عضو أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة

تعليم اللغة العربية لأغراض تدريسية

إعداد

د. أحمد بن عبد الله الحقباني

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغويات العربية

جامعة الملك سعود – الرياض.

مجلة الثقافة والتنمية العدد الثالث والأربعون بعد المائة (١٤٣) أغسطس ٢٠١٩م

الملخص:

يشير واقع تعليم اللغة العربية لغة ثانية إلى تزايد الحاجة إلى مدرسي اللغة المؤهلين نظرا إلى زيادة الإقبال على تعلمها. ومع أن هذه المشكلة موجودة في تعليم اللغات الثانية بشكل عام إلا أن حجمها في واقع تعليم اللغة العربية يؤكد حاجتنا إلى تبني اتجاه جديد يوصل إلى الهدف المطلوب في أقصر وقت وأقل تكلفة، ومن ذلك عدم الاعتماد على الكفاية اللغوية العامة للمعلمين وتقييمهم بناء عليها بوصف ذلك طريقا موصلا إلى رفع كفاءتهم في تعليم اللغة. توضّح هذه الورقة آثار هذا الاعتماد، وتعرّف في الوقت نفسه باتجاه حديث يعتمد على مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة لتدريب معلمي اللغة الثانية من غير الناطقين بها وتطوير برامجها، داعية إلى الإفادة منه في إعداد برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية.

المقدمة:

تشير الإحصاءات إلى أن عدد الراغبين في تعلم اللغة العربية والملتحقين ببرامج تعليمها قد تنامى بشكل كبير في العقدين الماضيين في كثير من الدول الإسلامية وغير الإسلامية (محمود، ١٤٣٩؛ الشمري، ١٤٣٦)، ولكن هذا التنامي لم تواكبه زيادة موازية في عدد معلمي اللغة العربية المؤهلين لتدريسها لغة ثانية. ومن جهة أخرى، فدورات تدريب أو تأهيل معلمي اللغة العربية لغة ثانية –الأكاديمية منها وغير الأكاديمية– تواجه تحديات من أهمها تدني مستوى إفادة (المعلم الدارس) من محتوى الدورة المقدمة، إذ تشترط تلك الدورات عادة الوصول إلى مستوى لغوي عال ليستوعب المعلم ما يقدم له من معلومات تخصصية ويتمكن من المشاركة بفاعلية في أنشطة الدورة (الأمين، ١٤٢٩هـ؛ هريدي، ٢٠١٣).

وفي نظرة عجلى على البرامج والدورات التدريبية في تعليم العربية لغة ثانية المعدّة لتدريب معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، سواء منها المقدمة خلال مدة قصيرة (أسبوع) أو مدة طويلة (فصل دراسي أو أكثر)؛ يتضح أنها تشترك –من جهة– في تركيزها على تقديم معلومات –على تفاوت– عن جانبين رئيسين الأول: اللغويات التطبيقية وبخاصة في الموضوعات التي تهم مدرسي اللغة مثل: اكتساب اللغة الثانية، واللغويات النفسية، واللغويات الاجتماعية، وطرائق تدريس اللغة الثانية ومهاراتها وعناصرها، وإعداد المواد التعليمية، والاختبارات والتقويم. والثاني: قضايا تتعلق بتدريس الأدب والثقافة، واستخدام التقنية، وإدارة الصف، وطرائق البحث. وفي اشتراطها –من جهة أخرى– مستوى لغويا عاليا من (المعلم الدارس) قبل الالتحاق بالدورة أو البرنامج التدريبي من خلال اجتياز اختبار الكفاية اللغوية.[١] ومن ثم، فقد لا يتمكن من الالتحاق بمثل هذه البرامج التدريبية سوى قلة من مدرسي اللغة من ذوي الكفاية اللغوية العالية. بل إن بعض هذه البرامج موجه لتخريج متخصصين في تعليم اللغة الثانية وإعداد البحوث فيها إذ تعادل ما يقدم في مرحلة الماجستير في بعض الجامعات (توبين وحسن، ٢٠١٩).

وحصر التدريب في برامج ودورات يشترط فيها اجتياز اختبار الكفاية اللغوية يعني –في الغالب– إغفال شريحة كبيرة من المعلمين –من ذوي

---

[١]) على سبيل المثال:

- برامج تدريب المعلمين في قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود. https://ali.ksu.edu.sa/ar/ttd/study-plans
- برامج تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية http://alecsolugha.sd/index.php/2017-10-24-11-52-16
- برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد الدراسات التربوية https://cutt.us/FFa5C
- دورات مؤسسة (العربية للجميع) التدريبية https://arabicforall.net/ar/courses/introduction

الكفاية اللغوية المتوسطة أو المنخفضة– الراغبين في تطوير أدائهم التدريسي من أي خيارات تدريبية أخرى، مما يعني أيضا استمرارا في تأخر نشر اللغة العربية وتطوير تدريسها؛ ذلك أن التأخر في الاهتمام بالمعلم يؤدي إلى التأخر في مواكبة الحاجة المتزايدة إلى تعلم اللغة والتأخر في تجويد مخرجات المعاهد والمراكز التي تدرسها، وبخاصة أن تعليم اللغة العربية في كثير من السياقات التعليمية لا يتطلب كفاية لغوية عالية. وبعبارة أخرى، فإنا إذا ما أردنا أن نواكب الحاجة إلى تعليم اللغة العربية فإن الخيار الأمثل سيكون من خلال الاهتمام بتوفير فرصة التدريب المناسب –أيا كان شكله– لأكبر شريحة من معلمي اللغة (الأمين، ١٤٢٩هـ).

والناظر في واقع تعليم اللغة العربية –بشكل عام– يجد أن ضعف مستوى معلمي العربية وقلة تأهيلهم، وشيوع تعليم العربية بلغة الدارسين الأم –وليس مجرد استخدامها أحيانا أثناء الدرس– وكذلك الاهتمام بالتعليم عن اللغة أكثر من تعليم اللغة نفسها، والاعتماد على مواد تعليمية غير معدة للناطقين بغير العربية شكوى يتكرر تداولها (النور، ٢٠٠٦؛ عبدالرزاق، ٢٠٠٦)، ولئن كان لشيوع طريقة القواعد والترجمة في بعض البيئات أثر كبير فربما كان ضعف تأهيل المعلمين الباعث الأهم في استمرار هذه الطريقة وانتشارها، ومن ثم فإن حث المعلمين على تغليب استخدام العربية أثناء التدريس تجاهل لواحد من أركان المشكلة وهي ضعفهم اللغوي وعدم قدرتهم على أداء الدرس من خلال العربية.

وعلى الرغم من أن أهم ما يدور في غرفة الصف هو كلام المعلم إلا أن معظم الدراسات العربية حول تطوير معلمي اللغة العربية لغة ثانية لم تشر فيما يتعلق بكلام المعلم –بحسب اطلاعي– إلا إلى أهمية أن يمتلك المدرس كفاية لغوية عالية تمكنه من تنفيذ الدرس وإدارة الصف بجانب أهمية الكفاية

البيداغوجية. فقد أشارت بعض الدراسات المهتمة بتطوير معلمي العربية لغير الناطقين بها إلى أهمية أن يتعرف المدرس المستويات المعيارية لكل مستوى لغوي يدرسه متعلمو اللغة حتى يكون بناء المنهج وطريقة التدريس وإعداد المواد التعليمية مبنيا عليها (عبدالله، ٢٠١٤). فيما أشارت أخرى إلى ضرورة أن يتضمن تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الجوانب التربوية واللغوية والثقافية (أبو عمشة واللبدي، ٢٠١٥). وأشارت دراسة سكر (١٤٣٧هـ/٢٠١٥م) إلى أهمية أن يمتلك المدرس كفايات مهنية تشمل مهارة التخطيط للدرس والتمهيد له وعرضه وإدارة الصف وتقويم الدارسين. وكفايات تقنية وتشمل مهارة استخدام الحاسوب والوسائل التعليمية. وكفايات تواصلية تتضمن مهارة التواصل الشفوي والبصري أثناء التدريس وسمات المعلم الشخصية مثل الاحترام والود والعدالة وغيرها. فيما أعاد العنان (٢٠١٥) – الذي ركز على محورية دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في رفع مستوى كفاية طلابه اللغوية– السبب في ضعف مستوى متعلمي اللغة إلى تجاهل المؤسسات التعليمية لأهمية رفع كفاءة معلمي اللغة وضبطها معياريا، التي تقوم على ثلاثة عناصر: أولها المعرفة، وتشمل المعرفة باللغة العربية والمعرفة المهنية التربوية والمعرفة بالثقافة العربية. وثانيها الأداء في الجانبين التعليمي والمهني. وثالثها النتائج بحيث يصل متعلمو اللغة إلى مستوى عال من الكفاية اللغوية. وفي ذات السياق ذكر العبيدي (٢٠١٧) الذي صمم برنامج (المتمم) لوضع معايير لتدريب مدرّسي العربية لغير الناطقين بها إلى أن من مواصفاتهم "إجادة اللسان العربي والإلمام بثقافته –مشرقا ومغربا– بما يضمن للمدرس القدرة الكافية على التدريس وتحقيق الأهداف المرجوة" (ص: ٢٢٣).

ومع أن هذه الدراسات تدفع في سبيل الترقي بمعلمي اللغة العربية لغة ثانية، فإنها تشترك في تأكيدها على أهمية أن يمتلك معلمو اللغة كفاية لغوية

عالية إذا ما أرادوا الوصول إلى مستوى مقبول من الكفاءة التدريسية. وهي بذلك ربما تؤيد مفهوم (المتحدث الأصلي) الذي يرى أن معلم اللغة من المتحدثين الأصليين Native speaker أو شبه الأصليين Native-like أفضل كفاءة من غيره في تعليم اللغة الثانية (Holliday, 2006). وهذا المفهوم بحسبما يشير فريمان (Freeman, 2017) مفهوم أيديولوجي يعظم المنزلة الاجتماعية التي ينتمي إليها المعلم ومن ثم يفترض كفايته التدريسية. وهذا المفهوم كذلك مبني على مغالطة مفادها أن المعلم الذي يعرف بيئة اللغة أكثر يستطيع تدريسها بشكل أفضل حيث ينقل الاستخدام اللغوي الصحيح إلى طلابه أثناء التدريس، ولذا فإن الكفاءة التدريسية –بناء على هذا المفهوم– مرتبطة بهوية المعلم وخلفيته الثقافية أكثر من ارتباطها بالسياق الذي تجري فيه عملية التدريس.

ولأن ما سبق يخرج الشريحة الأوسع من المعلمين من غير المتحدثين الأصليين باللغة ومن ذوي المستوى اللغوي المتواضع، فقد دعت بعض الدراسات المهتمة بتطوير أداء معلمي اللغة الثانية إلى إعادة النظر في الحكم على كفاية المعلم اللغوية، بحيث لا تتعلق بالكفاية اللغوية العامة بل باللغة المستخدمة في الصف. وهي من جهة تقرر أهمية أداء المعلم للدرس من خلال اللغة المستهدفة، ولا تشترط من جهة أخرى وصول المعلمين إلى مستوى عال من الكفاية اللغوية العامة، ولا تحكم على كفايتهم اللغوية إلا من خلال اللغة التي يستخدمونها لتنفيذ الدرس وإدارة الصف بوصفها كفاية لغوية خاصة وجزءًا من الدخل اللغوي الذي يحتاجه الدارس (Freeman, 2017a, 2017b).

وبناء على أن الأداء اللغوي الجيد هو الذي يتضمن استخدام اللغة بشكل منسجم مع السياق وتحقيق الهدف من الاستخدام، فإن أداء المعلم (كلام

المعلم) في الصف يمكن أن ينظر إليه على أنه نوع خاص من الاستخدام اللغوي الذي يرتبط بسياق محدد من أجل تحقيق أهداف محددة، وكذلك فإن الحكم على كفاية المعلم اللغوية ينبغي أن يكون مرتبطا بسياق تعليم اللغة داخل الصف، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال الإفادة من مفهوم (تعليم اللغة لأغراض خاصة) في تطوير مجال تدريب معلمي اللغة الثانية (Freeman, Katz, Gomez & Burns, 2015; Riordan, 2018) وهو اتجاه حديث في مجال تدريب المعلمين. وفيما يأتي توضيح للمفاهيم الأساسية المتعلقة به.

كلام المعلم والخطاب الصفي

يُعدّ مصطلح (كلام المعلم Teacher talk) واحدا من المصطلحات الشائعة في الدراسات الصفية Classroom research وبالدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي Classroom interaction إذ يتناول بوصفه جزءا من التفاعل الذي يدور بين المعلم وطلابه (Ellis, 1994). وبشكل عام فمصطلح (كلام المعلم) يتناول في الدراسات الصفية من جانبين. فأما الجانب الأول فيعتني بالكلام الذي يصدر من المعلم أثناء قيادة الدرس وأنشطته ومهماته (البيداغوجيا)، فاللغة المستخدمة يمكن أن تحدد نجاح المعلم أو فشله في إدارته لعملية التعلم داخل الصف، وأما الجانب الثاني فيقصد به أن كلام المدرس المفهوم يشكل أحد مصادر الدخل اللغوي للمتعلمين (اكتساب اللغة)، وبخاصة في بعض البيئات التي تفتقد لأي مصدر من مصادر الدخل اللغوي غير المدرس نفسه. ورغم أنه يظهر من خلال تلك الدراسات الوظيفة الثنائية لكلام المعلم، إلا أن الجانب البيداغوجي –كما يشير إلس وشينتاني (Ellis & Shintani, 2014)– قد حظي بحظ أكبر من الدراسات. وبشكل عام يمكن القول بأن لكلام المعلم علاقة مباشرة أو غير مباشرة باكتساب اللغة الثانية وتطوير أداء معلمي اللغة من غير الناطقين بها (Thornbury, 1996; Nunan, 1991).

ومن الجدير بالذكر أن هذا المصطلح ظهر على إثر ظهور المدخل التواصلي في تعليم اللغة، الذي ركز على نقل محور عملية التعليم من المعلم Teacher-centered إلى المتعلم Learner-centered. ولكن هذا التركيز جعل الدراسات الأولية تركز على الجانب الكمي في كلام المعلم (أي نسبته من الكلام في الصف)، وتصف كلام المعلم بأنه يؤثر سلبا على جودة الدرس وبأنه علامة على تقليدية عملية التعليم، إذ تشير إلى أن نسبة كلام المعلم ينبغي أن تظل في الحدود الدنيا لترك المجال أمام المتعلمين لممارسة اللغة داخل الصف بشكل فردي أو جماعي (Cullen, 1998). وكذلك ركزت هذه الدراسات على رصد التغييرات التي تطرأ على كلام المعلمين أثناء تدريسهم في فصول تعليم اللغة الثانية، مثل مدة الكلام، ومستوى سرعته ووضوحه، والتغيرات التي تطرأ على المفردات والتراكيب والخطاب بشكل عام (Chaudron, 1988, as cited in Ellis, 1994). ولكن كما يشير إلس (Ellis, 1994, 2014) فإن هذا الرصد وهذه الدراسات لم توضح أسباب التغيّر في كلام المعلمين، ولا النموذج الأمثل لكلام معلمي اللغة الثانية، أو خصائص كلامهم التي تساعد في دفع عملية التعلم.

ولكن التطور البحثي في مجال دراسات اكتساب اللغة الثانية وبخاصة دور الجوانب الاجتماعية فيه، وكذلك اعتبار التفاعل الصفي الذي يدور داخل فصول تعليم اللغة الثانية وخارجها عاملا مهما من عوامل تطور الاكتساب اللغوي؛ نقل الدراسات حول (كلام المعلم) من الاهتمام بالجانب الكمي إلى الاهتمام بالجانب النوعي، إذ تحول تركيز الدراسات إلى نوع الأسئلة التي يطرحها المعلم في صفوف تعليم اللغة الثانية، وأساليبه في تسهيل التعليم وإثارة التفاعل أثناء الدرس وتنفيذ المهمات والأنشطة المتعلقة به، وتصحيح أخطاء المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم (Cullen, 1998). وصنف فان لير (Van Lier, 1996) كلام المعلم إلى ثلاثة أصناف: شكل (المفردات،

والتراكيب، ومستوى الإطناب والسرعة) ومحتوى (تجريدي، يومي، مبسّط، موسع) وتفاعل (ابتداء–إجابة–تغذية راجعة، تصحيح الأخطاء، المحادثة التدريسية).

وفي سياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية لا تظهر –بحسب اطلاعي– سوى دراسة التنقاري (٢٠٠٩) التي حلل فيها كلام عينة مكونة من عشرة مدرسين للغة العربية في مركز اللغات في ماليزيا، وقد أظهرت نتائج التحليل ارتفاع نسبة كلام الدارسين مقارنة بالمدرسين، وتنوع كلام المدرسين حيث شمل الشرح، والتوجيهات، والأسئلة، والتشجيع. وما ذكره الأمين (١٤٢٩هـ) من أهمية كلام المعلم بشقيه الكمي والنوعي بالإضافة إلى بعض المهمات التدريبية العامة والمفيدة حول موضوع لغة التدريس.

ولتحقيق تغيير نوعي في أداء المعلمين، اقترح فان لير (Van Lier, 1996) ألا يكون التغيير في أداء المعلمين من خلال إعطائهم مجموعة من النصائح لأن هذا قد يعني ضعفا في أدائهم المقبول من وجهة نظرهم، ولكن من خلال زيادة وعيهم بأهمية (كلام المعلم) وأثره في تطوير مستوى أدائهم التدريسي ومستوى تلاميذهم اللغوي والتواصلي، إذ من خلال التفاعل يحدث التعلم. ودور المعلم هنا جوهري إذ يمكنه تقديم وإدارة المهمات والأنشطة التي تخلق فرصا للحوار والتفاعل الثنائي أو الجماعي والتي تشكل رافدا مهما في تحقيق الأهداف المبتغاة من الدرس أو البرنامج. ثم إن الحكم على مستوى تواصلية تعلم اللغة في غرفة الصف ينبغي أن يكون مبنيا على كلام المعلم لغويا وبيداغوجيا، فالصف الذي يحدث فيه تفاعل بين المعلم وطلابه وبين المتعلمين ويستخدم فيه المعلم مستوى لغويا مفهوما وينفّذ بعض الوظائف التعليمية مثل الأسئلة والعرض وتقديم التغذية الراجعة والتنظيم والإرشاد والتقييم يمكن أن يوصف بالبيئة التواصلية الحقيقية دون مقارنته بما يدور خارج

الصف من مواقف تواصلية في الحياة اليومية (Cullen, 1998, Van Lier, 1996).

وبالرغم مما سبق، فإن الحكم على مستوى كلام المعلم لا بد أن يكون في سياقه الاجتماعي وما يصاحبه من تفاعل من المتعلمين ومن أداء للمهمات والمواد التعليمية. وتدريب المعلمين أو تصميم برنامج تدريبي لفئة منهم بناء على حاجاتهم وطبيعة السياق الاجتماعي الذين يعملون في داخله هو ما يدعو إليه هذا الاتجاه الحديث في تدريب المعلمين الذي يعتمد في بنائه على مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة.

تعليم اللغة لأغراض خاصة:

يعدّ تعليم اللغة لأغراض خاصة مدخلا مهما من مداخل تعليم اللغة الثانية يعتمد على تحليل حاجات المتعلمين، فهو يضع المتعلم وحاجاته محورا لعملية بناء البرنامج اللغوي وما يتعلق به من مواد تعليمية ومهمات وتقييم. وقد ظهر هذا المدخل لأسباب من أهمها التغير الذي طرأ على ميدان تعليم اللغات الثانية والانتقال من الآراء السلوكية والبنيوية إلى الآراء المعرفية العقلانية، ومن الأداء النحوي للغة إلى الأداء التواصلي لها، ومن المعلم محورا للعملية التعليمية إلى المتعلم، ومن المواد التعليمية المصنوعة إلى المواد الأصلية (Anthony, 2018; Hutchinson & Waters, 1987). ولا ينظر هذا المدخل إلى اللغة بوصفها مفردات أو قوالب لغوية تكرر وتحفظ وإنما بوصفها وسيلة للتواصل في سياق خاص وهدف محدد، إذ يستند إلى أن لكل جماعة خطابا خاصا بهم (Discourse community)، فإذا ما أراد الدارس الانضمام لبيئة جماعة ما –لأغراض أكاديمية أو مهنية– فإن عليه معرفة أساليب التواصل وأشكاله المستخدمة في بيئة ذلك المجتمع (Gollin–Kies, Hall and Moore, 2015). وتحقيقا لذلك، فإن برامج تدريب المعلمين

ينبغي أن تنطلق من قاعدة تحليل حاجات المعلمين أنفسهم ورغباتهم وأولوياتهم بناء على السياق الاجتماعي الذي سد/يعملون فيه.

اللغة لأغراض تدريسية: إن من الخطأ الاعتقاد –كما مر سابقا– بأن الناطق الأصلي باللغة هو بالضرورة مدرس متمكن لها؛ لأن التركيز على الكفاية اللغوية العامة فقط ينمي مفهوما سلبيا وهو أن المعلم الجيد لا بد أن يكون ناطقا أصليا باللغة Native speaker أو شبيهه Native-like (Freeman, 2017; Holliday, 2006). ثم إن المعلم سواء كان ناطقا أصليا باللغة أو من غير الناطقين الأصليين بها في حاجة إلى أن يكتسب المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) باللغة، أي كيف تُستخدم اللغة تواصليا وكيف تُدرّس بشكل مقبول ثقافيا، إذ إن المعرفة التقريرية (Declarative knowledge) باللغة أي المعرفة عنها وعن ثقافتها وطرق تدريسها ليست كافية في حد ذاتها، ولا تمكن المدرس من تدريس اللغة بكفاءة عالية (Pasternak & Bailey, 2004). ولأهمية الجانبين معا وسعيا في تجاوز الجدل حول كون المعلم متحدثا أصليا أو غير أصلي، صنفت باسترناك وبيلي (2004) إطارا نظريا يساعد معدّي البرامج التدريبية في تحليل حاجات معلمي اللغة دون النظر إلى كونهم متحدثين أصليين باللغة أو من غير الناطقين الأصليين بها من خلال دراسة كل حالة على حدة (انظر الشكل رقم ١)، فليس المعلمون سواء في حاجاتهم التدريبية سواء المهنية منها أو اللغوية. ثم إن هذا الإطار يساعد معدّي البرامج التدريبية على دمج الجوانب المهنية التي يحتاج إليها معلم اللغة الثانية بالجوانب اللغوية الضرورية لأداء عملية التدريس في برنامج تدريبي واحد.

شكل ١

إطار باسترناك وبيلي (Pasternak & Bailey, 2004) للكفاية اللغوية المستهدفة والتأهيل المهني.

وفي ذات السياق، يذكر فريمان (٢٠١٨) أن تدريب المعلمين والحكم على كفايتهم اللغوية ينبغي أن يرتبط بالممارسات التدريسية نفسها وليس الكفاية اللغوية العامة، فاللغة التي تستخدم داخل الصف وتظهر في أنماط وتراكيب لغوية يتواصل فيها المعلم مع طلابه ويقدم من خلالها المحتوى والأنشطة والمهمات مرتبطة ببيئة الصف ومن ثمّ فهي لغة خاصة بها. وبناء على هذا الاتجاه فإن من الضروري أن تكون اللغة المستخدمة في الصف لغة مناسبة للسياق الذي تدور فيه العملية التعليمية؛ إذ لا يعني امتلاك معلمي اللغة الثانية وعيا بالمواقف والأنشطة التي تدور داخل الصف ومستوى عاليا من الكفاية اللغوية العامة امتلاكهم للغة الخاصة بالتدريس التي تمكنهم من إدارة الأنشطة وتقديم التوجيهات وعرض المحتوى من خلالها (Freeman et al, 2015).

ويظهر اتجاه تدريب المعلمين المبني على مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة من خلال عملين:

الأول: مشروع تدريب معلمي اللغة الإنجليزية (*ELTeach* Project) في المدارس الحكومية في الدول غير الناطقة بالإنجليزية. وهو مشروع تدريبي واسع النطاق يشرف عليه كل من فريمان ووكيتز وقوميز وبرنز (Freeman et al, 2015) ويهدف إلى تطوير مهارات معلمي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها ورفع كفايتهم اللغوية للوصول إلى تدريس الإنجليزية بالإنجليزية بحسب المنهج المعتمد في الدولة أو المؤسسة التعليمية. وقد توصل هؤلاء الباحثون مع فريق من الخبراء من اثنتي عشرة دولة إلى تصميم برنامج

إلكتروني بالكامل (*ELTeach* Program) يتدرب معلمو اللغة الثانية من خلاله على لغة التدريس في الصف والمعرفة المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الثانية.

ويشتمل البرنامج على دورتين: دروة الإنجليزية للتعليم (English–for–Teaching) ودورة المعرفة المهنية لتعليم الإنجليزية لغة أجنبية (Professional Knowledge for ELT)، ويستغرق إكمال كل دورة ٣٥ ساعة تقريبا، ولكل دورة اختبار إلكتروني مقنن صمم من محتوى الدورة نفسها. وتتكون الدورة الأولى (الإنجليزية للتعليم) التي تركز على لغة التدريس من التالي:

١. إدارة الصف
٢. فهم وتقديم محتوى الدرس
٣. تقييم المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة

وتتكون الدورة الثانية (المعرفة المهنية لتعليم الإنجليزية لغة أجنبية) من:

١. موضوعات أساسية: تعلم وتعليم اللغة، وما يتعلق بطرائق التدريس. وأساسيات اللغة الإنجليزية.
٢. تعليم مهارات وعناصر اللغة.

وقد صُمّم هذا البرنامج بناء على مفهوم (تعليم اللغة لأغراض خاصة)، فعمد الباحثون في الدورة الأولى مثلا إلى تصنيف المهمات الرئيسة التي يقوم بها المدرس عادة مثل إدارة الصف وتقديم التغذية الراجعة ونحوها، ثم إلى تصنيف ما يتم من تفاعل –في تنفيذ مهمة ما– من أنشطة ومهارات واللغة المصاحبة لها، وإعداد كل ذلك في دروس يتدرّج المعلم فيها ويقيم نفسه عند الانتهاء منها. فمثلا يتعلم المعلم التعبير عن بعض التوجيهات أو الأسئلة التي يحتاج إلى استخدامها عادة قبل نشاط القراءة (قبل الدرس)، ثم بعض

الإرشادات التي يحتاج إلى تقديمها لقراءة نص ما أو تنفيذ مهمة تتضمن ذلك (أثناء الدرس)، ثم بعض التعبيرات المتعلقة بتقييم تعلّم الطلاب للمحتوى المقدّم (بعد الدرس)، وكل ذلك يكون من خلال لغة مفهومة وواضحة بناء على السياق الذي تجري فيه الدورة أو البرنامج (Freeman, Katz, LeDréan, Burns, & Hauck, 2013; Freeman et al, 2015). (انظر الجدول المرافق للاطلاع على مختصر للوحدة الأولى).

وقد كان من الملاحظ –من خلال اطلاعي على البرنامج وبخاصة الدورة الأولى منه–[٢] وضوح أهداف البرنامج وتركيز جميع مراحله وأجزائه عليها، إذ يهدف إلى منح المعلمين الثقة في التدريس بالإنجليزية، ومساعدتهم لرفع نسبة استخدامها داخل الصف، وصولا إلى التدريس الكامل من خلالها؛ وذلك لتعريض المتعلمين لأكبر قدر من الدخل اللغوي المفهوم وبخاصة في البيئات التي يشكل فيها المعلم مصدر الدخل اللغوي الوحيد. ثم إنه يمنح المدرسين أهم ما يحتاجونه من اللغة الإنجليزية وهي لغة التدريس داخل الصف حيث تُقيّم كفايتهم اللغوية بناء عليها. وهذا التركيز على لغة التدريس –الذي يعد مفتاحا لرفع كفاءة المعلمين وتطويرهم لغويا ومهنيا وطريقا لزيادة استخدام اللغة الثانية في الصف والتدريس من خلالها– يبدو غائبا في دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، التي تقصر تركيزها على (المعرفة المهنية) بشكل كامل.

الثاني: دراستان قامت بها ريوردان تهدف الأولى منهما (Riordan, 2016) إلى رفع الكفاية اللغوية لدى عدد من معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة Pre-service في أحد الجامعات الألمانية، وبخاصة في جانب القواعد وتدريسها، من خلال تصميم برنامج لغوي مبني على حاجاتهم

[٢] أشكر القائمين على مشروع *ELTeach* على منحي فرصة الاطلاع على البرنامج.

واختياراتهم للمحتوى الذين يرغبون في تعلمه. وتشير نتائج هذا البرنامج إلى استفادة المعلمين اللغوية من البرنامج بالإضافة إلى الأثر الإيجابي على توجهاتهم نحو تدريسهم لقواعد اللغة.

وتهدف الدراسة الثانية (Riordan, 2013) إلى تحليل حاجات عدد من معلمي اللغة الألمانية –من الناطقين الأصليين بالإنجليزية في المدارس المتوسطة في إيرلندا– في مهارات التواصل الشفوي داخل الصف. وبعد استخدام منهج البحث الدمجي Mixed methods وعدد من الأدوات البحثية مثل المقابلة والاستبانة والملاحظة، اتضح أن حاجات المعلمين تتألف من: حاجات لغوية عامة، وحاجات لغوية خاصة متعلقة بأداء الوظائف التعليمية داخل الصف، والحاجة للمعرفة عن اللغة وثقافتها. وعليه، فإن نتائج هذا التحليل يمكن أن تشكل قاعدة لبناء أي برنامج تدريبي لهذه الفئة من معلمي اللغة الثانية بحسب هذا الاتجاه الحديث في تدريب المعلمين.

وبالنظر إلى نتائج المشروعين فإنها –بشكل عام– تشير إلى تحقيق آثار إيجابية على مستوى كفاية المعلمين اللغوية وتطور في أدائهم التدريسي، مما يدل على نجاح تجربة الاعتماد على مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة، وأهمية الانطلاق من تحليل حاجات المتعلمين لتكون قاعدة يبنى عليها تصميم البرامج التدريبية الموجهة إليهم.

تعليق ختامي

حاولت هذه الورقة تسليط الضوء على عنصر مهم من عناصر برامج تدريب معلمي اللغة الثانية وهو عنصر الكفاية اللغوية، وإلى توضيح أن استمرار التركيز على الكفاية اللغوية العامة والحكم من خلالها على كفاءة المعلمين واشتراطها في دورات وبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم؛ لا يؤدي بالضرورة إلى تطوير مهارات المعلمين وكفاءتهم التدريسية، إذ لا بد أيضا من امتلاك اللغة الخاصة بالتدريس داخل الصف، فضلا على أن في ذلك تجاهلا

للفئة العظمى من معلمي اللغة الثانية وترسيخا لمفهوم المتحدث الأصلي وربط ذلك بالكفاءة التدريسية.

وعوضا عن ذلك توضح الورقة اتجاها حديثا يمكن الإفادة منه في مجال تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، حيث يعتمد هذا الاتجاه على مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة وتحليل حاجات المعلمين ليكون تصميم البرنامج التدريبي مبنيا عليها. وبشكل عام، فإن كلام المعلمين –بناء على هذا الاتجاه– أداء لغوي يتعلق بسياق خاص تستخدم فيه اللغة لتحقيق أهداف تعليمية محددة. وعليه، فاللغة المستخدمة داخل صفوف تعليم اللغة الثانية لغة خاصة مثل اللغة المستخدمة في أي مجال أكاديمي أو مهني، فإذا أردنا أن نطور كفاءة معلمي اللغة الثانية أو من يعدون للانضمام إلى تعليمها فلا بد أولا من النظر إلى المعلمين بوصفهم مجتمعا مستقلا وإلى الصف بوصفه بيئة لها خطابها الخاص، إذ إن فهم ما يدور في هذه البيئة وتعلم لغتها يساعد المدرسين –في مرحلة ما قبل الخدمة بشكل خاص– على الاندماج فيها وأداء أدوارها بإتقان. وثانيا لا بد من تحليل حاجات المعلمين ومعرفة أوجه القصور لديهم ورغباتهم لتصميم برنامج تدريبي يتناسب مع تلك الحاجات والرغبات، مع الأخذ في الحسبان السياق الذي يعملون فيه، ثم تقييمهم بناء على مدخلات البرنامج التدريبي. وكذلك، فهذا الاتجاه يركز على دمج لغة التدريس في الصف مع موضوعات المعرفة المهنية لمعلمي اللغة الثانية ضمن البرنامج التدريبي؛ للوصول بمعلمي اللغة الثانية إلى مستوى عال من التدريب الشامل للمعرفة التقريرية والإجرائية باللغة.

المراجع:

المراجع العربية:

١. التنقاري، صالح. (٢٠٠٩). السلوك اللغوي لمعلم اللغة الثانية داخل الفصل. *المجلة العربية للدراسات اللغوية*. العدد ٢٧/٢٦، (ص: ٦٩-٨٩).

٢. الشمري، عقيل. (١٤٣٦). العربية في الوقت الحاضر: الحصيلة والآفاق، ضمن: محمود المحمود (محرر)، انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم (ص: ٢٢٩-٢٨٢). الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

٣. العنان، مؤمن. (٢٠١٥). كفاءة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ورقة مقدمة في مؤتمر اللغة العربية الدولي الأول، جامعة السلطان محمد الفاتح، إسطنبول: تركيا. (استرجعت بتاريخ ١٤٤٠/١٠/٢٦هـ https://cutt.us/UiBv7).

٤. الأمين، إسحاق. (١٤٢٩/ ٢٠٠٨). منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الطبعة الثانية)، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

٥. النور، محمد. (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م). مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في إفريقيا. *مجلة قراءات إفريقية*. العدد ١٨، (ص: ٤٨-٦٢).

٦. توبين، علي؛ وحسن، توفيق. (٢٠١٩). دور معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة توثيقية إحصائية للخريجين من دول العالم، *المجلة العربية لغير الناطقين بها*، العدد ٢، (ص: ٦١-٨٠).

٧. عبدالرزاق، علي. (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م). مفاهيم يجب أن تصحح حول تعليم اللغة العربية في نيجيريا. *مجلة قراءات إفريقية*. العدد ١٨، (ص: ٨٦-٩٥).

٨. عبدالله، محمود. (١٤٣٩). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: التجربة الأمريكية، ضمن: أحمد الحقباني (محرر)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة :تجارب وتقويم (ص: ١٨٩-٢٣٣). الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

٩. هريدي، إيمان. (٢٠١٣). تجربة جامعة القاهرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد الدراسات التربوية. ورقة مقدمة في الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "تجارب ورؤى مستقبلية"، في الفترة من ٢-٤/٣/١٤٣٤هـ. (استرجعت بتاريخ ٢٦/١٠/١٤٤٠هـ https://cutt.us/FFa5C).

١٠. سكر، شادي. (١٤٣٧هـ/٢٠١٥م). أثر الكفايات التربوية (المهنية والتقنية والتواصلية) لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. (استرجع من موقع بتاريخ ٢٦/١٠/١٤٤٠هـ https://www.alukah.net/library/0/96813/).

المراجع الأجنبية:

1. Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.
2. Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal, 52*(3), 179-187.
3. Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
4. Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research.* London: Routledge.
5. Freeman, D., A. Katz, L. LeDréan, A. Burns, & Hauck, M. (2013). *The* ELTeach *Project—Report on the Global Pilot*. Boston, MA: National Geographic Learning.

6. Freeman, D., Katz, A., Gomez, G., & Burns, A. (2015). English for teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2): 129–39.
7. Freeman, D. (2017a) 'The Case for Teachers' Classroom English Proficiency'. *RELC Journal*, 48(1) 31–52.
8. Freeman, D., & LeDrean, L. (Eds.). (2017b). Developing classroom English competence: The Vietnam experience. Language Teaching in Asia Monograph. Phnom Penh, Cambodia: International Development Programme (Australia).
9. Gollin-Kies, S., Hall, D. & Moore, S. (2015) *Language for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
10. Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *English Language Teaching Journal*, 60(4): 385–87.
11. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach.* Cambridge University Press.
12. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers.* New York: Prentice Hall International.
13. Pasternak, M., & Bailey, K. M. (2004). Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (pp. 155-175). Ann Arbor: University of Michigan Press.
14. Riordan, E. (2016). Language education for non-native speaker language teachers. *Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, (24).
15. Riordan, E. (2014). *Language for Teaching Purposes: An analysis of the spoken language needs of non-native speaker language teachers*. Unpublished PhD Thesis, Trinity College Dublin, Ireland.
16. Riordan, E. (2018). *Language for Teaching Purposes: Bilingual classroom discourse and the non-native speaker language teacher*. London: Palgrave Macmillan.
17. Thornbury, S. (1996). Teachers Research Teacher Talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-287.
18. Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman: New York.

الجدول رقم (١)

برنامج الإنجليزية للتدريس ELTeach • **مختصر لبناء الجزء الأول من خطة البرنامج**	
١. إدارة الفصل الدراسي (أ)	١) الترحيب بالطلاب
	٢) السؤال عن اليوم والتاريخ
	٣) إعلان عن شيء يتعلق بالصف أو المدرسة
	٤) إنهاء الدرس وصرف الطلاب
	٥) مراجعة
	٦) الترحيب بالطلاب
٢. إدارة الفصل الدراسي (ب)	١) توجيهات لضبط سلوك الطلاب
	٢) الانتقال من نشاط إلى آخر
	٣) التأكد من فهم الطلاب
	٤) طلب مشاركين لأداء نشاط صفي
	٥) تشجيع الطلاب
	٦) مراجعة
٣. تقديم محتوى الدرس	١) تقديم أهداف الدرس
	٢) تهيئة الطلاب للدرس
	٣) شرح محتوى الدرس
	٤) تشجيع الطلاب لتقديم أمثلة وكتابتها
	٥) تقديم إرشادات حول نشاط صفي
	٦) تنظيم الطلاب لأداء نشاط صفي
	٧) مراجعة
	١) تحديد الأخطاء الكتابية وتصحيحها

٤. تقييم أداء الطلاب	٢) تحديد أخطاء النطق وتصحيحها
	٣) تقييم فهم الطلاب
	٤) مراجعة
٥. تقديم التغذية الراجعة	١) تقديم تغذية راجعة إيجابية
	٢) تشجيع الطلاب على التصحيح الذاتي
	٣) مراجعة
٦. مراجعة شاملة	