ورقة عمل

المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية

2014مايو **7-10** من

هـ**1435**رجب **8-11**الموافق

التعلّم اللغوي المبني على العاطفة والوجدان

صديق أعليلي **:**إعداد

مؤسسة ألف باء للتربية

www.alifba-education.com

التعليم اللغوي الحسّي

ملخص 3

1 الانفعال كوسيلة مُساعِدة لتعليم اللغات الأجنبية الحديث

1.2 تطور دماغنا 5
1.3 الدماغ الكبير 6
1.4 الذاكرة وعملية التعلم10

2

2.1 التوصل لحالة تعلم مُثلى 11
2.2 مناخ تعلم آمن 12
2.3 تصور وضعية التدفق 13

3.1 3 المبادئ الاساسية الخمسة للتعليم اللغوي الحسّي 15
3.1 توصيات لتعليم لغات أجنبية حديث أكثر حيوية 16

قائمة المؤلفات **17**

ملخص

توظف لهذا الغرض .تسعى مؤسسة ألف باء للتربية لأن تكون اللغة العربية سهلة المنال وفي متناول الجميع .أساليب وتقنيات عصرية، عالية الجودة، للتمكن من الوصول إلى الهدف

قناعتنا هي أن كل طفل عربي أو من جنسية مختلفة، يرغب في تعلم اللغة العربية، له الحق في أن ينمي مواهبه .الفكرية كما يحق له أيضا أن يحصل على أدوات ومناهج تعليمية جيّدة
وتعتبر .إن مؤسسة ألف باء للتعليم قد طورت وسائل تعليم خاصة، مطابقة تماماً لاحتياجات الأطفال المتعلمين طريقة التعليم لدينا من أفظل الطرق كونها تعمل على تنشيط الدماغ لدى المتعلم لأعلى درجة، حين يتم انسجام .وتكامل الجانب الحسي والعاطفي وقدرة التخيل عند المتعلم

وهكذا يتم تنشيط نصفي الدماغ بواسطة .منهجيتنا تشمل الصور المثيرة للخيال، الموسيقى ،الايقاع ثم الألوان .الجمع بين كل هذه العوامل بأقصى درجة ومطابقتها لمتطلبات الإدراك المعرفي عند المتعلم المبتدئ
لقد تم الاعتماد في تطوير هذه المنهجية على البحث الأكاديمي لنيل شهادة الماجستير الذي قام به الأستاذ صديق بالمعهد العالي للتكوين البيداغوجي بأوترخت ، "ماجستير في التعليم" في اطار دراسته **2011**أعليلي في سنة كذلك خبرته خلال سنوات عديدة كأستاذ اللغة الأسبانية ومبتكر لأدوات التعليم ومدربا لأساتذة للغات .هولندا ..الحية

التعلّم اللغوي الحسّي **ETO**أو ما يسمى **Emotional Language Learning .ELL**

يُسمح للمتعلم أن يقوم بأخطاء داخل هذا النظام .الأساس منه هو إثارة مشاعر التلاميذ داخل محيط تعلّيمي آمن فان واجب المعلم والمدرسة أن يخلقوا محيط تعلّيمي آمن وهادف، وذلك .ويجرأ على أن يُقبِل على تجارب جديدة تقوم على التحدي،" حيث تقدم عمل يتحدى قدرات التلميذ الذي يشعر .لتحقيق جريان التفكير ، أمثل تجربة تعلّم هذه الطريقة تتطلب قدرات معيّنة من المتعلم الذي يجد متعة في محاولة .على أنه مطالب بتقديم المزيد من الجهد فمتعة التعلّم تظهر على الخط الفاصل بين الملل والاحباط عندما يكون التحدي متوازن تماماً مع قدرات .التحدي أكبر قيمة أثناء هذا العمل هي تحقيق الدافع الجوهري الذي يبعث التلاميذ من داخلهم للحركة .الشخص للانجاز إن النصف اليسار من الدماغ هو .وذلك باستخدام أدوات تعليم تنشط الحواس بقدر الإمكان وتنبّه نصفي الدماغ .الذي يتأثر خاصة في تعليم اللغة والسرهنا هو تنبيه نصفي الدماغ

وبالاضافة الى ذلك فإن للموسيقى والصور .هكذا يتعلّم الأطفال بشكل أسرع ويبدعون في التعامل مع المعلومات إن طريقة العمل .على شكل أفلام مثلاً والألعاب الرقمية وبرامج الكمبيوتر عوامل مساعدة ومناسبة جداً السيكولوجية المذكورة أعلاه تتطلّب تدريب دقيق من المعلم فيما يتعلّق بالثقة في النفس والتحفيز الذاتي والتقمص .العاطفي والمهارات الاجتماعية ولكن يتطلّب كذلك الابداع وحب المهنة والتدريس و حب اللغة العربية

فيُمكن اعتبار هذه الطريقة للتعلّم .إن التشجيع والمشاركة والارتجال ثم الالهام عناصر أساسية في تحقيق ذلك .كاضافة مهمة لطرق التعلّم المتواجدة
في إطار التعلّم اللغوي الحسّي تم تطوير تطبيق Alifbabaلتعليم القراءة و الكتابة باللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال .يثير هذا التطبيق الحواس بأكبر قدر ممكن ويحفز كلا جانبي الدماغ .

مقدمة

في بداية هذا التقرير تكون الانفعالات وسيلة مساعدة لتعليم اللغة العربية هي المحور، كيف تنشأ الانفعالات في دماغنا وكيف تعمل الذاكرة أثناء عملية التعلم؟ بعدها يأتي كيفية تمكنك من الوصول لحالة تعلم مثلى وفي الختام سوف أتطرق الى تقديم بعض النصائح لسير جيد لدرس اللغة حسب التعلم اللغوي الحسّي .

1 الانفعال كوسيلة مُساعِدة لتعليم اللغة

تمهيد

قاعة الصف او مكان اللذي يتعلم فيه الطفل، هو مكان تلتقي فيها انفعالات مختلفة ببعضها البعض وتؤثر على بعضها البعض وتُشَكِّلْ جزءاً مهماً لعملية التعلم للمدرس والتلاميذ على حد سواء.الأمر كذلك أننا كائنات اجتماعية ويتأثر السلوك الاجتماعي ومناخ اللغة على حد سواء بالانفعالات والعكس يسري أيضاً .سأتطرق في هذه الفقرة باختصار على تطور دماغنا وانفعالاتنا.

1.2. تطور دماغنا

يمكن تمييز دماغنا في ثلاثة أجزاء متعاونة:

الدماغ الصغير، النظام الحلقي والدماغ الكبير.

الجزء الأكبر من دماغنا هو جذع الدماغ أعلى العمود الفقري" .□□□□□□□□□□ □□□ □□□□□. □□ □□□ □□□□□□□ □□□ □□□□□□□ □□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□□□ *(RAS).* □□□□□□□□. □□□□□ □□□□□□□□ □□□□ □□ □□□□□ □□□ □□□□ □□□□ □□□.□□□□□ □□□□□ □□ □□□□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□ □□□. □□ □□ □□□□□□□□ □□□□ □□□ □□□ □□ □□□□□□□ □□□□ □□□ □□□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□ *(...)*□□□□□□□□ □□ □□□□□ □□□□ □□□□□ □□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□ □□□□ □□□ □□□□ □□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□ □□□□□□□ □□□. □□ □□□□ □□□ □□□□□ □□□ □□□□□ □□ □□□□□ □□□ □□□□□ □□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□□[1]".

إذا قمت بترجمة هذه المعلومات حول جذع الدماغ إلى تطبيق)الدرس (يعني ذلك أنه يتوجب على المدرس وضع أهداف واضحة وأنه يتوجب على التلميذ أن يعرف ما يحتاج .عندما تتواصل مع التلاميذ بطريقة إيجابية، يكتسبون تجربة إيجابية في الدرس.

بدأ في جذع الدماغ أيضاً نمو المراكز الانفعالية ومنه نشأ العقل المفكر، أو "اللحاء الجديد ."neocortexحقيقة أن الجزء المفكر لعقلنا يأتي من العقل الانفعالي، تقول الكثير حول العلاقة بين التفكير والإحساس .تنمو حول جذع الدماغ عدة طبقات جديدة مهمة حلقية الشكل، ومنها اسم"النظام الحلقي"، الذي أصْله كلمة Limbus التي تعني في اللغة اللاتينية "حلقة ."بجانب الوظائف المختلفة للنظام الحلقي، مثل مراقبة درجة حرارة جسمنا، ضغط الدم وإلى آخره، يلعب النظام الحلقي دوراً كبيراً عند ردود الفعل الانفعالية التي لها علاقة بالنجاة، التغذية، القتال والتكاثر .أجزاء مهمة أخرى للنظام الحلقي هي قرن آمون في الدماغ (hippocampus)، لوزة الحلق (amygdala))انظر الشكل (2والمِهاد .(thalamus)

---

[1] *Brandhof, van den, J.W.*، "إستخدم دماغك،Verba, Hoevelaken □ 1998، الصفحة .11-12

يلعب قرن آمون في الدماغ دوراً مهماً في تخزين المعلومات في ذاكرة المدى الطويل .لوزة الحلق هي المكان الذي يتم فيه تنظيم وتخزين ردود الفعل الانفعالية اللاواعية .يساعد المِهاد في تمهيد الوعي ويرتب المعلومات القادمة من الخارج.

1.3. الدماغ الكبير

يُقَسَّمْ الدماغ الكبير إلى نصفين، نصف الدماغ الأيسر والأيمن .الجانب الأيسر مهم لإدارة العمليات التحليلية . ونصف الدماغ الأيمن مسؤول بالذات عن العمليات الإبداعية) .انظر الشكل .(3أثناء تعليم مثلا قواعد اللغة العربية تتم بالذات الاستعانة بنصف الدماغ الأيسر .عندما نكون واعين أي نصف دماغ ننشط نحن المدرسون عند تقديم واجب أو تمرين ما، سوف نتوصل حسب رأيي للمزيد بدروسنا .البراعة هي تحفيز كلا نصفي الدماغ . مثلما يقول Van den Brandhof في كتابه (...)" :عندما نستخدم نصف الدماغ الأيسر والأيمن جيداً، نستغل دماغنا أفضل، بعامل 5إلى 10".[2]

أيضاً Marzano يفترض في نظريته "التعلم في خمسة أبعاد *(...)"* :"□□□ □□□□□□ □□□□□□ –□□□ □□ □□□□□□ □□□□ □□ □□□ □□□□□□□ □□□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□. □□ □□□□ □□□□□□ □□□ □□□□ □□□□□□□ □□□□□ □□□□□□ □□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□".[3]

إنه تحدٍ كبير للمدرس أن يقوم أثناء دروس اللغة بجانب النصف الأيسر بتحفيز النصف الأيمن من دماغنا أيضاً . بواسطة الاستفادة من صور مثلاً، أو موسيقى وإيقاع يتم تحفيز نصف الدماغ الأيمن بطريقة إيجابية .هذا يُلَيِّن عملية التعلم ويمكن أن تنشأ ديناميكية درس تكون تحدياً للتلميذ.

قرن آمون في الدماغ)انظر الشكل (1، في الدماغ الأوسط قريب من لوزة الحلق، هو أهم عضو لمقدرتنا على التعلم .منطقة الدماغ هذه تجعلنا قادرين على تخزين محتوى ذاكرة العمل)معلومات جديدة التي يتم الإمساك بها لفترة قصيرة في قشرة المخ الواقعة في مقدمة التكوين الجبهي (للمدى الطويل .يشكل هذا النشاط العصبي جوهر عملية التعلم .من اللحظة التي نربط بها المعلومات الجديدة من ذاكرة العمل مع ما نعرفه أصلاً، يمكننا استدعاء الإدراكات الجديدة بعدها بأسابيع أو سنين [4].

مثلما رأينا، هناك أجزاء دماغ مختلفة مشتركة في فهم الدرس وتطبيقه في الواقع .سأتطرق في الفقرة المقبلة بشكل أعمق لتأثير الذاكرة على عملية التعلم .

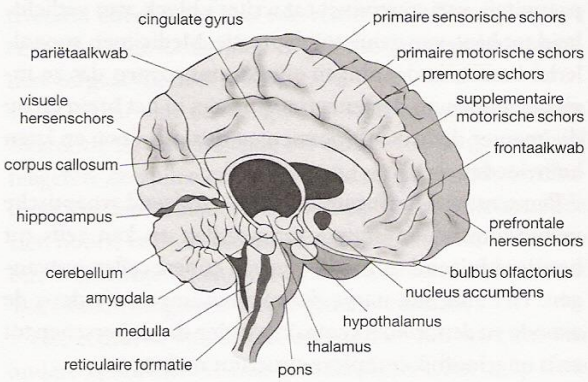
---

[2] كذلك، الصفحة 21.

[3] Marzano, R., Miedema, W. □ "التعلم في خمسة أبعاد"، Van Gorcum, Assen□ 2007، الصفحة 80.

[4] Goleman, D. ،"□□□□□□ □□□□□□□□□" □Contact, Amsterdam □2007، الصفحة 285.

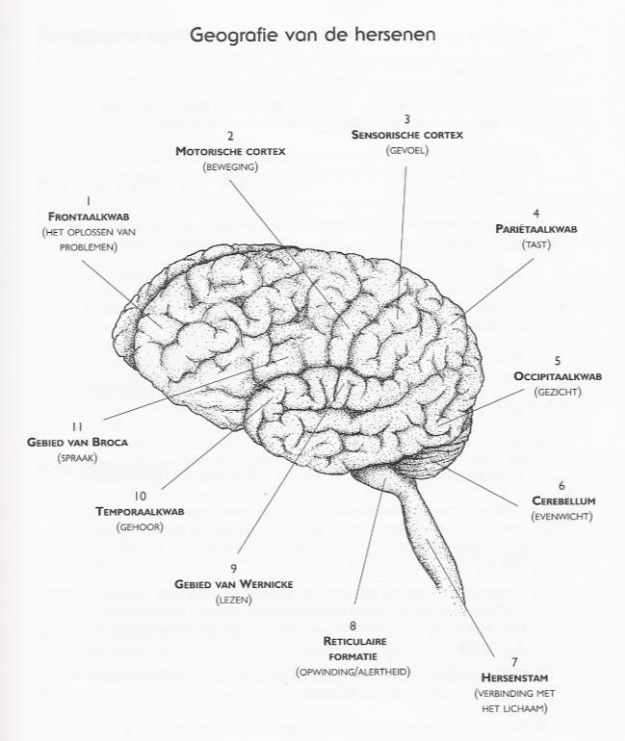
Bulbus olfactorius	بصلة الشم
Cerebelllum amygdala	مخيخ لوزي
Cingulate gyrus	تلفيف حزامي
Corpus callosum	جسم ثفني
Frontaalkwab	الفص الجبهي
Hippocampus	قرن آمون في الدماغ
Hypothalamus	قصور المِهاد
Medulla	نخاع
Nucleus accumbens	نواة متراكمة
Pariëtaalkwab	فص جداري
Pons	ثقب
Prefrontale hersenschors	قشرة المخ الجبهية
Premotore schors	قشرة أولية حركية
Primaire motorische schors	قشرة حركية اساسية
Primaire sensorische schors	قشرة حسية أساسية
Reticulaire formatie	تكوين شبكي
Supplementaire motorische schors	قشرة حركية تكميلية
Thalamus	مِهاد
Visuele hersenschors	قشرة المخ البصرية



5 Een dwarsdoorsnede van de hersenen met belangrijke structuren. Je kijkt in de linkerhersenhelft.

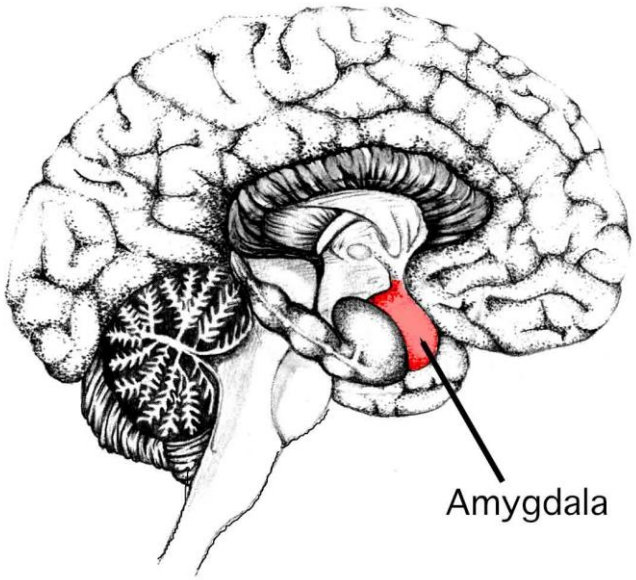
Structuren in de hersenen

الشكل ١



1. فص أمامي)حل مشاكل(
2. قشرة حركية)حركة(
3. قشرة حسية)شعور(
4. فص جداري)تذوق(
5. فص قذالي)بصر(
6. مخيخ)توازن(
7. جذع الدماغ)ربط بالجسم(
8. تكوين شبكي)إثارة \انتباه(
9. منطقة) Wernickeقراءة(
10. فص صدغي)سمع(
11. منطقة) Brocaنطق(

الشكل ٢



الشكل ٣

نصف العقل الأيمن	نصف العقل الأيسر
• إيقاع • موسيقى • صُوَرْ • أشكال • مقدرة تخيل • أحلام(يقظة) • ألوان • قياسات \ أبعاد • أنماط \ وحدة • بديهة • روابط	• كلام • لغة • منطق • حساب • أعداد • ترتيب • استقامة • تحليل • رقمية • عقلانية • أقسام

1.4 الذاكرة وعملية التعلم

عندما نتحدث حول إمكانية حفظ ما تعلمناه، نتحدث حول الذاكرة .بما أن العلم والحفظ لا يمكن الفصل بينهما، يبدو لي من المفيد للغاية مناقشة الذاكرة باختصار .يُشير Robin Fogarty في كتابه "عمل الدماغ في الصف [5]" إلى Wolfe الذي حسب رأيه إلى أنه عند عملية التعلم تكون هناك أربعة أنواع من الذاكرة مُشْتَرِكة ,التي هي جميعها مترابطة :الذاكرة الحسية، النظام الحلقي، ذاكرة المدى القصير وذاكرة المدى الطويل .توجه الحواس اهتمامها بالمعلومات وتدخل تلك من خلال الذاكرة الحسية، بعدها يتم الحكم على المعلومات مِنْ قِبَلْ الدماغ من حيث أهميتها الانفعالية وبهذا يلعب النظام الحلقي دوراً مهماً .تحت تأثير خلايا الدماغ يتم عمل مرسلات عصبية أكثر) [6]الأكثر من خمسين مادة كيمياوية المخزونة في كيس مِحْوَرْ عصبي :إرسال نبضات من وحدة عصبية إلى أخرى عن طريق فتحات مَشبَكية(، بينما يتم تقوية المشابك)الفتحة المجهرية الصغيرة بين وحدة عصبية ما والتشعب العصبي لوحدة عصبية أخرى .(كلما تم تكرار المعلومات أكثر، كلما تم عمل المزيد من الشبكات العصبية)روابط بين الوحدات العصبية التي تشكل ممراً تتم تقويته عن طريق الاستخدام المكرر .(تحرص هذه التغيرات على أن يتم تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد .كلما تم تكرار المعلومات أكثر، كلما يتم حفظ المعلومات أفضل .الانتباه، المعنى والأهمية مهمة للغاية لتخزين المعلومات في ذاكرتنا طويلة الأمد .في البداية يتوجب جعل الدماغ يقظاً، هذا يعني أنه يجب أن يكون هناك انتباه للمعلومات التي تتم معالجتها، بعدها يحاول التلميذ إيجاد معناها وربطها بتجربته الشخصية .إذاً يجب أن تكون المعلومات في عملية التعلم مهمة .حسب قول Van den Brandhof تعرف الذاكرة ثلاثة مراحل في معالجة المعلومات :التعلم، إذاً إدخالها في الذاكرة، الحفظ يعني ذلك تخزين المعلومات في الذاكرة والتذكر وهذا يعني التمكن من استدعاء المعلومات .[7]

---

[5] Fogarty, R. "عمل الدماغ في الصف"، APS, Utrecht 1999، الصفحة 35-36.

[6] كذلك، الصفحة 238

[7] Brandhof, van den, J.W. Op.Cit. 1998، الصفحة 172.

2.1 التوصل لحالة تعلم مُثلى

الطريقة التي يتصرف بها التلميذ، التعبير على وجهه، التردد في صوته، القصص التي يحكيها أثناء ساعات توجيه سيرة الحياة الدراسية ، كلها إشارات مهمة يمكنك استخدامها كمعلم لتثبيت سير عملية التعلم .من أحاديث مختلفة أجريتها مع تلاميذي يمكنني الاستنتاج أن طريقة تعليم اللغة العربية في أغلبية المراكزو المؤسسات العربية في هولندا غالباً ما تستدعي الخوف أو الملل عند التلاميذ .سأوضح في هذه الفقرة بمساعدة نظرية Czikzentmihalyi كيف يمكننا بطريقة إيجابية الاستفادة من هذين الانفعالين الظاهرين :الخوف والملل.

طَوَّرَ الأخصائي النفسي Mihalyi Czikzentmihalyi، مرتبط بجامعة شيكاغو، نظرية □□□□□□□ □□□□□□□ المبنية على مسودة □□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□ □□□□ □□□□ □□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□□ □□□□□ □□ □□□□ □□□□□ □□ □□□ □□ □□ □□□□□ .□□□ □□□□□□□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□ □□□□ □□□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□ □□□□ □□□ □□□ □□□□ .[8]" هكذا يقول إن ما نفكر به، نحسه ونتمناه في تلك اللحظة تكون في انسجام تام مع بعضها البعض .هناك ما يشير لتجربة مثلى .للتمكن من الوصول لوضع التدفق هذا يجب أن يكون حسب قول Czikzentmihalyi نشاط ما مرتبطاً بأنظمة تتطلب مهارات معينة، يجب أن يكون للنشاط)مثلاً تمرين ما أثناء درس قواعد اللغة العربية (أهداف خاصة ويجب عندها إعطاء ملاحظات فوراً .يجب بجانب ذلك أن يكون هناك مجالاً للمُعاينة .حول مثل هذه النشاطات يقول في كتابه "التدفق" :"□□□□ □□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□[9] ."

تمرين جيد سيكون إذاً انشغالاً متحدياً يتطلب مهارات معينة، حيث يمكن للتلميذ التمتع بها أثناء التنفيذ .

"□□□□ □□□□□□□ □□□ □□□□ □□□ □□□□□ □□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□ □□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□ □□□□□ □□ □□□□ □□□ □□ □□ □□□□□□□[10]".

في اللحظة التي تكون فيها أهداف نشاط ما واضحة ويتم إعطاء الملاحظات فوراً، يمكن للمرء أن ينهمك كلياً في تجربة تدفق.

قد يكون التدفق أعلى ما يمكن التوصل إليه عند تسخير الانفعالات في خدمة الإنجاز والدراسة .عند التدفق لا يسيطر المرء على انفعالاته فحسب ويتم تسييرها في مجرى صحيح، بل تكون الانفعالات أيضاً إيجابية، ديناميكية وموجهة إلى واجب اللحظة.

---

[8] Csikzentmihaly, M.، "التدفق، علم نفس التجربة المُثلى"، Boom, Amsterdam، 1998، الصفحة 18.

[9] كذلك، الصفحة 104.

[10] كذلك، الصفحة 80.

2.2مناخ تعلم آمن

جزء مهم من التوصل لتجربة التدفق هي الشعور بالسيطرة، أو لتكون دقيقاً، التدفق هي وضعية لا يكون فيها المرء خائفاً من فقدان السيطرة أثناء تنفيذ واجب ما.

في اللحظة التي لا يكون فيها التلميذ خائفاً من ارتكاب أخطاء، يحس بنفسه جيداً ويكون هادئاً .يريد النمو وليس خائفاً من عدم التمكن من ذلك .لأنه لا يقلق من الأخطاء التي يمكن أن تُرْتَكَبْ، يتحرر أثناء تنفيذ الواجب .

لتوجيه التلميذ أثناء عملية التعلم بنجاح، يتوجب على المدرس التعرف على تلميذه جيداً وإعطاءه المجال للتمكن من أن يكون على طبيعته" .□□ □□□ □□□□ □□□□□□□ □□ □□□□□□□ □□□ □□□ □□□□ □□□□□ □□□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□ □□□□□□□□□ □□□ □□□□□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□□ □□□□□ □□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□□[11] ".

إنه من واجب المُدَرِّسْ والمَدْرَسة خَلْق مناخ تعلم آمن يمكن للتلميذ يكون فيه على طبيعته وليس خائفاً من ارتكاب أخطاء والقيام بمجازفة" .□□ □□□□ □□□□□ □□□□□ □□□□ □□□□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□ .□□□□□□ □□□□□ □□□ □□□□□□ □□□□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□ □□□□□□ □□□ □□□□□□ □□ □□□□ □□□□□□ □□□□□ □□□ □□□□ □□□□□□□□ □□□□ □□ [12]"يُعَبِّرُ Fogarty عن ذلك كالآتي" :□□ □□□□□□ □□□□□□ □□□□□ □□□□□□□ □□□□□□ □□□□ □□□□□□□ □□□□□ □□□□□□ □□□□□□□ □□□ □□□□□□□ □□ □□□ □□□□□□ □□□□□□□ □□ □□□□ □□□ □□ □□□□□ □□ □□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□ .□□□ □□□□□□□ □□ □□□□□□ □□□□□ □□□□□ □□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□□ □□□□□□[13]".

يُسْتَحْسَنْ إبقاء إشراك التلميذ في عملية تعلمه .أقصد بالإشراك روابط انفعالية بين التلاميذ والناس في المدرسة : التلاميذ فيما بينهم، المدرسون وموظفو التعليم الآخرون.

---

[11] Goleman, D.، "□□□□□□□□□ □□□□□□"□ Contact, Amsterdam، 2006، الصفحة 296.
[12] نفس الشيء، الصفحة 296.
[13] Fogarty, R. □ Op.Cit.، 2005، الصفحة 28.

2.3 تصور تجربة التدفق

في كتابه "التدفق "يوضح Csikzentmihalyi بمساعدة شكل بياني)انظر الشكل (6كيف يمكن للمرء أن يدخل في وضعية تدفق .أَخَذَ صبيا يتعلم كرة المضرب كمثال وأعطاه اسم .Alexلتصور فكرة الوصول لوضعية تدفق أثناء درس اللغة العربية اخْتَرْتُ استبدال مباراة كرة المضرب بنشاط تعلم اللغة العربية[14] .

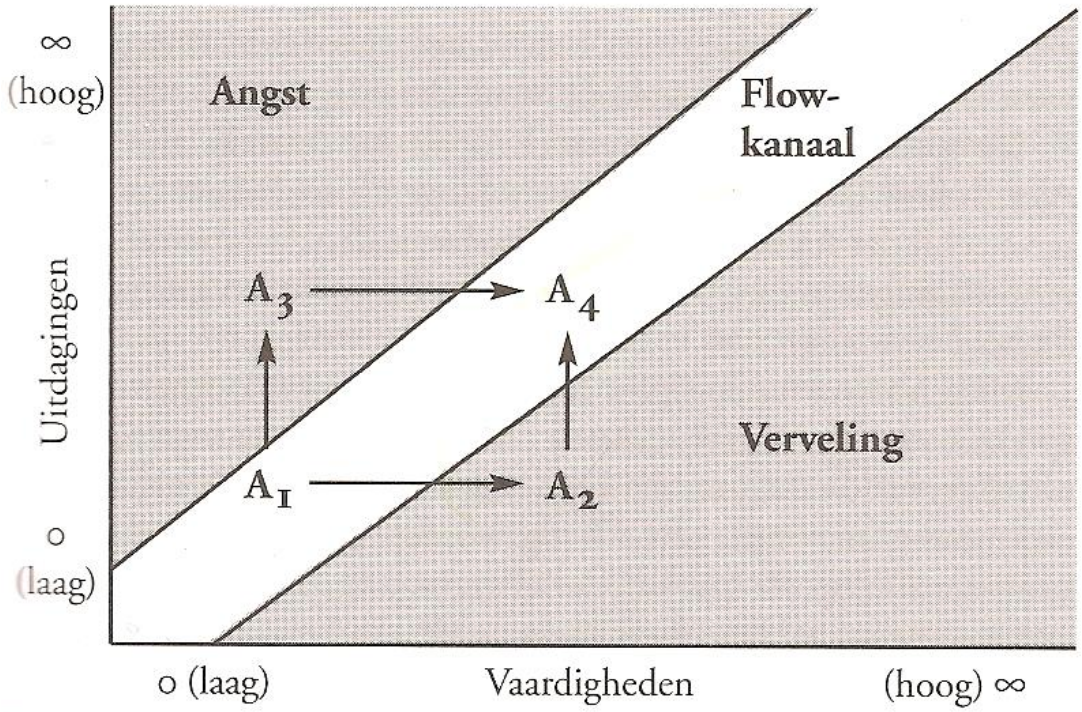
أهم أوجه التجربة –المهارة والتحدي نظرياً يتم التعبير عنها في مِحْوَر أفقي وعمودي .الحرف A يشير لـ

Alex، صبي يريد تعلم اللغة العربية .يظهر الشكل البياني تطور .Alexعندما يبدأ) (A1)هذا ليس له أية علاقة بمستوى اللغة الأوروبي (ليس لـ Alex تقريباً أية معرفة عربية، التحدي الوحيد الذي يقوم به هو إلقاء التحية على أحد ما باللغة العربية وتقديم نفسه .هذا ليس صعباً لتلك الدرجة، لكن Alex سوف يتمتع بذلك لأن درجة الصعوبة بالضبط في توازن مع مهارته المحدودة .في هذه النقطة من المحتمل أنه سيكون في تدفق .لكنه سوف لن يظل طويلاً معلقاً في تلك النقطة .لو ظل يتمرن، سوف يصبح أفضل باستمرار في أداء التحية وتقديم نفسه باللغة العربية، وفي لحظة ما سيجدها مملة للقيام أكثر بقليل من أداء التحية وتقديم نفسه (A2)، إلا إذا تحدث في يوم ما مع أحد ما يتحدث اللغة العربية بشكل أفضل، حيث يكتشف بذلك أن اللغة العربية تقدم إمكانيات أكثر بكثير مما كان يعتقد لحينها .في هذه النقطة (A3) سوف يصبح خائفاً بعض الشيء بسبب إنجازاته المتواضعة .لا الملل ولا والخوف تجارب إيجابية، وإذاً سيتم تحفيز Alex لدخول وضعية التدفق مرة أخرى . لكن كيف؟ لو نظرنا للشكل البياني، نرى أنه يشعر بالملل (A2) ويريد العودة للتدفق .عند Alex في هذه الحالة خَيار واحد فقط :يجب عليه القيام بتحديات أكبر) .يمكنه بالطبع التخلي عن اللغة العربية، في تلك الحالة كان A ببساطة سيختفي من الشكل البياني .(عن طريق اختيار هدف جديد وأصعب ينسجم مع مهاراته، مثلاً، إجراء حديث مع أحد ما الذي هو أفضل منه بقليل، كان Alex سيعود لحالة التدفق .(A4)لو كان Alex خائفاً (A2)، سوف يتمكن مرة أخرى من العودة للتدفق عن طريق تكبير مهاراته .نظرياً كان يمكنه تجاهل التحدي وإذاً العودة إلى البداية (A1)، لكن عندما يكون المرء واعياً لتحدٍ معين، يبدو تجاهل ذلك في التطبيق صعباً .يُري الشكل البياني A1 وكذلك A4 على حد سواء حيث يكون Alex في تدفق .رغم أن الاثنين يمنحان سروراً، فإن الفرق الكبير هو أن A4 حالة أكثر تعقيداً من A1 لأن هناك تحديات أكبر ضالعة في ذلك ولا يتطلب إذا مهارة أكبر . لكن رغم أن A4 معقدة وتمنح سروراً، لا يمكننا أن نتحدث عن حالة مستقرة .لو ظل Alex يتمرن على لغته العربية، فإما أنه سوف يصاب بالملل لأنه يجد التحدي في هذا المستوى أقل اهتماماً، أو يصبح خائفاً ويصاب بخيبة أمل بسبب قدرته الضئيلة نسبياً في هذا المستوى .الرغبة في المتعة بتعليم اللغة العربية سوف تدخله مرة أخرى في مجرى تدفق، لكن الآن بمستوى أكثر تعقيداً من ".A4

---

[14] Csikszentmihalyi, M. Op.Cit.، 2005، الصفحة 106-108.

Grafiek: Waarom de complexiteit van het bewustzijn toeneemt als gevolg van flow-ervaringen.



الشكل٦

Grafiek: Waarom de complexiteit van het bewustzijn toeneemt als gevolg van flow-ervaringen.

شكل بياني :لماذا يزداد تعقيد الوعي نتيجة لتجربة التدفق

Uitdagingen تحديات
(hoog) عالي
(laag) منخفض

Angst خوف
Flow-kanaal قناة التدفق
Verveling ملل

Vaardigheden مهارات
(laag) منخفض

عالي (hoog)

3.المبادئ الاساسية الخمسة للتعليم اللغوي الحسّي

١-الإرتجال

من المهم أن يستطيع مدرس ما التأثير على احتياجات تعلم وأسئلة تعلم التلاميذ .تعطي خطة الدرس هيكلية للدرس، لكن تقيدك بذلك بحزم يخلق مسافةً بين المدرس والتلميذ ويمكن أن يسبب ذلك مناخ تعلم متصلباً .يدور الأمر حول أن يتمكن مدرس ما من التعامل مع حالات غير متوقعة يمكن أن تظهر عند طريقة إعطاء الدرس هذه .المهارات الانفعالية، معرفة الذات والتعامل مع الآخرين ذات أهمية كبيرة.

٢-الإلهام

تقاسم شغفك لعملك مع التلاميذ مهم جداً .يتم بتقاسم الشغف إرسال إشارات انفعالية إيجابية يتلقاها التلاميذ .يتضح من البحث أن الانفعالات "مُعْدِية ."يأخذ التلاميذ الإشارات الإيجابية حيث ينشأ بذلك مناخ تعلم آمن في الصف . بهذا يتم إلهام التلاميذ وهذا ينتج عنه وضع محفز.

٣-التحفيز

يوجد هناك نوعان مختلفان من المحفزات، المحفزات العَرَضية والجوهرية .عند المحفز العَرَضي يتم تحفيز التلاميذ من خارج أنفسهم لعمل شيء ما .عند المحفز الجوهري يفعل التلاميذ ذلك من تلقاء أنفسهم .عندما يكون الواجب في توازن مع رغبات التعلم وكفاءات التلميذ، يتم تحدي التلميذ وهكذا ينشأ التحفيز الذاتي.

٤-الإستباق

لو كان مدرس ما واعِياً للمهارة الانفعالية للتعامل مع الآخرين يكون أيضاً قادراً على سبق حالات ما وإذا صح التعبير قادراً على أن يجولُ بِطاقة المجموعة .عندما يُسْعى لتوازن في ميزان القوى بين المدرس والتلميذ يتم تكبير الارتباط .يكون التلميذ والمدرس مسؤولين سوية عن نجاح درس ما، وبذلك يحصل التلاميذ على مسؤولية ذاتية في سير الدرس .هذا مرة أخرى ذو تأثير على الحافز وإلى آخره .حسب تجربتي الذاتية فإن التلاميذ يعجبهم التعبير عن تجربتهم ومشاعرهم الشخصية وتقاسمها مع آخرين في المجموعة .هذا يخلق مناخ تعلم مريحاً.

٥ -مناخ تعلم آمن

كل العناصر المذكورة أعلاه تؤثر على بعضها البعض .عندالتعلم اللغوي الحسّي يكون استدعاء مشاعر التلاميذ والتأثير عليها هو المِحْوَرْ .هذا غير ممكن بدون مناخ تعلم آمن يتجرأ التلاميذ منه على القيام بأخطاء، ويتجرأون

على تقبل تحديات جديدة .لو كانت كل العناصر في توازن، يمكن نشوء حالة تعلم مُثلى)تدفق(، والتي هي لصالح تعليم اللغة.

1.4. توصيات لتعليم اللغة حسب التعليم اللغوي الحسّي

نصائح لسير جيد لدرس اللغة حسب تعليم اللغوي الحسّي ETO او ما يسمى Emotional Learning Language: ELL)

1. كُنْ واعياً للانفعالات التي يمكنك استدعائها بواجبك وكن مستعداً للتأثير عليها. اعترف بالانفعالات واستخدمها بدلاً من إنكارها وتجاهلها. الفن هو التعرف كمدرس على كل الانفعالات التي تُظْهَرْ وتُرْسَلْ مِنْ قِبَلْ التلاميذ أثناء الدرس والاعتراف بها وتنظيمها.
2. جعل التلاميذ مشاركين في المسؤولية تجاه سير جيد للدرس. اجعلهم واعين لدورهم في تكوين مناخ تعلم آمن وأن هذا جزء مهم من عملية تعلمهم. لخلق مناخ تعلم آمن يجب أن تتعرف على نفسك وعلى تلاميذك جيداً.
3. كل واجب يجب أن يكون متحدياً وفي توازن مع ما يقدر عليه التلميذ. بكلام آخر فإن الربط بالمعرفة الأولية أساسي جداً، وبخلافه تؤدي وحدات لغوية منفصلة أكثر من اللازم إلى تشويش وذلك ليس لصالح التلميذ. بجانب ذلك يجب إعطاء الملاحظات فوراً. وأخيراُ يجب أن يكون هدف الواجب واضحاً للغاية.
4. تقاسم حبك للغة العربية مع تلاميذك. التلاميذ حساسون جداً للتحمس والطريقة التي يتلقون بها الدروس. حاول إلهامهم عن طريق إلهام نفسك أولاً. بهذه الطريقة يخلق التلميذ ارتباطاً انفعالياً مع اللغة العربية، هذا الارتباط مهم للغاية للتعلم الجيد للغة. أثناء هذه الدروس تكون متعة القراءة هي المِحْوَرْ وليس مثلاً التهيئة للعمل المستقبلي.
5. بعد إنهاء الدرس يمكن التحدث حول ما تمت قراءته وما هي المشاعر التي انتابت التلاميذ عند الواجبات. أيضاً يمكن للتلاميذ تقديم توصيات لبعضهم البعض لوصف شعور ما، لأنهم مثلاً كانت عندهم معايشة مع شعور معين. هكذا تخلق جواً يربط فيه التلاميذ تجربتهم الخاصة بالدروس حيث يكون المرء بذلك أكثر استعداداً للمشاركة في الدروس. يمكنهم أيضاً وصف جزء من الدرس حيث عايشوا متعة كبيرة به. أو بالعكس لا. دع التلاميذ من البداية يشاركون في الدرس.

قائمة المصادر

- Appel, R., Vermeer, A.، □□□ □□□□□□ □□□□□ □□□ □□□□□□ □□□□□□ Coutinho, Bussum، 2004.
- Bakker, A.، □□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□ (Appel, A. e.a. (In: "هيئة التحرير) □□□□□□ □□□□ □□□□□ Blackwell Publishers Ltd, Oxford، 202، الصفحة 1-24.
- Brandhof, van den, J.W.، □□□□□ □□□□□□ Verba, Hoevelaken، 1998.
- Chomsky, N.، □□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□ Scheltema &، Holkema, Utrecht، 1981.
- Csikszentmihalyi, M، □□□□□□□ □□□ □□□ □□□□□□□ Boom, Amsterdam□□□□□□□، 2005.
- Damasio, A.، □□□□ *Descartes*، □□□□□ □□□□□ □□□□□□□ Wereldbibliotheek, Amstredam□□□□□□□، 2006.
- Ponte, P.، بحث عملي :التعامل بشكل بحث انعكاسي كعلامة للمدرس المحترف .في :□□□□ *Velon*□□□□□ □□□□□□□□ .الرقم 1\21، 2000.
- Goleman, D.، □□□□□□□□□□□ □□□□□□ Contact, Amsterdam، 2002.
- Goleman, D.، □□□□□ □□□□□□□□□□ □□ □□□□□□□□□ □□□□□□ Olympus, Amsterdam، 2006.
- Goleman, D. ، □□□□□□□□□□□ □□□□□□ Contact, Amsterdam/Antwerpen، 2007.
- Galenkamp, H., Van der Harst, A., Roelofs, F.، □□□ □□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□□□ □□□□□□□□□□□ HB Uitgevers, Baarn، 2003.
- Ekman, P.، □□□□□ □□□□□□□□□□□□□ Nieuwezijds, Amsterdam، 2004.
- Fogarty, R.، □□□ □□□□□□ □□ □□□□□ APS, Utrecht، 1999.
- Kwakernaak, E.، □□□□□ □□ □□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□ Alpha Leiden, Katwijk، 1989.
- Kuiken, F., Vedder, I.، □□□□□ □□ □□□□□ □□□□□ Kuiken, F., Vedder, I.، 1995.
- Marzano, R., Miedema, W.، □□□□□ □□□□ □□ □□□□□□ Van Gorcum, Assen، 2007.
- Nelisssen, M.، □□□□□ □□□□□□ Lannoo, Tielt، 2008.
- Oden, E.، هل يمكنك النظر من خلال الناس؟ في :□□□□ □□□ □□□□□□ □□□□ *26*□ *2007*□ الصفحة 15-24.
- Parreren, van, C.، □□□□ □□□□□ □□ □□□□□ □□□□□□ Van Walraven, Apeldoorn□□□□□□□□□، 1985.
- Prick, L.، □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□ Van Gennep, Amsterdam، 2000.

- Rinvolucri, M.، □□□□□□ □□□□□□ Cambridge University Press, Gambridge، 1994.
- Sitskoorn, M.، □□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□□□ □□□□□□ □□□□□ □□ □□□□ □□ □□□□□ Bert Bakker, Amsterdam، 2006.
- Staatsen, F.، □□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□ □□ □□□□□□□ □□□□□□□□ Staatsen, F.، 2004.
- Stevens, L.، □□□□ □□ □□□□□□، Garant, Antwerpen/Apeldoorn، 2002.
- Westhoff, G.، "المضمون الذاتي أولاً: معرفة القاعدة النحوية في إطار المرجع الأوروبي (الجوء 1). في: □□□□ □□□□□□ □□□□□□, 93(8)، 2006، الصفحة 14-17