من السرد الصحراوي إلى الفعل المناخي: إطار لتعليم الوعي المناخي والوكالة البيئية في فصول تعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها داخل مؤسسات التعليم السعودية

السيد محمد علي إسماعيل

قسم اللغة الإنجليزية وآدابها – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

a.ismail@psau.edu.sa

"**The authors extend their appreciation to Prince Sattam bin Abdulaziz University for funding this research work through the project number (PSAU/2026/02/44874)**"

تاريخ إرسال البحث: 16-6-2026م
تاريخ قبول البحث: 1-7-2026م

المستخلص:

يتناول هذا البحث مقاربة تربوية مختلفة لتوظيف القصص الصحراوية في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، حيث يركز على الانتقال من القراءة الأدبية إلى الفعل المناخي المصغر داخل الصف .وينطلق المقال من أن الوعي المناخي لا يتكون من المعرفة العلمية وحدها، بل من القدرة على قراءة الخطاب، وفهم العلاقة بين الإنسان والمكان، وتسمية المشكلات، وتخيل أشكال قابلة للتنفيذ من الاستجابة . وبناءً على ذلك، يعالج المقال العنوان العام للمشروع، ولكنه يركز على بعد ثانٍ :كيف يمكن للقصص الصحراوية أن تساعد متعلمي EFL على تطوير agency بيئية، أي قدرة لغوية وأخلاقية على التعبير عن المسؤولية والمشاركة .يعتمد المقال على التربية المناخية، والقرائية النقدية، وتعليم اللغة القائم على المهام، ونظريات الدافعية والأمل .ولا يقدم المقال نتائج ميدانية، بل يطور نموذجًا تدريسيًا يسمى :اقرأ، حلل، اربط، افعل، تأمل .يوضح النموذج كيف يمكن أن يبدأ الدرس بقصة عن الصحراء، ثم ينتقل إلى مفردات المناخ والموارد، ثم إلى نقاش نقدي، ثم إلى منتج لغوي مثل رسالة، حملة صغيرة، عرض شفهي، أو تعهد صفي قابل للتقييم .ويسهم المقال في تقديم تصور عملي لتعليم المناخ داخل EFL دون إضعاف أهداف تعلم اللغة أو تحويل الصف إلى وعظ مباشر.

الكلمات المفتاحية: الوعي المناخي؛ تعليم اللغة الإنجليزية؛ القصص الصحراوية؛ القرائية النقدية؛ التعلم القائم على المهام؛ الوكالة البيئية؛ السعودية؛ الاستدامة في التعليم.

From Desert Narrative to Climate Action: A Framework for Teaching Climate Literacy and Environmental Agency in Saudi EFL Classrooms

Abstract

This article proposes a different pedagogical approach to using desert stories in English as a Foreign Language (EFL) classrooms in the Kingdom of Saudi Arabia. It focuses on moving from literary reading to small-scale climate action within the classroom. The article proceeds from the premise that climate literacy is not developed through scientific knowledge alone, but also through the ability to read discourse, understand the relationship between humans and place, name environmental problems, and imagine practical forms of response. Accordingly, the article addresses the broader theme of the project, but focuses on a second dimension: how desert stories can help EFL learners develop environmental agency; that is, a linguistic and ethical capacity to express responsibility and participate in environmental action. The article draws on climate education, critical literacy, task-based language teaching, and theories of motivation and hope. The article does not present field findings. Rather, it develops a teaching model called *Read, Analyze, Connect, Act, and Reflect*. The model shows how a lesson can begin with a desert story, then move to climate- and resource-related vocabulary, followed by critical discussion, and finally to a language product such as a letter, a small campaign, an oral presentation, or an assessable classroom pledge. The article contributes a practical vision for teaching climate issues within EFL classrooms without weakening language-learning objectives

or turning the classroom into direct preaching or moralizing.
Keywords: Climate awareness, English language teaching, desert stories, critical literacy, task-based learning, environmental agency, Saudi Arabia, sustainability in education.

المقدمة

أصبح الوعي المناخي جزءًا من مسؤولية التعليم المعاصر، لكنه لا يدخل الصف دائمًا بالطريقة نفسها . في بعض المناهج يظهر المناخ بوصفه موضوعًا علميًا، وفي أخرى يظهر بوصفه قضية أخلاقية أو سياسية أو اقتصادية .أما في فصول تعليم اللغة الإنجليزية، فيمكن أن يدخل المناخ بطريقة أكثر هدوءًا وعمقًا :من خلال قصة يقرؤها الطالب، أو مفردة يتعلمها، أو صورة مكانية تفتح نقاشًا عن الماء والحرارة والعيش والاختيار .وهذا ما يجعل القصص الصحراوية مناسبة لسياق سعودي يتداخل فيه المكان مع اللغة والذاكرة والمستقبل.

يختلف هذا البحث عن مقاربة تقرأ القصة الصحراوية بوصفها نصًا بيئيًا فقط .إنه يركز على ما يحدث بعد القراءة .فالسؤال الرئيس هنا ليس :ماذا تقول القصة عن الصحراء؟ بل :كيف يمكن أن تساعد القصة الطالب على استخدام اللغة للتفكير في المناخ والتواصل حوله واتخاذ موقف صغير قابل للتنفيذ؟ بهذا المعنى، يصبح درس اللغة مساحة لتكوين agency أو قدرة على الفعل، لا مجرد مساحة لفهم نص . فالطالب قد يبدأ بسؤال لغوي بسيط عن معنى drought أوshade ، لكنه ينتهي بكتابة رسالة قصيرة عن ترشيد الماء أو تقديم عرض عن التكيف مع الحرارة أو تصميم ملصق توعوي باللغة الإنجليزية.

تؤكد أدبيات التربية المناخية أن المعرفة وحدها لا تكفي لتغيير الفهم أو السلوك .فالطلاب يحتاجون إلى معرفة، ولكنهم يحتاجون أيضًا إلى معنى، وإحساس بالقدرة، وأمل عملي، ومهارات تواصل (Monroe et al., 2019; Mochizuki & Bryan, 2015). كما تشير نظريات التعلم والدافعية إلى أن المتعلم يصبح أكثر انخراطًا حين يشعر بأن المهمة ذات صلة بحياته، وأنه قادر على إنجازها، وأنها تمنحه صوتًا لا مجرد إجابة صحيحة .(Deci & Ryan, 2000; Bandura, 1997) ومن هنا يمكن لفصول EFL أن تسهم في التربية المناخية من خلال مهام لغوية حقيقية لا من خلال شعارات عامة.

تتمثل الفجوة التي يعالجها هذا المقال في أن كثيرًا من النقاش حول المناخ في التعليم يبقى منفصلًا عن تعليم اللغة، بينما تبقى نصوص EFL منفصلة عن الأسئلة المناخية .كما أن بعض المبادرات التعليمية تميل إلى تقديم المناخ بوصفه معلومات يجب حفظها، لا بوصفه خطابًا يجب فهمه ومناقشته وإعادة صياغته . لذلك يقترح المقال إطارًا يربط بين السرد الصحراوي والوعي المناخي والمهام اللغوية، بحيث يصبح الطالب قارئًا ومستخدمًا للغة ومشاركًا صغيرًا في إنتاج معنى بيئي.

الحجة المركزية للمقال هي أن القصص الصحراوية يمكن أن تتحول إلى نقطة انطلاق لتعليم مناخي لغوي إذا صُممت الحصة حول ثلاثة مبادئ :أن تكون اللغة واضحة ومناسبة للمستوى، وأن يكون النقاش البيئي مرتبطًا بالنص لا مفروضًا عليه، وأن تنتهي القراءة بمهمة إنتاجية تجعل الطالب يستخدم الإنجليزية للتعبير عن فهم أو موقف أو فعل.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في أن الوعي المناخي في فصول اللغة الأجنبية غالبًا ما يُعامل كموضوع إضافي لا كجزء من بناء القدرة اللغوية .فالطلاب قد يتعلمون كلمات عن البيئة في وحدة منفصلة، ثم تعود الحصة بعد ذلك إلى مسارها العادي .هذا الفصل بين اللغة والمناخ يجعل المعرفة البيئية عابرة، ويجعل اللغة منفصلة عن قضايا العالم .وفي المقابل، يمكن للقصص الصحراوية أن تجعل هذا الربط طبيعيًا لأنها تقدم موضوعات مثل الماء والحرارة والندرة والحركة والبقاء والتكيف داخل سياق سردي قابل للقراءة.

يسأل المقال :كيف يمكن تحويل قراءة القصص الصحراوية إلى ممارسة للوعي المناخي داخل فصول EFL؟ ما أنواع المهام التي يمكن أن تجعل الطلاب يستخدمون اللغة للتعبير عن مسؤولية بيئية؟ كيف يمكن للمعلم أن يوازن بين أهداف اللغة وأهداف المناخ؟ وكيف يمكن تقويم هذه المهام دون أن تتحول إلى أحكام أخلاقية على الطلاب؟ هذه الأسئلة تجعل المقال أقرب إلى تصميم تعليمي نقدي منه إلى تحليل أدبي خالص.

من المهم هنا أن نميز بين climate literacy كمعرفة عامة بالمناخ، و climate communication كقدرة على الحديث والكتابة عن المناخ بلغة مفهومة ومسؤولة .في فصولEFL ، لا يكفي أن يعرف الطالب أن العالم يزداد حرارة؛ يجب أن يستطيع أن يقرأ نصًا، ويستخرج فكرة، ويتحدث عن أثر، ويقترح فعلًا صغيرًا، ويكتب رسالة أو فقرة أو خطة قصيرة .هذا هو البعد اللغوي العملي للوعي المناخي.

مراجعة الأدبيات

تؤكد أدبيات التربية المناخية أن التعليم الفعال حول المناخ يجب أن يتجاوز نقل المعلومات .فقد أوضح Monroeوزملاؤه (2019) أن الاستراتيجيات الفعالة غالبًا ما تجمع بين المعلومات الموثوقة، والارتباط بالحياة المحلية، والتعلم النشط، والمناقشة، وبناء القدرة على الفعل .كما يرى Mochizuki and Bryan (2015)أن تعليم المناخ في إطار التنمية المستدامة ينبغي أن يساعد المتعلمين على فهم التعقيد، لا على حفظ حقائق منفصلة .وهذه الرؤية مهمة لفصول اللغة لأنها تؤكد أن المناخ يحتاج إلى حوار ومعنى وخطاب، لا إلى مصطلحات فقط.

يرتبط هذا أيضًا بمفهوم الكفايات في الاستدامة .فقد اقترح Wiek وزملاؤه (2011) مجموعة من الكفايات مثل التفكير النظمي، والتنبؤ، والقيم، والاستراتيجية، والتعاون .هذه الكفايات ليست بعيدة عن تعليم اللغة .فالطالب الذي يناقش قصة صحراوية يمكن أن يتعلم التفكير النظمي حين يربط الماء بالحرارة والحيوان والإنسان، ويتعلم القيم حين يناقش المسؤولية، ويتعلم التعاون حين ينجز مشروعًا جماعيًا .وبذلك تصبح حصة اللغة مساحة صغيرة لتدريب كفايات الاستدامة بطريقة لغوية.

من جانب آخر، تقدم القرائية النقدية إطارًا مهمًا لهذا المقال .فالقراءة ليست مجرد استخراج معنى من النص، بل مساءلة ما يقوله النص وما يسكت عنه، ومن يتكلم ومن يُهمش، وكيف تُبنى السلطة والمعرفة والمسؤولية .وقد بينت أعمال Freire و Janksأن القراءة النقدية تفتح المجال أمام المتعلمين لرؤية العلاقة بين اللغة والقوة والخبرة .وفي سياق القصص الصحراوية، يعني ذلك أن الطالب لا يقرأ أحداث القصة فقط، بل يسأل عن تمثيل المكان والموارد والاختيارات.

أما في تعليم اللغة الإنجليزية، فقد طورت المقاربات التواصلية والمهمة based teaching–فكرة أن اللغة تُكتسب بقوة عندما تستخدم لإنجاز معنى أو مهمة .هذا يتوافق مع مقاربة المقال .فالطالب لا يتعلم مفردات البيئة لأنها في قائمة، بل لأنها ضرورية لإنجاز مهمة :وصف أثر الحرارة، مناقشة هدر الماء، كتابة إعلان، أو تقديم اقتراح .ويدعم هذا التصور ما تؤكده نظريات الدافعية الذاتية حول أهمية الاستقلالية والكفاءة والارتباط في التعلم.(Deci & Ryan, 2000)

على الرغم من ثراء هذه الأدبيات، يبقى الربط بين القصص الصحراوية السعودية والوعي المناخي في فصول EFL محدودًا .غالبًا ما تدرس التربية المناخية في مواد العلوم أو الدراسات الاجتماعية، بينما تبقى اللغة الأجنبية في مساحة المهارات .ويقترح هذا المقال أن هذا الفصل غير ضروري .فاللغة يمكن أن تكون أداة للوعي، والقصة يمكن أن تكون جسرًا بين التجربة المحلية والمناخ العالمي.

الإطار النظري

يعتمد المقال على أربعة مفاهيم مترابطة :الوعي المناخي، والقرائية النقدية، والوكالة البيئية، وتعليم اللغة القائم على المهام .الوعي المناخي هنا لا يعني امتلاك معلومات عامة عن الاحتباس الحراري فقط .إنه يعني قدرة المتعلم على فهم الأسباب والآثار، وقراءة الخطاب البيئي، وربط المشكلة بالمكان، وتخيل استجابات ممكنة .هذه القدرة لا تتكون في يوم واحد، لكنها تبدأ من أن يتعلم الطالب كيف يسمي الظاهرة ويتحدث عنها.

أما القرائية النقدية فتعطي الطالب أدوات للسؤال .لا يقرأ الطالب القصة ليعرف ماذا حدث فقط، بل

ليسأل :لماذا حدث؟ من تأثر؟ ما دور المكان؟ ما الكلمات التي تجعل الصحراء مخيفة أو حية أو هشة؟ ما الذي يمكن تغييره؟ هذه الأسئلة تفتح المجال أمام التفكير المناخي دون أن تفرض على الطالب موقفًا جاهزًا . إنها تجعل النص نقطة انطلاق لا نهاية مغلقة.

الوكالة البيئية تعني أن الطالب لا يبقى في موقع المتلقي .فالهدف ليس أن يشعر بالخوف أو العجز أمام التغير المناخي، بل أن يرى أن اللغة تمنحه طريقة للمشاركة .قد تكون المشاركة بسيطة :كتابة نص قصير، تقديم عرض، تصميم رسالة توعوية، أو اقتراح سلوك يومي .لكن قيمتها أنها تنقل الطالب من المعرفة إلى التعبير، ومن التعبير إلى فعل رمزي أو تعليمي.

وأخيرًا، يوفر تعليم اللغة القائم على المهام طريقة عملية لجمع هذه العناصر .فالمهمة الجيدة لها هدف لغوي واضح، ومعنى تواصلي، ومنتج نهائي .في سياق هذا المقال، يمكن أن تكون المهمة كتابة رسالة إلى طالب جديد عن كيفية التعامل مع الحرارة، أو تصميم ملصق عن حفظ الماء، أو تقديم عرض قصير عن حيوان صحراوي وقدرته على التكيف .هذه المهام لا تجعل المناخ مادة خارجية، بل تجعل اللغة وسيلة للتفكير المناخي.

المنهجية

هذا البحث دراسة تصميمية نظرية، لا دراسة تجريبية .ويعني ذلك أنه لا يقدم نتائج من صفوف حقيقية، بل يبني نموذجًا يمكن تطبيقه واختباره .يعتمد التصميم على تحليل الإمكانات التربوية للقصص الصحراوية في فصولEFL ، وعلى تحويل هذه الإمكانات إلى خطوات تدريسية ومهام قابلة للتقويم .وتكمن قيمة هذا النوع من المقالات في أنه يمهد لدراسات لاحقة يمكن أن تقيس أثر النموذج على المفردات، والكتابة، والتحدث، ومؤشرات الوعي المناخي.

تبدأ المنهجية باختيار نص أو قصة صحراوية مناسبة .يجب أن يكون النص قصيرًا نسبيًا، واضح البنية، غنيًا بصور المكان، ومناسبًا لمستوى الطلاب .بعد ذلك تُحدد المفردات المستهدفة :مفردات المناخ، والموارد، والحركة، والبقاء، والمسؤولية .ثم تُصمم أسئلة قراءة من ثلاثة مستويات :فهم مباشر، تحليل بيئي، وربط حياتي .وأخيرًا تُختار مهمة إنتاجية تجعل الطالب يستخدم اللغة في موقف تواصلي حقيقي.

يعتمد التقويم في هذا النموذج على rubrics بسيطة .لا ينبغي تقييم الطالب على صحة موقفه الأخلاقي من المناخ، بل على وضوح اللغة، ودقة الربط بالنص، واستخدام المفردات، وقدرته على تقديم فكرة مفهومة .وبذلك يظل الصف عادلًا لغويًا .فالطلاب لا يُجبرون على تبني رأي واحد، بل يُدعون إلى استخدام الإنجليزية لبناء رأي مدعوم بالنص والخبرة.

التحليل والمناقشة

تبدأ فاعلية القصص الصحراوية من قدرتها على تحويل المناخ من مفهوم بعيد إلى تجربة ملموسة . عندما يقرأ الطالب عن شخص يمشي في حر شديد أو يبحث عن ماء أو يراقب أثر حيوان، فإنه يواجه المناخ من خلال الجسد والمكان .هذه التجربة السردية تقلل المسافة بين المفهوم العلمي والحياة اليومية .وهنا يصبح تعلم كلمات مثل heatwave أو dehydration أو adaptation أكثر من حفظ معجم؛ يصبح تعلمًا مرتبطًا بصورة وموقف.

لكن القراءة وحدها لا تكفي .يجب أن ينتقل الصف إلى السؤال :ماذا نفعل بهذه القراءة؟ يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب كتابة قائمة نصائح لشخص يزور منطقة صحراوية في الصيف، أو إعداد حوار بين طالبين حول ترشيد الماء في السكن الجامعي، أو تصميم منشور قصير عن تقليل الهدر .هذه المهام تجعل الطلاب يستخدمون اللغة في وظائف حقيقية :النصح، التفسير، التحذير، الإقناع، والتأمل.

تُعد العاطفة عنصرًا مهمًا في هذا النوع من التعلم .فالتغير المناخي قد يسبب القلق أو الشعور بالعجز، خصوصًا إذا قُدم باعتباره كارثة كبرى لا يملك الفرد أمامها شيئًا .لذلك ينبغي أن تتضمن الحصة مساحة للأمل العملي .لا يعني الأمل إنكار الخطر، بل يعني إعطاء الطالب مهمة صغيرة ممكنة .ويشير Ojala (2012)إلى أهمية الأمل في دعم الانخراط البيئي .في الصف، يمكن أن يظهر هذا الأمل في مشروع صغير أو كتابة تعهد أو تقديم حل محلي بسيط.

من جانب لغوي، تمنح القصص الصحراوية فرصة جيدة للتكامل بين المهارات .فالقراءة تبدأ بالنص، والاستماع قد يدخل من خلال تسجيل قصير أو فيديو عن المناخ، والتحدث يظهر في النقاش، والكتابة تأتي في المهمة النهائية .ويمكن للمعلم أن يربط ذلك بمستوى الطلاب .في المستويات المتوسطة، يكفي أن يكتب الطالب فقرة قصيرة أو يقدم عرضًا من دقيقة واحدة .أما في المستويات الأعلى، فيمكن أن ينجز الطلاب مشروعًا جماعيًا أو debate قصيرًا حول مسؤولية الأفراد والمؤسسات.

تساعد هذه المقاربة أيضًا على توسيع مفهوم الثقافة في درس اللغة .فالثقافة ليست فقط عادات ومناسبات وأطعمة، بل تشمل علاقة الناس بالمكان والموارد والمناخ .عندما يناقش الطلاب الصحراء باللغة الإنجليزية، فإنهم لا يتركون ثقافتهم خلف الباب، بل يعيدون التعبير عنها بلغة أخرى .وهذا أمر مهم في السياق السعودي، لأن تعليم الإنجليزية لا ينبغي أن يعني الابتعاد عن المكان المحلي، بل يمكن أن يكون وسيلة لإعادة وصف هذا المكان عالميًا.

ومع ذلك، يجب الانتباه إلى خطر التبسيط .ليست كل مشكلة مناخية قابلة للحل من خلال سلوك فردي،

وليس من العدل أن يتحمل الطلاب وحدهم مسؤولية قضايا بنيوية .لذلك ينبغي أن يوازن المعلم بين agencyالفردية وفهم المسؤوليات المؤسسية .يمكن أن يسأل :ما الذي يستطيع الفرد فعله؟ وما الذي تحتاجه المدرسة أو الجامعة أو المجتمع؟ بهذا يصبح النقاش أكثر عدلًا، ولا يتحول إلى تحميل أخلاقي مبالغ فيه.

النموذج التطبيقي المقترح

يقترح المقال نموذجًا من خمس خطوات :اقرأ، حلل، اربط، افعل، تأمل .يمكن استخدام النموذج مع قصة قصيرة واحدة في حصتين أو ثلاث، أو مع وحدة صغيرة تمتد أسبوعًا .جوهر النموذج أن كل خطوة تنتج لغة، وكل لغة ترتبط بمعنى بيئي.

الخطوة	السؤال المركزي	النشاط اللغوي	البعد المناخي	ناتج التعلم
اقرأ	ماذا يحدث في القصة؟	قراءة موجهة ومفردات	تعرف صور الحرارة والماء والندرة	فهم عام ومفردات
حلل	كيف يصور النص المكان؟	تحديد أدلة نصية ومناقشة	قراءة الصحراء كبيئة حية	تحليل قصير
اربط	ما علاقة القصة بحياتنا اليوم؟	أسئلة جماعية ومقارنة	ربط السرد بالمناخ والموارد	تفسير شفهي
افعل	ما الرسالة أو الفعل الممكن؟	كتابة/عرض/ملصق	تحويل الوعي إلى تواصل	منتج لغوي
تأمل	ماذا تعلمت عن اللغة والمكان؟	تأمل قصير أو بطاقة خروج	بناء أمل عملي ومسؤولية	وعي ذاتي

الدلالات التربوية

يقدم النموذج عدة فوائد للمعلم .فهو يوفر طريقة واضحة لدمج المناخ دون أن يزاحم أهداف اللغة .كما يساعد على بناء مفردات سياقية، ويشجع الطلاب على التحدث والكتابة، ويمنح الدرس معنى يتجاوز الكتاب المدرسي .ومن الناحية الصفية، يمكن تنفيذه بأدوات بسيطة :نص قصير، صور، سبورة، نموذج كتابة، وروبرك مختصر. كما يساعد النموذج على جعل التقييم أكثر وضوحًا .يمكن للمعلم أن يقيم المنتج النهائي وفق أربعة معايير :وضوح الفكرة، الارتباط بالنص، استخدام مفردات مناسبة، وتنظيم اللغة .وإذا كان المنتج ملصقًا أو عرضًا، يمكن إضافة معيار للوضوح البصري أو مهارة الإلقاء .المهم أن يكون التقويم لغويًا وتواصليًا، لا حكمًا على مدى التزام الطالب بفعل بيئي معين.

ويمكن للبرنامج الدراسي أن يستفيد من هذا النموذج في بناء وحدات قصيرة حول المكان والمناخ .فبدل أن يكون المناخ درسًا عابرًا، يمكن أن يعود في نصوص ومهام مختلفة :قصة عن الماء، نص عن الحرارة، حوار عن الهدر، مشروع عن الحياة البرية .بهذا تتشكل climate literacy تدريجيًا، من خلال اللغة المتكررة والمهام المتنوعة.

تخطيط وحدة تعليمية قصيرة

يمكن تحويل النموذج إلى وحدة تعليمية قصيرة من ثلاث حصص .في الحصة الأولى، يركز المعلم على بناء المفردات وقراءة القصة .لا تبدأ الحصة بالحديث عن المناخ مباشرة، بل تبدأ بسؤال حياتي :ماذا يحتاج الإنسان كي يعيش في مكان حار وجاف؟ ثم تُبنى المفردات من إجابات الطلاب .بعد ذلك تُقرأ القصة ويُطلب من الطلاب تحديد ثلاث صور للمكان وثلاث كلمات ترتبط بالموارد .تنتهي الحصة بسؤال خروج :ما الشيء الذي يجعل الحياة ممكنة في القصة؟

في الحصة الثانية، ينتقل الطلاب إلى التحليل .يعملون في مجموعات على تحديد مشكلة بيئية أو مناخية تظهر في النص، حتى لو لم تُسمَّ باسمها العلمي .قد تكون المشكلة حرارة، أو عطشًا، أو ضياعًا، أو هدرًا، أو ضعف استعداد .ثم تطلب كل مجموعة من النص دليلًا واحدًا يثبت فكرتها .هنا يتعلم الطلاب مهارة مهمة :ألا يطلقوا حكمًا دون دليل .وهذا جزء من القرائية النقدية كما هو جزء من تعلم اللغة الأكاديمية.

في الحصة الثالثة، ينتقل الطلاب إلى الفعل اللغوي .تختار كل مجموعة منتجًا واحدًا :ملصق توعوي، حوار قصير، رسالة إلى طالب جديد، خطة بسيطة لتقليل الهدر، أو عرض شفهي من دقيقتين .يجب أن يستخدم المنتج خمس مفردات من الوحدة، وأن يتضمن فكرة واحدة من القصة، وأن يقدم رسالة عملية .وبذلك تصبح الوحدة سلسلة مترابطة :قراءة، تحليل، إنتاج.

أمثلة لأنشطة لغوية ومناخية

النشاط الأول هو خريطة المفردات .يكتب الطلاب كلمة desert في وسط الورقة، ثم يضيفون حولها كلمات حسية مثلhot, dry, silent, windy ، وكلمات موارد مثلwater, shade, food ، وكلمات فعل مثل .protect, save, adapt بعد ذلك يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار خمس كلمات وبناء جمل مرتبطة بالقصة .هذا النشاط بسيط لكنه يحول المفردات إلى شبكة معنى.

النشاط الثاني هو حوار الأدوار .يؤدي طالبان مشهدًا قصيرًا :أحدهما طالب جديد لا يعرف كيف يتعامل مع حرارة الصيف، والآخر طالب يشرح له نصائح بسيطة باللغة الإنجليزية .يمكن أن تتضمن النصائح شرب الماء، تجنب الشمس المباشرة، احترام التعليمات، وعدم هدر الموارد .الهدف ليس إعطاء نصائح طبية دقيقة، بل تدريب الطلاب على اللغة الوظيفية : should, need to, avoid, remember, it is better to.

النشاط الثالث هو كتابة رسالة من المكان .يطلب المعلم من الطلاب أن يكتبوا فقرة قصيرة كأن الصحراء تتكلم .تبدأ الفقرة بعبارة I am the desert, and I want you to know… :هذا النشاط يمنح

غير الإنسان صوتًا، ويقوي الخيال البيئي .كما يدرب الطلاب على ضمير المتكلم، والتعبير عن الرغبة والتحذير والطلب .يمكن للطلاب مشاركة نصوصهم في مجموعات، ثم اختيار أكثر جملة مؤثرة لغويًا وبيئيًا.

النشاط الرابع هو تحليل خطاب صغير .يعرض المعلم إعلانًا أو شعارًا عن البيئة، ثم يطلب من الطلاب مقارنته بالقصة .أيهما أكثر تأثيرًا؟ الشعار المباشر أم الصورة السردية؟ لماذا؟ هذا النشاط يربط بين القصة وتحليل الخطاب، ويجعل الطلاب يدركون أن اللغة البيئية قد تكون واضحة أو غامضة، صادقة أو تجميلية، عملية أو مجرد شعار.

التقويم وضمان الجودة

إذا أُريد لهذا النوع من التعليم أن يكون جادًا، فيجب أن يكون التقويم واضحًا منذ البداية .لا يكفي أن نقول إن الطلاب ناقشوا المناخ .يجب أن نعرف ما الذي تعلموه لغويًا وما الذي فهموه نقديًا .لذلك يقترح المقال روبرك من خمسة معايير :استخدام المفردات، الدقة النحوية المناسبة للمستوى، الارتباط بالنص، وضوح الرسالة المناخية، والتعاون في المهمة .يمكن لكل معيار أن يُقيّم من 1 إلى 4 بدرجات واضحة.

ومن المهم ألا يصبح التقويم عقابًا للطلاب الذين لا يملكون معرفة علمية واسعة .فالمطلوب في EFL ليس أن يصبح الطالب خبيرًا في المناخ، بل أن يستطيع استخدام اللغة في فهم قضية مناخية بسيطة والتعبير عنها .لذلك يجب أن تكون rubrics لغوية وتواصلية، لا علمية معقدة .وإذا كان هناك محتوى علمي، فيجب أن يكون مبسطًا ومدعومًا بمصادر موثوقة، وأن يُقدّم في صورة مفردات ومفاهيم أساسية.

كما يمكن للبرنامج أن يجمع عينات من أعمال الطلاب عبر الفصل الدراسي .هذه العينات تساعد على تقييم تطور المفردات والكتابة والوعي .ويمكن استخدامها في تطوير الدروس في السنوات اللاحقة .بمعنى آخر، لا يصبح التقويم نهاية للدرس، بل جزءًا من تحسين مستمر .وهذا مهم لأن التربية المناخية نفسها تحتاج إلى تعلم متدرج ومراجعة مستمرة.

اعتبارات المعلم والسياق

لا يمكن تطبيق هذا النموذج بنجاح دون مراعاة واقع المعلم .فبعض معلمي EFL قد يشعرون أن المناخ خارج تخصصهم، أو أن النقاش البيئي قد يستهلك وقتًا من المهارات .لذلك ينبغي أن يقدم النموذج بوصفه دعمًا للغة لا عبئًا إضافيًا .ويمكن للمعلم أن يبدأ بأنشطة صغيرة لا تتجاوز عشر دقائق، ثم يوسعها تدريجيًا . المهم أن تكون الأهداف واضحة :مفردات، قراءة، تحدث، كتابة، مع بعد بيئي مدمج.

كما يجب مراعاة حساسية الموضوعات .ليس كل الطلاب مستعدين للنقاش المفتوح حول المخاطر، وقد يشعر بعضهم بالقلق .لذلك ينبغي أن تكون اللغة متوازنة :تعترف بالمشكلة، لكنها لا تغلق المستقبل .يمكن

للمعلم أن يستخدم أسئلة الأمل العملي :ما الشيء الصغير الذي يمكن أن يفعله الطالب؟ كيف يمكن للجامعة أن تساعد؟ كيف يمكن للغة الإنجليزية أن تنقل رسالة نافعة؟ هذه الأسئلة تمنح الطلاب شعورًا بالقدرة.

أما من ناحية المنهج، فيمكن إدماج النموذج في وحدات القراءة أو الكتابة أو العروض الشفهية دون تغيير شامل للمقرر .يمكن اختيار نص واحد في الفصل، أو نشاط واحد في كل وحدة ذات صلة بالمكان أو السفر أو الصحة أو الطعام أو الماء .بهذه الطريقة لا يكون المشروع ثورة على المنهج، بل تحسينًا تدريجيًا يجعله أكثر ارتباطًا بالحياة.

تصميم مواد متعددة الوسائط

تزداد فاعلية النموذج حين يُدعم بمواد متعددة الوسائط، بشرط ألا تتحول الوسائط إلى تشويش .يمكن للمعلم أن يستخدم صورة قصيرة، أو خريطة، أو مقطعًا مرئيًا من دقيقة واحدة، أو إنفوجراف بسيط عن الماء أو الحرارة .الهدف من الوسائط ليس إبهار الطلاب، بل بناء سياق يساعدهم على فهم القصة .لذلك يجب أن تكون الوسائط قليلة، واضحة، ومرتبطة مباشرة بالمهمة اللغوية.

على سبيل المثال، قبل قراءة قصة عن العطش، يمكن عرض صورة لبئر أو قربة ماء وسؤال الطلاب : What does water mean in this picture?ثم بعد القراءة يجيبون عن السؤال نفسه مرة أخرى . سيكتشف الطلاب أن الكلمة نفسها تغيرت دلالتها بعد النص .لم تعد water مجرد اسم، بل أصبحت حاجة وخطرًا ومسؤولية .هذا الانتقال في المعنى هو جوهر الوعي المناخي داخل درس اللغة.

كما يمكن استخدام المنصات الرقمية بصورة خفيفة .يكتب الطلاب جملًا قصيرة على لوحة مشتركة، أو يصوتون على أكثر رسالة توعوية وضوحًا، أو يرفعون ملصقًا بسيطًا .لكن يجب ألا تسبق التقنية الهدف التربوي .فالمعيار ليس عدد الأدوات المستخدمة، بل هل ساعدت الأداة الطلاب على القراءة والتعبير والتفكير؟ إذا لم تفعل، فالورقة والقلم قد يكونان أفضل.

نحو سياسة صفية للوعي المناخي

يحتاج تطبيق هذا النموذج إلى سياسة صفية صغيرة وواضحة .أولًا، يجب أن يعرف الطلاب أن النقاش المناخي في حصة اللغة ليس اختبارًا لمعلوماتهم العلمية، بل فرصة لاستخدام الإنجليزية في موضوع واقعي . ثانيًا، يجب أن يسمح المعلم بتنوع الآراء، ما دام الطلاب يدعمون كلامهم بدليل ويحترمون زملاءهم .ثالثًا، يجب أن يكون الخطاب متوازنًا، فلا يبالغ في التخويف ولا يفرغ المشكلة من جديتها.

من المفيد أن يضع المعلم قواعد بسيطة للنقاش :استخدم دليلًا من النص؛ اشرح فكرتك بجملة واضحة؛ لا تسخر من رأي زميلك؛ حاول أن تقترح حلًا ممكنًا؛ اسأل قبل أن ترفض .هذه القواعد لا تخدم المناخ

وحده، بل تخدم تعلم اللغة .فالطالب يتعلم كيف يناقش ويعترض ويقترح بطريقة مهذبة ومنظمة .وهذا أحد أهداف EFL المهمة.

يمكن كذلك ربط هذا العمل بالأنشطة الطلابية أو المشاريع الصغيرة .بعد قراءة عدة قصص، يمكن للطلاب إعداد معرض صغير باللغة الإنجليزية عن الصحراء والمناخ، أو تسجيل رسائل صوتية قصيرة، أو كتابة بطاقات توعوية .هذا لا يحتاج إلى ميزانية كبيرة، لكنه يعطي الطلاب جمهورًا حقيقيًا .وعندما يعرف الطالب أن لغته ستُقرأ أو تُسمع من آخرين، تصبح الكتابة أكثر جدية والحديث أكثر معنى.

متطلبات التنفيذ المؤسسي

لكي لا يبقى النموذج مبادرة فردية، يحتاج إلى دعم مؤسسي بسيط .يمكن للبرنامج أن يخصص في كل فصل وحدة قصيرة تسمى قراءة المناخ من خلال القصة، أو يدرج هدفًا فرعيًا في توصيف المقرر يتعلق باستخدام اللغة في مناقشة قضايا البيئة والمكان .لا يتطلب الأمر تغييرًا كاملًا للمنهج، بل إدماجًا مقصودًا . فحين يُذكر الهدف في توصيف المقرر، يصبح من الأسهل على المعلم أن يبرر النشاط، وعلى الطالب أن يرى أهميته.

كما يمكن إنشاء بنك مهام مناخية لغوية .يتضمن البنك مهامًا قصيرةwriting prompts :، أسئلة نقاش،rubrics ، قوالب عروض، وقوائم مفردات .يتيح ذلك للمعلمين اختيار المهمة المناسبة دون البدء من الصفر في كل مرة .ويمكن تحديث البنك بعد كل فصل بناءً على أعمال الطلاب وملاحظات المعلمين .بهذه الطريقة يصبح التطوير قائمًا على الممارسة لا على التخطيط النظري فقط.

ومن المهم أيضًا أن تُدعم المقاربة بتعاون بين معلمي اللغة ومعلمي العلوم أو الأنشطة الطلابية .ليس المطلوب أن يتحول معلم اللغة إلى خبير مناخ، بل أن يستفيد من مصادر موثوقة ومبسطة .يمكن مثلًا أن يقدم قسم الأنشطة حملة صغيرة عن الماء أو الحرارة، بينما ينجز طلاب EFL نصوصًا إنجليزية قصيرة مرتبطة بها .هذا التعاون يجعل اللغة ذات جمهور حقيقي، ويجعل المناخ موضوعًا متداخلًا لا محصورًا في مادة واحدة. ولا ينبغي إغفال العدالة في التنفيذ .إذا طُبقت هذه الأنشطة في شعبة دون أخرى، فقد يحصل بعض الطلاب على فرص أفضل للتحدث والكتابة .لذلك من الأفضل أن تكون هناك إرشادات مشتركة تضمن الحد الأدنى من التكافؤ :نص واحد أو نصان في الفصل، مهمة إنتاجية واحدة، وروبرك موحد تقريبًا . هذا لا يعني توحيد كل شيء بطريقة جامدة، بل ضمان أن جميع الطلاب يحصلون على فرصة لاستخدام اللغة في موضوع إنساني وبيئي مهم.

وأخيرًا، يمكن للبرنامج أن يقيس أثر هذا التوجه بطريقة بسيطة .لا يحتاج الأمر في البداية إلى دراسة

كبيرة؛ يمكن جمع عينات كتابة قبلية وبعدية، أو استبانة قصيرة عن ثقة الطلاب في استخدام مفردات البيئة، أو مقابلة صغيرة مع المعلمين .هذه الأدلة تساعد على تحسين النموذج وتجعله أكثر قابلية للنشر البحثي لاحقًا .المهم أن يكون التطوير مبنيًا على شواهد، لا على الانطباع العام فقط.

البعد النفسي والأمل العملي

لا بد أن يراعي التعليم المناخي مشاعر الطلاب .فبعض الخطابات البيئية تبالغ في لغة الكارثة حتى يصبح المتعلم عاجزًا عن الفعل .لذلك يقترح هذا المقال أن تُبنى المهام على أمل عملي صغير .يسأل المعلم :ما الجملة التي يمكن أن تنفع؟ ما الرسالة التي يمكن أن تصل؟ ما التصرف اليومي الذي يمكن وصفه أو اقتراحه؟ هذه الأسئلة تجعل اللغة أداة قدرة لا أداة خوف .والفرق مهم؛ فالطالب الذي يشعر بالقدرة يكتب ويتحدث، أما الطالب الذي يشعر بالعجز فيصمت.

يرتبط الأمل العملي أيضًا بجودة تعلم اللغة .حين ينجز الطالب منتجًا حقيقيًا، ولو كان فقرة قصيرة أو ملصقًا بسيطًا، يشعر أن الإنجليزية ليست فقط مادة دراسية بل وسيلة للتواصل .هذا الشعور يعزز الدافعية، ويجعل المفردات المناخية أكثر رسوخًا لأنها ارتبطت بفعل ومعنى وجمهور .لذلك لا ينبغي أن تنتهي الحصة بسؤال فهم فقط، بل بمنتج لغوي صغير يترك أثرًا في الطالب.

ويمكن دعم هذا البعد من خلال ملف إنجاز صغير يجمع فيه الطالب مفرداته ورسائله وتأملاته عبر الوحدة .لا يكون الملف طويلًا؛ قد يتكون من صفحة مفردات، وفقرة قصيرة، وصورة أو ملصق، وتأمل ختامي من خمسة أسطر .لكن قيمته أنه يجعل التعلم مرئيًا .يرى الطالب كيف انتقل من كلمات منفصلة إلى رسالة مفهومة، ويرى المعلم كيف تطورت اللغة والفكرة .كما يوفر هذا الملف دليلًا على أن الوعي المناخي في صف اللغة لا يُقاس بالانطباع، بل بمنتجات لغوية يمكن مراجعتها وتحسينها.

ويمثل هذا البعد النفسي حماية للدرس من التحول إلى قائمة أوامر .فالمتعلم حين يشارك في مهمة صغيرة يشعر أنه جزء من المعنى، لا متلقٍ لتوجيه خارجي .لذلك يجب أن تبقى المهام قصيرة، ممكنة، ومتصلة بالنص .وكلما رأى الطالب أثرًا لغويًا واضحًا لما أنجزه، زادت ثقته في قدرته على استخدام الإنجليزية للتعبير عن قضايا حقيقية.

المحددات

يبقى هذا المقال مقترحًا نظريًا تصميميًا .لم يتم تطبيق النموذج على عينة من الطلاب، ولم تُقاس نتائجه على تعلم المفردات أو مهارات الكتابة أو الوعي المناخي .لذلك لا ينبغي قراءة المقال بوصفه دليلًا على فاعلية مؤكدة، بل بوصفه إطارًا قابلًا للتجريب .كما أن نجاح النموذج يعتمد على اختيار نصوص مناسبة

وعلى قدرة المعلم على إدارة نقاش مفتوح دون توجيه مفرط.

من المحددات أيضًا أن مفهوم القصص الصحراوية واسع .فقد تكون القصة شعبية أو حديثة أو مترجمة أو مكتوبة خصيصًا للمتعلمين .كل نوع من هذه النصوص يحتاج إلى معالجة مختلفة .كما أن الطلاب يختلفون في مستوياتهم وخبراتهم .لذلك ينبغي أن تُصمم الأنشطة بما يناسب المستوى اللغوي والعمر والخلفية الثقافية .وتحتاج الدراسات المستقبلية إلى تصميم تجريبي أو شبه تجريبي، وإلى مقابلات مع الطلاب والمعلمين لفهم أثر هذا النوع من القراءة.

أجندة بحثية مستقبلية

تحتاج هذه المقاربة إلى اختبار في صفوف حقيقية .يمكن إجراء دراسة تقيس أثر النموذج على اكتساب المفردات المناخية، وعلى قدرة الطلاب على كتابة فقرة تفسيرية، وعلى استعدادهم للمناقشة باللغة الإنجليزية . ويمكن استخدام أدوات متنوعة :اختبارات مفردات قبلية وبعدية، تحليل كتابات الطلاب، مقابلات قصيرة، وملاحظات صفية .المهم ألا يُقاس الوعي المناخي بسؤال عام فقط، بل من خلال أداء لغوي يظهر في النصوص والمهام.

كما يمكن مقارنة أنواع مختلفة من المهام .هل الملصق أكثر فاعلية من الرسالة؟ هل الحوار الشفهي يبني ثقة أكبر من الكتابة الفردية؟ هل العمل الجماعي يزيد agency أم يخفي مشاركة بعض الطلاب؟ هذه الأسئلة مهمة لأن التربية المناخية داخل EFL لا ينبغي أن تكتفي بفكرة جميلة، بل تحتاج إلى معرفة دقيقة بما يحدث في الصف.

ومن المسارات المهمة دراسة دور اللغة الأولى .قد يفهم الطلاب القصة بعمق أكبر إذا سُمح لهم بالتفكير الأولي بالعربية ثم الإنتاج بالإنجليزية، خصوصًا في المستويات الأقل .وهذا يفتح نقاشًا عن translanguagingفي التربية المناخية .فهدف الصف ليس منع اللغة الأولى، بل استخدام موارد الطلاب اللغوية لبناء فهم أعمق ثم تحويله إلى تعبير إنجليزي واضح.

الخاتمة

جادل هذا المقال بأن القصص الصحراوية يمكن أن تكون أكثر من مادة قراءة في فصول EFL السعودية .فهي قادرة على ربط تعلم اللغة بالوعي المناخي، وعلى نقل الطالب من فهم النص إلى إنتاج رسالة أو فعل تواصلي صغير .وقد اقترح المقال نموذج اقرأ، حلل، اربط، افعل، تأمل بوصفه إطارًا مبسطًا يساعد المعلم على تنظيم هذا الانتقال. ليست الغاية أن يصبح درس اللغة درسًا في العلوم المناخية، ولا أن يتحول المعلم إلى ناشط بيئي داخل الصف .الغاية أعمق وأهدأ :أن يتعلم الطالب اللغة من خلال موضوع يهم

الحياة، وأن يكتسب مفردات وقدرة على التعبير، وأن يرى أن النصوص يمكن أن تساعدنا على التفكير في المكان والمستقبل .وحين يحدث ذلك، يصبح تعليم الإنجليزية ممارسة إنسانية ومعرفية، لا مجرد تدريب مهاري. وفي عالم يزداد احترارًا، تحتاج فصول اللغة إلى نصوص وأسئلة ومهام تجعل المتعلم قادرًا على الكلام عن هذا العالم .والقصص الصحراوية، بما تحمله من حرارة وندرة وذاكرة وحياة، تقدم مدخلًا مناسبًا لهذا العمل .إنها تجعل المناخ قريبًا من اللغة، وتجعل اللغة قريبة من المكان، وتجعل القراءة بداية لفعل صغير قابل للنمو.

المراجع

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum.

Gee, J. P. (2015). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses (5th ed.). Routledge.

Janks, H. (2010). Literacy and Power. Routledge.

Kagawa, F., & Selby, D. (Eds.). (2010). Education and Climate Change: Living and Learning in Interesting Times. Routledge.

Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of Education for Sustainable Development: Rationale and principles. Journal of Education for Sustainable Development, 9(1), 4–26. https://doi.org/10.1177/0973408215569109

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. Environmental Education Research, 25(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Nation, I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. Global Environmental Change, 22(3), 625–634. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.12.001

Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. Learning and Teaching in Higher Education, 5, 17–33.

UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6, 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6