الطريقة التَّكامليَّة في تدريس العربيَّة للنَّاطقين بغيرها

المحتوى والمعايير

عبير محمَّد سرحان

جامعة استانبول آيدن - تركيا

ملخص

يهدف البحث إلى تعرُّف الفروق بين الطريقة التَّكامليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وطرائق تدريس اللُّغات الأخرى. ويعرض البحث مفهوم الطريقة التَّكامليَّة، وأهمَّ مزاياها، وملاءمتها لطبيعة اللُّغة العربيَّة، وتكامل مهاراتها، ويبيّن دور كلٍّ من المعلِّم، والمتعلِّم في الطريقة التَّكامليَّة، وخصائص المحتوى المقدَّم في ضوء رؤية هذه الطريقة، وينتهي البحث بتقديم أهمِّ المعايير التي ينبغي أن ينطلق منها المعلِّم في تدريسه وَفق الطريقة التَّكامليَّة.

الكلمات المفتاحية: طريقة تدريس اللُّغات، المنحى التَّكاملي، الطريقة التَّكامليَّة.

Arapça Konuşmayanlar için Bütünleyici Yöntem İle Arapça Eğitimi: Kapsam Ve Kriterler

Abîr Serhan

Özet

Araştırmanın amacı, Arapça konuşmayanlara Bütünleyici Yöntem ile Arapça öğretimi ile diğer dillerin yöntemleri arasındaki farkları ortaya çıkarmaktır. Araştırma, bütünleyici yöntemin özelliklerini, Arap Dili yapısına uygunluğu, becerileri, bütünlüğü ve anlayışını anlatırken, bütünleyici yöntemde öğrenci ve öğretmenin rolünü ve bu yöntem anlayışı ışığında sunulan içeriğin özelliklerini ortaya koymaktadır. Bütünleyici yönteme uygun olarak; araştırma, öğretmenin bu yöntemle dil öğretiminde uyması gereken kriterlerle son bulur.

Anahtar Kelimeler: Dil Eğitim Yöntemleri, Bütünleyici Anlayış, Bütünleyici Yöntem

Integrative Method in Teaching Arabic to Non -Speakers (or as a foreign language): Content and Criteria

Abir Sarhan

Abstract

This paper aims at exploring g the differences between the integrative method of teaching Arabic to non-speakers thereof and other method of language teaching. The research examines the concept of the integrative methods, its advantages and suitability thereof to the nature of the Arabic language and the integration of skills thereof. It further defines the role of both the teacher and learner in an integrative way, along with the characteristics of the delivered content in the light of the vision of this method. The research concludes to presenting the most important criteria on the basis of which the teacher should draw in teaching according the integrative method.

Keywords: Language teaching method, integrative approach, integrative method.

مقدِّمة

شهد الميدان التربويُّ في مجال تعليم اللُّغات تطوُّرات على المستويَين، النظريّ والتطبيقيّ؛ استجابةً لنتائج الدراسات والبحوث اللُّغوية والنَّفسيَّة. وتعدُّ مداخل التَّدريس وطرقه من أبرز المجالات التي تمَّ تطويرها وتجديدها؛ لتحويل التعليم القائم على التلقين، والاستظهار إلى تعلُّم ذي معنى، واعتبار المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة. والاتجاه بالمعلِّم نحو أدوار متكاملة، فهو مرشد، وموجِّه، ومنسِّق، وميسِّر.

وهنا تبرز أهمِّيَّة طريقة التَّدريس؛ إذ تعكس بدورها هذا التَّحوُّل، وتترجم مبادئه، وأسسه. فقد بدأ اهتمام التربويين ينصبُّ على اختيار طرائق التَّدريس التي تلبِّي احتياجات المتعلِّمين، وتمكِّنهم من اكتساب المهارات اللُّغوية؛ فقد تجاوزت الطريقة دورها كوسيلة نقل للمعلومات إلى أدوار جديدة تفاعليَّة، تجعل المتعلِّم في بؤرة العمليَّة التَّعليميَّة، وتربطه بالحياة، وتمكِّنه من التَّواصل الحقيقي.

ولن تستطيع طريقة تدريس بعينها تحقيق كلِّ أهداف تعليم اللُّغة وتعلُّمها بالمنظور الحديث، خاصَّة مع رؤية التربية الحديثة إلى اللُّغة كوحدة متكاملة في مهاراتها، وفنون أدائها. فلا بدَّ من تنويع الطرائق، وتكامل أساليبها، وإجراءاتها في طريقة تدريس تكامليَّة، في تنوّع أساليبها ووسائلها وأنشطة التعلّم اللُّغوية التي تستخدمها، تفاعليَّة في العلاقة بين المعلِّم، والمتعلِّم من جهة، وبين المتعلِّم والمحتوى من جهة أخرى، شموليَّة في تقويم أداء المتعلِّم، وتقويم ما له علاقة بتعلِّمه.

من هنا تظهر مشكلة البحث في تحديد طريقة تدريس تتلاءم مع طبيعة اللُّغة العربيَّة، وتكامل مهاراتها، وفنون أدائها اللُّغوي، بالاستناد إلى مدخل تعليمي يلبِّي متطلَّبات الأسس التربويَّة الحديثة.

ويفترض البحث أنّ الطريقة التكاملية تعدُّ طريقة مناسبة لتدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها من حيث تلاؤمها مع طبيعة اللُّغة العربيَّة، ومن حيث تلبيتها لمتطلَّبات المناهج الحديثة القائمة على التَّكامل بين المهارات اللُّغوية من جهة، وبين اللُّغة والمحتوى من جهة أخرى.

ونتلخّص أهداف البحث في:

١.التعرُّف إلى مفهوم الطريقة التَّكامليَّة.

٢.التعرُّف إلى الأسس التي تعتمد عليها طرائق التَّدريس عمومًا، والطريقة التَّكامليَّة بشكل خاصٍّ.

٣.التعرُّف إلى السِّمات التي تميُّز الطريقة التَّكامليَّة.

٤.التعرُّف إلى دور كلٍّ من المعلِّم، والمتعلِّم في ضوء الطريقة التَّكامليَّة.

٥.التعرُّف إلى خصائص المحتوى في ضوء الطريقة التَّكامليَّة.

٦.التعرُّف إلى معايير التَّدريس في ضوء الطريقة التَّكامليَّة.

أهمِّيَّة البحث

١. يشكِّل البحث استجابة موضوعيّة للاتجاهات الحديثة، والمتطلَّبات الحادثة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

٢.تقديم إطار مفاهيمي منهجيّ للتَّدريس في ضوء الطريقة التَّكامليَّة.

مصطلحات الدّراسة

١. طريقة تدريس اللُّغات «تدريس المهارات اللُّغوية الأربع، التي غالبًا ما تصنَّف في أربع مهارات هي: فهم المسموع، والمحادثة والقراءة والكتابة؛ لأنَّ التمكُّن من هذه المهارات يؤدِّي إلى تحقيق الكفاية اللُّغوية التي تمثّل الهدف الرئيس من تعلُّم اللُّغة».[١]

٢. المنحى التَّكاملي «تحقيق الكليَّة، والكمال، والوحدة. عمليَّة تحدث في المتعلِّم، تعني أنَّ ما يتعلَّمه يصبح جزءًا من شخصيَّته، يمتزج بما لديه من فهم

١ أساسيات تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، ٤٠٠.

وقدرات واتجاهات؛ ليكون ما تعلَّمه مفيدًا وذا معنى عنده، يترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه».[1]

٣. الطريقة التّكامليّة: وهي طريقة التّدريس التي تقوم على إلغاء الفواصل بين طرائق تدريس اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ من خلال الربط والدمج بين مبادئ، وإجراءات، وأساليب من طرائق متعددة. ويهدف إلى تحقيق تكامليّة المهارات اللُّغوية منطلقًا من مهارة الاستماع، وتكامليّة اللُّغة مع التفكير والسياق والمجتمع والاتصال من جهة أخرى في مواقف تعليميَّة متكاملة.

مفهوم الطريقة التّكامليَّة

تعرَّف طريقة التّدريس بأنّها «الخطَّة الشّاملة التي يستعين بها المعلِّم في تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلُّم اللُّغة، وتتضمَّن ما يتَّبعه المعلِّم من أساليب، وإجراءات، وما يوظِّفه من مادَّة تعليميَّة، ووسائل معيَّنة».[2]

ومع تنوُّع طرائق تدريس اللُّغات، وتعدُّد المداخل التَّعليميَّة التي تنطلق منها إلا أنَّه لم يتمَّ التَّوصُّل إلى المفاضلة بينها؛ فلكلِّ طريقة مزايا، وعيوب، ولا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة منها في التَّدريس، ولكن يختار المعلِّم ما يلائم مادَّته، ويحقِّق أهدافها، ويلبّي احتياجات المتعلِّمين «لا بدَّ أن تتنوَّع الطرق وتتكامل في الحصَّة الواحدة؛ لأنَّ التَّعليم لا يحدث ولا يتمُّ بطريقة واحدة؛ فالفرد يتعلَّم استماعًا كما يتعلَّم رؤية وتحدُّثًا وقراءة وكتابة، وهذا من شأنه أن تتيح الطريقة كافّة الفرص للانتفاع بكلِّ أساليب التَّعلُّم، وبذلك ينتفي الملل والسأم لدى المتعلِّمين».[3]

وقد أجمع معظم التربويّين والباحثين على ذلك، وقد عرَّف هكتر هامرلي الطريقة المثلى في تدريس اللُّغات بأنَّها «تلك التي تأخذ جميع الحقائق في الحسبان، وتستعير أفضل الموجود وما يمكن للطرق السَّابقة أن تقدِّمه، وتضيف ماتحتاج إليه

١ التّكامليّة في تعليم اللُّغة العربيّة، ١٥.

٢ العربيّة بين يديك كتاب المعلِّم، ٤٩

٣ www.alukah.net/soci

من ابتكارات، وتدمج كلَّ ذلك في كلٍّ جديد متجانس منسجم مع نظريَّة شاملة متينة ملبِّية لخصائص المتعلِّمين، ولأهداف البرنامج، ولشروط التّعلم».[١]

أمَّا الطريقة التَّكامليَّة؛ فقد عرَّفها النَّاقة بأنَّها «خطَّة شاملة تقوم على اختيار، وترتيب وتوليف، ونسج مجموعة من أساليب التَّدريس، وطرقه بشكل فني متتابع، ومترابط، ومنطقي، وتطبيقها بهذه الصورة التَّكتيكية في موقف تدريسي واحد؛ لتحقيق أهداف معيَّنة محددة، وهذه العمليَّة يمكن أن نسمِّيها إستراتيجيَّة تدريسيَّة، أي أنَّ اختيار الأساليب، وترتيبها، وتوليفها، وتنسيقها بحيث تشكِّل في مجموعها طريقة واحدة».[٢]

وبذلك فهي طريقة تقوم على استخدام «إستراتيجيّات تدريس تتيح للطَّلبة الربط بين مهارات اللُّغة الأربع من جهة، والتفكير من جهة ثانية، وربط هذه المنظومة المتكاملة مع محتويات المناهج الدراسيَّة الأخرى من خلال أنشطة لغويَّة في مجالات المحتوى المختلفة، وتوظيف التعلُّم اللُّغوي في الاتصال وحلِّ المشكلات».[٣]

وممَّا سبق يتَّضح أن الطريقة التَّكامليَّة خطَّة تدريس تقوم على إلغاء الفواصل بين طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها من خلال الربط، والدمج بين مبادئ، وإجراءات، وأساليب من طرائق متعددة، تهدف إلى تحقيق تكامليَّة المهارات اللُّغوية انطلاقًا من مهارة الاستماع، وتكامليّة اللُّغة مع التفكير والسِّياق، والمجتمع، والاتصال في مواقف تعليميَّة متكاملة.

تدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها وطرائق التّدريس

لا يمكن البحث في طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بها، وللنَّاطقين بغيرها بمعزل عن طبيعة اللُّغة العربيَّة، وتكامل مهاراتها، فمع تعدُّد طرائق التَّدريس، وتنوُّع مداخل تعليم اللُّغات التي استفادت من نتائج الدِّراسات اللُّغوية، والنفسيّة، وما

١ النَّظريَّة التَّكامليَّة في تدريس اللُّغات ونتائجها، ٢٠١.

٢ نحو رؤية مستقبليّة لمسار التعليم العام في العالم الإسلاميّ ومجتمعات الأقليّات المسلمة، ١٩.

٣ ينظر Integratıng Scınce and Languge Art

أفرزته من حقائق حول طبيعة اللُّغة، واكتسابها، وتعلُّمها من جهة، والإقبال المتزايد على تعلُّم اللُّغة العربيَّة من جهة أخرى، فقد أصبح لزامًا التخطيط لتدريس اللُّغة العربيَّة باختيار مداخل تعليميَّة تتلاءم مع طبيعة اللُّغة العربيَّة وخصائص مهاراتها.

وبالنَّظر إلى هذه الطبيعة من خلال العلاقات العضويَّة التي تربط بين عناصرها، ومكوِّناتها بعلاقة تكامليَّة طبيعيَّة، فإنَّ تعليمها، وتعلُّمها للنَّاطقين بها، وللنَّاطقين بغيرها لا بدَّ أن يقوم على الربط بين الأنظمة الفرعيَّة للُّغة الصَّوتيَّة، والصَّرفيَّة، والنَّحويَّة، والدلاليَّة وبين الممارسة الفعليَّة، والأداء اللُّغوي في المواقف التعليميَّة «إن أبرز ما تتَّسم به اللُّغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التَّكامل يعود إلى كون اللُّغة مجموعة من النُّظم المتكاملة فيما بينها، وعليه فإنَّ توظيف معطيات المدخل التكاملي يساير طبيعة اللُّغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللُّغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، وبالتالي فهو يوفِّر الوقت والجهد، ويفتح المجال للمعلِّم لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي المتعلِّم فرصة لتعلُّم اللغة بصورة متكاملة على نحو ما يمارسها في أدائه».[1]

وقد فهم علماء العربيَّة هذه الطبيعة الخاصّة للُّغة، واعتبروها نظامًا متكاملًا، وقد ذكر ذلك جون إذ قال «إنَّ ما فعله العرب قديما في لغتهم -وإن لم يكونوا قد أسموه حينئذ بالنِّظام- هو ما تذهب إليه الاتجاهات الحديثة في دراسة اللُّغة؛ إذ تتَّفق جميعها حول تصوّر اللُّغة بأنَّها نظام كلي يتكوَّن من عدَّة أنظمة فرعيَّة هي: النِّظام الصَّوتي، والنِّظام الصَّرفي، والنِّظام النَّحوي، والنِّظام الدَّلالي، ومع أنَّ لكلٍّ منها وجودًا مستقلًّا فإنّها جميعًا تصبُّ في نظام واحد متكامل، ومتناسق يسمَّى النِّظام اللُّغوي».[2]

من هنا فإنَّ طبيعة اللُّغة العربيَّة تقوم على التّكامل بين البنية، والأداء ولا أدلَّ على ذلك من قول الجرجانيّ (ت ٤٧١ه) «وإذ عرفت أنَّ مدار النَّظم على معاني النَّحو، وعلى الوجوه، والفروق التي من شأنها أن تكون فيه. فاعلم أنَّ الوجوه،

١ مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، ٢٢.

٢ نظريّة تشومسكي اللُّغويّة، ٦٤.

والفروق كثيرة ليست لها غاية تقف عندها، ونهاية لا تجد لها ازديادًا بعدها، ثمَّ اعلم أن ليست المزيَّة واجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن بحسب موقع بعضها من بعض».[١]

ومن طبيعتها التّكامل بين منطوقها، ومكتوبها؛ فكلاهما وجهان لبنية اللُّغة السطحيّة، ويؤدِّيان بدورهما إلى تحقيق البنية العميقة للُّغة من خلال فهم القارئ، أو السَّامع لدلالة المعنى. أمَّا مهارات اللُّغة العربيَّة؛ فهي وحدة متكاملة متداخلة في الأداء اللُّغوي «إنَّ التدريب على الأنشطة، والمهارات لا يمكن إتقانها منفردة، بل لابدَّ أن تتضام هذه المهارات، وتتآلف، وتتداعم معًا لتحقيق وظيفة اللُّغة، إذ إنّ اللُّغة ليست محادثة فقط أو استماعًا، أو قراءة، أو كتابة، وبالرغم من أنَّ كلَّ مهارة من هذه المهارات لها سماتها المميزة لها، وخصائصها التي تنفرد بها، وأسلوبها الذي يمارس به، وشكلها الذي تتخذه، إلا أنَّها متلاحمة، ترفد كلّ واحدة الأخرى، وتقوّيها، وتعزّزها. واللُّغة كالجسد الإنسانيّ الذي يتآلف من مجموعة من الأجهزة، ولكلٍّ من هذه الأجهزة دور يؤدِّيه، إلا أنَّ فقدان أحدها، أو اضطرابه يؤدِّي إلى فقدان الأجهزة الأخرى، أو اختلالها».[٢]

ويتجلَّى التَّكامل في الأداء اللُّغوي الذي يعدُّ بدوره مؤشِّر القياس لمدى تمكُّن المتعلِّمين من اكتساب اللُّغة من خلال ممارسة العربيَّة في ضوء قوانينها، وقواعدها مع الوعي بمقتضيات مواقف التَّواصل، وما يستوجبه من اختيار العناصر اللُّغوية المناسبة للموقف، والسِّياق الاجتماعي، والثَّقافيّ للّغة العربيَّة؛ فيعكس كفاية المتعلِّم اللُّغوية، والتّواصليّة، والثّقافيّة.

ممَّا سبق تتَّضح أهميَّة اختيار المدخل التعليمي الذي يعدُّ بمنزلة الإطار الفلسفيّ، والمفاهيميّ الذي يتمُّ في ضوئه اختيار مفردات المنهج، وطرائق التَّدريس، والأساليب، والوسائل، وأدوات التَّقويم. ويعدُّ المنحى التَّكاملي اتجاهًا منطقيًّا لتعليم اللُّغة العربيَّة؛ فهو يستند إلى أسس من أبرزها ما أشار إليه يونس، ومحمود كامل

١ دلائل الإعجاز، للجرجاني، ١٢٨.

٢ أصول تدريس العربيَّة بين النّظريّة والممارسة، ٢١٥.

النّاقة[1]، ومراد:[2]

١. إنّ فروع اللُّغة ما هي إلا اللغة نفسها، وحين يعلَّم الفرع اللُّغوي متصلًا باللُّغة ككلٍّ تتَّضح وظائفه بشكل متكامل، فالقاعدة النحويّة، أو الصرفيّة، حين تُدرَّس في موقف مستقل، لا تحقق وظيفتها في النموّ اللُّغوي في حين أنّها لو دُرِّست في موقف لغوي متكامل يستدعي دراستها؛ لأدَّت إلى سرعة التعلُّم، ولأدرك المتعلِّم نفسه وظيفتها في السّياق اللُّغوي.

٢. إنَّ في الارتكاز عند تعليم اللُّغة على المدخل التَّكاملي تجديدًا لنشاط المتعلِّم، وبعثًا لشوقه، ودفعًا للسآمة، والملل عنه؛ لتنويع العمل، وتلوينه، وعدم اقتصاره على فرع واحد من فروع اللُّغة، وشعور المتعلِّم بأهميّة الخبرة اللُّغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي.

٣. إنّ في تعليم اللُّغة وفق المدخل التَّكاملي ضمانًا لمعالجات لغويَّة متكرِّرة؛ بتكرار الرجوع إلى المهارة اللُّغوية، ودراستها من مختلف جوانبها، وفي التكرار تثبيت للمهارة نفسها، وتعميق للمعالجة اللُّغوية.

٤. إنّ في تعليم اللُّغة وفق هذا المدخل ضمانًا للربط الوثيق بين ألوان الدراسات اللُّغوية، ممَّا ينعكس أثره في أداء المتعلِّم، وثقافته، وتشكيل وعيه. فضلًا عن أن المتعلِّم يتعايش مع النَّصِّ وقتًا أطول مما يمكِّن من الاتصال بمعانيه، والاندماج به، ومن ثمّ ذوبانه فيه، واستدخاله القيم، والسلوكيات، والاتجاهات الفكريَّة التي تشعُّ فيه.

٥. إنّ في تعليم اللُّغة وفق هذا المدخل ضمانًا للنُّموِّ اللُّغوي عند المتعلِّم نموًّا متعادلًا، لا تطغى فيه مهارة على أخرى؛ لأنَّ مهارات اللُّغة جميعها تعالج في ظروف واحدة، لا يتفاوت فيها حماس المعلِّم في الموقف التعليميّ.

١. إنَّ في تعليم اللُّغة وفق المدخل التَّكاملي مسايرة للاستعمال اللُّغوي؛ لأنَّ

١ أساسيّات تعليم اللُّغة العربيّة، ٣٥.

٢ التّكامليّة في تعليم اللُّغة العربيّة، ٢٣-٢٤.

المتعلِّم حينما يستخدم اللُّغة في التعبير الشفهيّ، أو الكتابيّ إنَّما يستخدمها وحدة مترابطة، بمعنى أنَّه لا يستشير المعجم ليمدَّه بالمفردات الملائمة لمقتضى الحال، ولا يحتكم إلى قاعدة نحويَّة ليفهم كيف يؤلِّف جملة، ويضبط كلمة، وإنَّما يتمُّ ذلك كلُّه بصورة سريعة متكاملة مترابطة.

٢. إنَّ تعليم اللُّغة يكون أسهل على المتعلِّم، وأيسر عندما تكون اللُّغة وظيفيّة تكامليّة، وعندما لا تكون مجزَّأة، فأصغر وحدة وظيفيّة ذات معنى هي نصٌّ متكامل ضمن سياق لغويّ اجتماعيّ يتلاءم مع خبرات المتعلِّم.

٣. إذا كان تعلُّم اللُّغة يتمُّ بطريقة أفضل عندما يتعرَّض لها المتعلِّم بشكلها الكليّ، وفي سياق طبيعي؛ فإنَّ التَّكامل (Integration) هو أساس، ومفتاح تعلُّم اللُّغة.

٤. إنّ تعليم اللُّغة العربيَّة في عصر العولمة، والتفجُّر المعرفيُّ يستوجب تعليمها لتحقيق وظائفها الفكريَّة والاجتماعيَّة، على اعتبار العلاقة الوثيقة بين اللُّغة، والتفكير، وبين اللُّغة، والمجتمع، ومن هنا يكون تعليم اللُّغة تعليمًا للتفكير، ومجالًا خصبًا لتدريب التَّلاميذ على مهارات الاستنتاج والتحليل والمقارنة والتمييز، وإصدار الأحكام.

٥. إنّ تعليم اللُّغة يكون أكثر فاعليَّة إذا قام على أساس تناول مهارات اللُّغة على أنَّها وحدة متكاملة، تؤدِّي دورًا وظيفيًّا في الحياة الفكريّة، والاجتماعية بدلًا من التركيز على الجانب النظريّ، والمعرفيّ في معالجة اللُّغة.

طرائق تدريس اللُّغات الأجنبيّة

رغم تنوُّع طرائق تدريس اللُّغات وتعدُّدها إلا أنّها جميعًا تنطلق من مداخل أساسية تكاد تنحصر في المدخل التقليديّ، والمدخل البنيويّ، والمدخل التّواصليّ، ومدخل كلِّ اللُّغة. أمَّا المدخل التقليديّ؛ فهو من أقدم المداخل التعليميّة التي انطلقت من افتراضات مجموعة من الطرائق والأساليب، وقد شاع استخدامها في

أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين، ومن أشهر تطبيقاته طريقة القواعد والترجمة. أمَّا المدخل البنيويّ فقد ظهر نتيجة ظهور علم النفس السّلوكيّ، ومن أبرز تطبيقاته الطريقة المباشرة، والطريقة الإصلاحيّة، والطريقة السّمعيّة الشّفويّة. أمَّا مدخل التّواصل؛ فقد استمدَّ أسسه من النّظريّات المعرفيّة، ونظريّة علم اللُّغة الاجتماعيّ. ومدخل كلّ اللُّغة الذي ظهر في ثمانينيات القرن نتيجةً لمحاولات البحث عن طريقة ملائمة لتعليم القراءة.

الشّكل[1] مداخل تعليم اللُّغات

المدخل التعليميّ	الأسس والمبادئ	محور التّعليم	الملامح والسِّمات
المدخل التقليديّ طريقة النحو طريقة الترجمة	تعليم اللُّغة من خلال حفظ قواعد اللُّغة، فالتمكّن منها يؤدي إلى اكتساب اللُّغة.	قواعد اللُّغة	- المنهج يعرض قواعد اللُّغة ويعنى بتفاصيلها.- التدريب على القواعد - الممارسة اللغويّة تعني التطبيق على القواعد في نصوص القراءة والكتابة
المدخل البنيويّ الطريقة المباشرة الطريقة الإصلاحيّة الطريقة السمعيّة الشّفهيّة	لا علاقة بين اللُّغة والتفكير تعليم اللُّغة عن طريق الربط بين اللّفظ والمدلول في الواقع، والعناية باللُّغة المنطوقة	اللُّغة الشّفهيّة الدارجة(المحكية)	- تعليم القواعد عن طريق الممارسة والتركيز على ما يستخدم في الاستعمال اليومي للّغة-التدريب من خلال جمل معزولة عن سياقاتها -التركيز على اللُّغة الشّفهيّة

١ ينظر أثر استخدام وحدة لغويّة قائمة على المدخل التّكامليّ، ٨١.

المدخل التّواصليّ	تعليم اللُّغة من خلال التّواصل، وتعليم القواعد التي تستخدم في مواقف التواصل، والاهتمام باللُّغة الشّفهيّة، ومقياس التمكّن من اللغة وتعلمها الاتصال اللُّغوي منذ بداية البرنامج	التّواصل اللُّغوي	-تقديم اللُّغة من خلال أنماط ونماذج وظيفيّة -الاهتمام باللُّغة الدراجة في الاستخدام اليوميّ-بناء تدريبات اتصاليّة - تعليم القواعد من خلال الممارسة وما يرد في الاستخدامات اليومية
مدخل كلّ اللُّغة	تعليم اللُّغة من خلال مهارة القراءة	القراءة لتعليم فنون الأداء اللُّغوي	-تقديم اللُّغة من خلال نصوص للقراءة -التدريب على الأداء اللُّغوي من خلال مناقشة نصوص القراءة- التمكّن من اللُّغة يعني إنشاء نصوص كتابيّة- الممارسة الشفهيّة قليلة.

أمَّا المدخل التّكاملي الذي يعدُّ أحد الاتجاهات الحديثة من حيث الاهتمام به من قبل التّربويين، والباحثين؛ إذ بدأ يحظى باهتمامهم في أواخر القرن العشرين، وغدا مناط البحث في العديد من المؤتمرات العلميّة «ولا يكاد يخلو مؤتمر اختصاصي من الدعوة إلى التّكامل في التّعليم، والدعوة إلى أن تتبنى مؤسسات التّعليم الجامعيّ هذا الاتجاه إلى جانب مؤسسات التّعليم الأخرى».[١]

١ مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، ١٥٢.

إلا أنّ هذا المنحى لم يكن جديدا على العمليّة التعليميّة «فكرة التكامل في تعليم اللُّغة العربيَّة فكرة قديمة جدًّا ضاربة في أعماق ثقافتنا العربيَّة الإسلاميّة، فقد أدرك علماء العربيَّة قديمًا هذه الفكرة حين اتخذوا من النّص الأدبيّ محورًا تتجمّع حوله معالجات لغويّة عديدة؛ من تفسير مفردات النّص، وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصّور البلاغيّة والمسائل النحويّة إلى ما هنالك من إشارات تاريخيّة ومواقع جغرافيّة، ومافي النّص من مؤشّرات عن الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة لعصر الشّاعر، أو الأديب، وما لصاحب النّص من مميزات أسلوبيّة، ومدى تأثُّره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظروف التي قيل فيها النّص، ومناسبته، ومواضع تقاطع النّص مع نصوص أخرى مشابهة، والولوج إلى موسيقى النّص، وإجراء العديد من القراءات».[1]

وعبّر عن ذلك مهاد الموسى بقوله: «تطبيق المنحى التّكاملي وطريقة النصّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لا يعود للمحدَثين بل يعود الفضل فيه إلى العرب القدامى الذين كان تعليمهم للّغة يقوم دائمًا على النّصِّ الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان شعر أو دواوين. وقد يكون جملة من نصوص شتىّ، تدار حولها ألوان الدراسات المعجميّة، والصرفيّة، والنّحويّة، والبلاغيّة. وكتاب الكامل للمبّرد في معظمه مثال ناصع الدلالة على هذا المنهج؛ فقد اصطفى أبو العباس المبّرد (ت ٢٨٦هـ) في كتابه نماذج مختارة من الشّعر، والخطب، والحكم، والأحاديث، والحكايات مطرفا منوّعا. وكان يعقّب عن كلّ نصّ ما يحتاج إليه البيان من معاني الغريب، وإعراب المواطن اللّطيفة، والكشف عن أسرار التّركيب، وفنون التّعبير».[2]

ومن هنا فإنّ «التكامل يستند في بناء المحتوى التعليميّ اللُّغوي إلى أحدث معطيات علم النّفس التربويّ؛ فالتعلّم في نظره قائم على نشاط المتعلِّم نفسه ودافعيته للتعلُّم؛ فهو لا يتعلَّم إلا ما يمثل حاجة لديه، ويشعر بفائدته وجدواه، فضلًا عن أنّ أسلوب التكامل يعترف بالفروق الفرديّة بين المتعلِّمين فيقدّم لهم مناشط

١ فنّ التدريس للتربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها، ٧٣.

٢ مناهج ونماذج في تعليم اللُّغة العربيَّة، ٧٥.

تعليميّة منوّعة، وأوجه تعلّم مختلفة، تمكّنهم من التعلّم الهادف في حدود إمكاناتهم وخبراتهم واستعداداتهم، ولذا فإنّه يهتم كثيرًا بتكامليّة أشكال المعرفة والخبرات والمهارات، وتحقيق الحاجات التعليميّة، وتكامليّة المناشط والوسائل التعليميّة،كما يعمد لتحقيق أهدافه إلى تفعيل طرق تدريس تكامليّة تفاعليّة قائمة على التّفاعل المستمرّ بين المعلِّم، والمتعلِّم، واعتبار المتعلِّم ركنًا رئيسا في العمليّة التعليميّة، يحتاج إلى تكامليّة مستمرّة في عمليّات تقويم أدائه، وتقويم ما له علاقة بتعلّمه».[١]

ومما سبق يتَّضح أن التكامل يقوم على وحدة النّظام اللُّغوي، وتكامل المهارات، وفنون الأداء اللُّغوي، ممّا يجعل تركيزه ينصبُّ على المهارات مجتمعة؛ فيعمد إلى استخدام النّص المسموع، أو المقروء في تعليم اللُّغة ضمن سياقات، والتّدريب على المهارات مجتمعة منذ بداية البرنامج اللُّغوي، موظِّفًا اللُّغة في مستوييها الأدبيّ، والميسر الدارج.

ويجمع بين خصائص المداخل آنفة الذكر مع التّوازن بين المهارات؛ فينطلق من مهارة الاستماع ليصل إلى التمكين من المهارات مجتمعة في نهاية البرنامج اللُّغوي، وهو بهذا المدخل التعليميّ الذي يتلاءم مع تعليم اللُّغات عموما، واللُّغة العربيَّة بشكل خاص.

ومما سبق يتَّضح أن الطريقة التَّكامليَّة التي تنطلق من المدخل التَّكاملي في تنويع وانتقاء إجراءات، وأساليب التَّدريس، والأنشطة اللّغوية والتقويم ينبغي أن تراعي مستويات الدّارسين في برامج تعليم اللُّغة، فتتبنى الأساليب التي تركّز على الحوار، والقصص القصيرة، والخبرات المباشرة، والمحسوسات مع تقديم المفاهيم في مواقف سياقيّة ذات معنى، والتّدريب على الحفظ والأداء التمثيليّ، والإنصات، والتّحدّث في مستويات اللُّغة المبتدئة، لتنتقل بالدّارسين إلى التّدريبات اللّغوية الأكثر تجريدًا وعمقًا، وتعريضهم لكثير من مواقف توظيف الخبرات اللّغوية، وتكثيف التّدريبات الاتصاليّة، والاستعانة بالمكتبة والمشاركة في مواقف التعبير، والحوار، واليسير من القراءات الحّره في المستوى المتوسط.

١ التّكامليّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، ١٦.

أمّا في المستويات المتقدِّمة فتنحو الطّرائق التّكامليّة إلى زيادة الأنشطة اللّغوية القائمة على القراءة الحرة، وتنمية مهارات البحث والتذوق، وزيادة مساحة استخدام اللُّغة للحوار، والإقناع وممارسة الكتابة لزيادة الثقة، والإحساس بالتّمكّن والاستقلال.

ما السّمات التي تميّز الطريقة التّكامليَّة؟

تتّضح سمات الطريقة التّكامليّة في كونها تتجاوز المآخذ التي أُخِذت على المداخل، والطرائق السّابقة؛ فالطريقة التّكامليّة توازن بين الاهتمام بلغة المحادثة، والتّواصل اللُّغوي في ضوء مقتضيات اللُّغة الاجتماعيّة، والثّقافيّة، وبين تعليم قواعد اللُّغة كضابط للغة المحادثة ؛ فالقواعد ليست هدفًا، وإنّما وسيلة لضبط الحديث، والتّواصل. وتستخدم الطريقة التّكامليّة النّصوص الحقيقية، أو المعدّلة في التّدريس؛ فيكتسب المتعلِّم مفردات وتراكيب تمكّنه من استخدام اللُّغة في جميع المواقف التي يتعرّض لها، فلا تحصره في مفردات، وتراكيب، وأنماط لغويّة محدودة شائعة في الحياة اليوميّة.

أمّا الطلاقة اللُّغوية في التّواصل؛ فتراعي التّدرُّج، والسّلامة اللُّغوية معيارًا للتّواصل، وتهتمّ بالمعنى فتتكامل بين اللُّغة والتفكير، وتعنى بتنمية العادة اللُّغوية، لكن مع الاهتمام بالمثير المعرفيّ.

وقد حدّد هكتر هامرلي صاحب النّظريّة التّكامليّة عددًا من السّمات التي ينبغي أن تتسم بها:

١. سمعيّة شفهيّة، ويتفق هذا المبدأ مع طبيعة اللُّغة، واستخدامها، ويلبّي حاجات الدّارسين في صفوف تعليم اللُّغات.

٢. بنيويّة اتصاليّة ثقافية؛ فالطّلاب يستخدمون المعرفة اللُّغوية لإنتاج رسائل ضمن ثقافة اللُّغة التي يتعلمونها مع التأكيد على التدّرج في الكفايات الثلاث؛ فالكفاية اللُّغوية تعدّ قاعدة الهرم، تليها الكفاية الاتصاليّة؛ ليصل بالمتعلّم إلى الكفاية الثّقافيّة في المستوى المتقدّم، ولا يعني ذلك الفصل بين الكفايات بل التّركيز،

والتكثيف على الكفاية المستهدفة.

٣. معرفيّة مع بناء العادة، فالحدث المعرفيّ عند هكتر هامرلي يحتاج إلى المران حتى يكتسب، ويتمّ استخدامه اتصاليًا كلّما دعت إليه الحاجة، وقد سمّاه بالإشراط الذكيّ.

٤. تطبيق مبدأ التّدرج في تدريس النّطق والتّنغيم، والتّأكيد على عدم السّماح بالخطأ في نطق الأصوات منذ بداية البرنامج حتى لا تنمو العادات السّيئة في النّطق.

٥. ثنائيّة اللُّغة، وتكون في بداية البرنامج وحسب ما يقتضيه الموقف الصّفيّ، وطبيعة المهارة المستهدفة.

٦. تقديم القاعدة النحويّة في الصّف ثم توجيه الدّارسين إلى التمرين عليها بكثافة خارج الصّف، ثمّ استخدامها في أنشطة محادثة تقتصر على القاعدة إلى جانب ما سبق تعلّمه. مع التأكيد على عدم السّماح للدّارسين بإجراء اتصال فوق كفايتهم اللُّغوية؛ فذلك يؤدي إلى بناء عادات لغويّة خطأ.

٧. تدريس المفردات من خلال سياق، إذ يرى أنّ تدريس المفردات بمعزل عن السياق يشجع الدّارس على مقابلة مفردات اللُّغة الهدف مع مفردات اللغّة الأمّ؛ ممّا يؤدي إلى إنتاج جمل سيئة نحويًا.

٨. تدريس القراءة وفهم المقروء يؤجَّل حتى يتمّ بناء أساس اللُّغة المنطوقة.

٩. تدريس الكتابة في ضوء معيارين: الأول أن يكتب الدارسون ما يستطيعون قوله، والثاني أن تقدّم التغذية الراجعة بشكل فوريّ.

١٠. في تدريس القراءة لا بدّ من تقديم عمل سمعيّ شفويّ أوليّ للتهيئة.[١]

ويضاف إلى ما سبق وحدة النّصّ التّعليميّ في تدريس المهارات الأربع، فنصّ القراءة يقدّم كنصّ استماع بداية، ثم تدرّس المحادثة حول موضوعه، وفي

١ النَّظريَّة التَّكامليَّة في تدريس اللّغات ونتائجها، ٢٠٨-٢٠٩.

إطار مفرداته، وبعد مرحلة فهم المقروء لذات النصّ، يكون النّاتج الكتابيّ متعلقًا بالموضوع ممّا يجعل الموضوع الهدف هنا تفاعليًّا، يتفاعل الدّارس مع المضمون، والمفردات، والتراكيب مع مراعاة خصوصية المستوى الذي يقدّم له.

ما دور المعلِّم والمتعلِّم في الطريقة التّكامليَّة؟

إنّ الطريقة التّكامليّة تقوم على تنويع التّدريس، وبذلك فهي تراعي حاجات المتعلِّمين، والتباين في القدرات الفرديّة لهم من جهة، وتوفّر مساحة حريّة للمعلِّم في تنويع الأنشطة، والمحتوى، وأدوات التّقويم من جهة أخرى.

كما أنّ التّكامليّة في انطلاقها من مبدأ الكليّة، والوحدة تتفق مع طريقة التّفكير، وتركيب المعرفة؛ فكل واحد هو حصيلة العلاقات بين مكوّناته، وبالتالي فهي تتوافق مع البنائيّة التّفاعليّة في بناء المعرفة النّشطة من خلال التّكامل بين اللُّغة، والتّفكير، واللُّغة والمحتوى؛ ليحدث الثّبات من خلال الممارسة التّفاعليّة، وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون في مقدمته: «والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة ثمّ تكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التّكرار؛ فتكون ملكة أي صفة راسخة».[1]

وتنهج الطريقة التّكامليّة في بناء العادة اللُّغوية عند المتعلِّم توظيف المثير المعرفيّ؛ فتبني العادة المعرفيّة من خلال التفكير، واتّخاذ القرار، وحلّ المشكلات.

وممَّا سبق يتضح أن مسؤوليّة التّعليم والتعلّم مسؤوليّة مشتركة بين المعلّم، والمتعلّم. فالمتعلّم عنصر نشط في العمليّة التّعليميّة يتابع، ويطبّق، ويؤدي فنون اللُّغة في مهام تفاعليّة تحاكي الواقع، وينغمس في اللُّغة من خلال مشاريع يختار دوره فيها حسب ميوله، واستعداده، وقدراته. فيتعلّم ذاتيًّا خارج قاعة الدّرس؛ ليقدّم أداءه اللُّغوي في قاعة الدّرس؛ فيحصل على التّوجيه، والتغذية الراجعة، وتصويب الأخطاء.

---

١ المقدمة، ٣٧٨.

أمّا المعلّم فيقوم بتهيئة أجواء التَّدريس النّشط، ويقدّم النّصوص، ويوجّه المتعلِّمين، ويشرف على أعمالهم، ويناقش، ويعزّز، ويصوّب، ويقوّم الأداء في أجواء تشاركيّة تحقّق للمتعلّم الانغماس اللُّغوي المستطاع، وقد أشار إلى ذلك أنطوان صياح بقوله: «المعلّم ليس وعاء يحمل معرفة، وإنمّا هو ميسر لنقل المعرفة في العمليّة التي يقوم بها المتعلِّم؛ إذ يشكّل فيها الواسطة فقط، إنّه مهندس التعلّم، ومبرمج، ومعدّل العمل فيه، والركن الثّاني من العمليّة التعليميّة الذي لا قوام للتعليميّة من دونه».[١]

المحتوى في الطريقة التَّكامليَّة

يعدّ التّكامل بين اللُّغة والمحتوى أحد مجالات التّكامل المهمَّة. وهو من مداخل التّعليم التَّكاملي القديمة الحديثة، كما عرّفه علي أحمد مدكور يقوله: «تكامل المعرفة فكرة تربويّة قديمة حديثة، أساسها أنّ العقل البشريّ ميّال بطبيعته لدراسة الموضوع من جميع جوانبه الممكنة، ولربط الخبرات والحقائق المتصلة به بعضها ببعض، فقد كان هذا هو أسلوب سلفنا الصالح في التأليف وفي عمليّة التّعليم والتّعلّم، إذ كانوا يتناولون القضايا التي يتصدَّرون لها من النواحي العقديّة، والشّرعيّة، ويدللون عليها من الكتاب والسّنة وآراء العلماء، ومن المواقف والأخبار والأشعار... إلخ «.[٢]

ويقصد بالمحتوى»مجموع الخبرات التربويّة، والحقائق، والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات، والقيم التي يراد تنميتها عندهم وأخيرًا المهارات الحركيّة التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[٣]

أمّا التكامل بين اللُّغة والمحتوى، فهو الربط بين محتوى دينيّ، أو أدبيّ، أو ثقافيّ، أو اتصالي، وبين مهارات اللُّغة العربيَّة بما يحقّق التوازن في بناء المهارات

١ تعليميّة اللُّغة العربيَّة، ٢٠.

٢ تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ١٤٠.

٣ ينظر https://www.facebook.com/Chinanmc

اللُّغوية من خلال التركيز على المضمون.

وقد أخذ الاهتمام ينصبّ على هذا المدخل القديم عندما اعتمدت اللجنة الأوربيّة عام (١٩٩٦م)، مصطلح التّعليم التّكاملي للّغة والمحتوى، وأصبح هذا المصطلح مستخدمًا في أوروبا بشكل موسع؛ ليشير إلى الأشكال المختلفة لتعليم اللُّغة المعتمد على المحتوى «ولقد استخدمت العديد من الدراسات الأجنبيّة التّكامل بين اللُّغة والمحتوى، فمنها ما جعلت التّكامل مع محتوى تكنولوجيا وعلوم، ومنها ما جعلته مع محتوى تجاريّ بل إنهّم ورغم قلة دراساتهم في تعليم الدين، فقد اهتم بعضهم بتعليم اللُّغة من خلال محتوى دينيّ، ومنه روث جولفين Ruth Jcolvin، والذي قام بإعداد كتاب تعليمي يعلّم القراءة والكتابة من خلال محتوى الإنجيل، وأوضح فيه طرائق تدريسه، وأنشطته».[١]

ويعدّ النّص منطلقًا لتدريس اللُّغات «إنّ النّصّ كان مادة للشرح، وعندما سطع نجم المقاربة التاريخيّة بحثنا عن نشأة الظاهرة المدروسة، وتطورها؛ فتحولت مقاربة النّص إلى مقاربة تاريخيّة، أمّا البنيويّة التي جاءت ردّة فعل على المقاربة التاريخيّة؛ فقد أصبحت دراسة النّص معها دراسة داخليّة، ويستحسن أن نذكر المعنى الأصلي لكلمة نصّ باللُّغات الأجنبيّة (Text)، وهي النسيج النّصيّ، وفي تراثنا العربيّ استخدم الجرجانيّ والعسكريّ مصطلح النّسيج نسيج الكلام».[٢]

ويسوِّغ دعاة التوجّه نحو هذا المدخل بأنّ «الصفّ القائم على المحتوى يوفرّ للمتعلّم فرصًا لقراءة نصوص أصليّة، والقيام بتحليلها، ومناقشتها، والتّعاون مع زملائه، ومعلمه ومن ثمّ يرد عليها بأفكاره الخاصة بشكل شفهيّ أو بشكل مكتوب».[٣]

أمّا جون فيقول: أنّ «هذه العمليّة التي تجري في الصّف القائم على المحتوى تؤدي إلى تفكير أعمق باللُّغة؛ لأنهّا تثير اهتمام المتعلم فيما يدرسه نتيجة لتعامله

١ ينظر .../mylibrary.mediu.edu.my:8181/jspui/bitstream/.../14306

٢ تعليميّة اللُّغة العربيّة، ٢٧.

٣ Content –bassed instruction in the teaching of English as aforeing language 115-121

الشّخصيّ معه، ولذلك تزيد حماسته لتعلّم اللُّغة بشكل ملحوظ».[١]

وفي مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، فإنّ المحتوى الدينيّ، والأدبيّ، والثقافيّ، والاتصاليّ يعدّ مناسبًا لتدريس اللُّغة العربيَّة مع مراعاة احتياجات الدّارسين، وأغراضهم من تعلّم اللُّغة، ومع أنّ النّصوص تعدّ مثالًا حقيقيًا وخصبًا للاستعمال اللُّغوي، إلا إنّ مقياس الجودة في تعليميّة اللُّغة يتجسّد في العلاقة بين ما تمّ اختياره من نصوص أو أجزاء منها، وبين مدى استجابة المتعلِّم. ويستطيع المعلّم الاستفادة من تكنولوجيا التّعليم في جعل المحتوى تفاعليًا من خلال التّكامل بين اللُّغة بمحتواها، ومهاراتها وبين تكنولوجيا التّعليم وتطبيقاتها.

أمّا آليّة التنفيذ؛ فلا بدَّ من تنويع الأساليب والوسائل وأدوات التّقويم بتكامليّة ينتقل معها الدارسون من الواجبات التّقليديّة إلى تفعيل التّعلّم الذاتيّ بقراءة بعض النّصوص وجمع بعض المصادر، أو الاستماع إلى مقاطع مسجّلة، أو مشاهدة بعض الأعمال المصوّرة وتكوين الآراء لعرضها ومناقشتها، ثمّ تنفّذ النشاطات داخل الصّف. ويحرص المعلّم على دفع الدّارس إلى التعبير عن رأيه، وتكوين فكر عميق بموضوع المناقشة بالتوازي مع استخدام مهاراته اللُّغوية للتعبير عن هذه الأفكار سعيًا؛ لتحقيق التوازن بين المحتوى واللُّغة بما يتناسب مع مستوى وخصائص الدّارسين.

ومن هنا فإنّ المتعلِّم في الصّفوف القائمة على المحتوى يعّد شريكًا في اختيار موضوعات المحتوى، ممّا يزيد دافعيته ويسهم في تطوير مهاراته اللُّغوية، واعتباره مسؤولًا عن تعلّمه؛ فهو مستعدّ دائمًا للمشاركة بما لديه بجمع المصادر التي تدعم وجهة نظره، وتؤكدها. ويعدّ قائمة بالمفردات التي يحتاجها، ليستخدمها في عرض أفكاره ووجهة نظره.

ولكن رغم ميزات هذا الأسلوب في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلا أنّ التحديات كثيرة، ومنها تحقيق التّوازن المطلوب بين المضمون، وتعليم اللُّغة ؛ فإذا

١ The adaptive character of thought

أهملت الأغراض اللُّغوية في ظلّ التركيز على المضمون قد يسفر ذلك عن التحجّر اللُّغوي في نفس المتعلِّم.

إلا أنّ التحدي الأبرز هو وجود المعلّم المؤهّل ويشير إلى ذلك Krashen بقوله: «إنّ هذا الأسلوب في التّعليم من أقصر الطرق، وأفضلها فاعليّة في تعليم اللُّغة الأجنبيّة لما يميّزه عن غيره بسبب سهولة تطبيقه، إلا أنّ هذا يتطلب أستاذ لغّة مثقفًا، وواعيًا بالقضايا الثّقافيّة والفكريّة الراهنة، وملمًّا باهتمامات طلابه».[1]

إنّ الاتجاه التّكاملي بين المحتوى واللغّة العربيَّة يتحقّق من خلال استخدام النّصوص من القرآن والسّنة، ونصوص الأدب شعره ونثره، ونصوص التراث الفكريّ والسّياسيّ والاجتماعيّ والتّاريخيّ كمحتوى ثقافيّ. فضلًا عن قابليّة كثير من نصوصها الأصليّة للتّطويع، ويستطيع المعلّم أن يصمّم محتوى متوازنًا يحقق أهدافه، ويلبّي احتياجات الدّراسين، متدرّجًا حسب المرحلة العمريّة، والخلفيّة اللغّويّة.

ما الفرق بين الطريقة التَّكامليَّة والأسلوب الانتقائيّ، أو التوليفيّ؟

يطلق بعض الباحثين على الأسلوب الانتقائيّ، أو التوليفيّ، صفةَ طريقة تدريس؛ فهي تتيح للمعلّم بناء خطّة تدريسه من خلال اختيار أو انتقاء الأساليب التي تلائم المتعلِّمين؛ فله الحقّ في توظيف إحدى طرائق التَّدريس، أو اختيار أساليب مناسبة للموقف التّعليميّ من مبدأ أنّ لكلّ طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللُّغة، ولا توجد طريقة مثلى لتعليم اللُّغة تلبي كلّ الاحتياجات وتناسب كلّ المستويات. ويتّسم الأسلوب الانتقائيّ بالمرونة، ومراعاة حاجات المتعلِّمين وأغراضهم، إلا أنها لا تقدّم منهجًا، أو فلسفة ينطلق منها المعلّم في تدريس المهارات اللُّغوية، أو بناء تدريبات الأداء اللُّغوي، أو نوع اللُّغة التي يفترض أن تستخدم في الممارسة اللُّغوية، أو دور كلّ من المعلّم، والمتعلّم. وهذا يجعل المعلّم هو المسؤول عن تحديد المنطلقات ممّا يجعل التحدي الأبرز في توظيف هذه الطريقة توافر المعلّم المؤهل معرفيًا، ولغويًّا، وتربويًّا، وثقافيًّا.

---

١ Reasons why some methods work. p374

من هنا فإن الأسلوب الانتقائيّ أو التوليفيّ لا يعدّ طريقة إذ لا يقدّم إطارًا يمثّل مرجعيّة للمعلّم، وهذا ما يجعل الطريقة التّكامليَّة طريقة تدريس توفّر مزايا الأسلوب الانتقائيّ، أو التوليفيّ، ولكن تستند إلى مدخل بعينه هو المدخل التّكامليّ، يتحدّد من خلاله دور كلّ من المعلّم، والمتعلّم، وطرق بناء تدريبات الأداء اللُّغوي، ونوع اللُّغة التي تستخدم في التَّدريس.

ملامح وسمات الطريقة التّكامليَّة[1]

وتتلخّص ملامح وسمات الطريقة التّكامليَّة من خلال الضوابط المتعلقة بجوانب التَّدريس الرئيسة:

• استخدام اللُّغة وممارستها

تسعى كلّ طرائق التَّدريس إلى تعليم الدّارسين كيفيّة استخدام اللُّغة للتعبير عن أنفسهم وحاجاتهم في المواقف المختلفة، ولكلّ طريقة ورؤية، ومنطلق خاص في نوع اللُّغة ومستواها المستخدم:

أ- نوع اللُّغة: ركّزت بعض طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة على اللُّغة المكتوبة مثل طريقة القواعد والترجمة بينما ركّزت طرائق أخرى مثل المباشرة على استخدام اللُّغة الشّفهيّة، وحاولت بعض الطرائق التي اعتمدت على المدخل التّواصليّ الموازنة إلا أنّها غلّبت الاهتمام باللُّغة الشّفهيّة.

أمّا الطريقة التّكامليَّة فيجب أن تراعي الموازنة بين الاهتمام باللُّغة بنوعيها المكتوب، والشّفهيّ؛ إذ يقوم الأداء اللُّغوي على تكامل الفنون اللُّغوية مجتمعة ولا ينبغي إهمال أيٍّ منها.

ب- مستوى اللُّغة: اعتمدت معظم طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة باستثناء طريقة النحو والترجمة على اللُّغة الدراجة المحكيّة مسوغة ذلك بأنّ المتعلِّم يمارس اللُّغة

١ ينظر أثر استخدام وحدة لغويّة قائمة على المدخل التّكامليّ، ٨٣-٨٩

في مواقف الحياة اليوميّة.

إلا أنّ للّغة العربيَّة خصوصيّة تختلف بها عن اللُّغات الأخرى، تستدعي الانطلاق في تعليمها بما يتلاءم مع هذه الخصيصة؛ فمتعلّم اللُّغة العربيَّة يبتغي أن يتعلّم اللُّغة الفصيحة لكي يتمكّن من التواصل مع أهل اللُّغة العربيَّة من مختلف الأقطار العربيَّة، ومن جانب آخر ينبغي أن يتعلّم اللُّغة العربيَّة بمستواها الفصيح ليتّصل مع النّص العربيّ. فضلًا عن أنّ نسبة كبيرة من الدّارسين يتعلمونها لأغراض دينيّة، أو ثقافيّة، أو سياسيّة، وهذا يتطلب المستوى الفصيح.

إذن الطريقة التّكامليَّة التي تنطلق من التّكامل بين اللُّغة والتّفكير، واللُّغة والمحتوى ينبغي أن تعتمد اللُّغة العربيَّة بمستواها الفصيح الميسَّر، والأدبيّ، حسب أغراض المتعلِّمين.

• التّدريبات اللُّغوية

من أبرز ما تعنى به طريقة التَّدريس تدريب الدّارسين على مكونات بنية اللُّغة الهدف، ولكن تختلف كل طريقة عن الأخرى بحسب منطلقها؛ فقد عنيت بعض الطرائق بالتّدريب على قواعد النحو، والصّرف وتحليلها، بينما عنيت طرائق أخرى بالتّدريب على أنماط وظيفيّة للّغة تستخدم في المواقف الاجتماعيّة، وركّزت طرائق أخرى على التّدريب الآليّ على الأنماط اللُّغوية.

أمّا قواعد اللُّغة فمن التناول بالتحليل، والتفصيل في طرائق المدخل التقليديّ إلى التناول حسب حاجة المتعلِّم، أو من خلال المواقف الاجتماعيّة في المدخل التّواصليّ.

وفي الطريقة التّكامليَّة فإنّ التّدريب اللُّغوي لابدّ أن يقوم على أسس التّكامل، فلا يفصل بين النّحو والصّرف، وفي الوقت نفسه لا يفصل في مكوناتهما، ويراعى في تناولهما الشيوع والتدرّج. ولأنّ قواعد اللُّغة النحويّة، أو الصّرفيّة، أو الإملائيّة، تمثّل بتكاملها بنية اللُّغة العربيَّة فلا بدّ أن يتمثّل هذا التّكامل في الأداء اللُّغوي، ويكون من

خلال تدريس القاعدة كونها معيارًا للأداء الصحيح، ويأتي التّدريب عليها؛ لتؤدي وظيفة حيويّة كونها معيارًا للأداء اللُّغوي من جهة، وفهم النّص من جهة أخرى. أمّا في التّدريب على الأنماط اللُّغوية فيجب مراعاة توفير المثير المعرفيّ لاستثارة التّفكير لدى المتعلِّمين ممّا يضمن استبقاء التعلّم، واستدامته بالابتعاد عن التّدريب الآلي.

أمّا التّدريب على الأنماط الاجتماعيّة؛ فهو يتنافى مع وظيفة اللُّغة فكلّ موقف له ظروفه وحاجاته، كما أنّها متجددة وليست جامدة؛ لذا فإنّ الطريقة التّكامليّة لابدّ أن تعنى بتدريب الدّارسين على فنون الأداء متكاملة ممّا يجعل المتعلِّم قادرًا على التّفاعل مع أي موقف اجتماعيّ دون حصره بأنماط محددة.

• الوسائل التّعليميّة

لقد أفادت كلّ طرائق تدريس اللُّغات من الوسائل التعليميّة المختلفة، وقد أسهم تطوّر تقنيات التعليم في تعليميّة اللُّغة العربيَّة من خلال التّكامل والدمج بين اللُّغة وتكنولوجيا التعليم؛ فأصبح من الميسر استخدام الوسائل المسموعة، والمرئيّة بشكل فاعل في تناول المحتوى، وفي أنشطة الأداء اللُّغوي.

• التّقويم

يعرّف أحمد حسين اللّقاني التّقويم بأنّه «عمليّة التّشخيص التي يتمّ من خلالها رصد الإيجابيّات، والسّلبيّات، والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كلّ قصور وضعف، والتفكير في سبل العلاج».[١]

والتّقويم عمليّة مستمرّة ترافق كلّ خطوة من خطوات العمليّة التعليميّة، فتكون في بداية البرنامج لتحديد مستوى الدّارسين، وتأتي أثناءه للوقوف على صعوبات التّعلّم، وتحديد نقاط القوّة ونقاط الضعف لمعالجتها أولًا بأوّل، وتأتي في نهاية

١ المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، ٢٧٢.

عمليّة التعلّم لمعرفة النتائج التي تحققت.

من هنا فإنّ الطريقة التَّكامليَّة لا بدّ أن تقوم على أساليب تقويم متنوعة، ومتكاملة في ضوء ما يأتي:

١. تقويم المهارة والممارسة اللُّغوية بدلًا من تقويم المعرفة العلميّة.

٢. قياس نواتج معرفيّة في مستويات التفكير العليا بدلًا من نواتج تقوم على التّذكر والفهم.

٣. تطبيق التّقويم المستمرّ بدلًا من التّقويم الختامي.

٤. قياس الاتجاهات والميول.

٥. توفير التّغذية الراجعة للمعلّم والمتعلّم؛ لتجويد الممارسة التّعليميّة من جهة، وتمكين المتعلِّمين من تقويم أدائهم ذاتيًّا.

المصادر والمراجع

- أثر استخدام وحدة لغويّة قائمة على التّكامل، نصرة عبدالله صالح، رسالة دكتوراه غير منشورة، اليمن، ٢٠٠٩.
- أساسيّات تعلّم اللُّغة العربيَّة، محمود كامل الناقة، وفتحي يونس، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧.
- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، مهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٣.
- أصول تدريس العربيَّة بين النّظريّة والممارسة المرحلة الأساسيّة العليا، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنّشر، عمّان، ١٤٢٠ ه.
- تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، علي أحمد مدكور، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط١، ١٩٩١.
- تعلميّة اللُّغة العربيَّة، صيّاح أنطوان، دار النهضة العربيَّة، بيروت، لبنان ط١، ٢٠٠٦.
- التكامل بين اللغة والمحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، رحاب الزناتي ٢٠٠٩
- التَّكامليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، سعيد محمد مراد، دار الأمل للنّشر والتوزيع، الأردن، إربد، ٢٠٠٢.
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجانيّ، القاهرة، ط١، ١٩٧٦.
- العربيَّة بين يديك (كتاب المعلّم)، عبد الرحمن الفوزان وآخرون، مؤسسة الوقف الإسلاميّ، الرياض، ١٤٢٣ه.
- فنّ التَّدريس للتّربية اللُّغوية وانطباعتها المسلكيّة وأنماطها، محمد صالح سمك، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، ١٩٧٩.
- نحو رؤية مستقبليّة لمسار التّعليم العام في العالم الاسلاميّ ومجتمعات الأقليّات المسلمة، محمود كامل الناقة، ورقة عمل مقدَّمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، وزارة التعليم العام، السودان، ٢٠٠٦.
- النظريّة التكامليّة في تدريس اللُّغات ونتائجها العملية، هكتر هامرلي، ترجمة عبد الرحمن الدرويش، ط١، ١٩٩٤.
- نظريّة تشومسكي اللُّغوية، جون ليونز، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعيّة، ط١،١٩٨٥.

- التكامل بين اللغة والمحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، رحاب الزناتي، ٢٠٠٩.
- مداخل تعليم اللُّغة العربيَّة، دراسة مسحيّة نقديّة، أحمد عبده عوض، مركز البحوث التربويّة والنفسيّة جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ٢٠٠٠.
- المقدمة، محمد عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق عبدالله الدرويش، دار يعرب، ٢٠٠٤.
- المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب المصريّة، القاهرة، ط٢، ١٩٨٩.
- المنهج مفهومه وأسسه العامة، خالد أبوعمشة، شبكة الألوكة

www.alukah.net/social

- Auten, A. (1983). the ultimate connection reading, listing, writing, speaking and thinking. The reading teacher: 36(6) 585-587
- John, R. (1990). The adaptive character of thought
- Lakovos, T. (2011). Content –bassed instruction in the teaching of English as aforeing language. Review of European studies ,3(1) ,115-121.
- Shaw, D. C. (1996). Integrating scinence and language arts. Boston: London: Bacon.