إيسيسكو
ICESCO

كيف ننقل دارسي العربية من الناطقين بغيرها

من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتميز

في ضوء معايير المجلس الأمريكي
لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

د. خالد حسين أبو عمشة
معهد قاصد للغة العربية - المملكة الأردنية الهاشمية

تقديم
الأستاذ الدكتور مهدي العش

6

سلسلة الدراسات التخصصية في مجال
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

2022

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -
مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

المحتويات

كلمة المركز 5

تقديم الأستاذ الدكتور مهدي العش 7

مقدمة 11

الفصل الأول : كيف ننقل الطالب من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتوسط 15

الفصل الثاني : كيف ننقل الطالب من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم 97

الفصل الثالث : كيف ننقل الطالب من المستوى المتقدم إلى المستوى المتميز 175

خاتمة 241

المصادر والمراجع 245

كلمة المركز

سلسلة بحوث متخصصة جديدة للغة العربية للناطقين بغيرها، يضعها مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، بين يدي الباحثين وطلاب العلم والمتخصصين في هذا المجال؛ تعزيزا للجهود المتواصلة في مجال نشر اللغة العربية، وانطلاقا من الرؤية الاستشرافية، والتوجهات الاستراتيجية للمنظمة في دعم اللغة العربية وتمكينها بين الشعوب الناطقة بلغات أخرى.

فبعد القبول والثناء الحسن الذي حظيت به السلسلة الأولى، وبعد الطلبات المتزايدة التي تلقاها مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها بضرورة مواصلة إصدار الكتب التي تغني البحث العلمي وتدعم العاملين في هذا الحقل المهم، وتحقيقا لرؤية الإيسيسكو الجديدة التي أخذت على عاتقها مهمة العناية باللغة العربية ونشرها ومواكبتها لمتطلبات العصر الذي يشهد ثورة معلوماتية ورقمية، يطيب للمركز أن يخرج لجمهوره الكريم "السلسلة الثانية من الدراسات التخصصية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

وتأتي هذه السلسلة لتقدم موضوعات متعددة تتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تهدف إلى إغناء المكتبة العربية ببحوث علمية رصينة تعمل على فتح الآفاق لمزيد من الأفكار والطرق والأساليب التي تؤدي إلى تيسير تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتساعد على التغلب على المشكلات والصعوبات التي يواجهها المدرسون والمتعلمون في هذا المضمار، وتوسع الاستفادة من هذه الدراسات في أقسام اللغة العربية ومعاهدها في جامعات ومؤسسات الدول الأعضاء وغير الأعضاء بالإيسيسكو الناطقة بلغات أخرى.

وتضم هذه السلسلة عشرة كتب علمية متخصصة لمجموعة من الباحثين المنتمين لجامعات ومؤسسات حكومية في تسع دول هي: «الأردن، تركيا، سوريا، قرغيزيا، قطر، ماليزيا، المغرب، نيجيريا، واليابان»، تحمل عناوين مهمة عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويأتي هذا الكتاب بعنوان: «**كيف ننقل دارسي العربية من الناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتميز في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)**» مؤلفا من ثلاثة فصول موجهة للمدرسين والدارسين: مسألة نقل الدارس من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى المتقدم، وأخيرا من المتقدم إلى المستوى المتميز. فهو بذلك يعدّ دليلا مفصلا للمدرس. ينبه مؤلفنا المعلم لحقيقة مهمة هي أن الارتقاء من مستوى إلى آخر أعلى منه لا يحدث بين ليلة وضحاها، بل يقتضي ذلك تدريبا متواصلا يأخذ بالاعتبار ما يستطيع الدارس فعله باللغة وما لا يستطيع فعله بها وفق معايير أكتفل ويجعل ذلك أساسا لتنمية القدرة اللغوية.

وختاما، يتوجه المركز بالشكر الجزيل لمؤلف هذا الكتاب، ولجميع الباحثين الذين شاركوا في إعداد هذه السلسلة وكل من أسهم في إصدارها، كما يغتنم الفرصة لتسجيل أسمى عبارات الشكر والتقدير لمعالي المدير العام للإيسيسكو الدكتور سالم بن محمد المالك على عنايته الخاصة باللغة العربية ودعمه المستمر للبحث العلمي.

والله ولي التوفيق.

الأستاذ الدكتور مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو
للغة العربية للناطقين بغيرها

تقديم

الأستاذ الدكتور مهدي العش(*)

مؤلف هذا الكتاب، الدكتور خالد حسين أبو عمشة، يمثل كوكبة من اللسانيين التطبيقيين من عرب وغيرهم الذين أدركوا فائدة إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في تقييم أداء دارسي أي لغة أجنبية (والتركيز هنا على العربية) وفي تطبيق هذه الإرشادات على طرائق التعليم وأساليبه المختلفة كي تسير عمليتا التعليم والتقييم يدا بيد. لقد عاين عن كثب الأثر الايجابي لتطبيق هذه الإرشادات على عملية التقييم خصوصا وتبيّن له أثرها الواضح وإمكانية تطبيقها في العملية التعليمية.

يتألف هذا الكتاب من ثلاثة مباحث موجهة للمدرسين والدارسين: مسألة نقل الدارس من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى المتقدم، وأخيرا من المتقدم إلى المستوى المتميز. فهو بذلك يعدّ دليلا مفصلا للمدرس. ينبه مؤلفنا المعلم لحقيقة مهمة هي أن الارتقاء من مستوى إلى آخر أعلى منه لا يحدث بين ليلة وضحاها، بل يقتضي ذلك تدريبا متواصلا يأخذ بالاعتبار ما يستطيع الدارس فعله باللغة وما لا يستطيع فعله بها وفق معايير أكتفل ويجعل ذلك أساسا لتنمية القدرة اللغوية.

وضع المؤلف إرشادات أكتفل وإطارها النظري في متناول معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ولأبنائها من خلال نشرها في كتابه على صورة دراسة علمية تناول فيها دراسات عالية أخرى نظرت في أوجه مختلفة من الإرشادات. كان الهدف دوما التركيز على مساعدة الدارسين الارتقاء من مستوى لغوي لآخر أعلى منه.

وبالنظر إلى أن كل مبحث من المباحث الثلاثة يشتمل على مستويين، فلا بد من النظر في توصيفات المستويين ومفرداتهما وتراكيبهما والموضوعات المناسبة لهما والقواعد التي يحسن التركيز عليها. والأهم من ذلك كله الاستفادة من التطبيق العملي خلال عقدين من الزمن في المؤسسة التي ينتمي إليها.

(*) عرّاب إرشادات معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) ومستشاره

شرح مؤلفنا بكل وضوح مصطلحات وعبارات في الإرشادات قد تكون غامضة للمدرس كمفهومي الأرضية والسقف وأسئلة التحقق والسبر والتعطل اللغوي على سبيل المثال. ثم خاض في مسألة خلافية كالمفردات اللازمة لكل مستوى وعددها وما الكلمة التي يمكن اعتبارها مفردة مستقلة في ضوء نظام الاشتقاق بالعربية، ثم عمد إلى تحديد التراكيب اللازمة لهذين المستويين.

على الرغم من بناء تصوره للكتاب الدليل على إرشادات أكتفل، إلا أنه لم يتجاهل الإطار المرجعي الأوروبي فعمد إلى مقارنة أوجه من الإثنين مما يعطي المعلم بعدا آخر يعتمد عليه في التعليم وفي تقييم أداء طلابه. وهذا أمر يدعو للثناء لا سيما أن الإطارين معياريان وأن الأوروبي متأثر إلى حد بعيد بالإطار الحكومي الأمريكي (ILR) لكن الاثنين لهما نقطتا تركيز مختلفتان، فالأوروبي يفيد في تعليم اللغات بينما يركز الأمريكي على تقييم الكفاءة اللغوية. وبهذا استفاد مؤلفنا من كليهما.

عرّج المؤلف أيضا على نظرية اكتساب اللغة وتعلمها لكراشن؛ حيث يفيد الاطلاع عليها في معهد يمكن لطلابه الانغماس في المجتمع ما يؤدي لاكتساب اللغة وفي نفس الوقت يتعرضون للتعليم الصفي الذي يتضمن تطبيق مفهوم المرقاب في النظرية، أي دراسة قواعد اللغة لتحكم أداءهم. تطرق أيضا إلى مسألة استخدام لغة الطالب في التعليم مقابل اللغة الهدف، وعرّف الطلاقة والدقة اللغويتين وقدم نصائح عملية للمعلم في مساعدة الدارس للارتقاء إلى المستوى الأعلى الموالي.

يختتم المبحث الأول بقوائم من عبارات تمثل ما يستطيع الدارس فعله باللغة في مهاراتها المختلفة وما لا يستطيع فعله بها في المستويات الرئيسة والفرعية للمبتدئ والمتوسط. وهو يدعو بحق ما غطاه من نقاط جوهرية خارطة الطريق للمدرس. وكما يرى القارئ فإن هذا الكم الهائل من النقاط الأساسية في تعليم اللغة وتقييمها يشكل مرجعا أساسيا يهديه في مساره نحو رفع مستوى طلبته.

يتبع المؤلف في المباحث الثلاثة خطة شبه واحدة يضاف إليها في المبحثين الثاني والثالث وظائف المستويين في كل مبحث ودور الأرضية والسقف في بناء المنهج وتقدم الدارسين، ويعرض نماذج من أسئلة التحقق والسبر المناسب لكل مبحث تشكل وصفا لتجربة عملية طويلة طالت آلاف الطلبة. ثم يقدم نماذج من بعض النصوص المكتوبة. وفي ظني انها ستتغير بتغير الظروف التي دعت لاختيارها. ويقدم مؤلفنا نماذج مكتوبة من إنتاج الطلاب في المستويات المختلفة وحبذا لو اشتملت على نماذج محكية أو تسجيلا لمقابلات غير رسمية أجريت من بعض الطلاب.

هناك تركيز على تحديات تخص الانتقال من المستوى المتقدم إلى المتميز منها استعمال الأسئلة ذات المقدمات التي تعطي الطالب نموذجا من كمية الكلام ومستواه المطلوبين في هذا المستوى، والتعامل مع موضوعات مجردة والدفاع عن الرأي ومعالجة موضوع افتراضي. ومن التحديات غير اللغوية المدرس غير المؤهل، وكذلك البيئة الفقيرة في التعرض للغة، واستعمال لغة الطالب في التعليم، واعتماد زائد على المعلم، وتقديم نصوص غير مناسبة، والخوف من المشاركة.

كما يتضح للقارئ، فإن الكتاب يضم فيضا من النقاط الأساسية في التعليم والتقييم مترابطة في ما بينها لتعطي صورة متكاملة عن منهج متماسك للعربية وطرائق فاعلة. قدم مؤلفنا إضافة ثمينة عن دراسة متأنية لإطار أكتفل النظري ورؤيته لتجربة عملية طويلة حالفها النجاح يعتز بها المهتمون بتعليم العربية لا سيما لغير أبنائها.

مقدمة

توفر الأطر العالمية عمومًا، ومعايير المجلس الأمريكي خصوصًا، أساسًا مشتركًا لتشكيل رؤية متقدمة في التعامل مع الكفاءة اللغوية، وعملية التعلّم والتعليم على المجمل، ناهيك عن تطوير مناهج اللغة، وإرشادات المناهج الدراسية، والامتحانات والاختبارات، والكتب المدرسية، وما إلى ذلك في فصول اللغات المختلفة. إنها إرشادات تصف بطريقة شاملة ما يجب على متعلمي اللغة تعلمه من أجل استخدام اللغة للتواصل والمعرفة والمهارات التي يتعيّن عليهم تطويرها حتى يتمكنوا من التصرف بفعالية. وتغطي أيضًا السياق الثقافي الذي عُينت اللغة فيه. وتحدد المعايير أيضًا مستويات الكفاءة التي تسمح بقياس تقدم المتعلمين في كلّ مرحلة من مراحل التعلم مدى الحياة.

وعلى الرغم من أن الأطر العالمية لا تهدف إلى إخبار الممارسين بما يجب عليهم فعله، أو كيفية القيام بذلك، فإنها تثير تساؤلات ولا تقدم إجابات جاهزة، ويجب التأكيد على أنها ليس من وظيفة الأطر العالمية، تحديد الأهداف التي يجب على المستخدمين اتباعها أو الأساليب التي ينبغي عليهم استخدامها، لكن كل ذلك لا يمنعنا من الاجتهاد وتطويع هذه المبادئ في استخلاص مبادئ عامة يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم والتعليم، لأنها - في ظننا - المتواضع تصلح أن توفر خريطة طريق لمن أراد تطوير مهاراته التدريسية والتعامل مع الكفاءة اللغوية ومخرجاتها بفعالية عالية.

ومن فوائد الأطر المرجعية الأخرى، الوصول إلى نقطة مرجعية هادفة ومفيدة ومفهومة عالميًا؛ توجه قراراتهم بشأن قياس المعرفة والمهارات اللغوية، بالإضافة إلى وصف مفصل لعملية تعلم اللغات وتدريسها وتقييمها، وكيف يقارَن المتعلمون بمجموعة من الكفاءات، وكيف يقومون بمهام التواصل اللغوي، وكيف تنقل المعلمين والمتعلمين نحو مستويات معينة وأهداف محددة لتلك المستويات، وقد يرغب المعلمون في اختيار مواد التدريس التي وضعت في ضوء هذه الأطر وتوجيهاتها.

وعليه، تُعدّ أدوات مهمة في تعظيم المكتسبات اللغوية، كما توفر مستويات الأطر العالمية مؤشرًا على الأداء والقدرة على العمل في سياقات تواصلية في تعليم العربية لغة ثانية أو أجنبية. وفي نهاية المطاف تقدم الأطر إرشادات عامة لذلك يطلق عليها بالأطر المرجعية

من حيث هي أطر، ويبقى الأمر متروك للمعلم والمتعلم لكيفية تخطيط وتطبيق دورات تنمية اللغة. فالإطار نفسه لا يخبرهم بما يجب عليهم فعله أو كيفية القيام بذلك، بل هي محاولة مِنّا في كيفية توظيف هذه الأطر في عملية التعلم والتعليم.

وقد وضعنا في ضوء فهمنا لهذه الأطر خريطة طريق مقسمة حسب المستويات فيما يجب أن يأخذه المعلم في عين الاعتبار لدى نقله الطالب من مستوى إلى مستوى آخر. ولما جاءت هذه الدراسة في ضوء معايير المجلس الأمريكي فقد قسمناها إلى ثلاث دراسات منفصلة، حتى يسهل على المعلم الوصول لما يريده دون عناء البحث عن شيء معين في أماكن مختلفة، وهي ما اقتضى أن نكرر بعض الأشياء المشتركة في هذه الدراسات الثلاث، وقد حاوت هذه الدراسات أن تجيب عن كل التساؤلات التي يتساءل عنها المدرسون المبتدئون والمحترفون على حدّ سواء، فمبادئ هذه الأطر كفيلة بتعظيم المكتسبات ومضاعفة المخرجات إلى أقصى حدّ لأنها تمثل في نهاية المطاف أفضل الممارسات في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

وقد جاء الكتاب نتيجة لحصاد العلم وثمار التجربة التي امتدت على مدار عقدين ونيف من الزمن، تدريسًا وإشرافًا وإدارة وتدريبًا وتأليفًا، وذلك حتى يكون هاديًا ومرشدًا ودليلاً وعلامة لكل الراغبين في الالتحاق بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها من جهة، وتعميق الرؤية وتعضيدها لمن هم في غمار التجربة ويرومون أن يكونوا متميزين فيها. وقد جاء الكتاب على النحو الآتي:

- الدراسة الأولى: كيف ننقل متعلم العربية من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتوسط.
- الدراسة الأولى: كيف ننقل متعلم العربية من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم.
- الدراسة الأولى: كيف ننقل متعلم العربية من المستوى المتقدم إلى المستوى المتميز.

وقد عكفنا برهة من الزمن نتفكر ونتأمل بالعناصر الأساسية والخطوط العريضة والقضايا المهم التي يجب أن يلم بها وأن يعرفها كل معلم لغة لكي تكون دليلاً له في كيفية إجراء عملية النقل هذه من مستوى لآخر، وقد استوى الأمر عندنا على أن تغطي كل دراسة الجوانب الآتية:

- توصيف المستويين الذي يسكن فيه المتعلم والمراد نقله إليه من حيث المهارات الأربع كما وردت في إرشادات المجلس الأمريكي آكتفل.
- وظائف المستويين اللغوية
- أرضية وسقف المستويين

- كيفية التحقق والسبر في المستويين
- مفردات المستويين
- موضوعات مقترحة للمستويين
- قواعد مقترحة للمستويين
- الطلاقة والدقة للمستويين
- عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستويين
- نماذج من نصوص المستويين
- نماذج من أسئلة المستويين
- نماذج من إنتاج الدارسين على المستويين
- تحديات نقل الطلاب من المستوى الأدنى إلى الأعلى
- نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من الأدنى إلى الأعلى
- استراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من المستوى الأدنى إلى الأعلى
- قائمة ما يستطيع الطالب المبتدئ القيام به للمستويين من حيث:
  - التواصل الشخصي
  - التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)
  - التقديم الكتابي
  - الاستماع التفسيري
  - القراءة التفسيرية

وقمين بالقول بأنّ هذا الكتاب أو بالأحرى هذا الدليل يفترض بأن المدرس على ألفة بمعايير المجلس الأمريكي آكتفل إلى ما، خاصة أننا أنزلنا بعض مصطلحاتها إلى أرض الميدان: ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، أماّ مَن لم يكن على دراية بها واطلاع عليها فإنني أهيب بهم العودة إلى الشابكة والاطلاع على ما كُتب من مبادئ وشرحات وتقريب للمعايير، أو الاطلاع على كتبنا السابقة ذات العلاقة بما ورد في هذا الكتاب، ومن أبرزها كتابنا المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتطبيقات معايير المجلس الأمريكي آكتفل في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد حاولنا رغم ذلك تقديم كل مصطلح آكتفلي بمعزل عن الكتب السابقة.

ويبقى القول بأن هذه كلها اجتهاد الباحث، وهي لا تمثّل آكتفل من قريب أو بعيد، فإن أصبنا فلله الحمد، وإن زللنا فلنا أجر المجتهد.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أقدم جزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذة منى غالب على تفضلها بقراءة متن الكتاب وتصويب ما جاء فيه من أخطاء، وتصحيح ما وقع فيه من هنات، وإعادة توجيه ما التبس فيه من كلمات.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

عمّان

في 1/11/2022

خالد أبو عمشة

الفصل الأول

كيف ننقل الطالب من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتوسط

مهاد

لا يتمّ الانتقال من مستوى إلى آخر بين عشية وضحاها، ولا يرتبط الموضوع كذلك بنهاية فصل دراسي وبدء آخر، وليس الأمر منوطًا كذلك الحال بالانتهاء من عدد الساعات المخصَّصة لمستوى للانتقال إلى آخر، كأن تنتهي ساعات المستوى المبتدئ لكي يصبح الطالب في اليوم التالي على المستوى المتوسط. إنّها عملية معقدة تتضافر فيها عوامل كثيرة ومتعددة، منها الدارس نفسه، والوقت الذي يكرسه الدارس للتفعيل والممارسة، والمدرس ومهاراته في التدريس الفعال، والمنهج الدراسي، والبيئة الدراسية سواء أكانت في بيئة أجنبية أم في بيئة اللغة الهدف، إلخ كُلها من العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في بلوغ مستوى الكفاءة المنشود. وهذه فاتحة دراسات الكتاب الثلاث التي تهدف إلى تبين وتبين كل ما له علاقة من مسائل وقضايا تساهم في تطوير الكفاءة اللغوية وتنميتها؛ بغية نقله من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتوسط، وقد اشتملت على عدد كبير من المسائل المفضية إلى تنمية الكفاءة وتطويرها نحو المستوى الأعلى.

وسوف تناقش هذه الدراسة توصيف المستويين الذي يسكن فيه المتعلم والمراد نقله إليه من حيث المهارات الأربع كما وردت في إرشادات المجلس الأمريكي آكتفل، ووظائف المستويين اللغوية، وأرضية وسقف المستويين، وكيفية التحقق والسبر في المستويين، ومفردات المستويين، وموضوعات مقترحة للمستويين، وقواعد مقترحة للمستويين، والطلاقة والدقة للمستويين، وعدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستويين، ونماذج من نصوص المستويين، ونماذج من أسئلة المستويين، ونماذج من إنتاج الدارسين على المستويين، وتحديات نقل الطلاب من المستوى الأدنى إلى الأعلى، ونصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من الأدنى إلى الأعلى، واستراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من المستوى الأدنى إلى الأعلى، وقائمة ما يستطيع الطالب المبتدئ القيام به للمستويين من حيث: التواصل الشخصي، والتقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)، والتقديم الكتابي، والاستماع التفسيري، والقراءة التفسيرية بوصفها إضاءات وركائز التعليم اللغوي.

توصيف المستوى المبتدئ[1]

من أفضل المرجعيات اللغوية التي تعاملت مع مفهوم الكفاءة والمستويات اللغوية، معايير الطاولة المستديرة التي اشتقت آكتفل معاييرها منها، بالإضافة إلى الإطار المرجعي الأوربي المشترك، وثمة تقاطعات واختلافات بينها، ولكننا نروم اتباع توصيفات معايير المجلس الأمريكي حتى لا تختلط الواصفات على القُرّاء الأعزاء ناهيك عن الدارسين، وذلك من أجل تحقيق المصطلحات وتوحيد الرؤية، وتجنب اللبس والغموض الذي قد ينشأ عن اتّباع أكثر من مرجعية في دراسة واحدة. وقد قدّم لنا المجلس الأمريكي واصفات المستوى الأول في مهارات اللغة الأربع على النحو الآتي:

مهارة الاستماع

يستطيع السامع في المستوى المبتدئ فهم كلمات أساسية وأخرى مستعارة وعبارات مسكوكة يُتوقع استخدامها في سياقها مثل تقديم الذات وعبارات المجاملة.

يفهم السامع في المستوى المبتدئ كلمات وعبارات من أسئلة بسيطة وأقوال وأوامر عالية التداول. ويحتاج عادة من أجل الفهم إلى التكرار وإعادة الصياغة والإبطاء بالكلام. ويعتمد اعتمادًا قويًّا على الدعم غير اللغوي.

ترتفع نسبة الدقة في الفهم لدى السامع في المستوى المبتدئ حين يتعرَّف على كلام يتوقع سماعه. بهذا الأسلوب، فإنّه يتعرف على الكلام بدلاً من أن يفهمه، ويعتمد استماعه غالبًا على عوامل أخرى غير الرسالة ذاتها.

المبتدئ الأعلى

يستطيع السامع، غالبًا وليس دائمًا، في المستوى الثانوي المبتدئ الأعلى فهم معلومات من كلام بمستوى الجملة عبارة عبارةً، في سياقات شخصيّة واجتماعيّة؛ إذ يتوفر دعم سياقي أو غير لغوي رغم أن الاستيعاب يكون متفاوتًا على الأغلب. وهو يتمكن من فهم كلام يتناول مجالات الحاجات العملية كالرسائل العادية جدًّا والعبارات والتعليمات، إن كان قد تعلم مفرداتها.

1 https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

المبتدئ الأوسط

يستطيع السامع في المستوى الثانوي المبتدئ الأوسط التعرف على عدد من الكلمات والعبارات واسعة الشيوع في سياقها ومن ثم فهمها بما في ذلك الكلمات المستعارة. قد يفهم أكثر من عبارة في آن معًا، وقد يحتاج إلى التكرار.

المبتدئ الأدنى

يستطيع السامع أحيانًا في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى التعرّف على كلمات مُنفردة أو عبارات شائعة إذا كانت في سياقها. لا يُبدي هذا السامع أي استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية.

مهارة المحادثة

يستطيع الناطق في المستوى المبتدئ نقل رسائل في مواضيع يوميّة متوقعة جدًّا تؤثر به مباشرة. يفعل ذلك أساسًا من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرّض لها وحفظها وتذكرها. قد يكون من الصعب فهم الناطق المبتدئ حتى من قِبل أكثر المتحاورين معه تعاطفًا ومن المعتادين على كلام غير الناطقين باللغة.

المبتدئ الأعلى

بإمكان الناطق في المستوى الثانوي المبتدئ الأعلى أن يؤدي عددًا من المهام الخاصة بالمستوى المتوسط، إلا أنّه لا يستطيع مواصلة هذا الأداء بثبات في هذا المستوى. يمكنه أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة، ويقتصر حديثه على بعض المواضيع المألوفة والضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف والمتعلقة بمعلومات شخصية وبمسميات الأشياء الأساسية وبعدد محدود من الأنشطة والأمور المفضلة والحاجات الضرورية. يجيب المبتدئ الأعلى عن أسئلة بسيطة مباشرة أو طلبات للمعلومات، ويستطيع أيضًا أن يسأل بضعة أسئلة مصوغة كعبارات محفوظة.

يستطيع المبتدئ الأعلى التعبير عن معانٍ شخصيّة بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة وعلى ما يسمعه من محاوره. ويتألف معظم كلامه من جمل قصيرة في المضارع، وفي بعض الأحيان تكون غير كاملة فيها تردد وغير دقيقة لغويًّا. ومن جهة أخرى قد يكون الناطق طلقًا ودقيقًا على غير ما نتوقع لأن

الكلام لديه عبارة عن توسع في المادة المحفوظة والعبارات الثابتة. قد تؤثر لغته الأولى على نطقه ومفرداته وتراكيبه تأثيرًا كبيرًا. وقد ينشأ سوء تفاهم مرارًا، لكن مع التكرار وإعادة صياغة العبارات يستطيع المحاور المتعاطف المعتاد على التعامل مع الناطقين بغير لغته فهم كلام المبتدئ الأعلى. وحين يطلب منه أن يتعامل مع عدد من المواضيع وأن يؤديَ وظائف المستوى المتوسط، فإنه يتمكن أحيانًا من الإجابة بجمل مفهومة، إلا أنّه لا يستطيع المثابرة على الأداء في مستوى الجملة.

المبتدئ الأوسط

يتواصل المبتدئ الأوسط بأدنى حدود التواصل مستخدمًا عددًا من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه اللغة. وحين يستجيب لأسئلة مباشرة، قد ينطق بكلمتين أو ثلاث في آن واحد وأحيانًا بإجابة محفوظة. يصمت مرارًا فيما يبحث عن المفردات البسيطة أو يعيد استخدام كلماته أو كلمات محاوره. إن المبتدئ الأوسط قد لا يُفهم إلا بصعوبة فائقة حتى من متحاور متعاطف معتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة. وحين يطلب منه التعامل مع مواضيع من خلال أداء وظائف لغوية تخصّ المستوى المتوسط يلجأ مرارًا إلى التكرار أو استخدام كلمات من لغته الأولى أو الصمت التام.

المبتدئ الأدنى

ليس للناطق في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى مقدرة وظيفية حقيقية، وبسبب نطقه قد لا يُفهم قوله، لكن إذا ما أعطي وقتًا وتلميحًا كافيين فقد يستطيع تبادل التّحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة. وليس باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخصُّ المستوى المتوسط؛ ولذلك لا يستطيع المشاركة في حوار حقيقي.

مهارة القراءة

يستطيع القارئ في المستوى المبتدئ فهم كلمات مستعارة أو مشتركة، وعبارات محفوظة في سياق واضح.

إنّ القارئ في المستوى المبتدئ قادر على استخلاص كمية محدودة من المعلومات من نصوص ذات مواضيع أو سياق مألوف مثل وصل الفندق أو فاتورة بطاقة الائتمان أو خريطة الأحوال الجوية. يعتمد القارئ في المستوى المبتدئ اعتمادًا كبيرًا على معرفته

الخاصة ويحتاج إلى دعم غير لغوي كالصور في خريطة الطقس أو تصميم فاتورة بطاقة الائتمان للحصول على المعنى.

يستطيع القارئ في المستوى المبتدئ فهم نص حين يستطيع التنبؤ بالمعلومات الموجودة في النص. إنّ التعرف على الكلمات الأساسية والمستعارة والعبارات المحفوظة في المستوى المبتدئ تجعل الفهم ممكنًا.

المبتدئ الأعلى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المبتدئ الأعلى أن يفهم بسهولة وبشكل تام نسبيًا كلمات أساسية ومشتركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح. وإذا كان قد تعلم المفردات فإنه يستطيع فهم لغة متوقعة كالتي توجد في جداول مواعيد القطارات وخرائط الطرق واللافتات الطرقية. وفي هذا المستوى عمومًا هو قادر على أن يستمد المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية ومحتوية على سياق أو دعم غير لغوي.

المبتدئ الأوسط

إنّ القارئ في المستوى الثانوي المبتدئ الأوسط قادر على التعرف على حروف الأبجدية أو المقاطع أو الأشكال في أنظمة الكتابة الأخرى. ويمكنه التعرف على عدد من الكلمات والعبارات في سياقها، بما في ذلك الكلمات المشتركة والمستعارة، ولكنه نادرًا ما يفهم مادة تزيد عن العبارة المنفردة. وإعادة القراءة ضرورية غالبًا.

المبتدئ الأدنى

يمكن للقارئ في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الأخرى. ويستطيع أحيانًا التعرف على كلمات ذات شيوع واسع أو عبارات إذا كان لها سياق داعم قوي.

مهارة الكتابة

يتصف الكاتب في المستوى المبتدئ بقدرته على إنتاج قوائم وملاحظات مكونة أساسًا من كلمات وعبارات. يمكنه تقديم قدر محدود من المعلومات لملء استمارات أو وثائق رسمية. ويستطيع إنتاج مادة محفوظة لينقل أبسط المعاني. بالإضافة إلى ذلك، بإمكانه نسخ حروف الأبجدية وكلمات وعبارات مألوفة ببعض الدقة.

المبتدئ الأعلى

إن الكاتب في المستوى الثانوي المبتدئ الأعلى قادر على تلبية حاجات كتابية عملية بدائية مستخدمًا القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية. ويمكنه التعبير عن نفسه ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمدًا أساسًا على مادة محفوظة. تتركز كتابته على عناصر عادية من الحياة اليومية. إن المبتدئ الأعلى قادر على دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لخلق جمل بسيطة حول مواضيع مألوفة جدًّا، لكنه لا يستطيع الثبات على الكتابة في مستوى الجملة كل الوقت. وبسبب عدم كفاية المفردات والقواعد فإنّ الكتابة في هذا المستوى قد لا تنقل إلا جزءًا من مقصد الكاتب. وكتابة المبتدئ الأعلى مفهومة غالبًا لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها، إلا أن فجوات في الفهم قد تحدث.

المبتدئ الأوسط

بإمكان الكاتب في المستوى الثانوي المبتدئ الأوسط كتابة عدد متواضع من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها. ويمكنه تقديم معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية كالأسماء والأعداد والجنسيّة. يُبدي الكاتب في المستوى المبتدئ الأوسط دقة لا بأس بها حين يكتب حول مواضيع مألوفة تدرب عليها مستخدمًا لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. وحين يكتب حول مواضيع غير مألوفة فإنّ تناقضًا ملحوظًا في الدقة يظهر. والأخطاء الإملائية قد تكون متواترة. والدليل على مقدرة وظيفية ضئيل إن لم يكن معدومًا. في هذا المستوى يصعب فهم الكتابة حتى ممن اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.

المبتدئ الأدنى

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى نسخ كلمات وعبارات مألوفة مستخدمًا الحروف الأبجدية. وإذا أعطي الوقت الكافي والتلميح المألوف فإنّ بإمكانه إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته، لكنّ الأخطاء متوقعة.

توصيف المستوى المتوسط[2]

مهارة الاستماع

يفهم السامع في المستوى المتوسط معلومات تُنقل بكلام بسيط بطول الجملة حول مواضيع يوميّة مألوفة. ويستطيع عمومًا فهم الكلام جملةً جملةً في حديث وجهًا لوجه، أو في مهام استماع مثل الإصغاء إلى رسائل بسيطة ذات سياق ثري، أو تعليمات يسيرة. ويعتمد السامع اعتمادًا كبيرًا على الإسهاب وإعادة الكلام وإعادة الصياغة والدلائل السياقية.

يفهم السامع في المستوى المتوسط الكلام الذي ينقل معلومات أساسية. ويكون هذا الكلام بسيطًا وفي أدنى حدود الترابط ويحوي مفردات عالية الشيوع.

يكون فهم السامع في المستوى المتوسط دقيقًا للغاية لدى حصوله على المعنى من كلام بسيط مباشر. ويستطيع أن يفهم رسائل ضمن سياق يومي مألوف. يحتاج السامع المتوسط إلى محيط استماع محكوم حيث يسمع ما يتوقع سماعه.

المتوسط الأعلى

في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة البسيطة حول مواضيع شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة. ويحصل على مجمل المعنى من نصوص مترابطة يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم، ولو أنه يوجد غالبًا فجوات في الفهم سببها المعرفة المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية.

المتوسط الأوسط

في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة، كل جملة بمفردها في عدد من السياقات الأساسية الشخصية والاجتماعية. ويكون الفهم دقيقًا في الأغلب في مواضيع مألوفة للغاية ومتوقعة، رغم أنّ بعض سوء الفهم قد يقع. وقد يستمد السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط بعض المعنى من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم.

---

https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

المتوسط الأدنى

إن السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى يستطيع فهم بعض المعلومات من كلام بطول الجملة، جملة منفردة في كل مرة في سياقات شخصية واجتماعية أساسية، على الرغم من كون الاستيعاب متفاوتًا. يُبدي السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط مقدرة بسيطة أو معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.

مهارة المحادثة

إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي المقدرة على الخلق باللغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عمومًا. يمكن فهم الناطق المتوسط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين من ناطقين بلغات أخرى.

المتوسط الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى من التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط، ويستطيع أداء مهام عديدة غير معقدة بنجاح ومواقف اجتماعية تقتضي تبادل معلومات بسيطة تتعلق بالعمل والدراسة والهوايات والاهتمامات الخاصة والمجالات التي يبرع فيها.

يستطيع المتوسط الأعلى أداء مهام لغوية عديدة خاصة بالمستوى المتقدم، لكنه لا يتمكن من الثبات في أدائها في المستوى كل الوقت. ويستطيع السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدمًا كلامًا مترابطًا في مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. إلا أنّ أداءه لمهام المستوى المتقدم يُبدي سمة أو سمتين من التعطل اللغوي كفشله في متابعة السرد أو الوصف في الزمن الرئيس الملائم، أو قد يتلاشى لديه الخطاب بطول الفقرة المترابطة، أو تتراجع لديه سعة المفردات وملاءمتها للموضوع.

يمكن أن يفهم المتوسط الأعلى عمومًا الناطقون باللغة من غير المعتادين على التعامل مع غير الناطقين بها، وإن كانت مظاهر اللغة الأولى لا تزال واضحة (تطعيم الكلام باللغة الأولى، واستخدام كلمات مشتركة، والترجمة الحرفية، وغير ذلك) وقد تحدث فجوات في القدرة على التواصل.

المتوسط الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط التعامل بنجاح مع عدد من المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة، فحديثه محصور عادة ضمن حوارات مألوفة ومحسوسة وضرورية للعيش في مجتمع اللغة المقصودة تتناول معلومات شخصيّة عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، بالإضافة إلى الحاجات الملموسة والاجتماعية كالطعام والتسوق والسفر والسكن.

يكون تفاعل المتوسط الأوسط ارتكاسيًا عادة، يتبدى في إجابته عن أسئلة مباشرة أو استجابته لطلبات من أجل المعلومات. إلا أنّه يستطيع طرح أنواع من الأسئلة عند الحاجة للحصول على معلومات بسيطة تُلبي حاجات أساسية كالتعليمات للوصول إلى مكان ما والأسعار والخدمات. وحين يطلب منه أداء وظائف أو التعامل مع مواضيع تخصّ المستوى المتقدم فإنّه يستطيع تقديم بعض المعلومات، لكنه يجد صعوبة في ربط الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل وفي استخدام الأساليب التواصلية كالدوران حول الموضوع.

يستطيع المتوسط الأوسط التعبير عن معانٍ شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملاً وسلاسل من الجمل. يحتوي كلامه على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي فيما يبحث عن المفردات الوافية والأشكال اللغوية الملائمة للتعبير عن نفسه. وبالرغم من النواقص في المفردات والنحو والنطق، فهو يُفهم من المتحاور المتعاطف والمعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة. إن الناطق في المستوى المتوسط الأوسط يؤدي مهام المتوسط بيسر ويكون أداؤه ذا كمية ونوعية مناسبتين للمستوى.

المتوسط الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة من خلال الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة. يقتصر الحديث على بعض الحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف. وتتعلق هذه المواضيع بمعلومات شخصية أساسية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، وكذلك بعض الحاجات الضرورية كطلب الطعام في المطعم وشراء حاجيات أساسية من السوق.

تفاعل المتوسط الأدنى مع الآخرين ارتكاسي، في محاولته الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات. إلا أنه يستطيع أيضًا طرح بعض الأسئلة المناسبة. إنه قادر على المثابرة على أداء المتوسط ولو في الحد الأدنى.

يستطيع المتوسط الأدنى التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملاً منفردة وتعبيرات. يتصف كلامه بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية فيما يبحث عن تراكيب ومفردات مناسبة محاولاً أن يصوغ معناه بشكل مناسب. ويتصف كلامه أيضًا بفترات صمت متكررة وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي. إن نطقه ومفرداته وتراكيبه النحوية متأثرة بشدة بلغته الأولى، لكن بالرغم من سوء التفاهم المتكرر الذي يقتضي التكرار وإعادة الصياغة، فإنّ المتوسط الأدنى يفهمه عمومًا المتحاور المتعاطف خصوصًا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.

مهارة القراءة

يستطيع القارئ في المستوى المتوسط فهم معلومات منقولة بنصوص بسيطة متوقعة ذات ترابط ضعيف. ويعتمد القارئ على دلائل سياقيّة. ويفهم المعلومات بسهولة تامة إذا كان شكل النص مألوفًا كنشرة الأحوال الجوية أو إعلانات اجتماعيّة.

يفهم القارئ في المستوى المتوسط نصوصًا تسوق معلومات أساسية كتلك الموجودة في الإعلانات، ولوحات الإعلان والمنتديات على الشابكة. وتكون هذه النصوص غير معقدة ولها أنماط مألوفة في نقل المعنى. والنص في أدنى حالات الترابط ومنظم أساسًا بصورة جمل منفردة تتكون أساسًا من مفردات عالية الشيوع.

ويكون استيعاب القارئ المتوسط في أفضل أحواله حين يحصل على المعنى من نصوص بسيطة مباشرة. يستطيع فهم رسائل موجودة في سياقات مألوفة يومية. في هذا المستوى قد لا يستطيع القارئ فهم نصوص مفصلة أو نصوص تكون فيها المعرفة بقواعد اللغة أمر أساسي لفهم التسلسل الزمني والأزمنة الرئيسة.

المتوسط الأعلى

في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى يستطيع القارئ فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهمًا تامًا بيسر، وهي تنقل معلومات أساسية حول مواضيع شخصية واجتماعية يرفدها القارئ بمعرفته أو باهتماماته الخاصة ويستطيع هذا القارئ أيضًا فهم نصوص مترابطة تتسم بالسرد والوصف، بالرغم من وجود فجوات في الفهم بسبب معرفته المحدودة بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.

المتوسط الأوسط

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط فهم نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية وتتناول مواضيع شخصية واجتماعية أساسية يرفدها القارئ بمعرفته أو باهتماماته الخاصة، ولو أن بعض سوء الفهم قد يحدث. قد يستمد القارئ في هذا المستوى بعض المعنى من نصوص وصفية سردية قصيرة مترابطة تتناول مواضيع مألوفة.

المتوسط الأدنى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى فهم بعض المعلومات من نصوص في أبسط حالات الترابط وتتناول عددًا محدودًا من الحاجات الشخصية والاجتماعية، وقد يكون هناك سوء فهم متواتر. يجد القارئ في هذا المستوى صعوبة في استخلاص المعنى من نصوص مترابطة من أي طول.

مهارة الكتابة

تصف الكاتب في المستوى المتوسط بالقدرة على تلبية الحاجات الكتابية العملية كالرسائل البسيطة، والاستفهام حول معلومات، وكتابة الملاحظات. ويمكنه كذلك طرح أسئلة والإجابة عنها كتابيًا. يستطيع هذا الكاتب الخلق باللغة وتوصيل حقائق وأفكار بسيطة بسلسلة من الجمل غير مترابطة بإحكام حول مواضيع واهتمامات شخصية وحاجات اجتماعية. يكتب أساسًا في الزمن الحاضر، والكاتب في هذا المستوى يستخدم مفردات وتراكيب أساسية للتعبير عن معان يفهمها القارئ المعتاد على كتابة غير أبناء اللغة.

المتوسط الأعلى

الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى قادر على تلبية كافة الحاجات الكتابية العملية للمستوى المتوسط. بالإضافة إلى ذلك يمكنه كتابة مواضيع إنشاء وملخصات تتعلق بتجربته في العمل أو الدراسة. يستطيع أن يسرد ويصف في الحاضر والماضي والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية. ويكون هذا الوصف والسرد غالبًا وليس دائمًا بطول الفِقرة، وتحتوي كتابته عمومًا على دلائل للتعطل اللغوي في واحدة أو أكثر من سمات المستوى المتقدم. فعلى سبيل المثال، قد لا يكون هذا الكاتب ثابتًا في استخدامه لعلامات الزمان مما يؤدي إلى فقدان الوضوح. ومفردات المتوسط الأعلى وتراكيبه تتلاءم أساسًا مع التراكيب والمفردات المحكية. وبالرغم من أخطائه المتعددة وربما الفادحة، فإنّه مفهوم عمومًا لأبناء اللغة غير المعتادين على كتابة غير أبنائها، إلا أنّه يحتمل وجود فجوات في الفهم.

المتوسط الأوسط

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط أن يلبي عددًا من الحاجات الكتابية العملية، فهو يستطيع أن يتواصل كتابيًا بنصوص قصيرة بسيطة، ومواضيع إنشائية، وطلبات للمعلومات على صورة جمل ضعيفة الترابط حول الأمور الشخصية المفضلة والحياة اليومية وغيرها من المواضيع الشخصية. كتابته محصورة في الحاضر لكنها قد تحوي إشارات إلى أزمنة أخرى. وأسلوب كتابته يشبه إلى حد بعيد الخطاب الشفوي. يبدي الكاتب في المستوى المتوسط الأوسط دلائل على تمكنه من تركيب الجمل الأساسي وتصريفات الأفعال. ويمكن وصف كتابته على أنها مجموعة من جمل أو أسئلة متفرقة ذات ترابط ضعيف، ولا يكاد يوجد دليل على تنظيم واع لها. يمكن فهم كتابة المتوسط الأوسط بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها. وحين يحاول الكاتب المتوسط الأوسط تنفيذ مهام كتابية في المستوى المتقدم فإن نوعية كتابته وكميتها تتدهوران وقد يكون مقصده غير واضح.

المتوسط الأدنى

يتمكن الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى من تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة، فهو قادر على الخلق في العبارات وصياغة الأسئلة معتمدًا على مادة مألوفة، ومعظم جمله مركبة من مفردات وتراكيب محفوظة، وهي جمل بسيطة قصيرة ذات أسلوب محكي وترتيب كلماتها بسيط. وهذه الجمل تكتب

حصرًا بالزمن الحاضر. وتتكون الكتابة هذه من بضع جمل بسيطة ذات تركيب متواتر في أغلب الأحيان. ويرتبط محتواها بنواح متوقعة في هذا المجال وبالمعلومات الشخصية. ومفرداتها كافية للتعبير عن حاجات أولية. قد يكون فيها أخطاء نحوية وصرفية وإملائية وفي علامات التنقيط. يمكن لأبناء اللغة ممن اعتادوا على كتابة غير أبنائها فهمها، إلا أن جهدًا إضافيًا ضروريًا للفهم. حين يحاول المتوسط الأدنى القيام بمهام كتابية في المستوى المتقدم فإن الكتابة تتدهور بشكل ملحوظ وقد يبقى المعنى غير كامل.

وظائف المستوى المبتدئ

تتكون اللغة من نظام أساسي، ويتكون النظام من مجموعة من الأنظمة الفرعية، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، ويُعبّرُ عن اللغة وفق هذه الأنظمة عبر مجموعة من الوظائف المختلفة، اهتم بها اللسانيون ومنظرو الكفاءة اللغوية. ويُعدُّ هذا المدخل من الاتجاهات الحديثة في تعليميّة اللغات الأجنبية عمومًا وتعليم العربية على وجه الخصوص، فالتعليم المستند إلى فكرة أن الكفاءة اللغوية تنقسم إلى مستويات وكل مستوى يحتوي على مجموعة من الوظائف اللغوية التي تتعاضد محققة بذلك واصفات المستوى نحو الكفاءة الموصوفة. ونعني بالوظائف اللغوية ما يفعله الطلاب باللغة في أثناء تفاعلهم مع المحتوى وتفاعلهم مع الآخرين؛ إذ تمثل الوظائف الاستخدام النشط للغة لغرض معين. ويستخدم الطلاب وظائف اللغة للتعبير عن الأفكار والتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم وفهم المحتوى في بيئة تواصلية.

ومن أمثلة ذلك، وظائف الشكر والدعوات والاعتذار وطلب المساعدة وإعطاء التعليمات والطلبات، والسرد في الماضي والحاضر والمستقبل والوصف والمقارنة وإبداء الرأي والمحاججة وتقديم البراهين ودحضها إلخ. وقد وجد المهتمون بمجال تعليمية اللغات الأجنبية أن تقديم الدروس اللغوية وفق هذه الاستراتيجية يحقق نتائج أكبر ومكتسبات أضخم على مستوى التواصل اللغوي، إذ يجعل تعلمهم ذا مغزى، ويستطيعون تطبيقه وإنزاله على أرض الواقع مباشرة. ويمثل جزءًا من الحركة العامة نحو تدريس اللغات الأجنبية تواصليًا (Richards & Rodgers, 1986). وتتلخص فكرة وظائف اللغة باعتبار أن اللغة هي أداة للتواصل، واللغة تتكون من مجموعة من الوظائف المختلفة. وعليه، يجب تدريس اللغة بوصفها وسيلة اتصال وليس بوصفها نظامًا نحويًا فحسب، بمعنى آخر يجب الاهتمام باستخدامات اللغة،

وهو الأمر الذي أكّد عليه المدخل الوظيفي الذي بدأ في سبعينيات القرن الماضي. ومن المبادئ الكبرى للمنحى الوظيفي كما وردت لدى (Finocchiaro & Brumfit, 1983):

1) التركيز على المعنى.

2) تدريس اللغة في سياقها الطبيعي.

3) الطلاقة هي الهدف الرئيس، على الرغم من أنّ الدقة مهمة أيضًا.

4) الملاءمة الثقافية كعنصر من عناصر الدقة.

5) استخدام الأنشطة الجماعية لتوفير فرص حقيقية للتواصل.

6) الابتعاد عن الحفظ عن ظهر قلب.

7) تشجيع الطلاب على التواصل بشأن خلفياتهم واهتماماتهم.

وجدير بالإشارة إلى أن مكونات الكفاءة بحسب معايير المجلس الأمريكي تتكون من:

- المحتوى والسياق.
- المهام/ الوظائف.
- الدقة اللغوية.
- نوع النص (موسى، 2021) و(العش، 2021).

ويمكن استخلاص الوظائف الآتية للمستوى المبتدئ وسماته بناء على واصفات آكتفل:

- التعداد: سرد الكلمات والعبارات.
- التواصل في أدنى حدوده.
- التعابير المحفوظة.
- محاولات للتحدث.
- مجالات موضوعية محدودة.
- بعض الإجابات التي لا يوجد فيها خلق لغوي.
- يكون الإنتاج على مستوى الكلمة.

وظائف المستوى المتوسط

وتتمثل وظائف المستوى المتوسط وسماته بناء على معايير المجلس الأمريكي آكتفل في:

- الخلق اللغوي ضمن وظائف اللغة.
- طرح الأسئلة والإجابة عنها.
- إجراء حوارات بسيطة.
- التعامل مع المواقف البسيطة.
- الإنتاج على مستوى الجملة.

الأرضية والسقف

يُعدُّ مفهوم الأرضية والسقف من المفاهيم التي كانت سائدة في مجال الرياضيات والهندسة ثم انتقلت إلى مجال التربية عمومًا، وتعليمية اللغات الأجنبية على وجه الخصوص، وقد أحسنت آكتفل صُنعًا في جعلهما من مبادئ تعليمية اللغات الأجنبية من جهة ومن مبادئ قياس الكفاءة اللغوية من جهة أخرى في قياسها في اختبار ال (OPI) مقابلة الكفاءة الشفوية. وهما مصطلحان يشيران إلى المساحة التي ينبغي لمعلمي اللغة المناورة فيها في التدريس وقياس الكفاءة إذ لا يكون المحتوى أقل من مستوى الدارس فَيمِلُّ ويتأفف ويسأم ويضجر ولا تتحقق له الفائدة ولا أعلى من مستواه إذ تكسره وتصيبه باليأس والإحباط والخيبة والقنوط[3]. وتشير الأرضية إلى أعلى مستوى ثابت من الأداء للمتحدث باللغة، وهو المستوى الذي المستوى الذي يكون عنده المتحدث قادرًا على الحفاظ على جميع معايير المستوى، والسقف يشير إلى المستوى الذي لم يعد بإمكان المتحدث الأداء فيه بثبات ويصيبه التعطل اللغوي، أي المستوى الذي لم يعد عنده المتحدث قادرًا على الحفاظ على معايير المستوى، عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات.

التحقق والسبر

يُعدُّ مصطلحا التحقق والسبر من المصطلحات التي اتكأت عليهما آكتفل في إجراء اختبارها المعياري المتمثل في (OPI) اختبار المقابلة الشفوية[4]، ومنها يمكن إنزالها على إجراءات التدريس. وأمّا مرحلة التحقق فتهدف إلى تأسيس الأرضية للمُمتحَن/ الدارس، ومنح

3 انظروا لمزيد من المعلومات موقع آكتفل الرسمي (actfl.org).

4 انظروا لمزيد من المعلومات موقع آكتفل الرسمي (actfl.org).

المتَحَن الفرصة لإظهار مقدرته اللغوية بالتعامل مع المهام اللغوية المنتمية إلى المستوى الذي هو فيه أي تحقيق الأرضية. وينبغي أن تتنوع الموضوعات بشكل واسع قدر الإمكان حتى يبدو الأداء اللغوي فيها جميعًا ثابتًا غير متهدّل. أمّا مرحلة السّبر فهي تبدأ حين يشعر المتحِن بالرضا عن أداء المتَحَن/ الدارس، إذ يحاول أن يكتشف السقف الذي يمكن أن يبلغه المتَحَن الدارس عبر تعريضه لأسئلة ومواقف تنتمي للمستوى الأعلى من مستواه. ويجب أن تستهدف هذه الأسئلة مستوى واحدًا أعلى لا أكثر.

وتهدف أسئلة التحقق من الاطمئنان من أن المتحَن/ الدارس يقف على أرضية المستوى السابق بقوة واقتدار وتمكن كلي، فيما تهدف أسئلة السبر إلى اكتشاف مواطن الضعف والخلل في الأنماط اللغوية المنتمية للمستوى الأعلى، عكس أسئلة التحقق التي تهدف إلى إبراز مكامن القوة والرصانة في لغة المتَحَن على مستوى الأرضية. وينبغي المراوحة في الموضوعات بين التي كان ثابتًا فيها في المستوى الأدنى وبين موضوعات أخرى متنوعة تنتمي للمستوى الأعلى، أي السقف. ومن هنا ينبغي على المدرسين الاستئناس في هذين المصطلحين من حيث:

- واصفات المستوى السابق واللاحق أي المستوى الذي يقف عليه الدارس أو الذي دخله المتعلم والمستوى المطلوب والمنشود والمراد.
- مهام ووظائف المستوى السابق واللاحق.
- الأخذ بعين الاعتبار الأسئلة الموجهة لكل مستوى من المستويين: الأرضية والسقف.
- موضوعات مستوى الأرضية والسقف المبثوثة في الواصفات والدراسات الرديفة.
- مراعاة المحتوى المناسب والسياقات ذات العلاقة لكلا المستويين الأرضية والسقف الرسمي وغير الرسمي.
- كما يجب الأخذ بعين الاعتبار نوع النص المنتج على مستوى الأرضية والارتقاء به تدريجيًا نحو السقف.
- مراعاة الدقة اللغوية أو السلامة النحوية للمستويين الأرضية والسقف.
- أن يشتمل كل مستوى تدريسي على نصفين: نصف يستهدف الأرضية والنصف الآخر يستهدف السقف.
- أمّا بالنسبة للترتيب، ففيه مذهبان، مذهب تصاعدي إذ يتكوّن النصف الأول من الأرضية والنصف الثانية يمثل السقف أو تناوبي إذ يُراوحُ في التدريس ما بين الأرضية والسقف إذ يُمنح الدارس فترات استراحة تعمل على ضبط الأرضية ومحاولات الارتقاء به في نصوص السقف.

ومن المسائل المهمة التي ينبغي التنبه إليها في عملية التدريس المرتبطة بالمحاور السابقة مسألة التعطل اللغوي في الإجابة عن موضوعات/ أسئلة التحقق والسّبر[5] الذي تبرز ملامحه إذا اضطربت دقته اللغوية، أي تزايدت أخطاؤه وقلّت طلاقته، أي تراجع حديثه وقلّ، وتخلل الإجابة فترات من الصمت التي تشير إلى البحث عن المفردات والتراكيب ولربما الفكرة أيضًا، فضلاً عن استخدام بعض المفردات من لغته الأم أو أي لغة أجنبيّة أخرى يتحدثها، وتغيّر في حركات الجسم، وفشل في الالتزام بمعايير المستوى وتوصيفاته ومهامه اللغوية. ويقوم المدرس حينها بالتحقق من الوظائف اللغوية وسبرها بين المستويين الأرضية الذي يقف عليه والسقف الذي يروم الوصول إليه.

وعليه فعمليات التحقق من المستوى من وجهة نظر مختبِر الكفاءة غرضه الحصول على دليل قوي على أعلى مستوى من القدرة الوظيفية التي يمكن للمتحدث بلوغه أو الوصول إليه، ويتم تحقيق ذلك من خلال استهداف أو المرور بُجلّ وظائف مستوى «الأرضية» (المستوى الذي وُضع فيه الدارس) عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات. وتوفر عمليات التحقق من المستوى دليلاً على ما «يمكن للمتحدث فعله» في اللغة.

أمّا السّبر فإنّ الغرض منه هو الحصول على دليل قوي على مستوى القدرة الوظيفية التي لا يستطيع المتحدث تحملها أو الوصول إليها او امتلاكها، ويُتحقُّقُ ذلك من خلال استهداف وظائف مستوى «السقف» (المستوى الرئيس التالي) فوق مستوى «الأرضية» الذي وضع فيه الدارس، عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات، ويُوفّر السبر فرصًا لإثبات أنه قد تم الوصول إلى حدوده اللغوية القصوى، عبر تقديم أدلة دامغة على ما «لا يستطيع المتحدث فعله».

مفردات المستوى المبتدئ

ثمّة جدل دائر كبير حول عدد المفردات التي يمتكلها متحدث اللغة من جهة ومتعلم اللغة من جهة أخرى، فالتنقل بين مصادر البحث التي اهتمت بموضوع المفردات قد توفر لك نتائج قد تصل إلى حد التناقض والاختلاف على نطاق واسع. فمن الأرقام المتداولة بكثرة أن المتعلم على المستوى الجامعي ممن تلقى تعليمًا عاليًا من المفترض أنّه يملك ما بين 10000 إلى 35000 كلمة. وبالمقابل تميل الأرقام إلى أن متعلم اللغة الأجنبية يجب أن يمتلك بحدود 10000 كلمة؟ ولكن السؤال الحيوي والجوهري هو ما معنى كلمة؟ في ضوء أن العربية لغة جذرية في مقابل اللغات اللصقية على سبيل المثال؟

5 انظر تفاصيل المقابلة الشفوية في (العش، وطه، 2021).

فهل الأفعال المشتقة من الفعل (كتب) (يكتب) و(نكتب) و(تكتب) و(تكتبين) و(يكتبن) إلخ كلمة واحدة؟ وهل الأفعال (كتب) و(كتّب) و(كاتب) و(تكاتب) و(استكتب) تعد كلمة واحدة؟ وهل الأسماء الآتية: (مكتب) و(كتاب) و(كتب) و(مكتبة) و(مكتوب) إلخ، تعد كلمة واحدة؟ وإذا قبلناها على مستوى الفعل اليومي، فهل سيكون الحال كذلك مع الفعل (قطع) على المستويين السابقين: فهل (قطع) و(قطّع) و(قاطع) و(أقطع) و(تقطع) و(تقاطع) و(استقطع) كلمة واحدة؟ وهل (القطع) و(التقطيع) و(المقاطعة) إلخ كلمة واحدة في مقابل (كتب) و(كتاب) و(مكتب) و(مكتبة)؟

وهل اسم الفاعل والمفعول، كما في: (درَس) و(درَّس): (دارس) و(مدرِّس) و(مدروس) و(مدرَّس) يُعدّان كلمة واحدة، في مقابل اسم الفاعل والمفعول من (قطع: قاطع ومقطوع و(مقطِّع ومقطَّع)؟

وماذا عن صيغ المبالغة والمشتقات الأخرى كاسم الزمان واسم المكان واسم المرة واسم الآلة وغيرها؟ وماذا عن الكلمات المشتركة ككلمة عيّن التي تعني ما نرى بها، والشمس والماء والجاسوس والسيد إلخ.

ومن التعقيدات الأخرى هو تحديد الكلمات التي «نعرفها» فهل «تعرف» كلمة ما إذا كنت تفهمها في الغالب عندما تسمعها، لكنك غير قادر على تذكرها واستخدامها في أثناء المحادثة؟ هذا هو التمييز بين المفردات النشطة والخاملة أو الإيجابية والسلبية. فالمفردات النشطة هي مفردات يمكنك تذكرها بسرعة واستخدامها بنشاط عند الكتابة والتحدث والتفكير. والمفردات الخاملة أو السلبية هي المفردات التي يمكنك بشكل سلبي فهمها عندما تراها أو تسمعها، ولكن لا يمكنك استخدامها أو استدعاؤها - أو أنك غير متأكد من كيفية استخدامها - عند الكتابة والتحدث والتفكير.

المتحدثون الأصليون ومتعلمو اللغة الثانية على حدٍّ سواء لديهم مفردات سلبية أكبر بعدة مرات من مفرداتهم النشطة. بالنسبة للمتعلمين، تُعدُّ ترقية مفرداتنا السلبية إلى الفئة النشطة إحدى أفضل الطرق لتوسيع معرفتنا باللغة التي نتعلمها. أضف إلى ذلك ما ذكره (أبو عمشة، 2014) لقد أظهرت بعض الدراسات أن أقل من 20 % فقط من المفردات تتقاطع في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، فما هي مشهورة عندي قد لا تكون كذلك عند غيري، وهكذا دواليك.

لعل إن كان من نصيحة أوجهها هنا بناء على دراساتي النظرية وتجاربي العملية هي البدء في تدريس نظرية الأوزان العشرة منذ اليوم الأول من بداية رحلة تعلّم العربية وتعلميها لأنها ستقدم لك وللمتعلم الكثير سواء أأخذت بالنظرية الأولى أو الثانية.

وقد حاول الإطار المرجعي الأوربي حل هذه الإشكالية عبر وضع تصور نظري لما يمكن أن يمتلك الدارس فيه من كلمات بحسب المستويات. وقد جاءت على النحو التالي للمستوى المبتدئ (مجلس أوروبا، 2016):

A1	لديه مخزون من المفردات والجمل الخاصة بمواقف معينة.
A2	لديه مفردات كافية للقيام بالتعاملات اليومية الروتينية التي تشمل المواقف والمواضيع المألوفة وكذلك لتبادل المعلومات والآراء ولديه مفردات كافية للتأقلم مع احتياجات البقاء البسيطة.

وفي المقابل، يذكر (Tschirner and Hacking, 2018) أن إرشادات معايير المجلس الأمريكي آكتفل لا تحتوي على أي إشارات صريحة إلى حجم المفردات أو المحتوى بخلاف بعض التوصيفات العامة جدًا مثل «المفردات الواسعة» (المتميز) «المفردات الدقيقة والمتخصصة في كثير من الأحيان» (المتميز). و المفردات عالية التردد «(المتوسط)، والعبارات المحفوظة والقوالب الجاهزة (المبتدئ). وهي لا شك قد تسعف المخضرمين من المدرسين وممن يملكون حسًّا رفيعًا وخبرات في التقييم وقياس الكفاءة لكنها لا تقدم حلولاً واقعية للمدرسين الجدد على سبيل المثال.

وعليه، فثمة عوامل مختلفة تؤدي دروًا مهمًّا في تحديد عدد المفردات الخاصة بكل مستوى من المستويات اللغوية، نظرًا لاختلاف اللغات في طبيعتها الاشتقاقية أو الإلصاقية أو العازلة إلخ، يوصي موقع أكوربي بأنّ الطالب في المستوى المبتدئ بمستوياته الفرعية يجب أن يمتلك حوالي 500-250 كلمة امتلاكًا كليًّا وكاملاً مع الأدوات اللازمة لتكوين جمل كاملة، فبهذه المعرفة بالكلمات سيتمكنون أيضًا من الوصول إلى التحايا والإجابة على الأسئلة البسيطة وإجراء المحادثات الأساسية.

وقد وافقه عليه موقع (Fluent) إذ يحتاج المستوى الوظيفي أي المبتدئ ما بين 500-250 كلمة. وستكون 500 كلمة أكثر من كافية لتمكين الدارس من التعامل مع على المواقف السياحية والتواصلات اليومية. فيما يقترح الدكتور رشدي طعيمة أن عدد المفردات الواجب تعلمها في المستوى المبتدئ تتراوح ما بين 750 كلمة إلى 1000 كلمة. ويشير موقع (universeofmemory) إلى أن عدد الكلمات المناسبة للمستوى المبتدئ في ضوء مستويات الإطار الأوروبي هي على النحو الآتي:

language Level	Number of Base Words Needed
A1	500
A2	1000

وأشير إلى ضرورة التركيز على الألف الأولى الأكثر دورانًا لأنّها هي المفردات الأكثر فائدة للمتعلم لأنها تغطي حوالي 75% من الكلمات الجارية في المواقف الرسمية وغير الرسمية، وأكثر من 80% من الكلمات الموجودة في الروايات، و85% من الكلمات الدوارة في المحادثات اليومية (Nunan, 2003). ويذكر (مدكور، 2010) أن طاقة الصغار (10 أو 11 سنة) على تعلم المفردات الجديدة في الدرس الواحد تصل إلى ثماني كلمات في الوقت الذي تصل فيه طاقة الكبار إلى ثلاثين كلمة جديدة في الدرس الواحد لو أحسن اختيارها وتقديمها في سياقات ذات معنى وتم التدريب عليها.

ويضيف (Tschirner and Hacking, 2018) أن عدد المفردات المقترحة للمستوى المبتدئ بناء على ملفات مفردات اللغات الأوروبية:

A1	975
A2	1645

وفي تصور آخر له:

A1	1146
A2	2730

أما مقترح معهد جوته لعدد مفردات المستوى المبتدئ.

A1	650
A2	1300

وتجاوزًا لميل بعض الباحثين كما ورد لدى (أبو عمشة، 2014) إلى الاعتقاد بأنّه لا توجد وسيلة ناجعة تعدّ الأفضل في اختيار المفردات اللغوية التي ينبغي أن تقدم للطلاب وللدارسين كمًّا ونوعًا ، فالضابط لاختيار الكلمات الجديدة هنا هو محض صدفة ، ومجرد تكهنات وتخمينات بمناسبة هذه الكلمة أو تلك لمستويات الدارسين اللغوية أو العقلية .وفي الحقيقة يعدّ هذا من الخطورة بمكان حين يعتقد منظرو العربية ومدرسوها بأن ذلك محض صدفة ومجرد ترف عقلي ذهني لا نستطيع تحديده، وعلينا أن نشفق على دارس العربية الذي يعتقد أستاذه ذلك، وواأسفاه على وقته الذي سيقضيه دون فائدة تذكر، وكذلك الحال على ماله الذي تكبده وأنفقه في سبيل رغبته في التّعلم.

وقد اقترح (Schmitt and Clapham, 2001) ملفًا لتعلم المفردات يتضمن من خمسة مستويات، على النحو الآتي:

- 2000
- 3000
- 5000
- 10000
- ملف المفردات الأكاديمي

ويبقى السؤال كيف يمكن تحديد العدد المناسب وماهية المفردات المناسبة لكل مستوى، ومن المقترحات التي أجدها مناسبة ما يلي:

- الاطلاع على قوائم المفردات الشائعة، وهي أصبحت كثيرة ومتعددة في الميدان.
- المقارنة بين السلاسل التعليمية في تحديد كمية ونوعية المفردات لكل مستوى من مستويات الكفاءة.
- الاستئناس بما ورد في السلاسل الأجنبية من حيث العدد والنوع.
- الاطلاع على الدراسات النظرية ورسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه التي درست الموضوع وقدمت اقتراحاتها.
- التغذية الراجعة من المدرسين المتمرسين والطلبة ذوي قصص النجاح في ميدان تعليم وتعلم العربية للناطقين بغيرها.

مفردات المستوى المتوسط

أمّا ما اقترحه الإطار المرجعي الأوربي هو تقديم تصور نظري لما يمكن أن يمتلك الدارس من كلمات في المستوى المتوسط، فقد جاءت على النحو التالي (مجلس أوروبا، 2016):

B1	لديه مفردات كافية للتعبير عن نفسه / نفسها مع بعض الإحاطة حول معظم الموضوعات ذات الصلة.
B2	لديه مجموعة جيدة من المفردات للأمور المتعلقة بمجال تخصصه ومعظم الموضوعات العامة. ويمكن أن تختلف الصياغة لتجنب التكرار، ولكن لا يزال من الممكن أن تسبب الفجوات المعجمية ببعض التردد والإحاطة.

ومع بلوغ المستوى المتوسط يفترض موقع أكوربي أن متعلم اللغة سيكون قد خزن وامتلك حوالي 1000 - 3000 كلمة في ترسانته اللغوية، ومن خلال معرفة المستوى المتوسط باللغة الجديدة، يمكنك التنقل بثقة في مواقف الحياة والحاجات اليومية مثل الحديث عن أسرته وسكنه وحاجاته اليومية، والتسوق والعديد من التفاعلات الاجتماعية، فيما ويقترح الدكتور رشدي طعيمة للمستوى المتوسط ما بين 1000 إلى 1500 كلمة، في حين يقترح (Meara Paul and Nation, 2010) أنّ عدد المفردات التي يحتاجها الدارس على المستوى المتوسط لكي يستيطع التواصل بها 4000 إلى 5000 كلمة. في حين يُشيرُ موقع (universeofmemory) إلى أنّ عدد الكلمات المناسبة للمستوى المتوسط في ضوء مستويات الإطار الأوروبي هي على النحو الآتي:

language Level	Number of Base Words Needed
B1	2000
B2	4000

ويضيف (Tschirner and Hacking, 2018) أن عدد المفردات المقترحة للمستوى المتوسط بناء على ملفات مفردات اللغات الأوروبية:

B1	3.388
B2	6.407

وفي تصور آخر له:

B1	6066
B2	11830

أما مقترح معهد جوته لعدد مفردات المستوى المبتدئ،

A1	3500
A2	6053

ولك عزيزي المعلم بعد هذه الجولة المختلفة التصورات والاقتراحات أن تدرك صعوبة هذه المسألة التي تحتاج منك إلى تصور ورؤية في كيفية التعامل معها، ولا شكّ أنه بالإضافة إلى ما ذكرته سابقًا من مقترحات مناسبة يبقى الواقع العملي هو أحد أهم أركان اتخاذ هذا القرار ناهيك عن دعوتنا إلى ضرورة إجراء دراسات ميدانية عربية في تحديد حجم وعدد المفردات المناسبة لكل مستوى من المستويات.

موضوعات مقترحة للمستوى المبتدئ

تُعدُّ المعرفة بالمستويات الدراسية من حيث مستوى الكفاءة ومعرفة تفاصيله المختلفة من أسس نجاح عملية التعليم والتعلم ومن أهم مبادئ تأهيل المعلمين وتدريبهم، ومن الأركان الأساسية لكل مستوى معرفة موضوعات المستوى. وينبغي أن يعرف المعلمون أن الموضوعات تنقسم إلى قسمين: قسم عابر للمستويات وقسم آخر يختص بكل مستوى من المستويات، ومن أمثلة الموضوعات العابرة للمستويات موضوع العمل والأسرة فيما يُعدُّ موضوع التحرش على سبيل المثال من الموضوعات المختصة بالمستوى المتقدم، وممّا ورد في آكتفل حول موضوعات المستوى المبتدئ قولهم: «مواضيع أو سياقات مألوفة مثل الوصول إلى الفندق أو فاتورة بطاقة الائتمان أو خريطة الأحوال الجوية. يعتمد القارئ في المستوى المبتدئ اعتمادًا كبيرًا على معرفته الخاصة ويحتاج إلى دعم غير لغوي كالصور في خريطة الطقس أو تصميم فاتورة بطاقة الائتمان للحصول على المعنى.»(actfl.org).

أمّا ما ورد في الإطار المرجعي الأوروبي، فمنها قوله: يمكنني فهم عبارات ومفردات شائعة جدًّا ومتعلقة بما يعنيني عن قرب (مثلا أنا شخصيًا، عائلتي، التسوق، المحيط القريب، العمل) يمكنني فهم المضمون العام من الإعلانات والرسائل البسيطة والواضحة. وأقدم إليكم قرائي الأعزاء طائفة من الموضوع التي تتلاءم مع المستوى المبتدئ وتنتمي إليه سواء أكانت على مستوى الأرضية أو السقف، وهو من المبادئ التي قدمناها سابقًا في موضوع الأرضية والسقف والتحقق والسبر.

1. أدوات الاستفهام.
2. التّعارف.
3. الدراسة.
4. في المطار.
5. الرياضة.
6. وسائل المواصلات.

7. الطّقس.
8. الطّعام والشراب.
9. المهن.
10. في التكسي.
11. الوقت.
12. السكن.
13. في المستشفى.
14. الملابس.
15. الفصول الأربعة.
16. الأصدقاء.
17. ماذا أحب وماذا أكره.
18. البلاد العربيّة.
19. النقود والشراء.
20. أعياد الميلاد.

وتبقى هذه مجرد طائفة مقترحة، وثمّة موضوعات أخرى ينبغي التّعرف إليها وضمها إلى هذه القائمة ومن وسائل الحصول عليها الاطلاع على السلاسل التعليمية العربية والأجنبية وأدلة الشراكة اللغوية[6] مع ضرورة عقد المقارنات وتسجيل الملاحظات من أجل الوصول إلى نتائج مطمئنة وآراء سديدة.

موضوعات مقترحة للمستوى المتوسط

وهذه طائفة أخرى من الموضوعات التي وجدناها تناسب المستوى المتوسط في ضوء معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) إذ تقول: يفهم القارئ في المستوى المتوسط نصوصًا تسوق معلومات أساسية كتلك الموجودة في الإعلانات، ولوحات الإعلان والمنتديات على الشابكة. وتكون هذه النصوص غير معقدة ولها أنماط مألوفة في نقل المعنى.

6 انظر: أبو عمشة، خالد (2021). دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها، دار كنوز المعرفة، الأردن.

والنص في أدنى حالات الترابط ومنظم أساسًا بصورة جمل منفردة تتكون أساسًا من مفردات عالية الشيوع، (actfl.org). وورد في الإطار قوله: يمكنني قراءة نصوص قصيرة وبسيطة جدًّا.

ويمكنني إيجاد معلومة خاصة متوقعة داخل وثائق معتادة كالإعلانات الدعائية، المنشورات، قوائم الطعام، مواعيد العمل، ويمكنني فهم رسائل شخصيّة قصيرة وبسيطة، وهي موضوعات تنتمي إليه على مستويين: إمّا مستوى الأرضية وإمّا على مستوى السقف. وهو ممّا يجب أن يراوح المعلم في تقديمه وعرضه في التدريس حتى تنعكس ملامحه في قياس الكفاءة اللغوية.

وأؤكد مرة أخرى على أن بعض هذه الموضوعات قد يكون عابرًا للمستويات وآخر يقع في مستوى بعينه، كموضوع المال والتسوق في هذه القائمة حين نطرحه على مستوى قائمة التسوق وأنواع النقود وفئاتها فإنّه يقع في المستوى المتوسط أرضية وقد يكون في المستوى المبتدئ سقفًا، أمّا إذا طرحناه على مستوى التسوق الإلكتروني والفوائد والبنوك فقد انتقلنا به إلى المستوى المتقدم، وقد نصل به إلى المستوى المتميز، إذا طرحناه على مستوى نظريات العرض والطلب وكيفية تحقيق الموازنة بينهما والمضاربات التجارية وغيرها. فالوعي هو حجر الأساس وبيت القصيد في كيفية التعامل مع الموضوعات المختلفة عبر المستويات:

1. البرنامج اليوميّ.
2. مقابلة شخص جديد.
3. تعلّم اللغات.
4. الهوايات.
5. الطّعام والشراب.
6. السفر.
7. العائلة.
8. العمل.
9. المال والتسوق.
10. أوقات الفراغ والهوايات.
11. الذهاب إلى حفلة.
12. الحياة في المدينة.

13. شخصيات.
14. جرائد ومجلات.
15. قصص وحكايات.
16. كليات وجامعات.
17. أعياد ومناسبات.
18. متاحف ومعارض.
19. العلاقات والمشاعر.
20. الأحلام.
21. الطبخ والطعام.
22. القراءة والكتب.
23. العمل.
24. الأفلام.
25. البلاد.
26. التصوير.
27. وسائل التواصل الاجتماعي.
28. الطائرات.
29. عطلة.
30. المغامرات.

قواعد مقترحة للمستوى المبتدئ

ثمّة فوضى كبيرة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث توزيع الموضوعات النحوية والصرفية عبر المستويات اللغوية المختلفة، وتظهر هذه الفوضى على مستويين: اختلاف الموضوعات النحوية والصرفية في الكتب والسلاسل التعليمية التي تستهدف مستويات بعينها، واختلاف كم وحجم الموضوعات في كل مستوى من المستويات، وهذا مغاير تمامًا لما تشهده اللغات الأجنبيّة الأخرى التي رست سفن هذا الموضوع على شواطئ التعليم، فلا تكاد تختلف الموضوعات في السلاسل المختلفة فيما

نجد اختلافًا في العرض والمعالجة والتقديم، لذلك ما زالت الصيحات تعلو في المجال إذ تنادي بضرورة وضع أسس واضحة وتقسيمات متفق عليها عبر المستويات اللغوية المختلفة تسهيلاً على المعلمين والمتعلمين وواضعي المناهج على حدٍ سواء، وقد وجدت شخصيًا حجم الاختلاف مهولاً في دراستي الموسومة بالمؤتلف والمختلف في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ بلغ 500%، ولذلك قمنا في دراسة أخرى باقتراح تصور جديد يوزع الموضوعات النحوية والصرفية في ضوء دراسة طبقناها على الإطار الأوربي، جاءت بعنوان «المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات»، في ضوء نظرية الوظائف اللغوية، وها نحن ننزلها على مستويات المجلس الأمريكي آكتفل:

1 - النسبة إلى البلدان.

2 - فكرة عن المعرفة والنكرة.

3 - أساسيّات المذكر والمؤنث.

4 - الضمائر الأساسية والإسناد إليها (الرفع ، النصب إلا .....) .

5 - الفعل الماضي والفعل المضارع (فكرة عامّة).

6 - الجمع المذكر والجمع المؤنث: (مدخل عام من غير إعراب) .

7 - الإضافة إلى علم، واسم وضمير.

8 - الصفة: فكرة بسيطة (الصفة كاسم من غير إعراب)

9 - فكرة عن جذور و أوزان الأفعال.

10 - الجملة الاسمية البسيطة.

11 - الجملة الفعلية البسيطة.

12 - المصدر المباشر والمؤول.

13 - شبه الجملة.

14 - النفي أسلوبًا لا إعرابًا بـ(ما ولا ولم ولن وليس وعدم وغير).

15 - الأعداد والأعداد الترتيبية من (1-100).

16 - حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور (الإعراب بالحركات؛ المرفوع: الفاعل والمبتدأ والخبر، المنصوب: المفعول به، المجرور: الاسم المجرور بحرف الجر).

17 - اسم التفضيل وزني: أفعل مِن و، من + أفعل أسلوبًا لا إعرابًا.

18 - المضارع المنصوب بالفتحة (أن ، لن ، كي ، لِ).

19 - ظروف الزمان والمكان.

20 - المستقبل ونفيه.

21 - حروف الجر.

22 - الاسم الموصول.

23 - أسماء الإشارة إلا المثنى.

24 - السؤال

25 - المستقبل.

ونصيحتنا هي الاطلاع على الدراسات التي حاولت وضع تصورات للموضوعات النحوية، والتمعن في السلاسل والكتب التعليمية، ومراقبة المشهد التعليمي بغية الوصول إلى أكثر الموضوعات مناسبة للدارسين عبر المستويات، وأدعو هنا ضرورة ربط الموضوعات النحوية بالوظائف والمهام اللغوية كونها القوالب التي يحتاجها المتعلم لإتقان هذه المهام والسيطرة عليها، وأعني بذلك لو كان من متطلبات المستوى المتوسط وظيفة الوصف البسيط، فما القواعد والتراكيب اللغوية التي نحتاجها لتمكين الدارس من هذه الوظيفية، أقول أهمها الجملة الاسمية، والمفاعيل وهكذا دواليك.

قواعد مقترحة للمستوى المتوسط

وهذه قائمة موضوعات المستوى المتوسط المقترحة:

1 - الأوزان: أوزان الأفعال وبعض الأسماء (المصدر واسم الفاعل واسم المفعول).

2 - المثنى.

3 - الفاعل بكل حالاته.

4 - المفعول به بكل حالاته.

5 - الجملة الفعليّة ومكوناتها وإعرابها.

6 - الجملة الاسمية وعناصرها (المبتدأ وحالاته، الخبر بحالاته إلا أن يكون جملة اسمية).

7 - كان وأخواتها الأساسية.

8 - إن وأخواتها الأساسية.

9 - المرفوع والمنصوب والمجرور المجزوم.

10 - نفي الجملتين الاسمية والفعلية.

11 - فعل الأمر.

12 - الفعل الماضي الأجوف (كان، مازال، عاد، زار، عاش، نام).

13 - الإضافة (توسعة).

14 - الصفة (توسعة).

15 - الأسماء الموصولة (توسعة لزيادة المثنى).

16 - أسماء الإشارة (توسعة لزيادة المثنى).

17 - أسلوب الشرط البسيط (إذا، لو، إنْ).

18 - بعض أساليب التأكيد: (قد/ لقد/ أنّ / إنّ).

19 - أساليب التشبيه: (ك/ مثل/ كأنّ).

20 - الأعداد (إعراب المعدود، تذكيره وتأنيثه، إفراده وجمعه).

21 - المبني للمجهول (أسلوبًا لا إعرابًا).

22 - التفضيل (أفعل + إضافة).

23 - الاستثناء بإلّا.

24 - البدل (كل من كل).

25 - الحال.

26 - التمييز.

27 - الإضافة (توسعة).

28 - المفاعيل (به / فيه / مطلق).

29 - المبني للمجهول إعرابًا.

30 - كاد وأخواتها.

31 - لا النافية للجنس.

32 - أنواع ما: النافية، التعجبية، الاستفهامية، الموصولة، الزمانية.

33 - التفريق بين (إنّ/ أنّ / إنْ / أنْ).

34 - اسما الزمان والمكان.

35 - الفعل الأجوف (إكمال السابق)

36 - الفعل المثال

37 - الفعل الناقص (توطئة)

38 - عمل المصادر والمشتقات (توطئة - المصدر)

39 - الممنوع من الصرف (تقديم - منتهى الجموع، أفعل «صفة»، آخر)

40 - الاسم المنقوص

41 - الاسم الموصول

42 - أسلوب الشرط (توسعة)

43 - التعجب

44 - النسبة، وجمع الجنسيات (أفغاني، يهود).

45 - الاستثناء (توسعة أول نوعين).

46 - البدل (البعض من الكل).

47 - ذو / ذات ومتعلقاتها

48 - تثنية الألوان المؤنثة ومراجعة المثنى.

الطلاقة والدقة للمستوى المبتدئ

تتكون الكفاءة اللغوية من شقين، هما الطلاقة والدقة (المغني، 2018). فما هو الأهم في تعلم اللغة الأجنبية عمومًا والعربيّة على وجه الخصوص؟ وكما الحال في العلوم التربويّة قد لا تكون الإجابة مباشرة كما تعتقد، لأنّ كل هذا يتوقف على الموقف الذي تعيش فيه كمتعلم للغة وما أهدافك من دراسة اللغة، وما المستوى الذي انخرطت فيه.

فما هي الطلاقة؟ الطلاقة هي السلاسة والانسيابية والسهولة والفعالية التي تُعبِّر بها عن أفكارك، خاصة عند التحدث. وقد تظهر بعض الأخطاء النحوية هنا وهناك في التواصل، ولكن يجب تقديمها بطريقة يسهل فهمها، وتوضح مدى ارتياحك للغة. وهي إحدى المهارات التي يجب التركيز عليها في البيئة الأكاديمية أو حتى المهنية وكذلك الحال خارج الفصل الدراسي؛ إذ يمكن للطلاقة أن تساعد على تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال مع متحدثي اللغة العربية الأصليين وتجنب سوء الفهم. ولتحسين الطلاقة في اللغة العربية، يجب أن يتدرب المتعلم على التحدث كل يوم من خلال

الانخراط في محادثة مع شخص ما. بين الحين والآخر، عليه إدخال الكلمة أو العبارة الجديدة التي تعلمتها للتو، دون الخوف من ارتكاب أخطاء نحوية.

وما هي الدقة؟ من ناحية أخرى، توضح الدقة القدرة على استخدام المفردات والقواعد والجمل وعلامات الترقيم اللازمة بشكل صحيح، مثل صيغ الفعل (الفعل الماضي، المضارع، والأمر، والنهي، والنفي وما إلى ذلك)، وهذه المهارة مهمة كذلك في المهام الكتابية المختلفة، إنها أيضًا ضرورة مطلقة في مكان العمل، إذ قد يُنظر إلى البريد الإلكتروني أو التقرير المليء بالأخطاء النحوية أو علامات الترقيم على أنه غير احترافي.

ومن الطرق السهلة للغاية لتحسين الدقة في اللغة العربية هي قراءة أي نوع من المواد العربية بشكل يومي وتأملها جيدًا، سواء أكانت رواية أو كتابًا أو صحيفة أو مجلة، لأنّ القراءة طريقة سهلة وفعالة لاستيعاب الفروق الدقيقة في قواعد اللغة العربية وعلامات الترقيم.

ومن هنا يمكنك تحديد هدف المتعلم، وما الذي يتطلع إلى تحقيقه؟ بالطبع، لكي يكون متحدثًا جيدًا للغة العربية، من المهم أن يكون لديه فهم جيد للطلاقة والدقة، ولكن هذه رحلة تعليمية تستغرق وقتًا وتفانيًا خاصة أنه، الآن، ما زل في المستوى المبتدئ أو المتوسط.

ويبقى السؤال ما هو المذهب المثالي في الموازنة بين الطلاقة والدقة في برامج العربية للناطقين بغيرها. وأودّ أولاً أن أستعرض مكانة الطلاقة والدقة وفق مستويات الكفاءة في معايير المجلس الأمريكي ACTFL (أبو عمشة، 2018):

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المبتدئ	يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين باللغة.	قد يصعب فهم كلام هذا الشخص من حيث الدقة اللغوية: الأصوات، والمفردات والقواعد حتى من قبل أكثر الناس تعاطفًا مع غير الناطقين بالعربية، وهم أساتذته.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، فهي كالآتي (أبو عمشة، 2018):

المستوى بحسب الإطار الأوروبي	الطلاقة	الدّقة
A 1	يستخدم التعبيرات الجاهزة والمحفوظة القصيرة، ويتلعثم ويتوقف خلال الحديث بحثًا عن الكلمات والتعابير المناسبة.	لديه مقدرة محدودة على القواعد وتظهر في شكل قوالب محفوظة.
A 2	يستطيع أن يوضح مراده، بعبارات وجمل قصيرة، ويكرر كلامه ليوصل مراده.	يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة ولكنه يرتكب أخطاء أولية بصورة متكررة.

الطلاقة والدقة للمستوى المتوسط

الطلاقة والدقة اللغوية، أو ما يُسمى بالسلامة النّحوية، مصطلحان مألوفان لمن يعمل في مجال تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، وتعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص. وهما العاملان الحاسمان في التحدث باللغة العربية وإتقانها. والنتيجة الحتمية لهذه العلاقة أن لا طلاقة دون دقة، ولا دقة دون طلاقة.

والطلاقة، بحسب قاموس وليام وبستر، هي المقدرة على الحديث بسهولة وسلاسة، وخصوصًا عند الحديث باللغة الأجنبية بسهولة وفعالية، ومن تعاريفها أيضًا المقدرة على فهم الشخص المتحدث من قبل الناطقين باللغة أو من غيرها، ومن تعاريفها أيضًا المقدرة على إنتاج لغة طبيعية بشكل سلسل وسريع بما يتطلبه الموقف وليس من الضروري أن يتسم بالدقة اللغوية التامة.

والدقة هي مقدرة الشخص على إنتاج لغة سلمية من الناحية اللغوية الصوتية والمفرداتية والقواعدية: النحو والصرف. ومن تعاريفها استخدام الأنظمة اللغوية بشكل صحيح وسليم.

وتعني الدقة أننا نجذب اهتمام الدارسين إلى أهمية الشكل، وليس غريبًا أن تعليم العربية قديمًا كان يقوم على الدقة والشكل قبل المعنى. وإن دخل ميدان التعليم مذاهب أخرى قلبت الأوراق وأضحينا نهتم أحيانًا بالمعنى لا بشكل أولاً.

وعادة ما يركز الأساتذة التقليديون على الدقة اللغوية لأنّها تمثل الشكل الأهم للغة، في حين يهتم الأساتذة الليبراليون على الطلاقة اللغوية لأنهم يسعون نحو تنمية الثقة لدى المتعلمين في الكلام باللغة الأجنبية. ولا شكّ أن الشق الأول هو نتاج لمدرسة القواعد والترجمة في تدريس اللغات الجنبية، والثاني هو انعكاس للمذهب الاتصالي في تعليم اللغات الأجنبية.

ويمكن الملاحظة إلى أن الطلبة أنفسهم قد يميلون إلى الاهتمام بالدقة أكثر من الطلاقة لأنهم على ذلك أقدر. فيما تختلف رؤية أساتذة العربية من الدقة والطلاقة بحسب الفلسفة التي ينطلقون عنها، ولنقل فلسفة الكتاب أو السلسة التي يعتمدونها في التدريس.

ويبقى السؤال ما هو المذهب المثالي في الموازنة بين الطلاقة والدقة في برامج العربية للناطقين بغيرها. وأودّ أولاً أن أستعرض مكانة الطلاقة والدقة وفق مستويات الكفاءة في معايير المجلس الأمريكي ACTFL (أبو عمشة، 2018):

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المتوسط	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة أن يفهمه مع طلب الإعادة.	يمكن فهمه والتواصل معه من قبل الأشخاص المتعاطفين معه، ممن يتعاملون مع غير الناطقين بالعربية على الرغم من أخطائه النمطية.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، فهي كالآتي (أبو عمشة، 2018):

B 1	يستطيع أن ينقل رسالته بشكل مفهوم رغم حاجته أحيانًا للتوقف بحثًا عن المفردة المناسبة أو لإعادة صوغ عبارته.	لديه مقدرة جيدة على استخدام التراكيب والقواعد الأساسية في الموضوعات المألوفة، ويرتكب بعض الأخطاء التي لا تعيق الفهم والتواصل.
B 2	يتمتع بسرعة جيدة ومنظمة في الحديث دون الحاجة إلى التوقف وإعادة الصياغة.	لديه سيطرة جيدة على القواعد رغم بعض الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم. ويستطيع أن يتدارك أخطاءه.

ولعل من المبادئ المهمة التي أنصحك بها، مهما كان موقفك من الطلاقة والدقة، ألاّ تقاطع الطالب على الإطلاق طالما أن الرسالة التي يروم عرضها تصلك دون تعطل. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب عليك أن تنصت بدقة عالية وتسجل الأخطاء التي يجترحها الطلبة من أجل توفير التغذية الراجعة لهم، سواء أكان مباشرة بعد انتهائهم من الحديث أو عبر تخصيص وقت من الصف لذلك. ويجدر القول بأنّ أساتذة اللغات الأجنبيّة يُميلون إلى منح الطلاقة مساحة أكبر في بدايات التعلم في المستويات المبتدئة من أجل منح الطلبة الثقة في الحديث والتواصل بشرط فهم الرسالة مع عدم إغفال للدقة في الوقت نفسه.

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المبتدئ

بعيدًا عن الآمال والطموحات والنوايا الطيبة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها تلك التي يبغون بكل تأكيد-عن حسن نية أكيدة- تحقيقها في بلوغ طلابهم مستويات عالية في الكفاءة اللغوية في أقل وقت ممكن!! بما يُحقق تقدُّمًا ملموسًا ومُرضيًا لهم، ونجاحًا منشودًا لطلابهم في مسار تعلُّم العربية كلغة أجنبية أو ثانية، تجدر الإشارة أولاً إلى أن هناك مجموعة من المعايير تؤدي دورًا حاسمًا في بلوغ الكفاءة اللغوية لمستوى معين، منها:

- العمر.
- المدرس.
- الدارس.
- المنهج.
- الوقت داخل الفصل.
- الوقت الانغماسي الخارجي في بيئة اللغة الهدف.
- .....إلخ.

وأرى لزامًا علينا قبل أن نخوض في تفاصيل عدد الساعات اللغوية التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية، أن نتوقف قليلاً عند تعريف الكفاءة اللغوية ومستوياتها الواقعية.

تُعرّف الكفاءة «بمقدرة شخص ما على إجادة استخدام اللغة تلقائيًا بفعالية في سياق أغراض العالم الحقيقي»، وهي كذلك «مقياس لدرجة إتقان أو إجادة شخص ما للغة ما»، وتقاس اللغة بمهاراتها الاستقبالية والإنتاجية معًا، ناهيك عن القواعد: النحو والصرف والمفردات والتداوليات وغيرها من المسائل التي تعكس المقدرة اللغوية.

وثمّة جدول يوضح عدد الساعات الإرشادية المتوقعة لبلوغ المستويات اللغوية المعيارية لمستويات معايير المجلس الأمريكي للغات الأوروبية تقع في أربع فئات، بحسب اللغة، وتأتي اللغة العربية في المجموعة الرابعة، ولم يذكر الجدول رقمًا محددًا للمستوى المبتدئ. أمّا عدد الساعات الإرشادية المتوقعة لبلوغ المستويات اللغوية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك بحسب «كامبريج لتقييم اللغة الإنجليزية للمستوى المبتدئ فهو كما يلي:

المستوى	عدد الساعات التي درسها الطلبة
A1	90 - 100 ساعة
A2	100 - 150 ساعة

انظروا لمزيد من المعلومات الموقع الآتي:

https://support.cambridgeenglish.org

وبحسب (Global Scale of English)، فقد قدمّ تصورًا لعدد الساعات المطلوبة لبلوغ المستوى المبتدئ مراعيًا مجموعة من العوامل التي تلعب دورًا في عملية الاكتساب كالعمر والدافعية والاتجاهات والاستراتيجيات وسياقات التعلم إذ قدَّم أرقامًا للطالب البطيء وأخرى للسريع على النحو الآتي:

المستوى	الطالب السريع	الطالب البطيء
A1	95	290
A2	190	616

وقدّم موقع (academiatica) مقاربة لعدد الساعات المطلوبة للمستوى المبتدئ بحسب آكتفل والإطار الأوروبي كونها أكثر أنظمة المقاييس استخدامًا لتدريس اللغة، على النحو الآتي:

المستوى بحسب آكتفل	المستوى بحسب الإطار	عدد الساعات
المبتدئ الأوسط	A1	60 - 80
المبتدئ الأعلى	A2	60 - 80

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورًا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة في معهد قاصد طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	المستوى الفرعي	عدد الساعات لكل مستوى	عدد الساعات تراكميّاً
المبتدئ	**الأدنى**	0	
	الأوسط	40	40
	الأعلى	50	90

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتوسط

مرة أخرى، يختلف عدد الساعات اللازمة للوصول إلى مستوى معين من الكفاءة بحسب مركز دراسات اللغة الثانية التطبيقية (CASLS)، في جامعة أوريغون من طالب إلى آخر، وبحسب بعض الدراسات يظهر أنّ حوالي 15 % فقط من الطلاب يصلون إلى مستوى إجادة يقترب من المتوسط - الأوسط بعد حوالي 720 ساعة من الدراسة.

المستوى الأدنى بلوغه	المستوى المتوسط بلوغه	المستوى الأفضل بلوغه	عدد الساعات المتوقعة
المستوى المبتدئ الأعلى	المستوى المتوسط الأدنى	المستوى المتوسط الأدنى والأوسط	480 ساعة 16 أسبوعًا
المستوى المتوسط الأدنى والأوسط	المستوى المتوسط الأوسط والأعلى	المستوى المتوسط الأعلى	720 ساعة 24 أسبوعًا

انظر: https://www.languagetesting.com/how-long-does-it-take

وبحسب (Global Scale of English) فقد قدمّ تصورًا لعدد الساعات المطلوبة لبلوغ المستوى المبتدئ مُراعيًا مجموعة من العوامل التي تلعب دورًا في عملية الاكتساب كالعمر والدافعية والاتجاهات والاستراتيجيات وسياقات التعلم إذ قَدّم أرقامًا للطالب البطيء وأخرى للسريع على النحو الآتي:

المستوى	الطالب السريع	الطالب البطيء
B1	380	1109
B2	760	1996

وقدم موقع (academiatica) مقاربة لعدد الساعات المطلوبة للمستوى المتوسط بحسب آكتفل والإطار الأوروبي كونها أكثر أنظمة المقاييس استخدامًا لتدريس اللغة، على النحو الآتي:

المستوى بحسب آكتفل	المستوى بحسب الإطار	عدد الساعات
المتوسط الأدنى - الأوسط	B1	80 - 60
المتوسط الأعلى	B2	120 - 100

وهي مقاربة ليست دقيقة كما تبدو لي.

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورًا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	المستوى الفرعي	عدد الساعات لكل مستوى	عدد الساعات تراكميّاً
المتوسط	الأدنى	60	150
	الأوسط	150	300
	الأعلى	150	450

نماذج من نصوص المستوى المبتدئ

تمثّل النصوص عصب العملية التعليمية في اكتساب اللغة الثانية، إذ غالبًا ما تبنى عليها سائر المهارات والعناصر اللغوية الأخرى، فمنها نشتق المفردات الجديدة، ومنها نمثل على التراكيب الجديدة، وعليها نبني المحادثة والتدريبات الكتابية، ناهيك عن ربط الاستماع بها، وكذلك الحال الثقافة وعناصرها. وعليه، فقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بأنواع النصوص في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، كونها الجسر المؤدي إلى الكفاءة اللغوية، إذ إنّ زيادة الوعي بالنصوص المختلفة يساعد المتعلمين على صقل وعيهم اللغوي بالعربية، ويساعدهم كذلك في ممارسة التواصل في الحياة اليومية، لذلك يجب الاهتمام بنظرية أنواع النصوص المكتوبة في اللغة العربية ونوعيتها ومناسبتها للمستوى، في ضوء الاعتقاد السائد أنّ المتعلمين سوف يبنون صورة عن الملامح اللغوية، والأنماط التركيبية، والمفردات اليومية، والتراكيب الشائعة، والوظائف التداولية عبر المكونات اللغوية للنصوص المختلفة. ويشير (هولند، 2003) إلى أنّ النص يُعدُّ أحد أهم الأركان تأثيرًا في عملية تعليم اللغات وتعلمها، ويعتقد (مكاثي وكارتر، 1994) أنّ تنوع النصوص اللغوية يصبح أكثر إلحاحًا في برامج تعليم العربية لأغراض أكاديمية وخاصة، ويؤمن (Bhatia، 1991) أنّ النصوص المتنوعة ترفع الوعي لدى الدارسين من حيث الرموز اللغوية والتنظيم الدلالي اللذين يشكلان النص اللغوي. بل تزود النصوص الحقيقية المتنوعة الدارسين بأدوات تساعدهم على فهم النصوص التي يتعرضون لها في المستقبل.

ويعتقد النّصيون بوحدة النص وليس الجملة حين تكون أصيلة لأن اللغة تتكون منها، وهي السبيل لتعلمها واكتسابها. ويُعدّ استخدام النصوص المتنوعة في مجال تعليم اللغات الأجنبية من أحدث الاتجاهات الحديثة فيها خاصة في ضوء المذهبين الوظيفي والاتصالي، وقد أظهرت نتائجها الإيجابية على مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. ومن أهمّ المبادئ التي يجب الاهتمام بها في هذا السياق الاعتماد على النصوص الأصيلة قدر الإمكان على حساب النصوص المصنوعة.

وتعدّ إرشادات آكتفل للكفاءة اللغوية لعام 2012 التي تقسم الكفاءة إلى خمسة مستويات رئيسة، وهي: المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. من أنضج المعايير التي ظهرت حتى الآن في تعليم اللغات الأجنبية، ويمثل وصف كل مستوى رئيس طيفًا محددًا من المقدرات. تشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلاً هرميًّا يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه.

إن هذه الإرشادات تنطبق على المهارات اللغوية الأربعة: التفاعلية وغير التفاعلية، وقد حرصت التوصيفات على تنويع المهام والنصوص في ثنايا المستويات، ويتكون كل مستوى

من المستويات بحسب معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) من خمسة مكونات: الوظائف اللغوية، والمحتوى أو المضمون، والسياق، والدقة اللغوية، ونوع النص. إذ تشير الوظيفة إلى ما يستطيع المتعلم فعله باللغة. ويشير المضمون والسياق إلى مجال الموضوعات: الشخصي، والمهني، والمجرد، الذي يستطيع الدارس أن يتعامل معها بثقة بالسياقين الرسمي وغير الرسمي، فيما تصف السلامة اللغوية إلى حدٍ اتسام الإنتاج اللغوي للمتعلم بالصحة النحوية والصرفية. وأخيرًا يشير نوع النص إلى درجة تعقيد النص المدروس.

هذا، وقد أبانت شروحات معايير المجلس الأمريكي عن ضرورة أن يقوم تدريس مهارتي الاستماع والقراءة التفاعليتين على استعمال النصوص الأصيلة المحملة ثقافيًا، ناهيك عن ضرورة تنوعها في المحتوى والمضمون، وأن تكون المهام اللاحقة متناغمة في مهامها مع النصوص وما تتضمنه من ثقافة. وتُشير توصيفات آكتفل بنوعية النصوص من تبني النصوص الأصيلة التي ظهرت على الموقع في عينات المستويات المختلفة التي تنوعت من الإعلانات والدعوات إلى المقابلات والخطب والمقابلات وغيرها، بما يمكن أن يكون كل نص أصيل وضعه أحد أبناء اللغة إلى آخرين نصًا مناسبًا في العملية التعليمية في ضوء معايير آكتفل (أبو عمشة، 2021).

ومن المبادئ الأخرى المهمة في موضوع نماذج النصوص تنوعها، وثمة تقسيمات كثيرة لها، لكن المهم في الموضوع ضرورة التنويع فيها قدر الإمكان. ومن أبرز هذه التقسيمات:

1. سردية: ويهدف إلى نقل المعلومات، وجلب المتعة، وسلاسة في عرض المشكلة وحلها.
2. وصفية: وتهدف إلى نقل الحدث أو القصة أو الشخص أو الشيء الموصوف كما يبدو عليه.
3. تعليماتية/ إرشادية/ تفسيرية: وتهدف إلى شرح كيفية عمل جهاز ما على سبيل المثال.
4. إقناعية/ حجاجية/ جدلية، وتهدف إلى إقناع شخص ما بشيء ما (أبو عمشة، 2018).

ومن المبادئ المهمة في موضوع النصوص مناسبة النص للمستوى اللغوي، وبحسب كراشن يُعدُّ هذا حجر الأساس في سلامة وانسيابية الاكتساب اللغوي، وقد أسماها بنظرية (i+1). تُعرّف استراتيجية (i+1) بوصفها مستوى الصعوبة في المدخلات اللغوية في عملية اكتساب اللغة الثانية وتعلمها إذ يجب أن يكون هذا المستوى أعلى بقليل من مستوى المتعلّم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية أو الأجنبية.

وقد رُمز لها بالمعادلة الآتية:(Krashen, 2003) (1i+) ، ويطلق عليها كذلك أسماء أخرى، منها على سبيل المثال: فرضية المدخلات اللغوية أو نظرية المراقب اللغوي. كما تُعرف بالعلاقة بين الكفاءة اللغوية المكتسبة مُسبقًا (أي المستوى اللغوي الفعلي الحالي للدارس) وأيَضًا تعرف بالمعرفة اللغوية الإضافية المنشود إضافتها أو اكسابها للمتعلم؛ إذ تقتضي الفرضية أننا سوف ننقل المتعلم من مستوى i إلى مستوى 1 + i من خلال فهم المدخلات اللغوية التي تشمل المعرفة اللغوية الإضافية. ويمثل 1+ «الزيادة» للمعرفة أو بنية اللغة الجديدة التي ستكون ضمن مقدور المتعلم الحصول عليها، وهو ما يُسمى لدى بعض الباحثين بمستوى التحدي الجديد في مستوى الدارس الفعلي، وهي بكلمات أخرى المدخلات اللغوية أو المادة التعليمية التي تتناسب مع مستوى كل دارس في مستواه مع نسبة معينة من التحدي تمثل الإضافة الجديدة في الكفاءة اللغوية.

إنّ الدخل اللغوي أو المدخلات باللغة بنوعيها، المكتوبة والشفوية التي يتعرّض لها المتعلم، يجب أن تكون مدروسة ومضبوطة ومناسبة لمستوى المتعلم. ويظهر هذا الضبط في طريقة النطق والسرعة وتخير المفردات والتراكيب اللغوية والموضوعات أيضًا. والدخل اللغوي أساس اكتساب اللغة الثانية. ومن أمثلة ذلك، قراءة إعلان تجاري لبيت للإيجار، أو موجز لنشرة الأخبار أو مقطع من فيلم أو مسلسل عربي أو مقالة قصيرة يُتغيا منها تحقيق وظيفة لغوية منشودة.

وينبغي الإدراك بأن لا تعلّم للغة أو لا إنتاج لها إذا لم يسبقها دخل لغوي وتفاعل معها. وقد أكد كراشن على أنه لا يمكن تحقيق الخرج اللغوي دون فهم أي دون التعرض لدخل لغوي وفهمه والتفاعل معه. وعليه، فثمة علاقة واضحة في ضوء معايير المجلس الأمريكي بين نوع النص والمستوى اللغوي، في ضوء أنّ المتوقع من الدارس في المستوى المبتدئ أن يكون إنتاجه على مستوى الكلمة أو العبارة، والمتوقع من المتعلم في المستوى المتوسط أن يكون على مستوى الجملة، في حين يتوقع من الدارس في المستوى المتقدم أن يكون إنتاجه على مستوى الفقرة، ويتوقع من الدارس في المستوى المتميز أن يكون إنتاجه على مستوى النص أو الخطاب. وهذه بعض التوجيهات المستقاة في ضوء معايير المجلس الأمريكي للنصوص المناسبة للمستويات اللغوية الأربعة الآكتفلية (أبو عمشة، 2018).

المستوى	صفات النص
المبتدئ	قد يتكون النص في المستوى الأول من نص يتكون من كلمة واحدة، أو عبارة واحدة، ونصوصٍ تتكون من قوائم غالبًا ما تكون مدعومة بالصور، وتتسم مفرداتها بكثرة الدوران والشيوع. كما يرتقي النص في هذا المستوى إلى أن يتكون من مجموعة من الجمل القليلة والقصيرة المدعومة بالمشاهد البصرية التي تساعد ذات الرسالة التواصلية الواضحة من خلال مفرداتها الشائعة.
المتوسط	ينبغي أن يتكون النص في هذا المستوى من سلسلة من الجمل المعلوماتية السهلة المرتبة بشكل فضفاض، إذ تقل فيه الصور الداعمة للفكرة، ويساعد ترتيب الدرس على التنبؤ بمضمونه، كما يمكن أن يشتمل على الأدوات الأساسية للسرد والوصف والمقارنة وإعطاء التعليمات من المفردات والتراكيب.
المتقدم	ينبغي أن يتكون النص في هذا المستوى من الحقائق والمعلومات حول المواقف والأحداث، وقد يشمل ذلك النصوص السردية والنصوص والوصفية والنصوص المقارنة وإعطاء التعليمات، في الماضي والحاضر والمستقبل. ويتم التوسع في تقديم المفردات عبر التوسع في الموضوعات التي يكون جوهرها المجتمع. وملامح من تقديم الرأي والحجاج والافتراض.
المتميز	تتعامل نصوص المستوى المتميز مع الحقائق والمواقف والأحداث والآراء والتحليل والتعليق، وغالبًا ما تعكس النصوص فرضيات الكاتب وطرائق إقناعه، وأساليب تأييده للفكرة، ويتسندُ النص إلى خلفية ثقافية مشتركة مع القارئ، وتتضمن النصوص الموضوعات المادية والمجردة ضمن متصل لا نهاية له.

وهذه نماذج لنصوص المستوى المبتدئ:

أوقات دوام الفروع خلال شهر رمضان المبارك

	قبل الافطار	بعد الافطار
خلال أيام الأسبوع باستثناء أيام الجمعة	11:00 صباحاً – 06:00 مساءً	09:00 مساءً – 11:00 مساءً
أيام الجمعة	02:00 بعد الظهر– 06:00 مساءً	09:00 مساءً – 11:00 مساءً

أرقام هواتف الطوارئ في السعودية

الدفاع المدني	911
الإسعاف	
أمن الطرق	
المرور	
الكهرباء	

حركة الطائرات في مطار دمشق الدولي

الشركة	الوقت
البريطانية من لندن	09.10
السورية من استوكهولم	10.40
القطرية إلى القاهرة	12.30
الكويتية من الكويت	10.35
اليمنية إلى صنعاء	10.10
السعودية من جدة	09.45
الاتحاد من أبو ظبي	10.10
الكويتية إلى الكويت	09.30
الإماراتية من دبي	08.50
العربية من الشارقة	09.05
السورية إلى الخرطوم	08.45
طيران سما من جدة	08.30
السورية من الجزائر	08.00
السورية إلى أمستردام	03.00
التشيكية من براغ	02.30
المجرية من بودابست	03.20
الايطالية من روما	02.20
العربية إلى الشارقة	02.15
التركية من اسطنبول	01.25
الليبية من طرابلس	01.00

نماذج من نصوص المستوى المتوسط

تتمحور موضوعات المستوى المتوسط حول مجالات مباشرة، وذات أولوية للدارس، كالمعلومات الشخصيّة والعائلية البسيطة، والمشتريات، والمحيط الأقرب، والعمل، وموضوعات مألوفة وعادية ترتبط بالحاجيات المباشرة، ومجالات العمل والمدرسة والتسلية والترفيه، وغيرها كما مرّ بنا سابقًا، وهذه طائفة من النماذج العملية:

يوم الثلاثاء 16 فبراير:

- القاهرة الكبرى ومدن القناة: فرص أمطار متوسطة (50%) على فترات متقطعة
  نشاط رياح مثيرة للرمال والأتربة (22 عقدة تقريبا)
  درجات الحرارة العظمى (17-18) الصغرى (7-9).
- الوجه البحري: أمطار متوسطة إلى غزيرة تكون رعدية مصحوبة بالبرد أحيانا على فترات متقطعة
  نشاط رياح تكون مثيرة للرمال والأتربة على بعض المناطق (20-25 عقدة تقريبا)،
  درجات الحرارة العظمى (15-16) الصغرى (7-8).
- السواحل الشمالية الغربية: أمطار غزيرة تكون رعدية مصحوبة بالبرد أحيانا على فترات متقطعة
  نشاط رياح (30 عقدة تقريبا)
  درجات الحراة العظمى (12-13) الصغرى (8-9).
  اضطراب في الملاحة البحرية على البحر المتوسط (ارتفاع الموج 3.5-5.5 متر)
- السواحل الشمالية الشرقية ووسط سيناء: أمطار متوسطة تكون رعدية مصحوبة بالبرد أحيانا على فترات متقطعة
  نشاط رياح مثيرة للرمال والأتربة (25 عقدة)
  درجات الحراة العظمى (21-22) الصغرى (9-10).
- شمال الصعيد: أمطار خفيفة على فترات متقطعة

الأديب نجيب محفوظ

ولد في 11 ديسمبر 1911. حصل على ليسانس الآداب قسم الفلسفة عام 1934.

أمضى طفولته في حي الجمالية حيث ولد، ثم انتقل إلى العباسية والحسين والغورية، وهي أحياء القاهرة القديمة التي أثارت اهتمامه في أعماله الأدبية وفي حياته الخاصة.

حصل على إجازة في الفلسفة عام 1934. عمل في وظائف عديدة منذ عام 1959حتى عام 1971 حيث عمل مديراً للرقابة على المصنفات الفنية ثم مديراً لمؤسسة دعم السينما ورئيساً لمجلس إدارتها ثم رئيساً لمؤسسة السينما ثم مستشاراً لوزير الثقافة لشؤون السينما.

بدأ كتابة القصة القصيرة عام 1936 . و بدأ يكتب القصص والروايات بصورة شبه دائمة بعد التحاقه بالوظيفة العامة.

عمل في عدد من الوظائف الرسمية، ونشر رواياته الأولى عن التاريخ الفرعوني. ولكن نجاحه الكبير ظهر في ثلاثيته الشهيرة (بين القصرين، وقصر الشوق، والسكرية) التي انتهى من كتابتها عام 1952 ولم يتمكن من نشرها قبل العام 1956. صوّر نجيب محفوظ في أعماله حياة الطبقة المتوسطة في القاهرة، فعبّر عن مشاكلها وأحلامها، كما صوّر حياة الأسرة المصرية في علاقاتها الداخلية وامتداد هذه العلاقات في المجتمع.

بين عامي 1952 و 1959 كتب عدداً من السيناريوهات للسينما. ولم تكن هذه السيناريوهات تتصل بأعماله الروائية التي تحوّل عدد منها إلى السينما والتلفزيون في فترة متأخرة.

ومن هذه الأعمال (بداية ونهاية) و(الثلاثية) و(ثرثرة فوق النيل) و(اللص والكلاب) و(الطريق).

صدر له ما يقارب الخمسين رواية ومجموعة القصصية، وترجمت معظم أعماله إلى 33 لغة في العالم . المصدر: موقع نجيب محفوظ

http://naguibmahfouz.shorouk.com//biography.aspx

(من موقع آكتفل)

يوميات امرأة عاملة

من أنت في سطور؟

أنا المهندسة المعمارية هيام بسيوني، خريجة كلية الهندسة جامعة القاهرة قسم العمارة عام 1992، عملت بعد تخرجي سنتين، ثم تزوجت عام 1994 وسافرت إلى المملكة العربية السعودية حيث درّست التصميم المعماري لمدة ست سنوات في إحدى الجامعات السعودية، وبعد عودتي إلى مصر درّست هندسة العمارة في إحدى الجامعات الخاصة. ثم عملت في شركات عربية ومصرية كبرى لمدة ست سنوات، وبعدها قررت الاستقلال وأنشأت شركتين خاصتين بي.

ماذا عن حياتك الأسرية؟

لي تجربتان في الزواج، الأولى عندما تزوجت بعد تخرجي بعامين، أي عام 1994 من زوجي الأول، وأثمر هذا الزواج ولدًا وبنتًا هما هادي (17 سنة) ونور (15 سنة)، وهما يدرسان في المرحلة الثانوية بإحدى المدارس الأميركية. وقبل حوالي ست سنوات حدث الانفصال بهدوء بيني وبين والدهما حرصًا على مستقبلهما، وتم الاتفاق على أن يعيش هادي ونور معي، حتى بعد زواجي الثاني من المهندس ورجل الأعمال عمر سلام، وقد أثمر هذا الزواج طفلاً عمره سنة واحدة اسمه زين.

ما هو دور الزوج في نجاحك؟

زوجي منفتح جدًا، ويقدر طموحي كزوجة ويساعدني بكل قوة، ولعل هذه النظرة الإيجابية إلى المرأة تعود إلى أنه عاش في أوروبا فترة طويلة جدًا مع أسرته ويحمل الجنسية الإيرلندية، وهذا ما سهل التوافق والتفاهم بيننا، لأن شخصيتي تتناسب أكثر مع الشخصيات الطموحة المنفتحة التي تقدّر دور المرأة في الحياة العملية والأسرية، وهذا ما وجدته فيه.

كيف يسير يوم عملك؟

بسبب عملي غير الروتيني، وبالإضافة إلى كونه عملي الخاص في التصميمات المعمارية والمقاولات والتسويق العقاري، فليس هناك برنامج روتيني محدد يوميًا، بل لا يوجد يوم شبيه بالآخر. لكن بشكل عام هناك إيقاع شبه معتاد يبدأ بالاستيقاظ مبكرًا لتجهيز هادي ونور للمدرسة، وبعد تحضير الفطور لهما أستريح قليلاً ثم أقوم بدوري كأم مع طفلي زين، وأحيانًا بمساعدة أمي. ثم أنزل إلى عملي سواء في الموقع المعماري الذي فيه الإنشاءات أو المكتب، أو لمقابلة عملاء للاتفاق على تصميم أو إنشاء أو تشطيب أو بيع عقارات أو أراضٍ، وغيرها من الأعمال التي أمارسها من خلال الشركتين الخاصتين بي. وأحاول في كثير من الأحيان الرجوع إلى البيت منتصف اليوم لتناول الغداء مع الزوج والأولاد، والاطمئنان عليهم ومعرفة ما أخذوه في المدرسة، بالإضافة إلى المتابعة الهاتفية لهم من أي مكان أكون فيه خلال العمل. وأنا من عادتي النوم مبكرًا لأستيقظ مبكرًا وأبدأ يومي بنشاط وحيوية، أما زوجي عمر فإنه يرجع في وقت متأخر بسبب ظروف عمله، لهذا نحاول باستمرار الحصول على إجازات نمضيها مع الأسرة والأقارب والأصدقاء للمحافظة على الاجتماعيات.

نماذج من أسئلة المستوى المبتدئ

صياغة السؤال وطريقة طرحه وتقديمه مؤشران للمعرفة اللغوية والبيداغوجية للمعلم، بل لمدى فهمه للعملية التعلُّمية والتعليمية برمتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إنهما مؤشران لفهم المستويات اللغوية للدارسين، ومؤشران كذلك لفهم طبيعة المعرفة اللغوية والأهداف المرجو تحقيقها في صف بعينه، وهما مؤشران لفهمه ووعيه بالمفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها حتى اللحظة، ومؤشران لمقدرة المعلم على صوغ السؤال ضمن المستوى المطلوب فلا يكون دون المستوى فلا يحقق أهدافه ولربما أصاب الدارسين بالملل والكآبة، ولا يكون فوق المستوى فيكسرهم، ويصيبهم باليأس والإحباط. صوغ السؤال مهارة لا يتقنها إلا القليل من أساتذة العربية للناطقين بغيرها.

ولا بُدّ للأسئلة من أن ترتبط بفلسفة ورؤية قبل صوغها وتقديمها للدارسين كأن ترتبط بقائمة بلوم من حيث: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم، أو معايير المجلس الأمريكي وارتباطها بالمستوى اللغوي ووظائفه وسياقه ونوع لغته، أو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك في رؤيته للمستويات والتوصيفات واللغة. وأجد لِزامًا علي أن أبين أن مهارات صوغ الأسئلة وطرحها في مجال تدريس العربية للناطقين بها تختلف اختلافًا بيّنًا وجوهريًا بل بشكل حيوي عن مجال صوغ السؤال وطرحه في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

فلا بُدّ حين نطرح السؤال في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أن نُراعي المستوى اللغوي للدارس، فهو مقياس أولاً على فهم السؤال نفسه قبل الخوض في الإجابة عنه، فالأسئلة لا تتعلق بالمحتوى المعرفي بقدر ما تتعلق بالمقدرة على التعامل مع اللغة ذاتها بمعرفة قد تكون صادقة أو غير صادقة لا ضير في ذلك.

ويجب أن نفرق بين أنواع من الأسئلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها:

- أسئلة معالجة النصوص اللغوية بشقيها المقروء والمسموع.
- أسئلة التحقق: التحقق من الأرضية التي يقف عليها الدارس وينتج لغة فيها بثقة وثبات.
- أسئلة السبر: سبر السقف، التي يتلمس فيها الدارس الإجابة إذ ينجح أحيانًا ويفشل في أوقات أخرى.

ويكون كل ذلك مرتبطًا بتوقيت معين وهدف مرسوم. ولعل نقطة الالتقاء بين تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها تكون في الجزء الأول من هذه الأسئلة مع أخذ بعض المحاذير الأخرى بعين الاعتبار، ولعلّ منها تخيّر المفردات في صياغة السؤال التي قد تكون عاملاً مُعيقًا في الإجابة على الرغم من معرفة الدارس بالجواب، كأن تقول لدارس أجنبي على سبيل المثال لا الحصر في معالجة نص ما: ما الذي حفّزك على اتخاذ هذا القرار؟ فلو أنّ طالبًا في المستوى الأول أخبر أستاذه بأنّه ترك التدخين، ينبغي أن يكون السؤال: لماذا أخذت هذا القرار؟ لاحظ الكلمات في السؤال الثاني، والكلمات في السؤال الأول وقارن بينهما، في ضوء المعرفة اللغوية لطالب في المستوى المبتدئ.

ومن المبادئ التي يجب أن يراعيها المدرسون في صوغ الأسئلة:

- تحديد الهدف من السؤال: تدريسي، تقويمي، تصنيفي، تعزيزي إلخ.
- مراعاة مستوى الطالب وأن ينتمي السؤال له.
- أن تكون مفرداته مختارة بعناية وبحسب أهداف السؤال.
- أن تستخدم تراكيب لغوية مألوفة بحسب غرض السؤال.
- ربط السؤال بالوظائف اللغوية للمستوى.
- التركيز على الأسئلة المفتوحة وليس المغلقة.
- الابتعاد عن أسئلة نعم ولا إلا إذا كانت من أجل بناء سؤال آخر.

وهذه نماذج من الأسئلة التي يمكن أن تُطرح للمستوى المبتدئ:

1 - من أين أنت؟

2 - ماذا تدرس؟/ تعمل؟

3 - ممّن أسرتك؟

4 - أين تسكن؟

5 - ما هي أيام الأسبوع؟

6 - أكمل: 1،2،3..... 10

7 - ما هوايتك؟

8 - ماذا في شقتك؟

9 - ماذا تحب أن تأكل؟

10 - كيف الجو في مدينتك؟

11 - ما هِي الرياضة التي تلعبها؟ في أي أيام من الأسبوع؟

12 - وهكذا دواليك

نماذج من أسئلة المستوى المتوسط

وهذه طائفة أخرى من الأسئلة التي تناسب المستوى المتوسط، وعليهما يمكنكم القياس والبناء.

1 - ماذا تفعل كل يوم من الصباح حتى المساء؟

2 - حدثني عن صديقك/ صديقتك المفضل(ة). ما هي الأشياء التي تحبها فيه/ فيها؟

3 - قلت إنك تحب (الرياضة/القراءة/الموسيقى...). حدثني أكثر عن نشاطاتك.

4 - حدثني عن زيارة لك إلى مدينة/ بلد أحببتها كثيرًا.

5 - هل تسكن في بيت أو شقة؟ حدثني عن بيتك/ شقتك

6 - قلت إنك تدرس العلوم السياسية/الأدب/العلاقات الدولية.. ماذا تفعل (تدرس) في هذه الصفوف؟

7 - حدثني أكثر عن أسرتك. أين يسكنون؟ والدك/ والدتك وإخوتك. ماذا يدرسون/ يعملون؟

8 - قلت إنك تدرس العربية/العلوم السياسية.... لماذا هذا التخصص؟

9 - حدثني عن مجموعة من الأشياء التي تحبها وأخرى التي لا تحبها.

10 - ما الأعمال التي قمت فيها خلال دراستك الجامعية.

11 - وهكذا دواليك.

وأود أن أقدم نموذجًا للسؤال عابر المستويات من حيث الموضوع لكنّه مختلف بحسب الصياغة التي يتطلبها كل مستوى من المستويات:

المستوى	السؤال
المبتدئ	ماذا تعمل؟
المتوسط	ماذا تفعل في عملك من الصباح إلى المساء؟
المتقدم	حدثني عن اليوم الأول في عملك من الصباح إلى المساء. قارن بين عملك الحالي وعملك السابق.
المتميز	هناك نموذجان لإدارة العمل، النموذج المتساهل الذي يهتم بإنجاز العمل دون الاكتراث بعدد ساعات العمل ومكانها، في مقابل الإدارة المتشددة التي تفرض على الموظفين عدد ساعات معينة من العمل وتحديد مكانه. ما رأيك في هاتين النظريتين؟ وما إيجابيات وسلبيات كل نظرية، وأيهما في اعتقادك أكثر إنتاجية؟

نماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المبتدئ

يعرف الخرج اللغوي أو المخرجات في اللغة التي يستطيع المتعلم إنتاجها نتيجة لتعرضه للدخل اللغوية وتفاعله معه، وهو نتاج طبيعي لعمليتي الدخل اللغوي والتفاعل، كأن يقدم نفسه للآخرين أو يقدم صديقه لهم أو أن يقصّ عليهم برنامجه الأسبوعي أو يكتب رسالة إلكترونية لصديقته أو يدوّن خبرًا على أحد مواقع التواصل الاجتماعي. ومن سمات الخرج اللغوي أنّه يعطينا مقاربة بين طرفي اللغة المبنى والمعنى في الاكتساب الكلي للغة من جهة، والطلاقة والدقة أو السلامة اللغوية من جهة أخرى. ويتجلى الخرج اللغوي حين يحدث بشكل تلقائي طبيعي بمعنى أن يقوم الدارس بإنتاج المهمة دون وعي أو تفكير بالمفردات والتراكيب والسياقات المناسبة لهذا الموضوع أو المهمة أي الإنتاج بشكل روتيني طبعي كعملية استخراج المفتاح من الجيب قبيل بلوغ الباب إذ إنّها تُعدُّ حركة روتينية تحدث دون التفكير في إجرائها، فهذه هي الصورة المثالية التي نسعى إليها، ويعكس الخرج اللغوي درجة مناسبة من الدخل اللغوي وعملية التفاعل التي قام بها المدرس مع طلبته من حيث درجة الاقتراب من الدرجة الطبيعية في الإنتاج اللغوي (المغني، 2018). وهذه طائفة من مخرجات الدارسين على المستوى المبتدئ تعكس لنا بصورة شفافة طبيعة المدخلات وطبيعة التفاعلات التي قام بها المعلم في داخل الغرفة الصفية وخارجها.

محمد صحا في الساعة الثامنة ونصف
ثم درس مع أخته الصغيرة و
فهمها الكلمات الجديدة. كان عنده
موعد مع صديقه خالد
خالد قال خمس دقائق سألقون
عندك. لكنه ما جاء.
بعد ذلك ذهب إلى مباراة كرة
القدم بسرعة. عاد الى بيته في
الساعة التاسعة ثم صلى قبل
النوم. في الحقيقة سهر لانه ما
استطاع ان ينام

الأشياء التي أحتاجها كل يوم

أحتاج قليل من الأشياء كل يوم. أتناول الفطور بالأشياء التالية: لبن، جبنة، عسل، بيضة وخبز. أشتري لبن، جبنة، عسل و بيضة من الدكان قريب من شقتي و أذهب الى المخبز كل الصباح لأحصل الخبز. أشتري ساندويش للغداء من كيفتيريا مجهور. عندما أرجع الى الشقة، أتمنى أن أشرب الشاي بالحليب. أشتري الحليب و الفواكه من محل الفواكه والخضراوات. يطبخ صديقي الخضراوات أو لحم مع أرز للعشاء. أحوج الأرز من كارفور دائما. أتبضع بهارات أيضا مع أرز. أشتري الحلويات من حبيبة أو المخبز عندما أرغب فيه. أتسوق لوازم البيت و التزين من كارفور، يتوافر كل الاشياء تقريبا في كارفور. أذهب الى وسط البلد إذا لا أجد أي شيء في السوق الكارفور.

هواياتي المفضلة

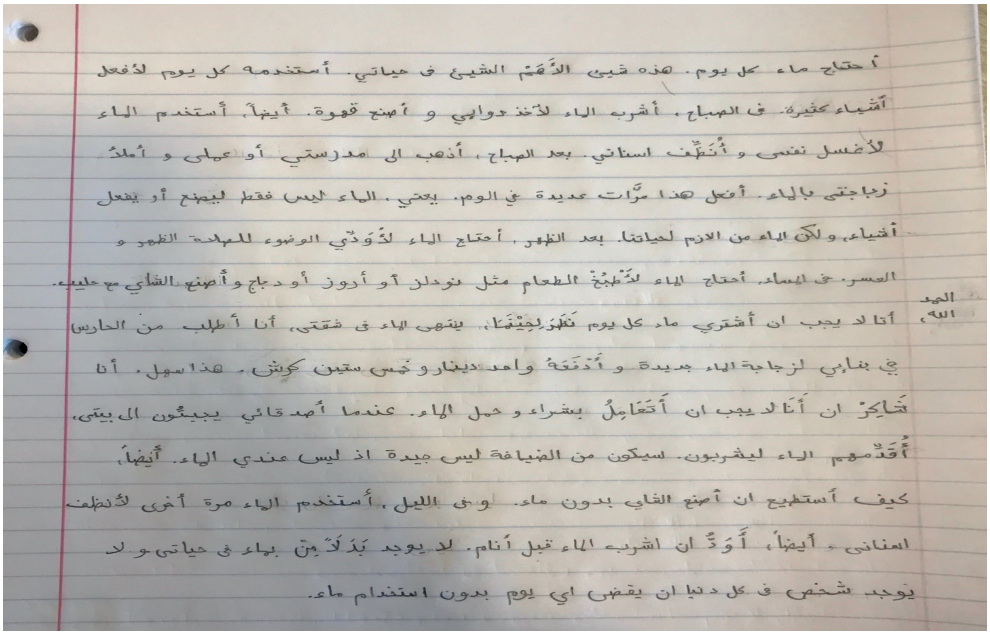
مرحبا، اسمي توماس. هواياتي المفضلة التسلق و التصوير و
اعزف البيانو. أنا أتسلق و أصور منذ أربع سنوات و أنا أعزف البيانو
منذ ١٢ سنة. أحب هذه الهوايات لاني أحب الاستماع الى
موسيقى البيانو و أحب الطبيعة. أعزف البيانو في بيتي و أحب التسلق
في جبال غوادالوبي*. أحب التصوير في كل مكان أسافر إليه
لا أعزف البيانو منذ سنة ليس عندي البيانو في الأردن، لكن التسلق و التصوير
في الأردن جميل جداً. كل هواياتي بدأوا في تكساس. بالنسبة لي،
أحسن عازف بيانو اسمه غراتز ليزت*

تمرين ١٢

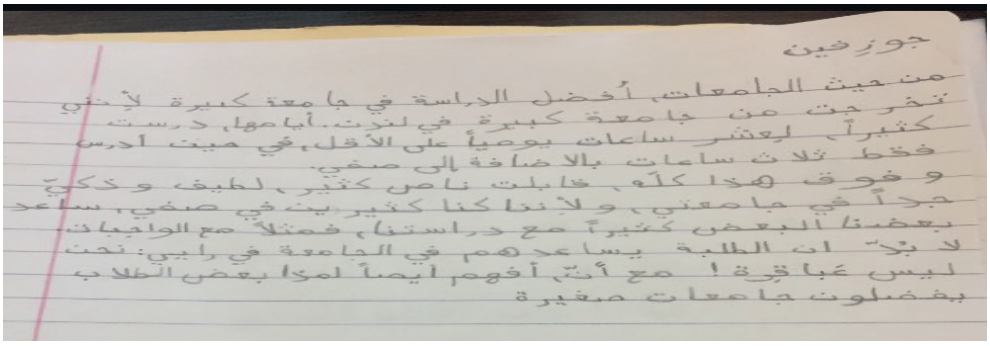
ذهبتُ الى أمريكا قبل ثلاث سنوات، هذه رحلة كنت أعمل رحلتي
في حياتي. وجدتُ تذكرة رخيصة و اشتريتُها ٤٠٠ دولار. في أمريكا
تنقلت الى سواق كثراً و أشتري كل يوم. أشتري ملابس جديدة
هذه كان ٥ دولارات فقد. و اشتريتُ هاتف، هذا كان ٧٥ دولاراً.
ذهبتُ الى حديقة مركزية و اشاهد كثير من الحيوانات. دفعت الدعشر
دولارُ من الفندق إلى الحديقة المركزية. و اشتريتُ هدايا صغيرة لاصدقائي
هذه هدايا كنت دولاران فقد.

نماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المتوسط

وهذه طائفة من مخرجات دارسي المستوى المتوسط التي تعكس بوضوح موضوعات المستوى المتوسط على مستوى الأرضية، وموضوعات المستوى المتقدم على مستوى السقف.



أحتاج ماء كل يوم. هذه شيئ الأهم الشيئ في حياتي. أستخدمه كل يوم لأفعل أشياء كثيرة. في الصباح، أشرب الماء لآخذ دوايي و أصنع قهوة. أيضاً، أستخدم الماء لأغسل نفسي و أُنظّف اسناني. بعد الصباح، أذهب الى مدرستي أو عملي و أملأ زجاجتي بالماء. أفعل هذا مرّات عديدة في اليوم. يعني، الماء ليس فقط ليصنع أو يفعل أشياء، ولكن الماء من الازم لحياتنا. بعد الظهر، أحتاج الماء لأُوَدّي الوضوء للصلاة الظهر و العصر. في المساء، أحتاج الماء لأُطبُخ الطعام مثل نودلز أو أرز أو دجاج و أصنع الشاي مع حليب. أنا لا يجب ان أشتري ماء كل يوم نَفَدْ لِجِيْتْهَا، ينتهي الماء في شقتي، أنا أطلب من الحارس في بنايي لزجاجة الماء جديدة و أُدْفَعُ واحد دينار و خمس ستين كروش. هذا سهل. أنا شَاكِرْ ان أنا لا يجب ان أتعَامِلُ بشراء و حمل الماء. عندما أصدقائي يجيئون الى بيتي، أُقَدِّمهم الماء ليشربون. سيكون من الضيافة ليس جيدة اذ ليس عندي الماء. أيضاً، كيف أستطيع ان أصنع الشاي بدون ماء. و في الليل، أستخدم الماء مرة أخرى لأُنظف اسناني. أيضاً، أَوَدّ ان اشرب الماء قبل أنام. لا يوجد بَدَلاً مِنْ بماء في حياتي و لا يوجد شخص في كل دنيا ان يقضي اي يوم بدون استخدام ماء.



جورفين

من بين الجامعات، أفضل الدراسة في جامعة كبيرة لأنني تخرجت من جامعة كبيرة في لندن. أيامها، درست كثيراً، لعشر ساعات يومياً على الأقل، في حين أدرس فقط ثلاث ساعات بالاضافة إلى صفي.
و فوق هذا كلّه، قابلت ناس كثير، لطيف و ذكيّ جداً في جامعتي، و لأننا كنا كثير بين في صفي، ساعد بعضنا البعض كثيراً مع دراستنا، فمثلاً مع الواجبات. لا بدّ ان الطلبة يساعدهم في الجامعة في رايي: نحن ليس عباقرة! مع أنّ أفهم ايضاً لماذا بعض الطلاب يفضلون جامعات صغيرة

أنا أحب رمضان في بيتي مع أمي و أبي و أخي و مسجدي. رمضان وقت جميل. أشعر بالسرور لليلة الأولى من رمضان. البَيْنَةُ في المسجد رائع لأن كل شخص من المسجد يأتي للصلاة العشاء و التراويح. بعد الصلوات، بعض أشخاص يَصْنَعُ مشروب ان يتكون من حليب و منجا أو ورد. أنا لذيذ جداً. أذهب الى المسجد مع عائلتي كلها. عندما نرجع الى البيتنا، أنا و أخي نُسَاعِدُ أُمُّنَا بالتَحْضِيرِ بعض المأكولات للسحور و الإفطار. كلنا نستيقظ قبل صلاة الفجر لنأكل السحور معاً. أمي تُعَدُّ الأفطار لنا كل يوم في رمضان و عادة، أخي يساعدها لأنه أحسن ابن في الأسرة. أنا أَشْتَاقُ لأكل السحور و الإفطار و صلاة التراويح لأنها وقت خاص جداً. نذهب الى المسجد كل يوم و رؤية الإزدحام في المسجد جميلة. أيضاً، عندي أصدقاء حميمين في المسجد و في ليالي عطلات، نَسْهَرُ حول النار و نحيي أَنْفُسَنَا مع القراءة القرءان أو فقط الحديث عن اشياء الاسلامية. أيضاً في العطلات، يوجد الأفطار في المسجد و أنا و أسرتي نأكل الأفطار هناك و نؤدّي الصلاة المغرب. نبقى في المسجد حتى النهاية الصلوات. رمضان الوقتي الأفضل من السنة. بعد طاعاتنا، نستعد للعيد الفطر. ننظف البيتنا و أبي يطبخ حلوى، اسمه سيوَيا. ليس عندنا أقارب قريب من مَنْزِلنا، فعادة، نصلي صلاة العيد مع المسجد نا في الصباح الباكر و نزور بيت صديق حميم و نأكل الطعام اللذيذ.

تحديات نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط

لكل عمل تحديات، واللغة ليست بدعًا عن ذلك. لهذا، وجب أن نحترس أولاً من أن مسألة نقل طالب من مستوى كفاءة إلى آخر ليس مسألة رياضية تتمّ بين عشية وضحاها، وليس مع نهاية فصل وبداية آخر يفترض أنه ارتقى مستوى لغويًا كما ينبغي له أن يكون، وليس مع نهاية عدد ساعات مقرر دراسي أو آخر يكون قبل المستوى المنشود، بل هي مسألة معقدة تعتمد على مجموعة كبيرة من العوامل منها ما يرتبط بالدارس ومنها ما يتعلق بالمدرس واختصاصه وتدريبه وتأهيله ومنها كذلك الحال ما يرتبط بالبرنامج نفسه وعدد ساعاته والمنهج المعتمد فيه، ومكان الدراسة، وحجم الانغماس اللغوي ومكوناته الأخرى.

ومن التحديات التي تواجه المعلمين في إحداث هذه النقلة تشبث الدارسين بمناطق الراحة الخاصة بهم، إذ ينبغي على المعلمين الدفع بالمتعلمين من أجل تحديهم للخروج من مناطق الراحة الخاصة بهم؛ إذ أثبت الدراسات أن أفضل طريقة لنقل الطلاب إلى المستوى التالي من دراساتهم اللغوية هي من خلال تدعيم المهام ودفعهم خارج مناطق الراحة الخاصة بهم، فدفع الطلاب لاستكشاف لغة جديدة بأنفسهم يمنحهم سيطرة أكبر على مهاراتهم الخاصة، ويظهر لهم أنهم يستطيعون التّحدث بمستوى أكثر تقدمًا مما كانوا يتخيلو. وهذا يحتاج من المعلم توظيف السقالات التعليمية وبناء المنهج الخاص بذلك خطوة خطوة، والانتقال من مهمة إلى أخرى بطريقة مدروسة عبر العمل على مهام المستوى المبتدئ والتنقل تصاعديًا أو اعتباطيًا إلى مهام ووظائف المستوى المتوسط التي مرت بنا سابقًا، فمن خلال التطواف والتجول بينها نستطيع إيصال الدارس إلى المستوى التالي أمّا إذا غابت عنا فكرة الوظائف والسقالات فسيواجه الدارسون تحدي البطء في بلوغ المستوى المنشود.

ومن تحديات الانتقال إلى المستوى المتوسط عدم السيطرة على مهمة طرح الأسئلة والإجابة عنها، إذ يُعدُّ طرح الأسئلة أحد المهارات الكبيرة اللازمة حتى يتمكن الطلاب من القفز من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، تقول Sra Kennedy «بمجرد أن يتمكن الدارسون حقًا من استخدام وفهم كلمات السؤال، يمكنهم عندها إجراء محادثة حقيقية.» وهي من سمات الخلق اللغوي للمستوى المتوسط.

ومن التحديات الأخرى افتقار الطلاب للتقييم الذاتي والمراقبة لعميلة تعلمهم، لذلك يجب على المعلمين تطبيق الاستراتيجيات فوق المعرفيّة لكي يتعلم الطلاب المبتدئون التقييم الذاتي ومراقبة أقرانهم وعملية تعلمهم، فإنّهم بذلك يقومون بشكل لا شعوري بإعداد إطار عمل لتعلم لغة أفضل. أحبّ أن أسمعهم يقولون «كما لاحظت».

إن جعل الطلاب يتعلمون الحفاظ على استخدام اللغة الهدف في أثناء وجودهم في الفصل يفيدهم على المدى الطويل كما يجعلهم أكثر وعيًا بعملية التعلم. ومن وسائل توجيه طلاب اللغة الأجنبية للتقييم الذاتي والمراقبة الذاتية منحهم أهدافًا صغيرة ومعقولة. إذا كانت أهداف التقييم الذاتي كبيرة جدًا أو غامضة، فسيشعر الطلاب بعدم الاستعداد لمراقبة تقدمهم وقد ينتهي بهم الأمر بالارتباك.

ويُعدُّ تزويد الطلاب مبكرًا بـ «عبارات البقاء والتواصل اليومي» طريقة رائعة لإعدادهم للنجاح على المدى الطويل. من خلال تكرار عبارات مهمة في كثير من الأحيان من بداية الفصل، يمكن للطلاب الوصول إلى اللغة على الفور واستخدامها استخدامًا وظيفيًا يوميًا، بدلاً من الاضطرار إلى الانتظار لاستخدامها. ومن تلك العبارات الجاهزة، عبارات مثل: كيف يمكنني؟ وكيف أقول؟ وما رأيك في؟ وفي الحقيقة، وفي رأيي؟ وأقترح على المعلمين ما كنت أقوم به في فصولي عبر تقديم عبارة يوميًا وتعبير بشكل أسبوعي، واستخدامها ومتابعتها بشكل معين.

ومن التحديات موضوع اللغة الوسطية، ومن واقع الممارسات الناجحة يمكن النصح باستراتيجية 90 % إلى 10 % أي أن تكون اللغة المستخدمة في الفصل هي اللغة الهدف بحدود 90 % في مقابل 10 % للغة الوسيطة على أن تركز على الواجبات المنزلية والاختبارات المتوسطة والنهائية والاختبارات القصيرة لكي تكون واضحة لهم. فالتواصل باللغة الهدف من اليوم الأول يحقق نجاحًا باهرًا بالعادة. وهذا يقودنا كذلك إلى ضرورة تطبيق استراتيجية 80 % إلى 20 % أي أن يكون وقت كلام المعلم في حدوده الدنيا في مقابل 20 % للمعلم فقط مما يدفع بالطلبة إلى الحديث والانتقال إلى المستوى المتوسط.

ومن التحديات التي قد تغيب عن أذهان المعلمين غياب توظيف السقالات التعليمية سابقة الذكر وتهيئة الدارسين لعملية التعلم، فمن أفضل الطرق لمساعدة الطلاب على التقدم نحو المستوى المتوسط منحهم الوقت للاستعداد لأنشطة أكثر صعوبة؛ إذ يساعد توفير شبكات الكلمات وجلسات العصف الذهني على تنشيط معرفتهم السابقة وإعدادهم لاستخدامها.

ومن التحديات غياب الموضوعات التي تُثير اهتمام الدارسين وتدفعهم إلى المشاركة والانعتاق من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، ومنحهم أشياء مثيرة للاهتمام للحديث عنها. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّه من المرجح أن يستخدم الدارسون مهارات لغوية متقدمة مع موضوعات يحبونها أكثر من تلك التي يعتقدون أنّها مملة، فعادة ما يرغب الطلاب في التحدث عن ثقافة البوب، أو الأفلام، أو هواياتهم، أو برامجهم اليومية، أو محبيهم من المشاهير حتى السياسة. من خلال منحهم موضوعات قابلة للنقاش، فيبحث الطلاب عن مفردات جديدة من أجل البقاء والاستمرار في المحادثة.

ومن التحديات غياب مهارة القراءة من اليوم الأول، فالقراءة بطبيعتها طريقة ممتازة للطلاب لاكتساب مفردات جديدة ومهارات تفسيرية. فجعل الطلاب يقرؤون في وقت مبكر يمكنهم من رؤية اللغة في سياقها. فالقراءة هي مدخلات رائعة ومفهومة للتحسين والانتقال إلى المستوى المتوسط في الكتابة والتحدث. ومن المهم أن تتذكر أنّ ما تقرأه وكيف تقرأه هو المفتاح لمساعدة الطلاب على الانتقال إلى مستوى أعلى عبر تطبيق استراتيجيات المسح والتنبؤ والتخمين وغيرها.

وتجدر الإشارة أنّ عملية التعلم عملية فردية وتستغرق وقتًا، ويتمثل دور المعلم في تشجيع الإنتاج الصغير والمدخلات المكثفة.

نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط

إنّ عملية الانتقال من مستوى لغوي إلى آخر وفي حالتنا هنا من المستوى المبتدئ إلى المتوسط يجب ألا يكون مقامرة أبدًا أو حظًا سعيدًا أو طيبًا بل يجب أن يكون نتيجة دراسة متأنية وإعداد طويل الأمد وتدريب منتظم وتخطيط مسبق، لذلك يُعدُّ وضع الأهداف وبناء الخطة الدراسية وتخير طرق التدريس، ووسائل التقويم، والعمل على الوظائف، وتوزيع التدريبات والأنشطة الداخلية والخارجية على عدد الساعات والجدول الزمني مسألة ملحة، للوصول إلى المستوى المبتغى. وبخطوات عملية يجب على المعلم معرفة مستوى الأرضية المستوى المبتدئ وتوصيفاته وفق المؤسسة التي يعمل فيها المعلم وما يقابله من معايير المجلس الأمريكي والإطار المرجعي الأوروبي. ويكون ذلك عبر الاطلاع على أكبر عدد ممكن من السلاسل والكتب التي تستهدف مستوى الأرضية ومستوى السقف والاطلاع بتمعن وعناية على ما يلي:

- اتباع رؤيتك وحدسك في إيصال الطلاب للمستوى المتوسط وليس فقط اتباع الخطة التي قد تكون غير مبنية بشكل علمي مدروس؛
- المفردات المنتمية إلى مستويي الأرضية والسقف: المبتدئ والمتوسط؛
- الموضوعات المنتميّة إلى مستويي الأرضية والسقف: المبتدئ والمتوسط؛
- التراكيب والهياكل النحوية والصرفية المنتمية إلى مستويي الأرضية والسقف: المبتدئ والمتوسط؛
- الموضوعات الثقافية المنتمية إلى مستويي الأرضية والسقف: المبتدئ والمتوسط؛
- الاطلاع على الأساليب والطرائق التي تساعد على دفع الطلبة والارتقاء بكفاءتهم اللغوية إلى المستوى الموالي؛
- وضع قائمة بوظائف المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمراوحة بينهما في التدريس، والعمل عليها واحدة واحدة؛
- توفير نماذج حقيقة من إنتاج أبناء اللغة والدارسين على حدٍ سواء للمستوى المستهدف (المتوسط)؛
- الاهتمام بجانبي الكفاءة اللغوية: الطلاقة والدقة بحسب ما يقتضيه الظرف والحال؛

- اتباع استراتيجية 80 % من الوقت للدارس في مقابل 20 % من الوقت للمعلم؛
- إدخال النصوص الأصيلة وتطبيق ما يتعلمه الدارس خارج حدود الفصل الدراسي إذ يكون النص المدروس بوابة المتعلم نحو العالم الخارجي؛
- الاهتمام بالنصوص المفردات أكثر من اهتمامك بالقواعد في هذه المرحلة؛
- الانعتاق وتجنب أن تكون مقيدًا بالكتاب المقرر؛
- كسر الروتين بين الفينة والأخرى. لذلك يجعل من الصعب على الطلاب التنبؤ بسيرورة الصف.

استراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط

استراتيجيات التعلم أو التعليم هي خطوات يتخذها الطلاب لتعزيز تعلمهم. فالاستراتيجيات مهمة بشكل خاص لتعلم اللغة لأنها أدوات للمشاركة النشطة وذاتية التوجيه، وهو أمر ضروري لتطوير كفاءة التواصل. (أكسفورد، 1990). واستخدام الاستراتيجية هو أساس تعلم اللغة الثانية. فعلى سبيل المثال، يعرف المتعلمون الجيدون أن الممارسة في المواقف الحقيقية والمخاطرة فيها تعزز تعلم اللغة. وهم أيضا يمارسون استراتيجيات منفصلة مثل توقع المعنى في السياق قبل النظر والرجوع إلى الأدوات المرجعية، وتحليل النص بحثًا عن أدلة على المعنى. ويعرف هؤلاء الأشخاص أن تطبيق الاستراتيجيات عمدا يحسن من لغتهم ويطور من كفاءتهم.

وقد أكد أومالي وشاموت أنه عندما يتحكم الطلاب في التعلم الخاص بهم عبر هذه الاستراتيجيات، يتغير دور المعلم من مورد المعلومات إلى ميسر للتعلم. وسيتحمل الطلاب حينها مسؤولية ما يتعلمونه وكيف يتعلمونه. وبهذه الطريقة، يصبح التعلم متمحورًا حول الطالب ويخرج الطلاب مجهزين للاستفادة من العديد من فرص تعلم اللغة من حولهم. وهو أمر يسهل التحكم في الفهم في تعلم الفرد، مما يؤدي بدوره إلى مزيد من تعلم اللغة.

ويرى بعض الباحثين أن تدريس المبتدئين يعد أكثر المستويات تحدياً لأنهم سوف يأتوك وهو لا يعرفون عن اللغة أي شيء: أصواتها وحروفها وجرسها، وخصائصها ومفرداتها وتراكيبها، ولا العبارات الشائعة فيها، لذلك يحتاجون منك إلى عناية وتوظيف استراتيجيات خاصة، فالاستثمار والاختيار الجيد للاستراتيجية المناسبة للمهمة أو

الموقف التعليمي يقلل من المخاطر والأخطاء، ويزيد من حجم التوقعات المحتملة، وهم بعد هذه التجربة الاولى سوف ينكبون عليها إقبالًا وتعلمًا أو سوف يظعنون عنها، ويفرون إلى غيرها، ومن الاستراتيجيات المقترحة للمستوى المبتدئ ما يلي:

- إدارة الوقت: دور المعلم في مقابل وقت الدارس.
- المحافظة على تعليمات واضحة وبسيطة. والتواصل قدر الإمكان باللغة العربية.
- الاستماع ثم الاستماع ثم الاستماع فقد قال ابن خلدون «والسمع ابو الملكات».
- التكرار والتقليد.
- التصور.
- التركيز على الطلاقة والاهتمام بها.
- القراءة الجاهرة.
- الاستماعات المسجلة.
- الحوارات الوظيفية.
- الصور والقصص المصورة.
- الموضوعات المرتبطة بالذات والمحيط.

قائمة ما يستطيع الطالب المبتدئ القيام به في المستوى المبتدئ

تُعدُّ قائمة ما يستطيع الطالب القيام به (قائمة التقييم الذاتي) الصادرة عام 2017 NCSSFL-ACTFL Can-Do، ثمرة التعاون بين المجلس الوطني لمشرفي الدولة للغات (NCSSFL) و(ACTFL) أحد أجنحة آكتفل، وهي تهدف إلى مساعدة متعلمي اللغة لتحديد ووضع أهداف التعلم الخاصة بهم، ومراقبة وتوجيه تقدمهم نحو إتقان اللغة وثقافتها؛ كما أنّها تُعدّ أداة إرشادية وتمثّل خريطة طريق لواضعي السلاسل التعليميّة والمعلمين على حدٍّ سواء عبر تحديد أهداف التعلم، وتخطيط الوحدات والدروس. كما أنّها أداة مفيدة لأصحاب المؤسسات اللغويّة من أجل توضيح مدى جودة تواصل المتعلمين في المراحل المختلفة وقياس كفاءتهم (Moeller and Yu, 2015). وقد نُظِّمت هذه القائمة بحسب (actfl.org):

- التواصل التفسيري: يفهم المتعلّمون ويفسرون ويحلّلون ما يُسمع أو يقرأ أو يُعرض في مجموعة متنوعة من الموضوعات.
- التواصل الحواري الشخصي: يتفاعل المتعلمون ويتفاوضون بشأن المعنى في المحادثات المنطوقة أو الإشارية أو المكتوبة من أجل مشاركة المعلومات وردود الفعل والمشاعر والآراء.
- التواصل التقديمي: يقدم المتعلمون المعلومات والمفاهيم والأفكار للإفهام، ويشرحون ويقنعون ويصفون مجموعة متنوعة من الموضوعات باستخدام الوسائط المناسبة، والتكيف مع الجماهير المختلفة من المستمعين أو القراء أو المشاهدين (أبو عمشة، 2021).

وهي تتماشى مع إرشادات الكفاءة لعام 2012 من ACTFL ووصفات أداء ACTFL لمتعلمي اللغة، الذي اعتمدت بدورها على الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات: التعلم والتعليم والتقييم (مجلس أوروبا،2001) إذ تعكس بيانات Can-Do استمراريّة النمو في مهارات الاتصال من خلال المستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والمتميز. وتوفّر قائمة NCSSFL-ACTFL Can-Do للتواصل بين الثقافات مجموعة من الأمثلة والسيناريوهات التي توضح كيف يستخدم المتعلّمون اللغة المستهدفة، ومعرفة الثقافة لإثبات كفاءتهم في التواصل بين الثقافات (ACTFL). كما توضح قائمة NCSSFL-ACTFL Can-Do للغة معايير الاتصال في معايير الجاهزية العالمية معايير الثقافات ودعمها، وقيادة المتعلمين نحو تطوير الكفاية الثقافية.

وتشير الكفاية الثقافية إلى القدرة على التفاعل بشكل فعّال ومناسب مع أشخاص من خلفيات ثقافيّة مختلفة ولغات أخرى. وتتطور الكفاية الثقافية كنتيجة لعملية تحديد الأهداف، والتفكير الذاتي حول اللغة والثقافة، وتتضمن تغييرات في المواقف تجاه ثقافات المرء وثقافته الأخرى. وتعدّ الكفاءة التواصلية أمرًا ضروريًا لإقامة علاقات فعّالة وإيجابية عبر الحدود الثقافية، وهو أمر مطلوب في مجتمع عالمي (actfl.org).

ويصف (Moeller, A., & Yu, F. (2015 قائمة NCSSFL-ACTFL Can-Do بأنّها أداة فعّالة لتحسين تعلم اللغة داخل الفصل الدراسي وخارجه، فيما يقول (Ziegler, N. 2014) بأنّها أداة تعزّز التعلم الذاتي بشكل منظم. ولعلّها من أهم القوائم التي أنتجتها آكتفل لأن تنسجم مع ما أفرزته الدراسات اللسانيّة التي أجريت مؤخرًا فَإنَّ تحديد الأهداف يرتبط بعلاقة طردية مع تطور الكفاءة طلاقة ودقة. ومن مميزاتها تمكين المتعلم من معرفة نقاط قوته وضعفه في الجوانب التي تغطيها هذه القائمة، وهي:

- التواصل الشخصي (شخص إلى شخص).
- التقديم الكلامي (الإنتاج الكلامي).
- التقديم الكتابي (الإنتاج الكتابي)
- الاستماع التفسيري.
- القراءة التفسيرية.

وفي نهاية المطاف فإنّ الهدف لجميع متعلمي اللغة هو تطوير استخدام وظيفي للغة أخرى للسياقات والأغراض الشخصية. وتخدم عبارات «Can-Do» غرضين لتحقيق هذا الهدف: بالنسبة للبرامج، توفر البيانات أهدافًا تعليمية للمناهج وتصميم الوحدات التعليمية، وتعمل كمؤشرات أداء؛ بالنسبة لمتعلمي اللغة، إذ توفر العبارات طريقة لتخطيط تقدمهم من خلال خطوات تدريجية، كما يتم استخدام قوائم المراجعة بشكل أفضل من قبل المتعلمين وميسري التعلم كجزء من عملية التعلم الانعكاسية الشاملة، وتشمل العملية ما يلي:

- تحديد الأهداف.
- اختيار الاستراتيجيات.
- التقييم الذاتي.
- تقديم الأدلة.

- التغذية الراجعة/ التأمل الذاتي قبل وضع أهداف جديدة.
- تعزز التفكير والتنظيم الذاتي
- تُشرِك المتعلم مباشرة في عملية التعلم

وكلما زاد ارتباط المتعلمين في عملية التعلم الخاصة بهم، أصبحوا أكثر تحفيزًا ودافعية نحو عملية التعلم. وتبين البحوث أن قدرة متعلمي اللغة على تحديد الأهداف يرتبط بزيادة الحافز لدى الطالب واكتساب اللغة، وتطور الطلاقة.

للمتعلمين: كيف يمكنك استخدام قائمة ما يمكن القيام به؟

يمكن للمتعلم أن يستخدم القوائم المرجعية لتسجيل ما يعتقد أنه يستطيع القيام به، وقد يدرك أن تقدمه قد لا يكون هو نفسه لكل جانب: التواصل التفسيري والتواصل الحواري الشخصي، والتواصل التقديمي، وهذا أمر متوقع تمامًا. فعلى سبيل المثال، قد يتقدّم بسرعة أكبر في القراءة التفسيرية من تقدمه في جانب التواصل الشخصي. وسوف يبدأ في تحديد تقدمه على سُلّم الكفاءة من خلال تقييم كل وضع على حدة. وقد تشمل الأدلة بعض المواد الإلكترونية أو الورقية المطبوعة لدعم اختيارات التقييم الذاتي الخاص بالطالب، والملفات الصوتية، وملفات الفيديو، أو الملفات النصيّة، المرتبطة بتحديد بيانات ما يمكن القيام به، ويستطيع توفير أدلة على ما يمكنك القيام به، ويمكنه التحقق من صحة تقديرات التقييم الذاتي الخاص به عن طريق مقارنتها بتصنيفات الاختبارات الأخرى، مثل ACTFL OPI ، Advanced Placement، AAPPL، إلخ[7].

وجدير بالقول بأنّ قائمة ما يمكن القيام به تماشى استراتيجيًا مع مبادئ أو إرشادات الكفاءة التوجيهية ACTFL 2012 ACTFL Performance Descriptors for Language Learners4 لتعكس استمرارية تعلّم اللغة من المستوى المبتدئ وصولاً للمستوى المتيز، وتوفر علامة مشتركة لتقرير الأداء في كل وضع من أوضاع التواصل. وهذا يسمح للمتعلمين بتسجيل تقدمهم وللمعلمين بتوثيق تطور المتعلم على مقاييس معترف بها وطنيًا ودوليًا. فقوائم ما يمكن القيام به تصف مهام لغة معينة من المرجح للمتعلمين أن يؤدوها في مستويات مختلفة من الكفاءة. ومن المهم أن نلاحظ أن العديد من المصطلحات المستخدمة في القوائم تتفق مع الطريقة التي يتم بها تعريف هذه المصطلحات في القواعد الإرشادية ويقصد بها أن تعكس المصطلحات الشائعة التي تعرف الخصائص الرئيسة لمستويات الأداء الموجودة في وثائق ACTFL

7 انظر: NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners

المتعلقة بتعلم اللغة وتدريسها. فعلى سبيل المثال، في التواصل بين الأفراد على مستوى المتقدم الأدنى، القدرة على وصف الأشخاص والأماكن والأشياء يعني أن المتعلم يستطيع توفر التمثيل اللفظي لهذا الشخص أو المكان أو الشيء، بطريقة مُنظّمة مع بعض التفاصيل. وبالمثل، على المستوى المتميز، القدرة على دعم الرأي تعني أن المتعلم يمكنه مناقشة القضايا المعقدة مطولاً من خلال هيكلة الحجج وتطوير الفرضيات[8].

لميسري التعلّم: كيف يمكنك استخدام قائمة ما يمكن القيام به؟

يمكن لمعلمي اللغات الأجنبية استخدام المقاييس العالمية والمؤشرات الرئيسة لتحديد أهداف التعلم على المدى الطويل، عبر سؤال النفس: ماذا تتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على فعله باستخدام اللغة بعد فصل دراسي واحد أو بعد سنة واحدة، أو بعد عدة سنوات، من أجل أن تعيد تقييم أهدافك عندما تحصل على تقييم من خلال التقييم، من حيث اختيار مؤشرات أكثر تفصيلاً أو تعديل المؤشرات أو وضع أخرى جديدة لتحديد أهداف التعلم للوحدات الموضوعية والدروس الباقية، ويمكن لهذه الأهداف دفع تعليمك لأن يكون أكثر توجهًا نحو الأداء ويوفر فرصًا أكثر للمتعلمين لإنتاج اللغة.

إن استخدام القوائم المرجعية يُمثّل هدفًا مثاليًا لتحديد أهداف المتعلمين وتحقيقها، مع التشجيع على مشاركتها مع طلابك في كل يوم أو درس لتظهر لهم كيف ترتبط هذه المؤشرات بأهداف الوحدة الدراسية، ويجب تشجيع المتعلمين على وضع أهداف خاصة بهم وتوفير جزء من وقت الصف للتوجيه والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة. وعند وضع تقييم الأداء، استخدم صيغ من البيانات في العناوين، إذ يمكن للمتعلمين أن يعرفوا بالضبط ما تتوقعه منهم. على سبيل المثال، لمهام التواصل مع الآخرين على المستوى المبتدئ، قد يشمل أحد العناوين «السؤال والإجابة عن أسئلة بسيطة.» للمهام التقديمية في المستوى المتوسط قد يشمل العنوان «يستخدم الجمل الموصولة أو المركبة». وأخيرًا، ساعد المتعلمين على فهم وتوضيح أن ما يكتبونه أو يقولونه في الواقع يعكس ما لديهم أو يمتلكونه أو مما ليس لديهم أو لا يمتلكونه من مؤشرات قائمة ما يستطيع الدارس القيام به. وبهذه الطريقة يمكنك مساعدتهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر استقلالاً، وقادرين على تحديد الأهداف الخاصة بهم وتقديم الأدلة. فالتعلم المستند إلى هذه القوائم يجعل المتعلم متعلمًا مستقلاً مدى الحياة[9].

---

8 NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners.

9 نفسه.

وهذه قائمة ما يستطيع الدارس القيام به على المعايير الرئيسة، ولم أذكر المؤشرات الفرعية لسببين، الأول لتضمنها بالمعيار الرئيس، والثاني، حتى لا يتضخم الكتاب من جهة أخرى.

التواصل الشخصي

المبتدئ الأدنى

أستطيع أن أتواصل في بعض الموضوعات المألوفة جدًّا باستخدام الكلمات المفردة والعبارات التي مارستها وحفظتها.

- أستطيع أن أحيي زملائي.
- أستطيع أن أقدّم نفسي لشخص ما.
- أستطيع أن أجيب عن بعض الأسئلة البسيطة.

المبتدئ الأوسط

أستطيع أن أتواصل في موضوعات مألوفة جدًّا باستخدام مجموعة متنوعة من الكلمات والعبارات التي مارستها وحفظتها.

- أستطيع أن أُحيي الناس وأتصرف بطريقة مهذبة.
- أستطيع أن أُقدّم نفسي والآخرين.
- أستطيع أن أجيب عن مجموعة من الأسئلة البسيطة.
- أستطيع أن أستخدم بعض العبارات البسيطة في محادثة.
- أستطيع أن أسأل بعض الأسئلة البسيطة.
- أستطيع أوصِل المعلومات الأساسية عن نفسي والناس الذين أعرفهم.
- أستطيع أن أوصِل بعض المعلومات الأساسية عن حياتي اليومية.

المبتدئ الأعلى

أستطيع أن أتواصل وأتبادل المعلومات حول موضوعات مألوفة باستخدام عبارات وجمل بسيطة، مدعومة أحيانًا باللغة المحفوظة. وعادة ما أستطيع أن أتعامل مع التفاعلات الاجتماعية القصيرة في مواقف الحياة اليومية عن طريق طرح الأسئلة والإجابة بسيطة.

- أستطيع أن أتبادل بعض المعلومات الشخصية.
- أستطيع أن أتبادل المعلومات باستخدام النصوص والرسوم البيانية، أو الصور.
- أستطيع أن أطلب وأعطي توجيهات بسيطة.
- أستطيع أن أضع خططًا مع الآخرين.
- أستطيع أن أتفاعل مع الآخرين في مواقف الحياة اليومية.

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المبتدئ الأدنى

أستطيع أن أقدِّم معلومات عن نفسي وبعض الموضوعات الأخرى المألوفة جدًّا باستخدام كلمات مفردة أو عبارات أحفظها.

- أستطيع أن أقرأ الكلمات والعبارات التي تعلمتها:
- أستطيع أن أذكر أسماء أشخاص مألوفين وأماكن وأشياء مألوفة في الصور والملصقات باستخدام كلمات أو عبارات أحفظها:
- أستطيع أن أقدّم نفسي إلى مجموعة من الناس:
- أستطيع أن أقرأ عبارات قصيرة أحفظها وأجزاء من القصائد والأناشيد:

المبتدئ الأوسط

أستطيع أن أقدِّم معلومات عن نفسي وبعض الموضوعات الأخرى المألوفة جدًّا باستخدام مجموعة متنوعة من الكلمات والعبارات، والتعابير التي أحفظها.

- أستطيع أن أقدِّم معلومات عن نفسي وعن الآخرين باستخدام الكلمات والعبارات:
- أستطيع أن أعبّر عمّا أحب وأكره باستخدام الكلمات والعبارات والتعابير التي أحفظها:

- أستطيع أن أقدّم معلومات حول العناصر المألوفة في بيئتي المباشرة:
- أستطيع أن أتحدّث عن الأنشطة اليومية الخاصة بي باستخدام الكلمات والعبارات، والتعابير التي أحفظها:
- أستطيع أن أقدِّم معلومات بسيطة عن شيء تعلمته باستخدام الكلمات والعبارات، والتعابير التي أحفظها:

المبتدئ الأعلى

أستطيع أن أقدِّم معلومات أساسيّة عن موضوعات مألوفة باستخدام لغة مارستها باستخدام عبارات وجمل بسيطة.

- يمكنني أن أقدِّم معلومات عن حياتي باستخدام عبارات وجمل بسيطة:
- أستطيع أن أتحدث عن تجربة مألوفة أو حدث باستخدام عبارات وجمل البسيطة:
- أستطيع أن أقدِّم معلومات أساسية عن شخص أو مكان أو شيء مألوف باستخدام عبارات وجمل بسيطة:
- أستطيع أن أقدِّم معلومات عن الآخرين باستخدام عبارات وجمل بسيطة:
- أستطيع أن أعطي الإرشادات الأساسية حول كيفية إجراء أو القيام بشيء باستخدام عبارات وجمل بسيطة:
- أستطيع أن أُقدِّم معلومات أساسية عن الأشياء التي تعلمتها باستخدام عبارات وجمل بسيطة:

التقديم الكتابي

المبتدئ الأدنى

أستطيع أن أنسخ بعض الكلمات أو الرموز أو العبارات المألوفة.

- أستطيع أن أنسخ بعض الأحرف والمقاطع الكلمات التي أراها على الحائط أو اللوحة أو في كتاب أو على الكمبيوتر:
- أستطيع أن أكتب كلمات وعبارات تعلمتها:
- أستطيع أن أسمّي الناس الذين أعرفهم والأماكن والأشياء في الصور والملصقات:

المبتدئ الأوسط

أستطيع أن أكتب حول موضوعات مألوفة باستخدام القوائم والعبارات المحفوظة.

- أستطيع أن أملأ نموذجًا بسيطًا مع بعض المعلومات الشخصية الأساسية:
- أستطيع أن أكتب عن نفسي باستخدام عبارات وتعابير متعلمة أحفظها:
- أستطيع أن أكتب قائمة نشاطاتي اليومية والقوائم التي تساعدني في حياتي بشكل يومي:

المبتدئ الأعلى

أستطيع أن أكتب رسائل وملاحظات قصيرة حول موضوعات مألوفة متعلقة بالحياة اليومية.

- أستطيع أن أكتب معلومات عن حياتي اليومية في رسالة أو مدونة الكترونية أو لوحة الحائط، أو رسالة بريد إلكتروني:
- أستطيع أن أكتب ملاحظات قصيرة باستخدام عبارات وجمل بسيطة:
- أستطيع أن أكتب عن تجربة مألوفة أو حدث باستخدام المفردات التي أمارس استخدامها:
- أستطيع أن أكتب معلومات أساسية عن الأشياء التي تعلمتها:
- أستطيع أن أسأل عن معلومات باستخدام الكتابة:

الاستماع التفسيري

المبتدئ الأدنى

أستطيع أن أتعرَّف على بعض الكلمات والعبارات المحفوظة عندما أسمعها منطوقة.

- أستطيع أحيانًا تحديد صوت الحرف أو الكلمة:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا كلمات منفصلة محفوظة مسبقًا، ولاسيما عندما تكون مرفقة بحركات أو صور:

المبتدئ الأوسط

أستطيع أن أتعرَّف على بعض الكلمات والعبارات المألوفة عندما أسمعها.

- أستطيع أن أفهم بعض جمل المجاملات:
- أستطيع أن أتعرف وأفهم أحيانًا المعلومات الأساسية في الكلمات والعبارات التي كنت قد حفظتها:
- أستطيع أن أتعرّف وأفهم في بعض الأحيان الكلمات والعبارات التي تعلمتها لأغراض محددة:

المبتدئ الأعلى

أستطيع في كثير من الأحيان أن أفهم الكلمات والعبارات، والجمل البسيطة المتعلقة بالحياة اليوميّة. كما أستطيع أن أتعرّف على أجزاء من المعلومات وأحيانًا أفهم الموضوع الرئيس لما يقال.

- أستطيع أن أفهم أحيانًا أسئلة بسيطة أو معلومات حول موضوعات مألوفة:
- أستطيع أن أفهم معلومات بسيطة عندما تُقدَّمُ مع الصور والرسوم البيانية:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا الموضوع الرئيس للمحادثات التي أسمعها:

القراءة التفسيرية

المبتدئ الأدنى

أستطيع أن أتعرّف على بعض الحروف. أستطيع أن أحدّد عددًا قليلاً من الكلمات والعبارات مما أحفظ عندما أقرأها.

- أستطيع أن أتعرّف على بعض الحروف أو الرموز:
- يمكنني أن أربط بعض الكلمات أو العبارات أو الشخصيّات بمعانيها:

المبتدئ الأوسط

أستطيع أن أتعرّف على بعض الحروف أو الرموز. كما أستطيع أن أفهم البعض مما تعلمته أو حفظته من كلمات وعبارات عندما أقرأ.

- أستطيع أن أتعرَّف على الكلمات والعبارات والحروف بمساعدة من صور:
- أستطيع أن أتعرّف على الكلمات والعبارات والحروف عندما أربطها مع أشياء أعرفها:

المبتدئ الأعلى

أستطيع أن أفهم الكلمات المألوفة والعبارات، والجمل في نصوص قصيرة وبسيطة متعلقة بالحياة اليومية. كما أستطيع أن أفهم أحيانًا الفكرة الرئيسة مما قرأت.

- عادة ما أستطيع أن أفهم الرسائل القصيرة البسيطة في موضوعات مألوفة:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا الأوصاف البسيطة والقصيرة بمساعدة صور أو رسوم بيانية:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا الفكرة الرئيسة من المواد المنشورة:
- أستطيع أن أفهم اللوحات اليوميّة البسيطة في الأماكن العامة حول موضوعات مألوفة بالنسبة لي.

قائمة ما يستطيع الطالب المتوسط القيام به في المستوى المتوسط

التواصل الشخصي

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أُشاركَ في محادثات حول عدد من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل بسيطة كما أستطيع أن أتعامل مع التفاعلات الاجتماعية القصيرة في مواقف الحياة اليومية عن طريق طرح الأسئلة البسيطة والإجابة عنها.

- أستطيع أن أقوم بمحادثة بسيطة حول عدد من الموضوعات اليوميّة:
- أستطيع أن أسأل وأجيب على أسئلة الصحفيين حول معلومات واقعية مألوفة بالنسبة لي:
- أستطيع أن أستخدِم اللغة لتلبية احتياجاتي الأساسية في مواقف مألوفة:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أشارك في محادثات حول موضوعات مألوفة باستخدام جمل وسلسلة من الجمل كما أستطيع أن أتعامل مع التفاعلات الاجتماعيّة القصيرة في مواقف الحياة اليومية من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها. أستطيع أن أقول عادة ما أريد قوله عن نفسي وحياتي اليومية.

- أستطيع أن أبدأ وأحافظ على سير المحادثة ووضع حدّ لها حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة:
- أستطيع أن أتحدث عن الأنشطة اليومية والتفضيلات الشخصيّة لي:
- أستطيع أن أستخدِم لغتي للتعامل مع المهام المتصلة بالاحتياجات الشخصية:
- أستطيع أن أبادل المعلومات حول موضوعات ذات أهمية خاصة بالنسبة لي:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أشارك بكل سهولة وثقة في محادثات حول موضوعات مألوفة كما أستطيع أن أتحدث عادة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع عادة وصف الأشخاص والأماكن والأشياء. وأستطيع أن أتعامل مع التفاعلات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية، وأحيانًا حتى عندما يكون هناك تعقيدات غير متوقعة.

- أستطيع أن أُبادِل المعلومات المتعلقة بالمجالات ذات الاهتمامات المشتركة:
- أستطيع أن أستخدم لغتي للقيام بمهمة تتطلب خطوات متعددة:
- أستطيع أن أستخدِم لغتي للتعامل مع الوضع الذي قد يكون له تعقيدات:

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أقدِّم المعلومات عن معظم الموضوعات المألوفة باستخدام سلسلة من الجمل البسيطة.

- أستطيع أن أتحدث عن الناس، والأنشطة والأحداث والتجارب:
- أستطيع أن أُعبِّرَ عن احتياجاتي وما أريده:
- أستطيع أن أقدم معلومات عن الخطط والتعليمات والتوجيهات:
- أستطيع أن أُقدِّم الأغاني والتمثيليات القصيرة أو القراءات الدرامية:
- أستطيع أن أُعبِّر عما أفضله في المواضيع التي تهمني:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أقدِّم عروضًا حول مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل متصلة.

- أستطيع أن أُقدِّم عرضًا عن واقع تجربتي الشخصية والاجتماعية، أو عن شيء تعلمته؛
- أستطيع أن أقدِّم عرضًا عن الاهتمامات والقضايا المشتركة وتوضيح وجهة نظري؛

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أقدّم عروضًا بشكل منظم عمومًا حول مواضيع المدرسة والعمل والمجتمع، وحول موضوعات بحثت عنها. وأستطيع أن أقدّم عروضًا عن بعض الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أقدّم المعلومات عن الموضوعات الأكاديمية والعمل؛
- أستطيع أن أقدّم عرضًا عن الأحداث والأنشطة والموضوعات التي ذات اهتمامات معينة؛
- أستطيع أن أعرض وجهة نظري، وتوفير الأسباب لدعمها؛

التقديم الكتابي

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أكتب بإيجاز عن مواضيع مألوفة ومعلومات الحالية باستخدام سلسلة من الجمل البسيطة.

- أستطيع أن أكتب عن الأشخاص والأنشطة والأحداث والتجارب:
- أستطيع أن أحضِّر موادًا لتقديم ما:
- أستطيع أن أكتب حول الموضوعات التي أهتم بها:
- أستطيع أن أكتب الإرشادات الأساسيّة حول كيفية إجراء أو القيام بشيء ما:
- أستطيع أن أكتب أسئلة للحصول على معلومات:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أكتب عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل متصلة .

- أستطيع أن أكتب تقاريرًا قصيرة عن شيء تعلمته أو بحثت عنه:
- أستطيع أن أكتبَ رسائل تحتوي على معلومات لتوزيعها على الجمهور:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أكتب حول مواضيع تتعلق بالمدرسة والعمل والمجتمع بشكل منظم عمومًا. كما أستطيع أن أكتب بعض الفقرات البسيطة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أكتب عن المدرسة والمواضيع الأكاديمية:
- أستطيع أن أكتب عن مواضيع متعلقة بالعمل والمهنة:
- أستطيع أن أكتب حول موضوعات وأحداث المجتمع:
- أستطيع أن أكتب عن حدث ترفيهي أو مناسبة اجتماعية:

الاستماع التفسيري:

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات القصيرة والبسيطة في موضوعات مألوفة. كما أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة من المحادثات البسيطة التي أسمعها.

- أستطيع أن أفهم الغرض الأساسي من رسالة ما؛
- أستطيع أن أفهم الرسائل المتعلقة باحتياجاتي الأساسية؛
- أستطيع أن أفهم أسئلة وعبارات بسيطة حول موضوعات الحياة اليومية عندما أكون جزءًا من المحادثة؛

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصيّة والدراسات. كما أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في المحادثات التي أسمعها.

- أستطيع أن أفهم المعلومات الأساسية في الإعلانات، والتصريحات، وغيرها من التسجيلات البسيطة:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة لما أستمع إليه للمتعة الشخصية:
- أستطيع أن أفهم الرسائل المتعلقة بحياتي اليومية:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أفهم بسهولة الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسات. كما أستطيع أن أفهم عادة بضعة تفاصيل فيما أسمعه من محادثات، حتى عندما يُعَبَّرُ عن شيء غير متوقع. وأستطيع أن أتابع أحيانًا ما أسمعه عن أحداث وتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أفهم بسهولة معلومات واضحة أو تفاعلات مباشرة:
- أستطيع أن أفهم بعض التفاصيل في الإعلانات، والتصريحات، وغيرها من التسجيلات البسيطة:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا مواقف ذات عوامل معقدة:

القراءة التفسيرية

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة للنصوص القصيرة والبسيطة عندما يكون الموضوع مألوفًا.

- أستطيع أن أفهم الرسائل التي يقولها الكاتب أو عندما يسألني عن مواضيع حول الاهتمامات الشخصية:
- أستطيع أن أتعرَّف على بعض المعلومات البسيطة التي أحتاجها في النماذج:
- أستطيع أن أتعرّف على بعض المعلومات من وسائل الإعلام:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة للنصوص المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية أو الدراسة.

- أستطيع أن أفهم الأسئلة الشخصية البسيطة:
- أستطيع أن أفهم المعلومات الأساسية في الإعلانات، وغيرها من النصوص البسيطة:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة ممّا قرأت للمتعة الشخصية:
- أستطيع أن أقرأ مراسلات خطية بسيطة بين أشخاص آخرين:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أفهم بسهولة الفكرة الرئيسية للنصوص المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة. كما أستطيع أن أتابع في بعض الأحيان القصص والأوصاف حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أفهم تقارير الأحداث الشخصية أو التجارب؛
- أستطيع في بعض الأحيان أن أتابع تعليمات مكتوبة قصيرة عندما تدعم بصور؛
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وقليل من الحقائق المدعمة عن أشخاص مشهورين وأحداث تاريخية؛

خاتمة

وبعد فهذه الدراسة تمثّل خارطة طريق لمعلمي العربية من الناطقين بغيرها الجُدد، وتمثّل إعادة هيكلة وتوجيه لمعلمي العربية للناطقين بغيرها المنخرطين بالعمل والميدان، إذ وفرت هذه الدراسة كل ما يحتاج إليها المعلم من بنية لغوية تحتية وأدوات معرفية، لكل جزئية أو مسألة ذات علاقة أو صلة في المستوى المبتدئ والمتوسط، بدءًا من التخطيط اللغوي ووضع الأهداف والتوقعات من حيث توصيف المستوى المبتدئ على مستوى المهارات اللغوية الأربعة، وكذلك الحال توصيف المستوى المتوسط على مستوى المهارات اللغوية الأربعة، بُغية معرفة نقطة الانطلاق والوصول عبر المستويات الفرعية المعتبرة في آكتفل، ثم انتقلنا إلى الحديث عن وظائف المستوى المبتدئ بوصفها أرضية ووظائف المستوى المتوسط بوصفها سقفًا، ولم نغفل الوقوف عند مصطلحي الأرضية والسقف بوصفهما مصطلحان مهمان في عملية اكتساب اللغة وقياس كفاءتها، مرورًا بمصطلحي التّحقق والسبر في التقييم وكيفية إنزالهما على عملية التدريس، ثم عرّجنا على دراسة عدد مفردات المستوى المبتدئ، وعدد مفردات المستوى المتوسط التي ينبغي على المعلم تدريسها وعلى المتعلم دراستها، ثم قصدنا نحو موضوعات مقترحة للمستوى المبتدئ، وموضوعات مقترحة للمستوى المتوسط وفصلنا فيهما القول والتمثيل بناء على معايير المجلس الأمريكي آكتفل والإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وجنحنا بعد ذلك إلى الحديث عن القواعد المقترحة للمستوى المبتدئ، والقواعد المقترحة للمستوى المتوسط، إذ قدّمنا تصورًا مهمًا جاء نتيجة للدراسات النظرية والتجارب العملية التي خضنا غمارها خلال العقدين الأخيرين من الزمن، ويمّمنا بعد إلى نحو موضوعي الطلاقة والدقة للمستوى المبتدئ، والطلاقة والدقة للمستوى المتوسط بصفتها مكونًا للكفاءة اللغوية، ثم اتجهنا بعد ذلك نحو الحديث عن عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المبتدئ،

وعدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتوسط، لنصل بعدها إلى عرض نماذج من نصوص المستوى المبتدئ، ونماذج من نصوص المستوى المتوسط، وضربنا بعدها أمثلة وقدّمنا نماذج من أسئلة المستوى المبتدئ، ونماذج من أسئلة المستوى المتوسط، ناهيك عن عرض نماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المبتدئ، ونماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المتوسط وصولاً إلى الحديث عن تحديات نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، وتقديم نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، انتهاء بعرض قائمة ما يستطيع الطالب المبتدئ القيام به في المستوى المبتدئ بمستوياتها الخمسة: التواصل الشخصي، والتقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)، والتقديم الكتابي، والاستماع التفسيري، والقراءة التفسيرية، وقائمة ما يستطيع الطالب المتوسط القيام به في المستوى بمستوياتها الخمسة كذلك الحال سابقة الذكر، ثم توَّجنا الدراسة بخاتمة هي أقرب ما تكون خارطة طريق لما ينبغي أن يكون عليه تدريس المستوى المبتدئ وكيفية نقل الدارس إلى المستوى المتوسط.

الفصل الثاني

كيف ننقل الطالب من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم

مهاد

تُعدُّ معرفة واصفات المستويات اللغوية حجر الزاوية في عملية تعليم الدارسين اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتأتي بعد ذلك استراتيجيات التصنيف اللغوي عبر المستويات أو ما يُسمى أو يُطلق عليه توطين الدارسين في مستوياتهم المناسبة مع بداية الفصل أو السنة الدراسة، ومن ثم تأتي مرحلة التخطيط في كيفية نقل أو دفع الدارسين نحو المستوى الأعلى. وتروم هذه الدراسة توفير خطة شاملة لكيفية نقل الدارسين من المستوى المتوسط بحسب معايير المجلس الأمريكي إلى المستوى المتقدم على وجه التحديد: تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا.

ويُعدُّ المستوى المتوسط من المستويات التي تحتاج إلى نقلة كبيرة وقفزة نوعية لبلوغ المستوى المتقدم، ويكأنك تشعر لوهلة أنك مكانك سر، على الرغم من تعلمك وتطورك المستمر لكنه أحيانًا لا يكون سهل التمييز والإدراك، فهو كالطفل الذي ينمو في كنف والديه وأسرته يوميًا لكنهم لا يشعرون بفرق نموه اليومي على عكس من لديه خبرة ومكنة في هذه الأمور أو كمن غاب عنه بضعة أسابيع وشهور، فلما عاد لرؤيته لاحظ فرقًا واضحًا في نموه وكبره، وهو كذلك الحال كالبركان الذي يجمع حممَه حتى يصل إلى الوقت المناسب حتى يقذفها، وقد يكون القذف على دفقات ودفعات أو مرة واحدة، لذلك فالصبر والعمل المستمران ضروريان للانتقال من المستوى المتوسط إلى المتقدم، وأذكرك عزيزي المعلم والمتعلم أنك تتقدم وتقوم بتحسينات (حتى وإن كانت صغيرة) ستساعدك في رحلتك إلى المستوى المتقدم، وفيما يلي بعض الطرق التي يمكنك من خلالها رؤية تقدمك:

- اكتساب مزيد من المفردات السلبية وتظهر عبر القراءة والفهم بشكل أسرع.
- تطوير مزيد من الطلاقة، فقد أصبحت لست بحاجة إلى التوقف والتفكير في كل مرة تقول شيئًا ما.
- امتلاك مهارات استماع أفضل خاصة إذا كنت تستمع إلى اللغة العربية بانتظام.

ولا ريب أنّ ما نقدمه لك في هذا الفصل يمثل خريطة طريق لك، بما قدمناه من بنية تحتية، ومواد علمية، وتصورات عملية، وأمثلة تطبيقية، تساعدك على بناء تصور كلي وامتلاك الأدوات اللازمة التي تمكن من التخطيط والعمل على نقل دارسك من المستوى المتوسط إلى المتقدم من الألف إلى الياء.

توصيف المستوى المتوسط[10]

هذه توصيفات المجلس الامريكي للمستوى المتوسط الأدنى والأوسط والأعلى في المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. ولعلها من أهمّ الوثائق التي ظهرت في القرن الحالي في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، وتعبّرُ هذه الواصفات في أبسط كلمات بوصلة معلمي اللغات الأجنبية ودفة سفينتهم نحو شاطىء النجاح والتميز والإبداع.

مهارة الاستماع

يفهم السامع في المستوى المتوسط معلومات تُنقل بكلام بسيط بطول الجملة حول مواضيع يومية مألوفة. ويستطيع عمومًا فهم الكلام جملةً جملة في حديث وجهًا لوجه، أو في مهام استماع مثل الإصغاء إلى رسائل بسيطة ذات سياق ثري، أو تعليمات يسيرة. ويعتمد السامع اعتمادًا كبيرًا على الإسهاب وإعادة الكلام وإعادة الصياغة والدلائل السياقية.

يفهم السامع في المستوى المتوسط الكلام الذي ينقل معلومات أساسية. ويكون هذا الكلام بسيطًا وفي أدنى حدود الترابط ويحوي مفردات عالية الشيوع.

يكون فهم السامع في المستوى المتوسط دقيقًا للغاية لدى حصوله على المعنى من كلام بسيط مباشر. ويستطيع أن يفهم رسائل ضمن سياق يومي مألوف. يحتاج السامع المتوسط إلى محيط استماع محكوم حيث يسمع ما يتوقع سماعه.

المتوسط الأعلى

في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة البسيطة حول مواضيع شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة. ويحصل على مجمل المعنى من نصوص مترابطة يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم، ولو أنه يوجد غالبًا فجوات في الفهم سببها المعرفة المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية.

10 https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

المتوسط الأوسط

في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة، كل جملة بمفردها في عدد من السياقات الأساسية الشخصية والاجتماعية. ويكون الفهم دقيقًا في الأغلب في مواضيع مألوفة للغاية ومتوقعة، رغم أن بعض سوء الفهم قد يقع. وقد يستمد السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط بعض المعنى من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم.

المتوسط الأدنى

إن السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى يستطيع فهم بعض المعلومات من كلام بطول الجملة، جملة منفردة في كل مرة في سياقات شخصية واجتماعية أساسية، على الرغم من كون الاستيعاب متفاوتًا. يبدي السامع في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط مقدرة بسيطة أو معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.

مهارة المحادثة

إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي المقدرة على الخلق باللغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عمومًا. يمكن فهم الناطق المتوسط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين من ناطقين بلغات أخرى.

المتوسط الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى من التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط، ويستطيع أداء مهام عديدة غير معقدة بنجاح ومواقف اجتماعيّة تقتضي تبادل معلومات بسيطة تتعلق بالعمل والدراسة والهوايات والاهتمامات الخاصة والمجالات التي يبرع فيها.

يستطيع المتوسط الأعلى أداء مهام لغوية عديدة خاصة بالمستوى المتقدم، لكنه لا يتمكن من الثبات في أدائها في المستوى كل الوقت. ويستطيع السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدمًا كلامًا مترابطًا في مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. إلا أن أداءه لمهام المستوى المتقدم يبدي سمة أو سمتين من التعطل اللغوي كفشله في متابعة السرد أو الوصف في الزمن الرئيس الملائم، أو قد يتلاشى لديه الخطاب بطول الفقرة المترابطة، أو تتراجع لديه سعة المفردات وملاءمتها للموضوع.

يمكن أن يفهم المتوسط الأعلى عمومًا الناطقون باللغة من غير المعتادين على التعامل مع غير الناطقين بها، وإن كانت مظاهر اللغة الأولى لا تزال واضحة (تطعيم الكلام باللغة الأولى، واستخدام كلمات مشتركة، والترجمة الحرفية، وغير ذلك) وقد تحدث فجوات في القدرة على التواصل.

المتوسط الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط التعامل بنجاح مع عدد من المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة، فحديثه محصور عادة ضمن حوارات مألوفة ومحسوسة وضرورية للعيش في مجتمع اللغة المقصودة تتناول معلومات شخصية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، بالإضافة إلى الحاجات الملموسة والاجتماعية كالطعام والتسوق والسفر والسكن.

يكون تفاعل المتوسط الأوسط ارتكاسيًا عادة، يتبدى في إجابته عن أسئلة مباشرة أو استجابته لطلبات من أجل المعلومات. إلا أنه يستطيع طرح أنواع من الأسئلة عند الحاجة للحصول على معلومات بسيطة تلبي حاجات أساسية كالتعليمات للوصول إلى مكان ما والأسعار والخدمات. وحين يطلب منه أداء وظائف أو التعامل مع مواضيع تخصّ المستوى المتقدم فإنه يستطيع تقديم بعض المعلومات، لكنه يجد صعوبة في ربط الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل وفي استخدام الأساليب التواصلية كالدوران حول الموضوع.

يستطيع المتوسط الأوسط التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملاً وسلاسل من الجمل. يحتوي كلامه على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي فيما يبحث عن المفردات الوافية والأشكال اللغوية الملائمة للتعبير عن نفسه. وبالرغم

من النواقص في المفردات والنحو والنطق، فهو يُفهم من المتحاور المتعاطف والمعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.

إن الناطق في المستوى المتوسط الأوسط يؤدي مهام المتوسط بيسر ويكون أداؤه ذو كمية ونوعية مناسبتين للمستوى.

المتوسط الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة من خلال الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة. يقتصر الحديث على بعض الحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف. وتتعلق هذه المواضيع بمعلومات شخصية أساسية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، وكذلك بعض الحاجات الضرورية كطلب الطعام في المطعم وشراء حاجيات أساسية من السوق. تفاعل المتوسط الأدنى مع الآخرين ارتكاسي، في محاولته الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات. إلا أنه يستطيع أيضًا طرح بعض الأسئلة المناسبة. إنه قادر على المثابرة على أداء المتوسط ولو في الحد الأدنى.

يستطيع المتوسط الأدنى التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملاً منفردة وتعبيرات. يتصف كلامه بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية فيما يبحث عن تراكيب ومفردات مناسبة محاولا أن يصوغ معناه بشكل مناسب. ويتصف كلامه أيضًا بفترات صمت متكررة وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي. إن نطقه ومفرداته وتراكيبه النحوية متأثرة بشدة بلغته الأولى، لكن بالرغم من سوء التفاهم المتكرر الذي يقتضي التكرار وإعادة الصياغة، فإن المتوسط الأدنى يفهمه عمومًا المتحاور المتعاطف خصوصًا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.

مهارة القراءة

يستطيع القارئ في المستوى المتوسط فهم معلومات منقولة بنصوص بسيطة متوقعة ذات ترابط ضعيف. ويعتمد القارئ على دلائل سياقية. ويفهم المعلومات بسهولة تامة إذا كان شكل النص مألوفًا كنشرة الأحوال الجوية أو إعلانات اجتماعية.

يفهم القارئ في المستوى المتوسط نصوصًا تسوق معلومات أساسية كتلك الموجودة في الإعلانات، ولوحات الإعلان والمنتديات على الشابكة. وتكون هذه النصوص غير معقدة ولها أنماط مألوفة في نقل المعنى. والنص في أدنى حالات الترابط ومنظم أساسًا بصورة جمل منفردة تتكون أساسًا من مفردات عالية الشيوع.

ويكون استيعاب القارئ المتوسط في أفضل أحواله حين يحصل على المعنى من نصوص بسيطة مباشرة. يستطيع فهم رسائل موجودة في سياقات مألوفة يومية. في هذا المستوى قد لا يستطيع القارئ فهم نصوص مفصلة أو نصوص تكون فيها المعرفة بقواعد اللغة أمر أساسي لفهم التسلسل الزمني والأزمنة الرئيسة.

المتوسط الأعلى

في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى يستطيع القارئ فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهمًا تامًا بيسر، وهي تنقل معلومات أساسية حول مواضيع شخصية واجتماعية يرفدها القارئ بمعرفته أو باهماماته الخاصة ويستطيع هذا القارئ أيضًا فهم نصوص مترابطة تتسم بالسرد والوصف، بالرغم من وجود فجوات في الفهم بسبب معرفته المحدودة بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.

المتوسط الأوسط

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط فهم نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية وتتناول مواضيع شخصية واجتماعية أساسية يرفدها القارئ بمعرفته أو باهتماماته الخاصة، ولو أن بعض سوء الفهم قد يحدث. قد يستمد القارئ في هذا المستوى بعض المعنى من نصوص وصفية سردية قصيرة مترابطة تتناول مواضيع مألوفة.

المتوسط الأدنى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى فهم بعض المعلومات من نصوص في أبسط حالات الترابط وتتناول عددًا محدودًا من الحاجات الشخصية والاجتماعية، وقد يكون هناك سوء فهم متواتر. يجد القارئ في هذا المستوى صعوبة في استخلاص المعنى من نصوص مترابطة من أي طول.

مهارة الكتابة

تصف الكاتب في المستوى المتوسط بالقدرة على تلبية الحاجات الكتابية العملية كالرسائل البسيطة، والاستفهام حول معلومات، وكتابة الملاحظات. ويمكنه كذلك طرح أسئلة والإجابة عنها كتابيًا. يستطيع هذا الكاتب الخلق باللغة وتوصيل حقائق وأفكار بسيطة بسلسلة من الجمل غير مترابطة بإحكام حول مواضيع واهتمامات شخصية وحاجات اجتماعية. يكتب أساسًا في الزمن الحاضر، والكاتب في هذا المستوى يستخدم مفردات وتراكيب أساسية للتعبير عن معان يفهمها القارئ المعتاد على كتابة غير أبناء اللغة.

المتوسط الأعلى

الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى قادر على تلبية كافة الحاجات الكتابية العملية للمستوى المتوسط. بالإضافة إلى ذلك يمكنه كتابة مواضيع إنشاء وملخصات تتعلق بتجربته في العمل أو الدراسة. يستطيع أن يسرد ويصف في الحاضر والماضي والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية. ويكون هذا الوصف والسرد غالبًا وليس دائمًا بطول الفِقرة، وتحتوي كتابته عمومًا على دلائل للتعطل اللغوي في واحدة أو أكثر من سمات المستوى المتقدم. فعلى سبيل المثال، قد لا يكون هذا الكاتب ثابتًا في استخدامه لعلامات الزمان مما يؤدي إلى فقدان الوضوح. ومفردات المتوسط الأعلى وتراكيبه تتلاءم أساسًا مع التراكيب والمفردات المحكية. وبالرغم من أخطائه المتعددة وربما الفادحة، فإنه مفهوم عمومًا لأبناء اللغة غير المعتادين على كتابة غير أبنائها، إلا أنه يحتمل وجود فجوات في الفهم.

المتوسط الأوسط

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط أن يلبي عدداً من الحاجات الكتابية العملية، فهو يستطيع أن يتواصل كتابياً بنصوص قصيرة بسيطة، ومواضيع إنشائية، وطلبات للمعلومات على صورة جمل ضعيفة الترابط حول الأمور الشخصية المفضلة والحياة اليومية وغيرها من المواضيع الشخصية. كتابته محصورة في الحاضر لكنها قد تحوي إشارات إلى أزمنة أخرى. وأسلوب كتابته يشبه إلى حد بعيد الخطاب الشفوي. يبدي الكاتب في المستوى المتوسط الأوسط دلائل على تمكنه من تركيب الجمل الأساسي وتصريفات الأفعال. ويمكن وصف كتابته على أنها مجموعة

من جمل أو أسئلة متفرقة ذات ترابط ضعيف، ولا يكاد يوجد دليل على تنظيم واعٍ لها. يمكن فهم كتابة المتوسط الأوسط بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها. وحين يحاول الكاتب المتوسط الأوسط تنفيذ مهام كتابية في المستوى المتقدم فإن نوعية كتابته وكميتها تتدهوران وقد يكون مقصده غير واضح.

المتوسط الأدنى

يتمكن الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى من تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة، فهو قادر على الخلق في العبارات وصياغة الأسئلة معتمدًا على مادة مألوفة، ومعظم جمله مركبة من مفردات وتراكيب محفوظة، وهي جمل بسيطة قصيرة ذات أسلوب محكي وترتيب كلماتها بسيط. وهذه الجمل تكتب حصرًا بالزمن الحاضر. وتتكون الكتابة هذه من بضع جمل بسيطة ذات تركيب متواتر في أغلب الأحيان. ويرتبط محتواها بنواح متوقعة في هذا المجال وبالمعلومات الشخصية. ومفرداتها كافية للتعبير عن حاجات أولية. قد يكون فيها أخطاء نحوية وصرفية وإملائية وفي علامات التنقيط. يمكن لأبناء اللغة ممن اعتادوا على كتابة غير أبنائها فهمها، إلا أن جهدًا إضافيًا ضروري للفهم. حين يحاول المتوسط الأدنى القيام بمهام كتابية في المستوى المتقدم فإن الكتابة تتدهور بشكل ملحوظ وقد يبقى المعنى غير كامل.

توصيف المستوى المتقدم[11]

مهارة الاستماع

يمكن للسامع في المستوى المتقدم فهم الأفكار الرئيسة ومعظم التفاصيل المساندة لها في خطاب مترابط في عدد من المواضيع ذات الاهتمامات العامة مثل الأخبار والتفسير والتعليمات والنوادر ووصف الرحلات. أن السامع قادر على التعويض عن محدودية تمكنه من مفردات اللغة وتراكيبها باستخدام معرفته بالعالم من حوله والدلائل السياقية. وقد يستمد السامع أيضًا بعض المعنى من النصوص ذات المستوى العالي إن كان لديهم معرفة معتبرة بالموضوع أو السياق.

يفهم السامع في المستوى المتقدم الكلام الأصيل والمترابط. ويكون هذا الكلام غير ذي تعقيد من ناحية المفردات والقواعد، ويكون فيه الخطاب مباشرًا ومنظمًا بطريقة واضحة ومتوقعة.

يبدي السامع في المستوى المتقدم مقدرة على فهم اللغة في مواضيع عامة شتى، ولديه معرفة كافية في تراكيب اللغة ليستوعب الإشارات الأساسية للأزمنة المختلفة. ومع ذلك فإن فهمه محدود بالخطاب المحسوس العادي.

المتقدم الأعلى

يستطيع السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى فهم نصوص سردية ووصفية من أي طول بيسر وثقة، وكذلك مادة معقدة وواقعية مثل الملخصات والتقارير. وهو يتصف بقدرته على متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد جدلي في نواح خاصة من الاهتمامات والمعرفة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على استخلاص بعض المعنى من نصوص شفوية تعالج مواضيع أو مواقف غير مألوفة. ويتمكن السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى من استيعاب الحقائق المقدمة في خطاب شفوي ويستطيع غالبًا إدراك الاستنتاجات التي يقصدها الناطق. إلا أنه يُحتمل وجود فجوات في استيعابه لنصوص معقدة تتناول قضايا معالجة بالمجرد من النوع الذي يفهمه السامع في المستوى المتميز.

11 https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

المتقدم الأوسط

إن السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط قادر على فهم نصوص سردية ووصفية عادية كالوصف المفصل للأشخاص والأماكن والأشياء، وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. ويكون الكلام عمومًا مصاغًا في تراكيب مألوفة باللغة الهدف. يفهم السامع الحقائق الرئيسة والعديد من التفاصيل الداعمة. ولا يُستمد الاستيعاب فقط من الموقف والمعرفة بالمادة، بل أيضًا من سلاسة عامة متزايدة في اللغة ذاتها.

المتقدم الأدنى

يستطيع السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية واضحة، ولو أن فهمه قد يكون متفاوتًا. يفهم السامع الحقائق الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة. وقد يُستمد فهم المعنى من السياق والمعرفة بالمادة.

مهارة المحادثة

يستطيع الناطق في المستوى المتقدم المشاركة في حديث بصورة تشاركية تمامًا ليوصل معلومات شخصية وكذلك مواضيع ذات صِبغة اجتماعية ووطنية ودولية. إنه يتناول هذه المواضيع بشكل محسوس بواسطة السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل. يمكن للناطق المتقدم التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقفي غير متوقع. تتصف لغة المتقدم بالغزارة وتعبر الفقرة الشفوية عن نوعية الخطاب وكميته في المستوى المتقدم. الناطق المتقدم لديه تمكن كافٍ من التراكيب الأساسية والمفردات العامة مما يمكن أبناء اللغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللغة.

المتقدم الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة وكفاية. إنه قادر على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة بدقة لغوية. بالإضافة إلى ذلك فالمتقدم الأعلى يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى6 المتميّز، إلا أنه غير قادر على المثابرة على هذا المستوى من الأداء بثبات في عدد من المواضيع المختلفة. فبإمكانه تقديم دليل متماسك لتأييد

آرائه وقد يأتي بافتراضات،7 لكن أنماطًا من الأخطاء تبدأ بالظهور. يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصًا في مجال اهتماماته وتخصصه وخبرته، إلا أنه عمومًا أكثر ارتياحًا في مناقشة الموضوعات بالمحسوس.

يبدي المتقدم الأعلى مقدرة متطورة على تعويض النقص في تمكنه من بعض التراكيب أو المفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة، ويستخدم المفردات بدقة، ويستخدم التنغيم لإثراء المعنى ويبدي عادة طلاقة عالية ويسرًا في الكلام. إلا أنه حين يطلب منه تأدية المهام المعقدة المرتبطة بالمستوى المتميّز في عدد من الموضوعات قد تتعطل لغته أحيانًا أو تكون قاصرة، أو قد يتجنب المهمة كليًا باللجوء إلى التبسيط وذلك باستخدام الوصف أو السرد بدلاً من الجدل أو الافتراض.

المتقدم الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط أن يتعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر وثقة، ويشارك بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية وبعض الرسمية في عدد من المواضيع المحسوسة المتعلقة بالعمل والدراسة والمنزل والهوايات وكذلك أحداث الساعة العامة والاهتمامات الشخصية.

يبدي المتقدم الأوسط مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة بالتفصيل في الماضي والمضارع والمستقبل مقدمًا وصفًا كاملاً ومبديًا تمكنًا من أشكال المضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم). ويتشابك الوصف والسرد ليربطا الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها في شكل خطاب مترابط بطول الفقرة.

يستطيع المتقدم الأوسط التعامل بنجاح وبسهولة نسبية مع الصعوبات اللغوية الناجمة عن تعقيد أو تحوّل غير متوقع في موقف عادي أو مهمة تواصلية مألوفة له عادة. وغالبًا ما يستخدم لهذا الغرض أساليب تواصلية مثل إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع. ويتصف كلام المتقدم الأوسط بالانسياب لدى أدائه مهام لغوية في المستوى المتقدم، فمجال المفردات واسع بالرغم من أنها عامة باستثناء حالات خاصة حين يتكلم عن تخصصه أو اهتماماته. وقد يستمر خطابه في عكس تركيب الفقرة الشفهية بلغته الأولى إلى حد ما، بدلاً من اللغة الهدف.

يتناول المتقدم الأوسط عددًا من المواضيع المألوفة في حواراته مناقشًا إياها بالمحسوس وبدقة لغوية ووضوح معتبران وينقل أفكاره ومقصِده دون تحوير أو تشويش.

يفهمه بيسر الناطقون باللغة ممن لم يعتادوا التعامل مع غير أبنائها. إلا أنه حين يطلب منه تنفيذ مهام لغوية مرتبطة بالمستوى المتميّز فإن كمية اللغة الناتجة ونوعيتها تتراجعان عمومًا.

المتقدم الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى التعامل مع عدد من المهام التواصلية، ويشارك في معظم المحادثات غير الرسمية وفي عدد محدود من المحادثات الرسمية ذات المواضيع المتعلقة بالدراسة والبيت والهوايات، ويمكنه كذلك الكلام حول مواضيع متعلقة بالعمل وأحداث الساعة والاهتمامات العامة والاجتماعية.

يبدي المتقدم الأدنى مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة من ماض وحاضر ومستقبل بكلام بطول الفِقرة إلا أن تمكنه من أشكال المضارع المختلفة يكون ناقصا أحيانا. وفي سرده ووصفه، يستطيع المتقدم الأدنى ربط جُمله في خطاب مترابط بطول الفقرة على الرغم من أن هذا السرد والوصف يغلب عليه معالجة المواضيع مستقلة دون أن تحاك معًا. يستطيع التعامل بشكل مناسب مع صعوبات لغوية ناجمة عن تحوّل غير متوقع في الأحداث أو تعقيد في موقف عادي.

إجابات المتقدم الأدنى لا تتجاوز عادة الفقرة الواحدة. وقد تتبدى لغته المهيمنة في استخدام كلمات مشتركة، وفي الترجمة الحرفية، وفي تركيب الفقرة وفق تلك اللغة. وفي بعض الأحوال يكون خطابه في أدنى مستويات الأداء لهذا المستوى الرئيس، متصفًا بتقطع في الانسياب ومحتويًا على تصحيح ذاتي ملحوظ. إن أداء المتقدم الأدنى متفاوت بصورة عامة.

يتصف كلام المتقدم الأدنى بتمكن غير كامل من الجانب الإعرابي بصورة عامة، إلا أنّ أداء المهام اللغوية في المتقدم ثابتة ولو أنها في الحد الأدنى. ومفردات المتقدم الأدنى تفتقر إلى التحديد. إن المتقدم الأدنى قادر على استخدام أساليب تواصلية كإعادة الصياغة والدوران حول الموضوع.

يشارك المتقدم الأدنى بالحوار بسلامة لغوية كافية ووضوح ودقة في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش. ويمكن للناطقين باللغة غير المعتادين على التعامل مع غير الناطقين بها أن يفهموه، وإن كان ذلك مما قد يتم بالتكرار وإعادة الصياغة. وحين يحاول أداء وظائف لغوية أو طرق مواضيع ترتبط بالمستوى المتميّز فإن نوعية لغته وكميتها تتدهوران بشكل ملحوظ.

مهارة القراءة

يستطيع القارئ في المستوى المتقدم فهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المؤيدة لنصوص أصيلة سردية أو وصفية. يمكنه التعويض عن نقص مفرداته أو معرفته القواعدية باستخدام الدلائل السياقية. ويساعد الاستيعاب كذلك قواعد اللغة، كتطابق الصفة والموصوف، ومكان الفعل في الجملة، وغير ذلك. وحين تكون المادة مألوفة للقارئ المتقدم فإنها تمكنه من أن يستمد بعض المعنى من نصوص مباشرة جدلية (مثلاً التعرف على موضوع الجدل).

يستطيع القارئ في المستوى المتقدم فهم نصوص واضحة ذات تركيب متوقع، ويكون النثر فيه عمومًا غير معقد، والمادة تتناول مواضيع في الاهتمامات العامة من العالم الواقعي.

يبدي القارئ في المستوى المتقدم استقلالاً في مقدرته على قراءة مادة جديدة بالنسبة له. فلديه تمكن كافٍ من قواعد اللغة ليفهم ترتيب الكلام في الجملة والأزمنة وتسلسل العناصر طبقًا للزمن. إلا أن هذا القارئ قد يجد صعوبة في فهم نصوص تعالج قضايا بصورة مجردة.

المتقدم الأعلى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى فهم نصوص سردية ووصفية عادية من أي طول فهمًا تامًا بيسر، وكذلك مادة بيانية معقدة. يستطيع متابعة النقاط الأساسية في نصوص جدلية في مجالات ذات اهتمامات ومعرفة خاصة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على فهم أجزاء من النصوص ذات المواضيع والحالات غير المألوفة. يستطيع هذا القارئ تجاوز استيعاب الحقائق في نص ما نحو معرفة الاستنتاجات التي قصدها الكاتب. ومما يسمح بفهم أعداد كبيرة من النصوص المتنوعة هو إدراكه للصفات الجمالية للغة وأنماطها الأدبية. قد يحصل سوء الفهم حين تكون النصوص معقدة تركيبيًا وفكريًا.

المتقدم الأوسط

يتمكن القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط من فهم النصوص السردية والوصفية كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. وتعكس هذه النصوص القواعد القياسية المستخدمة في اللغة المكتوبة مما يتيح للقارئ التنبؤ بما سيقرأ. يفهم القارئ الفكرة الرئيسة

والحقائق والتفاصيل المتعددة. يُستمد الاستيعاب ليس من الموقف والمعرفة ضمن المادة المقروءة فحسب، بل من معرفة باللغة نفسها كذلك. يستمد القارئ في هذا المستوى بعض المعنى من نصوص في مستوى أعلى تركيبيًا وفكريًا، وأكثر تعقيدًا.

المتقدم الأدنى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة، ولو أن الاستيعاب قد يكون غير متسق. وتحوي هذه النصوص عمومًا مفردات وتراكيب عالية الشيوع. يفهم القارئ الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة. ويُستمد الاستيعاب أساسًا من معرفة بالسياق والمادة. ويصعب على القارئ في هذا المستوى فهم نصوص أكثر تعقيدًا.

مهارة الكتابة

يتصف الكاتب في المستوى المتقدم بقدرته على كتابة مراسلات عادية رسمية (إلى حد ما) وغير رسمية، وعلى السرد والوصف وكتابة ملخصات لنصوص تحوي حقائق، ويستطيع أن يصف ويسرد في الماضي والحاضر والمستقبل مستخدمًا إعادة الصياغة والإطناب لتحقيق الوضوح. وينتج الكاتب في المستوى المتقدم خطابًا مترابطًا بطول الفِقرة وتركيبها. ويبدي الكاتب في هذا المستوى تمكنًا جيدًا من معظم التراكيب شائعة التداول ومن المفردات العامة مما يتيح للقارئ غير المعتاد على كتابة غير أبناء اللغة فهمها.

المتقدم الأعلى

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى الكتابة في عدد من المواضيع بدقة ملحوظة ووفرة في التفاصيل. وبإمكانه التعامل مع المراسلات الرسمية وغير الرسمية وفق قواعدَ مناسبة. يمكنه كتابة ملخصاتٍ وتقاريرَ ذات صبغة محسوسة. ويمكنه كذلك الكتابة باستفاضة حول مواضيع تتعلق باهتمامات محددة ومجالات كفاية خاصة، وتميل كتابته نحو التركيز على الجوانب المحسوسة في تلك المواضيع. يستطيع المتقدم الأعلى الوصف والسرد في جميع الأزمنة الرئيسة وبتمكن تام من أشكال المضارع الثلاثة. وعلاوة على ذلك يستطيع أن يتعامل مع مهام مرتبطة بالمستوى المتميز كمناقشة موضوع بأسلوب مقنع وطرح افتراضات، لكنه لا يستطيع المثابرة

على إنتاج كتابة في المستوى المتميز عبر عدد من المواضيع المختلفة متناولاً إياها بالمجرد وبشكل شمولي. ولديه تمكن معتبر من طيف من التراكيب النحوية والمفردات العامة. وحين يكتب في المستوى المتقدم فإنه يبدي سلاسة ملحوظة في التعبير، إلا أنه تحت ضغط متطلبات مهام المستوى المتميز تظهر أنماط من الأخطاء. قد تصرف الكفاءة اللغوية المحدودة انتباه القارئ من أبناء اللغة عن مقصد الكاتب.

المتقدم الأوسط

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط أن يحقق حاجات كتابية متنوعة في العمل والدراسة. إنه يبدي مقدرة على الوصف والسرد بالتفصيل في جميع الأزمنة مع تمكن جيد من أشكال المضارع. وهو قادر على كتابة ملخصات غير معقدة في مواضيع ذات صبغة عامة. تتصف كتابته باستخدام أدوات ربط متنوعة وفي نصوص تصل إلى عدة فقرات طولاً. وهناك تمكن جيد من معظم التراكيب النحوية الشائعة في اللغة الهدف ومن حصيلة جيدة من المفردات العامة. ويعبر عن أفكاره غالبًا بوضوح وتوسع. تشتمل كتابته على سمات لتنظيم الأفكار من اللغة الهدف ومن لغته الأولى، وقد تشابه أحيانًا الخطاب الشفوي. تُفهم كتابة المتقدم الأوسط بيسر من أبناء اللغة غير المعتادين على التعامل مع كتابة غير أبناء اللغة. وحين يطلب منه تنفيذ مهام أو تناول قضايا في المستوى المتميز، فإن تدهورًا يظهر في نوعية كتابته وكميتها.

المتقدم الأدنى

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى تلبية حاجات كتابية أساسية في العمل والدراسة. إنه يبدي مقدرة على السرد والوصف في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من أشكال المضارع. يمكنه صياغة ملخصات في مواضيع مألوفة. وبإمكان الكاتب المتقدم الأدنى ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص بطول الفِقرة وبشكل بنائها. ورغم أن كتابته وافية وفق معايير المستوى المتقدم، إلا أنها ليست مستفيضة. تتصف كتابة المتقدم الأدنى باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التطويل أو التكرار غير الملائم، ويعتمد أنماط الخطاب الشفوي وأسلوب الكتابة في لغته الأولى. وتتصف كتابته بالحد الأدنى من التمكن من التراكيب والمفردات الشائعة المتعلقة بالمستوى المتقدم. وتُفهم كتابته من أبناء اللغة غير المعتادين على كتابة غير أبنائها، مع أنهم قد يحتاجون إلى جهد إضافي في قراءتهم للنص. وحين يحاول تنفيذ وظائف في المستوى المتميز فإن الكتابة تتدهور بشكل واضح.

وظائف المستوى المتوسط

يرى بياجيه وبرونر أنّ تعلم اللغة واكتسابها يُعدُّ أحد أهم مفاتح النمو المعرفي؛ لأنّ عملية اكتسابها يمكنه من ترميز خبراته المتعددة وإعادة ضبطها وتنظيمها، الأمر الذي يسهل على الدارسين عملية التعلم والتفاعل مع المواقف المختلفة وثمة تصنيفات متعددة لوظائف اللغة بشكل عام أوسع بكثير من مفهوم الوظائف الذي جاءت به آكتفل، فهي كما جاءت عند (هاليداي، 1975) تتمثل في وظائف:

- النفعية أو الوسيلية (الوظيفية النفسية): التي تعني استخدام اللغة في التعبير عن الحاجات والرغبات (أنا أريد).
- التنظيمية: التي تعني استخدام اللغة السيطرة على الآخرين من خلال الطلبات والأوامر والتعليمات (أفعل كذا ولا تفعل كذا).
- التفاعلية: التي تعني التفاعل والتواصل مع الآخرين (أنا وأنت).
- الشخصية: التي تعني أنّ اللغة أداة للتعبير عن المشاعر والاتجاهات والآراء نحو الموضوعات المختلفة، وتمثل أداة إثبات الهوية والإثبات الشخصي لدى الفرد.
- الاستكشافية: أي أن اللغة أداة لاكتساب المعرفة والخبرات، تسمى هذه الوظيفة أيضًا الوظيفة الاستفهامية التي تتمثل في طرح الأسئلة حول المواضيع المتعددة (استكشاف وفهم البيئة)، وهذه أقرب ما يكون لما جاء عند بياجيه.
- التخيلية: التي تعني أن اللغة أداة للهروب من الواقع من خلال كتابة الشعر والقصص للتنفيس عن الانفعالات الشخصية، وكذلك للترويح عن النفس (الشعر، الغناء).
- الإخبارية الإعلامية: التي تعني أن اللغة أداء لنقل المعلومات والخبرات إلى الآخرين بهدف التأثير في سلوك الآخرين، والرمزية: التي تعني استخدام اللغة للدلالة على الأشياء والموجودات المادية (المفاهيم المادية) أو الخبرات والمعاني المجردة (المفاهيم المجردة) (رموز تشير إلى الموجودات).

ولتحقيق هذه الوظائف والغايات وضعت آكتفل بعض المسالك والمسارات، وجاءت بفكرة قريبة، وهي أن اللغة (الكفاءة اللغوية) تتكون من مستويات، وكل مستوى يتكون من مجموعة من الوظائف، وتتمثل وظائف المستوى المتوسط وسماته بناء على معايير المجلس الأمريكي آكتفل في:

- الخلق اللغوي ضمن وظائف اللغة.

- طرح الأسئلة والإجابة عنها.
- إجراء حوارات بسيطة.
- التعامل مع المواقف البسيطة.
- الإنتاج على مستوى الجملة.

وظائف المستوى المتقدم

تشير الوظيفة اللغوية إلى ما يستطيع أن يفعله الطلاب باللغة في أثناء تفاعلهم مع المحتوى وتفاعلهم مع الآخرين في موضوعات معينة ذات صبغة لغوية خاصة، كتقديم الدعوات وقبولها ورفضها وتقديم الرأي والدفاع عنه ودحضه، وتمثل الوظائف الاستخدام النشط للغة لغرض معين، ويستخدم الطلاب وظائف اللغة للتعبير عن الأفكار والتواصل مع الآخرين وعرض فهم المحتوى في بيئة أكاديمية ضمن مستويات لغوية متفق عليها. وتتمثل وظائف المستوى المتقدم بناء على معايير المجلس الأمريكي آكتفل وسماته في:

- السرد في الماضي والحاضر والمستقبل.
- الوصف.
- المقارنة[12].
- إعطاء التعليمات[13].
- حوارات فيها تعقيد لغوي.
- الإنتاج اللغوي على مستوى الفقرة.

وثمة وظائف أخرى يمكن للمعلم أن يهتم بها ويطلع عليها ويمكن تضمينها في عملية التعلم، ولكنها تأتي في سياقات ضمنية ضمن وظائف آكتفل الكبرى، ومن تلك على سبيل المثال لا الحصر:

- التلخيص.
- وصف السبب والنتيجة.
- استخلاص النتائج.

---

12 وإن كان بعضهم يعدها ضمن وظيفة الوصف.

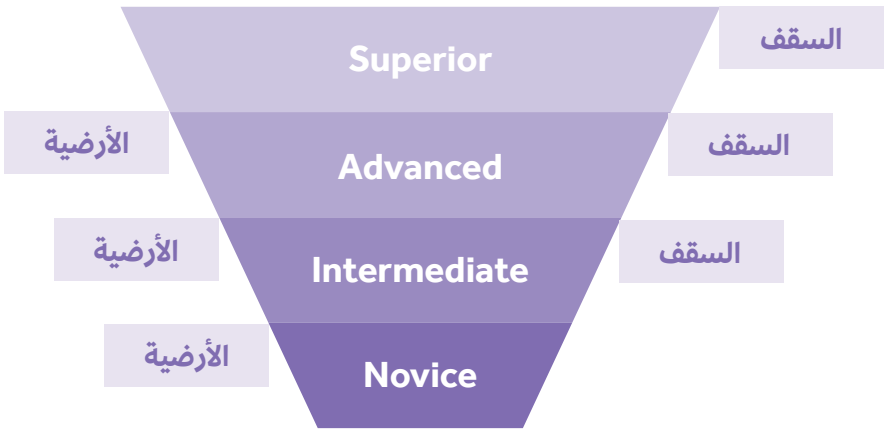
13 ومن الآكتفليين من لا يرها وظيفة مستقلة.

- التعريف.
- الشرح.
- التعميم.
- الترجمة الفورية.
- التسلسل.

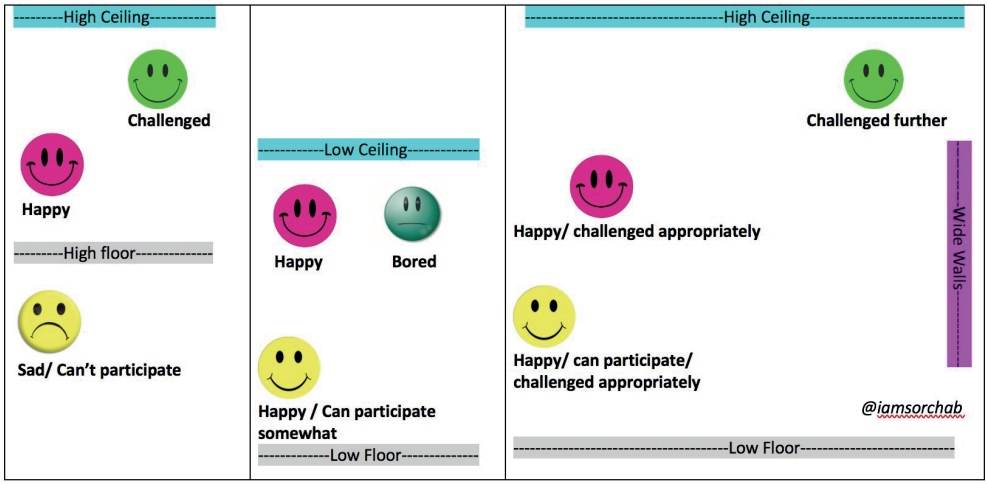
وهي وظائف - في رأينا - تنسجم مع واصفات المستوى المتقدم، رغد عدم وردها في واصفات آكتفل.

الأرضية والسقف

سبق القول بأن مصطلحي الأرضية والسقف هما مصطلحان آكتفليان بامتياز، وتعنيان الأرضية التي يقف عليها الدارس بقوة واقتدار وبأداء كلي للوظائف ذات المستوى المقصود، والمستوى الأعلى الذي يمكن بلوغه. ويقال بأن أول استخدام لمصطلح «سقف مرتفع ، وأرضية منخفضة» تعود لـ (Jo Boaler). وينغي مراعاتهما في عملية التدريس والتقييم على حد سواء. فإذا كانت الأرضية مرتفعة جدًا، وغير منسجمة مع مستوى كفاءة الدارس، فلن يتمكن الدارسون من البدء، وقد يصابون بالإحباط، ولكن هذا لا يعني أن المهمة بسيطة! بل ما يتناسب مع مستوى الدارس اللغوي، وبيت القصيد هو أن نربط بين تلك الأرضية والسقف الذي يعني المساحة المحتملة لمهمة ما لكي تنمو. ففي عملية التعلّم يبقى السؤال إلى أي مدى يمكن للدارسين المضي قدمًا بالمهمة قبل أن يصطدموا برأسهم بالسقف؟



يستخدم (Mehta and Fine) تشبيه الأرضية والسقف لاستكشاف القيود والعوامل التمكينية التي تعمل داخل المدرسة أو النظام التعليمي. في الأساس، تمثل الأرضية الحد الأدنى من التوقعات بالنسبة للطلاب (والمعلمين)، في حين أن السقف هي الحدود المفروضة على التعلم والتعليم. إنها معادلة ذكية. وكانت أكتفل أذكى باعتمادها على هذه المعادلة في مقاربة التقييم، ومن هناك ننطلق إلى مقاربة التدريس وفقهما كذلك الحال.



ولنضرب على ذلك مثالا عمليًا واقعيًا، فلو كان الطالب قد انتهى من المستوى المبتدئ وانتقل إلى المستوى المتوسط، فستكون أرضيته متوسط وسقفه متقدم، مما يعني أن نصف المادة التعليمية من مفردات وتراكيب وموضوعات ووظائف يجب أن تكون على مستوى الأرضية أي المستوى المتوسط، في حين يجب أن يكون النصف الثاني على مستوى السقف أي المتقدم، إذ يشعر الطالب بالقوة والسعادة والتحدي المناسب للمشاركة والانخراط في الأنشطة التعليمية، وكذلك الحال يشعر بأنه سقف التحدي له كان مقبولاً لأنه كان على درجة مرتفعة واحدة ضمن ما سماه كراشن بقاعدة التحدي في المدخلات (i+1)، وتسمح له للوصول إلى أقصى درجة ممكنة. أما من حيث الترتيب فالأمر فيه سعة واجتهاد إذ يمكن المراوحة في الوظائف بين الأرضية والسقف وهو ما أفضله وأميل إليه، ويمكن أن يكون النصف الأول على مستوى الأرضية والنصف الثاني على مستوى السقف.

التحقق والسبر

التحقق من الفهم/ اكتساب المهام يجب أن يحدث خلال كل مرحلة من مراحل دورة التدريس، وليس فقط في نهاية الدرس أو الوحدة الدراسية. إنها تنطوي على قيام المعلم بالتحقق باستمرار من أن الطلاب يتعلمون ما يتم تدريسه لهم في أثناء عمليه تدريسه.

حدد (Rosenshine, 2012) أن المعلمين الأكثر فاعلية هم الذين يسألون الطلاب أسئلة تستهدف التحقق من الفهم بشكل متكرر. فالتحقق من الفهم، ويسمح هذا التحقق/ التقييم المستمر للمعلمين باتخاذ قرارات في الوقت المناسب بشأن التعليمات والتأكد من معالجة الفجوات والمفاهيم الخاطئة قبل تدريس مهارات جديدة. وثمة استراتيجيات ووسائل مختلفة يمكن التحقق منها من الفهم، من أهمها:

- إعادة التعليمات.
- تلخيص الحدث/ القصة إلى حيث وصلت.
- الموافقة أو المخالفة
- التفكير بصوت عالٍ في أثناء الاستعداد والتحضير.
- اشرح أو دافع عن موقفك
- إعادة الصياغة.

والسبر هو شكل من أشكال الأسئلة التي تشجع الطلاب على توسيع إجاباتهم اللفظية في الفصل الدراسي بغية الوصول إلى المستوى الأعلى في الكفاءة اللغوية. وتُستخدم كأسئلة متابعة لتشجيع الطلاب على توسيع تفكيرهم إلى ما بعد استجابتهم الأولية من خلال تعزيز أفكارهم أو توضيحها أو تبريرها. وثمة ثلاثة أنواع من الأسئلة السبرية تشيع في الأدبيات التربوية، وهي فعالة في الدروس الفردية والجماعية على حد سواء: السبر لتوضيح الأفكار، والسبر من خلال التوسع في الأفكار، والسبر من أجل وضع الأفكار في سياقاتها الطبيعية (to contextualize ideas). وفي الحقيقة من المغري جدا، عندما يمنحك الطالب الإجابة الصحيحة من المحاولة الأولى، لذلك يجب عليك أن تنتقل مباشرة إلى درجة أعلى من الوظيفة اللغوية أو التعقيد. وإن لم تفعل فإنك تهدر فرصة تعلم عظيمة جاءتك على طبق من ذهب. وهذا هو المكان الذي يأتي فيه السبر الذي يساعد الطلاب على شرح إجابتهم أو تطوير عنصر منها، بشكل أكبر مما يقربهم من المستوى التالي. وتشير الأبحاث إلى أن هذه العملية تساعد عقل المتعلم على تكوين روابط جديدة بين المعلومات، مما يزيد من احتمالية تذكرها وتخزينها.

ومن فوائد تطبيق هذه الاستراتيجية الآكتفلية:

- يواجه الطلاب تحديًا للتفكير بشكل أعمق في الموضوع الذي يتعلمونه.
- يقوم الطلاب بتطوير مهارات التفكير العليا.
- يطور الطلاب القدرة على طرح أسئلة سابرة للآخرين.
- يقوم الطلاب بتطوير مهارات التفكير المستقلة.
- يتم تحقيق مستويات أكبر من المناقشة والتفاعل خلال أنشطة الفصل.
- تمكن المعلم من التحقق من التعلم بطريقة أعمق وأشمل.
- يخلق فرصًا للمعلم لتوسيع خبرات الطلاب وتحديهم.
- يعلم الطلاب كيفية التعامل مع الأسئلة والمحادثات الصعبة.
- يطور قدرة الطالب على استخدام الأدلة والأمثلة لدعم حججهم.

وهذه نماذج في كيفية تطوير الأسئلة:

- ماذا تقصد بذلك؟
- كيف تشرح ذلك لطالب أصغر سنًا؟
- هل يمكنك أن تعطيني مثالاً آخر على ذلك؟
- كيف فعلت (نجحت في) ذلك؟
- كيف تعتقد أن هذا سيكون له تأثير على ...؟
- ما الدليل الذي لديك على ذلك؟
- كيف ستتغير إجابتك لو حدثت القصة قبل عشر سنوات؟
- لماذا تعتقد أن بعض الناس قد يختلفون مع إجابتك؟

وهذا نموذج للأسئلة على مستويين التحقق والسبر عبر المستويات اللغوية:

المستوى	أسئلة تحقق	أسئلة سبر
المبتدئ	ماذا تعمل؟	حدثني ماذا تفعل من الصباح إلى المساء.
المتوسط	حدثني ماذا تفعل من الصباح إلى المساء.	قلت لي بأنك عملت في أكثر من وظيفة، صف لي يومك الأول في العمل؟ كيف كان وماذا فعلت، وكيف شعرت؟
المتقدم	قلت لي بأنك عملت في أكثر من وظيفة، صف لي يومك الأول في العمل؟ كيف كان وماذا فعلت، وكيف شعرت؟	ثمة نظريتان في العمل برزتا بشكل واضح، الأولى نركز على مخرجات العمل دون الاهتمام بمكان إنجاز العمل، والثاني تهتم بوجود الموظفين في مكان مكان تستيطع مراقبتهم ومتابعتهم، أيهما أكثر نجاحاً في رأيك؟ وما الأدلة التي يمكن أن تسوقها إقناعًا للجمهور لرأيك؟ وما التحديات التي يراها أصحاب وجهة النظر الأخرى.

وصفوة القول بأن التحقق والسبر مصطلحان اتكأت عليهما آكتفل في إجراء اختبارها المعياري (OPI) اختبار المقابلة الشفوية، ولأهميتهما نسعى إلى إنزالهما على إجراءات التدريس. وأمّا مرحلة التحقق فتهدف إلى تأسيس الأرضية للممتحَن/ الدارس، ومنح الممتَحَن الفرصة لإظهار مقدرته اللغوية بالتعامل مع المهام اللغوية التي تنتمي إلى المستوى الذي هو فيه أي تحقيق الأرضية. وينبغي أن تتنوع الموضوعات بشكل واسع قدر الإمكان حتى يبدو الأداء اللغوي فيها جميعًا ثابتًا غير متهدّل. أمّا مرحلة السّبر فهي تبدأ حين يشعر الممتحِن بالرضا عن أداء الممتَحَن/ الدارس، إذ يحاول أن يكتشف السقف الذي يمكن أن يبلغه الممتَحَن الدارس عبر تعريضه لأسئلة ومواقف تنتمي للمستوى الأعلى من مستواه. ويجب أن تستهدف هذه الأسئلة مستوى واحدًا أعلى لا أكثر. وتهدف أسئلة التحقق من الاطمئنان من أن الممتحَن/ الدارس يقف على أرضية المستوى السابق بقوة واقتدار وتمكن كلي، فيما تهدف أسئلة السبر إلى اكتشاف مواطن الضعف والخلل في الأنماط اللغوية التي تنتمي للمستوى الأعلى (التعطل اللغوي)، عكس أسئلة التحقق التي تهدف إلى إبراز مكامن القوة والرصانة في لغة الممتَحَن على مستوى الأرضية. وينبغي المراوحة في الموضوعات بين التي كان ثابتًا فيها في المستوى الأدنى وبين موضوعات أخرى متنوعة تنتمي للمستوى الأعلى، أي السقف .

14 انظر لمزيد من المعلومات: (Cubbellotti and Cox, 2020)

وعليه فعمليات التحقق من المستوى من وجهة نظر مختبِر الكفاءة غرضه الحصول على دليل قوي على القدرة الوظيفية التي يتمكن منها الدارس، ويتم تحقيق ذلك من خلال استهداف أو المرور بجل وظائف مستوى «الأرضية» (المستوى الذي وُضع فيه الدارس) عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات. وتوفر عمليات التحقق من المستوى دليلاً على ما «يمكن للمتحدث فعله» في اللغة.

أمّا السّبر فإن الغرض منه هو الحصول على دليل قوي على مستوى القدرة الوظيفية التي لا يستطيع المتحدث تحملها أو الوصول إليها او امتلاكها (التعطل اللغوي)، ويتم تحقيق ذلك من خلال استهداف وظائف مستوى «السقف» (المستوى الرئيس التالي) فوق مستوى «الأرضية» الذي وضع فيه الدارس، عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات، ويوفر السبر فرصًا لإثبات أنه قد تم الوصول إلى حدوده اللغوية القصوى، عبر تقديم أدلة دامغة على ما «لا يستطيع المتحدث فعله»[15].

مفردات المستوى المتوسط

يقترح الإطار المرجعي الأوربي تصور نظري لما يمكن أن يمتلكه الدارس من كلمات في المستوى المتوسط، فقد جاء على النحو التالي:

B1	لديه مفردات كافية للتعبير عن نفسه / نفسها مع بعض الإحاطة حول معظم الموضوعات ذات الصلة.
B2	لديه مجموعة جيدة من المفردات للأمور المتعلقة بمجال تخصصه ومعظم الموضوعات العامة. ويمكن أن تختلف الصياغة لتجنب التكرار، ولكن لا يزال من الممكن أن تسبب الفجوات المعجمية ببعض التردد والإحاطة.

ومع بلوغ المستوى المتوسط يفترض موقع أكوربي أن متعلم اللغة سيكون قد خزن وامتلك حوالي 1000 - 3000 كلمة في ترسانته اللغوية، ومن خلال معرفة المستوى المتوسط باللغة الجديدة، يمكنك التنقل بثقة في مواقف الحياة والحاجات اليومية مثل الحديث عن أسرته وسكنه وحاجاته اليومية، والتسوق والعديد من التفاعلات الاجتماعية، فيما يقترح الدكتور رشدي طعيمة للمستوى المتوسط ما بين 1000 إلى 1500 كلمة، في حين يقترح (Meara Paul and Nation Paul, 2010) أن عدد المفردات التي يحتاجها الدارس على المستوى المتوسط لكي يستطيع التواصل بها 4000 إلى

15 انظر لمزيد من المعلومات: (Cubbellotti and Cox, 2020)

5000 كلمة. في حين يشير موقع (universeofmemory) إلى أن عدد الكلمات المناسبة للمستوى المتوسط في ضوء مستويات الإطار الأوروبي هي على النحو الآتي:

language Level	Number of Base Words Needed
B1	2000
B2	4000

ويضيف (Tschirner and Hacking, 2018) أن عدد المفردات المقترحة للمستوى المتوسط بناء على ملفات مفردات اللغات الأوروبية:

B 1	3.388
B 2	6.407

وفي تصور آخر له:

B 1	6066
B 2	11830

أما مقترح معهد جوته لعدد مفردات المستوى المبتدئ،

A 1	3500
A 2	6053

ولك عزيزي المعلم بعد هذه الجولة المختلفة التصورات والاقتراحات أن تدرك صعوبة هذه المسألة التي تحتاج منك إلى تصور ورؤية في كيفية التعامل معها، ولا شكّ أنه بالإضافة إلى ما ذكرته سابقًا من مقترحات مناسبة يبقى الواقع العملي هو أحد أهم أركان اتخاذ هذا القرار ناهيك عن دعوتنا إلى ضرورة إجراء دراسات ميدانية عربية في تحديد حجم وعدد المفردات المناسبة لكل مستوى من المستويات آخذًا بعين الاعتبار خصوصية اللغة العربية في موضوع الاشتقاق ونظرية الأوزان العشرة كما مر بك سابقًا.

مفردات المستوى المتقدم

يعد المستوى المتقدم من أكثر المستويات اختلافًا في عدد المفردات التي يجب أن يمتلكها دراسو العربية من الناطقين بغيرها، وتبدو هذه الظاهرة أكثر واقعية كلما صعدنا من المستوى المتقدم إلى المستويات الأعلى، وقد نلتمس لهذا الاختلاف سببًا كون المستوى يمتد بشكل أوسع أفقيًا وعموديًا، وقلة الدراسات التي أجريت على هذا الموضوع في اللغات الأجنبية عمومًا وندرتها في مجال تعليمية العربية على وجه الخصوص.

يرى (Nation 2006, p. 60; Milton 2010, p. 220) في مجال اللغة الإنجليزية أن الطالب يتخرج من الجامعة ولديه 20000 كلمة، وهو مطلب منطقي لمتعلم اللغة الإنجليزية الذي يروم الوصول إلى مستوى التحدث القريب من ابن اللغة، وعليه، فهذا يعطينا تصورًا لما ينبغي أن يكون عليه توزيع عدد المفردات عبر المستويات اللغوية. وهو رقم ليس بالقليل، فلو طرحنا هذا العدد على عدد الساعات الدراسية الذي اقترحه معهد الدراسات الخارجية في حدود 2200 ساعة لكان عدد المفردات المستهدفة في الساعة الواحدة 10 كلمات بالمتوسط وهو رقم معقول إذا ما قارناه بمخرجات دراسات اللسانيات التطبيقية على الرغم من استكثار الرقم من حيث المبدأ.

أمّا ما اقترحه الإطار المرجعي الأوربي من تصور نظري لما يمكن أن يمتلك الدارس من كلمات في المستوى المتقدم، فقد جاءت على النحو التالي:

C1	لديه مخزون جيّد يسمح بالتغلب على الفجوات من خلال الإطناب والإسهاب والقليل من البحث في أساليب التعبير كما لديه معرفة جيدة في العبارات الاصطلاحية والعامية.
C2	لديه مفردات كافية للقيام بالتعاملات اليومية الروتينية التي تشمل المواقف والمواضيع المألوفة وكذلك لتبادل المعلومات والآراء ولديه مفردات كافية للتأقلم مع احتياجات البقاء البسيطة.

في حين يشير موقع (universeofmemory) إلى أن عدد الكلمات المناسبة للمستوى المتقدم في ضوء مستويات الإطار الأوروبي هي على النحو الآتي:

language Level	Number of Base Words Needed
C1	8000

ويضيف (Tschirner and Hacking, 2018) أن عدد المفردات المقترحة للمستوى المتقدم بناء على ملفات مفردات اللغات الأوروبية:

14910	**C1**

في حين يقترح (Meara Paul and Nation Paul, 2010, 6000) إلى 9000 كلمة. وتبدو لي أن النظرة العربية لعدد المفردات مغايرة إلى حدٍ بعيد ما وجدنا في الدراسات الغربية، إذ يقترح رشدي طعيمة للمستوى المتقدم ما بين 1000 إلى 1500 كلمة، وهي في ظني قليلة جدًا لا تتناسب مع المستوى من حيث واصفاته في معايير المجلس الأمريكي آكتفل، وواصفات الإطار المرجعي الأوربي، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد الساعات المطلوبة للوصول إلى المستوى المتقدم، وهي ما بين 1250 – 1350 في أعلى مستوياتها، ولدى ضربها بمتوسط عدد المفردات الجديدة لكل ساعة التي هي ما بين 5-10 مفردات جديدة لكل ساعة تكون النتيجة 6500 زائد ناقص أي ما بين (6250 إلى 13500) في الحد الأقصى. هذا ويقترح (البطل، 2006) 3000 إلى 3500. ونقترح في ضوء ما اطلعنا عليه من دراسات نظرية وتجارب ميدانية فيمن درسناهم وأشرفنا عليهم - دون القيام بدراسة أمبريقية - ما بين 3000 – 8000 كلمة، وثمة مبادئ مهمة يجب الأخذ بها لعل من أبرزها أن بعض هذه الكلمات منفصلة حتى لو كانت من جذر واحد ككلمة مقاطعة وقطع، في حين قد يكون غيرها متصلاً وينتمي لجذر واحد وبالتالي لا تشكل كلمات جديدة كقولنا درس ومدرسة. ناهيك عن كيفية تنشيط هذه الكلمات وتقديمها للدارسين في سياقات مختلفة.

موضوعات مقترحة للمستوى المتوسط

ثمة معادلة مهمة مكتلمة الأركان تلعب دورًا مهمًا في نقل الدارس من مستوى لآخر، من المتوسط إلى المتقدم في دراستنا هذه، لذلك وهي كسكة الحديد إذا سرت عليها من مبتدئها إلى منتهاها سوف تصل إلى غايتك ومقصدك ومنتهاك، وعليه فلكي ننقل الدارس من المستوى المتوسط إلى المتقدم يجب أن يمر -من حيث الموضوعات- على الموضوعات الآتية جلها لأنها تمثل الأرضية التي يقف عليها الدارس، وصولاً إلى الموضوعات على المستوى المتقدم التي تمثل السقف الذي نعمل عليه:

1. البرنامج اليوميّ.
2. مقابلة شخص جديد.
3. تعلّم اللغات.

4. الهوايات.
5. الطّعام والشراب.
6. السفر.
7. العائلة.
8. العمل.
9. المال والتسوق.
10. أوقات الفراغ والهوايات.
11. الذهاب إلى حفلة.
12. الحياة في المدينة.
13. شخصيات.
14. جرائد ومجلات.
15. قصص وحكايات.
16. كليات وجامعات.
17. أعياد ومناسبات.
18. متاحف ومعارض.
19. العلاقات والمشاعر.
20. الأحلام.
21. الطبخ والطعام.
22. القراءة والكتب.
23. العمل.
24. الأفلام.
25. البلاد.
26. التصوير.
27. وسائل التواصل الاجتماعي.
28. الطائرات.
29. عطلة.
30. المغامرات.

موضوعات مقترحة للمستوى المتقدم

يمكن أن يكون تدريس الموضوعات المتقدمة لطلاب اللغة العربية لغة ثانية للمستوى المتوسط أمرًا ممتعًا وسهلاً ومفيدًا لطلابك إذ يمنح تدريس الموضوعات المتقدمة أيضًا للمتعلمين إحساسًا كبيرًا بالإنجاز! وثمّة وصفة سرية للنجاح في تمكين الدارسين من موضوعات المستوى المتقدم، وهي باختصار التعمق بدرجة كافية. ومن الأمور التي ينبغي الانتباه إليها:

- تعريف طلابك بالمفاهيم العامة لموضوعات المستوى المتقدم، دون التورط في جميع التفاصيل المعقدة.
- تعميق المعرفة وتعزيز مهاراتهم في اللغة العربية لمزيد من التواصل بطلاقة.
- دراسة هياكل/ تراكيب ومعاني واستخدام تراكيب قواعد اللغة العربية.
- الانخراط في ممارسة التواصل العامة.
- توسيع مفردات الدارسين لتشمل مجموعة متنوعة من الموضوعات الواقعية والأكاديمية.
- تعزيز مهارات القراءة والاستماع باستخدام مواد أصيلة وأكاديمية.
- التدرب على التحدث باللغة العربية بطلاقة ونطق أفضل.
- تقديم تمارين كتابية كاملة ومشاريع خاصة.
- تعلم كتابة المقالات المتماسكة والمنظمة تنظيمًا جيدًا.

وهذه بعض الموضوعات التي تنتمي إلى المستوى المتقدم:

1. ألعاب الفيديو.
2. المشكلات.
3. تربية الأطفال.
4. حقوق الحيوانات.
5. المؤسسات الخيريّة.
6. تربية الحيوانات.
7. البطالة.
8. الثقافة.

9. النكت.
10. قوة القانون.
11. الأدب والأخلاق.
12. الجمال.
13. الهجرة.
14. الكوارث الطبيعية.
15. البيئة والتلوث.
16. العلوم والتكنولوجيا.
17. الحب والزواج.
18. الفنون.
19. المخدرات.
20. الصورة النمطيّة.
21. الصّحة والمرض.
22. الأطفال.
23. كيف نفتح الحوار؟
24. الحمية الغذائيّة.
25. الحوادث.
26. النباتية.
27. الحرب.
28. العمل التطوعي.
29. الإعلانات.
30. المستقبل.
31. المشاهير.
32. تربية الأبناء.
33. الانتخابات.
34. العزوبيّة.

قواعد مقترحة للمستوى المتوسط

وضع الباحثون في تعليم اللغات الأجنبية في السنوات القليلة الماضية ملفات خاصة بموضوعات القواعد التي تغطي كل مستوى من مستويات الكفاءة سواء أكان في ضوء معايير المجلس الأمريكي آكتفل أو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، في حين ما زالت تعلو الأصوات في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها لوضع مقترح يتفق عليه الجميع في كيفية توزيع الموضوعات على مستويات الكفاءة، وقد ظهرت في الميدان مجموعة قليلة من الدراسات التي لبت هذه الدعوة وقدمت مقترحات لعلها تكون نواة لمقترح نهائي يتفق عليه القائمون على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد جاء هذا القترح للموضوعات التي يجب أن تدرس في المستوى المتوسط في دراسة (أبو عمشة، 2014)، وهي على النحو الآتي:

1 - الأوزان : أوزان الأفعال وبعض الأسماء (المصدر واسم الفاعل واسم المفعول).

2 - المثنى.

3 - الفاعل بكل حالاته.

4 - المفعول به بكل حالاته.

5 - الجملة الفعليّة ومكوناتها وإعرابها .

6 - الجملة الاسمية وعناصرها (المبتدأ وحالاته ، الخبر بحالاته إلا أن يكون جملة أسمية)

7 - كان وأخواتها الأساسية .

8 - إن وأخواتها الأساسية .

9 - المرفوع والمنصوب والمجرور المجزوم..

10 - نفي الجملتين الاسمية والفعلية.

11 - فعل الأمر.

12 - الفعل الماضي الأجوف (كان ، مازال ، عاد ، زار ، عاش ، نام) .

13 - الإضافة (توسعة).

14 - الصفة (توسعة) .

15 - الأسماء الموصولة (توسعة لزيادة المثنى) .

16 - أسماء الإشارة (توسعة لزيادة المثنى).

17 - أسلوب الشرط البسيط (إذا ، لو ، إنْ) .

18 - بعض أساليب التأكيد: قد/ لقد/ أنّ / إنّ

19 - أساليب التشبيه: ك/ مثل/ كأنّ

20 - الأعداد (إعراب المعدود ، تذكيره وتأنيثه ، إفراده وجمعه)

21 - المبني للمجهول (أسلوباً لا إعراباً)

22 - التفضيل (أفعل + إضافة)

23 - الاستثناء بإلّا

24 - البدل (كل من كل)

25 - الحال

26 - التمييز

27 - الإضافة (توسعة)

28 - المفاعيل (به /فيه / مطلق)

29 - المبني للمجهول إعراباً

30 - كاد وأخواتها

31 - لا النافية للجنس

32 - أنواع ما : النافية ، التعجبية ، الاستفهامية ، الموصولة ، الزمانية

33 - التفريق بين إنّ/ أنّ / إنْ / أنْ

34 - اسما الزمان والمكان

35 - الفعل الأجوف (أكمال السابق)

36 - الفعل المثال

37 - الفعل الناقص (توطئة)

38 - عمل المصادر والمشتقات (توطئة - المصدر)

39 - الممنوع من الصرف (تقديم - منتهى الجموع ، أفعل «صفة» ، آخر)

40 - الاسم المنقوص

41 - الاسم الموصول

42 - أسلوب الشرط (توسعة)

43 - التعجب

44 - النسبة ، وجمع الجنسيات (أفغاني ، يهود)

45 - الاستثناء (توسعة أول نوعين)

46 - البدل (البعض من الكل)

47 - ذو / ذات ومتعلقاتها

48 - تثنية الألوان المؤنثة ومراجعة المثنى

قواعد مقترحة للمستوى المتقدم

وهذه هي قائمة الموضوعات التي اقترحها (أبو عمشة، 2014) في دراسته سابقة الذكر:

1. المفعول لأجله / معه.
2. المبني للمجهول (تغطية كاملة).
3. ما (المصدرية ،الشرطية ، الإبهامية ، الزائدة).
4. الفعل الناقص (تغطية كاملة).
5. عمل المصادر والمشتقات (تغطية كاملة).
6. الممنوع من الصرف (الأعلام إلا المركب تركيبًا مزجيًا والعلم المنتهي بألف ونون زائدتين) .
7. أسلوب الشرط.
8. النداء (أيها / أيتها / العلم / المضاف).
9. الاستثناء (النوعين الأخرين).
10. الأسماء الخمسة إعرابًا.
11. التصغير.
12. بدل الاشتمال.
13. التقديم والتأخير (نبذة عامة).

الطلاقة والدقة للمستوى المتوسط

سبق القول بأنّ الطلاقة والدقة يشكلان الكفاءة اللغوية، وتعني الطلاقة في تعلم اللغة المقدرة على استخدام بشكلها المنطوق أو المكتوب في التواصل بشكل فعّال. وتتطلب الطلاقة بهذا المفهوم معرفة بحسب طلاقة كل مستوى لغوي بالمفردات والقواعد والموضوعات، آخذين بعين الاعتبار أن اللغة المنتجة لا تحتاج إلى أن تكون خالية من العيوب طالما أنّنا قادرون على فهمها بوضوح. وفي المقابل، تشير الدقة إلى إنتاج لغة منطوقة أو مكتوبة صحيحة قواعديًا (نحويًا وصرفيًا). وقمين بالإشارة إلى أن هذه من التحديات التي تواجه معلم اللغة هو إيجاد التوازن الصحيح بين الطلاقة والدقة في التدريس في الفصل ، إذ إن كلاهما لهما نفس القدر من الأهمية. ومع ذلك ، فإن سبب دراسة الطالب ومستواه سيحدد التوازن المطلوب إلى حد ما. على سبيل المثال ، من المرجح أن يكون البالغون الذين يتعلمون اللغة العربية لأسباب غير أكاديمية أكثر اهتمامًا بالطلاقة ، بينما من المرجح أن يهتم المتعلمون لأغراض أكاديمية الذين يدرسون للامتحانات بالدقة. كما أنّه من المرجح أن يهتم المعلم في تعلم الكبار لأغراض عامة في المستويات المبتدئة بالطلاقة تشجيعًا وتحفيزًا لهم، في حين تختلف هذه المعادلة كلما ارتقوا صعودًا في المستويات اللغوية.

وتجدر الإشارة إلى أن الطلاقة تزداد عمومًا مع تقدم المتعلمين، وتصبح أكثر راحة في استخدام اللغة. ويُلاحظ أن مدرسي اللغة الذين يركزون على الطلاقة يساعدون طلابهم على التعبيرعن أنفسهم باللغة العربية، إنهم بذلك يولون المزيد من الاهتمام للمعنى والسياق ويقل اهتمامهم بالأخطاء النحوية. وتُعدُّ أنشطة الطلاقة النموذجية هي لعب الأدوار والمزيد من الأنشطة التواصلية إذ تُستخدم اللغة العربية وسيلة للتواصل بدلاً من كونها غاية في حد ذاتها. في المقابل فإن الدقة مسألة نسبية، فالدارس الأجنبي لا يتمتع بنفس مستوى الدقة الذي يتمتع به أبناء اللغة، وبالتالي فسوف يجترحون أخطاء وسوء استخدام للمفردات والتراكيب، ويساعد المعلمون الذين يركزون على الدقة طلابهم على إنتاج اللغة العربية المكتوبة والمنطوقة بشكل صحيح تركيبيًا: نحويًا وصرفيًا، ويهدفون بشكل مثالي إلى دقة متحدث أصلي له نفس العمر والخلفية والمستوى اللغوي، وسيكون التركيز في الفصل الدراسي على عرض القواعد والتمارين، وفهم القراءة وما شابه ذلك. وقد اقترح (Nation, 2003) الشروط التالية لدى تقديم أنشطة طلاقة فعّالة للمتعلمين:

- جميع عناصر اللغة المعنية يجب أن تكون مألوفة بالفعل للطلاب.
- يجب أن ينصب التركيز على التواصل (وليس على البنية القواعدية).
- يجب دعم الدارسين في تطوير كفاءتهم اللغوية.

لذلك، من أمثلة أنشطة تعلم اللغة التي تبني الطلاقة محادثات الأقران أو المجموعات، ولعب الأدوار، والمناقشات، والمشاريع، والعروض التقديمية.

ويبقى السؤال عما إذا كان من المهم العمل على الدقة أو الطلاقة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

يعتقد بعض المعلمين أن الطلاقة هدف يسعى إلى تحقيقه طلاب المستويات المتقدمة، أولئك الذين يؤمنون بقوة بأن تعلم لغة ما يعني التواصل فيها، إن الطلاقة يجب أن تكون الهدف الرئيس في تعليمهم وأنه يجب ممارستها منذ البداية، فيما يميل المعلمون الأكثر تقليدية إلى إعطاء الدقة أهمية أكبر؛ وعليه يميل المعلمون الأكثر ليبرالية إلى الطلاقة. وغالبًا ما يهتم النظام التعليمي الصارم الذي يتمحور على الاختبارات والامتحانات بالدقة، في حين تهتم البرامج الحديثة التي تقوم على نظرية المذهب التواصلي بالطلاقة، ومع ذلك، وفي نهاية المطاف، يتلخص الأمر حقًا في احتياجات الطالب.

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المتوسط	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة أن يفهمه مع طلب الإعادة.	يمكن فهمه والتواصل معه من قبل الأشخاص المتعاطفين معه، ممن يتعاملون مع غير الناطقين بالعربية على الرغم من أخطائه النمطية.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، (مجلس أوروبا، 2016) فهي كالآتي:

المستوى بحسب الإطار	الطلاقة	الدّقة
B 1	يستطيع أن ينقل رسالته بشكل مفهوم رغم حاجته أحيانًا للتوقف بحثًا عن المفردة المناسبة أو لإعادة صوغ عبارته.	لديه مقدرة جيدة على استخدام التراكيب والقواعد الأساسية في الموضوعات المألوفة، ويرتكب بعض الأخطاء التي لا تعيق الفهم والتواصل.
B 2	يتمتع بسرعة جيدة ومنظمة في الحديث دون الحاجة إلى التوقف وإعادة الصياغة.	لديه سيطرة جيدة على القواعد رغم بعض الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم. ويستطيع أن يتدارك أخطاءه.

الطلاقة والدقة للمستوى المتقدم

مرة أخرى تشير الدقة إلى مدى استخدام المتعلمين الصحيح لأنظمة اللغة ، بما في ذلك استخدامهم للقواعد والنطق والمفردات. بمعنى آخر، الدقة هي الاستخدام الصحيح للأزمنة ، وصيغ الأفعال ، وأدوات الربط ، والعامية. وأنشطة الدقة هي الأنشطة التي ستركز على التفاصيل الجوهرية لبناء اللغة لضمان إنتاج اللغة بدقة 100 %، وبالنسبة للعديد من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية ، تُعدُّ الدقة مهمة للغاية ، ويُعتقد أن إحدى المسؤوليات الرئيسة لمعلم اللغة العربية كلغة أجنبية هي تصحيح الأخطاء وضمان أعلى مستوى من الدقة. ومع ذلك ، في حين أن درجة معينة من الدقة مطلوبة بالطبع لجميع التواصلات، لا ينبغي أن تكون مهام الفصل الدراسي موجهة نحو أنشطة أكثر دقة من الطلاقة ، لأن الطلاقة لا تقل أهمية عن ذلك. فالطلاقة تشير الطلاقة إلى مدى جودة توصيل المتعلم للمعنى بدلاً من عدد الأخطاء التي يرتكبها في القواعد والنطق والمفردات. بعبارة أخرى ، السهولة التي يمكن للمتعلم التحدث بها ومدى إتقانه للتواصل دون توقف أو تردد ، دون الحاجة إلى البحث عن كلمات أو عبارات ، دون الحاجة إلى التفكير في ما سيقوله. ومن المهم ملاحظة أن الشخص الذي يتقن اللغة قد لا يكون بالضرورة دقيقًا بنسبة 100 % ولكن لا يزال من السهل فهمه بشكل عام.

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المتقدم	يفهمه الناس العاديون ممن ليس لديهم احتكاك بدارسي العربية من الأجانب.	لديه سيطره كافية على الأنظمة اللغوية البسيطة، ويمكن فهمه من الناطقين باللغة الأم، وكذلك ممن يتعاملون مع الناطقين بغير العربية.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، فهي كالآتي:

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
C 1	يتحدث بسهولة وسلاسة وبتلقائية دون عناء واضح في الموضوعات المألوفة، وقد تضطرب السلاسلة والطلاقة في حال الحديث عن الموضوعات غير المألوفة والمجردة.	يتمتع بقدر عالٍ من السيطرة على القواعد وإتقانها، وليس لديه أخطاء قواعدية نمطية تؤدي إلى سوء الفهم. يمكنه تصحيح الأخطاء إذا وقع فيها.

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتوسط

مرة أخرى، يختلف عدد الساعات اللازمة للوصول إلى مستوى معين من الكفاءة بحسب مركز دراسات اللغة الثانية التطبيقية (CASLS)، في جامعة أوريغون من طالب إلى آخر، وبحسب بعض الدراسات يظهر أن حوالي 15 % فقط من الطلاب يصلون إلى مستوى إجادة يقترب من المتوسط - الأوسط بعد حوالي 720 ساعة من الدراسة.

المستوى الأدنى بلوغه	المستوى المتوسط بلوغه	المستوى الأفضل بلوغه	عدد الساعات المتوقعة
المستوى المبتدئ الأعلى	المستوى المتوسط الأدنى	المستوى المتوسط الأدنى والأوسط	480 ساعة في 16 أسبوع
المستوى المتوسط الأدنى والأوسط	المستوى المتوسط الأوسط والأعلى	المستوى المتوسط الأعلى	720 ساعة 24 أسبوع

انظر: https://www.languagetesting.com/how-long-does-it-take

وبحسب (Global Scale of English) فقد قدمّ تصورًا لعدد الساعات المطلوبة لبلوغ المستوى المبتدئ مراعيًا مجموعة من العوامل التي تلعب دورًا في عملية الاكتساب كالعمر والدافعية والاتجاهات والاستراتيجيات وسياقات التعلم بحيث قدم أرقامًا للطالب البطيئ وأخرى للسريع على النحو الآتي:

المستوى	الطالب السريع	الطالب البطيء
B1	380	1109
B2	760	1996

وقدم موقع (academiatica) مقاربة لعدد الساعات المطلوبة للمستوى المتوسط بحسب آكتفل والإطار الأوروبي كونها أكثر أنظمة المقاييس استخدامًا لتدريس اللغة، على النحو الآتي:

المستوى بحسب آكتفل	المستوى بحسب الإطار	عدد الساعات
المتوسط الأدنى - الأوسط	B1	60 – 80
المتوسط الأعلى	B2	100 – 120

وهي مقاربة ليست دقيقة كما تبدو لي.

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورًا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	المستوى الفرعي	عدد الساعات لكل مستوى	عدد الساعات تراكميّاً
المتوسط	**الأدنى**	60	150
	الأوسط	150	300
	الأعلى	150	450

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتقدم

المستوى الأدنى بلوغه	المستوى المتوسط بلوغه	المستوى الأفضل بلوغه	عدد الساعات المتوقعة
المستوى المتوسط الأعلى	المستوى المتقدم الأدنى	المستوى المتقدم الأوسط والأعلى	1320 ساعة 44 أسبوع
المتقدم الأعلى	المتميز	المتميز	80 – 92 أسبوع 2400 - 2760

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	المستوى الفرعي	عدد الساعات لكل مستوى	عدد الساعات تراكميّاً
المتقدم	**الأدنى**	250	700
	الأوسط	250	950
	الأعلى	300	1250

البرنامج اليومي للملك محمد السادس عندما كان وليا للعهد

السادسة صباحا الساعة ترن، فيبدأ البرنامج اليومي لولي العهد بقراءة القرآن واستظهاره، نصف ساعة بعدها يكون عليه رفقة زملائه الأحد عشر في المدرسة المولوية خوض حصة من الرياضة، مثل ما كان يحدث مع الحسن الثاني الذي اشتهر بحبه للسباحة والفروسية والرمي والمسايفة وكرة القدم، على أن يلتحق سيدي محمد لممارسة السباحة أو ركوب الخيل أو الرماية حسب برنامج دقيق، قبل أن ينتقل الجميع لتناول وجبة الفطور، والالتحاق بعدها بفصول الدراسة

لا شيء يترك للصدفة، ولذلك كان على الأمير أن يمارس نوعا من الرياضة محددا سلفا، ركوب الخيل يومي الأربعاء والسبت، فيما يخصص صباح الثلاثاء والسبت لممارسة بعض التمارين الرياضية كالجري والركض بمعدل 15 إلى 20 كيلومتر في اليوم منذ سن الثامنة، والكلام دائما لنفس الأسبوعية كما ورد في كتاب "الأمير المنبود."

كل شيء مرتب بدقة، ولا مجال فيه للخطأ، وإذا كان البرنامج يبدأ في الساعة السادسة صباحا بحفظ القرآن، فإنه لا ينتهي في السادسة مساء، بل يستمر إلى ما بعدها بعد تناول وجبة العشاء، ولا يخلد الأمير ورفاقه إلى النوم، إلا في حدود الساعة الحادية عشرة ليلا، بعد حصة من دروس التقوية.

أما في العطلة فيحلو للملك التخلص من التعامل العقلاني مع الوقت؛ وقبل زواجه، يؤكد مصدرنا، في عطلته كان الملك يتخلص من جميع القواعد ومن مواعيد الأكل والنوم والاستيقاظ وضوابط الاهتمام بالهندام والمظهر، ويكاد يتبع نوعا من الحياة "البوهيمية" البسيطة .

وقال أحد المقربين، كان الملك محمد السادس قبل زواجه، في عطلته يتخلى بكل الوسائل الممكنة عن إكراهات الوقت لدرجة قد يعتقد معها المرء أن العطلة بالنسبة له تعني التخلص من إلزامية مسابقة الوقت والخضوع لجبريته من خلال التنظيم المحكم وتدقيق البرنامج اليومي. علما أن الملك دأب على الاستيقاظ مبكرا لممارسة الرياضة قبل الالتحاق بمكتبه بالقصر الملكي، وهي عادة حرص عليها لاسيما بعد زواجه بالأميرة للا سلمى وبعد ازدياد ولي العهد.

(atlasabinfo.com)

مراكش

مراكش واجهة المغرب السياحية، وعاصمته أيام حكم المرابطين والموحدين، وتلقب بالمدينة الحمراء نسبة إلى اللون الغالب على مبانيها، وتوصف بمدينة البهجة ويصفها الأوروبيون بالمدينة الساحرة لطبيعتها ومناخها الصحي؛ مما جعل الآلاف منهم يختارون الاستقرار بها، وفيهم شخصيات عالمية وأسماء كبيرة في عالم السياسة والفن والرياضة.

تقع مراكش جنوب المغرب عند جبال الأطلسي على بعد ثلاثين كيلومترا منها وتتميز بمناخ شبه جاف، شتاؤه معتدل رطب وصيفه جاف حار.

تصنف مراكش بأنها ثالث أكبر مدن المغرب من ناحية عدد السكان، حيث يفوق تعداد سكانها مليون نسمة، من مجموع سكان البلاد، بحسب تقديرات رسمية، يشتغل أغلبهم في قطاع الخدمات والصناعة الحديثة والتقليدية والأعمال الحرة والوظائف العمومية.

وتختلف الروايات في تفسير الاسم؛ فيرى بعضها أن مراكش كلمة أمازيغية تعني "مرّ بسرعة"، ويرى آخرون أن "أكش" اسم إله قديم.

وهناك من يرى أن اسم "مراكش" يرجع إلى الكلمة الأمازيغية "أمور ن اكوش"وتعني بلاد الله أو أرض الله.

وصفها الحميري في كتابه الروض المعطار في خبر الأقطار بأنها أكبر "مدن المغرب الأقصى، وعظمت تجارتها وتنافس الناس في البناء فيها وبنيت فيها الفنادق والحمامات، وفيها قيسارية عظيمة البنيان، وهي أكثر بلاد المغرب جنات وبساتين وفواكه، وأكثر شجرها الزيتون."

(www.otlaat.com)

من هو محمد مرسي
أول رئيس مدني لمصر؟

ولد محمد مرسي في 20 أغسطس عام 1951 في قرية العدوة، بمحافظة الشرقية لعائلة مصرية بسيطة، كان أبوه فلاحًا وأمه ربة بيت وهو الابن الأكبر لهما، وله من الأشقاء أختان وثلاثة إخوة.

والتحق خلال مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة الشرقية، فانتقل للقاهرة للدراسة الجامعية وعمل معيدا ثم خدم في الجيش المصري (1975 - 1976) جنديا في سلاح الحرب الكيماوية.

وتزوج في 30 نوفمبر عام 1978 ورزق بـ 4 أولاد ذكور وبنت واحدة.

وفي عام 1975 حصل على بكالوريوس الهندسة بجامعة القاهرة بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف، وفي عام 1978 حصل على الماجستير في هندسة الفلزات بجامعة القاهرة، كما حصل على منحة دراسية من جامعة جنوب كاليفورنيا لتفوقه الدراسي، وعلى ماجستير ودكتوراه في الهندسة من جامعة جنوب كاليفورنيا عام 1982 في حماية محركات مركبات الفضاء.

وعمل معيدا ومدرسا مساعدا في كلية الهندسة في جامعة القاهرة، ومدرسًا مساعدًا في جامعة جنوب كاليفورنيا وأستاذًا مساعدًا في جامعة كاليفورنيا، نورث ردج في الولايات المتحدة بين عامي 1982 - 1985، كما عمل في منصب أستاذ ورئيس قسم هندسة المواد في كلية الهندسة في جامعة الزقازيق من العام 1985 وحتى العام 2010.

ومارس محمد مرسي التدريس في جامعة جنوب كاليفورنيا وجامعة كاليفورنيا، نورث ردج وفي لوس انجلوس وجامعة القاهرة وجامعة الزقازيق وجامعة الفاتح في طرابلس في ليبيا.

وأصدر عشرات البحوث في «معالجة أسطح المعادن»، وانتخب عضوًا بنادي هيئة التدريس في جامعة الزقازيق.

أُختير محمد مرسي عضوًا في «لجنة مقاومة الصهيونية» بمحافظة الشرقية، كما أُختير عضوًا في المؤتمر الدولي للأحزاب والقوى السياسية والنقابات المهنية، وهو عضو مؤسس في اللجنة المصرية لـ»مقاومة المشروع الصهيوني».

وانتمى للإخوان المسلمين فكرًا عام 1977 وتنظيمًا في أواخر عام 1979 وعمل عضوًا في القسم السياسي لجماعة الإخوان المسلمين منذ نشأته عام 1992.

وترشح لانتخابات مجلس الشعب عام 1995، وانتخابات 2000 ونجح فيها وانتخب عضوًا بمجلس الشعب المصري عن جماعة الإخوان وشغل موقع المتحدث الرسمي باسم الكتلة البرلمانية للإخوان.

وفي انتخابات مجلس الشعب عام 2005 حصل على أعلى الأصوات وبفارق كبير عن أقرب منافسيه، ولكن تم إجراء جولة إعادة أعلن بعدها فوز منافسه. كان من أنشط أعضاء مجلس الشعب وصاحب أشهر استجواب في مجلس الشعب عن حادثة قطار الصعيد وأدان الحكومة وخرجت الصحف الحكومية في اليوم التالي تشيد باستجوابه.

وشارك محمد مرسي في تأسيس الجبهة الوطنية للتغيير مع عزيز صدقي عام 2004، كما شارك في تأسيس الجمعية الوطنية للتغيير مع محمد البرادعي عام 2010، كما شارك في تأسيس التحالف الديمقراطي من أجل مصر والذي ضم 40 حزبًا وتيارًا سياسيًا عام 2011.

وفي 30 أبريل 2011 انتخبه مجلس شورى الإخوان رئيسًا لـ»حزب الحرية والعدالة» الذي أسسته الجماعة بجانب انتخاب عصام العريان نائبًا له ومحمد سعد الكتاتني أمينًا عامًا للحزب.

واعتقل مرسي مرات عدة، إذ قضى 7 أشهر في السجن بعد أن اعتقل صباح يوم 18 مايو 2006 من أمام محكمة شمال القاهرة ومجمع محاكم الجلاء بوسط القاهرة،

أثناء مشاركته في مظاهرات شعبية تندد بتحويل اثنين من القضاة إلى لجنة الصلاحية بسبب موقفهما من تزوير انتخابات مجلس الشعب 2005 وأفرج عنه يوم 10 ديسمبر 2006.

كما اعتقل في سجن وادي النطرون صباح يوم جمعة الغضب 28 يناير 2011 أثناء ثورة 25 يناير مع 34 من قيادات الإخوان على مستوى المحافظات لمنعهم من المشاركة في جمعة الغضب وقام الأهالي بتحريرهم يوم 30 يناير بعدما ترك رجال الأمن السجون خلال الثورة.

وبعد أن دفع حزب الحرية والعدالة بالاتفاق مع «جماعة الإخوان» بخيرت الشاطر مرشحا لانتخابات الرئاسة المصرية 2012، قرر الحزب في 7 إبريل 2012 الدفع بمرسي مرشحا احتياطيا للشاطر كإجراء احترازي خوفا من احتمالية وجود معوقات قانونية تمنع ترشح الشاطر.

وقررت لجنة الانتخابات الرئاسية بالفعل استبعاد الشاطر وتسعة مرشحين آخرين في 17 أبريل، ومن ثم قررت جماعة الإخوان المسلمين وجناحها السياسي المتمثل في حزب الحرية والعدالة، الدفع بمحمد مرسي، الذي قبلت اللجنة أوراقه، مرشحا للجماعة.

ووجهت لمرسي أحكام عدة منذ عزله، منها التخابر مع جهات أجنبية وقضية الفرار من السجن إبان ثورة 2011، بالإضافة إلى إهانة القضاء.

(arabic.rt.com)

"بلا تحيّة مِن أصلِه "

خلال الأشهر القريبة سيتوقف الغربيون عن مُصافحة النساء، ولكن ليس من باب التأدب، فهُمْ بوجه عام لا يُحبّون المصافحة ويفضّلون تقبيل النساء على الخدود، وقد تجد رجلاً غربياً يصفع بنته لأنه رآها تصافح ولداً صائِعاً، وأسُّ القضية هو أن تقريراً نشرته مجلة "نيوساينتيست" يُفيد بأن علماء يابانيين (الله يخلِّيهم لنا، هم يخترعون ونحن نَعْبَث بمخترعاتهم)... المهم أن هؤلاء العلماء توصّلوا إلى تقنية تجعل من الممكن نقل المعلومات والبيانات الإلكترونية بالمُلامسة باليد أو بالتلامُس الجلدي،... ودونَ لفٍّ أو دوَرَان فإنني أنصحك بعدم مصافحة أي شخص لا تعرفه حقّ المعرفة؛ إذ إنه قد يكون من "الجماعة الشريرة" وتنتقل الأفكار السوداء التي تدور في رأسه إليه، وأكثر ما يهمني في هذا الأمر هو أن تبادل التحية بالبوس سيتوقف، ومعه "أكل الكبْسة" لأن الأيدي تتلامس أحياناً أثناء الأكل، خاصة عندما يحلف عليك أحدهم بأكل قطعة لحم مُغْرية، وقد شكوت مِراراً من أن التباوس الرجالي على الخُدود عندنا عيب، ولكن أصدقائي الخليجيين يتعمَّدون مضايَقتي بالبوس, وأنكى من كل ذلك أن هناك من يبوسني على الخَشْم، الذي هو الأنف!

المهم توقّفوا عن بوساتكم وسنتوقّف نحن عن التحية بهرْس الأضلاع والكتفين، لأن كل ذلك يؤدي إلى تسرُّب البيانات إلى جهات لا تخاف الله فينا، وفي ظل الرُّعب الذي تعيشه الدول الغربية حالياً فقد يصبح تبادل التحية بين عربيين أو مسلمين في بلد أوروبي جريمة تُوْجِب النقل إلى قفصٍ في جوانتنامو، وعموماً فإن الغربيين الذين لا يعدُّون ممارسة الجنس في الحدائق العامة من الكبائر أو الرّذائل، لا يُحْسِنون الظن بأي رجلين يمشيان في الشارع وأيديهما مُتشابكة، كما هو الحال عندنا من باب إظهار المودة فتماسك الرجال بالأيدي عندهم دليل شذوذ جنسي، والمصيبة الكبرى أن عبارة شذوذ جنسي نفسها تؤدي إلى داهية لأنها تعد إساءة للشواذ وعليك أن تقول "مثليّو الجنس"، على العموم مرحباً بالاختراع الياباني إذا كان سيؤدي إلى اختِفاء الكبسة والسلام بالبوس.!

(actfl.org)

مقابلة مع الحسين طالب

لِمَ اخترت دراسة هذا التخصص العلمي؟
علمني أبي الترميز منذ أن كنت شاباً يافعاً، كما أنني مهتم بتعلم الآلات والذكاء الاصطناعي. ومن هنا جاء شغفي بتطوير وابتكار أشياء جديدة.

ما المشكلة التي تود حلها في العالم العربي؟ ولماذا؟
تطبيق أحدث التقنيات واللحاق بالركب العالمي. فهناك الكثير من التقنيات المذهلة التي تظهر كل عام ولا نراها على أرض الواقع، بل نسمع عنها وحسب. إننا بحاجة إلى التعامل مع قصور المهارات بالمنطقة والبدء في بحث وتطوير حلول جديدة تساعدنا على التفوق في مجال التكنولوجيا.

ما الجوانب التي تود تغييرها في النظام التعليمي بالمنطقة؟
قصور المهارات العملية. إن الأنظمة التعليمية، والجامعات تحديداً، تركز أغلب الظن على النظرية ولا ينصب تركيزها على التطبيق العملي بالقدر الكافي. ولذا، يجد الخريج نفسه مفتقراً إلى المهارات الفعلية لتطبيق معارفه وابتكار أشياء جديدة، والتجريب. ويتعين على النظام التعليمي الانتقال إلى منهج تطبيقي بقدر أكبر يدرب الطلاب أثناء تواجدهم بالجامعة. وحينئذ فقط ستكون النتيجة رائعة.

ما الشخصية التي تعتبرها قدوة لك؟ ولماذا؟ وما الخصال التي يمتلكها وتجعل منه قدوة مثالية؟
قدوتي واحد من خريجي الجامعة الأمريكية بالقاهرة هنا. وهو قدوة لي لأنه يتمتع بخبرة واسعة في هذا المجال، وأنجز العديد من المشروعات البحثية ودائماً ما يقدم يد العون لي عند الحاجة. وعموماً، يجب أن يكون الشخص القدوة دائماً خبيراً بمجال عمله ويطبق معارفه وأبحاثه لأجل تطوير خبرة نفيسة لدى المستفيدين من توجيهاته.

ما أهم ثلاث قيم شخصية بالنسبة لك؟ ولماذا؟
التعلم ثم التعلم ثم التعلم. أهم شيء سواء بالجامعة أو في مهنتك ليس مدى براعتك في منهج مادة الفيزياء أو معدلك التراكمي، بل استعدادك لتعلم أشياء جديدة والتكيف مع البيئة المتغيرة على الدوام. فالتعلم طوال الوقت يُمَكِّن الإنسان من إطلاق العنان لشغفه وابتكار أشياء مذهلة.

أكمل العبارة التالية: "القائد هو الشخص الذي"...
القائد هو الشخص الذي يُمَكِّن الآخرين من الكشف عن مواهبهم وتطوير مهاراتهم.

باعتبارك واحداً من المختارين، ما النصيحة التي تسديها للطلاب المهتمين بالتقديم؟
إن مؤسسة عبد الله الغرير للتعليم فرصة عظيمة لك لتحقيق حلمك والتواصل مع شخصيات رائعة. وهي الحلقة المفقودة التي ستوصلك إلى مستقبل ناجح.

أكمل العبارة التالية: "هذه المنطقة بحاجة إلى المزيد من"...
هذه المنطقة بحاجة إلى المزيد من المُتعلمين

هل السجن هو الحل فعلاً ؟

يرى الباحثون الغربيون أنّ السجن عقوبة مطوّرة عن العقوبات الجسدية وأكثر عدالة وملاءمةً للإنسان، -وإن كان بعض السجناء يفضلون العقاب الجسدي على السجن إذا ما تمّ سؤالهم عن أفضلياتهم- حيث أصبح التعذيب منذ منتصف القرن التاسع عشر يتناقض مع العدالة، و غدا علامة على عنف ، وصار انتهاكًا قانونيًا ما انفكت جمعيات حقوق الإنسان تجرّمه و تحاربه، واعتبرت الحكومات السجن منذ تلك الفترة مؤسسة إصلاحية تهدف إلى شفاء الشخص وإعادة تأهليه، ولذا فقد أطلق على السجون اسم "مراكز الإصلاح والتأهيل"، ولكن طائفة معاصرة تدّعي أن السجن لم يكن في يوم كذلك حتى في أرقى البلدان، ويميل بعض المفكرين إلى أن هذه العقوبة لا تُصلح المجرم، وأن أهميّة السجن هي فقط حماية المجتمع من تهديد بعض الناس دون أن تكون مصلحة السجناء هي الهدف المعتبر.

والناظر إلى أحوال السجون في الحقيقة يدرك مدى الحرمان والازدحام الشديد والظروف غير الإنسانية التي يعيش فيها السجناء، ويرى كيف تنتزع الخصوصية الشخصية للسجناء، إذ يُحلق شعرهم، ويعطون لباسا واحدًا بلون واحد، فأصبح الإنسان مجرد رقم، و أعطى السجّانون القوانين والتعليمات قيمة أعلى من قيمة الإنسان نفسه.

إن الدراسات تجمع على أن السجن يضر المجتمع أكثر مما يفيد.. وربما على الناس أن يراجعوا تجربتهم هذه كما راجعوا العقوبات الجسدية فيما مضى، وربما سيكتب التاريخ بعد مائة سنة عن السجن بوصفه جريمة ارتكبتها الإنسانية بحق نفسها كما يتحدّث الآن عن التعذيب والعقوبات التي كانت تمارس بأسلوب رسمي مقنن على أنها عقوبة وعلاج للمذنبين.

(alghad.com)

نماذج من أسئلة المستوى المتوسط

تُعدُّ وظيفة طرح الأسئلة والإجابة عنها سمة من سمات طبيعية التواصل الإنساني، وهي أيضًا إحدى أهم الأدوات التي يمتلكها المعلمون من أجل تطوير كفاءة دارسيهم، ولعلك لا تعلم عزيزي المعلم أن الدراسات تشير إلى أنّ المعلمين عادة ما يسألون بين 300-400 سؤال في اليوم، إلا أن جودة وقيمة الأسئلة تختلف، وهي التي تفرق بين الأستاذ العارف بعمله المصمم لخطواته وكلماته، الفعال في أسئلته، وبين من يطرحها جزافًا دون تخطيط وفن بناء وتقييم، وبالتالي يُعدّ طرح الأسئلة المناسبة أداة فعالة في تطوير مهارات اللغة عبر توفير سقالات عملية، من أجل تحقيق التوقعات المناسبة، وهي في النهاية فن وعلم. والسؤال البسيط دون المستوى يُعدّ تضييعًا للوقت والسؤال الذي يفوق مستويات الدراسين بكثير يُعدّ كسرًا لظهورهم وهدمًا لهممهم، وتدميرًا لحوافزهم، في حين يجب أن يكون السؤال مناسبًا ومتحديًا لمستوياتهم اللغوية والأكاديمية وفق نظرية كراشن (i+1). ويجب مراعاة كمية الأسئلة المطروحة فيما يتعلق بالقيود الزمنية العامة، والحاجة إلى إبقاء وقت تحدث المعلم عند الحد الأدنى مع زيادة مساهمات المتعلم إلى الحد الأقصى، وفق استراتيجية 80 إلى 20 فيما يتعلق بـ (TTT Vs. STT). وأقول ختامًا في هذا المهاد إن طرح السؤال في الفصل، وإتاحة وقت للتفكير، ثم استدعاء الدارسين للإجابة يعد إحدى الاستراتيجيات البسيطة التي تعمل على إشراك الطلاب وانخراطهم في التواصل اللغوية. وكم هو سخيف أن نقف أمام الدارسين نحاضر فيهم وكأننا نمتلك الإجابات على كل التساؤلات! وهذه طائفة من الأسئلة التي تناسب المستوى المتوسط بحسب معايير المجلس الأمريكي آكتفل:

1 - ماذا تفعل كل يوم من الصباح حتى المساء؟

2 - حدثني عن صديقك/ صديقتك المفضل(ة). ما هي الأشياء التي تحبها فيه/ فيها؟

3 - قلت إنك تحب (الرياضة/القراءة/الموسيقى...). حدثني أكثر عن نشاطاتك.

4 - حدثني عن زيارة لك إلى مدينة/ بلد أحببتها كثيرا.

5 - هل تسكن في بيت أو شقة؟ حدثني عن بيتك/ شقتك

6 - قلت إنك تدرس العلوم السياسية/الأدب/العلاقات الدولية.. ماذا تفعل (تدرس) في هذه الصفوف؟

7 - حدثني أكثر عن أسرتك. أين يسكنون؟ والدك/ والدتك وإخوتك. ماذا يدرسون/ يعملون؟

8 - قلت إنك تدرس العربية/العلوم السياسية.... لماذا هذا التخصص؟

9 - حدثني عن مجموعة من الأشياء التي تحبها وأخرى التي لا تحبها.

10 - ما الأعمال التي قمت فيها خلال دراستك الجامعية.

11 - وهكذا دواليك.

نماذج من أسئلة المستوى المتقدم

وهذه طائفة من الأسئلة التي تناسب المستوى المتقدم بحسب معايير المجلس الأمريكي آكتفل:

1 - أنا لم أزر جامعتك من قبل. صف لي جامعتك.

2 - قلت لي إنك تعمل ..... مع الدراسة. كيف حصلت على هذا العمل؟

3 - هل سكنت في ولاية/ مدينة أخرى في طفولتك؟ كيف تختلف عن المدينة/ الولاية التي تسكن فيها الآن؟

4 - هل تطبخ؟ علمني كيف أطبخ أكلتك المفضلة.

5 - ماذا تنوي أن تعمل بعد التخرج من الجامعة؟ وكيف تختلف حياة العمل عن حياة الدراسة؟

6 - هل سافرت خارج بلدك؟ حدثني عن قصة غريبة أو مضحكة حدثت لك بالتفصيل.

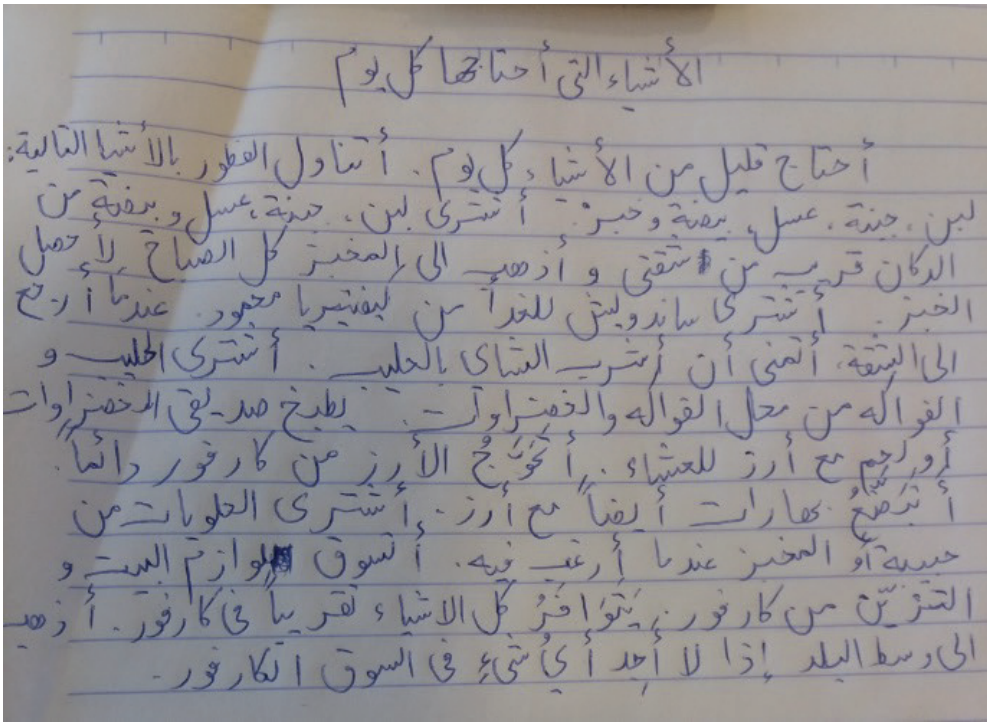
7 - قلت لي بأنك تستمع إلى الأخبار، حدثني لو سمحت عن خبر أو خبرين أثارا اهتمامك مؤخرًا.

8 - أنت قررت المجيء للشرق الأوسط للدراسة وهو أيضًا خيار الكثير من الطلاب الأجانب. في رأيك، ما الذي تضيفه برامج الدراسة في الخارج لخبرة طلاب الجامعات؟

9 - قلت إنك تحب الرياضة/الموسيقى/القراءة... في رأيك ما هي أهمية الرياضة/ الموسيقى/القراءة في حياتنا؟

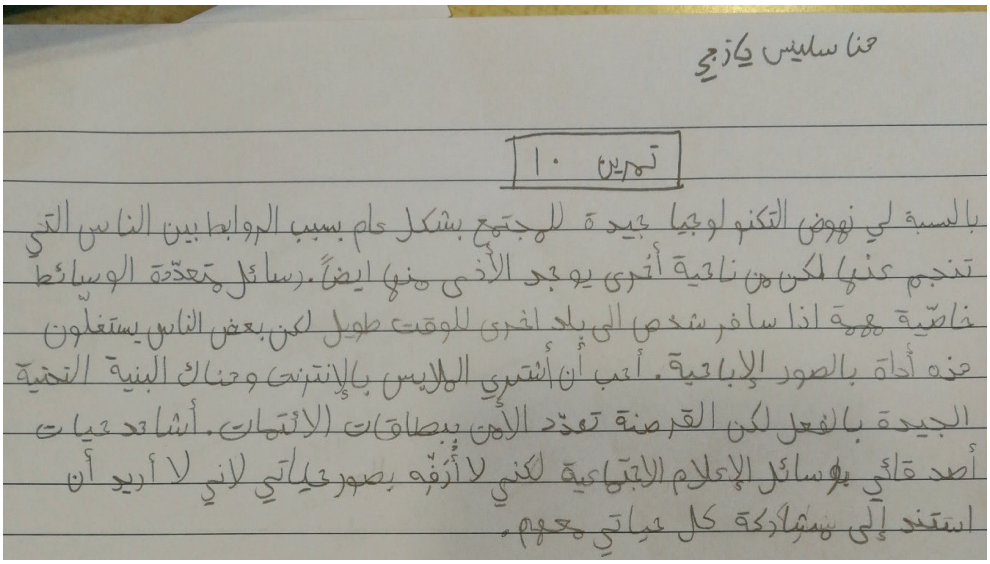
10 - قلت لي بأنك عشت في فلسطين فترة جيدة، قارن بين الحياة في بلدك وفي فلسطين من حيث النظام السياسي والحياة الاجتماعية والثقافة ونظام المواصلات والطعام إلخ.

11 - وهكذا دواليك.



الأشياء التي أحتاجها كل يوم

أحتاج قليل من الأشياء كل يوم. أتناول الفطور بالأشياء التالية: لبن، جبنة، عسل، بيضة وخبز. أشتري لبن، جبنة، عسل و بيضة من الدكان قريب من شقتي و أذهب الى المخبز كل الصباح لأحصل الخبز. أشتري ساندويش للغداء من لبفنيتريا محمود. عندما أرجع الى الشقة، أتمنى أن أشرب الشاي بالحليب. أشتري الحليب و الفواكه من محل الفواكه والخضراوات. يطبخ صديقي الخضراوات أو لحم مع أرز للعشاء. أخرج الأرز من كارفور دائما. أتبضع بهارات أيضا مع أرز. أشتري الحلويات من حبيبة أو المخبز عندما أرغب فيه. أتسوق لوازم البيت و التزين من كارفور، يتوافر كل الاشياء تقريبا في كارفور. أذهب الى وسط البلد إذا لا أجد أي شيء في السوق الكارفور.



حنا سليس كازجي

تمرين ١٠

بالنسبة لي نهوض التكنولوجيا جيدة للمجتمع بشكل عام بسبب الروابط بين الناس التي تنجم عنها لكن من ناحية أخرى يوجد الأذى منها ايضاً. رسائل متعددة الوسائط ناحية جيدة اذا سافر شخص الى بلد اخرى للوقت طويل لكن بعض الناس يستغلون هذه أداة بالصور الإباحية. أحب أن أشتري الملابس بالإنترنت وهناك البنية التحتية الجيدة بالفعل لكن القرصنة تهدد الأمن ببطاقات الائتمان. أشاهد حياتي أصدقائي بوسائل الإعلام الاجتماعية لكني لا أثق بصور حياتي لاني لا أريد أن استند إلى مشاركة كل حياتي معهم.

كتابتي – الاسرة العربية

الاسرة العربية مختلف من الاسرات في أمريكا. الاختلاف ينزلون من الاختلاف في الثقافة من كل بلد. في العالم العربية اسرات بشكل كبير وقريب جداً. بالإضافة الى ذلك الدين يلعب دور مهمة في حياة الاسرة ويساعد الاسرة مع الحياة اليومية. في أمريكا الاسرة ليس مهمة كما في العالم العربية. ليس غريب إذا اسرة صغيرة جداً والطفال يسكنون بعيد من والدهم ووالدتهم.

شيء مهم آخر هي العمر من كل شخص في الاسرة. بشكل احترام الجد وجدة لأنهم عندهم كثير معرفه. في أمريكا العمر ليس مهمة في كل الاسرات. ممكن ان جد يسكن بالوحد. ايضاً بعص امريكيون يرون العمر كما شيء سيء ولا يريدون ان عندهم عمر علية.

ايضاً الرواج مختلف في العلم العربية وفي أمريكا. الزواج مهمة في أمريكا لا يلعب دور مهمة كما في العلم العربية. في أمريكا كثير ناس لا يتزوجون لان عملهم. يريدون ان يطورون عملهم وحياتهم قبل الزواج. في العالم العربية الزواج أهم من العمل ولذلك ربما الناس في العالم العربية سيتروجون قبل أن الناس في أمريكا.

شيء وأحب إن أحب جداً في العالم العربية هي الضيافة. لا ممكن ان يزير اسرة عرب بسرعة وبدن يأكل أي شيء. الضيافة مهمة في اسرات أمريكية ولكن ليس أهم كما اسرات عرب. الاسرات في كل البلد في العالم مختلف قليلاً ولكن أظن أن التشابه ألطف من الاختلاف.

(سمسمة)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
AİLE VE
SOSYAL POLİTİKALAR
İL MÜDÜRLÜĞÜ

..../..../....

في بادئ الامر سأتكلم عن الجو. من المعلوم
ان الاردون البلد حار بشكل عام. لكن في
الشتاء ليس حار. لم يخطر على بالي أن يكون
بارد هكذا. بسبب ذلك يجب بك ان تأخذ
الملابس ثقيل. والأردون غالي للأسف. و
بسبب ذلك خذ نقود على قدر الإمكان.
ولا حاجة للبايان ان الأردون صغيرة. وبسبب
ذلك الرحلة سهلة جدًا. واذهب إلى (akabe)
ولو يوم واحد. و تستطيع ان تدرس اللغة
العربية واسعة النطاق في قاصد. قاصد
أجمل معهد من جهة اللغة ومن جهة
اخرى موظفون لطيفون و يهتمون بالطلاب
كثيرًا

No.
Date

محمد عاكف أرسوي

هو الشاعر العظيم و الصحفي و بيطار و حكيم و أستاذ و نائب و متفكر.
ولد محمد عاكف في إسطنبول في ٢٠ كانون الأول سنة ١٨٧٣. أصله من قوصووي. كان أبوه محمد طاهر أستاذ في مدرسة المسجد الفاتح. سمّى أبوه بإسم راغف لكن ينادي أمه و اصدقائه بإسم عاكف. صار مشهورا بهذا الإسم. مرت طفولته بيت أمه في إسطنبول بشكل عام.

درس عاكف مكتبة الأولى و الثانوية في إسطنبول أيضا. أيام الثانوية هو أفضل طالب في دروس اللغات. مثلا لغات التركية و العربية و الفارسية و الفرنسية.

بعد الثانوية سجّل عاكف جامعة "الملكية" سنة ١٨٨٨ لكن توفي أبوه و حرق بيتهم سنة ١٨٨٨. بعد هذان الحادثان غادر عاكف من الجامعة لتسجيل جامعة أخرى. سجل عاكف كلية الزراعة و بيطار. لعب عاكف مصارعة، سباحة، المشي الطويل، سباقة رمي القرص في أثناء الجامعة تعلق بشعر و الادب في هذه السنوات. تخرج عاكف من الجامعة و حيدا أول طالب سنة ١٨٩٣.

بعد التخرج طور لغته الفرنسية و حفظ قرآن الكريم في ستة شهور. نُشِرَ غَزَلُهُ في مجموعة "خزينة الفنون" سنة ١٨٩٣ و ١٨٩٤ و شعره "خطاب إلى القرآن" في مجموعة المكتب سنة ١٨٩٥.

بدأ مأموريته تحت وزارة الزراعة طوال بين سنة ١٨٩٣ و ١٩١٣. كان وظيفته مفتش. لهذا السبب سافر إلى روم إلى و أناطولو و ألبانيا و جزيرة العرب. نتيجة هذه الأسفار وجد إمكان تأسيس العلاقة بينه و بين عوام. تزوج عاكف سيدة إسمة بنت محمد أمين سنة ١٨٩٨.

بعد وظيفة التفتيش صار استاذ في علم الأدب و درس التركية.

كان عاكف لا يحب سلطان عبد الحميد الثاني و يفعل مخالفة إليه. حاول كثيرا تأسيس الوحدة بين المسلمين في بلاد العرب. نصح و وعظ في المساجد البلاد المسلمين.

مرحلة التوجيهي مرحلة من أجمل المرحلات الدراسية في حياتي حتى الآن, حتى و لو هذه المرحلة كانت سنة ممتلئة بالقلق, و التوتر, و الدراسة, و الامتحانات. بدأت أفكر في مستقبلي خلال هذه السنة, و نتيجة لذلك , أكتشفت اهتماماتي الحقيقية خارج توقعات آبائي. كان لدي أساتذة خلال المرحلة التوجيهية الذين شجعونني على التفكير النقدي, و حرية الكلام و التعبيرعن آرائيفي الصف ,و أعطونني فرص كثيرة للتعبير عن آرائي, خاصتا أستاذي للسياسة و أستاذتي للتاريخ. أستاذي للسياسة كان شخص حكيم و متعلم و مثقف و لذلك, دروسه كانت دائما مثيرةالى الاهتمام و جذابة .خلال دروسه, تعلمت كثيرا عن العالم, و العلاقات بين الدول, و السياسة, و الاقتصاد, و هذا العلم بقي معي حتى الآن.أستاذتي للتاريخ كانت معاكسة شخصيتا لأستاذي للسياسة لأنهاكانت لطيفة في تعاملها معي و جعلت جو مريح و مضحك في صفها, و لكن, أستاذي للسياسة كان جدي و صارم. حبيتها جدا لأنها فهمت شخصيتي أمثر من أي أستاذ في حياتي و تعاملت معي بطريقة مناسبة لأنني هادئة و خجولة جدا و المشاركة في الصفعمل صعب لي. من خلال تعاملها معي اللطيف ,شعرت بالراحة و استطعت أن أعبر عن أفكاري خلال دروسها, و بالتالي ,هذا الأمر سبب ارتفاع الثقة بنفسي.

ألف ليل وليلة – قصة من الماضي

قصة ألف ليل وليلة واحد من القصة الأكثر شهرة في العالم. القصة مشهورة جداً ولكن ألف ليل وليلة عندها أهمية كبيرة في العلام العربي. القصة قديمة جداً ولكن الأصل ليس واضح لباحثين. يظنون أن القصة من أصل هندي عربي وإيراني.

القصة تتكلم عن ملك (اسمه شهريار) في بلد قديم. هو لا يحب نسوان لان زوجته حبت رجل أخر. بعد ذلك الملك صار يتزوج كل يوم امرأة جديدة وهو يقتلها بعد يوم فقط. يوماً امرأة (اسمها شهرزاد) قالت إن هي ستتزوج الملك. والدها لا يريد، هذا ولكن المرأة كانت عندها فكرة. وهي صار تقول قصص عجيبة للملك ,ولكن هي لا كملت القصة. لذلك الملك دائماً يريد أن يعرف النهاية من القصة وهو لا يقتلها.
القصص تضم ثقافة عربية، هندية وإيرانية. بعض القصص التي قالتها شهرزاد مشهورة مثل علاء الدين وعلي بابا. القصص في ألف ليل وليلة ترجمت إلى لغات كثيراً وتلعب دور مشوق لانها من القصص المشهرة في العالم العربي. لذلك كثير ناس حول العالم يرون ألف ليل وليلة مثل انطباع عن الثقافة في الشرق الأوسط.

قصص ألف ليل وليلة يعتبر من أقدم وأهم القصص الأدبية وفي العالم. أنا درستُ هذا القصة في المدرسة الثانوية وأحترمها كثيراً، إذا انت لم تقرا القصة اقراها!

جرائم الكراهية

واحد من أسرع أنماط الجريمة في التزايد في بريطانيا هي جرائم الكراهية. في قانون المملكة المتحدة، جرائم الكراهية هي أعمال عنف أو تحرش مستهدفة لأشخاص لأنهم ينتمون إلى عرق معين أو على الأقل يعتقد الجاني أنهم ينتمون إلى هذا العرق.

في بريطانيا، ازدادت نسبة جرائم الكراهية في أعقاب نتيجة الاستفتاء على خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي، فكان السبب الذي يُعزى إليه التصويت لصالح المغادرة هو العنصرية ضد المهاجرين، ولذلك يُعتبر فوز التصويت لصالح المغادرة موافقة ديمقراطية على التمييز ضد المهاجرين، مما حرّض العنصريين على ارتكاب جرائم الكراهية إلا في اسكتلندا حيث فاز التصويت لصالح البقاء في الاتحاد الأوروبي.

وازداد عدد حالات جرائم الكراهية المستهدفة لمسلمين أيضاً بعد الهجمات الإرهابية المتعددة التي حدثت في بريطانيا منذ استفتاء بريكست، فتحرّض هذه الهجمات على الكراهية ضد الجاليات المسلمة في البلد، ومن بين أبرز حوادث الإرهاب في بريطانيا في الآونة الأخيرة الهجوم الإرهابي في مدينة مانشيستر أثناء حفل موسيقي للفنانة الأمريكية الشعبية (آريانا غراندي)، وأيضاً الهجوم على جسر لندن حيث دهس سائق شاحنة المشاة.

ولم يزداد عدد حالات جرائم الكراهية العنصرية فحسب، بل ازداد عدد حالات جرائم الكراهية ضد فئات أخرى أيضاً، وعلى الأخرص ضد المتحولين جنسياً والمثليين والأشخاص ذوي الإعاقة. ومع ذلك، طبقاً لتحليل الشرطة، هذه الزيادة من جراء زيادة التقارير المقدمة ولا تشير بالضرورة إلى زيادة حوادث جرائم الكراهية ضد هذه الفئات.

تعلم الحكومة البريطانية أن هذه مشكلة رئيسية ومثيرة للقلق، ونشرت رداً عليها يحتوي على حلول متعددة مثل تحسين الخدمات المقدمة لضحايا جرائم الكراهية. ولكن الخبراء خلصوا عموماً إلى أن جهود الحكومة إلى تناول هذه القضية أخفقت.

الاحتباس الحراري في افريقيا والاتفاق الباريسي

غالبية العلماء يتفقون أن ناس يساهم بالاحتباس الحراري وهم يحذروننا في سباق مع الزمن. كثير من العلماء يتوقعون افريقيا سوف يكون واحد من الأماكن التي تتأثر بالاحتباس الحراري بشكل كبير بسبب الجيوغرافية. أفريقيا عندها الأكثر حرارة قارة في العالم و بحث يعرض درجة الحرارة في أفريقيا قد تزداد 1.5 مرة أسرع من المتوسط العالمي حسب الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ التابعة للأمم المتحدة.

ايضا الاحتباس الحراري سوف يؤثر الناس في إفريقيا بشكل كبير بسبب الفقر في القارة فأكثر من 40 في المئة الأشخاص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعيشون في فقر مدقع لذا ليس عندهم المال و الموارد للتكيف مع تغير المناخ. رغم أن أفريقيا لم يسهام في الاحتباس الحراري بشكل كبير فهو ينتج أقل من 4 في المئة من انبعاثات غازات الدفيئة في العالم سنويا.

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ يتوقع الاحتباس الحراري سوف يؤثر أفريقيا من خلال بعض الطرق الهامة. بادئ ذي بدء زراعة سيصبح أصعب بسبب ارتفاع درجات الحرارة وأمطار غير متوقعة و هي قد تسبب أشد فيضانات و فترات الجفاف. هذه الظاهرة سيؤثر الاقتصاد بشكل كبير فوفقا للبنك العالمي اثنين من كل ثلاثة أشخاص يعملون في قطاع الزراع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. افتقار الطعام من القاطع الزراع سيزداد عدد الأشخاص والأطفال يعانون من سوء التغذية.

الاحتباس الحراري قد يزداد ندرة المياة في القارة التي سوف أيضا سوف تصبح أسوأ الناجم عن الزيادة السكانية والتوسع العمراني. وعلماء يتوقعون البعوض التي تنشر ملاريا قد تزدهر في المناخ المتغير. أفريقيا سوف يحتاج المعونة النقدية بغرض التصدي لمشاكل الاحتباس الحراري. مبادرات الاحتباس الحراري في افريقيا سيف ذو حدين فالمبادرات مهمة لحماية مستقبل الحياة في القارة ولكن تاريخيا بلدان تطورت على سبيل الثورات الصناعية و مبادرات ضد الانبعاثات سوف تعوق تطورات التصنيع.

كل بلد في العالم يوقع الاتفاق الباريس الذي يتناول تخفيف وطأة تغيّر المناخ عن طريق تخفيض انبعاثات غازات الدفيئة و اعتبارا من نيسان/ابريل 2017 60 في المئة من الدول الافريقية تصدقوه. بعض الاشخاص ينتقدون الاتفاق لأن المبادرات لا تحد من الانبعاثات بما فيه الكفاية و الاتفاق يفتقر إلى آليات الإنفاذ ولكن مجرد الولايات المتحدة الأمريكية لا تؤيد الاتفاق و تريد ان تنسحب منه. رغم أن رئيس ترمب يريد أن تنسحب من الإنفاق بحث من جامعة ييل في عام 2017 يعرض أن معظم المواطنون في كل ولاية يؤيدونه. رئيس ترمب ينتقد الانفاق مدعيا هي غير منصف لأمريكا. ولكن الولايات المتحدة رأس قائمة الدول التي تنتج الأكثر انبعاثات غازات الدفيئة وراء الصين مجرد لذا عندها مسؤولية عالمية اكبر للحد من الانبعاثات. ترمب يريد أن يتفاوض اتفاق جديد ولكن كل البلدان الاخرى تقول ولّت أيام المباحثات و وصلت أيام الإجراءات. أمريكا لا يمكن أن ينسحب من الأنفاق حتى عام 2020 و إن شاء الله قبل ذلك شخص يستطيع ان يقنع ترمب الاحتباس الحراري ليس مؤامرة صينية.

كل انسان يعيش على هذا الكوكب معا و كلنا عندنا مسؤولة حماية البيئة و بحق كثير من الأعباء تقع على عاتق الدول المتقدمة التي عندها اكثر من المال الموارد لانها على مدار التاريخ استفدت من التصنيع و الاستغلال و الاستيطان. هي ينبغي أن تستثمر في الدول المتخلفة لذا هي قد تبتكر و تطور تقنيات جديدة لوضع اقتصادها بدون الوقود الأحفوري.

Freddie Cooney

الوقود الأحفوري ومستقبل الطاقة الشمسية في الشرق الأوسط
هل ستفقد حقا اعتمادها على النفط؟

قبل اكتشاف النفط في أوائل القرن العشرين في إيران ولاحقا في السعودية والكويت والعراق كانت هذه البلاد في الحقيقة فقيرة جداً واعتمدت بشكل قوي على الزراعة لكسب العيش. تكوّنت مجتمعات هذه البلاد على الأغلب من الفلاحين الفقراء جدا ولم تكن هناك طبقة وسطى لكبح ثروة الأغنياء. علاوة على ذلك لم يكن كثير من الفرص للتطوّر والتحسّن الذاتي. البلاد لم يكن فيها كثير من المصادر الطبيعية وعلى نطاق واسع لم تكن الأرض مناسبة للزراعة الذي في نهاية المطاف ساهمت في حالة الفقر المدقع في المنطقة. في بداية القرن العشرين اكتشفت الشرق الأوسط النفط ومن تلك اللحظة تغير قدر المنطقة إلى الأبد. مع ذلك، في البداية من المهم التذكّر أنّ كانت المنطقة فقيرة جدا ولم يكن عندها رأس المال ولا خبرة المجال لاقتلاع هذا المصدر الطبيعي الوافر الذي سيطرت هذه البلاد عليه. ففي أوائل القرن العشرين تصل صناعة النفط الدولية إلى اتفاق مع حكومات بلاد إيران والسعودية والكويت والعراق وفيه تمنح الحكومات للشركات حق لاستطلاع وتطوير انتاج الهيدروكربونات ضمن منطقة محدودة ولفترة مقصورة. كانت عملية تطوّر الدول النفطية في الشرق الأوسط طويلة ومعقّدة جدا ولكن في النهاية تصل حتى لحظة في التاريخ الحديث عندما في الحقيقة هذه البلاد هي بعض أقوى دول العالم بسيطرة على مصدر الطاقة الذي تعتمد بقية العالم عليه كثيرا لنجاتها.

مع ذلك، تواجه دول الشرق الأوسط النفطية مشكلة. النفط مصدر محدود ومع معدّل التطوّر العالمي الحالي يتصاعد يوميًا مطلب على مصادر الطاقة البديلة، ليس فقط في هذه المنطقة ولكن حول كل العالم. يبدأ الشرق الأوسط أن يستيقظ إلى الحاجة الماسة لانخفاض اعتمادها على النفط وبداية الاستثمار إلى تقنيات ومناهج جديدة من انتاج الطاقة. مع كل ساعات ضوء الشمس في المنطقة (في الحقيقة حتى متوسط ٩ ساعات في اليوم طوال ٨ أشهر السنة في مدينة رياض – السعودية)، مصدر شعبي تنشد المنطقة أن تستثمر في تطويره هو طبعا الطاقة الشمسية. هناك التقدّم الواعد في هذا المجال وعلى سبيل المثال حديقة الطاقة الشمسية تيمنا بالوزير الأول من الإمارات العربية المتحدة "محمّد بن راشد آل مكتوم" والتي تقع في دبي وتغطي حاليا ٧٧ كيلومترا مربعا ستكون لديها بحلول عام ٢٠٣٠ القدرة على انتاج حتى ٥ جيجاوات الطاقة. وعلى الرغم من أن هذا المبلغ تقريبا تافه فيما يتعلّق بمطالب الإمارات ككل، لا يزال يشير إلى اتجاه متزايد لتطوير مخططات الطاقة الشمسية في منطقة انتاج النفط المركزية في العالم.

بالرغم من هذا جوّ الإيجابية حول تطوّر مصادر الطاقة المتجددة في الشرق الأوسط حتى الآن، يطرح مناخ المنطقة بعض المشاكل الخاصة. مع أن في المتوسط تهيمن السماء الواضحة والشمس الحارقة مناخ المنطقة خلال معظم السنة، عندما تهدأ الشمس انها عادة بسبب العواصف الرملية. إذا استقرّ الرمل على الألواح الشمسية فيستطيع أن ينخفض مبلغ الطاقة التي تنتج بحتى ٣٠ بالمئة. على نطاق واسع مثل حديقة الطاقة الشمسية ذكرتها آنفا هناك حاجة ماسة لتطوير تقنية مناسبة لتنظيف الألواح بعد العواصف الرملية. بعد كثير من الأبحاث باستخدام الروبوتات والطائرات حتى الآن أفضل وأقدم طريقة للقيام به لا يزال من قبل البشر. عقبة إضافية فيما يتعلّق بالتكنولوجيا الشمسية هي قلة الأبحاث في مجال تخزين الطاقة ما يؤدي إلى صعوبات في التزويد خلال الليل. مع ذلك هذه العقبات ليست كافية لتوقّف الدافع المتزايد في مجال الطاقة الشمسية في الشرق الأوسط وفي الحقيقة، خلال السنوات السبع الماضية، بينما تحسّنت وتطوّرت تكنولوجيا الألواح الشمسية، تدنّى بعظمة ثمن انتاجها حتى انها منافسة اقتصاديا مع مصادر الطاقة التقليدية الذي في الآونة الأخيرة ساهم نحو جو تحمّس متجدد للطاقة المستدامة في المنطقة.

تحديات نقل الطلاب من المستوى المتوسط إلى المتقدم

يُعدّ الانتقال من المستوى المتوسط إلى المتقدم قفزة نوعية تحتاج إلى استعداد وعمل دؤوب من قبل الدارس وتخطيط وتدريس فعال من قبل المعلم، ومن أبرز تحديات هذه النقلة اختلاف مستويات المهارات اللغوية، فقد يصل الدارسون إلى المتسوى المتقدم في مهارة القراءة ولما يصلوا بعد إلى مهارة المحادثة والعكس صحيح. وقد يكون السبب في عدم بلوغ المستوى المتقدم بالمهارات المطلوبة فيه جهل المعلم بوظائف المتسوى المتقدم كالوصف والسرد في الماضي والحاضر والمستقبل، فيكون ضعف الدارسين في ذلك عدم تعرضهم الكافي لهذه الوظائف اللغوية، وبالتلي فيتسم أدائهم بالحديث على مستوى الجملة وهي من سمات المستوى المتوسط وليس على مستوى الفقرة وهي من سمات المستوى المتقدم. لذلك يعد الوعي بوظائف المستوى المتقدم ووظائف المستوى المتوسط من قبل ومستوى ونوعية الإنتاج اللغوي من أركان وأسس النجاح في نقل الدارسين من المستوى المتوسط إلى المتقدم، وهذه طائفة من الاستراتيجيات التي تعين على تجاوز تحديات نقل الدارسين إلى المستوى المتقدم:

- دوام الطلب من الدارسين لمزيد من التفاصيل: ويمكن تحقيق ذلك عبر تعديل المهام وتوسيعها في المحادثة على وجه الخصوص، ومن أركانها العمل في مجموعات صغيرة حول موضوع ما، ومن ثم الطلب منهم أن يكونوا مستمعين نشطين عبر طرح الأسئلة التفصيلية من زملائهم في الفصل. على سبيل المثال، عند تقديم درس حول العدالة الاجتماعية، اطلب من الطلاب المشاركة في إنشاء تعريفهم الخاص للمفهوم، ونظرًا لأن كل طالب يملك تصوره وفهمه الخاص للعدالة الاجتماعية الأمر الذي سيجعل أعضاء المجموعة الآخرين يطرحون أسئلة تفصيلية أخرى عبر قولهم: ماذا تقصد بكذا وكذا؟ وكيف ذلك؟ وما الذي جعلك تفكر بهذه الطريقة؟ ولاحظوا هنا أن هذه التساؤلات لا يمكن الإجابة عليها بنعم أو لا، إنها مهارة قد ترغب في ممارستها ونمذجتها قليلاً قبل الانخراط في هذا النوع من الأنشطة، وهي التي سوف تدفع بطالبك نحو المستوى المتقدم. وانتبه إلى ضرورة تنويع المهام بحسب ما هو مرقوم في المستوى المتقدم من وصف وسرد في الماضي والحاضر والمستقبل، والشرح وإعطاء التعليمات والحديث عن الموضوعات المعقدة.
- علم استراتيجيات التواصل: فوفقًا لإرشادات الكفاءة في ACTFL، يستخدم المتعلمون على المستوى المتقدم «استراتيجيات التواصل، مثل إعادة الصياغة،

والإحاطة، والتوضيح» لملأ الفجوات في قدراتهم اللغوية. وقد لخص (Tarone, 1980) أنواع استراتيجيات الاتصال تحت خمس فئات رئيسة على النحو التالي:

أ. إعادة الصياغة.

ب- النقل.

ج. طلب المساعدة.

د. استخدام المتعلم لاستراتيجيات غير لفظية.

هـ. التجنب

فيما يقترح (Johnstone, 1989) الاستراتيجيات على النحو التالي:

- تبديل المستويات اللغوية واستخدام الإيماءات.
- الترجمة الحرفية واستخدام الكلمات الأجنبية.
- خلق الكلمات.
- التبسيط.
- التعميم.
- شرح النص.
- إعادة القول والتقريب.
- إثبات الهوية الأجنبية.
- طلب التصحيح والتأكيد.

- العمل على إثراء المفردات اللغوية لكي تنعكس وتتناسب مع المستوى المتقدم، فثمة مفردات تناسب كل مستوى من المستويات، ويجب أن تعكس لغة المستوى المتقدم للدراسة واصفاته، فلا يقول في سياق الحب الشديد أحب فلانة، بل أعشقها، ولا أريد ذلك بل أرغب فيه، ولا يقول حضر بل جاء، ولا يقول أحضر بل جاء ب، ولا يقول أبدا بل البتة وهكذا دواليك، وينطبق هذا على التراكيب اللغوية وضرورة تعقيدها، فلا يقول أحبها كثيرا بل أحبها حبًا جمًا، ولا يقول أحب المنسف أو الكسكس أو الكشري كثيرًا، بل لا أحب شيئًا مثل المنسف أو الكشري أو الكسكس، ولا يقول هذه سيارة جميلة، بل يقول ما أجمل أو أجمل بهذه السيارة، أو يا لها من سيارة فارهة! وهكذا.

- ولا يخفى عليكم معشر المعلمين والمعلمين أهمية النماذج على الوظائف، والقراءة إذ هي طريقة ممتازة لزيادة تعرض طلابنا لمفردات وتراكيب أكثر دقة وتطويرها عبر سياقات حقيقية. فالمدخلات التي يحتاجها الدارسون لتطوير المستوى لا تتوقف على مفردات جديدة ومجرد الانخراط في مهام المحادثة مع زملائهم في الفصل بل تحتاج إلى قراءة نصوص أصلية (أصيلة = مكتوبة لجمهور أصلي) حول القضايا الحالية ثم الانخراط في مهام ما بعد القراءة (أي حيث لا يتعين على الطلاب التحدث عن أنفسهم ومشاعرهم، بل بالأحرى عن مفاهيم أكثر تجريدًا) هي إحدى طرق تعزيز تطوير المفردات والتراكيب المتقدمة سعيًا نحو المستوى المتقدم.
- من تحديات بلوغ المستوى المتقدم ضرورة تشجيع المراقبة الذاتية والتأمل الذاتي في المنهج الدراسي من جهة وفي تدريبات المعلم ونشاطاته من جهة أخرى، إذ إنها تساعد المتعلمين على أن يصبحوا أكثر وعيًا ومسؤولية عن التعلم الخاص بهم.
- نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المتوسط إلى المتقدم
- وقدم قدمت SUSANA CASTILLEJO وصفة لطيفة لكيفية القيام بقفزة نوعية بالدارسين من المستوى المتوسط إلى المتقدم، إذ تقول، إذا كنت تقوم بتدريس دورات لغوية متقدمة، فستواجه ظاهرة أن الطلاب الذين يمكنهم كتابة نصوص معقدة إلى حدّ ما، لا يزالون يتحدثون (إذا لم يتجنبوا مهام التحدث تمامًا) فقط في الأزمنة الحالية أو الماضية بجمل بسيطة للغاية وبتفاصيل قليلة. قد يكون هذا نتيجة التركيز المفرط - في رأيي - على المهارات الكتابية في العديد من البرامج اللغوية. ولزيادة كفاءة طلابك ونقلهم من المستوى المتوسط إلى المتقدم أنصحك باستخدام هذه الإستراتيجيات الخمس المدعومة بالأبحاث:
- اطلب من الطلاب على الدوام مزيدًا من التفصيل في الحديث: إذ يمكن تعديل أي مهمة محادثة بسهولة لممارسة مهارة التفصيل وإضافة مزيدًا من المحتوى. فعندما يتحدث طلابك في مجموعات صغيرة حول موضوع ما، اطلب منهم أن يكونوا مستمعين نشطين يطرحون أسئلة تفصيلية من زملائهم في الفصل. على سبيل المثال، عند تقديم درس حول العدالة الاجتماعية، قد يُطلب من الطلاب المشاركة في إنشاء تعريف للمفهوم. عبر تقديم كل طالب فهمه للعدالة الاجتماعية ، يمكن لأعضاء المجموعة الآخرين طرح أسئلة تفصيلية، مثل «ماذا تقصد بكذا؟ وما تعريفك لكذا؟ وما تفسيرك لكذا؟ وكيف تفسر كذا؟ ما الذي جعلك تفكر بهذه الطريقة؟»فطرح أسئلة المتابعة التي تتطلب شرحًا تفصيليًا (أي لا يمكن الإجابة عليها بنعم أو لا) مهارة قد ترغب في ممارستها ونمذجة قليلاً قبل الانخراط في هذا النوع من الأنشطة، وهي طريقك المختصر نحو نقل طلبتك من المستوى المتوسط إلى المتقدم.

- تعليم استراتيجيات التواصل: وفقًا لإرشادات الكفاءة في ACTFL، يستخدم المتعلمون المتقدمون «استراتيجيات التواصل، مثل إعادة الصياغة، والإحاطة، والتوضيح، لتعويض الفجوات في قدراتهم اللغوية. وعليه يمكن تدريس استراتيجيات التواصل هذه المتوافرة في الأدبيات التي تتضمن وصفًا تفصيليًا للأنشطة الصفية المختلفة لتسهيل تطوير استراتيجيات الاتصال الشفوي.

- علم المفردات: على الرغم من الثغرات في معرفتهم اللغوية، يمكن للمتعلمين المتقدمين استخدام مفردات دقيقة. لقد أشارت الدراسات بالفعل إلى الدور الحاسم للمفردات في تصور أن المتحدثين الأصليين للغة الهدف لديهم مستوى إتقان المتعلمين وكفاية التواصل. فكلما كانت مفردات المتعلم أكثر ثراءً، كان تقييم حديثه أكثر إتقانًا من قبل المتحدثين الأصليين الذين ليسوا على دراية بلغة المتعلم.

- زيادة مهام القراءة بالاعتماد على مواد أصلية: القراءة طريقة ممتازة لزيادة تعرض طلابنا لمفردات أكثر دقة وتطويرها. يمكن للمتعلمين المسجلين في الدورات المتقدمة توصيل الاحتياجات الأساسية والتحدث عن أنفسهم بنجاح بمفردات محدودة. المدخلات التي يحتاجون إليها لتعلم مفردات جديدة وأكثر دقة في السياق لن تأتي بعد ذلك من مجرد الانخراط في مهام المحادثة مع زملائهم في الفصل. قراءة نصوص أصلية (أصيلة = مكتوبة لجمهور أصلي) حول القضايا الحالية ثم الانخراط في مهام ما بعد القراءة التي ليست مراجعة ذاتية (أي حيث لا يتعين على الطلاب التحدث عن أنفسهم ومشاعرهم، بل عن مفهوم أكثر تجريدًا) هي إحدى طرق تعزيز تطوير المفردات المتقدمة.

- تشجيع المراقبة الذاتية والتفكير الذاتي: في أي مستوى من مستويات تطوير اللغة، يعد إدراك نقاط القوة الخاصة بالفرد ومجالات التحسين استراتيجية تعليمية قوية. عندما يكون الهدف هو تعزيز الكفاءة المتقدمة في التحدث ، فإن إحدى الطرق لتشجيع المراقبة الذاتية والتأمل الذاتي هي من خلال دمج ملفات التحدث في مناهجنا الدراسية. إلى جانب مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا أكثر وعيًا ومسؤولية عن التعلم الخاص بهم ، فإن حقائب الأوراق تسهل أيضًا تقييم المهارات الشفوية غير المدروسة على المستوى المتقدم حيث يتطلب محتوى الدورة التدريبية مساحة صغيرة للتفاعلات الفردية بين المعلم والطالب.

- منح الطلاب الوقت والفرص للحديث حول مهام المستوى المتقدم بشكل دوري ويومي.

- اتباع استراتيجيات دعم الطلاقة مع عدم إغفال السلامة أو الدقة النحوية، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب.
- منح الدارسين الأدوات المناسبة: كالمهمة والمفردات والتعابير والسياق المناسب.
- دعم كل طالب عن طريق تقسيم التعلم إلى أجزاء وتوفير هيكل ملموس لكل منها.
- وإليك عزيزي المعلم بعض الأفكار التي يمكن أن تساعدك في عملية نقل طالبك من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم - ولكن عليك أن تكون صارمًا مع نفسك. إنها عملية تحتاج منكما (المعلم والمتعلم) إلى جهد، ولكن إذا كانت اللغة العربية هي هدفك، فلن يكون الأمر صعبًا للتحقيق!
- تخصيص وقت للقراءة والاستماع والحديث إلى النفس يوميًا.
- رصد الأخطاء وحصرها بطرق مختلفة، والعمل على إصلاحها، واحدة تلو الأخرى عبر استراتيجيات مختلفة.
- اكتساب المزيد من المفردات والتراكيب الخاصة والأمثال والمسكوكات المنتمية للمستوى المتقدم.
- قلد شخصًا تحبه واجعله مثلك الأعلى: شخصية سياسية، أكاديمية، ممثل، مغني ... لا يهم من هو الشخص. لكن فائدة متابعة شخص ما هي أنك تسمع عباراته ويمكنك نسخ أسلوب لغته أو لهجته أو نغماته وإيمائاته. عند القيام بذلك، يمكنك التأكد من أن لغتك العربية ستبدو أكثر أصالة وأكثر تقدمًا!

استراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المتوسط إلى المتقدم

من الضروري عند تطوير الدروس واستخدام الاستراتيجيات التعليمية أن نطور مجموعة متنوعة من المهام التي تزود متعلمي العربية من المستوى المتوسط بالمهارات على مستوى المحتوى ليواصلوا التقدم إلى مستويات أعلى من اكتسابهم للغة. وثمة استراتيجيات كثيرة نافعة تساعد المعلمين والدارسين على حدٍ سواء في نقل الدارسين من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم، وهذه بعض المعالم الكبرى المساعدة التي ينبغي أن يتأملها المدرسون ويحاولون تطبيقها في فصولهم:

- الدراما.
- التكلم: المناقشات اليومية والتقديمات المستمرة.
- التركيز على الطلاقة مع عدم إغفال الدقة.
- توظيف الصور والقصص الكرتونية.
- توظيف الإنفوغرافات في الكتابة والمحادثة.
- لعب الأدوار.
- المقابلات.
- قصّ الحكايات.
- إكمال القصص.
- التقليد
- الأداء.
- اكتشاف الفروق.
- المقابلات.
- الضيوف.
- استخدام القاموس.
- تطبيق الأوزان العشرة.

قائمة ما يستطيع الطالب المتوسط القيام به في المستوى المتوسط

التواصل الشخصي

المتوسط الأدنى

- أستطيع المشاركة في محادثات حول عدد من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل بسيطة كما أستطيع التعامل مع التفاعلات الاجتماعية القصيرة في مواقف الحياة اليومية عن طريق طرح الأسئلة البسيطة والإجابة عنها.
- أستطيع القيام بمحادثة بسيطة حول عدد من الموضوعات اليومية:
- أستطيع أن أسأل وأجيب على أسئلة الصحفيين حول معلومات واقعية مألوفة بالنسبة لي:
- أستطيع استخدام اللغة لتلبية احتياجاتي الأساسية في مواقف مألوفة:

المتوسط الأوسط

- أستطيع المشاركة في محادثات حول موضوعات مألوفة باستخدام جمل وسلسلة من الجمل كما أستطيع التعامل مع التفاعلات الاجتماعية القصيرة في مواقف الحياة اليومية من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها. أستطيع أن أقول عادة ما أريد قوله عن نفسي وحياتي اليومية.
- أستطيع البدأ والحفاظ على سير المحادثة ووضع حد لها حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة:
- أستطيع أن أتحدث عن الأنشطة اليومية والتفضيلات الشخصية لي:
- أستطيع استخدام لغتي للتعامل مع المهام المتصلة بالاحتياجات الشخصية:
- أستطيع تبادل المعلومات حول موضوعات ذات أهمية خاصة بالنسبة لي:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أشارك بكل سهولة وثقة في محادثات حول موضوعات مألوفة كما أستطيع التحدث عادة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع عادة وصف الأشخاص والأماكن والأشياء. وأستطيع التعامل مع التفاعلات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية، وأحيانًا حتى عندما يكون هناك تعقيدات غير متوقعة.

- أستطيع تبادل المعلومات المتعلقة بالمجالات ذات الاهتمامات المشتركة:
- أستطيع استخدام لغتي للقيام بمهمة تتطلب خطوات متعددة:
- أستطيع استخدام لغتي للتعامل مع الوضع الذي قد يكون له تعقيدات:

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المتوسط الأدنى

أستطيع تقديم المعلومات عن معظم الموضوعات المألوفة باستخدام سلسلة من الجمل البسيطة.

- أستطيع أن أتحدث عن الناس، والأنشطة والأحداث والتجارب:
- أستطيع التعبير عن احتياجاتي وما أريده:
- أستطيع أن أقدم معلومات عن الخطط والتعليمات والتوجيهات:
- أستطيع تقديم الأغاني والتمثيليات القصيرة أو القراءات الدرامية:
- أستطيع التعبير عما أفضله في المواضيع التي تهمني:

المتوسط الأوسط

أستطيع تقديم عروض حول مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل متصلة.

- أستطيع تقديم عرض عن واقع تجربتي الشخصية والاجتماعية:
- أستطيع تقديم عرض عن شيء تعلمته أو بحث:
- أستطيع تقديم عرض عن الاهتمامات والقضايا المشتركة وتوضيح وجهة نظري:

المتوسط الأعلى

أستطيع تقديم عروض بشكل منظم عمومًا حول مواضيع المدرسة والعمل والمجتمع، وحول موضوعات بحثت عنها. وأستطيع تقديم عروض عن بعض الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع تقديم المعلومات عن الموضوعات الأكاديمية والعمل:
- أستطيع تقديم عرض عن الأحداث والأنشطة والموضوعات التي ذات اهتمامات معينة:
- أستطيع أن أعرض وجهة نظري، وتوفير الأسباب لدعمها:

التقديم الكتابي

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أكتب بإيجاز عن مواضيع مألوفة ومعلومات حالية باستخدام سلسلة من الجمل البسيطة.

- أستطيع أن أكتب عن الأشخاص والأنشطة والأحداث والتجارب:
- أستطيع تحضير مواد لتقديم ما:
- أستطيع أن أكتب حول الموضوعات التي أهتم بها:
- أستطيع أن أكتب الإرشادات الأساسية حول كيفية إجراء أو القيام بشيء ما:
- أستطيع أن أكتب أسئلة للحصول على معلومات:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أكتب عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل متصلة .

- أستطيع أن أكتب عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل متصلة:
- أستطيع أن أكتب تقارير قصيرة عن شيء تعلمته أو بحثت عنه:
- أستطيع كتابة رسائل تحتوي على معلومات لتوزيعها على الجمهور:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أكتب حول مواضيع تتعلق بالمدرسة والعمل والمجتمع بشكل منظم عمومًا. كما أستطيع أن أكتب بعض الفقرات البسيطة حول الأحداث والتجارب في أُطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أكتب عن المدرسة والمواضيع الأكاديمية:
- أستطيع أن أكتب عن مواضيع متعلقة بالعمل والمهنة:
- أستطيع أن أكتب حول موضوعات وأحداث المجتمع:
- أستطيع أن أكتب عن حدث ترفيهي أو مناسبة اجتماعية:

الاستماع التفسيري:

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات القصيرة والبسيطة في موضوعات مألوفة. كما أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة من المحادثات البسيطة التي أسمعها.

- أستطيع أن أفهم الغرض الأساسي من رسالة ما:
- أستطيع أن أفهم الرسائل المتعلقة باحتياجاتي الأساسية:
- أستطيع أن أفهم أسئلة وعبارات بسيطة حول موضوعات الحياة اليومية عندما أكون جزءًا من المحادثة:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسات. كما أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة في المحادثات التي أسمعها.

- أستطيع أن أفهم المعلومات الأساسية في الإعلانات، والتصريحات، وغيرها من التسجيلات البسيطة:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة لما أستمع إليه للمتعة الشخصية:
- أستطيع أن أفهم الرسائل المتعلقة بحياتي اليومية:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أفهم بسهولة الفكرة الرئيسة في الرسائل والتقديمات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسات. كما أستطيع أن أفهم عادة بضعة تفاصيل فيما أسمعه من محادثات، حتى عندما يُعبَّر عن شيء غير متوقع. وأستطيع أن أتابع أحيانًا ما أسمعه عن أحداث وتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أفهم بسهولة معلومات واضحة أو تفاعلات مباشرة:
- أستطيع أن أفهم بعض التفاصيل في الإعلانات، والتصريحات، وغيرها من التسجيلات البسيطة:
- أستطيع أن أفهم أحيانًا مواقف ذات عوامل معقدة:

القراءة التفسيرية

المتوسط الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة للنصوص القصيرة والبسيطة عندما يكون الموضوع مألوفًا.

- أستطيع أن أفهم الرسائل التي يقولها الكاتب أو عندما يسألني عن مواضيع حول الاهتمامات الشخصية:
- أستطيع التعرف على بعض المعلومات البسيطة التي أحتاجها في النماذج:
- أستطيع التعرف على بعض المعلومات من وسائل الإعلام:

المتوسط الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة للنصوص المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية أو الدراسة.

- أستطيع أن أفهم الأسئلة الشخصية البسيطة:
- أستطيع أن أفهم المعلومات الأساسية في الإعلانات، وغيرها من النصوص البسيطة:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة مما قرأت للمتعة الشخصية:
- أستطيع أن أقرأ مراسلات خطية بسيطة بين أشخاص آخرين:

المتوسط الأعلى

أستطيع أن أفهم بسهولة الفكرة الرئيسة للنصوص المتعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة. كما أستطيع أن أتابع في بعض الأحيان القصص والأوصاف حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أفهم تقارير الأحداث الشخصية أو التجارب:
- أستطيع في بعض الأحيان أن أتابع تعليمات مكتوبة قصيرة عندما تدعم بصور:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وقليل من الحقائق المدعمة عن أشخاص مشهورين وأحداث تاريخية:

قائمة ما يستطيع الطالب المتقدم القيام به في المستوى المتقدم

التواصل الشخصي

المتقدم الأدنى

أستطيع المشاركة في محادثات حول موضوعات مألوفة تتجاوز حياتي اليومية كما أستطيع التحدث بطريقة منظمة مع بعض التفاصيل عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أصف الناس والأماكن والأشياء بطريقة منظمة ومع بعض التفاصيل. وأستطيع التعامل مع موقف مألوف مع تعقيدات غير متوقعة.

- أستطيع المشاركة في المحادثات حول مجموعة واسعة من الموضوعات التي تتجاوز حياتي اليومية:
- أستطيع مقارنة الحياة في أماكن مختلفة وفي أوقات مختلفة:
- أستطيع حل أي تعقيدات غير متوقعة تحدث في موقف مألوف:
- أستطيع القيام بـ أو المشاركة في المقابلات:

المتقدم الأوسط

أستطيع التعبير عن نفسي تمامًا ليس فقط حول موضوعات مألوفة ولكن أيضًا حول بعض الموضوعات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية الصلبة كما أستطيع التحدث بالتفصيل وبطريقة منظمة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع التعامل بثقة مع حالات روتينية ذات تعقيدات غير متوقعة. وأستطيع أن أشارك بوجهة نظري في المناقشات حول بعض القضايا المعقدة.

- أستطيع التواصل بشكل فعال ضمن مجموعة واسعة من أحداث الحاضر والماضي والأحداث المستقبلية:
- أستطيع تبادل المعلومات العامة حول موضوعات خارج دائرة اهتماماتي:
- أستطيع التعامل مع تعقيدات أو تحولات غير متوقعة للأحداث:

المتقدم الأعلى

أستطيع التعبير عن نفسي بحرية وعفوية، غالبًا بدقة، حول مواضيع مجردة وعلى معظم القضايا المعقدة. وعادة ما أستطيع أن أدعم رأيي وأطور الفرضيات حول الموضوعات ذات اهتمامات معينة أو خبرات الشخصية.

- أستطيع تبادل المعلومات المعقدة حول المهام الأكاديمية والمهنية:
- أستطيع تبادل المعلومات المفصلة حول موضوعات داخل وخارج مجالات اهتماماتي:
- أستطيع أن أدعم رأيي وأبني فرضيات:

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المتقدم الأدنى

أستطيع التقديم بشكل منظم ومناسب لجمهوري حول مجموعة متنوعة من الموضوعات. وأستطيع تقديم معلومات عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع تقديم عروض قصيرة حول عدد من الموضوعات الأكاديمية والموضوعات المرتبطة بمكان العمل:
- أستطيع تقديم عروض قصيرة حول المواضيع الاجتماعية والثقافية:
- أستطيع أن أفسر قضايا المصالح العامة والمجتمع، بما في ذلك وجهات نظر مختلفة:
- أستطيع تقديم العروض لجمهور محدد:

المتقدم الأوسط

أستطيع تقديم عروض جيدة التنظيم حول الموضوعات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية الملموسة. وأستطيع تقديم معلومات مفصلة عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع تقديم معلومات حول أحداث الاهتمامات العامة أو الشخصية:
- أستطيع نقل أفكاري بالتفصيل حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الأكاديمية:
- أستطيع أن أقدم العروض بكل سهولة وبتفاصيل حول مجموعة واسعة من المواضيع المتعلقة بالاهتمامات المهنية:

المتقدم الأعلى

أستطيع تقديم عروض تفصيلية، عادة بدقة ووضوح وانضباط، حول مجموعة متنوعة من الموضوعات والقضايا المتعلقة باهتمامات المجتمع وبعض المجالات الخاصة من الخبرة.

- أستطيع تقديم المعلومات المعقدة حول العديد من الموضوعات الملموسة والقضايا ذات الصلة:
- أستطيع أن أقدم وجهة نظر مع حجج داعمة بشأن قضية معقدة:
- أستطيع استخدام استراتيجيات التقديم المناسبة:

التقديم الكتابي

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أكتب عن الاهتمامات العامة، والأكاديمية، والموضوعات المهنية. كما أستطيع أن أكتب الفقرات المنظمة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أُلبي احتياجات الدراسة الأساسية والاحتياجات الأكاديمية من الكتابة:
- أستطيع أن ألبي احتياجات العمل والمهنة الأساسية من الكتابة:
- أستطيع أن ألبي الاحتياجات الاجتماعية والمدنية الأساسية من الكتابة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أكتب عن مجموعة واسعة من الاهتمامات العامة، والمهنية، والموضوعات الأكاديمية. كما أستطيع أن أكتب فقرات مفصلة ومنظمة تنظيمًا جيدًا في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من الأغراض الأكاديمية:
- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من الأغراض المهنية:
- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من أغراض الاهتمامات العامة.

المتقدم الأعلى

أستطيع أن أكتب على نطاق واسع مع دقة كبيرة وتفاصيل عن مجموعة متنوعة من الموضوعات، ومعظم القضايا المعقدة، وبعض المجالات التخصصية.

- أستطيع أن أكتب باستخدام مصطلحات اللغة الهدف والأعراف الثقافية لعرض وتوضيح وجهة نظر:
- أستطيع أن أكتب باستخدام اللغة الهدف والأعراف الثقافية لأغراض رسمية:
- أستطيع أن أكتب باستخدام مصطلحات اللغة الهدف والأعراف الثقافية لأغراض رسمية:

الاستماع التفسيري:

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وبعض التفاصيل الداعمة في خطاب منظم حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الشخصية والاهتمامات العامة. كما أستطيع متابعة القصص والوصف متوسط الطول وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم المعلومات المقدمة في مجموعة مختلفة من أنواع النصوص حول موضوعات مألوفة، حتى عندما يُعبَّرُ عن شيء غير متوقع.

- أستطيع أن أفهم الأوصاف وقصص الأحداث التي وقعت أو سوف تقع:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة لأنواع النصوص المشهورة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المدعمة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات ذات الاهتمامات الشخصية والعامة، وكذلك بعض الموضوعات ذات الاهتمامات المهنية. وأستطيع فهم القصص والأوصاف متوسطة الطول وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم المعلومات الواردة في معظم أنواع النصوص، حتى ذات المواضيع غير المألوفة.

- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والعديد من التفاصيل من الوصف أو المقابلات:
- أستطيع أن أفهم روايات الأحداث:
- أستطيع أن أفهم التوجيهات والتعليمات حول المهام اليومية:

المتقدم الأعلى

أستطيع بسهولة تتبع السرد، والنصوص المعلوماتية، والخطابات الوصفية. أستطيع أن أفهم المناقشات حول معظم المواضيع التي تتعامل مع الاهتمامات الخاصة والحالات غير المألوفة، والمفاهيم المجردة. أستطيع أن أفهم أحيانًا الحجج الطويلة ووجهات النظر المختلفة.

- أستطيع أن أفهم بسهولة التقارير المفصلة والطروحات الطويلة:
- أستطيع في كثير من الأحيان فهم وجهات النظر المختلفة في الحجج الموسعة:
- أستطيع أن أفهم المناقشات والعروض حول العديد من الموضوعات المجردة والملموسة:

القراءة التفسيرية

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وبعض التفاصيل الداعمة لمجموعة متنوعة من الموضوعات ذات اهتمامات شخصية وعامة. وأستطيع متابعة القصص والواصفات متوسطة الطول في أطر زمنية وأنواع نصية مختلفة.

- أستطيع البحث عن المعلومات واستخدامها لأغراض عملية:
- أستطيع أن أقرأ النصوص التي تقارن المعلومات وتعارضها/ تناقضها:
- أستطيع أن أتابع تعليمات بسيطة مكتوبة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل الأكثر دعمًا في النصوص لمجموعة متنوعة من الموضوعات ذات الاهتمامات الشخصية والعامة، وكذلك بعض الموضوعات المهنية. كما أستطيع متابعة القصص والأوصاف الطويلة وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم النصوص المكتوبة في مجموعة متنوعة من أنواع النصوص، حتى عندما يكون الموضوع غير مألوف بالنسبة لي.

- أستطيع متابعة الفكرة العامة وبعض التفاصيل لما هو مكتوب لمجموعة متنوعة من قصص وروايات السيرة الذاتية:
- أستطيع أن أفهم معلومات عامة حول مواضيع خارج مجال اهتمامي:
- أستطيع أن أفهم الرسائل حول مجموعة واسعة من أحداث الماضي والحاضر، والأحداث المستقبلية:

المتقدم الأعلى

أستطيع بسهولة تتبع نصوص السرد والنصوص الإعلامية والنصوص الوصفية. كما أستطيع أن أفهم ما أقرأ حول معظم الموضوعات التي تتعامل مع الاهتمامات الخاصة والحالات غير المألوفة، والمفاهيم المجردة. وأستطيع أن أفهم أحيانًا حججًا طويلة ووجهات نظر مختلفة.

- أستطيع أن أفهم نصوص السرد والنصوص الإعلامية والنصوص الوصفية ذات الأطوال المختلفة:
- أستطيع أن أقرأ حول معظم المواضيع ذات الاهتمامات الخاصة:
- أستطيع أن أقرأ الروايات الخيالية وغير الخيالية:

خاتمة

يميل الباحثون في المجال إلى أنّ أسهل عملية تدريس هي لطلاب المستوى المتوسط، إذ يعد تدريس المستوى المتوسط الأسهل مقارنة بالمستويات الأخرى، فهم عادة، يمتلكون مهارات أساسية في اللغة بينما لا يزال لديهم الكثير من الإمكانات والقدرات الصاعدة غير المستغلة للتطويروالتنمية اللغوية، وذلك على عكس المبتدئين الذين ليس لديهم مهارات لغوية وبالتالي يحتاجون إلى مدرس صبور وصاحب رؤية شاملة، في حين يحتاج الطلاب المتقدمون إلى معرفة دقيقة وعميقة في اللغة من جهة وتطبيق استراتيجيات متقدمة من جهة أخرى، فطلاب المستوى المتوسط لديهم بعض المهارات ولكن تعوزهم الخبرات؛ لذلك يُنصح مديري البرامج اللغوية أن يبدأ المدرسون الجُدد حياتهم المهنية التدريسية بالعمل مع المتوسطين من أصحاب الكفاءة.

جدير بالذكر بأن طلاب المستوى المتوسط يزداد هوسهم بالقواعد، ويريدون أن يكون كل ما يقولونه «مثاليًا» ويرديون أن يعرفوا كل شيء عن القواعد. وهذا التركيز على تحليل كل شيء يقولونه يمكن أن يضعف الطلاقة والدقة لديهم لأنهم ينتقدون أنفسهم بسبب خطأ أو كل زلة لسان يجترحونها، لذلك يتجلى هدف المعلم في هذه المرحلة في مساعدة الطلاب على التخلص من تركيزهم على دقة ما يقولونه والتركيز على تدفق المحادثة، الدقة الكافية للفهم والإفهام مع تصحيح أكثر في وقت لاحق. القواعد لها مكانها بطريقة محدودة ولكن لا ينبغي أن تهيمن على تجربة التعلم.

يتعلم طلاب المستوى المتوسط في البيئات التي يكثر فيها العمل التعاوني، ومن أمثلة الأنشطة المناسبة لطلاب المستوى المتوسط تمثيل الأدوار والمناقشة وحل المشكلات والمقابلات التي يتخذ المعلم فيها دورًا إشرافيًا أكثر في تعلم الطلاب، عبر توفير التوجيه عند الضرورة حيث يحدد الطلاب ما يجب عليهم فعله بأنفسهم.

ومن اللبنات الأساسية والأدوات الرئيسية التي يجب أن يعرفها معلم المستوى المتوسط وأن يمتلك زمام أمورها تلك التي تساعده على نقل الدارسين من المستوى المتوسط إلى المتقدم فهم ماهية المستوى المتوسط وطبيعة المستوى المتقدم، وهي ما قدمه الفصل السابق، الذي يتمثل في معرفة واصفات المستوى المتوسط على مستوى المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والرقاءة والكتابة، وكذلك الحال واصفات

المستوى المتقدم على مستوى المهارات اللغوية الأربعة كذلك الحال: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، بُغية معرفة نقطة الانطلاق ونقطة الوصول بحسب واصفات آكتفل المعتبرة، ثم معرفة وظائف المستوى المتوسط بوصفها أرضية ووظائف المستوى المتقدم بوصفها سقفًا، والتعمق في معرفة ما يعنيه مفهوم الأرضية والسقف بوصفهما مصطلحان مهمان في عملية اكتساب اللغة وقياس كفاءتها، مرورًا بمصطلحي التّحقق والسبر في التقييم وكيفية إنزالهما على عملية التدريس، ثم معرفة عدد مفردات المستوى المتوسط المتوقعة، وعدد مفردات المستوى المتقدم المنشودة، مروراً بضرورة معرفة موضوعات المستوى المتوسط المناسبة، وموضوعات المستوى المتقدم المرادة، والإلمام بالقواعد المقترحة للمستوى المتوسط، والقواعد المقترحة للمستوى المتقدم، والتفقه في ما يعنيه مفهومي الطلاقة والدقة للمستوى المتوسط، والطلاقة والدقة للمستوى المتقدم، والاطلاع على عدد الساعادات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتوسط، وعدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتقدم، لنصل بعدها إلى عرض نماذج من نصوص المستوى المتوسط، ونماذج من نصوص المستوى المتقدم، وضربنا بعدها أمثلة وقدّمنا نماذج من أسئلة المستوى المتوسط، ونماذج من أسئلة المستوى المتقدم، ناهيك عن عرض نماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المتوسط، ونماذج من إنتاج الدارسين على المستوى المتقدم وصولاً إلى الحديث عن تحديات نقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتقدم، وتقديم نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المتوسط إلى المتقدم، انتهاء بعرض قائمة ما يستطيع الطالب المتوسط القيام به في المستوى المتوسط بمستوياتها الخمسة: التواصل الشخصي، والتقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)، والتقديم الكتابي، والاستماع التفسيري، والقراءة التفسيرية، وقائمة ما يستطيع الطالب المتقدم القيام به في المستوى بمستوياتها الخمسة كذلك الحال سابقة الذكر، ثم توَّجنا الدراسة بخاتمة هي أقرب ما تكون خارطة طريق لما ينبغي أن يكون عليه تدريس المستوى المبتدئ وكيفية نقل الدارس إلى المستوى المتوسط.

الفصل الثالث

كيف ننقل الطالب من المستوى المتقدم إلى المستوى المتميز

مهاد

حين يكون الدارس في المستوى المتقدم قد يكون من الصعب نقله إلى المستوى التالي خاصة في ضوء ما عاناه في اكتساب القواعد النحوية المتلاطمة، وببناء مفردات رائعة، ساعدته على التواصل وتحقيق مستوى جيّد من الفهم، وهو - لا شك - واثق من أنه يمكنه حل المشكلات والتحدث عن حياته اليومية والتنقل في الحديث حول ثقافة جديدة، ولكنه قمين بالقول بأنّه كلما زادت معرفته بلغته الثانية كان من الصعب عليه إحراز تقدم على المستوى التالي، وسيواجه متعلمو اللغات الأجنبية عمومًا، ودارسو العربية ليسوا استثناء في هذا المضمار - تحديات فريدة في تطوير قدراتهم اللغوية، وفي نفس الوقت، فإنّ هذه المرحلة من عملية التعلم مليئة بالفرص الثمينة، ومن أهمها استخدام الموارد الأصلية، إذ تُعدّ أحد أفضل الطرق لاكتساب مستوى متميز في اللغة العربية أو الحفاظ عليه، وذلك لأنك تستخدم الموارد التي يستخدمها المتحدثون الأصليون كل يوم في حياتهم اليومية.

وقمين بالقول بأنه من أصعب الأمور لطلبة المستويات المتقدمة هو الشعور بأنهم ما عادوا يتقدمون أو يحققون قفزات هائلة في الكفاءة بعد الآن، وهذا شعور طبيعي، لكنه قد يكون محبطًا لبعض الأشخاص؛ لذلك يجب الحرص على أن يضع الدارسون لأنفسهم أهدافًا لغوية واقعية وممتعة وقابلة للقياس، وتذكرها في أثناء الدراسة، أنّه يمكنه تتبع تقدمه عبر طرق مختلفة، ملاحظات معلميه، وعن طريق الاحتفاظ بمذكرات فيديو أو تدوين اليوميات بلغته المستهدفة الصوتية والكتابية إلخ.

ويُعدُّ تطوير المفردات والتعبيرات أمرًا أساسيًا لبلوغ المستوى المتميز إذ ينبغي استخدام موارد عالية المستوى مثل مقالات الرأي أو البرامج التلفزيونية أو البودكاست لإنشاء قوائم مفردات مخصصة بناءً على الموضوعات التي تهتم بها خاصة ذات الموضوعات المجردة.

ويعد إبداء الرأي الدفاع عن وجهة نظرك مهارة حاسمة للمتعلمين على المستوى المتميز ناهيك عن الافتراض وحشد الحجج والبرهين ونقدها لدى الخصوم، إن إجراء مناقشة حيوية يجبر الدارس على التفكير في موطئ قدميه، والتعبير عما يجول في

خاطره بسرعة، واستخدام مفردات عالية المستوى، وتعبيرات رفيعة الدرجة، وبعض الأمثال، إنها الطريقة الأسرع لبلوغ المستوى المنشود، والقراءة لمن يتفقون مع أفكارنا ولمن يعارضونها من كبار الكتاب والنقاد وأرباب الفكر تعد بوابة نحو المستوى المتميز.

وعليه فثمة مصفوفة ذهنية وخريطة طريق واضحة المعالم يجب اتباعها أو السير عليها أو المشي على هديها من أجل نقل الطالب من المستوى المتقدم إلى المستوى المتميز من حيث معرفة المفردات ونوعيتها والتراكيب وتعقيداتها، والموضوعات وتشعباتها، والأسئلة ومقدماتها، والساعات وتوزيعاتها والوظائف اللغوية المنشودة وتنوعاتها، والدراسة على مستوى الأرضية والسقف وتناوباتها، والقيام بالتحقق والسبر وتبادلاتها، وصقل الطلاقة والدقة وتطويرها، ونماذج النصوص وأنواعها، وتحديات تطوير كفاءة الطلاب وعقباتها، والنصائح العملية وشقائقها، واستراتيجيات النقل وطرائقها، وأخيرًا وليس آخرًا قائمة ما يستطيع الطالب المبتدئ القيام به في المستوى المتقدم بوصفها مرجعًا وبوصلة لما يقام به في الغرفة الصفية وخارجها.

توصيف المستوى المتقدم[16]

مهارة الاستماع

يمكن للسامع في المستوى المتقدم فهم الأفكار الرئيسة ومعظم التفاصيل المساندة لها في خطاب مترابط في عدد من المواضيع ذات الاهتمامات العامة مثل الأخبار والتفسير والتعليمات والنوادر ووصف الرحلات. أن السامع قادر على التعويض عن محدودية تمكنه من مفردات اللغة وتراكيبها باستخدام معرفته بالعالم من حوله والدلائل السياقية. وقد يستمد السامع أيضًا بعض المعنى من النصوص ذات المستوى العالي إن كان لديهم معرفة معتبرة بالموضوع أو السياق.

يفهم السامع في المستوى المتقدم الكلام الأصيل والمترابط. ويكون هذا الكلام غير ذي تعقيد من ناحية المفردات والقواعد، ويكون فيه الخطاب مباشرًا ومنظمًا بطريقة واضحة ومتوقعة.

يبدي السامع في المستوى المتقدم مقدرة على فهم اللغة في مواضيع عامة شتى، ولديه معرفة كافية في تراكيب اللغة ليستوعب الإشارات الأساسية للأزمنة المختلفة. ومع ذلك فإن فهمه محدود بالخطاب المحسوس العادي.

المتقدم الأعلى

يستطيع السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى فهم نصوص سردية ووصفية من أي طول بيسر وثقة، وكذلك مادة معقدة وواقعية مثل الملخصات والتقارير. وهو يتصف بقدرته على متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد جدلي في نواح خاصة من الاهتمامات والمعرفة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على استخلاص بعض المعنى من نصوص شفوية تعالج مواضيع أو مواقف غير مألوفة. ويتمكن السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى من استيعاب الحقائق المقدمة في خطاب شفوي ويستطيع غالبًا إدراك الاستنتاجات التي يقصدها الناطق. إلا أنه يُحتمل وجود فجوات في استيعابه لنصوص معقدة تتناول قضايا معالجة بالمجرد من النوع الذي يفهمه السامع في المستوى المتميز.

16 https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

المتقدم الأوسط

إن السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط قادر على فهم نصوص سردية ووصفية عادية كالوصف المفصل للأشخاص والأماكن والأشياء، وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. ويكون الكلام عمومًا مصاغًا في تراكيب مألوفة باللغة الهدف. يفهم السامع الحقائق الرئيسة والعديد من التفاصيل الداعمة. ولا يُستمد الاستيعاب فقط من الموقف والمعرفة بالمادة، بل أيضًا من سلاسة عامة متزايدة في اللغة ذاتها.

المتقدم الأدنى

يستطيع السامع في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية واضحة، ولو أن فهمه قد يكون متفاوتًا. يفهم السامع الحقائق الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة. وقد يُستمد فهم المعنى من السياق والمعرفة بالمادة.

مهارة المحادثة

يستطيع الناطق في المستوى المتقدم المشاركة في حديث بصورة تشاركية تمامًا ليوصل معلومات شخصية وكذلك مواضيع ذات صِبغة اجتماعية ووطنية ودولية. إنه يتناول هذه المواضيع بشكل محسوس بواسطة السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل. يمكن للناطق المتقدم التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقفي غير متوقع. تتصف لغة المتقدم بالغزارة وتعبر الفقرة الشفوية عن نوعية الخطاب وكميته في المستوى المتقدم. الناطق المتقدم لديه تمكن كافٍ من التراكيب الأساسية والمفردات العامة مما يمكن أبناء اللغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللغة.

المتقدم الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة وكفاية. إنه قادر على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة بدقة لغوية. بالإضافة إلى ذلك فالمتقدم الأعلى يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى المتميّز، إلا أنه غير قادر على المثابرة على هذا المستوى

من الأداء بثبات في عدد من المواضيع المختلفة. فبإمكانه تقديم دليل متماسك لتأييد آرائه وقد يأتي بافتراضات، لكن أنماطًا من الأخطاء تبدأ بالظهور. يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصًا في مجال اهتماماته وتخصصه وخبرته، إلا أنه عمومًا أكثر ارتياحًا في مناقشة الموضوعات بالمحسوس.

يبدي المتقدم الأعلى مقدرة متطورة على تعويض النقص في تمكنه من بعض التراكيب أو المفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة، ويستخدم المفردات بدقة، ويستخدم التنغيم لإثراء المعنى ويبدي عادة طلاقة عالية ويُسرًا في الكلام. إلا أنه حين يطلب منه تأدية المهام المعقدة المرتبطة بالمستوى المتميّز في عدد من الموضوعات قد تتعطل لغته أحيانًا أو تكون قاصرة، أو قد يتجنب المهمة كليًا باللجوء إلى التبسيط وذلك باستخدام الوصف أو السرد بدلاً من الجدل أو الافتراض.

المتقدم الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط أن يتعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر وثقة، ويشارك بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية وبعض الرسمية في عدد من المواضيع المحسوسة المتعلقة بالعمل والدراسة والمنزل والهوايات وكذلك أحداث الساعة العامة والاهتمامات الشخصية.

يبدي المتقدم الأوسط مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة بالتفصيل في الماضي والمضارع والمستقبل مقدمًا وصفًا كاملاً ومبديًا تمكنًا من أشكال المضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم). ويتشابك الوصف والسرد ليربطا الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها في شكل خطاب مترابط بطول الفقرة.

يستطيع المتقدم الأوسط التعامل بنجاح وبسهولة نسبية مع الصعوبات اللغوية الناجمة عن تعقيد أو تحوّل غير متوقع في موقف عادي أو مهمة تواصلية مألوفة له عادة. وغالبًا ما يستخدم لهذا الغرض أساليب تواصلية مثل إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع. ويتصف كلام المتقدم الأوسط بالانسياب لدى أدائه مهام لغوية في المستوى المتقدم، فمجال المفردات واسع بالرغم من أنها عامة باستثناء حالات خاصة حين يتكلم عن تخصصه أو اهتماماته. وقد يستمر خطابه في عكس تركيب الفقرة الشفهية بلغته الأولى إلى حد ما، بدلاً من اللغة الهدف.

يتناول المتقدم الأوسط عددًا من المواضيع المألوفة في حواراته مناقشًا إياها بالمحسوس وبدقة لغوية ووضوح معتبران وينقل أفكاره ومقصِده دون تحوير أو تشويش. يفهمه بيسر الناطقون باللغة ممن لم يعتادوا التعامل مع غير أبنائها. إلا أنه حين يطلب منه تنفيذ مهام لغوية مرتبطة بالمستوى المتميّز فإن كمية اللغة الناتجة ونوعيتها تتراجعان عمومًا.

المتقدم الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى التعامل مع عدد من المهام التواصلية، ويشارك في معظم المحادثات غير الرسمية وفي عدد محدود من المحادثات الرسمية ذات المواضيع المتعلقة بالدراسة والبيت والهوايات، ويمكنه كذلك الكلام حول مواضيع متعلقة بالعمل وأحداث الساعة والاهتمامات العامة والاجتماعية.

يبدي المتقدم الأدنى مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة من ماض وحاضر ومستقبل بكلام بطول الفِقرة إلا أن تمكنه من أشكال المضارع المختلفة يكون ناقصًا أحيانًا. وفي سرده ووصفه، يستطيع المتقدم الأدنى ربط جُمله في خطاب مترابط بطول الفقرة على الرغم من أن هذا السرد والوصف يغلب عليه معالجة المواضيع مستقلة دون أن تحاك معًا. يستطيع التعامل بشكل مناسب مع صعوبات لغوية ناجمة عن تحوّل غير متوقع في الأحداث أو تعقيد في موقف عادي.

إجابات المتقدم الأدنى لا تتجاوز عادة الفقرة الواحدة. وقد تتبدى لغته المهيمنة في استخدام كلمات مشتركة، وفي الترجمة الحرفية، وفي تركيب الفقرة وفق تلك اللغة. وفي بعض الأحوال يكون خطابه في أدنى مستويات الأداء لهذا المستوى الرئيس، متصفًا بتقطع في الانسياب ومحتويًا على تصحيح ذاتي ملحوظ. إن أداء المتقدم الأدنى متفاوت بصورة عامة.

يتصف كلام المتقدم الأدنى بتمكن غير كامل من الجانب الإعرابي بصورة عامة، إلا أنّ أداء المهام اللغوية في المتقدم ثابتة ولو أنها في الحد الأدنى. ومفردات المتقدم الأدنى تفتقر إلى التحديد. إن المتقدم الأدنى قادر على استخدام أساليب تواصلية كإعادة الصياغة والدوران حول الموضوع.

يشارك المتقدم الأدنى بالحوار بسلامة لغوية كافية ووضوح ودقة في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش. ويمكن للناطقين باللغة غير المعتادين على التعامل

مع غير الناطقين بها أن يفهموه، وإن كان ذلك مما قد يتم بالتكرار وإعادة الصياغة. وحين يحاول أداء وظائف لغوية أو طرق مواضيع ترتبط بالمستوى المتميّز فإن نوعية لغته وكميتها تتدهوران بشكل ملحوظ.

مهارة القراءة

يستطيع القارئ في المستوى المتقدم فهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المؤيدة لنصوص أصيلة سردية أو وصفية. يمكنه التعويض عن نقص مفرداته أو معرفته القواعدية باستخدام الدلائل السياقية. ويساعد الاستيعاب كذلك قواعد اللغة، كتطابق الصفة والموصوف، ومكان الفعل في الجملة، وغير ذلك. وحين تكون المادة مألوفة للقارئ المتقدم فإنها تمكنه من أن يستمد بعض المعنى من نصوص مباشرة جدلية (مثلاً التعرف على موضوع الجدل).

يستطيع القارئ في المستوى المتقدم فهم نصوص واضحة ذات تركيب متوقع، ويكون النثر فيه عموماً غير معقد، والمادة تتناول مواضيع في الاهتمات العامة من العالم الواقعي.

يبدي القارئ في المستوى المتقدم استقلالاً في مقدرته على قراءة مادة جديدة بالنسبة له. فلديه تمكن كافٍ من قواعد اللغة ليفهم ترتيب الكلام في الجملة والأزمنة وتسلسل العناصر طبقًا للزمن. إلا أن هذا القارئ قد يجد صعوبة في فهم نصوص تعالج قضايا بصورة مجردة.

المتقدم الأعلى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى فهم نصوص سردية ووصفية عادية من أي طول فهمًا تامًا بيسر، وكذلك مادة بيانية معقدة. يستطيع متابعة النقاط الأساسية في نصوص جدلية في مجالات ذات اهتمامات ومعرفة خاصة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على فهم أجزاء من النصوص ذات المواضيع والحالات غير المألوفة. يستطيع هذا القارئ تجاوز استيعاب الحقائق في نص ما نحو معرفة الاستنتاجات التي قصدها الكاتب. ومما يسمح بفهم أعداد كبيرة من النصوص المتنوعة هو إدراكه للصفات الجمالية للغة وأنماطها الأدبية. قد يحصل سوء الفهم حين تكون النصوص معقدة تركيبيًا وفكريًا.

المتقدم الأوسط

يتمكن القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط من فهم النصوص السردية والوصفية كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. وتعكس هذه النصوص القواعد القياسية المستخدمة في اللغة المكتوبة مما يتيح للقارئ التنبؤ بما سيقرأ. يفهم القارئ الفكرة الرئيسة والحقائق والتفاصيل المتعددة. يُستمد الاستيعاب ليس من الموقف والمعرفة ضمن المادة المقروءة فحسب، بل من معرفة باللغة نفسها كذلك. يستمد القارئ في هذا المستوى بعض المعنى من نصوص في مستوى أعلى تركيبيًا وفكريًا، وأكثر تعقيدًا.

المتقدم الأدنى

يستطيع القارئ في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة، ولو أن الاستيعاب قد يكون غير متسق. وتحوي هذه النصوص عمومًا مفردات وتراكيب عالية الشيوع. يفهم القارئ الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة. ويُستمد الاستيعاب أساسًا من معرفة بالسياق والمادة. ويصعب على القارئ في هذا المستوى فهم نصوص أكثر تعقيدًا.

مهارة الكتابة

يتصف الكاتب في المستوى المتقدم بقدرته على كتابة مراسلات عادية رسمية (إلى حد ما) وغير رسمية، وعلى السرد والوصف وكتابة ملخصات لنصوص تحوي حقائق، ويستطيع أن يصف ويسرد في الماضي والحاضر والمستقبل مستخدمًا إعادة الصياغة والإطناب لتحقيق الوضوح. وينتج الكاتب في المستوى المتقدم خطابًا مترابطًا بطول الفِقرة وتركيبها. ويبدي الكاتب في هذا المستوى تمكنًا جيدًا من معظم التراكيب شائعة التداول ومن المفردات العامة مما يتيح للقارئ غير المعتاد على كتابة غير أبناء اللغة فهمها.

المتقدم الأعلى

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى الكتابة في عدد من المواضيع بدقة ملحوظة ووفرة في التفاصيل. وبإمكانه التعامل مع المراسلات الرسمية وغير الرسمية وفق قواعدَ مناسبة. يمكنه كتابة ملخصاتٍ وتقاريرَ ذات صبغة محسوسة. ويمكنه

كذلك الكتابة باستفاضة حول مواضيع تتعلق باهتمامات محددة ومجالات كفاية خاصة، وتميل كتابته نحو التركيز على الجوانب المحسوسة في تلك المواضيع. يستطيع المتقدم الأعلى الوصف والسرد في جميع الأزمنة الرئيسة وبتمكن تام من أشكال المضارع الثلاثة. وعلاوة على ذلك يستطيع أن يتعامل مع مهام مرتبطة بالمستوى المتميز كمناقشة موضوع بأسلوب مقنع وطرح افتراضات، لكنه لا يستطيع المثابرة على إنتاج كتابة في المستوى المتميز عبر عدد من المواضيع المختلفة متناولاً إياها بالمجرد وبشكل شمولي. ولديه تمكن معتبر من طيف من التراكيب النحوية والمفردات العامة. وحين يكتب في المستوى المتقدم فإنه يبدي سلاسة ملحوظة في التعبير، إلا أنه تحت ضغط متطلبات مهام المستوى المتميز تظهر أنماط من الأخطاء. قد تصرف الكفاءة اللغوية المحدودة انتباه القارئ من أبناء اللغة عن مقصد الكاتب.

المتقدم الأوسط

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط أن يحقق حاجات كتابية متنوعة في العمل والدراسة. إنه يبدي مقدرة على الوصف والسرد بالتفصيل في جميع الأزمنة مع تمكن جيد من أشكال المضارع. وهو قادر على كتابة ملخصات غير معقدة في مواضيع ذات صبغة عامة. تتصف كتابته باستخدام أدوات ربط متنوعة وفي نصوص تصل إلى عدة فقرات طولاً. وهناك تمكن جيد من معظم التراكيب النحوية الشائعة في اللغة الهدف ومن حصيلة جيدة من المفردات العامة. ويعبر عن أفكاره غالبًا بوضوح وتوسع. تشتمل كتابته على سمات لتنظيم الأفكار من اللغة الهدف ومن لغته الأولى، وقد تشابه أحيانًا الخطاب الشفوي. تُفهم كتابة المتقدم الأوسط بيسر من أبناء اللغة غير المعتادين على التعامل مع كتابة غير أبناء اللغة. وحين يطلب منه تنفيذ مهام أو تناول قضايا في المستوى المتميز، فإن تدهورًا يظهر في نوعية كتابته وكميتها.

المتقدم الأدنى

يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى تلبية حاجات كتابية أساسية في العمل والدراسة. إنه يبدي مقدرة على السرد والوصف في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من أشكال المضارع. يمكنه صياغة ملخصات في مواضيع مألوفة. وبإمكان الكاتب المتقدم الأدنى ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص بطول الفِقرة وبشكل

بنائها. ورغم أن كتابته وافية وفق معايير المستوى المتقدم، إلا أنها ليست مستفيضة. تتصف كتابة المتقدم الأدنى باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التطويل أو التكرار غير الملائم، ويعتمد أنماط الخطاب الشفوي وأسلوب الكتابة في لغته الأولى. وتتصف كتابته بالحد الأدنى من التمكن من التراكيب والمفردات الشائعة المتعلقة بالمستوى المتقدم. وتُفهم كتابته من أبناء اللغة غير المعتادين على كتابة غير أبنائها، مع أنهم قد يحتاجون إلى جهد إضافي في قراءتهم للنص. وحين يحاول تنفيذ وظائف في المستوى المتميز فإن الكتابة تتدهور بشكل واضح.

توصيف المستوى المتميز[17]

مهارة الاستماع

المتميّز

يتمكن المستمع في المستوى المتميز من فهم طيف واسع من أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلامية في مواضيع متخصصة رفيعة ولغة مكيفة وفق جماهير مختلفة. يستطيع المستمع في المستوى المتفوق فهم لغة كالتي تستخدم في المسرح التاريخي (فصحى رفيعة) والأفلام الفنية الثقافية والمنتديات المهنية والمناقشات الأكاديمية والبيانات السياسية العامة والقراءات الأدبية ومعظم النكات والتورية وغيرها من التلاعب اللفظي. ويمكنه فهم المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ويمكنه متابعة نقاشات مقنعة. يستطيع فهم تحولات غير متوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة. وعلاوة على ذلك، فإن مقدرته في الاستماع يعززها فهم عميق وواسع للإشارات والتلميحات الثقافية . إن المستمع في المستوى المتفوق يستطيع تقدير ثراء اللغة المحكية.

والمستمع في المستوى المتميز قادر على فهم كلام على درجة عالية من التجريد، أو تقني إلى حد بعيد، أو كلاهما، بالإضافة إلى كلام يحوي مفردات دقيقة جدًا غالبًا ما تكون قليلة التداول، وتراكيب بلاغية معقدة. يستطيع المستمع في هذا المستوى فهم خطاب محكي

17 https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

طويل وكثيف ومعقد من الناحية القواعدية وغني بالإشارات الثقافية والعبارات الاصطلاحية ولغة غير فصيحة. بالإضافة إلى هذا فإن المستمع في هذا المستوى يستطيع فهم معلومات دقيقة أو مغرقة في تخصصها، والإشارات الثقافية في النصوص القصيرة جدًا الخالية من الحشو والإسهاب.

يفهم المستمع في المستوى المتميز لغة من ضمن الإطار الثقافي ويفهم استخدام الناطق ظلال المعاني ودقة التعبير. ومع ذلك فإنه قد يجد صعوبة في فهم بعض اللهجات فهمًا تامًا.

مهارة المحادثة

المتميّز

يتواصل الناطق في المستوى المتميّز مع الآخرين بلغة تتحلى بالدقة اللغوية والطلاقة، للمشاركة في الحديث مشاركة تامة وفعالة، ويطرق مواضيع شتى في مواقف رسمية وغير رسمية ويناقشها بالمحسوس والمجرد. وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصصه بالتفصيل، وشرح أمور معقدة بإسهاب ويأتي بسرد مطول متماسك بأداء متسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللغوية. يستطيع طرح آرائه في عدد من المواضيع المهمة بالنسبة له كالقضايا الاجتماعية والسياسية من خلال مناقشة متماسكة لدعم رأيه، ويستطيع طرح افتراضات لاستكشاف بدائل أخرى.

يستخدم الناطق المتميز الخطاب المستفيض حيث تدعو الحاجة إليه دون تردد طويل للبرهنة على آرائه حتى وإن كان منشغلاً بشروحات مجردة. وهذا الخطاب بالرغم من تماسكه قد يكون متأثرا بأنماط نحوية من لغته الأصلية ، وليس بأنماط اللغة المقصودة. يتقن الناطق في المستوى المتميّز عدة أساليب تفاعلية تواصلية كمعرفة متى يتكلم ومتى يصغي، وهو يفرق بين الأفكار الرئيسة والمعلومات الداعمة لها من خلال استخدام أدوات نحوية ومفرداتية وصوتية.

لا يظهر في كلام الناطق المتميز أية أنماط من الأخطاء النحوية الأساسية، وإن ارتكب أخطاء متناثرة، خصوصًا في التراكيب القليلة الاستخدام وفي بعض التراكيب المعقدة. وهذه الأخطاء، إن وقعت، لا تصرف انتباه المتحاور معه من أبناء اللغة ولا تؤثر في عملية التواصل.

مهارة القراءة

المتميّز

يتمكن القارئ في المستوى المتميز من فهم طيف واسع من الأنواع الأدبية بما فيها النصوص المهنية والتقنية والأكاديمية. تتميز هذه النصوص بواحدة أو أكثر من الصفات الآتية: مستوى رفيع من التجريد، دقة وتفرد في استخدام المفردات، كثافة المعلومات، إشارات ثقافية، تراكيب معقدة. يستطيع القارئ استيعاب المعلومات المستنتجة والضمنية، وكذلك النغمة ووجهة النظر، ويستطيع متابعة نقاشات جدلية مقنعة إلى حدّ بعيد. ويستطيع فهم تحولات غير متوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة.

والقارئ في المستوى المتميز قادر على فهم كتابة موجهة لجماهير محددة، وفي أنواع من اللغة منها التاريخي والإقليمي والعامي. ويستطيع هذا القارئ تقدير ثراء النص المكتوب. إن القارئ في المستوى المتفوق يستوعب ويقدر النصوص ذات المفردات الدقيقة قليلة الشيوع، والتراكيب البلاغية لنقل معلومات دقيقة أو متخصصة رفيعة. وتكون هذه النصوص عادة من طول المقالة أو مقتطفات من نصوص أطول.

يفهم القارئ في المستوى المتميز لغة من ضمن الإطار الثقافي ويفهم استخدام الكاتب ظلال المعاني ودقة التعبير. ومع ذلك فإنه قد يجد صعوبة في فهم بعض أنماط اللغة غير النموذجية فهمًا تامًا.

مهارة الكتابة

المتميز

يتمكن الكاتب في المستوى المتميز من تنفيذ مهام كتابية رسمية مثل المراسلات الرسمية، ومقالات الرأي والمقالات الصحفية. وهي تُكتب بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية. وبالإضافة إلى هذا يتمكن الكاتب في المستوى المتميز من تناول قضايا عالمية بأسلوب فكري رفيع.

يستطيع الكاتب استخدام الخطاب المقنِع والافتراضي كأسلوبين يسمحان بالدفاع عن موقف ليس بالضرورة موقفه الخاص. وباستطاعته كذلك نقل ظلال المعاني الدقيقة. والكتابة في المستوى المتميز مصقولة موجهة إلى القارئ المحنّك. والكاتب في هذا المستوى يكتب لجمهوره مكيفًا لغته وفق قرائه.

إن الكتابة في المستوى المتميز كثيفة ومعقدة وتتصف بالاقتضاب في التعبير في آنٍ معًا. وهي مصاغة بمهارة والأفكار فيها منظمة وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف. وطول النص في المستوى المتميز ليس عاملاً محددًا، ويمكن أن يكون قصيرًا كقصيدة أو مطولاً كبحث أو كتاب.

يمتلك الكاتب في المستوى المتميز ناصية اللغة من نحو وصرف ومفردات وأساليب بلاغية بغض النظر عن درجة تعقيدها. ويستخدم تركيب الخطاب وعلامات التنقيط ليس لتنظيم المعنى فحسب بل لتحسينه كذلك. التقاليد الإنشائية مناسبة لنوع النص عمومًا ولثقافة اللغة الهدف.

وظائف المستوى المتقدم

لا تختلف تعريفات اللغة بكل أطيافها على أن أهم وظائفها مساعدتنا على التواصل اللفظي التي يعمل على تلبية الاحتياجات المختلفة من خلال قدرتنا على التعبير عن أنفسنا. وفيما يتعلق بالاحتياجات الآلية ، فنحن نستخدم التواصل اللفظي لطرح الأسئلة التي تزودنا بمعلومات محددة. ونستخدم أيضًا الاتصال اللفظي لوصف الأشياء والأشخاص والأفكار. كما يساعدنا التواصل اللفظي على إعلام الآخرين وإقناعهم وتسليتهم. كما أنه من خلال تعبيراتنا اللفظية أيضًا تتشكل علاقاتنا الشخصية. اللغة في جوهرها معبرة. تساعدنا التعبيرات اللفظية على إيصال ملاحظاتنا وأفكارنا ومشاعرنا واحتياجاتنا، واللغة هي أكثر من مجرد معرفة الكثير من الكلمات المختلفة وما تعنيه هذه الكلمات. إذا لم نعرف كيف نجمع هذه الكلمات معًا، فلن يكون لها معنى كبير. نتعلم كيفية تكوين الجمل والعبارات من خلال الاستماع للآخرين ومن خلال دراسة القواعد. إنها القواعد النحوية التي تساعدنا على فهم نظام وهيكل ومعاني الجمل المكتوبة أو المنطوقة التي تتمثل في الوظائف: وظائف اللغة، وتتضمن نظرية الاتصال لجاكوبسون ست وظائف للغة، هي: الوظيفة المرجعية، والتعبيرية، والإفهامية، والانتباهية، والشعرية، ووظيفة ما وراء اللغة (براون، 2020). وإذا القواعد النحوية تخبرنا بمعنى الرسالة، فإن الوظائف تخبرنا بالغرض من المرسل

الذي يستخدم اللغة. وهي قريبة إلى حد كبير مع وظائف اللغة التي جاء بها هاليدي التي مرت بنا سابقًا، وجاءت آكتفل كما مر بنا سابقا بتصور خاص للوظائف، وتتمثل وظائف المستوى المتقدم في:

- الوصف.
- السرد في الماضي والحاضر والمستقبل.
- المقارنة[18].
- إعطاء التعليمات[19].
- حوارات فيها تعقيد لغوي.

وظائف المستوى المتميز

أمّا وظائف المستوى المتميز، فتتمثل في:

- تقديم الرأي
- التعليل وما شابه.
- الافتراض والإدلاء بالحجج.
- التجريد ودعم الآراء.
- لعب الأدوار المعقدة .

الأرضية والسقف

تُعدّ المقابلة الشفوية (OPI) أداة آكتفل للحصول على عينة لغوية قابلة للقياس، توضح المهام الاتصالية الرئيسة التي يمكن للشخص الذي يُقابل التعامل معها، ودرجة النجاح في القيام فيها، ولكي تكون عينة صالحة يجب أن تعكس عينة الكلام

18 وإن كان بعضهم يعدها ضمن وظيفة الوصف.

19 ومن الآكتفليين من لا يرها وظيفة مستقلة.

بنية OPI بخطواتها وأقسامها وخطواتها بوضوح «الأرضية» و «السقف». ويجب أن تظهر عينة الكلام هذه بوضوح أعلى مستوى دائم من الأداء للمتحدث (الأرضية)، والمستوى الذي لا يستطيع فيه المتحدث الحفاظ على الأداء أو الثبات فيه (السقف)، وذلك في مجموعة متنوعة ومختلفة من الموضوعات. ويتم في هذه المقابلات تحديد «الأرضية» و «السقف» من خلال إظهار قدرة المتقدم على تلبية معايير التقييم للمستويات الرئيسة لإرشادات (ACTFL(Cubbellotti & Cox, 2020).

وكما تعلمون فإنه يُعرَّف كل مستوى رئيس على أنه مجموعة من الوظائف (المهام) التي تتعاضد مع نوع النص والمحتوى والسياق في إظهار ما يمكنه القيام باللغة، ومعلوم أن العلاقة بين المستويات هرمية، وتعد العينة القابلة للتقييم هي العينة التي يوضح فيها المتحدث المستوى الأساسي أو «الأرضية» للأداء المستدام للمهام (الوظائف) لهذا المستوى ومستوى «السقف» حيث لا يستطيع المتحن أن يحافظ على أداء مهام المستوى الأعلى التالي. وبالتالي، تحتوي كل مقابلة OPI على أداء المهام من مستويين رئيسين متجاورين على الأقل (Cubbellotti & Cox, 2020).

التحقق والسبر

سبق القول في تحديد مفاهيم التحقق والسبر، وأقول اختصارا إنه من أدوات إظهار الأرضية والسقف القيام بالتحقق والسبر، فعمليات التحقق والسبر هما الوسيلة الأفضل من أجل إنشاء الأرضية والسقف؛ ويتم التحقق من أجل إثبات الأداء الثابت على مستوى الأرضية عبر التنقل حول موضوعات مختلفة، فيما يُسبر حتى يحصل التعطل اللغوي، والتأرجح في الأداء وعدم الثبات فيه، مما يوقع الأداء نحو المستوى الأدنى. فلو شعرت أن المتحَن على المستوى المتوسط، يتنقلُ بين موضوعات مختلفة على المستوى من أجل تحقيق الأرضية، كالحديث عن البرنامج اليومي، والهوايات، والسكن، والأسرة والعائلة، والسفر والخلق اللغوي في مجالات يومية مختلفة، فيما يُسبر على المستوى المتقدم لغرضين: الأول تبين أي مستوى فرعي من مستويات الأرضية ما بين المتوسط الأدنى والأوسط والأعلى، ووصول أعلى نقطة يمكنه الوصول إليها دون تعطل لغوي، وأين يحصل التعطل اللغوي وعدم الثبات عليه.

مفردات المستوى المتقدم

يُعدُّ المستوى المتقدم من أكثر المستويات اختلافًا في عدد المفردات التي يجب أن يمتلكها دراسو العربية من الناطقين بغيرها، وتبدو هذه الظاهرة أكثر واقعية كلما صعدنا من المستوى المتقدم إلى المستويات الأعلى، وقد نلتمس لهذا الاختلاف سببًا كون المستوى يمتد بشكل أوسع أفقيًا وعموديًا، وقلة الدراسات التي أجريت على هذا الموضوع في اللغات الأجنبية عمومًا وندرتها في مجال تعليمية العربية على وجه الخصوص.

يرى (Nation 2006, p. 60; Milton 2010, p. 220) في مجال اللغة الإنجليزية أن الطالب يتخرج من الجامعة ولديه 20000 كلمة، وهو مطلب منطقي لمتعلم اللغة الإنجليزية الذي يروم الوصول إلى مستوى التحدث القريب من ابن اللغة، وعليه، فهذا يعطينا تصورًا لما ينبغي أن يكون عليه توزيع عدد المفردات عبر المستويات اللغوية. وهو رقم ليس بالقليل، فلو طرحنا هذا العدد على عدد الساعات الدراسية الذي اقترحه معهد الدراسات الخارجية في حدود 2200 ساعة لكان عدد المفردات المستهدفة في الساعة الواحدة 10 كلمات بالمتوسط وهو رقم معقول إذا ما قارناه بمخرجات دراسات اللسانيات التطبيقية على الرغم من استكثار الرقم من حيث المبدأ.

أمّا ما اقترحه الإطار المرجعي الأوربي من تصور نظري لما يمكن أن يمتلك الدارس من كلمات في المستوى المتقدم، فقد جاءت على النحو التالي (مجلس أوروبا، 2016):

C1	لديه مخزون جيّد يسمح بالتغلب على الفجوات من خلال الإطناب والإسهاب والقليل من البحث في أساليب التعبير كما لديه معرفة جيدة في العبارات الاصطلاحية والعامية.
C2	لديه مخزون جيد وعرض للمفردات تتضمن العبارات الاصطلاحية والعامة، ويبدي معرفة في مستويات المعاني الضمنية.

في حين يشير موقع (universeofmemory) إلى أن عدد الكلمات المناسبة للمستوى المتقدم في ضوء مستويات الإطار الأوروبي هي على النحو الآتي:

language Level	Number of Base Words Needed
C 1	8000

ويضيف (Tschirner and Hacking, 2018) أن عدد المفردات المقترحة للمستوى المتقدم بناء على ملفات مفردات اللغات الأوروبية:

C 1	14910

في حين يقترح (Meara Paul and Nation Paul, 2010) 6000 إلى 9000 كلمة. وتبدو لي أن النظرة العربية لعدد المفردات مغايرة إلى حدٍ بعيد ما وجدنا في الدراسات الغربية، إذ يقترح رشدي طعيمة للمستوى المتقدم ما بين 1000 إلى 1500 كلمة، وهي في ظني قليلة جدًا لا تتناسب مع المستوى من حيث واصفاته في معايير المجلس الأمريكي آكتفل، وواصفات الإطار المرجعي الأوربي، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد الساعات المطلوبة للوصول إلى المستوى المتقدم، وهي ما بين 1250 – 1350 في أعلى مستوياتها، ولدى ضربها بمتوسط عدد المفردات الجديدة لكل ساعة التي هي ما بين 5-10 مفردات جديدة لكل ساعة تكون النتيجة 6500 زائد ناقص أي ما بين (6250 إلى 13500) في الحد الأقصى. هذا ويقترح (البطل، 2006) 3000 إلى 3500. ونقترح في ضوء ما اطلعنا عليه من دراسات نظرية وتجارب ميدانية فيمن درسناهم وأشرفنا عليهم - دون القيام بدراسة أمبريقية - ما بين 3000 – 8000 كلمة، وثمة مبادئ مهمة يجب الأخذ بها لعل من أبرزها أن بعض هذه الكلمات منفصلة حتى لو كانت من جذر واحد ككلمة مقاطعة وقطع، في حين قد يكون غيرها متصلاً وينتمي لجذر واحد وبالتالي لا تشكل كلمات جديدة كقولنا درس ومدرسة. ناهيك عن كيفية تنشيط هذه الكلمات وتقديمها للدارسين في سياقات مختلفة.

مفردات المستوى المتميز

يُعدُّ حجم المفردات مؤشرًا جيدًا على مستواك الحالي، لذلك انشغلت كثير من الدراسات في حجم المفردات المناسبة لكل مستوى، ولا ريب أن معرفة عدد الكلمات التي تحتاج إلى معرفتها للوصول إلى المستوى المتميز يمنحك بعض المنظور حول مقدار الجهد الذي يتطلبه تحقيق هذا الهدف. وتشير الأدبيات في هذا المجال إلى أرقام متباينة تباينًا كبيرًا، ولربما أحد الأسباب إلى ذلك هو اختلاف ما هو المقصود بكلمة كما مر بنا سابقا.

ومن هذه الأرقام المتداولة:

- 4500 – 5000 كلمة
- 10000 كلمة
- ويرى Schmitt 2008, وNation 2006 أن عدد الكلمات المناسبة لبلوغ المستوى المتميز، هو: 15000
- ويرى آخرون: 16000 كلمة
- ومنهم من قسمها إلى قسمين:

كلمات إيجابية	كلمات سلبية	المجموع
10000	20000	300000

موضوعات مقترحة للمستوى المتقدم

تتنوع موضوعات المحتوى اللغوي بارتقائنا على مستويات سلم آكتفل، يستطيع الدارس على المستوى المتقدم من التعامل مع نصوص سردية ووصفية عادية من أي طول فهمًا تامًا بيسر، وكذلك مادة بيانية معقدة. وكذلك يستطيع متابعة النقاط الأساسية في موضوعات ونصوص جدلية في مجالات ذات اهتمامات ومعرفة خاصة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على التعامل مع نصوص ذات موضوعات غير مألوفة تتمتع بصفات جمالية للغة وأنماطها الأدبية. ومن هذه الموضوعات المناسبة لهذا المستوى.

1. ألعاب الفيديو.
2. المشكلات.
3. تربية الأطفال.
4. حقوق الحيوانات.
5. المؤسسات الخيريّة.
6. تربية الحيوانات.
7. البطالة.
8. الثقافة.
9. النكت.
10. قوة القانون.
11. الأدب والأخلاق.
12. الجمال.
13. الهجرة.
14. الكوارث الطبيعية.
15. البيئة والتلوث.
16. العلوم والتكنولوجيا.

17. الحب والزواج.

18. الفنون.

19. المخدرات.

20. الصورة النمطيّة.

21. الصّحة والمرض.

22. الأطفال.

23. كيف نفتح الحوار؟

24. الحمية الغذائيّة.

25. الحوادث.

26. النباتية.

27. الحرب.

28. العمل التطوعي.

29. الإعلانات.

30. المستقبل.

31. المشاهير.

32. تربية الأبناء.

33. الانتخابات.

34. العزوبيّة.

موضوعات مقترحة للمستوى المتميز

تتنوع موضوعات المستوى المتميز على متصل واسع من المواضيع المألوفة وغير المألوفة. تؤهله ذلك حصيلة مفرداته الواسعة وفهمه للتراكيب المعقدة وتجاربه اللغوية المتنوعه التي توفر له اطلاعًا واسعًا على الثقافة الهدف. وتتميز هذه الموضوعات والنصوص باحتوائها على نقاشات جدلية ورأي مؤيد بالحجج، وافتراضات، واستخدام صياغة لغوية مجردة كما ترد في القراءات الأكاديمية والمهنية. وتكون هذه النصوص تحليلية أو استنتاجية عادة وتحوي إشارات ثقافية. ومن أمثلة هذه النصوص ما يلي:

1. الأدب المحلي والعالمي.
1. التبني.
2. الجريمة.
3. السلام العالمي.
4. الإرهاب.
5. الضّغط النفسي.
6. عقوبة الإعدام.
7. عمليات التجميل.
8. الموت الرحيم.
9. الاخبار المزيفة.
10. التميز الإيجابي.
11. الذكاء الصّناعي.
12. الرأسماليّة مقابل الاشتراكيّة.
13. العولمة.
14. الخبرة أم الشهادة.
15. الأمن أم الحريّة.

16. التعصب الديني.
17. المنشطات في الرياضة.
18. الأخلاقيات في مجال الطب.
19. تدابير الأمن الوطني.
20. الطاقة النووية.
21. تعذيب السجناء.
22. الخصوصية مقابل الأمن.
23. توزيع الثروة في الاقتصاد.
24. الكاميرات: تحفظ الأمن أو تغزو الخصوصية؟
25. الاتحاد العربي: بين الإمكان والاستحالة
26. استخدام الحيوانات في وسائل ترفيه الإنسان.
27. الأطعمة المعدلة جينيًا.
28. هل طريقة الانتخابات عادلة؟
29. تصوير العنف من خلال وسائل الاعلام السمعية والبصرية.
30. نظرية المؤامرة: حقيقة أم خيال

قواعد مقترحة للمستوى المتقدم

من المفروض أن يمتلك الدارس على المستوى المتقدم سيطرة كافية على الأنظمة اللغوية البسيطة، ويمكن فهمه من الناطقين باللغة الأم، وكذلك ممن يتعاملون مع الناطقين بغير العربية. وهذه قائمة بالموضوعات القواعدية التي تمكنه من بلوغ ذلك المستوى، كما اقترحها (أبو عمشة، 2014) في دراسته سابقة الذكر:

1. المفعول لأجله / معه.
2. المبني للمجهول (تغطية كاملة).
3. ما (المصدرية ،الشرطية ، الإبهامية ، الزائدة).
4. الفعل الناقص (تغطية كاملة).
5. عمل المصادر والمشتقات (تغطية كاملة).
6. الممنوع من الصرف (الأعلام إلا المركب تركيبًا مزجيًا والعلم المنتهي بألف ونون زائدتين) .
7. أسلوب الشرط.
8. النداء (أيها / أيتها / العلم / المضاف).
9. الاستثناء (النوعين الآخرين).
10. الأسماء الخمسة إعرابًا.
11. التصغير.
12. بدل الاشتمال.
13. التقديم والتأخير (نبذة عامة).

قواعد مقترحة للمستوى المتميز

من المفروض أن يتواصل الدارس على المستوى المتميز بسهولة ويسر من حيث الطلاقة والدقة اللغوية، ولا تتشكل لديه أنماط لغوية في الأخطاء في التراكيب اللغوية والقواعد الأساسية، وإذا ارتكب أخطاء في الدقة فإنها لا تعيق التواصل. ومن المفروض أن يكون الدارس على هذا المستوى قد غطى كل الموضوعات القواعدية الواردة في المستويات السابقة، ونضيف إليها تأكيدًا هذه القائمة التي اقترحها (أبو عمشة، 2014) في دراسته سابقة الذكر:

1 - ظن وأخواتها.

2 - التقديم والتأخير (توسعة).

3 - الممنوع من الصرف (المركب تركيبًا مزجيًا، الصفة «ان»، العدد «مفعل، فعال»، العلم «ان»).

4 - النداء (الشبيه بالمضاف، نكرة مقصودة، نكرة غير مقصودة).

5 - مراجعة الشرط.

الطلاقة والدقة للمستوى المتقدم

مرة أخرى تشير الدقة إلى مدى استخدام المتعلمين الصحيح لأنظمة اللغة، بما في ذلك استخدامهم للقواعد والنطق والمفردات. بمعنى آخر، الدقة هي الاستخدام الصحيح للأزمنة، وصيغ الأفعال، وأدوات الربط، والعامية. وأنشطة الدقة هي الأنشطة التي ستركز على التفاصيل الجوهرية لبناء اللغة لضمان إنتاج اللغة بدقة 100 %، وبالنسبة للعديد من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، تُعدُّ الدقة مهمة للغاية، ويُعتقد أن إحدى المسؤوليات الرئيسة لمعلم اللغة العربية كلغة أجنبية هي تصحيح الأخطاء وضمان أعلى مستوى من الدقة. ومع ذلك، في حين أن درجة معينة من الدقة مطلوبة بالطبع لجميع التواصلات، لا ينبغي أن تكون مهام الفصل الدراسي موجهة نحو أنشطة أكثر دقة من الطلاقة، لأن الطلاقة لا تقل أهمية عن ذلك. فالطلاقة تشير إلى مدى جودة توصيل المتعلم للمعنى بدلاً من عدد الأخطاء التي يرتكبها في القواعد والنطق والمفردات. بعبارة أخرى، السهولة التي يمكن للمتعلم التحدث بها ومدى إتقانه للتواصل دون توقف أو تردد، دون الحاجة إلى البحث عن كلمات أو عبارات، دون الحاجة إلى التفكير فيما سيقوله. ومن المهم ملاحظة أن الشخص الذي يتقن اللغة قد لا يكون بالضرورة دقيقًا بنسبة 100 % ولكن لا يزال من السهل فهمه بشكل عام.

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المتقدم	يفهمه الناس العاديون ممن ليس لديهم احتكاك بدارسي العربية من الأجانب.	لديه سيطره كافية على الأنظمة اللغوية البسيطة، ويمكن فهمه من الناطقين باللغة الأم، وكذلك ممن يتعاملون مع الناطقين بغير العربية.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، فهي كالآتي:

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
C 1	يتحدث بسهولة وسلاسة وبتلقائية دون عناء واضح في الموضوعات المألوفة، وقد تضطرب السلاسة والطلاقة في حال الحديث عن الموضوعات غير المألوفة والمجردة.	يتمتع بقدر عالٍ من السيطرة على القواعد وإتقانها، وليس لديه أخطاء قواعدية نمطية تؤدي إلى سوء الفهم. يمكنه تصحيح الأخطاء إذا وقع فيها.

الطلاقة والدقة للمستوى المتميز

المستوى بحسب آكتفل	الطلاقة	الدّقة
المتميز	لا وجود لأنماط من الأخطاء القواعدية، ولا تؤثر الأخطاء التي قد يرتكبها على التواصل أو تحوّل اهتمام السامع عما يقال.	يتواصل بسهولة من حيث الطلاقة والدقة اللغوية، ولا تتشكل لديه أنماط لغوية في الأخطاء في التراكيب اللغوية والقواعد الأساسية، وإذا ارتكب أخطاء في الدقة فإنها لا تعيق التواصل.

أمّا منزلة الطلاقة والدقة بحسب الإطار المرجعي الأوربي، فهي كالآتي مجلس أوروبا، 2016):

المستوى بحسب الإطار	الطلاقة	الدّقة
C 2	يملك طلاقة وسهولة ومرونة في التعبير وبتلقائية حول شتى الموضوعات المألوفة وغير المألوفة، المحسوسة والمجردة.	يظهر سيطرة تامة على القواعد، وتبدو على لغته التعقيد اللغوي المناسب للمستوى.

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتقدّم

المستوى الأدنى بلوغه	المستوى المتوسط سبلوغه	المستوى الأفضل بلوغه	عدد الساعات المتوقعة
المستوى المتوسط الأعلى	المستوى المتقدم الأدنى	المستوى المتقدم الأوسط والأعلى	1320 ساعة 44 أسبوع

أما بحسب الإطار الأوربي للغات الأوروبية:

B1	160 – 240 ساعة
B2	180 – 260 ساعة

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورًا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	المستوى الفرعي	عدد الساعات لكل مستوى	عدد الساعات تراكميّاً
المتقدم	**الأدنى**	250	700
	الأوسط	250	950
	الأعلى	300	1250

عدد الساعات المطلوبة للانتهاء من المستوى المتميز

المستوى الأدنى بلوغه	المستوى المتوسط بلوغه	المستوى الأفضل بلوغه	عدد الساعات المتوقعة
المستوى المتقدم الأعلى	المتميز	المتميز	2400 إلى 2760 ساعة في 80 – 92 أسبوع

أما بحسب الإطار الأوربي للغات الأوروبية:

C2	300 – 400 ساعة

وبذلك يكون المجموع الكلي لعدد الساعات للغات الأوربية:

المجموع	**1040 – 1440 ساعة**

وأقدم لك عزيزي القارئ في نهاية هذه المقاربة تصورًا تقريبيًا لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

المستوى الرئيسي	عدد الساعات
المتميز	500
	1750

على أنني بعد كل ذلك لا أنكر بل أؤمن أن هناك من الحالات التعليمية والتدريسية ما يمكن وصفها بالطفرات، ولكل قاعدة شواذ -لا شك، غير أن ذلك وكما هو معروف يُثبت القاعدة ويؤكدها، وليس العكس.

وأختم فأقول: إن من الضروري أن ننظر إلى تعليم العربية -للأجانب خاصة- بوصفه رسالة قدسية عظيمة تُؤدَّى وفق أسس ومعايير وقوانين ورؤىً علمية مؤطَّرة وفق أسيقة وتجارب عالمية ومحلية يؤيدها الواقع ولا يجافيها المنطق ولا تتعارض مع السُّنن التعليمية الميدانية الراسخة، فلا يتغلب علينا الطموح الجامح في وصف عمليات التعليم والتعلُّم وتأطير أزمانها المعيارية اللازمة بطريقة عبثية أو دِعائية أو براجماتية أو حتى بحُسْنِ نِيَّةٍ حُبًّا في العربية وتحبيبًا فيها!! فنطلق لأنفسنا العنان في إهدار المعايير، وعدم النظر باعتبارٍ لثابتِ التجارب والقوانين، أو إهمال تجارب الأعلام من الأشخاص والفاعلين التربويين، أو الاستخفاف بعمل المؤسسات المحترمة، أو كل ذلك على السواء، بغير ارتكانٍ إلى العلم والتجارب والمنطق والميدان، فننطلق من الهواء في الهواء فنقع على الأرض مكسوري الأيدي وربما الأعناق فنُسيئ إلى أنفسنا وإلى الميدان، وإنني لعلى يقين بأننا كُلُّنا بلا استثناء لا نُؤيد ذلك ولا نهدُف إليه بكل تأكيد!

المرشد الثامن لإخوان مصر يعزز سيطرة "المحافظين" على الجماعة

محمد بديع، المرشد الثامن للإخوان المسلمين هو أحد ممثلي الجناح المحافظ في الجماعة الذي يعطي الأولوية للعمل الدعوي والتربوي كوسيلة لترسيخ وجود الحركة في المجتمع على العمل السياسي في مواجهة النظام القائم.
تحدث بديع بصوت قوي داعياً إلى الديمقراطية وفصل السلطات، ومُنتقداً العنف وخصوصا العنف الطائفي. وقال إن "النصارى يمثلون مع المسلمين نسيجاً اجتماعياً وثقافياً وحضارياً واحداً تماسكت عناصره عبر القرون".
وكان محمد بديع مسؤولاً عن التربية الايديولوجية في جماعة الإخوان وهو بذلك يميل إلى العمل الاجتماعي والتأكيد على الالتزام الصارم بتعاليم الإسلام في المجتمع أكثر منه إلى العمل السياسي التقليدي.
وعبّر عن موقفه من النظام المصري قائلاً إنه من منتقديه وإن لم يكن من المعارضين على طول الخط. وقال إنه بشان "موقفنا من الأنظمة القائمة في بلادنا، فنحن نؤكد أن الإخوان لم يكونوا في يوم من الأيام خصوماً لها وإن كان بعضها دائم التضييق عليهم" مشيراً إلى أن الإخوان مع ذلك "لا يتأخرون في توجيه النصائح وتقديم الاقتراحات للخروج من الأزمات المتلاحقة التي تتعرض لها بلادنا، ويربّون أبناء وبنات الأمة على الأخلاق والفضائل"
وشدد على أن "الأصل في موقف الإخوان من الأنظمة أنهم يؤيدون الحسن ويعارضون السيئ، ومن ثم فهُم لا يعارضون لمجرد المعارضة".
ويقول عبد المنعم محمود، وهو صحفي مقرب من الإخوان، إنه مع أن محمد بديع المسؤول حالياً في الجماعة عن التربية الأيديولوجية فإن "الإخوان يريدون التركيز أكثر على التربية والعمل التنظيمي والاهتمام بشكل أقل بالعمل السياسي".

مقالة في العربية. نت السبت 01 صفر 1431هـ - 16 يناير 2010م
http://www.alarabiya.net/articles/2010/01/16/97518.html

(actfl.org)

"بلا تحيّة مِن أصلِه "

خلال الأشهر القريبة سيتوقف الغربيون عن مُصافحة النساء، ولكن ليس من باب التأدب، فهُمْ بوجه عام لا يُحبّون المصافحة ويفضّلون تقبيل النساء على الخدود، وقد تجد رجلاً غربياً يصفع بنته لأنه رآها تصافح ولداً صائِعاً، وأسُّ القضية هو أن تقريراً نشرته مجلة "نيوساينتيست" يُفيد بأن علماء يابانيين (الله يخلِّيهم لنا، هم يخترعون ونحن نَعْبَث بمخترعاتهم)... المهم أن هؤلاء العلماء توصّلوا إلى تقنية تجعل من الممكن نقل المعلومات والبيانات الإلكترونية بالمُلامسة باليد أو بالتلامُس الجلدي،... ودونَ لفٍّ أو دوَرَان فإنني أنصحك بعدم مصافحة أي شخص لا تعرفه حقّ المعرفة؛ إذ إنه قد يكون من "الجماعة الشريرة" وتنتقل الأفكار السوداء التي تدور في رأسه إليه، وأكثر ما يهمني في هذا الأمر هو أن تبادل التحية بالبوس سيتوقف، ومعه "أكل الكبْسة" لأن الأيدي تتلامس أحياناً أثناء الأكل، خاصة عندما يحلف عليك أحدهم بأكل قطعة لحم مُغْرية، وقد شكوت مِراراً من أن التباوس الرجالي على الخُدود عندنا عيب، ولكن أصدقائي الخليجيين يتعمَّدون مضايَقتي بالبوس, وأنكى من كل ذلك أن هناك من يبوسني على الخَشْم، الذي هو الأنف!

المهم توقفوا عن بوساتكم وسنتوقف نحن عن التحية بهرْس الأضلاع والكتفين، لأن كل ذلك يؤدي إلى تسرُّب البيانات إلى جهات لا تخاف الله فينا، وفي ظل الرُّعب الذي تعيشه الدول الغربية حالياً فقد يصبح تبادل التحية بين عربيين أو مسلمين في بلد أوروبي جريمة تُوْجِب النقل إلى قفصٍ في جوانتنامو، وعموماً فإن الغربيين الذين لا يعدُّون ممارسة الجنس في الحدائق العامة من الكبائر أو الرّذائل، لا يُحْسِنون الظن بأي رجلين يمشيان في الشارع وأيديهما مُتشابكة، كما هو الحال عندنا من باب إظهار المودة فتماسك الرجال بالأيدي عندهم دليل شذوذ جنسي، والمصيبة الكبرى أن عبارة شذوذ جنسي نفسها تؤدي إلى داهية لأنها تعد إساءة للشواذ وعليك أن تقول "مثليّو الجنس"، على العموم مرحباً بالاختراع الياباني إذا كان سيؤدي إلى اختِفاء الكبسة والسلام بالبوس.!

(actfl.org)

مقابلة مع الحسين طالب

لِمَ اخترت دراسة هذا التخصص العلمي؟
علمني أبي الترميز منذ أن كنت شاباً يافعاً، كما أنني مهتم بتعلم الآلات والذكاء الاصطناعي. ومن هنا جاء شغفي بتطوير وابتكار أشياء جديدة.

ما المشكلة التي تود حلها في العالم العربي؟ ولماذا؟
تطبيق أحدث التقنيات واللحاق بالركب العالمي. فهناك الكثير من التقنيات المذهلة التي تظهر كل عام ولا نراها على أرض الواقع، بل نسمع عنها وحسب. إننا بحاجة إلى التعامل مع قصور المهارات بالمنطقة والبدء في بحث وتطوير حلول جديدة تساعدنا على التفوق في مجال التكنولوجيا.

ما الجوانب التي تود تغييرها في النظام التعليمي بالمنطقة؟
قصور المهارات العملية. إن الأنظمة التعليمية، والجامعات تحديداً، تركز أغلب الظن على النظرية ولا ينصب تركيزها على التطبيق العملي بالقدر الكافي. ولذا، يجد الخريج نفسه مفتقراً إلى المهارات الفعلية لتطبيق معارفه وابتكار أشياء جديدة، والتجريب. ويتعين على النظام التعليمي الانتقال إلى منهج تطبيقي بقدر أكبر يدرب الطلاب أثناء تواجدهم بالجامعة. وحينئذ فقط ستكون النتيجة رائعة.

ما الشخصية التي تعتبرها قدوة لك؟ ولماذا؟ وما الخصال التي يمتلكها وتجعل منه قدوة مثالية؟
قدوتي واحد من خريجي الجامعة الأمريكية بالقاهرة هنا. وهو قدوة لي لأنه يتمتع بخبرة واسعة في هذا المجال، وأنجز العديد من المشروعات البحثية ودائماً ما يقدم يد العون لي عند الحاجة. وعموماً، يجب أن يكون الشخص القدوة دائماً خبيراً بمجال عمله ويطبق معارفه وأبحاثه لأجل تطوير خبرة نفيسة لدى المستفيدين من توجيهاته.

ما أهم ثلاث قيم شخصية بالنسبة لك؟ ولماذا؟
التعلم ثم التعلم ثم التعلم. أهم شيء سواء بالجامعة أو في مهنتك ليس مدى براعتك في منهج مادة الفيزياء أو معدلك التراكمي، بل استعدادك لتعلم أشياء جديدة والتكيف مع البيئة المتغيرة على الدوام. فالتعلم طوال الوقت يُمَكِّن الإنسان من إطلاق العنان لشغفه وابتكار أشياء مذهلة.

أكمل العبارة التالية: "القائد هو الشخص الذي"...
القائد هو الشخص الذي يُمَكِّن الآخرين من الكشف عن مواهبهم وتطوير مهاراتهم.

باعتبارك واحداً من المختارين، ما النصيحة التي تسديها للطلاب المهتمين بالتقديم؟
إن مؤسسة عبد الله الغرير للتعليم فرصة عظيمة لك لتحقيق حلمك والتواصل مع شخصيات رائعة. وهي الحلقة المفقودة التي ستوصلك إلى مستقبل ناجح.

أكمل العبارة التالية: "هذه المنطقة بحاجة إلى المزيد من"...
هذه المنطقة بحاجة إلى المزيد من المُتعلمين

هل السجن هو الحل فعلاً ؟

يرى الباحثون الغربيون أنّ السجن عقوبة مطوّرة عن العقوبات الجسدية وأكثر عدالة وملاءمةً للإنسان، -وإن كان بعض السجناء يفضلون العقاب الجسدي على السجن إذا ما تمّ سؤالهم عن أفضلياتهم- حيث أصبح التعذيب منذ منتصف القرن التاسع عشر يتناقض مع العدالة، و غدا علامة على عنف ، وصار انتهاكًا قانونيًا ما انفكت جمعيات حقوق الإنسان تجرّمه و تحاربه، واعتبرت الحكومات السجن منذ تلك الفترة مؤسسة إصلاحية تهدف إلى شفاء الشخص وإعادة تأهليه، ولذا فقد أطلق على السجون اسم "مراكز الإصلاح والتأهيل"، ولكن طائفة معاصرة تدّعي أن السجن لم يكن في يوم كذلك حتى في أرقى البلدان، ويميل بعض المفكرين إلى أن هذه العقوبة لا تُصلح المجرم، وأن أهميّة السجن هي فقط حماية المجتمع من تهديد بعض الناس دون أن تكون مصلحة السجناء هي الهدف المعتبر.

والناظر إلى أحوال السجون في الحقيقة يدرك مدى الحرمان والازدحام الشديد والظروف غير الإنسانية التي يعيش فيها السجناء، ويرى كيف تنتزع الخصوصية الشخصية للسجناء، إذ يُحلق شعرهم، ويعطون لباسا واحدًا بلون واحد، فأصبح الإنسان مجرد رقم، و أعطى السجّانون القوانين والتعليمات قيمة أعلى من قيمة الإنسان نفسه.

إن الدراسات تجمع على أن السجن يضر المجتمع أكثر مما يفيد.. وربما على الناس أن يراجعوا تجربتهم هذه كما راجعوا العقوبات الجسدية فيما مضى، وربما سيكتب التاريخ بعد مائة سنة عن السجن بوصفه جريمة ارتكبتها الإنسانية بحق نفسها كما يتحدّث الآن عن التعذيب والعقوبات التي كانت تمارس بأسلوب رسمي مقنن على أنها عقوبة وعلاج للمذنبين.

(alghad.com)

لماذا الكتاب «ألف ليلة وليلة» هام للأوروبيين اليوم؟

أنا من ألمانيا ونشأت مع أختي في قرية صغيرة. أيامها لعبت مع أصدقائي في الخارج كثيرا وفي مساء قبل نومي قرأ أبي قصصا لي ولأختي. أحبت هذه القصص التي بعضها من الزمن القديم مثلا حكايات غريم الخرافية. ولم يقرأ أبي القصص فحسب بل حكى أبي عن تاريخها ومعناها. قال إنّ أطفالا كثيرين استمعوا إلى آبائهم الذي قرأ لهم هذه القصص منذ وقت طويل. تعلمت على هذه الحال أنّ أطفالا غاربين علي فعلوا نفس الأشياء مثلي وكان عندهم مشاكل مثلي وإنْ عشوا قبل أجيال. منذ ذلك الوقت لا أحس وحيدا بل كأنني جزء من تاريخ طويل.

كان عمري ثماني سنوات وأحصل على الكتاب «ألف ليلة وليلة» من عمتي في عيد الميلاد. عندما قرأت قصص هذا الكتاب تعلمت أنّني لا أشارك مشاكلي ومغامراتي مع الأوروبيين فحسب بل مع الناس من الشرق الأوسط أيضا. بوضوح فصلت اختلافات تاريخية وثقافية بين الأوروبيين والناس من الشرق الأوسط. وعلى أنّ المواضيع الشاملة مثل الحب والحزن والفقدان وحدتنا على اختلاف فروقنا. حتى الآن أظنّ أنْ يظهره القراءة من «ألف ليلة وليلة» جيدا. لذلك في رأيي يجب أنْ يقرأ الأوروبيون هذا الكتاب اليوم خصوصا وأنّ كراهية الأجانب والعنصرية تزيد منذ بعض السنوات في أوروبا.

من الممكن أنْ تظن أنْ لا يكون الأدب مساعدة ضد العنصرية. على أنّ «ألف ليلة وليلة» يحتوي مثالا شديدا لقوة القصص: من خلال القصص من شهرزاد نسي الملك شهريار بعد ألف ليلة وليلة أنّه أراد أنْ ينتقم من كل النساء ولم يقتل شهرزاد.

لذلك لا أظهر الكتاب «ألف ليلة وليلة» الوحدة من الناس من الشرق الأوسط والأوروبيون فقط بل قوة الأدب.

كرنفال: تقليد من الثقافة الألمانية

تغيّرت السياسة الألمانية تغيّرا شديدا بينما القرن الأخير. سيطر ملك على الألمانيين في بداية القرن التاسع عشر وبعد الحربين العالميتين قُسم البلد إلى بلدين ـ جمهورية ألمانية الديمقراطية وجمهورية ألمانية الاتّحادية ـ حتى اتّحاد البلدين في عام ١٩٩٠. من المعروف أنّ المجتمع الألماني تغيّر أيضا. مثلا تراجعت أهمّية الأسرة وحسن موقف النساء. جعلت التغيرات في السياسة والمجتمع تغيرات التقاليد وزوالها. من ثم لا تقليد ألماني إلا تقاليد محلية وخاصة.

الآن سأقدّم تقليد من المنطقة التي نشأت فيها إليكم: كرنفال في كولونيا. أطلق على هذا التقليد اسم الفصل الخامس. استمر من الساعة الحادية عشرة في اليوم الحادي عشر من الشهر نوفمبر إلى أربعاء الرماد يعني إلى بداية وقت الصيام قبل عيد الفصح. مع أنّ كرنفال استمر لأربع أشهر فترة مهمة نصف الأسبوع قبل أربعاء الرماد. لم يعمل أي شخص والمدارس مغلق في هذه الفترة. بدلا منه اجتمع كل الناس في ميادين يلبسون أزياء جميلة ومختلفة ويغنون أغنان باللهجة من كولونيا ويشربون الكبار بيرة وخمور. جرت العادة أنّ موكب احتفالي جرى في كل أحياء المدينة. تكونت هذه المواكب الاحتفالية من جوقات موسيقية وعربات كبيرة ومتعددة الألوان أُلقيت حلويات للأطفال منها. من المتعارف عليه أنّ طفل جمع حقيبة كبيرة ملأت بحلويات لذيذة. بجانب المواكب احتفالية جرت حفلات مرهة في كل المدينة.

عاد كرنفال إلى عادات من ثقافات مختلفة. فمثلا جرت العادة في الدولة البابلية قبل خمسة آلاف سنة أنّ كل الناس احتفلوا لأسبوع مشتركا على اختلاف طبقاتهم وأجناسهم. حتى اليوم كرنفال عيد مثل أن كل الناس تساوون .عادة أخرى عاد كرنفال إليها عيد سيلتيك أُحتفل النهاية الشتاء به.

مسلمو الصين – الأقلية المنسية

عندما تفكرون بقصة علاء الدين ماذا تصورون؟ هل تصورون شاب عربي في شوارع دمشق ام ربما بغداد؟ قليل من الناس يعرفون أن حكاية علاء الدين المشهورة تحدث في مدينة من مدن الصين وأن علاء الدين حقيقة صيني وليس من شرق الأوسط كما نرى في الأفلام... فلماذا لم تحدث الأفلام في الصين؟ السبب يتعلق بوعي المجتمع العالمي وتبسيط مفاهيم العرق والهوية في الترفيه الشعبي. فمثلا حينما نفكر بالصين مباشرة عندنا صورة معينة على الثقافة والعادات والتقاليد ولن أقول أنها خاطئة ولكن هي صورة نمطية تقلل من تنوع المجتمع الصيني ولا تعطي له حقه كمجتمع غني عرقا وتراثا. ونتيجة من هذه الظاهرة الاجتماعية لا يعاني التقدير والتذوق الثقافي مجرد بليعاني الاهتمام بالوضع المعقد في هذا المجتمع بنسبة للأقليات وتحولها السياسي والاجتماعي. والأقليات المظلومة في الصين عادة منسية في الإعلام العربي وأيضا في الغرب لأن أحوالهم لا تمثل مسألة جيوسياسية دولية على نفس المستوى كقضاية سوريا أو العراق التي تؤثر بشكل مباشر على الدول المجاورة وخصوصا دول أوروبيا متقدمة فمن الطبيعي أن الإعلام يهتم أكثر بهذه المسائل ويتجاهل عن بقي المسائل في العالم ويمكننا القول أننا خذلناها . ويوجد اكثر من أقلية مظلومة في جمهورية الصين الشعبية ومنها المغول والكوريون واليابانيون والبوذيون في التبت وغيرهم خلال التاريخ ولكن أريد أن اركز على تاريخ الطوائف المسلمة في الصين وأحوالها الحالية.

تاريخ المسلمين في الصين غني وأطوال مما يتوقع كثير من الناس ففي الحقيقة ظهر الإسلام في الصين في عصر التابعون في وقت عثمان بن عفان رضي الله عنه وأول من أتى إلى الصين بالإسلام كان الصحابي الشريف سعد ابن أبي وقاص رضي الله عنه مع أبيه وبعثة من الصحابة أرسلها الخليفة على طريق الحرير العظيم رسميا في عام 28 (هجري) ولكن يقال أن سعد ابن ابي وقاص قد زار للصين مرتان قبل البعثة الثالثة والرسمية وهذه البعثة الكريمة لقيت استحسان في الصين من الإمبراطور جاوزونج الذي ندته البعثة إلى الإسلام وحسب المصادر الإسلامية التي تسميه يونج واي الإمبراطور لم يسلم اعتبارا أن الدين الجديد مقيد لميله إلى ترف الحياة ورفاهيتها ولكن احترم الإسلام ورأى مبادئ وقيم الإسلام متناغمة ومنسجمة مع وصايا وأفكار الكنفشيوسية التي كانت منتشرة في الصين في هذه الحقبة فنى جاوزونج أول مسجد في الصين في مدينة جوانزونج (ككانتون) اليوم وسماه هوي شين أو المسجد التذكاري للنبي صلى الله عليه وسلم والعلاقة بين أمته والامبراطورية الصينية وحيث قبر أبو سعد ابن أبي وقاص.

وانتشرالاسلام في غضون القرون التالية خلال التجارة على امتداد طريق الحرير حتى عام 378 هجري في عصر سلالة سونج حينما عين مسلم لوزير التجارة واصبح هذ الدور حصرا للمسلمين بسبب مكانتهم في التجارة وبالتالي في عام 448 دعى الإمبراطور شنزونج 5,300 من مسلمي بخارة للصين لكي يدافعوا الأراضي الصينية من هجومات إمبراطورية ليو وأميرهم كان أمير سيد الذي غير اسم الإسلام في الصين من داشي فا (قانون العرب) إلى هوي هوي جياو (دين الهوي والهوي اسم المسلمين الذين اندماجوا مع الصينيين) والذي معروف حتى يومنا هذا بلقبه والد مسلمي الصين. ولكن العصر الذهبي للإسلام في الصين كان بلا شك في وقت سلالة مينج التي أسست على يد الإمبراطور زو يوانزنج الذي احترم المسلمين اى حد انه عين 6 ضباط لجيشه واحد منهم كان ضابط باسم فيجج شينج والذي كان من المسؤولين على السور الصيني العظيم وفي الدفاع ضد المغول. الإمبراطور زو يوانزونج بنى مساجد كثيرة بغض النظرعن كونه غير مسلم ظاهريا وحتى ألف قصيدة بايزيزان مترجم كمديح المائة التي تمدح رسول الله صلى الله عليه وسلم وفعلا عجيب أن كتبها غير مسلم مما نعرف والله أعلم ما في قلبه. فقال:

منذ أن خُلق الكون،

المجتمعات الأمومية على مدار التاريخ

تهيمن المجتمعات الأبوية (حيث يتخذ الرجال القرارات - من بين 193 دولة في الأمم المتحدة، 18 دولة فقط كانت تقودها نساء في عام 2017) على عالمنا المعولم وهي المعيار في هذه الأيام التي تتجذر في ممارساتنا ولكن ليس وضع المجتمع الوحيد, يوجد العديد منها, مثلاً المجتمعات الأمومية. هناك أكثر من خمسمائة مجتمع أمومي ولكنها غير معروف وهي سرية وغامضة تقريبًا ولكن هي موجودة وليست خيالية.
فما هي وكيف تعمل؟

هي حضريّة ,قديمة وعريقة, في الحقيقة, مجتمعاتنا الأبوية حديثة أصغر منها, ظهرت قبل أربعة آلاف عام وكان النموذج الأمومي موجود بالفعل لوقت طويلة. تأسيس في كل القارات في خمسمائة مجتمعات مختلفة ويتعلق بأكثر من ثلاث ملايين شخص في العالم. عادة, صيتها (نفس الشيء مع النسوية) سيء جداً, سلبي ومهمّش لانها مختلفة بشكل كبير, خصوصاً في المحتويات, عنما نعرفها ومعروف بأنه مناهض للرجل ولكن هذا ليس صحيح. أيضاً, من الممكن لأن كانت سمعة المجتمعة الامومية الأكثر شهرة, الأمازون, عنيفة وفوضوية. الواقع مختلف وكان مبالغا.
هذا النموذج ليس عكس محدد مجتمعاتنا, وكلمنها حافل بخصوصيات. بشكل عم, الأم هي أهم شخص في الأسرة ,عندها النفوذ, تتخذ القرارات, تلبيّ وتصمّم حياة الاسرة. أيضاً, الوريث الرئيسي هو اقدم بنت و الاطفال يخذون أسم الام. ولكن الرجال ليسوا معزولين, لا تنتزع أو تنتهك حقوقهم وليس هناك أي شخص التي استغلالهم. بالإضافة إلى ذلك, عادة هناك الكثير من الحرية والمجتمعة لا تفرض أي شيء على أعضائها وكل واحد مقبول بصدر رحب طالما أنهم يتأقلمون مع القيم ولا يخالفون القواعد. النساء أحرار جدا, يستطيعن أن تتزوجن من تريدن, تسكن أين تريدن, تستخدمن المال كيف تريدن, تطلقن, إلخ.
كان أكثر عددًا في الماضي ولكن في ربوع الوقت كان هناك تراجع عددها ومن الممكن أن ينهار في المستقبل ويختفي لان تقمعها المجتمعات الأبوية وحلها سيكون في مصلحتها. معظم من هذه المجتمعات أفواج أو قبائل وليست الطوائف المغلقة من أين التسرب مستحيل.
لنأخذ بعض الأمثلة لاستيعاب هذه المجتمعات بشكل أفضل.

الأول, مجتمعة موسو (Mosuo), هي المجتمعة الأمومية الأخيرة في الصين. في أكثر من 40 000 افراد منخرطون فيها. لا تزوج النساء من هذه القبيلة وإذا اختارت شريك, لا يسكنون معا والأم تربي الأطفال.
الثاني, مجتمعة بريبري (Bribri) في كوستا ريكا, هناك 30 000 افراد فيها, الطقوس هي نفسها من المجتمعة الأولى والنساء وحدهن المسموح لهن بإعداد المشروبات التقليدية.
ثلاثا, مجتمعة وموجة في الكينية. هذه المجتمعة مختلفة قليلا من الاخرة, الرجال ممنوعون فيها وكل النساء منها ضحايا التحرش الجنسي, الاغتصاب أو أي شكل من الاعتداءات. تأسست عام 1990 ومن الممكن زيارة القرية المجتمعية والمناقشة مع النساء.
الرابع, مجتمع مينانجابو في إندونيسيا, القواعد هي نفسها أول مجتمعين والرجال لديهم الوصول إلى مناصب في الحياة السياسية للمجتمع وهم اعتزاز.
الخامس, مجتمعة اكان في غانا, الهوية والميراث والثروة والسياسة كلها أمور تقررها النساء ولكن لكن الرجال يشغلون مناصب قيادية ويمكنهم إبداء رأيهم في هذه الموضوعات.
السادس والأخير, مجتمعة غاسي في الهند, في مليون واحد فرد فيها وممكن أكبر المجتمعة الأمومية في علامنا والأكثر نفوذة وقوة وممكن الأكثر شهرة أيضاً. الحياة فيه تشبه المجتمعات الأخرى ولكن هي رمزة لحقوق النساء في أخطر دولة في العالم على النساء.

لان كل هذه المجتمعات مهددة لان كثير من افردها يتركونها للدراسة أو للعمل لان ليس هناك كثير من الفراص في هذه المجتمعات, خصوصاً في الصغار وأيضاً, لأنها تمثل تهديدات للنظام الأبوي.

المجتمعات الأمومية على مدار التاريخ

تهيمن المجتمعات الأبوية (حيث يتخذ الرجال القرارات - من بين 193 دولة في الأمم المتحدة، 18 دولة فقط كانت تقودها نساء في عام 2017) على عالمنا المعولم وهي المعيار في هذه الأيام التي تتجذّر في ممارساتنا ولكن ليس وضع المجتمع الوحيد, يوجد العديد منها, مثلاً المجتمعات الأمومية. هناك أكثر من خمسمائة مجتمع أمومي ولكنها غير معروف وهي سرية وغامضة تقريبًا ولكن هي موجودة وليست خيالية.
فما هي وكيف تعمل؟

هي حضريّة ,قديمة وعريقة, في الحقيقة, مجتمعاتنا الأبوية حديثة أصغر منها, ظهرت قبل أربعة آلاف عام وكان النموذج الأمومي موجود بالفعل لوقت طويلة. تأسيس في كل القارات في خمسمائة مجتمعات مختلفة ويتعلق بأكثر من ثلاث ملايين شخص في العالم. عادة, صيتها (نفس الشيء مع النسوية) سيء جداً, سلبي ومهمّش لانها مختلفة بشكل كبير, خصوصاً في المحتويات, عنما نعرفها ومعروف بأنه مناهض للرجل ولكن هذا ليس صحيح. أيضاً, من الممكن لأن كانت سمعة المجتمعة الامومية الأكثر شهرة, الأمازون, عنيفة وفوضوية. الواقع مختلف وكان مبالغا.
هذا النموذج ليس عكس محدد مجتمعاتنا, وكلمنها حافل بخصوصيات. بشكل عم, الأم هي أهم شخص في الأسرة ,عندها النفوذ, تتخذ القرارات, تلبيّ وتصمّم حياة الاسرة. أيضاً, الوريث الرئيسي هو اقدم بنت و الاطفال يخذون أسم الام. ولكن الرجال ليسوا معزولين, لا تنتزع أو تنتهك حقوقهم وليس هناك أي شخص التي استغلالهم. بالإضافة إلى ذلك, عادة هناك الكثير من الحرية والمجتمعة لا تفرض أي شيء على أعضائها وكل واحد مقبول بصدر رحب طالما أنهم يتأقلمون مع القيم ولا يخالفون القواعد. النساء أحرار جدا, يستطيعن أن تتزوجن من تريدن, تسكنن أين تريدن, تستخدمن المال كيف تريدن, تطلقن, إلخ.
كان أكثر عددًا في الماضي ولكن في ربوع الوقت كان هناك تراجع عددها ومن الممكن أن ينهار في المستقبل ويختفي لان تقمعها المجتمعات الأبوية وحلها سيكون في مصلحتها. معظم من هذه المجتمعات أفواج أو قبائل وليست الطوائف المغلقة من أين التسرب مستحيل.
لنأخذ بعض الأمثلة لاستيعاب هذه المجتمعات بشكل أفضل.

الأول, مجتمعة موسو (Mosuo), هي المجتمعة الأمومية الأخيرة في الصين. في أكثر من 40 000 افراد منخرطون فيها. لا تزوج النساء من هذه القبيلة وإذا اختارت شريك, لا يسكنون معا والأم تربي الأطفال.
الثاني, مجتمعة بريبري (Bribri) في كوستا ريكا, هناك 30 000 افراد فيها, الطقوس هي نفسها من المجتمعة الأولى والنساء وحدهن المسموح لهن بإعداد المشروبات التقليدية.
ثلاثا, مجتمعة وموجة في الكينية. هذه المجتمعة مختلفة قليلا من الاخرة, الرجال ممنوعون فيها وكل النساء منها ضحايا التحرش الجنسي, الاغتصاب أو أي شكل من الاعتداءات. تأسست عام 1990 ومن الممكن زيارة القرية المجتمعية والمناقشة مع النساء.
الرابع, مجتمع مينانجابو في إندونيسيا, القواعد هي نفسها أول مجتمعين والرجال لديهم الوصول إلى مناصب في الحياة السياسية للمجتمع وهم اعتزاز.
الخامس, مجتمعة اكان في غانا, الهوية والميراث والثروة والسياسة كلها أمور تقررها النساء ولكن لكن الرجال يشغلون مناصب قيادية ويمكنهم إبداء رأيهم في هذه الموضوعات.
السادس والأخير, مجتمعة غاسي في الهند, في مليون واحد فرد فيها وممكن أكبر المجتمعة الأمومية في علامنا والأكثر نفوذة وقوة وممكن الأكثر شهرة أيضاً. الحياة فيه تشبه المجتمعات الأخرى ولكن هي رمزة لحقوق النساء في أخطر دولة في العالم على النساء.

لان كل هذه المجتمعات مهددة لان كثير من افردها يتركونها للدراسة أو للعمل لان ليس هناك كثير من الفراص في هذه المجتمعات, خصوصاً في الصغار وأيضاً, لأنها تمثل تهديدات للنظام الأبوي.

رأيي بمقال حفيظ الكرومي وانتقادي له

هل الرد الأنسب على التفاؤل المبالغ فيه الهادف إلى تنمية الذات وتحسين الوضع الاقتصادي الشخصي من خلال الجهد الفردي هو خفض التوقعات لدرجة أنه لا يمكن أن يصيبنا مصيرٌ أوقح مما تخيلناه مقدماً؟ يذهب الكاتب (حفيظ كرومي) إلى أنه الطريق الوحيد أمام مواطني (العالم الثالث) الذين يعانون من الصعوبات الاقتصادية التي قد تبدو دائمة وحتى تتصف بحالة دائمة من التفاقم. غير أني أرى فجوات وعيوب في تشخيص الكاتب للمسائل التي تواجه سكان الدول الأقل تقدماً وكذلك في اقتراحاته للحلول.

وقد يكون أوضح وأهم نقص في شرح (كرومي) لظاهرة انتشار اكتساب عقلية التنمية الذاتية واستهلاك أدبياتها عند الناس عدم تطرق الكاتب إلى الأسباب التاريخية النظامية وراء "الإحباطات والخيبات" التي تشكل حياة مواطني دول العالم الثالث الاقتصادية والاجتماعية وفقا لقول الكاتب، إذ قد لا نخطئ إن استبدلنا عبارة (العالم الثالث) ب(الدول المستعمَرة)، وهي صفة تدل على السياق التاريخي العنيف الذي ينسب إليه الغالبية الساحقة من التفاوت الاقتصادي الذي نراه بين الدول التي تتسمى الكبرى وتلك التي تعرف بالفقيرة أو حتى المتخلفة. ولا عجب أن الحلولَ التي توصل (كرومي) إليها نفسيةٌ وفردية بحت، فهو لم يعالج البعد التاريخي المجتمعي العالمي للمشاكل الاقتصادية التي تسهام في خلق طبقة من الناس لا يجدون أمامهم غير كتب التنمية الذاتية والتفاؤل الأعمى الذي تروج تلك الكتابات له للتعامل مع حالتهم المستعصية.

وبينما قد نتغاضى عن هذا الفشل في اقتراح الكاتب اعتذاراً بعدم اهتمامه بالأبعاد التي تخرج عن الفردي من الأساس، إلا أنم يبقى جديرا بذكر بعض التداعيات الاجتماعية التي قد نتورط فيها إذا اتخذ الناس عقلية التشاؤم المتعمد التي يشجعنا الكاتب على التفكير بها. وأظن أن أخطر عاقبة قد تترتب على ممارسة عادة توقع أسوأ احتمال عند الفقراء أو مواطني الدول التي تم استعمارها واستغلال مواردها من قبل قوى خارجية تاريخياً تكمن في التغاضي الملمح إليه عن الوضع القائم، مهما تكوّن من نظام ظالم يخدم طبقة معينة من الناس وباقة معينة من الدول ويضر البقية. أليس الرد الأنسب على الاستغلال هو الهدف إلى توعية الناس بعمل النظام الاقتصادي الاجتماعي الذي يقيدهم ويحرمهم من الراحة المادية، والسعي الجماعي إلى بناء نظام أكثر عدالة؟ بلى، حسب رأيي. إذ ليست معاناة شعوب الدول الفقيرة مسألة نفسية فردية يمكن علاجها عن طريق الفلسفة وتحسين العقلية وحسب وإنما هي معاناة ترجع إلى أوضاع مادية مجتمعية عالمية تقتضي العمل الجماعي السياسي والفكري والثوري من أجل التغلب عليها.

يفسر الناقد سليمان صالح انتشار السينما الأمريكية بين مستهلكي الأفلام في الدول الفقيرة ذاهباً إلى أنّ الدولة الأمريكية توظف الأفلام وسيلة لتمهيد الطريق لشكل جديد من الاستعمار يقوم على تدفق المنتجات الأمريكية إلى شعوب بلدان العالم الثالث، التي تتعلم من الأفلام الأمريكية قيمة أسلوب حياة الأمريكية ودونية أساليب الحياة المحلية. فلقد تأمركت الحياة في تلك البلدان نبيجة لهذه الأفلام، ونجحت الحكومة الأمريكية في فرض ذلك الواقع الجديد دون أي حاجة إلى الغزوات العسكرية أو الانقلابات المصمم لها من قبل الاستخبارات الأمريكية.

بيد أن تحديد مدى نفوذ الحكومة الأمريكية على قطاع صناعة الأفلام ليس بأمر سهل على الإطلاق، حيث يلوح شيء من الغموض حول أغلب الجهود الحكومية لأجل توريد أفلام تخدم مصالح الولايات المتحدة، مما يحول دون القبول المطلق لحجة الكاتب في هذا الصدد، خاصة وأنه لم يقدم أي أدلة أو أمثلة تدافع عن تحليله.

أما سؤال ما إذا شكلت الأفلام الأمريكية سلاح من أسلحة الاستعمار، ففشل الكاتب بالإجابة عنه لسبب حاسم، ألا وهو عدم تقديمه لتعريف واضح للاستعمار بالذات. ويظل مسألة تعريف الأخير مهمة رغم مضي قرون على بداية استخدام كلمة الاستعمار وإقبال الدول الأوروبية على إنشاء مستعمرات، إذ يحتدم الجدل حول تعريف الاستعمار في العصر الحديث، وتوسعت الهوة بين طرفين بعد سقوط أو انسحاب الامبراطوريات الأوروبيات الكبرى في أواسط القرن العشرين، حيث الطرف الأول يصر على أن الاستعمار عبارة عن احتلال عسكري وإخضاع البلد الواحد للسيطرة السياسية والإدارية من قبل دولة أخرى، أما الطرف الثاني يقبل تعريف أوسع للاستعمار يضع في الحسبان التفاوتَ في القوة بين دول مختلفة وتأثير تلك الموازين على حياة الناس، سواء من ناحية الحياة السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية.

وعلى العكس من التعريف الأول الذي يحتوي بالضرورة على التوغلات العسكرية والانتهاكات الواضحة للسيادة الذاتية للدول النامية، يفسح الثاني حيزاً لعلاج الأشكال الثقافية التي تعبر الحدود خلال موازين القوة، بغضّ النظر عن مدى انخراط الحكومات في فرضها.

فنرى أن الحكومة الأمريكية حرصت خلال العقود الخمسة الأخيرة على خصخصة تقديم الخدمات للمواطنين وإدارة مشاريع التنمية الاقتصادية في الدول النامية وحتى الحفاظ على الأمن القومي وإنشاء السجون، شهد سائر مجالات الحياة نفس التيار. فلا عجب أن الحكومة الأمريكية تقوم أيضا بالتخلي عن نشر الهيمنة الأمريكية وترسيخها في الدول النامية طبقاً لأيديولوجية الخصخصة، مفوِّضة مهمة التبشير بالتفوق الأمريكي إلى مؤسسات خاصة، بما في ذلك شركات إنتاج أفلام. بذلك اتخذ الاستعمار أنماطاً جديدة بناءً على هذه الملابسات السياسية والأيديولوجية الجديدة ولكنه حافظ على تجلياته الأساسية، أهمها خضع شعب واحد إلى نفوذ شعب آخر يملك قوة أكبر، واستفادة الشعب الأقوى على حساب الشعب الآخر.

نماذج من أسئلة المستوى المتقدم

تتمثل الكفاءة الوظيفية بحسب الأطر المرجعية في القدرة على استخدام المخططات (نماذج التفاعل الاجتماعي) التي تشكل نواة التواصل، مثل نماذج التبادلات اللفظية. ومن أهم أشكالها نجد ثنائيات كثيرة من أهمها وأبسطها: السؤال والجواب.

1 - أنا لم أزر جامعتك من قبل. صف لي جامعتك.

2 - قلت لي إنك تعمل ..... مع الدراسة. كيف حصلت على هذا العمل؟

3 - هل سكنت في ولاية/ مدينة أخرى في طفولتك؟ كيف تختلف عن المدينة/ الولاية التي تسكن فيها الآن؟

4 - هل تطبخ؟ علمني كيف أطبخ أكلتك المفضلة.

5 - ماذا تنوي أن تعمل بعد التخرج من الجامعة؟ وكيف تختلف حياة العمل عن حياة الدراسة؟

6 - هل سافرت خارج بلدك؟ حدثني عن قصة غريبة أو مضحكة حدثت لك بالتفصيل.

7 - قلت لي بأنك تستمع إلى الأخبار، حدثني لو سمحت عن خبر أو خبرين أثارا اهتمامك مؤخرًا.

8 - أنت قررت المجيء للشرق الأوسط للدراسة وهو أيضًا خيار الكثير من الطلاب الأجانب. في رأيك، ما الذي تضيفه برامج الدراسة في الخارج لخبرة طلاب الجامعات؟

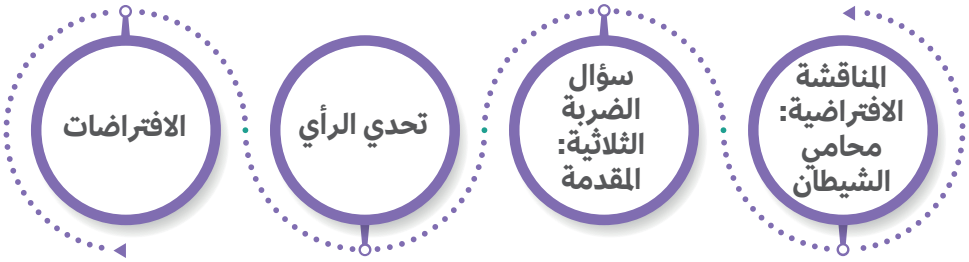
9 - قلت إنك تحب الرياضة/الموسيقى/القراءة... في رأيك ما هي أهمية الرياضة/ الموسيقى/القراءة في حياتنا؟

10 - قلت لي بأن عشت في فلسطين فترة جيدة، قارن بين الحياة في بلدك وفي فلسطين من حيث النظام السياسي والحياة الاجتماعية والثقافة ونظام المواصلات والطعام إلخ.

11 - وهكذا دواليك.

نماذج من أسئلة المستوى المتميز

وللمستوى المتميز بحسب معايير المجلس الأمريكي آكتفل رؤيته الخاصة في طرح التساؤلات، وتتمثل في ضرورة البدء بمقدمة نظرية نصف فيها الموضوع المسؤول عنه، ومن ثم طرح الرأيين المتقابلين، وإبداء الرأي فيهما (المناقشة الافتراضية) أو لعب دور محامي الشيطان، ومن ثم تقديم الأدلة والحجج، وبعض الافتراضات حول الموضوع، وتسمى هذه العملية بالضربة الثلاثية:



1 - تعاني معظم دول العالم من مشكلة البطالة وارتفاع معدلاتها في شتى قطاعات الدولة ولا سيما بين الخريجين الجدد من الجامعات، يعزوها الاقتصاديون إلى استمرار آثار الأزمة الاقتصادية، فضلاً عن تخمة السوق بالخريجين القدامى وحملة الشهادات العليا دون توفر فرص عمل ووظائف تكافئ هذه الأعداد.

- ناقش هذه الظاهرة في ضوء المعطيات التي تراها في بلدك؟
- ما الإصلاحات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في قطاع التربية والتعليم العالي لحل هذه الظاهرة، لكي يتحقق التوازن بين التعليم ومخرجاته والسوق ووظائفه؟ أم أنه يجب ألا نقوم بربط التعليم بفرص العمل لكونه يشكل قيمة جوهرية بعيدة عن سوق العمل. ما رأيك في هذا الموضوع؟ وما هي أدلتك وبراهينك التي تدعم وجهة نظرك؟
- ما توقعاتك لهذه الظاهرة إذا استمرت على نفس الوتيرة والمنوال دون تدخل الحكومة ومع استمرار تزايد أعداد الخريجيين الجامعيين دون زيادة في أعداد الوظائف وفرص العمل.

2 - تزايدت مواقع التواصل الاجتماعي بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة كالفيس بوك وتويتر وغيرهما، وزادت شعبيتها حتى بلغ عدد مستخدميها أكثر من بليون شخص حتى اللحظة، وهناك توقعات بزيادة هذه النسبة قريبًا.

- في رأيك، ما هو دور مواقع التواصل الاجتماعي على المستويين العالمي والمحلي في بلدك في قطاع السياسة والاقتصاد والاجتماع إلخ-
- هناك اتجاهان حول هذا الموضوع، اتجاه يعتقد أهمية هذه المواقع في حياة المجتمع والأسرة والفرد، وآخر يراها تهديدًا للفرد والأسرة والمجتمع، مع أي اتجاه أنت وكيف تدحض أو تفند رأي الآخر.
- كما تعلمون أصبحت هذه المواقع خارج السيطرة في بعض الأحيان، ويقبل على استخدمها الناس في كل الأوقات ليلاً ونهارًا، ما رأيك لو قام أصحاب الأعمال بمنع استخدامها أثناء الدوام الرسمي، ما هي توقعاتك في حال قرر أصحاب العمل منعها؟ ما هي السيناريوهات المتوقعة.

3 - تواجه كثير من دول العالم ظاهرة التوازن بين النمو الاقتصادي والتنمية من جهة، وحماية البيئة من جهة أخرى.

- ناقش هذه الظاهرة في ضوء هذين المعطيين، داعمًا رأيك بالأدلة والبراهين.
- هناك اتجاهان نحو هذا الموضوع، حيث يعتقد بعض الباحثين أن أنصار البيئة يبالغون في افتراضاتهم التي لم تبثت علمًا بعد، في حين يجب التركيز والاهتمام على إيجاد فرص العمل وإنشاء المصانع والمؤسسات الاقتصادية، لكون منافعها أكثر من مضارها. ما رأيك في الرأيين، ومع أي اتجاه أنت، وكيف تفند الرأي الآخر بالأدلة والبراهين.
- لو وضعوك في موقع صاحب القرار تجاه هذه المسألة، ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها على الصعيد التشريعي، وما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها للموازنة بين الفكرتين، مدعمًا رأيك بالأمثلة والأدلة والأرقام.

تحديات نقل الطلاب من المستوى المتقدم إلى المتميز

ثمّة تحديات كثيرة ومتنوعة تلك التي تواجه الدارسين في تعلمهم للعربية لغة ثانية أو أجنبية، ينبغي الاطلاع عليها من أجل معرفة كيفية التعامل معها وتجاوزها، ويمكن تقسيم هذه التحديات إلى قسمين:

التحديات اللغوية

التحديات غير اللغوية.

أمّا التحديات اللغوية فتتمثل في:

- كثافة المفردات غير المألوفة في النصوص.
- استخدام الكلمات التراثية غير المألوفة.
- كثرة التعابير والصور البلاغية في النصوص العربية.
- استخدام المترادفات والمشترك اللفظي.
- استخدام القواعد النحوية رفيعة المستوى «استثناءات القواعد».
- تركيب الجملة وبناؤها.
- مستوى تعقيد النص.
- عدم الإلمام بدقة بالفروق اللغوية والدلالات المادية والمعنوية.
- استخدام اللهجات العربية المختلفة.
- بدايات النصوص ونهاياتها يمكن أن تكون غير قابلة للتفسير.
- المصطلحات الأدبية.
- الرموز والإحالات الثقافية والتاريخية.
- عدم اشتمال النصوص المختارة للتدريس على وظائف المستوى المنشود من إبداء رأي أو افتراض أو تقديم أدلة وحجج وبراهين.

أمّا التحديات غير اللغوية فتتمثل في:

- المدرسين غير المؤهلين للتعامل مع المستوى المتميز لغة وتدريسًا.
- البيئة التعليمية الفقيرة بالتعرض اللغوي.
- عدم أخذ الطلاب الدراسة على محمل الجد.
- الإفراط في استخدام اللغة الأم.
- اعتماد الطلاب على المعلمين.
- قلة النصوص ذات الوظائف اللغوية المناسبة للمستوى أو سوء اختيارها.
- سيطرة الطلاب الأقوياء على الفصل.
- الخوف من المشاركة والتفاعل مع الآخرين.
- عدم استخدام الاستراتيجيات المناسبة.

نصائح عملية مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المتقدّم إلى المتميز

ثمة مقاربات كثيرة يمكن أن تدعم مسيرة نقل الطلاب من المستوى المتقدم إلى المستوى المتميز، وقد قدمت (AIMEEENDERS) مخططًا عامًا للمدرسين سعيًا وراء بلوغ هذا الهدف، ويتمثل هذا المخطط فيما يلي:

مهارات الاستقبال.

القراءة، يجب:

1. تغيير الموارد المعتادة الخاصة بك في عملية التعلم.
2. اختبر نفسك في النصوص التي تقرأها.
3. جرب القراءة السريعة.

الاستماع، يجب:

1. التعرف إلى لهجات مختلفة.
2. تجريب القيام ببودكاست حول موضوع جديد بروتين معين.
3. قم بنسخ ما تسمعه بالضبط.

المهارات الإنتاجية

الكتابة، يجب:

1. اختبار قدرتك على الكتابة لأناس مختلفين/ جمهور مختلف.
2. تجربة استدعاء واستخدام الهياكل/ التراكيب النحوية المتقدمة.
3. تحدي نفسك بمفردات جديدة.

المحادثة، يجب:

1. دمج المصطلحات والتعبيرات في خطابك

2. الاستمرار في العمل على النطق الخاص بك

3. التدرب مع متحدث أصلي أو مع صديق محلي

ولعله من الواضح أن بلوغ المستوى المتميز يعني الاقتراب من الناطق ابن اللغة، ويعني القدرة على استعمال اللغة بشكل احترافي، وعلى الرغم من أن المتحدثين متميزي المستوى ليسوا متحدثين مثاليين في نهاية المطاف إلا أنهم قادرون على التواصل مع المتحدثين الأصليين بدون أي اجتراح أخطاء نمطية، ومن أهمّ خصائص لغتهم «السلاسة» و «الطلاقة» و»الدقة» التي يمكنهم التواصل بها؛ بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتحدثين في المستوى المتميز استخدام اللغة المجردة وتقديم الحجج ونقض الآراء؛ أي، أن المتعلم في المستوى «المتميز» اقترب من مستوى المتحدث الأصلي، وثمة تحديثات كثيرة تواجه المتعلمين قبل الوصول إلى هذا المستوى المنشود، فيجب أن يمتلك المتحدث على هذا المستوى مهارات أكاديمية، كالقدرة على الافتراض والإقناع، ومهارات الخطاب التي يمتلكها أي شخص متعلم في الثقافة المستهدفة، كما يتطلب المتحدث في هذا المستوى إتقانًا مهنيًا في كل من اللغة وفي مجال معين؛ لذلك، يجب أن يمتلك المتحدث على المستوى المتميز خلفية مهنية لإجراء خطاب حول هذا المستوى. بمعنى آخر، اللغة وحدها لا تكفي لتحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة؛ يجب أن يمتلك المتحدثون رفيعو المستوى أيضًا مهارات أكاديمية عالية المستوى نموذجية لمهارات الشخص المتعلم في الثقافة المستهدفة. لهذا السبب، لا يُفترض تلقائيًا أن جميع المتحدثين الأصليين للغة يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءة اللغوية للأغراض الموضحة هنا. بالإضافة إلى ذلك، يجب تشجيع المهارات الأكاديمية وتدريسها في فصول اللغة الأجنبية.

ونظرًا لوجود عدد قليل جدًا من متعلمي اللغات الأجنبية على المستوى المتميز، وبالتالي تجارب محدود للاستقادة منها، فثمة عدد قليل من الأساليب التي أثبتت جدواها «لتطوير» مثل هؤلاء المتحدثين. إذ يفتقر العديد من المدرسين إلى التدريب والخلفية اللازمة لتدريس الدورات الموجهة نحو كفاءة المستوى المتميز ناهيك عن أن بعضهم قد

لا يكون على ذلك المستوى مما يزيد الطين بله، وكما رأينا ومر بنا، فإن عدد الساعات التعليمية المتاحة في التعليم العام مختلفة الرؤى والتصورات لكنها في معظمها غير كافية. ومع ذلك، هناك العديد من الأساليب أو المجموعات الممكنة لتطوير مستويات عالية من الكفاءة لدى المتعلمين: منها البناء على الخلفية اللغوية لمتحدثي التراث؛ والبدء في تعلم اللغة مبكرًا لبناء أساس قوي لتعلم اللغة الثانية، والثالثة تقديم تجارب انغماس مكثفة للطلاب في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، بما في ذلك الدراسة في الخارج في ثقافة اللغة المستهدفة.

وتُعدُّ برامج الدراسة الخارجية أكبر فرصة لإيصال هؤلاء الدارسين إلى المستوى المتميز، وقد يتكون هذا البرنامج من فصل دراسي أو عام دراسي كامل في بلد اللغة المستهدفة، بالنسبة لكثير من الباحثين تعد الدراسة في الخارج هي الطريقة الوحيدة لبلوغ المستوى المتميز/ إذ توفر الدراسة في الخارج العديد من الفرص اللغوية المتاحة بالإضافة إلى البرنامج اللغوي المكثف (الانغماس اللغوي الكامل في البيئة الهدف والثقافة المحلية)، والتواصل اللامحدود، ومنها فرصة أن يعيش العديد من الطلاب مع عائلات من دول مضيفة خلال فترة إقامتهم بالخارج، وتتيح هذه التجربة للطالب سماع اللغة واستخدامها في كل من أوضاع الحياة الأكاديمية واليومية. ومن البرامج النادرة التي توصل طلابها لهذا المستوى برنامج الدراسات العربية في الخارج (CASA) الذي يجري تنفيذه في الجامعة الأمريكية في القاهرة، ومعهد قاصد في عمّان - الأردن، وغالباً ما يلتحق دارسو برنامج الدراسات العربية في الخارج وهم في المستوى المتوسط الأعلى أو المتقدم بهدف الوصول إلى المستوى المتميز. وقد أظهرت النتائج للسنوات التسعة الماضية وصول أكثر من 85 % من الدارسين إلى المستوى المتميز في حين وقع جل ما بقي منهم في المتقدم الأعلى. ويعد برنامج ميدلبري من البرامج الصيفية الانغماسية التي ينتقل طلبتها فيه من المستوى المبتدئ إلى المتوسط أو من المتوسط إلى المتقدم، بما يملكه من مقومات الانغماس شبه الكامل.

ومن تحديات إيصال الدارسين إلى المستوى المتميز فقر المجال بالمواد الدراسية والمناهج التعليمية والفصول المتخصصة في نقل الدارسين من المستوى المتقدم إلى المتميز، وثمة خيارات قليلة أمام المعلمين بهذا الصدد مما يحتم عليهم القيام بخيارات صعبة تستغرق منهم وقتًا وجهدًا، وقد تصيب وقد لا تحقق النصوص مبتغاها لأنها لم تخضع للتجريب من قبل، وثمة خصائص للنصوص اللغوية التي يجب أن تغطي شريحة واسعة من الموضوعات على المستوى الأفقي مع ضرورة اتسامها بمستوى التعقيد المناسب للمستوى المتميز التي تفوق السرد والوصف والمقارنة إلى التجريد وإبداء الرأي والحجاج والافتراض إلخ، وهي مهارات يمكلها قلة من الكتّاب على مستوى العالم العربي، وتحتاج إلى دربة وعناية في كيفية إيجادها والوصول إليها.

ولا شك أن التقنية تمثل تحديًا مهمًا في مساعدة الدارسين على بلوغ المستوى المتميز، فلا بد من الاستفادة من ثورة المعلومات الرقمية وتصنيفها وفق فئات مختلفة ومتنوعة من حيث المحتوى واللغة والشكل والنوع النصي على المنصات التعليمية التي أصبحت طوع بنان الدارسين على هواتفهم المحمولة وأجهزتهم الذكية، وقليل للأسف تلك البرامج التي استطاعت بناء برامج لغوية متكاملة من المستوى المبتدئ إلى المتميز سواء أكانت أصيلة أو رديفة لمساعدة الدارسين على امتلاك مزيد من الفرص للتعرض اللغوي الرامي إلى تنمية وصقل وتوسيع دائرة الكفاءة اللغوية.

وثمة تحديات لغوية ينبغي الاهتمام بها كونها تمثل تحديات كبرى ومشكلات كأداء أمام الدارسين والمدرسين على حدٍ سواء، وهي ما أسمها أو أطلق عليها التحديات اللغوية، ولعل من أبرزها:

- التجريد = التعامل مع الموضوعات التجريدية.
- تدعيم الرأي = دعم الرأي والتدليل عليه.
- الافتراض= وضع الفرضيات واستكشاف احتمالات أخرى.
- الخطاب المستفيض (الطلاقة اللغوية).
- الدّقة اللغوية.
- الحديث في مواقف غير مألوفة.

وثمة وسائل مساعدة كثيرة لتجاوزها، ومنها:

- القراءات المكثفة.
- الاستماعات العميقة.
- المناقشات المستفيضة.
- زيادة الثروة اللغوية.
- استعمال الجمل المعقدة: الهواء ملوث. الهواء فوق مدينة القاهرة ملوث، وذلك نتجية لظاهرة الانحباس الحراري، الذي يعني... إلخ
- النمذجة (للنصوص العربية وللمتحدثين العرب).
- توظيف المخططات الذهنية.
- تنمية وسائل الاتصال مع الآخرين
- رصد أنماط الحديث وكشف الأخطاء النمطية (التسجيل والملاحظة والتصحيح)

ويمكن تلخيص هذه المسألة بكلمات أخرى على النحو الآتي: على الرغم من أن تعليم اللغات الأجنبية عمومًا وتعليم العربية على وجه الخصوص قد خطا خطوات كبيرة، وقد تحسن بشكل ملحوظ خلال السنوات العشر الماضية في التقنيات والمواد والتقييمات لتطوير متحدثين على مستويات عالية إلا أنه لا تزال هناك تحديات عديدة. من بينها: (1) جدوى العديد من الأساليب التربوية الممارسة، (2) الخلفية الأكاديمية والمهارات التي يتمتع بها المدرسون، (3) توافر الموارد والمواد التعليمية، (4) تطوير تطبيقات تكنولوجية جديدة مساعدة، (5) توافر التقييمات المناسبة، (6) نقص الحوافز والدافعية.

استراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من المستوى المتقدم إلى المتميز

من الضروري عند بناء الدروس واستخدام الاستراتيجيات التعليمية أن نطور مجموعة متنوعة من المهام التي تزود متعلمي العربية من المستوى المتقدم بالمهارات على مستوى المحتوى أو المضمون لكي يواصلوا التقدم في تطوير كفاءتهم اللغوية عندما يصلون إلى مستويات أعلى، وذلك من أجل أن يكون الدارسون على طبيعتهم ويفهمون المتحدثين الأصليين. ومن الاستراتيجيات المشجعة على ذلك كما وردت على (Engoo)، ما يلي:

تحديد نوع اللغة المرغوبة:

أولاً، فكر في نوع اللغة العربية المتقدمة التي تريد التحدث بها. ومن الطرق السهلة للقيام بذلك هي اختيار بعض «القدوة». فمثلا:

- إذا كنت تريد أن تبدو أكثر إقناعًا، شاهد تقديمات TED.
- إذا كنت تريد أن تمتلك روح الدعابة، فابحث عن ممثل كوميدي تحبه وشاهد مقاطع الفيديو الخاصة به، كعادل إمام أو محمد هنيدي أو غيرهما
- إذا كنت تريد أن تبدو أكاديمياً أكثر، فاستمع إلى محاضرات جامعية عبر الإنترنت وابحث عن أستاذ يتحدث العربية بالطريقة التي تريدها.

وعليك التأكد من ملاحظة المفردات والتعبيرات وأنماط الجمل التي يستخدمها قدوتك للتعبير عن الطريقة التي يعمل بها. ثم حاول استخدام هذه في المرة القادمة التي تناقش فيها الموضوعات التي تهتم بها.

ثانيا: قم بتوسيع نطاقك:

يجب أن يكون المتعلمون المتقدمون قادرين على التحدث عن مجموعة واسعة من الموضوعات. بينما لا تحتاج إلى أن تكون جيدًا بنفس القدر في الحديث عن كل شيء، يجب ألا تنخفض طلاقتك كثيرًا عند الحديث عن مواضيع تقل درايتك بها؛ لذا اسأل نفسك ، «ما الموضوعات التي واجهت صعوبة في التعامل معها؟» إذا كنت لا تستطيع التفكير في أي منها، فاسأل نفسك، «ما هي الموضوعات التي أشعر بالراحة عند الحديث عنها؟» بعد ذلك، تحدى نفسك بموضوعات مختلفة.

ومن الطرق السهلة للقيام بذلك هي استخدام موقع المعرفة الخاص بالجزيرة. وإذا كنت لا تشعر بالراحة عند التحدث عن الموضوعات المتعلقة بالتكنولوجيا، على سبيل المثال، يمكنك قراءة مقالات في فئة «العلوم والتكنولوجيا» ومناقشتها مع صديق أو مدرس. وبعد ذلك، بمجرد أن تشعر بالراحة في مناقشتها، انتقل إلى فئة أخرى. كرر هذه العملية لجميع العناصر المتبقية وستحصل قريبًا على المفردات المتقدمة اللازمة للتحدث عن أي موضوع يأتي في طريقك!

ثالثا: فكر بعمق أكبر:

في بعض الأحيان يتساءل الطلاب ذوو المستوى الأعلى كيف يمكنهم التحدث لفترات أطول. المفتاح إلى ذلك هو إدراك أن التحدث بإسهاب لا يعني الثرثرة باستمرار، إنه يتطلب وجود أفكار أكثر تعقيدًا. يوصي مقياس بيرسون العالمي للغة الإنجليزية (GSE) الطلاب المتقدمين بتطوير القدرة على:

- التكهن بأسباب مشكلة أو معضلة.
- التعبير بدقة عن العواقب المحتملة للأفعال أو الأحداث.
- تقييم مزايا وعيوب الخيارات المختلفة.

بعبارة أخرى، تعمق أكثر. لا تقل فقط أن شيئًا ما قد حدث. حاول أن تشرح سبب حدوثها، والنتائج التي يمكن أن تنتج عنها، وما الذي يمكن فعله حيال ذلك. على سبيل المثال ، حتى إذا كنت تتحدث فقط عن قلة النوم، يمكنك اتباع نصيحة بيرسون ومحاولة ما يلي:

- خمن أسباب قلة نومك.
- تحدث عن نتائج قلة نومك.
- اقترح طرقًا لحل هذه المشكلة، مع التفكير في مزايا وعيوب كل حل.

بعبارة أخرى، لا تتوقف عند مقدار النوم الذي تحصل عليه كل يوم. وسع ثم وسع ثم وسع!

رابعاً: تعلم طرح الأسئلة:

لا تتعلق محادثة اللغة العربية المتقدمة بالقدرة على إجراء محادثة فقط. يتعلق الأمر أيضًا بالقدرة على إجراء محادثة، كما شارك أحد المعلمين، «نادرًا ما يطرح طلابي المتقدمون أسئلة، إنهم يعتمدون علي في طرح جميع الأسئلة، في المستويات الأدنى، هذا جيد، ولكن يجب أن يفهم الطلاب المتقدمون أن المحادثات هي طريق ذو اتجاهين «. وهذا الرأي مدعوم من قبل أطر التدريس. فمثلا:

مقياس بيرسون العالمي للغة الإنجليزية، الذي يقول: «يمكن طرح أسئلة مفصلة في المناقشات» كمهارة متقدمة. ويوافق المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) على ذلك ، قائلاً: «المتحدثون في المستوى المتقدم ينخرطون في المحادثة بطريقة تشاركية واضحة.» بعبارة أخرى، لا يجب عليك فقط اتباع قيادة الشخص الآخر والإجابة على أسئلته. يجب عليك أيضا أن تسأل أسئلتك الخاصة. لذلك في المرة القادمة التي تجري فيها محادثة باللغة العربية، حاول أن تقود أكثر وتتبع أقل.

خامساً: اكتب المزيد:

وفقًا لـ ACTFL، يجب أن يكون الطلاب المتقدمون جدًا قادرين على «التحدث بإيجاز». في هذا المستوى، يشبه الخطاب الشفوي عادةً الخطاب المكتوب «. بمعنى آخر، تريد من لغتك العربية المنطوقة أن تكون:

- قصيرة ومباشرة.
- أشبه باللغة العربية المكتوبة.

ماذا يعني التحدث لكي يبدو كالكتابة؟ حسنًا، تمنحنا الكتابة مزيدًا من الوقت للتفكير في الطريقة التي نريد أن نقول بها شيئًا ما أي أننا نقضي مزيداً من الوقت في اختيار الكلمات الصحيحة بعناية ووالتعابير المناسبة والتراكيب والقوالب المنسجمة معها. أي تسمح لنا هذه العملية بالوصول إلى وضوح أكبر في الكتابة مما لو كنا في الحديث. وكلما كتبنا أكثر، تمرننا على التعبير عن أنفسنا بوضوح، وهذا بدوره يساعدنا على التحدث بإيجاز أكثر. بالإضافة إلى ذلك، من السهل الحصول على تعليقات من صديق أو مدرس حول كتاباتك، ولكن عند الاستماع لا نحصل على نفس الجودة من المتابعة

والتصحيح لانشغالنا في أمور كثيرة منها المتابعة ولربما عدم التركيز الكبير، وسيطرة آخر الحديث على أوله|، والخشية من المقاطعة، وبالكاد يمكنك الحصول في الغالب على إشارة سريعة إلى الأخطاء. ولكن عندما تعرض عليهم شيئًا ما كتبته، فسيكونون قادرين على تحديد الكلمات غير الضرورية، واقتراح صياغة أوضح وانتقالات أكثر سلاسة، والتقاط أشياء أخرى يصعب ملاحظتها في أثناء التحدث. ببساطة، اكتب أكثر لتتحدث بشكل أفضل!

قائمة ما يستطيع الطالب المتوسط القيام به على المستوى المتقدّم

توفر «قائمة ما يستطيع الدارس القيام به» أداة مهمة لتحديد أهداف التعلم من أجل تزويد الطلاب بفرصة لتحمل مسؤولية تعلمهم من خلال إنشاء أهداف تعليمية إيجابية قصيرة وطويلة الأجل، ومراقبة تجارب التعلم الخاصة بهم لضمان تحقيق الأهداف المحددة، وتعد جزءًا من إرشادات الكفاءة. فمن أجل التعرف إلى مستواك الحالي، يمكنك تنزيل «قائمة Can Do» واستخدامها للتقييم الذاتي السريع لعرض ما يمكنك فعله حاليًا في اللغة قبل البدء بالبرنامج اللغوي، وتوجيهك للانتقال إلى مستويات أعلى، ولعله ينبغي عليك أن تقرأ مؤشرات القائمة ووضع علامة في العمود الذي يحمل «مستوى» السقف الذي وصلت إليه، والذي يحدد قدرتك اللغوية على أفضل وجه، وقد ترغب حفظ نسخة من هذا التقييم وفي كتابة تاريخ هذا التقييم، والقيام بذلك مرة أخرى بعد عدة أشهر أو انتهاء البرنامج اللغوي لمراقبة النمو اللغوي الذي حصلت عليه في كفاءتك. وكما هي أداة مفيدة للمتعلمين فهي أداة رائعة للمعلمين كذلك الحال إذ أنها تمثل بوصلة لمعلمي اللغات في العالم بهدف التعليم الموجه نحو الكفاءة، إذ يمكنك استخدامها لتحسين خطط الدروس بشكل ملموس لفصل اللغة العربية. وتعد قائمة ما يمكن للدارس القيام به أداة مطواعة من أدوات التعليم الموجه نحو الكفاءة، تهدف إلى تطوير كفاءة الدارسين من خلال استراتيجيات إدخال مفهومة والتعرض إلى المزيد من اللغة المستهدفة.

ومرة أخرى قائمة ما يمكنني القيام به هي أداة موجهة للمتعلم من جهة إذ يمكن للمتعلم أن يعرف بشكل ملموس المستوى اللغوي الذي ينتمي إليه، قبل البدء أو الشروع أو عند الانتهاء من الدورة اللغوية، كما يمكن للمعلم أن يستفيد منها في توجيه حيثيات الفصول الدراسية فيما ينبغي أن يتعرض إليه أو أن يقدمه في الفصل

الدراسي بناء على السقف المراد بلوغه، وتجدر الإشارة إلى أن قائمة ما يمكنني القيام به لا تهتم بكيفية وطريقة التدريس بقدر الاهتمام والتركيز على الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يكون قادرًا على القيام بها. وعلى الرغم من التأكيدات المستمرة بأن قائمة ما يمكنني القيام به ليست منهجًا تعليميًا إلا أنها أداة:

- توفر فهم أفضل لما يمكن أن يفعله الطلاب من مستويات مختلفة باللغة.
- توسيع فهمهم لما يمكن أن تبدو عليه عملية تطوير اللغة.
- التعاون في توفير سقالات تعليمية داعمة للطلاب الذين يحتاجون إلى الانخراط في تعلم المحتوى وتطوير اللغة في نفس الوقت.
- التفريق بين التدريس والتقييم.

وهذه قائمة ما يستطيع الدارس القيام به للمستوى المتقدم بمستوياتها الخمس

التواصل الشخصي

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أشارك في محادثات حول موضوعات مألوفة تتجاوز حياتي اليومية كما أستطيع التحدث بطريقة منظمة مع بعض التفاصيل عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أصف الناس والأماكن والأشياء بطريقة منظمة ومع بعض التفاصيل. وأستطيع أن أتعامل مع موقف مألوف مع تعقيدات غير متوقعة.

- أستطيع أن أشارك في المحادثات حول مجموعة واسعة من الموضوعات التي تتجاوز حياتي اليومية:
- أستطيع أن أقارن الحياة في أماكن مختلفة وفي أوقات مختلفة:
- أستطيع أن أقومَ بحلِّ أي تعقيدات غير متوقعة تحدث في موقف مألوف:
- أستطيع أن أقوم بـ أو أشارِك في المقابلات:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أُعبِّر عن نفسي تمامًا ليس فقط حول موضوعات مألوفة ولكن أيضًا حول بعض الموضوعات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية الصلبة كما أستطيع أن أتحدث بالتفصيل وبطريقة منظمة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة. وأستطيع

أن أتعامل بثقة مع حالات روتينية ذات تعقيدات غير متوقعة. وأستطيع أن أشارك بوجهة نظري في المناقشات حول بعض القضايا المعقدة.

- أستطيع أن أتواصل بشكل فعال ضمن مجموعة واسعة من أحداث الحاضر والماضي والأحداث المستقبلية:
- أستطيع أن أتبادل المعلومات العامة حول موضوعات خارج دائرة اهتماماتي:
- أستطيع أن أتعامل مع تعقيدات أو تحولات غير متوقعة للأحداث:

المتقدم الأعلى

أستطيع أن أُعبِّر عن نفسي بحرية وعفوية، غالبًا بدقة، حول مواضيع مجردة وعلى معظم القضايا المعقدة. وعادة ما أستطيع أن أدعم رأيي وأطور الفرضيات حول الموضوعات ذات اهتمامات معينة أو خبرات شخصية.

- أستطيع أن أتبادل المعلومات المعقدة حول المهام الأكاديمية والمهنية:
- أستطيع أن أتبادل معلومات مفصلة حول موضوعات داخل وخارج مجالات اهتماماتي:
- أستطيع أن أدعم رأيي وأبني فرضيات:

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أقدِّم بشكل منظم ومناسب لجمهوري حول مجموعة متنوعة من الموضوعات. وأستطيع أن أقدِّم معلومات عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة .

أستطيع أن أقدِّم عروضًا قصيرة حول عدد من الموضوعات الأكاديمية والموضوعات المرتبطة بمكان العمل:

- أستطيع أن أقدِّم عروضًا قصيرة حول المواضيع الاجتماعية والثقافية:
- أستطيع أن أفسر قضايا المصالح العامة والمجتمع، بما في ذلك وجهات نظر مختلفة:
- أستطيع أن أقدِّم عروضًا لجمهور محدد:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أقدِّم عروضًا جيدة التنظيم حول الموضوعات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية الملموسة. ةأستطيع أن أقدِّم معلومات مفصلة عن الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أقدِّم معلومات حول أحداث الاهتمامات العامة أو الشخصية:
- أستطيع أن أنقل أفكاري بالتفصيل حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الأكاديمية:
- أستطيع أن أقدم العروض بكل سهولة وبتفاصيل حول مجموعة واسعة من المواضيع المتعلقة بالاهتمامات المهنية:

المتقدم الأعلى

أستطيع أستطيع أن أقدِّم عروضًا تفصيلية، عادة بدقة ووضوح وانضباط، حول مجموعة متنوعة من الموضوعات والقضايا المتعلقة باهتمامات المجتمع وبعض المجالات الخاصة من الخبرة.

- أستطيع أن أقدِّم المعلومات المعقدة حول العديد من الموضوعات الملموسة والقضايا ذات الصلة:
- أستطيع أن أقدّم وجهة نظر مع حجج داعمة بشأن قضية معقدة:
- أستطيع أن أستخدِم استراتيجيات التقديم المناسبة:

التقديم الكتابي

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أكتب عن الاهتمامات العامة، والأكاديمية، والموضوعات المهنية. كما أستطيع أن أكتب الفقرات المنظمة حول الأحداث والتجارب في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن ألبي احتياجات الدراسة الأساسية والاحتياجات الأكاديمية من الكتابة:
- أستطيع أن ألبي احتياجات العمل والمهنة الأساسية من الكتابة:
- أستطيع أن ألبي الاحتياجات الاجتماعية والمدنية الأساسية من الكتابة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أكتب عن مجموعة واسعة من الاهتمامات العامة، والمهنية، والموضوعات الأكاديمية. كما أستطيع أن أكتب فقرات مفصلة ومنظمة تنظيمًا جيدًا في أطر زمنية مختلفة.

- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من الأغراض الأكاديمية:
- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من الأغراض المهنية:
- أستطيع أن أكتب نصوصًا منظمة تنظيمًا جيدًا لمجموعة متنوعة من أغراض الاهتمامات العامة:

المتقدم الأعلى

أستطيع أن أكتب على نطاق واسع مع دقة كبيرة وتفاصيل عن مجموعة متنوعة من الموضوعات، ومعظم القضايا المعقدة، وبعض المجالات التخصصية.

- أستطيع أن أكتب باستخدام مصطلحات اللغة الهدف والأعراف الثقافية لعرض وتوضيح وجهة نظر:
- أستطيع أن أكتب باستخدام اللغة الهدف والأعراف الثقافية لأغراض رسمية:
- أستطيع أن أكتب باستخدام مصطلحات اللغة الهدف والأعراف الثقافية لأغراض رسمية:

الاستماع التفسيري:

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وبعض التفاصيل الداعمة في خطاب منظم حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الشخصية والاهتمامات العامة. كما أستطيع أن أتابع القصص والوصف متوسط الطول وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم المعلومات المقدمة في مجموعة مختلفة من أنواع النصوص حول موضوعات مألوفة، حتى عندما يُعبَّر عن شيء غير متوقع.

- أستطيع أن أفهم الأوصاف وقصص الأحداث التي وقعت أو سوف تقع:
- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة لأنواع النصوص المشهورة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المدعمة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات ذات الاهتمامات الشخصية والعامة، وكذلك بعض الموضوعات ذات الاهتمامات المهنية. وأستطيع أن أفهم القصص والأوصاف متوسطة الطول وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم المعلومات الواردة في معظم أنواع النصوص، حتى ذات المواضيع غير المألوفة.

- أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والعديد من التفاصيل من الوصف أو المقابلات:
- أستطيع أن أفهم روايات الأحداث:
- أستطيع أن أفهم التوجيهات والتعليمات حول المهام اليومية:

المتقدم الأعلى

أستطيع بسهولة أن أتتبع السرد، والنصوص المعلوماتية، والخطابات الوصفية. أستطيع أن أفهم المناقشات حول معظم المواضيع التي تتعامل مع الاهتمامات الخاصة والحالات غير المألوفة، والمفاهيم المجردة. أستطيع أن أفهم أحيانًا الحجج الطويلة ووجهات النظر المختلفة.

- أستطيع أن أفهم بسهولة التقارير المفصلة والطروحات الطويلة:
- أستطيع في كثير من الأحيان أن أفهم وجهات النظر المختلفة في الحجج الموسعة:
- أستطيع أن أفهم المناقشات والعروض حول العديد من الموضوعات المجردة والملموسة:

القراءة التفسيرية

المتقدم الأدنى

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة وبعض التفاصيل الداعمة لمجموعة متنوعة من الموضوعات ذات اهتمامات شخصية وعامة. وأستطيع أن أتابِع القصص والواصفات متوسطة الطول في أطر زمنية وأنواع نصية مختلفة.

- أستطيع أن أبحث عن المعلومات واستخدامها لأغراض عملية:
- أستطيع أن أقرأ النصوص التي تقارن المعلومات وتعارضها/ تناقضها:
- أستطيع أن أتابع تعليمات بسيطة مكتوبة:

المتقدم الأوسط

أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل الأكثر دعمًا في النصوص لمجموعة متنوعة من الموضوعات ذات الاهتمامات الشخصية والعامة، وكذلك بعض الموضوعات المهنية. كما أستطيع أن أتابِع القصص والأوصاف الطويلة وفي أطر زمنية مختلفة. وأستطيع أن أفهم النصوص المكتوبة في مجموعة متنوعة من أنواع النصوص، حتى عندما يكون الموضوع غير مألوف بالنسبة لي.

- أستطيع أن أتابِع الفكرة العامة وبعض التفاصيل لما هو مكتوب لمجموعة متنوعة من قصص وروايات السيرة الذاتية:
- أستطيع أن أفهم معلومات عامة حول مواضيع خارج مجال اهتمامي:
- أستطيع أن أفهم الرسائل حول مجموعة واسعة من أحداث الماضي والحاضر، والأحداث المستقبلية:

المتقدم الأعلى

أستطيع بسهولة أن أتتبع نصوص السرد والنصوص الإعلامية والنصوص الوصفية. كما أستطيع أن أفهم ما أقرأ حول معظم الموضوعات التي تتعامل مع الاهتمامات الخاصة والحالات غير المألوفة، والمفاهيم المجردة. وأستطيع أن أفهم أحيانًا حججًا طويلة ووجهات نظر مختلفة.

- أستطيع أن أفهم نصوص السرد والنصوص الإعلامية والنصوص الوصفية ذات الأطوال المختلفة:
- أستطيع أن أقرأ حول معظم المواضيع ذات الاهتمامات الخاصة:
- أستطيع أن أقرأ الروايات الخيالية وغير الخيالية:

قائمة ما يستطيع الطالب المتقدم القيام به على المستوى المتميز

التواصل الشخصي

المتميز

أستطيع أن أتواصل بسهولة ودقة، وطلاقة كما أستطيع أن أشارك بشكل فعال كامل في مناقشات حول مجموعة متنوعة من المواضيع في الأوساط الرسمية وغير الرسمية. وأستطيع أن أتناقش في القضايا ذات الطول المعقد من خلال هيكلة الحجج وتطوير الفرضيات.

- أستطيع أن أدعم آرائي بوضوح ودقة:
- أستطيع أن أناقِش المعلومات المعقدة في المناظرات أو الاجتماعات:
- أستطيع أن أشارك بسهولة في المناقشات المعقدة التي يشارك فيها مشاركون متعددون حول مجموعة واسعة من المواضيع:

المتميز

أستطيع أن أتواصل بشكل تأملي عميق حول مجموعة واسعة من القضايا العالية والمفاهيم المجردة إلى حدّ كبير بطريقة متطورة ثقافيًا.

- أستطيع أن أستخدِم لغتي بشكل مقنع للدعوة إلى وجهة نظر ليست بالضرورة وجهة نظري.
- أستطيع أن أفصِّل لغتي بشكل يناسب مجموعة متنوعة من الجماهير من خلال تكييف خطابي وانتظامه بطرق ثقافية أصيلة.

التقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)

المتميز

أستطيع أن أقدِّم عروضًا مفصلة بدقة ووضوح وانضباط لمجموعة واسعة من الجماهير حول الموضوعات والقضايا التي تتراوح بين الاهتمامات العامة الواسعة لمجالات الخبرة المتخصصة.

- أستطيع أن أعطي عرضًا مفصلاً بشكل واضح ومنظم حول موضوع معقد أو قضية:
- أستطيع أن أُكيِّف اللغة في تقديمي بطريقة تناسب الجماهير العامة أوالمهنية:
- أستطيع أن أخرج عن النص المعد من العرض الذي قدمته عند الحاجة:

المتميز

أستطيع أن أقدِّم العروض المتطورة والمعقدة والواضحة حول مجموعة واسعة من القضايا العالمية والمفاهيم المجردة إلى حد كبير بطريقة ملائمة ثقافيًا، مصممة خصيصًا لمجموعة متنوعة من الجماهير.

- أستطيع أن أقدّم بمهارة ودقة وكفاءة وفعالية في مجموعة متنوعة من الأُطر:
- أستطيع أن أعرض تقديميًا لإشراك جمهور قد تكون مواقفه وثقافته مختلفة عن مواقفي وثقافتي:

التقديم الكتابي

المتميز

أستطيع أن أكتب عن قضايا معقدة ومجردة تتراوح من الموضوعات ذات الاهتمامات العامة الواسعة لمجالات الخبرة المتخصصة باستخدام هيكل كتابة قياسي ومفردات معجمية وبروتوكولات الكتابة.

- أستطيع أن أكتب بشكل فعال حول قضايا معقدة ومجردة من الاهتمامات العامة:
- أستطيع أن أكتب عن قضايا معقدة ومجردة عن مواضيع أكاديمية ومهنية:
- أستطيع أن أطور الحجج باستخدام آليات الكتابة والأسلوب المنظم للغة والثقافة الهدف:

المتميز

أستطيع أن أكتب حول القضايا العالمية من منظور بالغ التصور والتحليل. كما أستطيع تفصيل كتابتي للقراء المتقدمين.

- أستطيع أن أصيغ النصوص باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب الكتابة تعكس أنماط الثقافة اللغة الهدف:
- أستطيع أن أكتب بإيجاز أو بإتقان كما يقتضيه الهدف من الكتابة:
- أستطيع أن أكتب بأسلوب خلاق:

الاستماع التفسيري:

المتميز

أستطيع أن أتابع مجموعة واسعة من الخطابات الأكاديمية والمهنية حول موضوعات مجردة ومتخصصة. كما أستطيع أن أفهم جميع اللهجات القياسية. وأستطيع أن أستنتج أحيانًا معنى معقدًا يتطلب فهمًا عميقًا للثقافة.

- أستطيع أن أفهم مجموعة متنوعة من المواضيع المجردة والفنية في مجال خبرتي:
- أستطيع أن أفهم مناقشات حول مختلف القضايا ذات الاهتمامات العامة:
- أستطيع أن أفهم الآثار والاستنتاجات في المناقشات أو العروض:

المتميز

أستطيع أن أفهم خطابًا مجردًا للغاية ومتخصصًا ومصممًا خصيصًا لجماهير مختلفة. كما أستطيع أن أفهم لغة متطورة، والنكات، والحجج المقنعة والمتضمنة للمراجع الثقافية والتلميحات.

- أستطيع أن أفهم خطابًا مفصلاً لسياقات رسمية أو غير رسمية:
- أستطيع أن أفهم مجموعة واسعة من التعابير والاستعارات، والمراجع والمتضمنة للمعاني الثقافية:
- أستطيع أن أتتبع الخطابات التي تأخذ منعطفًا مفاجئًا:

القراءة التفسيرية

المتميز

أستطيع أن أتابع النصوص الأكاديمية والمهنية والأدبية حول مجموعة واسعة من المواضيع المألوفة وغير المألوفة. وأستطيع أن أستنتج أحيانًا معنى معقدًا يتطلب تحليلاً وفهمًا عميقًا للثقافة.

- أستطيع أن أُحلِّلَ الحجة الأساسية والتفاصيل الداعمة:
- أستطيع أن أفهم معلومات مفصلة سواء أكان لها أو ليس لها علاقة بمجالات اهتماماتي:
- أستطيع أن أفهم النصوص المعقدة حول موضوعات مجردة في مجال اهتماماتي:

المتميز

أستطيع أن أفهم بكل سهولة وثقة نصوصًا مجردة ومتخصصة للغاية تكون مقتضبة أو بإطناب، كما أستطيع أن أتابع التحولات الفكرية التي لا يمكن التنبؤ بها. وأستطيع أن استنتِج ضمن الإطار الثقافي.

- أستطيع أن أفهم اللغة الاختصاصية والمصطلحات:
- أستطيع أن أفهم ما وراء النص وفهم الإحالات الدقيقة والأدوات الأدبية، والهياكل البلاغية من الأعمال الأدبية المتنوعة.
- أستطيع أن أفهم النصوص الشعبية التي تحتوي على العامية والتعابير والهجاء والإحالات الثقافية:

خاتمة

يُعدُّ تعلم لغة ثانية أو أجنبية في القرن الحادي والعشرين ليس مفيدًا فحسب، ولكنه ضروري للنجاح في الحياة، إذ تعمل العولمة المستمرة للاقتصاد العالمي على جلب الثقافات والمجتمعات المتنوعة نحو تواصلات وتقاطعات متكررة مع بعضها البعض، كما أدى سهولة السفر العالمي والإنترنت إلى انهيار حاجز المسافة الذي أبقى مجتمعات العالم منفصلة، وأصبح المجتمع العالمي متكاملاً ومترابطًا، تقوم فيه مؤسسات التعليم العالي بفحص المتقدمين لتحديد قادة العالم في المستقبل، ويبحث أرباب العمل والشركات عن متقدمين يمكنهم التنقل في الاقتصاد العالمي الحديث، فمن خلال تعلم لغة أخرى يمكن للطلاب تطوير هاتين المجموعتين من المهارات. إذ يوفر تعلم لغة أخرى أيضًا العديد من الفوائد الأخرى بما في ذلك التحصيل الأكاديمي الأكبر، وزيادة التطور المعرفي، وصقل المواقف الأكثر إيجابية تجاه اللغات والثقافات الأخرى. ببساطة إنّ تعلم اللغة ضروري للطلاب للعمل بفعالية في السوق العالمي الحديث (Actfl.org). وبالإضافة إلى تلبية احتياجات طلاب المستقبل في نقلهم عبر مستويات الكفاءة، فقد ثبت أن تعلم اللغة يعزز أداء الطلاب بشكل كبير عبر المناهج الدراسية، كما ثبت أن تعلم اللغة يحسن ويطور الوظائف المعرفية للطالب.

ويترافق هذا التعلم مع مجموعة كبيرة من المتغيرات التي تلعب دورًا كبيرًا في نقل الطالب وتطوير قدراته من مستوى إلى آخر. لعل من أهمها وأبرزها الوعي بفكرة مستويات الكفاءة أولاً بحسب أطرها المختلفة من قبل المدرسين من جهة والدارسين من جهة أخرى: مستويات الطاولة المستديرة، أو مستويات آكتفل، أو مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وواصفات كل مستوى من هذه المستويات وتقاطعاتها على مستوى التوصيف والوظائف. لذلك فقد رام هذا العمل الذي أعده أقرب إلى كونه دليلاً منه كتابًا ؛ لأنه يحتوي على كل مكونات المستوى اللغوي من مبتدئه إلى منتهاه ووضعها بين يدي المدرس، وهو أقرب ما يكون إلى كونه خريطة طريق واضحة المعالم، وكل ما هو مطلوب من المعلم السير على هداها، وهي كفيلة بمساعدته على نقل الدارس بحسب كل دراسة من مستوى الأرضية إلى مستوى السقف.

وقمين بالقول بأننا جمعنا في هذا الكتاب في كل دراسة من دراساته الثلاث ما لم نجده مجتمعًا في كتاب آخر، حيث أنزلنا آكتفل من أبراج التنظير إلى مسالك التطبيق، وأحسبه جل ما يحتاجه المعلم من معارف وأدوات وسقالات تشكل مجتمعة الرؤية المطلوبة لنقل الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى المتقدم، ومن

المتقدم إلى المتميز. ولعل أهم ما توصلنا إليه في هذا الكتاب هو اختصار الوقت والجهد والمال على المستويين المؤسسي والشخصي عبر تسليط الأضواء على مكونات الكفاءة وعناصرها وكيفية تطويرها في الغرفة الصفية، بدءًا من توصيف وتحديد نقطة البداية والنهاية، والبحث عن أقرب الممرات والطرق المفضية إلى المستوى التالي، وبذلك اشتمل كل بحث على ما يخصه من توصيف لمستوى الأرضية والسقف، ووظائف مستوى الأرضية والسقف، ومعنى الأرضية والسقف لكلا المستويين، ومفهومي التحقق والسبر، ومفردات مستويي الأرضية والسقف، وموضوعات مقترحة مستويي الأرضية والسقف، وقواعد مقترحة مستويي الأرضية والسقف، وحدود الطلاقة والدقة مستويي الأرضية والسقف، وعدد الساعات المطلوبة للانتهاء من مستويي الأرضية والسقف، ونماذج من نصوص مستويي الأرضية والسقف، ونماذج من أسئلة مستويي الأرضية والسقف، ونماذج من إنتاج الدارسين على مستويي الأرضية والسقف، وتحديات نقل الطلاب من مستوى إلى آخر، ونصائح عملية مساعدة في نقل الدارسين من مستوى لآخر، واستراتيجيات مساعدة في نقل الطلاب من مستوى لآخر، وقائمة ما يستطيع الطالب القيام به لكل المستويات التي تتكون من: التواصل الشخصي، والتقديم الكلامي: (الإنتاج الكلامي)، والتقديم الكتابي، والاستماع التفسيري، والقراءة التفسيرية.

والله أسأل أن ينفع بهذا العمل وأن يجعله من الأعمال التي تمكث في الأرض، إنه سميع قريب مجيب.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

- أبو عمشة، خالد (2014). المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ضمن أعمال مؤتمر الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، دار كنوز المعرفة، الأردن.
- أبو عمشة، خالد (2018). المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر،إسطنبول.
- أبو عمشة، خالد (2018). أنواع النصوص المكتوبة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: الواقع والمأمول، الندوة الدولية الأولى في تعليم العربية للناطقين بغيرها تحت عنوان: تطوير صناعة المناهج والمواد التعليمية في 18-17/ 3 /2018 في جامعة ابن خلدون.
- أبو عمشة، خالد (2021). القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس العربية للناطقين بها وبغيرها: قضايا وإشكالات، تحرير: امحمد إسماعيلي علوي، دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن.
- أبو عمشة، خالد (2021). تطبيقات الإطار المرجعي الأوربي المشترك (CEFR) في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحرير: خالد حسين أبو عمشة، دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن.
- أبو عمشة، خالد (2021). دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها، دار كنوز المعرفة، الأردن.
- أبو عمشة، خالد (2021). معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية ACTFL: نشأتها ومجالاتها وإرشاداتها واختباراتها ومبادئها التوجيهية، ضمن كتاب تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحرير: خالد حسين أبو عمشة، الطبعة الأولى، منشورات دار كنوز المعرفة، الأردن.
- طعيمة، رشدي (2014). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط.1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

- العش، مهدي، طه، هنادا (2021). تقييم الكفاءة الشفوية وتطبيقاته الصفية، ضمن كتاب تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحرير: خالد حسين أبو عمشة، الطبعة الأولى، منشورات دار كنوز المعرفة، الأردن.
- مجلس أوروبا، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير (2016م). الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. الطبعة الأولى، مكة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
- مدكور وآخرون (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولى.
- موسى، نوال (2021). اختبار كفاءة الاستماع (LPT) والقراءة (RPT) المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL، ضمن كتاب تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحرير: خالد حسين أبو عمشة، الطبعة الأولى، منشورات دار كنوز المعرفة، الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية

- Al-Batal, Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, 25-04-2006.
- Bhatia, V. (1991). A genre-based approach to ESP materials development. WorldEnglishes.
- Cubbellotti, Stephen and Cox, Troy (2020). Examination Evaluation of the ACTFL OPI, Publication No. AAR/WPT/ACE/I—2020-001
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). The functional-notional approach: from theory to practice. New York: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). The functional-notional approach. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning to mean—Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.
- https://engoo.com/blog/2021/03/05/five-learning-strategies-for-advanced-students/
- Johnstone, R. (1989). Communicative Interaction. London: CILT.
- Krashen, Stephen (2003). Explorations in Language Acquisition and Use: THE TAIPEI LECTURES, HEINEMANN Portsmouth, NH.
- McCarthy, Michael & Carter, Ronald (1994). Language as Discourse: Perspectives for Language, Longman, Harlow pp. xv & 230 ISBN 0 582 084245
- Milton, (2010). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills, EUROSLA MONOGRAPHS SERIES 2.
- Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. EUROSLA Monograph Series Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research, 211-232.

- Moeller, Aleidine J. and Fei Yu. (2015). NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: An Effective Tool for Improving Language Learning Within and Outside the Classroom. Dimension. Southern Conference on Language Teaching. Editor, Pete Swanson. Eau Claire, WI: Crown Prints.
- Natian, Paul and Meara, paul. Vocabulary: An introduction to applied linguistics, scond edition, hodder education, London, (2010), p: 47-48.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? Canadian Modern Language Review, 63(1), 59-82. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62036474?accountid=11162
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? Canadian Modern Language Review, 63, 59–82
- Nation, P. (2003). Materials for teaching vocabulary. In B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching (pp. 394–405). London, England: Continuum.
- Nation, Paul and Meara, Paul(2010). Vocabulary, in: An Introduction to Applied Linguistics, Routledge.
- NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners: ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Nunan, D. (2003) Practical English Language Teaching. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88.
- Nunan, David (2003). Practical English Language Teaching. New York: McGraw Hill.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House Publishers.
- Rashen, S. (2003). Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth: Heinemann.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. 1986. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. (2012) Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, 36(1), p12-39.

- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. Language Testing, 18(1), 55-89.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crimes (Eds.), On TESOL 77: Teaching and learning ESL. Washington: TESOL.
- Tschirner, Erwin and Hacking, Jane (2018). The Relationship Between Reading Proficiency and Vocabulary Size: An Empirical Investigation, AAUSC 2018 Volume—Issues in Language Program Direction.
- Ziegler, N. (2014), Fostering Self-Regulated Learning Through the European Language Portfolio: An Embedded Mixed Methods Study. The Modern Language Journal, 98, 921–936. doi: 10.1111/modl.12147

المواقع الإلكترونية:

- https://www.actfl.org/
- https://support.cambridgeenglish.org
- https://universeofmemory.com/
- https://www.academiatica.com/
- https://www.languagetesting.com/how-long-does-it-take
- https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements
- https://www.fluentu.com/blog/english/author/aimeeenders/
- https://www.fluent.co/
- https://www.pearson.com/english/about-us/global-scale-of-english.html
- https://www.byrdseed.com/jo-boalers-rethinking-giftedness-video/
- https://theeducationhub.org.nz/the-importance-of-teacher-knowledge-for-creating-deeper-learning-2-2/
- https://linguistics.cornell.edu/