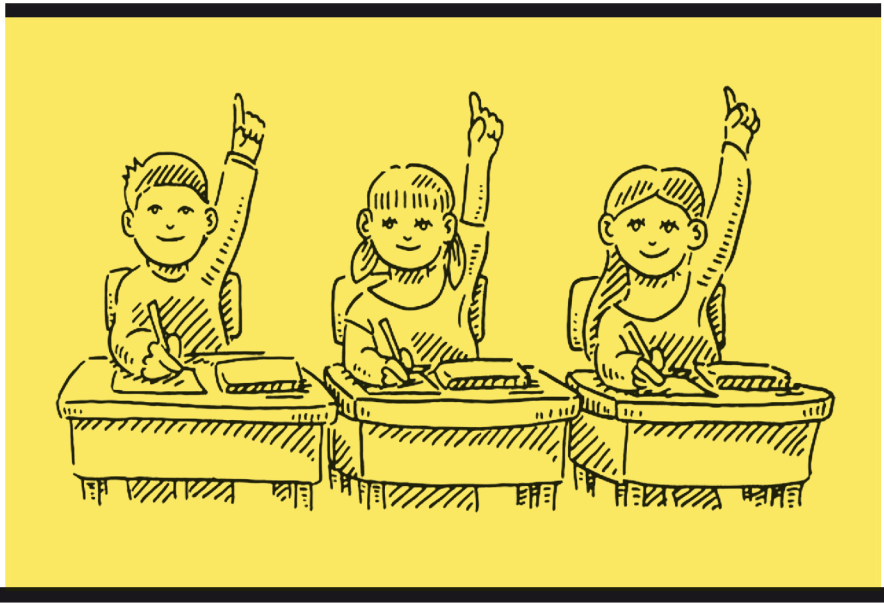
خلود صالح عثمان الصالح

رؤى في تعليم «العربيَّة» للمراحل المتقدمة

دراسة في اللسانيَّات التعليميَّة



Jadawel جداول

رؤى في تعليم «العربيَّة»
للمراحل المتقدمة

دراسة في اللسانيَّات التعليميَّة

خلود صالح عثمان الصالح

رؤى في تعليم «العربيَّة» للمراحل المتقدمة

دراسة في اللسانيَّات التعليميَّة

جداول Jadawel

الكتاب: **رؤى في تعليم «العربيَّة» للمراحل المتقدمة**
دراسة في اللسانيَّات التعليميَّة

المؤلفة: **خلود صالح عثمان الصالح**

جداول
للنشر والترجمة والتوزيع
رأس بيروت - شارع كراكاس - بناية البركة - الطابق الأول
هاتف: 746638 1 00961 - فاكس: 746637 1 00961
ص.ب: 5558 - 13 شوران - بيروت - لبنان
e-mail: d.jadawel@gmail.com
www.jadawel.net

الطبعة الأولى
آب/أغسطس 2021
ISBN 978-614-418-474-5

جميع الحقوق محفوظة © جداول للنشر والترجمة والتوزيع

لا يجوز نسخ أو استعمال أي جزء من الكتاب في أي شكل من الأشكال أو بأية وسيلة من الوسائل سواء التصويرية أم الإلكترونية أم الميكانيكية، بما في ذلك النسخ الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو سواها وحفظ المعلومات واسترجاعها دون إذن خطي من الناشر.

طبع في لبنان

Copyright © Jadawel S.A.R.L.
Caracas Str. - Al-Barakah Bldg.
P.O.Box: 5558-13 Shouran
Beirut - Lebanon
First Published 2021 Beirut

المحتويات

الإهداء 7

كلمة 9

توطئة 11

1 ـ الطفل، ومنهجيَّات تعلُّم اللغة 15

1 ـ 1 ملَكة الطفل اللغوية 17

1 ـ 2 منهجيات أولية في تعليم اللغة 22

2 ـ معلِّم اللغة، ومنهجيات الصّف 29

2 ـ 1 المعلِّم الأنموذج 31

2 ـ 2 إمكانات المعلِّم 35

2 ـ 3 العمل الجماعي أو الثنائي 38

2 ـ 4 ميدان الصف 40

3 ـ مهارات اللغة، ومنهجيات التعلُّم 43

3 ـ 1 مهارة الاستماع 45

3 ـ 2 مهارة الكلام 58

3 ـ 3 مهارة القراءة 66

3 ـ 4 مهارة الكتابة 76

4 ـ تخطيط المقرر 95

4 ـ 1 تصنيف المقرر 97

4 ـ 2 أنشطة المقرر، وتدريباته 100

4 ـ 3 تقييم المقرر 107

4 ـ 4 تخطيط المقرر 108

خاتمة 113

المراجع 115

الإهداء

إلى ابني النجيب

كلمة

قبل أن أَشرعَ في تأليف هذا الكتاب، كان هاجسي الأول هو التفكير في التيار التعليمي الذي بات ولا يزال يُسيطر على مناهج تعليم اللغة العربية للمراحل المتقدمة من تعليم الأطفال، والبحث في الأسباب وراء عزوف أطفالنا العرب عن تعلّمها، فضلًا عن عدم إتقانها، رغم الجهود الحثيثة ماديًا وفكريًا في التأليف، ومحاولات تجديد المناهج التي لم يتجاوز جلّها التجديد في المظهر دون المحتوى.

وقفتُ أتأمل كثيرًا سر نجاح مناهج تعليم اللغة الإنكليزية، وإقبال الأطفال بشغفٍ على تعلّمها، وعدم تضجّر الآباء وشكوى معلِّمي اللغة من هجر أطفالهم القراءة، فوجدتُ أن السر في هذا يعود إلى إستراتيجية المناهج التي تتكئ على ركيزتين أساسيتين؛ هما: التعليم المتوافق مع العمر الفكري، وتعدد الأنشطة التي تتوافق مع واقع الطفل وعصره الراهن.

وفق هذا، سعيتُ إلى استثمار طاقات الدراسات الحديثة في اللسانيات التعليمية، وسلّطتُ الضوء على لغتنا العربية، وركّزت على أطفالنا العرب في مراحل تعليمهم المبكر. واجتهدت في

البحث عن إستراتيجيات نفسية ولسانية لاستنهاض القبول لتعلم العربيَّة. فاجتمع في هذه الدراسة عدد من الإستراتيجيات في المنهج والتطبيق، وهي في نهاية المطاف لا تعدو أن تكون بارقة أمل تستحث خطى الدراسات المستقبلية للاهتمام بتعليم اللغة العربية للمراحل المبكرة، وتنمية مهارات التعلّم، والتركيز على بناء المنهج المتعاضد مع التطبيق.

* * *

توطئة

ترتكزُ المقومات الإنسانية على دعامتين أساسيتين؛ هما الفكر، واللغة. فالإنسان يستخدمُ العقل لإدراك الأمور والتمييز بين الأشياء، ويُعبِّر باللغة عن المدركات والمفاهيم، وبهما معًا تتمُّ العملية التواصلية بين الجنس البشري. ويُعد هذان المحوران؛ الفكر واللغة، انطلاقة أساسية لأي عملية تعليمية، ابتداءً من تعلُّم اللغة ووصولًا إلى ميادين الإبداعات والاختراعات في الحقول المعرفية المختلفة.

وفي ميدان تعلّم اللغة، قام عدد من التوجّهات التي تسعى إلى النظر في آليات اكتساب اللغة الإنسانية، وكونها فطرية أم مكتسبة، اتجاهًا سلوكيًا أم أنها عملية محاكاة ومن ثم مواضعة. فتبلور كثير من النظريات والمناهج التي تتناول الفكر اللغوي بشكل عام، وطرق اكتسابه بشكل خاص. كما أَسهمَ عدد من الحقول المعرفية، بالتعاضد مع الحقل اللغوي، في التعريف بالجهاز الإدراكي للإنسان وأُسس تلقي اللغة منذ مراحل العمر الأولى للإنسان، وتفسير الآلية الإنتاجية للغة. كما سعت إلى تحديد منهجيات اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية. فشغلت هذه القضية عددًا

من المفكّرين على مر العصور، وفي الحقول المعرفية المختلفة كافة إلى يومنا هذا.

وفي إطار رؤى التعليم ومناهج التدريس، نجد أن العناية بفكر الأطفال في تعلُّم اللغة لم تحظَ بعناية جادة من قِبَل الجهاز التعليمي، فكانت هناك أشتات رؤى في العناية بتعليم الطفل مع افتقارٍ جليّ إلى قيامها على أسس منهجية عملية ومنطقية. فاختلفتْ مناهج مراكز الطفولة والروضات في تعليم الأطفال، إن حق لنا أن نُسمّيها منهجيات، بين محاولات تعليمية صارمة تتبلور في عملية الضغط على الطفل لممارسة الكتابة قسرًا وتعليمه كيف يكتب اسمه من دون أن يعي أساسًا ماهية الحروف، ومن دون أن تضع في حسبانها حقيقة التدرّج والتطوّر العقلي لاكتساب اللغة، وتوجهات أخرى لمراكز تحتوي الطفل ليقضي يومه باللهو واللعب؛ وهو لعب غير ممنهج أيضًا.

ومن زاوية أخرى، قامت بعض المحاولات النشِطة للعناية بالطفل من خلال تأسيس برامج تعليمية إلكترونية غايتها تعليم الأطفال بالترفيه. كما قامت محاولات متفرقة لعدد من الكُتَّاب ومؤلفي القصص في تأليف قصص للأطفال أو ترجمة الأجنبي منها إلى العربية؛ وهي في مجموعها محاولات لا تتجاوز كونها ذات أصداء توعوية سطحية، ناجحة نسبيًا في دعم تربية الأطفال على الأخلاق الفاضلة إلا أنها لا تُقدّم خدمة ذات صلة بتعليم اللغة العربية إلا نزرًا.

ولما كان تعليم اللغة في العصر الراهن من أكثر القضايا التي تشغل الجهاز التعليمي، وكان للطفل منها عناية كبرى؛ إذ إنه هو اللبنة الأولى لبناء الفكر الإنساني، جاءت فكرة هذا الكتاب، ليجسّد هاجسًا منهجيًا يُقدّم مقترحًا في تعليم الأطفال (اللغة العربية)، يرتكز على عدد من المقوّمات التي يتزامن فيها تعليم اللغة العربية مع العناية بالتدرّج العقلي والعضوي والاكتسابي للأطفال، انطلاقًا من حقيقة مؤداها أن لكل مرحلة عمرية حقلًا لغويًا يشغله، وأن لكل مستوى طفولي توجهاته النفسية التي لها ما يلائمها من المهارات والأنشطة، فضلًا عن استغلال طاقات العصر التكنولوجية وبرمجياتها في الوصول إلى تعليمٍ متطوّر وممتع لأطفال العربية.

يضع هذا الكتاب بين يدي القارئ بعض الركائز والمنهجيات التي يُمكن توظيفها في تعليم الأطفال اللغة العربية في مرحلة الطفولة، ما بين عمر الخامسة إلى الحادية عشرة، لتكون إسهامًا حقيقيًا يمكن تطويره وإيجاد من يتبنّاه لتأسيس منهج وزاري تعليمي لتعليم العربية.

وقد قام هذا الكتاب على عددٍ من المباحث التي تُعنى بداية بملكة الطفل اللغوية، وهُوية الصف الدراسي، ومتطلبات التعليم ومهاراته، وتخطيط المقرر وإستراتيجيات إعداده. فكانت الدراسة في أربعة فصول؛ هي:

1 ـ الطفل، ومنهجيات تعلُّم اللغة.

2 ـ معلِّم اللغة، ومنهجيات الصف.

3 ـ مهارات اللغة، ومنهجيات التعلُّم.

4 ـ تخطيط المقرر.

- 1 -

الطفل، ومنهجيَّات تعلُّم اللغة

1-1 ملَكة الطفل اللغوية

2-1 منهجيات أوّلية في تعليم اللغة

ـ 1 ـ

الطفل، ومنهجيَّات تعلُّم اللغة

1-1 ملَكة الطفل اللغوية

نستهلُ مباحث هذا الكتاب بالحديث عن الطفل الذي يتعلّم اللغة، وقدراته الفكرية التي تُمكّنه من تعلّم اللغة. ولا يعني هذا أننا هنا بصدد تفصيل القول في الخطوات التي يمر بها الطفل في إدراك اللغة واكتسابها في الفترة ما بين سن الشهرين إلى العاشرة من العمر، إذ إنه مسرب آخر في اللسانيات النفسية قدَّمنا فيه أطروحة بحثية سابقة[1]، إنما الميدان هنا هو النظر في إمكانات الطفل في تعلّم اللغة في ساحة التعليم المدرسي، ومدى قدرته على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؛ السماعية، والكلامية، والقرائية، ومن ثم الكتابية.

(1) يُنظر: خلود الصالح، «**اللسانيات النفسية بين التأسيس والمستقبل: دراسة في اكتساب اللغة الأولى**»، **مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار: عنابة، 2017م**.

ونستهلُ هذا المبحث بتمحيص النظر في مقوّمات الأطفال في سن المدرسة مما يكون له أثر فعّال لبناء منهج تعليم اللغة العربية في كل مرحلة عمرية. ويمكن تصنيفهم إلى مجموعتين؛ هما:

المجموعة الأولى: الأطفال ما بين الخامسة إلى السابعة؛ ونُطلق عليها «مرحلة الابتدائية المتقدمة».

المجموعة الثانية: الأطفال من سن الثامنة إلى الحادية عشرة. ونُطلق عليها «المرحلة الابتدائية المتأخرة».

تتمثل أبرز سمات **المجموعة الأولى** من الأطفال في ملكات فكرية يمكن إجمالها في الآتي:

- يستطيع أن يُعبّرَ عما يراه ويسمعه.
- يستطيع أن يُرتّبَ أفكاره قبل أن ينطقَ بها.
- يستطيع أن يُخططَ لنشاطاته.
- متمكن من الإجابة عن الاستفسارات الموجهة إليه بمنطقية.
- متمكن من إطلاق خيالاته بوضوح.
- يستطيع أن يُدركَ آليات التفاعل مع الناس.
- يُنوّع أداءه المنطوق مع اختلاف المقاصد والسياقات.
- يُدرك جيدًا ضوابط الحياة المحيطة به، ويمتثل للأوامر.

- عدم إدراكـه لبعض المعاني لا يقف حائلًا دون إدراك المعنى من خلال المواقف والسياقات.
- يفهمُ الأشياءَ من خلال محسوساتها العضوية؛ (اليد، والعين، والأذن).
- إمكانات التركيز لديه محددة.
- لا يُميّز أحيانًا بين حقائق الأمور ومتخيلاتها، فحين يستمع إلى قصص فيها «ذئب» يتحدث، أو «فيل» يبكي، يتفاعل مع الأمور على أنها حقائق.

أما **المجموعة الثانية**، فيتحلّى الطفل فيها بالسمات الآتية:

- تبدو لديه المفاهيم أكثر تركيزًا وتحديدًا.
- يمكنه التمييز بين حقائق الأمور ومتخيّلاتها.
- تكثر الأسئلة في هذا العمر للاستفسار عن كثير من الأمور لجعلها أكثر وضوحًا.
- قادر على تحديد المفاهيم التي يكتسبها أو يتعلمها.
- يُميّز بشكل واضح بين ما يحب وما لا يحب، ومن ثم الاختيار.
- لديه قـدرة على العمل مع المجموعات، والتعلّم من الآخرين.

أما من حيث التطوّر اللغوي، فإن طفل هذه المرحلة قادر على تركيب جُمل لغوية سليمة، ومتمكن من فهم المعاني المجرّدة، وتحديد مغزى القصص أو الحكايات. وإذا قارنا فهم «النُكتة» لدى الأطفال في المجموعتين السابقتين؛ نلحظ أن طفل الخامسة يضحكُ على النكتة ليس لأنها مضحكة بل لأنه يُحاكي الآخرين في ردّة أفعالهم، بينما نجد طفل الثامنة يُدرك مغزى الفكاهة في النكتة، وفي كثير من الأحيان نجده يلح على الآخرين تفسيرها له رغبة في إدراك نشوة الضحك، ويكتمل النضج الدلالي لدى طفل العاشرة الذي يفهم النكتة ويشارك الضاحكين في ردة أفعالهم، بل يتذكّرها ويرددها في مواقف أخرى.

فيبدو بذلك أن الأطفال ليسوا على درجة واحدة، إذ تختلف المفاهيم والمدركات باختلاف المراحل العمرية والإمكانات الاستيعابية المرتبطة بها. والجدير بالذكر أيضًا أن تحديد ملكات الأطفال الإدراكية في هذين المستويين لا يعني بحال عدم وجود فوارق فردية بين أفراد كل مرحلة عمرية؛ فكل مرحلة فكرية قد تظهر فيها حالات لا يحقق فيها الأطفال المستوى الإدراكي للغة الذي يتحقق عند أقرانهم؛ لذا فإن هذه اللمحة يجب أن يعتني بها المنهجيون عند تصميم منهج التعليم.

ولا يُخفى أن الوقوف على هذه الحقائق وتلمّس الفوارق يُعين على تصوّر المنهج التعليمي الأنسب والأقرب للتطبيق في تدريس اللغة للمراحل العمرية المختلفة. وسنقف هنا على تمحيص

بعض النقاط التي يمكن أن تكون إرهاصةً لتأسيس منهج علمي في التدريس.

2-1 منهجيات أولية في تعليم اللغة

1 ـ منهجية التعليم باللعب

يصبو المنهج المقترح هنا إلى تجاوز التلقين والأسلوب التقليدي في التعليم، إلى استغلال طبيعة الطفل النشِطة، لخلق منهج تعليم يعتمدُ على الحركة وتمييز الأشياء من خلال محسوساتها. ويقتضي هـذا المنهج إيجاد الأشياء بشكل فعليّ، كاستخدام الصور[1]، والإفادة من الفناء المدرسي ليكون أداة حاضرة في تعليم اللغة بشكل حركيّ وفعّال. وتتغيّر آليات تطبيق هذا المنهج وفقًا لعوامل التباين العمري، والفعاليات المطلوب تنفيذها في تغطية محتويات التعليم.

ويُعد منهج التعليم باللعب من أكثر المناهج تقبلًا لدى الأطفال[2]، لذا كان تفعيله في تعليم اللغة من أسس التعليم الناجح[3]، فيقوم المعلِّم بإعداد قائمة من الألعاب التي تخدم اللغة، وينتقي منها ما يهدف إلى التركيز على مستويات اللغة بدءًا بفونيمات العربية، غايته فيها تمرين حناجر الأطفال وألسنتهم على نطقها. ويُصمم ألعابًا أخرى تركّز على موازين الألفاظ، وذلك بانتقاء الألفاظ ذات

(1) See: Andrew Wright, Safia Haleem, Visual for the Language Classroom, (Longman Keys to Language Teaching) 1st Edition.

(2) See: Friederike Klippel,(1987), Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching, p. 31.

(3) See: Guy Cook, (2000), Language, Play, Language Learning, Oxford University Press: Oxford, p. 35-60.

الموازين المتماثلة التي تشترك في موسيقى الكلام وإن لم يكن لها معنى في اللغة؛ لأن الغاية هنا ليست في تعليم المعاني ودلائل الكلمات، إذ هي مرحلة لاحقة تأتي بعد تعلّم الكلام، وإنما الغاية هي التدرّب على أصوات العربية والتمرّن على نطق الأشياء نطقًا صحيحًا. ولعل أكثر الألعاب المناسبة لهذه المنهجية هي: الترانيم، والأناشيد، والتراتيل (Verse, Rhythm and Repetition)[1].

ويتدرّجُ منهج تعليم اللغة باللعب وفقًا للحاجة التعليمية، إذ بعد أن يفرغَ المعلِّم من تدريب الطفل على النطق تبدأ مرحلة إيجاد الألعاب المصممة لتطوير ملكة الاستماع لدى الطفل، ومن ثم القراءة، وأخيرًا الألعاب المخصصة لتعليم الكتابة، مما سنعرض لجوانب من هذا في الفصول المقبلة إن شاء اللّه.

2 ـ تنوّع التطبيقات

يجب أن يكون الصف الذي يتعلّم فيه الطفل مهيّئًا تعليميًا بالتجهيزات المختلفة؛ الثابت منها والمتحرّك، المشاهَد منها والمسموع؛ وذلك للعمل على إشغال جميع حواس الطفل وإطالة مدة تركيزه الذهني[2]، مع البعد قدر الإمكان عن أجواء الرتابة التعليمية الباعثة على الملل. وسنقف على صور من هذه التطبيقات في موضع آخر من الكتاب.

(1) See: Guy Cook, p. 11-20.

(2) Judit Sarosdy, Tamas Bencze, F., (2006), Applied linguistics1, Bolcsez Konzorcium press, p. 48.

3 ـ منهج التعاون لا التنافس

مما يجب التركيز عليه هنا هو إبعاد المنهج التعليمي عن سياق المسابقات ذات الجوائز الفردية، إلى أسلوب التشجيع والدعم وبث الروح الجماعية لما له من فاعلية ناجحة في التحصيل. ولعل فكرة تصنيف الأطفال إلى مجموعات تُعد وسيلة فعّالة في تحقيق هذه المنهجية، فهي تُكسب الطفل الثقة والحماس؛ فيتحقق بها أمران، أحدهما: تقوية مبدأ التعاون والمشاركة. والثاني: رفع مستوى الخبرة والمعرفة اللغوية؛ إذ إن الأطفال يتعلمُ بعضهم من بعض، فكل طفل يضع في سلة المجموعة خبرته ومعرفته باللغة. وأذكر هنا مقولة نادى بها قديمًا ابن سينا، في معرض حديثه عن منهج التعليم، إذ قال: «وينبغي أن يكون مع الصبي صِبية آخرون، فإن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس. وانفراد الصبي الواحد بالمؤدِّب أجلب الأشياء لضجرهما فإذا راوح الصبي والصبي كان ذلك أنفى للسآمة وأبقى للنشاط وأحرص للصبي على التعلُّم والتخرّج... ثم يُحادث الصبيان والمحادثة تُفيد انشراح العقل وتحلُّ منعقد الفهم»[1].

4 ـ «اللغة» هي مادة التعلُّم

يمكن أن نحدّد البداية الحقيقية لتعليم اللغة في المرحلة

(1) ابن سينا، **كتاب السياسة**، تقديم: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر: جبلة، سوريا، 2007م، ص85.

التي يـدرك فيها الطفل أن ما يتعلمه هو «اللغة»، ويتحقّق هذا بشكل رئيس في أطفال المرحلة الثانية؛ ما بين عمر (8ـ11). فالطفل في هذه المرحلة على وعي كافٍ باللغة التي يستخدمها، وهو على دراية بمواضع استخدام الكلمات التي تقتضي فعلًا أو اسمًا، وحالات التعبير التي تقتضي التقديم أو التأخير، والتعجّب، والاستفهام، والاستنكار وغيرها. بل هو على دراية كافية بكيفية استخدام الجُمل ونظمها نظمًا صحيحًا[1]. لذا فإن المنهج التعليمي يجب أن يؤسَّسَ على حقيقة إدراك الطفل أن لغته تقوم على معايير محددة، وأن عليه أن يتحرّى النموذج اللغوي السليم في أدائه اللغوي؛ قراءةً وكتابة.

5 ـ تعليم «القواعد» مرحلة لاحقة

تمَّ تصميم مناهج تعليم الكفايات اللغوية في مقررات وزارة التعليم على تصدير العناية بقواعد اللغة العربية وجعلها المهارة الأهم في تدريس الطلبة وإلزامهم إتقانها منذ سن الثامنة تقريبًا، وهي، في ما نرى، خطوة يجب أن تأتي لاحقًا في منهج تعليم العربية. فالطفل وحتى سن العاشرة يجب ألا يُزَجَ في أي تدريب على قواعد اللغة، إنما يُشغل بتعلُّم القراءة الصحيحة، وحسن الاستماع إلى معلِّم سليم النطق متقنٍ للغة[2]. فمتى تمكّن الطفل

(1) يُنظر: خلود الصالح، «**اللسانيات النفسية بين التأسيس والمستقبل**».

(2) See: John Locke, (1993), The Child's Path to Spoken Language, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 55.

من الاستماع إلى نصوص سليمة اللغة، كانت له ركيزة ينطلق منها إلى إتقان قواعد العربية في كلامه، فيتمكن منها بالمراس والمران لا بالتلقين.

ولا يمنع من هذا أن يُصادفَ المعلِّم بعض الطلبة الذين يتحرّون تفاصيل المعلومات والبحث في أسباب الظواهر اللغوية، فيجيبهم عنها موضحًا الفروق اللغوية، وتفصيل المسألة في أبواب النحو وقواعده.

6 ـ تفعيل القدرات الداخلية

يقتضي التعليم تفعيل المنهج الذي يُركّز على تمهير قدرات الطفل وكفاءته الفكرية Competence؛ كتدريبه على فهم أسباب الأشياء ومسبباتها؛ مما يُكسبه القدرة على النقاش والتفكير المنطقي الذي يُساعده على تأمل ما يُلقى عليه، وتوقُّع حدوث الأشياء، وتحليل الأمور ومعرفة مبرراتها.

كما يمكن تمهير ملكة الخيال لدى الطفل، واستغلالها في حل المشكلات، إضافة إلى تدريبه على اتخاذ القرار في اختياراته اللغوية، ولا سيما في الكتابة، مما يكسبه القدرة على تحمّل المسؤولية في تعليمه الذاتي[1].

(1) See: Gerry Shiel, Cregan A., Mcgough A., Archer p., (2012), Oral Language in early childhood and primary education, p. 280.

7 – التقييم

يعتمدُ التقييم المدرسي، في كثير من مناهج التعليم، على الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الفصلية أو الشهرية. وهذه الآلية في التقييم تجعل هاجس الطالب الدرجة التي تصنع فوارق بينه وبين أقرانه في الصف، مما يترتب عليها انصرافه عن الغاية التعليمية ولا سيما في المرحلة الأولى من التعليم، فضلًا عن الأثر النفسي للتقييم.

والرأي في هذا أنها آلية يجب أن تُرجأ إلى مرحلة عُمرية تالية، إذ لا فائدة مرجوّة من المقارنات في هذه المرحلة، كما أنه ليس من غاية الآباء حصول أبنائهم على درجات من دون أن يلمسوا فروقًا في التطوّر اللغوي والأكاديمي بشكل عام. فالأَحرى هنا أن يوظِّفَ المعلِّم جهده لتطوير اللغة في كفايات المتعلمين من الأطفال، ويُؤجّل تقييم هذه الكفاية إلى مرحلة تالية[1].

(1) See: B. Kumaravadivelu, (2006), Understanding Language Teaching; From method to postmethod, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ـ 2 ـ

معلِّم اللغة، ومنهجيات الصّف

2-1 المعلِّم الأنموذج

2-2 إمكانات المعلِّم

2-3 العمل الجماعي أو الثنائي

2-4 ميدان الصف

ـ 2 ـ

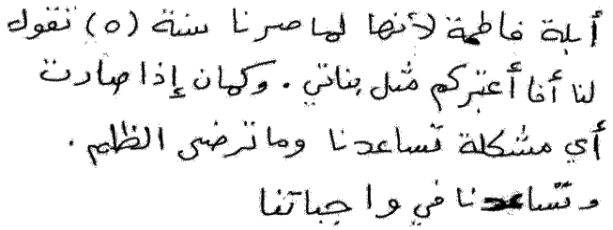
معلِّم اللغة، ومنهجيات الصّف

1-2 المعلِّم الأنموذج

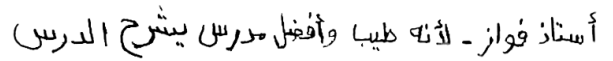
أَضعُ بين يدي القارئ هنا آراءً في المعلِّم/ المعلمة الأنموذج، التي أدلى بها عدد من الطلبة[1]، ممن هم ما بين سن الثامنة والعاشرة من العمر. فعكستْ ردودُهم الجوانب التي يستحسنون بها معلِّميهم، وقد رأيت أن أنقلها كما هي بخطوط أناملهم الصغيرة ولغتهم البسيطة، وهي كالآتي:

(1) لقد تم اختيار الطلاب عشوائيًا من مدارس ابتدائية في مدينة جدة.

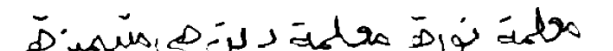
ـ قالت غادة عن أفضل معلِّمة:



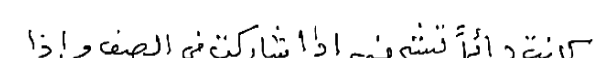
ـ قال فيصل عن معلِّمه المفضل:



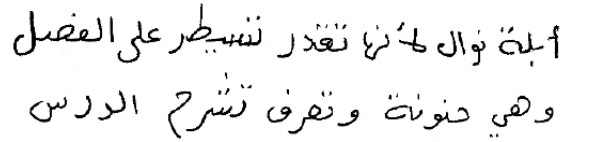
ـ قالت فاطمة:



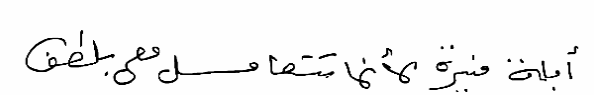
ـ تقول لينة: إن أفضل معلِّمة هي نورة؛ لأنها:



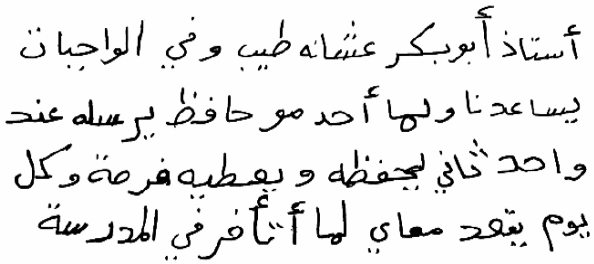
ـ قالت رويدة: إن أفضل معلِّمة لها هي نوال:



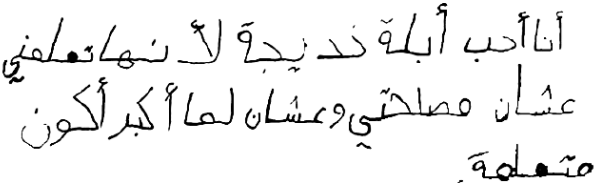
ـ قالت ريم:



ـ قال حسين:



ـ قالت حنان:


أنا أحب أبلة خديجة لأنها تعلمني
عشان مصلحتي وعشان لما أكبر أكون
متعلمة.

2-2 إمكانات المعلِّم

ما زلنا نتذكّر معلِّمي اللغة منذ كنا في الصفوف الأولى، والأساليب التي كانوا يطبّقونها في تدريسهم، ومدى انعكاسها على أدائنا سلبًا أو إيجابًا.

حقيقة، لا تتساوى كفاءة المعلِّمين في مهنة التعليم؛ إذ إنها مهمة تتطلب إتقان عدد من المهارات التي تقتضي حضور المعلِّم في المهارات التعليمية والتربوية كافة، وربما امتلاك المهارات الأدائية التي يتطلبها تعليم اللغة خاصة؛ كالقدرة على الأداء التمثيلي أو الإنشادي، من أجل التحفيز وإثارة الانتباه. فالمعلِّم الذي يملك روح النكتة والابتسامة هو الأكثر قدرة على جذب الطلاب، ولفت الانتباه، ورفع نسبة التركيز في الصف. والمعلِّم الماهر هو مَن يحترم طلابه ويُصدِّق أقوالهم، ويتعامل معهم على حدٍّ سواء من دون تمييز أحدهم عن الآخر؛ فالأطفال قادرون على تقييم أفعال الأشخاص الذين يتعاملون معهم، فيُقبلون على مَن يحترمهم ويقدِّرهم، وفي المقابل يدبرون عمن يخافونه ويمقتون أفعاله، ويعقب كل هذا ردّة فعل إيجابية أو سلبية نحو التعليم.

نستعرضُ هنا بعض الإسهامات التي يمكن أن يُطبّقها المعلِّم في الصف ليحقّق شعور الرضى والأمان لطلابه، مما يكون لها أبلغ الأثر في تطوير الذات ومن ثم سهولة التحصيل اللغوي والتعليمي بشكل عام؛ ومنها:

- أن يكون المعلِّم ثابتًا ومنظّمًا في تعليمه، فالأطفال يتعلّمون أكثر في البيئة الواضحة والمنظمة.

- إن من مظاهر احترام الأطفال تقبُّل كل ما يقولون سواء أكان صحيحًا أم خاطئًا؛ لأن تصويب الأخطاء لا يوفّر مقامًا تعليميًا سليمًا، فالغاية المقصودة في هذه المرحلة هي تجهيز الطفل للكلام وإطلاق لسانه للتعبير والإحساس باللغة. فليس للمعلِّم في هذا المقام تصويب الأخطاء اللغوية، بل عليه ألا يَسمحَ بأن يُصوِّب أحد الطلبة الآخر في جوٍّ من السخرية والضحك.

- يجب أن يُفعّلَ المعلِّم في الصف عددًا من المهام ويُوكل الطلاب للقيام بها؛ كأن يبري أحدهم الأقلام، ويُوزّع الآخر أوراق النشاط، ويجلب الثالث من رفوف مكتبة الصف القصة المقرر قراءتها، وغيرها من الأنشطة التي تعوِّد الأطفال المسؤولية، والاشتراك في تنفيذ المهام، وتمرينهم على الاحتكاك اللغوي من خلال الحوار الذي يكون بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين المعلِّم.

- أن يتجنّب المعلِّم إقحام الأطفال في سياق المسابقة والمنافسة وجعل الجائزة معيارًا للتفوّق، كما أسلفنا؛ لأن هذه الطريقة تؤدى إلى تقوقع بعض الأطفال عن الكلام خوفًا من الفشل والحرمان من المكافأة، مما يُعيق

تعلم اللغة فيما يتطلب أساسًا أن يتم في سياق اللعب والممارسات الحوارية والتعاونية.

- أن يُركّز في تعليم الأطفال على استخدام الأشياء المحسوسة؛ كالصور المعلّقة على جدران الصف أو المدرسة، أو من خلال رسومات الأطفال أنفسهم. فيطلب منهم، على سبيل المثال، أن يشتركوا في وصفها أو التعليق عليها.

ومن الأنشطة المفيدة في هذا الميدان تدريب الأطفال على مهارة التصنيف في الحقول اللغوية، فالأطفال يميلونَ غالبًا إلى الأعمال التي يكون فيها ترتيب وتنظيم، ومن أمثال ذلك أن يُعطيهم المعلِّم بطاقات تحتوي كل منها صورةً ما، فيطلب منهم تصنيف هذه الرسومات في حقول دلالية جاعلًا لكل منها حقلًا محددًا، من نحو أن يجمعَ أحدهم صورة (القلم، الكتاب، المسطرة، الأوراق...) ويجعلها في الصندوق الأحمر. ويجمعُ آخر صورة (الصحن، السكين، الملعقة، الطعام...) ويضعها في الصندوق الأزرق، وهكذا دواليك واضعًا لونًا محددًا لكل حقل لغوي. كما يمكن تفعيل هذا النشاط بشكل أدق وأعمق للأطفال الأكبر سنًا، كتصنيف الكلمات المتقاربة في المعنى أو غير ذلك.

ولئن كان الصف ليس مخصصًا لمادة «اللغة» وحدها إلا أنه يمكن تحديد زاوية مخصصة فيه لمزاولة تلك الأنشطة اللغوية.

3-2 العمل الجماعي أو الثنائي

يُعد العمل الجماعي منهجًا مهمًا في التعليم. وقد سعتْ منهجيات التعليم في الغرب إلى تطبيقه في المراحل كافة بدءًا من مراحل الصفوف الدنيا[1]، لما له من أثر بارز في تطوير التعليم؛ إذ إنه وسيلة تُسهم في تفاعل الطلبة وتعلُّم بعضهم من بعض، فضلًا عما يتضمّنه العمل الجماعي من حوار ينعكس إيجابًا على زيادة المحصول اللغوي لدى الطلاب.

يقتضي المنهج الجماعي توزيع الطلاب في مجموعات، تحتوي كل مجموعة على طالبين إلى خمسة طلاب، يشرحُ المعلِّم لهم المطلوب، محددًا لكل مجموعة العمل المراد تطبيقه. فعلى سبيل المثال، يضع بين يديهم نصًا لغويًا، يختلف طوله وعمقه باختلاف المرحلة العمرية، ويطلب منهم البحث في النص عن «ضمائر المتكلّم» فيسعى في ذلك إلى تدريبهم على الملاحظة وعقد المقارنات؛ كالمقارنة بين «ضمائر المتكلّم والمخاطب» مثلًا، فيكتبوا كل نوع منهما في ورقة مستقلة وبلون مختلف، ليدرك الطلاب، من خلال انفصالهما شكليًا ولونيًا، الاختلاف الدلالي بين المعنيين.

(1) See: Haiyun Chen, Leanna Mitchell, (2018), Cooperation, Competition, And Linguistic Diversity, p. 1-49.
http://www.sfu.ca/~haiyunc/papers/ling_div_180820.pdf.

ومن الممكن أن يكون العمل ثنائيًا، وقد أثبتت الدراسات أهميته في التعليم بوجه عام، وفي تعليم اللغة بشكل خاص، إذ إن العملية الحوارية والنقاش اللغوي يظهران أكثر تنظيمًا وسهولة في العمل الثنائي منه في العمل الجماعي. ويتجلّى العمل الجماعي في عددٍ من الصور؛ منها:

- أن يجلسَ الأطفال متقاربين لمحاورة المسألة التي طرحها المعلِّم. وعلى المعلِّم أن يتنبه إلى مدى تقبّل الطالب للثنائي الذي يعمل معه، وهي لفتة تظهر أكثر أهمية لدى طفل العاشرة منها عن طفل الخامسة مثلًا.
- يجب ألا يتوقع المعلِّم انتهاء المجموعات في وقت واحد، ولا يعني هذا أن ينتظرَ انتهاء كل الأعمال، إنما يحتكم إليها في سياقاتها، فإن كانت الأكثرية قد انتهت من عملها يطلب من الأقلية التي لم تنتهِ أن تتوقف لمناقشة المسألة مع الجميع.

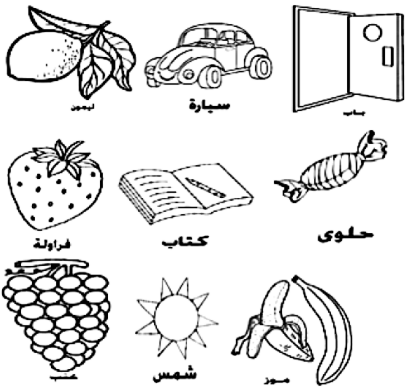
4-2 ميدان الصف

يُمثل الصف البيئة المثلى التي يتعلّم فيها الطلاب، فهو بمنزلة المسرح الذي يتجسّد فيه الاختلاط اللغوي. فيغدو الطفل أكثر استيعابًا حين يكتسب اللغة في جو الجماعة العمرية المماثلة، ولا يضير في ذلك قضية التباين بين الأطفال في القدرات العقلية والاستيعابية، إنما قد تكون هذه وسيلة يمكن استغلالها بشكل إيجابي لتكون حافزًا تعليميًا فعالًا.

فيكتسبُ الطفل في بيئة الصف عددًا من الجُمل التي تتضمن شحنًا لغوية لها أثرها في تطوير الإنتاج اللغوي، من نحو: «لا أعرف»، «لم أفهم»، «أنا آسف»، «مع السلامة»، «هل بإمكاني أن...»، «هذا كرسي»، «هذه طاولة مَن؟»، وغيرها من الجُمل التي تمنح الطالب نموًا لغويًا يجعله قادرًا على الاتصال مع الآخرين في الصف، وصولًا إلى الاحتكاك اللغوي في أماكن أخرى من البيئة اللغوية. ولعل هذا يؤيد ما نصّت عليه النظرية العقلانية التي نادى بها تشومسكي حين كان يُركّز على الجُمل التي يعدها الوحدة الأهم في تعليم اللغة واكتسابها[1]. ولما كان الصف مسرحًا لغويًا يُمارس فيه

(1) See: Noam Chomsky, (1965), Aspect of theory of Syntax, The MTI press: London, UK, p. 47.

الطلاب مواهبهم اللغوية، أصبح من الواجب استغلال مساحته في تفعيل الأنشطة اللغوية؛ كإعداد المعاجم الصغيرة، التي يقوم المعلِّم بتوزيعها في أماكن مختلفة من الصف، بألوان مختلفة لافتة، تتضمن عددًا من الكلمات والجُمل مع احتوائها على الصور المناسبة، للتعريف بالأدوات اللغوية التي يمكن الإفادة منها في التعبير، مما يغدو مرجعية لغوية للطفل. كما في نموذج 1.



(نموذج 1)

كما يمكن أن يُساهم الصف في تفعيل أنواع أخرى من الأنشطة اللغوية، كتطبيق أسلوب التقليد، أو التمثيل أو الإنشاد وغيرها مما يُعين المعلِّم على إيصال اللغة بكل الوسائل الناجحة. أو بعبارة أشمل، على المعلِّم أن يجعلَ صدى اللغة العربية يصدحُ في أرجاء الصف؛ لأن هذه البيئة اللغوية قد لا يجدها الأطفال خارج الصف، ولا سيما أننا نعيش اليوم تحت أضواء تكنولوجيا اللغة

الغربية وانتشار المدارس الأهلية التي تدعم اللغة الإنكليزية، مما أحرز سبقًا منهجيًا مع العزوف عن محتويات مقررات العربية أو ربما إلغاؤها.

- 3 -

مهارات اللغة، ومنهجيات التعلُّم

3-1 مهارة الاستماع

3-2 مهارة الكلام

3-3 مهارة القراءة

3-4 مهارة الكتابة

ـ 3 ـ

مهارات اللغة، ومنهجيات التعلُّم

نعرضُ في هذا المبحث مهارات اللغة التي تُعدُّ المصدر الرئيس في تأسيس منهج تعليم اللغة؛ ونعني بها مهارات: الاستماع، والكلام، والقراءة، ومن ثم الكتابة. وسنقدّم هنا لمحات عن المناهج التي يمكن أن تُطبَّق في كل مهارة منها على حدة.

3-1 مهارة الاستماع

تتصدّر مهارة السمع لدى الأطفال المهارات الأخرى، فعضو السمع «الأذن» هو الآلة التي تمكِّن الطفل من اكتساب اللغة. ولما كانت اللغة تجري أولًا عبر القناة السمعية فإننا نقف هنا على بعض الحقائق المهمة حول علاقة السمع بالتعلّم؛ وهي:

المسموع يختفي بسرعة

من الحقائق الثابتة أن الاستماع ليس كالقراءة، إذ في القراءة

يتمكن القارئ من العودة إلى ما قرأ، فيتعقَّب الكلمات ومعانيها في سياق نصها المقروء، وليس كذلك الاستماع. ولما كان المسموع لا يتحقق فيه هذا الجانب، فعلى المعلِّم أن يتحرَّى الصحة اللغوية في كلامه، وأن يقطِّع عباراته، وأن يجزِّئ قصصه من دون أن يقرأها كاملة من أول وهلة، إنما عليه أن يكرّر مقاطعها، وأن يتوقفَ بين كل قسم وآخر منها، ويتخلل وقفاته أسئلة ليتأكد من فهمهم لها ومتابعة تفاصيلها.

المدة الزمنية للمسموع

يختلفُ الأطفالُ في المهارة السمعية باختلاف أعمارهم، فطفل الخامسة لديه انتباه قصير المدى، في حين أن طفلَ العاشرة قادرٌ على الجلوس للاستماع إلى قصة أطول، ومن هنا على المعلِّم أن يحدّد فترة القَصَص وفقًا للعمر الإدراكي للأطفال.

التنوّع السماعي

على المعلِّم أن يُنوِّع المواد السماعية للأطفال، فيجعل منها ما يقرأه عليهم بصوته، وآخر يتضمن مسموعًا من أشرطة مسجلة، تأتي أحيانًا ملحقة في بعض إصدارات الكتب. كما يمكن توفير الأناشيد والمجموعات الشعرية البسيطة، إضافة إلى التنويع في الأداء بالنبر والتنغيم. ويبدو مفيدًا أيضًا أن يقرأ عليهم قارئ غير المعلِّم؛ لتمكين الطفل من فهم التباين الأدائي بين متكلمي اللغة، ولإكساب الطفل فهم تعددية اللغة في مجالاتها المختلفة.

1-1-3 مناهج في مهارة «الاستماع»

نقدّم هنا بعض المنهجيات التي يمكن تطبيقها في تعليم الأطفال اللغة من خلال قناة الاستماع، وسنقف على كل آلية منها بشكل موجز مما يمكن تطويرها في دراسات مستقبلية.

1 – استمِعْ ثم أَجبْ

تُعد إستراتيجية «استمع ثم أَجب» من الآليات التي يمكن تطبيقها في التحصيل المعرفي للغة في حدود الأخذ والرد، فيقرن المعلِّم الاستماع بعدد من الأنشطة الحركية في الصف؛ كأن يقرأ على الأطفال قصّة عن (الغابة)، مثلًا، ويقرن ذلك بتمثيل أصوات الطبيعة والحيوانات التي تتضمنها أحداث القصة، فإذا فرغ من قراءتها يُقدّم عددًا من التطبيقات التي يتحرَّى فيها إجابة الأطفال وفق فهمهم واستيعابهم القصة المسموعة.

وفي سياق آخر، يُمكن ربط المسموع بالمحسوس، فيضع المعلِّم أشياء محسوسة في أماكن مختلفة من الصف، ومن ثم يطلب منهم، أثناء القراءة، أن يبحثوا عن أماكن وجودها. فتتحقّق في هذه المنهجية عملية تسهيل تعلّم الأطفال المعاني مع ترسيخها في الذهن بصورة أفضل من أن تكون مجرّد قراءة روتينية، فضلًا عن إيجابية المنهج في تحويل المنهج التعليمي من تقليدية التلقين إلى حداثة التطبيق.

كما يمكن للمعلِّم، تطويرًا لمهارة الاستماع، أن يصنعَ بطاقات

ورقية ويُلزقها على حيطان الصف، ويكتب عليها كلماتٍ مختلفة يقرأها على مسامع الأطفال فيميّزون رسمها الكتابي، وحين يتأكد من تمييزهم لها، يُبدِّل أماكنها بين فترة وأخرى ليتحقق له تمام إدراكهم معانيها.

ولئن أخفق بعض الطلاب في الفهم فلا يعني هذا عدم نجاح هذه الإستراتيجية بأي حال، أو أن تعليم الأطفال يُمثل صعوبة بحد ذاتها، فعلى المعلِّم التيقن من أن هذه المنهجيات ستؤتي ثمارها، وأن ما لا يدركه الطفل من المعلِّم أو من الأنشطة فإنه سيدركه من أقرانه في الصف، فالأطفال يفهمون اللغة من خلال تفاعل بعضهم مع بعض في سياق الأنشطة الجماعية، كما بيّنا سلفًا.

2 – ارفعْ يدك إلى أعلى

تُعد هذه المنهجية مفيدة في التطبيقات الصوتية التي تمرِّن الأطفال على تمييز الفروق الدلالية بين الأشياء من خلال الأداء الصوتي المختلف، ولا يُخفى أن النغمات الصوتية جزء من نظام اللغة الدلالي. فتعليم الأطفال التباين الأدائي للأصوات منذ الصغر يعكس إدراكًا مبكرًا لطبيعة اللغة النغمية وأنها جزء من النظام المعرفي. وتطبيقًا لهذه المعرفة يمكن استهلال هذا بتعويد الطفل على المواطن اللغوية في العربية التي تقتضي خفض الصوت

وغيرها التي تقتضي رفعه. ويمكن مساعدة الأطفال على إدراك هذه الاختلافات الصوتية العالية والمنخفضة من خلال تفعيل منهج «أرفع يدك إلى أعلى»، إذ يقوم المدرس بالقراءة على الطلبة ثم يطلب منهم أن يرفعوا أيديهم في المواطن الأدائية التي تقتضي رفع الصوت؛ نحو الاستفهام أو التعجّب في العربية، وفي المقابل خفض اليد في المواطن التي تقتضي خفض الصوت؛ كالمواقف المحزنة أو المؤثرة مثلًا. فيعتادُ الطفل من خلال آلية «ارفع يدك إلى أعلى» على السُّلم الموسيقي للغة العربية؛ مما يُهيئ إيجاد متكلّم وقارئ سليم الأداء في المستقبل.

وفي مرحلة تالية، حين يتأكد المعلِّم من إدراك الطلاب هذه المنهجية، يُعاود قراءة القصة ذاتها عليهم، منتظرًا منهم أن يرفعوا أيديهم في مواطن الأداء العالي ويُخفضونه في المواطن المنخفضة من دون أن يطلبَ منهم فعل ذلك. فمثلًا حين يقرأ قصة تتضمّن سؤالًا، كقوله: «وقالت الأم لولدها: لماذا لم تسقِ الزرع يا بني؟». فتجد الأطفال يرفعون أيديهم إلى الأعلى للتعبير عن الأداء العالي المصاحب لنغمة الاستفهام.

3 ـ محاكاة الأصوات

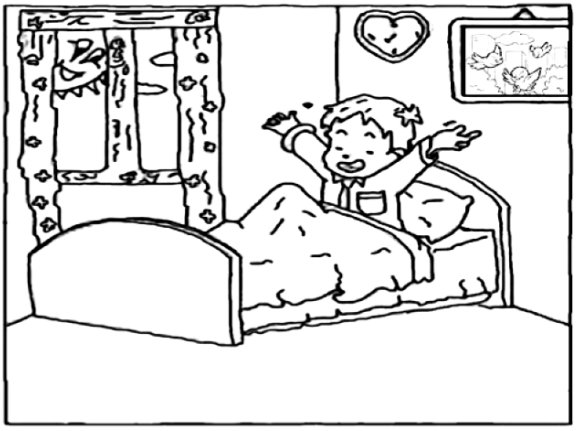
ترتبط هذه المنهجية بالمنهجية السابقة، وتتمثل في التعليم عن طريق «محاكاة الأصوات». فالمعلِّم حين يقرأ قصة على الأطفال يقوم بتمثيل الشخصيات من خلال محاكاة الأصوات، سواء أكانت

أصوات الحيوانات، أم الطبيعة (كأصوات البحر، أو الرياح)، أو ربما شخصيات مختلفة باختلاف الجنس أو العمر؛ فصوت الأب يُغاير صوت الأم، وصوت الطفل يختلف عن صوت الجد، وهكذا دواليك.

فيستطيع المعلِّم تحويل بيئة الصف إلى مسرح متكامل؛ صوتيًا، وأداءً تمثيليًا. فتترسخ المفاهيم اللغوية من خلال تمثيل الأشياء ومحاكاتها بصورتها الطبيعية، فتكون للصوت علاقة تلازمية مع الكلمات تحقيقًا لفهمها وتعلقها في ذهن الأطفال. ويمكن تلمُّس ذلك في أداء المعلِّم صوتيًا في المشهد الآتي:

«بدأ الصباح يشع نوره، وحلّقت العصافير بين الأشجار؛ لتبحث عن وجبة الإفطار (تقليد صوت العصافير، وحفيف الأشجار)، وقام الولد نشيطًا مستعدًا للذهاب إلى المدرسة، فغسل وجهه ويديه، وفرَّش أسنانه بالفرشاة (تقليد صوت الفرشاة)».

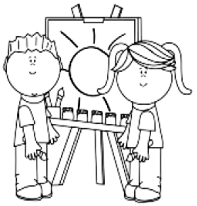
ويمكن أن يضعَ المعلِّم صورة تعكس المشهد المسموع؛ ليجعل الأطفال يندمجون في روح النص بشكل متكامل، يُنظر نموذج 2.



(أصحو مبكرا في الصباح)

(نموذج 2)

4 ـ «الاستماع» والرسم والتلوين



إن من أهم أُسس نجاح المنهج التعليمي السليم تحرِّي ميول الفئة المستهدفة، ولما كان الرسم متصدِّرًا قائمة ميول الأطفال، فإنه من الأحرى تطبيقه في المهارات اللغوية كافة. فيغدو مفيدًا أن يربطَ المنهج مهارة الاستماع بالرسم، فيتعلّم الأطفال وفق منهج «استمع وارسم» لتتحقق لهم مادة علمية ممتعة ومفيدة.

ويكتمل نجاح هذه المهارة إذا ارتبطت بنصوص سهلة وممكنة التطبيق رسمًا؛ لأن اختيار المعقد منها قد يؤثر سلبًا على الأطفال، فيعزفون عن الرسم ومن ثم انتفاء الغاية المرجوة من التعليم،

إضافة إلى أن الرسم المعقد يتطلّب مدة زمنية أطول، وهذا بدوره يُعيق الغاية الأساس من الدرس.

وتطبيقًا على ذلك، قد يقرأ المعلِّم القصة أو النص ويطلب من الأطفال رسم ما يسمعون، ثم يطلب منهم وصف ما يرسمون. فيتحقق في هذا المنهج تنشيط مهارة التركيز على المسموع، فضلًا عن أن وصف الصورة المرسومة يساهم في زيادة محصول الألفاظ لدى الأطفال[1]، كمعرفة مواضع استخدام حروف الجر، والتفريق بين الأشياء؛ كالألوان والأشكال والأرقام. ومما يجدر ذكره هنا أن هذه الآلية تتطلّب البعد عن وصف الأحداث لأنها ليست مما يظهر في وعي الأطفال وقت التطبيق.

ويرتبط التلوين بالرسم، ومن المفيد استغلاله أيضًا في أنشطة الاستماع، وإيجاد تدريبات لغوية تتضمن صـورًا غير ملوّنة فيلونها الطلاب، ويمكن للمعلِّم أن يربط الألـوان بالأحرف الألفبائية، فيخصص كل حرف منها بلون محدد. فيقوم الطفل بترصّد أماكن وجود الحرف ليلوّنه باللون المطلوب، فمثلًا يرتبط حرف (ح) باللون الأحمر، وحرف (م) باللون الأزرق. وهكذا يرتبط مسموع الطفل في وصف الأشياء

(1) See: Maley, Alan, (1988), The mind´s eye: Using Pictures Creatively in Language Learning, Student´s book, Cambridge: Cambridge University Press.

مع فهم الحرف بواسطة التلوين، ويمكن تمثيل ذلك بالمثال الآتي، يُنظر نموذج 3.

(نموذج 3)

يرتدي خالد قميصًا أزرق وبنطالًا أحمر. ويجلس بجانبه جده الذي يرتدي قميصًا أزرق وبنطالًا أخضر. وترتدي أخته عبير قميصًا أصفر وحذاءً أحمر، وتجلس جدته ذات الرداء الأزرق على يساره. وعلى المقعد المقابل يجلس والده الذي يلبس قميصًا أزرق. وبجانبه والدته التي ترتدي رداءً أصفر. يجتمع الجميع على طاولة صفراء.

ما اللون المطابق للحرف (م)؟

5 ـ «الاستماع» وتقييم الفهم

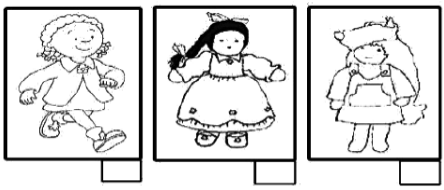
وهـو منهج يـهـدف إلـى تـدريـب الأطـفـال على الإصـغـاء. يستمعون إلى الكلام فيعطي كل واحد منهم فكرة عامة أو مُفصّلة عن الموضوع. وهي منهجية في غاية الأهمية لتقييم مدى قدرة الطفل على فهم المعطيات وبلورة المفاهيم اللغوية. ولتطبيق هذا المنهج، يختار المعلِّم نصًا ملائمًا فيلقيه على الأطفال، ثم يلحقه بأسئلة تتعلق به، ويطلب منهم الإجابة عنها، ليتحرّى مدى فهمهم المسموع؛ ليقدر أسباب الضعف أو النفور.

ويبدو مفيدًا أيضًا أن يستخدمَ صورًا متعددة ويطلب منهم دعم ردودهم باختيار الصورة الملائمة لإجاباتهم، يُنظر نموذج 4.

هل منكم من شاهد الفتاة؟

إنها ذات شعر طويل أسـود، ترتدي ملابس طويلة، وتلبس حذاءً مزخرفًا.

(ضع علامة تحت الصورة التي تمثل هذه الفتاة)

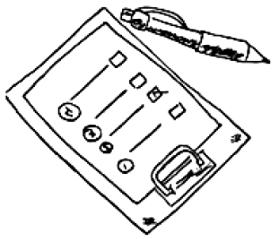


(نموذج 4)

6 ـ «الاستماع» والتصنيف

من المنهجيات النافعة لتعليم الأطفال اللغة تصنيف قصاصات الصور وفق الأحداث المسموعة من القصة، فيستمعُ الطفل إلى القصة ثم يُرتّب الصور وفق تسلسلها الصحيح من المادة المسموعة.

7 ـ «الاستماع» وملء الفراغ



يهتمُ الأطفال، في الأغلب، بتفاصيل الأشياء، ويمكن استغلال هذا بعمل تدريبات تشتمل على فراغات يقومون بملئها بالكلمة المناسبة استنادًا إلى ما استمعوا إليه في النص. ومما يتضمن هذا أيضًا أن يوزِّع المعلِّم على كل طالب مهمة يقوم بها في الصف، كأن يقوم بتحديد اليوم أو الشهر في لوحة التاريخ المعلَّقة على حائط الصف، فما أن يُشير المعلِّم إلى تاريخ اليوم حتى ينهضَ بأداء المهمة الموكل بها لتغيير الجدول. والأمثلة على هذا النوع من التدريبات كثيرة ويمكن تطبيقها فردية أو جماعية.

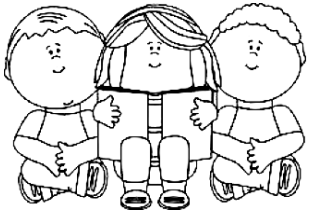
8 ـ «الاستماع» وترديد الكلام

يُعدُّ ترديد المسموع من المنهجيات الفعّالة في تعليم اللغة، فهي تمنح الأطفال ملكة الإحساس بالكلمات، من حيث تمييز المخارج، ونبرات الصوت، ووقفاته. فضلًا عن صداها الإيجابي في الربط بين الكلمة ومعناها. ويمكن أن يُستهل هذا المنهج بالبدء

بالألفاظ المتناغمة كالأناشيد؛ لأن التناغم الموسيقي بين الألفاظ يجعل الكلمات أكثر رسوخًا في ذهن الطفل. ولا يُخفى أن تدريب الطفل على الاستماع إلى الألفاظ المتناغمة في الكلام يُساهم بشكل فعّال في تأهيله لاستيعاب الشعر العربي والتدرّب على قراءته في المستقبل.

ويبدو من المفيد أيضًا، في هذا الميدان، أن يتمَّ اختيار نصوص السمع التي تتضمن ألفاظًا مترادفة أو متضادة مما يكون لها صدى في تمكين فهم الفروق بين المعاني، فضلًا عن توسيع قاموس الطالب اللغوي، مما يكون له أثر في إثراء مخزونه اللغوي، ومساعدته على تضمينها في تعبيراته، كأن يقول: «أنا أحب، وأنا لا أحب»، «تناول الفاكهة مفيد، وأكل السكريات غير مفيد»، وغير ذلك.

9 ـ «الاستماع» والقَصص



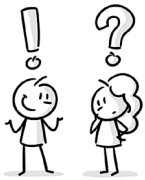
عندما نتحدث عن منهج التعليم السمعي، فإننا نخص القَصَص ببند منفرد، إذ إن الحكاية لها دور مهم في تمكين النمو اللغوي والنفسي للأطفال. وقد أكدت الدراسات اللسانية هذا الدور في تعليم الأطفال[1]، ونُوقشت فيها أُسس القَصَص الناجح، مؤكدة ضرورة أن يتوخّى القاص البيئة المناسبة التي تجعل الطفل يتلقى القصة

(1) See: Friederike Klippel, p. 115.

في بيئة نفسية مريحة؛ كالاتصال بالعيون بين الطرفين؛ لذا كان من أنسب الأوضاع لذلك أن يجلسَ الجميع على الأرض، وأن يتحلّق الأطفال أمام القاص ليكونوا على اتصال حسّي به.

ويبدو مفيدًا هنا أن يستهلَ المعلِّم السرد باختيار قصة يعرفها الأطفال؛ لأن الأطفال يميلون عادة إلى الاستماع إلى القصص التي يَألفونها، وكثيرًا ما نجدهم يتسابقون لإكمال ما يعرفونه منها، ويستنكرون أي تغيير في مسار أحداثها أو طبيعة شخصياتها.

ومما يُشار إليه هنا أيضًا أن الاستماع الواعي يقود إلى تعبير لغوي سليم، ويمكن للمعلِّم أن يربطَ بين مهارتين هنا؛ السمع والكلام. فيستحث مخيلة الأطفال لتأليف القصص، وقد يبدو ذلك صعبًا في البداية، إلا أن المعلِّم الناجح يساهم بشكل رائد في هذه المنهجية، فيبدأ أولًا بقراءة المقدمة ثم يُطلق العنان للأطفال لمشاركته أحداث القصة. فتكون لهذه الآلية أهميتها في حفز الطفل على الاستعانة بمخزونه الذهني للتعبير والإنشاء، كما أنها تساهم في استثارة الروح الجماعية بين الأطفال، فتشترك المجموعة الواحدة في تغذية أحداث القصة، فيتعلم بعضهم من بعض، وينهلُ الواحد منهم من الآخر مفردات اللغة وتعبيراتها.



2-3 مهارة الكلام

لقد اهتمتِ الدراساتُ اللغوية منذ القدم بالربط بين اللغة والكلام، ويكفي أن نُشيرَ إلى قضية «النظم» عند الجرجاني في ربطه بين النظم والبناء، وما نادى به العالِم اللغوي السويسري دي سوسير في مستهل القرن العشرين حين ربط بين (اللغة، والكلام)، وما استحدثه تشومسكي في النظرية التوليدية التحويلية في بحثه عن البُنية العميقة والسطحية لإنتاج الكلام، والمزاوجة بين مفهومي (القدرة اللغوية، والأداء).

فالكلام هو الوسيلة التي يُعبّر بها الإنسان عن اللغة الكامنة في ذهنه، وهو وسيلة الأطفال للإفصاح عن احتياجاتهم والتعبير عن انفعالاتهم. وسنقدّم هنا نماذج من الإستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في تعليم الأداء اللغوي السليم.

3-2-1 إستراتيجيات مهارة «الكلام»

نعرض صورًا من مناهج تعليم اللغة، ودورها في تحفيز الملكة الكلامية لدى الأطفال؛ ومنها:

1 ـ المنهج الفونولوجي (الصوتي)

لكل لغة إنسانية نظامها الصوتي الذي تتألف منه، ويرتبط مخرج

الصوت بالجهاز العضوي الذي يصدرُ عنه، ويتم تحديد مخارج الأصـوات وصفاتها في أي لغة إنسانية من خلال دراسـات لغوية خاصة؛ تسمى الفونولوجيا.

ومما يُشار إليه هنا أن اللغة العربية تتّسم بنظام صوتي منظّم يختصُ كل حرف منها بـأداءٍ صوتي محدّد، خلافًا لما نجده في بعض اللغات؛ كاللغة الإنكليزية مثلًا، التي يشترك الحرف الواحد فيها بصوتين مختلفين كحرف (c)، أو اتحاد الحرفين في النطق؛ نحو (c) و(s) في بعض الكلمات. أو في غياب بعض الأصوات نطقًا ووجودها رسمًا كحرف **(g/k)** في knight مثلًا.

ويُعد من النافع في هذا السياق، أن يتدرّج معلِّمو اللغة في تعليم الأطفال مستويات مخارج الأصـوات، فيستهل دروسـه بتحديد المخارج الصوتية الأقرب من الحلق نزولًا إلى الشفتين، فيعرض كل درس كلمات جديدة يكتبها على اللوح، تحتوي على مخارج مختلفة، يقرأها عليهم ويطلب منهم ترديدها بأداء لغوي سليم. وقد قدّمت الدراسات اللسانية الحديثة وتكنولوجيا التعليم[1] دراسات وبرامج مفيدة تُسهم في تحديد مخارج الأصـوات وكيفية نطق الحروف، مما يساعد الطلاب على أداء الكلام بشكل صحيح، وتمهيرهم على الإلقاء السليم، ومساعدتهم في تدبّر معاني

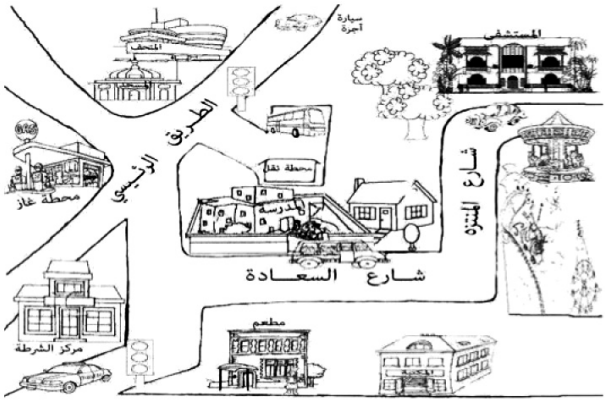
(1) يُنظر: خلود الصالح، «**رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي**»، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 23، 2016م. صبري شهرير، **مجالات تعليم اللغة العربية: آفاق مستقبلية**، مطابع IIUM للنشر، 2013م.

الكلمات، وإدراك شكلها الكتابي وصولًا إلى تعلّم الإملاء، مما يُفيد لاحقًا في تعلّم الكتابة.

2 ـ منهج (الوصف اللغوي)

في إطار تطبيق هذا المنهج، يقوم المعلِّم بإعداد «بطاقات مرسومة» يحتوي كلٌّ منها على صور تتضمن نقاط تشابه واختلاف، فيطلبُ من طلابه وصف أوجه التشابه والاختلاف.

ونعرض هنا نموذجًا تطبيقيًا للوصف اللغوي؛ وهو رسم مخطط مدرسة، يمكن أن يستعينَ به المعلِّم لتدريب طلابه على إطلاق قريحتهم اللغوية في وصف طريق الوصول إلى المدرسة، يُنظر نموذج 5.



(نموذج 5)

3 ـ منهج محاكاة (أنموذج لغوي)

قد يكون اقتراح فكرة استحداث أنموذج كلامي يحاوره المعلِّم أمام طلابه فكرة مميزة في هذا الميدان؛ فيُلقي المعلِّم على هذا الأنموذج الأسئلة والحوارات ليكون محفِّزًا يُحاكيه الأطفال حين ممارسة الكلام. وهذا الأنموذج قد يكون مجسَّمًا يُحرّكه المعلِّم بيديه، أو ربما يكون تسجيلًا يُبرمجه المعلِّم على هيئة مخصوصة يتضمن إجاباتٍ عن الأسئلة التي يطرحها على طلابه. فيتبرمج التسجيل بشكل يُوحي للأطفال أن هناك مَن يتكلم مع المعلِّم بشكل واقعي وملموس. ويمكن الإفادة هنا من التقدّم التكنولوجي والبرامج الإلكترونية[1].

فيُحاور المعلِّم «الأنموذج» الذي ابتدعه، فيسأله مثلًا عن هواياته، أو عمره... إلخ. ويتحرّى في الإجابات نطقًا لغويًا سليمًا. فيحاول الأطفال محاكاة هذا الأنموذج اللغوي في إجاباتهم حين يسألهم المعلِّم الأسئلة ذاتها التي استمعوا إليها في الحوار، وصولًا إلى لغة سليمة ونُطقٍ صحيح.

4 ـ منهج (الحوار اللغوي)

يُعدُّ الحوار من أبرز المنهجيات التي تؤتي ثمارها في التدريب على الكلام، ويُمكن أن يقدِّم المعلِّم حواراته بصورة ترفيهية

(1) See: Rahma Martrooqi, and Salah Troudi, (ed.), (2014), Using technology in foreign language teaching, Cambridge publishing: Cambridge.

للوصول إلى تحفيز أسرع، ونتائج موفقة.

ومما يمكن تطبيقه في هذا المنهج هو «الحوار المهني»؛ وهو نشاط يرتكزُ على تشخيص الحوارات بين الطلاب في إطار المهن، فيعد المعلِّم طلابه مرتديًا كل منهم زي مهنة محددة، يتقمصون هذه الشخصيات في حواراتهم، ويتكلمون على ألسنتهم. فعلى سبيل المثال حرفة البيع في المتجر تتطلب من الطفل استعمال الحوار التجاري؛ نحو: ماذا تبيع؟ وبكم هذا؟ وفي أي ساعة يفتح المحل؟ وغيرها مما يؤهل لاكتساب الطفل مفردات حقل من حقول اللغة، وصولًا إلى صنع معاجم لغوية في حقول مختلفة تُثري الوعي المفرداتي في مخزونه الذهني، وتُعينه على توسيع نطاق تعبيراته.

وفي إطار هذا التوسّع المعلوماتي، والارتقاء المعجمي، يعتاد الطالب تمييز الفروق اللغوية؛ كالتفريق بين الحقيقة والمجاز من الكلام، وإدراك أنماط المبالغة، والجُمل الاستعارية أو تلك التي تتضمن الكنايات[1]. كما يمكن استغلال الطاقة الحوارية في تمكين الأطفال من استيعاب الأساليب؛ كالأقوال والردود، والاستفهام والإجابة، وتعداد الأشياء، وتوزيع الأصناف وما إلى ذلك. وتجري كل هذه المداخلات في إطار الحوار اللغوي الذي يستحث الملكة الكلامية لدى الطلاب مع اختلاف مستوياتها باختلاف القدرات

(1) See: Shiel, p. 283.

العقلية والعمرية للطلاب. وإليك نموذجًا مبسطًا لهذا الحوار، يُنظر نموذج 6.

(نموذج 6)

أ. صباح الخير، هل يمكن أن أساعدك؟

ب. نعم، من فضلك، أريد حلوى.

أ. تفضل هذه الحلوى.

ب. كم سعرها؟

أ. الحلوى بثلاثة ريالات.

ب. شكرًا لك. مع السلامة.

أ. مع السلامة.

قد يبدو الحوار اللغوي صعبًا في البداية إلا أنه سرعان ما يُكتسب بعد الدربة والمران. وفي مرحلة لاحقة من عمر الأطفال، وبشكل خاص حين يتقنون مهارة القراءة، يمكن تطبيق حوارات ذات شحن لغوية أعلى، يُنظر نموذج 7.

(نموذج 7)

وفقًا لما سبق، نجد أن «الحوار اللغوي» يُعدُّ مرتكزًا جليًا في تعليم اللغة؛ ويمكن تحديد أهميته في:

- إثراء الأسلوب الخطابي الذي يُعبّر عن ضمير المتكلم، وضمير المخاطب.
- تعليم الأطفال أنماط الأسئلة وكيفية الإجابة عنها في آن واحد.
- تجاوز تعلّم الكلمات إلى أساليب الجُمل، والتمييز بينها في سياقاتها المختلفة.
- إدراك الطلاب اختلاف المعاني باختلاف مستوى الأداء الفونولوجي، وتحديد أنماط النبرات والنغمات التي تستدعيها الانفعالات والمقامات التعبيرية المختلفة.
- تعرُّف الطلاب على التنوعات الأسلوبية ومقامات استخدامها.

3-3 مهارة القراءة

تُعدُّ القراءة من المهارات الأساسية في تعليم اللغة، وبما أن مهارة الاستماع تمثل المصدر الأول لتعليم الأطفال اللغة، فإن المواد المطبوعة تُعدُّ المصدر الثاني مما يجب أن يتحرّاه اللغويون في تعليم اللغة.

ويقتصرُ تطبيق هذه المهارة على أطفال المرحلة الثانية؛ أي ما بين سن الثامنة إلى الحادية عشرة، وأَعني بهم هؤلاء الذين قطعوا شوطًا في تعلّم اللغة وتمكنوا نسبيًا من فهمها استيعابًا ونطقًا. وفي هذه المرحلة يبدأ الطلاب مرحلة إدراكية ثانية مكمّلة للمرحلة الأولى؛ وهي مرحلة استيعاب الكلمات المطبوعة في الكتب، أو بعبارة أخرى مرحلة القراءة.

تُعدُّ القراءة هي الأفق الأوسع، فيُطلق الأطفال فيها عنان خيالهم لتصوّر المشاهد المقروءة، لذا كان جدير بها أن تُقدَّم في بيئات يتقبّلها الأطفال، وهي بيئة المتعة لا مقام الجلوس الممل على المقعد الدراسي؛ فمنهج التعليم المرح يُرسِّخ حب القراءة لدى الطلاب، ويُساهم في بناء جيل قارئ ومتطلّع. وقد نصَّ كثير من الباحثين في إستراتيجيات تعليم الأطفال على أهمية القراءة في تكوين شخصية الطفل، وقد أفردوا «القصة» بعناية خاصة، يقول Denman مبيِّنًا دور القصة في توسيع الأفق الذهني: «القصة هي العدسة التي تعكس ما نراه من خبرات الناس، وهي القوة التي

تستطيع أن تلج دواخلنا وتتحكّم في ملاحظاتنا، فمن خلالها نكتشف أنفسنا، ونلمس الحياة من حولنا»[1].

ولإكساب الطالب هذا الشغف القرائي، لا بدَّ من تطبيق عدد من الإستراتيجيات لبناء بيئة لغوية يتقبّلها. ونعرض هنا طرفًا من هذه المنهجيات ودورها الفاعل في التحفيز على القراءة وتعلُّم اللغة.

1-3-3 منهجيات في تعلم القراءة

1 – قراءة المعلِّم أولًا

إن من أفضل الأساليب في دعم مهارة القراءة عند الأطفال، خلْق مستوى الطمأنينة داخلهم؛ وتتجلّى هذه الأريحية باستهلال المعلِّم القراءة بنفسه، مبتدئًا بقراءة القصص القصيرة.

يُقسِّم المعلِّم طلابه إلى مجموعات، فيقرأ عليهم ويُرشدهم إلى متابعته بوضع أصابعهم على الكلمات التي يقرأها، للتأكد من أن الطالب يربطُ الكلمة المنطوقة بصورتها المكتوبة. وهذه المنهجية قد تبدو مفيدة مع المبتدئين من الطلبة بشكل خاص لأنها تعرِّفهم ماهية الكلمات.

(1) See: Gay, Geneve, Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and practice, 2nd edition, Teaching Collage Press: Amsterdam, p. 3.

وتتوخى هذه المنهجية أن يكون المعلِّم متمكنًا من اللغة، يترصدُ النطق السليم في قراءته، وأن يتوقفَ بين فترة وأخرى ليلقي عليهم عددًا من الأسئلة ليتحرّى فهمهم ويتأكد من متابعتهم، ويتوجب في هذه الوقفات ألا يُقاطع اندماجهم النفسي وتسلسلهم الفكري مما يصرفهم ويُشتت تركيزهم.

وبعد الانتهاء من القراءة، يُعيد المعلِّم القصة إلى مكانها المخصص، ويطلب منهم أن يعودوا إليها لقراءتها من جديد في وقت لاحق. ويبدو مفيدًا هنا أن يعودَ المعلِّم إلى نفس القصة بعد أسبوع من قراءتها، لتحري مسألة التخزين وتقدير مستوى التذكّر لدى الأطفال؛ مما يُسهم في تحديد مستوى الوعي الدلالي لمفردات اللغة وتراكيبها.

2 ـ القراءة الجهرية

يُعدُّ الجهر بالقراءة منهجًا قديمًا في تعليم القراءة؛ وهو بلا شك يُفيد في تعليم طلاب المرحلة الثانية، إلا أنه قد لا يكون منهجًا مقترحًا في منهجيات تعليم المراحل الأولى من الطلاب، لأسباب منها:

- الصوت الجهور الصادر من بعض المعلِّمين قد يكون مصدر خوف وقلق لبعض الأطفال في المراحل الأولى.
- القراءة الجهرية قد تُوقع المعلِّم في الخطأ اللغوي مما يؤثّر بشكل أو بآخر على فهم المعنى، وتحرّي القدوة اللغوية.
- القراءة الجهرية قد تعملُ على تشويش الفهم عند القُرّاء الآخرين الذين يميلون إلى القراءة الفردية.
- تهدر القراءة الجهرية الوقت المخصص للدرس.
- قد لا تكون القراءة الجهرية ملائمة لكل أنواع القصص والنصوص.

3 ـ القراءة السرية

تأتي القراءة السرية في مرحلة لاحقة بعد القراءة الجهرية، يقوم بها الطالب بعد أن يفرغَ من التدرّب على القراءة السليمة من خلال معلِّمه، ولا يخفى أن تعويد الطالب على القراءة مع كثرة التدريب والمران تجعل القراءة روتينًا يوميًا.

4 ـ التحفيز على القراءة

ليس التدريب وحده كافيًا ليكون الطفل قارئًا، إذ تختلف ميول الأطفال نحو القراءة، فهناك قارئ شغوف ما أن ينتهي من كتاب حتى يتلهف للبحث عن آخر، وهناك آخرون عازفون عن القراءة.

نجد بعض الآباء يشتكون من عزوف أطفالهم عن القراءة، رغم تدريبهم من قِبل المعلِّم، لذا على المعلِّم، لكي يحفّزَ طلابه على القراءة، أن يخصصَ وقتًا كافيًا للقراءة الحرّة غير الممنهجة ضمن أبواب المقرر، والتي تمنحهم مساحة اختيار القصة أو الكاتب الذي يميلون إليه. كما يُستحسن منه أن يُهيّئ البيئة الملائمة للقراءة بتخصيص مكان هادئ ومُريح، وأن يوفّر لهم موادَ قرائية متنوّعة من الكتب والمجلات وغيرها. كما عليه أن يُراقبَ النصوص التي تتضمنها هذه المواد موضوعًا ولغةً. ونقدّم هنا طرفًا من المنهجيات التي يمكن تطبيقها لإيجاد طالب شغوف بالقراءة، ومنها:

اختيار المقروء

من الناجح تطبيقه في تحقيق التحفيز القرائي، أن يتدرّج المعلِّم في اختيار النصوص، فيبدأ بالقصص القريبة من ميول الأطفال ومستواهم الفكري، ويستهلها بتلك التي سبق قراءتها في الصف مع المجموعة، مما هم على وعي جيّد بها، كما أسلفنا. كما يمكن

إعطاؤهم جزءًا من القصة ومن ثم محاولة مناقشة الجزئية معهم لإزالة أي غموض لم يُفهم، أو لإعطائهم فرصة توقُّعِ نهايةٍ لها طالبًا منهم إتمام أحداثها.

وتُعدُّ القصص، التي تعتمد الحوار، اختيارًا موفقًا للتحفيز؛ لأن الحوار يتضمن مشاهد وأحداث يميل الأطفال إلى تخيّلها. ويُعد فسح مجال اختيار النصوص المقروءة للطلاب منهجًا ناجحًا في تعلم اللغة؛ لأسباب، منها:

- تُساعد المعلِّم على اختيار الأنسب من القصص التي يميل إليها الطلاب، مما يكون حافزًا إيجابيًا للقراءة وتنمية الاستعداد اللغوي.
- تجعلُ المعلِّم واعيًا بالمقدرة الاستيعابية للطلاب، وتحديد المعيار الذي يمكن القياس عليه في تقييم تعلمهم.
- تُساعد الطلاب في تحديد خيارات النصوص التي يقرؤونها.
- تعمل على تطوير المنهجية النقدية لدى الطلاب في التعليق على القصص.

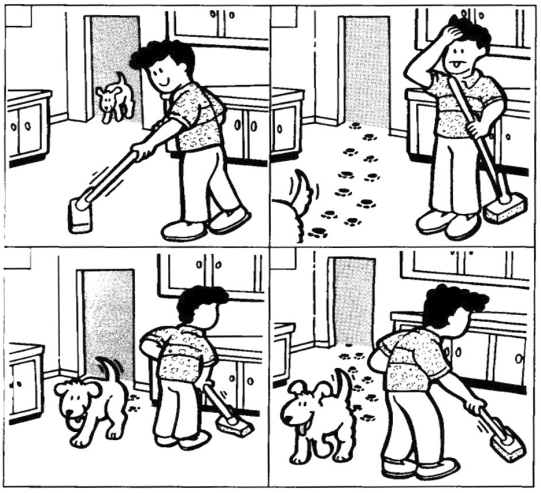
قراءة البطاقات

تُعد إستراتيجية «البطاقات» نموذجًا تطبيقيًا موفقًا للتحفيز القرائي؛ إذ إنها من أكثر النصوص المشوِّقة للطلاب وأسهلها

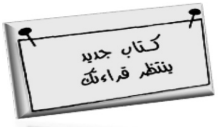
قراءة، وتشمل في الغالب موضوعات حيّة في بيئتهم؛ كبطاقات الأعياد، والدعوة إلى الحفلات، أو ربما التعليمات التي تُكتب على بعض ملصقات الألعاب. وتهدف هذه المهارة إلى تعويد الطلاب على نماذج نصية متعددة الاستخدامات والمناسبات، غايتها تعزيز مهارة القراءة، والتمهيد لترسيخ أرضية صلبة لمهارة أعقد؛ وهي مهارة الكتابة.

وتطبيقًا لهذا، يقوم المعلِّم بجمع عدد مناسب من البطاقات، أو ربما يكتب بعض العبارات في قصاصات الورق ويشارك طلابه قصها وتلوينها، ومن ثم يحفزهم على قراءة محتواها.

وفي تطبيق آخر، يأخذ المعلِّم قصاصات ورقية من أحداث «قصة» يحبها الأطفال، جديدة أو مقروءة من قبل، وينفذها في بطاقات، فيقرؤونها ثم يقومون بترتيبها وفق تسلسل أحداث القصة. ومن الممكن أن يضيفَ المعلِّم أسئلة خلف البطاقة لتساعدَ الطلاب على ترتيب البطاقات، يُنظر نموذج 8.



(نموذج 8)



الإعلان عن صدور كتاب جديد

تطبيقًا لهذا، يمكن استغلال مساحات الصفوف وفناء المدرسة بعرض دعايات إعلانية لصدور قائمة قصص جديدة، تُعرَض في صور جذابة للطلاب، مما يكون لها أثر إيجابي في تشويقهم على القراءة، وتُسهم في بناء جيل شغوف بقراءة كل ما هو مكتوب. فيحفّز المعلِّم الطلاب على قراءة الإعلان والإقدام على قراءته.

أما في ما يخص الأطفال دون سن القراءة الذاتية؛ أي ما بين سن الخامسة إلى السابعة تقريبًا، فإنه من الأجدر أن يقوم المعلِّم

بقراءة هذه الكتب لهم. ولمّا كانت قراءتها تحتاج جهدًا ووقتًا فإن من النافع اتّباع ما يأتي:

- أن يُعلن المعلِّم على لوح السبورة اسم كتاب جديد، ويضع بجانبه صورة الغلاف.
- أن يَحكي المعلِّم موجزًا لما يتضمنه الكتاب الجديد أو القصة.
- أن يناقشَ المعلِّم مع طلابه غلاف القصة، ويستعرض معهم الصور التي تمنحهم فهم مُجمل القصة.
- أن يختار أجزاءً ممتعة من الكتاب ويقرأها عليهم، يُنظر نموذج 9.

(نموذج 9)

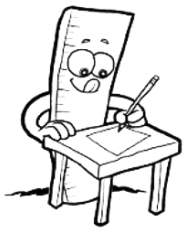
نقد القراءات

من الأساليب المفيدة لتعليم الطلاب القراءة الواعية، استغلال نصوص القراءة في بناء المحتوى الفكري؛ بأن يُمنحوا الفرصة للتعبير عن رأيهم في القصة التي يعرضها الأستاذ أو التي تُقيِّم تلك القصص التي يقرؤونها بأنفسهم؛ وتمثّل هذه المنهجية وسيلة بنَّاءة في إكساب الطلاب مهارة النقد، والتحليل، والتمحيص.

4-3 مهارة الكتابة

يُفترض أن تبدأ هذه المرحلة من حيث نضجت المهارات السابقة، وعلى الرغم من أن التدرّج المنطقي لاكتساب المهارات يُشير إلى أن الطلاب غدوا جاهزين للكتابة بعدما تدرّبوا على مهارات التعلم بالاستماع، والكلام، ومن ثم القراءة، إلا أن المعلِّم قد يواجه طلابًا غير مستعدين أو ربما غير مؤهلين لممارسة الكتابة. فالكتابة مهارة ذات ممارسات تتطلب جهدًا من المعلِّم ومن الطلاب أنفسهم، ولا سيما طلاب المرحلة الأولى من مراحل الكتابة، وتكمن صعوبتها في الأمور الآتية:

- افتقار مهارة الكتابة إلى التسهيلات التي تجلّت مع المهارات السابقة؛ كالنغمات الصوتية، والنبرات، ولغة الجسد والإشارات.
- لا تقتضي الكتابة التعبير عن الأفكار فحسب إنما تتطلب إتقان عدد آخر من المهارات؛ كمهارة تحكم اليد، ومهارات الكتابة الأخرى؛ كالخط، والإملاء، والترقيم الكتابي وغيرها من المهارات التي من المفترض أن يُمرَّن عليها الطلاب منذ سن مبكرة؛ من أجل إعداد جيل يكتب بلغة سليمة بناءً ودلالة.



- انشغال الطلاب بمتعلقات الكتابة عن أداء الكتابة ذاتها؛ كالتفكير في لون القلم، أو شكل الخط، أو رسم السطر الـذي يجب ألا يميل عنه، وغيرها مما يشغل الطالب ويجعل الكتابة أمرًا شاقًا أو محيّرًا. ويمكن تجاوز ذلك بأن يُسهم المعلِّم بطباعة أوراق خاصة تُعينهم على تجاوز هذه الإشكاليات، ولا سيما في البدايات الأولى من مراحل الكتابة.

1-4-3 أساسيات ما قبل الكتابة

من أصعب مراحل الكتابة التفكير في البداية؛ وهي صعوبة يستشعرها جميع الطلاب بلا استثناء حتى هؤلاء الذين يمتلكون قدرة على التخيّل والتعبير. وتعود أسبابها إلى أمور عدة؛ تتصدرها محدودية الكلمات التي يختزنها المعجم الذهني البسيط للطلاب ومدى إمكانية استحضارها في التعبير، وغيرها من الصعوبات التي تظهر عند الشروع في الكتابة.

فالطالب، قبل أن يبدأ الكتابة، عليه استحثاث القدرة اللغوية، ومحاولة شحذ الأفكار، وفي المقابل على المعلِّم أن يُساعده في تسهيل البدايات وتنسيق الأفكار، ونقدِّم هنا بعض الخطط التي تُساهم في تيسير الانطلاقة الأولى للكتابة، ومن أبرزها:

1 ـ تحديد الموضوع، وانتقاء الألفاظ

بدءًا يُقدّم المعلِّم تمهيدًا بسيطًا يشرح فيه للطلاب موضوع

الكتابة، ويضع بين أيديهم قائمة من الكلمات التي تغذّي الأفكار الرئيسة للموضوع، ويدوّنها أمامهم على اللوح.

ويبدو من المفيد في هـذا أن يُقسِّم المعلِّم الطلاب إلى مجموعات، تتناقش المجموعة الواحدة على نحو مستقل، فيقدّم كل طالب فيها ما لديه من أفكار ومفردات تُساهم في إثراء الموضوع ومن ثم تسهيل الكتابة.

تعرِض كل مجموعة منها حصيلتها اللغوية، فينتقي المعلِّم منها عددًا من الكلمات ويدوّنها على اللوح، فتتبادل المجموعات الأفكار في ما بينها، وتتسع دائرة المعجم اللغوي في أذهانهم ليتحقق إثراء الموضوع مفرداتيًا؛ فضلًا عن أهمية هذا المنهج في تنظيم الأفكار أثناء الكتابة.

2 ـ تشجير الأفكار

يُعدُّ تشجير الأفكار من أهم إستراتيجيات تسهيل الكتابة؛

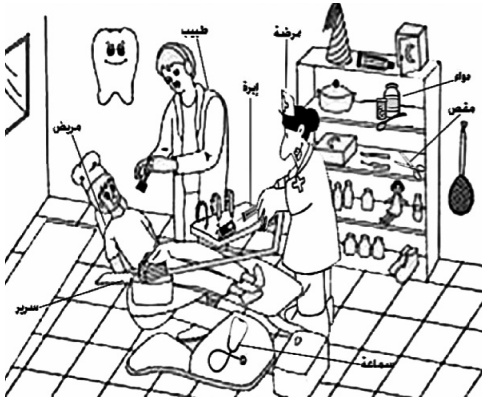
إذ يعمل المعلِّم على وضع مخطط شجري للأفكار التي يمكن استخلاصها من الموضوع، فيطلب من الطلاب أن يضعوا تحت كل فكرة عددًا من الألفاظ الصالحة للتعبير. فعلى سبيل المثال في موضوع «اليوم الوطني» يرسم الطلاب شجرة يُفرّعون منها عددًا من العناصر، تنضوي تحت كل فرعٍ منها ألفاظ وأفكار تتفق مع الموضوع؛ من نحو (تاريخ اليوم الوطني، إنجازات البلاد، لون العلم، صور الاحتفال)، كما في نموذج 10.

(نموذج 10)

3 ـ المخطط المرجعي للألفاظ

تُعد هـذه الإستراتيجية مكمّلة للمنهج السابق، وهـي هنا تُساعد على ترسيخ فهم معاني مفردات اللغة. ويتمثل في إدراج أيقونة أخرى في الشجرة؛ يرصد فيها المعلِّم مع اللفظة صورة تمثلها، ليبني مخططًا ذهنيًا يجمع بين الكلمة وصورتها، لتكون هذه الآلية تطبيقًا يعكس إحدى النظريات الدلالية الحديثة ومدى الإفـادة منها في اللسانيات التعليمية؛ وهي «النظرية الإشارية Referential Theory». فتغدو الإشارات قاموسًا مرجعيًا للكلمات التي يستخدمها الطلاب أثناء التعبير عن الموضوع المطلوب، مما يكون له أثر إيجابي في التعبير عن الأفكار بشكل سهل مع ما فيه من جانب ترفيهي ممتع، ينظر نموذج 11.

يعرف الطفل الكلمات من خلال الصورة



(نموذج 11)

2-4-3 منهجيات في تعليم الكتابة

تُمثّل مهارة الكتابة شاهدًا جليًا على النمو اللغوي؛ فالطفل حين يشرع في الكتابة يكون قد مارس عددًا من المهارات الذهنية، كإعمال الذهن في استحضار المعاني وانتقاء الألفاظ الملائمة، والتدرّب على الإملاء، وتطبيق قواعد اللغة. وعلى الرغم من صعوبة الممارسات الكتابية إلا أنها في ما أراه، أقل عسرًا من الشكل الكلامي المتمثل في أداء اللغة؛ لأن الكلام يتطلب تتبع الصحة النطقية الآنية في صورتها اللغوية السليمة، في حين أن الكتابة تتحقق في جوٍّ من المساحة الواسعة التي يستطيع بها الكاتب التفكير وإعادة الترتيب والتنسيق للمادة الكتابية. فالطالب حين يكتب فهو يملك الرخصة في الاختيار والتبديل وليس الأمر كذلك في التطبيق الكلامي.

والكتابة مهارة يتطلّب إتقانها التدرّج في تعلمها، ابتداءً من ضبط القواعد اللغوية والإملائية التي يجب أن يتحرّاها المعلِّم في كتابات الطلاب، وصولًا إلى تحرّي المزاوجة بين اللفظ والمعنى. وهو تدرج يتّكئ أساسًا على المعيار العمري قبل كل شيء. ويمكن أن نُلقي الضوء هنا على طرفٍ من المنهجيات التي يمكن تطبيقها في تعليم الكتابة السليمة؛ ومنها:

النطق مع الكتابة

تمثل كتابة الكلمات على الأسطر نقطة الانطلاقة المحسوسة التي تُمكِّن المعلِّم من تحرّي لغة الطالب، ومن ثم تقييمها، فيما

كانت غير ملموسة بشكل كافٍ حين كانت تؤدَّى في هيئتها المنطوقة أو المقروءة.

ولما كانت الكتابة جزءًا تكميليًا لمهارات سابقة، فإنه من المفيد أن يربطَ المعلِّم في تدريباته بين الأداء النطقي والكتابي؛ إذ التكامل اللغوي السليم يوفّر مهارة كتابية صحيحة. فمن المنهجية السليمة، تحقيقًا لهذا، أن يستنطقَ المعلِّم الطالب ليمحِّص كلامه المنطوق، فإن تأكد من صحته لغويًا طلب منه أن يكتبه بشكل فعلي. فتُساهم هذه المنهجية في بناء أسسٍ سليمةٍ لتعليم كتابة اللغة منذ المراحل الأولى في التعليم، كما أنها عامل من عوامل ترسيخ الثقة، ووسيلة تشجيع فعّالة للكتابة.

ربط الكتابة بالمحسوسات

يبدو من المفيد في تعليم الأطفال الكتابة ربطها بأشياء مرئية ملموسة، كأن يضع المعلِّم بين يدي الطلاب صورة تحتوي على عدد من الأشياء، طالبًا منهم تأملها. فيبدأ الطالب التعبير بالكتابة عن الصورة بوصفها، أو تحديد محتوياتها، أو ربما وضع عنوان مناسب لها، كما في نموذج 12.

من المتوقع أن يكتب الأطفال الجُمل الآتية:
تعلَّمنا كيف نصلّي
نؤدي الصلاة في المسجد
نصلّي خمسة فروض في اليوم

(نموذج 12)

ملء الفراغ

من المفيد في إستراتيجية الكتابة أيضًا، أن يستهلَ المعلِّم تعليمها بإنشاء نص مكتوب يتخلله عدد من الفراغات، يقوم الطالب بتعبئته بالألفاظ أو الجُمل المناسبة. وكوسيلة للمساعدة، يضع المعلِّم في نهاية النص مربع خياراتٍ تتضمن ألفاظًا أو جُملًا مبعثرة، يختار منها الطالب ما يُناسب المكان الخالي في النص. وهذه المنهجية غالبًا تُلائم الأطفال في المراحل الأولى من تعلُّم الكتابة؛ أي في سن السابعة أو الثامنة تقريبًا، كما في نموذج 13.

مربع الخيارات :

الحليب

مادة اللغة العربية

البيض

المدرسة

الماء والصابون

الإفطار

نتعلم قواعد العربية

نصحو كل يوم الصباح الباكر، ننهض من السرير ونغتسل بـ.....

تُعِدّ لنا أمي وجبة.....، وهي مكونة من.....

أجهِّز حقيبتي لأذهب إلى.....، وأول حصة في اليوم هي:.....

قال لنا المعلم :في حصة اللغة العربية يجب أن.....

(نموذج 13)

أما طلاب العاشرة والحادية عشرة، فتُسند إليهم تدريبات أكثر تعقيدًا، ويُقدم لهم النص من دون إيراد مربع الخيارات، لتُترك لهم مساحة التفكير في اللفظ المناسب، ويُتاح لهم عقد المقارنات اللفظية في الذهن لتحقيق الانسجام في النص.

ويُفضَّل أن تكون النصوص المختارة من واقع الحياة؛ كالقصص التي تحكي الأحداث اليومية التي يمارسها الطالب.

النسخ

من المفيد أيضًا في تطوير مهارة الكتابة تطبيق منهج «النسخ»؛ أي جعل الأطفال ينسخون كلماتٍ أو جُملًا محددة في النص. ولئن كانت هذه الطريقة من أقدم المنهجيات التي كان يتّبعها المعلّمون الأوائل في تعليم الكتابة، إلا أنها ما زالت تُؤتي ثمارها في تعليم الكتابة وتطوير الإملاء على حد سواء. ومما يمكن أن يُشار إليه هنا، أن المعلِّم يجب ألا يبالغَ فيها تجنبًا لإرهاق الطلاب مما قد تنعكس فائدته فيغدو عاملًا سلبيًا في التعليم.

الإملاء

يُعد تعليم «الإملاء» عنصرًا أساسيًا في الكتابة، وهو هاجس علماء اللغة في جل اللغات الإنسانية؛ لأن الإملاء السليم يُمثّل بوابة التواصل الكتابي الناجح بين الكاتب والقارئ، لذا كان لزامًا على المعلّمين أن يحرصوا على تدريب الإملاء بشكل مستمر منذ مراحل التعليم الأولى. وتحقيقًا للوصول إلى نتائج موفقة، نضع هنا عددًا من الشروط التي يجب أن يتوخاها المعلِّم في تعليم الإملاء؛ ومنها:

- أن يكون النص الذي يُملى على الطالب قصيرًا.

- أن يتألف من كلمات أو جُمل مترابطة لها اتصال بما قبلها وبعدها.
- أن تُملى في سياق أداءٍ مفهوم، ونغمة صوتية واضحة.

موضوعات من الواقع الحي

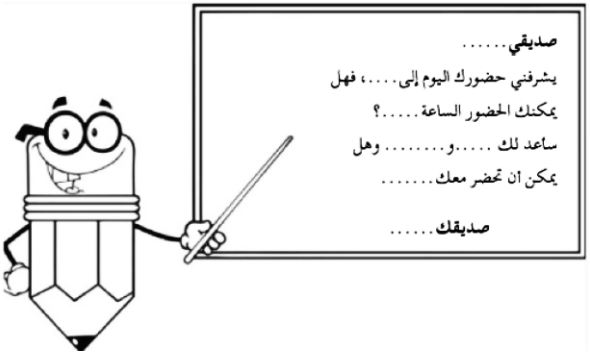
يظهر لدى كثير من الطلاب ضعف كتابي واضح عند التعبير عن الذات أو الحديث عن متطلبات الحياة اليومية، وإذا نظرنا في أسباب هذا، نجد أن الأمر يرجع إلى نمطية النصوص المختارة للكتابة، أو بعبارة أخرى إهمال انتقاء النصوص التي تعكس الخطاب العصري. فالطلاب يواجهون، في مقررات اللغة، موضوعات كتابية غير ملموسة في عصرها الراهن؛ لذا نجد عسرًا أو ربما إخفاقًا في كتابة بطاقة تهنئة، أو دعوة إلى حفلٍ ما، أو رسالة لصديق أو قريب. فالعربية التي يمارسونها هي العربية الأنموذج في موضوعاتها، لا العربية التي تُعبّر عن الاحتياج اليومي.

من هنا جاء التفكير في إستراتيجية الكتابة التي تفعِّل هذه الأنماط في المقررات الدراسية لتتحقق فيها الجِدة من جهة، والمتعة والتشويق من جهة ثانية. ويتحقق فيها عدد من الإيجابيات؛ منها:

- المتعة في الكتابة.
- تفعيل اللغة في موضوعاتٍ من الواقع.

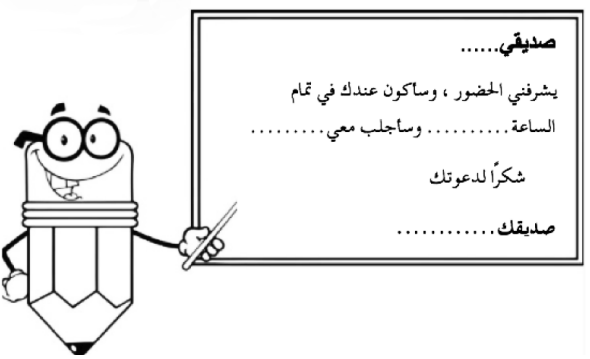
- جعل الطالب يعي الفروقات الكتابية في صورتها الذاتية والرسمية.
- النمط الخطابي العصري يجعلُ العمل متناولًا لدى الطلاب مما يُسهم في تعميم الفائدة، وتوسيع الخبرة الكتابية بينهم، على الصعيدين اللغوي والدلالي.
- استثمار هذه الأنشطة لتطبيقها في التقييم، لتكون وسيلة يحفِّز بها المعلِّم طلابه على تقييم بعضهم بعضًا كتابيًا وإملائيًا.

ويُعد مفيدًا في هذا السياق، أن يُصمم المعلِّم نماذج كتابية عصرية؛ فيعمل مثلًا نموذج كتابة «الرسالة»، ويضمِّنها عددًا من الفراغات ليُتيح للطالب مهمة تعبئتها، ويضع نموذجًا آخر يتضمن ردًا على الرسالة السابقة، فتُفسح هذه النماذج للطالب مساحة واسعة للتعبيرات الحرة غير الممنهجة. ونعرض هنا كلا النموذجين للإيضاح، كما في نموذجي 14 و15.

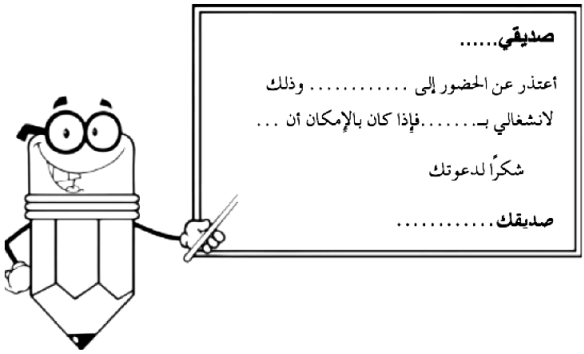


(نموذج 14)

وفي صيغة الرد، يمكن تمثيل الرسالة الآتية:



أو يكون الرد بالاعتذار، بالصيغة الآتية:



(نموذج 15)

مربع الحوارات

من أكثر الأنماط التي تلفت نظر الأطفال، الأنماط القصصية التي تتضمن حوارًا بين الشخصيات، ويمكن في هذا المقام تفعيل النماذج الحوارية المقروءة لتطبيقها كتابيًا. فيقوم المعلِّم برسم نموذج حواري بين عدد من الشخصيات يعلو كل شخصية مربع قول فارغ، فيطلب من الطالب أن يملأه بما يراه مناسبًا. وهذه الآلية قد تُناسب أطفال المرحلة الثانية من العمر، فيما تتطلب لغة أعمق وتفصيلًا أكثر، يُنظر نموذج 16.

(نموذج 16)

كتابة القصة

تمثّل كتابة القصة مرحلة متأخرة في تعليم الكتابة؛ فهي مهارة تأتي بعد أن يتمرَّسَ الطالب مهارة الاستماع إلى القصص ومن ثم قراءتها.

ويُعد من المفيد في هذا الميدان أن يبدأ المعلِّم تنفيذها جماعيًا، فتشتركُ المجموعة في إعداد الفكرة وترتيب الأحداث ومن ثم الكتابة. إلا أنه يتوجب على المعلِّم أن يتوخّى التدريب والتأهيل الذي يُؤهل نجاح المجموعة في كتابة القصة، إذ لا يمكنه فرض هذه الأعمال الكتابية إلا بعد أن يدرك أنهم قد تخطوا المراحل الأولى من تعلّم الكتابة، والتحقّق من تمرّسهم على تجميع المفردات، وترتيب الأحداث، وتشكيل الشخصيات والحوارات.

الكتابة واللعب

يبدو من الممتع في مقام تعليم الكتابة، أن يمزجَ المعلِّم تعليم الكتابة بأساليب المرح. ولعله من المفيد هنا أن أعرض مثالًا للتطبيق لبيان قيمة هذه الإستراتيجية في تعليم الكتابة.

من الألعاب النافعة في هذا الميدان تطبيق إستراتيجية «لعبة التذكّر Game of Remembering». فيقوم المعلِّم بكتابة عدد من الكلمات أو الجُمل على اللوح، أو ربما يقوم بتوزيع بطاقات يكتب على كلٍّ منها قائمةً من الجُمل، ويطلب من الأطفال قراءة محتوى البطاقة، ثم يقوم بإخفاء البطاقات ليترك لهم مساحة تذكّر ما قَرَأوه، فيسجّلون هذه المحتويات حسب ما يتذكرونه منها.

تُفيد هذه المنهجية في توسيع المخزون اللغوي لدى الطالب من خلال حفظ الجُمل، فتساعده المادة المحفوظة على تحسين مهارته في الكتابة، وتجعله يُوسّع دائرة الاختيار الكتابي حين يتّخذ المحفوظ معيارًا يقيس عليه في كتابة ما لم يسمعه. كما يمكن أن يكون لهذه الإستراتيجية أهميتها في مساعدة الطلاب على التقييم الذاتي لقدراتهم على الكتابة الصحيحة، وتصويب أخطائهم وتجاوزها.

افعلْ ولا تفعلْ

من الإستراتيجيات التعليمية في الكتابة، تحرِّي المعلِّم كل الوسائل التي تحقّق تمهير الطلبة على الكتابة، وأن يسعى جاهدًا إلى تخطي العقبات التي يمكن أن تُواجههم في التعبير. ولتحقيق هذه الغايات لا بدَّ من اتّباع أمور وترك أخرى أو تجنبها، فمما ينبغي للمعلِّم الأخذ به:

- أن يُركّز على محتوى الكتابة.
- أن يقضي وقتًا كافيًا في تأسيس الطلاب على الكتابة.
- أن يتقبّل كل ما يكتبونه في مراحل الكتابة الأولى، وأن يشجعهم على ذلك.
- أن يحرصَ على تمرين الطلاب كافةً على الكتابة، من دون أن يستثني أحدًا منهم.
- عدم محاسبة الطالب على الأخطاء الإملائية أو اللغوية في المراحل الأولى من الكتابة.

ومما يجب عليه أن يتجنبه:

- أن يُعطي الطلاب عنوان الموضوع ويتوقع منهم أنهم قادرون على الكتابة فيه.

- إعطاء الطلاب واجبات من غير أن يسبقها إعداد وشرح للمطلوب.
- تصحيح الأخطاء كافةً من دون التغافل عن الفرعي منها.
- المطالبة بالكتابة في موضوع لا يوائم قدراتهم اللغوية.

- 4 -

تخطيط المقرر

4-1 تصنيف المقرر

4-2 أنشطة المقرر

4-3 تقييم المقرر

4-4 تخطيط المقرر

- 4 -

تخطيط المقرر

1-4 تصنيف المقرر

إن تأخير الحديث عن «المقرر» في فصول هذا الكتاب لا يعني عدم أهميته، وإنما لأنه يُمثل ركنًا ثالثًا من زوايا المثلث التعليمي؛ وقد سبق الحديث عن الركنين الأولين؛ وأعني بهما: الطالب، والمعلِّم، وجاء الدور لبسط القول في هذا المقام عن المنهج؛ وهو تدرّج منطقي تقتضيه المصلحة التعليمية.

ويُعد تأطير منهج «مقرر تعليم اللغة» من أهم الإجراءات التي تقع على عاتق الفريق التعليمي؛ المعلِّم، والمدرسة، ووزارة التعليم. فالمقرر هو الميدان الذي تُطبَّق فيه الإستراتيجيات التعليمية كافة، كما أنه المعيار الزمني والموضوعي لتدريس اللغة.

وبنظرة عامة إلى المقررات المتبعة في تعليم العربية، نجد أن «مقررات اللغة العربية» الحالية تقوم في جلها على أساس «موضوعي»؛ بمعنى أن الدروس تتمحور حول موضوع محدد،

يكون هو موضوع الوحدة أو الباب. وعلى الرغم من أن هناك مناهج أخرى في توزيع المخطط الدراسي للمقررات التعليمية إلا أن التصنيف الموضوعي يُعد الأفضل والأنسب لتعليم اللغة؛ لعدد من الأسباب، أبرزها:

- التصنيف الموضوعي يُساعد في تنسيق محتويات الوحدة كافة لتخدم الموضوع الرئيس فيها.
- يفعل في وحدة المقرر المهارات اللغوية كافة المرتبطة بالموضوع؛ السمعية، والقرائية، والكتابية، من دون التمحور حول الصنف اللغوي فحسب.
- يُسهم في استحضار الألفاظ والجُمل المرتبطة بالموضوع. وهذا يُعين الطالب على تذكرها، وفهمها، واستحضارها في محيطها السياقي.
- يُساعد على استشعار المواقف والانفعالات التي ترتبط بالموضوع، مما يُسهم في توسيع المستوى التعبيري عند الطالب.
- يُعين على تثقيف الطالب للتعرّف على الجوانب الأخرى المرتبطة بالموضوع، فمثلًا حين يكون موضوع الباب (الصحراء)، فإن النصوص تتضمن شرح خصائص البيئة الصحراوية، ووصف النباتات والحيوانات الصحراوية، وتتضمن ألفاظًا من نحو (الحرارة، البدو، الخيمة،

النباتات العشبية...). وهذا يُساعد الطالب على إقامة مقارنات موضوعية؛ كمقارنة البيئة الصحراوية بالبيئة الجليدية أو الساحلية، وهذه المقارنات تُسهم في توسيع أفق الطفل لإدراك الفروقات، والتمييز بين الأشياء في إطار معرفة المترادفات والمتضادات، مما يُثري الطالب فكريًا، وثقافيًا، ولغويًا.

- تساعد المنهجية الموضوعية في ترتيب مواد الدرس وفق أولوياتها وحسبما يراه المعلِّم من احتياجات للطلاب.

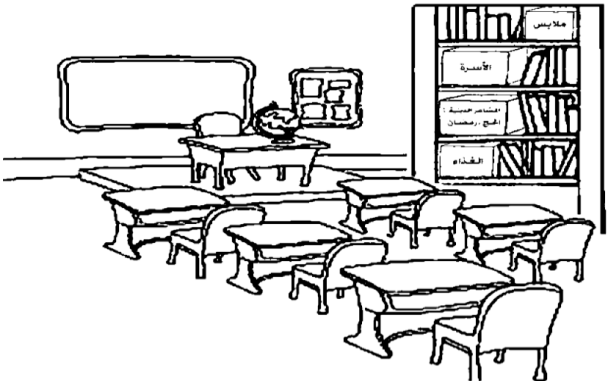
2-4 أنشطة المقرر، وتدريباته

تُعد أنشطة المقرر وتدريباته هي المعيار الذي يحدّد فيه المعلِّم فهم الطلاب، وتختلف أنماط التدريبات باختلاف المهارات اللغوية، ويمكن وضع معايير لاختيار الأنشطة، لتكون في نطاق معيارين:

الأول: معيار اتفاق الأنشطة مع الموضوع (الوحدة أو الباب).

الثاني: معيار اتفاق الأنشطة مع العمر أو المرحلة الدراسية.

ووفقًا لهذا فإن الأنشطة تمثّل الجانب التطبيقي لقياس مستوى تعلم الطالب؛ ويقتضي هذا أن يتوخَّى واضعو المنهج عند تصميم الأنشطة تعزيز الجانب التثقيفي تعاضدًا مع القيمة التعليمية، فيخلقون صفًا يتحوّل إلى مسرح حي للأنشطة. ويغدو من المفيد أن يتعاونَ المعلِّم مع الطلاب لتصميم مراجع لغوية تغذي عددًا من الموضوعات، ويضعون كلًا منها في ملف مستقل، تظهر كمعاجم صغيرة يعود إليها الطالب حين يمارس اللغة، على النحو الظاهر في نموذج 17.



(نموذج 17)

ومن المُستحسن تطبيقًا لهذه الإستراتيجية، أن تُقام فعاليات لكل موضوع؛ ففي موضوع «الزراعة» مثلًا، يأخذ المعلِّم الأطفال في رحلة إلى المشتل الزراعي. وفي موضوع «الأسنان» يتم توجيههم إلى عيادة طب الأسنان، وهكذا تختلف الفعاليات والأنشطة باختلاف موضوع الباب؛ ليتحقق منهج دمج التعليم بالتثقيف مع الترفيه، وقد أسلفنا القول في أهمية هذه المنهجية ودورها في التعليم.

أما من حيث المنهج اللغوي المتَّبع في تغطية هذه الأنشطة، فهو:

- منهج الوصف.
- منهج الحوار (أحب، ولا أحب).
- منهج الأسئلة والأجوبة، (هل تحب النباتات؟ هل تعتني بالشتلات في منزلك؟).

- المنهج الإنشائي.

وتطبيقًا لهذه المنهجية، رأينا أن نستعرضَ نموذجين من الأنشطة، لمرحلتين مختلفتين، مما يمكن أن نقدّم بها تصورًا فعليًا لأنماط الأنشطة التي يمكن تطبيقها في مقرر العربية؛ وهي:

النشاط الأول: ونخصُّ به **مرحلة التعليم المتقدّم أو الأوّلي**، وننتقي هنا موضوع «الطعام»، ونعرض فيه النشاط والمواد المستخدمة فيه، والأهداف التي يسعى المعلِّم إلى تحقيقها.

المواد المستخدمة:

- مجموعة متنوّعة من صور الأطعمة وأدوات الأكل. (يمكن حث الأطفال على المشاركة في اختيارها).
- أطعمة حقيقية: الفاكهة أو الخضار.
- أدوات حقيقية للطعام: صحن، كوب... إلخ.
- قائمة طعام، أو قصاصة من كتاب طبخ يحتوي على طريقة إعداد طعام ما.
- جمع قصص عن الطعام.
- أدعية أو أناشيد مناسبة.
- قائمة بأسعار الأطعمة المختارة.

أهداف يتطلّب تحقيقها

يقتضي أي نشاط لغوي أن يحدّد المعلِّم الهدف من تطبيقه، فمثلًا هنا في هذا النشاط يتجلّى الهدف في تعريف الطفل بأمور، منها:

- أن يتعرّف على الأطعمة، ويكون قادرًا على وصفها؛ سواء أكانت أطعمة في متناول يده، أم غيرها مما لا يعرفها في بيئته القريبة.
- تعليمه السلوكيات التي يجب أن يُتقنها أثناء الجلوس على المائدة، والتعبير عن احتياجاته بأداء لغوي سليم.
- يشارك في معرفة المقادير والطرق التي يُصنع بها الطعام.
- إتاحة الفرصة له للتعبير عن القبول أو الرفض.
- تعليمه لغة التعامل في السوق مع المشتريات.
- هناك تعبيرات يُتقنها الطالب في نهاية هذا الموضوع، نحو:
- أحب، لا أحب. أقبل، لا أقبل.
- هل ترغب في .....؟ نعم أرغب، شكرًا، من فضلك.
- الترتيب، نحو: أولًا:.....، ثانيًا:.....، وبعد ذلك.....
- أنا عندي .....، هل لديك ذلك أيضًا؟

- كم سعر هذا؟

نماذج من الأنشطة

1 ـ يتطلَّب تدريس هذا الموضوع أن يُعد المعلِّم قائمةً من الألفاظ التي تتفق مع الموضوع (موضوع الطعام هنا)، فيضع الكلمات في بطاقات مخصصة، مرسوم عليها صورة الطعام، أو أن يحضّرَ طعامًا حقيقيًا. كما يمكن للمعلِّم أن يدمج مهارتين أو أكثر في التعليم، كأن يأتي بمقطع صوتي يشتملُ على الكلمات المرسومة في البطاقة التي بين أيديهم، فيتعاضد المسموع والمقروء معًا في ذهن الطالب.

2 ـ يعقب تعليم الكلمات المرتبطة بالموضوع، الانتقال إلى مهارة الحوار، والتي يسعى إلى تطبيقها من خلال تصميم بطاقات تتضمن حـوارًا، فيطلب المعلِّم من الطلاب وصف الحوار أو تمثيله، أو ترتيب تسلسل أحداثه، كما في نموذج 18.

(نموذج 18)

وقد يكون الحوار حيًّا، فيُعد المعلِّم مائدة طعام ويطلب من الأطفال أن يُمثّلوا الحوار الحي في ما بينهم، بالحديث عن المفضل لهم مما يكون على المائدة، وتتخلل ذلك أساليب متعددة؛ كالاستفهام، والتعبير، والوصف وغير ذلك.

النشاط الثاني: ونخص به مجموعة التعليم الثاني، **(الابتدائية المتأخرة)**، وننتقي هنا موضوع «الأصدقاء»، ونعرض فيه نماذج من الأنشطة التي يمكن تطبيقها في هذا الموضوع. ولا يُخفى أن هذا الموضوع يحتاج جهدًا في التنفيذ؛ لأن الأطفال في هذا العمر تلازمهم سلوكيات الإقبال والإدبار، والتشاجر أو التنافس، مما يُصعِّب على المعلِّم تفعيل العمل الجماعي الذي يتطلب توزيع

الأنشطة على المجموعات، ولا سيما إذا اشتملت المجموعة الواحدة على أطفال غير متفقين، أو ربما على العكس، قد يتوزَّع طفلان متفقان في مجموعتين منفصلتين.

لذا فإن المعلِّم يجب أن يتخطى حدود تعليم الكلمات والجُمل إلى تحفيز الطلاب للتعبير كلاميًا عن بعض المفاهيم والمعاني حول الصداقة مما يكون له أثر فعَّال في التنمية الاجتماعية أيضًا.

نماذج من الأنشطة

نقدّم هنا نماذج من الأنشطة اللغوية النطقية أو الكتابية التي يُعبّر بها الأطفال عن «الصداقة»، ومنها:

- يُوجِّه المعلِّم الأطفال إلى عناصر التعبير عن الصداقة، ويطلب منهم أن يشتركوا جميعًا في كتابتها على اللوح؛ نحو: الصديق هو .....، .....، .....
- يُرشد الطلاب لذكر الأسباب التي تجعلهم يتشاجرون مع الأصدقاء، وترتيبها وفق أهميتها لديهم.
- يُؤلّف المعلِّم مشهدًا حواريًا بين الطلاب لتجسيد معنى الصداقة، ليمنحهم القدرة على تأليف الجُمل وتجميع الألفاظ، كما أنها فرصة جيّدة للتدرّب على الأداء اللغوي السليم من خلال ما يعده المعلِّم من نماذج لغوية ذات شحن أدائية وتعبيرية ناجحة.

3-4 تقييم المقرر

يتمُّ الحكم على نجاح المقرر الدراسي إذا تحقق فيه مبدأ الاشتراك بين المعلِّم والطلاب في إنجاز التقييم، فيستعرضُ المعلِّم على طلابه الموضوعات الدراسية كافة مع أنشطتها المتنوعة، ثم يبدأ بعد ذلك بسؤال الأطفال عما أَعجبهم من هذه الموضوعات، وأي القصص كانت أكثر متعة، وعما تعلّموه من اللغة. ولعله من المفيد أن يكون التقييم نشاطًا يتشارك في مناقشته الطلاب كافةً، كما في نموذج 19.

(نموذج 19)

4-4 تخطيط المقرر

إن المعلِّم الناجح هو الـذي يُخطط جيدًا لإدارة حصصه وأنشطته، وهي مهمة تحتاج مهارة في التنظيم، ومهارة أكبر في مواجهة الأخطار التي تُباغت الدرس.

ويمكن أن نقسّم التخطيط إلى أربع مراحل؛ وهي:

1 ـ التخطيط على المدى البعيد.

2 ـ التخطيط على المدى القريب.

3 ـ التخطيط لكل درس على حدة.

4 ـ تحديد الغايات، وتخطيط المفاجآت.

وعلى الرغم من أن كل مرحلة تخطيط مما سبق مرتبطة بالأخرى، إلا أن هناك اختلافًا بينها، وسنتناول كلًا منها على حدة:

1 ـ التخطيط على المدى البعيد

يستعد المعلِّم لوضع مخططه قبل بداية الفصل الدراسي؛ أي قبل أن يلتقي بالطلاب. ويمكن أن يُشرك أولياء الأمور في جدول التخطيط، أو ربما الطلاب أنفسهم إن كانوا قد انتقلوا معه من الفصل الماضي، فيساهم الجميع في اختيار الموضوعات وتحديد الإستراتيجيات الناجحة والفعالة.

للمعلِّم حرية التصرّف في منهجه الخاص، فله أن يُقدِّمَ بعض

الموضوعات ويُؤخّر أخرى وفقًا لما يراه مناسبًا، إذ ليس من المناسب أن يُقدِّمَ درسًا عن «الحج» مثلًا في شهر الربيع. وتسهيلًا لهذه المهام، يمكن أن يتعاون معلِّم اللغة مع معلّمي المواد الأخرى في تنسيق الموضوعات أو دعمها، فمثلًا إذا قدَّم موضوعًا عن «النبات»، يتعاون مع معلِّم «العلوم» لمحاولة دعم بعض الأفكار عن النباتات، وتفعيل أنشطة الرحلة إلى المشتل، وزرع الشتلات، وغير ذلك.

2 ـ التخطيط على المدى القصير

عند انتهاء المعلِّم من التخطيط على المدى البعيد، يغدو سهلًا عليه التخطيط على المدى القصير. ويتمثل في تخطيط الدرس أو الباب ذاته. ومن المفيد هنا أن يقترحَ بعض الأفكار أو الملاحظات في نهاية كل درس لما ينوي تطبيقه في الدرس الذي يليه. كما يمكنه تحديد المهارة التي يُريد التركيز عليها في الباب أو الوحدة.

ويستطيع المعلِّم أن يقرّر حجم ونوعية المساعدة التي يقدمها للطلاب في كل وحدة، فإن رأى ضعفًا فإنه يُحدّد نوع الضعف ويُساعد الطلاب على تخطيه؛ كالضعف في الإملاء، أو اللغة، أو ربما الخط. ويجب ألا يغفل أن يُضمِّن مخططه وقفاتٍ تقييمية لأدائه أو ربما أداء الطلاب.

3 ـ التخطيط لكل درس

هناك قائمة من المهام التي تقتضي من المعلِّم التخطيط لها في كل درس؛ ومنها:

- أن يُوائمَ بين مفردات الدرس والزمن المحدّد لها.
- أن يضعَ مخطط الدرس على اللوح قبل البدء به.
- أن يربطَ الدرس بما يسبقه.
- أن يُوزّعَ الأنشطة ويُحدّد أوقات تنفيذ الأعمال الفردية والجماعية.
- التنسيق بين النشاط والمدة الزمنية التي يحتاجها.
- عدم إطالة مدة الدرس بأن يستغرق وقتًا من زمن «الفسحة» مثلًا.
- الموازنة بين الأمور، وتحرّي الانضباط بين الطلبة، والبُعد عن الفوضى في تأدية الأنشطة والتدريبات.

4 ـ تحديد الغايات، وتخطيط المفاجآت

من المستحسن بعد انتهاء الدرس، أن يسألَ المعلِّم نفسه عن مدى نجاحه في تحديد أهدافه وغاياته.

إن من أسباب نجاح المعلِّم وصولًا إلى هذه الغاية، أن يقيِّم مخططه في نهاية كل درس أو ربما في نهاية الأسبوع، فيعمل على جدولة المخطط؛ واضعًا إشارة عند الأشياء التي أَنجزها، والأشياء التي لم يُنجزها.

قد يُصادف المخطط مفاجآت؛ كالفوضى نتيجة ملل الأطفال،

أو مشاجراتهم، أو ربما عطل في جهاز العرض أو التسجيل. والمعلِّم الناجح هو الذي يستوعب طبيعة الطلاب، وأنهم غالبًا ما يتصرّفون بلا تفكير بالعواقب، ويفقدون التركيز والانضباط، ومتى فقدوا التركيز اتجهوا إلى مسرب آخر غير مسرب الدرس. وعليه في هذه الحالات أن يتحلّى بسرعة البديهة التي تجعله يُحوِّل أسباب الفوضى إلى مواقف إيجابية ناجحة.

وعلى صعيد آخر، قد يُواجه المخطط عقبة أثناء تطبيقه على شعبةٍ ما رغم نجاحه مع أطفال الشعبة الأخرى، فعلى المعلِّم في هذه الحالة أن يتصرّفَ بذكاء لحل المشكلة، فينتقل إلى نشاط آخر من دون أن يُشعرهم بالإخفاق أو الإحباط.

وبناء على ذلك، يُبادر المعلِّم ويضع خططًا أخرى بديلة، فيُقدِّم أنشطة ذات أغراض تعليمية لغوية تحمل شحنة تنبيهية عالية، كقراءة قصة، أو تشغيل أناشيد مسجلة يُحبّها الأطفال، أو غير ذلك.

خاتمة

أَسهمتِ الـدراسـةُ في وضـع منهج تعليمي مُقترح لتعليم اللغة للأطفال ما بين سن الخامسة إلى الحادية عشرة، في فترتين مختلفتين. فقدّمتْ رؤية شاملة لجل الجوانب التي تمس الطفل تعليميًا، فاستهلت مباحثها بالتعريف بالطفل المتعلم فكريًا، وإدراكيًا، وعرضت أبرز الآليات التي يمكن تطبيقها في التعامل مع الفئة العمرية تعليميًا.

كما ركّـزت الدراسة بشكل شمولي على إمكانات المعلِّم، ورسم تطلعات المعلِّم الأنموذج الناجح في مستقبل تعليم اللغة العربية للأطفال في مراحل التعليم المتقدّم. إضافة إلى عرض تصوّر للبيئة التعليمية المتمثلة في الصف أو ساحة المؤسسة التعليمية، والإستراتيجيات المقترحة التي يمكن للمعلِّم تفعيلها، وأبرز الأنشطة الداعمة للمنهجية الصفية.

وعالجتِ الدراسةُ المهارات التعليمية، وخصّتها بالمهارات الأربـع الاكتسابية التي تُعد مصادر المعرفة لدى الطفل؛ وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وفي طيّات كل مهارة عدد من الأنشطة المقترحة.

وأخيرًا عرضتِ الدراسةُ رؤى استشرافية للمقرر وفق منظور جديد ومدى إمكانية تطبيقه في تعليم اللغة العربية للأطفال. ولئن كانت هذه الدراسة قد قدّمت آلياتٍ وأفكارًا في تعليم اللغة، إلا أنها لا تعدو أن تكون إرهاصة فكرٍ تحتاج مؤسسات تعليمية داعمة، وأن تكون لبنة مشروع واعد قريب تتبناه وزارة التعليم في تدريس العربية.

المراجع

المراجع الأجنبية

- Al-saleh, K., (2014), "The Psycholinguistics Thought of Ibn Sīnā (Avicenna)", **Journal of Arabic Linguistics Tradition,** Volume 12, pp. 44-66. http://www.jalt.net.
- Brown, R., (1973), **A first Language: The Early Stages,** Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Haiyun, Mitchell, Leanna, (2018), Cooperation, Competition, And Linguistic Diversity, p.1-49. http://www.sfu.ca/~haiyunc/papers/ling_div_180820.pdf
- Chomsky, Noam, (1965), **Aspect of theory of Syntax,** The MTI press: London, UK.
- Clark, E. V., (2009), **First Language Acquisitions,** (2nd ed.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cook, Guy, 2000, **Language Play, Language Learning,** Oxford University Press: Oxford.
- Gay, Geneve, **Culturally Responsive Teaching:**

Theory, Research, and practice, 2nd edition, Teaching Collage Press: Amsterdam.

- Gelman, S. A., (1988), "Children's Expectation Concerning Natural Kind Categories", **Human Development,** 31.28-34.
- Ingram, D., (1989), **First Language acquisition: Method, Description, and Explanation,** Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, F., (1987), **Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Landau, B., Weaving A lexicon, Hall, D., and Waxman, S., edt. (2004), "Perceptual units and their mapping with language: How children can (Or can't?) use perception to learn words", **MIT Press:** Cambridge.
- Locke, John L., (1993), **The Child's Path to Spoken Language,** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kumaravadivelu, B., (2006), **Understanding Language Teaching; From method to postmethod,** London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maley, Alan. (1988), **The mind´s eye: Using Pictures Creatively in Language Learning.** Student´s book. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martrooqi, Rahma, and Troudi, Salah (ed.), (2014), **Using technology in foreign language teaching, Cambridge publishing**: Cambridge.
- (National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2012).
- Mcgouph, A., **Oral Language in early Childhood and Primary Education (3-8 Years),** National Council for Curriculum and Assesment.
- Piaget, J. and Inhelder, B., (1969), **The Psychology of the Child,** New York: Basic books.
- Saporta, S., (1961), **Psycholinguistics: A book of reading,** New York: Holt Rinehart and Winston.
- Sarosdy, Judit, Bencze, Tamas, F., (2006), **Applied linguistics 1,** Bolcsesz Konzorcium Press.
- Shiel, Gerry, Cregan Aine, Mcgough Anne, Archer peter. (2012). **Oral Language in early childhood and primary education (3-8 Years), NCCA.**
- Souviron, Marìa Begoña, (2014), **Developing linguistic skills through storytelling in the EFL classroom,** University of Malaga. http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8869/SealeyS%C3%A1nchez_TFG_Primaria.pdf?sequence=1.
- Titone, Renzo, and Marcel Danesi. (1985),

Applied Psycholinguistics: An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching, Canada: University of Toronto Press.

- Wright, Andrew. Safia Haleem. (1991), **Visual for the Language Classroom,** (Longman Keys to Language Teaching), **Pearson PTR press,** 1st Edition.

المراجع العربية

- ابن سينا، **كتاب السياسة**، تقديم: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر: جبلة، سوريا، 2007م.
- شهرير، صبري، **مجالات تعليم اللغة العربية: آفاق مستقبلية**، مطابع IIUM للنشر، 2013م.
- الصالح، خلود، «**رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي**»، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 23، 2016م.
- الصالح، خلود، «**اللسانيات النفسية بين التأسيس والمستقبل: دراسة في اكتساب اللغة الأولى**»، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار: عنابة، 2017م.

الكتاب

يعرض الكتاب مناهج طريفة في تدريس العربية، وكُنه طرافتها أنها تسعى إلى التغيير والتجديد في ظل التمهير. فيتطلع الكتاب إلى استشراف الرؤى للعناية بالمراحل الرئيسية في تأسيس بذور الفكر الواعي باللغة العربية نطقًا وتدوينًا. ولا يتقوَّم عمود هذا التأسيس إلا إذا انطلق ابتداءً من التعليم المدرسي؛ صفوفه، ومعلميه، ومناهجه، وآليات تقديم المحتوى.

ويرتكز المقترح «المنهجي» في هذا الكتاب على المزاوجة بين العرض النظري الموجز، والرؤية التطبيقية المبسطة لآليات التعليم. ويتلمَّس القارئ منه ومضاتٍ براقة في تبسيط العربية لأبنائنا الناشئة الذين غدوا يستصعبون العربية ويعزفون عن دراستها، بل يفتقدون الشغف القرائي لنصوصها.

هذا الكتاب مقدمٌ إلى زمرة من المعلمين الأفاضل، ابتداءً من الوالدين الذين يلمسون مشقة العربية في ألسنة أبنائهم، عروجًا إلى معلم المدرسة الذي يقف حائرًا عند آليات تعليم العربية، باحثًا عن استراتيجيات فعَّالة يقدم بها مادته في ثوب تعليمي شيق، وصولًا إلى أجندة وزارة التعليم ومؤسساتها التعليمية لإعادة ترتيب ملفات تدريس العربية ومقرراتها.

ISBN 978-614-418-474-5
9 786144 184745

Jadawel جداول
www.jadawel.net