



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها (دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى)

بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

أعدّته

مهي فهد أبو حمرة

بإشراف

أ.د. سام عبد الكريم عمار

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

في كلية التربية بجامعة دمشق

العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥

نوقشت رسالة الطالبة مهي ابو حمرة

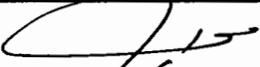
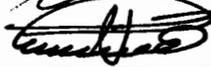
بـعـنـوان :

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية

لدى غير الناطقين بها

— دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٥/٦/٢ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

| الاسم | الصفة | التوقيع |
|------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| أ.د. محمود السيد | عضواً |  |
| أ.د. سام عمار | عضواً مشرفاً |  |
| أ.د. محمد موعد | عضواً |  |
| أ.د. فرح المطلق | عضواً |  |
| د. ياسر جاموس | عضواً |  |

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الدكتوراه في التربية — قسم المناهج وطرائق التدريس .

إهداء

إلى شهداء وطني، الذين ضحّوا بدمائهم الطاهرة، من أجل
أن تبقى سورية بلداً لكل أبنائها وبناتها، ودولة ذات سيادة
ومستقلة.

إلى جنود وطني العظيم: سورية، أنتم كرم أوسع من
لغتي.

شكر

أتوجّه بالشكر والتقدير والاعتراف بالجميل إلى معلمي وأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور سام عبد الكريم عمار الذي تكّرم بالإشراف على أطروحتي، ولم يبخل عليّ بصبر العارف المتواضع من أجل تأهيل الطالب علمياً طوال سنوات إعدادها، وبتوجيهاته وإرشاداته العلميّة العميقة. وبفضل ذلك كله فُدر لهذه الأطروحة أن تبصر النور.

وأتوجّه كذلك بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة تحكيم هذه الأطروحة: الأستاذ الدكتور محمود السيد؛ والأستاذ الدكتور محمد موعد؛ والأستاذ الدكتور فرح مطلق؛ والدكتور ياسر جاموس، لما بذلوه من جهد في قراءتها وتصويبها وتقويمها، وتقديمتهم الملاحظات القيّمة التي أغنتها.

وأتوجّه بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل الذين حكّموا أدوات هذه الرسالة، ولم يرضوا عليّ بملاحظاتهم وآرائهم، ولما أسدوه إليّ من توجيهات وتصويبات.

ولا أنسى أن أشكر إدارة المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في دمشق وبيروت، التي هيأت لي الشروط المناسبة لإعداد هذه الأطروحة؛ والزملاء والمتعلمين فيه، الذين قدّموا لي المساعدات اللازمة لإنجازها.

فهرس المحتويات

| الصفحة | الموضوع | متسلسل |
|--------|--------------------|--------------------|
| أ | فهرس المحتويات | |
| ح | فهرس الجداول | |
| د | فهرس الأشكال | |
| ١٩-١ | مشكلة البحث | الفصل الأول |
| ٢ | مقدمة | ١-١ |
| ٤ | مشكلة البحث | ٢-١ |
| ٩ | أهمية البحث | ٣-١ |
| ١٠ | أسئلة البحث | ٤-١ |
| ١٠ | أهداف البحث | ٥-١ |
| ١١ | متغيرات البحث | ٦-١ |
| ١١ | فرضيات البحث | ٧-١ |
| ١٢ | منهج البحث | ٨-١ |
| ١٣ | أدوات البحث | ٩-١ |
| ١٣ | عينة البحث | ١٠-١ |
| ١٣ | حدود البحث | ١١-١ |
| ١٤ | إجراءات البحث | ١٢-١ |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|
| ١٥ | مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية | ١٣-١ |
| ٢٨-٢٠ | دراسات سابقة | الفصل الثاني |
| ٢١ | مقدمة | ١-٢ |
| ٢١ | دراسات وثيقة الصلة بالموضوع | ٢-٢ |
| ٢٢ | دراسات ذات صلة بالموضوع | ٣-٢ |
| ٢٧ | تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث منها | ٤-٢ |
| ٥٤-٢٩ | المدخل التواصلي في تعليم اللغات وتعلمها | الفصل الثالث |
| ٣٠ | مقدمة | ١-٣ |
| ٣٠ | نشأة المدخل التواصلي | ٢-٣ |
| ٣١ | مبادئ المدخل التواصلي | ٣-٣ |
| ٣٣ | الوثائق الأصلية في المدخل التواصلي: تعريفها والأسباب الكامنة وراء استعمالها | ٤-٣ |
| ٣٤ | محتوى الوثائق الأصلية وعلاقته بالحوار | ٥-٣ |
| ٣٥ | المحتوى في المدخل التواصلي | ٦-٣ |
| ٥٠ | المدخل التواصلي والعلوم اللغوية | ٧-٣ |
| ٥٣ | خاتمة | ٨-٣ |
| ٨٢-٥٥ | الحوار والمدخل التواصلي في تعليم اللغات وتعلمها | الفصل الرابع |

| | | |
|----|------------------------------------------------------------------------|------|
| ٥٦ | مقدّمة | ١-٤ |
| ٥٦ | مفهوم الحوار | ٢-٤ |
| ٥٩ | الحوار والمناقشة | ٣-٤ |
| ٦١ | المهارات السبع اللازمة لإنجاز الحوار وفقاً لريان | ٤-٤ |
| ٦٣ | مهارة الاستماع | ٥-٤ |
| ٦٦ | صعوبات مهارة الاستماع وفقّ للمدخل التواصلي | ٦-٤ |
| ٦٦ | مهارة التحدّث | ٧-٤ |
| ٧٢ | صعوبات مهارة التحدّث وفقاً للمدخل التواصلي | ٨-٤ |
| ٧٣ | مبادئ تفعيل الحوار ونجاحه | ٩-٤ |
| ٧٣ | تتمية الحوار والوظائف اللغويّة وجهان لعملة واحدة وفقاً للمدخل التواصلي | ١٠-٤ |
| ٧٦ | آداب الحوار | ١١-٤ |
| ٧٨ | أهميّة الحوار في العمليّة التعليميّة التعلّميّة | ١٢-٤ |
| ٧٩ | خصائص المعلم الديمقراطي | ١٣-٤ |
| ٨٠ | التطبيقات العمليّة للحوار في المجال التربوي | ١٤-٤ |

| | | |
|---------|----------------------------------------------------------------|-----------------|
| ٨٢ | خاتمة | ١٥-٤ |
| ٩٩-٨٣ | الوسائط المتعددة والأنشطة في المدخل التواصلي | الفصل الخامس |
| ٨٤ | مقدمة | ١-٥ |
| ٨٤ | الوسائط المتعددة والأنشطة في المدخل التواصلي | ٢-٥ |
| ٨٤ | الأفلام | ١-٢-٥ |
| ٨٦ | الإعلانات التلفزيونية | ٢-٢-٥ |
| ٨٦ | الصور | ٣-٢-٥ |
| ٨٧ | الشابكة | ٤-٢-٥ |
| ٨٨ | الأنشطة في المدخل التواصلي | ٣-٥ |
| ٨٩ | العرض | ١-٣-٥ |
| ٩٤ | الألعاب اللغوية | ٢-٣-٥ |
| ٩٧ | دور المعلم والمتعلمين في استعمال الوسائط وفقاً للمدخل التواصلي | ٤-٥ |
| ٩٨ | خاتمة | ٥-٥ |
| ١٢٧-١٠٠ | إجراءات البحث وأدواته | الفصل السادس |
| ١٠١ | مقدمة | ١-٦ |
| ١٠١ | منهج البحث والتصميم التجريبي | ٢-٦ |

| | | |
|---------|------------------------------------------------------------------------|--------------|
| ١٠١ | أدوات البحث | ٣-٦ |
| ١٠١ | قائمة مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) | ١-٣-٦ |
| ١٢٥ | إجراءات التجربة النهائية | ٤-٦ |
| ١٢٦ | ملاحظات متعلّقة بتطبيق أدوات البحث | ٥-٦ |
| ١٥٤-١٢٨ | عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها | الفصل السابع |
| ١٢٩ | مقدّمة | ١-٧ |
| ١٢٩ | نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها | ٢-٧ |
| ١٣٠ | نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث | ١-٢-٧ |
| ١٣١ | نتائج اختبار الفرضية الثانية التي تجيب عن السؤال الخامس من أسئلة البحث | ٢-٢-٧ |
| ١٣٤ | نتائج الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث | ٣-٢-٧ |
| ١٣٦ | نتائج الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث | ٤-٢-٧ |
| ١٣٧ | نتائج اختبار الفرضيات التي تجيب عن السؤال الثامن من أسئلة البحث | ٥-٢-٧ |
| ١٥٠ | نتائج اختبار الفرضيتين اللتين تجيبان عن السؤال التاسع من أسئلة البحث | ٦-٢-٧ |
| ١٥٤ | خاتمة | ٣-٧ |
| ١٥٦ | توصيات البحث ومقترحاته | |
| ١٥٨ | الملخص باللغة العربية | |
| ١٦٣ | الملخص باللغة الفرنسية | |

| | | |
|-----|---------|--|
| ١٦٤ | المراجع | |
| ١٨٣ | الملاحق | |

فهرس الجداول

| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ١ | التمايز بين الحوار والمناقشة | ٦٠ |
| ٢ | وصف عام لقائمة مهارات الاستماع والتحدث في صورتها ما قبل النهائية | ١٠٥ |
| ٣ | درجات أهمية المؤشرات والقيم الموافقة لها | ١٠٦ |
| ٤ | وصف قائمة مهارات الاستماع والتحدث التي ضمنت في البرنامج المقترح في صورتها النهائية | ١٠٧ |
| ٥ | مواصفات اختبار الاستماع بصورته النهائية | ١١٣ |
| ٦ | معيار تصنيف مستوى امتلاك المتعلمين لمهارات الاستماع | ١١٤ |
| ٧ | توزع المؤشرات السلوكية وفق المهارات الفرعية للتحدث | ١١٧ |
| ٨ | معيار تصنيف مستوى امتلاك المتعلمين لمهارات التحدث | ١١٨ |
| ٩ | عدد الوحدات في البرنامج وموضوعاتها، ومحتوى كل وحدة، وزمنها | ١٢٠ |
| ١٠ | توزع العينة وفق متغيري الجنس والتخصص | ١٢٥ |
| ١١ | توزع العينة وفق متغير الدافع لتعلم اللغة العربية | ١٢٦ |
| ١٢ | قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع | ١٣٠ |

| | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ١٣٢ | قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث | ١٣ |
| ١٣٤ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لعينة البحث لتحديد مستوى امتلاك مهارات الاستماع | ١٤ |
| ١٣٦ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لعينة البحث لتحديد مستوى امتلاك مهارات التحدُّث | ١٥ |
| ١٣٨ | قيم ت (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع | ١٦ |
| ١٣٩ | نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع وفقاً لمتغيّر التخصص | ١٧ |
| ١٤٠ | نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع وفقاً لمتغيّر الدافع | ١٨ |
| ١٤٢ | نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثنائية في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع | ١٩ |
| ١٤٤ | قيم ت (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحدُّث | ٢٠ |
| ١٤٥ | نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث وفقاً لمتغيّر التخصص | ٢١ |
| ١٤٨ | نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث وفقاً لمتغيّر الدافع | ٢٢ |

| | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ١٥١ | قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الاستماع | ٢٣ |
| ١٥٢ | قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث | ٢٤ |

فهرس الأشكال

| الصفحة | عنوان الشكل | رقم الشكل |
|--------|-----------------------------------------------|-----------|
| ٥٠ | ساعة الفيل | ١ |
| ٦٠ | عجلة الإدراك | ٢ |
| ٦٤ | أهميّة مهارة الاستماع بالنسبة للمدخل التواصلي | ٣ |

الفصل الأول

مشكلة البحث

- ١-١ . مقدمة.
- ٢-١ . مشكلة البحث.
- ٣-١ . أهمية البحث.
- ٤-١ . أسئلة البحث.
- ٥-١ . أهداف البحث.
- ٦-١ . متغيرات البحث.
- ٧-١ . فرضيات البحث.
- ٨-١ . منهج البحث.
- ٩-١ . أدوات البحث.
- ١٠-١ . عينة البحث.
- ١١-١ . حدود البحث.
- ١٢-١ . إجراءات البحث.
- ١٣-١ . مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية.

تقتضي تنمية مهارة استعمال اللغة، لدى غير الناطقين بها، في مواقف الحياة المختلفة، الاهتمام بالجانب الشفهي في تعليمها وتعلمها، لإبراز الوظيفة التفاعلية للغة. وهذا ما أكدته، سابقاً، الطرائق الجديدة التي استحدثت من النظريات اللغوية الحديثة، وما عزّزه تبلور العولمة اللغوية، التي أعيد النظر على ضوءها، في المناهج التعليمية، في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، وهي الدعوة التي تضمنتها توصيات عدد من الندوات والمؤتمرات المتعلقة باللغة العربية^(١)، التي شددت على ضرورة تطوير أساليب التدريس، وإتقان مهارات التواصل، والتعبير، والتدرب على أساليب بناء المناهج التعليمية، ووضع استراتيجيات لنشر اللغة العربية وتعليمها في ضوء الاتجاهات الحديثة لمناهج اللغات التي استفادت من إمكانات العصر الحديث وتقنياته المتنوعة، بالإضافة إلى مراعاة الجوانب النفسية والتربوية والثقافية واللغوية للمتلقّي، والأخذ بطرائق التدريس التي تركز على الآخر (المتعلم).

ومن هذه المؤتمرات (مؤتمر قسم اللغة العربية بكلية ألسن عين شمس، ٢٠١٣) الذي أوصى بضرورة تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لتواكب مناهج التدريس وفقاً للنظام الأوروبي، مع وضع مقررات دراسية للناطقين بغير العربية، لتكون مراجع للدارسين، ووضع مراجع للمدرسين الأجانب.

فللفرد المتعلم في العملية التعليمية التعلمية وجوده الخاص الذي يميّزه عن وجود الأفراد الآخرين. والذات الإنسانية، كما يذكر بوشعيب نقلاً عن ميرلوبونتي^(٢)، تتواصل عبر اللغة من خلال قيامها بالوظائف السمعية والبصرية والحسية؛ إذ يعدّها ميرلوبونتي «خروجاً من الذات وتوجهاً نحو الآخر»، حيث تتكون داخل تجربة الحوار عبر اللغة وعبر الأنا والآخر «أرضية مشتركة» (بوشعيب، ٢٠٠٤، ١).

(١) ومنها:

- ورشة العمل التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيكو) لتكوين أطر متخصصة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك في العاصمة الليبية طرابلس، من ١٤-١٩ آذار ٢٠٠٩، والندوة التي عقدتها المنظمة نفسها في الرباط، من ١-٣ أيلول ٢٠٠٣، بعنوان: «اللغة العربية: إلى أين؟».
- الندوة التي عقدتها جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم () في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، من ٢٧-٢٩ آب ٢٠٠٩، بعنوان "استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين".
- الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض ٢٦-٣٠ آذار ١٩٧٨ م.

(٢) ميرلوبونتي: ولد في ١٤-٣-١٩٠٨ وتوفي في ٣-أيار-١٩٦١، فيلسوف ولغوي فرنسي ركز على دراسة اللغة بوصفها نواة الثقافة

وفي موضوع اللغة يشير الصمادي إلى أنّ التشديد على استعمالها ليس بظاهرة جديدة؛ فالجاذب، هو "أول مفكرٍ عربيّ نجد في تراثه نظرية متكاملة تقدّر أنّ الكلام، وهو المظهر العملي لوجود اللغة المجرد، ينجز بالضرورة في سياق خاص يجب أن تراعى فيه، بالإضافة إلى الناحية اللغويّة المحضّة، جملةً من العوامل الأخرى، كالسامع والمقام وظروف المقال وكل ما يقوم من روابط بين هذه العناصر غير اللغوية " (الصمادي، ١٩٨١، ١٨٥)، مع حقيقة وجود ضامن يمكن الانطلاق منه يُعرف بالمبادئ الحاجية، وهي: "مجموعة من المسلمات والأفكار والمعتقدات المشتركة بين أفراد مجموعة لغوية وبشرية معيّنة، يسلم الجميع بصدقها وصحتها. فالكُلّ يعتقد أنّ العمل يؤدّي إلى النجاح، وأنّ التعب يستدعي الراحة... وبعض هذه المبادئ يرتبط بمجال القيم والأخلاق، وبعضها الآخر يرتبط بالطبيعة والمعرفة" (الغزوي، ٢٠٠٩، ٣٩).

وانطلاقاً من هذا الكلام، يمكن للمعلّم أن يساعد المتعلّمين في تحريك عملية الحوار، وتحفيزهم على المبادرة إليه، تأسيساً على مسلمة مشتركة بينهما، لتوضيح قضايا، قد تقف عائقاً يجعل المتعلّم يحجم عن الحوار.

وبهذا الصدد، يشير البوشيخي إلى «وضع المتعلّم في محيط لغوي يماثل - قدر الإمكان - المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلّمة» (البوشيخي، ٢٠٠٥، ١٠). فاللغة، بمعنى آخر، هي أداة من أجل التعبير عن المعنى. ف «الأبعاد الدلالية والتواصلية للغة يكون التشديد عليها بقدر أكبر من مجرد الخصائص النحوية، المتضمنة في اللغة، التي يشار إليها» (Richard and Rodgers, 2009, 2).

وبناء على ما تقدّم، يتوسّع مفهوم مهارة الكلام في تعليم اللغة وتعلّمها إلى مهارة حوار تتواتر وفقاً لمفاهيم عدة منها: الآراء والاتفاق والاختلاف والنقد والتعبير، وتجعل أيّ خطاب نصيٍّ أو مستمع إليه يعود، بحسب باختين (٣)، «إلى فاعلين، وبالتالي إلى حوار» (صالح، ٢٠٠٨، ٢٢٥). أي إلى مستمعٍ ومتحدّثٍ، يكونان في حاجة إلى التدرّب على تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث) ليكونا قادرين على أن يتعاملا مع مواقف التواصل المختلفة؛ ولا سيما أنّ "الانفصال الملحوظ بين ذات المتكلّم وذات المخاطب لا يبقى له حضورٌ ممكنٌ، أو وجود على مستوى بناء معنى الملفوظ وتأويله" (علوي، ٢٠١١، ١٣٥)، لأنّ كلاهما يجتهد في أن يحلّ محلّ الآخر، بل في أن يصبح وإياه ذاتاً واحدة.

(٣) ميخائيل باختين (١٨٩٥-١٩٧٥): مؤرخ ومنظر روسي في مجال الأدب، اهتم باللغة وبعلم النفس وعلم الجمال، وكان من السباقين في ميدان الألسنية الاجتماعية، كتب في نظرية الأدب واللغة والسيمائية والنقد وعلم النص، وتبلور مفهومه عن الأثنوبولوجيا من القيم التي تتحكم في تاريخ الأدب وعلم ما وراء اللغة ومنهجية العلوم الإنسانية التي تقوم على المبدأ الحوارية.

وبناء على ذلك، ترى الباحثة في الحوار توظيفاً لما تعلّمه المتعلّم من اللغة مهارياً، ونشاطاً حقيقياً لتبادل المعارف اللغوية بين المستمع والمتحدّث. وتعتقد الباحثة أنّ المدخل التواصلي هو المدخل الأنسب في عملية توصيل اللغة من الآخر وإليه، وهو المدخل الذي رأى بايلي وكوهين أنّه قد « تأخّر تطبيقه عشر سنوات في الغرب على إطلاقه النظرية عام ١٩٧٥، على الرغم من تبنيه تبنياً واسعاً من قبل القائمين على العملية التعليمية التعلّمية. إلا أنّ هذا التبنى بدأ في منتصف الثمانينيات، وتجسّد واقعياً في التسعينات» (Cohen, 2009, 5).

أمّا في الوطن العربي، فقد بقي هذا التبنّي للمدخل التواصلي، الذي ستعتمده الباحثة في تنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، رهين التوصيات التي خرجت بها بعض الندوات المشار إليها سابقاً، والأبحاث الفردية التي نشرت في المجلات العلمية (راجع في هذا الصدد سلسلة الأبحاث التي نشرها سام عمار في مجلة التعريب التي تصدر عن مكتب الترجمة والتعريب والتأليف والنشر بدمشق منذ عام ٢٠٠٥)^٤. وانطلاقاً مما سبق يأتي البحث الحالي محاولة لبناء برنامج مقترح وفقاً للمدخل التواصلي، واختبار فاعليته في تنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها.

١-٢. مشكلة البحث

يحتاج القائمون على تعليم اللغة العربية وتعلّمها، من أجل التأكد من نجاح هذه العملية في تحقيق الأهداف المرسومة لها، إلى تسجيل الملاحظات التي يبديها المتعلّمون، أو تلك التي يدركونها بأنفسهم. كما يحتاجون إلى الرجوع إلى التجارب والخبرات التي لها صلة مباشرة بهذه العملية. فمن خلال البحث الدقيق، يستطيع القائمون على هذه العملية تلمّس الثغرات الكامنة فيها، وتعميق نقاطها الإيجابية.

وكانت الباحثة قد توصّلت، في الرسالة التي ناقشتها في عام ٢٠٠٧ للحصول على درجة الماجستير في التربية، والمعنونة بـ«صعوبات تعلّم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها» إلى استنتاج رئيس، مفاده أنّ هناك صعوباتٍ عديدةً تعترض عملية تعلّم مهارات اللغة العربية، وأنّ هذه الصعوبات تتبع من انتشار أسلوب التلقين الذي يلجأ إليه القائمون على هذه العملية. وللتأكد من هذا الاستنتاج، قامت الباحثة، خلال عملها التدريسي ما

^٤ - وهي: "تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التواصلية رؤية في اتجاه التطوير". مجلة التعريب، السنة الخامسة عشرة، العدد الثامن والعشرون ٢٠٠٥. و"اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث تطورها وتحليلاتها في الاستعمال المعاصر". مجلة التعريب، السنة الثامنة عشرة، العدد الخامس والثلاثون، ٢٠٠٨. و"نحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث". مجلة التعريب، السنة التاسعة عشرة، العدد السابع والثلاثون، ٢٠٠٩.

بين عامي ٢٠٠٨ و ٢٠١٠، بجمع الملاحظات الآتية، التي كان يبيدها المتعلمون، كما عادت إلى التقارير السنوية التي كانوا يضمّنونها آراءهم، وخلصت إلى مجموعة من الأسئلة التي طرحها المتعلمون، منها:

- هل يعدُّ ترديدنا لنصٍ ما وراء المعلم، واستظهاره دون معرفة مسبقة بالهدف من هذا التريديد، ومن دون

- دراية مسبقة بالنص، دليلاً على استيعابنا اللغوي؟

- ما معنى تمثيلنا لحوار مكتوب؟

- عمّ يسفر صمتنا عندما يكون المعلم هو المُتحدّث الوحيد؟

- هل صمتنا يؤدي إلى تنمية الطلاقة اللغوية لدينا؟

- هل تعدُّ إجابتنا عن سؤال يطرحه المعلم، تنمية لقدرتنا على استعمال وظائف اللغة في سياقاتها

المختلفة؟

- هل صحيح أنّ تجاهل الاستماع لحاجتنا من المعلم يعدُّ تمكيناً لمهارتنا باللغة بوصفها كائناً حياً؟

تفترض مثل هذه الأسئلة ضرورة تعديل واقع العملية التعليمية بما يتماشى مع مواكبة المستجدات في التسارع المعرفي، وهو ما يؤكده اليوم العديد من البحوث والدراسات التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تدعو إلى تطوير طرائق التدريس وأساليبها واعتماد مناهج حديثة، تجاوباً مع ثورة المعلومات في القرن الحادي والعشرين. فانطلاقاً من الوظائف المختلفة للغة، لا يمكن استبعاد استعمال المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها. وهذا ما أكده كريستوفر برمفيت (١٩٨٤، ص٩٢) بإشارته إلى أنّ «المنهج الذي يفصل تعلم اللغة وتعليمها عن طبيعتها الاجتماعية لن يحقق نتائج مرضية» (جوهر، ٢٠٠٨، ٦).

وحول الموضوع ذاته يذكر شارف نقلاً عن الحاج صالح تأكيده «أنّ تعلم اللغة يجب أن يستجيب لما يحتاج إليه المتعلم للتعبير عمّا يختلج في نفسه، وما يبدو في ذهنه، وما يكّنه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء، فإذا لم يفهم المعلم ذلك، وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، ودون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقة التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية، فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض والأساس، بل جمّد بذلك استعمال اللغة العربية» (شارف، ٢٠١٣، ٣٠). وهذا التأكيد ينسحب من وجهة نظر الباحثة على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يعنى بالجانب النفسي (الدوافع، والاتجاهات) لتعليم اللغة الثانية وتعلمها، خاصة

لدى تصميمنا لمناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لمستويات لغوية على معرفة مسبقة باللغة قراءة وكتابة، ولكن يعوز المتعلمين في تلك المستويات الحاجة إلى استعمال اللغة في مجال محيطها اللغوي، فالتعبير عمّا يدور بفكر المتعلم، هو حاجة إنسانية سواء كان متعلم اللغة من أبنائها أم من غير أبنائها؛ وذلك من جانب تعزيزاً لفكرة اندماج متعلم اللغة الثانية في المحيط اللغوي. وتنمية قدرته على استعمال اللفظ في المناسب في اللغة؛ وهذا أول من نادى الجاحظ به في الشعر والنثر وسمّاه بمذهب الصنعة القائم أساساً على مهارة استعمال اللفظ، يقول: "المعاني مطروحة في الطريق، يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي و[المدني]، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، و[كثرة الماء]، وفي صحة الطبع، وجودة السبك" (الجاحظ، ج ٣، ١٩٦٥).

ويعزّز هذا التأكيد النتائج التي توصلت إليها الباحثة إبراهيم في بحثها المعنون ب: «تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها»، الذي يشير إلى قصور في مستوى الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في المواقف التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة (إبراهيم، ٢٠٠٩).

إنّ أهمية تصميم برنامج لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، تأتي استجابة لما أشارت إليه الإحصاءات التي قام بها معهد اللغة بجامعة أم القرى نقلاً عن "صيني، اسماعيل"، وهو "أنّ حركة تأليف مناهج اللغة العربية للأجانب تتمركز خارج أرض العرب، وبعيداً عن علمائها الذين ينتمون إليها لغة وثقافة وحضارة!! فمجموع ما أنتج من كتب وفقاً لهذه الإحصائية، في أمريكا وألمانيا وإنجلترا وفرنسا بلغ حوالي ٢٥% من حركة التأليف" (الخطيب، ٢٠٠٨، ١٨١).

ومن منطلق القناعة بأننا لا نستطيع أن نعلم اللغة، بل «جلّ ما نستطيع عمله هو أن نهيبّ الشروط التي تنمو من خلالها، وبصورة تلقائية في الذهن»، وأنّ تطوير معرفتنا بهذه الشروط « ليس ممكناً ما لم نتعلم الكثير عن كيفية تعلم المتعلم للغة» (زكريا، ١٩٨٤، ٧٠)، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، على عينة عشوائية، أخذت من مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة دمشق، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى في دمشق في عام ٢٠١٠، كانت مادتها السؤال الآتي:

ما رأيك بالعملية التعليمية التعلمية في المعهد الذي انتسبت إليه، من حيث الطريقة والمحتوى؟

وبتحليل مضمون الإجابات، توصلت الباحثة إلى أنّ هناك مشكلات يواجهها المتعلمون، يمكن صوغها، بالاستناد إلى مكونات التواصل في اللغة، على النحو الآتي:

١- بخصوص المرسل (المعلم)

- يعتمد المعلم على قواعد اللغة اعتماداً رئيساً.
- يتواصل عمودياً، إذ يبقى هو الملقن الوحيد للمعلومات، والمتعلم في هذه الحالة يستنفذ ذهنه في محاولة فهم ما يقوله المعلم.
- يتواصل أفقياً، بحيث يتحول من ملقن إلى سائل، بينما يغدو المتعلم مجيباً عما يسأل عنه.
- لا يناقش المتعلمين بالمحتوى.
- لا يحلل النص تحليلاً محايداً، وإنما يقدم وجهة نظره الخاصة عبر النص، التي قد تؤدي إلى إحجام المتعلمين عن المناقشة، لأنهم لا يريدون مناقشة المعلم في وجهات نظره، التي يمكن أن تكون موضع خلاف بينهم؛ في حين أن من الأفضل للمعلم أن يقوم بتحليل النص بوصفه نصاً لغوياً يتضمن فكراً ودلالات على المتعلم أن يكتشفها بنفسه.
- لا يركز على مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث)، المغيبتين في الغالب.
- لا يتضح هدفه من التعليم وضوحاً كلياً.

٢- بخصوص الرسالة (المحتوى)

- لا تتوافق الرسالة مع حاجات بعض المتعلمين، وإن توافقت فلا يتعمق المعلم في تحليلها.
- تتبنى وجهة نظر المعلم عادة.
- ليس لدى المتلقين معرفة مسبقة بها.

٣- بخصوص المتلقي (المتعلم)

- لا يعرف المتعلم مدى تقدمه.
- لا يشعر بأنه حقق إنجازاً في تعلم اللغة، بل ما زال يشعر بأن لديه نقصاً في مهارة ما.
- لا يمكنه التحدث والتواصل بسهولة مع أبناء اللغة.
- أسئلته مخنوقة، أي أنها تبقى في دائرة من القلق.
- ليس لديه الفرصة لتوظيف ما تعلمه من أساليب وتراكيب في التعبير عن آرائه.

وتعليقاً على ذلك، رأت الباحثة أنّ هناك إبعاداً للمتعلم عن ميدان التجربة، المتمثل باستعماله للغة، وذلك كي يُسمع المتعلمين الآخرين ما يفكر به، وكي يسمع ما يفكر به المتعلمون الآخرون في الوقت نفسه، وكي يدرك بنفسه، أو بمساعدة المعلم، صعوبات استعمال اللغة، هو وأقرانه المتعلمون!.

ومن ناحية أخرى، تعتقد الباحثة أنّ تركيز المعلم على التواصل الأفقي أو العمودي دليل على أنه لا يزال يقف عند الطرائق القديمة، (إجابة- سؤال- إجابة)، ويتجنّب الطرائق الحديثة حفاظاً على أستاذه (ماريك بما قيل؟، اشرح بكلماتك)؛ وكأنّ مثل تلك الأسئلة تأخذ المتعلم إلى احتلال المساحة التي يحتكرها المعلم بوصفه محتكراً للكلام، ومحاضراً بوصفه المالك الوحيد لمصدر المعلومات، ولا يريد أن يدرك أنّ درس اللغة لم «يعد درساً أستاذاً، يمتلك فيه الأستاذ وحده المعرفة والإجابة الصحيحة، بل أصبح جلسة تفاعلية تُبرّر سياق التواصل بكلّ جلاله» (Cohen et Bailly, 2009, p3).

علاوة على ذلك، ترى الباحثة أنّ اعتماد بعض المعلمين لأسلوب التلقين، يعني أنّ المعلم عدوّ لكلّ ما من شأنه أن يخفض كميّة الأسئلة والتعليمات التي يحضّرها، ويعدّ تعزيزاً للوجه الآخر للحوار السلطوي المتمثّل ب: استمع وأجب. وهذا قد يحبط القدرات الكامنة لدى المتعلمين في مخزونهم اللغوي، ويفضي إلى انعدام التعلم، إذا جاز التعبير، وهو ما شدّد هابرماس على إلغائه، لأنّ هذا الإلغاء هو «السبيل إلى إعادة الديمقراطية واختراعها وابتكارها في الفضاء العام». فلكي نتعاش، يتعين علينا أن نستجيب لكلّ ما يَنبُج عن تبادل الكلام، باعتباره «تبادلاً للموضوعات» (صفوان، ٢٠٠٨، ١٦١). وهذه الموضوعات، وفقاً لمنظور التعلم الحواري، هي التي «تخلق المعنى عن طريق تناسقها الداخلي، أو التفاعل مع الموضوعات الأخرى المطروحة ضمن الحوار» (Wikipédia, égalitarian dialogue).

يضاف إلى ذلك أنّ "العادات اللغوية تختلف من شخص إلى آخر، ولكلّ فرد نغمة صوتية خاصة به، ومفردات نشيطة (أي المفردات التي نستعملها)، ومفردات كامنة (أي المفردات التي نفهمها)" (مارتان، ٢٠٠٧، ٣٥). أمّا عند تعلّم اللغة الثانية فالحوار يؤدي دوراً في إدراك العادات اللغوية، التي قد تختلف من متعلم إلى آخر في أثناء استعماله للغة المتعلّمة، وهذا الإدراك يتشارك فيه المتعلمون جميعاً.

وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في هذا الميدان، ودراستها الاستطلاعية، أنّ هناك تغييراً للحوار الذي عدّه بشارة وعمار (٢٠٠٤) «مهارة حياتية»، وللطرائق التي تتميّه (ص ٥٢).

وينجم عن هذا التغيير الحدّ من خلق معانٍ عدة لمحتوى نصّ واحد، ولاسيّما في المستويين: المتوسط والمتقدّم، وتجاهل ظاهرة التعدّد الثقافي للمتعلمين الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة ودوره الإيجابي. إذ لا

يمكن "سبر لغة ما دون الاتصال بثقافتها" (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ٢٥). وفي هذا الصدد، تشير آن كامبل إلى المشكلة بقولها: «إنَّ مهارات التعامل مع الآخرين تشمل أكثر من التحدُّث والاستماع، إذ يحتاج التلاميذ إلى العمل التعاوني، مع أناس مختلفين» (أونشيدا وآخرون، ١٩٩٨، ١٠).

وهذا يعني أنَّ الحوار قد يسهل عملية المحادثة بوصفها "تفاعلاً كلامياً، أو حركياً، أو الأمرين معاً، وهي تتطلب متكلمين يكون التفاعل بينهما متبادلاً، ويتمتعان بالعفوية في التلطف، وهي كذلك تدور في فضاء مكاني وزماني، فهي ضرب من التفاعل اللساني والاجتماعي" (الميساوي، ٢٠١٢، ٦١).

وينتج عن ذلك كُله أنَّ تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها للناطقين بغيرها، مسألة هامة جداً في ظلِّ توافر الطرائق والإجراءات المناسبة. وانطلاقاً مما سبق تتحدد المشكلة في اعتماد المعلم على طريقة الإلقاء، وإهمال حاجات المتعلمين اللغوية التواصلية في التعليم. وفي نُدرَة الدراسات العلميَّة التي تعنى بتنمية مهارتي الحوار في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١-٣. أهمية البحث

يستمدُّ البحث أهميته من النقاط الرئيسة الآتية:

- ١- يقدِّم لمعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مقترحات تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.
- ٢- يزوِّد مصممي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أو العاملين على تطويرها بنموذج عملي لتصميم مناهج تعليمية تركِّز مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدُّث).
- ٣- يشكِّل إضافة إلى الأبحاث القليلة المنجزة في سورية، عبر سعيه لتنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) في تعليم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها.
- ٤- يقدِّم مساهمة متواضعة في وضع حلول لعملية تطوير المناهج في هذا الميدان.
- ٥- يساعد المتعلِّمين في الانغماس بالمحيط الاجتماعي والثقافي حولهم، من خلال محاولة البرنامج تغطية جوانب للحوار، واحتوائه على أنشطة وتدريبات معرَّزة لذلك.
- ٦- يقدِّم برنامجاً مقترحاً يسمح بتجاوز الصعوبات التي تعترض تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) لدى متعلِّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وهي من المهارات الضرورية لهؤلاء المتعلِّمين.

٤-١. أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- ١) ما المهارات الفرعية لمهارة التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟
- ٢) ما المهارات الفرعية لمهارة الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟
- ٣) ما البرنامج المقترح لتنمية مهارتي الحوار لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟
- ٤) ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة الاستماع لدى أفراد العينة؟
- ٥) ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة التحدث لدى أفراد العينة؟
- ٦) ما مستوى امتلاك المتعلمين (أفراد العينة) لمهارة الاستماع والمهارات المتفرعة عنها؟
- ٧) ما مستوى امتلاك المتعلمين (أفراد العينة) لمهارة التحدث والمهارات المتفرعة عنها؟
- ٨) ما أثر كلٍّ من متغيرات الجنس والتخصّص والدافع لتعلّم العربية في تنمية كلٍّ من مهارتي التحدث والاستماع لدى أفراد عينة البحث؟
- ٩) ما مقدار الاحتفاظ بمكتسبات مهارتي الحوار (التحدث والاستماع) لدى أفراد العينة؟

٥-١. أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١) قياس فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها.
- ٢) تحديد المهارات الفرعية لمهارة التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.
- ٣) تحديد المهارات الفرعية لمهارة الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.
- ٤) تحديد مستوى امتلاك المتعلمين (أفراد العينة) لمهارة الاستماع والمهارات المتفرعة عنها.
- ٥) تحديد مستوى امتلاك المتعلمين (أفراد العينة) لمهارة التحدث والمهارات المتفرعة عنها.

٦) تحديد أثر كل من متغيرات الجنس والتخصّص والدافع لتعلّم العربية في تنمية كلّ من مهارتي التحدّث والاستماع لدى أفراد عيّنة البحث.

٧) تحديد مقدار الاحتفاظ بمكتسبات مهارتي الحوار (التحدّث والاستماع) لدى أفراد العيّنة.

٦-١. متغيرات البحث

١-٦-١. المتغيرات المستقلة

١. البرنامج التعليمي المقترح.

٢. الجنس.

٣. التخصّص: وله ثلاثة جوانب: الاقتصاد، والعلاقات الدوليّة والعلوم السياسيّة، والآداب.

٤. دوافع المتعلّمين لتعلّم اللغة العربية: وهي: تعليم اللغة العربية، والعمل مع المنظمات غير

الحكومية، والعيش في العالم العربي، ومتابعة الدراسات العليا.

٢-٦-١. المتغيرات التابعة

١. مهارة الاستماع: وتقاس بمجموع درجات أفراد عيّنة البحث في اختبار الاستماع بالنسبة للمهارة

كلها، ولكل مهارة من مهاراتها الفرعيّة.

٢. مهارة التحدّث: وتقاس بمجموع درجات أفراد عيّنة البحث في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار

التحدّث بالنسبة للمهارة كلها، ولكل مهارة من مهاراتها الفرعيّة.

٧-١. فرضيات البحث

اختُبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة ٠,٠٥:

الفرضية الأولى: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي المقترح.

الفرضية الثانية: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات عيّنة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي

المقترح.

الفرضية الثالثة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات عيّنة البحث في

التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضية الرابعة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية الخامسة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير دوافع المتعلمين لتعلم اللغة العربية.

الفرضية السادسة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السابعة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية الثامنة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير دوافع المتعلمين لتعلم اللغة العربية.

الفرضية التاسعة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح.

الفرضية العاشرة: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح.

١-٨. منهج البحث

استعملت الباحثة المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، فهو يتيح إمكانية التحكم بالمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح) لمعرفة فاعليته في المتغيرين التابعين والمتمثلين بمهارة الاستماع ومهارة التحدث. ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة كلاً من اختبائي الاستماع والتحدث على أفراد عينة البحث قبلياً وبعدياً (قبل تنفيذ البرنامج وبعده) للمقارنة بين النتائج وتحديد الفاعلية بناء على ذلك.

١-٩. أدوات البحث

تحقيقاً للأهداف المرجوة من البحث، وللإجابة عن أسئلته قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

١-٩-١. قائمة مهاري الحوار (الاستماع والتحدث)، اللازمة لأفراد العينة، المؤلفة من مهارات فرعية

لكلٍ من مهاري الاستماع والتحدث، ويتفرع عن كل مهارة فرعية عدد من المؤشرات بلغ عددها في صورتها

النهائية (٥٤) أربعة وخمسين مؤشراً، تنتمي إلى (٤) أربع مهارات فرعية خاصة بمهارة الاستماع، و(٦) ست مهارات فرعية خاصة بمهارة التحدث.

١-٩-٢. اختبار الاستماع: لقياس مدى امتلاك أفراد العينة لمهارة الاستماع، من خلال المقارنة بين درجاتهم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وهو مؤلف من (٤٤) أربعة وأربعين بنداً، يتوزع بين نوع الاختيار من متعدد، والنوع المقال حول نصين للاستماع يقدمان لأفراد العينة.

١-٩-٣. بطاقة ملاحظة اختبار مهارات التحدث: هدفت البطاقة إلى قياس مدى امتلاك أفراد العينة لمهارة التحدث، من خلال المقارنة بين درجاتهم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وهي تتألف من (٣٢) اثنين وثلاثين مؤشراً سلوكياً، وضعت أمام مقياس متدرج، هو مقياس ليكرت الخماسي لقياس مهارات التحدث: (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، معدومة)، وقد حُدِّت مواقف التحدث في مجالين: المقابلة، وعرض في لم محدد.

١-٩-٤. البرنامج التعليمي المقترح: وهو يهدف إلى تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث)، ويتضمن محتواه مجموعة من الموضوعات ذات أبعاد اجتماعية وثقافية وسياسية مأخوذة من مصادر أصلية، عولجت أهدافها وحُدِّت وفقاً للمدخل التواصلي، مدعّمة بالوسائل السمعية البصرية، لتحقيق أهداف البرنامج. وبهذا؛ البرنامج هو بمنزلة تدريب لأفراد العينة، يستعدون من خلاله للتواصل في مواقف حيّة.

وقد حُكِّمت الأدوات السابقة للتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على لجنة من المحكّمين من كليتي التربية والآداب، ومن المختصّين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١-١٠. عينة البحث

تألفت عينة البحث من (١٥) خمسة عشر متعلماً ومتعلّمة من متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في الجمهورية اللبنانية، وهم ينتمون للمستوى المتوسط (B)، ويتوزعون وفقاً لمتغيّرات البحث الثلاثة (الجنس، والتخصّص، والدافع إلى تعلّم اللغة العربية) وسيرد تفصيل ذلك في فصل إجراءات البحث.

١-١١. حدود البحث

- ١- يقتصر البحث الحالي على مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) ومهارتهما الفرعية.
- ٢- أجري البحث في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في لبنان.

٣- طُبِّق البرنامج والأداتان خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ بدءاً من ١٥/١٠/٢٠١٢ ولغاية ١٠/٦/٢٠١٣.

٤- طُبِّق البحث على متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المستوى المتوسط.

١-١٢. إجراءات البحث

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث:

- ١- الاطلاع على المراجع والكتب والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- ٢- إعداد قائمة مهاتري الاستماع والتحدُّث اللازمة لأفراد عيّنة البحث، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصّين وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.
- ٣- تحديد درجة أهميّة المهارات الواردة في قائمة مهاتري الاستماع والتحدُّث اللازمة لأفراد عيّنة البحث، بهدف تحديد مهارات الاستماع والتحدُّث التي يحتاجها متعلّم اللغة العربية غير الناطق بها من المستوى المتوسط من وجهة نظر المحكّمين المختصّين، تمهيداً لتضمينها في البرنامج التعليمي المقترح.
- ٤- اختيار المهارات الفرعيّة لكلٍ من مهاتري الاستماع والتحدُّث المهمة بدرجة كافية من وجهة نظر المحكّمين المختصّين، للوصول للقائمة النهائية التي بني البرنامج في ضوءها.
- ٥- إعداد اختبار الاستماع، والتأكد من صدقه، وثباته، وتجريبه استطلاعياً.
- ٦- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدُّث، والتأكد من صدقها، وثباتها، وتجريبها استطلاعياً.
- ٧- بناء البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مهاتري الاستماع والتحدُّث، والتأكد من صدقه، ووضعه بصورته النهائية.

٨- اختيار عيّنة البحث من متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المستوى المتوسط.

٩- تطبيق اختبار الاستماع قبلياً على أفراد عيّنة البحث.

١٠- تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدُّث قبلياً على أفراد عيّنة البحث.

١١- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على أفراد عيّنة البحث.

١٢- تطبيق اختبار الاستماع بعدياً على أفراد عيّنة البحث.

١٣- تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدُّث بعدياً على أفراد عيّنة البحث.

١٤- تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.

١٥- مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فرضياته.

١-١٣. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

١-١٣-١. **الفاعلية** : تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مدى النجاح في تحقيق الأهداف في ضوء معيار محدّد بالاعتماد على أسلوب الربيعات. فقد عدّت الباحثة الدرجة التي تقلّ عن درجة القطع دالة على مستوى منخفض من الفاعلية، وهي الدرجة التي تقلّ عن (٥٠%)، أما الدرجة التي تدلّ على مستوى متوسط من الفاعلية، فهي تتراوح بين (٥٠%)، وأقل من (٧٥%)، في حين تدلّ الدرجة التي تتراوح بين الربع الثالث (٧٥%)، والدرجة العليا على مستوى مرتفع من الفاعلية.

١-١٣-٢. **المهارة اللغوية**: ويعرّفها عمّار (٢٠١١) بأنها " القدرة الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس في مجالي الفهم والإنتاج اللغويين".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم غير الناطق باللغة العربية على استعمال اللغة العربية بدقة وإتقان، في التواصل المثمر مع أبنائها وثقافتهم. وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون أفراد العينة في اختباري (الاستماع والتحدث) المعتمدين في هذا البحث.

١-١٣-٣. الوثائق الأصلية في المدخل التواصلية

وتعرّفها هباشي بأنها "كلّ نص منطوق أو مسموع لم يوضع أساساً لتدريس اللغة في الفصل، وإنما وضع لتأدية وظيفة إخبارية تبليغية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفاً من محادثة مسجلة، أو قصيدة شعريّة أو نبأ صحفي، أو إرشادات، أو قطعة من خطاب واقعي أو حقيقي، تعرض على شكل وحدات تواصلية متعدّدة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربويّة التي تُنقِصُ من صفة الأصالة في الخطاب" (هباشي، ٢٠٠٨، ٣٩).

وتعرّفها الباحثة بأنها: كل خطاب حقيقي مكتوب، أو مسموع، أو مرئي، ملموس لغوياً أو إيمانياً في المحيط اللغوي لدي متعلّم اللغة الثانية، ويتضمّن موضوعاً قابلاً للنقاش والتحاور بين المتعلمين، وتؤدّي إجراءات معالجته في محتوى برنامج لتعليم اللغة وتعلّمها وأنشطته دور تمكين المتعلّمين من إعادة إنتاجه عبر التحليل والتركيب والتقويم وفقاً لوجهات نظرهم، بمعايير لغوية صحيحة، وقواعد تواصلية صحيحة، تبنى من وعي متبادل بين المتحاورين المعزّز بالحضور التخاطبي الطبيعي، خاصة في المستوى المتوسط.

١-١٣-٤. الحوار

يعرّفه القميري بأنه: تفاعل لفظي، أو غير لفظي بين اثنين أو أكثر من البشر، بهدف التواصل الإنساني، وتبادل الأفكار والخبرات، وتكاملها للوصول إلى نتائج مفيدة " (القميري، ٢٠١٠)

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: نشاط لغوي يُوَدِّيه المتعلّم غير الناطق باللغة العربية، لمعالجة محتوى خطاب تتضمنه وثائق أصلية، مكتوبة وسمعية، متنوعة الموضوعات، تعالج باستعمال اللغة العربية بدقة ومرونة، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بكلّ من مهارتي الاستماع والتحدّث.

١-١٣-٥. مهارتا الحوار

تتمثلان في ما يأتي:

١-١٣-٥-١. مهارة الاستماع

يعرّفها عاشور والحوامدة (٢٠٠٣) بأنها: "العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما" (ص ٩٣). ويعرّفها هوب (٢٠٠٩) بأنها: "رغبة الشخص وقدرته على السماع والفهم" (ص ١٤). وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على تركيز انتباهه على الحديث، وفهمه، واستيعابه، وتفسير كلّ رموزه المنطوقة وإشاراته المرئية، واكتساب القدرة على نقدها، وتدوقها، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بالاستماع.

وتتضمن مهارة الاستماع كلاً من المهارات الفرعية الآتية:

- ١- **مهارة الفهم:** تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على توجيه انتباهه للمعنى العام بهدف إدراك أفكار الحديث المستمع إليه الرئيسية والفرعية، وتحديد معنى الكلمات الواردة فيه من السياق، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بالاستماع.
- ٢- **مهارة الاستيعاب:** تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على إدراك العلاقات بين الأفكار المتضمنة في الحديث المستمع إليه، وتصنيفها، وتلخيصها، وتحديد الحقيقة من الخيال فيها، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بالاستماع.
- ٣- **مهارة التذکر:** تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على ربط الأفكار المعروضة في الحديث المستمع إليه مع خبراته السابقة، والمقارنة بينها، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بالاستماع.

٤- مهارة والتقويم والحكم: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على الحكم على الحديث المستمع إليه بموضوعية من خلال تحديد أهمية الأفكار المتضمنة، وتمييز مواطن القوة والضعف فيه، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في الاختبار الخاص بالاستماع.

١-٣-٥ مهارة التحدّث

يعرّفها الناقّة وحافظ (٢٠٠٢) بأنّها: فنُّ نقل المعلومات، والمعارف، والخبرات، والمشاعر، والأحاسيس، والآراء، والرؤى، والحقائق، والمبادئ، والمفاهيم، والنظريات من شخص لآخر، بحيث يقع كلُّ هذا من المستمع موقع القبول والتفاعل (ص ٦٠١).

وتعرّفها دائرة المعارف البريطانية بأنّها: التواصل البشري من خلال اللغة المنطوقة.

(Encyclopædia Britannica, 2011).

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: قدرة المتعلّم على نقل معتقدات، وأحاسيس، واتجاهات، ومعاني، وأفكار، وأحداث إلى الآخرين، نقلاً يتسم بالدقة في التعبير، والسلامة في الأداء، وقوة التأثير والطلاقة والمرونة، مع قدرته على توظيف الإيماءات والحركات الجسمية في نقل الرسالة بشكل مقنع ومترايط، ومراعاة آراء الآخرين، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث.

تتضمن مهارة التحدّث كلاً من المهارات الفرعية الآتية:

١- مهارة التخطيط: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على اختيار الأفكار التي سيتحدّث عنها، وترتيبها، وتحديد مدى وضوحها، وترابطها واتصالها بالموضوع الذي سيتحدّث فيه (أي التفكير فيما سيتحدث فيه)، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث.

٢- مهارة الطلاقة: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على التعبير عن أفكاره بتلقائية ودون تلعثم بشكل متواصل مستخدماً النبر والتنغيم، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث.

٣- مهارة المرونة: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على التعبير عما يريد قوله بجمل متنوعة الصياغة، مع اهتمام بالتفاصيل، والمواءمة بين الشكل والمضمون، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث.

٤- مهارة التعاون: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلّم على التركيز على المستمعين واستئثارهم للمشاركة في الحديث ومناقشتهم وتبادل الأدوار معهم بين متحدّث ومستمع، أو إجراء مداخلة في

الحديث والتعليق على استنتاجاتهم، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث.

٥- مهارة التماسك والترابط: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره بجمل صحيحة، باستعمال التراكيب والأساليب المناسبة، والربط بينها بأدوات الربط المناسبة، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث.

٦- مهارة الإقناع: تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة المتعلم على التأثير في المستمعين إليه من خلال تقديمه الأدلة والبراهين، واقتراح الأفكار الجديدة، وإبداء التحمس، مع استمرار التحدث والمناقشة حول الموضوع، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث.

١-١٣-٦. البرنامج المقترح: هو مجموعة من الدروس المصممة وفقاً للمدخل التواصلي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يوضع فيه المتعلمون في محيط لغوي شبيه بالمحيط اللغوي الذي يناسب مجال عملهم، وتُقدّم لهم المفردات، والاصطلاحات، والاستعمالات اللغوية التي سيحتاجون إليها في ممارسة عملهم، أو تأدية أغراضهم الخاصة، ويهدف إلى تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث)، ويقاس بالفرق الحاصل بين درجات المتعلمين في الاختبار القبلي / البعدي، البعدي المؤجل لاختباري (الاستماع والتحدث)، وباستعمال المقاييس الإحصائية المناسبة، ويصنف وفقاً لمستوى منخفض ومتوسط ومرتفع.

١-١٣-٧. فنيّات الحوار: جملة من العمليات والإجراءات التي تتمثل في تحديد موضوع الحوار، وتحديد المفاهيم والأهداف، ووضع التقنيّات والقواعد التنظيمية له، وتوفير المناخ والبيئة المناسبين، مع الإيمان بحريتي التفكير والتعبير، والتركيز على الحوار لا على المحاور، وتحديد نقاط الاتفاق والوفاق والاختلاف، وحسن الإنصات والالتزام بأداب الاستماع.

١-١٣-٨. آداب الحوار: جملة من التصرفات التي تتجلى في شعور الطرف الآخر بالأمان، وعدم التعالي، وعدم رفع الصوت، وبيان حسن النية، ومناقشة الأفكار دون استهداف أو تجريح، وإشعار الآخر بتقدير رأيه.

١-١٣-٩. المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت: وهو المعهد الذي ينظم منذ عام ١٩٧٥ بالتعاون مع جامعة السوربون - باريس الرابعة- دورة سنوية لدراسة اللغة العربية، وهي برنامج لغوي مكثف موجّه إلى الطلاب والباحثين الذين درسوا اللغة العربية سنة على الأقل أو منتهي ساعة دراسية، ويرغبون في

أن يتعمقوا في دراستها لإكمال مشروع بحث أكاديمي أو مشروع مهني، يتطلب معرفة اللغة والثقافة العربية. ويتواصل هذا البرنامج على مدى سبعة وعشرين أسبوعاً، تنقسم إلى ثلاثة فصول (تتخللها فترات عطلة)، تبدأ في حدود منتصف تشرين الأول وتنتهي في حدود منتصف حزيران. ويخضع كل متعلم، بهدف تحديد مستواه، لاختبار شفوي، ثم يُوزع المتعلمون على أربعة مستويات، وهي على التوالي من الأدنى إلى الأعلى: (1- C1، 2- C2، 3- B، 4- A)

١٠-١٣-١. المتعلمون غير الناطقين باللغة العربية: المتعلمون غير الناطقين باللغة العربية: هم المتعلمون غير العرب الذين يلتحقون في الدورة السنوية لدراسة اللغة العربية التي ينظمها المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت.

١١-١٣-١. المستوى المتوسط (B): يحدد هذا المستوى في تعليم العربية اللغة العربية في هذه الدراسة، بسنتين دراسيتين درسهما المتعلم عموماً في جامعته أو معهده، أو بمئة وخمسين ساعة دراسية يُفترض أنها مكنته من أن يقرأ ويكتب من دون أن يكون قادراً على التواصل المثمر باللغة العربية، لأنه لم يتدرب على مهارتي الاستماع والتحدث.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١-٢ . مقَدِّمة.

٢-٢ . دراسات وثيقة الصلة بالموضوع.

٣-٢ . دراسات ذات صلة بالموضوع.

٤-٢ . تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث منها.

اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، والوثيقة الصلة بموضوع البحث، أو ذات الصلة بموضوع البحث في جانب منها، أو أكثر. ويتضمن الفصل الحالي عرضاً لبعض تلك الدراسات السابقة لتعرّف أهدافها، ومنهجها، والأدوات المستعملة فيها، وأهمّ النتائج التي توصلت إليها. وقد صنّفتها الباحثة في محورين: يتناول الأول منهما الدراسات وثيقة الصلة بالموضوع، ويتناول المحور الثاني الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

٢-٢. دراسات وثيقة الصلة بالموضوع

من دراسات هذا المحور دراسة الصديق (٢٠٠٤) وعنوانها: تعليم مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية. هدفت الدراسة إلى تنمية القدرة الكلامية لدى متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها، من خلال تعرف أفضل الطرائق والأساليب التي تعلّم بها مهارة الكلام، ومعرفة أنسب الوسائل التعليميّة لها، وصولاً إلى إعداد مناهج تعليميّة وفق متطلبات المتعلّمين واهتماماتهم وميولهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من طلاب المستوى الأول في معهد الخرطوم الدولي، واستعملت أدوات هي المقابلة والاستبانة. بيّنت النتائج أنّ لعمر المتعلّم أثراً في تعلّم مهارة الكلام، وأنّه يجب تعلّم مهارة الكلام منذ أول يوم في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأنّ أنسب طريقة لتدريس مهارة الكلام تتصف بأنّ تتخذ مواقف حيّة، وأنّ تأخذ هذه الطريقة بالأساليب المناسبة للموقف، وأنّ تتسق مع المدخل الذي يعتمده المعلم. وبينت النتائج أيضاً أنّ تعليم مهارة الكلام قبل القراءة والكتابة يؤدّي إلى تجويد النطق، وتكوين العادات الكلامية السليمة، وأنّ التعبير الشفوي يعتمد على كفاية المتعلّمين اللغوية والاتصالية، ويكون البدء أولاً بتعليم المتعلّمين التعبير عن أنفسهم، ثم الانطلاق للتعبير عن قضايا أخرى.

ومنها دراسة الخفافي ELKHAFIFI (٢٠٠٥) وعنوانها: أثر نشاطات الإصغاء المسبق على فهم الإصغاء لدى متعلّمي اللغة العربية التي سعت إلى تقويم أثر نشاطات الإصغاء المسبق في فهم الإصغاء. تكوّنت العيّنة من متعلّمي اللغة العربية في جامعة واشنطن. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت الأداة اختباراً سمعياً. أظهرت النتائج أنّ المتعلّمين الذين قاموا بالإصغاء المسبق تفوّقوا على المتعلّمين الذين أنجزوا الإصغاء مع نشاط لاحق. كما أنّ المتعلّمين الذين عرضت عليهم الاسئلة مسبقاً أنجزوا أكثر من هؤلاء الذين

تلقوا قائمة بمفردات المقطع الذي أُصغي إليه، وأن المتعلمين جميعاً تحسن فهمهم بعد عرضِ ثامنٍ للمقطع الذي أُصغي إليه.

وأما دراسة الحسين (٢٠٠٧) وعنوانها: تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى طلاب المستوى المتوسط في ضوء تجربة مركز تعليم اللغة العربية بجامعة دمشق، فسعت إلى تعرّف المادة التي تقدّم في مركز تعليم اللغة العربية من أجل تنمية مهارة التعبير الشفوي، وتعرّف أفضل الطرائق والأساليب التي تعلّم بها مهارة التعبير الشفوي، والكشف عن جوانب النجاح والقصور في تجربة المركز في مجال التعبير الشفوي، والعمل على تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى متعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. تكوّنت العيّنة من طلاب المستوى المتوسط. استعملت الدراسة الاستبانة والمقابلة باعتبارهما أدوات البحث. وأظهرت النتائج افتقار المركز إلى منهج محدد وواضح لتدريس مهارة التعبير الشفوي، وافتقار المادة التعليمية المستخدمة في التعبير الشفوي إلى الدقة وحسن الاختيار والتنظيم، وقلة الوسائل التعليمية، والتدريبات المستخدمة في التعبير الشفوي.

وهدف دراسة الفضيلة (٢٠٠٨) وعنوانها: تفعيل البيئة العربية بالألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام، إلى تقويم عملية تفعيل البيئة العربية بالألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام العربية لدى الطالبات في السكن الداخلي بالمدرسة العالمية الإسلامية الحكومية الثالثة مالانج في أندونيسيا، وإلى معرفة مدى فعالية الألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطالبات أنفسهن. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت العيّنة من تسع وعشرين طالبة يقمن في السكن الداخلي من الصف العاشر في هذه المدرسة، وتألّفت الأدوات من دليل للمقابلة والملاحظة والتوثيق الميداني، وتعبيرات يومية في السكن الداخلي والاختبار. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقاً كبيراً في نتائج المجموعتين التجريبيّة والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبيّة، وهذا يدلُّ على أنّ تدريس مهارة الكلام بالألعاب اللغوية فعالٌ في ترقية مهارة الكلام عند الطالبات.

٢-٣. دراسات ذات صلة بالموضوع

أجرى ناهامورا Nahamwra (٢٠٠١) دراسة، عنوانها: تعليم مهارات الاتصال الشفهي وقياسها، هدفت إلى قياس مهارات الاتصال الشفهيّة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بانكلترا، ووضع برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات. ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة، تضمّ مهارات الاتصال الشفوي اللازمة لهؤلاء المعلمين، والممثلة في "البؤر والارتكاز، وملامح الوجه، وإشارات اليدين، وترتيب الأفكار، والصحة اللغويّة، ودلالة الكلمات". وبني برنامج من عدد من الوحدات لتنمية تلك المهارات. وقد بدأت الدراسة الميدانية بتحديد

عيّنة الدراسة التي بلغت (٧٠) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بانجلترا، ثم طبقت عليهم بطاقة ملاحظة، وأعقب ذلك تطبيق وحدات البرنامج المقترح، ثم أعيد تطبيق بطاقة الملاحظة، وحُسب الفارق بين التطبيقين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تدني مهارات الاتصال الشفوي لدى معلمي بعض المقاطعات المتطرفة بانجلترا بسبب عدد من العوامل المؤثرة في ذلك. كما أشارت الدراسة إلى نجاح البرنامج المقترح في تنمية المهارات المستهدف تميّتها عن طريق التدريب أثناء الخدمة.

أما دراسة لين Line (٢٠٠٢) وعنوانها: أنشطة تعليمية قائمة على أفلام الفيديو في تايوان، فهذفت إلى تعرّف تأثير برنامج قائم على أفلام الفيديو في تنمية مهارات الاستماع والكلام لدى طلاب الجامعة الذين يدرسون اللغة الانكليزية لغة ثانية. ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبارين لقياس مدى التحسّن في كلٍ من الاستماع والكلام لدى الطلاب، ومن مهارات الكلام المتضمنة بالاختبار والبرنامج "الصحة اللغوية"، ووضوح الصوت، ومناسبته للموقف، وإشارات الوجه المناسبة، وتمثيل المعاني حركياً. تألفت عيّنة الدراسة من (١٦٠) طالباً من جامعات تايوان الذين يتعلّمون اللغة الانكليزية لغة ثانية. وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها تحسّن مهارات الاستماع والكلام لدى المجموعة التي طبّق عليها البرنامج، ونجاح طريقة المواقف في تعليم اللغة الانكليزية، وخاصة أنّ طلاب المجموعة التجريبية عرضوا مواقف أكثر إيجابية من الطلاب الآخرين.

وتناولت دراسة تسو، فنلي (٢٠٠٥) رفع مستوى مهارات التكلّم عبر تعلّم تشاركي في صفوف شفوية وهدفت إلى زيادة مشاركة المتعلّمين في الصف، والوصول بهم إلى تحسين أدائهم في مهارات التكلّم. تكوّنت العيّنة من متعلّمين من تايوان يتعلّمون الإنكليزية، واتبعت المنهج التجريبي. تألفت الأدوات من الاستبانة والبرنامج. وبيّنت النتائج تفوق العيّنة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم التشاركي مقارنة بالعيّنة الضابطة.

عالجت دراسة آيس، مارسيلي، وآخرين (٢٠٠٥) مهمات تواصلية وتفاعلاً شفوياً في برنامج تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، وسعت إلى تعليم اللغة الفرنسية لمجموعة من المتعلّمين اليابانيين في جامعة صوفيا في طوكيو. تكوّنت العيّنة من ثمانية متعلّمين للغة الفرنسية من المستوى الثاني في مركز الألسنيات التطبيقية في مدينة بيزانسا - فرنسا. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي مستخدمة برنامجاً تضمن: ألعاباً، ومقابلات، وحضور مهرجانات... الخ. وقد جاءت نتائج الدراسة وفقاً للبرنامج على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تعنى بمعرفة دوافع الطلاب ومراكز اهتمامهم، وجمع المعطيات الخاصة بكل متعلّم، وذلك بالتنسيق بين مركز الألسنيات التطبيقية وجامعة صوفيا.

المرحلة الثانية: اقتضت قدوم المتعلمين إلى فرنسا وإخضاعهم لدورة مكثفة امتدت من ٣-٢١ شباط، ولمدة ٥/ ساعات يومياً، بهدف تسهيل تملُّكهم للغة الأجنبية مع أشخاص لا يتكلمون لغتهم، ونتائج هذه المرحلة: تغيير سلوك المتعلمين عندما يتعلَّق الأمر ببلوغ هدف تواصلية، وتطور استراتيجية تعلم جديدة، سمحت لهم بتعزيز قدراتهم الشفهية وتوسيعها، كما أنَّهم تعلموا تعابير أفضل بعد أن سجَّل أدائهم، مع صعوبة في فهم نشرة الأخبار.

والمرحلة الثالثة: امتدت من ١٥ نيسان حتى ١ تموز ٢٠٠٣، أخضعوا فيها لدورة مكثفة، في بلدهم الأصلي، أي تعلموا بها عن بعد، ولقد أظهرت النتائج وفقاً لآراء المتعلمين بأنَّ أربعة متعلمين من أصل سبعة منهم فضَّلوا الجلسات الفردية، أي تقنين المحادثة بدلاً من التوجه إلى عدد من المتعلمين، وطلبوا إظهار تعابير وجوه الرفقاء بصورة أكبر، وبشكل أفضل، لجذب انتباه المشاركين للتعبير الإيحائي.

أجرى المقبول (٢٠٠٥) دراسة حول تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، هدفت إلى تحديد مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وتحديد أدوات القياس المناسبة لقياس أدائهم في تلك المهارات. تكوَّنت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء. استعمل المنهج التجريبي في الدراسة، وكانت أدواتها: استبانة، واختبار، ووحدة دراسية لتنمية مهارات الاستماع. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً لمصلحة المجموعة التجريبية سواء أكان ذلك في الأداء الكلي لمهارات الاستماع أم في أداء كل مهارة على حدة، وأنَّ الأداء الأفضل كان في مهارة التمييز السمعي بين أصوات الكلمات المتشابهة في النطق، تليها مهارة استخلاص الأفكار الجزئية من النصِّ المسموع. أمَّا أدنى المهارات أداءً فكانت مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي. كما تبين أنَّ الأسلوب الأمثل لتدريس الاستماع هو أسلوب المناقشة والحوار، وأظهرت النتائج ارتباطاً وثيقاً بين مهارة الاستماع ومهارة التحدُّث في أثناء الدرس.

وعالجت دراسة تركي (٢٠٠٦) وعنوانها: فعالية برنامج مقترح قائم على التدريس المرتكز على المهام في تنمية مهارات التحدُّث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراستها إلى تصميم برنامج تدريسي في ضوء التعلم المرتكز على المهام (تطبيق المهام التواصلية في ضوء المدخل المعرفي)، ثم تطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القاهرة للوقوف على فاعليته في تنمية مهارات التحدُّث لديهم. استعملت الدراسة التصميم شبه التجريبي (تصميم المجموعات غير المتكافئة) عبر إجراء قياس قبلي وبعدي لكلِّ من المجموعتين التجريبية والضابطة. تكوَّنت عينة البحث من مجموعة تجريبية بلغ عددها ثمانية

وثلاثين طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها ثماني وثلاثين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الحكومية الثانوية في محافظة القاهرة. استعملت الدراسة قائمة بمهارات التحدث المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار كفاءة قبلي-بعدي في مهارات التحدث من إعداد الباحث أيضاً، ومعياري لتصحيح أداء الطلاب الشفهي في اختبار التحدث، وبرنامج تدريسي مقترح لتنمية مهارات التحدث، بني في ضوء مدخل التعلم المرتكز على المهام.

وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحدث لمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرت الغرابي (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء، هدفت إلى تحديد مهارات التحدث اللازمة لدى تلميذات الصف الخامس، وتحديد مستوى أدائهن لتلك المهارات، وقياس أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى عينة البحث، المكونة من (٩٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس في مدرسة سالم الصباح بمنطقة شعوب التعليمية. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي في البحث لمعرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات التحدث لدى التلميذات عينة البحث. استعمل في البحث أداتان هما: استبانة لتحديد مهارات التحدث، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث قبل تطبيق البرنامج وبعده. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الملاحظة البعدية في الأداء الكلي لمهارات التحدث، وفي أداء كل مهارة من مهارات التحدث على حدة، لمصلحة المجموعة التجريبية؛ أي إن البرنامج المقترح كان ذا أثر في تنمية مهارات التحدث لدى التلميذات (عينة الدراسة).

هدفت دراسة حسن (٢٠٠٩) وعنوانها: فاعلية نموذج لتدريس قواعد اللغة الإنكليزية وفق المدخل التواصلية، إلى تعرف فاعلية تطبيق نموذج لتدريس قواعد اللغة الإنكليزية مبني على الطريقة التواصلية في تدريس القواعد للطلاب. تكوّنت عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتألّفت الأدوات من برنامج، واختبار، ومقابلة شفوية، واستبانة اتجاهات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلاب الذين تعلّموا القواعد وفقاً للنموذج المقترح كانت نتائجهم أفضل في الاختبار والشفوي مقارنة مع الطلاب الذين تعلّموا القواعد وفقاً للطرائق التقليدية. أمّا القدرة على الاحتفاظ بالبنى النحوية، فكانت أفضل للعينة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى أبو زيتون وعليوات (٢٠١٠) دراسة بعنوان: أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً في الأردن، هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي في مهارات الاستماع لدى الطلبة المعوقين بصرياً في تحسين مهارات الاستماع، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم. تكوّنت العيّنة من 38 طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين بصرياً الملتحقين بمدرسة عبد الله بن أم مكتوم، والذين توزعوا عشوائياً على المجموعتين؛ التجريبية وتألّفت من 17 مفحوصاً، والضابطة، وتألّفت من 21 مفحوصاً. ولأغراض الدراسة أعدّ مقياس لقياس مهارات الاستماع المستهدفة في البرنامج. واستعمل الباحثان مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لقياس مفهوم الذات الأكاديمي. كما استعمل الباحثان برنامجاً تدريبياً على مهارات الاستماع، استغرق تطبيقه ثلاثة شهور تقريباً بواقع 35 حصة. وبعد تطبيق البرنامج أجري القياس البعدي لمتغيّرات الدراسة كافة لدى المجموعتين: الضابطة والتجريبية. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية في مقياسي مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي.

أما دراسة نينجروم (٢٠١٠) التي عنوانها: تعليم مهارة الكلام لدى الأطفال وفق المدخل الاتصالي عند ديل هيمس (Dell Hymes) في مالانج، فسعت إلى عرض المدخل الاتصالي عند ديل هيمس (Dell Hymes)، وكيفية تعليم مهارة الكلام لدى الأطفال وفق المدخل الاتصالي عند هيمس (Dell Hymes). ولتحقيق ذلك استعمل المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع الأدلة، وتحليل البيانات المستقاة من المصادر الأولية والثانوية. تكوّنت العيّنة من الأطفال من عمر ١١ إلى ١٤ سنة. وتوصّلت النتائج إلى أنّ تعليم مهارة الكلام في ضوء المدخل الاتصالي هو تدريب الطفل على الاستعمال التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. وهو ينمّي لديه نطق الحروف من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المستمع، كما ينمّي لديه القدرة على استعمال الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة، والوسائل المساعدة.

وأجرى الزبيدي والحداد والوائل (٢٠١٣) دراسة حول أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، بُني البرنامج التعليمي، وطُوّر اختبار في الاستماع الناقد. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدّد، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى أثر البرنامج في مهارات الاستماع الناقد جميعها، ولمصلحة المجموعة التجريبية.

ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

٢-٤. تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها

بعد العرض السابق لعدد من الدراسات السابقة نجد ما يلي:

١. تناولت معظم الدراسات تنمية مهارة واحدة من مهارتي الحوار سواء أكانت مهارة التحدث أم مهارة الاستماع باستعمال برامج تعليمية أو تدريبية مبنية على أسس نظرية مختلفة بعضها عن البعض الآخر. ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات التحدث دراسة كل من (الصديق، ٢٠٠٤)، (تركي، ٢٠٠٦)، (الفضيلة، ٢٠٠٨)، (Line, 2002).... ومن الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع دراسة كل من (المقبول، ٢٠٠٥)، (أبو زيتون وعليوات، ٢٠١٠)، (ELKHAFIFI, 2005)....
 ٢. أكدت نتائج الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع البحث إمكانية تنمية مهارة الكلام في كل من الدراستين: (الفضيلة، ٢٠٠٨) و(الصديق، ٢٠٠٤)، وتنمية مهارة الإصغاء في دراسة (الخفاجي، ٢٠٠٥) لدى المتعلمين من غير الناطقين بالعربية.
 ٣. أثبتت الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث فاعلية البرامج التي بنيت وصممت بهدف تنمية مهارات الاستماع، أو التحدث لدى عينة من المتعلمين، سواء أكان ذلك في اللغة الانجليزية، كما في دراسة (تسو، فنلي، ٢٠٠٥)، أم في اللغة الفرنسية، كما في دراسة (أنيس وآخرون، ٢٠٠٥)، أم في اللغة العربية، كما في دراسة (المقبول، ٢٠٠٥).
 ٤. تختلف الدراسات السابقة في الطرائق والأساليب التي اعتمدها في بناء برامج لتنمية مهارات الاستماع أو التحدث، إذ اعتمد بعضها على التعلم التشاركي، واعتمد بعضها الآخر على الألعاب اللغوية، واعتمد بعضها الآخر أنشطة قائمة على أفلام الفيديو.
- أما الدراسة الحالية فتختلف عن الدراسات السابقة في أنها قد تكون أول دراسة عربية هدفت إلى تنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها باستعمال المدخل التواصلي، الأمر الذي فرض بناء برنامج متكامل، حددت أهدافه، واختير محتواه، وطرائقه، ووسائله، وأنشطته، وأساليبه تقويمه بما يتناسب وهدف تنمية مهارتي الحوار، وفي هذا تكمن جدتها وبما يتطلبه تطبيق المدخل التواصلي عند إعداد البرنامج أو تنفيذه. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد قائمة بعض المهارات

الفرعية الخاصة بكل من مهارتي التحدُّث والاستماع، كما استفادت منها في تصميم أدوات البحث، وبناء البرنامج، وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

المدخل التواصلي في تعليم اللغات وتعلمها

- ١-٣ . مقدمة.
- ٢-٣ . نشأة المدخل التواصلي.
- ٣-٣ . مبادئ المدخل التواصلي
- ٤-٣ . الوثائق الأصلية في المدخل التواصلي: تعريفها والأسباب الكامنة وراءها.
- ٥-٣ . محتوى الوثائق الأصلية وعلاقته بالحوار.
- ٦-٣ . المحتوى في المدخل التواصلي.
 - ١-٦-٣ . لمحتوى الثقافي.
 - ٢-٦-٣ . المحتوى الأدبي.
 - ١-٢-٦-٣ . المناظرة.
 - ٢-٢-٦-٣ . القصة.
 - ٣-٢-٦-٣ . المسرح.
- ٧-٣ . المدخل التواصلي والعلوم اللغوية.
- ٨-٣ . خاتمة.

ينظر المدخل التواصلي إلى اللغة على أنها وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي - خلافاً للمنهجية البنيوية التي تركز على تطوير المهارة اللغوية لدى المعلمين فقط- انطلاقاً من أنها لغة حية تمثل حياة الشعوب الناطقة بها وفكرهم ومعتقداتهم ونتاجاتهم الثقافية، بما تحمله من نتاجات على المستوى الاجتماعي والأدبي والسياسي والفكري؛ إذ لم يعد كافياً لإتقانها معرفة القواعد النحوية للغة المتعلمة، وأصبح من اللازم على متعلم اللغة أن يكون أكثر وعياً بطريقة استعمالها وبخاصة في حال تعلمها في بلد الناطقين بها، وأكثر تفاعلاً ومشاركة في العملية التعليمية التعليمية. وعلى المعلم تعزيز دافعيته واستقلاليتها في مواقف تقتضي استماعه إليها والتحدث بها ومراعاة حاجاته.

وقد أصبحت النظرة إلى المتعلم تتسم بالإيجابية فهو يفكر وليس موضوعاً للتفكير. ولقد تبنى المدخل التواصلي في تعليم اللغة الثانية وتعلمها هذه الرؤية؛ فهو " فن تعليم اللغات، يقوم على التركيز على معنى العرض أو الجملة وسياقها، في وضع تواصلي" (Bailly, Cohen, 2009,1).

٣-٢. نشأة المدخل التواصلي

ظهر المدخل التواصلي، بوصفه تأكيداً قوياً للغرض التواصلي في عملية تعليم اللغة الثانية وتعلمها، الذي لم تركز عليه الطرائق السابقة مثل الطريقة السمعية الشفوية على الرغم من بلوغها مرحلة جديدة في الخمسينات؛ إذ تميزت بقصر الحوارات وزيادة حجم المواد النحوية وتدريب النطق. إلا أنها لم تصل إلى نتائج مرضية في عملية تعلم اللغة الثانية وتعلمها، فحدثت ردود فعل على الطريقة الآلية غير التواصلية التي تتبناها في تعليم اللغة الثانية وتعلمها في بريطانيا وغيرها من البلدان الأوروبية، وأخذت ردود الفعل، كما يشير هامرلي (١٩٩٤) " صورة الاعتماد على علم اللغة الاجتماعي باعتباره المفتاح لفهم المهارات الاتصالية وإظهارها (...) وتأكيد أهمية الاتصال كما عرضته نظرية علم اللغة الاجتماعي (...) و [المدخل التواصلي] بصورته النظرية الوظيفية طرح وللمرة الأولى على الأقل، أهمية الدقة في وصف مظاهر الاتصال" (هامرلي، ١٩٩٤، ٣٥).

ويظهر النظرية المعرفية التوليدية على يد تشومسكي، وعدّه اللسانيات - من خلال الرؤى التي تباشرها في التعبير عن الفهم الذهني لجوانب العملية العقلية والطبيعية - فرعاً من فروع علم النفس المعرفي، أخذ ينظر إلى اللغة بوصفها "مكوناً من مكونات الإنسان يتميز بها عن غيره من المخلوقات، كما يتميز بالقدرة على التفكير، لهذا رفض النظرة الظاهرية الشكلية للغة كما هي عند البنيويين الوصفين" (العصيلي، ١٤٢٢، ٥٧).

وتعود بوادر ظهور المدخل التواصلي بحسب بويي وكوهين " من جانب إلى أعمال تشومسكي، وإلى تطور النظريات اللغوية من جانب آخر؛ إذ لم يعد الأمر في المدخل التواصلي يقتضي الإسهاب في البنى الصرفية، النحوية لكي تحفظ، وإنما كان المطلوب، وقبل كل شيء التركيز على معنى التواصل فالسؤال الذي يطرحه المعلم لا يستدعي إجابة وحيدة تشتمل على بنية نحوية محددة، ولكن يترك المجال للمتعلم أن يختار بين عدد من الإجابات الممكنة تبعاً للرسالة التي يودّ إبلاغها وهكذا لم يعد الدرس أستاذاً يمتلك فيه المعلم المعرفة والإجابة الصحيحة، بل أصبح الدرس جلسة تفاعلية يبرز فيها سياق التواصل بكل جلاله" (Baily, Cohen, 2009, 2-) (3).

وفي المقابل تشير رودريغيز سيارا (٢٠٠٤) إلى أنّ المدخل التواصلي " تطور في فرنسا في السبعينات في رد فعل على المنهجيتين السمعية الشفهية والسمعية البصرية، وقد ظهر في مرحلة كان يجري فيها التشكيك في بريطانيا بالمنهجية الوضعية، والنحو التوليدي الشومسكي في أوجه في الوقت نفسه. وقد سمي بالمدخل، وليس بالمنهجية بالاستناد إلى موقف حذر، حتى لا يعدّ منهجية مبنية على أساس راسخ. ومع أنّ تشومسكي قد انتقد كثيراً المناهج السمعية الشفهية والوضعية فإنّ ألسنته لم تكن مباشرة منبع المدخل التواصلي. والواقع أنّ ولادته كانت نتيجة تلاقي تيارات بحثية وبرز حاجات لغوية مختلفة في الإطار المرجعي الأوروبي" (RODERIGEZSERA,2004). ومن هذه الحاجات "برز حل مشكلات التواصل القائم على النشر اللغوي" (كافي، ٢٠٠٨، ١٨١).

٣-٣. مبادئ المدخل التواصلي

لقد تضمّن المدخل مبادئ متنوعة، تعكس الجانب التواصلي للغة وتعلّمها، التي يمكن استعمالها لدعم مجال واسع من الإجراءات في الصف، وهي:

١- "المقدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياق اجتماعي مفترض.

٢- تركيز الانتباه بشكل مدروس على الجوانب الوظيفية والهيكلية للغة ودمج الوظائف والهيكليات ضمن رؤية تواصلية كاملة.

٣- استعمال اللغة أكثر من تأكيد تعلّم بنيتها اللغوية.

٤- التركيز بشكل كبير على مهارة التحدّث، بالإضافة إلى التركيز على مهارات القراءة والكتابة والاستماع.

٥- التدريب على اللفظ والتشديد والتنغيم (التجويد)، وكلُّها مكونات حيويّة ومهمّة، فاللغة تعتمد على مواقف حياتيّة واقعيّة، ولذلك يكون الهدف هو كفاية المتعلّم التواصلية أكثر من كفايته اللغويّة.

٦- استعمال أنماط الحياة الواقعيّة، التي تقتضي ضرورة التواصل. وفيه خلق المعلّم حالة (موقف) من المرجّح أن يواجهه المتعلّمون في حياتهم الواقعيّة" (Tofazzal ,2008,p 9).

٧- اعتماد صف تعلّم اللغة الثانية "مكناً تمارس فيه علاقات اجتماعيّة (علاقات معرفة، علاقات سلطة) كما في وضعيات تواصل أخرى، والقول بين الفرقاء: إنها منعزلة تماماً عن أي واقع يبدو أنّه قول مبالغ فيه، إنّ الوضعية تجعل التفاعلات المتبادلة مركّزة على هدف: تعلّم اللغة الثانية، وهذه اللغة نفسها تتشكّل بحد ذاتها وسيلة للمتعلّم" (BÉRARD,1991,p.49).

٨- "إمكانية تنمية المهارات الأربع انطلاقاً من أن كلّ شيء يتعلّق بالحاجات اللغويّة للمتعلّمين.

٩- عدّ الجوانب اللغويّة (الأصوات، البنى،...) مركباً من مركبات مهارة أكثر شمولية هي مهارة التواصل.

١٠- الأخذ بالأبعاد اللغويّة وغير اللغويّة (لفظيّة وغير لفظيّة في الوقت نفسه) التي تشكّل معرفة عمليّة للقواعد النفسية والاجتماعيّة والثقافية التي تسمح بالاستعمال المناسب لها بالإضافة إلى المهارة اللغويّة". (RODERIGEZSERA,2004).

١١- " تدرج التعلّم لا يأخذ بالاعتبار صعوبة المادة المتعلّمة وتواتر مفرداتها، وإنما يكون بناء على ما تقتضيه حاجات المتعلّمين أيّاً كانت صعوبة التراكيب وأياً كان تواتر المفردات.

١٢- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف حقيقيّة لاستعمال اللغة، مثل توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر بطريقة أو بأخرى. وتتاح الفرصة فيها للمتعلّم لكي يمارس دور المشارك والمراقب والمستمع، ويفهم المعلومات، والتجارب، والمشاعر ويؤدّيها، ويحلّ المشكلات، ويسهم في المناقشة والاستشارة وإصدار التعليمات والمجادلة والتنظيم والإعلان ... الخ" (خرما وعجاج، ١٩٨٨، ١٨٩).

١٣- الحرص على " استعمال الوثائق الحقيقية والمقطوعات من القصائد والصحف والإعلانات والمكالمات الهاتفية المسجلة، والصور الحقيقية، والبرامج التلفزيونيّة، والإذاعيّة" (عمار، ٢٠٠٥، ٥٦).

١٤- تطوير الكفاية التواصلية للمتعلم، وهذا يعني معرفة العملية للقواعد الثقافية، والاجتماعية، والنفسية، ذات الحضور الدلالي في استعمال اللغة في بيئتها.

١٥- اكتساب المتعلمين المعرفة الضمنية لكيفية استعمال اللغة في المجتمع، بحيث يكون المتعلمون قادرين ليس فقط على إنتاج الكلام وفهمه، بل في الوقت نفسه، متى وأين يستعملونه؟.

١٦- ضمان استقلالية المتعلمين، الذي يأخذ في الاعتبار حاجاتهم التعليمية.

١٧- إثراء التفاعلات التواصلية بين المعلم والمتعلمين بالاستناد إلى الإشارات، والایماءات في توصيف الأفعال ودلالاتها". <http://www.lb.auf.org/berry/programme/approche.htm>

وتضيف الباحثة إلى المبادئ السابقة الأخذ بمبدأ المرونة في توظيف مهارتين أو أكثر خلال تنمية مهارة معينة، ناجم عن تحوّل التواصل العمودي أو الأفقي إلى تواصل دائري تفاعلي تُستعمل به اللغة الثانية خلال الحوار.

٣-٤. الوثائق الأصلية في المدخل التواصلية والأسباب الكامنة وراء استعمالها

شدّد أصحاب المدخل التواصلية على استعمال الوثائق الأصلية، مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، كما يشير طعيمة (٢٠٠٦)، لأن هذه الوثائق تضمّنت في الأدبيات التربوية حيوية اللغة، وارتباطها بمواقف حقيقية؛ فهي ليست متخيّلة من قبل المؤلف أو المعلم، بل هي خطاب حيوي يساعد المتعلم على فهم ثقافة اللغة، وبالتالي يتعزز فهمه للغة واستعمالها.

وبهذا نخلص إلى توضيح الأسباب الكامنة وراء الاهتمام بالوثائق الأصلية وتوافرها وفقاً للمدخل التواصلية في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها بمجموعة من النقاط، وهي:

١- "إنّها تمكّن المتعلم من فهم التبادلات الواقعية، وهذا يشكّل حافزاً إيجابياً له نحو تعلّم اللغة الثانية، ولدى المتعلم والمعلم في آن معاً واستمراره، لا يعدّ العامل الوحيد لنجاح المدخل التواصلية، بل الأهم قياساً إلى المدخل النحوي.

٢- يعدّ استعمالها أحد العناصر التي تسمح بتشجيع استقلالية تعلّم المتعلم، وتتيح له فرصة استعمال اللغة خارج الصف، وذلك عبر تطوير استراتيجيات عمل بخصوص الوثائق الأصلية [التعليم التعاوني، التعلّم الذاتي،

مثل: العودة إلى المصادر، استعمال الوسائط المتعددة الحقيقية]، التي تُمكن المتعلم من أن يعيد استثمار هذه الاستراتيجيات خارج الصف، وهذا يعني أنّ هدف "التعلم من أجل التعلم" هو أيضاً في مستوى أهمية محتوى الوثائق.

٣- إن الاتصال بوسائل الإعلام غالباً ما يسمح لمتعلمي اللغة الثانية بإطالة التعلم الذي يتلقونه في الصف، وهو الذي يعيد تشكيل البيئة اللغوية للغة الهدف على نحو ما.

٤- الوثيقة الأصلية (المكتوبة، المسموعة، المرئية) تسمح بالعمل، ليس فقط على الجوانب اللغوية، وإنما أيضاً على البعد التداولي للغة، وعلى جوانب من الاستعمالات الاجتماعية التي ليس لها وصف مُعدّ مسبقاً في برنامج آخر " (BÉRARD,1991, 51-52).

١- " الوثيقة الأصلية تمارس تأثيراً نفسياً وجمالياً على القارئ؛ وهذا مرهون بالتقارب الواقعي والثقافي بين المتعلم والنص الأدبي الأصيل، لكي يتسنى للمتعمّم فهم معانيه، ويتيح له فرص النقد." (هباشي، ٢٠٠٨، ١٠٠).

٣-٥. محتوى الوثائق الأصلية وعلاقته بالحوار

إنّ نماذج إعادة التريديد في تعليم أيّ نص وتعلمه، وما يقنضيه من تمرينات للذاكرة، لم تعدّ مقبولة، لتغييبها الأدوار بين مستمع ومتحدّث، ولتجنّبها الاعتراف بأنّ لغة أيّ نص تحمل بذاتها بنية حوارية يمكن تداولها عند إتاحة الفرصة لمتلقّيها للتداول معها.

وفي هذا المجال يؤكّد فوكو (٢٠٠٧) أن استمرارية النصّ الأصلي وقانونيته، تعودان إلى أنّ لديه قابلية لأن " يأخذ دوماً صبغة راهنة. والمعنى المتعدّد أو المخفي الذي يبدو أنّه يملكه، والإضمار والثراء اللذان ينسبان إليه، كل ذلك يؤسّس إمكانيّة مفتوحة للكلام [الحوار]" (١٣ص).

كما ويشير غادامير (١٩٦٠) في كتابه " الحقيقة والمنهج لفن التأويل الفلسفي " إلى اللغة الحية وعلاقتها بفاعلية الحوار، وفهم النصّ ضمن نسيج لغوي حيّ، إذ تتفاعل المستويات العليا التأويلية والمتمثلة في اللغة وعلاقتها بفاعلية الحوار وإلى أنّ هناك حقيقة ممكنة نستخلصها من فاعلية قراءتنا للنصّ، [إذ] تقوم علاقة وثيقة بين المؤول والنصّ يصطلح على تسميتها الحوار (...). تجعل من الكائن في العالم أو الكائن هنا عنصراً حيوياً وفعالاً في علاقته الحوارية مع مفهوم الكائن الآخر، فيؤدّي هنا الفهم [للنصّ] وظيفة المشاركة (...). [وفهمنا لوثيقة

متداولة يتشكّل بوساطة" [علاقتنا مع الأشياء، وليس من الطريقة التي تداولت عبرها الأشياء" (ساغائي، ٢٠٠٠، ٩٧) فمهاارة الفهم هنا يمكنها أن تصبح مهارة عالية لأنها تبنى من فعل التشارك بين متحاورين.

وفي هذا الصدد يبيّن (سوينسكي) الإمكانية التي يسمح بها النصّ بتعدد القراءات، وبالتالي الرؤى في الحوار، لأنّ " في النصّ ركائز مادية فسيولوجية وعناصر متخالفة قائمة على الاختيار، وعلاقات استبدالية قائمة على التركيب، ودلالات إشارية وأخرى إيحائية، إلى غير ذلك من مكونات النصّ المستندة إلى تداخل الجوانب الرأسيّة والأفقية، وتعدّد الدلالات، وتعدّد الشيفرات إلى حد يسمح معه بتعدّد القراءات" (بحيري، ١٩٩٧، ١٤).

وفي مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها وفقاً للمدخل التواصلي، تعدّ عملية بناء المعاني في نصّ ما أساساً في خلق حوار بين المتعلّمين المشاركين. ويوضّح ذلك (بيتر هارمان) بالقول: " يقوم كل نص في جوهره بدور الإسهام في الحوار. ويحدث الحوار بين المنتج والمستقبل لأنواع النصوص المختلفة" (بوجراند، ١٩٩٨، ١٥).

ويذكر بوجراند (١٩٩٨) في السياق ذاته إلى أنّ هناك طابعاً مزدوجاً للخطاب في النصوص، يتجلّى، أولاً، في الرقابة الشفهية على المواقف التي تحدث، استناداً إلى مبدأ المثير والاستجابة، ومن ثمّ كيفية لعب الأدوار في المحادثة؛ ويتجلّى، ثانياً، في معالجة مضمون النصوص واكتشاف محتواها، عبر الحوار بين المتحدّث والمستمع. وهذا الطابع المزدوج لا يتجلّى في مجال البحوث اللغوية، بل في مجال مناهج العلوم الاجتماعية، وتحليل الخطاب (ص ١٥).

وحيثما يجري الحوار حول أي نصّ يؤخذ بالحسبان مراعاة: " المتحدّث، والمستمع، والظروف، والعلاقات الاجتماعية، والأحداث الواردة في الماضي، والحاضر، والتراث، والفولكلور، والعادات، والنقائيد، والمعتقدات" (حسان، ١٩٨١، ٣٠).

٣-٦. المحتوى في المدخل التواصلي

خلقت الحاجة إلى تعلّم مهارات التواصل باللغة الثانية، السعي إلى بناء برامج وفقاً للمدخل التواصلي، ذات محتوى يسمح لمتعلّمي اللغة الثانية بالتمكّن من استعمالها بحرية أكثر، ويساعدهم على الانغماس اللغوي في البيئة اللغوية.

فما المحتوى في أدبيات المدخل التواصلي؟

٣-٦-١. المحتوى الثقافي

تنطلق عناية المدخل التواصلي بالمحتوى الثقافي ودوره في تعليم اللغة الهدف وتعلّمها، من مفهوم الثقافة الذي : "يصف المعتقدات العامة، والأفكار، والأزياء، والأخلاق، والقيم، والتقاليد والعادات، أو النماذج المشتركة للسلوك البشري. وفي الوقت الحاضر يرتبط تعريف مفهوم الثقافة غالباً بمفهوم اللغة، لأننا نتعلّم خلال تعلّم لغة ثانية مسار الثقافة ذاتها (Arebski and Wojtaszek, 2011, 263). ويذكر فضل أن "اللغة والفن والحياة الفرديّة والاجتماعيّة كلها تقدّم نموذجاً واضحاً عن العلاقة الجدليّة بين اللغة والكلام" (فضل، ٢٠٠٤، ١٩).

وفي الإطار المرجعي الأوروبي (٢٠٠٨) يعني المحتوى الثقافي: المعرفة الحضاريّة الاجتماعيّة للمجتمعات، ويعدّها جانباً مهماً يستحقّ تعلّمها اهتماماً بالغاً، لأنها لا تقع في نطاق الخبرات السابقة للمتعلّمين. وعدم امتلاكها قد يؤدّي إلى سيادة النماذج النمطيّة، كما ينظر إلى هذه المعرفة الحضاريّة والاجتماعيّة على أنّها من المهارات المعرفيّة التي تسهم تنميتها في زيادة قدرة المتعلّم على التواصل مع المجتمع اللغوي للغة الهدف، وزيادة طاقته في استعمال اللغة. وتشمل هذه المعرفة: (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ٢٠٠٨، ١١٦-١١٨).

- "الحياة اليومية (الطعام، والشراب، ومواعيد الطعام، وآداب المائدة).

- أيام العطلة.

- الظروف المعيشيّة.

- القيم والمعتقدات (التقاليد والتحول الاجتماعي).

- الفن (الموسيقى، والفنون التشكيلية، والأدب، والدراما، والأغاني الشعبيّة).

- الأعراف الاجتماعيّة الخاصة بالعلاقة بين الضيف والمضيف.

- الطقوس في المجالات الآتيّة: الميلاد، والزواج، والوفاة، وسلوك المترجمين في الاحتفالات والمراسم

العامة".

وبالتالي يمكن القول: "لا تفهم الثقافة بالمعنى الكلاسيكي (الثقافة الأدبية والتاريخ، والفن) فقط، وبل تمتد إلى البعد العملي للثقافة، والممارسات الثقافية المشتركة في معظم مناحي الحياة اليومية والاجتماعية" (Verdelhan et Vignier, 2004).

وينظر (سامولوفاي) إلى أن الوثائق الأصلية من المجتمع الأصلي، بوصفها خطاباً يساعد على مشاركة المتعلمين في الخبرات الثقافية الأصيلة، يمكن أن " تشمل: الأفلام، نشرات الأخبار، والبرامج التلفزيونية، ومواقع الشبكية، والصور، والمجلات، والصحف، وقوائم المطاعم، وكتيبات السفر وغيرها من المواد المطبوعة. وهذه يمكن للمعلمين تكييفها مع المستوى العمري واللغوي للمتعلمين" (Самойлова, 2006). وهذا يقودنا إلى الربط بين السلوك الثقافي عموماً، والسلوك اللغوي بعلاقة جدلية؛ إذ لم يعد إدراك المعاني الكلية للكلمات، وللتعبيرات في لغة ما "يتوقف عند المعنى اللغوي فحسب، وإنما يوغل في المعنى الاجتماعي الثقافي" (تشومسكي، ١٩٩٠، ٥). ولكي تنعكس الفوائد الإيجابية - قدر الإمكان - لهذا الربط على تعلم متعلم اللغة الثانية، يؤكد هايمنز (١٩٧٢) على أن "الوظائف التي يضطلع بها التواصل اللغوي في الصف تشكل حالة خاصة من حالات استعمال اللغة في السياق الاجتماعي" (FLORIN, et VERONIQUE, et autres, 2002, p8)

ويضيف كورتيليون (١٩٨٤) أن "تعلم لغة ثانية هو أن نتعلم ثقافة جديدة، وطرائق حياة، وتفكير مختلفين، ومواقف جديدة، ومنطق أخبار أخرى مختلفة وهو بمثابة الدخول في عالم غامض إلى البداية لفهم السلوك الفردي، وزيادة المخزون المعرفي، واكتساب معلومات جديدة، وتحقيق مستوى تفاهم أفضل" (Manaa, 2009, ٢١١). وقد تؤدي أنماط التفكير المشتركة في الثقافات التي تتكشف من خلال الحوار، وتبادل المعرفة بين المتعلمين حول ما يمكن أن يعدّ قواسم مشتركة بين الثقافات، دوراً إيجابياً ينعكس على تعلم اللغة الثانية.

فكلما "تقاربت أنماط الحياة الاجتماعية أو تشابهت زادت درجة تعلم اللغة واقترب المتعلم من إتقانها. ويقول فيجوتسكي: إن العلاقة بين الفكر والكلمة هو إنسانٌ حيٌّ" ضمن نطاق التفاعل الاجتماعي، إذ إن له تأثيراً قوياً في تطور المعرفة" (حتاملة، ١٤٢٧، ٧٦) التي تتوالد بتنمية مهارات الحوار لدى المتعلمين، وبالتالي يكون التوجه نحو ملاءمة السياقات الاجتماعية والثقافية مع السياقات اللغوية هدفاً أساسياً.

وقد اتخذت الثقافة، وفقاً للمدخل التواصل، مكانة مهمة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، بوصفها مجالاً لانفتاح الحدود شبه المقيدة بمعرفة القواعد اللغوية، على إمكانية استعمال الكلمات والأنماط اللغوية والتعبيرات، بهدف الدفع باتجاه خلق حالة من الاستعمال التلقائي للغة المدمج بمحيط اللغة الهدف التي تمتلك إمكانية التعبير

عن الأفكار، وتتوّعها، وتقديم الأنماط اللغوية التي تناسب السياقات كافة. ويذكر (جاكير) في أطروحة الدكتوراة المعنونة بـ " تنمية الوعي الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية" أنّ على المعلمين مساعدة المتعلمين على التركيز على أوجه الشبه بين الناس (...)، والتمييز بين المعايير الثقافية، والمعتقدات، وتعرّف عادات الأغلبية من الأفراد، والجماعات في الانحرافات عن القواعد اللغوية والتعبيرية، وإعطائهم فرصة التحدّث عن ثقافتهم المختلفة أمام زملائهم" (Cakir, 2006, 16).

ولقد أشارت الدراسات التي قام بها (غارندر عام ١٩٧٧، ١٩٨٥ و آخران) إلى أن "الثقافة تؤدّي دوراً في العلاقة بين الدافعية والتوجّه نحو تعلّم اللغة الثانية". (Brittany, ٢٠١٠، ٨).

كما أجرى مركز لارديل لتطوير البحوث التطبيقية اللغوية في جامعة تولوز (١٩٩٦) دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الدراسات العليا الجامعية والعلوم، في المستوى المتقدّم في اللغة الانكليزية؛ لتعرّف مفهوم الثقافة، والتصورات الإيجابية، والسلبية للثقافات المختلفة بما في ذلك ثقافتهم الفرنسية، واستعمل لذلك تحليل وثيقة، وهي فيلم أمريكي؛ بهدف سد الفجوة الثقافية، وألقى المركز نتائج الدراسة في ندوة بعنوان " التّمثلات الثقافية في اللغة" ومنها:

"إنّ تعلّم الثقافة يبدو مجالاً يتطلّب الإقامة في البلد، والانخراط في مختلف مجالاته؛ ولكن يجب عليك امتلاك الخبرة التي تتملّ بامتلاكك معلومات عن كيفية التعامل، والتعبيرات المناسبة في سياقات مختلفة" (LAIRDIL, 1998)؛ أي بمثابة تطوير الوعي بثقافة مجتمع اللغة الهدف، الذي قد يحدّ من إخفاق عملية التواصل مع أبنائها في مواقف عفوية، نظراً لتعرّض المتعلّم لثقافة مختلفة بطريقة ما عن ثقافته. وهكذا يؤدّي المعلم دور الوسيط الثقافي داخل القاعة الدراسية".

ولقد جاء في توصيات بعض الأبحاث العربية أنّه يجب أن يكون من أهداف منهج اللغة الثانية "تنمية العادات الاجتماعية التي تساعد المتعلمين على تخطي الحاجز النفسي تجاه المجتمع، وذلك من خلال:

١- وضع برامج لغوية متنوعة، تناسب خلفياتهم الثقافية والاجتماعية.

٢- دمج المتعلمين في المجتمع المحلي من خلال الأنشطة والرحلات المتنوعة، وتعرّف عادات مجتمع اللغة الثانية.

٣- زيادة رغبة المتعلم في عملية التواصل مع أهل مجتمع اللغة الثانية.

٤- الأخذ بالحسبان نوعية الطلاب الملتحقين بالبرنامج وأهدافهم، وخلفياتهم قبل وضع خطط إعداد المناهج.

٥- الإكثار من الأنشطة الإبداعية والترفيهية التي تبعد الملل عن المتعلم، التي تساعده في بالاندماج المحيط الاجتماعي. (سكر، ٢٠١١).

وهكذا، قد يأتي تحفيز المتعلم على تعرف المحتوى الثقافي في مجتمع اللغة الثانية، بديلاً عن الصورة النمطية والمسبقة عن ثقافة ما؛ فهناك فرق بين الصورة النمطية المسبقة عن ثقافة الآخر والصورة المكونة عن ثقافة الآخر من خلال التحوار معه.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة، عند تعليم اللغة الثانية وتعلمها، إلى الأفعال الكلامية العرفية [التي يطلق عليها أوستين الأفعال الإنجازية التي تستعمل لإنجاز الفعل مثل أفعال: التسمية، والاعتذار، والترحيب، والنصح، والتهديد] التي يحصل فهمها " بمجرد التلقظ بالمقولة، ولا يحتاج إلى عملية إدراك لمعاني الألفاظ أو حتى مقاصد المتكلم الانعكاسية، بل يشترط لنجاح هذه الأفعال شروط الموقفة في المؤسسة الاجتماعية أو التشريعية، التي تكمن وراء هذه الأفعال " (الخليفة، ٢٠٠٧، ٢٥١). ويوضح مدور شروط نجاح هذه الأفعال الموقفة بقوله: إن هذه الأفعال لا " توصف بصدق أو كذب، بل تكون موقفة أو خائبة، إذا راعى المتكلم شروط أدائها، وكان أهلاً لفعالها. فقول: فُتحت الجلسة. لا تكون له فاعلية إلا إذا صدر عن شخص مؤهل، ويؤدي خرق الشروط إلى فشل الفعل. وبتعبير ديكر: إن الأفعال الإنجازية على مواضع من النوع القضائي، إذ تترتب على المتكلم والمستمع حقوق وواجبات مطالبان بالالتزام بها" (مدور، ٢٠١٢، ٥١). ومثل هذه الأفعال في اللغة العربية قد تكون دلالتها الإنجازية واضحة لدى أبنائها، ولكن قد تدرك للناطقين غيرها لدى تدربهم عليها، ولفت الانتباه إليها من المعلم. واستناداً إلى ذلك فعادات المجتمع وتقاليد (الطعام، والزواج، وعلاقات القرابة)، وتبني معايير دون أخرى يحظى بـ " أهمية كبيرة في فهم السلوك اليومي للبشر الذين يعيشون في علاقة وجاهية [حضورية] وثيقة (...). وفي علاقات القرابة [بينهم] التي توفّر مسرات ومباهج من نوع آخر مختلف. فمصطلحات القرابة، في سياقها الأصلي، ليست سوى جزءاً من لغة منطوقة" (لينش، ١٥٦، ٢٠١٠).

ويُنطَلَع إلى أن يسهم تعرف عادات المجتمع اللغوي وطقوسه المعاشة في تحسين الأداء الشفهي لمتعلم اللغة الثانية، وإلى أن يكون بمثابة كسر الجليد في مبادرته نحو الحوار في مواقف حياتية يتعايش معها، وفي هذا

الصدد يذكر (جوزيف ديشي) أنه "من الصعب الإدعاء أننا نعلم لغة حية، من دون اللجوء إلى استعمال إمكاناتها الشفهية" (2003،Dichy) خاصة في المفاهيم النموذجية والمحددة في العلاقات، وفي المعلومات العامة التي يجب أن تعدّ دون مخاطرة في تناول المتحدثين بصفة عامة؛ مثال ذلك كون السماء زرقاء، وكون الماء يغلي، ويتجمّد، وكون الناس يسكنون في بيوت، مثل هذه المعلومات إذاً "مادة يمكن الارتكاز عليها في مخاطبة الغرباء ويمكن أن نفترض انطباق المعايير على معظم المواقف ما لم يكن هناك ما يدل على العكس. مثال ذلك آداب السلوك ومعايير القبول والتقويم" (بوجران ١٩٩٨، ٤٩٣). ومع العلم أنّ مضامين بعض المعلومات تحمل منطوقات ذات معنى، على سبيل المثال التعبيرات: اختلط الحابل بالنابل، وزاد الطين بلة، أسمع جعجة ولا أرى طحناً، والطرفة، وتعبير مثل: يعني، الذي قد يعني: بمعنى. وفي سياق آخر وبحسب أدائه: ماهي الخلاصة؟ أو ماذا قررت؟ وأسماء الأصوات، مثل: الطقطقة، واللعة، والبسبسة، والجعجة. وتعبير مثل: أف، تباً لك يؤكد صفوان أنّه من الغرابة عند تعليمها في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها الحديث "عن معنى ضعيف، أو حتى سقيم في الموقع ذاته الذي يجلب فيه المعنى بأقصى مداه" (صفوان، ٢٠٠٨، ٤٠).

ففي الحوار تؤدّي الذات الاجتماعية الفعل التواصل الحقيقي الذي تصطبغ به الحياة اليومية، في كل تمثلاته واستراتيجياته الانتاجية في الحوار، من أجل تبليغ رسالة معينة، وهنا يتأثر سلوك كل من المستمع والمتحدث بالآخر في شكل تبادلي تفاعلي. فالفعل التواصل لا يقوم على التبليغ والإخبار فقط، بل وأيضاً على تفسير وتحليل ما يجري وتقويمه. وهذه السمة للفعل التواصل ليست غريبة فالإنسان بطبيعته يعيش في حوار داخلي ذي طبيعة اجتماعية تواصلية يبنى من تجاربه الشخصية، انطلاقاً من أن هذه التجارب "تحيل نمطياً إلى ما وراء ذاتها؛ فليس لدينا تجربة معزولة في ذاتها، بل تحيل دائماً إلى تجارب أخرى قبلها. كل فكرة لدينا تذكرنا بأفكار أخرى. كل مشهد نراه يحمل إحالة إلى أشياء غير مرئية. وأسمي هذه السمة بـ "التدفق" (سيرل، ٢٠٠٦، ١٢٢).

هذا التدفق في الأفكار يعنى التوجه نحو الحوار مع الآخر، وهذا يحملنا على أن نتعلّم اللغة الهدف لا يحمل طبيعة غير حوارية وتفاعلية خارج هذا السياق الذي يُتطلع إلى أن يسهم في تسهيل انغماسه في ثقافة المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه، والحوار مع أبنائه من خلال توظيف خبراته السابقة اللغوية والمعرفية بخاصة، آخذين بالحسبان ما ورد في تعريف مفهوم الثقافة الذي يبين أن تعلّم الثقافة يعني تعلّم اللغة. ففي هذا الصدد يشير علي (٢٠٠٩) إلى أنّه يمكننا تمثيل المعلومات بأنساق الرموز اللغوية التي - بحسب لبيرس - يُصطلح على دلالتها اعتبارياً في "رموز ألوان إشارات المرور، ورموز كتابة النوتة الموسيقية، وموسيقا النشيد الوطني

(ص ٢٠٦) وما يتخذ أشكالاً مركبة كما هي الحال في كثير من الطقوس الاجتماعية، كالوقوف الصامت رمزاً للحداد، وطقوس الزواج والطقوس الدينية (...). وسرد النصوص " (ص ٧٠).

وترى الباحثة، في سياق تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، أنه يُرغب في تقديم معلومات عن القيم الثقافية التي تتمثل في منظومة العادات والتصورات والأفكار والمفاهيم، وتوجّه الأفعال الاجتماعية التي تمارس تأثيرها على عملية التفاعل مع البيئة ومنها: الكرم، والشجاعة، وإغاثة الملهوف، وذلك بتوضيح الدافع لسلوكها من أفراد المجتمع العربي نحو الآخر؛ ومعياره هو الاهتمام بحضور الآخر واحترامه، لتتنفي بعض الصور النمطية، مثل: الذي يكرمني لديه غاية سلبية. وخصوصاً أنّ العرب الناطقين بالعربية بحسب أوستلر " صادقون مع تقاليدهم" (أوستلر، ٢٠١١، ١٧١).

٣-٦-٢. المحتوى الأدبي

يعدّ الأدب صورة حيّة عن حياتنا اليومية، ولذلك يكتسب تعليمه أهمية خاصة، فهو وسيلة ناجحة لتسهيل تعلّم اللغة الهدف، لأنّ تعلّمه يهدف إلى تعرّف المتعلّم مستوى آخر من اللغة وثقافتها. ولما كان الهدف، وفقاً للمدخل التواصل، هو السماح للمتعلّم بالمشاركة، وبتطوير مهاراته الشفهية والكتابية " كانت مساعدة المتعلّمين على قراءة الأدب تعني مساعدتهم على تطوير معرفتهم الشخصية والعمل على تطوير علاقاتهم مع الناس والمؤسسات المحيطة بهم" (Hadisseh , 2011-p 48).

فالفنون الأدبية مشتركة بين الثقافات جميعها، ومناقشتها تكوّن خبرة عملية لدى المتعلّمين خاصة؛ فالنصوص الأدبية غالباً "ما تكون زاخرة بالمعلومات الثقافية، وتثير ردود فعل لا تنسى لدى القراء، وستكون مفيدة جداً في السماح للمتعلّمين باكتساب نظرة ثاقبة عن ثقافة مجتمع اللغة المتعلّمة، إذا اختيرت بعناية لأهداف محدّدة". وهذا ما أكّده الدراسة المقارنة التي قام بها (سكوت وهنتغتون، ٢٠٠٠) لتعرّف مدى تفاعل المتعلّمين مع المعلومات والاحتفاظ بها. وقد طبقت الدراسة على مجموعتين: واحدة درست قضية ساحل العاج والاحتلال الفرنسي لها من وثيقة عادية، والأخرى درستها من خلال قصيدة، وقد كانت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التي درست قضية ساحل العاج من خلال القصيدة، فلقد أظهرت نتائج الدراسة تعاطف أفراد العينة مع التاريخ الشخصي لساحل العاج" (Самойлова, 2006).

وعزّز حضور الأدب مادة أساسية لتعليم اللغة الثانية وتعلّمها احتواءه على الرموز الأصيلة لمجتمع ما. وفي هذا الموضوع يؤكّد بشرلر (٢٠٠٠) أهميته في تنمية مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدث) لدى متعلّمي اللغة

الثانية بالقول: إنَّ تعرّض المتعلّمين للعناصر الموسيقية يساعدهم على اعتماد معايير الكلام الصحيحة، من خلال التزامهم بمبدأ الإيقاع في الأداء. أمّا بخصوص التحدّث، فهي تمهّد الطّريق لمناقشة موضوعات مشوّقة؛ وذلك قد يكون نتيجة لتوافق الأحداث الواردة في محتوى النصوص مع أحداث من الحياة الواقعية في المحيط اللغوي للمتعلّمين أنفسهم. وذلك المحتوى يسهم في تسريع عملية التعلّم (katib، 2011، 203).

الوثائق الأدبية الأصلية في المحتوى وفقاً للمدخل التواصلي: المناظرة، والقصة القصيرة، والمسرح.

وقد صنفت الباحثة المناظرة تحت المحتوى الأدبي، لأنها تنبئ الرأي القائل: "المناظرة من الأنواع الأدبية التي أهملها الباحثون المعاصرون كليّةً، على الرغم من أنها تشكّل نوعاً بارزاً في قائمة الأنواع الأدبية التي كانت تصوغ كتب الأدب العربي الإسلامي القديم" (الصدّيق، ٢٠١٠).

وتعرفها (العلي، ٢٠١١) بأنها "فن أدبي نشأ في المشرق، وبلغ أوج ازدهاره، في الأندلس" (العلي، ٢٠١١). ويمكن عدّها عملاً أدبياً وفقاً لمفهوم الطابع المزدوج لخطاب ما بحسب بوجراند، الذي يستند إلى المثير، والاستجابة، ولعب الأدوار، وترى الباحثة أنّ اعتمادها في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها قد يفيد بانغماس المتعلّم، نظراً لاحتواء المناظرة على تعبيرات لغوية واقعية.

٣-٦-٢-١. المناظرة

عدّ بعض الباحثين المناظرة نشاطاً تواصلياً في المدخل التواصلي، "وعاملاً قوياً من عوامل التعلّم اللغوي الناجح وغنيّاً بالموصفات التواصلية التي لا يستغني عنها في التعليم الجيد" (الشريوقي، ١٩٩٧، ١٩). فتنمية الجانب المهاري لدى المتعلّمين، قد يحفزهم على الحوار، كما أن مساعدتهم على امتلاك أساليب في التحدّث لدحض فكرة ما أو الدفاع عنها قد تثير الفرح في نفوس المتعلّمين عند أدائها تمثيلاً وبصوت عال، وهذا يساعدهم على تذكر التعبيرات والأساليب المستعملة فيها، فيحاولون النسخ على منوالها، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم للتحدّث مع شخص آخر، ولأسيما أن التدرّب عليها هو محاولة لجعل أداء المتعلّم أقرب إلى الارتجال، باعتبار أنّ أداء المتناظرين في المناظرة هو "تبادل فوري للألفاظ. والأفكار التي يتناولها المتناظرون تكون مرتجلة ومرنة ودائمة التدفق" (آل جونسون، ٢٠٠٩، ٢٧).

فمن جهة يمكن للمتعلّمين الاستفادة من: "اتباع القواعد المنطقية وطرائق الاستدلال الصحيح في إثبات الرأي بالأدلة (...). مع الاعتراض على مايقال" (السنيدي، ١٤٣٠هـ، ٣٥)؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها

الشطبي (٢٠٠٨) بالجامعة الإسلامية في ماليزيا، فعالية المناظرة باللغة العربية في تنمية مهارة الكلام من وجهة نظر الطلاب وبأنها " فعّالة في تطوير مهارة الكلام، كما أن أغلبهم عبر عن استفادة كبيرة من المناظرة في تطوير المهارات الكلامية" (الشطبي ٢٠٠٨، ب).

ومن جهة أخرى هناك أهمية تكمن في تدريب المتعلمين على العناصر التي تتكون منها المناظرة، وهي:

١- "المقدمة، وهي ذات أهمية كبرى؛ لأنها تُعدّ السامعين للموضوع. وللمقدمة الجيدة مواصفات منها:

- أن تكون متصلة بالموضوع ممهدةً له، مُبيّنةً هدفه.
- أن تكون مشوّقة تجذب المستمعين إلى الموضوع.
- أن تناسب الوقت طويلاً أو قصراً.

ومن أنواع المقدمات التي تستخدم في المناظرات:

- تحية الجمهور، والحكام، وأعضاء الفريق الثاني، وضابط الوقت.
- التمهيد للموضوع بما يشعل حماس المستمعين ويثير شوقهم إليه.
- طرح مجموعة من الأسئلة المثيرة.

٢- العرض، وهو صلب المناظرة الذي يضم الأفكار والحجج والأمثلة والدفاعات. وإذا أمكن للمناظر أن

يستغني عن المقدمة الطويلة، فإنّه لا يمكن له الاستغناء عن العرض الذي يحسن أن يتصف بما يلي:

- الوحدة الموضوعية (كون الموضوع متكاملًا متماسكاً).
- الترتيب والتسلسل.
- الترابط المنطقي بين الأفكار.
- التدرج في العرض من الأهم إلى المهم، ومن العام إلى الخاص، ومن الواضح إلى الغامض، ومن البسيط إلى المعقد.
- الوضوح التام في المقاصد والغايات (ما القضية التي يناقشها، ويدافع عنها، ولماذا؟).
- التّداول والاستشهاد بالأمثلة على الأفكار وصحة الآراء والدعم بالإحصاءات الرّسمية والأرقام، والدراسات العلميّة.
- الإكثار من أساليب الإثارة والتشويق.

٣- التلخيص، ويحسن أن يتصف بما يلي:

- إيجاز أهم ما ورد في المناظرة من أفكار أساسية.
- ليس فيه أفكار جديدة.
- التعبير بأساليب وألفاظ جديدة عمّا جاء في العرض.
- أن تكون عباراته قوية تؤثر في مشاعر المستمعين.
- أن يكون قصيراً لينتهي المستمعون وهم في ميل إلى الاستزادة.
- أن يكون موجزاً جامعاً لأهم أفكار الموضوع ومحتوياته" (إبراهيم والفارسي، ٢٠١١، ٣٧١).

ويوضح (آل جونسون) ما يسميه استعارات المحاجة التي يسوقها المناظرون، وهي الأفعال المضارعة التي

تدل على الحركة. والمتأمل للمناظرين يراهم يقومون ب:

- "تحريك الجمهور.
- ترقية المواقف.
- التأثير في المعارضين.
- إعادة توجيه الأسئلة.
- تتبع خطوط المحاجة.
- اتخاذ قفزات منطقيّة.
- التراجع عن الادعاءات.
- طرح القضايا.
- توجيه النقاط إلى أهدافها.
- التوصل إلى استنتاجات" (آل جونسون، ٢٠٠٩، ٣٠).

وهنا يمكن أن نضيف عنصر الحركة ودلالة الاقتراح التي يؤديها التنعيم والنبر في أثناء قيامهم بالاستعارات السابقة كما سماها (آل جونسون) الذي يشير أيضاً إلى أنه: "غالباً ما تعبر المقولة التي تشكّل موضوعاً للمناظرة عن الاقتراح، فعلى سبيل المثال: إذا نصت المقولة المطروحة على ما يلي: "سيجرّم هذا المجلس بدفع الفدية"، فإنّ الاقتراح المطروح للمناظرة سيكون واضحاً: سوف يجادل الجانب المؤيد للاقتراح لجعل دفع الفدية عملاً غير قانوني. في حين ستجادل المعارضة لجعل عمل الفدية قانونياً، وربما يتوقّع المشاركون في جولة المناظرة (بمن في ذلك المناظرون، والحكام، والجمهور) أن يقدم الجانب المؤيد للاقتراح حججاً تقضي بفرض عقوبات على من يدفع الفدية، في حين سيجادل الجانب المعارض بأن هذا التجريم ليس وسيلة مناسبة لمنع دفع الفدية" (آل جونسون، ٢٠٠٩، ٢٩-٣٠).

وهكذا نخلص إلى مدى أهمية المناظرة، ودورها المهم في تنمية مهارة الحوار والمناقشة لدى المتعلمين حين تجري على وجهها الأفضل.

كما يمكن عدّها وسيلة تعليمية مثمرة على مستوى الأداء الجهري للحجج، ووسيلة للتدرّب على الاستماع من خلال التركيز على الحجج، والتنبّه للردّ عليها؛ فاللغة في المناظرة " تستعمل وسيلة للاتصال بكل ما تعنيه الكلمة من معنى. ويكون على المعلم أن يعمل كل ما من شأنه أن يُعين الطلاب على نسيان حساسيات الأداء، لكي يكون إنتاجهم مثلاً صافياً لإمكاناتهم اللغوية الحقيقية. وعليه أيضاً أن يتجاهل العقبات اللغوية، ويشجع الطلاب على المخاطرة اللغوية، وعمل كل ما بوسعهم لإيصال ما يجول في خاطرهم" (الشريوقي، ١٩٩٧، ٩).

٣-٦-٢-٢. القصة

ينظر إلى القصة على أنها ليست ذلك التناسق بين الجمل أو القضايا التي يسوقها القاص لقصته فحسب، ولكنها أيضاً أنظمة مسبوكة من التعابير، وأنظمة متلاحمة من المعلومات. "وسواء أكان لدينا القليل أم الكثير من المادة الأصلية، سيفهم المتلقون معنى ما، مما بين أيديهم، بالسعي إلى خلق الترابط الرصفي للألفاظ، والمفهومي للأفكار، والتخطيطي للوقائع" (بوجراند، ١٩٩٨، ٥٥١).

وتعدها (ماغا) "مصدراً لا يقدر بثمن، من خلال جودتها في المعلومات. وكاتبها لا يذكر معلومات واقعة في وقتها عبر بيانات كمية، بل معلومات تعكس صوراً واقعية بتمثالتها، كما أنّ المعاني التي تحملها، تسمح للمتعلّم أن ينأى بنفسه، وأن يكون حذراً في معالجته للأدلة، وأن يراها من دون تحيز" (Maga,2004).

والجانب المعرفي في القصة، المشحون بالعواطف الإنسانية، قد يقوم بتحفيز المتعلم على تعرّف بيئة الآخر، وبالتالي على حوارهِ علناً؛ فالقول: إنَّ تعلّم الفنون الأدبيّة، هو بمنزلة حوار بين متلقي النص والمؤول، كما ذكره سابقاً غادمير، قد يدفع متعلم اللغة الثانية إلى المبادرة إلى حوار علني مستعملاً فيه ما اكتسبه من خبرات لغويّة ومعرفيّة بعد إدراكه للقصة وروايته لها.

ويرى بينك (٢٠٠٥) أنّ القصة "حدث معرفي جاد، فهي تشدّ فهمنا للأمر، بعرضها في سياق ذي مغزى، ولها القدرة على أن تقدّم في كبسولة تحوي المعرفة، مقرونة بسياقها، ممتزجة بشحنة العواطف التي تساعد على تقبلها، وربما يفسر ذلك التعريف السؤال الآتي: لماذا يدرسها طلبة الطب السردي^١ بجانب الطب الأكاديمي المعتاد حتى يصبحوا أكثر تعاطفاً مع مرضاهم؟ (علي، ٢٠٠٩، ٩٨ - ٩٩). فسرد القصص يسهّل توصيل الأفكار، ولا سيما المعقدة منها.

وتخلص الباحثة إلى أنّ أهمية القصة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، لا تنحصر في أنها صورة عن الحياة الواقعية المعاشة فحسب، بل لأنها كذلك صادقة، من حيث معالجتها تجربة إنسانية، تستحضر تجارب إنسانية أخرى مختبرة عملياً في السياق البشري داخل فضاء مكاني وزماني ونفسي، يأتي على لسان الشخصيات المتعدّدة الأصوات والانتماءات.

وإنّ كثيراً من القصص العربية يتميز بطابع ذي قيمة وثائقيّة فولكلوريّة نظراً لما يحتويه من صور الحياة اليوميّة، منها على سبيل المثال: الصراعات التي يعيشها الإنسان، التي تُحسّم لصالح قيم التسامح من أجل الإبقاء على تعاضد الأسرة، والعلاقات الطيبة بين أفراد المجتمع (الجبران).

- ^١ الطب السردي Narrative Medicin، هو عبارة عن حركة انتقال من سرد الطبيب بوساطة تقرير علمي تقني، يطلق عليه (السرد الاقتصادي) لحالة المريض، إلى التركيز على سرد المريض والإصغاء إليه.

ويعدّ بولكينغوريني، وديفيد موريس، ومجموعة من الروائيين (١٩٨٠) هذا الانتقال أو الانعطاف في الدور السردي في المجال الطبي، مصدراً قيماً للتوصل إلى فهم شخصية المريض وتشخيص طبيعة المرض التي من الصعوبة، بل من المستحيل، التوصل إليها بطرق أخرى.

أما علماء السرد المتخصصون بحالة المرضى الساردين، فقد قاموا بإدراج مسألة السببية، لزيادة فهم المريض لطبيعة مرضه. وبحسب جرينهالغ وهورويتز، فإن سرد المريض لحالته المرضية يوفّر المعنى، والسياق، والمنظور للمريض المتأزم، أو الذي يواجه مأزق معرفة كيف أصيب بالمرض؟ ولماذا؟ وما هو السبب وراء مرضه (Kalitzkus, and Matthiessen, 81, 2009).

يضاف إلى ذلك حضور المكان وأثره في تطور الشخصيات، فهي مسكونة به، ومتفاعلة مع تفاصيله، وهي تتميز "بالحركة الدووية، والأزمنة المعيشة، والتجارب المتداولة، والخبرات المتناسقة. فالمكان تاريخي وسردِي، لأنَّه الموقع الذي تنبثق فيه الأحداث، وتملؤه الروايات والسرديات؛ أي ما يفعله الأشخاص تبعاً لوضعيتهم وسياقهم" (علوي، ٢٠١١، ٢٥٨ - ٢٥٩)؛ بمعنى، أن المكان في التفاعل "يؤدِّي دوراً مركزياً في تشكيل أخيلة الناس الجغرافية...؛ [إذ] لا يقول لنا العمل الأدبي شيئاً عن المكان، ولكن بناءه بالذات يخبرنا كذلك عن كيفية تنظيم المجتمع فضائياً" (كرانغ، ٢٠٠٥، ٦٦).

ولا ننسى في السياق نفسه ذاكرة الشخصيات، وما تستدعيه من تفاصيل حياتية، مثل: طقوس الأفراح، والزواج، والحب، والهجرة، والعادات، والتقاليد. ويأتي ذلك كلُّه في السرد أو في الحوار، ضمن نسيج لغوي محمل بكلمات وتعبيرات وألفاظ تمنح بحسب أولمان إبقاءً رمزياً: "إنَّ وقوع الكلمات في نماذج من السياقات يكسبها جدية، ويحيطها بملايسات تُعين في الحال على استظهار البيئة التي تنتمي إليها هذه الكلمات" (أولمان، ١٩٦٩، ٩٤).

إنَّ الدور الذي تؤدِّيه القصة في تعلُّم اللغة الثانية تواصلياً في محتواها التداولي، لا يقتصر على الجانب الثقافي فقط، بل يتجلى في الفائدة التي قد تعود على المتعلِّم نفسه؛ إذ إنها "تقوم أسلوبه وتصحح ما لديه من أخطاء لغوية، وتوسع معجمه اللغوي، وتقوي قدرته على التعبير والتحدُّث. فالقصة من أهم مصادر الحصول على المفردات (...). من خلال سماعها ونطقها." (البشيتي، ٢٠١٢). وتتمي لدى المتعلِّمين الثروة اللغوية واللفظية والفكرية، وتطور ملكاتهم التعبيرية؛ وذلك لأنَّ عملية التأليف أو الصياغة "لا تكتمل في النص وحده، بل تكتمل لدى القارئ؛ وبهذا الشرط تجعل من إعادة صياغة الحياة في السرد أمراً ممكناً" (عودة، ٢٠٠٣، ٨). وفي حالة تعلُّم اللغة الثانية يدفع تعلُّم مهارة السرد إلى الطلاقة في الحديث، ولاسيما وأنَّ السرد العربي يتمتع ب"خواص فنية عالية، ويتضمَّن أفكاراً عن الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي" (عودة، ٢٠٠٣، ١٦).

وبعد الذي قدّمناه، يمكن القول: إنَّ المتعلِّمين في تعلُّم القصة لا ينظرون إليها مجرد معلومات، بل بوصفها وجوداً فعلياً وعملياً تغدو معه المتتاليات التفسيرية التي قد يقدِّمها المتعلِّمون حول مجريات القصة، دافعاً محفزاً على الحوار مع الآخر. والحوار هنا يجري باستعمال اللغة العربية، ويكون بمنزلة معايشة تجربة إنسانية في زمان ومكان محددين. كما أنَّ الأفق الأنثروبولوجي للقصة رحب في مجال معالجة الطقوس والأعراف الاجتماعية

والعادات والتقاليد، وتقديم التعابير الخاصة بمواقف معينة وفي مقامات الأعراف الاجتماعية، وهي تسهم في إيضاح دور الأجيال في معالجة الأحداث.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التعريف بالسيرة الذاتية لكاتب القصة هو بمثابة اختبار وتقييم مباشرين لقدرة المتعلم للتعريف بنفسه في مقابلة ما للعمل، أو في لقائه مع بعض الأشخاص في المحيط اللغوي الذي يتعلم به المتعلم.

٣-٦-٢-٣. المسرح

يعدّ النص المسرحي خطاب المتكلمين في الواقع، ونمطاً من أنماط التواصل، وبعداً من أبعاد الحياة الإنسانية والاجتماعية، تشترك فيه الثقافات وتتفاعل، فهو، (حكاية حياة إنسانية).

"إنّ القرارات الرسمية تشدّد على أنّ المهمة الأولى لتعليم اللغات الحيّة وتعلمها، هي تطوير مهارة التواصل، فالمتعلمون يتعلمون لغة ثانية ليكونوا قادرين على استعمالها. إنّ التواصل بلغة ثانية لا يُختزل بتبادل بعض صياغات جاهزة تفرضها الاستعمالات الاجتماعية. بل "نتواصل لأن لدينا شيئاً ما نقوله أو نسمعه في وضعية محددة (...). بيد أن المسرح، وهو (فن الكلمة)، الذي يتمظهر عبر الحوار، غالباً ما يكون غائباً في واقع الصف، على الرغم من كونه تبادلاً لكلمات يستند إلى القوانين نفسها التي يستند إليها أي تبادل حوار في الحياة (...). ويتابع سيمث نقلاً عن أوبرزفيلد إلى أنّ الخطاب المسرحي بطبيعته تساؤل حول وضع الكلمة: من يُكلم من؟ وفي أي شروط يمكننا التكلّم. وأن اللغة المسرحية ليست هي فقط كلمة- فعل، إنما كل لغة هي كلمة- فعل" (SCHMIDT، ٢٠٠٦، ٩٦-٧٩-٨٩).

بالتالي يتجلى تناول الظاهرة المعالجة في النص المسرحي، بوقائع لغوية " ذات معنى تتنخب من تيار الأحداث [في الواقع] ما حدث أو ما يوجد" (سيرل، ٢٠٠٦، ٤١)، ويمنح عند مناقشته أو نقده أو عند أداء متعلمي اللغة الثانية له في صفوف تعلم اللغة الثانية " فرصة لاستعمال اللغة، والتعامل معها بموجب المواقف" (الدليمي ومحمود، ٢٠٠٤، ١٢٦).

وقد لخص (نصار 2000 وميننس ١٩٨٩ و بولتون ١٩٧٩) أهداف استعمال الدراما التعليمية، بأنها تثري قدرة الطالب على التعبير عما بداخله، وتساعد في التخلص من بعض انفعالاته، (...) وتزيد معلوماته، وتثري قاموسه اللغوي، وتنمي خياله، وحسه النقدي، وتشعره بالمتعة والبهجة" (الكخن وهنية، ٢٠٠٩، ٢٠٢).

وقد أشارت دراسة دحروج (٢٠٠٦) إلى أنّ هناك أثراً للمسرح في تعليم المهارات المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي في مدينة خان يونس، بغزة. ولاسيما مهارات "التمييز السمعي، والتحليل، والتركيب" (الشنطي، ٢٠١٠، ٢٥).

وترى الباحثة أنّ إجراءات تعلّم نصّ مسرحي في إطار تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، تؤدّي دوراً في تنمية مهارة التحدّث والنقيد بالتعبير والأفعال والإيماءات التي قد تحملها ألفاظ نص ما (الغضب، والفرح، والالتفات، والخطوات المتعثرة... الخ)، لدى المتعلّمين. علاوة على تسبّبها في إطلاق سيرورة استعمال المعارف وتحسينها خلال مجرى عمليّة التعلّم.

كما أن تعريف المتعلّمين ببعض الكتاب المسرحيين، وبقدرتهم على تناول الوقائع عبر استعمالهم رموز عالمية، يعدّ شاهداً على العلاقة الجدليّة بين تفاعل الفكر الذي يعالج قضايا مجتمعه وقضايا عالمية شبيهة، لتضفي على مؤلفها عالمية، تجعل من إنتاجه الأدبي مصدراً ثرياً لتعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها. ومثالنا على ذلك في الواقع العربي (سعد الله ونوس) الذي يعدّ إنتاجه الأدبي جزءاً من المخزون الفكري والثقافي العربي، وعلى وجه الخصوص السوري، فلقد بلغت مسرحيته "طقوس الإشارات والتحولات" شهرة واسعة بعد عرضها في دار الأوبرا ٢٠٠٧ في دمشق، وعرضت في إسبانيا وفرنسا، ومازالت تعرض حتى كتابة هذه السطور. بالإضافة إلى قدرة الكاتب على تناول رمز الفيل في مسرحيته "الفيل يا ملك الزمان" الذي يدل على الملكية، وقد اخترعت ساعة باسمه (ساعة الفيل) التي صمّمها بديع الزمان الملقب بالجزري. وتشير (عقيق) إلى أنّ تلك المعلومات عن ساعة الفيل وصلت عن طريق الرحالة ابن بطوطة التي وصفها بأنها "اختراع عبقرى جمعت بين فيل هندي و خادم صيني ومهندس عربي وتقنية يونانية لمعالجة المياه" وتقدمها على أنها مثال التنوّع الحضاري المتمثّل بالتكنولوجيا الحديثة" (عقيق، ٢٠١٣)

وهناك نسختان متماثلتان من ساعة الفيل في العالم احدهما في مول ابن بطوطة في دبي - الإمارات العربية المتحدة، والأخرى في أحد المتاحف في سويسرا.

فالقائمة التراثية لهذا الرمز كبيرة تتشارك فيه ثقافات عديدة في تشكيل مفهومه. وهذا يعني محاكاة تجربة سابقة لدى المتعلّمين، قد تثير فضول المتعلمين للإصغاء: كيف عالج الكاتب هذا المفهوم في الثقافة العربية، ويسهّل فيما بعد مسألة الحوار حول الموضوع المعالج من الكاتب في النصّ، وكيف أنّ اللغة المستعملة تعتمد الحوار واستعمال الألفاظ على لسان الشخصيات، وفقاً للمضمون المعبر عنه. فالقيمة في الحوار المسرحي تطرد

باستعمال متواليّة الأفعال والأساليب ذات الدلالة على مواقف بشريّة معيشة، تكتسب عبر تداوليتها مساعدة المتعلّم على تنمية الحوار خاصة عندما يؤدّيها بصوت مرتفع أمام زملائه.



شكل (١): ساعة الفيل

٧-٣. المدخل التواصلي والعلوم اللغوية

يتلاقى المدخل التواصلي في مبادئه مع مناهج عدد من العلوم اللغويّة، من حيث اهتمامه باستعمال اللغة، واشتراط تداولها بين متحدّث ومستمع في سياقات محدّدة: ماديّة واجتماعيّة ولغويّة، لإدراك المعنى الكامن في الحوار أو الحديث. ومن هذه العلوم "علم الدلالة، الذي يتشارك معه في دراسة المعنى، وعلم اللغة الاجتماعي، الذي يتشارك معه في تبين أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث وموضوعه، وفي مرتبة كل من المتكلّم والسامع وجنسه، وفي أثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها، وعلم اللغة النفسي، الذي يشارك التداوليّة الاهتمام بقدرات المشاركين التي تؤثر في أدائهم مثل: الانتباه والذاكرة والشخصيّة، ويشارك تحليل الخطاب في الاهتمام أساساً بتحليل الحوار، ويقفان عدداً من المفاهيم الفلسفية واللغوية، كالطريقة التي توزّع بها المعلومات في جمل أو نصوص، والعناصر الإشاريّة، والمبادئ الحواريّة" (مدقن، ٢٠١٠، ٢).

وتوضيحاً للتشارك بين المدخل التواصلي وتحليل الخطاب، في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، نورد المنهج المتبع في تحليل الخطاب.

١- يتخذ مادته من وقائع لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي، فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال.

٢- يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ فهو يتعامل مع النصوص الأصلية كما يستعملها الناطقون بها، ولا شكّ في أنّ هذه النصوص تتمتع بدرجة عالية من الواقعية والصدق.

٣- لا يفاضل بين نص وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، بدءاً من الإعلان التجاري والطرفة السائرة، وصولاً إلى أرقى النصوص العلمية وأعدها.

٤- لا يفاضل بين المنطوق والمكتوب من الأداء اللغوي.

٥- يؤطر للاستعمال اللغوي الواقعي للتوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص، وأنواع للتفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدّم للمتعلّمين إطاراً نظرياً للتحليل النصّي الاستقبالي، ليتوصّلوا به إلى الاقتدار على الإنتاج، ومن ثمّ بلوغ الغاية المنشودة من الكفاية الخطابية. " (العناتي، ٢٠١٠، ٩٦).

وأما التداولية^٢، فتحقق إنجازاً بحسب أرمينكو يتجلّى في أنّها " تهتمّ بمختلف الأسئلة الهامة، والإشكالات الجوهرية في النصّ الأدبي المعاصر، لأنها تحاول الإحاطة بالعديد من الأسئلة، من قبيل: (جلولي، ٢٠٠٧، ٥).

- من يتكلّم وإلى من يتكلّم؟

- ماذا نقول بالضبط حين نتكلّم؟

- ما مصدر التشويش والإيضاح؟

- ^٢ التداولية **La pragmatique**، يعرفها علوي بأنها " علم استعمال اللغة، وبأنها نسق معرفي استدلالي عام يعالج الملفات ضمن سياقاتها التلفظية، والخطابات ضمن أحوالها التخاطبية" (علوي، ٣٢، ٢٠١١).

كيف نتكلم شيئاً، ونريد قول شيء آخر؟).

وترى الباحثة أنّ متبني المدخل التواصلي، الذي يستفيد من التداولية في تعليم المحتوى الأدبي وتعلّمه، يراعي حقيقة الأسئلة التي تنطلق منها العملية التعليمية التعلمية، وهي:

- لماذا: حيث نحدّد الأهداف.
- ماذا: المادة التي نعطيها.
- لمن: الجمهور المستهدف.
- كيف: الطريقة أو الأسلوب المستعمل.
- متى: تحديد الزمان.
- أين: تحديد المكان.

وعلى الرغم من الإنجاز الذي تحقّقه التداولية في مجال تعليم المحتوى الأدبي وتعلّمه لمتعلمي اللغة الثانية، يجب أن يؤخذ بالحسبان لدى استعمالهم اللغة الهدف، أنّهم يبدعون نظاماً لغوياً يعرف "باللغة البيئية"³، وهذا النظام مركّب من عناصر عديدة جداً، كثير منها مأخوذ من اللغة الأصليّة واللغة الهدف. وهناك أيضاً عناصر في اللغة البيئية ليس مردها إلى أي من تلكما اللغتين. إلا أنّ المهم هنا هو أنّ المتعلّمين أنفسهم يفرضون نظاماً معيناً على البيانات اللغوية المتوافرة، وهذا يؤدّي بهم إلى تشكيل نظام لغوي ذاتي. ويقع في المركز من مفهوم اللغة البيئية مفهوم التحجّر، الذي يعني توقّف العلم. ويعرف قاموس راندوم هاوس عن اللغة الانجليزية (1987)، (1987) التحجّر اللغوي في الشكل والخاصية والقانون... إلخ على النحو الآتي: "أن يصبح المتعلّم ثابتاً باستمرار في اللغة البيئية، ويستمر في الظهور بالأداء نفسه بغض النظر عن زيادة التعرّض للغة الهدف". (م جاس ووسلينكر، 2009، 18-19).

وتعدّ التداولية في اللغة، في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، من أكثر المجالات صعوبة للمعلّمين، لأنهم عموماً غير واعين في هذا الجانب وللملاحظات السلبية التي قد تتعرّز لدى متعلّمي اللغة الثانية، نتيجة لأخطائهم التداولية وسوء التواصل الناتج عن استقبال المتحدث الأصلي لحديث المتعلّمين غير الأصليين ذوي كفاءة لغوية

³ اللغة البيئية *interlanguage*، وهي النمط اللغوي (أو النظام اللغوي) المُستعمل من قِبَل مُتعلّمي اللغة الثانية الذين هم في سياق تعلّم لغة موضوع التعلّم. اللغة البيئية العملية هي دراسة الطرق التي من خلالها يتمكّن غير الناطقين باللغة الأجنبية من اكتساب وفهم واستعمال الصيغ اللغوية (أو ممارسات التحدث) في لغة أخرى (Selinker, 1972, 2).

ذات مستوى عال نسبياً؛ وذلك بالقول لهم: إننا لا نفهم ما نقولون. وهذا يشكل مصدر صعوبة بخصوص بناء العلاقات الشخصية، مع المتحدثين الأصليين، "ويعزى غالباً إلى نقص] في المهارات المعرفية اللازمة في هذا السياق لدى متعلم اللغة الثانية] أو في معرفة الثقافة، أكثر من أن يعزى إلى عدم قدرة المتحدث الأصلي على مطابقة الصيغة اللغوية الصحيحة مع النوايا التداولية لمتعلم اللغة الثانية" (م جاس وسليكر، ٢٠٠٩، ٣٧٩).

فكلمة "أدب" مثلاً، تتداول في الأوساط الاجتماعية العامة على أنها سلوك أخلاقي، ويختلف هذا المعنى بطبيعة الحال عن معناها الخاص المرتبط بالعملية الإبداعية؛ فعملية التلقي الثقافي للمصطلحات اللغوية ترتبط بالوعي الجمعي الذي يتفق ضمناً على معنى قد يختلف عن المعنى الحقيقي للمصطلحات" (يوسف، ٢٠١٠، ٦٧٥).

٣-٨. خاتمة

تناولت الباحثة في الفصل الرابع أهمية المدخل التواصلية في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، من حيث المبادئ التي تسعى إلى تمكّن المتعلم من مهارات التفاعل، من خلال تطوير مهارات الحوار لديه، ضمن انغماسه في بيئة تعليمية، أقرب إلى البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يتعلم فيها المتعلم، ومن حيث تركيز محتواه على اعتماد وثائق أصلية، تتضمن نماذج خطاب متنوعة. وهذا يمنح المتعلم فرصة استعمال اللغة الهدف بطريقة تلقائية، ومن حيث تشارك مبادئه مع مبادئ علوم لغوية أخرى (تحليل الخطاب، والتداولية)، وتغني هذه المبادئ المشتركة بينها، بناء المناهج التعليمية التعليمية في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

وهناك الإجراءات التي تساعد في تحقيق الهدف من تبني المدخل التواصلية، ومنها: الوسائط المتعددة، والأنشطة المحددة، التي سنتناولها الباحثة في الفصل القادم.

تأسيساً على ما ذكر، يمكن القول: إن المدخل التواصلية "يعدّ مدخلاً اجتماعياً في تعليم اللغة يعكس بشكل واضح ما يمكن أن يسمّى بالتمهير: أي النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات، وهو ما يشدّد عليه كثير من الباحثين، وفي مقدمتهم عمّار الذي يقول: "الأساس في تطوير تعليم اللغة العربية مقولتان: لا للتفريع. نعم للتمهير والتواصل"، ويشرح في بحث معمق مقولته هذه (عمّار، ٢٠١١).

وفي سياق آخر يقول عمّار: إنّ الأخذ بفكرة تعليم اللغة بهدف التواصل، يقتضي تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم قواعدها ونصوصها في إطار علمي مدرسي بعيد عن واقع الحياة ومشكلاتها دون إتاحة الفرصة للمتعمّل لاستعمالها في مواقف الحياة اليومية، إلى تعليم تواصلية يركز على ما يلبي الحاجات اللغوية لمستعمل

اللغة، أي على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها (قواعد ومفردات وأساليب) للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلًا مثمرًا على الصعيدين الشفوي والكتابي وهذا النمط الجديد من التعليم يسعى إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حيّة، تلبّي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف، وبذلك تتحول المكتسبات اللغوية المتعلّمة إلى رصيد حيّ قابل للتداول عند الحاجة، وإلى أداة فعالة تُستعمل باستمرار، وتوظف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة. (عمار، ٢٠٠٩).

إن هذا التعليم التواصلية الجديد للغة يتجاوز المعلم الذي ظلّ يشكل في الطرائق التقليدية، محور العملية التعليمية التعليمية، ليمركز حول المتعلم، ويجعل من أنشطته وحاجاته هدفه وغايته.

ولقد تداول الباحثون هذا المفهوم تحت ترجمات مختلفة منها: الطريقة التواصلية/ والمقاربة التواصلية/ والمنهج التواصلية/ والمدخل الاتصالي/ والمنهج الاتصالي. إن موضوع اعتماد هذا أو ذاك ليس موضوع البحث الحالي، فعلى الرغم من اختلاف الترجمات تصبّ جميعها في الغاية نفسها، بتبنيها مبدأ الانغماس في البيئة اللغوية في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، وفي الفصل الرابع تتناول الباحثة هذا المفهوم وعلاقته بالحوار.

الفصل الرابع

الحوار والمدخل التواصلي في تعليم اللغات وتعلّمها

- ١-٤ . مقدّمة.
- ٢-٤ . مفهوم الحوار.
- ٣-٤ . الحوار والمناقشة.
- ٤-٤ . المهارات السبع اللازمة لإنجاز الحوار وفقاً لريان.
- ٥-٤ . مهارة الاستماع.
- ٦-٤ . صعوبات مهارة الاستماع وفقاً للمدخل التواصلي.
- ٧-٤ . مهارة التحدّث.
- ٨-٤ . صعوبات مهارة التحدّث وفقاً للمدخل التواصلي.
- ٩-٤ . مبادئ تفعيل الحوار.
- ١٠-٤ . تنمية الحوار والوظائف اللغويّة وجهان لعملة واحدة وفقاً للمدخل التواصلي.
- ١١-٤ . آداب الحوار.
- ١٢-٤ . أهميّة الحوار في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.
- ١٣-٤ . خصائص المعلّم الديمقراطي.
- ١٤-٤ . التطبيقات العمليّة للحوار في المجال التربوي.
- ١٥-٤ . خاتمة.

لم يعد تعلّم اللغة الثانية أمراً صعب التحقق لمن يرغب فيه ضمن بيئتها الناطقة بها، بل أصبحت خياراً واعياً وإرادياً له وللمؤسسات التعليمية التي تقوم بإيفاده. فعلى الرغم من أهمية الكتابة والقراءة في تعليم اللغة، وتعلّمها لم تتراجع أهمية المشافهة في تداول اللغات ونقلها من جيل إلى آخر (قدور، ٢٠٠٨، ٦٥)، وتلك المشافهة لم تعد تلقيناً، بل صارت حواراً تداولياً، يبنى باستعمال اللغة واللغة المصاحبة.

من هنا أخذ التربويون والعاملون في هذا الميدان بإعادة النظر بالأساليب والأنشطة التربوية التي تساعد على تنمية الحوار لدى متعلّم اللغة الثانية، وعلى دفعه إلى ممارسته عبر اللغة المتعلّمة قدر الإمكان، ولاسيّما حين تُتعلّم في بيئتها اللغويّة الحيّة، بوصفها وسيلة بالغة الأهميّة في التواصل اللفظي، وفي النشاط الاجتماعي والإنساني، وفي الاكتساب المعرفي والثقافي والاجتماعي والفلسفي للأفراد، وفي التاريخ البشري على العموم. واللغة بحسب "أوستين" ليست مجرد وسيلة لوصف الخبر ونقله، بل هي أداة لبناء العالم والتأثير فيه" (أدراوي، ٢٠١١، ٧٧).

وسنقوم فيما يأتي بتعرّف طبيعة مفهوم الحوار، وصولاً إلى توضيح مهارتيه وهما (الاستماع والتحدّث)، في إطار المدخل التواصلية.

٤-٢ . مفهوم الحوار

أشار الجابري في الندوة المنعقدة في دبي بعنوان "الحوار العربي الألماني" إلى أنّ مفهوم الحوار، كما نستعمله الآن، يجد مرجعيته المباشرة في اللغات الأوروبية، وبالتحديد في كلمة "dialogue"، التي ترجع في أصل اشتقاقها اللغوي إلى اليونانية (dialogos)، المؤلّفة من مقطعين dia بمعنى "من خلال" و logos بمعنى "كلام". وبالتالي فمعنى كلمة dialogue التي نترجمها إلى "حوار" هو "متابعة التفكير" بهدف تعرّف ما يشغل فكراً آخر يجري الحوار معه. وبهذا المعنى اشتهرت "محاورات سقراط، ومن بعده "حوارات أفلاطون". وبعبارة قصيرة: الحوار هو تفكير يجري بين اثنين (...)، أي بين كائن بشري وآخر مثله، يشغلان بفكريهما... وهو تبادل الرأي بين إنسان وآخر، لا يجمعهما إلاّ كونهما يرميان إلى تحقيق التواصل بينهما على المستوى الفكري". (الجابري، ٢٠٠٨).

ويعدّ بشارة وعمّار الحوار " مهارة حياتية تجري في داخل المدرسة وخارجها" (بشارة وعمّار، ٢٠٠٤، ٥٢). ويعرّفه القميري بأنّه "تفاعل لفظي، أو غير لفظي بين شخصين أو أكثر بهدف التواصل الإنساني، وتبادل الأفكار والخبرات، وتكاملها للوصول إلى نتائج مفيدة" (القميري، ٢٠١٠).

وأما تعريفه في ظلّ الثورة التواصلية المعاصرة، والأدبيات الفلسفية المعاصرة، فهو: "الفعل القاصد المتجلّي في صورة متوالية من الرسائل أو أفعال الكلام يتداولها متحاوران، ويوجّهها هدف مشترك، يتعاون الطرفان من أجل تحقيقه، ويلتزمان لأجل ذلك بجملة من الضوابط والمقتضيات" (همام، ٢٠١١). وتتعدّد مظاهر الحوار بين المباحثة والمجادلة والمفاوضة والمحاورة النقدية والمحادثة. وتؤسسه بوصفه فعالية لغويّة اجتماعيّة.

والحوار في لسان العرب في مادة حور: (الرجوع، والجواب، والمحاورة: المجاوبة، ومراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، والمشورة. "وفي حديث الإمام علي، كرم الله وجهه: يرجع إليكما ابناكما بحورٍ ما بعثتُما به، أي بجواب ذلك؛ يقال: كلّمته فما ردّ إليّ حوراً أي جواباً؛ وقيل: أراد به الخيبة والإخفاق). (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٢٦٤-٢٦٦).

ويعدّه جمعة " نظاماً لغويّاً للتخاطب بين المتحاورين، ورسالة ذات مضمون إنساني، رسالة مشتركة لتلقي المكوّنات تبعد عن التقويل والتحريف والتقويل والصنعة والتزيّد" (جمعة، ٢٠٠٨، ١١).

وعرفه صيني بأنّه "التفاعل بين طرفين أو أكثر تتبادل فيه الأطراف المتحاورّة المشاعر، أو الاحتياجات، أو الآراء، أو الأفكار، أو المعتقدات بوسائل التعبير اللفظية وغير اللفظية. فوسيلة التعبير قد تكون ألفاظاً منطوقة أو مكتوبة، وقد تكون رسماً أو صورة أو نحتاً أو حركة" (صيني، ٢٠١٢، ٢٢٠).

استناداً إلى التعريفات السابقة للحوار نجد أنّ دلالاته تتمحور حول الآتي:

- متابعة التفكير في قضية ما، لإغناء متوالية من الأفعال والأقوال، ومراجعة لها، وتجاوب معها، وتبادل للرأي؛ يتبدّى بتبادل تفاعلي لفظي أو غير لفظي بين المتحاورين بهدف تحقيق التواصل. وعدم التجاوب يعني الإخفاق بتحقيقه.
- إنّ أيّ تعليم أو تعلّم يفترض أنّ هناك: "كائنات بشرية تفكّر، وتتبادل أفكارها، وتقدّم هذه الأفكار (...). ولولا ذلك لتعدّرت كلّ محاكمة عقلية، بل تعذر الرجوع؛ أي الرجوع إلى التجربة. أمّا من يفكر وحيداً فإنّه، كما قال

أفلاطون، "يقوم حوار يجريه بين شخصين يحملهما في ذاته، إنه يجرب على نفسه ما يمكن أن يبدو مقنعاً في نظر مخاطبين من لحم ودم." (لالاند، ١٩٦٦، ٨٩).

- ارتباط مفهوم الحوار بمفهومي الاتصال، والتواصل. وهذا يقتضي توضيح الفرق بينهما في إطار البحث الحالي؛ إذ يرادف بعض الباحثين بين المفهومين بحسب "نهر والخطيب". ويذكران أنّ (٢٠٠٩) هناك فروقاً دقيقة بينهما، فالتواصل "فن التشارك والتفاعل؛ بمعنى أنّ المتلقي عنصر مهم في عملية الإبلاغ، ولا بدّ من وجود عقد عُرفي مسبق بينه وبين المرسل حول الإشارة المعينة. بناءً على ذلك، لا يكون هناك تواصل بين إنسان يتكلّم العربية، ولا يعرف غيرها، وبين إنسان يتكلّم بالصينية مثلاً ولا يعرف غيرها. أمّا الاتصال فهو أشمل في الدلالة على انتقال المعلومات والأفكار، والاتجاهات، أو العواطف من شخص إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، فهو أي - الاتصال - أساس كلّ تفاعل اجتماعي يمكننا من نقل معارفنا وبيسر التفاهم بين الأفراد" (نهر، الخطيب، ٢٠٠٩، ٢٤). وهذا يعني أنّ الاتصال أحادي الاتجاه، يُعنى بعملية نقل المعلومات. أمّا التواصل فالمرسل والمتلقي يشاركان فيه في بناء معنى الرسالة في شكل تفاعلي ومطرّد بعيداً عن احتكار الرأي الآخر، أو مصادرته، وانطلاقاً من المهمة الأولى للحوار التي تتجسد "بنزوعه الإنساني لممارسة التفاعل الثقافي والفكري والاجتماعي" (جمعة، ١٥، ٢٠٠٨).

إنّ الحوار إذاً: تواصل وتفاعل، وهو يشتمل على الجوانب الأساسية للعملية الاتصالية، وهي الآتية:
(بومزير، ٢٠٠٧، ٢٤-٣٣):

١- المرسل، الذي يعدّ ركناً حيويّاً في الدارة التواصلية اللفظية.

٢- المرسل إليه، الذي يقوم بعملية التكيف، وقد ذهب سوسير بعيداً في التدقيق الموضوعي لهذا العامل التواصلية عندما أطلق عليه مصطلح المتحدّث (ب)، وذلك أنّ المتحدّث (أ)، عندما يرسل خطاباً معيناً إلى المرسل إليه؛ أي المتحدّث (ب)، يكون هذا الأخير مستقبل الرسالة، في حين أنّه في لحظة الرد على الرسالة التي استقبلها (تعقيباً، أو إضافة، أو سؤالاً، أو رفضاً...) يصير المتحدّث (أ) هو (المستمع)، والمتحاور (ب) هو (المتحدّث).

٣- الرسالة: وهي الجانب الملموس في العملية التخاطبية، فعندها تتجسد أفكار المرسل في صور سمعية حين يكون التخاطب شفهيّاً.

٤- السَّنن: (بعضهم استعمل مصطلح اللغة، وبعضهم فضّل النظام، وبعضهم قال: القدرات اللغويّة وغير اللغويّة)، وهو القانون المنظمّ للقيم الإخباريّة والهزم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليديّة المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كلُّ نمطٍ تركيبِيّ. فمنه ينطلق المرسل عندما يرسل رسالةً خطابيةً معيّنة، فيعمل على الترميز. وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالةً ما فيفكّك رموزها بحثاً عن القيمة الإخباريّة التي شُحنت بها.

٥- السياق: وهو العامل المفعّل للرسالة بما يمدّها به من ظروف وملابسات توضيحية. ويدعى أيضاً المرجع.

٦- القناة: وعبرها يقوم الطرفان المتصلان بتوظيف هذا العامل التواصلي، بهدف تمرير أنماط تعبيرية خاصة بقصد التأكد فقط من سلامة الممر، ووصول الرسالة سليمة إلى جهات الاتصال.

من خلال ما سبق، يتبيّن أنّ الحوار يحصل بين طرفين أو أكثر، وفي أثناءه تنقل الرسائل في عمليّة تبادلية، وتفكك رموز الرسائل الحاملة للدلالات بين مستمع ومتحدّث، وكلاهما يؤدّيان دور مستمع ومتحدّث في آن معاً.

فالحوار عملية تواصلية تفاعلية بين مستمع ومتحدّث، وهذا التفاعل يضيف على الحوار صفة الحيوية ويجعله حاجة إنسانية، و"مهارة حياتية" كما رأى الباحثان بشارة وعمار. وفي إطار البحث الحالي، ينطوي الحوار على مهارتين مركزيّتين هما (الاستماع والتحدّث)، ويفتضي استمرار التفاعل بين المستمع والمتحدّث امتلاك قدرات تستدعي تنميتها، في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، أنشطة وأساليب وطرائق خاصة؛ وذلك على اعتبار أنّ المهارة " استعداد خاص أقلّ تحديداً من القدرة، يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة، ومتدرجة، ومتصلة، تصل إلى درجة السرعة والإتقان في العمل، أو استعداد لاكتساب شيء معيّن؛ فالمهارة استعداد أو طاقة تساعد على امتلاك القدرة " (منتدى الإمارات التعليمي، ٢٠٠٩). وهذا الحوار بمكوناته الاستماع والتحدّث، هو ما يسعى البحث الحالي إلى تنميته وفقاً للمدخل التواصلي.

٤-٣. الحوار والمناقشة

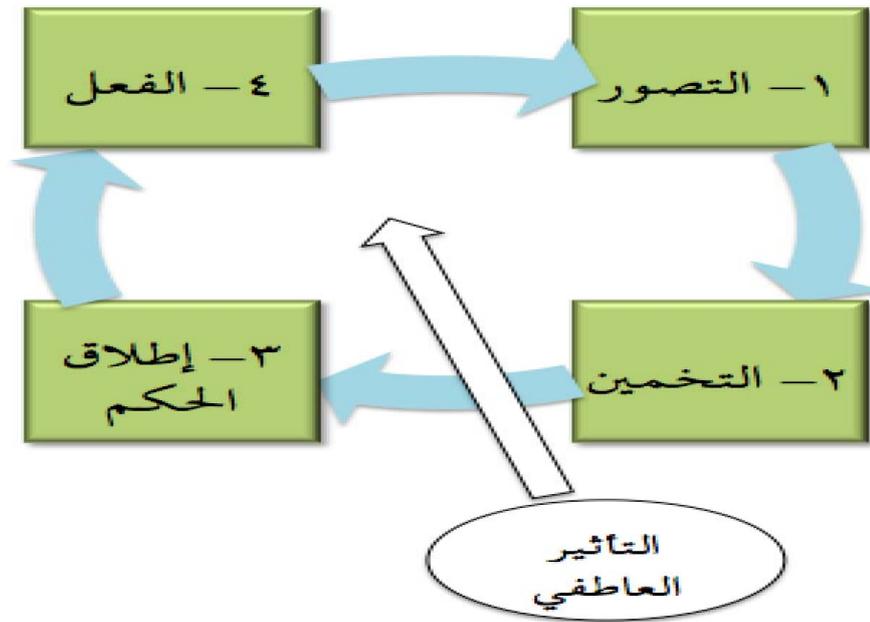
يدور سجال بين الباحثين حول التوافق، أو التمايز، بين مفهومي الحوار والمناقشة. فهناك من يعدّ المناقشة شكلاً من أشكال الحوار، في حين يرى آخرون، ممن يعتمدون المدخل التواصلي، أن هناك تمايزاً بين المفهومين. فعلى سبيل المثال، يعتقد ديرك، الذي يتبنى وجهة النظر الثانية هذه، أن هناك تمايزاً بين الحوار والمناقشة، على

الرغم من تعلق كليهما بالتواصل. وإذ تميل الباحثة إلى وجهة النظر هذه، ستحاول من خلال الجدول الآتي عرض الحجج التي يستند إليها ديرك لتبيان طبيعة هذا التمايز (Dirk,2008.2).

جدول(١): التمايز بين الحوار والمناقشة

| الحوار | المناقشة |
|-------------------------------|----------------------------|
| للتعلم لكشف الافتراضات وفحصها | لتحديد الافتراضات وتعريفها |
| لكشف المعنى المشترك | لكسب اتفاق حول معنى واحد |
| لدمج العديد من وجهات النظر | لتقييم الأفضل واختياره |
| للتعلم | لتختبر، لتتبع، لتقنع |

ويتابع ديرك توضيح الآلية التي تشتت التواصل في الحوار في الحياة اليومية، التي تمرُّ بمراحل أربع، يسميها عجلة الإدراك، وذلك من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (٢): عجلة الإدراك (Dirk,2008.2)

يشير ديرك في الشكل (١) إلى أن هذه المراحل الأربع تحصل في الوقت نفسه خلال تواصلنا اليومي.

فمثلاً عندما يدور حديث بين شخصين، يتحدث أحدهما بلهجة حادة، يمر الآخر الذي يستمع إليه، أثناء تلقيه الرسالة، بهذه المراحل الأربع، وهي :

١- مرحلة التصوّر: وفيها يكون المستمع تصوراً حول المتحدث، بسبب لهجته الحادة.

٢- مرحلة التخمين: وفيها يفسّر المستمع بأن المتحدث غير قادر على الإفهام.

٣- مرحلة إطلاق الحكم: وفيها يعتقد المستمع أن المتحدث غير مرتاح ولا يحترمه.

٤- مرحلة الفعل: وفيها يتخذ المستمع قراراً بالرد على المتحدث بصوت عال، مثل: هلاً تحدّثت بلغة واضحة".

يؤكد ديرك من خلال مايسميه عجلة الإدراك أنّ عملية الدخول في حوار فعّال، وتجنّب ردود الفعل الناجمة عن التأثير العاطفي كما يسميه، تقتضي " التدرّب والتّمّن على توصيف التصوّر (الذي ينشأ في مرحلة الملاحظة) للطرف الآخر المستمع من دون تخمين أو إطلاق حكم" (Dirk, 2008.2).

كما أنّ عملية توصيف إدراكنا والتعبير عنه من خلال حوار ما، يتطلّب القول: " اصغ إلى الأجوبة. لا تظهر أنك تستمتع بأسئلتك الماهرة أكثر من إصغائك إلى الردود وتفاعلك معها " (كنج، جيلبرت، ٢٠٠٥، ١١٤).

وتأسيساً على أنّ الخطاب في الحوار القائم بين متفاعلين هو "عملية تراكمية، هدفها اكتشاف المعاني الجديدة المطردة باستمرار الحوار، وإدراك المعلومات المتدفقة بين مستمع ومتحدّث، يقترح (ريان، ٢٠١١)، لتحقيقه ما يطلق عليه اسم: المهارات السبع وهي:

٤-٤. المهارات السبع اللازمة لإنجاز الحوار وفقاً لريان (٢٠١١)

إنّ المهارات السبع وفقاً لريان تنطوي على "الإصغاء راضين حتى نتمكن من الاستماع للقصة الحقيقية للذين نستمع إليهم، ويكون ذلك في سبع مهارات:

٤-٤-١. الاستماع العميق: وهو ليس مهارة بسيطة بل عميقة، وهو يستمد هذه الصفة من الاختيار الواعي له؛ بمعنى أننا عند التدرّب عليه علينا القيام بمجموعة من العمليات هي: الإصغاء بهدوء، وإبداء الدهشة، والتركيز على فهم اللغة، والاستعداد لأخذ دورنا في الكلام. كما أنّ تلك المهارة قد تحدث في أيّ وقت، وفي أيّ مكان، وفي سياقات عديدة: مع أحد أعضاء فريق العمل في أثناء سيره، وفي أسفل الممر. أو على الهاتف. ولتعزيز ممارستها في مختلف المجالات، يجب أن يكون الاستماع العميق هو الخيار الحقيقي لعملية الاستماع.

٣-٤-٢. احترام الآخرين: يستشهد الكاتب في هذا السياق بقول للكاتب الفرنسي: "لا أوافق على ما تقول، ولكنني مستعدّ للتضحية حتى الموت دفاعاً عن حقك في قول ما تريد". ويكمل بالقول: إنّ ممارسة هذه المهارة

شيء حتمي لتنمية قدراتنا الحوارية، فوجهات النظر المختلفة تسهم في فهمنا للصورة الكاملة في موضوع ما. ولا يعني احترامك لرأي الآخرين في الحوار أن يكون لديك شيء لنتفق فيه معهم، أو تسمح للآخرين بأن تكون كلمتهم سائدة عليك.

٣-٤-٣ . **طلب التوضيح:** وهو القدرة على طرح الأسئلة الحقيقية. وعلى هذا النحو يُشجّع على استعمال الأسئلة المفتوحة التي تعزّز فهمنا لوجهات النظر المختلفة، وللأفكار الكامنة وراءها، التي تظهر على السطح من خلال الأسئلة المفتوحة.

٣-٤-٤ . **الإفصاح باستعمال أسلوب النداء والطلب:** وهو القدرة على إبداء رأيك موضعاً فيه سبب اعتقادك بما تعتقد. وسيكون الإفصاح الدافع لإبداء وجهة نظرك، وهمهم لتطوير الفهم الحقيقي للوضع، وتقاسم الآراء، والتعبير في فهم سياق الحوار. وإذا لم يحصل هذا فهناك جزء مفقود في الموضوع، سيبقى خافياً على الاثنين: المستمع والمتحدّث.

٣-٤-٥ . **تعليق الأحكام والافتراضات:** ويعني القدرة على تفسير سبب حملنا وجهات نظر؛ وهذا الأمر يتيح لنا أن ننظر إلى الناس كما هم، وأن نسألهم مساعدتنا لتطوير وجهة نظرنا. وغالباً ما توصف هذه التجربة بالتعلّم الحقيقي.

٤-٤-٦ . **التوازن بين السؤال والتأييد:** ويعني القدرة على السماح للمجموعة بالتحدّث عن القضايا التي من شأنها تعزيز فهم المجموعة بأكملها. ولممارسة هذه المهارة يجب أن نستعمل المهارات المذكورة أعلاه جميعها، وتعزيز نوعية المساهمة في المحادثة وزيادة فعالية المشاركة بين المتحاورين أيضاً.

٤-٤-٧ . **التقويم:** وهو مهارة تعزّز مهارات الاتصال والقدرة على الحوار من خلال النظر في طريقة ممارستنا للمهارات السابقة. وإجراء هذه المهارة في نهاية الحوار هو محاولة للاعتراف بالمهارات التي استُعملت، وبإمكان تحسينها" (Ryan,2011).

إنّ تلك المهارات السبع انطوت في جزء منها على مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث)، وانطوت في جزء آخر على آداب الحوار، وضمّت في جزء ثالث أساليب تنمية الحوار وهي: النداء والأسئلة المفتوحة. وهذه المهارات كلّها تشكّل بداية لتناول مهارتي الحوار بتفصيل أكثر في إطار تعليم اللغة الثانية وتعلّمها في ضوء المدخل التواصلي.

يذكر فروم أنّ الفيلسوف الألماني أ. ف. بولنوف يقول: "إنّ الشرط المسبق الأول للحوار هو القدرة على الإصغاء إلى الآخر. والإصغاء بهذا المدلول يعني أكثر من التقاط الإشارات الصوتية، كما يعني أكثر من فهم ما يقوله الآخر؛ إنّه يعني أن أدرك أنّ الآخر يودُّ أن يقول لي شيئاً مهماً لدي، شيئاً عليّ أن أفكر فيه، وقد يرغمني، إذا دعت الضرورة، على تغيير رأيي." (فروم، ٢٠٠٤، ١٤).

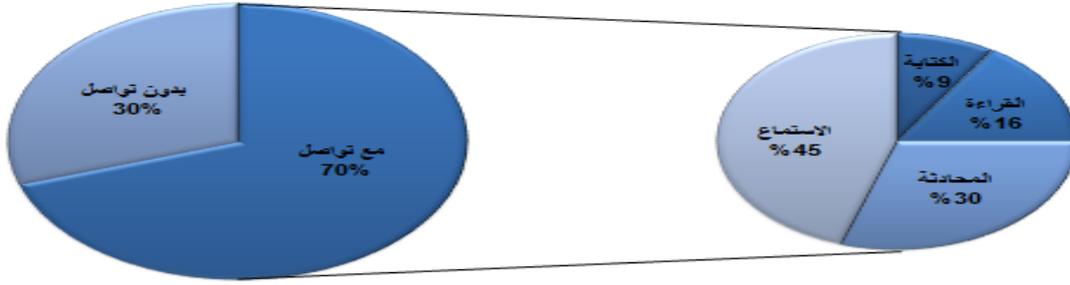
ويرى طعيمة (٢٠٠٦) أنّ الاستماع هو بمنزلة نافذة يطلُّ منها الإنسان على العالم من حوله، وهو نشاط اتصالي أساس بين البشر، وبه يستقبل الناس الرسالة الشفوية.

ويعزّز هذا القول ما عبّر عنه كثير من متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، الذين درّبتهم الباحثة؛ فقد كانوا يقولون لها: "تريد أن ندرّب على الاستماع إلى وثائق متنوعة؛ فهذا الأسلوب قد يكون الوحيد الذي نمارسه بعد نهاية الدورة مع أعمالنا الأخرى". وإدراك الرموز الصوتية المستمع إليها مسألة صعبة على متعلّم اللغة الثانية. ولذلك يشير شفارتز أنّه "العملية الموجهة التي تتحقق عبرها مهارات دقيقة ومحدّدة، تترجم إلى سلوكيات وظيفية معيّنة" (بونجمة، ٢٠٠٨، ٢)، لتمكين المتعلّم منها. وقد تكون صعوبة تلك العملية السبب في غيابها في المناهج التعليمية التعلّمية. كما أشار عاشور والحوامة (٢٠٠٧) إلى أنّ مقارنة بين المناهج في الدول المتقدّمة ودولنا تبيّن أنّ تلك المهارة شبه غائبة في مناهجنا (عاشورو الحوامة، ٢٠٠٧، ٩٩)، ويشير بونجمة (٢٠٠٨) إلى أنّ هناك عزوفاً عن مهارة الاستماع من بعض المعلّمين، وتعويض الساعات المخصّصة لها بمهارة أقلّ كلفة وتحضيراً. وقد عزا الناقّة وشيخ العيد هذا العزوف "إلى سوء فهم طبيعة عملية الاستماع، وعدم معرفة مهاراته، وعدم وجود أدوات موضوعية لقياسها، واعتقاد كثير من المعلّمين أن تعليم اللغة العربية يساعد على تنمية المهارات كلّها بطريقة متوازنة. كما يعتقد بعضهم أنّ الاستماع هو السماع وأن لا فرق كبيراً بينهما" (الناقّة وشيخ العيد، ٢٠٠٩، ١٢).

غير أن هذا الغياب لمهارة الاستماع، لا ينفي أهميتها الكامنة في أنّها تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الأخرى. بل إنّ هناك من يعدّ هذه المهارة حاضنة لباقي المهارات الأخرى وفاقحة لتطوير الحديث والقراءة والكتابة " (بونجمة، ٢٠٠٨، ٣).

والشكل الآتي يوضِّح أهميتها وفقاً للمدخل التواصلي:

نسب استخدام الوقت في عملية التواصل



شكل (٣): أهمية مهارة الاستماع بالنسبة للمدخل التواصلي

Adler, R., Rosenfeld, L. and Proctor, R. (2001)

إنَّ الشكل (٢) يوضِّح النسبة العالية من الوقت التي نستغرقها في الاستماع خلال التواصل عبر الحوار. ويمكن تسميتها بمرحلة الإصغاء المنتج لدى متعلِّم اللغة الثانية، وذلك لأنَّ المتعلِّم يشارك في تشكيل المعرفة التي تبنى من خلال عملية اكتشاف المعاني الجديدة المطردة باستمرار الحوار، التي تولِّد القدرة على تدفق المعلومات من المستمع والمتحدِّث واليهما.

٤-٥-١. مهارات الاستماع وفقاً للمدخل التواصلي

يحدِّد طعيمة مهارات الاستماع (٣٤، ٢٠٠٦، ٣٦) في ضوء المدخل التواصلي، فيما يأتي:

- ١- ترجمة الألفاظ والجمل المستقبلية إلى معانٍ ودلالات.
- ٢- فهم ما يريد المتحدِّث توصيله إلى المستمع عبر الإشارات التي يستعين بها.
- ٣- معرفة دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها. وهذه خطوة لاحقة لاستقبال الرموز الصوتية وتركيبها في ذهنه ليجعل منها شيئاً ذا معنى.
- ٤- معرفة الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل، فما الذي يريد المتحدِّث توصيله؟. وخلال هذه العملية يقوم المستمع بالربط بين ما يقال الآن وما قيل سابقاً.

ويشير طعيمة إلى أنّ مهارات التعرّف لا تقتصر على تمييز الرموز وإدراك معناها في ضوء المدخل التواصلية فحسب، بل تضم إدراك العلاقة بين أشكال الحديث والتعمّق في فهم المقصود، والتأكّد من أنّ الهدف من إرسال الرسالة قد تحقّق، والقدرة على تدوين ما يستمع إليه.

٤-٥-٢. تصنيف مهارات الاستماع وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي

يصنّف الإطار المرجعي الأوروبي مهارات الاستماع تحت عنوان التلقّي. "وتشمل عملية التلقّي أربع مراحل تتعرض للتحديث المستمر، والتحليل المتجدّد، وإن كانت تحدث بالتتابع (تصاعدياً). أمّا خلفية المعرفة العالمية، والتوقعات القالبية، والفهم المتجدّد للنصوص في إطار عمليات التفاعل غير الشعورية فتحدث (تتازلياً).

وهذه المراحل الأربع هي: "

إدراك اللغة المنطوقة والمكتوبة: الحروف المنطوقة أو المكتوبة والكلمات (المكتوبة بخط اليد والمطبوعة).

١. تعرّف أهميّة النص جزئياً أو كلياً.

٢. فهم النص بوصفه وحدة لغوية من الناحية الدلالية والمعرفية.

٣. تحليل القول من خلال السياق.

٤. والمهارات المتعلقة به [التلقّي] هي:

(١) الإدراك.

(٢) الذاكرة.

(٣) فك الترميز (الشفرة).

(٤) الاستنتاج.

(٥) التكهن (التنبؤ).

(٦) القدرة على التصور.

(٧) التحرك إلى الأمام، أو إلى الخلف داخل النص.

ويمكن دعم عملية فهم النصوص المكتوبة والمسموعة أيضاً إذا هيأنا الأسئلة كتابياً قبل الاستماع،

باستعمال الوسائل والمراجع المناسبة. ويندرج تحت هذه الوسائل:

- القواميس الأحادية اللغة، أو الثنائية اللغة.

- القواميس الإلكترونية. " (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ٢٠٠٨، ١٠٥).

٤-٦. صعوبات مهارة الاستماع وفقاً للمدخل التواصلي

إن تنمية مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للمدخل التواصلي، يواجه من جانب ندرة الحصول على وثائق سمعية بصرية أصيلة مضبوطة الحركات، والازدواجية بين الفصحى والعامية من جانب آخر. إذ قلما نجد وثيقة لا تحتوي على قدر من المحكي باستثناء المسلسلات التاريخية، التي لا يمكن الاعتماد عليها، وحدها في التدرّب على مهارة الاستماع وفقاً لمدخل يسعى إلى انغماس متعلم اللغة الثانية في المحيط اللغوي للغة المتعلمة. فضلاً عن استعمال بعض الكتاب العرب للمحكي في الأجناس الأدبية المختلفة. كما يؤخذ بالحسبان "مسألة في غاية الأهمية، هي الاختلاف بين مواصفات اللغة الشفوية التي يركز عليها الاستماع عادة، ولاسيماً إذا كانت المواد التعليمية أصيلة (برامج التلفزيون مثلاً)، ومواصفات اللغة المكتوبة. فاللغة الشفوية تميل عادة إلى استعمال الأسلوب الإردافي، أي وضع الجمل إلى جوار بعضها من دون أية أداة ربط بينها. كما أنّ الروابط في الخطاب الشفوي المرتجل نوعية وخاصة، فهناك مثلاً روابط لدعم تتابع التركيب (يعني، طبعاً، طيب...) وأخرى لتتقيح القول (عفواً...، آسف...بل... أه...إلخ). يضاف إلى ذلك الشحن العاطفي المرتبط عادة بوضعية التلقظ (بونجمة، ٢٠٠٨، ٢).

نخلص من ذلك إلى أنّ قبول بعض من المحكي وتعليمه على الرغم من الصعوبات التي قد تواجه المتعلم أمر مفروض، وتجاهله في سياق المدخل التواصلي سيكون على حساب تنمية مهارتي الحوار الصوتيتين (الاستماع والتحدث)، إذ ليس لدى المتعلم في أثناء الاستماع وقت كافٍ لمراجعة الكلمات، والجمل، وإدراك معانيها. كما يحدث لدى تعلمه القراءة. ولذلك ترى الباحثة أن تعليم بعض من المحكي المتداول، أو الوارد في الوثائق الأصلية يسهّل على المتعلم فهم الرسالة التي تنطوي عليها الوثيقة السمعية البصرية. ولاسيماً في النصوص المتلفة التي تمزج بين الفصيح والمحكي.

٤-٧. مهارة التحدث

ينطلب نجاح الاستماع في الحوار توأمه، وهو مهارة التحدث التي أصبحت تشكل غاية لمتعلم اللغة الثانية، فحاجاته في التعلم لا تقتصر على عبارات مثل: أجب عن السؤال، وكرّر ما استمعت إليه، بل تتعدى ذلك إلى تعلم صياغة ما يُستمع إليه بطريقته في ضوء التفاعل مع المشاركين في الحوار، انسجاماً مع القول: إنّ اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة.

وفي هذا الصدد يرى هامرلي (١٩٩٤) أنّ التحدّث مهارة مركزية، ويوضّح تلك المركزية بالإشارة إلى التحدّث في علاقته بالاستماع فيقول:

"إنني أدرك أنّ هذا القول مناقض لما يراه كثيرون، وهو أنّ المهارات المركزية هي غير ذلك. إنّ الإشارات تصاحب الكلام عادة وليس العكس، فنحن نحدّث أنفسنا بما نكتب قبل كتابته، أو في أثناءها، كما أنّنا نحول ما نقرأ إلى أصوات خفية، ولا سيّما عندما نقرأ جديداً أو صعباً (وهو ما ينطبق فعلاً على حالة اللغة الثانية). ويبدو كذلك أنّنا نعيد سرّاً جميع مكونات اللغة المنطوقة التي نسمعها ونفهمها كما نعيد ترتيبها سرّاً كذلك (أي على هيئة حديث النفس...). إنّنا حينما نسمع شيئاً لا نفهمه ضمن سياق واضح نقوم بإعادته سرّاً في محاولة اختزانه ريثما نتمكن من مراجعته فيما بعد. ولكن عندما يكون الحديث غامضاً كلياً، كما هو الحال عند الاستماع إلى لغة غريبة، لا يمكننا الاحتفاظ بشيء منه سوى النزر القليل جداً، وذلك لأنّ الكلام الداخلي الآلي لا يمكن أن يحدث في ظلّ هذا الوضع (ومن باب أولى ألا تحدث معالجة معرفية...). إنّ عالم الأصوات المدرب هو وحده الذي يمكنه أن يحفظ (بذاكرته) عبارات غريبة أكثر وأطول (مما يمكن لغيره)، كما يمكنه أن يتصورها ويدونها، وهو يستطيع أن ينتج تقليداً لما يلزم من كلام داخلي. (يتمثّل أحد الواجبات الأولى في تدريس اللغة بتدريب الطلاب المبتدئين على مثل هذا العمل" (هامرلي، ١٩٩٤، ٩٧).

ولذا يكون من الضروري تنمية تلك المهارة المركزية. وذلك لا يقتصر على المستوى المبتدئ، بل يمتدّ أيضاً إلى المستويات كافة، ويقتضي ذلك تحديد المهارات اللازمة لتميتها، فما هي؟

صنّفت مهارات التحدّث وفقاً للمدخل التواصلي في الإطار المرجعي الأوروبي للغات، إلى ستة مستويات، ينبغي لمتعلّم كلّ مستوى على حدة أن يتقنها. وتركّز الباحثة على بعض المهارات التي أفادت منها في المستويين (B1-B2-C1) من الإطار الأوروبي ولاسيّما تلك المتعلقة بالمستوى الذي يقارب مستوى عيّنة بحثها الحالي. وتعتذر من القارئ على كثرة الصفحات المقتبسة، لا لكثرة الحشو، بل لضرورة توضيح أهميتها للبحث الحالي، التي اقتضت تفصيلاً لمهارة (التحدّث)، واعتماد المقاييس التي وردت تحت تصنيف المهارات الفرعية التي بني عليها البرنامج مؤشرات تقيسها، وليس بوصفها مقاييس لعناصر تحدد الكفاءة الخطابية.

جاء تصنيف مهارات التحدّث تحت عنوان: مهارات الإنتاج في (الإطار المرجعي الأوروبي، ٢٠٠٦) بوصفها مقاييس لعناصر تحدد الكفاءة الخطابية، على الشكل الآتي:

٤-٧-١. النتاج الشفوي عموماً

ويتفرّع عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٧٢).

- "يستطيع أن يشرح الموضوع بوضوح وبنظام، وأن يبرز نقاطاً وتفاصيل مهمة بأسلوب مناسب.
- يستطيع أن يشرح، وأن يصف بوضوح وبالتفصيل موضوعات متعدّدة تحظى باهتمامه، وأن يعرض الآراء والأفكار بالتفصيل، وأن يدعم ذلك بنقاط تفصيليّة وبالأمثلة المناسبة.
- يستطيع أن يصف الموضوعات التي تهمة بسلاسة وبأسلوب مترابط، على أن يذكر النقاط بتتابع مستقيم".

٤-٧-٢. الحجج والبراهين

يتفرّع عنها المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٧٣).

- "يستطيع أن يناقش موضوعاً بتنظيم وترتيب، من خلال إبراز النقاط المهمة بطريقة مناسبة، وعرض التفاصيل المؤيدة.
- يستطيع أن يناقش موضوعاً بوضوح، من خلال شرح وجهة نظره تفصيلاً، ودعمه بنقاط تفصيلية، أو بالأمثلة المناسبة.
- يستطيع أن يبني حججه التي يعرضها بطريقة منطقية مرتبة، وأن يربط مختلف النقاط بعضها ببعض.
- يستطيع أن يشرح وجهة نظره في مشكلة، وأن يوضّح مميزات مختلف البدائل وعيوبها.
- يستطيع أن يشرح الحجج بالتفصيل، بحيث يسهّل فهمه أغلب الوقت دون عناء.
- يستطيع أن يذكر باقتضاب الأسباب التي تعلّل آراءً أو خططاً أو أعمالاً معينة"

٤-٧-٣. الحوار والنقاش (غير الرسمي بين الأصدقاء)

- يتفرّع عنهما المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٩١).
- "يستطيع أن يعبر عن الأفكار التي تتناول موضوعات مجردة وثقافية، مثل الموسيقى والأفلام.
- يستطيع أن يبدي رأيه باختصار في وجهات نظر الآخرين من خلال المناقشة.
- يستطيع أن يعقد مقارنة من المقارنات، وأن يوازن بين مختلف الحالات في الأحاديث التي يقرّر فيها: ما الذي يجب أن نفعله؟ أو إلى أين يجب أن نذهب؟ أو ماذا نختار؟.
- يستطيع أن يعبر بلطف وأدب عن الفعاعات والآراء، أو عن الموافقة، أو الرفض".

٤-٧-٤. عرض التجارب

- يتفرّع عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٧٣).
- "يستطيع أن يقدّم وصفاً أو تقريراً بسيطاً لموضوعات مختلفة مألوفة تتعلّق باهتمامه الشخصي.
- يستطيع أن ينقل قصة فيلم أو كتاب، وأن يصف ردود أفعال الشخصيات.
- يستطيع أن يسرد وقائع حقيقية واقعية أوخيالية مختلفة.
- يستطيع أن يصف الخطط، والاتفاقيات، والعادات، وما يتعلّق بالحياة اليومية، وأن يتحدّث عن أنشطته السابقة وتجاربه الشخصية".

٤-٧-٥. التحدّث أمام الجمهور

- يتفرّع عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٧٤).
- "يستطيع أن يقدّم عرضاً واضحاً ومنظماً، وأن يبرز من خلاله النقاط الجوهرية وأهمّ الجزئيات المؤيِّدة لذلك.

- يستطيع أن يبتعد عن النصّ المعدّ مؤقتاً بتلقائية، وأن يتلقّى الأسئلة المهمّة التي يطرحها الجمهور بسلاسة وطلاقة واضحة في أغلب الأحيان.
- يستطيع أن يقدّم عرضاً واضحاً ومعدّاً سابقاً، وأن يذكر الأسباب المؤيِّدة، أو المخالفة لوجهة النظر المعروضة، وأن يبيّن مميزات البدائل المختلفة، وعيوبها.
- يستطيع التعامل مع الأسئلة والاستفسارات، وقد يطلب إعادة السؤال إذا طرح بسرعة زائدة".

٤-٧-٦. سياق التعاون

- يتفرّع عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٧٤).
- "يستطيع الإشارة إلى مقولات الآخرين والتعليق عليها، وأن يسهم بذلك في عمليّة تطور الحديث.
- يستطيع الإسهام في استمرار الحديث الذي يتناول موضوعات مألوفة، بتأكيد فهمه للموضوع وبدعوة الآخرين للاشتراك... إلخ.
- يستطيع استعمال مجموعة أساسية من حصيلة الوسائل اللغويّة والاستراتيجيات التي تؤهّله للإسهام في استمرار الحديث، أو المناقشة.

- يستطيع تلخيص ما دار بالحديث، والإسهام في تحديد موضوع هذا الحديث".

٤-٧-٧. طلب الإيضاح

- يتفرّع عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٠٠).

- "يستطيع أن يطرح الأسئلة والاستفسارات لكي يتأكد من فهم الشخص لما قاله متحدث آخر، ولتصحيح سوء الفهم حول بعض النقاط.

- يستطيع أن يرجو الآخرين شرح ما قالوه للتو أو إيضاحه".

٤-٧-٨. تدوين الملاحظات

ينفّر عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٠٩).

- "يستطيع أن يفهم محاضرة واضحة وجيدة البناء عن موضوع مألوف، وأن يسجّل النقاط المهمّة من وجهة نظره، وإن كان يضطرّ في بعض الأحيان إلى التركيز على الكلمات".

٤-٧-٩. تغيير المتحدث

ينفّر عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ٩٩).

- "يستطيع أن يختار تعبيراً من أدوات الخطاب المعروفة ليبدأ به حديثه، أو لكسب الوقت والاحتفاظ بالكلمة في حين يقوم بالتفكير فيما يريد قوله.

- يستطيع في الأحاديث أن يتكلّم بما يناسب الموقف، وأن يستخدم لذلك مختلف الأساليب اللغويّة.

- يستطيع بدء الحديث بسلاسة وتلقائية، والاستمرار في إنجائه، وتغيير دوره ما بين متحدث ومستمع بطريقة مناسبة.

- يستطيع استخدام بعض التعبيرات مثل: (إنّ هذا لهو سؤال عويص)، لكسب الوقت لصياغة أفكاره وللاحتفاظ بحقه في الكلام.

- يستطيع القيام بمدخلة في حديث يدور حول موضوع مألوف، واستخدام تعبير مناسب للبدء في الكلام.

- يستطيع البدء بحديث بسيط ومباشر عن موضوعات مألوفة، أو ذات الاهتمام الشخصي، كما يستطيع إدارة هذا الحديث وإنهاءه".

٤-٧-١٠. إتقان النطق والتنغيم

ينفّر عنهما المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٣١).

- "يستطيع التنوع في التنغيم، وإبراز بعض المواقع، ليعبّر عن الاختلافات البسيطة في المعنى.

- يكتسب نطقاً واضحاً وطبيعياً".

٤-٧-١١. ملائمة الخطاب من الناحية اللغويّة

- يتفرّع عنها المؤشّرات الآتية: (ص ١٣٦).

- "يستطيع القيام بالكثير من الوظائف اللغوية والرد عليها عن طريق استخدام الأساليب المعتادة لذلك، واستخدام سجل محايد من الألفاظ.

- يحيط بأهم اصطلاحات الخطاب المهذب، ويتصرف بشكل مناسب له.

- يدرك أهم الفروق بين العادات والتقاليد، ووجهات النظر والقيم، والمعتقدات في المجتمع المعني، وفي مجتمعه الأصلي، ويراعي الإشارات الخاصة بذلك".

٤-٧-١٢. المرونة

ينفّر عنها المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٣٨).

- "يستطيع أن يوائم بين مضمون الخطاب وشكل مقولاته، وبين موقف الشريك في العملية الاتصالية، ويعبّر عن نفسه في أثناء ذلك بما يتناسب مع الظروف المحيطة في كلّ موقف.

- يستطيع أن ينعّج في صياغة ما يريد قوله".

٤-٧-١٣. تطوّر الموضوع

ينفّر عنه المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٣٩).

- "يستطيع أن يصف شيئاً ما وصفاً مفصلاً، كما يستطيع أن يخبر عن شيء ما، ويقوم في أثناء ذلك بربط النقاط التي يتكوّن منها الموضوع، وأن يعرض بعض العناصر عرضاً مفصلاً، وينهي الموضوع باستنتاج مناسب.

- يستطيع أن يصف شيئاً بوضوح، أو أن يحكي ويعرض في أثناء العناصر المهمة عرضاً مفصلاً، ويعتمد في ذلك على التفاصيل المهمة للموضوع.

- يمكن أن يعيد سرد القصص غير المعقّدة، أو يستطيع الوصف بطلاقة عن طريق ترتيب النقاط المفردة وراء بعضها بعضاً".

٤-٧-١٤. التماسك والترابط

ينفّر عنهما المؤشّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٤٠).

- "يستطيع أن ينتج نصاً مترابطاً ومقسماً إلى نقاط تقسيماً جيداً، ويوظّف في أثناء ذلك أساليب متنوعة، ليكون النص مقسماً ومترابطاً توظيفاً مناسباً.

- يستطيع أن يتحدّث بوضوح وطلاقة عالية، ويوضّح أنه يتقن أساليب الكلام، والربط على مستوى المضمون والمستوى اللغوي.

- يستطيع أن يتقن معايير الكلام.

- يستطيع أن يستعمل مختلف أدوات الربط، لكي يوضِّح العلاقة على مستوى المضمون".
٤-٧-١٥. الطلاقة

ينفَرِّع عنها المؤشِّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٤٤).

- "يستطيع الحديث، وعندما يتلنم أحياناً ليبحث عن التراكيب أو الكلمات نادراً ما تحدث لديه وقفات طويلة ملحوظة.

- يستطيع التعبير عن نفسه من دون مجهود نسبياً، وعلى الرغم من بعض مشكلات الصياغة التي تؤدِّي إلى وقفات يستطيع مواصلة الحديث مرة أخرى.

- يستطيع التعبير عن نفسه دون حدوث اضطراب في الحديث، على الرغم من أنه يحتاج إلى وقفات واضحة، ليرتَّب، أو ليصحِّح مقولته من حيث القواعد النحوية، واختيار الكلمات، ولا سيَّما عندما يتحدَّث لفترة أطول".

٤-٧-١٦. الدقَّة

ينفَرِّع عنها المؤشِّرات أو المقاييس الآتية: (ص ١٤٤).

- "يستطيع أن يرتب الآراء والمقولات ترتيباً تدريجياً دقيقاً، ويوضح في أثناء ذلك درجة التأكُّد / غير التأكُّد / الظن / الشك، الاحتماليَّة.

- يستطيع أن ينقل معلومة مفصَّلة نقلاً دقيقاً.

- يستطيع أن يشرح العناصر الأساسية لفكرة أو مشكلة ما شرحاً دقيقاً بالشكل الكافي.

- يستطيع أن ينقل معلومة بسيطة ذات معنى مباشر، ويوضح النقطة الأهم لديه.

- يستطيع أن يجعل أهمَّ نقطة في كلامه مفهومة للآخر".

٤-٨. صعوبات مهارة التحدُّث وفقاً للمدخل التواصلي

" تعدُّ ظاهرة الازدواجية من أهمِّ العوامل التي يجب علينا أن نضعها في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية، ولا سيَّما من أجل التعليم الذي يهدف إلى تطوير مهارة المحادثة، والتفاهم أكثر" (كيونغ، ١٤٣٣، ٩). والتحدُّث في السياق الفعلي للكلام، وفقاً لما يقوله كلارك وكلارك: "مليء بالكلمات "الناقصة، وبالتكرار، واللجلجة، والأخطاء الصريحة" (بوجراند، ١٠٤). وهذه مسألة قد تتعكس على متعلِّم اللغة الثانية خوفاً أو تردداً من محاولة التحدُّث، لعدم فهم الرسالة المستمَّع إليها. وترى الباحثة أنَّ كثيراً من مكونات الرسالة قد لا يثير انتباه متعلِّم اللغة الثانية، والسبب في ذلك يعود إلى عدم مروره بالخبرة اللغويَّة لذلك التركيب، أو تلك العبارة، أو الأداة. فالمتعلِّم يتجاوزها خلال الاستماع، ويتابع التركيز، لأنَّه اختار تعلُّمها. وتلك المفارقات "لا تعرقل الاتصال" (بوجراند، ١٠٤).

وسبب ذلك قد يعود إلى وجهة النظر الفلسفية في النظر إلى اللغة بوصفها "معطى أصيلاً لا يمكن لحقيقة الإنسان أن تنمو بعيداً عنه (...). وإذا كانت اللغة أداة لتحقيق الوئام الداخلي وبلورة الإنسان بوصفه ذاتية خاصة، فإنها أيضاً الأداة الأكثر نجاعة للتواصل مع الآخرين المشاركين لنا في وجودنا على نحو ما يرى هيدغر" (مهيبيل، ٢٠٠٥، ٣١).

والخلاصة أن الصعوبات التي قد يواجهها المتحدث عبر الحوار في ضوء المدخل التواصلية موضوع البحث الحالي "تبدو متعلقة بواقع أن لدى فلاسفة اللغة نظرة عن التواصل مثالية إلى حد ما، فمبادئ غرايس التي سيشار إليها لاحقاً، تفترض أن هدف المشاركين في التبادل هو نجاحه. وهذه الطريقة في التعامل مع المسألة تطرح تصوراً لمستعمل ذي صفة مثالية، أمّا في الأفق التلقيني فنتجاهل كل تعقيدات التواصل الحقيقي أو الواقعي" (Bérard, 1991,26).

٤-٩. مبادئ تفعيل الحوار ونجاحه

إن تسيير عملية الحوار وتفعيلها وفقاً لغرايس (١٩٧٩) يرتكز على فرضيتين هما: (Bérard, 1991,23-25)

١- "إنّ المشاركين في الحوار يحترمون مبدأً عاماً للتعاون.

٢- إنّ كلّ مساهمة لمشارك يجب أن تحترم المبادئ الآتية:

١-٢ مبدأ الكمية، أي أن تحتوي المساهمة على المعلومات التي تتطلبها، وليس أكثر.

٢-٢ مبدأ النوعية، أي أن تكون المساهمة حقيقية.

٣-٢ مبدأ العلاقة، أي أن تكون المساهمة صادقة.

٤-٢ مبدأ الطريقة، أي أن تكون المساهمة واضحة.

٤-١٠. تنمية الحوار والوظائف اللغوية وجهان لعملة واحدة وفقاً للمدخل التواصلية

نخلص مما قدمنا إلى أن المهارات الواجب تتميتها في تعلم الحوار التواصلية، تعدّ الترجمة الفعلية لوظائف اللغة المراد تبليغها في الرسالة على اختلاف مضمونها، وهذه الوظائف هي: (بومزير، ٢٠٠٧، ٤٣):

١- " الوظيفة الإفهامية: والمميز لهذه الرسالة من الناحية التواصلية أنّها:

- ذات طابع لفظي، يبدو في تركيبين بارزتين في كلّ لغة إنسانية، وهما "الأمر والنداء.

- لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية؛ لأنها ترد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة النقدية.

٢- **الوظيفة الانتباهية:** وهي أنماط لغوية خارج نطاق الخطاب، ولكنها تزود المتعلم بقيمة إخبارية، فما كان في نظرنا عفوياً يجده متعلم اللغة الثانية عائقاً. وهذا ماذهب إليه جاكسون عندما أقرَّ أنَّ هناك رسائل توظف، في الجوهر، لإقامة التواصل وتمديده أو فهمه، وتوظف للتأكد من أن دورة الكلام تشتغل: آلو، هل تسمعي؟، وتوظف لإثارة انتباه المخاطب، أو التأكد من أنَّ انتباهه لم يرتخ: " قل، أسمعني"، أو بالأسلوب الشكسيري " استمع إلي". ومن الجانب الآخر "هم،هم".

٣- **الوظيفة المرجعية:** وهي معرفية إيحائية. وهي الوظيفة المهيمنة عندما تتجه الرسالة إلى السياق وتركز عليه.

٤- **الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية:** إنَّ هذه الوظيفة "تلون كلامنا كله على المستويات الصوتية والمعجمية والنحوية. مثال ذلك على المستوى الصوتي: النبرة، وعلى المستويين المعجمي والنحوي: التعجب (آه، يا إلهي)، الذي ليس جزءاً من جملة، ولكنه معادل للجملة كاملة" (عمار، ٢٠٠٦، ٤٢). هناك مثال آخر على المستوى الصوتي: هو التنغيم، وهو "من الحقائق الصوتية في اللغات كلها، والتنغيم مرتبط بالارتفاع والانخفاض في نطق الكلام، نتيجة لتوتر درجة الوترين الصوتيين الذي يؤدي إلى اختلاف الوقع السمعي. ومن هنا نجد كلمات كثيرة تتعدد طرائق تنغيمها لتؤدي وظائف دلالية مختلفة، فإذا كانت (نعم) لإجابة مختلف تنغيمها عنه للاستفسار. والاستفسار لا يقتصر على الكلمة الواحدة، بل يتجاوزها إلى التركيب، فالتحية (السلام عليكم) لها تنغيم يختلف في حالة الغضب" (حجازي، من دون تاريخ، ٨٢). وبالإضافة إلى ما يشير إليه السيد، وهو أنَّ مفهوم اللغة مفهوم شامل وواسع، لا يقتصر على اللغة المنطوقة، بل يشمل المكتوبة أيضاً، والإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية التي تصاحب عادة سلوك الكلام" (السيد، ١٩٨٠، ١٢) يمكن القول: إنَّ الإشارات والإيماءات... تؤدي وظائف اللغة التعبيرية، والتأثيرية، والمرجعية في سياق الحوار بين متحدثين. وفي هذا الصدد يؤكد نهر والخطيب (٢٠٠٩) أنَّ الإيماءة "هي نتيجة صادرة عن عمل إنساني يرقى إلى غاية، إي أنها (موجهة)، الغرض منها إقرار واقع خارجي وإبلاغه للآخرين، وهي بعد هذا تنقل التواصل من ميدان القول إلى ميدان الإيماء. ويُحدث الإيماء حواراً دقيقاً قلما يحصل فيه سوء تفاهم بين المتحاورين" (نهر، الخطيب، ٢٠٠٩، ١٣).

إنَّ المهارات غير اللفظية جزء لا يتجزأ من مهارتي الحوار وفقاً للمدخل التواصلية، وهي تشمل (معرفة كيفية التواصل مع الناس)، وكيفية اتخاذ (المسافة الجسدية في عملية التواصل)، ودراسات الحركات الجسدية (لغة

الجسد والإيماءات والمواقف)، وتعبيرات الوجه (الابتسام، حركة الرأس)، واللمس (استعمال اللمس في الاتصالات)؛ والملابس والمظهر الخارجي في عملية التواصل (مفهوم الحشمة في الملابس والمظهر الخارجي والرائحة).

كما أنّ العديد من التعبيرات غير اللفظية تختلف من ثقافة إلى أخرى، وغالباً ما تؤدي إلى سوء فهم ثقافي. فعلى سبيل المثال لدى وصول المتعلمين إلى المطار وبعد التحاقهم بالدروس، كانوا يستفسرون عن المقصود من حركة الرأس إلى الأعلى، مترافقة بإصدار صوت (تسه). إنّها تعني لهم (نعم) ولكن المقصود بها (لا). وهناك أيضاً الإيماءات والوضعيات غير الملائمة، كالقول: تفضل، مرفقة بحركة رأس للتفضل إلى مكان ما، الذي قد يؤخذ على أنه دعوة لاستغلاله مادياً، وليس ترحيباً أو تواصلاً حميمياً. أو الرّيتُ على الكتف في أثناء محادثة، الذي قد يؤخذ على أنه تحرش، أو رفع الكتفين الذي يدل على (لا أعرف). كذلك التعبير (عندنا) عند قول (لا) هو برفع الرأس إلى الأعلى في حين أنّ التعبير عن قول (لا) عند (الأوروبيين) هو بتحريك الرأس يمناً ويسرى.

إنّ امتلاك المتعلمين القدرة على فهم هذه الإيماءات الجسدية، هو ضروري سواء أكان ذلك في هذا البرنامج أم في غيره، وقد يبرهن لدى المتعلمين على تصوّر أكثر دقة لواقع البيئة التي يتعلمون فيها اللغة، وعلى القدرة على رؤية الأشياء كما هي في الواقع والارتكاز في تعلّمها على المشكلات المعرفية أكثر، وبدرجة أقل على مشكلاتهم الشخصية التي قد تواجههم نتيجة لسوء فهم إيماءة ما، وبهذا الامتلاك سيتمكنون من التعامل مع الآخرين والتعاطف معهم.

وترى الباحثة أنّه تجدر الإشارة لدى الحديث عن الوظائف اللغوية والحوار، الحديث عن وظائف الأفعال في السياق ذاته التي تتقاطع مع مهارة الحوار وتنميتها لدى الحديث عن تعلّم اللغة الثانية وتعليمها، والوظائف اللغوية. وتستشهد بدراسة أوستين وسيرل للغة (1970) لتوضيح وظائف الأفعال التي تتقاطع مع مهارة الحوار والوظائف اللغوية. إذ يشرع أوستين في بداية مؤلفه من التأمّل في الأفعال فيقول:

"الأفعال التي يحقق لفظها فعلاً إنجازياً لما تحدده: أعلنكما مرتبطين بعقد الزواج. وانطلاقاً من هذه الدراسة يطبّق أوستين على فئات أخرى من النصوص واقع أنّ القول والفعل مترابطان ترابطاً وثيقاً في اللفظ نفسه، إنّهُ يميّز بين ثلاثة مستويات: (Bérard, 1991,23-25)

١- الشكل.

٢- وإعطاء أمر يعبر عن شك، وطلب معلومة.

٣- والأثر الذي يحدثه لفظ ما في المستمع. مثال: يدهش، يطمئن، يمكن أن يقنع.

أما سيرل، فيقترح تصنيفاً آخر لأفعال اللغة، يتوزع على خمسة أنماط ذات طابع:

١- تمثيلي: إعطاء معلومة، وصف واقع.

٢- توجيهي: أمر، سؤال، سماح، [أي] وضع المستمع أمام ضرورة تحقيق فعل مستقبلي والقيام به بعد

السماح.

٣- تعاقدية: وعد، عرض: ضرورة، واجب.

٤- تعبيرية: نهان، اعتذار، شكر، تحية، تعبير عن حالة شعورية.

٥- تصريحية: إعلان، إدانة [أي] أن نجعل محتوى الفعل فعالاً بشكل حقيقي.

وهكذا نجد أن الوظائف اللغوية تعدّ عاملاً مساعداً لتعرف طبيعة الفعل اللغوي وتحليل وظيفته التداولية في عملية الحوار التواصليّة. وفي هذا الموضوع تشير بيرارد (١٩٩١) إلى أنه "لكي يتحقق فعل ما تفترض المقاربة التداولية وجود منظومة من القواعد تحكم تفعيل المحادثات وأنّ وجهة النظر النفسية والفلسفية هذه تركّز الانتباه على سلوك المشاركين في المحادثة." (Bérard, 1991,25).

٤-١١. آداب الحوار

يُعول نجاح الحوار وانتظام مساره على ضبطه بآداب يمكن تصنيفها في صنفين رئيسيين هما: آداب

الحوار العلميّة، وآداب الحوار اللفظيّة، ونوضّح فيما يأتي كلاً من هذين الصنفين:

٤-١١-١. آداب الحوار العلميّة

"إذا كنا ندعو إلى التفكير لا فرداً فرداً، وإنما جماعة جماعة، فإننا نعتقد اعتقاداً جازماً أن الحوار متى دار على معرفة بقواعده وبصيرته بآدابه، من شأنه أن يورثنا من اتساع المعرفة، وتقليب النظر ما لا يورثه "حديث النفس". (عبد الرحمن، ٢٠١٣، ١١).

ويعدّد كامل (١٩٩٦) آداب الحوار كما يلي:

١- العلم: وهو شرط أساسي لنجاح الحوار وتحقيق غايته، ومن دونه لا ينجح الحوار، ويهدر الوقت، ويضيع الجهد. يجب على المحاور ألا يناقش في موضوع لا يعرفه، ولا يدافع عن فكرة لم يقتنع بها. إنّه يسيء إلى الفكرة والقضية التي يدافع عنها، ويعرّض نفسه للإحراج وعدم التقدير والاحترام إن فعل ذلك.

٢- البدء بالنقاط المشتركة وتحديد مواضع الاتفاق: فالبدء بالنقاط المشتركة يفيد في حسن ترتيب القضايا والتدرج في معالجتها.

٣- التدرج والبدء بالأهم: إنّ المحاور الناجح هو الذي يصل إلى هدفه بأقرب طريق (...). فمعرفة الأهم والبدء به يختصر الطريق.

٤- الدليل وضرب الأمثلة: إنّ من أهم ما يُنجح الحوار هو الدليل، ولا بدّ من إثبات صحة الدليل، (...). ومتى وجد الدليل وثبتت صحته، فلا بدّ من صحة دلالاته على المطلوب، ولا بدّ من ترتيب الأدلة بحسب قوتها وصراحتها في الدلالة على المقصود. والأمثلة تزيد المعنى وضوحاً وبياناً.

٥- العدول عن الإجابة: يعدل المحاور الناجح عن الجواب المباشر عن السؤال المطروح إلى جواب مفيد مهم.

٦- الرجوع إلى الحق والتسليم بالخطأ: إنّ من أهمّ الآداب والصفات التي يميّز بها المحاور الصادق، أن يكون الحقُّ ضالته. فحيثما وجده أخذه، والعامل هو الذي يسلم بخطئه، ويعود إلى الصواب إذا تبين له، ويفرح بظهوره، ويشكر لصاحبه إرشاده ودلالته إليه.

٤-١١-٢. آداب الحوار اللفظية

يسهم التدقيق في الألفاظ، ومراعاة العبارات المتقوه بها، والكلمات المنتقاة، في استقامة الحوار وتحقيق نتائجه، ومن الآداب اللفظية للحوار: (كامل، ١٩٩٦، ١١-١٥)

١- الكلمة الطيبة والقول الحسن. ومنه: حسن مناداة الطرف الآخر، واختيار أحب الأسماء إليه، وقد تأدّب الأنبياء بهذا الأدب في خطابهم لأقوامهم.

٢- التعريض والتلميح بدلاً من التصريح، ومنه: لفت النظر إلى الأخطاء من طرف خفي، وتجنّب اللوم المباشر، وعدم تخطئة الطرف الآخر بعباراة صريحة... فالنفوس لا تتحمل غالباً أن تواجه بقوة وصرامة، وهناك

الكثير من الألفاظ الموحية والكلمات اللطيفة التي تؤدي الغرض نفسه من دون جرح لمشاعر الآخرين، أو إشعارهم بالذل والهزيمة.

٣- **ثناء المحاور على نفسه، أو على خصمه بالحق:** فهناك حالات يحتاج فيها المحاور إلى أن يثني على نفسه بالحق لتحقيق غرض معين، كأن يشعر خصمه بمقدار علمه في موضوع الحوار، أو في مسألة من مسأله... فهنا قد يُسوَّغ ذكر شيء من محاسن النفس بقدر وحق. وكذا قد يحتاج المحاور إلى أن يثني على الطرف الآخر بالحق لتحقيق غرض معين، كأن يكون القصد إشعاره بالتقدير والاحترام، والاعتراف بفضله وعلمه."

ومن أجل زيادة الترغيب في المحاورات يضيف الشنري (٢٠٠٦): "الترغيب في بشاشة الوجه، ولقيا الناس بوجه منبسط ضاحك (...). وعدم التَّعَصُّب، فلا يتعصَّب الإنسان إلى شخص أو رأي، بل إنَّما يبيِّن قوله، ويبين دليله بأوضح حجة... وأن يكون الإنسان في محاورته ومناقشته مركزاً على الرأي، فإذا أراد أن ينقد فكرة أو رأياً فينبغي أن يعرض لذلك الرأي. (الشنري، ٢٠٠٦، ٣٧، ٣٢).

٤-١٢. أهمية الحوار في العملية التعليمية التعلمية

تتجلى أهمية الحوار في العملية التعليمية التعلمية بالنقاط الآتية: (الخولي، ٢٠٠٨، ٩).

- " توثيق الصلة بين المعلم والمتعلمين.
- استعمال المتعلم للغة العربية السليمة في التعبير عن أفكاره ومشاعره.
- استثارة قدرات المتعلم العقلية، لتكون في أحسن حالاتها.
- تنمية عادة احترام الآخرين وتقدير مشاعرهم.
- مساعدة المتعلمين على الثقة بالنفس، وعدم الخوف، أو الترحج من إبداء آرائهم.
- شعور المتعلم بالفخر والاعتزاز، عندما يجد نفسه قد أضاف جديداً إلى رصيد زملائه المعرفي
- إعمال المتعلم لفكره، وليس لذاكرته".
- وتضيف الباحثة أن أهمية الحوار تكمن في:
- إظهاره الفرق بين تحفيظ المتعلم المعنى وكيفية بناء المتعلم نفسه له.

- أن تعدّ صفة إجرائه العلنية أداة تقويمية ذاتية مستمرة في العملية التعليمية التعلمية. مثال: عند قول المتعلم كلمة معقد ثم يقول عفواً أريد القول: معتقد على مسمع زملائه. ومن ثم يعقب آخر لدي المشكلة ذاتها في بعض الكلمات؛ فالتعلم هنا يحقق نتائج إيجابية قد لا يحققها المعلم في جلسة تقويمية محضراً لها سابقاً.
- إفادته في تحقق تعلم فعلي في أثناء معاودة المتعلم لأفكاره ومراجعتها جهراً أمام زملائه.
- إظهاره أهمية التشارك في تعلم اللغة الثانية مع الاحتفاظ بأهمية التعلم الذاتي.

٤-١٣. خصائص المعلم الديمقراطي

يقول جنسن (٢٠١٠) في مقدمة كتابه "التدريس الفعال": "أشار" جورج برنارد شو" ذات مرة، إلى فكرة ردها الأخوان كينيدي حتى اشتهرت في الستينات من القرن العشرين، وهذه الفكرة هي: "بعض الناس ينظر إلى الأشياء الموجودة بالفعل ويتساءل: لماذا؟ في حين يحلم بعض الناس بأشياء يمكن أن تتحقق ويتساءلون: لم لا؟" إنها رؤية للاحتتمالات، رؤية للكيفية التي يمكن أن يكون عليها التعليم وليس الكيفية التي هو عليها بالفعل، فالتلاميذ يهرعون إلى المدارس التي تجعلهم يسألون عن المزيد من الواجبات المنزلية، بدلاً من التذمّر والشكوى. إنها الرؤية التي سوف يكون للمعلم فيها صوت ورأي (...). إنها أيضاً رؤية عن الشراكة، فالمدرّس يتعلم ويعمل مع التلاميذ بدلاً من أن يعلمهم" (جنسن، ٢٠١٠، ١). يضاف إلى ذلك مبدأ التعاون في العملية التعليمية التعلمية. وهذا سينجح عند إيمان المعلم بديمقراطية التعليم.

ولقد اشتقّ (أبو جبارة) بعض الخصائص للمعلم الديمقراطي من كيفة قيام فريري بمساعدة المتعلمين عنده على تعلم مهارتي القراءة والكتابة بالحوار، وهي: (أبو جبارة، ٢٠٠٩، ٣٥٠).

- ١- "الاعتراف بالنقص المعرفي: هو أساس التربية بوصفها عملية مستمرة، والتعليم ليس هو ما يجعلنا قابلين للتعلم، بل إن النقص هو ما يجعلنا قابلين للتعلم.
- ٢- احترام استقلالية المتعلم: فالمعلم الذي لا يحترم فضول الطالب في تعبيراته الجمالية، واللغوية، والمعلم الذي يسخر من تعامله معه، إنما ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية للشروط الإنسانية.
- ٣- التواضع، والتسامح: احترام المعلم للمتعلم، والنضال من أجل حقوق المعلم: احترام المتعلم للمعلم يتطلب من الأخير غرس التواضع، والتسامح عند ممارسة عملية التعلم، وبذلك يضيف الكرامة على هذه الممارسة، وهذا يقابله الاحترام الذي يكتنه المتعلم لهوية المعلم.

٤- التدريس يتطلب الفضول: هناك أساس أخلاقي لا يمكن إنكار التعبير عن الفضول لدى الآخر.
٥- التدريس فعل إنساني.

٦- التدريس هو الالتزام، وممارسة الأنشطة، والرعاية المستمرة، والانفتاح على الحوار".

٤-١٤. التطبيقات العملية للحوار في المجال التربوي

إنّ الأثر العميق للحوار في المجال التربوي يتجلى في تطبيقات عملية، حملت أسماء متبنيها ووسمت بهم. وقد تجلّى اعتماد الحوار في مجالات عدة من العملية التعليمية التعلمية، منها: الفلسفية، والقانونية، والتربوية، والاجتماعية، التي تجدر الإشارة إليها في إطار البحث الحالي.

٤-١٤-١. سقراط

تميّز سقراط بطريقته في التعليم، التي عرفت ب"الطريقة التوليدية": "إذ يبدأ فيها بطرح أسئلة متنوعة تجعل المتعلّم أو المحاور يقع في التناقض ويقرّ بالعجز عن معرفة الحقيقة، ثم يعاود سقراط الأسئلة ويستنبط المعلومات المختلفة حول حقيقة الموضوع من محاوره حتى يصل به إلى تقرير نتيجة ما" (أفلاطون، ١٩٩٥، ٣١)، وليس المقصود أن العجز هو الذي يولّد الإحباط، بل معاودة السؤال التوليدي، الذي تكتفه إجابة تستدعي من المستمع السائل، المبادرة بسؤال جديد ومطرّد، بغية التوصل إلى الهدف من معالجة خطاب ما.

ومثالنا على الاهتمام بالدوائر السقراطية يظهر جلياً في ندوة درشات أكاديمية التي أقيمت في بيت لحم، وقد قام المشاركون بمراجعة كتاب بعنوان: "كوبلند مات (٢٠٠٥) دوائر سقراط: تعزيز التفكير الإبداعي الناقد في المدارس الإعدادية والثانوية (سنتهاوس، بورتلند)". يشير سوداح بعد مراجعة هذا الكتاب إلى أنه يتضمن "معلومات مفصلة عن استخدام دوائر سقراط في المدارس المتوسطة والثانوية، يجعل من السهل تبني هذا الأسلوب واستعماله في مؤسسات التعليم العالي. إنّ دوائر سقراط تصلح للاستعمال بوصفها أسلوباً تعليمياً في أيّ مساق يعتمد على قراءة النصوص قراءة نقدية وتحليلها، سواء أكان ذلك المساق في العلوم الإنسانية، أم في إدارة الأعمال أم في العلوم التربوية أم في العلوم الأخرى. لذا يوصى بهذا الكتاب كل مدرس مهتم بمساعدة طلابه ليطوروا مهاراتهم في القراءة الناقدة" (سوداح، ٢٠١٢، ١٤).

وفي السياق ذاته يأتي الاهتمام بالدوائر السقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية بوساطة أفراد تعليم القانون وتعلّمه في كلية الحقوق واستعماله على نطاق واسع" في إطار فئة نموذجية من المتعلمين، يؤدي الأستاذ فيها عادة دور محامي الشيطان، في محاولة لإجبار الطالب على الدفاع عن موقفه أو دحض حجة خصمه،

وذلك بتوجيه أسئلة له تهدف إلى تحدي الافتراضات التي بنى الطالب عليها أجوبته، بحيث يبدو معها عاجزاً عن الدفاع عنها، أو إلى دفع الطلاب إلى مزيد من الخصوصية وذلك، بافتراض حالة معينة لا يشملها القانون، وهي بحاجة إلى إصدار استثناء بخصوصها، كما يساعد الأسلوب السقراطي هذا المتعلم على التوصل إلى المبادئ القانونية بنفسه، من خلال أسئلة صيغت بعناية فائقة لتشجيع تدفق قطار الأفكار بهدف مساعدة المتعلم على التوصل إلى المبادئ القانونيّة بنفسه" (flybjerg, 2011, 235-316).

٤-١٤-٢. باولو فريري

لقد نبّه الفيلسوف البرازيلي فريري في ستينيات القرن الماضي إلى أهميّة تنمية روح الاستقلال لدى المتعلم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، إذ يرى " أنّ التعليم المصرفي (البنكي)، الذي يتحول الطلاب فيه إلى مصارف يقوم فيه الأساتذة بإيداع معارفهم، هو انعكاس لمجتمع القهر، وهو من شأنه تقليل الإبداعية عند الطلاب أو إلغاؤها تماماً، من أجل خدمة أغراض القاهرين. ولا يطرح هذا النوع من التعليم حقائق العلم من وجهة نظر نقدية، بل يكيّف المتعلمين مع واقعهم ويزيد من سلبيتهم.

لكن ما البديل للتعليم التلقيني، تعليم القهر، غير الحواري عنده؟ يجب فريري بأن الحوار الناقد هو مفتاح التغيير؛ ذلك الحوار الذي يؤمن بإيجابية المتعلمين وإنسانيتهم، بحيث يدخلون في علاقة حوار دائم مع المقهورين، وتتكفل هذه العمليّة بتخليص المتعلمين من الأوهام والأساطير التي صورها وصاغها النظام القديم. إنّ وظيفة التربية إذن هي تنمية النقد والحوار، وتدريب الوعي الناقد، لأنه يسلم بأن عقل الإنسان قادر على كشف الحقيق. وانتقد فريري «ثقافة الصمت» الشائعة في بلدان العالم الثالث، في شكلين للتربية هما: تربية القهر، وتربية الحرية، وتطور هدف التربية عنده من التحرر الثقافي للإنسان إلى الإسهام في تغيير البنية [النقدية، الاجتماعية، الثقافية] تغييراً جذرياً" (خضر، ٢٠٠٧).

ولقد نظر إلى عمليّة محو الأمية للكبار على أنّها "عمليّة حوارية، وأداة حيوية، وفعّالة في عمليّة ليست فقط تعلم الأميين فكّ الحروف، والقراءة، والكتابة، بل إنّها ترتبط بالدرجة الأولى ارتباطاً عضوياً بإدراك الواقع، وفهمه" (فريري، ٢٠٠٢، ٨).

وفي مواجهة مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليميّة، يدعو فريري بشدة إلى أهميّة تنمية روح الاستقلاليّة لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة، وهذا يقتضي أن تقوم عمليّة التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجّع فضول رغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب الفضولي، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم،

وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش والاستقلالية في اتخاذ القرار، وهي قدرات لا تنمو وحيدة، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم وإلا فأنها تؤدي إلى تشويه هذه القدرات. ويقول فرييري في هذا الإطار إنّه: "لا يصبح أحد ناضجاً فجأةً في الخامسة والعشرين من عمره، إذ نصح ناضجين في كلِّ يومٍ يمرُّ بنا. إنّ الاستقلالية هي عملية، تشكيل الوجود، وهي لا تحدث في وقتٍ محدّد، وإنما هي رهينة بالخبرات التي تثير اتخاذ القرار والمسؤولية؛ وبهذا يجب أن يركز تعليم الاستقلالية على حقِّ الحوار والحديث مع الآخر، لا الحديث إلى الآخر" (Brick, 2011, 14).

ويضيف أنّ الاستقلالية لا تنفي فكرة التعاون بين المشاركين في العملية الحوارية، وبعدها: "ركيزة من ركائز العمل الحوارية، لا يمكن أن يتمّ إلا حين يتشارك الجميع رغم الاختلاف في التخصصات وأهميتها، ولا تتمّ هذه المشاركة إلا بالحوار" (علي، ١٩٩٠، ١٨٨).

٤-١٥. خاتمة

وفي ختام الحديث عن مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدّث)، والمدخل التواصلي، تجدر الإشارة إلى أنّ مهاراتهم الفرعية تتداخل فيما بينها، في إطار الاستعمال اللغوي الواقعي للتواصل، وهذا يقود المعلم إلى تحديد أهدافه بدقة، بحيث تنسج إلى مرونة تداخلها، في أثناء تدريب المتعلّم عليها؛ بهدف استعماله اللغة في بيئتها التي تمتلك صفات صوتية مختلفة من لغته، وأساليب لغوية مختلفة، بالإضافة إلى المهارات غير اللفظية التي تلعب دوراً في فهم مقاصد المتحاورين.

وترى الباحثة أنّ الحوار، هو التفكير بصوت عالٍ، لا يستقيم إلا من خلال تشجيع التواصل، بوساطة ديمقراطية المعلم بتقبله إمكانية وقوع المتعلّم بالخطأ الذي يتعلّم منه متعلّم اللغة الهدف، بصفة خاصة، والمتعلّم بشكل عام. الأمر الذي يسهّل اندماج المتعلّم في المحيط اللغوي الحي.

الفصل الخامس

الوسائط المتعددة والأنشطة في المدخل

التواصلي

- ١-٥ . مقدمة.
- ٢-٥ . الوسائط المتعددة والأنشطة في المدخل التواصلي.
 - ١-٢-٥ . الأفلام.
 - ٢-٢-٥ . الإعلانات التلفزيونية.
 - ٣-٢-٥ . الصور.
 - ٤-٢-٥ . الشايكة.
- ٣-٥ . الأنشطة في المدخل التواصلي.
 - ١-٣-٥ . العرض.
 - ٢-٣-٥ . الألعاب اللغوية.
- ٤-٥ . دور المعلم والمتعلمين في استعمال الوسائط وفقاً للمدخل التواصلي.
- ٥-٥ . خاتمة.

وُسَم العالم الحالي بالتقدم في مجال التقنيات الحديثة ومنها: الوسائط المتعددة التي لاقت استجابة من المجتمعات والأفراد في الغرب، وكانت من "العوامل الحاسمة في التقدم، شأنها شأن الاختراعات والابتكارات" (بريغز، بورك، ٩، ٢٠٠٥).

والتقدم التقني المعرفي في الوسائط المتعددة، دخل في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها، بوصفها عاملاً من العوامل التي تخلق بيئة تعليمية تفاعلية، وتسهم في تطوير قدرات متعلم اللغة الهدف على استعمالها.

وقد شددت الدراسات التربوية والأبحاث في ميدان تعليم اللغة الثانية وتعلمها على أنَّ الهدف من استعمال الوسائل السمعية والبصرية والتسجيلات، هو مساعدة المتعلمين على زيادة قدرتهم على الفهم والإنتاج، وتطوير مهاراتهم التفسيرية للمستمع إليه وللمرئي.

٢-٥ . الوسائط المتعددة والأنشطة في المدخل التواصلي

١-٢-٥ . الأفلام

يقترح بوجراند استعمال الأفلام في العملية التعليمية التعليمية للغة الثانية؛ لأنَّ "الأفلام يمكنها أن تعرض الموقف التواصلي الموحد، ومنه الإيماءات الحيوية، وتقطيبات الوجه المستعملة في الثقافة الأجنبية" (بوجراند، ٥٧٥، ١٩٩٨).

وتظهر فائدة الأفلام بدلالاتها المدركة للمشاهدين بصرف النظر عن انتمائهم؛ إذ إنَّ الرسالة التي تحملها واضحة. "فحتى الشيء الذي يبدو ظاهرياً مجرد تسلية" قد ينقل رسالة ما. فأفلام "الرسوم المتحركة"، مثل باباي و"توم وجيري" التي انتقدت على نطاق واسع باعتبارها تتسم بالعنف، يمكنها أن تعلمنا على نحو غير مباشر رسالة مغزاها أنَّ الشر لا بد أن يحيق بأصحابه، أو أنَّ "القوة ليست هي الحق" (ويلسون، ٢٠٠٠، ٣٠).

وترى الباحثة أنَّ التعلم عن طريق الوسائط السمعية والمرئية، ينمي لدى المتعلم مهارة التقويم وإصدار الأحكام باللغة المتعلمة؛ وذلك لأنه بالضرورة سيشاهدها في المحيط الخارجي. يقول برونك: "وهكذا تبقى الحقيقة الأساسية هنا أنه قد تعلم - من الضرورة - أن يراقب بنفسه وأن يحكم بنفسه ولنفسه" (بروك، ١٩٩٠، ٣٦)

كما أنَّ الصورة والكلمة تتناوبان الأهمية والحضور الحسي بحسب طبيعة كل حاسة وعلاقتها بنوع التلقي ودرجته، لأنَّ "سيكولوجية التلقي في الخطاب السينمائي تقوم على أساس المشاهدة، بمعنى أنَّ المتلقي يُؤهب

بالدرجة الأولى قواه البصرية للدخول إلى عالم الشريط، ومتابعة أفكاره واستيعاب رؤاه" (عبيد، ٢٠٠٨، ١٢). وبالتالي يمكن أن يشكّل تناوب الصورة والكلمة حافزاً لاستعمال اللغة في حال تعرض لها المتعلّم.

ويشير(ستيفنس) إلى دور مشاهدة الفيلم في تنمية مهارتي الحوار لدى المتعلم بقوله: إنّ " وضع المتعلّم مدة زمنيّة محدّدة مع عناصر الفيلم: "العاطفة، والمؤامرة، والدراما، والأحداث، والصور، والأفكار، ولفت الانتباه للحدود الأخلاقيّة، والأطر المفاهيميّة، والذاكرة الوطنيّة، والهويّة، واستعمال اللغة والتعبير، يوفّران الوصول العميق إلى المقومات الثقافيّة والمواقف التي تشكّل الحضارة، ويسهمان في تنمية التفكير والتحدّث وتعرّف الثقافة تلقائياً " (Stephens,2006,6).

يضاف إلى ذلك الدور الإيجابي للإيحاءات المتولدة من الانتقال والربط بين موقف وآخر في الفيلم، الذي يدخل المتعلّم في التفاعل مع تجربة حيّة في فهم ماتولّده من أفكار. ويسمي ياكبسون هذا التفاعل بالربط الإيحائي، وهو "لا يعني فقط شعور المرء بوجود شيء مشترك بينهما، بل يعني تشخيص طبيعة العلاقات التي تتحكم في الروابط الإيحائيّة" (ياكبسون، ١٩٩٠، ٦٠). وهذا كذلك يدخل المتعلّم في تجربة الاستكشاف التي تولّد التعبير عنها.

فالعناصر التي تبني الأحداث في الفيلم تسهم في: " إثارة رغبة الفضول لدى المتلقي للاطلاع على ما هو متوافر، ومتيسر أمامه في الواقع وتحقيقه" (كاظم، ٢٠٠٩، ٣).

وبهذا الشكل تفسح مشاهدة الفيلم في صفوف تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، المجال لتبادل الآراء، ويساعد على تعرّف الدلالات الرمزيّة للمجتمع من خلال ردود أفعال الشخصيات والإيماءات التي تقوم بها. بالإضافة إلى خضوع المتعلّم لتجربة واقعيّة يمكن تسميتها بإعادة النظر في كيفية إدراك الرسالة البصريّة السمعيّة إدراكاً واعياً؛ لأنّ ما فاتته سمعياً قد يكون قابلاً للإدراك بصرياً. بالإضافة إلى إمكانية فهم ردود أفعال الشخصيات الكلاميّة أو الإيمائيّة في سياقها، ولاسيما أنها ردود فعل خاصة بالمجتمع اللغوي الذي يتعلّم فيه. فالكلمات والمفردات المستعملة في السرد الروائي في الفيلم لا تكتسب قيمتها الرمزيّة إلا في بيئة لغويّة محدّدة، بل إنّ كلاً منها ذو إيحاء محدّد في مجتمع لغوي بعينه دون غيره" (حجازي، من دون، ١٥).

وتتيح إثارة انتباه المتعلّم إلى الأساليب التعبيريّة وتمييز ملامح الخطاب في الفيلم، ودفعه إلى التفاعل معه، وتنميّة قدرته على التعبير عن وجهة نظره، وإعادة استثمار مخزونه اللغوي، تشكّل كلّها فرصة لتعرف تجربة الآخر، وتحفّزه على تقويم ما يقوله.

٥-٢-٢. الإعلانات التلفزيونية

يعرّف سيرل الإعلانات التلفزيونية بأنّها: "المقولات التي يحقّق استعمالها النجاح تطابقاً بين المحتوى الخبري والواقع؛ وهكذا فهذه المقولات تختلف عن بقية أفعال الكلام في أنّها وسيلة مباشرة لتحقيق الهدف بصورة آنيّة وفوريّة، وهي توازي الأفعال الإعلانّيّة غير اللغويّة، مثل صافرة الحَكَم أو إشارات مراقب الخطّ في مباراة كرة القدم" (الخليفة، ٢٠٠٧، ٢٤٨)؛ فبمجرد القول: هذا الشراب منعش، تجد الإيماء بالإنعاش على وجه مؤدّي الإعلان.

وتضيف الباحثة أنّ الإعلانات وسيلة لإرشاد متعلّم اللغة الثانية إلى محلات استهلاك السلع، أوتعرّف الأماكن في البلد الذي يتعلّم فيها اللغة: المطعم، ودور السينما، والمسارح. زد على ذلك الإعلانات التي تملأ شوارع المدن، وتتضمن موضوعات مختلفة، قد تكون موضوعاً محفزاً للنقاش حولها في الصف، وتطلق عليها الباحثة المثيرات المحفّزة على التدفق اللغوي لدى متعلّم اللغة الثانية، وذلك لأن عامل تذكرها البصري أو السمعي دائم الحضور، في حال تعامل بها المتعلّم.

وهكذا يكون استعمال الوسائل السمعية داخل الصف، جزءاً " لا يتجزأ من التفاعل المنشود من المتعلّمين، الذي من دونه لن يكون هناك تعلّم" (Rimbaud, 2008).

٥-٢-٣. الصور

تعدّ الصور عاملاً مهماً لإغناء فهم الخطاب في أي نص في إطار المدخل التواصلي. وقد أثبتت الدراسات التي تناولها (كارتر ومكارثي، ١٩٨٨) حول كميّة حفظ المفردات وربط معناها بالصورة، أنّ ثمة تناسباً طردياً بين الارتباط والحفظ والقدرة على التذكر، لاستدعاء المفردة من الذاكرة. فكلما ازداد الارتباط بين المفردة وصورتها الذهنيّة (المعنى) زادت القدرة على تذكرها واستذكارها" (العناتي، ٢٠٠٩، ٤٩٩). وهذا قد يفسح المجال لإمكانيّة دخول المتعلمين في حوار تفاعلي أسهل في العملية التعليمية.

يضاف إلى ذلك أنّ الصور لها قدرة على حمل المعنى، وتوضيحه، وتحفيز القدرة على التخيل. لقد أصبحت في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها "جزءاً لا يتجزأ من التركيز على المحتوى والاهتمام به" (Hartwell, 2009).

يقول كاترو نقلاً عن ورتش: "إنّ العقل نظام معرفي، فهو متصل ليس فقط بأفراد المجتمعات الثقافية واللغوية، بل أيضاً بالوسط الاجتماعي والثقافي الذي يحيط بالمتعلم (المكتسب). وهذا المحيط لا يحتوي على أجهزة الكمبيوتر والتلفزيون فحسب، بل أيضاً على الشابكة. وفي هذا الشكل تصبح هذه الأدوات المذكورة، أدوات معرفية حقيقية، تسهم في بناء معرفة متعلم اللغة الثانية" (Mediero, 2013).

كما أنّ اعتياد متعلمي اليوم على استعمال الشابكة استعمالاً يحولها إلى جزء لا يتجزأ من تفاعلاتهم اليومية، ووصولهم إلى مواد متنوعة لموضوعات مختلفة واستعمالها في الصف، أو خارجه بمساعدة المعلم وإرشاده مسألة مهمة، لأنها مصدر أصلي يشاهدها كل متعلم، بحيث تصبح الفصول الدراسية مكاناً رديفاً للحياة العامة، ومكاناً للحوار والنقاش. وأهمية الشابكة توضحه الإجابة عن السؤال الآتي:

١- لماذا نستعمل الشابكة في الصف؟ ويكون الجواب:

- للحصول على وثائق، إما في سياق البحث عن المعلومة أو في سياق توفيرها.
- لتشكيلها مصدراً للمعلومات لا ينضب تقريباً.
- لسماعها بتواصل شامل وأنّي في آن معاً.
- لسماعها بالتعلم الفردي مع مراعاة الفروق الفردية لفهم المتعلمين واستيعابهم.
- لتشكيلها حافظاً حقيقياً للمتعلم.
- لسماعها للمتعلم بأن يعدّ ملفات حول موضوع ما يجمع معلوماته من الشابكة.
- لإمكانية الحصول على معلومات مرتبطة بنشاط معين يقرره المعلم.
- لاحتوائها على وثائق أصلية تعالج موضوعات متنوعة.
- لتعويد المتعلمين على اختيار، وتقويم، وفهم وإنتاج رسائل بأنفسهم.
- إن كلفة تكنولوجيات المعلومات فيها متواضع جداً" (MAINGUENEA, 1987, 19).

وتضيف الباحثة أنها:

- مصدر غني بالوثائق التي تلبي حاجات المتعلمين مثل (القواميس اللغوية، والمواقع التي تعالج موضوعات متنوعة، والأغاني، وبرامج تلفزيونية، وأشرطة تسجيلية لبعض الأشعار، بصوت الشاعر صاحب القصيدة).

- وسيلة مساعدة وفورية لدعم موضوع معالج خلال الدروس.

- وسيلة مساعدة على تنمية مهارة الاستماع لتوافر مواد سمعية (نشرات إخبارية، وتقارير، ومقابلات، ومواقع لأفلام عربية).

نخلص إلى أهمية الوسائط المتعددة، ولاسيما الحديثة منها (الشابكة) في تسهيل عملية التعلم بوصفها أدوات اتصالية. كما تسهم معالجة بعض الموضوعات التي تحتويها في صفوف تعليم اللغة الثانية وتعلمها، إلى جعلها مصدراً يساعد متعلم اللغة الهدف على التواصل والتفاعل داخل البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن إدخال هذه الوسائط لايجري بـ"التخلي كلية عن الوسائط الأقدم، بل على العكس من ذلك تتعايش الوسائط القديمة وتتفاعل مع القادمين الجدد، فقد بقيت الكتب والإذاعة في عصر التلفزيون. لذلك من الضروري النظر إلى الوسائط بوصفها نظاماً دائماً التغير، وتلعب فيه عناصر مختلفة أدواراً متفاوتة التأثير" (بريغز، بورك، ١٦، ٢٠٠٥).

٥-٣. الأنشطة في المدخل التواصلي

إن أهمية الأنشطة تعود إلى تحفيز المتعلم المستمر والفعال على الاستعمال اللغوي، بالإضافة إلى أهمية الأسس التي يقوم عليها النشاط التواصلي، وهي:

" - **التفاهم.** إن سيرورة التفاهم تدعم توافق الفاعلين، وتوحد خطط عملهم سعياً إلى تحقيق أهداف مشتركة.

- **وضعيتا العمل والكلام [الحوار]**، يقدم المشاركون [المتعلمون] تأويلاً لوضعيتا معيشة (التوافق). وفي هذه الحالة تبدو وضعيتا العمل كما لو كانت وضعيتا كلامية تحتم على المتكلمين [المتحدث والمستمع] أداء أدوار تواصلية مختلفة: (متكلم ومتلق وملاحظ ومشاهد).

- خلفية العالم المعيش: إذ يشكّل العالم المعيش مقاماً للفهم الحدسي الأولي الذي يمنح إطاراً ظرفياً للعمل" (مصدق، ٢٠٠٥، ١٧٣).

وترى الباحثة أن هناك نشاطين أساسيين وهاميين في محتوى برنامج وفقاً للمدخل التواصلي، هما:

٥-٣-١. العرض

يقول أوروک (٢٠٠٩) " تثبت الأبحاث التي أجريت على التحدّث علناً ظاهرتين أساسيتين في التعلّم. إحداهما: إنّ تعلّم التحدّث علناً أسهل بكثير من تعلّم الكتابة أو الإصغاء المعمّق " (أوروک، ٢٠٠٩، ٨٨).

إنّ العرض التقديمي الذي يكفّف به المتعلّم في ضوء المدخل التواصلي، على مستوى المضمون هو خطاب شفهي، يحتاج معدّه ومنتجه إلى أدوات رابطة، وعبارات تشبّك معاني الجمل ودلالاتها، إيضاحاً وتفسيراً واستنتاجاً يبني عليه، لتساعده في بناء خطابه الموجّه في العرض، فاللاحق فيه يتواصل مع السابق منه. وبالمقابل هناك متلقٍ، هو المتعلّم الآخر، الذي تشكّل لديه تلك الأدوات الرابطة والعبارات "منافذ معرفة لا يمكن الاستغناء عنها" (ناصر، ٤١، ١٩٩٥)، للتفاعل مع الخطاب المستمع إليه، حواراً ومناقشةً لمضمونه.

ويعرّفه كويتا بأنه "ذو بنية محكمة، ومنتظمة ويهدف إلى رفع قضايا محدّدة للنقاش، ويمكنه أن يحمّس، ويقنع، ويكون أكثر تأثيراً من أي شكلٍ آخر من التواصل" (Barféty, 2005,91).

ولأنّ العرض يُتّوَابُ بين متحدّث مستمع ومستمع متحدّث، ينتظر من المتعلّم العارض أن يعمل على تحفيز الاستماع إليه، فكما يشير أوروک (٢٠٠٩) يصغي المستمع إلى متحدّث ما لثلاثة أسباب منها طريقة تقديمه"

(٦٦).

وسواءً أكان العرض فردياً أم جماعياً، فإنه يقتضي إعداداً منظماً، فلقد أشارت الدراسات التربوية إلى أنّ إحدى الصعوبات في تقديم العروض: "لا تكمن في الأداء. بل في عدم الإعداد له" (Francophonies, 2009).

ولتوضيح اختلاف مفهوم العرض عن مفهوم المحاضرة نقول: إنّ العرض هو "النشاط الأكثر عرضاً من غيره على المتعلّمين. سواءً أكان الأمر يتعلّق بتقديم تقرير، أم بالتعليق على فيلم، أم بتقديم أفكار. وهو يشير

إلى تدخّل شفهي موجّه إلى مستمعين لا يتجاوز عددهم العشرين، يمكننا بطريقة أو بأخرى تحديدهم خلال العرض؛ فالعرض، هو: شكل من أشكال التواصل الموجّه إلى مستمعين معتبرين كتلة غير محدّدة، في حين أنّ مصطلح المحاضرة يشير إلى مستمعين معتبرين بجانبهم الوظيفي والنفعي. ونفلاً عن (لوران) يتعلّق الأمر هنا باجتماع أشخاص يعقد بهدف نشر معلومات في مجال محدّد نسبياً" (Van Goethem, 2002). وبهذا يبرز الاختلاف بين المحاضرة والعرض تبعاً لاختلاف المتلقي (المستمع).

يعرّف بنفس الأداء اللغوي في عرض خطاب ما بأنّه "ملفوظ منظور إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل؛ بمعنى آخر هو كل تلفظ يفرض متكلماً ومستمعاً. فعند الأول يكون الهدف هو التأثير في الثاني بطريقة ما" (يقطين، 1989، 17)، مقابل الأداء لنص سيقراً جهرياً، وسنلاحظ فيه الاختلاف الذي يتبدّى في العرض، ومن ذلك: "الوقفات التي تحدّد وحدات المعنى ولا غنى عنها. بل إنّ من المفضّل وجودها للسماح لكلّ مستمع بتلقي المعلومات، مع أنها، أي الوقفات، يجب ألاّ تخلط مع فجوات الذاكرة، أو مظاهر التردد، ففي العرض الشفهي لحظات السكوت هي التي تضبط الخطاب" (Van Goethem, 2002).

ولأنّ العرض خطاب ذو "كيان أفرزته علاقات معينة، التمتّ بموجبها أجزاءها" (المسدي، 1996، 128) يذكر بوجولد (1997) أنّ هناك أسئلة قبل التحضير لعرض ما، يجب أن يطرحها كل معلّم يحضّر عرضاً نموذجياً لاقتداء المتعلمين به في عروضهم التي سيكلفون بها، وهي:

- ماذا سأعلّم؟

- كيف سأنظّم المادة التعليميّة؟

- كيف سأقدّم هذه المادة؟

- كيف أتأكّد من أنّ المتعلمين قادرين على استعمال ما تعلّموه؟" (Bujold, 1997, 3).

يمكن القول إذاً: إنّ هناك مقتضيات تحكّم هذا العرض بوصفه حدثاً اتصالياً يسعى لتبادل المعلومات بالحوار لهدف تواصلية بين منتج ومنتلق، في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، بين مقدّم العرض (المعلّم: المرسل للرسالة) والمستمع (المتعلم: الآخر) أو (المتعلمين: الآخرين). والاعتناء به في سياق تعلّم اللغة الثانية هو تنمية مكوناته لدى المتعلّم بتوضيح الصفات المنتظرة منه كمقدم للعرض، وهذه المقتضيات، هي: (Van Goethem, 2002).

١- "المهارة: إنّ المداخلة في العرض ستكون بشكل أفضل عندما يُنظر إلى مقدّم العرض على أنه متخصص من قبل المستمعين، بمعنى أنّه قد لا يكون بالضرورة متخصصاً، ويُفترض أن يقبله المستمعون على أنه متخصص.

٢- التحيز: إنّ المستمعين يتخذون موقف الرفض سريعاً ما إن يتكّن لديهم الانطباع بأنّ الذي يريد إقناعهم هو متحيز، مع العلم بأنهم يُقدّرون عموماً مقدّم العرض، صاحب الموقف الحيادي، وليس المتحيز له.

٣- القرب من المستمعين: إذا كان مقدّم العرض بعيداً عن مستمعيه، أو غير مكترث بهم فلن يكون له تأثير عليهم".

كما أنّ تحديد موضوع العرض بدقة، ونقاطه الرئيسية، وصياغة مفاتيح لإفهام المتلقي، وصياغة البراهين، والتمهيد الجيد للموضوع، وصياغة مخطط، وتوزيعه على المتعلّمين؛ ذلك كلّه يعني التحضير الجيد للموضوع؛ فما يبدو لك شيئاً بديهياً، قد يبدو للآخرين غير ذلك، وبالتالي لا يكفي أن تعرف وحدك الموضوع حتى يفهمه الآخرون" (ROMAINVILLE, 2002,2).

ومما يساعد على تطوير المعارف، وجعل الآخرين يفهمون العارض خلال نقل الرسالة، هناك خطوات أو أسئلة على المتعلّم العارض أن يأخذها بالحسبان وهي: (Butler, 2006,3).

١- "كيف نبني مخططاً، واضعين في الحسبان: (الجمهور، وموضوع المحتوى، والأهداف، والأفكار، وبيئة العرض)؟".

٢- كيف نُحضّر عرضاً؟ (ما الوسائل المستعملة التي تساعد على فهم الموضوع؟).

٣- كيف نتصرف (لجذب انتباه المتلقين)؟".

يضاف إلى ذلك مهارات أخرى يجب مراعاتها لجذب اهتمام الجمهور، وهي (ROMAINVILLE, 2002,2) :

١-وضعية الجسم التي ينبغي أن تعكس الثقة .

٢- استعمال الإيماءات: (حركة اليدين، والوجه).

٣- الوسائل السمعيّة البصريّة: لوحات الإعلانات، والشرائح.

٤- الحفاظ على التواصل البصري مع الجمهور.

٥- تلوين الصوت في الأداء.

٦- استعمال مواد مختلفة، مثل الصور والرسوم البيانية والخرائط، والرسومات التي يمكن أن تزيد الأفكار وضوحاً.

٧- الدعم اللفظي، مثل التفسيرات، والتشبيهات والمقارنات، والتصنيفات، والتعاريف والأوصاف.

٨- التقيد بالوقت.

٩- التحدّث بسرعة مناسبة كي يسهل المرسل فهم رسالته".

وتضيف الباحثة: انطلاقاً من أهمية الدور الذي يؤديه المتعلّمون في عروضهم الفردية، أو في مجموعات يستحسن على المتعلّم العارض التركيز على توجيهات المعلم له قبل تقديم عرضه، وما يُبديه زملاؤه من ملاحظات بعد تقديمه العرض داخل الصف، ولاسيما، في استعماله الروابط المناسبة، لتوضيح "المعلومات عن الأسباب والمسببات (العلة - السبب - التمكين - الغاية)، وأن يحاول استنتاج أهداف المشاركين الآخرين على هذا الأساس" (بوجراند، ١٩٩٨، ٣٨٣). فالروابط لا تكتفي داخل النص بتحقيق الامتداد الأفقي له، بل والدائري، وينتقل هذا التحقيق عند إنتاج النص وتفاعل المتلقي معه، لتبيان علاقات التعليل، والاستدراك والتتابع والاقضاء، والتعليق على ما سبق.

ويذكر مصلح أنّ ظاهر النص في خطاب ما، يعني: "الأحداث اللغوية التي نطق بها، أو نسمعها في تعاقبها الزمني، وهذه الأحداث أو المكونات، ينتظم بعضها مع بعضها الآخر، تبعاً للمعاني النحويّة، ولكنها لا تشكّل نصّاً إلا إذا تحقّق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظاً بكيئونه واستمراريته" (بحيري، ٢٠٠٠، ١٧١).

ويستحسن أن يركّز المعلم على بعض المفاهيم اللغويّة في أثناء تدرب المتعلمين قبل تقديم عروضهم معه، كي يساعدهم على الأداء وإدارة النقاش، بعد تقديم عروضهم أمام زملائهم. ومنها:

- الأنماط الظرفية ذات الوظيفة الإشارية بدلالاتها المرجعية في ربط المعلومات بين المستمع والمتحدّث في سياق: "يكتي بها المتكلّم عن مشار إليه يلفت نظر المخاطب إليه، من خلال علاقات حضورية في

المقام الأول أو علاقات تركيبية في السياق، أو علاقات معلومية من خلال معرفة المخاطب والمخاطب بالموضوع والمكنى إليه بالإشارة" (عبد الرحمن، الريحاني، ٢٠٠٢، ١٤٩) إذ هي وظائف دلالية مرجعية تعزز فهم الخطاب. وتمنح التلقائية في أثناء التفاعل.

٢- الجملة الموجزة كما أوردها حماسة:

٢-١- الجملة الاسمية الموجزة، [ومن حالاتها]

١. المصدر الذي يوتى به بدلاً من اللفظ بفعله، سواء أكان يقصد به الخبر أم الإنشاء، وسواء أكان مرفوعاً أم منصوباً مثل (سمعاً وطاعة)، و(صبر جميل).

٢-٢ الجملة الجوابية الموجزة، ويقصد بها كل ما كان إجابة لسؤال، وكان مكتفياً بنفسه، مغنياً في موقفه عما سواه، ومثل لها بأدوات الجواب، مثل، (نعم)، (بلى).

٢-٢- الجملة الإسنادية إلى سبعة أقسام، وهي:

١. جملة أسماء الأفعال.

٢. الجملة التعجبية، ويقصد بها صيغتا التعجب: (ما أفعله) و(أفعل به).

٣. جملة المدح والذم، وهي المبتدئة ب (نعم)، أو (بئس)، أو (حبذا)، أو (لا حبذا)

٤. جملة الصوت، وهي، أسماء الأصوات.

٥. الجملة الندائية، وينضم إليها: جملة الاستغاثة والندبة بصورهما المختلفة.

٦. الجملة القسمية، وهي المشتمة على صيغة القسم المعروفة.

٧. الجملة التحذيرية والإغرائية. " (الشيخ، ٢٠٠٩، ٨٨-٩٠).

٣- مفهوم الحجاج، الذي يُعنى بـ" تقديم الحجج والأدلة المؤدّية إلى نتيجة معيَّنة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، وبعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر بمثابة النتائج التي تستنتج منها؛ لأنّ للغة وظيفة حجاجية تعني أن التسلسلات الخطابية محدّدة، لا بواسطة الوقائع المعبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محدّدة أيضاً وأساساً بواسطة بنية هذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغوية التي [وظفت واستعملت] (العزاوي، ٢٠٠٩، ٢٣-٢٤)، وذلك، لمساعدة المتعلّم (مستمع متحدث) على تدعيم رأيه بالأدلة والبراهين.

تأتي أهمية تقديم العروض بإضفاء الجو التفاعلي في الصف وبمنح " المتعلمين جميعاً، فرادى أم أفرقاء، جواً مرحاً ليلعبوا فريقين متنافسين، عند محاولة كل عضو من أعضاء أحد الفريقين تقديم حديث، يحاول الفريق المنافس أن يُسكِّته، تتعالى طبعا الأصوات، وتكثر الإيماءات، ويحدث الضحك، وتدخل العواطف في الموضوع، وغالباً ما يحدث لأول مرة في الحياة العملية، للمتحدث الشاب، أن ينسى الموانع ويطلق العنان لدوافعه الطبيعية" (ماكولوف، ٢٠٠٩، ١٩).

ولذلك يقترح بوجراند "ألا يكون الحكم على أداء المتعلمين في عروضهم، بغرض التمييز والمجازاة للمتعلّم، بل من أجل تشخيص أولويات التدرّب وترتيبها" (بوجراند، ١٩٩٨، ٥٦٠).

٢/٣ - الألعاب اللغوية

يعني تعلّم اللغة وفقاً للمدخل التواصلي، انغماس المتعلّم في سياق تفاعلي لغوي، ولذلك يكون التوجّه في برنامج تعليم اللغة الثانية وتعلّمها للناطقين بغيرها نحو إتاحة الفرصة له من أجل التعلّم، وقد تكون الألعاب اللغوية خبرة تنمّي استعداد المتعلمين أكثر للتعبير عن أفكارهم، وتولّد لديهم الشعور بالتضامن لحل مشكلة معينة، وتقديم مساعدة لإيجاد الحلّ، والتعاطف والقدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة، من وجهة نظرهم، لمعالجة أمر ما.

ويعرف العناتي الألعاب اللغوية بأنها "أنشطة تعليمية لغوية تضع المتعلمين في هيئة تنافس مخطط ومدرّس وصولاً إلى الأهداف والقواعد المحددة سلفاً (...). ولعلّ الألعاب اللغوية تكون أفضل وسيلة لإضفاء جو من المرح والمتعة على الدرس؛ ففيها كسر لحدّة الجمود والرسميّة والقيود التي يفرضها الجو التقليدي، وتقل

الألعاب اللغوية المتعلم إلى حالة التنافس المرح مع زملائه، وتخرجه من حالة الحرج الشديد عند ارتكاب الأخطاء" (العناتي، ١٢٧، ٢٠٠٩).

وأشارت الحبابي في دراسة لها إلى ضرورة "استخدام الألعاب اللغوية في مختلف المستويات الدراسية لما لها من قدرة على جذب للطلاب" (الحبابي، ٢٠٠٨).

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها البري "فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في فروع مهارات التواصل الشفهي باستخدام تقنية الألعاب، تعزى إلى تقنية استخدام الألعاب اللغوية" (البري، ٢٠١١، ٣١).

يضاف إلى ذلك ألعاب المحاكاة والتعبير الإيمائي، وهي من الطرائق الأولية التي نكتسب من خلالها العديد من جوانب سلوكنا الثقافي، ولاسيما "اللغة وقواعد السلوك المهدب وأساليب الملاطفة والغزل وغيرها" (ويلسون، ١٩٩٠، ١٥). ومن وجهة النظر الفلسفية لفيثغنشتين^١ يضاف دور آخر تؤدّيه ألعاب المحاكاة والتعبير الإيمائي، وهو فهم الجمل؛ إذ "تجده يقارن الجملة الشفهية بالجملة الموسيقية، واللحن الموسيقي بالإيحاءات الموجودة على الوجه التي تشكّل المخطط الأولي لنظرية المظهر، بحيث يصبح مفهوم "المحيا" مفهوماً مركزياً. بهذه الطريقة يقوم فيثغنشتين بربط دلالة الجمل بعنصر يتجاوز بكثير القواعد الشكلية لألعاب اللغة، وذلك في أفق اتباع قاعدة معينة بغية الوصول (...) للحكم المطلوب أصلاً في الحالات الأكثر أهمية للفهم المتعلق بمعنى الجمل المنطوقة" (فيري، ٢٠٠٦، ٣٠).

وتقليد شخصية من المتعلم لا يعني تقمصها، مع أنّه ظاهرة واقعية في حياتنا اليومية. وقد أكدّها "بيتس" فقال: نحن "نقضي جانباً كبيراً من حياتنا اليومية مستغرقين في أحلام اليقظة والتهويمات، وخلال ذلك نتحدث مع أنفسنا بالطريقة نفسها تقريباً التي نتحدث بها مع شخص آخر (على الرغم من أن الصوت لا يكون مرتفعاً تماماً). إننا نقول لأنفسنا: "من الأفضل أن أستعجل"، أو "إنك ستتأخر مرة أخرى" وأحياناً نقيم محادثة مع أنفسنا، نطرح فيها أسئلة ونجيب عنها" (ويلسون، ٢٠٠٠، ١٤٠).

^١ فيثغنشتين ل (١٨٨٩-١٩٥١) فيلسوف ومنطقي نمساوي. بلور نظرية للمعنى مرتبطة باستعمال اللغة. اشتهر بنظرية المظهر.

١/٢/٣- فوائد اللعب في تعلم اللغة الثانية

أشار عدد من الباحثين وبعض المواقع التربوية، إلى فوائد ممارسة الألعاب اللغوية في مجال تعلم اللغة

الثانية ومنها:

١- وضع المتعلم أمام مواقف طبيعية ومحفزة لاستعمال اللغة.

٢-الإسهام في تغيير وتيرة الدروس التقليدية.

٣- الكشف عن اهتمامات المتعلمين.

٤- تحسين مهارة التلفظ ومهارات الفهم والإدراك للمتعلم، من خلال دور المتعلمين الفاعل في هذه

المواقف.

٥- مشاركة المتعلمين ومنهم الخجولون الذين يعانون من قلق الأداء الشفهي في اللغة، وبالتالي إشعارهم

بالاهتمام بهم.

٦- ترسيخ البنى اللغوية من خلال التكرار الشفهي لها.

٧- المساعدة على تعزيز المفاهيم وتذكّر التعبيرات المتعلمة". (Thém@doc, Le jeu dans la

classe de langue,2003).

٨- تمييزها بجو من الترفيه والمتعة، يسهم في تحقيق العديد من المزايا الأخرى، ومنها: التحدّث، وهو

جوهر التعلّم، فالمتعلم يحتاج، إلى جانب المفردات، وبناء الجملة، والتنغيم. إلى المزيد من مهارات التعامل مع

الآخرين، والارتجال، والتركيز، والتعاطف، والمهارات غير اللفظية لتحقيق كفاءة التحدّث " (Gus and Co

Des jeux, des jeux et encore des jeux,2011)

٩- يؤكد برونر (١٩٨٧) بخصوص الألعاب اللغوية أنّ هناك "مكاناً للحوار بين المعلم والمتعلمين، وبين

المتعلمين أنفسهم،بوساطة تفاعل الأطراف كلّها وبإعادة استعمال اللغة في سياقات مختلفة"(López,p5).

١٠- علاوة على أنّ "للعب دوراً لا ينبغي تجاهله، في نقل المعارف المتعلقة باللغة الثانية".

.(HONORE, 2006,13)

وترى الباحثة أنّ الألعاب اللغوية، تمنح المتعلّم فرصة توظيف مخزونه اللغوي بشكل صحيح، ويمكن عدّها أداة تقويم للمعلّم في الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء أدائه شفهيًا. وتساعد المتعلمين على تملك وظائف لغوية وغير لغوية وتضع المتعلّم في جو من العفوية، يدفعه إلى التلقائية في الاستعمال الشفهي للغة.

٥-٤. دور المعلم والمتعلمين في استعمال الوسائط وفقاً للمدخل التواصلي

إن دور المعلم في استعمال الوسائط المتعددة وفقاً للمدخل التواصلي مهم جدّ، فهو المبادر إلى خلق النشاطات، والمتفرغ لمراقبتها تاركاً الفرصة لمتعلّميّه، كما يشير لارسن، ١٩٨٦ وليتولد ١٩٨١ إلى أنّ دور المعلّم بوصفه مديراً للنشاطات الصفية يتجلّى بـ:

- إنشاء الظروف والحالات التي تشجّع على عميلة التواصل، ومنها: تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية، انطلاقاً من أحد أهمّ الافتراضات في المدخل التواصلي، وهو أن المتعلّمين سيكونون أكثر شجاعة وتحفّزاً لتعلّم اللغة الهدف إذا شعروا بأنّهم سيتمكنون من فعل أشياء مفيدة باستعمال اللغة المرغوب بتعلّمها.

- إعطاء المتعلمين فرصة التعبير عن أنفسهم؛ وذلك بجعل مشاركتهم تأخذ شكلاً منتظماً من خلال إبداء آرائهم، وهذا ما يساعد على دمج اللغة الهدف في شخصيتهم بوصفهم أفراداً، وبالتالي منحهم الشعور بالأمان العاطفي في استعمال اللغة من خلال التعامل في مواقف تعليمية تعليمية متنوعة.

- تقويم أداء المتعلّمين ليس فقط من حيث الدقة، وإنما من حيث الطلاقة، ويتحقّق ذلك بشكل غير مباشر من خلال دورهم مرشدين أو مشاركين في النشاط، أمّا التقويم الرسمي فيكون عن طريق اختبار شفهي تواصلي.

- تحسين أداء المتعلمين عبر قيامهم بالنشاطات التي يكفّون بها، وخلالها يكون دور المعلّم بمنزلة المراقب أو الحكم، وهنا يجد المعلّمون أنفسهم يتكلّمون بشكل أقل، ويستمعون بشكل أكبر.

- استعمال اللغة الهدف لا يتوقف عند النشاطات التي يكلف بها المتعلمون فقط، بل أيضاً من خلال شرح النشاطات الصفية والبيئية، وبالتالي يدرك المتعلمون من خلال إدارة العملية التعليمية التعليمية في الصف أنّ اللغة الهدف هي الخيار الوحيد للتواصل، وليس فقط هدفاً للتعلّم" (Tofazzal, 2010, 16-17).

- التركيز على تدفق الإنتاج اللغوي قد يكون على حساب الدقة اللغوية، وتعقيد الخطاب، (...) ومن دون تدخل المعلم مباشرة، ولذلك من المهم توفير المدخلات اللغوية اللازمة من المعلم، وفقاً للمعايير الصحيحة للغة الهدف. (Griggs, 2002, 140).

- مساعدة المتعلم على بناء علاقات ايجابية مع الناس، وليس مجرد تزويدهم بمعلومات عن البلد وثقافته.
- عدم التركيز على دعوة المتعلم إلى الانتماء إلى هذه الثقافة، بل إلى فهم أسس تمثيل قيم هذه الثقافة داخل المجتمع اللغوي نفسه، والاستجابة للآخرين من أبناء اللغة في حال المواجهة وجهاً لوجه، ومساعدته على التكيف" (Manaa, 2009, 214).

- ويرى وهينشيد "أنّ دور المعلم الذي يستعمل التكنولوجيا في التعليم يتلخّص في المهام الآتية:

• دور الشارح باستعمال الوسائل التقنية.

• دور المشجّع على التفاعل في العملية التعليمية التعليمية.

• دور المشجّع على توليد المعرفة والإبداع.

• تشجيع دافعية الطلاب.

• تطوير التعليم الذاتي. (الشاطر، ٢٠٠٥، ١٥٧ - ١٦٨).

وتضيف الباحثة: مساعدة المتعلم على مهارة الحكم على الرسالة المستمع إليها، من حيث مدى صياغتها اللغوية، وإعادة إنتاجها بمعايير لغوية صحيحة.

أما دور المتعلمين، فيتجلى بالجو التعلّمي في غرفة الصف وفقاً للمدخل التواصلي، فهو أبعد ما يكون عن الهدوء، ونشاط التواصل سيجعل المتعلمين يتكلمون بشكل دوري، ويغيرون أمكنتهم لإتمام نشاطاتهم التواصلية، وبالتالي فإن المشهد سيكون حيويًا وفعالاً. وبسبب زيادة إحساس المتعلمين بمسؤولية المشاركة في

النشاطات التواصليّة، فإنّ ذلك سيكسبهم الثقة باللّغة المرغوب تعلّمها بشكل عام. وهم هنا مديرون أنفسهم ومسؤولون عن تعلّمهم الذاتي (Tofazzal, 2010, 17)

٥-٥. خاتمة

تبدو الوسائط المتعدّدة، والأنشطة، رديفاً إيجابياً للعملية التعليميّة التعلّميّة، وتضفي حيوية على سير الدروس داخل الصف، وتسهم في زيادة ثقة المتعلّمين بقدرتهم على التحدّث، وتساعد على معالجة المعلومات في محتوى الوثائق، وهذا قد ينعكس إيجاباً على استيعابها وتذكّرها، وسنتبين نتائج فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارتي (الاستماع والتحدّث) في تعلّم اللّغة العربيّة لدى غير الناطقين بها التي كانت الوسائط المتعدّدة والأنشطة وفقاً للمدخل التواصلي جزءاً لا يتجزأ منه. وذلك بعد التعريف بإجراءات البحث وأدواته موضوع الفصل التالي.

الفصل السادس

إجراءات البحث وأدواته

١-٦ . مقدمة.

٢-٦ . منهج البحث والتصميم التجريبي.

٣-٦ . أدوات البحث.

١-٣-٦ . قائمة مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث).

٢-٣-٦ . إعداد أدوات التقويم لكل من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث).

٣-٣-٦ . بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) في اللغة العربية لدى غير

الناطقين بها.

٤-٦ . إجراءات التجربة النهائية.

٥-٦ . ملاحظات متعلّقة بتطبيق أدوات البحث.

٦-١. مقدّمة

يتضمّن هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في تصميم أدوات البحث، وتجريبها استطلاعياً، والتأكد من صدقها وثباتها، وصولاً إلى وضعها بصورتها النهائية، بالإضافة إلى إجراءات التجربة النهائية، وتوضّح الباحثة ذلك كلّ فيما يأتي:

٦-٢. منهج البحث والتصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنّه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، فهو يتيح إمكانية التحكم بالمتغيّر المستقل (البرنامج التعليمي المقترح)، لمعرفة فاعليته في المتغيّرين التابعين المتمثلين بمهارتي (الاستماع والتحدّث)، ولتحقيق ذلك اختبرت الباحثة عيّنة البحث قبل التجربة وبعدها بتطبيق كلّ من اختباري الاستماع والتحدّث، وهي بذلك اختارت تصميم الاختبار القبلي/ البعدي، والبعدي/ المؤجّل للمجموعة نفسها، فذلك يساعدها في ضبط أثر المتغيّرات غير التجريبية والشكل (٣) يوضّح التصميم التجريبي:

| المجموعة | التطبيق القبلي للاختبارين | المعالجة التجريبية | التطبيق البعدي للاختبارين | التطبيق البعدي المؤجّل للاختبارين |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|
| المجموعة التجريبية عيّنة البحث | التطبيق القبلي لاختبار الاستماع | تطبيق البرنامج التعليمي المقترح | التطبيق البعدي لاختبار الاستماع | التطبيق البعدي المؤجّل لاختبار الاستماع |
| | التطبيق القبلي لاختبار التحدّث | | التطبيق البعدي لاختبار التحدّث | التطبيق البعدي المؤجّل لاختبار التحدّث |

الشكل (٣) التصميم التجريبي للبحث

٦-٣. أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي، أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

٦-٣-١. قائمة مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث)

طوّرت القائمة وفق الخطوات الآتية:

٦-٣-١-١. تحديد هدف القائمة

يتمثّل الهدف من القائمة في تحديد المهارات الفرعية ومؤشّراتها لكلّ من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث)، اللازمة لمتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (في المستوى المتوسط)، التي ينبغي تميّتها لديهم، تمهيداً لتضمينها في البرنامج التعليمي، واستعمالها في إعداد كلّ من اختباري الاستماع والتحدّث.

٦-٣-١-٢. مصادر القائمة

اتبعت الباحثة في تحديد المهارات الفرعية ومؤشراتها لكل من مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدث)،

الخطوات الآتية:

١- جمعت الباحثة المادة العلمية ذات الصلة بالموضوع من المراجع في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وفي مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، والمؤلّفات اللغوية العربية، والأجنبية. ومنها تلك التي تناولت مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدث) بشكل عام، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص وفقاً للمدخل التواصلي مثل: (اللبودي، ٢٠٠٣)، (الداية وجمل، ٢٠٠٤)، (الخولي، ٢٠٠٨)، (القميزي، ٢٠١٠)، (البوشيخي، ٢٠٠٨، طعيمة، ٢٠٠٦)، (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ٢٠٠٨).... إلخ.

٢- اطلعت على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الفرعية لكل من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) مثل دراسة كل من: (الصديق، ٢٠٠٣)، (الناقة، ٢٠٠٩)، (صليبي، ٢٠٠٧)، (المقبول، ٢٠٠٥)، (Elkhafaifi, 2005)، (Tsou, 2005)... إلخ.

٣- الاطلاع على آراء ذوي الخبرة من الأساتذة المختصين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بحرص الباحثة عند وضع الصورة الأولية للقائمة أن تترك لهم حرية الحذف والإضافة للمهارات الواردة في الصورة الأولية للقائمة. إذ يعدّ استطلاع آراء الخبراء والمختصين من المصادر التي لا يمكن إهمالها عند تطوير قوائم المهارات، لأنّ تلك الآراء تمثّل خلاصة تجارب وخبرات طويلة في البحث والتدريس.

٦-٣-١-٣. وضع التعريف الإجرائي لكل من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) (انظر ص ١٦-١٧).

٦-٣-١-٤. تحديد المهارات الفرعية لكل من مهاتي الحوار (الاستماع والتحدث)

استناداً إلى المصادر السابقة وانطلاقاً من التعريف الإجرائي لكل من مهاتي الحوار (الاستماع، والتحدث) حُدِّدَت المهارات الفرعية لكل منهما، وهي:

- المهارات الفرعية لمهارة الاستماع: الفهم، والاستيعاب، والتذكُّر، والتقويم والحكم.
- المهارات الفرعية لمهارة التحدث: التخطيط، والطلاقة، والمرونة، والتعاون، والتماسك والترابط، والإقناع.

٦-٣-١-٥. وضع التعريفات الإجرائية لكل مهارة من المهارات الفرعية المتضمنة في كل من مهاتي الحوار (الاستماع، والتحدث) (انظر ص ١٦-١٧).

٦-٣-١-٦. عرض التعريفات الإجرائية على مجموعة من المحكِّمين (ملحق رقم: ١)

للتأكد من دقتها، وصحتها، ومناسبتها للمستوى المتوسط لمتعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد وافقوا عليها من دون تعديلات تُذكَر.

٦-٣-١-٧. تحديد المؤشِّرات أو المعايير الدالة على كل مهارة فرعية

من المهارات السالفة الذكر اعتماداً على التعريفات الإجرائية، مع مراعاة معايير الدقة والوضوح وعدم التداخل.

٦-٣-١-٨. محتوى قائمة المهارات بصورتها الأولية

وضعت الباحثة قائمة المهارات في صورتها الأولية، وتكوَّنت من محورين رئيسيين هما: مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، يندرج تحت المحور الأول أربع مهارات فرعية، واثنان وعشرون مؤشراً تتوزَّع على المهارات الأربع الفرعية، في حين تضمَّن المحور الثاني (مهارات التحدث) ست مهارات فرعية، وثمانية وثلاثين مؤشراً تتوزَّع على المهارات الست الفرعية.

٦-٣-١-٩. صدق محتوى قائمة المهارات

عُرِضَت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين المختصِّين في طرائق تدريس اللغة العربية، وعلى آخرين قائمين على تدريسها للناطقين بغيرها، لإبداء آرائهم حول:

- قدرتها على تحقيق الهدف المحدد منها.
- شمولها لمهارات التحدث والاستماع.
- ارتباط المؤشِّرات بالمهارات الفرعية، وانتمائها لها، أو توافقها معها.
- وضوحها وسلامتها اللغوية.

- كما طُلب إليهم إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

وبعد التحكيم أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة، وتمحورت هذه التعديلات حول:

- حذف بعض المؤشّرات لأسباب مختلفة، مثل: مهارة (تعرف الوظائف التي تؤديها الكلمات)، ومهارة (ترجمة الألفاظ إلى معان ودلالات)، ومهارة (إنشاد قصيدة، أو نشيد، أو تقليد إنسان ما) بالإضافة إلى مؤشّرات أخرى اتفق المحكمون على عدم انتمائها لمهارتي الحوار.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المؤشّرات لتصبح أدائيّة (مهاريّة).

- إضافة بعض المؤشّرات إلى مهارة الاستماع، مثل: (تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث، وتحديد أهميّة الأفكار التي تضمّنها الحديث)، إلى مهارة التقويم والحكم (التي تنتمي إلى مهارة الاستماع)، وإضافة (إدراك العلاقة بين الجديد المسموع، والتقديم في ضوء الخبرات السابقة) إلى مهارة التذكّر (التي تنتمي إلى مهارة الاستماع).

- إضافة بعض العبارات إلى المؤشّرات لاستكمال معناها مثل: (ترتيب الأحداث تدريجياً)، وأصبحت (ترتيب الأحداث تدريجياً وفق تسلسل ورودها في الحديث المستمع إليه)، وكذلك (تحديد الجديد في المستمع إليه)، وأصبحت (تحديد الجديد في المستمع إليه من وجهة نظر المتعلّم). أمّا (إعادة سرد الرسالة بالترتيب)، فقد أصبحت (إعادة سرد الرسالة بالترتيب الذي وردت فيه) إلخ.

- استبدال بعض الكلمات مثل: (الصعوبات) بدلاً من (المشكلات)، (فيما يُستَمَعُ إليه)، بدلاً من (فيما

يقال)..... إلخ

١٠-١-٣-٦ قائمة المهارات في صورتها ما قبل النهائية

تكونت قائمة المهارات من (٤) أربع مهارات فرعيّة لمهارة الاستماع، يتفرّع عنها (٢٥) خمسة وعشرون مؤشّراً، و(٦) ست مهارات فرعيّة لمهارة التحدّث، يتفرّع عنها (٣٥) خمسة وثلاثون مؤشّراً. والجدول الآتي يوضّح وصفاً عاماً لقائمة مهارات الاستماع والتحدّث:

جدول (٢): وصف عام لقائمة مهارات الاستماع والتحدُّث في صورتها ما قبل النهائية

| مهارتا الحوار | |
|----------------------------------|---------------------|
| ١. مهارة الاستماع | |
| عدد المؤشّرات الدالة على كل منها | المهارات الفرعية |
| ٧ | ١- الفهم |
| ٥ | ٢- الاستيعاب |
| ٤ | ٣- التذكُّر |
| ٩ | ٤- التقويم والحكم |
| ٢٥ | المجموع |
| ٢. مهارة التحدُّث | |
| ٣ | ١- التخطيط |
| ٥ | ٢- الطلاقة |
| ٧ | ٣- المرونة |
| ١٠ | ٤- التعاون |
| ٤ | ٥- التماسك والترابط |
| ٦ | ٦- الإقناع |
| ٣٥ | المجموع |
| ٦٠ | المجموع الكلي |

ولتوضيح قائمة مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) في صورتها ما قبل النهائية، انظر (الملحق رقم: ٢)

٦-٣-١-١١. تحديد درجة أهمية المهارات الواردة في القائمة

قامت الباحثة بتوزيع القائمة على عيّنة من المحكمين المختصين بهدف تحديد مهارات الاستماع والتحدُّث التي يحتاجها متعلّم اللغة العربية غير الناطق بها من المستوى المتوسط من وجهة نظرهم، وذلك تمهيداً لتضمينها في البرنامج التعليمي المقترح.

ولهذا الهدف، قامت الباحثة بوضع مهارات الاستماع والتحدُّث التي توصّلت إليها أمام مقياس متدرج من خمسة مستويات هي: هامة بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، متدنية جداً)، وتقديرها الكمي على الترتيب: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وأرفقتها بمقدّمة توضّح الهدف منها، ثم قامت بتوزيعها على عدد من المحكمين

المختصين بلغ عددهم (٢٠) عشرين محكماً (ملحق رقم: ١)، مع الطلب إليهم تحديد درجة الأهمية لكل مؤشر من المؤشرات التابعة لكل مهارة فرعية.

بعد الحصول على النتائج، قامت الباحثة بتفريغها، ثم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات المحكمين لكل مؤشر من المؤشرات الواردة في القائمة، فيما يتعلّق بتحديدهم لدرجة أهمية كل منها. وقد اعتمدت الباحثة المعيار الآتي لتحديد درجة الأهمية بعد عرضه على المشرف، وعلى عدد من الأساتذة وموافقهم عليه:

جدول (٣): درجات أهمية المؤشرات والقيم الموافقة لها

| درجة الأهمية | القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت | فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| كبيرة جداً | ٥ | ٥-٤,٣ |
| كبيرة | ٤ | ٤,٢-٣,٥ |
| متوسطة | ٣ | ٣,٤-٢,٧ |
| متدنية | ٢ | ٢,٦-١,٩ |
| متدنية جداً | ١ | ١,٨-١ |

وبهدف، اختيار المؤشرات المهمة بدرجة كافية من قبل المحكمين المختصين، حُدِّت نسبة (٥٠%) فأكثر من الدرجة العظمى لأهمية كل مؤشر، بوصفها معياراً تحدّد في ضوءه المؤشرات الدالة على كل مهارة من مهارات الاستماع والتحدّث الفرعية المهمة بدرجة كافية لمتعلّمي المستوى المتوسط للغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة المحكمين المختصين، والبالغ عددهم (٢٠) عشرين محكماً. ويبين الملحق رقم (٣) المتوسطات الحسابية، ودرجة أهمية كل مؤشر من المؤشرات الدالة على مهارات الاستماع والتحدّث من وجهة نظر المحكمين، ونسبة هذه الدرجة وتقديرها.

٦-٣-١-١٢. قائمة المهارات في صورتها النهائية

استناداً إلى النتائج المبينة في (الملحق رقم: ٣)، حُدِّد (٥٤) أربعة وخمسون مؤشراً من المؤشرات الدالة على مهارات الاستماع والتحدّث مهمة بدرجة كافية من وجهة نظر المحكمين المختصين. وقد ضُمّنت في أدوات القياس القبليّة، والبعديّة. وفي بناء البرنامج التعليمي المقترح.

والجدول الآتي يوضِّح قائمة مهارات التحدُّث والاستماع التي ضُمَّنت في البرنامج المقترح تمهيداً لتتميتها لدى عينة البحث، إذ حُذفت (٦) ستة مؤشِّرات، لأنها لم تحقِّق النسبة الكافية من حيث عدُّها مهمة بدرجة كافية من وجهة نظر المحكِّمين المختصِّين لمتعلِّمي اللغة العربية، بوصفها لغة ثانية من المستوى المتوسط.

جدول (٤): وصف قائمة مهارات الاستماع والتحدُّث التي ضُمَّنت في البرنامج المقترح في صورتها

النهائية

| مهارتا الحوار | |
|-------------------------------------|---------------------|
| ١. مهارة الاستماع | |
| عدد المؤشِّرات الدالة على كلِّ منها | المهارات الفرعية |
| ٧ | ١- الفهم |
| ٤ | ٢- الاستيعاب |
| ٤ | ٣- التذكُّر |
| ٧ | ٤- التقويم والحكم |
| ٢٢ | المجموع |
| ٢. مهارة التحدُّث | |
| ٣ | ١- التخطيط |
| ٥ | ٢- الطلاقة |
| ٦ | ٣- المرونة |
| ٩ | ٤- التعاون |
| ٤ | ٥- التماسك والترابط |
| ٥ | ٦- الإقناع |
| ٣٢ | المجموع |
| ٥٤ | المجموع الكلي |

لتوضيح المهارات التفصيلية لمهارات الاستماع والتحدُّث في القائمة النهائية التي ضُمَّنت في البرنامج

المقترح، انظر (الملحق رقم: ٤)

٦-٣-٢ إعداد أدوات التقويم لكلِّ من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث)

إنَّ تقويم المتعلِّمين في إطار البحث، يتطلَّب منهم الإجابة عن مجموعة الأسئلة، توضِّح مدى امتلاكهم لتلك المهارات. كما أنَّ محتوى الأدوات يسعى إلى الحصول على بيانات تشير إلى ما يُمكن للمتعلِّمين القيام به،

وليس إلى ما تعلموه سابقاً ؛ أي على أدائهم المتوقع في أثناء تطبيق الاختبار. فالتقويم " عملية منظّمة يُصدر فيها حكم على منظومة تدريس ما، أو على أحد مكوناتها، أو عناصرها، بغية اتخاذ قرارات تدريسيّة تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة كلها، أو على بعض مكوناتها، أو عناصرها، بما يحقق الأهداف المرجوة من تلك المنظومة " (زيتون، ٤٤٧، ٢٠٠١). ومن الجوانب التي تتضمنها منظومة التدريس: تقويم مدى امتلاك المتعلّم لمهارتي الحوار (التحدّث والاستماع) في مجال تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للمدخل التواصلّي التي لا تعني في ضوءه كما يشير طعيمة (٢٠٠٦) مجرد أداء لغوي يصدر بأيّة طريقة كانت، أو حتى إجادة لعناصر اللغة، إنّما تعني أمراً أبعد من ذلك، تعني تشابكها بطريقة تؤدّي إلى إنجاز النشاط التواصلّي المطلوب، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنّها تستعمل في شكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.

وترى الباحثة أنّ هذا التشابك، أو الترابط المرادف للتفاعل بين مستمع ومتحدّث، يشارك فيه الجميع داخل الصف، وفي الوقت نفسه هو تفاعل ينعكس في تبادل يغلب عليه الطابع التلقائي لأدوار الطرفين، في الصف، والمقابلة، والاختبار السمعي، عبر، التلقي، والإرسال، والتفسير، واستخلاص النتائج... إلخ. واستناداً إلى ذلك، بدأت عملية التقويم المباشر تحظى بأولوية منذ أوائل عام ١٩٨٠، وأخذت اختبارات تعلّم اللغة الثانية تحتوي في بنودها "على العديد من الأنشطة التي ستواجه المتقدمين إليها، عند استعمالهم اللغة لأغراض التواصل في الحياة اليومية التي تتضمن عادة أنشطة، كالمقابلات الشفهية، والاستماع إلى مقتطفات من وسائل الإعلام، وأنشطة تعكس واقع الحياة اليوم. ولا يزال هذا الأمر يشكّل تحدياً للمصممين، في سعيهم للحصول على اختبار أكثر واقعية يحفّز محتواه التفاعل الحقيقي في التعلّم" (Po-Sen, 2000, 4-5).

وقد راجعت الباحثة قبل البدء بإعداد أدوات تقويم مهارتي الحوار (الاستماع، والتحدّث) بعض الاختبارات والمراجع، التي يمكن الاستفادة منها، أو التي تتناسب والمستوى التعليمي المحدّد في إطار البحث، أي المتعلّمين الذين لديهم خبرة مسبقة في تعلّم اللغة العربية، ومن هذه الاختبارات:

- نظام الآيلتس (IELTS). وهو نظام اختبار اللغة الإنجليزية الدولي المعتمد لقياس الكفاية في اللغة الإنجليزية (Cambridge, 2009).

- اختبار (TOEFL). وهو نظام اختبار اللغة الإنجليزية الدولي. وتركز اهتمام الباحثة في الجانب المتعلّق بمهارتي التحدّث والاستماع منه. واطلعت على عينات الأمثلة والمعايير لحساب الدرجات (STUOLYUSA -AR- A- 3960) فقط .

- الدليل الموجه للمتعلّمين الراشدين، ومعلميهم. وهو " يمثّل أداة تحضير في الصف، أو خارجه لمختلف اختبارات الّداف B1، الذي يبرز المهارات باللغة الفرنسية كما حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في هذا المستوى B1. ويحتوي على النقاط الأساسية التي يمكن أن تجعل اللغة المستعملة واضحة (Breton, G, et autres, 2010, 4).

- اختبارات الكفاية اللغويّة للغة العربيّة للناطقين بغيرها، من إعداد بشير عيسى أحمد عبدالله، والذي صمّم لطلاب كلية التربية بجامعة إفريقيا العالمية، ويتألّف من اختبارين: أولهما: الاختبار التحريري، وثانيهما: الاختبار الشفهي، ويشمل: فهم المسموع، والتعبير الشفهي (بشير، ٢٠١٣).

٦-٣-٢-١ اختبار الاستماع

أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتحدّد خطوات بنائهما يلي:

٦-٣-٢-١-١ تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها (المستوى المتوسط).

٦-٣-٢-١-٢ وضع التعريف الإجرائي لاختبار الاستماع

هو الاختبار الذي يقيس قدرة المتعلّم على فهم الحديث واستيعابه، وتفسير كلّ رموزه المنطوقة، وإشاراته المرئية، وقدرته على نقدها، وتدوّقها.

٦-٣-٢-١-٣ تحديد المؤشّرات الدالة على كلّ مهارة فرعيّة من مهارات الاستماع التي يقيسها الاختبار

فقد تحدّدت تلك المؤشّرات في ضوء درجة أهميتها ووزنها النسبي، اللذين أسفرت عنهما نتائج تحكيم القائمة السابقة، إذ اختيرت المؤشّرات التي حصلت على (٥٠%) فأكثر من الدرجة العظمى لأهميّة كل مؤشّر، والجدول رقم (٤) يوضّحها.

٦-٣-٢-١-٤ اختيار التسجيلات

اختارت الباحثة تسجيلين أحدهما بعنوان (تقرير عن البيئة)، والآخر فيلم بعنوان: (نوافذ الروح) مع مراعاة الشروط الآتية:

- السرعة المناسبة.

- اللغة الواضحة.

- اهتمامات المتعلمين.

٦-٣-٢-١-٥. كتابة أسئلة الاختبار

كتبت الباحثة الأسئلة الخاصة بكلٍ من التسجيلين السابقين، وقد روعيت في كتابتها الأمور الآتية:

- الدقة.

- مناسبتها لمستوى المتعلمين.

- قياسها للمهارة المستهدفة.

وتنوّعت الأسئلة بين الاختيار من متعدّد، إذ يتكوّن كلُّ سؤال من مقدمة وثلاثة بدائل للإجابة؛ وأسئلة

مقالية.

٦-٣-٢-١-٦. كتابة تعليمات اختبار الاستماع

وتتضمن: وصف الاختبار، وزمن الاستماع إلى التسجيل، وشرح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

٦-٣-٢-١-٧. تصحيح اختبار الاستماع

يحصل المتعلم على درجة واحدة لكلّ إجابة صحيحة عن السؤال، وينال درجة الصفر في حالة الإجابة الخاطئة.

٦-٣-٢-١-٨. صدق محتوى اختبار الاستماع

بناء على ما سبق صيغت فقرات اختبار الاستماع ليتكوّن في صورته الأولى من (٤٤) أربعة وأربعين سؤالاً، عُرض على مجموعة من المحكّمين المختصّين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمختصّين بالتقويم

والقياس، (ملحق رقم: ١)، لإبداء آرائهم ب:

- قياس كلِّ سؤال للمؤشّر الذي يمثّله.

- ملائمة الأسئلة لمستوى المتعلمين.

- وضوح التعليمات.

- ملائمة الصياغة اللغوية.

وبناء على الملاحظات قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الأسئلة، وتبسيطها، واستبدال الكلمات

الواضحة بالكلمات غير واضحة المعنى، كما استشير المختصّون في موضوع مفتاح التصحيح، وحصلت على

موافقتهم.

٦-٣-٢-١-٩. تجريب اختبار الاستماع استطلاعياً، بهدف:

- التأكد من وضوح أسئلته للمستوى المتوسط لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- حساب زمن الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

طُبِقَ اختبار الاستماع على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (١٠) عشرة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من المستوى المتوسط، الذين تنطبق عليهم مواصفات العينة النهائية، بحسب الاختبارات المحددة في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في الجمهورية اللبنانية، من خارج حدود العيّنة النهائية للبحث، بتاريخ ٢٠١٢/٧/١٣. وقد أوضحت نتائج التطبيق ما يأتي:

- الاختبار مناسب لمستوى المتعلمين.
- التعليمات واضحة ومناسبة للمتعلمين.
- اقترح المتعلمون ترتيب أسئلة الاختبار بحيث توضع أسئلة الاختيار من متعدد أولاً، ومن ثم الأسئلة المقالية، ويتتابع ثابت في النصين. وقد قامت الباحثة بهذا التعديل.

٦-٣-٢-١-١٠. زمن اختبار الاستماع

حدّدت الباحثة الزمن ب (٢٥) دقيقة، بناء على المدة الزمنية لكلّ من نصّي الاستماع، والوقت المستغرق للإجابة من المتعلمين عن بنود الاختبار في التجربة الاستطلاعية، مع تقيد الباحثة بالنظام المعتمد في اختبارات الاستماع.

٦-٣-٢-١-١١. الاتساق الداخلي للاختبار

قامت الباحثة بحساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند أو (الفقرة)، والدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها، من جهة، وبين درجة البند أو (الفقرة) والدرجة الكلية للاختبار الاستماع، من جهة ثانية. وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للبنود (٠,٥٢١-٠,٨٨٧)، وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يشير إلى أنّ اختبار الاستماع متنسق داخلياً.

٦-٣-٢-١-١٢. ثبات اختبار الاستماع

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار الاستماع بطريقتين:

١- إعادة تطبيق الاختبار

إذ طبقت الاختبار في المرة الأولى بتاريخ ٢٠١٢/٧/١٣، وفي المرة الثانية على العينة نفسها بعد (١٥) خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول بتاريخ ٢٠١٢/٧/٢٧، ثم قامت بحساب معامل الثبات عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت النتيجة أن بلغ معامل الثبات للاختبار كله (٠,٧١) وللمهارات الفرعية تراوحت ما بين (٠,٦٣٢-٠,٧٢٤) وكلها قيم ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول.

٢- طريقة التجزئة النصفية

قامت الباحثة بتقسيم اختبار الاستماع إلى قسمين متساويين: يضم الأول منهما البنود ذوات الأرقام الزوجية، ويضم الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، وحسبت معامل الارتباط بيرسون (Person) بين قسمي الاختبار فبلغ (٠,٧٧). ثم صُحح بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، فبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨١)، وهذه النتيجة تعزز كون اختبار الاستماع يتمتع بالثبات.

٦-٣-٢-١-١٣. وصف اختبار الاستماع بصورته النهائية

تكوّن اختبار الاستماع في صورته النهائية من قسمين:

- **القسم الأول**، يتضمّن تعليمات الاختبار، وبيانات خاصة بكلّ متعلّم (الاسم، والجنس، والتخصّص، والدافع لتعلّم اللغة العربية)، ووصف الاختبار وبيان الهدف منه.
- **القسم الثاني**، يشتمل على مفردات الاختبار، البالغ عددها (٤٤) أربعة وأربعين سؤالاً، موزعة بين (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً خاصاً بالتسجيل الأول (تقرير عن البيئة)، و(٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً خاصاً بفيلم نوافذ الروح، فقد قيس كلُّ مؤشّر بسؤالين، أحدهما متعلّق بالتسجيل الأول، والثاني متعلّق بالتسجيل الثاني.

وبيّن (الملحق رقم: ٥) اختبار الاستماع بصورته النهائية. والجدول الآتي يوضّح مواصفات اختبار الاستماع بصورته النهائية:

جدول (رقم: ٥) مواصفات اختبار الاستماع بصورته النهائية

| مواصفات عامة | أرقام الأسئلة | عدد الأسئلة | عدد المؤشرات | مهارات الاستماع الفرعية التي يقيسها الاختبار |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|--------------|----------------------------------------------|
| <p>زمن الاختبار: ٢٥ دقيقة</p> <p>ثبات الاختبار بطريقة الإعادة: ٠,٧١</p> <p>ثبات الاختبار بطريقة التجزئة: ٠,٨١</p> <p>الاتساق الداخلي: بين (٠,٨٨٧-٠,٥٢١)</p> <p>الدرجة العظمى لاختبار الاستماع: ٤٤ درجة</p> <p>نوع الأسئلة: اختيار من متعدد- مقالية</p> | ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٢٣- | ١٤ | ٧ | الفهم |
| | ٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩- | ٨ | ٤ | الاستيعاب |
| | ٨-٩-١٠-١١-٣٠-٣١- | ٨ | ٤ | التذكر |
| | ٣٢-٣٣- | ١٤ | ٧ | التقويم والحكم |
| | ١٢-١٣-١٤-١٥-٣٤- | ٤٤ | ٢٢ | مجموع |

٦-٣-٢-١-١٤. معيار تقويم كفاية المتعلمين في مهارات الاستماع (مستويات الامتلاك):

تتدرج درجات اختبار الاستماع من (صفر) إلى (٤٤)، وتعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع امتلاك مهارات الاستماع لدى المتعلم وتعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاض امتلاك مهارات الاستماع لدى المتعلم. وقد اعتمدت الباحثة أسلوب الربيعات، فقد عدتّ الدرجة التي تقلّ عن درجة الربيع الثاني (٥٠%) على مستوى منخفض من امتلاك المهارات. وهي الدرجة التي تقلّ عن (٢٢)، أما الدرجة التي تدلّ على مستوى متوسط من الفاعلية، فهي تتراوح بين الربيع الثاني (٥٠%)، وأقل من الربيع الثالث (٧٥%)، وهي الدرجة التي تقلّ عن (٣٣)، في حين تدلّ الدرجة التي تتراوح بين الربيع الثالث (٧٥%)، والدرجة العليا (من ٣٤ إلى ٤٤) على مستوى مرتفع من الفاعلية، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول (٦): معيار تصنيف مستوى امتلاك المتعلمين لمهارات الاستماع

| المستوى | | | درجة القطع | الدرجة العليا | الدرجة الدنيا | مهارات الاستماع |
|-----------|----------------|-----------|------------|---------------|---------------|-----------------|
| مرتفع | متوسط | منخفض | | | | |
| ١٤ - ١٠,٥ | ٧ وأقل من ١٠,٥ | أقل من ٧ | ٧ | ١٤ | ٠ | الفهم |
| ٨ - ٦ | ٢ وأقل من ٦ | أقل من ٢ | ٤ | ٨ | ٠ | الاستيعاب |
| ٨ - ٦ | ٢ وأقل من ٦ | أقل من ٢ | ٤ | ٨ | ٠ | التذكر |
| ١٤ - ١٠,٥ | ٧ وأقل من ١٠,٥ | أقل من ٧ | ٧ | ١٤ | ٠ | التقويم والحكم |
| ٤٤ - ٣٣ | ٢٢ وأقل من ٣٣ | أقل من ٢٢ | ٢٢ | ٤٤ | ٠ | مج كلي |

٦-٣-٢. بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التحدث

يقصد بالملاحظة المقيّدة ذلك النوع من الملاحظة المنظّمة التي يحدّد الباحث أو المعلّم محاورها سلفاً في صورة ما يسمى ببساطة الملاحظة "التي يجب عليه أن يقوم بضبطها وعرضها على عدد من المحكّمين في المجال لكي تعتمد قبل استعمالها، سواء قام باستعمالها الباحث نفسه، أم غيره من الزملاء. (صالح وإبراهيم وعبد الحليم، ٢٠٠٢، ٢٥٠)، وتعدّ "جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم خلال أي يوم دراسي" (Po-Sen, 2006, 12). وتمثّل، في إطار البحث الحالي، القسم الشفهي للاختبار، وتهدف إلى قياس مهارات التحدّث، إنها تقيس قدرة المتعلّم المتحدّث على نقل المعتقدات، والأحاسيس، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث إلى الآخرين، نقلاً يتسم بالدقّة في التعبير، والسلامة في الأداء، وقوة التأثير، والطلاقة، والمرونة، والقدرة على توظيف الإيماءات والحركات الجسمية في نقل نقلاً مقنعاً ومتربطاً.

وقد توصلت الباحثة إلى بناء بطاقة الملاحظة عبر الخطوات الآتية:

٦-٣-٢-١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة

يتحدد الهدف من بطاقة الملاحظة بقياس مهارات التحدّث لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٦-٣-٢-٢. تحديد المؤشرات الدالة على كلّ مهارة فرعيّة من مهارات التحدّث المستهدفة وملاحظتها

حدّدت تلك المؤشرات في ضوء درجة أهميتها ووزنها النسبي، اللذين أسفرت عنهما نتائج تحكيم القائمة السابقة، إذ اختيرت المؤشرات التي حصلت على (٥٠%) فأكثر من الدرجة العظمى لأهميّة كلّ مؤشر. ويوضّح المؤشرات الجدول (رقم: ٤). الذي سبق عرضه في الفقرة رقم (٣-١-١٢).

٦-٣-٢-٣. تضمين تلك المؤشرات في الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة

ضمنت المؤشرات بعد إعادة صياغتها بعبارة واضحة، قابلة للملاحظة والقياس. على أن يصف كلٌ منها على حدة أداءً واحداً فقط.

٦-٣-٢-٤. تألفت بطاقة الملاحظة من قسمين:

- **القسم الأول:** يضم صفحة البيانات.
- **القسم الثاني:** يتكوّن من العبارات السلوكية التي تمثل مؤشرات سلوكية للمهارة الفرعية التي تتبع لها. وقد أعطي لكل مؤشّر سلوكي وزناً متدرجاً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، لقياس مهارات التحدّث كما يلي: (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، معدومة) وأعطيت التقديرات الرقمية الآتية على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

٦-٣-٢-٥. تحديد مواقف التحدّث (التعبير الشفوي)

لتقوم الباحثة بملاحظة أدائهم في التحدّث، وقياس مهاراتهم خلاله. اختارت مجالين للتحدّث، وهما:

- **المقابلة:** ترى الباحثة أنّ في المقابلة كسر الخوف المتعلّم من التحدّث، ودافعاً له للتركيز على مايقوله، كما قد تسهم في إعطاء مؤشرات لكيفية تكيّفه مع محاوره (المعلم). وقد أكّدت أهمية المقابلة المباشرة الدراسة التي قام بها جيونج وآخرون بدعم من وكالة العلوم والتكنولوجيا (JST) في اليابان وجمعية الاختبارات لإتقان اللغة الانكليزية.

وبناء على ذلك، قامت الباحثة بوضع أسئلة المقابلة بشكل يتيح للمتعلّمين إظهار مهاراتهم في التحدّث، وعرضتها على المحكّمين الذين وافقوا عليها من دون أي تعديل.

• عرض فيلم (وقت الغداء The Lunch Date) ١٩٩٠ من الأفلام القصيرة إخراج آدم ديفيدسون.

تدور أحداث هذا الفيلم في محطة قطار. ويصور حالة ارتباك امرأة، بسبب تأخرها على موعد الرحلة، وفي أثناء ذلك يُبرز المخرج عنصر المفاجأة البادي عليها عندما ترى أشخاصاً أمريكيين من أصول إفريقية، ترفض مساعدة أحدهم على جمع أغراضها المتناثرة، وتكتشف أنها أضاعت حقيبتها، ومن ثم ترفض دعوة أحدهم لتناول الطعام ظناً منها أنه طعامها، تنسى حقائبها مرة أخرى وتعود لأخذها لتكتشف أنّ أغراضها وطبق طعامها موجودان، ولكن حالة الغضب من الآخر هي التي دفعتها إلى إطلاق أحكام مسبقة، فهي التي تناولت طعام الأمريكي الفقير من أصول إفريقية.

حاز هذا الفيلم على جائزة مهرجان كان السينمائي سنة ١٩٩٠ وجائزة أوسكار سنة ١٩٩١ ، لأفضل موضوع قصير. ودخل في سنة ٢٠١٣ السجل الوطني الأمريكي للأفلام في مكتبة الكونغرس. استطاع المخرج أن يقدم رسالة عن الثقافة السائدة في تلك الفترة. يصف القضايا العرقية والاجتماعية، والفجوة الكبيرة بين الأغنياء والفقراء، ويبرز تاريخ المشاكل العرقية في أمريكا من خلال رسالة قصيرة ومكثفة عن الصورة النمطية المعيشة في مرحلة من تاريخ أميركا.

لقد عرضت الباحثة هذا الفيلم على المعلمين صامتاً، ووقع اختيارها عليه لأنه يحاكي تجربة حياتية، قد يتعرض لها أي إنسان، بصرف النظر عن البيئة المكانية أو الزمانية للحدث المروي، ولأنه يتطرق أيضاً لقضية الخطأ في الأحكام المسبقة وسوء الفهم للذين قد يولدان شراً في العلاقات الإنسانية. والمشتغل في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها يدرك أبعاد هذه المسألة. والقصد هنا لا يرمي إلى - إرشاد المتعلمين أو وعظهم - بقدر ما يرمي إلى حثهم على التعبير عن حالات قد يتعرضون إليها، وهي بمنزلة خطاب، أو رسالة في إطار البحث الحالي.

يضاف إلى ذلك ردود فعل الشخصيات: التعجب، والاستغراب، وعدم الامتثال، والتقبل، والارتباك، والاستعجال، والتجاهل، وإيماءات الوجه، والعناصر المكانية الزمانية، والمتطلبات الحياتية، والسفر، والطعام. كما كان من العوامل التي دفعت الباحثة لاختيار هذا الفيلم قصره المناسب لزمن الاختبار الشفهي. وعلى الرغم من افتتاع الباحثة بأن تعلم اللغة قد يكون أسهل عندما يتلاءم السمع والبصر، فإن لجوعها إلى العرض الصامت لهذا الفيلم، كان مرده رغبته في استكشاف قدرات المتعلمين على التحدث استناداً إلى الصورة وحدها. فالعين، وكما يذكر السبيعي (٢٠١٣) في بحثه المعنون بـ (تلاؤم السمع والبصر في تعلم اللغات): تستعمل أداة لنقل المعلومات البصرية في التعلم البشري، وتستطيع القيام بنقل أو عكس الصور التي يمكن تحويلها إلى رموز خيالية".

من هنا رأت الباحثة أن الفيلم بمحتواه المرئي، يشكل حافزاً للمتعلمين للتعبير عنه، باستعمال اللغة الهدف، بما يمكنها من ملاحظة الأداءات المراد اختبارها. وبناء على ذلك قامت بتحديد إجراءات عرض الفيلم، واختيار الأنشطة اللازمة، التي يُظهر فيها المتعلمون مهاراتهم في التحدث، ثم قامت بعرضها على المحكمين وأجرت عليها بعض التعديلات بناء على ملاحظاتهم.

٦-٣-٢-٦. صدق بطاقة الملاحظة

قامت الباحثة بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على المحكمين للتحقق من صلاحيتها للهدف المحدد لها، ومدى قابلية كل مؤشّر سلوكي للملاحظة، ومناسبة المقياس المعتمد للهدف المحدد. وقد عدّلت بعض العبارات لتصبح أكثر قابلية للملاحظة.

٦-٣-٢-٧. التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة للتأكد من ثباتها

طبقت الباحثة وزميل لها مدرّس في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت يحمل شهادة ماجستير في الأدب العربي البطاقة على (١٠) متعلّمين من العينة الاستطلاعية ذاتها التي طبّق عليها اختبار الاستماع بتاريخ ٢٠١٢/٧/١٢. ومن ثمّ حسب معامل الثبات باستعمال معادلة (Cooper) لاتفاق الملاحظين على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 *}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وقد كانت النتيجة (٨١,٤%) وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة.

٦-٣-٢-٨. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكوّنة من (٦) ست مهارات فرعيّة، تتضمن (٣٢) اثنان وثلاثين مؤشراً سلوكياً، ويوضّح الملحق (رقم: ٩) بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية، كما يبيّن الجدول الآتي توزّع مهاراتها ومؤشّراتها:

الجدول رقم (٧): توزّع المؤشّرات السلوكيّة وفق المهارات الفرعيّة للتحديث

| ترتيب المهارة الفرعيّة | المهارة الفرعيّة | عدد المؤشّرات السلوكيّة في كل مهارة فرعيّة |
|------------------------|------------------------|--------------------------------------------|
| ١ | مهارة التخطيط | ٣ |
| ٢ | مهارة الطلاقة | ٥ |
| ٣ | مهارة المرونة | ٦ |
| ٤ | مهارة التعاون | ٩ |
| ٥ | مهارة التماسك والترابط | ٤ |

| | | |
|----|---------------|---|
| ٤ | مهارة الإقناع | ٦ |
| ٣٢ | المجموع | |

٦-٣-٢-٩. معيار تقويم كفاية المتعلمين في مهارات التحدث: (مستويات الامتلاك)

تتكوّن بطاقة الملاحظة من (٣٢) اثنين وثلاثين بنداً موزعة على (٦) ستة أبعاد أو مهارات فرعية، وتتحدد الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بـ ١٦٠ درجة، وتعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات التحدث لدى المتعلم، وتعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاض مهارات التحدث لدى المتعلم. وقد اعتمدت الباحثة أسلوب الربيعات، فقد عدّت الدرجة التي تقلّ عن درجة القطع (٥٠%)، أي تقلّ عن الدرجة (٨٠) دالة على مستوى منخفض من امتلاك المهارات. أمّا الدرجة التي تتراوح بين الربيع الثاني (٥٠%) وتقلّ عن الربيع الثالث (٧٥%)، أي تقلّ عن الدرجة (١٣٣) فهي تدلّ على مستوى متوسط من امتلاك المهارات، وهي الدرجة التي تتراوح بين (٨٠) وأقلّ من (١٣٣). في حين تدلّ الدرجة التي تتراوح بين الربيع الثالث والدرجة العليا (من ١٣٣ إلى ١٦٠) على مستوى مرتفع، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول (٨): معيار تصنيف مستوى امتلاك المتعلمين لمهارات التحدث

| المستوى | | | درجة القطع | الدرجة العليا | الدرجة الدنيا | مهارات التحدث |
|-----------|---------------------|--------------|------------|---------------|---------------|------------------|
| مرتفع | متوسط | منخفض | | | | |
| ١٥-١١,٢٥ | ١١,٢٥ وأقلّ من ٧,٥ | أقلّ من ٧,٥ | ٧,٥ | ١٥ | ٣ | التخطيط |
| ٢٥-١٨,٧٥ | ١٨,٧٥ وأقلّ من ١٢,٥ | أقلّ من ١٢,٥ | ١٢,٥ | ٢٥ | ٥ | الطلاقة |
| ٣٠-٢٢,٥ | ٢٢,٥ وأقلّ من ١٥ | أقلّ من ١٥ | ١٥ | ٣٠ | ٦ | المرونة |
| ٤٥-٣٣,٧٥ | ٣٣,٧٥ وأقلّ من ٢٢,٥ | أقلّ من ٢٢,٥ | ٢٢,٥ | ٤٥ | ٩ | التعاون |
| ٢٠-١٥ | ١٥ وأقلّ من ١٠ | أقلّ من ١٠ | ١٠ | ٢٠ | ٤ | التماسك والترابط |
| ٢٥-١٨,٧٥ | ١٨,٧٥ وأقلّ من ١٢,٥ | أقلّ من ١٢,٥ | ١٢,٥ | ٢٥ | ٥ | الإقناع |
| ١٦٠ - ١٢٠ | ١٢٠ وأقلّ من ٨٠ | أقلّ من ٨٠ | ٨٠ | ١٦٠ | ٣٢ | مج كلي |

٦-٣-٣. بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) في اللغة العربية لدى غير

الناطقين بها

قامت الباحثة ببناء البرنامج وفق الخطوات الآتية:

٦-٣-٣-١. تحديد الهدف العام من البرنامج

تعدُّ عملية تحديد الهدف أو الأهداف اللبنة الأولى في بناء أيِّ برنامج، يجري في ضوئها إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج، وأساليب تدريسه ووسائله وتقويمه، ولذا قامت الباحثة بتحديد الهدف العام من البرنامج المقترح، المتمثل بتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى عيّنة من متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (في المستوى المتوسط).

ويتفرّع عن هذا الهدف:

- تنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى عيّنة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها (في المستوى المتوسط).

- تنمية مهارة التحدُّث في اللغة العربية لدى عيّنة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها (في المستوى المتوسط).

٦-٣-٣-٢. تحديد مبررات بناء البرنامج المقترح

أعدَّ البرنامج وفقاً للمبررات الآتية:

- توصيات عدد كبير من الندوات والمؤتمرات المتعلقة باللغة العربية، التي شدّدت على ضرورة تطوير أساليب التدريس وإتقان مهارات التواصل.

- نتائج الدراسات السابقة التي أكّدت فاعلية العمليّة التواصلية في تعليم اللغة وأهميتها.

- الذات الإنسانية، التي تتواصل عبر اللغة من خلال قيامها بالوظائف السمعية والبصرية والحسية، على نحو ما يذكر بوشعيب نقلاً عن ميرلوبونتي.

- حاجة أيِّ مستمع/ مُتحدِّث إلى التدرُّب على تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) ليكون قادراً على أن يتعامل مع مواقف التواصل المختلفة.

- التعرُّض الزائد للمواقف الطبيعية الواقعية يزيد من فعالية كفاية المتعلِّم (المستمع/ المتحدِّث) التواصلية في المواقف اللغوية المختلفة.

- تمكين المتعلِّم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً يراعي مقتضيات المقام المختلفة.

٦-٣-٣-٣. تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج المقترح

استهدف البرنامج المقترح عيّنة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها، من المستوى المتوسط، في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت.

٦-٣-٣-٤ . اختيار محتوى البرنامج

يتحدّد محتوى البرنامج التدريبي تبعاً للهدف العام للبرنامج، ويشتمل محتوى البرنامج عادة على المعلومات والمعارف التي ستُقدّم للمتعلّمين، والمهارات والطرائق والأساليب التي يمكن استعمالها لتنمية الأداء وتحسينه.

ومن العناصر التي روعيت عند إعداد محتوى البرنامج المقترح ما يأتي:

- مستوى المتعلّمين وخبراتهم السابقة.
- طبيعة المهارات المستهدفة تنميتها من البرنامج.
- طبيعة المدخل التواصلية ومتطلباته.
- احتياجات المتعلّمين.
- التتابع والتدرج في عرض محتوى البرنامج.
- الرجوع إلى مصادر عدة للمعلومة التي تقدّم.

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد محتوى البرنامج المقترح، والجدول (٩) يوضح وحدات

البرنامج، وموضوعاتها، ومحتوى كلّ وحدة، والزمن الذي استغرقه تنفيذها.

جدول (٩): عدد الوحدات في البرنامج وموضوعاتها، ومحتوى كلّ وحدة، وزمنها

| الوحدة | عناوين الدروس | زمن التدريس |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------|
| الوحدة الأولى الطعام عند العرب | ثقافة الطعام | ثلاث ساعات |
| | آداب الطعام | ثلاث ساعات |
| | خبز وملح | أربع ساعات |
| الوحدة الثانية بعض الأجناس الأدبية | المناظرة بين الليل والنهار تعبير شفوي | ثلاث ساعات |
| | الرؤية المُجرّبة نص قصصي | خمس ساعات |
| | الفيل يا ملك الزمان نص مسرحي | ثلاث ساعات |
| الوحدة الثالثة بعض المواقف الاستماعية والبصرية | الإعلان (دعاية) | ساعة ونصف |
| | نصيحة بنصف دقيقة | ساعة |
| | قمة كوبنهاغن... قمة حياة أو موت | ساعتان |
| | مقابلة | ساعتان |
| | عرض فيلم بالروح بالدم | ساعتان |

| ساعة ونصف | | شاهدة في الشاعر أدونيس |
|------------------------------|------------------|------------------------|
| ثماني ساعات | المرحلة الأولى | درس العرض |
| ثماني ساعات | المرحلة الثانية | |
| تسع ساعات | المرحلة الثالثة | |
| ساعة ونصف | لعبة التخيل | الألعاب اللغوية |
| ساعة ونصف | لعبة ماذا تفعلون | |
| نُفذت بوصفها جزءاً من الدروس | بقية الألعاب | |
| تسع وخمسون ساعة | | المجموع |

وقد حدّدت الباحثة دروس كلّ وحدة من الوحدات الثلاث، والعرض والألعاب التعليميّة اعتماداً على مبررات علميّة موثّقة متضمّنة في البرنامج.

٦-٣-٣-٥ . اشتقاق الأهداف التعليميّة التعلّميّة

انطلاقاً من الهدف العام للبرنامج حدّدت الأهداف التعليميّة التعلّميّة الخاصة بكل درس من الدروس المتضمنة في البرنامج المقترح.

٦-٣-٣-٦ . تحديد زمن تنفيذ البرنامج

حدّد زمن تنفيذ البرنامج في ٢٠ أسبوعاً موزعة على دورة العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ في المعهد الفرنسي، بواقع يومين في الأسبوع، بدءاً من ١٥/١٠/٢٠١٢م ولغاية ١٠/٦/٢٠١٣م. أمّا زمن كلّ درس على حدة، فقد حدّد وفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية للبرنامج.

٦-٣-٣-٧ . تحديد طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج

يعتمد البرنامج على المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، ومن المعروف أنّه لا توجد طريقة واحدة مثلى في التدريس بعامة ولتنمية مهارات الحوار بخاصة، لذا يمكن استعمال طرائق عديدة، ولاسيّما المناقشة والعصف الذهني والتعلّم التعاوني، وكانت الطرائق التي استُعملت في البرنامج:

- الحوار (المناقشة، المناظرة).

- التعلّم التعاوني.

- العصف الذهني.

- الطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية.

٦-٣-٨ . تحديد الوسائل التعليمية

اختيرت تقنيات التعليم المستعملة في عملية التدريس، بمراعاة الآتي:

- ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.
- إتاحة فرص المشاركة الفاعلة للمتعلّمين جميعهم.
- إسهامها بشكل مباشر في تنمية مهارات الحوار لدى المتعلّمين.
- وكانت الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج :
- صوراً تناسب موضوعات الدروس.
- كتباً وصحفاً ونشرات ومجلات.
- أفلاماً وثائقية وفيديو.
- حاسوباً وشابكة.
- شفافيات وجهاز عرض.

٦-٣-٩ . تحديد الأنشطة التعليمية التعلّمية

حددت الأنشطة التعليمية التعلّمية بحسب المهارات المستهدفة، وبحسب أهداف الدرس. وقد شملت أنشطة

تمهيدية ورئيسة وختامية، مع مراعاة المعايير الآتية في اختيارها:

- التدرّج من السهولة إلى الصعوبة.
- الشمول بحيث يتضمّن كلّ درس مجموعة مختلفة من الأنشطة.
- سهولة التطبيق.
- التنوع والإثارة والتشويق.
- تلبيّة حاجات المتعلّمين وميولهم، وتحفيزهم على توليد الأفكار، وليس على استرجاعها.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- إسهام هذه النشاطات في تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.

وقد نوّعت الباحثة الأنشطة التواصلية انطلاقاً من مبدأ أساسي، هو أنّ زيادة دافعية المتعلّمين حاجة من أهمّ مسؤوليات المعلم، وتنويع الأنشطة يلبيّ هذه الحاجة، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التعلّم. ويخلق توازناً في العلاقة بين المعلم والمتعلّمين.

وغدا تنويع الأنشطة من أهم عناصر التعلّم النشط، لأنه يستجيب لخصائص المتعلّمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم ينتقلون بين دور المستمع ودور المتحدث بمرونة أكثر، وهنا على المعلم الربط بين الأنشطة التعليمية التعليمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة لأنّها تعزّز فهم اللغة الهدف، وتحفّز تفاعل المتعلمين واستعمالهم لها.

٦-٣-٤. أساليب التقويم المستعملة في البرنامج

اعتمدت الباحثة أساليب تقويم متنوّعة، فهناك: اختبار للاستماع، وآخر للتحدث، قبل تدريس البرنامج وبعد تدريسه، وهناك أنشطة التمكّن من مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) في كلّ درس.

وحدّدت في ضوء الإجراءات ب:

١- التقويم القبلي: ويتمثّل في:

أ- اختبار لمهارات الاستماع.

ب- بطاقة ملاحظة لمهارات التحدّث.

وطبّقت هاتان الأدتان في شكل قبلي، بهدف تحديد المستوى القبلي للمتعلّمين.

٢- التقويم البنائي

طبّق فيأثناء تطبيق البرنامج المقترح، بهدف الكشف عن مدى التقدّم في تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية لكل درس من دروس الوحدات المتضمّنة في البرنامج المقترح. وقد خطّطت الباحثة لنوعين من التقويم في كلّ درس من الدروس المقدّمة في البرنامج، هما:

٢-١ طرح عدد من الأسئلة حول محتوى الدرس المُعطى، والمهارات المستهدفة.

٢-٢ تكليف المتعلّمين بعدد من الأنشطة والواجبات البيئية.

٢-٣ تقويم الأقران في العروض التقديمية، من خلال بطاقتي الملاحظة التي وزعت عليهم.

٢-١ المناقشة العلنية للأخطاء اللغوية علناً التي يرتكبونها في تقديم عروضهم، وذلك بعرض الشريط المسجل للعروض، للاستماع إليها ومناقشة الأخطاء وتصويبها.

٢-٢ توفر التغذية الراجعة الفورية التي تؤدّي إلى تعزيز الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة الخاطئة.

الخاطئة.

٣- التقويم النهائي للبرنامج: ويتمثّل في :

١- اختبار لمهارات الاستماع.

٢- بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث.

وطبقت هاتان الأداتان بعدياً، بهدف الوقوف على ما حُقق من الأهداف التعليمية التعلمية في البرنامج المقترح، وعلى كشف فاعليته.

٦-٣-٥ . الضبط العلمي للبرنامج المقترح: عُرض البرنامج المقترح بمكوناته كافة على مجموعة من

السادة المحكّمين، (ملحق رقم: ١)، للوقوف على آرائهم فيما يتعلق بالنقاط الآتية:

- الإطار العام للبرنامج من حيث هدفه العام، ومبرراته.
- مكوناته: من حيث مناسبة أهدافه التعليمية التعلمية، ومحتواه، وترابط وحداته، ومدى إسهامه في تحقيق مستوى الإتقان لمهارات الحوار، ومدى مناسبة أساليب التقويم.
- تخطيط وحدات البرنامج: من حيث مدى مناسبة عنوان كل وحدة، وتمثيلها لمحتوياتها، وكفاية الأهداف ومدى ترابطها مع موضوعات الوحدة، ومناسبة أنشطة التعليم والتعلم، وكفاية أساليب التقويم، وجمعت آراء المحكّمين لتحديد مدى مناسبة كل عنصر من العناصر.

ويمكن إجمال آراء المحكّمين فيما يلي:

- بخصوص الإطار العام للبرنامج: اتفقوا على مناسبة الإطار العام للبرنامج، وعلى الهدف العام، وسلامة المبررات.
- وبخصوص مكونات البرنامج: أشاروا إلى إعادة صياغة بعض الأهداف التعليمية التعلمية، وتعديل بعض الأنشطة، بحيث تحقّق الأهداف المحددة.
- وبخصوص استراتيجيات التدريس: اتفقوا على مناسبة هذه الاستراتيجيات، إذ تسهم في تنمية مهارات الحوار لدى المتعلّمين.
- وبخصوص أسلوب التقويم، فقد أبدوا موافقتهم على هذا الأسلوب، ومناسبته للأهداف. وقد أخذت الباحثة بآراء المحكّمين وملاحظاتهم، وأصبح البرنامج جاهزاً في صورته الأولى.

٦-٣-٦ . التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح

هدف تطبيق التجربة الاستطلاعية إلى معرفة مدى ملاءمة الأنشطة المصمّمة في البرنامج المقترح لمستوى المتعلّمين، والوقوف على الصعوبات التي قد تعترض التطبيق، لوضع الحلول الممكنة لتلافيها، لذا قامت الباحثة بتدريس درس واحد من كل وحدة متضمّنة في البرنامج لعينة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها من المستوى المتوسط من (خارج حدود عينة البحث النهائية) في المعهد الفرنسي

للشرق الأدنى خلال الفترة الواقعة بين ٢٠١٢/٧/٣ و ٢٠١٢/٣/٢٧. وذلك، لتوافر الخصائص نفسها للمتعلّمين في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى التي تحددها الشروط المعتمدة للالتحاق في الدورة اللغوية. وأظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية، مايلي:

- تجاوب المتعلّمين على نحو إيجابي وممتع مع الأنشطة التعليمية التعلّمية.
- تجاوب المتعلّمين بشكل جيد مع الوظائف البيئية وأسئلة التقويم، كونها كانت تسمح لهم بالتعبير عن آرائهم كلها.

أمّا الصعوبات التي واجهتها الباحثة في تطبيق البرنامج، فمنها عدم كفاية الوقت المخصّص للدرس لتطبيق الأنشطة التعليمية كلها، لذا قامت بتحديد الزمن المناسب للأنشطة المتضمنة في البرنامج بناء على نتائج التجربة الاستطلاعية على امتداد أسابيع تنفيذ البرنامج. وبعد إنجاز هذه الإجراءات أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية. (الملحق رقم: ١٠) يقدم هذا البرنامج.

٦-٤. إجراءات التجربة النهائية

٦-٤-١. تحديد المجتمع الأصلي للبحث

يتكوّن مجتمع البحث من المتعلّمين في المستوى المتوسط في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى جميعهم، والبالغ عددهم (١٥) خمسة عشر طالباً وطالبة.

٦-٤-٢. عيّنة البحث

أخذ المجتمع الأصلي كاملاً ليكون عيّنة للبحث، لأن عدد المتعلّمين، وطبيعتهم من المستوى المتوسط الملتزمين في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت، يعكس خصائص المجتمع الأصلي للبحث الحالي، ويمثله تمثيلاً دقيقاً، والجدولان الآتيان يبيّنان توزّع عيّنة البحث وفقاً للمتغيّرات المحدّدة في البحث الحالي:

جدول (١٠): توزّع العيّنة وفق متغيّري الجنس والتخصّص

| مج | التخصّص | | | الجنس | | المتغيّر |
|----|---------|-------------------|----------|-------|------|----------|
| | الأداب | السياسة والعلاقات | الاقتصاد | إناث | ذكور | |
| ١٥ | ٦ | ٤ | ٥ | ٨ | ٧ | العدد |

جدول (١١): توزع العينة وفق متغير الدافع لتعلم اللغة العربية

| مج | الدافع لتعلم اللغة العربية | | | | المتغير |
|----|----------------------------|------------------------|-------------------|---------------------|---------|
| | متابعة الدراسات العليا | العيش في العالم العربي | العمل مع المنظمات | تعليم اللغة العربية | الفئة |
| ١٥ | ٥ | ٣ | ٣ | ٤ | العدد |

٣-٤-٦. تطبيق اختبار الاستماع قبلياً على أفراد عينة البحث.

٤-٤-٦. تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدث قبلياً على أفراد عينة البحث.

٥-٤-٦. تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على أفراد عينة البحث.

٦-٤-٦. تطبيق اختبار الاستماع بعدياً على أفراد عينة البحث.

٧-٤-٦. تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدث بعدياً على أفراد عينة البحث.

٨-٤-٦. تطبيق اختبار الاستماع بعد مضي ٢٠ يوماً من التطبيق البعدي على أفراد عينة البحث.

٩-٤-٦. تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدث بعد مضي ٢٠ يوماً من التطبيق البعدي على أفراد عينة البحث.

١٠-٤-٦. تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.

٥-٦ . ملاحظات متعلقة بتطبيق أدوات البحث

تجدر الإشارة إلى أنّ توافر التقنيات والوسائل الحديثة القائمة على خدمة اللغة الفرنسية في القاعات الدراسية في المركز الثقافي الفرنسي التي يستعملها المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ساعد الباحثة كثيراً على تسهيل عملية تطبيق اختبار الاستماع والتحدث وتطبيق البرنامج، وفي حدوث عملية التفاعل الإيجابي مع الموضوعات التعليمية. إذ استفادت من تقنيات التعليم الإلكترونية، كالحاسوب والشابكة، وجهاز العرض الذي ساعد في عملية الشرح وعرض الصور، المواقع والمدونات المنتشرة على الشبكة العنكبوتية في تطوير البنية المعرفية للمتعلّمين.

يضاف إلى ذلك أنّ تميّز مكتبة المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، بالمراجع والمصادر، والجرائد اليومية، والصحف الدورية، أسهم في تطبيق ناجح للأنشطة التي كان يكلف بها المتعلّمون.

وساعد المطبخ المشترك للمعلمين والمتعلمين الباحثة على القيام بالنشاط المذكور في إطار البحث، بالإضافة إلى المكتبة الأخرى التي تجمع المعلمين والمتعلمين للتحضير والدراسة، حيث يتبادل الحديث بين الطرفين عن التجارب والموضوعات ذات الاهتمام الخاص بهم. لقد خلق التواصل اليومي حالة من الحميمية ولدت شعوراً بأنَّ الجهد الفردي أو الجماعي له حاضن يحفّزه على تعلّم أفضل (البيئة المكانية في المعهد).

وفي هذا الصدد ترى الباحثة أنّ تزامن التعلّم مع التواصل المباشر من حيث استقبال الأسئلة والإجابة عنها، وتوجيه جهود المتعلمين بشكل مستمر، يساعدهم على المبادرة إلى المشاركة وطرح الأسئلة، وبنعكس إيجاباً على تعلّم مهارة الحوار وتنميتها وفقاً للمدخل التواصلي؛ إذ التفاعل بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية.

وقد لاحظت الباحثة في أثناء تطبيق البرنامج أنّ تفاعل المتعلمين في بعض الأنشطة كان يقتضي تجاوز الوقت بخمس دقائق، وكانت تجد صعوبة في إنهاء الدرس احتراماً منها لمنح فرصة المشاركة أكثر، أو للسماح للمتعلمين لإكمال أفكارهم. إلا أنّها ترى هذا الأمر طبيعياً في برنامج له صفة تواصلية تفاعلية، ولاسيماً للمتعلمين في المستوى المتوسط وطبيعة العينة الملتحقة في هذا المستوى، مع الأخذ بالحسبان دوافعهم من تعلّم اللغة العربية المذكورة في إطار البحث الحالي.

الفصل السابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

- ١-٧ . مقدمة.
- ٢-٧ . نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
- ١-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.
- ٢-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الثانية التي تجيب عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.
- ٣-٢-٧ . نتائج الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث.
- ٤-٢-٧ . نتائج الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث.
- ٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضيات التي تجيب عن السؤال الثامن من أسئلة البحث.
- ١-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الثالثة.
- ٢-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الرابعة.
- ٣-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الخامسة.
- ٤-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية السادسة.
- ٥-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية السابعة.
- ٦-٥-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية الثامنة.
- ٦-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضيتين اللتين تجيبان عن السؤال التاسع من أسئلة البحث.
- ١-٦-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية التاسعة.
- ٢-٦-٢-٧ . نتائج اختبار الفرضية العاشرة.
- ٣-٧ . خاتمة.

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها بعد المعالجات الإحصائية التي قامت بها وفقاً للبرنامج الإحصائي SPSS، للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته. وتجدر الإشارة إلى أن الأسئلة الثلاثة الأولى من أسئلة البحث قد أجابت عنها الباحثة في فصل الإجراءات، فقد قامت بتحديد المهارات الفرعية لكل من مهارتي الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما قامت بتوضيح الإطار العام للبرنامج المقترح لتنمية هاتين مهارتين، وعرضته مفصلاً في ملاحق البحث، أما الإجابة عن أسئلة البحث الأخرى فستقوم بعرضها مترافقة مع الفرضيات المرتبطة بها فيما يلي:

٧-٢. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

انطلاقاً من الهدف الأساسي للبحث وهو: قياس فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، قامت الباحثة باختبار مجموعة من الفرضيات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستعمال أساليب المعالجة الإحصائية الملائمة في البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفيما يأتي نتائج البحث:

٧-٢-١. نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح".

لاختبار صحة هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث. وعند ملاحظة الفرق الظاهر بين المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع استعمل اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لمعرفة دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٢): قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين

القبلي والبعدي لاختبار الاستماع

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|----------------|----------------|---------------------|-------------------|---------|-------------|---------------|--------|
| | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | | | | | | |
| الفهم | ٤,٦٧ | ١٠,٤٧ | -5.800 | 2.042 | -10.998 | ١٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| الاستيعاب | ١,٥٣ | ٦,٤٠ | -4.867 | 1.125 | -16.747 | ١٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| التذكر | ١,٠٠ | ٦,٦٧ | -5.667 | .816 | -26.879 | ١٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| التقويم والحكم | ٢,٤٧ | ١١,١٣ | -8.667 | 2.225 | -15.083 | ١٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| الاختبار الكلي | ٩,٦٧ | ٣٤,٦٧ | -25.000 | 2.330 | -41.557 | ١٤ | ٠,٠٠ | دالة |

نلاحظ أنَّ قيمة (ت) دالة إحصائياً عند درجة حرية (١٤) في اختبار الاستماع الكلي، وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية. وعلى هذا الأساس نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة: "هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كله"، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح، لصالح التطبيق البعدي؛ وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدة. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

- يمتاز البرنامج المقترح بأنشطة متنوعة، تحفظ تركيز المتعلمين على الموضوع، وتزيد اندماجهم في عملية التعلم. كما أنَّ تنوع أشكاله، كالمجموعات والأزواج وإحداث توازن في اتجاه العلاقة بين المدرس والمتعلمين يضيف على التعلم متعة، ولاسيما ذلك الربط بين الأنشطة التعليمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة، مما يعزز فهم اللغة الجديدة.
- تضمين البرنامج وثائق سمعية أصلية، تمثل مصادر تواصل حقيقية. وهذا خلق واقعية أكبر للتعلم لدى المتعلمين.
- توافق بعض موضوعات الوثائق السمعية واهتماماتهم وميولهم، فضلاً عن خلفيتهم المعرفية ببعض الموضوعات التي ساعدت على معالجة الوثائق السمعية واستيعابها.
- مساعدة الدعم البصري للوثائق السمعية، مثل: الصور، والإيماءات، وحركة الجسد، والوجه، واليدين، للمتعلمين في التمكن من تفسير الرسالة.

- حرص الباحثة على تعرّف المتعلّمين أهداف الاستماع في أثناء البرنامج، ولاسيّما أنّها المرة الأولى التي يتدربون فيها على هذه المهارة، فشكّل ذلك لديهم اهتماماً بالنصوص المستمع إليها.

- تزويدهم بقائمة توضّح كيفية بناء عروضهم وتقديمها، والتحدّث عنها أمام زملائهم، وبعض الروابط اللازمة لبناء خطاباتهم ساعدهم على فكّ رموز الرسالة المسموعة. فضلاً عن تزويدهم بكيفية طلب التوضيح، وتعرّف المعلومات الغامضة، وهذا الذي مكّنهم من الاهتمام بالخطاب المستمع إليه؛ سواء أكان الخطاب من وثيقة سمعيّة أصليّة، أو مرسل من زملائهم.

- الإجراءات المتبعة في استعمال الأسئلة المقيّدة التي تساعد المتعلّمين على التركيز على نقاط محدّدة.

- التفاعل الإيجابي بين المجموعات في كتابة الوثائق السمعيّة ساعدهم على الاستفادة من تكرارها، والاستفادة من مهارات بعضهم كان بمنزلة تغذية راجعة إجابيّة من دون رقابة المعلّم، ولاسيّما تزويدهم بها مكتوبة فيما بعد، وتصويب أخطائهم بأنفسهم.

تتفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتائج دراسة كلّ من (المقبول، ٢٠٠٥)، و(أبو زيتون وعلويات، ٢٠١٠)، ودراسة (Khfaji, 2005EL) التي أثبتت إمكانية تنمية مهارات الاستماع لدى عيّنة البحث المستهدفة من خلال برامج مقترحة لهذا الهدف.

٧-٢-٢. نتائج اختبار الفرضيّة الثانية التي تجيب عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، ونصّها:

" ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات عيّنة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي المقترح".

لاختبار صحة هذه الفرضيّة، حُسبت أولاً المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة البحث. وعند ملاحظة الفرق الظاهر بين المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع استعمل اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لمعرفة دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول (١٣): قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|----------------|----------------|---------------------|-------------------|---------|-------------|---------------|--------|
| | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | | | | | | |
| التخطيط | ١,٨٠ | ٨,٢٧ | -6.467 | 1.506 | -16.635 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| الطلاقة | ٢,٤٠ | ١٢,٢٠ | -9.800 | 2.569 | -14.774 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| المرونة | ٢,٨٠ | ١٨,٦٠ | -15.800 | 1.781 | -34.362 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| التعاون | ٣,٨٧ | ٢٥,٤٧ | -21.600 | 4.273 | -19.579 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| التماسك والترابط | ١,٣٣ | ١١,٠٠ | -9.667 | 3.016 | -12.414 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| الإقناع | ٢,٣٣ | ١٣,٢٧ | -10.933 | 2.549 | -16.615 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |
| المجموع الكلي | ١٤,٥٣ | ٨٨,٨٠ | -74.267 | 10.826 | -26.568 | 14 | ٠,٠٠ | دالة |

نلاحظ أنَّ قيمة (ت) دالة إحصائياً عند درجة حرية (١٤) في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث كله، وفي كلِّ مهارة من مهاراته الفرعية، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة: "هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث"، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي المقترح، التطبيق البعدي، وفي كلِّ مهارة من مهاراته الفرعية. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى الأسباب الآتية:

غنى الأنشطة في البرنامج المقترح، وتنوعها، وتنظيم الدروس وفقاً لطرائق (المناقشة والتعلم التعاوني)، وهذا ما أدى إلى زيادة فاعلية التواصل بين المتعلّمين، وإلى الإثراء المعرفي الناجم عن تبادل الآراء بينهم ساعد على تعميق المعرفة المكتسبة لديهم. ولقد غدا تنوع الأنشطة من أهمِّ عناصر التعلم النشط، لأنه يستجيب لخصائص المتعلّمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم يتبادلون الأدوار بين دور المستمع ودور المتحدث، وهذا يزيد تفاعلهم واستعمالهم للغة.

- تنوع أشكال التغذية الراجعة الإيجابية ساعد على تنمية مهارة الطلاقة والمرونة لدى المتعلّمين مثل: (نعم، صحيح، الإيماءة بالرأس، إشارة باليد للمتابعة مع الابتسام).

- احتواء الأنشطة على أسئلة مفتوحة تدفع المتعلم للتحدث عن أفكاره.
- حجم العينة النموذجي الذي ساعد على تبادل الأفكار.
- تزويد المتعلمين بقوائم شرح المفردات، وبعض التعبيرات الإضافية، باستراتيجيات توجيهية تغني خطاباتهم المقدمة وتسهل انغماس المتعلمين في النشاط اللغوي.
- تضمين البرنامج المحتوى اللغوي وبعض القيم الاجتماعية والثقافية التي تساعد على التحدث، وتزويد من فرص التفاعل بين المتعلمين، وتسهل انخراطهم في العملية التعليمية التعلمية.
- مساعدتهم على امتلاك أساليب في التحدث لدحض فكرة ما، أو الدفاع عنها، قد تثير الفرح في نفوس المتعلمين عند أدائها تمثيلاً وبصوت عال. الأمر الذي يساعدهم على تذكر التعبيرات، والأساليب المستعملة بها، ويحاولون النسخ على منوالها، وإمكانية الأخذ بهم إلى ثقة أكبر في إمكاناتهم للتحدث مع شخص آخر، ولاسيما أن التدريب عليها هو محاولة جعل أداء المتعلم أقرب إلى الارتجال.
- استعمال الوسائل السمعية والبصرية التي يتمثل الهدف منها في مساعدة المتعلمين على زيادة قدرتهم على الفهم والإنتاج، وتطوير مهاراتهم التفسيرية للمستمع إليه وللمرئي.
- تشديد الأبحاث السابقة على استعمال المعينات السمعية والبصرية في تعلم اللغة الثانية، وحاولت الباحثة جعل التسجيلات والصور كافة في متناول المتعلمين للاستفادة منها، ومراجعتها في حال وجود سؤال حولها على مستوى الشكل أو المضمون، وقامت بهذه الخطوة مستفيدة من توجيهات الدراسات حول هذا المجال، ومن تحقيق رغبة المتعلمين في امتلاكها، خاصة عندما تكون من اختيار المعلم. وهذا ما كان له التأثير الواضح في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين. وفي هذا الخصوص ترى الباحثة أن التعلم عن طريق الوسائل السمعية والمرئية، ينمي لديه مهارة الحكم باللغة المتعلمة، وذلك لأنه بالضرورة سيشاهدها في المحيط الخارجي، ويقول بروك: "وهكذا تبقى الحقيقة الأساسية هنا أنه قد تعلم - من الضرورة - أن يراقب بنفسه وأن يحكم بنفسه ولنفسه" (بروك، ١٩٩٠، ٣٦).
- اختيار المحتوى المتعلق بما قد يواجهه المتعلم في حياته اليومية.
- اعتياد متعلمي اليوم على استعمال الشابكة لدرجة تحولها إلى جزء لا يتجزأ من تفاعلاتهم اليومية، ووصولهم إلى مجموعة متنوعة من المعلومات ووسائل الإعلام، فهي مصادر أصلية يشاهدها كل متعلم.
- أهمية الفيلم في تنمية مهارات الحوار. هذا ما يؤكد (ستيفنس) بقوله إن: "وضع المتعلم لمدة زمنية محددة مع العاطفة، والمؤامرة، والدراما، والأحداث، والصور، والأفكار، ولفت الانتباه للحدود الأخلاقية، والأطر

المفاهيمية، والذاكرة الوطنية، والهوية، ومع استعمال اللغة والتعبير. فإنه يوفر الوصول العميق للمقومات الثقافية، والمواقف التي تشكّل الحضارة، وتسهم في تقدّم التفكير والتحدّث" (6، Stephens، 2006).

- بالإضافة إلى أنّ الصورة والكلمة تتناوبان الأهمية، لأنّ "سيكولوجية التلقي في الخطاب السينمائي تقوم على أساس المشاهدة، بمعنى أنّ المتلقّي يُؤهّب بالدرجة الأولى قواه البصرية للدخول إلى عالم الشريط، ومتابعة أفكاره واستيعاب رؤاه (عبيد، ٢٠٠٨، ١٢). وبالتالي يمكن أن تشكّل الصورة والكلمة حافظاً لاستعمال اللغة في حال تعامل المتعلّم معهما.

- تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كلّ من (الصدّيق، ٢٠٠٤)، و(الفضيلة، ٢٠٠٨)، و(Nahamwra, 2001)، و(Line, 2002) التي أثبتت إمكانية تنمية مهارة التحدّث لدى المتعلّمين (عينة البحث المستهدفة في كلّ من هذه الدراسات).

٣-٢-٧. نتائج الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، ونصه:

"ما مستوى امتلاك المتعلّمين (أفراد العينة) لمهارة الاستماع، والمهارات الفرعية المتفرعة عنها؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية للدرجات الكلية لأفراد عينة البحث في كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع، وفي المجموع الكلي للمهارات. وقد استعانت بالمعيار الموضّح في فصل الإجراءات المتعلّق بتحديد مستوى امتلاك المهارة من قبل المتعلّمين جدول (رقم: ٦)، وقد توصّلت إلى الآتي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لعينة البحث

لتحديد مستوى امتلاك مهارات الاستماع

| مستوى امتلاك المهارة | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد افراد العينة | المهارات الفرعية للاستماع |
|-------------------------|--------------|----------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|
| متوسط | ٧٤,٧٨% | ٢,٠٤٢ | ١٠,٤٧ | ١٥ | الفهم |
| مرتفع | ٨٠% | ١,٠١٢٥ | ٦,٤٠ | ١٥ | الاستيعاب |
| مرتفع | ٨٣,٣٧% | ٠,٨١٦ | ٦,٦٧ | ١٥ | التذكّر |
| مرتفع | ٧٩,٥% | ٢,٢٢٥ | ١١,١٣ | ١٥ | التقويم والحكم |
| مرتفع | ٧٨,٧٩% | ٢,٣٣٠ | ٣٤,٦٧ | ١٥ | المجموع الكلي |

يُلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول السابق أنّ مستوى امتلاك المعلمين لمهارة الاستماع كلها هو مستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العيّنة في المجموع الكلي (٣٤,٦٧)، وهو يقع في الربيع الثالث، ويدلّ على امتلاك مرتفع للمهارة، والأمر كذلك بخصوص كل من المهارات الفرعية الآتية (الاستيعاب، والتذكّر، والتقويم والحكم) فقد بلغ مستوى امتلاك المتعلّمين لها ضمن المستوى المرتفع، في حين نجد أنّ المتوسط الحسابي لمجموع درجات أفراد العيّنة فيها بلغ (١٠,٤٧) بخصوص مهارة الفهم، وهو يقع ضمن الربيع الثاني، مع فرق بسيط جداً يفصله عن الربيع الثالث. إلّا أنّه يصنّف ضمن المستوى المتوسط لامتلاك هذه المهارة.

وهذا يعني أنّ البرنامج المقترح في هذه الدراسة أسهم في تحسين مهارات الاستماع لدى المتعلّمين عيّنة البحث. ويمكن تفسير فاعلية البرنامج بطريقة تطبيقه، التي تضمّنت جملة من الأنشطة المتنوعة التي ساعدت على استثارة دافعية المتعلّمين، وجعلتهم يُقبلون على تعلّم مهارة الاستماع وشجعنتهم على المبادرة. فالأسلوب المستعمل في العرض ركّز على جذب انتباه المستمعين، والتأكّد من مدى فهمهم للمحتوى، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة. كما أنّ التعاون الذي ساد الجو العام في أثناء عملية التعلّم أفضى إلى تعزيز مشاعر المتعلّمين، وإشعارهم بقدراتهم على القيام بالأنشطة المطلوبة.

وفي تفسير هذه النتيجة يمكن القول أيضاً:

إن للاستماع جوانب ترتبط بشخصية المتعلّم، فمنها ما يرتبط بوجوده، إذ يتغلغل الاستماع، من الناحية الوجدانية، في أحاسيس المستمع، ومنها ما يرتبط بعقله؛ إذ يتطلب الاستماع أن يكون المستمع نشطاً (فعالاً) من الناحية الذهنية، ومنتبهاً إلى المتحدّث، ومنصتاً إلى كلامه، ومتأملاً فيه لأجل فهمه واستيعابه وتفسيره، والتمكن من التواصل معه. وتجدر الإشارة هنا إلى أن كلّ ما ذكر سابقاً، سعت الباحثة إلى توفير الشروط اللازمة لتحقيقه، لإدراكها أهميته في تنمية مهارة الاستماع، مستندة إلى البحث الذي أنجزته الباحثة نيروخ بعنوان "تنمية مهارة الاستماع والوعي الصوتي في أطر الطفولة المبكرة [١]"، وإلى البرنامج الذي اقترحتّه، والذي يركّز على توافق العوامل الإنسانية والتعلمية (الانفعالية والاجتماعية) والتعلمية من جانب، وعلى البيئة المكانية والزمانية من جانب آخر.

وقد أثبتت الدراسات أنّ مهارة الاستماع يمكن أن تُعلّم وأن الأفراد بحاجة إلى تعلّم هذه المهارة، وأنّ هذه المهارة تحتاج إلى أسلوب منظم وعلمي لإكسابها للمتعلّمين. فقد قام (كانفليد، ٢٠٠٢) بدراسة عن الفرق بين تعلّم الاستماع من خلال عمليات مقصودة ونشاط مستهدف، وتعلّم الاستماع من خلال المواقف الطبيعية في اليوم الدراسي، وانتهى، في خلاصة بحثه، إلى أنّ الطلاب يستفيدون حقاً من البرامج وأوجه النشاط المختلفة التي

تستهدف تعليم الاستماع بوصفه مهارة. وبهذا نستطيع أن نقول: إنَّ مهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة، وأنَّ الاستماع قابل للنمو المطرد، ولاسيما إذا وُجِّهت له العمليات التعليمية الهادفة إلى إكساب المتعلِّم هذه المهارة.

٧-٢-٤. نتائج الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث، ونصه:

"ما مستوى امتلاك المتعلِّمين (أفراد العينة) لمهارة التحدُّث والمهارات الفرعية المتفرعة عنها؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية للدرجات الكلية لأفراد عينة البحث في كلِّ مهارة فرعية من مهارات التحدُّث، وفي المجموع الكلي للمهارات، وقد استعانت بالمعيار الموضَّح في فصل الإجراءات المتعلِّق بتحديد مستوى امتلاك المهارة من المتعلِّمين للمهارة جدول (رقم: ٨)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لعينة البحث لتحديد مستوى امتلاك مهارات التحدُّث

| مستوى امتلاك المهارة | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المهارات الفرعية للتحدُّث |
|----------------------|--------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------------------|
| متوسط | ٦٨,٩١% | ١,٥٠٦ | ٨,٢٧ | ١٥ | التخطيط |
| متوسط | ٦١% | ٢,٥٦٩ | ١٢,٢٠ | ١٥ | الطلاقة |
| مرتفع | ٧٧,٥% | ١,٧٨١ | ١٨,٦٠ | ١٥ | المرونة |
| متوسط | ٧٠,٧٥% | ٤,٢٧٣ | ٢٥,٤٧ | ١٥ | التعاون |
| متوسط | ٦٨,٧٥% | ٣,٠١٦ | ١١,٠٠ | ١٥ | التماسك والترابط |
| متوسط | ٦٦,٣٥% | ٢,٥٤٩ | ١٣,٢٧ | ١٥ | الإقناع |
| متوسط | ٦٩,٣٧% | ١٠,٨٢٦ | ٨٨,٨٠ | ١٥ | المجموع الكلي |

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى امتلاك المتعلِّمين (أفراد العينة) للمهارات الفرعية للتحدُّث كان ضمن المستوى المتوسط لكل من مهارات (التخطيط، والطلاقة، والتعاون، والتماسك، والترابط، والإقناع) والأمر كذلك

بخصوص المجموع الكلي، في حين نجد أن مستوى امتلاك المتعلمين لمهارة المرونة كان مرتفعاً، بحسب النتائج الموضحة في الجدول السابق.

تبنت الباحثة في البرنامج المقترح المدخل التواصلي في تعليم اللغة الثانية، الذي ينظر باللغة على أنها وسيلة للتواصل، والتفاعل الاجتماعي، خلافاً للمنهجية البنيوية التي تركّز على تطوير المهارة اللغوية لدى المعلمين فحسب، إذ لم يعد كافياً لإتقانها معرفة القواعد النحوية للغة المتعلمة، وأصبح من اللازم على متعلم اللغة أن يكون أكثر وعياً في طريقة استعمال اللغة، خاصةً في حال تعلمها في بلد الناطقين بها، وأكثر تفاعلاً ومشاركة في العملية التعليمية التعلمية. ويكون على المعلم تعزيز دافعيته واستقلاليته في مواقف تقتضي استماعه إليها، والتحدث بها، ومراعاة حاجاته. وهكذا أصبحت النظرة إلى المتعلم تتسم بالإيجابية، فهو يفكر، وليس موضوعاً للتفكير، ويتبنى المدخل التواصلي في تعليم اللغة الثانية وتعلمها هذه الرؤية، التي أسهمت في تنمية مهارة التحدث لدى عينة البحث، وإن كان مستوى الامتلاك متوسطاً وليس مرتفعاً، نظراً لتعدد مهارات التحدث وتداخلها في الموقف الواحد.

ولقد حاولت الباحثة أن تختار نصوصاً قابلة للحوار، وقريبة قدر المستطاع من الواقع المعيش، وقد اعتمدت نصوصاً أصلية، وفي هذا الصدد يشير (سامولوفاي م) إلى أن: "استعمال مصادر أصلية من المجتمع الأصلي يساعد على إشراك المتعلمين في الخبرات الثقافية الأصلية" (2006, Самойлова)، كما أن احتواء الأدب على الرموز الأصلية التي يتضمنها عززت حضوره مادة أساسية لتعليم اللغة الثانية، وتعلمها. وفي هذا الموضوع يؤكد بشر (2000) أهميته لتنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الثانية بالقول: "إنه يمهد الطريق لمناقشة موضوعات ساخنة؛ وذلك قد يكون نتيجة لتراشق الأحداث الواردة في محتوى النصوص مع أحدث من الحياة الواقعية في المحيط اللغوي للمتعلمين أنفسهم، ذلك المحتوى الذي يسهم في تسريع عملية التعلم (katib)، (2011، 203).

٧-٢-٥. نتائج اختبار الفرضيات التي تجيب عن السؤال الثامن من أسئلة البحث

٧-٢-٥-١. الفرضية الثالثة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار

الاستماع، يُعزى إلى متغير الجنس".

لمعرفة دلالة الفروق السابقة استعمل اختبار ت (T-Test):

جدول (١٦): قيم ت (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|---------|--------|-------------------|-------------|--------|---------------|----------|
| | الذكور | الإناث | | | | | |
| الفهم | ١٠,٢٩ | ١٠,٦٣ | ١,٧٩ | ١,٩٢ | ٠,٣٥ | ٠,٧٢ | غير دالة |
| الاستيعاب | ٦,٤٣ | ٦,٣٨ | ١,٣٩ | ١,٠٦ | ٠,٨٤ | ٠,٥٩ | غير دالة |
| التذكر | ٦,٥٧ | ٦,٧٥ | ٠,٩٧ | ١,٠٣ | ٠,٣٤ | ٠,٨٩ | غير دالة |
| التقويم والحكم | ١١,٠٠ | ١١,٢٥ | ١,٦٣ | ١,٩٨ | ٠,٢٦ | ٠,٥٤ | غير دالة |
| المجموع الكلي | ٣٤,٢٩ | ٣٥,٠٠ | ٢,٩٨ | ٣,٢٥ | ٠,٤٤ | ٠,٩٤ | غير دالة |

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (١٦) ما يأتي:

بخصوص الاختبار كله : بلغت قيمة ت في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع كله (٠,٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع.

بخصوص كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع: يُلاحظ أنّ قيمة (ت) في كل مهارة من المهارات الفرعية للاستماع هي قيمة غير دالة إحصائياً. وبالتالي يمكن قبول الفرضية. يمكن تفسير النتيجة السابقة بما يأتي:

- إنّ الهدف من تعلّم اللغة الثانية في بيئتها اللغوية، هو هدف إرادي للمتعلّمين سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً. وهذا قد لا ينعكس على مخرجات التعلّم.
- إنّ تنمية مهارة (الاستماع) وفقاً للمدخل التواصلي، تعني النظر للمتعلّم بوصفه إنساناً بالدرجة الأولى، بصرف النظر عن جنسه، وتعرضه لمحتوى ثقافي يبرز عادات المجتمع وثقافته، قد يسهم في تكوين اتجاهات واحدة للمتعلّمين الذكور والإناث، وتظهر ديمقراطية تعليم اللغة وتعلّمها بخصوص الجنس.
- الطبيعة التفاعلية للأنشطة في البرنامج لم تميّز بين المتعلّمين الذكور والإناث.

٧-٢-٥-٢. الفرضية الرابعة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير التخصص".

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، ثم استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع وفقاً لمتغير التخصص

| القرار | قيمة الدلالة | قيمة f | متوسط المربعات | Df | مجموع المربعات | مصدر التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المهارة | العدد | العينة وفق التخصص |
|----------|--------------|--------|----------------|----|----------------|----------------|-------------------|-----------------|----------------|-------|-------------------|
| غير دالة | ٠,٧٩٧ | ٠,٢٣٢ | ٠,٨٥٠ | ٢ | ١,٧٠٠ | بين المجموعات | ١,٨١٧ | ١٠,٤٠ | الفهم | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٣,٦٦٩ | ١٢ | ٤٤,٠٣٣ | داخل المجموعات | ٢,١٦٠ | ١٠,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ٤٥,٧٣٣ | الكلية | ١,٨٣٥ | ١٠,٨٣ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٧٥٤ | ٠,٢٨٩ | ٠,٤٥٠ | ٢ | .٩٠٠ | بين المجموعات | ١,٦٧٣ | ٦,٦٠ | الاستيعاب | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ١,٥٥٨ | ١٢ | ١٨,٧٠٠ | داخل المجموعات | .٨١٦ | ٦,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٩,٦٠٠ | الكلية | ١,٠٤٩ | ٦,٥٠ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٤٢٣ | ٠,٩٢٦ | ٠,٨٩٢ | ٢ | ١,٧٨٣ | بين المجموعات | ١,٣٠٤ | ٦,٢٠ | التنكر | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٠,٩٦٣ | ١٢ | ١١,٥٥٠ | داخل المجموعات | ٠,٩٥٧ | ٦,٧٥ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٣,٣٣٣ | الكلية | ٠,٦٣٢ | ٧,٠٠ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٠٨٧ | ٣,٠٠٧ | ٧,٣٠٠ | ٢ | ١٤,٦٠٠ | بين المجموعات | ١,٣٠٤ | ١٠,٢٠ | التقويم والحكم | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٢,٤٢٨ | ١٢ | ٢٩,١٣٣ | داخل المجموعات | ٢,٠٨٢ | ١٠,٥٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ٤٣,٧٣٣ | الكلية | ١,٣٦٦ | ١٢,٣٣ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,١٠٨ | ٢,٦٩١ | ٢٠,٠٢٥ | ٢ | ٤٠,٠٥٠ | بين المجموعات | ٢,١٩١ | ٣٣,٤٠ | الاختبار ككل | ٥ | الاقتصاد |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|-------|----|---------|----------------|-------|-------|--|---|-------------------|
| | | | ٧,٤٤٠ | ١٢ | ٨٩,٢٨٣ | داخل المجموعات | ٢,٠٦٢ | ٣٣,٢٥ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٢٩,٣٣٣ | الكلي | ٣,٣٨٦ | ٣٦,٦٧ | | ٦ | الآداب |

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغير التخصص في تباين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

قد يعود ذلك إلى أن الأنشطة الموجهة في الاستماع ساهمت في مناقشة المتعلمين حول ما يعرفونه عن الموضوع، وأنشطة فهم الكلمات، وتكليفهم بتوضيحها مع بعضهم بعضاً، وقراءة الأسئلة، والتأكد من فهمها قبل الإجابة عنها كان نشاطاً يتعلق بالمتعلمين جميعهم بمعزل عن تخصصاتهم. وقد تولد هذه الأنشطة الثقة لدى المتعلمين قبل الاستماع إلى الوثائق السمعية، وتساعدهم على فهمها، وبالتالي تعود الفائدة من البرنامج عليهم جميعاً، ولا نرى فرقاً ظاهراً لتنمية مهارة الاستماع لديهم خاصة في المستويات المتوسطة.

٧-٢-٥-٣. الفرضية الخامسة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير دوافع المتعلمين لتعلم اللغة العربية".

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، ثم استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع وفقاً لمتغير الدافع

| القرار | قيمة الدلالة | قيمة f | متوسط المربعات | Df | مجموع المربعات | مصدر التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المهارة | العدد | العينة وفق الدوافع |
|----------|--------------|--------|----------------|----|----------------|----------------|-------------------|-----------------|---------|-------|---------------------|
| غير دالة | ٠,٦٠٢ | ٠,٦٤٦ | ٢,٢٨٣ | ٣ | ٦,٨٥٠ | بين المجموعات | ١,٨٩٣ | ١٠,٢٥ | الفهم | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٣,٥٣٥ | ١١ | ٣٨,٨٨٣ | داخل المجموعات | ٠,٥٧٧ | ١١,٦٧ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ٤٥,٧٣٣ | الكلي | ٢,٠٨٢ | ١٠,٦٧ | | ٣ | العيش في |

| | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|-----------|-------|----|--------|----------------|-------|-------|----------------|---|------------------------|
| | | | | | | | | | | | العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,١٦٨ | ٩,٨٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,٦١٤ | ٠,٦ ٢٤ | ٠,٩٥٠ | ٣ | ٢,٨٥٠ | بين المجموعات | ١,٢٥٨ | ٦,٢٥ | الاستيعاب | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ١,٥٢٣ | ١١ | ١٦,٧٥٠ | داخل المجموعات | ٢,٠٠٠ | ٦,٠٠ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٩,٦٠٠ | الكلّي | ١,٠٠٠ | ٦,٠٠ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٠,٧٠٧ | ٧,٠٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| دالة | ٠,٠٠٦ | ٧,١ ١٨ | ٢,٩٣٣ | ٣ | ٨,٨٠٠ | بين المجموعات | ٠,٨١٦ | ٧,٠٠ | التذكّر | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٠,٤١٢ | ١١ | ٤,٥٣٣ | داخل المجموعات | ٠,٥٧٧ | ٥,٣٣ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٣,٣٣٣ | الكلّي | ٠,٥٧٧ | ٦,٣٣ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٠,٥٤٨ | ٧,٤٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| دالة | ٠,٠٥٠ | ٣,٥ ٧٨ | ٧,٢٠٠ | ٣ | ٢١,٦٠٠ | بين المجموعات | ١,٤١٤ | ١٢,٠٠ | التقويم والحكم | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٢,٠١٢ | ١١ | ٢٢,١٣٣ | داخل المجموعات | ١,١٥٥ | ٩,٦٧ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ٤٣,٧٣٣ | الكلّي | ١,٥٢٨ | ٩,٦٧ | | ٣ | العيش في العالم العربي |

| | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|-----------|--------|----|-------------|----------------|-------|-------|--------------|---|------------------------|
| | | | | | | | ١,٤٨٣ | ١٢,٢٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,٢١٤ | ١,٧ ٥١ | ١٣,٩٣٣ | ٣ | ٤١,٨٠٠ | بين المجموعات | ٣,٣١٧ | ٣٥,٥٠ | الاختبار ككل | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٧,٩٥٨ | ١١ | ٨٧,٥٣٣ | داخل المجموعات | ٢,٣٠٩ | ٣٢,٦٧ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٢٩,٣٣ ٣ | الكلي | ٢,٠٨٢ | ٣٢,٦٧ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,٩٦٦ | ٣٦,٤٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |

(f) يتضح من الجدول السابق رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغير الدافع في تباين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع كله، وفي كل من مهارتي الفهم والاستيعاب، في حين نجد أن قيم (F) دالة في كل من مهارتي التذكُّر والتقييم والحكم، ولمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائياً، وتحديد المجموعة التي تعود إليها تلك الفروق، استعمل اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضّحه الجدول الآتي:

جدول (١٩): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثنائية في التطبيق البعدي

لاختبار الاستماع

| المهارة | الدافع | الدافع | الفرق بين المتوسطين | مستوى الدلالة | القرار |
|----------|---------------|------------------------|---------------------|---------------|----------|
| التذكُّر | تعليم العربية | العمل مع المنظمات | ١,٦٦٧ | ٠,٠٦٢ | غير دالة |
| | | العيش في العالم العربي | ٠,٦٦٧ | ٠,٦١٩ | غير دالة |
| | | متابعة الدراسات | -٠,٤٠٠ | ٠,٨٣٣ | غير دالة |
| | العمل مع | تعليم العربية | ١,٦٦٧ | ٠,٠٦٢ | غير دالة |

| | | | | | |
|----------|-------|--------|------------------------|------------------------|-------------------|
| غير دالة | ٠,٣٥١ | -١,٠٠٠ | العيش في العالم العربي | المنظمات | التقويم والحكم |
| غير دالة | ٠,٠٦٩ | ٢,٠٦٧ | متابعة الدراسات | | |
| غير دالة | ٠,٦١٩ | -٠,٦٦٧ | تعليم العربية | العيش في العالم العربي | |
| غير دالة | ٠,٣٥١ | ١,٠٠٠ | العمل مع المنظمات | | |
| غير دالة | ٠,٢١٩ | -١,٠٦٧ | متابعة الدراسات | | |
| غير دالة | ٠,٨٣٣ | ٠,٤٠٠ | تعليم العربية | متابعة الدراسات | |
| غير دالة | ٠,٠٦٩ | ٢,٠٦٧ | العيش في العالم العربي | | |
| غير دالة | ٠,٢١٩ | ١,٠٦٧ | العمل مع المنظمات | | |
| غير دالة | ٠,٢٥٨ | ٢,٣٣٣ | العمل مع المنظمات | تعليم العربية | |
| غير دالة | ٠,٢٥٨ | ٢,٣٣٣ | العيش في العالم العربي | | |
| غير دالة | ٠,٩٩٧ | -٠,٢٠٠ | متابعة الدراسات | | |
| غير دالة | ٠,٢٥٨ | -٢,٣٣٣ | تعليم العربية | العمل مع المنظمات | |
| غير دالة | ١,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | العيش في العالم العربي | | |
| غير دالة | ٠,١٧٣ | -٢,٥٣٣ | متابعة الدراسات | | |
| غير دالة | ٠,٢٥٨ | -٢,٣٣٣ | تعليم العربية | العيش في العالم العربي | |
| غير دالة | ١,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | العمل مع المنظمات | | |
| غير دالة | ٠,١٧٣ | -٢,٥٣٣ | متابعة الدراسات | | |
| غير دالة | ٠,٩٩٧ | ٠,٢٠٠ | تعليم العربية | متابعة الدراسات | |
| غير دالة | ٠,١٧٣ | ٢,٥٣٣ | العيش في العالم العربي | | |
| غير دالة | ٠,١٧٣ | ٢,٥٣٣ | العمل مع المنظمات | | |

استناداً إلى النتائج الموضحة في الجدول السابق والتي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٥% وذلك لسبب قلة الفروق في مهارتي التذكر والتقويم والحكم فاختبار شيفيه لم يظهر هذه الفروق. يمكن القول: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار الاستماع في جميع المهارات الفرعية، يُعزى إلى متغيرٍ دافع المتعلمين لتعلم اللغة العربية. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

قد يعود ذلك إلى أنّ الدوافع المشتركة لدى المتعلمين في تعلم اللغة العربية، والعمل في البلاد العربية مع اختلاف طبيعته، شكّل منها مجموعة تسعى إلى تحقيق الرغبة في التواصل مع البيئة اللغوية والاهتمام بتعلم مهارة الاستماع لتحقيق التواصل الفعّال، فتبادل وجهات النظر المعرفية مستمرة باستمرار حياة الفرد بصرف النظر عن دوافعه للتعلم.

٧-٢-٥-٤. الفرضية السادسة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير الجنس".

ولمعرفة دلالة الفروق السابقة استعمل اختبار ت (T-Test):

جدول (٢٠): قيم ت (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث

في التطبيق البعدي لاختبار التحدث

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|---------|--------|-------------------|-------------|--------|---------------|----------|
| | الذكور | الإناث | | | | | |
| التخطيط | ٧,٨٦ | ٨,٦٣ | ١,٥٧ | ١٣ | ٠,٩٩ | ٠,٦٣ | غير دالة |
| الطلاقة | ١١,٠٠ | ١٣,٢٥ | ٢,٠٨ | ١٣ | ١,٦٧ | ٠,٣٣ | غير دالة |
| المرونة | ١٩,١٤ | ١٨,١٣ | ١,٣٤ | ١٣ | ٠,٩٣ | ٠,٢٣ | غير دالة |
| التعاون | ٢٦,٨٦ | ٢٤,٢٥ | ٣,٨٩ | ١٣ | ١,١١ | ٠,٥٢ | غير دالة |
| التماسك والترابط | ١٢,٧١ | ٩,٥٠ | ١,٧٠ | ١٣ | ٣,٠٦ | ٠,٠٠٥ | دالة |
| الإقناع | ١٣,٧١ | ١٢,٨٨ | ١,٤٩ | ١٣ | ٠,٥٧ | ٠,٥٣ | غير دالة |

| | | | | | | | | |
|---------------|-------|-------|------|-------|----|------|------|----------|
| المجموع الكلي | ٩١,٢٩ | ٨٦,٦٣ | ٦,١٨ | ١٤,٤٠ | ١٣ | ٠,٧٩ | ٠,١٧ | غير دالة |
|---------------|-------|-------|------|-------|----|------|------|----------|

يُلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

بخصوص الاختبار كله: بلغت قيمة ت في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث كله (٠,٧٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن لا يوجد فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث.

وبخصوص كلِّ مهارة فرعية من مهارات التحدُّث: يُلاحظ أن قيمة (ت) في كلِّ مهارة من المهارات الفرعية للتحدُّث هي قيمة غير دالة إحصائياً، باستثناء مهارة التماسك والترابط، إذ نجد أن قيمة ت في هذه المهارة (التماسك والترابط) هي قيمة دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتبيّن أن الفرق هو لصالح الذكور، أي تفوق الذكور على الإناث في مهارة التماسك والترابط.

بناء على ماسبق يمكن القول:

ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث كله، يُعزى إلى متغيّر الجنس.

وهناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التماسك والترابط، يُعزى إلى متغيّر الجنس.

وليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بكلِّ من مهارات (التخطيط، والطلاقة، والمرونة، والتعاون، الإقناع)، يُعزى إلى متغيّر الجنس.

وقد يرجع عدم وجود فروق بين مهارات التحدُّث الفرعية (التخطيط، والطلاقة، والمرونة، والتعاون، الإقناع) بين الذكور والإناث عموماً إلى تقاسم الفرص بينهما في إطار البرنامج، والسماح لهم بالتفاوض، والقيام بالأنشطة فرادى ومجتمعين.

أمّا أن تكون الفروق لصالح الذكور في مهارة التماسك والترابط، فقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر انفتاحاً في تواصلهم مع مجتمع اللغة العربية المتعلمة من الإناث، اللواتي يتواصلن مع المجتمع نفسه ولكن بحذر وخجل. وهو ما ينعكس على أدائهن اللغوي في مناقشة بعض الموضوعات.

٧-٢-٥-٥.الفرضية السابعة، ونصها:

" ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث، يُعزى إلى متغيِّر التخصص".

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث، ثم استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول(٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث وفقاً لمتغيِّر التخصص

| القرار | قيمة الدلالة | قيمة f | متوسط المربعات | Df | مجموع المربعات | مصدر التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المهارة | العدد | العينة وفق التخصص |
|-------------|-----------------|--------|-------------------|----|-------------------|-------------------|----------------------|--------------------|---------|-------|----------------------|
| غير دالة | ٠,٤٧١ | .٨٠٣ | ١,٨٢٥ | ٢ | ٣,٦٥٠ | بين المجموعات | ٢,٠٧٤ | ٨,٦٠ | التخطيط | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٢,٢٧٤ | ١٢ | ٢٧,٢٨٣ | داخل المجموعات | .٩٥٧ | ٨,٧٥ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ٣٠,٩٣٣ | الكلّي | ١,٢١١ | ٧,٦٧ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٧١٩ | .٣٤٠ | ٢,٨٥٠ | ٢ | ٥,٧٠٠ | بين المجموعات | ٢,٠٧٤ | ١٢,٤٠ | الطلاقة | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٨,٣٩٢ | ١٢ | ١٠٠,٧٠٠ | داخل المجموعات | ٣,٧٤٢ | ١٣,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٠٦,٤٠٠ | الكلّي | ٢,٨٨١ | ١١,٥٠ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,١٩٣ | ١,٨٩٢ | ٧,٣٨٣ | ٢ | ١٤,٧٦٧ | بين المجموعات | ١,٢٢٥ | ٢٠,٠٠ | المرونة | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٣,٩٠٣ | ١٢ | ٤٦,٨٣٣ | داخل المجموعات | .٨١٦ | ١٨,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ٦١,٦٠٠ | الكلّي | ٢,٧٨٧ | ١٧,٨٣ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٩٢٤ | ٠,٠٧٩ | ١,٨٩٢ | ٢ | ٣,٧٨٣ | بين المجموعات | ٢,٩٦٦ | ٢٥,٤٠ | التعاون | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٢٣,٨٢٩ | ١٢ | ٢٨٥,٩٥٠ | داخل المجموعات | ٣,٤٠٣ | ٢٤,٧٥ | | ٤ | السياسة والعلاقات |

| | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------------|----|---------|----------------|--------|-------|-----------------|---|-------------------|
| | | | | ١٤ | ٢٨٩,٧٣٣ | الكلي | ٦,٥٧٣ | ٢٦,٠٠ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٦٩٢ | ٠,٣٧٩ | ٢,٧٣٣ | ٢ | ٥,٤٦٧ | بين المجموعات | ١,٩٤٩ | ١١,٤٠ | التماسك والتربط | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٧,٢١١ | ١٢ | ٨٦,٥٣٣ | داخل المجموعات | ٣,٣٦٧ | ١٠,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ٩٢,٠٠٠ | الكلي | ٢,٧٣٣ | ١١,٣٣ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٤٦٢ | ٠,٨٢٣ | ٦,٤٥٠ | ٢ | ١٢,٩٠٠ | بين المجموعات | ٢,٣٠٢ | ١٤,٤٠ | الإقناع | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ٧,٨٣٦ | ١٢ | ٩٤,٠٣٣ | داخل المجموعات | ٣,٥٥٩ | ١٢,٠٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٠٦,٩٣٣ | الكلي | ٢,٦٣٩ | ١٣,١٧ | | ٦ | الآداب |
| غير دالة | ٠,٧٣٣ | ٠,٣١٩ | ٤٤,٥٥٠ | ٢ | ٨٩,١٠٠ | بين المجموعات | ٦,٢٦١ | ٩٢,٢٠ | الاختبار ككل | ٥ | الاقتصاد |
| | | | ١٣٩,٤٤ ٢ | ١٢ | ١٦٧٣,٣٠ | داخل المجموعات | ٦,٠٢٨ | ٨٦,٥٠ | | ٤ | السياسة والعلاقات |
| | | | | ١٤ | ١٧٦٢,٤٠ | الكلي | ١٦,٧٧٨ | ٨٧,٥٠ | | ٦ | الآداب |

يتضح من الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغير التخصص في تباين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

قد تعود هذه النتيجة إلى أن خلق الحاجة إلى إدراك الخطاب في الوثائق الأصلية دفعت المتعلمين إلى التعاون بوساطة الحوار، باستعمال اللغة على مدى الفترة الزمنية للبرنامج.

إن اللغة - وفقاً للمدخل التواصلي - تعني انغماس المتعلم في سياق تفاعلي لغوي، ولذلك يكون التوجه في البرنامج نحو إتاحة الفرصة له من أجل التعلم. وقد تكون الألعاب اللغوية خبرة تنمي استعدادهم أكثر للتعبير عن أفكارهم، وتولد لديهم الشعور بالتضامن لحل مشكلة معينة، وتقديم مساعدة لإيجاد الحل والتعاطف، والقدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة من وجهة نظرهم لمعالجة أمر ما.

ولقد أشارت الحبابي في دراسة لها إلى ضرورة استعمال الألعاب اللغوية في مختلف المستويات الدراسية لما لها من جذب للطلاب (الحبابي، ٢٠٠٨).

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها البري "فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في فروع مهارات التواصل الشفهي باستعمال تقنية الألعاب، تعزى إلى تقنية استعمال الألعاب اللغوية" (البري، ٢٠١١، ٣١).

يضاف إلى ذلك أن للعب دوراً "لا يمكن تجاهله، في نقل المعارف المتعلقة باللغة الأجنبية" (HONORE، ٢٠٠٦، ١٣).

وأن الألعاب اللغوية أنشطة تعليمية لغوية تضع المتعلمين على هيئة تنافس مخطط ومدرّس وصولاً إلى الأهداف والقواعد المحددة مسبقاً ولعلّ الألعاب اللغوية تكون أفضل وسيلة لإضفاء جو من المرح والمتعة على الدرس الصفّي للغة؛ إذ إنّ فيها كسراً لحدّة الجمود والرسمية والقيود التي يفرضها الجو التقليدي، وتنتقل الألعاب اللغوية المتعلّم إلى حالة التنافس المرح مع زملائه، وتخرجه من حالة الحرج الشديد عند ارتكاب الأخطاء إنّ ما سبق يبرّر عدم تأثير الاختصاص في تنمية مهارات التحدّث لدى المتعلمين باعتبارها متغيّراً تابعاً، بسبب اندماج المتعلمين في أنشطة البرنامج المتنوعة بغض النظر عن اختصاصهم.

٧-٢-٥-٦. الفرضية الثامنة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، يُعزى إلى متغيّر دوافع المتعلمين لتعلّم اللغة العربية".

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، ثم استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج يوضّحها الجدول الآتي:

جدول (٢٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث وفقاً لمتغيّر الدافع

| القرار | قيمة الدلالة | قيمة f | متوسط المربعات | df | مجموع المربعات | مصدر التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المهارة | العدد | العينة وفق الدافع |
|----------|--------------|--------|----------------|----|----------------|----------------|-------------------|-----------------|---------|-------|------------------------|
| غير دالة | ٠,٤٤٧ | ٠,٩٥٧ | ٢,١٣٣ | ٣ | ٦,٤٠٠ | بين المجموعات | ١,٤١٤ | ٨,٠٠ | التخطيط | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٢,٢٣٠ | ١١ | ٢٤,٥٣٣ | داخل المجموعات | ٢,٠٨٢ | ٩,٣٣ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ٣٠,٩٣٣ | الكلي | ١,١٥٥ | ٨,٦٧ | | ٣ | العيش في العالم العربي |

| | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|-------|--------|----|---------|----------------|-------|-------|------------------|---|------------------------|
| | | | | | | | ١,٣٤٢ | ٧,٦٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,٧٩٠ | ٠,٣٥٠ | ٣,٠٨٩ | ٣ | ٩,٢٦٧ | بين المجموعات | ٣,١٠٩ | ١٢,٥٠ | الطلاقة | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٨,٨٣٠ | ١١ | ٩٧,١٣٣ | داخل المجموعات | ١,٥٢٨ | ١٢,٣٣ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٠٦,٤٠٠ | الكلي | ٤,٥٠٩ | ١٣,٣٣ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,٣٨٧ | ١١,٢٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,١٤٥ | ٢,٢٠٥ | ٧,٧١١ | ٣ | ٢٣,١٣٣ | بين المجموعات | ١,٢٩١ | ١٩,٥٠ | المرونة | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٣,٤٩٧ | ١١ | ٣٨,٤٦٧ | داخل المجموعات | ١,٥٢٨ | ٢٠,٣٣ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ٦١,٦٠٠ | الكلي | ١,٠٠٠ | ١٨,٠٠ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,٥٨٨ | ١٧,٢٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,١٧٨ | ١,٩٦٦ | ٣٣,٧٠٦ | ٣ | ١٠١,١١٧ | بين المجموعات | ٣,٩٤٨ | ٢٩,٧٥ | التعاون | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ١٧,١٤٧ | ١١ | ١٨٨,٦١٧ | داخل المجموعات | ٢,٠٠٠ | ٢٤,٠٠ | | ٣ | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ٢٨٩,٧٣٣ | الكلي | ٤,٠٤١ | ٢٤,٣٣ | | ٣ | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٥,٠٣٠ | ٢٣,٦٠ | | ٥ | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,٢٨٠ | ١,٤٥٥ | ٨,٧١١ | ٣ | ٢٦,١٣٣ | بين المجموعات | ١,١٥٥ | ١٣,٠٠ | التماسك والترابط | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٥,٩٨٨ | ١١ | ٦٥,٨٦٧ | داخل | ٢,٦٤٦ | ١١,٠٠ | | ٣ | العمل مع |

| | | | | | | المجموعات | | | | | المنظمات |
|----------|-------|-------|--------|----|---------|----------------|--------|-------|--------------|---|------------------------|
| | | | | | | الكلي | ٣,٧٨٦ | ١٠,٦٧ | | | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,١٩١ | ٩,٦٠ | | | متابعة الدراسات العليا |
| | | | | ٣ | ٣٦,٣١٧ | بين المجموعات | .٩٥٧ | ١٤,٧٥ | الإقناع | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | | ١١ | ٧٠,٦١٧ | داخل المجموعات | ٢,٦٤٦ | ١٥,٠٠ | | | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٠٦,٩٣٣ | الكلي | ٤,٠٤١ | ١٢,٦٧ | | | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,٣٠٢ | ١١,٤٠ | | | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,١٩٠ | ١,٨٨٦ | ١٢,١٠٦ | ٣ | ٣٦,٣١٧ | بين المجموعات | .٩٥٧ | ١٤,٧٥ | الإقناع | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ٦,٤٢٠ | ١١ | ٧٠,٦١٧ | داخل المجموعات | ٢,٦٤٦ | ١٥,٠٠ | | | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٠٦,٩٣٣ | الكلي | ٤,٠٤١ | ١٢,٦٧ | | | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ٢,٣٠٢ | ١١,٤٠ | | | متابعة الدراسات العليا |
| غير دالة | ٠,١٣٧ | ٢,٢٦٨ | ٢٢٤,٥١ | ٣ | ٦٧٣,٥٣٣ | بين المجموعات | ٨,٠٦٢ | ٩٧,٥٠ | الاختبار ككل | ٤ | تعليم اللغة العربية |
| | | | ١ | ١١ | ١٠٨٨,٨٦ | داخل المجموعات | ٦,٩٢٨ | ٩٢,٠٠ | | | العمل مع المنظمات |
| | | | | ١٤ | ١٧٦٢,٤٠ | الكلي | ٦,٨٠٧ | ٨٧,٦٧ | | | العيش في العالم العربي |
| | | | | | | | ١٣,٢٧٨ | ٨٠,٦٠ | | | متابعة الدراسات العليا |

يتضح من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغير الدافع في تباين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

قد تعود هذه النتيجة إلى أن المدخل التواصلي وأنشطة التفاعل فيه خلقت حالة من التعاون بين المتعلمين بالإضافة إلى استعمال اللغة العربية فقط. وهذا أدى إلى عدم تأثير متغير الدافع نحو تعلم اللغة العربية.

نتائج اختبار الفرضيتين اللتين تجيبان عن السؤال التاسع من أسئلة البحث
٧-٢-٦-١. الفرضية التاسعة، وهذا نصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح".

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت أولاً المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، وعند ملاحظة الفرق الظاهر بين المتوسطات في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الاستماع استخدم اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لمعرفة دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢٣): قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين

البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الاستماع

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|----------------|-----------------------|---------------------|-------------------|--------|-------------|---------------|----------|
| | التطبيق البعدي | التطبيق البعدي المؤجل | | | | | | |
| الفهم | ١٠,٤٧ | ١٠,٠٧ | ٠,٤٠٠ | ٠,٧٣٧ | ٢,١٠٣ | ١٤ | ٠,٠٥٧ | غير دالة |
| الاستيعاب | ٦,٤٠ | ٥,٨٠ | ٠,٦٠٠ | ١,١٨٣ | ١,٩٦٤ | ١٤ | ٠,٠٧٠ | غير دالة |
| التذكر | ٦,٦٧ | ٦,٦٠ | ٠,٠٦ | ٠,٧٠٤ | ٠,٣٦٧ | ١٤ | ٠,٧١٩ | غير دالة |
| التقويم والحكم | ١١,١٣ | ١٠,٦٠ | ٠,٥٣٣ | ١,٠٦٠ | ١,٩٤٨ | ١٤ | ٠,٠٧٢ | غير دالة |
| الاختبار الكلي | ٣٤,٦٧ | ٣٣,٠٧ | ١,٦٠٠ | ١,٤٠٤ | ٤,٤١٣ | ١٤ | ٠,١٠١ | غير دالة |

من الملاحظ في الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند درجة حرية (١٤) في اختبار الاستماع الكلي وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في الاحتفاظ بمهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالأسباب الآتية:

- استعمال الوثائق السمعية من بداية البرنامج تعزيز لفكرة ما، بالإضافة إلى التركيز عليها كمهارة مستقلة

في دروس أخرى من البرنامج.

- احتفاظ المتعلمين بالوثائق السمعية كافة في البيت وإمكانية العودة إليها متى يشاءون.
- النشاط غير الصفّي بحضور فيلم ومسرحية ومناقشتها بعد حضور عرضهما مع المعلم، مع استمرار المناخ اللغوي للمهارة خارج الصف.
- الدعم البصري للوثائق السمعية، مثل: الصور، والإيماءات، وحركة الجسد، أو الوجه، واليدين، ساعد المتعلمين على التمكن من تفسير الرسالة.
- انتقال أثر تعلم مضمون الوثائق السمعية والسمعية البصرية إلى مضامين مشتركة أخرى متوافرة في المحيط اللغوي للمتعلّم مثل الإعلانات.
- كان للألعاب اللغوية كذلك دور في الاحتفاظ بمهارة الاستماع مثل "أداء المتعلم دور مذيع النشرة الجوية".
- الأنشطة التمهيديّة قبل الاستماع وبعض الأنشطة البيئية بعده مثال: تكليف المتعلمين بكتابة النص المستمع إليه. ساعدهم على التركيز على تلك المهارة.
- تقاطع محتوى الوثائق السمعية والاستماع وطريقة إجراءات عرضها مع مواقف سمعية قد يتعرضون لها في الحياة الواقعية. ساهمت في رفع مستوى الوعي بهذه المهارة لدى المتعلمين.
- الإدارة والتحضير للاستماع وتوافر الأجهزة داخل الصف.

٧-٢-٦-٢. الفرضية العاشرة، ونصها:

"ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح".

لاختبار صحة هذه الفرضية، حُسبت أولاً المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، وعند ملاحظة الفرق الظاهر بين المتوسطات في التطبيقين البعدي والمؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، استعمل اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لمعرفة دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول (٢٤): قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيقين

البعدي والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث

| المهارات الفرعية | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|------------------|----------------|-----------------------|---------------------|-------------------|--------|-------------|---------------|----------|
| | التطبيق البعدي | التطبيق البعدي المؤجل | | | | | | |
| التخطيط | ٧,٦٧ | ٨,٢٧ | ٠,٦٠٠ | ١,٧٢٤ | ١,٣٤٨ | ١٤ | ٠,١٩٩ | غير دالة |
| الطلاقة | ١١,٦٧ | ١٢,٢٠ | ٠,٥٣٣ | ١,٣٥٦ | ١,٥٢٤ | ١٤ | ٠,١٥٠ | غير دالة |
| المرونة | ١٧,٦٧ | ١٨,٦٠ | ٠,٩٣٣ | ٢,٢١٩ | ١,٦٢٩ | ١٤ | ٠,١٢٦ | غير دالة |
| التعاون | ٢٤,٢٠ | ٢٥,٤٧ | ١,٢٦٧ | ٢,٧٣٨ | ١,٧٩٢ | ١٤ | ٠,٠٩٥ | غير دالة |
| التماسك والترابط | ١٠,٦٠ | ١١,٠٠ | ٠,٤٠٠ | ١,٩٢٠ | ٠,٨٠٧ | ١٤ | ٠,٤٣٣ | غير دالة |
| الإقناع | ١٣,٠٠ | ١٣,٢٧ | ٠,٢٦٧ | ٢,٠٨٦ | ٠,٤٩٥ | ١٤ | ٠,٦٢٨ | غير دالة |
| الاختبار الكلي | ٨٤,٨٠ | ٨٨,٨٠ | ٤,٠٠٠ | ٥,٥٦٨ | ٢,٧٨٢ | ١٤ | ٠,١٠٥ | غير دالة |

من الملاحظ أنّ قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند درجة حرية (١٤) في بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، وفي كلّ مهارة من مهاراته الفرعية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في الاحتفاظ بمهارات التحدّث لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالأسباب الآتية:

- التبادل المعرفي في التعلّم من الآخرين عن بعض الجوانب المتعلقة باهتمامهم، مثل: العروض التي قدموها، وعملية الإعداد المنظم لها، واستمرار هذا النشاط خلال الفترة الزمنية للبرنامج.
- عملية التفاعل في المجموعات التي ترتب عليها، تحقيق أهداف مشتركة، وعلاقات ذات بناء اجتماعي تجلّت ليس في الوصول إلى إجابات فقط، بل أيضاً في الوصول إلى حوار (مناقشة) مع بعضهم بعضاً.
- غنى الإجراءات المتبعة في تنفيذ الدروس (أنشطة الأداء كورالياً، والأداء شفهيّاً في (المناظرة، والمسرحية).

- الدافعية وراء تعلّمهم اللغة التي تتجلى في التحدّث بها، هي التي حفّزتهم على التفاعل والالتزام بأنشطة البرنامج.
- تقويم الأقران.
- الدور الإيجابي للأسئلة المفتوحة في إزالة حاجز الرهبة والخوف، وإكساب المتعلّم مزيداً من الثقة في التحدّث عن أفكاره.
- حجم العيّنة النموذجي في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها ساعد على منح فرصة للمتعلّمين جميعاً في التعبير عن آرائهم.
- وجود الشبكة ساعدهم على العودة إلى أيّة معلومة يودون الحصول عليه، فضلاً عن توفّر المراجع في المكتبة.
- دعم شروح المفردات بالصور التي تساعد على تذكّر المفردات.
- استعمال الوسائط المتعددة لإغناء فهم النص، ومنها الصور. فقد أثبتت الدراسات التي أجرتها (كارتر ومكارثي، ١٩٨٨) حول كيفية حفظ المفردات وربط معناها بالصورة، أنّ ثمة تناسباً طردياً بين مدى الارتباط والحفظ والقدرة على التذكّر لاستدعاء المفردة من الذاكرة. فكلما ازداد الارتباط بين المفردة وصورتها الذهنية (المعنى) زادت القدرة على التذكّر والاستذكار" (العناتي، ٢٠٠٩، ٤٩٩).

٧-٣. خاتمة

أكدت النتائج التي بيّنها تحليل الفرضيات التي تتعلق بالفروق بين آراء أفراد عيّنة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، وبين درجات عيّنة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، فاعلية البرنامج التعليمي المقترح، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى امتلاك المتعلمين لمهارة الاستماع كلها هو مستوى مرتفع باستثناء الفهم؛ فقد جاء بمستوى متوسط. كما أنّ مستوى امتلاك المتعلّمين (أفراد العيّنة) للمهارات الفرعية للتحدّث كان ضمن المستوى المتوسط لكل من مهارات (التخطيط، والطلاقة، والتعاون، والتماسك، والترابط). وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّر التخصص ومتغيّر الدافع في تباين درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدّث، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص ومتغير الدافع في تباين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق
البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث.

توصيات البحث ومقترحاته

• في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

(١) تشكيل فريق عمل مهمته تأليف قواميس سنوية تأخذ بالحسبان المستعمل من اللغة في الحياة العملية على غرار ما تقوم به إيطاليا.

(٢) الاستفادة من تحليل الخطاب، والتداولية في الدراسات المتعلقة بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها.

(٣) تحمّل القائمين مسؤولية تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها في البلاد الأخرى عبر مراكزها الثقافية في تلك البلاد.

(٤) السعي إلى تداول مصطلحتعليم لغة الآخروتعلمها بدلاً من مصطلح تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها؛ لتوافقه مع مفهوم التواصل.

(٥) الاهتمام بتنمية مهارتي الحوار لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بدءاً من المستويات الأولى لتعلم اللغة، من خلال إثراء المحتوى المقدم لهم وتهيئة البيئة التعليمية التي تتوافق شروطها مع هدف تنمية مهارات الحوار لدى هؤلاء المتعلمين.

(٦) تفعيل التكنولوجيا والوسائط المتعددة التي تتوفر لدى معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل يسهم في تحقيق الأهداف من هذه العملية بفاعلية أكبر.

(٧) بناء مناهج تعتمد على الأنشطة كالعرض، والألعاب اللغوية، وتعليم الطبخ العربي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستويات كافة.

(٨) تطوير كفايات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بوساطة عقد ورشات عمل تساعدهم على الاطلاع على الطرائق والوسائل الحديثة التي تغني عملهم.

(٩) قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث) لدى عينة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من مستويات أخرى.

• أما المقترحات فهي:

(١) بناء برامج مقترحة لتنمية مهارات أخرى كالقراءة والكتابة وفقاً للمدخل التواصلي، وقياس فاعليتها في تنمية هاتين مهارتين.

- ٢) تطوير اختبارات لقياس المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) في تعليم اللغة العربية، وتعلمها للناطقين بغيرها، على غرار الاختبارات العالمية في اللغات الأخرى.
- ٣) قياس فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث)، في موضوعات مستقلة لـ (القصة، المسرح، الأفلام)، بهدف التعمق بها.
- ٤) دراسة أثر تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تنمية مهارات التحدث لديهم.
- ٥) تطوير أساليب تقويم ذاتي تمكّن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من تقويم مدى تقدمهم في إتقان مهارات الاستماع والتحدث بأنفسهم.
- ٦) دراسة أثر استعمال المدخل التواصلي في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وقياس فاعليته في تنمية كل من مهارتي الاستماع والتحدث لدى أفراد العينة، وتحديد أثر كل من متغيرات الجنس والتخصص، والدافع لتعلم العربية في تنمية كل من هاتين المهارتين. بالإضافة إلى تحديد مقدار الاحتفاظ بهما لدى أفراد العينة.

ولتحقيق هذه الأهداف استعملت الباحثة المنهج التجريبي باعتماد التصميم القبلي البعدي للمجموعة التجريبية، التي تكوّنت من (١٥) خمسة عشر متعلماً ومتعلمة من متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت. الذين ينتمون إلى المستوى المتوسط، ويتوزعون وفقاً لمتغيرات البحث الثلاثة (الجنس والتخصص والدافع لتعلم اللغة العربية).

وقد صمّمت الباحثة الأدوات الآتية: قائمة مهارتي الحوار (الاستماع والتحدث)، اللازمة لأفراد العينة، واختبار الاستماع: لقياس مدى امتلاك أفراد العينة لمهارة الاستماع، من خلال المقارنة بين درجاتهم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وبطاقة ملاحظة لاختبار مهارتا التحدث: لقياس مدى امتلاك أفراد العينة لمهارة التحدث، من خلال المقارنة بين درجاتهم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، والبرنامج التعليمي المقترح.

وبعد تطبيق هذه الأدوات، واستخراج النتائج، واستعمال المعاملات الإحصائية المناسبة، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

(١) هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح، لصالح أفراد العينة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع.

(٢) هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدث، يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي المقترح، لصالح أفراد العينة في التطبيق البعدي.

(٣) إنّ مستوى امتلاك المتعلمين لمهارة الاستماع كلها هو مستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في المجموع الكلي (٣٤,٦٧)، ويقع في الربع الثالث، ويدلّ على امتلاك مرتفع للمهارة.

- ٤) إنَّ مستوى امتلاك المتعلمين لمهارة التحدُّث كلها هو مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العيّنة في المجموع الكلّي (٨٨,٨٠)، ويقع في الربع الثاني، ويدلُّ على امتلاك متوسط للمهارة.
- ٥) ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عيّنة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغيّر الجنس.
- ٦) ليست هناك من فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغيّر التخصص في تباين درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع.
- ٧) ليست هناك من فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغيّر الدافع في تباين درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع.
- ٨) ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عيّنة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بكل من مهارات (التخطيط، والطلاقة، والمرونة، والتعاون، والإقناع)، يُعزى إلى متغيّر الجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائية متعلقة بمهارة التماسك والترابط، وتُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الذكور.
- ٩) ليست هناك من فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغيّر التخصص في تباين درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث.
- ١٠) ليست هناك من فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بأثر متغيّر الدافع في تباين درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث.
- ١١) ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجّل لاختبار الاستماع، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي المقترح.
- ١٢) ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجّل لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التحدُّث، يُعزى إلى متغيّر البرنامج التعليمي المقترح.
- وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بالاهتمام بتنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بدءاً من المستويات الأولى لتعلّم اللغة، وتفعيل التكنولوجيا والوسائط المتعددة التي تتوافر لدى معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. بشكل يسهم في تحقيق الأهداف من هذه العملية بفاعلية أكبر.

واقترحت بناء برامج لتنمية مهارات أخرى كالقراءة والكتابة وفقاً للمدخل التواصلي. وتطوير اختبارات لقياس المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها على غرار الاختبارات العالمية في اللغات الأخرى.

statistique concernant le test en globalité et l'habilité de persuasion. Ce fait revient au variable de sexe ;

9) dans l'application a posteriori de la carte d'observation concernant le test de parler, il n'y a pas de différences d'une signification statistique au niveau (0.05) des valeurs (f) concernant l'acte du variable de spécialité dans la différence entre les notes des individus de l'échantillon objet de l'étude ;

10) dans l'application a posteriori de la carte d'observation concernant le test de parler, il n'y a pas de différences d'une signification statistique au niveau (0.05) des valeurs (f) concernant l'acte du variable de motif dans la différence des notes des individus de l'échantillon objet de l'étude ;

11) dans les deux applications ; a posteriori et a posteriori prolongé, du test d'audition, il n'y a pas de différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des notes des individus de l'échantillon objet de l'étude. Ce fait revient au variable du programme d'enseignement proposé ;

12) dans les deux applications ; a posteriori et a posteriori prolongé, de la carte d'observation concernant le teste de parler, il n'y a pas de différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des notes des individus de l'échantillon objet de l'étude. Ce fait revient au variable du programme d'enseignement proposé ;

A la lumière des résultats ci-dessus, l'étudiante a recommandé de prendre soin du développement des deux compétences du dialogue chez les apprenants de la langue arabe, de non-arabophones, à partir des premiers niveaux d'acquisition langagière, ainsi que le fait d'activer la technologie et les différents moyens que les instituts et centres d'enseignement de la langue arabe pour les non-arabophones possèdent, d'une façon qui contribue à réaliser, avec plus d'efficacité, les objectifs de cette activité.

L'étudiante a proposé la construction des programmes qui visent à développer d'autres compétences, comme la lecture et l'écriture selon l'entrée communicative, ainsi que pour développer des tests qui servent à mesurer les compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire) dans l'enseignement de la langue arabe, mais aussi pour l'apprendre, pour les non-arabophones comme les tests internationaux dans les autres langues.

notes des individus de l'échantillon en faveur de ceux de l'application a posteriori du test d'audition. Cette différence revient au variable du programme d'enseignement proposé ;

2) dans les deux applications, a priori et a posteriori, de la carte d'observation concernant le test de parler, il y a une différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des notes des individus de l'échantillon en faveur de ceux de l'application a posteriori. Cette différence revient au variable du programme d'enseignement proposé ;

3) le niveau de la compétence entière d'audition des apprenants est élevé ; la moyenne arithmétique des notes des individus de l'échantillon dans la somme totale a fait (37.67), cette moyenne se situe dans le troisième quart qui montre un haut niveau de compétence ;

4) le niveau de la compétence entière de parler chez les apprenants est moyen ; la moyenne arithmétique des notes des individus de l'échantillon dans la somme totale a fait (88.80), cette moyenne se situe dans le deuxième quart qui indique un niveau moyen de compétence ;

5) dans l'application a posteriori du teste d'audition, il n'y a pas de différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des notes de l'échantillon objet de l'étude, ce fait revient au variable de sexe ;

6) dans l'application a posteriori du test d'audition, il n'y a pas de différences d'une signification statistique au niveau (0.05) des valeurs (f) concernant l'acte du variable de spécialité dans la différence entre les notes des individus de l'échantillon objet de l'étude ;

7) dans l'application a posteriori du test d'audition, il n'y a pas de différences d'une signification statistique au niveau (0.05) des valeurs (f) concernant l'acte du variable de motif dans la différence entre les notes des individus de l'échantillon objet de l'étude ;

8) dans l'application a posteriori de la carte d'observation concernant les compétences de (planification, facilité d'élocution, souplesse, coopération, cohérence et corrélation), il n'y a pas de différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des notes de l'échantillon objet de l'étude. Ce fait revient au variable de sexe, tandis qu'on a noté des différences d'une signification

Résumé de la recherche

Le but de cette recherche est la construction d'un programme proposé pour développer les deux compétences du dialogue chez les apprenants de la langue arabe, de ceux non-arabophones. Ce programme est aussi proposé pour mesurer son efficacité dans le développement des deux compétences, celles d'écouter et de parler, chez les individus de l'échantillon, pour définir l'effet des variations de sexe et de spécialité, et pour définir le motif d'apprendre la langue arabe dans le développement de ces deux compétences, ainsi que pour mesurer le degré de les maintenir par les individus de l'échantillon.

Pour réaliser ces objectifs, l'étudiante a utilisé la méthode empirique en adoptant la forme a priori et a posteriori du groupe qui subit l'expérience et qui se constitue de (15) apprenants et apprenantes de la langue arabe de non-arabophones dans l'institut français du proche orient à Beiroute, ceux du niveau moyen se distribuant selon les trois variations constituant l'étude (le sexe, la spécialité et le motif d'apprendre la langue arabe).

L'étudiante a dessiné les outils suivants :

- la liste des deux compétences du dialogue (écouter et parler) étant nécessaire pour les individus de l'échantillon.
- Le test d'audition : il s'agit de mesurer l'étendue de la compétence d'audition chez les individus de l'échantillon à travers la confrontation entre leurs notes dans les deux applications du test, a priori et a posteriori ;
- Carte d'observation du test de la compétence de parler : il s'agit de mesurer le niveau de la compétence de parler dont jouissent les individus de l'échantillon à travers la confrontation entre leurs notes dans les deux applications, a priori et a posteriori, de la carte d'observation ;
- Le programme d'enseignement proposé.

A la suite de l'application de ces outils de travail, de la conclusion des résultats et de l'utilisation des coefficients statistiques convenables, l'étudiante a recueilli les conclusions suivantes :

- 1) dans les deux applications, a priori et a posteriori, du teste d'audition, il y a une différence d'une signification statistique au niveau (0.05) entre les moyennes des

مراجع البحث

١- المراجع العربية

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣). **لسان العرب**. الجزء الرابع. بيروت: دار صادر.
- أدراوي، العياش (٢٠١١). **الاستلزام الحواري في التداول اللساني** (ط.١). الرباط: منشورات الاختلاف.
- ادمون، أوسليفيان (٢٠٠٢). **التعليم التحولي** (ط.١). ترجمة: عبدالله العابد أبو جعفر. مراجعة: فاطمة جيوشي. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. (٢٠٠٨). **دراسة... تدريس... تقييم**. الطبعة العربية. القاهرة: دار إلياس للطباعة والنشر.
- أفلاطون (١٩٩٥). **محاورة كراتيلوس: في فلسفة اللغة** (ط.١). ترجمة: عزمي طه السيد أحمد. عمان-الأردن: وزارة الثقافة.
- آل جونسون، ستيفن (٢٠٠٩). **من أجل التفوق في المناظرات: دليل على نمط بطولات العالم لمناظرات الجامعات**. الولايات المتحدة الأمريكية: نيويورك: المؤسسة الدولية لتعليم المناظرة .
- الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر (١٩٦٥) " **الحيوان**" الجزء الثالث . الطبعة الثانية. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. شركة ومكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده."
- الخليفة، هشام إ. عبدالله (٢٠٠٧). **نظرية الفعل الكلامي**. (ط.١). بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- أوتشيدا، دونا وآخران. (١٩٩٨). **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**. ترجمة: محمد نبيل نوفل. دمشق: المنظمة العربية للتربية والعلوم.المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- أورو، جايمس (٢٠٠٩). **العروض الناجحة** (ط.١). ترجمة: جنيفر عطية.بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- أوستلر، نيقولاس (٢٠١١). **إمبرطوريات الكلمة: تاريخ للغات في العالم**. ترجمة: محمد توفيق البجيرمي. بيروت :دار الكتاب العربي.
- أولمان، ستيفن (١٩٧٢). **دور الكلمة في اللغة**. (ط.٣). ترجمة : كمال بشر. القاهرة: مكتبة الشباب.

- بحيري، سعيد حسن (١٩٩٧). علم لغة النص - المفاهيم والاتجاهات (ط.١). بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- بروك، بيتر (١٩٩٠). النقطة المتحولة: أربعون عاماً في استكشاف المسرح. ترجمة فاروق عبد القادر. العدد ١٥٤. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- بريغز، آسا وبورك، بيتر (٢٠٠٥). التاريخ الاجتماعي للوسائط: من غتبرغ إلى الإنترنت. العدد ٣١٥. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الأعلى للتربية والثقافة والعلوم.
- بوجراند، روبرت دي (١٩٩٨). النص والخطاب والإجراء (ط.١). ترجمة: تمام حسان. القاهرة: عالم الكتب.
- البوشيخي، عزالدين (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي كتاب اللغة العربية إلى أين؟. المنظمة العربية الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- بومزير، الطاهر (٢٠٠٧). التواصل اللساني والشعرية، مقارنة نظرية تحليلية لنظرية رومان جاكسون (ط.١). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- تشومسكي، نعوم (١٩٩٠). اللغة ومشكلات المعرفة. (ط.١). ترجمة: حمزة بن قبان المزيني. الدار البيضاء: دارتوبقال.
- جاس، م سوزان وسلينكر، لاري. (٢٠٠٩). اكتساب اللغة الثانية - مقدمة عامة. ترجمة: ماجد الحمد. الجزء (١). الرياض: جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع.
- جاس، م سوزان وسلينكر، لاري. (٢٠٠٩) : اكتساب اللغة الثانية - مقدمة عامة. ترجمة ماجد الحمد. الجزء (٢). الرياض: جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع.
- جنسن، إيريك (٢٠١٠). التدريس الفعال (ط.٢). الملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- حجازي، محمود فهمي (من دون تاريخ). مدخل إلى علم اللغة. طبعة جديدة مزيده ومنقحة. القاهرة: دار القباء.
- حسان، تمام (١٩٨١). دراسة إبستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي (ط.١). الدار البيضاء: دار الثقافة.
- حسان، تمام (٢٠٠٧). اجتهادات لغوية (ط.١). القاهرة: عالم الكتب.
- خرما، نايف؛ حجاج، علي (١٩٨٨). اللغات الأجنبية : تعليمها وتعلمها. العدد (١٢٦). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للتربية والثقافة والفنون.

- الدليمي، طه علي وكامل، محمود (٢٠٠٤). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية (ط.١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زكريا، ميشال (١٩٨٤). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). تصميم التدريس: رؤية منظومة، سلسلة أصول التدريس. الكتاب الثاني . (ط.٢)المجلد (٢). القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، نايف؛ والحموز، محمد؛ وجابر؛ قراقيش، حسن؛ وأبو العسل، عبد المؤمن (٢٠٠٠). مستويات اللغة العربية (ط.١). عمان- الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- السيد، محمود (١٩٨٠). الموجز في طرائق تدريس العربية وآدابها (ط.١). بيروت: دار العودة.
- سيرل، جون (٢٠٠٦). اللغة والعقل والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي (ط.١). ترجمة: سعيد الغامدي. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. الجزائر: المركز الثقافي العربية.
- الشاطر، جمال محمد (٢٠٠٥). أساسيات التربية والتعليم الفعال (ط.١). عمان- الأردن: دار أسامة.
- الشتري، سعد (٢٠٠٦). أدب الحوار. (ط.١). الرياض: كنور أشبيليا للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار البيضاء.
- الشيخ، حسين منصور (٢٠٠٩). الجملة العربية دراسة في مفهومها وتقسيماتها النحوية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- صالح، أحمد؛ ومحمود، إبراهيم؛ وعبد الحليم، منسي (٢٠٠٢). علم النفس التعليمي. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- صالح، أشرف فوزي (٢٠٠٨). الاستلهام: مفهومه وضوابطه وحدوده، علامات في النقد والبلاغة والأسلوب. الجزء (١٧). الإصدار (٦٧). السعودية: النادي الأدبي الثقافي.
- صفوان، مصطفى (٢٠٠٨). الكلام أو الموت (ط.١). ترجمة: مصطفى حجازي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- الصمادي، حمادي (١٩٨١). التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس. تونس: منشورات الجامعة التونسية. المطبعة الرسمية.

- طعيمة، رشدي والناقبة، محمود (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.
- عاشور، راتب؛ والحوامة، محمد (٢٠٠٧). "أساليب تدريس اللغة العربية (ط.٢).الأردن: دار المسيرة.
- عبد الرحمن، طه (٢٠١٣). الحوار أفقاً للفكر(ط.١). بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- عبيد، محمد(٢٠٠٨). سحر النص: من أجنحة الشعر إلى أفق السرد قراءات في المدونة الإبداعية لإبراهيم نصرالله. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- العزاوي، أبو بكر (٢٠٠٩). اللغة والحجاج. بيروت: مؤسسة الرّحاب الحديثة.
- العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم (١٤٢٣). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ط.١). مكة: المملكة العربية السعودية وزارة التعليم. جامعة أم القرى. معهد البحوث العلمية.
- علوي، حافظ اسماعيلي (٢٠١١). الحجاج والاستدلال الحجاجي. الطبعة الأولى. عمان: دارورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- علي، سعيد (١٩٩٠). فلسفات تربوية معاصرة. العدد (١٩٨). سلسلة عالم المعرفة. الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، نبيل (٢٠٠٩).العقل العربي ومجتمع المعرفة الجزء (١). العدد(٣٩٦). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، نبيل (٢٠٠٩).العقل العربي ومجتمع المعرفة الجزء (١). العدد(٣٧٠). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عمار، سام (٢٠١١). "تطوير تعليم اللغة العربية من التفريع إلى التمهير والتواصل" في: التجاري وآخرون: قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها. كوالامبور: الجامعة الولاامبور: الجامعة الإسلامية الدولية بماليزيا.
- عمار، سام(٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عودة، ناظم (٢٠٠٣). نقص الصورة تأويل بلاغة الموت، تأويل بلاغة السرد. بيروت: المؤسسة العربية.
- فروم، إيريك (٢٠٠٤). فن الإصغاء. ترجمة: محمود منقذ الهاشمي. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- فريري، بابلو (٢٠٠٢). نظرات في تربية المعذبين في الأرض. ترجمة: مازن الحسيني. دار التنوير للترجمة والنشر والتوزيع بالتعاون مع المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية.
- فضل، صلاح (٢٠٠٤). بلاغة الخطاب وعلم النص(ط.١).بيروت:دار الكتاب اللبناني.

- فوكو، ميشيل (٢٠٠٧). نظام الخطاب. ترجمة: محمد سييلا. بيروت: دارالتنوير.
- فيري، جان مارك (٢٠٠٦). فلسفة التواصل (ط.١) ترجمة وتقديم: عمر مهيب. لبنان، بيروت: الدار العربية للعلوم - ناشرون.
- قدور، أحمد محمد (٢٠٠٨). مبادئ اللسانيات. طبعة مزيدة منقحة. دمشق: دار الفكر.
- كافي، لويس جان (٢٠٠٨). حرب السياسات اللغوية (ط.١). ترجمة: حسن حمزة. بيروت المنظمة العربية للترجمة. مركز دراسات الوحدة العربية.
- كامل، عمر (١٩٩٦). آداب الحوار وقواعد الاختلاف (ط.١). الرياض: دار أطلس للنشر والتوزيع.
- كرانغ، مايك (٢٠٠٥). الجغرافيا الثقافية: أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية. العدد (٣١٧). ترجمة: سعيد منقار. سلسلة عالم المعرفة. الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- كنج، لاري وجيلبرت، بيل (٢٠٠٥). كيف نتحدث إلى أي شخص في أي وقت وأي مكان: أسرار فن الاتصال. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- لالاند، أندره (١٩٦٦). العقل والمعايير. تقديم وتعريب: عادل العوا. دمشق: مطبعة الشركة العربية.
- اللبودي، منى ابراهيم (٢٠٠٣). الحوار فتياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه (ط.١). القاهرة: مكتبة وهبة للنشر والتوزيع.
- ليتش، إدمون (٢٠١٠). كلود ليفي - شتراوس: دراسة فكرية (ط.٣). ترجمة: تائر ديب. دمشق: دار الفرق.
- مارتان، روبر (٢٠٠٧). مدخل لفهم اللسانيات. ترجمة: عبد القادر المهيري. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية والمنظمة العربية للترجمة.
- ماکولوف، ويليام ج (٢٠٠٩). فن التحدث والإقناع (ط.٦). ترجمة: وفيقمازن. القاهرة: دار المعارف.
- المسدي، عبد السلام (١٩٩٦). الأسلوبية والأسلوب (ط.٣). القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- مصدق، حسن. (٢٠٠٥). يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت: النظرية النقدية التواصلية (ط.١). لبنان - بيروت: المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء - المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- مهيب، عمر. (٢٠٠٥). إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة (ط.١). لبنان - بيروت: منشورات الدار العربية للعلوم. المركز الثقافي العربي. الجزائر: الاختلاف.

- الميساوي، خليفة (٢٠١٢). الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة في استراتيجيات الخطاب. الأردن: علم الكتب الحديث.
- ناصف، مصطفى (١٩٩٥). اللغة والتفسير والتواصل. العدد (١٩٣). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنائه. القاهرة: جامعة عين شمس. كلية التربية.
- نهر، هادي والخطيب، أحمد محمود. (٢٠٠٩). إدارة الاتصال والتواصل. عالم الكتب الحديث: الأردن.
- هامرلي، هكتر (١٩٩٤). النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة: الدكتور راشد بن عبد الرحمن الدويش. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- هباشي، لطيفة (٢٠٠٨). استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقد (ط.١). عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- هوب، مايكل (٢٠٠٩). الاستماع العملي. ترجمة: محمد عبد الحفيظ يوسف. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
- ويلسون، جلين (٢٠٠٠)، سيكولوجية فنون الأداء. العدد (٢٥٨). ترجمة: شاكِر عبد الحميد. مراجعة : محمد عناني. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ياكبسون، رومان (١٩٩٠). آراء وأفكار حول اللسانيات والأدب. ترجمة: فالح صدام وعبد الجبار محمد. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- يقطين، سعيد (١٩٨٩). تحليل الخطاب الروائي (ط.١). بيروت: المركز الثقافي العربي .

٢- رسائل الماجستير والدكتوراه

- تركي، شيماء عبد الفتاح (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح قائم على التدريس المرتكز على المهام في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس البنات مناهج وطرق تدريس
- الحبابي، عزيزة، (٢٠٠٨). فعالية استخدام الألعاب اللغوية على مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن في مدارس أمانة العاصمة، رسالة ماجستير. اليمن: صنعاء. كلية التربية.

- حسن، محمد. (٢٠٠٩). فعالية نموذج لتدريس قواعد اللغة الإنكليزية وفق المدخل التواصلي. دمشق: كلية التربية.
- الحسين، حمدو الحسين. (٢٠٠٧). تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى طلاب المستوى المتوسط في ضوء تجربة مركز تعليم اللغة العربية بجامعة دمشق. رسالة ماجستير. السودان: معهد الخرطوم الدولي.
- شارف، الطاهر (٢٠١٣). أثر الوظيفة التواصلية في البنية الصرفية العربية. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر. بسكرة : الجزائر: كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية. بسكرة.
- الشطيبي، خالد (٢٠٠٨). فعالية نادي المناظرة باللغة العربية في تنمية مهارة الكلام: بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب الأعضاء. رسالة ماجستير في التربية (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها). ماليزيا: معهد التربية. الجامعة الإسلامية.
- الشنطي، أميرة عبد الرحمن (٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. ماجستير في التربية -قسم المناهج وطرق التدريس. غزة: جامعة الزهر.
- الصديق، آدم بركات آدم. (٢٠٠٤). تعليم مهارة الكلام لغير الناطقين به. رسالة ماجستير. السودان: معهد الخرطوم الدولي.
- الغراني، أروى محمد علي (٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء: كلية التربية قسم اللغة العربية.
- الفضيلة، نور (٢٠٠٨). تفعيل البيئة العربية بالألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام، بحث تجريبي على الطالبات في السكن الداخلي بالمدرسة العالمية الإسلامية الحكومية الثالثة مالانج جاوى الشرقية. رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. كلية الدراسات العليا قسم تعليم اللغة العربية.
- المقبول، عثمان شائع محمد. (٢٠٠٥). تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. رسالة جامعية لنيل درجة الماجستير.
- نينجروم، اري كنتيا (٢٠١٠). تعليم مهارة الكلام لدى الأطفال بالمدخل الاتصالي عند ديل هيمس (Dell Hymes). رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والثقافة. جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣- المجالات

- إبراهيم، حاج مجدي والفارسي، إبراهيم أحمد وصديق عوض الله (٢٠١١). "تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الإفادة من فن المناظرة العربية في تحسين الأداء اللغوي لدارس اللغة العربية" **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد الحادي عشر - المجلد الثالث. ٣٦٣ ص - ٣٩٩.**
- أبو جبارة، حسام فتحي. (٢٠٠٩). " تربية الحرية عند باولو فرييري: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية". **نشرة كنعان الإلكترونية، العدد ٢١١٢. تاريخ الدخول <https://kanaanonline.org/ebulletin-ar/?p=22332013/2/1>**
- أبو زيتون، جمال وعلويات، شادن (٢٠١٠). "أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً". **مجلة جامعة دمشق، العدد ٤ - المجلد ٢٦. العدد ٤. ص ٢١٥-٢٥٠.**
- بحيري، حسن (٢٠٠٠). "اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص. **مجلة علامات". ج (٣٨) م (١٠). ص ١٣٨ - ٢٢١.**
- البري، قاسم (٢٠١١). "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧- عدد ١.**
- بشارة، جبرائيل وعمار، سام (٢٠٠٤). "الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم وجدوى استخدامها". **مجلة بناء الأجيال، الجزء الأول - العدد ٥٢: دمشق.**
- جلولي، العيد (٢٠٠٧). " نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل". **مجلة الأثر، العدد (١٢) ص. ٥٤ - ٦٣.**
- جمعة، حسين (٢٠٠٨). "ثقافة الحوار مع الآخر". **مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤ - العدد (٣-٤) ص. ١١-٢٣.**
- حتاملة، موسى رشيد (١٤٢٧). "نظرية اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية: القسم الثاني". **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد: ٦٨ ص: ٦٩ - ١٢١.**
- خضر، محسن (٢٠٠٧). " باولو فرييري : فيلسوف الحرية في العالم الثالث". **مجلة العربي، العدد ٥٨١.**
- الريحاني، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢). " أنماط الإشارة ودلالة الوظيفة دراسة نصية في الفصحى المعاصرة ". **مجلة علوم اللغة، العدد الثالث المجلد الخامس - العدد الثالث. ص ١٤٩ - ١٨٨.**

- الزبيدي، نسرين؛ والحداد، عبد الكريم؛ والوائلي، سعاد (٢٠١٣). "أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، عدد ٤ - مجلد ٩، ص ٤٣٥-٤٤٧.
- ساغاني، ياشار (٢٠٠٠). "الحقيقة بوصفها حواراً وتفاهماً عند غادامير". ترجمة: محمد شوقي الزين. *مجلة كتابات معاصرة*، عدد ٤٠ - المجلد العاشر: لبنان. ص ٧٥-٨١.
- السندي، ابراهيم بن عبد الكريم (١٤٣٠). "الحوار والمناظرة في الإسلام: أحمد ديدات نموذجاً في العصر الحديث". *مجلة جامعة ام القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية* العدد ٤٦. ص ١١-٩٢.
- سوداح، هنادي (٢٠١٢). "دوائر سقراط: تعزيز التفكير الإبداعي الناقد في المدارس الإعدادية والثانوية". *مجلة: التعليم من أجل التعلم*. العدد (١). مركز التمايز في التعليم والتعلم: جامعة بيت لحم. ص ١٤.
- الشريوقي، عيسى (١٩٩٧). "السمات الاتصالية لنشاط المناظرة ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها". *المجلة العربية للعلوم الانسانية*. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلد ١٥: العدد (٥٩). ص ١٥٠-١٦٩.
- صيني، سعيد إسماعيل (٢٠١٢). "الحوار أشكاله وعناصره". *مجلة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة*. العدد: ١٥/١٤. ص ٣٠٣-٣٢٦.
- العدد ١٦. ص: ٤٧-٥٧.
- عطاالله، وليد (٢٠١٢). "عن التعليم البنكي مقابل التعليم من أجل الحرية". *مجلة التعليم من أجل التعلم*، العدد ١، ٦-٧. مركز التمايز في التعليم والتعلم: جامعة بيت لحم.
- العلي، هلا (٢٠٠٥). "المناظرات في الأدب الأندلسي". العدد ٣. المجلد ٢٧. *مجلة جامعة البعث*.
- عمار، سام (٢٠٠٥). "تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التواصلية: رؤية في اتجاه التطوير". *مجلة التعريب*. العدد ٢٨: دمشق المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. ص ٤٩-٨٠.
- عمار، سام (٢٠٠٩). "اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث تطورها وتجلياتها في الاستعمال المعاصر". *مجلة التعريب*. السنة الثامنة عشرة. العدد ٣٥. كانون الأول. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. ص ٢٧-٥٠.

- عمار، سام (٢٠١٠). "نحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث". **مجلة التعريب**. السنة التاسعة عشرة. العدد ٣٧. كانون الأول. دمشق. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. ص ٢٧-٦١.
- عمار، سام (٢٠١١). "القراءة الموسوعة العربية". المجلد ١٥. تاريخ الدخول : ١٢/١٢/٢٠١٣.
- العناتي، وليد (٢٠٠٩). كتاب "نون والقلم" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها_ دراسة لسانية تربوية- "مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد (٢) ص ١١٢ - ١٥٢.
- العناتي، وليد (٢٠١٠). "تعليم الخطاب ومفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها".مجلة البصائر العدد ٢- المجلد ١٣: ص ٩٦ - ١٢٦.
- كاظم، عبد الجبار(٢٠٠٩). "إطالة زمن الحدث لتعميق المعنى وخلق الإثارة في الفيلم الروائي. مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، المجلد السابع-العدد الرابع والعشرون".ص: ٨٦-٩٢.
- الكخن، أمين بدرعلي وهنية، لينا (٢٠٠٩). "أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٣:ص٢١٦-٢٠١.
- كيونغ، يون أون. (١٤٣٣). "أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهامن وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي".مجلة الأستاذ. العدد (٢٠١) ص٩١ - ١٠٠.
- مدور، محمد (٢٠١٢). " نظرية الفعل الكلامي بين التراث العربي والمناهج الحديثة: دراسة تداولية: الناقاة، صلاح أحمد وشيخ العيد، إبراهيم سليمان.(٢٠٠٩). "مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع". مجلة القراءة والمعرفة. العدد التاسع والثمانون. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: كلية التربية-هتجامعة عين شمس. ص ١- ٣٤.

٤- المؤتمرات والندوات

- إبراهيم، هداية. (٢٠٠٩). "تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها". سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المنعقد في ٢٠٠٩/١١/٣ الرياض: معهد اللغة العربية. جامعة الملك سعود.
- الخولي، ناصر بدير (٢٠٠٨). "مهارات الحوار الهادف".محاضرة في الدورة التدريبية التي عقدها وزارة التربية. إدارة التطوير والتنمية. التوجيه الفني العام للتربية الإسلامية، بعنوان "المهارات الأساسية لتدريس مادة التربية الإسلامية للعام الدراسي. تاريخ الدخول ١٤/٤/٢٠١٣ faculty.ksu.edu.sa.

- البوشيخي، عزالدين (٢٠٠٥). "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي". كتاب مؤتمر "اللغة العربية إلى أين" المنعقد في الرباط المنعقد في ١-٣/ نوفمبر/ ٢٠٠٢. الرباط: المنظمة العربية للإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- بونجمة، محمد (٢٠١٣). "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها- مناهج تدريس الاستماع بين النظرية والتطبيق". المغرب: جامعة الأخوين إفران. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية . المنعقد في بين ٧- ١٠ مايو ٢٠١٣. دبي.
- الجابري، محمد (٢٠٠٨). "الحوار...والمثقف". الندوة المنعقدة في دبي بعنوان "الحوار العربي الألماني". تاريخ الدخول ٢٠١٣/١٢ | www.aljabriabed.net/dialogarabgerm1.html.
- الخطيب، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨). "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الكائن" والممكن". مؤتمر: "اللغة العربية وتحديات العصر". المنعقد في ٤-٥/ نوفمبر/ ٢٠٠٨: جامعة القاهرة -كلية العلوم- ومركز الدراسات المعرفية.
- العناتي، وليد (٢٠٠٩). " مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المنعقد في ٢-٣/١١/٢٠٠٩. الرياض: جامعة الملك سعود. معهد اللغة العربية.
- مؤتمر قسم اللغة العربية بكلية الألسن بجامعة عين شمس (٢٠١٣). المؤتمر الأول للقسم تحت عنوان "الدراسات العربية في عالم متغير" المنعقد في ٢٥-٢٧/ نوفمبر/ ٢٠١٣.
- موقع سيويوه للمعالجة الآلية للغة العربية. (٢٠١٣). المؤتمر السنوي السابع لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية : ما هي طرق تصميم برامج تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟ تاريخ الدخول ٥/٩/ ٢٠١٣ . <http://arab.univ.ma/web/s/?q=ar/node/1006>.
- الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). بعنوان: «اللغة العربية: إلى أين» من ١-٣ نوفمبر ٢٠٠٣. العاصمة الليبية طرابلس. من ١٤-١٩ مارس ٢٠٠٩.
- ورشة العمل التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). بعنوان: "لتكوين أطر متخصصة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها" من ١٤-١٩ مارس ٢٠٠٩. العاصمة الليبية طرابلس. من ١٤-١٩ مارس ٢٠٠٩.

- يوسف، عبد الفتاح (٢٠١٠). "التداولية وتنوع مرجعيات الخطاب حدود التواصل بين لسانيات الخطاب والثقافة. مؤتمر النقد الدولي الثالث. بعنوان "المرجعيات في النقد والأدب واللغة" المنعقد في ٢٧-٢٩/ تموز/ ٢٠١٠. الأردن جامعة اليرموك.

٥- الشابكة

- البشيتي، دعاء. (٢٠١٢). "القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية" تاريخ الدخول ٨ / ١٢ / ٢٠١٢ <http://www.alukah.net/Social/1058/4162>
- بشير، عيسى أحمد عبدالله (٢٠١٣). اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها. الأبحاث : مركز الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تاريخ الدخول ١٠/٥/٢٠١٢. <http://azhar-ali.com/g>
- بوشعيب، رفیق. (٢٠٠٤). "عن كتاب حلول تربوية. بتصريف لأطروحة ميرلوبونتي في معرفة الغير". منتدى الحجاج. تاريخ الدخول ٨/٢٠١٠. www.tphilosophiema.roc.org
- جوهري، نصرالدين إدريس (٢٠٠٨). "تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجاً وسياسة. جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات. تاريخ الدخول ٢/٢٠١١. <http://www.atida.org>.
- خالد، توازي. (٢٠٠٩). محاضرة في تاريخ الفكر السياسي. منتدى العلوم السياسية. جامعة المسيلة تاريخ الدخول ٦/٦/٢٠١٠. <http://walspace.ahlamountada.com/t58-topic>
- السبيعي، سعود (٢٠١٣). "تلاؤم السمع والبصر في تعلم اللغات". موقع الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة. تاريخ الدخول ٧/٧/٢٠١٣ www.eajaz.org
- سكر، شادي (٢٠١١). "المشكلات الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها". شبكة صوت العربية. تاريخ الدخول ١٣/٢/٢٠١١ <http://www.voiceofarabic.net>
- عقيق، رانيا (٢٠١٣). "ساعة الفيل الأسطورية". تاريخ الدخول ٢٦/٢/٢٠١٣ <http://www.nouhworld.com>
- فضل الله، محمد رجب (من دون). "المنحى الاتصالي وتنمية المهارات اللغوية". جامعة أم القرى. تاريخ الدخول ٨/٢٠١٢ <https://uqu.edu.sa/page/ar/5811>
- القمزي، حمد. (٢٠١٠). "الحوار مطلب تربوي". جامعة أم القرى. تاريخ الدخول ١٧/٧/٢٠١٠. <https://uqu.edu.sa/page/ar/17380>

- مدقن، هاجر. (٢٠١٠). التحليل التداولي، الأفق النظري والإجراء التطبيقي فيالجهود التعريفية العربية. منتديات تخاطب. ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء والمتقنين والفلاسفة. تاريخ الدخول. ٢/٩/٢٠١٢ <http://www.ta5atub.com>
- منتدى الإمارات. "بحث عن المهارات اللغوية". تاريخ الدخول ٢٠١٢/٢/٣ <http://www.uae7.com/vb/t61695.html>
- همام، محمد (٢٠١١). " من المغالطة إلى الحجاج... نظرية جديدة في الحوار". مغرس. محرك بحث. تاريخ الدخول ١٥ / ٥ / ٢٠١٢ <http://www.maghress.com/almassae/144979>

٦- المراجع الأجنبية

- Arebski, J., Wojtaszeck, P.(2011). Aspects of Culture in Second Language Acqu London, New York, **isition and the Foreign Language Learning**, Wojtaszeck Editors, Springer Heidelberg, Heidelberg Dordrecht
- Barféty, M., Beaujouin, P. (2005). **Expression oral**, Niveau 2, Paris: CLE International.
- Brick, B. (2002). **Final application for a Massachusetts Commonwealth public charter school**. Holyoke: The Paulo Freire Social Justice Charter School.
- Bérard, E. (1991). **L'Approche communicative**, Théorie et pratiques, Paris: CLE International.
- Breton, G., Lepage, S., Rouse, M. (2010)**Réussir le DELF**, B1, Paris: Didier.
- Bujold, N. (1997). **L'exposé oral en enseignement**. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buttler, A. (2006). **De Comment faire un exposé oral**, Ecole Polytechnique fédérale de Lausanne.

- Chin Yang, H., (2006). The culture and language learning of Chinese festivals in a kindergarten classroom, **International Education Journal**, Shannon Research, Press Mercy ISSN, pp.1443-1475.
- **Cambridge (1991)**. IELTS et Student's Book with Answers, **University Press**, Vol. 8, Cambridge: UK.
- Elkhafaifi, H. (2005). The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners, **Foreign Language Annals**. Vol.38, pp. 505-513.
- Encyclopedia Britannica (2011). **Speech**, **Encyclopedia Britannica, Ultimate Reference Suite**, Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Flybjerg, B., (2011). **Case study in Normok. Denzin and yvonnas**. L incolned, the sage Hand book of Qualitative Research, 4^{em}Edition, 1.CA. Sage.
- Godard, E., Liria, P., Mistichelli, M., Sigé, J.P. (?). **Les clés du niveau DELF**, B 1 du Cadre européen de référence. Paris: Editions maison des langues.
- Kalitzkus, V. And Matthiessen, P. (2009). Narrative-Based Medicine: Potential, Pitfalls, and Practice". **The Permanente Journal**/ Winter, Volume 13, No 1 pp. 80-86.
- Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom-English Language Teaching Published by, **Center of Science and Education**, Canadian, Vol.4, No. 1, pp.101-130.
- Line, Li-Yun (2002). Learner – Centered Activities from The DVD Format, **Crouching Tiger , Hidden Dragon** , Eric.
- Mainguenea, D. (1987). **Nouvelles tendances en Analyse du discours**, Paris: Hachette.
- Nahamora, Y., Valens, M. (2001). Teaching and Testing Oral Communication Skill, **Journal of Humanities and Natural Science**, N111, pp.43-53.

- Rahman, M. (2010). Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. **ESP World, Issue 1 (27)**, Vol 9., pp.22-35.
- Richards, J., Rodgers, S. (2009). **Approaches and methods in language teaching: A description and Analysis**, Cambridge University Press.
- Romainville, M. (2002). **L'exposé oral**, Editeur Service de Pédagogie Universitaire, Lieu de publication Namur.
- Selink, L. (1972). Chat Conversation End, **journal International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. volume 10, issue, pp. 1-4
- Smith, D., Livingstone & Langs, R. (1998). Current theory of psychoanalysis, Madison, CT, US: **International Universities Press**, pp. 297-324.
- Stephens, J. (2006). **Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: A course on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum**, ADFL Bulletin.
- Tsou, W. (2005). Improving Speaking Skills Through Instruction in Oral Classroom Participation. **Foreign Language Annals**. N38, pp. 46-55.

٧- المواقع الإلكترونية

- Adler, R., Rosenfeld, L. and Proctor, R. (2001). Interplay: the process of interpersonal communicating (8th edn), Fort Worth, TX: Harcourt. Retrieved from: 13/5/2013
http://www.skillsyouneed.co.uk/IPS/Listening_Skills.html
- Agnes, M., Gaveau, D., & Tokiwa, R. (2005). **Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE**: Taches communicative et interactions orales. Retrieved :7/2/2011
www.alsic.revues.org.
- Balazs, I. (2010). Approche du texte littéraire. Consulté le: 11/6/2013

http://www.litere.uvt.ro/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/IBalasz.pdfEn.:
www.Wikipedia.org/Wiki/Egalitarian-dialogue.

- Bailly, N., Cohen, M.(2012). L'approche communicative. Consulté le 12/05/2012

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

- Brittany L. Waack.(2010).Motivation of Second Langage Learners: The Influence on Culture Acquisition, Department of Foreign Languages & Literatures.

http://digitool.library.colostate.edu///exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWVpYS8xMTE2NTE=.pdf

- Cakir, I. (2006).Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching.: Turkish Online Journal of Distance Education-Kirikkale University, Turkey-Tojde July ISSN 1302-6488 Volume: 7 Number: 3 Article: 12- pp. 154-161., Retrieved 8/12/13:

http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/pdf/article_12.pdf from8/02/12:

- Самойлова, И.М.(2006). Culture in second language teaching К-содержаниюномеражурнала: ВестникКАСУ №2,Consulté le 12/7/13

<http://www.vestnik-kafu.info/journal/6/215/function.includ>

- Culture, confiture et politique les Après-midi de lairdil 9, (1998). pp. 27-38.Consulté le 22/03/2013 :

<http://www.lairdil.fr/actualites-50.html>

- Dichy, J. (2003).La variation linguistique comme fait culturel : le cas de l'arabe et de son enseignement en France. Colloque « Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes ». Consulté le 15/12/12:

<http://eduscol.education.fr/cid46292/sommaire.html>

- Dirk, A.(2008).Workshop: Dialogue or discussion – what's the difference?

Isn't it all about communication? Context- Intercultural Communication, Academy of Central European School, Germany, Retrieved 9/12/12:

http://doku.cac.at/ws_dialogue_or_discussion_adams.pdf

Florin, A. et all (2002). **Apprentissage de la communication en milieu scolaire,Synthèse pour la direction de la recherche programme cognatique**, école etsciencescognitives, Université de Nantes, ELCA-SYLED, Université Sorbonne III, Consulté le 13/12/13:

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1791/.../Florin.rtf>

- Francophonies(2006).**Préparer un exposé oral**. Publié dans Fiches méthodologiques. Consulté le 5/7/12:
<http://fos.over-blog.com/article-1509064.html>.
- Griggs, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, **Revue française de linguistique appliquée**(2002) (Vol. VII). Consulté le 10/6/13:
<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-pdf>
- Gus and Co Des jeux, des jeux et encore des jeux (2011).Développer son apprentissage des langues étrangères en Joan. Consulté le 10/10/13:
<http://gusandco.net/2011/12/15/developper-son-apprentissage-des-langues-etrangeres-en-jouan>
- L'internet au service de l'enseignement du français aux arabophonesTous droits réservés(2004). **L'approche communicative constitue de nos jours le fondement de l'enseignementdes langues**. Consulté le 5/02/12:
<http://www.lb.auf.org/berry/programme/approche.htm>
- Hadisseh, M. (2011).La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE. **Revue des Études de la Langue Française**, troisième année, N° 4, Printemps-Été45-51Consulté le,15/02/2014 :
http://uijs.ui.ac.ir/relf/browse.php?a_id=55&slc_lang=en&sid=1&ftxt=1
- Hartwell, L. M. (2010). **L'image dans l'autoformation et l'évaluation de la compréhension de l'oral dans le domaine de l'anglais de spécialité**. Thèse de doctorat. Université Toulouse 3- Paul Sabatier. Consulté le 8/07/2013:
<http://thesesups.ups-tlse.fr/699/>
- Honore, M. (2006). **Le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère**. Consulté le 1/05/2014:
http://langues.creteil.iufm.fr/mempro/2006/Marie_honore_all_2006.pdf.
- López, S. Janvier S.F. (2010).**Jeux communicatifs et enseignement apprentissage des langages étrangers**,Université de Granada.Consulté le 19/02/2014:
<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf>
- Maga, H. (2004). Former les apprenants de FLE à l'interculturel. Pôle langue française Centre international d'études pédagogiques. **CIEP avenue Léon Journal**, F-92318 Sèvres cedex : Consulté le 1/12/13:

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/interculturalite2magafrancparler.html>.

- Mana, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue et étrangère la quête d'une nouvelle approche avec les autres culture. Université Batna, **Synergies, Algérie**, n° 4. Consulté le, 10/12/12 :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/gaouaou.pdf>

- Mediero, E. (2013). **Les matériels audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et le rôle prépondérant des étudiants et des professeurs**. Consulté le, 3/2/14 :

<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/148---les-matériels-audiovisuels-dans-l'apprentissage-dune-langue-étrangère-et-le-rôle-prépon>

- Rigal, L. (2012). **Le jeu théâtral, un outild'apprentissage de l'anglais dès le cycle 2**. Mémoire de Master 2, Année 2011-2012, Ecole interne IUFM Midi-Pyrénées- Consulté le 5/5/13 :

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/90/77/94/PDF/lucie_rigal.pdf- p4-55.

- Rimbaud, S. (2008). **L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère**; Master; Université Paul Valéry Montpellier III. Consulté le 1/2/14:

<http://www.memoireonline.com/09/10/3880/Linteraction-dans-l'apprentissage-en-classe-de-franais-langue-etrangere.html>

- Rodríguez S. A. (2004). **L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours**. Consulté le 8/8/13 :

http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

- Ryan, G. (2011). **the Seven Skills of Dialogue**. Retrieved on 12/13/2011

<http://blogs.siliconindia.com>

- Schmidt, P. (2006).% Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère". Spirale, **Revue de recherches en éducation**, N 38, 2006, pp. 93-109: Consulté le 6/4/12 :

http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8_Schmidt_38F.pdf

- Thém@doc(2003). **Le jeu dans la classe de langue**. Consulté le 2/8/13 :

http://www.cndp.fr/crdp-limoges/ressources/ /cddp_eile/thema/reperes2.html

- Tofazzal, M. H. (2010). "Communicative Language Teaching: Teachers's Perception in Bangladesh (Secondary Level)", **BRAC University**, Dhaka, Bangladesh Retrieved on 12/8/2012 from [http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/773/Nushrat Akhter.PDF](http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/773/Nushrat%20Akhter.PDF)

- Verdelhan, M., Vignier, G. (2004).**La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde**.Retrieved on 2/8/13 from: <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

الملاحق

ملحق رقم (١)

أسماء السادة محكمي أدوات البحث

| الرقم | الاسم | مكان العمل |
|-------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | أ.د. ابريك غوتيه | المدير الإداري للمعهد الفرنسي للشرق الأدنى، وأستاذ في جامعة السوربون الرابعة |
| ٢ | أ.د. برونو باولي | المدير العلمي للمعهد الفرنسي للشرق الأدنى، وأستاذ اللسانيات |
| ٣ | أ.د. جورج بوهاس | أستاذ اللسانيات والأدب العربي في دار المعلمين، مدينة ليون، فرنسا |
| ٤ | أ.د. حاتم هاتف الطائي | أستاذ في القياس الاقتصادي في جامعة أربيل |
| ٥ | أ.د. ماهر الشريف | أستاذ التاريخ الحديث، وتاريخ الأفكار في الجامعة اليسوعية والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ٦ | أ.د. محمد خير الفوال | قسم المناهج، وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق |
| ٧ | أ.د. هبة شبارو | رئيس قسم اللغة العربية في الجامعة اليسوعية، وأستاذ الأدب في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ٨ | د. أحمد حاجي سفر | مدير معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق |

| | | |
|----|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٩ | د. أولغا حجار | أستاذ الترجمة والأدب الحديث للغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأمريكية، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ١٠ | د. إيمان عز | قسم القياس والتقويم كلية التربية جامعة دمشق. |
| ١١ | د. جهاد الجمل | رئيس قسم اللغة العربية في الجامعة الدولية |
| ١٢ | د. حازم علواني | معاون مدير معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق |
| ١٣ | د. حسان عباس | أستاذ الأدب الحديث، والإعلام في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ١٤ | د. رنا قوشحة | قسم القياس والتقويم كلية التربية جامعة دمشق. |
| ١٥ | د. ريم الأطرش | أستاذ الأدب الحديث في المعهد الفرنسي للغة العربية |
| ١٦ | د. سامر زيود | أستاذ في قسم اللغة العربية بجامعة دمشق، وأستاذ في معهد اللغات، مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به |
| ١٧ | د. عبيد محمود محسن الزوبعي | أستاذ الإحصاء في جامعة أربيل |
| ١٨ | د. محمد عماد سعدة | قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمشق |
| ١٩ | د. ياسر جاموس | قسم القياس والتقويم كلية التربية جامعة دمشق. |
| ٢٠ | د. ياسين فاعور | قسم المناهج، وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق |
| ٢١ | أ. عبدالله الكفري | أستاذ الإعلام في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ٢٢ | أ. عرفان المصري | أستاذ الأدب القديم في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى |
| ٢٣ | أ. نجود العطا الله | معاون مدير معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق |
| ٢٤ | أ. وليد الحافظ | أستاذ النحو والصرف في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى |

ملحق رقم (٢)

القائمة ما قبل النهائية لمهارات الاستماع والتحدّث والمؤشّرات الدالة عليها

١-مهارات الاستماع: وهي الآتية:

١-١ الفهم: ويتفرّع عنه المؤشّرات الآتية:

- ١- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- ٢- تحديد الفكر الرئيسة للحديث المستمع إليه.
- ٣- تحديد الفكر الفرعية (الجزئية) المكوّنة لكلّ فكرة رئيسة.
- ٤- تحديد غاية المتحدّث من الحديث.
- ٥- استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم.
- ٦- ترتيب الأحداث تدريجياً وفق تسلسل ورودها في الحديث المستمع إليه.
- ٧- فهم معنى الكلمات من السياق.

٢-١ الاستيعاب: ويتفرّع عنه المؤشّرات الآتية:

- ٨- تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص.
 - ٩- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يستمع إليه.
 - ١٠- تحديد العلاقات بين الأفكار المعروضة.
 - ١١- تصنيف الأفكار التي تعرّض لها المتحدّث.
 - ١٢- متابعة التعليمات الشفوية، أو الاستجابة لها.
- ##### ٣-١ التذكّر: ويتفرّع عنه المؤشّرات الآتية:
- ١٣- تحديد الجديد في المستمع إليه.
 - ١٤- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
 - ١٥- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة.
 - ١٦- اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.

٤-١ التذوّق: ويتفرّع عنه المؤشّرات الآتية:

- ١٧- التفاعل مع المتحدّث باستعمال لغة الجسد.
- ١٨- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.
- ١٩- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- ٢٠- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمّنها الحديث.
- ٢١- تحديد العيب، أو الأخطاء في الحديث.

- ٢٢- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.
- ٢٣- التعبير عن احتجاجه، أو استمناحه بالمستمع إليه باستعمال لغة الجسد.
- ٢٤- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- ٢٥- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية.

٢- مهارة التحدث: وهي الآتية:

- ٥-١ التخطي: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
- ٢٦- تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
- ٢٧- طرح أسئلة لهدف محدد (فهم، إيضاح، ترجمة.....).
- ٢٨- استخراج معاني الكلمات غير الواضحة له من القاموس.
- ٦-١ الطلاقة: ويتفرع عنها المؤشرات الآتية:
- ٢٩- التعبير عن آرائه في الأحاديث الطويلة بتلقائية وسلاسة.
- ٣٠- التحدث على نحو مفهوم دون التلعثم كثيراً.
- ٣١- تمثيل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم.
- ٣٢- مواصلة الحديث على الرغم من بعض المشاكل في الصياغة.
- ٣٣- مراقبة أخطائه وتصحيحها.
- ٧-١ المرونة: ويتفرع عنها المؤشرات الآتية:
- ٣٤- صوغ عناصر الرسالة مع الاهتمام بالتفاصيل.
- ٣٥- إعادة سرد الرسالة بالترتيب.
- ٣٦- المواءمة بين مضمون وشكل مقولاته.
- ٣٧- التنويع في صياغة ما يريد قوله.
- ٣٨- توظيف الأساليب اللغوية في التعبير عما يريد قوله.
- ٣٩- استخلاص أهم النتائج من بين الآراء المطروحة.
- ٤٠- توظيف التعبيرات التي تعلمها من جديد.
- ٨-١ التعاون: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
- ٤١- استعمال الأساليب اللغوية المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة.
- ٤٢- البدء في المحادثة وإنهائها.
- ٤٣- تبادل الأدوار من متحدث إلى مستمع في شكل فعّال.
- ٤٤- اختيار التعبير المناسب من رصيده اللغوي للبدء بمقولته.
- ٤٥- إجراء مداخلة في الحديث.

- ٤٦- استعمال بعض التعبيرات مثل: إنَّ هذا لسؤال صعب، لكسب الوقت لصياغة أفكاره.
- ٤٧- المقارنة بين الأفكار الواردة في النص (الأساسية والفرعية).
- ٤٨- التقيّد بالوقت المتاح للحديث.
- ٤٩- التعليق على استنتاجات الآخرين من خلال المناقشة.
- ٥٠- الموازنة بين موقفه وموقف زميله في الحديث.
- ٩-١ التماسك والترابط: ويتفرّع عنها المؤشّرات الآتية:
- ٥١- إتقان معايير الكلام.
- ٥٢- توضيح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة.
- ٥٣- توظيف أساليب متنوعة لينتج موضوعاً مترابطاً.
- ٥٤- توظيف المخزون اللغوي بما يتناسب مع مضمون حديثه.
- ١٠-١ الإقناع: ويتفرّع عنه المؤشّرات الآتية:
- ٥٥- توضيح النقطة الأهم من وجهة نظره.
- ٥٦- تدعيم آرائه بالأدلة والبراهين.
- ٥٧- إبداء التحمّس لفظياً لمعرفة المزيد عن الموضوع.
- ٥٨- اقتراح أفكار جديدة حول الموضوع.
- ٥٩- استمرار التحدّث والمناقشة حول الموضوع.
- ٦٠- استعمال الإيماءات (حركات الوجه واليدين) لتوضيح فكرته في الفهم، أو الإفهام.

ملحق رقم (٣)

المتوسطات الحسابية ودرجة أهمية كل مؤشر من المؤشرات الخاصة بمهارات الاستماع والتحدث من وجهة نظر المحكمين، ونسبة هذه الدرجة وتقديرها

| رقم المؤشر | المتوسط الحسابي | درجة الأهمية | نسبتها من الدرجة العظمى | التقدير عند النسبة ٥٠% فأكثر |
|------------|-----------------|--------------|-------------------------|------------------------------|
| ١ | ٤.35 | كبيرة | %٨٧ | مهم بدرجة كافية |
| ٢ | 4.25 | كبيرة | %٨٥ | مهم بدرجة كافية |
| ٣ | 4.05 | كبيرة | %٨١ | مهم بدرجة كافية |
| ٤ | 4.4 | كبيرة | %٨٨ | مهم بدرجة كافية |
| ٥ | 3.85 | كبيرة | %٧٧ | مهم بدرجة كافية |
| ٦ | 3.75 | كبيرة | %٧٥ | مهم بدرجة كافية |
| ٧ | 3.95 | كبيرة | %٧٩ | مهم بدرجة كافية |
| مج | 4.08 | كبيرة | %٨١,٧١ | مهم بدرجة كافية |
| ٨ | 4.5 | كبيرة جداً | %٩٠ | مهم بدرجة كافية |
| ٩ | 3.75 | كبيرة | %٧٥ | مهم بدرجة كافية |
| ١٠ | 4.6 | كبيرة جداً | %٩٢ | مهم بدرجة كافية |
| ١١ | 4.15 | كبيرة | %٨٣ | مهم بدرجة كافية |
| ١٢ | 2.25 | متدنية | %٤٥ | مهم بدرجة غير كافية |
| مج | ٣,٨٥ | كبيرة | %٧٧ | مهم بدرجة كافية |
| ١٣ | 3.4 | متوسطة | %٦٨ | مهم بدرجة كافية |
| ١٤ | 2.75 | متوسطة | %٥٥ | مهم بدرجة كافية |
| ١٥ | 3 | متوسطة | %٦٠ | مهم بدرجة كافية |
| ١٦ | 3.3 | متوسطة | %٦٦ | مهم بدرجة كافية |
| مج | 3.11 | متوسطة | %٦٢,٢٥ | مهم بدرجة كافية |
| ١٧ | 2.25 | متدنية | %٤٥ | مهم بدرجة غير كافية |

| | | | | |
|---------------------|--------|------------|------|----|
| مهم بدرجة كافية | %٩٢ | كبيرة جداً | 4.6 | ١٨ |
| مهم بدرجة كافية | %٨٩ | كبيرة | 4.45 | ١٩ |
| مهم بدرجة كافية | %٨٥ | كبيرة | 4.25 | ٢٠ |
| مهم بدرجة كافية | %٩٤ | كبيرة جداً | 4.7 | ٢١ |
| مهم بدرجة كافية | %٨٧ | كبيرة | 4.35 | ٢٢ |
| مهم بدرجة غير كافية | %٤٨ | متدنية | 2.4 | ٢٣ |
| مهم بدرجة كافية | %٥٦ | متوسطة | 2.8 | ٢٤ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٥ | كبيرة | 3.75 | ٢٥ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٤,٥٥ | كبيرة | 3.72 | مج |
| مهم بدرجة كافية | %٦٦ | متوسطة | 3.3 | ٢٦ |
| مهم بدرجة كافية | %٦٩ | متوسطة | 3.45 | ٢٧ |
| مهم بدرجة كافية | %٦٠ | متوسطة | 3 | ٢٨ |
| مهم بدرجة كافية | %٦٥ | متوسطة | 3.25 | مج |
| مهم بدرجة كافية | %٨٥ | كبيرة | 4.25 | ٢٩ |
| مهم بدرجة كافية | %٨١ | كبيرة | 4.05 | ٣٠ |
| مهم بدرجة كافية | %٦٥ | متوسطة | 3.25 | ٣١ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٥ | كبيرة | 3.75 | ٣٢ |
| مهم بدرجة كافية | %٩٠ | كبيرة جداً | 4.5 | ٣٣ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٩,٢ | كبيرة | 3.96 | مج |
| مهم بدرجة كافية | %٨٨ | كبيرة | 4.4 | ٣٤ |
| مهم بدرجة كافية | %٨٥ | كبيرة | 4.25 | ٣٥ |
| مهم بدرجة كافية | %٥٨ | متوسطة | 2.9 | ٣٦ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٧ | كبيرة | 3.85 | ٣٧ |
| مهم بدرجة غير كافية | %٤٨ | متدنية | 2.4 | ٣٨ |
| مهم بدرجة كافية | %٦٥ | متوسطة | 3.25 | ٣٩ |
| مهم بدرجة كافية | %٧٩ | كبيرة | 3.95 | ٤٠ |

| | | | | |
|---------------------|--------|------------|------|----|
| مهم بدرجة كافية | ٧١,٤٢% | كبيرة | 3.57 | مج |
| مهم بدرجة كافية | ٧٥% | كبيرة | 3.75 | ٤١ |
| مهم بدرجة غير كافية | ٤٤% | متدنية | 2.2 | ٤٢ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٨% | كبيرة | 3.9 | ٤٣ |
| مهم بدرجة كافية | ٩١% | كبيرة جداً | 4.55 | ٤٤ |
| مهم بدرجة كافية | ٥٥% | متوسطة | 2.75 | ٤٥ |
| مهم بدرجة كافية | ٦١% | متوسطة | 3.05 | ٤٦ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٤% | كبيرة | 3.7 | ٤٧ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٩% | كبيرة | 3.95 | ٤٨ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٦% | كبيرة | 3.8 | ٤٩ |
| مهم بدرجة كافية | ٦٥% | متوسطة | 3.25 | ٥٠ |
| مهم بدرجة كافية | ٦٩,٨% | متوسطة | 3.49 | مج |
| مهم بدرجة كافية | ٦٥% | متوسطة | 3.25 | ٥١ |
| مهم بدرجة كافية | ٩٤% | كبيرة جداً | 4.7 | ٥٢ |
| مهم بدرجة كافية | ٩٠% | كبيرة جداً | 4.5 | ٥٣ |
| مهم بدرجة كافية | ٨٦% | كبيرة | 4.3 | ٥٤ |
| مهم بدرجة كافية | ٨٣,٧٥% | كبيرة | 4.18 | مج |
| مهم بدرجة كافية | ٩٥% | كبيرة جداً | 4.75 | ٥٥ |
| مهم بدرجة كافية | ٩٣% | كبيرة جداً | 4.65 | ٥٦ |
| مهم بدرجة غير كافية | ٤٨% | متدنية | 2.4 | ٥٧ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٥% | كبيرة | 3.75 | ٥٨ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٧% | كبيرة | 3.85 | ٥٩ |
| مهم بدرجة كافية | ٨٨% | كبيرة | 4.4 | ٦٠ |
| مهم بدرجة كافية | ٧٩,٣٣% | كبيرة | 3.96 | مج |

ملحق رقم (٤)

القائمة النهائية لمهارات الاستماع والتحدث والمؤشرات الدالة عليها

- ١- مهارات الاستماع: وهي الآتية:
 - ١-١ الفهم: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
 - ١- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
 - ٢- تحديد الأفكار الرئيسة للحديث المستمع إليه.
 - ٣- تحديد الأفكار الفرعية (الجزئية) التي تتفرع عن كل فكرة رئيسة.
 - ٤- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
 - ٥- استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم.
 - ٦- ترتيب الأحداث تدريجياً وفق تسلسل ورودها في الحديث المستمع إليه.
 - ٧- فهم معنى الكلمات من السياق.
 - ٢-١ الاستيعاب: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
 - ٨- تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص.
 - ٩- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يستمع إليه.
 - ١٠- تحديد العلاقات بين الأفكار المعروضة في الحديث المستمع إليه.
 - ١١- تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.
 - ٣-١ التذكُّر: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
 - ١٢- تحديد الجديد في المستمع إليه (من وجهة نظر المتعلم).
 - ١٣- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
 - ١٤- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة.
 - ١٥- اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.
 - ٤-١ التذوق: ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:
 - ١٦- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.
 - ١٧- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
 - ١٨- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث.
 - ١٩- تحديد العيب أو الأخطاء في الحديث.
 - ٢٠- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.
 - ٢١- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

٢٢- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية.

٢- مهارات التحدُّث: وهي الآتية:

١-٥ التخطيط: ويتفرَّع عنه المؤشِّرات الآتية:

٢٣- تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.

٢٤- طرح أسئلة لهدف محدد (فهم، إيضاح، ترجمة.....).

٢٥- استخراج معاني الكلمات غير الواضحة بالنسبة له من القاموس.

١-٦ الطلاقة: ويتفرَّع عنها المؤشِّرات الآتية:

٢٦- التعبير عن آرائه في الأحاديث الطويلة بتلقائية وسلاسة.

٢٧- التحدُّث بشكل مفهوم دون التلعثم كثيراً.

٢٨- تمثيل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم.

٢٩- مواصلة الحديث على الرغم من بعض الصعوبات في الصياغة.

٣٠- مراقبة أخطائه وتصحيحها.

١-٧ المرونة: ويتفرَّع عنها المؤشِّرات الآتية:

٣١- صوغ عناصر الرسالة مع الاهتمام بالتفاصيل.

٣٢- إعادة سرد الرسالة بالترتيب الذي وردت فيه.

٣٣- المواءمة بين مضمون مقولاته وشكلها.

٣٤- التنوع في صياغة ما يريد قوله.

٣٥- استخلاص أهمّ النتائج من بين الآراء المطروحة.

٣٦- توظيف التعبيرات التي تعلَّمها للتعبير عن حدث ما.

١-٨ التعاون: ويتفرَّع عنه المؤشِّرات الآتية:

٣٧- استعمال الأساليب اللغوية المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة.

٣٨- تبادل الأدوار من متحدِّث إلى مستمع في شكل فعَّال.

٣٩- اختيار التعبير المناسب من مخزونه اللغوي للبدء بمقولته.

٤٠- إجراء مداخلة في الحديث.

٤١- استعمال بعض التعابير مثل: إنَّ هذا لسؤال صعب، لكسب الوقت لصياغة أفكاره.

٤٢- المقارنة بين الأفكار الواردة في النص (الأساسية والفرعية).

٤٣- التقيد بالوقت المتاح للحديث.

٤٤- التعليق على استنتاجات الآخرين من خلال المناقشة.

٤٥- المواءمة بين موقفه وموقف زميله في الحديث.

- ٩-١ التماسك والترابط: وينفّر عنها المؤشّرات الآتية:
- ٤٦- إتقان معايير الكلام.
- ٤٧- توضيح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة.
- ٤٨- توظيف أساليب متنوعة لينتج موضوعاً مترابطاً.
- ٤٩- توظيف مخزونه اللغوي بما يتناسب مع مضمون حديثه.
- ١٠-١ الإقناع: وينفّر عنه المؤشّرات الآتية:
- ٥٠- توضيح النقطة الأهم من وجهة نظره.
- ٥١- تدعيم آرائه بالأدلة والبراهين.
- ٥٢- اقتراح أفكار جديدة حول الموضوع.
- ٥٣- استمرار التحدّث والمناقشة حول الموضوع.
- ٥٤- استعمال الإيماءات (حركات الوجه واليدين) لتوضيح فكرته في الفهم، أو الإفهام.

ملحق رقم (٥)

اختبار الاستماع

طلاب المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ٢٠١٢-٢٠١٣

المستوى المتوسط

بيروت، لبنان

التاريخ:

الاسم:

الجنس: ذكر أنثى

التخصص:

الدافع لتعلم اللغة العربية:

مدة الاختبار: ٢٥ دقيقة

ملاحظة: إن هذا الاختبار لأهداف البحث العلمي فقط

تعليمات

عزيزي المتعلم، عزيزتي المتعلمة:

سنستمع معاً إلى شريط مسجل يتضمن مقطعين:

يتضمن أولهما تقريراً عن البيئة.

ويتضمن الثاني محادثة بين شخصين عن موضوع ثقافي.

هناك فاصل بين المقطعين مدته دقيقة واحدة. ويجب عليك أن تجيب عن الأسئلة المتعلقة بكلّ مقطع على حدة، كما ستمنح الوقت اللازم لقراءة التعليمات والأسئلة، وستمنح الوقت لتدقيق إجابتك، وسأشغل الشريط للتأكد من أنكم تستمعون جيداً. وللتأكد من درجة الصوت. بعد ذلك سيبدأ كلّ منكم بقراءة تعليمات الاختبار والإجابة عن الأسئلة.

علماً أنني سأعيد الاستماع لكلّ مقطع مرتين. (دقيقتان)

المقطع الأول: تقرير عن البيئة

التعليمات: (دقيقة واحدة)

يسمح لك بقراءة الأسئلة مدة دقيقة، من ثمّ سيشتغل الشريط للانطلاق إلى الاستماع مدته ثلاث دقائق وثمانية عشرة ثانية. يمكنك البدء بالإجابة عن الأسئلة أو تدوين أفكارك على ورقة خارجية، ثم يسمح لك بدقيقة ونصف لقراءة الأسئلة، ثم يشغل الشريط للمرة الثانية، ويمكنك البدء بالإجابة عن الأسئلة أو تدوين أفكارك على ورقة خارجية ثمّ تمنح خمس دقائق لتدقيق إجابتك عن المقطع الأول.

الأسئلة

اختر الإجابة الصحيحة لكلّ من الأسئلة الآتية:

١- يتضمّن موضوع النص:

- (١) تقريراً عن البيئة.
- (٢) وصفاً لحالة الطقس.
- (٣) وصفاً للاحتباس الحراري.

٢- من الأفكار الرئيسية الواردة في التقرير المستمع إليه:

- (١) الخطر المحدق بكوكب الأرض.
- (٢) أسباب تلوث الهواء.
- (٣) نتائج تلوث الماء.

٣- النقطة الأهمّ في محاولات الحفاظ على البيئة:

(١) التشريعات والسياسات.

(٢) حملات التوعية بضرورة المحافظة على البيئة.

(٣) الجانب التربوي.

٤- إنَّ الغاية الأساسية من التقرير المستمع إليه:

(١) عرض نتائج الاستفتاء حول البيئة.

(٢) توعية الناس للحفاظ على البيئة.

(٣) تحقيق الربح لقناة الآن.

٥- إنَّ نبرة الصوت في جملة (لا يشعرون أنَّ أمور البيئة تستدعي اهتماماً طارئاً) دليل على:

(١) الاستهجان.

(٢) الاستفهام.

(٣) التأييد.

٦- ورد في التقرير المستمع إليه المفاهيم الآتية... رتّبها حسب ورودها في النص المستمع إليه:

() الاستدامة.

() الاحتباس الحراري.

() التغير المناخي.

٧- (٢٧%) ممن طُبّق عليهم الاستبانة قالوا إنَّهم لن يقايسوا راحتهم بالمساهمة في إنقاذ كوكب الأرض).

وهذا يدلُّ على:

(١) نقص الوعي بأهميّة البيئة.

- (٢) ذكاء الإنسان.
- (٣) أن البيئة من أولويات الإنسان.
- ٨- ورد في التقرير المستمع إليه عبارة (إن الأرض في خطر جدّي) وهي تمثل:
- (١) حقيقة.
- (٢) خيالاً.
- (٣) رأياً.
- ٩- (إطفاء الأنوار) من الأفكار التي وردت في النص، ويمكن تصنيفها ضمن:
- (١) التشريعات والسياسات.
- (٢) المقاييس التي تسهم في الحفاظ على البيئة.
- (٣) معنى التربية البيئية.
- ١٠- تبلغ نسبة الذين أكدوا أهمية البيئة في حياتهم في السعودية والإمارات:
- (١) ٩٨ %.
- (٢) ٧٨ %.
- (٣) ٨٩ %.
- ١١- من مواطني القوة في التقرير المستمع إليه:
- (١) الجراًة في عرض نتائج الاستفتاء.
- (٢) المعلومات الكثيرة جداً التي قدّمها حول مفهوم البيئة.
- (٣) الأسلوب الشائق في العرض.
- ١٢- إنَّ نسب الاستفتاء التي عرضت في التقرير المستمع إليه أشعرتني ب:
- (١) التناول.

(٢) الاستغراب.

(٣) السعادة.

١٣- الأمر الذي يحتلُّ المرتبة الأولى من حيث الأهمية وفقاً لما ورد في التقرير المستمع إليه هو:

(١) أمور البيئة.

(٢) التعليم والصحة.

(٣) حقوق الإنسان.

١٤- من مواطن الضعف في التقرير المستمع إليه:

(١) عدم تنظيم أفكاره بشكل منطقي.

(٢) الخلط بين مفهومي البيئة والتربية البيئية.

(٣) عدم وضع حلول للمشكلة في نهاية التقرير.

١٥- بناء على ما سمعته من نتائج استفتاء شركة يوكوف سيراج حول البيئة يمكن التنبؤ ب:

(١) تدهور الأوضاع البيئية في مناطق الاستفتاء.

(٢) تحسن العلاقة بين الإنسان والبيئة.

(٣) تراجع المشكلات البيئية في مناطق الاستفتاء.

١٦- يمكن تلخيص مفهوم التربية البيئية، كما ورد في التقرير المستمع إليه، بالجملة الآتية:

.....

١٧- يمكن تحديد العلاقة بين (الخطر المحدق بكوكب الأرض) و(التربية البيئية) بالعبار الآتية:

.....

١٨- من الأفكار الجديدة بالنسبة لك، التي سمعتها في التقرير المستمع إليه:

.....

١٩- ورد في التقرير المستمع إليه عبارة (الاحتباس الحراري)، وهي تعني:

.....

٢٠- في ضوء معلوماتك السابقة حدّد مؤشراً واحداً للحفاظ على البيئة من غير ما ذكر في النص المستمع إليه:

.....

٢١- حدّد عبارة واحدة لفتت انتباهك في التقرير المستمع إليه، وعلّل سبب اختيارك:

.....

.....

٢٢- حدّد أمراً واحداً تعلّمته (استفدت منه) من التقرير المستمع إليه:

.....

المقطع الثاني: فيلم نوافذ الروح

التعليمات: (دقيقة واحدة)

يسمح لك بقراءة الأسئلة لمدة دقيقة، ثم سيثغل الشريط ومدته دقيقتان. يمكنك الإجابة فوراً أو تدوين أفكارك على ورقة خارجية، ثم تمنح دقيقتين لترتيب إجابتك، ثم يعاد تشغيل الشريط، وتمنح بعدها دقيقتين لتدقيق إجابتك.

اختر الإجابة الصحيحة لكل من الأسئلة الآتية:

٢٣- الفكرة العامة بين المتحاورين تتمحور حول موضوع:

- (١) درامي.
- (٢) وثائقي.
- (٣) فلسفي.

٢٤- من الأفكار الرئيسة التي وردت في الفيلم:

- (١) أهمية أسواق حلب.
- (٢) حضارة بلاد الرافدين.
- (٣) تاريخ الحضارة الإسلامية.

٢٥- من الأفكار الثانوية في الفيلم:

- (١) آلية العمل الدبلوماسي في حلب.
- (٢) العلاقات الإنسانية بين تجار حلب.
- (٣) طبيعة عمل القنصل.

- ٢٦- من الأهداف الأساسية للفيلم:
- (١) الإجابة عن أسئلة بطل الفيلم.
 - (٢) تسليط الضوء على التاريخ السوري.
 - (٣) التسلية والترفيه.
- ٢٧- دلالة التشديد وارتفاع الصوت في نطق الجملة الآتية: (لذلك قالوا عنها الهند الصغرى)، هي:
- (١) تعليلية.
 - (٢) استفهامية تعجبية.
 - (٣) إخبارية.
- ٢٨- ورد في الفيلم الأفكار الآتية... رتبها حسب ورودها في النص المستمع إليه:
- () قيمة الإنسان.
 - () حلب تمثل الهند الصغرى.
 - () طبيعة عمل القنصل.
- ٢٩- يعني الخان من السياق أنه اسم ل:
- (١) شارع.
 - (٢) جسر.
 - (٣) مكان.
- ٣٠- ورد في الفيلم عبارة (في أسواق حلب ترى من الحصيرة إلى اللؤلؤ) وهي تمثل:
- (١) حقيقة.
 - (٢) خيالاً.

(٣) رأياً.

-٣١- إنَّ العلاقة بين (بقاء أسواق حلب واستمرارها آلاف السنين)، و(عدّها معلماً سياحياً) هي علاقة:

(١) سببيّة.

(٢) سلبية.

(٣) لا توجد أية علاقة.

-٣٢- (كلُّ الأشياء موجودة في أسواق حلب) من الأفكار التي وردت في النص، ويمكن تصنيفها ضمن الفكرة

الرئيسية الآتية:

(١) طبيعة عمل القنصل.

(٢) وجود قناصل في الخان.

(٣) تشبيه حلب بالهند الصغرى.

-٣٣- استمرت الأسواق في حلب منذ:

(١) ٤٠٠ سنة.

(٢) ١٤٠٠ سنة.

(٣) ٢٤٠٠ سنة.

-٣٤- الجانب الأكثر أهميّة من حيث مواطن القوة في الفيلم هو:

(١) الأسلوب الشائق في طرح الأسئلة من قبل المحاور.

(٢) المعلومات القيّمة التي قدّمها عن حضارة سورية.

(٣) شهرة بطل الفيلم.

٣٥- الحكم الذي يمكن أن أصدره على الفيلم هو أنه مثير ل:

(١) الاهتمام.

(٢) الاستغراب.

(٣) الاستهجان.

٣٦- الأمر الذي احتلَّ المرتبة الأولى من حيث الأهمية في الفيلم هو:

(١) الإنسان.

(٢) الأسواق.

(٣) العمل التجاري.

٣٧- من الأخطاء التي وردت في الفيلم:

(١) ضعف مستوى اللغة لدى المتحاورين.

(٢) عدم الترابط بين الأسئلة المطروحة في الفيلم.

(٣) المبالغة في عرض الأفكار.

٣٨- يمكن تلخيص موضوع الفيلم وقصته بالجملة الآتية:

.....

٣٩- من الأفكار الجديدة بالنسبة لك، التي سمعتها في الفيلم:

.....

٤٠- ورد في الفيلم عبارة (تماثيل حضارة ماري). اكتب عبارة واحدة فقط من خبرتك السابقة عن أهمية هذه

الحضارة:

.....

٤١- في ضوء معلوماتك السابقة عن تاريخ سورية.... حدّد العلاقة بين ازدهار التجارة ونشوء الحضارة فيها:

.....

٤٢- حدّد عبارة واحدة لفتت انتباهك في الفيلم وعلّل سبب اختيارك:

.....

.....

٤٣- بناء على ما سمعته في الفيلم، حدّد فكرة واحدة يمكن إنهاء الفيلم بها:

.....

٤٤- حدّد أمراً واحداً تعلّمته (استفدت منه) من الفيلم:

.....

ملحق رقم (٦)

أرقام البنود التي تقيس المؤشرات الدالة على مهارات الاستماع في الاختبار

| رقم السؤال الذي يقيس المؤشر في النص الثاني | رقم السؤال الذي يقيس المؤشر في النص الأول | مهارات الاستماع ومؤشراتها التي يقيسها الاختبار |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| | | الفهم |
| ٢٣ | ١ | ١- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه |
| ٢٤ | ٢ | ٢- تحديد الفكر الرئيسة للحديث المستمع إليه |
| ٢٥ | ٣ | ٣- تحديد الفكر الفرعية (الجزئية) التي تتفرع عن كل فكرة رئيسة |
| ٢٦ | ٤ | ٤- تحديد غاية المتحدث من الحديث |
| ٢٧ | ٥ | ٥- استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم |
| ٢٨ | ٦ | ٦- ترتيب الأحداث تدريجياً وفق تسلسل ورودها في الحديث المستمع إليه. |
| ٢٩ | ٧ | ٧- فهم معنى الكلمات من السياق |
| | | الاستيعاب |
| ٣٨ | ١٦ | ٨- تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص ((إعادة صياغة بلغته الخاصة)) |
| ٣٠ | ٨ | ٩- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يستمع إليه |
| ٣١ | ١٧ | ١٠- تحديد العلاقات بين الأفكار المعروضة في الحديث المستمع إليه |
| ٣٢ | ٩ | ١١- تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث |
| | | التذكر |
| ٣٩ | ١٨ | ١٢- تحديد الجديد في المستمع إليه من وجهة نظر المتعلم |
| ٤٠ | ١٩ | ١٣- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة |

| | | |
|----|----|--------------------------------------------------------------------------|
| ٤١ | ٢٠ | ١٤- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة |
| ٣٣ | ١٠ | ١٥- اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة |
| | | التدوُّق |
| ٣٤ | ١١ | ١٦- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث |
| ٣٥ | ١٢ | ١٧- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة |
| ٣٦ | ١٣ | ١٨- تحديد أهميَّة الأفكار التي تضمَّنها الحديث |
| ٣٧ | ١٤ | ١٩- تحديد العيب أو الأخطاء في الحديث |
| ٤٢ | ٢١ | ٢٠- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه |
| ٤٣ | ١٥ | ٢١- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث |
| ٤٤ | ٢٢ | ٢٢- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية |

ملحق رقم (٧)

مفتاح إجابات أسئلة اختبار الاستماع

| رقم السؤال | مفتاح الإجابة | نوع السؤال | رقم السؤال | مفتاح الإجابة | نوع السؤال |
|------------|---------------|-----------------|------------|---------------|-----------------|
| ١ | ١ | اختيار من متعدد | ٢٣ | ٢ | اختيار من متعدد |
| ٢ | ١ | اختيار من متعدد | ٢٤ | ١ | اختيار من متعدد |
| ٣ | ٣ | اختيار من متعدد | ٢٥ | ٣ | اختيار من متعدد |
| ٤ | ٢ | اختيار من متعدد | ٢٦ | ٢ | اختيار من متعدد |
| ٥ | ١ | اختيار من متعدد | ٢٧ | ٣ | اختيار من متعدد |
| ٦ | ٣-١-٢ | ترتيب | ٢٨ | ١-٣-٢ | ترتيب |
| ٧ | ١ | اختيار من متعدد | ٢٩ | ٣ | اختيار من متعدد |
| ٨ | ١ | اختيار من متعدد | ٣٠ | ١ | اختيار من متعدد |
| ٩ | ٢ | اختيار من متعدد | ٣١ | ١ | اختيار من متعدد |
| ١٠ | ٣ | اختيار من متعدد | ٣٢ | ٣ | اختيار من متعدد |
| ١١ | ١ | اختيار من متعدد | ٣٣ | ٣ | اختيار من متعدد |
| ١٢ | ٢ | اختيار من متعدد | ٣٤ | ٢ | اختيار من متعدد |
| ١٣ | ٢ | اختيار من متعدد | ٣٥ | ١ | اختيار من متعدد |
| ١٤ | ١ | اختيار من متعدد | ٣٦ | ١ | اختيار من متعدد |

| | | | | | |
|------------------|-------------------------|----|------------------|-------------------------|----|
| اختيار من متعدّد | ٢ | ٣٧ | اختيار من متعدّد | ١ | ١٥ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٣٨ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ١٦ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٣٩ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ١٧ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٤٠ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ١٨ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٤١ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ١٩ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٤٢ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٢٠ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٤٣ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٢١ |
| مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٤٤ | مقالى | تقبل أية إجابة صحيحة | ٢٢ |

ملحق رقم (٨)

اختبار مهارات التحدُّث

يمثِّل القسم الشفهي للاختبار، ويهدف إلى قياس مهارات التحدُّث. ويتألف من جزأين: المقابلة، وعرض فيلم وقت الغداء.

(طبقت الباحثة في أثناء إجرائها بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدُّث الممكن قياسها في كلِّ منهما)

المقابلة

الزمن: ٣٠ دقيقة

إجراءات التطبيق

- تؤدَّى المقابلة فردياً.
- إبلاغ كلِّ طالب بغرفة الصف المحدَّدة مسبقاً ليجرى فيها الاختبار.
- الترحيب به من قبل المعلم.
- طرح أسئلة مثل: كيف حالك؟ من أين جئت؟ (لإقامة حوار يحثُّ المتعلِّمين على التحدُّث).
- الشكر على مجيئه في الوقت المحدَّد له مسبقاً، ليشعر الطالب بالراحة.
- إلقاء المعلم التعليمات شفهيّاً:
- ✓ إن لقاءنا معاً مدته نصف ساعة.
- ✓ وبداية أقدم لك ورقة كتب عليها سؤال.
- ✓ وسأمنحك دقيقة لقراءته، وتحضيره، وتدوين نقاط على الورقة.
- ✓ يسمح لك بالاستفسار عن أيِّ كلمة غير واضحة في السؤال (الهدف هنا جعله يشعر بالراحة للحصول على تدفق الكلام).
- ✓ بعدها ستجيبني عن السؤال لدقيقتين، وبهاتين الدقيقتين يمكنك إخباري بأشياء كثيرة عنك لأنني أحبُّ أن أتعرف عليك عن قرب كما عرفتكم بنفسي في لقائنا وزملائك في الصف
- ✓ الخطوة الثانية عند انتهاء الدقيقتين سأسألك سؤال مباشر غير مدوّن في الورقة أمامك، والوقت المخصَّص للإجابة عنه يتراوح ما بين ٤ إلى ٥ دقائق.

- ✓ ثم سأسألك أسئلة المتابعة ومدتها ٢٢ دقيقة إلى ٢٣ دقيقة.
- ✓ هل أنت جاهز؟ يخاطبه المعلم باسمه لخلق جو حميمي للمقابلة.
- ✓ وعند البدء سأقوم بتشغيل التسجيل لو سمحت بعد أن تقوم بالتعريف بنفسك.

أسئلة المقابلة

السؤال الأول المدون

١- حدثني عن المراحل الدراسية في حياتك أين قضيتها؟ ومتى؟ وفي أية مرحلة منها استمتعت بها؟ ولماذا؟

أسئلة المتابعة

- ٢- كيف أخذت قرارك بتعلم اللغة العربية، ولماذا؟
- ٣- أخبرني عن الخطوات التي اتبعتها لمتابعة تعلمك اللغة العربية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت؟
- ٤- ما الفائدة التي ترجوها من تعلمك اللغة العربية في المعهد؟
- ٥- الآن أنت في بيروت، ما وجه الشبه والاختلاف بينها وبين مدينتك؟
- ٦- هناك نشاطات أخرى تقوم بها إلى جانب تعلمك اللغة العربية في بيروت، حدثني عنها، فلا يخفى عليك أنني مثلك أقيم هنا، وبإجابتك قد تفتح لي أبواباً لمعرفة نشاطات يمكن أن أقوم بها مثلك، وقد أرافقك فيها إذا سمحت لي (أختم بالابتسام)؟

عرض فيلم: وقت الغداء

الزمن متضمناً عرض الفيلم (٦٠) دقيقة

إجراءات عرض الفيلم

التمهيد

يمهّد المعلم للدرس بقوله: اليوم سأعرض عليكم فيلماً يعرض لنا قصة، وأتمنى منكم جميعاً المشاركة، وإنني لن أعرض عليكم عنوانها.

النشاط الأول

يطلب المعلم من المتعلمين الورقة والقلم لتدوين أفكارهم حول ما يرونه في الفيلم، ويطلب منهم التركيز على الأحداث، والمكان، والشخصيات فيه، لأنه سيسألهم عنها، وبأنه سيعرض الفيلم لمرة صامتة واحدة فقط.

يشغل الفيلم حتى انتهاء المرأة من كوب الشاي كي يترك مجالاً للنقاش حول النهاية المتوقعة، ثم يسأل:

- من الشخصية الرئيسية في الفيلم؟

- ما الصفات التي تتصف بها هذه المرأة من خلال ردود أفعالها

- لماذا وصفتها بهذه الصفات: عصبية/قلقة/متوترة/متكبرة؟

يسأل متعلماً آخر ناظراً إليه ومنادياً إياه باسمه:

- ما رأيك برأي زميلك؟ هل تتفق معه في الرأي؟ أم لديك رأي آخر؟.

- ثم يتابع المعلم: إن هذه المرأة حدث معها شيء قد يحدث لأي إنسان منا، ما هو؟

- يأخذ إجابات المتعلمين واحدا تلو آخر شاكراً كل متعلم على إجابته، ويطلب منه أن يذكر أشياء أغفلها

زميله لم يذكرها.

- ما دور الأشخاص الآخرين في الفيلم:

✓ الشخص الذي اصطدمت به

✓ العامل في استراحة القطار

✓ الرجل الذي جلس على طاولتها

- المعلم: هناك إشارة ملفتة للانتباه بادية على المظهر الخارجي لدى الرجل الذي يبدو لنا أنه جلس على

طاولتها ما هي؟

- المتعلم: يجيب.

- المعلم: يستمع إلى كل الإجابات، وفي حال الإجابات الخاطئة أو لم يتذكر أحد المتعلمين، لا يجيب

المعلم، وإذا كانت صحيحة: يرتدي قبعة مازالت عليها بطاقة السعر، يتابع المعلم على ماذا يدل هذا يا... .

وينادي الطالب باسمه من وجهة نظرك؟

- يتابع المعلم أين تحدث القصة؟

- المتعلم: يجيب

- المعلم: أين تقع هذه المحطة التي تجري بها أحداث الفيلم؟

- المتعلم: على نهر هدسون في أمريكا.

المعلم: كيف وصلت إلى هذه النتيجة؟

المتعلم: من اللوحة

إن لم تكن هناك إجابة فلا يجيب المعلم؛ لأن هذا الدرس لتقويم مهاراتهم.

- المعلم: ما رأيك بردود فعل المرأة نحو الرجل الذي ساعدها بالنقاط أشياءها المبعثرة

- المتعلم: يجيب

- المعلم: عفواً إجابتك ليست واضحة هل يمكنك أن توضّح أكثر؟

- المتعلم: يجيب

- المعلم: يسأل متعلماً آخر: هل تؤيد زميلك بما قاله؟ ولماذا؟

- المتعلم: يجيب.

- المعلم: صف شخصيات الفيلم، تبعاً للمظهر الخارجي (الملابس)، والحركات التي تقوم بها.

- المتعلم: يجيب.

- المعلم: قارن بين سلوك الرجل الذي تناولت الطعام على طاولته وسلوك المرأة، مدعماً رأيك بأدلة؟

- المتعلم: يجيب؟

- رأينا معاً مجموعة من المواقف المتتالية في الفيلم، اختر حدثاً لفت انتباهك، ولماذا؟

النشاط الثاني

المعلم: الآن سأقسمكم إلى ثلاث مجموعات، وكل مجموعة على حدة، ستناقش توقُّع الحدث الأخير في الفيلم، استناداً لأحداث الفيلم الذي شاهدناه معاً، وسأمرُّ على كلِّ مجموعة، لأرى كيفية العمل بينكم، وللإجابة عن الاستفسارات شرط أن لا تكون لها علاقة بالنتيجة المتوقَّعة، لديكم ثلاث دقائق للقيام بهذا، تفضلوا بالإجابة، وليقم واحد من المجموعة بتدوينها على ورقة وشكراً.

- ثم يسمح المعلم لكلِّ مجموعة بإعلان النتيجة المتوقعة لنهاية الفيلم، يدونها على السبورة ويسألهم: ما هو دليلهم على وصولهم إلى هذه النتيجة؟ ويطلب من كل مجموعة أن تناقش المجموعة الأخرى بأن الاحتمال الأكبر بأن نتيجتها ستكون صحيحة.

النشاط الثالث

- يشغل المعلم شريط الفيلم ليتبينوا نهاية الفيلم.
- يسأل المجموعات كلُّ مجموعة على حدة، تبيان رأيهم بالنتيجة التي توصَّلوا إليها ومقارنتها بالنتيجة الحقيقية في الفيلم، ويطلب منهم رأيهم بإجاباتهم.

النشاط الرابع

المعلم: الآن سأقسمكم إلى ثلاث مجموعات، وكلُّ مجموعة على حدة، ستبدي رأياً تتفق عليه بالحدث الأخير الذي ختم به المخرج الفيلم، وتعلُّ توقعها بالرسالة، التي يود المخرج توصيلها للمشاهد.

النشاط الخامس

المعلم: أودُّ أعزائي من كلِّ مجموعة أن تعدّ نفسها مكان مخرج الفيلم، فما السيناريو للحدث الأخير، الذي يمكن أن تنتهي به الفيلم؟ ولماذا؟

ملحق رقم (٩)

بطاقة الملاحظة التي طُبِّقت في أثناء المقابلة وعرض فيلم العشاء لقياس مهارات التحدُّث

| درجة التوافر | | | | | مهارات التحدُّث | رقم المهارة |
|--------------|--------|--------|-------|------------|---------------------------------------------------------|-------------|
| معدومة | متدنية | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | | |
| | | | | | التخطيط | |
| | | | | | ١ - يدون النقاط التي سيتحدث عنها. | |
| | | | | | ٢ - يطرح أسئلة لهدف محدد(فهم، إيضاح، ترجمة.....). | |
| | | | | | ٣ - يستخرج معاني الكلمات غير الواضحة من القاموس. | |
| | | | | | الطلاقة | |
| | | | | | ٤ - يعبر عن آرائه في الأحاديث الطويلة بتلقائية وسلاسة. | |
| | | | | | ٥ - يتحدث على نحو مفهوم دون التلعثم كثيراً. | |
| | | | | | ٦ - يمثّل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم. | |
| | | | | | ٧ - يواصل الحديث على الرغم من بعض المشاكل في الصياغة | |
| | | | | | ٨ - يراقب أخطاءه ويصححها. | |
| | | | | | المرونة | |
| | | | | | ٩ - يصوغ عناصر الرسالة مع الاهتمام بالتفاصيل. | |
| | | | | | ١٠ - يعيد سرد الرسالة بالترتيب الذي وردت فيه. | |
| | | | | | ١١ - يوائم بين مضمون مقولاته وشكلها. | |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | ١٢ - ينوع في صياغة ما يريد قوله. |
| | | | | | ١٣ - يستخلص أهمّ النتائج من بين الآراء المطروحة. |
| | | | | | ١٤ - يوظف التعبيرات التي تعلّمها للتعبير عن حدث ما |
| التعاون | | | | | |
| | | | | | ١٥ - يستعمل الأساليب اللغوية المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة. |
| | | | | | ١٦ - يتبادل الأدوار من متحدّث إلى مستمع في شكل فعّال. |
| | | | | | ١٧ - يختار التعبير المناسب من رصيده اللغوي للبدء بمقولته. |
| | | | | | ١٨ - يجري مداخلة في الحديث. |
| | | | | | ١٩ - يستعمل بعض التعبيرات مثل: إنّ هذا لسؤال صعب، لكسب الوقت لصياغة أفكاره. |
| | | | | | ٢٠ - يقارن بين الأفكار الواردة في النص (الأساسية والفرعية). |
| | | | | | ٢١ - يتقيّد بالوقت المتاح للحديث. |
| | | | | | ٢٢ - يعلّق على استنتاجات الآخرين من خلال المناقشة. |
| | | | | | ٢٣ - يوائم بين موقفه وموقف زميله في الحديث. |
| التماسك والترابط | | | | | |
| | | | | | ٢٤ - يتقن معايير الكلام. |
| | | | | | ٢٥ - يوضّح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة. |
| | | | | | ٢٦ - يوظف أساليب متنوعة لينتج موضوعاً مترابطاً توظيفاً مناسباً. |

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|----|----------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | ٢٧ | - يوظّف المخزون اللغوي بما يتناسب مع مضمون حديثه. |
| الإقناع | | | | | | |
| | | | | | ٢٨ | - يوضّح النقطة الأهم من وجهة نظره. |
| | | | | | ٢٩ | - يدعم آراءه بالأدلة والبراهين. |
| | | | | | ٣٠ | - يقترح أفكاراً جديدة حول الموضوع. |
| | | | | | ٣١ | - يستمر في التحدّث والمناقشة حول الموضوع. |
| | | | | | ٣٢ | - يستعمل الإيماءات (حركات الوجه واليدين) لتوضيح فكرته في الفهم أو الإفهام. |

ملحق رقم (١٠)

برنامج مقترح لتنمية مهاراتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها

الإطار العام للبرنامج

تعدُّ اللغة أداة للتواصل، وتظهر دلالتها وقيمتها عند تعبير الأفراد بها عن حاجاتهم وأغراضهم ضمن سياقات الحياة اليومية، وهي واحدة من أهمِّ الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري، وترتبط ارتباطاً عضوياً بالمعارف الإنسانية كافة، وتكمن أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بوساطتها إيصال المعلومات لمن حوله، والحصول على المعلومات ممن حوله؛ فتبادل الحديث بين الأفراد من أهمِّ ما يربط أفراد المجتمع بعضهم بعضاً.

فالتواصل هو غرض هذا التبادل، لأنَّ الإنسان كائن اجتماعي بحاجة ماسة للتواصل مع أفراد مجتمعه. وإذا كانت اللغة أداة للتواصل والتفاعل بين الأفراد، وليست نظاماً من القواعد التي يجب إتقانها فحسب، فيتوجَّب تعليمها في سياق يكون فيه المتعلِّمون متفاعلين، يوظِّفون اللغة، ويتواصلون بها من تلقاء أنفسهم، ويزوِّدهم المعلمُّ بالأدوات التي تساعد على ذلك.

لذا، لم تعدَّ الطرائق التقليدية تتوافق مع فكرة النظر إلى اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، تدفع المتعلِّم إلى توظيف اللغة التي يتعلَّمها في الاستعمال بدلاً من تدريبه على التكرار الذي يتناقض مع فكرة أنَّ التواصل هو الهدف من تعلُّم اللغة. كما لم يعدَّ إتقان النحو السبيل الوحيد لتعلُّم اللغة وإتقانها، بل على المتعلِّم امتلاك القدرة على أداء وظائفها الاجتماعية، ومنها: الفهم والإفهام اللذان يستدعيان امتلاكه القدرة، على حدِّ قول البلغاء العرب "على مراعاة مقتضى الحال" لتحقيق التفاهم، وهو ما يتطلب منه تنمية مهارة التعبير عن الآراء والحاجات الفردية، ووظائفها الفكرية، ومنها: التحليل، والتعليق، وترتيب الأفكار التي سيترجمها المتعلِّم بألفاظ وتراكيب لغوية من خبرة سابقة أو جديدة، ووظائفها النفسية، ومنها: التعبير عن الحاجات النفسية والشعورية في صور وتراكيب خاصة.

ولما كان الهدف الإنساني لعملية الفهم والإفهام بين الفرد وأفراد المجتمع هو تحقيق التفاهم، اعتمد المدخل التواصل في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلُّمها، مبدأ انغماس المتعلِّم في البيئة اللغوية للغة الهدف.

وتكتسب عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية خاصة بوصفها ناقلة للثقافة العربية؛ لذا من الضروري أن تكون هذه العملية حية وأبعد من مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات، بحيث تمكِّن المتعلِّم من التفكير في المعاني الإنسانية التي تنطوي عليها اللغة العربية، بوصفها لغة شائعة الاستعمال على نطاق

عالمي، ولاسيماً في زمن يكثر فيه الكلام عن صراع الحضارات أو حوارها. وهذا يتطلب من وقت لآخر مراجعات لتحديث طرائقنا في تعليم العربية، ولاسيماً للناطقين بغيرها، وتحديد مجالاتها وأولوياتها.

انطلاقاً من ذلك، وإيماناً من الباحثة بأهمية استعمال الطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وتطبيقها في مجال تعليمها، وتعلّمها، وبناءً على خبرة الباحثة في هذا المجال، وجدت أنّ المتعلّمين في حاجة إلى التدرّب على مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث)، ليكونوا قادرين على التعامل مع مواقف التواصل المختلفة. وبناءً على ذلك، يكون الحوار توظيفاً لما تعلّمه المتعلّم من اللغة، ونشاطاً حقيقياً لتبادل المعارف اللغوية بين المستمع والمتحدّث.

وإذا ما اتخذنا (الاكتساب) إطاراً مرجعياً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإنّ ذلك يقتضي التركيز أولاً على مهارتي الاستماع والتحدّث قبل مهارتي القراءة والكتابة، وتأخير تعليم القواعد النحوية وغيرها، بحيث يصبح تعليم القواعد وتعلّمها في المستويات المتوسطة مرهوناً بالقدرة على استعمال اللغة بشكل تلقائي وصولاً إلى إتقانها.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من البحث، تبنت الباحثة المدخل التواصلي في عملية اختيارها لمحتوى البرنامج.

مميزات البرنامج الحالي

١-٢ تقديم وثائق أصلية موضوعاتها ذات مضامين ثقافية معيشة (القيم والعادات والتقاليد)، وأخرى ثقافية إبداعية من بعض نصوص الأدب والفن، تمثّل الوعي الفكري والاجتماعي، وحتى الخرافي. وتمكّن مضامين هذه الوثائق المتعلّم من استعمال بعض التعبيرات اللغوية الشائعة في المجتمع العربي. وحاولت الباحثة أن توائم بين محتوى برنامجها ومحتوى مفردات المقرر التدريسي في المعهد، ومع حاجات المتعلّمين.

٢-٢ السعي إلى وضع المتعلّم في بيئة لغوية تتيح له التفاعل في عملية التعلّم، وتوظيف الطرائق والإجراءات والأنشطة التي تحفّز المتعلّم على استعمال اللغة في مواقف واقعية، بهدف تنمية الحوار لأنّه أكثر أهمية من تعلّم المحتوى ذاته في هذا البرنامج، دون أن يعني ذلك الانتقاص من أهمية هذا المحتوى بوصفه عاملاً مهماً ومساعداً على تنمية مهارتي الحوار، نظراً لاتساع مضمون محتوى البرنامج المقترح، الذي قد يتقاطع، من حيث تصنيف مفرداته، ومن حيث تكرار المفردات والأساليب اللغوية والتعبيرات والروابط فيه، مع البرنامج الذي يدرس في المعهد، وهذا ما يمثّل إغناءً للبرنامج. فالبنية الحوارية المتضمنة في بنية اللغة؛ تتيح إمكانية بناء أي حدث على أفعال سابقة تسهم في توليد دلالات جديدة له، أي بنية حوارية تتوالد بين إنتاج لغوي وإعادته في أشكال عديدة، بما يعزّز خبرة المتعلّم في معرفة السياقات المناسبة ويقوّمها. وهنا تصبح عملية

التعلّم قريبة إلى الاكتساب وإن كانت ناجمة عن وعي مسبق بها. ويمنح انغماس المتعلّم في البيئة اللغوية هذه العملية صفة العفوية في مفهوم اكتساب اللغة.

٢-٣ اختلافه عن البرنامج المقرر في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت من حيث طبيعة الموضوع المعالج، وطريقة تناوله، والوسائل التوضيحية، والأنشطة المعتمدة (العرض)، والوسائط المتعددة، والوثائق السمعية لتوجّهه إلى هدف محدد يسعى لتحقيقه، وهو تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث) لدي متعلمي اللغة العربية، وكلاهما ينطوي على مهارات فرعية؛ منها على سبيل الذكر لا الحصر: استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم والتعبير عن الاحتجاج، أو التعبير عن الاستمتاع بما يستمع إليه باستعمال لغة الجسد والتعبير عن رأيه بتلقائية...إلخ. وقد وظّفت الباحثة الطرائق، والأنشطة الصفية وغير الصفية، لتحقيق الأهداف من البحث الحالي، وحدّدت إجراءاتها بدقة مثل: الألعاب اللغوية، العرض في مراحلها الثلاث من حيث التنظيم، ومن حيث المحتوى، كان وفقاً لرغبات المتعلّمين. وهنا روعيت الحاجات الفردية في تقديم المتعلّمين ما يريدونه في عروضهم في المرحلة الأولى منها، بينما تقرر تناولها، في المرحلتين الثانية والثالثة، بطريقة التصويت.

٢-٤ تزويد المتعلّمين بقائمة إجرائية تساعدهم في بناء عروضهم، "إذ يختلف الأمر بين تصميم المعلومات التقريرية على صورة عبارات يمكن استعمالها بطرق مختلفة قد تكون غير متوقّعة، وبين تصميم المعلومات الإجرائية التي توضع على العكس من ذلك في صورة نماذج مصمّمة على أساس إجراءاتها بصفة خاصة غير متوقّعة. وهكذا تكون المعلومات أكثر حيويّة في تطبيقاتها" (بوجراند، ١٦، ١٩٩٨).

٢-٥ تضمين المحتوى شرحاً للكلمات، والتعبيرات، والتراكيب، والأساليب اللغوية، بهدف تنمية الرصيد اللغوي للمتعلّم. كما زوّد المتعلّم بتعبيرات إضافية قد تساعده في بناء خطابه الشفهي، وهي تعبيرات قد تتوارد في الاستعمال وفقاً لخبرة الباحثة في هذا الميدان. وانطلاقاً من انفتاح الدرس اللغوي على إمكانية التوسع، خاصة في مجال الحوار، ضبّط معنى بعض التراكيب والتعبيرات عن طريق شرحها، وذلك لأهمية الوظائف التي تقوم بها التراكيب والتعبيرات، ومنها ما يشكّل جزءاً من الذاكرة اللغوية الجمعية.

* إيصال من دون لبس أو فساد.

* إيجاز اللفظ والاقتصاد في الأداء.

* الوصول إلى نظام من الإثراء الذاتي للغة، تقوم اللغة بموجبه بإثراء ذاتها بذاتها، واكتساب القابلية الذاتية الدائمة على مغادرة حالة الجمود التي تصيب كثيراً من اللغات (...). يمكن أن يمثّل العدول وتوليد علاقات إنشائية وتجاورية في التركيب، ومراعاة حال المستمع إحدى صور ذلك النظام... إنّ الاتساع اللغوي

يحمل(همّ) النظام، ويعنى بـ (التركيب) و[التعبيرات] في إطار الاستعمال (العادي والعالى)". (النعمة، ٢٠١١، ٥٥).

٦-٢

التقويم المستمر للمتعلّمين خلال البرنامج قد يغني قدراتهم على استعمال اللغة العربية.

٧-٢ استعمال الأسئلة المفتوحة مثل: ما رأيك؟، ماذا لو؟، كيف؟ للسماح بالتعبير بشكل أوسع وزيادة معالجة المتعلّم للفكر كافة، وأسئلة مقالية تسمح بتحقيق أهداف البحث الحالي: قارن، وضّح، علّل، وتسمح له في الوقت نفسه أن يقرّر كيفية تفسير القضية أو المعلومات وكيفية الإجابة عنها وتنظيمها، واختيار ما يلزم من المخزون اللغوي، وتوظيف الجديد منه.

٨-٢ استعمال الأسئلة الموضوعية في المواقف الجديدة بالنسبة للمتعلّم، خاصة وأنها المرة الأولى التي يتعرّض فيها المتعلّمون للتدرب على مهارة الاستماع، وذلك لقياس قدرتهم على تطبيق المعلومات الجديدة.

٩-٢ تزويد المتعلّمين ببطاقتين لتقويم عروض زملائهم بأنفسهم.

الأهداف العامة للبرنامج

يهدف هذا البرنامج المقترح إلى تنمية مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث) في اللغة العربية لدى عينة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها (في المستوى المتوسط)، وذلك من خلال:

١-٣ تنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية.

٢-٣ تنمية مهارة التحدّث في اللغة العربية.

٣-٣ تمكين المتعلّم من المهارات العمليّة والثقافيّة الآتية:

١-٣-٣ استعمال اللغة بنجاح في مواقف التواصل المختلفة.

٢-٣-٣ إبداء الرأي في بعض المواقف الاستماعيّة والبصريّة المتضمنة في البرنامج.

٣-٣-٣ تقديم خطاب شفوي باللغة العربية يتسم بالدقة والطلاقة والجودة.

٤-٣-٣ تحقيق تواصل اجتماعي بنّاء من خلال تكيف المتعلّم مع من حوله في المواقف التواصلية.

٥-٣-٣ فهم نصوص تتعلق بالثقافة العربية، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع العربي.

٣-٣-٦ قراءة بعض الأجناس الأدبية المطبوعة باللغة العربية.

الأهداف الخاصة للبرنامج

تتمثل الأهداف الخاصة بما حدّد من أهداف تعليمية تعليمية لكل درس من الدروس التي تتضمنها الوحدات الثلاث في البرنامج المقترح.

مسوغات بناء البرنامج

أعد البرنامج في ضوء المسوغات الآتية:

- ١-٥ توصيات عدد كبير من الندوات والمؤتمرات المتعلقة باللغة العربية، التي شدّدت على ضرورة تطوير طرائق التدريس، وإتقان مهارات التواصل.
- ٢-٥ نتائج الدراسات السابقة التي أكّدت فاعلية العملية التواصلية في تعليم اللغة وأهميتها في تعلّمها.
- ٣-٥ الذات الإنسانية، التي تتواصل عبر اللغة من خلال قيامها بالوظائف السمعية والبصرية والحسية، على نحو ما يذكر أبوشعيب نقلاً عن ميرلوبونتي.
- ٤-٥ حاجة أيّ مستمع/ متحدّث إلى التدرّب على مهارتي الحوار (الاستماع والتحدّث) ليكون قادراً على التعامل في مواقف التواصل المختلفة.
- ٥-٥ التعرّض الزائد للمواقف الطبيعية الواقعية يزيد من فعالية كفاية المتعلّم التواصلية في المواقف اللغوية المختلفة.
- ٦-٥ تمكين المتعلّم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً يراعي مقتضيات المقام المختلفة.

محتوى البرنامج

تضمن البرنامج التعليمي المقترح ثلاث وحدات تشمل كل وحدة منها عدداً من الدروس. وفيما يأتي توصيف لها:

| زمن التدريس | | عناوين الدروس | الوحدة |
|-------------|-----------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| ثلاث ساعات | | ثقافة الطعام | الوحدة الأولى: الطعام عند العرب |
| ثلاث ساعات | | آداب الطعام | |
| أربع ساعات | | خبز وملح | |
| ثلاث ساعات | | تعبير شفوي مناظرة بين الليل والنهار | الوحدة الثانية: بعض الأجناس الأدبية العربية |
| خمس ساعات | | نص قصصي الرقيّة المُجرّبة | |
| ثلاث ساعات | | نص مسرحي الفيل يا ملك الزمان! | |
| ساعة ونصف | | الإعلان (دعاية) | الوحدة الثالثة: بعض المواقف الاستماعية والبصرية |
| ساعة | | نصيحة بنصف دقيقة | |
| ساعتان | | قمة كوبنهاغن، قمة حياة أو موت | |
| ساعتان | | مقابلة | |
| ساعتان | | عرض فيلم بالروح بالدم | |
| ساعة ونصف | | شاهدة في الشاعر أدونيس | |
| ثماني ساعات | المرحلة الأولى | درس العرض | |
| ثماني ساعات | المرحلة الثانية | | |
| تسع ساعات | المرحلة الثالثة | | |

| | | |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| ساعة ونصف | لعبة التخيل | الألعاب اللغوية |
| ساعة ونصف | لعبة: ماذا تفعلون | |
| نُفذت بوصفها أجزاءً من الدروس | بقية الألعاب | |
| ٥٩ ساعة | | المجموع |

معايير اختيار محتوى البرنامج

انطلق اختيار محتوى البرنامج من المعايير الآتية:

١-٧ طبيعة العينة المستهدفة

وهي تضم متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من المستوى المتوسط. ويتصف هؤلاء المتعلمون بما يأتي:
١-١-٧ تعلمهم اللغة العربية بطريقة كلاسيكية، وعبر اللجوء إلى لغاتهم الأصلية، في تعليمها، في أحيان كثيرة.

٢-١-٧ معرفتهم المسبقة بالأصوات اللغوية، ومفرداتها.

٣-١-٧ إمكانية القراءة واستخراج معاني الكلمات من القواميس. وهذه المسألة واضحة في عملية تحديد المستوى في المعهد، إذ يعطى كل متعلم نصاً يقوم بتحضيره، ومن ثم يُختبر في فهمه النص، كأن يُسأل عن معنى كلمة ما، أو استخراج الفعل المضارع أو تحديد اسم الفاعل من كلمة ما، أو التحدث عن كاتب النص من خلال المذكور عنه في النص، أو اختباره في اللهجة المحكية.

٤-١-٧ عدم تدريبهم على مهارتي الاستماع والتحدث في مراحل دراستهم السابقة.

٢-٧ المحتوى

عملت الباحثة على أن يتناسب والمحتوى المعتمد في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، الذي يقره كلُّ معلِّم على حدة، وموجهاً بما يتناسب وأهداف المعهد. وهذا يعني أنّ البرنامج ليس محكوماً بتعلُّم أشياء محدّدة قبل البدء بتعلُّم اللغة، بل إكسابه مهارات جديدة، أو تنمية مهارات سابقة، أو تعديلها، ولاسيما مهارتي الحوار (الاستماع والتحدُّث).

٣-٧ اختيار محتوى البرنامج وفقاً للمدخل التواصلي

حاولت الباحثة أن يقع اختيارها على نصوص قابلة للحوار، وقريبة قدر المستطاع من الواقع المعيش؛ ولقد اعتمدت نصوصاً مسموعة، أو مكتوبة، أو مرئية أصلية، وتبني هذا الاختيار وفقاً للمدخل التواصلي الذي يأخذ بالحسبان أنّ "أفضل طريقة إلى اكتشافات صياغات النصوص في الاستعمال أن ننظر إليها بوصفها نشاطاً يتعلّق ببناء المعاني في مواقف تواصلية" (بوجراند، ١٩٩٨، ١٥ - ١٦).

فرض عليها من جانب قبول نصوص يوجد في بعض مضامينها استعمالات من العامية، وقد حاولت الباحثة معالجة هذه القضية بتوجيه المتعلِّمين إلى الإنتاج اللغوي بمعايير صحيحة، ولفت الانتباه بشكل مرّن إلى الأخطاء الشائعة في الاستعمال اللغوي، ووجود قضية الأخطاء الشائعة في اللغات الأخرى، وتدريس العامية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى من جانب آخر.

طرائق التدريس المستعملة في البرنامج

يتبنّى البرنامج المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، ومن الطرائق التي استعملت:

- ١-٨ طريقة الحوار (المناقشة، المناظرة).
- ٢-٨ طريقة التعلُّم التعاوني.
- ٣-٨ الطريقة الاستنتاجية.
- ٤-٨ الطريقة الاستقرائية.

الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج

اختارت الباحثة عدداً من الوسائل التعليمية، وراعت في اختيار الوسائل التعليمية للبرنامج العوامل الآتية:

- إسهامها في تحقيق أهداف البرنامج.
 - تضمّنها عناصر التشويق والإثارة.
 - مناسبة مستويات المتعلّمين.
 - سهولة الاستعمال.
 - قلة التكلفة المادية المناسبة قدر الإمكان.
 - اتقاقها قدر الإمكان مع روح العصر.
- وتمثلت الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج بـ:

- ١-٩ صورٍ تناسب موضوعات الدروس.
- ٢-٩ كتب وصحف ونشرات ومجلات.
- ٣-٩ أفلام وثائقية وفيديو.
- ٤-٩ حاسوب، وشابكة.
- ٥-٩ شفافيات وجهاز عرض الشرائح.

الأنشطة التعليمية في البرنامج

أعدت الباحثة في البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية، شملت أنشطة تمهيدية، ورئيسة وختامية، وتتوّعت هذه الأنشطة بحسب نوع المهارات المستهدفة، وبحسب أهداف الدرس.

كما روعيت المعايير الآتية في اختيار الأنشطة التعليمية:

- ١-١٠ التدرّج من السهولة إلى الصعوبة.
- ٢-١٠ الشمولية، بحيث يتضمّن كلّ درس مجموعة مختلفة من الأنشطة.
- ٣-١٠ سهولة التطبيق.
- ٤-١٠ التنوّع والإثارة والتشويق.

١٠-٥ تلبية حاجات المتعلمين وميولهم وتحفيزهم على توليد الأفكار، وليس على استرجاعها.

١٠-٦ مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.

١٠-٧ إسهام هذه الأنشطة في تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.

وقد نوّعت الباحثة الأنشطة التواصلية انطلاقاً من مبدأ أساسي، هو أنّ زيادة دافعية المتعلمين حاجة من أهمّ مسؤوليات المعلم، وتتنوع الأنشطة يلبّي هذه الحاجة، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التعلم. ويخلق توازناً في العلاقة بين المعلم والمتعلمين.

وغداً تتنوع الأنشطة من أهمّ عناصر التعلم النشط، لأنه يستجيب لخصائص المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم يتنقلون بين دور المستمع ودور المتحدث بمرونة أكثر، وهنا على المعلم الربط بين الأنشطة التعليمية التعليمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة لأنها تعزز فهم اللغة الهدف، وتحفز تفاعل المتعلمين واستعمالهم لها.

أساليب التقييم في البرنامج

استعملت الباحثة أساليب تقييم متنوعة، منها اختبار لمهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث قبل تدريس البرنامج وبعد تدريسه. ويمكن تحديد أساليب تقييم المتعلمين في البرنامج وفقاً للآتي:

١-١١ التقييم القبلي: ويشمل:

١-١-١١ اختبار لمهارات الاستماع.

١-١-١٢ بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث.

طبقت هاتان الأداة قبل تدريس البرنامج.

٢-١١ التقييم البنائي:

خطّطت الباحثة لنوعين من التقييم في كلّ درس من الدروس المقدّمة في البرنامج، هما:

١-٢-١١ طرح عدد من الأسئلة حول محتوى الدرس المُعطى، والمهارات المستهدفة.

٢-٢-١١ تكليف المتعلمين بعدد من الأنشطة والواجبات البيتية.

٣-٢-١١ تقييم الأقران في العروض التقديمية، من خلال بطاقتي الملاحظة التي وزعت عليهم.

١١-٢-٤ مناقشة الأخطاء اللغوية علناً التي يرتكبونها في تقديم عروضهم، وذلك بعرض الشريط المسجل للعروض، للاستماع إليها ومناقشة الأخطاء وتصويبها.

١١-٢-٥ توفر التغذية الراجعة الفورية التي تؤدي إلى تعزيز الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة الخاطئة.

١١-٣-٣ التقييم النهائي: ويشمل:

١١-٣-١ اختبار لمهارات الاستماع

١١-٣-٢ بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث

وتطبق هاتان الأداتان بعد تدريس البرنامج.

الوحدة الأولى

الطعام عند العرب

أهداف الوحدة الأولى

تهدف الوحدة الأولى إلى:

- تعريف المتعلم بثقافة الطعام لدى العرب.
- توضيح آداب الطعام كما وردت في بعض من آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة.
- تعريف المتعلم بأحد الأطباق الشائعة في البلاد العربية.
- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم.
- تنمية مهارة التحدث لدى المتعلم.

دروس الوحدة الأولى

- ١ ثقافة الطعام.
- ٢ آداب الطعام.
- ٣ خبز وملح.

الدّرس الأوّل

ثقافة الطّعام

المحتوى

تمتّع العرب بطعامهم، ووصفوه بما يتناسب مع قيم كلّ عصرٍ من العصور، كما أنّهم وازنوا بين حياتهم وبيئتهم. وقد عكست اللغة العربيّة، ممثلةً بالشّعر، والنثر، والأمثال، علاقة التّوازن تلك، التي يتبدّى فيها الطّعام بصفته مظهرًا مهمًّا من مظاهرها الثقافيّة والاجتماعيّة. فاللغة جسّدت منظومة القيم الاجتماعيّة والدينيّة، المرتبطة بمخزون ثقافة الطّعام، مثل الكرم، وحسن الضيافة، وإغاثة الملهوف، والتّصدّق وإطعام المساكين. وفي هذا العرض سأتناول ثقافة الطّعام في ستة عصور على التّوالي.

أولاً: العصر الجاهلي

لا يخفى على أحدٍ قساوة العيش في البيئة الصحراويّة التي دفعت النّاس إلى التّرحال للبحث عن موارد الماء، كما أنّهم اعتمدوا في عيشتهم على الرعي لتأمين طعامهم، وعلى الصّيّد عند ضياعهم عن القبيلة. وقد أدّت هذه القساوة إلى قلّة التّنوّع في أطعمتهم، وإلى عدم الإسراف في تناولها. كما أنّ النّزاعات والحروب بين القبائل جعلتهم يمرون بظروف البؤس والفقر، فأحسّوا بالجوع ومرارته، وقدرّوا سدّ حاجة عابر السبيل وإكرام الضيف من منطلق

دوافعهم الإنسانية، فكان للضيف- زائراً أم طالب مساعدة- شأنٌ عظيمٌ ومكانةٌ رفيعةٌ عندهم. وفي ذلك العصر، ضُرب المثل بكرم حاتم الطائي. وفي المقابل كان البخل صفة مذمومة. وفي هذا السياق، سأخبركم عن الصعاليك؛ وهم جماعة من شعراء العرب لا يعترفون بسلطة القبيلة، وقاموا بغزو القبائل بقصد الأخذ من الأغنياء وإعطاء الفقراء، وهذا بيت من الشعر لأشهر شاعر منهم، وهو عروة بن الورد:

وَإِنْ مُدَّتِ الْأَيْدِي إِلَى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ بِأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَعُ الْقَوْمِ أَعْجَلُ

أما بخصوص نوعيّة طعامهم؛ فكانوا يطبخون اللحم بالماء والملح، ويقدمون الخبز في الرائب، والتّمر في اللبن. أما الأدوات التي كانوا يستعملونها، فهي القدر والصفحة، وكانت طريقة أكلهم باليد وهم جالسون على الأرض.

ومع ذلك، يستشف من بعض المصادر أن عرب ذلك العصر تأثروا، إلى حد ما، بتقاليد جيرانهم، إذ يورد القطري (٢٠١١) نقلاً عن كتاب محمد كرد علي (مآكل العرب) في "المقتبس" "إن عرب الشام كانوا يأخذون عن الروم كلّ شيءٍ طريفٍ ولقمة كريمة ومضغة شهية، وكذلك عرب الحيرة فإنّهم لقربهم من بلاد الأكاسرة أخذوا عنهم رفاهة العيش والنّاعم من الطّعام".

ثانياً: عصر صدر الإسلام

لم يحدث تطوّر كبير في نوعيّة الأطعمة والأدوات وطريقة الأكل في ذلك العصر، إذ كان المسلمون الأوائل منشغلين بالفتوحات ونشر الدين الجديد. وقد أثنى الإسلام على قيم الكرم، وإطعام المساكين، والتّصدّق على الفقراء، ووضع أسساً لأداب الطّعام. وهو ما سنتناوله بالتفصيل في درسنا الثاني.

ثالثاً: العصر الأموي

ومع انتشار الإسلام ودخول بعض الشّعوب فيه، بدأ العرب يحاكون تلك الشّعوب في عدد من الأطعمة. وبرز شعراء يتجاوبون مع مقتضيات الحياة الجديدة ويصفون الولائم، والموائد العامرة، ويحتفون بتقديمها. كما جاء في دالية المقنع الكندي:

وفي جَفَنَةٍ مَا يُغْلَقُ الْبَابُ دُونَهَا مُكَلَّلَةٌ لَحْمًا مَدْفُوعَةً تَزْدَا

كان أولئك الشعراء يتغنون بالمآكل والثرائد، وينظمون القصائد في تعداد أنواع الأطعمة وضروب الفاخرة والحلويات. كما كانت موائد الوزراء الأمويين خير مثال على الترف المطبخي في ذلك العصر، الذي شهد أول استخدام للقوط والملاعق المصنوعة من الخشب، والأواني الفخارية التي جلبوها من بلاد الصين، بالإضافة إلى أن الناس - في ذلك العصر - أخذوا يجلسون على الكراسي حول موائد الطعام. وكل هذه العادات اقتبسوها من الثقافات الأخرى التي تفاعلوا معها، ومن الجواري اللواتي جلبوهن إلى بلادهم. وكان للأكل مع الخلفاء والأمرء آداب مقررة، إذ كان الأكل مع عليّة القوم للشرف وليس للشبع. وقد حرص الأمويون على وجود الأطباء للإشراف على موائدهم.

ومن اللافت للنظر تعدد أنواع الأطعمة عند كل الطبقات: العامة منها والخاصة، وتعدد مناسباتها. فعلى سبيل المثال: في ولاءم الزواج يقدم الخبز والثريد؛ وعند الولادة تعدّ الوليمة من لحم العقيقة، التي تنحر سبع يوم بعد الولادة، ويصنع منها الثريد، ويقدم للنساء طعام خاصّ يسمى الغريقة، وهو عبارة عن حلبة تضمّ اللبن والتمر، كما كان هناك أطعمة خاصة بالمرضى. أمّا الأطعمة التي تقدّم في الأزمات والمجاعات، فكان أكثرها يحضّر من الدقيق والسمن والتمر. وقد تعددت أصناف الحلويات، ومنها ما كان يقدم على موائد الفقراء والزهاد، أو على موائد خاصة.

يقودنا هذا العرض إلى التطور الذي حصل فيما بعد في العصر العباسي.

رابعاً: العصر العباسي

لقد شهدت آداب الطعام والمائدة تطوراً ملموساً في العصر العباسي. فكان تقديم الطعام لدى الخاصة مختلفاً عنه عند العامة. فالعادة عند العامة كانت تتمثل في اتباع التقاليد القديمة، وذلك بوضع الطعام أمام الآكلين، وترك حرية الاختيار لهم. أمّا الخاصة، فقد اتبعوا نظاماً مختلفاً، يترك بمقتضاه للأكلين حرية طلب ما تشتهي الأنفس، فيجهز لكلّ آكل ما يطلب. وبذلك شهد العصر العباسي الإسراف في الطعام من جانب، والمعرفة الدقيقة بأنواع الطعام من جانب آخر. وفي حين بقيت أنواع الأطعمة وطرائق تناولها على ما كانت عليه في العصور السابقة، تطوّرت صناعة الأدوات المستخدمة في الطعام، بحيث غدت من الزجاج والنحاس، كما صار الغناء يرافق موائد الطعام.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أنّ المغنّي زرياب الملقّب بالقرطبيّ، ومؤسس دار المدنيّات للغناء والموسيقى في قرطبة، التي تعدّ أول مدرسة أسست لتعليم الموسيقى والغناء وأساليبهما، هو الذي أدخل - إلى أوروبا - وجبات الطّعام الثلاثيّة الأطباق، التي تبدأ بالحساء (الشورية)، ثمّ يتبعها الطّبق الرئيس، من اللحم أو السمك أو الطيور، ثم تختتم بالفواكه أو المكسّرات.

خامساً: العصر العثماني

في ذلك العصر، تطور إلى حد كبير التفاعل على مستوى تحضير الأطعمة وأصنافها بين العرب والترك العثمانيين، إذ اغتنت المائدة العربية بأطباق جديدة لم تكن تعرفها، وبخاصة المحاشي، وانتقلت إليها أطباق أخرى بأسمائها التركية مثل: داود باشا، وأمّ علي، وبابا غنّوج، والكباب.

سادساً: العصر الحديث

في هذا العصر، حافظ العرب على الخصوصيّة المتعلّقة بتقاليد تناول الأطعمة في البيوت، بالإضافة إلى دخول الطّعام الغربيّ والآسيويّ والأمريكيّ، بعد انتشار المطاعم التي تقدّمه وتوزعه في البلدان العربية. بيد أن ذلك لم يمنع من احتفاظ مطاعم كثيرة بالوجبات الشعبيّة، بالإضافة إلى استمرار ظاهرة تعدّد الأطعمة، وتقرّد مناسبات الأفراح، والمآتم، والنّفاس، والأمراض بحفاظها على أطعمتها الخاصة. حتى إنّنا نستطيع القول: إنّ العصر الحديث هو الحاضن لتقاليد ثقافة الطّعام الموروثة من العصور السّابقة.

وفي الختام أودّ القول: إنّ الاهتمام بالطّعام كان ولا يزال ظاهرة ثقافيّة، ومصدر سعادة واحتفاء حميمي بالعائلة، والضيّوف.

أشكر لكم حسن استماعكم، ويمكنكم الاستزادة من المراجع التي عدت إليها، والكتابين اللّذين سأعرضهما عليكم، والمجلّة التي يمكنكم تحميلها من الشّابكة.

المراجع التي يمكن العودة إليها

- جميل، نينا (١٩٩٤). الطّعام في الثقافة العربيّة. (ط.١). بيروت: منشورات رياض الرّيس.

- السامرائي، فراس (٢٠٠٤). **التقاليد والعادات الدمشقية**. دمشق: دار الأوتل.
- عبدالهادي، بلال. مدونة.
- عوض، سعود عوض (٢٠١١). **الأكلات الشعبية في بلاد الشام: تأثير البيئة في المأكولات الشعبية**.
- الغزي، نادية (٢٠٠١). **حضارة الطعام في بلاد الرافدين وبلاد الشام**. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- **مجلة الثقافة الشعبية**، العدد ١٤، ص ٧٢-٨٠. البحرين.

تعلم من فضلك

- بعكس ذلك: بخلاف ذلك
- والعكس بالعكس: تعبير يستعمل عند الإتيان بقضية تُستنتج من القضية السابقة.

قائمة المفردات والتعبيرات

١- شرح المفردات

- إغاثة الملهوف: إغاثة: تقديم يد العون والمساعدة
- الملهوف: المحتاج إلى مساعدة.
- التصدق: العطية التي يبتغى بها الثواب عند الله تعالى.
- حسن الضيافة: الترحيب: الحفاوة: الاحترام: التكريم.
- تمتع ب: اتصف ب: امتاز ب.
- جسّد: عبّر عنها تعبيراً حياً.
- أسرف: أنفق فوق ما ينبغي: جاوز حد الإنفاق: بدّر، بدّد: أفرط

٢- التعبيرات

- لا يخفى على أحد.
- ضرب فيه المثل: ذاع: اشتهر.

- بمقتضى: تبعاً: بحسب: بموجب: بحكم.
- مقتضيات: حاجة: ضرورة: لازمة.

٣- الأنشطة

- ١- بيّن معنى الكلمات الآتية من السياق:
عكست: رصدت: قالت: دلت على.
تبدّى: تبادل: ظهر وبان: اشتهر.
انعكس: ظهر أثره على: احتاج إلى: فكّر في.
- ٢- ضع خطأً تحت المفرد المناسب لكلّ من الجموع الآتية:
- قيم: قَمّة، قيمة، قيامة.
- فقراء: فقير، فقر، فقر.
- مجاعات: جوع، وجع، مجاعة.

الأهداف التعليمية التعلّمية

يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:

١. يحدّد خصائص ثقافة الطّعام عند العرب مظهراً مهماً من مظاهر اللغة الثقافيّة والاجتماعيّة.
٢. يقارن بين ثقافة الطّعام في العصور (الجاهلي، صدر الإسلام، الأموي، العباسي).
٣. يحدّد نوعيّة الطّعام عند العرب في العصر الجاهلي.
٤. يذكر القيم التي أكّدها الإسلام فيما يخصّ آداب الطّعام.
٥. يلخّص النّظور الذي طرأ على ثقافة الطّعام عند العرب في العصر الأموي.
٦. يحدّد العلاقة بين المناخ الدافئ في بلاد الشام وتنوّع الأطعمة لديهم.

المؤشرات المستهدفة

- ١- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- ٢- تحديد الفكر الرئيسة للحديث المستمع إليه.
- ٣- تحديد الفكر الفرعية (الجزئية) المكوّنة لكلّ فكرة رئيسة.
- ٤- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
- ٥- تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص.
- ٦- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يقال.
- ٧- تحديد العلاقات بين الفكر المعروضة.
- ٨- تصنيف الأفكار التي تعرّض لها المتحدث في النص.
- ٩- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.
- ١٠- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية.
- ١١- صوغ أسئلة متعلّقة بالنص يوجّهها إلى المتحدث.

الوسائل التعليمية

الصّور - مواد سمعية - عرض مجلة " الطّبخ فنّ الهوى" - الطّعام.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التّعلم التّعاوني.

إجراءات الدرس

التّهيئة للدرس

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يمهد المعلم للدرس قائلاً: اليوم استيقظت صباحاً ولم أجد شيئاً يسدّ جوعي، وخطر لي أن أسألكم سؤالاً، أودّ أن أسمع رأيكم حوله؛ وهو الآتي:
- ماذا تتوقعون من الإنسان أن يفعل في حال لم يكن هناك طعام أو شراب في الحياة؟ والهدف من السؤال هو فتح حوار عقلي بينه وبين المتعلمين.
- يستمع إلى إجاباتهم، ويحرص على أن يشارك المتعلمون جميعاً، ويعززهم بابتسامة، ورفع الحاجبين دليلاً على الإعجاب.
- يخبرهم أنّه سيبدأ الدرس، وهو الذي سيؤدي فيه دور العارض، وعليهم أن يتوقعوا موضوع العرض الذي سيقدّمه.

النشاط الأول

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يعرض الصّور أمامهم على التتالي، ويطلب إليهم أن يتوقعوا عنوان الدرس.





- ثم يسمعون أجزاءً من فيديوهات مسجلة،
تدور حول خبر حصول بعض الدول
العربية على جائزة غينيس للأرقام القياسية
(الكويت عبر مهرجان أطول مائدة في
العالم، نجاح أحد الفنادق في عمان في
صنع أكبر قرص فلافل، إعداد لبنان أكبر
صينية كبة، إعداد نابلس أكبر سدر كنافة
بالعالم في مهرجان نابلس للتسوق.

- يدون إجاباتهم على السبورة، ولا يبدي أيّ
تعليق عليها.

- ويسألهم عن دلالة دخول بعض الدول العربية موسوعة غينيس للأرقام القياسية، ويساعدهم
في صياغة إجاباتهم.

- ثم يطلب إليهم أن يخمنوا عنوان الدرس (العرض) من خلال ما رأوه واستمعوا إليه؟

- يستمع إلى الإجابات، ويدونها على السبورة، ويشكرهم على الإجابة، ثم يدون العنوان الصحيح
على السبورة ويعزز إجابات المتعلمين الذين أصابوا بتوقع الإجابة، بذكر أسمائهم.

- ثم يعرض المعلم صوراً لتمثيل الشوكولا المنحوتة بأيدي أشهر مبدعي تزيين الطعام "جيم
فيكتور"، (ليبين لهم أنّ الطعام جزءٌ من ثقافة الشعوب التي تهتمّ به، وكلّ منها على طريقته)،
ويبدأ عرضه.

النشاط الثاني

الزمن: ٥٠ دقيقة

- يزود المتعلمين بأوراق تتضمن بناءً تصوّرياً عامّاً للنقاط التي سيتناولها في عرضه، وشرحاً
للمفردات الصعبة، وقائمةً بالتركيب وأدوات الربط التي سيستعملها في عرضه، ليتمكنوا من
متابعته.

- يمنحهم وقتاً مدته ثلاث دقائق لقراءتها.
- يقدّم لعرضه قائلاً: هل لدى أحدكم رغبةً في إخبارنا ما يعرفه عن هذا الموضوع؟.
- يستمع إلى الإجابات، وينطلق بالعرض.
- يتوقّف المعلم بعد كلّ فقرةٍ على حدة، ويناقش المتعلّمين.
- ينوِّع بين الحديث والصّمت.
- يطرح مواقف مثيرة كأن يقدّم مثلاً شعبياً، مثل: (الثّوم قتال السموم).
- يشدّد على أساليب الرّبط بين الجمل والابتداء بصوتٍ عالٍ، كي يلفت انتباه المتعلّمين إليها، مثلاً: (لا يخفى على أحدٍ)، (ومن الجدير بالذّكر)، (أمّا بخصوص... إلخ).
- يستعمل الأسئلة لجذب انتباههم خلال عرضه، على سبيل المثال: (ولو انتقلنا إلى العصر... كيف تجلّت...؟ ولماذا تطوّرت ظاهرة..؟ ما أوجه الشّبه والاختلاف بين العصور السّالفة الذّكر فيما يتعلّق بثقافة الطّعام؟).
- يوضّح خلال عرضه العلاقة بين الأفكار في المحتوى، كما قد يطلب إليهم توضيح بعض العلاقات، مثلاً: ما العلاقة بين المناخ الدافئ في بلاد الشّام وتنوّع الأطعمة لديهم؟
- يشجّع المتعلّمين على طرح الأسئلة: (ما رأيك بما سمعت يا...؟) (هل تريد أن تضيف شيئاً آخر؟) (من يناقش زميله في إجاباته) خاصّةً في حال عدم دقّتها؟.
- يراقب المتعلّمين هل يكتبون؟ هل يتحدّث بعضهم إلى بعض؟.
- يستعمل الفكاهة والحكاية.
- يغلّق العرض بتلخيص المحتوى ويؤكد الرّبط بين عناصره الرّئيسة خلال ذلك (كي يتذكّر المتعلّمون بعض المعلومات التي فاتتهم).
- يطلب إلى المتعلّمين تصنيف الأفكار التي تعرّضوا لها في العرض.
- يطرح المعلم الأسئلة الآتية على المتعلّمين:
- * هل هناك ظاهرة أخرى قام العرب بتقليدها؟
- * ما الألفاظ أو التّراكيب التي لفتت انتباهك في العرض؟ ولماذا؟
- كيف يمكن الاستفادة ممّا استمعت إليه في حياتك اليوميّة؟
- يعرض الصور من مدوّنة بلال عبد الهادي ويشير إلى أنّ هناك كثيراً من الأطعمة مازال الحفاظ عليها قائماً (وبهذا يكون المعلم قد أجاب عن السّؤال الذي يتوقّعه من أحد المتعلّمين

حول أنّ ما قدّمه عبارة عن صورةٍ مثاليّةٍ لفكرة الحفاظ على ثقافة الطّعام، خلافاً لما اعتادوا عليه من انتشارٍ للمطاعم الغربيّة والأمريكيّة في المدينة، وكثرة المقبلين عليها، مقارنةً بالمطاعم الشعبيّة. وقد أبرز خطأ الوقوع في تعميم المظاهر المشاهدة في المدينة على البلد بأكمله، وهذا ما حصل معي من قبل أحد المتعلّمين).

- يشكرهم قائلاً: أشكر لكم حسن استماعكم.

والآن أنتقل للإجابة عن أسئلتكم حول العرض المقدّم، وآمل أنّكم قد أفدتم منه، فأسمعوني أصواتكم الجميلة. ويحاول الإجابة عنها، وفي الوقت نفسه يقيم مدى فهم المتعلّمين لمحتوى العرض.

- وفي حال سأل متعلّم عن معنى كلمةٍ ما، يُسمع المعلّم المتعلّمين العبارة التي وردت فيها، ويدعو المتعلّم أو المتعلّمين إلى استنتاج معناه من السياق. ومن ثمّ قد يعطي المعلّم أمثلة لسياقات أخرى يستعمل فيها هذا التعبير.

النشاط الثالث

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يمهدّ له المعلّم بالقول: أعزائي المتعلّمين، في درسنا الماضي لقد أدّيتُ أمامكم دور العارض، ومن ثمّ كلُّ واحد منكم على حدة سيؤدّي عرضاً يختار موضوعه بنفسه.

فكما تعرفون لا يكفي في العروض التي ستقدمونها أن مايعرفه أحدكم عن الموضوع الذي سيقدّمه، ليس الضمان الوحيد حتى يفهمه زملائكم الآخرون، واليوم سأورّع عليكم قائمة، وبطاقتي ملاحظة، وبعض الجداول، ونناقش معاً كيفية بناء عروضكم.

يناقش المتعلّمين بمحتويات القائمة، وبطاقتي الملاحظة، وماتتضمنه الجداول من فهم للعملية إجراء العروض وتقديمها. ومن ثمّ يجيب عن استفساراتهم، ويعزّز المعلّم شروحه بأمثلة توضح العناصر في القائمة.

- ومن ثمّ يخبرهم بطريقة تقويم عروضهم من قبل زملائهم ومن دون تدخل المعلّم، وذلك بتوزيع بطاقة ملاحظة، وسيؤشرون على البنود التي تقوّم عمل زميلهم من وجهة نظرهم، ومن ثمّ تعطي

له بعد الانتهاء من عرضه، ويخبرهم أنه سيسجل العروض المقدّمة وسيعرض مقاطع منها، كي تصوب بعض الأخطاء التي قد تُرتكب من مقدم العرض ومن المتحاورين، وتصويبها، وعرض البدائل الصحيحة وهذا يعود بالفائدة على المتعلّمين جميعاً.

- ينتقل إلى توضيح ماورد في بنود بطاقة الملاحظة.
- يختم النشاط بتحديد المتعلّم الذي سيكلف بتقديم العرض القادم.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- حدّد الفكرة العامّة التي دار حولها العرض.
- لخص التطور الذي طرأ على ثقافة الطّعام عند العرب في العصر الأموي.
- حدّد القيم التي أكّد الإسلام عليها والمتعلّقة بأداب الطّعام.
- صنّف الأفكار التي تعرّض لها المتحدث في العرض المقدّم إلى فكر رئيسة.

الواجب البيتي

الزمن: ٥ دقائق

- بيّن أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافة الطّعام في بلدك، وما تعرّفته من ثقافة الطّعام عند العرب.
- ورد في النّص السابق تطوّر لمفهوم إغاثة الملهوف لإطعام المساكين، ما المفهوم المرادف لذلك في عصرنا الحالي؟ مع توضيح رأيك به.
- تكليف كلّ مجموعة على حدة بكتابة ما يستمعون إليه من الوثيقة المستمع إليها التي عرضت خلال العرض.

الدرس الثاني

الطعام وآدابه في الإسلام

المحتوى

يرتبط مفهوم الطعام في الثقافة العربية بالأدب، فلقد جاء لفظ " أدب " بمعنى الداعي إلى الطعام. وفي العصر الإسلامي يرد فعل "أَدَّب" بمعنى "هذَّب"، وفي حديث النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "أَدَّبَنِي ربي فَأَحْسَنَ تَأْدِيبِي".

ولقد ذُكرت كلمة طعام في القرآن ٤٨ مرة، وُذِّكرت كلمة أكل ٧٢ مرة، وفي هذه الحالة الأخيرة جاءت مع ذكر الزروع والفواكه في ٢٠ مرة، و ١١ مرة مع الفواكه واللحوم. ويمكن القول: إنَّ الطعام ذكر بلفظين: الطعام والأكل ١١٨ مرة في القرآن، وهو ما يُوَكِّد المكانة الكبيرة التي تحظى بها التغذية في الإسلام. أمَّا كلمة شراب فقد ذكرت ٣٧ مرة في القرآن الكريم منها ١٩ مرة فيما يخصُّ ماء الشرب، و ٣١ مرة بمعنى الماء الصالح للزراعة (الري).

إن هذين اللفظين جاءا في السنة النبوية. فهناك ٤٤٦٢ حديثاً نبوياً شريفاً منها ٧٢ بالمئة مخصصة للطعام، و ٢٨ بالمئة منها جاءت مخصصة للشرب. ووردت هذه الأحاديث جميعها في ٩ مصادر معتمدة عند أهل السنَّة: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن الترمذي والنسائي، وأبو داود، وابن ماجه، ومسند الإمام أحمد وموطأ الإمام مالك وسنن الدارمي، مع العلم أنَّ هناك عدة أحاديث متشابهة في مصادر مختلفة. (خياطي، مصطفى، ٢٠١٢).

ومن الآيات التي وردت فيهم كلمة طعام وشراب:

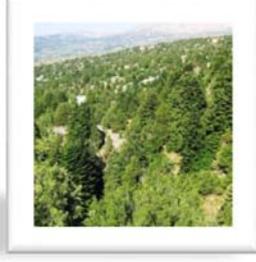
قوله تعالى: ((فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ (٢٤) أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا (٢٥) ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا (٢٦) فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا (٢٧) وَعِنَبًا وَقَضْبًا (٢٨) وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا (٢٩) وَحَدَائِقَ غُلْبًا (٣٠) وَفَاكِهَةً وَأَبًّا (٣١) مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ (٣٢))) (سورة عبس/٨٠)
وقوله تعالى: ((وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ)) (سورة الأعراف/٧)

شرح مفردات الآيات

- أنى: كيف: ويقال إن معنى (أنى) أين، إلا أن فيها كفاية عن الوجوه؛ وتأويلها: من أي وجه صببنا الماء.
- الماء: الغيث والمطر



- حدائق غلباً: بساتين كثيفة الأشجار وملتفة.



- فاكهة: أي ما يأكله الناس من ثمار الأشجار كالتين والخوخ.
- أباً: هو ما تأكله البهائم من العشب.
- قضباً: القت والعلف.



- متاعاً لكم ولأنعامكم: إنّ إنبات هذه الأشياء إمتاع لجميع الحيوانات. (القرطبي، ١٩٨٨، ٩١-٩٠).

الأحاديث التي دعت إلى آداب الطعام على المسلم أن يتحلّى بها

- ١- عن ابن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنه قال: كنت عازماً في حجر النبي، وكانت يدي تطيش في الصفحة، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: " يَا غُلَامُ سَمَّ بِاللَّهِ وَكُلْ بِيَمِينِكَ وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ" فما زالت تلك طعمتي بعد. أخرجه البخاري.
- ٢- وعن أنس رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتنفس^١ في الإناء ثلاثاً ويقول: "إِنَّهُ أَرَوَى وَأَبْرَأُ وَأَمْرٌ". قال أنس فأنا أنتنفس في الشراب ثلاثاً. أخرجه مسلم.

^١ قال ابن القيم: "معنى تنفسه في الشراب: إبانته القدح عن فيه، وتنفسه خارجه، ثم يعود إلى الشراب". (زاد المعاد ٢٣٠/٤)

آداب الطّعام، التي يجب مراعاتها كما وردت في الأحاديث النبوية:

- ١- النهي عن الأكل متكئاً أو منبطحاً على وجهه.
- ٢- تقديم الأكل على الصلاة عند حضور الطعام.
- ٣- النهي عن دخول المسجد بعد تناول طعام ذي رائحة كريهة.
- ٤- غسل اليدين قبل الطعام وبعده.
- ٥- التسمية في ابتداء الأكل والشرب وحمد الله تعالى بعدهما.
- ٦- النهي عن عيب الطعام واحتقاره.
- ٧- كراهية الشرب من فيّ السقاء (أي فمها).
- ٨- استحباب الاجتماع على الطعام.
- ٩- استحباب تلبية الدّعوة للطعام.
- ١٠- عدم إدامة النظر في أكل جليسه.
- ١١- إغلاق الشفتين عند الأكل.
- ١٢- الكفّ عن التجشؤ بعد الطعام أمام الآخرين.
- ١٣- عدم ترك الطعام، وإن شبع ومعه ضيف يأكل معه.

شرح المفردات الواردة في الحديثين.

- أروى: من الرّي: أي: أكثر رياً.
- وأبرأ: أي: أبرأ من ألم العطش.

بعض من الأحاديث النبوية

- ١- عن أبي جحيفة وهب بن عبدالله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "لَا آكُلُ مُتَّكِنًا". رواه البخاري.
- ٢- عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلّى الله عليه وسلّم قال: "إِذَا وُضِعَ الْعِشَاءُ وَأُفِيْمَتِ الصَّلَاةُ قَابَدُوْا بِالْعِشَاءِ". رواه البخاري ومسلم وآخرون.

٣- عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: مَنْ أَكَلَ ثُومًا أَوْ بَصَلًا فَلْيَعْتَزِلْنَا أَوْ لِيَعْتَزِلْ مَسْجِدَنَا". متفق عليه.

٤- عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِذَا أَكَلَ أَحَدُكُمْ فَلْيَذْكُرِ اسْمَ اللَّهِ تَعَالَى، فَإِذَا نَسِيَ أَنْ يَذْكُرَ اللَّهَ تَعَالَى فِي أَوَّلِهِ فَلْيَفْعَلْ: بِسْمِ اللَّهِ أَوَّلُهُ وَآخِرُهُ". رواه أبو داود والترمذي.

٥- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: مَا عَبَّ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ طَعَامًا قَطًّا، كَانَ إِذَا اشْتَهَى شَيْئًا أَكَلَهُ وَإِنْ كَرِهَهُ تَرَكَهُ. رواه البخاري والترمذي وآخرون.

٦- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: نَهَى رَسُولُ اللَّهِ أَنْ يُشْرَبَ مِنْ فَمِ السَّقَاءِ أَوْ الْقَرِيَةِ. متفق عليه.

٧- عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "طَعَامُ الْإِثْنَيْنِ كَافِي الثَّلَاثَةِ وَطَعَامُ الثَّلَاثَةِ كَافِي الْأَرْبَعَةِ". رواه البخاري.

٨- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ فَلْيُجِبْ، فَإِنْ كَانَ صَائِمًا فَلْيُصَلِّ. وَإِنْ كَانَ مُفْطِرًا فَلْيُطْعِم". رواه مسلم.
ومعنى فليصل: فليدع لأهل الطعام بالبركة. (انظرو: شرح رياض الصالحين).

العبارات التي يستعملها الضيف

- أشكر لك دعوتك إلى طعامك.
- لقد استمتعت بتذوق الأطعمة العربية.
- أدامك الله.
- سفرة دائمة.
- بارك الله فيك.

النشاط الثاني

١- ما التغيير الذي أحدثته اللام بدخولها على صيغة الفعل المضارع (لينظر)؟

- الطلب.

- الاستفهام.
- التعجب.

٢- حدد المعنى الدلالي للجملة الآتية: "فليُنظر الإنسان إلى طعامه" ؟

- التفكّر والتأمّل بأحوال الأشياء.
- النظر بعيداً عن الرؤية.
- المشاهدة للاستمتاع.

٣- اكتب أدوات العطف التي تربط بين الجمل في النص وحدد دلالاتها:

قوله تعالى: ((.....لينظر الإنسان إلى طعامه، أنا صببنا الماء صبّاً،.....شققنا الأرض شقّاً،.....أنبتنا فيها حبّاً،.....عنباً،.....زيتوناً.....نخلًا،.....حدائق غلباً،.....فاكهة.....أباً، متاعاً لكم.....لأنعاكم)) (سورة عبس / ٨٠)

وقوله تعالى: ((.....كلوا.....اشربوا.....لا تسرفوا إنّه لا يحب المسرفين)) (سورة الأعراف/٧)

النشاط الثالث

١- حدّد الفكرة العامة للآيتين مستنداً إلى البراهين الموجودة فيهما؟

٢- حدّد أسلوب الخطاب في الآيتين السابقتين مع تعليل الاختيار:

- النصّح.
- الإرشاد.
- التّأديب.
- الوعيد.
- الامتنان: الشّكر.

معاني حروف العطف التي وردت في النص

- الواو: تكون للجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم. مثال: ذاكرت النحو والأدب.
- الفاء: تفيد الترتيب مع التعقيب. مثال: دخلت البصرة فالكوفة.
- ثم: تفيد الترتيب مع التراخي. مثال: حضرت إلى الكلية في الصباح ثم عدت لمنزلنا في المساء.
- أو: تفيد بعد الطلب التخيير أو الإباحة. مثال: تزوج هنداً أو أختها، اشرب ماء أو لبناً. وتفيد بعد الخبر الشك أو الإبهام. مثال: لبثنا يوماً أو بعض يوم، "إنا أو إياكم لعلى هدى أو في ضلال مبين".
- حتى: تفيد التدرج والغاية. مثال: غلبناكم حتى الأشداء، نحترمكم حتى الأطفال، مات الناس حتى الأنبياء، شمل عدل عمر كل الرعية حتى الظلمة.
- أم: تفيد مع همزة تسبقها التعيين فتكون مغنبة عن (أي). مثال: أزيد عندك أم خالد؟ وتفيد التسوية إذا وقعت بعد همزة مسبوقه بما يفيد التسوية، سواء أحضر محمد أم حضر علي؟
- لكن: تفيد تقرير حكم ما قبلها، وتثبت نقيضه لما بعدها (الاستدراك)، ويشترط أن يليها مفرد (أي: غير جملة)، وألا تقترن بالواو، وأن تسبق بنفي أو نهي. مثال: ما قرأت قصة لكن رواية، لا تقرأ قصة لكن رواية.
- بل: تفيد الإضراب، وتكون حرف عطف إن تلاها مفرد (أي: غير جملة)، وأن يتقدمها أمر أو إثبات، فتجعل ما قبلها كالمسكوت عنه. مثال: ذاكر نحواً بل أدباً، ذاكرت نحواً بل أدباً. أو أن يتقدمها نفي أو نهي ك(لكن)؛ فتفيد تقرير حال ما قبلها وإثبات نقيضه لما بعدها. مثال: ما حضر محمد بل خالد، لا تقابل محمداً بل خالداً.
- لا: تفيد النفي، ولذا لا يعطف بها بعد النفي، وإنما بعد النداء، أو الأمر، أو الإثبات. مثال: يا خالد لا حاتم، ذاكر نحواً لا صرفاً، قرأت نحواً لا أدباً. (لباب الإعراب في تيسير علم النحو (LbabAlarabTlabnaAlahbab?fref=nf

تعلم تعبيرات جديدة

صَبَّ:

- صَبَّ جام غضبه على: غضب عليه غضباً شديداً.
- صَبَّ حقدَه: أفرغ ما في نفسه: أخرج ما في مكنونه من حقدٍ.
- نهر يصبُّ في البحر.
- صبَّ الزيت على النار.

شَقَّ:



- شَقَّ طريقاً: فتح طريقاً: هيأه وجعله صالحاً للمرور.
- شَقَّ الأمر على فلان: صعب عليه تحمّله.
- شاق: صعب: وعر.
- طريق شاق: متعب.
- في السَّجن: حكم عليه بالأشغال الشاقّة.
- شَقَّ طريقه في الحياة: نجح في الوصول إلى هدفه.
- شِقاق: اختلاف: خصومة: انقسام: عدم اتّفاق.
- لا يشقُّ له غبار: لا يمكن التفوُّق عليه.

١- بيّن علام يدلّ أسلوب النداء في الحديث يا غلام؟

الزّجر.

التحسّر.

الإغراء.

٢- وضّح رأيك بما ورد في الحديثين الشّرفيين؟

٣- علّل الهدف من هذه الآداب مقارناً إيّاها بمثالٍ من ثقافتك؟.

تعلم

النداء طلب الإقبال بحرف نائب مناب "أدعو" وأدوات النداء ثمان: الهمزة، وأي، ويا، وآ، وأيا، وهيا، ووا، وأي.

- الهمزة وأي النداء القريب، وغيرهما لنداء البعيد.
- قد ينزل البعيد منزلة القريب، فينادى بالهمزة و"أي" إشارةً إلى قربه من القلب وحضوره في الذّهن. مثال: أي صديقي؛ أكتب إليك وقد بلغ الشوق غايته.
- وقد ينزل القريب منزلة البعيد فينادى بغير الهمزة وأي، إشارةً إلى علوّ مرتبته. مثال: يارجل النجدة والمروءة؛ جئت أرجو معونتك. أو انحطاط منزلته أو غفلته، وشروء ذهنه. مثال: يا هذا؛ اترك البذاءة ولا تؤذ الكرام بفاحش قولك.
- يخرج النداء عن معناها الأصلي إلى معانٍ أخرى تُستفاد من القرائن، كالزّجر. مثال: يا قلبُ ويحكّ ماسمعت لناصح. أو التحسّر. مثال: أيا من يُؤمل طول الحياة... وطول الحياة عليه خطر، أو الإغراء. مثال: يامظلوم تكلم. (الجارم، أمين، ٢٠٠٣، ٣٨١).

الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يشرح النص القرآني والأحاديث بلغته الخاصة.
- يصف آداب الطعام في الإسلام.
- يستنتج مدلولات ذكر كلمة طعام (أكل) في القرآن الكريم ١١٨ مرة.
- يحدّد المغزى العام للآيات القرآنية.
- يحدّد العلاقة بين الطعام والأدب في اللغة العربية
- يصف أهمية تخصيص أحاديث نبوية لآداب الطعام
- يستعمل التعابير الاجتماعية المتعلقة بالطعام في السياق المناسب.
- يقارن بين آداب الطعام في الثقافة العربية وآدابه في ثقافته.
- يستخرج من الآيات أسلوبية الأمر والنهي
- يحدّد بعض الأساليب البلاغية المستخدمة في النص.

المؤشرات المستهدفة

- ١- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- ٢- استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم.
- ٣- إدراك الإيماءات الحسية والحركية للمتحدث في نقل المعنى للمستمع.
- ٤- تحديد العلاقات بين الأفكار المعروضة.
- ٥- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
- ٦- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء إشارات السابقة.
- ٧- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث.
- ٨- التعبير عن آرائه في الأحاديث الطويلة بتلقائية وسلاسة.
- ٩- التحدّث بطلاقة.

الوسائل التعليمية

الصور - مواد سمعية

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التعلّم التعاوني.

إجراءات الدرس

القسم الأول

التهيئة للدرس

الزمن: ١٠ دقائق

- يقدّم المعلّم للدرس بتهيئة مناسبة مثلاً: عنوان الدرس بعد كتابته على السبورة: الإسلام وآداب الطعام، ويطلب إليهم رأيهم في علاقة الآداب بالطعام، يستمع إلى إجاباتهم ويشكرهم عليها.
- ثم يوضّح لهم تسلسل معنى كلمة أدب في العصور العربيّة.
- ويطلب إليهم أن يبينوا ما استنتجوه من توضيحه لتطوّر المفهوم.

يعرّز إجاباتهم، ويؤكّدها في طريقة غير تقويمية، بقوله: إذن نستنتج...، وبناء عليه يمكن

القول...

النشاط الأول

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يبدأ المعلم بتوجيه سؤال للمتعلّمين، لقد وردت كلمتا طعام وأكل في القرآن كثيراً، هل تعرفون كم مرّة وردتا؟.
- يعطيهم وقتاً للتفكير، مدته دقيقة، يسجّل خلالها الأعداد التي يتوقّعونها على السبورة من دون تصويب لها.
- ثمّ يتابع قائلاً: سأخبركم بعدد المرّات التي وردت فيها كلمتا طعام أو أكل، ويشير إلى السياقات التي وردتا فيها: فكلّمة أكل وردت مع ذكر الزروع والفواكه، وبهذا يمهد المعلمّ للآية التي سيستمعون إليها.
- يتوجّه إليهم بسؤال: من يعلّل لي أسباب ورود هذه الكلمة بهذا العدد؟
- يستمع إلى إجاباتهم، ويدونها على السبورة، ويسأل من لم يجب، ما رأيه بما قاله زميله؟
- ثم يستخلص من إجابات المتعلّمين المدونة، ويلخّص النتيجة بالعبارة الآتية: نظراً للقيمة الكبيرة التي تحظى بها التغذية في الإسلام.

النشاط الثاني

الزمن: ٣٠ دقيقة

- يخبر المعلمّ المتعلّمين أنّهم سيستمعون إلى بعض الآيات من سورتى عبس والأعراف، ويوزّع عليهم قائمة تتضمّن معاني بعض المفردات وشرحها، ويعطيهم وقتاً لقراءتها.
- ثم يهيئ للاستماع بتقديم لمحة بسيطة عن السور القرآنية المكية والمدنية وبيان اختلاف أسباب نزولها.

- يخبرهم باسم السورة، ويعرض عليهم صوراً توضّح معنى "عبس"، ويحقق المَعْلَم بهذا تعرّف المتعلّمين على معنى الكلمة من الصور، وعلى بعض الإيماءات ذات الدلالة الانفعاليّة التي تبدو على الوجوه في الصور المعروضة.
- ينتقل بعد ذلك إلى الاستماع الأول، ويذكّرهم بالورقة والقلم لتدوين أفكارهم. ويُسمع المتعلّمين الآيات ذات الصلة بموضوع الدرس من سورة عبس، ومن ثم يسأل ما الفكرة التي وصلتكم مع تعليل رأيهم بكيفية الوصول إلى هذه الفكرة. ويحرص على أن يشارك المتعلّمون جميعاً من دون تعليق على إجاباتهم.
- الاستماع الثاني، التهيئة له: يقوم المَعْلَم بعرض الصور ويسألهم ماذا تشاهدون؟ وتتضمّن الصور شرحاً آخر للمفردات، وتعزيزاً للمفردات التي يعرفونها.



- ثم يطلب إليهم قراءة السؤالين: الأول والثاني من النشاط الثاني، الذي سيجيبون عنهما بعد الاستماع الثاني.
- يتوصل إلى الإجابة عن طريق المناقشة، ويعزّز الإجابة عن التمرين الثاني بالعبارة القائلة: إنّ الله راء لا ناظر. ويدوّنها على السبورة.

النشاط الثالث

الزمن: ٣٠ دقيقة

-ينتقل المعلم إلى تكليف الطلاب بالإجابة عن السؤال الثالث من النشاط الثاني ويوزع عليهم النص المكتوب، وقد حذفت منه أدوات العطف، ويطلب إليهم قراءتها جهرياً على نحو جماعي ويقول مازحاً: أحياناً يخبرني أحد الطلاب خبيراً يتضمّن جملاً متتابعة غير مترابطة، وأبذل جهداً في فهمه وأتمنى أن نتساعد معاً في حلّ هذه المشكلة. قائلاً: لو سمحتم استمعوا، وأضيفوا الأدوات المفقودة في النص بلون آخر.

يتأكد المعلم من إجاباتهم بالمرور بهم والاطلاع على إجاباتهم، ثم يقسمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تقرأ النص قبل إضافة أدوات العطف، والثانية بعد إضافتها، ويشارك المعلم في كلتا القراءتين بالجلوس مع المجموعة الأولى، والانتقال إلى المجموعة الثانية، والمهم أن لا يعلق المعلم بعد القيام بهذا النشاط على شيء تاركاً للمتعلّمين التوصل إلى تبين أهمية الروابط في تماسك المعنى عبر أدائها جهرياً.

النشاط الرابع

الزمن: ٢٠ دقيقة

- الاستماع إلى الآيات ذات الصلة بموضوع الدرس من سورة الأعراف، ويخبرهم بأسباب النزول.
- يناقش المعنى الوارد في الآية.
- يتوصّل مع المتعلّمين بالحوار إلى تحديد الفكرة العامة للآيات شفهيّاً.
- يطلب إليهم الإجابة عن السؤال المتعلّق بالنشاط.

الواجب البيتي

يطلب المعلم إلى المتعلمين قراءة التمرينين المتعلقين بالنشاط الثالث، والإجابة عنهما في المنزل.

القسم الثاني

التهيئة للدرس

الزمن: ١٠ دقائق

يذكّرهم بعنوان الدرس الماضي، والذي سيتابعونه اليوم، ثم يكلف المتعلمين، الذين اتفق معهم سابقاً على تأدية سلوكات معينة، أن يؤدوها أمام زملائهم. متعلم يمضغ فاتحاً فمه، وآخر يصدر صوتاً، وآخر يده وسخة، وآخر يمدُّ يده إلى صحن طعام قد أحضره المعلم معه، والمعلم يعلّق على سلوكه قائلاً: يستحب أن.... لا تقم.... من فضلك..... جميل أن.....

النشاط الأول

الزمن: ٢٥ دقيقة

- ويمكنه أن يقول: عرفنا معاً المغزى العام لورود الطعام في القرآن الكريم، من يذكرنا به؟ ثم يتابع إجابة المتعلم دون أن يكررها واليوم يا أعزائي سنرى كيفية تعزيز هذه الأهمية في الأحاديث الشريفة؛ إذ خصص عدد من الأحاديث للطعام وآدابه، وقد قسمت في كتب شروح الحديث إلى أبواب مثال باب التسمية على الطعام، والأكل باليمين. مثال: فتح الباري شرح صحيح البخاري لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني. ويدون المعلم العنوان على السبورة.
- ثم ينتقل إلى الاستماع الأول:
- يسمع المتعلمين الحديث الأول، ثم يطلب إلى أحدهم قراءته بعد الاستماع.

- يناقشهم في المعاني الواردة في الحديث، ويمكن أن يشرح المعلم المعاني بالتمثيل والصور، ويربط خلال ذلك قوله: هذا ما فعله (يذكر اسم المتعلم) في أثناء التهيئة للدرس. ثم يدفعهم إلى حلّ التمرين الأول من النشاط الأول في الحصة الثانية، ويمرّ بهم، لمتابعتهم واحداً واحداً لتصويب إجاباتهم أو تعزيزها.
- ينتقل إلى السؤال الثاني في النشاط الأول من الحصة الثانية للإجابة عنه داخل الصف ويسمح بالحوار فيما بينهم.



الزمن: ٢٠ دقيقة

- يكفّف المتعلمين بقراءة فقرة آداب الطعام في الأحاديث النبوية، والتي يجب مراعاتها في شكل تتابعي، ثم يشرح ما غمض عليهم من معاني بعض الكلمات تمثيلاً: (متكأً، تجشأً، احتقر، رائحة كريهة).
- والهدف لفت نظر المتعلمين إلى الإيماءات الحركية والصوتية، والتدرب على إدراك دلالتها.
- يقسم المتعلمين إلى مجموعات ويوزّع على كلّ مجموعة عدداً من الأحاديث، ويترك لهم الوقت لتحديد الحديث الذي يعزّز البند المناسب له في فقرة آداب الطعام في الأحاديث الشريفة.
- يختم المعلمّ الدرس بدعوتهم إلى تحضير طعام الغداء معه، حيث ستكون الوجبة الرئيسة على نفقته الخاصة والحلويات والمشروبات والخضروات على نفقتهم، ويحدد لهم الساعة واليوم بقوله: أهلاً وسهلاً بكم في المطبخ، وعلى الرحب والسعة لتذوق الطعام العربي الذي سنعدّه معاً.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- عدّد ثلاثة من آداب الطعام في الإسلام.

- ما مدلولات ذكر كلمة طعام (أكل) في القرآن الكريم ١١٨ مرة؟
- قارن بين آداب الطعام في الثقافة العربية وآدابه في ثقافتك.
- بيّن رأيك بما ورد في الأحاديث الشريفة مع التعليل.

الواجب البيتي

الزمن: ١٠ دقائق

- يقسّم المعلّم المتعلّمين إلى ثلاث مجموعات، ويكلف كلّ مجموعة باستخراج آيتين من القرآن الكريم وردت فيهما كلمة طعام، أو شراب، أو أكل، وتبيان معانيها المعجميّة والدلاليّة، ويخبرهم أنّه يمكنهم العودة إلى معجم الألفاظ للقرآن الكريم الموجود في المعهد، وكلّ مجموعة تقدّم الوظيفة مكتوبة ليصححها المعلّم.

الدّرس الثالث

لقمة هنيئة (خبز وملح) طبق البامية

المحتوى

يعدّ طبق البامية من الأطباق الرئيسية على مائدة الطّعام في البلاد العربيّة. والبامية أو المسكي المغذّي (الاسم العلمي) هي من النباتات الأرضيّة، وتحتوي على الكثير من البذور، وتؤكل ثمارها مطبوخة. وهي قرون مستطيلة مغطّاة بزغب. وقد عرف البشر البامية منذ القدم، وفي العصر الإغريقي والروماني في مصر.

زرعت البامية، ووجدت صور منحوتة لها في معابد فرعونية، وتتوطّن في المناطق الحارّة عموماً في إفريقيا وآسيا، بدأت زراعتها في الشرق والهند منذ فترة طويلة، وفي القرن التاسع عشر الميلادي شوهدت البامية على ضفاف النيل الأبيض في السودان. هذا وقد أدخلت البامية للمرّة الأولى إلى أوروبا بوساطة فاتحي الأندلس، وقد وصف العالم النباتي (أبو العباس) البامية وصفاً دقيقاً في ١٢١٦م.

البامية طبيّاً: وصفت البامية بأنّها جيّدة التغذية، وتحارب الإمساك في الغالب.

المعلومات الغذائية:

- السعرات الحرارية ٣٤٤
- الدهون: ٢٤
- الدهون المشبعة: ٨
- الكوليسترول: ٦٠
- الكاربوهيدرات: ١٧
- البروتينات: ١٨

المقادير:

- كيسان من البامية المتلّجة، أو نصف حبل من البامية اليابسة، أو كيلو بامية خضراء، ينزع رأس كل حبة من البامية بطريقة مدوّرة مثل (القلم المبري).
- نصف كيلو لحمة (مقطعة أو ناعمة).
- رأس ثوم مقشر.
- باقة (جرزة) كزبرة خضراء أو يابسة.
- كيلو ونصف بندورة أو ربّ بندورة.
- ليمونة حامضة أو تمر هندي.
- ملح.
- رشّة فلفل أسود.
- لسلق اللحم:

ورق الغار، كبش قرنفل، هيل حب، عود قرفة، بصلة صغيرة غير مقطّعة، سنّا ثوم.

طريقة التحضير:

- البامية اليابسة: تتنّع في الماء الفاتر.
 - البامية المتلّجة: نضعها في مصفاة، ونتركها ليذوب الثلج وتصفّى جيّداً.
 - البامية الخضراء: لا تحتاج إلى نقع.
- ١- نضع البامية في مقلاة ونقوم بقلي البامية، كما نقلي البطاطا، ويجب ألا نكثر من البامية كي لا تفتح ويصبح منظرها غير جميل، بل يجب أن تبقى متماسكة، ونقلها إلى أن يبدأ لونها يغمق.
 - ٢- نسلق اللحم ونقوم بنزع الدسم الذي يطفو على سطح الماء، ونضع فوقه ورق الغار وحب الهال وبصلة غير مقطّعة وثمر وعودين قرفة، وذلك لمنحها نكهة لذيذة.
 - ٣- البندورة: نقوم بنزع قشرتها بوضعها بماء ساخن لتسهيل عملية النزع، ثمّ نقطّعها قطعاً صغيرة، أو نبرشها بالمبرشة، ونضعها فوق اللحم عند نضجه (استوائه).
 - ٤- ثم نضع البامية المقلية فوق اللحم والبندورة المطبوخة، ونضيف فوقها الكزبرة والثوم، ونتركها على نار هادئة لمدة تتراوح ما بين ١٥ - ٢٠ دقيقة.

قائمة المفردات

- قِدر (طنجرة).
- مقلاة.
- مصفاة.
- مبرشة.
- قَطَّع.
- قَلَى.
- سلق.
- لقمة.

قائمة التعبيرات

- لقمة هنية.
- خبز ملح.
- سفرة دائمة.
- سلمت يداك.

قائمة الأمثال الشعبية

- الثَّوم قتال السَّموم.
- الطَّرِيق إلى قلب الرجل معدته.
- تغدَّ وتمدَّ تعشَّ وتمشَّ.
- أطعم الفم تستحي العين.

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يصف طريقة طهو الطعام.
- يعدد المقادير اللازمة لإنجاز الطعام.
- يرتب خطوات طريقة التحضير تدريبياً.
- يشرح مفهوم (خبز وملح).
- يذكر القيمة الغذائية للبامية.
- يستعمل تعبيرات الشكر: (سلمت يداك- سفرة دائمة- إنك طبّاخ/طباخة ماهرة...).
- يستنتج مدلولات عدد من الأمثال الشعبية (الثوم قتال السموم، الطّريق إلى قلب الرجل معدته...)

المؤشرات المستهدفة

- إظهار فهم للمستمع إليه.
- فهم معنى الكلمات من السياق.
- توظيف الأساليب اللغوية في التعبير عن أفكاره ومشاعره.
- التفاعل مع الآخرين باستعمال اللغة العربية.
- استعمال التنغيم للإعجاب والسؤال.
- طرح أسئلة لهدف محدد في أثناء القيام بالمهام في الأنشطة الجماعية.
- متابعة التعليمات الشفوية أو الاستجابة لها.
- التفاعل مع المتحدث باستعمال لغة الجسد.
- مشاركة المتحدث فكرياً ووجدانياً.
- التعبير عن احتجائه/استمتاعه بالمستمع إليه باستعمال لغة الجسد.
- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية.
- إجراء مداخلة في الحديث.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء والاستنتاج.
- التعلّم التعاوني.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يشكر المعلم المتعلمين على تلبية دعوته لمشاركته بطهي الطعام. ويشكرهم على الأشياء التي أحضروها بانفسهم.
- ثم يعرفهم بمكونات الطبق.
- ويقسم المتعلمين إلى مجموعات، ويكلف كلّ مجموعة بعد أن أطلق عليها اسم في الدرس السابق، وذلك على الشكل الآتي: مجموعة الخضراوات؟؟ وهي التي أحضرت الخضروات لصنع طبق الفتوش، ومجموعة الحلويات، التي أحضرت الحلويات، ومجموعة المشروبات، وهي التي كلفت بإحضار المشروبات.
- يطلب إلى أعضاء كلّ مجموعة نزع رأس البامية، بعد أن يقوم بهذا الإجراء أمامهم، ويحضر معه مبراة وقلماً ليوضح لهم عملية نزع الرأس، وبعد وضع كمية لكلّ مجموعة، يخبرهم أنّ المجموعة المتأخّرة هي التي ستتظّف الصحون المتسخة.
- في أثناء ذلك يقوم المعلم بالمراقبة والتعزيز باستعمال تعبيرات الوجه واليد، وفي حال الخطأ يقترب ويمسك بالسكين قائلاً: هكذا أفضل، أحسنت.
- وفي أثناء قيامهم بذلك يسألهم: هل تعرفون لماذا ينزع الرأس بشكل هرمي؟
- يحصل على إجابات المتعلمين، ويعلّق منادياً إياهم بأسمائهم يا... اقتربت من الإجابة..... وللآخرين قائلاً بصيغة مازحة: وأنتم يا سادة يا كرام لم يحالفكم الحظ... مرّة أخرى.

القسم الأول للدرس

الزمن: ٤٥ دقيقة

- ثم يقوم بتكليف أحد المتعلمين بتسخين الزيت.
- يضع البامية أمامهم في الزيت ثم يخرجها.
- يطلب إلى المتعلمين المكلفين بتقشير الثوم والبصل بإحضارهما في حال انتهائهم.
- ثم إلى المجموعة المكلفة بتقشير البندورة وتقطيعها قطعاً صغيرة.
- يبدأ المعلم بعملية التحضير، ويتابعه المتعلمون جميعاً بدءاً من غسل الخضراوات وطبخ اللحم حتى اكتمال الطبق، مع التحدث كامل الوقت باللغة العربية.
- يستعمل المعلم في أثناء عملية التحضير عبارات متنوعة، مثلاً: ناولني من فضلك، هات هذا من عندك، لو سمحت، لو فعلنا هكذا كان أفضل.
- يتكلم المعلم في أثناء العمل عن المناسبات المختلفة التي يحضر فيها الطعام، مع القليل من التفصيل في بعض الأمور، مثل القيمة الغذائية لطعام النّفاّس.
- يتحدث كذلك في أثناء طهو الطعام عن تفضيل العرب للطعام المطهو بشكل جيّد، بالإضافة إلى مواسم الخضار والفواكه والمونة، وتفضيل العرب لأكل الطّعام بموسمه.

القسم الثاني للدرس

الزمن: ساعة

- يذكر المعلم عدداً من الأمثال الشعبيّة، مثلاً: (الثوم قتال السموم، الطريق إلى قلب الرجل معدته...)، ويناقش مدلولاتها مع المتعلمين. ويذكرهم كيف ارتبط الطّعام بطقوس الحب كما في ألف ليلة وليلة، وكيف كان في بعض الفنون الأدبيّة مؤشراً على مشاعر الحنين والشوق إلى المكان، وكذلك كيف اختلط الطهو بالسينما، على سبيل المثال في عام ٢٠٠٠ أنتج فيلم «شوكولاته» عن رواية بالاسم نفسه، أدت فيه الممثلة «جولييت بيونشي» وهناك فيلم آخر يدور على حافة الأسطورة هو «أميرة التوابل» ويحكي عن «تيلو» فتاة هندية ضمن عدة فتيات مختارات ليكنّ «عشيقات للتوابل»، تفتح التوابل أسرارها لهن، ويسافرن في كلّ بقاع الأرض لمساعدة الناس من خلال بازار تفتحه كل واحدة في بلد. يحكي الفيلم أنّ لكلّ شخص ممّا نوع توابل يخصّه، ويشبه مزاجه ويساعد في تحسين حالته النفسيّة، ويحمل شيئاً من

صفاته.. تعيش «تيلو» في متجرها بسان فرانسيسكو، حيث تزرع التوابل وتبيعها، وتمنع من مغادرة المكان أو لمس شخص، حتى يزورها يوماً رجل أمريكي وسيم تعرف أن «الفلل الأحمر» هو بهاره.. تتجذب له. ونشاهد في الفيلم غيرة التوابل عليها وغضبها وخسامها معها، فتتوقّف عن منحها أسرارها التي تساعد بها الناس، ويحتمّ عليها أن تختار في النهاية بين الحب والتوابل (وهذا يدفع المتعلّمين للحديث عن خبراتهم السابقة في هذا المجال؛ فقد ذكر لي أحد المتعلّمين قصة الفيلم: "مرأة على القمة" وحدّثوني عن وصفات «جوليا تشايلد» في كتاب وصفات الطهو الذي ألفته تشايلد في العام ١٩٦١، وهي ٥٢٤ طريقة)

القسم الثالث للدرس

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يؤكّد على مفهوم اجتماع العائلة، كما يحدث في عيد رأس السنة الميلاديّة، ويجعلهم يتبيّنوا اختلاف العادات على نحو إيجابي وشفاف، بعيداً عن التفاضل بين ثقافة وأخرى.
- ويذكرهم المعلّم بأداب الطعام.
- يقوم المعلّم بتحضير (حزّاق إصبغه بوصفها أكلة نباتية للنباتيين) والفتوش.
- وعند بدء الطّعام يستعمل المعلّم تعبيرات متعدّدة، مثلاً:

هل جربت هذا ؟

جرّب هذا.

سأجرب هذا، يبدو شهياً.

الطّعام لذيذ وشهي.

ناولني هذا الطبق.

هل تقصد هذا أم ذاك؟

- مع ذكر الأسماء المختلفة للأطباق ومكوّناتها.

القسم الرابع للدرس

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يتيح المعلّم الفرصة للمتعلّمين بطرح الأسئلة التي تخطر ببالهم، ويعطي للمتعلّمين الآخرين الفرصة للإجابة عنها من دون أن يقوم المعلّم بإجاباتهم، ثمّ يجيب عنها، ويعزّز الصحيحة منها.

- يعرض المعلم في أثناء التحضير حلقة من حلقات برنامج خبز وملح من قناة الجديد وهي خاصة بتوضيح كيف تعيش قوّات اليونيفيل في جنوب لبنان، وكيف تتواصل إيجابياً مع سكان المنطقة؛ بهدف توضيح مفهوم خبز وملح.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- عدّد مكوّنات طبق البامية.
- ما مدلول المثل الشعبي (الطريق إلى قلب الرجل معدته)؟
- حدّد القيمة الغذائية لطبق البامية.
- عبّر بجملتين عن مشاعرك تجاه درس اليوم.

الواجب البيتي

الزمن: ١٠ دقائق

- يكلف المعلم كلّ متعلّم بالبحث عن أسماء عدد من الأطباق في البلاد العربية، مع تحديد اسم طبق واحد، وكتابة مكوّناته، وطريقة تحضيره، وقيّمته الغذائية.

قائمة المصادر والمراجع للوحدة الأولى

المصادر

- ابن الورد، عروة (١٩٩٨). الديوان. تحقيق : أسماء أبو بكر محمد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (١٨٧٩). صحيح البخاري. المجلد السابع، المجلد الثالث. مصر: دار مطابع الشعب.
- القرآن الكريم.

المراجع

- الجارم، علي؛ أمين، مصطفى. (٢٠٠٣). البلاغة الواضحة في البيان والمعاني والبديع. الطبعة الأولى. دمشق: دار النعمان.
- جميل، بنيا (١٩٩٤). الطعام في الثقافة العربية. الطبعة الأولى. بيروت: منشورات رياض الريس.
- السامرائي، فراس (٢٠٠٤). التقاليد والعادات الدمشقية. الطبعة الأولى. دمشق: دار الأوتل.
- عوض، سعود عوض (٢٠١١). الأكلات الشعبية في بلاد الشام: تأثير البيئة في المأكولات الشعبية، مجلة الثقافة الشعبية، العدد ١٤: ص ٧٢-٨٠. البحرين.
- الغزي، نادية. (٢٠٠١). حضارة الطعام في بلاد الرافدين وبلاد الشام. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. (١٩٨٨). تفسير القرآن. الطبعة الأولى. الجزء التاسع عشر. دمشق: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
- مجموعة كتّاب (٢٠١٢). "الطبخ فن الهوى". العدد ٥٤. مجلة الدوحة. قطر.
- النووي الدمشقي، يحيى بن شرف. (من دون عام). رياض الصالحين في كلام المرسلين. طبعة مفهرسة. تحقيق: عبدالله بن عبد المحسن التركي. دار الريان للتراث.

ثالثاً: المراجع الألكترونية

- خياطي، مصطفى (٢٠١٢). الطعام والشراب في القرآن الكريم والسنة النبوية، مقال منشور صحيفة الزمن العربي الجديد. تاريخ الدخول ٢٠١٢/٨/٢٠
<http://www.echoroukonline.com/ara/articles/138311.htm>
- قاموس الباحث العربي <http://www.baheth.info>
- قاموس المعاني <http://www.almaany.com>
- لباب الإعراب في تيسير علم النحو (LbabAlarabLtlabnaAlahbab?fref=nf)
- مدونة بلال عبد الهادي. <http://bilalabduhadi.blogspot.com>

الوحدة الثانية

بعض الأجناس الأدبية

أهداف الوحدة الثانية

تهدف الوحدة الأولى إلى:

تهدف الوحدة الثانية إلى:

١- إغناء الرصيد المعرفي للمتعلم بـ:

- تنمية الرصيد اللغوي وتوظيفه بما يتناسب مع السياق.
- الاطلاع على الأدب والأجناس الأدبية في الأدب العربي.

• تبيّن خصائص الأدب العربيّ الفنيّة والإحاطة بأهمّ أساليبه وأشكاله التعبيريّة.

٢- جعل المتعلّم يكتسب القدرات الآتية:

أ) أداء النصّ أداءً سليماً، ب:

- قراءة النصوص جهرياً قراءةً سليمة.
- مراعاة النّبر والتنغيم وفقاً لمقتضيات المقام.
- إسناد أدائهم بالوسائل غير اللّغويّة (حركة، إشارة، قسّمات الوجه).

ب) بناء معنى النصّ ب:

- ربط النصّ بسياقه.
- تبيّن بناء النصّ والخصائص الفنيّة للتمط أو الجنس الذي ينتمي إليه.
- استخلاص معاني النصّ الصّريحة والضّمنيّة من بنيته اللّغويّة والفنيّة.
- التّأليف بين أهمّ الاستنتاجات سواء في التّحليل أم إثرائه.
- التّعرّف إلى استراتيجيّات الكاتب أو الشّاعر ومقاصده ممّا كتب.

ج) التّقويم، ب:

- اتّخاذ موقف من مباني النصّ ومعانيه اعتماداً على قرائن وأدلة مناسبة.
- إصدار الأحكام الصّحيحة على المواقف والأحداث.
- توظيف خبراتهم السابقة في تفسير النصّ وتحليله.
- تذوّق النصّ وتعليل ذلك.
- تقويم القراءة الجهرية الصحيحة بالوقوف على سلامة الأداء الدال على دقة الفهم.

دروس الوحدة الثانية

- مناظرة بين الليل والنهار. تعبير شفوي.
- الرقية المجرية. نص قصصي.
- الفيل يا ملك الزمان. نص مسرحي.

المحتوى

الحكم: سيداتي سادتي

بداية أرحب بكم لحضوركم هذه المناظرة بين الليل والنهار، فعلى الرغم من اختلاف الليل والنهار، نقضي فيهما أوقاتاً نستمتع بها أحياناً، ونحزن أحياناً أخرى، ومنا من يفضل أحدهما على الآخر. واليوم سنستمع إليهما في مجادلة دارت بينهما، وجاء لأحكم فيها، وفضلت أن يعرضها أمامكم، والآن أترك الكلام لليل، فليفضل مشكوراً.

محاورة الليل والنهار

الليل: أحمد من جعلني خلوةً للأحباب، أقيهم بلطف الإيناس من كلّ باسٍ.

النهار: أيها الليل، هلا قصرت من إعجابك؟ هب أنك تجمع المحبّ بالحبيب، وإذا جار عليه الهوى وحرّ الطيب، فكم يقاسي منك في هاجرة الهجر!

الليل: سحقا لك أيها النهار، دع عنك هذا، ألا تعرف أنه شتان ما بين لذة الرّاحة ومرارة التّعّب.

النهار: ألسنت مظهر الهداية والدلالة؟ وإنّي موصوف بالصّفاء الذي لا يشوب صفوه كدر.

الليل: أف لك، ألا وإن لي أخلاقاً لو مزج البحرُ بها لعذب مذاقاً، تُفاضلني ومني كان انسلاخك وظهورك؟! أنا معنى الأنس والأفراح.

النهار: وإن كنت معنى الأنس والأفراح-تفعل بعقول الناس فغلّ الرّاح- فهل حسبت أن السكون خير من الحركة، وقد أجمع العالم على أن "الحركة بركة".

الليل: وَلَكِنَّ ظِلِّي ظَلِيلٌ، وَنَسِيمِي عَلِيلٌ بَلِيلٌ.

النهار: كَيْفَ تَدَّعِي فَوْقَ حَالِكِ؟! وَأَيُّ فَضْلِ لِمَنْ مَنْظَرُهُ أَسْوَدُ حَالِكِ! وَأَيْنَ سَوَادُكَ مِنْ بِيَاضِي؟!!

أَلَمْ تَعَلِّمْ أَيْنَا أَبْهَى مُحْيَاً؟ وَشَتَانَ مَا بَيْنَ الثَّرَى وَالثَّرِيَا.

الليل: إِلَى مَتَى تُعَيِّرُنِي؟ وَكَأَنَّكَ نَسَيْتَ بِأَنْبِي مَوْسُومٍ بِالصَّمْتِ، وَعَضَّ الطَّرْفِ.

النهار: أَيُّهَا الْمُدَّعِي أَنْتَ تَكْتُبُ بِالمِسْكِ وَتَخْتُمُ بِالعَنْبَرِ، فَتَنْبَهُ مِنْ غَفْلَتِكَ أَيُّهَا اللَّيْلُ.

الليل: أَنْتَ الْمُدَّعِي. هَلُمَّ بِنَا لِنَعْرِضَ قَضِيَّتَنَا عَلَى الْقَاضِي.

الحكم:

إِنِّكُمَا أَخَوَانِ، وَإِنْ كُنْتُمَا ابْنِي ضُرَّتَيْنِ ظُلْمَةٍ وَضِيَاءٍ، فَإِنَّ الدَّهْرَ يَجْمَعُ بَيْنَكُمَا فِي الْإِنْتِسَابِ إِلَيْهِ وَالْإِنْتِمَاءِ، فَتَصَافِحَا كَصَدِيقَيْنِ بَارَكَ اللَّهُ فِيكُمَا.

((انظر كتاب: المفارقات والمناظرات للدكتور محمد حسن الطيآن جامعة الكويت))

تعلم من فضلك

المناظرة: طريقة من طرائق العرض الشفوي، تقوم على مواجهة بين فريقين، يمثل كل منهما وجهة نظر متعارضة مع وجهة نظر المناظر الآخر، وتهدف لإثبات فكرة ما أوردها استناداً إلى الحجج والبراهين، وتنقسم إلى:

- المقدمة: وتشتمل التعريف بموضوع المناظرة والترحيب بالضييفين.
- العرض (الجدل): ويشتمل عرض كل مناظر رأيه مدعماً بالحجج التي تؤيد رأيه، وتدحض رأي الخصم بالاستناد إلى المصادر المختلفة، ويكون بالتناوب بين الفريقين.
- الخاتمة: يقوم الحكم بالفصل بين المتناظرين بموضوعية وفق معايير موضوعية مسبقاً، وقد تبقى النهاية مفتوحة دون أن تكون الغلبة لأحدهما على الآخر.

١- شرح المفردات

- أقي: أحمي، أصون، أحافظ على.
لطف الإيناس: الارتياح والطمأنينة.
من كلّ باس: من كل أذى (مشكلة).
قصر من: كفّ عن، امتنع عن.
جار على: ظلم واستبدّ.
يقاسي: يعاني.
هاجرة الهجر: شدة الترك والرحيل.
سحقاً لك: يقال ذلك دعاء على شخص، أي أدعو الله أن يبعده بعداً شديداً: تَبّاً لك.
شتان: اسم فعل أمر بمعنى بعد، شتان ما بين...و...: عظم الفرق بينهما.
الصفاء# الكدر= الشائب.
أفّ: اسم فعل مضارع بمعنى أتوجّع، أفّ لك: تألم ممّا يفعله وضجر منه.
الزّاح: الخمر.
أسود حالك: شديد السّواد.
عليل: منعش.
بليل: بارد مع ندى.
الثرى: الأرض.
الثريّا: مجموعة نجوم في السماء.
غضّ الطّرف: خفض النّظر
هلمّ: اسم فعل أمر بمعنى أسرع، هلمّ بنا: تعال.

٢- تعبيرات إضافية

- الوقاية خير من العلاج: الوقاية الصحيّة.
- إجراء وقائي: تدبير وقائي.
- هلمّ جزاً: المتابعة على النحو ذاته، على هذا المنوال، وهكذا إلى آخره.
- غضّ الطّرف عنه: غضّ النظر عن شيء، لم يأخذه بفعله، صرف النظر عنه: "غضّ الطّرف عن أخطاء".
- بغضّ النظر عن كذا: بصرف النّظر عن: تركه جانباً: بقطع النظر عن.
- في غضون: في أثناء: خلال.

٣- الأسئلة

١- بعد استماعك دلّ على الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

❖ تدلّ النعمة الهابطة في جملة: أحمد من جعلني خلوة للأحباب، أقيهم بلطف الإيناس من كلّ

باس، على:

الاستفهام

الزجر

الإخبار

❖ النبر في كلمة شتّان على الحرف الأول والمقطع الثاني يدلّ على:

التوكيد

التعجب

الحزن

❖ من خصائص المناظرة:

بروز الذاتية.

الموضوعيّة.

تفكّك الحجج.

٢- وضّح في الجدول كيف يرى كلّ من الليل والنهار نفسه:

| النهار يرى أنّه: | الليل يرى أنّه: |
|----------------------------------------|----------------------|
| - مظهر الهداية، والدلالة ويتصف بالصفاء | - مصدر سعادة للمحبين |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |

- ٣- هات حجةً أعجبتك من النص، ولماذا؟
- ٤- دلّ على العبارات التي تدلّ على الانفعال والغضب في النصّ.
- ٥- ما رأيك بالحكم الذي أصدره الحكم؟ وهل لديك اقتراح آخر؟
- ٦- يكلف المتعلمين على التتابع بقراءة المناظرة مع مراعاة النبر والتنغيم.
- ٧- اكتب جملاً مستعملاً فيها التعبيرات الآتية.
- الوقاية خير من العلاج.
 - إجراء وقائي.
 - هلمّ جرّاً
 - غضّ الطرف عن.
 - بغضّ النظر عن.
 - في غضون.

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدّد مفهوم المناظرة.
- يعدّد خصائص المناظرة.
- يحدد دلالات السياقات الصوتية للنبر والتنغيم.
- يستخلص العبارات التي تدلّ على الانفعال والغضب في المناظرة.
- يوازن بين أفكار المناظرين.
- يبدي رأيه بالحكم في المناظرة شفهيّاً.
- يقترح أحكاماً أخرى غير التي وردت في المناظرة.

المؤشرات المستهدفة

- استعمال إشارات السياق الصوتية لفهم.
- إدراك الإيماءات الحسية والحركية للمتحدث في نقل المعنى للمستمع.
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- تدعيم آرائه بالأدلة والبراهين.
- التحدّث بشكل مفهوم دون التلعثم كثيراً.
- تمثيل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم.
- استخلاص أهمّ النتائج من بين الآراء المطروحة.
- توظيف التعبيرات التي تعلّمها من جديد.
- المقارنة بين الأفكار الواردة في النص (الأساسية والفرعية).

الوسائل التعليمية

كتاب المفارحات والمناظرات، للدكتور محمد حسن الطيان، جامعة الكويت، كلية الآداب

فيديو مناظرة شعرية بين طفلين يمينيين <http://youtu.be/u1xU0wDcLcU>

الطرائق المقترحة

- التعلم التعاوني.
- (المناقشة، المناظرة).
- إجراء مناظرة تمثيلية في الموضوع نفسه بين المتعلمين.

إجراءات الدرس

التمهيد للدرس

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يعرض المعلم مقطعاً من المناظرة بين الطفلين، ويناقش المتعلمين فيما استمعوا إليه، وما شاهدوه من إيماءات في الأداء من الطرفين.
- يشرح المعلم الكلمات الواردة في النص المرئي والمستمع إليه بسرعة، لأنّ الهدف توصل المتعلمين لتوصيف ما شاهدوه، والتوصل إلى مفهوم المناظرة، كما يشير إلى النغمة الهابطة والمرتفعة في الأداء لدى الطفلين، والتشديد على بعض الحروف والكلمات، ويدون على السبورة أنّ الأول يسمّى التنغيم، وأنّ الثاني يسمّى النبر، تمهيداً لما سيقوم به في النشاط الثاني.
- ثمّ يعرض كتاب المفارقات والمناظرات على شاشة العرض ويوضّح لهم محتوياته، بخصوص المناظرة.

النشاط الأول

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يقسم المتعلمين إلى مجموعتين، وهو يؤدّي دور الحكم بقراءة المناظرة التي كلفوا بتحضيرها في البيت، وبعد الانتهاء من القراءة يشكرهم على ما قاموا به، ثمّ يسألهم عمّا إذا كان لديهم أيّ استفسار حول ما غمض عليهم من معان، من دون التعليق على قراءتهم.

النشاط الثاني

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يطلب إلى المتعلمين قراءة السؤال الأول، والإجابة عنه، بعد الاستماع إلى المناظرة المسجلة.
- بعد التأكد من الإجابة الصحيحة يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات للإجابة عن التمرين الثاني، وفي أثناء إجاباتهم يمرّ بكلّ مجموعة، لمتابعتهم، ويصوّب الأخطاء التي يقعون فيها ويجيب عن استفساراتهم بمناقشتهم فيها، ويجعلهم يحاولون التوصل بأنفسهم إلى الإجابة عنها.
- ثمّ ينتقل بمناقشة المتعلمين إلى الإجابة شفهياً عن التمرين الثالث والرابع والخامس، ويحاول أن يبدي كلّ متعلم رأيه وأن يعلّق على إجابة زميله.

النشاط الثالث

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يُسمع المتعلمين التسجيل المتعلّق بالمناظرة، ومن ثمّ يكلفهم بقراءة المناظرة، مذكراً إيّاهم بالأداء الحركي والإيماءات التي شاهدوها في الفيديو الأول، وبالتغيم والنبير.
- السؤال الأخير يحضّر في البيت.

التقويم النهائي

الزمن: ٢٠ دقيقة

- حدّد خصائص المناظرة.
- استخرج العبارات التي تدلّ على الانفعال والغضب في مناظرة الليل والنهار.
- ما رأيك بالحكم في المناظرة؟ دعم رأيك بالأدلة والبراهين.
- ما أهمّ النتائج التي يمكن استخلاصها من الآراء المطروحة؟
- لو كنت مكان الحكم ما الحكم الذي تقترحه؟

الدرس الثاني

الرّقية المجرّبة

المحتوى

الكاتبة والعصر: سيرة الحياة والكتابة

بقلم: نصر الدين البجرة

- وُلدت في دمشق ١٢ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩١٢ في حيّ الصالحية "السكة" من أبوين دمشقيين: أبو الخير عمر باشا ونجبية الداغستاني، التي يرجع أصلها إلى داغستان، شقيقها الكاتب الدكتور كاظم الداغستاني وكانت ألفت البنت الوحيدة بين خمسة إخوة ذكور.
- بعد أن نالت الشهادة الابتدائية عام ١٩٢٧ من مدرسة العفيف القريبة من منزلها، انتسبت إلى دار المعلمّات، وكان من أساتذتها أعلام في الآداب والعلوم: أديب النقي البغدادي "الشاعر"، وعلي السراج "عالم اللغة"، وحسني سبح وأسعد الحكيم "الطبيبان الشهيران"، وهاشم الفصيح "أستاذ الفيزياء". وكما يقول الأستاذ عيسى فتوح فقد كان صفّها قليل العدد لا يتجاوز ستة عشر تلميذاً، أمّا التلميذات فلا يكاد عددهنّ يذكر.
- تزوّجت عام ١٩٢٩ من الدكتور حمدي الإدلبي، وأنجبت منه: ليلي وياسراً وزينباً، وقد اضطرت بعد زفافها إلى الانقطاع عن الدراسة، لكنّها عوضت عن ذلك بالمطالعة في البيت، ولم تصرفها المشاغل الأسرية عن القراءة التي أمست شغلها الشاغل.
- تعرّفت عند خالها د. كاظم الداغستاني بعض الوجوه الأدبية والثقافية منهم: ماري عجمي، وأحمد شاكر الكرمي، وعبد الكريم الكرمي "أبو سلمى". وكان د. داغستاني من أعلام الثقافة في ثلاثينات القرن العشرين، وأحد أربعة كانوا يصدرون مجلة الثقافة الشهرية وهم: خليل مردم بك وكامل عياد وجميل صليبا. وفي مكتبة خالها قرأت بعض أعمال طه حسين وتوفيق الحكيم ومحمود تيمور وسواهم.

- وفي الثلاثينات انتسبت إلى عدّة جمعيات خيريّة وثقافيّة كدوحة الأدب. وكانت تعقد في دارها ندوة أدبيّة شهريّة، يشارك فيها بعض أدباء دمشق.
- في الأربعينات انتمت إلى عدّة جمعيات ثقافيّة منها: الندوة، والرابطة الثقافية، وحلقة الزهراء الأدبية.
- كتبت عام ١٩٤٧ قصة بعنوان "القرار الأخير"، وأرسلتها للاشتراك في مسابقة إذاعة لندن، ففازت بالجائزة الثالثة، وعندما أخبرت خالها د. داغستاني أنها سترسلها للنشر في مجلة "الرسالة" القاهريّة ضحك كثيراً. وقال لها: ألم تجدي مجلة أقلّ تواضعاً من الرسالة؟! وكيف ترسلين بواكير نتاجك إلى تلك المجلة التي لا يكتب فيها إلا العمالقة، وحين صدر العدد الجديد من "الرسالة" كانت فيه قصة "القرار الأخير".
- ١٩٥٣ صدرت مجموعتها القصصيّة الأولى "قصص شاميّة"، وفيها: القرار الأخير، الستائر الزرق، درس القاسي، وسواها..
- ١٩٦٣ صدرت مجموعتها الثانية "وداعاً يا دمشق؟"
- ١٩٦٤ أصدرت "المنوليا في دمشق"، وقد ضمّ محاضرات، ومن عناوينها: قصصنا القومي، المرأة العربية والعقيدة، المرأة في السلطات التشريعيّة والتنفيذية والقضائيّة، من وحي إسبانيا.
- ١٩٧٠ صدرت مجموعتها الثالثة "ويضحك الشيطان؟"
- ١٩٧٤ نشر كتابها "نظرة في أدبنا الشعبي": ألف ليلة وليلة، سيرة الملك سيف بن ذي يزن.
- ١٩٧٦ صدرت مجموعتها القصصية الرابعة "عصي الدمع".
- ١٩٩٠ صدر كتابها "نفحات دمشقيّة"، ويضمّ نخبة من محاضراتها، منها: إسرائيليات، المرأة والعبريّة، نظرة عجلي، الصين ماضيها وحاضرها، لمحات خاطفة من بلاد داغستان.
- ١٩٩٦ صدرت مجموعتها القصصية الخامسة "ما وراء الأشياء الجميلة". لألفة الإدليبي روايتان اثنتان، الأولى "دمشق يا بسمه الحزن"، وقد نشرتها وزارة الثقافة في طبعتها الأولى عام ١٩٨٠، والثانية هي للفتيان وعنوانها "حكاية جدي"، وقد صدرت عام ١٩٩١.
- عام ١٩٨٥ زرتها في منزلها بالمهاجرين، حيث أجريت معها لقاء للقناة الثانية المستحدثة في التلفزيون السوري، وقد أخبرتني وقتها أنّ قصصها ترجمت إلى خمس عشرة لغة أجنبيّة، الألمانيّة - الفرنسيّة - الإنكليزيّة - الروسيّة - المجرية - السويديّة - الهولنديّة - الإسبانيّة - الصينيّة - التركيّة - الفارسيّة... وسواها. وقد أعطتني نسخاً من هذه الترجمات.

- أعدّ القاص السوري الراحل بديع بغدادي روايتها "دمشق يا بسملة الحزن" للإذاعة في مسلسل من خمس وثلاثين حلقة. وكتبها د. رفيق الصبان للتلفزيون السوري في خمس عشرة حلقة. وأخرجت إذاعة القاهرة العديد من قصصها، وقدمها الأديب المصري الكبير د. يوسف إدريس بقوله: إنّ ألفة الإدلبي هي أمّ القصة السوريّة.
- يروي فاضل السباعي في مجلّة "الضاد" أنّها تحدّثت عن اسمها الذي عرفت به في الخمسينات "ألفة عمر باشا" قائلة: في عهد الوحدة بين سورية ومصر - وكان قد سبق إلغاء الألقاب من باشا وبيك - رأيت نفسي مضطّرة إلى أن أحذف كلمة "باشا" ولكن... لم يرق لي اسمي في وضعه الجديد "ألفة عمر" فاستعرت كنية زوجي فأصبح اسمي: ألفة الإدلبي.
- توفيت في باريس عام ٢٠٠٧.

الكاتبة والنص: الرقية المجرية

من ((وداعاً يا دمشق)) - ١٩٣٦.

١ - قالت لها جاريتها { تهدي من روعها } وتخفّف عنها:

مالك تعظّمين الأمور؟ أهي المرّة الأولى من نوعها؟ طالما تزوّج الرجال على نسائهم!... وتمسح أم صافي بعد خمس وعشرين سنة؟!.

وتبتسم (خدّوج) - جاريتها - استهزاءً، وتقول:

{ المؤمنة بالرجال كحاملة الماء بالغربال! }.. اسمعي منّي ولا تضيّعِي الوقت، وتعالِي معي لآخذك إلى (أمّ زكي) عساها تعطيك رقية تستطيعين بها أن تتداركي الأمر قبل وقوعه.

وتتبرّم (أمّ صافي) وتقول بمرارة:

تقولين إنّ عرسه الليلة.. فماذا تستطيع عمله أمّ زكي ببضع ساعات؟

فتهزّ خدّوج رأسها إعجاباً، وتقول:

(أم زكي!) هي أم العجائب، ياما أبطلت زيجات بساعات معدودة، وياما جمعت بين ضدّين، وياما فرّقت بين ألفين.. ولكن هل معك ليرة ذهبية؟ فهي لا تقوم بعمل ما لم {تقبض الثمن سلفاً}، وسعرها محدود! ليرة ذهبية لكل ما تقوم به.

وتتردد أم صافي قليلاً ثم تشرق بريقها وتقول:

معي ليرة ذهبية....

وتسرع إلى ألبستها، فترتديها على عجل، ثم تفتح صندوقها، وتخرج منه الليرة الذهبية وتشدّ عليها أصابعها بحنان....

٢- إنّ لهذه الليرة تاريخاً حافلاً بالذكريات الحلوة عند (أم صافي)، كانت قد { آلت على نفسها } أن تحتفظ بها للذكريات الحلوة، { ولليمن والبركة}. فقد مرّت عليها {أيام عسر وضيق}، ولكنّها لم تفكّر قط أن تقرّط بها.... فكانت كلّما ربّبت صندوقها تخرج هذه العلبة من مخبئها، ثم تفتحها فإذا رأت ليرتها تهلّلت أساريرها، وأشرق وجهها، ثم يشطّ بها الخيال، وتطوح الذكرى إلى خمس وعشرين سنة خلت، إلى اليوم الذي دخلت فيه هذا البيت عروساً، وكثيراً ما كانت تحوّل عينيها إلى صحن الدار فتراها بعين الخيال، كما رأتها في ذلك اليوم بأبهى زينة، تموج بالمدعوات، وقد تدلّت من شجيرات الليمون والنانج التي تحفّ بالدار فوانيس مضاءة. وتذكر جيداً عندما أطلّت من باب الدهليز كيف ناولتها إحدى قريباتها خميرة من عجين على ورقة تين خضراء، وطلبت منها أن تلزقها على الجدار، ولما استقرّت الخميرة على الجدار ابتسم أهلها، وهنأ بعضهم بعضاً، لأنّ هذا يدلّ على أنّ ابنتهم ستستقرّ في بيت زوجها، وستكون حياتها محفوفة بالسعادة والهناء. وتذكر عندما دخلت صحن الدار كيف استقبلها فوج من الصبايا كلهنّ من أهل العريس بزغروية حلوة مازالت تذكر كلماتها إلى الآن:

حصنتك بياسين،

يا زهرة البساتين،

يا ورود وسوسين،

على رؤوس السلاطين..

ويردّ عليهنّ فوج آخر من الصبايا بزغرودةٍ أشدّ حماسة تبلغ لعلتها عنان السماء:

لا أنت طويلة شامطة،

ولا قصيرة هابطة،

ويا حلاوة سكرية،

طبخناها البارحة،

٣- ثم تأتي أم العريس فتأخذها بيدها وتجلسها على سدة هيئت لها في صدر الليوان. وراحت هي {تغضّ طرفها} ما أمكنها، حتى بدت وكأنّها مغمضة العينين. لقد قيل لها: إنّ العروس الوقحة هي التي تحمق بالمدعّوين.

ثمّ تذكر كيف راحت {تسترق النظر} إلى الدار التي رأتها لأول مرة، وستوّيها مدى العمر... فأحبّتها.. أحبّت أشجارها الوارفة، بحرثها التي ترقص في وسطها نافورة ثرثارة، ليوانها ذا القوس العالي، شجرة الليلك التي كأنّها تزيّنت لحفلة العرس فتحت أزهارها مرة واحدة، وتدلت الأزهار عناقيد بنفسجيّة تداعب رؤوس المازات من تحتها، فترشق زهرة هنا، وزهرة هناك، الياسمينّة التي تسلّقت الشبايبك والأبواب كأنّها تسترق أسرار المخادع، الياسمين العرّاتلي الذي نشر عطره فطغى على كلّ عطر فوّاح.

٤- وتتنبه من شرودها عندما تقدّم منها عشرون صبيّة من العذارى، هنّ نخبة هذا الجمع، كنّ يحملن بأيديهنّ شموعاً مزركشة مضاءة، ثمّ يأخذنها بينهنّ، ويتحلّقن حول هذه البحرة التي تراها أمامها الآن، ثمّ يسرن متمهّلات متمايلات وهنّ يغنين لها أغنية العروس الخالدة:

اسم الله، اسم الله يا زينة،

يا ورد فتح في الجينية،

كانت بينهنّ كواسطة العقد، تزهو بجمالها الناضر وبشعرها الأشقر الطويل الذي يكاد يمسّ ركبتهما، وقد زيّنته لها الماشطة بخيوط من النيل المذهب، ونثرته على كتفيها، ووضعت لها على رأسها غطاءً طويلاً شقافاً من التول الأبيض تثبتته على مفرقها بإكليل من زهر الليمون، رمز الطهارة والبراءة.

٥- وإذا هي تسمع ضجّة وجلبة، فتدرك حينها أنّ العريس قد وصل، وتتاهاى إلى سمعها أهازيج الرجال

وهتافهم وهم يقولون:

نير واقدر،

وعادنا،

وهيه،

وتذكر كيف فسّرت لها ذات مرّة عجوز من أقربائها معنى هذه الأهزوجة إذ قالت:

نير واقدر: يقولون للعريس: الزواج نير سنضعه في رقبتك، فإن كنت رجلاً حقاً قدرت على حمله.

وعادنا: يقصدون بها أنّ عادنا نحن صحابك معشر العزّاب، وافرغ لبيتك وزوجتك، وإن استطعت ذلك

سنهتف لك قائلين:

هيه.

وتبتسم في خفر لهذه المعاني الحلوة، وإذا زغاريد النساء تعلو مرّة ثانية، وتتنظر صوب الباب فتري رجلها

لأول مرّة وهو يدخل من باب الدهليز، يحفّ به أهله من كلّ جانب، { فتغصّ بصرها } ما أمكنها، ويخفق قلبها وتقترب منها صبيّة من قريباتها توشوشها قائلة:

إيّاك أن تكلميه قبل أن يعطيك ثمن شعرك كما هي العادة.

فإذا صار أمامها، وجاءت الماشطة ووضعت يدها بيده شعرت باضطراب شديد، فكان صدرها يعلو ويهبط

بسرعة عجيبة، وما زالت إلى الآن تتساءل عن سبب هذا الاضطراب، أكان الخوف؟ أم الفرح؟ أم الرهبة؟ أم ماذا؟.

٦- ثمّ تدخل معه هذا المخدع القائم على يمين اللبوان، ويغلق عليهما الباب، فتقع إلى جانبه جامدة لا

تتحرك كأنّها صنم من حجر. وكان هو يداعب سبحة في يده، وتمرّ فترة صمت محرّجة.. ثمّ يقترب منها

ويأخذ يدها بين يديه. ويقول لها برقة وعذوبة تلك الجملة التقليدية التي كانت هي أول كلام يفتح به الزوج

زوجه:

{ أنا وإياك على الدهر؟ أم أنت والدهر عليّ؟؟ } وتتذكّر وصية قريبتها فتشيع وجهها عنه دلالاً، دون أن تردّ عليه.

فيقول: آه لقد تذكرت.... ثم يأخذ خصلة من شعرها ويقبلها ويقول لها:

شعرك الذهبي شلّة حرير.. يا روعي عليه، لا يثمن إلا بالذهب.. ويمدّ يده إلى جيبه فيخرج هذه الليرة ذاتها، ويضعها في يدها، وتشدّ عليها بأصابعها بحنان كما تشدها اليوم.

ومنذ تلك اللحظة { آلت على نفسها } أن تحتفظ بها للذكرى الحلوة، ولليمن والبركة. ثم ترفع رأسها فتلتقي نظراتهما لأول مرة، وتقول له مخلصاً صادقة:

{ أنا وإياك على الدهر. }

٧- وتتذكّر أم صافي كم كانت { بازة بعهدتها }.

كانت معه على الدهر خمساً وعشرين سنةً كاملة كأحسن ما تكون الزوجة لزوجها، حباً ووفاء ورعاية. أنجبت منه تسعة أولاد، أربعة شباب مثل النخل، خمس صبايا، كلّ صبيّة مثل البدر. يا ويله! هل نسي ذلك كلّهُ؟!...!

يا للرجال ما أقيح عذرهم، وأقلّ إخلاصهم.... منذ مات عمه بكري، وورث عنه الطاحونة والبستان تغيّرت كلّ أحواله. أصبح دائم الشرود والعبوس، كثير النزق، يثور لأتفه الأمور، وينتحل أوهى الأعدار ليتغيّب عن البيت. كان إذن يبيّت أمراً.... ما أغباها!

... كانت نقتها به عمياء، فلم تساورها الشكوك والريب حتّى { وقعت الواقعة } أو كادت، و { هي في غفلة من أمرها }....

٨- وتسلم قيادها إلى جارتها (خدّوج) التي تأخذها إلى (أم زكي)، وهناك تعطيها الليرة العزيزة الغالية، وتتلقّى عنها الرقية وتحفظها..

وتوصيها (أم زكي) أن تصعد بمفردها بعد صلاة العشاء إلى سطح بيتها فتطوف به سبعة أشواط، وهي تردّد الرقية سبع مرات.

وتعود إلى بيتها {وهي في شغل شاغل} عما يحيط بها. لم تع شيئاً سوى أنها فرّطت بالليرة الغالية ذات التاريخ المجيد... في سبيل الرقية التي ستحول دون زواج (أبي صافي)، وينكر أولادها وجومها واصفرارها، ولكنها لم {تشف لهم غليلاً} وآثرت الصمت حتى ترى النتيجة.

كانت {كلها آذاناً صاغية}، فلما سمعت المؤذن يختم آذان العشاء، غافلت أولادها وصعدت إلى السطح.

9- كانت ليلة ممطرة، حالكة السواد، شديدة الوحشة، فاستولى عليها خوف مفاجئ لم تكن تنتظره أبداً، وشعرت برهبة.... ولكنها جمعت كل شجاعتها وابتدأت بالشوط الأول، وهي تردّد كما علّمتها أمّ زكي:

بعثت لك هاني وماني وكبير الجن القهرماني.

طربوشه وردى، وبابوجه جلدي

ليأتي بك، الآن!

بأي حال، بأي حال

من أي مكان، من أي مكان

على عجل، عجل، عجل.

فإذا زوبعة شديدة تجتاح الجو، فتلتصق البروق هنا وهناك، وتزجر الرعود، وينهمر المطر حبالاً موصولة، وتجمد أم صافي في مكانها كأنها سمّرت تسميراً، وراحت تتراقص أمام ناظرها أشباح من الجن بهيئات مفزعة ذات قرون وأذنان، وتتناهى إلى سمعها من بعيد أصوات موحشة منكرة كأنها عواء كلاب مسعورة، أو نعيق بوم....

ويشتد وجيف قلبها حتى تشعر كأنه سيتوقّف عن الخفقان، وراحت تسائل نفسها:

ألا يصيب (أبا صافي) سوء من كبير الجن القهرماني؟؟ ومن هاني وماني اللذين لا شكّ أنّهما من أخبث بني الجنّ وأشدّها مكرّاً ببني آدم!..

(أبو صافي).... زوجها الحبيب.... أبو أولادها التسعة، زين شباب الحارة رغم سنيه الخمس والأربعين،

ترمي به إلى التهلكة بيدها، فيمسه عارض من الجن، وتخسره إلى الأبد!؟

١٠- لا، لا، { أعود بالله } من شرّ ما أقدمت عليه.. ليعش (أبو صافي) سليماً معافى، ولو كان متزوجاً من غيرها، وعضها على الله بالليرة الغالية، {ولتدع أمرها إلى الله}.

وتبذل جهداً حتى تستطيع تحريك قدميها، ثم تروح تتلمس طريقها في الظلام بخطى مضطربة مرتكبة، فنتعثر وتزل قدمها وتهوي من السطح إلى صحن الدار!... وتتلقأها شجرة الليلك.

كانت شجرة وفيّة إلى تلك التي تعهدتها بالسقي والتشذيب خمساً وعشرين سنة كاملة، فتكسر أغصانها تحتها، وتسلمها إلى الأرض برفق وحنان ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

١١- لم تمت (أم صافي)، رغم أنّ الهوة كانت سحيقة المدى، بل أصيبت برضوض وخدوش يسيرة. ويهبّ أولادها جميعهم مذعورين على صوت استغاثتها، وفي طليعتهم ابنها البكر (صافي) الذي سارع ليحملها على ساعديه القويين ويضعها في فراشها، ويسألها بلهفة:

ماذا دهاك؟ أيّ عمل لك على السطح في مثل هذه الساعة من الليل؟

وتخجل أن تبوح لهم بسر الرقية، فتكتفي بأن تقول باقتضاب:

أبوكم تزوّج.... الليلة عرسه!.

وتستدير العيون دهشة، ويسود الجميع وجوم وسكون، كالسكون الذي يسبق العاصفة، ثمّ تهبّ العاصفة، ويشتدّ اللغط، ويتكلمون كلّهم معاً، فلم يفهم ممّا يقولون شيء. ثمّ يسترعي انتباههم أخوهم الكبير (صافي)،

١٢- الذي انفتل يرتدي ملابسه بسرعة وهو { يرغي ويزيد}، ويبربر بكلام لا يبين، وتقول له أخته الكبرى!

إلى أين وأمك في مثل هذه الحالة؟

ويجيبها بحدّة:

إليه، لآتيها به.

وتتمالك الأم نفسها وتقول:

تأتيني به؟ ولم؟ وهل تعرف أين هو الآن؟

ويردّ عليها:

أنا أعرف أدير شغلي... سأتيك به الآن، من أيّ مكان بأيّ حال، من الشرق، من الغرب، من تحت الأرض، من السماء السابعة.

وتفغر الأمّ فمها دهشة وهي تتساءل في نفسها:

أهذا هو إذن كبير الجن القهرماني؟ كان قائماً بين سمعها وبصرها، ولم تلجأ إليه، بل لجأت إلى (أمّ زكي) حيث فرّطت بالليرة الغالية... ثمّ تقول له:

لا، لا يا بني {طول بالك}.... {الله يرضى عليك، ملائكة السماء ترضى عليك}، أبوك رجل عنيد، لا تصطدم معه، شكوته لله. لا تعمل لنا فضيحة، ولا {تصيرنا سيرة بغم الناس}....

ويردّ عليها بنزق:

صرنا سيرة وزيادة!!...، ماذا تريدون إذن؟.. هو يتزوّج، وأنت تتحررين، ونحن نتفرج عليكم؟! ثمّ يصفق الباب خلفه وينطلق.

١٣- ويشعر الجميع بارتياح عميق لكلامه، كأنه يعبر عمّا في صدورهم جميعاً، لاسيّما الأمّ، فقد أحست بالاطمئنان يتسرّب إلى نفسها بعد أن رأت ابنها (صافي) شاباً قوياً ينتصر لها بهذه الحماسة، وهذا الاندفاع وماهي إلا برهة قليلة من الزمن حتّى يعود صافي ومعه أبوه.

ما عرف أبو صافي الذلّ والمسكنة طول حياته كما عرفهما في تلك الساعة، أمام زوجته التي تظاهرت بالإغماء، وأمام أولاده التسعة الذين كانوا ينشجون حول فراش أمهم.

فكان يتمتم بانكسار ذليل، منكس الرأس:

{ لا حول ولا قوّة إلا بالله العظيم }، {النصيب، نصيب}، الذي { انكتب على الجبين } لازم تشوفه العين. إنّنا لله وإنا إليه راجعون.

ولكن هذه الكلمات - على قدسيّتها وبلاغتها - ما كانت لترد عنه النظرات العاتبة. والكلمات الواخزة.

ويجد أن خير ما يخرج من هذا المأزق هو أن يأتي بالطبيب عساه يحتمي به، ريثما تهدأ النفوس قليلاً.

ولمّا كان اليوم الثاني، وقد شاع في الحارة كلّها خبر ما وقع لأمّ صافي مع زوجها، راح جيرانها، وصاحباتها يفدون لعيادتها والاطمئنان عليها.

ولكن أساريها لم تتهلّل وتتفرّج إلا لجارتها خدّج التي انحنت عليها ووشوشتها قائلة:

هاتي البشارة... {رجعت المياه إلى مجاريها}، وبطل زواج أبي صافي.

ألم أقل لك إن أمّ زكي أم العجائب، ورقبتها المجزّبة لا تخطئ أبداً.

قائمة المفردات والتعبيرات

١- شرح المفردات

المقطع (١)

- الرقية: عُوذة يُرقي بها المريض أو تكتب أو تعلّق لتقيه من روح خبيث أو من العين، أو لتدفع عنه مشكلة ما (تعويذة)
- روع: خوف، رعب.
- تدارك: أزال أو صحّح.
- تجرض بريقها: تبتلعه بغضب.
- مثل شعبي: المؤمنة بالرجال كحاملة الماء بالغربال
- تبرّم: أظهر استياءه
- استهزاء: استخفاف، سخرية، تهكّم.
- قبض الثمن سلفاً: قبض الثمن مسبقاً.

المقطع (٢)

- حافل بـ: مليء بـ.
- تهلّلت أساريها: شعرت بالفرح.

- شطّ بها الخيال: بَعَدَ بها الخيال
- تطوح بها الذكرى: تذهب بها بعيداً إلى.
- أبهى: أجمل.
- آل على نفسه أن: عاهد نفسه على أن.
- حفّ ب: أحاط ب..
- أسارير: ملامح الوجه ومحاسنه، الوجنتين والخدين، خطوط الوجه، الجبين.
- خلت: مضت، انقضت.
- زغرودة والجمع زغاريد: ترديد أصوات الفرح.

المقطع (٣)

- أوى: أسكن.
- أشجار وارقة: أشجار خضراء.

المقطع (٤)

- العذارى: الصبايا اللواتي لم يتزوَّجن بعد.
- جلبية: اختلاط الأصوات.

المقطع (٥)

- تناهى إلى سمعها: علمت.
- النير: خشبة توضع فوق رقبة الثور.
- أهازيج: ما يترنم به من الأغاني.
- حَفَر: شدّة حياء.

تعبيرات إضافية

- لا متناه: غير محدود.
- دقّة متناهية: بلغت أقصى حدودها.

المقطع (٦)

- أنا وإياك على الدهر: يعني يأخذ عهداً منها على أن تكون معه في السراء والضراء.

المقطع (٧)

- يثور لأتفه الأسباب: يغضب لأقلها.
- أوهى: أضعف.
- تركيب: وهي في غفلة من أمرها: يعني تمارس حياتها بشكل طبيعي، من دون أن تشعر بما يحدث حولها.
- انتحل: ادعى.
- تركيب: يبيّت أمراً: يدبره في الخفاء عكس العفن.
- تركيب: وقعت الواقعة: قامت القيامة.

المقطع (٨)

- حال دون: منع.
- ليلة حالكة السواد: ليلة شديدة السواد.
- تسمّر: جمّد وثبّت ولم يتحرّك.
- تركيب: كلُّها آذان صاغية: يقال عند الاستعداد الكامل للإصغاء إلى الآخر. ويرد استعماله في هذه الصيغة، وهو من الأخطاء الشائعة، والصحيح القول: آذان صاغية.
- رهبة: خوف.
- تركيب: أشفى غليل: أشفى حقه.

المقطع: (٩)

- أعوذ بالله، معاذ الله: ألتجئ إلى الله فهو يحميني.
- دعت أمرها إلى الله: سلّمته.
- تركيب: ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً: حاولت بكلّ الوسائل أو الطرق للمساعدة.

المقطع: (١٠)

- الوجوم: الحزن.
- السكون (الهدوء) الذي يسبق العاصفة.
- يرغي ويزيد: يتكلّم بانفعال وغضب شديدين.
- ماذا دهاك؟: ماذا أصابك وحلّ بك؟.
- اللغظ: الصوّت والجلبة.

المقطع (١٢)

- الذي انكتب على الجبين لازم تشوفه العين.
- إنا لله وإنا إليه راجعون.
- لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم.
- رجعت المياه إلى مجاريها.

الأسئلة

- ١- وضّح رأيك ببدء الكاتبة قصتها بسؤال ومن ثمّ بالمشكلة (العقدة).
- ٢- بيّن المعنى الدلالي للتعبير الذي ورد على لسان خدّوج {المؤمنة بالرجال كحاملة الماء بالغربال} من السياق. ثمّ مدى مناسبتها للحدث:

أ - توضيح ما يقوم به الرجال.

ب- الدعوة إلى عدم الوثوق بالرجال.

ج- التضحية من أجل الرجال.

- ٣- في أثناء قراءتك المنزلية للقصة، املاّ الجدول الآتي على غرار المقطع الأول.

الجدول (أ)

| المقطع | عنوان المقطع | البطل | الحدث |
|--------|-------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------|
| ١ | أبو صافي يريد أن يتزوَّج على زوجته بعد مرور خمس وعشرين سنة على زواجهما. | الجارّة خدّوج | خدّوج تحاول تهدئة أمّ صافي وإيجاد حل لمشكلتها |

| | | | |
|----|-----------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------|
| ٢ | إخراج الليرة الذهبية. | أم صافي | أم صافي تستحضر ذاكرتها عن ليلة الزفاف ودخولها البيت. |
| ٣ | أم صافي تتأمل الدار. | أم صافي. | أم صافي تحب الدار وتتأمله بالتفصيل. |
| ٤ | أغاني العروس الجديدة. | الفتيات الصبايا. | الصبية يرقصن ويغنين للعروس. |
| ٥ | وصول العريس | عجوز. | الترقب لرؤية العريس. |
| ٦ | الانفراد مع العريس | العريس. | العريس يقنطع عهده من زوجته ويعطيها ثمن شعرها. |
| ٧ | زيارة أم زكي. | الجارّة خدّوج. | تلقي الرقية وحفظها. |
| ٨ | تنفيذ الرقية. | أم صافي. | ترديد الرقية مع الخوف والترقب. |
| ٩ | تفضيل سلامة أبي صافي على سعادتها. | أم صافي. | أم صافي تقرّر أنّ سلامة زوجها أهمّ حتّى لو تزوّج عليها. |
| ١٠ | انزلاق أم صافي. | أم صافي. | النجاة من الموت بفضل شجرة الليلك. |
| ١١ | صافي يغادر بحثاً عن والده . | صافي. | الأولاد يهتمون بوالدتهم. |

| | | | |
|----|----------------|----------|---------------------------------------------------|
| ١٢ | عودة أبي صافي. | أم صافي. | أبو صافي يقلع عن الزواج وتعود الأمور إلى مجاريها. |
|----|----------------|----------|---------------------------------------------------|

٤- بيّن سبب كلّ نتيجة ممّا يأتي:

-المقطع (٩): لا، لا، أعوذ بالله من شرّ ما أقدمت عليه.. ليعش أبو صافي سليماً معافى ولو كان متزوّجاً من غيرها.

-المقطع (١٠) أبوكم تزوّج... الليلة عرسه.

-المقطع (١٢) وما هي إلا برهة قليلة من الزمن حتّى يعود صافي ومعه أبوه.

٥- التذكّر عبر الحوار الداخلي دليل على الزمن النفسي للشخصيّة الرئيسيّة، وضّح هذا الرأى بأمثلة من النصّ.

٦-الصراع بين الخير والشر في نفسيّة البطلة في ذروة الحكمة هل أدى دوراً في الحل؟

٧-ما عنصر التشويق في السرد الذي لجأت إليه الراوية؟

٨- ما السمات الرئيسيّة للشخصيّة الرئيسيّة أم صافي ؟ وما علاقة تلك السمات بواقعها؟

٩-هل صوّرت الكاتبة واقع المرأة في تلك المرحلة أسيرة العادات والتقاليد؟ وهل هذا الواقع متردّ لدرجة دفع المرأة إلى الحلول الخرافيّة (السحر)؟ وفي حال الإجابة بلا، بيّن السبب؟

١٠-بين كيف انعكس المكان على الشخصية الرئيسيّة؟

١١-اقترح عنواناً آخر للنصّ.

الأهداف التعليمية التعليمية

- يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:
 - يبدي رأيه بطريقة بدء القصة من قبل الراوية.
 - يبيّن المعنى الدلالي للتعبير الواردة في القصة على لسان أبطالها.
 - يحدّد عنصر التشويق في السرد الذي لجأت إليه الراوية.
 - يحدّد السمات الرئيسة لشخصيات القصة.
 - يبيّن العلاقة بين سمات شخصية أم صافي وواقعها.
 - يوضّح الهدف من القصة.
 - يحدّد المشكلة (العقدة) التي بنت الراوية عليها حكتها.
 - يحلّل خصائص البيئة المكانية للقصة (البيت الشامي).
 - يحدد أبعاد مفهوم العراضة الشامية.
 - يصف طقوس العرس الشامي.
 - يبدي رأيه بطريقة أداء الزغرودة.
 - يستنتج معنى الرقية.
 - يبدي رأيه بالقصة.

المؤشرات المستهدفة

- التفاعل مع المتحدث باستعمال لغة الجسد.
- مشاركة المتحدث فكرياً ووجدانياً.
- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث.
- توضيح النقطة الأهم من وجهة نظره.
- تدعيم آرائه بالأدلة والبراهين.
- إبداء التمسك لفظياً لمعرفة المزيد عن الموضوع.
- اقتراح أفكار جديدة حول الموضوع.
- العمل على استمرار التحدث والمناقشة حول الموضوع.
- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.
- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
- طرح أسئلة لهدف محدد (فهم، إيضاح، ترجمة...)
- تبادل الأدوار من متحدث إلى مستمع بشكل فعال.
- التمييز بين الحقيقة والآراء.
- التعليق على استنتاجات الآخرين من خلال المناقشة.
- الموازنة بين موقفه وموقف زميله في الحديث.

الوسائل التعليمية

الصور . الفيديوهات . صحيفة المضحك المبكي . مبخرة وبخور . السبورة.

الطرائق المقترحة

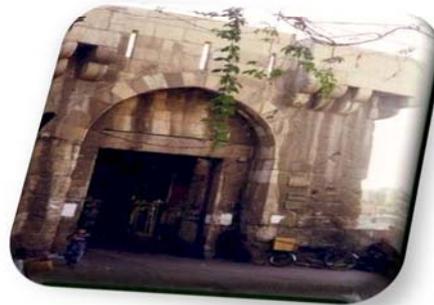
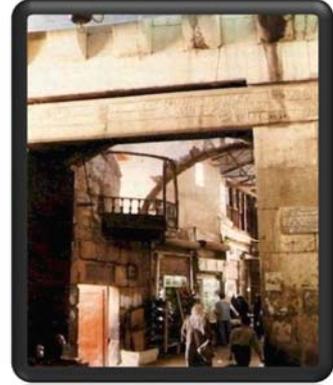
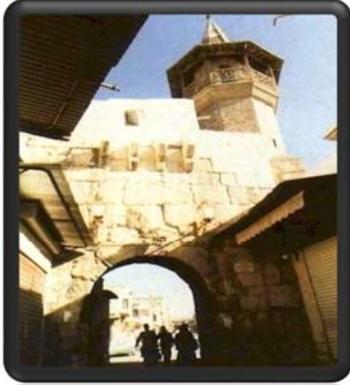
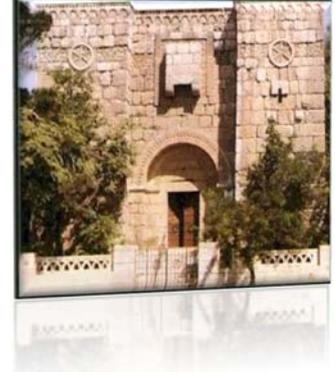
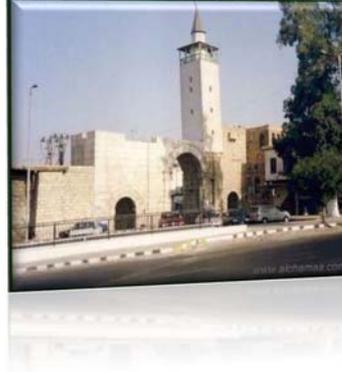
- التعلّم التعاوني.
- الحوار (المناقشة).

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يعرض المعلمُ صوراً بطريقة عرض الشرائح لأبواب دمشق، ويسأل المتعلِّمين: هل دخل أحدكم من أحد تلك الأبواب؟.



- يحصل على الإجابة، وسواء أكانت صحيحة أم خاطئة، يتابع قائلاً: إنَّها أبواب دمشق السبعة، وعند ذلك يعيد العرض مع الطلب إلى المتعلِّمين واحداً تلو الآخر قراءة اسم الباب بصوت عال، ويكمل العرض بصورة عن مدينة دمشق. ومن ثمَّ يقول لهم هناك جملة من القرآن الكريم أصبحت عبارة متداولة في ثقافتنا العربيَّة نستعملها وخلال ذلك يدوِّنها على السبورة (وأثروا النُّبوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا) (البقرة، ١٨٩)؛ وتعني، إذا أردت شيئاً ما عليك إلا أن تدخله من بابه مباشرة، وكثير استعمالها على النحو الآتي (ادخلوا البيوت من أبوابها)، واليوم سندخل إلى دمشق لنتعرَّف كاتبة سوريَّة. يدوِّن اسمها على السبورة ألفة الأدبي.

النشاط الأول

الزمن: ساعة

- ويتضمَّن السيرة الذاتية للكاتبة، وقد صاغتها الباحثة بطريقة السؤال والجواب، وهي تُؤدَّى جهرياً من المتعلِّمين بعد تقسيمهم إلى مجموعتين (قمت بهذا كي أعطي المتعلِّم فرصة أن يكون ناقلاً للمعلومة، وليس فقط المعلِّم، وهذا قد يمنحه الثقة بالنفس، أضف إلى ذلك أن القراءة الجهرية كورالياً، قد تنمي مهارة التحدُّث، وهذا يضيف على النشاط متعة إلى التعلُّم، ويولِّد نوعاً من المنافسة بين المجموعتين، مَنْ سيكون أداؤه أفضل؟)

- يورِّع عليهم السيرة الذاتية، ثمَّ يطلب إليهم أن يضعوا خطأً تحت الألفاظ الجديدة عليهم، ويبدأ القراءة أمامهم بشكل صحيح، بعد ذلك يجيب عن أسئلتهم المتعلقة بفهم الألفاظ، ويلفت نظرهم إلى تعبير { شغلها الشاغل، من أولوياتها} في حال لم يسألوا عنها، (وفي هذه الخطوة يتأكَّد المعلِّم من وصولها إلى المتعلِّمين. وفي حال معرفتهم المسبقة بها يكون المعلِّم قد عزَّز أهمية استعمالها في الحوار. وينسحب القيام بهذا الإجراء من الباحثة على كثير من التعبيرات أو الروابط التي ترد في الحوار، وتسهم في بيان تماسك أي خطاب يمكن أن يؤديه المتعلِّمون في أثناء تعلُّمهم. وفي الأنشطة التي يكلفون بها على مدار تطبيق البرنامج)، ثمَّ يقسم المتعلِّمين إلى مجموعتين، ويطلب إلى المجموعة الأولى أن تقرأ جهرياً، بشكل كورالي دور المتعلِّم الأول، ومن المجموعة الثانية الشيء نفسه دور المتعلِّم الثاني. ويذكرهم بأن يراعوا التنعيم في الأداء لقراءتهم الجهرية.

نص السيرة الذاتية

المتعلّم الأول: من فضلك يا زميلي، هل تعرف شيئاً عن هذه الكاتبة التي ذكرها معلّمنا قبل قليل؟

المتعلّم الثاني: نعم، هي سورية، ولدت في دمشق عام ١٩١٢. في حي الصالحية، وكانت البنت الوحيدة بين خمسة ذكور.

المتعلّم الأول: ولدت في العشرينات من القرن الماضي، وكانت وحيدة وأصبحت كاتبة!!؟

المتعلّم الثاني: لم أنت مستغرب؟. فقد كانت من عائلة مثقفة. وأسألتها من الأعلام في الأدب والعلوم. وقد نالت الشهادة الابتدائية في عام ١٩٢٧. وتزوّجت عام ١٩٢٩، وبعد الزفاف (حفلة العرس) انقطعت عن الدراسة، لكنّها عوّضت عن ذلك بالمطالعة، وأصبحت {شغلها الشاغل} و{من أولوياتها} في الحياة.

المتعلّم الأول: وهل كانت تقوم بنشاطات أخرى إلى جانب القراءة والكتابة؟

المتعلّم الثاني: نعم، انتسبت إلى جمعيات خيرية وثقافية في الثلاثينات، وكانت تعقد في دارها ندوة أدبية كلّ شهر، يشارك فيها بعض أدباء دمشق.

المتعلّم الأول: أعطني مثلاً عن الجمعيات الثقافية التي انتسبت إليها.

المتعلّم الثاني: انتسبت إلى دوحة الأدب في الثلاثينات، وفي الأربعينات انتسبت إلى الندوة، والرابطة الثقافية، وحلقة الزهراء الأدبية.

المتعلّم الأول: يبدو أنّك تعرف الكثير عنها. أخبرني عمّا هو مثير وملفت للنظر في حياتها.

المتعلّم الثاني: عام ١٩٤٧ كتبت قصة بعنوان "القرار الأخير" وأرسلتها للاشتراك في مسابقة إذاعة لندن، ففازت بالجائزة الثالثة، وعندما أخبرت خالها الدكتور داغستاني أنّها سترسلها للنشر في مجلة "الرسالة" قال لها: كيف ترسلين بدايات نتاجك إلى تلك المجلة التي لا يكتب فيها إلا العمالقة!!، وحين صدر العدد الجديد من "الرسالة" كانت فيه قصة "القرار الأخير".

المتعلّم الأول: فعلاً ! إنّها امرأة طموحة. وبالتأكيد تابعت مسيرتها الأدبيّة.

المتعلّم الثاني: نعم. فقد صدرت لها مجموعات قصصيّة منها: ١- قصص شامية عام ١٩٥٣

٢- وداعاً يا دمشق، ١٩٦٣

٣- المنوليا في دمشق، ١٩٦٤.

٤- ما وراء الأشياء الجميلة، ١٩٩٦.

المتعلّم الأول: هل اقتصر نتاجها الأدبي على المجموعات القصصيّة؟

المتعلّم الثاني: لا، بل صدر لها كتاب " نفحات دمشقية".

المتعلّم الأول: ماذا تتناول في هذا الكتاب؟

المتعلّم الثاني: في الحقيقة، لا تتناول موضوعاً محدّداً فيه، بل يضمّ نخبة من محاضرتها، منها: إسرائيليات، المرأة العبقريّة، نظرة عجلي، الصين ماضيها وحاضرها، لمحات خاطفة عن داغستان.

المتعلّم الأول: لمحات خاطفة عن داغستان، ما علاقتها بـداغستان، وهي الدمشقيّة، وضّح لي من فضلك؟

المتعلّم الثاني: فانتني أن أخبرك أنّ والدتها نجبية الداغستاني تعود أصولها إلى داغستان؟

المتعلّم الأول: أشكر لك هذا التوضيح، وماذا بخصوص نتاجها الروائي؟

المتعلّم الثاني: فيما يتعلّق بنتاجها الروائي، لديها روايتان "دمشق يا بسمة الحزن" ١٩٨٠ و"حكاية جدي" ١٩٩٠.

المتعلّم الأول: هذا النتاج الأدبي مترجم إلى لغات أخرى؟

المتعلّم الثاني: في مقابلة للقناة الثانية السورية. ذكرت أنّ أعمالها ترجمت إلى خمس عشرة لغة أجنبيّة، ويمكنك أن تحصل عليها من مكتبة بيسان في شارع الحمراء، أو مكتبة أنطوان

فلهذه ترجمات لروايات وقصص عربية. وكي أفيدك أكثر سأعطيك بطاقتي المكتبتين حتى تتمكن من الاتصال بهما قبل ذهابك وعنوانهما مذكور في البطاقتين.

المتعلم الأول: سلمت يداك. سأحاول بأقرب فرصة الاتصال بهما. أخيراً أود أن تحدثني عن شيء لفت نظري في العناوين التي ذكرتها للكاتبة، وهو ورود دمشق في كثير من العناوين هل يمكن أن تعلل لي ذلك.

المتعلم الثاني: ما رأيك أن توجه سؤالك إلى معلّمنا ليجيبك عنه.

المتعلم: صدقت.

المتعلم الأول: أشكرك على ملاحظتك الدقيقة، إنّ الكاتبة ضمنت بعض عناوين من كتاباتها دمشق، فهي أحبّت مدينتها وحرارتها، وقد تجلّى هذا بنتاولها في أدبها المجتمع الدمشقي في حقبة العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي: عادات الناس وتقاليدها، معاناة المرأة، الثورة ضدّ الاحتلال الفرنسي، الصراع الطبقي، تفاصيل المدينة وبيوتها. وسنتعرّف على هذا معاً من خلال دراسة قصة قصيرة قصيرة لها، ولكن قبل ذلك أدعوكم لتعرّف تلك المدينة والحارة وبيوتها، التي تجري بها أحداث القصة التي سنتناولها.

- بعد الانتهاء من القراءة يسألهم عمّ إذا كانت لديهم أسئلة حول النص بقوله: هل تولّد لديكم استفسار آخر؟ بعد أن يتأكد من الفهم يطلب إلى المجموعتين تبادل الأدوار في قراءة النص مرّة أخرى. (هذا الإجراء كان يضعهم أمام منافسة فكلتا المجموعتين تودّ أن تظهر أفضل أداء لديها، وقد أضفى هذا الإجراء أو النشاط متعة على الدرس، وهذا ينسحب على كلّ أداء يطلب من المتعلّمين في هذا البرنامج).

*** في نهاية النشاط الأول يُجاب عن السؤال الأول شفهيّاً، ويسعى المعلّم إلى الاستماع إلى

آرائهم جميعاً.

النشاط الثاني

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يدعو المتعلمين للتأمل في الصورة التي سيعرضها. يبدأ المعلم بعرض الصورة المتعلقة بالنشاط الثاني، التي تتضمن (مدينة دمشق، ثم صورة لحي دمشقي، ويتابع في عرض الصور للبيت الدمشقي الذي أدخلته الكاتبة في بنية القصة بملامحه المعمارية الفنية {الدهلين صحن الدار، البحرة. النافورة، اللوان، الأقواس العالية، الأشجار الوراقفة) ويحاول في أثناء العرض عدم إظهار العبارات المكتوبة على الصور، وعدم عرض الصور المتعلقة بحدث جار في القصة مثل: الغريال، والعروس تلصق الخميرة.





- يطلب إليهم إخباره بالذي شاهدوه في تلك الصور، ويدون كل شيء على السبورة كما تَلَفَّظوا به تماماً.

- يبدأ في العرض مرّة ثانية، ويكلف المتعلّم بقراءة ما كتب فوق الصور من كلمات مضافاً إليها بعض الجمل المقتبسة من القصة (والهدف من هذا الإجراء زيادة قدرة المتعلّم على قراءة نص القصة التي سيكلف بقراءتها في البيت)، وفي أثناء قراءة المتعلّم يحرك المعلم المؤشّر على الصور (هنا يقرأ المتعلّم بصوت جهوري ويتابع المعلم ويحدد الصورة بوساطة المؤشّر لشرح المفردات، وفي هذه الحالة يترك المعلم أقوال المتعلّمين على السبورة، كي يقارنوا بين ما يقرأ وبين ما قالوه من دون تدخل المعلم، ويكون بمنزلة تقويم ذاتي لهم).

- التقويم: في هذا النشاط، بعد أن ينتهي من عرض الصورة والقراءة من قبل المتعلّم يطلب المعلم، إلى متعلّم آخر: اشرح لي فهمك بطريقتك الخاصة.

- ثم يطلب إلى متعلّم آخر: هل تريد أن تضيف شيئاً لما قاله زميلك؟ (من خلال الإجابات يقوم المعلم بالإجابات، ويعزز الإجابات الصحيحة، وبهذا يتأكد من فهم المتعلّمين لها).

- يطلب إليهم أن يبدوا رأيهم فيما شاهدوه من عرض للصور، ويتوصّل معهم عن طريق النقاش إلى أنّ ما شوهد هو مدينة دمشق، التي عاشت فيها الكاتبة، ووصفت تفاصيل بيوتها. يعود المعلم هنا لذكر الكلمات والجمل المرافقة للصور، ويطلب منهم تدوينها في دفترهم (ثم شرح المفردات بصرياً)، ويقول

لهم: إنَّ أحداث القصة تجري في أحد تلك البيوت الدمشقيّة، ويتوصّل عن طريق المناقشة إلى أنّه يطلق عليها: البيئة المكانية للقصة، وهي عنصر مهمّ من عناصر بناء القصة التي سنكتشفون بأنفسكم مدى انعكاسه على الشخصيات وخاصة الشخصية الرئيسيّة.

- التقويم لهذا النشاط داخل الصف: مناقشة تفاصيل البيئة المكانية، ويطالبهم من خلال القصص والروايات التي قرؤوها، تقديم أمثلة عن البيئة المكانية وتفصيلاتها ودورها في بناء الرواية أو القصة.
- يكتفي المعلم بإعطاء نشاط إثرائي يتضمن العودة إلى المكتبات، أو إلى الشبكة، أو إلى أصدقائهم للإجابة عنه، والحديث عن كيفية الحصول على هذه الإجابة، والصعوبات التي واجهها في الحصول عليها.

نشاط إثرائي الزمن: ١٥ دقيقة

الهدف منه تعرّف أهميّة دمشق لكتاب السوريين، وأيضاً إغناء معرفتهم بقائمة بأسماء الكتاب السوريين، وهذا قد يحفّزهم على قراءة بعض منهم، خاصّة وأنهم يطلبون دائماً قائمة مقترحة بأسماء الكتاب من الأساتذة، وأيضاً يحفّزهم على استعمال اللغة للسؤال عن كاتب الرواية أو القصة.

فيما يلي مجموعتان (أ) و (ب)، المجموعة الأولى اشتملت على مجموعة قصص أو روايات، والمجموعة (ب) اشتملت على كتاب هذه القصص، صل عبارات المجموعة (أ) مع ما يكملها من عبارات المجموعة (ب):

المجموعة (ب)

- ١- ألفة الأدلبي
- ٢- غادة السمان
- ٣- فواز حداد
- ٤- كوليت خوري
- ٥- أحمد يوسف داوود
- ٦- زكريا تامر
- ٧- خليل النعيمي

المجموعة (أ)

- ١- دمشق ٦٧
- ٢- فسيفساء دمشقية
- ٣- دمشق الحرائق
- ٤- دمشق الجميلة
- ٥- دمشق يابسة الحزن
- ٦- دمشق بيتي الكبير
- ٧- موزاييك دمشق ٣٩

النشاط الثالث

الزمن: ٤٥ دقيقة

- التهيئة للنشاط: يبدأ بالطلب إلى المتعلمين الحديث عما أخذ في الدرس الماضي، وتقديم حلولهم للنشاط الإثرائي.
- يؤكد المعلم على أهمية البيئة المكانية لأحداث القصة بشكل عام، ويخبرهم أنه أراد أن يتعرفوا بعض معالم مدينة دمشق في الوقت نفسه.
- ثم يتابع: أعزائي ما رأيكم أن نتعرف بعض الأحداث الجارية في القصة قبل أن نقرأها، فلا يخفى عليكم أن هناك طقوساً اجتماعيةً يتميز بها كل مجتمع، ولدي هدف يتمثل في أن تتعرفوا هذه الطقوس (المعلم هنا في طريقة سؤاله يدعو المتعلم، ويعدّه مشاركاً في عملية التعلم، وليس مجرد متلق سلبي)
- يبدأ المعلم هذا النشاط بقوله: أعزائي هناك حدث في القصة، أودّ أن تتوصلوا إلى تعرفه من خلال مشاهدتكم هذا الفيديو الذي سأعرضه عليكم.
- يعطي ملاحظة: ستسمعون شيئاً، يردّد بسرعة: لا تقلقوا، فأنا سأوضح لكم بالشرح. لكن أتمنى أن تركزوا معي، لأنني سأسألكم بعض الأسئلة عما تشاهدونه. هل أنتم جاهزون؟.
- يبدأ بتشغيل الفيديو وفي أثناء ذلك يقول المعلم لهم: أتوقع منكم أن ترقصوا وبيّنتم.
- يعرض أمامهم فيديو العراضة، ومن ثمّ يسألهم ماذا تشاهدون؟، ماذا يفعل الرجال؟
- أخبروني هل تدقّ الطبول في بلادكم في الأحياء بهذه الطريقة؟ بماذا يلعب الرجال؟ بالنسبة لكم هذه المرّة الأولى التي تشاهدون فيها رجلين يلعبان بالسيف والترس؟
- بعد ذلك يتوصّل المعلم مع المتعلمين بطريقة المناقشة، إلى أنّ ما شاهدوه يمثل أهزوجة تؤدّى من قبل شباب الحي احتفاءً بموكب العريس وصولاً إلى دار العروس، حيث تختلف أنواع الأغاني المرددة ضمن العراضة الشامية تبعاً للمناسبة المحتفى بها (حفل زفاف، عودة الحجاج)، ولكنها تدور جميعها حول فكرة الرجولة والتحدّي والفرح وصولاً إلى دار العروس.
- يكتب المعلم تسمية هذا الطقس الاحتفالي {العراضة} على السبورة.
- ينتقل بعد ذلك ويوزّع عليهم الكلمات التي تردّد في العراضة الواردة في القصة.

- ثم يشرحها بقوله: [تعني أنّ هذا الشاب ستصبح لديه عائلة، وبالتالي لم يعد بإمكانه السهر مع أصدقائه، بل عليه تحمّل مسؤوليّة حياته العائليّة الجديدة]، بطريقة تمثيليّة تضيّ متعة على التعلّم، ويطلب إلى المتعلّمين ترديدها.

النشاط الرابع

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يبدأ بالقول: إنّ ما رأيناه في الفيديو الأوّل يتعلّق بزقّة العريس إلى العروس. والآن سنشاهد فيديو آخر يتعلّق بحفلة العروس، فقبل دخولها إلى بيت العريس هناك عادة مازالت موجودة حتّى الآن في القرى السورية.



- يعرض صورة العروس كيف تلتصق الخميرة (العجينة) فوق باب الدار فإذا التصقت ولم تسقط تعدّ مؤشراً على استمرار العلاقة الزوجيّة فيما بين الزوجين، أضف إلى أنّ ذلك يشعر عائلتها بالاطمئنان لهذا الزواج.

- بعد ذلك يشغل المعلّم فيديو الزغاريد (هنا ليس بالضرورة أن يشرح المعلّم كلمات الزغرودة، بل يكفي أن يتعرّف المتعلّم طريقة أداء الكلمات).

- يوزّع الزغرودة المذكورة في القصّة على ورقة منفردة، ويشرح المعلّم كلماتها ويؤدّيها أمامهم بطريقة صحيحة إذ توضع اليد اليسرى في المسافة الفاصلة بين الأنف والفم، ثم يبدأ بغنائها، ويوضّح لهم معنى الكلمة التي تبدأ بها، وهي، (أوبها، أوبها) وهي كلمة سريانيّة أو آراميّة وتعني تباركت، وترمي إلى لفت انتباه السامع، والكلمة التي تنتهي بها لييليش وتعني دوام المحبة، وبعد ذلك يكلفهم بأدائها معاً... بهذه الزغرودة استقبلت الفتيات والنسوة العروس، بعد أن دخلت دهليز البيت إلى صحن الدار وتُنشد للعروس والعريس من عائلتهما.



فاصل منشط

الزمن: ٢٥ دقيقة

- بعد الانتهاء من الزغرودة يقول المعلم: أعزائي المتعلمين، في هذا السياق أودّ أن أخبركم شيئاً، أرى من واجبي ان أعرفكم به: هناك جريدة كانت تصدر إبان الاحتلال الفرنسي لسورية ١٩١٨، وكان رئيس تحريرها حبيب كحالة وكانت معنونة بـ (المضحك المبكي) وحينما منع من نشرها من قبل المسؤول الفرنسي، نشرها الكاتب بالمضمون ذاته تحت عنوان (ماشي الحال). يقوم المعلم بعرض صورة عن الغلاف الخارجي يتضمّن العنوان. ثم يتابع المعلم: في بعض أعداد تلك الصحيفة كانت الصفحة الأولى تبدأ بزغرودة مكتوبة يفضح مضمونها الفساد في الحكومة، ويتحدّث عن مضمونها بشكل عام، ويحضر جزءاً من أعداد المجلة معه إلى الصف، وينوه إلى أنّ أعداد المجلة كاملة يمكن الرجوع إليها في مكتبة المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، في حال رغبوا بالاطلاع عليها.

- ثم يشغل فيديو عرس شامي تغني فيه النسوة، وهنا يدعوهم للرقص والاستمتاع بالرقص ويشاركهم بذلك مبدئياً الحركات المناسبة في مثل هذه المناسبة.

ثمَّ يخبرهم أنّ ما تعرّفتموه هي طقوس الزواج في العرس الشامي، روته الكاتبة في قصّتها...
الآن أحبائي، سأورّع عليكم القصة، وهي من مجموعة قصصية معنونة بـ "وداعاً يا دمشق" - قصص
وزارة الثقافة ١٩٦٣. أعادت دار طلاس إصدارها بثلاث طبعات عام ١٩٨٩: /١٩٩٢/٢٠٠١م).

- ثم يكتفي بشرح العنوان ويدونه على السبورة (الرقية المجربة).
- يقوم بشرح معنى الرقية بطرح أسئلة على المتعلمين: ماذا نسمي ما تقوم به أمهاتنا أو جدّاتنا
في أثناء مرضنا عند مسحهم جبيننا بزيت جلبنه من الكنيسة، أو قراءة دعاء ربّاني، أو آية قرآنية،
أو يبخّرون البيت بمبخرة؟ (يعرضها المعلم أمامهم ويضع البخور فيها). يستمع المعلم إلى جميع
المتعلمين، ويحثهم على قول ما يريدون ليتوصّل معهم إلى مفهوم الرقية.

- بعد ذلك يكلف أحد المتعلمين بقراءة تعريف الرقية كما وردت في فقرة شرح الكلمات، ويكون
قد ورّعها عليهم قبيل الانتهاء من التوصل لمعنى مفهوم الرقية بطريقة الحوار. ومن ثمّ يعقب المعلم
بقوله: إلا أنّ الرقية في القصة التي بين أيدينا هي فعل شرير يقوم بها كبير الجن واسمه القهرماني
ويشير بيده إلى أحد المتعلمين مبتسماً ليثير المتعة لدى المتعلمين.

- المعلم: إذن الرقية هي فعل يقوم بها الناس لعلاج مشكلة ما. في القصة نسميها العقدة.
- يذكر المتعلمين بالورقة والقلم، ويطلب منهم تدوين أسماء الشخصيات التي سيستمعون إليها،
وعليهم أن يحدّدوا الحدث، وكيف بدأت الراوية حكايتها.

- يطلب إلى ثلاثة متعلمين من الذين درّبهم سابقاً الخروج من مقاعدهم، وتكليفهم بأداء المقطع
الأول مسرحياً بطريقة حوارية بعد أن يكون قد درّبهم عليها سابقاً.

- بعد تحديد الشخصيات والحدث وكيف بدأت الراوية حكايتها؛ يتوصّل إلى تحديد المشكلة
(العقدة) التي بنت الراوية عليها حبتها.

- ثمّ تتمّ الإجابة عن السؤال.
١- وضّح رأيك ببداية الكاتبة قصّتها بسؤال، ومن ثمّ بالمشكلة(العقدة). يحرص المعلم على أن
يستمتع للإجابات كافة.

- يطلب إلى المتعلمين اللذين يؤديان دور أم صافي وخدّوج إعادة أداء المقطع. وفي أثناء ذلك
يطلب إلى المتعلمين الآخرين الإجابة عن السؤال الثاني.

- أم صافي: أيعملها أبو صافي بعد خمس وعشرين سنة؟!!

- الراوية: تبتسم خدّوج باستهزاء.

الراوية: خدّوج جارة أم زكي، تهدّئ من روعها وتخفّف عنها. (في أثناء القراءة تقترب من أم زكي، وترتبت على كتفها وتحرك شفتيها من دون إصدار أصوات. وعند انتهاء الراوية تبدأ).

خدّوج: مالك تعظّمين الأمور؟ أهي المرّة الأولى من نوعها؟ لطالما تزوّج الرجال على نسائهم!...

الراوية: أم صافي تمسح دموعها بكمّها (أم صافي تقوم بأداء الحركة).

أم صافي: أيعملها أبو صافي بعد خمس وعشرين سنة؟!

القارئة: تبتسم خدّوج باستهزاء.

خدّوج: { المؤمنة بالرجال مثل الماء بالغربال}!.. اسمعي منّي، ولا تضيّعي الوقت،

وتعالى معي لأخذك إلى أم زكي عساها تعطيك رقية تستطيعين بها أن تتداركي الأمر قبل وقوعه.

الراوية: أم صافي تتبرّم وتقول بمرارة: (أم صافي خلال ذلك تؤدّي حركات التبرّم)

أم صافي: تقولين أنّ عرسه الليلة.. فماذا تستطيعين عمله ببضع ساعات يا أم زكي؟

الراوية: خدّوج تهزّ رأسها إعجاباً، وتقول: (خدّوج تؤدّي حركة الهزّ بالرأس).

خدّوج: أم زكي! هي أمّ العجائب، ياما أبطلت زيجات بساعات معدودة، وياما جمعت بين ضدّين، وياما فرّقت

بين أليقين. اسمعي هل معك ليرة ذهبية؟



أم صافي: لماذا؟

خدّوج: لأنّ أم زكي لا تقوم بعمل ما لم تقبض ثمنه سلفاً، وسعرها محدود! ليرة ذهبية!

الراوية: تتردّد أم صافي وتجرح بريقها وتقول: (تؤدّي حركياً فعل التردّد وكيف تجرح بريقها)

أم صافي: تريد ليرة ذهبية سلفاً، قبل أن تقوم بالرقية؟! ولكن ليس لدي إلا ليرة ذهبية.

الراوية: تسرع إلى ألبستها، فترتديها على عجل، ثم تفتح صندوقها، وتخرج منه الليرة الذهبية، وتشدّ عليها

أصابعها بحنان. (تؤدّي أم زكي الأفعال). ثم تبدو لنا شاردة وكأنّها تتذكّر شيئاً.

في أثناء قول أم زكي التعبير تعرض صورة الغربال.

- خدّوج: {المؤمنة بالرجال مثل الماء بالغربال}!.. اسمعي منّي ولا تضيّعي

الوقت.



- وتعالى معى لأخذك إلى أم زكى، عساها تعطيك رقية تستطيعين بها أن تتدراكي الأمر قبل وقوعه.
- يقسم المعلم المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، ويطلب إلى كل مجموعة أن تقرأ قائمة شرح المفردات والتعبيرات، ويوضح لهم إمكانية استعانة كل مجموعة بمجموعة أخرى للاستفسار عما هو غير واضح لها. ويمر المعلم بهم ليتأكد من فهمهم.
- يعطيهم القصة كاملة، ويطلب إليهم قراءتها جيداً، وفي أثناء القراءة يقومون بملء الجدول في السؤال الثالث.

النشاط الخامس

الزمن: ٣٠ دقيقة

في هذا النشاط يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين بما كتب في الجدول، الذي يجب أن يكون فارغاً باستثناء المقطع الأول، كي يفعلوا على غرارهم، ويقوم بتصويب إجاباتهم. بعد ذلك يقسمهم إلى مجموعات ليقوموا بحل الأسئلة كلها في أثناء الإجابة عن السؤال الخامس.

يوضّح المعلّم أهمية الزمن النفسي الذي يعتمد على الحالات الشعورية والنفسية للشخصيات، وتؤدّي الذاكرة إلى استحضار الماضي. ويظهر التحليل الأدبي الطريقة وراء الترابط النفسي والحوار الداخلي.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- بيّن رأيك بطريقة بدء القصة من قبل الكاتبة.
- حدّد السمات الرئيسة لشخصيات القصة.
- بيّن العلاقة بين سمات شخصية أم صافي وواقعها.
- حدّد خصائص البيئة المكانية للقصة (البيت الشامي).
- حدّد طقوس العرس الشامي.
- وضّح النقطة الأهمّ في القصة من وجهة نظرك.

الواجب البيتي

اقترح طريقة أخرى لإنهاء القصة، ثمّ أعد كتابة القصة بأسلوبك.

الدرس الثالث

مسرحية الفيل يا ملك الزمان

المحتوى

النص:

المشهد: أمام الملك

[١]

(يتقدم الحارس ووراءه الناس. يتلامح على وجوههم الخشوع والخوف والارتباك، وكلّما تقدّموا داخل القصر ستزداد هذه الأمارات وضوحاً وقوة. تنتشر بينهم همسات مبحوحة ومندهشة).

أصوات: أترى النوافير؟

-كالخيال.

-انظر إلى الرّخام.

-يتلألأ بكلّ الألوان.

- (صوت زكريا) امشوا بهدوء ولا تجرّوا أذنينكم جرّاً.

-الحُرّاس فُساءة.

-ينتظرون إشارة وتسقط الأعناق.

-إنّنا ندخل القصر.

[٢]

(يرتقون الدرجات المفضية إلى الباب الرئيس. حارسان يفتقان باستعداد على جانبي الباب).

-سيظهر العرش بكلّ مهابته.

-ترتخي ركبتي..

-هذا البهو.

-قلبي يدقّ.

-احذروا أن تلوّثوا السجّاد.

-الحيطان تلمع كالنهار.

-أين الملك؟

(يفتح الحارس باباً في صدر البهو يقف عليه أربعة حراس)

-ولكلّ باب حرّاسه.

-تتشدّ الحراسة من باب إلى باب.

-وجوههم من الصوان أو الفولاذ.

-بدأت أتعرقّ.

- (صوت الطفلة) أين يختبئ الملك؟

-هسّ...

-نمشي في نفق من الذهب..

- (صوت زكريا) اضبطوا أعصابكم.

-يزيغ البصر...

-أين يمضون بنا؟

-ما هذه التجربة المخيفة!

-أصبح الحرّاس في كلّ الزوايا.

-القتل عندهم أهون من التناؤب.

-القصر كالمتاهة.

(يقف الحارس أمام باب آخر يحرسه عدد كبير من الجنود القساة).

الحارس: (ملتفتاً إلى الجماعة، وقد تزايدت رنة الاحتقار في صوته)، الآن تدخلون قاعة العرش.

الويل لكم إن بدر منكم شغب أو قلة أدب. للمثول أمام الملك أصول، فلا تتسوا ذلك.

زكريا: سنثبت أننا نحسن الوقوف بين يدي الملك أسمعون؟ يجب أن نكون في غاية الأدب.

ندخل في صفوف منتظمة، ونحنى باحترام وخشوع، ثم بعدئذ نرفع للملك شكايبتنا.

أصوات: سنرى الملك...

-رأسي يدور.

-قلبي يدقّ.

-قلبي يدقّ.

(يفتح حارسان مصراعي الباب الكبير)

الحارس: (ميمماً وجهه إلى الداخل. لا يزال على الباب)، عامّة المدينة على الباب يا ملك الزمان.

الملك: (من الداخل) ليدخلوا.

الحارس: احنوا رؤوسكم وادخلوا.

(يتقدّم زكريا، يتبعه الناس الذين بدأ الذعر والاضطراب يشنتان نظراتهم، وخطواتهم أيضاً).

أصوات: (مبحوحة، وراعشة)، الملك ويده الصولجان.

-ضوء كالشمس.

-لا ترفع رأسك.

-الحراس كالأشباح.

-في كلّ ركن وزاوية.

-العرش عال.

-والملك يتألّق كالشهب.

-الملك...

(تتجمّد الملامح. يتحوّل الخوف صمتاً بارداً. الجميع خافضو الرؤوس، زكريا في ظليعتهم..)

يجرّون خطوات ثقيلة، يحنون إلى أقصى حدود الانحناء، لا يجرؤون على النهوض بعدئذ).

الملك: ماذا تريد الرعيّة من ملكها؟

(صمت ثقيل. لا اختلاجة ولا حركة، مجموعة من الأجساد المقوّسة اليابسة).

[٣]

الملك: أأذن لكم بالكلام. ممّ جئتم تشكون؟

زكريا: (متجرّناً، صوته راجف) الفيل يا ملك الزمان.

الملك: ما خبر الفيل؟

صوت: (راعى من بين الجماعة) قت.. ثم يخنق الصوت، ويتلفّت صاحبه حوله بذعر).

زكريا: (يقوي صوته) الفيل يا ملك الزمان.

الملك: (متأفقاً) وماله الفيل؟

صوت الطفلة: (خفيضاً) قتل ابن.. (تضع الأمّ يدها بهلع على فم الصغيرة وتجبرها على

السكوت).

الملك: ماذا أسمع؟..

زكريا: (محرّجاً وغاضباً. يعلو صوته أكثر) الفيل يا ملك الزمان.

الملك: كاد صبري أن ينفذ. تكلم. ما خبر الفيل؟

زكريا: (يائساً، يتلفّت نحو الناس المقوسي الظهر في انحناءة خوف) الفيل يا ملك الزمان.

الملك: توقّف عن هذا النواح.. الفيل يا ملك الزمان. إمّا أن تتكلم أو أمر بجلدك.

[٤]

(يتفرّس زكريا في الناس باحتقار ويأس. يتردّد لحظات ثمّ يتغيّر وجهه، ويتقدّم من الملك)

زكريا: (يمثّل ما يقوله بخفة وبراعة) نحن نحبّ الفيل يا ملك الزمان. مثلكم نحبه ونرعا.

تبهجنا نزواته في المدينة. وتسرنا رؤياه. تعودناه حتّى أصبحنا لا نتصوّر الحياة دونه. ولكن..

لاحظنا أنّ الفيل دائماً وحيد لا ينال حظّه من الهناءة والسرور. الوحدة موحشة يا ملك الزمان.

لذلك فكّرنا أنّ نأتي نحن الرعيّة فنطالب بتزويج الفيل كي تخفّ وحدته، وينجب لنا عشرات

الأفيال. مئات الأفيال. آلاف الأفيال. كي تمتلئ المدينة بالفيلة.

أصوات: (كالحشرجة) تزويج الفيل.

الملك: (مقهقهاً) أهذا ما جئتم تطلبونه؟

زكريا: لعلّ مولاي لا يردّ لنا الرجاء.

الملك: (ملتفتاً إلى وزرائه وحاشيته) أسمعون! مطلب في غاية الطرافة. كنت أقول دائماً أنّي

محظوظ برعيتي. حنان ورقة في الشعور. رعيتي مليئة بالحنان. كلّها حنان. طبعاً سننفذ

للشعب مطلبه. (يدقّ الصولجان) فرمانات ملكيّة. الفرمان الأوّل يأمر بالخروج إلى بلاد الهند

للبحث عن فيلة يتزوجها الفيل. الفرمان الثاني يأمر بمكافأة هذا الرجل الجريء وتعيينه مرافقاً دائماً للفيل. الفرمان الثالث يأمر بإقامة فرح عام ليلة العرس، تدقّ فيه الطبول، وتوزّع على الشعب المآكل والمشروبات ويعمّ السرور والانشراح خمسة أيام بلياليها.

زكريا: أدام الله فضل الملك علينا.

أصوات: (كالحشرجة) أدام الله فضل الملك علينا.

الملك: (ضاحكا) مطلبكم أجيب. تستطيعون الانصراف.

[٥]

(يتحرّكون بخطوات ذليلة منسحبين، وتخفت الأضواء فترة. بعد ذلك ينتفض الجميع. يقفون صفّاً أمام الجمهور، وقد نفضوا عن حركاتهم وهيئاتهم مظاهر التمثيل.. بعد لحظات) الجميع: هذه حكاية.

ممثل ٥: ونحن ممثلون.

ممثل ٣: مثلناها لكم لكي نتعلّم معكم عبرتها.

ممثل ٧: هل عرفتم الآن لماذا توجد الفيلة؟

ممثلة ٣: هل عرفتم الآن لماذا تتكاثر الفيلة؟

ممثل ٥: لكن حياتنا ليست إلا البداية.

ممثل ٤: عندما تتكاثر الفيلة تبدأ حكاية أخرى.

الجميع: حكاية دموية عنيفة.

وفي سهرة أخرى سنمثل جميعاً تلك الحكاية.

"ثمّ ينسحب الجميع.."

شرح المفردات

- تلامح: اختلس النظر: استترق النظر

- مهابة: هيبة: عظمة.

- المفضي إلى: المؤدي إلى.

- ارتقى إلى: صعد إلى.

- أمانة (أمارات): علامة.
- العرش: المُلْك.

الأسئلة

- ١- ما هو الحدث الرئيس الذي بنى عليه الكاتب الأحداث المسرحية؟
- ٢- اختر التعبير المناسب للمواقف الآتية:

التعبيرات

المواقف

- | | |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> {فقامت الدنيا وقعدت}. | <input type="radio"/> السماح بحرية التعبير. |
| <input type="radio"/> {ضاقوا به ذرعاً} | <input type="radio"/> صديقتي لم تعد إليّ منذ يومين وولدها. |
| <input type="radio"/> {أطلق له العنان}. | <input type="radio"/> زميلي الذي أسكن معه وسخ جداً. |

٢- قدّم لمحة موجزة عن حياة الكاتب؟ بالعودة إلى الملف على الرابط:

www.bibalex.org/.../Wannous_Saadallah_ara_1202.pdf

- ٣- اختار الكاتب جملة غير تامة لعنوان المسرحية (الفيل يا ملك الزمان). علّل ذلك؟
- ٤- علّل استعمال الكاتب كلمة (الخشوع) بدلاً من (الخضوع) في وصف حالة الشخصيات؟
- ٥- بدا الصراع واضحاً على المستويين الداخلي والخارجي للشخصيات؟ ناقش مدعماً رأيك بأمثلة من النص.
- ٦- ما هو الأسلوب الذي اعتمده الكاتب لإبراز هذا الصراع، ولماذا؟
- ٧- ماذا يمثل صوتا (زكريا والطفلة) في النص؟
- ٨- تحدّث عن الدور الذي تؤديه اللغة في المسرحية مع الأدلة.

الأهداف التعليمية التعلمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدّد الحدث الرئيس الذي بنى عليه الكاتب أحداث المسرحية.
- يعلّل سبب اختيار الكاتب جملة غير تامة لعنوان المسرحية.
- يعطي أمثلة من النص على الصراع بين الشخصيات على المستويين الداخلي والخارجي.

- يقترح عنواناً للمسرحية.
- يحدّد الحالة التي تسيطر على الشخصيات في المسرحية.
- يوضّح الفرق بين كلمتي (خشوع) و(خضوع).

المؤشّرات المستهدفة

- التحدّث بشكل مفهوم دون التلعثم كثيراً.
- تمثيل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم.
- مواصلة الحديث على الرغم من بعض المشكلات في الصياغة.
- مراقبة أخطائه وتصحيحها.
- المواءمة بين مضمون المقولات وشكلها.
- التنويع في صياغة ما يريد قوله.
- توظيف الأساليب اللغوية في التعبير عمّا يريد قوله.
- استخلاص أهمّ النتائج من بين الآراء المطروحة.
- توظيف التعبيرات التي تعلّمها من جديد.
- إبداء الحمّس لفظياً لمعرفة المزيد عن الموضوع.
- اقتراح أفكار جديدة حول الموضوع.
- العمل على استمرار التحدث والمناقشة حول الموضوع.

الوسائل التعليمية

- الصور.

الطرائق المقترحة

- التعلّم التعاوني.
- الحوار (المناقشة).
- إجراء مناظرة تمثيلية في الموضوع نفسه بين المتعلّمين.

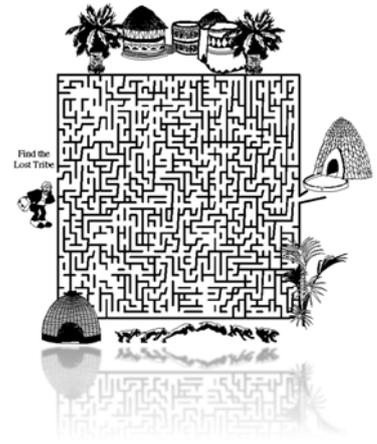
القسم الأول

التهيئة للدرس

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يطلب المعلم من المتعلمين بيان ما إذا كانوا يعرفون شيئاً عن دلالة رمز الفيل في الحياة. وبعد الاستماع إليهم يخبرهم بما يسمى بساعة الفيل الموجودة في متحف دبي وسويسرا، وكيف ذكرها الرحالة ابن بطوطة ووصفها. ومن ثم يقول: لدي تساؤل عن العلاقة الرابطة بين الفيل بوصفه رمزاً للسلطة وساعة الفيل، ويبيدي المعلم تساؤله بإيماءة تعجبية من دون تعليق أو إعطاء فرصة للإجابة.
- يقدم المعلم لمحة موجزة عن الكاتب، ثم يقدم الفكرة التي تدور حولها المسرحية "الفيل يا ملك الزمان" بطريقة حكاية، (١).

- يبدأ: كان يا ما كان في سالف العصر والأوان، كان هناك مدينة أناسها بسطاء؛ يحكمها ملك يخافونه، رغم أنه يعيش في قصره، ولا يهتم بشؤونهم. وقيل: إن هذا القصر أشبه بمتاهة (يعرض الصورة - القصر كمتاهة لتوضيح المتاهة، هنا يستعمل المعلم الصورة أثناء الحكاية ليشرحها) تدخله من بهو (صورة بهو) طويل من الرخام يتلأأ ويلمع، وإذا دخلت إليه رأيت مفروشاً بالسجاد (صورة).



- لذلك عندما تدخله يجب أن يكون حذاؤك نظيفاً خالياً من الغبار، وتجد الملك جالساً على عرشه، ويبيده الصولجان (صورة)، ويتألق كالشهب (صورة)؛



- يحرسه حرّاس قساة القلوب كالأشباح،



- وجوههم كالصوان والفلواذ (صورة)، تجدهم جاهزين ينتظرون إشارة من الملك ليقطعوا الأعناق.



أمّا هذا الملك فله حكاية غريبة عجيبة وهي: يقال إنّ لديه فيلاً مدللاً، يحبّه كثيراً. ولكن ما رأيكم؟ أين كان يعيش الفيل؟ كان يعيش في المدينة وقد {أطلق الملك له العنان} للتجول في أزقة المدينة. وفي أثناء تجواله كان يدمر ممتلكات المزارعين. {ولا أحد منهم يستطيع أن يأتي بأيّة حركة ضده} تعرفون لماذا؟! المتعلمون: لأنّه فيل الملك.

المعلّم: أحسنتم بفهمكم فكرة الحكاية في المسرحيّة. ولكن في يوم من الأيام قام هذا الفيل القوي بفعل قذر { أخرج الناس عن صمتها } ما هو {يا ترى}؟

يحصل المعلّم على إجابات المتعلّمين، ويسألهم لماذا؟، ما هي الأسباب التي دعتك إلى هذا التوقّع؟.

(ثمّ يعرض الصورة، الفيل يقتل طفلاً) يطلب إليهم: ماذا تشاهدون في الصور ليتوصّلوا إلى أنّ هذا الفيل المتسلّط في أثناء تجواله في إحدى الأزقة هرس طفلاً صغير أدّى إلى موته. {فقامت الدّنيا وقعدت} بين الناس و{ضاقوا به ذرعاً} بسبب أفعاله.



والمثير في حكاية هذه المسرحيّة أنّ كلّ الشخصيات ليس لديها أسماء. فقط أرقام ١-٢-٣-٤ باستثناء شخصيّة واحدة تحمل اسم (زكريا)، وكانوا أناساً بسطاء، ولكن يا ترى ما هي ردّة فعلهم على موت الطفل في زمن ملك متسلّط وكلّ الناس تخافه. والذي فعل الجريمة فيله المحبّب إلى قلبه؟!!. يحرص المعلّم على أن يأخذ أكبر عدد من الإجابات من دون أن يعلّق عليها ويدوّنّها على السبّورة. تعالوا بنا لنقرأ الحكاية في المسرحيّة لنعرف ما هي ردّة الفعل التي قامت بها الأرقام والناس.

النشاط الأول

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يجاب شفهيّاً عن السؤال (١) إلى أن يتوصّلوا إلى الحدث وهو: قيام الفيل بهرس طفل تحت قدميه في أحد الأزقة حتّى ضاقت الناس به ذرعاً بسبب أعماله، ويدفعهم إلى تحديد الشخصيات والزمان والمكان (حيث يمتدّ الزمن إلى كلّ الأزمنة التي يعيش الملك فيها في قصر، والرعيّة في فقر. والمكان هو المدينة في أزقتها، والقصر في ساحته. ويذكّرهم بقصة الرقية المجريّة، المدينة بحاراتها والبيت الدمشقي في صحن داره بما يحتويه من أشجار وارفة وياسمين ونافورة).
- يطلب من المتعلّمين توقّعاتهم عن العنوان المحتمل للمسرحيّة بعد استماعهم لحكايتها، ويدوّن كلّ الإجابات على السبّورة دون أن يعلّق عليها.
- ثمّ يقوم المعلّم بتشغيل التسجيل، وسيستمع المتعلّمون للعنوان "الفيل يا ملك الزمان"، ثمّ يتوجّه إلى المتعلّمين: هل سمعتم الجملة هذه؟ هي عنوان المسرحية.
- يناقش المتعلّمين بمدى النقاء بعض إجاباتهم مع العنوان الرئيس للمسرحيّة. ثمّ يكتب العنوان على السبّورة، ويدعوهم بقوله: لاحظوا معي العنوان، يستحقّ وقفة تأمّل، (هذه الأفعال التشاركيّة تحثّ المتعلّم على المشاركة "لاحظوا") ماذا يعني؟ هل يحتاج إلى خبر؟ يتوصّل مع المتعلّمين بالحوار إلى أنّ الكاتب لم يكمل العنوان (جملة غير تامّة)، لتثويقنا بما سنقوم به الأرقام وزكريا. (وهنا يجاب عن السؤال (٤) دون أن يقول لهم: أجب عن السؤال). لأنّه يريد أن يكتشفوا هذا بأنفسهم هذا.

النشاط الثاني

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يقرأ المعلم المسرحية بصوت عالٍ مؤدياً المعنى بالنبر والتنغيم، ويطلب إلى المتعلمين أن يؤدوا النصّ بمراعاة النبر والتنغيم بعده، ويكلف متعلماً بأداء دور الراوي، ويحدّد له الجمل الموضوعية بين قوسين باللون الغامق. ويطلب إليهم وضع خطّ تحت الكلمات الغامضة التي لا يفهمون معناها في أثناء الاستماع إليه.
- في نهاية النشاط يطلب إليهم الإجابة عن السؤال (٢) و(٣) في البيت. (ويكلفهم بالبحث بأنفسهم، عن معاني الكلمات غير الواضحة، ويشير إليهم في العودة لقائمة شرح المفردات).

القسم الثاني

التهيئة

الزمن: ١٠ دقائق

- يبدأ المعلم الحصّة: كيف حالكم؟ مخاطباً إيّاهم بالأسماء كما وردت في المسرحية. والتي سيؤدونها اليوم.

النشاط الأول

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يكلف المتعلمين بالتسلسل المُعاد حتى يتمكن كلّ متعلّم من أداء كلّ الأدوار، ويذكرهم بأداء المعنى بالنبر والتنغيم والحركات الإيحائية، وكأنّهم ممثلون على خشبة المسرح (الحرص على أن يؤدّي المتعلّم كلّ الأدوار وقد يلبي رغبته بأداء دور شخصيّة أداها زميله أمامه، فيحاول أن يقدّم الأفضل لديه).
- يطلب إليهم بعد الانتهاء من القراءة والعودة إلى الإجابة عن استفساراتهم، في حال مازال هناك معانٍ غير واضحة، وهنا تُشرح الكلمات بطريقة التمثيل، ويلجأ إلى الشرح عندما يشعر أنّ هناك صعوبة في إيصال المعنى، ويجاب عن الأسئلة البيئية (٢) و(٣).

الزمن: ٢٠ دقيقة

يبدأ النشاط بقوله: ما هي الحالة التي تسيطر على الشخصيات من خلال المسرحية براكيم؟ يحاورهم للتوصل إلى الحالات الآتية: الخوف، والخشوع، والارتباك، ثم يقوم بعرض صورتني (الخشوع، والخضوع)، مع عدم إظهار العنوانين لهما.



- ويطلب منهم التحدث عن العناصر والأفعال التي يرونها في الصورة. ويتوصل معهم إلى أنّ الخشوع يأتي في طقوس إيمانية في حين الخضوع يعني الانحناء مع الدّل. ثم يتابع قائلاً: أعزائي تجدر الإشارة في هذا السياق إلى قضية أودّ أن أنقلها إليكم. وهي أنّ كثيراً ما ترد كلمة (خضوع)، مرادفة لكلمة (خشوع)، ولكن الترادف في اللغة لا يعني التطابق في اللغة العربية.
- ثمّ ينقل ويطلب إليهم الإجابة عن السؤال (٥). ويتوصل معهم بالحوار إلى أنّ الكاتب لجأ إلى استعمال كلمة الخشوع للدلالة على حالة القدسية للملك، وهي أسوأ من الخضوع في هذا السياق، لأنّها لم تدفعهم إلى التحرر منه.

النشاط الثالث

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يبدأ النشاط بقوله: إذن تفرض حالة الخشوع صراعاً لدى الشخصيات، برأيكم كيف بدا هذا؟ يكلف متعلماً بقراءة السؤال (٦). وبالحوار يستنتج المتعلم ما يلي: لقد تجلّى الصراع الداخلي لحظة وقوفهم بين يدي الملك: تتجمّد الملامح. يتحوّل الخوف صمّاً بارداً. الجميع خافضو الرؤوس، زكريا في طليعتهم. يجرون خطوات ثقيلة، ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء، لا يجرون على النهوض بعدئذ. "أما الصراع الخارجي فقد بدا وفقاً للنص بقولهم:

- ممثل ٤: عندما تتكاثر الفيلة تبدأ حكاية أخرى.

الجميع: حكاية دموية عنيفة. "الأمر الذي يعني استمرار معاناتهم في حياتهم البائسة.

النشاط الرابع

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يشكرهم على إجاباتهم، عن السؤال (٦)، والتي تعدّ تهيئة للإجابة عن السؤال السابع، يبيّن الأسلوب الذي اعتمده الكاتب لإبراز الصراع. يكلف متعلماً بقراءة السؤال (٧)، ويتوصّل معهم إلى أنّ الحوار هو الطابع الوحيد في هذه المسرحية، وقد تجلّى في حوار زكريا مع الملك، وحوار الطفلة مع الشخصيات والحراس مع الشخصيات، وذلك ليتكشف لنا من خلال الحوار الخارجي الذي اعتمده الكاتب الصراع الداخلي للشخصيات، الذي يودّ الكاتب إيصاله إلى المتلقّي.
- يتابع بتلقائية بالقول: لنعد إلى النص، نلاحظ هناك أصواتاً. يطلب إلى متعلم قراءة السؤال (٧).

بعد سماع إجاباتهم يتوصّل إلى أنّ: صوت زكريا يمثّل البدء بالواجهة.

صوت الطفلة: الأمل بالواجهة.

- للإجابة عن السؤالين (٩،١٠)، داخل الصف، يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات. ينتقل للإجابة عن السؤال (٩)، وبعد الاستماع إلى إجابات المجموعات يلخصها على السبورة، وفي أثناء الكتابة يطلب إلى مجموعة ما الإتيان بالعبارات من النص التي تعزز ما يدونه على السبورة:

أ- تصوير لحظات الخوف والانبهار والانكسار.

ب- تصوير الانفعالات بدقة.

ج- التعبير عن المواقف بلغة الشخصيات.

د- تنمية الأحداث ورصد المواقف إلى نهاية الحدث.

أما الإجابة عن السؤال (١٠)، المسرحية هزلية أقرب إلى الدراما السوداء. ناقش هذا القول. يجاب عن هذا السؤال من قبل المجموعات كلها. ومن ثم يدور حوار بينهم يقوده المعلم.

النشاط الخامس

الزمن: ٢٠ دقيقة

يختم المعلم بحوار عن حياة الكاتب، وعمّا عرفوه منه من خلال تكليفهم بالبحث عنه. وفي هذا السياق يذكر اهتمام وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، بالتعريف بهذا الكاتب، إذ عرضت مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" في احتفالية أيام الفرنكوفونية في سورية في عام (٢٠٠٩)، أولاً في مدينة حماة، وفي دار الأسد للثقافة والفنون (الأوبرا) في دمشق، وفي حلب، وأدى أدوارها - في دمشق - ممثلون سوريون، والمخرج كان فرنسياً من أصل عربي.

وتنتمي هذه المسرحية لنتاج الكاتب سعد الله ونوس الأخير (١٩٩٧)، وكتبها عام 1994، وقدمت في مصر ولبنان وفي أوروبا على يد مخرجين غير سوريين، منهم المخرجة اللبنانية نضال الأشقر، والألمانية فريدريكا فيلدبك. كما عرضت المسرحية مترجمة إلى اللغة الفرنسية في (مرسيليا في فرنسا) في إطار كونها العاصمة الأوربية للثقافة ٢٠١٣. ثم يكتب المعلم الرابطين اللذين يمكنهما

تحميل المسرحية للاطلاع على فصولها في حال عدم توافر إمكانية شرائها، ويخبرهم أنه جاهز للردّ عن أيّة أسئلة حولها في حال أحبّوا قراءة النصّ كاملاً.

[-www.mohamedrabeea.com/books/book1_7770.pdf](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_7770.pdf)

[./http://www.4shared.com/office/p90DWySj](http://www.4shared.com/office/p90DWySj)

النشاط الإثرائي

يدعو المعلّم المتعلّمين لحضور مسرحية (**غرف صغيرة**) في مسرح دوّار الشمس في بيروت، ويجري بعد الحضور مناقشة المسرحية باللغة العربيّة، وفيما بعد يكلف بعض المتعلّمين بإحضار بعض المقالات حولها.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- حدّد الحدث الرئيس الذي بنى عليه الكاتب أحداث المسرحية.
- علّل سبب اختيار الكاتب جملة غير تامّة لعنوان المسرحية.
- اعط أمثلة من النصّ على الصراع بين الشخصيات على المستويين الداخلي والخارجي.
- اقترح عنواناً للمسرحية.
- حدّد الحالة التي تسيطر على الشخصيات في المسرحية، مدعماً إجابتك بالعبارات، أو الكلمات، أو الجمل التي توضّح الحالة.

المراجع في الوحدة الثانية

- البصرة، نصر الدين (٢٠٠٨). **ألفه الأدبي شهريزاد الحكاية الشامية**. سلسلة أعلام الأدب السوري. مطابع ألف باء- الأديب: دمشق عاصمة الثقافة.
- الطيّان، محمد حسن (٢٠٠٢). **المفاخرات والمناظرات**. دار البشائر الإسلاميّة.

- ونوس، سعدالله (٢٠١٠). الفيل يا ملك الزمان ورأس المملوك جابر. الطبعة ٧. بيروت: منشورات دار الآداب.

المراجع الإلكترونية

- www.mohamedvabeea.com/books/book1-vvv.pdf.
- 4shared.com/office/p9.dwysj.
- www.bibalex.org/.../wannous-saadallah-ara-12.2.pdf

الوحدة الثالثة

بعض المواقف الاستماعية والبصرية

أهداف الوحدة الثالثة

تهدف الوحدة الثالثة إلى تنمية قدرة المتعلم على:

- تحديد الفكرة العامة للموقف الاستماعي البصري.
- استنتاج الفكر الرئيسية في الموقف الاستماعي البصري.
- استنتاج أهداف النص المستمع إليه.
- اكتشاف مواطن القوة والضعف في الموقف الاستماعي البصري.
- إبداء الرأي في الموقف الاستماعي البصري وفق معايير محددة.
- توظيف خبراتهم السابقة في تفسير بعض المواقف في النص المستمع إليه.
- تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلم.
- تنمية مهارات التحدث لدى المتعلم.

دروس الوحدة الثالثة

- الإعلان (دعاية).
- نصيحة بنصف دقيقة.
- قمة كوينهاغن... قمة حياة أو موت.
- مقابلة.
- عرض فيلم بالروح بالدم.
- شهادة في الشاعر أدونيس.

الدّرس الأوّل

الإعلان (دعاية)

المحتوى

النّص: كلمات الدّعاية بصوت امرأة: (سفن أب يعطيك الكثير. سفن أب يرويك. طعمه منعش لذيذ. سفن أب طبيعي. سفن أب يرويك. إنّه منعش لذيذ. لكنّه ساحر).

الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة

- يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:
- يحدّد السلّعة المعلن عنها في الإعلان.
- يحلّل خصائص السلّعة المستهدفة في الإعلان.
- يبدي رأيه في الإعلان.
- يعلّل لجوء أصحاب السّلع إلى الإعلانات.
- يصمّم إعلاناً لسلعة ما يختارها.

المؤشّرات المستهدفة

- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
- استعمال إشارات السّياق الصوتيّة للفهم.
- إدراك الإيماءات الحسيّة والحركيّة للمتحدّث في نقل المعنى للمستمع.
- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة.
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- تحديد العيب أو الأخطاء في الحديث.

الوسائل التعليميّة

- التّسجيل.
- السيّورة.
- جرائد ومجالات.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التّعلّم التّعاوني.

الأسئلة

١- ما السلّعة المعلن عنها؟

- ٢- هل تنتمي هذه السلعة إلى المشروبات الساخنة أم الباردة؟
- ٣- هات كلمة مرادفة من النَّص المستمع إليه تتناسب مع معاني الجمل الآتية:
- مقو، أي باعث على الحيوية والنشاط بعد فتور.
 - شرب إلى أن أزال عطشه.
 - أخاذ بذوقه اللذيذ.
- ٤- حدّثني عن رأيك بهذا الإعلان ؟
- ٥- هل لاحظت عيباً أو خطأ في الإعلان؟ إذا كانت الإجابة بنعم: حدّد هذا الخطأ.
- ٦- لماذا يلجأ أصحاب السلع إلى الإعلانات ؟ وضّح إجابتك مع التعليل.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ١٥ دقيقة

- يبدأ المعلمُ بسؤال أحد المتعلّمين مخاطباً إيّاه بالاسم بقوله: عزيزي، لفت نظري القميص الذي ترتديه هل تخبرني من أين اشتريته؟ ثم ينتقل لمتعلّم (ة) آخر أما أنت فقد لفت نظري العِقد الذي تضعينه!! ويمسكه بيده، كم هو جميل! هل اشتريته بنفسك أم كان هدية من أحدٍ ما؟ ثم يتابع: إنّ الأشياء التي نرتديها أو نستهلكها في الطّعام والشراب نسمّيها السلع أو البضائع.
- والآن لو حاولنا أن نتعرّف سبب وجود سلعة أكثر من أخرى من خلال خبرتنا، فما الطّريق إلى ذلك؟

ويشير بيده إلى متعلّم ليجيب عن هذا. وهكذا إلى أن يحصل على عددٍ أكبر من الإجابات، يدوّن المعلمُ الإجابات كلّها التي يتلقاها على السبورة، ومن المتوقع أن تكون عن طريق (أمي، صديق، الصدفة أثناء جولة في السوق، المجلّة، إعلان في الطريق. في التلفزيون). هنا ليس على المعلم أن يوحى بالإجابة، بل يحاول أن يحثّهم على الحصول على الإجابات، وفي حال لم يذكر أحد المتعلّمين كلمة إعلانات يمكن أن يطرح المعلمُ الفكرة على سبيل المثال: أنا أحبّ الشوكولاته كثيراً، ورأيت الإعلان في التلفزيون، فتشجّعت على الشراء. خصوصاً وأنّها النوع المفضّل بالنسبة لي.

النشاط الأول

الزمن: ٣٠ دقيقة

- يخبر المتعلمين أنهم سيستمعون إلى دعاية هي إعلان لتسويق مادة معينة، ولكن قبل الاستماع أودّ منكم قراءة الأسئلة ١-٢-٣ قبل البدء بتشغيل التسجيل.
- يتأكد المتعلم من إجابة المتعلمين كافة عن الأسئلة من دون أن يصحّحها.
- يعيد تشغيل التسجيل وفي أثناء الاستماع للتسجيل، يعزّز المعلم الإجابة الصحيحة. أمّا تقويم السؤال الثالث فيكون بإعادة التسجيل ومناقشة أداء الممثلين، وماذا تعني حركاتهم للمتعلمين، للثبّت من الإجابة الصحيحة.

النشاط الثاني

الزمن: ٢٠ دقيقة

- ينتقل المعلم إلى سؤال الثالث والرابع والخامس، ويطلب إلى المتعلمين أن يوجّهوا الأسئلة إلى بعضهم بعضاً. والمعلم يدير هذه العملية للحصول على الإجابات عن الأسئلة الثلاثة.

النشاط الثالث

الزمن: ٢٥ دقيقة

يقسم المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، ويعطي المجموعة الأولى جريدة، ويعطي المجموعة الثانية مجلة إعلانات، ويطلب إلى كلّ مجموعة أن تستخرج مضمون الإعلانات الموجودة، ثمّ تقدّمها مكتوبة إلى المجموعة الثالثة، والتي تقوم بتصنيف الإعلانات بحسب المادة أو السلعة المعلن عنها، وبدورها تعلنها أمام الجميع بعد تكليف أحد أفراد مجموعتها بذلك، وتجرى هذه العملية تحت إشراف المعلم الذي يتأكد من صحة القيام بها من خلال تجواله بين المجموعات، وهي بمنزلة التقويم النهائي داخل الصف.

الواجب البيتي

يكلّف المعلم كلَّ مجموعة منها على حدة بتصوير إعلان في الشارع بهواتفهم المحمولة. وتحاول أن تصمّم إعلاناً تؤدّيه في الدرس القادم وتعرضه عبر الشاشة أمام زملائها وتخبرهم بمكان التقاطه، وتبرر اختيارها له.

الدّرس الثاني

(نصيحة بنصف دقيقة)

المحتوى

النّص:

هل ينعنك كُثر (كثيرون) بأنك { لا تبتسم للـرغيف الساخن }؟، وأنتك جدي زيادة عن اللزوم، وكأنّ هموم الدنيا فوق رأسك؛ حتى إنهم يقولون: إنّ ابنك لا يشبهك إلا في عبوسك. مع أنّك في قرارة نفسك خفيف الظلّ، وتحبّ الضحك كثيراً. إلّا أنّهم يجهلون في الحقيقة أنّك تخجل من الابتسامة في وجوههم وأسنانك صفراء للغاية. فتفضّل الاختباء وراء الشخصية الجديّة. ولكن ما رأيك أن تبدّل ابتسامتك الصفراء بابتسامة بيضاء ناصعة؟ لتبييض الأسنان في المنزل، افرك الجزء الداخلي من قشرة البرتقال بالأسنان لإعطائها لمعاناً أبيض.

شرح المفردات

نعت: وصف بـ.

بياض ناصع: شديد البياض، وصافٍ.

التعبير: { لا تبتسم للرجيف الساخن}: يدلّ على الإنسان الذي لا يبتسم أبداً.

للغاية: إلى أبعد حد وأقصى درجة: " عمل صعب للغاية"، " لطيف للغاية".

التعبير الإضافي: {الغاية تبرر الوسيلة}.

الأسئلة

- ١- هات أصداد الكلمات الآتية كما وردت في النص المستمع إليه.
- عيوس.....، خفيف الظل.....،ابتسامة بيضاء.....
- ٢- ما السبب وراء وصفه أنّ ابنه " لا يشبهه إلا في عيوسه" وفقاً لما استمعت إليه؟
- ٣- علّل سبب اختبائه وراء الشخصية الجديدة؟
- ٤- ما رأيك بالإعلان؟
- ٥- أكمل الفراغات الآتية بالكلمات المناسبة بعد الاستماع للنص.
لتبييض الأسنان في، إفرك الجزء الداخلي من البرتقال لإعطائها..... أبيض.
- ٦- هات مثلاً من ثقافتك عن العلاجات الطبيعية، مدّعماً رأيك بالحجج على استخدامها.
- ٧- اختر عنواناً للبرنامج الذي استمعت إليه؟
- ٨- اقترح بداية أخرى ونهاية أخرى لمضمون النصيحة ونهاية لها؟
- ٩- اكتب عن طبيعة الناس المستهلكة، موضحاً إجابتك بالأمثلة؟
- ١٠- بين رأيك بما لايزيد عن ٢٠ سطراً بظاهرة الإعلانات، أسبابها وأهدافها؟

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:

- يوضّح معاني الكلمات الواردة في الإعلان.
- يقترح عنواناً للإعلان الذي استمع إليه.
- يقترح بداية أخرى لمضمون الإعلان.
- يبدي رأيه بالإعلان.
- يعطي مثلاً من ثقافته عن العلاجات الطبيعية.

المؤشرات المستهدفة

- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
- تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
- طرح أسئلة لهدف محدد (فهم، إيضاح، ترجمة.....).
- استخراج معاني الكلمات من القاموس.
- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة.
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- استعمال الأساليب اللغوية المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة.
- البدء في المحادثة وإنهائها.
- اختيار التعبير المناسب من رصيده اللغوي للبدء بمقولته.

الوسائل التعليمية

- المسجلة.
- السبورة.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التعلم التعاوني.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ٥ دقائق

- يبدأ المعلم بطرح سؤال على المتعلمين: هل تعرفون ما هي أشهر لوحة للرسام (ليوناردو دافنشي)؟.
 - المتعلم يجيب (المونوليزا).
 - المعلم ما الذي يميز لوحة المونوليزا؟.
 - المتعلم يجيب: ابتسامتها.
 - ما الذي تخفيه صاحبة الابتسامة وراءها؟
- يستمتع المعلم إلى الإجابات من المتعلمين كلهم، ويشكرهم على إجاباتهم، ويتوصل معهم إلى أن الابتسام شيء جميل ومفيد للصحة. ولكن لماذا لا نبتسم أحياناً؟! . يحصل على إجابات ويدونها على السبورة. ويخبرهم بعد ذلك بما يلي: أعزائي المتعلمين تعالوا معي لنستمع ولنشاهد ماذا يقول هذا الفيديو عن موضوع الابتسام.

النشاط الأول

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يرسم المعلم جدولين يعنون في الجدول الأول الكلمات الغامضة، وفي الجدول الثاني الكلمات الواضحة. ثم يخبر المتعلمين أنه سيبدأ بتشغيل التسجيل ويرجو منهم تدوين الكلمات التي غمض معناها عليهم. بعد الاستماع، يطلب إلى كل متعلم الخروج واحداً تلو الآخر وكتابة الكلمة التي غمضت عليه، وقراءتها بصوت عال في أثناء كتابتها والعودة إلى مقعده. ثم يطلب ممن فهم الكلمة التي صعبت على زميله أن يشرحها له باللغة العربية. وفي أثناء ذلك يصحح المعلم كتابة المتعلم الخاطئة من دون التعليق عليها، وتجري هذه الخطوة مترافقة مع عملية شرح المتعلمين لبعضهم بعضاً بناءً على طلب المعلم إليهم القيام بهذا.

النشاط الثاني

الزمن: ١٥ دقيقة

- يطلب المعلم إلى متعلم أن يقرأ بصوت عال شرح المفردات والتعبيرات الواردة في النص، وبعد التأكد من الفهم يطلب إليه قراءة الأسئلة (١-٢-٣-٤-٥) بتمعن، ويطلب إليهم الاستفسار عن الكلمات غير الواضحة خلال تجواله بينهم.
- يقسمهم إلى ثلاث مجموعات للإجابة عنها، ويعطيهم وقتاً للتفاهم حول الاتفاق فيما بينهم على كيفية الإجابة عنها.
- يبدأ بتشغيل التسجيل، ويطلب البدء بالإجابة عن الأسئلة أثناء بدء التشغيل.
- يطلب إلى كل مجموعة إخبار المجموعات الأخرى بإجابتها، وعندما يشعر المعلم بتردّد المتعلمين في الإجابة الصحيحة، يشغل المقطع المسجل الذي يتضمن الإجابة، وهنا تقوم إجاباتهم.

النشاط الثالث

الزمن: ١٠ دقائق

- بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة السابقة. ينتقل المعلم إلى السؤالين ٦-٧ والإجابة عنهما في الدرس، ومناقشة المتعلمين، لاسيّما بالسؤال السابع بين العنوان المقترح منهم، وعنوان البرنامج الحقيقي، ويعطيهم وقتاً لعقد مقارنة بين عنوانهم المقترح والعنوان الحقيقي، ويمنحهم فرصة الدفاع عن وجهة نظرهم. ويحدّد السؤالين الثامن والتاسع وظيفية بيئية.

التقويم النهائي

الزمن: ١٠ دقائق

- يعرض التسجيل مشهداً مشهداً، ويربط المشهد باللغة المعبرة عنها، ويطلب إلى المتعلمين أن يبيّنوا إلى أيّة درجة كان هذا الإعلان موفقاً في التعبير البصري عما يريد التعبير عنه لغويّاً.

الدّرس الثالث

قمة كوبنهاغن... قمة حياة أو موت

المحتوى

النّص

جمع واحد، هو الذي جمع بين قادة السياسة، والاقتصاد، والعلم في العاصمة الدانماركية (كوبن هاغن)؛ ألا وهو: التوصل إلى اتفاق عالمي، للتصدي لتغيّر المناخ. فبمشاركة أكثر من (100) مئة من قادة العالم، و(15000) خمسة عشر ألف مسؤول، ومستشار، ودبلوماسي، وخبير تأتي قمة كوبنهاغن لتغيّر المناخ، أكبر تجمع بيئي عالمي بعد عامين من المفاوضات العنيفة، وبعد شهور من الجمود السياسي بدأت الدّول في التعبير عن مواقفها، وعن رغبتها في التصدي للظاهرة. وقد أعطت مشاركة دول، مثل: اليابان والصين والهند دفعة جديدة لعملية المفاوضات. كما جاء انعقاد القمة بعد تقديم الدّول الغنيّة والناشئة وعوداً بتقليل الغازات الدفيئة لديها. القمة تناقش التأثيرات المدمّرة المحتمّلة للاحتباس الحراري؛ من ارتفاع درجة حرارة الأرض، وذوبان جبال الجليد، وارتفاع مستوى سطح البحر في المستقبل القريب. كما تسعى القمّة إلى عقد اتفاق لإبعاد العالم عن الوقود الأحفوري، والملوثات الأخرى، واستخدام مصادر الطّاقة البديلة الخضراء. اعتبر الكثير أنّ قمّة كوبنهاغن، هي خطوة اللاعودة إلى الماضي والمضي قُدماً نحو حماية كوكب الأرض، معتبرين أنّ فشل كوبنهاغن ليس خياراً لكونها فرصة لن تتكرر، ومحدّرين أنّ الفشل في التوصل لاتفاق في كوبنهاغن سيضع العالم في مواجهة أكبر تحدٍ في القرن الحادي والعشرين. معتبرين ذلك فشلاً على كلّ المستويات، وليس المناخ فقط.

شرح المفردات

الاحتباس الحراري: هو الارتفاع التدريجي في درجة حرارة الطبقة السفلى من الغلاف الجوي القريبة من سطح الأرض. وسبب هذا الارتفاع هو زيادة انبعاث green house gases. الغازات الدفيئة أو غازات الصوبة الخضراء "

<http://amjad68.arabblogs.com/archive/2009/7/917181.html>

مدونة آفاق علمية,

ظاهرة الاحتباس الحراري... تعريفها وأسبابها (٢٠٠٩) - أمجد قاسم.

الغازات الدفيئة:

١. بخار الماء: وينتج عن عمليات التبخر للماء.
٢. ثاني أكسيد الكربون: (CO_2)، وينتج عن احتراق الوقود، وأي مصدر للدخان مثل عوادم السيارات.
٣. أكسيد النيتروز (N_2O)
٤. الميثان (CH_4): وينتج الميثان عن الثروة الحيوانية.
٥. الأوزون (O_3)
٦. الكلوروفلوروكربون ($CFCs$) وكانت هذه تستخدم في الماضي في تبريد الثلاجات.

http://ar.wikipedia.org/wiki/الغازات_الدفيئة

٧. الوقود الأحفوري.

الأسئلة

١- أكمل ما يلي: الغاية وراء عقد قمة كوبنهاغن هو التوصل

إلى:.....

.....

٢- اختر الإجابة الصحيحة.

* عددُ الدول المشاركة في قمة كوبنهاغن:

أ- ١٥٠٠٠ دولة.

ب- ٢٠٠٠ دولة.

ج- ١٠٠ دولة.

٣- اشطب العبارة غير المذكورة في التقرير.

* بعد عامين من المفاوضات وشهور من الجمود السياسي. بدأت الدول في التعبير عن:

أ- موافقها.

ب- أملها.

ج- رغبتها.

* جاء انعقاد القمة بعد تقديم وعود بتقليل الغازات الدفيئة من الدول:

أ- الفقيرة

ب- الغنية.

ج- الناشئة.

* التأثيرات المدمرة المحتملة للاحتباس الحراري:

أ- ارتفاع درجة حرارة الأرض.

ب- ذوبان جبال الجليد.

ج- انخفاض مستوى سطح البحر في المستقبل القريب.

٤- هات من النص المعنى المرادف للتركيب الآتي الوارد في النص (المضي قُدماً).

٥- برأيك ما المقصود بالقول: إنَّ الفشل في التوصل لاتفاق في قمة كوبنهاغن بين دول

العالم هو فشل على كلِّ المستويات؟

٦- وضِّح الفكر الرئيسة للحديث المستمع إليه.

٧- في أثناء الاستماع الأخير ماهي المعلومة التي لم تتناولها الأسئلة؟

.....

.....

.....

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدّد الغاية من عقد قمة كوينهاغن.
- يوضّح أهمية الأفكار التي تضمّنتها القمة.
- يلخّص التأثيرات المدمّرة المحتملة للاحتباس الحراري.
- يحدّد مصادر الطّاقة البديلة الخضراء.
- يحدّد معنى الاحتباس الحراري.
- يتنبأ بمعنى (الوقود الأحفوري) استناداً إلى معرفته بكلمة وقود.
- يوضّح العلاقة بين ظاهرة الاحتباس الحراري والغازات الدفيئة.

المؤشّرات المستهدفة

- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
- استنتاج الأفكار الرئيسة للحديث المستمع إليه.
- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية.
- تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص.
- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يقال.
- توضيح العلاقات بين الأفكار المعروضة.
- تحديد الجديد في المستمع إليه.
- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
- تحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه والقديم في ضوء الخبرات السابقة.
- اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.
- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمّنها الحديث.
- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.

الوسائل التعليمية

فيديو - عرض الشرائح - الصور - أوراق عمل.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء
- الاستنتاج
- التعلم التعاوني

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ١٥ دقيقة

بعد أن يكون المعلم قد كلف مجموعات المتعلمين في الدرس السابق بتحضير أسباب التلوث في البيئة، وإحضار الصور المدعمة بالأسباب. يطلب إلى كل مجموعة عرض ما عندها أمام الصف، ومن ثم يطرح المعلم السؤال الآتي: من يتحمل مسؤولية هذا التلوث الحاصل من وجهة نظركم؟ يستمع إلى الإجابات كافة، ويترك المجال للحوار والتعقيب على آراء بعضهم بعضاً، ثم يلخص المعلم الأفكار منها: النفايات والنفايات الصلبة، والمستنقعات وانبعاث الغازات السامة.... يغلق المعلم الحوار بقوله: سنرى ماذا تقول الدول الصناعية الكبرى في بعض مؤتمراتها حول ظاهرة مقلقة للعالم؟.

النشاط الأول

الزمن: ٣٠ دقيقة

- أولاً يطلب إلى متعلّم قراءة قائمة شرح المفردات، التي تتضمن المفاهيم التي سترد خلال نصّ الاستماع (الاحتباس الحراري. والغازات الدفيئة) بعد أن يتأكد من فهم المتعلّمين لتلك المصطلحات من خلال الفيديو. يقوم بعرض فيديو قصير عن الاحتباس الحراري لتثبيت المعلومات، ومن ثمّ ينتقل لشرح كلمة (الوقود الأحفوري) بطريقة التنبؤ استناداً إلى معرفتهم بكلمة وقود. بعد الحصول على إجابات يعرض عليهم الشرائح، التي تتضمن البدائل المقترحة عن استخدام ذلك الوقود. بالإضافة إلى استعمال الشابكة لعرض صور الوقود الأحفوري.

النشاط الثاني

الزمن: ٣٠ دقيقة

- يعطي المتعلّمين مدّة دقيقة لقراءة الأسئلة باستثناء السؤال الخامس، ثمّ يطلب إليهم الإجابة عنها خلال بدء التسجيل، ويخبرهم أنّ مدّته دقيقة ونصف.
- يعطيهم خمس دقائق لاستكمال الإجابة. بعد ذلك يعيد التسجيل لإعطائهم فرصة التأكد من إجاباتهم.

النشاط الثالث

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يعيد تشغيل التسجيل ليتأكد المتعلّمون من إجاباتهم، عن طريق إعادة المقطع المتعلّق بكلّ إجابة على حدة.
- ثمّ يعيد التسجيل، ويطلب الاستماع إليه، بعد ترك الأوراق والأقلام. ويطلب إليهم الإجابة عن السؤال الخامس وهي: البحث عن مصادر الطاقة البديلة الخضراء. يسألهم عن معلوماتهم عن هذا الموضوع.

ثم يدعوهم إلى متابعة عرض الشرائح عن الطاقة البديلة الخضراء، وهنا يعزّز الإجابات الصحيحة للمتعلّمين.

النشاط الرابع

الزمن: ٢٠ دقيقة

- هو تقويم للدرس. وهنا يطلب إليهم مناقشة آرائهم في الإجابة عن السؤال الرابع. والمعلّم يدير المناقشة.

النشاط البيتي

- يكلف المعلّم المتعلّمين في نهاية الدرس بتحميل فيديو بعنوان "شرح مذهل عن الاحتباس الحراري" من الشبكة على الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=lytbRAjvKOW> في الصف نظراً لتوفّر الشبكة. وكتابته في البيت.

الدّرس الرابع

(مقابلة) الإقبال على تعلّم اللغة العربية

المحتوى

النّص

للحديث أكثر عن هذا الموضوع يسرّنا أن تنضم إلينا من مدينة بوسطن في ولاية تكساس الدكتورة (كريستن بوستد) مديرة قسم الدراسات الشرق أوسطية في جامعة تكساس. **المذيع:** إذا أردنا أن نعطي لمحة تاريخية- ولو وجيزة - عن التوقيت الذي بدأ فيه الإقبال أو تزايد الإقبال على تعلّم اللغة العربية ماذا نقولين لنا؟.

ضيفة البرنامج: طبعاً ممّا لاشكّ فيه أنّ أحداث أحد عشر سبتمبر كانت دافعاً قوياً في تزايد الاهتمام بدراسة اللغة العربية في أمريكا. قسمنا قسم قديم تاريخه (يمتدّ) لأكثر من خمسين سنة، ولكن الازدياد الذي حدث بعد أحداث أحد عشر سبتمبر لم يكن طفرة، وإنما كان ازدياداً وتزايداً تدريجياً، حتّى الآن والتزايد مستمر الحمد لله.

المذيع: طيّب، هل ترين أنّ هذا الإقبال على تعلّم اللغة العربية يزيد من تقوية العلاقات الأمريكية مع العالم العربي وتمتينها.

ضيفة البرنامج: عندي ثقة كبيرة وأمل كبير أن يكون هذا الازدياد في الاهتمام باللغة العربية. وفي الحقيقة، وفي تحقيق طلاب ذوي كفاءات عالية بالكلام، والتواصل باللغة العربية أن يغير نسق العلاقات الأمريكية والعربية. وفي الحقيقة هذا أملنا كلنا؛ أنا وزملائي الذين ندرّس اللغة العربية هنا. **المذيع:** نعم لنشرح لمشاهدينا أكثر، ماذا يتمّ تدريس هؤلاء الطلاب كتقافة شرق أوسطية، وأيّ الجامعات الأمريكية تسجّل أعلى نسبة في الإقبال على تعلّم اللغة العربية؟.

ضيفة البرنامج: في الحقيقة صعب، يعني تحديد أكبر الجامعات. يعني الاهتمام باللغة العربية منتشر بشكل لم يكن أحد يتصوّره، ربّما منذ حتّى خمس سنوات. في كلّ سنة هناك برامج للغة العربية، تنشأ في جامعات وكليات صغيرة جداً، طبعاً الجامعات الكبيرة مثل: جامعة تكساس المعروفة في الشرق الأمريكي. جورج تاون، ميتشغن أيضاً. هذه ربما تمثّل أكبر برامج في اللغة العربية، ولكنّ المهمّ أيضاً أن هناك

برامج في أحجام مختلفة في كل مكان، وهذا يعطي للطلاب أينما كانوا فرصة لدراسة اللغة العربية أما المنهج الدراسي فهو يعتمد على التواصل، منهج تواصل. مما يعني ليس فقط تدريس قواعد الفصحى، وإنما تدريس العربية المحكية أيضاً، بتنوع هذا المحكي، ومما يمكن الطلاب من التواصل مع أبناء اللغة، وهذا جانب مهم جداً. وأعتقد أنّ هذا الجانب هو الذي يشجّع الطلاب على الاستمرار في دراسة اللغة العربية سنوات وسنوات.

كان الطالب -في الماضي- يدرس سنة أو سنتين، ويدرس الفصحى، فلا يشعر أنّه يستطيع أن يتواصل مع أبناء اللغة. وإنما الآن عندما يتعلّم قدراً من المحكي يتعرّف على ابن اللغة العربية، على شخص عربي، ويستطيع أن يتواصل ويتكلّم معه، وهذا يشجّعه كثيراً على الاستمرار في هذه الدراسة. **المذيع:** نعم، في المفهوم المعرفي الأمريكي، هل تدريس اللغة العربية وتعلّمها مرتبط بتعلّم الثقافة العربية والإسلامية تحديداً؟.

ضيفة البرنامج: نعم، كثير من الطلاب يدخلون صفوف اللغة لأنهم درسوا شيئاً من تاريخ الشرق الأوسط أو الدين الإسلامي في صفّ من صفوف الدراسات الدينية أو الاجتماعية، أو ما إلى ذلك. هم لا يأتون طلاب لغة بالتحديد، هم يأتون لأنهم يريدون أن يتعرّفوا أكثر عن هذه الشعوب، وهذه الحضارة، وعن هذه المنطقة؛ ماضيها وحاضرها، ومستقبلها، إن شاء الله.

المذيع: لأسأل سؤالاً عن هذه النقطة تحديداً: هل يقبل الطالب الأمريكي على تعلّم اللغة العربية للاطلاع على هذه الثقافة أم لمعرفة كيف يفكر العرب؟.

ضيفة البرنامج: لتعرّف الثقافة، وتعرّف هؤلاء الناس؛ يعني أعتقد أنّ الدافع الأقوى هو ليس ربما كما يشير سؤالك إلى: (تعلّم أو اعرف لغة عدوك). طلابنا لا يبحثون عن لغة العدو، طلابنا يبحثون عن تواصل مع أصدقاء يريدون أن يكونوا أصدقاء لهم. اهتمامهم حقيقي واهتمامهم إنساني بالدرجة الأولى ومودة حقيقية، ورغبة حقيقية في التواصل، وفي التفاهم في أن يحققوا فهماً أكبر لهذه الشعوب، وهم يتعلّمون ويدرسون في صفوف اللغة أشياء عن التاريخ وعن الحضارة وعن الثقافة، ومما يتعلّمونه هو يشجعهم أكثر على متابعة الدراسة، طبعاً الحضارة حضارة عظيمة، والثقافة العربية ثقافة غنية جداً، وطلابنا يحبونها، مجرد ما يتعرّضون إليها يحبونها.

المذيع: سؤالي الأخير، ذكرت أنّ هناك أعداداً كبيرة من الطلاب يقبلون على تعلّم اللغة العربية، ما هي الوظائف التي تنتظر هذه الأعداد الكبيرة؟ وهل هناك فرصة لهم في سوق العمل؟ وهل سوق العمل سيستوعبهم؟.

ضيفة البرنامج: إلى حد ما ربما الآمال أكبر من الواقع، طبعاً الاقتصاد الأمريكي ليس في أفضل حالاته، ولكن هناك بعض الوظائف، ولكن في الحقيقة القلة من الطلاب يحصلون على وظيفة متخصصة باللغة العربية. عدد من طلابنا للدراسات العليا هم يدخلون مجال التدريس، ونحن نشجعهم طبعاً، ونحن فخورون أنهم -إن شاء الله -سيكونون أسانذة المستقبل.

طلاب الإجازة (البكالوريوس) يعني بعض الوظائف، ولكن يعني نأمل في أن تكون هناك فرص أكبر في الحقيقة في مجالات التجارة والتبادل الخ...

المذيع: (كريستن بوستد) رئيس قسم الدراسات الشرق أوسطية في جامعة تكساس شكراً جزيلاً لمشاركتك معنا.

ضيفة البرنامج: شكراً.

الأسئلة

- ١- اذكر العبارة التي اشتمل عليها التقديم للمقابلة.
- ٢- ماذا تضمّن التقديم؟
- ٣- اختر الكلمة المناسبة لسياق الجملة بدلاً من الكلمة المستعملة خطأً (يمد): قسمنا قسم قديم تاريخه:
 - أ- يستمدّ من
 - ب- يمتدّ إلى
- ٤- كيف تمثّن العلاقات الأمريكية - العربية عبر تعلّم الطلاب الأمريكيين اللغة العربية من وجهة نظر المضيفة؟
- ٥- ما هي الدلالة التي قد تكون متضمنة في سؤال المذيع: هل الطالب الأمريكي يُقبل على تعلّم اللغة العربية، للاطلاع على هذه الثقافة أم لمعرفة كيف يفكر العرب؟ وكيف عالجتها المضيفة في ردها؟
- ٦- لو كنت مكان الضيف، ما هو ردّك على السؤال المتعلّق بمدى استيعاب سوق العمل لمتعلّمي اللغة العربية في بلدك.
- ٧- ضع بدائل مكان الكلمات والأساليب الملونة بالغامق، التي تحتها خطّ أو خطّان بحيث يبقى المعنى ذاته؟
- ٨- حدّد مواطن القوّة والضعف في المقابلة.

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدّد الفكرة العامّة التي تدور حولها المقابلة.
- يعلّل سبب تزايد الاهتمام بدراسة اللغة العربيّة في أمريكا.
- يبيّن رأيه في أثر تعلّم اللغة العربيّة على العلاقات الأمريكية - العربيّة.
- يسمّي المنهج المتّبع في دراسة اللغة العربيّة في أمريكا.
- يحدّد الدافع الأكثر قوّة لدى الطّلاب الأمريكيين لتعلّم اللغة العربيّة.
- يوضّح رأي المضيف في كفيّة تمثين العلاقات الأمريكيّة - العربيّة عبر تعلّم اللغة العربيّة.
- يستنتج مواطن القوّة والضعف في المقابلة.

المؤشّرات المستهدفة

- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- إتقان معايير الكلام.
- توضيح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة.
- تحديد العيب أو الأخطاء في الحديث.
- تحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه.
- التعبير عن احتجاجه/استمتاعه بالمستمع إليه باستعمال لغة الجسد.
- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- توظيف الأساليب اللغوية في التعبير عما يريد قوله.
- استخلاص أهم النتائج من بين الآراء المطروحة.
- استعمال الأساليب اللغوية المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة.
- تبادل الأدوار من متحدّث إلى مستمع بشكل فعّال.
- اختيار التعبير المناسب من رصيده اللغويّ للبدء بمقولته.
- التفاعل مع المتحدّث باستعمال لغة الجسد.
- مشاركة المتحدّث فكرياً ووجدانياً.
- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة.
- تحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمّنها الحديث.

الطرائق والأساليب المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التعلم التعاوني.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ١٠ دقائق

يبدأ المعلم بطرح السؤال الآتي على المتعلمين: أخبروني باختصار عن مدى اهتمام بلادكم بتعليم اللغة العربية وتعلمها من حيث: المراكز والجامعات ونوعية المتعلمين، والمنهاج ونوعية المقررات التي تدرسونها. يستمع إلى إجاباتهم، ثم يدعوهم إلى قراءة الأسئلة التي بين أيديهم.

النشاط الأول

الزمن: ٢٠ دقيقة

- بعد أن يتأكد من استيعاب مضمون الأسئلة يخبرهم بأنهم سيستمعون لتسجيل مدته (٦) دقائق و(٤٦) ثانية.
- يطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة عند الاستماع إلى التسجيل.
- يتوجه إليهم قائلاً: أعزائي المتعلمين، سنتابع في هذا التسجيل موضوعنا، ثم يشغل التسجيل مباشرة.

النشاط الثاني

الزمن: ٢٠ دقيقة

- يسأل المتعلمين عن إجاباتهم عن السؤال الأول، ويستمع إلى الإجابات، ويعزز الإجابة أو يقومها من خلال تشغيل التسجيل، للحصول على الإجابات الصحيحة. خلال ذلك يجيب المعلم أو يطلب إلى متعلم آخر الإجابة عن أي استفسار من المتعلمين، إن وجد، والمتعلق بالمستمع إليه.

النشاط الثالث

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يقسم المتعلمين إلى مجموعتين، ويكلف كل مجموعة بقسم من المقابلة المتعلقة بالمذيع أو مقدم البرنامج ومجموعة أخرى، المتعلقة بالضييفة. يوزعها عليهم، ويطلب إلى المتعلمين البدء بالإجابة عن السؤال السابع. وخلال ذلك يتابع المعلم عملهم من خلال تنقله بينهم، ليتأكد من عملهم.

النشاط الرابع

الزمن: ٢٥ دقيقة

- يطلب إلى المجموعتين تبادل أدوار المقابلة بعد إجراءات التعديلات عليها.

التقويم النهائي

الزمن: ٢٠ دقيقة

- حدّد الفكرة العامّة التي تدور حولها المقابلة.
- علّل سبب تزايد الاهتمام بدراسة اللغة العربيّة في أمريكا.
- بيّن رأيك في أثر تعلّم اللغة العربيّة على العلاقات الأمريكيّة العربيّة.
- وضّح رأي المستضافة في كميّة تمنين العلاقات الأمريكيّة العربيّة عبر تعلّم اللغة العربيّة.
- استنتج مواطن القوّة والضعف في المقابلة.

الدّرس الخامس

عرض فيلم بالروح بالدم

المحتوى

ملخّص الفيلم:

تدور أحداث هذا الفيلم في بيروت بعد مضيّ تسعة عشر عاماً على انتهاء الحرب الأهليّة اللبنانيّة.

وفيه تروي المخرجة حكاية جيل امتهن الحرب بالوراثة، من خلال قصّة فارس (فادي أبي سمرا) الذي كان عضواً سابقاً في إحدى الميليشيات خلال الحرب الأهليّة اللبنانيّة، وها هو بعد ١٩ عاماً على نهاية الحرب، يتألّم لرؤية ابنه (رامي أبو حمدان)، يقترب من دوامة العنف نفسها، ويسعى إلى إبعاده عن حياة الشارع، وحمايته من العنف الذي يعصف بلبنان مجدّداً.

<https://www.cinemoz.com>

المدة الزمنية للفلم: (٣١) دقيقة، و(١٠) ثوان.

إخراج: كاتيا جرجورة.

تمثيل: رامي أبو حمدان، فادي أبو سمرا.

سنة: (٢٠٠٦).

بلد الإنتاج: لبنان، وفرنسا.

الأسئلة

- ١- ما الموضوعات التي عالجها الفيلم؟
- ٢- كيف تجلّى العنف في مشاهد الفيلم؟
- ٣- وضّح انعكاس الحرب الأهلية على الشخصيات؟
- ٤- بيّن حضور الحرب في الحوار.
- ٥- نلاحظ أنّ عنوان الفيلم يشير إلى (علامة لغوية مركّبة من لفظين، تحمل بمعناها مفارقة لغوية) ما هي الدلالة لتلك العلامة ومفارتها؟
- ٦ - من البطل الرئيس في الفيلم؟
- ٧- ما الرسالة التي تؤدّ المخرجة إيصالها إلى المتلقي؟

الأهداف التعليمية التعلمية

- يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:
- يحدّد الموضوعات التي عالجها الفيلم.
 - يوضّح كيفية تجلّي العنف في الفيلم.
 - يبيّن انعكاس الحرب الأهلية على الشخصيات في الفيلم.
 - يحدّد البطل الرئيس في الفيلم.
 - يستخلص الرسالة التي تؤدّ المخرجة إيصالها إلى المتعلّم.
 - يستنتج الدلالة والمفارقة اللغوية لعنوان الفيلم.

المؤشرات المستهدفة:

- تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه.
- استنتاج الفكر الرئيسة للحديث المستمع إليه.
- استخلاص الفكر الفرعية (الجزئية) المكونة لكل فكرة رئيسة.
- تحديد غاية المتحدث من الحديث.
- استعمال إشارات السياق الصوتية للفهم.
- إدراك الإيماءات الحسية والحركية للمتحدث في نقل المعنى للمستمع.
- ترتيب الأحداث تدريجياً.
- تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.

الوسائل التعليمية

فيلم، وتسجيل لهتافات.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التعلم التعاوني.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس: الزمن: ١٥ دقائق

يكلّف المعلم المتعلّمين بالرجوع إلى موقع سينموزا بعد تقسيمهم لثلاث مجموعات، كلّ مجموعة عليها أن تشاهد الفيلم معاً، ومن ثمّ تسجل أفكارها حول الفيلم.

النشاط الأول

الزمن: ٣٥ دقيقة

- يبدأ المعلم بالتأكّد من مشاهدة المتعلّمين الفيلم، بطرحه أسئلة قصيرة مثل: ما اسم الشخصيات الواردة في الفيلم؟ ما اسم الجسر في الفيلم؟ ثمّ يستمع إلى آراء المجموعات كافة، ويسمح لهم بمناقشتها معاً، ثمّ يتدخّل، ليدير الحوار بالإجابة عن الأسئلة التي حضّرها ويخبرهم أنّهم سيقروون سؤالاً، ثمّ يُجاب عنه، وخلال مناقشتهم سيعرض الفيلم صامتاً.

النشاط الثاني

الزمن: ٥٠ دقيقة

- يتبع المعلم للإجابة عن الأسئلة كافة طريقة الحوار والمناقشة، ويحرص على مشاركة الجميع كي يتوصّل معهم إلى الإجابة عن السؤال الأوّل: (الحرب الأهلية، تفكّك العائلة، العنف).
- ثمّ يستمع إلى آرائهم حول تجلّي العنف ويلخصها ويظهر مفهوم العنف في: ألعاب الشباب، واهتماماتهم، العلاقة بين الشاب ووالديه (الأب والأم)، (صراع الأجيال).
- ثمّ يتابع بالطريقة ذاتها ليتوصّل مع المتعلّمين إلى انعكاسات الحرب على الشخصيات التي تتمركز في النقاط الآتية: (تفكّك الأسرة، إدمان الأب على الكحول، إدمان الأم على التدخين، رفض الابن لوالديه ومحاولة إيجاد نفسه بالانتماء إلى ميليشيا، ارتباط مفهوم الصداقة بالانتماء الحزبي للميليشيا).

- يتابع للإجابة عن السؤال الرابع ويسألهم جميعاً، ويدون كل شيء يتلفظ به المتعلمون، ويتوصل معهم إلى أن وقوع الحرب تجلّى في أداء الممثلين في التعبير ب: (جمل قصيرة مجزوءة، حوارات غير مكتملة بين الشخصيات، تجنب الحديث عن المشاعر، الصراخ).
- ويؤكد هذا بتشغيل الصوت على بعض المشاهد التي تؤكد الإجابات. ومن ثم يغيب الصوت.
- ينتقل إلى سؤالهم عن العنوان، قائلاً: ما الذي يلفت نظرك في هذا العنوان؟ ويحاول أن يحثهم بأسئلة متتابعة مما يقولونه، كي تتوضح لهم الدلالة، ويدونها على السبورة: الدلالة للعلامة هي دلالة سياسية مرتبطة بالانتماء الكلي للحزب، وفي سياق آخر يعالج الفيلم الانتماء إلى الوطن، وإلى مفهوم الاستشهاد. (يعزز المعلم بهتافات متلفزة: بالروح بالدم نفديك يا فلسطين. بالروح بالدم نفديك يا شهيد...).
- أما المفارقة اللغوية فتأتي من احتواء الجملة على دالتين تشير إلى الحياة (الروح والدم، والجسد والروح). وتخرج هذه الإشارة إلى الحياة لتعني الافتداء. وأيضاً المعنى ونقيضه: الحياة بالضرورة تنتج الموت للأحزاب وللأطراف، وجميعها تتبني هذا شعار، ومن ثم يدفعون جميعهم بأبنائهم إلى الموت. نتوصل في النهاية إلى أنّ الفيلم ينتبأ بعنوانه لنهاية الشاب، وهي الموت.
- يطلب المعلم الانتقال إلى السؤال السادس، ويطلب من متعلم قراءته بصوت عال. بعد الانتهاء يتوجه إلى المتعلمين للاستماع إلى إجاباتهم وينوه لهم بأنّ (البطل ليس بالضرورة أن يكون الشخصيات، فقد يكون الزمان أو المكان). يستمع إلى إجاباتهم إلى أن يتوصلوا إلى أنّ البطل الرئيس في الفيلم هو الفضاء العام (المدينة)، التي تعدّ المحرك الأساس في هذا الفيلم، وتدفع بالشخصيات للقيام بتصرفاتها، وهنا مباشرة يبدو التشابه بين أوديب والأب بمحاولته تغيير القدر - حماية ابنه - ولكن في الحقيقة يقوده إلى حتفه. (هنا المعلم يوظف أوديب لأنه أقرب إلى ذهنية المتعلم غير الناطق بالعربية، خاصة وأنّ الأفلام جزء من مكوّنهم الاجتماعي والثقافي)
- يستمع إلى ما يقوله المتعلمون، ثم ينتقل إلى السبورة ويكتب ويطلب إليهم الكتابة أيضاً (المخرجة في هذا الفيلم تسخر من عبثية الحرب التي لم تنته بعد. تبدت آثارها في الأبناء ولا تنتهي من جيل إلى جيل، وكلّ منهم يحمل ثقافة الحرب، ويعبر عنها في ممارساته جميعها (سلاح. ملابس. وشم. التعب الجسدي والنفسي)

النشاط الإثرائي

يحضر المعلم مع المتعلمين فيلم (هلق لوين) مترجم لنادين لبكي، وتجري مناقشته بعد العرض في مكان يقترحه المتعلمون كقهوة أو مطعم. (ولقد طلبوا أن أكرّر النشاط كما في درس الطبخ والأداء المسرحي).

التقويم النهائي

الزمن: ٢٠ دقيقة

- حدّد الأفكار الرئيسة للفيلم
- رتّب أحداث الفيلم زمنياً.
- استنتج الرسالة التي تودّ المخرجة إيصالها إلى المتلقي.
- بيّن رأيك بالفيلم. مع تحديد مواطن القوة والضعف فيه.

المصادر والمراجع

المراجع الإلكترونية

<http://amjad68.arabblogs.com>.

\archive\200917\917181.html -مدونة آفاق علمية.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>.

.http:\www.cinemoz.com.

الدرس السادس

شاهدة في الشاعر أدونيس برنامج خليك بالبيت

المحتوى

شهادة بحق الشاعر أدونيس من الناقد الأدبي جان نعوم طنوس، في برنامج خليك بالبيت، لا أبالغ إذا قلت إن أدونيس أكبر شاعر عند العرب. وليس في هذا القول مجافاة للروح الأكاديمية لأنه إقرار بأمر واقع. وهناك فرق بين الأول من الشعراء وبين الثاني. هناك هوة شاسعة مع محبتي وإعجابي واحترامي لشعراء كبار مثل: بدر شاكر السياب، ومحمود درويش، وخليل حاوي.

يتراوح شعر أدونيس بين غموض بسيط وغموض معتدل وغموض معتم، ولكن هذا الغموض يدعو القارئ الى التفكير وإلى المعاناة، فنحن لم نعود تقريباً في تاريخنا العربي إلى أن نشكّ أحياناً بموروثاتنا، بأفكارنا بأن نجري عملية نقد ذاتي، وأنا أظن أننا إذا أجرينا هذه العملية فإن شعر أدونيس يصبح أليفاً أكثر، وهذا الرجل الذي ينتمي الى جنس المذبوحين كما يقول، هو لديه شهوتان؛ شهوة الأمل وشهوة الموت. طبعاً هذا لا يكون كل محاور أدونيس، لكن هذا المحور لا يجوز أن نتجاهله. شهوة الأمل، فكأنه يحارب الألم والقهر السياسي، والقهر الاقتصادي والقهر الاستعماري، بالارتقاء في أحضان الأمل. وكأنه يتحدّى الموت بالارتقاء في أحضان المدينة التي تبدو له عشيقة، وتبدو له أيضاً امرأة قاتلة. هذا الملمح من شعر أدونيس حاولت أن أستجليه في كتابي الذي سيصدر قريباً وهو بعنوان: "الوجه الآخر لأدونيس" وكنتم أريد من ذلك أن أراجع حركة الحداثة، تجربة الحداثة الرائعة جداً التي تعدّ قفزة نوعيّة في الشعر العربي، ولكن يجب أن تحلل هذه الحركة من منظور معين، وقد اعتمدت المنظور النفسي الفلسفي.

١. كيف برّر الدكتور طنوس رأيه أنّ أدونيس أكبر الشعراء العرب؟
٢. ما وظيفة الغموض في شعر أدونيس وفقاً للنص المستمع إليه؟
٣. ما المحور الذي لا يجوز تجاهله في شعر أدونيس؟ ولماذا؟
٤. بين رأيك بما قاله الدكتور وإجابة أدونيس عليها؟
٥. ما العبارة التي وجهها مقدّم البرنامج قبل الانتقال الى سماع الشهادة المسجلة؟

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدّد خصائص شعر أدونيس.
- يحدّد وظيفة الغموض في شعر أدونيس وفقاً للنص المستمع إليه.
- يوضّح كيفية تبرير صاحب الشهادة رأيه أنّ أدونيس أكبر الشعراء العرب.
- يبدي رأيه بالشهادة التي قدّمها الدكتور طنوس في البرنامج.
- يبدي رأيه بالشاعر أدونيس

المؤشّرات المستهدفة:

- تحديد الفكرة العامّة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه .
- استنتاج الأفكار الرئيسة للحديث المستمع إليه .
- تحديد غاية المتحدّث من الحديث .
- الحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة .
- تدعيم آرائه بالأدلة والبراهين .
- تصنيف الأفكار التي تعرّض لها المتحدّث .
- تحديد مدى أهميّة الأفكار التي تضمّنها الحديث .
- التمييز بين الحقيقة والآراء .
- اقتراح أفكار جديدة حول الموضوع.

الوسائل التعليمية

فيديو المقابلة، السبورة، شاشة عرض، حاسوب.

الطرائق المقترحة

- التعلّم التعاوني.
- المناقشة.

إجراءات الدرس

التهيئة للدرس

الزمن: ٢٠ دقيقة

سبق لكم ودرستم شيئاً من شعر أدونيس - شاعر عربي من سورية - في دروسكم السابقة. اليوم سأقدم لكم شهادة مسجلة بحقه من قبل الدكتور (جان نعوم طنوس)، قدّمت من خلال مقابلة أجريت معه في برنامج (خليك بالبيت).

النشاط الأول

الزمن: ٢٠ دقيقة

يعرّف أدونيس نفسه، بقوله كان: "شاعراً عربياً انتماءً إلى اللغة وليس إلى الإثنية، إذ لا يعتقد أنّ هناك اثنية عربية، بل هناك ثقافة عربية، كما ويعدّ أنّ الهوية لا نرثها بل نجينا من المستقبل، وذلك لأنّها سلسلة من التحولات، لا تنتهي. ويبرّر ذلك بقوله: أنت الآن غير ما كنت وأنت طفل. لا علاقة

لك بطفولتك على الإطلاق إلا كونك كائناً عضوياً... ولو كان الخروج من رحم واحدة هو الهوية لكان جميع الذين يخرجون من هذه الرحم متشابهين، وهذا شيء غير معقول وضد الحياة".

بعد التأكد من فهم قول أدونيس ينتقل المعلم إلى النشاط الثاني.

النشاط الثاني

الزمن: ٤٥ دقيقة

- يطلب إلى المتعلمين قراءة الأسئلة.
- يشغل شريط التسجيل لمرة واحدة ويطلب إليهم الإجابة عنها.
- يشغل الشريط من بداية الحلقة، ويجاب عن السؤالين الرابع والخامس بعد الإجابة عن الأسئلة والسماح بمشاركة المتعلمين جميعاً في الإجابة عنها، ويسمح المعلم بالحوار حول الإجابة عن السؤال الرابع بشكل واسع، ويسمح المعلم للتعلم بإبداء رأيه حول مفهوم الهوية، وإذا كان متفقاً مع أدونيس وكيف يعرفها من منظوره الشخصي، وخلال الحوار الذي يديره المعلم عليه أن ينوّه إلى كيفية السؤال والإجابات خلال النص المستمع إليه وماهية الإشارات التي ترافقت مع أداء أدونيس ومقدم البرنامج بشكل غير مباشر على مبدأ تذكّر المعلومات السابقة.

التقويم النهائي

الزمن: ١٥ دقيقة

- حدّد خصائص شعر أدونيس.
- ما وظيفة الغموض في شعر أدونيس وفقاً للنص المستمع إليه.
- ما رأيك بالشاعر أدونيس؟ دعم رأيك بالأدلة والبراهين.
- ما أهمّ النتائج التي يمكن استخلاصها من المقابلة التي استمعت إليها؟

العرض

العرض

إنّ مادة العرض مكوّن من مكوّنات البرنامج الذي يدرّس في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، الذي قامت الباحثة بتطبيق البحث فيه، ولذلك تضمّن البرنامج الذي قامت بإعداده ساعة أسبوعياً على مدار الفترة التي طبّق فيها البرنامج.

والهدف من العروض تقديم خطاب شفويّ من متعلّم اللغة العربيّة، يعبر فيه عمّا يرغب به، أو عمّا يكفّف به من قبل المعلّم.

وقد قامت الباحثة بتصميم قائمة تتضمن بعض الجمل الابتدائية، والختامية، وبعض الروابط التي قد تساعد المتعلم في بناء خطابه، والاستمرار به، وتسهم في زيادة قدرته على إدارة الحوار في جلسة تفاعلية، مستندة في ذلك إلى الأدب النظري الذي يتناول تحليل الخطاب، والنظرية التداولية، وأدوات الربط المتعلقة بسبك النص وبنائه في اللغة. كما أفادت الباحثة من تجربتها في التعليم بوساطة مدوّنة دوّنت عليها بعض ما يرد من تلك الروابط في النصوص، في معهد اللغات في جامعة دمشق، وفي المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في دمشق وبيروت.

قائمة تبيّن بعض المواقف وكيفية التعبير عنها

| الدخول في علاقة مع المشاركين | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>هل الجميع يسمعي جيداً؟ هل الجميع يقرأ المعروض على الشاشة؟ هل الجميع يشاهد الصورة المعروضة؟ هل تريدون أن أنزل الستائر؟ هل الصورة واضحة للجميع.</p> | <p>السؤال عما إذا كان هناك مشكلات تقنية.</p> |
| <p>هل تتابعونني؟ هل عليّ أن أكرر الفكرة؟</p> | <p>السؤال عما إذا كانت هناك مشكلات في الفهم.</p> |
| <p>جيد...، حسناً...، كيف أقول هذا...؟، كيف أشرح لكم...؟ لا أجد الكلمة المناسبة</p> | <p>عندما لا نجد كلمة مناسبة للتعبير عن أفكارنا.</p> |
| <p>إذا كانت لديكم أسئلة فلا تترددوا في طرحها عليّ، إذا كان لديكم أسئلة يمكنكم إيقافني، إذا لم تفهموا شيئاً فلا تترددوا يمكنكم إيقافني إذا كان لديكم أسئلة يمكنكم أن تطرحوها عليّ في نهاية العرض في نهاية العرض سيكون لدينا متسع من الوقت للإجابة عن بعض الأسئلة. ملاحظة للزملاء المشاركين: (قبل البدء بالإجابة والدخول لمناقشة الموضوع عليهم أن يقدموا كلامهم بكلمة شكر: أشكر زميلي على الجهد الذي بذله في عرضه، شكراً على المعلومات الجديدة والممتعة في الوقت نفسه.</p> | <p>أسئلة خلال العرض، أو في النهاية (يترك الحرية للزملاء لطرح تفضيلاتهم بعد الطلب منهم بتدوين أسئلتهم على ورقة جانبية)</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>يا...ما المثير للاهتمام بما استمعت إليه؟ يا...ما اللافت للنظر بالنسبة لك؟ يبدو أنّ لكلٍ منكم رأيه الخاص ما رأيك به؟ اشرح ما دار في ذهنك خلال تقديم العرض؟</p> | <p>أسئلة لمناقشة محتوى العرض ويفضل عدم تكرار السؤال.</p> |
| <p>ثم ماذا؟ (يُنتقل بإيماءة بالرأس أو بالنظر إلى المتعلم الثاني). من يريد أن يضيف شيئاً لما قاله زميله؟ هل لديك تعليق على ما ذكر؟ يا ترى ماذا لو افترضنا؟ لماذا حدث هذا؟ لماذا لم يحدث هذا في شكل آخر؟ هل لديك إجابات أخرى؟ هل توافق على ما قاله/ ما أبداه زميلك؟ حبذا لو تدخل في الموضوع مباشرة.</p> | <p>لخفض نسبة التدخل من العارض وللحصول على استجابات أكثر تفيد في إعادة تغيير اتجاه السؤال.</p> |
| <p>وضّح رأيك؟ كيف توصّلت إلى هذه النتيجة؟ علّل رأيك ؟ ما دليلك على ما تقول؟ ما الفرق؟ بيّن أوجه الشبه والاختلاف فيما قدم. ماذا لو...؟ ما المتوقع حدوثه؟ حدّد ماذا تودّ أن تقول؟ هات دليلاً؟ هات مثلاً؟</p> | <p>التعليق على الإجابات، من دون إعادتها، ولزيادة الاستيضاح.</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <p>شكراً لك على إجابتك. نعم. أشير برأسك (بايماءة). حسناً.</p> | <p>علّق في شكل غير تقويمي.</p> |
| <p>هل تريد أن تقول أنّك غير متفق مع مقترحي؟ هل فهمت جيداً ملاحظتك؟ هل تكرر السؤال من فضلك؟ حدّد لي ما الذي تريد معرفته تحديداً؟ يا زميلي هل فهمت ما تفضلت به جيداً؟</p> | <p>عندما لا يفهم سؤال الزملاء المشاركين.</p> |
| <p>أنا متأسف لا يمكنني الإجابة عن سؤالك. ليس لدي الآن الإجابة عن سؤالك. لقد توقعت هذا السؤال، ولكن لم أجد الإجابة عنه حتى الآن. للأسف لا يمكنني أن أجيبك الآن، ولكن أعطني عنوانك الإلكتروني وسأرسل لك الإجابة عبر رسالة الكترونية.</p> | <p>عندما لا يعرف مقدّم العرض الإجابة.</p> |
| <p>خلاصة القول يمكننا القول... وفي الختام نخلص إلى وباختصار يمكن القول بأنّ وفي النهاية نوجز القول إنّ ختاماً نرى أنّ... في النهاية يمكن القول إنّ... سأنهي عرضي بمثل.. سأنهي عرضي باستشهاد...</p> | <p>صياغة للاستخلاصات.</p> |
| <p>شكراً جزيلاً لحسن استماعكم...</p> | <p>صياغة التشكر.</p> |

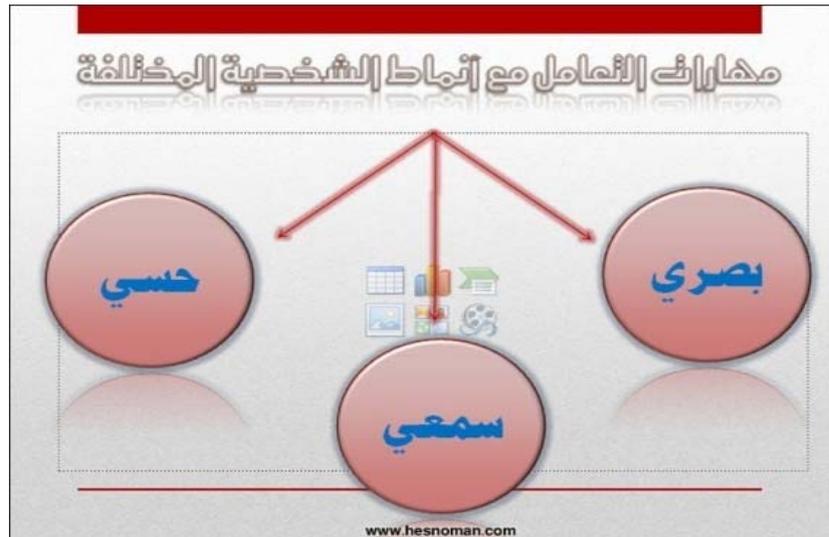
أشكر لكم إصغاءكم لعرضي...
 أمل بأنكم قد أفدتم من المعلومات التي
 عرضتها أمامكم. وإلى اللقاء.

الجدول الآتية وُزعت مع القائمة لتوضيح عملية التفاعل في العرض

الجدول الأول

| بعض مفردات النمط السمعي | | | | |
|-------------------------|---------------|--------------------|--------------|----------------|
| تفريد | تشقق | دعنا تفكر بصوت عال | لسان سليط | صوت واضح |
| كلام الناس | يخطب في الناس | هل سمعت بما جرى | أجراس الخطر | انتبه لما أقول |
| رتين | لهجة | سألني كلمة مختصرة | نغمات عذبة | كثير الكلام |
| همس | اصغى اليك | يتصت باهتمام | اسمع ما أقول | قوة الكلمة |

الجدول الثاني



الجدول الثالث

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| رسم توضيحي لعيني شخص بصري عندما يتذكر بصري يتذكر (بالنسبة لشخص مقابلك) | رسم توضيحي لعيني شخص بصري عندما يتخيل بصري يتخيل (بالنسبة لشخص مقابلك) |
|  |  |
| امثلة عن التذكر البصري : | امثلة عن التخيل البصري : |
| <ul style="list-style-type: none"> • ما هو لون عيني والدك؟ • ما هو لون سيارتك؟ • صف شكل رئيسك في العمل • صف شكل منزلك | <ul style="list-style-type: none"> • تخيل احد اصدقائك ولون بشرته زرقاء • تخيل الفيل بدون خرطوم • تخيل أن جسمك بحجم الغرفة • تخيل سيارة تطير في الجو |

الجدول الرابع: لبيان الحكم على مقدّم العرض مع بطاقة التقويم التي ورّعت عليهم

| | | | |
|------------------|------------------|---------------|-------------|
| الأسلوب | البصري | السمعي | الحسي |
| الكلام | أرى - أنظر | أسمع - أتكلم | أشعر - أحس |
| حركة العين | أعلى | أمام | أسفل |
| حركة اليدين | أعلى | أمام | أسفل |
| قراراته تبني على | ما يراه و يتخيله | يسمعه و يحلله | يحيس و يشعر |

| الكلمات الموضحة Predicate | | |
|------------------------------|----------------|-------------|
| الحسي | السمعي | البصري |
| أشعر | أسمع | منظر |
| أحس | تبرة كلامه | الفكره مشوش |
| بارد | واضح صوته | مشرق |
| أصير | انتبه لما أقول | تصور |
| اعصابه باردة | أصغ | ارى ما تقول |

مفاتيح الوصول للنظام التمثيلي

مركز مهارتي التعليمي
<http://www.maharty.com>

- الكلمات.
- اشارات العين.
- التنفس.
- وضع البدن.

هذه الصورة وزّعت عليهم، وفي حالة عدم فهم ما يقال، ويعود السبب لشروء المتعلّم عن الموضوع، يرفعها طالباً إعادة ما قيل مع الاعتذار.

عنوان الصورة: يا زميلي، اعتذر منك شردت قليلاً.



دروس العرض

لقد كلف كل طالب بتقديم عرض يختار موضوعه بنفسه، على أن لا تتجاوز مدة العرض عشر دقائق، وكان يعرض في الساعة الواحدة عرضان، وقد وزع المخطّط الذي يساعدهم على بناء عرضهم في درس سابق، وبعد تحضيرهم له، يعرض على معلّمهم لتوجيههم في خطة العرض. وقد قسّمت دروس العرض على ثلاث مراحل.

الأهداف العامة

- ١- ينظم مادة العرض.
- ٢- يتحدّث بطلاقة.
- ٣- يظهر التماسك والترابط فيما يقوله.

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقّع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:

- ١- ينظم مادة العرض التي سيقدمها.
- ٢- يتحدّث حديثاً مفهوماً من دون تلعثم.
- ٣- يمثّل المعنى المراد باستعمال النبر والتغيم.
- ٤- يراقب أخطاءه ويصحّحها.
- ٥- يواصل الحديث على الرغم من بعض المشكلات في الصياغة.
- ٦- يوائم بين مضمون مقولاته وشكلها.
- ٧- ينوع في صياغة ما يريد قوله.
- ٨- يوظّف الأساليب اللغوية في التعبير عمّا يريد قوله.
- ٩- يوظّف التعبيرات التي تعلّمها من جديد.
- ١٠- يتقيّد بالوقت المتاح للحديث.
- ١١- يعلّق على استنتاجات الآخرين من خلال المناقشة.
- ١٢- يتقن معايير الكلام.
- ١٣- يوضّح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة.

- ١٤- يوظّف أساليب متنوّعة لينتج موضوعاً مترابطاً توظيفاً مناسباً.
 - ١٥- يوظّف المخزون اللغويّ بما يتناسب مع مضمون حديثه.
 - ١٦- يوضّح النقطة الأهمّ من وجهة نظره.
 - ١٧- يدعم آراءه بالأدلة والبراهين.
 - ١٨- يعمل على استمرار التحدّث والمناقشة حول الموضوع.
 - ١٩- يستعمل الإيماءات في التعبير عن بعض المواقف.
- أهداف متعلّقة بالزملاء المشاركين:
- ٢٠- يستعمل الأساليب اللغويّة المناسبة ليأخذ الكلمة في المحادثة.
 - ٢١- يجري مداخلة في الحديث.
 - ٢٢- يميّز بين الحقيقة والرأي.
 - ٢٣- يقارن بين الأفكار الواردة في النص.
 - ٢٤- يوائم بين موقفه وموقف زميله في الحديث.

الوسائل السمعيّة والبصريّة

صور، وعرض شرائح، وشريط مسجّل.

الطرائق المقترحة

- الحوار (المناقشة، المناظرة).
- الاستقراء.
- الاستنتاج.
- التعلّم التعاوني.

المرحلة الأولى من دروس العرض

إجراءات العرض

التهيئة للعرض

يختار المتعلم موضوع عرضه، ويخبر زملاءه بموضوع العرض الذي سيقدمه في الصف، أو يرسله على بريدهم الإلكتروني، وذلك لتهيئتهم لموضوعه، وتحضير أسئلة تتعلق بعرضه إن وجدت.

النشاط الأول

- يقوم المتعلم بالتحضير لعرضه متبعاً خطواته: المقدمة، المضمون، الخاتمة.
- يعرضه على المعلم قبل تقديمه وفقاً لموعد يحدّد بينهما مسبقاً، ومن ثمّ يناقش المعلم المتعلم حول النقاط التي يودّ ذكرها، وفي أثناء ذلك يصوّب المعلم أخطاء المتعلم، ويؤكد على استعمال الروابط المناسبة. وفيما بعد يكلف المعلم المتعلم بكتابة مخطّط مبسّط لتوزيعه على زملائه قبل البدء بعرضه ويتضمّن:

- ١- قائمة بشرح المفردات التي يتوقّع أنّها جديدة، خاصّة وأنّها تتعلّق بموضوع معيّن قد يكون جديداً من حيث مفرداته.
- ٢- قائمة بالتعبيرات المستعملة، وإن سيق للمتعلّمين معرفتها.
- ٣- قائمة بالروابط اللغوية المستعملة سواء أكانت أدوات أم ألفاظاً مختارة من القائمة الموجودة في متناول الجميع، والتي ورّعت بعد درس العرض الذي قدّمه المعلم وشرحت في شكل موسّع.
- ٤- النقاط الرئيسية للمقدمة والمضمون.

بعد إرسالها إلى البريد الإلكتروني للمعلم بيدي ملاحظاته، ويدققها، بحيث يرسلها صحيحة، لأنّها ستوزّع على المتعلّمين.

النشاط الثاني

- يدوّن المتعلّم عنوان موضوع عرضه على السبّورة وبعض النقاط حتّى وإن كانت موجودة في الورقة، التي سيوزّعها عليهم، قبل البدء بالدرس كي لا تستغرق وقتاً.
- يوزع المخطّط، ويطلب إلى زملائه الاطّلاع عليه، وإذا كان لديهم أسئلة يجيب عنها.

النشاط الثالث

- يبدأ بتقديم العرض شفهيّاً، ويسمح له أن ينظر إلى النقاط نظرة سريعة بحيث:
- يستعمل اللغة استعمالاً صحيحاً، إذ ينتقل من الجملة الاسميّة إلى الجملة الفعلية، والبسيطة والمركبة، والجملة الخبرية والاستفهامية والتعجّبية، والألفاظ، والمفردات بسلاسة.
- يوضّح الهدف من عرضه، ويعرض محتواها باستعمال التعبيرات والروابط المناسبة ليبيّن أهميّة الموضوع، ويتقيّد بخطوات العرض في شرحه وتوضيح نقاطه الرئيسة.
- يستعمل الوسائل السمعيّة أو البصريّة بشكل صحيح.
- يحلّ المعلّم مكان المتعلّم، ويؤدّي دور المستمع حتّى مرحلة التقويم، وخلال ذلك يسجّل الأخطاء المرتكبة خلال العرض وأثناء المناقشة.

النشاط الرابع

- يطبّق مجال الدخول في علاقة مع الزملاء المشاركين.
- يطبّق المتعلّم الثاني الخطوات ذاتها المذكورة آنفاً.
- أساليب التقويم: بطاقة ملاحظة توزّع على المتعلّمين، وبعد انتهاء العرض تعطى لصاحب العلاقة للاطّلاع على آراء زملائه بعرضه علماً بأنّ بطاقة الملاحظة مدوّن فيها اسم الطالب، أو اسم المجموعة، أو الفريق، وهناك تقويم يكون من المعلّم في نهاية العرض ومناقشته تعني: مناقشة الأخطاء التي وقعت في أثناء العرض وفي أثناء مناقشته وحاوره مع زملائه، وهنا تذكر الأخطاء من دون الإشارة إلى مرتكبها. (وهنا يركّز المعلّم على البدائل الأفضل دون استخدام عبارات محبّطة بل بالقول مثلاً: يفضّل هذا، في اللغة العربيّة نستعمل هذا بدلاً من هذا، هذه

الأخطاء نقع فيها وهذا ليس عيباً، بل علينا فهم الخطأ لتجاوزها.)، كما يقوم المعلم بإعادة العرض المسجل على المتعلم ذاته ليقوم بتقويم نفسه ذاتياً، ويستفيد هو وزملاؤه من تصحيح الأخطاء التي يلاحظها بنفسه.

بطاقة ملاحظة لتقويم عرض داخل الصف نموذج (1)

| محتوى الخطاب | | | |
|-----------------------------|---------------|-------------------------|-------------------------|
| 1- المخطط/ التنظيم | جيد التحضير | مناسب | غير جيد/سيء |
| 2- المحتوى | معلومات كثيرة | ممتع/مثير | لم يقدم جديداً |
| 3- طول العرض | مناسب | قصير - إلى حد ما - طويل | قصيرة جداً - طويلة جداً |
| 4- الأمثلة | لموسة | قليلة الإقناع | غير مفهومة |
| المظهر العام | | | |
| 1- الحضور | مرتاح | عصبي | مضطرب |
| 2- الحماسة/الدافع | متحمس جداً | معتدل | غير متحمس |
| 3- سلوكه/موقفه | منفتح | عصبي | غير مرتاح |
| 4- التقديم | جذاب | مناسب | لا يشدّ/ غير جذاب |
| 5- الإيماءات | مناسبة | مفتعلة | غير موجودة |
| الصوت | | | |
| 1- درجة الإصغاء/الاستماع له | متميزة | محدودة | غير كافية |
| 2- النبرة/التغيم | حيوية | حوارية | ثابتة |
| 3- السرد | مناسب | سريع - قليلاً | سريع جداً - بطيء جداً |

| | | | |
|-------------------------------------------------------|----------------|--------------|-------------------|
| | - بطيء قليلاً | | |
| ٤- التافظ | - مناسب | جيد جداً | غير مناسب |
| تفاعل المتلقين المشاركين (ردة فعل المستمعين) | | | |
| ١- الانتباه | وسط | جيد | غائب/لا وجود له |
| ٢- الشعور العام | قلق | ثقة | معارضة |
| ٣- التعليقات | لا تعليق | لصالح العرض | سلبية |
| ٤- فهم الموضوع | مناسب | جيد جداً | غير مفهوم |
| ٥- موضوع الخطابات | يشده إلى حد ما | يشده المستمع | لا يشده/ غير مثنى |

اسم الطالب:.....

الفريق:.....

المجموعة:.....

عنوان العرض:.....

التعليقات الإضافية:

.....

.....

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/oral/eval3.htm>

بطاقة ملاحظة لتقويم العرض الشفهي نموذج مكمل رقم (٢)

| التقويم % | مقبول | جيد | جيد جداً | أ- ما يقوله |
|-----------|-------|-----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p>١- هدفه</p> <ul style="list-style-type: none"> • محدد بوضوح • تحقق <p>٢- مخططه</p> <p>*المقدّمة</p> <p>*النقاط الرئيسة</p> <p>* الاستخلاصات</p> <p>٣- تطوره</p> <ul style="list-style-type: none"> • الشروحات • الشواهد/الأمثلة • جمل الانتقال • الحرية في مواجهة أوراقه |
| | | | | <p>ب- كيف يقول</p> <p>١- طريقته</p> <ul style="list-style-type: none"> • الصدق • الحماسة • السلوك • الإيماءات والحركات • انتباه المستمعين <p>٢-صوته</p> <ul style="list-style-type: none"> • الصدى (كثافة الصوت) • التنوع في التنغيم <p>٣- لغته</p> <ul style="list-style-type: none"> • نوعية اللغة • الالقاء |

اسم الطالب:.....

الفريق:.....

المجموعة:.....

عنوان العرض:.....

التعليقات الإضافية:

.....

.....

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/oral/eval3.htm>

المرحلة الثانية من دروس العرض

وهنا يقسم المعلم المتعلمين إلى ست مجموعات، كل مجموعة تتكون من متعلمين، ويكلفان من قبل المعلم بموضوعات من البيئة المحيطة بهم، وقد تركّزت حول موضوعات البنية التحتية، وكانت في هذا البرنامج على التوالي:

- ١- العاصفة التي ضربت لبنان (بين التوقعات والأضرار التي تسببت بها).
- ٢- المياه في بيروت، وسبل الحفاظ عليها.
- ٣- الكهرباء (مصادرها، وإجراءات تقنيها بين المناطق).
- ٤- المواصلات والنقل (بين القديم والحديث، والعوائق التي يتوجب تحسينها).
- ٥- التلوث في لبنان (أسبابه وكيفية التخفيف منه من قبل الجهات المعنية).
- ٦- قانون منع التدخين، وردود الفعل عليه من المؤيدين والرافضين له.

التهيئة لتلك الدروس

تكلف كل مجموعة بالعودة إلى المصادر التي تناولت الموضوع: الجرائد، التلفزة، مواقع التواصل، ومن ثم يُجرى اللقاء مع المعلم، وبعد التدقيق يكلفون ببناء مخطط، يوضّحون فيه النقاط التي سيتحدث عنها كل متعلم منهم على حدة ضمن مجموعته، وتوضيح الجانب الذي سيتناوله كل متعلم، لتغطية جوانب الموضوع قدر الإمكان، والخطوات ذاتها في المرحلة الأولى.

يتضمّن المخطّط قائمة بشرح المفردات والتعبيرات التي ستستعمل بالإضافة إلى الروابط، وفي نهاية المخطّط قائمة بالمراجع والمواقع وتاريخ الجرائد وأسمائها في حال رغب أحد المتعلّمين بالرجوع إليها.

التقويم

يكون بالطريقة نفسها كما في المرحلة الأولى

المرحلة الثالثة من دروس العرض

وهي مرحلة النضوج، إذ أصبح المتعلّمون أكثر وعياً بقدراتهم اللغويّة، ولذلك كانت مبنية على رغباتهم، وموسّعة للتحدّث أكثر، إذ تتضمّن إثبات الحجج والبراهين بالأدلة على ما يقال.

- تختار الموضوعات بناءً على رغباتهم، وقد اختيرت بعد الاتفاق عليها مسبقاً،
- يقسم المتعلّمون في هذه المرحلة إلى فريقين، وله الحرية في اختيار الدور الذي سيؤدّيه، إمّا مؤيداً وإمّا معارضاً للموضوع الذي سيناقش، ويكلّف طالبين لأداء دور الحكم بينهما، ويكلّف كلّ طالب منهم بفريق، ليبيّن حججه والأدلة التي استعملها، ثمّ يتوصّل الاثنان للحكم على الفريقين وكيفية أدائهم.

وكانت الموضوعات:

- موضوع المساكنة والزواج المدني.
- تشريع قانون المخدرات.
- الأمم المتّحدة ودورها في حلّ المشكلات.
- المنظّمات غير الحكوميّة والمساعدات التي تقوم بها.
- الفن الجرافيتي: أحد أشكال الفن الحديث.
- الزواج المثلي وقضية تبني الأطفال.
- النشاطات الثقافيّة في لبنان.

التقويم النهائي

يقوم المتعلمان المحكمان حجج الفريقين ومدى إقناعها ومناسبتها للموضوع المطروح. ومن ثم يصوب المعلم الأخطاء الواردة، بتحفيز المتعلمين على ذكر البدائل الصحيحة لها في نهاية الدرس، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة التي تعطى للفريقين، ويقومان بعضهما بعضاً ذاتياً، ومن دون تدخل المعلم ويتبادلونها عند الانتهاء منها. وفي النهاية يشغل المعلم التسجيل المصور ويُري الفريقين مقاطع صغيرة، ويحكمان على أدائهم بأنفسهم.

.....

الألعاب اللغويّة في البرنامج

الألعاب اللغوية في البرنامج

اللعبة الأولى: دور مذيع النشرة الجوية والناصح

الأهداف التعليمية التعلمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يصوغ عناصر النشرة الجوية صياغة مترابطة.
- ينوع في صياغة ما يريد قوله.
- يوظف الأساليب اللغوية في التعبير عما يريد قوله.
- يوضح العلاقات في مضمون الرسالة باستعمال أدوات الربط المناسبة.
- يوظف أساليب متنوعة لينتج موضوعاً مترابطاً توظيفاً مناسباً

إجراءات تنفيذ اللعبة

- يؤدّي المتعلمون - وعددهم خمسة عشر متعلماً ومتعلّمة - دور مذيع النشرة الجوية، وبناء على أحوال الطقس يقدّم نصيحة لزملائه بأخذ الاحتياطات اللازمة من اللباس اللازم عليهم ارتداء الثياب الصوفية، والمعطف الواقي من البرد، وحمل المظلات، وارتداء الأحذية الواقية من المطر، والانتباه في أثناء ركوب الدراجة من التزلق، أو السقوط في حفرة غير مرئية بسبب الشوارع العائمة بالماء، وإذا لم تكن لديهم تدفئة في البيت فعليهم البقاء في مكتبة المعهد حتى ساعة متأخرة؛ وكما تعرفون يمكننا البقاء حتى الساعة التاسعة مساءً، كما ينصحهم القيام بالتزلج في منطقة (فاريا) نظراً لتراكم الثلوج. ويرشدهم إلى المكان الذي يمكن التسوق منه لشراء جهاز للتدفئة أو ملابس شتوية من محلّ اختبر جودة سلعه سابقاً؟

- ويكلّفون في أثناء تقديمهم النشرة الجوية بمراعاة أدوات الربط، التي أعطيت إليهم في دروس العرض، ويمكنهم استعمال المفردات أو التعبيرات الجديدة من دروسهم الأخرى، كما يستعملون الخريطة الموجودة في الصف والمؤشّر، على أن يترافق المؤشّر مع تحدّثه عن المناطق التي تهطل بها الأمطار أو الثلوج ودرجة الحرارة.

اللعبة الثانية: لعبة التقليد



الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يمثّل المعنى المراد إيصاله باستعمال النبر والتنغيم.
- يتحدّث بشكل مفهوم.
- يستعمل الأساليب اللغويّة المناسبة ليقاد شخصيّة ما.
- يقترح أفكاراً جديدة حول الشخصية التي يقادها.

إجراءات تنفيذ اللعبة

يقاد المتعلمون كل على حدة أشخاصاً مشهورين بالحركات أو بالأصوات، ويرددون جملاً يشتهر بها الشخص المقاد، والجميل التي يقولها، وعلى المتعلمين أن يعرفوها، ويقومون بإضافة بعض الصفات إليها، وذكر المستحب وغير المستحب فيها، وليس شرطاً أن يكون معروفاً للمعلم فقد يكون: نادلاً في مطعم يرتاده المتعلمون، وهنا يتدخل المعلم ويمثّل دور الفضولي على سبيل المثال: هذه الشخصية ملفنة للنظر، وأثرتم فضولي للتعرف إليها. وقد يكون بائعاً في الحي، شرطي مرور يقف دائماً في مكان معروف للجميع، أو شخصية سياسية أو فنيّة. شرط ألاّ يحمل التقليد الإساءة للشخص المقاد. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يؤدي أحد المتعلمين دور الناصح، فينصح من يريد منهم القيام بمسير في الجبال مع أشخاص من مختلف البلدان ويعطيهم رقم الشخص المسؤول، ويمكنهم التنسيق معه، ويمكن أيضاً نصحهم بنادي الفروسية لمن يحب منهم ركوب الخيل في حال كان الطقس مشمساً، وأيضاً يعطيهم رقم صاحب النادي لسؤاله عن المواعيد التي يمكنهم الذهاب فيها.

وبالطبع يزودهم المعلم بالأرقام والعناوين والأسعار لمثل تلك النشاطات، والتخفيضات التي تشملهم بوصفهم متعلمين، وذلك بالتنسيق مع أصحاب العلاقة في حال اتصلوا وقالوا إنهم من طلاب المعلم.

اللعبة الثالثة: لعبة ماذا تفعلون؟

الأهداف التعليمية التعليمية:

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يوضّح الإجراءات الواجب القيام بها في موقف محدد.
- يستخلص أهمّ النتائج من بين الأفكار المطروحة.
- يتعاون مع زملائه لحلّ المشكلة بفاعلية.

إجراءات تنفيذ اللعبة

مرض زميلٌ لكم فجأةً مرضاً شديداً، ولا تعرفون عنوان مشفى أو طبيب، ما الاجراءات التي تقومون بها؟

- يقسم المعلم المتعلمين إلى أربع مجموعات، وسيحدّد لكلّ مجموعة نقطة الانطلاق، مجموعة تبحث في الشبكة عن اسم مستشفى قريب وتحدد عنوانه بدقة، والثانية تذهب إلى الجيران للحصول على رقم طبيب، والثالثة تجري الإسعافات الأولية، والرابعة تبحث عن عناوين الصيدليات المناوبة. ثم يمرّ بينهم ويرشدهم في تصويب ما يقومون به، وبعد الانتهاء يخبر قائد المجموعة الآخرين بالإجراءات التي سيقومون بها.

اللعبة الرابعة: لعبة ماذا نقول؟

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يختار التعبير المناسب للموقف أو الحالة من رصيده اللغوي.
- يوظف الأساليب اللغوية المناسبة في مكانها المناسب.

إجراءات تنفيذ اللعبة

- يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات، يوزع عليهم الأسئلة، ويمر المعلم بهم ليتأكد من طريقة إجاباتهم، ويجيبون عنها، ثم يتبادلون الإجابة شفهيًا:

- أ- إذا كان أمامنا إنسان مريض: معافى، سلامتكَ.
- ب- في حالة مباركة للزواج: مبارك زواجك.
- ت- في حالة التعزية للمتوفى: رحمه الله، رحمة الله عليه، أسكنه فسيح جناته، البقية في حياتك، العمر لك.
- ث- في حال ساعدنا شخص ما: سلمت يداك، يعطيك العافية.
- ج- في حالة شكر على دعوة على الطعام: أشكر لك دعوتك لي.
- ح- في حالة السؤال عن مكان تجهله: من فضلك كيف يمكنني أن أذهب... أو لوسمحت هل يمكن أن تدلني على.....
- خ- في حالة أساء لك شخص ما: سحقاً لك، تباً لك، أف، احترم نفسك.
- د- إذا كان هناك فرق كبير بين شيئين؟ شتان ما بينهما.
- ذ- ما الصيغة المستخدمة لتبنيه صديقي من خطر يهدده؟ إياك / إياك ثم إياك/ احذر/ انتبه/ خذ حذرك.
- ر- ما الصيغة المناسبة لأبدي رأي بصديقتي الجميلة: ما أجملك!!/ ما أروعك!/.

اللعبة الخامسة: لعبة احزر التعبير المناسب للجملة الآتية:

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يعبر عن الجملة المحددة بتعبير مناسب.

إجراءات تنفيذ اللعبة

يبدأ المعلم قائلاً: الآن سأقول خبراً أخبرني به أحدكم. وطلب إليّ عدم ذكر اسمه. والمطلوب منكم ياسادة ياکرام أن تقولوا العبارة المناسبة أو المثل المناسب لهذا الخبر (يستعمل المعلم أسماء المتعلمين في الصف، ويلقي الخبر بطريقة تناسب الخبر، لتحفيز ردود أفعال من المتعلم المذكور اسمه في الخبر، قد تكون سريعة وفيها استغراب. يعقبها مرح).

أ- غابریل وقع في مشكلة أمس، وطلب مساعدة جاك، ولكن بدلاً من حلّ المشكلة أشعلها. {صبّ الزيت على النار}

ب- فاز مكائلي في مسابقة الكلمات المتقاطعة، هذا ليس غريباً عليه، فكلنا يعرف أنه لايمكن التفوق عليه {لايشق له غبار}.

ت- استر لا تحب الرجل الذي يحب الطعام كثيراً، وبعد الزواج اكتشفت أنّ زوجها يأكل طوال الوقت، ولقد ضاقت ذرعاً به، ثم استكانت، وقالت هذا نصيبي. {الذي انكتب على الجبين لازم تشوفه العين}.

اللعبة السادسة: لعبة: كيف تتصرف؟

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يعبر عن موقفه تجاه قضية ما أو موقف ما.
- يوضح وجهة نظره بموقف ما.

إجراءات تنفيذ اللعبة

- إذا دعاك إنسان لا تحب الجلوس معه لحضور فيلم؟
- إذا سئلت سؤالاً تعدّه من خصوصيتك ولا تود الإجابة عنه؟

اللعبة السابعة: لعبة الإكمال الارتجالي

الأهداف التعليمية التعليمية

يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:

- يكمل الموضوع المطروح باستعمال الجملة المناسبة.

إجراءات تنفيذ اللعبة

- تدور حول البدء بجملة يقترحها أحد المتعلمين، وتعدّ بداية لموضوع ما، بعد ذلك يكلف المتعلمين على التوالي بإتمامها، كل بحسب رأيه، ويشترط أن تكون مبنية على الجملة السابقة المقترحة من زميله، بحيث يستطيع المتعلمون في النهاية تقديم موضوع ما أو وصف حدث ما.

اللعبة الثامنة: لعبة التخيل

الأهداف التعليمية التعليمية

- يتوقع من المتعلم في نهاية اللعبة أن يكون قادراً على أن:
- يقترح أفكاراً ملائمة للموضوع المطروح.

إجراءات تنفيذ اللعبة

لدينا إمكانية الانتقال للعيش على سطح القمر، ما الأشياء التي ستأخذها معك، والتي ستتركها، ولماذا؟ وكيف تتصور الحياة هناك؟

اللعبة التاسعة

تؤدي هذه اللعبة لدى شعور المتعلمين بالتعب. يختار المعلم جملة مما درس داخل الصف ويطلب إليهم قراءتها بطرائق مختلفة بحيث تؤدي معاني مختلفة، كالاستغراب، أو الاستفهام... والهدف منها أن يكون المتعلم قادراً على أن يقرأ الجمل بحيث تؤدي معاني مختلفة.

تقويم اللعبة: كان خلال مرور المعلم بين المجموعات مباشرة، وفي حال الارتجال تصوب الأغلط بإعادة الجملة المقولة على نحو صحيح، وتلقائي، ودون الإشارة إلى الأخطاء.

- قائمة مصادر البرنامج ومراجعته

المصادر

- ابن الوردي، عروة (١٩٩٨). الديوان. تحقيق: أسماء أبو بكر محمد. بيروت: دار الكتب العلمية.

- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (١٨٧٩). **صحيح البخاري**. المجلد السابع، المجلد الثالث. مصر: دار مطابع الشعب.
- القرآن الكريم.

المراجع

- البحرة، نصر الدين (٢٠٠٨). **ألفه الأدبي شهرزاد الحكاية الشامية**. سلسلة أعلام الأدب السوري. مطابع ألف باء- الأديب: دمشق عاصمة الثقافة.
- الجارم، علي؛ أمين، مصطفى. (٢٠٠٣). **البلاغة الواضحة في البيان والمعاني والبديع**. الطبعة الأولى. دمشق: دار النعمان.
- جميل، بنيا (١٩٩٤). **الطعام في الثقافة العربية**. الطبعة الأولى. بيروت: منشورات رياض الريس.
- خياطي، مصطفى (٢٠١٢). **الطعام والشراب في القرآن الكريم والسنة النبوية**، مقال منشور **صحيفة الزمن العربي الجديد**. تاريخ الدخول ٢٠/٨/٢٠١٢
<http://www.echoroukonline.com/ara/articles/138311.htm>
- السامرائي، فراس (٢٠٠٤). **التقاليد والعادات الدمشقية**. الطبعة الأولى. دمشق: دار الأوتل.
- الطيّان، محمد حسن (٢٠٠٢). **المفاخرات والمناظرات**. دار البشائر الإسلامية.
- عوض، سعود عوض (٢٠١١). **الأكلات الشعبية في بلاد الشام: تأثير البيئة في المأكولات الشعبية، مجلة الثقافة الشعبية، العدد ١٤: ص ٧٢-٨٠**. البحرين.
- الغزي، نادية. (٢٠٠١). **حضارة الطعام في بلاد الرافدين وبلاد الشام**. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- قاموس الباحث العربي <http://www.baheth.info>
- قاموس المعاني <http://www.almaany.com>
- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. (١٩٨٨). **تفسير القرآن**. الطبعة الأولى. الجزء التاسع عشر. دمشق: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
- لباب الإعراب في تيسير علم النحو (LbabAlarabLtlabnaAlahbab?fref=nf)

- مجموعة كُتّاب (٢٠١٢). "الطبخ فن الهوى". العدد ٥٤. مجلة الدوحة. قطر.
- مدونة آفاق. archive\200917\917181.html.
- مدوّنة بلال عبد الهادي. [/http://bilalabdulhadi.blogspot.com](http://bilalabdulhadi.blogspot.com)
- النووي دمشقي، يحيى بن شرف.(من دون عام). رياض الصالحين في كلام المرسلين. طبعة مفرسة. تحقيق: عبدالله بن عبد المحسن التركي. دار الريان للتراث.
- ونوس، سعدالله (٢٠١٠). الفيل يا ملك الزمان ورأس المملوك جابر. الطبعة ٧. بيروت: منشورات دار الآداب.
- www.mohamedvabeea.com/books/book1-vvv.pdf.
- 4shared.com/office/p9.dwysj.
- www.bibalex.org/.../wannous-saadallah-ara-12.2.pdf
-
- <http://amjad68.arabblogs.com>.
- <http://ar.wikipedia.org/wiki>
- <http://www.cinemoz.com>.
- <http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/oral/eval3.htm>