دراساتٌ لغويّة:

تحليل الحاجات الاتّصالية في المواقف الحياتيّة لمتعلمي اللغة العربيّة بوصفها ثانية وطرق تنميتها في تحقيق الكفاية الاتّصاليّة

Analysis of communication needs in real-life situations for Arabic as second language learners and its means of development to achieve communicative competence

Analisa keperluan komunikasi dalam situasi harian untuk pelajar Bahasa Arab sebagai bahasa kedua and cara pengembangannya untuk mencapai kemampuan berkomunikasi

ريم عادل صابر الترك*

أزرول محمد أزلان**

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات الاتّصاليَّة في المواقف الحياتية اليومية، وإلى تحديد طرق تحقيق الكفاية الاتّصالية لمتعلمي العربيَّة للنَّاطقين بغيرها. اعتمدت هذه الدِّراسة على المنهج الاستقرائي الوصفي في الكشف عن الحاجات الاتّصالية لمتعلمي العربيَّة من غير النَّاطقين بها، وتحديد المواقف الحياتية، وكذلك تحديد طرق تنمية الكفاية الاتّصاليَّة، وكشفت الدِّراسة أنَّ تعلم اللُّغة اتّصاليّاً ينصبّ في الاتّصال والتَّواصل في المواقف الحياتيَّة في سياق اجتماعيّ محدد، وتوظيف اللُّغة واستخدامها؛ يتوقَّف على الصَّواب اللُّغويّ، والصَّواب الاجتماعيّ؛ لتحقيق الكفاية الاتّصاليَّة الَّتي تهدف إلى تمكين المتعلِّمين من الاتّصال مع المتحدِّثين الأصليّين للغة المتعلَّمة.

الكلمات المفتاحية: المدخل الاتّصاليّ- الكفاية الاتّصاليَّة – تحليل الحاجات- المواقف الحياتية – استخدام اللُّغة

---

* استاذة مساعدة، كلية اللغات والإدارة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.

** أستاذ مساعد، كلية اللغات والإدارة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.

أرسل المقال بتاريخ: ٢٠١٧/٩/١١م، وقبل بتاريخ: ٢٠١٨/٤/١م

Abstract

This study aims to determine the communication needs in daily real-life situations and to identify the means to achieve communication competence for learners of Arabic as a second language. The study uses deductive descriptive methods to uncover the communication needs of learners of Arabic as a second language and to determine the real-life situations and the means to develop the communicative competence. The study reveals that learning language for communicative purpose depends on real communication in real-life situations in a certain social context with the use of language. This would depend on the use of correct language and social context to achieve the communicative competence that aims at enabling learners in communicating with native speakers of the second language.

Keywords: Communicative approach, communicative competence, needs analysis, real-life situations, language use

Abstrak

Kajian ini bermatlamatkan untuk menentukan keperluan komunikasi dalam situasi harian dan untuk mengenalpasti cara-cara untuk mencapai kemampuan berkomunikasi untuk pelajar-pelajar bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Kajian ini menggunakan cara deduktif dan deskriptif untuk menyingkap keperluan komunikasi pelajar-pelajar bahasa Arab sebagai bahasa kedua dan juga untuk menentukan situasi-situasi dan cara untuk membangunkan kemampuan komunikasi mereka. Kajian ini mendapati yang mempelajari bahasi bagi tujuan komunikasi bergantung kepada situasi harian sebenar dalam konteks sosial tertentu dengan menggunakan bahasa. Ini juga bergantung kepada penggunaan bahasa yang betul dan kontek sosial untuk mencapai kemampuan komunikasi yang bertujuan membolehkan pelajar berkomunikasi dengan penutur asli bahasa kedua yang mereka pelajari.

Kata kunci: Pendekatan komunikasi, kemampuan komunikatif, Analisa keperluan, situasi harian sebenar, penggunaan bahasa

مقدمة:

إنَّ مفهوم الكفاية الاتِّصاليَّة من المصطلحات المهمّة الَّتي ترتبط مباشرة عند الحديث عن المدخل الاتِّصاليّ؛ لأنَّ تدريس اللُّغة الثَّانية اتِّصاليّاً يهدف إلى تمكين المتعلِّمين من الاتِّصال مع المتحدِّثين الأصليّين للغة المتعلَّمة، وينصبّ على تدريب المتعلِّمين على مهارتي الكلام، والاستماع فضلاً عن مهارة الكتابة لأغراض اتِّصاليَّة محدَّدة أو قراءة نصوص أصليَّة مختارة من أجل تحقيق الكفاية الاتِّصاليَّة. اختلفت الآراء حول أسلوب تعليم اللُّغة بشكل اتِّصاليّ، فبعض المتخصِّصين يعدُّ هذا الأسلوب مدخلاً قائماً بذاته، وبعضهم يعدُّه عدَّة مداخل متَّحدة، وآخرون يقولون إنَّه عبارة عن طريقة، وإجراءات تعليم.

فيرى ريتشاردز رودجرز (Richard Rogers) ، وديان فريمان (Diana Freeman) أنَّه مدخل مستقل متكامل، ويستند على مجموعة من المنطلقات حول تعلم اللُّغة واكتسابها، فهو يبنى على مفهوم الاتِّصال، والاتِّصال بحدّ ذاته عمليَّة، وليست ناتجاً، وأشار طعيمة في دائرة معارف اللُّغة إلى أن المدخل الاتِّصاليّ هو (ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللُّغة على اللُّغة ذاتها ووظائفها، وكذلك على الكفاية الاتِّصاليَّة، وليس على البنى النَّحويَّة)؛[1] لذلك يعتبر المدخل الاتِّصاليّ مدخلاً له خصائصه، ومعالمه البارزة الَّتي تدور حول مفاهيم في المجال اللُّغوي، وفلسفة اللُّغة، وتعليمها، والمجال النَّفسيّ، والنَّظرة إلى الأنشطة الاتِّصاليَّة، ومدى ارتباطها بدافعيَّة الدَّارسين.

والمدخل الاتِّصاليّ من المداخل المهمَّة في تعليم اللُّغة؛ لأنَّ الوظيفة الأولى للغة هي الاتِّصال، فالإنسان يتعلَّم اللُّغة من أجل الاتِّصال، والتَّواصل مع المجتمع؛ لذلك يجب التَّركيز على تدريب المتعلِّمين على استخدام اللُّغة في المواقف الحياتيَّة المختلفة، فتعليم اللُّغة اتِّصاليّاً مبني على إكساب المتعلِّمين المهارات اللُّغويَّة الأربع، وتنميتها لديهم بحيث تمكِّنهم من عمليَّة الاتِّصال، واستخدام قواعد اللُّغة من أجل أداء وظيفة محدَّدة في موقف معين ،[2] من أجل تحقيق الكفاية الاتِّصاليَّة التي عرّفها هايمز (Hymes) بأنَّها: "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته أو يوصل معنى معيَّناً وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللُّغويَّة، والقيم، والتَّقاليد الاجتماعيَّة في الاتِّصال".[3] لأنَّ تدريس اللُّغة الثَّانية اتِّصاليّاً يهدف إلى تمكين المتعلِّمين من الاتِّصال مع المتحدِّثين الأصليّين للغة المتعلَّمة.

أولاً: مفهوم الاتِّصال

كتبت كثير من الكتب، والمقالات عن الاتِّصال، ومفهومه، ومهما تباعدت، وتقاربت نلاحظ أنَّ جميعها تدور حول محور واحد، بأنَّها عمليّة تفاعل، ونقل الخبرات، والأفكار بين شخصين أو جماعتين، فهو عبارة عن عمليَّة مشتركة في الخبرة، وجعلها مألوفة بين اثنين أو أكثر من الأفراد، أو هو عبارة عن نقل معلومات معيَّنة؛ لتحقيق التَّقارب المعرفيّ بين الأفراد، أو إن الاتِّصال هو العمليَّة الَّتي يتمّ عن طريقها

انتقال المعرفة من شخص لآخر؛ حتَّى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التَّفاهم أو أن ما يتمّ نقله في أيّ عمليَّة اتِّصال هو ناتج عن العلاقة بين المعنى الذي ينتقل عبر الأشكال اللُّغويَّة للتَّعبير (نطقاً أو كتابة)، وبين الملامح العمليَّة الَّتي يمكن قبولها من المشتركين كافَّة في عمليَّة الاتِّصال.[٤] والتَّعريف المعجميّ للاتِّصال المرتبط باللُّغة يركِّز على كونه تبليغ رسالة شفويَّة أو خطِّيَّة أو معلومات أو آراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب،[٥] زهناك من يرى إن الاتِّصال يتمّ عندما يؤثر عقل ما (مرسل) من خلال بيئة على عقل آخر (مستقبل)، وفي هذا العقل تحدث خبرة معيَّنة تشبه الخبرة في العقل الأول).[٦] وفي ضوء العرض السَّابق لمفهوم الاتِّصال، يتَّضح أنَّ هناك مكونات، وأجزاء لعمليَّة الاتِّصال.

ثانياً: مواقف الاتِّصال الحياتية

ويقصد بها المجالات الَّتي يحتاج إليها متعلِّم اللُّغة إلى استخدام اللُّغة، وتوظيفها توظيفاً سليماً، فالفرد يمرُّ بمواقف حياتيَّة متنوِّعة، وفي كلِّ يوم حدث، وموقف جديد يرتبط بمجموعة من طعيمة، المفردات، والأشكال اللُّغويَّة الخاصَّة بذلك الموقف الاجتماعيّ، وما على الطَّالب إلا الاستخدام الأمثل، والمناسب لما يمتلك من قدرات لغويَّة، وتوظيفها في الموقف، والسِّياق المناسب، ومواقف استخدام اللُّغة، وأنشطتها كثيرة، ولا حصر لها، لكن نستطيع أن نجمل أهمها:[٧]

١. مجال تكوين العلاقات الاجتماعيَّة.
٢. التَّعبير عن الاستجابات للأشياء المحيطة.
٣. طلب المعلومات.
٤. حلّ المشكلات.
٥. إجراء محادثة على الهاتف.
٦. مناقشة الأفكار.
٧. تعلُّم شيء جديد وتعليمه للآخرين.
٨. الألعاب اللُّغويَّة.
٩. استخدام اللُّغة في التَّسليَّة.
١٠. التَّعبير عن الحاجات الماديَّة والمعنويَّة.

وهناك العديد من الموضوعات، والمجالات المختلفة الَّتي تنصبّ عليها الأنشطة الاتِّصاليَّة، وتكون بؤرة للحديث، وتبادل المعلومات، ووجهات النَّظر.[٨] وينبغي أن تحدّد الموضوعات وفق رغبات المتعلِّمين وحاجاتهم، وميولهم، فدراسة خصائص المتعلِّمين، وتشخيص حاجاتهم من تعلُّم اللُّغة هو المحور الذي تتمركز حوله الموضوعات الَّتي يرغبون في تعلُّمها.

وبناءً على هذه الحاجات تحدّد الموضوعات الَّتي تشتق منها نواتج التَّعلّم، ويسعى إلى تحقيقها من خلال الأهداف العامَّة، والأهداف الخاصَّة،[٩] وبناءً على الأهداف تحدّد المواقف، والحوارات، والنُّصوص، والمفردات، والتَّراكيب اللُّغويَّة، والمهارات، والخبرات الَّتي ترتبط بالموضوع الرئيس، وتشبع ما بداخل المتعلِّمين من حاجات، وتشجعهم على التَّعلُّم بدافعيَّة عالية.[١٠]

وإن أحد المنطلقات المهمّة في هذه الدِّارسة عند اختيار الموضوعات الاعتماد على تحليل الحاجات الاتِّصاليَّة لمتعلمي اللغة العربية من غير النَّاطقين بها، وبناءً على تحليل الحاجات يتمّ تحديد الموضوعات، والمواقف، والنُّصوص، والمفردات، والتَّراكيب النَّحويَّة والمهارات اللُّغويَّة.

تحدَّث كثير من المتخصِّصين عن الموضوعات الاتِّصاليّة الَّتي يجب أن يدرسها المتعلِّمون عند تعلم اللُّغة في المستويات المختلفة، فعلى سبيل المثال تمَّ تحديد الموضوعات الاتِّصاليَّة التي يجب أن تُدرَّس، وذُكرت تلك الموضوعات في كتاب **المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق**[١١] للمؤلفين فتحي يونس، ومحمد الشَّيخ، وكذلك حدَّد عبد الرحمن بن شيك في بحثه **نظرية المجال الدَّلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربيَّة للناطقين بلغات أخرى**،[١٢] ومن الاطلاع على هذه الكتب وغيرها من الدِّراسات المتعلِّقة بتحديد الحاجات الاتِّصاليَّة للمستوى المبتدئ، فقد اعتمد الباحثان على ما ورد في الكتب والدِّراسات السَّابقة في تحديد الحاجات الاتِّصاليَّة، فضلاً عن الاعتماد الكبير على كتاب الإطار المرجعيّ الأوربي؛[١٣] حيث تُعتمد هذه الموضوعات عالميّاً عند تعليم اللُّغة بشكل عام بوصفها لغة ثانية، فقد ورد في الإطار المرجعيّ أنَّ هذه الموضوعات تقع في بؤرة الأنشطة الاتِّصاليَّة، وأنَّها ضمن أربعة مجالات أساسيَّة وهي المجال الخاصّ، والمجال العام، والمجال الوظيفيّ، والمجال التَّعليميّ، ويندرج تحتها موضوعات فرعيَّة، وتصوُّرات نوعيَّة، وهذه الحاجات كما وردت في الإطار المرجعيّ، هي:

- البيانات الشَّخصيَّة.
- المسكن والبيئة.
- الحياة اليوميَّة
- شغل الوقت والفراغ والتَّرفية.
- السَّفر والتِّرحال.
- العلاقات الإنسانيَّة.
- الصِّحة والنَّظافة.
- التَّعليم والتَّدريب.
- التَّبضع (التَّسوّق).

- الطَّعام والشَّراب.
- تقديم الخدمات.
- الأماكن.
- اللُّغة.
- الطَّقس.

وكذلك يندرج تحت هذه الموضوعات تصنيفات فرعيَّة، فعلى سبيل المثال قد تكون الأماكن هي المؤسسات، والملاعب الرِّياضية، والأماكن التَّاريخيَّة، والمعالم الدِّينيَّة وهكذا،[١٤] وفضلاً عن ذلك ما ورد في كتاب الإطار المرجعيّ الأوربيّ. والخطوة التَّالية لتحليل الحاجات الاتصالية التي تعتمد على اختيار الموضوعات واختيار النصوص.

ثالثاً: اختيار النُّصوص

لا تعني كلمة النُّصوص عند تعليم اللغة العربية اتِّصاليًا كما هو معروف عند العرب بالنُّصوص المرجعيَّة الَّتي وردت لدى القدامى في كتب البلاغة، والأدب، كالنُّصوص الأدبيَّة، والنُّصوص الشِّعريَّة الَّتي أخذت من كتب التُّراث العربيّ القديم،[١٥] بل يقصد بها هنا النُّصوص الَّتي تدور حولها موضوعات الكتاب، وقد تكون نصّاً قرآنياً أو حديثاً شريفاً، وقد تكون نصاً مختاراً من الكتب العربيَّة أو شعراً أو نصّاً مترجماً أو نصاً إعلامياً من الصَّحافة أو نصاً أُلِّف خصيصاً لموضوع الدَّرس أو نصّاً معدلاً، وقد يكون نصاً حوارياً أو محادثة أو جملاً متفرقة.[١٦]

وعند اختيار النُّصوص في ضوء المدخل الاتِّصاليّ، فإنَّ هناك مجالاً واسعاً للاختيار وفق الموضوعات الَّتي تُدرس، وهذه الموضوعات مشتقّة من تحليل حاجات المتعلِّمين كما ذكرت سابقا، واهتماماتهم، فينبغي للنُّصوص أن تُصوِّر حركة حياة النَّاس في مواقف مختلفة، ومناسبات متعدّدة، وحركة النَّاس في السُّوق أثناء البيع، والشِّراء، وفي الشَّارع، وفي المعاملات الجامعيَّة، وفي المطعم، وفي عيادة الطَّبيب، وغيرها من الصُّور الَّتي تعكس الواقع الحقيقيّ،[١٧] وهذه النُّصوص يطلق عليها النُّصوص الأصيلة، ولها أثر كبير في المتعلِّمين؛ لأنَّها تعبِّر عن مواقف واقعيَّة بأساليب وتعبيرات مختلفة،[١٨] فهي تعتمد على اللُّغة اليوميَّة البسيطة المعيشة، وتعتمد على البعد الثَّقافيّ الاجتماعيّ للُّغة في سياق لغويّ قُبلت فيه.[١٩]

وعُرفت النُّصوص الأصيلة بأنَّها: (كلّ نصّ منطوق أو مكتوب لم يوضع أساساً لتدريس اللُّغة داخل الفصل، وإنَّما لأداء وظيفة تبليغيَّة إخباريَّة أو تعبير لغويّ حقيقيّ أو قصيدة شعريَّة أو نبأ صحفيّ من مذياع أو مقال من مجلَّة أو إرشادات أو لوحة إشهاريّة أو كلام مأخوذ من برامج تلفزيونيَّة أو

إذاعية).[٢٠] وقد ارتبط مفهوم النُّصوص الأصيلة بالاتجاه اللُّغويّ الوظيفيّ الذي بدوره يعتمد على النَّظريَّة الاجتماعيَّة، وهذه النَّظريَّة تهدف إلى إكساب المتعلِّمين ملكة التَّبليغ، والتَّواصل باستخدام اللُّغة، ومعرفة الأسلوب الذي يخاطب به الإنسان غيره، وتتميَّز النُّصوص الأصيلة بخاصيتين؛ أولهما المحتوى الذي يعبِّر عن الواقع المعيش، وثانيهما اللُّغة المستخدمة، وهي اللُّغة المتداولة في واقع الحياة. وهناك أنواع مختلفة للنُّصوص الأصيلة، وغالباً ما تُستخدم في المستوى المتقدِّم، إلا أنَّه يمكن الاستفادة من بعضها عند تعليم اللغة العربية للمبتدئين، وهذه التَّصنيفات كما يأتي:[٢١]

١. **النُّصوص الإعلاميَّة**: وهي اللُّغة الَّتي تستخدم في الصَّحافة، والإعلام، ولا يوجد بها جمالٌ أدبيّ، وهي تهدف إلى إيصال أفكار، وهي معانٍ إلى النَّاس، والهدف منها أداء وظيفة تواصليَّة إخباريَّة، تدور حول الواقع الحياتيّ المعيش.

٢. **النُّصوص اليوميَّة**: وهي النُّصوص أو الجُمل أو العبارات المكتوبة على جدران الشَّوارع، والمطاعم، والجامعات، وفي الطُّرقات العامَّة.

٣. **النُّصوص المهنيَّة**: وهي النُّصوص المكتوبة بلغة تخصُّصيَّة في مجالات مختلفة علميَّة أو طبيَّة أو مهنيَّة، ويغلب عليها المفاهيم، والمصطلحات الخاصَّة بهذا المجال.

٤. **النُّصوص الأدبيَّة**: وهي النُّصوص المنشورة في الكتب، والصُّحف، والمجلَّات، والدَّوريَّات، والرِّوايَّات، وتوصف بالواقعيَّة في العرض، وكذلك في المحتوى.

٥. **النُّصوص الحواريَّة**: وهي النُّصوص الَّتي تتّخذ شكل سؤال، وجواب، وحوار بين اثنين أو أكثر، وستفصل الدِّراسة بالحديث عن النُّصوص الحواريَّة، وأنواعها، وعناصرها؛ لأنَّها تعتبر من أهمّ النُّصوص في المواقف الحياتيَّة لمتعلمي اللغة العربيَّة الاتِّصاليَّة للمستوى المبتدئ.

رابعاً: اختيار النُّصوص الحواريَّة

تحظى النُّصوص الحواريَّة بأهميَّة كبرى عند إعداد الموادّ التَّعليميَّة الاتِّصاليَّة، فالحوار التَّعليميّ هو صورة مصغّرة عمَّا يدور في المجتمع، وهو نموذج حي لما يجري بين الأفراد، وهو أيضاً تجسيد لعمليَّة الاتِّصال. ولعلّ أبسط تعريف للحوار التَّعليميّ المرتبط بفكرة الوظيفيَّة هو المبادلة الكلاميَّة بين اثنين أو أكثر من أجل الاتِّصال، والتَّواصل اللُّغويّ الذي يتَّصف بالواقعيَّة، فواقعيَّة الأقوال، وواقعيَّة اللُّغة، وواقعيَّة الموقف تعني بالتَّأكيد تحقيق الاتِّصال الفعليّ بين المتكلمين،[٢٢] وفكرة الاتِّصال عن طريق تدريس الحوار الواقعيّ تجعل عمليَّة التَّعليم أكثر تشويقاً، وتعمل على تحفيز المتعلِّمين بإثارة اهتمامهم عند تبادل الكلام، ويستطيع المعلِّم تحقيق الاتِّصال عن طريق اختيار المواقف الَّتي تقرِّب من واقع المتعلِّم، ويتضمّن الموقف

المكان، والزَّمان، والأشخاص، والموضوع، والأفعال، والحديث؛ بحيث تكون جميعها منسجمة ومترابطة، وباستخدام الوسائل المعينة، وتمثيل الأدوار.[٢٣] وأهمّ ما يميّز الحوار التَّعليميّ الاتِّصاليّ الحديث ما يأتي:

١. نوع اللُّغة المستخدمة التي ينبغي أن تكون لغة بسيطة من واقع الحياة المعيش.
٢. ترابط المادَّة داخل الحوار، والانسجام بين التَّراكيب اللُّغويَّة المستخدمة.
٣. الهدف من الحوار هو الاتِّصال بين الأشخاص.
٤. التَّدرج بحيث يبنى الحوار بشكل متدرج من البسيط إلى الصَّعب، والتَّدرج لا يقتصر على التَّراكيب النَّحويَّة، بل يشمل ذلك جميع العناصر اللُّغويَّة من أصوات، ومفردات، والتَّدريبات الَّتي تلحق بالحوار.
٥. التّدرج بعرض التَّدريبات اللُّغويَّة الَّتي تلحق بالحوار.[٢٤]

خامساً: مهارات الاتِّصال اللُّغويّ

المهارات اللُّغويَّة الأربع هي منطلق تعليم اللُّغة، وأساسها عند بناء فلسفة البرنامج، بتفاوت بين هذه المهارات واختلاف المدخل الذي يستند عليه البرنامج، فتعليم اللُّغة بناء على المدخل اللُّغويّ الذي يعتمد على علوم اللُّغة، وعناصرها بغض النَّظر عن استخدامها، وتوظيفها، ولا شك أنَّه يختلف عن تعليم اللُّغة بناء على المدخل الاتِّصاليّ الذي يركِّز على توظيف اللُّغة، ودورها الاجتماعيّ، فالاتِّصال اللُّغويّ أربع مهارات وهي:[٢٥] الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة، وبينهما علاقات متبادلة، فالاستماع، والكلام يمثِّلان مهارتين صوتيَّتين، يحتاجهما الفرد عند الاتِّصال المباشر مع الآخرين؛ بينما تجمع القراءة، والكتابة الصَّفحة المكتوبة الَّتي تتعدى حدود الزَّمان، والمكان عند الاتِّصال مع الآخرين، وكذلك بين الاستماع، والقراءة علاقة واضحة، فكلتا المهارتين مهارات استقبال، وبهما يشكّل الفرد خبراته من خلال فكّه للرموز بعد استقبالها، أمَّا مهارتا الكلام، والكتابة فهما مهارتان إنتاجيتان؛ أيّ هما مهارتان إبداعيَّتان، وبهما يؤثِّر الفرد في الآخرين، والرَّصيد اللُّغويّ للفرد فيهما أقل من مهارتي الاستماع والقراءة؛ لأنَّ دائرة الفهم أوسع من دائرة الاستخدام.[٢٦]

والمهارات اللُّغويَّة في ضوء المدخل الاتِّصاليّ تتكامل مع بعضها بعضاً، ولا يمكن الفصل بينها، فهذا الالتحام والتَّضام بين المهارات يجعلها وحدة واحدة، لها طبيعة خاصَّة، ولها خصائص، ووظائف تختلف عن تعليمها في أيِّ مدخل آخر، فالموقف الاتِّصاليّ الواحد يحتاج إلى مهارتين أو أكثر لإنجاز المهمَّة الاتِّصاليَّة المطلوبة؛ بحيث يجعلها تخرج بشكل طبيعيّ أثناء الممارسة؛ أمَّا بالنِّسبة إلى ترتيب هذه المهارات اللُّغويَّة في المدخل الاتِّصاليّ، فلا يوجد ترتيب ثابت ومطلق، فيعتمد على الموقف الاتِّصاليّ الذي يتدرب الطَّالب عليه، وتتساوى المهارات اللُّغويَّة بمثل ما تتساوى أشكال الاتِّصال، ولا يوجد

أولويَّة لمهارة على حساب الأخرى، بل يتبع ذلك أولويَّات التَّدريس فإن كان الأولويَّة البدء بمهارة القراءة، ثمّ الكتابة فلا حرج بذلك.[٢٧]

سادساً: تعليم اللُّغة العربيَّة اتِّصاليّاً

تعدَّدت المذاهب، والطَّرائق المتَّبعة في تدريس اللُّغة بوصفها لغة ثانية، وبناءً على ذلك فإنَّ مفهوم تعليم اللُّغة الثَّانية اختلف عبر العقود في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحاليّ، ونستطيع القول إنَّ الجهود الأخيرة من قبل كثير من الخبراء تركَّزت على تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً، فظهرت آراء مختلفة حول تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً، ومن خلال النَّظر الدَّقيق في آراء الخبراء نلاحظ وجود تصوّرات متعدّدة لمفهوم تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً منها: يرى بعضهم أنَّه يهتم بتنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللُّغويَّة الأربع؛ الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة في ضوء العلاقة الاعتماديَّة بين اللُّغة والاتِّصال،[٢٨] ويرى آخرون أنَّه يعنى بجعل الكفاية الاتِّصاليَّة هي الهدف الأساس من تعلّم اللُّغة، وتعليمها، وترى فئة ثالثة أنَّه يتجسَّد في توظيف اللُّغة بين الدَّارسين على شكل مجموعات صغيرة أو كبيرة، كما يرى بعض الباحثين أنَّه إعطاء الاهتمام الأكبر للأشكال الوظيفيَّة، والأشكال البنيويَّة أو التَّركيبيَّة للُّغة[٢٩]، ورأي يرى أن تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً يعتمد على حاجات الفرد والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغويّ عام، وبعضهم يرى أنَّه يعنى بانخراط الدَّارسين في محادثة، وحوار شفويّ يتفاعل فيه جميع الأطراف، فالتَّركيز هنا على الاتِّصال المباشر، وأخيراً نشير إلى رأي من يرى أنَّ تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً يعتمد على تعليم اللُّغة في مواقف اتِّصاليَّة طبيعيَّة أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجيهاً تربويّاً.[٣٠] وترى الدِّراسة أنَّه مهما تعدَّدت الآراء، واختلفت حول مفهوم تعلم اللُّغة اتِّصاليّاً فإنَّها تصبّ في الاتِّصال، والتَّواصل في سياق اجتماعيّ، وتوظيف اللُّغة، واستخدامها، ويعتمد ذلك على شرطين أساسيين، ويجب أن يتوفَّر أمران في تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً، وهما: الصَّواب اللُّغويّ، والصَّواب الاجتماعيّ.[٣١]

سابعاً: الكفاية الاتِّصاليَّة

إنَّ مفهوم الكفاية الاتِّصاليَّة من المصطلحات المهمّة الَّتي ترتبط مباشرة عند الحديث عن المدخل الاتِّصاليّ؛ لأنَّ تدريس اللُّغة الثَّانية اتِّصاليّاً يهدف إلى تمكين المتعلِّمين من الاتِّصال مع المتحدِّثين الأصليّين للغة المتعلَّمة، وينصبّ على تدريب المتعلِّمين على مهارتي الكلام، والاستماع فضلاً عن مهارة الكتابة لأغراض اتِّصاليَّة محددة أو قراءة نصوص أصليَّة مختارة.[٣٢] وذكر أحد الباحثين أن العالم هايمز (Hymes) قد عرّف الكفاية الاتِّصاليَّة بأنَّها: (قدرة الفرد على أن ينقل رسالته أو يوصل معنى معيَّناً وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللُّغويَّة، والقيم، والتَّقاليد الاجتماعيَّة في الاتِّصال).[٣٣] فيجب أن يتوفّر في الاتِّصال الفعَّال الكفاءة اللُّغويَّة، ومراعاة البيئة الاجتماعيَّة، فالكفاية الاتِّصاليَّة تعنى بمدى وعي

الفرد بقواعد اللُّغة الحاكمة للاستعمال المناسب في المواقف الاجتماعيَّة، فهي تشمل مفهومين اثنين هما المناسبة، والفعَّاليَّة، ويتحقّقان في كلّ من اللُّغة المنطوقة، واللُّغة المكتوبة؛ أمَّا بالنِّسبة إلى تعريف كانل وسوين للكفايَّة الاتِّصاليَّة، فهي مبنيَّة على الأجزاء الآتية:[٣٤]

١. **الكفاية النَّحويَّة**: وهي فرع من الكفاية الاتِّصاليَّة، وتشمل المعرفة بالنِّظام الصَّوتي، والقواعد الصَّرفيَّة، وقواعد النَّحو، والمعرفة بالموادّ المعجميَّة، ومفردات اللُّغة، ودلالات الجملة، وهذه الكفاية مكمّلة للكفايَّة الاتِّصاليَّة في نواحٍ كثيرة، منها القدرة على وصل الجمل في الخطاب المتّصل مكوّناً حواراً أو نصاً ذا معنى من مجموعة من المفردات، والجمل، والمقصود بالخطاب المتصل القدرة على المحادثة المحكيَّة أو المكتوبة كالنُّصوص، والمقالات المطوّلة. فالكفاية الخطابيَّة تهتمُّ بالعلاقات اللُّغويَّة بين الجمل، والرَّبط بينهما بأساليب لغويَّة صحيحة.

٢. **الكفاية اللُّغويَّة الاجتماعيَّة**: تمثّل هذه الكفاية توظيف اللُّغة في المواقف الاتِّصاليَّة، فهي تمثّل معرفة القواعد الثَّقافيَّة، والاجتماعيَّة للغة الخطاب، والمقدرة على فهم السِّياق الاجتماعيّ، فلا يمكن الحكم على ملاءمة حوار معين إلا بمعرفة مدى مناسبته للسِّياق العام.

٣. **الكفاية الاستراتيجيَّة**: تحتلُّ مكاناً خاصّاً في عمليَّة الاتِّصال، وهي فنّ الاتِّصال الشَّخصيّ، سواء كان لفظياً أم مكتوباً، وتعتمد على المقدرة الَّتي يظهرها المتعلّم، والتَّمكن من استخدام التَّعويض المناسب عند انقطاع الاتِّصال بسبب ما، مثل نقص الكفاية اللُّغويَّة أو الإجهاد أو التَّشتت الذِّهني، فهي استراتيجيَّات لمعالجة نقص المعرفة، ومواصلة الحديث، وإعادة الصِّياغة للكلام، والتِّكرار، والإسهاب، والتَّخمين، وتغيير مستوى اللُّغة، وأسلوبها من أجل تحقيق الفاعليَّة في الاتِّصال.[٣٥]

ثامناً: المدخل الاتِّصاليّ ودوره في تنمية الكفاية الاتِّصاليَّة

اختلفت الآراء حول أسلوب تعليم اللُّغة بشكل اتِّصاليّ، فبعض المتخصِّصين يعدُّ هذا الأسلوب مدخلاً قائماً بذاته، وبعضهم يعدُّه عدَّة مداخل متَّحدة، وآخرون يقولون إنَّه عبارة عن طريقة، وإجراءات تعليم. فيرى ريتشاردز ورودجرز، وديان فريمان أنَّه مدخل مستقل متكامل، ويستند إلى مجموعة من المنطلقات حول تعلم اللُّغة، واكتسابها، فهو يبنى على مفهوم الاتِّصال، والاتِّصال بحدّ ذاته عمليَّة، وليست ناتجاً، وأشار ديفيد كريستال[٣٦] (David Krystal) في دائرة معارف اللُّغة إلى أن المدخل الاتِّصاليّ هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللُّغة على اللُّغة ذاتها ووظائفها، وكذلك على الكفاية الاتِّصاليَّة، وليس على البنى النَّحويَّة؛ لذلك يعتبر المدخل الاتِّصاليّ مدخلاً له خصائصه، ومعالمه البارزة الَّتي تدور حول مفاهيم في المجال اللُّغوي، وفلسفة اللُّغة، وتعليمها، والمجال النَّفسيّ، والنَّظرة إلى الأنشطة الاتِّصاليَّة، ومدى ارتباطها بدافعيَّة الدَّارسين.

والمدخل الاتّصاليّ من المداخل المهمَّة في تعليم اللُّغة؛ لأنَّ الوظيفة الأولى للغة هي الاتّصال، فالإنسان يتعلَّم اللُّغة من أجل الاتّصال، والتَّواصل مع المجتمع؛ لذلك يجب التَّركيز على تدريب المتعلِّمين على استخدام اللُّغة في المواقف الحياتيَّة المختلفة، فتعليم اللُّغة اتّصاليّاً مبني على إكساب المتعلِّمين المهارات اللُّغويَّة الأربع، وتنميتها لديهم بحيث تمكّنهم من عمليَّة الاتّصال، واستخدام قواعد اللُّغة من أجل أداء وظيفة محدَّدة في موقف معين،[٣٧] وكذلك معرفة المواقف الَّتي يحتاجها الطَّلبة حين يتواصلون مع الآخرين في مواقف حياتية مختلفة.

تاسعاً: مبادئ المدخل الاتّصاليّ

يستند المدخل الاتّصاليّ على مجموعة من المبادئ الأساسيَّة الَّتي يجب أن تتوفَّر في العمليَّة التَّعليميَّة الَّتي تسعى إلى تعليم اللُّغة العربيَّة اتّصاليّاً، من أهمّها:

١. تدريب المتعلِّمين على التَّفكير بصيغ متعدِّدة، وأساليب متنوعة للتَّعبير عن معنى واحد؛ لأنَّ هذا هو واقع استخدام اللُّغة في الحياة، فالجملة الواحدة قد يعبّر عنها بأشكال، وصيغ عديدة، كالتَّقديم، والتَّأخير، والاستفهام، والتَّعجب، والنَّفي، وغيرها.

٢. إتاحة الفرص للمتعلِّمين للتَّعبير عن أفكارهم، وانطباعاتهم، وآرائهم حول كلّ ما قرأوه أو استمعوا إليه، وحتَّى يتحقّق ذلك يجب التَّغاضي عن الأخطاء الَّتي يقع فيها المتعلِّمون؛ لتزداد ثقتهم بأنفسهم عندما يستخدمون اللُّغة العربيَّة.

٣. الاستعانة بنصوص عربيَّة أصيلة قدر الإمكان، والابتعاد عن تأليف النُّصوص الخاصَّة للبرامج؛ لأنَّه يغلب عليها الصّنعة، فالنُّصوص يجب أن تتّصف بأنَّها طبيعيَّة، ومن واقع الحياة كأن تكون من الصُّحف أو النَّشرات العربيَّة أو الإعلانات أو غيرها.

٤. تدريب المتعلِّمين على فهم السِّياق الاجتماعيّ عند استخدام اللُّغة؛ لأنَّ تعليم اللُّغة اتّصاليّاً لا ينفصل عن الموقف الاجتماعيّ، فليست العبرة بتحفيظ الطَّالب مجموعة من المفردات، والجمل، والتَّراكيب المنفصلة عن السِّياق المناسب للاستخدام.

٥. يحرص المعلّم على تسهيل عمليَّة التَّعليم من خلال التَّفكير المستمرّ في المواقف الاتّصاليَّة الطَّبيعيَّة الَّتي تساعد الطَّالب، وتسهل عليه استخدام اللُّغة استخداما حيّاً.

٦. على المعلّم أن يكثر من الأنشطة اللُّغويَّة الَّتي تنمّي المهارات الاتّصاليَّة عند المتعلِّمين مثل تمثيل الأدوار، وأسلوب حلّ المشكلات، والألعاب اللُّغويَّة.[٣٨]

٧. على المعلّم أن يحرص على عدم استخدام اللُّغة الوسيطة في الاتِّصال مع المتعلِّمين؛ لأنَّ أداة الاتِّصال يجب أن تكون اللُّغة العربيَّة أيّ اللُّغة الهدف.

عاشراً: خصائص المدخل الاتِّصاليّ

إن تعليم اللُّغة العربيَّة اتِّصاليّاً وفق المدخل الاتِّصاليّ يجب أن تتوفّر فيه الخصائص الآتيَّة:

١. التَّركيز في أهداف التَّدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتِّصاليَّة فلا تقتصر على الكفاية النَّحويَّة أو الكفاية اللُّغويَّة.

٢. ليس الشَّكل أو البنية هو الإطار الأساس عند تنظيم دروس اللُّغة، وتسلسلها.

٣. يكمن النَّجاح الحقيقيّ لعمليَّة الاتِّصال بين المرسل، والمستقبل على المقدرة على توصيل المعنى بأي صورة كانت، فالدّقَّة اللُّغويَّة تعتبر أمراً ثانويّاً في عمليَّة الاتِّصال، في حين تأخذ الطَّلاقة اللُّغويَّة أهمّيّة أكبر من دقّة اللُّغة، وصحّتها.

٤. الوظيفة الأولى للغة في ضوء المدخل الاتِّصاليّ هي تحقيق التَّفاعل، والاتِّصال، وأنَّ بنية اللُّغة تعكس الوظائف الَّتي تستخدم فيها.

٥. التَّركيز عند تدريس اللُّغة اتِّصاليّاً على استعمال اللُّغة، وإنتاجها لفظاً، واستقبالها فهماً في مواقف مختلفة لم يعرفها المتعلِّمون من قبل، ولم يسبق لهم التَّدريب عليها، فتدريس اللُّغة اتِّصاليًا يتّسم بقدر كبير من الآنيَّة؛ لأنَّه يشجع الطُّلاب على استعمال اللُّغة في مواقف جديدة بتوجيه من المعلِّم، وإرشاد دون السَّيطرة الكاملة.[٣٩]

حادي عشر: الكفاية الاتِّصاليَّة وعلاقتها بالكفاية اللُّغويَّة

من التَّعريف السَّابق للكفاية الاتِّصاليَّة نلاحظ أن كانل وسوين أكّدا على أن الكفاية النَّحويَّة، والكفاية الخطابيَّة، والكفاية اللُّغويَّة الاجتماعيَّة فروع مهمَّة في الكفاية الاتِّصاليَّة، وأنَّها تبنى عليهم، فالأساس في الاتِّصال هو الإلمام بنظام اللُّغة، وعناصرها، وعلومها، وذكر ولكنز وسافنجون أنَّ هناك شرطين يجب أن يتوفّرا في تعليم اللُّغة اتِّصاليّاً، وهما: الصَّواب اللُّغويّ، والصَّواب الاجتماعيّ. فالاتِّصال يحتاج إلى المادَّة الأوليَّة حتَّى يتمّ، واللُّغة بحدّ ذاتها هي المادَّة الخام، والمحتوى اللُّغويّ الذي يتكوّن من مستويات اللُّغة الصَّوتيَّة، والنَّحويَّة، والمعجميَّة. ونظام اللُّغة، وعناصرها ضروريَّة في عمليَّة الاتِّصال، ولا تقوم إلا بهما، ويلاحظ أن المحتوى اللُّغويّ، والكفاية اللُّغويَّة أساس لمتعلِّم اللُّغة الثَّانية في ضوء المدخل اللُّغويّ، فهي تشير إلى مدى اتقان المتعلِّم للقواعد اللُّغويَّة، وأنَّ الملكة اللُّغويَّة عند المتعلِّم معرفته بقواعد اللُّغة الَّتي

يقابلها الأداء أو التَّعبير في المواقف المختلفة في ضوء المدخل الاتِّصاليّ، وهذان هما المظهران للتَّواصل اللُّغويّ الذي يكشف عن مدى تمكُّن المتعلِّم منهما.[٤٠]

والجدول الآتي يوضِّح أهمّ أوجه المقارنة بين الكفاية الاتِّصاليَّة، والكفاية اللُّغويَّة.[٤١]

الكفاية الاتِّصاليَّة	الكفاية اللُّغويَّة
صاحب هذا المصطلح هو ديل هايمز.	صاحب هذا المصطلح هو تشومسكي.
قدرة واقعيَّة يمتلكها الفرد للُّغة.	قدرة مجرَّدة يمتلكها الفرد عن اللُّغة.
السَّيطرة على الاستعمال الحقيقيّ للُّغة.	السَّيطرة على مفاهيم اللُّغة، ومعرفة نظامها.
استعمال اللُّغة في مواقف اجتماعيَّة مختلفة.	استعمال اللُّغة في التَّمارين اللُّغويَّة، والامتحانات الصَّفيَّة.
كفاية اتِّصاليَّة وظيفيَّة تفاعليَّة.	كفاية لغويَّة معرفيَّة أكاديميَّة.
سياق الاتِّصال مستند إلى سياق طبيعيّ.	سياق الاتِّصال مختزل غير طبيعيّ.
تدريس اللُّغة لا يأخذ شكلاً محدّداً أو تسلسلا، معيَّناً.	يكون تدريس اللُّغة متسلسلاً للنَّحو والتَّراكيب.
يقلّ الاهتمام بتناول القضايا النَّحويَّة.	الاهتمام بالعرض الظَّاهريّ، والواضح للنَّحو.
إمكانيَّة التَّعميم لأشكال السُّلوك الاتِّصاليّ لعدد غير محدد من المواقف الاجتماعيَّة.	إمكانيَّة التَّعميم لعدد غير محدد من الجمل.
يعتمد اكتساب الكفاية الاتِّصاليَّة على عوامل ثقافيَّة يواجهها الفرد أثناء تعلّمه للُّغة.	يستند اكتساب الكفاية اللُّغويَّة إلى عوامل فطريَّة وراثيَّة.
تحتاج إلى التَّقنيات من أفلام الفيديو، والحاسوب، والصَّوتيَّات، وتنوّع في الأساليب، والطَّرائق أثناء تدريسها.	تعتمد على الأساليب، وطرق التَّدريس التَّقليديَّة.

يجيد ويسهل تدريسها على المدرس النَّاطق باللُّغة العربيَّة بوصفها لغته الأم. وتصعب على المدرس النَّاطق بغير العربيَّة.	يسهل تدريسها على المدرس النَّاطق بغير العربيَّة بوصفها لغته الأم؛ لأنَّها تعتمد على نصوص، وحوارات، وتدريبات، وتمارين معروفة، ومتنوعة.

ثاني عشر: طرق تنميّة الكفاية الاتِّصاليَّة

قدَّمت كثير من الدِّراسات استراتيجيَّات لكيفيَّة تحقيق كفاية اتِّصاليَّة عالية عند المتحدّث أثناء تعلّمه للُّغة جديدة، فتطوير الكفاية الاتِّصاليَّة وتنميتها يعتمد بالدَّرجة الأولى على جهد المعلّم، ومن هذه الأساليب:[٤٢]

١. على المعلِّم أن يكتب الجُمل الَّتي تحوي على الأخطاء الَّتي وقع فيها المتعلِّمون أثناء استخدام اللُّغة على السَّبورة، ثمّ يطلب منهم اكتشاف الخطأ، ومعرفته، وتحديده بدقَّة، ثمّ يطلب منهم تصويبه. كذلك يطلب منهم تكوين جُمل جديدة على نمط الجمل الَّتي كثر فيها الخطأ.

٢. استخدام الجمل الصَّحيحة في سياق متكامل، فليس الهدف حفظ تراكيب، وجمل، وإنَّما الهدف التَّدريب على حُسن الاستخدام في المواقف الحياتيَّة المشابهة.

٣. إعطاء المتعلِّمين الفرص في إنتاج اللُّغة، والحديث، والتَّعبير عن أفكارهم دون الشُّعور بالخوف أو الحياء أو التَّردد عند استخدام اللُّغة، وتقويَّة ثقة المتعلِّمين بأنفسهم، والجرأة على الكلام حتَّى لو كان هناك أخطاء، فلا يخجل من خطئه.

٤. استخدام التَّقنيَّات الحديثة في تدريس اللُّغة الاتِّصاليَّة، وذلك من خلال عرض الحوارات المسجَّلة، ومشاهد الفيديو المتعلّقة بالموقف التَّعليميّ.

٥. تدريب المتعلِّمين على استخدام اللُّغة داخل الفصل من خلال مجموعات صغيرة، وتعوديهم على الممارسة الطَّبيعيَّة كما لو كانوا في المجتمع.[٤٣]

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

١. أكّدت نتائج الدِّراسة الضَّرورة القصوى على الاهتمام بحاجات المتعلمين.

٢. كما كشفت الدراسة عن أنَّ هناك مجموعة من المعايير الَّتي يجب أن تُراعى عند تعليم اللغة العربية من منطلق اتِّصاليّ وتبدأ باختيار الموضوعات، وينبغي أن تحدّد الموضوعات وفق رغبات الدَّارسين

وحاجاتهم، ثم اختيار النُّصوص فينبغي للنُّصوص أن تُصوِّر حركة حياة النَّاس في مواقف مختلفة، ومناسبات متعدّدة

٣. ركَّزت هذه الدِّراسة على النُّصوص الحوارية عن طريق تدريس الحوار الواقعيّ، فهي تجعل عمليَّة التَّعليم أكثر تشويقاً، وتعمل على تحفيز المتعلِّمين بإثارة اهتمامهم عند تبادل الكلام، وترفع قدرة المتعلِّمين على استخدام المفردات بكفاية في عدد من المواقف عند الاتِّصال باللغة العربية، وحسن اختيار المفردة المناسبة للمكان المناسب، وللسياق الثَّقافيّ الاجتماعيّ المناسب، وهذه المواقف الاتِّصاليَّة الَّتي يدرَّب عليها المتعلِّمون والَّتي تتوافق مع حاجاتهم، لها دور كبير في رفع الكفاية الاتِّصاليَّة التي تعنى بمدى وعي الفرد بقواعد اللُّغة الحاكمة للاستعمال المناسب في المواقف الاجتماعيَّة، فهي تشمل مفهومين اثنين، هما: المناسبة، والفعَّاليَّة، ويتحقّقان في كلّ من اللُّغة المنطوقة، واللُّغة المكتوبة.

هوامش البحث:

[١] طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط١، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م)، ص١٧١.

[٢] انظر: عوض، أحمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة: دراسة مسحيَّة نقديَّة**، ط١، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ٢٠٠٠م)، ص٦٨.

[٣] انظر: المرجع السابق، ص٦٩.

[٤] انظر: سلامة، عبد الحافظ، والدايل سعد بن عبد الرحمن، **مداخل إلى تكنولوجيا التَّعليم**، ط٤، (الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م)، ص٦٩.

[٥] انظر: عوض، أحمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة: دراسة مسحية نقدية**، ص٦٦.

[٦] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط١، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م)، ص١٥٨.

[٧] انظر ورقة: طعيمة، رشدي أحمد، **المحتوى الثَّقافي في برنامج تعليم العربيَّة كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية**، ورقة عمل مقدمة في ندوة تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة في ماليزيا، تنظيم الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٩٠م)؛ وما أشار إليه: ابن شيك، عبد الرحمن، **نظرية المجال الدَّلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربيَّة للناطقين بلغات أخرى**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدوليّ حول قضايا اللُّغة العربيَّة وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية، ١٩٩٦م).

[٨] انظر: الجواد، علا عادل عبد، وآخرون، **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة وتدريس وتقييم**، (القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م)، ص٦٧.

[٩] انظر:

Nation, I. S. P., & Macalister, J. *Language curriculum design* (Routledge 2009), p.95.

[١٠] انظر: رتشاردز، جاك، **تطوير مناهج تعلم اللغة**، ترجمة:ناصر عبدالله غالي، صالح بن ناصر شويرخ،(الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٧م)، ص ١٩٠؛ عبدالله، ناصر، وعبد الحميد، عبدالله، **أسس إعداد الكتب التَّعليميَّة لغير النَّاطقين بالعربيَّة**، (الرياض: دار الغالي، د. ت)، ص ٨٤-٨٠.

[١١] انظر: يونس، فتحي، والشيخ، عبد الرؤوف، **المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب من النَّظرية إلى التَّطبيق**، ط١، (القاهرة: مكتبة وهبة، ٢٠٠٣م)، ص١٣٦-١٤٥.

[١٢] انظر: ابن شيك، عبد الرحمن، **نظرية المجال الدَّلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربيَّة للناطقين بلغات أخرى**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدوليّ حول قضايا اللُّغة العربيَّة وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية، ١٩٩٦م).

[١٣] انظر: إنتاج مجلس التَّعاون الثَّقافي الأوربي، **الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم**، ص ٥٩-٦٧.

[١٤] انظر: المرجع السابق، ص ٥٩-٦٧.

[١٥] انظر: علي، عاصم شحادة، "أهمية النصوص الأصيلة في تعلم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية"، **المجلة العربيَّة للدراسات اللغوية**، معهد الخرطوم الدولي، ع (٢٥)، ٢٠٠٦م، ص٩٨.

[١٦] انظر ما ذكره: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين به، الجانب النظري**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ١٤٢٨هـ)، ص٧٢؛ والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، **الكتاب الأساسي لتعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه**، ط١، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٣م)، ص١٤٤-١٤٥.

[١٧] انظر: الأمين، **إسحاق محمد، الأساس البنيويّ الوظيفيّ لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته: منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها**، ط١، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربيَّة والعلوم والثَّقافة الإيسيسكو، ١٩٩٧م)، ص٩٧.

[١٨] انظر:

Mickan, P. 2012. *Language Curriculum Design and Socialization*, Multilingual Matters, p.76.

[١٩] انظر: علي، عاصم شحادة، "أهمية النصوص الأصيلة في تعلم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية"، **مقال سابق**، ص٩٥-٩٦.

[٢٠] المرجع السابق، ص٩٨.

[٢١] انظر: المرجع السابق نفسه، ص١٠١.

[٢٢] انظر:

Weigand, E. 2009. *Language as Dialogue: From Rules to Principles of Probability*, John Benjamins Publishing, p.23.

[٢٣] انظر: علي، عاصم شحادة، "**أهمية النصوص الأصيلة في تعلم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها دراسة تحليلية**"، مقال سابق، ص١٠٣؛ الأمين، إسحاق محمد، **الأساس البنيويّ الوظيفيّ لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته: منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها**، ص١٧-١٩؛ صيني، محمد إسماعيل، وآخرون، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها تطبيقات عمليَّة**، ط١، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م) ١٣٥- ١٤٣.

[٢٤] انظر: الأمين، **إسحاق محمد، الأساس البنيويّ الوظيفيّ لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته**، ص١٢-١٥.

[٢٥] انظر:

Sandra, J. S. 1990. Communicative Language Teaching: Definitions and Directions. J.E. Alatis (Ed.)، *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research*, Georgetown University Press, pp.207-217.

[٢٦] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، **تعليم اللُّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ط١، (الرباط: المنظمة الإسلاميَّة للتَّربية والعلوم والثَّقافة الإيسيكو، ٢٠٠٦م)، ص١٣-١٤.

[٢٧] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص١٨٢-١٨٩؛ طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود الناقة، **تعليم اللُّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ص٢٠-٢٣.

[٢٨] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص١٧١- ١٧٨.

[٢٩] نقلا عن: المرجع السابق، ١٧٨.

[٣٠] انظر: نفسه، ص١٧١- ١٧٨.

[٣١] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود، **تعليم اللُّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ص٢٠-٢٣.

[٣٢] انظر: بروان، دوجلاس. **مبادئ تعلم وتعليم اللُّغة**. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبدالله الشمري، ط١، (الرياض: دول الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م)، ص٣٣٥.

[٣٣] عوض، محمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، دراسة مسحية نقدية**، ص٦٨.

[٣٤] انظر:

Canale, M. and Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* (1980).p.1 (1), 1-47.

[٣٥] انظر: بروان، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللُّغة**، ص٣٣٧-٣٣٩.

[٣٦] انظر: طعيمة، رشدي، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص١٧١.

[٣٧] انظر: عوض، أحمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، دراسة مسحية نقدية**، ص٦٩.

[٣٨] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها مناهجه وأساليبه**، (الرباط: المنظمة الإسلاميَّة للتَّربية والعلوم والثَّقافة الإيسيكو، ط١، ١٩٨٩م)، ص١٢١-١٢٣.

[٣٩] انظر: بروان، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللُّغة**، ص٣٦٠؛ طعيمة، رشدي أحمد، **تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها: مناهجه وأساليب**، ص١٢٠.

[٤٠] انظر: عوض، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة: دراسة مسحية نقدية**، ص٦٧.

[٤١] نقلا عن: طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص١٥٦؛ عوض، أحمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، دراسة مسحية نقدية**، ص٧٢؛ بروان، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللُّغة**، ص٣٣٧-٣٣٩.

[٤٢] انظر:

Mukalel, J. C. *Approaches to English Language Teaching* (Discovery Publishing House 2005), p.102.

[٤٣] انظر: عوض، أحمد عبده، **مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة دراسة مسحية نقدية**، ص٣٥٩-٣٦٢.

References المراجع

Al-ʾamīn, ʿishaq Moḥammad, *Manahij al-ʾasisko Litadārib Mutaʿallimi al-Lughah al-ʿarabiyyah Lighair al-Naṭiqīn Biha*, 1st Edition, (Ribat: manshorat al-munazzamah al-ʾislamiyyah Liltarbiyyah Wa al-ʿulūm Wa al-Thaqafah al-ʾasisko, 1997).

Al-Fawzan, ʿabd Al-Raḥman Bin ʾibrāhīm, *ʾiʿadad Mawad Taʿalīm al-Lughah al-ʿarabiyyah Lilnaṭiqīn Bih*a, (Makkah: Jamiʿah Um Al-Qura, 2008).

ʿali, ʿaṣem Shehadah, " ʾahammiyyat al-Nuṣuṣ al-ʾaṣilah Fī Taʿallum al-Lughah al-ʿarabiyyah Lighair alnaṭqīn Biha: Dirāsah Taḥliliyyh", *al-Majallah al-ʿarabiyyah Lildirasāt al-lughawiyyah*, ʿadad (25), Khartom: Maʿahad al-Khartoum al-Duwali, 2006).

Al-Naqah, Maḥmūd Kamil, Wa Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *al-kitab al-ʿasasi Litaʿalīm al-ʿarabiyyah Lilnaṭiqīn Bilughah ʿukhra: ʾiʿdaduh Wa Taḥliluh Wa Taqwimuh*, 1st Edition, (Mekkah: Jamiʿah ʾum al-Qura, 1983).

ʿawaḍ, ʾaḥmad ʿabduh, *Madakhil Taʿalīm al-Lughah al-ʿarabiyyah: Dirāsah Mashḥiyyah Naqdiyyah*, 1st Edition, (Mekkah: Jamiʿah ʾum Aal-Qura, 2000).

Bin Chik, ʿabd Al-Rahman, *Naẓariyyat al-Majal al-diiʿaliy Wa Kaifiyyah al-Istifadah Minha Fī Taʿalīm al-ʿarabiyyah Lilnaṭiqīn Bi lughah ʿukhra*, Waraqah ʿamal Muqadam Lilmuʾtamar al-Duwaliy Ḥawla Qaḍaya al-Lughah al-ʿarabiyyah Wa Tahddiyyatha Fī al-Qarn al-Waḥid Wa al-ʿushrin, (Kuala Lumpr: al-Jamiʿah al-ʾislamiyyah al-ʿālamiyyah, 1996).

Brawon, Dughlas, *Mabadiʾ Taʿallum Wa Taʿalīm al-Lughah*, 1st Edition, Tarjamah: ʾibrāhīm Bin Hamad Al-ʿaqid Wa ʿiyad Bin ʿabd Allah al-Shemmari (Riyadh: Maktabah al-Tarbiyah al-ʿarabyyi Lildowal al-Khʿalījiyyah, 1994).

Canale, M. and Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics.

I. S. P., & Macʿalister, J. 2009. *Language Curriculums Design*, Routledge.

Majlis al-Taʿāwun al-Thaqafi al-ʾurupi. al-ʾiṭar- al-Marjiʿ - al-ʿurupi al-Mushtark LilLughah: Dirāsah, Tadāris, Taqyīm, Tarjamah: ʿula ʿadil ʿabd al-Jawad, Wa ʿākharūn, (Cairo: Dār ʿilias Lilnashr Wa al-Tawzīʿ, 2008).

Mickan, P. 2012. *Language Curriculum Design and Socialization*, Multilingual Matters.

Mukalel, J. C. 2005. *Approaches to English Language Teaching*, Discovery Publishing House.

Mukalel, J. C. *Approaches To English Language Teaching*, Discovery Publishing House 2005.

Murshid al-Muʿallim Fī Tadris al-Lughah al-ʿarabiyyah Lighair al-Naṭqīn Biha Taṭbiqat ʿamaliyyah, 1st Edition, (Riyadh: Maktabah al-Tarbiyah al-ʿarabyyiy Liduwal al-Khalijiy, 1985).

Nasir, ʿabd Allah ʿali, Wa ʿabd Al-Ḥamid ʿabd Allah, ʿusus ʾiʿadad al-Kutub al-Taʿalimiyyah Lighair al-Naṭqīn Bi al-ʿarabiyyah, (Riyadh: Dār al-Ghali, No Date).

Ritchards, Jack, *Taṭawwur Manahij Taʿallum al-Lughah*, Tarjamah: Nasir ʿabd Allah Ghali, Ṣalih Bin Nasir Shuwīrikh, Wa Nasir ʿabd Allah Ghali Wa ʿabd al-Ḥamid ʿabd Allah, ʿusus ʾiʿada al-Kutub al-Madārasiyyah Lighair al-Naṭiqīn Bi al-ʿarabiyyah, (Riyadh: Jamiʿah al-Malik ʿabd Al-ʿazīz, 2007).

Salamah ʿabd al-Hafiz, Wa al-Daiyl Saʿad Bin ʿabd al-Rahman, *Madakhil ʾila Teknulujiya al-Taʿalim*, 4th Edition, (Riyadh: Dār al-Khirijin Lilnashr Wa al-Tawzīʿ, 2000).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *Taʿlīm al-ʿarabiyyah Lighair al-Naṭiqīna Biha: Manahijuh Wa ʿasālibuh*, (Tunisia: al-Munazzamah al-ʿislamiyyah Liltarbiyah Wa al-ʿulum Wa al-Thaqfah, 1989).

San Dāra, J.S. 1990. *Communcative Language Teaching: DeFīnitions and Direction*s. J.E.Alatis (Ed.). Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research, Georgetown University Press.

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *al-Maharah al-Lughawiyyah: Mustawiatuha, Tadrīsuha, Suʿubatuha*, 1st Edition, (Cairo: Dār al-Fikr al-ʿarabyyiy, 2006).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *al-MuḥataWa al-ThaqaFī Fī Barnamg Taʿalīm al-ʿarabiyyah Ka Lughah Thaniyah Fī al-Mujtamʿat al-ʿislamiyyah*, Warqat ʿamal muqaddamah Fī nadWat tatwer al-Lughah al-ʿarabiyyah, (Kuala Lumpur: al-Jamiʿah al-ʿālamiyyah Bi Malaysia, 1991).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *Manahij Taʿalīm al-Lughah al-ʿarabiyyah Bi al-Taʿalīm al-ʿasas*i, 1st Edition, (Cairo: Dār al-Fikr al-ʿarabyyi, 1988).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *Taʿalīm al-ʿarabiyyah Lilnaṭiqīn Biha: Manahijuh Wa ʾasʿalibuh*, 1st Edition, (Rabat: al-Munazzamah Aal-ʿislamiyyah Liltarbiah Wa al-ʿulum Wa al-Thaqafah, 1989).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, Wa al-Maqah, Maḥmūd Kamel, *Taʿalīm al-Lughah Iatisṣaliyan Baina al-Manahij Wa al-ʾistratijiyyat*, 1st Edition, (Rabat: al-Munazzamah al-ʿislamiyyah Liltarbiah Wa al-ʿulum Wa al-Thaqafah, 2006).

Weigand, E. 2009. *Language as Dialogue: from Rules to Principles of Probʾability*, John Benjamins Publishing.

Yunus, Fatḥi, Wa al-shaikh, Moḥammad ʿabd al-Raʾūf, *al-Mariʿ Fī Taʿalīm al-Lughah al-ʿarabiyyah lilʾajānib Min al-Naẓariyyah ʾila al-Taṭbiq*, 1st Edition, (Cairo: Maktabahah Wahbah, 2003).