المهارات الاستقبالية – الاستماع والقراءة – في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجاً

*رقية جبر، بسمة الدجاني**

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف مهارتي الاستماع والقراءة في الكتابين الثاني والثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وقامت بتحليلها لإبراز دورهما في عملية الاتصال اللغوي، وتعليم العربية للناطقين بغيرها بخاصة. وتناولت الدراسة أهمية علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ووُزّعت مجموعة من الاستبانات على الطلبة الناطقين بغير العربية الدارسين في الجامعة الأردنية لاستطلاع آرائهم حول بعض النقاط المتعلقة بمهارتي الاستماع والقراءة. ثم قدمت الدراسة تحليلاً للنتائج بهدف تبسيط الصعوبات التي تواجه الطلبة عند توظيف المعلم لمجموعة من الأساليب المبتكرة والشائقة داخل قاعات الدرس لتلبية احتياجاتهم، ودفعهم نحو المزيد من تعلم اللغة العربية.

الكلمات الدالة: مهارات اللغة، استماع، قراءة ، منهاج، تواصل.

المقدمــة

ترتبط المهارات مع بعضها ارتباطاً وثيقاً، فارتباط الكتابة بالقراءة يعني أن الفرد لا يقدر على الكتابة إلا إذا قرأ الأصوات وخزّنها في ذهنه في مرحلة تابعة، ليميّز بين المتشابه والمختلف منها، فلا يتمكّن من التعبير عن أفكاره بالمحادثة أو الكتابة إلا إذا امتلك مجموعة من الأفكار المختزنة بطريقة منظمة نائية عن التشتت [1]. وتُعدّ مهارةُ الاستماع سبيلاً موصلاً إلى تنمية المهارات اللغوية الأخرى، إذ إنّ القدرة التي يمتلكها الفرد على الاستماع تؤدي بشكل تلقائي إلى الطّلاقة الكلامية، مّما يوضّح الالتقاءَ بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى [2].

مهارة الاستماع تعريفها، طبيعتها وأهميتها:

يعني السماع أن تستقبل أذن السامع مجموعة من الذبذبات الصوتية، أما الاستماع فهو فن يتطلب مجموعة من العمليات الداخلية المركبة ويتطلب انتباه السامع لما يتلقاه، والإنصات يتطلب استمرارية التركيز ودقته[3]. وقد تنوّعت التَّعريفات التي تناولت هذه المهارة، ومنها أنّها عمليّة مكوّنة من تتابعات لعمليات عقلية مترابطة تهدف إلى تحديد الأصوات ومعانيها، وتتطلبُ تركيزاً من السّامع، وتعتمد على الاستقبال. ويعدّ الإرسالُ مؤشّراً على دقة الاستقبال وسعته[4]. وتكون النظرة متكاملة عند اعتبار مهارة الاستماع مهارة إيجابية لأنها لا تعتمد على الإرسال وحده، بل يرتبط الإرسال بدقة الاستقبال ووضوحه. وممّا يثبت أهمية هذه المهارةِ أنّ علاج المشكلات النُّطقية والقرائية لا يحصل إلا بإتقان مهارة الاستماع. ويعدّ التّركيز على المهارة السَّالفة سبيلاً إلى إتقان المهارات اللغويّة الأخرى [5].

لقد تنوّعت النَّظرياتُ التي تناولت الكلامَ المسموع. وتعدّ النَّظريات السّمعيّة واحدة من بين هذه النَّظريات، وتعتمد على آلية السّمع إضافة إلى توظيف المعالجة الإدراكية التي تُحلّل الأنماط السّمعية الواردة إلى ذهن السّامع[6]. ولا يتم الفهمُ إلا إذا مرّ الكلامُ المسموع بعدد من الخطوات، وذلك بعد أن تستقبلَ الأذن الأصوات اللغويّة، ثم تحلّل الألفاظ داخل الذاكرة العاملة في مرحلةٍ لاحقة، وفي الوقت ذاته تتلقى أذنُ السّامع مجموعة من الأصوات الجديدة، وتتحوَّل الجملُ المسموعة إلى أفكار يستعين بها السّامعُ لتأليف المعاني المركّبة وصولاً إلى المعنَى الذي يتَّسم بالوضوح [7]. ويحتاج السَّامعُ إلى تركيز لا يستهانُ به حتى لا يضيعَ عليه الكلامُ أو أيّ جزء منه، ولا تتوافر للسّامع فرصة الرُّجوع للنّص المسموع متى شاء ذلك، مما يستوجب الدِّقة والتّركيز ليتمكنّ من مراجعةِ أفكاره في مراحل لاحقة [8].

وتؤدي الأضداد في بعض الأحيان إلى عرقلة الفهم، إلا أنّ

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2014/5/3، وتاريخ قبوله 2014/5/25.

© 2015 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

القرائنَ الموجودة في النّص تعين على توضيح المعنى المقصود[9]. كما تؤثر الازدواجية اللغوية تأثيراً سلبياً على أسماع المتعلمين. وتعني الازدواجية كما عرّفها فيرجسون وجود مجموعة من اللهجات المتباينة إلى جانب المستوى اللغويّ الرّفيع ضمن مجتمع ما[10]. وتكون الازدواجية عند وجود العاميّة إلى جانب الفصيحة، فالعاميّة ليست واحدة، بل ينجم التَّعقيد عن تباين العاميات، وتمثّل العاميّات خصوصيّات تتعلّق بالإقليم الذي تمثله[11]. ويتمكّن المتعلم الأجنبي من الوصول إلى فهمٍ عميق يتسم بالوعي إذا اتصل بمتكلّمي اللغة الهدف أثناء تعلمه اللغة الأجنبية، فيساعده ذلك على فهم الموضوعات والتّراكيب اللغوية بعد فهم المفردات وملاحظة العلاقات القائمة بينها[12]. ويجب أن يصلَ المتعلّمُ إلى مجموعةٍ من النَّتاجات بعد تعلمه اللغة الجديدة، كالتّفريق بين المفردات والتَّراكيب اللغويّة، وتمييزه الأصوات المكونة لها، وإعطائه فكرة مبسّطة وأساسيّة ترتبط والمفاهيم الثقافيّة التي سيجابهها ويحتك بها لتكوّن قاعدة أساسية ينطلق منها لفهم المسموع[13]. ولا بد من تمييزه الحركات في اللغة العربيّة، سواء أكانت طويلة أم قصيرة، مع تمييز الانفعال الذي يطغى على جوّ الحديث لتكونَ ردة الفعل ملائمة للسّياق والموقف الذي مرّ على سمعه، فلا يتعرّض للإرباك نتيجة لسوء فهمه للموقف، بل يتواصل مع غيره بثقة وانسجام[14]. وعليه فإن الإكثار من عرض المسموعات على الدّارس مهم لتألف أذناه المتنوعات التي قد يصادفها خلال تواصله مع الآخرين، شرط ألا يؤدي ذلك إلى تشتيت المتعلمين من كثرة المتنوعات الواردة لأذهانهم.

الاستماع وتعليمه للنّاطقين بغير العربية:

يمكن تقسيم مهارة الاستماع إلى مجموعة من المستويات، فالاستماع مع الفهم الواعي ضروري عند تلقي هذه المهارة، ويتمثّل في قدرة المتعلم على الاستماع لأبناء اللغة المدروسة مع فهم أساسيات الكلام البسيط. أمّا تفاعلُ الدارس مع النَّشرات الإذاعيّة بعد فهمها فيأتي ضمن المستوى المتقدّم، ولا يصل المتعلم إلى المستوى الممتاز إلا إذا توصّل إلى الفهم الكامل والدقيق المتّصف بالشمول، والتّفاعل مع المحادثات الطويلة والسّريعة[15]. ويمكن أن يصنّف الاستماع إلى نوعين أساسيين: فالاستماع الموسّع يتطلّب أن يستوعبَ الطالبُ المعنى الجوهريّ الذي يتضمنه النّص، أمّا الاستماع المكثف فيركّز على الفهم الدّقيق للمادة المسموعة. ويكون المشتركُ بين هذين النوعين في توظيف الصور عنصراً حيوياً ومسانداً [16]. فيبدو أنّ الإكثار من الصور أثناء عملية الاستماع أمرٌ مفيد، وذلك كي يربطَ الطّالبُ بين المرئي والمسموع، ولإبعاد الرتوب والجمود عن هذه العمليّة المركّبة.

ويمكن تقسيم الاستماع من ناحية أخرى إلى نوعين آخرين، فالاستماع المعتمد على التّرديد يمكن توظيفه في بداية مشوار تعلّم اللغة الأجنبية، حين يكون ترديد الطلبة حرفيّاً لما يتم سماعه من المعلم أو من جهاز التسجيل المعتمد، وذلك عند حل تمرينات الأنماط، ويقابله نوع آخر لايعتمد على ترديد الطلبة بشكل حرفي لما يسمعونه من المعلم [17].

وتتعدد المعايير التي يجب أن يتضمّنها المنهاج المعدّ لتدريس الاستماع للناطقين بغير العربية، فينبغي أن يتضمّن تدرّجاً في طول النّصوص المقدّمة للطالب، إذ من الضروري أن تتدرَّج من السّهل إلى الصعب، ومن القصير إلى الطويل، مراعاة للفروقات الفردية الموجودة بين المتعلمين. وإذا قدّم المعلم نصّاً طويلاً فعليه أن يُتيحَ فرصة لطلابه كي يكتبوا بعض الملاحظات المتعلقة بالنّص المسموع، ليستعينوا بها عند الإجابة عن التّمرينات المطلوبة [18].

النّظرية التّوليدية التّحويلية ونظرتها للسّامع:

أكّدت النظرية التّوليدية التّحويلية امتلاك المستمع قدرة تساعده على فهم الجمل الواردة إلى سمعه وإعادة إنتاجها في مراحل تالية بطريقة إبداعية. أي أنّ الفردَ يربط مجموعة الإشارات الصّوتية بالمعاني المختزنة في الذهن من قبل [19]. وقد وضع تشومسكي مفهوم الكفاية اللغوية حين افترض أن يكونَ السّامعُ إنساناً واعياً للوارد إلى ذهنه، منتجاً لجمل صائبة، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى الرفيع إلا إذا استوعب السّامعُ ما يرد إلى ذهنه بدقة ووعي[20]. أي أنّ تشومسكي نظرَ نظرة إيجابية للسّامع معلياً من قيمته، عكس النظرية السلوكية التي افترضت أنّ السمعَ سبيلٌ إلى انتقاء المفردات والتّراكيب اللغوية، ولكن دون أن ينتجها الفردُ مرّة أخرى بشكل إبداعي جديد. وعند تعلم الفرد للغة الجديدة تنتقل المعلوماتُ بطريقةٍ تلقائية إلى اللاشعور، وذلك عندما يربط الفردُ مجموعة من المواقف بالمعاني التي تؤدي إليها. كما تجابه الفرد أثناء تعلم اللغة الجديدة صعوبات متعددة، وذلك عند استقباله للكلام المسموع، خاصة وأنّه يلتقط مجموعة من الكلمات الجديدة التي لم يألفها من قبل، ممّا يسبّبُ له الإرباك بعض الشيء[21].

نظرية سياق الحال ورؤيتها للسامعين:

اهتمت نظرية سياق الحال اهتماماً ملحوظاً بالمستمع وشخصيته بالإضافة إلى المتكلم وشخصيته. فالتفتت إلى التّكوين الثقافي المكوّن لشخصية السّامع مع الأخذ بعين

الاعتبار مجموعة العناصر المكوّنة للموقف الكلامي، كشخصيات السّامعين خلال عملية الاتصال[22]. لذلك فالمستمع عنصر جوهريّ في هذه العمليّة، ويجب الاهتمام بالمستمع وشخصيته والظروف المحيطة به، والتنبّه لتكوين شخصية السّامع وخلفيته الثقافية. ويمكن الاستفادة من هذه النقطة أثناء تصميم نصوص الاستماع للنّاطقين بغير العربيّة لتحقيق النّتاجات المطلوبة من تعليمهم هذه المهارة، ولوضع الكتب المخصصة لتعليم الناطقين بغير العربية حيث تحترم ثقافة الآخر، ولا تجرح مشاعره أو تسيء إليه.

مهارة القراءة: أهميتها وطبيعتها:

تعدّ مهارة القراءة من المهارات اللغوية المهمّة في حياة الأفراد والأمم، ومن الدّليل على أهمّيتها ما استفتح به في القرآن الكريم بأمر من الله تعالى لرسوله الكريم: (اقرأ باسم ربك الذي خلق)[23]. وعلى الرّغم من التّطور الذي أشاع الوسائل التّكنولوجية الحديثة كالشبكة العنكبوتيّة وغيرها من مصادر المعلومات، ظلّ للقراءة سواء أكانت إلكترونية أم ورقية دور لا يمكن التّقليل من شأنه في حياة الأفراد والأمم، إذ تبقى مهارة لا يمكن الاستغناء عنها، بل تزداد أهمّيتها لمواكبة التّطورات الحادثة.

تحتاج عملية القراءة مجموعة من العمليّات العقليّة الفرعيّة كفهم الفرد لما يقرأ، وتتبعها عمليّة الرّبط والموازنة بين المتشابهات. ويجب الاستعانة بالتّنظيم والاستنباط والتّذكر والابتكار تحقيقا للغايات المرجوّة من هذه العمليّة المعقدة[24]. كما تُعَد القراءةُ عملية بنائية، وذلك عند استنادها على مخزون الفرد الكامن في ذهنه، والخبرة المتّسمة بالنّضج، والتّكامل عند تراكم الخبرات وبنائها على بعضها [25].

وتتضمّن القراءة الفعّالة فهم المعاني والأفكار الكامنة في النّص لتحليل العلاقات الرّابطة بين أجزائه، وتفاعل القارئ معها إيجابياً. ويتضح ذلك عند توظيف المستخلص في الحياة العمليّة[26]. وقد يتعرّض القارئُ لبعض الصّعوبات أثناء هذه العمليّة، إذ يؤثر القلق القرائيّ على تركيز بعض الأفراد، فتتأثر قراءة الذين يعانون منه سلبياً نظراً للتّوتر العضليّ المرافق له[27].

الطّريقة التّواصليّة ونظرتها للملكة اللغوية:

يعني مفهومُ الكفاية الاتصالية ضمن نطاق تعليم اللغة للنّاطقين بغيرها أن يرتقيَ الطلبة نحو تواصل فعّال ومفيد من خلال اهتمام القائمين بمهمّة التّعليم بالمهارات اللغوية جميعها، وتحقيق عنصر التّوازن بينها[28]. ولا تنحصر الكفاية التّواصلية ضمن نطاق معرفة القواعد النّحوية والصّرفية والتّركيبيّة والبلاغيّة، بل تتعدّاها إلى معرفة القواعد التّداوليّة وتفكير الآخر[29]. وقد ظهرت الطريقة التّواصلية ضمن نطاق تعليم اللغات، إذ تكترثُ بالنّواحي الوجدانية المتعلقة بالمتعلم، ومساندة قدرة الدّارسين التّواصلية. وتكون تجزئة المنهاج إلى نشاطات سبيلاً إلى ذلك، مع دعم توظيف اللغة ضمن مجموعة من المواقف الحقيقية، إذ يمثّل المتعلّم دور المستقبل والمنتِج في الوقت نفسه [30]. فتتيح هذه الطريقة للمتعلّمين مجموعة من البدائل التي تمنحهم فرصة جيّدة للانتقاء بكل حريّة مما يضفي على العمليّة التّعليميّة نوعاً من المرونة لأنّ الطالب ليس ملزماً بما يقيده [31].

إنّ تنويع البدائل المتاحة للطلبة أمرٌ حيويّ وإيجابيّ، ومن الضّروري أن تكون البدائل المتاحة للطّالب ممّا يفيده ويجذبه، وذلك حتى ينتقي ما يناسبه، وتتحقّق له الفائدة والتّسلية. لكن مع مراعاة بعض الحدود والأطر النظرية التي ينبغي ألا يتعداها الطلبة أثناء عملية الانتقاء، إذ على المتعلم أن يراعي ويحترم طبيعة المجتمع وتقاليده وثقافته، وعليه ألا يتجاوزها كي لا تنشأ الإشكاليات المتعالقة مع المفاهيم الثقافية التي تتباين من مجتمع إلى آخر، فيدخل في متاهات هو في غنى عنها.

إن اطلاع معلمي العربية للناطقين بغيرها على جميع الطرائق القديمة والحديثة في تعليم اللغات يساعدهم في اختيار الطريقة الأنسب لهم، إذ يستفيد المعلم من إيجابيات كل منها، وذلك عندما يأخذ من النحو والترجمة اهتمامها بالمفردات اللغوية المقدمة للطلبة. ويأخذ من المباشرة الاهتمام بالنطق وتقديم المهارات اللغوية بشكل متسلسل مع الربط بين المعنى والرمز اللغوي الذي يمثّله ويدل عليه ضمن مجموعة من المواقف الحية التي تساعد المتعلّمين على الاستيعاب بمرونة دون خوف، ليسهل تذكرها عند الحاجة إليها. ويأخذ من السمعية الشفوية الاهتمام بمهارتي الاستماع والقراءة وتعزيز إجابات الطلبة، وتقديم المفردات الجديدة ضمن سياقات وحوارات ذات معنى، والاعتماد على النحو الوظيفي المتداول في الحياة اليومية، وتوظيف معامل اللغات، والإفادة من المعينات السمعية والبصرية.

انتقاء طريقة التدريس الملائمة:

تتنوّعُ المعايير التي يمكن اتّباعها عند انتقاء طريقة التّدريس الملائمة لتقديم اللغة كالتّنوّع والواقعية، إذ لا يتفاعل المتعلّمون إلا مع الأنشطة المتنوّعة، وبالتالي ينأَون عن الملل، وهذا ما يعنيه معيار التنوّع[32].

ويعني معيارُ السّياقية الذي وضعه جونسون أن تشتمل

الوحدات اللغوية المقدّمة على سياقات ذات معنى لتثبت في أذهان الطلبة. ويمكن إضافة معيار البرمجة الذي يعني أن يرتبطَ المحتوى الجديد بالمحتوى القديم، على أن يكونَ المحتوى مضبوطاً وقيّماً [33].

إن اتّباع المنهج التكامليّ من أفضل سبل تعليم اللغة، سواءٌ أكان ذلك في تعليمها للنّاطقين بها أم للنّاطقين بغيرها، إذ يأخذ الإيجابيات وينأى عن السّلبيات. فلكلّ طريقةٍ نقاط قوّة وضعف، ممّا يجعل المنهجَ التكامليّ مليئاً بنقاط القوّة ومحققاً لنتائج إيجابيّة. وعلى المعلم أن ينوّعَ أساليبه ليتماشى مع احتياجات الطلبة، والفروقات الموجودة بينهم.

الإشكاليات القرائية التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها:

ينبغي الالتفات إلى أهم الإشكاليّات التي قد تواجهُ المتعلم الأجنبيّ بهدف اقتراح الحلول المناسبة، إذ يجابهُ المتعلم سواء أكان من الناطقين بالعربية أم من الناطقين بغيرها صعوباتٍ في التّفريق بين اللام الشّمسيّة واللام القمريَّة نطقاً وكتابة. ولعلاج هذه المشكلة على المعلم أن يتبعَ المنهجَ الوظيفيّ أثناء تعليمه للأصوات الشّمسيّة والقمريّة، دون أن يدخلَ في قضايا تفصيليّة تعوقُ فهمَ الطالب، وتُشتت انتباهه. فالمنهج الوظيفيّ يقتضي أن يستعملَ المعلمُ الكلمات المستهدفة ضمن سياقاتٍ وظيفيّة تتسمُ بالمرونة والإفادة اختصاراً للوقت والجهد، ووصولاً للنتاجات المطلوبة [34].

ويعد النّبرُ في بعض اللغات من الفونيمات فوق القطعيّة، إذ إنّه يعني أن يتّضحَ المقطعُ اللغويّ أكثر من المقاطع التي تجاوره بسبب النّشاط الزّائد في الأعضاء النّطقية المسؤولة عن إنتاج الأصوات[35].

أما النّبر في العربيّة فإنّه غير فونيميّ، أي لا يقوم بالتّفرقة بين المعاني المختلفة، إذ إنّ النّبر فيْها لا يستعملُ كملمح تمييزي كما في الإنجليزيّة، وهذا لا يُقلّل من قيمته، إذ إنّ العربيّة من اللغات التي تمتلك نبراً ثابتاً عكس الإنجليزية التي يكون النّبر فيها حُرّاً [36].

كما يُستعان بالثنائيات الصّغرى للتّغلب على الكثير من المشكلات القرائيّة. وتعرّف الثنائيات الصغرى بأنها تفرقة بين صوتين يفترقان في سمة ويشتركان في ملامح أخرى، وتعملُ على تثبيت المعلومات الصعبة في أذهان المتعلمين، خاصة إذ تمَّ تنويعها[37]. ومن الأمثلة على الثنائيات الصغرى مجموعة الكلمات المتّفقة في جميع الأصوات عدا الصّوت الأول:

مثال:

أَلَم / قَلَم – فَهْد/ عَهْد – خَبَر / عَبَر

بالإضافة إلى الكلمات التي يتغيّر الحرف الأوسط فيها:

مثال:

نَحلة / نَخلة – فَأر / فَقر – قَدَم / قَلَم

ويمكن أن يتغيَّر آخر الثنائيات الصّغرى كما في الأمثلة التالية:

مثال:

رسَمَ / رَسَب – سَجدَ / سَجَن – شَهير / شَهيق

أما التّنغيم فإنّه من الفونيمات فوق القطعية التي ينبغي إظهارها للطلبة، وهو تعريفٌ دالّ على ارتفاع صوت المتحدّث وانخفاضه تبعاً للموقف الذي تقالُ فيه الجملة. ولا يمكن التّقليل من دور التَّنغيم في عملية استيعاب المسموع، إذ يتضمّن وظيفة دلالية ذات قيمة بالنّسبة للمستقبل، إذ إنّ الجملة نفسها تتغيرُ دلالتها من الإقرار إلى الاستفهام، أو من التّهكم إلى الدَّهشة تبعاً لموسيقى الكلام المعبّرة عنها[38]. ويستعين المتكلمُ بالنّغمة الصاعدة لتلازم الجملةَ الخبريّة، وذلك مع السّؤال الذي يستوجبُ الإجابة بنعم للإيجاب وبلا للنفي، مثل: ربحتَ الجائزة؟ أمّا النغمة الهابطة فإنّها تستخدم الجملة نفسها إذا أراد المتكلم أن يُعلمَ من حوله بربح الجائزة، فيقول: ربحتُ الجائزة[39]. وعلى مُعلّم اللغة أن يوظّف التّنغيمَ وصولاً لنطق دقيق ومتوازن في تعليم اللغة بشكل عام. وللتّطبيق العملي دورٌ جوهريّ لتثبيت المعلومة في ذهن الطالب والاستفادة منها[40]. ولأن بعض الدّارسين يشعرون أحياناً بالخجل عند ترديدهم للكلام وحدهم، يُستعان بالترديد الجماعي في تحقيق الهدف[41].

ومن المهم إرفاق الصور وتنويعها حيث تشدّ الصور الانتباه، وتضفي رونقاً على الكتاب المخصّص. كما أن الطالب معرّض للشعور بالملل والرَّتوب كنتيجة طبيعية لسير النّصوص على وتيرةٍ واحدة، فيجب تنويع النّصوصَ بين القديم والمعاصر، والثقافي والاجتماعي، والاقتصادي والسياسي، والفني، لتلبي احتياجات الطلبة، ولتتوافق مع ميولهم المتنوعة. وتساعد الألعاب اللغوية في تحسين قدرة الطلبة القرائيّة، لذلك من المفيد توظيف مجموعة من الألعاب الحاسوبيّة في عملية تعليم القراءة لتحقيق الفائدة اللغوية إلى جانب المرح والمتعة.

لقد ظهرت نقاط تواجه المتعلمَ الأجنبي أثناء تعلمه اللغة الأجنبية، إذ إنّ اختلافَ النبر مثلاً بين اللغتين يؤدي إلى إشكالات تواجه متعلم اللغة، لذا يمكن المقارنة بين اللغتين ومعرفة مواطن الشبه والافتراق وصولاً إلى حلّ يرضي المعلّم والمتعلّم، ويمكن أن يكون ذلك عند الاستعانة بمنهجية التحليل التقابلي.

منهجية التحليل التقابلي: أن تقارن بين لغتين مختلفتين في العائلة اللغوية، كالمقابلة بين الإنجليزية والعبرية، أو بين

العربية والفرنسية، إذ لا تنتمي كل مجموعة للعائلة اللغوية نفسها[42]. وانبثق التحليلُ التّقابلي عن المدرسة البنيويّة الوصفيّة التي أرسى دعائمها اللغوي دي سوسير، إذ رأى فرقاً بين اللغة والكلام، وأكّد الرّابط الوثيق بين العلاقات الداخلية والخارجية للغة ودراسة هذه العلاقات وصولاً إلى تحليل النظام اللغوي المستهدف [43].

تطرقت الدراسة إلى بعض الإشكاليات التي تواجه المتعلمين خاصة ما تعلق بمهارتي الاستماع والقراءة، واجتهدت بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة مثل:

1. ما أهمية مهارتي الاستماع والقراءة؟ وما موقعهما في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما الطّرق المتبعة لتعليم هاتين المهارتين للناطقين بغير العربية؟
3. ما الإشكاليات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وتتعلق بهاتين المهارتين؟
4. ماالسبيل إلى حل الإشكاليات التي تواجه الطّلبة النّاطقين بغير العربية؟
5. ما أهم الأسس التي يجب اتباعها عند وضع منهاج لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها؟
6. كيف تجلت مهارة الاستماع في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها؟
7. كيف تجلّت مهارة القراءة في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؟

ثم وضعت الدراسة مجموعة من الاقتراحات لمناقشتها، وتناولت الكتابين الثاني والثالث لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية بالتحليل من زاوية مهارتي الاستماع والقراءة.

المعايير المتبعة لتحليل المنهاج:

اعتمدت الدراسة مجموعة من المعايير لتحليل المنهاج المستهدف هي:

1) كيفية تقديم الأصوات للمتعلمين المبتدئين، وهل قدمت بطريقة منطقية ومنظمة ومتدرجة؟
2) نوعية الموضوعات المقدمة للطلبة، هل اختيرت وظيفياً لتلبي احتياجاتهم المتباينة في حياتهم العملية؟ ومضمون النصوص ومحتواها، هل هي مصطنعة أم أنّها نابضة بالحياة والحيوية؟
3) مدى تعزيز النصوص القرائية لفهم المتعلمين الثقافي[44].
4) الربط بين النصوص القرائية وتنمية قيم الطلبة الخلقية.
5) منهجية التأليف التي ركز مصممو المنهاج عليها، وهل أخذت من التكاملية حظا؟
6) مدى الحاجة إلى اللغة الوسيطة في تقديم المفردات للطلبة.[45]
7) نوعية تمرينات الدروس، هل كانت نمطية أم اتصالية أم دلالية؟ ومقياس اختيار التدريبات، وهل قاست الأسئلة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة أم اقتصرت على المهارات الدنيا فقط؟
8) طباعة الكتاب وإخراجه الفني.

تحليل الكتابين الثاني والثالث لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية:

في الكتاب الأول قُدّمت الأصوات بتسلسل، إذ بُدئ بالأصواتُ اللغوية الأسهل في اللفظ ثم المتشابهة في الرّسم، وجُرِّد الصّوتِ ليسهل على الدّارس التعرّف إليه وتمييزه. وأعطيت أمثلة لكلِّ صوتٍ في بداية الكلمة مثل السّين في (سمكة)، وفي وسطها مثل السّين في (عسل)، وفي نهايتها مثل السّين في (ملابس).

وقد تنوّعت التّمريناتُ التي جاءت لتثبيت المهارات الجديدة لدى المتعلمين، وجاءت التّمارينُ تباعاً دون أن تكون على وتيرةٍ واحدةٍ كي لا يملّها الطالب، وتحقيقاً للمرونة المبتغاة في المنهاج المقدم للطلبة.

اشتملت التّمارين على مجموعةٍ من الكلمات التي قُدِّمت من قبل، ففي التَّمارين كلمات درسها الطلبة وأعيدت حتى تثبت في أذهانهم، ويسهل استرجاعها وقتَ الحاجة. فيلتزمُ المنهاج بالتّدرّج المنطقيّ في تقديم المفردات اللغوية للمتعلمين. وفي الجزء الأوّل قدّمَتْ مجموعة من الكلمات التي طلبت من المتعلم وضع الصّوتِ المناسب واختياره من الجهة المقابلة، لتكوين كلمةٍ يعرفها [46].

وفي القسم الثاني من المستوى الأوّل رُكّز على مهارة الاستماع، إذ كُلّف الطلاب بوضع إشارة أمام الصّورة التي يميّزون مرادفها (صفحة 53)، ووضع دائرة لتمييز الكلمة التي يسمعونها (صفحة 63).

وفي القسم الثالث من المستوى الأوّل بدأ الاهتمام بالحركات المتنوّعة، وذلك بعد أن تعلّم الطلبة الأصوات وفهموها. وركزت التدريبات على الحركات والشدّة بعد الانتهاء من تثبيت الأصوات في الأذهان حتى لا تختلط المعلوماتُ على الطلبة [47]. وإنّ تقديم مؤلفو الكتابِ للحركات في مرحلةٍ تاليةٍ لتقديم الأصوات أمر ملفت، وفيه تأكيد أهميّة التّدرّج المنطقيّ من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيطِ لما هو أعقدُ

منه. كما تمت مراعاة مهارات التّفكير العليا لدى الطلبة عند تقديم الأصوات الشّمسيّة والقمرية واستنتاجهم لها (صفحة 101).

وفي الكتاب الثاني جاءت الموضوعات وظيفيّة لتناسب ما يحتاجه الطلبة في حياتهم العمليّة، مثل البحثَ عن سكن، والذهاب إلى مطعم، وزيارة الطبيب، والتعامل في المصرف. وكلها مواقف تتطلب من الدّارس معرفة بمعطيات الحديث الذي سيحتاجه عند تفاعله مع المجتمع الجديد من حوله.

واعتمدت المواقفُ على الحوار الشائق الذي يمتازُ بالمرونةِ والحيويّة. بينما اعتمدت بعضُ الدّروس على السّرد مثل (مكتبة أمانة عمّان الكبرى)، و(رحلة إلى العقبة)، و(جولة في الجامعة الأردنيّة)، و(عرس شعبيّ).

كما عزّزت بعض النّصوص القرائيّة الفهمَ الثقافيّ لدى المتعلمين، إذ يعطي درس (مكتبة أمانة عمّان الكبرى) صورة مشرقة عن الاهتمام بالعلم في الأردن. ويتضمّن درسُ (جولة في الجامعة الأردنية) وصفاً لكليات الجامعة، ليتعلم الطلبة تفاصيلاً أكاديمية تخص كل منهم.

وقد جاءت النُّصوصُ القرائيّة في الكتاب الثاني نابضة بالحياة والتّشويق، حيث اعتمدت في غالبيتها على الحوار الممتع الجذاب، ضمن مجموعةٍ من المواقف الطبيعيّة التي تنأى عن التكلّف والتصنّع. وارتكز الكتابُ الثاني على المنهج التّواصليّ، فأخذ من الطريقة التّواصلية تلك العبارات العفويّة النّابضة بالحياة، مثل ما ورد في درس (البحث عن سكن)، وفي (عند الطبيب)، و(في المركز التّجاريّ) من حوارات وأسئلة وأجوبة.

وتنوعت في الكتاب الثالث النّصوصُ القرائيّة في مواضيعها المطروحة من الاجتماعيّ إلى التّاريخيّ. ومن الأمثلة على النّصوص الاجتماعيّة (وأخيرا أنت المليونير) و(مسابقات ملكات الجمال)، ومن الأمثلة على النّصوص التّاريخية (الرّحالة ابن بطوطة)، و(ابن خلدون). وقد تنوعت الموضوعات بين القديم والحديث، أي أنّها جمعت بين الأصالة والمعاصرة مع مواكبة مستجدّات العصر، ومناقشة بعض القضايا العالمية مثل التحدّث عن تطوّر الصّحافة العربيّة. فصُبغ المنهاج بصبغةٍ عالميّةٍ تهتم بالقضايا العامة المحيطةِ بالطالب، وتُحقّق معيار العالميّة في المنهاج.

كذلك طرحَ الكتابُ الثالث مواضيع تساعدُ على تنمية القيم الخُلقيّة للدّارسين، وذلك مثل (وأخيرا أنت المليونير)، إذ تناول الموضوعُ عبرة تتحدّث عن المال، وكيف يُغيّر أحياناً نفوسَ أصحابه، ويجعلهم يفكّرون بأنفسهم فقط. وعزّزت كثيرٌ من الموضوعات الفهم الثقافيّ للدّارسين، فيوضح (مسابقات ملكات الجمال) نظرةَ المجتمع الأردنيّ المحافظة نحو هذا النّوع من المسابقات[48].

وقد تنوّعت النّصوصُ في الكتاب الثالث بين السّرد والحوار، إلا أنّ أسلوبَ السّردِ طغى على أسلوبِ الحوار، فلم يتكرّر الحوارُ إلا مرتين، وجاء في الثالثة على شكل مونولوج داخليّ (حوار داخليّ) في درس (وأخيراً أنت المليونير).

اتّبع المنهاجُ في الكتابين الثاني والثالث الطريقة المباشرةَ من خلال الابتعاد عن اللغة الوسيطة. وتُعرّف اللغة الوسيطة بأنّها: تلك اللغة التي يمكن الاستعانة بها عند عجز المتعلّمين عن فهم المعلومة باستخدام اللغة الهدف. وتكون اللغة الوسيطة ممّا يشترك المعلم والمتعلمون في معرفته[49]. وقُدّمت المفردات جميعها باللغة الهدف، وقد أكّد مؤلفو الكتاب على ذلك في المقدّمة. وأخذوا من الطريقة المباشرة الاعتماد على الكلمات والجُمل التي تُتداول في الحياة اليوميّة.

كما استعان المنهاجَ بالمنهج التكامليّ، فأخذ من الطريقة المباشرة الاعتماد على ما يُتداول في الحياةِ اليوميّة، ومن الطريقة التّواصليةِ مشاركة المتعلم في عمليّة التعلم. أما المواقفُ الاجتماعية المتنوّعة فإنّها تعطي الدّارسَ صورة عن الثقافة التي يطلعُ عليها، وتعطيه نبذة أساسيّة عن بعض المواقفِ الاجتماعيّة الموجودة في الثقافة الجديدة. فتكررت بعض الكلمات لتثبت في أذهان الدّارسين ويألفوها؛ مثال: كلمة (الجريدة)، ووردت بمسمى صحيفة. وفي الكتاب الثاني وردت كلمة (كليّة الحقوق) في صفحة 103، وتكرّرت في صفحة 111.

وقد وردت بعض الكلمات ضمن الدّروس القرائيّة وفي مواضع أخرى من دروس الاستماع، ففي الكتاب الثاني مثلاً وردت كلمة (الخضراوات والفواكه) في صفحة 67، وقدمت مرة أخرى في استماع الدّرس السابع في صفحة 143.

وتنوعت التّمارين للطلبة بين ثلاثة أنواع، إذ تُعدُّ التّمريناتُ الدّلالية نمطاً يعتمدُ اعتماداً كليّاً على فهم الطالب لما سمعه أو قرأه، مثل تمارينُ الصّوابِ والخطأ، والرّبط، وإكمال الفراغ بوضع الكلمةِ المناسبة، والملاءمة بين الكلمة ومعناها أو بين الكلمة وضدّها [50]. أما التّمريناتُ النّمطية فتلك التي تتّسم بالجمود ويكثر استخدامها عند تقديم النّحو للطلبة، وتكترث بالنّمط اللغوي اكتراثاً كبيراً بغية تثبيت الأنماطِ في أذهان الطلبة [51].

وقد عرضَ الكتابان الثاني والثالث مجموعة من التّمرينات التي تنوّعت بين النّمطية والاتصالية، فتكرّرت التّمرينات النّمطية في الكتاب الثاني ثلاث عشرة مرة، وازدادت في الكتاب الثالث، حيث وردت فيه اثنتين وأربعين مرّة. وجاءت مجموعة

من التّمرينات الاتصالية في الكتابين الثاني والثالث، كتكليف الطالب التّعبير عمّا يشاهده في الصّورة بحرية في الانتقاء والتّعبير ضمن حدود المفردات التي حصّلها.

ومن أمثلة التّمارين النّمطيّة تقديم نموذج معيّن ليقتدي به الطلاب في حل التّمرينات المتبقية، كالتمرين الذي قدم المفرد وجمع التّكسير في صفحة 53 من الكتاب الثاني.

ويلاحظ أن التّمرينات النّمطية قد كثرت في الكتاب الأوّل للطلبة النّاطقين بغير العربيّة، وذلك مثل تعيين الصّوت الذي تمّ تقديمه، ووضع دائرة حوله، أو إعادة كتابة الحرف المنقوط في مجموعة من الجمل.

وقد غلبت التّمارين الدلالية الواردة في الكتابين الثاني والثالث على التّمارين النّمطيّة والاتّصاليّة، مثال: الأسئلة التي تقيس استيعاب الدارسين بعد كل درس، وإعادة ترتيب الجمل المبعثرة لتكوين فقرة واضحة، مثل التّمرين الوارد في صفحة 19 في الكتاب الثاني، وملء الفراغ بكلمة مناسبة كما في صفحة 35 في الكتاب الثاني.

وفي الكتاب الثالث تنوعت التّمرينات سواء أكانت نمطيّة أم دلاليّة كتلك الواردة في الكتاب الثاني. ومن الأمثلة على التّمارين النّمطيّة الواردة في الكتاب الثالث إدخال كان على الجملة الاسميّة والتّغيير الذي يرافق الجملة في صفحة 67. وتدرّجت صعوبة التّمرينات التّابعة للنّصوص القرائيّة، إذ صارت التّمرينات في الكتاب الثالث أصعب من التّمرينات الواردة في الكتابين الأوّل والثاني، وجاءت تمرينات استخراج معاني الكلمات من النّص القرائي، بالإضافة إلى تمرينات كتابة عكس الكلمات المعطاة. وتتطلب هذه التّمرينات من الطالب مهارات عليا في التفكير، وتحثّه على الاعتماد على نفسه قدر الإمكان. ووضعت بعض الأسئلة التي تتطلب مرادف الكلمة مع إضافة كلمة زائدة على الجهة المقابلة حتى يتقن الطالب الانتقاء بشكل واع.

ومن الأمثلة على أسئلة قياس مهارات التفكير العليا لدى الطلبة تلك التّمرينات التي تطلبت وجهة نظر الطالب حول موضوع ما. فقد ورد سؤال في صفحة 120 يتطلب إبداء وجهة النّظر حول موضوع الجمال. وربما يجب الإكثار من تمرينات مهارات التّفكير العليا التي تحث الطالب على إبداء رأيه في موضوع ما، والتّعليق عليه، ومناقشته بشكل عام.

ومن النّاحية الفنيّة فقد تميّزت طباعة المنهاج وتجلّى إخراجه بورق يتمتع بجودة عالية، وجاءت الصّور واضحة الرّسم والألوان، وأضافت الألوان في كثير من العبارات رونقاً على الكتاب، ونوعاً من المتعة والجاذبيّة. فالعوامل الفنيّة المتعلقة بالطباعة والتّصميم مهمة في لفت انتباه القارئ، وجذبه لقراءة الكتاب.

ويبدو أنّ مؤلفي الكتاب سعوا لأن يخرجَ الطالب بانطباع إيجابيّ يتضمّن احترام ثقافة الحضارة العربيّة الإسلاميّة، إذ تمّ عرض مجموعة لا بأس بها من الشّخصيات الموجودة في الثقافة الإسلامية مثل ابن خلدون وابن بطوطة، مما يعطي صورة مشرقة بعيدة عن السّلبيّة والغموض.

وارتبطت معظم نصوص الاستماع بالنّصوص القرائيّة، ففي الكتاب الثاني جاء درس (مكتبة أمانة عمّان الكبرى) معزّزاً بنص استماع يتحدّث عن القراءة. وعُزّز درس(جولة في الجامعة) بنص استماع يتحدّث عن الحفل السّنوي الذي يقيمه مركز اللغات. أي أنّ المعلومات الواردة في نصوص الاستماع ليست غريبة أو مبهمة، فتهون عمليّة استيعاب النّص المسموع.

تضمّن استماع الدّرس الخامس في الكتاب الثاني أسئلة مثل الاختيار من متعدّد، وجاءت الأسئلة التي لحقت بنصوص الاستماع على نمط آخر، إذ تتطلب إجابات كتابيّة من الطلبة، إلا أنّ الإجابات قصيرة ودلالية، بل إنّ السّؤال يتطلب إجابة بسيطة. وقد تستوجب الإجابات في كثير من الأحيان كلمتين أو ثلاثة. وتراوح عدد أسئلة الاستماع بين ثلاثة أسئلة كحد أدنى إلى خمسة أسئلة كحد أقصى.

انتبه مؤلفو المنهاج إلى أهمية تنويع الأسئلة التي تقيس مهارة الاستماع، لتتراوح بين الاختيار من متعدّد، وبين الأسئلة الكتابيّة. ومن المهم التركيز على أسئلة إبداء الطلاب لآرائهم حول موضوع ما، وذلك بأن يربطَ الطالب بين ما هو موجود في ثقافته واللغة الهدف. ويمكن أن يضاف سؤال مثل: ماذا ستفعل لو كنت مكان مسعود؟ أو: هل المال في نظرك وسيلة أم غاية؟

أيضاً من المستحسن أن تحث بعض الأسئلة الطالب على البحث في ثنايا المكتبة، وتشجّعه على القراءة الموسّعة، تحت إشراف غير مباشر من المعلم، فيساعد هذا النّوع من القراءة على توسيع ثقافة الطالب ومداركه وعلى زيادة ثروته اللفظية والفكريّة [52].

ويمكن الاعتماد على الاستماع الموسّع الذي يعتمد أيضا على المتعلم، فيستمع لمواد إضافية[53]. وقد يُكلّف المعلمُ الطلبة في نهاية كل وحدة بالاستماع إلى نشرة إخباريّة أو برنامج تلفزيونيّ معيّن يتحدّث عن قضية ما، كحقوق المرأة في المجتمعات العربيّة مثلاً، أو موضوع عمل المرأة في مجتمع عربيّ كالأردن مثلاً. ويطلب المعلم من طلابه أن يعرضوا ملخّصًا على زملائهم، كي يستفيدوا ممّا قاموا بتلخيصه. وعلى المعلم أن يشجّع الطلبة الذين يقرؤون قراءة موسّعة أو يستمعون إلى استماع موسّع حثاً لزملائهم على الاجتهاد والابتكار.

توزيع الاستبانة لاستطلاع آراء الطلاب حول المنهاج:

وُزّعت مجموعة من الاستبانات على الطلبة الناطقين بغير العربية في المستوى الثالث في المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، بهدف استطلاع الآراء حول المنهاج المقرّر. بعدها وضع أربعة عشر معياراً متعلق بمهارتي الاستماع والقراءة في الكتاب. تناول المعيار الأول رأي الطالب بالموضوعات القرائية المقدمة، وإن توافقت مع احتياجاته. وأُجري الاستبيان على أربعين طالباً وطالبة. أبدى ستة وعشرون منهم موافقتهم على هذا المعيار بينما لم يوافق أربعة عشر طالباً عليه. وكانت نسبة الطلبة الذين وافقوا 65 %، أما بقية الطلبة الذين لم يوافقوا فكانت نسبتهم 35%.

واستهدف المعيار الثاني استطلاع آراء الطلبة حول الموضوعات المطروحة في نصوص القراءة؛ إن كانت ممتعة وشائقة، فأجاب ثمانية وعشرون طالباً بالموافقة أي ما نسبته 70%، ولم يوافق اثنا عشر طالباً على ذلك أي ما نسبته 30%.

وجاء المعيار الثالث ليستفسر عن الصور الإيجابية في الثقافتين العربية والإسلامية التي يشملها المنهاج، وقد وافق واحد وثلاثون طالباً على هذا المحور، بنسبة 77.5 %. أما الطلبة الآخرون وكان عددهم تسعة طلاب لم يوافقوا، وتمثلهم نسبة تعادل 22.5 %.

وجاء السؤال الرابع ليستفسر عن احتواء الكتاب على نصوص عالمية ومعاصرة، فأجاب واحد وعشرون طالبا بالموافقة، ولم يوافق تسعة عشر طالباً.

واستطلع المعيار الخامس قدرة النصوص القرائية على تنمية القيم الإيجابية، فأجاب ستة وعشرون طالبا بالموافقة أما البقية فلم يوافقوا على هذا المعيار، وكانت نسبة الطلبة الذين وافقوا 65%. أما نسبة الطلبة الذين لم يوافقوا فإنها 35%.

بينما استفسر السؤال السادس عن الملحقات الموجودة آخر الكتاب، وتوفيرها للوقت والجهد. وكانت إجابة نصف الطلبة موافقة وعددهم عشرون، أما النصف الثاني فلم يوافقوا عليها، وكانت النسبة في الحالتين تساوي 50 %. وأجاب عشرون طالبا بالموافقة على تحديد الملحقات الموجودة آخر الكتاب للمفردات المطلوبة بدقة، وكانت نسبتهم 50 %. وقد أبدى عدد كبير من الطلبة رأياً إيجابياً يتعلّق بوضوح التمرينات التي لحقت نصوص القراءة، حيث وافقت جميع العينة على هذا المعيار، وتمثلهم نسبة تساوي 100%.

وأظهر ثمانية وعشرون طالباً ونسبتهم 70% من العيّنة موافقة على ترتيب الكتاب وجودة طباعته. ووافق ستة وعشرون طالباً منهم بنسبة 65% على تلبية نصوص الاستماع لاحتياجاتهم، بينما لم يوافق أربعة عشر طالباً بنسبة 35% على ذلك. وأيد ثلاثة وعشرون طالباً دور نصوص الاستماع في تزويد الطلبة بصور مشرقة متعلقة بالثقافتين العربية والإسلامية بنسبة 75 %. أما الطلبة الذين لم يوافقوا على هذا المعيار فكانوا سبعة عشر طالباً بنسبة تقارب 25 %.

والمعيار التالي يتعلّق بنصوص استماع تمس الحياة المعاصرة، وافق عليه ستة وعشرون طالباً بنسبة 65%، ولم يوافق أربعة عشر طالباً بنسبة 35 %. وتناول المعيار الثالث عشر طول نصوص الاستماع، وإن كان طولها ملائماً؟ وافق واحد وثلاثون طالباً عليه بنسبة 75%، ولم يوافق تسعة طلاب بنسبة 25%. ووافق أربعة وثلاثون طالباً على وضوح نصوص الاستماع، وكانت النسبة إيجابية ومرتفعة 85%. أما الطلبة الذين لم يوافقوا فكان عددهم ستة طلاب بنسبة تقارب 15 %.

اتضحت من الاستبيان بعض النتائج الإيجابية المتعلقة بالمنهاج: مثل الصورة الإيجابية للثقافتين العربية والإسلامية، وجودة الكتاب وترتيبه، وملاءمة نصوص الاستماع للطلبة. ثم أبدَى بعض الطلبة اقتراحاً بإرفاق قرص مدمج للكتاب لتسهيل مهمة الدارس، ومواكبة التطورات الحديثة. والأخذ بآراء الطلبة ضروري، إذ لرأيهم دور أساسي في عملية تعديل الكتاب المخصص لتعليمهم. والتعديل ضروري لنجاح العملية التعليمية، وهذا لايقلل من قيمته. فجهد مؤلفيه واضح في تأليف نصوصه وتمريناته.

النتائج التي خلصت إليها الدراسة

تبرز مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي عامة، وفي ميدان تعليم اللغات خاصة، إذ تتأثر مهارة الاستماع باختلاف اللهجات والجدل القائم بين الفصحى والعامية، ولايمكن إغفال الطبيعة المعقدة لهذه المهارة، إذ تحتاج إلى جهد لا يستهان به وصولا للنتاجات المطلوبة. وقد يصطدم الطالب بمجموعة من الإشكالات أثناء تعلمه القراءة، فيشعر بعض الدارسين بالخجل من المشاركة في القراءة الجهرية. وقد ينقل بعض المتعلمين عاداتهم الصوتية لا شعورياً إلى اللغة الهدف، فينتج نطقاً غريباً.

دمج الكفايتين اللغوية والاتصالية، فالعلاقة بينهما متبادلة، إذ تساعد الكفاية اللغوية السليمة على تحقيق الاتصال الناجح، خاصة إن امتلك الدارس كفاية اتصالية تدفعه نحو الاتصال الناجح. ولن يصل الدارس إلى الكفاية الاتصالية إلا بعد مرحلة التمكّن من مفردات اللغة وتنظيمها في ذهنه.

إمكانية تبسيط الصعوبات التي تواجه الطلبة، وذلك عند توظيف المعلم لمجموعة من الأساليب المبتكرة والشائقة داخل

قاعات الدرس، مما يلبّي احتياجات الطلبة، ويدفعهم نحو الأمام.

إبراز دور المعلم في الانتقاء الواعي والمنظم للأساليب لتتماشى مع الطلبة وغاياتهم. وتنوع موضوعات منهاج الناطقين بغير العربية لتتوافق مع غايات الدارسين المتباينة.

أهمية تقديم الجمل بشكل يرتبط بالمواقف الاجتماعية والتواصلية المتوقعة، ليتفاعل الطلبة معها تفاعلاً متوازناً وإيجابياً.

امتلاك الدارس مهارة تواصلية فعالة تساعده تلقائياً لامتلاك كفاية لغوية.

وجود مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يقوم المنهاج على دعائمها لتحقيق النجاح من عملية تعليم اللغة الجديدة.

الهوامش

(1) عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص87.

(2) مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص73. والرّكابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص 94.

(3) مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 75 – 76.

(4) العيسوي، والشيزاوي، عبد الغفار، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التّعليم الأساسيّ بين النّظرية والتّطبيق، ص 70.

(5) أبو دلو، مهارة الاستماع لماذا؟ وقائع حلقة النّقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص55.

(6) بوردن، جلوريا ج وهارس، ولورانس ج، أساسيات علم الكلام، دراسة في فيزيولوجيا الكلام وسمعيّاته وإدراكه، ص 298–299.

(7) عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ص 37.

(8) يونس، والنّاقة، أساسيات تعليم اللغة العربيّة، ص118–119.

(9) الشيخ، البلاغة وقضايا المشترك اللفظيّ، ص 114.

(10) استيتيّة، الازدواجية في اللغة العربيّة، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، ص 122.

(11) الموسى، الازدواجية في العربية، ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، ص 96.

(12) يونس، دليل المعلم للكتاب الأساسيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص 27.

(13) أبو دلو، مهارة الاستماع لماذا؟، وقائع حلقة النّقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص55.

(14) النّاقة، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، ص 255 – 256.

(15) مدكور، تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص 31 – 32.

(16) عبد اللّه، وسائل الإيضاح للدّرس اللغويّ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص 191.

(17) إبراهيم، الاتجاهان المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحيّة الأخرى لغير الناطقين بها، 255.

(18) صيني، وعبد العزيز، وحسين، مرشد المعلّم في تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ص 118 – 119.

(19) علي، مدخل إلى اللسانيات، ص 83. والوعر، مازن، قضايا أساسيّة في علم اللسانيات الحديث، ص 557–558.

(20) بشر، اللغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، ص 84 وعياشي، قضايا لسانيّة وحضاريّة، ص51.

(21) الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العَرب، ص 164.

(22) الموسى، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعيّة في العربيّة، ص11. وخليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، ص153– 154.

(23) القرآن الكريم، سورة العلق، آية 1.

(24) السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربيّة، ص 77.

(25) أندرسون، وآخرون، أمّة قارئة، ص 17.

(26) حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النّظرية والتّطبيق، ص 47.

(27) جاد، صعوبات التعلّم في اللغة العربيّة، ص 36.

(28) طعيمة، تعليم العربية، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 29.

(29) عشير، الكفايات التّواصلية، اللغة وتقنيات التّعبير والتّواصل، ص 12.

(30) خرما، وحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص188.

(31) عبد العزيز، الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ص9.

(32) الخولي، دراسات لغوية، ص 154.
(33) طعيمة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ص70–71. والدليمي، والوائلي، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، ص103.
(34) القاطوع، الأصوات العربيّة وتعليمها لغير النّاطقين بها، ص41.
(35) أنيس، الأصوات اللغوية، ص 118. وشاهين، علم اللغة العام، ص 113.
(36) النّوري، علم أصوات العربيّة، علم اللغة المبرمج، الأصوات والنّظام الصوتيّ مطبّقا على اللغة العربيّة، ص 266–267.
(37) بدري، علم اللغة المبرمج، الأصوات والنّظام الصوتيّ مطبّقا على اللغة العربيّة، ص 93. والخولي، تعليم اللغة حالات وتعليقات، ص83.
(38) بشر، علم اللغة العام، الأَصوات العربيّة، ص 163.
(39) فارع، وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ص 96.
(40) عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 349.
(41) إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة واللغات الحيّة الأخرى لغير النّاطقين بها، ص228.
(42) ياقوت، في علم اللُّغة التقابليّ دراسة تطبيقيّة، ص7. والمومني، أسماء أحمد، لسانيات تقابليّة: الاستفهام بين العربيّة والإنجليزيّة، ص 3.
(43) خليل، العربيّة وعلم اللغة البنيويّ، دراسة في الفكر اللغويّ العربيّ الحديث، ص 98 – 100.
(44) طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، ص87.
(45) المصدر نفسه، ص89.
(46) مجدوبة، أحمد وآخرون، الكتاب الأول، ص 9.
(47) مجدوبة، أحمد وآخرون، الكتاب الأول، ص 5.
(48) مجدوبة، أحمد وآخرون، الكتاب الثالث، ص219.
(49) العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ص266.
(50) أبو بكر، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، ص57.
(51) طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص228.
(52) المصدر نفسه، ص181.
(53) المصدر نفسه، ص154.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.
إبراهيم، ح. (1987) الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة واللغات الحيّة الأخرى لغير النّاطقين بها. دار الفكر العربي.
أبو بكر، ي. (1984)، أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، مجلةُ اللسان العربي، (23).
أبو دلو، أ. (1998)، مهارة الاستماع لماذا؟، وقائع حلقة النّقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها،تحرير:غسان عبدالخالق، 8 كانون الثاني 1997، جامعة فيلادلفيا.
استيتيّة، س. (1988)، الازدواجية في اللغة العربيّة، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردني _عمّان_ وقسم اللغة العربيةوآدابها في الجامعة الأردنية، 21 – 23 نيسان 1987.
أندرسون، ر. وآخرون (1998)، أمّة قارئة، ترجمة: شوقي السيّد الشريقي،(ط1)، القاهرة: الدّار الدوليّة للنّشر والتّوزيع.
أنيس، إ. (1961)، الأصوات اللغوية، القاهرة: دار النهضة العربية: 118. وانظر: شاهين، توفيق محمّد (1980)، علم اللغة العام، القاهرة: مكتبة وهبة.
بدري، ك. (1988)، علم اللغة المبرمج – الأصوات والنّظام الصوتيّ مطبّقا على اللغة العربيّة، (ط2)، الرّياض: عمادة شؤون المكتبات.
بشر، ك. (1999)، اللغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، القاهرة: دار غريب: 84.
عياشي، منذر (1991)، قضايا لسانيّة وحضاريّة، دمشق: دار طلاس.
بشر، ك. (1987)، علم اللغة العام، الأَصوات العربيّة، القاهرة: مكتبة الشباب.
بوردن، ج. وهارس، ك.، ورافائيل، ل. ج. (1998)، أساسيات علم الكلام، دراسة في فيزيولوجيا الكلام وسمعيّاته وإدراكه، ترجمة: محيي الدين حميدي، دمشق: دار المدى.
جاد، م. (2003)، صعوبات التعلّم في اللغة العربيّة، (ط1)، عمّان: دار الفكر.
حبيب الله، م. (1997) أسس القراءة وفهم المقروء بين النّظرية والتّطبيق، (ط1)، عمّان: دار عمّار.
الحديدي، ع. (1966)، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العَرب، القاهرة: دار الكاتب العربيّ.
خرما، ن. وحجاج، ع.، اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلُّمها، سلسلة

عالم المعرفة.
خليل، ح. (1988)، العربيّة وعلم اللغة البنيويّ– دراسة في الفكر اللغويّ العربيّ الحديث– الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
خليل، ح. (1993)، مقدمة لدراسة علم اللغة، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة.
الخولي، م. (1998)، تعليم اللغة حالات وتعليقات، عمّان: دار الفلاح.
الخولي، م. (1982)، دراسات لغوية، الرّياض: دار العلوم.
الدليمي، ط. والوائلي، س. (2003)، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، عمّان: دار الشّروق.
الرّكابي، ج. (1980)، طرق تدريس اللغة العربية،(ط2)، دمشق: دار الفكر.
السفاسفة، ع. (2004)، طرائق تدريس اللغة العربيّة، (ط3)، الكرك: يزيد للنّشر.
شاهين، ت. (1980)، علم اللغة العام، القاهرة: مكتبة وهبة
الشيخ، ع. (1986)، البلاغة وقضايا المشترك اللفظيّ، الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
صيني، م. وعبد العزيز، ن. وحسين، م. (1985) مرشد المعلّم في تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، (ط2) الرّياض:مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.
طعيمة، ر. (1989)، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه، الرّباط: المنظّمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة.
طعيمة، ر. (1983)، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، م1، (2).
عامر، ف. (2000)، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،(ط2)، القاهرة: عالم الكتب.
عبد العزيز، ن. (1983) الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، تقديم: محمود اسماعيل صيني، الرّياض: دار المريخ.
عبد اللّه، ع. (1985)، وسائل الإيضاح للدّرس اللغويّ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ج2، المدينة المنورة والكويت والدوحة 1981، منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج.
عبده، د. (1984)، دراسات في علم اللغة النفسيّ، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.
عشير، ع. (2007)، الكفايات التّواصلية _اللغة وتقنيات التّعبير والتّواصل_، الدّار البيضاء: الدار العالميّة للكتاب؛ مكتبة السّلام الجديدة.
العصيلي، ع. (2002) طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى.
عطيّة، ن. (1995)، علم النّفس اللغوي،(ط3)، القاهرة: المكتبة الأكاديميّة.
علي، م. (2004)، مدخل إلى اللسانيات، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة: 83.
الوعر، عمر، أ. (1976)، دراسة الصّوت اللغوي، (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
عياشي، م. (1991)، قضايا لسانيّة وحضاريّة، دمشق: دار طلاس.
العيسوي، ج. وموسى، م. والشيزاوي، ع. (2005)، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التّعليم الأساسيّ بين النّظرية والتّطبيق، العين: دار الكتاب الجامعيّ.
فارع، ش. وآخرون (2006)، مقدّمة في اللغويات المعاصرة، (ط3)، عمّان: دار وائل للنشر.
القاطوع، ع. (1999) الأصوات العربيّة وتعليمها لغير النّاطقين بها، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
مجدوبة، أ. وآخرون (2006)، العربية للناطقين بغيرها– المستوى الأوّل–، (ط2)، عمّان: الجامعة الأردنية، مركز اللغات.
مجدوبة، أ. وآخرون (2007)، العربية للنّاطقين بغيرها– الكتاب الثالث–، عمّان: الجامعة الأردنية، مركز اللغات.
مدكور، ع. (1997)، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
مدكور، ع. (1985)، تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، الرّباط: الإيسسكو.
الموسى، ن. (1988)، الازدواجية في العربية_ ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون_، ندوة الازدواجية في اللغة العربيّة، مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ_عمّان_ وقسم اللغة العربيّة في الجامعة الأردنيّة، 21 – 23 نيسان 1987.
الموسى، ن. (1985)، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعيّة في العربيّة، المجلّة العربيّة للدّراسات اللغوية، م 4 (1).
المومني، أ. (2007)، لسانيات تقابليّة: الاستفهام بين العربيّة والإنجليزيّة، إربد: دار الكندي.
النّاقة، م. (1985)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، ج2، المدينة المنّورة والكويت والدوحة 1981، منشورات مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.
النّوري، م. (1997)، علم أصوات العربيّة، (ط1)، عمّان: جامعة القدس المفتوحة.
الوعر، م. (1988)، قضايا أساسيّة في علم اللسانيات الحديث، دمشق: دار طلاس.
يونس، ف. والنّاقة، م. (1977)، أساسيات تعليم اللغة العربيّة، القاهرة: دار الثقافة للطباعة.
يونس، ف. (1983)، دليل المعلم للكتاب الأساسيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، تونس: المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم.
ياقوت، أ. (1989)، في علم اللُّغة التقابليّ دراسة تطبيقيّة، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

Listening and Reading Skills in the University of Jordan Curriculum for Non-Native Arabic Speakers

R. Jabr and B. Dujani*

ABSTRACT

This study aims to introduce both listening and reading skills in the University of Jordan Curriculum and their role in teaching Arabic and Linguistic communication skills to non-native Arabic speakers. The study analyzes and encloses some recommendations. It examined the importance of Applied Linguistics in teaching Arabic to non-native speakers. A set of questionnaires were distributed to students studying in the University of Jordan to explore their views on listening and reading skills. Then it presented an analysis of the results of the study in order to simplify the difficulties faced by students when a teacher innovate methods inside classrooms to meet their needs and push them toward more of learning Arabic.

Keywords: Language, Skills, Listening, Reading, Communication.

* Language Center, The University of Jordan. Received on 3/5/2014 and Accepted for Publication on 25/5/2014.