رؤية منهجية في تدريس العربية للمراهقين الناطقين بغيرها أسلوب القصة نموذجاً

د. ساجدة سالم أبو سيف و د. أسماء محمّد موسى حمّاد

الملخّص

لعلّ واحدة من أهمّ التّحدّيات التي تعترضُ طريق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الناشئين والمراهقين هي الافتقار إلى المناهج الّتي تلبّي احتياجاتهم، وتتماشى مع تطلّعاتهم، وتواكب خصائص العصر الحديث، فأغلب المناهج المتداولة إمّا كتبٌ تعليميّةٌ للصّغار تُصيب هذه الفئة العمريّة بالملل، ولا تساعدها على التعبير عن نفسها بالطّريقة الّتي تساعدها على تعلّم اللغة واستخدامها، أو كتبٌ تعتمدُ النّحو والقواعد اللغويّة باباً للتعليم، أو محاولات واجتهادات من قبل الأساتذة المناط بهم تعليم الطلاب فتنجح أحياناً، ولا تصلُ إلى أهدافها أحياناً أخرى. خاصةً تلك التي تعتمدُ التلقين منهجاً في اكتساب اللغة.

من هنا كان سعينا لبناء هذا المنهج التعليميّ للّغة العربية للناشئين، الّذي نعرض في هذا البحث الأسس العلميّة النظرية التي بُنيَ عليها ، شافعين ذلك بنماذج تطبيقيّة لهذه الأسس من المنهج. وهو منهجٌ يصدرُ عن رؤية وظيفيّة في تدريس العربيّة ويستثمر التقاطع بين الفصحى والعاميّة فيقدّم للمراهقين اللغة الأقرب لواقعهم، كما يعتمدُ أسلوباً مناسباً لما لهذه الفئة العمريّة من خصائص نفسيّة وفكرية، فيحرّك الأسئلة التي تدور في عقول المراهقين المتعلّقة بوعي الذات والمهارات الاجتماعيّة والهويّة والمستقبل، ويجيب على أسئلة المراهق المنتقل من بيئة غير عربيّة إلى بيئة عربيّة فيركز على الجانب الثقافي العربي إضافة للجانب اللغوي، وهو في كلّ هذا يعتمدُ اللّغة العربيّة وسيلةً للتواصل لا غايةً في ذاتها، وذلك عن طريق جعل القصّةَ مادّةً له، يعالجُ مضامينها بأوراق عملٍ مختلفة الأهداف، تسعى إلى رفد الطالب بما يحتاج إليه من أساليب لغوية وقواعد ومفردات بشكل سلس، وتدفع الطالب للإنتاج اللغويّ بنوعيه (الشّفوي والكتابيّ) بما تحمله من تدريبات فيها من التشويق والتّحدّي ما يُمتع المراهق ويجذبه ويرقى بلغته.

مدخل

المتأمّلُ في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من المراهقين في المدارس الأساسية، يلحظُ ذلك النموّ العدديّ للطلاب في صفوف درس العربية، ما يُشير إلى اهتمام من قِبَل أولياء أمور الطلاب بتعليمهم الثّقافة واللّغة. والحقيقة أنّ هناك تغيّراً جوهريّاً في توجّه الآباء تجاه تعليم العربية للأبناء؛ ففي السابق كان التعليم لأهداف دينيّة، أمّا الآن، فنجدُ أنّ طموحات الآباء والتلاميذ تتعدّى معرفة الأحكام الدينية أو القدرة على قراءة القرآن الكريم إلى أهداف تواصليّة تكشف عن رغبة في التواصل والاندماج في البيئة والثقافة العربيّة.

وكان من المتوقّع أن يوازي ذلك النموّ العدديّ اهتماماً مكثّفاً ببرامج تعليم العربيّة للمراهقين للنجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، غير أنّ الواقع يشير إلى بضعة جوانب تستدعي النّظر والبحث والاهتمام ؛ أهمّها شعور الأهل بالإحباط لعدم وجود تطوُّر ملحوظ يوازي الجهد والمال المبذول، وشعور الطلاّب بالملل من دروس اللغة العربيّة وبعدم جدواها، بالإضافة إلى ذلك نلحظ تخبّط الأساتذة في محاولاتهم الحثيثة للوصول إلى ما يمكن أن يكون مادّةً تُفيد الطلاّب، سواءٌ بالإفادة من المناهج المتوفّرة بين أيديهم، أو عن طريق تصميم أوراق عملٍ للأبواب النّحويّة أو غير ذلك من المحاولات.

ونظرةٌ أخرى على هذه الجوانب توصِلنا إلى أنّ أصل هذه المشكلات هو في أمرين: تأهيل المعلّمين، والمنهاج الموجّه لهذه الفئة. والأخير هو موضوع هذا البحث.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

• **واقع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها للمراهقين المعتمدة في المدارس**

يعتمد الأساتذة في تدريس العربية كلغة ثانية للمراهقين بعض المناهج المتمثّلة في :

أولاً: السلاسل المتوفرة لتعليم العربية للأطفال:

مشكلة الاعتماد على هذه السّلاسل هي أنّها لا تخاطب المراهق، ولا تمسّ موضوعاتها عقله، ذلك أن المراهق له صفاته المختلفة عن الطفل، فنحنُ نتحدّث في مرحلة المراهقة عن نضج في القدرات العقلية، واهتمام بالمجرد، وقدرة على تفسير الأحداث مع زيادة في حريّة التّفكير، واهتمام بالبيئة المحيطة وما يدور فيها، مع خصوبة عالية في الخيال (أبو السعد، ٢٠١٠) .

والمناهج المعدّة للأطفال تخاطب عقولاً أكثر اهتماماً بالمحسوس، وأكثر ميلاً للتعلم عبر المحاولة والخطأ، وأبعد ما تكون عن الاهتمام بما يدور في البيئة حولها. وكل هذا ينعكس على المناهج الدراسية موضوعاً وأسلوباً تدريسياً وتدريبات للتلاميذ، وهذا ما يجعل المراهق يشعر بعدم تلبية المناهج لاحتياجاته، وبالتالي تقلّ دافعيّته للدراسة التي تعتبر "الأهمّ في عمليّة اكتساب اللغة" (الخولي، أمين،).

ثانياً: أوراق العمل المصممة من قبل المعلّمين:

بشكل عام فإنّ أوراق العمل هي أسلوب ممتازٌ لتقديم المادّة اللغويّة خاصّة في ظلّ عدم توافر مناهج ملبّية للحاجة، لكنّ المطلوب أن تكون وفق رؤية معيّنة، ولها أهدافها الواضحة، وهذا يحتاج أن يكون المعلّم ذا رؤية واضحة لما يحتاجه الطلاّب ولكيفيّة عرضه، وإلاّ فسيقع في فخاخ عدّة منها أن يجنح للتركيز على القواعد على حساب المهارات اللغويّة، أو أن يتمّ تقديمها بأسلوب لا يتماشى مع المراهقين، أو ألاّ تكون مقدّمة وفق رؤية معيّنة، فحينها لا تكون هذه الأوراق ناجحة.

ثالثاً: المناهج المصممة للناشئة:

وهي سلاسل بُذِل فيها جهدٌ واضحٌ في تعليم العربيّة للناشئين، وأغلبها جهودٌ مقدَّرةٌ من مؤسّسات عدَّةٍ في المملكة العربيّة السّعوديّة، منها:

سلسلة "العربيّة للناشئين" التي أصدرتها وزارة المعارف السّعوديّة في ثمانينيات القرن الماضي، وهي سلسلة اهتمت بشكل رائع في المنهج بالتكامل بين مهارات اللغة العربيّة، واعتمدت المنهج التواصليّ في بنائه، واهتمت للتعريف بالثّقافة الإسلاميّة بشكل كبير، والملاحظ هو اهتمامها بطرق التدريس ودور الأستاذ في التعليم؛ وذلك عن طريق وضع دليل للمعلّم يرشده للطرق والأساليب التي ستساعده في التدريس. غير أنّها سلسلةٌ أُلّفت في الثمانينات من القرن الماضي، وهذا ما يجعلها غير قادرة على مواكبة العصر الحديث وتوجهات الطلاّب ومشكلاتهم المعاصرة.

سلسلة "لغتي الجميلة" ٢٠١٥م، وهي منهجٌ تعليميّ أعدّت وزارة التربية والتعليم للطلاّب من الصّفّ الأوّل حتّى الثاني عشر الأساسيّ، قام على أساس وحدات خاصّة تكاملت فيها المهارات الأربعة، واعتُمِدَ فيها النّصّ القرائيّ منطلقاً للمهارات الأربعة والدروس اللغوية، وحُرِصَ في الوحدات أن تتقاطع بقدر مناسب مع كثير من المواد الأخرى لكون اللغة العربيّة هي أداة استذكار وتعلّم جميع المواد الدراسيّة. كما اعتُمِد في هذا المنهاج مبدأ التّعلّم الذاتيّ عن طريق الأنشطة المناسبة. واعتمد أيضاً المبنى البنائيّ. وهي سلسلة توافرت فيها من الأنشطة المفيد، واحتوت على دليل للأستاذ وملحق بالألعاب اللّغويّة التي قد تساعد على الفهم والإنتاج. وهذه السلسلة ـ على أهميّتها ـ موجّهة للمراهق المسلم، وهذا ما يجعل المراهق غير المسلم يشعر بأنّ هذه المناهج لا تخاطبه ربّما. ومثل ذلك سلسلة أخرى "تعلّم العربيّة" التي توفّر للمراهق المسلم ما يمكّنه من الحياة كمسلم، لكنّها لا تُشعر غير المسلم من المراهقين بمخاطبتها إيّاه.

من هنا نجد الحاجة ملحّةً للبدء في تصميم مناهج خاصّة لهذه الفئة لتسدّ الثّغرة الموجودة، وهي ثغرة تعاني منها حتّى كتب تعليم اللغات الأخرى للمراهقين؛ فقد قامت (Dr. Deborah J. Short) بدراسة غرضها تصميم منهاج خاص للمراهقين الأجانب الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية ، وقد توصّلت الدراسة إلى ضرورة تصميم محتوى لغوي مخصص لتدريس المراهقين الأجانب اللغة الإنجليزية ، وأن

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ما يوجد في المدارس لا يصلح لتعلم اللغة لهذه الفئة ، لأنه محتوى خاص بالمدارس الابتدائية لا يتناسب واحتياجات المراهقين. وربما يعود هذا النّقص في المناهج الموجّهة لهذه الفئة إلى التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعيّة التي باتت تدعو إلى حركة الهجرة واللّجوء أو ربّما العودة إلى الموطن في كلّ أنحاء العالم.

- **اكتساب اللّغة وتعلّمها عند المراهقين:**

الفرقُ بين التعلّم والاكتساب للّغة ديناميكياً هو فرقٌ في الوعي؛ فاكتسابُ اللغة يتم بشكلٍ غير واعٍ يتواصل فيه مكتَسِبُ اللغة باللغة المُكتَسَبة في بيئة طبيعية مع الناطقين بتلك اللغة دون معرفة منه بالقواعد والتراكيب النحوية والصرفية، بينما نجدُ أنّ التعلُّم يحدث بشكلٍ واعٍ، يبدأ من تعلّم البنى الصوتية والصرفية والنحوية للغة الهدف، ومن ثم يتواصل بها المتعلّم في بيئةٍ اصطناعيّة هي عادةً المدرسة أو ربّما صفّ اللغة، لينتقل إلى البيئة الطبيعيّة التي سيمارس فيها ما تعلّمه ويكتسب منها جديداً.

واكتسابُ اللّغة عمليّةٌ تحدثُ بشكلٍ طبيعيّ عند الأطفال في امتلاك لغتهم الأمّ، ويمكن أن تحدث بشكلٍ طبيعيّ أيضاً إذا كان المكتسب في المرحلة الحرجة الّتي اشتدّ الخلاف بين المنظّرين في تحديدها، وفي أسباب كونها المرحلة التي يمكن فيها للطفل أن يكتسب اللغة الثانية بسهولة نسبيّة، فقد بلغ الاختلاف أن اعتبر البعض أنّها تنتهي عند السادسة، وبعدها يكون امتلاك اللغة عن طريق التعلم لا الاكتساب، وبعضهم رأى أنّها تمتدّ حتّى الحادية عشرة، ليأتي تقرير مبنيّ على دراسة أُجريت على ٧٠٠,٠٠٠ شخص لتشير إلى أنّ الفترة الحرجة تمتدّ ما بين ٤ – ١٧ سنة (Hartshorne، ٢٠١٨).

وإذا أخذنا بالنتيجة التّي توصّل إليها التقرير الأخير أن سنّ ١٧ يعدّ الفاصل بين السنّ المبكّر والسّنّ المتأخّر لتعلّم اللغة، فسنجد أنّ المراهقين في الصفوف من السادس إلى الحادي عشر هم من ضمن الفئة الّتي يسهل عليها اكتساب اللغة اكتساباً لا شعورياً أو لا واعياً، وهذا ما يجب أن نأخذه في عين الاعتبار عندما نضع مناهج تعليم اللّغة العربيّة للمراهقين: أنّ لديهم القدرة على الاكتساب. فينبغي العمل على مناهج تساعد على "إكسابهم" اللغة إلى جانب "تعليمها" .

وإذا أردنا أن نساعد المراهق في تلك المرحلة على اكتساب اللّغة، فينبغي أن تتوفّر له عوامل عدّة، منها بيئة لغويّة طبيعيّة سواء أكان ذلك داخل الصّفّ أم خارجه، يُهتمّ فيها بإثارة دافعيّته كون الدّافعيّة من أهمّ العوامل لاكتساب أيّة لغة حتّى اللّغة الأولى. ويُقصد بالدافعيّة تنمية شعور المراهق بالحاجة الماسّة لاكتساب هذه اللغة «ولا شكّ أنّ المواد التعليميّة الشّيّقة المناسبة، وأساليب التدريس الفعّالة تُساهم في إيجاد الدّافعيّة أو تقويتها» (الخولي، ١٩٩٠). بالإضافة إلى ذلك يجب التركيز على اللغة بوصفها وسيلةً لا غايةً، فقد أشارت الأبحاث إلى أنّ «المهارة اللغويّة في اللغة الثانية تتقدّم بشكل أفضل إذا استُخدمت كلغة تعليم، أي استُخدمت في تدريس المواد الأخرى مثل العلوم والاجتماعيّات مقارنةً باستخدام اللّغة الثانية في حصّة تعليم اللغة الثانية فقط» (الخولي، ١٩٩٠). كما يجب أن تُوفّر للطالب فرصة الممارسة للمهارات اللغويّة كلّها، دون إهمال لمهارة على حساب الأخرى، وينبغي أن يُعتمد في تدريس الطالب استراتيجيّة عرض النماذج اللّغويّة عليه، وتُقديمها له في قالبٍ وأسلوبٍ ومحتوًى يُثير رغبته، ويُراعى فيه أن تُقدّم له القواعد الأساسيّة الّتي يحتاجها حاجةً ماسّةً، ولا يُركّز عليها التركيز كلّه.

وهذا كلّه يجعلنا نعي أنّ التّحدّي في تصميم المناهج اللغويّة لفئة المراهقين من غير الناطقين بالعربيّة لم يعد هو البحث عن مصادر معلومات جديدة بقدر ما هو القدرة على إعادة طرح هذه المناهج بما يتناسب واحتياجات وأهداف متعلّمي اللغة.

- **أسلوب القصّة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها من المراهقين (تجربة المنهاج)**

وصفٌ للمنهاج المقترح:

المنهاج المقترح هو منهاجٌ يتمثّل التعريف الحديث للمنهاج، التعريف الذي يتجاوز المواد التعليميّة المقدّمة للطالب ليشمل «كلّ الأنشطة النظامية من المحتوى، والأدوات والوسائل التعليمية، التي تقدم تحت الإشراف المدرسي، بهدف إعداد التلاميذ للتعلم والحياة بفعالية» (امباكي، ٢٠١٥)، فهو يقدّمُ مادّةً تعليميّة مشوّقةً للمراهقين على شكل قصص (مقروءة ومسموعة) تحاكي واقعهم، حيث إنّ أبطالها

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

مراهقون مثلهم، وبعض أبطالها هم عربٌ عاشوا في المهجر، وأحداثُ القصص وموضوعاتها تعالج هموم ومشاكل المراهق، وتحاكي خواطره وأفكاره، وتبين الصعوبات التي يواجهها المراهق غير الناطق بالعربية في بلد عربيّ، لكي ينشدّ الطالب إلى القضيّة بأحداثها وحبكتها وحلّها، ويصبح فهم القضية والمشاركة في النقاش حولها هو الهدف، واللغة هي الوسيلة لبلوغ هذا الهدف. فالمنهاج يُعرض من خلال ثماني قصص تُقرأ على مدار العام بواقع قصّة في كل شهر. والقضايا الّتي تضمّها هذه القصص هي:

- وعي الذات.
- الصحة والطعام والرياضة.
- العلاقات الأسرية.
- الصداقة ومواقع التواصل الاجتماعي.
- المشاكل المدرسية والصفية.
- المغامرات والتحديات والمنافسات.
- المشكلات الاجتماعية.
- البيئة والعالم.

ويتبنى المنهاج أسلوب أوراق العمل في معالجة القضايا اللغوية داخل هذه القصص لما لهذا الأسلوب من ميّزات، أهمّها أنّه:

- أكثر جاذبية وراحة للطلاب ، فورقة العمل مصممة وكأنها مستقلة عن بقية الأوراق مما يخفف عبء كثرة التمارين على الطالب.
- أكثر محاكاة لأسلوب العصر المعتمد على التخصيص والسرعة.
- أكثر تحديدا للأهداف اللغوية والعلمية وتخصيصا لمعالجتها.
- أكثر مرونة حيث يتناول المعلم منها ما يخدم أغراض طلابه التعليمية ويتجاوز عن الأهداف المحققة مسبقا.

والمنهاج مزوّدٌ بدليل إرشاديّ للمعلم يوضح رؤية المنهاج ويقدّم للأستاذ التعليمات اللازمة المساعدة على شرح القصة والاستفادة القصوى من أوراق العمل ، كما يقترح على المعلم ألعاباً صفيّة متمّمة لمحتويات المنهج.

لماذا القصّة؟

ورد سابقاً الحديث عن أهميّة توفير بيئة طبيعيّة داخل الصّفّ، والمقصود بالبيئة اللغويّة الطبيعيّة: البيئة اللغويّة المشابهة لتلك التي يعيشها الناطق باللغة، بمفرداتها، وتراكيبها، وعباراتها، وأساليبها، وثقافتها، وهي بيئة لا تتّخذ من القواعد وسيلةً للدّخول إليها، خاصّةً أنّنا نعي أنّ المراهقين قادرون على اكتساب اللغة بسهولة طالما هم دون السابعة عشرة. ولا نظنّ أنّ هناك نصوصاً يمكن أن توفّر بيئةً لغويّةً طبيعيّة أكثر من النصوص القصصية، «فهي مشابهة - إلى حد ما - للحوارات اليومية، فضلا عن كونها مستوحاة من المعاش اليومي في غالب الأحيان، ويظل الفرق بينهما كامناً في أن الحوارات في الرواية غير مشخصة، بيد أنها في الواقع اليومي مشخّصة» (تغزاوي، ٢٠١٥) .

ما أنسب القصص للمراهقين؟

يبدو أنّ أكثر ما يناسب هذه الفئة المستهدفة هو قصص مصمّمة خصّيصاً لهم؛ فالقصص الموجّهة للمراهقين من الناطقين بالعربيّة تهدفُ - لغويّاً - إلى زيادة حصيلة الطالب من التراكيب اللّغويّة الأدبيّة، والمفردات العالية، فمثلاً في قصة بعنوان "سرّ في الحقيبة" للكاتبة فلورا المجدلاويّ كتبت : (كانت أسلاك التقويم مشدودة شدّاً في فمي، وتؤلمني أيّما إيلام. وددت أن أصل إلى البيت على عجل، لكي آوي إلى غرفتي) . في هذا الجزء من القصّة أسلوب وعبارة ومفردة، من المهم أن يتعلمهما المراهق الناطق بالعربيّة لترقية أسلوبه، الأسلوب هو: أيّما..... والعبارة: على عجل، والمفردة: آوي. وهي مفردات وأساليب وعبارات يهمّ المراهق غير الناطق بالعربيّة أن يتعلّم ما هو أبسط منها لأنه يهدف لتعلّم مفردات يستخدمها في الحياة اليوميّة بشكلٍ سهل. فتغيير "على عجل" بـ "مستعجلا"، وأيّما إيلام بـ"إيلاماً شديداً" ، وآوي بـ "أدخل" يُعدُّ مهمّاً للطالب غير الناطق بالعربية في مستواه المتوسّط. فالأدب واللغة العالية هدف الكاتب للمراهق ابن العربيّة،

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

والتواصل والتفاهم هدف المراهق الناطق بغير العربيّة. من هنا كان لا بدّ أن نهتمّ بتصميم قصص بلغة مناسبة لهم.

إضافةً إلى ذلك فالمستوى العالي من البنى والتراكيب النّحويّة غير مناسب بعد للطلاب في هذا المستوى، وقد أشار (كراشن) إلى أنّنا «نكتسب عن طريق فهم اللغة التي تحتوي على أبنية أعلى قليلاً من مستوانا الحاليّ»(Moh. Ainin، ٢٠١٧) كما قرّر في إحدى فرضيّاته أنّ «الإنسان يكتسب التراكيب على أساس الترتيب الموضعيّ، وهذا يعني أنّ هناك أنماطاً تراكيبيّة أقدم اكتساباً من الأخرى» (Moh. Ainin، ٢٠١٧) فيجب أن يتعلّم الطلاّب البنى النّحويّة الأبسط أولاً ثمّ ننطلق بهم للبنى الأكثر تعقيداً .

الاستراتيجيّات المتّبعة في المنهاج:

١- المعالجة المكثّفة والتراكمية للمفردات:

واحدة من أهم ميزات أسلوب القصة في التعليم، هي قدرة هذا الأسلوب على تعليم المفردات للطلاب بأسلوب سلس ومبسط، وهذا ما أظهرته دراسة لـ(Hilal، Abdulkadir ،٢٠١٤) حول تعليم المفردات القائم على القصة، حيث اختبر الباحثان فرضية أنّ القصص أكثر فاعلية في التعرّف على المفردات والاحتفاظ بها، وذلك من خلال تطبيق اختبار الفرضية على مجموعتين : المجموعة الأولى تدرس المفردات بأسلوب القصة ، والمجموعة الثانية تدرس ذات المفردات ولكن بالأساليب التقليدية.

أظهرت نتائج الدراسة آداء أفضل للمجموعة الأولى بمتوسط مقداره ٧٥.٥، بينما كان آداء المجموعة الثانية بمتوسط مقداره ٥٠.٤، وفي اختبار الاحتفاظ بالمفردات ، كان متوسط المجموعة الأولى ٨١.٥٣، مقابل ٣٣.٢٣ للمجموعة الثانية ، مما يعني نجاح الأسلوب القائم على القصص.

وقد حاولنا في هذا المنهج تقديم المفردات الأساسية والمهمة للطالب المراهق غير الناطق بالعربية لردم الفجوة بينه وبين أقرانه الناطقين ، من خلال عرضها في سياقاتها الطبيعية داخل القصة، وبما ينسجم مع أحداث القصة.

ولتسهيل تناول المفردات ، فإنّ الطالب سيتعرض لها بداية في سياقات القصة الطبيعية، ثم سيدرسها في أوراق عمل المفردات حيث يتم تفصيلها أكثر وبيان سياقاتها الأخرى في كلام الناس، كل ذلك ضمن تمارين معالجة باستخدام المهارات الأربعة، ثم سيتعرض لها مرة أخرى وبشكل طبيعي في أمثلة تشرح القواعد، وفي استماعات أخرى للقصة، وختاماً ستكون هذه المفردات جزء من المشروع النهائي الذي سيقوم به الطالب نهاية القصة، كما سيرى الطالب هذه المفردات في القصص الأخرى من المنهاج مما سيسهم في التذكر والتثبيت الطبيعي لها.

٢- الاهتمام بالمهارات الأربعة بشكل متوازن.

يستفيد متعلمو اللغة الانجليزية كلغة ثانية من تكامل جميع المهارات اللغوية الأربع في جميع الدروس عبر المنهج، بغض النظر عن مستوى إجادة الطالب للغة المستهدفة. القراءة والكتابة هي مهارات تعزز بعضها البعض، ويسهل تطوير اللغة الشفهية نمو معرفة القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية (Dr. Deborah، ٢٠١٦) ، لذلك يهتم هذا المنهج بتنمية المهارات الأربع على حد سواء، لأنّ اللغة في هذه المرحلة في طور النمو فتحتاج الى هذا النوع من التكامل.

٣- إحداث فجوة أحداث في القصّة تملؤها الاستماعات الملحقة بها

التشويق جزء مهمّ يجعل من الصّفّ صفّاً اكتسابيّاً أكثر من كونه صفّاً رسميّاً للّغة بشكل مباشر ومحدود، فـ «الصّفّ الاكتسابيّ يوفر المدخل المفهوم لدى الطلاب، ولا يمكن أن يكتسب الطلبة اللغة الهدف من خلال التعلّم الرسميّ» (Moh. Ainin، ٢٠١٧) والتشويق يثير دافعية الطلاب للمعرفة، ويدفعهم للتنبّؤ والتخمين. ومعرفة الطالب أنّ في القصّة جزءاً مخفيّاً خلف كواليس الحدث الأساسيّ يُثير فضوله. ولحاجتنا لهذا الفضول وهذه الإثارة عند الطالب فقد جاءت موضوعات الاستماع لتعرض جانباً آخر وأحداثاً أخرى خفية لحياة أبطال القصة غير تلك الأساسية الجارية في القصة، فيزيد التحدي والرغبة عند الطلاب في فهم مضمون الاستماع، مما يطور هذه المهارة.

ويسهم التنبّؤ والتخمين في تنمية خيال الطالب عن طريق إعادة ربط الأحداث مرة أخرى ، وهذا من شأنه أن يساعد الطالب على التفكير باللغة المستهدفة.

٤- التعلّم بالنمذجة

ليس من السهل تعلم أسلوب اللغة الجديدة، والمفردات والقواعد غير كفيلة بجعل لغة الطالب أقرب للناطقين بها، ذلك أنّ الأسلوب اللغوي يرتكز على ثقافة الاستخدام عند الناطقين ،وهذا يعني أننا سنسمع أو نقرأ تركيبا سليماً نحواً لا استخداماً، فمثلاً في الإجابة عن السؤال: من كان غيرك في الصف؟ يمكن للطالب أن يُجيب: (كنتُ وحدي)، أو: (لم يكن هناك أحد). ويمكن أيضاً أن يجيب بالقول: (لم يكن هناك غيري). ولا بأس في الإجابة الأولى والثانية، لكنّ هذا الأسلوب (لم .....غير.....) هو أسلوبٌ يميز الناطق بالعربية، فاللغة ليست مجرد تركيبات نحوية، وإنما هي أسلوبٌ يميزها عن اللغات الأخرى. ومما يساعد على تقريب الأسلوب اللغوي للطالب عرض نماذج لأساليب لغوية عدة ، والتأكّد من معرفته لكيفية استخدامها ، ثم إخضاعه للممارسة وتشجيعه فيما بعد على الخلق اللغوي بعد أن يكون قد تشرّب الأسلوب اللغويّ المُكتسب. وقد عمد هذا المنهج في معالجته للقصص إلى تخصيص أوراق للعمل على الأساليب اللغوية وتدريب الطالب عليها.

٥- جعل المنهج مرناً عبر جعله قائماً على أوراق العمل، مواكباً لعصر الطالب

المنهج القائم على أوراق العمل يتمتع بمرونة كافية تجعله يواكب عصر الدراسة، فنحن قد لا نستطيع تغيير القصة وأحداثها، لكن من السهولة بمكان تغيير أسلوب معالجة القصة بما يتناسب وعصر الطالب ولغة ذلك العصر المتداولة بين الناس، وذلك بتطوير أسلوب أوراق العمل، هذا الأسلوب الذي يعطي الأستاذ حريّة في اختيار أوراق العمل المناسبة لطلابه والبيئة الصفية.

وقد تمّ في هذا المنهج تصميم أوراق بشكل مواكب لعصرنا الحالي ولما يعيشه المراهق الآن، فكثير من التمارين تجري معالجتها عن طريق استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وكثير من المشاريع تطلب من الطالب استخدام الكاميرا.

٦- استثمار التقاطع بين العاميّة والفصحى

التداولية هي القاعدة الأساسية التي استندت عليها لغة القصة التي بُنِيَ عليها هذا المنهاج، بمفرداتها وقواعدها وأساليبها والعبارات الثقافية فيها، وبالتالي كان اختيار مفردات الفصحى في القصص مبنيّ على شيوعها في العامية (الشامية خصوصاً) حتى ولو اختلف صوت المفردة في الفصحى عنه في العاميّة، فإذا كانت الكلمتان "رأى" و "شاف" كلاهما فصيح فسيقّدم المنهاجُ "شاف" على "رأى" لشيوع الأولى في العامية واختصاص الثانية بالفصحى. وكما اعتمد المنهج التداولية قاعدة في اختيار المفردات، كان الأمر كذلك بالنسبة للأساليب النحوية واللغويّة؛ إذ اهتمّ المنهاجُ بتقديم الأساليب الأكثر استخداماً في العامية للطلاب، كأسلوب التعجب: (ما أفعل.....) الذي نستخدمه كثيراً في العاميّة عندما نقول مثلاً (مَكبر هذا البيت!)، وقدّم المنهاج للطالب من العبارات الثقافية ما شاع، مثل عبارات التحايا والمجاملة كـ(الحمد لله على السلامة)، و (ما شاء الله)، وغيرها. ومن شأن ذلك أن يشعر الطالب بقرب أكثر من اللغة ، وأن يشعر بأنه يتعلم اللغة التي سيسمعها خارج الصفّ، وهذا سيحسّن بالتأكيد عملية التواصل.

٧- القواعد المدمجة المبسّطة.

في التدريس الحديث للغة الثانية ، تتفاعل القواعد النحوية مع المعنى ، أو الوظيفة الاجتماعية ، أو الخطاب – أو مزيج من هذه – وذلك بدلاً من تدريسها بمفردها كنظام مستقل يمكن تعلمه من أجل ذاته. ويتم ذلك من خلال إعادة صياغة دور القواعد بالتركيز على النحو الوظيفي الذي يؤدي غرض التواصل، ثم تقديم المعالجة والتغذية الراجعة (Marianne Celce-Murcia،١٩٩١) وهذا الاسلوب الذي يتبعه المنهج.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

٨- تنمية البعد الثقافي

يرتكز المنهج على فكرة تهيئة بيئة طبيعيّة للغة لدارسيها من المراهقين، لذا فقد حبك القصص حول بعض المناسبات الاجتماعية والثقافية المهمة ، التي تساعد الطالب على التعرف على اللغة العربية في سياقها الطبيعي، وتمكّنه من تعلم العبارات الشائعة وعبارات المجاملات والردود المناسبة لها.

وفيما يأتي نعرض مثال جامع لما سبق:

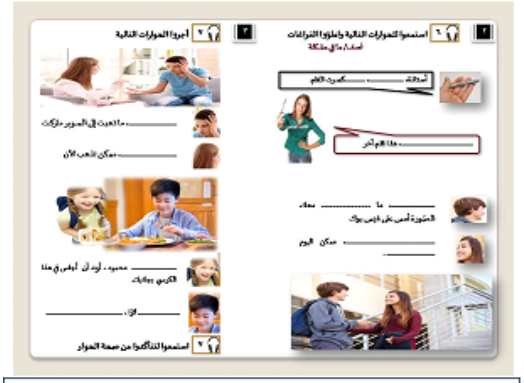
جاء في القصة تحت عنوان "مريم تعود إلى عمّان" الآتي:

" يوسف: مريم.. مرّ وقت طويل ما شفتك ..٥سنوات.. تغيرتِ كثيراً ، صرتِ شخص جديد الآن!!

مريم : هههههه صح، مرّ وقت طويل ما تكلمنا مع بعض. هيا نتعرّف من جديد!؟ آسفة لغتي العربية ليست قوية!

يوسف: ما في مشكلة! اسمي يوسف عمري ١٤ سنة، في الصف التاسع، أدرس في مدرسة العروبة ، أسكن في عمّان، أبي (صحفي) ، أمي ممرضة، عندي أخ في الصف السادس هو "عمر"، وأخت في الصف الثالث هي"سارة"، هوايتي السباحة، والتصوير ، انستغرام المفضل عندي بسبب التصوير أنا أحب مشاركة صوري مع أصحابي، المادة المفضلة في المدرسة هي العلوم، وأحب اللعب على "بلاي ستيشن".

أوراق عمل مصاحبة



ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

في هذا المثال ركّزت المؤلفتان على عدة أمور:

- اختيار لغة ومفردات قريبة من اللغة التواصلية العامية مثل: شاف، صار
- اختيار أساليب وتعابير ثقافية : مر وقت طويل، ما في مشكلة
- تعليم الطالب كيفية التواصل والتفاعل من خلال السياق المقترح.
- تعليم الطالب التعبير عن الاشياء التي يحبها وكيف يعرّف الاخرين على نفسه من خلالها.
- التركيز على القواعد التواصلية من خلال عرض نموذج ومحاكاته.
- تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي لآداء بعض الواجبات.

المراجع:

١. أبو السعد، مصطفى، المراهقون المزعجون، ط(٢٠١٠)، دار الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.

٢. امباكي، سيدنا محمد، تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوارة، جامعة المدينة العالمية،٢٠١٥.

٣. تغزاوي، يوسف، التداوليات وتقنيات التواصل . [من كتاب: التداولية ظلال المفهوم وآفاقه، إشراف وتحرير د. حسن خميس الملخ، ط (١)، ٢٠١٥، دار الكتاب الحديث، إربد، الأردن]

٤. (Moh. Ainin)، تفعيل تعليم اللغة العربية بالمدارس لترقية مهارة الكلام في ضوء اكتساب اللغة (Faculty of Letters، Universitas Negeri Malang (UM) October ٢٠١٧)

٥. Deborah J. Short، Developing Academic Literacy in Adolescent English Language، ٢٠١٦.

٦. HilalİnalaAbdulkadirCakirb، Story-based Vocabulary Teaching ٢٠١٤، English Department، Faculty of Education، MevlanaUniversity،Turkey.

٧. Joshua K. Hartshorne، J.K.، Cognition، A critical period for second language acquisition: Evidence from ٣/٢ million English speakers (٢٠١٨). https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.cognition.٢٠١٨,٠٤,٠٠٧

٨. Marianne Celce-Murcia، Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching، ١٩٩١.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2