

أهمية إدماج المهارات اللغوية في المواقف التعليمية لتيسير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

The importance of integrating language skills into educational situations to facilitate learning Arabic for non-native speakers

L'importance d'intégrer les compétences linguistiques dans les situations éducatives pour faciliter l'apprentissage de la langue arabe pour les locuteurs non natifs.

محمد ساكر

جامعة الجزائر 2-

تاريخ النشر: 2025/12/25

تاريخ القبول: 2025/03 /14

تاريخ الاستلام: 2024/12/13

ملخص :

شكّلت التجربة الجزائرية في التربية والتعليم عامة والتعليم اللغات على وجه الخصوص، رافدا مهما و مساهما قويا في النهوض بمجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ استفادت هذه الأخيرة من الوسائل التكنولوجية الحديثة و أحدث المقاربات التعليمية كالمقاربة التواصلية في تعليمية اللغات، التي تولي اهتماما كبيرا بالجانب التواصلي في تعليم اللغات و تعلمها، بكل ما يحمله من قيم و اتجاهات، و انفتاح على مختلف الميادين الحياتية و الثقافية و العلاقات الدولية. و يرتبط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ارتباطا وثيقا بتنمية المهارات اللغوية، التي تحتاج بدورها إلى طرائق تعليمية و تقنية تضم أنواع من الأنشطة و المواقف التعليمية التعلمية و الوسائل التربوية و التعليمية، الكفيلة بتحقيق الغايات و الأهداف التعليمية المنشودة.

الكلمات المفتاحية :

المهارات اللغوية، المقاربة التواصلية، المقاربة النصية، فهم المنطوق، فهم المكتوب.

Abstract

The Algerian experience in education in general and language teaching in particular has been an important tributary and a strong contributor to the advancement of the field of teaching Arabic to non-native speakers, as the latter has benefited from modern technological means and the latest educational approaches such as the communicative approach in language teaching, which pays great attention to the communicative aspect of teaching and learning languages, with all the values and trends it carries, and openness to various fields

of life, culture and international relations. Teaching Arabic to non-native speakers is closely linked to the development of linguistic skills, which in turn require educational and technical methods that include types of educational activities and learning situations and educational and teaching means, capable of achieving the desired educational goals and objectives.

Keywords

Language skills, communicative approach, textual approach, spoken comprehension, written comprehension

Résumé

L'expérience algérienne en matière d'éducation en général et d'enseignement des langues en particulier a été un contributeur important et un contributeur important à l'avancement du domaine de l'enseignement de la langue arabe aux locuteurs non natifs, car ces derniers ont bénéficié des moyens technologiques modernes et des dernières avancées technologiques. approches éducatives telles que l'approche communicative dans l'enseignement des langues, qui accorde un grand intérêt à l'aspect communicatif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, et à tout ce que cela implique Des valeurs et des tendances, et une ouverture sur divers domaines de la vie, de la culture et des relations internationales. L'enseignement de la langue arabe à des locuteurs non natifs est étroitement lié au développement des compétences linguistiques, ce qui nécessite à son tour des méthodes éducatives et techniques qui incluent des types d'activités et de situations éducatives et des moyens pédagogiques et éducatifs, garantissant la réalisation des objectifs éducatifs souhaités et objectifs.

Mots clés

compétences linguistiques, approche communicative, approche textuelle, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit

مقدمة:

نستعرض في هذا المقال التجربة الجزائرية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها كامتداد للتجربة الجزائرية في تعليمية اللغة العربية و اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية، لأن "نظريات تعلم اللغات الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم عامة و نظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة، فتعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النظريات السلوكية و النظريات المعرفية، و امتداد هذه الأخيرة بحيث تشمل الجوانب الإنسانية للتعلم"¹ (نايف خرما. 1988: ص81).

و من منطلق تعزيز الجوانب الإنسانية للتعلّم اهتمت تعليميّة اللّغة العربيّة بضرورة شموليّة التعلّم لجوانب شخصيّة المتعلّم الثلاثة (المعرفيّة، و النفس حركيّة، و الوجدانيّة)، حيث ارتبط مصطلح الشخصيّة في العلوم النفسيّة بمصطلح التّكوين الذي بدأ يأخذ مكانه في البيداغوجيات الحديثة و طرائق التّدرّيس و في شتى الإصلاحات التي تبنتها المنظومة التربويّة منذ سنة 2003م، بدء بتبني المقاربة بالكفاءات في تعليميّة المواد و المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة. فقد أصبح تعليم اللّغة العربيّة و تعليم اللّغات الأجنبيّة يخضع لمبدأ تكوين الكفاءة، الذي يعنى بتكوين القدرة على إدماج المكتسبات في حلّ وضعيات مشكلة متنوّعة، تحدّد بحسب الأهداف و الغايات التربويّة المدرجة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة و اللّغات الأجنبيّة.

و رغم أنّ مقاربة الكفاءات نشأت في الوسط المهني المتعلّق بالحرف و المهن الموجهة لسدّ الحاجات في اليد العاملة، و لكن سرعان ما تعرّز العمل بها في الكليّات و المخابر العلميّة، ثمّ كيف مفهوم الكفاءة في الدراسات اللّغويّة ليحمل مصطلحات لسانيّة كالـكفاءة اللّغويّة و الكفاءة التّواصلية و غيرها. و أصبح دمج المكتسبات في تكوين المهن و الحرف اليدويّة و العلوم ينسحب كذلك على تكوين الكفاءات اللّغويّة في تعليميّة اللّغات، التي لم تعد بدورها كفاءات منفصلة، بل أصبح التّكامل و الشّمول أحد أهمّ سماتها التعليميّة؛ كما هو حال اللّغة التي لا تقبل التّجزئ في طبيعتها، فكذلك لا تقبل التّجزئ في تعليمها و تعلّمها، و لا تقبل الفصل بين بنيتها و وظيفتها، و ممارستها بتجلياتها المختلفة فيما يصطلح عليه بالمهارات اللّغويّة.

توجّه التعليم نحو تنمية مهارات اللّغة الأساسيّة

بعد تبني المنظومة التربويّة للمقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة و اللّغات الأجنبيّة، تغيّر الخطاب التعليمي بانفتاحه على النّص التعليمي باعتباره الوحدة الكبرى لتعليم اللّغة -عوضا عن الجملة التي أقامت حدود اللّغة بمعزل عن محيطها الحيوي- و رافدا لتعلّم علومها و فهم نظامها، و صار ينظر للعمليّة التعليميّة التّعليميّة على أنّها حدث تواصلّي تفاعليّ، يُنَاط للفاعلين فيه أدوار و يقع على عاتقهم مسؤوليّة إنجاحه و تحقيق أهدافه، إذ لم تعد تضطلع تعليميّة اللّغات بتعليم اللّغة من أجل اللّغة فحسب، بل تعدّى ذلك لأجل الاستخدام اللّغوي للأغراض التّواصلية، بربط بنية اللّغة بوظيفتها في التعلّم، تحقيقا للكفاءة اللّغويّة و الكفاءة التّواصلية.

و حيث صار "التّواصل عصب الحياة الاجتماعيّة، يتجسّد من خلال السلوك الإنساني المتنوّع بتنوّع حاجيات الفرد"² (ليندة زواوي. 2022: ص30)- و على رأس هذه الحاجات التّواصل اللّغوي السّليم- فقد صار تعليم اللّغة العربيّة كذلك يهدف "منذ بداية المرحلة الابتدائيّة إلى تمكين الطّفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة في القراءة و الكتابة و التّعبير، و مساعدته على اكتساب عاداتها الصّحيحة و اتّجاهاتها السّليمة، و التّدرّج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التّعليميّة، بحيث يصل التّلميذ في نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق التّحدّث و الكتابة و الاستماع، ممّا يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره و على أن يواصل الدّراسة في المراحل التّعليميّة التّاليّة."³ (فتحي علي يونس. 2008: ص27)

1- تصنيف المهارات اللّغويّة في تعليم اللّغات

"اللّغة الصّحيحة تعبير سليم بالنّطق أو الكتابة و فهم سليم عن طريق الاستماع و القراءة، و لذلك وجب أن يتركّز التّقويم على النّصوص المقرّوءة و المنطوقة، و على التّعبير نطقا و كتابة تعبيراً صادقا.. هذه هي المراحل النّهائيّة في تعليم اللّغة، و تسبقها مراحل في تعلّم مبادئ القراءة و الكتابة ثمّ الانطلاق في القراءة و سرعة الفهم و دقّته و الانطلاق في التّعبير مع الوضوح و دقّة الأداء و جماله، و لذلك فإنّه ينبغي وضع قواعد الإملاء و قواعد النّحو و حفظ النّصوص في موضعها الصّحيح بالنّسبة للتّعبير و الفهم السّليمين مع الاستساغة و التّذوّق في جميع الأحوال."⁴ (رشدي أحمد طعيمة: 62)

و المهارة عنصر أساسي في تعلّم اللغة العربيّة و إتقانها سواء للناطقين بها أو بغيرها، و هي اختزال للجهود و الزّمن مع الإتقان في الأداء، و الوصول بمتعلّم اللغة إلى مرحلة المهارة باللغة، يقتضي التّدرب على فنون اللغة استماعا و تحدّثا و قراءة و كتابة في شتّى المواقف التّواصلية و المقامات الخطابية، حتّى يبلغ بها درجة المتكلّم المثالي -كما وصفه العالم اللّساني "تشومسكي"، كالطفل الذي "يبدأ بعد الولادة بعدّة أيام في التّعريف على الأصوات المحيطة به، و في نهاية عامه الأوّل تقريبا يبدأ بنطق الكلمات، و على هذا فالاستماع لا غننا عنه لظهور الكلام و القراءة و الكتابة، فالطفل الذي يولد أصمّا أو يفقد القدرة على الاستماع في سنّ مبكّرة يفقد بالتالي القدرة على الكلام"⁵ (علي أحمد مذكور. 1977: ص70).

2. أولويّة المنطوق على المكتوب في تعليميّة اللغة

للتّواصل شقّين شفهي و كتابي، حيث يعبر هذان الشّقان عن طريقتي التّواصل الشّائعة بين النّاس (اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة)، أو بالأحرى مهارات اللغة الأربعة ؛ التّحدّث و الاستماع على مستوى المنطوق، و الكتابة و القراءة على مستوى المكتوب، هذه المهارات هي أساس اهتمام تعليميّة اللّغات الحديثة، و لكن درجة هذا الاهتمام قد تتفاوت بين مهارة و أخرى في التعلّم، فقد قدّمت مهارتي اللغة المنطوقة -التحدّث و الاستماع- على مهارتي اللغة المكتوبة -الكتابة و القراءة- في الأسبقية، إذ إنّ أول ما يتناوله متعلّم اللغة العربيّة دروس فهم المنطوق الذي يعدّ ميدانا له منهجيّة الخاصّة، و أنشطته، و طريقة تعليمه تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارتي الاستماع و التحدّث.

و في هذا الصّدّد يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح : "إنّ تعليم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلّم آليات الإدراك للعناصر اللّغويّة و فهم مدلولاتها، و على هذا فإنّ التّبلغ التّعليمي و كذلك عمليّات التّرسّخ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللّغويّة، و هي الآليات التي تحصّله القدرة على الإدراك و الفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع)، و مستوى المكتوب المحرّر (القراءة)، ثمّ الآليات التي تحصل بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا (التّعبير الشّفهي و التّعبير الكتابي)، فأهمّ المقاييس في هذا النّطاق هو أسبقية المشافهة بالنّسبة للتّلاميذ في القراءة و الكتابة، و أسبقية الإدراك على التّعبير، و على هذا فلا بدّ من أن يبدأ الأستاذ دائما بإيصال العناصر مشافهة لا كتابة، و أن يجعل تلاميذه في هذه المشافهة المتكرّرة يميّزون بالسماع"⁶ (عبد الرحمان الحاج صالح. 1973-1974: ص65-66)

و نفهم من قوله؛ أنّ تعلّم اللّغات يحدث وفق آليتين هما آلية التّلقّي و آلية الإنتاج، و على ضوء هاتين الآليتين توزّع أنشطة التعلّم لدعم القدرة على التّلقّي و دعم القدرة على الإنتاج، اللّتان تعملان على نحو نموذج دورة التّخاطب التي يأخذ فيها المعلّم دور المتكلّم فيكون المبادر في مدّ قناة التّواصل في العملية التعليميّة، و يأخذ المتعلّم فيها دور المستمع، و يتبادلان فيها الأدوار بعد ذلك.

1.2 تعليم فهم المنطوق (الاستماع و التحدّث)

تحدّد على مستوى دروس فهم المنطوق الأنشطة التعليميّة التي تعزّز قدرة الاستماع لدى المتعلّمين، بحيث تتكوّن مع الوقت لديهم مهارة الاستماع؛ و هي من المهارات اللّغوية الأساسيّة في عملية التّلقّي، و الاستماع مهارة تعلّق بحاسة السمع التي هي وظيفة الجهاز السّمعّي، لذا سلامة هذا الجهاز شرط أساسي في تلقّي المتعلّم للغة، سواء عن طريق الاكتساب ضمن بيئة التّنشئة الطّبيعيّة في الأسرة و المجتمع، أو بالتّعليم في المواقف التعليميّة، و الاستماع "مهارة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا و مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات ليتمكّن من استيعاب ما يقال"⁷ (عبد الرحمان التومي. 2005: ص100)، لذلك يحرص المعلّمون على ضبط الصفوف و تهيئة البيئة الملائمة للإنصات و التعلّم.

و أوّل ما ينصت إليه المتعلّم في وضعيّة التّلقّي، نصوص فهم المنطوق، و هي نصوص تعدّ خصيصا لإلقائها على مسامع المتعلّمين، و تكون عادة بمواصفات تراعى فيها الأهداف التعليميّة المنشودة، وفق كلّ مستوى من المستويات التعليميّة، سواء في الطور الابتدائي، أو المتوسط، أو الثانوي، و بعد عمليّة

الإنصات يمارس المتعلمون أنشطة تعليمية، تهدف إلى دعم جوانب إدراكية محدّدة في ذهن المتعلّم، يمكن تنميتها و بناءها عن طريق التعلّم، و صقلها بحيث تشكل مهارات عقلية فرعية لمهارة الاستماع، فالاستماع؛ "عملية معقّدة في طبيعتها فهو يشمل:

- أولاً: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.
- ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز اللغوية.
- ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمّنة للرموز أو الكلام المنطوق.
- رابعاً: تفاعل الخبرات المحمّولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع و قيمته و معاييرهِ.
- خامساً: نقد هذه الخبرات و تقويمها و الحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك فالاستماع هو إدراك و فهم و تحليل و تفسير و تطبيق و نقد و تقويم.⁸ (أحمد إبراهيم صومان. 2014: ص168)

و للأنشطة الصفّية دور تعليمي و آخر تقويمي، و هي وسيلة لتدريب المتعلّمين في تلقي المنطوق و فهمه، و هي كذلك وسيلة لتقييم المعلم لمستوى التّلقّي لديهم، تهدف لمعالجة النّقص النّاجمة في كلّ جانب من جوانبه، و من الأنشطة المهمّة في تحسين مهارة الاستماع:

- أسئلة المناقشة: و هي أسئلة تقيس درجة استيعاب و الفهم لدى المستمعين و تتعلّق بالنّص المنطوق، و هي امتداد له، تساعد المعلم على توسيع دائرة الفهم و استيعاب النصوص المسموعة لدى المتعلمين، بحيث يستطيعون تمثّل معانيه و أفكاره الأساسية، و موضوع الرسالة النصّية الملقاة عليهم، و تحفّزهم كذلك على التعبير الشفهي عند الإنتاج، و تعويد اللسان على النطق السليم و الاسترسال في الحديث.
- شرح معاني الكلمات: شرح معاني الكلمات الصّعبة المبنوثة في النّص أحد أساليب فهم المنطوق، يحاول المتعلمون فيه فهم العبارات الصعبة بأساليب و آليات متنوّعة، كالترّيب على كيفية البحث في القواميس اللغوية، أو تتبّع السياقات الواردة فيه، فنشاط شرح الكلمات من الأنشطة الأساسية في تعلّم اللّغات، و هي تثمين للرّصيد اللّغوي و إثراء لأساليب التعبير الممكنة، و التّمييز بين الكلمات المتشابهة في النّطق و المختلفة في المعنى أو العكس.
- أنشطة التّطبيق: و ترتبط هذه الأنشطة بالظواهر اللّغوية الواردة في النّصوص، صرفاً، أو نحواً، أو بلاغة، و تصاغ في شكل أسئلة التّعيين أو التّمييز، أو المحاكاة، أو الرّبط و المزاوجة، و قد تكون في شكل أسئلة تحليلية تفسيرية تتعلّق بانسجام النّص و اتساقه، أو بعلاقته بمقصديّة الرسالة النصّية، و تختلف طرائق تدريسها و أساليب تعليمها حسب مستوى المتعلّمين و خبراتهم.

و يمكن للمعلّم أن يستعين ببعض الوسائل التعليمية المعينة على فهم و استيعاب اللّغة كالصور، و التسجيلات الصّوتيّة، و الأفلام، و الألعاب اللّغوية، يستخدمها المعلم ضمن استراتيجيّة التدريس لتحسين عمليتي التّلقّي و الإنتاج، و تكون ذات فاعليّة كبيرة في الإيضاح، إذا كان المتعلّمون من المبتدئين أو صغار السنّ، فهم أحوج لمثل هذه الأدوات التي تنشّط حواسّهم في إدراك اللّغة، لصعوبة التّجريد لديهم للمعاني غير الحسيّة.

و للمعلّم أن يمارس أسلوب التّكرار إلى جانب الإيماءات و استخدام ملامح الوجه و الحركات، فهي أبلغ في تثبيت اللّغة و استيعاب معانيها، فإشراك الحواس الخمسة في تعليم اللّغة للمبتدئين، تساعد على الفهم و ممارسة اللّغة في المواقف التعليمية المختلفة.

1.1.2 أهداف تدريس الاستماع

الاستماع عملية حيوية في التواصل و يجب أن تكون دقيقة و واضحة، لتطرق آذان المتلقي بالشكل المطلوب، و من أهداف تدريسه في تعليمية اللغات، ما يلي:

- تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث و فهمه و استيعابه.
- تحصيل المعلومات و المعارف و القدرة على استخلاص النتائج.
- تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسة و الثانوية⁹ (عبد السلام يوسف جعافرة. 2001: ص223)
- أن يتعلم كيف يستمع بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من المعلومات التي سمعها.
- إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع.
- إصدار الحكم على الكلام المسموع و اتخاذ القرار المناسب.
- تكوين اتجاهات إيجابية اتجاه الاستماع.¹⁰ (نبيل عبد الهادي. 2003: ص163)

2.1.2 معوقات الاستماع

"تحدث عملية الاستماع عندما يوجد متحدّ يضع فكرة في كود، و مستمع يفكّ الكود و يحاول تفهّم ما يقال، و يحدّد الاستجابة التي على ضوءها سيستمرّ الشخص الآخر في الحديث، أو يتحوّل ليأخذ دوره، و في خلال هذه العملية تتداخل كثير من العوامل الإدراكية لتحديد طبيعة عملية الاستماع ذاته"¹¹ (محمود إسماعيل صيني. 1983: ص31)، و قد تحدث أثناء عملية الاستماع مشكلات تعيق دورة التخاطب، يمكن حصرها في أصناف عدّة، منها:

1. **المشكلات المتعلقة بالمستمع:** عدم تدريب المتعلم على حسن الإصغاء و الإنصات و التركيز و متابعة المتحدث بصورة متصوّرة عينا و عقلا و وجدانا.¹² (شاكر محمد عبد الرحيم. 2000: ص24) أو لضعف الحافز و الإهمال و الشرود. أو لضعف الجهاز السمعي.
2. **المشكلات ذات العلاقة بالمادة المسموعة:** تكون المادة غير ملائمة لقدرات الطلبة و مستوياتهم، كأن تكون غير كافية لخبراتهم و غير مشبعة لحاجاتهم. كما يعود أيضا إلى إشغال المستمع بهوموم و أفكار ملحة تعوق قدرته على الاستماع.
3. **المشكلات المتعلقة بالمعلّم:** ربّما يكون المعلّم غير قادر على ملاحظة الفروق، أو أن يكون عافيا و يتساهل في السيطرة على الدرس وقت الاستماع، أو ربما لا يجيد تعليم فن الاستماع.¹³ (والي فاضل فتحي محمد. 1998: ص152)
4. **المشكلات المتعلقة بالطريقة:** فقد لا تراعي طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم الدوافع إلى الاستماع أو الفهم أو تضطرب في الخطوات. و قد تكون تفتقر إلى الوسائل التي تبعث روح المتابعة من قبل الطلاب للمادة المعروضة.

و عليه فلا بد للمعلّم أن يكون على دراية بمثل هذه المشكلات التي تحدث في المواقف التعليمية، فتكون عائقا في نجاح التواصل بينه و بين المتعلّمين، و عقبة في تحقيقه الأهداف المرجوة من التعليم، كما تسهّل عليه تخمين أسباب التعثر و إيجاد الحلول المناسبة في حال واجهته إحداها، لذلك و جب أن تؤخذ في الحسبان أثناء الإعداد و التحضير لدروس فهم المنطوق لتعليم اللغة العربية و مهاراتها.

2.2 مهارة التحدّث (التعبير الشفوي)

بعد أن يستوفي المتعلّمون أنشطة التلقّي في فهم المنطوق، و تتكوّن لديهم خلال الحصّة التعليميّة بعض الخبرات و المكتسبات اللّغويّة و المعرفيّة المتعلّقة بموضوع النص المنطوق، ينتقل المعلّم إلى تقييم الجانب الإلقائي منه، و يكون النشاط المناسب لذلك هو التعبير الشفوي، أو مهارة التحدّث، فمهارة الاستماع و الحديث متلازمان يكمل بعضهما البعض، فالتمو في مهارات الاستماع يتبعه نمو في مهارات و فنون اللّغة، فمن الصّعب أن ينطق الطفل نطقا صحيحا إلا إذا سمع إلى من ينطق نطقا صحيحا".¹⁴ (صالح الشماع. 1953: ص10)

و التحدّث نشاط أساسي من أنشطة الاتّصال بين البشر، و هو الطّرف الثاني من عمليّة الاتّصال الشفوي، و إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإنّ التحدّث وسيلة للإفهام، و الفهم و الإفهام رافدا عمليّة الاتّصال، و يتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات و المفردات و الحوار و التعبير الشفوي، و بتعبير آخر؛ فإنّ التحدّث هو نقل المعتقدات و الأحاسيس، و المعاني و الأفكار و الأحداث إلى الآخرين بطلاقة مع صحّة التعبير و سلامة الأداء، و ينطوي هذا التعريف على عنصرين أساسيين هما: التّوصيل و الصّحة اللّغويّة و النّظقيّة و هما قوام عمليّة الكلام"¹⁵ (عبد الرحمان التومي. 2005: ص101).

و التحدّث في العمليّة التعليميّة أحد أهم أهداف تعليم اللّغة العربيّة و تعلّمها، و هو ما يصدر عن المتلقّي المتعلّم في دورة الخطاب التعليمي، و كما قيل: تكلم لأعرفك أو تكلم لأراك، فإفصاح المتعلّم عن مكتسباته المعرفيّة و اللّغويّة في المواقف التعليميّة، من الأنشطة المحبّذة لدى المعلّمين، لأنّها تمنح لهم فرصا لتقييم المكتسبات و التّغذية الراجعة، و معالجة مكامن الضعف في عمليّة تلقّي دروس فهم المنطوق.

و يميّز الدّارسون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام هي: الكلام و يقصد به القدرة على الاستخدام الصّحيح للّغة، بينما يقصد بالتحدّث القدرة على الاستعمال المناسب للّغة في سياقها. و التحدّث هنا بخلاف الكلام الذي يشمل اللّغة اللفظيّة و اللّغة المصاحبة".¹⁶ (علي سامي الحلاق. 2010: ص107)

و أشكال تقويم الكلام تتنوّع و تختلف حسب الحالات التي تصدر عن المتعلّم، فمنها ما هو لغوي يتعلّق بصحّة اللّغة كالجهد بقواعد اللّغة و اللّحن، و منها ما هو معرفي يتعلّق بالفهم و مختلف العمليات العقلية التي تحدث في ذهن المتعلّم، كعدم القدرة في ضبط بعض المفاهيم في موضوع الدّرس، و منها ما هو نفس حركي يتعلّق بصعوبات النّطق الناجمة عن مخارج الحروف، و حالات الاسترسال في الكلام التي يتخلّلها الغموض و تداخل بين الحروف و بين الكلمات، نتيجة لسرعة الكلام التي قد تنجم عن التّوتر أو الحماس الزائد، مما قد يخلّ بالميزان التلقّظ الطّبيعي للكلام، و منها ما هو أخلاقي يتعلّق بمبادئ الحوار و احترام الآراء و قيم الحديث عند الاستماع و عند التحدّث.

و التّواصل سلوك أخلاقي تحفظ خلاله المقامات و تراعى فيه الأحوال و لغة الحديث تؤدي رسالة اجتماعيّة تتمثّل في ربط أواصر الأخوة و تمثين قيم المجتمع، و تؤدي دورا حضاريّا في جانبها الآخر المتمثّل في اللّغة المكتوبة، فالقراءة و الكتابة وسيلتا التواصل الحضاريّة، فمنذ اختراع الكتابة تكشّفت للبشريّة الكثير من أسرار الماضي، التي ظلّت لقرون عديدة طيّ النسيان و خفيّة عن الأذهان، و بفضل الكتابة وثّقت إنجازات الأسلاف و حافظت البشريّة على التراكم المعرفي و الحضاري لأزمان مديدة، و حفظت لنا الكثير من التراث المادي و اللامادي، لذلك يمكن اعتبار اللّغة المكتوبة بمكانة اللّغة الطّبيعيّة المنطوقة في الأهميّة.

3. تعليم فهم المكتوب (القراءة و الكتابة)

"يعدّ هذا المجال العنصر المفتاح الذي يمكّن من الاستمرار في التعلّم على مدى الحياة؛ و تعدّ التّسبيبة الثقافية عنصرا هاما ينبغي أخذه بعين الاعتبار في إطار التّقييم داخل هذا المجال. و يتعيّن أن تكون معرفة الكلمات سابقة عن القدرة على القراءة؛ و بالفعل من الضروري التّوقّر على سلسلة كافية من الكلمات و الإلمام

بطريقة استعمالها؛ و يبقى بالتالي من الأساسي بالنسبة للمتعلم أن يتوفر بصفة قبلية على مستوى لساني معين وكفايات تواصلية لاكتساب القدرة "على القراءة".¹⁷ (عبد الريم غريب. 2011: ص291) وهو ما تضطلع به دروس فهم المنطوق، حيث تسهم بشكل كبير في إثراء المكتسبات اللغوية لدى المتعلم، سواء على مستوى إثراء المعجم الذهني؛ عن طريق التعرف على الكلمات ودلالاتها و التمييز بينها في الاستماع و النطق، أو تنمية القدرة على التعبير الشفوي على مستوى التركيب الجملي السليم، و الانفتاح على بعض الأساليب التعبيرية، و التدقّق النصي في شتى المقاصد و الفنون، إضافة إلى اختزان المعرفة الثقافية و الحياتية، حيث يمكن القول أنّ أنشطة فهم المنطوق تعدّ سندا مهما للمتعلم لاكتساب مهارتي القراءة و الكتابة.

و يحتلّ تدريس القراءة و الكتابة حيزا واسعا في تعليميّة اللغة العربيّة و اللغات الأجنبية، و يندرج تحت مسمّى فهم المكتوب، حيث يحيل هذا المصطلح إلى بعدين؛ البعد الإدراكي و العقلي للنص المكتوب، و البعد اللغوي الذي ينتج عن فكّ الرموز المكتوبة و تحويلها إلى لغة منطوقة، لذلك يمكن القول أنّ تدريس مهارتي القراءة و الكتابة هو استثمار، الهدف منه ليس جعل المتعلم يتقن القراءة و الكتابة فحسب، بل هو استثمار لتنمية مستوى اللغة المنطوقة لدى المتعلم و تحسين ممارستها، لأنّ المكتوب من اللغة هو ذروة ما تفقّت به القرائح و جرت به الألسن، و نخبة الفكر الإنساني، لسنين مضت و تراكمت، و نصوص القراءة تكون عادة بمواصفات مختارة من حيث مضمونها؛ فهي تختزن خبرات الكاتب و مواهبه الفنية و الأدبية، و تكون متنوّعة في أساليب كتابتها و أنماطها و أنواعها، و هادفة باعتبارها رسالة تربوية تتضمّن محتوى تعليمي يناسب طبيعة المتعلم و مستواه، يوجّه لتنميّة قدراته اللغوية و مدركاته العقلية، و إكسابه كفاءة نصية تقترب من كفاءة النصوص المكتوبة.

و "لكي يكون الطّفل قادرا على القراءة، يتعيّن عليه الفهم بأنّ الرموز الكتابية تمثّل ما قام بتجريبه على مستوى اللغة المنطوقة؛ أمّا الكتابة فهي تقتضي تقديم أفكار من خلال استعمال كلمات مكتوبة، و كذلك من خلال فهم و تخزين و تحليل الكلمات و القيام برّد فعل ملائم، و هي تتطلّب من الطّفل فهم التّوليفات ما بين الحروف و الأصوات و كذلك القدرة على تهجي الكلمات؛ و ينبغي للطفل المتعلم أن يربط ما بين الكلمات حتّى يعطيها دلالتها"¹⁸ (عبد الريم غريب. 2011: ص291). "إن الحدود بين هذه المستويات الأربعة غير واضحة تماما و متشابكة، فأصوات اللغة مثلا تتأثر كثيرا بالصيغ، و العكس كذلك صحيح، و الصوت و الصيغة كلاهما يتأثران - غالبا - بالمعنى، كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف و النحو، كما هو الحال بالنسبة لبعض اللغات حين تستعمل واحدا منهما و تستغني عن الآخر. و لهذا فإن الصرف و النحو كثيرا ما يجمعان تحت اسم واحد هو التركيب القوا عدي grammatical structure.¹⁹ (ماريو باي. 1998: ص44-45)

و كذلك للصوت الحسن الذي يقرأ به قراءة تعبيرية، يراعى فيها انتظام الطّبقات الصوتية، و الثّبر و التّنغيم حسب الأساليب و المواقف و سياقات النص، تزيد القراءة جودة و تميّزا، إنّ "القراءة عملية عاطفية معرفية نشطة، تستلزم الارتباط الفعّال بين القارئ و النصّ المقروء"²⁰ (حاتم حسين البصيص: ص52) و كذلك فإنّ إهمال هذا الجانب من القراءة - القراءة التعبيرية - يجعلها قراءة جافّة غير جالبة للانتباه، و لذلك فإنّ مراقبة و معاينة و تقويم المعلم للقراءة الجهرية أساسيّ للنطق الصحيح للغة، و فهم النصوص و تواصل المتعلّمين الجيد معها.

إنّ أسئلة الفهم و المناقشة التي تلي عادة القراءة الجهرية نشاط ضروري، إذ يعد مدخلا من مداخل فهم المقروء، و أسلوبا من أساليب التّعليم و التّقويم القرائي، حيث تندرج تحته مجموعة من الأسئلة مدروسة بعناية و محدّدة الأهداف، يستغلها المعلم لبعث جوّ من التّفاعل و التّواصل القرائي مع النصّ، هي أسئلة يمكن أن يزيد عليها المعلم، أو يحوّر فيها، بحسب الحاجة و المناسبة، كما يمكن للمعلم أن يربطها كذلك بالمواقف الحياتية للمتعلمين، مستغلا المناسبات الوطنية، أو الدينية، أو الأحداث الطّارئة. "فربط اللغة بالمواقف

الوظيفية التي يمارسها المتعلم في حياته و في بيئته؛ من خلال ربط المحتوى بالواقع و الحياة، كانعكاس له صورة ممثلة لما يعيشه المتعلم، مع مراعاة المعلم لهذا الجانب في ممارساته التدريسية، بتقديم أمثلة أو سرد قصص أو تمثيل مواقف تستند إلى ما يقع تحت عين المتعلم أو سمعه أو يده، تأكيدا على الجانب الوظيفي للغة".²¹ (حاتم حسين البصيص: ص52)

لذلك فمن الأفضل و من الأسلم؛ "ألا نشغل أنفسنا في المستويات المبتدئة لتعلم العربية بتحفيظ الطلاب قواعد اللغة و الحديث عن نظامها و ما يميزه عن غيره من النظم، المهم في رأينا أن نحدد مهارات الاتصال اللازمة ثم نعمل على تنميتها واحدة بعد أخرى في البرامج الأولى لتعلم العربية، مرجئين الحديث عن مهارات الكفاية اللغوية و تنميتها إلى مستويات تالية"²² (رشدي أحمد طعيمة: ص64)

خاتمة

و في الختام؛ فإن القدرة اللغوية العامة في حالة الممارسة تتفرع إلى ثلاث قدرات فرعية ينبغي استهدافها عند تعليم مهارات اللغة الأساسية للناطقين بها أو بغيرها، هي على التوالي:²³ (أحمد حسن حنورة. 1989: ص9)

1. قدرة الفهم: "تمكّن الطالب من إدراك مفردات النصّ اللغوي إدراكا صحيحا و ذلك بفهم معانيها و إدراك شتى العلاقات بين أجزاء النصّ"²⁴ (أحمد حسن حنورة. 1989: ص9)
2. قدرة الصحة: "تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية و الصرفية للغة و ممارسة اللغة ممارسة صحيحة في ضوء تلك القواعد"²⁵ (أحمد حسن حنورة. 1989: ص9)
3. قدرة الجودة: "تمكن الطالب من القواعد البلاغية و قوانين النقد الأدبي و مهارات التدقيق و المقارنة و المفاضلة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح، إذ إنّ كلّ أسلوب لغوي صحيح و ليس كلّ أسلوب صحيح أسلوبا لغويا جيّدا".²⁶ (أحمد حسن حنورة. 1989: ص9)

و يعدّ تعزيز القدرة اللغوية على مستوى الإدراك و الفهم، و على مستوى الأداء الصحيح للغة نطقا و كتابة، السبيل الصحيح لبلوغ المتعلم لمستوى الجودة في تعلم اللغة العربية، و هو الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، و "إنّ الفصل بين هذه المهارات قد تمّ فقط من الناحية النظرية، لغرض التعريف بها، ففي الحقيقة و الواقع التربوي ترتبط فيما بينها و لا توجد فواصل زمنية بينها، فالتحدث قد نتج بفضل ما تمّ اكتسابه عن طريق السماع، كما يتعلم الفرد فعل القراءة عن طريق التدريبات السماعية التي يقوم بها المتعلم انطلاقا من القراءة النموذجية التي تعرض على المتعلمين، كما يمكن أن يترجم ما سمعه و تحدث به و قرأه إلى تعبير كتابي، يحصل التكامل بين المهارات، و هي ضرورية جدا في المراحل التعليمية الأولى، لا ينبغي أن تغفل عنها أية منظومة تربوية مهما كانت اللغات المستعملة".²⁷ (رشيد فلكاوي. العدد14: ص75-76)

المراجع و المصادر

-
- ¹نايف. خرما، و علي. حجاج. 1988. اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. الكويت: عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص81.
- ²ليندة. زواوي. ديسمبر 2022. التواصل اللغوي و غير اللغوي عند القدامى و المحدثين. جامعة الجزائر(02): مجلة ذخائر اللغة. مج (03). ع (02). ص 30.
- ³فتحي. علي يونس. 2008. التواصل اللغوي و التعليم، يناير 2008م، ص27.
- ⁴رشدي. أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها- تطويرها- تقويمها، ص62.
- ⁵علي. أحمد مذكور. 1977. تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي، القاهرة، 1977، ص70.

- ⁶ عبد الرحمان. الحاج صالح. 1974. مجلة في علم اللسان البشري. الجزائر: معهد العلوم اللسانية و الصوتية جامعة الجزائر ، العدد الرابع ، ص 65- 66 .
- ⁷ عبد الرحمان. التومي. 2005. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية. المغرب: مطبعة المعارف، المغرب، 2005، ص100.
- ⁸ أحمد. إبراهيم صومان. 2014. اللغة العربية و طرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى. الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، 2014م، ص168.
- ⁹ عبد السلام. يوسف جعافرة. 2001. مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق. الأردن: مكتب المجتمع العربي، الأردن، 2001، ص223.
- ¹⁰ نبيل. عبد الهادي. 2003. مهارات في اللغة و التفكير. الأردن: دار المسيرة، الأردن، 2003، ص 163.
- ¹¹ محمود. إسماعيل صيني. و عمر الصديق. عبد الله. 1983. المعينات البصرية في تعليم اللغة؛ Ferdinand de Saussure; cour de Linguistique Général- Paris, payot, 1983, p31
- ¹² ينظر محمد عبد الرحيم. شاكر. 2000. فنون اللغة ضوابطها و مقوماتها، حياتها لدي المعلم و المتعلم. العدد 33. السنة العاشرة. الكويت: مجلة التربية، ص 24.
- ¹³ والي فاضل. فتحي محمد. 1998. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مصر: دار الأندلس، مصر، 1998، ص152.
- ¹⁴ صالح. الشماع. 1953. اللغة عند الطفل. مصر: دار المعارف، مصر، 1953، ص 10.
- ¹⁵ عبد الرحمان. التومي. 2005. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية. المغرب: مطبعة المعارف، المغرب، 2005، ص 101.
- ¹⁶ علي سامي. الحلاق. 2010. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها. لبنان: دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010، ص107.
- ¹⁷ عبد الكريم. غريب. 2011. بيداغوجيا الإدماج؛ نماذج و أساليب التطبيق و التقييم. ط2. الدار البيضاء: منشورات عالم المعرفة، الدار البيضاء، ط02، 2011، ص 291.
- ¹⁸ المرجع السابق، ص 291.
- ¹⁹ ماريو. باي. 1998. أسس علم اللغة. ط8، مصر: عالم الكتب، مصر، سنة 1998، ص 44- 45 .
- ²⁰ حاتم حسين. البصيص. تنمية مهارات القراءة و الكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريب و التقويم، ص52.
- ²¹ المرجع السابق، ص26.
- ²² رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص64.
- ²³ أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية؛ مستوياتها و وسائل قياسها، ط1، دار المطبوعات الجديدة، 1989م، ص09.
- ²⁴ المرجع نفسه؛ ص 09.
- ²⁵ المرجع نفسه؛ ص 14.
- ²⁶ المرجع نفسه، ص 17.
- ²⁷ رشيد. فلكاوي. تعليمية اللغة العربية بين النظرية و التطبيق. مجلة الآداب. العدد 14. قسنطينة: المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد 14، ص75-76.