

التعليم التفاعلي وإدارة الصف التعليمي

للمناطقين بغير العربية

Interactive education and classroom management

For non – Arabic speakers

د. صحرة دحمان*

تاريخ الاستلام: 2018-03-26 تاريخ القبول: 2018-11-21

الملخص: يتناول هذا المقال جانبا من جوانب تعليم اللغة العربية، حيث يركز على تعليم العربية للمناطقين بغيرها . ويحاول تسليط الضوء على التعليم التفاعلي الذي يلجأ فيه المعلم إلى جملة من الاستراتيجيات التي تجعل تعليم العربية ممتعا وسهلا. كما يركز على الموصفات المطلوبة في معلم العربية بوجه عام ومعلم العربية للمناطقين بغيرها بوجه خاص، وعلى كيفية إدارة الصف التعليمي الذي يضم متعلمين لا يعرفون العربية إطلاقا أو لديهم معرفة بسيطة بهذه اللغة. وذلك بالإجابة عن عدد من الأسئلة أهمها: هل يكفي أن يكون الشخص متقنا للغة حتى يكون معلما للغة خاصة للمناطقين بغيرها؟ كيف يدير المعلم الوقت المخصص للتدريس؟ كيف يؤثر في المتعلمين ويحفزهم؟

الكلمات المفتاحية: التعليم التفاعلي؛ اللغة العربية؛ الناطقون بغير العربية؛ إدارة الصف التعليمي؛ استراتيجيات التعليم؛ طرائق التعليم.

* جامعة الجزائر 2، الجزائر، البريد الإلكتروني: saradhm@gmail.com

Abstract: Over the course of successive decades, major transformations have been made for the elements of the educational process with its main poles: the teacher – the learner – The content and the method since the emphasis is no longer on the role of the teacher alone, but rather on the learner who has become the focus of the education process. Despite these transformations, the success of the educational process remains directly dependent on the teacher's qualifications, abilities, inclination and love for education. His role has been and will continue to be necessary to help the learner overcome learning difficulties, acquire basic skills and self-search.

Keywords : Interactive education; non – Arabic speakers ; classroom management ; language arabic ; Teaching methods.

توطئة: على مدار عقود متتالية من الزمن حصلت تحولات كبيرة تخصّ عناصر العملية التعليمية بأقطابها الرئيسة: المعلم – المتعلّم – المحتوى – الطريقة إذ لم يعد التركيز منصبا على دور المعلم وحده، بل انتقل الاهتمام إلى المتعلّم الذي أصبح محور عملية التعليم. وعلى الرغم من هذه التحوّلات الطارئة فإنّ نجاح العملية التعليمية يبقى مرهونا بشكل مباشر بكفاءات المعلم وقدراته وميله وحبه للتعليم، حيث إنّ دوره كان وسيظل ضروريا لمساعدة المتعلّم على تخطي صعوبات التعلّم، واكتساب المهارات الأساسية، والبحث الذاتي.

وإذا كان عصرنا هو عصر التفجّر العلمي والمعرفي وثورة التكنولوجيا والاتصالات، فإنّ المعلم بشكل عام، ومعلّم اللغة بشكل خاص، ومعلم اللغة للناطقين بغيرها بشكل أخص، مُطالب بالقيام بدور فعال يتيح للمتعلّم فرصة المشاركة في التعلّم والتعليم اللغويين. بحيث يعمل على تفجير طاقات المتعلّم وتنمية قدراته

اللغوية باستخدام الوسائل التقنية الحديثة والمعاصرة، وكذا توجيهه إلى الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة، والأخذ بكلّ جديد أثناء التعليم.

لذلك نطمح من خلال هذه المحاولة إلى التركيز على كيفية تمكّن المعلم من أداء دور فعال و متميز في العملية التعليمية وذلك عن طريق تمثّله لجملة من الاستراتيجيات والطرائق التي تمنح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طابعاً جديداً وإبداعياً وتفاعلياً، لأنّ الواقع أثبت قصور الطرائق التقليدية؛ خاصّة وأنّ هذا الصنف من التعليم يتميّز بنوع من الخصوصية ويحتاج إلى توفير جو تعليمي ملائم. من هنا نطرح جملة من الأسئلة متعلّقة بجملة من القضايا التي تخص المعلم:

هل يعرف المعلم المزايا المرغوب فيها في شخصيته؟ هل يكفي أن يكون الشخص متقناً للغة حتى يكون معلماً للغة خاصّة للناطقين بغيرها؟ كيف يدير المعلم الوقت المخصص للتدريس؟ كيف يؤثر في المتعلّمين ويحفّزهم؟ كيف يصل إلى استخدام جيّد للوسائل الحديثة؟ ومن ثمة الخروج عن الروتين والأخذ بكل جديد أثناء التعليم. كيف يجعل صفّه بيئة لغوية مناسبة تسمح للمتعلم بالمشاركة في العملية التعليمية؟ هل يملك مهارات تساعد على تبسيط المعلومات؟ ومن ثمة تجاوز صعوبات التعلّم والتعليم. هل هو قادر على تفهّم معايير اختيار طريقة التعليم المناسبة من خلال مناسبة الطريقة للأهداف ولطبيعة تعليم اللغة للناطقين بغيرها ومستوى نضج المتعلّمين وللزمن المتاح للتعليم؟

هل هو قادر على التخطيط الجيّد للدرس متبعاً النقاط الآتية:

ـ الموضوع - الفئة المستهدفة - الوقت المخصص - الأهداف؟

وأخيراً هل هو قادر على تنفيذ الخطة التي وضعها لمعالجة المادة المراد

تدريسها؟

لقد حاولنا أن نركّز على مختلف هذه القضايا المهمة التي ترتبط بشكل مباشر بأثر المعلم في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وإذا كان تعليم اللغة العربية يتم وفق أطر مختلفة التي منها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك العام للغات (CEFR)، فإنّ المعلم مطالب بمعرفة كيفية تقسيم المتعلمين وفق كلّ إطار، وكذا الوقت المتاح والمخصّص لكل مستوى من المستويات.

إنّ معرفة التفاصيل التي تخصّ مناهج التعليم وطرائقها تساعد المعلم على تخطي الكثير من المشكلات والصعوبات، حيث يمكنه ذلك من تلبية حاجات المتعلمين اللغوية باستغلال الوقت المسطر في كلّ مستوى استغلالاً جيّداً.

1. دوافع وأهداف تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: ما من شك أنّ اللغة العربية احتلت مكانة كبيرة في التاريخ، حيث كان لها دوراً متميّزاً ومهماً في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية. فالعربية بتراتها الأدبي الضخم هي "إحدى اللغات العظيمة في العالم. فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بالعالمية Universality التي جعلتها إحدى لغات العالم العظيمة، مثل اليونانية واللاتينية والانجليزية والفرنسية، والإسبانية، والروسية"¹. وتمثل اللغة العربية واحدة من اللغات التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة. وقد انشغل كثيرون بتعلّمها عبر العصور المختلفة في عدّة أماكن من العالم. ويرجع هذا الاهتمام المتزايد بهذه اللغة إلى حيوية الإسلام وانتشاره في بقاع الأرض المتعدّدة؛ ذلك أنّ العربية هي لغة الدين للمسلمين جميعهم سواء أكانت لغة الناطقين بها أم بغيرها. فتلاوة القرآن واجبة بالأصل العربي، ولا يمكن لأية ترجمة أن تكون بديلاً عنه كما أنّ الصلوات الخمس وبقية شعائر الإيمان تقام بالعربية. "وعلى هذا، كان الدين الإسلامي هو العامل الأكثر أهمية والذي دفع كثيراً منهم إلى ذلك لينهجوا نهج من سبقهم. لقد كانت هناك رغبة ملحّة لقراءة القرآن الكريم، ولمعرفة التراث الإسلامي، والصلاة"².

وقد حدّدت الدراسة التي قام بها فتحي علي يونس ومحمّد عبد الرؤوف الشّيخ³ أصناف الرّاغبين في تعلّم اللغة العربية، وسأحدّد بعضهم الآخر، في النقاط الآتية:

✚ المسلمون من غير العرب الراغبون في تعلّم العربيّة من أجل دراسة الإسلام والقرآن في مصادره الأصلية.

✚ الجاليات الأجنبية التي لها اتصال مباشر بالعرب في الشؤون الاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها.

✚ — بعض العلماء الأجانب الذين لديهم رغبة شديدة في الاطلاع على العلوم العربيّة والثقافية.

✚ المهاجرون العرب الذين يعيشون في الدول الغربية واكتسبوا لغاتها ويرغبون في تعلّم العربيّة والحفاظ عليها باعتبارها لغة الدين والثقافة العربيّة والإسلامية.

✚ بعض الدارسين المتخصّصين، من غير العرب، في اللّغات بشكل عام واللغة العربيّة بشكل خاص باعتبارها أهم لغة حافظت على خصائص اللغات السامية.

إنّ وعي المعلّم بهذه الدوافع وفهمه لأهداف تعليم اللغة، في بيئة عامة لا يتكلّمها أفرادها أو يتكلّمها بعض الأفراد في جماعات صغيرة. أو ربّما تتغلب لغة البلد الأصلية على ممارسات الأفراد اللغوية حتى في عائلاتهم، مثلما يحدث للكثير من العائلات الجزائرية- أو غيرها من العائلات العربيّة - التي تعيش في بلدان أجنبية غربية التي منها فرنسا، مهم جدًا في تعامله مع المتعلّمين، خاصّة الأطفال لأنهم سريعو التأثير بلغة المحيط العام من جهة، ومن جهة أخرى تجدهم أكثر استعدادا لتعلّم لغة أخرى بحكم قدرتهم واستعدادهم الفطري لاكتساب أكثر من لغة. لذلك ينبغي على المعلّم معرفة السبيل إلى عقول المتعلّمين لتلبية حاجاتهم أولاً وتحقيق غايات وأهداف تعليم اللغة العربيّة ثانياً.

وبما أنّ اللغة العربيّة **الفصحى** هي الرابط الذي يربط بين العرب جميعاً وبينهم وبين المسلمين؛ فإنّ فهمها فهماً تاماً سيتوقف — كما قال تمام حسان — على الانتفاع بالأمور الآتية:

- "معرفة المعاني المعجمية والمقابلات بين الكلمات، لأنّ الجهل بذلك — سواء أكان متعلّقاً بالناطق بها أم بغيرها — يؤدي إلى اللغو.
 - معرفة الحقول المعجمية في اللغة وتجارب البيئة ونواحي الاتفاق والاختلاف المتصلة بذلك.
 - معرفة المصطلحات إن كان المقام مقام خطاب علمي أو فني.
 - معرفة الفروق بين الأساليب المختلفة وارتباط ذلك بسياق النصّ وسياق الموقف.
 - معرفة التراكم المسكوك (التي تجري مجرى الأمثال) التي لا تتغيّر فيها رتبة ولا تضام مع اختلاف الاستعمال.
 - معرفة العادات والتقاليد السائدة في مواقع الاتصال"⁴.
- إنّ هذه المطالب الست ضرورية في تعليم اللغة العربيّة، ولابد لمن يقوم بتعليم العربيّة أن يكون ملماً بها. فضلا عن إلمامه وإدراكه لما يلي:
- أ - الفروق بين أنظمة العاميات العربيّة ونظام الفصحى، ودور كلّ منها ومثاله الفروق الموجودة بين العامية (الجزائرية مثلا) والفصحى في التثنية والجمع حيث تتميز الفصحى بوجود صيغ متعددة للتعبير عن ضمائر الغائب التي تشير إلى المثنى الغائب "هما" والجمع المذكر الغائب "هم" والجمع المؤنث الغائب "هنّ"، بينما لا يوجد في العامية إلا صيغة واحدة، وهي "هوما"، للتعبير عن المعاني الثلاث⁵.
- فالعاميات العربيّة لا تعطي المتكلمين بها مساحة واسعة من التعبير عن أفكارهم. فهي وإن كانت تمنحهم التعبير عن الأشياء الحميمية وعن عاداتهم وتقاليدهم، فإنّها لا تسعفهم في كلّ المقامات والسيّاقات، خاصّة تلك السيّاقات التي تعبّر عن وجدان الأمّة والأجيال، كما أنّ العاميات لغات يقتصر استعمالها على الجانب المنطوق؛ لذلك فإنّ العالم الفكري لهؤلاء المتكلمين محدود بحدودها الجغرافية وبالإمكانات البسيطة التي تتوافر عليها. وعليه يصبح من الضّروري الالتفات إلى الفصحى، لأنّها اللغة التي تُخرج مُستعملها عن تلك الحدود والآفاق**

وتسبح به بعيدا وتنقله من مجرد التفكير المادي البسيط إلى عالم الأفكار. فضلا عن كونها اللغة التي تربط الأجيال بماضيها وحاضرها. وهي ذاكرة الإنسان العربي والمسلم الجماعية⁶. والأمر نفسه بالنسبة للناطقين بغيرها الذين يسعون لتعلّمها، إذ ينبغي الارتكاز في تعليم العربية على تعليم الفصحى ومهاراتها.

ب - الفرق بين لغة التّخاطب ولغة التّحرير بالفصحى: وهو ما يُمكن معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الابتعاد عن الكلفة في استعمال الفصحى وهي ظاهرة تكلمت عنها الباحثة "فطومة سويسى"⁷ حين أجرت المقارنة بين لغة التّخاطب ولغة التّحرير بالفصحى، حيث أثقل المعلّمون على مدى عقود من الزّمن على المتعلّمين بإجهادهم عضليا وفكريا. في حين يمكن تحقيق التّخاطب بأقل كلفة وهو ما يعرف عند اللسانيين بالافتصاد اللّغوي وما يعرف عند علماء العربية الأوائل بالخفة والاستخفاف، إذ يحذف المتحدث من كلامه كل ما يمكن أن يثقل كاهل لسانه.

إنّ المحاورات التّخاطبية الشّفوية تقتضي نوعا من التلقائية والبساطة والعفوية بعكس المستوى المكتوب (التّحريرى) الذي يتقيّد بقواعد العربية: صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، حيث لا يجوز الحذف والإضمار والاختزال إلا في حالات محصورة يغني فيها السّياق عن ذكر المحذوف أو المضمّر. لذلك ينبغي على معلّم العربية للناطقين بغيرها ألاّ يجهل وجود هذه الخاصية (الخفة) في العربية الفصحى؛ لأنّه ربّما لم يتعلّمها، أو لأنّها لا تظهر حتى في الممارسات اللّغوية للناطقين بها. فالّتحفيف "جائز وضروري أحيانا، وهو وجه من وجوه الأداء الفصيح، قد تكلم به العرب الموثوق بعربيّتهم في عهد الفصاحة اللّغوية، وقرئ ويُقرأ به القرآن الكريم"⁸.

ت - الفروق الصوتية بين اللغة (ل1) واللغة (ل2) وما تتميز به العربية عن اللغات الأخرى.

فالعربية تتميز عن بعض اللغات كالفرنسية والانجليزية ببعض الأصوات والحروف نحو: الضاد، والطاء، والحاء، والتي يصعب على المتعلّم الأجنبي وحتى

العربي الذي اكتسب لغة أخرى بحكم تواجده في بيئة غير عربية، النطق بها. إن معرفة الخصائص الصوتية للعربية تساعد المعلم على تجاوز الكثير من الصعوبات، حيث يمكنه معالجة مثل هذه المشكلات بالبحث عن الحلول قبل البدء في عملية التعليم.

ث - إدراكه للعلاقة بين اللغة والثقافة: ذلك أنه لا يمكن فصل اللغة عن ثقافة البيئة التي يتكلم أصحابها هذه اللغة، فإذا كانت اللغة تتسم بهذه السمة وهي ارتباطها الوثيق بثقافة الشعوب الناطقة بها، كان من الضروري الانتباه إلى هذا الرافد الأساسي الذي يمد اللغات بالروح والحياة فاللغة ليست مجموع ما تتضمنه من مفردات فحسب، بل هي أداة يستعين بها الإنسان ليرى الحياة كما رآها الأجداد... وعلى ذلك، فالشعب الذي يرث ما خلفه الأقدمون من صنائع وتجارب في الحياة، يترك بدوره للخلف من الأجيال اللاحقة طريقة خاصة في النظر إلى الوجود وتحليل الواقع⁹.

فاللغة بالنسبة لأندريه مارتنيه **André Martinet** مثلاً ليست "آلة ناسخة تُعطي في الواقع، صورة الأشياء كما هي وتنقلها نقلاً آلياً بل إنها بُنى مترابطة ومتكاملة يرى متكلمها الواقع، من خلالها، ويطل عبرها على عالم الأشياء والأحاسيس. فترتبت الخبرة الإنسانية، والحالة هذه، بحسب التنظيم اللغوي الذي يحمل هذه الخبرة ويوصلها إلى الآخرين. فتعلم لغة جديدة، مثلاً، لا ينجم عنه وضع سمات أو عناوين جديدة لأشياء معروفة. بل يكسب متعلمها نظرة تحليلية مغايرة، في إطار التواصل يعتادها من خلال معرفته للبنى اللغوية الجديدة التي تعكس، في حقيقتها، الواقع والعالم، بطريقة مختلفة عما هي في لغته الأم"¹⁰ أو لغته الأولى.

1. مزايا ومواصفات معلم العربية للناطقين بغيرها: إن الصفة الأكثر تمييزاً من تعليم اللغة - أيًا كانت هذه اللغة - هي شعور المتعلم بضعف المعلم سواء أكان ذلك الضعف متعلقاً بشخصيته أم بمعارفه العامة وباللغة التي يدرسها، لأن المتعلم يبحث عن الكمال والكفاءة فيمن يقوم بتعليمه. والناس - بمن فيهم المتعلمون

- كما يرى "ابن خلدون" مولعون بتقليد الغالب؛ والغالب في هذا الموضوع هو المعلم الذي له تأثير الساحر في متعلميه، حيث يقتدون به في سائر أحواله وعوائده "النظرة بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه"¹¹. فإن صغر في أعينهم فقد تلك المكانة في نفوسهم، وبالتالي فقد السيطرة عليهم والتأثير فيهم. فكم من معلمين كانوا السبب في دفع تلاميذهم نحو العلا والنجاح والتألق!! وكم من معلمين آخرين كانوا سببا في نفور تلاميذهم من مادة تدريسهم!! إنها ظاهرة تتكرر عبر الزمن، لأسباب متعددة. لذلك فإن مهنة تعليم اللغة بشكل عام ومهنة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل أخص تتطلب تجاوز جملة من النقص، والتي أهمها:

1 - نقص الاستعدادات الطبيعية أو الخلقية، لأنه ليس كل فرد مهيأ طبيعياً لمهمة التدريس¹².

2 - نقص الصفات الاعتيادية أو الخلقية، لأنه "ليس كل مستعد للتدريس بطبعه ذا صفات خلقية يحسن نشرها بين الطلاب"¹³.

3 - نقص الكفاءات المعرفية: سواء أكانت لغوية أم ثقافية، ونقص الكفاءات المهنية التي تخص الخبرة الميدانية والتمرّن المناسب والكافي على المنهاج اللغوي¹⁴.

وعليه كان من الضروري - كما يرى محمد الأوراعي - "إقامة «معيّار الفرز الفطري»، وجعله ضمن «مقاييس الانتقاء» التي ينبغي التقيّد بها خلال اختيار هيئة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"¹⁵. وهنا تجب الإشارة إلى أمر في غاية الأهمية، وهو أنّ نتائج تطبيق المنهاج اللغوي الواحد تتوقف على معيار الفرز الفطري، "حيث يكون له مردود جيد إذا نفذه شخص أكثر ما يشعر بالارتياح وهو مدرّس [إذ التدريس مهنة وفن]. ومردود مقبول نسبياً إذا تولاه مدرّس يعتبر التعليم مهنة كسائر المهن. ومردود ضعيف على العموم إذا تحمّله شخص أتعس ما يكون وهو في الفصل الدراسي"¹⁶.

وليس الهدف من اتّصاف المعلّم ببعض المزايا الخلقية هو الرفع من قدراته وكفاياته التعليمية، وإنّما تشترط فيه لكونه مربيا؛ حيث تنتقل صفاته إلى المتعلّمين بالمحاكاة والتقليد، لأنّهم "لا يقبلون منه دعوة إلى شيء يأتي أمامهم بخلافه أو لا يأتيه أصلا... ومن توافقت سجاياه مع المحتوى الثقافي في المنهاج مقدّم لا محالة على من سواه"¹⁷.

كما نؤكد أنّ الصفة الأكثر تأثيرا في المتعلّمين أن يكون المعلّم فصيحاً بليغاً قادراً على التعبير والتّوضيح والتّفسير. ذلك أنّ القدرة اللفظية عامل فاصل ومهم في نجاح العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، فالمعلّمون ذوو القدرة اللفظية العالية هم أقدر على التّواصل والتّبليغ، بخلاف المتعلّمين ذوي القدرة اللفظية المنخفضة، حيث إنهم يعانون من عجز كبير في التّواصل، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى أداء المتعلّمين اللغوي والتعليمي¹⁸.

3. مواصفات البيئة اللغوية الملائمة ومعايير اختيار طريقة التعليم: يكتسب الفرد لغته الأولى بشكل عفوي ودون حاجة إلى النّحو أو إلى معلّم مباشر بفضل سماعه لهذه اللغة في البيئة التي يعيش فيها، ثمّ يصبح متكلّماً مستعملاً لتلك اللغة في مواقف الحياة المختلفة. ويرى عدد من الباحثين في مجال اكتساب اللغة وتعلّمها أنّ متعلّم اللغة الثانية يحتاج إلى بيئة مشابهة تقريبا يستمع فيها إلى اللغة الهدف وإن كان توفير هذه البيئة ليس ممكناً 100 % إلاّ أنّ محاولة استعمال اللغة الهدف دون غيرها في الصفّ يمكن أن يساعد المتعلّم على تعلّمها بشكل سريع.

فالبيئة اللغوية المناسبة شرط ضروري لتعلّم التعبير السليم، ذلك أنّ المتعلّم يكتسب لغته الأولى في ظرف قياسي لتوفر بيئة الاكتساب المناسبة. في حين يجد صعوبات كبيرة في تعلّم العربيّة الفصحى، خاصّة على مستوى اللّغة الشّفوية، لأنّ هذه البيئة غائبة أو إنّها لا توفر له **عوامل التعلّم الجيد**. فلا يمكن تعلّم اللّغة إلاّ من خلال الاستماع لأداء سليم خال من الممارسات اللّغوية الخاطئة. وعليه تصبح العناية بالممارسات اللّغوية الصحيحة مطلبا حيويًا¹⁹.

ويمكن للمعلم أن يقوم بما يلي:

■ أن يجعل المتعلم يمارس اللغة مرّات عديدة، كالطفل الصغير الذي يكرر الكلمات في كلّ وقت.

■ أن يجعله كالطفل محاكيا ومقلّدا لما يسمعه.

■ أن يمارس المتعلم الأصوات المفردة، ثم الكلمات، ثم الجمل، لأنّ هذا الترتيب يضمن له تعلّما سليما.

■ أن يكون المتعلم كالطفل مستمعا فمتكلّما، أي أن نقدّم مهارة الاستماع ثم الكلام.

■ أن يستغني عن الاستعانة بالترجمة وتعليم النّحو الشكلي، ذلك أنّ الطفل اكتسب لغته ولم يحتاج إلى الترجمة أو إلى النّحو²⁰.

كما يمكنه أن يلجأ إلى ما يلئم المواصفات العامة التي تشترك فيها العربيّة الفصحى مع اللغات البشرية كلّها، فكون الناس جميعا يكتسبون اللّغة بكيفية واحدة وفي عُمر مشترك تقريبا، يعني "أنّ اكتساب اللّغة عامل كلّّي"²¹ وأنّ اللّغات وتعليمها وتعلّمها لها خصائص مشتركة. ثم ينظر في مواصفاتها الخاصّة التي تتفرد بها.

لذلك فإنّ معلّم العربيّة للناطقين بغيرها يمكنه الاستفادة من طرائق تعليم اللّغات الثّانية أو الأجنبيّة أولا، ثمّ طرائق تعليم اللّغات الأولى ثانيا.

وبشكل عام ينبغي على المعلم أن يراعي في اختياره لطريقة التّعليم ما يلي:

— أن تلائم الطرائق قدرات المتعلّمين وتدفعهم إلى الاكتشاف والتعلّم وتوثّق صلتهم به، وتنثير حوافزهم.

— الاهتمام بتقويم مدى نجاحها وتحقيقها لأهداف الدّروس وأهداف المعلم والمتعلّم معا.

— أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لأنّ الأفراد متفاوتون في قدراتهم العقلية والمهارية والوجدانية.

— أن تستثمر كل ما من شأنه أن يسهل عملية التعلّم، وأن تتميز بالمرونة وتعين المعلم على التكيف مع الوضعيات المختلفة²².

ويبدو من خلال دراسات بعض الباحثين أنّ توفير البيئة وحدها غير كاف لاكتساب اللغة، خاصّة بالنسبة للأطفال، وهو ما تحدّث عنه بيركو جيلسون *Berko Gleason* قائلة: «على حين يُظن أن مجرد التّعرّض للغة كاف لجعل [المتعلّم] يتكلّم، فإنّه من الواضح الآن أنّ التّفاعل هو الأساس في اكتساب اللّغة الأولى أكثر بكثير من التّعرّض، فالأطفال لا يتعلّمون اللغة من كثرة الاستماع إلى محادثات الآخرين، أو إلى المذياع، وإنّما يكتسبونها حين يتكلّم الآخرون إليهم»²³. وإذا افترضنا أنّ التّفاعل هو الأساس في اكتساب اللّغة الأولى، فإنّ السّؤال الذي يفرض نفسه كيف يمكن للمعلّم أن يجعله أساسيا في اكتساب اللّغة الثّانية أو اللّغة الأجنبيّة في قاعة الدرس؟ بحيث يجعل المتعلّمين يتفاعلون مع بعضهم البعض فضلا عن تفاعله هو معهم.

ولعلّ أراء "فرانسوا جوان" ²⁴ *François Gouin* وتجاربه في مجال تعليم اللغة اللاتينية ومحاولته تعلّم لغة ثانية سيساعدنا في الإجابة عن هذا السّؤال؛ ذلك أنّه توصل إلى نتيجة مهمّة جدا وهي أن تعلّم اللّغة يعني بالدرجة الأولى نقل المدركات إلى معاني ومفاهيم، حيث يستخدم الأطفال اللغة لتصوير تلك المفاهيم. كما أنّ اللغة هي وسيلة للفكر، ولتصوير العالم للذات. ونشير إلى أنّ جوان *Gouin* لم يتوصل إلى هذه النّتيجة إلّا بعد رحلته الطويلة في تعلّم اللغة الألمانية التي لم يتمكّن من تعلّمها وفهم كلماتها على الرّغم من أنّه حفظ عن ظهر قلب كتابا في النّحو الألماني، وكتبا أخرى في الجذور الألمانية والأفعال الشّاذة، واستطاع ثلاثين ألف كلمة في معجم ألماني.

وقد اكتشف أخطاءه في طريقة التعلّم بعد عودته إلى بلده، خاصّة بعد أن اكتشف أنّ ابن أخيه قد نما نموا كبيرا في اكتساب لغته الفرنسية. فبدأ يسأل نفسه: كيف استطاع هذا الطفل أن ينجح في إتقان لغته الأولى وفشلت أنا وأصبت بخيبة أمل كبيرة في تعلّم لغة ثانية؟ فبدأ جوان يراقب ابن أخيه وأطفالا آخرين للبحث عن سرّ ذلك الاكتساب وتوصل إلى النتيجة التي ذكرناها، والتي تركز على التفاعل والتّحاور والاختلاط مع الآخرين، حيث إنّه بدل أن يتحدّث مع المواطنين الألمان ويتفاعل معهم ركن إلى حفظ القواعد وكتب اللغة الألمانية²⁵.

وبذلك فإنّ تعلّم العربيّة لا يعني أبدا تعلّم قواعدها بل يعني إمكانية استعمالها في مواقف مختلفة ويرتكز تعليمها على التفاعل والتّحاور داخل قاعة الدرس.

كما يمكن الاستفادة من المناهج والطرائق الاتصالية لتعليم اللّغة التي كان الأساس النظري الذي اعتمد عليه دعاة هذه النظرة من أمثال كريستوفر كاندلين "Christopher Candlin" وهنري ويدرسون "Widdowson Henri"، هو عدد من أعمال بعض اللّغويين الوظيفيين في بريطانيا كجون فيرث Jean Firth ومايكل هاليدي "Michael Halliday"، واللّغويين الاجتماعيين في أمريكا كديل هايمز "Dell Hymes" الذي انتقد آراء تشومسكي التي تعتبر أنّ اللغة وسيلة للتعبير عن الفكر وليست وسيلة للاتصال ذلك أنّ معرفتنا باللّغة ونظامها لا يكفي للاتصال، بل لابد — كما يرى هايمز — من قدرتنا على استعمال اللغة في سياقاتها الاجتماعية. كما لا يمكن للغة أن تتطور وتنمو بعيدا عما يحدث داخل الوضعيات الخطابية²⁶.

وقد وضع دعاة تعليم اللّغة الاتّصالي هدفين أساسيين لتعليم اللّغة، يتمثلان في:
أ — التّركيز على الكفاية الاتّصالية وجعلها الهدف الرئيس من تعليم اللّغة.

ب — الاهتمام في تدريس مهارات اللغة الأربع بتطوير إجراءات مبنية على التداخل بين اللغة والاتصال²⁷.

ويلاحظ أنّ أهم ما يميّز هذه الطريقة هو أنّ متعلّم اللغة يستخدم اللغة ليتعلّمها ولا يتعلّمها ليستخدمها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ اختيار طريقة معينة مرهون بمدى فاعليتها وملاءمتها لمواقف تعليم اللغة وتعلّمها وأقربها تحقيقاً للأهداف. ومرهون كذلك بقدرة المعلم على تطبيق ما فهمه تطبيقاً ملائماً لمتعلمي كل صف.

وهو ما يجعل المعلم الجيد قادر على الإبداع باختيار نظريته ووضع طريقته الخاصة لتعليم اللغة. لأنّه أدري بشؤون متعلّميهِ وحاجاتهم.

ويمكننا في هذا السياق أن نأخذ بنصيحة دوجلاس براون الذي يرى أنّ أيّ تخطيط قائم على طريقة ما فهمها تكن تلك الطريقة جذابة، ومهما تبدو مفيدة للمعلّم، فإنّ أفضل طريقة هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره، ومراجعتها لها. وبديهي أنّه لا يستطيع أن يعلم تعليماً سليماً فعالاً دون فهمه للأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكن بواسطته أن يختار ما يراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريته، فإنّه سوف يصبح منقاداً لطريقة واحدة من التفكير، بل يصبح دمية دون تحكّم ذاتي²⁸.

4. كفاءات المعلم واستراتيجياته:

1.4 أسئلة يجب طرحها: يلاقي عدد من المعلمين صعوبات ومشكلات أثناء تعاملهم مع المتعلّمين بسبب وقوعهم في الروتين، ذلك أنّ أكبر عدو يواجه المعلم هو شعور هؤلاء المتعلّمين بالملل والضجر. وهو ما يقضي على فعالية عملية التعليم ويدفع بكثير من المتعلّمين إلى الانسحاب من العملية التعليمية، لأنهم فقدوا الشّعور بالاهتمام بتعلّم اللغة. لذلك فإنّ الاستراتيجيات التي يستخدمها معلّم اللغة عامل فاصل في تجنب مثل هذه المآزق التعليمية، حيث يجنح إلى جعل كل درس

من الدروس المسطرة في البرنامج منفردا ومتميزا عن الدرس الذي يليه وهكذا. أي أن يكون **مبدعا ومجددا** في استراتيجياته وأساليب تعليمه لكي يضمن تفاعل المتعلمين الدائم. وهذا ما يُظهر كفاءات المعلم في التعامل مع صعوبات ومواقف التعليم المختلفة. كما يبرز أيضا قدراته في الكشف عن طبائع متعلميه ونقاط ضعفهم وقوتهم.

ولكي يتحقق للمعلم اتصافه بهذه المواصفات لابد أن يطرح جملة من الأسئلة تُبين مدى تطوره الذاتي كمعلم فعال وناجح. وفيما يلي جدول يبين كيفية تقييم المعلم الذاتي²⁹ حيث سيضع درجة لنفسه على مقياس من 1 إلى 10، وسيساعده ذلك على معرفة مواطن قوته ليستفيد منها في تحسين أدائه إذا عرف مواطن ضعفه:

السؤال	الدرجة
1. أحاول باستمرار تجديد معلوماتي اللغوية ومعلوماتي العامة.	
2. أدرك الاتجاهات والنظريات الحالية للتعليم عامة وتعليم اللغات خاصة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها بشكل أخص وكيف يمكن تطبيقها في واقع الممارسة التعليمية بإشراك المتعلمين.	
3. إلقاءي جيد وفعال وأحاول جاهدا تطوير نفسي في مجال التعليم والقراءة والإلقاء والعرض والشرح.	
4. أبحث دائما عن الاستراتيجيات والأساليب الجديدة والإبداعيّة للتعليم. وأكره الوقوع في دائرة الروتين والتقليد.	
5. أقرأ كلّ ما من شأنه تبسيط المعلومات والمفاهيم اللغوية والثقافية، حتى الصعبة منها، التي تخص موضوع درسي.	
6. أمارس ما أقوم بتدريسه وأنصح به المتعلمين، ولا أحتكر أي معلومة تفيدهم.	

7.	أتميّز عن غيري — قدر الإمكان — بطريقتي الخاصة في التدريس، بالإضافة إلى العلم النظري.
8.	أبحث باستمرار عن التمارين الجديدة ولا أقف كل ما هو موجود، مع الاستفادة من تجارب الآخرين.
9.	أستطيع أن أضع قائمة بعشرة نقاط تثير اهتمامات طلابي اللغوية في مجال تعليم العربية وتعلّمها.
10.	أنا مطلع على مجريات الأحداث المحلية والعالمية.
11.	أقرأ بانتظام وبكثرة، وخمسين بالمائة من قراءاتي في مجال تعليم اللغات وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
12.	أدرك مواطن الضعف التي أحتاج فيها إلى المزيد من التطوير.
13.	أدرك مواطن قوّتي، وأعرف جيّداً كيف استغلها وأوظّفها.
14.	أحترم تلاميذي أو طلابي، بغض النظر عن سنهم، وأحضّر دروسي تحضيراً جيّداً على الرغم من تكرارها مرات عديدة ومع متعلّمين جدد في كلّ مرّة.
15.	أقبل النقد من طلابي، وأتقبّل أفكارهم وأطرح أفكاراً في المقابل وأتحدّث معهم دون فرض رأيي عليهم.
16.	أسهم إسهاماً فعّالاً في تعزيز قدرات طلابي اللغوية وتطويرها. وأحرص حرصاً شديداً على إفادتهم واستفادتهم، ويهمّني جدّاً نجاحهم، لأنّه دليل على نجاحي.

1.4 مبادئ وآداب تعليمية يجب معرفتها:

هناك بعض المبادئ والآداب³⁰ يتوجّب على المعلم معرفتها وتطبيقها وهي

كالآتي:

5. تصميم الدروس:

يحتاج معلّم العربيّة للناطقين بغيرها إلى تصميم دروسه تصميمًا محكمًا، مثله

1. دع تلاميذك يشاركون ويعبرون عن آرائهم ويكتبون ما تعلّموه.

2. قسّمهم إلى مجموعات عمل أثناء إنجاز التمارين وأعطهم فرصة للنقاش والإسهام في الحل.

3. بسّط المفاهيم والمعلومات واعرضها عرضًا متسلسلاً.

4. كن مرنا واستعمل تمارينا حيوية ومفيدة ومناسبة للدرس. لا تجعل درسك جافًا مملاً.

5. اكسر الحواجز، ونادهم بأسمائهم، تكلم بلطف، وأظهر احترامًا واضحًا لهم، ولا تؤنبهم إذا أخطأوا، ولا تستخف بأحدهم أبدًا.

6. أظهر حماسك للموضوع المطروح، وتحرك بينهم، أشعرهم أنّك قريب منهم.

7. لا تعطي أبدًا إجابة خاطئة أو غير مقنعة، فالأفضل قول لا أدري لتجنب الإحراج. ولا عيب أن يتعلّم التلاميذ أن فوق كلّ ذي علم عليم.

8. استجابة المتعلّمين وتفاعلهم معك يتوقف على ما تملكه من أساليب المرح، أي أنّه كلّما أبعدت تلاميذك عن الانقباض وفربنتهم من العفوية وكنت مرحًا زاد تفاعل تلاميذك واستجابوا لما تريد.

9 احرص أن يكون مظهرك لائقاً، بقدر حرصك على مخبرك لأنّ المظهر يؤثر بنسبة كبيرة مثلما يؤثر المخبر في الأفراد.

10 لا تأت متأخراً إلى قاعة الدرس، ولا تغادر قبل انتهاء الوقت، لأنّ أحد أهم أسرار النجاح احترام الوقت. وحاول التعرف على تلاميذك بالاقتراب منهم.

11 تحلّ بالصبر في تعاملك مع تلاميذك، لأنّ بعضهم يحتاج إلى مزيد من الوقت ليتعلّم، وتجاوز عن بعض هفواتهم، ولا تظهر استياءك وغضبك في حال كرر بعضهم الأسئلة أو في حال استفزك أحد المتعلّمين؛ لأنّ بعضهم يتميّز بالمشاكسة والعناد.

12 تدخل إذا حاول أحد التلاميذ الاستهزاء بآخر أو التقليل من شأنه، فمن مهامك فرض الاحترام بين تلاميذك وحماية الضعيف تجنباً للمشاكل. لأنّ الانسجام بين عناصر الصف مطلوب.

13 شارك مجموعة الصف المشكلات الفردية وصعوبات بعض المتعلّمين ووسع النقاش، ولا تجعل الحوار يدور بينك وبين أحد التلاميذ فقط.

14 احرص على عدم السرعة في عرض مادتك بحجة ضيق الوقت، لأنّ الهدف من التعليم تمكين تلاميذك من المعلومات والمهارات وليس ملأ عقولهم بما عندك، وإذا اضطررت اعرض المهم وتخل عن التفاصيل غير المفيدة.

15 خصّص نصيباً من الوقت للأسئلة الشخصية، لأنّ من مهامك عدم ترك تساؤلات وسوء فهم في أذهان تلاميذك .

مثل أي معلم في مادة أخرى، لأنّ التصميم يُعدّ أحد أهم أسباب نجاح العملية التعليمية. ويمر بالخطوات الآتية:

أ. التخطيط والتّحضير للدروس: لا يمكن لأية عملية تعليمية أن تحقّق النّجاح المأمول، والمعلم يغفل أهم مقوماته التي تتمثّل في التخطيط والإعداد الجيد للدروس المراد تنفيذها، ذلك أنّ التّعليم من أكثر المجالات الإنسانية تعقيدا وأهمية فالمعلم "يؤدي عمله وسط مجموعة من التّلاميذ من مختلفي الأعمار العقلية، ومن مختلفي الميول والاستعدادات والقدرات، وأنّه مكلف بتوجيههم حتى يحصلوا على النّاتج التعليمي المرغوبة، وأنّ عليه أن يستخدم كثيرا من أنواع النّشاط بطريقة فعالة منتجة. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل عليه أن يضع في اعتباره كثيرا من العوامل الخارجية التي تؤثر وتتأثر بعمله، مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذه"³¹ وغيرها من العوامل الأخرى التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار في التخطيط الذي يؤدي إلى توفير الجهد والاقتصاد في الوقت والتحكّم فيه. وهكذا يمكننا تصوّر عملية التخطيط والتّحضير³² كما يلي:

■ يمكن للمربي أن يجعل كل درس متميّز عن الآخر، سواء في اختيار الطريقة أو الموضوع، بحيث ينوّع في الطرق والاستراتيجيات، وفي مجالات انتقاء الموضوعات. وإذا كان المعلم مزوّدا ببرنامج ومنهاج لغوي معد مسبقا، عليه أن يحرص على:

- 1 - التّمتلّ الجيد للموضوع وللمادة اللغوية ولأسلوب عرضهما.
- 2 - أن يراعي سهولة اللغة ووضوحها.
- 3 - أن يحاول سدّ الفراغات إن لاحظ ذلك.
- 4 - ضبط كلّ ما من شأنه إعاقة فهم المتعلّمين، ومحاولة تصوّر الصّعوبات وضبط الحصيلة اللغوية التي يفترض أن يكتسبها المتعلّم.
- 5 - أن يضع الأسئلة التي تثير اهتمام المتعلّمين وتوجههم وتجعلهم يستوعبون ويسترجعون المعلومات.

6 — أن يشرح الكلمات الصعبة شرحا مناسباً، ويعتمد في هذا الشرح على الأضداد والمترادفات إن أمكن حتى لا يترك مجالاً للمفاجآت.

وأثناء التخطيط يفترض من المعلم أن يدرس كل الجوانب نظرياً، ذلك أن هذه الدراسة ستسهم بلا شك في تقديم الدرس تقديمًا جيدًا، واضعاً في اعتباره كل الصعوبات والمعوقات كالمثل أو التشتت الذي قد يصيب بعض المتعلمين، وفي بعض الحالات جلهم، أثناء تقديم الدرس. لأن التخطيط الذي يركز على جملة من الأسس النظرية يبقى بلا فاعلية إلا إذا وُضع موضع التطبيق في قاعة الدرس.

ب — عرض الدرس: ويتم كالآتي:

أ — **التهيئة النفسية للمتعلمين** وقد تدوم ثلاث إلى خمس دقائق. وتهدف هذه التهيئة إلى جلب انتباه المتعلم وحصر انتباهه السماعي والبصري.

ب — **التنبيه إلى ضرورة الاستماع والإنصات**؛ لأن مهارة الاستماع هي أهم مهارات التعلم. ولا بد أن يعرف المتعلمون أهمية الاستماع ودوره في نجاح عملية التعلم. لذلك فإن المعلم لا ينبغي أن يغفل أهم أسس الاستماع الناجح، والتي نلخصها³³ فيما يلي:

(أ) معرفته بطبيعة عملية الاستماع، باعتبارها نشاطاً فكرياً تاماً.

(ب) أن عملية الاستماع تحدث عندما يُنظم المتعلم ما يسمعه ويتذكره.

(ت) أن الغاية العظمى لكل اتصال هي الفهم الذي يشكل أساس التفكير.

لذلك يجب تشجيع الاستماع والانتباه، بجعل المتعلمين يشاركون في الحوارات المختلفة. وإخبارهم أن هناك أسئلة مفاجئة أثناء الدرس. وعلى المعلم أن يطبق ذلك بتوجيه أسئلة في نهاية الدرس حتى يضمن استماعهم وانتباههم.

ت – مناقشة موضوع الدرس وشرحه: لا يمكن تصوّر تعلّم بعيداً عن الرغبة والاهتمام، لذلك يحرص المعلم على أن يكون موضوع الدرس مثيراً لاهتمام المتعلّمين، بحيث يُرغّبهم في متابعة التعلّم؛ بأن يناسب شرحه مستوى المتعلّمين مراعيًا حالهم في التعلّم. وفي هذا الشأن قال الخطيب البغدادي: "حق الفائدة ألا تُساق إلّا إلى مبتغيها، ولا تُعرض إلّا على الراغب فيها، فإذا رأى المحدث «المعلّم» بعض الفتور من المستمع، فليسكت، فإنّ بعض الأدباء قال: نشاط القائل على قدر فهم المستمع"³⁴؛ لأنّ المتعلّم قد يصيبه الفتور والإعياء والمرض وقد تؤثر في تعلّماته بعض المشكلات الخارجية: العائلية وما إلى ذلك.

وأثناء عرض الدرس لابدّ من الارتكاز على الوسائل التعليمية الضرورية التي تساعد على تقديم الدرس وعرضه عرضاً جيّداً.

وإذا كانت الوسائل التعليمية – التي لا يعتبر استعمالها غاية في حد ذاتها – تتعدّد وتتنوّع وفقاً لحاجات مستعمليها، فإنّ النّجاح في عملية نقل المعلومات والخبرات لا يتوقّف على نوع الوسيلة بقدر ما يعتمد على كيفية استخدامها³⁵، فكم من معلّم استطاع أن يبدع بوسائل بسيطة؟ وكم من معلّم لم يحقق شيئاً على الرّغم من توفر أحدث الوسائل؟ وعليه تصبح هذه الوسائل بلا نفع أو روح دون قلبها النّابض الذي هو المعلّم.

ومن هذه الوسائل مختبرات اللغة، الأجهزة السّمعية والبصرية، كجهاز التّلفاز وملحقاته (د.ف.د. DVD)، أجهزة الكمبيوتر، الأقراص التعليمية المضغوطة الانترنت... إلخ.

ث – التدريبات والتمارين:

يلجأ المتعلّم إلى تمارين متنوّعة ويمكنه عدم الاقتصار على تمارين المنهاج إذا رأى حاجة المتعلّمين إلى مزيد من التّدريب.

ج - التّقييم والتّقويم: يعتبر التّقييم آخر خطوة يقوم بها المعلّم، ذلك أنّه بعد تنفيذ الدرس وعرضه ومناقشته، يحتاج إلى تقييم نتائج عمله، ومدى تحقيق الأهداف التي وضعها وحدّدها، أو وضعها وحدّدها واضعو البرنامج، حيث ينبغي أن يجيب عن السؤال: هل أسهم هذا الدرس فعلا في تنمية المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة؟

إنّ الهدف من التّقييم هو تحديد مواطن القوة والضعف لتجنّبها في مستقبل الأيام سواء تعلّق الأمر بدروس جديدة أم بصفوف أخرى. وهكذا يتمكّن المعلّم مع مرور الأيام من إصلاح أخطائه وتقويمها، حيث يصبح كل درس جديد بالنسبة له فرصة تفتح له المجال للتّجديد والابتكار، وتساعد على اختصار الجهد والوقت. وذلك بإيجاد حلول مختلفة وناجعة للمشكلات التي تعترض طريقه، حيث يتوصّل إلى اكتشاف مفاتيح جديدة تمنحه القدرة على تجاوز صعوبات التّعليم.

والواقع أنّ المعلّم حين قرّر تحقيق جملة من الأهداف والمقاصد، فإنّه قد قرّر أن يحقق نسبة معيّنة من النّجاح والتميّز.

لا يمكن الوصول إلى ذلك النّجاح والتميّز إلّا إذا استند إلى تعليم فعّال وإيداعي ومن وسائله تدوين المعلّم كلّ الملاحظات بعد انتهاء كلّ درس وتدريباته، لأنّ إهمال مشكلات المتعلّمين، مهما كانت بسيطة، يؤدي إلى تعلّلات عرجاء وناقصة. ويؤدي أيضا إلى نقص الدافعية لدى المتعلّمين، لأنّ تعليم لا يحقق لهم حاجاتهم هو تعليم غير فعّال.

إنّ المراجعة المستمرة ستؤدي إلى نتائج باهرة من حيث تحسّن مستوى المتعلّمين ومتابعتهم للدروس والتمارين، كما سيؤدي إلى تحسين فاعلية التعليم بشكل دائم.

إنّ الاهتمام بالخطأ باعتباره وسيلة من وسائل التعلّم، وباعتباره يمثل مصدرا من مصادر التحدي عند الرياضيين أو عند المستخدمين للألعاب الالكترونية، حيث يدفعهم إلى المحاولة من أجل النجاح. فيجعلهم يشعرون بأنهم تعلّموا شيئا جديدا مع كلّ محاولة؛ غير أنّه يتحوّل، في المجال التربوي والتعليمي، إلى مصدر من مصادر القلق والإزعاج للمتعلّمين، خاصّة إذا كان معلّمهم يقفون عند كلّ صغيرة وكبيرة³⁶ وكانوا يرفضون وقوع المتعلّمين في الأخطاء ويؤنبونهم على ذلك.

ينبغي أن يجعل المعلّم المتعلّمين يعرفون أنّ ارتكاب الأخطاء مقبول طالما أنّهم يتعلّمون من هذه الأخطاء، لأنّه – في كثير من الأحيان – دليل على العمليات الذهنية الجارية، وعلى ما يواجهه فكر المتعلمين أثناء حل مشكلة ما، كما أنّ ارتكاب الأخطاء هو علامة دالة على التقدّم في التعلّم³⁷.

الخاتمة: ما من شك أنّ عملية التعلّم عامة هي عملية معقّدة، لأنّها ترتبط بعدّة متغيرات: المعلّم والمتعلّم والمحتوى التعليمي (المادة) والوضعية العامة والخاصّة التي تتم فيها هذه العملية. وما من شك أيضا أنّ تعليم اللغات للناطقين بها بوجه عام وتعليمها للناطقين بغيرها بوجه خاص هو عملية من أصعب العمليات. ولأنّ تعليم العربيّة للناطقين بغيرها يتميّز بخصوصية معيّنة كون العربيّة تنقسم في واقع الاستعمال إلى عربية فصيحة ولهجات متعدّدة بتعدّد بلدان العالم العربي بل بتعدّدّها في البلد الواحد، فإنّ معلّم العربيّة للناطقين بغيرها مطالبين بتمييزهم بخصوصيات معيّنة أيضا؛ لأنّ أفق انتظار نتائج تعليم العربيّة تتوقف على مدى اهتمامهم

بخصائص العربيّة وبخصائص المتعلّمين النّاطقين بغيرها سواء أكانوا من جنسيات غربية فعلية، أم من جنسيات غربية أصحابها ذوو أصول عربية، ولكنّ لسانهم هو لسان البيئات التي عاشوا فيها و اكتسبوا لغاتها، أم هم من أبناء الجاليات العربيّة الذين يفتقد لسانهم للعربية بحكم تعلّمهم في بلدان غربية أو بسبب تخصصاتهم التي درسوها حتى في بلدانهم الأصلية بلغات أجنبية. لذلك لا بدّ من تقديم جملة من الاقتراحات في انتقاء معلّم العربيّة للناطقين بغيرها وتعليمها وهي:

- إجادته للعربية الفصحى الشّفوية والكتابية.
- انتقائه على أساس معيار الفرز الفطري. لأنّ إجادته للعربية غير كاف ليكون معلّماً.
- انتقائه على أساس الخبرة التي لا نقصد بها عدد سنين التّعليم وإنّما قدرته على التّجديد ومسايرة التّغيّرات الحاصلة في مجال عمله.
- قدرته على تمثّل مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وقدرته على تطبيق ما تعلّمه في واقع الممارسة التّعليمية.
- تميّزه بكفاءات عالية، كقدرته على مواجهة المشكلات التي تعترض عمله.
- قدرته على التّعليم الفعّال والإبداعي، والخروج من دائرة الروتين الذي يقتل الإبداع.
- إنشاء هيئة رقابية لمراقبة جودة تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ومن مهامها توجيه المعلّمين وتزويدهم بالجديد في هذا المجال (تعليم العربيّة للناطقين بغيرها).
- الاستفادة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية.

الهوامش والإحالات:

- ¹ — فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب "من النظرية إلى التطبيق"، مكتبة وهبة، ط/1، 2003، ص.11.
- ² — المرجع نفسه، ص.13.
- ³ — المرجع نفسه، ص.13.
- ⁴ — تمام حسان، الفكر اللغوي الجديد، عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 2011، ص. 184 — 185.
- ⁵ — صحرة دحمان، الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع: الاستماع — التعبير — القراءة — الكتابة — وتعلمها في المرحلة التحضيرية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، 2012، ص.250.
- ⁶ — ينظر: صحرة دحمان، المرجع نفسه، ص.75.
- ⁷ — فطومة سويس، مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1988، ص.35.
- ⁸ — الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996، ص.55 — 56.
- ⁹ — حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط/3، الجزائر، ص.31.
- ¹⁰ — ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص.253.
- ¹¹ — ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار صادر بيروت ط/2، 2006، ص.114.
- ¹² — محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط/1، 2010، ص.50.
- ¹³ — المرجع نفسه، ص.50.
- ¹⁴ — المرجع نفسه، ص.50.
- ¹⁵ — المرجع نفسه، ص.51.

- 16 — المرجع نفسه، ص.51.
- 17 — المرجع نفسه، ص.51.
- 18 — يُنظر: راشد حمّاد الدوسري، تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة، دار كيوان للطباعة والنشر، سورية، ط/1، 2009، ص.30.
- 19 — يُنظر: صحرة دحمان، الممارسات اللغوية الخاطئة وأثرها في لغة الطفل، مرجع سابق، ص.43.
- 20 — يُنظر: صحرة دحمان، الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع، ص.108.
- 21 — دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص.47.
- 22 — يُنظر: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط/1، 1998، ص.405.
- 23 — بيركو جيلسون، نقلا عن دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص.53.
- 24 — هو واضح أفكار طريقة التسلسل، وهي طريقة للتعليم المباشر تقوم على أساس المفاهيم دون شرح القواعد النحوية.
- 25 — يُنظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص.55.
- 26 - يُنظر: Paulo. C, Compétence de communication et didactique des langues étrangère : La liaison ratée !, Ressources — cla. Univ fcomte.Fr/gerflint/Pologne1/Compétences.Pdf. p.57 — 58.
- 27 — جاك ريتشاردز وثيرودور روجرز، المرجع نفسه، ص.127 — 129.
- 28 — دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص.34.
- 29 — يُنظر طارق السويدان، التدريب والتدريس الإبداعي، ص.14. أشير إلى أنني أخذت جدول التقييم من المرجع المذكور بتصوّف، كما كُيّفت الأسئلة وفق موضوعي.
- 30 — يُنظر: طارق السويدان، مرجع سابق، ص.16 — 20.
- 31 — رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1983، ص.87 — 88.

³² — محمد الأوراعي، مرجع سابق، ص. 56. وينظر أيضا: صحرة دحمان، الإعداد لتعليم مهارات اللغة، ص. 253.

³³ — يُنظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص. 273. (بتصرف)

³⁴ — الخطيب البغدادي، تح: محمود الطحان، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، مكتبة المعارف، الرياض، 1983، 330/1. وللاستزادة يُنظر: سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، مطبعة أنفو — برانت، فاس، ط/2، 2009، ص. 274 وما بعدها.

³⁵ — محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، ص. 60.

³⁶ — يُنظر: Jean – Pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, E S F éditeur, 1997, p.7 – 8.

³⁷ — يُنظر: Jean – Pierre Astolfi, pp.22 – 23.

