



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات



الرقم التسلسلي:

الميدان: اللغة العربية وآدابها

الفرع: دراسات لغوية

الطور: ماستر / التخصص: لسانيات تطبيقية

بحث تخرج لاستكمال شهادة الماستر الموضوع:

في تعليمية اللغة العربية
- قضايا ومناهج -

إشراف الأستاذة(ة):

إعداد:

- كريمة سالمى

- سادلى سيلية

لجنة المناقشة:

- د. جميلة راجاح أستاذة محاضرة صنف (أ): جامعة تيزي وزو / رئيسة
- د. كريمة سالمى أستاذة محاضرة صنف (أ): جامعة تيزي وزو / مشرفة ومقررة
- د. لوشاني فازية أستاذة محاضرة صنف (أ): جامعة تيزي وزو / ممتحنة

السنة الجامعية: 2021/2020 م

ملخص:

بحثنا هذا يتمحور حول التعليمية، إذ قمنا بذكر مفهوم تعليميات اللغات و مناهج وطرائق تدريسها، و تطرقنا إلى تعدد القضايا التي تتناولها اللغة العربية، وهذا ما فصلنا في دراستنا هذه.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية - تعليميات اللغات - مناهج تعليميات اللغات، قضايا تعليمية اللغة العربية.

Résumé:

Notre recherche porte sur l'éducation. Nous avons mentionné le concept de l'enseignement des langues ainsi que les programmes d'études et les méthodes d'enseignement. Nous avons abordé les nombreuses questions que la langue arabe traite.

Mots-clés : langue Arabe –Didactique de la langue - Programmes d'enseignement de la langue, problèmes de l'enseignement de la langue arabe.

الشكر والتقدير

نحمد الله تعالى على توفيقه لنا في إنجاز هذا البحث عسى أن
ينفعنا جميعا بما نعلم على قلته.

فنتقدم بالشكر الجزيل والتقدير للأستاذة كريمة سالمى التي
أشرفت على هذا البحث وعلى كل ما قدمته لنا من نصائح
وتوجيهات خلال مدة إنجازها.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في عملنا هذا
بالقليل أو الكثير سواء من قريب أو من بعيد.
شكرا.

الإهداء

« و قضي ربك ألاّ تعبد إلاّ إيّاه و بالوالدين إحسانا ». سورة الإسراء

الآية 23

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين اللذين منحاني الحياة
وحماني برعايتهما أطال الله عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية.

إلى الإخوة والأخوات كل باسمه.

إلى جميع الأصدقاء والصدقات.

مقدمة

مقدمة:

تُعدّ اللّغة الأداة الضّرورية في حياة الفرد والوسيلة الأولى للاتّصال والتّفاهم، كما أنّها أداة للتّعبير عن أغراضه ومشاعره وقضاء مختلف حاجاته، ونظرًا لهذه الأهمية حاول الإنسان تسخير الوسائل التّعليمية الضّرورية رغبة في تطويرها وترقيتها خدمة للمعلّمين، وذلك بإدراج هذه الوسائل في ميدان تعليم اللّغات، إلى أن أصبحت جزءًا من العملية التّعليمية بشكل عام، وفي تعليم اللّغات بشكل خاصّ، وذلك لما تحقّق من فوائد وأهداف ومهارات لغوية، حيث أنّها تمكّن المتعلّم من اللّغة ومن ممارستها بطريقة سهلة، فهي تقوم على زيادة المحصول اللّغوي والمعرفي لدى المتعلّمين.

يعدّ مصطلح التّعليمية المستعمل حديثًا من أقدم المصطلحات التي أطلقت على هذا العلم، إذ استخدمت في الجانب التربوي منذ القرن السابع عشر، ويرجع الأصل اللغوي للتّعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيوس Didacticos الذي جاء من الأصل Didaskein، وهو يعني مجرد تعلم Enseignement وتكوين.

إنّ اللّغة هي أداة المعرفة وتمثّل موضوع الدّراسات اللّغوية وقضيتها، وتُعدّ في الوقت ذاته مجالاً من مجالات العلوم الإنسانية، ذا أهمية بالغة في النهوض بها وتربية الأجيال. وتُعدّ اللّغة أهمّ ما يمتاز به الإنسان عمّن سواه من الكائنات الحيّة، بالإضافة إلى كونها ألفاظ يكون التّعبير بها عن المسمّيات والمعاني، كما أنّها وعاء يخزّن تراث الأمم من تاريخ وحضارة وغيرها تربط بين الماضي والحاضر.

تُعتبر اللّغة اليوم من الحاجات الأساسية للإنسان، بحيث تربط بينهما علاقة تبادلية وثيقة تحرم الفصل بين أحدهما عن الآخر. فالإنسان بوصفه مخلوقًا اجتماعيًا يحتاج إلى

اللغة كأداة للتعبير والتواصل وفي نفس الوقت تحتاج اللغة إلى مجتمع بشري لتنشأ فيه وتتطور.

تُعتبر اللغة العربية من أهم مقومات المجتمعات العربية، في اقتباس حضارتها وسجل تاريخها، تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوّنًا رئيسًا للهوية الوطنية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية. وأي نظرة دونية لها وإعطائها المكانة المرموقة التي تستحق أو التقليل من قيمتها، بوصفها لغة عاجزة وغير متطورة ولا تملك موروثًا ثقافيًا نستطيع من خلاله احتواء الحضارات ومسايرة التقنيات الحديثة واحتواء التكنولوجيات المعاصرة.

اقترن ظهور تعليميات اللغات الحديث النشأة باللسانيات التعليمية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في الديدكتيك، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية.

وجب الاهتمام بالتعليمية لما تسديه للغات من خدمات، لذلك انتقينا موضوعنا لخدمة هذا المجال من البحث، حيث أردنا من خلاله الحديث عن مناهج تعليمية اللغات وقضايا تعليمية اللغة العربية، ولذا ارتأينا أن يكون عنوان البحث (في تعليمية اللغة العربية قضايا ومناهج).

إنّ اختيارنا لهذا الموضوع لم يكن صدفة إنّما راجع لأسباب موضوعية حيث تتمثل هذه الأسباب في محاولة تسليط الضوء على المناهج والطرائق المتمثلة في تعليم اللغات وتعليم اللغة العربية.

يهدف بحثنا هذا إلى الكشف عن مناهج وطرائق تعليمية اللغات واللغة العربية ومن هنا نطرح الإشكالية التالية: ما هي مناهج تعليمية اللغات وفيما تتمثل قضايا تعليمية اللغة العربية؟ ومن هذه الإشكالية نطرح التساؤلات التالية:

- هل تتعدّد وتختلف مناهج تعليمات اللغات؟

- هل تساعد قضايا تعليمية اللغة العربية على نجاح العملية التعليمية؟

- ما الصعوبات التي يجدها متعلمو اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها؟

الفرضية الأولى: نعم تتعدد وتختلف مناهج تعليمية اللغات لأن لكل طريقة على ماذا تقوم وتعتمد فتساعد المتعلم على اكتساب وتعلم اللغات.

الفرضية الثانية: نعم تساعد قضايا تعليمية اللغة العربية على نجاح عملية التعليم لأن لهذه القضايا دور وأهمية لنجاح عملية التدريس.

الفرضية الثالثة: يجد متعلمو اللغة العربية للناطقين بها صعوبات في تعلمها لأنهم يتعلمونها في الكبر، وهذا راجع لاختلاف القدرات العقلية، كما يجد الناطقين بغير اللغة العربية صعوبات في تعلمها لاختلافها عن لغتهم فيجدون مشكلات في تعلمها وتعليمها. وللإجابة عن هذه الإشكالية اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب مع موضوع بحثنا.

- هناك بعض الدراسات السابقة تطرقت إلى موضوعنا هذا لكن ليس بدقة وشمولة، ومن بين هذه المواضيع: موضوع مناهج تعليم اللغات ودورها في تطوير اللغة العربية نموذجاً من إعداد الطالبتين: عيشة حجوط و مونة حنوط، تناولتا فيه بعض مفاهيم تعليمية اللغات ومناهجها ودورها في تطوير اللغة العربية، وأيضاً موضوع آخر بعنوان: طرائق تدريس اللغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث من إعداد الطالبة: أسماء خليف، تطرقت إلى دراسة

طرائق التدريس التقليدية للغة العربية. أمّا بالنسبة لدراستنا فهي أشمل وأكثر دقة وسلطاناً الضوء على مناهج تعليمية اللغات وقضايا تعليمية اللغة العربية لنجاح العملية التعليمية.

- وقد اعتمدنا في ذلك على خطة لتسهيل عملنا والتي تتمثل في مقدمة تحتوي على إطار منهجي للدراسة من حيث هي حوصلة للموضوع المراد دراسته، وأهميته في الميدان التعليمي، ثم هدف الدراسة وعرض الإشكالية والأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع وكذا المنهج المناسب لدراسته. وأيضاً تتكون الدراسة من فصلين:

الفصل الأول: تطرقنا فيه إلى مفهوم تعليمات اللغات وعرض المناهج والطرائق التي تساعد المتعلم على نجاح عملية التدريس.

أمّا الفصل الثاني: تناولنا فيه قضايا تعليمية اللغة العربية، فقمنا بعرض القضايا التقليدية للغة العربية التي يقوم بها المتعلمين لنجاح العملية التعليمية، وقضية تعليمية اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها.

لقد واجهتنا بعض الصعوبات منها: ضيق الوقت وضعف التمويل.

وانتهى بحثنا بخاتمة جمعت بين ما وصل إليه البحث من نتائج، و لا يسعني في الختام إلاّ أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة " كريمة سالمى " التي كانت نعم العون في نجاح هذا البحث : سادلي سيلية.

مدخل مفاهيمي

مدخل:

تعتبر التعليمية مجالاً لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، وتعدّ اللغة العربية من اللغات القومية التي يستعملها الفرد والجماعة من أجل التعبير عن الأفكار بغرض التواصل.

إنّ موضوع مصطلح التّعليمية كعملية تربوية حديثة لم يأت إلاّ في العشرينات الأخيرة على الأقلّ في بلادنا، أمّ جذورها فتعود إلى حقبة موعلة في القدم، فالتّعليمية ترجمة لكلمة Didactique التي اشتقت بدورها من كلمة Didactos اليونانية، والتي تُطلق على ضرب من الشّعر ومعارف عملية ونقدية. تُعتبر التّعليمية مجالاً لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكلّ مراحل التّعليم، وهي تختبر المعارف العامّة والخاصّة للمادّة بطرق تربوية ونفسية واجتماعية قصد نقلها واستعمالها في دروس أيّ مادّة دراسية، فالمعّم يقوم بتدريس كلّ مادّة مقرّرة وفق أهدافها ومضامينها معتمداً في ذلك على مجموعة من الطّرق والوسائل التي تساعده في عمليّة التّعليم.

1- مفهوم التّعليمية:

أ- لغة: كلمة ديداكتيك كلمة مشتقة من كلمة Didaktikos وتعني: " فلنتعلّم أيّ يعلم بعضنا بعضاً، والمشتقة أصلاً من الكلمة الإغريقية Didaskein ومعناها التّعليم، وهي تعني حسب قاموس ريبير الصّغير: " درس أو علّم " ¹.

¹ - نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، د ط، 2010م، العدد 08، ص36.

ويعرّفها حنفي بن عيسى بقوله: " كلمة تعليمية في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقّة من علم أي وَضَعَ العلامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره "1.

يُعرّفها باحثو الديدكتيك بأنها: " إستراتيجية تعليمية تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات التعلّم، مشكلات المادة أو المواد، وبينها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلّمية "2.

ب- اصطلاحًا:

التعليمية نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتمّ بفنّ أو قواعد التدريس لمادّة مدرسية، وغايته تحقيق التعلّقات الفعّالة من خلال التّحكّم الجيّد في الوسائل والمناهج، مع مراعاة طبيعة شخصية المتعلّمين، أو هي: كلّ ما يهدف إلى التّثقيف، وإلى ما له علاقة بالتّعليم "3.

ويعرّفها لجوندر Legendre على أنّه: " علم إنساني مطبق، موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنّوعية للأنظمة التربوية "4.

يعرّفها الدكتور محمّد الدّريج بأنّه: " الدّراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال

1- محمّد الدّريج، عودة إلى مفهوم الديدكتيك أو علم التدريس كعلم مستقلّ، د ط، د ت، ص 02.

2- محمّد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التّضامن، د ط، 2003م، ص 35.

3- نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلّة الواحة للبحوث والدراسات، د ط، 2010م، العدد 08، ص 36.

4- نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، ص 36.

تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي¹.

تعرف التعليمية على أنها أسلوب تفاعلي لنقل الخبرات والمعارف والمهارات قصد بلوغ الأهداف.

2- مفهوم تعليمية اللغة العربية:

- مفهوم اللغة العربية:

أ- لغة: هي المصطلحات والمرادفات التي دونها العلماء في المعاجم.

ب- اصطلاحًا: هي إحدى اللغات السامية والمنتشرة على نطاق واسع حول العالم؛ فهي لغة البيان وبذلك تجمع فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء. كما أنها لغة الحديث كذلك وعليه فيجب تعلّم اللغة العربية لأخذ سنة نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم -؛ حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من أحبّ الرسول محمد، ومن أحبّ الرسول العربي أحبّ العرب ومن أحب العرب أحب العربية"².

تُعرف تعليمية اللغة العربية على أنها: " مجموعة من الطّرق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادّة اللغة العربية وتعلّمها خلال مرحلة دراسية معيّنة، قصد تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصلية،

¹ - محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية، قصر الكتاب للنشر، د ط، 2000م، ص13.

² - أحمد إبراهيم الصّومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص55.

كلّ هذا يتمّ في إطار منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم بالتلميذ، باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتعليم اللّغة العربية وتعلّمها¹.

تعليمية اللّغة العربية مجموعة من الطرق التي يقوم بها التلميذ قصد تنمية معارفه واكتسابه لمهارات لغوية لتعليمها وتعلّمها.

¹ - مساعد بن سليمان الطيار، التفسير اللّغوي للقرآن، دار الجوزي، دط، دت، ص35.

الفصل الأول:

مفهوم تعليميات اللغات

و مناهجها

الفصل الأول: مفهوم تعليميات اللغات و مناهجها

مدخل:

إذا كانت تعليميات اللغات علماً يدرس عملية تعليم اللغات دراسة علمية، وذلك لأنه يطمح إل نقل هذه العملية من صيغتها الفنية إلى طابع علمي وتحليلي وتجريبي، فاتخذت من تدريس اللغات سواء اللغة الأولى، أو الأجنبية مادة تشتغل عليها، فما هو مفهوم تعليميات اللغات وفيه تتمثل مناهجها؟

العنصر الأول: مفهوم تعليميات اللغات

هي ميدان تتجسد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفية باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه هو كيفية تعليم وتعلم اللغة، يتطلب منها هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقل معرفية مختلفة، ولذا المشتغل في حقل التعليمية لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر فكل ميدانه الخاص به. فإذا كان اللساني يتناول البنى اللغوية التي بنيت عليها الألسنة البشرية ويبحث في وظائفها، وكيفية أدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه لكي تمدنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللغة البشرية وتعلمها، والأمر نفسه بالنسبة للبيداغوجي أو عالم النفس فهو الآخر إن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللغة، لا يمكنه أن يفيدنا في التعرف على أسرار البنى اللغوية، لأن ذلك من اختصاص اللسانيات وحدها¹.

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر: 1973-1974، العدد 4، ص 24-25.

وتراهن على الجمع بين ثمار وفنون عديدة، لكونها ميداناً فسيحاً، يتجسّد فيه العمل الجماعي المتكامل والمثمر، وتتقاطع فيه معطيات اللسانيات وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي، وعلوم التربية، ونظريات الاتصال¹.

عرّف كوست تعليميات اللغات على أنّها: " مجموع الخطابات المكتوبة والمنطوقة المنتجة حول تعليم وتعلّم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة واستعمال لغة غير لغة المنشأ"². عرّفها كذلك سوران على أنّها: مجموع خطابين مختلفين يصف الأول ما يحدث داخل الفصل، والثاني الذي ينتج حول التعلّم والتعلّم في شكل دراسات³.

تعدّ تعليميات اللغات على أنّها مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلّق الأمر بلغات المنشأ أو اللّغة الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمّة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات) وأصبحت تهتمّ بمتغيّرات عديدة من متغيّرات العملية التربوية⁴. فهي تُعتبر مجال تطبيقي ينظر للعملية التعليمية في ضوء كلّ الاختصاصات التربوية من مجال التعليم، مهتمّاً بالتحوّلات والتطوّرات التي اقتضتها الحياة الإنسانية على الأصعدة العلمية والمعرفية والنفسية بوجوهها المتنوّعة⁵.

¹ - المرجع نفسه، ص 26.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص 130.

³ - المرجع نفسه، ص 131.

⁴ - اللّطيف الفارابي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ص 69.

⁵ - المرجع نفسه، ص 70.

وهي " وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية"¹.

تُعتبر تعليميات اللغات العملية التي يكتسب أو يتعلم بها الفرد اللغة الثانية، فهناك فرق بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، فاللغة الأم هي اللغة التي اكتسبها الطفل في محيطه الاجتماعي، أما اللغة الثانية تختلف عن لغة الأم، لأنها تُعتبر اللغة التي يتعلمها الإنسان في البلد الذي يعيش فيه، مثلاً: اللغة الفرنسية في مستعمراتها، أما اللغة الأجنبية هي لغة غريبة عن المتكلم، لأنها بعيدة عن واقعه اللغوي أو عن لغته الأولى.

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص 1.

العنصر الثاني: مناهج تعليميات اللغات

1- طريقة القواعد والترجمة: تُعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تعليم

اللغات، وهي طريقة تقليدية، وتقوم في الأساس على تعليم اللغة من خلال تعرّف الطالب قواعد النحو والاشتقاق وحفظهما؛ للقياس عليهما بالطريقة القياسية وهي تقدّم القاعدة والأمثلة المعززة لها؛ حتى يتمكن الطالب من معرفة القاعدة وتطبيقاتها في جمل ونصوص لغوية جديدة، وبخاصّة القراءة والكتابة، وتقدّم هذه القواعد والجمل بالمقابلات المترجمة من اللغة الأخرى (اللغة الأجنبية)¹. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فشلها وعدم فعاليتها رغم أنّها لا تزال سائدة الاستخدام حتى الآن في مناطق مختلفة من العالم².

2- الطريقة المباشرة: هي طريقة تقوم على افتراض نظري مؤداه التماثل التام في

اكتساب اللغة الأم وتعلّم اللغة الأجنبية، مما يقتضي إقصاء الوسيط اللغوي المتمثل باللغة الأم من العملية التعليمية، والاعتماد على اللغة الهدف فحسب، والغاية من هذه الطريقة تطوير القدرة على التفكير باللغة الهدف بالحوار والقراءة، فالنطق السليم من أهم اعتباراتها، والبرنامج الدراسي الذي يتبع هذه الطريقة يبدأ بتدريبات المنطوق، والمسموع، لتمكين المتعلّم من تعرّف النظام الصوتي للغة الجديدة، وتقدّم مثل هذه المادّة الصوتية بالتمثيل، والرسم، والنطق السليم وإعادة تكرار المتعلّمين لهذا النطق. أمّا القواعد فتعطى بصورة استقرائية، فيقوم المعلم بإعطاء الأمثلة المتعلقة بالقاعدة ليخرج منها بقاعدة لغوية واضحة، فهذه الطريقة تُسهّم في تحرير الطالب من الخجل الذي غالبًا ما يرتبط بتحدّث اللغة الأجنبية، فيحدث تفاعل بين المعلم والطالب³.

¹- العناتي، اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص81.

²- صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، ص134-136.

³- العناتي، اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، ص84.

3- الطريقة السمعية الشفوية: تعتمد هذه الطريقة على تقديم المادة في الحوار،

وتهتم كثيراً بالنطق، وتعتمد كثيراً على المحاكاة، وتذكر العبارات وزيادة التعلم، ولكن هذه الطريقة لا تلبي الحاجات الخاصة للمتعلمين، لأنها تقوم بالفصل بين المهارات اللغوية، فهذه الطريقة لا تصلح للكبار الذين غالباً ما يحرصون على فهم القواعد من خلال التفكير والتحليل، ولا يعتمدون على التكرار، والحفظ، والمحاكاة، والتقليد، " ثم إن التركيز على التكرار والحفظ يؤدي إلى أن يخرج المتعلم بحصيلة من الأنماط اللغوية، ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها استخداماً مناسباً لأغراض الحياة"¹. فهذه الطريقة تجعل الطلاب مثل الببغاء يرددون ما يسمعون، ويعيدون دون تفكير بالنمط اللغوي في المواقف الاتصالية خلال المجموعات الصفية، وطريقة التردد هذه تدفع الطالب إلى الضجر والملل، بالإضافة إلى أنها تبعد ابتعاداً كلياً عن شرح القواعد اللغوية، ولا يُسمح بارتكاب الأخطاء، وتدريب المهارات الأربعة بطريقة مرتبة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)؛ وهذا هو الأصل في تعليم اللغة كما في واقعها، ولكن في وقتنا الحاضر لا يتم تعليم اللغة على أساس هذه المراحل بل يبدوون أولاً بالقراءة، ثم الكتابة، ثم المحادثة، ثم الاستماع، وأحياناً لا يدرسونه.

4- الطريقة التواصلية: فهذه الطريقة لا تعلم الطالب كيف يستخدم الجمل بوصفها

وحدات لغوية تُنطق عشوائياً، ولكن يُعلمه كيف يستخدم هذه البنى في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، وتُمثل الأنشطة التواصلية المحور المركزي في هذه الطريقة والغاية النهائية منها أن تجعل الطالب عضواً في العملية التواصلية سواء كان داخل قاعة الدرس أم خارجها²؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها إلا نادراً. وفي هذه الطريقة ينال المتعلم اهتماماً كبيراً؛ فهو لا يظل في دور

¹ - العربي، تعلم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ط1، ص52.

² - العناتي، اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، ص91.

التلقين، والإعادة مثلما كان في الطرائق التقليدية بل لابد من استنهاض قدراته وطاقاته باعتبارها عنصراً أساسياً في عملية التعلم والتعلم¹.

5- طريقة القراءة: تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرّب فيها الطلاب على بعض

المهارات الصوتية فيستمعون لبعض الجمل البسيطة، وينطقون بعض الأصوات والجمل الموجودة في المنهاج حتى يألفوا النظام الصوتي، وبعد أن يتمكنوا من القراءة يقوم المعلم بتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عندهم، ثم القراءة الجهرية، متبوعة بأسئلة للتأكد من فهمهم للنص (أسئلة استيعابية)، فهذه الطريقة تيسر للطلاب إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة، ولكن هذه الطريقة تعدّ القراءة هي المهارة الأساسية الأولى لتعلم اللغة الثانية، فمن الممكن أن لا يتقن الطالب القراءة في لغته الأصلية، فماذا سيفعل أثناء تعلمه اللغة الثانية، فلا بد للطلاب أن يتقن الاستماع إلى اللغة أولاً، ثم التكلّم بها، ثم القراءة، وأنا لا أحيّد تعليم الطالب القراءة الصامتة فيجب أن ينطق الطالب الحروف بنفسه، ويسمعها المعلم كي يُصحّح أخطاءه.

6- الطريقة المعرفية: تحرص هذه الطريقة على تعريف الطالب بالنظام الصوتي،

والنحوي، والصرفي، والدلالات العربية، كلغة ثانية، وتشرح له القواعد بطريقة قياسية بحيث تقدّم له القاعدة النحوية بداية، ثم يضرب عليها الأمثلة، وتستخدم هذه الطريقة اللغة الوسيطة، فتشرح القاعدة وتوضّح أبعادها باللغة الوسيطة باعتبارها شيئاً جديداً على الدارسين. ولكن هذه الطريقة تُلغي الحوار فهي تركّز على القدرات الذهنية للطلاب التي تبدأ بالفهم الواعي وتنتهي بالممارسة، فيدرس التراكيب مجردة ليراها بعد ذلك مُستعملة في سياق. (فالكتاب المؤلّف على هذه الطريقة يسير على المنهج القياسي) فيبدأ بعرض التراكيب والدلالات، والوظائف، ثم التدرّبات ثم القراءة، فهي تركّز على المهارات جميعاً، ولا تفضّل

¹ - عبد الخالق، تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، ص66.

واحدة عن أخرى، إذ تبدأ بالتعريف، ثمّ الفهم، ثمّ الممارسة، وهذا أمر جيّد في تعليم اللغة¹. ولكن ما تقوم به هذه الطّريقة من تركيز على القواعد النّحوية واللّغوية وضرورة استيعابها قد يقلّل من النّظرة إلى المهارات اللّغوية الأخرى، وتضعف من التّركيز عليها خاصّة مهارات الاتّصال الفعلي، فمن وجهة نظري قد تكون هذه الطّريقة مجدية إذا حقّقت التّوازن والتّكامل بين ما تقدّمه للطّالب من قواعد وتراكيب، وقراءة، وكتابة.

7- الطّريقة الطّبيعية: تهدف هذه الطّريقة إلى الاهتمام بالنّواحي العلمية الطّبيعية،

وتأكيد الجوانب الإنسانيّة لمتعلّم اللغة الثّانية بعيداً عن النّظريات الفلسفية، والمنطقية، وتؤكد هذه الطّريقة على الجوانب الشّفهية في اللغة، وتتدرّج في تقديم المهارات اللّغوية، فيقوم المعلّم بشرح الكلمات باللّغة الهدف فقط، ويمكن أن يلجأ إلى التّمثيل، أو الإشارة، أو الرّسم، عندما لا يفهم الطّالب شيئاً ما، ولا تدرّس هذه الطّريقة إطلاقاً وتتحاشى الحديث عنها بطريقتي نظرية مباشرة². ولكن من عيوب هذه الطّريقة بالإضافة إلى عدم تعليم القواعد ممّا يمنع الطّلاب من فهم القوالب النّحوية التي تنظّم بناء الجمل، إقامة العبء الأكبر على المعلّم في التّعليم لعدم وجود كتب مدرسية ومواد لغوية مقرّرة، فيصعب تقويم أداء الطّلاب وضمان تقدّمهم في التّعلّم، وتحتاج إلى وقت طويل جدّاً.

8- طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة: تعتمد هذه الطّريقة الحركات الجسدية التي

يقوم بها المعلّم من أجل إفهام الطّالب، وذلك بالاعتقاد بأنّ ربط الفهم بالحركة أسرع في التّعلّم، وأبلغ أثراً من الكلام والقراءة، فيكون الاعتماد كلّه على المعلّم ولا يوجد دور للطّالب، وليس عليه سوى الانتباه لحركات المعلّم³. لكن هذه الطّريقة التّعليمية لا تصلح لجميع المراحل العمرية بل يُستفاد منها في تعليم المبتدئين اللّغة، ولا يُستفاد منها في شرح

¹- طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها " مناهجه وأساليبه "، دط، ص144.

²- العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، ص292.

³- المرجع نفسه، ص349.

الموضوعات التَّحوية والصَّرَفية؛ بحيث يصعب التَّمثيل للأفعال سواء في الماضي، أم في المضارع مرتبطة بضمائر موصولة مختلفة.

9- الطَّريقة الصَّامتة: سمَّيت هذه الطَّريقة بهذا الاسم لاعتمادها على المبدأ القائل:

" بأنه ينبغي لمعلِّم اللِّغة أن يكون صامتاً معظم الوقت، وأن يُشجِّع الدَّارسين على النُّطق والكلام باللِّغة الهدف قدر الإمكان مستعيناً في ذلك بالوسائل المعينة من ألوان، ورسوم، وحركات، ممَّا يتيح للدَّارسين فرص للتَّفكير، والاستكشاف والرِّبط بدلاً من التلقين، والتزديد، والحفظ"¹؛ فتهدف هذه الطَّريقة إلى إكساب الطُّلاب طلاقة عامَّة في اللِّغة الهدف قريبة من طلاقة النَّاطقين بها؛ فهي تسعى لبناء مهارات لغوية سليمة منذ البداية، لكن بقاء المعلِّم صامتاً لا يُفيد الطُّلاب في بعض الأحيان؛ فهم يحتاجون إلى التَّدخُّل اللُّغوي السَّليم الذي لن يسمعه الطُّالب إلا من خلال المعلِّم نفسه، فسوف يحصرون في كلمات محدودة ممَّا يناقض هدف تعليم الطُّلاب الطَّلقة في التحدُّث؛ فهي تحصره بمفردات معيَّنة لن يستطيع بها أن يصف الأحداث، والصُّور، والمناظر، والإجابة عن الأسئلة الموجَّهة إليه ببسر وسهولة.

¹ - دكتور في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا، أندونيسيا.

الفصل الثاني:
قضايا في تعليمية
اللغة العربية

الفصل الثاني: قضايا في تعليمية اللغة العربية

تمهيد:

من أجل نجاح عملية التدريس، لا بد أن تتوفر لدى المتعلمين مجموعة من الإمكانيات والوسائل يستخدمونها بطرق مختلفة للوصول إلى أهدافهم، فظهرت مجموعة من النماذج والإستراتيجيات لنجاح هذه العملية.

العنصر الأول: القضايا التقليدية

التدريس بواسطة الأهداف: عبارة عن نموذج تقليدي، يتبع في المستويات المختلفة، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

- أن التلاميذ يتعاملون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم، وتركيز انتباههم، ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه⁽¹⁾.

- استخدام المعلمين للأهداف، يُمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وتوجيه جهودهم، واختيار المضامين التعليمية، والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم، والمعلم، والعملية التعليمية كما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي، واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه⁽²⁾. ولقد تم التخلي عن هذه الإستراتيجيات منذ سنت في البلدان المتقدمة بعد أن أكد الباحثون بأنّ هذه الطريقة عاجزة عن معالجة تعقيدات المناهج الحديثة، لأنها تتوافر على العديد من العيوب.

¹ - عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، الإرسال الثاني، السنة الرابعة، د ط، د ت، ص 60 - 61.

² - عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، اللغة العربية وآدابها، ص 60 - 61.

عيوب التدريس بواسطة الأهداف:

- أنها سلوكية أكثر من اللازم.
- أن السعي من أجل تحقيق أهداف الدنيا، وهو ما تقتضيه، لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا، أي مقاصد و غايات المناهج⁽¹⁾.
- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية، ويشوه أسمى ما فيها من تحد يقوم على العلاقات الإنسانية، والتلقائية والإبداع، والحرية المتبادلة.
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية، حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشنت جهود المعلم.
- اتجاه الأهداف السلوكية، نظام مغلق في علاجه للتربية، حيث تحدد الأهداف سلفاً، ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ويتوقع بذلك المدرس، والمتعلم في قوالب جامدة⁽²⁾.
- كما ظهرت الكثير من طرائق التدريس، وصنفها التربويون بشكل عام إلى طرائق تقليدية و طرائق حديثة، فالطرق التقليدية هي التي يمثل فيها المدرس العنصر الأساسي والأهم والإيجابي والفعال في العملية التعليمية، فهو بهذا يكون محور العملية التربوية.
- ومن أشهر طرائق التعليم التقليدية نذكر:

أولاً: طريقة الإلقاء (المحاضرة): تعد طريقة الإلقاء أو المحاضرة من أقدم طرائق

التدريس وهي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعاً حتى الآن، ويراد بها قيام المعلم بإلقاء

¹- بدر الدين بن تريدي وآخر، دليل الأستاذ - دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003-2004، ص 17.

²- عبد الله قلي، مرجع سابق، ص 61.

المعلومات والمعارف على مجموعة من الطلاب بغرض الإلمام بالمعلومات الخاصة بموضوع معيّن، وتم التركيز في هذه الطريقة على العرض القائم على التوضيح والتفسير، كما تتميز بالأسلوب المباشر باتجاه واحد، يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلميذ⁽¹⁾.

شروط المحاضرة والإلقاء الجيد:

- الاستعداد أو التحضير لها للتمكن من المادة العلمية.
- سلامة اللغة التي يتكلم بها المدرس نطقاً وإعراباً ومفردات وتراكيب.
- مراعاة مستوى الطلاب اللغوي والعلمي والعقلي.
- وضوح الأفكار والمعاني المقدمة خلال الإلقاء.
- أن يكون صوت المدرس مسموعاً ولهجته متناسبة مع المعاني.
- عدم إشغال وقت التدريس كله بالإلقاء وإتاحة فرصة للأسئلة والاستفسارات، المراجعة والتطبيق.

محاسن طريقة الإلقاء:

- تمتاز طريقة الإلقاء بصفة عامة ب:
- أنها تساعد على توضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل مما في الكتب المنهجية.
- سهولة التطبيق وموافقته بمختلف مراحل التعليم.

¹ - محمد اسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007، ص 201.

- تنمي في التلميذ ملذة الإصغاء والانتباه والاستماع.
- تفيد في توضيح بعض النقاط الغامضة باستخدام الشرح والوصف.
- تساعد المتعلم على تقديمه معلومات جديدة بفضل جهد المعلم مما يقدمه من بحث وتحضير جيد.
- تساعد على تقديم معلومات إضافية بفضل جهد المعلم في البحث والتحضير الجيد⁽¹⁾.

سلبيات طريقة الإلقاء:

لطريقة الإلقاء عيوب منها:

- تجعل التلاميذ يعتادون الاستماع والتلقي و يخيم عليهم الملل والسآمة.
- تبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع والاتكال على المدرس في حصولهم على معلومات المادة.
- تفضل ميول التلاميذ ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعتبر سواسية في عقولهم التي تستقبل المعرفة.
- اختفاء ناحية التعاون بين التلاميذ.
- عدم بقاء أثر كبير للمعلومات الملقاة في أذهانهم.

¹ - عبد اللطيف ابن حسن بن فرج، طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص 93-94.

- تهتم بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها لذلك تغفل شخصية التلاميذ⁽¹⁾.

في هذه الطريقة يكون المعلم وحده صاحب السلطة والمالك للمعرفة، أما التلميذ مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلزم الطاعة.

ثانياً: طريقة المناقشة والحوار: تعدّ طريقة المناقشة والحوار وسيلة للاتصال الفكري

بين المعلم وتلاميذه، و قد يكون الحوار بين الطرفين موقفاً تعليمياً فاعلاً، وهو أسلوب قديم في التعليم يرجع إلى أرسطو و سقراط حيث كانا يتبعان في توجيه تفكير طلابهم و تشجيعهم على البحث في القضايا المطروحة عليهم.

وتعتبر طريقة الحوار والمناقشة أسلوب قديم إذ تعتمد على طريقة الإلقاء والمحاضرة

فيعتمد فيها كل من المعلم والتلاميذ على الحوار الشفوي أثناء عرضهم للمادة التعليمية⁽²⁾.

مميزات طريقة المناقشة والحوار:

اتسمت طريقة المناقشة والحوار لها بالمميزات التالية:

- تنظر للمتعلم باعتباره مشاركاً ليناقدش، يسأل، يحاور، يثري، يجيب.

- بيئة تربوية آسنة شعار المناقشة.

- تعزز مهارات الاتصال والتواصل لدى التلاميذ.

- استخدام اللغة (مهارات لغوية) التعبير، الحديث.

- ديمقراطية طرح الأفكار واحترام الرأي والرأي الآخر.

¹- عبد اللطيف ابن حسن بن فرج، طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص 94.

²- عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1،

2009، ص 14.

- تشجيع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض، وتنمي روح الجماعة عند الفرد⁽¹⁾.
- تساعد على تقديمه معلومات جديدة بفضل جهد المعلم مما يقدمه من بحث وتحضير جيد.
- عيوب طريقة المناقشة و الحوار: لطريقة المناقشة و الحوار عيوب أهمها:**
- كثرة الأسئلة التي يطرحها المعلم قد تؤدي إلى تشتت أفكار التلاميذ و خروجهم عن الموضوع العلمي المراد تعليمه لهم.
- الاعتماد على الحوار الشفوي دون الاستعانة بالوسائل الأخرى التي تساعد التلاميذ على اكتساب خبرات حسية.
- يشعر التلاميذ بالملل والإحباط إذا فشلوا في الإجابة عن الأسئلة الصعبة.
- عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد يجري المناقشة بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد.
- قد يستحوذ على المناقشة عدد محدّد من التلاميذ دون الآخرين.
- اهتمام المعلم والتلاميذ بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس⁽²⁾.

¹ - هادي طوالبه وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 186.

² - أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، مرجع سابق، ص 149.

ثالثاً: طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار)

تعدّ طريقة التسميع من أقدم الطرائق التعليمية في التعليم، وتمثل هذه الطريقة المنفذ الوحيد للمدرس لتغطية العجز في إيصال المعرفة بالفهم⁽¹⁾ واللجوء إلى ترسيخها في آذانهم بالقوة، عن طريق التكرار وبالتالي الحفظ الآلي.

مميزات طريقة التسميع:

تتميز طريقة التسميع بمجموعة من المميزات منها:

- بعض التعميمات والقوانين تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.
- الإنسان بحاجة لحفظ بعض النصوص الشعرية والأدبية والأحاديث والحكم والنصوص القرآنية للاستشهاد بها في مواقف أخرى، فالحفظ في اللغة العربية خاصة أمر ضروري لا يمكن الاستغناء عنه، وهذه الطريقة تعتبر مجدية بالنسبة لحفظ القرآن الكريم، والأحاديث، والنصوص الشرعية للاستشهاد بها في مختلف المواقف الحياتية والدراسية.

عيوب طريقة التسميع:

هناك عدد من المآخذ على طريقة التسميع منها:

- تجعل التلميذ سطحي التفكير إلى حد كبير.
- تكديس المعلومات دون أن يكون وراء ذلك غرض.
- في هذه الطريقة يعامل التلميذ كما لو كان أسطوانة فوتوغرافية، يسجل عليها مجموعة من الكلمات، تعاد جزئياً عند التسميع.

¹ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د ط، 2005، ص 111.

- يجب على المعلم أن يقتصر في استعمال طريقة التسميع قدر الإمكان لما لها من عيوب واضحة.

لذلك وجب على المعلم أن يمزج طريقة التسميع بطرائق التدريس الأخرى⁽¹⁾.

رابعاً: الطريقة القياسية

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في التعليم و قد استخدمت حديثاً في بعض المدارس الأمريكية والألمانية حيث أدخلت عليها بعض التعديلات فأصبحت تستخدم في المدارس الحديثة تقوم الطريقة القياسية على طرح قاعدة عامة ثم ذكر الأسئلة التي تخدم هذه القاعدة وذلك لتسهيل فهمها⁽²⁾.

مميزات الطريقة القياسية:

للطريقة القياسية مميزات تعليمية تتمثل في:

- أن هذه الطريقة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً، فالمادة تعطى بصورة مباشرة من المدرس، وتكون كاملة ومضبوطة.

- تنمي عند التلميذ عادات التفكير الاستنباطي والقياس.

- يرغب فيها المدرسين لأنها طريقة سهلة ولا يبذل فيها المدرس جهداً كبيراً.

- أسلوب هذه الطريقة يساعد التلاميذ على حفظ المادة وتذكرها، وعموماً تعتمد هذه

الطريقة لاختصار الوقت والجهد وتنمية ملكات الذكاء والتذكير والاستنباط والاستنتاج لدى التلاميذ.

¹- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص 48-49.

²- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 1، 2006، ص 100.

عيوب الطريقة القياسية:

لها العديد من السلبيات نذكر منها:

- لقيت هذه الطريقة معارضة بعض المدرسين لأنها تشتت انتباه التلاميذ.
- تتنافى هذه الطريقة مع قوانين التعلم في التدرج من السهل إلى الصعب.
- تكون النماذج و الأمثلة مفروضة على التلميذ لأنها فرضا مما يقلل من رغبته في الدرس⁽¹⁾.

- قد تقلل هذه الطريقة من انتباه التلاميذ لأن اعتماد قاعدة للقياس عبارة عن قالب واحد تصب فيه كل المواضيع مع العلم أن نفس القاعدة لا تصلح لدراسة موضوع آخر لأن المواضيع بطبيعتها مختلفة.

ونجد أيضا قضية من قضايا تعليمية اللغة العربية ألا وهي قضية تعليم النحو:

إن أغلب الدراسات التي ناقشت قضايا تعليم اللغة العربية ركزت على مسألة القواعد النحوية، وطرائق تدريسها، حيث عرفت جدلا واسعا من قبل الباحثين، والدارسين، والمهتمين، وذلك في إطار سعيهم إلى تحديد منهج واضح في تدريس النحو العربي ولعلّ كثرة الاختلاف والجدل تعود بالدرجة الأولى إلى كثرة التفصيلات في القضايا النحوية والأحكام، وتعني القواعد النحوية القوانين والمقاييس التي بنيت على أساسها اللغة، فهي تمثل النظام الذي تقوم عليه اللغة، وبنيتها، ولا ريب في أن تدريس القواعد النحوية⁽²⁾ «يتطلب اكتساب المعلم زادا معرفيا في علوم النحو والصرف، وعلم المعاني، كما يتطلب من المعلم نفسه توظيف هذه

¹- علي حسين الدليمي و آخر، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 63.

²- مجدي وهبة و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، منشورات مكتبة لبنان، ط 2، 1984م، ص 318.

القواعد في لغته، واتصاله بالتلاميذ ويتطلب منه أيضا اختيار الطريقة المناسبة التي تقدم بها القاعدة باعتبارها إضافة يمارس بفضلها التلاميذ بناء التراكيب، واستعمال الصيغ، والحرص على الإكثار من الممارسة وتكرارها بهدف التثبيت والترسيخ. ولا يتحقق ذلك إلا باستعمال الوسيلة المناسبة كالأمتلئة والكتاب، والسبورة، والتمارين المتدرجة والمتنوعة، والأجهزة السمعية والبصرية في حال توفرها، والرسوم وغيرها»⁽¹⁾.

إنّ على المعلم والمتمكن من قواعد علوم اللغة أن يميز بين دراسة اللغة لذاتها، والتعمق فيها قصد التخصص في علومها، وبين الدراسة العلمية للغة من أجل استعمالها في الحياة اليومية، إذ الغرض الأساسي من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد من الحالات الخطابية⁽²⁾.

ألا يكتفي بتحفيظ القواعد تحفيظا جافا، وأن يعمل على تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية والتبليغية، وذلك بتكثيف التدريبات العملية⁽³⁾.

أن يدعم تدريس النحو تدريس علم المعاني لا كقواعد تحفظ، بل كأساليب يدرّب على استعمالها التلاميذ فيدربون على ربط هذه القواعد بما تؤديه من معان وأغراض⁽⁴⁾.

¹ - أبو القاسم سعد الله، منشورات عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م، ص 208.

² - أبو القاسم سعد الله، المرجع نفسه، ص 208.

³ - أبو القاسم سعد الله، المرجع نفسه، ص 209.

⁴ - أحمد حساني، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، 2001 م، ص 75.

العنصر الثاني: تعليمية اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها

مدخل:

إنّ قضية تعليمية اللغة العربية للناطقين بها قضية جوهرية شغلت و لا تزال تشغل حيزًا كبيرًا من اهتمامات الباحثين والمربيين، نظرا لصلتها الوطيدة بالمنظومة التربوية من جهة وبالمنظومة الاجتماعية من جهة أخرى.

أمّا قضية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضية تواجه العديد من التحديات التي تعيق مسيرة العملية التعليمية، وتجعل الرهان على تنبؤ اللغة العربية مكانة لاثقة في هذه المجتمعات غير مضمون النتائج، و هو ما يفرض على المختصين في هذا المجال تقدير حلول عاجلة لضمان نجاح هذه العملية، غير أنّ اقتراح خطوات عملية للرفي باللغة العربية لدى غير الناطقين بها سيظل مجرد تخمينات نظرية، ما لم تنطلق من تشخيص حقيقي لواقع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل رصد مواضع العجز التي تعيق عملية تعليمية مثالية⁽¹⁾.

¹ - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - قضايا وتجارب. المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، د ط، تونس، 1992، ص 42.

أولاً: تعليمية اللغة العربية للناطقين بها

1- تعليمية اللغة العربية للناطقين بها للصغار و للكبار :

أ- تعليمية اللغة العربية (للناطقين بها للصغار):

- كيفية اكتساب اللغة:

1- تعريف اكتساب اللغة: يقصد باكتساب اللغة العملية الغير الشعورية، و غير المقصودة التي يتم بها تعلّم لغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واعٍ بذلك و دون أن يكون هناك تعليم مخطط له، و كذلك تعتبر العملية التي يكتسب بها البشر على استقبال و استيعاب اللغة و القدرة على إنتاج الكلمات و الجمل لأجل التواصل، «تتحقق هذه العملية من خلال التدريب والممارسة المستمرة بالنطق والمحادثة المتواصلة إلى أن يتمكن الطفل من اكتساب عاداته اللفظية الفردية والجماعية و التزام القواعد السليمة أثناء الكلام»⁽¹⁾.

وهناك عدّة عوامل تساهم في اكتساب الطفل للغة، منها: البيئة، الجسمية، الاجتماعية، النفسية، وبنطوي التطور اللغوي على مهارتي: الاستقبال (الفهم) و التعبير (الإنتاج) علماً أنّ مهارة الاستقبال تتضح قبل مهارة التعبير. ويقصد بالنمو اللغوي نمو مهارات الاستماع و مهارات التعبير.

2- الفرق بين اكتساب اللغة و تعلّم اللغة:

أ- اكتساب اللغة: يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية يقوم بها الإنسان بدون قصد التي تتّمي عنده مهاراته اللغوية، فهو واعٍ بأنه يستخدم اللغة كوسيلة اتصال. الطفل في

¹ - لعشبي عقيلة، مجلة لغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة، لطباعة النشر و التوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص 88.

تعلم لغته الأولى لا يشغل نفسه في فهم القاعدة النحوية، عندما يستمع إلى جملة من أبيه وأمه ولا يقيم برهة في حفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب بل أنّ لديه حساسية اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعبيرات و يقبل أخرى.

ب- تعلّم اللغة: يشير هذا المصطلح إلى العملية وبالتفصيل هو الوعي بقواعد اللغة

والقدرة عن التحدّث عنها، و عند تعلم اللغة يلعب تصحيح الأخطاء من طرف المعلم دورا كبيرا، ويتم ذلك بشكل مقصود و بطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء⁽¹⁾.

3- كيفية اكتساب اللغة عند الطفل: يعتبر الطفل طفلا لحاجاته الطبيعية إلى

الاكتساب والتعلم، اللذين يتحققان في مراحل متعاقبة تعرف بمراحل الطفولة التي تعتبر من أخطر مراحل عمر الإنسان، لأنها مرحلة بنائه. إنّ دراسة شخصية الطفل لمرحلة ما قبل المدرسة في جانبها اللغوي خصوصا تجعلنا محددين بما يحدث للطفل في الفترة الممتدة بين سنوات، ففي هذه الفترة يكون الطفل غير واعي للقواعد اللغوية. تعتبر هذه المرحلة نقطة انطلاق في اكتساب وتعلم اللغة، فهناك نجد عوامل كثيرة التي تساعد الطفل على اكتساب اللغة:

1- الأسرة: تؤدي الأسرة دورا أساسيا في تشكيل وتكوين شخصية الطفل ليتمكن

الطفل في هذه البيئة التعرّف على نفسه، وقد أشارت حفيظة تازورتي في كتابها اكتساب اللغة أنّ الاكتساب يحدث عن طريق تفاعل وتعامل بينه و بين أعضاء الأسرة التي يعيش فيها و يتعرّع في أحضانها لذا « تعتبر الأسرة المهد الأوّل للطفل، و أوّل جماعة إنسانية يتفاعل معها»⁽²⁾. إنّ أوّل عملية ينطلق منها الطفل في اكتساب اللغة تتم في المحيط

¹ - المرجع نفسه، ص 89.

² - حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص 09.

العائلي، لأنّ «المحيط يعرض على الطفل مفردات وعبارات سليمة ومقبولة كلياً ومعنوياً»⁽¹⁾، وذلك عن طريق مخاطبته بين أفراد أسرته، نرى أنّ الأسرة تؤدي دوراً فعالاً في اكتساب الطفل للغة، إذ يولد هذا الأخير بلا لغة و لا كلام لكن ترعرعه ونشأته بين أفراد يتواصلون ويتكلمون لغة، اكتشاف قدرتهم على التواصل والتكلم، كما يؤثر حجم الأسرة على اكتساب اللغة لدى الأطفال، حيث يشجع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى عائلة كبيرة الحجم، و غالباً ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد، أمّا العائلات الكبيرة فغالباً ما يسيطر على جوّها التسلطية و تحد من كلام الطفل. إنّ التفاعل المتبادل بين الطفل و الأسرة يساعد على تطور رصيده اللغوي، حيث أنّ اكتساب اللغة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحجم التفاعل الاجتماعي بين الطفل و الوالدين، فالأسرة التي تحرص على القضاء فترات طويلة مع أطفالهم و تبادل الآراء و المناقشات معهم و اشتراك الطفل في تلك المناقشات تساعد على التطور اللغوي للطفل بكافة أبعاده و جوانبه. فالأطفال الذين ينتمون إلى جوّ يسوده الود و التسامح والمرونة والتفاعل يتحدّثون و يكتسبون أكثر من الذين ينتمون إلى جوّ يسوده التسلط. « لذا تعتبر الأسرة الجماعة الأولى التي تعمل على تلقين وتعليم الأطفال اللغة التي يمارسونها هذا خلال ما يتلفظون أمامهم من كلمات، ألفاظ يسمعونها الأطفال، هي من المنظمات الاجتماعية الأكبر تأثيراً وإبقاؤها أثر في نمو الطفل اللغوي فهي تهيئ البيئة الاجتماعية، فالوالدين يلعبان دوراً في تنشئة الطفل و بناء شخصية بما فيه التنشئة اللغوية التي يتعرض لها الطفل داخل الأسر »⁽²⁾.

2- المجتمع: يعتبر المحيط الاجتماعي بسماته الثقافية و الاقتصادية المميّزة من

أهم العوامل المؤثرة على تعلم النطق و الكلام لدى الطفل. « فاللغة ظاهرة اجتماعية

¹- لعشبي عقيلة، مجلة لغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة، للطباعة النشر و التوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص 88.

²-حفيظة تازورتي، مرجع سابق، ص 10.

مكتسبة، و يبدو أنّ أفضل وسيلة لتعلم اللغة هي الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة مجتمعه المستعملة في الحياة اليومية» (1). فيعيش في ذلك المجتمع يكتسب فيه « مجموع معارف و مكتسبات، ومهارات معرفية يعبر عنها بلغة أخذها من محيطه» (2). فالطفل يكتسب لغته في المجتمع عن التكرار و تصويب الأخطاء بغرسها في النفوس وكذا يكتسبها عن طريق استماعه للغة المستخدمة حوله. إذ يبدأ بتخزين هذه اللغة في عقله ويخزن بعض المفردات و العبارات و الجمل و يخزن بعض المفردات و العبارات و الجمل، و عن طريق التجربة والخطأ تكون لديه لغة، و من هنا نستنتج أنّ الطفل يكتسبها من البيئة، و يتقنها عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز الذي يلقاه من الكبار من حوله. فالطفل يجب أن يخرج إلى الشارع لأن الشارع يلعب دورا أساسيا في اكتساب اللغة عنده و يمكنه من تزويد رصيده اللغوي بعدد هائل منها يعرفها أقرانه أثناء اللعب. فإكتساب اللغة يستلزم إلى جانب سلامة أجزاء الجسم التي سبق بيانها تواعلا اجتماعيا مستمرا، فمن دون وجود أشخاص حول الطفل يتكلمون لغة معينة فإن الصغير لن يكتسب لغة و لن يكون قادرا على الكلام، وهذا ما حدده كثير من الباحثين على وصف القدرة على الكلام بأنها مهارة اجتماعية، و « يتضح دور البيئة أو الدور الاجتماعي في عملية اكتساب اللغة من عدّة نواحي، ففضلا على أنّ كلام الطفل إلى عامه الثاني من العمر يكون تقليدا و محاكاة لكلام آخرين حوله، فإنّه في حاجة إلى استمرار في التواصل مع الآخرين و إلّا فقد ما تعلمه من محاكاة» (3). دليل ذلك أنّه إلى حوالي الشهر الثامن عشر من العمر تظهر كلمات و تختفي أخرى في كلام الصغير بمعنى أنّ ذاكرته لم تختزن بعد كل الكلمات التي تعلّمها بالمحاكاة فإن حدث و عزل الصغير في ذلك السن فمن الممكن تماما أن يتوقف اكتساب اللغة عند هذا الحد من

1- عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان سوق البتراء، 2002، ص 38.

2- علي صالح، اللغة العربية في المحيط الجزائري، الممارسات والمواقف، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2014، ص 13.

3- المرجع نفسه، ص 14.

ناحية، كما يمكن أن ينسى الصغير ما تعلم بالمحاكاة فيفقد القدرة على الكلام من ناحية أخرى و دليل آخر على المسيرة للنشر والتوزيع اكتساب اللغة في هذا السن الباكر من العمر أنّ الصغير الذي يعيش في وسط اجتماعي يتكلم لغة معينة ثم ينتقل إلى وسط اجتماعي يتكلم لغة مختلفة تماما، فإنّه سرعان ما يتحول إلى اكتساب اللغة الجديدة وينسى تماما كل ما تعلمه من قبل عن اللغة الأولى، الأثر الاجتماعي في اكتساب اللغة يبرز بوضوح وجلاء في العام الثالث من العمر، و تكون لغة الطفل في هذا العمر ترجمة مباشرة لبيئته الاجتماعية فيها تنعكس المعايير الأخلاقية و الدينية لتلك البيئة، و المستوى الثقافي السائد فيها.

3- الطفل و المدرسة: تعتبر المدرسة دار التربية و التهذيب تصلح شأن المرء بما

يتلقاه فيها من معارف و ما يكتسبه فيها من العلوم المفيدة، كما تعتبر من مؤسسات التنشئة اللغوية، و هي ذات قيمة تربوية و تعليمية مهمة في حياة الأفراد و المجتمعات، « فهي كمؤسسة اجتماعية ذات أهداف محددة ومعايير و أساليب لحفظ النظام فيها، و تحقق درجة من الاستقرار و التنظيم تمكنها من قيامها بوظائفها»⁽¹⁾. تعد المدرسة من العوامل القوية والمؤثرة التي تعمل على ربط الطفل ببيئته و مجتمعه، وتكسب المتعلم الحقائق العلمية والمفاهيم الصحيحة لتخرج أجيال من المتعلمين يحملون القيم السامية والنبيلة، و يكسب التلميذ ما يسمى بالتذكير العلمي و الوعي الثقافي، حتى يتمكن من تلبية جميع احتياجاته وحل مشكلاته أو مشكلات مجتمعه المحيطة به، كما تزود الطفل باللغة من خلال المفردات والصيغ والأساليب التي يتعلمها. كما يتعلم الطفل في المدرسة المهارات الحركية اللازمة للمشاركة بالأنشطة العامة والألعاب الجماعية، كما تعلمه على الكتابة و تحسين الخط، ومحاولة إتاحة الفرصة لحل مشكلاته، و يتمثل الغرض الأساسي التي ترمي إليه المدرسة الابتدائية، « في رفع الأمية و الجهل عن التلاميذ، لأن الجاهل الأمي لا يتميز عن الحيوان

¹- دي جون، المدرسة و المجتمع، ترجمة أحمد حسن الريحم، دار المكتبة، دار النشر، بيروت، ص 50.

إلا بالنطق»⁽¹⁾، و يتم هذا بتعليم التلميذ مبادئ القراءة و الكتابة و التعبير و قواعد اللغة، فنقوم المدرسة على تزويدهم بالثروة اللغوية المناسبة و غرس الميول القرائية، و بفضل المدرسة يكسب الطفل المهارة اللغوية اللازمة لتعليم اللغة.

* **مراحل اكتساب اللغة عند الطفل** : هناك مرحلتين أساسيتين في اكتساب و تعلم

اللغة عند الطفل التي تمثل فيما يلي:

1- مرحلة ما قبل اللغة: و هي مرحلة تمهيد واستعداد يتم فيها الصياح و الصراخ

والمناغاة والتقليد وتحلي الأم فيها بالدور الرئيسي يكتسب الطفل لغة أمه عن طريق سماعها من الشخص الحاضر له طيلة الأعوام الأولى من عمره و كذلك يكتسب الطفل لغة عموما من محيطين مختلفين هما: المحيط العائلي والمحيط الغير العائلي أو الخارجي، حيث يعرض « عليه المحيط العائلي مفردات و عبارات سليمة ومقبولة، و من المحيط الخارجي يتزود رصيده اللغوي مثلا: أثناء اللعب »⁽²⁾. إن دور الأسرة و المحيط يلعب دور فعال ومهم في عملية اكتساب اللغة عند الطفل إذ يسمع الطفل لغته الأولى من الأم، ثم يحاول محاكاتها والإتيان بمثلها « فالأم حين يتكلم طفلها يجيب لها بغير اللغة لكنه كلما تقدم في النمو الذهني العضوي يحاول الرد عليها لغويا، لهذا يستخدم معه لغة بسيطة و سهلة »⁽³⁾.
مرحلة ما قبل اللغة تشمل بدورها على ثلاث أطوار و هي كالاتي:

أ- طور الصراخ: عند الصرخة الأولى التي يطلقها الطفل عند الولادة هي أول بادرة

من بوادر قدرته على الصراخ، فالصرخة الأولى تدل على أن الطفل برز إلى الوجود مزودا بجهاز التنفسي و حنجرة النمو ملكة التعلم. وعلى هذا نستنتج أن الصراخ هو نقطة البداية في نمو اللغة عند الطفل.

¹- نوال زمالي، مجلة لغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة، الطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، 2004، ص 105.

²- اللغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص 88-89.

³- المجلة نفسها، ص 89.

ب- طور المناغاة: من 04 إلى 06 أشهر إلى 12 أشهر ينتقل الطفل من مرحلة

الصراخ إلى المناغاة، فالصراخ عبارة عن طفل لا إرادي، بينما المناغاة هو نقل إرادي لبعض المقاطع الصوتية.

ت- طور المحاكاة أو طور التقليد: يرى قالون أن الطفل بعد الشهر الثالث يأخذ

بمحاكاة من حوله وتعبيرات وجوههم و أنّ الحركات المعبرة عند هوجس موصل إلى لغة الكلام، وتبدأ المحاكاة بعد الشهر التاسع كما يرى أغلب الباحثين و تستمر حتى السن المدرسية، و بعد مرحلة المناغاة يحاول الطفل تقليد الصياحات التي يسمعها و الحقيقة أن الطفل يخترع كلمات. و هناك المرحلة الأخيرة التي تكمن في الكلام الحقيقي و فهم اللغة: وفي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بفهم مدلولات الألفاظ و معانيها و يظهر ذلك في الأشهر الأولى من السنة الثانية فتتضح المعاني أكثر مع ظهر عناصر الاتصال الأولى التي تنشئ الجملة، فهكذا يعتبر الطفل طفلاً يمر بعدة مراحل متعاقبة تعرف بمراحل الطفولة من أجل اكتساب اللغة أمر صعب خاصة عند الطفل الصغير لكن بالممارسة والتدريب شيئاً فشيئاً يكتسب لغته.

2- المرحلة اللغوية في اكتساب اللغة: تشهد خلالها انبثاق ملكة التكلم وتكاملها

وتتقسم إلى:

أ- تعلم المفردات: حدد العلماء هذا الطور في حدود السنة بالنسبة إلى أغلب

الأطفال و في حوالي الشهر التاسع بالنسبة إلى الممتازين منهم، و إنّ أول كلمة ينطقها الطفل غالباً ما تكون اسم شخص معروف له أو بشيء يحبه. كما أن أول نطق لغوي يكون عن طريق الكلمات المفردة و ليس عن طريق الجمل، و قد اجتمعت البحوث على أنّ الطفل يكون قادراً على نطق الكلمة الأولى فيما بين السنة و السنة و النصف بعد الولادة.

و قد أكدت دراسات سميت أن الطفل يعرف ثلاث مفردات عند بلوغه السنة الأولى و 272 كلمة عند اختتامه السنة الثانية و 1540 كلمة في السنة الرابعة و 3562 كلمة في السنة السادسة، عندها يبلغ الطفل السنة السادسة من العمر، ويدخل طور الدراسة فإنه تزداد الحصيلة اللغوية. وجد الباحثين أول ما يتعلمه الطفل من المفردات هو الأسماء، و بالأخص من يحيط به من الأشخاص والأسماء في العائلة في المرحلة الأولى من حياة الطفل.

ب- تركيب الجمل: الطفل يبدأ مع نهاية السنة الأولى من عمره بتطبيق كلمتين أو

ثلاث كلمات ثم تبدأ الزيادة ثم تتقدم بسرعة حتى إذا ما بلغ الثالثة من العمر فإن نموه اللغوي يصل إلى حوالي ألف كلمة و هكذا حتى يصل خمسة عشر ألف و ثمانية عشر ألف و في هذا الطور لا ينتظر من الطفل أن يؤلف جملاً إلا بعد أن يكتسب حد أدنى من المفردات.

تعتبر عملية اكتساب اللغة على أنها عملية لا شعورية و غير مقصودة، فهي عملية اكتساب الطفل للغته الأولى أي لغة الأم، يكتسبها الطفل بدون وعي أو تعليم، يكتسبها من طرف أمه من خلال تقليده و محاكاته للأصوات التي يسمعها و أيضاً من خلال تكراره لكلمات و تناغم أصوات. تعتبر الأم المهد والدوافع الأولى لاكتساب الطفل لغته الأولى لأنها هي التي تساعد في مراحل نموه على تمكنه من اكتساب و تعلم اللغة، أمّا عملية تعليم اللغة فهي عكس عملية اكتساب اللغة لأنها عملية واعية يقوم بها الفرد للتعليم اللغة الثانية، فيكتسبها بوعي و يكون فيها التعليم مخطط له، هي عملية تحدث في المدرسة من طرف المعلم، يكتسب الفرد فيها القواعد اللغوية و مهارات عقلية.

- تعليمية اللغة العربية للصغار: المحاور التطبيقية لتعليمية اللغة العربية في

المراحل الأولى ينبغي تحديد المحاور التطبيقية في تعليمية أية مادة من المواد من أجل

تسطير البرنامج المناسب لها، ففي تعليمية اللغة العربية يجب التركيز على المهارات التي يجب على المتعلم أن يتعلمها وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

1 مهارة الاستماع

2 مهارة التحدث

3 مهارة الكتابة

4 مهارة القراءة

1- مهارة الاستماع:

تعريف الاستماع: يلقب الاستماع بأب الملكات اللغوية، حيث تتشكل هذه المهارة منذ ولادة الطفل، فهو يسمع مناغاة أمه و أصوات أخرى في المنزل، وبالتالي يتعلم من السماع مجموعة من الأصوات والكلمات إلى أن تكتمل هذه المهارة لديه، وقد عرف كما يلي: « الإصغاء هو السماع باهتمام وانتباه، و يهدف إلى تدريب الأطفال على الإصغاء إلى تحقيق مجموعة من العادات و الاتجاهات نحو:

1- تعويد الطفل الاستماع إلى الناس والإصغاء إليهم ليفهم ما يقال.

2- تعويد الأطفال احترام آراء الآخرين.

3- شعور الطفل القارئ باحترام الآخرين المستمعين و تقديرهم النقد في المستقبل

(الحكم، الموازنة، والتفضيل)»⁽¹⁾. لمهارة الاستماع أهمية كبرى في حياة المتعلمين، حيث تشكل المهارات المتبقية دون الإصغاء، وهذه المهارة يجب التركيز عليها في المراحل

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس لغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 31.

التعليمية الأولى، في طور الابتدائي أين يكتسب الطفل الصغير هذه المهارة، فيتعود الإصغاء الجيد لما يقوله المعلم، وبالتالي يتمكن من فهم الكلمات والعبارات.

الإصغاء الجيد لما يقوله المعلم، وبالتالي يتمكن من فهم الكلمات و العبارات التي يلقتها له المعلم، كما يتم الإدراك الجيد لمعانيها وبالتالي إذا تحقق الفهم سهل على المتعلم نطقها جيداً من حيث الأداء ثم استعمالها في جمل مفيدة. إن المنظمة المسؤولة عن الإدراك اللغوي في الدماغ لا يمكن لها أن تستقبل أو تفك شفرات اللغة دون الإنصات لها جيداً، وهذا الإنصات لا يأتي إلا عن طريق الأذن الخارجية و الوسطى و الداخلية، كما يجب أن تمر الأصوات اللغوية مرورا سليما بهذه الأعضاء.

2- مهارة التحدث: هي المهارة الثانية بعد الاستماع ، فبعد اكتمال الجهاز السمعي

عند المتعلم الصغير، والجهاز النطقي، يبدأ في تعلم اللغة الهدف (أي اللغة المراد تعلمها) وفي اللغة المنهجية المدرسية الرسمية في البلاد التي ينتمي إليها المتعلمون، وقد تكون اللغة الأم مع بعض التحويلات التي تطرأ عليها و قد تكون اللغة الثانية بعد اللغة الأم. إن اللغة التي يكتسبها المتعلمون في المدرسة وبطريقة منتظمة لا تمثل اللغة الأم لمعظمهم، فالناطقون باللغة الأمازيغية تمثل اللغة العربية الفصيحة اللغة الثانية عندهم، إذ لا بد أن ينبع المعلمون طرائق سليمة أثناء تدريسها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، و كذلك الشأن بالنسبة للناطقين باللغة العربية، و رغم التشابه بين العامية العربية والفصيحة إلا أنه هناك اختلافات صوتية و تركيبية بين النمطين، وهذه الاختلافات تؤثر بشكل أو بآخر على مهارة التحدث، كما يطلق على هذه العملية التعبير، المحادثة... الخ، حيث يعرف « بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال»⁽¹⁾، تتم هذه المهارة بين شخصين

¹ - المرجع نفسه ص 141.

أحدهما يرسل خطايا شفويا، إن كان الموقف التعليمي حيا، أي أن المتكلمين حاضران معا، و قد يكون بواسطة اللغة المكتوبة، كما يمكن أن يتم الإرسال من جهة واحدة، في حالات التعبير عن النفس، أو إرسال خطاب لغوي ما، و يطلق على النوع الأول التعبير الشفهي، أما النوع الثاني فيتمثل في التعبير الكتابي، وبخلاف التعبير عن المحادثة في كون الأول عادة ما يكون أحادي الجانب، أما النوع الثاني فيتم بين الشخصين، ومما لا شك فيه أن المحادثة من أهم المهارات اللغوية، إن لم تكن أهمها، فقد ذهب المربون و المتخصصون إلى أن اللغة في طبيعتها أصلها عملية إرسال من منطوق و استقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أن اللغة مضمون وللإفصاح عن هذا المضمون و من ثم فإن هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة القراءة للأسباب أهمها أن النشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة تستعمل على تصحيح عيوب نطقية تستلزم تصحيحا قبل القراءة من أجل صحتها.

3- مهارة القراءة: هي المهارة الثالثة بعد مهارتي الاستماع و المحادثة و لا تقل

أهمية عن سابقتها، كما أن هذا الترتيب هو ترتيب عضوي أي بحسب تدرج مقدرة الإنسان الفطرية على ممارسة هذه المهارات، ولكن في الواقع التربوي لا يجب التفارقة بين هذه المهارات خاصة بعد المراحل الأولى فتمارس مجتمعة من أجل حصول التكامل و القراءة عملية استماع بالدرجة الأولى إذا أحسن المتعلم ممارستها حيث يكتشف و هو يقرأ أمورا كثيرة جدا عن جانب ما يقرأه أو عن بيئته أو عن الوضع العام، حتى يصل درجة التعانق والانفعال بين القارئ و ما يقرأه، وبالتالي تصبح القراءة ممارسة ممتعة قبل أن تكون واجبا بيداغوجيا يقوم به المتعلم رغما عنه، وهذه الإستراتيجيات البيداغوجية لا بد أن يطبقها المعلم وبأسلوب ناجح من أجل أن يجعل من مهارة القراءة مترفسا عند المتعلمين وبالتالي حصول الغاية البيداغوجية.

- مفهوم القراءة: تعرف القراءة بأنها: « عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير

الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ، و فهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج و النقد والحكم والتذوق و حل المشكلات، كما أنها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف و الأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها و ترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ و معانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة القراءة عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ، و يتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية و هذه المعاني⁽¹⁾.

تتنوع القراءة لتشمل القراءة الضامنة والتي يؤديها المتعلم بالعينين مع العمليات الذهنية المرافقة لها دون إحداث أصوات وهي عملية سابقة عن القراءة دون إحداث أصوات وهي عملية سابقة عن القراءة الثانية وهي القراءة الجهرية، وتتم من أجل إسماع الحاضرين الأفكار التي تدور داخل النص، وهي عملية عقد صلة بين المدونة اللغوية و القارئ من جهة و المدونة اللغوية و الحاضرين بجانب القارئ من جهة أخرى، حيث يرى عبد العليم إبراهيم أن القراءة: عملية يراد بها إيجاد الصلتين لغة الكلام والرموز الكتابية، و تتألف لغة الكلام من المعاني، ويمكن من خلالها هذه المفاهيم السابقة استشراف ما يلي: - إن عناصر القراءة ثلاثة:

1 للمعنى الذهني.

2 للفظ الذي يؤديه.

3 للرمز المكتوب.

¹- فهد خليل زايد، المرجع السابق، ص 35.

إن القراءة عمليتين متصلتين، الأولى: الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج⁽¹⁾.

4- مهارة الكتابة: هي مهارة لغوية، وتمثل مرحلة النضج والاكتمال، وهي ممارسة معقدة حيث يستطيع المتعلم بعد تدريبه على المهارات اللغوية السابقة على التعبير عما يجول في خاطره، ليس عن طريق الأداء و إنما بترجمة الأفكار التي تدور في ذهنه إلى عبارات وفقرات مكتوبة، كما تمثل الحصيلة اللغوية و الرصيد الفكري و المعرفي منطلقا هاما أثناء عملية التحرير وهذه المهارة هي حصيلة ائتلاف مجموعة من الأنشطة اللغوية « و هي ركن أساسي في البناء اللغوي، كما أنها نشاط تربوي يفترق عن غيره من الأنشطة في كونه مهارة حركية، لا تأتي إلا بالتدرج، و التحلي بالصبر و الأناة و المثابرة، وتمثل الكتابة في اللغة ثلاث مهارات هي التعبير و الإملاء ثم الخط، الذي ترتبط مهاراته بالمهارات اللغوية الأخرى أيما ارتباط، إذ هو متمم لعملية القراءة والمهارة والإملاء، إضافة إلى أنه أداة التعبير الكتابية»⁽²⁾.

- تعريف الكتابة: تعرف في الأدبيات التربوية بأنها « وسيلة من وسائل الاتصال

التي عن طريقها يستطيع الطالب التعبير عن أفكاره و أن يتعرف إلى أفكار غيره و أن يظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر وتسجيل ما يود تسجيله من الوقائع و الأحداث، ولهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة و تعلمها يمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية، بل نستطيع القول أن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية و من مسؤولياتها وأبرزها»⁽³⁾.

¹- نقلا عن: فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص 35.

²- الشامل في تدريب المعلمين وأساليب تدريس الخط والكتابة، ص 41.

³- فهد خليل زايد، المرجع السابق، ص 97.

بواسطة الكتابة يستطيع أن يعبر المتعلم عما يجول في ذهنه من أفكار و أحاسيس وهو متنفس من الناحية النفسية، و عملية تربوية هادفة، تروم صقل فن الكتابة و الخط من أجل إيصال أفكاره وبطريقة كتابية رائعة و هي مهارة لغوية لا تقل شأنًا عن المهارات السابقة، فالكتابة « ابتداء هي أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان و وسيلة أداة مهمة بين الأفراد و الجماعات و الأمم والمجتمعات، و لكي يتعلم الفرد الكتابة ويستخدمها استخدامًا صحيحًا يجب أن يتحقق لديه بعض القدرات مثل القدرة على رسم الحروف، والقدرة على النطق بالحروف والقدرة على تكوين الجمل، والقدرة على التعبير عن المعاني والأفكار تعبيرًا واضحًا» (1).

ب- تعليمية اللغة العربية للناطقين بها للكبار:

1- مفهوم تعليم الكبار:

لتحديد مفهوم تعليم الكبار تحديدًا دقيقًا ينبغي في البداية أن نعرف ماذا نعني بالشخص الكبير. توجد ثلاثة معايير لتحديد الشخص الكبير والتي تتمثل فيما يلي:

أ- **العمر البيولوجي:** ونعني به العمر الذي يسمح للكبير الحصول على بطاقة شخصية أو هوية أو الإدلاء بصوته في الانتخابات أو الانتهاء من مرحلة التعليم الأساسي (2).

ب- **النضج النفسي:** ويعتبر هذا المعيار أكثر دقة من المعيار السابق، لكن كيف يمكن الحكم على شخص ما أنه قد نضج نفسيًا؟ و ما المرحلة التي يتحول عندها الفرد إلى شخص كبير؟

¹- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم وعباس الوائلي، اللغة العربية (مناهجها و طرائق تدريسها)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005، ص 119.

²- إبراهيم محمد إبراهيم، مصطفى عبد السميع: التعليم المفتوح و تعليم الكبار، رؤى و توجيهات، ص 51.

ومن خلال هذا المنطلق يصعب الأخذ بهذا المعيار لتحديد من هو الشخص الكبير⁽¹⁾.

ج- الدور الاجتماعي: ينطلق هذا المعيار من أن المسؤوليات التي يتحملها الطفل

الصغير مختلفة عن مسؤوليات الكبير، فالصغير تكون مسؤوليته محددة، في حين تكوين مسؤولية الشخص الكبير متنوعة ومتعددة كالزواج أولي الأمر⁽²⁾، و بعد تحديد هذه المعايير فيعرف «الشخص الكبير بأنه الشخص الذي دخل مرحلة من الحياة يتحمل فيها مسؤوليات متنوعة اتجاه نفسه و غالبا اتجاه الآخرين، وقد يصاحب ذلك أحيانا القيام بدور إنتاجي في المجتمع لكنه يحتاج إلى برامج تعليمية و تدريسية»⁽³⁾.

نرى أنّ هذا المفهوم يحمل مجموعة من الخصائص يتصف بها هذا الشخص الكبير

والتي تميّزه عن الشخص الصغير، وهذه الخصائص بدورها تميز تعليمهم عن التعلّمات الأخرى، وفيما يأتي سنتطرق إلى هذا التعليم وبماذا يتميّز و يعني بتعليم الكبار « مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غيرها، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم المهنية، أو يسلكون بها سلوكا جديدا لي يلبوا حاجاتهم و حاجات مجتمعهم»⁽⁴⁾. وقد أصدرت منظمة اليونسكو تعريفا إجرائيا جاء فيه: « تعليم الكبار هو تعليم من ليسوا في سنّ التعليم النظامي العادي، ومن ثم فهو يتم خارج المدارس و يراعي فيه ظروفهم و عقليتهم و قدراتهم الخاصة و يتم بصورة منظمة و مقصودة، وفي فترة زمنية

¹ - المرجع نفسه، ص 51.

² - إبراهيم محمد إبراهيم، مصطفى عبد السميع: التعليم المفتوح و تعليم الكبار، رؤى و توجهات، ص 51.

³ - المرجع نفسه، ص 14.

⁴ - غادة الجابي: تعليم الكبار والتعليم للجميع، كتاب تحليلي وثائقي، ص 32.

مرسومة، وتتولاه هيئة أو جماعة تشرف عليه وتعهده به لرائد أو مدرس يتولى عملية الاتصال بين الدارس و الهيئة المشرفة على التعليم»⁽¹⁾.

2- عناصر العملية التعليمية لتعليم الكبار :

تعرف التعليمية بأنها الدراسة المنهجية والعلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف مسطرة و واضحة، كما هي علم قائم بذاته يهتم بالتعليم من خلال دراسته دراسة علمية⁽²⁾. وتتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض ويؤثر و يتأثر كل عنصر في الآخر و لا يكتمل أي عنصر في غياب العنصر الآخر، وترجع أهمية هذه العناصر في كونها الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية وتتمثل هذه العناصر في ثلاث أقطاب هي (المعلم، المتعلم، المنهاج).

1- المعلم: يعتبر المعلم الركن الأول والأساسي في العملية التعليمية وهو « الفرد المهيأ للقيام بهذا العمل الشاق والمتمثل في عملية التعليم وكذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل المعلم نفسه يقبل على تحديد معلومات وتحسينها باستمرار»⁽³⁾. ويقصد بمعلم الكبار « المعلمون والمديرون و مدربي المدرسين الذين يقومون بتعليم الكبار على جميع مستوياتهم وتدريبهم من خلال برامج التعليم المستمر»⁽⁴⁾.

¹ - رشدي أحمد طعيمة: تعليم الكبار - تخطيط برامجه تدريس مهاراته إعداد معلمه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1419 هـ - 1999م، ص 19.

² - سعدية سي أحمد: مطبوعة دروس في مقياس التعليمية، جامعة أكلي محند ولحاج، كلية العلوم الاجتماعية وإنسانية، 2016-2017م، ص 13.

³ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات الحديثة - حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2000 م، ص 142.

⁴ - علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر - النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1427 هـ - 2007م، ط1، ص 199.

معلم الكبار يختلف عن معلم الصغار إذ أنه يلتزم بنظام يسير عليه يختلف عن الأنظمة العادية تتمثل في برنامج خاص بتعليم الكبار وهذا لاختلاف تحصيل حاصل لأن خصائص الكبار النفسية والبيولوجية تختلف عن خصائص الصغار.

2- المتعلم: لا يقل هذا الركن أهمية على الركن السابق - المعلم - إذ يعتبر الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعليم، فهو من يتلقى المعارف والمعلومات من قبل المعلم بطريقة معينة، واكتسابه لهذه الخبرات يؤدي إلى تغيير في سلوكه مما يترتب عنه اكتساب مهارات جديدة تساعده على الاندماج في المجتمع، والمتعلم هو « الفرد المهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب، فهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات تساعده على ذلك، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هي أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر للاهتمامات وتعزيزها ليتم تقدمه واتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعليم» (1).

3- المنهاج: يحتل المنهاج مركزاً حيوياً ومهماً في العملية التربوية لا بل يعتبر لحد ما - العمود الفقري للتربية و لا يكون لها وجود إلا به، و لقد اختلف علماء التربية في نظرتهم إلى مفهوم المنهاج الدراسي مما أدى إلى ظهور عدّة تعريفات نذكر منها هو « مجموع الخبرات المرئية، التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية» (2). ويعرف أيضاً بأنه « عبارة عن مجموع الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها سواء داخلها أو خارجها من خلال معرفة منظمة وأنشطة فاعلة تحت إشرافها وتوجيهها بغرض تحقيق النمو» (3). فالمنهاج في مفهومه الحديث ومن خلال هذه المفاهيم

1- أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 143.

2- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط 2، 1425هـ-2005م، ص 37.

3- وليد أحمد جابر، المرجع نفسه، ص 40.

عبارة عن أداة تستخدمها التربية من أجل تحقيق أهدافها المنشودة وهو عبارة عن أنشطة وقواعد منتظمة تكون تحت إشراف التربية وتوجيهها ويسير وفقها المعلمون لتحقيق الأهداف المتمثلة في تعديل سلوك المتعلمين وتحقيق النمو الكامل لشخصياتهم.

3- طرائق التدريس المتبعة لتعليم الكبار:

تعتبر طريقة التدريس ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية وتتبع أهميتها من كونها الأداة التي تساعد التلميذ على أن يفهم المادة المتعلمة و يستوعبها، لذا فإن نجاح العملية التعليمية منوط باختبار الطريقة التدريسية الملائمة من حيث مستوى التلاميذ والمادة التعليمية والبيئية المتوفرة، ولقد تعددت مفاهيم طرق التدريس وتنوعت في العصر الحديث، إذ عرفها العالم إيبيلوف 1978 بأنها « نظام من الأفعال الواعية والهادفة من أجل تنظيم النشاط المعرفي والتطبيقي للتلميذ، وتأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التعليمي، وبكلمات أخرى فإن طرائق التدريس تشترط التأثير المتبادل المستمر بين المعلم والمتعلم، أي أن المعلم ينظم نشاط التلميذ بموضوع التعلم، ومن خلال هذا النشاط يكسب التلميذ المحتوى التعليمي» (1).

ويعتبر كنوشال 1984 طرائق التدريس أنها « الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى التدريس وتحقيق أهدافه » (2).

ونستنتج من خلال التعريفات السابقة أن طرائق التدريس تعتمد على التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم بالإضافة إلى أنها تتضمن جميع الوسائل والإجراءات والنشاطات ووسائل التقويم التي يهيئها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ.

¹- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط 2، 1425 هـ - 2005 م، ص 37.

²- وليد أحمد جابر، المرجع نفسه، ص 40.

ومن هنا نتطرق على أهم الطرق المعتمدة في تعليم الكبار والتي تكون قائمة على مبدأ التفاعل ويكون المتعلم فيها هو الركن الأساسي. فمن طرائق التدريس المعتمدة في تعليم الكبار نجد:

أ- **طريقة القدوة في تعليم الكبار:** تعتبر هذه الطريقة من أساليب التربية الإسلامية التي دل عليها القرآن والسنة، بل تعتبر من أفضل وسائل التربية على الإطلاق، ومن الأدلة التي تبين أهمية أسلوب القدوة قوله عزّ وجل « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجوا الله واليوم الآخر و ذكر الله كثيرا»⁽¹⁾، وليس فقط بالكلام الذي ينطق به قرآنا كان أو حديثا، وهكذا يرى الإسلام أن القدوة هي أعظم طرائق التربية و يقيم منهجه التربوي على هذا الأساس. إن القدوة إذا كانت حسنة فإن الأمل يكون كبيرا في إصلاح المتعلم، وإذا كانت القدوة سيئة فإن الاحتمال الأرجح هو فساد المتعلم وقدرة المتعلم على المحاكاة الواعية كبيرة جدا، فهو يتلفظ بوعي كل ما يراه حوله ويسمعه⁽²⁾، والكلام عن القدوة في مجال التعليم تتمثل في المعلم إذ يعبر هذا الأخير عن القدوة التي يقتاد بها المتعلم كبيرا كان أم صغيرا، لهذا يجب أن يكون المعلم قدوة حسنة للمتعلمين من ناحية سلوكه ومظهره الخارجي ومن ناحية تدريسه، حتى يتسنى للعملية التعليمية أن تكون ناجحة وفعّالة مع إمكانية إصلاح المتعلم، فالمعلم يعتبر هو الأساس في هذه الطريقة، فإذا صلح المعلم صلحت هذه الطريقة وإذا فسد بالضرورة سيؤدي إلى فسادها.

ب- **طريقة المناقشة:** تعد طريقة المناقشة من أقدم طرائق التدريس والتي تقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم في صورة أسئلة أو مناقشة، ولذلك يطلق عليها الطريقة الحوارية « وهذه الطريقة هي أفضل الطرق وأقربها إلى روح منهج تعليم الكبار، والمناقشة هو أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو عمل

¹ - وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص 154.

² - المرجع نفسه، ص 40.

أو مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم من أجل الوصول إلى قرار» (1)، وإذا نظرنا إلى حياتنا اليومية وما تقتضيه نرى بأن الحوار والمناقشة سيد الموقف في العملية التواصلية بين الأفراد، بحيث يتطلب الوضع الحالي امتلاك الفرد مهارات المناقشة والإقناع كي يستطيع أن يقوم بواجبه، هذا ما يجعل هذه الطريقة تحظى بمكانة عالية بين الطرق من ناحية تطبيقها في المدارس.

1- مزايا هذه الطريقة: تتميز هذه الطريقة بجملة من الخصائص جعلت منها تحتل

هذه المكانة في العملية التعليمية وهي أسلوب يكاد لا يمكن الاستغناء عنه في التعليم نظرا للميزات التالية:

– تساعد المتعلم على اكتساب مهارات الاتصال وبخاصة مهارة الاستماع والتحدث وإدارة الحوار.

– تعود كلا من المعلم والمتعلم الاحترام المتبادل وتزيد من ثقة المتعلم وتجعل منه عنصرا أساسيا في العملية التعليمية(2).

2- خطوات هذه الطريقة:

تقوم هذه الطريقة على خطوات مهمة متكاملة فيما بينها وسنتطرق إلى خطوات سير

درس في القراءة والكتابة حسب خطوات طريقة المناقشة المتمثلة فيما يلي:

– عرض المثير وهو موضوع الدرس، بحيث يثير المعلم عقول المتعلمين بشيء يوحي إلى الفكرة العامة للدرس.

– المناقشة في مجموعات صغيرة (وهي تقسيم الطلبة إلى مجموعات لمناقشة موضوع الدرس وتكون تحت إشراف المدرس).

¹ - علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر، النظرية والتطبيق، ص 210.

² - وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص 169-170.

– التقويم (ويكون بعد نهاية الدرس بحيث يتأكد المعلم فيه من تحقيق الأهداف المستوردة من الحصة)⁽¹⁾.

من خلال ما سبق نستنتج أن هذه الطريقة تقوم على إثارة تفكير التلميذ ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية من خلال إتاحة الفرصة له في الأسئلة والمناقشة مع احترام آراءه وأفكاره، فهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية التلميذ معرفيا ووجدانيا ومهاريا.

ج- طريقة حل المشكلات: تعتبر طريقة حل المشكلات من أهم الطرق التي تهتم

بالمشكلات التعليمية وطرائق التفكير في إيجاد حلول علمية لها بإعمال العقل و تحديد مفهوم هذه الطريقة يجب تحديد مفهوم المشكلة، فالمشكلة هي « أي موقف يدركه الفرد على أن ينطوي على تعارض بين الوقائع المرأهنة والأهداف المنشودة المرغوب تحقيقها »⁽²⁾، ومنه نستنتج أن المشكلة هي موقف يتعرض له الفرد، فيصعب عليه إيجاد مخرج منه، وبذلك يشعر الفرد بحيرة فيسعى جاهدا لإيجاد حل لذلك المشكل.

أمّا أسلوب حل المشكلات فيعرف على أنه: « عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف له، وتكون الاستجابة مباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف»⁽³⁾. من خلال ما سبق نرى بأن أسلوب حل المشكلات يمثل موقف جديد غير مألوف يتعرض له الفرد، و لحل ذلك المشكل عليه تسخير جميع خبراته ومعلوماته ومهاراته المكتسبة السابقة في ذاكرته.

¹– علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر – النظرية والتطبيق، ص 213-214.

²– أيمن عامر، الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 1، 1424هـ-2007م، ص 353.

³– فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط3، 1428هـ-2007م، ص 86.

1- أهمية طريقة حل المشكلات في تعليم الكبار:

تعتبر هذه الطريقة أمراً مهماً في التدريس كونها مبنية على استرجاع المعلومات التي تم التعاملها مسبقاً وإعادة تطبيقها وتوظيفها في حالات جديدة، وتبرز أهمية هذه الطريقة في تعليم الكبار خصوصاً من خلال ما يأتي، تعتبر وسيلة لإثارة الفضول العقلي والمتعة عند المتعلم لأنه يواجه موقفاً جديداً في كل مرة، خاصة إذا كان هذا الموقف متصل بميولاته أو رغباته، بالإضافة إلى أنها تقوم على أساس خطوات البحث والتفكير العلمي، فضلاً على أنها تنمي الشعور بالثقة والإيجابية لدى المتعلم وتجعله يثق بقدراته ومهاراته، كما تسمح له باكتساب مهارات وقيم ومفاهيم جديدة⁽¹⁾. وطريقة حل المشكلات هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلات ما، لأنها تعتمد على مهاراته و قدراته التي امتلكها عبر صيرورة حياته.

د- طريقة تحقيق الذات في تعليم الكبار:

يعتبر تحقيق الذات من العمليات الشخصية التي يسعى الفرد الوصول إليها، وبما أنها شخصية فهي تختلف من شخص إلى آخر. ولقد عرفها إبراهيم ماسلو إذ أنه «يعتبر تحقيق الذات درجة عالية من الإنسانية ويؤكد على توسيع مجال الذات وإطلاق سراح الطبيعة الداخلية النازعة إلى الخير والرامية إلى مزيد من فهم الحياة والأحياء»⁽²⁾. ومنه نستطيع القول أن الفرد يتسنى له تحقيق ذاته من خلال تحقيقه لاحتياجاته الشخصية والحياتية، فهي رحلة بحث عن الإنسانية الكاملة التي تعتبر من أهم وظائف الإنسان في هذه الحياة.

¹ - علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر، النظرية والتطبيق، ص 215-216.

² - علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر - النظرية والتطبيق، ص 218.

1- سير الدرس وفق طريقة تحقيق الذات في تعليم الكبار:

تتم هذه الطريقة عن طريق عرض المعلم لبعض المواد الخام المتمثلة في صور أو سندات أو أشكال للمتعلمين، وهم بدورهم يبتكرون منها قصصا أو أحداثا أو مشكلات ثم يناقشونها بأنفسهم تحت إشراف المدرسين، ويتركز نشاط المتعلمين في المنافسة والاستشارة، ومن ثمة يخرجون بتفسيرات مختلفة لمثير واحد والذي هو الصورة أو السند الذي قدمه المعلم في بداية الدرس⁽¹⁾، وبما أن تحقيق الذات شيء شخصي فكل متعلم لديه طريقته الخاصة في تحقيق ذاته بمعنى الفروقات الفردية بين المتعلمين وخصائصهم المختلفة وخبراتهم في الحياة تفرض هذا الاختلاف في هذا النوع من التدريس.

ثانيا: تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن لكل لغة خصائصها وسماتها وشخصيتها الاعتبارية وكل أمة تتطوق بلسان، لا شك أنها تطبعت عليه، وتشربته، وألفته، وهو ما يجعل تعلم لغة أخرى - وخصوصا على كبر - في غاية الصعوبة خصوصا عندما تكون اللغة الثانية متفردة ومتميزة بجملتها من السمات البنوية، كما هو الحال في اللغة العربية، الأمر الذي يجعل معرفة هذه السمات مطلبا ملحا لكل باحث يرمي إلى وضع تشخيصي علمي لمعوقات تعلم تعليم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها.

مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

1- المشكلات الصوتية: تعتبر اللغة في المقام الأول نظاما صوتيا، إذ هو الأداة الرمزية الأقدر على احتواء المعاني والأفكار لدرجة أن إيني جني قال في تعريفه « أمّا حدّها

¹ - المرجع نفسه، ص 218.

فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽¹⁾. ومن المسلم به أنّ لكل لغة نظامها الصوتي الخاص بها، ومن ذلك اللغة العربية التي تتشكل من بنى صوتية تتقاطع في بعضها مع لغات أجنبية، وتختلف مع لغات أخرى نسبياً أو كلياً، ويعتبر النسيج الصوتي المختلف هو المشكلة التي تعرقل عملية تعلم اللغة العربية بالشكل الأمثل بالنسبة للمتعلمين الناطقين بغير العربية، نظراً لعدم تعوّدهم على هذا النظام الصوتي غير المألوف بالنسبة لهم، فمن الأصوات التي تتميز بها اللغة العربية وتكاد تنفرد بها، القاف، ومجموعة الأصوات الحلقية (الهمزة و الهاء، و العين و الحاء و الغين والحاء) و مجموعة الأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء) فمتعلم هذه الأصوات، لكونها غير موجودة في اللغة الأمّ للمتعلم، أو لأنها تقع في اللغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم في لغته الأمّ⁽²⁾. كما يجد الناطقون بغير العربية صعوبة في نطق الصوائت وعدم التفريق بين الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) والحركات الطويلة أو حروف المد (الألف، الواو، الياء) فالناطقون بالفرنسية مثلاً ليسوا متعودين على نطق ألف المدّ في (كتاب، حجاب، سماء، مطار) فينطقونها حركة قصيرة هكذا (Samaa, Matar, Kitab, Hidab) وعلى ضوء ذلك تحدث أهم الاختصاصات في مجال تعليمية اللغة العربية عن أهمية الجانب الصوتي بالنسبة للناطقين بغير العربية، فحصرها أحمد مختار عمر في أربعة أسباب:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

¹- ابن جني: الخصائص تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2006م، (33/1).

²- عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1422هـ، ط 1، ص 194.

ولذلك فإن الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية تتفاوت تبعاً للغاتهم الأصلية، فإذا كان للصوت العربي ما يقابله في اللغة الأمّ للمتعلم مخرجا وصفة و توزيعا، فلن يواجه المتعلم مشكلة في النطق حينئذ، وإذا كلف يكن له ما يقابله تعرّض للعديد من المشاكل التي لا يمكن القضاء عليها إلا بالتعليم الصحيح. فالناطقون باللغة الفرنسية على سبيل المثال لن يواجهوا مشكلات في نطق عدد من الصوامت العربية، لوجودها في لغتهم مثل (التاء، الجيم، الدال، الزاي و السين و الشين و الكاف و اللام والميم و النون) فينطقون بشكل يقترب كثيرا من الصحة كلما مثل (كلب، نادية، وادي، شمس، دينار...) غير أنهم يجدون صعوبة في نطق كلمات مثل (صدق، غضب، باع، سقط، عربي و حبيب) فيبدلون بعض حروفها بما يقاربه في اللغة الفرنسية، ويقولون: (سحق، و غذب، و باء، و سكت، و أربي، و أبيب).

ونفس الأمر ينطبق على الناطقين باللغات الأخرى، فحرف الضاد مثلا هو الحرف الذي تتميز به العربية، ينطق دالا في الإنجليزية فيقال (درب) مكان (ضرب) و ينطق زايا في الفارسية و التركية و البنغالية، فيقال (رمزان) مكان (رمضان) وتفسير ذلك « أن المتعلم قد تعود أثناء الكلام بلغته الأمّ على أنماط معينة ومحدّدة من تحريك اللسان والشففتين وغيرهما من أعضاء النطق، فإذا بدأ تعلم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصوتية عن أنظمة لغته الأمّ وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي شبّ عليها في لغته الأم»⁽¹⁾.

2- المشكلات الصرفية:

يعتبر الصرف (Morphologie) الحلقة الوسطى بين علم الأصوات الذي يعني بالأصوات اللغوية وطرق أدائها، وعلم النحو الذي يهتم بالجملة العربية، فموضوع علم الصرف هو الكلمة، من حيث بنيتها، ومختلف التغيرات التي تطرأ عليها، عدا أواخر

¹ - عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 199.

الكلمات التي هي شأن إعرابي بحت، والتصريف من العلوم الحيوية في اللغة العربية بسبب ما تتميز به هذه اللغة من بنية اشتقاقية ثرية ومتفردة لا تتوفر في كثير من لغات العالم.

غير أنّ ثراء النظام الصرفي العلمي الدقيق لبنية الكلمة العربية، بقدر ما كان سببا من أسباب صعوبة تدريس اللغة العربية للناطقين بها و لغيرهم على حد سواء، وقد حصر عبد العزيز العصيلي الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية من الناحية الصرفية هي أسباب منها⁽¹⁾:

- كثرة أبواب الصرف، وتعدد موضوعاته وتشعب قضاياها، فكل باب صرفي قواعده، ولكل قاعدة تفرعاته، ولكل تفرع أحكامه وضوابطه، وقد تسربت الكثير من هذه التفاصيل إلى كتب اللغة العربية الموجهة للناطقين بغيرها.
- التداخل بين أبواب الصرف والنحو، فنجد للظاهرة اللغوية الواحدة معالجة صرفية ونحوية أيضا، مثل اسم الفاعل والفعل المبني للمجهول والإفراد والمنتثية والجمع ونحو ذلك.
- عدم الإطراء في بعض القضايا الصرفية حيث يحفظ الطلاب بعض القواعد، ليفاجئوا بورود ما يخالفها.
- الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف.
- عدم وجود بعض القضايا الصرفية في اللغة الأمّ للمتعلمين، مثل: الإفراد والانتثية، والجمع والمبني للمعلوم والمبني للمجهول وسائر المشتقات، التي لا تكون بضم كلمة إلى أخرى، بل تكون من التغيير الداخلي للكلمة مع بعض السوابق واللواحق.

¹ - عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 217 وما بعدها من صفحات.

– تأثير الصعوبات الصوتية على الجانب الصرفي، مثل عدم التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، نحو: (كَتَبَ و كَاتَبَ)، (جَلَسَ و جالَسَ)، (قِيلَ و قُوِيلَ).

3- المشكلات النحوية:

يمثل المستوى النحوي الآلية الكفيلة ببناء منظمة خطابية متكاملة انطلاقاً من الجملة وصولاً إلى النص، من خلال قواعد تضبط العلاقة بين المسند و المسند إليه، وبأقي البنيات اللغوية الملحقة بها، والوصول إلى فهم حقيقي للمنظومة القواعدية العربية يحتاج إلى عمل كبير، يبدأ بتذليل أهم المشكلات النحوية التي تقف حجر عثرة وجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي مشكلات لا تختلف كثيراً عن المشكلات الصرفية، كتشعب الموضوعات، ومشكلة عدم الإطراء، والتدخل بين المعالجة الصرفية والنحوية لنفس الظاهرة اللغوية، غيرها، ويضاف إلى ذلك مشكلات أخرى أهمها⁽¹⁾:

اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في الكثير من لغات متعلمي اللغة العربية من صور ذلك خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة، ففي الفرنسية مثلاً هناك (Auxiliaire Etre et Avoir) فيقال: مثلاً: (Mohamed est mon voisin)، بمعنى محمد جاري، ويقال أيضاً (Mohamed est à la maison)، بمعنى محمد في المنزل وهو ما يجعل بعض المتعلمين يسقطون البنية القواعدية للغتهم الأم على اللغة العربية، فيقولون مثلاً: محمد يكون جاري، أو محمد يكون في البيت.

كما أن العديد من اللغات لا تبدأ بالفعل، بخلاف العربية التي تبدأ بالفعل وبالإسم أيضاً، فجملة قرأ محمد الكتاب تترجم بالفرنسية إلى (Mohamed est lit le livre)، فجريا

¹ – المرجع السابق، ص 233 وما بعدها من صفحات.

على القاعدة اللغوية الفرنسية بفضل الكثير من المتعلمين استعمال الجملة الإسمية بدلا من الفعلية.

كما أن النفي في اللغة الفرنسية يتم بأداتين خلافا للغة العربية فقاعدة النفي هي (Ne (+Adv_{neg})

مثل: (Pierre ne mange pas la pomme)، بينما يكفي في اللغة العربية أن يقول: لا يأكل بيير التفاحة.

- مشكلة التقديم والتأخير التي تترك متعلمي العربية في فهم الكلام العربي إذا خالف الترتيب الأصلي، وقد يخطئون في الفهم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

- العلامات الإعرابية، التي تعدّ مشكلة كبرى للمتعلمين، خصوصا مع التفاصيل الكثيرة التي تتصل بهذا الموضوع، من الإعراب بالحركات، وبالحروف ويحذف النون، بالإضافة إلى البناء وسائر حالاته، فضلا عن العلامات الظاهرة والمقدرة وغيرها.

- بعض الجمل العربية تكتب بطريقة غير مألوفة في اللغات العالمية، فيمكن أن تكتب جملة فعلية تامة في شكل كلمة واحدة مثل سألتمونيها، ضربه، أطعمني، وهو ما يمثل حاجزا لغويا آخر أمام متعلمي اللغة العربية.

- نظام العدد ففي اللغة العربية نظام متشعب جدا، فأحيانا يسبق المعدود العدد، نحو كراس واحد، وأحيانا أخرى يتأخر المعدود، مثل ثلاثة كتب، كما يصطدم بقاعدة اختلاف العدد عن المعدود في الجنس بتفصيلاتها، كما أن هناك مشكلة حركة المعدود ما بين الجر على الإضافة نحو (خمسة كتب)، أو النصب على التمييز، نحو (أحد عشر رجلاً).

4- المشكلات الدلالية:

يمثل المعنى ظاهرة إشكالية في اللغة العربية، بسبب ما يتسم به من حيوية وزئبقية وتقلت، جعلت العلاقة بين الدال والمدلول تسير إلى عدّة اتجاهات تبعا للعوامل المتحركة في العلاقة بينهما، وهو ما أدى إلى العديد من الظواهر الدلالية، كالمعنى الحقيقي، والمعنى المجازي، والمعنى الأساسي، والمعنى الهاشمي، بالإضافة إلى قضايا المشترك اللفظي، والترادف، والتضاد، مما يجعل المتعلم في حيرة وارتباك وعندما نطالع هذا النص مثلا " والربيع ربيع في النفوس، لا فيما تراه زخرف الأرض والسماء، يحيينا بأزهار خفية، تفتح في ضمائرنا أجمل وأبهج وأحب إلينا من هذه الأزهار، التي تفتح في الرياض، ويحبونا بخصب في القلوب، أغنى و أوفر من ذلك الخصب، الذي ينبت منه الشجر، ويزكو فيه الثمر»⁽¹⁾.

تقف على العديد من المفردات التي انزاحت عن دلالتها المعجمية واكتسب دلالة جديدة بفعل الوظيفة المجازية المهيمنة، مما يجعل القاموس يقف عاجزا أمام هذا الانفتاح الدلالي، كما يصطدم متعلمو اللغة العربية بمشكلة الترادف، بما تمثله من ازدحام لفظي على المعنى الواحد، فقد زعم ابن خلوويه أنه يحفظ للسيف خمسينا اسما⁽²⁾، فكيف سيتعامل متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها مع الألفاظ المترادفة مثل (السيف، و المهند و الحسام) (و جلس، و قعد) (ابتاع ، و اشترى)، (الزواج، و البعل).

وغيرها من المفردات؟ فإنهم لا شك سيقعون في دوامة لا قرار لها، كما يتصور كثير من متعلمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة، ويعتقدون أنّ لكل كلمة في اللغة الهدف ما يقابلها في اللغة الأمّ للمتعلم، وهذا التصور غير صحيح في كثير من

¹ - عباس محمد العقاد: مراجعات في الأدب والفنون، ص 28.

² - أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، 1427هـ - 2006 م، ط6، ص 217.

الحالات⁽¹⁾. فكلتا (عمّ) و (خال) تقابلهما في الفرنسية كلمة واحدة وهي (Oncle) مثلما تطلق (Voisin) على القريب والجار معاً.

صعوبات الكتابة: بذهب الكثير من الباحثين إلى أن أوّل ما يواجه المتعلم للغة العربية هو تشابه الحروف حيث يجد المتعلم حروف متشابهة، ومعيار الفرق بينهما هو النطق، واختلاف النقط ومثال على ذلك: ب، ت، ث، ج، ح، خ، ع، غ، كما أنّ الحرف يتغير شكله في أوّل الكلمة عنه في آخرها، فالحرف الواحد قد يأخذ عند الكتابة أشكالاً مختلفة، فحرف العين مثلاً يأخذ أكثر من شكلاً مثلاً: عند، معه، باع، إصبع. ويمكن أن نجمل مشكلات الكتابة في الأخطاء التالية التي يقع فيها المعلمون:

- كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.
- إبدال حرف بآخر.
- عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع (ا).
- حذف حرف أو أكثر من الكلمة.
- الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة (ي، ي) - (الألف الممدودة والمقصورة).
- التنوين حيث يكتب نونا.
- كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.
- كتابة الهمزة المنطوقة في غير موقعها.
- عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة وواو الفعل.
- كتابة الشدة بحرفين.
- الخلط بين الهاء والتاء المربوطة.

¹ - عبد العزيز العبيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 237.

تختلف عملية تعليم اللغة للناطقين بها على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمتعلمو العربية للناطقين بها لا تواجههم صعوبات في تعليمها نظرا لكونها لغة الأم واللغة الأصلية، عكس الغير الناطقين بها، فمتعلموها يجدون صعوبات وتواجههم معوقات لتعلمها لأنها تعتبر لغة ثانية ولغة جديدة غير مألوفة.

إن لكل لغة خصائصها وسماتها وشخصياتها، وكل أمة تتنطق بلسان تعودت عليه وألفته، لأنها تعتبر لغة الأم اللغة الأصلية، وأن تعلم لغة أخرى خصوصا في الكبر أمر بغاية الصعوبة خاصة عندما تكون اللغة الثانية منفردة كاللغة العربية، لأنها تعتبر من اللغات الصعبة للتعلم بالنسبة لغير الناطقين بها نظرا لاختلافها عن اللغات الأخرى كاللغات الأجنبية، فمتعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها يجدون معوقات لتعليمها وتعلمها، فيجدون صعوبة في القراءة والكتابة، فمثلا: في القراءة يجدون صعوبة في الأصوات في نطق بعض الحروف نظرا لاختلافها أو لعدم وجودها في لغتهم الأم، فصعب عليهم عملية القراءة نظرا لعدم تعودهم النظام الصوتي الغير المألوف بالنسبة لهم، فهناك أصوات تتميز وتنفرد بها اللغة العربية كالأصوات الحلقية، فالمتعلم لغير الناطق بها يجد صعوبة بالغة في نطق هذه الأصوات، كما يجدون صعوبة في الجانب الصوتي نظرا لاختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، مثلا: اللغة العربية والفرنسية، واختلافها في مواضع النبر و التنغيم و الإيقاع يجدون أيضا صعوبة في الكتابة لاختلاف حروف لغتهم الأصلية عن الحروف العربية فمثلا حروف اللغة الفرنسية تتشابه مع حروف اللغة الإنجليزية عكس حروف اللغة العربية (الحروف الأبجدية)، لأن ما يواجه المتعلم لغير الناطق باللغة العربية هو تشابه الحروف حيث نجد حروفا متشابهة لكن الفرق بينها هو النطق و اختلاف النطق.

خاتمة

خاتمة:

وتوصلنا في بحثنا هذا إلى مجموعة من النتائج يمكن أن نجملها فيما يلي:

- يصعب تعليم تعليمات اللغات.
- تساعد مناهج تعليم اللغات على تعلم الفرد اللغة الثانية.
- تتعدد و تختلف مناهج تعليمات اللغات فيختلف كل منهج عن الآخر لاختلافه في طريقة التعلم.
- تختلف عملية اكتساب اللغة عن عملية التعلم.
- يقوم الطفل باكتساب اللغة في صغره فيكتسب اللغة الأولى (لغة الأم) بدون وعي وتعليم، ثم يقوم بعملية تعلم اللغة في كبره وهي عملية واعية وتعليمية يكتسب فيها الطفل القواعد اللغوية والمهارات العقلية.
- يصعب تعليم اللغة العربية للناطقين بها للكبار لأن تعلم اللغة في الكبر أمر بغاية الصعوبة نظرا للاختلاف في القدرات العقلية.
- يجد الناطقون بغير اللغة العربية صعوبة في تعلم اللغة العربية لأنهم يجدونها صعبة.
- يجد متعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها صعوبة في تعلم اللغة العربية لاختلافها عن لغتهم ولأن اللغة العربية تنفرد عن اللغات الأخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1 ابن جني: الخصائص تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2006م.
- 2 أبو القاسم سعد الله، منشورات عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م.
- 3 أحمد إبراهيم الصومان: اللغة العربية و طرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
- 4 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
- 5 أحمد حساني، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، 2001 م.
- 6 أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1427هـ - 2006 م.
- 7 أيمن عامر: الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1424هـ - 2007م.
- 8 بدر الدين بن تريدي وآخر: دليل الأستاذ - دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003-2004م.
- 9 تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا و تجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، د ط، تونس، 1992م.
- 10 حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003م.
- 11 دي جون، المدرسة و المجتمع، ترجمة أحمد حسن الريحم، دار المكتبة، دار النشر، بيروت.

قائمة المراجع

- 12 رشدي أحمد طعيمة: تعليم الكبار - تخطيط برامجه تدريس مهاراته إعداد معلمه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1419 هـ - 1999م.
- 13 سعدي سي أحمد: مطبوعة دروس في مقياس التعليمية، جامعة أكلي محند ولحاج، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2016-2017م.
- 14 صيني: دراسة في طرائق تدريس اللغات الأجنبية، في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2.
- 15 طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها "مناهجه و أساليبه"، د ط.
- 16 طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم و عباس الوائلي، اللغة العربية (مناهجها و طرائق تدريسها)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005م.
- 17 عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
- 18 عباس محمد العقاد: مراجعات في الأدب والفنون.
- 19 عبد الخالق: تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1.
- 20 عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات الجزائر، العدد 1973، 04-1974م.
- 21 عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1.
- 22 عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ.
- 23 عبد اللطيف ابن حسن بن فرج، طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009م.
- 24 عبد الله قلي: وحدة المناهج التعليمية والتقييم التربوي، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، د ت.

قائمة المراجع

- 25 عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان سوق البتراء، 2002م.
- 26 العربي: تعلم اللغة الحية و تعليمها بين النظرية والتطبيق، ط1.
- 27 علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر - النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1427 هـ -2007م.
- 28 علي صالح، اللغة العربية في المحيط الجزائري، الممارسات والمواقف، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2014م.
- 29 المعناتي: اللسانيات التطبيقية، و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- 30 غادة الجابي: تعليم الكبار والتعليم للجميع، كتاب تحليلي وثنائي.
- 31 فتحي عبد الرحمان جروان: تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط3، 1428 هـ -2007م.
- 32 فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006م.
- 33 اللطيف الفارابي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديدكتيك، سلسلة علوم التربية.
- 34 لعشبي عقيلة، مجلة لغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة للطباعة النشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004م.
- 35 مجدي وهبة و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، منشورات مكتبة لبنان، ط2، 1984م.
- 36 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د ط، 2005م.

قائمة المراجع

- 37 محمد اسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007م.
- 38 محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، د ط، 2000م.
- 39 محمد الدريج: عودة إلى مفهوم الديدكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، د ط، د ت.
- 40 محمد مكسي: الدليل البيداغوجي مفاهيم و مقاربات، منشورات صدى التضامن، د ط، 2003م.
- 41 محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006م.
- 42 مساعد بن سليمان الطيار: التغيير اللغوي للقرآن، دار الجوزي، د ط، د ت.
- 43 نوال زمالي، مجلة لغة الأم، مجلة تناول مقالات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، 2004م.
- 44 نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي: التعليمية علاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحة للبحوث والدراسات، د ط، 2010م، العدد 8.
- 45 هادي طوالبه وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2010م.
- 46 وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 1425هـ-2005م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

الصفحة	المحتويات
	ملخص
	شكر وتقدير
	الإهداء
4-1	مقدمة
8-5	مدخل مفاهيمي
	الفصل الأول: مفهوم تعليميات اللغات و مناهجها
11-9	العنصر الأول: مفهوم تعليميات اللغات
16-12	العنصر الثاني: مناهج تعليميات اللغات
	الفصل الثاني: قضايا في تعليمية اللغة العربية
26-17	العنصر الأول: القضايا التقليدية
58-27	العنصر الثاني: الناطقين و غير الناطقين باللغة العربية
59	خاتمة
63-60	قائمة المراجع
64	فهرس المحتويات