاراتها وإنَّما ينبغي عليه أنْ يعلمهم كيف يتعلمون وتتميز إسـتراتيجيَّات تعلُّـم اللُّغة، على ما ترى (**أكسفورد**) بأنَّها [١]:

- تسهمُ في تحقيق الهدف الرَّئيسي من تعلُّم اللُّغة الثَّانية/ الأجنبيَّـة؛ أي الكفايـة التَّواصليَّة.
- تتيح للمُتعلمين الفرصة ليوجهوا أنفسهم ذاتيًا على نحوٍ أوسع وأشمل.
- توسعُ دورَ المُعلِّم.
- موجهة حسب المُشكلات ؛ تواجه للمُشكلات الَّتي تصادف مُتعلِّم اللُّغة.
- إجراءات مُحدَّدة يتخذها المُتعلِّم.
- تستنفد جوانب مُختلفة من المُتعلم ؛ فهي لا تقتصر علي النَّواحي المعرفيَّة فقط.
- تُعزّز التَّعلُّم المُباشر وغير المُباشر.
- ليست دائمًا قابلة للمُلاحظة.
- غالبًا ما تكون واعية؛ أي أنَّ المُتعلِّم ينفذها بوعى وقصد.
- يمكنُ تعلُّمها.
- مرنة.
- تتأثر بعوامل مُتعدّدة.

وقد قسمت (**أكسفورد**) إسـتراتيجيَّات تعلُّـم اللُّغـة إلـى قـسمين رئيـسيين هُمـا : الإستراتيجيَّات المباشرة، والاستراتيجيات غير المُباشرة، وتضم كل مجموعـة منهـام ثلاثة أقسام وفيما يلى بيان تفصيلي بنموذجها[٢]:

التذكر	المعرفيَّة	التعويض	فـوق المعرفيَّة	التأثيريَّة	الاجتماعيَّة
أ-اخـتلاف ربـط ذهني.	١-التبطيق ١-التكرار	١-التخمـين الذكي	١-مركـز التعلُّم	أ-تخفيـف القلق	١-الأسئلة.

(١) Oxford , Rebecca, L, (١٩٩٠, p.٩).

(٢) Ibid, p. ١٤-١٢.

١-التجميع (إنشاء مجموعات) ٢-الربط. ٣-وضع الكلمات الجديدة في السياق المناسب. ب- تطبيق الصور والاصوات . ١- استخدام التصوير/ الصور ٢- الخرائط الدلالية. ٣- استخدام الكلمات المفتاح ٤- تمثيل الأصوات في الذاكرة. ح) المراجعة الجيدة. ١- المراجعة البنيوية. د) توظيف التصرفات ١-الاستجابة الجسدية او الانفعالية .	٢-تطبيقات شكلية على الأصوات والنظام الكتابي. ٣-تعرف استعمال التراكيب والمفردات والانماط اللغوية. ٤-إعادة التركيب . ٥- التطبيق الطبيعي . ب-استقبال الرسائل وارسالها. ١- تحصيل الفكرة بسرعة. ٢٠ استعمال المصادر	١-استخدام القرائن اللغوية (المؤشرات) ٢- استخدام القرائن الأخرى . ب-تجاوز المحددات والقيود . ١- التحول الى اللغة الأم ٢- تحصيل المساعدة . ٣- استعمال اللغة الإشارية. ٤- تحاشى التواصل جزئيا أو كلياً.	١- تجاوز المعلومات التي تعرفها، وربط المعلومات الجديدة بها ٢- التنبيه؟ الانتباه ٣- تأخير إنتاج الكلام للتركيز على الاستماع ب- تنظيم تعلمك وتخطيطه ١- الاستكشاف حول تعلم اللغة ٢- التنظيم ٣- تحديد الاهداف والغابات	١- الاسترحاء ؛ التنفس العميق ، والتأمل . ٢-استعمال الموسيقى. ٣- الضحك ب-قياس الحرارة العاطفية ١-الاستماع الى الجسد. ٢-استعمال قائمة الفحص (ما أنجزه من اعمال) ٣-كتابة مذكرة تعلم اللغة. ٤- مناقشة المشاعر والأحاسيس مع شخص آخر	١-سؤال للتوضيح أو التأكيد ٢-السؤال للتصحيح. ٢-التعاون مع الآخرين. ١- التعاون مع الأقران. ٢-التَّعاون مع مستخدمين أكفاء للُّغة الجديدة. ج) الشعور مع الآخرين ١-تنمية الفهم الثقافي. ٢-وعى أفكار الاخرين ومشاعرهم.

وصنفها شاموت وأمالي على النحو التالي [1]:

التصنيف النوعي للإستراتيجيَّة	الاستراتيجية	التعريف
الإستراتيجيَّات فوق المعرفيَّة	الانتباه الانتقائي	التَّركيز على نواح خاصة من مهمة التعليم ، كما في التخطيط للاستماع للكلمات والعبارات الأكثر أهمية
	التَّخطيط	التَّخطيط لتنظيم الحديث المكتوب أو المنطوق
	المراقبة	فحص الانتباه الموجه الى مهمة، أو غلى فهم المعلومات التي ينبغي تذكرها، أو الى الإنتاج اللُّغوي أثناء حدوثه.
	التقييم	التحق من الفهم بعد انتهاء نشاط لغوى استقبالي، أو تقييم الانتاج اللُّغوي بعد حدوثه
الإستراتيجيَّات المعرفيَّة	التَّمرين	تكرار أسماء المواد والأشياء التي يراد تذكرها
	التنظيمُ	توزيع وتصنيف الكلمات او المصطلحات او المفاهيم بحسب سماتها الدلالية او التركيبية
	الاستدلالُ	استخدام المعلومات الواردة في النص لتخمين معانى المواد اللغوية الجديدة أو لتوقع النواتج اللغوية، أو لإكمال الأجزاء المفقودة
	التلخيص	التَّجميع المرحلي لما يسمعه للتَّأكد من أن المعلومات قد حفظت
	الاستنتاج	تطبيق القواعد في فهم اللُّغة .
	التَّصوير	استخدام الصُّور المرئيَّة (مولدة كانت أم حقيقة) لفهم وتذكر المعلومات الجديدة
	النقل	استخدام المعلومات اللُّغويَّة المعروفة لتسهيل مهمة لغويَّة ما .

(1) نقلا عن كتاب روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز، نظريَّات تعلم اللُّغة الثَّانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفى، ص ١٦٦.

ولقد ركزت الدّراسات التَّجريبيَّة في تفحص الإستراتيجيَّات على موضوعات مُتعدِّدة منها:

- علاقة إستراتيجيَّة التَّعلُّم المُستعملة بمتغيرات المُتعلمين الشَّخصيَّة : العمر واللُّغة الأصليَّة , والدَّوافع ... إلخ .
- استكشافُ الإستراتيجيَّة المُستعملة لإنجاز مهمة تعليميَّة مُحدّدة .
- أثرُ الإستراتيجيَّات في النّمو المعرفي .
- تبين الفروق الفرديَّة في تبنى إستراتيجيَّات مُتعدِّدة .
- أثرُ دمج الإستراتيجيَّات في إنجاز تعلُّم أفضل .
- أثرُ النّمو المعرفي (الكفاية اللُّغويَّة مثلًا) في الانتقال من إستراتيجيَّة إلى أخرى.

<u>إستراتيجيَّات تعلُّم المُفردات</u> :

تنتمى إستراتيجيَّات تعلُّم المُفردات إلى إستراتيجيَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية , من ثمّ فهي شرط مهم من تعلّم الإسترتيجيَّات التعلُّم العامَّة. وتمثل الشكل التالي طبيعة هذه العلاقة.

وظاهرة أنَّ غاية قصد إستراتيجيَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية تسهيل التَّعلُّم وتنظيمه وتنمية الكفاية اللُّغويَّة والتَّواصليَّة والأدبيَّة من ناحية المُتعلِّم, أما من ناحية المُعلِّم فإنَّ تعليمه طلبته كيف يتعلمون بيسر عليه إنجاز المَهام التَّعليميَّة, ويزيد الأهداف والمهارات المنجزة, ويقدّم للمُتعلمين طرقًا منهجيَّة مُنظَّمة لمتابعة تعلّمهم ومن ثمَّ قياسه. ويرى **(شمت)**[١]

أن توجيه المُتعلمين إلى إستراتيجيَّة معيّنة على عدد العوامل منها :

- مُستوى الكفاية اللُّغويَّة الَّذي حصله المُتعلّم .
- اللُّغة الأم وثقافة المُتعلّم .
- دوافعُ المُتعلّم .
- المَهمَّة اللُّغويَّة المَطلوب إنجازها, مثلًا : طبيعة النَّص المُعلَّم .
- طبيعةُ اللُّغة الثَّانية .

أما تصنيفه للإستراتيجيَّات المُتعلّقة بتعلُّم المُفردات[٢] فيمثله الجدول التَّالي :

---

(١) Schmitt, N. (٢٠٠٠), p. ١٣٣.

(٢) Ibid, p. ١٣٤.

إستراتيجيَّات اكتشاف معنى الكلمة الجَديدة	
مجموعة الإستراتيجيَّة	الإستراتيجيَّة .
إستراتيجيَّات التَّحديد	تحديد قسم الكلام .
	تحليلُ الكلمة إلى : الجذر والزيادات
	فحص كلمة نظيرة من ل١
	تحليل الصُّورة أو الإشارات /العلامات .
	تخمين المعنى من السِّياق النَّصي .
	استخدام المعجم أحادي اللُّغة أو ثنائي اللغة
الإستراتيجيَّات الاجتماعيَّة	سؤال المعلِّم عن المرادف ,أو إعادة الصياغة .
	سؤال زملائه عن المعنى .
إستراتيجيَّات إدماج المُفردة عند مواجهتها	
الاستراتيجيات الاجتماعية	دراسة المعني ومُمارسته في مجموعات
	التَّفاعل مع الناطقين الأصليين: (استخدام المُفردات الجديدة في محاور النَّاطقين الأصليين) .
إستراتيجيات التذكر	ربطُ الكلمة بالخبرة الشَّخصيَّة السَّابقة .
	ربطُ الكلمة بالكلمات الَّتي تكافئها .
	ربطُ الكلمة بمُرادفاتها ومُضاداتها .
	استعمالُ الخرائط الدِّلاليَّة .
	بناء صورة تخيليَّة لشكل الكلمة .
	بناء صورة تخيلية لمعنى الكلمة .

وقد استغرقتِ الدِّراسات التَّجريبيَّة على إستراتيجيَّات تعلُّم المُفردات الَّتي استعملها مُتعلِّمو اللُّغة الثَّانية عددًا كبيرًا منَ المَجالاتِ ، منها [1]:

- بيان أثر إستراتيجيَّات مُحدَّدة في تعلُّم المُفردات.

(١) وهذه نماذج على أبحاث كان قصدها دراسة أثر إستراتيجيَّات معيّنة في اكتساب مُفردات اللُّغة الثَّانية.

-أحمد الشنوان، اتِّجاهات مُتعلمي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطقين بها نحو استعمال المُعجم ، مجلة جامعة أم القرى لعُلُوم الشَّريعة واللُّغة العربيـــة وأدابها، ج ١٨ ، ع ٣٨، رمضان ١٤٢٧ هـــ ، أما باللُّغة الإنجليزية فثمة بحوث تطبيقيَّة كثيرة في مراجع الدِّراسة الأجنبيَّة ومجلتي:

- بيان الإستراتيجيَّات الَّتي يستعملها المُتعلمون لتعلّم المُفردات الجَديدة.
- أثر المُتغيرات (العوامل) الشَّخصيَّة في اختيار إستراتيجيَّات مُحدّدة.
- تقارب مُستوى الكفاية اللُّغويَّة بالإستراتيجيَّات المُستخدمة لتعلُّم المُفردات الجَديدة.
- اثرأهداف التعلُّم في اختيارِ الإستراتيجيَّة، تعلّم المُفردات لتنمية الاستماع، أو للتَّوصُّل الشَّفوي ... إلخ.
- مدى فاعليَّة دمج إستراتيجيَّات مُتعدِّدة لتحقيق تعلُّم أفضل.
- أثر المُفردات في اختيار الإستراتيجيَّة، مُفردات عامَّة أم مُصطلحات مُتخصِّصة.. إلخ، ويُمكنُ لنا أن نوجز أهمّ نتائج هذه الدِّراسات وأمثالها في ما يلي:
- تقارب تصنيف الإستراتيجيَّات المُستعملة بمستوى كفاية المُتعلِّم إذ لا يُمكنُ ، مثلًا توجيه المُتعلمين نحو إستراتيجيَّة (التَّخمين من السِّياق) في المراحل المُبكرة جدًا من تعلُّم اللُّغة الثَّانية، في حين تناسبهم إستراتيجيَّة (قوائم المُفردات ثنائيَّة اللُّغة) وإستراتيجيَّة (الصُّور).
- تصنيف المُتعلمين إلى صِنفين: متعلِّم قوى يستعمل إستراتيجيَّات تعلُّم مُتقدمة ومتباينة،ومتعلِّم ضعيف يستعمل إستراتيجيَّات تعلُّم سطحيَّة (التَّذكُّر والحفظ مثلًا).
- دمجُ عدد من الإستراتيجيَّات أمثل وأفعل وأفضل من إستراتيجيَّة واحدة.
- ينبغي استعمال الإستراتيجيَّة المُلائمة للهدف من تعلُّم المُفردات، وهي الإستراتيجيَّة الأكفأ والأسرع والأقدر على ترسيخ المعنى في ذهن المُتعلِّم.
- تختلفُ إستراتيجيَّات تعلُّم المُفردات حسب المهارة اللُّغويَّة المقصودة ؛ فإستراتيجيَّة "المُتلازمات اللَّفظيَّة" تناسبُ مهارة القراءة.

نموذجٌ مُقترحٌ لطُرق التَّدريس وإستراتيجيَّات تعلُّم مُفردات اللُّغة العربيَّة [1] وهذا نموذج مقترحٌ يمثل إطارًا نظريًّا وتطبيقيًّا يدمج مهمة المُعلّم بمهمَّة المُتعلِّم ، بما ينتهي أنْ يصير تعلُّم مُفردات اللُّغة عمومًا والعربيَّة تخصيصًا عملًا تعاونيًّا يتقاسمانه، وينطوي

(1) يقتصرُ هذا النَّموذج على أساليب التَّدريس وإستراتيجيَّات التَّعلُّم المُستخدمة في البيئة الصَّفيَّة التقليديَّة، أي تلك التي لا تختص بتوظيف الحَاسوب والإنترنت والوسائط المُتعدِّدة في تعليم اللُّغة.

هذا النَّموذج على ملاحظاتٍ تمثلُ ما يشبه أن يكون توجيهات أو ضوابط لاستعمال أساليب التَّدريس، أو مُوجهات للمُعلمين كيف يعلمون تلاميذهم وكيف يدربونهم على تنمية مهارات تعلمهم الخاصَّة.

طريقة التَّدريس(المُعلِّم)	إستراتيجيَّة التعلُّم (المُتعلِّم)	ملاحظات
١- استخدام الصُّورة في تعليم معاني المُفردات المحسوسة	-يجمع المتعلِّم صوراً لأشياء محسوسة من الصُّحف أو المجلات أو الكتب وغيرها من مصادر المعرفة، وينظمها بطريقة مُحدَّدة مقترنة بلفظها الدَّال عليها باللُّغة العربيَّة. -يمكن أن ينشئ المُتعلم جملًا قصيرة مثل: هذا قلم، هذه سيارة، باب البيت، كتاب محمد ... إلخ	-تعتمدُ هذه الاستراتيجيَّة على معرفة مسبقة بالقراءة والكتابة؛ حتى يستطيع المتعلم أن يقرن الصوت بالصورة. قد ينشئ المتعلِّم مُعجمًا مصورًا يتضمن الصُّور التي يجمعها مقترنة بلفظها العربي، وقد يرتب المُتعلِّم هذه المُعجم المُصور وفقا لترتيب، كالترتيب الهجائي، حسب الحقول الدِّلالية.
٢-استخدام النَّماذج المجسمة للمفردات المحسوسة	-يكتب المتعلِّم نماذج من أسماء المُجسمات ويلصقها على تلك المُجسمات أو الأشياء، فمثلًا يمكن أن يبدأ بإعداد بطاقات بأسماء أثاث البيت، ويلصق هذه البطاقات على قطع الأثاث الدَّالة عليها، فيضع كلمة (ثلاجة) على الثلاجة، ويضع كلمة (حاسوب/كمبيوتر) على الجهاز .. إلخ .	يمكن أن يبدأ المُعلِّم هذه الخطوة بمفردات البيئة الصَّفية، الكتاب، والدفتر، والأقلام.. إلخ. -إنَّ ممارسة هذه الاستراتيجيَّة تجعل هذه المُفردات في متناول المتعلِّم ، وتدربه على ممارسة قراءة كل ما يراه من الكتابة العربيَّة.

٣-**التَّرجمة من العربيَّة إلى اللُّغة الأم، وقوائم المُفردات ثنائية اللُّغة.**	أما المعاني المحسوسة فيمكن له أن يضيفها إلى معجمه المصوّر فيتوافر على الكلمة العربيَّة وصورتها الدَّالة على معناها ومكافئتها بلغته الأم ، ويمثل هذا المعجم (ثنائي اللُّغة) مرجعا يطوره المتعلِّم في كل يوم جديد، إذ يستطيعُ أن يضيفَ إلى كل مفردة معلومات صرفيَّة ونحويَّة (اسم، فعل ماض، اسم على مذكر .. إلخ) واستعمالات جديدة، وسياقات مُختلفة تُستعمل فيها المُفردة.	-ينبغي أن تقتصر التَّرجمة هنا على المعاني المُجردة، وأن يكون اللُّجوء إليها آخر الخيارات لتوفير الوقت والجهد. -ينبغي أن يقل الاعتماد على التَّرجمة كلما تقدمنا في تعليم اللُّغة؛ فليس مسوغًا أن نعلّم المُفردات بالتَّرجمة بعد أن يكون المُتعلّم قد أمضى شهرين ، مثلا، في التعليم ، الأولى هنا أن نستعين بالعربيَّة لتعليم العربيَّة،أي التَّعليم بالمُرادفات والأضداد، وتكون الترجمة إستراتيجيَّة كلية مهمة تتخذ لفحص كفايات المُتعلمين في اللُّغة الثَّانية حين تكون الأم لجميع المُتعلمين واحدة. -يمكن أن يستعمل المُعلِّم والمتعلِّم هذا المعجم وسيلة للتقييم، فقد يرصد المتعلِّم مقدار تطور كفايته اللغوية وحصيلته المعجمية، ويمكن أن يعود إليه لتعرف الاستعمالات المختلفة للكلمة الواحدة ، أما المُعلِّم فإنه يستعينُ به لتعرف مدى فعاليَّة طرق التدريس التي يستعملها،

		ولتعرف مدى فعالية إستراتيجيَّات التعلم الَّتي تبعها المُتعلمون في تعلم اللُّغة، وقد يستفيد المُعلِّم من الملاحظات النظريَّة الَّتي يدونها الطَّلبة عن كيفية تعلّمهم.
٤ - المُترادفات **طالب : مُتعلِّم** **أستاذ : مدرس ، معلم ، دكتور، أستاذ جامعي، محاضر .**	-يسأل المتعلّم المدرسَ مباشرة عن معنى الكلمة الجديدة باللُّغة العربيَّة. -استعمال معجم أحادي اللُّغة (عربي – عربي) واستعمال المُعجم ثنائي اللُّغة، إذ غالبًا ما يتضمن عددا من المُترادفات للكلمة الواحدة. أن يعود المُتعلِّم إلى مُعجمه الخاص للتثبت من وجود معنى هذه المفردة بالعربيَّة، إن لم يجد المعنى أضافه إلى المعنى القديم ، فيصير عنده أكثر من معنى للمفردة الواحدة، ويقيد استعمالاتها .	-إن استعمال هذه الطَّريقة/ الأسلوب في تعليم المُفردات الجديدة رهين بمقدار كفاية المُتعلِّم المعجميَّة؛ أي المستوى الَّذي بلغه من تعلُّم اللُّغة ، فلا يمكنُ أن نستعمله في الأيام الأولى من التَّعليم؛ ولكن يمكن مثلا ان نستعمله بعد حصيلة مئتي كلمة من الكلمات الرئيسيَّة الشَّائعة، وتزداد أهميَّة هذه الإستراتيجيَّة كلام مضينا في التعلُّم، ثم يتحول التَّعليم بالمُرادف من أسلوب المُعلِّم إلى إستراتيجيَّة المُتعلِّم الخاصة .

<u>مبادئ تقييم المنهج في تعليم المُفردات</u>:

يُمكنُ لنا أنْ نقيِّمَ أسلوب تدريس المُفردات حسب المعايير التَّالية[١]:

فعاليَّة الوقت:

- كم يحتاجُ المُعلِّم للتَّحضير للدَّرس ؟
- كم يحتاجُ الطَّالب لإنجاز التَّعلُّم ؟

(١) Hatch, E. and Brown, C. (١٩٩٥): pp. ٤١٥٤١٦.

- هل تستحقُّ الفائدة المرجوة الوقت المبذول؟

المُحتوى:

- ما الحصيلةُ الَّتي يمتلكها المُتعلِّم من المُحتوى بعد انتهاء دراسة المُقرَّر؟
- هل تساعدُ الطَّريقة الطُّلاب على اكتساب المُفردات الَّتي يريدونها؟
- ما جوانبُ المفردة الَّتي تمكن مكناه المُتعلِّم باستخدام الطَّريقة؟ هل تمكنوا من تحصيل الحقول والمعاني المركزيَّة والعَلاقات بين المُفردات في التَّعليم؟
- هل يفرِّق المُتعلمون بين المعاني الحقيقيَّة والمجازيَّة؟
- هل يستخدمون الوحدات الصرفيَّة استخدامًا صحيحًا؟

القيمة المُضافة:

- ما الجدوى الَّتي يحصلها الطُّلاب من المنهج المستعمل في تعليم المُفردات؟
- هل يعرف المُتعلمين بعدد محدود من المُفردات الجَديدة أم أنَّه يعلمهم كيف يتعلمون وحدهم على نحو أجدى وأنفع ؟
- هل يزودونهم المنهج المُستعمل باستراتيجيَّات مستقلة وتقنيات تعلم يوظفونها في تعلُّم المُفردات الأخرى؟
- هل ينتهى بهم المنهج إلى الرَّغبة في المُضي في تعلُّم المفردات؟

أ- أُسسُ اختيار الطَّريقة:

إنَّ طُرق تعليم اللُّغات الأجنبيَّة منَ الكثرة، بحيثُ يستلزم المُعلِّم اللُّغة أن يختار منها ما يناسبه، إلا أنَّه ليس هُناك طريقة مُثلى من طُرق تعليم اللُّغات تتناسب مع كل الظُّروف، وفي كل المُجتمعات، ولكل الدَّارسين. إنَّ لكل طريقة من طُرق التَّدريس مزايا، وأوجه قصور، والطَّريقة المُناسبة هي تلك، الَّتي تُساعدُ على تحقيق الهدف المرجو في الظُّروف الخاصَّة لتعليم اللُّغة الأجنبيَّة، فما يكون مناسبًا هُنا قد لا يكون مُناسبًا هناك.

من هنا وجب على مُعلِّم العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّةٍ أن يعتمدَ على مجموعةٍ منَ القواعد والأسُس في تفضيل طريقة على أُخرى، ومن هذه الأسُس:

- **<u>المُجتمعُ الَّذي يدرس فيه اللُّغة:</u>** إنَّ طريقة تعليم العربيَّة كلُغة أجنبيَّة في بلد عربي يتحدث باللُّغة العربيَّة تختلف عن طريقة تعليمها في بلد أجنبي كأمريكا.
- **<u>أهدافُ تدريس العربيَّة:</u>** إنَّ وعي المُعلّم بأهداف تدريس العربيَّة باعتبارها لُغة أجنبيَّة أمر أساسي لنجاحه في التَّدريس، وشرط واجب الاختيار طريقة التَّدريس المُناسبة؛

فطريقة تعليم العربيَّة كلغة أجنبيَّة الأفراد، يريدون توظيفها في قراءة التُّراث العربي فقط، ينبغي أنْ تختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتِّصال بمتحدثي العربيَّة استماعًا وكلامًا.

- **مستوى المُتعلمين:** يفرضُ اختلاف مُستوى المُتعلمين في اللُّغة اختلافًا في طريقة التَّدريس. إنَّ الطَّريقة الَّتي تستخدم مع مُتعلمين لديهم خبرة سابقة مع اللُّغة العربيَّة ينبغي أنْ تختلفَ عن الطَّريقة، الَّتي تستخدم مع مُتعلمين لا خبرة لهم باللُّغة العربيَّة.

- **خصائص المُتعلِّمين:** للمُتعلمين خصائصٌ مختلفة، سواء من حيث: السِّن، أو الجنس، أو الدَّوافع، أو الاتِّجاهات، أو الوظائف، أو غير ذلك من مطهر اختلاف بين المُعلمين، التي تفرض اختيار الطَّريقة المُناسبة للتَّدريس.

- **مصادرُ التَّعلُّم:** تختلفُ طريقة تدريس اللُّغة العربيَّة كلُغة أجنبيَّة في ظروف تتوافر فيها إمكانات الدِّراسة، ومصادر التَّعلُّم عن تدريسها في ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانات.

- **نوعُ اللغة :** إنَّ اللُّغة العربيَّة مُستويات مُختلفة منها: لُغة التُّراث، ومنها: الفُصحى المُعاصرة، ومنها: اللُّغات التَّخصصيَّة، الَّتي تختلفُ باختلاف ميادين الحياة والدِّراسة، كالطِّب، والهندسة، والصَّيدلة، وغير ذلك. واختلاف اللُّغة، الَّتي يدرسها المُعلِّم يفرض اختيار الطَّريقة المُناسبة، أو تعديل ما يُتاح له[1].

ب- معاييرُ اختيارِ الطَّريقة:

قدم "جونسون" Johnson مجموعة معايير ينبغي في ضوئها اختيار طريقة تدريس اللُّغات الأجنبيَّة، هذه المعايير هي:

١- **السِّياقيَّة:** أي أنَّ تقدم كافة الوحدات اللُّغوية الجديدة في سباقات ذات معنى؛ تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المُتعلِّم.

٢- **الاجتماعيَّة:** أي أن تهيئ الطَّريقة الفرصة لأكثر الأشكال تحقيقًا لفعالية الاتِّصال بين المُتعلمين. إنَّ تعلُّم اللُّغة وتعليمها يجب أنْ يأخذا مكانهما في سياق اجتماعيّ حي، وليس في أشكال مُنعزلة مُستقلة بعضها عن بعض.

٣- **البرمجة:** أي أنْ يوظِّف المُحتوى اللُّغوي، الَّذي سبق تعلّمه في محتوى لُغوي جيِّد وأنْ يقدِّم هذا المُحتوى الجديد مُتصلًا بسابقه، وفي سياق يفسّره.

---

(1) محمود رشدي خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ٣٩٣-٣٩٥.

٤- **الفرديَّة:** أي تقديم المُحتوى اللُّغوي الجديد، بشكلٍ يسمحُ لكل طالب كفرد أن يستفيد. إنَّ الطَّريقة الجيِّدة هي الَّتي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.

٥- **النَّمذجة:** أي توفير نماذج جيدة يمكنُ مُحاكاتها في تعلُّم اللُّغة.

٦- **التنوّع:** أي تعدّد أساليب عرض المُحتوى اللُّغوي الجديد.

٧- **التَّفاعل:** إنَّ الطَّريقة الجيِّدة هي الَّتي يتفاعل فيها كل من المُتعلّم، والمُعلِّم، والمواد التَّعليميَّة في إطار الظروف، والإمكانات المُتوافرة في حجرة الدِّراسة، والطَّريقة الجيِّدة هي الَّتي تجعل المُتعلِّم مركز الاهتمام.

٨- **المُمارسة:** أي أنْ تُعطِي لكل مُتعلِّم الفرصة للمُمارسة الفعليَّة للمُحتوى اللُّغوي الجديد تحت إشراف وضبط. إنَّ أفضل أشكال تعلُّم اللُّغات هي تلك الَّتي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة اللُّغويَّة وممارستها.

٩- **التَّوجيه الذَّاتي:** أن يمكن المُتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التَّوجيه الذَّاتي[١].

ج- <u>أنواعُ طرائق تعليم اللُّغة العربيَّة كلُغة أجنبيَّة</u>:

تتعدَّدُ طرائق تعليم اللُّغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّةٍ، إلى الدَّرجة الَّتي يصعب معها حصرها والحديث عنها، ورغم تعدُّدها يلاحظ أنَّها تتشابه فيما بينها، وتلتقي جميعها في أسُسٍ مُشتركةٍ. وقد قسَّم كل من "**نايف خرما وعلي حجاج**" طرائق تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ومنها اللُّغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّة، إلى ثلاثةِ أقسامٍ هي كما يلي:

١- الطَّريقة التَّقليديَّة (طريقة القواعد والترجمة).

٢- الطَّريقة التَّركيبيَّة / البنيويَّة.

٣- الطَّريقة التَّواصليَّة (الطَّريقة الوظيفيَّة)[٢].

وفيما يلي يتناول الباحث بإيجاز هذه الطُّرق مرتبة على التَّوالي منَ القديم إلى الحديث، وذلك على النَّحو التَّالي:

---

(١) رشدي أحمَد طُعَيمة، محمد السَّيد مناع(٢٠٠١م) ، تدريس العربيَّة في التَّعليم العام نظريات و تجارب، النَّاشر :دار الفكر العربيّ، القاهرة، مرجع سابق، ص٦٣.

(٢) نايف خرما، علي حجاج، مرجع سابق، ص١٦٦.

أوَّلًا- الطَّريقة التَّقليديَّة (طريقة القواعد والتَّرجمة):

تعدُّ هذه الطَّريقة من أقدم الطُّرق الَّتي استخدمت في تعليمِ اللُّغات الأجنبيَّة، كما أنَّها من أكثرها انتشارًا، وتعملُ هذه الطَّريقة على تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، عن طريق تعرُّف القاعدة اللُّغويَّة وحفظها، ثمّ تطبيقها بعد ذلك في القراءة والكتابة. وكان أكثر التَّدريبات شيوعًا هو التَّرجمة من اللُّغة القوميَّة إلى اللُّغة الأجنبيَّة والعكس، ويركز في التَّرجمة على الصِّيغ الصَّرفيَّة والنَّحويَّة، بل إن ترتيب. التَّمارين اللُّغويَّة كان يعكس في مُعظم الأحوال تقسيم الكلام إلى: (حرف، واسم، وفعل).

وممَّا يُؤخذُ على هذه الطَّريقة المُبالغة في تعليم القواعد، والتَّعاريف، والصِّيغ، والتَّقسيمات مثل: أنواع الأسماء، وأنواع الأفعال.. إلخ، إلى الحد الَّذي كان يبدو تعليم اللُّغة الأجنبيَّة معه كما لو كان مقتصرًا على تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته، لا بقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التَّخاطُب والاتصال؛ فلم تكن الكلمات على سبيل المثال تقدّم للمُتعلّم في جملٍ مفيدةٍ أو في سياقٍ عام، بل في قوائم باللُّغتين: الأجنبيَّة والقوميَّة، وما على المُتعلّم إلا أن يحفظها عن ظهر قلب، كما لم تكن الجمل الَّتي تُستخدم مُنتقاة من الحياة الواقعيَّة العمليَّة، وإنَّما كتبت خصيصًا لتوضيح القاعدة أو الصِّيغة اللغويَّة.

ومنْ هُنا كانت الفائدة الكبرى المُتوقَّعة من استخدام هذه الطَّريقة هو تمكينُ المُتعلِّم من قراءة اللُّغة الأجنبيَّة، أما الاستخدامُ الشَّفوي للُّغة في التَّحدث فقد ظلّ مهملًا في أغلب الأحيان، بما في ذلك إهمال اللَّفظ الصَّحيح، علاوةً على عدم الاهتمام بالنَّبر والتنغيم الصَّحيحين، وكان الدَّرس أو الموضوع يتألف في مُعظمه من خليطٍ من استخدام اللُّغتين الأجنبيَّة والقوميَّة في عمليَّة التَّرجمة[1].

واستخدمت الطَّريقة التَّقليديَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في المُؤسَّسَات التَّعليميَّة؛ وذلك لارتباط تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب بالقراءةِ والكتابةِ وحدهما، فكانت من العيوب الظَّاهرة في كتب تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

يخلصُ الباحثُ مما سبق أنَّ الطَّريقة التقليديَّة لا تعمل على تحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، تبعا للاتِّجاهات الحَديثة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة؛ نظرًا

(1) حمادة ابراهيم، الاتِّجاهات المُعاصرة في تدريس اللُّغة العربيَّة واللُّغات الحيَّة الأخرى لغير النَّاطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٣٩-٨٧.

لتركيزها بشدة على معرفة مبادئ القواعد وشكليات اللُّغة؛ فضلًا عن أنَّها لا تعطي أهميَّة تذكر للنُّطق الدقيق للُّغة أو للتَّنغيم؛ وابتعادها عن الوظيفيَّة في استخدام اللُّغة.

ثانيا - الطَّريقة التَّركيبيَّة / البنيويَّة:

حظيتِ الطَّريقةُ التَّركيبيَّةُ / البنيويَّة بنجاحٍ منقطع النَّظير، ولاقت الاستحسانَ من قبل المُعلِّمين، والمُتعلمين، وأولياء الأمور؛ وذلك لأنَّها تخلصت من التَّرجمة كما ركزت على اللُّغة الشَّفويَّة بدلًا من اللُّغة المكتوبة، وعلى اللَّهجة الدَّارجة بدلا من اللُّغة العربيَّة الأدبيَّة، وأعطتِ الأولويَّة لمهارات: الاستماع والتَّحدُّث بدلًا منَ القراءة والكتابة، والتَّركيز على استخدام اللُّغة بدلًا من تحليلِها، ونظرتْ إلى المُتعلّم على أنَّه يُولد ولديه استعداد للتَّعلُّم، وبخاصة تعلُّم اللُّغة.

وتشتمل هذه الطَّريقة على مجموعةٍ من طُرق تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، وهذه الطُّرق هي :

أ- الطَّريقة المُباشرة:

وجهت هذه الطَّريقة تعليم اللُّغة الأجنبيَّة إلى اللُّغة الَّتي يتحدث بها النَّاس في حياتهم اليوميَّة، وركزت على إتقان المهارات الشفويَّة للُّغة؛ وبالتَّالي استبعدت عمليَّة الترجمة تمامًا في هذه الطَّريقة.

وتستخدمُ هذه الطَّريقة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وهي تقومُ على اتِّجاه يقضى بأن تعليم اللُّغة العربيَّة يسعى لتحقيق هدفيْنِ مُتلازميْن، وهما: دراسة اللُّغة، ثمّ القُدرة على التَّحدُّث بها؛ ولتحقيق الهدف الأوَّل، فإنَّ المُتعلِّم عليه أنْ يتعلَّم مُفردات اللُّغة، وتراكيبها، وقواعدها النَّحويَّة، وخصائصها الصوتيَّة. أما تحقيق الهدف الثَّاني فيتطلب من المُتعلِّم تطبيق ما اكتسبه من معارف، وحقائق في شكل مهارات وعادات لُغويَّة.

وأصبحَ الاهتمامُ في الطَّريقة المُباشرة مركزًا على التَّدريب على عمليَّات مُختلفة، مثل: الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة؛ وذلك حتى يتم تمثيل اللُّغة، واستيعابها، وهنا يبذل المُعلّم والمُتعلّم الجهد لربط الجانب النَّظري بالتَّطبيق؛ وبهذا يمكن للمُتعلِّم، وفقًا لهذه الطَّريقة، أنْ يصل إلى درجة التَّمكن من اللُّغة، وهي مرحلةٌ لا تتحققَّ بشكلٍ فعَّالٍ، إلَّا إذا حقق المُتعلِّم إلمامًا بالجانبيْن معًا، وهذا من أهمِّ عيوبها[1].

(1) نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص١٦٦- ١٩٢.

ب- الطَّريقة الإصلاحيَّة:

قامتْ هذه الطَّريقة -كسابقتها- كرد فعلٍ على الطَّريقة التَّقليديَّة، ورغبة في تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، الَّتي يستطيع المُتعلِّم استخدامها في التَّواصل والمُحادثة في الحياة اليوميَّة ومواقفها، دون أن يكون هناك تفضيل للُّغة الشفويَّة على اللُّغة المكتوبة، إلَّا أن هذه الطَّريقة لم تقلْ بالاقتصارِ على قراءة ومُحاكاة النُّصوص الأدبيَّة، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتَّصل بالواقع(١).

ج- طريقة القراءة:

ظهرت طريقة القراءة في الثَّلاثينيات من القرن العشرين في الولايات المُتحدة الأمريكيَّة في بادئ الأمر، ثم انتشرت انتشارًا واسعًا في أنحاء العالم.

ثَالثًا- <u>الْمُواصَفاتُ الَّتي يجبُ أن تتضمنَ في سلاسلِ تعليمِ اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرِهَا</u>:

الكتابُ المدرسيُّ هو الوعاء الَّذي يحتوي على الخبرات غير المُباشرة، وتلك الخبرات تُسهم في جعل المُتعلِّم قادرًا على بلوغ أهدف المنهج أو البرنامج المُحدَّدة سلفًا، كما يعد الكتاب المدرسي الحليف الأوَّل للمُعلِّم، والمرجع الَّذي يستخدمه المُتعلِّم(٢).

والحاجة إلى كتاب لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها حاجة ضروريَّة وملحة؛ فالكتاب ليس مجرد وسيلة معينة للتَّدريس فقط، وإنَّما هو أساسُ التَّدريس؛ لأنه هو الَّذي يحدد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات؛ وهو الَّذي يبقى عمليَّة التعلُّم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد(٣).

وقد قدَّم كل من "النَّاقة وطُعَيمة " تصورًا لإعداد كتاب تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في المُستوى الابتدائي، ويمكنُ الإفادة منه عند إعداد المادَّة التعليميَّة المُناسبة للتَّلاميذ في البحث الحالي، وهذه المُواصفات كما يلي:

---

(١) دايان لارسن، ترجمة عائشة موسى السَّعيد، أساليب ومبادئ في تدريس اللُّغة، جامعة الملك سعود، الرِّياض، د.ت، ص٣٧.

(٢) محمد السَّيد علي، مرجع سابق، ص١٥١.

(٣) محمود كامل النَّاقة ورشدي أحمد طُعَيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للنَّاطقين بلُغات أخرى، مرجع سابق، ص٢٥٠.

١ - <u>المرحلة التَّحضيريَّة للكتاب</u>:

وتتضمنُ هذه المرحلة الأمور التَّالية:

- دراسةُ كتب تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها دراسة علميَّة: للإفادة من الجوانب المُضيئة فيها؛ ولسد الثغرات؛ وجوانب القصور الَّتي وقعت فيها.
- تحديد الثَّروة اللَّفظيَّة الأساسيَّة الَّتي سيستند إليها الكتاب.
- دراسةُ المُشكلات والصُّعوبات المُتصلة بتعلم مهارات اللُّغة، والَّتي يمكن أن تواجه المُتعلمين؛ إما نتيجة لصُعوبة في اللُّغة العربيَّة، أو لاختلاف بين لُغة المُتعلِّم واللُّغة العربيَّة.

٢ - <u>المُستوى الثَّقافي والحضاري للكتاب</u>:

- أن يدورَ المُحتوى حول مجموعة من الشَّخصيَّات تلعب أدوارًا في زيارتها، أو في مقابلاتها في العالم العربيّ.
- أن يراعي التَّوازن المُناسب بين تناول الماضي، ومعايشة الحاضر، مع الإطلال على المُستقبل.
- أن تكونَ مادَّة الموضوعات والدُّروس مادَّة صادقة من حيث المُحتوى.
- أن تتنوعَ موضوعات الكِتاب في عرضها للمادَّة اللُّغويَّة، بحيث تزاوج بين الموقف، والموضوع العِلمي، والشَّخصيَّة، والنَّوادر، والطَّرائف.
- أن تُقدمَ المَوضوعات ما يشهد احترام عقليَّة المُتعلِّم، والحرص على وقته.

٣ - <u>التناولُ اللُّغوي للكتاب</u>:

- أن يكونَ مُدخل الكتاب مدخلًا صوتيًّا تختار فيه مجموعة من المُفردات يراعى فيها الاعتبارات التَّالية: أن تكون المُفردات قريبة إلى المُتعلم، حسيَّة ملموسة ومفهومة، وأن تستغرقَ هذه المُفردات كل أصوات اللُّغة ورموزها.
- أن يقومَ هذا المُدخل على تقديم مجموعة من الكلماتِ المقرونة بالصُّور الدَّالة على المعنى.
- أن يكونَ واضحًا في أذهان المُؤلفين الخُطة المُتدرِّجة لتقديم كل صوت مقرونًا برمزه، وأنْ يأتي هذا الرمز (الحرف) في أشكالهِ المُختلفة حسب موقعه في أوَّل الكلمة، ووسطها، وآخرها.
- أنْ تُقدَّم الأصوات، من خلال نصٍّ مكتوب، بشكلٍ وظيفي.

- أنْ تُعالج الأصوات الصَّعبة والمُشكلات الصَّوتيَّة المُتصلة بها، من خلال مُفردات سهلة المعنى ملموسة في محيط المُتعلم.
- أنْ تُقدم الأصوات المُتشابهة في مواقف تدريسيَّة مُتتابعة ومُتتالية؛ لتسهل المقارنة والمُقابلة.
- أن تقتصرَ المُفردات على مدلولٍ واحدٍ، وهو أكثرهَا شُيوعًا للمُفردة الواحدة ذات المدلولات المتعدّدة.
- أن يراعي التكرار في تعلّم المُفردات، وفق خطة معيّنة تأخذ في اعتبارها التَّكرار في: صلب الدَّرس، والتَّدريبات، والتَّطبيقات.
- أنْ توزع الظواهر اللُّغويَّة على دروس الكتاب بطريقة تربويَّة.
- أنْ تعالج كل ظاهرة لُغويَّة مُعالجة ضمنيَّة من خلال النَّص.

٤ - <u>التَّناول التَّربوي للكتاب</u>:

- أن يشترك في وضع المادَّة خبراء في: اللُّغويات، وفي الاجتماع، والثَّقافة وعلم النفس، والمناهج، والوسائل التَّعليميَّة، وفن إخراج المواد التَّعليميَّة، ومعلمون أكفاء.
- أن تعرضَ المادَّة، بحيثُ تقدم ما يمكن تعلمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته.
- أن يعتمدَ الأسلوب المنطقي في عرض المادَّة اللُّغويَّة منها، والفكريَّة، بحيث يسبق السّهل الصعب، ويتدرج من البسيط إلى المُعقَّد.
- أن يلاحظ في عرض المادَّة التَّرابط بين المَوضوعات، وأهداف تدريس كل موضوع، ونوع المَهارة، والزَّمن المخصص له.
- أنْ يقعَ الكتاب في مجالات تُعالج في وحدات، تتكون كل منها من عدّة دُروس.
- أنْ يعتمدَ أسلوب التنوّع والمُرونة في عرض مادّة الكتاب مُراعاة للظُّروف المُختلفة للمُتعلمين، والفُروق الفرديَّة بينهم.
- أن يعتمد السَّرد، والحوار، والمُعالجة القصصيَّة أساليب لمُعالجة النُّصوص.
- أن تعالج جميع المهارات في كل وحدة دراسيَّة.
- أنْ تُعالج الموضوعات بأساليب مشوّقة وجذّابة تشد المُتعلِّم إليها .
- أنْ تُصاغ الدُّروس في إطار يمكنُ تقديمه بطرق التَّدريس الحديثة.
- أنْ يُعالج الوعاء اللُّغوي في الكتاب في ضوء قواعد القرائية، بحيث يصبح الوعاء اللُّغوي مُناسبًا للمُتعلِّم في مراحل تدرجه التَّعليميَّة.

٥ - <u>التَّناولُ الفني في الكتاب (إخراج الكتاب)</u>:

- أنْ يُساير حجم حروف الطِّباعة أو الكتابة مُستوى الكتاب، ويفضل الحروف الواضحة
- أنْ تزود المادَّة بالصُّور والرُّسوم التّوضيحيَّة بشكل كافٍ ومُناسب وجذَّاب.
- أنْ يكون الغُلاف جذابًا عليه عنوان واضح، وصورة تدل على غرضه.
- أنْ يكون تجليد الكتاب بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة.
- أنْ يكون حجم الكتاب مُناسبًا، بحيث يسهل حمله وإرساله وتناوله بسهولة.
- أنْ يصاحب المادَّة مجموعة من التَّسجيلات الصَّوتيَّة المُتنوّعة والهادفة[١].

(١) محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي التعليم العربيَّة للنَّاطقين بلُغات أخرى، مرجع سابق، ص٢٥٠.

الخاتمة : خلاصة ما تقدّم من المُفردات اللُّغويَّة للأجانب؛ يُمكن القول بأنّ تدريس النّحو ليس هو الهدف في ذاته، وإنّما الهدف الحقيقي من تدْريسه هو تقويم اللِّسان من اللّحن والانحراف اللُّغوي؛ وبناء على هذه الدّراسة أدعوا جَميع مصمِّمي البرامج ومؤلّفي الكتب التعليميَّة في القواعد العربيَّة أنْ يراعوا تلك الملامح أثْناء وضعهم للمنهج النَّحوي، أو عند تأليف الكتاب المدرسي؛ حتّى يكون المنهج ونتائج عملهم مبنيًّا على أسس صحيحة لغويَّة وتربوية ونفسيَّة.ويأمل الباحث أن يظهر في يوم من الأيَّام كتاب نحْوي صالح للأجانب، ينبني على أسس نحوٍ وظيفي، ويراعى فيه تلك الملامح التي يقترحها خبراء اللُّغة .

النتائج :

١- أن تعتمد المادَّة على اللُّغة الأساسيَّة مُمثلة في قائمة مُفردات شائعة.

٢- يجب على واضعي ومُصمِّمي قوائم المفردات اللغوية الأخذ في الاعتبار بالمعلومات اللُّغويَّة والمفاهيم والحقائق الَّتي أثبتتها الدِّراسات اللُّغويَّة الحديثة.

٣- أنْ تُراعى الدِّقة والسَّلامة والصّحة فيما يقدم من معلومات لُغويَّة (جمع الضمائر مثلاً).

٤- أنْ تكونَ اللُّغة المقدّمة لُغة مألوفة طبيعيَّة وليست لُغة مُصطنعة، أي تقدم اللُّغة صحيحة في بنائها وتراكيبها.

٥- أنْ تبنى المادَّة على تصوّر واضح لمفهوم اللُّغة وتعلمها.

٦- أنْ تُعالج المادَّة ومنذ البداية الجانب الصَّوتي من خلالِ الكلمات والجُمل ذات المعنى.

المصادرُ والمراجعُ :

أوَّلًا : العَربيَّة :

١-مَاريُو بَاي(١٩٨٣م)،"أُسسُ علمِ اللُّغَة" تَرجَمَة أحْمَد مُختار عُمَر، عَالمُ الكُتُب , ط ٢
٢-عبدُ الْعَزيزِ ،طَارقٌ مُحمَّد (٢٠٠٠م) " القَولُ بِالأصُولِ والفُروعِ فِـي النَّحـو العَربـيِّ " ، رِسَالةُ دُكتُوراه ,كليَّة الآدَاب ،جامِعَةُ بنهَا .
٣-رشدي أحمد طُعَيمة (١٩٨٩م) . تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها مناهجه وأساليبه. النَّاشر : المُنظمة الإسلاميَّة للتربية والثقافة والعُلُوم الإيسسكو، الطَّبعَة : الأُولَى.
٤-روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز،(٢٠٠٤م) ، نظريَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفى، جامعة الملك سعود.
٥-رشدي أحمَد طُعَيمة، محمد السَّيد مناع(٢٠٠١م) ، تدريس العربيَّة في التَّعليم العام نظريات و تجارب، النَّاشر :دار الفكر العربيّ، القاهرة.
٦-حمادة ابراهيم(١٩٨٧م) : الاتِّجاهات المُعاصرة في تدريس اللُّغة العربيَّة واللُّغات الحيَّة الأخرى لغير النَّاطقين بها، النَّاشر: دار الفكر العربيّ، القاهرة.
٧-دايان لارسن، ترجمة عائشة موسى السعيد، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، د.ت.
٨- عبدُ القَادرِ الفَاسِي الفِهريِّ (١٩٨٦م) " اللِّسانيَّاتُ وَاللُّغَةِ العَربيَّة نمَاذج تَركِيبيَّة ودِلاليَّة "، بَيرُوت ، منشُوراتُ دار عُوَيدَات ،الطَّبعَة : الأُولَى .
٨-محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة(١٩٨٣م) ، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، النَّاشر : معهد اللُّغة العربيَّة جامعة أم القرى، ط ١ .
٩- مَحمُودُ النَّاقة ، رُشدِي أحْمَد طِعيمَة (٢٠٠٣ م) : "طَرائقُ تَدرِيسِ اللُّغةِ العَربيَّـةِ لِغيـرِ النَّاطِقِينَ بِهَا "، المُنظَّمةُ الإِسْلامِيَّة لِلتربيَةِ والعُلُومِ والثَّقافَةِ ، ط ١.

ثانيًا: الأجنبيَّة :

(١) Oxford , Rebecca, L, (١٩٩٠٠, p.٩).
(٢) Ibid, p. ١٤-١٢.
(٣) Schmitt, N. (٢٠٠٠), p. ١٣٣.
(٤) Ibid, p. ١٣٤.
(٥) Hatch, E. and Brown, C. (١٩٩٥): pp. ٤١.