أهمية مراعاة الجوانب النفسية والمعرفية للمتعلّم في تصميم التّمارين اللّغوية

The importance of considering the learner psychological and cognitive aspects' in linguistic exercises design

تاريخ الاستلام : 2019/09/23 ؛ **تاريخ القبول :** 2021/01/25

د. عقبه لعناني

قسم اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبّار، قسنطينة، الجزائر.

ملخص

أصبح المتعلّم يحظى بمكانة هامّة في المناهج الحديثة لتعليم اللغات وتعلّمها، حتّى عُدّ مقياسا لنجاح العملية التّعليمية التّعلّمية أو فشلها. وعليه، أصبح تصميم التمارين اللغوية يخضع لميزات المتعلّم وخصائصه النّفسية والمعرفية، التي تضفي طابعا استثنائيا ينفرد به كلّ متعلّم عن متعلّم آخر.

والتّمارين اللّغوية هي قوام كل منهجية تعليميّة-تعلّمية، تعمل على قيادة المتعلّم نحو هدفه من مباشرة التّعلم، حيث يسمح تحليلها بالكشف عن الأهداف الحقيقية للكتاب المدرسي، أو للمنهجية التعليمية أحسن ممّا تكشفه الإعلانات النّظرية المبرمجة. لذا، يسعى هذا البحث للكشف عن التقنيات الأساسية المعتمدة في تصميم التمارين التي تجعلها أكثر قابلية للتعلّم وأكثر جذبا لاهتمامات المتعلّمين.

الكلمات المفتاحية: تعليميات اللغة – تمرين - جانب نفسي - جانب معرفي- جانب ذهني.

Abstract

The learner has become the focus point of all language teaching/learning methodologies, and he is considered as a measure of success of the didactic operation or its defeat. Therefore textbooks and curricula are being designed today for the psychological, cognitive characteristics of the learner, which make each learner different from the other.

All methodologies, whether they have linguistic or methodological options, propose as a main learning thechnic a set of exercises intended to lead the learner to his learning objective. Indeed, exercises analysis is important because it reveals the true goals of textbook much better than theoretical and programmatic proclamations.

Keywords: Didactics of the language, exercise, psychic aspect, cognitive aspect, mental aspect.

Résumé

L'apprenant est devenu le point de centration de toutes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, et il est considéré comme mesure de succès de l'opération didactique ou de sa défaite. Donc, la conception des manuels scolaires se faite aujourd'hui en faveur des caractéristiques psychiques, cognitives, de l'apprenant, qui faisaient chaque apprenant différent de l'autre.

Toutes méthodologies de langue proposent comme principale technique d'apprentissage un ensemble d'exercices pour but de conduire l'apprenant à son objectif d'apprentissage. En effet, l'analyse des exercices est importante, car elle révèle les véritables buts d'un manuel ou d'une méthode beaucoup mieux que les proclamations théoriques et programmatiques.

Mots clés : Didactique de la langue- exercice - aspect psychique- aspect cognitif- aspect mental.

* Corresponding author, e-mail: okba.ens@hotmail.fr

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2021.

I- مقدمة

إنّ أقلّ النّاس إلماما بالشّأن التّربوي التّعليمي، يدرك لا محالة ضرورة تضمُّن الكتاب المدرسي المخصّص لتعليم اللّغات وتعلّمها للتّمارين اللّغوية، فهي تساهم في تمكين المتعلّم من الوصول إلى استعمال المعارف المكتسبة، والمهارات اللّغوية، بكيفية ناجعة. لذا، فإنّ تصميم التّمارين اللّغوية في تعليميات اللّغات الحديثة، لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على خصوصيّات المتعلّم. ولا يمكن أن تؤدّي وظائفها -المتمثّلة أساسا في تنمية المهارات اللّسانية وترسيخ العادات اللّغوية- إلّا بترقية هذه الطّرائق، واسترفاد الأساليب الحديثة التي أفرزتها تعليميات اللغات الحديثة.

لذا، وجب في بداية الأمر بيان أهمّ العوامل التي تساهم في بناء التّمارين اللغوية؛ هذه العوامل التي قد تكون مرتبطة بالمتعلّم فيما يتعلق بجوانبه النّفسية والبيولوجية، والمعرفية. لنخلص في آخر البحث إلى إبراز أهم التّقنيات الحديثة المستغلة في صناعة التمارين اللغوية وتصميمها.

II- مراعاة الخصائص البيولوجية والنفسية للمتعلم:

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. ويسهم في ترسيخ حصيلة الاكتساب، وفي بناء كفايات المتعلّمين ومهاراتهم اللغوية، كما يمّدنا بمعرفة حول "قدرة الاستيعاب لدى الطلبة، ومدى اكتسابهم لآليات الممارسة الفعلية للّغة موضوع التعلم"[1]. أضف إلى ذاك، كونه وسيلة فعالة في تعديل السّلوك اللّغوي للمتعلّم في حالة حدوث الخطأ أو الانحراف 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]. ومن هنا، فإنّ تحقيق الأغراض المتوخّاة من التّمارين اللغوية، يستلزم جملة من الإنجازات تتمثّل أساسا في:

"1- تفعيل المكتسبات اللّغوية في الوسط اللّغوي (لتأكيد الدّلالة القصدية للأشكال اللّغوية الجديدة).

2- اختبار المعلومات الجديدة و فحصها من قبل المتعلّم، وعزل ما يمكن عزله بإدراجها في النّسق اللّغوي الجديد (الاستخدام الصوتي، المورفولوجي، التركيبي).

3- إخضاع المكتسبات اللّغوية لتطبيقات فعلية بوساطة نشاطات تحوّلية في مواقف جديدة تسمح بتخزين التّمثّلات التي كوّنها المتعلّم في مساره التّعليمي"[3].

وبناء على ما سبق، 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، أما قدرات التحصيل فتسمح 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"[4]. بهذا يمكن أن نعتبر المتعلم عاملا أساسيا في المنهج التعليمي، بل هو المشارك الأساسي في مشاريع تطوير المناهج[5]. لذا فمن الأهمية بمكان جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عنه قبل بداية تطبيق أي مشروع تعليمي من مثل: مرجعياته المعرفية، وتوقّعاته بشأن العملية التعّلمية، واعتقاداته، وأساليب التعلم المفضّلة لديه. وعليه، فإنّ المناهج التي تصمّم انطلاقا من افتراضات حول الوسط العام[6] غالبا ما تؤول إلى الفشل لعدم انسجامها مع منطلقات المتعلمين، وخلفياتهم المعرفية، وتوجهاتهم

نحو التعلم. على عكس المناهج التي تصمّم وفقا لاحتياجات المتعلمين، ومرجعياتهم المعرفية[7]، وتوقعاتهم، بالإضافة إلى اعتقاداتهم، حيث لا يتحقق كلّ هذا إلا بما يضعه المسؤولون عن المنهج من مستخلصات بعد الدراسات الأكاديمية والتجريبية الوافية حول كل ما يحتاجه المتعلّم، وحول المجال الذي يتفاعل فيه[8].

ولعلّ أقلّ الناس خبرة بميدان تعليميات اللغات، وبطرائق تصميم المناهج يدرك بسهولة أنّ ما يصلح للتعلم لدى فئة من المتعلمين قد لا يوافق طموحات الآخرين، فمثلا: المنهج المعتمد في تعليم الصغار يختلف عما هو معتمد في تعليم الكبار، وهذا راجع إلى عدة عوامل نذكر منها: عامل السن، الاستعداد، الموقف، الحافز.

II-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 في الانتقاء والعرض. ومثال ذلك خصوصية بعض المواضيع التي لا يمكن لجميع عناصر الفئات التربوية تقبلها واستيعابها، حيث نجد مثلا في نحو كل لغة من اللغات – ونحو اللغة العربية خصوصا- مستويات عدة، منها ما يخص اللساني و الباحث، ومنها ما يخص المربي والمدرس؛ حيث إنّ "الاستخدامات المنهجية للنحو العلمي، تختلف عنها في النحو التعليمي. فالعالم يسعى في دراسته للغة اكتشاف نظامها ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النّتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلم من لغته"[9]. وتبعا لهذه الخصوصية، نلفي اختلاف هدف كل مستوى من مستويات هذا النحو، "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 لنظاميها الإفرادي والتركيبي"[10]. 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)"[11].

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 والاختيار، 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"[12]. كما يلزمنا بمعرفة قدرات المتعلمين في مختلف مراحل نموهم، والتأكد من تجاربهم مع ما يعرض عليهم من حيث مستوياتُ الفهم والإنجاز والتعبير. فتعبير المتعلم الشفهي مثلا "يختلف في السنة الأولى من الدراسة الابتدائية عن تعبير الراشد لأنه تعبير ينتمي إلى نظام في حالة تطوّر"[13]. ومردّ ذلك إلى 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"[14]. وفي المقابل فإن 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 يُمكّنه من تحديد أغراض واحتياجات كل متعلم، وما يناسب مستواهم 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. وإذا 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 فيليبس" « SARAH PHILLIPS » مجموعة من المبادئ الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تقديم التمارين للتلاميذ، وهي في مجملها سلوكية، نذكر من بينها[15]:

- 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 الشّفهي، 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.

ولعلّ كلّ من يملك حسّا سليما يدرك بأنّ 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 تثبّت و"التصاق" اللغة. كما أنّه يكوّن لدى المتعلم حبّ إنجاز المهام ممّا يحفّزه لأداء تعلّمات أخرى[16].

تظهر أهمية عامل السّن في توجيه عملية التّعليم والتّعلم، فبمراعاته يمكن المضي قدما في التعلم، أو العودة لتدارك النقائص المسجلة في مسار العملية التّعليميّة التّعلمية. والمؤشر 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 ممّا 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.

II-2 الاستعداد:

إنّ ما هو متاح لجميع الناس الأسوياء هو استعدادهم الفطري لاكتساب اللغات، أما

فيما يتعلق بتعلم اللغة، فالأمر 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 اختبارا يقيس عددا من المهارات الفرعية التي يعتقد بقدرتها على التنبّؤ بالنّجاح في تعلم اللغة، وهذه القدرات هي[17]:

- 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"[18]. 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 من جهة. ومن جهة أخرى، فإنّ قياس الاستعداد اللغوي يمكّن المعلم من التأكد مما تمّ تعلمه 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[19].

II-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"[20]، 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"[21]. 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 أي 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[22]. إنّ المتعلم هو الذي يقرّر ما سيكون عليه، إمّا متعلما جيدا وإما عكس ذلك أثناء تعلم لغة معينة؛ الأوّل هو الذي يتعلم اللغة من أجل الاندماج داخل مجموعة ما، والعكس بالنسبة للثاني، فهو ذلك الذي يسعى للتّميز والانفراد عن تلك المجموعة. إنّ الموقف في هذه الحالة يبنى من خلال الحالة النفسية الخاصة بالمتعلم، ويتحدّد وفقا للتّأثير والضّغط اللذين تطرحهما البيئة[23]. 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[24] -المعلمين- 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 من 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 تروم 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 بين أهم النتائج التي توصلوا إليها، تلكم التي تقر بأنّه "كلّما استطعنا تعميق معارفنا وتدقيقها حول كيفية عمل النظام اللغوي استطعنا كذلك تعليمها على أنجع وجه "[25]. فسبب صعوبة القواعد –بنسبة كبيرة- مردّه إلى طريقة تعليمها، فهي تُعلّم 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 بشكل حدسي ليسهّل ذلك تعلّم القواعد؟[26]، حيث من 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[27].

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 سيرفض التجاوب مع التمرين، وسيرفض تعلّم تلك اللغة، وتلك القواعد، لعدم توفرهما على الجوانب الاستعمالية والتطبيقية.

II-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[28].

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 مطّردة بين الموقف من اللغة، والدافعية في تعلّمها. ذلك أنه إذا وجد انطباع إيجابي حول اللغة، وعُزّز ذلك الانطباع والتّصور بالرّغبة في مباشرة تعلّمها، فسيكون الإنجاز المحقّق جيدا وفعّالا، ينبئ عن التحصيل ونجاح التعلم. إذ إنّ التطورات الحاصلة في التّعلّمات بشكل عام، لا تكون فعالة إذا لم تنشّط بدافعيّة عميقة[29].

ترتبط الدّافعية أيضا بالطاقات الانفعالية، وأصبحت تؤدي معنى واحدا كما صوّره "أنطوان صياح"، حيث ذكر بأن 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"[30]. ولم يكتف بهذا، بل جعل الطاقات الانفعالية 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"[31].

تنقسم الدّافعيّة إلى قسمين: خارجية وداخلية؛ خارجية وهي تلك المرتبطة بالبيئة العامة للمتعلم، فيكون بذلك تحت رقابة العائلة أو المدرسة أو المعلم. وفي هذه الحالة لا يخرج الأمر عن كون الدافعية مؤشرا من مؤشرات تحقيق الاندماج، حيث تسمح للمتعلم بالانصهار داخل الثقافة والحضارة اللتين تحملهما اللغة الهدف. أمّا الدافعية الداخلية فتكون متعلقة بالمتعلم وخاصّة به، وتكون مسجلة ضمن المجهود المبذول في التّعلم[32]. 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"[33].

إنّ التوصل لحصر جملة الدوافع المُوجِّهة لسلوكات المتعلمين نحو التعلم ليس بالأمر البسيط، وليس بالأمر الذي يدرك بجمع المتعلمين في قسم واحد، ومتابعتهم لبرنامج موحد، وبإشراف معلم واحد، لأن الدافعية تختلف من متعلم لآخر؛ من خلال نوعية تصورات كل واحد منهم حول اللغة الهدف، والثقافة، والحضارة، والأشخاص الذين يستعملونها. فهذه العوامل المتضمّنة الخفيّة، التي تتغير طريقة معايشتها من متعلم لآخر -والتي قد يغفل عنها واضعو المناهج- تؤثر بشكل إيجابي في الدافعية نحو التعلم، وتحدّد موقفه من اللغة الهدف. لهذا السبب كان الموقف ذا صلة وثيقة بالدّافعية.

III- مراعاة الخصائص الذّهنية للمتعلم:

إنّ الدّاعي للحديث عن الخصائص الذهنية للمتعلم، مردّه كون التّعلّم عملية ذهنية بالدرجة الأولى يؤدّي فيه كلّ من الإدراك والفهم دورا بالغ الأهمية، كما أنه "نشاط ذهني باطني يتجلى من خلال السلوك الظاهر الذي يمثل عنوانه والدليل الذي يثبته"[34].

III-1 الفهم:

الفهم لغة هو: "معرفَتُك الشيءَ بالقلب، فَهِمَهُ فَهْمًا وفَهَامَةً: عَلِمَهُ..وفَهِمتُ الشيءَ: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ وفَهَّمْتُ فلانا وأَفْهَمْتُهُ وتَفَهَّمَ الكلام فَهِمَهُ شيئا بعد شيء، ورجلٌ فَهِمٌ سريع الفهم. ويقال فَهْمٌ وفَهَمٌ، وأَفْهَمْتُهُ الأمرَ وفَهَّمَهُ إياه، جعله يفهمه، واستفهمه

سأله أن يُفْهِمَهُ، وقد استفهمني الشيءَ فأفهمتُه وفهَّمتُه تفهيما..."[35].

ويعرض "روبار غاليسون" و"دانيال كوست" تعريفا إجرائيا للفهم، فيقولان: "الفهم في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة"[36]. نستنتج من هذا التعريف أنّ "الفهم عملية نفسية عقلية معقّدة تصعب دراستها...لأن المعرفة بمعاني الكلمات تتدخل فيها عوامل متعددة وهي تتأثر بالخصوصيات النّفسية والثّقافية والاجتماعية واللّغوية للمتعلم"[37].

إنّ الفهم عامة، هو تصور المعنى، واستعداد الذهن للاستنباط، وبناء المعاني من خلال الأصوات. والمقصود به "العملية التي يتمثل بها الفرد الكلام وغيره من المعطيات ويدركه"[38]، لكنه ليس ذلك النّشاط الاستقبالي البسيط الذي يكون في متناول الجميع كما كان يعتقد سابقا، مهما كان سنده شفهيا أم كتابيا، لأنه يتعلق بالتّعرف على دلالة جملة أو دلالة خطاب، وكذا تشخيص وظيفتيهما التواصلية. فالفهم يفترض معرفة النظام الصوتي أو الكتابي، وكذا النظام النّصي. كما يفترض أيضا قيمة وظيفية ودلالية للتراكيب اللغوية المنقولة. أضف إلى ذلك، افتراضه لمعرفة القواعد الاجتماعية-الثقافية للمجموعة اللغوية التي يتمّ فيها التواصل، لكن دون إغفال العوامل غير اللغوية التي تتدخل في الجانب الشفهي خاصة، مثل: الإشارات والإيماءات، أو أيّ علامات أخرى يستعملها المتكلم الأصلي لا شعوريا. لهذا كان النّفاذ إلى معنى مصطلح الفهم يشكل الجانب "الهش" في تعليم لغة ما على حد تعبير "كوك" « **Cuq, J-P** »[39]، وذلك سببه تدخل مكوّنات متباينة على مستوى عملية الإدراك، ثم عملية التّفسير بعد ذلك.

الفهم في تعليميات اللغات نوعان: فهم المنطوق، وفهم المكتوب. شهد النوع الأوّل اهتماما خاصا مع بداية ما اصطلح على تسميته بالمادة اللغوية الأصلية "Document authentique" في أقسام اللغات مع مطلع السبعينات من القرن الماضي. وكان الدافع لتشديد الاهتمام به، هو الرغبة في جعل المتعلمين في اتّصال مباشر بأشكال لغوية شفهية مختلفة، وجعلهم في وضعيات تواصلية متنوعة، مع اقتراح استراتيجيات فهم مختلفة لحثّ المتعلمين على إجراء دراسات معمّقة في الميدان التعليمي. وهو لا يتوقف عند حدّ أنشطة التّمييز السّمعي، بل يشمل كذلك فهم العبارات؛ من خلال تسهيل تفاعل المعارف، والمهارات المكتسبة لغرض تنمية ملكة من الملكات. وفي هذه القضية أكّد "لويس بورشي" "Louis Porcher" أنّ ملكة استقبال المنطوق هي أصعب الملكات اكتسابا، بالرغم من أنها الأكثر توافرا. وغياب هذه الملكة يثير القلق، ويهدّد الفرد بوضعه في حالة اللاّ أمن اللغوي[40].

إنّ فهم المنطوق عملية تشتمل على أربع مراحل هي كالآتي[41]:

- الإدراك السمعي: وهو من أبرز الصعوبات التي يواجهها المتعلم المبتدئ أثناء الولوج لمعنى المنطوق.
- أصناف الخطاب: لفهم المنطوق يجب تمييز الحالات في مقابل العلامات والسياقات بشكل دقيق، هذه السياقات التي يساهم فيها المستمع بشكل مباشر، ومثال ذلك: التسجيلات السمعية والتسجيلات السمعية البصرية.
- أهداف الاستماع: ويظهر ذلك في حياتنا اليومية، إذ إنّنا لا نسمع بالطريقة نفسها كل ما تستقبله أسماعنا. ففي قسم اللغة مثلا يقوم المعلّم بتنشيط مختلف أصناف السّمع التي يستعملها المستمع الأصلي بطريقة آلية. ومن أصناف الاستماع نجد: السمع من أجل الاستماع، السمع من أجل الاكتشاف، السمع من أجل الاختيار، والسمع من أجل التّشخيص، وكذا السمع من أجل التلخيص، فالسمع من أجل القيام بفعل ما، أو من أجل الحكم عليه.

- استراتيجيات التّعلّم والاستماع: حيث تعمل كثير من الاستراتيجيات على تسهيل الفهم الجزئي أو الكلّي، الشّامل أو المفصّل للرسالة اللغوية. ففي تلك الحالات يستلزم وضع المتعلم في وضعية استماع نشطة؛ أي إعطاؤه مهمة محدّدة للقيام بها، قبل الاستماع إلى المادة اللغوية. كما يمكن تحضيره للاستماع بواسطة أنشطة ترفيهية يبدعها المعلم مراعيا بذلك خصوصيات المادة المختارة: محادثة حول موضوع ثقافي أو مظاهر ثقافية معينة...

أما فهم المكتوب فهو فهم كل ما نقرؤه، وهو كذلك التّدرج من التّفكيك البسيط للحروف والكلمات، وصولا إلى تفسير دلالات النّص المقروء[42]. وإذا أردنا التعمق أكثر في المفهوم، فإننا نصل إلى نتيجة مفادها أن فهم المكتوب لا يقتصر على فهم النصوص المكتوبة واستعمالها، إنّما يتعدى ذلك إلى التفكير في الغاية من هذه العملية.

خلص "كوك" و"غروكا" إلى أنّ اكتساب فهم المكتوب سيرورة معقّدة ينتج عنها في بعض الأحيان نقلٌ للمعارف من اللغة الأم إلى اللغة الهدف (إذا ما تعلق الأمر بتعلم لغة أجنبية فإنه لا غرابة أن يكون المتعلم ممتلكا لنظام لغته الأولى)، كما ينتج عنها أيضا تنمية الملكة اللغوية العامة، والتركيبية، والنصية في اللغة الهدف. يضاف إلى هذه الملكات اللغوية المعارف الداخلية المتعلقة بالقارئ، وكذا خبرته التي اكتسبها من المحيط الذي يعيش فيه، ومخزونه الثقافي-الاجتماعي الذي يكون قد أحرزه ضمن البيئة التي يتفاعل فيها[43]. وأكّد الباحثان على تشابه نمطي اكتساب فهم المكتوب وفهم المقروء، إذ إنّ المعرفة بالدّلالات اللغوية وحدها تسمح بفهم رسالة كتابية دون الإلمام بالآليات الأخرى المتمثلة في التأويل، والعلم بنوايا الكاتب. فالقراءة ليست فكا للرموز أو الوحدات الخطية، لكنّها بناء للمعنى انطلاقا من تكوين جملة من الفرضيات حول الدلالة؛ وبتعبير أعم هي تفاعل بين النص والقارئ، "بكل ما يحدثه هذا التفاعل من تآلف وانسجام"[44]، أو هي عملية مدخلها فك رموز وقوامها تحصيل معنى.

استفادت تعليميات المكتوب من دعائم وأسس التيار المعرفي، والذي أولى اهتماما كبيرا للمعارف السابقة للمتعلم، وللطريقة التي يدرك بها العالم من حوله في أثناء بحثه عن المعاني (أو عن دلالات الأشياء).

يتم بناء الفهم الكتابي عبر مراحل، صنفتها الباحثة "Sophie Moirand" ضمن المسعى الذي اقترحته في ميدان تعليميات اللغات عامة، الموسوم: "النصوص عبارة عن صور أيضا" « Les textes sont aussi des images » ، وهذا لتفادي الوقوع في القراءة كلمة كلمة، أو ما يسمى بالقراءة المسحية (Lecture balayage). هذه المراحل التي عرضتها الباحثة، تقترح بدورها مجموعة من الاستراتيجيات، نوجزها في الآتي[45]:

- إدراك مجمل النّص للحصول على رؤية رمزية، واستخراج رموزه الضمنية كالعنوان، وعنوان الفقرات، والعنوان المكتوب بخط غليظ، وعلامات الترقيم، والصور...الخ. فمرحلة المشاهدة هذه، تجعل القارئ يستأنس بالنص، ممّا يتيح له فرصة التعرف على النوع الذي ينتمي إليه هذا النص (سردي، حجاجي...).

- القراءة الموجّهة نحو بعض العناصر الموافقة للنص والتي تبادر على الفهم ومنها:

1- وسم الكلمات المفاتيح، والتي تقابلها الأسئلة المفاتيح المتعلقة بها، أو الإشارات إلى ضرورة القراءة بدقة.

2- إدراك النص وفقا لانتظامه، ليكشف لنا عن مخططه العام، وروابطه المنطقية، والبلاغة، زالعناصر المكررة...

3-التّنبيهات التي تحتلّها مداخل ومخارج الفقرات.

4-البحث عن العناصر المتوقعة في النسق الكلامي (التلفظي) من قبيل: من كتب؟

ولمن يكتب؟ وأمارات الخطاب التي تورد كلام الآخر (الخطاب المباشر، العلاقات بين حزم الكلام).

III-2- الإدراك:

إذا كان الفهم عملية نفسية عقلية، فالشّأن نفسه فيما يتعلّق بالإدراك. لكن ما يجب الإشارة إليه، هو أنّ الفهم سابق الإدراك، إذ كثيرا ما يعرف الفهم بأنّه "العملية التي يتمّ بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محدّدة"[46]. إذن، فالإدراك من هذه الحيثية لا يخرج عن نطاق كونه "وظيفة عقلية يستطيع الإنسان بواسطتها تحصيل موضوع خارجي وتكوين معنى عنه...وإدراك العلاقات وظيفة [ثالثة] يستطيع الإنسان بواسطتها ربط الصّلة بين المواقف والموضوعات المختلفة"[47].

إنّ الحديث عن الإدراك، يُلزمنا –في المقام الأول- الحديث عن "الميكانزمات الإدراكية"، وعن دورها في اكتساب اللغات. ولفهم منهجية عمل هذه "الميكانزمات"، نورد آراء باحثين مشتغلين بعلم النفس المعرفي؛ وهما "ميشال كايل" Michèle KAIL و"ميشال فايول" Michèle FAYOL، حيث يعتبران أنّ "الميكانزمات الإدراكية تكون إجرائية منذ الولادة، فهي التي تسمح للطفل بأن يشرع في بناء الإشارة الصوتية للكلام، من أجل إيجاد الوحدات الوظيفية للغة التي يسمعها"[48]. وهنا، يظهر المشكل الذي يعيق بدرجة كبيرة اكتساب اللغة بشكل يسير وسريع، حيث يطلق علية مشكل تقطيع الكلمات، ويتعقّد هذا المشكل أكثر فأكثر، إذا كان اللجوء إلى المعارف التي يكون الطفل قد كوّنها حول البناء الصّوتي للغة مستحيلا، وهو في الغالب مشكل يعاني منه جميع الأطفال؛ ذلك أنّ الكلمات ليس لها حدود معيّنة نميّزها من خلال الإشارة الصوتية. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذه العوامل مجتمعة؛ أصوات الأشخاص التي تختلف من فرد إلى آخر، وكذا سرعة النطق، والتنغيمات، وتنوّع التأثيرات التي تخلّفها الكلمات حسب المقام الصوتي، هي التي يمكن أن تجعل من التخريجات الصوتية لكلمة واحدة أو لمكوّن لها، تختلف كثيرا عن بعضها البعض. وهذا ما يطلق عليه بالقدرات الإدراكية الأوّلية[49].

والإدراك حسب "برونر" "Bruner"، نشاط تبويبي "Activité de categorization"؛ فالشخص الذي يدرك شيئا؛ يستقبل علامات متصلة بالمعلومات المتوفرة في البيئة، ويربطها ببعض فئات المادة (الجسم أو الموضوع). فإدراك البرتقالة مثلا، هو وسم علاماتها (شكلها الكروي، اللون، شكلها الحبيبي، أبعادها)، التي تسمح بإدخال هذا الجسم في فئة البرتقال[50].

وأضاف الباحث نفسه أمرا آخر يتعلق بطبيعة العلامات المستعملة عند إدراك شيء ما، إذ إنّها ليست ثابتة؛ حيث يمكن اعتبار النّشاط الإدراكي المُفعّل مبدأ اقتصاديا. ومثال ذلك: شخص يجب عليه أن يقيم توازنا بين طلبين متقابلين، فمن جهة سيعمل على التقاط عدد قليل من العلامات الممكنة، ومن جهة أخرى سيعمد إلى التقليل قدر الإمكان من احتمال الوقوع في الخطأ؛ أي بمعنى أنّه سيسعى إلى تجنّب الرصد الفئوي غير السليم. لكنّ إجراءه الأخير المتمثل في إهمال بعض العلامات، يمكن أن يكون مصدر الخطأ، فينتج في هذه الحالة تصور برتقالة مزيفة. والسبب في ذلك، هو اختلاف الشكل الحبيبي بالمقارنة مع برتقالة حقيقية. وخلص "برونر" في الأخير إلى نتيجة هي: أنّ الإدراك بهذه الحيثية هو اتخاذ قرار[51].

إذا انطلقنا من التعريف السابق الذي طرحه "برونر"، فإنّه يصبح بإمكاننا معرفة ما يلزم الطفل لبناء رصيده اللغوي. إذ يقول "كايل" و"فايول" في هذا الشأن: "للشروع في بناء الرصيد اللغوي، يجب على الطفل أن يكون قادرا عل تجزئة الكلام المتواصل إلى وحدات- كلمات، لأنّ ظهور الكلمات معزولة أمر نادرا ما يقع"[52].

انطلاقا مما سبق ذكره، نصل إلى نتيجة عامة، تتمثل في أنّ الإدراك "كلّ

متجزّئ بمعنى أنّ إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء التي تدخل في تركيبه، فنحن لا نشاهد في ظواهر الحياة التي تصادفنا العناصر قبل الكل الذي يتركّب منها ولا يكون الوصول إلى العناصر المكوّنة التي يتوصل إليها بواسطة عمليات التحليل، إلا بعد تحديد ملامح الكلّ وبيان حروفه وحدوده"[53].

ويسمح لنا مراعاة النّشاط الفكري الذي يتبدّى في عملية الإدراك خلال إنجاز التمارين الحصول على نتائج ايجابية تفسر نجاح العملية التعليمية، كما يسمح لنا أيضا، بتفسير سلوكات المتعلمين اللغوية، ومعاينة الظاهرة اللغوية المدروسة؛ من حيث سهولة إدراكها أم صعوبة ذلك. لأن الوصول إلى هذه النتيجة يفضي إلى تحقق التحصيل اللغوي، والفهم الصحيح للظاهرة اللغوية المخصوصة، وهو هدف كل تمرين منجز على أساس الدقة، ومحدودية الإطار المنهجي العام الذي لا ينبغي أن يشتّت تركيز المتعلم وانتباهه عن الظاهرة اللغوية المستهدفة.

IV- مراعاة تقنيات صناعة التمارين اللغوية:

تستغلّ التمارين اللغوية في إكساب الملكة اللغوية والملكة التبليغية، وتساهم في تحسينهما. وإذا قلنا بأنّها الوسيلة الأولى للترسيخ اللغوي فإنّنا لن نبالغ في ذلك، لأن ملكة اللغة لا تحصل بحفظ القواعد بل بالممارسة والمران. 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 أهم المراحل في عملية الاكتساب اللغوي.

إنّ عدم القدرة على التحدّث باللغة العربية عند عامة الناس بشكل يوافق سمت العرب مؤشر على وجود خلل ما. وإذا ما لاحظنا هذا الأمر عند المتعلمين سواء كانوا كبارا أم صغارا، أدركنا أنّ الخلل يقع –بنسبة كبيرة- على عاتق المعلّمين. فالمتعلمون يقضون ساعات طويلة في المدارس قصد تعلم اللغة العربية، إذ يجدر بهم أن لا يعرفوها فحسب، بل يجدر بهم أن يتقنوها إتقانا تاما. وهنا يبرز دور المدرسة والمعلم في تحصيل ملكة اللغة العربية في نفس المتعلم. وليتحقق هذا الأمر، يرى "أحمد بلحوت" أنّ" التكلم بالعربية لكي تحل ملكة في نفس المتعلم ضرورة لا تحصل إلا بالممارسة سماعا وتكلّما"[54]. لهذا عرفت التمارين اللغوية اهتماما كبيرا من طرف المنظّرين في تعليميات اللغات، فضبطوا لها مقاييس علمية يمكن استغلالها في ميدان تعليم اللغات عموما، وفي ميدان تعليم العربية بالخصوص. 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 وسنه، ومختلف الآليات النفسية المتعلقة به. تكون غاية هذه التمارين في الأحوال كلّها، تنمية مختلف المهارات اللسانية.

وفي ما يلي عرض لأهم التقنيات، المستمدة في مجملها مما توصلت إليه البحوث اللسانية في ميدان تعليميات اللغات، حيث يمكن استغلالها في تصميم التمارين اللغوية، وفي تعليم اللغة العربية.

IV-1 وظيفة التمرين:

التّمرين هو النشاط الذي من خلاله تُرسخ كل المهارات اللسانية، حيث لا أساس للعملية التعليمية من دون التمارين، ويعدّ من أبرز المهام التي يستخدمها المعلم في القسم للبدء في التعليم وتنظيم التعلمات التي ستوجه للمتعلم خلال السنة الدراسية، كما يعد أنجع وسيلة تسمح بالوقوف على أداء المتعلم؛ فيعزّز أو يصوّب.

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. لذا ينبغي للمعلم أن يتحرّى عن الأمور التالية: الهدف المرجو من وضع التمرين، وكيف بمكن لهذا الهدف أن يتحقق؟ وما هي العوامل التي تجعل منه ناجحا؟ وما هي الوسائل الكفيلة لتحقيق ذلك؟[55].

وقبل اختيار أي نوع من التمارين، يتوجّب أخذ عدّة أمور في الحسبان؛ من بينها[56]:

- 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 (...).

- 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"[57].

فالتمارين بإزاء هذه الوظائف، تعمل على إكساب المتعلمين القدرة على إحكام التصرف في مختلف البنى اللغوية وفي شتى الحالات التبليغية، من خلال الربط بين هذه البنى ،وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب ما يقتضيه حال الحديث[58].

IV-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. فالشّواهد الأدبية والتراثية التي ينبغي للمتعلم التدرب عليها "تتطلب وقفة طويلة في شرح معناها وفهم مضمونها، إذ يصبح التمرين لغزا يصعب فكّه"[59]. 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"[60].

V-الخاتمة:

إنّ من بين النتائج المتوصل إليها في هذا البحث هي أن عدم إقبال المتعلم على تعلم اللغة إنّما مردّه إلى عدم تلاؤم نظام المحتوى الذي يقدم له مع أهدافه التعليمية الخاصة. فالعجز الذي قد يظهر على المتعلم لا يمكن بأي حال من الأحوال ردّه إلى عدم الفهم وقلة الذّكاء، لكن الخلل يكمن في بناء التمارين وتصميمها، وفي إعداد البرامج والطرائق التعليمية اللغوية. فباستخدام المعطيات الحديثة للتعلم والاكتساب اللغويين يمكن استدراك النقائص التي تتجلى في سلوكات المتعلمين اللغوية وغير اللغوية. هذا، وإنّ ما يصلح للتعلم عند الراشد لا يصلح بالضرورة للتعلم عند المبتدئ.

وإنه من بين الثّغرات التي اعترت المناهج المطبقة في الجزائر خاصة -بداية من المنهج المباشر وصولا إلى المنهج الاتصالي المطبق حاليا- إهمالها للمعرفة اللغوية التي اكتسبها المتعلم سلفا، حيث تعتبر هذه المناهج ذهنه خال من أي معلومات مسبقة حول نظام اللغة العربية وقواعدها؛ فتعلم اللغة العربية بإزاء ذلك كما لو أنها لغة أجنبية لها نظام قواعدي خاص يختلف عن نظام اللغة الأولى التي اكتسبها المتعلم في بيئته -ونعني بذلك المستوى العامي من اللغة العربية دون المستويات الأخرى-. والجدير بالذكر أنّه قد ثبت أن عملية التعلم لا تساير أو توازي عملية التعليم ذاتها، بل لكل متعلم وتيرته الخاصة، وأساليبه المميزة واستراتيجياته المفضلة في التعلم. ولهذا صار من التعسف حمل المتعلم على التقيّد بمراحل عملية التعليم وأطوارها، من خلال ما تقدمه من دروس أو وحدات تعليمية تتّسم بالإكراه والقسرية غير مراعية لجوانب المتعلّمين النفسية، والمعرفية، واللغوية الاجتماعية، التي من شأنها المساهمة في نجاح سيرورة التعليم والتعلم اللغويين بشكل فعّال.

الهوامش:

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

[2] أحمد حساني، تعليميات اللغات والترجمة- بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 1، السنة الأولى، ماي 2005، الجزائر، ص: 105.

[3] المرجع نفسه، ص ص : 105، 106.

[4] المرجع نفسه، ص ص : 91 ،92.

[5] إنّ المتعلم شريك أساسي في بناء مناهج تعليم اللغة وتطويرها، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار هيأته جسما وذهنا ونفسا وتكوينا، بالإضافة إلى "كل ما يتعلق باحتياجاته ومحفزاته النفسية وأهدافه ومكوناته الفكرية والمعرفية". نصرالدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر (دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004، ص: 97.

[6] ونقصد بالوسط العام ذلك "المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي؛ أو المجال الذي يتفاعل فيه المتعلم قبل أن يتفاعل داخل المجال المدرسي النظامي". نصر الدين بوحساين، مقال بعنوان: تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، غير منشور.

[7] والهدف من معرفة هذه المرجعيات هو أنّ هناك "معارف يتمكّن المتعلم من هضمها واستيعابها وتطبيقها بسهولة، لأنه يمتلك مرجعية المعرفة، ومنها معارف لا يتمكّن من تحصيلها بسهولة، لأن المتعلّم لا علم له بمرجعيتها". أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1992 ص: 16.

[8] للاستزادة ينظر: جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية،2007، ص: 148.

[9] أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي، مرجع سابق، ص: 141.

[10] محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثاني، السنة الأولى، ديسمبر 2005، ص ص: 195، 196.

[11] المرجع نفسه، ص: 194.

[12] عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994، ص: 139.

[13] عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، النشرة الأولى، جوان، 1984، ص: 156.

[14] المرجع نفسه، ص: 157.

[15] ينظر: Sarah PHILLIPS, YOUNG LEARNERS, Oxford, 1993، ص: 5.

[16] ينظر: المرجع نفسه، ص: 6.

[17] ينظر، براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص: 272.

[18] 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.

[19] ينظر: René RICHTERICH, Besoins langagières et objectifs d'apprentissage, HACHETTE, Paris, 1985 ص: 47، بتصرف.

[20] لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر،2006، ص: 51.

[21] أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الجزء الثاني، 2008، ص: 33.

[22] ينظر: Mohand Ouali DJEBLI, La variabilité des apprenants, Revue DIDACSTYLE, Université de Blida, Imprimerie Labo-Malek, Hussein Dey, ALGER, n°2,Juin 1999 ص: 25.

[23] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24] ينظر: Christiane Bourguignon et Cordula Foerster , La grammaire à quoi ça sert ? Presses universitaires de Grenoble, France, 1993.، ص: 14.

[25] ينظر، الطاهر لوصيف، تعليم القواعد وتعلمها – مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها- مجلة اللغة والأدب, العدد 16، جامعة الجزائر، ص: 154.

[26] ينظر: Christiane Bourguignon et Cordula Foerster , La grammaire à quoi ça sert ?، مرجع سابق، ص: 60.

[27] المرجع نفسه، ص: 63.

[28] ينظر، نصر الدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر(دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، مرجع سابق، ص: 263.

[29] ينظر: Mohand Ouali DJEBLI, La variabilité des apprenants, Revue didacstyle, Université de Blida, Imprimerie Labo-Malek, HUSSEIN DEY, ALGER, n°2, 1999.، ص: 25.

[30] أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 32.

[31] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[32] ينظر: Mohand Ouali DJEBLI, La variabilité des apprenants، مرجع سابق، ص: 25.

[33] رشيد إبرير، التواصل مع النّص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة، مجلة اللسانيات، العدد العاشر، الجزائر، 2005، ص: 49.

[34] المرجع نفسه، ص: 378.

[35] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، ج37، باب الفاء، دار المعارف، القاهرة، ص: 3481.

[36] R. GALISSON et D. COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, HACHETTE, France, 1976.، ص: 110. وبشير إبرير، التواصل مع النص: إشكاليات الفهم والقراءة الفعالة، مرجع سابق، ص: 42.

[37] بشير إبرير، التواصل مع النص: إشكاليات الفهم والقراءة الفعالة، مرجع سابق، ص: 42.

[38] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية –مدخل إلى علم التدريس- قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص: 48.

[39] ينظر: Jean-Pierre CUQ er Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2005.،، ص: 157.

[40] ينظر: المرجع نفسه، ص: 160.

[41] ينظر: المرجع نفسه، ص: 160-165.

[42] ينظر: Samira hanieche- Sahraoui, Enseignement /Apprentissage de la compréhension de l’écrit : quelques aspects théoriques.، مجلة اللسانيات، القسم الفرنسي، العدد العاشر، الجزائر، 2005، ص: 82.

[43] ينظر: Jean-Pierre CUQ et Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.، مرجع سابق، ص: 166.

[44] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[45] ينظر: المرجع نفسه، ص: 168.

[46] بشير إبرير، التواصل مع النّص: إشكاليات الفهم والقراءة، مرجع سابق، ص: 40.

[47] المرجع نفسه، ص: 41، والعارضتان من إنشاء الباحث، حيث يقصد المؤلف هنا بالثالثة الترتيب الذي استقر عليه، حيث جعل الباحث العمليات العقلية أصنافا؛ فجعل الإدراك أوّلا، ثم التذكر ثانيا، فإدراك العلاقات ثالثا.

[48] Michèle KAIL, Michèle FAYOL, L’acquisition du langage (le langage en émergence : De la naissance à trois ans), Presses universitaires de France, Vol1, 2000، ص: 96.

[49] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[50] ينظر: Daniel GAONAC'H, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, HATIER-CREDIF, Paris, 1987، ص: 89.

[51] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[52] Michèle KAIL, Michèle FAYOL, L'acquisition du langage (le langage en émergence : De la naissance à trois ans)، مرجع سابق، ص: 111.

[53] نصر الدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر، مرجع سابق، ص: 228.

[54] أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي، مرجع سابق، ص: 90.

[55] ينظر: Penny UR, A course in language teaching –practise and theory- Cambridge, University press, 5th printing, 2005، ص: 5.

[56] ينظر: Alvino E, Fantini Editor, New ways in teaching culture , Library of Control, USA, 1997، ص: 30، بتصرف.

[57] فتيحة بن عمار وآخرون، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، مجلة اللسانيات، العدد العاشر، 2005، ص: 116.

[58] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[59] المرجع نفسه، ص: 122.

[60] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.