الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران – السانيا-

كلية الأدب و اللّغات و الفنون **قسم اللّغة العربية و آدابها**

مذكّرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة بعنوان:

تعليميّة اللّغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس

دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم اللّغات للكبار

مشروع اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

إعداد الطالبة:
بوفروم رتيبة

إشراف:
الدكتور:أحمد يوسف

السنة الجامعية
2009-2008

مقدمة

مقدمة

عرف العالم في السّنوات الأخيرة تحوّلات وتغيّرات جذريّة مسّت مختلف المجالات الحياتيّة نتيجة التفجّر المعرفي والثّورة التكنولوجيّة التي باتت المحرّك الرّئيسي لهذا العصر في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل، وأصبحت متطلّبا أساسيّا في شتّى مجالات الحياة الفكريّة والدينيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والتّربويّة. وتشهد الأوساط التربويّة إقبالا واهتماما بتكنولوجيّات الاتّصالات والمعلومات من أجل تطوير الواقع التّعليميوالرّفع من مستوى التعلّم.

ولمّا كانت السّمة البارزة للحياة منذ نشأتها هو التغيّر والتّغيير – فكرا وعملا، تنظيرا وتطبيقا –كان لا بدّ من مواكبة ومسايرة هذه التّطوّرات والنّهوض بمجال تعليم اللّغات عامّة واللّغة العربيّة خاصّة، باستخدام طرق وتقنيّات حديثة تسهّل عمليّة تعلّمها وتعليمها.

ولقد فرضت مثل هذه التطوّرات والتغيّرات إيجاد طرق وتقنيّات حديثة لتعليم اللّغات تتوافق وتتماشى مع مستوى المتعلّمين عامّة والكبار خاصّة، ونتيجة لذلك بدأت بوادر الاهتمام بهذه الفئة – فئة المتعلّمين الكبار –ممّا استوجب توفير بدائل وأساليب مختلفة لتحقيق التعلمّ الجيّد، فكان لا بدّ أن يستند تعليم الكبار على أسس واضحة يُعتمد عليها في التّطبيق

إنّ الوعي بأهميّة تفعيل تكنولوجيّات الاتّصال في ميدان التّعليميّة عامّة وتعليم اللّغات بخاصّة تقتضي بالضّرورة وجود مرتكزات معرفيّة كفيلة بتوفير السّبل الأنجع لاستخدام هذه التّكنولوجيات في التعلّم من أجل تعزيز التّعليميّة منهجيّا ومعرفيّا.

ومن ثمّة، فإنّ تعليم الكبار بوصفه عمليّة وممارسة بيداغوجيّة يُقبل عليها أفراد راشدون طواعيّة بهدف تنمية قدراتهم واستعداداتهم واكتساب المهارات اللّغويّة لا يستقيم أمرها إلاّ إذا ارتكزت على الرّصيد العلميّ للنظريّة اللّسانيّة

والنّفسيّة العالميّة لكون هذه النّظريّة تسعى إلى إيجاد تفسير علميّ كاف لكثير من المشكلات والعوائق التي تعيق مسار العمليّة التّعليميّة.

وبما أنّ مسألة تعليم اللّغة العربيّة خاصّة تستدعي منّا دراستا مستفيضة وتعمّقا فيها باعتبارها لغة القرآن الكريم ومشروعا قوميّا، كان لابد لها أن تحتلّ منزلة الصّدارة في اهتماماتنا وانشغالاتنا.

لم يعد تعليم اللّغة حكرا على المدارس والجامعات فحسب، بل أصبحت هناك مراكز متخصّصة تهتمّ بهذا المجال وتسعى لاستخدام أحدث وأنجع الأساليب والتّقنيّات في التعلم.

وبما أن بحثنا ينضوي تحت مشروع اللّسانيّات التّطبيقيّة وتّعليميّة اللّغات كان من الطّبيعيّ أن يكون موضوع بحثي يندرج ضمن هذا الإطار، وبناء عليه جاء موضوع البحث الموسوم بـ " تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة ما بعد التّمدرس – دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللّغات «.

وقد استمدت هذه الدّراسة إطارها النّظري والإجرائي من مرجعيّتين :

إحداهما: لسانيّة (اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات)

وأخراهما: نفسيّة (علم النّفس التعليميّ خاصّة وعلم النّفس عامّة)

وقد انصبّت الرّؤية المنهجيّة للدّراسة على البحث الكمّي والتّحليل الميدانيّ القائم على الإحصاء والملاحظة والقياس والتّعقيب والمقارنة واستخلاص النّتائج.

وحينما اتّجهت إلى استجلاء هذه الحقائق والوقوف على نواتها واجهت صعوبات كثيرة منها قلّة المصادر والمراجع التي تعالج مثل هذه المواضيع المرتبطة بمجال التّعليميّات عامّة وتعليم الكبار خاصّة ، فحاولت قدر المستطاع التقصّي و البحث عن المراجع الأقرب والأفيد للدّراسة منها :" برمجة المواد التعليميّة لمحو الأميّة وتعليم الكبار" ، محاسن رضا أحمد و" دراسات في اللّسانيّات التطبيقية حقل تعليمّات اللّغات " أحمد حساني .

" وطرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدينيّة في ضوء الاتّجاهات التربويّة الحديثة " ، محمود رشدي وآخرون . " التّعليم غير النّظامي " طه الحاج إلياس .

" دراسات حول محو الأميّة وتعليم الكبار " ، مسارع حسن الراوي .

قضايا في تعليم اللّغة وتدريسها، حسن عبد الباري نصر.

بالإضافة إلى المراجع المتنوعة التي عدت إليها لتنوع الموضوع وتشعّب القضايا المتصلة به.

ورغم ما بذلت من جهة وما توفّر من مراجع لا يمكن الإحاطة الشّاملة والكاملة بهذا الموضوع الذي اختصّ بالبحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة ما يعد التمدرس ، وقد توخّيت في ذلك منهج الوصف

و الاستقصاء والمقارنة لاستقراء بنية نصوص محو الأميّة وتعليم الكبار بدقّة وعناية .

وقد جاءت خطّة البحث مقسّمة إلى مدخل وثلاثة فصول.

المدخل جعلنا له عنوانا هو : " اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات - مفاهيم وإجراءات - " تناولنا فيه مفاهيم اللّسانيّات التّطبيقيّة ونشأتها، ثم تعرّضنا لتحديد موضوعها من خلال أهمّ ميادينها التي اختصّت بالبحث ووقفنا عند كلّ ميدان فناقشنا إشكاليّة اللّسانيّات وتقاطعها مع علم النّفس واللّسانيات وتقاطعها مع علم الاجتماع مبرزين بذلك المسار التّاريخي للعلمين : اللّسانيّات النّفسية واللّسانيّات الاجتماعية ، ثمّ تعرّضنا لميدان اللّسانيّات التقابلية الذي يعدّ قطب الرّحى للدّراسات اللّغوية التّطبيقيّة لتنتقل إلى التّعليميّة عامّة وتعليمية اللّغات خاصّة والمسار التّاريخي لهذا العلم الذي نشأ في رحاب اللّسانيّات التّطبيقيّة لنبرز العلاقة الشّرعية و طبيعية التي تربط اللّسانيّات التّطبيقيّة بتعليميّة اللّغات.

الفصل الأول : أعطيناه عنوانا هو : " الأسس النّظريّة واللّسانية لتعليم اللّغات للكبار" ، وفيه ناقشنا إشكالية تعليم اللغة للكبار وما إذا كان لعمر الدّارس أثر على العمليّة التّعليميّة وعلى الاختلاف الموجود بين الكبار والصّغار ، مع إشارة موجزة

لأقدم وأحدث الأساليب في تعلم الكبار منها التعلم المبرمج التعلم بالمراسلة ، التعلم بالحاسب الالكتروني ، المخبر اللّغوي .

كما تناولنا في هذا الفصل المهارات اللّغوية وتعليم اللّغات كل واحدة على حدة وكيفيّات تعلّمها .

الفصل الثاني عنوانه : " تعليمية اللّغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة " تناولنا فيه مكانة اللّغة العربية بين اللّغات وطرق تعليم اللّغات لنقف عند خصائص ومميّزات كل طريقة على حدة ، ثم تعرضنا لأثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللّغات عامة وتعليم الكبار خاصّة مبرزين دور المعينات سمعية - بصرية - أو سمعية بصرية في عمليّة التعلم عامّة وتعلم اللّغات بخاصة ، كما تم التعرض في هذا الفصل للأميّة بوصفها ظاهرة تعليميّة حضارية وأهمّ مميزات ودوافع إقبال الأميين على التعلم.

الفصل الثالث عنوانه : " تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس - دراسة تطبيقية تحليلية في مراكز محو الأميّة-" وفيه رصدنا خطوات تعلم مختلف المهارات اللّغوية في جميع المستويات المتاحة لمحو الأميّة وتعلم الكبار وقمنا بعملية تقييم نتائج الفئة المتعلّمة من خلال وقوفنا عند الأخطاء التي يقع فيها المتمدرس أثناء المعلية التعليميّة .

وقد ركزت الدّراسة الإحصائيّة على بعض النصوص من منهاج محو الأميّة وتعليم الكبار، وفيها تم معاينة نصوص المنهاج من خلال إحصاء أنواع الكلمات الشائعة في بناء النصوص ثم إحصاء أنواع الجمل في النصوص المدروسة و معرفة عدد تواتر كل نوع من هذه الجمل على مستوى كل نصّ ، مع الوقوف عند أبعاد النصوص في مستوى محو الأميّة وتعليم الكبار .

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتوجّه بالشكر العميق والصّادق لأستاذي الفاضل أحمد حساني الذي قادني لهذا الإنجاز وتعهّدني بالرّعاية العلميّة وبالتّوجيه

و الإرشاد وبتشجيعاته التي كانت عونا لي لتحقيق هذا الإنجاز المتواضع ، كما أشكر كلّ من ساعدني من قريب أومن بعيد بخاصة الأستاذين الفاضلين الدكتور احمد يوسف والدكتور عبد الحليم بن عيسى.

ونحمد الله عزّ وجلّ وعلا ونشكره على أن أعاننا بفضله لإنجاز هذا العمل، فهو من وراء الجهد والقصد وإليه المبتغى .

والله ولي التوفيق

المدخل

اللّسانيات التطبيقيّة و تعليميّة اللّغات

مفاهيم و إجراءات

أوّلا- اللّسانيات التّطبيقيّة مفاهيمها و أسسها:

تعدّ اللسانيّات التطبيقيّة حقلا م ن الحقول المعرفيّة الحديثة؛ وهي في أساسها استثمار للمعطيات العلميّة للنظريّة اللسانيّة في ميادين معرفيّة على اختلافها كميدان تعليمية اللّغات، و ذلك بالمساهمة في تطوير و ترقية الحصيلة العلميّة و المعرفيّة والعمليّة البيدّاغوجية و تطوير طرق و وسائل تعليم اللّغات لأبنائها و غير أبنائها،مما تستدعي امتلاك الباحث الوعي العلمي الكافي الذي يؤهّله لامتلاك المرجعيّة المعرفيّة التي نشأت في رحابها قبل أن تكتسب الشرعيّة العلميّة في الفكر اللساني المعاصر، و تستلزم أيضا مسايرة التطورات العلميّة و التكنولوجية و مواكبتها من أجل الرقي بهذا المجال المعرفي الهام.

و عليه، فإنّ أدنى تأمّل في المسار التاريخي للّسانيات التّطبيقيّة يهدي إلى أنّ أوّل ظهور لهذا المصطلح كان سنة 1946، و قد أصبح علما مستقلا بذاته معترف به رسميّا في جامعة ميشيجان، و كان السبب الرئيسي الذي ظهر من أجله هو ظهور مشكلة تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، و من ثمّة محاولة تحسين نوعيّة تعليم هذه اللّغات، و قد جُند لذلك عدد من الأساتذة نذكر على رأسهم تشارلز فريز (Charles Fries) من جامعة ميشيجان، و روبرت لادو (Robert lado) من نفس الجامعة، و قد درس هذا الأخير بجامعة جورج تاون، و يعد هذان العالمان من أبرز زعماء هذا العلم. (1)

و بداية من سنة 1954 بدأ الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلاّت متخصّصة تهتمّ بمجال تعليم اللّغة منها: المجلّة التي كان يصدرها معهد جامعة ميشيجان بعنوان" تعلم اللّغة ومجلة علم اللّغة التطبيقي" Langage learning –journal of applied linguistic"

ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية،الجزائر دار هومة للنشر و الطباعة و التوزيع..ص 11 و عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية،بيروت دار النهضة 1992، ص8.

و يعتقد أن المدّرسة الأولى لهذا العلم كانت في الولايات المتحدة الأمريكية، أين أسست مدرسة اللّسانيات التّطبيقيّة في جامعة أدنبره، و كان رئيسها "إيان كاتفورد (Iyan-catford) "سنة 1958. (1)

و في سنة 1959 أسس مركز للسانيات التطبيقية كان تشارل فريز « Charles fries » أوّل رئيس له و تزايد الاهتمام بهذا العلم تزايدا كبيرا في أمريكا و بريطانيا و أوروبا عامّة، فظهرت بذلك جمعيات ساهمت بشكل فعّال في تطوير معالم هذا المجال منها "الجمعيّة الأمريكية لعلم اللّغة التطبيقي فضلا عن المنشورات الصّادرة "طبّق علم اللّغة" التي تعدّ مجلة تصدرها مطبعة جامعة أكسفورد".(2)

و هكذا بدأ هذا العلم ينتشر عبر الجامعات العالميّة فتأسس بذلك "الإتحاد الدولي لعلم اللّغة التطبيقي" سنة 1964 بجامعة أدنبره. « Association international de linguistique appliquée » و في السنة نفسها عُقد الملتقى العالمي الأول حول اللّسانيات التّطبيقيّة الذي انعقد بمدينة نانسي(Nancy بفرنسا، و الذي شارك فيه نفر غير قليل من الباحثين اللّسانيين النّظريين خاصّة، و من خلاله تمت مناقشة عدّة قضايا تتعلق بموضوع اللّسانيات التّطبيقيّة منها: تعليم اللّغات الأجنبية و الترجمة الآلية وغير ذلك (3)

---

(1) ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية: ص8.

(2)المرجع نفسه، ص15

(3)Voir tatiana slama cazacu, psycholinguistique appliquée Problèmes de l’enseignement des langues p42.

بعدها قام مجلس أوروبا بتمويل الجمعية الدولية للّسانيات التّطبيقيّة.(1)

أضحى مصطلح اللّسانيات التّطبيقيّة لعدة عقود رديفا لتعليم اللّغات،وقد اشار "ستارن" « H.H.Starn »وهو احد المشاركين في الملتقى،في بيان له إلى أنّ " العلوم الأساسيّة التي تعالج في نظريّة تعليم اللّغات هي اللّسانيات، علم النّفس و اللّسانيات النفسيّة، علم الاجتماع و اللّسانيات الاجتماعية لتشمل الانتروبولوجيا (علم السلالة) نظرية التربية.(2) فمصطلح تعليم اللّغات الوارد في النّص إنما يتعلق بمصطلح اللّسانيات التّطبيقيّة باعتبار أنّ المصادر الأساسيّة للّسانيات التّطبيقيّة هي نفسها المذكورة في النّص السّابق (اللّسانيات، اللّسانيات النفسيّة، اللّسانيات الاجتماعية، علم التربية).

و في السّنوات الأخيرة عرف هذا المجال نشاطا هائلا، و زاد الاهتمام به نتيجة اتساع المبادلات التجارية بين سائر البلدان العالمية، و من ثمّة تولّدت الحاجة الماسّة إلى معرفة لغات الشّعوب الأخرى، على أساس أنّ اللّسانيات التّطبيقية تعني بتدريس اللّغة و تنمية مهارات القراءة و الكتابة و الكلام في المرّاحل التّعليميّة المختلفة سواء كانت اللّغة الأم أم اللّغة الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيدّاغوجية المنهجيّة، سمعية، بصرية، التي تسهم و بشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللّغات البشريّة وتعلّمها . (3)

عدّت اللّسانيّات التطبيقيّة منذ زمن فرعا من علم اللّغة (اللّسانيات) باعتبارها تهدف إلى وضع النّظريّات اللّغوية موضع التّطبيق في بعض المجالات العمليّة ، ومن هذه المجالات تعليم اللّغة الأجنبية وتعليم القراءة و التعبير والفنون اللّغويّة في اللّغة الأمّ .

---

(1)بنظر دراسات لسانية تطبيقية، مازن الوعر، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، ط1 ،1989ص23.

عنApuld T.Slama –cazacu, topicality of psycholinguiticsIPL, 1975 a 2, n°1

(2) psycholinguistique appliquée, problème de l’enseignement des langues,45

هـ دوجلاس براون ، تر: عبده الراجحي، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها ص 173 .

(2) عن عبده الراجحي ،علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة ، Problèmes and solutionsin applied P5 corder 12 linguistique .

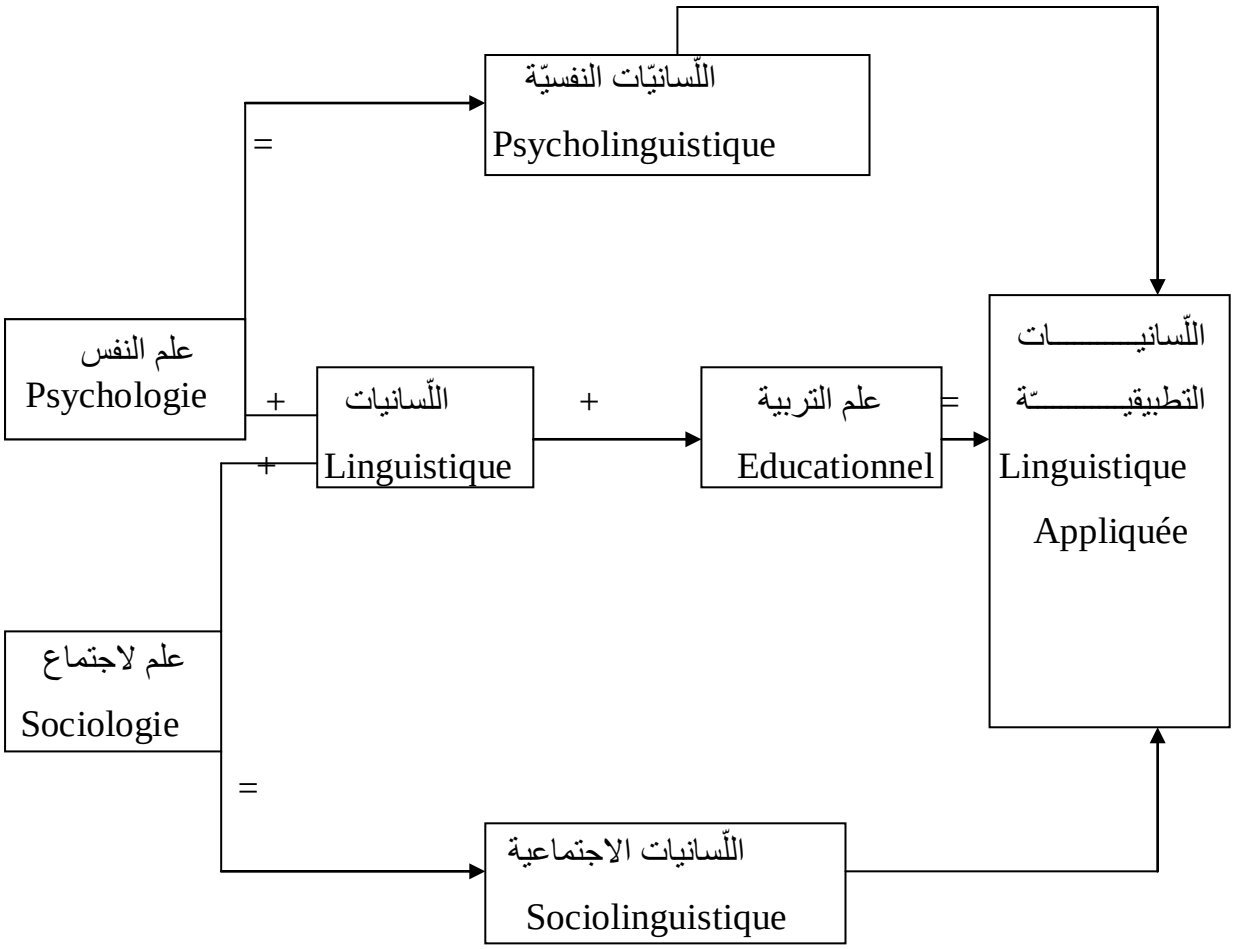
(3) دراسات لسانية تطبيقية ص 23 .

وهي بذلك ما هي إلاّ الجانب التّطبيقي العملي للنّظريات اللّسانيّة مع اتخاذ اللّغة الموضوع الحقيقي والوحيد للّسانيّات وفي هذا يقول كور دي)(Corder) معرّفا اللّسانيّات التّطبيقيّة بأنّها : "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللّغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه" (2) ، فهي تفهم إذا على أنّها تفعيل معطيات النّظريّة اللّسانيّة في أسس البحث اللّساني نفسه .

فاللّسانيّات التّطبيقيّة كما عرّفها مازن الوعر علم يبحث في التّطبيقات الوظيفيّة التّربويّة للّغة من أجل تعليمها وتعلّمها للنّاطقين بها ، وتبحث أيضا في الوسائل البيدّاغوجيّة المنهجيّة لتقنيات تعليم اللّغات البشريّة وتعلّمها (أصول التدريس – مناهج التدريس – وضع النّصوص اللّغوية وانسجامها مع المتعلمين – وضع الاتحان – امتحان الامتحان – علاقة التعلّيم بالبيئة الاجتماعيّة) . (3)

يتّضح من هذا التّعريف أنّ اللّسانيات التّطبيقيّة تشمل مجالات عدّة أهمّها : تعليم اللّغة وتعلّمها ، تعليم اللّغة الأجنبية بوجه خاص ، التّخطيط اللّغوي ، التعدّد اللّغوي ، اللّسانيات الاجتماعيّة وغير ذلك، وعلى غرار اللّسانيّات النّفسيّة واللّسانيّات الاجتماعيّة فإنما تمثلان التقاء علمين ، علم الاجتماع

واللّسانيّات وعلم النّفس واللّسانيّات فإنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة هي الأخرى ثمرة تقاطع علم التربيّة مع اللّسانيّات ولعلّ المخطط الآتي سيوضّح ذلك :



تتّحد العلوم التاليّة : علم النّفس و علم الاجتماع و علم اللّغة فيما بينها ويحدث تفاعل تنتج عنه علوم فرعية أخرى : اللّسانيّات النفسية ، اللّسانيّات الاجتماعيّة ، كلّ هذه العلوم تشكل لنا علما شاملا يسمّى علم اللّغة التربوي (éééducationnel linguistique) الذي يعتبره نايف خرما بمثابة رديف للّسانيّات التّطبيقيّة:فهو يرى. أنّ العملية التّعليميّة التي نحن بصددها لا تعتمد على مبحث أو علم واحد ، بل إنّها متعدّدة المصادر (interdisciplinaire) ومن نتائج الدّراسات النظريّة في هذه العلوم المختلفة بالنّسبة إلى علاقتها باللّغة تخرج بما نسميّه معنى علم اللّغة التّطبيقي ، ولكنّه أدقّ منه في هذا السّياق مادام سيتصل بتعليم اللّغات دون غيره من النشاطات . (1)

إنّ النّقطة الرّئيسيّة في هذا الرأي تتمثل في إشكالية تحديد المصطلحات تحديدا د قيقا ، إذ إنّنا نلفي العلماء والباحثين قد اختلفوا في تحديد مصطلح اللّسانيّات التّطبيقيّة ، فمنهم من أطلق علبه تسمية الدّراسة العلميّة لتعلم اللّغة الأجنبية آمثال : ولكنز (Wilkans) ، في حين اقترح اللّغوي ماكاي (Makey) أن يطلق عليه اسم علم تعليم اللّغة « La langage didactics » ، كما دعا سبولسكي (Spolsky) إلى تسميته بعلم اللّغة التعليمي « Educationnel linguistique » ، وقد ظهر في ألمانيا مصطلح آخر رديف اللّسانيّات التّطبيقيّة وهو " تعليم اللّغة و بحث التعلم " إلى أن استقر على مصطلح اللّسانيّات التّطبيقيّة" linguistique appliquée "(2)

إنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تعني بتدريس اللّغة من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة في المرّاحل التّعليميّة المختلفة مع استخدام الوسائل البيدّاغوجية المساعدة على بناء تقنيات لتعليم اللّغات وتعلّمها . (3)

ومن هاهنا فإنّها تسهم وبشكل فعّال في حلّ العديد من المشكلات المرتبطة بتعليم اللّغات أو مسائل مرتبطة بعلوم أخرى ، إلاّ أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن تفهم اللّسانيّات التّطبيقيّة على أنّها مجرّد مشكلات أو قضايا ووسائل لتعليم اللّغات ، لأنّ ميدانها رحب و حاجتها تقتضي عدّة علاقات مع بقيّة الأنظمّة المستخدمة في الميادين التّطبيقيّة (ليس فقط المعطيات اللّسانيّة؛ بل البيداغوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والسيبار نتيك وغير ذلك. (4)

---

(1) حابر أحمد عصفور، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مثال : " مجالات وطرق البحث العلمي في حفل تعليم اللّغات الاجتماعي " ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ط1 1988ص 97/96 .

(2) ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة وتعليم العربية ص 10.

(3) سامي عبّاد جنّا وآخرون، معجم اللّسانيّات الحديثة انجليزي، عربي ص14 .

(04) Slama – Cazacu et Fernand Nathan , Psycholinguistique appliquée ; Problèmes de l’enseignement des langues P 50/51.

وبناء على ما سبق فإنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تشمل ميادين عدّة باعتبارها علم يعنى بالنّمو اللّغوي ، وقضايا مرتبطة بالتعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية ، والأمراض اللّغوية ، والوسائل الناجعة لعلاج شتى الاضطرابات النّطقيّة (اللّغوية) ، التّخاطب أو التّواصل عند الصمّ البكم ، التّرجمات سواء كانت ترجمة آليّة أو ترجمة فرد ، العلاقات بين اللّغة والفعل الإنتاجي التّوليدي الذي يثير قضايا تتعلّق بالتّرميز الخاصّ (وهو حركة انتقاء الرّموز التقنيّة ، المصطلح العلمي ، وفي العموم مصطلحات الاختصاص أشكالها وصياغتها ، معايير وقواعد تحددها)(1)

لعلّ من أبرز ميادين اللّسانيات التّطبيقيّة ما يلي:

- اللّسانيّات النفسيّة.
- اللّسانيّات التقابليّة .
- اللّسانيّات الاجتماعيّة.
- اللّسانيّات الأنثروبولوجية.
- ميدان صناعة المعاجم (اللّغوية المتخصصة الأحادية والمتعددة اللّغات العادية والإلكترونية).
- ميدان تحليل الخطاب بعامة والخطاب الأدبي بخاصّة.
- ميدان الإعلام والاتصّال.
- ميدان الترجمة و. اللّسانيّات الحاسوبية (الترجمة الآلية للّغات).

وستكتفي في بحثنا هذا بالتطرق إلى أهم ميادينها بالتفصيل نذكر على النحو التّالي:

- اللّسانيّات النفسيّة (Psycholinguistique) .
- اللّسانيّات الاجتماعيّة (Sociolinguistique).
- اللّسانيّات التقابليّة (linguistique contrastive).

لننتهي إلى التعليمية عامّة وتعليميّة اللّغات بخاصة وتجسيد العلاقة التي تجمع بين اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات.

.

(1) Slama – cazacu .Psycholinguistique appliquée . p51.

ثانيا- ميادينها

- **1)اللّسانيّات النّفسيّة (Psycholinguistique):**

إذا أردنا أن نستقصي النّشأة الأولى لهذا العلم نلفيها تكوّنت في رحاب المدرسة الإنجليزيّة التي يمثلها الترابطيّون، الذين يرون أنّ السّلوك عبارة عن جملة من الاستجابات اللّفظيّة تتطلّب وجود طرفين مرسل ومرسل إليه ليحدث التّواصل بينها.(1)

وقد تجلّت ملامح اللّسانيّات النّفسيّة في ألمانيا من خلال تأسيس مخبر علم النّفس سنة 1879 على يد العالم ولهام فونت (Wilhem vendt) الذي كتب دراسات جادّة عن اللّغة من وجهة نظر نفسانيّة، ليكتمل هذا المبحث في أمريكا مع ظهور العدد الخاص من مجلّة علم النّفس الأمريكيّة سنة 1930 ، إذ تناول هذا العدد من المجلّة القضايا المنهجيّة والعلميّة للّسانيّات النّفسيّة في ظل ثنائيّة دي سوسير (لسان / كلام) . (2)

ويستمر البحث في هذا المجال ويتطوّر مع ظهور أبحاث ب - واطسون (B. Watson) سنة 1924 الذي يعدّ أحد مؤسسي علم النّفس السّلوكي الذي يرى ضرورة التّركيز على السّلوك الظاهري في الحدث الكلامي مع إقصاء الجانب العقلي (3)، جاعلا التّفكير نوعا من الكلام الصّامت وحركات التلفظ سلوكا لغويّا يسمّى التّفكير الذي يعدّ شكلا من أشكال السّلوك غير المنظور(4) .

كما أجرى واطسون (B-Watson) تجارب عديدة حول التعلّم عند الحيوانات، وعند الطّفل معتمدا في ذلك على عنصري المثير والاستجابة، فاللّغة من وجهة نظره استجابات يصدرها المتكلّم ردّا على مثير ما،وبأنّ الرّبط بين الإثارة و الاستجابة مدعّما بوساطة مكافأة مثلا هذا يعني أن الاستجابة جدّ منطلقة مع كل ظهور جديد للإثارة.(5)

---

(1) ينظر: ، حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النّفس اللّغوي ص 159/158 .

(2) ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللّسانيّات، ديوان المطبوعات الجامعيّة 1994ص 24.

(3) ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللغوي، ص 219/218.

(4)

(5) Ducrot et Todorov, Dictionnaire encyclopédique des Science du langage P 96« L’association entre le Stimulus et la réponse est alors elle-même rein foré , ceci Signifie que la réponse sera très probablement déclenché à toute réoparition des Stimulus » .

ثم تطوّرت هذه الأفكار و أخذت طابعها العملي على يد العالم هيل (1930) الذي حاول أن يضع تصوّرا مركّبا للتعليم، فيري بأنّ ارتباط المثير بالاستجابة إنّما يعتمد على الاستجابا ت المستثارة - على حدّ تعبيره - وليست مثيرات متحوّلة إلى استجابات، وقد ركّز على نقطة تعدّ أساسيّة في تكوين الرّوابط بين المثير و الاستجابة وهو ما أطلق عليه المتغيّرات الوسيطيّة، حيث رمز لذلك بالرّموز (S.O.R) ---- (م.ك.س). S.O.R ---- م- ك- س ----- مثير – كائن – استجابة. (1) وبأنّ الاستجابات اللّفظيّة ترتبط ارتباطا مباشرا بالمثيرات دون المتغيّرات الأخرى كالمعنى والأفكار أو القوانين النحويّة وما إلى ذلك. (2)

يليه سكينر (Skinner) (1904) الذي عزّز الثّقافة السّلوكيّة بإسقاط معطياتها على نظريّة التعّلم معتبرا أنّ ما يزيد من قوّة الاستجابة هو التّعزيز والمكافأة، و اللّغة باعتبارها مهارة كغيرها من المهارات فإنّها ترتقي عن طريق المكافأة و قد تتقدّم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التّعزيز. (3)

وهكذا حاول السّلوكيّون إدراك الاكتسّاب اللّغوي ضمن تفسيرهم لاكتساب المهارات و العادات و السّلوكيات المختلفة، وفي سنة 1933 أقام العالم اللّغوي السّلوكي بعد أن شرع في إعداد كتابه اللّغة (langage) تبنّي المذهب السّلوكي متأثّرا بأفكار العالم بول ويس (Paul Weis) عالم النّفس السّلوكي (الأصول المتطوّرة) للسّلوك الإنساني. (4)

ولعلّ من أهمّ الأفكار التي أرسي بلومفيلد (Bloomfield) جذورها فكرة أنّ اللّغة نتاج آلي و استجابة كلاميّة لحافز سلوكي ظاهر(5)، معبّرا عن ذلك بقصّته المشهورة عن جاك وجيل " بينما جيل وجاك يمشيان في الطريق، إذا بجيل ترى تفاحة على الشّجرة، فتشعر بالجوع، تطلب من جاك أن يقطفها لها، يسرع جاك ويتسلّق الشّجرة ليعطيها التفاحة فتأكلها ". (6)

---

(1) ينظر : دينس تشيلد ، ترعبد الحلم محمود السيّد و آخرون علم النّفس والمعلّم، القاهرة ، مؤسّسة الأهرام ط 2 1976 ص 100

(2) أحمد حساني، اللّسانيّات التطبيقية، حفل تعليمية اللّغات ص 91.

(3) ينظر: جودت جرين، ترجمة مصطفى النوني، علم اللّغة النفسي: تشومكسي و علم النفس،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1993 ص22.

(4) ينظر: أحمد اللّسانيات التّطبيقية ،حقل تعليميّة اللغات ،ص 39.

(5) خليل أحمد عمايرة : في نحو اللّغة وتراكيبها منهج وتطبيق، جدّة، دار المعرفة ، للنشر ط 1 1984 ، ص 47 .

(6) Enrico arcaini ; Principes de linguistique appliquée Structure – Fonction – transformation / Pou /Ot paris 1972 P99.

إنّنا نلمس من خلال هذه القصة عدّة جوانب:

1) رؤية جيل التفاحة على غصن شجرة فأرادت أن تأكلها (الشّعور بالجوع).

2) أصدرت أصوانا في شكل كلمات عبّرت من خلالها عن رغبتها في أكل التفاحة.

3) يكون هناك ردّ فعل من جاك (استجابة) فيتسلّق الشّجرة ليقطف لها التفاحة ويحضرها لها.

إنّ جيل أثارت جاك ممّا تسبّب في ردّ فعل (الاستجابة).وردّ الفعل هذا يمثل محورا تطبيقيّا وبالتالي فالمثير هذا عند جيل يمثل نموذجا آخر لردّ الفعل والبيان التالي يوضح ذلك:

- 1 S---------- R (1)

- 2 S---------- R

إنّ المثير الأوّل يتمثل في الجزء(1) من القصّة وهو ما رمز بلو مفيلدBloomfield) بـ (S) وردّ الفعل أو الاستجابة تتمثل في الجزء (2) من القصّة ويرمز لها بـ (R)، وتتحوّل الاستجابة عند جيل (متمثلة في حافز الجوع إلى مثير عند جاك (S) ثم تكون الاستجابة لهذا المثير من خلال الجزء (3) ورمز له بـ **(R).**

وقد حاول بلو مفيلد (Bloomfield) أن يصنّف سلسلة التعاقب (مثير – استجابة) في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي على الشكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة، فيصبح كلام الأوّل مثيرا يستلزم استجابة من الثاني، و تصبح استجابة الثاني مثيرا يقتضى استجابة من الأوّل (مثير – استجابة – مثير)(2).

كما لا ننسى أن ننوّه في هذا المقام بإسهام العالم السلوكي تورندايك (Thorndike) (1870-1949) حين رأى أنّ الوظيفة النفسيّة للّغة لا تكمن في التحليل و التركيب بقدر ما تكمن في إحداث ردود أفعال لدى الأفراد باعتبارها -أي اللّغة- أداة تستعمل لإثارة أفكار وعواطف الغير، فهي تخضع لقانون الحافز و الجواب (الحافز يتمثل في الكلمات والجواب هو السلوك اللّغوي الناتج عنهما) (3)

ولعل إسهام ثورندايك في عمليّة التعلّم والتّدريس تتجلّى في حرصه على استخدام القياس العلمي لفحص مهارات التعلّم عند الأطفال، وهو يعتقد أنّ الدّافع باعتباره عنصرا فاعلا لترسيخ عادات المتعلّم الجيّدة إنّما يتحقق من خلال المكافآت (التعزيزات) أكثر مما يتحقق عن طريق العقاب. (4)

(1) Voir Enrico arcaini, principes de LA, p99/100.

(2) أحمد حساني: اللّسانيّات التّطبيقية حفل تعليميّة اللّغات ص 9 4 .

(3) ينظر: حنفي بن عيسى محاضرات في علم النّفس اللّغوي ص 69.

(4) ينظر: دينيس تشيلد ، علم النفس والمعلّم،: تر محمود السيّد وآخرون ص 97 .

وفي المرحلة التي كانت فيها السلوكيّة في قمة تطوّرها ظهرت في سنة 1948 النّظريّة الرياضيّة للاتّصال على يد شانون و ويفر Chanon et weaver)، و أكّدت هذه النّظرية على الجانب التواصلي في اللّغة الإنسانيّة، فاعتبرت اللّغة وسيلة اتصال، وقد اهتمت بعمليّة تعرف بالترميز (Décodage) للخطابات اللّفظيّة في مختلف المواقف، وبدأت بإسقاط المفاهيم الرياضية كنموذج الاحتمالات المستعمل في نظرية الاتصال.(1) ونرتكز هذه النّظريّة إذا على دراسة آليّة التّركيب والتّفكيك للرّسائل في مواقف مختلفة.

لعلّ تاريخ ظهور مصطلح اللّسانيّات النّفسيّة (Psycholinguistique) يعود إلى سنة 1951 أين انعقدت الدورة الدّراسيّة الصيفيّة بجامعة.

انتقد تشو مسكي (NOAM chomsky) النّظرية السّلوكيّة لسكينر(Skinner) القائمة على مبدأي المثير و الاستجابة، و رأى أنّه ليس بالإمكان اختزال الكلام في عادات مكتسبة عن طريق التّكرار والمحاكاة، وأثبت أنّ للطّفل قدرة فطريّة على الإبداع اللّغوي، فكلّ إنسان بإمكانه أن ينتج عددا لا حصر له من الجمل وفهمها ، هذا ما يفسّر – في نظره – السّرعة الفائقة لعملية الاكتساب اللّغوي لدى الطفل. (2) لينتهي في دراسته لعملية الاكتساب إلى أنّه يجب النّظر. إلى اللّسانيات على أنّها جزء من علم البيولوجيا الخاصة بالدماغ البشري. (3)

ولعلّ نظرة تشو مسك ي(Chomsky)للاكتساب اللّغوي تختلف تماما عن نظره جان بياجي ا(J.piaget) الذي يرى أنّ اللّغة هي عملية مكتسبة وليست فطريّة على الإطلاق فهي تكتسب في مرحلة معينة من مراحل نمو الفكر لدى الطّفل ، وهو يؤمن بالعلاقة القويّة بين التفكير والتعلّم .(4)

---

(1) Ducrot et Todorov : Dictionnaire encyclopédique Sciences du langage. P 96 « A l’époque où le behaviorisme mediationiste , Commençait a se développer , parait en 1948 ,la théorie mathématique de la communication de C.E chanon Cette théorie va d’abord Conduire à Considérés le langage Comme Compétemment de Communication et à étudier des processus de Codage ‘’ et ‘’ décodage ‘’ des messages ver fautes dans différentes situations »

(2) ينظر: محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حيّة ؟ بحث في إشكالية المنهج مطبعة الوعاء تونس 1998 ص 29/28.

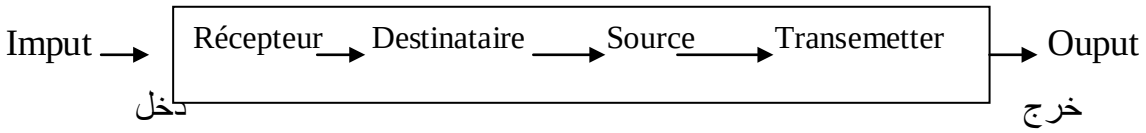
(3) عن المرجع السابق مجلة المعرفة ع 226/225 ص47 مقابلة مع تشو مسكي أجراها مازن الوعر.

(4) بسام بركة: اللّغة والفكريين علم النّفس وعلم اللّسانيّة مجلّة الفكر ص 65.

لعلّ تاريخ ظهور مصطلح اللّسانيات النّفسيّة (Psycholinguistique) يعود إلى سنة 1951 أين انعقدت الدورة الدّراسيّة الصيفية بجامعة كورنال cornel بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أسّست لجنة ضمّت علماء النّفس أو سقود (C.E. OSGOOD) ، كارول " J:.B caroll " وميلر G.A.MILLER والعلماء اللّسانيّون سيبيوك (SEBEOK) لاوزبور (F.G.lounsbourg) ، وفي دورة دراسيّة أخرى عقدت سنة 1953 صدر كتاب أساسي لأوسقود (OSGOOD) وسبيوك sebeok وcoll (psycholinguistique)(1) ، ومن خلاله رأوا أنّ كلمة اللّسانيّات النّفسيّة قد ظهرت لأوّل مرّة سنة 1946 من خلال كتاب : ً Language and psycholinguistic in psychological bull tin.ًلصاحبه برونكو (N.pranko)(2) وقد احتوى كتابها برنامجا رحبا للبحوث الملهمة من خلال محاولة تركيبية جماعية بين علم النّفس التعليمي ونظرية المعلومات واللّسانيّات . (3)

وقد اقترح أوسقودO sgood وكول C oll تغيير مخطّط شانون و ويفر (Chanon et Weaver) في صيغة تقدم وحدة اتصال واحدة على النحو التالي:

(4)



وحدة اتصال (Unité de Communication)

(1) Jean Michel, peter falue : introduction a la psycholinguistique , presse universitaire de France , Paris 1970 ère éditons P11 .

(2) Psycholinguistique appliquée : Problèmes de l’enseignement des langues,

(3) Jean michel , peter folue , même source , p11

(4) Ibid p25

تعد اللّسانيات النّفسيّة (psycholinguistique) أحد العلوم التي تفرعت عن اللّسانيات التّطبيقيّة، فهي تجمع ما بين اللّسانيات من جهة (Linguistique) و علم النّفس من جهة أخرى (La psychologie) ، لذلك فهي توصف بأنها علم ما بين الفرعين **Interdisciplinaire** و هي كما عرفها ديبيولد (A diebold) فرع من علم النّفس.(1)، باعتبار أن علم النّفس يدرس الظّاهرة النّفسيّة بكل أبعادها و حينما يتناول اللّغة من جانبها النّفسي فإنه طبيعيا يتقاطع في المنهج مع اللّسانيات ليشكل لنا هذا التقاطع ما يعرف باللّسانيات النّفسيّة* (Psycholinguistique). (2)

كما تجدر الإشارة بنا هاهنا إلى مصطلّح قديم رديف لمصطلّح اللّسانيات النّفسيّة و هو مصطلّح سيكولوجيّة اللّغة (psycholinguistique of langage)، كما لا ننسى أن نشير في هذا المقام إلى أن هناك من يرى فرقا بين اللّسانيات النّفسيّة (Psycholinguistique) علم النّفس اللّغوي و سيكولوجيّة اللّغة كما يترجمها البعض (Psychologie du langage)، على أساس أن ما يطلب بحثه في اللسانيات النفسيّة هو أثر مفاهيم علم النّفس في دراسة اللّغة بينما يطلب العكس في اللّسانيات النّفسيّة(3)

(1) De « Tatiana Slama Cazacu « PLA... » P64/65, A. Die bald . J.R inch Osgood et T .sebeok (ads) O.C. p04 ed 19 65.

(2) محمد صالح بن عمر كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج. تونس ، مطبعة الوفاء 1998، ص23

*كثيرا ما يواجه الباحث أو القارئ مشكل تعدد المصطلح مثلما الحال ها هنا بالنسبة للّسانيات النفسية التي نجد لها عدة مصطلحات نذكر بعضها: علم النفس اللغوي، علم اللّغة النفسي، علم النفس اللّساني، السيكوألسنية، الألسنية النفسية.....إلخ أما في الأجنبية يبقى المصطلح يحتفظ بنفس التسمية Psycholinguistique بالنسبة للفرنسية و Psycholinguistic بالنسبة للإنجليزية.

(3) جودت جرين تر: مصطفى التوني، علم اللّغة النفسي، تشومسكي و علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب 1993 ص21

(4)ينظر: طيب دبّه، مبادئ اللّسانيات البنوية (دراسة تحليلية ايستيمولوجية) الجزائر، دار ص29القصبة للنشر 2001.

بينما يعتبر البعض انّه لا يوجد فرق بين المصطلحين، بل إنّ علم النّفس اللّغوي (psychologie du langage) هو اسم آخر للّسانيّات النّفسيّة " psycholinguistique " وهذا ما ذهبت إليه جودت جرين (J.green)وأمثالها كثيرون .

تعرّف اللّسانيّات النّفسيّة بأنّها دراسة العلاقات بين حاجاتنا للتّعبير و الاتّصال والوسائل التي تقدّم لنا لغة تتعلّم منذ سنّ مبكّر أو أكثر تأخرا. (1) إنّ ما نلمسه في هذا التّعريف أن اللّسانيّات النّفسيّة تشمل في دراستها نظرية الاتّصال باعتبار أنّها- اللّسانيّات النّفسيّة- تبحث في رموز الاتّصال (اللّغة) أثناء تبادل الكلام بين المرسل والمرسل إليه (المخاطب والمخاطب) ضمن كلّ سياق ، إذ إنّ دراسة الرّسالة إنّما يحدث في سياق ترابطي علائقي وحركيّة التّبادلات بين المتكلّمين والمستقبلين. (2)

وقد عرّفها ديبولد (A. Diebold) بأنّها العلم الذي يعنى في معناه الأوسع بالعلاقات بين الرسائل والمميزات الفرديّة للألسنة البشرية المختارة وبين مفسرها (فاك الرّسالة) كما أنّها نعني مباشرة بعملتي الترميز (Codage) وفك الترميز (Codage) في صيغتها التي تربط حالات الخطابات مع حالات المخاطبين . (3)

في حين عرّفها مازن الوعر بأنّها العلم الذي يبحث باللّغة على أنّها ظاهرة نّفسيّة سيكولوجيّة، يقوم بإنتاجها وتكوينها الإنسان وحده فقط ، لذلك لا بدّ من هذه العلائق التي تربط اللّغة بنفسيّات متكلميها على اختلاف أعمارهم ، واختلاف جنسهم ، واختلاف ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم .(4)

يتضمن هذا التّعريف نقاط أساسية :

- اللّغة وعلى وجه محدّد اللّغة الإنسانيّة دون سواها.

- عمليّة إنتاج الإنسان للّغة (الأداء اللّغوي) وهو الشق الثّاني للسّانيّات النّفسيّة بعد الاكتساب اللّغوي الذي يعدّ الشق الأوّل لها، وفيه يرتكز على كيفيّته تأدية الفرد للّغة وما يمكن وراء ذلك من عمليّات.

---

(1) Tatiana Slama Cazacu « PLA…» P66 P. Fraise : problèmes de psycholinguistique P5 1965. « La Psycholinguistique est l'études des rapports entre nos besoins d'expression et de communication et les moyens que nous offre une langue apprise des le jeune âge, ou plus tardivement ».

(2)Ibid P68 .

(3) De « Tatiana Slama Cazacu « PLA... » P64/65, A. Die bald . J.R inch Osgood et T .sebeok (ads) O.C. p04 ED 19 65.

(4) دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدّراسات و الترجمة والنشر 1989 ص 75/74.

- عمليّة اكتسابها ومن ثمة تعلّم اللّغة.
- العلاقة القائمة بين اللّغة والنّفس البشرية (الاكتساب، الأداء، التعلّم، الإدراك...)

وقد أطلق عليها ميشال زكريا مصطلّح السيكو السنية وبراها مجالا مشتركا بين الألبسة وعلم النّفس، تعالج المسائل النّفسيّة التي يتضمّنها استعمال اللّغة، ويتناول العلاقات القائمة بين حاجات التعبير والتواصل عند الأفراد وبين الوسائل اللّغوية التي توفرها اللّغة لإشباع هذه الحاجات، فهذا المجال شكل عام يبحث في المسار العقلي القائم ضمن اكتساب اللّغة واستعمالها.(1)

- يرتكز هذا التعريف على عنصرين يعدّان محورين أساسيين في اللّسانيّات النفسيّة هما: الاكتساب اللّغوي و الأداء اللّغوي.

2) اللّسانيّات الاجتماعيّة (Sociolinguistique):

يعود تاريخ اللّسانيّات الاجتماعيّة إلى حوالي سنة 1960، حيث كان يطلق عليه مصطلح " علم الاجتماع اللّغوي « Sociologie du langage »(2)، وتعود النزعة الاجتماعيّة في التعامل مع الظاهرة اللّغويّة إلى العالم الاجتماعي دوركايم (تأثر دي سوسير بهذا العالم اللّغوي من ناحية اعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعيّة)، فلمّا كانت الظّاهرة اللّغويّة ظاهرة اجتماعيّة، ولمّا كان اللّسان لا يعدو أن يكون راسبا اجتماعيّا لممارسة الكلام- على أساس أنّ أيةّ حقيقة لغويّة ترتبط ارتباطا وثيقا ببنية المجتمع (3)، كان من الطّبيعي أن يحدث تقاطع منهجي بين علمين: علم الاجتماع الذي يتناول القضايا اللّغويّة من الوجهة الاجتماعيّة على اعتبار أنّ اللّغة هي أهمّ مظهر من مظاهر السّلوك الاجتماعي و أوضح سمات الانتماء الاجتماعي للفرد، واللّسانيّات التي تتناول اللّغة في إطارها الاجتماعي والحضاري والثقافي.(4)

---

(1) ميشال زكريا: قضايا السنيّة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعيية نفسيّة. مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت 1993 ص71.

(2) Encyclopédie universelle P830

(3) ينظر أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التطبيقية حفل بعلمية اللّغات ص 35.

(4) ينظر: محمود فهمي حجازي علم اللّغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللّغات السامية، الكويت، وكالة المطبوعات ص 59.

إذا لا يمكن فهم أيّ لغة وقوانينها خارج حركة المجتمع النّاطق بها زمنيا ومكانيّا .(1) لينتج عن هذا التّقاطع علما أصبح ينعت في السنوات الأخيرة بـاللّسانيّات الاجتماعيّة (sociolinguistique)، وقد وضع لهذا المصطلح عدّة تسميات منها: علم الاجتماع اللّغوي. " sociologie du langage " الذي يعتبره البعض رديفا للّسانيّات الاجتماعيّة علم اللّغة الاجتماعي، السوسيو السنيّة ، اللّغويات الاجتماعيّة اجتماعيّة اللّغة ، اللّسانيّات الاجتماعيّة ، الألسنيّة الاجتماعيّة.

أمّا في الأجنبية يبقى المصطلح يحتفظ بتسمية واحدة :

(sociolinguistique) بالنسبة للفرنسية و Sociolinguistic للإنجليزية، في حين " Sociologie du langage" فهو مصطلح قديم للّسانيّات الاجتماعيّة " Sociolinguistique «، إلاّ أنّنا نجد البعض يضع

فرقا بين المصطلحين أمثال جبليات قارمادي " Juliette garmadi " التي ترى أنّ ما يطلب بحثه في علم

الاجتماع اللّغوي " sociologie du langage " اللّغة والخطاب كوسيلة البلوغ إلى معرفة جيّدة للوقائع أو الأحداث الاجتماعيّة بينما يطلب العكس في اللّسانيّات الاجتماعيّة، بمعنى أن اللّغة والخطاب يبقيان الموضوع الوحيد للبحث الذي يكون الوقائع الاجتماعيّة ، تصبح هذه الوقائع وسيلة لامثلاك الحقيقة اللّسانيّة(2).

وتشير جبليات. (T. Garmadi) إلى أنّ رومان ياكبسون(R.jacobson) قد اعتبر علم الاجتماع اللّغوي جزءا مكملا للّسانيّات ، أمّا عن فشيمان (Joshua A. Fishman) ومعاونيه فهم يعتبرون علم الاجتماع اللّغوي " Sociologie du langage) واللّسانيّات الاجتماعيّة عادة مترا دفين .(3)

تعدّ اللّسانيّات الاجتماعيّة أحد العلوم التي تفرعت عن اللّسانيّات التّطبيقيّة، فهي تجمع بين علمين : علم الاجتماع واللّسانيّات ، لذلك هنالك من ينعتها علم ما بين الفرعين (Interdisciplinaire) ، في حين نجد وليام لا يوف (William labov) يعتقد أنّ اللّسانيّات الاجتماعيّة لا هي فرع عن اللّسانيّات ولا نظام ما بين الفرعين . (4)

(1) ينظر : صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر د.ت ص 17.

(2) Voir, Juliette Garmadi , Sociolinguistique , pu fi 1ère ed Press universitaire de France , p17

(3)Ibid p 17

(4) W. labov, Sociolinguistique, Edition de minus paris 1976p .

فاللّسانيّات الاجتماعيّة إذا علم يتناول القضايا اللّغويّة في إطار المجتمع ، فيدرس خصائص اللّغات واللّهجات و استعمالها وخصائص متكلّميها في المجتمع اللّغوي الواحد من جهة، وفي المجتمعات اللّغويّة من جهة أخرى على اختلافها، كما تتطرّق إلى العلاقات القائمة بين البنى الاجتماعية واللّغويّة وتفاعلها وكذا الظروف الاجتماعيّة بين المتكلم والمستمع على حدّ سواء ، وواقع التواصل بين الطرفين، وتفاوت استعمال الكلام بالنسبة للطبقات الاجتماعيّة المختلفة . (1) تهتمّ اللّسانيّات الاجتماعيّة إذا بدراسة: (2)

- حالات الاتّصال وكيفيّات التعبير المرتبطة بنماذج الخطاب المنتج.
- الحالة الاجتماعية للمرسل في علاقة مع أداته اللّسانية .
- نماذج ومستويات الخطاب المستعملة وفقا للتّصنيفا ت الاجتماعية .
- موقف المتكلمين إزاء عباراتهم البحثة .
- الحكم المعياري على اللّغة.
- وأخيرا كل ما يربط لغة أساسية بلغة مشروط وجودها (بمعنى موجودة بالقوة) .

وبناء على ما سبق يمكن لنا أن تحدّد مباحث أو مواضيع هذا العلم في:

- 1)اللّهجات (Dialectes): علاقة اللّغة باللّهجة.
- 2)اللّهجات الفردية (Idiolectes).
- 3) علاقة اللّغة بالجنس: الفروق القائمة بين لغة النّساء ولغة الرّجال.
- 4) علاقة اللّغة بالتفاوت الاجتماعي: المستويات الكلاميّة اللّغويّة حسب سياقاتها الاجتماعية.
-5) الكلام المحظور . (3)

- **اللّهجات الفرديّة (Idiolectes)**

ينماز كلّ فرد في المجتمع بلغة خاصّة تميّزه عن غيره ، إذ إنّ لكلّ شخص بصمة صوتيّة تختلف من فرد لآخر، بالإضافة إلى العادات اللّغوية التي قد تترك أثرا أو بصمة صوتية على الرّصيد اللّغوي للفرد المتكلّم .

---

(1) مشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية . دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1. دار العلم للملايين 1992، ص9.

(2) R. Galisson et D. Costa, Dictionnaire de didactique des langues, L librairie Hachette . 1976p 155.

(3) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التطبيقيّة، ص 38/35 و مازن الوعر، دراسات لسانيّة تطبيقيّة، ص 24.

- **اللّهجات (Dialectes)**

أجمع الباحثون اللّسانيّون والاجتماعيّون والجغرافيّون على أنّ أيّ مجموعة لغويّة تنتسب إلى وسط سياسي وحضاري معيّن تستعمل أصنافا لهجيّة متفرعة عن اللّغة الأمّ (الأصلية) السائدة في المجتمع وعلى سبيل المثال لا الحصر اللّغة الإنجليزية في إنجلترا التي تختلف من حيث الأداء الفعلي للكلام في أمريكا و أستراليا، ومن هنا فإنّ اختلاف اللّهجات وتعدّدها في المجتمع الواحد ينتج عنه لا محالة قطيعة و انفصالا عن اللّغة المشتركة في غياب الرّابط الديني والسياسي و الاجتماعي وكذا ضعف وسائل الاتّصال الجماهيري مثلما كان الحال بالنسبة للّغة الفرنسيّة والأسبانية والبرتغالية اللائي تحوّلنا من لهجة متفرعة عن اللّغة اللاتينية التي انتشرت إلى لغات رسمية. (1)

- **اللّهجات الفرديّة: (Idiolectes)**

ينماز كلّ فرد في المجتمع بلغة خاصّة تميّزه عن غيره؛ إذ إنّ لكل شخص بصمة صوتيّة تختلف من فرد لأخر، بالإضافة إلى العادات اللّغوية التي قد تترك أثرا أو بصمة صوتيّة على الرّصيد اللّغوي للفرد المتكلّم.(2)

- **أثر الجنس في اللّغة :**

إنّنا إذا ما التفتنا إلى العناصر التي تكوّن الفعل التواصلي في مجتمع معيّن ، نلفي تأثره المباشر بالفروق الفردّية عامّة ، والفروق بين الجنسين (الذكر و الأنثى) بخاصة ، ونلمس ذلك من خلال الاختلاف الواضح بين الرّصيد اللّغوي للأنثى والرّصيد اللّغوي للرّجل ، فنجد مثلا المرأة تستعمل مفردات خطابيّة تحقق بها أغراضا تعبيريّة و إبلا غية لا توجد عند الرّجل كالأسماء الدّالة على الألوان(الموف ،الترك واز ، البج وغيرذلك) ، بالإضافة إلى الصّفات المعبّرة عن الأحاسيس والعواطف، وتزداد هذه الفروق بين لغة النّساء والرّجال في المجتمعات التي لا تسمح بالاختلاط بينهما ، وقد تنعدم في المجتمعات التي تبيح الاختلاط . (3)

---

(1) ينظر : عاطف مذكور ، علم اللّغة بين القديم والحديث، منشورات جامعية حلب مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية 1987 ص 45/44 .

(2) ينظر : أحمد حساني دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة ، ص 37/36 .

(3) ينظر : عاطف مذكور، علم اللغة بين القديم والحديث، ص 46 .

- **علاقة اللّغة بالتفاوت الطّبقي :**

تهّم اللّسانيّات الاجتماعيّة بظاهرة التّفاوت الطّبقي الموجود في المجتمع الواحد، ممّا ينعكس على الفروق اللّغوية الموجودة بين طبقات المجتمع، لذلك فإن الباحثين والدّارسين لهذا الحقل قد اهتموا برصد التحولات الأفقيّة للمجتمع وضبط هذه التحوّلات في تعثّر بنية النّظام اللّغوي. (1)

- **الكلام المحظور :**

إنّ أيّ نظّام لغوي يخضع بالضرورة المنهجيّة إلى قواعد واعتبارات اجتماعية، و أنّ هذه الأخيرة تشكّل ثقافة المجتمع ونمط حياته، ومن هاهنا فإننا نلفي إقصاء لبعض الألفاظ المحرّمة. والمحظورة في المجتمعات لاعتبارات دينيّة عقائديّة أو تقاليديّة عرقيّة أو تحت تأثير العادات. (2) و قبل أن نختم الحديث عن هذا الحقل المعرفي لابدّ لنا أن نشير في هذا المقام إلى إشكال راود العلماء والباحثين لسنين عدّة، يتعلق بالفرق بين اللّسانيّات الاجتماعية واللّسانيّات الأنثروبولوجية و اللّسانيّات العرقيّة من جهة وبين اللّسانيّات الأنثرولوجيّة والعرقيّة من جهة أخرى.

إنّ ما يميّز اللّسانيّات الاجتماعية عن اللّسانيّات الأنثروبولوجية والعرقيّة هو أنّ اللّسانيّات العرقيّة * تتفرّع عن اللّسانيات الاجتماعية وذلك لما يعكسه موضوع بحثها المتمثل في دراسة اللّغة التي تستعملها مجموعة بشرية صغيرة نسبيّا تنتمي عرقيّا إلى ثقافة معيّنة تختلف عن ثقافة المجتمع التي يعيش فيه، (3) أمّا اللّسانيّات الاجتماعية فقد سبق أن أشرنا إلى اهتماماتها ومواضيعها.

أمّا إذا أردنا أن نعرف الفرق بين اللّسانيّات العرقيّة واللّسانيّات الأنثروبولوجية أشرنا إلى اهتماماتها الشاغرة**، في حين إنّ اللّسانيّات الأنثروبولوجية فهي تهّتم بالعلاقة القائمة بين اللّغة والثقافة ككلّ(4) .

---

(1) ينظر : أحمد حساني المرجع المذكور له سابقا ص 38 .

(2) ينظر المرجع نفسه ص 38.

(3) سامي عتاد حنا و آخرون، معجم المصطلحات الحديثة، ص 44.

(4) ينظر : وفاء محمد كامل : مقال " البنويّة في اللّسانيّات " مجلة العالم الفكر ص 241 . (04) ينظر: مازن الوعر المرجع المذكور سابقا، ص24.

* لعلّ من أبرز روّاد اللّسانيّات العرقيّة تريز " Trier " ووايس قربر " Weis gerber " و بونزيج " Ponzig " إضافة إلى العالم الأنثروبولوجي ليفي ستراوس " levés Strauss " في كتابه " الأنثروبولوجية البنويّة " الصادر عام 1956 .

** يعدّ مبحث اللّهجات قطب الرّحى ومركز استقطاب الباحثين في مجال اللّسانيّات العرقية من ذلك الأبحاث التي تناولت اللّغة البربرية ولهجاتها المختلفة في شمال إفريقيا واللّغة الفرديّة في العراق، وقد اهتم اللّسانيّون الأمريكيّون باللّغات الهنديّة ، وكانت خطورتهم الأولى هي الخاصة المعجميّة التي تظهر النّمط الثقافي للجماعة العرقيّة ولكي ينجز اللّسانيون الأمريكيّون مهمة جمع المادّة وشرحها كان من الضّروري الحصول على قدر من المعرفة بحياة الجماعة العرقيّة المدروسة وعاداتها، أنظر مقال البنويّة في اللّسانيات، مجلة عالم الفكر، وفاء محمد كامل ص2

وهي علم يبحث بالصّلة أو العلاقة التي تربط اللّغة بأصل الإنسان، ومن ثمة تعدّ اللّغة كائنا عضويّا بيولوجيّا شأنه شأن أعضاء الإنسان البيولوجيّة (1)، ومن أهمّ روّادها: ادوارد سابير وبواس (Boas).

3) اللّسانيّات التقابليّة (linguistique Contrastive):

نشأ هذا العلم في رحاب اللّسانيّات التّطبيقيّة. (Linguistique Appliquée) باعتبارها إحدى ميادينها - اللّسانيات التّطبيقيّة - التي تعدّ الجانب العملي التّطبيقي للدّراسات التقابليّة ، ولعلّ البوادر الأولى لهذا العلم تعود إلى الدّراسات الهامّة التي قام بها العالم الأمريكي تشارلز فريز " Charles fries " في مجال تعليم اللّغة الإنجليزيّة لغير النّاطقين بها في جامعة ميشيجان ب الولايات المتّحدة الأمريكية سنة 1945 ، وفيه قام باستخدام المنهج التقابلي في تدريس اللّغة الأجنبية.

يليها بعد ذلك ماقام به العالمان أوجان " Haugen " ووانريش " Weinreich " سنة 1950 من أعمال عدّها البعض بمثابة القواعد النّظرية الأولى للّسانيّات التقابليّة. (2)

تستمد اللّسانيّات التّقابليّة (التّحليل التقابلي) جذورها من النّظرتين السّلوكية و البنائيّة، إذ ترى هاتان النّظريتان أنّ الصّعوبة في تعليم اللّغة الثانية تكمن في تشابك وتداخل أنظمّة اللّغة الأولى مع أنظمة اللّغة الثانيّة، وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلّم أيّ لغة من خلال تصنيف التّقابلات اللّغويّة بين كلتا اللّغتين.(3)

1) ينظر : مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص24.

(2) Voir : R Galisson et D. Costa, Dictionnaire de didactique des langues p 125 et Tatiana Slama Cazacu « PLA ….» P157.

(3) ينظر: هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلى علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة بيروت 1994 ص 183/182

ظلّت الدّراسات التّقابليّة حتّى أوائل الستينات من هذا القرن تُسهم في وضع الكتب و إعداد مناهج للتّدريس، وتمكن الباح من التنبؤ بالأخطاء التي يمكن الوقوع فيها بناء على دراساتهم. لرسم منهج يسير عليه كلّ من يريد تعلّم لغة غير لغته الأم يقابل منهج لغة الدّارس الأمّ. (1)

ولعلّ أهمّ الإنجازات النّاتجة عن الدّراسات التقابليّة ظهور الدّراسات التي تهم بتحليل الأخطاء* (Erro Analyse) والتّداخل اللّغوي " Linguistique interference " الذي يظهر عند متعلّم اللّغة بتأثير من لغته الأمّ، وقد عدّ هذا الأسلوب (تحليل الأخطاء) منهجا خاصّا يهدف إلى التعرّف على الصعوبات التي تواجه المتعلّمين للّغة معينّة من خلال رصد أخطائهم التي يرتكبونها ومعرفة مدى الصعوبات التي تجابههم (2)، وهو يشمل ثلاثة جوانب هامة هي :

1) تحديد الأخطاء: بمعنى رصد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتكلّم وتعيينها.

2) وصف الأخطاء: أي وصف الأخطاء وتصنيفها (صوتية أو صرفية أو نحوية).

3) تمييز الأخطاء: أي تحديد الأسباب التي أدّت إلى حدوث هذه الأخطاء. (3)

يعدّ تحليل الأخطاء مرحلة مهمّة في تعلّم اللّغة، وهي تلي مباشرة التّحليل التقابلي، بل هو ثمرة من ثمراته ، وفيه تدرس لغة المتكلّم نفسه ، وفي خلال تعلّمه تصدر عنه أخطاء تقوم اللّسانيّات التّطبيقيّة بتحليل هذه الأخطاء النّاجمة عن المتكلّم نتيجة التّحليل التقابلي . (4)

---

(1) ينظر : خليل أحمد عمايرة ، في نحو اللّغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) ص 22/21 .

(2) ينظر : حسين الطيب الشيخ (رسالة ما جستير) ، تحليل أخطاء متعلّمي اللّغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي بالخرطوم جامعة الجزائر 1984 ، ص 15 .

(3) معجم اللّسانيّات الحديثة، سامي عيّاد حنا وآخرون ص 43 وعبده الراجحي علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة ص 51/50 .

* يعرّف الخطأ اللّغوي بأنّه انحراف عن النّظام اللّساني بكل مستوياته الصوتية والنحوية التركيبيّة والدلالية ممّا يعكس ضعف المتعلّم وصعوبة امتلاكه للنّظام القواعدي للّغة التي يتكلّمها: ينظر أحمد حساني ـ دروس في اللّسانيّات التطبيقية ص 148/147.

(4) ينظر: عبده الراجحي علم اللغة التّطبيقي و تعليم العربية،،ص50

يكاد يتفق الباحثون و العلماء على تعريف مشترك للّسانيّات التّقابلية و هو المقابلة بين لغتين ليستا من أسرة واحدة، و ذلك برصد أوجه التّشابه و الاختلاف بين النّظامين اللّغويين، كلّ واحدة على حدة في مستويات التّحليل الصّوتية و الصّرفية و النّحوية و الدّلالية من أجل تذليل الصّعوبات التي تواجه كلّ من يريد تعلّم لغة ثانية اللّغة الهدف langue cible من خلال الفروق و التماثل الموجود بين اللّغة الأم و اللّغة الهدف (LC).(1) فاللّسانيات التّقابلية إذا تبحث عن كشف الصّلات المشتركة بين اللغة الأم و اللغة الهدف من اجل تمكين المتعلم و مساعدته على رصد هذه التماثلات و تسهيل عمليّة التعلّم. و من ها هنا فإن اللّسانيات التقابلية علم يختص بالمقابلة بين لغتين ليستا من أرومة واحدة كأن تقابل بين الإنجليزية و العربية وبين الفرنسية والعربية أو بين الإنجليزية و العربية مثلا، كلّ هذا يدخل في إطار اللّسانيّات التقابليّة ، أمّا إذا كانت المقابلة بين لغتين من أسرة واحدة كالعربية والعبريّة - أنهما تدخلان في الأصل السامي فإنّ ذلك يدخل في إطار اللّسانيّات المقارنة " Linguistique Comparative " .

إنّ اللّسانيّات التقابليّة أقرب من اللّسانيّات التّطبيقيّة إلى تعلّم اللّغات، إذ تبحث عن حلّ الصّعوبات التي تلاقي كلّ من يريد تعلّم لغة أجنبية من خلال إعداد طرق تعليم مختصّة باللّغة الأم، فبالنسبة لتحليل الأخطاء المكتوبة من البداية فإنّ اللّسانيّات التقابليّة تبحث عن شرح لهذه الأخطاء في مختلف البنيات التّركيبيّة والصّرفيّة و الدّلاليّة بين اللّغة الأمّ واللّغة المدروسة ، وتنطلق من منهج تربويّ مناسب . (2)

وعليه تتجسّد العلاقة المشتركة بين اللّسانيّات التقابليّة واللّسانيّات التّطبيقيّة من خلال تعليم اللّغات ومن هاهنا يمكننا أن نحصر أهداف التّحليل التّقابلي في النّقاط التّالية :

---

(1) Voir, Tatiana Slama Cazacu, « Psycholinguistique appliquée : Problèmes de l’enseignement des langues » P 168 et R. Galisson et D. coste « Dictionnaire de didactique des langues P125.

(2) Hachette lire 1998 @ مقطف من الأنترنت

« Linguistique Contrastive : approche de linguistique appliquée à l’enseignement des langues, et cherchent à résoudre les difficultés rencontrée dans l’étude d’une langue étrangère par l’élaboration de méthode d’enseignement spécifiques à la langue maternelle partout de l’analyse des fautes Commises par les débutants , la linguistique Contrastive cherche l’explication des ces fautes dans les différences de structures (syntaxiques , phonologiques , sémantiques , entre la langue maternelle et la langue étudiée et débouche sur une méthodologie appropriée »

1) بهدف التّحليل التّقابلي * إلى رصد أوجه الشبه و الاختلاف بين اللّغات.
2) توقع المشكلات التي تعترض سبيل المتعلّم للّغة الأجنبية ومحاولة التعّرض لهذه المشكلات وتفسيرها.
3) محاولة الإسهام في تطوير المواد الدّراسيّة المعتمدة في تدريس أو تعليم اللّغة الأجنبية. (1)

إنّ الجانب التّطبيقي للّسانيّات التقابليّة يتبدّى في الاهتمام بتدريس أو تعليم اللّغة من خلال إعداد المعلّم للمادّة التعليميّة. (استخدام التّحليل التقابلي للنّظامين اللّغويين: اللّغة الأم / اللّغة الهدف) من خلال الوقوف على الصعوبات التي تعترض المتعلّم للّغة الأجنبية ومن ثمة تذليلها.

يرى العالم اللّغوي راندال ويثمان أنّ اللّسانيّات التقابليّة تشمل أربعة إجراءات:

أوّلا: الوصف: وهو تقديم وصف دقيقة وواضح للّغة الأم واللّغة المراد تعلّمها باستخدام وسائل و أدوات النّحو الشكلي.

ثانيا: الاختيار: وهو انتقاء أشكال (قواعد، تراكيب، جزئيات لغوية) من اللّغة الأم ومقارنتها بأشكال من اللّغة الهدف. .

ثالثا: التقابل ذاته وهي وضع استراتيجية للنّظامين اللّغويين بحيث يتناسب مع النّظام الآخر، وبعد ذلك تحدّد العلاقة بين الأنظمة .

رابعا: وهو وضع تصوّر من أجل التنبّؤ بالأخطاء أو الصّعوبات من خلال الإجراءات الثّلاثة الأولى.(2)

4) تعليميّة اللّغات (Didactique des langues):

إذا أردنا أن نستقصي النشأة الأولى لمصطلح التّعليميّة نلقي استعماله قديما يعود إلى الأصل الإغريقي، حيث كانت كلمة التّعليميّة أو ديداكتيتوس (Didactitos) تطلق على نوع من أنواع الشّعر الذي يدور موضوعه حول مذهب مرتبط بمعارف عالميّة أو تقنية(3)

---

(1) ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعلم العربيّة ص 47/48.

(2) أسس تعلّم اللّغة وتعليمها. هـ دوجلاس براون تر ، عبده الراجحي وعلى علي أحمد شعبان ص 184/185

* إنّ التحليل التقابلي هو مصطلح رديف للّسانيات التقابلية شأنه شأن المصطلحات: علم اللّغة التقابلي، الدّراسات التقابليّة والمقارنة، اللّسانيّات التفاضلية، وهو مصطلح أطلقه الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح في مجلة اللّسانيّات المجلّد الأوّل ج 1 (1971

كما أشار إلى هذا المصطلح (التقابلية) ر.غاليسون " R. Galisson "

في معجم: Dictionnaire de didactique des langues :

Linguistique Contrastive ou Différentielle P125

أمّا في الأجنبية يبقى المصطلح واحدا: فرنسية Linguistique Contrastive إنجليزي contraste Linguistic.

(1) ينظر : من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، تر رشيد بناتي ، الحوار الأكاديمي و الجامعي ط1 الدار البيضاء المغرب 1991 / ص 37 .

ليتطوّر استعمالها ويصبح معناها أوسع على يد الفيلسوف والمربّي التشيكي كومينويس (Cominuis) من خلال كتابة التّعليميّة الكبرى الصّادر سنة 1632، ثم بعث المصطلح من جديد مع العالم ماكاي (Makey) الذي حاول إحياء المصطلح ثانية من خلال حديثه عن المنوال التّعليمي وفي هذا يتساءل أحد الدّارسين: لماذا لانستعمل نحن أيضا تعليميّة اللّغات عوض اللّسانيّات التّطبيقيّة، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللّبس ويعطي لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقها.(1)

إنّنا نلمس من خلال الكلام السابق دعوة إلى استقلال تعليميّة اللّغات عن اللّسانيّات التّطبيقيّة لتصبح تعليميّة اللّغات علما قائما بذاته له خصوصيّاته المعرفيّة و أدواته و إجراءاته، كلّ ذلك من أجل إعطاء التّعليميّة المكانة التي تستحقها .

إنّ الاستقلال الذي يدعو إليه ماكاي (Makey) من خلال حديثه عن المنوال التّعليمي، بين اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات لا يعني مطلقا الفصل بينهما لأنّ ذلك غير ممكن بل ومن المستحيل، فهو يؤكدّ على صلات الوصل و الاندماج بين تعليميّة اللّغات واللّسانيّات التّطبيقيّة.

ارتبطت التّعليميّة قبل أن تأخذ الطّابع الاستقلالي العلمي بالبيداغوجيا التي تتناول هي الأخرى قضايا التعلّم بالدّراسة إلى درجة اعتبارها - أي التّعليميّة - امتدادا للبيداغوجيا، على أساس أنّ الدّيداكتيك قد ظهرت في بداية أمرها في كنف علوم أخرى لاسيما البيداغوجيا، علم النفس، واللّسانيات التّطبيقيّة، لتصبح في السّبعينيات تخصّصا علميّا مستقلاّ(2)، فقد كان مصطلح التّعليميّة قبل السّبعينات غامضا ومثيرا للجدل،إذ كان قليل الشيوع في فرنسا بينما العكس في البلدان الفرونتالية (Frantalier) ، وفي كندا كذلك ، لذلك فقد اختلفت وتباينت معانية ممّا أسهم في تشويش محتوياته ، أمّا في إيطاليا وسويسرا فقد ارتبط هذا المصطلح بعلم النفس وعلم اللّغة النّفسي في حين اعتبرت التعليميّة والبيداغوجيا صنوين لايميّز بينهما . (3)

---

(1) Encyclopédie accueil « Encyclopédique Copyright 2001 multimédia ».

l'usage du mot didactique est ancien ; des 1623, le philosophe et pédagogue lhèque Comimuis " publie la grande d » . Girard denis, linguistique appliquée et didactique de langues P9 .

(2) ينظر : من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، تر: رشيد بناني، ص45.

(3) Voir: R. Galion et D. coste , Dictionnaire de didactique des langues p 151.

إلاّ أنّنا في السنوات الأخيرة نلفي المتخصّصين في تعليميّة اللّغات يرفضون وجودهم ضمن اللّسانيّات العامّة واللّسانيّات التطبيقية على وجه الخصوص بحجّة أنّ مجالهم يدخل في إطار علم النّفس التّطبيقي(1)، لاسيما وأنّ التّعليم قد استفاد من التّطورات العلميّة الحاصلة في الدّراسات النّفسيّة:

ولقد عرفت التعليميّة في العقود الأخيرة أهميّة كبيرة لها يعكسه موضوع بحثها، إذ تبحث في تطوّر اكتساب المعارف والكفاءات خلافا لبحوث أخرى في علوم التّربية، والتي تعالج الجوانب التّرابطيّة أو التأسيسيّة للأوضاع التربويّة ، وهي أي - التعليميّة - تعنى بتطور القدرات الفكريّة للمتعلّم و العوامل التي أسهمت في ذلك(2).

كما تبحث في آليات اكتساب اللّغة وتبليغها بطرق علميّة وذلك اعتمادا على التحريّات الميدانية والبحوث التي أثبتها العلماء في العلوم اللّسانيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة . (3)

إنّ أغلب بحوث التّعليميّة تتعلّق بالاكتسابات النّوعيّة لمختلف الأنظمة المدّرسة (تعليميّة الأنظمة) ، هذه الأعمال تربط دراسة المادّة التعليميّة بتحليل سلوكات المعلّم والمتعلّم ، هكذا فتعليميّة اللّغة الفرنسية - على سبيل المثال- تهتم في ذات الوقت بالخصائص اللّسانيّات للغة المستعملة في المدرسة وإنتاجات المتعلمين والمعايير التي تضبطها وكيفيّة التواصل الشفوي والكتابي و اكتشاف البنى اللّغوية. (4)

---

(1) Girard Denis , linguistique appliquée et didactique des langue p 27 .

(2) Encyclopédie accueil, Hachette encyclopédique copyright 2001 multimédia.

« La didactique est l'étude des processus d'acquisition des connaissances et des capacités, À la différencier d'autre recherche en sciences de l'éducation qui étudient les situations éducations, la didactique met surtout l'accent sur le développement des capacités intellectuelles de l'élève et sur les médiations qui y contribuent ».

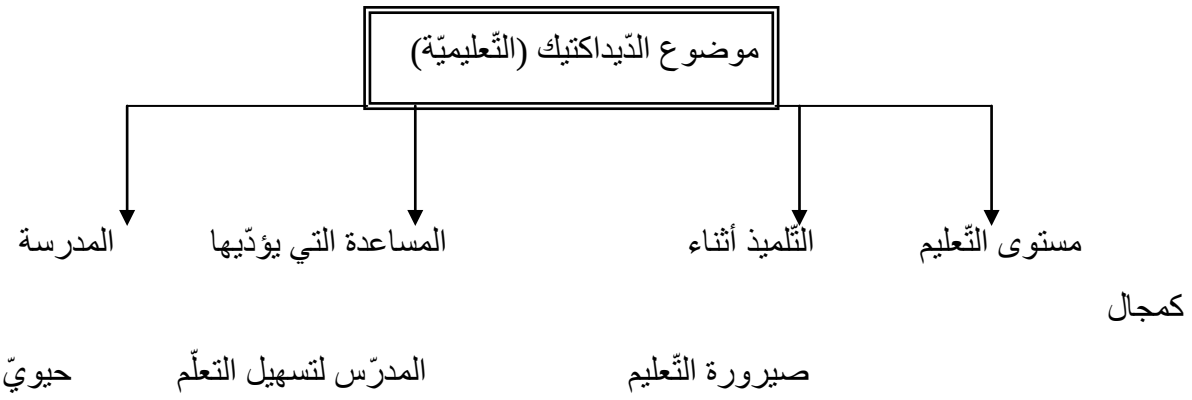
(3) ينظر: محمد صاري: مجلّة اللّغة العربيّة ع 2002 مقال " التعليميّة وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربيّة وترقية استعمالها في الجامعة ص 196.

(02) Encyclopédie accule

« La plupart des recherches didactique concernent les apprentissages spécifiques aux différents dixiplines scolaires (didactique de dixiplines) , ces travaux associent une étude de la matière enseignée avec une analyse de conduite de l'enseignement et de l'élève . Ainsi la didactique du français s'enteresse à la fais aux caractéristiques linguistiques du français utilise à l'école, aux production des élèves aux normes qui leur sont imposés leur mode de Communication oral et écrit à l'apprentissage des structures de la langue ».

أضحت التّعليميّة في السّنوات الأخيرة مركز استقطاب بلا منازع لكثير من المعارف والعلوم ، فتكاثفت بذلك جهود الدّارسين والباحثين على حدّ سواء من أجل ترقية الحصيلة المعرفيّة والعلميّة والوسائل النّاجعة المساعدة على العمليّة التعليميّة لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مرجعيّته المعرفيّة ومفاهيمه و اصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقيّة، لتملك بذلك الشرعيّة العلميّة وسط العلوم الإنسانيّة، لذلك فقد عرّفها محمد الدّريج بأنّها : الدّراسة العلميّة لمحتويات التدريس وطرقه وتقنيّاته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التّلميذ ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريّات تطبيقيّة معياريّة يقصد بلوغ الأهداف المرجوّة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي - الحسيّ - الحركي .(1)

يتضمّن هذا التّعريف تحديدا علميّا لمصطلح التعليميّة، وتحديدا لموضوعها و أهدافها، ولعلّ المخطّط التالي سيوضّح الجوانب التي يتضمّنها موضوع التّعليميّة حسب كوب(Ko pp)(2)



التّحصيل فالتّعليميّة في نظر محمّد الدّريج عبارة عن علم يتناول قضايا التّعليم بالدّراسة، وشمل تعريفه الجوانب التّالية:

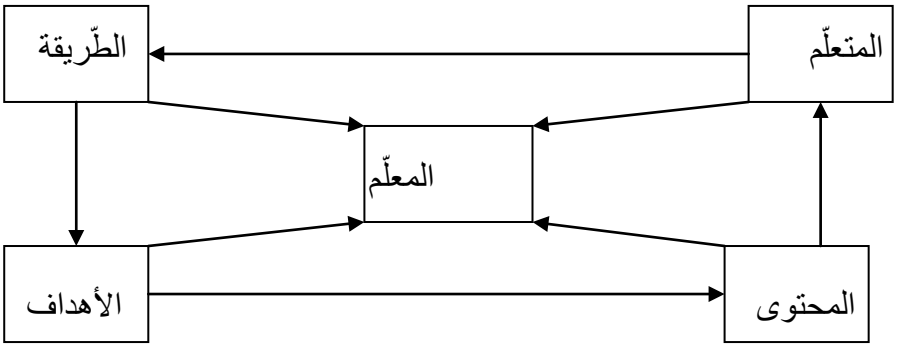
- **الدّراسة العلميّة لمحتويات التّدريس وطرقه وتقنيّاته:** أي مضمون ما يراد تعلّمه (المادّة الدّراسية) والكيفيّة النّاجعة لتوصيل هذه المادّة للمتعلّم، وكذا التقنيّات أو الوسائل المساعدة على ذلك.
- أشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التّلميذ: بمعنى إعداد الفرضيّات المتعلّقة بالمادّة المراد تدريسها ومن ثمّة وضع مخطّطات لتدريسها وتوصيلها إلى المتعلّم.
- **دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريّات تطبيقيّة ومعياريّة:** إنّ التّعليميّة تتطلّب صياغة فرضيّات متعلّقة بالمادّة المدرّسة ثم تطبيق ذلك في الواقع التّعليمي، وبناء عليه فإنّ التّعليميّة تشمل جانباً نظريّا و آخر تطبيقيّا.

(1) ينظر : التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، 1994 ص 28.

(1) المرجع نفسه، ص29.

أمّا الجانب النّظري فيتمثّل فيما يقوم به المعلّم من إعداد وتحضير الدّروس وتهيئة الوسائل البيداغوجيّة المساعدة على عملية التعلّم ، في حين يتمثّل الجانب التّطبيقي في عرض المادّة المراد تدريسها ، واستثمار الوسائل البيداغوجيّة المساعدة على عمليّة التعلّم مباشرة في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعليمها .(1)

وعليه فإنّ دور التّعليميّة يتبدّى من خلال تفاعل العناصر التّالية فيما بينها : المحتوى ، المعلّم، المتعلّم ، الأهداف ، الطريقة ، وتحاول التّعليميّة أن تجد تفسيرا لهذا التّفاعل الحاصل بين المعلّم والتّلميذ والأهداف وبالتالي إنشاء أو ضبط معايير فاعلة لجعل نشاط كلّ من المعلّم و المتعلّم نظاميّا وعقلانيّا ،(منطقيّا) :



- مكوّنات العمليّة التعليمية -

إنّ المخطّط السّابق يوضّح مكوّنات الفعل التّعليمي ، بداية بالمعلّم الذي يعدّ عنصرا حيويّا وفاعلا في العمليّة التّعليميّة ، إذ يعتبر بمثابة المهندس المصّمم والبنّاء المطبّق للتّصاميم في الواقع التّعليمي ، ويعتمد نجاح المعلّم على قدراته الذّاتية التي تسمح له بالإطّلاع بمهمّة تعلّم لغة ما ، وعلى معلّم اللّغة أن تتوافر فيه شروط نوجزها في النّقاط التّالية :

- امتلاك الكفاية اللّغويّة التي تخوّل له استعمال اللّغة استعمالا صحيحا .
- يجب على معلّم اللّغة أن يواكب ويساير البحث اللّغوي الحاصل في ميدان تعليم اللّغة والإطلاع على نتائج الأبحاث الحديثة .
- **مهارة تعليم اللّغة:** وتعتمد على الشّرطين السّابقين إضافة إلى الممارسة الفعليّة للعمليّة والإطّلاع على النّتائج اللاّحقة في البحث اللّساني والتّربوي . (2)

---

(1) Voir, Girard denis, « linguistique appliqué et didactique des langue p 17.

(2) ينظر عبد الرحمان: الحاج صالح : أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة . العربيّة مجلّة اللّسانيات ع 1974 ص 24 .

المتعلّم : يعد المتعلّم المحرّك الرّئيسي للفعل التّعليمي ، فلا يمكن للعمليّة التّعليميّة أن تتمّ في غياب المتعلّمين ومعرفة احتياجاتهم اللّغوية (1) ويجب على متعلّم اللّغة أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلّم، فالرّغبة والاستعداد ضروريّان لإنجاح العمليّة التّعليميّة .

الطريقة : وهي الكيفيّة المستعملة في العمليّة التّعليميّة يتمّ من خلالها التّواصل بين المعلّم و المتعلّم ، وهي قابلة للتطوّر والارتقاء (2) إذ لابد من طريقة ناجعة يستخلصها و يستثمرها المعلّم في تدريسه .

المحتوى : إنّ تحديد المحتويات اللّغويّة يتمّ بناء علي معايير خارجيّة، و أخرى داخليّة تخصّ اللّغة ، أمّا الخارجيّة فتتعلّق بالمتعلّم وما يحيط به، وبالغرض المتوخّى من التعلّم (مستوى المقرّرات ، نوعية التّدريس، الوقت المخصص للتّدريس) ، أمّا الدّاخليّة المتّصلة باللّغة ذاتها فتتمثّل في :

- المستوى اللّغوي (لغة وظيفيّة ،علميّة ،أدبيّة ، لغة اختصاص ....) .
- تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة) .
- تحديد قوائم التّراكيب الأساسيّة. (3)

الأهداف : إنّ تحديد الأهداف وضبطها هو من الاهتمامات الشّاغرة للتّعليميّة تسعى من خلاله إلى اكتساب المتعلّمين للفعل البيداغوجي القدرة على التحكّم في نشاطاتهم وأعمالهم . (4)

وممّا ذكرنا نلاحظ العلاقة التّرابطيّة و اللّزوميّة بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات " Linguistique appliquée et didactique des langues "

(1) ينظر : محمد صاري ، مجلة اللّغة العربيّة 2002،ع6، ص198 .

(2) ينظر : أحمد حساني ، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية . حقل تعليميّة ص 142 .

(3) ينظر : محمد صاري ، المرجع المذكور له سابقا ، ص 200 .

(4) المرجع السابق من البيداغوجيا إلى الديداكتيكو تر رشيد بناني ص 6/5 .

ممّا لا يغرب عن أحد هو أنّ تعليميّة اللّغات قد نشأت في رحاب اللّسانيّات التّطبيقيّة التي تهتم كما سبق أن أشرنا بتدريس اللّغة وتنمية مهارات القراءة و الكتابة والكلام في المراحل التّعليميّة المختلفة مع الاستعانة بالوسائل التي تساعد على بناء تقنيّات لتعلّم اللّغات وتعليمها للنّاطقين بها ولغير النّاطقين بها ، فاللّسانيات التّطبيقيّة قد ساهمت وبشكل فعّال في حل العديد من المشاكل المرتبطة بتعليم اللّغات سواء اللّغة الأم أو اللّغة الأجنبية ، ويرى دانييل بالي " Daniel Bailly " أنّ تعليمية اللّغات عامة واللّغات الأجنبية بخاصّة هي الوريث الشرعي للّسانيّات التّطبيقيّة(1) باعتبار أنّ تعليمية اللّغات من حيث هي مجال إجرائي ودراسة المتعلم في اكتساب المهارات اللّغوية من خلال استثمار المعطيات اللّسانيّة والنّفسيّة استثمار واعيا ممّا يخلق هذا التقاطع المنهجي والطبيعي بين العلمين.

إنّنا إذا ما التفتنا التفاتة عجلى إلى المسار التاريخي للّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات أدركنا أنّ العلاقة بينهما لها شرعيّة الوجود ومبرّرة سلفا ،فاللّسانن حاولوا تطبيق المعطيات اللّسانيّة في ترقية طرائق تعليم اللّغات أمثال تشارلزفريز " charles fries " الذي ابتكر نموذجا لغويّا من خلال كتابة " بنية اللّغة الإنجليزيّة " ، يتضمن هذا النّموذج انسجاما بين النّماذج النّظريّة وحقل تعليميّة اللّغات واضعا طريقة جديدة لتدريس النّحو .

ومن هاهنا فإنّ معلّم اللّغة لا بدّ له أن يمتلك رصيدا لسانيّا (نظريّات لسانيّة ، مفاهيم ، اصطلاحات ، إجراءات تطبيقيّة .....) تمكّنه من استثمار المعطيات اللّسانيّة في العمليّة التّعليميّة ، والتي تتطلّب إجراء لسانيّا واختيارا للمادّة التعليميّة وتدرّجا في تعلّم المادة وعرضها و أخيرا تمرينا لغويّا ، وبناء على ذلك تتولى اللّسانيّات التّطبيقيّة رسم معالم المنهج الدّقيق في عملية تلقين اللّغات . (2)

.

(03) Daniel Bailly, Didactique de l’anglais p 13 .

(2) كوردير، تر : جمال صبري، مدخل إلى اللّغويّات التّطبيقية ص

الفصل الأول

الأسس النظرية لتعليم اللّغات عامة و تعليم الكبار خاصة

أوّلا: <u>الأسس النظريّة لتعليم اللّغات بعامة و تعليم اللّغة للكبار بخاصّة</u>:

يستند تعليم اللّغة، شأن أيّ عمليّة تربويّة، إلى مجموعة من المبادئ، سواء تعلّقت بالمتعلّم أو المعلّم، و ترتبط هذه المبادئ بأسس و قوانين نفسيّة و تربويّة و لسانيّة،و تعليم اللّغة للكبار هو الآخر مرتبط و متعلق بهذه المبادئ التي سنأتي على ذكرها في هذا الفصل.

من الشّائع أنّ الأطفال أفضل من الكبار في تعلّم اللّغة، فما مبرّر ذلك؟ و هل عمر الدّارس يؤثّر على التعلّم على الاختلاف الموجود بين الكبار و الصّغار في عملية التعلّم؟و إلى أيّ مدى يؤثّر عمر الدّارس في تعلّم اللّغة؟ و ما هي الفروق الموجودة بين تعلّم الكبار لغتهم الأولى و بين تعلّمهم اللّغة الثّانية؟ و ما هي الطّرق المعتمدة في تعليم الكبار؟ أ هي نفسها المعتمدة في تعليم الصّغار؟ و ما هو دور الوسائل أو المعينات في عملية التعلّم بعامّة و تعليم الكبار بخاصّة؟.

هي جملة من الأسئلة أثرناها، و سنستند في ذلك إلى المقولة:"كلّما زادت خبرة الفرد بالحياة و بالعمل زادت رغبته في التعلّم و قدرته عليه". (1)

و من خلالها نحاول الوقوف عند الآراء المتضاربة و المتعارضة حول تأثير عمر الدّارس على عملية التعلّم، حيث يجزم البعض أنّ الصّغار أقدر على تعلّم اللّغة من الكبار، فكلّما زاد عمر الإنسان كلّما نقصت القدرة على التعلّم، و مبرّر هؤلاء أنّ الصّغار يملكون عقلا فارغا لم يشغل بشيء بعد، و بأنّ الصّغار ذووا قدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا لامتلاكهم عنصر التّقليد الذي يفوق الكبار، فضلا على أنّ الجانب النّفسي له أثره، حيث إنّ الطّفل و هو يتعلّم لا يتأثّر إذا أخطأ و أصلح له الخطأ (2)، هذا إلى جانب أنّ الأطفال في مرحلة الطّفولة المتأخّرة يفقدون تدريجيّا القدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا، و عليه فالطّفل الذي يتجاوز سنّ الثّانية عشر تقلّ قدرته على نطق الأصوات طبيعيّا (3).

و في هذا يرى كروس (Cruse) أنّ إدراك الدّارس الكبير و تفكيره و تصرّفاته هي في المتوسّط أبطأ من الصّغار، و تبرير ذلك هو ردّ الفعل الذي يقلّ تدريجيا بتقدّم العمر و تنقص القدرة على الحفظ لدى الكبار لأنّ الذّاكرة القصيرة الأجل حسب كروس تتدهور بتقدّم العمر، لكن ليس بالضّرورة العكس.(4)

---

(1) محاسن رضا أحمد، برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية و تعليم الكبار، الفاهرة 1977 ص 15.

2) بنظر: محمود رشدي و آخرون، طرق تدريس اللّغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة : 1989 ص 389.

3) المرجع نفسه ص 390.

4) بنظر: لينارد فريدمان الجودة في التعليم المستمر، تر عبد الرحمان بن ابراهيم الشاعر، و حسن عطية طمان، الرياض، جامعة الملك سعود للنشر العلمي و المطابع 1995 ص30.

لعلّ ما يعوق أيضا القدرات التّعليميّة لدى الكبار عامل المشكلات الصحيّة من إبصار و سمع و غير ذلك من الحواس (1)

و على النّقيض نلفي بعض الدّراسات و الأبحاث التّي أثبتت عكس ما أشرنا إليه آنفا من أنّ الصّغار أقدر على التعلّم من الكبار ،منها ما قام بها عالم النّفس السّلوكي ثورندايك (Thorndike) و لورج (Lorge) و غيرهما من علماء النّفس التّعليمي ليتوصّلوا إلى أنّ قدرة الفرد على التعلّم في الكبر ما هي إلاّ استمرار لقدرته على التعلّم في مراحله السّابقة، و قد أثبت ثورندايك (Thorndike) استمرار قدرة الكبار على تعلّم مختلف المهارات في جميع الأعمار، حيث أجرى تجارب على مجموعة من الأفراد تتراوح أعمارهم ما بين الخمسة و العشرين إلى الخمسة و الثّلاثين فما فوق و تتضمّن ثلاث مجموعات:

ضمّت الفئة الأولى التي تبلغ ما بين العشرين و الأربعة و العشرين عاما، و المجموعة الثانية كانت تبلغ ما بين الخمسة و العشرين عاما و الخمسة و الثّلاثين عاما، و المجموعة الثّالثة كانت تبلغ من العمر سنّ الخمسة و الثّلاثين عاما فما فوق، و توصّل في نهاية التّجربة إلى أنّ الأفراد في المجموعات الثّلاث قد تعلّموا جميع المهارات المطلوبة ، إلاّ أنّ الأداء وصل أقصاه من حيث الكفاية في سنّ الخامسة و العشرين ثم بدأ ينحدر في سنّ الخمسين. (2)

كما قام أيضا بتجربة أخرى ضمّت مجموعة تتراوح بين سنّ التّاسعة إلى السّابعة و الخمسين في تعليمهم لغة الإسبرانتو، وتبيّن له أنّ الكبار كانوا أسرع من الصّغار في تعلّم اللّغة، و قد تلت هذه الدّراسة دراسات أخرى كدراسة جشمان وناس Gishman(1956) و جرندرGirander و مساعديه(1961) أولسنOlsson و صمويلزSmoilez (1973) و غيرهم.(3)

و من الدّراسات ما أثبتت أنّ هناك استمراراً في عمليّة النّمو خلال فترة حياة الكبار، و هو ما قال به كل من كوهلر (Kuhler) و برسي (Pressy)، و مبرّرهم في ذلك أنّ الكبار يملكون حاجة عضويّة تدفعهم للاعتماد على نفسهم و تحقيق استقلالهم الذّاتي و هم يقومون بجهود مقصودة للتعلّم من أجل الاستقلال الذّاتي.(4)

(1) ينظر: :لينارد فريدمان،الجودة في التّعليم المستمر ،ص31/30.

(2) ينظر: محاسن رضا أحمد، برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية و تعليم الكبار ص40-41.

(3) ينظر: رشدي خاطر و آخرون، طرق تدريس اللّغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 390.

(4) محاسن رضا أحمد، برمجة المواد التّعليمية وتعليم الكبارص15.

و قد أصبح تعليم الكبار في النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر و أوائل القرن العشرين علما مستقلاّ، بعد أن كان مرتبطا بعلم البيداغوجيا ليطلق عليه تسمية الأندراجوجيا (Andragogys) (علم و فنّ تعليم الكبار) و من مميّزاته أنّ الكبار يكتسبون المهارات بأنفسهم من أجل إشباع حاجاتهم النّفسيّة(1) و بالتالي أصبح المعلّم طرفا ثانويا في العمليّة التّعليميّة بعد أن كان حجر الزّاوية و الرّكيزة فيها، حيث يحاول المتعلّم الاعتماد على نفسه في تعلّمه مختلف المهارات و استخدامه الوسائل التّعليميّة المختلفة التي تساعده على دراسته و التّقدم دون مساعدة المعلّم و ل علّ هذا ما يعرف عند علماء النّفس و اللّغة بالتعلّم الذّاتي (تعليم الفرد لنفسه) (Instruction).

1) التّعلّم الذّاتي:

يعرّف التعلّم الذّاتي بأنه نشاط و توجيه ذاتي، أو بالأحرى دراسة تستهدف توظيف الدّارس لجملة من الوسائل التّعليميّة في تزويده باستراتيجيات تعليميّة خاصّة من أجل التحوّل من الحسن إلى الأحسن بحيث تجعله يتماشى و المحيط الاجتماعي. و يقوم هذا النّوع من التعلّم على الاكتشاف لا التّلقين بواسطة توظيف جهود الدّارس الفرديّة و حريّة اختياره للهدف، و كذا تنميّة قدرته على الاكتساب السّليم و المتابعة الفرديّة غير المؤسّسة، و هذا النوّع من التعلّم غالبا ما يكون بين كبار السّن و الرّاشدين.(2)

وفي تعريف آخر هو شكل من أشكال التّعليم المستمر* يعمل الفرد من خلاله على تعليم نفسه بنفسه باستخدام الكتب و الوسائل التّعليميّة اللاّزمة لاكتساب المهارات المراد تعلّمها، و هو طريقة تعليميّة تعتمد على اختيار المدّرس الكفء لإعداد الدّرس و تسجيله صوتيّا أو مرئيّا ليعرض بعد ذلك على المتعلّم ليتعلّم بنفسه اعتمادا على المسجّلات السّابقة طبعا، فضلا عن بعض الكتب التي تعدّ خصّيصا لهذا الغرض (3).

---

(1) ينظر :محاسن رضا أحمد ،برمجة المواد التّعليميّة لمحو الأميّة و تعليم الكبار، ص16.

(2) صالح بلعيد ، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة و النشر ص 115.

* يعدّ التعليم المستمر أحد الأنظمة التّعليميّة الحديثة التي تستهدف استمرارية التعليم و التزود بالمعارف، و من ثمّة تعزيز التعلّم الذّاتي مدى الحياة، كما تستهدف زيادة الحصيلة المعرفية و تجديد المعارف و كذا الإطلاع على الجديد من أجل تمكين المتمدرس من الارتقاء الإداري و رفع كفايته المهنية و إكسابه مهارة جديدة، بنظر صالح بلعيد دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة ،ص115 و لمزيد من المعلومات حول هذا التعليم بنظر كتاب "التعليم الغير النظّامي" تعليم الكبار ، تا: طه الحاج إلياس.ص45.

(3) بنظر محمد علي السيّد: الوسائل التعليميّة و تكنولوجيا التعليّم، دار الشروق للنّشر و التوزيع ط 1 1999 ص 22/21.

لعلّ ما يمكن استخلاصه من التعريفات السّابقة ما يلي:

- تعليم الفرد لنفسه نقطة وردت في التعريفات الثّلاثة.
- حرية الفرد في اكتساب ما شاء من المعارف و المهارات في الوقت الذي يحدّده هو.
- تتّفق التعريفات الثلاثة على أهمية الوسائل و ضرورتها في العمليّة التّعليميّة.
- أمّا في أحد التعريفات ينفرد بذكر الدّور الذي يلعبه المعلّم في هذه العمليّة التّعليميّة، و هو دور ثانوي إذا ما قورن بأشكال التعلّم الأخرى المعتمدة في تعليم الآخر (الصّغير) و هو إعداد و تسجيل الدّروس و عرضها جاهزة للمتعلّم.

و يقوم التعلّم الذّاتي على أربعة مبادئ هي:

1- مبدأ استشارة النّضج و إغرائه.

2- مبدأ الدّافعيّة.

3- مبدأ الاستجابات.

4- مبدأ الفروق الفرديّة.

1) **مبدأ استشارة النّضج و إغرائه:** إذ يجد الفرد نفسه محاصرا بميزات و مطالب تستدعي منه أن يتعلّم و يزداد تعلّمه من زاويتين:

- الرّغبة في التّوافق الاجتماعي و النّفسي.
- حرية الاختيار بمعنى حريّته في اختيار ما يريد لإشباع مثيرات لديه و بالمستوى الذي يطمح إليه.

2) **مبدأ الدّافعيّة:** يحقّق التعلّم الذاتي إشباع الحاجات من زاويتين:

- يتيح للمتعلّم فعاليّة أكثر، حيث يعمل بإيجابية و يتفاعل مع موضوعات أو برامج التّعليم و من ثمّة تتحقّق لديه تغذية راجعة من أدائه و تزيد من ثقته بنفسه و بالبرنامج.
- يعتمد على بعد هام من أبعاد زيادة الدّافعيّة و هو بعد التعزيز.

3) **مبدأ الاستجابات المنشأة:** فالتعلّم الذّاتي يتيح للمتعلّم ترتيب أو إنشاء استجابات بناء على خبراته و معلوماته السّابقة، و ما تعلّمه من قبل و هو ما يطلق عليه الاستجابة المنشأة لأنّ المتعلّم هو الذي قام بإنشائها.

4) **مبدأ الفروق الفرديّة:** فالتّعلم ليس مقيدّا بزمن معيّن، و لا مرتبطا بأداء ما؛ إذ لديه مطلق الحريّة في استخدام الوقت المناسب لتعلّمه، و في وقت خاص.(1)

1) بنظر محمود أحمد السيد ، تعليم اللّغة بين الواقع و الطموح، دار طلاس للنشر و الترجمة للدّراسات.، ط1 ص66/65.

لقد حدّد المتخصّصون أساليب لهذا النّوع من التعلّم، و حصروها في : التعلّيم المبرمج، التّعلّم بالمختبر اللّغوي، و الرّزم التّعليميّة و الحاسب الإلكتروني، و سنقف عند كل أسلوب من هذه الأساليب في تعليم الكبار.

2)التّعليم المبرمج : (L'enseignement programmée)

إنّ أدنى تأملّ في المسار التّاريخي للتّعليم المبرمج يهدي إلى أنّ جذوره الأولى تعود إلى فلاسفة اليونان ، حيث كان الاستخدام الأوّل له على يد سقراط الذي كان يستخدم أثناء تعليمه طريقة الحوا و المناقشة و الاستفادة من إجابة الدّارس لإعطائه أسئلة أخرى، أو كما يطلق عليها طريقة توليد الأفكار و قيادة المتعلّم إلى الأهداف المنشودة، فكان يبدأ بتعليم الدّارسين من المعلوم إلى المجهول، و من السّهل إلى الصّعب متّبعا مبدأ خطوة خطوة، لذلك عدّ سقراط من المبرمجين الأوائل في طريقة التّعليم.

كما نشير أيضاً إلى الفيلسوف أفلاطون الذي اعتمد مبدأ الإجابة الفاعلة و الخطوات الصّغيرة والمعرفة الفوريّة للنّتائج و تجنّب القهريّة أثناء التّعلم، و هي من المبادئ المحدّدة للتّعليم المبرمج.(1)

يرى بعضهم أنّ الميلاد الحقيقي للتّعليم المبرمج كان على يد العالم الأمريكي برساي (Pressey) من جامعة اوهايو، حيث قام سنة 1925 بتصميم آلة صغيرة للتّصحيح الذّاتي تقيس مدى تحصيل الدّارسين، و تقوم في الوقت نفسه بتعليمهم، فيقرّأ المتعلّم السّؤال الذي يراه على شاشة الآلة ليختار إجابة واحدة من بين الإجابات الأخرى و حين يكون صحيحا يظهر سؤال آخر على الشّاشة، أمّا إذا كان العكس فيبقى السّؤال على الشّاشة، و إذا يتعرّف المتعلّم على الأخطاء التي وقع فيها مباشرة بعد الإجابة ليحدث التّعزيز (تغذية راجعة)*(Feed back) (2)

(1) ينظر: أحمد حامد منصور تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري منشورات دار السلاسل الكويت ط 1 1986 ص63.

(2) ينظر : محمد علي السيد، الوسائل التّعليميّة و تكنولوجيا التّعليم ،ص 21 و موريس دومو نمولان، ترميشال أبي فاضل: التعلّم المبرمج منشورات عويدات باريس – بيروت ط3 1986 ص25.

* هي عملية تعبير متعدّد الأشكال تبين مدى تأثر المستقبل بإحدى وسائل المعرفة أو مدى تأثير تلك الوسائل على هذا المستقبل أو قياس فعاليّة الوسيلة أو قناة الاتصال التي استخدمت في توصيل الرسالة و هل استطاع المرسل خلق جوّ من التّفاعل و المشاركة مع المستقبل لدفعه لاستيعاب الرّسالة و التأثّر بها. الوسائل التّعليميّة (في التربية الخاصّة) ماجدة السيّد عبيد عمّان 2000

أمّا عالم النّفس اللّغوي الأمريكي سكينر (Skinner) فقد لقّب أبا للتّعليم المبرمج، حيث حدّد مبادئه و أسسه من خلال محاضرته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد سنة 1954 بجامعة هارفارد (Havard)، و نشر المقال في مجلّة الجامعة التّربويّة من السنة نفسها بعنوان " علم التّعلم و فنّ التّعليم " و قد بيّن من خلال هذه المحاضرة خلاصة تجاربه التي قام بها عن الفئران و الحمام، فربط بين نتائج تعلّمها و بين تعلّم الإنسان؛ إذ قام هذا العالم بإجراء تجربته على ابنته فقام بقياس مدى تحصيلها لمادّة الرياضيّات ، و حاول أن يكتشف أسباب قصورها ليعطي لها بعد ذلك برنامجا طبّق فيه مبادئ التّعليم المبرمج ليصل إلى نتيجة مفادها تفوّق الابنة.(1) وبما أنّ سكينر(Skinner)هو الذي حدّد أسس و مبادئ التعلّيم المبرمج التي سنأتي على ذكرها فإنّه بلا منازع المؤسّس الحقيقيّ له.

يعرّف التّعليم المبرمج بأنّه محاولة الوصول إلى هدف أو أكثر من أهداف التعلّم عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذا الهدف تحليلا دقيقا ثم تقديمها إلى الدّارس تدريجيّا و على خطوات حتى يتمكن الدّارس من استيعابها و الاستجابة لها بمفرده مع العناية باستخدام استجابة الدّارس في تقويم هذه العمليّة و التأكّد من تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعيّة. (2)

و في تعريف آخر هو " طريقة من طرق التّعليم الذي يعمل فيه مع المعلّم ببرنامج تعليّمي أعدّت فيه المادة التّعليميّة إعدادا خاصّا و عرضت في صوره المختلفة (كتاب مبرمج- آلة تعليميّة- أجهزة عرض) و ذلك من أجل قيادة التّلميذ و توجيهه نحو السّلوك المنشود".(3) ويرتبط التّعليم المبرمج بنظام يتكيّف مع صعوبات الاستيعاب لدى المتعلّم من خلال التصحيح الفوري ،فهو إذاً عبارة عن " طرائق تربويّة منهجيّة عديدة ترتكز جميعها على أسس تجريبيّة، و تمتاز هذه الطّرائق بالبحث عن نظام فعّال لعرض المفاهيم، و بالتكيّف المستمر مع صعوبات الاستيعاب لدى الطّالب و بإسهامه النشط و بالتّصحيح الفوريّ و تسلسل الخبرة نقطة تلوى الأخرى".(4)

(1) ينظر أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التّعليم وتنمية القدرة على التّفكير الإبتكاري، ص64 و موريس دومونمولان ، التّعليم المبرمج ص 26/25.

(2) محاسن رضا أحمد، برمجة المواد التّعليميّة لمحو الأميّ وتعليم الكبار،ص20.

(3) أحمد حامد منصور تكنولوحيا التّعليم وتنمية القدرة على التّفكير الإبتكاري ، ص68.

(4) موريس دو موغولان التّعليم المبرمج،ص5.

و يرى محمد علي نصر أنّ التّعليم المبرمج هو ذلك النّوع من التّعليم الذّاتي الذي يعتمد على معرفة الطّالب الفورية نتيجة لاستجابته ممّا يعطي تعزيزا (Reinforcement) لاستجابته و بها تقسّم المّادة الدّراسية إلى خطوات بسيطة مرتّبة ترتيبا خاصّا في إطارات (Frames) تسمح بتلقّي المتعلّم لعدد كاف من التّمرينات تسمح بعدم الانتقال إلى الخطوة التّالية إلاّ بعد التّأكّـــد من الخطــوة السّابقة.(1)

فالتّعليم المبرمج إذا هو أسلوب من أساليب التعلّم الذّاتي يستخدم بخاصة في تعليم الكبار بواسطة عرض المادة التّعليميّة في صورة برنامج أو كتاب مبرمج يقدّم إلى الدارس ليقوم بدراسته دون مساعدة مع التّقدم خطوة خطوة إلى الأمام بحسب قدرة كل متعلّم، و عليه فإن أبرز معالم هذا النّوع من التعلّم تكمن في:

- إنّ التّعليم المبرمج يعتمد مبدأ الخطوات، بحيث يتمّ تقسيم المادّة المراد تعلّمها إلى أجزاء لترتّب ترتيبا منطقيّا و منهجيّا و تقدّم إلى المتعلّم في شكل برنامج.

يستجيب الدّارس للبرنامج و يتفاعل معه.

- يتعرّف الدّارس على إجابته مباشرة بعد استجابته ليتعرّف إن كانت صحيحة أم خاطئة، و إن كانت خاطئة يعيد و يراجع معلوماته.

- تمكّن الدّارس من التحكّم في المدّة التي يتعلّم فيها، بحيث ترتبط سرعة تقدّم الدّارس مع قدرته الخاصّة.

- يمكن عرض البرنامج في صور مختلفة،(كتب مبرمجة، آلات تعليميّة، (CD)، أجهزة عرض...).

أشرنا فيما سبق إلى أسس التّعليم المبرمج التي حدّدها سكينر (Skinner) و هي كالآتي:

- إنّ التّعليم المبرمج إنّما يقوم على أساس تحديد استجابات الدّارس لما يتعلّمه بعد انتهائه من دراسة البرنامج.

- يقوم التّعليم المبرمج بتحليل المعلومات أو الخبرات التّعليميّة و عرضها على الدّارس كي يكون لديه ردّ فعل أو بالأحرى استجابة للمثيرات المتمثّلة في المعلومات المعروضة عليه و التّعزيز الفوريّ لاستجابة المتعلّم، و تتمثل في قدرة المتعلّم على الاستجابة للمثيرات السّابقة استجابة صحيحة و لذلك أكدّ سكينر (Skinner) على أهميّتها.

- إنّ استجابة الدّارس للبرنامج تتحدّد بحسب القدرة على الاستيعاب لديهم، و لذلك فإنّ الوقت يتحدّد بناء على قدرات كلّ متعلّم.

---

2) استخدام التكنولوجيا الحديثة في تطوير أساليب تدريس العلوم بكلّيات التربية، ندوة كلّيات في العالم العربي الرياض 1978 تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري أحمد حامد منصور ص69.

- يقوم التّعليم المبرمج على أساس إعداد البرنامج بطريقة عمليّة و الاستفادة من أخطاء الدّارسين أثناء و بعد مرحلة التّدريس.(1)

و من هاهنا و بناء على هاته الأسس و على التعريفات السّابقة الذّكر يتّضح الدّور الإيجابي للتّعليم المبرمج في تعليم الكبار بخاصّـة، حيث إنّ بـــرمجة المواد التّعليميّة لمحـــو الأميّة و تعليم الكبار قد أفاد وبشكل كبير في تعليم القراءة و الكتابة بصورة فعّالة و ناجعة، و هذا بناء على الّتجارب السّابقة التي أثبتت أن المّادة اللّفظيّة و السّمعية البصريّة التي تعرض في الكتب و مختلف الوسائل الّتّكنولوجية كالّتّسجيلات الصّوتية و الشّرائح و الأفلام الثّابتة قد كان لها صدى في تمكين الأميّ من تعليم نفسه بنفسه أو بمساعدة متعلّم محدود التّأهيل. (2)فالّتعليم المبرمج إذا يساعدهم (المتعّلمين الكبار) على تعليم نفسهم بطريقة أفضل و أسرع و يخلق لديه القدرة على امتلاك المهارات و المعلومات التي يحتاجها.

3)المختبر اللّغوي:

المختبر اللّغوي هو غرفة مجّهزة بتسجيلات صوتيّة، تحوي كل مسجّلة غرفة خاصّة، يجلس كّل متعّلم معزول صوتيا عن غيره من المتعلمين، و يقوم المتعلّم بوضع سماعتين على أذنيه، و ميكروفونا صغيرا أمام فمه، و من ثمة فهو لا يسمع إلاّ من خلال السمّاعتين، و بإمكان المتعلّم الاستماع مثلا إلى نطق الحروف المسجلة و يقوم بترديدها مع تسجيل ما يتعلّمه كي يتسنى له الاستماع مجدّدا إلى ما نطقه مع تصحيح الأخطاء التي يمكن أن يكون قد وقع فيها.(3)

أضحت المختبرات اللّغويّة من المكونات الأساسيّة لأي نظام متكامل لتعليم اللّغات و هي أنواع:

أ- مختبر الاستماع: و فيه يستمع المتعلّم إلى التسجيلات و تآلف الأصوات و التّراكيب و المفردات التي يسمعها كي تعتاد أذنه على سماع اللّغة المراد تعلّمها.

ب- مختبر الاستمتاع و التّرديد: و هي المرحلة التالية لعملية الاستماع، حيث يستمع المتعلّم إلى الأصوات التي يسمعها ثم يردّد ما يسمعه.

ج- مختبر الاستماع و التردّيد و التّسجيل: و هو بضمّ المختبرين السابقين مع التّسجيل، و يعدّ أرقى أنواع المختبرات.

---

(1) بنظر: محاسن رضا أحمد، برمجة المواد التّعليمية لمحو الأميّة و تعليم الكبار، ص21/20.

(2) بنظر المرجع نفسه ص24.

(3) بنظر : عبد الله عمر الفرّا، تكنو لوجيا التعلّم و الإتصال، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع 1998 ص156/155.

حيث يقوم الدّارس بالاستماع إلى ما يسمعه، ثم ترديد ذلك مع تسجيل ما ردّده كي تحصل عمليّة مقارنة إجابته بالإجابة الصحيحة اعتمادا على التغذيّة الرّاجعة (Feed Back) للتمكن من الوقوف على أخطائه. (1)

و لعلّ الفائدة المرجوّة من المختبر اللّغوي في تعليم اللّغات تكمن في كونه أسلوب حديث و هام يسهم و بشكل فعّال في إكساب المتعلّم لغة سليمة و صحيحة بتمكينه من محاكاة صحيحة للّغة المتعلّمة وذلك بتزويده بأنماط لغويّة واضحة و دقيقة تساعده على استيعاب اللّغة و فهمها و نطقها بشكل سليم.كما أنّ المختبرات اللّغويّة تسمح للمتعلّم بممارسة اللّغة سماعا و نطقا، و من ثمّة محاولة الاعتماد على نفسه في تصحيح أخطائه بالأداء المسجلّ،بالإضافة إلى أنّها تساعده على التحكم في سير الدّرس، ممّا يسهل على المدّرس استقراء الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الدّارس، و محاولة تدليل الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين. (2)

3)- التعلّم بالمراسلة:

و هو شكل من أشكال التعلّم الذّاتي، و طريقة تسمح للمتعلّمين للّغات باستخدام الوسائل السّمعيّة مع الاستعانة بكتاب أساسيّ و بعض الأشرطة المسّجلة المصاحبة للكتاب، و يساعد للمتعلّم الكبير على إتمام تعليمه و تحسين مردوده الدّراسي.

و لعلّ الشّيء الإيجابيّ في هذا الشكل هو إحلال المتعلّم مكان المعلّم و اعتماده على نفسه في اكتساب الخبرات اللاّزمة و بالتّالي مثابرته و تقدّمه وفق إمكانيّاته و قابلّيته (3).

و يقوم التّعليم بالمراسلة على جملة من المبادئ التي تستند إلى قوانين عامّة مرتبطة بأسس التعلّم البشريّ وهي:

- الرّغبة في التّعلّم؛ إذ لابدّ أن يتوافر عامل الرّغبة لدى المتعلّم كي تكون هناك فاعليّة و أثر على العمليّة التّعليميّة.
- أن يرتبط التعلّم بالخبرات السّابقة للمتعلّم تكون الفائدة أكثر و أنفع.
- إن الجانب التّطبيقيّ و العلميّ للمعارف و المعلومات في مختلف المواقف مع تكرار ذلك أمر يساعد على تثبيت ما تعلّمه المتعلّم.

---

(1) ينظر: محمود أحمد السيد، تعليم اللّغة بين الواقع والطّموح ،، ص76/75.

(2) ينظر المرجع نفسه ص77/76.

(3) ينظر: طه الحاج إلياس، التعليم غير النّظامي، عمّان، دار مجدلاوي للنشر ط1 1999 ص 7/77

-التّعزيز والدّعم الفوري الذي يساعد على سرعة تعميق ما يُراد تعلّمه.

- إنّ ما يتعلّمه الدّارس في موقف من المواقف بإمكانه أن يعمّم تلك المعرفة في مواقف أخرى تكون مشابهة أو غير مشابهة للموقف السّابق. (1)

4- التعلّم بواسطة الحاسب الإلكتروني: يعدّ الحاسوب أداة مهمّة تسهم بشكل فعّال في توصيل المعلومات بواسطة حوار يتمّ بينه و بين المتعلّم على هيئة أسئلة و أجوبة، فهو إذا يزيد من فاعليّة التّعلّم و يعلّم ضعاف التّحصيل و كذا الكبار بواسطة برامج تعليميّة مخزّنة فيه لتعليم الحروف و الكلمات و الجمل، و عليه فإن التعلّم بواسطته يعطي للمتّعلم إحساسا بالاستقلال الذّاتي، و يجعله قادرا على السّيطرة في عمليّة التعلّم وفق قدراته الذّاتية. (2)

<u>مميّزات الحاسوب الإلكتروني كوسيلة تعليميّة</u>:

إن استخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة يسهم في تحقيق أهداف تدريس اللّغات بإثارة الدّافعيّة و النّشاط و الرّغبة في التعلّم و بالتالي التّفاعل المباشر مع مادّة التّدريس ممّا يجعل التّعلّم أسرع، و يمكّن المتعلّم من الاحتفاظ بما تعلّمه لمدّة أطول، ويمكننا التّوضيح أكثر من خلال ما يلي:

- يعدّ الحاسوب وسيلة تعليميّة تسمح للمتعلّم من المساهمة عمليّا في إجراء التّجارب من خلال ما يوفّره من برامج لا يتقيّد تنفيذها بزمن محدّد،

- يضمّ الحاسوب علوما مختلفة في وحدة متكاملة ممّا يتيح للمتعلّم تناول موضوع واحد من عدّة نواحي في الوقت نفسه.

- توفير مناخ تربوي محفزّ للمتعلّم بصورة تشويق (فالطّالب الخجول و الطّالب المتذمّر و الطّالب البطيء التعلّم تزداد حصيلتهم المعرفيّة عند استخدام الحاسب التّعليميّ.

- إتاحة حريّة التحكم بالمتغيّر (كالحجم و الكثافة في الفيزياء) و تمكين المتعلّم من التفاعل مع الدّرس دون تخوّف من الوقوع في الخطأ ممّا يكون له أثر على قدرة الطّالب على التعلّم.(3)

---

(1) ينظر: مسارع حسن الرّاوي، دراسات حول محو الأميّة و تعليم الكبار في الوطن العربي ، بيروت، المكتبة العصرية للطبّاعة و النشر و التوزيع 1987 ص180/179.

(2) ينظر : محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح ص83/80.

(3) ينظر: محمد إسماعيل الأنصاري، "مقال استخدام الحاسب كوسيلة تعليميّة " ، الدوحة، قطر، مجلة التربية ع117 يوم 25 يونيو1996 مطابع وزارة التربية و التعليم و الثقافة : ص 127/126.

و قد أنتجت برامج حاسب تعليميّة كثيرة يمكن استخدامها في تعلّم اللّغة الأم من قبل الطّالب أو مجموعة من الطّلبة داخل أو خارج الغرفة الصّيفيّة على حدّ سواء، و يمكن أن يكون لهذه البرامج دور أساسيّ في تطوير اللّغة لدى الطّالب وتنميتها، و من هذه البرامج ما يلي:

1) برنامج التّدريب و التّدريس الخصوصيّ: "Direct and tatorial programmes".

تهدف هذه البرامج إلى قيام الطّلبة بتدريبات و ممارسات قد تمّت دراستها مسبقا مثل تعلّم المفردات اللّغويّة للّغة الأمّ مع أنّه يمكن تعلّمها دون استخدام الحاسب إلاّ أنّ سهولة برمجتها أدّت إلى تكاثر إنتاج مثل هذا النّوع من البرامج، فالحاسوب يقدّم السؤال للطّالب و الطّالب يعطي الإجابة المخزّنة فيه، و يقدّم للطّالب تغذية راجعة فوريّة و مباشرة و قد تكون الإجابة صح أو خطأ، يطلب الحاسوب من الطّالب تكرار المحاولة و إذا لم يستطع أن يقدّم البرنامج الإجابة الصّحيحة، أمّا إذا كانت الإجابة صحيحة فيقدّم الحاسوب تعزيزا للطّالب مثل صح، أحسنت، عظيم وغير ذلك.

و من تطبيق هذا النّوع من البرنامج و التي يجد فيها بعض معلّمي اللّغة فائدة أثناء إعطائه الدّرس اللّغوي. إنّ الحاسوب يستطيع تقديم أسئلة متنوّعة للطّالب في مواضيع لغويّة عديدة من أمثلة ذلك ما يلي:

1) برامج السّؤال و الإجابة programme question et réponse.

2) أسئلة الاختيار و التعدّد.

3) أسئلة ملأ الفراغ.

4) تمارين المزاوجة.

2) برامج القراءة و الاستيعاب:

يستخدم الحاسوب من قبل بعض مدرّسي اللّغة في تعلّم القراءة و الاستيعاب فيعرض برنامج الحاسوب حروفا و كلمات أو مجموعة من الكلمات و الجمل التي يمكن معالجتها آليّا بطرق متنوّعة، بحيث يكون من الصّعوبة معالجة ذلك من خلال القلم و الورقة، و قد تكون برامج الحاسوب الخاصّة بالقراءة و الاستيعاب مصمّمة بطريقة يتمّ من خلالها زيادة سرعة القراءة، و حساب معدّل القراءة، و ضبط استيعاب القراءة فيكون الغرض الأساسيّ لبعض هذه البرامج قياس تحصيل أداء الطّالب. (1)

(1) عابد حمدان سليمان الهريش، مقال: "الحاسوب و تعلّم اللّغة العربية"، مجلة العلوم الإنسانية ع12 ديسمبر1999 منشورات جامعة مشوري قسنطينة مديرية 12 النشر و التنشيط العلمي، ، جامعة اليرموك الأردن ص

حدّد الباحثون و المتخصّصون في تعليم الكبار سبع طرق لتعليم الكبار:

- طريقة المحاضرة
- طريقة بيان العمل.
- طريقة طرح الأسئلة.
- طريقة التّدريب اللّفظيّ.
- طريقة التّدريس الفرديّ.
- طريقة الاستقصاء.
- طريقة المجموعات الصّغيرة.

طريقة المحاضرة:او تقوم على وصف المعلومات و تفسيرها و تحليلها بناء على مادّة سابقة يحاول المتعلّم استيعابها.

طريقة بيان العمل: يحرص الدّارس فيها على تدعيم إجابته بالتّجربة و الاختبار.

طريقة طرح الأسئلة: تعتمد على إثارة الأسئلة من أجل زيادة اهتمام الدّارسين و مشاركتهم، أمّا فيما يخصّ **طريقة التدّريب اللفظي** وتستخدم من أجل تعليم المهارات المختلفة و تحسينها و التوصّل إلى درجة الإتقان و تعتمد على مستويات أربع:

أ- **المستوى النموذجي:** يقوم فيه الدّارس بتكرار ما يسمعه و ترديده.

ب- **المستوى المعرفي:** يقوم فيه المتعلّم بمقارنة ما يريد تعلّمه و إتقانه، و بين ما دون ذلك، اعتمادا على قناعته بأهميّة ما يتعلّمه.

ج- **المستوى البنائي:** يتدرّب فيه المتعلّم على الإجابات الصّحيحة ،مع التّقليل من مساعدة المعلّم له.

د- **المستوى التّحويلي:** يستخدم فيه المتعلّم مهاراته في مواقف جديدة ليقوم بعمليّة التّقويم و التّحليل و المقارنة و البناء لما يتعلّمه مستعينا في ذلك بإمكانياته المعرفيّة.

طريقة التّدريس الفرديّ: ينتفرد المتعلّم بنفسه في عمليّة التعلّم.

طريقة الاستقصاء: لعلّ إيجابيات هذه الطّريقة تكمن في كونها تساعد المتعلّمين أو الدّارسين الكبار على طريقة البحث و اتّخاذ القرارات و تزوّدهم بالمهارات الضّروريّة للتّعليم المستمر و حلّ المشكلات، و بالتّالي تمكينهم من تقييم المعلومات و الوصول إلى استنتاجات تتعلّق بتلك المواضيع المدروسة.

طريقة المجموعات الصّغيرة: و يقوم فيها المدرّس بتكوين مجموعات صغيرة تتكوّن مثلا من خمس أفراد مع تقارب أهدافهم و حاجاتهم ليشّجع بذلك الدّارسين على طرح الأسئلة فيما بينهم و إبداء آرائهم دون أن يشارك المعلّم في ذلك.(1)

ثانيا:المهارات اللّغويّة و طرائق تعليم اللّغات:

تعد المهارة أداء متقنا يقوم به المتعلّم، و تقوم على الفهم و الاقتصاد في الوقت، و بذل الجهد لاكتساب المهارات المختلفة، و ذلك بتوافر الممارسة و التّكرار إضافة إلى الفهم و الإدراك للعلاقات والنّتائج و التّوجيه و أخيرا التّشجيع و التّعزيز. (2) و عليه، فإن اكتساب المهارة عملية تتطلب وجود عناصر لنجاح العمليّة يمكن إجمالها فيما يلي:

1- يقوم الدّارس أو المتعلّم بتكرار ما يتعلّمه و ترديده من أجل تثبيته و ترسيخه.

2- تصاحب عمليّة التّكرار عنصر التّركيز فيما يتعلّمه الدّارس من أجل الفهم الجيّد، و الاستيعاب للمهارة المتعلّمة.

3- ربط المتعلّم المهارة التي يتعلّمها بخبرات و معلومات سابقة لخلق فاعليّة أكثر، و أثر على العمليّة التّعليميّة.

4- التّعزيز أو ما يعرف بالدّعم الفوريّ الذي يساعد على تعميق الفهم، و السّرعة في التعلّم.

5- الحافز و الذي يعدّ عنصرا هامّا في اكتساب أيّ نشاط تعليميّ.

و المهارات اللّغويّة شأنها شأن أي مهارة ترتبط بما أشرنا إليه آنفا، يلجأ المتعلّم إلى اكتسابها أثناء العمليّة التّعليميّة و هي : مهارة الاستماع و الفهم، مهارة القراءة، مهارة النّطق و الحديث، مهارة الكتابة.

و سنتطرق من ها هنا إلى كل مهارة على حدا و كيفيات تعلّمها.

1--مهارة الاستماع و الفهم:

تعّد مهارة الاستماع من المهارات اللّغويّة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة؛ إذ كان العرب القدامى يعتمدون على السّماع في تعليم اللّغات، فكانوا يرسلون أبناءهم إلى البوادي ليستمعوا إلى الفصحاء العرب و يأخذوا عنهم اللّغة.

و مهارة الاستماع تكسب المتعلّم قدرة على تصوّر الأفكار عند سماعها و من ثمّة ترجمتها و التّعبير عنها.(3)

(1) ينظر : طه الحاج إلياس التعليم غير النّظامي ،ص 114/113.

(2) ينظر: محمود أحمد السيّد تعليم اللّغة بين الواقع و الطموح، ص87-89.

(3) ينظر: زكريا اسماعيل طرق تدريس اللّغة العربية، ص94/93.

و من ها هنا فإن الغرض المتوخّى من هذه المهارة هو القدرة على حلّ رموز الرّسالة اللّغويّة إلى أن يصل إلى المعنى نفسه الذي يريد المتحدّث أن يصل إليه بالتّدقيق و من ثمّة الفهم و الإدّراك لما يسمعه، فنجاح عمليّة الاستماع مرهونة بكلّ من المستمع الذي يمثّل المتعلّم و الباحث المتمثّل في المعلّم و بالموضوع المطروح أو المعروض لدى السّامع و هو الرّسالة، لذلك لابدّ من توافر شروط للمرسل تمكّنه من إيصال مادّته إلى المستمع أهمّها التمكّن من المادّة المراد تعليمها، و وجود قوّة إقناع لديه إضافة إلى عنصر التّشويق أثناء عرضه للمادّة المدرّسة، و يمكن أن نحصر ثلاثة شروط للمرسل:

1) الكفاية الاتصالية: على المرسل أن يمتلك كفاية لغويّة تسمح له باستعمال اللّغة أو المهارة التي يريد إيصالها إلى المرسل و استعمالها استعمالا صحيحا.

2) الإلمام بمجال المادّة المدرّسة (مجال البحث): على المرسل أن يمتلك حصيلة معرفيّة في مجال بحثه و على دراية بالتطوّرات الحاصلة في مجاله.

- يجب أن يكون المرسل على وعي بمحتوى الرسالة، و مدى تعبيرها عن الواقع.
- أن يمتلك المرسل قوة إقناع لديه من خلال عنصر التّشويق، و التّعزيز للمادّة المدرّسة.

أمّا عن المستمع (المتعلّم) فلا بدّ أن تتوافر لديه الرّغبة أو الدّافع القويّ لسماع الدّرس من أجل إنجاح العمليّة التّعليميّة بعامّة، و عمليّة الاستماع بخاصّة، و تنمية هذه المهارة.

- قابليّة المتعلّم الذّاتيّة من أجل اكتساب المهارات و العادات اللّغويّة الخاصّة بالمادّة المدرّسة.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلّم، و تحسين علاقتها بالتّحصيل و الاكتساب.
- مراعاة الفروق الفرديّة (العضويّة و النفسيّة، و الاجتماعيّة) و مدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.
- تدليل الصّعوبات التي تعوق سبيل المتعلّم باستعمال الوسائل السمعيّة البصريّة. (1)
- فعمليّة الاتصال التي أرسى دعائمها كلّ من شانون Shanon (1949) و ويفراWeaver من خلال النّظريّة الرّياضيّة للّتواصل، بإسقاط المفاهيم الرياضيّة على النّظام اللّساني ليصبّوا اهتمامهم على عمليّة التّرميز و فكّ الرّموز للّرسائل اللّفظيّة في مختلف المواقف. (2)

(1) /أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ص42.

(2) ينظر المرجع نفسه ص76.

فالمرّسل يقوم بإرسال الرّموز اللّغويّة عبر قنوات الاتصّال، و يقوم المستقبل باستقبال أو فكّ الرّموز المرسلة عن طريق الاستماع للرسالة التي ترتكز في أساسها على المخزون اللّغوي لدى المرسل و هو ما يعرف بالخطاب المرتبط بالسّياق الذي يعدّ عاملا مساعدا على الفهم ينبغي على المستمع أو المتعلّم مراعاته " و في مساحة السّياق نجد ما تدور حوله الرّسالة" (1) و الخاصيّة الأسلوبيّة لنصّ الرّسالة، و التي يطلق عليها السّنن أو الشّفرة و ما إلى ذلك من المصطلحات.

بالإضافة إلى تمرين المتعلّم و تدريبه على أصوات اللّغة و سلامة نطقها نطقا صحيحا دون تحريف عن طريق محاكاة ما يسمعه المستمع من المرسل أو عبر شريط تسجيل أو غيرها من الوسائل الإعلاميّة الأخرى، يقوم بترديد الأصوات التي يسمعها كي يدرك المعلّم درجة الفهم و القدرة على الاستماع لدى المستمع المتعلّم، و هو المقياس الحقيقيّ لقياس درجة الاستماع.

لو نأخذ مثالا حيّا من واقعنا المتعلّق بالكبار من آباء و أجداد و دور وسائل الإعلام السّمعيّة البصريّة في العمليّة التّعليميّة لأدركنا أنّ مهارة الاستماع تحظى بالاهتمام الأوفر لدى عامّة النّاس المهتمّين بالسّماع، فالاستماع للأخبار ، و فهم فحواها لدليل على نجاح العملية التواصليّة بين المرسل و المرسل إليه و الرسالة المتضمنّة للأخبار.

و قد حصر صلاح عبد المجيد ثلاثة عناصر تتعلّق بالاستماع و هي:

- ارتباط الأداء بالسّرعة العاديّة للحديث (مقياس سرعة المتحدّث هو درجة انفعاله و عصبيته و هدوئه).
- تتضمّن مادّة الاستماع متحدّثين بأكثر من لهجة (ليس بالضّرورة).
- تكون مادّة الاستماع طبيعيّة و غير مصطنعة لغرض التدّريس كالتّمثيليات و الخطب السياسيّة و الحصص الإذاعيّة. (2)

فعمليّة الاستماع إذا شأنها شأن أيّ عمليّة تفكير تشمل مكوّنات إدراكيّة كما يراها زكريا إسماعيل و هي دقّة الاستماع و الانتباه المركّز، يعكس مدى اهتمام المتعلّم بما يسمعه بتوجيه أسئلة موضوعيّة تثير موضوع البحث، حيث يميّز المتعلّم (المستمع) الأصوات اللّغويّة المختلفة الغريبة أحيانا عن أذنيه، و بالتالي يكون تركيزه منصبّا على الاستماع لرصد الفروق الصوتيّة المختلفة للّغة المراد تعلّمها.(3)

---

(1) روبرت شلوتزر حناميو البنيوية في الأدب ، ص36

(2) ينظر : ،تعلّم اللّغات الحيّة و تعليمها من النظريّة التطبيق ص 75/74.

(3) محمود إسماعيل صيني: المعينات البصرية في تعلّم اللّغة، ص 65/64

و هو ما أسماه بالتّمييز السّمعي ، و الذي عرّفه علي أحمد مذكو ربأنه " تذكّر الأصوات في نظام تتابعي معيّن و التّمييز بين الأصوات لإدراك معاني الكلمات و الجمل و العبارات و القدرة على صهر الأصوات فيما بينها أو ما يطلق عليه مصطلح الدّمج ". (1)

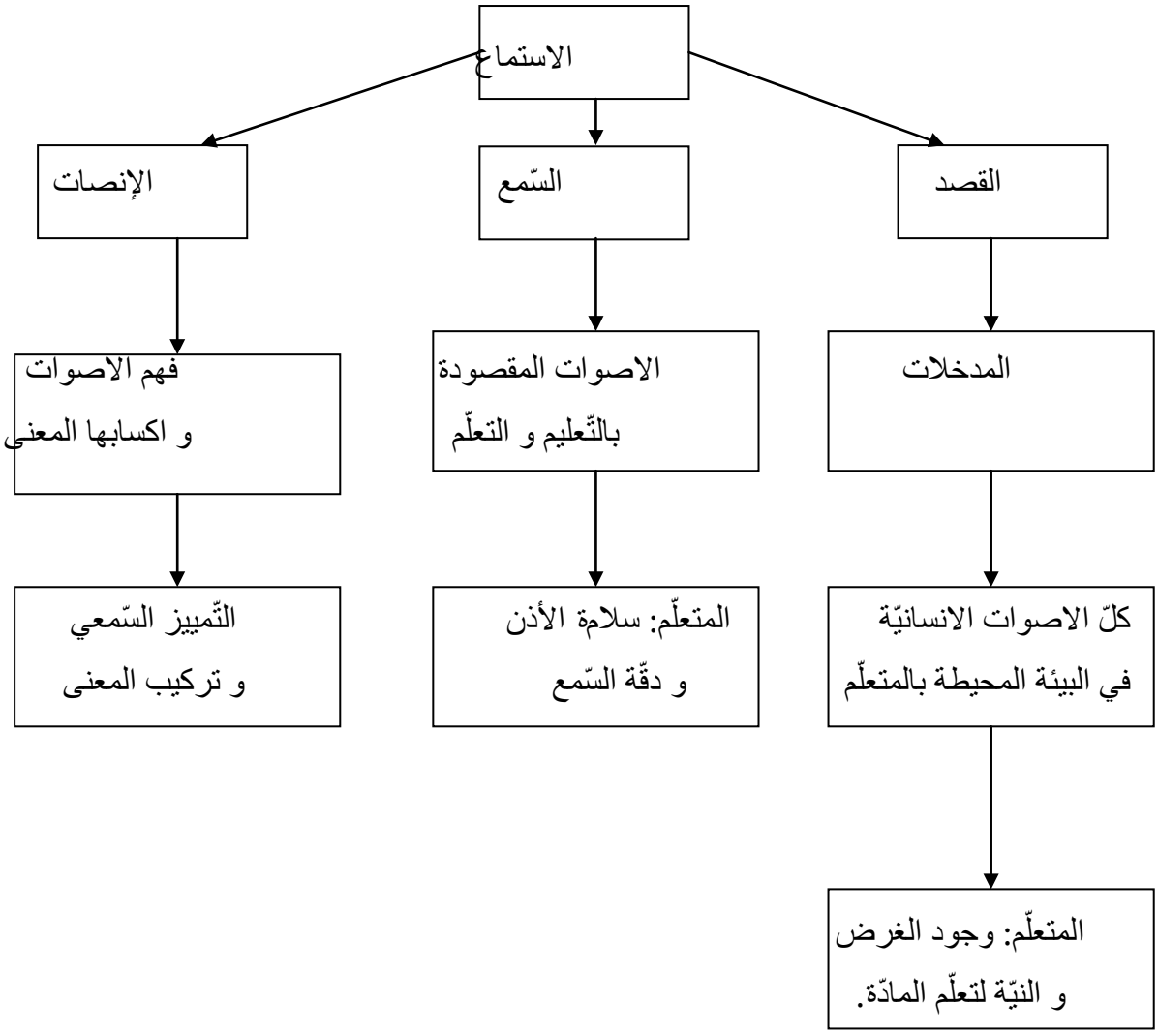
و عليه، فإنّ عنصر الاهتمام بالرسالة المقدمة للمتعلّم، و وجود الرّغبة في سماع هذه الرّسالة و حلّ رموزها أمر ضروريّ لدّقة الاستماع الجيّد، و فهم الموضوع كلّه و هو المكوّن الإدراكي الثّاني الذي أشار إليه الدكتور زكريا إسماعيل و يتضمّن:

- ربط ما تعلّمه الدّارس السّامع سابقا من أفكار و معلومات بما يسمعه، و البحث عن مميّزات تفسيريّة لما يسمعه، و هو نقبض لما تعلّمه سابقا ثم الموازنة من أفكاره و ما ورد في موضوع الحديث ليأتي في الأخير إلى تقبّل ما سمعه أو نقده بطريقة علميّة و موضوعيّة.(2)

(1) أي المهارات تدّرب أطفالنا السماع أو الإنصات ، مجلة الشرق الأوسط 1999 العدد 3767 ص17.

(2) ينظر زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربيّة ،ص 103/101.

قد نوضّح ما سبق بالمخطط الآتي:(1)



مخطط يوضّح عناصر عمليّة الاستماع

(1) : حسن حسن عبد الباري نصر : قضايا في تعلّم اللّغة و تدرسيها، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث: 1999 ص127.

فالاستماع بهذا المفهوم عمليّة إدراكيّة واعية تهدف إلى إكساب المتعلّمين المعارف المختلفة، من خلال استقبال الأذن للأصوات و تحليلها و إكسابها معنى و تركيبا، و تتوزّع عمليّة الاستماع على أربعة مراحل تشكّل العمليّة التّواصليّة و تساهم في توصيل الرّسالة اللّغويّة و هي:

أ) **مرحلّة التعرّف**: و يتمّ فيها التعرّف على الأصوات و الجمل و التّمييز بينها و مطابقة الألفاظ بمعانيها مباشرة، حيث يحلّل السّامع ما يسمعه ليُحتفظ في ذاكرته.

ب) مرحلة التعرّف كاختيار دون حفظ إدراك التركيب اللّغوي، و يتعرّف فيها المتعلّم المستمع على ما يسمعه في شكل جزيئات منسجمة ذات تركيب متميّز.

ج) مرحلة التعرّف و الاختيار مع الحفظ لوقت طويل : يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بتأكيد حفظه عن طريق الاستماع للمادّة المدرّسة و فهمها مع استحضار ما تعلّمه سابقا. (1)

ج:أهداف الاستماع:

يمكن إجمال أهداف الاستماع فيما يلي:

1- القدرة على التّركيز و الإصغاء إلى المادّة المسموعة.

2- القدرة على تتبّع ما يسمع و السّيطرة على المادّة المسموعة.

3- محاولة فهم المسموع (الرّسالة) بسرعة و دقّة و بمتابعة المعلّم و تفهّم المعنى الصّحيح من عمليّات التّنغيم المصاحبة للصوّت.

4- تنمية الجانب التذوّقي لدى المستمع من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصريّة ووسائل الإعلام المختلفة كالرّاديو و التلفزيون.

5- تنمية التّفكير السّريع بمساعدته على اتّخاذ القرارات و إصدار الأحكام حول ما يسمعه. (2)

بعد أن أشرنا في عجالة إلى شروط الاستماع الجيّد المرتبطة بكل من المرسل و المرسل إليه سنقف هنا في عجالة عند معوقات الاستماع الجيد للرّسالة و نحصرها في:

- سرعة تبليغ المعلومات و التي لا تكون في مستوى سرعة المستمع ممّ ّ ّ ّا يعيق العمليّة التّعليميّة.
- قلّة التّركيز عند الاستماع للموضوع و الانشغال بموضوع آخر ممّا يعيق عمليّة الاستماع.
- قد يشعر المستمع بالملّل و عدم التحمّل للموضوع الذي يسمعه إن طال.
- الأمراض المرتبطة بجهاز الاستقبال، إذ نجد المصابين بخلل في أجهزة الأذن تقلّ لديهم عمليّة الاستماع و التقاط الرّسالة بصورة جيّدة و هذا ما يعيق العمليّة و نجد هذه الظّاهرة بخاصّة عند كبار السّن الذين يفقدون تدريجيّا السّمع الجيّد.

(1) ينظر لإبراهيم محمد عطا طرق تدريس اللّغة العربية و التربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية ج1 ط4 1999 ص87/86. (2) ينظر المرجع نفسه ص 85/84.

- عدم التّوافق بين القدرات العقليّة للمستمع و موضوع الرّسالة، ممّا يجعل عملية استيعاب الرّسالة صعبة ،

و بالتّالي تظهر لدى المستمع اللاّمبالاة و عدم القدرة على الاستماع. (1)

2) مهارة القراءة:

القراءة هي مجموعة إدراكات رمزيّة لشيء مكتوب يمكن العودة إليه، و النّظر في محتوى المادّة المكتوبة لاستخلاص الأفكار، و تحليلها و نقدها و تقويمها. (2) و في تعريف آخر هي " عمليّة عقليّة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، و تتطلّب هذه العمليّة فهم المعاني و الرّبط بين الخبرة الشّخصيّة و المعاني ممّا يجعل العمليّات النّفسيّة المرتبطة بالقراءة معقّدة إلى درجة كبيرة". (3)

من خلال التّعريفيين السّابقين يتضّح أنّ عمليّة القراءة تشمل:

- ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معاني منطوقة.
- تشمل عمليّة القراءة: رموزاً مكتوبة و معنًى مكتوباً و اللّفظ عند القراءة الجهريّة، و المعنى مباشرة عند القراءة الصّامتة.
- تشمل القراءة جانبا نفسيّا متمثّلا في الاستجابات الدّاخليّة لما هو مكتوب و جانبا عقليّا مرتبطا بالمعاني و استنتاجات ناتجة عن العمليّة القرائيّة و الحكم عليها.

و تتطلّب هذه المهارة لتعليمها بخاصّة للكبار أربع مراحل:

1) مرحلة الاستعداد للقراءة.
2) مرحلة البدء في القراءة و اكتساب المهارات الأساسيّة.
3) مرحلة السّرعة في القراءة (مرحلة الطّلاقة).
4) مرحلة المتابعة (النّضج).

---

(1) ينظر عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية ، دار آرام للدّراسات والنشر و التوزيع ط1 1994 ص71/69.

(2) فتحي علي يونس ، أساسيات تعليم اللّغة العربية و التربية الدينية، القاهرة دار الثقافة للطباعة و النشر 1971 ص 157.

(3) ندوة تطوير أساليب متابعة الدّارسين المتحرّرين من الأميّة مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأميّة و تعليم الكبار، بغداد 1981 ص 41.

فالمتعلّم يحاول قبل كلّ شيء التعرّف على الحروف قبل نطقها ثم تمييزها والوقوف على أشكالها و المقاطع الصوتيّة لينتقل إلى المغزى من خلال تركيب جمل و عبارات و فهمها.

و تّعد مرحلة الطّلاقة أو ما يعرف بمرحلة النّمو السّريع في القراءة مرحلة مهمّة يكتسب فيها المتعلّم الكبير بخاصّة القدرة على الفهم و التعرّف على عادات القراءة و مهاراتها و يتمكّن المتعلّم في هذه المرحلة من القراءة السّريعة للمفردات المألوفة لدى عامّة النّاس. (1)

و قد صنّف ألبرت ها ريسHarris مهارات القراءة في عشرة جوانب هي :

- الدقّة في الثّروة اللّفظيّة و الاتّساع الفنيّ.
- القدرة على فهم الوحدات الفكريّة و الجمل و الفقرات و المادّة المقروءة كلّها.
- القدرة على إدراك الإجابات على أسئلة خاصّة.
- القدرة على اختبار الفكرة الأساسيّة و فهمها.
- القدرة على ملاحظة التّفاصيل و تذكّرها.
- القدرة على تنظيم خطّة المؤلّف.
- القدرة على فهم الحوادث و تتبّعها.
- القدرة على تقويم المقروء.
- القدرة على تذكّر المقروء و الإفادة منه.

أمّا مرحلة المتابعة (النّضج) ففيها يكتمل الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم و بالتّالي تتحوّل القراءة إلى أداة للاستماع و كسب الخبرات الجديدة.(2)

و قد صنّف محمد وطّاس طريقتين اثنتين لتعلّم القراءة هما:

أ) الطّريقة الجزئيّة التركيبيّة و يرى أنّها تنطلق من عمليّة تعليم الحروف، ثمّ الكلمة فالجملة، حيث يقدّم المدرّس الحرف و صوته أوّلا ثمّ يستعمل هذا الحرف في كلمة ثم الكلمة في جملة مفيدة على هذا النّحو:

الحرف: س.

الكلمة: درس، سبّورة، سامي.

الجملة: يكتب سامي الدّرس على السبّورة.

ب) الطّريقة الكليّة أو التّحليليّة: و هي عكس الطريقة الأولى لانطلاقها من الكلّيات إلى الجزئيّات أي قراءة العبارة إلى الجملة فالكلمة ثمّ الحرف و صوته مع التدرّج في العمليّة.(3)

(1) عن محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وتعليم اللغة العربية للأجانب خاصة،المؤسسة الوطنيّ للكتاب،ص20

(2) مرشدي خاطر، مكافحة الأمية في البلاد العربية ص197.

(3) محمد وطاس اهمية الوسائل التعليمية عامة وتعليم اللغة للأجانب خاصة ص 218/217.

فالقراءة إذا بهذا المفهوم هي ترجمة لحروف مكتوبة إلى معانٍ ذات دلالات على ضوء خلفيّات ثقافيّة و لغويّة معيّنة و لعلّ الفائدة أو الأهميّة المرجوة من هذه المهارة هي:

- مساعدة المتعلّم على حسن الأداء.
- مساعدة المتعلّم على تمثيل معاني النصّ المقروء.
- اكتساب الكثير من المهارات المساعدة كالسّرعة و القدرة على تحصيل المعاني.
- غرس حبّ المطالعة لدى المتعلّم و الولوع بها.
- تنمية الحصيلة اللّغويّة للمتعلّم من مفردات و جمل و تراكيب.
- اكتساب المتعلّم فهما لما يقرؤه و يطالعه.
- التدريب على قراءة أنواع الكتب العلميّة كانت أو الأدبيّة.
- إتمام التّدريب بما يحتاجه الدّارس لتحقيق الدّقة و الاستقلال في القراءة من خلال إثارة و تهيئة الدّارس.
- محاكاة و ترديد المتعلميّن ما يسمعون من المدارس لقراءة الفقرة من أجل التعرّف على المعاني الدّقيقة و النّظر في جملة الأفكار الواردة و مغزاها.(1)و الجرائد و المجلاّت و الصّحف، و سنأتي إلى ذكر الوسائل التّعليميّة المستعملة و المساعدة على تعلّم هذه المهارة في فصولنا اللاّحقة فمرحلة التهيّؤ للقراءة متوقّفة على استعداد الكبار لتعلّم القراءة و مساعدتهم على تخطّي ما قد يعرض لهم من عقبات.

أمّا مرحلة تكوين الاتّجاهات و المهارات البدنيّة في القراءة فهي تنمية قدرة المتعلّم على إدراك المعنى و التعرّف على حصيلة من المفردات ذات القيمة في إشباع مطالبه القرائيّة و إثارة رغبته في القراءة للمتعة و المعرفة.

و عليه فالدّرس يتمّ وفق ثلاث خطوات:

- إثارة اهتمام الدّارسين بمحتوى الدّرس
- يقرأ المتعلّمون بعد قراءة المدرّس لهم و يسألهم في معنى ما يقومون و يلاحظ قراءاتهم للوقوف على أخطائهم و معرفة الصّعوبات التي تعترضهم و تحتاج منه إلى اهتمام و علاج.
- معالجة الأخطاء القرائية.
- أمّا عن مرحلة تنمية القدرة على السّرعة في القراءة فهي مرحلة مرتبطة بالاتّجاهات و المهارات التي يكتسبها الدّارسون من خلال المرحلة السّابقة، و تهدف هذه المرحلة إلى تعميق ميولات الكبار ليصبحوا قرّاء مهرة، و تنمية قاموسهم اللّغوي، و فهمهم لما يقرؤون من حيث العمق و الشّمول، و زيادة سرعتهم في القراءة الصّامتة.

(1) ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للّغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلميّة، ص 331/330،

مرحلة القراءة و اكتساب عادات أكثر نضجا في عمليّة القراءة و يتمّ خلالها محو أميّة الكبار و تصبح لديهم القدرة على القراءة دون معرفة المدرّس بهدف:

ج - مظاهر الصّعوبات القرائية:

هناك مظاهر للصّعوبات القرائيّة تظهر بشكل جليّ و واضح، و يظهر ذلك في شكل:

أ) عيوب صوتيّة في أصوات الحروف؛ حيث يعجز المتعلّم عن قراءة الكلمات و بالتّالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب) عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككلّ فتجدهم ينطقون الكلمات في كلّ مرّة كأنّهم يواجهونها لأوّل مرة و يكون عدم قدرة المتعلّم على القراءة بفقدان: تفسير رموز الكلمات، النّطق بالكلمات كوحّدة واحدة، فهم مدلولات الجمل و تركيبها، توفّر المفردات اللاّزمة للقراءة.

د-الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم أثناء القراءة:

1) حذف كلمات كاملة أو لأجزاء منها.
2) إدخال كلمات غير موجودة أصلا.
3) إبدال كلمات داخل النّص بكلمات أخرى.
4) حذف و إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤها.
5) القراءة السّريعة و غير الصّحيحة و حذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
6) القراءة البطيئة جدّا بهدف إدراك و تفسير رموز الكلمات.
7) نقص الفهم النّاتج عن التّركيز على نطق الكلمة فقط.
8) التعرّف الخاطئ على الكلمة و تشمل:
   - الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرّف على المعنى.
   - عدم كفاية التّحليل البصريّ للكلمات.
   - قصور المعرفة بالعناصر البنائيّة و الصوتيّة للكلمة.
   - تبديل مواضع الكلمات في الجملة.
   - انتقال العين بشكل خاطئ على السّطر الواحد

صعوبات التمييز بين الرموز (الحروف):

- عدم قدرة الدّارس على تمييز الحركات القصيرة (التشكيل) و الحركات الطّويلة (حرف العلّة).
- عدم قدرة الدّارس على تمييز الحروف المشدّدة عن حدّها.
- عدم قدرة الدّارس على تمييز الفرق بين اللاّم الشمسيّة و اللاّم القمريّة.
- عدم قدرة الدّارس على تمييز الأصوات المتشابهة للحروف من س ، ص.

- عدم تمييز التّنوين: التّمييز بين الهاء و التّاء المربوطة و التّاء المفتوحة.
- تمييز همزات الوصل و القطع. (1)

3) مهارة الكلام (النّطق و الحديث):

هو ترجمة اللّسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع و القراءة و الكتابة، و هو من العلامات المميّزة للإنسان، فليس كلّ صوت كلام، لأنّ الكلام هو اللّفظ و الإفادة و اللّفظ هو الصّوت المشتمل على بعض الحروف.(2)

فالكلام إذا لا يعدو أن يكون إنجازا فعليّا للحدث اللّساني في الواقع بوساطة أدوات تركيبيّة صوتيّة و معجميّة يوفّرها النّظام اللّساني. (3)

و بناء عليه يصبح الكلام ممارسة المتكلّم قدرات تعبيريّة بهدف الاتصال مع الغير من خلال عبارات و كلمات و حروف تلفّظ بها تعبيرا عن حاجة و أفكار تجول بخاطره بواسطة أسئلة شفويّة يثيرها أو يطرحها على المعلّم.

تشمل مهارة الكلام جانبين اثنين هما: النّطق و الحديث أمّا النّطق فهو العمليّة الآليّة لهذه المهارة التي تعتمد على تكرار و ترديد ما يسمعه المتعلّم من عبارة و قراءة جهريّة و حفظ نصوص مع ترديدها اعتمادا على الذّاكرة السّمعيّة التي تعدّ عنصرا هامّا في هذه العمليّة (مثير استجابة) و الاستجابة تكون بترديد الصّوت المسموع، و يعدّ النّطق مهارة فرديّة تمكّن المتعلّم من مزاولتها بمفرده دون النّاس مع تحريك أعضاء الكلام (من لسان و شفتين و لهاة و حبال صوتيّة)

أمّا الحديث الذي يعدّ ظاهرة اجتماعية بعكس النّطق، و وسيلة اتّصاليّة تستلزم حضور طرفين أو أكثر في العمليّة (المرسل ← المستقبل) لتبادل أدوار الحديث، و هو مرتبط بنشاطات النّطق المذكور سابقا و عمليّات ذهنيّة تربط المعاني و التّعبير الشفوي فيها و تغيير استجابة المتحدّث حسب موقف الاتّصال بين المتحدّثين.(4)

فمهارة الكلام إذا تشتمل المحاكاة و الإعادة و الاستعمال و هي على صلة وثيقة بمهارة الاستماع؛ إذ لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الفصل بينهم، لأنّ المتكلّم لا يمكنه أن يجيد مهارة الاستماع دون الكلام، فعدم إجادته للاستماع تشكلّ له صعوبة في الفهم و النّطق.

---

(1) جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، ، عمّان، دار الصفاء للنشر و التوزيع ط 1 2000.ص66

(2) إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ص 105.

(3) Ferdinand de Saussure : cours de linguistiques générale p 31.

(4) ينظر : صلاح عبد المجيد العربي تعلم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق ،ص 139/138.

و لنجاح عملية التحدث لا بد من توافر عوامل نذكر منها:

- **الثّقة بالنّفس:** على المتحدّث أن يمتلك الثّقة الكافية التي تمكّنه من مواجهة الآخرين و الوقوف أمامهم للتحدّث دون إحراج و لا خجل ممّا يكسبه قدرة على التّفكير بهدوء و اطمئنان أثناء التحدّث للآخرين.

الرّغبة القويّة في التحدّث:

ترتبط عمليّة إنجاح التحدّث برغبة المتحدّث و بالتّالي فإنّ حماسه و تفاعله مع الموضوع سينعكس إيجابا على المستمع الذي سيتفاعل هو الآخر و يشاركه الحوار.

الإعـــــداد:

على المتحدّث أن يكون على دراية بالموضوع الذي سيتحدّث عنه و أن يخطّط لذلك حتّى يتمكّن من توصيل فكرته بصورة جيّدة إلى المستمع.

التّدريب :

يرتبط هذا العنصر بالقدرة على السّيطرة على الأعصاب و هدوئها أثناء الحديث من خلال التّدريب المستمرّ لكسب الثّقة بالنّفس.

ربط الأفكار:

على المتحدّث أن يربط أفكاره بالأفكار السّابقة من خلال الأسئلة التّالية: لماذا؟ كيف؟ متى؟ أين؟ من قال أنّ؟ الأمر كذلك؟ و لماذا كان كذلك؟ (1)

4- مهارة الكتابة و الإملاء:

تعتبر مهارة الكتابة مهارة حديثة إذا ما قورنت بمهارتي الاستماع و الكلام، و هي عبارة عن عمليّات عقليّة ذهنيّة تشمل مهارات حركيّة متمثّلة في رسم الحروف الأبجديّة و معرفة التّرقيم و التّهجئة و جانبا ذهنيّا متمثّلا في الإدراك الجيّد للنّحو و المفردات و استخدام اللّغة. (2)

فمهارة الكتابة هي القدرة الفرديّة على فكّ الرّموز المنطوقة أو المسموعة إلى رسوم أو رموز كتابيّة أو محاكاة و نقل الرّموز الكتابيّة، لذلك تعدّ هذه المهارة آخر شيء في العمليّة التّعليميّة، لأنّ مهارة الكتابة مهارة صعبة تستلزم بذل جهد عضليّ من خلال ضبط الأصابع في إمساك القلم، و السّيطرة على حركات اليد، و آخر ذهنيّ من خلال التّركيز و الملاحظة الدّقيقة لحروف الكلمة و التّمييز بينهم.

---

(1)ينظر تعلّم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق ،ص 158/155.

(2) ينظر: محمود إسماعيل صيني و آخرون،المعينات البصرية في تعليم اللغة ص 132.

بعد مرحلة القراءة يكون المتعلّم قد اكتسب جملة من المفردات و الكلمات و العبارات، و حينما تأتي مرحلة التّدريب على الكتابة يقوم المعلّم باستحضار ما علّمه من كلمات و جمل في حصّة القراءة أو التّعبير حتى تسهل لديه عمليّة الكتابة بعد أن ثبتت صورها في أذهان المتعلمين .

هناك سبيلان لتعلّم مهارة الكتابة:

- **السّبيل الأوّل:** يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة أوّلا، ثم الجمل فالعبارات.
- **السّبيل الثّاني:** يبدأ المتعلّم برسم كلمات و عبارات قصيرة ثم تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كل حرف على حدة. (1)

(1) ينظر: زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية ص 158 و صلاح عبد المجيد ، تعلم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق ص181.

الفصل الثاني

تعليميّة اللّغة العربية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة

أولا: مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات:

تعدّ اللّغة وسيلة هامّة من وسائل التّواصل و التّفاهم بين أفراد الجنس البشريّ ، وهي بذلك ركيزة أساسيّة وفاعلة في اندماج الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه ، و هي تشمل اللّغة كلّ ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ و رموز و إشارات أو دلالات معيّنة ، وقد قام الإنسان بصقل هذه اللّغة وتهذيبها كي تعبّر عن حاجاته ومطالبه ، ولكي تكون وسيلة اتّصال وتفاهم مع الغير ، فهي إذا مطلب مهمّ ومُلحّ يلجأ إليه الإنسان للتّعبير عن آماله وطموحاته ، فاللّغة بهذا المفهوم مرتبطة بكلّ ماله علاقة بحياة الإنسان فهي تنمو وتتطوّر بتطور الإنسان نفسه ، لأنّ الفكر النيّر النّابع من المجتمع يعطي اللّغة زخما معرفيّا عظيما، ويقوّي مكانتها ، فهي مرآة للأمة لأنّها تعكس فكرها وتاريخها وثقافتها وعلمها و أدبها وعقيدتها ، فانتشار لغة الأمّة معيار لاستمرارها ؛ إذ كلّما انتشرت اللّغة وذاع انتشا ره ا كلّما أثّرت على المتحدّثين بها فكرا وعملا ، و هذا ما انطبق على اللّغة العربيّة التي ذاعت وانتشرت لتحافظ على أصالتها وقوتّها وتناغمها واتّساقها ـ ولقد أثبتت لغتنا العربيّة قدرتها على الاحتواء والتطوّر والنّماء والصّمود لتحافظ على مكانتها ، و هو ما حصل بالفعل ، حيث إنّنا نجد الإقبال و الاهتمام الذي حظيت به من متحدّثيها أو من غير متحدّثيها ، ففي مقال نشره فرجيسون ferguson بدائرة المعارف البريطانيّة عن اللّغة العربيّة قال: "إنّ اللّغة العربيّة سواء بالنّسبة إلى عدد النّاطقين بها أو إلى مدى تأثيرها تعتبر إلى حدّ بعيد أعظم اللّغات السّامية جمعاء ، كما ينبغي أن ينظر إليها كإحدى اللّغات العظمى في عالم اليومً (1).

فهو بهذه العبارة يؤكّد ما قلنا ه عن آصاله اللّغة العربيّة ومكانتها العظمى ضمن اللّغات العالميّة الأخرى، بتميّزها من حيث المفردات والتّراكيب والقدرة على التّعبير عن المعاني و التّأثير في لغات أخرى ، وفي هذا الصّدد يقول رافائيل بتي R. Patai في كتابه عن اللّغة العربيّة بعنوان The Arab Mind :" إنّني أشهد من خبرتي الذّاتية أنّه ليس ثمّة من بين اللّغات التي أعرفها لغة تكاد تقترب من العربيّة سواء في طاقتها البيانيّة ؛ أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم و الإدراك ،أن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر و الأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها ،وفي هذا الصّدد فليس للعربيّة أن تقارن إلاّ بالموسيقى" (2) .

---

1) محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط 4 1989 ص65

2) محمد الخضر حسين ، دراسات في العربيّة و تاريخها ، مكتبة دار الفتح ، ص 19 د. ت .

هذه هي اللّغة العربيّة التي شهد لها من ليس من أهلها بأنّها أعظم اللّغات لاحتوائها على كلمات عظمى تعبّر عن المشاعر و الأحاسيس النّبيلة كما أشار إلى ذلك رافائيل بتي (R.patai)، ولعلّ حكمه هذا ناتج عمّا لمسه من حسن نظام اللّغة العربيّة و كثرة مفرداتها و أصالتها وقدرتها على النّماء مواكبةًاللتطوّر العلميّ والاكتشاف و الإبداع ، وفي هذا يقول رينان Rynan: " من أغرب المدهشات أن تنبث تلك اللّغة القويّة ، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصّحاري عند أمّة الرّحل ، تلك اللّغة التي فاقت إخوانها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها

سن نظام مبانيها ، وكانت هذه اللّغة مجهولة عند الأمم ، ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنّها لم يعرف لها في كلّ أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ، لا تكاد نعلم من شأنها إلاّ فتوحاتها و انتصاراتها التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرّج ، وبقية حافظة لكيانها من كلّ شائبة(1) .

فاللّغة العربيّة لما تتّمتع به من مزايا وما تنفرد من خصائص سواء من حيث المفردات أو التّراكيب أو من حيث القدرة على التّعبير عن المعاني أو من حيث تأثيرها في لّغات أخرى كثيرة قد حظيت بالاهتمام العالميّ على مستوى المؤسّسات و المنّظمات وكذا المعاهد ومراكز البحث العلميّ، فأقبل الكثير من أبنائها أو من غير أبنائها على تعلّمها .

كما أنّ الله تعالى أكرمها فبلغت ذروة المجد و الكمال و اكتسبت منزلة عظيمة لم تشهدها لغة أخرى من قبل ماضيا ولا حاضرا ولا مستقبلا ، لأنّها لغة القرآن الكريم ، مما أكسبها صفة العالميّة وهي خالدة إلى يوم البعث ، **يقول عز وجلّ : " إنّا أنزلناه قرآنا عربيّا لعلّكم تعقلون " * ويقول :" إنّه لتنزيل ربّ العالمين ، نزل به الرّوح الأمين ـ على قلبك لتكون من المنذرين ، بلسان عربيّ مبين " **.**

" وكذلك أنزلناه قرآنا عربيّا " ***

وغيرها من آيات الذّكر الحكيم التي تذلّ على المكانة العظمى للعربيّة ، واللّغة المختارة لتكون لغة القرآن الكريم ، ممّا ساعدها على الاحتفاظ بمفرداتها وعباراتها وصرفها ونحوها و بلاغتها حتّى أصبحت اليوم لغة التّخاطب ولغة الإعلام والصّحافة عالميّاً ، و الأدب والفنّ.

(1) زكريا إسماعيل ، كرق تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية1991 ص 139

- * سورة يوسف الآية 02 .
- ** سورة الشعراء الآية 195/192 .
- *** سورة طه الآية 113 .

ثانيا : أهداف تعليم اللّغة العربيّة:

ممّا لاشكّ فيه أنّ أيّ دراسة ترتبط بأهداف تعليميّة تشتقّ من طبيعة المادّة الدّراسيّة ، و أنّ معرفة الهدف يساعد على صياغة الأهداف السّلوكية التي يشتقّها المعلّم من موضوع الدّرس نفسه ، ومجموع الأهداف السّلوكيّة المحققة تساعد على تحقيق الأهداف العامّة للمادّة الدّراسيّة (1) .

وعليه ، فإنّ معلّم اللّغات عامّة ، ومعلم اللّغة العربيّة بخاصّة لآبدّ له من التعرّف على أهداف تعليم هذه اللّغة كي يتمكّن من إدراك طبيعة المرحلة التي يدرّس لها ، ومن ثمّة يدرك خصائص نموّ المتعلّم في هذه المرحلة.

و بالتّالي مراجعة المقرّر الدّراسي أو المنهج لمعرفة مدى تطابقه مع الأهداف التي سطّرها للدّرس ، وذلك وفق قواعد أساسيّة يبنيها المعلّم أثناء عرضه للمادّة الدّراسيّة، والتدرّج في تعليمها وفق ما يلي :

- **أ) التدرّج من السّهل إلى الصّعب :**

يعدّ هذا المبدأ أمرا ضروريّا وطبيعيّا في عملية التعلّم ، إذ يتمّ تعلّم اللّغة بناء على ذلك من خلال البدء في تعليم المتعلّمين العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استيعابها و استعمالها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجا أكثر ، كأن يبدأ المتعلّم في تعلّم المفردات أو جمل تتكوّن من حروف متقطّعة نحو : دار، دور، درس و غير ذلك، والتدرّج إلى الكلمات المتقطّعة نحو : باسم ، سامي ، رامي وغيرها ، ثمّ الانتقال إلى الكلمات المتّصلة نحو : سعيد ، بيت ، ليت.

- **ب) التدرّج من الكلّ إلى الجزء :**

وهو ما يتّفق مع طبيعة الذّهن في إدراك الأشياء، و هو أمر لازم في العمليّة التّعليميّة ، إذ يجب أن تدّرس القاعدة العامّة قبل الخاصّة والتّركيبات البسيطة قبل المعقّدة ، فمثلا يتمّ قراءة الكلمة أو الجملة ومفردات ومقاطع وحروف في حالة الجملة .

- **ج) التدرّج من المعلوم إلى المجهول :**

تقتضي العمليّة التّعليميّة الالتزام بمبدأ التدرّج من المعلوم إلى المجهول و تطبيقه في أيّ عمليّة ، وذلك بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة للمتعلّم ، حيث يكون تدريس اللّغة العربيّة وفق هذا المبدأ بتدريس المتعلّم على القراءة من خلال الصّورة المعروفة لديه كصورة " أب " و" أم" ، ثمّ التدرّج في تعريفه على الدّال عليه .

- زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ،ص 139 .

د) التدرّج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرّد :

وهي ربط الأشياء برموزها كعرض كلمة " كتاب " أو " قلم " مع رمزه ، ثم عرض صورة الشّيء (الكتاب أو القلم) مقرونة برموزها للوصول بعد ذلك إلى تدريب المتعلّمين على قراءة المفردة أو الجملة مجرّدة من الصّورة (1).

ذا فهناك أهداف لتدريس اللّغة العربيّة يسعى المعلّم لتحقيقها في العمليّة التّعليميّة، نذكر منها :

1) تمكين وتدريب المتعلّمين على القراءة الفصيحة والنّطق الصّحيح والسّليم للكلمة أو الجملة من خلال التعرّف على أحد الحروف مع الحركات و الصّواب ومن ثمّة تحقيق جميع أهداف القراءة .

2) جعل المتعلّم يتحدّث مع الآخرين بطريقة صحيحة ، وهو ما يدخل في إطار التّعبير الشفويّ ، حيث يتدرّج المتعلّم في تعلّم أنماط لغويّة فصيحة مستبدلة مع لهجته العاميّة ، وتوظيف ما يتعلّمه من قواعد النّحو والصّرف في حديثه .

3) تعليم المتعلّم وتدريبه على الإصغاء وإتاحة الفرص أمامه لتوجيه أسئلة حول ما يسمع (2)، ممّا يساعد على فهم الحديث وحسن الحوار.

4) مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وتنمية الجوانب الإيجابيّة عند كلّ منهم ومعالجة جوانب الضّعف والقصور .

5) تنمية أساليب التّفكير العلميّ المختلفة لدى المتعلّمين، وربطها بمشكلات حياتهم .

6) تشجيع المتعلّمين على التّعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم بكلّ حريّة، وبلغة سليمة .

7) تكوين عادات قرائيّة صحيحة لدى المتعلّمين، وتدريبهم على المهارات المختلفة كالفهم والسّرعة وجودة الإلقاء والتّلخيص والتّعبير عن المقروء بأساليبهم الخاصّة .

8) تنمية الثّروة اللّغويّة واللّفظيّة لدى المتعلّم ممّا، يساعده على حسن القراءة والكتابة والتّخاطب .

9) تنمية الذّوق الجمالي لدى المتعلّمين عن طريق إدراك النّواحي الجماليّة في أساليب الكلام ومعانيه .

10) تحسيس المتعلّمين بأهميّة اللّغة التي يدرسونها على أساس أنّها لغة القرآن الكريم، لتكسبه نوعا من الاعتزاز بها نحافظ على أفكارنا وقيمنا وتعاليم ديننا (3) .

---

1) ينظر : وليد جابر ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع ط 3 ، 1991 ص 16/15 .
2) المرجع نفسه ص 19/18 .
3) زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ص 51648 .

الحديثة.

من أجل ذلك يجب أن تكون هذه الأهداف التي ذكرناها وأخرى لم نذكرها معروفة لدى المعلّمين ، كي يسيروا على هديها في التعلّم، ويجعلوها منهجا و طريقا للنّجاح ، فالجهل بالأهداف معناه التخبّط في الأداء، وبالتّالي صعوبة تحقيقها (1) .

تحديد الأهداف إذا خطوة أولى على طريق نجاح المعلّم ، والمفتاح الأساسيّ لفعاليّة تعليمه .

ثالثا : طرق تعليم اللّغات :

إنّ أدنى تأمّل في المسار التحوّلي لتدريس وتعليم اللّغات يهدي إلى أنّه قد سلك وانتهج طرقاً عدّة عبر تاريخه العريض والمستمرّ ، واكتسبت كلّ طريقة خصوصيّات ومبادئ قامت عليها ، وسنقف في هذه العجالة عند أهمّ هذه الطّرق وأهمّ النّتائج التي توصّلت إليها والانتقادات التي وجّهت لكلّ طريقة :

- **1) طريقة النّحو و الحفظ والتّرجمة** :

تعدّ هذه الطّريقة امتزاجا لطريقتين اثنتين : طريقة الحفظ والقواعد، وطريقة النّحو والتّرجمة.

ويرجع جلّ العلماء منشأ الطّريقة الأولى وتاريخها (طريقة الحفظ والقواعد) إلى العصور اليونانيّة والرّومانيّة ، حيث انبهر الرّومان بالحضارة الإغريقيّة القديمة فقرّروا نقل التّراث الإغريقيّ إلى حضارتهم ، ودأب الحكّام الرّومانيّون على الاستزادة من علم اليونان، ومن ثمّة تعلّم اللّغة اليونانيّة ، فكانت طريقة الحفظ والتّرجمة هي السّبيل الأسمى والأجدى لعمليّة التعلّم لديهم ، واستمرّت هذه الطّريقة إلى حين مجيء عصر النّهضة، واختراع الطّباعة الذي أبرز عيوب الطّريقة القديمة (طريقة الحفظ والقواعد) ، فظهرت طريقة التّرجمة امتدادا لسابقتها التي ركّزت على تحفيظ قواعد وتصريفات اللّغة للمتعلّم، مع الاعتناء بالهجاء، ومن ثمّة المعاني من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأصليّة للمتعلّم ، وبالتّالي يحصر دور المتعلّم في تقديم القواعد جاهزة للمتعلّم،وتسميع معاني المفردات وترجمتها (2).

فالمتعلّم من هاهنا شبيه بآلة تخزّن فيها المعلومات، وإذا ما احتاج إليها ردّ البضاعة إلى أصحابها ،ويكون المتعلّم في هذه الحالة إذاً مستقبلا مرسلا ؛ حيث يتلقّى المعلومات عن طريق السّماع ، تخزّنها الذّاكرة ، يحفظها بعيدا عن الفهم والممارسة الفعليّة للقواعد ليصبح الدّرس أو المادّة جامدة وجافّة .

لقد وجّهت لهذه الطّريقة انتقادات كثيرة خلال القرن السّابع و ما بعده بعد ظهو ر العالم و المربّي التشيكي جون آموس كومينيوس " Johon Amos Comminus " من خلال كتابه " فتح كنون اللّغات " الذي دعا من خلاله إلى طريقة أخرى يرى أنّها أنجح وأنفع من طريقة التّرجمة التي لا جدوى منها ، ولعلّ أهمّ هذه الانتقادات نذكر :

---

1) طرق تدريس اللغة العربية ص 55 .

2) ينظر : صلاح عبه المجيد العربي تعليم اللّغات الحيّة وتعلّمها بين النظرية والتطبيق ، ص 38/37

إنّ طريقة التّرجمة بمفاهيمها و أسسها التي قامت عليها والمرتبطة بتحفيظ القواعد والتّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأصليّة للمتعلّم تعطّل عملية اكتساب المهارات المختلفة بخاصّة مهارتي الكلام والنّطق ؛ حيث يتركّز الاهتمام على مهارتي الكلام والنّطق ، مع العلم أنّ اللّغة أصوات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة ،وهذا ما يدلّ عليه تاريخ اللّغات . وعلى سبيل المثال نلفي الكبار (الآباء و الأجداد) الذين عاشوا الحقبة الاستعماريّة الفرنسيّة يجيدون أو يتكلّمون الفرنسيّة وينطقون بها دون معرفة لكتابتها وقراءتها أحيانا ، وفي موضوع آخر نجد جاليتنا في الخارج في مختلف بقاع العالم قد اكتسبوا وتعلّموا اللّغات الأجنبيّة نطقا وكلاما بعد احتكاكهم بالبيئة الأجنبيّة، وبعد أن عاشوا مدّة طويلة فيها، فتكوّنت لديهم عادة التكلّم الجيّد للّغة، مع العلم أنّهم لا يجيدون الكتابة ولا القراءة، وهذا يدلّ على أنّ الكلام والنّطق عمليّتان تسبقان الكتابة والقراءة ، وقد أشار إلى هذه النّقطة العالم اللّغوي أندري ما رتينى " André Martinet" في كتابه " Element de linguistique générale " مبادىء اللّسانيّات العامّة حيث يرى :

أنّ الكلام والنّطق يسبقان القراءة ولعلّ عصرنا الحاضر يشهد على ذلك، فالأغلبيّة السّاحقة من النّاس اليوم تتكلّم ولا تعرف القراءة، وهذا ما يدلّ على أننّا نتكلّم قبل أن تتعلّم القراءة. (1)

إنّ طريقة النّحو والتّرجمة تلغي التّفكير الجيّد والإبداع لدى المتعلّم من خلال اعتمادها على الحفظ دون الفهم والإدراك، فيصبح المتعلّم من هاهنا - كما سبق و أن أشرنا- آلة تستقبل المادّة المدرّسة وتحفظها دونما إدراك لها لاستخدامها في مواقف معيّنة (2).

إنّها طريقة تستخدم لغة وسيطة في تعليم اللّغات الأجنبيّة (اللّغة الأمّ) وهذا ما يعوق عمليّة اكتساب اللّغة لدى المتعلّم ، حيث يحصل لديه نوع من التّداخل اللّغوي بين اللّغة الأصليّة واللّغة الأجنبيّة ، كما يتسبّب ذلك في إلغاء شخصيّة المتعلّم، ولا يترك له المجال للتّعبير عن أفكاره لينحصر دوره في تلقّي الكلمات الجاهزة وحفظها مع ترجمتها(3).

---

1).

« Ceci ne doit pas faire oublier que les signes du langage humain en priorité vocaux que pendant des Certains de milliers d'années , Ces signes ont été exclusivement parler sans savoir lire , ou apprend à parler avant d'apprendre à lire » P8

(2) ينظر : صلاح عبد المجيد العربي ، تعليم اللغة وتعلمها بين النظرية و التطبيق ، ص 14./40

3) ينظر : محمد وطّاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و تعليم اللغة للأجانب خاصة ص 192/190 .

وقد قامت هذه الطّريقة على أسس و مبادئ،منها:

- تعلّم الوحدات المعجميّة في قوائم يرافق كلّ لفظ أجنبيّ فيها اللّفظ المقابل به في اللّغة الأمّ.
- الانطلاق من نصوص أدبّية راقية باللّغة المدرّسة منذ المرحلة الأولى.
- تقديم الشّروح النّحويّة والصّرفية والبلاغيّة اللاّزمة لفهم الصّيغ والتّراكيب والأساليب في النّصوص المدرّسة .
- عدم الاهتمام بالمعلومات الحضاريّة التي تتضمّنها النّصوص أو القضايا الفكريّة التي تعالجها.
- عدم الاعتناء بتهذيب النّطق، أو حتى بتصحيح الأخطاء فيه إذا كان التّواصل حاصلا.
- إجراء تمارين مكثّفة في التّرجمة من اللّغة المدرّسة إلى اللّغة الأمّ. (1)

2) الطّريقة المباشرة.

تعود بواد ر هذه الطّريقة إلى أوائل القرن السّابع عشر، حيث عمد المربّي التشيكي كومينوس (Comminuis) إلى نقد " الطّريقة القديمة (طريقة النّحو والتّرجمة والحفظ) من خلال كتابة " فتح كنوز اللّغات " سنة1630 ،فذكر أنّها طريقة لا جدوى منها لأنّها تحاول إخضاع قواعد اللّغة وأسسها إلى أسس منطقيّة وحفظ مفرداتها و معانيها ممّا يلغي طبيعة اللّغة العفويّة، فدعا إلى التّعليم عن طريق الحركة و الأنشطة المصاحبة للتّعبير اللّغوي والصّور و الأشياء المحسوسة، وقد سانده في ذلك العالم اللّغوي جون لوك John Luke وشجّع طريقته (تستهدف هذه الطّريقة ربط الرّمز اللّغوي بمحتواه كأن يطلب المعلّم من المتعلّم للّغة المدّرسة الاتّجاه نحو الباب مباشرة في قاعـــة الدّراسة (2).

ولعّل الشيء الجديد في هذه الدّراسة هو اهتمامها بمهارتي الكلام والتلفّظ وتعليم الحروف كمنطلق لتعليم القراءة نظرا لكونها النّواة الرّئيسة في تعليم مهارة الكلام وبالتّالي جاءت هذه الطّريقة كنقي ض لسابقاتها على اعتبار أنّها قلّلت من الاعتماد على التّرجمة وبالتّالي استغنائها عن اللّغة الوسيطة في تعليم اللّغة الأجنبيّة. (3)

لقد كان لهذه الطّريقة أثر بالغ في عمليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة إلاّ أنّها هي الأخرى لم تسلم من بعض الانتقادات ، وظلّت سائدة حتى القرن العشرين ومن هذه الانتقادات :

- إنّ الطّريقة المباشرة قد ركزت عنايتها على مهارتي السّماع والنّطق مهملة ومغفلة مهارتين أساسيّتين في تعلم اللّغات هما : القراءة والكتابة .

---

(1) ينظر : هـ روحلاس براون، أسس تعليم اللّغات وتعلّمها . نر عبده الراجحي ص 102/101 .

(2) ينظر : صلاح عبد المجيد العربي: تعليم اللغات الحية و تعلمها بين النظرية و التطبيق ،ص 41/40 .

(3) ينظر : محمّد وطّاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و تعليم اللغة للأجانب خاصة ،ص193 .

أن يكون بين متعلّمي اللّغات الذي يجعل عملية التعلّم متفاوتة من متعلّم لآخر .

- إنّ تجنّب الطّريقة المباشرة للتّرجمة يجعلها عاجزة عن شرح بعض الكلمات ذوات معان مطلقة كالحبّ والانتحار والشّجاعة وما إلى ذلك .
- ومن عيوب هذه الطّريقة كذلك انتقال المتعلّم من نمط لغويّ إلى آخر دون ترك مجال ووقت كاف للتمرّن على النّمط الواحد . (1)
- **3) الطّريقة السّمعية الشفهية:**

ظهرت هذه الطّريقة إبّان الحرب العالميّة الثّانية عند الضبّاط الأمريكيين ، حينما صعب عليهم التحدّث بلغات أجنبيّة (لغات جنوب شرق آسيا بخاصّة) ممّا اضطرّهم إلى اللّجوء إلى لغويّين لمساعدتهم على إتقان الكلام وفهمه والحديث بطلاقة ، وقد اعتمدت هذه الطّريقة على مبادئ وأسس المدرسة السّلوكية التي يتزعّمها سكينر (Skinner) والمدرسة الأمريكية البنوية التي يتزعّمها بلومفيلد(Bloomfield).

- ومن النّقاط التي أشارت إليها هذه الطّريقة ما يلي :
- أنّ اللّغة هي كلام منطوق (النظريّة البنوية) فلا بدّ أن نبدأ بتعلّم النّطق والمحاكاة أوّلا ثمّ الكتابة والقراءة حتى لا نؤخّر كفاءة المتعلّم في الحديث.
- اللّغة عادة مكتسبة حسب النّظريّة السّلوكيّة لذلك لا يجب أن نشحن عقل المتعلّم بالقواعد وحفظها دونما فهم و إدراك .
- إنّ التّرتيب في تعليم المهارات اللّغويّة أمر ضروريّ؛ إذ لا بدّ أن نبدأ بتعليم مهارة الاستماع أوّلا فالنّطق والقراءة ثمّ الكتابة لذلك تؤكّد هذه الطّريقة على السّماع .
- تعمد هذه الطّريقة إلى استخدام أسلوب النّماذج اللّغوية لتثبيت التّراكيب اللّغوية الصّحيحة في ذهن المتعلّم؛ حيث يستمع المتعلّم إلى المادّة المدرّسة ثمّ يكرّر ما قد يسمعه ، مع تغيير كلمات بدل كلمات أو أفعال بدل أفعال(2) نحو:
- يشتري عمر كتابا مفيدا
- يبيع عمر كتابا مفيدا
- يبيع أحمد كتابا مفيدا
- يبيع أحمد كتاب القراءة .

---

(1) ينظر : صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات و تعلمها بين النظرية و التطبيق ص 43/42.

(2) المرجع نفسه ص 48/47 .

وهذا ما أشار إليه العالم اللّغوي الأمريكي نوام تشو مسكي(N. Chomsky) وما أسماء توليد الكلمات .

- تكرار المتعلّم بطريقة شفوية مرّات كثيرة ما يسمعه ممّا يسهل عليه عمليّة كتابته .
- لمّا كانت اللّغة مهارة سلوكيّة فهي تقوى بالتّدريب المستمرّ .
- تصحيح أخطاء المتعلّمين مباشرة بعد ترديدهم لما سمعوه وتلقّوه ممّا يسمح للمتعلّم الوقوف عند أخطائه بصورة مباشرة وسريعة .
- التّركيز على اللّغة المتعلّمة دونما الاستعانة بلغة الدّارس الأصليّة باعتبارها عائق أمام المتعلّم(1).

وقد عرفت هذه الطّريقة إقبالا كبيرا وتأييدا عالميّا لها ، لذلك قام العالمان شيرر scherer وويرثمار Weirtheimer من جامعة كولورادو (Kolorrado) بالولايات المتّحدة الأمريكيّة ، بتجربة لإثبات نجاعة الطّريقة السمعيّة الشفويّة عن غيرها التّقليدية؛ حيث قاما بتكوين مجموعتين لتعلّم اللّغة الألمانيّة كلغة أجنبيّة، دامت مدّة الدّراسة سنتين : طبّقا على المجموعة الأولى مبادئ الطّريقة التقليديّة (المبادئ التي تعتمد عليها طريقة التّرجمة و القواعد مع الحفظ والتي أشرنا إليها سابقا ، شرح أصوات اللّغة الألمانيّة ، ترجمة الأصوات إلى حروف مكتوبة ، تمارين حول الكتابة ، القواعد والتّرجمة) ، والمجموعة الثّانية طبّقا عليها أصول الطّريقة السمعيّة الشفويّة (الحوار في القسم المختبرات اللّغوية ، الصور الثابتة) والنتيجة كانت أنّ المجموعة الثّانية أحسن من المجموعة الأولى من حيث الاستماع والكلام والتّعبير الشفوي ، في حين تفوّقت المجموعة الأولى على المجموعة الثّانية من حيث الكتابة والقراءة والتّرجمة .

وفي السّنة الثّانية أثبت التّجربة أنّ المجموعة الثّانية متفوّقة في الكلام والمجموعة الأولى في الكتابة أمّا باقي المهارات فلم تكن هناك فروق تذكر(2) .

وقد نشرت هذه التّجارب سنة 1984 بعنوان " تجربة نفسيّة لغويّة عن استيعا ب اللّغة الأجنبيّة ، كما لا ننسى أن ننوّه في هذا المقام إلى تجربة العالم الأميركي ديلاتر De later الذي أجرى تجربة على مجموعتين من الطّلبة لينتهي ويخلص في نهاية التّجربة إلى أنّ الطّريقة السمعيّة الشفويّة أحسن طرق التّدريس جميعا (3) .

---

(1) ينظر محمود أحمد السيد ،تعليم اللّغة بين الواقع والطموح ص 297 .

(2) Voir C hristien Guimelliet et michel louis Rouquette, Problèmes psychologiques audio - visuelles , clé international paris 1979 p 24 .

(3) ينظر ، صلاح عبد المجيد ، تعلم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق ،ص 55 .

على الرّغم من كلّ هذه التّجارب التي حاولت توضيح أهميّة وفائدة الطّريقة السمعيّة الشفويّة إلاّ أنّها لم تسلم هي الأخرى من الانتقادات التي وجّهت لها بخاصّة حينما اكتسبت النظريّة التوليديّة التحويليّة أتباعا لها ، وانتشار و شبوع أفكار النظريّة المعرفيّة في علم النّفس التّعليمي، ومن هذه الانتقادات:

- أنّ هذه الطّريقة تجعل المتعلّم كالببّغاء يردّد ما يسمعه دون فهم لمعناه ومعرفة استخدامه في المواقف المختلفة.
- أنّ المتعلّم سيخرج من هذه الدّراسة بحصيلة لغويّة محدودة .
- شعور المتعلّم بالضّياع وعدم الثّقة و الاطمئنان بسبب اعتماده على الشفهيّ دون الكتابيّ تخوّفا من نسيانه ما تلقّاه في حجرة الدّراسة .
- أنّ هذه الطّريقة في تركيزها على الجانب السّمعي تحاول إلغاء الجانب الكتابيّ والقرائيّ (مهارتي القراءة والكتابة) .
- أنّ هذه الطّريقة لا تحرص على تعليم اللّغة سمعا ونطقا وقراءة وكتابة(1) .

(1) ينظر تعلم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق ،ص 53/52 .

رابعا: أثرالوسائل التّعليميّة في ترقية تعليم اللّغات عامّة وتعليم الكبار خاصّة :

1)مفهوم الوسائل التعليمية وأصنافها:

أضحى استخدام الوسائل التّعليميّة على اختلافها سمعيّة أو بصريّة أو سمعيّة بصريّة في السّنوات الأخيرة أمرا ضروريّا في تعليم اللّغات وجزءا هامّا في عمليّة التعليم عامّة وتعليم اللّغات بخاصّة ، وإننّا لفي عصر تّكنولوجيّات والتطوّرات العلميّة في شتّى المجالات المعرفيّة والفكريّة نسعى إلى مواكبة هذه التطوّرات الحاصلة من أجل الرقيّ بمجال تعليم اللّغات عامة واللّغة العربية يوجه خاص ، وإيجاد طرق وتقيّات تكون عونا ومساعدا لمتعلّمي اللّغات وتيسّر أمرها ، من ثمّة تجعل مدّة الدّراسة أقصر من الوقت الماضي ، فالوسيلة الجيّدة تنير اهتمام المتعلّم وتشوّقه إلى متابعة الدّرس والسّير قدما إلى أمام ، فما لمقصود لعل بالوسائل التعليميّة ؟ وإلى أيّ مدى يمكن لهذه الوسائل أن تسهم في العمليّة التّعليميّة ؟ وإلى أيّ مدى تسهم الرسائل التّعليميّة في ترقية تعليم اللّغات لفئة الكبار وكيف يتم ذلك

تعدّ الوسائل التّعليميّة أدوات ومعينات يستعين بها الدّارس في اكتساب معارفه ومعلوم عموم ترتبط بكلّ ماله علاقة مع الأهداف التّعليميّة التي تقوم بتنشيط الفعل التّعليمي ، ومن ثمّة إثارة الدّارس وبعث الرّغبة لديه من أجل استقبال الرّسالة مهما كان نوعها، و إحداث التّفاعل المطلوب في العملية التّعليميّة كالسبورة والوثائق والأشرطة والتسجيلات و الخرائط و الكتب والرسوم و.الفيديو والتلفاز والرّاديو والحاسوب والرسوم البيانية ..

و لقد صنّ ّف الباحثون الوسائل التّعليميّة إلى ثلاثة أصناف .

1) وسائل بصريّة .
2) وسائل سمعيّة .
3) وسائل سمعيّة بصرية .

وتختلف كلّ وسيلة عن الأخرى في كيفيّة استخدامها واستثمارها في تعليم اللّغات ، وفي هذا الصّدد تشير الباحثة بيجي كامبيو Piaget Compio في بحوثنا المتعلّقة باستخدام الوسائل التعليميّة في تعليم الكبار إلى أنّ الفرق بين وسيلة وأخرى يمكن في السّبل الناجعة لاستخدام هذه الوسائل في مواقف محدّدة وليس في الأثر العام الذي يساوي بين وسيلة وأخرى (1) .

فنجاح الوسيلة بهذا المفهوم مرهون بالطريقة والكيفية التي يتم بها استخدام الوسيلة التعليميّة في مرافق معيّنة من العمليّة التّعليميّة .

---

(1) ينظر ندوة تطوير أساليب متابعة الدّراسين المتحرّرين من الأميّة ، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمّة ، بغداد 1981 ص 171 .

الوسائل البصرية : وهي وسائل تعتمد بالدّرجة الأولى على حاسة البصر كما يدّل عليها اسمها وتشمل الصّور الفوتوغرافيّة و الصّور المتحرّكة وصور الأفلام والخرائط والسبّورة بأنواعها والمجلاّت والكتب واللّوحات (فوبرّية ، مغناطيسية ، كهر بائية) والتمثيليات والرحلات غير ذلك.(1)

أمّا الوسائل السمعيّة: فهي المعينات التي يعمد المعلّم أو المتعلّم على حدّ سواء إلى استخدامها و الاستعانة بها أثناء عمليّة التعلّم ، وتعتمد على حاسة السّمع (الاستماع) وتضمّ الراديو (الإذاعة) وبرامج الإذاعة المدرسيّة و الأسطوانات وخبرات اللّغة والتّسجيلات الصّوتيّة.

أمّا الوسائل السّمعيّة البصريّة: فهي تصمّ مجموعة المواد التي تعتمد أساسا على حاستي السّمع والبصر ، وتشمل الصّور المتحرّكة الناطقة التي تتضمن الأفلام والتلفزيون عما تشمل هذه الوسائل أيضا الأفلام والشّرائح والصّور المصحوبة بتسجيلات صوتيّة مناسبة على أسطوانات أو شرائط تسجيل(2) .

2) عوامل اختيار الوسيلة التعليميّة: يتوقف اختيار الوسائل التّعليميّة على عدّة عوامل منها :

- موضوع الدّرس الذي يعدّ عاملا هامّا لاختيار الوسيلة المناسبة .
- الهدف الذي يسعى المعلّم إلى تحقيقه يسهّل أو يساهم في عمليّة اختيار لوسيلة الملائمة التي تساهم في تحقيق الهدف التّعليمي .
- العلاقة بين الوسيلة وقدرات الفرد على الإدراك (الحسّي)،وهذه العلاقة يحدّدها المعلّم أثناء العمليّة التّعليميّة ، إذ يمكن أن نجد في مجموعة من التلاميذ من يتعلّم بشكل أفضل عن طريق خبرة مرئيّة، وآخر عن طريق خبرة سمعيّة ، وآخر بممارسة فعليّة ، لذلك يجب تنويع الوسائل التّعليميّة كي تتناسب وقدرات المتعلمين الإدراكيّة (3) .

تخضع الوسائل التّعليميّة لكثير من الاستجابات التي تبين مدى نجا عتها أو تفاعل المتعلّم، معها ومن ثمّة قياس فعاليّة الوسيلة التي استخدمت في توصيل الرّسالة . ويتم معرفة ذلك من خلال التغذية الرّاجعة التي تلي عمليّة استقبال المتعلّم للمادّة الدّراسيّة وتظهر في شكل انفعالات على اختلاف علاماتها (فرح ، حزن ، ضحك ، بكاء ، انزعاج ...) ليتمكّن المعلّم أو المتعلّم من معرفة ما إذا حققت الوسيلة الكفاءة و التأثير المطلوبين ، لذلك قد يحدث تشويش يؤثّر على مسار الرّسالة ، هذا التّشويش ما هو إلاّ إزعاج يؤثّر في فاعليّة وصول الرّسالة بشكل جيّد إلى المستقبل و إدراكها ممّا يتسبّب في عرقلة مسار الرّسالة ، ومن أمثله هذا التشويش ما يحدث في أجهزة الاستقبال الإذاعي باعتبار الإذاعة وسيلة من وسائل الاتصال في العمليّة التعليميّة، وعدم وضوح الصّورة في التعلم السينمائي مثلا ، وتضاؤل اهتمام المتعلّم المستمع بالموضوع، أو انشغاله بأشياء أخرى عن المادّة الدّراسي(1) ذ/ أحمد خيري وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليميّة والمنهج ، القاهرة

دار النهضة العربيّة1986 ط 3 1986 ص 37 .

(2) المرجع نفسه، ص 39/38

(3) ينظر: ما جدة السيّد عبيد ط 1 دار الصفاء ، ص 43/42

بالإضافة إلى عدم وضوح قصد المرسل وما يعنيه المعلّم في رسالته فضلا عن الفهم الخاطئ للمعاني نتيجة التفاوت الثقافي بين المعلّم والمتعلّم، وفي هذا الصّدد نجد نوعان رئيسيّان من التشويش هما :

1) التشويش الميكانيكي الآلي : ويشمل أيّ تداخل فنّي يطرأ على إرسال الرّسالة من المرسل إلى المستقبل، كأن تمرّ سيارة أو طائرة بصوتها المرتفع أو يحدث خلل كهربائي في محطة الإذاعة والتلفزيون .

2) التشويش الدّلالي واللفظي : ويحدث داخل الفرد حينما لا يفهم المرسل المستقبل بعضهما البعض لأيّ سبب من الأسباب باستثناء الأسباب الميكانيكيّة(1) .

وسنعرض هاهنا لأهمّ الوسائل التعليميّة على اختلافها ودورها الفاعل في العمليّة التّعليميّة عامّة وتعليم اللّغة العربيّة بخاصة كالإذاعة والتلفزيون والصّور والسبّورة والتّسجيلات الصّوتيّة .

1) الصّور: تعدّ من أنجح الوسائل التّعليميّة في تعليم المهارات اللّغويّة المختلفة وبخاصّة مهارة النطق (الكلام) ، حيث تعرض على متعلّم اللّغة صورا مختلفة يتأمّلها ثمّ يعبّر عمّا يشاهده في الصّور بألفاظ وعبارات باللّغة التي يتعلّمها ليتمكن في النهاية من التعبير عمّا يلحظه ،وعلى سبيل المثال يقوم المعلّم بعرض صور لحيوانات ثم يطلب من تلاميذه التمييز بين هذه الحيوانات بذكر أسماء كلّ حيوان بغرض تدريبه على مهارتي التّعبير والنّطق الصّحيح للّغة(2) .

وتلعب الصّور على اختلافها دورا مهمّا في توضيح الجوانب الثّقافيّة للّغة؛ إذ إنّ استخدام الصّور في تعليم اللّغة يتطلّب مراعاة اختيار الصّورة التي تثير الدّارس وتجذب انتباهه ، كما أنّه على معلّم اللّغة أن يختار الصّورة البسيطة البعيدة عن التعقيد وأن تكون الصّورة ذات فائدة تعليميّة ، والصّور الملوّنة أكثر إثارة للدّراسين كبارا كانوا أم صغارا .

ينفرد كلّ نوع من الصّور بخاصيّة وميزة معيّنة في العمليّة التّعليميّة ، وإنّنا لو نظرنا إلى كلّ نوع من أنواع الصّور على حدة نجد لكلّ نوع ميزة تربويّة خاصّة ، فالصّور الفوتوغرافيّة والرّسوم البسيطة المعبّرة تربط موضوع الدّرس بالواقع الحسّي ، فتعمل على تثبيته ودوام تذكّره ، وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث من الأحداث أو قصّة من القصص ، أمّا الخرائط والرّسوم البيانيّة فإنّها توضّح العلاقة بين الأشياء والمعاني خير توضيح ، أمّا الرّسومات الكاريكاتوريّة فتصوّر الأفكار تصويرا يتميّز بالطّرافة(3).

---

(1) ماجدة السيّدة عبيد، الوسائل التّعليميّة في التربية الخاصّة ، عمّان، ط 1 دار الصفاء للنّشر والتّوزيع 2002 ص 45 .

(2) ينظر : حمدي الطويجي وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التّعليم الكويت ، 1978 ص 137، والمعينات البصرية في تعليم

اللّغة محمود إسماعيل صني وآخرون عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود ،1984، ص 12/11 .

(3) محمود إسماعيل صني ، المعينات البصرية في تعليم اللغة ، ص 10 .

وعليه فإنّ الفائدة الكامنة وراء استخدام الصّور في التعليم عامّة وتعليم اللّغات خاصّة نوجزها في النقاط التّالية :

- تترك لدى الدّارس أثرا تجعل ما يتعلمه يرسخ في ذهنه .
- توضّح العلاقة بين الشّيء والمعنى أي بين الدّال ومدلوله .
- توضّح الصّور الجوانب التعبيريّة للّغة التي يدرسها المتعلّم من خلال تسلسل الأحداث القصصيّة .
- تعبّر الصّور عن الأفكار تعبيرا دقيقا يسمح للمتعلّم بإدراك ما يتعلّمه بصورة أنجع .
- تقوم الصور بتثبيت معلومات المتعلّم، و إضفاء الجوّ الجماليّ التعبيريّ على العمليّة التعليميّة .

تشمل الصّور ثلاثة مستويات قرائيّة:

المستوى الأوّل: يتعرّف الدّارس فيه على محتويات الصّورة مع ذكر أسماء هذه المحتويات .

المستوى الثاني: وفيه يحدّد الدّارس بعض التّفاصيل الموجودة في الصّورة ويصف ما يراه .

المستوى الثالث: الذي يستخلص فيه الدّارس بعض الأحكام حول الأشخاص أو الأشياء التي تعرضها الصّور، فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل ، كما يقوم بتغيير ما يشاهده في ضوء خبراته السّابقة(1) فتكون عمليّة استحضار ما تعلّمه سابقا وربط لما يتعلّمه في اللّحظة .

أمّا عن التّمييز بين الأصوات العربيّة بواسطة الصّور فيكون بعرض مجموعة من الصّور على المتعلّمين، ثم يطلب منه تمييز هذه الصّور وتصنيفها بناء على الصّوت الأوّل من كلّ صورة ، فنعرض مثلا صورة رجل وصورة مسجد وصورة زهرة وصورة بقرة وصورة قطار وصورة كلب وصورة رمل فيقوم المتعلّم بتمييز الصّور من خلال تصنيف الكلمات التي تبدأ بحرف الرّاء مثلا : رجل ، رمل، ثمّ حرف القاف قلم ، قلب ، قطار ثمّ الميم : مسجد، مشط وهكذا دواليك ، حتّى يتمكّن من التمييز بين الحروف والأصوات العربيّة المختلفة .

2) السبّورة :

تعدّ من أقدم الوسائل التّعليميّة التي يستعين بها المعلّم في عمليّة التعلّم عامّة وتعليم اللّغات خاصّة ، وهي عبارة عن سبّورة عاديّة تعمل بالطّباشير أو بالاستعانة بالصّور مثلا وإلصاقها بواسطة قطع من المغناطيس ، كأن يقوم المعلّم بتحضير رسومات أو كلمات اللّغة المدرّسة على ورق مقوّى ليستعين بها خلال عرضه للمادّة التّعليميّة و إلصاقها بواسطة قطع مغناطيس، أو شريط لاصق وتغيير الصّور المعروضة من حين لآخر، وبحسب ما يتطلبّه موضوع الدّرس.

---

(1) محمود اسما علي صيني ،المعينات البصرية في تعليم اللغة ،ص15.

وإذا فالسبورة المغناطيسيّة توفّر على الدّارس والمدرّس الوقت، وتعينه على فهم المسموع، وتقديم النّص وعناصر اللّغة وممارستها ، كما أنّها توفّر المناخ المناسب للتدرّب على الحوارات المصغّرة وممارسة الألعاب اللّغويّة وكذا التّعبير الشفويّ و تدريس القواعد والمفردات والقراءة وما إلى ذلك (1).

فالسبّورة إذا تعدّ أداة تعليميّة مهمّة يمكن أن تؤدّي دورها التّعليميّ كوسيلة جيّدة إذا ما استغلّت استغلالا جيّدا.

3) التّسجيلات الصّوتيّة : وهي من الوسائل السّمعية الهامّة التي يمكن أن تسهم بشكل فعّال وناجع في العمليّة التعليميّة وتشمل الأسطوانات (CD) وأشرطة التّسجيل (Recording Topes) .

تعدّ الأسطوانات وسيلة هامّة من الوسائل السّمعيّة التي تستخدم في عمليّة التعلّم وتعليم اللّغات، حيث يستمع المتعلّم إلى ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ثمّ يحاول فهم ما يسمعه واستيعابه من ألفاظ وعبارات وترديدها .

أمّا أشرطة التّسجيل فتعدّ من الوسائل الناجعة والهامّة في تعليم اللّغات ، حيث تسهم وبشكل فاعل في تحسين مهارة الكلام والتّحدث وكذا مهارة الإلقاء والخطابة ومن ثّمة التغلّب على صعوبات النّطق ومعالجة الأخطاء النّاتجة عن المتعلّم أثناء التعلّم مباشرة وهو ما يعرف - كما أشرنا سابقا - بالتعزيز الفوري .

وعليه ، وبناء على ما سبق تتحدّد الفائدة العمليّة من التّسجيلات الصّوتيّة في تعليم اللّغات خاصّة ، حيث توفّر الخبرات التعليميّة في شتّى المجالات (مجال تعليم اللّغات ، الأدب ، الفنون) كما أنّها تتيح للمعلّم اكتشاف الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وبالتالي محاولة معالجتها فضلا عن كونها وسيلة ناجعة في عمليّة تعلّم النّطق السّليم وتنمية القدرة على الفهم والاستماع الذي يسمح للمتعلّم بتقويم أدائه في التعلّم وتنميته من خلال الوقوف مع الأخطاء التي وقع فيها المتعلّم نفسه، وهو ما يدخل في إطار التعلّم الذاتي الذي أشرنا إليه آنفا .

يعرّف التّسجيل الصّوتي بأنّه عمليّة حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة وباستخدام أجهزة متنوّعة ،من أجل إعادة سماعها حين تذكر الحاجة لذلك كتسجيل أصوات الطّيور والحيوانات والموسيقى والإنسان وأيّ صوت مهما كان مصدره .(2)

---

(1) محمود إسماعيل صيني، المعينات البصرية في تعليم اللغة، ص10.

(2) ماجدة السيّد عبيد ، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة ، ص 159 .

4) الرّاديو : يعتبر الرّاديو من أهمّ وسائل الاتصال الجماهيريّة ، وهو وسيلة إعلاميّة واتصالية تعليميّة هامّة تساعد وبشكل فعال في العمليّة التعليميّة من خلال ما تقدّمه من برامج إذاعيّة مهمّة تعدّ وتحضّر سلفا ، كما أنّها تشارك في تنمية مهارات وقدرات المسّمعين من خلال برامج تخصّص لذلك الغرض ، فتسمح للمتعلّمين - الكبار خاصة - بتنمية قدرتهم على الاستماع واكتساب المهارات اللّغويّة الأخرى كمهارة النّطق من خلال ترديد ما يسمعه وبالتالي اكتساب ثروة لغويّة تمكّنه من ممارسة الفعل التّعليم يّ بصورة جادّة ، كما أنّها تسمح لكلّ مستمع بتثبيت معلوماته وتوسيع خبرته العلميّة والمعرفيّة على حدّ سواء .(1)

ليتمكن المتعلّم من تصليح عيوب النّطق لديه والتّلفظ الصّحيح من خلال تسجيل ما يبثّ مباشرة من الرّاديو وإعادة سماع ذلك سواء كانت محاضرة لو ندوة أو درسا تعليميّا.

وعليه، فإنّ استخدام البرامج الإذاعيّة في التعلّم يتطلّب مراعاة بعض التّوجيهات التي تعين وتساعد المعلّم نذكر منها :

1) مراجعة النّشرات الأسبوعيّة لبرامج الإذاعة واختيار ما يتناسب والأهداف التّعليميّة

2) إعداد مكان لاستقبال الإذاعة المسموعة بدقّة ووضوح .

3) تهيئة الظّروف الملائمة للمتعلّم ، تحديد الأهداف و تهيئه .

4) أثناء الإذاعة يقوم المدرّس بالإصغاء للبرنامج مع طلاّبه وكتابة بعض الكلمات على اللّوح خاصّة الجديد منها.

5) التّقييم والمتابعة أي مناقشة البرامج ، إغلاق جهاز الاستماع والإجابة عن الأسئلة التي أثيرت قبل وأثناء البرنامج (2) .

5) التلفزيون:

يعدّ التلفاز من وسائل الاتصال الهامّة في تاريخ البشرية جمعاء، فقد استطاع أن يخترق مجالات هامّة من المعرفة والعلم، وأن يثبت قدرته على التّعليم عامة، وتعليم اللّغات خاصّة بواسطة بثّ برامج تعليميّة تكون عونا للمتعلّم، وتمنحه دافعا للتعلّم في بيئته والاعتماد على نفسه في اكتساب معارفه من خلال جمع هاته الوسيلة بين الكلمة المسموعة والصّور و المشاهدة (3).

---

(1)ينظر بشير عبد الرحيم الكلوب ، الوسائل التعليميّة إعدادها وطرق استخدامها ، مكتبة المحتسب دار إحياء والعلوم عمّان / بيروت 1985 ص 92 .

(2)ماجدة السيّد عبيد الوسائل التعليمية في التربية الخاصة ص 158 .

(3)ينظر بشير عبد الرحيم كلوب ، الوسائل التعليمية ،ص 64 .

فالتلفاز باعتباره وسيلة إعلاميّة إخبارية ووسيلة تعليميّة تثقيفيّة ينماز عن سائر وسائل التعلّم والاتصال باستخدامه أثناء العمليّة التّعليميّة للصّوت والصّورة والحركة معا ممّا يلفت ويجذب انتباه الدّارسين سواء أ كانوا صغارا أم كبارا وبالتّالي يسهّل لهم عمليّة الفهم والاستيعاب لما يشاهدونه، كما أنّه يمكّن من الاستعانة بوسائل تعليميّة أخرى أثناء عرض البرنامج التّعليميّ. الأمر الذي يزيد من فعاليّة البرنامج ويجعله أكثر يسرا وأنجع للتعلّم ويخلق جوّا من الرّغبة والتّشويق لدى المتعلّم.(1)

وقد أخذ التلفزيون في السّنوات الأخيرة يحتلّ مكانا مرموقا في التّقنيات التّعليميّة الحديثة، ويحظى باهتمام بالغ من قبل المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء باعتباره عاملا مساعدا على التّحصيل يمنح المتعلّم قدرة على المشاهدة و الاستماع بدقّة ، ومن ثمة تقويم خبرته وإيجاد الإجابات لأسئلته وتركيز الانتباه على الشّاشة طيلة عرض البرنامج والمتابعة بالقراءات الخارجيّة واكتساب مهارات استخدام مصادر التعلّم . (2)

لما له من مزايا على العمليّة التعليميّة أهمّها :

- يعدّ التلفاز وسيلة تجمع ما بين الصّوت والصّور والحركة ممّا يزيد من قوّة الإدراك لدى المتعلّم لما يدرسه.

- أنّ البرامج التلفزيونيّة تعتمد على مبدأ سهولة الإدراك من خلال استعمالها للغة سهلة يتعامل بها كعامّة الناس (3). فعلى سبيل المنال لا الحصر نلفي المستمع البسيط (الأميّ) للأخبار التي تبثّ في قنواتها العربيّة يفهم ما يقال باللّغة العربيّة لسهولة اللّغة المنطوقة ، وهذا الفهم يمكنّ المستمع من الاستماع مجدّدا إلى الحصص الأخرى الفكريّة والثقافيّة، ممّا يخلق لديه نوع من الرّغبة في التعلّم والإحساس بواجب التعرّف على اللّغة.

- إنّ التّلفزيون يدعم الاتّصال البصري بين المتحدّث والمتعلّم ،وهو ما يعطي المتعلّم قدرة التّأثير الفكريّ .

- توسيع فرص التعلّم للأفراد ممّا يشجّع على التعلّم الذّاتي والتعلّم المفرد؛ إذ أصبح بإمكان المتعلّم التعلّم داخل المنزل دون الذّهاب إلى قاعة الدّرس.

---

(1) ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمى الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التعليميّة ، لمكتبة الملك فهد ط 1 1414 هـ، ص 33

(2) ينظر عمر الفرا تكنولوجيا التعلم والاتصال دار الثقافة ، ص 240/239 .

(3) ينظر المرجع نفسه ، ص 234/233

- يشجع التّعليم المستمرّ، فبإمكان الكبار مواصلة تعليمهم من خلال البرامج التلفزيونيّة التّعليميّة.
- يحلّ التلفزيون بعض المشكلات كعدم توافّر المدرّسين المؤهّلين مثلا .
- يمنح تكافؤ الفرص لجميع المتعلّمين؛ إذ يبثّ البرنامج الواحد لجميع المتعلّمين الموجودين في كامل الأقطار(1).

و بناء على ما تقدّم تتجلّى أهميّة الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة عامّة في تعليم اللّغات خاصة ، إذ أثبتت نجاعتها وفعاليّتها في تعليم اللّغات، وهذا ما يؤكّده أغلب الباحثين والمتخصّصين المهتمّين بهذا المجال ، وسنحصر في هذه العجالة فوائد الوسائل التّعليميّة وإيجابيّاتها في تعليم اللّغات في النّقاط التّالية:

1) أنّها تقرّب الحقائق للمتعلّم وتمكنّه من تلمّس الحقائق واقعيّا وحسيّا بالمشاهدة والملاحظة ، فنحن مثلا إذا أردنا أن نعرّف المتعلّم المبتدئ بالمستطيل والمربّع وغيرها من الأشكال الهندسيّة فإنّ ذلك يستدعى منّا رسومات بيانيّة توضيحيّة تبيّن ذلك الغرض ، فاللّفظ لا يكفي دون التّمثيل.
- تجعل المتعلّم يبني أفكاره من الواقع المحسوس والمحيط المادي عامّة .
- تنمّي قوّة الإدراك لدى المتعلّم بتثبيت وتسهيل عمليّة التعلّم من خلال الاعتماد على الوسائل التّعليميّة المختلفة كالأفلام الثّابتة والمتحرّكة، الرّحلات المعارض، الصّور، التلفزيون وغير ذلك، وبالتالي لفت انتباه المتعلّم .
- تربط الوسيلة التعليميّة بين الجانب اللّفظي والجانب الشّكلي؛ فعلى سبيل المثال نأخذ الجملة : " يزيد ، يذهب، إلى، المدرسة " هذه الجملة تتكوّن من رموز لفظيّة يمكن ترجمتها إلى رموز شكليّة كأن نأتي بصورة طفل تليها صورة لمدرسة ويتمّ الربّط بينها ليتكوّن لدى الدّارس المفهوم والمعنى بين اللّفظ والشّكل (الدّال ومدلوله) .
- تمكن المتعلّم من التحدث والتكلّم بواسطة التكرار والممارسة لما بسمعه، وهذا ما يقوم به مختبر اللّغة الذي يعدّ من الوسائل الهامة والأكثر حداثة في تعليم اللّغات الأجنبية عامة وفي تعليم مهارة الاستماع والنّطق خاصّة (2).

---

(1) ينظر عمر الفرّا ، تكنولوجيا التعلّم والاتصال ،ص 234 236 .

(2) ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليميّة في عملية التعلم عامة وتعليم اللّغات خاصّة ص 197/196

- تمكّن من استخلاص الفروق الفرديّة بين المتعّلمين عن طريق استثارة وجذب الدّارسين ذوي القدرات المتميّزة .

- تُوفّر الجهد والسّرعة في التّعليم، وتخلق نوعا من النّشاط الذّاتي للمتعلّم بإتاحة فرص تعليميّة أكثر لتجاوز صعوبات قلّة المدرّسين.

- تجهيز الطّالب بتغذية راجعة ينتج عنها زيادة في التعلّم كمّا ونوعا إضافة إلى أنّها تساعد على التّذكر و الاستفادة وبالتالي الفهم والإدراك (1).

فالوسائل التعليميّة ذات أهميّة كبيرة لا يمكن حصرها في نقاط ، لما تحقّقه من فعاليّة في توجيه المتعلّمين وتمكينهم من ممارسة ما يتعلّمونه وبالتالي إثراء العمليّة التّعليميّة.

(3) <u>الأميّة ظاهرة تعليميّة حضارية :</u>

أضحت الأميّة في ظل التطوّرات الحاصلة في شتّى المجالات عائقا أمام رقيّ وتطوّر المجتمعات البشريّة، وسببا في انحطاط الأمم لمالها من آثار سلبيّة على المجتمع عامّة والفرد خاصّة، من أجل ذلك تسعى الدّول لمكافحة هذا الخطر الذي بات يهدّد البشريّة جمعاء والتصدّي له بشتّى الطّرق والوسائل، حيث جنّدت بذلك آليات وتقنيّات حديثة لتعليم هذه الفئة تتماشى والرقيّ الحضاريّ والفكريّ الحاصل، وتواكب التكنولوجيّات قصد التحرّر من أميّتهم والتصدّي لكلّ مظاهر التخلّف عندهم، ومن أجل تحقيق أهدافهم التّعليميّة والعمليّة، فالمقصود بالأميّة ؟ وإلى أيّ مدى أسهمت اللّسانيّات بشقّيها النّظري والتّطبيقي في ترقية تعليم اللّغات عامّة واللّغة العربيّة خاصّة لهذه الفئة- فئة الكبار- ؟

وما هي الإستراتجيّات والمناهج التي اعتمدت في تعليمهم ؟

وهل أسهمت وسائل الإعلام و الاتصال في هذه العمليّة ؟

إذا كان كذلك فكيف كان إسهام الوسائل التّعليميّة في تعليمهم وتوجيههم ؟

هذه الأسئلة وغيرها سيتّم الإجابة عنها في هذا الفصل والوقوف عند كلّ نقطة على حدة .

اختلفت المفاهيم حول تحديد مفهوم الأميّة (Analphabète)، ومحو الأميّة Analphabétisme، وتعليم الكبار (L’Enseignement des adultes).

(4) فالأميّة هي : العجز عن القراءة والكتابة والحساب، وبالتّالي فهي تدّل على الافتقاد إلى وسيلة أساسيّة لتحقيق الذّات باستقلاليّة ومسؤوليّة وسط عالم يعتبر ملكا للمتعلّمين ، فهي إذا بهذا المعنى قرينة الفقر المادّي ، و رديف العوز الفكريّ. (2)

---

(1) ينظر صباح محمود ، تكنولوجيا الوسائل التعليمية ، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع ط 1 1997، ص 11

(2) اللّجنة الوطنية القطريّة للتربية و الثقافة والعلوم من أجل استراتيجية إسلامية نحو الأميّة والتكوين الأساسي للمجتمع ، مجلة التربية ع 93 جوان 1990، ص 57 .

ويعرّفها أحمد زكي بدوي بأنّها " عدم معرفة القراءة والكتابة، والشخص الذي يقرأ ولا يعرف الكتابة يسمّى شبه أميّ ، وكلمة شبه أميّ ، وكلمة شبه أمي تستخدم في اللّغة الدّارجة للإشارة إلى الشّخص الذي يقرأ ويكتب ولكن بصعوبة "(1) .

وقد عُرّف الأمّي من قبل منظمة اليونسكو عام 1958 بأنّه " الشّخص الذي يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلّق بحياته اليوميّة إلاّ أنّه لا يستطيع قراءة وكتابة عبارة مألوفة عن ظهر قلب "(2)

وفي تعريف آخر للأمّي والذي يربط الشخص الأمّي بالسن وهو الفرد أو الشخص الذي تجاوز سن العاشرة ولم يكن منتظما في المدرسة الابتدائية ولم يصل إلى مستوى الوظيفي في معرفة القراءة والكتابة(3).

فالأمّي إذاً هو الذي لا يعرف قراءة لغته الأمّ ولا كتابتها أو اللّغة الوطنية بالقدر الكافي الذي يؤهّله ويمكّنه من مجابهة متطلبات حياة الكبار (4).

فلأمية مشكلة تعليميّة حضاريّة مرتبطة بالتخلّف الحضاريّ لأفراد المجتمع ، وبعدم قدرة الفرد على امتلاك المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذي يؤهّله من أجل متابعة الدّراسة والعمل من أجل المساهمة في تنمية مجتمعه ، وبالتّالي الاستمرار في التّعليم من أجل مواكبة التغيّرات الاجتماعية المصاحبة والتقدّم الحضاري ، هو ما يدخل في إطار مصطلح محو الأميّة Analphabétisme ويراد به نظام التّنشئة التعليميّة والتربويّة التي تمكن الأمّي الرّاشد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ، على أن تكون هذه المهارات وسيلة لتحضير طاقاته و إمكاناته وتوظيفها في خدمة نفسه وجماعته اقتصاديّا وحضاريّا (5).

---

(1) أحمد زكي بدوي ، معجم المصطلحات الاجتماعية ، مكتبه لبنان ، د ت ،ص75 .

(2) أندري لسياج ، الأمية ومحو الأميّة ، نشرة اليوسكوالدولية ع42 ،1984، ص 5 .

(3) تركي رابح ، مشكلة الأميّة في الجزائر ،الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع1981، ص 45 .

(4) Tire de Québec (Province) Office de la langue française , Commission de terminologie pertoire des avis linguistique et terminologique Québec , Editeur Officiel du Québec 1981/p11 « Analphabète Qui ne sait ni lire ni écrire suffisamment sa langue ou la langue de son pays d’adoption pour faire face aux exigences de la vie adultes » .

(5) فوائد داودة ، " دليل المتطوّع لمحو الأميّة " الهيئة المصرية ، العامة للكتاب ط1 1980، ص 13

فهي بهاذ المفهوم ترتبط بتمكن الفرد من امتلاك المهارات الأساسيّة من قراءة وكتابة وحساب من أجل توسيع مداركه وتطويرها لمواكبة التقدّم العلمي والتفجّر المعرفيّ والثّورة التّكنولوجيّة في التعلّم .

وعليه يصبح مفهوم محو الأميّة أكثر شمولا ولا يقتصر على مجرّد تعلّم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وحتّى لا يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب غاية في حدّ ذاتها ، بل وسيلة لبلوغ غايات أهمّ و أوسع ، ومن ثمّة ينبغي توظيف المهارات التي اكتسبها الفرد في سياق التقدّم من أجل بناء مجتمعه ورقيّه.

أصبح تعلّم مهارات القراءة والكتابة وفكّ رموزها الأساسيّة أمرا ضروريّا وملحّا لمحو أميّة الفرد والمجتمع معا ؛لأنّها مفتاح المعرفة، ووسيلة للتقدّم من أجل الوصول إلى مستوى تعليمي وثقافي يضمن تحرّر الإنسان الفكريّ والحضاريّ.

أمّا مفهوم تعليم الكبار" فهو مجمل العمليّات التّعليميّة المنظمّة بصرف النّظر على محتواها ومستواها وطريقتها ، و تتيح للأشخاص تنمية مهاراتهم وإثراء معارفهم، وتحسين مؤهّلاتهم الفنيّة والمهنيّة ،وإعطائها وجها جديدا ، ويحقق بذلك المشاركة في التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة الثقافيّة متوازية وتعليم الكبير"(1).

ويُعرّف "بأنّه تلك الدّراسات التي يقبل عليها عن طواعيّة أفراد راشدون (18 سنة فما فوق) بقصد تنمية كفاءاتهم واستعداداتهم الشّخصيّة ليستطيعوا القيام بمسؤوليّات اجتماعيّة وخلقيّة مختلفة أجلّ شأنا وأعظم خطرا في نطاق الجماعة سواء المحليّة أو الوظيفيّة أو الدوليّة"(2).

فتعليم الكبار ما هو إلاّ مجموع العمليّات التي يقوم بها الفرد استجابة لحاجته وتحقيقا لطموحاته عن طريق إتاحة الفرص أمامه على مجالات المعرفة المناسبة له وتنمية مهاراته وتمكينه من تحقيق القدرة على التعلّم بنفسه ليتمكّن من الاعتماد على نفسه في التعلّم وممارسة العمليّة التعليمية حتّى يصبح أكثرا إدراكا وتجاوبا ومسؤولية اتجاه مجتمعه ونفسه .

تختلف دوافع إقبال الأميّين على التعلّم من فرد لآخر وتتفاوت طموحاتهم باختلاف ميولا ته م ودوافعهم الذّاتيّة والمهنيّة العمليّة ، وعليه يمكن أن نحصر الدّوافع في النّقاط التّالية :

- الدّافع النّفسي المتمثّل في تعطيش الفرد للفهم والمعرفة و الاكتشاف لمحو الأميّة ، ورغبة في التعلّم وإصلاح نفسه بنفسه وإدراك حالته ، فهو واع للوضعيّة التي يعيشها .
- اقتناع الفرد الأمّي بأهميّة العلم والمعرفة .

---

(6) تعليم الكبار والتّنمية ،اليونسكو ج2 مختارات عن مستقبل التربية اليونسكو 29 نوفمبر 1982

(7) صالح عبد العزيز : مفاهيم تعليم الكبار عالميا وعربيّا ،أبو طبي ، ندوة العربيّة للتربية والعلوم والثقافة ، كانون الثاني1985 ص 210.

- مكانة المتعلّمين ممّا يدفعه دائما لمصاحبتهم وحبّه لمتابعة الصّحف، وكلّ ما هو مكتوب (هنا يبرز دور وسائل الإعلام الفاعل في العمليّة التّعليميّ ة عامّة، وفي تعليم الكبار خاصّة ،يريد أن يتعرف عن فهم معمّق ، كذلك يمكن أن يدفعه دافع داخلي ديني هو قراءة القرآن بالإضافة إلى حبّ النّجاح والقيام بمشروعات ناجعة (1).

- إحساس الفرد الأمّي بضرورة التّغيير من أجل ممارسة دوره كفرد فعّال في المجتمع شأنه شأن المتعلّم في مختلف المجالات فالأميّة تعتبر بالنسبة له عائقا أمام طموحاته وأمام رغباته ، كما أنّ الأميّ تدفعه دوافع اقتصاديّة واجتماعيّة ونفسيّة من أجل تحسين حياته، وتكوين شخصيّته، والتّغيّر نحو الأفضل(2) .

فهذا الإحساس وهذه الدّوافع نحو التعلّم ستساعد المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء في العمليّة التعليميّة ؛ حيث يشعر المعلّم بأنّه يعمل مع أفراد جاؤوا ليتعلّموا؛ لأنّهم أحسّوا بالحاجة إلى التعلّم ولم يفرض عليهم مثل الصّغير الذي يتّجه إلى المدرسة ؛لأنّ العائلة دفعته لذلك وسبب الصّغير ليكون تعلّمه مفروضا عليه ، لذلك يكون المتعلّم أكثر نشاطا وإبداعا وتجاوبا مع معلّمه لإدراكه بأنّه قد جاء ليتعلّم طواعيّة لتحقيق حاجات أحسّ بها من أجل الوصول إلى أهداف آمن بها، وبضرورة بلوغها للتمكّن من تحسين مستوى حياته أو التفاعل مع مجتمعه وأسرته بشكل أكثر فعاليّة وأكثر مردودا أو من أجل تحسين أدائه العمليّ والمهنيّ.

فتعليم الكبار لا يرتكز على العلاقة التّعليميّة بين المعلّم والمتعلّم المرتبطة أو القائمة على الحفظ والذّاكرة مثلما هو حال المعلّم الصّغير ؛ بل إنّ محو تعليم الكبار هو المتعلّم ذاته الذي يقرّر بنفسه المحفّزات التي تثيره ،وطريقة استجابته لها مع ضرورة استغلاله لكلّ الامكانات المتاحة للتعلّم الأفضل ، والمشاركة في اختيار الطّريقة التي سيدرس بها أحيانا، ونتيجة لخبرة المتعلّمين الكبار يكون بمقدورهم الإسهام في تعليم بعضهم البعض ، فالإنسان يتعلّم بنفسه من استجاباته وعمله ومن فاعليّته ، ويسير في عملية التعلّم السّريع بسرعة الذّاتية خطوة خطوة، ويتحسّن أداؤه ،فتكون التّغذية الرّاجعة المرتدّة التي تعمل كتعزيز فوريّ لاستجابته(3) .

---

(1) فيليب هيرير وآخرون " تعلّم لتكون " الشّركة الوطنيّة للنشر والتوزيع أثر : حنفي بن عيسى ط 3 ،1979، ص 77 .

(2) المرجع نفسه، ص 79 .

(3) مسارع حسن الرّاوي ، دراسات حول محو الأميّة ، تعليم الكبار في الوطن العربي بيروت، المكتبة العضوية1982 ،ص 136 .

ينماز تعليم الكبار بمميّزات خاصّة تختلف عن تعليم الصّغار، وهي مرتبطة بدوافع إقبال المتعلّمين على التعلّم واستعداداتهم له ، ومن أبرز السّمات نذكر :

- أنّ الإنسان كلّما نضج فإنّ شخصيّته تتغيّر من شخصيّة معتمدة على الغير إلى شخصيّة موجّهة لنفسها (وهذا ما يدخل في إطار التعلّم الذاتي الذي أشرنا إليه سابقا).
- كلّما كبر الفرد كلما كان لديه مخزون من المعرفة والتّجارب والمعلومات التي تشكّل بأجمعها مصدرا مهمّا للتعلّم.
- إنّ نظرة الكبار للوقت تختلف عن نظرة الصّغار ؛ إذ يستطيع المتعلّمون الصّغار الانتظار لسنين لمعرفة نتائج تحصيلهم في حين العكس بالنّسبة للكبار.

الفصل الثالث

تعليميّة اللّغة العربيّة في مراكز محو الأمّيّة
دراسة تطبيقية

الفصل الثالث :

- **دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار:**

ارتأينا في هذا الفصل أن نتتبّع المراحل المختلفة لعمليّة تعل يم الأميّين ، و الطّرائق أو المناهج المعتمدة في هذه العمليّة ، من أجل ذلك قمنا بدراسة تطبيقيّة شملت عدّة أقسام تابعة لجمعية اقرأ لمحو الأميّة، حيث رصدنا في هدا الفصل خطوات تعلّم مختلف المهارات اللّغويّة في جميع المستويات المتاحة لذلك، و سنقوم بعمليّة تقييم نتائج الفئة المتعلّمة ، بالوقوف على الأخطا ء المختلفة التي يمكن أن يقع فيها المتمدرس ، و سنعرض للبرنامج المطبّق في هذه المراكز مع إلحاق ذلك باستمارة خاصّة بطرفين هامّين في العمليّة التّعليميّة و هما: المعلّم و المتعلّم, ،فاستمارة المتعلم تحتوي معلومات حول المتعلّم و دوافع إقبالهم والتحاقهم بمراكز محو الأميّة رصدنا من خلالها مختلف الآراء المتعلّقة بالمتعلّم ثمّ ترجمنا الاستمارة إلى جداول تضمّنت نسبا مئويّة مرتبطة بالملتحقين بمحو الأميّة (العيّنة التي أجر يت عليها الدّراسة) ، كما سنلحق دراستنا بدراسة تحليليّة تقويميّة للكتاب المعتمد في تعليم الكبار. أماّ الاستمارة الخاصّة بالمعلّم تضمّ الصّعوبات التي يمكن أن تواجهه في عمليّة تعل يم الكبار ، و ما إذا كان هناك فرق بين تعليم الكبار و تعليم الصّغار مترجمين ذلك بأرقام تتضمّن نسبا مئويّة للفئة المعنيّة بالأمر.

و فيما يلي نموذج عن أول درس يقدم للمتعلّم الكبير الخاص بمهارة الكتابة:

أوّلا: الدراسة الميدانيّة و الإحصائيّة :

-1- اختيار عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار العيّنة التي أجريت على ضوئها الدّراسة ،و التي تمّ خلالها ضبط الإحصائيّات و النّتائج وفق التّعامل مع فئتين:

الفئة الأولى: و هي فئة المعلّمين ، حيث تمّ استجوابهم حول جوانب متعلّقة بالمتعلّم ، و أخرى مرتبطة بالبرنامج و المناهج المعتمدة في تعليم الكبار ، و مدى استعدادهم لعمليّة التعلّم ، و عن الطّرق و الوسائل التّعليميّة المعتمدة في هذه المراكز.

أما الفئة الثانية: و هي فئة المتعلّمين فأجابت هذه الفئة عن دوافع إقبالهم على التعلّم ، و الصّعوبات التي تواجههم في تعلّم اللّغة العربيّة من خلال الاختبارات و الامتحانات و التّقويم المستمر ، و قد تركّزت الأسئلة الموجّهة إلى هذه الفئة على كيفية إدراك الوظائف الأساسيّة للّغة.

- مدى إدراك المتعلّم للّغة وفهم نظامها و التحكّم فيها وفق استعمالاتها، و مدى استيعاب المفاهيم اللغويّة ، و مدى اكتساب المهارات اللغويّة ،وأيّ المهارات تصعب على المتعلّم.
- القدرة على التّحليل و استخلاص النّتائج و الأحكام اللغويّة.

-2- مكان و زمان الدّراسة :

تمّ إجراء الدّراسة في الفترة الممتدّة من سنة 2004 إلى سنة 2006، و جرت هذه الدّراسة بهدف البحث عن السّبل و الطّرق النّاجعة لتحسين مردوديّة تعليم الكبار ، و مدى تحصيلهم لهذه المادّة و أهداف هذا التّحصيل و وسائله و الوقوف على المستوى الذي وصلت إليه وسائل تدريس هذه المادّة.

-3- مكان الدّراسة:

في الفترة الزمنيّة المذكورة أعلاه تمّ إجراء الدّراسة في المدارس التّابعة لمحو الأميّة التّابعة لجمعيّة اقرأ التي يشرف عليها الأستاذ بوكر ش و المنتشرة في ولاية وهران ، و قد تمّ اختيار مدارس بطريقة عشوائية على مستوى الولاية، و شملت المدارس التالية:

2 -مدرسة الهضبة - سيدي البشير حاليا.

2- مدرسة عبد الرحمان قدور – حي يغمراسن.

3- مدرسة نقاز الهواري حي سيدي البشير .

4- مدرسة علي بن أبي طالب حي سيدي البشير .

5- مدرسة باستور المدينة الجديدة

6- مدرسة الخنساء الكرمة

7- مدرسة البشير الإبراهيمي.

8- مدرسة سيدي البشير بئر الجير .

9- مسجد الهدايةحي سيدي البشير .

10- مدرسة النجاح السانيا.

المجال الأوّل: إحصاء أنواع الكلمات و الجمل و الأساليب.

المجال الثاني: المجال الدّلالي أو المعنوي و شمل دلالة الكلمات و أبعاد النّصوص و إدراك الوظائف اللغويّة وعلاقاتها قصد معرفة مدى التّوافق ما بين الجانب الدّلالي والبنوي في بناء النّصوص.

-4- استبانة الدّراسة :

صمّمت استبانة الدّراسة على ضوء المعطيات التي توافرت للباحثة من واقع الدّراسة في هذا المجال من أجل تحقيق الصّدق و الثّبات في العمليّة الإحصائيّة و تمّ تصميمها وفق ما يلي:

1. صياغة الأسئلة (ضمّت مجالين اثنين) هما:

المجال الأول: تناول ثلاث فقرات هي:

- **الفقرة الأولى:** أنواع كلمات النّصوص من خلال معاينة لنصوص المنهاج و عددها ثمان وثلاثون نصّا من كتاب " أمحو أميّتي و أدعو إلى السّلم" و لاكتشاف أنواع الكلمات الشّائعة في بناء النّصوص و هذه الكلمات هي الاسم و الفعل و الحرف ثمّ إحصاء كلّ نوع من هذه الأنواع.
- **الفقرة الثانية:** إحصاء أنواع الجمل في النّصوص المدروسة و تمّ التّركيز على أربعة أنواع من الجمل الغالبة في النّصوص و هي الجملة الفعليّة البسيطة و الجملة الفعليّة المركّبة و الجملة الاسميّة البسيطة و الجملة الاسميّة المركّبة، و ذلك من أجل معرفة عدد تواتر كلّ نوع من هذه الجمل على مستوى كلّ نصّ من هذه النّصوص.
- **الفقرة الثالثة:** تضمّنت أبعاد النّصوص في مستوى محو الأميّة و تعليم الكبار ، و تناولت أسئلة موجّهة إلى المعلّمين مباشرة للإجابة عنها من خلال تقوي مهم للمتعلّمين عن طريق الاختبارات و الامتحانات و تركّزت الأسئلة على مضمون الأبعاد اللغويّة التّالية:
- **البعد الثقافي:** المرتبط ببناء مضمون النّص و هو قريب من المكتسبات اللغويّة للمتعلّم.
- **البعد الاجتماعي :** له علاقة بمضامين النّصوص أيضا و ما تحويه من أبعاد لها علاقة بالحياة الاجتماعيّة تمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالا نافعا و مفيدا في مختلف المجالات و الميادين الحياتيّة.

- **البعد الدّيني:** يلعب البعد الدّيني دورا فـعّالا في التّكوين اللغويّ باعتباره ركيزة أساسيّة في تكوين شخصيّة المتعلّم و جزءا لا يتجزأ منها ، و تسعى دروس اللّغة في مراكز محو الأميّة إلى تعزيز ارتباط المتعلّمين بالقيم و المفاهيم السّائدة في وطنهم.
- **البعد الخلقي:** له أهميّة أساسيّة و قيمة كبرى في بناء النّصوص التي تساهم في تكوين شخصيّة المتعلّم و تجسّد هذا البعد من خلال اللّغة المستعملة.
- **البعد الإنساني:** فالقيم الإنسانيّة مشتركة بين النّاس و هي ضروريّة لبناء مضمون النّص.
- **البعد المعرفي و البعد العلمي:** تتضمّن بعض النّصوص أبعادا معرفيّة يتمايز بها كلّ نصّ عن الآخر وفق مستويات التّعبير اللغويّ.

ركّزت الدّراسة الإحصائيّة على بعض النّصوص من منهاج محو الأميّة و تعليم الكبار ، فكانت ترمي إلى تحديد أنواع الكلمات المكوّنة لكلّ نصّ و عن بنياتها اللغويّة و هذه الأنواع كما أسلفنا هي الأسماء و الأفعال و الحروف، و ما هو نوع الكلمات الأكثر تواترا في النّصوص ، بالرّغم من أنّ الكلمة تأخذ معان معجميّة ووظيفيّة تختلف عن معناها المعجميّ.

ثانيا: مراحل و خطوات تعلّم مختلف المهارات:

المستوى الأول:

الحصة: الأولى

المهارة: مهارة الكتابة

الهدف: إمساك القلم

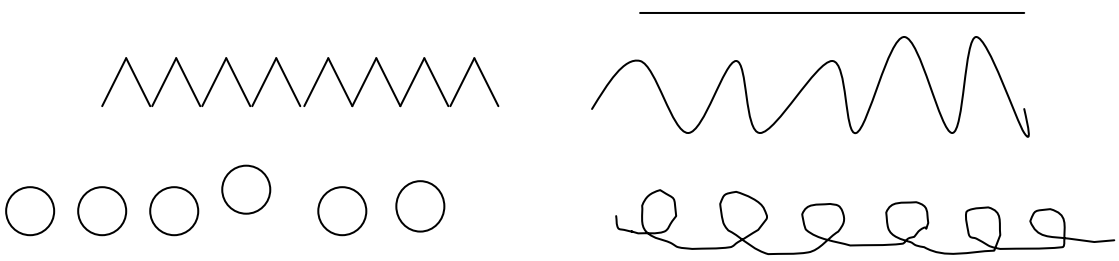
المدة: (تأخذ هذه العمليّة خمس حصص على الأكثر)

الموضوع: أشكال الخطوط.

يتمّ سير الدّرس عبر الخطوات التّالية:

- **الخطوة الأولى:** تمارين بسيطة حول المعصم لتهيئة اليد على إمساك القلم و الكتابة
- **الخطوة الثّانية:** التّخطيط في الفضاء.
- **الخطوة الثّالثة:** التّخطيط على الأوراق بلا سطور.

■ **الخطوة الرّابعة:** التّخطيط فوق السّطور و توضيح أنواعها مثال:



الخطوة الخامسة:

وضع أشكال في السبّورة من الخطوط، و تكون مكتوبة بطريقة واضحة و بألوان مختلفة لإيضاح الفرق (من طرف المعلّمة) ثم من طرف المتعلّم في اللّوحة.

الخطوة السّادسة:

تطبيق الدّرس على الكرّاس بغية الانتقال من الفضاء و اللّوحة إلى الكرّاس و القلم.

الخطوة السّابعة:

إعطاء نموذج يكتب بالقلم الأحمر على كرّاس المتعلّم ليطلب منه محاكاة ذلك نحو:

لمسنا في هذه الأقسام طريقتين مختلفتين في تعليم الحروف و قراءة الأصوات و نطقها مع اكتساب المهارات الأوليّة في القراءة، طريقة تقليديّة تعتمد على تعليم أصوات اللّغة العربيّة انطلاقا من الحرف ثم الانتقال إلى الكلمة فالجملة، و طريقة حديثة تشمل تعليم الحروف انطلاقا من الكلمات أو الجمل و سنتعرف على أي الطريقتين كانت أنجع في تعليم الكبار.

حرف التّاء: **ت**

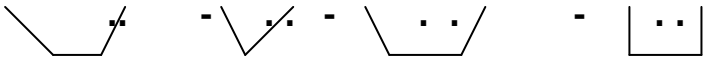
- نشاط المعلّم: يقوم المعلّم بكتابة حرف التّاء على السبّورة بصورة واضحة و جيّدة، بعدها يسجّل كلمات تحتوي حرف التّاء في جميع حالاته، البداية – الوسط الأخير.

- يقرأ المعلّم الكلمات ثمّ الحرف قراءة واضحة مع ضبط الحركات.

- **نشاط المتعلّم:** نطق الحرف و الكلمات جماعيّا من خلال الاستماع الجيّد للمعلّم و تكرار ما يسمع ، ثمّ تتكرّر العمليّة مع كلّ فرد متعلّم حتّى يرسخ الحرف في ذهن المتعلّم من أجل تهيئته للكتابة:

في البداية تكون الكتابة على اللّوحة الخاصّة بالمتعلّم، يتمّ خلالها كتابة الصّوت المتعلّم، و يلحق ذلك تعزيز فوري لهذه العمليّة، حيث يقوم المعلّم بتصحيح أخطاء المتعلّمين مباشرة ، مثال:

الخطأ :



الصواب: **ت**

التّاء في بداية الكلمة: تنظيم – ترقيم.

التّاء في وسط الكلمة: يتسابق – يتفاهم.

التّاء في آخر الكلمة: الصّلاة – العائلة – الزّوجة.

بعد التمكّن من تمييز حالات وقوع الفعل ، يطلب من المتعلّم استحضار كلمات تحتوي على حرف التّاء.

- آخر عمليّة هي تدريب المتعلّم على كتابة الحرف في الكرّاس بتسجيل نماذج عن الحرف كتطبيق منزليّ يتمّ تقييمه في الحصّة المقبلة.

تستمرّ عمليّة تعليم الحروف بالخطوات نفسها التي اتّبعت مع حرف التّاء ، و لكنّ الشّيء الجديد في ذلك هو أنّ المتعلّم كلّما تعرّف على حرف إلاّ و اكتسب جملة من المفردات تكوّن رصيده المعرفيّ و الفكريّ.

يضمّ الكتاب المخصّص لتعليم الكبار الأميّين جزأين اثنين : جزء يتضمّن عبارات و جملا و نصوصا قصيرة تتناول مفاهيم أساسيّة حول الأسرة و تنظيمها و رعاية الأطفال ، و يكرّس المعلّم اهتمامه، من خلال هذا الجزء، للتعرّف على الحروف و قراءة الأصوات و اكتساب المهارات الأوليّة في القراءة و الكتابة مع إتباع ذلك بأسئلة و تمارين لتنشيط الفكر وتوسيع الفهم و تثبيت المكتسبات ، و يرافق كلّ درس صورة مساعدة و معينة لعمليّة التعلّم ، و مواضيع الدّرس مستوحاة من الحياة الاجتماعيّة للمتعلّمين ممّا يجعل الحوار يجري بين الطّرفين بصورة إيجابيّة و فاعلة ، حتّى لو كان الحوار في البداية باللّغة الدّارجة عوض الفصحى.

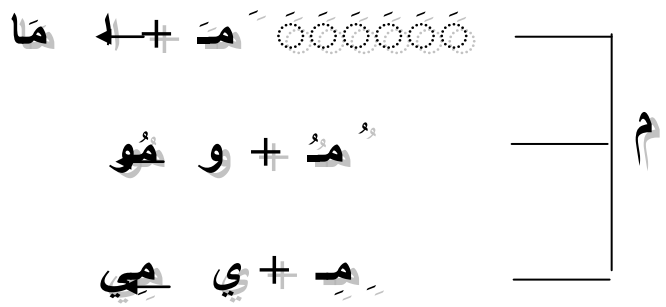
بعد أن يتعّرف المتعّلم على حرف الميم في حالاته: الضم- الفتح- و الكسر ، ثمّ مع التّنوين ، تقوم المعلّمة بطرح أسئلة على المتعلمين كي تربط الإجابات بما تعلّموه من حروف سابقة على النّحو الّتالي:

أسئلة المعلّم	أجوبة المتعلّم
كيف هي مريم ؟	- مريم حامل
لماذا تزور الطّبيبة مرارا ؟	تزور الطّبيبة مرارا: ■ للعلاج أو التّداوي ■ ليفحصها ■ لأنّها حامل
- كيف يجب أن تكون المراقبة الطبيّة للحامل ؟	- يجب أن تكون المراقبة الطبيّة للحامل: ■ دقيقة - جيّدة ■ مستمرّة - لازمة

بعد هذه العمليّة ستسجّل المعلّمة إحدى الإجابات على السبّورة يتمّ من خلالها استخراج الحرف على النّحو التّالي:

المراقبة الطبيّة لصحّة المرأة الحامل لازمة.(1)

مُ مَـ مِـ مَـ



- أمحو أميّتي و أرقّي عائلتي: الكتاب المقرّر لمحو الأميّة تعليم الكب، العربي مراد و آخرون, مطبعة ميهوبي, ت , ص12.

- **حرف الدّال :**

الجملة: وداد باعدت ولاداتها، هي في صحّة جيّدة.

الكلمات: وداد باعدت ولاداتها هي في صحّة جيّدة.

الحرف: داد د دا د

بعد هذه العمليّة سيلحق الحرف بحروف المدّ على النّحو السّابق و ستتكرّر العمليّة نفسها مع حرف الدّال و الكيفيّة نفسها و الطّريقة نفسها كما يلي:

التعبير الشفوي☺ 1)

المعلم	المتعلم
كيف هي صحّة وداد ؟	صحّة وداد جيّدة. صحّة وداد سيّئة صحّة وداد ضعيفة.
فيم تتمثّل فوائد تباعد الولادات ؟	- تتمثّل فوائد التباعد بين الولادات في المحافظة على صحّة الأم.

الهدف المتوخّى من هذه المرحلة:

- تمكين المتعلّم من التّعرّف على الحرف المدروس بنفسه من خلال إجابته عن الأسئلة.
- جعل المتعلّم يشارك في تكوين جمل صحيحة و سليمة و من ثمّة سلامة النّطق وربط الجمل بعضها ببعض.
- تعويد المتعلّم على تشغيل أفكاره السّابقة و استحضارها لربطها بما يدرس ، و من ثمّة تكوين صورة واضحة عن الحرف المدروس.
- رسوخ الحرف في ذهن المتعلّم الكبير لاستعماله في مواقف و سياقات متنوّعة.
- تأهيله لعمليّة كتابة الحرف بعد تمكّنه من نطقه النّطق الصّحيح.
- تمكين المتعلّم من استعمال الحرف في جمل و كلمات يكوّنها بنفسه.

1) العربي مراد ،أمحو أميتي و أرقي عائلتي ص 14

مهارة الكتابة:

حرف الدّال:

أكتب الكلمات التّالية مع تلوين الحرف الذي درسته:

- تدومُ – مُدّة – ولادة – مولود – مداد – ودود – جديد.

حرف الرّاء:

صحّة هذه المرأة متعبة.

الجملة	الكلمة	الحرف	الصورة
صحّة هذه المرأة متعبة، هي تقارب ولادتها.	المرْأة تقارب	رْ – الراء رِ	الوسيلة التّعليميّة التي تربط الدّال بمدلوله

تعرف هذه الطّريقة بطريقة التّحليل و التّجريد ، و فيها يتمّ تجزئة الجملة إلى كلمات ، و الكلمات إلى أصوات (حروف) من أجل اقتطاع صوت الحرف المتكرّر في عدّة كلمات و النّطق به منفردا حتى يثبت رسمه و رمزه الكتابي في أنظار المتعلّمين، و هي متوقّفة على قدرة المتعلّم الجيّد على معرفة الكلمات الجديدة و قراءتها من أجل تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتا تامّا في أذهان المتعلّمين من خلال التّكرار و الممارسة الفعليّة، و هي تقوم على مراحل هي:

1- مرحلة عرض الجملة على المتعلّمين.

2- مرحلة تقطيع الجملة إلى كلمات.

3- مرحلة تقطيع الكلمات إلى حروف و أصوات على النّحو التّالي:

يتعاون سليم و زوجته دلال على تربية الأطفال.

سليم دلال على الأطفالِ.

ليـ لاَ لـَ لِ

و بهذه الطّريقة يتمكّن الدّارس من التّعرف على صوت الأمّ و نطقه نطقا صحيحا في جميع الحالات ليثبت في ذهنه، و بالتّالي تسهل عليه عمليّة كتابته لاحقا.

- **اختبار لقياس قدرة الدّارس على الفهم و الاستيعاب:**

السّؤال: لوّن الحرف الذي درسته في هذه الكلمات مع قراءته

لولا- لام- مال- دال- رمل- تل- تلال – دليلة- لو.

مع رصد الإجابات الصّحيحة و تصحيح أخطاء المتعلّمين.

السّؤال: أضف حرف ل و اقرأه :

مهارة الكتابة:

مال.

ل- لـ- ـلـ - ـل –

الجملة	الكلمة	الصوت	الصورة
- حليمة ترضع ابنتها من ثديها.	حليمة	حَـ	
- الطّفلة تحسّ بالحبّ و الحنان.	تحِسّ	حِـ	
	الحُبّ- الحَنان	حُـ - حَـ	
- حليب الأمّ مفيد جدّا	حَليب	حَـ	

أسئلة المعلم	إجابة الدارس	الهدف من الدراسة
- ماذا تفعل حليمة ؟ - من أيّ حليب ترضع ابنتها ؟ - أيّهما أفضل حليب الأمّ أم الحليب المصنّع ؟ - كيف يجب أن يكون غداء الأمّ المرضعة ؟ - لماذا ؟	حليمة ترضع ابنتها. ترضعها من ثديها. حليب الأمّ هو الأفضل. يجب أن يكون غذاؤها متنوّعا و غنيّا ؟ ليفيد الرضيع.	الهدف المتوخّى هو تمكين الدّارس من تركيب جمل مترابطة متناسقة ذات البناء المحكم, و تعويده على نطق الحروف النّطق الصّحيح و السّليم، و التّعبير الجيّد.

تمارين اختباريّة:

عيّن الحرف الذي درسته ثم اقرأه:

« و الوالدات يرضعن أولادهنّ حولين كاملين لمن أراد أن يتمّ الرّضاعة »

أضف حرف الحاء ثم اقرأه:

أ . مـ ← أَحْمَدُ / . لِيبُ ← حَلِيبٌ / مِلْ . ← مِلْحٌ

لَـ . مُـ ← لَحْمٌ / . نَانٌ ← حَنَانٌ

مهارة الكتابة: أكتب

حليمة تحبّ حليب الأمّ.

ح – حـ - حو – حا –

حرف القاف:

الجملة: قالت القابلة لرفيقة أنّ التّلقيح لازم.

التدرّج إلى الكلمات على النّحو التّالي:

قالت – القابلة – رفيقة – التّلقيح.

الأصوات و الحروف:

قَا- قاَ - ـقَـ - قِيـ.

- قراءة الجملة من طرف المعلّم.

محاكاة المتعلمّ الصّوت الذي يسمعه و تكراره.

- التعرّف على حرف القاف و نطقه النّطق الصّحيح و السّليم.
- رسم الحرف في الذّهن حتى تسهل عمليّة كتابته من بعد.
- إنجاز تمارين ترتبط بحرف القاف و حلّها جماعيّا حتّى يتمكّن المتعلّم من تصحيح خطئه مباشرة و هو ما يعرف بالتّعزيز الفوريّ الذي يضمن نتيجة إيجابيّة على العمليّة التّعليميّة.

مثال:

ف القاف إلى الكلمات التّالية:

-

مرحلة الكتابة على النّحو التّالي:

رقيق – تلقيح – دقيقة.

ق - ـقـ - قـ .

حرف الفاء:

تبدأ المعلمّة بالتّعريف بالكلمات و الجمل استعدادا للدّرس كما يلي:

1 - الإطار العام للدّرس.

2 - عنوان الدّرس.

3 - أهداف الدّرس.

4 - الوسائل التّعليميّة المستخدمة.

- خطوات السّير في شرح الدّرس:

1 - التّمهيد للدّرس.

2 - عرض الدّرس بكتابة الجمل أو الكلمات التي تحتوي على الحرف المطلوب.

3 - قراءة الدّرس قراءة جهرية

4 - الشّرح عن طريق تحليل الجمل و الكلمات إلى الحرف المقصود نحو:

جمل: لطيفة في المستوصف لتلقيح طفلها فؤاد فالتّلقيح يحمي الأطفال من الأمراض.

كلمات: لطيفة – المستوصف - طفل – أطفال

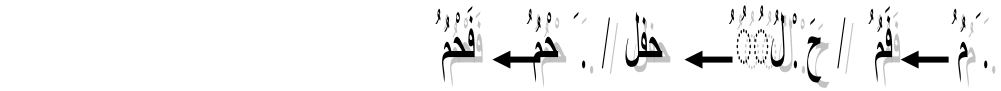
فـَ فـِ فـْ فاَ

الاستنتاج من الحروف:

- يأتي حرف الفاء مفتوحا كما في كلمةً لطيفَةً.
- يأتي حرف الفاء مرفوعا كما في كلمةً فُؤادً.
- يأتي حرف الفاء مجرورا كما في كلمةً مستوصفٍ.

5 - **التّقويم:** يتمّ انطلاقا من تطبيقات بسيطة تقدّم للمتعلّم على النّحو التّالي:

- أضف حرف الفاء مكان النّقط ثم اقرأ الكلمات:



- أذكر مجموعة الكلمة التي لم تدرسها تحتوي على حرف الفاء مثلا :

- مِفتاح – فلفل – قِف – ملفوفُ

- إعادة قراءة كلمات الدّرس للتأكّد من إتقان المتعلّمين لها.

6 - الواجب:

- قراءة الّدرس في المنزل.
- كتابة الكلمات في المنزل.
- جمع كلمات أخرى بها الحرف و ترديدها.

حرف الصّاد: نفس الكيفيّة و نفس المراحل و الخطوات تتّبعها المعلّمة للتّعريف بالحرف " ص" على النّحو التّالي:

تحرص صفية على صحة طفلها.

تحرصُ صَفيّة صِحّة

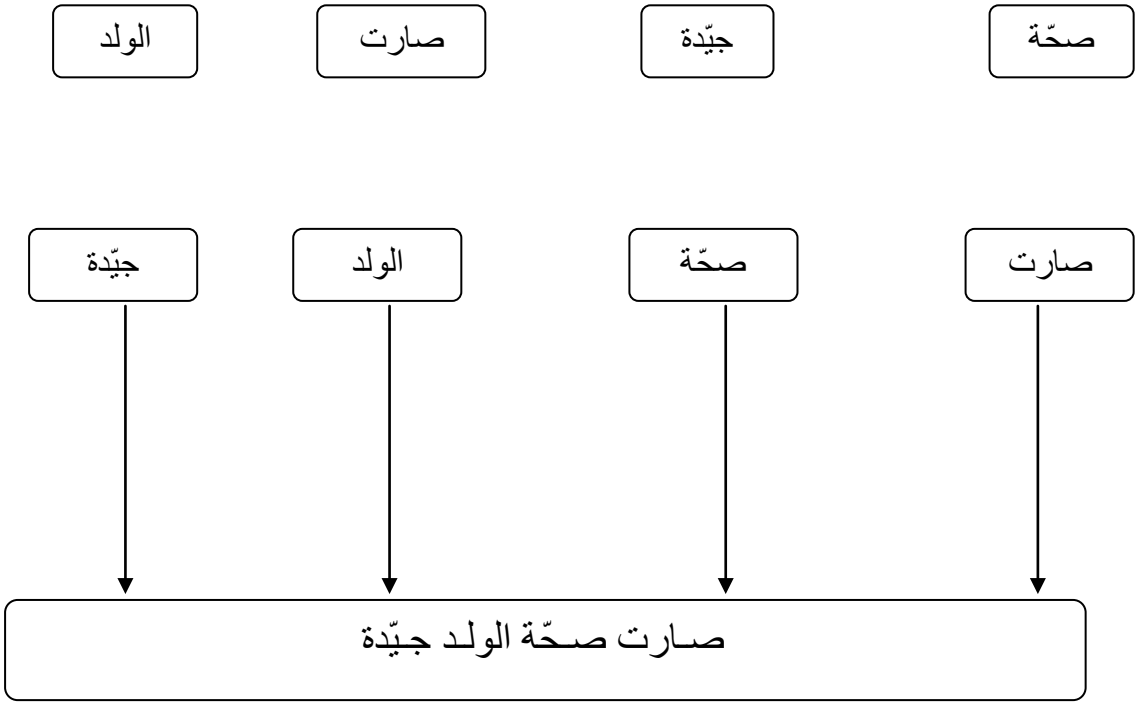
صُ صَـ صِـ

التّقويم: مرحلة التّقويم تختلف من حرف لحرف آخر و من تطبيق لتطبيق:

رتّب الكلمات التّالية في جملة:

صحّة – جيّدة – صارت – الولد.

يساعد هذا التّمرين المتعلّم على ربط الكلمات بعضها ببعض لتكوين جملة مفيدة ، و من ثمّة القدرة على التّعبير من خلال تركيب جمل ذات دلالات و معان على النّحو التّالي:



أضف حرف الصرّاد مكان النّقط ثم اقرأ:

الـ.حة ← الصحة / تُـ.ْلـحُ ← تُصلِحُ / مستو.َف ← مستوصَف
.لاةُ ← صَلاة / الـ.َبر ← الصَبر

و هكذا م ع بقيّة الحروف : الشين، و العين و النون و الواو و الخاء و الهاء و الكاف و الطاء والياء و الظاء والألف و السين و الذال و الضاد و الغين و الجيم و الزاي و الثاء.

هذا فيما يخصّ المستوى الأوّل لعمليّة تعليم الكبار التي تتضمّن التعرّف على الحروف و نطقها النّطق الصّحيح و السّليم ، و تركيب جمل متناسقة ذات دلالات و معان مختلفة ، و كذا التّعبير عن الأفكار شفويّا أو كتابيّا.

أما المستوى الثّاني و الثّالث فينتقل المعلّم فيه إلى تدريس قواعد اللّغة من خلال نصوص متنوّعة تعالج مواضيع مختلفة ترتبط بالبيئة الاجتماعيّة للمتعلّم كموضوع التّنظيم العائلي ، و لعلّ الكتاب المسطّر لذلك و المعنون بـ " أمحو أميّتي و أرقّي عائلتي" خير وسيلة لذلك ، إذ يتضمّن في جزئه الثّاني دروسا أوليّة في قواعد اللّغة من خلال ممارسة القراءة المتّصلة و التّدرب على الفهم.

خطوات الدّرس:

- يتمّ قراءة النّص من قبل المعلّم قراءة دقيقة مع ضبط الحركات و النّبر و التّنغيم.
- يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة النّص قراءة صامتة أوّلا.
- يتمّ قراءة النّص من قبل عدد من المتعلّمين قراءة جهريّة.
- في أثناء ذلك يحاول المعلّم تصحيح الأخطاء مباشرة عند وقوعها(النطقيّة – النحويّة- والتركيبيّة)
- يقوم المعلّم بطرح جملة من الأسئلة المرتبطة بالنّص لمعرفة مدى فهم المتعلّمين للنّص المدروس
- يستحضر المعلّم بعض الكلمات الموجودة في النّص و يطلب من المتعلّمين إعطاء المعنى الذي تفيده على النّحو التّالي:

يمارس عليّ حصارا، فكلمة يمارس تعني يفرض أو يجبر.

أحسست بحدّ في حريّتي = بقيد.

التراكيب: الجملة المنفيّة

الخطوات:

يشرح المعلّم معنى الجملة المنفيّة بإعطاء أمثلة على ذلك نحو:

الرّجل المتخلّف لا يعترف للمرأة بحقّها.

لم تستطع الأمّ أن ترضع رضيعها.

- فالجملة المنفيّة هي الجملة التي دخلت عليها إحدى أدوات النّفي التّالية: (لن- لا- لم- ليس- ما).
- التّقويم و هو آخر مرحلة في تعليم المادة اللّغويّة ،فهو مشتقّ أساساً من قوّم الشيء أي قدّره ووزنه وحكم على الشّيء المقوّم للتأكد م ن قيمته و من ثمّة تحديد أساليب العلاج و التحسين و الإصلاح و التّعديل ، و يتضمّن التّشخيص و إصدار الأحكام التّقديريّة بقصد التّحسين والتّقييم للأحسن (1) من أجل معرفة مدى إدراك أو نجاح العمليّة الّتعليميّة. والهدف من التّقويم هو معرفة مدى نجاعة العمليّة البيداغوجيّة من خلال دفع المتعلّمين إلى توظيف الحصيلة اللّغويّة و استثمارها في التّعبير عن مواقف مختلفة القصد فامتلاك المتعلّم للرّصيد المعرفي و استخدامه للتّعبير عن أغراضه داخل المجتمع اللغوي يدخل في إطار التّقويم(2)

أدخل إحدى أدوات النّفي على الجملة الّتالية:

(1) ينظر: مسارع حسن الراوي ، دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي ،ص90-91.

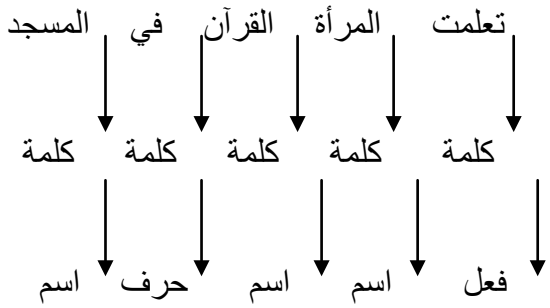
(2)محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب ،ص80.

الجملة المثبتة	الجملة المنفيّة
يفهم التّلميذ الدّرس.	لا يفهم التلميذ الدّرس.
يحضر الرّئيس الاجتماع.	لم يحضر الرئيس الاجتماع.
لامت الأمّ ابنتها.	ما لامت الأمّ ابنتها.
أستيقظ باكرا.	لن أستيقظ باكرا.

الدرس الثاني من القواعد: أقسام الكلمة

خطوات الدّرس:

- يقوم المعلّم بتسجيل جملتين على السبّورة.
- بعدها يحلّلها إلى كلمات بالشّكل التّالي:



- يتمّ استخلاص القاعدة على النّحو الآتّي:

الكلمة ثلاثة أنواع : اسم و فعل و حرف

عملية التّقويم: بيّن عناصر الجملة (أنواع الكلمة) في الجمل التّالية:

- تحضّر الأمّ الطّعام في الصّباح

- إجابة الدّارس:

تحضّر: كلمة (فعل)

الأمّ: كلمة (اسم)

الطّعام: كلمة (اسم)

في: كلمة (حرف)

الصّباح: كلمة(اسم)

الدّرس الثّالث: الحروف القمريّة

الأمثلة:

أ- عامل – بسيط – محطّة – يوم

ب- العامل – البسيط – المحطّة – اليوم

- يتمّ تمييز المجموعة " أ " عن المجموعة " ب " واستنتاج الفرق و هو الْـ

- توضيح المتعلّم الحروف الّتي ابتدأت بها الكلمات:

ع – ب – م – ي.

- الوصول إلى الخلاصة أو القاعدة المتمثّلة في:

الحروف القمريّة هي: أ – ب – ج – ح – خ – ع – غ – ف – ق – ك – م – ه – و –ي.

الدّرس الرّابع الحروف الشمسيّة:

أ- توفير – زوجات – رعاية – شيء.

ب- التّوفير- الزّوجات – الرّعاية – الشّيء.

الملاحظة : الكلمات في المجموعة " أ " غير مبدوءة بـ " الـ "

- أما الكلمات في المجموعة " ب " مبدوءة بـ " الـ "

- الحروف التي بدأت بها الكلمات هي: ت – ز – ر – ش.

- تكتب معها " الـ " و لا تنطق و تسمّى الحروف الشمسيّة:

شمس ← الشّمس

الاستنتاج: الحروف الشمسيّة هي: ت – ث – د –ذ –ر- ز – ص – ض- ط – ظ – ل –ن.

التّقويم:

الدّرس الخامس: أقسام الفعل

مثال:

- نتعلّم القرآن الكريم.

- اشترينا منزلا.

- راجع دروسك.

الملاحظة:

كلمة « نتعلّم» تدّل على فعل مضارع يقع في الزّمن الحاضر أو المستقبل.

كلمة « اشترينا » تدّل على فعل ماضي وقع في الزّمن الماضي.

كلمة « راجع» بها فعل أمر يدّل على طلب يقع في المستقبل.

الاستنتاج:

الفعل ثلاثة أقسام: ماض – مضارع – أمر.

التّقويم: بيّن نوع الفعل فيما يلي (ماضي- مضارع – أمر):

1 -يكتب الأب رسالة لابنه.

2 -استيقظ الطّفل باكرا.

3 -استفيدوا من الأخبار و المعلومات الفكريّة.

4 -تشتري الأمّ الملابس للأطفال.

الفعل ← نوعه

يكتب ← مضارع

- استيقظ ← ماضي

- استفيدوا ← أمر

- تشتري ← مضارع

الدّرس السّادس: المذكّر و المؤنّث.

أمثلة: المعلّم و المعلّمة يدرّسون التّلاميذ.

الزّوجة و الزّوج يشكّلان عائلة.

ملاحظة:

- ،الزّوج: اسم يدلّ على مذكّر.

- الزّوجة – المعلّمة: اسم يدلّ على مؤنّث.

- **الاستنتاج:** الاسم نوعان : مذكرو مؤنث

- **التّقويم:** بيّن نوع الاسم فيما يلي:

الأستاذ – الولد – البنت – القارئ – القارئة.

الاسم ← نوعه

الأستاذ ← مذكّر

الولد ← مذكّر

البنت ← مؤنّث

القارئ ← مذكّر

القارئة ← مؤنّث

الدّرس السّابع: المبتدأ و الخبر

الأمثلة: - السّماء صافية

- الاحتياط واجب

الملاحظة : الأسماء: " السّماء و الاحتياط " أسماء بدء بها الكلام فهي مبتدأ.

- الأسماء الثّانية: صافية – واجب " أخبرت عن المبتدأ فهي خبر.

الاستنتاج : المبتدأ : اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

الخبر: اسم مرفوع يتمّم معنى الجملة.

التّقويم: استخرج المبتدأ و الخبر فيما يلي:

- المستعمر ظالم - المطر نازل

- الصّحة نعمة.

المبتدأ ← الخبر

المستعمر← ظالم

الصحّة ← نعمة

المطر ← نازل

الدّرس الثّامن: الفاعل

أمثلة: ولدت الأمّ – تقدّم العلم كثيرا

- فحص الطّبيب المريض

الملاحظات: الكلمات: ولدت – تقدّم – فحص ← أفعال.

- **الكلمات: «** الأمّ – الطّبيب – العلّم - » أسماء قامت بهذه الأفعال.

- **الاستنتاج :** الفاعل اسم مرفوع سبقه فعل.

- **التقويم:** ميز الفاعل في الجمل التالية:

كتب التّلميذ رسالة – صلّى الإمام ركعتين.

- سلّمت الأمّ على جارتها.

التّلميذ (فاعل) / الإمام (فاعل) / الأمّ (فاعل).

الدّرس التّاسع: المفعول به

أنتج العلم الوسائل

↓ ↓ ↓

فعل فاعل مفعول به

الاستنتاج: المفعول به اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل.

التّقويم: ميّز الفعل و الفاعل و المفعول به فيما يلي:

- حفظ التّلميذ الدّرس

↓ ↓ ↓

فعل فاعل مفعول به

↘ ↓ ↙

جملة فعليّة

الدّرس العّاشر: المفرد و المثنّى و الجمع.

الأمثلة: الولد – الولدان – الأولاد

الوالد – الوالدان – الأولاد

الزّوج – الزّوجان- الأزواج

↓ ↓ ↓

مفرد - مثنى - جمع

الاستنتاج: - المفرد: اسم يدّل على واحد

- المثنى: اسم يدّل على اثنين.

- الجمع: اسم يدّل على أكثر من اثنين.

الدّرس الحادي عشر: الجملة الاسميّة.

أ - الأمثلة:

1) استشارة الطّبيب واجبة.
2) الصحّة كنز.
3) الوقاية خير من العلاج.

ب- الملاحظة:

- تعدّ الأسماء: استشارة – الصحّة – الوقاية مبتدأ لأنّنا ابتدأنا به الكلام.
- **الأسماء:** واجبة – كنز- خير هي خبر.

ج- الاستنتاج: الجملة الاسميّة هي كلّ جملة تبدأ باسم.

د- التّقويم: كوّن جملا اسمية و عيّن المبتدأ و الخبر فيها:

- المسلم ساجد ← جملة اسمية.
  ↓ ↓
  مبتدأ خبر ← جملة اسمية.
- الجدّة مريضة
  ↓ ↓
  مبتدأ خبر

الدّرس الثّاني عشر: الجملة الفعليّة.

أ- **الأمثلة:** - تحبّ الأمّ أطفالها.

- يصلّي الإمام بالمصلّين.
- تحفظ الجدّة القرآن.

ب- **الملاحظة:** إنّ كلّ جملة من الجمل السّابقة تبدأ بفعل.

(تحبّ – يصلّي- تحفظ) فهي جمل فعلية.

ج- الاستنتاج: الجملة الفعليّة هي كلّ جملة تبدأ بفعل.

د- التّقويم: ميّز الجمل الفعليّة من الجمل الاسميّة فيما يلي:

- عذّبت فرنسا أبناء الجزائر- الصّلاة فرض.
- العلّم نور – صمت شهر رمضان.

إجابة المتعلّمين:

الجملة الاسميّة الجملة الفعليّة

- ً العلم نورً ًعذّبت فرنسا أبناء الجزائرً
- ًالصّلاة فرضً ًصمت شهر رمضانً

الدّرس الثّالث عشر: الاسم المجرور

الأمثلة:

- ذهبت إلى المدرسة للتعلّم.
- أمّي في الدّار

الملاحظة:

الكلمات: (إلى – في) في الجملتين هي حروف جرّ.

الكلمات: المدرسة – الدّار هي اسم مجرور.

إلى	المدرسة	في	الدّار
↓	↓	↓	↓
حرف جر	اسم مجرور	حرف جر	اسم مجرور

الاستنتاج: يجر الاسم إذا سبقه حرف جر.

من حروف الجر: من – في – إلى – الباء – اللاّم – الكاف.

الدّرس الرّابع عشر: التّاء المربوطة.

الأمثلة:

- تفحص الطّبيبة المريضة.
- تدعو المسلمة الصّادقة ربّها.

الملاحظة:

الكلمات: الطّبيبة – المريضة – المسلمة – الصّادقة تنتهي بتاء مربوطة و هي مؤنّثة.

- **الاستنتاج:** تكتب التاء مربوطة في آخر الاسم المؤنث.
- **التّقويم:** هات كلمات بها التّاء مربوطة.
- مصلّية – جدّة – منافقة – قابلة...

الدّرس الخامس عشر: التّاء المفتوحة

الأمثلة: ثبت أنّ حليب الأمّ مفيد للرّضيع.

تتّجه البنت نحو المدرسة.

حاجات الأبناء كثيرة.

الملاحظة:

ثبت ← به تاء مفتوحة في آخره و هو فعل.

البنت ← بها تاء مفتوحة في آخره و هي اسم ثلاثي.

الحاجات ← بها تاء مفتوحة في آخره وهي جمع لاسم.

مؤنث هو حاجة و يسمّى جمع مؤنّث سالم.

الاستنتاج:

← في آخر الفعل

تكتب التّاء مفتوحة ← في آخر الاسم الثلاثي ساكن الوسط

← في آخر الجمع المؤنث السالم.

التّقويم: ميّز التّاء المربوطة و التاء المفتوحة في الكلمات التالية:

- بيت – غرفة – سلامة – صدقة – زيت – جامعات.

بيت ← تاء مفتوحة

غرفة ← تاء مربوطة

سلامة ← تاء مربوطة

صدقة ← تاء مربوطة

زيت ← تاء مفتوحة

جامعات ← تاء مفتوحة

الدّرس السّادس عشر: المضاف و المضاف إليه

الأمثلة:- حليب الأمّ مفيد.

- غداء الطّفل كامل.
- جسم الطّفل سليم.

الملاحظة:

حليب الأمّ / غداء الطّفل

↓ ↓ ↓ ↓

مضاف مضاف إليه مجرور مضاف مضاف إليه مجرور

جسم الطفل

↓ ↓

مضاف مضاف إليه مجرور

الاستنتاج: المضاف إليه اسم مجرور

الدرس السابع عشر:

الأمثلة: السابع عشر

- تعالج الحمّى بالماء البارد
- تستيقظ الأمّ في الصّباح الباكر

الملاحظة: الماء البارد / الصّباح الباكر

↓ ↓ ↓ ↓

منعوت نعت لما قبله منعوت نعت

الاستنتاج: النّعت صفة لاسم قبله يسمّى منعوتا.

النّعت يقع بعد المنعوت و يكون مطابقا له.

التّقويم: ميّز النّعت و المنعوت في الجمل التّالية:

- الرّضيع يملك صحّة جيّدة - شاركت في المسابقة الوطنيّة.
- يقطف الولد زهرة جميلة.
- صحّة – زهرة – المسابقة ← منعوتة
- جميلة – جيّدة – الوطنيّة ← نعوت

أما عن المدّة التي تستغرق في كلّ درس فإنّها تحدّد حسب قدرة استيعاب المتعلّم للدّرس، فالمعلّم غيّر مقيّد بزمن محدّد، لذلك يأخذ حريّة أكبر في تعليم الكبار.

1 النّسبة المئوية الخاصّة بالجنس المتردّد على مراكز محو الأميّة:

فئات العمر	عدد الذكور	النسبة %	عدد الإناث %	النسبة المئوية %
19-10	00	% 0	00	% 0
29-20	02	% 9,52	05	% 5,26
39-30	04	% 19,04	06	% 6,31
49-40	00	% 0	19	% 20
59-50	02	% 9,52	30	% 31,57
69-60	010	% 47,61	25	% 26,31
79-70	03	% 14,28	10	% 10,52
المجموع	21	% 100	95	% 100

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثّل نسبا مئويّة مرتبطة بالمتردّدين على مراكز محو الأميّة يتبّين لنا أنّ نسبة الأميّة عند الإناث أكثر منها عند الذّكور ، حيث سجّلنا حسب الجدول و انطلاقا من العيّنة المكوّنة من 116 متردّد على المركز 81,89 % إناث و 18,10 % ذكور و هم من مختلف الأعمار: تقدّر نسبة الفئة العمريّة 10-19 بـ 0 % ، أمّا 9,52 % فنجدها عند الفئة 20-29 ، و هو ما يطابق فئة 50 -59, في حين تبلغ الفئة 30-39 نسبة 19,04 ، أمّا الفئة 60-69 و 70-79 فتقدّر النسبة بـ 47,61 % و 14,28 % على التّوالي، و الملاحظ في فئة الذّكور أنّ أعلى نسبة مسجّلة نجدها عند الفئة التي تبلغ سنّ الستّين إلى التّسعة و الستّين ، و سيتبيّن لنا من خلال ما سيأتي لاحقا أسباب و دوافع إقبال الأميّين على التعلّم.

أمّا الإناث فسجّلنا 0 % بالنسبة لفئة المراهقات من 10-19 في حين نجد 5,26 % بالنسبة لفئة 20 – 29 و 6,31 % من سنّ 30 إلى 39، أما الفئة 40-49 فتبلغ نسبتها 20 %.

و فئة 50 – 59 التي تمثّل أعلى نسبة تقدّر بـ 31,57 % ، و26,31 % لفئة 60-69 و 10,52 % لفئة 70-79 ليتبيّن لنا أنّ نسبة المتردّدين للإناث على مراكز محو الأميّة ترتفع كلّما تجاوزنا سنّ الأربعين إلى السّبعين ، و يفسّر ذلك بأنّ هذه الفئة لم تلتحق بمقاعد الدّراسة لأسباب اجتماعية و استعمارية بوجه خاصّ، و هو وجود المستعمر في الجزائر وكذا انعدام الوعي لدى العائلات بأهميّة التعلّم بسبب التّقاليد و الأعراف.

2 النسبة المئويّة الخاصّة بوظيفة الملتحقين بمحو الأميّة:

الحالة المهنية	عامل (ة)	بطال (ة)	متقاعد (ة)	المجموع
العـــــدد	20	66	30	116
النسبـــــة	% 17,24	% 56,89	% 25,86	% 100
المجموع	% 17,24	% 56,89	% 25,86	

يمثّل الجدول التّالي: نسبا مئويّة خاصّة بوظيفة الملتحقين بمحو الأميّة ، حيث نجد % 17,24 من الملتحقين يمارسون وظائف متعدّدة في حياتهم ، و هو ما دفعهم للالتحاق بمراكز محو الأمية قصد القضاء على أميّتهم التي تشكّل عائقا و حاجزا في عملهم و % 59,89 تمثّل أعلى نسبة مئويّة للبطّالين الذين لا يمارسون أيّ وظيفة في الحياة، لذلك نلمس إقبالهم الكبير لتوفّر أوقات فراغ لهذه الفئة ، في حين نجد % 25,86 فئة المتقاعدين، أمّا النّسبة الباقية المقدّرة بـ % 25,86 فهي تشمل فئة المتقاعدين ، و هذه الفئة تنقسم إلى صنفين صنف يعرف القراءة و لا يعرف الكتابة، وصنف آخر لا يجيد الكتابة و لا القراءة.

- **جدول النّسبة المئويّة الخاصّة بالحالة المدنيّة للمتعلمين (116):**

الحالة المدنية / النسب	أع-زب	متزوج(ة)	مطلق (ة)	أرملة (ة)	المجموع
العدد	20	50	16	30	116
النسبة	% 17,24	% 43,10	% 13,79	% 25,86	% 100
المجموع	% 17,24	% 43,10	%13,79	% 25,86	

من خلال الجدول نلحظ أنّ نسبة الملتحقين بمحو الأميّة متزوّجين، و تقدّر النّسبة بـ 43,10 % ، و 17,24 % غير متزوّجين، في حين نلاحظ من خلال الجدول أنّ 13,79 % و 25,86 % تمثّل فئة الأرامل و المطلّقين على التّوالي، فالحالة المدنيّة للمتعلّم، ليس لها تأثيرها على العمليّة التّعليميّة، و إقبال المتعلّمين من مختلف الحالات يفسر ذلك.

والمقبلون على التعلّم مدركون خطورة ما هم عليه من جهل و أميّة، لذلك يسعون جاهدين للقضاء على أميّتهم بالتعلّم المستمر.

- **جدول النّسبة المئويّة للمستوى الدّراسي للملتحقين بمحو الأميّة:**

هل التحقت بمؤسّسة تعليميّة من قبل ؟			مـــكـــــان الـــدّراســـــــة					
	العدد	النّسبة	مدرسة نظاميّة	النّسبة %	الكتاتيب (مساجد)	%	مكان آخر	%
نعم	60	% 51,72	25	% 41,66	30	% 50	05	% 8,33
لا	56	% 48,27	–	–	–	–	–	–
المجموع	116	% 100	–	–	–	–	–	–

يمثّل الجدول أعلاه النّسب المئويّة الخاصّة بالمستوى الدّراسي للملتحقين بمراكز محو الأميّة ، حيث تمثّل نسبة 51,72 % من المتعلّمين الذين سبق لهم الالتحاق بمؤسّسات تعليميّة، غير أنّ هذه الدّراسة توقّفت لأسباب كثيرة منها اجتماعيّة و اقتصاديّة و تربويّة و تمثّل النّسب الباقية المتمثّلة في 48,27 % الذين لم يلتحقوا من قبل بمؤسّسات تعليميّة.

أمّا عن النّسب المرتبطة بأماكن الدّراسة فقد سجّلنا 41,66 % ممّن التحقوا بمدارس نظاميّة لم يتعدّوا فيها ثلاث سنوات (قد سبق لهم و أن أمسكوا بالقلم و تعلّموا بعض مبادئ اللّغة العربيّة ، و لكن ارتدّوا إلى الأميّة مع الزّمن) في حين تمثّل نسبة الملتحقين بالمساجد أعلى نسبة تقدّر بـ 50 % و هذه الفئة قد تعلّمت سماع القرآن الكريم دون معرفة كتابته، لذلك فهم يحفظون القرآن سماعا ولا يج يدون كتابة الحروف الأبجديّة العربيّة، و من ثمّة يعتبرون أميّين. لأنّ الأميّة كما سبق التّعريف بها هي كلّ شخص لا يعرف القراءة و الكتابة، أمّا الذي يعرف القراءة و لا يعرف الكتابة فيسمّى شبه أميّ ، أمّا النّسبة الباقية فتشمل الذين التحقوا بأماكن أخرى للتعلّم ، و ليس شرطا أن تكون مراكز أو مؤسّسات ، قبلا مكان أنّهم قد تعلّموا عن طريق الأبناء و الأحفاد مثلا و تقدّر بـ 8,33 %.

و تجدر الإشارة من هاهنا، إلى نقطة هامّة لمسناها في هذه العيّنة و هي أنّ هناك من درس في العهد الاستعماري اللّغة الفرنسيّة، و هنا يأتي دور المعلّم في تعريب هذه الفئة من المتعلّمين ، و لعلّ المعلّم لا يجد صعوبة كبيرة في تعليم هذه الفئة باعتبارهم قد درسوا مبادئ لغة أخرى.

- **جدول النّسبة المئويّة الخاصّ بسبب انقطاع الأميّين عن التعلّم:**

السبب	الاستعمار	بعد المسافة	معارضة الوالدان	اللاّمبالاة بالدّراسة	عدم الفهم و الاستيهاب	التسرّب المدرسيّ	سبب آخر
العدد	30	16	26	10	20	10	4
النّسبة	% 25,86	%13,79	% 22,41	%8,62	% 17,24	8,62 %	3,44 %
المجموع	–	–	–	–	–	–	–

أما عن سبب انقطاع الأميّين عن التعلّم فيرجع إلى أسباب اجتماعيّة و أخرى تاريخيّة و أخرى تربويّة، إذ سجّلنا أعلى نسبة قدّرت بـ 25,86 % سببها الاستعمار الفرنسي الذي كان يمنع الجزائريّين من الالتحاق بمقاعد الدّراسة ، فكان الحقّ التّعليمي من نصيب الفرنسيّين دون سواهم ، و هذا يعدّ سببا قويّا للارتداد إلى الأميّة ، أمّا النّسبة الثّانية فتمثل 22,41 % ممّن عارض أهله (الوالدين) التحاقهم بمقاعد الدّراسة بسبب التّقاليد و الأعراف المعروفة من حرمان الإناث من التعلّم، علما أنّ نسبة الأميّة عند الإناث أكبر منها عند الذّكور.

النّسبة الثّالثة و المقدّرة بـ 17,24 % بسبب عدم قدرتهم على الفهم و الاستيعاب في ظلّ الظّروف التي كانوا يعيشونها، أمّا النّسبة الرّابعة و المقدّرة بـ 13,79 فترجع إلى بعد المسافة عن مكان الدّراسة ممّا يعرقل تنقّل المتعلّمين إلى المؤسّسات أو المدارس للتعلّم.

في حين قدّرت نسبة 8,62 لحالات سببها التسرّب المدرسيّ و عدم المبالاة بالمدرسة ، و هنا يدخل عنصر الرّغبة في التعلّم الذي يعدّ عاملا هامّا في العمليّة التّعليميّة ، و تمثّل 3,44 % مرتبطة بأسباب أخرى.

- **جدول النّسبة المئويّة خاصّ برغبة و شعور الأميّ ا تّجاه أميّته:**

الرّغبة في التعلّم			شعور الأميّ ا تّجاه أميّته					
	العدد	النّسبة	العجز	%	الغضب	%	اللاّمبالاة	%
نعم	116	% 100	10	8,62 %	100	%86,20	6	% 5,17
لا	00	% 0	–	–	–	–	–	–
المجموع	116	% 100	–	–	–	–	–	–

يمثّل هذا الجدول نسبا مئويّة للملتحقين بمحو الأميّة و ما إذا كانت لديهم رغبة في التعلّم ، و يمثّل أيضا حالات شعور الأميّ اتّجاه أميّته ، حيث لمس رغبة حقيقيّة للمتعلّمين في التعلّم ، إذ تمثّل نسبة 100 % من الرّاغبين في التعلّم لمحو أميّتهم التي تعرقل حياتهم الاجتماعيّة و المهنيّة على حدّ سواء ، و قد رصدنا آراء مختلفة حول شعور الأميّ إذا ما عرف القراءة و الكتابة ، و كانت الإجابات بالغضب و النّرفزة . حيث سجّلنا نسبة 86,20 % يحسّون بأنّهم يشعرون بالغضب لأنّهم لا يج يدون القراءة و لا الكتابة ، و هذا الشّعور متولّد عن العجز طبعا ، و في هذا سجّلنا 8,62 % في حين لاح ظنا 5,17 % من المتعلّمين شعروا باللاّمبالاة ، فشعور الأميّ نابع من إحساسه بخطورة وضعه على المجتمع يعدّ عاملا إيجابيّا في دفعه نحو التعلّم من أجل القضاء على أميّته التي تعرقل حياته من أجل المساهمة في بناء مجتمعه على أسس سليمة.

- جدول النّسبة المئويّة لدّوافع التحاق الأميّين بمراكز محو الأميّة:

سبب الالتحاق بمراكز محو الأميّة	تعلّم القرآن الكريم	الرّغبة في كتابة و قراءة الرّسائل	الرّغبة في معرفة الأخبار من الجرائد	الرّغبة في فهم الآخر
العـــــدد	70	19	20	7
النّسبـــة	% 60,34	% 16,37	% 17.24	% 6,03
المجموع	89		27	

بعد أن عرفنا مختلف الآراء حول أسباب الانقطاع عن المدارس ، سنحاول من خلال الجدول أن نقف عند النّسب المئويّة الخاصّة بدوافع إقبال الأميّين على مراكز محو الأميّة و قد سجّلنا أعلى نسبة قدّرت بـ 60,34 % ممّن كان دافعهم دينيّا و هو تعلّم قراءة و كتابة القرآن الكريم ، و نسبة 19 % لمن كانت لديهم رغبة في كتابة الرّسائل و قراءتها، و تمثّل 17,24 % نسبة الأميّ الذي يرغب في معرفة الأخبار من خلال قراءة المجلاّت و الصحف، كما لمسنا رغبة في فهم الآخر و بالتّالي التّواصل الفكريّ بين أفراد المجتمع الواحد و التي تمثّل 6,03 % من النّسبة الكليّة.

و الشّيء الذي لمسته هاهنا أنّ الدّارسين في هذه المراكز يدفعهم دافع دينيّ أكثر منه تربويّ إلى التعلّم، حيث ينتظرون بفارغ الصّبر تلك اللّحظة التي يتمكّنون من خلالها حمل المصحف الشّريف و قراءة آياته قراءة متفحّصة مع الفهم لمعانيه و هو ما ركّز عليه جلّ الدّارسين (فهم المعنى).

- **جدول النّسبة المئويّة لإحساس الأميّ أثناء تعلّمه:**

إحساس الأميّ و هو يتعلّم	الافتخار و الفرح	التردّد	العجز	مرغم على التعلّم
العـــدد	100	16	00	00
النّسبـة	% 86,20	13,79	% 0	% 0
المجموع	116		00	

من خلال هذا الجدول الذي يبيّن إحساس الأميّ و هو يتعلّم يتبيّن لنا أنّ أعلى نسبة سجّلناها قدّرت بـ 86,20 % خاصّة بحالة الافتخار و الفرح التي يشعر بها الدّارس، و هو عنصر إيجابيّ في العمليّة التّعليميّة، حيث يتولّد عن هذا الإحساس رغبة و استعدادا كاملا للتعلّم، فهو ضروريّ لاكتساب أيّ معرفة من المعارف، و هذا ما لمسناه فعلا عند هذه الفئة المتعطّشة للتعلّم.

أمّا نسبة 13,79 % فهي خاصّة بالذين يحسّون بالتردّد أثناء التعلّم، و لعلّ هذا راجع لإحساسهم بأنّهم كبار السّن أو شعورهم بالخجل ممّا يعوق سير عمليّة التعلّم.

في حين لم نسجّل أيّ حالة مرتبطة بالعجز أو الإرغام على التعلّم، لأنّ المتعلّم حينما التحق بمراكز تعليم الكبار التحق طوعا و ليس مجبرا على ذلك، و هذا ما يفسّره الجدول السّابق.

- **جدول النّسب المئويّة الخاصّ بسبب عجز الأميّ:**

سبب عجز الأميّ	كبر السّن	صعوبة الفهم	سبب آخر
العـــــدد	50	50	16
النّسبـــة	% 43,10	% 43,10	%13,79
المجموع	100		16

يرجع بعض المتعلّمين سبب عجزهم إلى كبر السّن و هذا ما تمثّله النّسبة 43,10 % ، و تبرير هذه الفئة من المتعلّمين أنّ كبار السّن أكثر عرضة للأمراض ممّا يترتّب عنه الغيابات المستمرّة التي تعرقل مساره التّعليمي، أمّا السّبب الآخر و هو صعوبة الفهم و الاستيعاب المترتّبة عن عوامل صحيّة و أخرى اجتماعيّة كضعف النّظر و ضعف السّمع و قلّة التّركيز بسبب المشاغل و المشاكل التي يواجهها الدّارس فتقدّر نسبتها بـ 43,10 %، أمّا النّسبة الباقية و المقدّرة بـ 13,79 % فاكتفت بالإجابة لأسباب أخرى.

-جدول يبّين النّسب المتعلّقة بشعور الأميّ حينما يخطئ:

شعور الأميّ و هو يخطئ	عادي	الارتباك	و الخجل	الغضب	شعور آخر
العـــــدد	50	16		50	00
النّسبـــة	% 43,79	% 13,79		% 43,79	% 0
المجموع	50	16		50	00

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه الذي يوضّح شعور الأميّ حينما يخطئ الإجابة أنّ المتعلّم الكبير لا يتأثّر إذا ما أخطئ بعكس الأطفال و هذا نتيجة وعيهم بأنّ المرء يتعلّم من أخطائه ، و هو شعور إيجابيّ و فعّال يدفع الدّارس إلى الاستمرار في التعلّم دون يأس، و قدّرت النسبة بـ 43,78 %.

أمّا النّسبة 13,79 % فهي الّتي ميّزت الذين يشعرون بالارتباك و الخجل ، و هي نسبة قليلة بالمقارنة مع الّنسب الأخرى، و هذا ما يميّز الكبير عن الصّغير ، فالصّغير حينما يخطئ يشعر بالارتباك و الخجل أمام زملائه.

أمّا الّنسبة 43, 78 %فيشعر المتعلّم الكبير خلالها بالغضب الشّديد كونه أخطأ الإجابة و ما كان عليه ذلك.

- **جدول يبّين النّسبة المئويّة لنظرة الأميّ إلى مراكز محو الأميّة:**

الحـالة	مفـيدة	غير مفـيدة
العـــــدد	116	00
النسبـــة	% 100	% 0
المجموع	116	00

يجمع كلّ الملتحقين بمراكز محو الأميّة على فائدة هذه المراكز في المساهمة في محو أميّتهم ، و بالتّالي تعلّم اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم، و التحاقهم بالمراكز لدليل على أنّها مفيدة و نافعة.

وهذا الإحساس بأهميّة المراكز سيولّد لديهم دافعا قويّا من أجل التردّد و المداومة المستمرّة قصد التعلّم.

كما لا ننسى أن نشير إلى نقطة هامّة في العمليّة الّتعليميّة و هي العلاقة الّتي تربط المعلّم بالمتعلّم ، و قد لمسنا في هذه المراكز علاقة متينة بين المعلّم و المتعلّم تحكمها أسس اجتماعيّة و أسريّة، و سينّضح ذلك من خلال الاستمارة التي أعددناها للمعلّمين في هذه المراكز.

جدول النّسبة المئويّة الخاصّة بكيفيّة الالتحاق بمراكز محو الأميّة:

كيفية الالتحاق بمراكز محو الأميّة	الجيران	الأصدقاء	وسائل الإعلام	طرق أخرى
العـــــدد	30	40	30	16
النسبـــــة	%25.86	%34.48	%25.86	%13.79
الموضوع	30	40	30	16

يحوي الجدول نسبا مئويّة خاصّة بكيفيّة التحاق الدّارسين بمراكز محو الأميّة، حيث سجّلنا أعلى نسبة مقدّرة ب: 25.86% للذين التحقوا بالمراكز عن طريق الجيران أو وسائل الإعلام المختلفة: الراديو – التلفاز- الجرائد، و هنا يأتي الدّور الفاعل لهذه الوسائل للتّحسيس بأهميّة الالتحاق بالمراكز للقضاء على الجهل و محو أميّة الدّارس الّتي تعرقل مساره الاجتماعي، و يؤكّد بالطّبع أنّ الرّاديو و التّلفاز يساهمان بشكل فعّال من خلال بعض البرامج المقدّمة و المخصّصة لمحو الأميّة في العمليّة التعليميّة.

و هناك من التحق بالمركز عن طريق الأصدقاء 34.48% و فيه طرق أخرى مثلتها النّسبة 13.79%.

جدول يبيّن عدد الحصص التي يرغب الأميّ أن يدرس فيها:

عدد المرّات التي يرغب الأميّ أن يدرس فيها في الأسبوع	مّرتين	أربع مرّات	كلّ يوم
العـــــدد	16	70	30
النسبـــــة	%13.79	%60.34	%25.86
المجموع	%13.79	%60.34	%25.86

أمّا عن عدد الحصص التي يرغب المتعلّم أن يدرسها في الأسبوع فقد رصدنا آراء مختلفة سجّلنا أعلى نسبة قدّرت ب 60.34% للرّاغبين في التعلّم أربع مرات في الأسبوع كي يتسنّى لهم حسب تعبيرهم إنجاز مشاوريهم و أشغالهم بقية الأيام التي لا يدرسون فيها.

في حين سجّلنا نسبة 25.86% راغبا في التعلّم كلّ يوم مبرّرين ذلك بأنّ التعلّم كلّ يوم يزيد من قدرة استيعابهم بالتّكرار المستمر و المراجعة لما تعلّموه ،و من ثمّة فإنّ المواظبة على الدّروس يخلق لهم نوعا من العادة تكسبهم قوّة استيعاب و فهم لما يعرض عليه من مواد .

أمّا النسبة المتبقيّة و المقدّرة ب 13.79% و هي مرّتين في الأسبوع، مبرّرين ذلك بعدم وجود وقت فراغ لديهم يسنح لهم بمزاولة الدّراسة يوميّا، لذلك يفضلون فترة يومين في الأسبوع حتّى لا يشعروا بالملل على حدّ تعبيرهم.

جدول يبين التوقيت المفضل للدراسة عند الأميين:

الأوقـــات	العـــدد	النسبة المئوية %
صباحـــا	20	%17.24
مســـاءا	90	%77.58
ليـــــلا	6	%5.17
المجمـوع	116	%100

وجدنا أنّ نسبة 77.58% من الّنسبة الكليّة تفضّل أن تكون الفترة المسائيّة فترة للتعلّم، على اعتبار أنّها وقت مناسب يتفرّغ فيه المتعلّم للتعلّم بعد قضاء مشاغله و حوائجه صباحا مع العلم أنّ الملتحقين بالمراكز أغلبهم إناثاً.أمّا النسبة 17.24 %فتحبّذ الدّراسة صباحا لأنّ الفترة الصّباحية في نظرهم يكون المتعلّم فيها

على استعداد تامّ لتلقّي المعرفة و من ثمّة سهولة استيعاب الدّرس و التّركيز الجيّد، في حين نجد أقليّة من العيّنة و تقدّر ب 5.17% يفضّلون أن يدرسوا ليلا.

جدول يبّين نظرة الأميّ إلى المواد المقدّمة و ما هي المواد التي تصعب عليهم فهمها:

النّظـــرة إلـــى المـــــــواد المقـــدمـــــة			نسبة الصعوبة / المواد	العدد	النسبة
سهلـــــــة	45	%38.79	القـــــــراءة	21	%18.10
صعبـــــة	30	%25.86	الكتابـــــــــة	10	%8.62
مفيـــــدة	41	%35.34	التعبير الشفوي	15	%12.93
غير مفيدة	00	%0	التعبير الكتابي	20	%17.24
المجموع	116	%100	القـــواعـــــد	50	%43.10
				116	%100

يمثل الجدول نسبا مئوية مرتبطة بنظرة الأمّي إلى المواد التي يدرسها من حيث السّهولة و الصّعوبة و من حيث الفائدة أيضا، و قد سجّلنا لذلك نسبة 38.79% يرون أنّ المواد التي يدرسونها سهلة للغاية إذا أحسن تعلّمها بالتّدريب و الممارسة العمليّة و يعتبرونها طبعا مفيدة في اكتساب المبادئ الأساسيّة و الضروريّة للّغة العربيّة، و بالتّالي للقرآن الكريم بالرّغم من وجود نفور لبعض المواد التي سنذكر النّسب المئويّة لذلك، و تمثّل نسبة 35.34% .

أمّا عن الصّعوبة فتمثّل 25.86% و يرى المتعلّمون أنّ الصّعوبة تكمن في الخلط بين بعض الحروف و مخارجها يصعب عليهم درس الإملاء.

تمثّل نسبة 18.10%المتعلّمين الذين يجدون صعوبة في عمليّة القراءة ، و هي عجز المتعلّم على القراءة ،و فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهريّة كعجزه عن قراءة الكلمات و بالتّالي عدم قدرته على الهجاء ،أو عجزه عن إدراك الكلمات ككلّ.

أمّا عن النّسبة 8.62% و التي تمثّل صعوبة الكتابة لدى المتعلّم، و هي نسبة قليلة بالمقارنة مع باقي النّسب، فصعوبة الكتابة Dysgraphie هي عدم قدرة الفرد على التّعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرّموز (الحروف الحركات...) المكتوبة (1).

1) - أساسيات صعوبات التعلّم جمال مثقال مصطفى القاسم، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ط1 2000، ص 120.

أسباب الصّعوبة في الغالب تكمن في عدم قدرة المتعلّم على التّمييز السّمعي و البصري لما يكتب من الكلمات و عدم القدرة على إدراك التّتابع بين حركة العين و اليد، و لعلّ المظاهر التي لمسناها عند هذه الفئة في معرفة مهارة الكتابة هي:

- الطّريقة الخاطئة لإمساك القلم.
- طريقة رسم الحروف خاطئة.
- إهمال الحروف المنطوقة كلام الشمسيّة و واو الجماعة مثلا.
- الخلط بين بعض الحروف كالجيم و الخاء و الحاء، و غيرها من الصّعوبات التي يمكن أن تواجه متعلّم اللّغة العربية.

كما سجّلنا نسبة 12.93% ممّن يجدون صعوبة في التّعبير الشفويّ و هذا راجع لعدم تمكّنهم من تكوين جمل مترابطة و متناسقة أثناء عمليّة التّعبير، على الرّغم من أنّ مواضيع التّعبير الكتابي مستوحاة من الواقع الإجتماعيّ و التي يتمكّن فيها الفرد بإبداء رأيه كما يجب.

أمّا عن التّعبير الكتابي فيمّثل 17.24% من النّسبة الكليّة و الصّعوبة في نظرهم أنّهم غير قادرين على استحضار أفكار و ترجمتها على جمل كتابيا.

أمّا النّسبة العالية و المقدّرة ب 43.10% فإنّنا نلمس نفور المتعلّم من هذه المادّة الجافّة في نظرهم لذلك نلاحظ أنّ المتعلّم يركّز فقط على ما يمكن أن يحتاج إليه في تحليل شفرات النّص القرآني بوجه خاصّ.

جدول النّسبة المئويّة الخاصّة بجنس المعلّمين في محو الأميّة:

فئات العمر	الذّكر	النسبة	الأنثى	النسبة
32-20	00	%0	40	%66.66
42-32	02	%3.33	10	%16.66
52-42	03	%5	02	%3.33
62-52	00	%0	03	%5
المجموع	05	%8.33	55	%91.66

يتبيّن من خلال العيّنة المتكوّنة من ستين متعلّما أنّ أغلبيّة المعلّمين هم في سنّ يتراوح بين 20 و 32 سنة الممثّلة بالّنسبة 66.66% و هم من فئة الإناث، و في حين قدّرت نسبة الذّكور في هذه الفئة ب 0%، أمّا الفئة العمريّة 32-42 فنجدها تغلب عليها فئة الإناث هي الأخرى المقدّرة ب 16.66%.
أمّا نسبة الذّكور الخاصّة بهذه الفئة العمريّة فقدّرت ب 3.33%، و تمثّل 5% ذكوراً فئة 42-52 سنة و 3.33% إناث كما أنّنا لم نسجّل أيّ نسبة للذّكور في الفئة العمريّة 52-62 في حين سجلنا 5% إناثاً.

و من خلال الدّراسة اتّضح لنا أنّ الأغلبيّة السّاحقة من المعلّمين تمثّلت في جنس الإناث و ذلك بنسبة 91.66 % أمّا النّسبة الباقية و المقدّرة بـ 8.33% فهي من جنس الذكور.

- جدول يبيّن الّنسبة المئويّة للمستوى الدّراسي للمعلّم في محو الأميّة:

المستوى الدّراسي للمعلّم	ثانوي	جامعي	دراسات عليا	مستويات أخرى
العدد	02	50	06	02
النسبة	%3.33	%83.33	%10	%3.33
المجموع	02	56		02

على ضوء الجدول أعلاه و الذي يبيّن نسبا مئويّة خاصّة بالمستوى الدّراسي لمعلّمي محو الأميّة يتّضح لنّا أنّ أعلى نسبة سجّلت لمعلّمي محو الأميّة و مستواهم الدّراسي هي الجامعي و المقدّرة ب 83.33% للمتحصّلين على شهادات جامعيّة، مع العلم أنّ المعلّم هو ركيزة أساسيّة في العمليّة ،و في تطوير التّعليم، و رفع كفاءته، بل إنّ كفاءة العمليّة التّعليميّة تتحدّد بمستواه المهنيّ و الثقافيّ و الفكريّ، فكلّما ارتفع مستواه الفكريّ و اتّسعت اهتماماته الّثقافية ارتفع مستوى أدائه في عملّه ممّا ينعكس إيجابا على العمليّة التعليميّة ككل.

و قد سجّلنا نسبة 3.33% بالنّسبة للذين لديهم مستوى ثانوي و مستويات أخرى أمّا النّسبة الباقية و المقدرة ب 10% فقد خصّصت للذين يملكون مستوى الدّراسات العليا مع العلّم أنّهم يسهمون بشكل فعّال في تنمية التّفكير لدى المتعلّمين و انتهاجهم لطرق حديثة في التعلّم.

- **جدول النّسبة المئويّة لدوافع اختيار المعلّمين مهنة التّدريس بالمركز:**

الدّافع	ديني	شخصي	تربوي تعليمي	اجتماعي	أشياء أخرى
العـــــدد	40	04	08	08	00
النسبـــــة	%66.66	%6.66	%13.33	%13.33	%0
المجموع	-	-	-	-	-

بعد أن عرضنا للمستوى الدّراسي للمعلّمين في مراكز محو الأميّة ننتقل إلى الجدول التّالي يبيّن لنا نسبا مئويّة لدوافع اختيار المعلّم في محو الأميّة التّدريس بها ، فسجّلنا 66.66% ،من كان دافعهم ديني و هي تمثّل أعلى النّسب، في حين سجّلنا 13.33% للذين يمتهنو ن التّدريس بالمركز لدوافع اجتماعيّة و النّسبة نفسها سجلناها بالنسبة للدافع التعليمي و التربوي، في حين سجلّنا أقل نسبة مقدّرة ب 6.66% للذين التحقوا بالمراكز لدافع شخصي كإثبات الذّات مثلا.

و الدّافع للتّعليم يزيد من قوّة أداء المعلّم، و من ثمّة إنجاح النّظام التّعليميّ لتحقيق أهدافه.

- جدول يبيّن وظيفة المعلّم قبل الالتحاق بمراكز محو الأميّة :

هل درّست من قبل ؟			الابتدائي		المتوسّط		الثانوي		مؤسّسات تعليميّة أخرى	
	العدد	النسبة	15	% 25	07	11.66	08	% 33.13	30	% 50
نعم	40	% 66/66								
لا	20	% 33/33								
المجموع	60	% 100								

من خلال الجدول الذي يمثّل وظيفة المعلّم قبل أن يلتحق بمراكز محو الأميّة .

فأغلبيّة الملتحقين بالمركز قد خاضوا تجربة التّدريس من قبل تقدر نسبتهم بـ 66,66 %.

أمّا النّسبة الباقية فتمثّل الفئة التي التحقت بمهمّة التّدريس لأوّل مرّة ؛ وتختلف المستويات التي التحق بها المعلّمون للتّدريس إذ تمثّل أعلى نسبة 50 % ممّن درّسوا بالمساجد ولا يزالون يدرّسون القرآن الكريم وأحكامه، وهذه الفئة تملك قدرة فاعلة على التّعامل مع الأميّين وبالتّالي المساهمة الفاعلة في إنجاح العمليّة التعليميّة.

أمّا الذين درّسوا بالثانوي والمتوسط فتمثلهم النّسب 33,33 % و66,11 % على التوالي في حين قدّرت نسبة المدرّسين بالابتدائي بـ 25 % ، وهو الأمر الذي ساعدنا على الإجابة عن السّؤال المرتبط بالفرق بين تعليم الكبار وتعليم الصّغار بحكم التّجربة .

- **جدول النّسبة المئويّة للمشاكل التّي تواجه المعلّم في تعليمه الكبار :**

المشاكل	قلة الاستيعاب لدى الكبار	ثرة العدد في القسم	صعوبة التعامل مع الأميّين	المجموع
العدد	40	20	00	60
النسبة	% 66,66	% 33,33	% 0	% 100
المجموع	60		00	60

يمثّل الجدول أعلاه نسبا مئويّة خاصّة بآراء المعلّمين حول المشاكل التي يمكن أن تواجههم في تعليم الكبار، وقد سجّلنا أعلى نسبة قدّرت بـ 66,66 % وهي قلّة الاستيعاب لدى الكبار، حيث يرون أنّ الكبير يجد صعوبة في فهم المادّة التّعليميّة كون الاستيعاب يقلّ كلما تقدّم سنّ الدّارس - حسب رأيهم - وذلك لضعف النّظر والسّمع عند كبار السّن .

في حين تمثّل النّسبة الباقية المقدّرة بـ 33,33 % مشكلة كثرة العدد في الأقسام ممّا يعرقل المسار التّعليمي.

أمّا عن صعوبة التّعامل مع الأميّين فليس هناك مشاكل تذكر والنّسبة 0 % لدليل على ذلك .

- **جدول النّسبة المئويّة لرأي المعلّمين حول البرنامج :**

البرنامج	مناسب	غير مناسب	مقبول نوعا ما
العـــــدد	25	15	20
النّسبـــــة	% 41,66	% 25	% 33,33
المجموع			

أمّا عن رأي المعلّم حول البرنامج المقدّم والمقترح فهناك آراء متضاربة بين المناسب وغير المناسب والمقبول ، وفي ذلك سجّلنا نسبة 41,66 % من يرون أنّ البرنامج مناسب ويتماشى مع قدرات الكبار في حين يرى البعض الآخر والمقدّرة نسبتهم بـ 25 % أنّ البرنامج غير مناسب وأنّهم مضطرّون بعدم الالتزام به أحيانا باعتباره لا يخدم المتعلّم ومن ثمّة يعوق مساره التّعليمي (شعور المتعلّم بالنّفور) .

أمّا النّسبة المتبقّية فترى أنّ البرنامج مقبول نوعا ما بالرّغم من وجود بعض الهفوات التي يتمكّن المدرّس من تجاوزها إذا أدرك ذلك وتقدّر بـ 33,33 % .

- جدول النّسبة المئويّة للفرق بين تعليم الكبار والصّغار :

هل تعتقدون أنّ تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصّغار	نعم	لا
العـــــــدد	50	10
النسبـــــــة	%83.33	%16.66
المجمـــوع	60	

أمّا عمّا إذا كان هناك فرق بين تعليم الكبار و تعليم الصّغار فإنّنا نجد الأغلبيّة السّاحقة المقدّرة ب 83.33% تجمع على أنّ الاختلاف جوهريّ بين تعليم الكبار و تعليم الصّغار، و بحكم تجربة البعض في التّعليم الابتدائي يؤكّدون هذا الفرق مبرّرين ذلك بأنّ الصّغير و هو يتعلّم لم يشغله أيّ شيء ،و بالتّالي سينصبّ اهتمامه على الدّراسة و التعلّم دون سواها.

في حين المتعلّم الكبير تشغله مشاغل كثيرة غير التعلّم بالإضافة إلى عوامل صحيّة و نفسيّة و اجتماعية.

أمّا النّسبة الباقية و المقدّرة ب 16.66% فيرون بأنّ تعليم الصّغار لا يختلف عن تعليم الكبار، مبرّرين ذلك بأنّ الكبار لهم تجربة تمنحهم استعدادا كافيا لتلقيّ أيّ معرفة من المعارف.

جدول النّسبة المئويّة للمدّة الكافية لتدريس الكبار الأميّين:

مـــــدة التدّريس فـــــي الأسبوع			المـــدّة الكـــافيـة المقترحة			
	أقل من 3 ساعات	3 ساعات	أكثر من ثلاث ساعات		4سا	6سا	8سا	كل يوم 2سا
العـــدد	00	30	30	العـــدد	00	10	30	20
النّسبـــة	%0	%50	%50	النّسبـــة	%0	%16.66	%50	%33.33
المجموع	0	50		المجموع	00	10	30	20

أمّا عن المدّة المدّرسة في الأسبوع فتختلف من مركز إلى آخر (من قسم إلى آخر) و قد سجّلنا نسبة 50% للذين يدرسون ثلاث ساعات في الأسبوع و هي مدّة غير كافية حسب المعلميّن و المتعلميّن على حدّ سواء، أمّا النّسبة الأخرى المتبقيّة فتمثّل أكثر من ثلاث ساعات في الأسبوع و المقدّرة ب 50%.

أمّا فيما يخصّ المدّة الكافية المقترحة للأميّين فإنّ 50% يجمعون على أنّ ثماني ساعات في الأسبوع و المقدّرة نسبتهم ب 50% كافية لتعليم الكبار أسس و مبادئ اللّغة العربيّة، و في حين سجّلنا 33.33% يحبّذون أن تكون الدّراسة كلّ يوم كي تكون هناك استمراريّة للدّروس المقدّمة و لا يكون هناك انقطاع يسبّب خللا لدى الدّارس، أمّا النّسبة الباقية و المقدّرة ب 16.16% فتقترح أن تكون المدّة ستّ ساعات في الأسبوع.

- **جدول النّسبة المئويّة حول النّتائج المتحصّل عليها:**

النتائج المتحصّل عليها	ضعيفة	دون الوسط	متوسطة	لا بأس بها	جيّدة
العـــــــدد	15	00	10	30	05
النّسبـــــــة	%25	%0	%16.66	%50	%8.33
المجمـوع	-	-	-	-	-

من خلال الجدول أعلاه سجّلنا نسبا مئويّة تتعلّق بملاحظات المعلّمين عن النّتائج المتحصّل عليها، و رصدنا أعلى نسبة قدّرت ب 50% لملاحظة لا بأس بها، كما سجّلنا نسبة 25%، بالنّسبة لفئة النّتائج الضّعيفة، أمّا باقي النّسب الخاصّة بدون الوسط و المتوسّط و الجيّدة فالنّسب على التّوالي تمثّل ذلك 0% و 16.66% و 8.33% و هذه الأرقام و النّسب تترجمها الصّعوبات أو المشاكل التي تواجه المتعلّم الكبير.

- **جدول يبيّن المعايير و المقاييس الأكثر استعمالا في تعليم الكبار:**

المعايير و المقاييس	الحوار و المناقشة	تنشيط الذّاكرة و المراجعة	أخذ السّن بعين الاعتبار	مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين
العـــــدد	10	10	10	30
النّسبـــــة	%16.66	%16.66	%16.66	%50
المجموع	-	-	-	-

أمّا عن المعايير و المقاييس التي يأخذها المعلّم في عين الاعتبار فتتمثّل في مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين الذين تتفاوت أعمارهم في القسم الواحد و سجّلنا لذلك 50% من النّسب الكليّة، في حين تعادلت باقي النّسب و المقدّرة ب 16.66% مع الذين يقرّون بمعيار الحوار و المناقشة التي ينبغي أن تربط المعلّم بالمتعلّم من خلال المادّة التّعليميّة لإنجاح العملية

و المعيار الثّاني أو المقياس والمتمثّل في تنشيط الذّاكرة بالمراجعة المستمرّة و هو ما لمسناه بكثرة في المراكز التي زرناها، أمّا المعيار الثّالث و الأخير و هو أخذ السّن الكبير للمتعلّمين.

- **جدول النّسبة المئويّة للمهارات التي تصعب على المتعلّم:**

المهارة التي تصعب على المتعلّم تعلّمها	القراءة	نطق الحروف	كتابة الحروف	الاستماع إلى المعلّم
العـــــــــدد	15	15	10	20
النّسبـــــــــة	%25	%25	%16.66	%33.33
المجمـــــــوع	-	-	-	-

من خلال الجدول الذي يبيّن المهارات التي تصعب أكثر على المتعلّم تعلّمها سجّلنا 33.33% ممّن يؤكّد أنّ مهارة الاستماع هي أصعب مهارة يتعلّمها المتعلّم الكبير، و يجد صعوبة في ذلك لأسباب صحيّة بالدّرجة الأولى منها السّمع لدى كبار السّن الذي يعوق عمليّة الاستماع.

أمّا نسبة 16.66% فيرون أنّ مهارة الكتابة هي أصعب مرحلة في عمليّة التعلّم، و هي نسبة قليلة بالمقارنة مع باقي النّسب.

في حين سجّلنا 25% بالنّسبة لمهارة القراءة و نطق الحروف حيث يرى المعلّمون أنّ المتعلّم الكبير يجد صعوبة في القراءة الجيّدة ،و من ثمّة نطق الحروف التي تتشابه أحيانا، و التي يصعب عليه في غالب الأحيان التّمييز بينها.

- 1) دليل العمليّة الإحصائيّة
- كيفيّة الحساب : تحليل أرقام النّتائج .
- العيّنة : متكوّنة من 20 نصّا
- الإحصاء: يتمّ تحديد تواتر الكلمات والجمل والأساليب ضمن عيّنة الدّراسة (في بنية النّصوص) ثّم البدء بالتّحليل أو الإحصاء لكلّ مستوى على حدة على مستوى محو الأميّة وتعليم الكبار، هذا تحرّيا للدّقة وتحديدا لنتائج الدّراسة.
- **بعض رموز الدّراسة الإحصائيّة المستخدمة:**
- ن : العيّنة وتمثّل عدد النّصوص .
- ع : عدد تواتر نوع الكلمة في النّص .
- مج ع : مجموع تواتر الكلمة في المستوى المعنيّ بالدّراسة .
- س ح : المتوسّط الحسابي لتواتر نوع الكلمة في المستوى المعنيّ بالدّراسة .
- س م : النّسبة المئويّة لنوع الكلمة في العيّنة المعنيّة بالدّراسة .

- **2) جداول الدّراسة الإحصائيّة.**
- **دراسة تواتر أنواع الكلمة**

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأمّيـــة و تعليـــم الكبـــار	20 نصّا	الاسم	1	80	81.65	% 42.08
			2	66		
			3	96		
			4	106		
			5	58		
			6	83		
			7	71		
			8	119		
			9	97		
			10	98		
			11	78		
			12	91		
			13	104		
			14	45		
			15	28		
			16	76		
			17	66		
			18	99		
			19	87		
			20	85		
		مجموع	20	1633		

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأمّيّـــة و تعليـــم الكبـــــار	20 نصّا	الفعل	1	26	30.15	% 15.54
			2	29		
			3	37		
			4	45		
			5	25		
			6	43		
			7	38		
			8	24		
			9	28		
			10	34		
			11	30		
			12	33		
			13	35		
			14	24		
			15	23		
			16	27		
			17	24		
			18	25		
			19	36		
			20	19		
		مجموع	20	603		

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محو الأميّة و تعليم الكبار	20 نصّا	الحرف	1	73	82.2	%42.37
			2	75		
			3	95		
			4	133		
			5	62		
			6	92		
			7	83		
			8	102		
			9	90		
			10	91		
			11	81		
			12	107		
			13	97		
			14	64		
			15	66		
			16	53		
			17	50		
			18	90		
			19	67		
			20	73		
		مجموع	20	1644		

التفسيـــــــــــر:

إنّ الكلمات المكوّنة لنصوص المتعلّمين في محو الأميّة و تعليم الكبار قد بلغت نسبة الأسماء فيها 42.08% و هي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفعال المقّدرة ب 15.54% فارتفاع الأسماء يعدّ أمرا طبيعيّا باعتبار أنّ الاسم أكثر توترا من الفعل من حيث التّركيب و مرّد ذلك أنّ الجمل الاسميّة البسيطة في الغالب تشمل اسمين أساسيّين في حين تتشكّل الجمل الفعليّة البسيطة من فعل و فاعل و مفعول به.

فعل + اسمان.

دراسة تواتر الجملة الاسمية:

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأمّيـــة و تعليـــم الكبـــــار	20 نصّـــا	الجملـة الاسميـــــة البسيطـــــة	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 20	4 3 2 7 6 2 10 13 9 13 7 10 9 3 2 1 6 9 5 3 124	6.2	16.42

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأميّـــة و تعليـــم الكبـــــار	20 نصّـــا	الجملة الاسميـــة المـــركبـــة	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 20	1 0 2 0 0 2 2 3 2 1 2 1 4 0 1 0 2 3 2 4 31	1.55	%4.01

التفسيـــــــــر:

يوضّح الجدول إحصاء أنواع الجمل في مستوى محو الأميّة و تعليم الكبار و بناء على النّتائج الإحصائيّة تبيّن أنّ نسبة الجمل الاسميّة البسيطة قد بلغت 16.42% و الجملة الاسميّة المركّبة بلغت 4.01%.

و هي نسبة قليلة مقارنة بخطوط توزيعها على مستوى البنية التركيّبيّة للنّصوص.

دراسة تواتر الجملة الفعلية:

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأمّيـــة و تعليـــم الكبـــــار	20 نصّـــا	الجملـة الفعليـــة البسيطـــــة	1	23	26.85	71.12
			2	24		
			3	30		
			4	45		
			5	25		
			6	40		
			7	36		
			8	21		
			9	25		
			10	30		
			11	22		
			12	30		
			13	30		
			14	19		
			15	21		
			16	27		
			17	22		
			18	20		
			19	33		
			20	14		
			20	537		

دراسة تواتر الجملة الفعلية:

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محو الأميّة و تعليم الكبار	20 نصا	الجملة الفعلية المركبة	1	3	3.15	8.34
			2	3		
			3	3		
			4	2		
			5	0		
			6	3		
			7	3		
			8	3		
			9	4		
			10	8		
			11	3		
			12	5		
			13	5		
			14	2		
			15	0		
			16	2		
			17	5		
			18	3		
			19	5		
			20	63		

التّفسيـــــــر:

يوضّح الجدول إحصاء أنواع الجمل في مستوى محو الأميّة و تعليم الكبار و بناء على النّتائج الإحصائيّة تبيّن أنّ نسبة الجملة البسيطة قد بلغت 71.12%.

و الجملة الفعليّة المركّبة بلغت 8.34 و هذه النّسبة الخاصّة بالجمل الفعليّة البسيطة إنّما تدل على أنّ بنية النّصوص متشابهة في قيمتها التركيبيّة و التفسيريّة لربط النّصوص بين تقرير الحقائق و سرد الأحداث قصد مطابقتهاو تقريبها من واقع التّلميذ ممّا جعله يلجأ إلى التركيب البسيط (من حيث المبنى و المعنى) الذي يتناسب و مستوى المتعلم.

دراسة تواتر الأسلوب:

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محـــو الأميّـــة و تعليـــم الكبـــــار	20 نصـــــا	الأسلـــوب الخبـــري	1	20	13.7	76.11
			2	15		
			3	12		
			4	16		
			5	13		
			6	14		
			7	19		
			8	20		
			9	18		
			10	15		
			11	13		
			12	15		
			13	15		
			14	10		
			15	2		
			16	5		
			17	12		
			18	15		
			19	10		
			20	15		
			20	274		

دراسة تواتر الأسلوب:

المستوى	العيّنة ن	نوع الكلمة	النّص	ع	س ح	س م %
محو الأميّة و تعليم الكبار	20 نصا	الأسلوب الإنشائي	1	5	4.3	23.88
			2	4		
			3	8		
			4	3		
			5	7		
			6	3		
			7	7		
			8	4		
			9	5		
			10	4		
			11	5		
			12	2		
			13	2		
			14	3		
			15	10		
			16	3		
			17	3		
			18	1		
			19	7		
			20	0		
			20	86		

التّفسير:

يوضّح الجدول إحصاء أنواع الأسلوب في بنية النّصوص و قد أثبتت الدّراسة الإحصائيّة وجود فروق دلّت دلالة واضحة على أنّ الأسلوب الخبري طغى على البنية التركيبيّة للنّصوص بنسبة كبيرة بلغت 76.11 % أمّا الأسلوب الإنشائي فلم يتجاوز 23.88% .و لعلّ هذا راجع إلى أنّ اللّغة المستعملة في نصوص محو الأميّة و تعليم الكبار لغة مفروضة صنعها المنشئ لتتناسب و تتوافق مع مستوى المتعلّمين الكبار بهدف تأدية المعنى و إيصاله بأوضح السّبل و

دراسة تواتر أبعاد النّصوص:

الأبعـــاد / العيّنـــة	البعد الاجتماعي	البعد الثقافي	البعد المعرفي	البعد الديني و الخلقي	البعد الإنساني
1	20	13	10	23	5
2	18	10	9	18	3
3	25	20	10	10	7
4	20	18	13	12	12
5	20	10	10	7	15
6	25	15	8	18	13
7	20	10	8	10	14
8	25	10	6	10	10
9	20	7	10	10	12
10	18	15	15	7	10
11	20	8	7	10	10
12	18	8	6	20	14
13	20	18	12	10	10
14	15	13	10	8	8
15	13	10	10	25	20
16	10	13	15	25	15
17	13	7	10	12	14
18	20	17	17	10	12
19	18	10	10	17	13
20	15	20	10	10	8
المجموع	373	249	206	270	227
س ح	18.65	12.45	10.3	13.5	11.35
س م %	%28.15	%18.79	%15.54	%20.37	%17.13

التفسير :

حسب نتائج تحليل الجدول الذي يوضّح أنّ قيم المتوسّط الحسابي والنّسب المئويّة لأبعاد نصوص محو الأميّة وتعليم الكبار متفاوتة ولا تدلّ على فروق كبيرة بينها : حيث سجّلنا 28,15 % و 18,65 نسبة مئويّة ومتوسّط حسابي على التّوالي خاصّ بالبعد الاجتماعي وهي أعلى نسبة سجّلت ، في حين بلغت نسبة البعد الثقافي ومتوسّطه الحسابي 18,79 % و12,45 على التّوالي ، وسجّلنا نسبة 15,54 % ومتوسّط حسابي قيمته 10,5 بالنّسبة للبعد المعرفي أمّا البعد الدّيني والخلقي فكانت نسبيّة قريبة من البعد الاجتماعي حيث بلغت النّسبة والمتوسّط الحسابي 20,37 % و 13,5 على التّوالي .

أمّا البعد الإنساني فقدّرت نسبية بـ 17,13 % ومتوسّطه الحسابي 11,35 .

وهذا إن دلّ فإنه يدلّ على أنّ نصوص محو الأميّة وتعليم الكبار متماسكة وغير متمايزة من حيث الأبعاد، على الرّغم من أنّ البعد الاجتماعي في جلّ النّصوص المختارة يمثّل أعلى نسبة له لكونه بعدا تنصهر فيه الأنساق الدلاليّة والاجتماعيّة والمعرفيّة التي لها علاقة بالمحيط ، فالنّصوص المختارة متنوّعة بمواضيعها غنيّة بأفكارها وتتفاعل شخصيّاتها في مواقف حياتيّة قريبة من محيط المتعلّمين ، وتعبّر عن اهتماماتهم في مستوى يناسب نضجهم الفكري وتساعد القارئ على الفهم لما تحويه تلك النّصوص من معاني[1] .

) ينظر : الكتاب المقرر المحو الأميّة وتعليم الكبار ، أمحو اميتي أدعو إلى السلم د . العربي مراد وآخرون المؤسسة الوطنية للفنون للطبيعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر 2001 ، ص3 .

خاتمة

- الخاتمة -

لعل أهم ما يمكن أن نختم به هدا البحث بعد أن تطرقنا إلى مواضع هامة خاصة بفئة المتعلمين الكبار، و سعينا إلى إبراز أهمية استثمار تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في تعليم الكبار – فئة الأميين خاصة – و أبرزنا المبادئ الأسس و القوانين التي يستند عليها تعليم الكبار، و بعد أن وصلت الدراسة إلى مداها الذي حددته طبيعة الموضوع المعالج وفق المنهاج الذي اقتضته معالجة إشكالية الموضوع التي ترصدت "تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس – دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار-" مستندين في قناعتنا بضرورة الالتفات لهده الفئة – فئة المتعلمين الكبار على اختلاف مستوياتهم و حاجاتهم على أساس أن عملية التعليم عملية مستمرة استمرار حياة الإنسان.

تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة التي ساهمت في ترقية الحصيلة العلمية و المعرفية و البيداغوجية و تطوير طرق و وسائل تعليمها و تعلمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها ، و هي استثمار لمعطيات النظرية اللسانية و تفعيلها في الواقع التعليمي، و قد كان سبب ظهورها مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب من أجل تحسين نوعية تعليمها، و تزايد الاهتمام بهدا العلم في السنوات الأخير من خلال صدور المجلات المتخصصة التي اهتمت اهتماما مباشرا بتعليم اللغات، و كدا ظهور الجمعيات التي كان لها أثر فعال في تطوير معالم هدا المجال و انتشرت عبر الجامعات العالمية، و قد أضحى هدا العلم بعدة عقود رديفا لتعليم اللغات، و شمل مجالات عدة منها: اللسانيات النفسية، و اللسانيات التقابلية، و اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الأنتروبولوجية، وصناعة المعاجم و تحليل الخطاب، و الإعلام و الاتصال و الترجمة و اللسانيات الحاسوبية، و قد انفرد كل مجال بميزات و أفكار دعا إليها علمائها.

- نشأت التعليمية قبل أن تأخذ الطابع الاستقلالي العلمي في كنف علوم أخرى بخاصة البيداغوجيا و علم النفس، واللسانيات التطبيقية لتصبح في السبعينيات علما مستقلا له خصوصياته و مبادئه، و قد عرفت اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة لما يعكسه موضوع بحثها فاستقطبت بدلك الكثير من المعارف و العلوم و تكاثفت لدلك جهود الدارسين من أجل ترقية الحصيلة المعرفية و العلمية، و الوسائل الناجعة المساعدة على العملية التعليمة لتمتلك الشرعية العلمية وسط العلوم الإنسانية الأخرى، و عليه فإن العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات لها الشرعية الوجودية و مبررة سلفا من خلال ما قام به اللسانيون من محاولة لتطبيق المعطيات اللسانية في ترقية طرائق تعليم اللغات و تأكيد على امتلاك معلم اللغة الرصيد اللساني (نظريات لسانية، مفاهيم، مصطلحات، إجراءات تطبيقية) الذي يمكنه من استثمار المعطيات اللسانية في العملية التعليمية مما يخلق تقاطع منهجي و طبيعي بين العلمين.

1-استند تعليم الكبار مند القدم إلى مجموعة من المبادئ التي شكلت مسار العملية التعليمية، و المرتبطة بأسس و قوانين نفسية و تربوية و لسانية، و قد اختلفت و تضاربت الآراء حول تأثير عمر الدارس على عملية التعلم، منهم من رأى أن المتعلم الصغير أقدر على تعلم اللغة مبررا دلك بالعقل الذي يملكه الصغير، و عنصر التقليد الذي يفوق المتعلم الكبير، إضافة إلى القدرة الطبيعية التي يتمتع بها الطفل في نطق الأصوات نطقا صحيحا نجد مبررا أخر و هو عامل المشكلات الصحية التي تعوق القدرات التعليمية لدى الكبار، و على النقيض من دالك وجدنا أبحاثا أثبتت العكس و أكدت على استمرارية قدرة الكبار على تعلم مختلف المهارات في جميع الأعمار، و حجتهم في دلك أن الكبار لديهم حاجة عضوية تدفعهم للاعتماد على ذاتهم و تحقيق استقلالهم الذاتي، و من هنا بدأت بوادر الاهتمام بتعليم الكبار الذي أضحى علما مستقلا في أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين بعدما كان مرتبطا بعلم البيداغوجية، و أطلق عليه تسمية الأندراجوجيا (Andragogies) (علم و فن تعليم الكبار)، و فيه يكتسب المتعلم الكبير المهارات بنفسه من أجل إشباع حاجاته النفسية دون الاعتماد على المتعلم باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة التي تكون عونا له، و قد حدد الباحثون أساليب لهذا النوع من التعليم، فالتعليم المبرمج أسلوب من أساليب التعلم الذاتي و فيه يتم عرض المادة التعليمة في صورة برنامج أو كتابا مبرمج يقدم إلى الدارس ليقوم بدراسته دون مساعدة مع التقدم خطوة خطوة إلى الأمام بحسب قدرة كل متعلم (كتب مبرمجة، آلات تعليمية،CD ، أجهزت عرض و غيرها).

أما المختبرات اللغوية فتعد هي الأخرى أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، و قد أضحت من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعليم اللغات تسهم وبشكل فعال في إكساب المتعلم لغة سليمة و صحيحة تمكنه من تزويده بأنماط لغوية واضحة و دقيقة تساعده على استيعاب اللغة و فهمها و نطقها بشكل سليم و من ثمة محاولة الاعتماد على نفسه في تصحيح أخطائه للأداء المسجل.

أما طريقة التعلم بالمراسلة فهي تسمح للمتعلمين لاستخدام الوسائل السمعية مع كتاب أساسي و بعض الأشرطة المسجلة التي تساعد المتعلم على اعتماد على نفسه في اكتساب المادة التعليمية مع الحرص على عامل الرغبة أثناء التعلم،

أما التعلم بواسطة الحاسب الإلكتروني يتم من خلاله توصيل المعلومات بواسطة حوار بينهما في شكل أسئلة و أجوبة مما يخلق لديه إحساس بالاستقلال الذاتي، و يجعله قادرا على السيطرة في عملية التعلم وفق قدراته الذاتية و بالتالي التفاعل المباشر مع مادة التدريس.

3- تعد اللغة وسيلة هامة من وسائل الاتصال البشري و ركيزة أساسية للتفاعل و الاندماج بين أفراد الجنس البشري، و اللغة العربية باعتبارها أعظم اللغات كما شهد لها بذلك من ليس من أهلها تتمتع بمزايا و تنفرد بخصائص قد حظيت بالاهتمام العلمي، فأقبل الكثير من أبنائها و غير أبنائها على تعلمها سواء في المؤسسات التعليمية أو المعاهد أو المنظمات أو مراكز البحث العلمي، و تعليم اللغة العربية يخضع لمعايير و مقاييس تتماشى و تتوافق مع الأهداف التعليمية التي تشتق من طبيعة المادة الدراسية؛ لأن تحديد الهدف التعليمي خطوة أساسية نحو نجاح المعلم و مفتاح لفاعلية التعلم.

و مما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية على اختلافها سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية قد أصبحت متطلبا أساسيا و أمرا ضروريا في تعليم اللغات عامة و تعليم الكبار خاصة في عصر التكنولوجيات و تطورات العلمية الحاصلة في جميع المجالات المعرفية و الفكرية،

و هي مرتبطة ارتباط وثيقا مع الأهداف التعليمية التي تقوم بتنشيط الفعل التعليمي و من ثمة إثارة الدارس و بعث الرغبة لديه من أجل استقبال الرسالة و إحداث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية، و نجاح الوسيلة متوقف على الطريقة و الكيفية التي يتم بها استخدامها في مواقف معينة من العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة (feed Bach) التي تلي عملية استقبال المتعلم للمادة الدراسية.

4-وقفنا من خلال المعاينة المستمّرة على أهّم الحقائق الخاصّة بهذه الفئة و كشفنا عن بعض الظواهر التي مّست نصوص محو الأمية وتعليم الكبار من خلال الكتاب المقرر لهذه الفئة" أمحو أميتيّ و أدعو إلى السّلم" ومن خلال هذه المعاينة حاولنا أن نقف عند بعض الظواهر التي شّدت انتباهي الخاصّ ّة ببنية النصوص منها :

-غياب انسجام المفردات في بنية النّصوص :

مست هذه الظاهرة أغلب نصوص محو الأمّية؛ حيث إن جّل النصوص لم تعّبر عن حقائق علمّية بكيفيّة دقيقة مّما غّيب انسجام اخّتيار المفردات مع الغرض المقصود، فغلب عليها طابع الرّكاكة و البعد عن البناء المتين، فهي خليط بين المعنى العامي المهّذب والمعنى الفصيح ، فسلامة التّركيب من سلامة اللّغة فتتعزز مواطن الجمال فيها

- غياب الانسجام بين التركيب والدّلالة:

يتبين من خلال الدّراسة عدم وجود توافق بين البنية التّركيبية والبنية الدّلاليّة ، و لعّل ذالك راجع إلى أن بنية النّصوص في أغلبها تتّجه إلى إنشاء كلام بسيط يتوافق و يتماشى مع مستوى المتعّلمين الكبار مما يجعله يبتعد عن أدّق مكّونات التّركيب الأساسّية

-بروز ظاهرة الصّنعة و التصّنع في بنية النّصوص:

انطلاقا من الدّراسة اتضح لنا غلبة ظاهرة الصّنعة و التصنّع على بنية نصوص محو الأمية و تعليم الكبار باعتبارات أن منشئ هذه النّصوص انطلق من تصوير الواقع وربطه بحقائق تحيط بالمتعّلم و التي تتمحور حول نشر ثقافة السّلم من خلال نصوص متنوعة بمواضيعها ، غنية بأفكارها ، تتفاعل شخصّياتها في مواقف حياتيّه قريبة من محيط المتعّلمين و تعبر عن اهتماماتهم في مستوى يناسب نضجهم الفكري والعاطفي مع دعم ذلك برسومات تشّخص تلك الموافق ، وتساعد المتعّلم القارئ لهذه النّصوص على الفهم لما تحويه من معان ،فكانت المواضيع كّلها تصب نحو البيت و ثقافة السّلم، دور المدرسة في تكوين المواطن الصّالح ، قيم مدنّية (وصايا نافعة ، حق الجار ، مساعدة العجزة ، السّعادة ، أصدقاء الرّخاء ، الأمن الوطني ، الجماعات البشرية ، الهيئات الإنسانية ، محطات خالدة..).

فهذه المواضيع مبتكرة و هذا الابتكار يعّد مظهرًا من مظاهر التصّنع فيها، و هذا التصنّع يبعد اللّغة عن صفاتها و تراكبها الراقية، فالكتابة الصادقة تنبع عن تعبير صادق و لا تقوم على ضربة تصّنع و لا تكلف.

- غياب التّميز بين الوحدات اللّغوية في بنية النّصوص :

يتم تحديد موقع الكلمة وترابطها مع غيرها وفق الجملة التي تّتسق مع غيرها من الجمل الأخرى من أجل تمثيل النّظام اللّغوي الذي يمثل أشكال وقوانين تركيبية مختلفة تحوي عناصر وأجزاء مترابطة مع بعضها البعض، وذالك ضمن التّمييز بين الوحدات اللّغوية ، على اعتبار اللّغة تتكون من أجزاء و عناصر أو وحدات لغوّية

فمعرفة أصل الجملة و كيفية تكوينها وما العناصر الأجزاء المؤلفة منها معناه التّركيب السّليم الذي يؤدي معنى مقصودًا ودقيقا وبالتالي ضبط التداخل الحاصل بين الشكل والمعنى ، وهذه الوحدات التيتربط عناصر الجملة و التّركيب غيره محّققة في بنية نصوص محو الأمّية و تعليم الكبار (الكتاب المقّرر لهذه الفئة).

وقد رأيت في ختام بحثي هذا أن أقّترح مجموعة من التّوصيات و المقترحات التي قد تكون عونا أو مرشدًا للمتعّلمين والمعّلمين على حّد سواء:

1- الأخذ بالأسلوب العلمي في مواجهة مشكلة الأمية ،وذلك بوضع تصاميم وخطط و إعداد الأطر، وهذه هي الإستراتيجية التي تسير وفقها الدول المتقدمة في عملية تعليم الكبار.

2- ينبغي تأسيس بنية اللّغة في نصوص محو الأمّية و تعليم الكبار وفق مايلي**:**

أ- مراعاة بعض المعاير الأساسّية في البناء اللّغوي للّنصوص كمعيار البساطة و معيار الواقعّية ومعيار النّمطية.

ب- مراعاة العلاقات التي تربط المتعّلم بمضمون النّص و واقعه الإجرائي و علاقاته بالعلم الخارجي من أجل ضمان اكتساب آلية تمكن المتعّلم من إدراك أجزاء الجملة واستيعاب مكوناتها وصوًلا إلى بناء الوحدات اللّغوية وانتظامها طبقا للقوانين و القواعد التي وجدت عليها.

ج-ينبغي أن تؤسس النّصوص وفق بنية الغوّية تجّسد الحقائق و تفسرها بناءً على التوفيق بين مجالين: المجال التّركيبي والمجال الدّلاليفي شكل لغويّ مّتسق باعتبار أن اللّغة نظام متكامل شامل يجمع بين جميع البنيات ضمن نموذج لغوي فصيح.

د- ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين أثناء عملية التعلّم ؛ إذ تختلف دوافع إقبال المتعلمين على التعلّم وفق حاجاتهم و رغباتهم وميولا تهم التي تشكل الأساس في العملية التعليمّية .

البحث لا يزال يحتاج إلى وقفة متأنية تأخذ بعين الاعتبار كل الخصوصيات المتعلقة بتعليم الكبار و تدرس كل الجوانب المرتبطة بالتعليميات عامة و بتعليم اللغات خاصة :

- تعليمية اللغة العربية لناطقين بها و لغير الناطقين بها.
- الميادين الهامة للسانيات التطبيقية (تحليل الخطاب، الإعلام والاتصال، اللسانيات الحاسوبية، علاقة اللسانيات التطبيقية بالترجمة).

قائمة المصادر و المراجع

- **المراجع العربية:**

❖ القرآن الكريم برواية الإمام ورش عن نافع .

❖ أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعلّم و تنمية القدرة على التّفكير الابتكاري، منشورات دار السّلاسل، الكويت ط1، 1986.

❖ أحمد خيري و جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليميّة و المنهج، دار النهضة العربية، ط3، القاهرة 1986.

❖ بشير عبد الرّحيم الكلوب، الوسائل التّعليميّة، مفهومها و أسس استخدامها و مكانتها في العملية التعليميّة، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414 هـ

❖ تركي رابح: مشكلة الأميّة في الجزائر، الشركة الوطنيّة للنّشر و التّوزيع 1981.

❖ جمال مثقال و مصطفى القاسم، أساسيّات صعوبات التعلّم، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2000

❖ حسن حسني عبد البارئ نصر: قضايا في تعليم اللّغة و تدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999.

❖ حسن الطيّب الشيخ (رسالة ماجستير): تحليل أخطاء متعلميّ اللّغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي بالخرطوم، جامعة الجزائر 1984.

❖ حساني أحمد:

- مبادئ في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعيّة 1994.
- للّسانيات التطبيقيّة، حفل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية.1997

❖ حمدي الطّويخي، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم، الكويت 1978.

❖ حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية

❖ خليل أحمد عمايرة ،في نحو اللغة و تراكيبها ،منهج وتطبيق،دار المعرفة للنشر ،جدة ،ط1 1984.

❖ دبّة طيب، مبادئ اللّسانيات البنيوية (دراسة تحليلية ابستيمولوجيّة)، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر 2001.

❖ رشدي خاطر، مكافحة الأميّة في البلاد العربية.

❖ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية 1991

❖ صباح محمود: تكنولوجيا الوسائل التعليميّة: دار اليازوري العلميّة للنّشر و التّوزيع، ط1 1997.

❖ صلاح عبد المجيدا لعربي: تعليم اللّغات الحيّة و تعلّمها بين النظريّة و التطبيق.
❖ صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للنّشر و الطّباعة و التّوزيع. د ت.
❖ طه الحاج إلياس، التعليم غير النظامي، دار مجدلاوي للنّشر، عمان ط1، 1999.
❖ عبدهالرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، دار النّهضة، بيروت 1992.
❖عبد اللهّ علي مصطفى: مهارات اللّغة العربيّة، دار آرام للدّراسات و النشر و التوزيع، ط1، 1994
❖عبد اللهّ عمر الفرّا: تكنولوجيا التعلّم و الاتّصال، مكتبة دار الثقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان 1998.
❖ عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي: الوسائل التعليميّة ، مفهومها و أسس استخدامها و مكانتها في العمليّة التعليميّة، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414 هـ
❖ فتحي علي يونس و آخرون : أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة و التربية الدينيّة، دار الثّقافة للطّباعة و النّشر القاهرة 1971.
❖ محمد صالح بن عمر: كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكاليّة المنهج، مطبعة الوفاء، تونس 1998.
❖محمّد صالح سمك ، فنّ التّدريس للّغة العربيّة و انطباعاتها المسلكيّة و أنماطها العمليّة
❖ محمّد علي السيّد: الوسائل التعليميّة و تكنولوجيا التّعليم، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، ط3 1999
❖ محمّد وطّاس : أهميّة الوسائل التعليميّة في عمليّة التعلّم عامّة و في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصّة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب 1988.

قائمة المصادر و المراجع

❖ محمد الخضر حسين: دراسات في العربيّة و تاريخها، مكتبة دار الفتح، د. ت.
❖ محمد الدّريج، التّدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة 1994.
❖ محمود أحمد السيّد: تعلّم اللّغة العربيّة بين الواقع و الطّموح، دار طلاس للدّراسات و التّرجمة و النّشر، ط1، د ت.
❖ محمود رشدي خاطر و آخرون: طرق تدريس اللّغة العربيّة و التربية الدينيّة في ضوء الاتّجاهات التربويّة الحديثة ط4 1989.
❖ محمود فهمي حجازي، علم اللّغة العربيّة، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التّراث و اللّغات السّامية، وكالة المطبوعات الكويت. د ت.
❖ محمود إسماعيل صيني و آخرون : المعينات البصريّة في تعليم اللّغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود 1984.
❖ محاسن رضا أحمد: برمجة المواد التعليميّة لمحو الأميّة و تعليم الكبار، القاهرة 1977
❖ مسارع حسن الرّاوي: دراسات حول محو الأميّة و تعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة العصرية للطّباعة و النّشر و التوزيع، بيروت 1987.

❖ ماجدة السيّد عبيد: الوسائل التعليميّة في التّربية الخصّة، دار الصّفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان 2002.
❖ مازن الوعر : دراسات لسانيّة تطبيقيّة، دار طلاس للدّراسات و التّرجمة و النّشر ط1 1989.
❖ ميشال زكريا : قضايا ألسنية تطبيقيّة، دراسات لغويّة اجتماعيّة، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت 1993.
❖ وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط3، عمان 1991
❖ إبراهيم محمّد عطا، طرق تدريس اللّغة العربية و التربية الدينية، ج1، ط4، ، مكتبة النهضة المصرية 1999.

.

.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع المترجمة:

- **جودت جرين:**
  - علم اللّغة النّفسي: تشومسكي و علم النّفس، (ت. مصطفى التوني)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب1993.
- **دوجلاس براون:**
  - أسس تعلّم اللّغة و تعليمها، (ت.عبده الرّاجحي) دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994.
- **روبرت شولز**:
- "البنويّة في الأدب" (ت. حنا عبّود)، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب 1984
- **يلد:**
  - علم النّفس و المعلّم: (ت. عبد الحليم محمد السيّد) مؤسّسة الأهرام، القاهرة، ط2، 1976.
- **موريس دومو نمولان**:
  - التعليم المبرمج (ت. ميشال فاضل) منشورات عويدات باريس، بيروت، ط3، 1986.
- **لينارد فريدمان**:
  - الجودة في التعلّيم المستمر (ت. عبد الرحمان بن ابراهيم الشاعر و حسن عطيّة طحّان) جامعة الملك سعود للنّشر العلمي و المطابع، الرياض 1995.
  - .
- **كوردير:**

- مدخل إلى اللّغويات التطبيقيّة (ت. جمال صبري) مجلّة اللّسان العربي، مج 14 ج1 الرّباط 1976.

الـدّوريــات:

- **أندري لسياج**:
  - الأميّة و محو الأميّة، نشرة اليونسكو الدولية ع42 1981.
- **بسّام بركة**:
  - اللّغة و الفكر بين علم النّفس و علم اللّسانية مجلّة الفكر العربي.
- **جابر أحمد عصفور**: مناهج البحث في العلوم الاجتماعيّة و الإنسانيّة.
  - مقال: " مجالات و طرق البحث العلمي في حقل تعليم اللّغات الاجتماعي"، نايف خرما، مكتبة دار العروبة للنّشر و التّوزيع ط1، 1988.
- **وفاء محمد كامل:**
  - مقال "البنويّة في اللّسانيات " مجلة عالم الفكر، المجلد 26 العدد 62 أكتوبر/ديسمبر1997.
- **محمد إسماعيل الأنصاري :**
  - مقال " استخدام الحاسب كوسيلة تعليميّة"، مجلة التربيّة ع 117، 25 يونيو 1996، مطابع وزارة التربية و التعلّم و الثقافة ، الدوحة، قطر.
- **محمد صاري:**
  - مقال: "التعليميّة و أثرها في تقويم تدريس اللّغة العربية و ترقية استعمالها في الجامعة" مجلة اللّغة العربية ع6 2002.
- **صالح عبد العزيز:**

- مقال : "مفاهيم تعليم الكبار عالميّا و عربيا، ندوة المنظمة العربية للتربية و العلوم و الثقافة، أبو ظبي، كانون الثاني 1985.

عابد حمدان سليمان الهريش :

- مقال: "الحاسوب و تعلّم اللّغة العربية" مجلة العلوم الإنسانية ع12 ديسمبر1999 منشورات جامعة منتوري قسنطينة، مديرية النشر و التنشيط العلمي.

عبد الرّحمان الحاج صالح:

- مقال : "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة مجلّة اللّسانيات، ع4 1973.

علي أحمد مذكور :

- مقال: "أيّ المهارات تدرّب أطفالنا (السّماع أو الإنصات) مجلّة الشّرق الأوسط ع 3776، 1999.

ندوة تطوير أساليب متابعة الدّارسين المتحرّرين من الأميّة، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأميّة، و تعليم الكبار. بغداد 1981.

اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتربية و الثّقافة و العلوم من أجل استراتيجيّة إسلاميّة نحو الأميّة و التّكوين الأساسي للمجتمع، مجلّة التربية ع99 جوان 1990.

تعليم الكبار و التنميّة، اليونسكوج2، مختارات عن مستقبل التربية اليونسكو 29 نوفمبر 1982.

سامي عيّاد حنا و آخرون: معجم اللّسانيات الحديثة، إنجليزي / عربي

أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان.د ت.

- المراجع الأجنبية.

- Arcaini Enrico, Principes de linguistique appliquée, structure - fonction - transformation, payot 1972.
- Christian guimelien, Michel louis rouquette, problèmes psychologique audio-visuelles, d's international, paris 1979.
- Daniel Bailly, didactique de l'anglais.
- Ducrot et Todorov, dictionnaire encyclopédiques des sciences du langage, éditions du seuil, 1772.
- Girard denis, linguistique appliquée et didactique des langues, paris, armand colin, 1972.
- Jean michel, peter folue, introduction à la psycholinguistique,
- presse universitaire de France, édition paris 1970.
- Juliette garmadi, sociolinguistique, pu fi 1er ed presse universitaire de France
- Robert. calisson et D. Costa, dictionnaire de didactique des langues, librairie hachette 1976.
- Saussure (F.De), cours de linguistique générale, paris, payot 1983.
- Tatiana slama cazacu, psycholinguistiques appliqué problème de l'enseignement des langues.
- William labov, sociolinguistique, edition de minu, paris 1976.
- Encyclopédia accueill ; hachette, encyclopedique copy righl multimedia 2001.

فهرس الموضوعات

- **مقدمة.....أ**
- **مدخل:** اللّسانيات التّطبيقيّة و تعليميّة اللّغات ، - مفاهيم و إجراءات - **1**

أولا:اللّسانيات التطبيقيّة مفاهيمها و أسسها.....2

ثانيا:ميادينها.....8

1- اللّسانيات النفسيّة :.....8

- الإطار التاريخي و الابستيمولوجي للّسانيات النفسيّة.....10

2-اللّسانيات الاجتماعيّة:.....15

أ- الإطار التّاريخي للسانيات الاجتماعية.....16

ب- مباحث و مواضع اللّسانيات الاجتماعيّة:.....17

* اللّهجات dialecte.....18

* اللّهجات الفرديّة.....18

* علاقة اللّغة بالجنس 18

* علاقة اللّغة بالتفاوت الاجتماعي.....19

* الكلام المحظور.....19

3-اللّسانيات التقابليّة (مفاهيم و أسس).....20

4-تعليميّة اللّغات.....23

* علاقة اللّسانيات التطبيقيّة بتعليميّة اللّغات.....28

الفصل الأول: الأسس النظريّة و اللّسانيّة لتعليم اللّغات عامّة، و تعليم الكبار خاصّة.....**30..**

أولا:الأسس النظريّة لتعليم الكبار.....31

1- التعلم الذّاتي: مفاهيمه و مبادئه و أشكاله.....33

2- التّعليم المبرمج: مساره التّاريخي و أسسه.....35

3- المختبر اللّغوي.....38

4- التّعليم بالمراسلة.....39

5- التعليم بواسطة الحاسب الالكتروني.....40

ثانيا: المهارات اللّغوية و تعليم اللّغات :.....43

1- مهارة الاستماع و الفهم. 43
أ- مفهوم الاستماع.....44
ب- شروط الاستماع الجيد.....45
ج- أهداف الاستماع.....48
2- مهارة القراءة.....49
أ- تعريف مهارة القراءة.....49
ب- أهمية القراءة.....51
ج- مظاهر الصعوبات القرائية.....52
د- الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم أثناء القراءة.....52
3- مهارة الكلام.....53
أ- مفهوم الكلام. 53
ب- عوامل نجاح عملية التحدث.....54
ج - مهارة الكتابة و الإملاء.....54
الفصل الثاني: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.....**56**
أولا: مكانة اللّغة العربية بين اللّغات.....57
ثانيا: أهداف تعليم اللّغة العربية.....59
ثالثا: طرق تعليم اللّغات : 61
1 - طريقة النحو و الحفظ و الترجمة.....61
2 - الطريقة المباشرة.....63
3 - الطريقة السّمعيّة الشفهيّة.....64
رابعا: أثر الوسائل التعليميّة في ترقية تعليم اللّغات عامة و تعليم الكبار خاصة.....67
1 - مفهوم الوسائل التعليميّة و أصنافها.....67
2- عوامل اختيار الوسيلة التعليميّة.....68
3 - الوسائل التعليميّة و تعليم اللّغات:.....69

أ- الصّور.....69
ب- السّبورة.....70
ج- التسجيلات الصوتية.....71
د- الرّاديو.....72
ه- التلفزيون.....72
4 - فوائد و إيجابيات الوسائل التعليميّة في تعليم اللّغات.....74
خامسا: الأمية ظاهرة تعليميّة حضارية : 75
1- مفهوم الأميّة.....75
2- دوافع إقبال الأميين على التعلّم.....77
الفصل الثالث: " تعليميّة اللّغة العربية في مرحلة ما بعد التّمدرس " **80**
- دراسة تطبيقيّة إحصائيّة في مراكز محو الأميّة -.
أولا:منهج الدّراسة الإحصائيّة : 82
1- اختيار عيّنة الدّراسة.....82
2- مكان و زمان الدّراسة.....82
3- استبانة الدّراسة.....83
ثانيا :مراحل و خطوات تعلّم مختلف المهارات في مراكز محو الأميّة.....85
ثالثا: عرض الجداول و تحليلها : 105
1- دليل العمليّة الإحصائيّة.....124
2- جداول الدّراسة الإحصائيّة.....125
- خاتمة..... 136
- قائمة المصادر والمراجع.....140.
- فهرس الموضوعات.....148