المعوقات البيئية للعملية التواصلية في الوسط التعليمي

الأستاذة: صورية بوصوار

قسم الآداب واللغة العربية

كلية الآداب واللغات

جامعة محمد خيضر – بسكرة–الجزائر

الملخص

إن المتأمل للوسط التعليمي يدرك أن فئة غير قليلة من المتعلمين، تصادفهم عقبات تحول دون تحصيلهم العلمي، فتؤدي بهم إلى الفشل التعليمي، و لعل أخطر تلك الصعوبات، المعوقات البيئية، التي تعود بآثار سلبية على المستوى التحصيلي. ويسعى هذا المقال إلى توضيح تلك العقبات، كما يحاول إيجاد العلاج المناسب لها.

Abstract:

Tout Observateur du milieu scolaire Connait très bien qu'une grande partie des apprenants rencontrent des obstacles dans leurs apprentissages qui mènent a l'échec scolaire; Parmi ces difficultés rencontrées, le milieu social qui influence négativement le niveau de réussite, Cet article a pour Objectif de clarifier les obstacles, et trouver les remèdes

مقدمة

يعد موضوع تعليم اللّغة من المواضيع التي شغلت المفكّرين أمدا طويلا، ذلك أن سبيل الرّقي بالتّعليم، وإيصال المعارف للمتعلّم، لا يزال أمرا مطلوبا علاجه، والبحث في شؤونه.

وتعدّ اللّسانيات التّطبيقيّة من أهمّ المجالات التي تبحث في معوّقات العمليّة التّعليميّة؛ فتشخّصها، و تحاول إيجاد الحلول المناسبة لها، بهدف النهوض بها.

وتعتبر في أساسها استثمارا للمعطيات العلمية للنّظرية اللّسانية؛ حيث تستخدمها استخداما واعيا في حقول معرفيّة مختلفة، أهمّها حقل تعليميّة اللّغات؛ و ذلك بترقيّة العمليّة البيداغوجية، و تطوير طرائق تعليم اللّغة للنّاطقين بها، و لغير النّاطقين[1] .

يعتبر المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، تسهم في بنائه مجموعة من العوامل الجسمية، و النّفسية، و البيئية، فينبغي أن يكون سليم الحواس، يتمتّع بصحّة جيّدة، و من الضّروري أن تساعد كل الظّروف المحيطة به في استقراره النّفسي؛ من أسرة، و مدرسة، ومجتمع خارجي.

كلّ هذه العوامل مجتمعة تؤدّي إلى إنشاء مناخ تعليميّ، يحقّق أهداف العمليّة التّعليميّة. وفي هذا الوسط، نلفي فئة غير قليلة من المتعلّمين تتعرّض لأنواع مختلفة من العقبات التي تؤدّي إلى اضطراب العمليّة التواصليّة، وتفضي بهم إلى الفشل التّعليمي ولعل أهم هذه العقبات العوامل البيئية.

أولا–معوقات التواصل البيئية :

يقصد بالعوامل البيئيّة، الظّروف الخاصّة بالوسط الذي ينمو فيه التّلميذ ويتعلّم، ومن العوامل التي تقف حجر عثرة أمام المتعلّم أثناء تعلّمه للّغة، فتعوق تلفّظه مايلي:

أ– <u>الأسرة</u> :

هي الوسط الأوّل الذي يتمّ فيه تكوين المتعلّم، وعلى أساسها تتكوّن شخصيته، فالظّروف الأسرية التي يعيشها التّلميذ تنعكس على تعامله في القسم، فقد يبدو عليه القلق أوالخجل أو الخوف، و كلّ ذلك نتيجة ما عايشه في المنزل، كأن تكون الأسرة مفكّكة؛ يحرم التّلميذ من أحد والديه أو من كليهما، سواء بالطّلاق أو بالوفاة، وبالتالي يحرم الرّعاية، و العطف، والاهتمام. أو يكون أحد الوالدين متسلّطا، ممّا يرهّب التّلميذ، أو تنازع الوالدين في

كيفيّة تربيته، أو الشّقاق الدّائم بينهما[2]. كلّ هذا و غيره، يؤدّي بالتّلميذ إلى الامتناع أو التردّد في التّلفظ، و التّعامل سواء مع أقرانه أو مع المعلّم .

أظهرت نتائج بحث ميداني حول علاقة التّأخر الدّراسي بالحرمان العاطفي الذي يعانيه الأطفال غير الشّرعيين،مدى الضعف الدراسي الذي يعانيه هؤلاء، مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في ظروف أسرية عادية[3]، فالأطفال الذين لا يلقون إلّا الإهمال و الذين اضطربت علاقاتهم، و ارتباطاتهم بالكبار، يكونون على درجة من البطء في تعلّم الكلام، و قد يستمرّ تأخّرهم العمر كلّه[4]. و بصورة عامة، يترك كل شقاق عائلي، وكلّ نقص في الانسجام والمحبّة، أثرا على تصرّفات بعض الأطفال، وبالدّرجة الأولى على عملهم المدرسي[5].

كما يؤثر المستوى الاجتماعي– الاقتصادي على تحصيل التّلميذ، بل وعلى تعامله في المدرسة، وداخل القسم. ولقد بيّنت أغلب الدّراسات أنّ الأوضاع الاقتصادية السيّئة ينتج عنها التّهاون في علاج الأمراض، وعدم الاستجابة لحاجيات أبنائها الحياتية، ومنها المدرسية، فتظهر نتائج ذلك كله في عملهم ومردودهم المدرسي[6]. فإن كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة متدنيّا، فإنّها لا توفّر له حاجياته ومتطلّباته من مأكل، ومشرب، وأغراض مدرسيّة، ودواء وغيرها، وهذا يؤثّر حتما في تحصيله، وإن كان مظهره أقلّ من أقرانه، فإنّه سيخجل و بالتّالي يحاول الانطواء و العزلة، و هذا ما يجعله مصابا بظواهر مرضيّة كالقلق مثلا. وإن كان جائعا أو مريضا، فإنّ هذا يشلّ تفكيره و يمنعه من مسايرة الرّكب[7].

و قد يؤدّي انخفاض المستوى الثّقافي للوالدين إلى عرقلة التّلميذ عن مشواره الدّراسي، وذلك لعدم وعيهما بأهمّية التّعليم و قيمته، فإن رأى التّلميذ اهتماما من والديه و متابعة دائمة، سواء في البيت أو في المدرسة، فإنّ هذا يشجّعه، و يدفعه إلى المثابرة والجد. إذ أوالاهتمام يولّد الدّافعية عند المتعلّم ويكسبه الثّقة بالنّفس، ويشعره بالأمان. و الحرمان الثّقافي يعرقل نموّ شخصيته[8].

ب– الوسط التّعليمي:

إنّ الوسط التّعليمي هو المسؤول الأوّل عن ارتفاع المستوى التّحصيلي للتّلميذ أو انخفاضه، فالمعلّم الذي يعتبر ممثّلا لهذا الوسط، و مسيّرا له، له دور كبير في ذلك، فإن

أجدنا اختيار المعلّم الجدير بهذه المهنة، حقّقنا أهداف العمليّة التّعليميّة، أما إن كان غير كفء، نكون بذلك قد وضعنا عائقا آخر أمام طلبة العلم ، يعوقهم عن تعليمهم.

أشارت بعض الدّراسات العلميّة التي أجريت على طلّاب كلّيات المعلّمين بالمملكة العربيّة السّعودية، إلى وجود نقص يعاني منه التّعليم الابتدائي، يتمثّل في عدم توافر المعلّم الكفء الذي يستطيع أن يسهم في إكساب التّلاميذ المهارات الأساسية التي تمكّنهم من مواصلة مراحل تعليمهم بصورة جيّدة[9].

إنّ شخصيّة المعلّم، وإعداده العلمي و التّربوي، و اتجاهه نحو مهنته، و مدى إشباعها لتطلّعاته الماديّة والمهنيّة والاجتماعية، والجوانب السّلبية في حياته، لا شكّ تعوق أداءه لدوره مع المتعلّمين، ممّا يؤثّر في مستوى تحصيلهم. فإن كان المعلّم يتحدّث بصوت ينبئ عن أنّه غير واثق ممّا يقول، أو يكون مضطربا، قلقا، غير متحكّم في التّلاميذ، فإنّ هذا يمنعهم– خاصة النّجباء منهم–من مسايرته، أو الاستماع إلى ما يقول، و بالتّالي الامتناع عن مشاركته في تفعيل الدّرس.

وإذا كان المعلّم يعاني من ضعف في إعداده الأكاديمي الثّقافي، فإنّ آثار ذلك تظهر في عرضه للمادة التعليمية. إذ التلميذ واضع في حسبانه أنّ المعلّم ملم بمادة تخصصه، فإن بدا عليه ارتباك في أمر ما، فإنّ ثقته في معلمه ستهتز، مما يؤثر في علاقة التواصل بينهما.

إنّ المعلمين الذين يفتقرون إلى التّجارب التّربوية التّعليمية، أو الذين لا يتحمّلون المتاعب التي يسببها لهم صغار المتعلمين، يساهمون في خلق أسباب تجعل المتعلم يتعثّر في النّطق، وفي القراءة، مما يجعله متأخّرا في مستواه التعليمي[10].

أضف إلى ما سبق، سوء التوجيه؛ فكثير من المعلّمين يدرّسون في غير تخصّصاتهم، فمنهم من درس اللّغة الإنجليزية أو الفرنسية، و يدرّس اليوم اللّغة العربية. فماذا ننتظر من هذا المعلّم أن يقدّم لتلامذته في هذا المجال؟ ثمّ إنّ المرحلة الابتدائية، تعدّ مرحلة حسّاسة جدّا مقارنة بباقي المراحل؛ حيث نجد العديد من المتخرّجين الجامعيّين من تخصّصات مختلفة(حقوق، و بيولوجيا، وعلم الآثار وغيرها) يوجّهون لتدريس هذه الفئة، ويبقى السؤال السابق مطروحا.

و كثير من المعلّمين لا يقدّمون شيئا للمتعلمين، بحجّة أنّهم ما أحبّوا هذه المهنة، بل إنّهم وجّهوا إليها عنوة. و آخرون كثيرون يسعون وراء هذه المهنة بهدف الأجر، و بالتالي لا يهمهم ماذا، أو كيف يقدّمون المادّة التّعليميّة للتّلميذ ولا يسعون إلى تحسين آدائهم.

و بوجه عام، إنّ ممّا يمنع المتعلم من الوصول إلى المستوى المطلوب في المجال التعليمي،المعلم الفاشل الذي يعجز عن منح مهنته حقّها من العناية والرعاية، ويجهل أصول التّربية السليمة المبنيّة على علم النّفس الصّحيح، وموارده العلميّة قليلة، ولا يجيد اختيار الطريقة الملائمة، وكذا عدم توافر العلاقات الإنسانية بينه وبين تلامذته[11].

إذا كان الاختيار الجيّد للمعلّم يؤدّي إلى السير الحسن للعمليّة التعليميّة، فإنّ هناك ظروفا قد تعطّله كنقص الإمكانيات المدرسيّة الذي يجعل التّعليم عمليّة غير محبوبة، وغير مريحة بالنّسبة للمعلّم و المتعلّم على حدّ سواء، كضيق الفصول وتكتّل عدد من المتعلّمين على مقعد واحد، وضعف الإضاءة، وقصور منشآت البناء المدرسي[12]؛ فالقسم الذي يضمّ أربعين تلميذا – مثلا– يعوق المعلّم عن أداء وظيفته، ممّا يؤدّي إلى انخفاض المستوى التّحصيلي، والتّلميذ الجالس في الطاولة الأخيرة في هذا القسم، يرى اهتمام المعلّم منصبّا على التّلاميذ الجالسين في المقاعد الأولى، فيظنّ نفسه معفى من مشاركتهم. والقسم الذي تكون نوافذه مكسورة، و التّدفئة فيه منعدمة يمنع التّلاميذ من الدّخول إليه .

وممّا يعوق العمليّة التّواصلية –أيضا– صعوبة المادّة التّعليميّة، حيث يوجد في أغلب لغات العالم مشكلات وصعوبات خاصة بكل لغة، يواجهها المعلّم المبتدئ، بحيث تتجاوزها نسبة كبيرة من المتعلّمين بعد مدة من مزاولة الدراسة، بينما تبقى نسبة قليلة ترسخ فيها هذه الصعوبات إلى حين تلقّيها تربية علاجيّة[13]. و تتمثّل الصّعوبات اللّغوية في الشّكل بالنّسبة للقراءة، و في رسم الكلمة، و تشابه الحروف في الكتابة، أو في التّصويت، وفي المضمون بالنّسبة للقواعد اللّغوية من إملاء ونحو و صرف و بلاغة[14].

إذا كان المنهج و المقرّرات الدّراسية غير ملائمة لقدرات المتعلمين، وميولهم، وسمات شخصياتهم، وظروف معيشتهم، فإنّهم–حتما– لن يتأقلموا معه ولن يتفاعلوا مع المعلم "فالطفل في المرحلة الابتدائية يبدأ منذ اليوم الأول مرحلة الموت النفسي البطيء، يذهب إلى المدرسة صباحاً حاملاً على ظهره الضعيف عدة كيلو غرامات من الكتب ليعود بعد الظهر استعداداً للمدرسة الأخرى – المدرسة المنزلية – حتى ساعة متأخرة من الليل. في مثل هذا

الجو غير الصحي لطفولته لا توجد له فرصة للمرح مع أقرانه أو فرصة لتعلم فن الحياة من والديه وبقية المجتمع"[15].

إن عدم كفاية الوسائل التّعليميّة، وسوء استعمالها، و استخدام طرائق تدريس غير ملائمة، يؤدّي إلى عرقلة مسيرة العمليّة التّعليميّة. و الإدارة المدرسيّة إن سادها التّسيب وعدم الانضباط، فإنّ بعض التّلاميذ يحاولون فرض وجودهم بشغبهم الدّائم ممّا ينسيهم سبب وجودهم في المدرسة.

و من الممتعلمين من ليست لديهم قابلية للتّعلم، و هم مدفوعون إلى المدرسة بضغط من الوالدين، فيلجأون إلى الشّغب، و إحداث الفوضى داخل القسم، مما يمنعهم و زملاءهم من التّعليم و بالتالي إعاقة سير العمليّة التّعليميّة .

وكثيرا ما تصادفنا حالات شرود أذهان التّلاميذ، وذلك لأسباب مختلفة، وأغلبها يعود إلى المشاكل العائلية. وقد يمنع التّلميذَ خجله أو خوفه من أن يسأل المدرّس أو يجيب عن أسئلته. كل هذا يؤثر في تحصيل المتعلّم الدّراسي.

ثانيا–علاج الأمراض البيئية في الوسط التعليمي:

إن المتفحص لهذه العيوب يدرك–لا محالة–أنها تؤثر في التحصيل العلمي للمتعلم لذا ينبغي التكفّل بهذه الفئة من المتعلّمين، بالعمل على حل مشاكلهم الفردية، والنّفسية والاجتماعية، وإثارة حوافز التعلم لديهم، وإشعارهم بالأمن و الطّمأنينة. ويكون العلاج البيئي بـ:

01–تهيئة الوسط التّعليمي :

لإنجاح العملية التّعليميّة ينبغي البحث في الظّروف التي تحيط بالمتعلّم، لتوفير الأجواء المناسبة للتّعليم.

<u>01–01–المعلّم:</u> هو جوهر العمليّة التّعليميّة إذ هو الموجّه و المرشد، الذي به تنجح العمليّة أو تفشل، فليس كلّ معلّم بقادر على انجاز مهمّة التّعليم،"فالمنهج المعدّ إعدادا فنّيا تربويّا يصبح لغوا في يد المعلّم غير المؤهّل، والمنهج التّقليدي قد يكون أفيد من السّابق إذا تعهّده معلم مؤهّل قدير"[16].

إنّ المعلّم الذي تلقى تكوينا سليما، وتوافرت فيه الشّروط اللّازمة، ينشئ جيلا قادرا على مواجهة الحياة. وأهمّ هذه الشروط ما يلي:

إنّ أوّل ما ينبغي النّظر فيه هو توجيهه، إذ يجب أن يوجّه توجيها مؤسّسا على مقاييس معينة، لئلا يكون التّوجيه عشوائيا، فيجبر على ولوج مجال لا علاقة له به، ولا رغبة له فيه. فيؤدي هذا الأخير إلى سقوط شرط من شروط نجاح العمليّة التّعليميّة وهو حب المهنة .

وبعد دخول المعهد، فإن هذا الطّالب –المعلّم سيتلقى تكوينا، فما صفة هذا التكوين؟ وما أهدافه؟ إنّ معاهد التّكوين لها أهداف معيّنة تسعى إلى توفيرها في الطّالب–المعلّم وأهمّ هذه الأهداف[17]:

–أن يملك قدرا معرفيا في التّخصص يؤهّله للتّدريس.

– أن يكون على علم بالحقول المعرفيّة، وبما جدّ فيها كعلم النّفس وعلم التّربية، واللسانيات وعلم الاجتماع.

– أن يكون قادرا على إيصال الأفكار التي يريدها بوضوح، وثقة ،وترتيب.

– أن لا يستعمل ألفاظا غامضة، تعيق المتعلمين عن فهم ما يقول، بل عليه أن يطوّع لغته حسب مستواهم.

– أن يكون على علم بخصائص المتعلمين، وأن بينهم فروقا فردية، وأن يصوغ الأسئلة صياغة متدرّجة بناء على أهداف معيّنة، ينتقل فيها من المعلوم إلى المجهول، ومن العام إلى الخاص.

– أن يكتسب آليات التّقويم، وأن يختار ما يلائم نوعيّة الدّرس من طريقة ووسائل تعليميّة.

هذه أهمّ ملامح الخروج من معهد التّكوين، وعند خروج الطّالب –المعلّم إلى الميدان، فإنّه يلتقي بمتعلمين، ينبغي أن تربطه بهم علاقات إنسانية، تزيد في تحقيق الأهداف. ولكن ماالمقصود بالعلاقات الإنسانية؟ نعني بها"ضرورة الاهتمام بالمتعلّمين ككائنات إنسانية تتمتّع بحاجات جسميّة ونفسيّة واجتماعيّة وعقليّة معيّنة، والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطريقة مواتية، لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل، وتحقيق ذواتهم على النّحو المرغوب فيه"[18].

فعلى المعلّم أن يتذكّر أنّه يتعامل مع كائنات بشريّة، سريعة التّأثر بما يجري حولها، وأنّ القسوة في المعاملة، قد تمنع المتعلم من الحديث في القسم، وتفعيل الدّرس، وقد تزرع في نفسه الخوف، وربّما ينقطع عن مزاولة الدّراسة.

من أجل ذلك, ينبغي أن لا يكون المعلّم من فئة المنطويين أو غير المبالين، الذين يلقون ما عندهم من بضاعة، ثم ينصرفون إلى شؤونهم، بل عليه أن يكون اجتماعيا، يحاول فهم تلاميذه والتّعرف على ظروفهم الاجتماعية والنّفسية، وأن يسعى جاهدا إلى حلّ مشاكلهم أو تحسيس أهاليهم بأوضاعهم.

إنّ المتعلّم في أولى مراحل التّعليم الابتدائي، يلتحق بالمدرسة، وقد لقّن من بيئته لغته العامّية. فالمعلّم، في بادئ الأمر، مضطرّ لمسايرته في لغته، حتى يتسنّى له تعليمه، وتفهيمه، من غير أن يقيّد نشاطه، أو يحدّ من نموه، على أن يضع نصب عينيه الأخذ بيده، والنّهوض بلغته شيئا فشيئا، حتى تتكّون لديه العادات اللّغوية الصّحيحة[19].

ومن المتعلّمين من تمثّل لغة المعلّم بالنّسبة لهم شيئا غريبا، ومن ثمّ لا يستمعون إليه، ولا يحاولون التّحدث معه[20]. ومن الضّروري أن يبادر المعلّم إلى إقامة علاقة لفظية ثنائية مع كلّ متعلّم من هؤلاء، على هيئة حوار ودّي نشيط، حول موضوعات حيويّة تهمّ المتعلّم شخصيا، الأمر الذي سيأخذ بيده حتى يتخطّى مرحلة الكلام والتّفاهم مع الآخرين عن طريق حركة الجسم، وحركات الوجه، والكلمات الموجزة، والرّدود المختزلة، إلى أن يصل رويدا رويدا إلى القدرة على إنشاء حوارات قصيرة، ليصف بها موقفا وقع، أو ليحكي ما يقع له ولغيره من أحداث يومية[21].

ويحتاج المعلّم إلى معرفة خصائص المتعلمين حتى يختار من الأساليب ما يتوافق مع هذه الخصائص؛ فهناك تلميذ يتعلّم، له خصائص معيّنة من الاستعداد، ثمّ هو في قسمه يجلس مع أقران له، بينهم أوجه شبه وأوجه اختلاف، وبينهم علاقات معينة، لها أثرها في استعداده للتّعلم وهناك أيضا بيئة منزلية، يأتي منها متأثرا بظروفها التي تؤثر بالتّالي في درجة استعداده للتّأثر بالعمل المدرسي[22]، فإن عرف المعلّم خصائص كلّ متعلّم، عامل كلّا حسب خصائصه، فيعامل المراهقين مثلا معاملة تنمّ عن احترامه لهم، وتقديره لنضجهم، واعترافه بكيانهم، ويترك الحرّية لصغار المتعلّمين الذين لم يتعوّدوا السّكوت طويلا، ولاالجلّوس مدّة في مكان واحد، لئلا يشعروا بالملل[23].

وتواجه المعلّم مشكلة الفروق الفردية بين التّلاميذ, "فليس اختلاف التّلاميذ من حيث الجسم قوة وضعفا هو السّبب الوحيد في اختلافهم التّحصيلي للمواد الدّراسية، بل هناك فروق في نواح أخرى لها أهمية كبيرة في التّعليم، ومن ذلك تفاوت التّلاميذ في قوة بصرهم، وحدة

سمعهم"[24]، وتفاوتهم اجتماعيا وإدراكيا، ويشمل الاختلاف أيضا دافعية هؤلاء للتّعلم التي تختلف باختلافهم.

إنّ المعلّم الذي عرف الفروق الفردية الكائنة بين تلاميذه، تمكّن من مواجهتها بأساليب مختلفة، فيواجه ضعف السّمع، وضعف البصر، بتوجيه أصحاب هذه العلل إلى المراكز المتخصّصة، بعد إعلام أولي الأمر، ويواجه التّفاوت الاجتماعي بالتّوعية والإرشاد، إن عرف أن هذا قد يسبّب اضطرابات نفسيّة، لمن يعاني من هذه المشكلة، ويواجه التّفاوت الإدراكي بتقديم واجبات تختلف باختلاف المتعلّمين؛ لئلّا يشعر الضّعيف أنّه ميؤوس منه، و ليتمكّن المتعلّم من تخطّي أيّة عقبة تعترضه ،ممّا يزيد في دوافعه للتّعلّم.

و لكن: كيف ينمّي المعلّم دوافع تلاميذه واتّجاهاتهم؟

يقصد بإثارة الدّافعية للتّعلم، إيجاد الرّغبة في التّعلم عند المتعلّمين. والحقّ إنّ موضوع تربية الدّوافع المساعدة على التّعلّم والتّقدم، من أهمّ مشكلات سيكولوجية التّعلّم وأعقدها، ورغم أنّنا نطلب من المعلّم أن ينمّي ميول تلاميذه واتّجاهاتهم وأهدافهم، إلا أنّنا لا نستطيع أن نوضّح له بدقّة، الطّريق الذي يتّبعه، حتّى يتمّ له ذلك؛ لأنّ البحوث التي عملت عن طريق تنمية هذه الدّوافع، مازالت قليلة رغم كثرة الأبحاث التي عملت على ذلك[25].

وهناك مجموعة من المؤشّرات التي تدلّ على وجود دافعية للتّعلّم عند الطّلاب، من أبرزها درجة المشاركة الإيجابية من قبل المتعلّمين في الموقف التّعليمي، وممّا يذكر، أنّ توافر الدّافعية يقلّل من ظهور مشكلات النّظام والانضباط، كما يؤدّي إلى حدوث تعلّم عميق أو فعّال، يتمّ تحقيقه بجهد أقلّ، ويكون أثره بعيد المدى[26].

ولأهمّية إثارة الدّافعية لدى المتعلّم، برز اهتمام العديد من المربّين بها، وحدّدوا أساليب وطرقا تؤدّي إليها، ونذكر منها[27]:

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وجعلهم يشاركون في التّخطيط للعمليّة التّعليميّة، وتعريفهم بنتائجهم ومناقشتها، ومعاملتهم بموضوعية وعقلانية، ومشاركتهم في حلّ مشكلاتهم، ممّا يجعلهم أكثر اندفاعا وحماسا للحصّة.

–جعل النّشاط التّعليمي مناسبا لقدراتهم، وربطه بالمواقف الحياتية

– استخدام أساليب التّعزيز المادّي و المعنوي.

و نوجز مسؤوليات المعلّم في المدرسة الحديثة فيما يلي[28]:

-مسؤولياته اتجاه نفسه : أن يكون مقتنعا بتخصّصه، وأن يحبّ مهنته، فيعتني بصحّته العقليّة، ويكون واسع الصّدر، فيتجنّب القسوة والغضب، وأن يقدّر قيمة الرّسالة التي يؤدّيها، فيقف أمام المتعلّمين و قفة المثقّف المفكّر الواثق من نفسه.

-مسؤولياته اتجاه المتعلّمين : أن يهيّئ البيئة المناسبة ليتعلّموا في أحسن الظّروف، وذلك بمعاملتهم معاملة طيّبة، وتقديم يد العون في حلّ المشاكل الصّحية، والنّفسية، والاجتماعية، والبيداغوجية، فيشعر الإدارة المدرسيّة بأيّ نقص(صحّي، نفسي، بيداغوجي) يراه في المتعلّمين، لتقوم الإدارة بإبلاغ الأولياء، ويواجه الفروق الفرديّة، وينمّي دوافع المتعلمين، ويوجّههم ويرشدهم ويشجّعهم، ولا يشعرهم بالفشل.

-مسؤولياته اتجاه المادّة التّعليميّة: أن يملك قدرا معرفيا في التّخصص يؤهّله لتأدية مهمّته، وأن يكون مطّلعا على مستجدات الحقول المعرفية التّالية (علم النّفس و علم الاجتماع، واللّسانيات وعلم التّربية)، و أن يميّز في تعليم اللّغة بين مرحليتين اثنتين: مرحلة يكتسب فيها المتعلّم تدريجيا الملكة اللّغوية الأساسية، أي القدرة على التّعبير العفوي، ويتجنّب في هذه المرحلة كل أنواع التّعبير الفني باستخدام الصّور البيانية والمحسّنات البديعيّة، ومرحلة يكتسب فيها المهارة على التّعبير البليغ، الذي يتجاوز السّلامة اللّغوية، ولابد أن يكون المتعلّم قد تمّ إلى حدّ بعيد اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية[29].

كما أنّه من الضّروري أن يطّلع على محتويات المنهاج ليتّبع خطواته، ويتدرّج في تقديم المادّة التّعليميّة، مراعيا في ذلك الزّمن المخصّص لها، باستخدام طرائق ملائمة للمستويات العقليّة للمتعلّمين، ووسائل معيّنة على تقديم هذه المادّة متجنّبا العامّية، مستعملا اللّغة الفصحى، دقيقا في عمليّة التّقويم.

01-02- الوسائل التّعليميّة:

تعتبر الوسائل التّعليميّة جزءا هامّا من عناصر تشكيل العمليّة التّعليميّة، فهي المعين الأوّل للمعلّم والمتعلّم، على حدّ سواء، للوصول إلى الأهداف التي تسعى العمليّة التّعليميّة إلى تحقيقها. وعلى معلّم اللّغة أن يختار من الوسائل ما يحقّق الغايات المرجوّة، وأن ينتقي منها الأنسب للمواقف التّعليمية، وأن لا يقتصر على الكتاب المدرسي والسّبورة، ولا بدّ أن تثير هذه الوسائل اهتمام المتعلّم و تنمي الرّغبة لديه لإدراك ما يتعلّم.

و تلعب الوسائل التّعليمية دورا كبيرا في جميع مراحل التّعليم، فهي تقرّب الحقائق للمتعلّم، وتساعد المعلّم على توصيل المعارف، كما أنّها تقدّم خبرات لا يسهل الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى. وتتوافر الوسائل التّعليمية على مزايا مختلفة، فهي تستطيع أن تقدّم عددا كبيرا من التّدريبات الشّفوية الضّرورية لإتقان اللّغة، وأن توالي التّكرار الذي يحتاج إليه المتعلّم، دون أن يشعر بالإرهاق و الملل اللّذين يتعرّض لهما المعلّم. وبواسطة هذه الأجهزة، يمكن للمعلّم أن يعلّم عددا كبيرا من المتعلّمين في وقت واحد، مما يوفّر له الوقت الذي يمكن استثماره[30].

ولعلّ الكتاب المدرسي أهمّ وسيلة، إذ يعتبر العامل الأساسي في تعليم اللّغة، فهو الذي يقدّم للمتعلم الأنماط والمفردات اللّغوية الجديدة، والكتاب هو الأساس لعمليات ومهارات القراءة والكتابة والمحادثة، ولذلك فإنّ تأليف كتاب اللّغة الجيد الذي يستثير اهتمام المتعلمين باللّغة، وفي الوقت ذاته يشبع اهتماماتهم الشّخصية والثّقافية، يؤدّي إلى إنجاح عملية تعليم اللغة[31].

01-03 – المناهج :

إذا كان السّبيل الذي يسير عليه معلّم اللّغة في العمليّة التّعليميّة هو المنهاج، فإنّه ينبغي الاهتمام بهذا الأخير، لنضمن نجاح العمليّة التّعليميّة، فلو تمكّنا من إعداد منهاج يناسب ميول واهتمامات التّلاميذ، ويجعل من اللّغة أداة حيّة صالحة لاستخدامات المتعلّم، وليس مجرّد عمليّة آلية تنحصر في حفظ القواعد، واستظهار بعض الأنماط اللّغوية التي لا تعني شيئا بالنّسبة للمتعلّم، فإنّا نكون قد قطعنا شوطا بعيدا في سبيل تناول قضية تعليم اللّغة بطريقة علميّة سليمة[32].

إن الذي نحتاج إليه حقيقة، هو أن يكون محتوى المنهاج وثيق الصّلة بأشياء وأشخاص، وأنشطة، يتعامل معها المتعلم بالفعل، ومما يزيد من اهتمام المتعلّم باللّغة الجديدة، أن يجد فيها مجالا لاكتساب خبرات مفيدة، في إطار لغوي جديد، ومثل هذا المنهاج يتطلب وضع خطّة لغوية شاملة، يقوم بناؤها على أساس من الميول والاهتمامات والحاجات الخاصة بالمتعلّم، ووضع خطّة متدرجة لتنظيم المادّة اللّغوية، التي تستطيع اجتذاب اهتمامات المتعلّمين، وفي الوقت نفسه تمدهم بالمهارات اللّغوية اللّازمة لمرحلة نموّهم ومستوى إدراكهم[33].

01-04– المادّة التّعليميّة :

ماذا يعلم أستاذ اللّغة ؟ هل كل ما في اللّغة من ألفاظ وتراكيب ودلالات، يلائم المتعلّم في سنّ معيّنة ؟ هل يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو في اللّغة ليعبّر عن أغراضه؟ يجيبنا عبد الرّحمان الحاج صالح عن هذه الأسئلة بقوله: "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة، في مرحلة معيّنة، حدّا أقصى من المفردات و التّراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس التي يتلقّاها، ينبغي أن يكتفي فيه بكمّية معيّنة، وإلا أصابته تخمة ذاكريّه، بل حصر عقلي خطير، قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[34].

أما ميشال زكريا, فإنّه يدرج ما يعلّمه أستاذ اللّغة عبر مجالات الألسنية العامّة، والسوسيو ألسنية، والسيكو ألسنية.

الألسنية العامة : يصنّف موضوع تعليم اللّغة من هذه الزّاوية، في أنّ المعلّم يعلّم تلاميذه مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحرف، ومجموعة قواعد تتركّب الجمل وفقها، ولائحة بمفردات معجميّة، ولائحة أصوات لغوية، ومقاطع إيقاعية، ونبرات صوتية[35].

السوسيو ألسنية: ويرى من هذا المنظار، أنّ اللّغة مجموعة من التّصرفات الكلامية في المجتمع، إذ ينبغي تعليم التّلميذ قواعد استعمال اللّغة في المجتمع، وتطوير الكفاية اللّغوية التواصلية، ويقصد بها المعرفة الضمنية بقواعد التواصل اللغوي في المجتمع، التي تفسر لنا قدرة التلاميذ على استعمال لغتهم في بيئتهم الاجتماعية، في مختلف ظروف التواصل[36].

السيكو ألسنية : أمّا من هذه الزّاوية فيعتبر تعليم اللّغة مهارات كلاميّة، أو نشاطات لغويّة، والتي تمثّل خبرة الإنسان وأفكاره، وتفاعله مع المجتمع المحيط به[37].

وينبغي أن تمرّ المادّة التّعليميّة بخطوات حتّى تصل جاهزة إلى المتعلّم تتمثّل في:

أ- اختيار المادّة التّعليميّة: يقصد به الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوّن منها المادّة المعيّنة[38]. وينبغي أن تناسب مستوى المتعلّمين، وأن تتوافق مع الأهداف التّعليميّة، فليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي، وليس بالضّرورة أن يكون المتعلّم في حاجة إلى كلّ مكونات اللّغة المعيّنة للتّعبير عن أغراضه واهتماماته التّواصلية داخل المجتمع، وإنّما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة التي يحتاجها في تحقيق التّواصل، وقد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقّاها في درس من الدّروس، يجب أن تكون

محدودة جدّا، مع مراعاة الطّاقة الاستيعابية لدى المتعلّم، حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه[39].

ب–التدرّج في تعليم المادّة :

نعني به التّخطيط الدّقيق لهذه العناصر؛ أي توزيعها المنتظم حسب المادّة المخصّصة لها، وعدد الدّروس، ثم ترتيبها ووضعها في موضعها في كلّ درس، بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر[40]؛ إذ لا يعقل أن نقدّم المواد في مرحلة واحدة, ويأخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التّعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر: السّهولة، و الانتقال من العامّ إلى الخاص، وتواتر المفردات[41].

ج– عرض المادّة اللّغوية :

إنّ التّخطيط الجيّد لعرض المادّة التّعليميّة يؤدّي حتما إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية؛ لذا كان هذا العنصر هامّا جدّا، وينبغي أن يراعي المعلّم فيه الوضوح في عرضه لمادّته، وأن يركّز على المهارات اللّغوية التي ينبغي تعليمها. ولكي يكون العرض ناجحا ينبغي تحديد نظام اللّغة المراد تعليمها، ومراعاة مراحل التّدرج في تعليم لغة معيّنة، والمقاييس اللّسانية والنّفسية لترتيب هذه المراحل، وضبط الوحدات

الهوامش:

[1]–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص41

[2]– نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية ،جامعة عين شمس, ط1، 2000، ص 10، و زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص 175.

[3]– مصطفى منصوري، التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار الغرب للنشر و التوزيع –ط1– وهران–2002، ص 48.

[4]– صباح حنا هرمز، سيكولوجية لغة الأطفال، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1, 1989 – ص 163

[5]– مصطفى منصوري، التأخر الدراسي وطرق علاجه ، ص 50.

[6]– المرجع نفسه ، ص 39.

[7]– أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، 1998، ص 83 .

[8]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص10.

[9]–جمال مصطفى العيسوي وحسن محمد ثاني ، أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 24، ع2 1996، ص 162.

[10]– مصطفى منصوري، التأخر الدراسي وطرق علاجه، ص 33

[11]– زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل في المرحلة الابتدائية، ص 175.

[12]– المرجع نفسه، ص 175

[13]– على تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، ص 28.

[14]– على تعوينات، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[15]– نور الدين محمد إبراهيم، مشاكل التعليم قبل الجامعي،.egeptiantalks.orgwww http://

[16]– رمزية الغريب، التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص 21

[17]– محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو مصرية،1975 ص 47–48 .

[18]– أوجيني مدانات مجدلاوي، تربويات (خصائص الطلاب الموهوبين ومشكلاتهم)، ج5، ص 61–62 .

[19]– محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص 49.

[20]– سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر.فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي 1991،ص 102 .

[21]– المرجع نفسه، ص 102.

[22]– فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه أسسه أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، المطبعة النموذجية للاوقست، عالم الكتب، ط3، ص9

[23]– المرجع نفسه، ص 84.

[24]– زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص 76.

[25]– المرجع نفسه ص 76.

[26]–أوجيني مدانات المجدلاوي، تربويات(خصائص الطلاب الموهوبين ومشكلاتهم)،ج5، ص 81.

[27]– المرجع نفسه، ص 81–82.

[28]– فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه،أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص 144–145–146.

[29]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات، العدد الرابع 1973–ص62 .

[30]– محمد عبد الغني سليمان، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، دمشق، 1974ص 70.

[31]– المرجع نفسه 45.

[32]– شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر. قاسم المقداد، محمد رياض المصري، ص 95.

[33]– محمد عبد الغني سليمان، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية، ص 45.

[34]– عبد الرحمن الحاج صالح –أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 45.

[35]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع–بيروت – لبنان–1983 – ص 12–13.

[36]– المرجع نفسه، ص 12–13.

[37]– المرجع نفسه ،ص 12–13.

[38]– عبد الرحمن الحاج صالح ،أثر اللسانيات بالنهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 62.

[39]– أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 143.

[40]– عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللسانيات بالنهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص62

[41]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ص145