مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: العربية للأغراض الخاصة: المحتوى والأهداف
اسم الكاتب: فاطمة محمد أمين العمري
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/8921
تاريخ الاسترداد: 2026/05/13 03:30 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
ملتقى الحضارات

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد 14 ، العدد 1
رمضان 1438 هـ / يونيو 2017 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

العربية للأغراض الخاصّة: المحتوى والأهداف

فاطمة محمد أمين العمري

مركز اللغات - الجامعة الأردنية

عمان - الأردن

تاريخ الاستلام: 2016-03-16 **تاريخ القبول: 2016-10-05**

ملخص البحث:

يأتي هذا البحث في إطار تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويُركّز الجهد في تعليمها للأغراض الخاصّة، ويُبيّن الفرق بين مفهومي تقديم اللّغة لأغراض عامّة، وتقديمها لأغراض خاصّة.

وسيُبيّن البحث أهم الملامح التي تُميّز تصميم برامج تعليم العربية لأغراض خاصّة، من حيث: الأهداف، والمستويات، وطرق التدريس، والمُدّة الزمنية، والموضوعات العامّة، والأطر الخاصّة، والعامّة، التي تحكم البرامج وتضبطها.

ويعرض لأنواعها وخصائصها، ويُقدّم نماذج منها. ويُبيّن الفرق بين طلبة الأغراض الخاصّة والعامّة.

ويتحدّث في أهم المعايير العالمية لقياس مستويات إتقان الطلبة للغة ضمن هذه البرامج.

وسيُعالج البحث كيفيّة تعليم المهارات اللغويّة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة لطلبة الأغراض الخاصّة.

ويُفصّل الحديث في تعليم كل مهارة؛ فيأتي الكلام على اختيار النّصوص في كلّ منها، وإستراتيجيات تعليمها، وتصميم التدريبات، والاختبارات والمشكلات التي قد تطرأ للطلبة، وكيفيّة علاجها والتعامل معها.

يأتي هذا البحث في إطار تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويُركّز الجهد في تعليمها للأغراض الخاصّة، ويُبيّن الفرق بين مفهومي تقديم اللّغة لأغراض عامّة، وتقديمها لأغراض خاصّة.

وسـيُبيّن البحـث أهـم الملامـح التـي تُميّـز تصميـم برامـج تعليـم العربيـة لأغـراض خاصّـة، مـن حيـث: الأهـداف، والمسـتويات، وطـرق التدريـس، والمُـدّة الزمنيـة، والموضوعـات العامّـة، والأطـر الخاصّـة، والعامّـة، التـي تحكـم البرامـج وتضبطهـا.

ويعـرض لأنواعهـا وخصائصهـا، ويُقـدّم نمـاذج منهـا. ويُبيّـن الفـرق بيـن طلبـة الأغـراض الخاصّـة والعامّـة.

ويتحدّث في أهم المعايير العالمية لقياس مستويات إتقان الطلبة للغة ضمن هذه البرامج.

وسـيُعالج البحـث كيفيّـة تعليـم المهـارات اللغويّـة: القـراءة، والكتابـة، والاسـتماع،والمحادثة لطلبـة الأغـراض الخاصّة.

ويُفصّـل الحديـث فـي تعليـم كل مهـارة؛ فيأتـي الـكلام علـى اختيـار النّصـوص فـي كلّ منهـا، وإسـتراتيجيات تعليمهـا، وتصميـم التدريبـات، والاختبـارات والمشـكلات التـي قـد تطـرأ للطلبـة، وكيفيّـة علاجهـا والتعامـل معهـا.

و سـيحاول البحـث الإجابـة عـن مجموعـة مـن الأسـئلة المتّصلـة بموضوعـه مـن خـلال الاسـتئناس بالمصـادر والمراجـع فـي هـذا المجـال، وخبـرة الباحثـة العمليـة الطويلـة فـي هـذا المجـال، وعـرض نمـاذج تطبيقيـة.

الكلمات الدالة: اللّغة لأغراض خاصّة، التّعلّم، المعلّم، المتعلّم.

مقدمة:

على المُعلّم أن يُدرك أن كل مُتعلِّم شخصٌ فريد، وكل مُعلّم فريد كذلك، وكل علاقة بين مُعلّم ومُتعلّم علاقة فريدة، ومهمة الأستاذ أن يُدرك خصائص هذه العلاقة ويفهمها، وهذا جوهر تقديم اللّغة لأغراض خاصّة؛إذ إنّ أوّل ما ينبغي على المعلّم تمثله والعمل على الإحاطة به - ما استطاع إلى ذلك سبيلاً- هو ظروف المتعلّم اللغويّة الخاصّة والعامّة- على حدّ سواء- إذ كلّما استوعب المعلّم هذه الظروف فإنه سيتمكّن من (تفصيل) برنامج لغويّ بمضمون معرفيّ مناسب يتطلّب جهداً أقلّ ويحقّق نتائج أسرع.

إنّ أية طريقة تدريس - مهما تكن جذابة ، ومهما بدت مفيدة- ليست أفضل من الطريقة التي يستخلصها المعلّم بصياغته الشخصيّة ومراجعاته واختياراته في ضوء إدراكه للعلاقة العلميّة الخاصّة بينه وبين طلبته.

مفهوم اللّغة لأغراض خاصّة: وهل ثمّة لغة خاصّة؟

تعليم اللّغة لأغراض خاصّة يشمل التعليم والتعلّم للمهارات اللغوية الخاصة التي يحتاجها متعلمون معيّنون لأغراض معينة (Jeremy Day. Mark Krzanowski,. 2011) ، وعادة ما تكون هذه الأغراض مرتبطة بالعمل الحاليّ للمتعلمين أو بالعمل الذي يستعدّون له (إنها غالباً ما تكون جزءاً مهمًّا من المؤهلات التي يجب على الشخص أن يمتلكها ليكون جديراً بموقع أو عملٍ أو وظيفة ما) وهذه الأغراض الخاصّة متعدّدة تشمل قطاعات الأعمال والتّجارة والأغراض الدبلوماسيّة والعسكريّة وغيرها. وتقوم برامج تعليم اللغات لأغراض خاصّة على ثلاثة أركان أساسيّة تتمثّل في: المتعلّم، والمعلّم والمادّة التّعليميّة.، ويساند هذه الأركان مجموعة من الرّوافد. ويمكن تمثيل ذلك بالخطاطة الآتية:

وتعليم اللّغة للأغراض الخاصّة تعليمٌ فرديّ في حقيقة الأمر؛ إذ «يتمّ على أساس فرديّ وبطريقة موجّهة تساعد المتعلّم على تحصيل المعارف المتضمّنة في البرنامج التّعليميّ، وبأسلوب يجعله يعمل ويتقدّم من خلال تسلسل وتتابع المادّة التّعليميّة المقدّمة له بمعدّل تُحدّده إمكاناته الذّاتيّة، وذلك للتّمكن من أهداف الدّرس» (لافي، سعيد ، 2012،ص49). كما أنّ تعليم اللغة لأغراض خاصّة تعلّم حتى التّمكن في كثير من جوانبه؛ إذ يسعى إلى تمكين المتعلّم من إتقان الأهداف حسب قدراته ومعدّل تعلّمه.(لافي، سعيد ، 2012.)

متعلّم اللّغة لأغراض خاصّة:

الأشخاص الذين ينضمّون إلى صفوف تعليم اللّغة لأغراض خاصّة أو الذين يطلبون من المتخصّصين تصميم برامج لهم هم في العادة أفرادٌ بالغون من الجنسين ممّن حصلوا على (عمل) أو قدّموا للحصول على (عمل)، أو يسعون للحصول على (عمل) يتطلّب إتقان قدرٍ معيَّن من اللّغة الأجنبيّة (طعيمة، رشدي، 1989) التي يريدون تعلّمها. أو هم ممّن يُقبلون على خبرات جديدة أو مجتمعات جديدة أو يرغبون بالانضمام إلى جماعات أو تشكيل أحلاف (دينيّة أو ثقافيّة أو سياسيّة ...) تتطلّب قدراً معيَّنا -أيضاً- من اللّغة الأجنبيّة.

من المفيد بل من الضّروريّ التّركيز على متعلّمي اللّغة في برامج الأغراض الخاصّة، ذلك أنّهم محور البرنامج وأساسه. ولعلّه من الأساسيّ أن يعرف القائمون على إعداد البرامج وتصميمها ولاسيّما المعلّمون معلومات أساسيّة عن المتعلمين، وقد درجت العادة على تبادل مثل هذه المعلومات بين المؤسّسات والهيئات عند الشّروع في التّخطيط للبرامج. وتشتمل هذه المعلومات على تفاصيل عن شخصيّة المتعلّم بشكل عام ومستواه اللغوي ونقاط القوّة ونقاط الضّعف لديه، ومن أمثلة ذلك[1]: « (***) طالبٌ لطيف جدًّا واجتماعيّ ويحب المزاح والكلام بعفويّة، ولكنه جدّي جدًّا في الدّراسة. كما أنّه ذكيّ جدًّا لا يحبّ القواعد كثيراً، ولكنّه لم يجد صعوبة في فهمها وتطبيقها. نقاط القوّة عنده: مهارة الكلام والاستماع والفهم والترجمة. قراءته بطيئة قليلاً ويتلعثم أحياناً، وربّما هذا بسبب الديسليكسيا التي لديه، وينسى أحياناً أن يلفظ حروف المدّ خصوصاً الألف. شغوف جدًّا بلعبة كرة القدم وهو لاعب ماهر، ويسعى للّعب مع فريق محليّ في الجامعة مثلاً أو خارجها. مجتهد جدًّا يعمل كل واجباته»، ولا يخفى ما لهذه المعلومات من فائدة وأهميّة؛ إذ تؤدّي مثل هذه المعلومات المتبادلة إلى إدخال تعديلات جوهريّة على البرنامج. وقد تتسبّب في حذف بعض الموضوعات والتّدريبات، وزيادة بعضها. كما أنّها تدفع بالقائمين على البرامج إلى التّركيز على أنشطة مساندة وروافد متعدّدة للتّغلُّبِ على نقاط الضّعف، وتدعيم نقاط القوّة لدى المتعلّمين.

(1) هذا من مراسلات مع مركز اللغات التابع لوزارة الخارجيّة البريطانيّة (سابقاً) في أثناء الإعداد لبرنامج تعليم ستّة دبلوماسيين في الجامعة الأردنيّة عام 2007.

معلّم اللّغة لأغراضٍ خاصّة:

ثمّة جدلٌ دائرٌ حول مَن يُعلّم اللّغة لأغراضٍ خاصّة؟ هل نُسندُ هذه المهمّة للمختصّين في مختلف ميادين المعرفة؟ كأن يُدرّس المختصّون بالسّياسة الطلبة الدبلوماسيين، أو أن يُدرَّس العسكريّون طلبة وزارات الدّفاع مثلاً. أم أنّ أساتذة اللّغات مؤهّلون لتعليم اللّغة للأغراض الخاصّة؟

لابُدّ من أن نضع نُصبَ أعيننا حقيقة أنّ صفوف تعليم اللّغات للأغراض الخاصّة ليست صفوفاً لتعليم فنون الدّبلوماسيّة وأدبياتها، ولا هي ميدان لتعليم الصناعات وغيرها (Laura. E. Ho. 1984)، إنّما هي صفوف لتعليم المختصّين - أيًّا كانت اختصاصاتهم- التّواصل باللّغة الجديدة، قراءة وكتابة ومحادثة واستماعاً حتى تمكّنهم من إنجاز مهامهم الوظيفيّة من خلال اللّغة الجديدة في مجتمعات ناطقة بها، أو في مجتمعاتهم ضمن ظروف تتطلّب التّواصل بتلك اللّغة الجديدة. فهي صفوف لتعليم اللّغات لا المهن والوظائف.

يبدو معلّم اللّغة لأغراض خاصّة - أحياناً- كمدرّب خاصّ يُخطّط لبرنامج، ويُصَمّم مادّته، وينفّذ ذلك من خلال تدريب المتعلّمين على اجتياز امتحانات معدٍّة سلفاً مِن قِبل بعض الجهات. وهذا ما يحصل عند تدريس الدبلوماسيين. ويحقّ لنا - في هذه الحالة- أن نقول إنّ تعليم اللّغة لأغراض خاصّة يكاد يكون (تفصيلاً للّغة) على نحو تكون فيه مضبوطةَ الاستعمالِ والتّلقي والإنتاج لتحقّق للمتعلّم أغراضه الخاصّة.

ويتوقّع كثيرٌ من الباحثين من معلّم اللّغة لأغراض خاصّةأن يكون أميناً، ومنفتحاً، ومستعدًّا، وواثقاً ممّا يفعل (Jeremy Day. Mark Krzanowski,. 2011)، وأن يتمتّع برؤية واستبصار وذكاء يمكّنه من رسم تصوّرات مسبقة لعناصر البرنامج ومتغيّراته؛ فيتعامل معها (سبيتان، فتحي ، 2014) وذلك ليكون شريكاً ومعلّماً ومرشداً جديراً بتعليم الأغراض الخاصّة. كما يتوقّع من المعلّم أن يُحسن التّخطيط للبرنامج والدّروس بحيث يتبنّى أسلوباً ومنهجاً منظّماً وهادفاً يؤدي به إلى الوصول بالمتعلّمين إلى أهدافهم المنشودة من خلال طرق تدريس فعّالة، لأنّ ذلك من شأنه أن يُبقي المتعلّمين متحفّزين للتّعلّم، وإيجابيين حتى عندما تكون المادّة التعليميّة صعبة. (Karin C. Ryding, 2013)

روافد ومُعزّزات:

إنّ إدراك أهميّة البرامج المساندة للدّروس والدّاعمة للمحاضرات أمرٌ بالغُ الأهميّة وخطير الأثر في تحقيق نتائج إيجابيّة سريعة لدى المتعلّمين، ذلك أنّ إشراك المتعلمين بحضور الأنشطة الثّقافيّة والفعاليّات الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة والدينيّة، ومحاولة إدماجهم - بحذر وتخطيط - مع المجتمعات المحلّيّة مطلوبة من أجل تعزيز قدراتهم الفرديّة على اكتساب اللّغة من خلال المحيط والجماعة اللغويّة.

وسيكون من اللطيف أن تعتاد المجتمعات على استقبال مجموعات من أبناء الثّقافات الأخرى الوافدين من أجل تعلّم اللّغة المحلّيّة، فيصبح من الطبيعي والمألوف أن تستضيفهم العائلات، وتسمح لهم بمشاركتها السّكن والتّفاعل مع أفراد الأسرة، والمشاركة في الأنشطة الأسريّة العامّة والخاصّة، والانخراط في الأدوار الاجتماعيّة كحضور المناسبات الاجتماعيّة مثل: حفلات أعياد الميلاد والزّواج، والمشاركة في تقديم العزاء، وغيرها. وهذا الأمر سيعود بالفائدة على الطّرفين؛ إذ سيستفيد المتعلّم فائدة جمّة من خلال انخراطه في جوّ لغويّ حقيقي، والتّعرض للثقافة والعادات والتقاليد، والتّغلّب على الشّعور بالوحدة. ذلك أنّ العائلة هي خطّ المواجهة الأوّل مع اللّغة، إذ تقدّم المؤسسات والمعاهد لطلبتها المبتدئين من خلال مناهجها دروساً ومفرداتٍ وتحاول أن تكسبهم مهارات هي في حقيقتها تقمّص للمحيط العائلي؛ إذ إنّ تعلّم الضمائر، الأفعال الأساسيّة، والتّحيّات، والفصول الأربعة، والاتجاهات، والحقول الدّلاليّة المتعلّقة بالطّعام والشّراب، وأسماء المدن، والظّروف، والنّسبة، والعطف، والاستفهام، وأدوات المنزل وأجزائه، والأجهزة الأساسيّة التي يحتاجها الإنسان في حياته، وكل ما يتعلّق بالتّفاعل مع محيطه تقدّمه العائلة بشكل طبيعيّ وعفويّ من خلال تعاقب الليل والنّهار على أفرادها، وانغماسهم بالحياة تحت سقفٍ واحد. كما أنّ هذا سيعود بالفائدة على العائلات أيضاً (وهنا تكون الفائدة متعددة الأوجه: اقتصاديّة وثقافيّة واجتماعيّة وتعليميّة/ لغويّة).

بين تعليم اللّغة لأغراض خاصّة وتعليمها لأغراض عامّة:

لا يختلف تعليم اللّغة لأغراض خاصّة عن تعليمها لأغراضٍ عامّة من حيث التّركيز على تعليمها من خلال المهارات الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة بالاتكاء على القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

يبحث معلمو اللّغة للأغراض العامّة عن المحتوى التّعليمي وطرق التّدريس بحيث تكون المادّة التّعليميّة ملائمة لأعمار الدّارسين وثقافاتهم ومستوياتهم اللّغويّة. أمّا معلمو اللّغة للأغراض الخاصّة فيتركّز جهدهم على موضوع معيّن آخذين بعين الاعتبار أن المتعلّمين يعرفون (أكثر منهم) عن هذا الموضوع.

لا تكاد الموضوعات التي ينبغي على صفوف تعليم اللغات لأغراض عامّة - بوجه عامّ- تخرج عن المحاور العامّة الآتية:

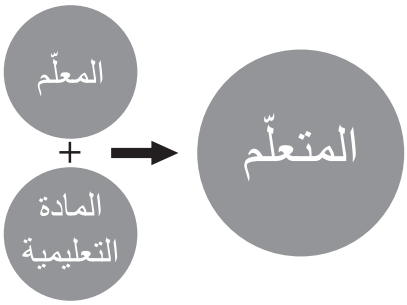
- المحور الشّخصيّ، ويضمّ: التّعريف بالنّفس، والحديث عن العائلة والأصدقاء، والاهتمامات الشّخصيّة كالهوايات والمهنة والطّموح، وحالات الطّوارئ، والمنزل وأجزائه والمسكن.

- المحـور التّعليمـيّ: ويشـمل الحديـث عـن البنيـة العلميّـة والمعرفيّـة للمتعلّـم، كأن يتحـدّث أو يكتـب عـن تعليمـه الإبتدائـي والثّانـويّ والجامعـيّ، وعـن تخصّصـه، وعـن دائرتـه المعرفيّـة، وعـن التّعليـم بشـكلٍ عـامّ.
- المحـور العـامّ: ويشـمل الحديـث عـن مختلـف قطاعات الحيـاة: كالسّـياحة، وإجـراء معاملات البنـك، والصّحـة العامّـة، والحيـاة الثّقافيّـة، والدّيـن، والعـادات والتّقاليـد، والخدمـات العامّـة، والسّـلطات المحليّـة، والأحـداث والفعاليّـات الرّياضيّة.

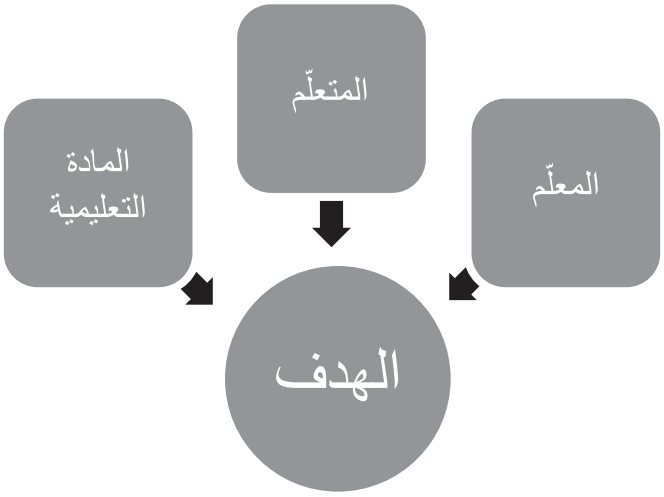
أمّـا الموضوعـات التـي تتطـرّق لهـا صفـوف تعليـم اللّغـات لأغـراض خاصّـة فتزيـد علـى المحـاور التـي يتعـرّض لهـا متعلّمـو الأغـراض العامّـة، مـن حيـث أنهـا تركّـز علـى مـا يأتـي:

- الدّيـن والثّقافـة الدينيّـة، فـي حالـة الأغـراض الخاصّـة الدينيّـة، وفـي هـذه الحالـة يُراعـى أن تكـون النّصـوص مقدَّسـة قـدر الإمـكان.
- الأحـداث الحاليّـة، والحياة الدّبلوماسيّة، والانتخابـات، والأحداث الثّقافيّة، والقضايا السّياسـيّة الدّوليّـة، والتّفاعـل مع الإعلام، والتمثيل الإعلامي الرّسـمي، والسّياسـات الخارجيّة والدّاخليّة للـدّول، وقضايـا الإرهـاب، والبيئـة، والأحـزاب السّياسـيّة، والنّقـل والمواصـلات، والصّحّـة العامّـة، والعلـوم، وقضايـا الدّفـاع، وشـؤون الهجـرة واللّاجئيـن، والتّعامـل مـع السّـلطات المحليّـة والمستشـفيات والشّـرطة، فـي حالـة الأغـراض الخاصّة الدّبلوماسـيّة.
- القضايـا الأمنيّـة والأمـن الدّاخلـيّ وزيـارات السّـجون، ومعاهـدات الصّلـح، واتفاقـات السـلام، والصراعـات التاريخيّـة والنّزاعـات الحدوديّـة، واتفاقـات الدّفـاع المشـترك، والأحـلاف العسـكريّة، فـي حالـة الأغـراض الخاصّـة العسـكريّة.
- التّجـارة والاسـتثمار، والقانـون التّجـاريّ، الدّعايـة والإعـلان، والتّسـويق، وخدمـات التّمويـل، وقطـاع البنـوك، فـي حالـة الأغـراض الخاصّـة التّجاريّـة.

يُركِّـز القائمـون علـى برامـج تعليـم اللّغـة لأغـراض عامّـة ولأغـراض خاصّـة - علـى حدٍّ سـواء- علـى المعلّـم والمـادّة التّعليميّـة والمتعلّـم، إلا أنّ برنامـج الأغـراض العامّـة يصُـبّ جـلّ تركيـزه علـى تحقيـق الطّالـب، ويمكـن تمثيـل ذلـك مـن خـلال الخُطاطـة الآتيـة:



أمّـا برنامـج الأغـراض الخاصّـة فغايتـه مشـتركة بيـن القائميـن عليـه والمتعلـم، وهـي تحقيـق الهـدف الأسـمى، وهـو تعليـم المتعلّـم وإيصالـه إلـى درجـة الإتقـان المطلوبـة / النّجـاح فـي الاختبـار/ الحصـول علـى العمـل. لأنّ نجـاح البرنامـج منـوطٌ بتحقّـق أهدافـه علـى النّحـو المطلـوب، ويمكـن تمثيـل ذلـك بالخُطاطـة الآتيـة:



قـد لا نجانـب الصّـواب إن قلنـا إنّ التّعليـم الأمثـل للّغـة هـو تعليمهـا لأغـراض خاصّـة، مـن حيث: تصميـم برنامـج خـاصّ يلائـم احتياجـات كلّ متعلّـم وقدراتـه، إلا أنّ كثيـراً مـن الظّـروف أبرزهـا تلـك المتعلّقـة بالإمكانـات بـكلّ مـا للكلمـة مـن أبعـاد تحـول دون ضـمّ المتعلميـن وانضمامهـم لبرامـج تعليـم اللّغـات لأغـراض خاصّـة.

المادّة التّعليميّة:

مـا مـن شـكٍّ فـي أنّ النّـصّ مـادة تعليميّـة لا منـاص للمعلّميـن والمتعلّميـن مـن الاسـتعانة بهـا فـي التّعلّـم والتّعليـم، بـل إنّ النّـص بتمثّلاتـه كلّهـا عمـاد تعليـم اللّغـات. والنّـص هـو مظهـر اللّغـة الملمـوس الـذي نسـتطيع مـن خلالـه أن نُعَلِّـمَ اللّغـة، والنّصـوص مسـموعة أو مكتوبـة؛ «فاللّغـة تتّخـذ فـي حياتنـا مظهريـن: هـذه الألفـاظ المنطوقـة فـي هيئـاتٍ مخصوصـة وأوضـاع تركيبيّـة معلومـة، وهـذه الرّمـوز المكتوبـة فـي أبنيـة وصـورِ أداءٍ خاصّة».(الموسـى، نهـاد، 2003، ص 59)

اختيار النّصوص:

النُّصوص المقدّمة في ميدان التّدريس بشكلٍ عامٍّ نوعان:

نصٌّ أصيل؛ وهو المأخوذ عن مصدره، سواءٌ أكان الأخذ تامًّا - أي أخذ النّص حرفياً كما ورد في مصدره دون التغيير فيه بالحذف منه أو الزيادة عليه- أم كان أخذاً بتصرف - أي أخذ جزءٍ من النّص، أو أجزاء متتابعة أو غير متتابعة بتغيير جزء منه أو أجزاء، أيًّا كان حجم التغيير، ومهما بلغت مساحته.

والحقّ أن ما يحدث في الغالبِ هو أن يختار المُعلِّم نصوصاً أصيلة في المراحل المتوسطة وما بعدها إلى المراحل المتقدمة، ولكنّه يلجأ - في الغالب- إلى صناعة النصوص في المستويات المبتدئة، وذلك من أجل بناء قاعدة لغوية لدى الطالب تُمكّنه من الاتكاء عليها في أثناء تواصله مع المحيط.

أما في المستويات المتوسطة فإن المعلم يختار نصوصاً ويتصرف فيها بحذف بعض المفردات والتراكيب منها، أو الجمل والفقرات إن لزم الأمر، كما أنه يُصلح عيوب النّص - إن وجدت- من مثل أخطاء الطباعة، وأخطاء النحو والصرف، وأخطاء الإملاء والترقيم. وقد يضع المُعلّم عنواناً آخر للنّص، وقد يُعدِّلُ على عنوانه. كما يلجأ إلى استبدال بعض المفردات المألوفة بتلك المفردات الغريبة التي قد تكون موجودة في النّص من أجل السيطرة على بعض المفردات الجديدة كليًّا التي يُمكن أن يتقبلّها المتعلّم، ويستحسن أن تُقدّم له في الدِّرس الواحدِ.

أمّا في المستويات المتقدّمة فتقدّم النصوص الأصلية كما هي مع احتفاظها بالأخطاء التي قد ترد فيها من أخطاء الطّباعة والإملاء والنّحو والصّرف، بالإضافة إلى أيّ سقط قد يوجد في النّص؛ لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة لابدّ له من أن يواجه أيّ نص يُقدّم إليه، ويكون قادراً على استيعاب النص ومواجهة مشاكله والتعامل معها وحلّها، وتقدير العيوب التي قد ترد في النّصوص وتفادي تأثيرها، دون أن تؤثّر في استقباله للنّص استقبالاً سليماً، ذلك أنّه من المفروض أن يصل إلى مستوى أبناء اللّغة المثقفين.

على أية حال ليس ثمة نص غير صالح للتدريس لأن عماد النّصوص الأوّل والأخير هو اللّغة التي هي مُبتغَى المُتعلم، وعليه فإن كل النّصوص صالحة للتّدريس، ولكن بعضها أكثر مناسبة من بعضها الآخر في مواقف معيّنة وشروط خاصّة، كأن يُركّز النّص على الموضوع المطلوب، ويقدم المستوَى اللغوي المراد، فالنّص إمّا أن يكون مناسباً لهذا الدرس أو ذاك، أو لهذا المتعلّم أو ذاك.

كُلُّ نـصٍّ - مبدئيًّا- قابلٌ للتدريـس، لأن تعليـم اللّغـة لآخـر إنمـا هـو فـي حقيقـة الأمـر تقديـم لها في سـياقات معرفيّـة وثقافيّـة متعـددة، لـذا فإنّـه ليـس علـى المُعلّـم حـرج فـي اختيـار النصوص،علـى أن (اختيـار الرجـل قطعـةٌ مـن عقلـه) لـذا فإنـه مـن المتوقّـع أن يتوخَّـى المُعلّـم اللطـفَ فـي أثنـاء اختيـار النصـوص التـي سيُقدمها لطلبتـه، فـلا يختـار مُعلّـم نصـاً يُمجِّـدُ هتلـر مثـلاً، ولا يختـار نصـاً يسـخر مـن أيـة ديانـة أو معتقـد. ولعلّـه مـن الأجـدى الابتعـاد عـن المصـادر - الصحـف والكتـب والدوريـات والمواقـع الإلكترونيّـة ذات التوجهـات الخاصّـة والأفكار التـي تُغـرّد خـارج الأسـراب الفكريّـة العامّـة، وذلـك درءاً للجـدل الـذي قـد تتسـبّب فيـه بعـض النّصـوص، والـذي مـن شـأنه أن يُغيّـر مسـار الـدّرس، وينحـرف بالدفّـة عـن وجهتهـا الأصليـة، وهـو الأمـر الـذي يَصْـرف الوقـت والجهـد فيمـا لا يصـبُّ فـي مصلحـة الهـدف العـامّ..

ولعلّـه مـن المفيـد أن يضـع المُعلّـم نصـب عينيـه أن البقـاء إنّمـا يكـون للأصلـح والأقـوى والأكثـر شـيوعاً واسـتعمالاً مـن النّاحيـة اللغويـة، فالمتعلّـم سـيحتفظ بالمعلومـات اللغويّـة الأكثـر إفـادة والأوسـع انتشـاراً، وسـيطرح عنـه - بوعـي أو دون وعـي- كل مـا هـو غيـر مسـتعمل وغيـر مفيد.لـذا يجـدُر بالمعلّـم أخـذ هذابعيـن الاعتبـار - سـلفاً- عنـد اختيـار النصـوص.

ومـن الجديـر بالذّكـر أنّ اختيـار النّصـوص منـوط بالمعلّـم، وهـو قادرعلـى إحـداث تغييـر طفيـف أو جـذري علـى الخطّـة الدّراسـيّة أو المـادّة التّعليميّـة تبعـاً لتغيّـر الظّـروف، ومـا تسـتدعيه الحاجـة بالنّظـر إلـى تقـدّم المتعلّميـن أسـرع مـن المتوقّـع، أو تراجعهـم عـن تحقيـق المسـتوى المتوقّـع / المطلـوب، أو أيّ جديـد قـد يفـرض إجـراء تغييـرات أو تعديـلات علـى الخطّـة أو البرنامـج.

الهدف المُبتغَى من وراء تدريس نصٍّ دون سواه:

هـدف المُعلّـم مـن وراء الـدرس هـو الـذي يُحـدّد مـا هـو أساسـيّ ومـا هـو هامشـي، والعلاقـات بيـن الجوانـب والأجـزاء، وهـو - بالتالـي- قـادر علـى تحديـد فـروض ووضـع تنبـؤات، وعلـى اختبارهـا وتحديـد مـا يجـب حذفـه أو الإبقـاء عليـه منهـا. فهـو - أي المُـدرّس- يُمثّـل جوهـر الـدرسِ، وليـس مجـرد الرّصـد التّراكمـي للبيانـات حـول الظّاهـرة اللغويـة العامّـة.

إذاً، يجـب علـى المُعلّـم أن يُحـدّد فـي خطّتـه الهـدف مـن وراء كل نـصّ، وعـادة مـا تكـون الأهـداف المـراد تحقيقهـا مـن وراء النّصـوص واحـدة مـن الآتيـة:

- المعجـم - المفـردات: هـل يريـدُ المعلّـم مـن المتعلّـم أن يبنـي معجمـاً فـي قضيّـة معينـة، كالتسـلّح أو أزمـات الميـاه، أو الفقـر، أو غيرهـا؟

- القواعد: هل سيُركز المعلم على أساليب الصياغة اللغوية والنحوية في النّص، وسيلفت انتباه المتعلّم إلى طرق تأدية العبارة في النّص؟
- المحادثة: هل يُريد المعلم من المتعلّم أن ينطلق من النّص أو إليه بحيث يطرح آراءه، ويُبيّن وجهة نظره حول قضية ما أو مسألةٍ بعينها، فيتفق أو يختلف، أو يقف على الحياد؟
- الكتابة: هل يُريد المعلم من المتعلّم أن يُعيد تمثّل النّص، ثم يقوم بإعادة صياغته، وتقديمه وفقاً لرؤاه الشخصيّة؟
- القراءة: هل يُريد المُعلّم من المتعلّم أن يقرأ النّص بشكل عامٍّ ليناقش مجموعة من الأفكار المحددة، أو أن يجيب عن مجموعةٍ من الأسئلةِ، أو يستخلص فكرة أو مجموعة من الأفكار والمحاور؟

القراءة الصوتيّة: هل يُريد المعلم من المتعلّم أن يقرأ النّصّ ليقوّم قراءته، ويتدرّب على إتقان اللفظ ومخارج الحروف؟ وتمثّل مواطن الفصل والوصل؟

المضمون المعرفي الذي يجب أن تشتمل عليه النّصوص:

المضمون المعرفي هو السياق النّصي، وهو معتمد على الخلقية المعرفيّة والبيئية والاجتماعيّة والمعرفيّة للمُتعلّم؛ فالمتعلّم ليس موسوعيّ المعرفة بالضرورة. فدراسة نصّ عن «دارفور» مثلاً تتطلب ثقافة من نوع خاصّ في هذا المجال، وعلى المدرّس ألا يفترض معرفة المتعلّم، ولا يفترض جهله أيضاً. وإنما يُحاول أن يسبر أغوار معلومات المتعلّم عن الموضوع الذي ينوي تقديمه، فيُقدمه على دفعات أو يطلب إليه أن يُحضّر شيئاً عنه. وهكذا بحيث تُتاح للمتعلّم الفرصة لاستكمال معلوماته حسبما يلزم. وإن اختار المُعلّم نصًّا مُشكلاً عن قضيّة حسّاسة بالنسبة له أو للمتعلّم كحرب العراق، أو القضية الفلسطينية، أو الحرب على الإرهابأو غيرها من القضايا، فإنه يجب عليه - أي المُعلّم - أن يكون موضوعيًّا، والموضوعيّة تكمن في قدرة الباحث/ المُعلّم على الوعي بتحيّزاته وتأثيرها في عمله. إن هذا الوعي بالتّحيُّزات المسبقة - وليس تجاهلها- هو أكبر ضامن لتحقيق الموضوعيّة وكل إنسان إنما يُواجه العالم دائماً من خلال إطار مرجعيّ ومنطلقات معرفيّة، حتى وإن لم يكن واعياً بذلك، ومن ناحية أخرى فالمُعلّم إنسان يعيش في مجتمع، وهو بالتالي يتأثر بظروف مجتمعه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وبأنساق القيم السائدة فيه.

النّصوص الصحفيّة وملاءمتها لبرامج تعليم اللّغة لأغراض خاصّة؟

ما هو النّص الصحفيّ؟

تندرج ضمن قائمة النّصوص الصحفيّة مجموعة متنوعة من النصوص تتباين فيما بينها؛ فهي عناوين رئيسة، ومقالات سياسيّة، وأخبار محليّة وإقليمية وعالميّة، وإعلانات متنوعة؛ كإعلانات الشركات السياحيّة، وإعلانات الوظائف، وإعلانات الوفاة والمناسبات العامّة والخاصّة، وغيرها، وقد تكون النصوص الصحفيّة أيضاً قوائم عن برامج محطات التلفاز، وحركة الطائرات، وأسعار بعض السلع،بالإضافة إلى موضوعات التسلية والترفيه، وبعض الألعاب اللغوية. والنّصوص الصحفيّة تشمل كلّ صحيفة مطبوعة ورقيًّا أو منشورة إلكترونيًّا عبر قناة رسميّة أو محطّة خاصّة أو صفحة شخصيّة أو مدوّنة مغلقة أو مفتوحة. فالنّصوص الصحفيّة «تأخذ من كلّ مجال بطرف؛ إذ هي تتجاوز المشترك من الموضوعات، وتقدّم العربيّة لساناً لأغراض خاصّة بما تخصّصه للاقتصاد، والعلوم وتكنولوجيا المعلومات، والرياضة، والأدب..». (الموسى، نهاد 2007، ص 108 - 109)

لماذا يختار المُعلّم النّصوص الصحفيّة؟

تتمتع النّصوص الصحفيّة بشكل عام بمُميّزات عامّة تجعلها نصوصاً ملائمة لطلبة الأغراض الخاصّة، «فلغة الصّحافة ذات أثرٍ كبيرٍ في الحياتين الفكريّة واللّغويّة للأمّة، حيث تتيح للفكر فرصة الظّهور والنّموّ، كما تُضيف باستمرارٍ إلى رصيد هذا الفكر وحياته الفنيّة والتّعبيريّة» (شرف، عبد العزيز، 1999، ص 140)، ويمكن أن نجمل هذه المُميّزات بالآتي:

1. أنّ أهداف المتعلّمين من الدبلوماسيين والتجار ورجال الأعمال والمترجمين وغيرهم تتراوح بين الأهداف السياسيّة والاقتصادية والاجتماعية، والحق أن المواد الصحفيّة تهتم بهذه المجالات وتغطيها بشكل كامل.

2. أن النصوص الصحفيّة تتميّز بأنها نصوص عصرية، أي أنها تُقدم اللّغة في سياقات حيوية، وتربطها بالقضايا الساخنة وأخبار الساعة، وهو ما يجعلها نصوصاً مثيرة للاهتمام والجدل في صفوف تعلّم اللغات.

3. أنّ النصوص الصحفية نصوص حقيقية، ومعظم المتعلّمين يُعانون ممّا يكاد يكون (عقدة النّص الحقيقي)، أي أنهم غالباً ما يشعرون بالعجز أمام النّصوص الحقيقيّة، ويظنّون أنّها مُعضلات لمجرد كونها نصوصاً واقعية. وتعليمهم من خلال نصوص صحفيّة قليلة سيجعلهم يتغلّبون على مخاوفهم، وسيزيد من ثقتهم بأنفسهم، لا سيما وإن أخذت النصوص كما هي دون تصرّف أو إعادة طباعة.

4. الصحافة عمل اجتماعيّ بالدرجة الأولى، وهي مادة معرفية لغوية مُقدمة لأبناء اللّغة المثقفين، وهذا هو الهدف الأسمَى للمتعلّمين، ألا وهو إتقان اللّغة والوصول إلى درجة تلقي نصوص وُضعت لأبنائها المُثقفين .

5. النّصوص الصّحفيّة نصوص عُليا. ولا نعني بذلك مقارنتها بالمعلقات، أو كتب الأدب والتّراث الرّفيعة المستوى، ولكنّها - دون شك- نصوص عليا بالنّسبة لمتعلّمي اللّغات، وذلك إذا ما قورنت بالنّصوص المصنوعة، وقصص الأطفال، والمناهج التّعليميّة.

6. تُمكّن النّصوص الصّحفيّة المتعلّمين من تمثُّل الوظائف الاجتماعيّة للّغة، من خلال تقديمها ما يُقال دون ما لا يُقال، إذ يُمكن اعتبار دراستها وتدريسها طريقة مناسبة نحو المواءمة الثّقافية والاجتماعيّة للّغة بعد أن يكون المتعلّم قد مرّ في مراحل تعلّم الجملة الثلاث المُتمثلة في :

- الجملة البرقيّة.

- الجملة المتوسّطة.

- الجملة المركّبة.

7. اللّغة في النصوص الصحفيّة متأرجحة على أعتاب الممكن دائماً؛ وهذا لا يعني أننا نفترض وجود لغة صحفيّة خاصّة- بالطبع- ، ولكننا نُسلّم بوجود خصوصيّة كبيرة للنّص الصّحفي، بل للإعلام بشكل عامّ، لأنه يلتبس بالسّياسة، وهي فن الممكن؛إذ نجد في النّصوص الصّحفيّة احتمالات لغويّة متعدّدة، تتمثل في:

أ. المستوى الفصيح.

ب. اللّغة الوسطى.

ج. اللّغة المحكيّة (اللّهجة).

د. اللّغة الثّانية.

ه. الهجين اللّغوي، أو ظاهرة العربيزي.

و. الصّواب اللغوي.

ز. الخطأ اللغوي.

والحقّ أن للغة الصّحافة أساليبها الخاصّة والمختلفة. ونستطيع أن نُجمل أهم ما يُميّز الجملة الصحفيّة عن غيرها من الجمل في تمثلات اللّغة الأخرى بالنقاط الآتية:

1. توظيف المبني للمجهول بصيغة (تمّ + المصدر) كقولهم:

« تـمّ إلقاء القبض على» ..... وهي جملة جرت العادة أن نُعبّر عنها بقولنا : « أُلقيَ القبضُ على »...

« تمّ اكتشاف عدد من » ..... والمتعارف عليه قولنا: « أُكتُشف عدد من ».....

2. الفعل المُكبّر، أو لنقل الفعل المحاط بهالة: إذ جرت العادة الإعلاميّة على تكبير وتعظيم الأفعال لتناسب الفاعل، أي أنَ الفعل «اتصل» يُصبح «أجرى اتصالاً هاتفيًا» إذا ما كان الفاعل رئيساً أو ملكاً أو رئيس وزراء. والفعل «زار» يُصبح من وجهة النظر الصحفيّة « قام بزيارة »، والفعل « أعطى» يُصبح « أنعم عليه بـ »-

والفعل «رعَى» يُصبح « أولَى رعاية »، والفعل « قَبِل » يُصبح « تفضّل بقبول »، وهكذا..

3. الجملة المترجمة: إذ تلجأ وسائل الإعلام ولاسيما في الأخبار المباشرة ومقالات التعليق على الأحداث إلى نقل الجُمل من اللغات الأخرى، والإبقاء على مواصفاتها التركيبية، دون إخضاعها لشروط التركيب العربي، من مثل:

يُعتبر البلدُ واحة أمن واستقرار.

وافتتحت الجلسةُ من قِبل القاضي.

4. سيل المترادفات: ونعني به أن اللّغة الإعلامية تميل إلى التّكرار على نحو واضح، كقولهم: اغتصاب الحقوق والاعتداء عليها.

وقولهم: أعمال السلب والنهب والسرقة.

هذه الخصائص التي تميّز الأساليب الموظّفة في الصّحافة عن الأساليب اللغويّة الموظّفة في الكتب تجعل من النّصوص الصحفيّة واقعيّة تمثل الوضع اللغوي.

تعليم المهارات اللّغويّة الأربع لمتعلّمي الأغراض الخاصّة:

مهارة القراءة لمتعلّمي الأغراض الخاصّة:

للقراءة أنواع: الصوتيّة، والسريعة، والقراءة المسحيّة، وقراءة الاستيعاب والفهم. ولكلّ نوع من الأنواع السّابقة أهدافه الخاصّة، إلا أنّنا يمكن أن نجمل الحديث في مهارة القراءة ككلٍّ ، ونفصّل حيثما اقتضى الأمر على النّحو الآتي:

ترتبط الطّلاقة/ الإتقان في مهارة القراءة بالسّرعة وحُسن الأداء ارتباطاً وثيقاً، ولا ريب في أنّ الإتقان ليس إلا السّرعة وحُسن الأداء في آنٍ معاً، وأنّ كُلًّا منهما يؤدّي إلى الآخر. غير أنّ تدريب المتعلّمين على بعض الإستراتيجيّات من شأنه أن يُحسّن من أداءاتهم في القراءة، ويجعلهم أسرع- وإن تلك سرعة ظاهريّة؛ ولعلّ من أبرز هذه الإستراتيجيّات التي أثبتت التّجربة فاعليّتها، ويحسنُ أن يُلقّاها المتعلّمون مع بداية تعلّمهم:

- الاستعانة بالخبرة اللّغوية - مهما تكن متواضعة- في مستويات : الصوت، والكلمة، والتّركيب، بما في ذلك معارفهم في الصّرف والقواعد، كأن يستذكر المتعلّم- دائماً- طبيعة العلاقة بين المضاف والمضاف إليه من وجهة النّظر النّحويّة؛ فيصدُر في أثناء القراءة عن أنّهما متلازمان ويشكّلان وحدة واحدة، وعليه فإنّه لن يتوقّف بينهما بل سيسرع وهذا سيحسّن أداءه في القراءة الصّوتيّة، وسيعزّز استيعابه في قراءة الفهم والاستيعاب. أضف إلى ذلك أنّه سيتمكّن من تقدير حدود الجمل بالنّظر إلى المتلازمات النّحويّة، أي (الصّفة والموصوف، والفعل والفاعل، والمعطوف والمعطوف عليه، والمضاف والمضاف إليه، والجار والمجرور، والظّرف ومجروره، والمبتدأ والخبر...)، وسيجعل قراءته المسحيّة أكثر فاعليّة.

- التّقمُّص: من اللّطيف أن يتدرّب المتعلّمون على تقمّص أداءات بعض الشّخصيّات العامّة التي تُحسن تقديم اللّغة، ولعلّ في مذيعي بعض القنوات الإخباريّة النّاطقة بالفصيحة نماذج حسنة للمتعلّمين.وهذا مفيد في تحسين الأداء في القراءة الصّوتيّة.

- تذكّر المفردات والتّراكيب: ويتجلّى ذلك في خلق علاقة ألفة بين المفردات والتّراكيب والمتعلّمين؛ إذ يعرف المتعلّمون مجموعة من المفردات والتّراكيب التي يكفّون عن (تهجئتها) بعد حين، وإنما يقرأونها/ يرددونها دون وعي؛ لأنّها أصبحت جزءاً راسخاً من حصيلتهم اللّغويّة من مثل: ما شاء الله، إن شاء الله، مرحبا، كيف الحال، اللّغة العربيّة، معلّم اللّغة...

- التّوقُّع: يستطيع المتعلّمون أن يقرأوا بسرعة من خلال توقُّع مجموعة من المفردات التي تنتمي إلى حقول لغويّة محددّة بالنّظر إلى عنوان النّص، وأفكاره الرّئيسة، ممّا يجعل القراءة أسرع، والقدرة على الاستيعاب والفهم أسرع.

- لتّدرّب على تمييز الأفكار الرئيسة من الثّانويّة، وذلك من خلال المعنى والتّركيب، وإكمال عناصر الجملة بالبحث عن مكوّناتها الأساسيّة.

- التّدرّب على استنباط المعنى العامّ للجملة مع وجود مفردات غير مفهومة.

- الاتّكاء على التّرجمة عند الحاجة.

- تمييز نوع النّص سلفاً : خبر، أو مقالة، أو قصّة، أو حوار، ومعرفة خصائص كل نوع لأنّ ذلك يساعد في الفهم والتّحليل.

أهم المشكلات التي تعترض الطلبة في أثناء تعلّم القراءة، وكيف يمكن التغلّب عليها؟

يواجه الطلبة - عموماً- عدداً من المشكلات في أثناء تعلّم مهارة القراءة في مختلف أنواعها، منها:

- الخلط بين المفردات، ويمكن معالجة ذلك بالعودة إلى الجذر اللّغوي للكلمات موضع اللّبس.

- ارتكاب أخطاء قواعديّة تنعكس على المعنى، ويتمثّل ذلك في عدم تقدير الوحدات اللّغويّة، أو المتلازمات النّحويّة، المتمثلة في: الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، والمضاف والمضاف إليه، والصفة والموصوف، والجار والمجرور، والمعطوف والمعطوف عليه.

- مشكلات الأداء، وهي المتعلّقة بعدم مراعاة مواطن الفصل والوصل، وعدم تأدية النّبر والتّنغيم في حالات الأمر، والنّهي، والاستفهام، والتّعجّب، والنّداء على النّحو المطلوب، ويمكن للمعلّم أن يقترح على المتعلّمين - في هذه الحالة- وسائل لتحسين الأداء كالتّدرّب على القراءة الجهريّة، و القراءة امام المرآة، وغيرها...

- بعض عيوب النّطق، واحتمال أن يُعاني بعض المتعلمين من بعض الأمراض اللغويّة كالديسليكسيا مثلاً، والتي تنعكس سلباً على القراءة. ويمكن التّغلب على ذلك بالتدريب، وإرشاد المتعلّمين إلى كيفيّة التّعامل مع حالاتهم الخاصّة.

ويمكن العودة إلى الإستراتيجيّات السّابقة، والاستعانة بها للتّغلّب على المشكلات التي قد تعترض المتعلّمين في أثناء تعلّم هذه المهارة.وتقديم دروس مكثّفة لبعض المتعلّمين الذين يعانون من بعض المشكلات الخاصّة.

مهارة الكتابة لمتعلّمي الأغراض الخاصّة :

تتمثّل مهارة الكتابة في القدرة على تحويل الأصوات المنطوقة إلى صور مكتوبة محكومة بالقواعد اللغويّة والإملائيّة المتعارف عليها في اللّغة.

ومن الجدير بالذّكر أن المتعلّمين ينفقون أوقاتاً في تعلّم مهارة الكتابة على مستوى الحروف والكلمات؛ ذلك أنّ تعدّد أشكال الحروف العربيّة من جهة، وتشابهها من جهة أخرى، تشكّل عائقاً حقيقيًّا دون إتقانها في البداية. إلّا أنّ الكتابة التي نتحدّث عنها بوصفها مهارة يُطلب إلى متعلّمي اللغات إتقانها هي الكتابة الوظيفيّة أو التّعبير الوظيفي، ويمكن تعليم الكتابة من خلال الإستراتيجيّات الآتية:

- قرنها بالمهارات الأخرى، وذلك كأن يجيب المتعلّمون عن أسئلة الاستيعاب والفهم كتابة، وأن يحضّروا مادّة مكتوبة للمحادثة، وأن يجيبوا عن أسئلة الاستماع، ويدوّنوا ملاحظات حول النّصوص، وبهذا تكون مهارة الكتابة حاضرة دائماً.

- تضمين المناهج والدّروس تدريبات من شأنها أن تعزّز مهارة الكتابة، من مثل: كتابة بعض المفردات في مفيدة، و إعادة ترتيب المفردات لتكوّن جملاً، أو إعادة ترتيب الجمل لتكوّن فقرات، وكتابة أسئلة لإجابات محدّدة، والعكس، وإعادة كتابة الجمل باستخدام أدوات الرّبط المناسبة.

- تشجيع المتعلّمين على كتابة الملّخصات والتّقارير.

- حثّ الطلبة على أخذ ملاحظاتهم باللّغة العربيّة/ اللّغة الهدف.

أهم المشكلات التي قد تعترض طريق الطالب في أثناء تعلمها، وكيفيّة التغلّب عليها.

يمكن إجمال المُشكلات التي قد تعترض طريق المُتعلّم في أثناء تعلّم مهارة الكتابة بالآتي:

- مشكلات في تنقيط الحروف، بحيث يخلط بعض الطلبة بين الحروف المتشابهة في الرّسم الكتابي، مثل: (ب، ت، ث، ي و ن) في أول الكلمة ووسطها، و (ع، غ) و (ص، ض) وغيرها.

- الخلط بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة.

- كتابة الأصوات التي تنطق ولا تكتب، مثل الألف بعد الهاء في أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك...).
- عدم التّمكن من كتابة الهمزة بالشّكل الصّحيح، في أول الكلمة ووسطها ونهايتها، والخلط بين همزتيّ القطع والوصل.
- عدم كتابة الحروف التي تكتب ولاتُنطق، ويتمثّل ذلك في إهمال كتابة ألف التّفريق، واللاّم الشّمسيّة.
- عدم التّمكن من توظيف أدوات الرّبط المناسبة، وبناء المقدّمات على النّتائج.
- مشكلات عامّة تظهر في مهارة الكتابة، وهي في حقيقتها نحويّة وصرفيّة وتركيبيّة. من مثل إثبات الألف عند حذف نون جمع المذكّر السّالم والمثنى في حال الإضافة.

استدراك على تعليم الكتابة:

في ظلّ إمكانيّة طباعة الأعمال الكتابيّة التي يطلب إلى الطلبة تقديمها باستخدام الحاسوب، وفي ظل وجود برامج التّصحيح/ المصحّح اللغوي، يصبح السؤال عن مدى أهميّة إلزام الطلبة بالكتابة بوصفها تعبيراً كتابيًّا أمراً مهمًّا، لاسيما إذا ما وضعنا نصب أعيننا أنّه لا يُطلب إلى طلبة الأغراض الخاصّة - فيما بعد- أن يكتبوا تقارير أو رسائل أو ما شابه باللّغة الهدف التي تعلّموها. كما أنّ كثيراً من المؤسّسات والجهات التي تبتعث موظفيها لتعلّم لغات أخرى لأغراض خاصّة تجعل الكتابة أمراً اختياريًّا[1] في امتحاناتها، بل إن بعضها تُسقط الكتابة من برامجها أيضاً.

مهارة الاستماع لمتعلّمي الأغراض الخاصّة :

تختلف مهارة الاستماع عن مهارة المحادثة اختلافات جوهريّة، وإن كانت الدّراسات تجمع بينهما على اعتبار أنّ الاستماع يؤدّي إلى المحادثة. ومع أنّ المحادثة مهارة إنتاجيّة والاستماع مهارة استهلاكيّة، إلا أن الاستماع يظل التّحدّي الأصعب الذي يواجه المتعلّمين؛ لأنّ الاستماع أمرٌ متغيّر في الغالب، وخاضع - في كلّ مرّة- إلى ظروف مختلفة ومتفاوتة. فسرعة الذي يسجّل تختلف باختلاف السّياق العامّ للنّص، إذ تتزايد سرعة المادّة التّعليميّة المقدّمة كلّما اقتربت من النّص الأصليّ، وتزيد سرعتها كلّما كانت أقرب إلى النّص الطّبيعيّ (المأخوذ من سياق طبيعيّ حقيقيّ).

(1) وزارة الخارجيّة البريطانيّة على سبيل المثال، لا تشترط على موظفيها إتقان الكتابة، وتجعلها اختياريّة في امتحاناتها.

تعلّم مهارة الاستماع يعني بالإضافة إلى تعلّم استيعاب المسموع، تعلّم ل «كيفيّة الاستماع» أو بعبارة أخرى «إستراتيجيّات الاستماع» ؛ إذ لا بدّ من التّخطيط للاستماع من قبل المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. بحيث يتدرّب المتعلّم على تطبيق إستراتيجيّات الاستماع جنباً إلى جنب مع تعلّم الاستماع نفسه والتّدرب عليه، وبحيث يصدر المتعلّم عن هذه الإستراتيجيّات بوعيّ أو بدون وعيّ فيما بعد.

ثمّة إستراتيجيّتان أساسيّتان في تعليم مهارة الاستماع: (Jack C. Richards.. 2008.).

- إستراتيجيّة الإدراك:
- إستراتيجيّة ما وراء المعرفة أو إدراك الإدراك.

وتطبّق إستراتيجيّة ما وراء المعرفة من خلال: (Mu-hsuanchou,;2015.)

- التّخطيط، بحيث يوجّه المتعلّم انتباهه إلى الأفكار الرئيسيّة، ويكون انتقائيًّا مع الأفكار الثّانويّة والتّفاصيل.
- الإدارة، بحيث ينظّم وقت الاستماع في ضوء عدد الأسئلة وطبيعتها.
- التّقييم، بحيث يكون قادراً على تقدير الأفكار وتقييمها، ومعرفة ما هو رئيس وما هو ثانوي، وتقدير العلاقات بين أجزاء النّص/ المادّة التّعليميّة/ مادّة الاستماع.

هذه الإستراتيجيّات من شأنها أن تنظّم استجابة المتعلّم للنّص والتّدريب والاختبار على نحو أفضل، بحيث:

- يتمكّن المتعلّم من معرفة إجابات بعض الأسئلة من خلال أسئلة أخرى.
- تغيير بعض الإجابات أو الحذف منها أو الزّيادة عليها بعد الإجابة عن الأسئلة التي تليها.
- إيجاد إجابات بعض الأسئلة من خلال بعض العلامات أو المفردات المترابطة.
- الاستدلال على بعض الإجابات من خلال الخبرة وطول التّدرب.
- الاستفادة من بعض الأدلّة التي قد تظهر في أسئلة أخرى.

ومن المفيد أن يلجأ الطلبة أحياناً إلى التّرجمة، أو أخذ الملاحظات، أو مراعاة نبرة صوت المتحدّث، وتوظيف الخبرات الخاصّة في معرفة قواعد اللغة، وأسس الرّبط بين الجمل.

أهم المشكلات التي قد تطرأ في أثناء تعلمها، وكيفية التغلب عليها ومعالجتها

قد تطرأ في أثناء تعلّم الاستماع بعض المشكلات التي تقف عائقاً في طريق المتعلّمين، منها:

- عدم القدرة على التّمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، ويمكن التّغلّب على ذلك بالتّدرّب المستمر.
- عدم القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة من النّصوص، ويمكن التّغلب عليها من خلال عدد من الإستراتيجيّات السّابقة، المتمثّلة بالتّخطيط والإدارة والتّقييم.

مهارة المحادثة لمتعلّمي الأغراض الخاصّة:

للمحادثة أنواع ودرجات تختلف فيما بينها من حيث الأولويّة والأهميّة ودرجة التّمكّن والإتقان، فثمّة الحوار البسيط الذي يمثل التواصل الاجتماعي، وإجراء حوار صحفيّ حول موضوع بعينه، ولعب أدوار وتقمّص شخصيّات، وإلقاء كلمة، وتسجيل مداخلة، وإجراء مكالمة هاتفيّة، وتقديم عرض، وتقديم تقرير، ومناقشة موضوع بالتأييد أو المعارضة (الاتفاق والاختلاف). وكل ذلك بمراعاة أدبيات الحوار، والحرص على تمثّل ما يُقال وما لا يُقال.

وفي تلك الأنواع كلّها لابدّ من تدريب الطلبة على استثمار تجاربهم الغنيّة ومعلوماتهم الموثوقة عند الحديث، بحيث لا يتحدّث الطالب فيما لا يعرفه معرفة جيّدة. وهذا لا ينطبق على الموضوع فقط بل يتعدّاه إلى المفردات؛ إذ على الطالب أن يسعى إلى توظيف المفردات التي يمتلك نواصيها، ويُحسن استعمالها عند الحديث. وهذا لا يعني - بالطّبع - أن لا يتدرّب الطلب في أثناء الدّروس على توظيف المفردات الجديدة بهدف إتقانها.

ومن المفيد أن يلجأ الطلبة إلى عرض أفكارهم مُجملة مُلخّصة في البداية، ثمّ الشّروع في بسطها وتفصيلها.

ودرجة إتقان مهارة المحادثة من شأنها أن تعكس درجة إلمام المتعلّم بالوظائف الاجتماعيّة للّغة التي من شأنها أن تمكّنه من معرفة أقدار المعاني، فيتوصّل بذلك إلى ترتيبها في نفسه، فيلحق ذلك نطقه.(أنيس، إبراهيم) ويظهر هذا جليًّا كلما ارتقى مستوى المتعلّم، ذلك انّه إذا فرغ من « ترتيب المعاني في نفسه لم يحتج إلى أن يستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل يجدها تترتب بحكم أنها خدم وتابعة لها ولاحقة بها. وإنّ العلم بمواقع المعاني في النّفس علم بمواقع الألفاظ الدّالة عليها في النّطق» (الجرجاني، عبد القاهر ،1988، ص44.)

والحقّ أن إتقان مهارة المحادثة لا يقتصر على امتلاك المفردات ومعرفة كيفيّة توظيفها، فهناك مهارات فوق لغويّة ليست من المادّة اللّغويّة، ولكنها تفرض نفسها في كل جملة منطوقة، تشمل نبرة الصّوت، ونغمته، وإيقاعه (لاينز، جون ،2010)، وما يُصاحب ذلك من تعبيرات الوجه وحركات اليدين. كلّها أمور يجب أن يعرفها المتعلّم جيِّدا، ويتعلّمها، ويسعى جاهداً إلى إتقانها.

فمهارة المحادثة في حقيقتها إتقان كيفيّة استثمار المادّة اللّغويّة التي تعلّمها المتعلّم، والقدرة على استعمال الأشكال اللّغويّة المناسبة في المواقف الملائمة، والقدرة على تغييرها بتغيّر الظروف والمواقف والأحداث (خرما، نايف ، 1988). «فاللّغة ملكة في اللّسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانها. وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب. فإذا حصلت الملكة التّامّة في تركيب الألفاظ المُفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع» (ابن خلدون ،2002، ص554.)

التّقويم:

من أجل الاطمئنان إلى أنّ المتعلّم يسير في الاتّجاه الصّحيح نحو تحقيق الأهداف المطلوبة من العمليّة التعليمية برمّتها لابُدّ من متابعة قياس تطور المتعلّم، وتقويم الجزئيّات والمهارات كلّ منها منفردة. ومن الضّروري الاستمرار في قياس مستوى تطور المفردات وتمثّل القواعد والصّدور عنها بشكل سليم في كل مرحلة من مراحل التّعلّم؛ لأنّ الحلول المثلى تقدّم للجزئيّات الصغرى. ولا يتوقّع أن يتغلّب المتعلّمون على مشاكلهم إذا ما تُركت لتتراكم وتتشابك. بل إنّ بعض الصّعوبات اللغويّة تقف عائقاً أمام المتعلّمين، وتحول دون تقدّمهم واكتسابهم مهارات جديدة متعلّقة بالمهارات السّابقة التي يعانون من مشاكل في إتقانها. كما أنّ بعض المشكلات قد تتسبّب في نكوص بعض المتعلّمين وارتدادهم عن رغباتهم في التّعلّم، وقد تتفاقم عند بعضهم، وتدفع بهم إلى الانسحاب من برامج التّعليم، وتحويل مساراتهم عن تعلّم اللّغة.

ويكون التّقويم بعدّة طرق، أهمّها:

- التّقويم المبدئي: ويكون هذا التقويم قبل بداية البرنامج، وينصح بأن يخضع له المتعلّم قبل تصميم البرنامج؛ ذلك أن نتائج التّقويم ستُحدّد الإطار العامّ للبرنامج ومحتواه وأهدافه وطرق التّدريس. وقد تؤثّر في اختيار معلّم دون آخر، وقد أصبح هذا التّقويم والذي يُعرف بالاختبار التّصنيفي للمتعلّمين (placement test) عرفاً سائداً في

المؤسّسات والهيئات التّعليميّة للّغات بعامّة.

- الملاحظة الدّائمة والمستمرة للمتعلّم، ومراقبة تطوره اللغوي، والتّحقق من تغلبه على المشكلات السّابقة، ومتابعة حضوره وقيامه بواجباته على النّحو الصّحيح، والتزامه بالتّعليمات، على أن تكون الملاحظات موضوعيّة غير متحيّزة. والملاحظة لا تكون من المعلّم للمتعلّم وحسب، وإنما تكون من المتعلم نفسه؛ إذ يطلب إليه أن يلاحظ نفسه، ويقدّم تقريراً عن ذلك. والحقّ أنّ للملاحظة من الطّرفين كليهما مميّزات (النّجار، نبيل2010) ؛ إذ توفر معلومات عن المتعلّم والمادّة التّعليميّة والمعلّم والبرنامج لا يمكن أن نجدها في أساليب التّقويم الأخرى.

- التّقويم التّكويني أو البنائي: ويكون في صورة اختبارات قصيرة، وعادة ما يُجرى في نهاية كل وحدة أو درس أو مدّة معيّنة، أو مهارة بعينها، وهدف هذا التّقويم الوقوف على مواطن الضّعف، ووضع خطّة لمعالجتها والتّعامل معها.(الفجال، سعاد، 2011)

- التّقويم التّشخيصيّ: ويتمثّل هذا التّقويم في تشخيص المشكلات والصّعوبات التي قد تطرأ لبعض المتعلّمين (في حالات الصّفوف متعدّدة المتعلّمين أو للمتعلّم الواحد في الصّف المنفرد)، ويكون ذلك من خلال تحديد المشكلات التي يعاني منها المتعلّم، ثم البحث فيما وراءها، والكشف عن الأسباب المؤدّية إليها، ووضع خطّة لمعالجتها بناء على ذلك. (لافي،، سعيد ،2012).

- التّقويم النّهائي: ويكون في نهاية البرنامج، وينقسم إلى جزأين: الجزء الأوّل يكون بمنزلة الاختبار التّجريبي الذي يخضع له المتعلّم ليعتاد نمط الاختبار الذي سيخضع له من خلال وزارة الخارجيّة، أو وزارة الدّفاع، أو مقابلة العمل أو غيرها.

والجزء الثّاني يتمثّل في الاختبار الحقيقيّ الذي سيخضع له المتعلّم من خلال وزارة الخارجيّة، أو وزارة الدّفاع، أو المؤسّسة التي سيعمل فيها،أو مقابلة العمل وغيرها.

والتّقويم النّهائي في جزأيه اختبارٌ تحصيليّ (العبسي، محمد ، 2010).، يهدف إلى تحديد مستوى كسب المتعلّم للمعلومات والمهارات التي قُدّمت له، وتعلّمها في أثناء دراسته في البرنامج.

خاتمة:

وعليه، فإنّ هذا البحث قد تحدّث في تعليم اللغة لأغراض خاصّة من خلال بسط مفهوم اللغة لأغراض خاصّة وعامّة وبيان الفرق بينهما، كما بيّن البحث مواصفات معلّم اللّغة للأغراض الخاصّة، ومواصفات المتعلّم أيضاً، وتحدّث في مواصفات المادّة التّعليميّة، ثم طبيعة النّصوص التي تقدّم في برامج اللّغة لأغراض خاصّة، وقد جاء البحث على تفصيل القول في تعليم كل مهارة من المهارات اللّغويّة الأربع، وذلك من خلال الحديث عن مفهوم كل مهارة، وكيفيّة تعليمها وأهم الإستراتيجيّات المتّبعة في ذلك، وأهم المشكلات التي قد تطرأ للمتعلمين في أثناء تعلّمها وكيفيّة التّغلب على تلك المشكلات، كما وضّح البحث وسائل المتّبعة في برامج تعليم اللغات لأغراض خاصّة، وبسط الحديث في كل وسيلة منها .

وبعد فقد خلص البحث إلى برامج تعليم اللغة لأغراض خاصّة برامج منهجيّة، يقدّمها أساتذة على قدر كبير من الخبرة والتّخطيط والثقافة والمعرفة لمتعلّمين من ذوي الخبرة والكفاءة في حقول معرفيّة أو وظيفيّة معيّنة، وأن هذه البرامج خاصّة وفريدة من حيث أنّها تراعي حاجات كل مجموعة من المتعلّمين أو كل متعلّم على حدا، وأنّها برامج مثاليّة لتعليم اللّغات، وقد دعم البحث تقديم النّصوص الصّحفيّة باختلاف أنواعها للمتعلّمين في هذه البرامج لما لها من مميزات تجعل منها أنسب من غيرها في الميدان.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً:المراجع العربية:

1. أنيس، إبراهيم. (د.ت). اللّغة بين القوميّة والعالميّة،مصر، دار المعارف
2. الجرجاني، عبد القاهر .(1988). دلائل الإعجاز في علم المعاني، صحّحه محمد عبده ومحمد رشيد رضا،لبنان، دار الكتب العلميّة.
3. خرما، نايف وعلي حجاج. (1988). اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلُّمها،عالم المعرفة، الكويت، ع 126، حزيران .
4. ابن خلدون.(2002). المقدّمة ،تحقيق: درويش الجويدي، بيروت،المكتبة العصريّة.
5. سبيتان، فتحي. (2014). التّدريس الفعّال والمعلّم الذي نُريد،الأردن، دار الجنادريّة للنّشر والتّوزيع.
6. شرف، عبد العزيز.(1999). لغة الحضارة وتحدّيات المستقبل،القاهرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.
7. طعيمة، رشدي. (1989). تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها،مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة.
8. العبسي، محمد .(2010). التّقويم الواقعي في العمليّة التّدريسيّة، عمّان،دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.
9. الفجال، سعاد. (2011). نظريّات حديثة في التّقويم التّربويّ،القاهرة، إيتراك للطّباعة والنّشر.
10. لافي، سعيد . (2012). أساليب التّدريس،القاهرة، عالم الكتب.
11. لاينز، جون.(2010). اللّغة و المعنى و السّياق، ترجمة: عبّاس صادق الوهاب.
12. الموسى، نهاد. (2003). الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربيّة،عمّان،دار الشّروق.
13. الموسى، نهاد. (2007). اللّغة العربيّة في العصر الحديث، قيم الثّبوت وقوى التّحوّل، عمّان، دار الشّروق
14. النّجار، نبيل. (2010). القياس والتّقويم منظور تطبيقيّ مع تطبيقات برمجيّة SPSS ، عمّان، دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

ثانياً:المراجع الإنجليزية:

Jack C. Richards.(2008) Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice. Cambridge University Press.

Jeremy Day. M. (2011) Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge University press.

Karin C. R. (2013) Teaching ARABIC as a Foreign Language A guide for teachers, foreword by Roger Allen, Georgetown University Press, Washington DC.

Laura E.Ho. (1984) Teaching Language for Specific Purposes.t. tesl Canada Journal/ revetesl du Canada, vol. 1. No. 2. March.

Mu-hsuanchou, (2015) The Influence of Topics on Listening Strategy Use for English for Academic Purposes, English Language Teaching; vol. 8, No. 2. published by Canadian Center of Science and Education.

Translated Romanized Arabic References: **ترجمة مصادر ومراجع اللغة العربية:**

1. Anis, Ibrahim. (DT). Language Between Nationalism and Universality. Egypt: Dar Al Ma'arif.
2. Al-Jorjani, Abdel-Qaher (1988). Evidence of Miracles in the Knowledge Meanings. Edited by Muhammad Abdo and Mohammad Rashid Ridha. Lebanon: Dar Al Kutub Al-'Ilmiya.
3. Kharma, Nayef and Ali Hajjaj. (1988). Foreign Languages Teaching and Learning. The World of Knowledge, June, p. 126,.
4. Ibn Khaldoun (2002). The Introduction. Compiled by Darwish Al-Juweidi. Beirut: Modern Press.
5. Sbitan, Fethi. (2014). Effective Teaching and Teacher We Want. Jordan: Dar Al-Janadriya for Publishing and Distribution.
6. Sharaf, Abdul-Aziz (1999). The Language of Civilization and Future Challenges. Cairo: Egyptian General Book Foundation.
7. Ta'ima, Roshdi. (1989). Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Methodology and Methods. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.
8. Al-Absi, Muhammad (2010). Realistic Assessment in the Teaching Process. Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing.
9. Al-Fajaal, Suad. (2011). Modern Theories in Educational Assessment. Cairo: Itrak for printing and publishing.
10. Lefi, Saeed. (2012). Teaching Methods. Cairo: The World of Books.
11. Linz, John (2010). Language, Meaning and Context. Trans. Abbas Sadiq Al- Wahhab.
12. Al-Mousa, Nihad. (2003). Methodologies: Methods and Models in Arabic Language Teaching. Amman: Dar Al Shorouq.
13. Al-Mousa, Nihad. (2007). Arabic Language in the Modern Era: Values of Stability and Forces of Transformation. Amman: Dar al-Shorouq.
14. Najjar, Nabil. (2010). Measurement and Evaluation: a Practical Perspective with SPSS Software Applications. Amman: Dar Al-Haamid Publishing and Distribution.

Arabic for Specific Purposes: Content and Objectives

Fatima Mohammed Amin Omari

Language Center - University of Jordan

Amman - Jordan

Abstract:

This research comes within the framework of teaching Arabic to non-Arabic speakers. The study focuses on teaching Arabic for special purposes and shows the difference between the concepts of language teaching for general purposes and its teaching for special purposes. The research highlights the most important features that characterize the design of Special Arabic education programs in terms of: objectives, levels, teaching methods, duration, general topics, as well as the special and general frameworks which govern and supervise them. The study presents the types and characteristics of these programs and provides samples of them. It shows the difference between private school and public school students. The research also deals with the most important international standards for measuring students' proficiency in language and addresses the methods of teaching language skills, including: reading, writing, listening, and speaking to special education students.

The study focuses on the teaching of each skill and talks about the choice of texts, the strategies of their teaching, the design of exercises and tests as well as the problems that students may encounter and how to deal with them. It equally attempts to answer a set of questions related to this subject by drawing on the sources and references in this field as well as the researcher's long practical experience in this area, in addition to presenting application models.

Keywords: language for specific purposes, learning, teacher, learner.