استثمار التدريب اللغوي في تهيئة وتقويم الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية

Investinglinguistic training in preparing and evaluating the linguisticcompetence of Arabiclanguagelearners

د. زهور شتوح*

جامعة باتنة1

(الجزائر)

zhour.chettouh@univ-batna.dz

ط.د نوال أبركان

المركز الجامعي سي الحواس بريكة

(الجزائر)

nawalaberkane@cu-barika.dz

تاريخ الاستلام: 2020/11/28

تاريخ القبول: 2020/12/15

ملخص:

يحاول هذا المقال تسليط الضوء على فاعلية التدريب اللغوي في ترسيخ المعارف اللغوية من خلال تعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، حيث يسمح لهم بممارسة وتوظيف ما تعلموه من جهة، ويمكن المعلم من استخدامه كوسيلة للتصحيح والتصويب والتقويم من جهة أخرى، حيث يقف من خلاله على مستوى المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم، ويطرح هذا البحث سؤالا جوهريا مفاده: كيف يمكن أن نستثمر أنواع التدريبات اللغوية في تنمية وتقويم الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في أطوارهم الأولى؟ وما استراتيجيات وضع تدريبات لغوية ناجعة؟

الكلمات المفتاحية:تدريب لغوي؛ كفاءة لغوية؛ تقويم؛ متعلم؛ المعلم.

Abstract:

This article attempts to shed light on the effectiveness of language training in consolidating linguistic knowledge by enhancing understanding and comprehension among learners, as it allows them to practice and employ what they have learned on the one hand, and the teacher uses it as a means of correction and evaluation on the other hand, as it stands through it at the level of learners and difficulties. This research raises a fundamental question: How can we invest the types of language exercises in developing and evaluating the linguistic competence of learners in their early stages? What are the strategies for developing useful language exercises?

KeyWords: language training ; language proficiency ; evaluation ; learner ; teacher

*المؤلف المرسل

1ـ المقدمة:

إننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا أن التدريب أو التمرين هو جوهر العملية التعليمية لكونه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة، وفي هذا الصدد يقول " برنر " Burner كما ينقل عنه د/ رشدي أحمد طعيمة: لتعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسـائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إن المعـرفة عملية وليست ناتجا (طعيمة: 1985)

2.وظائف التدريب اللغوي:

يعد التدريب وسيلة مشاركة فعالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم، بل وتنمية استراتيجيات التعلم وآلياته لديه بكيفية ناجعة، نظرا لوظائفه المتعددة والمتمثلة في:

1. يعد التدريب وسيلة لعرض الدرس، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم للطلاب من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللغوية المقصودة بفعل التمرن و التدريب المتواصل، حيث أنأفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات و حفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها و ممارستها (طعيمة: 1985)، وبالتالي فالتدريب وسيلة للشرح والتبصير، يقوم من خلالها المعلم بتعزيز العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على المتعلمين بمجموعة من التمارين التي من شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر حتى يتمكن الطلاب من استيعابها « فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة و التعبير السليم (شحاته:2004، إبراهيم: 1991، زكريا:1986)

2. التدريب وسيلة للترسيخ، ويعد الترسيخ أهم وظائفه، فعن طريق التكرار و الممارسة المستمرة للسلوك اللغوي يكتسب المتعلم الملكة اللغوية، لأن الهدف الأسمى للتعلم اللغوي كما يذكر الأستاذ الحاج صالح هو امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب (اللسانيات: 1974)، وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة، ومن ثم فالترسيخ حسب ما يراه الحاج صالح لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها ... فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم و التراكيب ... والعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة مستمرة، كلما زادت و تواصلت زاد النمو اللغوي بدوره وقويت الملكة(اللسانيات: 1974)،

وبهذا يصبح التمرين وسيلة لتحويل القاعدة النحوية إلى مهارة لغوية، وفي هذا الصدد يقول د- حجازي: « فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب و التكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي (حجازي: 1994)

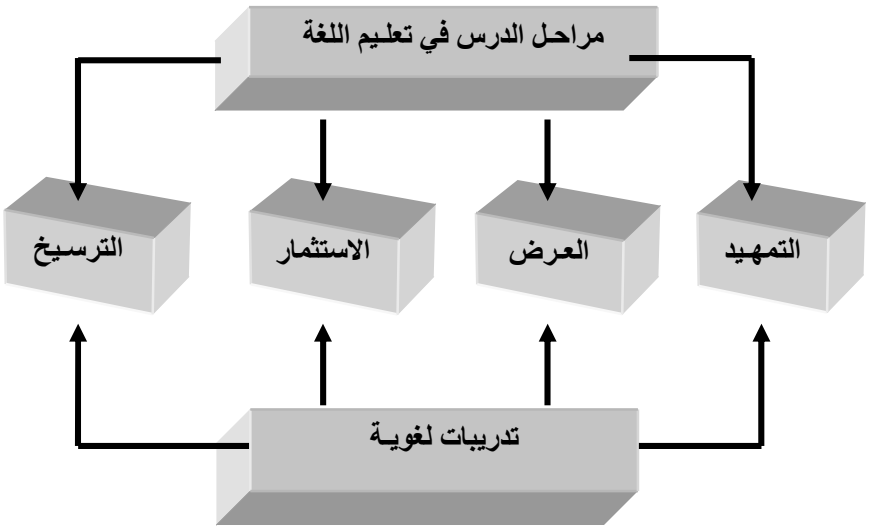
3. يسمح التدريب بتعزيز الفهم و الاستيعاب لدى الطلاب حيث يسمح لهم بممارسة ماتم تعلمه، وعن طريقه يتم استضمار القاعدة في أذهانهم« ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها (عاشور والحامدة: 2007) حيث أن تدريس القواعد لا يكون له الأثر المرجو إلا بعد الإكثار من التمرين عليها(شحاتة: 2004)، لأنه لا حياة في دروس القواعد بغير التطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في التلاميذ و يربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكون العادات اللغوية الصحيحة و السليمة عند التلاميذ (عبد العال: د.ت).

4. يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح و التصويب، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى طلابه فيما درسوه و الصعوبات التي تعترضهم(عامر:2000)، فهو بالتالي وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية و المعجمية والتركيبية للمتعلمين معتمدين في ذلك على التغذية الراجعة، ذلك أن تصحيح التطبيق أمام التلميذ من أنجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطأه ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه (عامر:2000).

5. التمرين وسيلة للمراجعة و المراقبة، حيث يلجأ المعلم إليه قبل أن يشرع في الدرس الجديد و يتوصل من خلال إجابات طلابه إلى معرفة مدى استيعابهم للدرس المقدم سابقا ومدى جاهزيتهم لتلقي الدرس الجديد.

إذا وبعد كل ماتم عرضه، نجد أنه من الطبيعي إذا أن يحتل التدريب اللغوي مرتبة أساسية ومكانا هاما في ميدان تعليمية اللغات لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين التلميذ على استعمال اللغة وتقوية ملكته اللغوية و تنويع أساليب تعبيره(زكريا:1986)، وذلك لجعل التلميذ يتلمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية والواقع أن الدرس اللغوي كله تمرس ورياضة متواصلة، حيث نجد أن جميع خطوات الدرس تتطلب تداريب لغوية، والشكل التالي يوضح ذلك:

موقع التدريب اللغوي من مراحل الدرس



3. استراتيجية وضع التدريبات اللغوية

تعتبر التدريبات عنصرا فعالا وحيويا في عملية تعلم اللغة، ولتوازن منهجية التعليم والتعلم ونجاعتها، لابد من عدم الاقتصار على أنواع التمارين المعدة كوسائل للاختبار والتقييم فقط، بل لابد من الاهتمام بتلك التي تعتبر وسائل تبليغ تعليمي، وترسيخ للعادات اللغوية، كما يقتضي الأمر كذلك أن تقوم عملية التعليم والتعلم على التمارين الخاصة بإدراك العناصر اللغوية وفهم مدلولاتها أو ما يعرف بالجانب التحليلي للغة(لوصيف:1996).

ومن متطلبات التوازن المنهجي في تعليم اللغة، التنويع في أصناف التمارين وفئاتها دون أن يكون الجانب التحليلي اللغوي على حساب الجانب المهاري الاستعمالي أو العكس، والحقيقية أن وجود تلك الأنواع من التمارين اللغوية جنبا إلى جنب، وعلى درجة من التخطيط والدراسة يعد أمرا منهجيا ضروريا، ولهذا فمن الواجب بناء منظومة من التمارين وفقا لما يستلزمه البعد الحقيقي والموضوعي للتمرين مستوفيا لجملة من المقاييس التعليمية والتدريسية ليتكامل بذلك بناؤها وإعدادها العلمي الهادف

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها التمارين في حقل التعليمية عامة، وتعليمية اللغات بشكل خاص . وذلك لما تبعثه من نشاط فعال تقوم عليه عملية التعليم والتعلم . أضحى من المسلمات لدى الباحثين والمتخصصين في هذا الميدان خضوعها إلى منهجية متكاملة الجوانب ومحددة الأركان، وأما المقاييس العلمية والمبادئ الضرورية التي تحددها تعليمية اللغات والتي يجب أن تتوفر فيه هي:

1– تحديد الهدف(لوصيف 1996):

ينبغي التحديد المسبق للهدف المرجو من كل تمرين ينوى القيام به، أو وضعه على أحسن مايكون هذا التحديد من ناحية الدقة و الوضوح و البساطة، وهذا التحديد يساعد المعلم على اختيار النوع المناسب من التمرين، فإذا أراد المعلم مثلا أن يكسب الطلاب القدرة على النطق الصحيح لمخارج الحروف، فإنه يختار تمرين الإعادة ولتكرار لأنه يناسب هذا الهدف، كما ينبغي أن يشمل التمرين هدفا واحدا لأنه إذا كان هناك أكثر من هدف، فإن حظوظ النجاح تقل، وقد يحصل من الارتباك ما يعيق الوصول إلى الغاية المرجوة، على نحو يشعر المتعلم بتحصيل جديد يجعله يتفاعل معه وجدانيا ومعرفيا، ويرفع من حوافز التعلم لديه .

2- تحديد الكفاءة اللغوية:

يتوجب كذلك التحديد المسبق للكفاءة اللغوية أوالمهارة المراد اكتسابها سواء أكانت مهارة نحوية أو صرفية أو معجمية، أو مهارة إنشاء الكلام (مشافهة أو تحريرا) أو مهارة الفهم (فهم المقروء أو المسموع) (بن عمار :2001)ولهذا فإن لتحديد الكفاءة اللغوية فائدة كبيرة من خلال تحقيق التوازن في مجال الاهتمام بكل المهارات المذكورة، فلا يتم التركيز على مهارة دون أخرى لتلافي اختلال التوازن فيما بينها.

3- تحديد طريقة الأداء:

يقصد بالتحديد المسبق لطرق أداء التمرين وإنجازه تحديد ما إذا كان من التمارين الشفوية أو التحريرية أو تمارين القراءة أو الاستماع، وكذلك تحديد ما إذا كان يؤدى بشكل جماعي أو فردي، وهل ينجز فورا (مفاجئ) أو بعد إعداد وتحضير، أو من خلال الاستعانة بالوثائق والمعلم وما إلى ذلك (لوصيف: 1996)

4- تحديد النشاط المعرفي والعقلي:

حيث يستدعي التمرين استراتيجيات تعلم تعنى مباشرة بعملية التعلم حيث تتوزع فيه النشاطات العقلية والمعرفية بشكل واضح وجلي، على خمسة أصناف أو آليات هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب(سعادة:1991). وهذا يستدعي توزيع هذه الأصناف المعرفية توزيعا متوازنا حيث تشترك كل مكونات منظومته المعرفية في رفع حظوظ النجاح في تعلم اللغة.

5- تحديد المحتوى:

يقصد به تحديد مجموع الخبرات التربوية وكذا الحقائق ومختلف المعارف والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، يضاف إلى ذلك تحديد الاتجاهات والقيم التربوية التي يراد تنميتها عندهم، حيث نجد أ. نيكولاسو ح. نيكولاس سنة 1978 يحددون مجموعة من المعايير الخاصة باختيار المحتوى وهي كالتالي:

أ- معيار الصدق: حيث يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا، أصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية.

ب- معيار الأهمية: يعد المحتوى مهما إذا كان ذا قيمة في حياة التلميذ، بحيث يغطي مختلف جوانب ميادين المعرفة، مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

ج- معيار الميول: ويتحقق هذا المعيار عندما يكون المحتوى متناغما مع

اهتمامات التلاميذ ورغباتهم، إذا اختير على أساس دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية (الدليمي والوائلي: 2005)، وبهذا تكون استجابة المتعلم إيجابية وتحقق الغرض.

د- معيار القابلية للتعلم: يمكن أن نقول:إن المحتوى قابل للتعلم إذا كان متماشيا وقدرا التلاميذ مراعيا للفروق الفردية بينهم وذلك مراعاة لمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية.

هـ- معيار العالمية(لوصيف: 1996): يكون المحتوى جيدا إذا شمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر.

نخلص مما سبق أن اختيار المحتوى وفق المقاييس المذكورة، يضمن تفاعل المتعلمين و تجاوبهم، وفي هذا الصدد يقول كارقوماربولين (Kergaumard Pauline): إذا أردنا لتمرين اللغة ألا يتحول إلى تمرين ببغائي، يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولونه، ولكي يفكروا يجب أن يعيشوه(لوصيف: 1996)، فاختيار النصوص الملائمة لمستوى التلاميذ وحاجاتهم اليومية له دور إيجابي في العملية التعليمية، وهو مالا يجب إغفاله من طرف واضعي التمارين، ويجب ألا نغفل كذلك اعتبارات أساسية في اختيارها و التي يمكن أن نجملها في:

أ- أن تكون النصوص المختارة معاصرة تتصل بصفة وثيقة بالمواقف الحياتية التي يعايشها المتعلم (من قبيل الموضوعات الخاصة بـ: العائلة، المدرسة، السوق، ... الخ)

ب- أن تتسم هذه النصوص بالقصر حتى لا ينقضي جل الوقت في شرحها من قبل المعلم(باني: 1983) وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ ومناسبة لهم من النواحي العقلية و النفسة و الاجتماعية، وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة(عامر: 2000).

6- التنويع:

إن مما يجب مراعاته أثناء إعداد التمارين اللغوية التنويع في أشكالها، لتحقيق التوازن المنهجي لعملية التعلم فلا يعتمد فيها على الإعراب وحد، وأن تدعو التلاميذ إلى التفكير، بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز (شحاتة: 2004) فلا يغلب النوع البنيوي على التبليغي مثلا، حيث أن طريق التعليم الناجعة تقتضي وجود كل هذه لأنواع جنبا إلى جنب، فالتمارين البنيوية وخاصة التحويلية منها بأنواعها تكسب التلاميذ الملكة اللغوية النحوية، أما التمارين التبليغية فتكسبهم القدرة على الوصل بين ما تم اكتسابه من بنى لغوية وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب مقتضى الحال .

7- التدرج:

إن إعداد التمرين يتطلب مراعاة خاصية التدرج أي الانتقال من السهل إلى الصعب(عاشور والحوامدة: 2007)ومن التمرين البسيط إلى التمرين المركب (عامر: 2000)، حسب طبيعة التمرين وربما يتناول هذا الأخير أكثر من صعوبة واحدة وهذه خطوة مهمة جدا عند وضع التمارين.

8- التقييم:

لا بد من تقييم كل تمرين بعد إنجازه، فمن خلال تقييم أداءات التلاميذ يمكن أن يتدارك المعلم والمتعلم مختلف العناصر والتراكيب اللغوية التي لم ترسخ بعد، فيعطي المعلم تمارين لسد الثغرات والصعوبات عند المتعلم، وفي حال اكتساب العناصر اللغوية بكيفية ناجعة يعتبر التمرين وقتذاك حافزا للمتعلم ليزيد من نشاطه ويضاعف من مجود لاكتساب واستقبال المعلومات الجديدة.

ويمكن لنا في هذا المقام تقديم تصور عملي لما يجب أن تكون عليه خطة التمرين وصورته، حيث يكون على شكل دورة لها بدايتها **Input** والتي تتضمن تحديد الهدف من التمرين، ثم الكفاءة أو المهارة اللغوية المرجوة لتليها طريقة إنجاز ذلك التمرين و أشكاله، ثم ما يستدعي ذلك من الآليات المعرفية و العقلية إلى غاية نهاية الدورة أو مخرجها **Out put** ويتمثل في التقييم أو تحديد المستوى الذي بلغه المتعلم.

4. أنواع التدريبات اللغوية

1.4 التدريبات التحليلية التركيبية:

عرف هذا النوع من التمارين اللغوية في المدارس القديمة (التقليدية)، وتلعب هذه التمارين دورا بارزا في عملية تعلم اللغة خاصة إذا أعدت بطريقة محكمة وممنهجة، يقول الحاج صالح: أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة

(صالح:1974)، وتهدف هذه التمارين تقييم مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية كما أن التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة، وسميت بالتمارين التحليلية التركيبية لكونها:

- تتميز بالطابع التحليلي المتمثل في: (عين، بين، وضح، استخرج، اعرب، اشكل)
- والطابع التركيبي المتمثل في: (اكمل، املأ الفراغ، اربط، أدخل، كون ... إلخ)

2.4 التدريبات البنيوية

إن أول ما يصادف البحث حول هذا النوع من التمارين، كثرة واختلاف المسميات أو المصطلحات التي تطلق عليها في اللغة العربية حيث أطلق عليها عبد الرحمان الحاج صالح " تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة"، و د. علي القاسمي " التمارين المختبرية "، و د. رشدي أحمد طعيمة " تدريبات الأنماط "، وإسحاق محمد الأمين " تدريبات الأنماط البنيوية "، وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا ويفضل إطلاق المصطلح التالي: " التطبيق السمعي الشفوي للبنى *(صاري: 1990)

والحقيقة أن كل هذا هو مجرد اختلاف في التسمية ذلك أن كل باحث أو لساني يحاول أن يبرز خاصية معينة من خصائص هذه التمارين، أما عن ماهية هذه التمارين فتعرف بأنها التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف (الفاربي: 1994) فالتمارين البنيوية من خلال هذا التعريف هي تمارين غرضها الأساسي هو إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف و المتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها.

ويشير عبد الرحمان الحاج صالح إلى التمارين البنيوية بقوله: هي التدريب على التصرف العفوي في بنى اللغة (صالح: 1974)أي أنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى بالتدريب المتواصل، وبالتالي فالتمرين البنيوي عبارة عن طريقة تعليم تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة في استعمال تراكيب اللغة المدروسة أي جعله قادرا على استخدامها استخداما دقيقا وسريعا عند الاحتياج لها.

ويعرف التدريب البنيوي كذلك على أنه: كل تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة، عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين (صاري: 1990) ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية . طبعا بتوجيه من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال .

لمنبه المعلم الذي يحمل مفاتيح الاستجابة التي تقتضي أكثر من جواب واحد. كما في المثال التالي(صاري: 1990) [1]:

م: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

س: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

م: كلمة.

س: ألقى الأستاذ كلمة قيمة.

م: درسا.

س: ألقى الأستاذ درسا قيما.

وقد حدد " بيار دولاتر " الذي كان من أوائل من وضع هذا النوع من التمارين مفهوم البنية بأنها عبارة عن: « سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي (صاري: 1990) ففي المثال السابق (ألقى الأستاذ محاضرة قيمة) نجد أن جملة الانطلاق " المنوال " تتألف من أربع خانات.

فعل ماضي + فاعل + مفعول به + صفة.

وتتجلى ديناميكية التمرين البنيوي في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة المقصودة في كل مرة*.

أهداف التدريبات البنيوية :

احتلت التدريبات البنيوية مكانة مهمة في ميدان تعليمية اللغات، لكونها وسيلة للتدريب على الاستعمال اللغوي في جميع المستويات ؛ للمستوى المبتدئ والمستوى المتوسط و المتقدم، وبهذا يمكن إعداد تمارين بنيوية تستجيب لجميع المستويات، حسب ما يمليه التخطيط و تتطلبه المهارة المراد تلقينها وإكسابها، فالتمارين البنيانية هي إحدى وسائل تعليم أساليب اللغة العربية، وإن التمرين البنياني يمزج بين التعبير الشفهي و التعبير الكتابي و يتيح للتلميذ فرصة الاعتياد على التعبير عن فكرته بتركيز ووضوح، بلغة صحيحة، وتدربه على استخدام أدوات الربط استخداما صحيحا (الصميلي:2002).

ويرى د. بوشوك أن التمارين البنيوية هي أشهر أنواع التمارين اللغوية وتعتبر البديل النوعي للتمارين التقليدية إذ يقول: « ومن أشهر التمارين اللغوية و أكثرها استعمالا، ما يسمى بالتمارين البنيوية، هذه التمارين التي يمكن أن تعوض النقص الذي تعرفه التمارين و التطبيقات المعتمدة في التعليم ... وهي تمارين تقليدية، حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها، لذلك رأينا أن التمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض

النقص في هذا المجال، إذ أنها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصوتية والصرفية و النحوية وكذلك المعجمية ... على أساس الاهتمام بمهارتي التعبير الشفهي و الكتابي اهتماما متوازنا (بوشوك:2000)

ويرى د. محمد صاري أن أهم وظيفة حددها اللسانيون للتمارين البنيوية هي الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط التي حذقها، دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظرية البحتة ومصطلحاتها، بحيث لا يذكر المدرس القاعدة اللغوية التي يبنى عليها التمرين بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته، وبهذه الطريقة يمارس المتعلم اللغة ممارسة فعلية ضمن تمرن منظم وخاص لجميع البنى اللغوية الأساسية الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية (صاري: 1990)

3.4 التدريبات التواصلية:

يسمى هذا النوع من التمارين أيضا بالتمارين التبليغية أو التمارين الاستعمالية، ومصطلح التمارين التبليغية حديث النِشأة، ظهرت في السنوات الأخيرة جراء عجز التمارين البنيوية عن إكساب المتعلم القدرة على التعبير وفق مقتضيات الأحوال، وبالتالي فقد ظهرت التمارين التواصلية لسد هذا النقص، وهي نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية، أي إكساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال (عمار: 2001) وبالتالي فقد سميت كذلك لأنها تهدف إلى التواصل و التبليغ، فهي تسعى إلى تمكين المتعلمين من استعمال الجمل اللغوية استعمالا لغويا صحيحا من ناحية، وملاءمتها لمختلف الأحوال والمقامات، وبهذا فكل نشاط يهدف إلى تلقائية في التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة من وصف و تقرير وسؤال وجواب وإثبات ونفي وطلب ودعاء وتمني وتقير وإغراء، هو تمرين تواصلي .

وتذهب صوفي موارو(Sophie Moirand) إلى أن القدرة التبليغية لا تركز فقط على القدة اللغوية بل تتسع لتشمل أربع مكونات أساسية تتمثل في(Sophie:1982):

1- مكون لساني (unecomposantelinguistique):

ويتمحور حول اكتساب المتعلم لمختلف المستويات اللسانية الصوتية منها والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة.

2 – مكون مقاليunecomposantediscursive)(:

ويتعلق هذا المكون باكتساب المتعلم لمختلف مستويات الخطاب وتنظيمها بمقتضى أحوال المقام.

3 – مكون مرجعي(unecomposanteréférentielle):

يتمثل المكون المرجعي حسب " صوفي موارو " في إدراك المتعلم مختلف المعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وحسب ثقافاتهم.

4 – مكون اجتماعي ثقافي(unecomposante socio-culturelle):

ويتمثل في إدراك المتعلم للقوانين الاجتماعية والمفاهيم التبادلية بين الأفراد.

ومما يلاحظ بعد عرض المكونات الأربعة التي تقوم عليها القدرة التبليغية حسب " صوفي موارو " كونها تتدخل بدرجات مختلفة لإنتاج الخطاب وعليه ينبغي مراعاة مبادئ تتعلق بكلى الجانبين البنيوي والاستعماليللغة في عملية تعلم اللغة وبالتالي امتلاك الملكة اللسانية.

مبادئ التدريبات التواصلية:

إن التمارين التواصلية كالتمارين البنيوية فهي الأخرى تبنى وفق مقاييس معينة هي كالتالي:

1- التدرج في عرض المادة:

وقد تأسس هذا المبدأ من خلال دعوة أصحاب الاتجاه الوظيفي المعرفي إلى الانطلاق من مبدأ التدرج الوظيفي(خرما: 1988) في عمليتي الاكتساب و التعلم، ولا يتم ذلك إلى من خلال اختيار أهم الوظائف اللغوية التي ينبغي أن تلقن للمتعلم ثم ترتب حسب الإستعمال، من السهل إلى الصعب وهكذا، ونلفي في هذا الشأن الباحثة ميري ميتكاشاركو(Mary MitkaCharko) في كتابها: " تعليم الإنجليزية كلغة ثانية " تحدد أهم الوظائف التي يمارسها المتعلم في الأحوال الخطابية في المحاور السبعة التالية (صاري: 1990):

أ ـ التقديم والتعارف:

- التحايا والوداع.
- الطرق المختلفة التي يقدم بها الإنسان نفسه.
- تقديم الإنسان نفسه والآخرين.
- العناوين والأعمار.

ب ـ غرفة الدراسة:

- أسماء المواد التعليمية.
- أسماء أقسام الحجرة ومواقعها.

- التعرف على الأنشطة: قراءة، كتابة ... إلخ.
- البرنامج (الساعات المخصصة لمواد الدراسة).

ج ـ المدرسة:

- موقع المدرسة، وموقع الغرف والأماكن الخاصة، مكتب المدير مثلا.
- الأشخاص العاملون داخل المدرسة.
- النظم والدراسة (أوقات الدراسة والوصول)
- أنشطة المدرسة المختلفة.
- منظمات الآباء.

د ـ الأسرة:

- القرابة والأعمار.
- المنزل والغرف المختلفة.
- أوقات الطعام والوجبات.
- مهمة أفراد الأسرة.

هـ ـ البيئة المحيطة:

- المباني، المنازل ... إلخ.
- المواصلات، الاتجاهات.
- وسائل الاتصال: هاتف، بريد.
- أماكن الخدمات.
- أماكن الترفيه.

و- المجتمع الأوسع:

- الخدمات الصحية.
- المواصلات والنقل.
- الجمارك.
- المراكز الريفية والحضرية.

- التراث الثقافي.
- الزواج.

ز ـ متنوعات:

- الإخبار عن الزمن.
- أيام الأسبوع وشهور السنة.
- الفصول.
- الأوزان والأحجام والألوان والمقاييس ... إلخ.
- تعبيرات التحايا والموافقة وعدم الموافقة.

يركز أصحاب الاتجاه الوظيفي على الوظائف اللغوية المشار إليها أعلاه حيث يعتبرونها من أهم المبادئ التي ترتكز وتنطلق منها نظريتهم، وترى يالدن (Yaldon) أنه من الواجب تقديم الوظائف اللغوية في البرنامج الدراسي مع القواعد اللغوية في آن واحد .

2 – الوضعيات أو المقامات: les situation

ونقصد بهذا المبدأ مختلف الوضعيات و المقامات التي تستعمل فيها اللغة و تستخدم في الحياة اليومية، لأن الكلام أو الحديث يتطور وتتغير مناحيه من خلال المقام، وحسب صوفي موارو(Sophie:1982)أن هناك تداخلا بين مفهومي الكلام / المقام و تؤكد أن مختلف المختصين في تعليمية اللغات يرون أن هناك علاقات relationجامعة بين مفهومي التبليغ / المقام(Sophie:1982)، وتدعم " صوفي موارو " رأيها بالمعادلة التي توصل إليها " بوتيي " Pottier في نظريته التالية (Sophie:1982):

السياق contexte

التبليغ = ... + الخطاب Méssage

المقام situation

ونجد كذلك الباحث مصطفى بن عبد الله بوشوك يدعو إلى ضرورة إدماج المقام في التبليغ وذلك من خلال مقولته التالية الواردة في كتابه: تعليم و تعلم اللغة العربية وثقافتها: تنمية القدرة اللغوية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي و الإنتاجية اللغوية المتدفقة لدى المتعلم، لا تنبني فقط على إجراء تمارين بنيوية أو غير بنيوية، شفاهية أو كتابية، خاصة بالنظام الفونولوجي، الصرفي، النحوي أو الدلالي، وإنما كذلك بناءً على إدماج هذه الأنظمة والمستويات في مواقف تواصلية محددة، والعمل على رصد ما تستلزمه هذه المواقف من شروط خطابية

(بوشوك:2000) فالتبليغ إذا حسب " بوشوك " يستدعي إلى جانب القيام بالتمارين الخاصة بمختلف المستويات اللغوية إدماج هذه المستويات في مواقف تبليغية تواصلية معينة تتطلبه هذه الأخيرة من شروط خطابية .

3 – الحوار(le dialogue):

يعد الحوار من أهم المبادئ التي تقوم عليها التمارين التبليغية، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أسلوب الحوار الذي يعد أسلوبا تعليميا يعتمد على صيغة: سؤال – جواب (Question -Réponse) بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم ويهدف الحوار إلى إثارة روح المشاركة و التفاعل بين المتعلمين، ويقسم الحوار إلى نوعين هما:

أ – حوار عمودي:

يعتمد الحوار العمودي على تقنية سؤال – جواب، وهو قريب من الطريقة الإلقائية، يهدف إلى إكساب المتعلمين المعارف والمعلومات، أو تشخيص المكتسبات و تقويمها.

ب – حوار أفقي:

هو حوار مفتوح، غير موجه من طرف المعلم، يعتمد على أسلوب المناقشة الحرة، ويرى " عبد اللطيف الفاربي" أن هدف هذا النوع من الحوار تبادل المعلومات والتواصل والتعبير عن الرأي والتكيف مع الجماعة (الفاربي: 1994).

ويعد الحوار أحد الأساليب التعليمية الهامة في ميدان تعليمية اللغات ومرد ذلك مايلي:

- كونه حافزا يشد انتباه الطلبة واهتماماتهم.
- أنه وسيلة للتدريب واستغلال البنى والتراكيب المدروسة.
- وسيلة لتمرين المتعلمين على البحث عن المعلومات الجديدة وذلك بالاعتماد على أنفسهم
- يعد الحوار أكثر الأشكال ملاءمة للتعبير عن المواقف اليومية.
- وأخيرا، يعد الحوار وسيلة لتقييم المردود التعليمي، والتأكد من مدى تحقق الأهداف، وبالتالي مدى تمكن المتعلم من استعمال ما تلقاه في مختلف أحوال الخطاب.

5. خاتمة:

نصل في نهاية البحث إلى النتائج الآتية:

– يلعب التمرين اللغوي دورا هاما في حقل تعليمية اللغات، باعتباره نشاطا يشارك فيه المتعلم بطريقة فعالة في بناء معارفه، حيث يعمل على ترسيخ المعلومات وإدماجها وتوظيفها بكيفية ناجعة، ويخضع التمرين إلى مقاييس علمية ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم.

-التركيز على العمل الترسيخي المنظم والمستمر أمر أكثر من ضروري، كونه أهم مراحل الاكتساب اللغوي، لأن التدريبات اللغوية تقنية تربوية لا تستغني عنها أي طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجهاته اللسانية والمنهجية، وبالتالي يجب أن يرتكز تعليم النحو على مجموعة كبيرة من التمارين المتنوعة والمكثفة التي تساعد على خلق المهارات اللغوية وإحكامها، وهيهات أن ينجح تدريس النحو دون تطبيق وممارسة.

- يسمح التدريب بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى الطلاب حيث يسمح لهم بممارسة ما تم تعلمه، وعن طريقه يتم استضمار القاعدة في أذهانهم.

- تتنوع التدريبات اللغوية بين التدريبات التحليلية التركيبية، والتدريبات البنيوية، والتدريبات التواصلية.

- من متطلبات التوازن المنهجي في تعليم اللغة، التنويع في أصناف التمارين وفئاتها دون أن يكون الجانب التحليلي اللغوي على حساب الجانب المهاري الاستعمالي أو العكس.

المراجع:

1_ باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، جوان 1983 م.

2_ جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الثقافة، القاهرة، كانون الثاني 1991.

3_حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1425هـ-2004 م.

4 _راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، 1427 هـ – 2007 م.

5_رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، عدد2، تونس، 1985م

6_ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر، 2000 م .

7_ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996 م.

8_ طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005 م

9_ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد: 04، الجزائر، 1973-1974 م.

10 _عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 14، 1991.

11 _ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، ط2، الرباط، 1994 م.

12 _عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، [د، ط]، دار غريب للطباعة، القاهرة، [د، ت]

13 _ فتيحة بن عمار/ بونقطة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، 2001 م

14 _ فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1420 هـ – 2000 م.

15 _ محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 1990 م.

16 _ محمود فهمي حجازي، في البحث اللغوي، دار غريب، مصر، 1994.

17 _ المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1420 هـ . 2000م.

18 _ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط2، 1406هـ_1986م.

19 _ نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، الكويت، يونيو 1988.

20 _ يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية و تطبيقا، المكتبة العصرية، بيروت، 2002 م.

21 _ Sophie moirand ,enseigner à communiqueren langue étrangère , hachette , paris , 1982

الهوامش:

*– وهي ما تعرف بـــ(pratique audio – oralr des structures) وقد وردت هذه التسمية لدى جيرار دوني، المرجع السابق، ص: 73.

[1] – نعني بالرمز " م ": منبه وهو سؤال المعلم، أم الرمز " س " فيشير إلى استجابة المتعلم، ينظر: محمد صاري، المرجع السابق، ص: 82.

*– حيث إن تغيير الخانة الثالثة (المفعول به) يستتبعه آليا تغيير للخانة الرابعة حسب النظام الصرفي للغة، ففي المثال السابق مثلا: كلمة قيمة / درسا قيما.