

طريقة التدريس للمواد الدينية باللغة العربية في ماليزيا: مدخل تعليم اللغة عن طريق المحتوى (CLIL)

قمر الزمان عبد الغني, أحمد طلال حسن, أحمد عبد الرحمن & بلال عدنان قبلان

المركز للدراسات اللغوية والتنمية البشرية, جامعة ماليزيا كلنتان

kamarulzaman@umk.edu.my

ملخص البحث

كشفت الكثير من الدراسات عن ضعف ملموس لدى الطلاب الماليزيين باللغة العربية في المعاهد الدينية رغم كل الجهود المبذولة في ذلك. وفي سبيل معالجة هذه المشكلة، جاءت هذه الدراسة لتقدم وتقيم مدخلا جديدا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها CLIL وهي تعني التعليم التكاملي للمحتوى واللغة، ويسعى إلى دمج التعليم بين اللغة والمادة الدراسية فيستخدم المادة الدراسية كوسيط لتعلم اللغة ويعمل على تعليم المادة باللغة الهدف. وهدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي بحسب CLIL. إن هذا المدخل يعضد النظرية الطبيعية في تعلم اللغات، ويدعم الرأي القائل بتغليب مهارات اللغة على شكلياتها، ويساهم في تثبيت المبادئ الأساسية لـ (CLIL) في تعليم اللغات، كما ويقوي فرضيات مارش الخمسة عن تعلم اللغة الثانية، وأن (CLIL) يقدم تعليما ذا معنى للطالب عن طريق غنى المحتوى، وبهذا فهو يتفق مع النظريات السيكلوجية، كما أنه مرن يسمح بتعدد المضامين بحيث يختار كل متعلم المنهج المحتوي على المضمون الذي يرغبه، كل ذلك يدعو إلى تضمين البرامج التعليمية المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تضمينها تلك المبادئ والتصورات والأفكار التي ينطلق منها (CLIL) في تعليم وتعلم اللغة. يأمل الباحث تناول هذا الموضوع بشكل أكبر من الباحثين، ويدعو مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتعريف بهذا المدخل، ولإدخاله في برامج إعداد المدرسين لديها، والعمل على إخراج مناهج تعليمية بحسب هذا المدخل، وإلى إثراء المكتبة التربوية العربية بهذا الموضوع من خلال ترجمة أبحاث وكتب منشورة عنه بلغات أخرى

Method of Teaching Religious Subjects in Arabic in Malaysia: An CLIL Approach

ABSTRACT

Many studies revealed a significant weakness of the Malaysian students in Arabic in the religious schools, despite all efforts to do so. In order to address this problem, the study came to progress and evaluate the new approach in teaching Arabic to non-native speakers through CLIL which means Content and Language Integrated Learning, and seeks to integrate learning

between language and subject matter, it uses subject as an intermediary for language learning and works to teach material in the target language. The study aimed to design an educational program, according to CLIL. This approach sustains the natural theory in learning languages, and supports the view that the primacy of language skills on the forms of grammar, and contributes to the installation of the basic principles for (CLIL) in language teaching. Also strengthens the five hypothesis of Marsh for second language learning, and (CLIL) offers the student an education meaning through the richness of the content, and this is consistent with psychological theories. It also flexible allows multiple contents so each learner chooses curriculum content on the content they desire. All that calls to include for educational programs designed to teach Arabic to non-Arabic speakers; included those principles, perceptions and ideas from which (CLIL) in the teaching and language learning. Researcher hopes the involvement of a larger number of researchers to this topic, and calls the institutions of teaching Arabic for non-Arab to introduce this approach, and apply it in the programs of teachers education and training, and work on the preparation of curricula according to this approach, and to enrich the Arab educational library this subject through the translation of research and published books on this subject that written in other languages.

مقدمة

يعود اختيار هذا الموضوع كمجال للبحث لأسباب مختلفة، في مقدمتها الخبرة العملية للباحث في هذا المجال، حيث يلامس الباحث حيثيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، عقباته وصعوباته، قصوره وتفوقه، إلى جانب أنه قد اشترك مباشرة بالمنهاج الديني التكاملي الجديد من قبل وزارة التربية تصميم وإعدادا حيث تم تدريس المواد الدينية فيه باللغة العربية للأبناء الماليزيين. وكان من المفيد القيام بدراسة منهجية لبحث وتقييم هذه الفكرة في تعليم اللغة.

إلى جانب ذلك، فمن الإنصاف القول أن مناهج وطرق تعليم اللغة العربية تبقى قاصرة عما وصلت إليه لغات أخرى كالإنجليزية مثلا، ليس بسبب ضعف اللغة، بل بتقصير من أبناء اللغة أنفسهم، ولعل هذا البحث مساهمة جيدة في سبيل النهوض بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خصوصا وأن هذا النموذج (CLIL) أي تعليم اللغة عن طريق المحتوى، حديث جدا في مجال تعليم اللغات الثانية، وبحسب حدود اطلاع الباحث، لم يجد دراسة عربية تتناول هذا الموضوع، ولعل طرحه كموضوع للبحث في بحر مواضيع البحوث التربوية العربية يساهم في دراسته أكثر وأكثر ويزيد من مستوى فهمنا له، ويوسع من مستوى اطلاعنا على طرق تعليم اللغات الثانية، ويقربنا من الغاية الأسمى بأن يبقى تعليم اللغة العربية مواكباً لأفضل ما توصلت إليه الدراسات التربوية في مجال تعليم اللغات.

كما أنه يأتي استجابة لدراسات ومؤتمرات عديدة أوصت بالعمل على تحسين طرق ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقول قادر وفا (2011) إن على الباحثين والدارسين في هذا المجال العمل للحصول على أفضل الطرق في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها .

إن المنهج بمفهومه الواسع الحديث يشمل الأهداف والمحتوى والطريقة والتقييم. فالمنهج أشمل والطريقة التعليمية جزء من المنهج، لذا فإن بناء برنامج في ضوء نموذج معين لتدريس كتاب ما، جزء من التعامل مع المنهج. وقد تم تطبيق العديد من الطرق التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستوحاة من نظريات مختلفة، وأجريت العديد من الدراسات المنهجية على قدرة تلك الطرق. ولعل من بين أحدث الطرق التعليمية في اكتساب اللغة الثانية هي نموذج (CLIL)، حيث يمكن إسقاطه وتطبيقه في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونموذج (CLIL) في الأصل هو (Content and Language Integrated Learning) ويقوم على تعليم اللغة عن طريق المحتوى، حيث يسعى إلى دمج التعليم بين اللغة والمحتوى، فعن طريق دراسة المحتوى نتعلم اللغة الثانية. وهذه الفكرة القافزة كطريقة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها حديثة، وقد حظيت ببعض التطبيقات في تدريس لغات غير العربية. ومن الملائم جدا دراسة تطبيق هذا النموذج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كي تتمكن من إغناء مجال تعليم اللغة العربية بأحدث الطرق والأفكار، وحتى نقيّم مدى فاعليته في رفع المستوى اللغوي عند الطلاب، سيما وأن هناك مناهج عربية (ليست لغوية) يتم تدريسها للطلاب غير العرب، كمنهاج الحديث الشريف الذي يحاول هذا البحث تطبيق نموذج (CLIL) عليه .

مشكلة الدراسة

إن اللغة العربية لغة عريقة قديرة، إلا أن مجال تعليمها يحتاج لجهود حثيثة كي يرقى للأفضل، وقد وصف واقع هذا التعليم مدير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بقوله أن الطالب الذي يريد تعلم اللغة العربية يصطدم بثلاث صعوبات أولاها عدم توفر المعلم المؤهل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والثانية هي ندرة الكتاب الجيد المعد خصيصا لهذا النوع من الدارسين، والثالثة هي قلة طرائق التدريس الحديثة والمواد التعليمية المعينة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (طعيمة 1989). فحتى الآن، لم يجد الباحث أي مصدر في الأدبيات التربوية يتحدث عن CLIL في تعليم اللغة العربية، وهذا يعد ضعفا في مواكبة احداث ما توصلت إليه النظريات التربوية في تعليم اللغات.

إن الملاحظ في واقع الطلاب الماليزيين يجد أن هناك ضعفاً واضحاً في اللغة العربية رغم كل الجهود المبذولة في ذلك، ورغم اختلاف المناهج المفروضة على الطلاب. "فتعليم اللغة العربية في مدارس ماليزيا لم يحقق الهدف المنشود من تعليمها كلغة ثانية، فالطلاب لم يستطيعوا استيعابها ولم يتمكنوا من تحصيلها، ولا يزالون يواجهون مشكلات كبرى عند التعبير بها عما يريدون، سواء أكان ذلك تعبيراً شفهيًا أم تحريريًا" (بأديس 1997: ص 5)

وفي دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية المنعقد في بكين 2011، فقد ذكر إباد عبدالله، وباشا أبو بكر وأحمد باغدوان في دراستهم تحديات جمة تواجه اللغة العربية في ماليزيا، ومنها طرق التدريس السائدة، ونظراً لضعف معالجة تلك التحديات فقد "بدأت الرغبة في تعلم اللغة العربية تقل لدى المتعلم الماليزي، مفضلاً الرنو إلى لغات أخرى لا تثقل كاهله، بل يكتفي من اللغة العربية بالنزر اليسير الذي لا يثقل كاهله... واعتبرها بعض الماليزيين من أصعب اللغات في العالم!". وفي ورقة بحثية أخرى قُدمت في نفس المؤتمر ذكر قادر وفا 2011 أن مستوى كثير من الطلبة الماليزيين ضعيف جداً في كل فروع اللغة العربية.

وقد ذكرت إحدى الدراسات المقدمة إلى الجامعة الإسلامية العالمية أن من أبرز المشكلات في تعليم اللغة العربية في ماليزيا عموماً هي عدم كفاءة بعض المعلمين القائمين بالتعليم فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية كلغة ثانية، ومن الظواهر الملاحظة أن خريجي كلية سلانجور دار الإحسان الإسلامية عاجزين عن استخدام مهارات اللغة العربية وعناصرها الأساسية من مفردات وأصوات وتراكيب، وقد يعود ذلك في جزء كبير منه إلى عدم مناسبة الطرق التعليمية المتبعة في الكلية (إسماعيل 2005)

إن هناك دواعي ملحة لتدريس المواد الإسلامية باللغة العربية في الدول الإسلامية غير العربية، فاللغة هي نافذة الدين ومدخله المُطلّ على منابعه، وفي ذلك انتقد إسماعيل وسعد 2010 تدريس المواد الإسلامية بغير اللغة العربية في البلاد الإسلامية، وعدها فرصة ضائعة أمام الطلاب لإتقان اللغة الأم لهذا الدين، ولاشك أن المنهج الأزهري يحقق مجمل الصفات التي ترغب بها المجتمعات الإسلامية غير العربية، فهو منهج معتدل، عريق وذا أصالة، قام عليه عدة من نخبة العلماء المسلمين، يجعله مؤهلاً لتعليم العلوم الإسلامية من خلاله لشتى المجتمعات الإسلامية، ومن بين مواد مادة الحديث الشريف التي تم اختيارها لتطبيق هذا البحث، ذلك أنه يحقق الصفات الأساسية التي ينبغي توفرها في المنهج المقدم بحسب نموذج CLIL، ومن ذلك أنه مادة علمية غير لغوية، وعرضت باللغة العربية بشكل تام، كما انه واضح بشكل يسهّل على المعلم التعامل معه،

وفيه مدخلات ذات قيمة لغوية ومعرفية للطالب. ولعل اختيار الصف الرابع هو الأنسب لإجراء هذا النموذج عليه، فالطلاب في هذا المستوى يتمتعون بمستوى لغوي جيد يتيح المجال للباحث إعطاءهم المدخلات المتناسبة مع هذا النموذج بحسب ما ذكرها لوشن (حتملة د.ت)

إن منهاج الحديث الشريف الأزهري كمادة يدرسها الطلاب باللغة العربية يأتي ضمن إطار نموذج (CLIL)، إلا أن الملاحظ من واقع الخبرة العملية أنه لا يوجد لدى المدرس القائم بالتدريس أي فكرة عن هذا النموذج! كما أنه لا يعرف تطبيق تقنياته وأساليبه. كما أن مخرجات التعليم دون المأمول، فالطلاب لم يتمكنوا من اكتساب اللغة رغم أنهم يدرسون مناهج عربية لغوية كالنحو والصرف وغيرها، ومناهج ليست لغوية مقدّمة باللغة العربية كالحديث والتفسير وغيرها. كما أن طرق وممارسات التدريس السائدة تحتاج إلى بحث وتطوير، لذا يأتي هذا البحث ليعالج شيئاً من هذه المشكلة، وكي يضع برنامجاً تدريسياً منهجياً يعتمد نموذج (CLIL) ضمن إطار نظرية تعليمية معتبرة، ثم يقدم نتائج ذلك التطبيق.

الإطار النظري للدراسة

ظهرت بودر أفكار ومفاهيم CLIL في كاليفورنيا 1977 على يد الأكاديمي اللغوي تيريل حين أوجز فلسفة جديدة لتدريس اللغات أسماءه الأسلوب الطبيعي، والذي انبثق من تجاربه وملاحظاته في تدريس الفصول الإسبانية، وقد قام تيريل بالتعاون مع كراشن أحد اللغويين المشهورين من جامعة كاليفورنيا بوضع كتابهما النهج الطبيعي - اكتساب اللغة في الفصول الدراسية، والذي استند إلى أفكار وفرضيات كراشن حول تعلم اللغة الثانية، حيث انبثقت فرضيات هذا الكتاب من مشاهدات وتجارب تيريل في تدريس الفصول الإسبانية، وعبر هذا الكتاب عن أن اللغة عبارة عن مركبة فقط لتوصيل المعاني والأفكار، ولإتقان هذه اللغة يجب أن يتم توصيل المعاني والأفكار باللغة الهدف (Richards2014).

وقد دعمت الكثير من المفاهيم والفرضيات حول تعلم اللغة الثانية بناء الأساس النظري لـ CLIL ، ومن تلك المفاهيم ما قرره Darn 2006 حين أكد أن الطلاب يتعلمون اللغة الثانية حين يستخدمون مهاراتهم اللغوية في الاستكشاف، والقراءة، والتحدث... باللغة الثانية. وفرضيات Swain حين ناقش أهمية المخرجات اللغوية، وضرورة أن تكون ذات معنى، ودافع عن أهمية التوازن بين محتوى المادة وشكل اللغة، ومن ذلك أيضا مفاهيم كوامين حول إتقان اللغة الثانية والتي قسمها إلى إتقان المهارات التفاعلية، والكفاءة اللغوية في المعارف

الأكاديمية (Marina 2012) إلا أن المفاهيم الأساسية والأشمل لـ CLIL هي تلك المفاهيم التي قدمها كراشن في فرضياته حول تعلم اللغة الثانية، حيث ذكرت (Menegale 2010) أن CLIL كله يندرج في إطار نظرية كراشن، وقد قامت نظرية كراشن على جملة من الفرضيات التي تندرج في إطار المنهج الطبيعي في تعلم اللغات، وفرّق فيها بين تعلم اللغة واكتساب اللغة، واهتم بشكل أكبر بمفهوم الاكتساب، أو التعلم التلقائي، فرأى أن هناك طريقتين لتعليم اللغة الأجنبية:

- الأولى هي التعلم التلقائي، حيث يتم اكتساب اللغة لا شعوريا من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض الحياة الطبيعية؛ وفي هذه الطريقة يتم التركيز على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في الموقف التواصلية بوجه عام، وليس دقة التراكيب اللغوية المستخدمة.

- الثانية هي التعلم الموجه، حيث يتم تعلم اللغة إراديا، وأصحاب هذه الطريقة يرون أن الطالب عليه أن يتمكن من قواعد اللغة الأجنبية أولاً من غير أن يعير اهتماما كبيرا للتواصل المباشر، بل إنَّ التواصل اللغوي سيكون تحصيل حاصل بعد أن يتمكن الطالب من السيطرة على قواعد اللغة الأجنبية (Klein 1981).

ويرى (Krashen & Terrell 1983) أننا مدينون في الطلاقة باللغة الثانية إلى الاكتساب أو التعلم التلقائي وليس إلى التعلم الموجه. وتختلف مدى القدرة على تفعيل هذا الجهاز الضابط أو استخدام التوجيه والإرشاد (Monitor) من متعلم لآخر اعتمادا على عمر المتعلم، و كمية التعلم التي خبرها المتعلم، وشخصية المتعلم، (حتملة د.ت). كما أن هناك أمورا ضرورية لعمل المرشد والموجه "Monitor" بكفاءة، كالتعرف على تراكيب اللغوية للغة المستهدفة، ووقت كافٍ، ووجود الدافعية ... وسيتم التفصيل لاحقا في فرضيات كراشن هذه لصلتها الوثيقة بموضوع الدراسة.

وإذا نظرنا بشكل شامل للنظريات التربوية، فإننا نجد أن النظرية المعرفية تدعم مفاهيم وأفكار CLIL ، حيث ترى النظرية المعرفية أن التعلم ينبغي أن يكون ذا معنى ومرتبطة بالمعارف السابقة للمتعلم، كما تشدد على أن المتعلم فاعل في العملية التعليمية، ولديه القدرة على معالجة المعلومات التي يتلقاها مما يمكنه من تخزين وإخراج بناء معرفي صحيح. ولا شك أن هذه الأفكار والفرضيات تدعم مفاهيم CLIL كما سيتم التفصيل بها لاحقا.

الفرضيات القائمة على CLIL

تتفق مبادئ هذه الدراسة مع فرضيات كراشن، الفرضيات الأقرب إلى النظرية الطبيعية في تعلم اللغة الثانية. فـنموذج (CLIL) يعتمد على اكتساب اللغة وتعلمها من خلال المضمون، أو كما ذكر ديفيد مارش بقوله إن "CLIL) يوفر الفرصة للناشئة كي يستخدموا لغة أخرى بشكل طبيعي، بطريقة تجعلهم ينسون تقريباً أمر اللغة ويكون فقط على تعلم الموضوع . (Marsh 2000:6)" وفي فكرة مشابهة تتحدث مارينا برت وهايدي دوليه (Burt & Dulay 1977) عن النظرية الطبيعية بأن البيئة الطبيعية للغة "تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي لا على اللغة نفسها. ففي الحديث بين شخصين تكون المحادثة طبيعية، وكذلك ينساب تبادل الألفاظ بشكل طبيعي. إن المشاركين في تبادل الحديث يهتمون بتبادل المعلومات والأفكار، وفي الوقت نفسه يستعملون أبنية اللغة، ويحدث ذلك علمياً دون وعي أو إدراك لبناء الجمل الذي يستعملونه ."

ويظهر جلياً مما سبق أن مبدأ (CLIL) متوافق مع النظرية الطبيعية إلى حد كبير، كما نلمس بعض السمات المشتركة كمفهوم الاكتساب للغة حيث يطفو على تعلمها، كذلك دور اللاوعي في اكتساب اللغة، كما أن المدخلات ليست تعليمية لغوية، بل هي مواد غير لغوية -ليست مادة تعليمية للغة- يتم تقديمها باللغة الهدف. إن هذه المفاهيم المذكورة كنقاط دالة على اتفاق (CLIL) مع النظرية الطبيعية في تعلم اللغة قد صاغها كراشن في نظريته عن تعلم اللغة الثانية، فجاءت نظريته معتمدة على خمس فرضيات أساسية حسب ما لخصها موسى حتاملة:

1. فرضية الاكتساب والتعلم The Acquisition-Learning hypothesis
2. فرضية المراقبة The Monitor hypothesis
3. فرضية الرتبة الوظيفية The Natural Order hypothesis
4. فرضية المدخلات The Input hypothesis
5. فرضية الراشح الانفعالي And the Affective Filter hypothesis

فرضية الاكتساب - التعلم (The Acquisition-Learning hypothesis)

إن هذه الفرضية من أهم فرضيات كراشن وأكثرها تأثيراً في نظريته، وأوسعها انتشاراً بين اللغويين ومنتدري اللغة. ويرى كراشن أن هناك نظامين مستقلين بخصوص اكتساب اللغة الثانية: النظام المكتسب ونظام التعلم.

إن النظام المكتسب أو "الاكتساب"، هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. والتي تتطلب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المناسب طبيعياً، حيث يركّز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق. أما بالنسبة لنظام "التعلم" فهو نتاج التعليم الرسمي. ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال.

وبذا يتضح أن كراشن فرّق بين الاكتساب وعمليات التعلم، فالأول يتعلّق بالفهم والتواصل أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة. و رأى كراشن أن عملية الاكتساب أكثر أهمية من عملية التعلم، ويجب أن يُشجّع بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات (حتاملة د.ت).

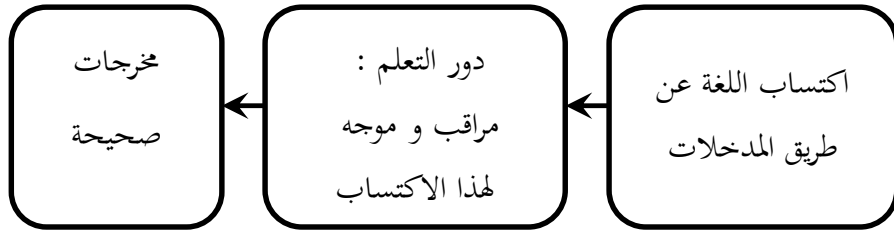
فرضية الأنموذج المراقب أو الموجه (Monitor Model)

هذه الفرضية ترينا العلاقة المتبادلة بين الاكتساب -الأقرب إلى اللاوعي- ، وبين التعلم -الذي يقع في إطار الوعي- اللذين تم ذكرهما في الفرضية الأولى . يرى كراشن أننا مدينون في الطلاقة باللغة الثانية إلى الاكتساب وليس التعلم. حيث أننا في البداية نستقبل اللغة الجديدة -عبارة عن مدخلات- بالاكتساب، فعندما نسمع اللغة فإننا نكتسبها، ليأتي دور التعلم كموجه أو مرشد أو مراقب لهذا الاكتساب، وعمله هنا مساعدتنا في إنتاج مخرجات صحيحة حسب ما تعلمناه. وتختلف مدى القدرة على استخدام التوجيه والإرشاد (Monitor) من متعلم لآخر اعتماداً على:

1. عمر المتعلم.
2. كمية التعلم التي خبرها المتعلم.
3. التركيز المطلوب عن طريق الأداء الشفوي الذي تم إنجازه.
4. شخصية المتعلم المتفردة (حتاملة د.ت) وهذا ما يشار إليه "بالفروق الفردية" بين المتعلمين.

كما أن هناك ثلاثة أمور ضرورية لعمل المرشد والموجه "Monitor" بكفاءة، وهي:

- أ. نحن بحاجة إلى معرفة القواعد النحوية التي تحكم الكلام، أو بتعبير أفضل بحاجة إلى معرفة تراكيب اللغة التي يتم صياغة الكلام وفقاً لها.
- ب. نحن بحاجة إلى وقتٍ لضبط ما نود قوله وفقاً لهذه التراكيب.
- ت. وجود الدافعية لإتقان استخدام هذه التراكيب (Burt & Dulay 1978).



الشكل 1: توضيح فرضية المراقب أو الموجه

فرضية الرتبة الوظيفية *The Natural Order hypothesis*

تؤكد هذه الفرضية على أن جميع البشر لديهم القدرة ذاتها على اكتساب اللغة، ويمتلكون عموميات اللغة، إن كراشن يرى أن اللغة يمكن اكتسابها، ويمكن التنبؤ بهذا الاكتساب، وهو متشابهة في اللغة الأم (L1) وفي اللغة الثانية (L2). وقد أكدت جين بيركو (Berko 1958) من تجاربها أن الطفل يتعلم اللغة ليس على شكل وحدات غير مترابطة ولكن يتعلمها كلاً موحداً. بمعنى أن الإنسان مزود فطرياً بالقدرة على تعلم اللغة بغض النظر عن العوامل البيئية والخلفية اللغوية والبيولوجية وغيرها من العوامل الأخرى.

وأثبتت الدراسات أن دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على اختلاف لغاتهم، وقعوا بالأخطاء نفسها بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية التي يمتلكونها، وإن بعض هذه الأخطاء تشابه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلمهم لغتهم الأم. (حتاملة، د.ت، ص74).

فرضية المدخلات *The Input hypothesis*

تم التطرق لذكر المدخلات عند الحديث عن الفرضية الثانية الموجه أو المراقب -راجع الشكل 1-، وقد فضّل كراشن في هذه المدخلات في فرضية مستقلة. ذكر كراشن بعض السمات لهذه المدخلات، والتي يصعب أن تنطبق في خارج نطاق الفصل؛ لذا فضّل كراشن الانتظام في فصول تراعي هذه السمات، ومن هذه السمات أن تكون المدخلات (Input) ذات معنى وملائمة لحاجات التلاميذ ليُصار إلى فهمها وإدراكها. والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك. وأكد على أهمية تبسيط المعلم للمدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها.

ويقّر كراشن أنّ مستوى الصعوبة في مدخلات اكتساب اللغة الثانية، يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية، كي يتاح للمتعلم الفرصة للتحسن باستمرار. وفتق كراشن بين

الاكتساب وعمليات التعلّم، فالأول يتعلّق بالفهم والتواصل أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة. وناقش كراشن أن عملية الاكتساب أكثر أهميّة من عملية التعلّم، ويجب أن تشجّع بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات. والاكتساب بالضرورة يكون عن طرق المدخلات . (حتملة د.ت.)

الراشح الانفعالي (Affective Filter)

تجسّد هذه الفرضية وجهة نظر كراشن بأنّ هناك عدداً من المتغيّرات الانفعالية، تلعب دور الميسر لا السبب في عملية اكتساب اللغة، وهذه المتغيرات تشمل: الدافع، الثقة بالنفس، القلق .

كما ويعتبر كراشن أن جميع مدخلات اكتساب اللغة الثانية تمر بوساطة مصفّاة يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي (Affective Filter) وهو يستطيع أن يقلّص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعاً لحالة القلق "Anxiety" التي تساوره. أي أنه كلما زاد القلق لدى المتعلّم قلّ لديه اكتساب اللغة، وكلما قلّ القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروفٍ شخصيّةٍ أو صقيّةٍ.

لذلك فإنّ الراشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطاً، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعاليّ سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الحافز والدافعية، والتهيب وعدم الثقة بالنفس. وهذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى الراشح الانفعالي، وتقوي سماكته، فيعمل سداً يمنع وصول الدخّل اللغوي إلى الدماغ (al-Abdan & Darweesh 1997).

المبادئ الأساسية لـ (CLIL) في تعليم اللغة الثانية

1. يهدف (CLIL) إلى تعليم اللغة الثانية من خلال جعلها كوسيط لتعلم مادة دراسية.
2. يركّز (CLIL) بشكل أساسي على إتقان مهارات اللغة وتقديمها على إجادة فهم قواعد اللغة.
3. يعتمد (CLIL) بشكل كبير على الاكتساب اللاشعوري للغة، من خلال توجيه انتباه الطالب للتركيز على المحتوى.
4. يقدم (CLIL) محتوى ذا معنى للطالب، مما يزيد من معارفه، ويجب إليه اللغة.
5. يساهم (CLIL) بشكل كبير في تعريف الدارس بثقافة أصحاب اللغة.

6. يقارب (CLIL) بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأم من حيث اكتساب اللغة اللاشعوري، وزمنيا حين يقدم فنون اللغة قبل قواعدها.
7. يعمل (CLIL) بشكل أساسي على إبعاد المتعلم عن الغوص في تعقيدات الشكل وتعقيدات الجمل، ويركز بالمقابل على إتقان مهارات اللغة.

الطرائق التدريسية المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية

إن طريقة التدريس هي التطبيق العملي للنظرية، ويفترض أن كل طريقة تدريسية تستمد ممارستها من نظرية معينة، ولا غرو -والحال كذلك- في أن تتعدد الطرق التدريسية بشكل كبير. إلا أن الثابت الأهم هو بقاء الطريقة، مهما كانت، في خدمة المهارات اللغوية الأساسية التي لا يكون تعليم لغة أجنبية، -بل حتى اللغة الأم- تاما دون إتقانها جميعا. وهذه المهارات هي الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة. وإن نجاح أي طريقة من الطرائق تتوقف على قدرة أساليب هذه الطريقة على تمكين الدارسين من المهارات الأربع الأساسية المذكورة.

ولكل طريقة من طرق التدريس أسس لغوية، وسيكولوجية، واجتماعية مختلفة عن الأخرى. فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة (Language Theory) التي قامت عليها، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم (Learning Theory) التي بنيت عليها. أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بأهداف تعليم اللغة الأجنبية ونظرية ملكة التواصل . (Communicative Competence) وعلى الرغم من تعدد طرائق التدريس، إلا أنها تتفق في أساسيات مشتركة، كالتدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، وتتفق جميعها في أن أيا منها لا تقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها؛ بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم ومستواه. أما كيف يتم التدرج والاختيار فهذا ما تختلف فيه كل طريقة عن أخرى (خرما وحجاج 1988).

وطريقة التدريس كما عرفها (فضل 2007) هي "مجموعة الأساليب التي يتم بوساطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم لتحقيق أهداف تربوية محددة" (فضل 2007: ص4). وهي لدى الشافعي وزملائه (1417هـ) "الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه لتحقيق الأهداف المنشودة" (ص 323). وذكر قنديل (1421هـ) أنها "ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق أهدافاً تعليمية" (ص155). وعرفها أبو قرحة (1983) بانها "مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للدرس من اجل تحقيق أهدافا تربوية وسلوكية، وهي مجموعة الأنشطة والعمليات

التي يمارسها المعلم غالباً على سبيل التعامل مع المادة التعليمية في المواقف المعينة وما يتصل بها من معارف ومعلومات واتجاهات وقيم وملاحظات وتوجيهات وتدرّيات لغوية واختبارات وواجبات منزلية" (ص68).

إن التعريفات السابقة كلها تشترك في أن طريقة التدريس ممارسة عملية تسعى لتحقيق أهداف تم وضعها مسبقاً، ووظيفتها تهيئة كل المصادر المتاحة حول المتعلم وتنظيمها من أجل تسهيل التعلم. فالطريقة التدريسية "توجه فلسفي يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة التي تتعلق بطبيعة اللغة، وطبيعة تعليم اللغة وتعلمها. وهي تمثل في هذا وجهة نظر، وإعلان مبادئ عن مدى فعالية الخطة العامة لتنظيم مادة وأساليب تنفيذها. (Anthony 1972:5) "فالتعريفات تركز على الأهداف، مما يعني أن الطرق والأساليب التي تستخدم في التدريس تتحدد دوماً في ضوء الأهداف التي ينتظرها المعلم أو الطالب من العملية التعليمية (الناقدة 1985). ومن هنا، فليس من الإنصاف الحكم على طريقة ما بأنها مثالية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وأنها صالحة تماماً، بل الكمال هو تجدها وديناميكيته. فلكل طريقة مجالها الذي تسبق به غيرها.

ومن الثابت لدى التربويين أن طريقة التدريس جزء من المنهج بمفهومه الحديث، بل ومن أهمها، ذلك لأنها وسيلة تحقيق الأهداف، وتنظم العلاقة بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها، والوسائل الواجب استخدامها، والأنشطة اللازمة للقيام بها (اللقاني وعودة 1995). ولذا؛ فإن نجاح المعلم في اختيار الطريقة المناسبة، وقدرته على تقديم أفضل ما فيها، يؤثر كثيراً في جودة العملية التعليمية. فطريقة التدريس تعتبر عاملاً رئيساً في نجاح عملية التدريس، لأنه وبواسطتها يتحدد مدى تفاعل التلميذ مع الخبرات التعليمية بما يحقق الأهداف المرجوة، إن طريقة التدريس الجيدة تسهم في:

1. توفير الجهد والوقت على المعلم والطالب.
2. تقليل الإجهاد العقلي والجسمي، وزيادة ثقة المعلم والتلميذ أثناء التدريس.
3. استشارة دافعية الطلاب نحو الموضوع، وتحريك اهتمامهم به وانتباههم إليه.
4. تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلاب، فهي توحى لهم بالنظام والترتيب، وتعودهم على الاعتماد على النفس والمثابرة (الوعائي 2009).

اتفق معظم التربويين أنه ليس من الإنصاف الحكم على طريقة ما أنها مثالية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وأنها صالحة تماماً، بل الكمال هو تجدها وديناميكيته. كما ذكروا أن اختيار طريقة التدريس ليس عشوائياً، بل هناك مجموعة عوامل لا بد من مراعاتها، وقد أكد خرما والحجاج (1988) هذا المعنى، ودعا إلى

مراعاة مجموعة من العوامل الهامة التي تؤثر في اختيار طريقة التدريس وتتأثر بها. وهذه العوامل هي الأهداف التعليمية و البرنامج الدراسي و المواد التعليمية و التقنيات التربوية و الوقت المخصص للتعليم والتعلم و كفاءة المدرسين و واقع المتعلمين .

البرنامج المقترح بحسب CLIL

قام الباحث(عبد الغني وقبلان 2015) بالاطلاع بشكل كامل على المناهج الأزهرية المطبقة في المعاهد الدينية بولاية سيلانجور، ثم الاطلاع على الأدبيات التربوية المفيدة في بناء البرنامج التعليمية، واستشارة الخبراء التربويين واللغويين، والاطلاع على برامج تربوية مقترحة لدراسات سابقة مشابهة، ثم محاولة بناء البرنامج بشكل كامل، وبعد بناءه تم عرضه على المختصين التربويين واللغويين لإبداء ملاحظاتهم فيه، حيث تم اخذ الملاحظات بالحسبان وتعديل البرنامج بحسبها ليكون بعد ذلك قابلا وجاهزا للتطبيق.

وقد وقع الاختيار على استقاء مادة البرنامج العلمية من كتاب الحديث الشريف للصف الأول الثانوي، والذي يدرّس في المدارس الدينية بولاية سيلانجور، وذلك لأن مادة الحديث الشريف تحقق المواصفات المطلوبة في مادة البرنامج بشكل أفضل من غيرها، فهي مادة علمية وليست لغوية، ومحبة إلى نفوس الطلاب بوصفهم يتعلمون الأحاديث النبوية، كما أن محتوياتها وتراكيبها بسيطة وقريبة لمستوى الطلاب اللغوي، ولا تحوي المصطلحات الشرعية التي تحتاج لشرح معمق كمادتي الفقه والتوحيد مثلا، كما أن المادة عبارة عن نص لغوي ذا مستوى ومحتوى عالي (الحديث الشريف)، وباقي الدرس عبارة عن توضيح وشرح لهذا المحتوى باللغة العربية، مما يثري المعرفة اللغوية للطلاب، ويدربه على كيفية فهم النصوص اللغوية بشكل صحيح، وكيفية استنباط المعاني منها. وبذلك تعتبر مادة الحديث الشريف أقرب المواد الأزهرية لتحقيق الهدف من البرنامج. ولبناء هذا البرنامج وفق مدخل CLIL.

وقد تم بناء البرنامج التعليمي استنادا إلى المفاهيم الأساسية التي طرحها كراشن في فرضياته الخمسة حول اللغات، فركز البرنامج التعليمي على اكتساب اللغة، الأمر الذي يتعلق بالفهم والتواصل باللغة المستهدفة دونما وعي موجه لاستعمال اللغة، وعمل على تنشيط التواصل باستخدام اللغة بدرجة أكبر من الاهتمام بشكل اللغة. كما راعى البرنامج تنشيط اكتساب المتعلم للتراكيب الصحيحة للغة، فقد ألمح البرنامج في كل درس منه إلى تركيب معين طالب الطالب فيه باستخدامه هادفا إلى تنشيط اكتسابه للتراكيب الصحيحة، مما

ينشط "الموجه" في اكتساب اللغة وإخراجها كما يفترض كراشن. كما راعى البرنامج بشكل كبير طبيعة المدخلات التي يقدمها، فالبرنامج يقدم مدخلات ذات معنى للمتعلم، كما أنها ملائمة لمستوى الطلاب، ومناسبة لحاجاتهم، فهي مدخلات علمية شرعية، والطلاب يطلبون هذا النوع من المدخلات. كما راعى البرنامج أن ينمي المتغيرات الانفعالية التي تيسر عملية التعلم، ومن أهمها استغلال دافعية الطلاب نحو تعلم العلم الشرعي ودراسة الأحاديث الشريفة، وكذلك رغبتهم في تعلم اللغة العربية.

وقد ذكرت (1999) Coyle أربعة مبادئ لا بد من مراعاتها عند بناء أي برنامج تعليمي استنادا إلى

CLIL، وهذه المبادئ هي:

- 1- المحتوى: وهو موضوع التعلم، ولا بد من تحليل المحتوى العلمي وإعادة بنائه بما يسمح بتطوير اللغة. وقد تم تحقيق هذا المبدأ، حيث قام الباحث بإعادة صياغة محتوى كتاب الحديث الشريف، وأخرجه في نسخة خاصة بالطلاب تراعي هذا المبدأ وتحقق صفات المدخلات اللازمة بحسب فرضيات كراشن.
- 2- التواصل: حيث يهتم بالتعرف على الاحتياجات اللغوية لسياق تعليمي محدد مما يسمح بالتعلم من خلال استخدام هذه اللغة، وينبغي أن تكون لغة التواصل واضحة، وسهلة المنال، كما أن التفاعل في التعلم أمر أساسي لتحقيق مبدأ التواصل. واللغة هي أداة التواصل، إن التعلم لاستخدام اللغة واستخدام اللغة للتعلم كلاهما قابل للتطبيق، إلا أن طبيعة التواصل هنا تتجاوز قواعد اللغة، إنها طبيعة تفاعلية، وتشرك المتعلمين في استخدام اللغة بشكل مختلف عن دروس تعلم اللغة. (Coyle 2005)
- 3- المعرفة: وتدور حول تطوير مهارات الطلاب في التفكير، والتحليل، و قدرتهم على فهم والتفاعل مع المعرفة. ولكي يكون CLIL فعالا، لا بد من أن يستثير تفكير وانتباه المتعلمين لمهارات التفكير العليا، إن CLIL لا يعني أبدا مجرد نقل المعرفة من خبير إلى مبتدئ، إنه يسمح ويتحدى كل فرد ببناء فهمه الخاص، ويمكن استخدام تصنيف بلوم للأهداف المعرفية كمساعد في فرز الأهداف التعليمية العليا والدنيا. (Coyle 2005) وقد تم مراعاة هذا المبدأ عند وضع الأهداف اللغوية للبرنامج، فكما هو معلوم تنقسم المهارات اللغوية إلى مهارات إدخالية (الاستماع والقراءة) ومهارات إخراجية (الكلام والكتابة)، وترتبط المهارات الإدخالية بمستويات التفكير الدنيا (تذكر، فهم، تطبيق)، كما ترتبط المهارات الإخراجية بمهارات

التفكير العليا (تحليل، تركيب، تقويم) وقد جاء عدد الأهداف المتعلقة بالمهارات الإدخالية 33 هدفاً، وجاء عدد الأهداف المتعلقة بالمهارات الإخراجية 34 هدفاً.

4- الثقافة: لا بد من إدراك العلاقة المتفاعلة بين الثقافة واللغة، وإن الوعي باختلاف الثقافات أمر أساسي في CLIL. وقد جاء البرنامج معبراً عن ثقافة اللغة المستهدفة (اللغة العربية) بشكل كبير، حيث أن ثقافة هذه اللغة إسلامية، وجاء البرنامج بمحتوى شرعي يخدم هذه الثقافة.

وقد تم كتابة هذا البرنامج بشكل متكامل، فلكل درس منه نسخة للطالب تم صياغة محتواها اللغوي والعلمي بحسب ما يتطلب CLIL ، ودليل للمعلم لتطبيق هذا البرنامج بالشكل الصحيح. وطرح البرنامج مع كل درس نشاطاً لغوياً لا صفيّاً مرتبطاً بالمادة العلمية، فجاءت مدة هذا البرنامج أربع ساعات ضمن الصف، إضافة إلى الأنشطة اللاصفية، والتي يتحكم المعلم بمدتها ويقدر ذلك، وقد قام المعلم المكلف بتدريس البرنامج بالتعديل لتكون مدة البرنامج أربع محاضرات دراسية، كل محاضرة ساعة ونصف، بالإضافة إلى الأنشطة اللاصفية المذكورة آنفاً.

كما راعى هذا البرنامج بشكل أساسي مهارتي القراءة والكلام دونما إهمال للمهارات الأخرى، وشمل أربعة دروس من كتاب الحديث الشريف السابق ذكره، وشملت أهدافه المجالات السلوكية الشهيرة الثلاث، المعرفية والمهارية الحركية والوجدانية، وقد قُسمت الأهداف المعرفية إلى أهداف علمية تخص مادة البرنامج، وأهداف لغوية تهتم بالتقدم اللغوي للطالب في اللغة العربية، وفيما يلي عرضاً مفصلاً للمحتوى التعليمي الذي شمله البرنامج مقسماً بحسب كل درس.

نموذج من خطوات التدريس حسب مدخل CLIL

موضوع الدرس: الحديث العشرون

عن أبي بكرٍ رضي الله عنه، أنه انتهى إلى النبي صلى الله عليه وسلم وهو راكع، فَرَكَعَ قَبْلَ أَنْ يَصَلَ إِلَى الصَّفِّ، فَذَكَرَ ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ: (زَادَكَ اللَّهُ حِرْصًا، وَلَا تُعُدْ). رواه البخاري

❖ الأهداف العلمية:

1 أن يذكر الطالب حكم المشي في الصلاة.

- 2 أن يذكر الطالب حكم الصلاة منفردا خلف الصف.
- 3 أن يعرف الطالب براوي الحديث.
- 4 أن يلقي الطالب قصة عن الصحابة في موضوع الحديث.
- 5 أن يُرجع الطالب الفوائد المستنبطة إلى شاهدها في الحديث.

❖ الأهداف الوجدانية:

- 1 أن يستحضر حب الصحابة للخير والطاعة.
- 2 أن يقتدي بهم في ذلك.
- 3 أن يستحضر عظمة أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم, ويقتدي به في ذلك, لاسيما في النصيحة.
- 4 أن يسعى للاستفسار عمّا أشكل عليه عند أهل العلم.

❖ الأهداف اللغوية:

- 1 أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة.
- 2 أن يتعرف الطالب على كلمات جديدة مرتبطة بموضوع الحديث (ركوع، راعع، سجود، ساجد، حرص، حريص، عبادة، كنية، وفاة، إجماع، الصّف، ومن الأفعال بتصرفاتها: ركع، سجد، صلى، مشى، حَرَصَ، عَبَدَ، انتهى، التحقّق)
- 3 أن يستخدم تلك الكلمات.
- 4 أن يضع عنوانا للدرس.
- 5 أن يقدم شرحا مبسطا للأسماء الخمسة، بحسب الشكل المرفق بالدرس.
- 6 أن يستخدم الأسماء الخمسة استخداما صحيحا.
- 7 أن يقترح مرادفات صحيحة لمفردات معينة ضمن النص.
- 8 أن يلقي الطالب قصة عن الصحابة في موضوع الحديث.
- 9 أن يُرجع الطالب الفوائد المستنبطة إلى شاهدها في الحديث.

التطبيق:

❖ المنشط الأول (5 دقائق):

يبدأ الدرس بمناقشة حوارية مع الطلاب، عمادها الأسئلة الواردة في بداية الدرس، ويتوسع المعلم بها قليلا حتى تأخذ حقتها من المناقشة مع الطلاب، ويحرص المعلم هنا على أن يسمع من الطلاب، وعلى أن يتكلموا.

❖ المنشط الثاني (10 دقائق):

ينتقل المعلم إلى القراءة الجهرية النموذجية للطلاب، حيث يقرأ عليهم الحديث الشريف بصوت واضح، ثم يطلب من طالبين أو ثلاثة من ذوي المستوى الأفضل بالفصل ليعيدوا قراءة الحديث.

ينتقل المعلم إلى شرح الحديث شرحا عاما، حيث يعرض عليهم معنى الحديث وقصته دون التقيد بشرح المفردات الواردة في الحديث، ويتأكد من فهم الطلاب لقصة الحديث باستجواب عدد منهم (يراعي في ذلك مستويات متباينة)، إذا تأكد المعلم من فهم الطلاب للحديث، يسألهم عن معاني بعض المفردات الواردة في الحديث ليستنبطوا معناها بحسب فهمهم لقصة الحديث (انتهى، يصل، زادك، حرصا، تعد). ويدون الكلمة مع معناها على السبورة ويطلب من الطلاب تدوين المعنى. يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة الحديث مرة أخرى، ثم يطلب من البعض شرح الحديث أمام زملائهم باللغة العربية كما فهموه، ويراعي في ذلك تباين مستوى الطلاب وتنوعهم.

❖ المنشط الثالث (5 دقائق):

ينتقل المعلم إلى التعريف براوي الحديث، فيبدأ باستجواب الطلاب عن معلوماهم السابقة عن راوي الحديث، ثم يقرأ لهم الترجمة المختصرة الواردة في الدرس، ويطلب من طلاب جدد إعادة القراءة بعده. يشرح المعلم بعدها الغامض من المعنى، ويتأكد من فهم الطلاب لذلك، ولا يسترسل كثيرا.

❖ المنشط الرابع (5 دقائق)

ولتغيير رتبة الدرس، يتوقف المعلم قليلا عند التدريب البسيط الوارد في الدرس بعد التعريف براوي الحديث، حيث يطلب من الطلاب حل التدريب على انفراد. وإذا انتهوا من الحل يُثبت الحل الصحيح على السبورة بالتعاون مع الطلاب، كما يحاول أن يفهم أسباب الخطأ إن وُجد، ويدون ذلك عنده.

❖ المنشط الخامس (15 دقيقة):

ينتقل المعلم لفقرة (إضاءات على الحديث) حيث يقرأ الفقرة كاملة قراءة نموذجية، ثم يطلب من أحد الطلاب إعادة قراءة النقطة الأولى، فيشرحها المعلم عن طريق استجواب الطلاب وتبيين المعنى الكامل لهم بعد الاستماع إليهم، ثم يطلب من طالب جديد قراءة النقطة الثانية وهكذا.

يحرص المعلم في هذه المرحلة من الدرس على استكمال تحقيق الأهداف العلمية والوجدانية من الدرس الواردة في مستهل هذه الخطة حيث إن:

- 1 النقطة الأولى والثانية مرتبطة بالهدف الوجداني الأول والثاني والرابع.
- 2 النقطة الثانية والثالثة مرتبطة بالهدف الوجداني الثالث.
- 3 النقطة الرابعة مرتبطة بالهدف العلمي الأول.
- 4 النقطة الخامسة مرتبطة بالهدف العلمي الثاني.

يحرص المعلم في هذه المرحلة على التأكد من فهم الطلاب بشكل جيد واستيعابهم، وعلى تمام تحقيق الأهداف العلمية والوجدانية من الدرس.

يجري المعلم مراجعة سريعة للدرس قبل الانتقال للتدريبات، ويفتح للطلاب مجال الأسئلة والاستفسارات.

المنشط السادس (20 دقيقة):

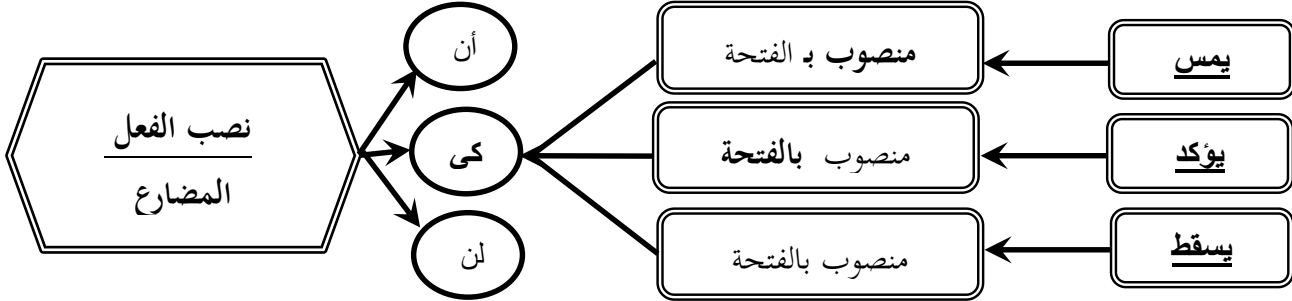
ينتهي المعلم بعد ذلك إلى مرحلة حل التدريبات والتي يتم التركيز فيها على الجانب اللغوي، وعلى مستوى استيعاب الطلاب للمعلومات المقدمة باللغة العربية، فيحفز المعلم الطلاب للحل، ويقبّل لهم السؤال حتى يجِدُوا الإجابة، ويساعدهم في ذلك، ويدوّن الإجابة الصحيحة على السبورة ويطلب منهم تدوينها عندهم أيضا.

مفتاح الحل:

- 1 تلاوة سورة الكهف، والإكثار من الصلاة على الرسول صلى الله عليه وسلم، واستِحْبَابُ التَّنْظُفِ وَالتَّرْتُّبِ، ومن ذلك التطيُّب والاستئنان (السواك) .
- 2 يختار الطالب ثلاثة من الكلمات التالي، ويضع كل كلمة في جملة (أشهد، الغسل، محتلم، يستن، يمس، طيب، وجد).
- 3 يحاول المعلم أن ييسر عمل المناظرة بالشكل والخلق السليم، ويوضح من خلالها واقعية الاختلاف بين العلماء وأنه خلاف علمي غير شخصي، ينطلق من كيفية فهم كل منهم للحق، وكلهم علماء أجلاء. فيحرص على فهم الطلاب للحكم، وفهمه لأدلة كل فريق، ويطلب منهم عمل مناظرة حول ذلك.

4 الأفعال (بمس، يؤكد، يسقط) حالتها الإعرابية منصوبة، وذلك لأنها سُبقت بإحدى أدوات نصب الفعل المضارع، وهي (أن - لن - كي). يحرص المعلم على إعطاء شرح واف ومبسط لموضوع نصب الفعل المضارع على أساس الشكل التالي.

5 الشكل:



6 أدوات نصب الفعل المضارع هي أن، لن، كي، أن : تفسيرية. لن : للنفي. كي : غائية. (يكتب كل طالب جملة جديدة من إنشائه، ويدققها له المدرس).

7 يشرح المعلم هذه الفوائد للطلاب بعد قراءتها، وينوه إلى أهميتها وانها قواعد للمسلم، ثم يسألهم من أين استنبطنا الفائدة الأولى من الحديث؟ والثانية؟ والثالثة؟ الأولى : تخصيص ذكر المحتلم بالحديث. والثانية والثالثة: من نص الحديث.

8 تشكيل الفوائد كما يلي:

- أنَّ الجمعةَ غيرُ واجبةٍ على الصبيان.
- استحبابُ السواكِ والطَّيبِ يومَ الجمعةِ، ولمن حَضَرَ صلاتها أكَّد وأبلغ.
- وجوبُ العُسلِ يومَ الجمعةِ للمحتلم.

9 التمرين الأخير عبارة عن نشاط لا صفني، يهدف إلى تطوير مهارة الكلام، يكلف المعلم طلابه بتحضير هذا النشاط وقيمه معهم في أي مكان مناسب، ويتابع أدائهم فيه، ويصحح أخطاءهم، ويوجههم لتلافي جوانب القصور التي يعانون منها، مع الحرص أن يكتب كل طالب نواحي قصوره ليحاول علاجها مستقبلا.

ختام

إن هذا المدخل المقترح قد تم إجراؤه تجريبيا في إحدى المدارس الثانوية الدينية بماليزيا. ومن نتائج هذه التجربة أنها [تعضد النظرية الطبيعية في تعلم اللغات، وتدعم الرأي القائل بتغليب مهارات اللغة على شكلياتها،

ويساهم في تثبيت المبادئ الأساسية لـ (CLIL) في تعليم اللغات، كما ويقوي فرضيات مارش الخمسة – والتي ذكرت سابقاً – عن تعلم اللغة الثانية، ولا نغفل أن (CLIL) يقدم تعليم ذا معنى للطالب عن طريق غنى المحتوى، وبهذا فهو يتفق مع النظريات السيكلوجية، كما أنه مرن يسمح بتعدد المضامين بحيث يختار كل متعلم المنهج المحتوي على المضمون الذي يرغبه، كل ذلك يدعو إلى تضمين البرامج التعليمية المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تضمينها تلك المبادئ والتصورات والأفكار التي ينطلق منها (CLIL) في تعليم وتعلم اللغة.

إن هذه الفكرة القافية كطريقة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها حديثة، وقد حظيت ببعض التطبيقات في تدريس لغاتٍ غير العربية. ومن الملائم جدا طرح هذا الموضوع باللغة العربية وتطبيقه والبحث فيه، كي تتمكن من إغناء مجال تعليم اللغة العربية بأحدث الطرق والأفكار، وحتى نقيّم مدى فاعليته في رفع المستوى اللغوي عند الطلاب الدارسين للغة العربية. لذا حُسِّن أن يتم تسليط الضوء على هذا الموضوع. وبناء على هذا البحث، فإن الباحث يوصي بالآتي:

إن الباحث في ختام هذه الورقة يدعو الباحثين والخبراء إلى المزيد من البحث والتطوير والدراسات في نموذج (CLIL)، كما يدعو المؤسسات والخبراء إلى التفكير بشكلٍ جدّي في كتابة مناهج للغة العربية للناطقين بغيرها بحسب هذا المدخل. كما يأمل من المؤسسات الراعية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تعمل على التعريف بهذا المدخل، وإطلاع مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها عليه، وإدخال هذا المدخل ضمن برامج إعداد المعلم المختص بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويدعو إلى ترجمة أبحاث وكتب من اللغات الأخرى لاسيما الإنجليزية – وهي وفيرة بتلك اللغة – إلى اللغة العربية لإثراء المكتبة التربوية العربية بأدبيات هذا المدخل.

المصادر

أبو قرحة، منى كنتباني. 1983. الأسس النفسية لتعليم اللغة للكبار من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم.

إسماعيل، محمد روفيان. 2005. طرق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بكلية سلاجور دار الإحسان الإسلامية- دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير مقدّمة إلى كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية: الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

إسماعيل، وائل معين وسعد، رحيمي محمد. 2010. رفع مستوى اللغة العربية لدى معلمي التربية الإسلامية في ماليزيا: دراسة تحليلية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية. أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة مالايا، كلاتان.

بازيس، مستورة. 1997. استعمال الألعاب في تدريس اللغة العربية بالمدارس الثانوية الماليزية ومدى علاقته بالمستوى التحصيلي للطلاب- بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

حاتمة، موسى رشيد. 2012. مجمع اللغة العربية الاردني، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، <http://www.majma.org.jo>.

خرما، نايف وعلي حجاج، 1988. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة. طعيمة، رشدي. 1989. تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

عبد الغني، قمرالزمان وقبلان، بلال عدنان. 2015. تدريس المواد الدينية باللغة الثانية بواسطة نموذج CLIL في ماليزيا: القضايا والتحديات. مجلة 2015 (2) TAMU، ص. 60-72.

غانم، محمود محمد. 1990. التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره. عمان: دار الفكر. فضل، محمد عبد الخالق محمد. 2007. جامعة الملك سعود، برامج تعليم اللغة الهدف، <http://faculty.ksu.edu.sa> [2013].

قادر، قمر الزمان وفا، محمد طيب. 2011. المشقة التي يواجهها الطلاب الماليزيون في تعلم اللغة العربية، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية آفاق وتحديات ماليزيا والصين، 5-6 ديسمبر 2011م، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين.

قنديل، يس عبد الرحمن. 1421هـ. التدريس وإعداد المعلم. ط3. الرياض: دار النشر الدولي. اللقاني، أحمد حسين وعودة عبد الجواد. 1995. أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. الأردن: مكتبة دار الثقافة.

الناقبة، محمود. 1985. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الوعائي، ماجد ربحان يحيى. 2009. واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات تدريس المعلمين في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرائق التدريس، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، كلية التربية، جامعة أم القرى.

Al- Abdan, Abdurrahman & al-Darweesh, Rashid. 1997. *Strategies of Second Language Teaching*. Majalat Jamiat Umm al-Qura. Issue 16, Year 10.

Anthony, E.M. 1972. *Approach, Method and Technique*. In H.B. Allen & R.N. Campbell (eds.) *Teaching English as a Second Language*. N.Y.: McGraw-Hill.

Berko, Jean. 1958. *The Child's Learning of English Morphology*. World 14: In Douglas Brown: 1978.

Burt, M. and Dulay. 1978. *Some Guidelines for the Assessment of Oral Language Proficiency and Dominance*. Tesol Quarterly.

Richards, C., Jack and Rodgers, S., Theodore .2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press .

Coyle, D. 1999. *Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts*. In Masih, J. (Ed.): *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT

Darn, S. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European overview*. INGED news online issue.

Dulay, H. And Burt, M. 1977. *Remarks On Creativity in Second Language Acquisition*. New York: Regents.

Klein, Wolfgon. 1981. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University press.

Krashen Stephen D. and Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in The Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Marsh, D. 2000. *Using Languages To Learn And Learning To Use Languages*. Finland: University Of Jyväskylä On Behalf Of Tie-Clil .

Mattheoudakis Marina, Alexiou Thomai, Laskaridou Chryssa. 2012. *To CLIL or Not to CLIL? The Case of The 3rd Experimental Primary School in Evosmos* Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki.

Menegale – Marcella. 2010. *Language Education Today*. Cambridge scholars publishing: British library.