الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

قسم الآداب و اللّغة العربيّة

عنوان الماستر: لسانيات عربيّة

الأستاذة رفيقة بن ميسية

السّداسي الثّالث :

اسم الوحدة : استكشافيّة

اسم المادّة : تعليميّة اللّغة العربيّة

الرّصيد 1 / المعامل 1

المحاضرة الأولى : مدخل مفاهيمي

أوّلا : مفهوم التّعليميّة

أ/ لغة :

لم تشر المعاجم اللّغويّة العربيّة القديمة إلى مفهوم التّعليميّة كمصطلح واضح ، و إنّما تمّت الإشارة إلى ذلك على سبيل ذكر المادّة اللّغويّة فقط ، حيث إنّ التّعليميّة مصدر صناعي مشتقّ من المصدر القياسي " تعليم" المشتقّ من الفعل غير الثّلاثي " علّمّ " ، و مادّته اللّغويّة " علم" ، و قد ورد في لسان العرب في مادّة " علم" ما يلي : « و عَلِمْتُ الشَّيءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا ؛ عَرَفْتُهُ... و علّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمَهُ إيَّاه فتعلَّمه .....وعَلَّمْتُهُ الشَّيءَ فتَعَلَّمَ ..... ويقال تَعلَّم في موضع اعْلَمْ، وفي حديث الدَّجال : (تعلَّموا أنَّ ربّكم ليس بأعور)بمعنى اعلموا ..... و عَلِمَ الأمْرَ و تَعَلّمَه : أتْقَنَهُ ...و عَلَمَهُ يَعْلُمُهُ و يَعْلِمُهُ عَلْمًا وَسَمَهُ .... و رَجُلٌ مُعْلِمٌ إذا عُلِم مكانه في الحرب بعلامة أعلَمَها .... و العلامةُ السِّمَةُ .... » . [**]

و يستنتج من خلال هذا المفهوم أنّ مدلول " علم " في اللّغة يتمحور حول :

-تعلّم شيء، ثم بعد ذلك تعليمه للغير .

-السّمة و العلامة .

و قد ورد في معجم الأكاديمية الفرنسيّة أنّ الأصل اللُّغوي للتَّعليميّة يعود إلى المصطلح الأجنبي ديداكتيك Didactiqueذي الأصل اليوناني ديداكتيكوس Didacticos و التي تعني فلنتعلّم ، أو فنّ التّعليم **

و قد كانت تطلق أيضا على نوع من الشّعر الذي يتناول مع الشّرح معارف تقنيّة أو علميّة، و هو يشابه الى حدّ ما الشعر التّعليمي الذي تمّ تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا ، ليسهُل على الطّلاب استيعابها و استظهارها و الاستشهاد بها لاحقا عندما تقتضي الضّرورة لذلك .***

ب-اصطلاحا :

قبل تحديد مفهوم التّعليميّة اصطلاحا ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المصطلح استعمل بمصطلحات مختلفة ، و لعلّ ذلك يعود إلى اختلاف مناهل التّرجمة من جهة ، و من جهة أخرى إلى التّرادف الذي تعرفه اللّغة العربيّة ، و من أهمّ الاستعمالات : الدّيداكتيك، علم تعليم اللُّغات، تعليميات، علم التَّعليم، علم التَّدريس ، التَّدريسية ..... و المخطّط الآتي يوضّح مقابلات مصطلح التّعليميّة .

التّدريسيّة.

و ممّا هو ملاحظ أنّ المصطلحات السّالفة الذّكر ، قد تفاوتت من حيث الاستعمال؛ ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال " ديداكتيك " تجنّبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح " علم التَّدريس "و "علم التَّعليم "وباحثين آخرين قلائل يستعملون

مصطلح " تعليميّات "، مثل لسانيات ورياضيات ...الخ، وأمّا مصطلح " تدريسية "فهو استعمال عراقي، لم يشع استعماله، غير أنَّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو" مصطلح تعليميّة" **

و للتّعليميّة مفاهيم كثيرة ، نذكر أهمّها :

- « الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ في المؤسّسة التّعليميّة قصد بلوغ الأهداف المسّطّرة مؤسّسيّا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسّي حركي ، وتحقيق لديه المعارف و الملكات و القدرات و الاتّجاهات و القيم » . ***

- «خلاصة المكوّنات و العلاقات بين الوضعيات التّربويّة و موضوعاتها و و سائطها ، و هو علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة و كيفيّة تنفيذها و مراقبتها و تعديلها عند الضّرورة » . ***

-« قدرات المكوّن التّربويّة المتمثّلة في معرفته من يعلّم و سيطرته على المادّة التي يدرّسها و تحكّمه في طرائق التّدريس » .****

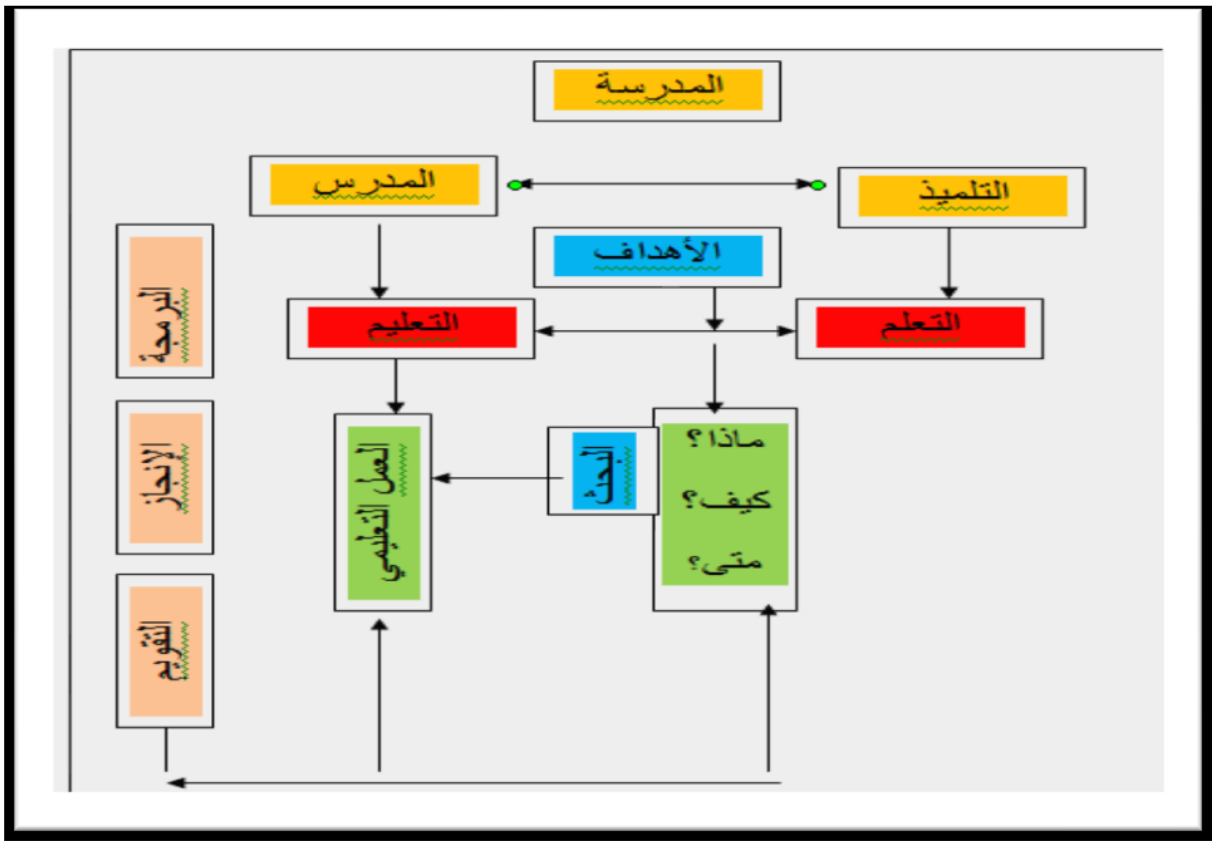
- « تنصبّ الدّيدكتيك على الوضعيات التّعلّميّة التي يقوم فيها المتعلّم من حيث المبدأ بدور مركزيّ بحيث ينحصر دور الأستاذ في تسهيل عمليّة تعلّم التّلميذ و ذلك بتصنيف المادّة التّعليميّة تصنيفا يناسب حاجات التّلميذ و مستواه ، و تحديد الطّرق الملائمة لتعلّمه ، وتحضير التّقنيات و الوسائل الضّروريّة و المساعدة على هذا التّعلّم و اختيار أدوات التّقويم ***

ثانيا : موضوع التّعليميّة :

بالنّظر إلى تداخل التّعريفات السّابقة فيما بينها ، و تركيز كلّ منها على مجال من مجالات التّعليميّة فإنّه يمكن القول إنّ التّعليميّة علم يستهدف كثيرا من المجالات ، منها عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، و هوما يعرف بالمثّلّث الدّيداكتيكي ، المعلِّم ، المتعلّم ، المحتوى ، إذ تنشأ بين هذه العناصر

علاقة تفاعليّة ، طرائق التّدريس ، التّخطيط لبلوغ الأهداف ، تعديل المحتويات بما يتناسب و مستجدّات الحياة اليوميّة ، و غيرها ، إذ يمكن حصر مجالاتها في الإجابة عن التّساؤلات و الإشكالات الآتية ، من يعلِّم ؟ ، من يتعلّم ؟ كيف يعلّم ؟ ماذا يعلّم ؟ بماذا يتعلّم ؟ لماذا يتعلّم ؟ لماذا يعلّم ؟ أين يتعلّم ؟ ..... و فيما يلي مخطّط توضيحي لموضوع التّعليميّة***: و أهمّ مجالاتها بحسب وجهة نظر محمّد الدّريج في كتابه " ديدكتيك اللّغات و اللّسانيات التّطبيقيّة "***:

....



خطاطة تركيبيّة بموضوع الدّيدكتيك أو علم التّدريس العام و مجالاته

ثالثا : أنواع التّعليميّة :

يميّز أهل الاختصاص بين نوعين من التّعليميّة ، و فيما يلي توضيح لذلك :

أ-التّعليميّة العامّة Didactique général أو (علم التّدريس العام، الدّيدكتيك العامة) : و يقصد بها مجموع المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف ، و لفائدة جميع التّلاميذ في مختلف المواد و التّخصّصات ***

وهو ما تشترك فيه المواد التَّعليميّة ككلّ من خصائص مشتركة تجمعها؛ أي بعبارة أخرى مجموعة من الأسس والقواعد والمعايير الّتي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار في تدريس جميع المواد على اختلافها . ***

ب-التّعليميّة الخاصّة Didactique spéciale أو (علم التّدريس الخاصّ ، الدّيدكتيك الخاصّة) : و تهتمّ بتخطيط التّعليم و برمجة الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة الخاصّة بمادّة دراسيّة معيّنة ، مثل ديدكتيك اللّغات ، ديدكتيك الاجتماعيات ، ديدكتيك التّربيّة التّشكيليّة ....***.

أي أنّها تركّز على دراسة مادّة من المواد ، فتعليميّة الرّياضيات ليست نفسها تعليميّة اللّغة العربيّة .... و تدريس هذه المواد يتجلّى الاختلاف فيها على مستوى الطّرائق و الوسائل و الأساليب الخاصّة بها .***

رابعا : عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة و العلاقة بينها :

أ-المعلّم : و هو المرسِل و هو منتج الخطاب في غالب الأحيان و مفعّله و موجّهه ، باعتبار سلطته الإداريّة و البيداغوجيّة و المعرفيّة ، غير أنّه و في ضوء المناهج التّعليميّة الحديثة و النّظريات اللّسانيّة المعاصرة ، فإنّ المعلِّم يفترض أنّه لم يعد ذلك الملقي الآمر النّاهي في هذه العمليّة ، بل ينبغي أن يأخذ دورا جديدا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، فبعدما أن كان مصدرا للمعلومات ومالكا لها ، ينبغي أن يكون موجّها ومرشدا لها .

و عليه ، فإنّ دور المعلِّم في ضوء المقاربة بالكفاءات قد تجاوز حدود النّظرة التّقليديّة التي تعزّزها المقاربة التّقليديّة و التي تعطي له الأحقيّة في إبراز السّلطة المعرفيّة و امتلاكها و تجعل منه محور

العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، حيث يبرز دوره الجديد ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين ما لا يعرف ، و لكن كوسيط و محفّز و كرئيس فرقة تواصليّة . [***]

ب-المتعلّم : و هو المرسَل إليه وهو محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة وهدفها ، إذ يفترض ألاّ ننظر إلى المتعلِّم في مختلف المراحل التّعلّميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة المتعدّدة و في إطار استثمار هذه الإصلاحات لكلّ مستجدّات الدّرس اللّساني الحديث ، أنّه ذلك المتلقّي السّلبي الذي يشحذ ذهنه بالمعارف و الأفكار ، بل ينبغي أن ننظر إليه على أساس أنّه طرف مشارك في إنتاج هذه المعارف أيضا ، و خاصّة إذا كان هذا المتعلّم في المرحلة الجامعيّة ، إذ يفترض أن يكون فيها أكثر حيويّة و فاعليّة بحكم وعيه و نضجه الفكري و إمكانيّة إنتاجه من جهة ، و بحكم طبيعة هذه المرحلة من جهة أخرى ، فهي مرحلة الحوار و النّقاش و الإنتاج الفكريّ ، و ليست مرحلة اكتساب المعارف و تلقينها .

ج/ المحتوى أو المعرفة : لم تعد المعرفة شيئا مغريّا بالنّسبة للمعلِّم و المتعلِّم على حدّ سواء ، إذ يمكن الحصول عليها من أماكن مختلفة ، و بطرائق متنوّعة ، إلاّ أنّ هذا لا يعني العشوائيّة في تقديم المعرفة ، فبقدر ما تكون هذه المعرفة وسيلة فاعلة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بقدر ما تكون وسيلة لهدمها ، و هو مطلب حرصت عليه مختلف الإصلاحات التّربويّة ، إذ جعلته من أهمّ المبادئ المؤسّسة للمناهج ، الذي ينبغي أن يراعى فيه عدّة معايير ، يمكن إجمالها فيما يلي :

*تجنّب تكديس المعارف ، إذ ينبغي أن تفضّل المفاهيم و المبادئ و الطّرائق المهيكلة للمادّة و التي تشكّل أسس التّعلّمات ، و تيسّر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة .

*ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يسهم في تنمية كفاءة المتعلِّم .

*ينبغي أن يوفّق الانسجام الخاصّ بالمادّة بين مراحل النّمو النّفسي للمتعلّم ، و أن يأخذ في الحسبان تصوّراته و تمثّلاته .

***ربط الموادّ بعضها ببعض ، وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد .**
يجب أن تترجم التّغييرات التي تعتمد على بعد مزدوج و المتمثّل في غرس القيم الوطنيّة و التّفتّح على العالم*

و في إطار استراتيجيات التّدريس الحديثة ، فقد أضيف عنصر آخر لعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، لذلك تمّ العدول عن مصطلح المثلّث الدّيداكتيكي ، وتمّ استبداله بالمربّع الدّيداكتيكي ، و يطلق على هذا العنصر بمسمّى السّيناريو البيداغوجي ، و يقصد به الوسائل والتّقنيات الحديثة التي تستخدم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، إذ كان يُنظر للوسائل والوسائط الرّقمية على أساس معينات لا أساسيات في التّعلّم، أمّا اليوم فلم تعد مكمّلات أو وسائط بالمعنى الضّيّق للكلمة، بل هي من صميم الفعل الدّيداكتيكي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .

<u>قائمة المصادر و المراجع :</u>

<u>1/ ابن منظور ،</u> أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تحقيق عبد اللّه علي الكبير و آخرين ، دار المعارف القاهرة .

Dictionnaire de lacadémie francaise sixieme édition ,imprimeurs de , linstitut de /2 France,1835 .،

3/حبيب بوزوادة ، يوسف ولد النّبية ، تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة ، قضايا و أبحاث ، مكتبة الرّشاد للطّباعة و النّشر ، الجزائر ، منشورات مختبر اللّسانيات العربيّة و تحليل النّصوص ، جامعة معسكر .

ditors of Encyclopaedia Britannica, "Didactic www.britannica.com, Retrieved 30- – /4 6-2018

5/ وزارة التّربيّة الوطنيّة ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي .

6/ نوردين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد: 12، ، غرداية، الجزائر، 2010 م .

7/محمّد الدريج ، ديدكتيك اللّغات و اللّسانيات التّطبيقيّة ، تداخل التّخصّصات أم تشويش براديكمي .

8/ محمّد الدّريج ، مدخل إلى علم التّدريس ، تحليل العمليّة التّعليميّة ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات ، 2003.

9/ محمّد صالح حثروبي ، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي ، دار الهدى للطّباعة .و النّشر و التّوزيع ، الجزائر ، ط 2012م .

10) – منهاج اللّغة العربيّة و آدابها في التّعليم الثّانوي العام ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة الجزائريّة ، 1995م.

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

قسم الآداب و اللّغة العربيّة

عنوان الماستر: لسانيات عربيّة **الأستاذة رفيقة بن ميسية**

المجموعة الخامسة

اسم المادّة : تعليميّة اللّغة العربيّة

المحاضرة الثّانية : اكتساب اللّغة عند الطّفل

أوّلا : مفهوم الاكتساب لغة و اصطلاحا

أ-لغة :

الاكتساب مصدر قياسيّ مصوغ من الفعل غير الثّلاثي " اكتسب " ، و مادّته اللّغويّة " كسب " و قد وردت مادّة " كسب " في معجم اللّسان على هذا النّحو: « الكَسْبُ طَلَبُ الرِّزق ، و أصله الجَمْعُ ، كسَبَ يَكْسِبُ ،كَسْبًا ، و تَكَسَّبَ و اكْتَسَبَ ، قال سيبويه ، كَسَبَ أصابَ ، و اكْتَسَبَ تصرّفَ و اجتَهَدَ ، و الكَسْبُ الطّلبُ و السَّعيُ في طلب الرّزق و المعيشة ....يُقالُ : كَسَبْتُ زيدًا مالا ، و أَكْسَبْتُ زيدًا مالا ، أي أعَنتُهُ على كَسْبِه ، أو جَعْلتُهُ يَكْسِبُهُ » ***

و قيل إنّ الفرق بين الكسْب و الاكتساب يكمن في أنّ الأوّل أخَصُّ ، لأنّ الكَسْبَ لنفسه و لغيره ، و الاكتساب ما يكتسِبُه لنفسه خاصّة ، و قيل في الاكتساب مزيد أعمال و تصرّف ، لهذا خُصّ بجانب الشّرّ في قوله تعالى: ﴿ لها ما كَسَبَتْ وعليها ما اكتَسَبَتْ ﴾" "[البقرة : 286] . دلالة على أنّ العبد لا يؤاخذُ من السّيِّئات إلاّ بما عقد الهمّة عليه، وربط القلب به، بخلاف الخير، فإنّه يثابُ عليه كيفما صدر عنه . ***

و قيل أيضا و الكَسْبُ يقال فيما أخذه لنفسه و لغيره ؛ ولهذا قد يتعدّى إلى مفعولين، فيقال : كسبتُ فلانًا كذا، والاكتساب لا يقال إلّا فيما استفَدْتَهُ لنفسك، فكلُّ اكتسابٍ كسْبٌ وليسَ كلُّ كسْبٍ اكتسابًا . **

ب-اصطلاحا :

يقصد بالاكتساب في أحد مفاهيمه زيادة أفكار الفرد أو معلوماته ، أو تعلّمه أنماطا جديدة للاستجابة ، أو تغيّر أنماط استجاباته القديمة ، و يقصد به أيضا : التّعليم أو النّضج أو كلاهما **

ثانيا : مفهوم الاكتساب اللّغوي language Acquisition

يقصد باكتساب اللّغة العمليّة غير الشّعوريّة ، و غير المقصودة التي يتمّ بها تعلّم اللّغة الأمّ ، ذلك أنّ الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعيّة ، و هو غير واع بذلك ، و دون أن يكون هناك تعليم مخطّط له ، وهذا ما يحدث للأطفال يكتسبون لغتهم الأولى ، فهم لا يتلقّون دروسا منّظمة في قواعد اللّغة و طرائق استعمالها ، و إنّما يعتمدون على أنفسهم في عمليّة التّعلّم مستعينين بتلك القدرة التي زوّدهم بها اللّه تعالى و التي تمكّنهم من اكتساب اللّغة في فترة قصيرة و بمستوى رفيع » .**

ثالثا: الفرق بين اكتساب اللّغة و تعلّمها :

يشير المفهوم السّابق لاكتساب اللّغة إلى مصطلحين متمايزين ، و هما اكتساب اللّغة و تعلّم اللّغة ، حيث يقرن أهل الاختصاص الاكتساب باكتساب اللّغة الأمّ ، و هو أمر لا شعوريّ ، يحدث دون وعي الطّفل ، حيث يكتسب الطّفل لغته خلال السّنوات الأولى من عمره ، أي قبل ولوجه المدرسة ، من محيطه الأسري ، بينما يرتبط تعلّم اللّغة (اللّغة الفصيحة) بما هو مخطّط و مبرمج ، حيث يتلقّى الطّفل هذا التّعلّم في المدارس عن إدراك و وعي ، يقول الفاسي الفهري : « درج اللّسانيون على تصنيف اللّغات إلى لغات أولى و لغات ثوان ، على اعتبار أنّ اللّغة الأولى

تكتسب دون تلقين ، وهي اللّغة الأمّ ، أي اللّغة التي يلتقطها الطّفل في محيطه الأقرب ، و هو محيط الأم ، دون أن يحتاج في ذلك إلى التّمدرس أو إلى توجيهات معلّم ملقّن ، و على اعتبار أنّ اللّغة الثّانية تعتمد أساسا على التّلقين » **

وعلى هذا الأساس فإنّ الفرق بين اكتساب اللّغة و تعلّم اللّغة يكمن في أنّ :

الاكتساب ما هو إلاّ عمليّة فطريّة عفويّة يقوم بها الطّفل دون قصد أو اختيار ، و تكون في سياق غير رسمي باكتساب اللّغة و بممارستها . **

أمّا تعلّم اللّغة فهو عمليّة اختياريّة يتعمّد فيها الطّفل تحصيل اللّغة في ثوب رسميّ يتعلّم فيه قواعد لغته عن قصد منه ووعي و بشكل مباشر . **، و ذلك لأنّ قدرته الكامنة قد تحوّلت من مرحلة اللاّوعي بقواعد اللّغة على الرّغم من ممارسته لبعض ضوابطها إلى مرحلة الوعي ، حيث يتمكّن من تعلّم جوانب من قواعد لغته عن إدراك و قصد ، و بذلك يكون قد خرج من مرحلة التّلقائيّة إلى مرحلة الوصف المباشر لقواعد هذه اللّغة .**

رابعا : مراحل اكتساب اللّغة عند الطّفل

قسّم معظم الباحثين مراحل اكتساب اللّغة إلى مرحلتين رئيستين ، وهما :

1- **مرحلة ما قبل اللّغة : Pre linguistics stage**

و هي مرحلة تمهيد و استعداد يصدر الطّفل فيها أصواتا انفعاليّة غير إراديّة ترتبط فيها أعضاء النّطق ارتباطا آليّا بالحالات النّفسيّة و الجسميّة للطّفل ، و تعدّ منبّها غير إراديّ يدفع المحيطين بالطّفل إلى الاهتمام به ** ، و تقسّم مراحل تطوّر اللّغة في الفترة قبل اللّغويّة لدى الطّفل إلى ثلاث مراحل ، وهي :

أ- مرحلة الصّراخ

ب –مرحلة المناغاة

ج .-مرحلة التّقليد و المحاكاة.

أ- مرحلة الصّياح أو الصّراخ (البكاء): وتمتدّ من مولد الطّفل، وقد تستمرّ إلى أسبوعه السّابع أو الثّامن، وتبدأ هذه المرحلة بالصّرخة الأولى، وهي صرخة الولادة ذات الدّلالة المهمّة في نموّ اللّغة، لأنّها تمثّل أوّل استعمال للجهاز التّنفسي الدّقيق.

ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهمّية كبيرة في تمرين الجهاز الكلامي عند الطّفل ووسيلة لإشباع حاجاته ورغباته ، و هناك عدّة أسباب لصراخ الطّفل ، منها ما هو مرتبط بدلالة غذائيّة ، و منها ما هو مرتبط بحاجاته وأحاسيسه الدّاخلية ، و منها ما هو راجع إلى الألم والاضطرابات القويّة في أثناء النّوم والتّعب والجوع والعجز عن القيام بالاستجابة المقصودة، والخوف واختفاء الشّخص الآخر الموجود أمامه.

وأصوات الطّفل حتّى آخر الشّهر الأول غير مقطعيّة، إلاّ أنّها تسمح له تدريجيًّا بأن يصغي إلى نطقه، وهنا يحصل شيئا فشيئا تآزر بين سمع الطّفل ونطقه، وتنمو عنده عاطفة اللّعب بالأصوات، إذ تصبح الأصوات بعد مرور الأشهر الأولى أشبه بالكرة يرميها الطّفل إلى الحائط فترجع إليه. **

2- مرحلة المناغاة:

وهي مظهر يخلف الصّراخ ويسبق اللّغة، وهي نشاط لاعب يعتمد على تكرار الأصوات، وإن كان بعض الباحثين يرون أنّ للمناغاة مظهرين أحدهما تعبيريّ وثانيهما لاعب، والمناغاة وراثية تتكشّف عند الطّفل من تلقاء نفسها، إلاّ أنّ للوسط أثره في تثبيت أصوات معيّنة وتطوّر أصوات أخرى

دون غيرها، وتختلف المناغاة عن الصـراخ في أنّ المناغاة منغمة ذات ألحان متغيّرة وفق حالات الطّفل الوجدانية ورغباته، في حين أنّ الصّـراخ لا يسـير على إيقاع، وهو غير ملحن، والصّـراخ غير مقطعي ، في حين أنّ المناغاة ذات أصـوات مقطعيّة ، ممّا يجعل المناغاة ذات سـمة إنسـانية ، لأنّ المقطعية هي سمة الكلام الإنساني، بينما يشترك الإنسان والحيوان في الصّراخ، وإذا كان الصّراخ يخدم حاجات عاجلة لدى الطّفل ، فإن المناغاة تخدم حاجات عاجلة وآجلة معًا، كما أنّ المناغاة إراديّة، يتمكّن الطّفل بها من السّيطرة على جهازه الصّوتي، في حين أنّ الصّراخ غير إراديّ، والصّراخ يعبّر عن انفعالات غير سّارة، بينما تصاحب المناغاة الرّضا في الأعمّ الأغلب.

و تمتدّ هذه المرحلة بصـورة تقريبية من الشّـهر الثّاني إلى الشّـهر الخامس من عمر الطّفل ، و تتفاوت مدّتها من طفل لآخر حسب الفروق الفرديّة بينهم . **

3- مرحلة المحاكاة (التّقليد) :

و هي مرحلة يبدأ الطّفل فيها بمحاكاة المحيطين به في إيماءاتهم و تعبيرات وجوههم ، و تعدّ الإيماءات و الحركات المعبّرة وسيلة من وسائل التّواصل ، وفي هذا الصّدد يرى " مايكل كوربااليس « أنّ الإنسـان القديم بدأ بالتّواصـل من خلال إشـارات اليدين مع عدد محدود من الصّـرخات و الأصوات ، ثمّ تطوّر التّواصل لديه بنموّ الأصوات و انحسار الإشارات ، بحيث احتلّ الكلام اليوم الغالبيّة العظمى من مساحة التّواصل ، في حين بقيت للإشارات مساحة ضيّقة **، و للمحاكاة أنواع عديدة منها : محاكاة تلقائيّة ، محاكاة إراديّة ،محاكاة بفهم ، محاكاة دون فهم ، محاكاة دقيقة ، محاكاة غير دقيقة ، محاكاة عاجلة ، محاكاة آجلة .

وهناك فروق فرديّة بين الأطفال في القدرة على المحاكاة ونطق الكلمات الأولى، وتخضـع لعوامل متعدّدة ؛ كالذّكاء والسّن وفرص الكلام المتاحة للطّفل، ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة... الخ.

و تبدأ مرحلة المحاكاة من حوالي الشّهر التّاسع أو العاشر من عمر الطّفل . **

2-الفترة اللّغويّة : linguistics stage

و هي المرحلة التي يبدأ الطّفل فيها باســتعمال كلمات لها معان واضــحة ، وتقسّــم هذه المرحلة بدورها إلى :

1/مرحلة الكلمة الأولى :

تعدّ هذه المرحلة بداية النّطق الحقيقي عند الطّفل ، حيث تشــير الدّراســات إلى أنّ الطفل يبدأ كلمته الأولى مع نهاية الشّهر الحادي عشر من عمره ، و لهذه المرحلة خصائص منها :

-التّعميم الزّائد ، حيث يستخدم الطّفل كلمة واحدة ليغطّي عددا من المثيرات و المفاهيم .

-زيادة قدرته على الفهم .

-التّعرّف على أجزاء جسمه مع الإشارة إليها .

-ربط الكلمات بالموقف الذي تعبّر عنه .**

2- مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللّغة :

وهي المرحلة التي يبدأ فيها بفهم معنى الألفاظ و نطقها ، ففي أواخر السّــنة الأولى من العمر يبدأ الطّفل بنطق الكلمات المفردة ، و في الأشــهر السّــتة الأولى من السّــنة الثّانية يبدأ بنطق كلمتين معا ، و في النّصف الثّاني من السّنة الثّانية يستطيع نطق مجموعة من الكلمات مع عناصر النّحو الأولي ،وبين السّــنتين الثّانية و الرّابعة من العمر يبدأ الطّفل في تكوين الجمل ، و يتمّ اكتســابه لأقســام الكلام طبقا للتّرتيب الآتي ، الأســماء ، فالأفعال ، فالصّــفات، فالأدوات ، و بتقدّمه في العمر يزداد تواصله مع الآخرين فتزداد إمكاناته اللّغويّة .**

أمّا بالنّســبة لكيفيّة اكتســاب معاني الكلمات فتتمّ عن طريق إدراك الكلمات المحســوســة التي يشــار إليها ، و تدرك عن طريق الحواسّ ، في حين أنّ إدراكه للأمور المعنويّة يأتي متأخّرا ، و غالبا ما يكون غامضا بالنّسبة للطّفل و غير دقيق في بداية الأمر.**

رابعا : العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة

يتأثّر اكتساب اللّغة عند الطّفل بعوامل كثيرة ، نذكر أهمّها :

1 ــ الجنس: لوحظ أنّ البنات أكثر تقدّما من البنين في عمليّة اكتساب اللّغة ، فهنّ أكثر تساؤلا وأكثر إبانة وأحسن نطقا ، و قد يرجع ذلك إلى وفرة الوقت الذي تقضيه البنت بجانب أمّها أكثر من الذّكور الذين ينصرفون إلى اللّعب في خارج البيت في الأعمّ الأغلب .

**

2 ــ الذّكاء: تعدّ اللّغة مظهرا من مظاهر نموّ القدرة العقليّة العامة والطّفل الذكّي يتكلّم مبكّرا مقارنة بالطّفل الأقل ذكاء.

3-العوامل الأسريّة : يقصد بذلك الظّروف الاقتصاديّة و الاجتماعيّة لها ، فالطّفل الوحيد أكثر ثراء في محصوله اللّغوي مقارنة مع تعدّد الأطفال في الأسرة ، إضافة إلى أنّ أساليب تربية الوالدين و مستواهم الثّقافي لها الأثر الواضح في تطوّر النّمو اللّغوي عند الطّفل .

**

3 . المحيط الاجتماعي: يعدّ المحيط الاجتماعي بسماته الثّقافيّة والاقتصاديّة و الدّينيّة المميّزة من أهمّ العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة عند الطّفل، و قد لوحظ أنّ الأطفال من الطّبقات العليا أثرى لغويّا من الطّبقات الدّنيا ، ربّما لأنّه تتاح لهم فرص الاحتكاك مع الآخرين ويلقون اهتماما من الأهل ويلتحقون بالمدارس التي تولي أمور النّطق أهمّية كبيرة

**

أمّا أطفال الطّبقات الدّنيا فمحرومون من كلّ ذلك ممّا يؤدّي إلى تأخّر هم اللّغوي ، و قد يصابون بالتأتأة والفأفأة والتّلعثم والارتباك و غيرها .

4 ــ العوامل الجسميّة : ومنها سلامة جهاز النّطق واضطرابه ، وكذلك كفاءة الحواس ولا سيما السّمع، إذ يتأثّر اكتساب اللّغة عند الطّفل بالأجهزة الحسّية السّمعيّة و البصريّة و النّطقيّة ، و قد أثبتت الأبحاث أنّ هناك علاقة إيجابيّة كبيرة بين نشاط الطّفل و نمّوه اللّغوي، فكلّما كان الطّفل سليما من النّاحية الجسميّة كان أكثر نشاطا ، و أكثر قدرة على اكتساب اللّغة . **

5 ــ وسائل الإعلام : لوسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز و حاسوب و غيرها دور كبير في تنمية اكتساب اللّغة عند الطّفل ، و هذا ما يلاحظ على الأطفال الذين يكثرون من مشاهدة برامج الأطفال التي تذاع باللّغة العربيّة الفصيحة ، حيث يكتسب الأطفال هذه اللّغة تلقائيّا ، و تصبح لهم كفاءة عالية في التّعبير.

و قد استحدثت وسائل أخرى في وقتنا الحاليّ و أصبحت لها أهميّة كبيرة بالنّسبة لاكتساب اللّغة عند الطّفل مقارنة مع الوسائل السّابقة ، إذا وظّفت توظيفا إيجابيّا ،و وجّهت توجيها صحيحا ، كالهاتف الذكيّ و الحاسوب اللّوحي و غير ذلك .

6-الحرمان العاطفي: إنّ نقص الرّعاية والعطف و الاهتمام بالطّفل لا شكّ أنّها عوامل تؤثّر تأثيرا سلبيّا في شخصية الطّفل بصورة عامّة و في لغته بصورة خاصّة ، فكلّما ازداد الحرمان العاطفي من قبل الأسرة أو المجتمع ازداد التّأخّر في اكتساب اللّغة ، و كلّما كثر العطف و التّشجيع و الاهتمام أدّى ذلك إلى اكتساب الطّفل للّغة بشكل أفضل . **

إذا ، فكلّ هذه العوامل لها أثر كبير في اكتساب الطّفل للّغة ، فكلّما كانت العوامل النّفسيّة و الجسميّة و الأسريّة و الاجتماعيّة و الثّقافيّة مهيّأة اكتسب الطّفل اللّغة بشكل أسهل و أيسر و في فترة زمنية قياسيّة .

قائمة المصادر و المراجع :

- **ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تحقيق عبد اللّه علي الكبير و آخرين ، دار المعارف القاهرة .**
- **أبو هلال العسكري ، معجم الفروق اللّغويّة.**
- **الرّاغب الأصفهاني ، أبو القاسم الحسين بن أحمد ، المفردات في غريب القرآن ، تمّ التّحقيق و الإعداد بمركز الدّراسات و البحوث بمكتبة نزار مصطفى ، النّاشر مكتبة نزار مصطفى الباز.**
- **مجمع اللّغة العربيّة ، معجم علم النّفس و التّربية ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة 1984.**

-عبده الرّاجحي ، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، القاهرة ، 1995م .

-أديب عبد اللّه النّوايسه ، إيمان طه طايع القطاونة ، النّمو اللّغويّ و المعرفي للطّفل ، مكتبة المجمع العربي للنّشر و التّوزيع ، ط1 ، 1436هـ -2015م .

- **محمود أحمد السيّد ، منصور ، عبد المجيد ، علم اللّغة النّفسي ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، 1982م .**
- **عبد القادر الفاسي الفهري ، المعجم العربي ، نماذج تحليليّة جديدة ، دار توبقال ، 1986م .**

-علي القاسمي ، الطّفل و اكتساب اللّغة بين النّظريّة و التّطبيق ، مجلّة الممارسات اللّغويّة ، جامعو مولود معمري ، تيزي وزّو .

-

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

قسم الآداب و اللّغة العربيّة

عنوان الماستر: لسانيات عربيّة **الأستاذة رفيقة بن ميسية**

السّداسي الثّالث :

المجموعة الخامسة

اسم الوحدة : استكشافيّة

اسم المادّة : تعليميّة اللّغة العربيّة

<u>المحاضرة الثّالثة :</u> تعليم اللّغة

توطئة :

تعدّدت حقول اللّسانيات التّطبيقيّة أو ما يعرف بعلم اللّغة التّطبيقي في بداية ظهوره ، و من بين المجالات التي مثّلت اهتمامه : تعليم اللّغة الأولى و تعلّمها ، تعليم اللّغة الأجنبيّة ، التّعدّد اللّغويّ ، التّخطيط اللّغوي ، علم اللّغة الاجتماعي ، علم اللّغة النّفسي ، علاج أمراض الكلام ، غير أنّ عددا من المجالات نحا نحوا مستقلاّ فيما بعد ، مثل علم اللّغة الاجتماعي ، و علم اللّغة النّفسي . و بالنّظر إلى تعددّ مجالات علم اللّغة التّطبيقي ، فإنّ تعليم اللّغات و تعلّمها سواء لأبنائها أو للنّاطقين بغيرها بقي أهمّ مجال يهتمّ به هذا العلم ، [1] حتّى إنّ مفاهيم اللّسانيات التّطبيقيّة و تعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التّعلّميّ [2]

وفي ضوء هذا الطّرح فإنّ مجال تعليم اللّغة و تعلّمها قد أخذ حيّزا كبيرا من بحوث ودراسات المختصّين بهذا المجال ، فقد أولوها العناية القصوى لما لها من أهمّية في حياة الفرد والمجتمع فهي وسيلة التّبليغ وأداة الفكر والثّقافة ووعاء تراث الأمّة، بها يتمّ التّواصل بين الأجيال المتعاقبة في الأمة الواحدة ، وبها يقوم الاتّصال بين الأمم المختلفة ، وعلى هذا الأساس ، فقد تمّ طرح كثير من الطّروحات و القضايا للنّقاش و البحث ، أهمّها : كيف يمكن أن يتعلّم الإنسان اللّغة ؟ و كيف يعلّمها ؟ و لماذا يعلّمها ؟ و لماذا يتعلّمها ؟ ، و ماهي الطّرائق المثلى لتعليمها و تعلّمها ؟

أوّلا : مفهوم التّعلّم و التّعليم :

أ-مفهوم التّعلّم :

للتّعلّم تعريفات عدّة ، نذكر منها :

« **التّعلّمَ تغيّر** شبه دائم في سلوك الكائن الحيّ نتيجة للخبرة و الممارسة و التّدريب. » [3]

و يتضمّن هذا التّعريف عناصر عدّة منها :

1- التّعلّم تغيّر ، أي انتقال السّلوك من حالة إلى أخرى ، مثلا الانتقال من الجهل بالقراءة إلى تعلّم كيفيّة القراءة .
2- التّعلّم تغيّر شبه دائم ، أي أنّه عرضة للتّقدّم و التّطوّر ، مثل : زيادة الحصيلة اللّفظيّة للمتعلّم ، و عرضة للتّدهور ، مثل : نسيان لغة أجنبيّة سبق للفرد تعلّمها ، و بذلك قد يكون التّعلّم نحو الأفضل و قد يكون نحو الأسوأ .

3- السّلوك وحدة كلّية تتضمّن الجوانب الثّلاثة ، المعرفيّة و الوجدانيّة و المهاريّة أو الحركيّة ، فالمعرفيّة مثل : تعلّم طرق التّفكير و اكتساب المفاهيم ، و الوجدانيّة ، مثل : الارتياح و عدم الارتياح لتعلّمات معيّنة ، و الحركيّة ، مثل حركة الأصابع أثناء استخدام الحاسوب .

4-يحدث التّعلّم نتيجة الخبرة و الممارسة و التّدريب .

5-التّعلّم لا يقتصر على الإنسان فقط ، بل تتعلّم الحيوانات أيضا العديد من المظاهر السّلوكيّة ، غير أنّ التعلّم عند الإنسان عادة ما يكون مقصودا ، في حين لا يكون مقصودا عند الحيوان ، بل يكون آليّا .

6-لا يلاحظ التّعلّم مباشرة ، بل يستدلّ عليه من آثاره و نتائجه ، فعند القول إنّ المتعلّم تعلّم مواطن كتابة همزتي الوصل و القطع ، فإنّنا نرى ذلك متجسّدا في كتاباته .

7 -التّعلّم لا يقتصر على الأفراد فقط ، بل يشمل الجماعات أيضا ، فقد تشترك مجموعة من الأفراد في تعلّم سلوك واحد في الوقت نفسه . [4]

- و يعرّف أيضا بأنّه " عمليّة عقليّة داخليّة افتراضيّة ، أي أنّه عمليّة غير ظاهرة في ذاتها ، و إنّما يُستدلّ على حدوثها من خلال نتائجها المتمثّلة فيما يحدث من تغيير في السّلوكات القابلة للملاحظة و القياس " . [5]

-و يعرّف أيضا بأنّه " نشاط يؤدّيه المتعلّم بإشراف المعلّم أو من دونه يهدف إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير في سلوك . [6]

ب : مفهوم التّعليم :

للتّعليم تعريفات كثيرة ، نذكر ، منها :

-التّعليم هو " عمليّة مقصودة يقوم بها المدرّس لجعل المتعلّم يكتسب المعارف والمهارات و المواقف " . [7]

فالتّعليم بهذا المفهوم هو العمليّة المنظّمة و المقصودة التي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما له من معارف و معلومات الى المتعلّم .

و قد عرّف التّعليم أيضا على أساس إطاره العامّ و الخاصّ ، فالتّعليم في إطاره العام عمليّة منظّمة مدروسة تتحوّل فيها الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة بعد مضيّ فترة معيّنة ، و بمساعدة المتعلّم أو المربّي إلى نتائج ملموسة ملحوظة ، قد تكون معلومات جديدة أو مهارات مختلفة و ذلك نتيجة لما يقوم به المعلّم داخل غرفة الصّف من إجراءات و نشاطات و تدريب و تعزيز و تغذية راجعة و تقويم .

أمّا عمليّة التّعليم في إطارها الخاصّ ، فهي الطّريقة التي يتدرّج بها المعلّم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها ،ويتسلسل بها من السّهل إلى الصّعب و من المألوف إلى غير المألوف ، و من البسيط إلى المركّب ، ومن المحسوس إلى المجرّد ، و غير ذلك إلى أن تتحقّق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت وجهد ممكنين . [8]

وخلاصة القول إنّ التّعليم يمارسه المعلّم بينما التّعلّم يمارسه المتعلّم .

ثانيا : أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها :

أ -أهداف تعليم اللّغة و تعلّمها بشكل عام :

أهداف تعليم اللّغة و تعلّمها بشكل عام متعدّدة ، يمكن تلخيصها في النّقاط الاتيّة :

-اللّغة أداة التّواصل بين أفراد المجتمع ، فلا يمكن تواصل الأفراد دون لغة .

-اللّغة ليست وسيلة للتّخاطب و التّواصل فقط ، بل إنّها تمثّل رمزا لهوّية الشّعوب ، و حضارتهم .

-فهم تاريخ أمّة أو حضارتها مرهون بتعلّم لغتها و فهمها و إتقانها .

-اللّغة أداة الفكر و الثّقافة ، فثمّة تلازم بين الفكر و اللّغة ، إذ لا يمكن التّفكير دون اللّغة .

- معرفة النّظام اللّغويّ للّغة (النّظام الصّوتي ، الصّرفي ، النّحوي و الدّلاليّ) بغية تحسين مختلف الكفايات .

- تنمية الثّروة اللّغويّة للمتحدّثين بها ممّا يسهم في تسهيل عمليّة التّواصل بينهم .

-تنميّة الذّوق الجمالي وصولا إلى الابتكار و الإبداع .

-اكتساب المهارات اللّغويّة محادثة و استماعا و قراءة و كتابة ، " فلا شكّ أنّ تعليم اللّغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعد و معايير ثابتة للغة معيّنة ، و إنّما يجب أن يكون الهدف الأسمى هو جعله يشارك و يتفاعل إيجابيّا مع برامج المادّة التّعليميّة ؛ لأنّ تعليم اللّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم ، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقيّة العمليّة التّعليميّة و تحسينها ، فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق و أساليب و ليست اختزان معلومات ، فالمتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التّعلّم و المعلّم هو صانع تقدّمه . [9]

ب-أهداف تعليم اللّغة العربيّة و تعلّمها لأبنائها :

لا تخرج أهداف تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها عن إطار الأهداف العامّة السّابقة الذّكر ، غير أنّه يمكن إضافة بعض العناصر التي تخصّ العربيّة في حدّ ذاتها ، أهمّها :

-قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة و فهم معانيه فهما صحيحا ، يقول رشدي أحمد طعيمة : « إنّها جديرة بأن تعلّم لما لها من مكانة دينيّة فريدة تتميّز بها ، إنّ العربيّة هي المظهر اللّغويّ لكتاب المسلمين الخالد -القرآن الكريم -،و لقد أنشأ هذا بين اللّغة العربيّة و الإسلام صلات يعزّ حصرها و يصعب تعدادها ، كما جعل هذا من تعلّم العربيّة و تعليمها واجبين لا يسقطان على مسلم . » [10]

-قراءة الحديث النّبوي الشّريف قراءة صحيحة و استيعاب مضامينه ، فلغة أحاديث الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم هي اللّغة العربيّة ، لذلك فلقراءته و استيعاب مضامينه يجب معرفة اللّغة العربيّة.

- غرس فكرة الاعتزاز باللّغة العربيّة كونها اللّغة التي نزل بها القرآن الكريم ، و لا توجد لغة تضاهيها في فصاحتها و بيانها . و قد عدّت من أشهر اللّغات في العالم .

-تنميّة الثّروة اللّغويّة كونها لغة تتميّز بالثّراء اللّغوي ، ممّا يؤدّي إلى التّواصل بلغة عربيّة فصيحة بكلّ سهولة و يسر و تلقائيّة .

-اكتساب المهارات اللّغويّة محادثة و استماعا و قراءة و كتابة .

-تطوير القدرة على قراءة النّصوص الأدبيّة المختلفة قراءة صحيحة و فهمها و تذوّقها و إدراك مواقع الجمال فيها .

-التّعوّد على الكتابة الصّحيحة المبنيّة على احترام قواعد الإملاء و الصّرف و النّحو .

-التّمكّن من معرفة خصائص النّظام اللّغويّ للّغة كون نظامها اللّغويّ بمختلف مستوياته يختلف عن بقيّة أنظمة اللّغات الأخرى .

ج-أهداف تعليم اللّغة العربيّة و تعلّمها للنّاطقين بغيرها :

قسّم الباحثون المتخصّصون في مجال تعليميّة اللّغات أهداف تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها إلى أهداف رئيسة و أهداف فرعيّة ، و فيما يلي توضيح لهذه الأهداف :

1-الأهداف الرّئيسة.

إنَّ الأهداف الرئيسة من تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ثلاثة، وهي:

أ. أن يمارس المتعلّم اللغة العربية بالطّريقة التي يمارسها بها أهلها، أو بصورة تقرُب من ذلك. وفي ضوء المهارات اللّغويّة الأربع ، هذا يعنى أن تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يستهدف ما يلي:

-تنمية قدرة المتعلّم على فهم اللّغة العربية عندما يستمع إليها.

-تنمية قدرة المتعلّم على النّطق الصّحيح للّغة والتّحدّث مع النّاطقين بالعربيّة حديثا معبّرا في المعنى سليما في الأداء.

-تنمية قدرة المتعلّم على قراءة الكتابات العربية بدقّة وفهم.

-تنمية قدرة المتعلّم على الكتابة باللّغة العربيّة بدقّة وطلاقة.

ب. أن يعرف المتعلّم خصائص اللّغة العربيّة وما يميّزها عن غيرها من اللّغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتّراكيب، والمفاهيم.

ت. أن يتعرّف المتعلّم على الثّقافة العربية وأن يلمّ بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذى يتعامل معه.

يتضح من هذه الأهداف الرئّيسة الثلاثة أنّ تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يستهدف إتقان استخدام اللّغة العربية، ومعرفة خصائصها، والتّعرّف على ثقافتها.

2- الأهداف الفرعيّة.

حاول العلماء تسهيل تحقّق الأهداف الرّئيسة من تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها وذلك من خلال وضع أهداف فرعيّة يرجى تحقيقها من خلال تعليم المهارات اللّغويّة (الاستماع ، القراءة ، المحادثة ، الكتابة) . ومن المحاولات في ضوء هذا الاتّجاه ما قام بها " رشدي أحمد طعيمة " حيث وضع أهداف تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها على النّحو الآتي :

أ. أهداف مهارة الاستماع : و من أهمّ أهدافها :

-التّعرّف على الأصوات العربيّة وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

- فهم ما يسمع من حديث باللّغة العربيّة وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تمّ تعلمها.

- .انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

- .التّمييز بين الأفكار الرّئيسة والأفكار الثّانويّة.

- التّعرّف على الحركات الطّويلة والحركات القصيرة والتّمييز بينهما.

-التّمييز بين الأصوات المتجاورة في النّطق والمتشابهة في الصورة.

- إدراك أوجه التّشابه والفروق بين الأصوات العربيّة وأصوات لغة الدّارس الأولى .

- استخدام السّياق في فهم الكلمات الجديدة.

ب. أهداف مهارة الكلام.

-نطق الأصوات العربيّة نطقا صحيحا ، و التّمييز بين الحركات القصيرة و الطّويلة و بين الأصوات المتشابهة .

- نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا .

-استخدام النّبر والتّنغيم بطريقة مقبولة عند متحدثي العربية .

-استخدام النّظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام .

-استخدام التّعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة ، ومحاولة فهم معنى الألفاظ و التّراكيب .

ت. أهداف مهارة القراءة.

- قراءة نصّ من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

- دقّة النّطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا مع مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.

- استنتاج المعنى العام من النّصّ المقروء.

-إدراك العلاقات الموجودة بين الكلمات (التّرادف ، المشترك اللّفظي ، التّضاد)

-.التّعرّف على معانى المفردات الجديدة من السّياق.

-الوصول إلى المعاني المتضمّنة أو التي بين السّطور.

ث- أهداف مهارة الكتابة : و تتمثّل في :

- نقل الكلمات التي على السّبورة أو في كرّاسة الخطّ نقلا صحيحًا.

- التّعرّف على طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها ومواضعها المختلفة.

-التّعوّد على الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة .

- الدّقّة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق.

-مراعاة القواعد الإملائية الأساسيّة في الكتابة.

- مراعاة التّناسق والنّظام فيما يكتبه بالشّكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

- .مراعاة خصائص الكتابة العربية ، مثل المدّ، والتّنوين، والتّشديد، و مراعاة علامات التّرقيم .

(11)

إلى جانب هذا التّقسيم ثمّة محاولة أخرى تقسّم أهداف تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها إلى أهداف اندماجيّة ، دينيّة ، تكامليّة ، و نفعيّة ، و فيما يلي توضيح لذلك :

أ-الدّوافع الاندماحيّة أو الانتمائيّة :

وهي الدّوافع التي نجدها عند الذين يريدون الاندماج الكامل في المجتمع بكلّ حَيْثِيَّاتِهِ، وتكون غالبا بسبب الهجرة إلى بلد اللّغة والعيش فيه .

ب- الدّوافع الدّينيّة :

و هي مرتبطة بالدّين الإسلامي ، فهو ذو تأثير قويّ في تعلّم اللّغة العربيّة؛ لأنّ العربيّة هي لغة القرآن الكريم و الحديث النّبوي الشريف ، ولتيسير عمليّة قراءة القرآن الكريم و الحديث النّبوي الشّريف و فهمهما ، لا بدّ من تعلّم اللّغة العربيّة .

ج-الدّوافع التكاملية :

يقصد بالدّوافع التّكامليّة الاشتراك الفعّال في حياة المجتمع الذي يتكلم اللّغة الثّانية؛ ولا تصل درجة الاشتراك إلى درجة الاندماج أو الانتماء ، ولكن تكون هذه الدّوافع عند الأشخاص الذين يعيشون في بلد اللّغة، ويقضون حوائجهم باللّغة الهدف .

الدّوافع النّفعيّة أو الوظيفيّة :

وتكون هذه الدّوافع أضعف الدّوافع من حيث قوّة التّأثير، فالإنسان الذي يؤدّي وظيفة ما في بلد عربي في مدّة محدودة ومكان محدود يتعلّم اللّغة بهدف الوصول إلى مبتغاه، فتعلّمه يكون ضعيفا وأداؤه يكون ضعيفا، والتّاجر الذي يتعلّم اللغة بهدف التّجارة مع البلاد العربية يتعلّم لغة الزّبائن، وإذا ما انتهى من شأنه ينسى هذه اللّغة، فهذه الدّوافع تكون في العادة مؤقّتة، تنتهي بانتهاء الغرض . [12]

ثالثا : الشّروط الواجب توفّرها في معلّم اللّغة :

تعليم اللّغة ليس بالأمر الهيّن ، بل إنّه أمر معقّد انطلاقا من اللّغة في حدّ ذاتها ، فهي نظام تواصليّ متشابك ، يصعب فهمه بشكل واضح ، لذلك لابدّ أن تتوفّر في معلّم اللّغة بعض المعايير و الشّروط والتي يمكن إجمالها في النّقاط الآتية :

أ/ الكفاية اللّغويّة "Compétence linguistique":

و « هي عبارة عن معرفة قواعد لغة بعينها .» [13] **، و يقصد بها أيضا في مجال الحديث عن اللّغة الأولى أنّ الفرد يعرف النّظام الذي يحكم لغته و يطّبّقه دون انتباه مقصود له أو تفكير واع به ،**

كما أنّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللّغويّة و العقليّة و الوجدانيّة و الثّقافيّة التي تصحب الأشكال اللّغويّة المختلفة . [14]

أي أنّها تتجلّى في مدى معرفة المعلّم (الأستاذ) بالنّظام اللّغوي للغته (الصّوتي ، الصّرفي ، النّحوي ، المعجمي و الدّلالي) ، ممّا يؤدّي به إلى إنتاج و تأويل العبارات اللّغويّة إنتاجا و تأويلا صحيحين نحويّا [15] .

فالتّمكّن الجيّد من هذا النّظام يجعله يتحاور بحريّة مع متعلّميه (طلبته) ، و على العكس من ذلك ، فإنّ قصوره في هذا المجال يجعل باب الحوار مغلقا مع متعلّميه (طلبته) ، إذ « لا يكون المحاور ناطقا حقيقيّا ، إلاّ إذا تكلّم لسانا طبيعيّا معيّنا ، وحصّل تحصيلا كافيّا صيغه الصّرفيّة و قواعده النّحويّة و أوجه دلالات ألفاظه و أساليبه في التّعبير و التّبليغ .» [16] ؛ **فمن غير الممكن أن يعلّم المعلّم لغة معيّنة دون أن يكون متمكّنا من نظامها اللّغوي بمختلف مستوياته .**

ب/ الكفاية الخطابيّة " Compétence discursive ":

و« هي عبارة عن معرفة تمكّن المتكلّم من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقًا لمتطلّبات المقام و وفقًا للمقاصد التي يروم بلوغها .» [17] **، ويفهم من ذلك أنّ المعلّم (الأستاذ) لا بدّ أن يراعي أثناء خطاباته التّواصليّة الموقف التّداوليّ الذي يتناسب معها ، إذ يستخدم الألفاظ و التّراكيب الموافقة لذلك .**

ج/ الكفاية التّواصليّة " Compétence communicative ":

« يتّسع مفهوم القدرة التّواصليّة عند ديل هايمز ليشمل إلى جانب المعرفة النّحويّة معرفة تتعلّق بكلّ مظاهر النّسق التّواصليّ سواء تجلّت هذه المعرفة في الطّريقة التي يُؤوّل بها مستعمل اللّغة

سلوكه و سلوك الآخرين من حوله و يقَوّمه ، أم تجلّت في الإحالة على الطّاقات التي يمارس بواسطتها مستعملو اللّغة التّواصل فيما بينهم .» [18] ، و انطلاقا من هذا المفهوم ، فإنّ المعلّم (الأستاذ) مطالب بتجاوز حدود معرفته بقواعد لغته ، ليكون تركيزه أكثر على كيفيّة استعمالها داخل الممارسة الصّفيّة ، إذ ليس المهمّ هو التّمكّن من معرفة قواعد اللّغة فقط ، بل الأهمّ معرفة استعمال اللّغة في مختلف المواقف التّواصليّة و السّياقات الاجتماعية و الثّقافيّة و النّفسيّة و غيرها ، وحسن استعمال اللّغة من قبل المعلّم (الأستاذ) لا شكّ أنّه يؤدّي إلى حسن استقبالها من قبل المتعلّم (الطّالب) و تمكّنه هو الآخر من استعمالها دون عناء .

فلا مجال إذا للقول بالفصل بين القدرتين ، بل إنّهما قدرتان تمثّلان قدرة واحدة هي القدرة التّواصليّة الشّاملة .

و يرى "رشدي أحمد طعيمة " أنّ الأفراد عادة ما يمتلكون هذين النّوعين من الكفاية (الكفاية اللّغويّة ، الكفاية الاتّصاليّة التي يدرج معها الكفاية الخطابيّة) و ذلك في مجال استعمال اللّغة الأم باستثناء حالات يضعف فيها أحد النّوعين عند بعض الأفراد . [19]

و يطرح " رشدي طعيمة " سؤالا جوهريّا متمثّلا في : هل يمكن أن يتوفّر لدينا من الدّارسين من يجمع هذين النّوعين ؟ أي يكون على وعي جيّد بنظام اللّغة و قادر في الوقت نفسه على استخدامها بكفاءة ؟ ، فيقول ليست الإجابة عن هذا السّؤال بيسيرة ، فقد يكون من الدّارسين من يحفظ قواعد اللّغة و يدرك خصائصها و الفرق بينها و بين لغته الأولى ، و مع ذلك فهو غير قادر على استعمالها في موقف عملي ، و العكس صحيح ، فقد يكون من الدّارسين من يتّصل باللّغة فاهما لما يسمعه محاورا لغيره ، ومع ذلك فهو على غير علم بقواعد اللّغة أو إلمام بنظامها . . [20]

د/ الكفاية العلميّة :

إنّ المحرّك الرّئيس الذي يغذّي العمليّة التّواصليّة هو المستوى المعرفي للمتواصلين ، أو ما يسمّيه أحمد المتوكّل بالمخزون المعلوماتي [21] ، فالمخزون المعلوماتي للمتواصلين شرط ضروريّ لحصول الإفادة و التّأثير فيما بينهم ، لذلك فإنّ المعلّم أثناء ممارسته للفعل التّعلّيمي مطالب بأن يكون على درجة كبيرة من المعارف (معارف تراثيّة و لسانيّة حديثة و تكنولوجيّة) ممّا يوحي إلى تمكّنه من تخصّصه ، الأمر الذي يؤدّي بهم إلى الاكتراث بكلّ خطاباته و تفاعلهم معها .

و يرى أحمد حسّاني أنّ إلمام المعلّم بمجال بحثه أمر ضروري لتعليم اللّغة ، بحيث يكون معلّم اللّغة على دراية بالتّطوّر الحاصل في مجال البحث اللّساني ، وذلك بالتّعرّف على ما توصّلت إليه النّظريّة اللّسانيّة في ميدان وصف اللّغة و تحليلها . [22] ؛ لأنّ تعليميّة اللّغات من حيث إنّها وسيلة إجرائيّة لترقيّة قدرات المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة سوف تتعزّز منهجيّا و علميّا عندما تستثمر النّتائج العلميّة المحقّقة في ميدان البحث اللّساني و النّفسي استثمارا واعيّا ممّا يؤدّي بالضّرورة إلى تقاطع منهجيّ بين اللّسانيات و علم النّفس في موضوع تعلّم اللّغة و تعليمها . [23]

هـ/ مهارة تعليم اللّغة :

و هي الهدف الأسمى بالنّسبة له ، و لا تتحقّق مهارة تعليم اللّغة إلاّ بالاعتماد على الكفاية اللّغويّة ، بحيث تسمح للمعلّم من استعمال اللّغة استعمالا صحيحا ، و الإلمام بمجال بحثه ، بحيث يكون على دراية بالتّطوّر الحاصل في مجال البحث اللّساني و التّربوي و تطبيقه إيّاه في مجال تخصّصه ، و بالممارسة الفعليّة للعمليّة التّعليميّة . [24]

ثالثا : الشّروط الواجب توفّرها في متعلّم اللّغة :

أ – تمكّنه من مختلف الكفايات :

الكفايات التي يفترض أن تتحقّق في المعلّم يفترض أيضا أن يحقّقها المتعلّم ، و ذلك يكون تدريجيّا و ذلك بغية نجاح العمليّة التعليميّة ، حيث يمكن للمتعلّم أن ينتقل من تحقيق الكفاية اللّغويّة إلى تحقيق الكفاية التّواصليّة ، فالقدرة على استعمال اللّغة لم تعد منحصرة في استعمال القواعد اللّغويّة ؛ الصّرفيّة و التّركيبيّة و الصّوتيّة والدّلاليّة ، بل تعدّت حدود ذلك إلى معرفة القواعد التّداوليّة، التي تمكّن مستعمل اللّغة من فهم وإنتاج خطابات سليمة، في مواقف تواصليّة معيّنة قصد تحقيق أغراض معيّنة. [25] .

ب- النّضج :

هو عمليّة نمو داخلي، يشمل جميع جوانب الكائن الحيّ ، و يحدث بكيفيّة غير شعوريّة ، فهو حدث غير إرادي ، يُواصل فعله بالقوّة خارج إرادة الفرد ، بينما التّعلّم عمليّة إراديّة في الغالب خاصّة عند الإنسان ، تعتمد على الظّروف التي يوفّرها الوسط الطّبيعي و الاجتماعي للمتعلّم .

فالنّضج و التّعلّم عمليتان متلازمتان ، لا يمكن الفصل بينهما ، لذلك لا يمكن إهمال جانب النّضج في عمليّة التّعلّم ، فإغفاله ينعكس حتما على عمليّة اكتساب المهارات والخبرات ، و سيؤثّر سلبا في الحصيلة المعرفيّة للمتعلّم . [26]

ج- الاستعداد : يعدّ الاستعداد من أهمّ عوامل التّعلّم ، و هو « مدى قابليّة الفرد للتّعلّم ، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معيّنة إذا ما تهيّأت له الظّروف المناسبة . » [27]

فعدم الاستعداد لفعل التّعلّم لا يؤدّي إلى نتيجة ، بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلّم النّفسيّة ممّا يعرقل الغاية المتوخّاة من عمليّة التّعلّم . [28]

د- الرّغبة في التّعلّم :

لا شكّ أنّ الرّغبة في التّعلّم تشكّل عاملا مهمّا في تعلّم اللّغة ، فالذي ليس له رغبة في التّعلّم فكيف تكون له رغبة في تعلّم لغته ؟ ، و على العكس من ذلك ، فالذي له رغبة في التّعلّم ، فلا بدّ أن تكون له رغبة في تعلّم لغته .

و على الرّغم من أنّ معطى الرّغبة في التّعلّم تتدخّل فيه عوامل كثيرة (نفسيّة ، اجتماعيّة أسريّة ، تعليميّة ...) ، إذ لا يمكن أن نجبر المتعلّم على أن تكون له رغبة في تعلّم لغته ، إلاّ أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مرتبط به أشدّ الارتباط ، و بذلك ينبغي أن يعمل المعلّم (الأستاذ) على تحفيزها و تفعيلها .

د/الدّافع :

يعدّ دافع تعلّم لغة معيّنة عاملا أساسيّا في تعلّمها ، و هو « حالة داخليّة مرتبطة بمشاعر الفرد توجّهه نحو التّخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التّفوّق يؤمن به الفرد و يعتقده . » [29]

فكلّما كانت دوافع الفرد واضحة و محدّدة سهل تعلّم اللّغة ، فقد تكون دوافعه تعليميّة تعلّميّة أي بهدف معرفة النّظام اللّغوي للّغة المراد تعلّمها ، و من ثمّة إتقان نظامها بمختلف مستوياته ، و قد تكون دوافع نفعيّة وظيفيّة ، و قد تكون دوافع دينيّة ، ففهم اللّغة العربيّة مثلا و تعلّمها مرتبط بفهم القرآن الكريم ، و قد تكون دوافع اندماجيّة ، أي بهدف الاندماج في المجتمع . و غيرها من الدّوافع .

هـ / الفهم :

يعدّ الفهم في عرف علماء النّفس عاملا أساسا في عمليّة التّعلّم بصورة عامّة ، و تعلّم اللّغة بصفة خاصّة ، ذلك أنّه يشترط أن تكون هناك لغة مشتركة بين المتعلّم و المعلّم ، و هذه اللّغة مؤسّسة على بناء معرفيّ و خبرات سابقة لكلّ منهما ، حتّى يكون هناك انسجام بينهما ؛ لأنّ الفهم لا يتحقّق بين الطّرفين إلاّ إذا توفّر التّجانس في النّظام التّواصليّ ، إذ إنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في جوهرها عمليّة تواصليّة بالدّرجة الأولى . (30)

رابعا : العناصر البيداغوجيّة لتعليميّة اللّغات :

تقتضي تعليميّة اللّغات في إجراءاتها العمليّة العناصر البيداغوجيّة الآتية :

1-الإجراء اللّساني :

استثمار الدّراسات اللّسانية و التّربويّة و النّفسيّة في عمليّة تعليميّة اللّغات أمر ضروريّ ، لذلك لا بدّ أن يكون معلّم اللّغة متسلّحا بأهمّ مرتكزات هذه النّظريات ، لأنّ تزوّده بهذه المعارف يمكنّه من وضع تصوّر شامل لبنية النّظام اللّغويّ الذي هو بشأن تعليمه ، و ستنعكس هذه المعارف إيجابا على إدراكه العميق للظّاهرة اللّغويّة . (31)

2-اختيار المادّة التّعليميّة :

ليس معنى تدريس اللّغة تعليم النّظام اللّساني بكلّ شموليته دفعة واحدة ، و إنّما تعليم لغة معيّنة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلّم المهارات الضّروريّة ، بل يجب أن يراعى في ذلك الغايات

البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة و مستوى المتعلّم و اهتماماته و الوقت المخصّص لذلك أثناء تعليمه للّغة . [32]

و على هذا الأساس ، فإنّه ينبغي على معلّم اللّغة أن يدرك الحقائق الآتية :

-ليست كلّ ألفاظ اللّغة و تراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي .

-ليس بالضّرورة أن يكون المتعلّم في حاجة إلى كلّ مكوّنات اللّغة المعيّنة للتّعبير عن أغراضه و اهتماماته التّواصليّة داخل المجتمع ، و إنّما قد تكفيه الألفاظ لتي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التّواصل .

-قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ و التّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه ، فالمعرفة التي يتلقّاها في درس من الدّروس يجب أن تكون محدودة جدّا مع مراعاة الطّاقة الاستيعابيّة لدى المتعلّم ، حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي و هو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه ، [33] يقول صبحي الصّالح : « لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدّا أقصى من المفردات و التّراكيب ، بل و في كلّ درس من الدّروس الّتي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمّية معيّنة و إلاّ أصابته تخمة ذاكريّة ، بل حصرٌ عقليٌّ خطير،قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة . » [34]

3-التّدرّج في تعليم المادّة :

التّدرّج في تعليم اللّغة أمر طبيعي و ضروريّ ، إذ ينبغي أن يراعى فيه ثلاثة عناصر أساسيّة ، و هي :

أ-السّهولة : التّدرّج من السّهل إلى الأقلّ سهولة أمر طبيعيّ و ضروريّ في الوقت نفسه في عمليّة التّعلّم ، إذ عادة ما تبنى المعارف عند المتعلّم بشكل تدريجي حتّى يتمّ استيعابها بشكل جيّد .

ب-الانتقال من العام إلى الخاصّ :

تقتضي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الالتزام بهذا المبدأ ، إذ يجب أن تدرّس القاعدة العامّة قبل القاعدة الخاصّة ، و يجب أن تدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل التي لها علاقة بإحالات مجرّدة ، و يجب أن تدرس التّراكيب البسيطة قبل المعقّدة .

4-تواتر المفردات :

إنّ السّياق الذي تقدّم فيه المادّة اللّغويّة هو الذي يفرض استعمال مفردات على غرار الأخرى ، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها . [35]

4- عرض المادّة اللّغويّة :

عرض المادّة اللّغويّة يشكّل أيضا أساسا مهمّا من الأسس المهمّة التي يوضع عليها البرنامج الدّراسي ، إذ ينبغي مراعاة بعض الشّروط لتقديم هذه المادّة ، تتمثّل في :

-اختيار الوسيلة الأنجع لعرض المادّة (الكتاب المدرسي ، التّسجيلات ، الأفلام ....)

-اختيار الاستراتيجيّات و الطّرائق الحديثة المناسبة لتقديم المادّة ، إذ ينبغي أن تكون مبنية على منهجيات علميّة و نفسيّة ولسانية و تربويّة .

-تحديد نظام اللّغة المراد تعلّمه وضبط العناصر اللّسانية التي يجب التّركيز عليها في عرض المادّة .

-مراعاة مراحل التّدرّج في تعليم لغة معيّنة

-تقسيم الوقت بين الوحدات المراد تدريسها . [36]

5-التّمرين اللّغويّ : يعدّ التّمرين اللّغوي في تعليميّة اللّغات مرتكزا بيداغوجيّا من حيث إنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ . [37]

وهو وسية إجرائيّة تهدف إلى التّأكّد من اكتساب المتعلّم للمعارف اللّغويّة التي تلقّاها داخل الصّفّ و لكي يكون التّمرين ناجعا و محقّقا للأهداف البيداغوجيّة المتوخّاة يجب أن يخضع لمقاييس معيّنة ، منها :

-وضوح التّمرين شكلا ومضمونا .

-ترتيب عناصر التّمرين بحسب أهمّيتها و العناصر اللّغويّة المراد ترسيخها .

-تخصيص كل حصّة من حصص التّمارين اللّغويّة لترسيخ بنية واحدة .

-تنويع التّمارين اللّغويّة ،بحيث لا ينبغي أن تكون على نمط واحد . [38]

<u>قائمة المصادر و المراجع :</u>

- عبد اللّه معروف ، تعليم و تعلّم اللّغة العربيّة مقاربة لسانيّة تطبيقيّة ، شبكة الألوكة .
- كفاح يحيى صالح العسكري ، محمّد سعود صغير الشّمري ، علي محمّد العبيدي ، نظريّات التّعلّم و تطبيقاتها التّربويّة ، ط1 ، 2012م ، دمشق .
- أحمد الفاسي ، الدّيداكتيك ، مفاهيم و مقاربات ، جامعة عبد الملك السّعدي ، المدرسة العليا للأساتذة ، تطوان ، المغرب .
- أفنان نظير دروزة ، النّظريّة في التّدريس و ترجمتها عمليّا ، دار الشّروق ، عمّان ، الأردن ، ط1، 200م .
- نورمان ماكنزي و آخرون ، فنّ التّعليم و فنّ التّعلّم ، ترجمة أحمد القادري ، مطبعة جامعة دمشق ، سوريا ، 1973م.

– أحمد حسّاني ، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر ، ط2 ، 2009م .

– رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، الجزء الأوّل ، المناهج وطرق التّدريس . رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، القسم الثّاني تدريس المهارات اللّغويّة .

–علي أحمد مدكور ، إيمان أحمد هديري ، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ، النّظريّة و التّطبيق ، دار الفكر العربي

–طه عبد الرّحمن ، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام ، المركز الثّقافي العربي ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط2 ، 2000م .

–أحمد المتوكّل ، قضايا اللغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة ، بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ ، دار الأمان للنّشر و التّوزيع ، الرّباط ، 2001م .

–أحمد المتوكّل ، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة ، البنية التّحتيّة أو التّمثيل الدّلاليّ التّداوليّ .

- الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسيّ اللّغة العربيّة ، مجلّة اللّسانيات ، العدد 4.

- ميشال زكريّا ، مباحث في النّظريّة الألسنيّة و تعليم اللّغة .

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

قسم الآداب و اللّغة العربيّة

عنوان الماستر: لسانيات عربيّة الأستاذة رفيقة بن ميسية

السّداسي الثّالث :

المجموعة الخامسة

اسم الوحدة : استكشافيّة

اسم المادّة : تعليميّة اللّغة العربيّة

المحاضرة الرّابعة : التّدريب اللّغويّ

توطئة :

يعدّ التّدريب اللّغويّ مرتكزا بيداغوجيّا في تعليميّة اللّغات لاسيّما و أنّه يسمح للمتعلّم بتثبيت مهاراته اللّغويّة التي تعلّمها خلال فترة تعلّمه ، و نظرا لأهمّيّة التّدريب اللّغويّ في عمليّة التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّم في مجال تعلّم اللّغة بشكل عامّ ، أو تعلّم اللّغة الأجنبيّة ، فقد مثّل اهتمام الباحثين في المجال التّربوي و اللّساني و علم النّفس التّعليمي ، و ذلك من حيث البحث في ماهيته و أهمّيّته و أهدافه التّعليميّة و البيداغوجيّة ، و مصادره ، و أنواعه ، و طرائق تطبيقه .

أوّلا : مفهوم التّدريب لغة و اصطلاحا :

أ-لغة : التّدريب مصدر قياسيّ مصوغ من الفعل" دَرَّبَ" ، يَتَدَرَّبُ تَدْريبًا ، و مادّته اللّغويّة "درب " ، و هو بمعنى التّعوّد على فعل شيء إلى غاية الولع به و إتقانه و الحذق فيه ، جاء في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة في مادّة " درب" أنّ درِب ب/ درِب على ، يَدْرَبُ ، دربًا و دُرْبةً ، فهو دارِبٌ ، و دَرِبٌ ،

و المفعول مَدْرُوبٌ به ، و دَرِبَ بالأمْرِ / دَرِبَ على الأمْرِ ، اعتادَهُ و أُوْلِع به حتّى أصبح حاذِقًا بصنعه ، مرَنَ و حذَق ، دَرِبَ بإلقاء الشّعر أكسبته التّجاربُ كثيرا من الدُّرْبَةِ ، و درَّبَ يُدَرِّبُ ، تَدْرِيبًا ، فهو مُدَرِّبٌ ، و المفعول مُدَرَّبٌ ، درَّبَ وَلَدَهُ : علَّمَهُ و حنّكَهُ و ثَقَّفَهُ ، دَرّبَه على الشّيء / درَّبَه في الشّيءِ : عوَّدَهُ و مرَّنَهُ عليه ، و التّدريب مفرد جمع تدريبات ، و هو مصدر درَّبَ . » [1] ،

ب-اصطلاحا:

يستعمل مصطلح التّدريب اللّغويّ في حقل تعليميّة اللّغات في صيغته المفردة ، كما يستعمل أيضا بصيغة الجمع " التّدريبات اللّغويّة " على أساس أنّ التّدريب لا يكون على نمط واحد و إنّما يكون على شكل أنواع و أنماط مختلفة ، كما يستعمل أيضا بمصطلح التّمرين اللّغوي ، أو التّمارين اللّغويّة ، و فيما يلي ذكر لبعض التّعريفات :

-التّدريبات اللّغويّة language drills من أهمّ أشكال النّشاط التّربوي التي تستهدف تثبيت المهارات اللّغويّة سواء على المستوى الإدراكي أو النّفسي حركي ، كما تستهدف أيضا تهذيب المهارات اللّغويّة المكتسبة ، و ذلك بحذف ما يعلق بها من شوائب في التّعلّم و ما يبدو فيها من خطأ في أشكال الأداء وما يتسرّب إليها من أنماط اللّغة الأمّ التي تعوّد الدّارس عليها . [2]

-التّدريبات اللّغويّة language drills تستهدف تمكين الطّالب من أن يسيطر على الأنماط اللّغويّة التي تعلّمها في الفصل ، و كلمة drill بالإنجليزيّة توحي بهذا المعنى ، إذ إنّ من معانيها يثقب و يحفر ، فالتّدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد و تثبيتها عنده و تدعيم ما تعلّمه بشأنها . [3]

فالتّدريبات أنشطة يقوم بها المتعلّم (الطّالب) أثناء أو بعد كلّ درس لتثبيت ما تعلّمه من مهارات لغويّة في مختلف المستويات الصّوتيّة و الصّرفيّة و النّحويّة و الدّلاليّة سواء على مستوى النّطق أو الكتابة ، أو تعديل بعض المهارات اللّغويّة المكتسبة التي تحتاج إلى تعديل أو تصحيح أو حذف .

ثانيّا : أهميّة و أهداف التّدريبات اللّغويّة :

للتّدريبات اللّغويّة في حقل تعليميّة اللّغات أهميّة كبيرة ، و من أهمّ أهدافها :

-إتاحة الفرصة لتثبيت و ترسيخ المهارات اللّغويّة التي تعلّمّها المتعلّم بتدريبات متعدّدة الهدف ، متنوّعة الشّكل .

-إدراك المتعلّم مدى تقدّمه في التّعلّم عن طريق دراسة إجاباته على التّدريبات المختلفة الموجّهة له ، و هذا بلا شكّ يساعد المعلّم في تحديد مواطن القوّة و الضّعف عند المتعلّم و ما يحدث فيها من تغيير.

-- تقديم تدريبات تعالج أحيانا مشكلات معيّنة تواجه الدّارسين ، فقد تكون مشكلات صوتيّة ، و قد تكون قرائيّة ، و قد تكون كتابيّة .

-تحديد الفروق الفرديّة بين الدّارسين ، حيث تقدّم تدريبات متنوّعة ما بين البسيطة التي التي تقدّم للمتعلّم الضّعيف و تدريبات عالية المستوى التي تقدّم للمتعلّم المجتهد . [4]

-شعور المتعلّم بالممارسة الفعليّة للمهارات اللّغويّة التي تعلّمها ، إذ لا تبقى مجرّد مهارات نظريّة فقط .

-إتاحة الفرصة للمعلّم لمعرفة المستوى اللّغوي لمتعلّميه ، فيعزّز و يمجّد المتعلّمين الذين حقّقوا كفاءات عالية ، و يحاول معرفة سبب ضعف المتعلّمين الضّعاف .

-وسيلة ناجعة يلجأ إليها بعض المعلّمين قبل شروعهم في تعليم درس جديد . فالمكتسبات السّابقة منطلق للمكتسبات الجديدة ، و الصّعوبات الملاحظَة منطلق أيضا لتذليل صعوبات أخرى .

ثالثا : مصادر التّدريبات اللّغويّة :

تتنوّع مصادر التّدريبات اللّغويّة بتنوّع الأهداف المروم تحقيقها ، و هي كما يلي :

1-تمارين موجودة في كتاب التّلميذ ، وهي تمارين عمليّة آنيّة ملازمة لمراحل الدّرس المعيّن .

2-تمارين موجودة في كتاب المعلّم ، و هو الكتاب الذي يعدّ المدوّنة المعرفيّة التي تقدّم المادّة و طرائق تعليمها ، و لذلك فإنّ التّمرين (التّدريب) يعدّا جزءا من هذه المادّة .

3-تمارين (تدريبات) من إعداد الأستاذ نفسه ، و يجب أن تخضع هذه التّمارين لمعايير علميّة و بيداغوجيّة .

4-تمارين (تدريبات) من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسّسة تربويّة واحدة .

5-تمارين (تدريبات) تعدّ في القسم بمباشرة المتعلّمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي ، و إرشادات الأستاذ و توجيهاته . [5]

رابعا : أنواع التّدريبات اللّغويّة :

ثمّة حقيقتان تفرضان تنوّع التّدريبات اللّغويّة ؛ أولاهما : تنوّع المهارات اللّغويّة و ثانيتهما تباين قدرات الدّارسين . [6]، و لذلك وجب التّنويع في التّدريبات اللّغويّة حتّى تتناسب مع الأهداف البيداغوجيّة التي يروم المعلّم تحقيقها و حتّى تتناسب و قدرات المتعلّمين ، و قد قسّمت إلى أنواع متعدّدة ، و سيتم توضيحها على هذا النّحو :

أ-تقسيمها من حيث نظامها : و يقصد بذلك أنّ التّدريبات اللّغويّة تشمل مختلف المستويات اللّغويّة ، الصّوتيّة ، الصّرفيّة ، النّحويّة ، الدّلاليّة .

ب- تقسيمها من حيث أهدافها : تقسّم التّدريبات اللّغويّة من حيث أهدافها إلى نوعين ؛ تدريبات تعليميّة و تدريبات اختباريّة أو تقويميّة .

ب-1-تدريبات تعليميّة : و تهدف إلى تثبيت مهارة ما عند الطّالب ، و عادة ما يقدّم في هذا النّوع من التّدريبات نموذجا للإجابة يقتدي به الطّالب .

ب-2:-تدريبات اختباريّة تقويميّة : و تهدف إلى التّأكّد من اكتساب مهارة ما عند الطّالب ، و تأتي هذه التّدريبات عادة عقب التّدريبات التّعليميّة ، كما أنّها تخلو من نموذج للإجابة ، و يعطى الطّالب فيها درجة . [7]

ج- تقسيمها من حيث أشكالها : تقسّم التّدريبات اللّغويّة من حيث أشكالها إلى أنواع كثيرة غير أنّ النّوعين الشّائعين في الاستعمال في كتب تعليم اللّغات الأجنبيّة ، هما : التّدريبات النّمطيّة ، و التّدريبات الاتّصاليّة .

ج-1-التّدريبات النّمطيّة : pattern drills ، و تسمّى أيضا " الممارسات النّمطيّة " ، وهي عبارة عن مجموعة من التّدريبات التي تثبّت على شكل واحد ، و تتطلّب طريقة واحدة في الاستجابة لها ، و هدف هذه التّدريبات تثبيت الأنماط التي تعلّمها الطّالب ، و عادة ما تستعمل في مجال النّحو و تعليم التّراكيب ، و تستند التّدريبات النّمطية إلى مبادئ النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس و التي ترى أنّ تعلّم اللّغة إنّما هو تكوين عادات ، و هي علاقة بين مثير و استجابة [8] ، كما أنّها تستعمل صيغا ، مثل : استبدل ، أكمل ، عيّن ، املأ ، حوّل ، أعرب ، اضبط بالشّكل ، أي أنّ المتعلّم ملزم بالتّقيّد بأنماط معيّنة ، إذ لا يخرج عن إطار حدود الأنماط المقدّمة له .

ج2--التّدريبات الاتّصاليّة : communication drills، و تسمّى أيضا الممارسات الاتّصاليّة ، أو تمارين التّبليغ التّواصليّة ، و هي التّدريبات التي تترك المجال للطّالب لكي يستعمل اللّغة استعمالا حرّا ، أي استعمال يتخلّله الخلق و الإبداع ، فهي لا تتّبع شكلا واحدا ، كما لا تُنبئ باستجابة واحدة من الطّلاّب ، و تستند هذه التّدريبات إلى تصوّر للّغة و تعليمها ، فاللّغة وسيلة اتّصال ، و ليس المقصود بتعليمها تعويد الطّالب على أنماط لغويّة معيّنة حتّى تصبح مجرّد عادات لديه ، و إنّما تنمية قدرة الطّالب على الاستخدام المبدع للّغة في مواقف حيّة يستطيع فيها توظيف ما تعلّمه في تكوين جمل جديدة و أنماط غير موحّدة . [9]

خامسا : نماذج عن التّدريبات اللّغويّة المبرمجة في كرّاس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي :

تُجرى التّدريبات اللّغويّة في مختلف المستويات التّعليميّة على أنماط مختلفة ، فمنها تدريبات المراقبة التي تمثّل حاليّا وضعيّة الانطلاق ، و هي تدريبات لا تعدو أن تكون مجرّد استثارة لذهن

المتعلّم كي يندمج مع الدّرس الجديد و عادة ما تكون قصيرة و تنجز بسرعة ، و تشمل عنصرا لغويّا واحدا ، و قد تكون هذه التّدريبات أثناء عرض الدّرس ، أي في مرحلة بناء التّعلّمات ، و قد تترك هذه التّدريبات إلى مرحلة ما بعد الانتهاء من الدّرس ، حيث يرفق كلّ نشاط لغويّ بتدريب لغويّ ، و قد تنجز عقب الانتهاء من الوحدة التّعليميّة أو المقطع التّعليمي ، حيث تشمل هذه التّدريبات مجمل النّشاطات اللّغويّة التي اكتسبها خلال هذه الوحدة ، و التي تشمل التّعبير الشّفوي ، و فهم المنطوق و المكتوب ، و الظّواهر اللّغويّة الممثّلة في التّراكيب النّحويّة و الصّيغ الصّرفيّة ، و القواعد الإملائيّة ، و التّعبير الكتابي ، حيث تكون فرصة لمعرفة مدى تمكّن المتعلّم من المهارات اللّغوية السّابقة ومدى ترسيخها في ذهنه ، وفي الوقت نفسه هي وسيلة لمعرفة المعلّم الصّعوبات و المشاكل التي مازالت تعترض المتعلّم في اكتسابه لمهارة لغويّة معيّنة .

و بعد تفحّص كتب اللّغة العربيّة للمستويات التّعليميّة الثّلاثة و التّدقيق في مضامينها ، فإنّنا نلحظ أنّ هذه الكتب تشترك و تتقاطع في أشكال التّدريبات اللّغويّة التي تضمّنتها ، إذ تباينت ما بين التّدريبات النّمطيّة و التّدريبات التّواصليّة ، و سنكتفي بالتّعرّض للتّدريبات اللّغويّة الواردة في كتاب " كرّاس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي :

أ-التّدريبات النّمطيّة : شكّلت التّدريبات النّمطيّة حيّزا كبيرا من كتاب النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ، و تشمل في مجملها صيغا ، تتمثّل في : أكمل ، استخرج ، رتّب ، عيّن ، حوّل ، أعرب ، ميّز ... و غيرها من الصّيغ التي لا تخرج عن إطار الاستعمال الآلي و الموجّه للغة المتعلّم ، و فيما يلي نماذج عن ذلك :

أ-1 : تدريبات الملء و إكمال الفراغات : و من أمثلة ذلك : [10]

القواعد النحوية :

أكمل مَلْءَ الجَدْوَل بما يُناسب :

الجملة	نوعها	المبتدأ	الخبر	الفعل	الفاعل	المفعول به
- نحن مُتَفائلُون دَائمًا.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- يُكَرِّمُ المديرُ الْمُتَميّزينَ.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- طَعْمُ النَّجاحِ رائِعٌ.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- حقَّقْتُ فوزًا ساحِقًا.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
- قَرَأَ الْقِصَّةَ بِشَغَفٍ.	.....	.....	.....	.....	.....	.....

أ-2: تدريبات الاستخراج :

النحو :

صَديقي صالحٌ يَسْتَحِقُّ اسْمَهُ، فهو مِثالُ الْفَتى الْكامِلِ، فَهِنْدامُهُ حَسَنٌ، ووَقْتُهُ مُنَظَّمٌ، ووَجْهُهُ طَلْقٌ مُسْتَبْشِرٌ، ويَدُهُ سَخِيَّةٌ، ونَفْسُهُ عَزيزَةٌ أَبِيَّةٌ، يَعْرِفُ حَقَّ صَديقِهِ، ويُلَبّي نِداءَه عند الْحاجَةِ. ويَبْذُلُ في سَبيلِه كُلَّ غالٍ.

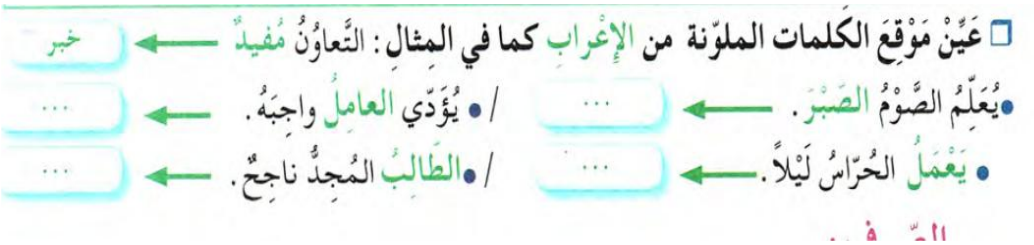
عَرَفْتُهُ في طُفولَتي الْمُبَكِّرَة، وقَضَيْتُ معه أَجْمَلَ أَيّامِ دِراسَتي الابْتِدائِيَّةِ وسَوْفَ أُحافِظُ على صَداقَتِنا.

استَخْرِجْ من النّصّ السّابق جُمْلَةً فِعْلِيَّةً وأُخْرى اسْمِيَّةً مُعَيِّنًا عَناصِرَهُما.

(11)

اَلْجُمْلَة الْفِعْلِيَّة	اَلْجُمْلَة الاسْمِيَّة
.....	.....
.....	.....

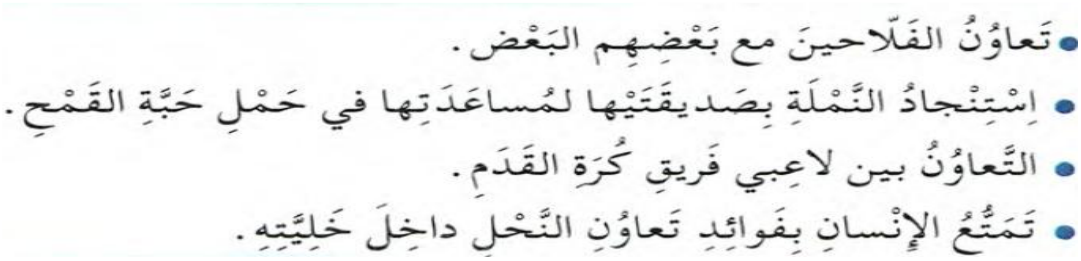
أ-3 : تدريبات التّعيين : و من أمثلة ذلك :



(12)

أ-4: تدريبات التّرتيب : و من أمثلة ذلك :

(13)



أ-5: تدريبات التّحويل : و من أمثلة ذلك :

حَوِّلِ الجُمْلة إلى المُثنّى ثمّ الجَمْع وتَحَقّقْ من عَلامَة الإعْراب : «إنّ العامِلَ المُخْلِصَ مُجِدٌّ»

.....

.....

(14)

❑حَوِّلِ الْجُمَلَ الْفِعْلِيَّةَ إلى اِسْمِيَّةٍ والْعَكْس :

- الْوَفاءُ بالْعَهْدِ يُعْلي قَدْرَ صَاحِبه . / .....
- أَرادَ المُعَلِّمُ أن يَبُثَّ في نُفوسِ التَّلاميذِ روحَ التَّعاوُنِ . / .....
- تَقَبَّلُ التّلاميذِ لِفِكْرَةِ المُعَلِّم بِصَدْرٍ رَحْبٍ . / .....
- الّذين يَتعاوَنونَ لِفِعْلِ الخَيْرِ يُحِبُّهُم النّاسُ . / .....

(15)

أ-6 : تدريبات التّمييز :

■مَيِّزِ الْمُجَرَّدَ والْمَزيدَ في قائمَةِ الأَفْعالِ التّالِيَة :

اجْتَمَعَ : مَزيد / اِسْتَرَدَّ : ..... / اِنْقَسَمَ : ..... / تَسابَقَ : .....

جَلَسَ : مُجَرَّد / رَجَعَ : ..... / قَبِلَ : ..... / تَعَلَّمَ : .....

عَلِمَ : ..... / كَسَرَ : ..... / كَسَّرَ : ..... / رَدَّ : ..... / اِسْتَعْمَلَ : .....

(16)

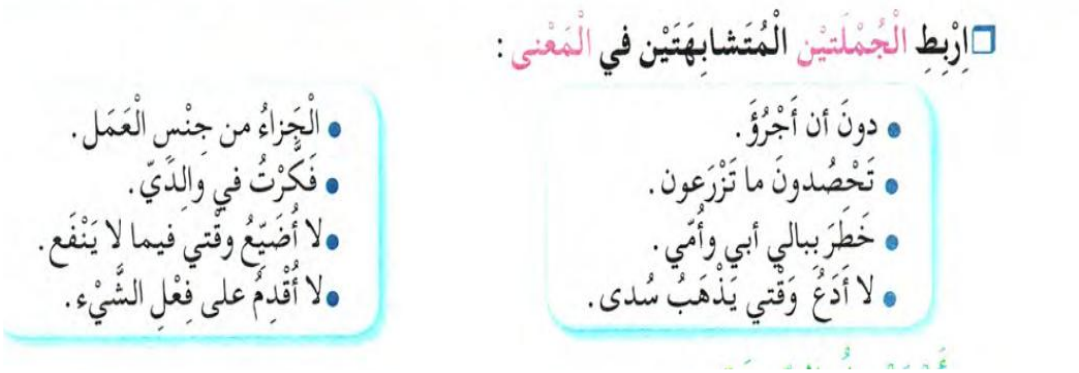
أ -7 : تدريبات الإعراب ، و من أمثلة ذلك :

❑أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ سَطْر في الْجُمْلَةِ : • لَعَلَّ السَّماءَ مُمْطِرَةٌ .

(17)

الكَلِمَةُ	إعْرابُها
	.....

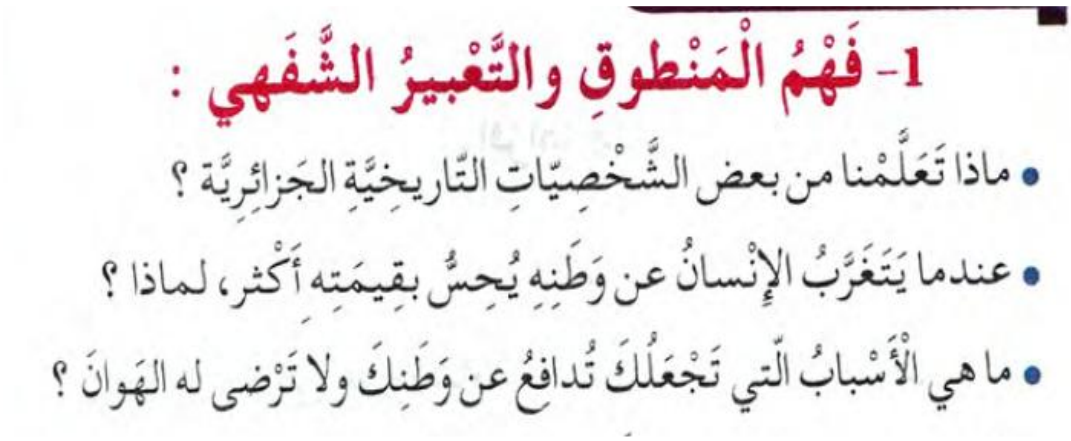
أ-7 : تدريبات الرّبط : و من أمثلة ذلك : (18)



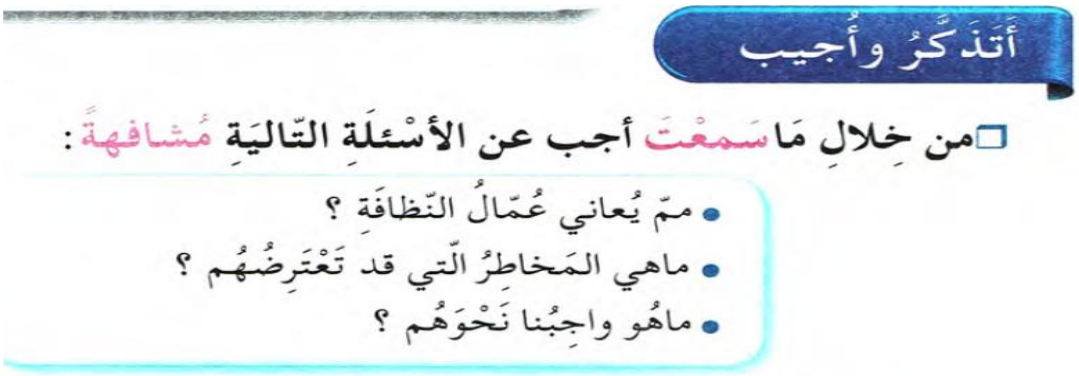
ب-التّدريبات التّواصليّة :

و هي تدريبات تضمّنها كتاب النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي و تقسّم إلى تدريبات التّعبير الموجّه و تدريبات التّعبير الحرّ ، و يندرج تحت هذا النّوع من التّدريبات أشكال متعدّدة ، أهمّها : الإجابة عن أسئلة تبليغيّة عامّة ، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطّالب دون إعطاء كلمات مساعدة ، مناقشة شفويّة لموضوعات قصيرة ، محادثة حرّة أو إنشاء حرّ و غيرها ، و فيما يلي نماذج عن ذلك :

ب-1 : الإجابة عن أسئلة تبليغيّة عامّة ، و عادة ما تقترن هذه الأسئلة بالنّصّ المقروء أو النّصّ المسموع ، حيث يطرح المعلّم أسئلة عامّة عن النّصّ المقروء أو المسموع ، و يجيب المتعلّم بناء على ما قد سمعه أو قرأه ، و ما ترسّخ في ذهنه من أفكار ، و من أمثلة ذلك :



(19)



(20)

ب-2: إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطّالب دون إعطاء كلمات مساعدة ، و تقترن هذه التّدريبات أيضا بالنّصّ المقروء أو النّصّ المسموع ، حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين أن يستمعوا بتركيز لنصّ مقروء أو مسموع ، ثمّ يطلب المعلّم منهم إكمال الجمل أو العبارات غير التّامّة بما يناسبها دون أن يقدّم لهم الكلمات أو العبارات المساعدة ، و من أمثلة ذلك : (21)

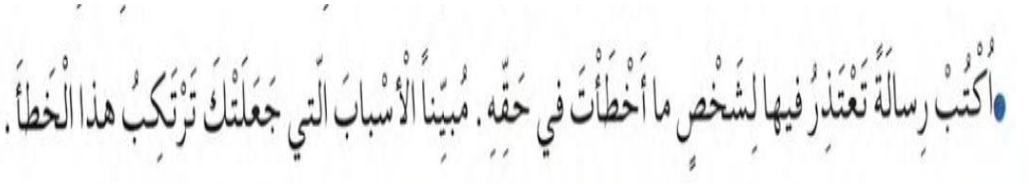
(22)

ب-3 مناقشة شفويّة لموضوعات قصيرة : و هو تدريب يطلب فيه المعلّم من متعلّميه التّعبير مشافهة عن موضوع قصير ، مع مناقشته ، و من أمثلة ذلك :

(23)

ب 4: تدريبات المحادثة الحرّة ، و من أمثلة ذلك : (24)

ب-3 : إنشاء حرّ : و هو تدريب تواصلي يقوم فيه المتعلّم بإنشاء موضوع حول مقطع تعليميّ درسه مستخدما فيه أهمّ المكتسبات التي اكتسبها خلال هذا المقطع التّعلّمي ، حيث تمنح له الفرصة للتّعبير عن أفكاره ، دون التّقيّد بنمط لغويّ معيّن ، أي أنّه يستعمل اللّغة استعمالا حرّا ، و من أمثلة ذلك :



قائمة المصادر و المراجع :

- وزارة التّربية الوطنيّة ، كرّاس النّشاطات في اللّغة العربيّة ، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ، إشراف و تنسيق بن الصّيد بورني سراب ، تأليف بن الصّيد بورني سراب و آخرين ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، ط1 ، 2019-2020م .

- أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل ، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1، 1429هـ - 2008 م ، م 1 .

- رشدي أحمد طعيمة : المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، الجزء الأوّل المناهج و طرق التّدريس ، القسم الثّاني.

- رشدي أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد الموادّ التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة ،1985م .

-ميشال زكريّا ، مباحث في النّظريّة الألسنيّة و تعلّم اللّغة .

-أحمد حسّاني ، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللّغات .