ISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

صناعة التمارين اللغوية في تعليميات اللغات

Construction of linguistic exercises in language didactics

د. عقبة لعناني

[1] المدرسة العليا للأساتذة، آسيا جبار قسنطينة (الجزائر)، laanani.okba@ensc.dz

تاريخ الإستلام: 25/ 08 / 2021 تاريخ القبول: 29/ 12 / 2021 تاريخ النشر: 05/ 02 / 2022

ملخص:

يعدّ التّمرين اللغوي قوام كل منهجية تعليميّة تعلّمية، يعمل على قيادة المتعلّم نحو هدفه من مباشرة التّعلم، ويسمح تحليله بالكشف عن الأهداف الحقيقية للمنهجية التعليمية المتبناة.

يسعى هذا البحث إلى بيان أهمّ العوامل التي تساهم في صناعة التّمرين اللغوي؛ هذه العوامل التي ترتبط أساسا بالمتعلّم، من حيث جوانبُه النّفسيةُ والذهنيةُ والمعرفيةُ، لنبرز في آخر الأمر أهم التّقنيات المستغلة في صناعة التمرين اللغوي.

الكلمات المفتاحية: تعليميات اللغة؛ التّمرين اللغوي؛ المتعلم؛ الجانب الذهني؛ الجانب المعرفي ***

Abstract:

Linguistic exercise is considered as the basic of all teaching learning methodology, it guids the learner toward his goal from learning. Its analysis may allow to discover the real objectives of the methodology adopted.

This research aims to show the main factors that participate in linguistic exercise construction, these factors are mainly related to the learner ; his psychological, mental, and cognitive aspects. Finally, we try to highlight the main technics used in linguistic exercise construction.

Keywords: language didactics; linguistic exercise; learner ;mental aspect; cognitive aspect

I. مقدمة

يُوجّه التّمرين اللغوي في الأصل إلى متعلم أو مجموعة من المتعلّمين، لغرض اختبار صورة فهم المعرفة لديهم ودرجة استعمالها، أو بتعبير أدق هو استفهام عن المعرفة المحصلة لديهم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه يسهم بفضل دوره الجوهري -في العملية التّعليمية التعلمية- في ترسيخ حصيلة الاكتساب، وفي بناء كفايات المتعلّمين ومهاراتهم اللغوية، ويمّدنا بمعرفة حول قدرة الاستيعاب لديهم، ومدى اكتسابهم لآليات الممارسة الفعلية للّغة موضوع التعلم[1] (حساني أحمد، 2002) كما يمثّل وسيلة فعالة في تعديل السّلوك اللّغوي للمتعلّم في حالة حدوث الخطأ، أو الزّيغ والانحراف عمّا هو مطلوب، فهو بهذه الحيثية يعدّ من أهمّ الإجراءات التي تحمي المتعلّم من الانزلاق أثناء بنائه للّغة الهدف، وذلك بما يقدّمه من فرص "الإعادة والتّكرار (تعريف الجديد)، المقارنة (تقريب المعرف)، تكوين فرضيات حول المعنى أو الوظيفة ثم إخضاع هذه الفرضيات للتّجربة والاختبار وتصويب ما يمكن تصويبه ثم حفظها"[2] (حساني أحمد، 2005).

إنّ الدافع لطرق موضوع التمرين اللغوي هو المكانة التي يحظى بها في كلّ منهجية تعليمية، فهو يعدّ "تقنية تربوية تتجاوز حدود الترف والموضة، لا تستغني عنها أي طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجّهاته اللسانية والمنهجية"[3] (صاري محمد، 2005،). وعليه حقّ لنا أن نتساءل عن كيفية إعدادها وتصميمها لتحقّق الفعالية المرجوة منها، في خدمة أهداف المنهجية التعليمية وتطلّعاتها.

ولهذا، سنتناول في هذا الموضوع –بالإضافة إلى مقدّمته- جملة من المسائل مثل: مفهوم التمرين اللغوي من منظور تعليميات اللغة، ومن منظور علم النفس، ثمّ نحاول عرض الجوانب التي ينبغي مراعاتها في صناعة التمرين اللغوي، وسنبحث عن أهمية التمرين اللغوي ووظائفة الأساسية، وعن كيفية صياغته، لنخلص في الأخير إلى إبراز التقنيات المعتمدة في صناعته، ويتبع كلّ هذا بخلاصة نجمل فيها بعض النتائج.

أولا: مفهوم التمرين

يضع معجم تعليميّات اللّغات « Dictionnaire de didactique des langues » لصاحبيه "غاليسون روبار" « GALISSON. R »، و"كوست دانيال" « COSTE. D » مفهومين للتّمرين؛ الأوّل من منظور التّعليميات اللّغوية والثّاني من منظور علم النفس.

1. مفهومه في تعليميات اللغات

عرّفه "غاليسون" و"كوست" بأنّه "يخصّ كلّ نشاط يتميّز بمميّزات تستجيب إلى مقاييس أو مبادئ منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معيّنة من التّمارين، كما أنّ له هدفا ينحصر في تمثّل المعطيات اللّغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها، أو توظيفها بكيفية ناجعة"[4] (GALISSON. R et COSTE D, 1976). والملاحظ لهذا التعريف يجده مشتملا على عدة أسس منهجية وقواعدية ينهض بها التّمرين منها:

- أنّه قبل كل شيء نشاط يستخدم فيه المتعلّم حواسه بحسب نوعية التّمرين، فإن كان يتطلب التّحرير استعمل لسانه ويده، وإن كان يتطلب الاستماع استخدم سمعه. مما يدلّ على خاصيتين أو صفتين للنّشاط وهما الحيوية والديناميكية.
- تضمّنُه لأهداف محدّدة دقيقة تخصّ عنصرا لغويّا معيّنا دون سائر العناصر اللّغوية الأخرى، لتعالجه مباشرة وتجعله محور التّمرين حتى تُرسّخه في ذهن المتعلّم.
- استجابته لتطلّعات المنهجيّة التي يتأسّس وفقها، وللمقاييس النّفسية التي يفترض أن يكون التّمرين أحسن ممثل لها (المثير والاستجابة، التّكرار والمحاكاة، وتكوين العادة اللّغوية، كلّها أسس ومقاييس قامت عليها النّظرية السّلوكية، والتّوزيعية البنوية مثلا).

وفي السياق ذاته، نجد "هنري باس" « Henri BESSE » و"ريمي بوركييه"« Rémy POURQUIER » يعرّفانه بشكل آخر، إذ يعتبرانه مهمّة لغوية « Une tâche linguistique » دقيقة ومنتظمة ذات طابع تكراري تسِمُه الإجباريّة، حيث يطلب المعلّم من المتعلمين إنجازها ليقوم بتقويمها بعد ذلك[5] (BESSE Henri et POURQUIER Rémy, 1991).

وفي هذا التّعريف إشارة إلى ثلاثة مبادئ أساسية يقوم عليها التّمرين وهي:

- خضوع التّمرين لطابع التكرار، وهو من المميزات التي يجب أن تتوفر في التمرين؛ إضافة إلى قابليته للتكرار في مواقف متعددة، حيث تتنافى هذه الميزة عنه إذا كان صالحا في موقف ما دون غيره.

- طابع الإجباريّة: فالأصل في التمرين أن يقدّم لغرض الإنجاز والتمرّن، ولهذا فإن المتعلم مطالب بل مجبر على أدائه.

- قابليته للتّقويم: وهذا ما يدل على خضوعه لمقاييس علمية قبل وضعه في متناول المتعلم، فالتمرين إن لم يوضع لقياس قدرة أو مهارة ما تخص المتعلم، عُدّ وضعه عبثا وإهدارا للجهد.

وعليه، فإن التمرين بالنسبة لهما مشتمل على وظيفتين أساسيتين هما: وظيفتا التّدريب والتقويم، فهو في الأساس لا يوضع لإدخال عناصر لغوية جديدة في التعلم، ولكنه يُتّخذ لتثبيت، وتعزيز اكتساب العناصر التي سبق عرضها وشرحها من جهة، ومن جهة أخرى، فإن إنجازه بطريقة صحيحة من خلال اتباع النصائح والإرشادات الدالة، يوضّح بشكل جلي وجود التعلم، والذي يسمح بدوره بالمراقبة[6] (op, cit).

إنّ التمرين لا يخرج عن كونه يدور حول مكوّن أو صعوبة معينة في اللغة قيد التعلم -أو اللغة الهدف بالمفهوم الحديث- يحاول دائما توضيحها، وترسيخها في الأذهان، وهذه الصعوبة التي يقوم على أساسها النمرين تكون في الغالب ضمن الحاجات التي يرومها المتعلم بإلحاح.

هيّأ موضوع التمرين حقلا خصبا للبحوث المتعلقة بتعليميات اللغات، ممّا جعل كثيرا من الباحثين يولونه اهتماما كبيرا، حتى تُستخلص قوانينه، ومقاييسه المنهجية. ومن بين أولئك الباحثين نجد كلاّ من "جون بيار كوك" « Jean-Pierre CUQ » و"إيزابيل غروكا" « Isabelle GRUCA » ، اللذان عدّدا مصطلحاته،

وميّزا بين كلّ منها، فذكرا التمرين والنشاط، والمهمة. ومن بين الأفكار التي طرحها الباحثان أنهما اعتبرا التمارين إجراءً على التصحيح اللغوي، والأنشطة جعلاها مختصة بالعمل على الفعالية التواصلية الصورية. أمّا المهام، فهي المسؤولة على العمل على فعالية النصوص المنتجة في الحالات الحقيقية الموجودة فعليّا؛ والمثمّنة اجتماعيا[7] (CUQ Jean-Pièrre et GRUCA Isabelle, 2005). ومن هنا يظهر لنا أن التّمييز بين النشاط والتمرين يكون من خلال التفاعل التبادلي بين النشاط اللغوي والتمرين. ولما كان تَجسيد النشاط اللغوي لا يُعزى بالضرورة إلى تمرين معيّن، ولا يوافقه بالضرورة، ظهر التمايز بينهما. والسبب هو أنّ النشاط اللغوي لا يكون مرتبطا بهدف محدّد من أهداف التعلم.

إن مفهوم التمرين بهذه الحيثية مرتبط أيّما ارتباط بالتعلم الصّوري، وأما المهمّة فأعطيت لها تعريفات مختلفة منها:

- أنّها تعود إلى ممارسة اجتماعية فعلية لنشاط ما.
- أنّها نشاط لغوي يحمل طابع الإجبارية، حيث يمكن للمهمة أن تتميّز بعدّة خصائص ومميّزات منها:

"- ما تُحدثه الذات: أي النشاط الذي يطلب منها القيام به.

- في أيّ الظروف تكون: الإجراء المتبنى.

- ما قدّم لهذه الذات: إسهام (أوإسهامات)، تعليمة (أو تعليمات)"[8] (op, cit).

يجدر التّنبيه إلى أنّ التمرين حسب"كوك" و"غروكا" من بين المهمّات التي تُسند للمتعلمين، ومن هنا كان تمييزها سهلا. فمن أهم ما يتميز به التمرينُ: قلة الحرية المسندة للمتعلم أثناء الإنجاز، ويمكن ترديده لمرات عديدة، كما يمكن أيضا تمييزه عن العناصر الأخرى (النشاط، المهمة) باعتباره نوعا آخر من المهمة التي تعرض في صيغة مشكلة. فهو في هذه الحالة يصبح متعلّقا بالحالة التي تفرض نوعا خاصا من العادات و"الآليات" التي تجعلنا نتصرّف إزّاء هذه المشكلة[9] (op, cit,).

أمّا في ميدان علم النفس، فنلفي للتمرين تعريفات تتعلق بالتعلم عامة، نختار منها ما يخدم التعلم اللغوي خاصة. ويأتي هذا الاختيار ليجسّد ما بين علم النفس بفروعه، وتعليميات اللغات من تكامل فرضته المنهجية العلمية، وطبعته صفة التكامل بين العلوم، والاهتمام المشترك بقضايا التعليم والتعلم.

2. مفهومه من منظور علم النفس

عرّف "غاليسون" و"كوست" التمرين على أنّه فعل التّمرّن والتدريب بالتكرار والمحاولات المتتالية لاكتساب سلوك جديد بطريقة متقنة أو على نحو متقن[10] (GALISSON R et COSTE D, 1976)، كما أشارا إلى اختلاف نظريات التعلم في تناولها للتمرين، رغم اتفاقها جميعا على قبوله والتسليم بكيانه، لكنها اختلفت فيما إذا كان عاملا رئيسا للتعلم، أم أنّه مجرّد عامل مكوّن لسيرورة التّخزين. لكن التسليم بهذا التعريف - وبهذا الشكل- يطعن في شموليته وفعاليته، لذا كان لا بد من إضافة أمر آخر لا يقل أهمية عن التكرارات، والمحاولات المتتالية، وهو عنصر الزمن المحدّد لإنجاز التمرين، فقد يطول فيسبّب التعب للمتعلم، ويولّد لديه الملل والإرهاق، فتكون النتيجة تشتيت انتباهه وتركيزه. وهذا ما يتنافى والمنهجية أساسا، فلا يمكنه بذلك اكتساب سلوك جديد، الشيء الذي يعني انتفاء التعلم إطلاقا. إذن، فدور التمرين لا يتوقف على الاهتمام

بطبيعة المحاولات ومدّتها فحسب ، ولكنّه يتوقف أيضا على توزيع هذه المحاولات والتكرارات في تلك المدة المعتبرة.

إن الوصول إلى هذه النتيجة يستلزم اتباع مراحل أساسية لا يجب إغفالها أو التقليل من أهمية كلّ واحدة منها، حيث يمكن تلخيصها في الآتي: أوّلا، تحديد الوقت اللازم لكل محاولة ومعرفة توزيع كل واحدة منها، ثانيا التفريق بينها وبين غيرها من المحاولات؛ شرط أن يتم كل ذلك في وقت مناسب لا يحسّ فيه المتعلم بالتعب والإرهاق. فبمراعاة هذه المراحل واتباع إجراءاتها، أمر من شأنه جعلُ التمرين عنصرا فعالا في عملية التعلم.

أمّا "هنري باس" و"ريمي بوركييه"، فيذهبان إلى أنّ التمرين يؤدّي دورا مزدوجا؛ فإمّا أن يكون عاملا مركزيا، وجوهريا لكل تعلم -كما كان الحال بالنسبة لنظرية "سكينر" الاشتراطية الإجرائية، إذ إنّ الحصول على عادات جديدة أو اشتراطات جديدة يتضمن بالضرورة تكرارات للاستجابة- وإما أن يكون عاملا متعلقا بالتخزين بفضل اتحاده مع عوامل أخرى مثلما تؤكّده الفرضية البنائية لبياجيه[11] (BESSE Henri et POURQUIER Rémy, 1991.).

سار كلّ من "باس"و "بوركييه" على نهج كلّ من "غاليسون" و"كوست" في ضرورة أخذ عامل الزمن في الحسبان، وطالبا –من الناحية التّربوية– بضرورة فصل التمارين عن بعضها، وجعل فسحات بينها، كما أوصيا بعدم إطالتها وتوسيعها حتى لا يتسرّب الملل إلى نفوس المتعلّمين[12] (op, cit,). وبعد ذلك أشارا إلى الهيكل العام للتمرين، ومختلف المهام التي يمكن أن يؤدّيها، فتجده تارة للتعلّم والتّرسيخ، وتارة أخرى للتقويم والتّوجيه.

ولعلّ ما ذهب إليه "كوك" و"غروكا" حدّد بدقة وظيفة التمرين، أو بالأحرى وظائف التمرين، وما ساعدهما على ذلك، هو تطوّر العلوم الإنسانية ومختلف العلوم الأخرى؛ خاصة علم النفس الذي عُني بالكثير من الأمور المتعلقة بالتعلم من استراتيجيات وآليات، وأساليب... وممّا يدلّ على ذلك فروعه المتنوعة التي نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر: علم النفس السّلوكي، علم النفس المعرفي، علم النفس الاجتماعي، وعلم الأعصاب النفسي، وعلم الأعصاب اللغوي. كل هذه الفروع وغيرها أسهمت أيّما إسهام في تعريف السلوك الإنساني، والسلوك اللغوي خاصة، وهو ما مكّن الدارسين من الوقوف على دقائق الأمور المتعلقة بالسلوك الإنساني، ففهموها بعد أن كانت ملتبسة، وأخرجوها للعالم بعد ذلك، فكانت وظائف التمرين –أو المنسوبة للتمرين– كالآتي:

- وظيفة "الاستكشاف– تحرّي" والتي تعني التّحسيس بمشكلة ما أو بحدث لغوي مجهول غير معروف.
- وظيفة "البناء" وهي الوظيفة التي تشمل قياسيا التّصور التّجريدي للمعاني.
- وظيفة "التّدريب" والتي تستدعي التخزين والتألية[13] (عبد السلام المسدي، 2005)
- وظيفة "التقويم" أو التقويم الذّاتي.

إنّ توظيف هذه المعايير يسمح لنا باستعمال عدد من الإجراءات كما هي، أو إعمال المتغيّرات بالنظر إلى احتياجات المتعلم، وحالته النفسية، بالإضافة إلى إنشاء تمارين جديدة أكثر توافقا مع كل حالة من هذه الحالات التي تكتنف المتعلم داخل القسم[14] (CUQ Jean Pièrre et GRUCA Isabelle, 2005).

هذه بعض المفاهيم التي سقناها لرفع اللّبس عن مصطلح التمرين -ولو كان ذلك بشكل جزئي- لما تحظى به المصطلحات في العصر الحديث من عناية فائقة خاصة من اللسانيين أنفسهم، فلمّا كان المصطلح دالاّ على المفهوم (أو المعنى) ومستلزما له وجب تدقيقه، وتجريده من كل شائبة قد تحرّف المفهوم أو المعنى. وفيما يأتي عرض لأهم الجوانب التي ينبغي أخذها في الحسبان أثناء إعداد التمرين؛ هذه الجوانب المرتبطة مباشرة بالمتعلّم من حيث خصائصه البيولوجية، والنفسية، والذهنية، والمعرفية، والاجتماعية.

ثانيا: الخصائص البيولوجية والنفسية للمتعلم

بناء على ما سبق ذكره، فإنّ التّمرين اللّغوي يقتضي التّدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم وقدرات التحصيل لديه. فالقدرات العقلية تكون مراعاتها حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي، وأما قدرات التحصيل، فإنها تسمح له "بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدّى ملامحه في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطّر العملية التعليمية"[15] (op, cit).

1.السن:

إنّ نظرة تأملية لواقع ما يجرى تدريسه حاليا في المدارس الجزائرية؛ فيما يتعلق بجانب الموضوعات المدرجة في المناهج والمقرّرات التعليمية، يدرك دون كبير عناء خضوع تحديد هذه الموضوعات إلى منطق التقدير الشخصي والتجارب الذاتية والعشوائية في الانتقاء والعرض. ومثال ذلك خصوصية بعض المواضيع التي لا يمكن لجميع عناصر الفئات التربوية تقبّلها واستيعابها، "فمضامين التدريس التي اشتملت عليها مناهج النحو ومقرراته غير مؤسسة على بحوث علمية ميدانية تستفيد من نتائج تحليل الإنتاج المنطوق والمكتوب للتلاميذ ولمحيطهم اللغوي ورصد أخطائهم الشائعة، فهي مضامين غير مكيّفة تربويا، يختارها أناس غير متخصّصين بناء على التجربة والتقدير الذاتي، ويلقّنها معلمون لا يملكون وصفا دقيقا لنظامها الإفرادي والتركيبي"[16](صاري محمد، 2005). وإذا كان هذا حال المقررات والمناهج، فإن التّمارين التي تضمنتها لا يختلف حالها عنها كثيرا، وذلك لسبب رئيسي، يكمن في "تجاهل المناهج المدرسية للطرق الحديثة في الانتقاء والتخطيط والعرض والترسيخ، وإهمال التمرّس اللغوي والجانب التّرسيخي المنظّم في تعليم العربية، واقتصار أكثر المربين والمعلمين على الأنواع القليلة جدا من التمارين، لاسيما التحليلية (التي تخص الإعراب)"[17] (المرجع نفسه). بالإضافة إلى إغفال مبرمجي المقررات التعليمية للدور الجوهري الذي تؤديه التمارين النحوية قصد تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا وظيفيا، حيث "إنّ التدريب يعتبر العملية الحاسمة في تحويل المفاهيم النحوية إلى صورة الخطاب، لأنّه يستهدف بصورة أساسية معالجة العملية التعليمية للقواعد عن طريق غير مباشر"[18] (بلحوت أحمد، ص: 310.).

إنّ بيان دور عامل السّن في التّعلم، وفي بناء التمارين اللغوية مسألة تتعلّق بالباحثين في ميدان علم النفس اللغوي، فهم وحدهم القادرون على معرفة ما إذا كان الأطفال، والراشدون يتعلمون اللغة بطريقة متشابهة في جوهرها، أم أنّ هناك فترة حرجة « Critical Age » تفرق بين المتعلمين الأصغر سنّا والأكبر سنّا؛ فترة تضمر فيها آليات التعلم المبكرة، ويستعاض عنها، أو على الأقل تكمّل بطرق تعويضية أخرى للتعلم.

إنّ عامل السّن بهذا الوصف يشارك بفعالية في بناء التمارين اللغوية، ويفرض منطقه من خلال عملية الانتقاء، فيُلزمنا "بمعرفة من هم الذين نريد أن نلقنهم هذه المادة اللغوية المختارة إذ إنّ ما أُعدّ لتعليم الأطفال لا يصلح أن يكون مادة تلقين لغيرهم من المراهقين أو الكبار"[19] (سالمي عبد المجيد، 1994). كما يلزمنا بمعرفة قدرات المتعلمين في مختلف مراحل نموهم، والتأكد من تجاربهم مع ما يعرض عليهم من حيث مستويات الفهم والإنجاز والتعبير. فتعبير المتعلم الشفاهي مثلا، "يختلف في السنة الأولى من الدراسة الابتدائية عن تعبير الراشد لأنه تعبير ينتمي إلى نظام في حالة تطوّر"[20] (المسدي عبد السلام، 1984). ومردّ ذلك بروز هياكل لسانية مميزة في مختلف مراحل نمو المتعلمين، حيث نجد المناهج الحديثة في تعليم اللغات - وبالخصوص المنهج الاتصالي- قد تفطّنت للمتعلمين كونهم يمثلون عنصرا هاما في العملية التعليمية، لذا أولتهم اهتماما كبيرا يظهر أثره "فيما يستنبط من أغراض متعلقة بحاجات المتعلمين وباختيار المحتوى المطابق لاهتماماتهم وباتباع تدرج في التعليم يوافق الخطة التي يسلكها التعلم"[21] (المرجع نفسه). وفي المقابل فإنّ المعلم –أو القائم على عملية التعليم- يؤدي دورا أساسيا في اختيار ما يناسب المتعلمين في كل طور من الأطوار، لأنه المطبق للبرنامج وصاحب المعرفة الذي يقضي ساعات طويلة مع المتعلمين في حجرة القسم، ما يمكّنه من تحديد أغراض واحتياجات كل متعلم، وما يناسب مستوياتهم وأعمارهم. إذن، فهو من هذه الناحية، يؤثر مباشرة في نتاج عملية التعلم من خلال ما يكوّنه في أذهانهم من خبرات ونماذج لغوية.

إنّ المتعلم صغير السن، يتجاوب مع اللغة موضوع التّعلم وفقا لما تقدّمه له من مساعدة تمكّنه من تلبية احتياجاته، ووفق ما تتيحه له من فرص الاستعمال الفعلي، أي وفق ما يستطيع أن يفعله بتلك اللغة. فإن لم توفّر له رغباته ولم تغطّ احتياجاته أصبح تعلّمها إهدارا للوقت، وللجهد المبذول، سواء من جانب المعلّم أو من جانب المتعلّم. فإن كانت بهذا الشّكل –اللغة موضوع التّعلم- فإنّها لن تقدّم إضافة جديدة لحصيلة التعلم، بل تصبح عائقا ومشوّشا يشغل جزء من ذاكرة المتعلم دون فائدة ترجى.

أدرجت الباحثة "سارة فيليب" « Sarah PHILLIPS » مجموعة من المبادئ الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند تقديم التمارين للمتعلّمين، وهي في مجملها سلوكية، نذكر منها[22] (PHILLIPS Sarah, 1993):

- يجب أن تكون التمارين، والأنشطة سهلة بما فيه الكفاية بالنسبة للمتعلمين حتى نتمكّن من فهم وإدراك ما يصدر منهم من استجابات وردود أفعال.
- يجب أن تكون المهمّة ملائمة لقدراتهم، فالمهمّة تتطلب إنجازا، ولكنها تتطلب في الوقت نفسه، إثارة وافية للمتعلمين حتى تحسّسهم بالسّرور تجاه ما يقومون به من عمل.
- يجب أن تتأسّس الأنشطة على الجانب الشّفاهي، وفي الواقع، فإن تمارين الاستماع بالنسبة للمتعلمين صغار السن تأخذ جزء هاما من الوقت في الفصل الدراسي.
- وفي المقابل، فإن الأنشطة الكتابية لا تعطى وقتا طويلا، لأن المتعلمين في سن السادسة أو السابعة، لم يتمكنوا بعد من تقنيات وآليات الكتابة في لغاتهم الأولى.

إنّ التمرين أو النّشاط إذا ولّد الشّعور بالسّرور في نفسيّة المتعلّم أثناء إنجازه، فإنه يرسّخ، ويخزّن ما يتضمّنه من قواعد أو أصوات في ذاكرته، الشيء الذي يستلزم تثبت و"التصاق" اللغة. كما أنّه يُكوّن لدى المتعلم حبّ إنجاز المهام، ممّا يحفّزه لأداء تعلّمات أخرى[23] (op, cit,).

تظهر أهمية عامل السّن في توجيه عملية التّعليم والتّعلم، فبمراعاته يمكن المضي قدما في التعلم، أو العودة لتدارك النقائص المسجلة في مسار العملية التّعليميّة والتّعلمية. والمؤشّر الذي يسمح لنا بهذا التّدارك، هو مدى نضوج الآليات الإدراكيّة والذّهنية للمتعلم الأصغر سنا، التي تكون موجودة فعليا لدى المتعلم الأكبر سنا. إنّ الوقوف على مثل هذه الجزئيات يسمح لنا بترسيخ كفايات لم تتثبّت في ذاكرة المتعلم، حتى يُمكّنه ذلك من مواجهة ما يُستقبل من التعلمات، وحتى لا يصطدم بما هو أكثر تعقيدا مما تناوله من قبل، فيبقى مشدوها لا يدري كيف يتناولها. وهنا يبرز دور التمارين البنوية « Les exercices structuraux » وغيرها، حيث تُمكّن من سدّ هذه الثّغرة، ويصبح بإمكانها إعادة مجرى التّعليم والتّعلم إلى مساره الصّحيح.

2.الاستعداد

إنّ ما هو متاح لجميع الناس الأسوياء، هو استعدادهم الفطري لاكتساب اللغات، أمّا فيما يتعلق بتعلم لغة ما، فهذا أمر يتطلب حشد مجموعة من الآليات، والمثل الذهنية واستخدام أساليب، واستراتيجيات تمكّن من امتلاك نظام تلك اللغة. فالاستعداد ههنا يقصد به: المعارف المخزنة المكتسبة سابقا لغرض توظيفها في إنجاز المهمّات التعليمية.

الاستعداد اللغوي للمتعلم عامل من العوامل المعرفية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في بداية كل تعلّم، وفي عرض التمارين أو المهمّات، إذ لو أهمل المعلم هذا العامل المعرفي الهام لوقع في مجال التخمين والافتراض، ولَبَرَزَ لديه تصوّر قاصر حول قابلية المتعلمين للتعلم، وأدخل حينذاك فرضية "الموهبة"- بالرغم من اقتصارها على عناصر قليلة من المتعلمين- في تعلم اللغة. وهذا ما يتنافى والإجراءات المنهجية المستخدمة في قياس الاستعداد اللغوي للمتعلم. حيث يستخدم المعلّم اختبارا يقيس عددا من القدرات الفرعية التي يعتقد بقدرتها على التنبّؤ بالنّجاح في تعلم اللغة، وهذه القدرات هي[24] (دوجلاس براون، 1994):

- القدرة على الترميز الصوتي « Phonetic coding ability »
- القدرة على التعلم الاستقرائي « Inductive language learning »
- القدرة على التذكر « Memory ability »

يظهر هذا النوع من الاختبارات درجة المتعلّم التي ترتبط بالفعل مع الإنجاز في اللغة قيد التعلم، كما يظهر أيضا أن قياسات الاستعداد في سياقات عديدة، تعدّ واحدة من أقوى الآليات المتاحة للتنبؤ بالنجاح، ويتحقق ذلك بإخراجها من سياقها الأولي.

إنّ الهدف الأساسي من قياس الاستعداد اللغوي، هو توفير تأمل مشترك وجماعي داخل الفصل بين المتعلمين والمعلم، الشيء الذي يؤدي إلى"فهم مشترك لما يتعين القيام به"[25] (بريت ماري بارث، 2007). إذ إنّه

من الخطأ عرض مهام، وتمارين تفوق قدرة الفهم لدى المتعلمين، وهذا يؤدّي بنا إلى القول بأنّه متى وقف المعلم على مدى استعدادهم؛ أي عرف وتأكّد من ترسّخ ما تمّ تعلّمه سابقا، أمكنه ذلك من المضي في التعليم وهو مطمئن. فذلك يسهّل له رسم الأهداف التعليمية –والتي كانت الأساس المعتمد في المقاربة بالأهداف- التي يرجى تحقّقها في آخر الموسم الدراسي، أو يسهل له ذلك قياس "الكفاءة" أو المهارة– حسب معطيات المقاربة الجديدة الموسومة بالمقاربة بالكفاءات– التي ينبغي ملاحظتها في سلوك المتعلم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّ قياس الاستعداد اللغوي يمكّن المعلم من التأكد مما تمّ تعلّمه سابقا ليتّخذه أرضية لتقديم تعلّمات جديدة. كما أنّه يساهم في تحديد المهارة التي لها أولوية التعلم والدراسة، من ضمن المهارات الأخرى (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) في البرنامج التعليمي-التعلّمي الذي ينبغي اتّباعه[26] (RICHTERICH René, 1985,).

3.الموقف

يعدّ الموقف عاملا من العوامل الوجدانية التي انشغل بها الباحثون، خاصة علماء النفس الاجتماعيون منهم، وانبروا يبحثون فيها اعتقادا منهم بأن مواقف المتعلم من اللغة الهدف ومن المتحدثين بها، ومن المحيط الذي تتداول فيه، قد تساهم -في مجملها- في تفسير النجاح في تعلم اللغة أو الفشل في ذلك، "ذلك أنه توجد مجموعة من المواقف والأحاسيس يستشعرها المتكلمون إزاء اللغات وتنوعات اللغات وإزاء من يستخدمها"[27] (لويس جان كالفي، 2006)، فينعكس ذلك سلبا على السلوكات اللغوية.

أما مواقف المتعلمين في وضعية التّعلم -وهو الذي يهمّنا بدرجة أكبر- فهي "مجموعة الاتجاهات الإيجابية أو السلبية المتكونة لدى المتعلم يبادر بها أوضاعه التّعلّميّة وأحواله المستجدّة، ومن الأمثلة على المواقف موقف الانفتاح الفكري، وموقف المثابرة على العمل، وموقف الانتباه"[28] (صياح أنطوان ، 2008). كما يمكن أن تتجلى مواقف المتعلمين في حالة التعلم داخل المؤسسات التربوية، في رفض التفاعل مع المعلم أو مع المادة المدرّسة، سواء أكان هذا الرفض عن وعي أو عن غير وعي، لذا فإنه لا يكون وليد العملية التّعلّميّة بالضرورة، وإنّما قد ينتج عن تدخل عوامل أخرى خارجية عن التعلم في حدّ ذاته. ففي داخل القسم مثلا، يمكن للمتعلم أن يظهر رفضا أو أيّ مزاج آخر بهدف اتخاذ وضع على حساب المتعلمين الآخرين، فيظهر بأنه في حاجة إلى اتخاذ موضع خاص، وإلى علامة تميّزه، كما يحتاج أيضا إلى تأكيد موضعه بسلوك خاص داخل القسم[29] (DJEBLI Mohand Ouali, 1999).

إنّ المتعلم هو الذي يقرّر ما سيكون عليه، إمّا متعلما جيدا وإما غير ذلك، فالأوّل هو الذي يتعلّم اللغة من أجل الاندماج داخل مجموعة ما، والعكس بالنسبة للثاني، فهو ذلك الذي يسعى للتّميز والانفراد عن تلك المجموعة. إنّ الموقف في هذه الحالة يُبنى من خلال الحالة النفسية الخاصة بالمتعلم، ويتحدّد وفقا للتّأثير والضّغط الذين تطرحهما البيئة. ويكمن حلّ المشكلة حينئذ في غرس الحماس في نفسيّة المتعلم وتحفيزه.

ولعلّ ما يثبت بالدليل الدّامغ أهمية معرفة المواقف، والتّصورات التي يحتفظ بها المتعلمون تجاه لغة من اللغات، وتجاه قواعدها، تلك الملاحظات التي كشف عنها مجموعة من المطبقين-المعلمين-[30] Bourguignon (Christiane et Foerster Cordula, 1993) داخل حجرات الدراسة، حيث بدى لهم أن مجموعة من المتعلمين

يغيّرون مواقفهم من اللغة إذا تعلق الأمر بتمرين القواعد، فتتضاءل بذلك نسبة المشاركة ويتوقّف كل شيء. وفي المقابل، لاحظوا في أقسام أخرى أن تمارين القواعد يستقبلها المتعلمون دون أي إشكال. فَفُسِّر اختلاف المواقف في الحالتين، باحتمال كون التمارين في الحالة الثانية بمثابة أنشطة "مُطَمْئِنَة ومُسَكّنة"، أو مريحة، إذا ما قارناها بالتمارين التي يكون التواصل أهم الأهداف التي ترمي إلى إكسابها، بالإضافة إلى أغراض أخرى حسب ما يتطلبه التواصل؛ من قدرة المتعلم على تسيير المستجدات والأمور الطارئة، وكذا تفعيل مختلف مكتسباته اللغوية بصفة تلقائية. هذه الملاحظات التي أوردها المعلمون جعلتهم يقترحون سؤالين حول هذه المسألة وهما:

- ما هي العوامل التي يمكن أن تكون أصلا في تغير المواقف لدى مجموعة هامة من المتعلمين عندما يتعلق الأمر بتمرين في القواعد؟
- كيف نجعل من تعلم قواعد لغة ما أكثر جاذبية وأكثر فعالية بالنسبة للمتعلم؟

هذان السؤالان يلخصان جملة اهتمامات المشتغلين بتعليميات اللغات عامة، وفي مجال تعليميات القواعد خاصة. ومن النتائج المهمّة التي توصلوا إليها، تلكم التي تقر بأنّه كلّما استطعنا تعميق معارفنا وتدقيقها حول كيفية عمل النظام اللغوي استطعنا كذلك تعليمها على أنجع وجه. فسبب صعوبة القواعد – بنسبة كبيرة- مردّه إلى طريقة تعليمها، فهي تعلّم كما لو أن المتعلم لا يعرف شيئا عن اللغة. في هذه الحالة بالذات يكون بالإمكان طرح هذا السؤال: لماذا لا يسمح للمتعلم أن يستعمل ما يعرفه مسبقا حدسيّا ليسهّل ذلك تعلّم القواعد؟[31] (Bourguignon Christiane et Foerster Cordula, 1993)، فمن المهم للمتعلم أن يعمل على أمثلة، ونماذج تمكّنه من إجراء المطابقة على ما يعرفه مسبقا. فالتّمييز بين الدال والمدلول لا يكون دائما حياديا، لذا فإنّه ليس غريبا أن لا يتفاعل متعلم مع جملة "انكسرت ساقي أثناء التزلج" وهو لم يصب إطلاقا بكسور في حياته[32] (op, cit).

إذن، فالتمرين من هذا المنطلق يصطدم لا محالة مع موقف المتعلم تجاه ما يتضمّنه، هل يتوافق محتواه وما يعرفه مسبقا؟ وهل يطابق حدثا حقيقيا وقع للمتعلم في حياته؟ فإن تحقّق التماثل والتطابق تفاعل المتعلم مع التمرين وأنجزه بسهولة ودافعية أكثر. وإن حدث العكس، أي اصطدامه بمحتويات خيالية لا علاقة لها بالمجال الشعوري للمتعلم، فإنه يرفض التجاوب مع التمرين ويرفض تعلّم تلك اللغة وتلك القواعد لعدم توفرها على الجوانب الاستعمالية والتطبيقية.

4.الحافز

إنّ الحافز، أو الحماس، أو الدّافع، كلها مصطلحات تندرج ضمن مفهوم واحد هو "الدافعية"، لذا عُدَّ المتعلم الذي يتمتع بالدافعية كالشخص الذي يريد أن يحرز هدفا معينا، فيبذل جهدا كبيرا لتحقيقه، ليشعر في الأخير بالرّضى والارتياح عند القيام بالأمور المتعلقة بإنجازه. كما أنّ الدافع يتطلب تصوّرا إيجابيا للذات[33] (بوحساين نصر الدين، 2004). إنّ الدافعية وفق هذه الحيثية تعرف من خلال ثلاث مكونات رئيسية هي:

- الرّغبة في تحقيق هدف.

- الجهد المبذول في تحقيق هذا الغرض.
- الارتياح لأداء المهمة.

إنّ المدقق في ما سبق من تعريف للموقف، وتعريف للدافعية، يستنتج من دون شك وجود علاقات مطردة بين الموقف من اللغة، والدافعية في تعلّمها. ذلك أنّه إذا وجد انطباع إيجابي حول اللغة، وعُزّز ذلك الانطباع والتّصور بالرّغبة في مباشرة تعلّمها، فسيكون الإنجاز المحقّق جيدا وفعّالا، ينبئ عن التحصيل ونجاح التعلم. فالتطورات الحاصلة في التّعلّمات بشكل عام لا تكون فعالة إذا لم تنشّط بدافعيّة عميقة[34] (DJEBLI Mohand Ouali, 1999).

ترتبط الدّافعية أيضا بالطاقات الانفعالية، وأصبحت تؤدي معنى واحدا كما صوره "أنطوان صياح"، حيث أشار إلى أنّ الطاقات الانفعالية تقوم "على اهتمامات المتعلم ومواقفه وقيمه، في ما يرغب به، وفي ما يبتعد عنه، وذلك يتجلّى في طباعه، وميوله، وفي صورته عن ذاته"[35] (صياح أنطوان). ولم يكتف بهذا، بل جعل الطاقات الانفعالية هي السبب المباشر في اختلاف مواقف المتعلمين من التمارين التي تمثّل وضعيات تعلّمية، فيقول: "فما يحفّز المتعلم على الإقبال على العمل وعلى استدامة الاهتمام بما يقوم به ينبع من الطاقات الانفعالية التي يختزنها، وهذا ما يشكل الأساس في تنوع ردّات فعل المتعلمين أمام الوضعيات التعلمية عينها"[36] (المرجع نفسه، الصفحة نفسها).

تنقسم الدّافعيّة إلى قسمين: خارجية وداخلية. أمّا الدافعية الخارجية فهي تلك المرتبطة بالبيئة العامة للمتعلم، فيكون بذلك تحت رقابة العائلة أو المدرسة أو المعلم. وهنا بالذات، لا يخرج الأمر عن كون الدافعية مؤشرا من مؤشرات تحقيق الاندماج، حيث تسمح للمتعلم بالانصهار داخل الثقافة والحضارة اللتين تحملهما اللغة الهدف. وأمّا الدافعية الداخلية، فتكون متعلقة بالمتعلم وخاصّة به، وتكون مسجلة ضمن المجهود المبذول في التّعلم[37] (DJEBLI Mohand Ouali, 1999). وإذا ما أردنا معرفة العوامل المحققة للدافعية، فإنّ "ميول المتعلم وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، كلّها عناصر تتضافر فيما بينها لتحقيق دافعية المتعلم، مما يجعلنا نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلم بنشاط وفاعلية"[38] (إبرير رشيد، 2005).

ثالثا: مراعاة تقنيات صناعة التمارين اللغوية:

تستغلّ التمارين اللغوية في إكساب الملكة اللغوية التبليغية، وتساهم في تحسينها. وإذا قلنا بأنّها الوسيلة الأولى للترسيخ اللغوي فإنّنا لن نبالغ في ذلك، لأن ملكة اللغة لا تحصل بحفظ القواعد بل بالممارسة والمران[39] (ابن خلدون، 1978). فإذا أهمل الترسيخ تفشّى الوهن وتجسّد ضعف مستوى المتعلمين. والسّبب في ذلك يعود من دون شك إلى تلك المعطيات النظرية التي يلقيها المعلم دون أن تتبع بمرحلة الترسيخ، التي تعد أهمّ المراحل في عملية الاكتساب اللغوي.

لهذا، عرفت التمارين اللغوية اهتماما كبيرا من طرف المنظّرين في تعليميات اللغات، فضبطوا لها مقاييس علمية يمكن استغلالها في ميدان تعليم اللغات. وهذه المقاييس جاءت لتمسّ محتوى التمارين،

والوقت المخصّص لها وشكلها، وكذا كل نوع من أنواعها: بنوية، تحويلية، تبليغية... والتي يهدف كل نوع منها إلى تحقيق هدف معين، مراعية في ذلك مستوى حاجيات المتعلم وسنّه، ومختلف الآليات النفسية المتعلقة به.

وفي ما يلي عرض لأهم التقنيات المستمدة في مجملها مما توصلت إليه البحوث اللسانية والنفسية والبيداغوجية في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها، والتي يمكن استغلالها في صناعة التمارين اللغوية. هذه التقنيات التي تُستمدّ من مبادئ أساسية أهمّها: وظيفة التمرين، ولغة التمرين، وكذا بنية التمرين.

1.وظيفة التمرين

إنّ من الأمور التي يغفلها المعلمون في مدارسنا، ضرورة إطلاع المتعلمين على السلوك أو الأداء المهاري الذي يتوجّب اكتسابه أو تعلّمه، لا تركه ضمن البرنامج المقرر، فيكون بذلك حبيس العبارات والمفاهيم التجريدية. فمن طبيعة المتعلم تفاعله مع الأنشطة الحية التي تستفزّ ذهنه، وتؤجّج عاطفته، وتزرع فيه حبّ التّطلع والاكتشاف. كما يتوجب بالضرورة إدراك هذا السلوك وفهمه قبل عرض التمرين؛ إذ ينبغي للمعلم أن يتحرّى عن الأمور التالية: الهدف المرجو من وضع التمرين، وكيف بمكن لهذا الهدف أن يتحقّق؟ وما هي العوامل التي تجعل منه ناجحا؟ وما هي الوسائل الكفيلة لتحقيق ذلك؟[40] (Penny UR, 2005).

إنّ قبل اختيار أي نوع من التمارين يجب أخذ أمور عدّة في الحسبان، من بينها[41] (Alvino E, Fantini, 1997):

- الوقت الممنوح لإنجاز التمرين، والوسائل التي يحتاجها المتعلم في ذلك.
- مراعاة مستوى المتعلمين اللغوي وأساليبهم المفضلة في التعلم.
- مراعاة علاقة المتعلمين بالمحتوى الثقافي الذي يحمله مضمون التمرين.
- الحرص على استخدام لغة سهلة قريبة من ذهن المتعلم خالية من التعقيد والغموض.
- محاولة القضاء على القلق الذي قد يبدو على ملامح المتعلمين.
- محاولة اختيار المواضيع المفضلة لدى المتعلمين لتكون مادة التمرين.

كما يؤدي التمرين دورا فعالا في أي منظومة تعليمية مهما بلغت من التطور والتحديث نظرا لوظائفه المتعددة فهو:

"– وسيلة للشرح والتبصير، فالمعلم يقوم بعرض العناصر اللغوية الجديدة على التلاميذ ثم يفرزها لمجموعة من التمارين التي من شأنها توضيح وتبصير تلك العناصر.

- وسيلة لتثبيت البنى اللغوية الجديدة واستثمارها.
- وسيلة لمراجعة الدروس ومراقبة مدى استيعاب التلاميذ لها.
- وسيلة لتقويم الأخطاء اللغوية وتصويبها.

- وسيلة لتقييم مستوى المتعلم وحصيلة معارفه بالاستناد إلى الفروض والامتحانات"[42] (بن عمار فتيحة وآخرون، 2005).

2.لغة التمرين

إنّ للغة التمرين أثرا بالغا في جذب انتباه المتعلم وشدّه نحو المحتوى، وحثّه على المضي قدما في إنجاز ما هو مطالب بالقيام به. فإذا كانت هذه اللغة غير مرتبطة بمواقف الحياة اليومية، وبما هو مألوف في محيطه، وعصره، لم يستسغها ذوقه، فيبتعد التمرين بذلك عن دائرة اهتمامه. لذا لا ينبغي أن تكون لغة التمرين لغة بعيدة عن اهتمامات المتعلّم، فالشّواهد الأدبية والتراثية –على سبيل التمثيل- التي ينبغي للمتعلم التدرب عليها "تتطلب وقفة طويلة في شرح معناها وفهم مضمونها، إذ يصبح التمرين لغزا يصعب فكّه"[43] (المرجع نفسه). فهذه الشّواهد مثلا يمكن أن تكون أساسية، لكن يمكن أن تؤجل إلى مرحلة تالية، لأنّ المشتغلين بتعليميات اللغات "يعطون الأهمية لتعليم لغة التبليغ العفوي التي هي أساس الكلام"[44] (المرجع نفسه).

II. خاتمة:

إنّ من بين النتائج المتوصل إليها في هذا البحث ما يلي:

- إنّ تعلم اللغة واكتسابها يقوم على التدريب الاستعمالي الفعلي لها، وأنّ عدم إقبال المتعلم على تعلمها إنّما مردّه إلى عدم تلاؤم نظام المحتوى الذي يقدم له مع أهدافه التعليمية الخاصة.
- إنّ العجز الذي قد يظهر على المتعلم أثناء تعامله مع التمارين اللغوية، لا يمكن بأي حال من الأحوال ردّه إلى عدم الفهم وقلة الذّكاء. وكما هو معلوم فإنّ اللغة يتعلمها كل فرد مهما كان مستوى ذكائه إذا لم يكن مصابا بمرض كلامي معين. لكن الخلل يكمن في منهجية بناء التمارين، وتحديد الأهداف الإجرائية من وضعها، وإعداد إجراءات التحليل وخطواته، والأنشطة المصاحبة و تحديد الوسائل المساعدة لتأديتها، ثم تتبع بمرحلة التقويم.
- إنّ ما يصلح للتعلم عند الراشد لا يصلح بالضرورة للتعلم عند المبتدئ، حيث ثبت أن عملية التعلم لا تساير أو توازي عملية التعليم ذاتها، بل لكلّ متعلم وتيرته الخاصة، وأساليبه المميزة، واستراتيجياته المفضلة في التعلم. ولهذا صار من التعسف حمل المتعلم على التقيّد بمراحل معينة أثناء إنجاز التمارين، من دون الأخذ في الحسبان لخصائصه النفسية والذهنية والمعرفية.
- ينبغي أن ترتكز صناعة التمرين اللغوي في فلسفتها على أسس ثلاثة: ماهو ثقافي لغوي (فيما يتعلّق بالمادّة المعلّمة)، وما هو نفسي واجتماعي (فيما يتّصل باختيار المواد المتعلّمة وتكييفها، وتوافقها مع الجمهور الهدف)، وما هو بيداغوجي تفاعلي (كل ما يرتبط بتسهيل الفعل البيداغوجي وإثراء العمل التعلّمي).

الإحالات والمراجع:

[1] ينظر: حساني أحمد، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، 2002، الجزائر، ص : 167.

[2] حساني أحمد، تعليميات اللغات والترجمة- بحث في المفاهيم والإجراءات- مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 1، السنة الأولى، الجزائر، 2005، ص: 105.
[3] صاري محمد، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، السنة الأولى، العدد الثاني، ديسمبر 2005، ص: 201.
[4] GALISSON. R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues, HACHETTE, France, 1976، ص: 121،122.
[5] ينظر: BESSE Henri et POURQUIER Rémy, Grammaire et didactique des langues, Hatier/Didier, France, 1991، ص: 121.
[6] ينظر: المرجع نفسه، ص: 121.
[7] ينظر: CUQ Jean-Pièrre et GRUCA Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2005، ص: 444.
[8] المرجع نفسه، ص: 444.
[9] ينظر: المرجع نفسه، ص: 144.
[10] ينظر: GALISSON R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues، مرجع سابق، ص: 201.
[11] ينظر: BESSE Henri et POURQUIER Rémy, Grammaire et didactique des langues، مرجع سابق، ص: 121.
[12] المرجع نفسه، ص: 122.
[13] للإشارة استعمل عبد السلام المسدي في مقابل مصطلح « Les Automatismes » مصطلح "الآلانيات" والذي عني به مصطلحا "من مصطلحات علم النفس والأعصاب اللغوي، ويستعمل في الفلسفة العامة و المنطق. والآلانيات هي مجموع الحركات أو ردود الفعل مما يصدر عن الكائن ولا علة له خارج ذات الكائن الفاعل، والملكات المكتسبة ابتداء ما إن تخرج عن رقابة الإرادة حتى تغدو آلانيات ". عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط 5، بيروت، لبنان، 2005، ص:106.
[14] ينظر: CUQ Jean Pièrre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2005.، مرجع سابق، ص: 446.
[15] المرجع نفسه، ص ص : 91 ،92.
[16] صاري محمد، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثاني، السنة الأولى، ديسمبر 2005، ص ص: 196،195.
[17] المرجع نفسه، ص: 194.
[18] بلحوت أحمد، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي (في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي)، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1992، ص: 310.
[19] سالمي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994، ص: 139.
[20] المسدي عبد السلام، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، النشرة الأولى، جوان، 1984، ص: 156.
[21] المرجع نفسه، ص: 157.
[22] ينظر: PHILLIPS Sarah, YOUNG LEARNERS, Oxford, 1993.، ص: 5.
[23] ينظر: PHILLIPS Sarah, YOUNG LEARNERS، مرجع سابق، ص: 6.
[24] ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص: 272.
[25] بريت ماري بارث، تعلم التجريد، إستراتيجية لبناء القدرات والكفايات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2007، ص: 165.
[26] ينظر: RICHTERICH René, Besoins langagières et objectifs d'apprentissage, HACHETTE, Paris, 1985. ص: 47، بتصرف.
[27] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر،2006، ص: 51.
[28] صياح أنطوان ، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الجزء الثاني، 2008، ص: 33.
[29] ينظر: DJEBLI Mohand Ouali, La variabilité des apprenants, Revue DIDACSTYLE, Université de Blida, Imprimerie Labo-Malek, Hussein Dey, ALGER, n°2,Juin 1999 ص: 25.
[30] ينظر: Bourguignon Christiane et Foerster Cordula , La grammaire à quoi ça sert ? Presses universitaires de Grenoble, France.1993.، ص: 14،
[31] ينظر:? Bourguignon Christiane et Foerster Cordula, La grammaire à quoi ça sert ، مرجع سابق، ص: 60.
[32] المرجع نفسه، ص: 63.
[33] ينظر، بوحساين نصر الدين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر-دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية-رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004، ص: 263.
[34] ينظر: DJEBLI Mohand Ouali, La variabilité des apprenants، مرجع سابق، ص: 25.
[35] صياح أنطوان، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 32.
[36] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[37] ينظر: .DJEBLI Mohand Ouali, La variabilité des apprenants، مرجع سابق، ص: 25.
[38] إبرير رشيد، التواصل مع النّص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة، مجلة اللسانيات، العدد العاشر، الجزائر، 2005، ص: 49.
[39] وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون في حديثه عن منهج الإحكام في الاستيعاب وتراكم المعارف: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال: لأن الفعل يقع أولا وتعود منه إلى الذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال؛ أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون مهارة، أي صفة راسخة". ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط1، 1978، ص: 546.
[40] ينظر: Penny UR, A course in language teaching –practise and theory- Cambridge, University press, 5th printing, 2005.، ص: 5، بتصرف.

[41] ينظر: Alvino E, Fantini Editor, New ways in teaching culture , Library of Control, USA, 1997. ص: 30، بتصرف.
[42] بن عمار فتيحة وآخرون، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، مجلة اللسانيات، العدد العاشر، 2005، ص: 116.
[43] المرجع نفسه، ص: 122.
[44] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.