

تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة

مُقرّر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصّصيّة

مدرّسة المُقرّر: د. آلاء عيسى

أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

خصائص برامج تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

أوجه الاتّفاق بين تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصّة.

أوجه الاختلاف بين تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصّة.



تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

لغتنا العربية رمز كياننا وهويتنا، ومن واجبنا المحافظة عليها، إلا أن ذلك لا ينفي أهمية الانفتاح على الثقافات الأخرى في جو من العقلنة، فالحفاظ على الهوية لا يعني الجمود والتحجر؛ "بل هو عمليةٌ تتيح للمجتمع أن يتطور ويتغير دون أن يفقد هويته الأصلية، وأن يقبل التغيير دون أن يغترب فيه، إنه التفاعل بين الأصالة والمعاصرة، وبين الإيجابي البناء في تراثنا والبناء الإيجابي من الثقافات الأخرى، بما يتفق مع مناخنا وأرضنا" (المنذري، ٢٠١٣، ص ١٨٢)، ونتيجةً لذلك حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى باهتمام كبير من دول العالم، فقد تزايد الاهتمام بالمنطقة العربية وتوزع الوافدون على قطاعات عملٍ خاصة، وأدى ذلك بالنتيجة إلى انتشار الحاجة لتعلم العربية من خلال برامج خاصة تتعدى حدود برامج تعليم اللغة العربية للحياة؛ وبالتالي "أصبح تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملحاً، يفرض نفسه على كل فرد يريد تفهم العالم الذي حوله" (هريدي، ٢٠٠٣، ص ٦)، واللغة ابنة الحياة، تنعكس فيها التطورات والتغيرات التي تواكب العصر، واللغة العربية ليست بمنأى عن ذلك.

وتقسم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى إلى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، وبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وقد بدأ الاهتمام بتطوير اللغة لأغراض خاصة بالظهور بثوبه الجديد في ستينيات القرن الماضي، عندما قامت مجموعة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية بتحليل لحقول اللغة المختلفة، ووجدوا أن لكل حقل مفرداته وقواعده وأساليبه الخاصة به، التي تختلف عن الحقول الأخرى. وتشعب مجال اللغة لأغراض خاصة إلى حقول متعددة تبعاً لتخصصات المتعلمين، فأصبح هناك اللغة لأغراض أكاديمية، ومهنية، ودينية، وتجارية، وطبية، وعلمية، وقانونية، وإعلامية شملت كل الحقول التعليمية والمهنية" (شيك، ٢٠٠٧، ص ٦)، هذا الاتجاه الجديد يُنادي بتعليم اللغات وتعلمها من أجل اكتساب مهارات بلاغية ومفردات ومصطلحات خاصة تُساعد المتعلمين في استعمال اللغة العربية في مواقف وأماكن مُحَدَّدة، ويكون التركيز على المتعلم وحاجاته حيث

"يركّز مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصّة، على سلسلة مختارة من العناصر اللغويّة، ومجموعة من استعمالاتها، إذ ليس مطلوباً من المتعلّمين -في مثل هذه البرامج- تعلّم اللغة بكاملها؛ وذلك لأنّ المرء يستطيع استعمال اللغة الأجنبيّة لأداء حاجاته، دون أن يُضطرّ إلى الإحاطة بنظام اللغة" (الطاهر حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥)، وكي تكون المُقارنة مباشرة بين كلا النوعين سنعرض أهداف نشوء تعليم اللغة العربيّة للأغراض الخاصّة وأغراض الحياة وخصائص وأسباب نشوء كلّ منها؛ بهدف التّعرّف إلى سمات كلّ نوع، وقد بدأنا بأسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة:

كثيراً ما تتعدّد غايات وأهداف مُتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى، وتمتدُّ تلك الغايات من المجال الاجتماعيّ إلى المجال العلميّ وتأخذ صوراً وأشكالاً مُختلفة، ومع تعدّد الغايات تبقى الرّغبة في التّواصل باللغة العربيّة مع أبنائها تحتلّ المرتبة الأولى؛ "فالالتّصال هو الغرض الأصليّ الذي نشأت من أجله اللغة. إنّها أعظم ابتكار إنسانيّ سجّله تاريخ البشر لتحقيق التّواصل بين الأفراد. ليس الهدف إذن تزويدهم بمجموعة من المفردات أو التّراكيب التي تُعلّم لذاتها والتي تبعد بهم عن واقع حيّ يعيشه مستخدمو اللغة" (طعيمة، ١٩٨٢، ص ٢٨)، أمّا تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة فقد كان له أسباب تختلف عن أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة، وقد ذكّر أهمّها في ما يأتي.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

حذا ميدان تعليم اللغات حذو العلوم الأخرى في التّطوّر والتّغيير والانتقال من مرحلةٍ إلى أخرى، وذلك لعوامل كثيرة، من أبرزها التّأثّر بالعلوم الأخرى المُتّصلة بهذا الميدان كالعلوم اللسانية والنّفسيّة وما وصل إليه العلماء المُختصّون من نظريّات جديدة تُركّز على المُتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلّم اللغة، فتعليم اللغات لأغراض

خاصّة مجال حديث النّشأة، حيثُ نشأ في بداية العقد السّابع (السّتينيات) من القرن الماضي، ولكنّه سرعان ما بدأ يتطوّر ويتبلور لأسباب عدّة يمكن أن نذكر منها:

١- التطوّر الهائل في مجال اللسانيّات وفي مجال علم النّفس التربويّ وعلم النّفس الاجتماعيّ، كما ظهرت طرائق تربويّة تنادي بتركيز عمليّة التّعلّم على المُتلقّي نفسه، وعلى الأغراض التي يتمّ من أجلها تعلّم اللغات الأجنبيّة.

٢- تعدّد أغراض تعلّم اللغات الأجنبيّة ولا سيّما في زمن تسيطر عليه العلوم والتّقانة والعلاقات الدّوليّة والتّبادل التجاريّ العالميّ.

٣- ظهور اتجاه يُنادي بتعليم اللغات حسب الحاجة، وبأقلّ تكلفة، وفي أقصر وقت ممكن، حيثُ تُعلّم اللغات للاستعمال الفوريّ في عصر يتسابق فيه الجميع مع الزّمن ومع الكسب السّريع ومع الفاعليّة في المُخاطبة.

٤- يُنادي الكثير من المُهتمّين بقضايا التّميّة بتعليم اللغات من أجل تلبية أغراض ذات فائدة ملموسة ومُحدّدة بدلاً من تعلّمها لأسباب عامّة.

٥- احتياج الدّول الأفريقيّة للعلوم والتّكنولوجيا جعلها تُفكّر في اكتساب الخبرات العلميّة والتّطبيقيّة بلغات عالميّة من أجل تطوير بلادهم، فقد تغيّرت المنهجية في هذه البلاد من حيث تعليم اللغة وتعلّمها لتلبية هذه الاحتياجات بدلاً من التّركيز على تعلّم اللغات من أجل الثّقافة والمعرفة العامّة" (الأمين محمد، ٢٠٠٣، ص ٤٤-٤٥).

- أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة:

تضمّ برامج تعليم اللغة العربيّة للحياة مُتعلّمين من جهاتٍ شتّى مُتنوّعي الاهتمامات والوظائف والقدرات، تُقدّم لهم المعلومات اللغويّة العامّة والمهارات اللازمة للاتّصال بالعربيّة في مُختلف مواقف الحياة التي يحتاجون فيها لاستخدام اللغة العربيّة، وكما نعلّم "تعدّد اللغة من أهمّ المعايير التي تُقاس بها فاعليّة الأمم، وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة، وحيويّة، وانتشار وقُدرة على مُسايرة روح العصر، بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية" (النّاقة- يونس، ١٩٧٧،

ص ٨)، وقد حازت اللغة العربية مكانة مرموقة ومميّزة، وازداد الاهتمام بها في العقود الأخيرة نظراً لازدياد الاهتمام بالمنطقة العربية اقتصادياً وسياسياً ودينياً واجتماعياً، "ونظراً لما يتّسم به العالم المعاصر من تقدّم علمي وتكنولوجي، في المجالات كافة، أصبح الاتّصال المباشر وغير المباشر بين دول العالم ضرورة حتمية؛ لتبادل الخبرات العلمية والتّكنولوجية" (عبد الله عثمان، ٢٠١٢، ص ٢)؛ وبالتالي فقد كان من أبرز أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة: تمكين المتعلّم من التّواصل مع أهل اللغة العربية بشكل جيّد، وفي أيّ موقفٍ من المواقف الاتّصالية التي سيتعرّض لها كلّ من يتعامل مع أبناء اللغة الهدف، فيتوجّب على المتعلّم في هذا البرنامج تعلّم المهارات الأربع للغة، كما ينبغي له تعلّم القواعد النّحويّة الأساسيّة فيها، والتّراكيب اللّغويّة المختلفة، "كما يسعى البرنامج العام في تعليم اللغة إلى تمكين المتعلّم من الكفاية الأساسيّة في اللغة الأجنبية، والتي تُسمّى أيضاً الكفاية في اللغة العامّة، ويرى البرنامج العام أنّ هناك معرفة عامّة باللغة، يجب أن يكتسبها جميع المتعلّمين، وإن اختلفت تخصّصاتهم" (حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥).

– أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة:

وأما تعليم اللغة العربية لأغراضٍ خاصّة فله أهداف تختلف عن أهداف تعليم اللغة العربية للحياة، فهو يهدف إلى تحقيق الأغراض الوظيفيّة لمُتعلّمي برامج اللغة الخاصّة النّاطقين بِلغاتٍ أُخرى، ويسعى لمعرفة نمط تفكير الآخرين وحاجاتهم، وكذلك إلى تعليم اللغة والأدب لفئة خاصّة تتطلّب أعمالها قدراً مُعيّناً من اللغة الأجنبية يُمكن توظيفها في هذه الأعمال، "ويُمكن أن يكون تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصّة وفق منهج أو مُقرّر حدّد لتحقيق حاجات إبلاغيّة للمتعلّمين" (شحادة علي، ٢٠١٣، ص ١).

وقد ازداد اهتمام الباحثين في مجال تعلّم اللغة العربية وتعليمها خلال العقود الأخيرة لأسباب كثيرة من أبرزها: تزايد حاجة الأفراد لتعلّم لغة ثانية أو أكثر لتحقيق مكاسب اقتصاديّة أو لتلبية حاجات ماديّة ضروريّة، بالإضافة إلى تزايد أعداد المهاجرين والعاملين الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الأشخاص الذين يتعاملون

معهم؛ "فقد قدمت أفواج بشرية كثيرة إلى دول النفط بحثاً عن الاستثمار والريح والعمل الاقتصادي المجدي حيث تعلم الكثير منهم اللغة العربية" (Lightbown، ١٩٨٥، ص ٨٩)، كما يهدف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إلى إكساب المتعلم من القدرات والمهارات والكفايات اللغوية ما يجعله متمكناً من تخصصه قادراً على الخوض في ميدان العمل، مُندمجاً في محيطه، "قادراً على التعبير عن جملة القضايا التي يفكر بها أو يتواصل بشأنها بطريقة سليمة كأدنى حد، وأداءً راقٍ كمطمح يُراد بلوغه" (أبو زيد، ٢٠١٣، ص ١٢٣)؛ وبالتالي فإنّ هذا العدد من المقاصد والغايات يُلقى بالحمل على كاهل المتخصصين في تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة ويُوكل لهم مهمة العمل على تحليل حاجات المتعلمين، وإعداد المناهج الملائمة لكل فئة بما يتناسب والأهداف التي تسعى لتحقيقها من وراء تعلم اللغة العربية، "فتعليم الأجانب مهمة قوميةً وواجبٌ مقدّس؛ ذلك لأنّ معرفة الأجانب بلغتنا تعمل على تفهم مشكلاتنا وقضايانا العربية من مصادرها الأصلية، بحيث يتمكن هؤلاء من الاطلاع على واقعنا وعدالة قضايانا في منأى عن كلّ تشويه وتزييف وتضليل، كما أنّ معرفة هؤلاء العربية تُسهم في اطلاعهم على الجوانب الإنسانية في حضارتنا العربية، وبيان ما قدّمته هذه الحضارة من فوائد جمّة وخدمة للفكر الإنساني، وهذا يُعزّز الروابط الإنسانية بين أبناء اللغات الأخرى والناطقين بالعربية" (السيد، ١٩٨٨، ص ٢٩٣).

- خصائص برامج تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة:

- لبرامج تعليم اللغة العربية للحياة خصائص تختلف عن تلك التي تملكها برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وأبرز هذه الخصائص:
- تصميم برامج اللغة العربية لأغراض الحياة لتمكين المتعلم من الكفاية الأساسية في اللغة.
- عدم ربط محتواها بمجالات خاصة أو مهن أو أنشطة.
- التركيز على ضرورة اختيار لغة مناسبة من حيث مناسبتها للمتعلمين والمواقف التي سيتعرضون لها.

- اختلافها عن البرامج الخاصة في تعليم اللغة.
- تصميم البرامج لتناسب الأعمار والمستويات كافة، فهي لا تقتصر على مستوى مُحدّد.

- التّركيز على المهارات اللغويّة الأربع بشكلٍ متساوٍ؛ لحاجة المتعلّم لها في حياته اليوميّة.

- برامج تعليم اللغة لأغراض الحياة، تسبق برامج تعليم اللغة لأغراض خاصّة، كما أنّ الأخيرة تقوم على الأولى، وتعتمد عليها.

فقد كان الأمر مُقتصرًا في برامج تعليم اللغة للحياة على تزويد المتعلّمين بالمعلومات اللغويّة العامّة والمهارات اللازمة للاتّصال بالعربيّة في مواقف الحياة المختلفة دون التّركيز على مجالٍ تخصّصيٍّ مُعيّن، وبعد ذلك تُترك مسؤوليّة الاتّصال بالمادّة العلميّة التّخصّصيّة لمبادرات الأفراد واجتهاداتهم.

- خصائص برامج تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

يُمثّل تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة حركةً حديثةً إلى حدٍّ ما في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، ويمتاز تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة ببناء برامجٍ لتعليم جمهورٍ مُحدّد ذي مواصفاتٍ مُعيّنة، له حاجات لغويّة مُحدّدة تفرضُ نفسها عند إعداد البرنامج. وتمتاز برامج اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة بخصائص عدّة، إذ يفرّقها بيتر ستريفينس (Peter Strevens)، المُشار إليه في (التّقاري، ٢٠٠٨، ص ٤-٥)، بين أربع خصائصٍ أساسيّة، وخاصيّتين متغيّرتين؛ فالخصائص الأربع الأساسيّة هي: - تصميم برامج اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة لتلبية حاجات مُحدّدة للمتعلم.

- ربط محتواها بمجالات خاصّة أو مهن أو أنشطة.

- التّركيز على لغة مناسبة من حيث وضعها في السّياق، أو المفردات، أو الخطاب.

- اختلافها عن البرامج العامّة في تعليم اللغة.

أما الخاصيتان المتغيرتان فهما:

- حصر البرامج في تعليم مهارات لغوية دون أخرى على غرار تعليم مهارة القراءة وغيرها.

- خلوها من أي منهجية محددة، رغم أن المنهج الاتصالي غالباً يكون أكثر ملاءمة. وتتفق دراسة روبنسن (Robinson) (١٩٩١ ، مع ستريفنس (Strevens) في إعطاء الأولوية لتحليل حاجات المتعلمين وضرورة وضع مقررات تعليم اللغة لأغراض خاصة بعد التحليل الدقيق لهذه الحاجات، بهدف الكشف عن استخدامات اللغة الحقيقية التي يرجو المتعلمون القيام بها.

- أوجه الاتفاق بين تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصة:

أشار طعيمة والنّاقة في كتاب تعليم اللغة اتّصاليّاً (طعيمة، ٢٠٠٦، ص٢٢٦-٢٣٣)، إلى أوجه الاتفاق بين تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وتعليمها لأغراض الحياة، حيث يشترك هذان النوعان من البرامج في أشياء ويختلفان في أخرى. ومما يشتركان فيه ما يلي:

- ١- كلاهما موجّه لغير النّاطقين باللغة العربية.
- ٢- الدّقة في تحديد هدف تعليم اللغة. الهدف العامّ لهما هو تمكين المتعلّم من الاتّصال الجيّد بالعربية مع النّاطقين بها.
- ٣- كلاهما يستلزم منهجية العمل، سواء في تحديد المهارات أم الأهداف العامّة والخاصّة، أم إعداد الموادّ التّعليميّة، أم التّقويم.. أو غير ذلك من مجالات.

- أوجه الاختلاف بين تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة وأغراض

خاصّة:

١. من حيث الحاجات:

- أ. العربية للحياة: يُلبّي هذا البرنامج حاجاتٍ متعدّدةٍ واسعة.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: يُلبّي البرنامج حاجاتٍ محدّدة لا يتوسع فيها مع المُتعلّم فيما لا يريده.

٢. من حيث المحتوى:

- أ. العربية للحياة: يتسع المجال هنا ليشمل ما له صلة بالمواقف الحياتيّة العامّة.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: يقتصر المحتوى أو يكاد على المادّة اللغويّة المرتبطة بالتّخصّص، فإنّ مفردات اللغة وتراكيبها تختلف من مجال إلى مجال.

٣. من حيث الغرض:

- أ. العربية للحياة: الغرض هنا غير محدّد، ولا يكاد يتعدّى حدود إتقان المهارات اللغويّة العامّة للاتّصال في المواقف الاجتماعية.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: الأغراض محدّدة سلفاً والأهداف الإجرائيّة مصوغة بشكل يتماشى مع الحاجات اللغويّة التي تمّ تحديدها من قبل.

٤. من حيث الانتماء لمجتمع لغوي:

- أ. العربية للحياة: تحدث في مجتمع تختلف فيه إلى حدّ ما مواقف الاتّصال عن أيّ مجتمع آخر.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: البرنامج هنا لا يرتبط بمجتمعٍ لغويٍّ معيّن؛ ذلك أن لغة العلم واحدة والسيّاق الثقافيّ المحيط بالمادّة العلميّة التّخصّصيّة (طب / هندسة/...) يكاد يكون متشابهاً.

٥. من حيث الجمهور المستهدف:

- أ. العربية للحياة: الجمهور غير متجانس.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: الجمهور متجانس، ومن ثمّ فالحاجات اللغويّة واحدة والأغراض والأهداف الإجرائيّة مشتركة.

٦. من حيث سياق الاستعمال:

- أ. العربية للحياة: يتعلّم المُتعلّمون في هذا البرنامج اللغة عادة، لاستعمال مُوجّل غير مُعجّل.

ب. العربية لأغراض خاصة: يتعلّم المتعلّمون في برنامج صُمّم لمواجهة حاجاتٍ ملحةٍ تستلزم تعلّم لغة مطلوبة للتعامل الوظيفي في قطاع معيّن، الاستعمال هنا معجل وليس كسابقه مؤجّلاً.

٧. من حيث المستمع أو المحاور:

أ. العربية للحياة: يتعلّم المتعلّم هنا ليتعامل مع جمهورٍ افتراضيٍّ؛ هو إذن جمهور نظريٍّ غير مرئيٍّ بذاته.

ب. العربية لأغراض خاصة: يتعلّم المتعلّم اللغة للتعامل مع جمهور مرئيٍّ حقيقيٍّ ملموس، مما يوفر سياقاً لغوياً وثقافياً يختلف بلا شك عن سياق العربية للحياة.

٨. من حيث المنهج:

أ. العربية للحياة: فالمهارات اللغوية جميعها ينبغي أن تتعلّم، استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.

ب. العربية لأغراض خاصة: مهارات الدّراسة ومهارات محورية توضع حسب حاجات المتعلّمين.

٩. من حيث المواد التّعليميّة:

أ. العربية للحياة: تختار المواد التّعليميّة هنا في ضوء بنية لغويّة مُعيّنة هي الشّائعة في مجالات الاتّصال، وبموضوعات عامّة، وقد تُولّف نصوص هذه المواد خصيصاً للبرنامج مع التّحكّم في مفرداتها وتركيبها.

ب. العربية لأغراض خاصة: تختار النّصوص لارتباطها بحاجات المتعلّمين، وكثير من هذه النّصوص يكون أصليّاً.

١٠. من حيث التّعامل مع النّص:

أ. العربية للحياة: يتّمّ التّركيز هنا على اللّغويات وما لا يعرفه المتعلّم من مفردات وتركيب تساعد على الاتّصال في مواقف الحياة.

ب. العربية لأغراض خاصة: التّركيز على المعلومات التي يعرفها المتعلّم ولكن يجهل لغتها، ويُدرّب المتعلّم على تخمين الكلمات والتّراكيب غير المعروفة من السّياق.

١١. من حيث مهارات الدّراسة:

- أ. العربية للحياة: مهارات لغوية عامة تساعد على الاتصال في مواقف الحياة اليومية، ولا يشغل البرنامج هنا نفسه بالوضع الوظيفي أو المهني للدارسين.
- ب. العربية لأغراض خاصة: مهارات الدراسة تُشكّل في هذا النوع من البرامج محوراً أساسياً خاصة في مجال تعليم العربية لأغراض أكاديمية تُعدّ الطالب للدراسة في تخصص مُعيّن.

١٢. من حيث الأنشطة التمهيدية:

- أ. العربية للحياة: لا توجد أنشطة غالباً في مثل هذه البرامج.
- ب. العربية لأغراض خاصة: الأنشطة التمهيدية مهمة وضرورية جداً.

١٣. من حيث التقويم:

- أ. العربية للحياة: يكاد يقتصر الامتحان على استيعاب المادة اللغوية، وتدور التدريبات اللغوية عادةً حول التدريبات النمطية والاتصالية، مع اختبار المتعلمين في فهم المقروء في المقام الأول.

- ب. العربية لأغراض خاصة: التدريب هنا على مدى إدراك العلاقة بين المضمون العلمي ولغته، يُكلّف المتعلم بتطبيقات كثيرة تكشف عن مدى فهمه للمادة اللغوية ذات المضمون العلمي والقدرة على تطبيقها.

١٤. من حيث دور المعلم:

- أ. العربية للحياة: المعلم محور النشاط.
- ب. العربية لأغراض خاصة: يشجع استخدام أسلوب التعلم الذاتي، والمتعلم هو مركز التعلم وليس المعلم.

المصادر والمراجع:

- ١- أبو زيد، نوري سعودي (٢٠١٣) تعليمية اللغة لأغراض أكاديمية، مجلة العاصمة، المجلد الخامس. قسم اللغة العربية، كلية الجامعة تروننتبرم، كيرالا، الهند.
- ٢- الأمين محمد، يونس (٢٠٠٣). تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة. مجلة آداب جامعة الخرطوم، العدد ٢١، ديسمبر.
- ٣- التتقاري، محبوب (٢٠٠٨). اللغة العربية لأغراض خاصة، اتجاهات جديدة وتحديات. مجلة التاريخ العربي التي تصدرها جمعية المؤرخين المغاربة، العدد ٤٣، شتاء.
- ٤- السيّد، محمود احمد (١٩٨٨). اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفیصل الثقافية. المملكة العربية السعودية. (ط.١).
- ٥- شحادة علي، عاصم (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة، المؤتمر العالمي الرابع في " تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة " أبحاث (محكمة): الجزء الأول، كوالالمبور - ماليزيا.
- ٦- شيك، عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ، ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعا، كوالا لمبور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- ٧- الطاهر حسين، مختار (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة. بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه. الخرطوم.
- ٨- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أمّ القرى. وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.

٩- طعيمة، رشدي أحمد- النّاقة، محمود كامل (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيّات. منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة- إيسيسكو.

١٠- عبد الله عثمان، ميرفت جمعة (٢٠١٢). برنامج إثرائيّ مُقترح لتعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة للمُتعلّمين النّاطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشّريف في ضوء احتياجاتهم الدّراسيّة، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدّراسات التّربويّة، جامعة القاهرة.

١١- المنذريّ، ربيّا بنت سالم (٢٠١٣). تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة في ظلّ تحديّات العولمة، المؤتمر العالميّ الرّابع في "تعليم اللغة العربيّة وآدابها لأغراضٍ خاصّة" أبحاث (محكّمة): الجزء الأوّل، كوالالمبور-ماليزيا.

١٢- النّاقة، محمود كامل ويونس، فتحي. (١٩٧٧م). أساسيّات تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، دار الثّقافة للطباعة والنّشر. القاهرة.

١٣- هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الأطفال. رسالة دكتوراه. معهد الدّراسات التّربويّة. جامعة القاهرة.

١٤- Lightbown, P. M. (١٩٨٥). "Great Expectations: Second Language Acquisition Research and Class-room Teaching", Applied Linguistics, No. ٦, pp.

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

مقرر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصصية

مدرسة المقرر: د. آلاء عيسى

الأغراض الخاصة والتعليم الاتصالي

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل هناك علاقة بين تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة وتعليمها في ضوء المدخل الاتصالي؟ بالطبع هناك علاقة، بل إن بعض المفكرين يعتبرون هذا شكلاً عملياً تتجسد فيه مفاهيم المدخل الاتصالي للغة.

وجوهر المدخل الاتصالي، كما هو معروف في الأدبيات التربوية، يكمن في حيوية تعليم اللغة، وارتباطها بالمواقف الحقيقية للاتصال باللغة، وليس بمواقف مصطنعه أو مواقف يتخيل المؤلف أو المعلم أن الدارسين بحاجة إليها. وكذلك الأمر في التقويم، فالتقويم الجيد في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة تقويم يرتبط تماماً بالمهام التي يمر بها الدارس بالفعل، والتي يحتاج للاتصال باللغة من خلالها.

إننا عند وضع اختبار لقياس القدرة الاتصالية باللغة عند الدارس، فإنما نقوم عينة من أدائه اللغوي في سياقات معينة للاتصال اللغوي، مما يعد مؤشراً على قدرته على الاتصال باللغة في مواقف الحياة الوظيفية الخاصة به، وهذا تماماً ما يحدث عند تقويم الأداء اللغوي في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

تعليم اللغة لأغراض أكاديمية

تختلط الأمور أيضاً عند بعض المشتغلين بتعليم اللغة العربية في الجامعات، فبعضهم يعتبر تدريس اللغة العربية لطلاب الأقسام العلمية بكليات التربية من قبيل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية؛ أي لمساعدة الطلاب على الدراسة الجامعية في هذه التخصصات. والواقع أن الأدبيات التربوية تفرق بين الأمرين وهنا نوضح المقصود بالتعليم لأغراض أكاديمية كما ورد في الأدبيات.

يعرض توني دادلي وماجي لمفهوم تعليم اللغة لأغراض أكاديمية (ضاربين المثل بالإنجليزية) كالآتي:

يقصد بتعليم الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP) English for Academic Purpose، ذلك النوع من تعليم الإنجليزية المرتبط بأغراض الدراسة. فالطلاب الذين لا ينطقون الإنجليزية (ليست لغتهم الأم) يحتاجون إلى المساعدة في أمرين هما:

١. اللغة التي يدرسون بها مقرراتهم التخصصية.
٢. مهارات الدراسة الخاصة التي ينبغي اكتسابها حتى يؤدوا مطالب الدراسة الأكاديمية، والنقطة الفاصلة هنا هي ما إذا كانت لغة التعليم العامة هي الإنجليزية أم لغة الطالب الأم.

رابعاً : مفهوم الحاجات

يقصد بالحاجة Need في قواميس علم النفس بشكل عام: شعور داخلي بالتوتر Tension يدفع الإنسان للتخلص منه، يصدق هذا على الحاجات الأساسية والثانوية، كما يصدق على الأنواع المختلفة للحاجات الثانوية، نفسية كانت أو اجتماعية أو تعليمية أو لغوية.. إلخ. والحديث عن حاجات الدارس، ونحن في معرض الكلام عن تعليم اللغة، يعني الحديث عن

البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً داخلياً ورغبة في تعلم لغة معينة.

وفي المدخل التعليمي Language- Centered تلعب الحاجات، كما سبق القول، الدور الأساسي في تحديد طبيعة منهج تعليم اللغة التخصصية، وفي تشكيل ملامحه. إن أول خطوة في أي مشروع لتدريس اللغة الأجنبية ينبغي أن تعتمد على تصميم مقرر يعكس الحاجات والمطالب اللغوية للمتعلم، وإن إغفال ذلك يقودنا إلى مشكلة نواجهها في تدريس اللغة في الفصول، حيث لا وجود لما يريد المتعلم أن يتعلمه من اللغة.

ويرى كل من هاتشون ووترز أن مفهوم الحاجات يتسع ليشمل ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

١. الضرورات Necessities أو الأساسيات، ويقصد بها مطالب الجمهور المستهدف من تعليم اللغة؛ أي ما ينبغي أن يعرفه الدارس لكي يواجه بكفاءة وفعالية مطالب الأداء اللغوي في مواقف معينة.

٢. أوجه العجز أو التخلف Lacks، ويقصد بها مدى المسافة بين ما يلزم الدارس أن يعرفه أو يجيده من اللغة، وبين ما يتوفر لديه بالفعل، مما يلزم الوقوف على ما لدى الدارس من معلومات ومعارف واتجاهات ومهارات في اللغة المستهدفة (العربية) حتى نحدد بدقة ما ينقصه.

٣. الرغبات Wants، ويقصد بها ما يرى الدارس نفسه أنه مهم ومطلوب، فضلاً عن رغباته الخاصة، سواء من حيث المهارات اللغوية التي يود إتقانها، أو من حيث المفاهيم الثقافية التي يود الإلمام بها.

فقد يكون هناك تصادم بين تحديد الخبراء للمتطلبات أو الضرورات ورغبات الدارسين أنفسهم؛ فلا معنى للحديث عن حاجة بعيداً عما يشعرون به، ولعل من المفيد أن نذكر في هذا السياق تعريفين للحاجات اللغوية، وهما من أكثر التعريفات مناسبة لهذه الدراسة.

يقول بروان Broun: يشير مصطلح تقدير الحاجات بشكل عام (ويسمى أيضاً تحليل الحاجات) إلى الأنشطة التي يتم القيام بها في جمع المعلومات التي يمكن أن تكون أساساً لبناء المنهج الذي يلبي حاجات التعلم لمجموعة معينة من الطلاب. وتتعلق هذه الحاجات في برامج اللغة باللغة ذاتها.

ويمكن صياغة هذه الحاجات، بمجرد تعريفها، على شكل غايات عامة وأهداف محددة يمكن لها بالتالي أن تكون أساساً لإعداد المواد التعليمية والاختبارات والأنشطة التربوية واستراتيجيات التقويم.

وأما التعريف الثاني الأكثر تفصيلاً للحاجات اللغوية، فقد قدمه كل من فنجيرنت وجيرمو، يقولان: إن تقدير الحاجات بالنسبة لتعلم الكبار اللغة الإنجليزية كلغة ثانية هو أداة تحدد على وجه الدقة، ومن خلال منظور المتعلم نفسه كما يلي:

١. نوع (أو أنواع) اللغة الإنجليزية التي يعتقد المتعلم أنه يعرفها.
 ٢. نوع اللغة القومية عنده.
 ٣. مستوى مهارات التنور (الوعي اللغوي) الذي يعتقد أنه لديه.
 ٤. السياق الثقافي (أو التعليمي Literacy) الذي يحيط بالمتعلم ويعمل فيه.
 ٥. ما يريد المتعلم أن يعرفه وما يشعر بالحاجة لتعلمه ليؤدي وظائفه في هذا السياق.
 ٦. ما يتوقع أن يتعلمه (أو يجنيه) من البرنامج التعليمي.
 ٧. ما قد يحتاج فيه إلى تقديمه باللغة القومية أو الاستعانة فيه بمترجم.
- والتركيز الكبير لتقدير الحاجات هو على إنجازات المتعلم وقدراته على الإنجاز، أكثر من التركيز على السلبيات وأوجه القصور. إنه يستهدف في المقام الأول مساعدة المتعلم أن يوظف بكفاءة ما لديه من إمكانيات وما يمكن أن يقوم به من أداءات.

نماذج متنوعة للبرامج

من العرض السابق للمفاهيم والمصطلحات الشائعة يتضح أن برامج تعليم اللغات الأجنبية متعددة، وتختلف باختلاف متغيرات كثيرة، منها: الجمهور المستهدف، المجتمع الذي تعلم فيه اللغة، الدوافع التي تكمن وراء كل شريحة من هذا الجمهور في هذا المجتمع، الخلفية الثقافية لهذه الشريحة، إلى غير ذلك من عوامل ومتغيرات.

والأمر كذلك في تعليم العربية لغير الناطقين بها، إذ تتعدد برامجها بتعدد المتغيرات السابقة، ولئن كانت برامج تعليم اللغة الإنجليزية مثلاً يزداد تنوعها بسبب تعدد الجمهور الذي ينشد تعلم هذه اللغة، فإن برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها لا تكاد تتعدى نوعين رئيسيين، هما تعليم العربية للحياة (بما فيها تعليم اللغة للاتصال)، وتعليم العربية لأغراض خاصة (بما فيها تعليم اللغة لأغراض أكاديمية).

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو: إذا كان الجمهور الذي يتعلم العربية للحياة هو الجمهور العام الذي ينشد إتقان مهارات الاتصال العامة باللغة في مواقف الحياة العامة (في المطعم / في المدرسة / في العمل / في المواصلات.. إلخ)، فما نوع الجمهور الذي يتعلم العربية لأغراض خاصة؟ ومن الممكن طرح السؤال بشكل آخر هو: ما مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاج المتعلم (من غير الناطقين بالعربية) فيها لأن يستخدم العربية لأغراض خاصة؟

ولعل هذه المواقف تتضح من خلال عرضنا لبعض برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

برامج ومواقف

فيما يلي عرض لبعض برامج تعليم العربية لأغراض خاصة مما لنا به عهد أو لدينا عنه فكرة:

١. برنامج تعليم اللغة العربية للوافدين بمدينة البعوث بالأزهر الشريف بالقاهرة:

ويقدم هذا البرنامج على مستويين:

- الأول: العربية للحياة، ويهدف إلى تمكين الطالب الوافد (غير العربي) الذي قُبِل طالباً بالأزهر من إتقان اللغة العربية العامة.
- الثاني: العربية التخصصية، وينقسم الطلاب فيه، ويدرس كل قسم محتوى لغوياً يتناسب مع دراسته المستقبلية في الأزهر (أصول دين / لغة عربية / قرآن وحديث... إلخ). هذا النوع من البرامج يطلق عليه العربية لأغراض تربوية، إذ يعدّ الطالب للدراسة الجامعية Arabic For Education Purposes.

٢. برنامج تعليم العربية للإعلاميين:

- ويقدم هذا البرنامج للعاملين بالأقسام والبرامج العربية في إذاعات أوروبا وآسيا وأفريقيا، وفي بعض الدول الأفريقية مثل جيبوتي والنيجر، تنظم دورات في اللغة العربية للعاملين بالإذاعة والتلفزيون من بين أبناء هاتين الدولتين، وهذا النوع من البرامج يطلق عليه العربية لأغراض وظيفية Arabic for Occupational Purposes.

٣. برنامج تعليم العربية للمشتغلين في شركات البترول:

- وتشيع هذه البرامج في دول الخليج العربي، ومنها شركة أرامكو التي أعدت برنامجاً متكاملاً لتعليم العربية للعاملين بها من غير الناطقين باللغة العربية (سواء العربية للحياة أو لأغراض خاصة)، هذا النوع من البرامج يطلق عليه العربية لأغراض خاصة للتجارة ورجال الأعمال Arabic for Specific Business Purposes.

٤. برنامج تعليم العربية للأطباء والممرضين:

وهذا برنامج يقدم في بعض المستشفيات الجامعية في بعض دول الخليج. ويخصص للمشتغلين في القطاع الصحي من بين العاملين غير الناطقين بالعربية. وهذا النوع من البرامج يطلق عليه: العربية لأغراض طبية Arabic For Medical Purposes.

٥. برنامج تعليم العربية لطلاب الدراسات العليا بأقسام الدراسات الشرقية

بالجامعات الإنجليزية والأمريكية والروسية والصينية واليابانية:

وفي هذه الأقسام تنظم برامج لتعليم العربية للطلاب الأجانب الذين يعتزمون الدراسة في أقسام الدراسات الشرقية، وهذا النوع من البرامج يطلق عليه: العربية لأغراض أكاديمية Purposes Arabic for Academic.

٦. برنامج تعليم العربية للدبلوماسيين:

ويطبق هذا البرنامج بمعاهد الدراسات الدبلوماسية التابعة لوزارات الخارجية في بعض الدول العربية مثل مصر، ويستفيد من هذا البرنامج المشتغلون بالسفارات والهيئات الأجنبية ذات الصلة بالأغراض السياسية.

هذا النوع من البرامج يطلق عليه: العربية لأغراض دبلوماسية Arabic For Diplomatic Purposes، أو العربية لأغراض وظيفية AOP، أو العربية لأغراض الاتصال الدولي Arabic For International Communication.

٧. برنامج تعليم العربية لأغراض العلوم والتكنولوجيا:

ويقدم هذا البرنامج للعاملين غير الناطقين بالعربية في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وهو مخصص للمهندسين والفنيين الأجانب

الذين يديرون العمل بالورش والمختبرات والكليات العملية بالجامعات التكنولوجية.

وهذا النوع من البرامج يطلق عليه: العربية لأغراض العلوم والتكنولوجيا يختلط الأمر بين هذا البرنامج وبين برنامج تعليم العربية لغير المتخصصين الذي يقدم لطلاب جامعة العلوم والتكنولوجيا، فالبرنامجان، وإن كانا يتشابهان في نوعية المحتوى اللغوي والثقافي المقدم، إذ هو خاص بالعلوم والتكنولوجيا، إلا أن أولهما خاص بغير الناطقين بالعربية والثاني خاص بالطلاب العرب، ويسمى برنامج تعليم العربية لغير المتخصصين Arabic For Non- Specialists، وهذا البرنامج أحد متطلبات الجامعة.

٨. برنامج تعليم العربية لأغراض الدراسات العربية والإسلامية بجامعات دول العالم الإسلامي في جنوب شرقي آسيا (ماليزيا، سلطنة بروناي، إندونيسيا، باكستان):

وفي هذه الجامعات يدرس الطلاب الآسيويون اللغة العربية كمادة تخصص لدراسة العلوم الإسلامية باللغة العربية، ويؤهلون لذلك بدراسة اللغة العربية بمعاهد ومراكز تعليم اللغات بهذه الجامعات، وهذا النوع من البرامج يطلق عليه: العربية لأغراض أكاديمية خاصة Specific Arabic For Academic Purposes، ويكمن الفرق بين هذا النوع من البرامج وبين برامج تعليم العربية للوافدين بالأزهر في أن هذا البرنامج يقدم لغير الناطقين بالعربية في بلادهم؛ أي في بلاد غير ناطقة بالعربية، بينما يقدم برنامج الوافدين إلى الأزهر في بلد ناطق بالعربية. وهناك فروق بين السياقين نوضحها فيما يلي:

السياق اللغوي والثقافي:

في ضوء البرامج السابقة تتضح لنا ملاحظات عدّة من أهمها:

١. تنوع برامج تعليم العربية لأغراض خاصة، وهذه البرامج وإن تعددت أهدافها، وتنوع جمهورها، فإنّها تنتمي إلى مجال تعليم العربية لأغراض خاصة.

٢. اختلاف السياق اللغوي الذي تقدم فيه برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، فبعضها يقدم في بلاد ناطقة بالعربية وبعضها الآخر يقدم في بلاد غير ناطقة بالعربية، ولننظر بشيء من العمق في موقع تعليم العربية لأغراض خاصة في السياقين:

(أ) في البلاد الناطقة بالعربية: كثيراً ما يفد طلاب أجانب إلى جامعة الأزهر في مصر وإلى الجامعات العربية الأخرى، مثل جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض وجامعة أم القرى بمكة المكرمة والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وغيرها في البلاد الأخرى، وعادة ما يدرس هؤلاء الطلاب اللغة العربية على مرحلتين إحداها أو كلتاها. الأولى قبل الانتظام في الدراسة الأكاديمية، وهذه تكون عادة في معهد ملحق بالجامعة، ويهدف برنامج اللغة العربية فيها إلى تمكين الطالب الوافد من المهارات اللغوية العامة والتخصصية، وكذلك مهارات الدراسة العامة التي تهئ الطالب للدراسة الجامعية، دون إغراق في اللغة التخصصية، إذ يضم البرنامج طلاباً ينتسبون إلى كليات مختلفة.

المهارات اللغوية هنا، إذن، هي المهارات الأكاديمية العامة التي يشترك طلاب الجامعة على اختلاف تخصصاتهم في الحاجة إليها. أما المرحلة الثانية، فهي دراسة الطلاب للغة العربية أثناء دراستهم الجامعية. وهنا يتكامل برنامج اللغة العربية مع المواد والمساقات الأكاديمية التي يدرسها الطالب في تخصصه، فهو يدرس مثلاً فقهاً أو حديثاً أو اقتصاداً أو غير ذلك،

في الوقت الذي يدرس فيه لغة عربية داعمة للتخصص الدقيق الذي ينفق فيه الطالب وقته.

يضاف إلى هذا بالطبع ميزة دراسة اللغة العربية في بلدها. مما يوفر للطالب سياقاً لغوياً ميسراً لتعلمه اللغة، ومختصراً له الوقت والجهد، وضامناً له دقة الأداء لو توافرت متغيرات أخرى. فاللغة العربية يتلقاها من أهلها ومن مصدرها، والمحيط الثقافي يوفر له الأنماط الثقافية على حقيقتها بلا حاجة لنماذج أو وسائل تعليمية أو أداءات مصطنعة تحاول أن تقرب له الثقافة العربية الإسلامية، أو تجسد له مفاهيمها. وإن كان الأمر لا يخلو من سلبيات يكمن معظمها في غلبة استعمال العاميات العربية على الفصحى، مما ينعكس سلباً على الأداء اللغوي للطلاب الوافدين بلا شك. ذلك أن الاهتمام بتعليم العربية من هؤلاء الطلاب أو العاملين (الدبلوماسيين والفنيين.. وغيرهم) يتعدى حدود الدراسة الأكاديمية التي تتطلب في المقام الأول مهارات القراءة إلى ضرورة التعايش مع المواقف المختلفة للاتصال اللغوي (سماع محاضرة / تعبير شفوي / حوار مع زملاء / لغة للحياة). من هنا نجد حاجة الطلاب في البلاد الناطقة بالعربية تمتد لتشمل مختلف المهارات اللغوية.

(ب) في البلاد غير الناطقة بالعربية: الأمر هنا يختلف، إذ يدرس الطلاب (أو الموظفون) اللغة العربية في بلادهم، وهي غير ناطقة بالعربية. في هذه البلاد أيضاً يأخذ تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة أحد شكلين، إما قبل الدراسة الأكاديمية أو في أثنائها، والملاحظ هنا أن محور الاهتمام في المهارات اللغوية، هو القراءة سواء بمهاراتها العامة Macro أو مهاراتها التفصيلية التخصصية الدقيقة micro، وهي المهارات التي يطلق عليها في مجال تعليم اللغة مهارات القراءة النوعية Reading in content areas (مهارات قراءة الرياضيات / العلوم / التاريخ / الاقتصاد / الهندسة..)، ولا تحظى المهارات اللغوية الأخرى عادة بالاهتمام، لعدم الحاجة المستمرة للطلاب للتواصل باللغة العربية، ويلاحظ أيضاً في هذا السياق أن معلم اللغة العربية

غالباً ما يكون مواطناً أي غير ناطق بالعربية مثل طلابه. كما أن معاهد تعليم اللغة العربية في هذه البلاد تبذل جهداً في تقديم أنماط الثقافة العربية الإسلامية ومفاهيمها، فتستعين بالتقنيات المختلفة في محاولة لخلق المناخ الثقافي القريب من المناخ الأصلي.

ويلاحظ أخيراً أن اللغة العربية تعلم في هذه المعاهد أثناء الدراسة الجامعية لمدة عام أحياناً (العام الأول) حتى يجيد الطالب استعمال العربية في دراسة مقرراته الأكاديمية، وأحياناً تعلم لمدة أربع سنوات (مدة الدراسة الجامعية)، والأغلب هو الحالة الأولى، إلا في الأقسام الأكاديمية التي تستلزم تدريس مختلف المقررات بالعربية.

٣. يختلف الجمهور الذي يدرس اللغة العربية لأغراض خاصة في البرامج السابقة، فمنهم من ينتمي لمجتمعات إسلامية غير ناطقة بالعربية، ومنهم من ينتمي لمجتمعات أجنبية غير إسلامية، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا على برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

إن الظن بأن تعليم العربية لأغراض خاصة هو مجرد تحفيظ الطلاب مجموعة من المفاهيم والمصطلحات العلمية المتصلة بتخصصه دون خليفة ثقافية محيطية، ودون مرجعية يقدم فيها المحتوى اللغوي في إطارها، لهو ظن خاطئ.

إن الثقافة كما سبق القول هي الوجه الآخر للعملة، ولا يمكن تقديم محتوى لغوي في سياق ثقافي مطلق، ولا شك أن الخلفية الثقافية الإسلامية سوف تيسر لمعدي المواد التعليمية في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية العربية الإسلامية. كما يتم توظيف كثير من المفردات العربية والتراكيب اللغوية المشتركة بين اللغة العربية ولغات هذه الشعوب بفضل الإسلام.

تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة

مُقرّر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصّصيّة

مدرّسة المُقرّر: د. آلاء عيسى

أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

خصائص برامج تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وأغراض خاصّة.

أوجه الاتّفاق بين تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصّة.

أوجه الاختلاف بين تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصّة.



تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

لغتنا العربية رمز كياننا وهويتنا، ومن واجبنا المحافظة عليها، إلا أن ذلك لا ينفي أهمية الانفتاح على الثقافات الأخرى في جو من العقلنة، فالحفاظ على الهوية لا يعني الجمود والتحجر؛ "بل هو عملية تتيح للمجتمع أن يتطور ويتغير دون أن يفقد هويته الأصلية، وأن يقبل التغيير دون أن يغترب فيه، إنه التفاعل بين الأصالة والمعاصرة، وبين الإيجابي البناء في تراثنا والبناء الإيجابي من الثقافات الأخرى، بما يتفق مع مناخنا وأرضنا" (المنذري، ٢٠١٣، ص ١٨٢)، ونتيجة لذلك حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باهتمام كبير من دول العالم، فقد تزايد الاهتمام بالمنطقة العربية وتوزع الوافدون على قطاعات عمل خاصة، وأدى ذلك بالنتيجة إلى انتشار الحاجة لتعلم العربية من خلال برامج خاصة تتعدى حدود برامج تعليم اللغة العربية للحياة؛ وبالتالي "أصبح تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملحاً، يفرض نفسه على كل فرد يريد تفهم العالم الذي حوله" (هريدي، ٢٠٠٣، ص ٦)، واللغة ابنة الحياة، تنعكس فيها التطورات والتغيرات التي تواكب العصر، واللغة العربية ليست بمنأى عن ذلك.

وتقسم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، وبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وقد بدأ الاهتمام بتطوير اللغة لأغراض خاصة بالظهور بثوبه الجديد في ستينيات القرن الماضي، عندما قامت مجموعة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية بتحليل لحقول اللغة المختلفة، ووجدوا أن لكل حقل مفرداته وقواعده وأساليبه الخاصة به، التي تختلف عن الحقول الأخرى. وتشعب مجال اللغة لأغراض خاصة إلى حقول متعددة تبعاً لتخصصات المتعلمين، فأصبح هناك اللغة لأغراض أكاديمية، ومهنية، ودينية، وتجارية، وطبية، وعلمية، وقانونية، وإعلامية شملت كل الحقول التعليمية والمهنية" (شيك، ٢٠٠٧، ص ٦)، هذا الاتجاه الجديد يُنادي بتعليم اللغات وتعلمها من أجل اكتساب مهارات بلاغية ومفردات ومصطلحات خاصة تُساعد المتعلمين في استعمال اللغة العربية في مواقف وأماكن محددة، ويكون التركيز على المتعلم وحاجاته حيث

"يركّز مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصّة، على سلسلة مختارة من العناصر اللغويّة، ومجموعة من استعمالاتها، إذ ليس مطلوباً من المتعلّمين -في مثل هذه البرامج- تعلّم اللغة بكاملها؛ وذلك لأنّ المرء يستطيع استعمال اللغة الأجنبيّة لأداء حاجاته، دون أن يُضطرّ إلى الإحاطة بنظام اللغة" (الطاهر حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥)، وكي تكون المُقارنة مباشرة بين كلا النوعين سنعرض أهداف نشوء تعليم اللغة العربيّة للأغراض الخاصّة وأغراض الحياة وخصائص وأسباب نشوء كلّ منها؛ بهدف التّعرّف إلى سمات كلّ نوع، وقد بدأنا بأسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة:

كثيراً ما تتعدّد غايات وأهداف مُتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى، وتمتدّ تلك الغايات من المجال الاجتماعيّ إلى المجال العلميّ وتأخذ صوراً وأشكالاً مُختلفة، ومع تعدّد الغايات تبقى الرّغبة في التّواصل باللغة العربيّة مع أبنائها تحتلّ المرتبة الأولى؛ "فالالتّصال هو الغرض الأصليّ الذي نشأت من أجله اللغة. إنّها أعظم ابتكار إنسانيّ سجّله تاريخ البشر لتحقيق التّواصل بين الأفراد. ليس الهدف إذن تزويدهم بمجموعة من المفردات أو التّراكيب التي تُعلّم لذاتها والتي تبعد بهم عن واقع حيّ يعيشه مستخدمو اللغة" (طعيمة، ١٩٨٢، ص ٢٨)، أمّا تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة فقد كان له أسباب تختلف عن أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة، وقد ذكّر أهمّها في ما يأتي.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

حذا ميدان تعليم اللغات حذو العلوم الأخرى في التّطوّر والتّغيير والانتقال من مرحلةٍ إلى أخرى، وذلك لعوامل كثيرة، من أبرزها التّأثير بالعلوم الأخرى المُتّصلة بهذا الميدان كالعلوم اللسانية والنّفسيّة وما وصل إليه العلماء المُختصّون من نظريّات جديدة تُركّز على المُتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلّم اللغة، فتعليم اللغات لأغراض

خاصّة مجال حديث النّشأة، حيثُ نشأ في بداية العقد السّابع (السّتينيات) من القرن الماضي، ولكنّه سرعان ما بدأ يتطوّر ويتبلور لأسباب عدّة يمكن أن نذكر منها:

١- التّطوّر الهائل في مجال اللسانيّات وفي مجال علم النّفس التّربويّ وعلم النّفس الاجتماعيّ، كما ظهرت طرائق تربويّة تنادي بتركيز عمليّة التّعلّم على المُتلقّي نفسه، وعلى الأغراض التي يتمّ من أجلها تعلّم اللغات الأجنبيّة.

٢- تعدّد أغراض تعلّم اللغات الأجنبيّة ولا سيّما في زمن تسيطر عليه العلوم والتّقانة والعلاقات الدّوليّة والتّبادل التّجاريّ العالميّ.

٣- ظهور اتجاه يُنادي بتعليم اللغات حسب الحاجة، وبأقلّ تكلفة، وفي أقصر وقت ممكن، حيثُ تُعلّم اللغات للاستعمال الفوريّ في عصر يتسابق فيه الجميع مع الزّمن ومع الكسب السّريع ومع الفاعليّة في المُخاطبة.

٤- يُنادي الكثير من المُهتمّين بقضايا التّمتيّة بتعليم اللغات من أجل تلبية أغراض ذات فائدة ملموسة ومُحدّدة بدلاً من تعلّمها لأسباب عامّة.

٥- احتياج الدّول الأفريقيّة للعلوم والتّكنولوجيا جعلها تُفكّر في اكتساب الخبرات العلميّة والتّطبيقيّة بلغات عالميّة من أجل تطوير بلادهم، فقد تغيّرت المنهجية في هذه البلاد من حيث تعليم اللغة وتعلّمها لتلبية هذه الاحتياجات بدلاً من التّركيز على تعلّم اللغات من أجل الثّقافة والمعرفة العامّة" (الأمين محمد، ٢٠٠٣، ص ٤٤-٤٥).

- أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة:

تضمّ برامج تعليم اللغة العربيّة للحياة مُتعلّمين من جهاتٍ شتّى مُتنوّعي الاهتمامات والوظائف والقدرات، تُقدّم لهم المعلومات اللغويّة العامّة والمهارات اللازمة للاتّصال بالعربيّة في مُختلف مواقف الحياة التي يحتاجون فيها لاستخدام اللغة العربيّة، وكما نعلّم "تعدّد اللغة من أهمّ المعايير التي تُقاس بها فاعليّة الأمم، وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة، وحيويّة، وانتشار وقُدرة على مُسايرة روح العصر، بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية" (النّاقة- يونس، ١٩٧٧،

ص ٨)، وقد حازت اللغة العربية مكانة مرموقة ومميّزة، وازداد الاهتمام بها في العقود الأخيرة نظراً لازدياد الاهتمام بالمنطقة العربية اقتصادياً وسياسياً ودينياً واجتماعياً، "ونظراً لما يتّسم به العالم المعاصر من تقدّم علمي وتكنولوجي، في المجالات كافة، أصبح الاتّصال المباشر وغير المباشر بين دول العالم ضرورةً حتميّة؛ لتبادل الخبرات العلميّة والتّكنولوجيّة" (عبد الله عثمان، ٢٠١٢، ص ٢)؛ وبالتالي فقد كان من أبرز أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة: تمكين المتعلّم من التّواصل مع أهل اللغة العربيّة بشكل جيّد، وفي أيّ موقفٍ من المواقف الاتّصاليّة التي سيّتعرّض لها كلّ من يتعامل مع أبناء اللغة الهدف، فيتوجّب على المتعلّم في هذا البرنامج تعلّم المهارات الأربع للغة، كما ينبغي له تعلّم القواعد النّحويّة الأساسيّة فيها، والتّراكيب اللّغويّة المختلفة، "كما يسعى البرنامج العام في تعليم اللغة إلى تمكين المتعلّم من الكفاية الأساسيّة في اللغة الأجنبية، والتي تُسمّى أيضاً الكفاية في اللغة العامّة، ويرى البرنامج العام أنّ هناك معرفة عامّة باللغة، يجب أن يكتسبها جميع المتعلّمين، وإن اختلفت تخصّصاتهم" (حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥).

– أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

وأما تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة فله أهداف تختلف عن أهداف تعليم اللغة العربيّة للحياة، فهو يهدف إلى تحقيق الأغراض الوظيفيّة لمُتعلّمي برامج اللغة الخاصّة النّاطقين بِلغاتٍ أُخرى، ويسعى لمعرفة نمط تفكير الآخرين وحاجاتهم، وكذلك إلى تعليم اللغة والأدب لفئة خاصّة تتطلّب أعمالها قدراً مُعيّناً من اللغة الأجنبية يُمكن توظيفها في هذه الأعمال، "ويُمكن أن يكون تعليم اللغة العربيّة وآدابها لأغراض خاصّة وفق منهج أو مُقرّر حدّد لتحقيق حاجات إبلاغيّة للمُتعلّمين" (شحادة علي، ٢٠١٣، ص ١).

وقد ازداد اهتمام الباحثين في مجال تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها خلال العقود الأخيرة لأسباب كثيرة من أبرزها: تزايد حاجة الأفراد لتعلّم لغة ثانية أو أكثر لتحقيق مكاسب اقتصاديّة أو لتلبية حاجات ماديّة ضروريّة، بالإضافة إلى تزايد أعداد المهاجرين والعاملين الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الأشخاص الذين يتعاملون

معهم؛ "فقد قَدِمَت أفواج بشرية كثيرة إلى دول النفط بحثاً عن الاستثمار والريح والعمل الاقتصادي المجدي حيث تعلّم الكثير منهم اللغة العربية" (Lightbown، ١٩٨٥، ص٨٩)، كما يهدف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إلى إكساب المتعلّم من القدرات والمهارات والكفايات اللغوية ما يجعله مُتمكّناً من تخصّصه قادراً على الخوض في ميدان العمل، مُندمجاً في محيطه، "قادراً على التعبير عن جملة القضايا التي يُفكر بها أو يتواصل بشأنها بطريقة سليمة كأدنى حدّ، وأداءً راقٍ كمطمح يُراد بلوغه" (أبو زيد، ٢٠١٣، ص١٢٣)؛ وبالتالي فإنّ هذا العدد من المقاصد والغايات يُلقى بالحمل على كاهل المتخصّصين في تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة ويُوكل لهم مهمّة العمل على تحليل حاجات المتعلّمين، وإعداد المناهج الملائمة لكلّ فئة بما يتناسب والأهداف التي تسعى لتحقيقها من وراء تعلّم اللغة العربية، "فتعليم الأجانب مُهمّة قوميةً وواجبٌ مُقدّسٌ؛ ذلك لأنّ معرفة الأجانب بلغتنا تعمل على تفهّم مُشكلاتنا وقضايانا العربية من مصادرها الأصلية، بحيث يتمكن هؤلاء من الاطّلاع على واقعنا وعدالة قضايانا في منأى عن كلّ تشويه وتزييف وتضليل، كما أنّ معرفة هؤلاء العربية تُسهم في اطّلاعهم على الجوانب الإنسانية في حضارتنا العربية، وبيان ما قدّمته هذه الحضارة من فوائد جمّة وخدمة للفكر الإنساني، وهذا يُعزّز الروابط الإنسانية بين أبناء اللغات الأخرى والنّاطقين بالعربية" (السّيد، ١٩٨٨، ص٢٩٣).

- خصائص برامج تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة:

- لبرامج تعليم اللغة العربية للحياة خصائص تختلف عن تلك التي تملكها برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وأبرز هذه الخصائص:
- تصميم برامج اللغة العربية لأغراض الحياة لتمكين المتعلّم من الكفاية الأساسية في اللغة.
- عدم ربط محتواها بمجالات خاصّة أو مهن أو أنشطة.
- التركيز على ضرورة اختيار لغة مناسبة من حيث مناسبتها للمتعلّمين والمواقف التي سيتعرّضون لها.

- اختلافها عن البرامج الخاصة في تعليم اللغة.
- تصميم البرامج لتناسب الأعمار والمستويات كافة، فهي لا تقتصر على مستوى مُحدّد.

- التّركيز على المهارات اللغويّة الأربع بشكلٍ متساوٍ؛ لحاجة المتعلّم لها في حياته اليوميّة.

- برامج تعليم اللغة لأغراض الحياة، تسبق برامج تعليم اللغة لأغراض خاصّة، كما أنّ الأخيرة تقوم على الأولى، وتعتمد عليها.

فقد كان الأمر مُقتصرًا في برامج تعليم اللغة للحياة على تزويد المتعلّمين بالمعلومات اللغويّة العامّة والمهارات اللازمة للاتّصال بالعربيّة في مواقف الحياة المختلفة دون التّركيز على مجالٍ تخصّصيٍّ مُعيّن، وبعد ذلك تُترك مسؤوليّة الاتّصال بالمادّة العلميّة التّخصّصيّة لمبادرات الأفراد واجتهاداتهم.

- خصائص برامج تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

يُمثّل تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة حركةً حديثةً إلى حدٍّ ما في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، ويمتاز تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة ببناء برامجٍ لتعليم جمهورٍ مُحدّد ذي مواصفاتٍ مُعيّنة، له حاجات لغويّة مُحدّدة تفرضُ نفسها عند إعداد البرنامج. وتمتاز برامج اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة بخصائص عدّة، إذ يفرّقها بيتر سترفينس (Peter Strevens)، المُشار إليه في (التّقاري، ٢٠٠٨، ص ٤-٥)، بين أربع خصائصٍ أساسيّة، وخاصيّتين متغيّرتين؛ فالخصائص الأربع الأساسيّة هي: - تصميم برامج اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة لتلبية حاجات مُحدّدة للمتعلم.

- ربط محتواها بمجالات خاصّة أو مهن أو أنشطة.

- التّركيز على لغة مناسبة من حيث وضعها في السّياق، أو المفردات، أو الخطاب.

- اختلافها عن البرامج العامّة في تعليم اللغة.

أما الخاصيتان المتغيرتان فهما:

- حصر البرامج في تعليم مهارات لغوية دون أخرى على غرار تعليم مهارة القراءة وغيرها.

- خلوها من أي منهجية محددة، رغم أن المنهج الاتصالي غالباً يكون أكثر ملاءمة. وتتفق دراسة روبنسن (Robinson) (١٩٩١ ، مع ستريفنس (Strevens) في إعطاء الأولوية لتحليل حاجات المتعلمين وضرورة وضع مقررات تعليم اللغة لأغراض خاصة بعد التحليل الدقيق لهذه الحاجات، بهدف الكشف عن استخدامات اللغة الحقيقية التي يرجو المتعلمون القيام بها.

- أوجه الاتفاق بين تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة وتعليمها لأغراض خاصة:

أشار طعيمة والنّاقة في كتاب تعليم اللغة اتّصاليّاً (طعيمة، ٢٠٠٦، ص٢٢٦-٢٣٣)، إلى أوجه الاتفاق بين تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وتعليمها لأغراض الحياة، حيث يشترك هذان النوعان من البرامج في أشياء ويختلفان في أخرى. ومما يشتركان فيه ما يلي:

- ١- كلاهما موجّه لغير النّاطقين باللغة العربية.
- ٢- الدّقة في تحديد هدف تعليم اللغة. الهدف العامّ لهما هو تمكين المتعلّم من الاتّصال الجيّد بالعربية مع النّاطقين بها.
- ٣- كلاهما يستلزم منهجية العمل، سواء في تحديد المهارات أم الأهداف العامّة والخاصّة، أم إعداد الموادّ التّعليميّة، أم التّقويم.. أو غير ذلك من مجالات.

- أوجه الاختلاف بين تعليم اللغة العربية لأغراض الحياة وأغراض

خاصّة:

١. من حيث الحاجات:

- أ. العربية للحياة: يُلبّي هذا البرنامج حاجاتٍ متعدّدةٍ واسعة.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: يُلبّي البرنامج حاجاتٍ محدّدة لا يتوسع فيها مع المُتعلّم فيما لا يريد.

٢. من حيث المحتوى:

- أ. العربية للحياة: يتسع المجال هنا ليشمل ما له صلة بالمواقف الحياتيّة العامّة.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: يقتصر المحتوى أو يكاد على المادّة اللغويّة المرتبطة بالتّخصّص، فإنّ مفردات اللغة وتراكيبها تختلف من مجال إلى مجال.

٣. من حيث الغرض:

- أ. العربية للحياة: الغرض هنا غير محدّد، ولا يكاد يتعدّى حدود إتقان المهارات اللغويّة العامّة للاتّصال في المواقف الاجتماعية.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: الأغراض محدّدة سلفاً والأهداف الإجرائيّة مصوغة بشكل يتماشى مع الحاجات اللغويّة التي تمّ تحديدها من قبل.

٤. من حيث الانتماء لمجتمع لغوي:

- أ. العربية للحياة: تحدث في مجتمع تختلف فيه إلى حدّ ما مواقف الاتّصال عن أيّ مجتمع آخر.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: البرنامج هنا لا يرتبط بمجتمعٍ لغويٍّ معيّن؛ ذلك أن لغة العلم واحدة والسيّاق الثقافيّ المحيط بالمادّة العلميّة التّخصّصيّة (طب / هندسة/...) يكاد يكون متشابهاً.

٥. من حيث الجمهور المستهدف:

- أ. العربية للحياة: الجمهور غير متجانس.
- ب. العربية لأغراضٍ خاصّة: الجمهور متجانس، ومن ثمّ فالحاجات اللغويّة واحدة والأغراض والأهداف الإجرائيّة مشتركة.

٦. من حيث سياق الاستعمال:

- أ. العربية للحياة: يتعلّم المُتعلّمون في هذا البرنامج اللغة عادة، لاستعمال مُوجّل غير مُعجل.

ب. العربية لأغراض خاصة: يتعلّم المتعلّمون في برنامج صُمّم لمواجهة حاجاتٍ ملحةٍ تستلزم تعلّم لغة مطلوبة للتعامل الوظيفي في قطاع معيّن، الاستعمال هنا معجل وليس كسابقه مؤجّلاً.

٧. من حيث المستمع أو المحاور:

أ. العربية للحياة: يتعلّم المتعلّم هنا ليتعامل مع جمهورٍ افتراضيٍّ؛ هو إذن جمهور نظريٍّ غير مرئيٍّ بذاته.

ب. العربية لأغراض خاصة: يتعلّم المتعلّم اللغة للتعامل مع جمهور مرئيٍّ حقيقيٍّ ملموس، مما يوفر سياقاً لغوياً وثقافياً يختلف بلا شك عن سياق العربية للحياة.

٨. من حيث المنهج:

أ. العربية للحياة: فالمهارات اللغوية جميعها ينبغي أن تتعلّم، استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.

ب. العربية لأغراض خاصة: مهارات الدّراسة ومهارات محورية توضع حسب حاجات المتعلّمين.

٩. من حيث المواد التعليمية:

أ. العربية للحياة: تختار المواد التعليمية هنا في ضوء بنية لغوية مُعيّنة هي الشّائعة في مجالات الاتصال، وبموضوعات عامّة، وقد تُولّف نصوص هذه المواد خصيصاً للبرنامج مع التّحكّم في مفرداتها وتركيبها.

ب. العربية لأغراض خاصة: تختار النّصوص لارتباطها بحاجات المتعلّمين، وكثير من هذه النّصوص يكون أصلياً.

١٠. من حيث التّعامل مع النّص:

أ. العربية للحياة: يتمّ التّركيز هنا على اللغويات وما لا يعرفه المتعلّم من مفردات وتركيب تساعد على الاتّصال في مواقف الحياة.

ب. العربية لأغراض خاصة: التّركيز على المعلومات التي يعرفها المتعلّم ولكن يجهل لغتها، ويُدرّب المتعلّم على تخمين الكلمات والتّراكيب غير المعروفة من السّياق.

١١. من حيث مهارات الدّراسة:

أ. العربية للحياة: مهارات لغوية عامة تساعد على الاتصال في مواقف الحياة اليومية، ولا يشغل البرنامج هنا نفسه بالوضع الوظيفي أو المهني للدارسين.

ب. العربية لأغراض خاصة: مهارات الدراسة تُشكّل في هذا النوع من البرامج محوراً أساسياً خاصة في مجال تعليم العربية لأغراض أكاديمية تُعدّ الطالب للدراسة في تخصص مُعيّن.

١٢. من حيث الأنشطة التمهيدية:

أ. العربية للحياة: لا توجد أنشطة غالباً في مثل هذه البرامج.

ب. العربية لأغراض خاصة: الأنشطة التمهيدية مهمة وضرورية جداً.

١٣. من حيث التقويم:

أ. العربية للحياة: يكاد يقتصر الامتحان على استيعاب المادة اللغوية، وتدور التدريبات اللغوية عادةً حول التدريبات النمطية والاتصالية، مع اختبار المتعلمين في فهم المقروء في المقام الأول.

ب. العربية لأغراض خاصة: التدريب هنا على مدى إدراك العلاقة بين المضمون العلمي ولغته، يُكلّف المتعلم بتطبيقات كثيرة تكشف عن مدى فهمه للمادة اللغوية ذات المضمون العلمي والقدرة على تطبيقها.

١٤. من حيث دور المعلم:

أ. العربية للحياة: المعلم محور النشاط.

ب. العربية لأغراض خاصة: يشجع استخدام أسلوب التعلم الذاتي، والمتعلم هو مركز التعلم وليس المعلم.

المصادر والمراجع:

- ١- أبو زيد، نوري سعودي (٢٠١٣) تعليمية اللغة لأغراض أكاديمية، مجلة العاصمة، المجلد الخامس. قسم اللغة العربية، كلية الجامعة تروننتبرم، كيرالا، الهند.
- ٢- الأمين محمد، يونس (٢٠٠٣). تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة. مجلة آداب جامعة الخرطوم، العدد ٢١، ديسمبر.
- ٣- التتقاري، محبوب (٢٠٠٨). اللغة العربية لأغراض خاصة، اتجاهات جديدة وتحديات. مجلة التاريخ العربي التي تصدرها جمعية المؤرخين المغاربة، العدد ٤٣، شتاء.
- ٤- السيّد، محمود احمد (١٩٨٨). اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفیصل الثقافية. المملكة العربية السعودية. (ط.١).
- ٥- شحادة علي، عاصم (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة، المؤتمر العالمي الرابع في " تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة " أبحاث (محكمة): الجزء الأول، كوالالمبور - ماليزيا.
- ٦- شيك، عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ، ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعا، كوالا لمبور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- ٧- الطاهر حسين، مختار (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة. بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه. الخرطوم.
- ٨- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أمّ القرى. وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.

٩- طعيمة، رشدي أحمد- النّاقة، محمود كامل (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيّات. منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة- إيسيسكو.

١٠- عبد الله عثمان، ميرفت جمعة (٢٠١٢). برنامج إثرائيّ مُقترح لتعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة للمُتعلّمين النّاطقين بلغات أُخرى المبعوثين للأزهر الشّريف في ضوء احتياجاتهم الدّراسيّة، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدّراسات التّربويّة، جامعة القاهرة.

١١- المنذريّ، ربّيا بنت سالم (٢٠١٣). تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة في ظلّ تحدّيات العولمة، المؤتمر العالميّ الرّابع في "تعليم اللغة العربيّة وآدابها لأغراضٍ خاصّة" أبحاث (محكّمة): الجزء الأوّل، كوالالمبور-ماليزيا.

١٢- النّاقة، محمود كامل ويونس، فتحي. (١٩٧٧م). أساسيّات تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، دار الثّقافة للطباعة والنّشر. القاهرة.

١٣- هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الأطفال. رسالة دكتوراه. معهد الدّراسات التّربويّة. جامعة القاهرة.

١٤- Lightbown, P. M. (١٩٨٥). "Great Expectations: Second Language Acquisition Research and Class-room Teaching", Applied Linguistics, No. ٦, pp.

تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة

مُقرّر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصّصيّة

مدرّسة المُقرّر: د. آلاء عيسى

تاريخ منهج تعليم اللغات لأغراض خاصّة ونشأتها

ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي اتجاهات جديدة في التعليم بصفة عامة وفي تعليم اللغات الأجنبية على وجه الخصوص تتركز على اختيار المحتوى وصياغة مناهجها وأساليب تدريسها حسب أغراض وحاجات الدارس ودوافعه مصاغة بالمنهج العلمي الدقيق، وذلك للاهتمام بالأمور التي تؤدي إلى تعلم اللغات الأجنبية بصورة سريعة وسهلة وهادفة إلى الموضوع بعينه لدى الدارسين وعدم إشباع الحاجات التي تؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل والتوتر.

ثم إن ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية باختلاف خلفياتهم وأغراضهم ودوافعهم أدّى إلى ظهور عدد كبير من طرائق تدريس اللغات الأجنبية مثل: طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التواصلية، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة، والطريقة الإيحائية، والطريقة الطبيعية (عبد الله، ٢٠٠٨،

ص ٣٢).

وكل هذه الطرائق التي بذلها علماء اللغة التطبيقية تلبيةً لحاجات الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية بصورة منهجية علمية مهما كان هناك جدال بين أفضلية هذا وذاك، فالاستفادة منها يمكننا أن نأخذ الطريقة الانتقائية من الطرائق المتنوعة.

ويرى حلمي أحمد الوكيل أن انتقاء تلك الطرائق المتعددة في تعليم اللغات الأجنبية لا بد أن تكون على أسس بناء المنهج وأسس تطويره "وهما ينصبان على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة، وذلك بأن تكونا مراعيتين لميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم" (الوكيل، ١٩٨٢، ص ١٤).

ولم تنته المشكلة عند هذا الحد، وذلك لأن الأهداف من تعليم اللغات كانت أهدافاً عامة تتطلب من الدارس تعلم كل مهارات اللغة وكل فنونها وقواعدها مما يترتب عليه من التفكير في تعليم وتعلم اللغات على حسب المستوى الدراسي في الفصول الدراسية أو ما يسمى بتعليم اللغة للحياة، فظهرت آراء تتنادى بتعليم اللغات لأغراض خاصة أو تخصصية، ويرى رشدي أحمد طعيمة أن مصطلح تعليم اللغات لأغراض خاصة شاع في مجال اللغة منذ عام 1968 م تقريباً، وقد نشأ في الغرب وبدأ تطبيقه على اللغة الإنجليزية ثم الفرنسية بدرجة قليلة (طعيمة، ١٩٨٩، ص ٢٧٦).

هذا إذا ما نظر إلى تطور نشأة منهج تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة وتاريخه على وجه عام، وهناك آراء تقول لأسباب ظهور هذا المنهج في ساحة تعليم اللغات الأجنبية.

ومن بينها التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه يعني الدعوة إلى تعليم اللغة الهدف مفرغة من محتواها الإيدولوجي أو الثقافي المرغوب عنه (لدى الدارس).

وتعليمها لخدمة الغرض الخاص بالضبط مجرداً من أي صبغة أيديولوجية لأصحاب اللغة، والسبب لهذه الدعوة كما قال عشاري أحمد يرجع إلى الشعور العدائي المنبثق من دول العالم الثالث نحو تعلم اللغة الإنجليزية بالطريقة التقليدية التي تحتوى على محتواها الثقافي، بالإضافة إلى شعور انبعاث الحس الوطني لدى دول الدارسين،

هذه هي التي أدت إلى ظهور الاتجاه الداعي إلى تعليم الإنجليزية مفرغة من محتواها الأيدولوجي (طعيمة، ١٩٨٩، ص ١١٧).

ومن بينها التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه أيضا هو ظهور بعض الصعوبات المتمثلة في تحديد أشكال اللغة التي ينبغي تدريسها وأي المهارات الأساسية أحق بالتدريس أولاً، القراءة الواعية أم الاستماع بفهم أم الكتابة أم مجموعة هذه المهارات، وكذلك في تحديد الطرائق التي يجب اتباعها في التعليم (عبود، ١٩٨٠، ص ٥). وهناك دراسات قد أكدت على أن قدرة الفرد على فهم نص من النصوص في لغة ما، لا يتطلب بالضرورة معرفة هذا الفرد لكل شيء ولا يقتضى الإلمام بكل مفردات اللغة وألفاظها (عبود، ١٩٨٠، ص ٦).

وهذا يدل على أن دارس اللغة لغرض خاص في مجال معين بمقدوره فهم أي نص يقابله في نفس المجال وإن صادفته بعض المفردات خارج نطاق ذلك المجال دون أن يلجأ إلى دراسة كل أشكال اللغة ومهاراتها وإضاعة الكثير من الوقت والجهد. ويضيف عشاري في ظهور هذا الاتجاه هو ظهور التطور الذي حققه علم اللسانيات الاجتماعية قد أوجد مرتكزا نظرياً ومنهجياً لهذا الاتجاه يتمثل في الأشياء الآتية: تحليل الخطاب، والتباين اللغوي، وانتشار اللغات وانحسارها، والتخطيط اللغوي، والقدرة الإبداعية، والقدرة الإبداعية أو القدرة لتبليغ الخطاب تشكل المحور الأساسي لتعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة (محمود، ١٩٨٣، ص ١١٧).

هذا ما يتعلق بتعليم اللغات الأخرى، أما اللغة العربية فالأمر يختلف نسبياً. لقد بدأ العرب يعلمون لغتهم لأغراض خاصة منذ انتشار الإسلام خارج شبه الجزيرة العربية، وهو لغرض ديني لفهم النصوص الدينية فقط لا غير، وكانوا يستخدمون أسلوبين في تعليم اللغة العربية لغرض ديني، وهما:

١- فتح المدارس القرآنية والمعاهد الإسلامية لتلقي العلوم الدينية المختلفة.

٢- تأليف المعاجم المختلف حجمها؛ لتلبية حاجات المسلمين في محاولاتهم لفهم النصوص العربية.

على الرغم من قدم تناولهم لهذا الاتجاه، تكمن المشكلة في عدم اتباع العرب اتجاهاً علمياً منهجياً يرشد إلى تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. كما لا يمكن أن نتحدث عن كون التراث العربي متميزاً بمقولات ومباحث وطرائق بحث معينة بحيث تشكل علماً كما هو عليه الحال بالنسبة لتعليم اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى (محمود، ١٩٨٣، ١١٧).

لكن إذا نظر من حيث مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة -كغيرها من اللغات- متأثرة بنظرية سكنر التي ظهرت في كتابه السلوك اللغوي عام 1957 م، حيث كان الاهتمام ينصب على البيئة والعوامل الخارجية التي تؤثر في السلوك اللغوي. إلى أن جاء تشومسكي وانتقد نظرية سكنر نقداً شديداً عام 1959 م، على أساس في نظريته في النحو التحويلي التوليدي التي تقوم على أساس أن الفهم الواعي لنظام اللغة شرط لإتقانها، وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه، وبعدها بدأ الانتقال التدريجي من الاهتمام بالبيئة الخارجية إلى الاهتمام بالمتعلم ذاته كعامل أساسي وفاعل في عملية التعلم.

ومن ثم أصبحت مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة كغيرها من المناهج التي تركز على المتعلم وحاجاته والأغراض التي يتعلم اللغة من أجلها (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠، ص ٤٤٥).

إن هذه الظواهر التي تؤدي إلى ظهور الاتجاه الداعي إلى تعليم اللغات لأغراض خاصة قد حلت كثيراً من العقبات التي تواجه عملية تعليم اللغات الأجنبية، فكان هذا الاتجاه الجديد مراعيًا لميول الدارسين وأغراضهم عن طريق تعليم الجزء المفيد فقط من اللغة بالنسبة لأهدافهم والتقليل من عقبة الفروق الفردية، وذلك لأن دارسي اللغة لغرض محدد غالباً ما تجمعهم صفات متجانسة كالعمر والهدف والمستوى الثقافي

والاجتماعي، ويمكن أن نقول المستوى الذكائي أيضاً، لأن المختصين في مجال معين يكونون متقاربين في مستوى ذكاءهم، فبعثة الحج الإندونيسية- مثلاً - يتجانسون في أمور كثيرة كالعمر والهدف أو الغرض من دراسة اللغة والمستوى الثقافي والاجتماعي، فتبقى الفروق طفيفة جداً بين جمهور الدارسين، ولذلك يركز هذا الاتجاه على تحديد أشكال اللغة والمهارات المطلوبة والطرائق المناسبة.

خصائص تعليم اللغات لأغراض خاصة

كل الظواهر التي أدت إلى ظهور منهج تعليم اللغات الأجنبية لأغراض محددة أو خاصة لا تعتمد على عبث، بل هناك خصائص يتسم بها هذا المنهج الجديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وذلك لكون هذا المنهج قائماً على أساس تحليل حاجات الدارسين التواصلية والقدرة الإبداعية في مجال من مجالات أكاديمية أو مهنية في زمن محدد مما يلزم مدرس هذا المنهج على استخدام أساليب التدريس المناسبة، ومن تلك الخصائص في تعليم اللغات لأغراض خاصة:

١- التحليل الدقيق لحاجات الدارسين التواصلية.

وهذا يطابق مصطلح (أغراض خاصة) الذي يعنى به تحليل حاجات الدارسين مسبقاً قبل الخوض في عملية التعليم والتعلم، وأضاف الشيخ يوسف الخليفة أبو بكر عن هذه الخاصية قائلاً: "من المبادئ الأساسية لتعليم اللغات لأغراض خاصة تحليل حاجات الطلاب وتحديد نشاطهم اللغوي المتوقع فهمه، وبناءً على هذه الحاجات تتحدد الأهداف من تعليم

اللغة وتوضع المناهج التي تحقق هذه الأهداف" (أبو بكر، ١٩٩٠، ص ٢).
وذهب يحيى نايف خليل اللحام في رسالته أن هناك حاجتين لا بد أن تحللا قبل
البدء في الدراسة (اللحام، ١٩٩٧، ص ٤١) وهما:

أ. الحاجات الموضوعية:

ويقصد بها طبيعة الموقف اللغوي والعمليات اللغوية المستخدمة، ويشتمل الموقف
اللغوي على المشاركين في الموقف من مستمعين، ومتحدثين، وجمهور، والعلاقة
بينهم والمحيط المكاني والزمني لهذا الموقف.

كما تشتمل العمليات اللغوية على وظائف النشاط اللغوي في الموقف والوسائل
اللغوية المستخدمة. وذلك مثل حاجات العمال المهنية إلى استخدام اللغة العربية
المناسبة في مجاله.

فالحاجات المتوقعة لديهم هي استخدام هذه اللغة في المواقف العملية التي تناسبها
ظروف عملهم كالاتصال المباشر بالآخرين شفاهة أو كتابة وهذه الحالة تضطر إلى
إعداد مفردات وتراكيب وتعابير تتعلق بالمجال الذي ينتمي إليه العمال.

ب. الحاجات الذاتية:

وهذه الحاجات تتعلق بذاتية الدارسين وأغراضهم، وذلك كما قال عشاري أحمد نقلا
عن جون منبي (1978 م) إن النموذج الإجرائي الذي يحدد بواسطته هوية الدارس
وأهدافه وكيفية الإفادة المباشرة من المعلومات المستقراة في تصميم المنهج وكتابة
المقررات (محمود، ١٩٨٣، ١١٨).

فعلى سبيل المثال في أثناء تعليم متعلم للأغراض المهنية يعطى الأولوية مهارة
الاستماع والفهم ثم الحديث ثم القراءة، وتأتي الكتابة في طور متأخر، ويعطى
المتعلم للأغراض الأكاديمية الأولوية لمهارة الاستماع والفهم ثم القراءة والكتابة

للتلخيص ثم الحديث، وكذلك ينبغي تحديد المحيط الزماني والمكاني الذي تتم فيه عملية الاتصال ونوع بيئة الاتصال من حيث التشابه والاختلاف مع بيئة المتعلم. وبعد تحديد أغراض وأهداف الدارسين التواصلية للغة الأجنبية من جانب موضوع اللغة وذاتية الدارس، يمكن التوصل إلى خصائص المقرر الدراسي القادر على إبلاغ هذه الحاجات.

٢- التركيز على القدرة الإبلاغية.

القدرة الإبلاغية هي القدرات التواصلية اللغوية بأنواعها المختلفة، ويسوق عشاري أحمد عن ديل هيمنز ١٩٧١م، باحثاً عن هذه القدرة، وقال إنَّها ثلاثة أنواع:

أ. القدرة اللغوية

وهي معرفة مفردات اللغة وقواعدها وتراكيبها وبنيتها الفونولوجية.

ب. القدرة اللسانية الاجتماعية

تعنى بها معرفة قواعد استخدام اللغة في الحياة اليومية بطريقة تحقق المقاصد الإبلاغية، وأوضح الشيخ يوسف الخليفة أن القدرة اللسانية الاجتماعية تعني معرفة قوانين استخدام المفردات والتراكيب بالطريقة التي تحقق التواصل طبقاً لما تعارف عليه المجتمع وطبقاً لما تواضعت عليه كل طبقة اجتماعية أو مهنية أو عملية.

ت. القدرة الاستراتيجية

وهي القدرة على معرفة استخدام الوسائل اللغوية وغير اللغوية لضمان استمرار عملية الاتصال التي قد تنهار في حالة حدوث أي مشكلة على مستوى القدرة اللغوية أو القدرة اللسانية الاجتماعية.

٣- عدم الالتزام بطريقة تدريس معينة

يعتمد منهج تعليم اللغات الأجنبية الحديث بطرائق متعددة، منها طريقة القواعد والترجمة وطريقة القراءة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية والطريقة السمعية البصرية وما إلى ذلك من طرائق حديثة لتعليم اللغات (عبد الله، ٢٠٠٨، ص ٣٢).

وقال الشيخ يوسف الخليفة أنه من الصعب تحديد طريقة معينة موحدة لتدريس المادة، ومع ذلك يمكننا أن نضع مؤشرات لطريقة تساعد المعلم على الحصول على أقصى ما يمكن تحقيقه من أهداف المنهج، ونترك الفرصة للمعلم كي يبتكر ويتبع الطريقة الملائمة لظروف دارسيه وأغراضهم، وينبغي التنبيه أيضاً إلى عدم إضاعة الوقت في التحليلات اللغوية أو الحديث عن مسائل غير لغوية التي لا تتصل بالغرض المحدد للمعلم (أبو بكر، ١٩٩٠، ص ٥).

وعلى سبيل المثال غرض المؤرخ الذي يحتاج إلى اللغة العربية كوسيلة معينة لفهم تراث الأمة والوثائق القديمة مما لا علاقة مباشرة له بالاتصال الشفوي، وذلك يختلف عن السائح الذي يحتاج إلى ما يمكنه من الاتصال الشفوي المباشر، وهذا أيضاً يختلف عن الطالب الجامعي الذي يحتاج إلى اللغة العربية لتمكّنه من الإصغاء للمحاضرات وإلقاء السمنارات وقراءة المراجع ومذكرات وتلخيصها، وكل واحدة من هذه المجموعات تتطلب طريقة تدريس مختلفة عن غيرها، وعلى المعلم أن يتنبه على هذه الحقيقة ويتصرف باتّباع الطريقة المناسبة، وخير دليل على ذلك، التجربة التي

قامت بها إدارة الدفاع الأمريكية سنة (1943م) عند استعدادها لخوض الحرب العالمية الثانية بتعليم (15) ألف ضابطاً وجندياً أمريكياً (17) لغة حية، وانتهت العملية بنجاح تام حيث أنجز الجنود تقدماً فريداً من نوعه في تاريخ تعليم اللغة الأجنبية، واستغرقت الدراسة فترة تراوحت بين 6 و 9 أشهر (إبراهيم، ١٩٨٧، ص٦١).

وما ينبغي لنا أن نهتم به أيضاً هو أن المدخل لتعليم اللغات لأغراض خاصة يركز على المدخل الذي يجمع غالباً بين هذه المداخل الثلاثة (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠، ص٤٤٦).

أ- المدخل التعليمي (Learning Centered Approach):

حيث يكون محور الاهتمام الدارس ذاته، وما يتصل بعملية التعلم لديه.

ب- المدخل اللغوي (Language Centered Approach):

حيث يكون محور الاهتمام المواقف التي سيستخدم المتعلم فيها اللغة، وبناء الأهداف، والمحتوى، والمناشط وفقاً لذلك.

ج- المدخل المهاري (Skills Centered Approach):

حيث يكون التركيز على تصميم المواقف اللغوية التي تعين الدارس على السيطرة على مهارات لغوية معينة، وعلى الأداء اللغوي الجيد.

هذه هي بعض الخصائص في منهج تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة التي تختلف عن منهج تعليم اللغات الأجنبية للأغراض الحية، وهناك خاصية أخرى يجب الاهتمام بها كثيراً هي نوع المعلم الذي يدرّس هذه البرامج، فليس بإمكان معلم اللغة

العربية العادي أن يحمل هذا العبء الثقيل، وهو يحتاج إلى التأهيل والخبرة لتعليم هذا البرنامج في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

مواصفات مُعلِّم العربية لأغراض خاصة

يتّضح من خلال تناولنا لمفهوم العربية لأغراض خاصة أنه مفهوم يحتاج لمعلمين ذوي كفاية لغوية ومهنية عالية. فهو في حاجة إلى معلم متمكن من اللغة، وله إلمام بتخصص دارسيه، ولديه استعداد للتعاون مع أساتذة مادة التخصص يُنفذ ما يودون، وله الرغبة في زيادة معرفته بالمادة مجال تخصص دارسيه، ولاشك أن ذلك سينعكس على أداء المعلم داخل الفصل، ويجعل علاقته وطيدة بدارسيه. بصورة طيبة وليس معنى ذلك أن مُعلِّم اللغة لأغراض خاصة يجب أن يكون مرجعاً لطلابه في مادة التخصص، بل هو مطالب بمعرفة أساسيات المادة أو القضايا الأساسية فيها، ومُعلِّم اللغة لأغراض خاصة يتوقع أن يكون قادراً على تمثيل الأدوار المختلفة، وتقمص الشخصيات، وتغيير بيئة الفصل وذلك بانتهاج أساليب تدريسية مختلفة، وتطلع دائم للتزود بالمعرفة في شتى ميادين المعرفة، ولعل أهم نقطة هي أن يكون قادراً على المساهمة في إعداد منهج يلبي أغراض دارسيه (التنقاري، ٢٠٠٨، ص ١٢-١٣).

ويرى محمود إسماعيل صيني أنه من الضروري أن يكون المعلم مدرّساً ومُعَدّاً قبل البدء في التعليم، وقال إن المعلم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية نظراً للدور الذي يؤديه في التأثير على المادة والطالب إذ أن المعلم الجيد هو الذي

يستطيع أن يدخل التحسينات على المادة التعليمية كما أن لديه القدرة على رفع الروح المعنوية للطلاب (صيني، ١٩٨٠، ص ٢-٨).

إذا فالمعلم الجيد هو الركيزة الأساسية للبرنامج الناجح، وهذا يحتم إعداد المعلم وتدريبه بطريقة جيدة، لكي نبدأ السير بالبرنامج التعليمي نحو الهدف المنشود، وهو في دراستنا لتعلم اللغة العربية لأغراض خاصة بأقصر وأيسر الطرائق. وأضاف إليه الشيخ يوسف الخليفة أبو بكر أن منهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يتطلب إعدادا خاصا للمعلم الذي يختلف عن معلم المدرسة الثانوية وأستاذ الجامعة؛ لأن تنفيذه لمنهج ذي مواصفات خاصة مثل اختلاف مجال التخصص العلمي والتقني يجعله في حاجة إلى مناهج متعددة لتعليم اللغة لأغراض خاصة بحيث تلبي هذه المناهج حاجات الطلاب في التخصصات المختلفة. فالمعروف أن لكل مجال علمي لغته وأساليبه ومصطلحاته الفنية (أبو بكر، ١٩٩٠، ص ٥).

والأمر يتطلب إعداد برنامج خاص للتدريب على تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة سواء أكان المدرب معلما عادياً تخرج في كليات اللغة العربية أم معلماً متخصصاً في مجال التخصص الفني مثل معلم كلية الإعلام، فيحتاج إلى تدريب خاص يتعلق بمصطلحات وسائل الإعلام، وهذا يكون أكثر شيوعاً الآن في تدريب المعلمين الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية ويرغبون في تدريس العربية لأغراض خاصة في مجالات معينة.

وإنّ ميدان تعليم اللغة لأغراض خاصة يشهد تقسيمات عدة للبرامج التعليمية مثل المقررات المهنية والمقررات التعليمية والمقررات التربوية وغيرها من المقررات، فمعلم لغة العلوم مطالب بتدريس لغة العلوم وليس مطالباً بتدريس العلوم كمادة (أبو بكر، ١٩٩٠، ص ٥).

وتلخص آراء علماء اللغة التطبيقيين بأن المعلم في برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة لا بد من أن يكون إعداده وتأهيله مسبقاً، قبل الغوص في عمليات التعليم والتعلم.

وإعداد المعلم الخاص في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة لا تقل أهميته من وضع منهجه وطرائق تدريسه وتحليل حاجات الدارسين. فالأمر متكامل بين المنهج ومقدم أو معلم لهذا المنهج، وهذه أيضاً تعتبر من خصائص هذا البرنامج والمنهج.



المراجع:

- ١- إبراهيم، حمادة (١٩٨٧). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢- أبو بكر، يوسف الخليفة (١٩٩٠). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، في الحلقة الدراسية حول تدريس اللغة العربية بمؤسسات التعليم العالي بالسودان، الخرطوم: المجلس القومي للتعليم العالي.
- ٣- صيني، محمود إسماعيل (١٩٨٠). تدريب معلم اللغات الأجنبية وتطويره، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: جامعة الرياض.
- ٤- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- ٥- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها- مناهجه وأساليبه، الرياض: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٦- عبد الله، عمر الصديق (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الهرم: الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- ٧- عبود، بيتر (١٩٨٠). بعض الأوليات في تدريس اللغة كلغة أجنبية، في السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض: جامعة الرياض، الجزء الثالث.
- ٨- اللحام، يحيى نايف خليل (١٩٩٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تأليف دروس نموذجية للدبلوماسيين من غير العرب، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشور، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- ٩- محمود، عشاري أحمد (١٩٨٣). تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية معهد الخرطوم الدولي للغة العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الأول - العدد الثاني.
- ١٠- الوكيل، حلمي أحمد (١٩٨٢). تطوير المناهج، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جامعة دمشق

المعهد العالي للغات

قسم تعليم اللغة العربية

مقرر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض
تخصصية

أستاذة المقرر: د. آلاء عيسى

- منهج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة:

عرّفه عشاري: "بأنّه ذلك المنهج الذي حدّدت مواد مقرّراته بصفة رئيسة وفق تحليل مُسبق للحاجاتِ التّواصلية للمتعلّم" (أحمد، ١٩٨٣، ص ١١٦).
ويعرّف أيضاً بأنّه: "مدخل لتعليم اللغة تستند عناصره كافّة من أهداف، ومحتوى، وطريقة تدريس، إلى الأسباب التي دفعت المتعلّمين إلى تعلّم اللغة" (طعيمة، ٢٠٠٣، ص ٣).

حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى باهتمامٍ كبير من دول العالم، فقد تزايد الاهتمام بالمنطقة العربية وتوزّع الوافدون على قطاعات عملٍ خاصّة، وأدّى ذلك بالنتيجة إلى انتشار الحاجة لتعلّم العربية من خلال برامجٍ خاصّة تتعدّى حدود برامج تعليم اللغة العربية للحياة؛ وبالتالي "أصبح تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملحاً، يفرض نفسه على كلّ فرد يريد تفهّم العالم الذي حوله" (هريدي، ٢٠٠٣، ص ٦)

وقد "بدأ الاهتمام بتطوير اللغة لأغراض خاصة بالظهور بثوبه الجديد في ستينيات القرن الماضي، عندما قامت مجموعة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية بتحليل لحقول اللغة المختلفة، ووجدوا أنَّ لكلِّ حقل مفرداته وقواعده وأساليبه الخاصة به، التي تختلف عن الحقول الأخرى. وتشعَّب مجال اللغة لأغراض خاصة إلى حقول متعدِّدة تبعاً لتخصُّصات المُتعلِّمين، فأصبح هناك اللغة لأغراض أكاديمية، ومهنيَّة، ودينيَّة، وتجارية، وطبيَّة، وعلميَّة، وقانونيَّة، وإعلاميَّة شملت كلِّ الحقول التَّعليميَّة والمهنيَّة" (شيك، ٢٠٠٧، ص ٦)، هذا الاتِّجاه الجديد يُنادي بتعليم اللغات وتعلُّمها من أجل اكتساب مهارات بلاغيَّة ومفردات ومصطلحات خاصة تُساعد المُتعلِّمين في استعمال اللغة العربيَّة في مواقف وأماكن مُحدَّدة، ويكون التَّركيز على المُتعلِّم وحاجاته حيث "يركِّز مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة، على سلسلة مختارة من العناصر اللغويَّة، ومجموعة من استعمالاتها، إذ ليس مطلوباً من المُتعلِّمين -في مثل هذه البرامج- تعلُّم اللغة بكاملها؛ وذلك لأنَّ المرء يستطيع استعمال اللغة الأجنبيَّة لأداء حاجاته، دون أن يُضطرَّ إلى الإحاطة بنظام اللغة" (الطَّاهر حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥)، وكي تكون المُقارنة مباشرة بين كلا النوعين عرضنا أهداف نشوء تعليم اللغة العربيَّة للأغراض الخاصة وأغراض الحياة وخصائص وأسباب نشوء كلِّ منها؛ بهدف التَّعرُّف إلى سمات كلِّ نوع، وقد بدأنا بأسباب نشوء تعليم اللغة العربيَّة للحياة.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيَّة للحياة:

كثيراً ما تتعدَّد غايات وأهداف مُتعلِّمي اللغة العربيَّة الناطقين بلغاتٍ أُخرى، وتمتدُّ تلك الغايات من المجال الاجتماعيِّ إلى المجال العلميِّ وتأخذ صوراً وأشكالاً مُختلفة، ومع تعدُّد الغايات تبقى الرَّغبة في التَّواصل باللغة العربيَّة مع أبنائها تحتلُّ المرتبة الأولى؛ "فالالتَّصال هو الغرض الأصليُّ الذي نشأت من أجله اللغة. إنَّها أعظم ابتكار إنسانيٍّ سجَّله تاريخ البشر لتحقيق التَّواصل بين الأفراد. ليس الهدف

إذن تزويدهم بمجموعة من المفردات أو التراكيب التي تُعلَّم لذاتها والتي تبعد بهم عن واقع حيّ يعيشه مستخدمو اللغة" (طعيمة، ١٩٨٢، ص ٢٨)، أمّا تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة فقد كان له أسباب تختلف عن أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة للحياة، وقد ذكّر أهمّها في ما يأتي.

- أسباب نشوء تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

حذا ميدان تعليم اللغات حذو العلوم الأخرى في التطوُّر والتّغيير والانتقال من مرحلةٍ إلى أخرى، وذلك لعوامل كثيرة، من أبرزها التّأثّر بالعلوم الأخرى المتّصلة بهذا الميدان كالعلوم اللسانية والنفسية وما وصل إليه العلماء المختصّون من نظريّات جديدة تُركّز على المُتعلِّم وحاجاته وأغراضه من تعلُّم اللغة، فتعليم اللغات لأغراض خاصّة مجالٌ حديث النّشأة، حيثُ "نشأ في بداية العقد السّابع (السّتينيات) من القرن الماضي، ولكنّه سرعان ما بدأ يتطوّر ويتبلور لأسباب عدّة يمكن أن نذكر منها:

١- التطوُّر الهائل في مجال اللسانيّات وفي مجال علم النّفس التّربويّ وعلم النّفس الاجتماعيّ، كما ظهرت طرائق تربويّة تنادي بتركيز عمليّة التّعلُّم على المُتلقّي نفسه، وعلى الأغراض التي يتمُّ من أجلها تعلُّم اللغات الأجنبيّة.

٢- تعدّد أغراض تعلُّم اللغات الأجنبيّة ولا سيّما في زمن تسيطر عليه العلوم والتّقانة والعلاقات الدّوليّة والتّبادل التجاريّ العالميّ.

٣- ظهور اتجاه يُنادي بتعليم اللغات حسب الحاجة، وبأقلّ تكلفة، وفي أقصر وقت ممكن، حيثُ تُعلَّم اللغات للاستعمال الفوريّ في عصر يتسابق فيه الجميع مع الزّمن ومع الكسب السّريع ومع الفاعليّة في المُخاطبة.

٤- يُنادي الكثير من المهتمين بقضايا التّميّة بتعليم اللغات من أجل تلبية أغراض ذات فائدة ملموسة ومُحدّدة بدلاً من تعلّمها لأسباب عامّة.

٥- احتياج الدّول الأفريقيّة للعلوم والتّكنولوجيا جعلها تُفكّر في اكتساب الخبرات العلميّة والتّطبيقيّة بلغات عالميّة من أجل تطوير بلادهم، فقد تغيّرت المنهجية في هذه البلاد من حيث تعليم اللغة وتعلّمها لتلبية هذه الاحتياجات بدلاً من التّركيز على تعلّم اللغات من أجل الثّقافة والمعرفة العامّة" (الأمين محمد، ٢٠٠٣، ص ٤٤-٤٥).

- أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة:

تضمّ برامج تعليم اللغة العربيّة للحياة مُتعلّمين من جهاتٍ شتّى مُتنوّعي الاهتمامات والوظائف والقدرات، تُقدّم لهم المعلومات اللغويّة العامّة والمهارات اللازمة للاتّصال بالعربيّة في مُختلف مواقف الحياة التي يحتاجون فيها لاستخدام اللغة العربيّة، وكما نعلم "تعدّ اللغة من أهمّ المعايير التي تُقاس بها فاعليّة الأمم، وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة، وحيويّة، وانتشار وقُدرة على مُسايرة روح العصر، بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية" (النّاقة- يونس، ١٩٧٧، ص ٨)، وقد حازت اللغة العربيّة مكانة مرموقة ومميّزة، وازداد الاهتمام بها في العقود الأخيرة نظراً لازدياد الاهتمام بالمنطقة العربيّة اقتصاديّاً وسياسيّاً ودينيّاً واجتماعيّاً، "ونظراً لما يتّسم به العالم المعاصر من تقدّم علميّ وتكنولوجيّ، في المجالات كافّة، أصبح الاتّصال المباشر وغير المُباشر بين دول العالم ضرورةً حتميّة؛ لتبادل الخبرات العلميّة والتّكنولوجيّة" (عبد الله عثمان، ٢٠١٢، ص ٢)؛ وبالتالي فقد كان من أبرز أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض الحياة: تمكين المُتعلّم من التّواصل مع أهل اللغة العربيّة بشكلٍ جيّد، وفي أيّ موقفٍ من المواقف الاتّصاليّة التي سيُتعرّض لها كلّ من يتعامل مع أبناء اللغة الهدف، فيتوجّبُ على المُتعلّم في هذا البرنامج

تعلّم المهارات الأربع للغة، كما ينبغي له تعلّم القواعد النحويّة الأساسيّة فيها، والتراكيب اللغويّة المختلفة، "كما يسعى البرنامج العام في تعليم اللغة إلى تمكين المتعلّم من الكفاية الأساسيّة في اللغة الأجنبيّة، والتي تُسمّى أيضاً الكفاية في اللغة العامّة، ويرى البرنامج العام أنّ هناك معرفة عامّة باللغة، يجب أن يكتسبها جميع المتعلّمين، وإن اختلفت تخصّصاتهم" (حسين، ٢٠٠٢، ص ٤١٥).

أهداف تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة:

وأما تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة فله أهداف تختلف عن أهداف تعليم اللغة العربيّة للحياة، فهو يهدف إلى تحقيق الأغراض الوظيفيّة لمُتعلّمي برامج اللغة الخاصّة الناطقين بلغاتٍ أخرى، ويسعى لمعرفة نمط تفكير الآخرين وحاجاتهم، وكذلك إلى تعليم اللغة والأدب لفئة خاصّة تتطلّب أعمالها قدرًا مُعيّنًا من اللغة الأجنبيّة يُمكن توظيفها في هذه الأعمال، "ويُمكن أن يكون تعليم اللغة العربيّة وآدابها لأغراض خاصّة وفق منهج أو مُقرّر حدّد لتحقيق حاجات إبلاغيّة للمتعلّمين" (شحادة علي، ٢٠١٣، ص ١).

وقد ازداد اهتمام الباحثين في مجال تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها خلال العقود الأخيرة لأسباب كثيرة من أبرزها: تزايد حاجة الأفراد لتعلّم لغة ثانية أو أكثر لتحقيق مكاسب اقتصاديّة أو لتلبية حاجات ماديّة ضروريّة، بالإضافة إلى تزايد أعداد المهاجرين والعاملين الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الأشخاص الذين يتعاملون معهم؛ "فقد قدّمت أفواج بشريّة كثيرة إلى دول النفط بحثاً عن الاستثمار والريح والعمل الاقتصاديّ المجدي حيث تعلّم الكثير منهم اللغة العربيّة" (Lightbown، ١٩٨٥، ص ٨٩)، كما يهدف تعليم اللغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة إلى إكساب المتعلّم من القدرات والمهارات والكفايات اللغويّة ما يجعله مُتمكّنًا من تخصّصه قادرًا على الخوض في ميدان العمل، مُندمجًا في محيطه، "قادرًا على التّعبير عن جملة القضايا التي يُفكر بها أو يتواصل بشأنها بطريقة سليمة كأدنى حدّ، وأداءً راقٍ

كمطمح يُراد بلوغه" (أبو زيد، ٢٠١٣، ص١٢٣)؛ وبالتالي فإنّ هذا العدد من المقاصد والغايات يُلقى بالحمل على كاهل المتخصّصين في تعليم اللغة العربيّة للأغراض الخاصّة ويُوكل لهم مهمّة العمل على تحليل حاجات المتعلّمين، وإعداد المناهج الملائمة لكلّ فئة بما يتناسب والأهداف التي تسعى لتحقيقها من وراء تعلّم اللغة العربيّة، "فتعليم الأجانب مُهمّة قوميّة وواجب مُقدّس؛ ذلك لأنّ معرفة الأجانب بلغتنا تعمل على تفهّم مُشكلاتنا وقضايانا العربيّة من مصادرها الأصليّة، بحيث يتمكّن هؤلاء من الاطّلاع على واقعنا وعدالة قضايانا في منأى عن كلّ تشويه وتزيف وتضليل، كما أنّ معرفة هؤلاء العربيّة تُسهم في اطّلاعهم على الجوانب الإنسانيّة في حضارتنا العربيّة، وبيان ما قدّمته هذه الحضارة من فوائد جمّة وخدمة للفكر الإنسانيّ، وهذا يُعزّز الرّوابط الإنسانيّة بين أبناء اللغات الأخرى والنّاطقين بالعربيّة" (السّيّد، ١٩٨٨، ص٢٩٣).



المصادر والمراجع:

- ١- أبو زيد، نوري سعودي (٢٠١٣) تعليمية اللغة لأغراض أكاديمية، مجلة العاصمة، المجلد الخامس. قسم اللغة العربية، كلية الجامعة ترونتنبرم، كيرالا، الهند.
- ٢- أحمد، عشاري (١٩٨٣). تعليم العربية لأغراض محدّدة. المنظمة العربية. المجلة العربية للدراسات اللغوية. المجلد الأول. العدد الثاني، فبراير. معهد الخرطوم الدولي.
- ٣- الأمين محمد، يونس (٢٠٠٣). تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها لأغراض خاصّة. مجلة آداب جامعة الخرطوم، العدد ٢١، ديسمبر.
- ٤- السيّد، محمود احمد (١٩٨٨). اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية. المملكة العربية السعودية. (ط.١).
- ٥- شحادة علي، عاصم (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصّة، المؤتمر العالمي الرابع في " تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصّة " أبحاث (محكمة): الجزء الأول، كوالالمبور - ماليزيا.
- ٦- شيك، عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ، ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعا، كوالا لمبور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- ٧- الطاهر حسين، مختار (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة. بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه. الخرطوم.
- ٨- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أمّ القرى. وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.

٩- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة مفاهيمه أسسه منهجيّاته، كتاب ندوة تعليم اللغة لأغراض خاصّة. معهد الخرطوم الدّوليّ للغة العربيّة. ٤-٦ يناير.

١٠- عبد الله عثمان، ميرفت جمعة (٢٠١٢). برنامج إثرائيّ مقترح لتعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة للمُتعلّمين النّاطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشّريف في ضوء احتياجاتهم الدّراسيّة، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدّراسات التّربويّة، جامعة القاهرة.

١١- النّاقة، محمود كامل ويونس، فتحي. (١٩٧٧م). أساسيّات تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، دار الثّقافة للطباعة والنّشر. القاهرة.

١٢- هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الأطفال. رسالة دكتوراه. معهد الدّراسات التّربويّة. جامعة القاهرة.

١٣- P. M. (١٩٨٥). "Great Expectations: Second – Lightbown, Language Acquisition Research and Class-room Teaching", pp. No. ٦, Applied Linguistics,

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

مقرر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصصية

مدرسة المقرر: د. آلاء عيسى

منهجية إعداد البرامج

مواطن الاختلاف بين تعليم العربية للحياة وتعليمها لأغراض خاصة كثيرة، وقد سبق أن تعرضنا لها بشيء من التفصيل، ولكن الذي نود أن نعرض له هنا هو جانب آخر من الجوانب التي تتضح فيها هذه الفروق إلى درجة كبيرة، وهو خطوات إعداد المقرر.

تختلف خطوات إعداد مقرر اللغة العربية لأغراض خاصة عن تلك التي تتبع عند إعداد البرامج الأخرى. ولعل البداية هي في النظر إلى طبيعة هذا النوع من التعليم نفسه. إذ تلتقي الأدبيات على أنه مدخل لتعليم اللغة أكثر منه ناتجاً. يقول رائدا هذا المجال هاتشنسون ووترز: قد يكون من المناسب النظر إلى تعليم الإنجليزية لأغراض، خاصة على أنه مدخل وليس ناتجاً تعليمياً.

not as any particular ESP Should properly be seen) language product, but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for (learning)(٦).

كما ينبغي النظر إليه على أنه مقرر Course وليس منهجاً curriculum، وليس أيضاً خطة دراسية Syllabus، كما أنه ليس طريقة تدريس Method. وأخيراً فإنه ليس إجراءات تدريسية Procedures، إنه باختصار مدخل من مداخل تعليم اللغات يقف في ذلك مع المداخل الأخرى لتعليم اللغات مثل المدخل الاتصالي Communicative approach،

والمدخل الكلي Holistic الإنساني Humanistic متعدد الأبعاد
Multidimensional والسمعي - الشفوي Audio- Lingual. وهذه
بدورها تختلف عن طرق تعليم اللغات الأجنبية مثل طريقة النحو والترجمة
method Grammar translation، وطريقة القراءة Reading
method، والطريقة الطبيعية Natural وغيرها.
ولامحل لتفصيل القول في الفروق بين هذه المفاهيم والمصطلحات، ولكن
الذي نود التركيز عليه هنا هو مداخل إعداد مقرر لتعليم العربية لأغراض
خاصة.

مداخل إعداد المقرر

يقصد بالمدخل أولاً مجموع المنطلقات والأسس العلمية والفلسفية التي يستند
إليها المقرر. إنه رؤية لكل من الطالب وموقعه من عملية التعلم. وكذلك
للمعلم نفسه وموقعه منها، بل للعملية التعليمية ذاتها.. هذه الرؤية موجهة
لمختلف أشكال السلوك التي يقوم بها معد المقرر والتي يقوم بها المعلم أيضاً.
وهذه الرؤية ذاتها يوجهها متغير آخر هو حاجات المتعلمين. ولبناء مقرر
لتعليم العربية لأغراض خاصة ثلاثة مداخل رئيسية هي :

– المدخل اللغوي Language - Centered Approach

– المدخل المهاري Skills - Centered Approach

– المدخل التعليمي Learning - Centered Approach

ولئن كان محور الاهتمام في المدخل اللغوي هو تحديد المواقف التي يلزم
فيها استعمال اللغة، ثم اختيار المحتوى اللغوي المناسب، ولئن كان محور
الاهتمام في المدخل المهاري هو تحديد العمليات والأساليب التي تساعد
الطالب على الأداء اللغوي الجيد دون الاقتصار على تحديد محتوى لغوي
معين، فإن محور الاهتمام في المدخل التعليمي هو الطالب نفسه وما يتصل

بعملية التعلم لديه، متجاوزاً في ذلك حدود التعرف على الكفايات اللازمة إلى تحديد أساليب اكتسابها. ويمثل المدخل الثالث أفضل المداخل من حيث تصميم برنامج اللغة لأغراض خاصة، حيث يمثل الطالب موقعاً مهماً فيه، إذ هو محور الاهتمام في كل مرحلة من مراحل إعداد البرنامج. ويوضح هاتشيسون ووترز العلاقة بين هذه المداخل الثلاثة في الشكل الآتي:



الشكل رقم (1)

مداخل إعداد مقرر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة



Hutchinson, T. & A. Waters, 8, p. 73

ومن هذا الشكل يتبين أن الاهتمام بالطالب يتوقف في المدخل الأول (اللغوي) عند تحديد المواقف التي يستهدف استخدام اللغة فيها، بينما يمتد هذا الاهتمام إلى حدود أوسع قليلاً في المدخل الثاني (المهاري) ليشمل تحليل المواقف

المستهدفة، وكذلك تحليل مواقف التعلم. أما في المدخل الثالث (التعلمي)، فيظهر الاهتمام فيه بالطالب في مختلف مراحل بناء البرنامج سواء في مرحلة كتابة الخطة الدراسية المقترحة، أو إعداد المواد التعليمية، أو تدريسها، أو تقويم تحصيل الطالب في نهاية المطاف.

ونظراً لما يشهده ميدان التربية من تحول الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فإن المدخل الثالث هو الأوسع انتشاراً، لأنه الأكثر قدرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية. ومن ثم سوف نعرض في هذا القسم خطوات إعداد مقرر في تعليم العربية لأغراض خاصة في ضوء هذا المدخل.

المدخل التعليمي:

يقصد به المدخل الذي يدور حول عملية التعلم وليس عملية التعليم. ولهذا المدخل منطلقات أساسية منها:

١. أن التعلم يتحدد بشكل كلي بواسطة المتعلم نفسه. إننا كمعلمين نستطيع أن نحدد طبيعة عملية التعليم، والمتغيرات المنخرطة فيها، وحدود حركتها، ولكن المتعلم وحده هو الذي يحدد مدى التعلم.

٢. إن التعلم عملية وليست ناتجاً Process not a product. إنه عملية يقوم المتعلم فيها بتوظيف ما لديه من معلومات ومهارات في استقبال وفهم ما هو جديد من معلومات ومهارات.

٣. إن التعلم في المقام الأول عملية داخلية internal تعتمد على قدرة المتعلم على المزج بين ما لديه وما سوف يتلقاه. وتعتمد أيضاً على دافعيته في التعلم. ولئن كان من الصعب الوقوف بدقة على ما يحدث داخل عقل المتعلم، فمن الممكن استقراء ذلك من خلال السياق العام الذي تحدث فيه عملية التعليم، من شكل العلاقة بين المتعلم والمجتمع المحيط. ولنتصور موقفاً لطبيب أجنبي يتعلم العربية لأغراض طبية. يتوقع المجتمع

منه بالطبع أن يدير حواراً مع المريض وأن يصف له علته، وأن يحدد له ما يناسبه من علاج، وأن يشترك مع زملائه الناطقين بالعربية في حوار بسيط، وأن يقضي شؤونه في المستشفى بشكل فعال، وغير ذلك من مواقف. وهنا يتحدد أمام الجمهور قدر التعلم الذي حدث عند الطبيب ومستوى هذا التعلم. والمتعلم في هذا النوع من التعليم هو الذي يحدد إلى درجة كبيرة ما يحتاجه من علم ومعرفة، وما يلزم اكتسابه من مهارات، وما يريد تنميته لديه من اتجاهات وقيم، وهو الذي يحدد طريقة هذا التعلم وأسلوبه. وليس الأمر في ذلك مقتصرًا على المتعلم وحده، وإنما هناك متغيرات مصاحبة ينبغي الالتفات إليها. من أجل هذا يفضل هاتشنسين وزميله تسمية هذا المدخل بالمدخل المتمركز حول التعلم learning - centered وليس المتمركز حول المتعلم learner - centered.

٤. إن بناء المقرر عملية تفاوضية negotiated كما يراها هاتشنسن وزميله؛ أي تأخذ وتعطي، فيها مدخلات ولها مخرجات. ولا يقتصر الأمر فيها على متغير واحد، وإن كان المتعلم نفسه. فهناك الموقف التعليمي التعليمي، وهناك السياق الاجتماعي، وكلاهما يشتركان مع المتعلم كمتغير في بناء المقرر.

٥. وأخيراً، فإن بناء المقرر عملية دينامية وليست استاتيكية. ليست عملية وحيدة الاتجاه تأخذ شكلاً واحداً أو مساراً محدداً منذ البدء بتحديد احتياجات المتعلمين، فالاحتياجات تتعدد، والمواقف تتنوع. كل هذا يفرض على المقرر أن يتسم بالمرونة، وأن يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة في كل خطواته. ويعرض هاتشنسون وزميله هذا الشكل لبيان خطوات إعداد مقرر لتعليم اللغة لأغراض خاصة في ضوء المدخل التعليمي (المتمركز حول التعلم) :

الشكل رقم (2)

المدخل التعليمي لإعداد مقرر في تعليم اللغة لأغراض خاصة



وفي ضوء الشكل السابق نستعرض الخطوات الإجرائية لإعداد مقرر لتعليم العربية لأغراض خاصة. وهي بالترتيب التالي:

١. التعرف على الدارسين: ويقصد بذلك التحديد الدقيق لخصائص الدارسين الذين يعد لهم هذا المقرر.

٢. الأسس النظرية للتعليم: ويقصد بذلك صياغة رؤية خاصة للتعليم، ودور كل من الدارس والمعلم في إحداثه.

٣. تحليل مواقف التعلم: ويقصد بذلك تحليل المهام التي ينبغي أن يقوم بها الدارس للكشف عن مدى تعلمه.

٤. تحليل الموقف المستهدف : ويقصد بذلك تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج فيها الدارسون استخدام العربية (التحدث مع مريض، التعاون مع زملاء، كتابة تقارير، إلخ).

٥. الأسس النظرية للغة: ويقصد بذلك الوقوف على تصور معدي البرنامج للغة التي تعلم في ضوء المواد التعليمية المتاحة والتي سوف يتعرض الدارسون لها في مستقبل حياتهم الوظيفية (مفردات وتراكيب وقواعد..). وكذلك تصورهم لمفهوم اللغة.

٦. تحديد الاتجاهات والرغبات: في ضوء الخطوتين الثانية والثالثة والخاصتين بالتعلم يتم تحديد اتجاهات الدارسين نحو البرنامج ورغباتهم وتوقعاتهم من البرنامج، وكذلك إمكاناتهم العلمية وخلفياتهم السابقة وحاجاتهم اللغوية (وسوف يرد تفصيل الحديث عنها)، وكذلك القيود التي يفرضها الموقف التعليمي التعليمي.

٧. تحديد المهارات والمعلومات اللازمة: في ضوء الخطوتين الرابعة والخامسة والخاصتين بالموقف المستهدف واللغة المعلمة يتم تحديد المهارات اللغوية والمعلومات والمعارف اللازمة لكفاءة الأداء في مواقف الاتصال اللغوي التي يتوقع مرور الدارسين بها، ومن ثم يحتاجون لتعلمها.

٨. كتابة الخطة الدراسية : في ضوء كل ما سبق تأتي مرحلة كتابة الخطة الدراسية (وسوف يرد تفصيل الحديث عنها)، وكذلك إعداد المواد التعليمية اللازمة لاستثارة مواقف التعلم التي يكتسب الدارسون من خلالها المعلومات والمهارات اللازمة.

٩. التقويم: وهو المرحلة الأخيرة، ويتم التقويم في ضوء ما يسفر عنه تطبيق المواد التعليمية من نتائج. وللتقويم بعدان: الأول تقويم الجوانب اللغوية المتمثلة في الأسس اللغوية والموقف المستهدف، والثاني: تقويم الجوانب

النفسية الخاصة بالتعلم. وفي ضوء نتائج هذا التقويم يعاد النظر في كل من الجانبين.

أساليب تحديد الحاجات:

تحديد الحاجات اللغوية اللازمة للدارسين ركن أساس، بل هو الركن الأساس في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة. وقد سبق تعريف هذا المصطلح والسؤال الآن هو: ما المصادر التي يمكن الرجوع إليها لتحليل الحاجات اللغوية للدارسين؟

اشتملت الأدبيات على أطر كثيرة لتحليل حاجات الدارسين، ولعل الإطار الذي قدمه روبرت جوردان من أحدثها وأكثرها شمولاً، وقد عرض هذا الإطار في مؤتمر عقد العام الماضي (مارس ٢٠٠١) بجامعة السلطان قابوس، وفيما يلي الشكل التخطيطي لهذا الإطار.



الشكل رقم (2)

أساليب جمع البيانات لتحديد الحاجات (جوردان)



Jordan, R. R. 9, p. xviii

وفيما يلي عرض لهذه الأساليب دون تفصيل:

١. الأبحاث والدراسات السابقة.
٢. الدراسة الاستقصائية التتبعية.
٣. التقييم والتغذية الراجعة.
٤. اختبار نهاية المقرر.
٥. دراسة الحالة.
٦. المذكرات الشخصية (اليومية) للطلاب وصحائف الحالة.
٧. وثائق سابقة.
٨. اختبارات اللغة (سواء في بلد الطالب أو عند قبوله).
٩. أساليب تقدير الذات.
١٠. الملاحظة داخل الفصل.
١١. الاختبارات التكوينية (داخل الفصل).
١٢. المقابلة المقننة.

الخطة الدراسية

تفرق الأدبيات التربوية بين المنهج والخطة الدراسية من حيث إن المنهج هو الخطة العامة الشاملة overall plan التي تشتمل على المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التي يرجى إكسابها لجمهور معين من الدارسين، والتي تقدم بشكل منظم لتحقيق أهداف محددة سلفاً تحت إشراف مؤسسة تعليمية معينة، وعادة ما يترجم المنهج إلى خطة تفصيلية تعرض الموضوعات التي ينبغي أن يدرسها هذا الجمهور من الدارسين موزعة على برنامج زمني. وهذا هو ما يسمى بالخطة الدراسية Syllabus في مقابل المنهج curriculum. ولعل السؤال الذي يطرح هنا هو: هل من اللازم أن تكون للمقرر الدراسي أو البرنامج خطة دراسية؟ الإجابة بكل تأكيد نعم. ليس قصارى الأمر في الخطة الدراسية أنها تعرض المحتوى العلمي الذي يدرس للطلاب، ولكن لها وظائف وأهداف أخرى كما يلي:

١. إنها تعطي صورة شبه كاملة للمقرر كله. إن الخطة الدراسية الجيدة هي التي تقدم للطلاب معلومات كافية عن كل من:

* اسم المقرر والتخصص الذي يتناوله (طب / هندسة / اقتصاد... إلخ).

* الصف الدراسي (أو المستوى التعليمي).

* عدد الساعات المعتمدة والتدريسية.

* مواعيد المقرر (بالأيام والساعات).

* أستاذ المقرر (وساعاته المكتبية).

* القاعة التدريسية.

* أهداف المقرر (العامة والخاصة).

* المحتوى اللغوي (موزعاً على أسابيع).

* المحتوى العلمي (موزعاً على أسابيع).

* المحتوى الثقافي (موزعاً على أسابيع).

* موقع هذا المحتوى من الكتاب المقرر.

* المواد التعليمية المستخدمة.

* طرائق التدريس.

* الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

* الأنشطة الصفية واللاصفية.

* نظام التقويم.

* قرارات ومراجع.

٢. إنها بمثابة عقد بين المعلم والطالب، يشعر أمامه كل منهما بالالتزام بأداء المطلوب منه. وفي ضوء الأداء الجيد لما ورد بها من تكاليفات يمكن للطالب أن يضع خطته وأن يقف على ما تم تدريسه في حالة غيابه مرة.

٣. إنها تحدد مواطن الاهتمام من حيث المحتوى المعرفي واللغوي والثقافي. إن اللغة كل كبير وينبغي تجزئتها لأغراض تعليمية تيسر تعلمها. ولا شك أن الخطة الدراسية الجيدة هي التي تقدم الوحدات اللغوية اللازم تعلمها بشكل واضح ومعبر ومحدد.

٤. إنها مؤشر لمدى الجهد العلمي الذي يبذله كل من المعلم والطالب. وصورة واضحة لمدى جدية العمل. وهي من هذا الجانب رمز لأخلاقيات المهنة.

٥. إنها تعبر وبشكل ضمني عن فلسفة القائمين على البرنامج أو المقرر الدراسي. أهدافه وأسس اختيار مادته وتصورهم لما ينبغي أن يعلم وغير ذلك من الأمور.

٦. إنها موجهة لمعدي المواد التعليمية اللازمة للمقرر. وهذه المواد قد تكون جاهزة، وفي هذه الحالة تساعد الخطة الدراسية في وضع معايير الاختيار. وقد تكون المواد من تأليف المعلم نفسه فتساعده على اختيار المحتوى من مصادره المناسبة.

٧. إنها تقدم الأساس العلمي للتقويم سواء أكان تقويم الطالب أم تقويم المواد التعليمية أم تقويم المعلم نفسه، إذ تزود هؤلاء جميعاً بالمحاور التي يدور حولها كل شكل من أشكال التقويم.

ومع هذا كله، فمن الظلم أن نتوقع من الخطة كل شيء.. إن ثمة أموراً ينبغي أخذها في الاعتبار عند الحديث عن الخطة الدراسية لمقرر في تعليم العربية لأغراض خاصة، منها:

* الخطة الجيدة تساعد بلا شك في تحقيق أهداف المقرر والخطة غير الجيدة قد تفسد الأمر كله. ومع ذلك فإن الخطة ليست مسؤولة مسؤولية كاملة عن تحقيق هذه الأهداف. الخطة مجرد طرف من أطراف العملية التعليمية تشترك مع غيرها في تحقيق الأهداف، ومن ثم في المسؤولية عما لم يتحقق.

* الخطة ليست مطالبة بمراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، سواء أكانت علمية أو شخصية.

* الخطة ليست مسؤولة عما يجري كاملاً في الفصل. فالفصل قد تطرأ عليه متغيرات ليست تحت سيطرة المعلم، ومن ثم تعوق تنفيذ الخطة.

* ليس للخطة صلة بالجوانب الوجدانية في التدريس، عواطف المعلم، وقيمه، واتجاهاته نحو طلابه، وأشكال التفاعل بينهم.

* وأخيراً تختص الخطة بما يتم تعليمه، وليست ضامنة تعلمه.. فهناك فرق بين التعليم والتعلم، فقد يحدث تعليم ولا يحدث تعلم!

المهم في الأمر أن نضع الأمور في نصابها وألا نحملها فوق طاقتها.

قضايا وتساولات

مقدمة

في نهاية هذه الدراسة تظل هناك أسئلة تفرض نفسها حول تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، منها ما يتعلق بالمنهجيات، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمشكلات... إلخ، وفيما يلي نناقش أكثر هذه الأسئلة طرحاً في الساحة مع تصورنا للإجابة عنها.

القضايا والأسئلة

س ١: ما أهم مزايا هذا النوع من تعليم اللغة؟

* تعليم العربية لأغراض خاصة له مزايا كثيرة نطرح أهمها فيما يلي:

(أ) وضوح المنهجية، إذ يستلزم إعداد برنامج لتعليم العربية لأغراض خاصة اتباع خطوات تؤسس كل منها على الأخرى، مما يضمن إلى حد كبير علمية العمل، ومن ثم كفاءة الأداء وجودة العائد.

(ب) الاستثمار الجيد للوقت، وقصر الفترة اللازمة لتعلم المادة. في تعليم العربية لأغراض خاصة تتحدد الأهداف بدقة، فيوجه الوقت المتاح أفضل توجيه نحوها.

(ج) زيادة إنتاجية الدارس في عمله الوظيفي، إذ إن الكفاءة في تعلم المفاهيم والمصطلحات الشائعة في مجال عمله، والاطلاع المباشر على أدبياته المكتوبة بالعربية سوف يساعد بلا شك على حسن الأداء ومن ثم ارتفاع مستوى الإنتاجية.

د) تقوية العلاقة بين جمهور هذه البرامج، وهو كما سبق القول جمهور متجانس، ولاشك أن دراستهم معاً سوف تخلق بينهم شكلاً من أشكال العلاقة يتوقع أن يخدم العمل.

هـ) تزداد فرص نجاح الدارس وقدرته على التحصيل في هذه البرامج، إذ يتعامل مع مادة علمية هو يعرفها، وإن لم يكن يعرف لغتها العربية.

و) ارتفاع مستوى الدافعية بين الدارسين، حيث يتعلمون شيئاً له في حياتهم قيمة، وفي عملهم معنى، وله في النهاية أثر مباشر يمكن لمسه.

س ٢: إلى أي مدى يمكن وضع تصور نموذجي لبرنامج لتعليم العربية لأغراض خاصة يمكن اتباعه عند وضع أي برنامج آخر؟

* ليس هذا بالأمر اليسير، ذلك لتعدد الحالات التي تصمم لها هذه البرامج، وتنوع الجمهور بالشكل الذي يستحيل معه تفصيل برنامج واحد يناسب هذا كله، والأمر نفسه يصدق على المواد التعليمية. وهذا ما يقرره دونالد كروكشانك في دراسته النظرية التطبيقية في تعليم الإنجليزية لأغراض خاصة، إذ يقول:

the development of No single model exists for" instructional materials because of the diversity of needs programme objectives. There have been a variety of and "design approaches to ESP course".(٨).

س ٣: هل هناك متطلبات سابقة لدراسة برنامج لتعليم العربية لأغراض خاصة؟

* تعليم العربية لأغراض خاصة لا ينبغي أن يقدّم إلا على خلفية لغوية عامة تساعد الدارس على الاتصال الجيد حتى في نطاق تخصصه الوظيفي. إنه

مطالب بأن ينطق أصواتاً معينة، وأن يستخدم كلمات وظيفية (أدوات الربط... إلخ)، ويصوغ جملاً معينة، وهكذا. ولاشك أن عجز الدارس عن امتلاك هذه المهارات سوف يعجزه أيضاً عن امتلاك غيرها مما هو أصعب وأحوج إلى الجهد، وفي ضوء ذلك تصبح دراسة اللغة العربية للحياة متطلباً سابقاً لدراسة العربية لأغراض خاصة. هذا من ناحية اللغة، أما من ناحية المحتوى العلمي، فلا ينبغي تقديم مادة علمية للدارسين قبل التحقق من دراستهم لما يسبقها ويمهد لها، حتى لا تجتمع على الدارس صعوبتان: صعوبة المحتوى العلمي الجديد الذي لم يمهد له، وصعوبة اللغة الجديدة التي لا يعرف أصولها. إن المفاهيم اللغوية ليست مجرد كلمات تقال أو حروف ضمت إلى بعضها البعض، ولكن وراء كل منها دلالات علمية ينبغي التحقق من فهمها قبل استيعابها.

س ٤: هل يمكن تقديم برنامج اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين في المستوى المبتدئ في اللغة العربية؟

* يفضل تقديم هذا المقرر للدارسين في المستوى المتوسط والمتقدم، وذلك لوجود خلفية لغوية عامة تساعد على الوفاء بمتطلبات هذا البرنامج. إلا أنه في حالات الضرورة يمكن تعليم العربية لأغراض خاصة تزامناً مع دراسة العربية للحياة في المستوى المبتدئ. وهذا يتطلب عدة أمور منها:

- أن تكون النصوص المقدمة للدارسين في هذا المستوى نصوصاً سهلة. ومن ثم يوصى بأن تكون من تأليف المعلم حيث هو أدري بمستوى الدارسين.

- أن يؤجل تقديم النصوص الأصلية، اللهم إلا ما كان منها بسيطاً للغاية.

- أن يستعان باللغة الوسيطة لشرح المفاهيم والمصطلحات الصعبة.

- أن تتناثر ساعات اللغة العربية لأغراض خاصة في ثنايا برنامج اللغة للحياة لا أن تكون مكثفة.

- أن تجرى دراسة استطلاعية يتم من خلالها ضبط المفردات والتراكيب المقدمة.

س ٥ : كيف تحدد المفاهيم والمصطلحات العلمية والتراكيب التي ينبغي أن نعلمها للدارسين في برنامج لتعليم العربية لأغراض خاصة؟

* اختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة ليس عملية عشوائية أو اجتهدية، ولكنه عملية علمية مقننة، أو هكذا ينبغي أن تكون، ولتحديد المفاهيم، والمصطلحات، والتراكيب التي يجب تعليمها للدارسين مدخلان هما:

- الأول: استقراء عينة من الكتب والمذكرات وغيرها من مواد علمية يستخدمها الدارسون في عملهم، وعمل قائمة بالمفاهيم والمصطلحات والتراكيب الشائعة في هذه العينة ومعدلات تكرارها، إلا أن لهذا المدخل عيوباً، منها أن المعلم أو المتخصص في إعداد المواد التعليمية في برنامج العربية لأغراض خاصة سوف يقدم نصوصاً لا تتسم بالأصالة، ذلك أن المعلم سوف يؤلف مادة علمية مبنية على ما توافر له من رصيد لغوي بكتب الدارسين؛ أي أنها نصوص مصطنعة يتوقع المعلم أن يواجهها الدارسون. وهذا بالطبع تصور افتراضي، لأن النصوص الأصلية التي سوف يواجهها الدارسون تختلف بلا شك عن تلك التي ألفها المعلم، من حيث إن الأولى كتبها المتخصصون في المادة العلمية، وهم عندما يؤلفون يقصدون بكل مفهوم معنى معيناً، وبكل مصطلح دلالة خاصة قد لا يلتفت إليها المعلم، خاصة إن لم يكن من المتخصصين في المجال العلمي نفسه. إن من يقتصر على تجميع مفردات وتراكيب ثم يؤلف منها نصوصاً، كمن يتعلم التعبير بحفظ قائمة من المفردات والتراكيب. إن اللغة ليست مجرد مفردات وتراكيب، إنها سياق.

* الثاني: اللجوء إلى النصوص الأصلية ذاتها. فيتخير المعلم منها قطعاً تحوي ما يريد تعليمه من مفاهيم ومصطلحات، وبهذا يقدم المعلم شريحة حية لا نصوصاً جامدة أو قطعاً مؤلفة مصطنعة، ويكون المعلم بذلك قد علم الدارس ذلك الشيء الذي يسعى إلى تعلمه، والذي سوف يواجهه مستقبلاً.

س ٦: ما المعيار الذي في ضوئه نقدم نصوصاً أصلية موثقة أو نصوصاً مؤلفة من قبل المعلم؟

* يعتمد ذلك على مستوى الدارسين في كل من اللغة والمادة التخصصية، كالتالي:

- لو كان مستواهم في اللغة العربية والتخصص العلمي متكافئاً في القوة، أي أن كليهما في المستوى المتقدم مثلاً، نقدم لهم نصوصاً أصلية موثقة على مستوى رفيع يتناسب مع مستواهم.

- لو كان مستواهم في اللغة والتخصص متكافئاً في الضعف، أي أن كليهما في المستوى المبتدئ مثلاً، نقدم لهم نصوصاً علمية أصلية مبسطة كانت قد أعدت للدارسين الناطقين بالعربية في مستويات أدنى، كأن يكون كتاباً في الكيمياء أو في العلوم مؤلفاً لتلاميذ المرحلة الابتدائية في إحدى الدول العربية مثلاً.

- لو كان مستواهم في التخصص أعلى من مستواهم في اللغة العربية، فإن تبسيط المادة العلمية قد يضرهم. لذا نقدم لهم نصوصاً أصلية على مستواهم في التخصص مع جهد مكثف لرفع مستواهم في اللغة، أو عن طريق مزيد من الشروح بلغتهم الأم أو لغة وسيطة.

س ٧: ما الموقف من استخدام اللغة الوسيطة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

* المبدأ العام في تعليم العربية لغير الناطقين بها هو : تعليم العربية بالعربية وليس بلغة غيرها. إن السقف الذي نطمح للوصول إليه هو أن يفكر الدارس بالعربية دون أن تتوسط عملية التفكير والاستجابة لغة أخرى. من هنا كان رفض الترجمة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن لهذا الأمر في هذه الظروف وضعية خاصة. وهي أنه في الحالات التي يصعب على الدارس فيها أن يفهم المصطلح العلمي بالعربية فلا بأس من تعليمه إياه بلغة بسيطة سواء أكانت لغته الأم أم اللغة التي كتب بها النص الأصلي عملاً بمبدأ أخف الضررين. ذلك أن الإصرار على تعليم الدارس المفاهيم والمصطلحات باللغة العربية التي لا يفهمها قد يتسبب في الفهم الخاطئ عند الدارس لهذه المفاهيم والمصطلحات، وهذه مشكلة أكبر من مشكلة اللغة. ولعل من المفيد أن نشير هنا إلى ما يقرره علم النفس المعرفي من أن المفاهيم تتكون بشكل صحيح عند الدارس عندما يتعلمها بلغته الأولى، وليس من خلال لغة بسيطة، ولنقرأ ذلك في عبارة جيمس موري التي يقول فيها:

"It would be desirable to introduce technical language in concept the student's dominant language for purposes of (development , then translate the terms into English)".(٩)

وليت القائمين على تدريس المقررات العلمية باللغة العربية لتلاميذ بعض المدارس الخاصة في بلادنا يدركون ذلك !!

س ٨: ماذا يتوقع الدارسون من المعلم في برنامج اللغة العربية لأغراض خاصة ؟

* يتوقع الدارسون من المعلم أشياء ولا يتوقعون منه أخرى، يتوقعون منه أن يكون ملماً بالمادة العلمية التي يدرس لغتها، متمكناً من اللغة العربية التي يدرس بها، وأن يكون وسيطاً جيداً من المتخصصين في المادة العلمية وبينهم، وأن يقوم بالأدوار المحددة له سواء أكان مقدماً للمعلومات أو نموذجاً

للأداء أو متمكناً من الجوانب الإدارية في الفصل والمدرسة، ولا يتوقع الدارسون منه أن يشرح لهم بالتفصيل أصول المادة العلمية التي يدرّبهم على قراءتها. ففي الطب مثلاً لا يتوقع الدارسون من معلم اللغة العربية في برامج تعليمها لأغراض خاصة أن يشرح لهم بالتفصيل جسم الإنسان وما يعترّيه من أمراض وكيفية الوقاية منها، أو كيف نشرّح جثته !!

س ٩: أيهما أكفاً في تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة؟ معلم اللغة

العربية لديه أساسيات المادة أم متخصص أكاديمي لديه إلمام باللغة؟

* الوضع الأمثل أن نجد من يجمع الأمرين: كفاءة في اللغة وعمق في التخصص، وليس هذا النمط بهذه المناسبة نادراً. فالثقافة العربية شهدت على مدى التاريخ وجود كفاءات تجمع بين الأمرين، مثل الدكتورة أحمد زكي (رئيس التحرير الأسبق لمجلة العربي التي تصدر بالكويت) وكان متخصصاً في الكيمياء وضيعاً في العربية، وعبد الحليم منتصر وكان متخصصاً في النبات وعضواً في مجمع اللغة العربية، ومحمد كامل حسين وكان طبيباً للعظام وعضواً بالمجمع أيضاً وغيرهم كثير. ومع ذلك فلا نتوقع أن يكون من بين معلمي العربية لأغراض خاصة من يصل لهذا المستوى. ونرى أن من الأفضل أن يتولى التدريس معلم العربية المتخصص في هذه اللغة والملم بأساسيات المادة على المتخصص الأكاديمي الذي يلم باللغة العربية، ذلك أن المطلوب في هذا السياق هو تدريس اللغة وليس تدريس المادة نفسها.

س ١٠: ما موقف معلم اللغة العربية من المحتوى العلمي الذي لا يعرفه

من مجال التخصص؟

* ينبغي أولاً أن نقرر أن معلم اللغة العربية الذي يفرض عليه تدريس مقرر العربية لأغراض خاصة غير مطالب بالإلمام الكبير بمادة التخصص. حسبه في ذلك الإلمام بأساسيات المادة، أو ما يمكن أن يطلق عليه الثقافة المهنية

العامة وليست التخصصية الدقيقة. ليس معلم العربية لأغراض خاصة مطالباً بتدريس المادة التخصصية، كأن يدرس في مجال الطب مثلاً مقررًا في الجراحة أو علم الأدوية، أو الطفيليات أو غيرها. ومن ثم فهو غير مطالب بالمعرفة الدقيقة لهذه المقررات. إنما يكفيه الإلمام بالمبادئ العامة للمادة وبأسماء الآلات المستعملة ووظائفها العامة وليست الدقيقة. ويلزمه بالطبع أن يكون على صلة مستمرة بأستاذ المادة المتخصص ليزوده بما يحتاجه من معلومات، ويطلع عليه على الجديد في مجال التخصص. وليعتبر المعلم نفسه كطالب مجتهد في هذا المقرر وليس أستاذاً متخصصاً، مما يحتم وجود أرضية مشتركة في مجال التخصص بين المعلم والدارسين. ويفضل تزويد المعلم بالمعلومات الجديدة من خلال دورات تدريبية مستمرة، وحلقات نقاشية تجمع بينه وبين المتخصصين. والمهم في ذلك كله أن يكون لديه اتجاه إيجابي نحو المادة، وأن يفتح عقله وقلبه للتعلم باستمرار دون شعور بالاكتفاء المعرفي.

س ١١ : ما العوامل التي تحدد مكانة المعلم أمام طلابه في برنامج تعليم العربية لأغراض خاصة؟

* تتحدد مكانة المعلم أمام طلابه في ضوء:

- (أ) تمكنه من اللغة العربية وآدابها.
- (ب) إلمامه الواضح بمادة التخصص.
- (ج) مهارات الاتصال اللغوي عنده، استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.
- (د) مهارات الاتصال غير اللفظي، وقدرته على التفاعل مع الدارسين.
- (هـ) مدى تمكن الدارسين أنفسهم من المادة العلمية.
- (و) توقعات الدارسين والمجتمع المحيط منه.
- (ز) إلمامه الجيد بالثقافة العربية الإسلامية وثقافات الدارسين.
- (ح) ما يتوفر له من كفايات تدريسية.

ط) قدرته على توظيف الإمكانيات المتاحة.

المراجع

١. Al-Mulhim, Abdullah ، M. "An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Technology Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", PhD, The University of Mississippi, ٢٠٠١, DAI, A. October ٢٠٠١ .

٢. Cruickshank, Donald W, "The Theory and Practice of Teaching English for Specific Purposes", ERIC N !ED ٢٧٨٢٢٥, ١٩٨٣ .

٣. Daoud, Mohamed" ،LSP in North Africa : Status, Problems and Challenges" in Annual Review of Applied Linguistics ; vol. ٢, ٢٠٠٠ .

٤. Davies, Alan, "The Logic of Testing Language for Specific Purposes" in Language Testing, vol. ١٨ ،N! ٢, April ٢٠٠١ .

٥Dudley, Evans, T & .M. St. John, Developments in English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge, UK, ١٩٩٩ .

٦Fringret, H. A & .Jusmo (ed) Participatory Literacy Education, Jersy Bass, San Francisco ,CA. ١٩٩٨ .

٧Grosse, Christine U & .G. Voght, "Foreign Languages for business and the Professions at U.S .Colleges and Universities" in Modern Languages Journal, vol. ٧٤, N! ١, September ..١٩٩

٨Hutchinson, T. and Waters, English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge, U .K., ١٩٨٧ .

٩Jordan, Ronald, R" .EAP and Needs Analysis, with a Focus on Materials Development", in Excellence in Academic English, Sultan Qaboos University, Oman, ٢١-٢٢ March ٢٠٠١ .

١٠Moody, James. An Assessment of Language Needs for Technical Communication in a Multilingual Speech Community : Implications for Teaching LSP in Papua, New Guinea, ERIC N !ED ٣٦٨١٨٦, ١٩٩٣ .

١١. Nordin, Glenn H" .Language and the Department of Defense, Challenges for the ٢١st Century", NFLC Policy Issues, vol. ٢ , N! ٢, pp. ١-٤, December ١٩٩٩ .

١٢. Strevens, P. "ESP After Twenty Years : a Reappraisal" in M. Trickoo (ed) ESP State of the Art , SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, ١٩٨٨ .

١٣. Tan San Yee ,Christine, "Case for Quality Assurance in ESP Programmes" in ERIC N! ED ٣٦٦٢.٥ .١٩٩٣ ,

١٤. Tudor, Ian" ,Language Training in the Foreign Language Degree : How Specific a Purpose ?" in British Journal for Language Teaching, vol. ٢٥, N! ٢, Fall ١٩٨٧ .

١٥. Valdez, Marbel G" ,How Learners' Needs Affect syllabus Design" in Forum, vol. ٣٧, N! ١, Jan- March ١٩٩٩ .

(١)Hutchinson, T., Waters ,٨ ,p. ١٩

(٢)Strevens, ١٢

(٣)Dudley-Evans, M. John, ٥

(٤)Al-Mulhim, A.M., ١

- (٥)Fingeret, H.A & Jurmo, ٦
(٦)Hutchinsen, T. and Waters, ٨, p. ١٩
(٧)Jordan, R.R., ٩, p .xviii
(٨)Cruickshank, D., ٢
(٩)Moody, J., ١
-

<http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim%٢٠Logha/P٤.htm>



تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة

مُقرّر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصّصيّة

مدرّسة المُقرّر: د. آلاء عيسى

تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها لأغراض خاصّة في

ضوء نظرية الفعل الكلامي

(المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربيّة

وآدابها لأغراض خاصّة)

من ص ١٩٢ - ص ٢٠١

جامعة دمشق
Damascus University

تعليم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة

مقرّر: تصميم المناهج وتعليم اللغة لأغراض تخصّصيّة

مدرّسة المقرّر: د. آلاء عيسى

كفايات المعلمّ اللازمة لتعليم اللغة العربيّة لأغراض
خاصّة

(المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية
وآدابها لأغراض خاصّة)

من ص ١٥٨ - ص ١٦٤

جامعة دمشق
Damascus University