

تعليمية اللغات في ظل التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية.

*Educationallanguagesunder the functional applications of the
pedagogicalprocess*

د.ميلود رحمون، جامعة عمارثليجي-الأغواط ، الجزائر

miloudrahmoune5@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019 /11/14 تاريخ القبول: 2019 /11/24 تاريخ النشر: 2020 /01/20

المؤلف المرسل: د.ميلود رحمون miloudrahmoune5@gmail.com

الملخص :

على الرغم من الاهتمام بمناهج تعليم اللغات في المراحل التعليمية المختلفة إلا أننا نجد أنفسنا أمام عقبة كبيرة تتمثل في كثرة الأخطاء اللغوية، وشيوع اللحن في كلام المتعلمين وقراءاتهم وكتاباتهم، وقد تعددت الأسباب وراء هذه المشكلة، فهناك من يرى السبب في الاهتمام بتدريس القواعد أكثر من الاهتمام بتدريس اللغة نفسها، وهناك من يرى أن سبب الضعف يتعلق بضعف تكوين المعلمين، وهناك من يرى السبب يكمن في سوء تصميم المناهج وخطط الدراسة وطرائقها وعدم استغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية تعليم اللغات للناطقين بها، ولغير الناطقين بها.

والحديث عن التطبيقات اللسانية في تعليمية اللغات يقتضي الحديث عن المبادئ الأساسية لهذا

العلم، وهذا ما سأعالجه في هذا البحث الموسوم ب: تعليمية اللغات في ظل التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: المنهاج؛ التعليمية؛ المبادئ؛ المحتوى اللغوي؛ المعلم؛ المتعلم؛ اللسانيات التطبيقية.

Abstract :

In spite of the interest in the curricula of teaching languages in different stages of education, However, we find ourselves facing a major obstacle which is the large number of linguistic errors, and the prevalence of the melody in the words of learners in their readings and writings, The numerous reasons behind this problem, there are those whose why interest in teaching the grammar more attention to teaching the language itself, There are those who believe that the reason for the weakness is related to the poor training of teachers, and some see the reason lies in the poor design of curricula and study plans and methods and not to exploit the scientific and cognitive results achieved in the field of theoretical linguistic research in the promotion of language education for native speakers and non-native speakers.

Talking about the linguistic applications in the teaching of languages require talking about the basic principles of science, and this is what I will address in this research tagged: Teaching languages under the functional applications of the pedagogical process

Keyword: Curriculum, Instruction, Principles, Language Content, Teacher, Learner, Applied Linguistics □

مقدمة:

اللغة وسيلة أساسية في العملية التعليمية، فهي أداة الفرد في التفاهم والتواصل، وإحدى وسائل النمو المتكامل، ومظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، ونحن نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة، ويعتبر تحصيلها أكبر إنجاز في إطار النمو العقلي للطفل.

ولعل من مظاهر الاحتفاء باللغة والولاء لها في ميدان التعليم، أن نجعل التلميذ يمتلك مهارات الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، فهي التي تساعد التلميذ على التعامل مع المواقف الحيوية المختلفة التي تتطلب الاستماع أو القراءة أو التحدث أو الكتابة.

والحديث عن موضوع تعليمية اللغات يجزني إلى التعرض للمبادئ الأساسية للعلم، وكيفية توظيفها بيداغوجيا أثناء ممارسة العملية التعليمية، وهذا ما سأعالجه في هذا البحث الموسوم ب: تعليمية اللغات في ظل التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية، وقد ضم جملة من العناوين شكلت تصميمها له على الشكل التالي:

- مفاهيم ومصطلحات - شروط التعلم - محاور العملية التعليمية التعليمية - مبادئ تعليمية اللغات وإجراءاتها الوظيفية.

1- مفاهيم ومصطلحات: سأتناول فيما يلي بعض المصطلحات التي لها علاقة وطيدة بموضوع البحث.

1-1- التعلم: مصدر تعلم، وتعلم الشيء اكتسبه بالمعرفة، قال ابن منظور: "علم الأمر تعلمه: أتقنه"¹.

وجاء في بعض المعاجم المعاصرة: «التعلم أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة والتعليم»².

وهو أيضا: «تغير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، من حيث هو كائن مكلف بحمل رسالة مقدسة في هذا الكون»³.

2-1- **التعليم:** فهو مصدر علم، فقولنا علم الناشئة لقنها الدرس، وأعطاهها المعرفة والتعليم مهنة المعلم، والتعليم هو: "(مساعدة شخص ما على أن يؤدي شيئا ما)، أو (تقديم تعليمات)، أو (التوجيه في دراسة شيء ما)، أو (التزويد بالمعرفة) أو (الدفع إلى الفهم والمعرفة)"⁴.

ويرى دو جلاس براون أن التعليم لا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلم، حيث يعرف التعليم بأنه: «تسيير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له»⁵.

3-1- **التعليمية:** فتعدّ من بين أكثر مصطلحات اللسانيات التطبيقية إثارة للجدل، نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع، ومع أننا نجد تحديداً دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح، ومجال اهتماماته، إلا أن المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية الذي يخص مادة معينة، سواء على مستوى الممارسة أم على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس، فالترجمات العربية لمصطلح La Didactique متفاوتة تراوح ما بين: فنّ التدريس وعلمه، التدريسية، علم التعليم، تعليمية تعليمات، ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو؛ أي ديداكتيك تجنباً لأي لبس⁶.

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم؛ أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه، أما في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك Didactique مشتقة من الأصل اليوناني ديداكتيكوس Didaktikos الذي ينحدر من لفظ ديداسكين Didaskine وتعني درس، أو علم Enseigner، وكانت كلمة ديداكتيكوس تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة مدلول تقنية أو فنّ

التّعليم، ويقصد كلّ ما يوحى إلى التّثقيف؛ أي التّزود بالمعارف والأفكار والمعلومات؛ بهدف بناء شخصيّة الفرد المتعلّم.

والتّعليميّة تعني: «الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها التّلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو الحسي-الحركي، كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد»⁷.

والتّعليميّة: "علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التّعليم من محتوياته ونظريّاته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللّغة يبحث في سؤاليّن مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟..."، فتخصّص التّعليميّة يستفيد من عدّة حقول معرفية كاللّسانيّات، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع وعلوم التّربية.

بعد أن تم عرض مفهوم التعليميّة والتعليم والتعلم نعرض أهم الشروط والعوامل التي تتحكم في عملية التّعلم.

4-1- البيداغوجيا: البيداغوجيا لغويا تعني: تربية الأطفال أو فن تربية الأطفال⁸

«والبيداغوجي في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطّفل نحو حلقات الدرس، ويعمل على مساعدة الطّفل حتى يصير راشدا، ويحقق ماهيته بوصفه كائنا عاقلا»¹⁰ وبهذا فإنّ مفهوم البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال "أرسطو وأفلاطون": «وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع»¹¹، وترتب عن هذا الفهم أن ركزت الطرائق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على مبدأ الحفظ، وتخزين المعلومات، والتقليد، وتمثّل القيم الاجتماعيّة وتقديس المعلّم باعتباره مصدر المعرفة، والنموذج المثال، والقُدوة؛ ولهذا ينبغي إجلاله وتقمص شخصيته دون أدنى رفض أو اعتراض.

أما في التوجه الحديث فالبيداغوجيا هي: «منهجية التطبيقات التربوية، أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ»¹²، أو هي: «نظرية للتعليم، تهتم بالظروف التي فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها، وبالذور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا أهداف التعلم التي لا يمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية»¹³.

من خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن البيداغوجيا فرع من علوم التربية تهتم بالممارسة التربوية من خلال التفكير في طرائق التدريس الفاعلة، والظروف الملائمة، والشروط الضرورية التي يتحقق فيها التعلم الجيد، وذلك من خلال تجاوز كل الصعوبات والعقبات التي قد تعترض العملية التعليمية التعلمية.

2- محاور العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقق أهداف التعليم؛ لأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية، وأطراف أو محاور العملية التعليمية هي: المنهاج، المعلم، المتعلم، بيئة التعلم.

2-1- المنهاج:

2-1-1- تعريف المنهاج لغتاً: يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح «ومنهج الطريق وضحه والمنهاج كالمهجع وفي التنزيل لكل جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً وأنهج الطريق وضحه واستبان وصار مهجاً واضحاً بيئاً»¹⁴.

تعريف المنهاج بأنه الطريق السهل الواضح، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة الصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك.

2-1-2- تعريف المنهاج اصطلاحاً: ومن بين التعاريف الحديثة للمنهاج التربوي نورد ما

يلي:

أ. المنهاج التربوي: «هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة»¹⁵.

يلاحظ في هذا التعريف أمران: الأول أنه فقد صفة النظام أو المنظومة، والثاني أنه قصر المنهج على الخبرات والأنشطة ولم يشر إلى فلسفة المنهج وأساسه الموجهة للممارسة التربوية فيه، فهو تعريف ينحو منحى سلوكيا وضعيا وهو تعريف تقليدي.

ب. المنهاج التربوي: «هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهينها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمانية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية»¹⁶.

ج. المنهاج التربوي: «هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية»¹⁷.

د. المنهاج التربوي: «هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم»¹⁸.

من خلال التعاريف السابقة نخلص إلى ما يلي:

- المنهج التربوي يتضمن الخبرات التربوية المفيدة المباشرة التي يمر بها الفرد نتيجة قيامه بنشاط ما في بيئة معينة وكذلك الخبرات غير المباشرة؛ وذلك لإكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

- لا تقتصر بيئة التعلم على الفصول الدراسية (المعامل، وغيرها من مبان، ومرافق المدرسة ولكن تمتد خارجها فتشمل الحقول، والمصانع، والمتاحف، والرحلات، والزيارات الميدانية، والمعسكرات، وغيرها).

- يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية ومتنوعة ومتراطة وتحقق مبدأ الاستمرارية وموجهة لتحقيق أهداف تربوية منشودة.

- يسعى المنهج بمفهومه الحديث إلى إحداث النمو الشامل المتكامل للطلاب من جميع جوانبه العقلية والجسمية والدينية والاجتماعية وغيرها، والذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم.

- المناهج التعليمية لم تعد مرادفة للمواد الدراسية، ولا للخطة الدراسية، ولا للمحتويات الدراسية، والتي هي بالضرورة جزءا منها، بل أصبحت تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف، والمحتويات واستراتيجيات التدريس، وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسية، والتقويم، تماشيا والظروف المتغيرة، والإمكانيات المتاحة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل لكل تلميذ، والذي يؤدي إلى تعديل السلوكيات، ويمكن من التفاعل الايجابي الفعال مع البيئة والمجتمع.

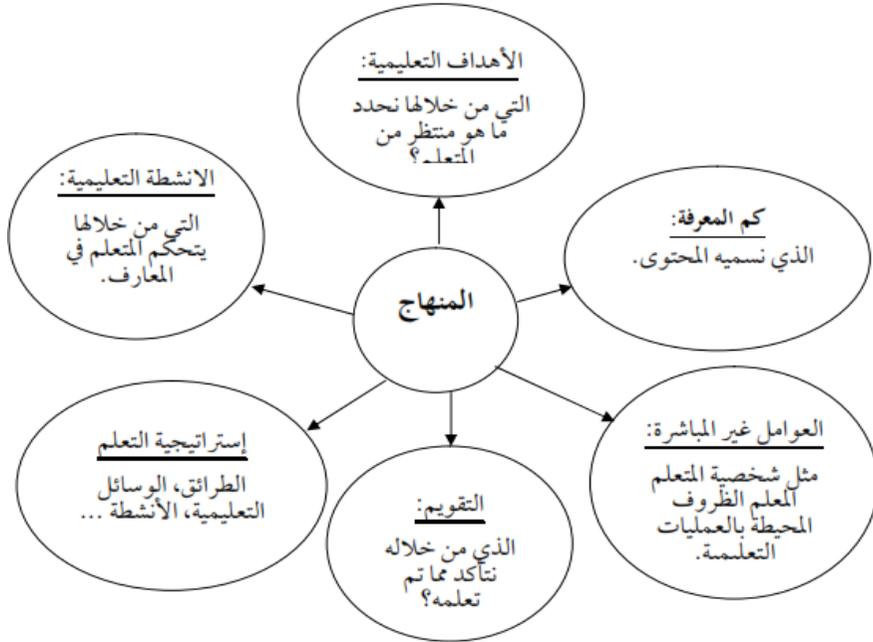
- منهج التربية نظام، أي أنه بمفهومه وخصائصه وأسس بنائه وعناصره يكون كلاً متكاملًا، كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به، فالمنهج بهذا المفهوم هو الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقوله إنسان الغد.

وانطلاقاً من هذه الحقائق فإن هذه العناصر تشكل في مجموعها عناصر المنهج، وقد حددت في أربعة عناصر: (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، التقويم)¹⁹.

فلا يمكن أن يكون هناك تعلم من دون محتوى، ولا يمكن أن تكون هناك عملية لاختيار المحتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد لتحقيق أهداف المنهج، ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج ومستوى تحقق أهدافه من دون تقويم.

والرسم التالي يوضح مكونات المنهج التربوي:

الشكل رقم (01): مكونات المنهج التربوي.



المصدر: ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، دار المعرفة للنشر

والتوزيع، الجزائر، ص 5.

- وللمناهج التربوي أسس لابد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع أيّ منهج تعليمي وهي:
- فلسفة تربوية تثبت صحتها وسلامتها، فقد تعددت الفلسفات والنظريات التي تناولت المنهج، وعلى واضح المنهج استحضار هذه الفلسفات ودراستها والاستعانة بها هو مفيد.
 - الأهداف التربوية واستنادها إلى حاجات المجتمع والأفراد ومتطلبات الحياة، والتقدم العلمي الحاصل في العالم²⁰.
 - الأسس النفسية للمتعلمين وطبيعة النفس الإنسانية، وحاجاتها واستعداداتها ودوافعها، ونظريات التعلم، وما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية، والتجارب في ميدان التربية والتعليم.
 - الأسس الاجتماعية والاقتصادية وما يتعلق بثقافة المجتمع وتراثه، وتطويرها بما يحقق المستوى المرغوب فيه من التقدم والتخلص من أسر الماضي.
 - التقدم العلمي الحاصل في العالم؛ إذ لا يجوز تصميم منهج دراسي بمغزل عما حصل ويحصل في العالم المتقدم من قفزة نوعية في مجالات الحياة عامة والمجال العلمي خاصة²¹.
- 2-2 - المعلم:** يمثل المعلم (الأستاذ) ركنا أساسيا في العملية التعليمية، فهو منشئ الرسالة، وهو المبادر بالاتصال، وقد سمي بمسميات عديدة: مصدر المعلومات، القائم بالاتصال، المتصل، ففي الوضعية التعليمية يكون هو المسؤول عن الإعداد الكامل للرسالة التعليمية وتوجيهها إلى المتلقي (المتعلمين) بعد أن يهيئ الجو المناسب؛ قصد تعديل السلوك أو الخبرات لدى هذا المتلقي²² ولهذا لابد أن يوضع المعلم (الأستاذ) في بؤرة اهتمام من يريد تطوير العملية التعليمية، وفي علم الإتصال يعرف على أنه كل من يبعث بمجموعة من المعلومات لفظية وإيائية تحمل معنى محددًا أو أكثر بقصد إثارة سلوك محدد لدى طرف خارجي، وكل مصدر يبث معلومات ليس فيها قصد التواصل لا يمكن أن نعده مرسلا، ويصدق ذلك على كل الظواهر الطبيعية²³، ولكي يكون التدريس فعالا لابد للمعلم أن يتوفر على:

- التأهيل العلمي والبيداغوجي: حيث يخضع في تكوينه لمرحلتين أساسيتين هما: التكوين الأولي في المعهد مثلما كان معمول به سابقا ، أو في المدارس العليا لتكوين الأساتذة حاليا، أو في الجامعة، ثم التكوين المستمر في الميدان.

- القدرة الذاتية له في اختيار الأساليب البيداغوجية، والوسائل المساعدة، وحسن استثمارها من أجل إنجاز العملية التعليمية²⁴.

- تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات، وإمكانية التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

- معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم.

- معرفة إمكانيات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

- معرفة أهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها²⁵.

- الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه، والاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

- التمكن من المادة التي يتولى تدريسها، وكل ما يتصل بها من تطور وتجديد²⁶.

- التمكن من تحديد أهداف المادة ومصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها، والاستفادة من نتائج

البحث العلمي²⁷.

- تحديد طبيعة المتعلمين وخصائصهم، ومستوى نضجهم، واستعداداتهم التعليمية

وانفعالاتهم وخلفياتهم السلوكية والفروق الفردية بينهم، وهذا يتطلب التمكن من: علم النفس

التربوي وعلم نفس النمو ونظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية²⁸.

تجدد الإشارة إلى أن الالتحاق بمهنة التعليم يتم عن طريق المسابقة بعد التخرج من الجامعة

والملاحظ أن معظم الأساتذة الناجحين في هذه المسابقات يجهلون كيفية التعامل مع المتعلمين، كما

يجهلون الأساليب الحديثة في التعليم، وهذا ما يؤثر سلباً على الفعل التعليمي التّعليمي، لذا ندعو المشرفين على قطاع التربية إلى ضرورة إخضاع الناجحين في المسابقات إلى فترة تكوينية قبل مباشرة العمل في المؤسسات التعليمية.

2-3- المتعلم: يمكن تعريفه بأنه: "المحور الأساسي في العملية التربوية التعليمية، حيث يعتبر العنصر المستقبل لما يلقيه المعلم، وهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب"²⁹.

والمتعلم لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية، ومن يتعامل مع هذا الكائن لا بد أن يتمكن من الإحاطة بالمتعلم وماله صلة به: طبيعته التكوينية ومكونات شخصيته واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكرية والمهارية ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ والوسائل المستخدمة في التعامل معه³⁰.

والواقع أن علم النفس قد أكد أن المتعلم يتوفر على كفاءات منذ سن مبكر، فهو عنصر نشيط وفعال يفكر ويحلل ويبرهن ويستنتج وقيس ويقرأ³¹.

ولما كان المتعلم هو المستهدف، يجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم، من نضج واستعداد، وخبرة وتنظيم للموقف التعليمي وغيرها، مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلم، ومراعاة المبادئ التي تم التثبت من فعاليتها في التعليم وعليه ينبغي مراعاة ما يلي:

- معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات اللغوية.

- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلمين.

- تذليل الصعوبات التي تعيق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية³².

2-4- **بيئة التعلم:** على الرغم من أن البعض لا يعد البيئة عنصرا من عناصر العملية التعليمية، فإن هناك من يرى أن الركن الرابع من أركان العملية التعليمية هو بيئة التعلم³³، وما يتصل بها من تسهيلات إدارية، وتنظيم لبيئة الدراسة والغرفة والإنارة والتهوية ومستوى النظافة، وتوافر وسائل معينة، والملحقات المطلوبة كالحدايق وغيرها والعلاقة بين الأستاذ والطلبة، وبين الطلبة وإدارة المؤسسة، وبين الأستاذ والمجتمع، وبين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة، وبين المشرف والأستاذ وبين المتعلم وطبيعة النظام وأسس تطبيقه، ونظرة المجتمع للتعلم والتعليم، ومستوى تقديره للمتعلمين، والمردود المادي والمعنوي للتعلم وغير ذلك مما يشكل القاعدة النفسية التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عملية التعلم³⁴.

فعلى من يسعى إلى تطوير العملية التعليمية أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار، وعدم تجاهل أي منها ذلك أن لكل منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم ومستوى اندفاعه نحو التعلم وتفاعله مع محتوى التعلم.

3- مبادئ تعليمية اللغات: تتضمن تعليمية اللغات مبادئ أساسية تتمثل فيما يلي:

3-1- **أولوية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة:** ونقصد به التركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني الذي يقوم في وصفه، وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللغة المنطوقة، ونظام اللغة المكتوبة³⁵، وهذا ما يؤكد أيضا علماء النفس في أبحاثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يُجمعون على أن نظام اللغة المكتوبة ونظام اللغة المنطوقة نظامان متباينان؛ لأن الظاهرة اللغوية هي أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل الاهتمام بالأداء المكتوب، إذ أنّ تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي الذي يطغى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي³⁶، والتركيز على الخطاب الشفوي يقودني إلى التعرض إلى مهارة الاستماع لما لها من دور هام في إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من

أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق، وهو الوسيلة المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والتواصل فيما بينهم³⁷، بما في ذلك أطراف العملية التعليمية التعلمية.

إن أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع من غيرهم، فهو يُمثل بداية تعلم اللغة، ولا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة؛ لأن القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، ولنا في كلام الحسن البصري خير دليل إذ يقول: «إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن القول ولا تقطع على أحد حديثه»³⁸.

ولذلك كان مطرف ابن عبد الله يقول: «لا تطعم طعامك من لا يشتهي، يقول: لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليه بوجهه»³⁹، وكان عبد الله ينصح المتكلم: «حدث الناس ما حدجوك بأبصارهم وأذنوا لك بأسماعهم، وإذا رأيت منهم فترة فأمسك»⁴⁰.

إن حسن الاستماع للمتكلم يفيد صاحبه في العملية التواصلية على التفكير والتدبر، فإذا ما أراد السامع أن يصل إلى درجة العلم بالشيء فعليه بالاستماع؛ لأن أول العلم الصمت والثاني الاستماع⁴¹.

يقول قدماء العرب في فضل الاستماع وأهميته: «تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام، فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم»⁴².

وحسن الاستماع يساعد على فهم المعنى، يقول أبو هلال العسكري: «ربما كانت البلاغة في الاستماع، فإن المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدى إليه الخطاب، والاستماع الحسن عون للبليغ على إفهام المعنى»⁴³.

من خلال هذا القول يتبين أنه يشترط في السامع استعدادة لوظيفة التواصل، ولا يكون ذلك إلا بحسن الاستماع، والتدبر في قول محدثه.

وهذا ما أكده ابن خلدون بقوله: «السَّمع أبو الملكات اللسانية»⁴⁴، في إشارة منه إلى أن اللغة وهي الملكة الكبرى تتكوّن من ملكات أخرى أهمّها الاستماع؛ ما جعل العرب يولون أهمية بالغة لسامع اللغة من متكلّمها السليقين، حيث كانوا يحرصون على أن يترعرع أبناءهم في البوادي بعيدا عن الحضرة؛ ليتعلّموا اللغة بطريقة سليقيّة عن طريق سماعها صافية من متكلّمها الذين لم يختلطوا بالأعاجم ولم يُصب ألسنتهم اللّحن.

ومن قدرة الله ﷻ وحكمته أن قدّم حاسة السَّمع على غيرها في كثير من الآيات القرآنيّة الكريمة ممّا يجعله يتقدّم في اكتساب المعرفة، منها قوله ﷻ: ((وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ))⁴⁵.

ولنبين أهمية مهارة الاستماع نورد ما ذكره أحد الكتّاب حين صوّر العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة من حيث الممارسة لها بقوله: «إنّ الفرد المثقّف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كلّ يوم ويتحدّث بما يوازي كتابا كلّ أسبوع ويقرأ ما يوازي كتابا كلّ شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كلّ عام»⁴⁶، كما أنّ هناك دراسة أثبتت أنّ الإنسان يصرف ما بين (50٪ - 80٪) من ساعات يقظته في الاتّصال، حيث يمضي 45٪ منه في الاستماع، و30٪ منه في الكلام، و16٪ منه قراءة، و9٪ منه كتابة⁴⁷.

من خلال هذه النسب يظهر أنّ الاستماع يمتلك أكثر مساحة من مهارات التّواصل اللفظي من نشاطات الإنسان، ويعتبر بذلك مفتاح الفهم والإقناع، وهو المقدّمة الطبيعيّة لمعظم العمليّات الفكرية الموجهة للسلوك البشري بصفة عامة، وللعملية التعليمية التعليمية بصفة خاصة.

2-3 - اللغة وسيلتها تواصل: قدر الله للإنسان أن يتميز عن سائر الكائنات ليكون خليفة في الأرض، وخصّه بمقومات تعينه على أداء تلك المهمة، ومن بين تلك المقومات اللغة؛ ليستطيع بواسطتها التواصل مع أخيه الإنسان والتفاعل الايجابي ما يفضي إلى القيام بمهمة الاستخلاف وتحقيق الرقي والازدهار في حياة الناس، كما أنّ الإنسان وعبر آلية اللغة يستطيع أن يتمثل الكون

والعلاقات والقوانين التي تسيره فيعي هذا الوجود، ويصل إلى أن يسخره لأغراضه، يقول طلعت منصور: "فباللغة يستطيع الإنسان أن يجرد هذا الوجود المادي والإنساني في خصائص وعلاقات وقوانين، وأن يتحقق له الوعي بهذا الوجود والتحكم فيه"⁴⁸، ولا يستطيع الإنسان أن يصل إلى هذا الوعي بالوجود والتحكم فيه، في حدود ما قُدِّر له إلا بمعونة أخيه الإنسان لذلك، فهو يحتاج إلى اللغة للتواصل معه، والتفكير الجماعي لبلوغ الهدف.

فاللغة بهذا المعنى تساعد الإنسان على بلوغ غايتين: التواصل مع الآخر، وتمثل الوجود وتسخره لصالحه يقول جون جوزيف في كتابه اللغة والهوية: "لقد عرف اللغويون والفلاسفة الغايات الأساسية للغة تقليدا من خلال أحد البعدين التاليين، أو من خلالها معا: التواصل مع الغير، إذ يستحيل على بني البشر العيش في عزلة - تمثل الكون لأنفسنا في عقولنا"⁴⁹، فالوظيفة الأولى للغة أنها تلبي حاجة التعايش مع الآخر، وهو جوهر التواصل.

ويؤكد ذلك أيضا أندري مارتيني حيث يقول: "إن الوظيفة الأساسية للغة هي وظيفة التواصل ... وإذا كانت اللغة تتغير عبر الزمن، فلكي تتواءم بشكل أساسي مع إشباع حاجات التواصل للجماعة التي تتكلم تلك اللغة"⁵⁰، فلا يمكن تحقيق التواصل من دون لغة، كما لا يتصور لغة بدون تواصل، حيث يتناقل الناس المعلومات والأفكار والخبرات، لذلك تبرز الحاجة إلى تعلم اللغة واكتسابها كآلية لتحقيق التفاعل مع الذات ومع المجتمع، وهذا مما ترمي إليه المناهج التعليمية في بلادنا؛ حيث تُعدّ اللغة المفتاح الأول الذي ترمي إلى إكسابه للمتعلّمين؛ لأنّها لغة التعليم وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شكّ في اكتساب الكفاءات المستهدفة في بقيّة الأنشطة التعليمية المقرّرة، ذلك لأنّ اللغة - كما يرى اللسانيون - ما هي إلاّ نظام من الأدلّة وظيفته الأساسية التبليغ عن طريق أشكال صوتية وكتابتية لهذا ينبغي أن يكون تعليمها هو أول ما يُعنى به من مواد الدّراسة وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، إذ يتحدّد على أثرها تقدّمهم أو تخلفهم في المراحل الدراسية الأخرى، فمثلا: تعلّم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية يهدف إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن

طريق تزويده بالمهارات الأساسية والتدرّج في هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة مما يساعده على أن يواصل دراسته في المراحل التالية.

3-3. الشمولية: ويقصد بها أن جميع مظاهر الجسد لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، فمن الناحية الفيزيولوجية نجد حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى كما أن لبعض الجوانب العضلية الحركية دخل أيضا في تحقيق التواصل اللغوي، كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم التي تتدخل في أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة، ومن ثم فكل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم، وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي⁵¹، وإذا كان التواصل اللفظي معني بالدرجة الأولى بالعملية التعليمية كونها عملية تواصلية بامتياز؛ فإن التواصل غير اللفظي لا يقل أهمية عنه، ويسمى هذا النوع من التواصل عند اللسانيين بالعناصر المساعدة للكلام⁵² (*les éléments paralinguistique*)، فالصوت وإن كان هو الأبرز والأكثر استعمالا، فهو ليس الوسيلة الوحيدة للتواصل، فهناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها المتكلم أو تصدر عنه بهدف نقل الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها⁵³، فرغم أننا نتكلم بجهازنا الصوتي لكننا نتحاور بحسنا كله، فمساعداات الكلام تظهر موازاة مع اللغة المنطوقة وتندمج معها، ويؤلفان سويا نسقا متكاملًا للتواصل، ودراسة سلوك مساعداات الكلام يشكل جزءا من دراسة التّحاور، فلا يمكن أبدا أن نفهم استخدام اللغة المنطوقة في التّحاور إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار مساعداات الكلام⁵⁴؛ ولهذا وجب على معلّم اللغة الإهتمام بهذا النوع من التواصل.

3-4. استقلالية النظام اللساني: كل نظام لساني له طابع استقلالي وفق الاعتبارية التي تصفي عليه طابع التميز والانفراد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، حيث يرتبط نجاح العملية التعليمية بدمج المتعلم في المجتمع الذي يريد أن يدرس لغته، إلا أنه لا يتخذ اللغة الأم وسيطا

لكي يفهم ويتعلم اللغة الأجنبية، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا؛ لأن الأخذ من اللغة الأم لتعلم لغة أجنبية يجعل المتعلم يفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة التي يريد تعلمها، إلا أن هذا لا يعني عدم الاستفادة من النتائج التي تحقق من جراء المقارنة بين اللغتين؛ لأن العناصر اللسانية لا تكون لها قيمة إلا بالمقارنة بين الأنظمة اللسانية المختلفة...⁵⁵.

5- الإجراءات العملية لتعليمية اللغات: تتضمن تعليمية اللغات الإجراءات العملية

التالية:⁵⁶

5-1- التحليل اللساني: هو وسيلة للتوصل إلى وصف اللغة وصفا دقيقا وعلميا، وله تأثير واضح على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة، وليس بمقدور معلم اللغة على حد تعبير ميشال زكريا أن يعلم مادته ما لم يكن ملما ببنى اللغة، وبتنظيم القواعد القائم ضمنها⁵⁷، وبالتالي فأستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة⁵⁸، واكتسابه لهذه المعرفة سيعينه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستفيده هذه المعرفة على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، وذلك أن اللغة هي تنظيم محكم من القواعد لا مجرد لائحة من الكلمات؛ لأنها لو كانت كذلك لتمكن التلميذ من تعلمها بسهولة، وذلك يجعله يحفظ هذه اللائحة وكفى، لكن تعليم اللغة من حيث كونها تنظيم قواعد ليس سهلا كما يعتقد البعض⁵⁹؛ ولهذا فعلى معلم اللغة الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، أي بالتركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها للتواصل في المواقف الطبيعية توأصلا فعلا على المستويين الشفوي والكتابي، فتعليم التواصل باللغة لا يكتفي بإكساب المتعلم كفاية لغوية فقط، بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية، وذلك بتحويل المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى أداة حية يوظفها باستمرار في مواقف الحياة المختلفة، وهذا الأمر لا يتعارض مع مسألة اختيار الموضوعات الأكثر شيوعا وتواترا في الاستعمال اللغوي اليومي عند المتعلمين؛ لأن الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة

بخصائص المتعلمين والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم أولاً ل يتم في ضوءها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو ما تسعى إليه المداخل الوظيفية لتعليمية اللغات.

2-5- اختيار المادة اللغوية: إن أستاذ اللغة لا يستطيع أن يعلم تلاميذه اللغة بصورة كاملة، وإنما لا بد له أن يختار المسائل والقضايا اللغوية التي تناسب المتعلمين بهدف إكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية ويرتبط اختيار المسائل اللغوية بالهدف الموضوع للمادة اللغوية، والمستوى المتعلم وأيضاً المادة الزمنية المخصصة للمادة المدرسة⁶⁰، وذلك بالكيفية التالية⁶¹:

- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

- ليس بالضرورة أن يكون في حاجة إلى مكونات اللغة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

- قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جداً، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي أو ما يعرف بـ: التخمة الذاكرية⁶²، على حد قول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة وبخصوص يكون النص التعليمي لا بد أن عاكساً لبنية لغتنا العربية ومنسجماً مع ثقافتنا التي نعيشها في زمننا هذا، ولا بد من ضبط خطة محكمة لتنقيح ألفاظ الحضارة والمصطلحات المختلفة وإيجاد آلية إجرائية لاستعمالها في تعليم اللغة العربية.

إن الدراسات اللسانية تساعد معلم اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها للتلميذ، وذلك من خلال البحوث التي أجريت في ميدان تعليمية اللغات، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية

بالهدف من تعليم اللغة وبمستوى المتعلم والمدة الزمنية وبالمادة المدرسة في حد ذاتها 63، كما أن لاختيار الألفاظ والتراكيب التي يجب إكسابها للمتعليم في مرحلة معينة من تعليمه جانبين متكاملين كما يرى الحاج صالح وهما:⁶⁴

- دور المري ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وتحديدتها تحديدا علميا دقيقا ثم القيام بعملية المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية.

- دور المري واللساني معا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في المقرر الدراسي، فالمري بإمكانه تحديد حاجيات المتعلمين الفعلية من البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم من مراحل نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي وبعمله هذا يعين اللساني على ضبط المحتوى اللغوي الذي يحتاجه المتعلمون فعلا.

5-3. التدرج في تعليم المادة اللغوية: إن التدرج في تعليم اللغة أمر طبيعي؛ لأنه يتوافق مع

طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه فبعد أن يختار معلم اللغة المسائل اللغوية التي تكوّن مادته التعليمية، لا يمكنه أن يعلم تلك المادة على مرحلة واحدة لذا يتوجب عليه أن يرتب هذه المادة على نحو متدرج والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو الآتي: كيف تتدرج المادة التعليمية؟ ووفق أي ترتيب؟⁶⁵، يكتسي هذا السؤال أهمية بالغة خاصة فيما يتعلق بإنجاح عملية تعليم اللغة، ويقتضي التدرج في تعليم المادة اعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات⁶⁶، ولا بد من مراعاة العناصر الأساسية الآتية:

- السهولة: ونعني بهذا العنصر التدرج من السهل إلى الأقل سهولة، وهي خطوة ضرورية في عملية التعلم "إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر"⁶⁷، فسهولة التركيب اللغوي يؤدي إلى

سهولة إدراكه وسهولة الإدراك ترتبط بعدد من القواعد والتحويلات التي تدخل على هذا التركيب⁶⁶.

- الانتقال من العام إلى الخاص: تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، وتعمل على تطبيقه في أية عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، ولهذا يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة وتدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة والتراكيب البسطة قبل المعقدة⁶⁷.

-تواتر المفردات: مما لا شك فيه هو أن الألفاظ التي تؤلف القائمة المعجمية للغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها " فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تُنعت عادة بالألفاظ الأساسية، ولذلك فإنّ التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة ما.

4-5- عرض المادة اللغوية: إنّ لعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية ، ومعلم اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي على إتقان عمليتي العرض والتقديم للمادة اللغوية، بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية⁷⁰، والأسئلة التي يمكن أن نطرحها في هذه النقطة هي الآتية⁷¹:

- ما هي الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي، أم التسجيلات، أم الأفلام...)؟

- ما هي المسائل اللغوية التي تدرج في هذا العرض؟

- كيف يتم تعيين قضايا المحتوى والشكل في اللغة أي: كيف يمكن لنا أن نبسط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟

- هل تختلف نوعية التعليم من درس لآخر؟

- كل هذه التساؤلات تدفع أستاذ اللغة إلى وضع استراتيجية محكمة لعرض وتقديم مادته اللغوية بصورة هادفة وواضحة وتقضي عملية عرض المادة اللغوية منهجية تشتمل على:⁷²
 - تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
 - مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
 - مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
 - ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
 - تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.
- يتضح مما سبق أن عرض المادة التعليمية يعد أساسا مهما لوضع البرنامج الدراسي حيث لا تتحقق أهداف هذا الأخير إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية، ولا بد لأستاذ اللغة أن يضع أهداف عملية تعليم المادة نصب عينيه بحيث يكتسب التلميذ الخبرات الآتية:⁷³
- إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية.
 - إدراك الكلمات وتفهم معانيها.
 - انتقاء المحتوى التعبيري وبالتالي البنية اللغوية.
 - إدراج الكلمات في البنية اللغوية، وتركيب الجملة في بناء النص.
 - إتقان القراءة والإملاء.
 - إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والكتابي.

غير أن هذه الخبرات لا يمكن أن يكتسبها المتعلم بسهولة وسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مقومات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية بصفة عامة، واللسانيات التطبيقية بصفة خاصة؛ أي أن امتلاك معلم اللغة لنظامها اللساني ومختلف قضاياها يساعده في عملية عرض المادة التعليمية.

5-5- التمرين اللغوي:

يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات مقوماً بيداغوجياً هاماً، باعتباره فضاءً رحباً يُمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية وتنوع أساليب تعبيره، وذلك بإدراج النماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه⁷⁴.

من الطبيعي "أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف إلى جعل التلميذ يلمس تعدد الأساليب التي تدرج ضمنها المهارات اللغوية"⁷⁵، ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته وتحديد أهدافه التعليمية وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذييل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم ولتفادي الخطأ اللغوي الذي يمكن أن يشكل عائقاً أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات⁷⁶ فالتمرين اللغوي إذاً يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يمكنه من ممارسة اللغة وأدائها في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

ومن بين العقبات والتحديات التي تواجه معلم اللغة ما يلي:⁷⁷

- القدرة المحدودة على النقل الديدكتيكي (تبسيط المعلومات وتنظيم محتوى الرسالة نقص الخبرة بمحتوى الرسالة...)، فقد يؤثر ذلك على تدفق الرسالة بالشكل المطلوب، كما هو الشأن بالنسبة للأستاذ المبتدئ.

- افتقار الأستاذ كمرسل لفن الإصغاء، والرغبة مقابل ذلك في الكلام، وقد يقاطع دون قصد.
- عدم استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التعليمية قصد تعزيز المعلومة الشفوية، إما بسبب عدم وفرتها أو لقلّة المبادرة، أو الخبرة باستخدامها، وقد يسيء استخدامها من حيث عدم ملاءمتها للموضوع محلّ التّواصل، أو استلزامها لمتسع في الوقت غير المتاح، أو تحويلها إلى هدف في حدّ ذاتها، وقد يؤدي الاستخدام المتكرّر والمستمرّ لوسيلة واحدة إلى الملل وشروذ ذهن المتعلّم.
- عدم إتقانه لأساليب التّغذية الرّاجعة (التّفويم بأنواعه).
- اعتماد معلّم اللغة على التّجريد، حيث كلّما ازداد بعد الفكرة عن خبرات المتعلّم؛ قلّ التّشابه بين الذي يقصده المعلّم والمعنى الذي يفهمه المتعلّم.
- نقص معرفة المعلّم بأنماط المتعلّمين وافتقاره إلى كيفية التّواصل في ظلّ تلك الأنماط.
- اعتقاد المعلّم بأنّ المتعلّم ينظر إلى المعلومات بنفس الشّكل، و يدرك مضمونها كما يعلمها أو يدركها هو⁷⁸.
- عدم اختيار قناة أو وسيلة الاتّصال المناسبة، لأنّ عدم مناسبة الوسيلة لمحتوى الرّسالة أو عدم توافقها مع طبيعة المتعلّمين يسبب فشل التّواصل في كثير من الأحيان، ولهذا لا بد من استخدام الوسيلة المناسبة لخصائص المتعلّمين حتى نزيد فاعليّة الاتّصال⁷⁹.

الخاتمة:

من خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن أزمة تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة لا تكمن في اللغة في حد ذاتها، وإنما في تجاهل المناهج المدرسية للطرائق الحديثة في انتقاء المحتوى اللغوي المعد للغرض التعليمي، وفي التخطيط، وطريقة العرض والترسيخ، وإهمال التمرس اللغوي الذي يهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية نطقاً وكتابة، واختصار أغلب المدرسين على الأنشطة

التحليلية التي تخص الإعراب وإعطاء الجانب النظري من القواعد الاهتمام الأكبر بعيدا عن الجانب التطبيقي لتلك القواعد.

ولهذا لا بد من التركيز على مبدأ الوظيفة والتحديد الكمي، والغرض التداولي للاستعمال اللغوي وذلك بالاهتمام بجمع رصيد لغوي خاص بالمفردات المتداولة والشائعة في الصحف والمجلات والإذاعة وأنظمة التواصل اليومي، وإعادة الاعتبار للنصوص الأصيلة التي تعكس بنية اللغة المستهدفة، وتنسجم مع الثقافة السائدة مع التفتح على الحضارات العالمية، وتنقيح ألفاظ الحضارة والمصطلحات المختلفة، وإيجاد آلية إجرائية لاستعمالها في تعليمية اللغة.

الهوامش :

- 1 - ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 411هـ)، لسان العرب، مادة (علم)، ج 5، دار صادر بيروت ط 1، د.ت 3083.
- 2 - دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1954 ص 25.
- 3 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حفل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2007، ص 45-46.
- 4 - دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 25.
- 5 - المرجع نفسه، ص 26.
- 6 - ينظر: بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، دار المعارف عناية، 2009، ص 84.
- 7- Paul foulquière, Dictionnaires de la langue pédagogique, puf - paris -1991,p126-127.
- 8 - بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007، ص 9.
- 9-voir: Olivier Reboul, Le langage de l'éducation, analyse du discours pédagogique édition, PUF, Paris, 1984, p15.
- 10 - منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007 ص 13.
- 11 - نقلا عن: مخلوف بلحسن، العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الجزائر، 2007، ص 30.

- 12- نفس المرجع السابق، ن ص.
- 13- نفسه، ص 31.
- 14- ابن منظور، لسان العرب، ج5، مصدر سابق، ص 4554.
- 15- محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص 11.
- 16- سعدون محمود الساموك، وهدي علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط 2005، ص 117.
- 17- محمود السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011، ص 20.
- 18- علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص 13.
- 19- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007، ص 22.
- 20- ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 10.
- 21- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، مرجع سابق، ص 24.
- 22- ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998، ص 40.
- 23- ينظر: مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، المؤسسة الجامعية للنشر- والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 2، 1997، ص 13.
- 24- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 41-42.
- 25- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، مرجع سابق، ص 27.
- 26- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 15.
- 27- ينظر: جميلة بية، دور التمدريس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري للنشر- والتوزيع، عمان الأردن، د.ط، 2009، ص 118.
- 28- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2000، ص 86.
- 29- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 142.
- 30- ينظر: أنطوان صياح، تعلّم اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ص 20.
- 31- بتصرف عن: جميلة بية، دور التمدريس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، مرجع سابق، ص 114.
- 32- ينظر: أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 42.
- 33- ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، مرجع سابق، ص 33.
- 34- ينظر: نفسه، ص 33.
- 35- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر- والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 77.

- 36 - ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 35.
- 37 - ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010 ص 139.
- 38 - ينظر: الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 7 ج 2، 1998، ص 290.
- 39 - ينظر: نفسه، ج 1، ص 103-104.
- 40 - ينظر: نفسه، ص 104.
- 41 - ينظر: نفسه، ص 198.
- 42 - محمود علي السّمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1983، ص 132.
- 43 - أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهيل)، كتاب الصّناعتين، الكتابة والشعر، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان، ط 2، 1989، ص 25.
- 44 - ابن خلدون، ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): مقدّمة ابن خلدون، دار الفكر للنّشر، لبنان، 2007، ص 560.
- 45 - الآية 78 من سورة النّحل.
- 46 - محمد زقوت، المرشد في تدريس اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، ط 2، 1999، ص 131.
- 47 - ينظر: توني بوزان، الاستخدام الأقصى لطاقت الدّماغ العقلي، تر: إهام الخوري، دار الحصاد للطباعة والنّشر- والتّوزيع، دمشق سوريا، ط 2، 2002، ص 82.
- 48 - طلعت منصور: سيكولوجيّة الاتّصال، عالم الفكر، المجلد 11، العدد 02، ستمبر 1980، ص 123.
- 49 - جون جوزيف، اللّغة والهوية، تر: عبد النور خراقي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة، الفنون والأدب، عدد 342، أغسطس 2007، ص 35.
- 50- André Martinet, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, 1960, p9
- 51 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 132.
- 52 - ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، مطبعة أنفو، فأس، المغرب، دط، ص 99.
- 53 - ينظر: أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2002، ص 119.
- 54- voir: corraze Jacques, les communications nom verbales, Que sais-je? ED, p.u.f, coll, 1980, p77.
- 55 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 133.
- 56 - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر- والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 2، 1985 ص 15 (بتصرف).
- 57 - المرجع نفسه، ص 15.
- 58 - عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع 4، 1974، ص 42.
- 59 - بتصرف عن: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 15.
- 60 - ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

- 61 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 143.
- 62 - عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 45.
- 63 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 17.
- 64 - عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 47.
- 65 - بتصرف عن: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 17.
- 66 - نفسه، ص 17.
- 67 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 145.
- 68 - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 17-18.
- 69 - ينظر: المرجع نفسه، ص 18، وأحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 145.
- 70 - ينظر: المرجع السابق، ص 146.
- 71 - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 18.
- 72 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 146.
- 73 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 19.
- 74 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 147.
- 75 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص 19.
- 76 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 147.
- 77 - ينظر: نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب، (ملخص صعوبات الاتصال البيداغوجي)، الملتقى الدولي الأول حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية أيام 20/21/22 / مارس 2005، الجزائر، ص 265.
- 78 - ينظر: محمد يسرى دعيس، الاتصال والسلوك الإنساني، رؤية في انثروبولوجية الاتصال، مركز البيطاش للنشر- والتوزيع الإسكندرية، مصر، 1999 ص 307.
- 79 - ينظر: أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 42.