الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية
-المرحلة الابتدائية أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه الطور الثالث
تخصّص تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطّالب:
مكي موسى

إشراف الدّكتور:
موفق عبد القادر

أعضاء لجنة المناقشة:

بوهادي عابد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
موفق عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
بوعرعارة محمد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي تيسمسيلت	عضوامناقشا
جبالي فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا
حميدة داني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا
حاجي زوليخة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا

السّنة الجامعية:

1442-1441 \ 2021-2020

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون ـ تيارت ـ
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية
ـالمرحلة الابتدائية أنموذجاـ

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه الطور الثالث
تخصّص تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطّالب:
مكي موسى

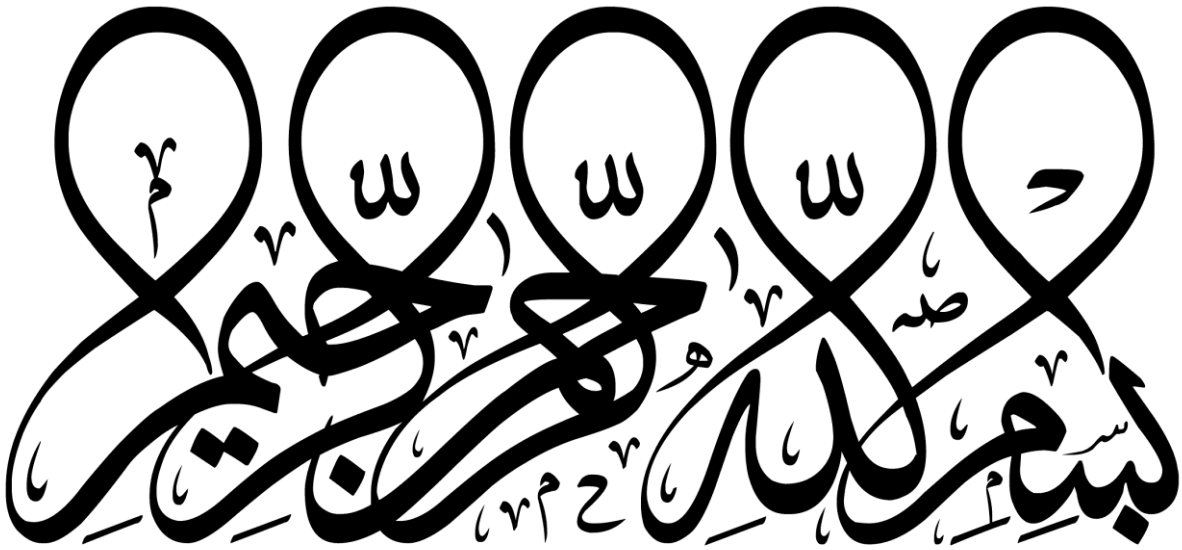
إشراف الدّكتور:
موفق عبد القادر

أعضاء لجنة المناقشة:

بوهادي عابد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
موفق عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
بوعرعارة محمد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي تيسمسيلت	عضوامناقشا
جبالي فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا
حميدة مداني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا
حاجي زوليخة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوامناقشا

السّنة الجامعية:

1442-1441 \ 2021-2020


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿27﴾ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴿28﴾

الزّمر

إهـداء

إلى روح والدي الطّاهرة في الملكوت الأعلى.

إلى قبس النّور والعطاء الربّاني، والدتي أطال الله في عمرها.

إلى زوجتي الكريمة وفلذات كبدي أولادي.

إلى كلّ من جعل العلم محجّة وأضاء شمعة في درب طالبيه.

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وفاء وإخلاصا.

شكر وتقدير

نَخُصُّ بالشّكر الأستاذ المشرف الدّكتور عبد القادر موفق الّذي أشرف عل هذا البحث وتعهّدنا برعايته الطّيبة وتوجيهاته السّديدة فجزاه الله عنّا خير الجزاء. كما أخصّ بالشّكر أعضاء لجنة المناقشة الّذين تفضّلوا بقراءة وتصحيح وإثراء هذه الأطروحة.

مقدمة

مقدّمة: الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصّلاة على أفصح من نطق بالضّاد وعلى آله وصحبه وسلّم وبعد:

تعتبر اللّغة العربية من أرقى وأعظم اللّغات، حيث نزل بها القرآن الكريم، على خاتم الأنبياء والمرسلين، ما يجعلها خالدة بخلوده ومحفوظة بحفظه، فهي لغة امتدّت عبر الزّمن، وصمدت في وجه المحن والإحن، فرغم الكبوات الّتي أصابتها حينا من الدّهر، بتقاعس أهلها عن الذّود عن حياضها وتوانيهم في خدمتها، وعجزهم عن الحفاظ على ما ورثوا من شرائف الرّتب الّتي احتلّتها اللّغة العربية طيلة قرون خلت، وقد حققّت هذه الأخيرة تطوّرا كبيرا، وعناية فائقة فدوّن من خلالها الشّعر وألّف منها آلاف الكتب، والّتي كانت خير سند لنا في استكمال طريق العلم.

في عصرنا هذا أصبح التّواصل مطلبا حقيقيا لكلّ إنسان مهتم بلغته الأم، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ولا غنى له عن الآخرين، لأنّ الحياة الاجتماعية الّتي يعيش فيها هي مشاركة في الأحاسيس والمشاعر والفكر والرّغبات والوعي، وأهمّ وسيلة للتّواصل هي اللّغة الّتي هي الوسيلة الأساسية للتّعبير عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه فهي بحقّ تعدّ جوهر الحياة وعصب قيام الحضارات الإنسانية، بل هي ترسانة يحفظ بها فكر الأمم، ووعاء حاضن للثّقافة، إنّها المستودع الأمين لتاريخ الشّعوب، لا تقوم الحياة المجتمعية إلاّ بوجودها، وهي وسيلة الفرد في التّفاهم والتّواصل، والتّفكير وهي مظهر قوي من مظاهر النّمو العقلي والحسّي والحركي إذ يعتبر اكتسابها أكبر إنجاز في إطار النّمو العقلي للطّفل. وهنا تبرز الحاجة الماسّة إلى الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة وأهمّها وظيفة التّواصل بالإضافة إلى وظائف أخرى أساسية للفرد والمجتمع منها أنّها أداة للتّفكير ووسيلة للتّعبير والأصل في اللّغة أن تكون مسموعة لكن عندما عرفت الكتابة بالرّسم أو بالحروف المنقوشة على الحجر والمكتوبة على الورق أصبحت هناك لغة مقروءة وبذلك أصبحت هناك لغتان إحداهما سمعية والأخرى بصرية، ونظرا لما للّغة من أهمّية فإنّ تعليمها منذ المرحلة الابتدائية يمكّن المتعلّم من اكتساب من أدوات المعرفة وذلك بتزويده بالمهارات الأساسية المتمثّلة في: الاستماع والقراءة والكتابة والتّعبير والتّدرج في تنمية هذه المهارات عبر المراحل التّالية، ليحصل المتعلّم في النّهاية على مستوى لغوي يمكّنه من التّواصل واستخدام اللّغة بنجاح ويظهر ذلك من خلال التّحدّث ،الكتابة ، الاستماع أو القراءة.

وعلى الرّغم من الجهود الجبّارة المبذولة في هذا الميدان وكثرة التّجارب والاستراتيجيات. والوسائل المستخدمة في الميدان التّعليمي إلاّ أن تعالي الأصوات بالشّكوى حول تراجع مستويات الطّلبة في إتقانهم للغّة العربية في جلّ

المراحل التّعليمية ومواجهتهم لإشكالية عميقة تكمن في عدم القدرة على استيعاب قواعدها واستعمالها بالصّورة الصّحيحة وضعف جلي في القدرة على التّعبير عن الأفكار والمشاعر والتّواصل بلغة عربية سليمة، ينبئ ذلك كلّه بوجود خلل على مستوى المناهج أو تكوين المعلّمين ومستوياتهم وتخصّصاتهم أو على مستوى التّنشئة الاجتماعية فللأسرة تأثيرها وللرّوضة بصمتها ، كما أن لوسائل الإعلام تأثيرها الفعّال في اكتساب مهارات اللّغة.

إنّ هذا البحث يقوم على فكرة تقديم تصوّر حول التّواصل اللّغوي السّليم وتفعيله داخل الأسرة والرّوضة ووسائل الإعلام ثمّ بعد ذلك في الفصول الدّراسية بما يضمن اكتساب اللّغة اكتسابا سليما وإعادة ذلك المشهد الطّبيعي في تصميم منهج تعليمي، فقد أثبتت مجموعة من الدّراسات الّتي حاولت بيان أهمّية التّواصل اللّغوي في تنمية المهارات اللّغوية وذلك بتوطين اللّغة في نفوس المتعلّمين بإكسابهم الملكة اللّغوية الّتي تمكّنهم من الاستعمال السّليم للّغة، مما يسهم في تنمية المهارات اللّغوية لديهم، ذلك لإنّ الإشكال الحقيقي في ضعف المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين يتمثّل في ضعف التّواصل اللّغوي السّليم لدى مستعملي اللّغة باختلاف مستوياتهم وأماكنهم.

والسّؤال هنا كيف يمكن الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب المهارات اللّغوية الّتي تمكّنه من امتلاك ناصية اللّغة للتّواصل بها مشافهة وقراءة واكتسابا وتحديد الصّعوبات الّتي تحول دون تحقيق ذلك؟

يرجع السّبب في اختيار الموضوع إلى الإسهام في إيجاد حلّ لضعف التّواصل باللّغة العربية الفصحى ومن منطلق عملي كمعلّم في المرحلة الابتدائية، ثم كمدير وكشاهد على مراحل التّعليم في الجزائر كمتعلّم في السّبعينات حيث كان تعليم اللّغة يقوم على المحادثة وتمثيل الأدوار بما يضمن سلامة اللّغة وتنشيط التّواصل اللّغوي السّليم لاحظت ضعفا كبيرا ولا يمكن تقبّله، فالمتوقّع عند وصول المتعلّمين عند نهاية المرحلة الابتدائية إتقان الكتابة بصورة جيّدة والتّواصل بلغة سليمة على أقلّ تقدير، ولكن الواقع-ممّا شهدت وشاهدت-يندر وجود من يتحدّث اللّغة العربية السّليمة وتلك القلّة القليلة مهتمّة بحفظ القرءان الكريم الّذي قوّم ألسنتهم، أمّا مناهج تعليم اللّغة العربية فلم تؤتي أكلها بالصّورة المطلوبة من إكساب المتعلّمين القدرة على الحديث باللّغة العربية الفصحى بصحّة قواعدية، وإلاّ لا كان بقية الطّلبة قد أتقنوا العربية وتواصلوا بها على نحو أفضل ممّا هم عليه.

تكمن إشكالية البحث في جانبين الأوّل يتعلق بالتّواصل اللّغوي ومعوقاته والعوامل المؤثّرة فيه والثّاني يتعلّق بكيفية اكتساب المهارات اللّغوية، وسؤال البحث الرّئيس: ما دور التّواصل اللّغوي في تنمية المهارات اللّغوية؟ وكيف

يمكن حلّ هذا الإشكالية من خلال تفعيل التّواصل اللّغوي السّليم من أجل اكتساب المهارات اللّغوية؟ وضمن هذا الإشكالية العام تندرج أسئلة متعدّدة يجيب عنها البحث على مدار فصوله ومباحثه.

وقد عمد البحث إلى تقصّي نتائج عدد من الأبحاث و الدّراسات الّي اهتمّت بتنمية مهارات التّواصل اللّغوي ومنها على سبيل المثال لا الحصر:دراسة علي سعد جاب الله: 2001 بسلطنة عمان بعنوان: أثر النّشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأوّل الإعدادي هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أثر استخدام النّشاط التّمثيلي لتنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي لتلاميذ الصّف الأوّل الإعدادي ، وقد تحدّدت مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيسي التّالي: ما أثر استخدام النّشاط التّمثيلي على تنمية مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ الصّف الأوّل الإعدادي ، ودراسة حاتم البصيص2007، بسوريا، بعنوان تنمية مهارات القراءة والكتابة، مشكلات التّواصل اللّغوي رسالة دكتوراه 2014 للباحثة ميساء أبو شنب عالجت فيها أهمّ القضايا أو المشكلات الّتي يواجهها معلّم اللغة العربية في أثناء تدريسه وتواصله مع متعلّميه وكيفية معالجة هذه المشاكل، استراتيجية التّواصل اللغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربية (دراسة تداولية)، رسالة ماجيستير في تعليمية اللغة العربية وتعليمها، للباحث شيباني الطّيب، 2010/2009 حيث هدفت هذه الدّراسة إلى تمكين المعلّمين من التّحكم في الاستراتيجيات والأساليب الخاصّة بتعليم اللّغة العربية، كما تناولت دور اللّسانيات التّداولية في العملية التّعليمية، نشاط القراءة في الطّور الأوّل (مقاربة تواصلية)، رسالة ماجيستر في تعليمية اللّغة وتعلّمها للباحثة: حياة طكوك، العام الجامعي 2010/2009. ويقوم البحث على معالجة صعوبة إتقان القراءة، مع تبيان الطرق المتّبعة في تعليم القراءة في المدارس الجزائرية في إطار اعتماد المقاربة التّواصلية التي تكسب المتعلّم الحديث باللّغة العربية الفصحى، مما يجعله مجيدا للقراءة.

وحتّى يحقّق البحث الغاية المنشودة منه تصميم خطّة مكوّنة من مقدّمة وتمهيد وأربعة فصول وخاتمة على النّحو الاتي:

المدخل وعنوناه ب: **تعليم اللّغة واكتسابها** بيّنا فيه مفهوم اللّغة وأهميّة اكتساب اللّغة، مركّزين في ذلك على ما أورده ابن خلدون في مقدّمته وموضّحين لأهمّ نظرية في اكتساب اللّغة وهي نظرية كراشن وأخيرا اللّسانيات التّعليمية باعتبارها المرجع في تعليمية اللّغة.

الفصل الأوّل المعنون بـ: **التّواصل اللّغوي**. تحدّثنا فيه عن مفهوم التّواصل ومفهوم اللّغة ثم عرّجنا إلى مفهوم التّواصل اللّغوي مبرزين أهمّية الكفاية التّواصلية وتدريس اللّغة تواصليا؛ وناقشنا فيه القدرة الاتّصالية، بعد ذلك تحدّثنا مجالات الاتّصال اللّغوي لننتقل بعدها إلى خطوات وإجراءات تعلّم اللّغة تواصليا مع شرح المهارات اللّازمة للتّواصل اللّغوي وأهدافه، وخلصنا إلى تبيان العوامل الّتي تساعد على تفعيل التّواصل اللّغوي بعدها تناولنا بالشّرح عناصره ووظائفه لنختم الفصل بالمعوقات الّتي من شأنها أن تقف حاجزا أمام تحقيق التّواصل اللّغوي السّليم.

الفصل الثّاني بعنوان: **تنمية المهارات اللّغوية** تعرّضنا فيه إلى التّعريف بالمهارات اللّغوية (الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة) ووسائل تنميتها وطرق تدريسها؛ حيث تناولنا مهارة الاستماع وأهمّيتها وكيفية تنمينها بعدها تطرقنا إلى تدريس الاستماع وأهدافه لننتقل إلى التّعريف بمهارة الكلام موضّحين الفرق بين الكلام والتّحدّث وأسس وسيمات التّحدّث مبرزين أهمّية استخدام الدراما لتعليم التّحدّث، أمّا فيما يخصّ مهارة القراءة والتي لا تقلّ أهمّية عن مهارة التّحدّث والاستماع فهي مهارة عقلية لها مكوّناتها وتعتمد أساسا على الفهم القرائي والوعي الصّوتي بمهاراته المختلفة والّتي تعتبر أساسا لتعليم مهارة القراءة بأنواعها الجهرية والصّامتة كما أن مهارة الكتابة لا تقلّ أهمّية عن باقي المهارات باعتبارها مهارة إنتاجية تعكس مدى اكتساب مهارة الاستماع والتّحدّث والقراءة فهي تشمل التّعبير الكتابي الّذي هو غاية تعليم اللّغة وعصارة ما ألمّ به المتعلّم من رصيد لغوي وهو أصعب مهارة يعاني منها جلّ المتمدرسين في جميع المراحل التّعليمية كما تضمّ مهارة الكتابة عملية تحسين الخطّ وتجويده وأهدافه، لابدّ من انتهاج استراتيجية فعالة لتنمية مهارة الكتابة.

الفصل الثّالث موسوم بـ: **دور المؤسّسات الاجتماعية في بناء التّواصل اللّغوي** وتطرّقنا فيه إلى دور الأسرة في اكتساب اللّغة الأم لدى الطّفل وتأثير الرّوضة ودور الحضانة على صقل هاته اللّغة ومدى تأثير وسائل الإعلام والتّواصل الاجتماعي ومدى إسهام المدرسة النّظامية بكلّ مقوّماتها بالإضافة إلى المدرسة القرآنية في تنمية المهارات اللّغوية.

الفصل الرّابع: دراسة ميدانية حول مناهج الجيل الثاني حيث تمّ التطرق إلى التّدريس بمناهج الجيل الثّاني أين أدرجنا: الوعي الصّوتي، والتّطابق الصّوتي الخطّي، فهذه القدرات الأساسية تشكّل عاملا أساسيا لفهم المقروء، إذ تُمَكّن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكية، في مرحلة أولى ما يتيح له لاحقا استثمار

قدرته الذّهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض وفهم ما يقرأ، أمّا بالنّسبة إلى التّطابق الصّوتي الخطّي فهو ربط الصّورة السّمعية بالصّورة البصرية وتلافي الفروقات الموجودة بين النّظامين الصّوتي والخطّي، التّحقيق الخطّي للصّوت (كلّ منطوق له ما يقابله على مستوى المكتوب، التّمييز السّمعي لصوت الحرف معزولا أو في مقاطع).بالإضافة إلى الدّراسة الميدانية والّتي تناولنا فيها العوامل المؤثرة في التواصل اللّغوي .

اشتملت الخاتمة على جملة من النّتائج المتوصّل إليها من خلال الدّراسة وبعض المقترحات.

لقد اقتضت طبيعة الدّراسة أمام تنوّع موضوعاتها وتعدّد قضاياها اتّباع المنهج الوصفي المدعوم بالتّحليل؛ كسرد بعض التّعريفات، وذكر بعض المفاهيم والمصطلحات والآراء يتطلّب الاستناد إلى الوصف، أمّا المنهج التجريبي فقد كان لزاما اللّجوء إليه في مواطن اقتضته، لتحليل نتائج الاستبانة وتفسيرها.

يهدف البحث إلى عرض تصوّر يبين أهمّية التّواصل اللّغوي السّليم ودوره في تنمية المهارات اللّغوية وقد يسهم هذا التّصوّر في حلّ معضلة ضعف اللّغة العربية لدى المتعلّمين، وتمكينهم من التّواصل باللّغة العربية الفصحى واستعمالها دون صعوبة أو تعثّر.

أمّا عن المصادر والمراجع المعتمدة فقد كانت متنوعة بين الكتب والمجلّات، ومن أبرزها: المقدمة لابن خلدون، دراسات في اللّسانيات التطبيقية لأحمد حساني، المهارات اللّغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها لرشدي أحمد طعيمة، الحاجات اللّغوية لدى مستخدمي اللّغة العربية في المواقف التّواصلية الشّفهية والكتابية لهداية هداية إبراهيم الشيخ علي وغيرها.

ككلّ بحث لم يخل بحثي من صعوبات خاصّة في الحصول على أهمّ المراجع المتعلّقة بالبحث، بالإضافة إلى اتّساع الموضوع خاصّة في جانب المهارات اللّغوية إلّا أنّ متعة البحث وشغف الاطّلاع أمدّانا بالصّبر والأناة لتتمّة هذا العمل. والفضل يعود للأستاذ المشرف الّذي لم يبخل علينا بتوجيهاته فجزاه الله عنا خير الجزاء.

في الختام أحمد الله على توفيقي لإنهاء هذا العمل.

الطالب موسى مكي

تيارت يوم:12 شوال 1441هـ الموافق ل: 05ماي2020

مدخل

تعليم اللّغة واكتسابها (مفاهيم وتعريفات)

1- اللّسانيات التّعليمية

2- اللّغة

3- اللّغة بين الاكتساب والتّعلم

4- نظرية كراشن في الاكتساب اللّغوي

1.اللّسانيات التّعليمية(Educational Linguistics) :

1.1.مفهومها:

اختلفت التّعريفات وتباينت الآراء، في تحديد مفهوم لمصطلح اللّسانيات التّعليمية، ولعلّ أكثر هذه التّعريفات توضيحا وتدقيقا لها ما ذكره محمد الدّريج في كتابه (تحليل العملية) قائلا: هي «طرق تعليم اللّغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان، وتوجيه الرّوابط الاجتماعية، من غير إغفال نتائج ذلك التّعلّم عل المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلّم».[1]

ومن ناحية أخرى يذكر أمقران يوسف حول تسمية اللّسانيات التّعليمية، ويبين أنّها «قوانين... تخدم عملية تعليم اللّغة. وتحسّن اكتسابها.» [2]

من خلال التّعريفات السّابقة نجد أنّ التّعليمية اليوم توسّع مفهومها وأصبحت وسيلة لبناء الصّروح العلمية الّتي تؤسّس لمنظومة تربوية لغوية، وهي علم قائم بذاته له مرجعتيه المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقية، وهي تحتلّ مكانة متقدّمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التّعليمي للدّلالة على الدّراسة العلمية لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطّرق والوسائل وأساليب التّقويم، بغية الوصول بالمتعلّم إلى التّحكّم في اللّغة كتابة.

---

[1] محمد الدريج، **مدخل إلى علم التّدريس–تحليل العمليّة التّعليمية**، قصر الكتاب، البليدة –الجزائر، 2003، د. ط، ص30.

[2] أمقران يوسف، **دروسٌ في اللّسانيات التّعليمية**، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة–الجزائر، السنة الجامعية: 2007 – 2008، ص 25.

2.1.علاقة اللّسانيات التّعليمية باللّسانيات التّطبيقية:

إنّ موضوع اللّسانيات التّعليمية مرتبطٌ ارتباطاً وثيقاً باللّسانيات التّطبيقية **(Education allinguistic)**، وفي المقابل يوجد فجوة واسعة بينهما وهو أنّ اللّسانيات التّطبيقية لها مجال واسع يربطها بعدّة مجالات مختلفة، في حين أنّ اللّسانيات التّعليمية تهتم بجوانب تعليم اللّغات، ونظرا لاشتقاقها عن اللّسانيات التّطبيقية، فكانت ذات أصول معرفية واحدة، فإنّ اللّسانيات التّعليمية ارتبطت بأصول المبادئ الّتي قامت عليها اللّسانيات التّطبيقية، ثم أقامت عليها التّعليمية مشروعها المعرفي. وهي أربعة مبادئ:

أ- **المبدأ الأول:**

يظهر هذا المبدأ بخاصّة في الأولوية الّتي تعطى للجانب المنطوق من اللّغة، وذلك بالتّركيز على الخطاب الشّفوي، وهذا بإقرار البحث اللّساني نفسه الّذي يقوم في وصفه وتحليله للظّاهرة اللّغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين؛ نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة ومبرّر ذلك هو أنّ الظّاهرة اللّغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخطّ تابع للّفظ وملحق به، ولهذا السّبب بالذّات يجب الاهتمام أوّلا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب؛ إذ أنّ تعليمية اللّغة تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي لذاته هو الطّاغي على ما هو سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وما يجب ذكره ههنا هو أنّ الكفاية اللّغوية **(linguistics Adequacy)** تتبدّى في مهارتين اثنتين:

- إحداهما: مهارة شفوية، تعوّل أساسا على الأداء المنطوق.
- والأخرى: مهارة كتابية، نعتمد عل العادات الكتابية للّغة معيّنة[1].

[1] ينظر: أحمد حساني، **دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 131.

ب- **المبدأ الثّاني:**

يتعلّق بالدّور الّذي تقوم به اللّغة بوصفها وسيلة اتّصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التّواصل فيما بينهم، فهي تحقّق الرّغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فإنّ متعلّم اللّغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللّغوي: وهذه ضرورة بيداغوجية لابدّ من توافرها لتحقيق النّجاح المتوخّى من تعلّم اللّغة لأنّ درس اللّغة لا يكون ناجعا إلاّ إذا سدّ الاحتياج الّذي تتطلّبه العملية التّواصلية داخل المجتمع اللّغوي وذلك ما يبرّر استخدام الطّريقة الموازية في تعلّم اللّغة.[1]

ج- **المبدأ الثّالث:** يتعلّق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ إذ أنّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلّم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وذلك ما هو مؤكّد لدى جميع الدّارسين اللّسانين وعلماء النّفس المهتمّين بالظاهرة اللّغوية الّذين يقرّون بأنّ استعمال اللّغة يشمل مظاهر الفرد المتكلّم -المستمع- فمن النّاحية الفيزيولوجية، مثلا، فإنّ حاسّة السّمع وحاسّة النّطق معنيتان بالدّرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطّرائق التّعليمية هي طرائق سمعية-بصرية وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التّواصل اللّغوي كاليد الّتي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم تتدخّل أثناء الخطاب الشّفوي لتعزيز الدّلالة المقصودة الأداء الفكري للكلام، ومن ثمّة يظهر بوضوح أنّ كلّ جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية فيدعم العملية التّواصلية بين أفراد المجتمع اللّغوي[2].

د- **المبدأ الرّابع:**

يتمثل هذا المبدأ في الطّابع الاستقلالي لكلّ نظام لساني وفق اعتباطيته المتميّزة الّتي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، يتميّز بها عن سائر الأنشطة الأخرى، ولذلك فإنّ العملية التّعليمية النّاجحة للّغة تقتضي إدماج المتعلّم مباشرة في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعليمها، مع الحرص الشّديد على عدم اتّخاذ اللّغة الأم وسيطا لتعلّم اللّغة الأجنبية، حتّى وإن كانت اللّغتان متقاربتان جدّا؛ لأنّ ذلك سوف يؤدّي إلى الإحباط والفشل

[1] ينظر: أحمد حساني، **دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات**، ص 132

[2] ينظر: أحمد حساني، **المرجع نفسه**، ص132.

في امتلاك النّظام القواعدي للّغة الثّانية، وهذا ليس معناه عدم الإفادة من النّتائج العلمية الّتي يمكن أن تحقّق من خلال المقارنة بين اللّغتين، وذلك بالفعل ما سيراعيه الأستاذ أثناء تحضيره للدّرس، لأنّ العناصر اللّسانية لا تأخذ قيمتها إلاّ بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللّسانية المختلفة على كلّ المستويات (المستوى الصّوتي والمستوى التّركيبي والمستوى الدّلالي)، وهي المستويات الّتي تكوّن المرتكزات الأساسية لتعلّم اللّغة[1].

من خلال ما سبق فإنّ المبادئ الأربعة تعتمد في لبّها عل الجانب المنطوق أكثر من المكتوب فالمنطوق أكثر واقعية لهذا يجب الاهتمام به كما أنّ اللّغة أمر أساسي لإنجاح العملية التّواصلية في المجتمع، ومما يساعد على نجاح العملية هي مظاهر الفرد المتكلّم أي بجميع حركاته وحتّى شخصيته، كما أنّ تعليم اللّغة يقتضي دمج الفرد في الوسط اللّغوي مع مراعاة عدم الخلط بين اللّغة الأم واللّغة العربية وهذا لتمكين المتعلّم من امتلاك النّظام القواعدي بشكل جيّد.

3.1.علاقة اللّسانيات التّعليمية باللّسانيات النّفسية:

تعرف اللّسانيات النّفسية **(Psycho-Linguistic)** بأنّها دراسة العلاقة بين حاجاتنا للتّعبير والاتّصال والوسائل الّتي تقدّم لنا لغة تتعلّم منذ سنّ مبكّر أو أكثر تأّخرا، إنّ ما نلمسه في هذا التّعريف أنّ اللّسانيات النّفسية تشمل في دراستها نظرية الاتّصال باعتبارها أنّها-اللّسانيات النّفسية-تبحث في رموز الاتّصال (اللّغة) أثناء تبادل الكلام بين المرسل والمرسل إليه (المخاطَب والمخاطِب) ضمن كلّ سياق، إذ أنّ دراسة الرّسالة إنّما يحدث في سياق ترابطي علائقي وحركية التّبادلات بين المتكلّمين والمستقبلين... كما تعرف بأنّها العلم الّذي يعني في معناه الأوسع بين الرّسائل والمميّزات الفردية للألسنة البشرية المختارة وبين مفسّرها (فاكّ الرسالة) كما أنّها تعني

[1]- ينظر: : أحمد حساني، **دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات**، ، ص 133.

مباشرة بعملتي التّرميز **(Codage)** وفكّ التّرميز **(Décodage)** في صياغتها الّتي تربط حالات الخطابات مع حالات المخاطبين.[1]

في حين عرّفها مازن الوعر «بأنّها العلم الّذي يبحث باللّغة على أنّها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها وتكوينها الإنسان وحده فقط، لابدّ من هذه العلائق الّتي تربط اللّغة بنفسيات متكلّميها على اختلاف أعمارهم، واختلاف جنسهم، واختلاف ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم».[2]

يتضمّن هذا التّعريف نقاطا أساسية:

- اللّغة وعلى وجه محدّد اللّغة الإنسانية دون سواه.
- عملية إنتاج الإنسان للّغة (الأداء اللّغوي) وهو الشقّ الثّاني للّسانيات النّفسية بعد الاكتساب اللّغوي الّذي يعد الشّق الأوّل لها، وفيه يرتكز على كيفيته تأدية الفرد للّغة وما يمكن وراء ذلك من عمليات.
- عملية اكتسابها ومن ثمّة تعلم اللّغة.
- العلاقة القائمة بين اللّغة والنّفس البشرية (الاكتساب، الأداء، التعلّم، الإدراك...).

وقد أطلق عليها ميشال زكريا مصطلح السّيكوألسنية ويراها مجالا مشتركا بين الألسنية وعلم النّفس، تعالج المسائل النّفسية الّتي يتضمّنها استعمال اللّغة، ويتناول العلاقات القائمة بين حاجات التّعبير والتّواصل عند الأفراد والوسائل اللّغوية الّتي توفّرها اللّغة لإشباع هذه الحاجات فهذا المجال شكل عام يبحث في المسار العقلي القائم ضمن اكتساب اللّغة واستعمالها.

يرتكز هذا التّعريف على عنصرين يعدّان محورين أساسيين في اللّسانيات النّفسية هما: الاكتساب اللّغوي والأداء اللّغوي.[1]

---

[1] ينظر: بوفروم رتيبة، تعليمية اللّغة العربية في مرحلة ما بعد المدرسة دراسة تطبيقية في مركز تعليم اللّغات للكبار، رسالة ماجيستير، جامعة وهران، 2009، ص14.

[2] مازن الواعر، **دراسات لسانية تطبيقية**، دار طلّاس للدّراسات والترجمة، دمشق، سوريا، 1989، ص74،75.

4.1.موضوع اللّسانيات التّعليمية: علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف التربوية وتعالج اللّسانيات التّعليمية التّعليم في إطار اللّسانيات

وبالنّظر في تسمية هذا المصطلح يتبيّن لنا وجود عنصرين أساسيين هما:

فاللّسانيات تهتم باللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، العملية الّتي يتمّ من خلالها اكتساب معرفة أو مهارة أو قيمة هي التّعليم. ومن هنا يتبيّن أنّ اللّسانيات التّعليمية تدرس عملية تعليم اللّغة. واللّغة تتعلّق بجانبين عند الإنسان. جانب طبيعي فطري وهبه الله للإنسان. ألا وهو اكتساب اللّغة حيث يتشرّب الوليد اللّغة الأمّ من الأسرة أوّلا ثمّ من المحيط. وجانب آخر مصطنع بُني عليه ألا وهو تعلّم اللّغة عبر مختلف المؤسّسات التّعليمية، وعليه سنتطرّق إلى مفهوم اكتساب اللّغة ونظرياتها في التّمهيد، يليها تعلّم اللّغة عن طريق الممارسة والتّواصل والنّظريات الّتي اهتمّت بها.

1.4.1 مفهوم التّعليمية (didactic):

من المتّفق عليه لدى معشر الباحثين أنّ «التّعليمية بعامّة، وتعليمية اللّغات بخاصّة أصبحت محلّ اهتمام أعلام الفكر اللّساني المعاصر باعتبار أنّها المجال المناسب لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللسانية، وذلك

[1] ينظر: بوفروم رتيبة، تعليمية اللّغة العربية في مرحلة ما بعد المدرسة دراسة تطبيقية في مركز تعليم اللّغات للكبار، ص14.

بالاستفادة من النّتائج المتوصّل إليها في ميدان الدّراسات اللّسانية النّظرية وفي تطوير طرق تعليم اللّغات للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها».[1]

تهتمّ التّعليمية بدراسة التّفاعلات الّتي تربط بين أطراف المثلّث التّعليمي، من معلّم ومتعلّم ومعرفة، سعيا منها لإيجاد طرق وسبل تسهّل إيصال المعارف وتمكّن المتعلّم من حيازتها وإدراكها، فهي منظومة مترابطة ومتماسكة تهتمّ بالمعلّم والمتعلّم والغايات والمحتويات والطّرق وكيفيات التّقويم والمعالجة والوسائل المستعملة في ذلك.

2.4.1 العملية التّعليمية (Educational process):

تعتبر العملية التّعليمية عملية تنظيمية للإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصّة لدى عرضه للمادّة الدّراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّ العملية التّعليمية ما هي في جوهرها إلّا عملية تنظيم لمحتوى المادّة المدروسة والّتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي. [2]

وفي سياق حديثنا عن التّعليمية لا بدّ أن نشير إلى مفهوم مصطلحي التّعليم والتّعلّم:

أ- التّعليم (Education):

التّعليم سيرورة تواصلية بهدف التّعلّم؛ وهو مجموع الأفعال التّواصلية والقرارات المتّخذة عن وعي من قبل شخص أو مجموعة أشخاص متفاعلين في سياق وضعية بيداغوجية.[3]

ب- التّعلّم (Learning):

---

[1] يوسف بن نافلة، **واقع تَعليم اللّسانيات في الجامعة الجزائرية**، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد01، العدد03، 2015، ص52.

[2] ينظر: يوسف بن نافلة، المرجع نفسه ، ص52.

[3] ينظر: عبد الرحمان التومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، ط1، جويلية2015، ص28.

لا يمكن إعطاء تعريف موحّد ودقيق للتعلّم، لكون هذا المفهوم يتطوّر بتطوّر النّظريات والدّراسات المهتمّة بالتعلّم، لكن في المقابل يمكن تخصيصه بمجموعة من المميّزات:

- التّعلّم سيرورة ذهنية أي نظام لمعالجة المعلومات والاستيعاب، فهو بذلك نظام تنظيم دينامي للمعارف.
- التّعلّم عملية تتيح التّكييف الذّاتي للسّلوكات مع خصوصيات المحيط الّذي يخضع في كلّ حين لتغيّرات لكلّ الأصناف.
- التّعلّم عملية لا يمكن ملاحظتها بشكلّ مباشر، لكن يمكن تحليله من خلال الملاحظة تجليّاته في السّلوك أو عند إنجاز مهمّة، فالتّعلّم هو سيرورة تحوّل وتغيّر للحالة الدّاخلية للشّخص تكون ناتجة عن ممارسة أو تدريب أو تجربة.[1]

هناك علاقة وثيقة بين التّعليم والتّعلّم، فالتّعليم فعل مقصود، لا يقتصر فقط على نقل المعلومات، بل يهتمّ أيضا بتنظيم وتسهيل وتحقيق عملية التّعلّم.

3.4.1 محاور العملية التّعليمية:

يدور مبحث اللّسانيات التّطبيقية حول ثلاثة نقاط رئيسة في العملية البيداغوجية هي على النّحو الآتي:

أ- **المعلّم (the teacher):** يمثّل المعلّم الركيزة الأساسية الّتي تساهم في نجاح العملية التّعليمية لأنّه يعتبر موجّها ومرشدا ومالكا للمعرفة والكفايات الّتي تجعله مؤّهلا لتبليغ الرّسالة، ويعتبر منشأ ومحفّزا ومنظّما يدفع طلابه إلى الابتكار، فهو بهذا تحوّل من محور التعّلم إلى موجّه ومنشّط للتعّلم، والمعلّم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العملية لابدّ أن تتوفّر فيه خصائص معرفية وشخصية وهذا ما نوّه إليه عبد العليم إبراهيم بقوله: «المقوّمات الأساسية للتّدريس إنّما هي تلك المهارة الّتي تبدو في موقف المدرّس وحسن اتّصاله بالمتعلّمين وحديثه إليهم

[1] عبد الرحمان التومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية** ، ص34،35

واستماعه لهم وتصرّفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنّفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التّعليمية النّاجحة ».[1] إضافة إلى ذلك ينبغي أن تتوافر فيه الميزات الأتية:

- التّأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلّم.
- القدرة الذّاتية للمعلّم في اختيار الطّرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة، واستثمارها استثمارا جيّدا من أجل إنجاح عملية التّواصل.
- مهارة المعلّم في التّحكّم في آلية الخطاب التّعليمي.
- إمكانية ترقية خبرة المعلّم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.[2]

ب- **المتعلّم (Learner):** يعتبر المتعلّم «الركن الأساسي في العملية التّعليمية، بل هو سبب وجودها، لذا، ينبغي معرفة قدرات المتعلّم، ووسطه، ومشروعه الشّخصي. وفي هذا الصّدد، يمكن الاستفادة من سيكولوجية النّموّ وعلم النّفس الاجتماعيّ وغيرها من العلوم الّتي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم». [3]

لقد استمدّ المفكّرون التّربويون الكثير من الخصائص النّفسية المتعلّقة بالأخلاق من القرآن الكريم وسّنة رسوله صلى الله عليه وسّلم الّتي تشجع المتعلّم على الّتحلّي بها وتجّنب الأخلاق السّيئة، وهذه الخصائص هي:[4]

- **حسن الّنية والطّهارة الباطنية والظّاهرية:** فالمسلم يقصد في طلب العلم وجه الّله تعالى للفوز بنعيم الدّنيا والآخرة، سواء كان هذا العلم من علوم الدّنيا أو من علوم الآخرة، وقد ورد في أقوال المفكّرين المسلمين أن يطهّر المتعلّم قلبه من كلّ غشّ ودنس وغلّ وحسد وسوء عقيدة وخلق ليصلح قبول العلم وحفظه والاطّلاع على دقائق غوامضه.

---

[1] عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية**، ط 14، القاهرة، دار المعارف، ص 25.

[2] ينظر: يوسف بن نافلة، **واقع تَعليم اللّسانيات في الجامعة الجزائرية**، مرجع سابق، ص53.

[3] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الدّيداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية**، مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 39، العدد 2، الأردن، 2012 ص370.

[4] ينظر: طيّب هشام، **دور المثلّث التّعليمي في التّربية**، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 34، الجزائر، جوان 2018، ص54.

- القدرة على تحمّل الصعاب والصّبر: فالمتعلّم يحتاج إلى جهد ووقت طويلين وهذان يحتاجان إلى القدرة على تحمّل المشاقّ والصّبر في سبيل تحصيل العلوم.
- **الابتعاد عن مجالس اللّهو والغلط والباطل:** لقد حثّ المفكّرون التّربويون المتعلّمين على عدم الدّخول في مجالس اللّهو والسّفه والباطل والغلط والغناء كذلك عدم الوقوف أثناء الدّرس والحلقة أو مع الرّفاق ولو كان مزاحا لأنّ مواطن العلم مواطن عبادة.
- **التّأدب مع المعلّم:** لقد أكدّ التربويون على التّأدب مع المعلّم من خلال الاستماع له أثناء الدّروس وعدم الحركة والّتنقل من مكان ويبتعد عن المزاح والضّحك ويجلس بوقار وسكينة ويتواضع بل يخشع أمام معلّمه.
- **اختيار الشّريك (الزّميل):** اختيار الشّريك الصّدوق الكامل الّذي يتحلّى بالورع والاستقامة المتفهّم لصاحبه المكثر من الخير المقّلل من الشّرّ، لأنّ القرين بالقرين يعرف.
- **احترام علوم الدّنيا المحمودة وعلوم الآخرة:** فالمتعلّم المسلم لا يقلّل من شأن علم من العلوم سواء كان هذا العلم من علوم الدّنيا المحمودة أو من علوم الآخرة الّتي هي مآل أمره وغاية جهده وقصده، ذلك بأن لا يدع طالب العلم فّنا من العلوم المحمودة ولا نوعا من أنواعها إ لّا وينظر فيه نظرا يطّلع به على مقصده وغايته.

ج–المادّة التّعليمية(Educational material) :

تتمثّل في المعرفة المقدّمة للمتعلّم وهي: عبارة عن «محتويات ذات طبيعة خاصة تهدف لتنمية العقل، ومنحه قواعد وطرائق صارمة لتناول ميادين معيّنة من الفكر والمعرفة والفنّ، فهو يميّزها، في السّياق نفسه بمجموعة من المعارف المعدّة بكيفية تصبح قابلة للتعلّم، الشّيء الّذي يتطلّب معارف محدّدة، وبرامج معدّة سلفا، ومقاطع موحّدة للتعلّم، ونظام تقويمي وطني».[1]

4.4.1.العلاقات الدّيداكتيكية التّفاعلية:

أ– علاقة المعلّم والمتعلّم:

[1] عبد الرحمان التومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، جويلية2015، ص34،35.

يطلق على هذه العلاقة «(العقد الدّيداكتيكي) بالنّظر إلى أهمّيتها لأنّها بمثابة التزام يربط بين الطّرفين للقيام بما يخدم العملية التّعليمية ويعمل على تنشيطها، ويعتبر العقد الدّيداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الدّيداكتيكية، فيحدّد مكانة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، وينظّم مختلف أشكال التّفاعلات بينهما وبين القطب الثّالث ألا وهو المعرفة. ويتميّز العقد الدّيداكتيكي بالحركية والمرونة، إذ خلال وضعية ديداكتيكية معيّنة، قد تتغيّر عدّة قواعد، أو تتطوّر، أو ربّما تختفي كلّيا فيفسخ العقد الدّيداكتيكي ومن الممكن أن تظهر قواعد أخرى جديدة».[1]

ب- علاقة المعلّم بالمعرفة:

يطلق عليها (النّقل الدّيداكتيكي)، «ويركّز على العلاقة بين المدرّس والمعرفة، أي الكشف عن الآليات الّتي يتمّ تفعيلها داخل العلبة السّوداء كما سمّاها أحد الباحثين، المعرفة للمدرّس، وحقول استمداده لها، وهذا جوهر بحث الدّراسة، تبرز مهارة المدرس في تجويد فعل النّقل الديداكتيكي من خلال مجموعة العمليات الاستراتيجية التّخطيطية الّتي يعتمدها المدرّس لنقل المعارف من مستواها الأكاديمي العام إلى المستوى المبسّط المتعلَّم، من خلال التّفاعل الإيجابي بينه وبين المتعلِّم في بناء المعرفة من خلال التّوجيه الهادف والتّواصل الصّفي البنّاء بغية استثمار الموارد المدمجة، لتحقيق مرامي المنهاج المدرسي والتّوجهات التّربوية، وتفعيل الأطر المرجعية للمادّة قيد الدّرس ».[2]

ج- علاقة المتعلّم بالمعرفة:

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التّمثّلات ويقصد بها عموما «تلك المنظومة المعرفية الّتي تسمح للفرد بتفسير الظّواهر ومواجهة المشاكلّ الّتي يصطدم بها في محيطه. ونعني بالتّمثّلات ههنا الكيفية الّتي يوظّف بها الفرد معرفته

[1] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الدّيداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية** ، ص371

[2] طيب هشام، **دور المثلّث التّعليمي في التّربية**، ص55.

السّابقة لمواجهة مشكلٍ معيّن في وضعية معيّنة. وتتشكلّ التّمثّلات المعرفية حسب برونر **(Bruner)**عبر مراحل ثلاث:

- **المرحلة العلمية:** وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسّس على الفعل الحسّي-الحركي والتّفاعل المباشر مع الأشياء.
- **المرحلة الأيقونية:** تبنى هذه المرحلة على الصّورة الدّاخلية أو الذّهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد المتعلّم صورة الأشياء عوض المفاهيم.
- **المرحلة الرّمزية:** وهي مرحلة التّجريد واستخدام الرّموز وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو في معادلات رياضية رمزية».[1]

2.اللغة تعريفات و مفاهيم :

1.2.تعريف اللّغة (Language) :

1.1.2 تعريف اللّغة لغة :

اللّغة من لغو: «اللامُ وَالغَيْنُ وَالحَرْفُ المُعْتَلُّ أَصْلَانِ صَحِيحَانِ، أَحَدُهُمَا يَدُلُّ عَلَى الشَّيْءِ لَا يَعْتَدُّ بِه، والآخَرُ عَلَى اللَّهَجِ بِالشَّيْءِ... لَغِيَ بِالأَمْرِ إِذَا لهَجَ بِهِ. وَيُقَالُ إِنَّ اشْتِقَاقَ اللّغة مِنهُ، أَيْ يَلهَجُ صَاحِبُهَا بِها». [2]

ويرى صاحب اللِّسان أنّ اللّغة هي: «اللَّسْنُ، وَحَدُّهَا أَنَّهَا أَصْوَاتٌ يُعَبِّرُ ِبهَا كلّ قَوْمٍ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ. وَهِيَ فِعْلَة مِنْ لَغَوْتُ أَيْ تَكلّمْتُ، أَصْلُهَا لُغوَة كَكُرَة، وَقُلَّةٍ وثُبَةٍ كلّها لَاماتُهَا وَاوَاتٌ، وَقِيل أَصْلُهَا لُغَيٌ أو لُغَوٌ، والهَاء عِوَض، وَجَمْعُهَا لُغًى... وَفِي المحْكَمِ الجَمْعُ لغَاتٌ ولُغُون»[3].

---

[1] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الدّيداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية**, ص372.

[2] (ابن فارس) أبو الحسين أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللّغة**، تح عبد السّلام هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1979، كتاب القاف، باب اللام والغين وما يثلّثهما، مج 5، ص256،255.

[3] ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر بيروت، لبنان، د ت، ط1، مج 15، ص251،252.

ويوردها المعجم الوسيط بأنّها «أَصْوَاتٌ يُعبَّرُ بِهَا كلّ قَوْمٍ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ جَمْعُهَا لُغًى وَلُغَاتٌ وَيُقَالُ سَمِعتُ لُغَاتِهِمْ: اخْتِلَافُ كلامِهِمْ. قَالَ الأَزْهَرِي: وَاللّغة مِنَ الأَسْمَاءِ النَّاقِصَةِ، وَأَصْلُهَا لُغْوة مِنْ لَغَا إِذَا تَكلّمَ».[1]

تجمع التّعاريف أنّ اللّغة هي أصوات تختلف من قوم إلى قوم وهي وسيلة للتّعبير عمّا في النّفس.

2.1.2. تعريف اللّغة اصطلاحا:

عرّفها دوجلاس**(Douglas Brown)** في كتابه بقوله «قد يكون من الطّيش أن نحاول تعريف اللّغة تعريفا كافيا، فعلماء اللّغة والفيلولوجيا يحاولون تعريف المصطلح منذ قرون، ذلك أنّ التّعريف تعبير مكثّف عن نظرية، والنّظرية إنّما هي تعريف موسع. ومع ذلك فإنّ معلّم اللّغة يحتاج احتياجا قويّا إلى أن يعرف مع أيّ كيان يتعامل، وكيف تتطابق اللّغة الّتي يتعلّمها مع هذا الكيان... والحقّ أنّنا إذا تتبّعنا هذه التّعريفات فإنّنا لن نخلص إلّا إلى قبض الرّيح ومع ذلك فإنّها تقدّم خلاصة عن الفهم الشّائع لهذا الكيان الّذي يحاول اللّغويون دراسته».[2]

ويعتبر تعريف ابن جنّي من بين أدقّ تعريفات اللّغة على الإطلاق حين عرّفها بقوله: «أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[3].

بتأمّل هذا التّعريف نلاحظ أنّه اعتمد على عناصر محدّدة في تعيين اللّغة تتمثّل فيما يلي:

- **اللّغة أصوات:** يعني بها الرّموز المنطوقة دون المكتوبة.
- **اللّغة يعبّر بها:** المقصود أنّها وسيلة تعبير يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.
- **أغراض:** وهذا اللّفظ جامع لكلّ أغراض اللّغة الّتي ذكرها المحدثون، حيث جاء جامعا مانعا لتعريف اللّغة ووظيفتها.[1]

---

[1] ابراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الرسيط**، مكتبة الشروق الدّولية، القاهرة، مصر، 2004 ط4، ص831.

[2] دوقلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية بيروت لبنان،1994، ص22.

[3] ابن جنّي أبو الفتح عثمّان، **الخصائص**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط2، 2003، ص33

ويرى ابن خلدون« أنّ اللّغة: ...عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة حسب اصطلاحاتها»[2].

نستشفّ من التّعريف السّابق أنّ اللّغة:

1- وسيلة للإبانة والتّعبير عن المقاصد.

2-فعل لساني وسيلته اللّسان.

3-ملكة لسانية.

3.اللّغة بين الاكتساب والتعلّم:

تشير الدّراسات العلمية المبنية على الملاحظة إلى أن الطّفل لديه القدرة على اكتشاف قواعد اللّغة العربية الّتي يتعرّض لها باستمرار ويسمّي العلماء جزء الدّماغ المسؤول عن هذه العملية جهاز اكتشاف اللّغة، ويقول العلماء أنّها تبدأ مع خلق الإنسان وتبدأ بالضّمور بعد سنّ السّادسة إلى سن البلوغ. وهذا يعني أن السّنّ الأمثل الّتي يكتشف فيها الإنسان قواعد اللّغة الّتي يسمعها من حوله عندما يكون طفلاً دون السّادسة وحتّى سنّ البلوغ، وأنّه بعد ذلك إن لم يكن قد أتقن قواعد اللّغة يحتاج إلى من يلقّنه ويعلّمه إذ لا يكون قادراً على اكتشافها بنفسه.

وكما يقول ابن فريحة الجيلالي في كتابه (لغة الطّفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتّواصل): «إذا كان من مميزات الإنسان التّعلم، وبلغة مجتمعه أو اللّغة الّتي يتفاعل مع بيئتها، فهذا التعلّم لا يكون دفعة واحدة، لأنّ

---

[1] ينظر: نادية رمضان النّجار، **اللّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، 2006.ص109.

[2] ابن خلدون ولي الدّين عبد الرّحمان بن محمد، **المقدّمة** ، تح عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط،01،2004، ج02، ص 367.

الإنسان دائما في المزيد من التعلّم، أي يكتسب تدريجيا، وخلاله تتطوّر اللّغة – ولا سيّما في حياته الأولى – وتنمو مبينة وظيفتها في كلّ مرحلة لأنّها تلازمه في جميع مراحل نموّه» [1].

وهنا تظهر مشكلة الطّفل العربي والجزائري بصفة خاصّة إذ إنّه يتعرّض في مراحل حياته الأولى إلى العامّية فيتعرّف على مفرداتها حتّى إذا انتقل إلى المدرسة وجد أنّ اللّغة المتداولة غير اللّغة الّتي اكتسبها وأتقنها وتواصل بها مع أسرته وأقرانه، فهي لغة لا تؤهّله إلى امتلاك مصادر المعلومات والمعرفة إنّها مجرّد مستوى من مستويات اللّغة العربية تصلح للاستعمال في التّواصل اليومي المحدود فيحدث لديه شرخ بين اللّغة المكتسبة واللّغة الّتي سيتعلّمها فإذا تواصلنا مع طفل المرحلة الابتدائية باللّغة الفصيحة فسيبدي استغرابا عند سماعه لمفردات جديدة وسيتواصل معنا إن أمكنه ذلك بالعاميّة على أحسن تقدير، وإذا طلبنا منه أن يقرأ جملة بسيطة فسيتهجؤها تهجئة لأنّ مفردات اللّغة ليست مخزونة في دماغه وإنّما يألف الحروف فقط فيقرأها حرفاً حرفاً وينتج عن هذه المشكلة أمران هما: نفور الطّفل من القراءة لأنّها تكلّفه مجهوداً شاقّاً ولا يفهم كلّ ما يقرأ ولا يستمتع بها والنتّيجة ألّا يقبل عليها إلّا مضطراً كاستذكاره لامتحان أو نحوه ويصبح هناك نوع من العداء بين الطّفل والكتاب، ويجد صعوبة في التّحصيل المعرفي والعلمي لأنّ الطّفل غير متمكّن من اللّغة الفصحى الّتي هي لغة النّفاذ إلى مصادر المعلومات، ولهذا فإنّ الطّفل الّذي اكتسب لغة الأمّ(العامية) قبل المدرسة يجد صعوبة في تعلّم الفصحى ذلك أنّ اكتساب اللّغة الأم **(First Language Acquisition)** يتمّ في ظروف طبيعية ولكنّ تعلّم الفصحى يحتاج إلى وسائل ووسائط مادّية وبشرية وإلى تخطيط محكم من طرف الدّولة.

فإذا رمنا نجاحا في إيجاد بيئة سليمة لتعليم اللّغة العربية وجب علينا الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة إن على مستوى الأسرة والروضة وحتّى التّعليم التّحضيري وذلك بالاهتمام بممارسة اللّغة الفصيحة وهنا وجب أن نشير إلى تجربة عبد الله الدنان الرائدة والواعدة والنّاجحة في اكتساب الفصحى تلك التّجربة الّتي بدأها بأبنائه ثمّ

[1] ابن فريحة الجيلالي أبو إلياس، **لغة الطّفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتّواصل (مقاربة لسانية)**، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، 2014، ص46.

عمّمها على متعلّميه. وهنا قد نصطدم بمشكلة الأميّة لدى بعض الأسر بما لا يتيح فرصة التّواصل بلغة عربية فصيحة وجب الاهتمام بمرحلة الرّوضة والتّعليم التّحضيري وحتّى الكتاتيب وذلك بتسطير برامج تعمل على تحضير النّاشئة للتّواصل باللّغة العربية الفصحى.

1.3. مراحل الاكتساب اللّغوي(linguistics Acquisition) لدى الطّفل:

ترى بعض النّظريات اللّسانية أنّه يجب التّفريق بين مرحلتين أساسيتين من مراحل نمو الطّفل، تتمثّل المرحلة الأولى في الأشهر العشر الأولى وهي الفترة قبل اللّسانية **(pré linguistique)**وأهم ما يميّز الطّفل في هذه المرحلة تلك التّغثغات الأولى**(lallations)** الّتي تشير إلى امتدادات صوتية تعبيرية أكثر امتدادا من تلك الّتي تستعمل في اللّغة والفترة الثّانية؛ وهي الفترة اللّسانية، فإنّها تبدأ بعد نهاية العام الأوّل، فيظهر على الطّفل بعض الاستيعابات يحاول بها أن يتواصل مع الكبير، وفي العام الثّاني يبدأ في إنشاء نشاط لغوي معتبر، وفي هذه المرحلة يعتمد الطّفل على المحاكاة وتقليد لغة الكبير، وهذا التّكرار للّغة الكبير يبقى نسبيا، إذ قليلا ما ينجح هذا التّكرار، وهذا النّجاح في التّقليد مرهون بكون الجملة المراد تكرارها موافقة لمفردات لغة الطّفل أو قل: موافقة لما يملكه من حروف صحيحة، ذات المخرج السّليم، فالمعجم اللّغوي في هذه المرحلة وحتّى سنّ الخامسة، موجود، ولكنّه غير مكتمل، أو أنّه منحرف قليلا عن المعجم السّليم، وعملية الاكتساب اللّغوي هذه غير معنية بلغة خاصّة، بل كلّ اللّغات تتساوى في ظاهرة الاكتساب اللّغوي، فعلى الرّغم من اختلاف اللّغات، إلّا أنّ هذا لا يؤخّر لغة الطّفل عن لغة طفل آخر، هذا إذا سلّمنا أنّهما ولدا في نفس الفترة وتساوت ظروف الاكتساب اللّغوي بينهما وكذلك إذا سلّمنا بسلامة الطّفل، لأنّه قد يكون العائق نفسيا أو جسديا أو حتّى اجتماعيا.[1]

[1] ينظر: محمّد بن محمّد حرّاث ، **لغة الطّفل بين شروط الاكتساب وضرورة الممارسة**، مجلّة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري الجزائر، تيزي وزو، العدد17، 2012، ص119-120.

2.3.الملكة اللّغوية (Linguistics Faculty) :

يرى الجرجاني(**ت816هـ/1413م**) «أنّ المِلَكة صفة راسخة في النّفس، وتحقيقها أن تحصل للنّفس على هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمّى حالة مادامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارستها النّفس حتىّ رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخُلقًا»[1] ويُقصد بهذا القول إنّ الملكة لا يمكن أن تكتسب إلاّ من خلال التّكرار والممارسة المستمرّة، والّتي تساعد على ترسيخها واكتسابها بسرعة وبطريقة مناسبة.

ويؤكّد هذا القول ابن خلدون الّذي عرّف لنا الملكة قائلا: «والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أو لا وتعود منه للذّات صفة ثمّ تكرّر فتكون حالا معنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»[2]، أي أنّ الملكة صفة راسخة في النّفس وتكتسب من خلال التّكرار.

كما يقول ابن خلدون في موضع آخر: «ولذلك يظنّ كثير من المغفّلين ممّن لم يعرف شأن الملكات أنّ الصّواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تنطق بالطّبع وليس كذلك وإنّما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرّأي أنّها جبلّة وطبع»[3]، وهنا يوضّح ابن خلدون أن الملكة فعل اختياري وليس غريزي أو فطري.

---

[1] الجرجاني، محمّد بن علي السّيد الشّريف، **معجم التّعريفات**. تح: محمّد الصّديق المنشاوي. دار الفضيلة. القاهرة. دت، دط، ص193.

[2] ابن خلدون ، **المقدّمة** ، ص 378.

[3] ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، مراجعة: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت-لبنان، .2001 ، المجلد1، دط، ص775.

3.3.اكتساب الملكة اللّغوية :

1.1.3.عند ابن خلدون :

اهتمّ ابن خلدون بمسألة اكتساب اللّغة حيث عرّف اللّغة الإنسانية بقوله: «اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد وإفادة الكلام فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان وهو في كلّ أمّة حسب اصطلاحاتهم»[1].

فاللّغة إذا في نظر ابن خلدون ملكة مكتسبة مرتبطة بالمقدرات الفطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللّغوي خاصّية إنسانية. يقول ابن خلدون: «ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها، فإذا تلوّنت النّفس بالملكة الأخرى خرجت على الفطرة وضعف فيها الاستعداد باللّون الحاصل في هذه الملكة فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف»[2].

وقد تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللّغة من منطق ثابت مفاده أنّ اللّغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان حيث يقول: « إنّ اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ كان تعلّمها ممكنا شأن سائر الملكات» [3] ،وعلى هذا النّمط من التّحليل والاستدلال يتطرّق ابن خلدون إلى ظاهرة الاكتساب اللّغوي بحسّ لغوي دقيق وأوّل ما يتقرّر لديه في هذا المضمار أنّ الاكتساب يتمّ عن طريق المنشأ الطّبيعي وبشكلّ متدرّج [4]، حيث يقول ابن خلدون: «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبه في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أوّلا ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة وفي كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر

---

[1] ابن خلدون، **المقدّمة** ، ج2، ص367.

[2] ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، ص508.

[3] ابن خلدون، **المصدر نفسه**، ج3، ص259.

[4] زكريا ميشال، **قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)**، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط1، 1993م، ص109.

إلى أن يصير ذلك ملكة راسخة ويكون كأحدهم هكذا تصيَّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال وهذا هو معنى ما تقوله العامّة من أنّ اللّغة للعرب بالطّبع أي بالملكة الأولى الّتي أخذت عنهم ولم يأخذوا عن غيرهم ».[1]

أكّد ابن خلدون في كتابه العبر على أن عملية اكتساب الملكة اللّسانية لا تتمّ إلاّ من خلال الممارسة والتّكرار فيقول: «وإنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتّكرار بكلام العرب»[2].

وتترسّخ الملكة عبر كثرة الحفظ والاستعمال كما يقول: «فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال وتزداد بكثرتها رسوخا وقوّة»[3]، إلّا أنّ عملية الاكتساب تبقى في نظر ابن خلدون عملية وجدانية ودليل ذلك قوله: «وهذا الأمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتّى يصير كواحد منهم ومثاله لو فرضنا صبيّا من صبيانهم نشأ ورُبّي في جيلهم فإنّه يتعلّم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتّى يستولي على غايتها»[4].

من الواضح إذا باعتقاد ابن خلدون أن الطّفل يكتسب لغة البيئة الّتي نشأ فيها فعملية اكتساب اللّغة لا ترتبط بأيّ حال من الأحوال بجنس إنساني معين أو بلغة معينة، فالطّفل الإنساني بمقدوره إتمام هذه العملية من خلال نموّه في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية بحيث يكتسب لغة المجتمع الّذي يتعرّض فيه لكلام أهله فاكتساب الملكة إذا في الأساس هو ميزة إنسانية عامّة كما لا يغفل ابن خلدون عن الإشارة إلى أهمّية السّماع، فالسّمع أبو الملكات اللسّانية[5].

---

[1] ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، ج1، ص765.

[2] ابن خلدون، **المصدر نفسه** ، ج1، ص777.

[3] ابن خلدون، **المصدر نفسه** ، ج1، ، ص772.

[4] ابن خلدون، **المصدر نفسه** ، ج1، ص776.

[5] ينظر زكريا ميشال، **قضايا ألسنية تطبيقية**، مرجع سابق، ص110.

2.3.3.عند السّلوكيين:

ينظر علماء النّفس السّلوكيين إلى اللّغة «كشكل من أشكال السّلوك ويفسّرونها في إطار تكوين العادات، وتدخل المدعّمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات للمثيرات ومن هذا المنظور لا يقرّون بوجود تباين بين مسار تعلّمها ومسار تعلّم أيّ مهارة سلوكية أخرى فالسّلوك اللّغوي كأيّ سلوك آخر هو في النّهاية نتيجة عملية تدعيم، حيث يدعم المحيط بعض اللّعب الكلامي الّذي يظهر عند الطّفل، وذلك بأن يبتسم الأهل مثلا للطّفل عندما يصدر أصواتا لغوية وأن يهملوا بالمقابل الأصوات غير اللّغوية الّتي تصدر عنه»[1]فتعلّم اللّغة هو عملية سلوكية تتطوّر بالتّدريب.

يحدّد السّلوكيون اللّغة على أنّها «استجابات لمثيرات يقوم بإصدارها الكائن الحيّ وتأخذ شكل السّلوك الخاضع للملاحظة المباشرة وفي هذا الإطار تستخدم (المثيرات) الكلمات كمثيرات واستجابات لمثيرات أيضا، وتخضع للتّشريط بالاستعانة بالتّدعيم. فالمثير، كما يعرفه السّلوكيون هو كلّ شيء من أشياء البيئة العامّة، وكلّ تغيّر من تغيّرات الأنسجة يرتبط بالوضع الفيزيولوجي للكائن الحيّ، مثلا التّغير الّذي ينشأ نتيجة حرمان الحيوان من النّشاط الجنسي أو من الطّعام أو نتيجة منعه من بناء عشّه بشكل مثير، ويتمثّل المثير في كلّ حركة قابلة لأن توّلد استجابة معيّنة عند الكائن الحي، أمّا الاستجابة للمثير فتعرّف من حيث أنّها كلّ ما يفعله الكائن الحي كالاقتراب من الضّوء، أو الابتعاد عنه أو كالنّشاطات الأكثر تنظيما مثل وضع الخطط وتحرير الكتب. فالاستجابة أو ردّة الفعل إذا هي الحركة الّتي تنشأ عن المثير»[2]. يتبين لنا من خلال ما سبق أنّ تعلّم اللّغة هي عبارة عن مثير واستجابة أو فعل وردّة فعل.

كما يكتسب الطّفل في نظر السّلوكيين «معاني الكلمات وفق مسار تشريطي بقدر ما يكتشف الأشياء الّتي تشير لها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة الّتي يتلفّظ بها فالكلمة تلفّظ بشكل عام في حضور شيء معيّن ويثير الشّيء استجابة معينة تؤسّس علاقة ارتباطية بين الكلمة والشّيء، فالكلمات تؤدّي وظيفتها الدّلالية

[1] زكريا ميشال، **قضايا ألسنية تطبيقية** ، ص72

[2] زكريا ميشال، **قضايا ألسنية تطبيقية** ، ص72.

فيما يتعلّق بإثارة الاستجابات كما تفعل بالذّات الأشياء الّتي تشكّل الكلمات بديلا عنها، وحين يتعلّم الطّفل التّرتيب الصّحيح للكلمات في الجمل يكون قد اكتسب القواعد التّركيبية، إذا، تؤدّي الكلمات في البداية دورها كمثيرات وبذلك تستقيم كبديلات للأشياء والأفعال وعليه تتعادل الكلمات والأشياء في توليد الاستجابات كما تكون أيضا الكلمات مثيرات لكلمات أخرى فالكلمة تكفي لتوليد العبارة كلّها. وفي غياب الشّيء تعمل الكلمة كمثير بديل»[1]. وبهذه الآلية يتمكّن الطّفل من التّعبير عن الأشياء والأحداث دون التّعرض لمثيرات خارجية.

3.3.3.عند ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield):

ما يذهب إليه بلومفيلد فيما يتعلّق باكتساب الطّفل للّغة يشبه ما ذهب إليه علماء نفس آخرون مثل **موريرMaurer)** الّذي يذهب إلى أنّ الطّفل يلَذّ له أن يسمع نفسه وأن يكرّر صوته وعندما تقوم الأمّ بعناية طفلها فهي تحدث بعض الأصوات حتّى ينتبّه الطّفل لها ثم يربط بينهما وبين حاجاته الّتي يعنى بها ويحاول تقليدها وتتدرّج لغة الطّفل مجرد الأصوات الّتي تعدّ استجابة طبيعية وذلك منذ لحظة الولادة إلى حوالي الشّهر الرّابع من عمره ثمّ تأتي مرحلة المناغاة وفيها يستعمل الطّفل كلّ الأصوات الّتي تعدّ أساسا صالحا لتعلّم أي لغة من اللّغات في العالم , وبعض هذه الأصوات تختفي إذا لم تلق تعزيزا يتمثّل في تواجدها في لغة المحيطين به ويمرّ الطّفل بمرحلة إحداث الصّوت وترداده كثيرا , وهذا التّرداد ليس فطريا ولكنّه متعلّم فالطّفل الطّبيعي يلَذّ له سماع نفسه ويلاحظ أنّ الأطفال الصّمّ لا يسمعون أصواتهم وبالتّالي لا يشعرون بتلك اللّذّة الّتي تعدّ تعزيزا لهذا السّلوك ممّا يجعلهم يكفّون عن إصدار هذه الأصوات، وترتبط هذه الأصوات بحاجاته الّتي يعنى بها[2].

4.3. العوامل المؤثّرة في الملكة اللّغوية :

أوّلا :الاختلاط:

---

[1] زكريا ميشال، **المرجع نفسه** ، ص73.

[2] ينظر: مصطفى زكي التّوني، **المدخل السّلوكي لدراسة اللّغة في ضوء المدارس والاتجّاهات الحديثة في علم اللّغة**، حوليات كلّية الأدب، جامعة الكويت، المجلّد10، العدد64، 1989، ص 28.

يعدّ الاختلاط من عوامل التّطوّر اللّغوي، ويرى ابن خلدون أنّه كان سببا واضحا في فساد الفصحى لدى العرب، حيث يقول: «ثم إنّه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادها أنّ النّاشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات الّتي كانت للعرب فيعبّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ويسمع كيفيات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد اللّسان العربي»[1].

كما يؤكّد ابن خلدون في موضع آخر أنّ الاختلاط سبب في الابتعاد عن الملكة الصّحيحة وكذلك هو سبب في نشوء ملكة جديدة حاصلة من امتزاج ملكتين أو أكثر فيقول:« وأمّا أنّها أبعد عن اللّسان الأوّل من لغة هذا الجيل، فلأنّ البعد عن اللّسان إنّما هو بمخالطة العجم، فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللّسان الأصلي أبعد، لأنّ الملكة إنّما تحصل بالتّعلّم وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى الّتي كانت للعرب ومن الملكة الثّانية الّتي للعجم وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى الّتي كانت للعرب ومن الملكة الثّانية الّتي للعجم »[2]، يؤكّد ابن خلدون من خلال كلامه أنّ اللّغة العربية من خلال انتشارها الكبير وبشكلّ سريع في البلدان الّتي أصبحت تحت الحكم الإسلامي من خلال الفتوحات الإسلامية، قد تفاعلت مع اللّغات المحلّية وقد نشأ عن هذا التّفاعل ملكة لسانية أفادت بشكل أو بآخر من اللّغات المحلّية.

ثانيا :العجمة:

[1] ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، ج1، ص765.

[2] ابن خلدون، ، **المرجع نفسه** ، ج1، ص770.

العجمة عند ابن خلدون هي عجمة اللّسان، حيث يقول: «ولا يعترض ذلك بما تقدّم بأنّ علماء الإسلام أكثرهم العجم، لأنّ المراد بالعجم هناك عجم النّسب لتداول الحضارة فيهم الّتي قرّرنا أنّها سبب لانتحال الصّنائع والملكات ومن جملتها العلوم أمّا عجمة اللّغة فليست من ذلك وهي المرادة هنا»[1].

لقد اهتمّ ابن خلدون في مقدّمته بمسألة الملكة اللّسانية وعوامل فسادها اهتماما كبيرا، حيث إنّ الأعاجم الدّاخلين في اللّسان العربي، كانت لهم لغة أخرى، ولكي يستطيعوا التّواصل مع السّكان المحلّيين النّاطقين باللّسان العربي اضطرّوا إلى اكتساب الملكة اللّسانية المحلّية للنّطق بالعربية استعانة بمن يخالطونهم من العرب، فمن خلال آراء ابن خلدون نفهم أن الإنسان باستطاعته أن يتعلّم لغة ثانية إلّا أنّ إتقانه للملكة الثّانية يبقى ناقصا بعض الشّيء.

5.3.كيفية حصول الملكة اللّغوية :

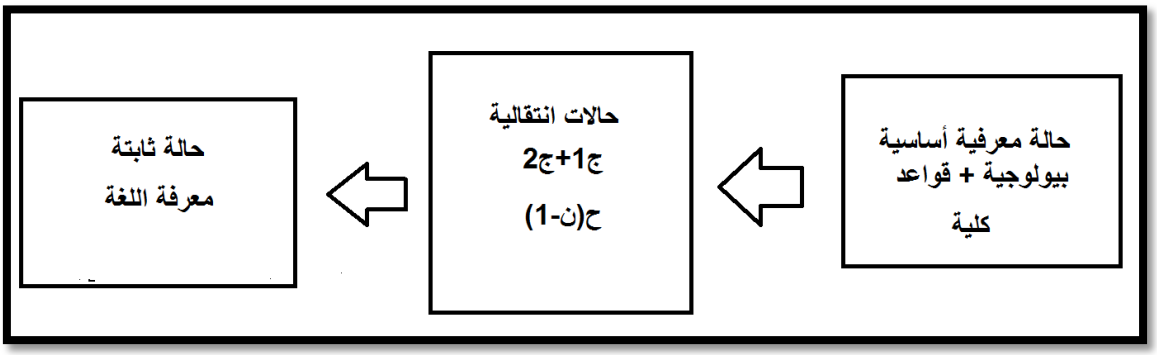
1.5.3.المدرسة التّوليدية التّحويلية:

يركّز **تشومسكي (Chomsky)** على طبيعة النّمو العقلي عند الطّفل، وعلى القدرة الّتي تجعله قادرا على اكتشاف قواعد لغته، ومن نافلة القول إنّ الطّفل لا يمتلك في واقع الحال قدرات فطرية تمكّنه من اكتساب لغة البيئة الّتي يعيش فيها، وإنّما بإمكانه أن يكتسب أيّة لغة إنسانية وذلك من خلال المعطيات الّتي توفرها البيئة حتّى وإن كانت غير كافية، ويفسّر هذا بامتلاك الطّفل لأشكال عامّة مشتركة بين جميع اللّغات البشرية أي أنّه يمتلك كجزء من ملكته الفطرية قواعد كلّية ويكون تعلّمه للّغة بمثابة إجراء يقوم به لمعرفة قواعد لغته من ضمن القواعد الكلّية الّتي تشتمل عليها ملكته الفطرية، ولا يكون عمل هذه الكلّيات إلاّ من خلال التّفاعل مع المادّة اللّغوية الّتي يتعرّض لها الطّفل، وهنا يأتي دور العائلة والبيئة في توفير المادّة اللّغوية الّتي تتيح

[1] ابن خلدون ، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، ج1، ص752.

للطّفل قدرة اكتشاف قواعد لغته، فالملكة اللّسانية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة في مراحل النّمو الملائمة.[1]

وتصوّر عملية اكتساب اللّغة عند الطّفل في إطار النّظرية اللّغوية يكون على الشّكل التّالي[2]:



مخطط 01 عملية اكتساب اللّغة عند الطّفل في إطار النّظرية اللّغوية

وتتمثّل هذه الحالة المعرفية الثّابتة بتنظيم قواعد ومبادئ تتلاءم مع القواعد الكلّية وتقوّم ضمن ما نسمّيه بالكفاية اللّغوية والانتقال من الحالة الأساسية إلى الحالة الثابتة مرورا بالحالات الوسيطة المتعدّدة يحصل بالتّوافق مع النّمو الطّبيعي عبر تعرّض الطّفل إلى لغة بيئته، فالعمل الّذي تقوم به الخاصّية في تجسيد الخبرة اللّغوية على الحالات المعرفية هوما ينبغي دراسته ضمن نظرية الاكتساب اللّغوي في إطار النّظرية العقلانية وذلك من خلال النّظرة العقلية إلى اللّغة وإلى بقية القضايا الّتي تدور في فلك المعرفة الإنسانية.

تتشكّل الملكة في نظر ابن خلدون تبعا لأطوار أربعة وفق ترتيب تسلسلي منطقي هو الفعل ثم الصّفة ثم الحال، ثم الملكة، وهي منتظمة في شكلّ بناء متراصف، وأشار إليه ابن خلدون في موضع آخر من المقدّمة واصفا إياه بقوله: « تلك صورة ينتزعها الذّهن من أعيان التّراكيب وأشخاصها، ويصيرّها في الخيال كالقالب أو المنوال، ثمّ ينتقي التّراكيب الصّحيحة عند العرب باعتبار ملكة اللّسان العربي فيه فيرصّها فيه رصّا كما يفعله

---

[1] ينظر: زكريا ميشال، **مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985م، ص158.

[2] زكريا ميشال ، **المرجع نفسه** ، ص158.

البنّاء في القالب، أو النّساج في المنوال، حتى يتّسع القالب بحصول التّراكيب الوافية بمقصود الكلام، ويقع على الصّورة الصّحيحة باعتبار ملكة اللّسان العربي فيه»[1].

فالملكة اللّسانية تتحقّق من خلال القدرة على تركيب المفردات تركيبا يزداد تعقيدا كلّما ازداد تطوّرا، لأنّ الملكة اللّسانية هي ما ينشأ عن عمل اللّسان لخدمة الفكر الإنساني، الّذي يركّب الحروف المتعاقبة في لفظ الكلمة، وينظّم المفردات المتتالية في نصّ العبارة لذلك يستلزم معرفة الحروف لمعرفة نشأة اللّغة.

6.3.أهمّية الممارسة اللّغوية في تثبيت الملكة:

الممارسة الفعلية للّغة العربية تتطلّب بذل جهد كبير، وجهود مكثّفة لمعالجة ما تعانيه هذه الممارسة من قبل النّاطقين باللّغة العربية، كيف لا، وهذه الممارسة تبتعد يوما بعد يوم عن تحقيق السّلامة اللّغوية، وعن تحقيق العملية الاتّصالية بلغة عربية فصيحة.

ذلك أنّ الكلام العربي «لا يكون فصيحا إلّا إذا سلمت مفرداته، وصحّت دلالتها، واستقام تأليفها، أمّا سلامة مفرداته ففي النّطق بحروفها على مقتضى الوضع من غير أن تغيّر بنقص أو زيادة أو إبدال أو قلب في هيئة ترتيبها، أو في حال حركتها وسكونها .وأما صحّة دلالتها فباستعمالها على وجه مقبول في لسان العرب .وأمّا استقامة تأليفها فبانطباقه على أسلوب نسج عليه العرب في مخاطباتهم، ولا تتحقّق هذه المطابقة إلاّ برعاية أحكام التّقديم والتّأخير والاتّصال والانفصال، والحذف والذكر»[2].

وهنا تجدر الإشارة وقد حافظ العرب الأوائل على العربية الفصيحة بجعل المشافهة والممارسة أساسا لها، ثمّ لما انقطع حبل الممارسة والمشافهة وضاع الأخذ المباشر للّغة اتّجهوا لكسب اللّغة بالتعلّم، وهنا أصبحت الحاجة

[1]– ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج1، ص786.

[2] محمد الخضر حسين، **القياس في اللّغة العربية**، دار الحداثة للطّباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، لبنان، ط02، 1983، ص 22.

ماسّة إلى تعليم القواعد والأصول والضّوابط فألّفوا وتدرّج تأليفهم ونضجت القواعد واتّسعت البحوث وظهرت علوم اللّغة. وعدم الممارسة الفعلية للّغة العربية الفصحى يحول دون اكتساب الملكة اللّسانية؛ لأنّ هذه الملكة « إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواصّ تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك الّتي استنبطها أهل صناعة اللّسان هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها».[1]

ثمّ إذا رمنا لأنفسنا في تعليم العربية الاهتمام بجانب السّلامة اللّغوية، أي بجعل المتعلّم قادرا على تطبيق القواعد النّحوية وحدها، دون اللّجوء إلى ما تستلزمه عملية الخطاب، ودون مراعاة القواعد البلاغية، كان تعليمنا هذا ناقصا لأنّ الملكة اللّغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث أي القدرة على التّبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتّصال اللّغوي. [2]

وبالرّغم من أهمّية درس النّحو أو درس البلاغة في تعلّم اللّغة فإنّها تكتسب اكتسابا، وتعلّم بالمران وكثرة الاستماع والتّحدّث بها واتّخاذها أداة للفهم والإفهام. لهذا، فسبب المشكل العويص الّذي يعاني منه الاستعمال اللّغوي العربي هو أنّ اللّغة العربية أصبحت محصورة في الكتابة، وقلّ أو ندر توظيفها توظيفا سليما لائقا في الكلام المنطوق على المستوى العام والخاصّ معا، «وإن بدا لمتكلّم أن يمارسها بالأداء الفعلي دون الاعتماد على-نصّ مكتوب-وقع في مأزق الخطأ والخلط بين الفصيح وغير الفصيح».[3]

حيث إنّه من العسير أن نعتبر المتعلّم قد أجاد اللّغة العربية ما لم يكن قادرا على قراءة آدابها في ضوء حصيلته اللّغوية...ولا شكّ أنّ هذا الاتّصال المستمرّ بالكتابات الأدبية ييسّر للقارئ أن يقف على مستويات

---

[1] ابن خلدون، **المقدّمة**، ج 02 ، ص387.

[2] ينظر:عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي** اللّغة العربية- مجلّة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للّغة العربية، العدد الثّالث 2000، ص .119.

[3] كمال بشر، **علم اللّغة الاجتماعي مدخل**، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط3، 1997، ص176.

راقية من الاستخدام اللّغوي سواء من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التّراكيب...فضلا أنّ هذا الاتّصال يكسبه القدرة على فهم أسرار اللّغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللّغوية المحدودة الّتي تعلّمها.[1]

ويمكن إجادة اللّغة بإيجاد بيئة لغوية مناسبة وذلك بالتّعوّد على سماع الكلام الفصيح من الأساتذة الأكفاء ومن رجال وسائل الإعلام المتحكّمين في اللّغة وبقراءة كلام العرب قراءة واعية وبحفظ نصوص منه، كما يجب أن نتعوّد على الأداء اللّغوي السّليم كلاما أو قراءة أو كتابة.

فالممارسة الفعلية للّغة تكسب الآلية في الاستعمال، وإذا اعتاد مستعمل اللّغة على توظيف مخزونه اللّغوي عن طريق الإكثار من الاستعمال له فعليا فإن هذا التّكرار في التّوظيف يسهّل على المتكلّم اكتساب الملكة اللّغوية.

لهذا فإنّ اكتساب الملكة اللّغوية يعتمد على جانبين متكاملين :جانب تيسير القواعد النّحوية الأساسية لضبط هذا الاستعمال اللّغوي، وتلقينها لمستعمل اللّغة من جهة. وجانب خلق جوّ للممارسة الفعلية للّغة العربية الفصحى من جهة أخرى، لأنّ هذه الممارسة تجعل مستعمل اللّغة يوظّف ما تعلّمه من قواعد وضوابط، وتكراره لهذا التّوظيف يكسبه نوعا من الآلية الّتي تجعله يستعمل اللّغة بطريقة سليمة وتلقائية مما يبعث على خلق ملكة لغوية. وهنا يمكن الحديث عن الانغماس اللّغوي حيث يذكر عبد الرحمن الحاج صالح أنه «أعظم شيء أثبته العلماء وأنّ هذه المهارة والملكة اللّغوية لا تنمو ولا تتطوّر إلاّ في بيئتها الطّبيعية، وهي البيئة الّتي لا يسمع فيها الصّوت أو اللّغو إلاّ بتلك اللّغة الّتي يراد اكتسابها، أمّا خارج هذا الجوّ الّذي لا يسمع فيه غير هذه اللّغة فصعب جدّا أن تنمو فيه الملكة اللّغوية، فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللّغات فلابد أن يعيشها هي وحدها لمدّة طويلة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدّة كافية لتظهر فيه هذه الملكة »[2].

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها**، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 2004، ص 83.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، دط، ج1، ص193.

4.نظرية كراشن(Krashen) لاكتساب اللّغة:

تعدّ نظرية ستيفان كراشن من أشهر النّظريات في مجال اكتساب اللّغات وتعليمها، فهومن أهمّ من تحدّث عن اكتساب اللّغة، وتعلمّ اللّغة الثّانية، وتنطوي نظريته على مجموعة من الفرضيات، وقد عرف بالنّموذج صاحب الخمس فرضيات: (**The Theoretical Model Hypothesis**) وهذه الفرضيات هي:

1.4.فرضية الاكتساب والتّعلّم: (Acquisition–Learning–Hypothesis):

تبرهن نظرية كراشن في فرضية الاكتساب والتّعلّم على أنّ لكلّ إنسان نظامين مستقلّين عن بعضهما البعض، نظام لاكتساب اللّغة وهو الّذي يتمّ من خلال آلية طبيعية فطرية يكتسب بموجبها المتعلّم النّسق اللّغوي وقواعد التّواصل دون الحاجة إلى تعليم كما يحدث عند تعلّم اللّغة وهو عملية واعية موجّهة من قبل مؤسّسات تعليمية رسمية، لا علاقة لها بالاكتساب[1].

يميل كراشن في هذه الفرضية إلى تأثر نظام التّعلّم بنظام الاكتساب، ويفضّل نظام الاكتساب الطّبيعي في تطبيقه على عملية التعلّم، ويرجع سبب ذلك أنّ الاكتساب يحصل بآلية طبيعية دون أيّ تخطيط وترتيب لأنساق اللّغة وفق أهداف سطّرت مسبقا أي يتمّ دون تقييد للأنساق اللّغوية الّتي يمكن أن تكتسب، وينتج عن ذلك طلاقة تواصلية في حين أنّ الأنظمة التّعليمية تقيّد الأنساق اللّغوية الّتي يمكن أن تتعلّم، فالأنظمة التّعليمية بمثابة سجن لعقل المتعلّم الّذي يصبح رهينا لها، إنّ عملية توجيه العقل لما يتعلّمه توصل إلى الفرضية الثّانية الّتي اعتمدها كراشن في نظريته الّتي عرفت بنظرية الموجّه.

[1] حسن مالك، **اللّسانيات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات**، منشورات مقاربات، فاس، المغرب الأقصى، الطّبعة الأولى،2013. ص 113

2.4.فرضية الموجّه: (The monitor Hypothesis):

جاءت فرضية كراشن في إطار نظريته حول الاكتساب وتعلّم اللّغة الثّانية ويربط كراشن بين الطّلاقة التّواصلية والاكتساب في تعلّم اللّغة الثّانية، فيشير إلى أنّ عملية التعلّم بما يدخل فيها من تدخّل في توجيه العقل إلى ما يتعلّمه تعيق الطّلاقة التّواصلية، كما يؤكّد على أن تعلّم اللّغة الثّانية يقوم على ما هو مكتسب وليس ما هو متعلّم، ويضيف أنّ العمل الموجّه هو«تثبيت القدرات اللّغوية المتعلّمة والإشراف على تطبيق القواعد النّحوية الّتي تم تعلّمها بطريقة واعية، لذلك فالموجّه يرتبط بالتّعلّم أكثر من الاكتساب. »[1] لكون الاكتساب عملية طبيعية تحدث دون وعي وإدراك مسبقين، كما لا يدخل مكتسب اللّغة في دور الإنسان المتأهّب لما قد يقع من خطأ وضرورة تصويبه، أمّا حين يتعلّم الفرد لغة ثانية فإنّه يكون على استعداد لما سيتلقّاه من معرفة، وما قد يقع فيه من خطأ، كما يكون على استعداد نفسي للتعلّم.

ويرجع كراشن **(Krashen)** الأسباب الّتي تجعل من الموجّه عملية معوقة للتعلّم إلى أنّه «جهاز موجّه نحو الدّقة اللّغوية وليس المحتوى، وسيلة تفيد في تصحيح الأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّم في الإنتاج اللّغوي، ...يفرض على متعلّم اللّغة الثّانية معرفة بالقواعد النّحوية، ... وبذلك فهو يمثّل القواعد والمعارف الصّريحة الّتي يستعملها المتعلّم بوعي لمراقبة الدقة النّحوية في الجمل والعبارات الّتي ينتجها». [2] تمثّل فرضية الموجّه الطّريقة التّقليدية المعتمدة في تعليم اللّغات من ضرورة المعرفة النّحوية من أجل صحّة الحديث اللّغوي، وهذا الأمر يوجه المتعلّم للجانب الكتابي في عملية التعلّم، في حين لا يتناول مستوى الإتقان اللّفظي بنفس الإتقان الكتابي.

ينشد البحث تحقيق هدف التّعليم بطريقة الاكتساب لتصبح القواعد النّحوية قواعد مكتسبة، ثابتة في ذهن المتعلّم، ينطق اللّغة بصورة صحيحة دون تعلّمه لقواعدها، ثمّ تطبيقه لها، وتوجيه المتعلّم إليها، ليصبح المتعلّم قادرا على استخدام اللّغة دون أدنى جهد يذكر، فتصدر اللّغة المنطوقة سلسلة بدون قيود نفسية ومعرفية.

---

[1] حسن مالك، **اللّسانيات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات**، ص 114.

[2] حسن مالك، **المرجع نفسه** ، ص 114-115.

في حين أنّ الملاحظ في هذا القيد من النّظرية أنّه يعيد عملية التّعلّم إلى التّوجيه الذّهني المعرفي وكذلك ما يرتبط فيها من استعدادات نفسية، يحدّد كراشن عدّة قيود لاستعمال فرضية الموجّه في تعليم اللّغة الثّانية، وهي وجود قواعد نحوية سابقة لدى المتعلّم، ينتقل الاهتمام إلى الأشكال اللّغوية وليس نحو المحتوى وقواعد الاستعمال، إضافة إلى أنّ الموجّه يصلح للاستخدام الكتابي في التّعلّم وليس الاستخدام المنطوق للّغة، كما يشترط توفّر وقت كاف للتّعلّم[1].

3.4.فرضية النّسق الطّبيعي: (The Natural order Hypothèses):

تقوم فرضية النّسق الطّبيعي على فكرة مفادها أنّ لدى المتعلّم نسقا طبيعيا يساهم في اكتساب المتعلّم لقواعد اللّغة النّحوية، ويمثّل هذا نسق نظاما طبيعيا داخليا يسهم في العملية التّنظيمية للتّراكيب المكتسبة، ويختلف تكوين هذا النّسق من فرد إلى آخر، حيث أنّ البعض يسبق البعض الآخر في اكتساب بعض الأنساق اللّغوية، وعلى النّقيض من ذلك يمكن أن يكتسب آخرون بعض الأنساق بصورة متأخّرة عن بقية الأفراد، لا يمكن التّحكم في أوقات الاكتساب، ولا الحكم على تقدّم البعض عن الآخر في اكتساب البنيات اللّغوية، إذن أنّ الوقت والبنية اللّغوية غير محدّدين وفق ترتيب منهجي.

4.4.فرضية المدخلات (The input Hypothèses):

تعني فرضية المدخلات عند كراشن عملية يفسّر من خلالها العلاقة القائمة بين المدخلات الّتي يتلقّاها متعلّم اللّغة الثّانية عند تعلّمه، والمدخلات الّتي يتلقّاها عند اكتسابه للّغة، وتقوم هذه الفرضية على أربعة عناصر أساسية تمثّل آلية التّعلّم وتقوم على النّقاط الآتية:

أ- إنّ العملية الّتي ينبغي أن تحدث أثناء تعلّم اللّغة الثّانية هي عملية اكتساب –كما هو المعنى الفطري وليس تعلّم للّغة بالأسلوب التّقليدي المتعارف عليه.

[1] ينظر: حسن مالك، **اللّسانيات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات**، ص 115.

ب- فهم مدخلات اللّغة الّتي يكتسبها المتعلّم في اللّغة الثّانية هي أفضل سبيل لرفع كفاية المتعلّم في تلك اللّغة.

ت- فهم المدخلات اللّغوية هو أمر يحدث بصورة تلقائية في الذّهن.

ث- لا يمكن التّحكّم في مستوى إتقان اللّغة الثّانية، ولكن ما يحدّده هو تمكّن المتعلّم من فهم المدخلات وكفاءة المتعلّم اللّسانية.

5.4.فرضية المصفاة الفاعلة (The Affective Filter Hypothèses) :

تقوم هذه الفرضية على دراسة المتغيّرات الانفعالية لدى المتعلّم ودورها في فهم المدخلات اللّغوية. فكلّما كان المتعلّم في وضع نفسي مريح، وغير منزعج ويتمتّع بالسّعادة والألفة، كانت المصفاة الفاعلة (**Affective Filter**) في وضع منخفض(**Low**) ويعني ذلك السّماح للمدخلات اللّغوية للانتقال إلى ذهن المتعلّم بسلاسة في حين إذا كانت المصفّاة الفاعلة في وضع مرتفع أثّر سلبا على المدخلات اللّغوية وانتقالها إلى ذهن المتعلّم، لأنّ ذلك يعني الحالة النّفسية السيّئة للمتعلّم، وهو الأمر الّذي يمنع من الاكتساب والتعلّم بصورة صحيحة وفاعلة.[1]

من خلال الفرضيات الخمس السّابقة الفرضيات الّتي قام كراشن بتطويرها في سياق نظريته حول اكتساب وتعلّم اللّغة الثّانية، يتبين أن أنجح الطّرق في عملية تعليم اللّغة الثّانية هي تقريب المتعلّم من آلية الاكتساب اللّغوي، الّتي تسهم في تثبيت اللّغة في ذهن المتعلّم.

[1] حسن مالك، **اللّسانيات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات** ، ص 115.

الفصل الأوّل

التّواصل اللّغوي

1- (تعريفات ومفاهيم)

2- العلاقة بين التّواصل واللّغة

3- تعليم اللّغة تواصليا

4- العوامل المساعدة على التّواصل اللّغوي

5- التّداولية والتّواصل اللّغوي

6- نماذج من نظريات الاتصال اللغوي

7- معوقات التّواصل اللّغوي

تقوم العملية التّعليمية برمّتها على أساس التّواصل الإنساني، وفي جوهر هذا التّواصل نجد اللّغة حاملة وناقلة للمعرفة، وهذا ما يجعل تعلّم اللّغات قضية محورية في منظومة التّربية والتّعليم تستحق كلّ العناية والاهتمام، وتعدّ اللّغة العربية من أغنى اللّغات بمفرداتها وتراكيبها فهي لغة التّعبير والتّواصل مع الآخرين، لذا أصبح واجب كلّ معلّم أن يحبب للمتعلّمين هذه اللّغة وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافّة، وقد عرفت الممارسات اللّغوية في مجتمعاتنا العربية ضعفا في العملية التّواصلية، ويعود ذلك إلى العديد من العوامل الّتي شكّلت عائقاً أمام استعمالات هذه اللّغة بوصفها وسيطا بين عنصري العملية التّواصلية، ومحاصيل اللّغة الدارجة (العامّية) هي السّمة الغالبة على العملية التّواصلية، لذلك برز دور الممارسات اللّغوية الفعّال في العملية التّعليمية، من خلال تأثيرها في المتعلّم الّذي يستجيب بصورة لا إرادية إلى ما اكتسبه من أسرته ومجتمعه، وظهر تأثير ذلك في خطاباته التّواصلية، مما يعيق تواصله اللّغوي السّليم، وعليه فقد بات من الضّروري تفعيل بدائل نوعية للحدّ من هذه الممارسات اللّغوية، وذلك بإيجاد نوع من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية، الّتي ينبغي لها أن تكون متناسبة مع مستوى المتعلّمين العقلي والعمري والّتي تعمل على تنمية مهارات المتعلّمين المعرفية من جهة، وتفعيلها مع واقعهم من جهة أخرى، لأنّ حيوية اللّغة لا تظهر إلاّ باستعمالها وتوظيفها في كلّ مجالات الحياة اليومية للمعلّمين بصفة عامّة، وفي حياة المتعلّمين بصورة خاصّة، وذلك للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى، ترقى بلغة التّواصل .

قد يبدو الحديث عن التّواصل كمصطلح وعن العملية التواصلية كنشاط لغوي لساني سهلا للوهلة الأولى، إلاّ أن التّوقف عند هذا المصطلح مليا واستعراض مختلف أبعاده، سرعان ما يبرز ضخامة وتشعّب موضوعه، كما أنّ الوقوف عند العملية التّواصلية بحيثياتها أمر بالغ التّعقيد نتيجة تداخل عوامل نفسية واجتماعية ومعرفية لموضوع العملية، ومن هذا المنطق كان من الطّبيعي أن تتعدّد معاني التّواصل بتعدّد معانيه العلمية والفكرية للباحثين في هذا المجال.

1.التّواصل اللّغوي (Linguistic communication):

1.1.التواصل لغة:

جاء في مقاييس اللّغة لابن فارس قوله: «الوَاو وَالصَّادُ وَاللَّامُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى ضَمِّ شَيْءٍ إلى شَيْءٍ حَتَّى يَعْلَقُهُ، وَوَصَلْتُهُ بِهِ وَصْلًا. وَالوَصْلُ ضِدُّ الهُجْرَانِ». [1]

ورد في لسان العرب: «وَصَلَ: وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً، وَالوَصْلُ ضِدُّ الهُجْرَان. ابن سيّده: الوَصْلُ خِلَافُ الفَصْلِ...تَوصَّلَ إِلَيْهِ أَيْ تَلَطَّفَ فِي الوُصُولِ إِلَيْهِ... والتّواصل ضِدُّ التَّصَادُمِ» [2]

وبالنّظر في المعجم الوسيط: «وَصَلَ الشَّيْءَ بِالشَّيْءِ وَصْلًا وَصِلَةً: ضَمَّهُ بِهِ وَجَمَعَهُ وَلأَمَهُ...وَوَصَلَ فُلَانًا وَصْلًا، وَصِلَةً:[ضِدَّ هَجَرَهُ] ... تَوَصَّلَ إِلَيْهِ: انْتَهَى إِلَيْهِ وَبَلَغَهُ. وَتَوَصَّلَ تَلَطَّفَ حَتَّى وَصَلَ إِلَيْهِ». [3]

نلمس من خلال هذه التّعاريف أنّ التّواصل من الوصل ويعني الصّلة وبلوغ الغاية ويكون بين طرفين ويدلّ على الضمّ والاتّفاق والتّلطّف وحسن المعاشرة وعدم الخلاف والتّصادم.

2.1.التّعريف الاصطلاحي للتّواصل :

تعدّدت تعريفات التّواصل حسب الدّارسين وحقول المعرفة المتنوّعة، ورد في معجم اللّسانيات التّعريف الآتي:

« La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il

---

[1] (ابن فارس) ، **معجم مقاييس اللّغة** ،كتاب الهاء، باب الواو والصاد وما يثلّثهما، مج06، ص.115.

[2] ابن منظور، **لسان العرب** ، مج 11، ص726، 728.

[3] ابراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، ص1037.

sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). » [1]

بمعنى أنّ: «التّواصل تبادل كلامي بين المتكلّم الّذي ينتج ملفوظا، أو قولا نحو متكلّم آخر يرغب في السّماع، أو إجابة واضحة أو ضمنية، والتّواصل حدث ونبأ ينقل من نقطة إلى أخرى ونقل هذا النّبأ يكون بواسطة مرسلة استقبلت عددا من الرّسائل المفكوكة» [2].

فالتّواصل عملية دائرية بين طرفين يسعى من خلالها المتكلّم إلى تغيير سلوك المتلقّي.

كما أشار المعجم إلى تعريف آخر:

«La communication est le fait qu'une Information est transmise point à une autre (lieu ou personne).» [3]

يبيّن هذا التّعريف أنّ التّواصل عملية أحادية الجانب تسير في اتّجاه واحد، وهوما يعرف بالاتّصال «ويحدث هذا الالتباس نتيجة لاختلاف ترجمة كلمة **(communication)** فالبعض يستعملها ترجمة لكلمة اتّصال، والبعض الآخر ولا سيما الّذين ينتمون للمدرسة الحديثة يستعملون كلمة (تواصل) ترجمة لها، ويبرّرون هذا المعنى بأنّه أكثر حيوية وأكثر تفاعلا.[4]

ويعرف سامي ذبيان الاتّصال بقوله: «الاتّصال عملية تتمّ بين طرفين يتخاطبان، يستطيعان عن طريق الاتّصال بينهما أن يتشاركا في فكرة أو رأي، أو شعور أو عمل ما، ويمكن أن يكون كلّ

---

[1] Jean Dubois et autres ,**Dictionnaire De linguistiques**. Paris, Larousse, 2ed, 2002, p94.

[2] فاطمة داود، كفاءة معلم اللّغة العربية بين التّواصل اللّغوي والسّياق الثّقافي، مجلّة المخبر، العدد12، 2016، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ص232.

[3] Jean Dubois et autres ,**Dictionnaire De linguistiques**. p94.

[4] ينظر: نبيل عارف الجردي: مقدّمة في علم الاتّصال، مكتبة الامارات، العين، الإمارات العربية المتّحدة، ط3، 1985، ص15.

طرف من الطّرفين شخصا واحدا والآخر عدّة أشخاص، فيكون الاتّصال عن طريق التّخاطب بين شخص ومجموعة (حال المدرّس والمتعلّمين) أو حال (زعيم سياسي يخطب في جماهيره) وأحيانا يكون التّخاطب بين شخص واحد أو عدّة أشخاص بشكلّ غير مباشر كحال المذيعين الذّين يتوّجهون إلى مستمعيهم».[1]

فالاتّصال يشير إلى المشاركة وهو على أنواع كما أنّ عناصره متعدّدة حسبما أشار إليه التّعريف.

ويعرف الاتّصال« بأنّه انتقال المعلومات، والحقائق، والآراء، والأفكار، والمشاعر أيضا، والاتّصال هو نشاط إنساني نشاط حيوي وأنّ الحاجة إليه في ازدياد مستمر».[2]

وكما يعرّف محمود محمد مهدي التّواصل بقوله: «التّواصل عبارة عن نقل، وتبادل المعلومات، بين أطراف مؤثّرة بحيث يقصد به ويترتّب عليه تغيّر في المواقف والسّلوكيات وبهذا يكون التّواصل من أهمّ الظّواهر الاجتماعية الّتي تندرج تحتها كلّ الأنشطة الّتي يمارسها الإنسان في حياته».[3]

يوضّح التّعريف أنّ التّواصل هو عملية تبادل المعلومات بين أطراف العملية التّواصلية كما يبيّن أهمّيّته في حياة الإنسان.

إذن التّواصل «عملية اجتماعية تفاعلية متبادلة بين الأطراف المشتركة بها (المرسل والمستقبل) ومن خلالها يتمّ التّعبير عن الذّات والأفكار والمشاعر ونقل وتبادل الأفكار والمعلومات والانطباعات والخبرات وتؤّدي إلى إشاعة الفهم والتعاطف وتطوير العلاقات وتحقيق الأهداف المنشودة».[4]

---

[1] سامي ذبيان، **مدخل نظري وعملي إلى الصّحافة اليومية والإعلام**، الموضوع والتّقنية والتّنفيذ، دار المسيرة، لبنان، ط01، 1979، ص76.

[2] منال طلعت محمود، **مدخل إلى علم الاتّصال**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2002، ص18.

[3] محمد محمود مهدي، **مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،1997، ص.12.

[4] سناء محمد سليمان، **سيكولوجية الاتّصال الإنساني ومهاراته**، دار عالم الفكر، دت، دط، ص23.

يركّز التّعريف على بيان سمة من سمات التّواصل وهي التّفاعل المتبادل بين طرفي العملية التّواصلية كما يشير إلى آليات التّواصل.

كما ينظر إلى التواصل بأنّه «هو الميكانزيم الّذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر. إنّه يتضمّن كلّ رموز الذّهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزّمان، ويتضمّن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصّوت، والكلمات والمطبوعات والقطارات والتّلغراف والتّلفون، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ في الاكتشافات في الزّمان والمكان».[1]

يتبيّن لنا من هذا التّعريف أن التّواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقّق تطوّرها. لذا، فالتّواصل له وظيفتان: وظيفة معرفية: تتمثّل في نقل الرّموز الذّهنية وتبليغها زمانيا ومكانيا بوسائل لغوية وغير لغوية، ووظيفة تأثيرية وجدانية: تقوم على تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها على المستوى اللّفظي وغير اللّفظي.

إذا عدنا إلى التعاريف السابقة نجد أغلبها ترتكز إمّا:

1- حول فكرة القصد خاصّة التّأثير والإقناع إثر التّفاعل بين الطّرفين.

2- وإمّا تحت ناظر ثنائية المثير والاستجابة.

3- وإمّا تحت إطار عام حول كيفية حدوث هذه العملية بين عناصرها.

فأمّا من ناحية القصد والتّأثير فقد اهتمّ البعض بربط التّواصل بمقاصده ومدى تأثيره على الآخرين وإقناعهم ليكون التّواصل ليس للتّبليغ فحسب، ولكن للتّأثير في النّاس أيضا، وهذا عن طريق اللّغة باعتبارها أهمّ وسائل الاتّصال.

[1] Charles Cooley : (sociale organisation), cité : J. lohisse la communication anonyme. ED. Universitaire, 1969, p : 42 .

نقلا عن جميل الحميداوي،**التّواصل اللّساني والسيميائي والتّربوي**، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص6.

أمّا من النّاحية الثّانية (المثير والاستجابة) نكتفي بتعريف ستيفن **Stevens**: «الاتّصال استجابة الحيّ المميّزة إزاء محرّض»[1] وبهذا فمفهوم التّواصل متّصل بمنبّهات تنقل بين طرفين تؤدّي إلى سلوك واستجابة مباشرة أو ضمنية.

ومن النّاحية الثّالثة يرى جورج لينبرج: أنّ كلمة اتّصال تستخدم لتشير إلى التّفاعل بواسطة العلامات والرّموز، والرّموز قد تكون حركات أو صورة أو لغة أو أيّ شيء آخر يعمل كمنبّه للسّلوك.[2]

يمكن تعريف التواصل إجرائيا بأنّه عملية تبادل اجتماعي تتمّ من خلال تبادل معلومات بين مرسل ومستقبل عبر قناة من أجل الوصول إلى التّفاهم والتّعاون والتّعاطف.

3.1.مفهوم التّواصل اللّغوي:

قد يتعدّد استعمال كلمة أو لفظ اللّغة في معنى موسّعا أو محصورا فاللّغة يمكنها أن تخصّ نسقا تواصليا معيّنا، وبذلك يتمّ الحديث عن لغة الإشارات ولغة الزّهور أو عن اللّغة الحيوانية... لكن يمكننا أن نخصّ لفظة ومفهوم (اللّغة) بنسق التّواصل وحده، المتحقّق بواسطة الكلام، كما هو الشّأن لدى الإنسان[3]، فالتّواصل اللّغوي من هذا المنظور هو استخدام اللّغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال، وعدم الاكتفاء بحفظ قواعدها بعيدة عن الممارسة الفعلية في الحياة ومواقفها، «فالمرسل يوجّه رسالة إلى المتلقّي ولكي تقوم هذه الرّسالة بعملها، فإنّها تتطلّب سياقا تحيل عليه وهو ما يطلق عليه أيضا اسم المرجع، ثمّ إنّ الرسالة تستلزم شفرة

---

[1] محمد محمود مهدلي، **مدخل في تكنولوجيا الاتّصال ووسائله بين النّظرية والتّطبيق**، ص23.

[2] ينظر: جيهان احمد رشتى، **الأسس العلمية لنظريات الإعلام**، دار الفكر العربي،1978، ص51.

[3] ينظر: جاكبسون، مونان، ميبكي، هابراماس، وآخرون: **التّواصل نظريات ومقاربات**، تصدير عبد الكريم غريب، ترجمة عز الدّين الخطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007، ص21.

يشترك في جزء منها أو فيها كلّها، المرسل والمتلقّي أي واضع الشفرة وذلك الّذي يفكّ رموزها. وأخيرا فإنّ الرّسالة تستدعي اتّصالا وقناة مادّية ورابطة نفسية تربط المرسل مع المتلقّي وهوما يسمح بإقامة التّواصل واستمراره».[1]

ويعرفه الطّوبجي: «بأنّه العملية أو الطريقة **(process)** الّتي يتمّ عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتّى تصبح مشاعا بينهما، وتؤدّي إلى التّفاهم بين هذين الشّخصين أو أكثر. وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكوّنات ولها اتّجاه تسير فيه، وهدف تسعى لتحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثّر فيها، ممّا يخضعها للملاحظة، والبحث والتّجريب، والدّراسة العلمية بوجه عام».[2]

نخلص أنّ التواصل اللّغوي عملية مركبة تشمل باثا ومتلقّيا بينهما رسالة تأخذ جهة معيّنة ولها مجال معيّن كما تخضع لعوامل كثيرة,

أدّت الحاجة إلى اللّغة لتحقيق التّواصل، والعنصر النّواة الّذي يكوّن النّظام التّواصلي هو العلامة وعلم السّيميولوجية؛ واللّغة نظام من العلامات؛ فهي العلامة اللّسانية الّتي تشمل جميع التّصورات المستوحاة من الواقع الخارجي الّذي هو مرجع لتشكيل الدّوال، وتحقيق التّلازم التّواضعي بين الصّورة السّمعية (الدّال المفهوم المرتبط بتلك الصّورة (المدلول)

وارتبط وجود اللّغة بالحاجة الاجتماعية، وبهذا تتجلى المسألة الاتّصالية والأداء الكلامي بكلّ أبعاده الاجتماعية، وقد أكّد ذلك كثير من اللّسانين منهم سابير(1884-1939) الّذي يرى أنّ البشر يعيشون تحت رحمة اللّغة الّتي هي وسيلة تعبير في مجتمعهم، وأنّ العالم الواقعي مَبْنِيٌّ بشكلّ كبير ولا واع على العادات اللّغوية للجماعة فالتّواصل اللّساني اللّغوي ينحصر في عملية التّواصل الّتي تجري بين البشر بوساطة الفعل الكلامي، كما حاول وُورف(**WHORF**) أنْ يجد العلاقة بين المتكلّم واللّغة (المعنى) والعالم، وتوصّل إلى أنّ اللّغة تُشكلّ نظرية المعرفة وهي الّتي تشكلّ رؤية العالم، فاللّغة تؤثر على الطّريقة الّتي يفهم بها الإنسان العالم،

[1] جاكبسون، مونان، ميكي، هابراماس، وآخرون، **التّواصل نظريات ومقاربات** ، ص10.

[2] حسين حمدي الطّوبجي، **وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم**، دار القلم، الكويت، ط08، 1987 ، ص 25.

ويتصرّف من خلالها في اتّصاله بهذا العالم، فاللّغة هي شكل الحياة[1]وعلى هذا الأساس يتسنّى الرّبط بين اللّغة والإنسان ربطا عضويا انصهاريا. ويعتبر مارتيني**(André Martinet)**أن«اللّغة نتاجا إنسانيا ووسيلة ناجعة للتّواصل بين الأفراد والمجموعات، ويعترف باختلافها من جماعة إلى أخرى إلّا أنّها تلتقي جميعها في وظيفتها الأساسية المنوطة بها ألا وهي التّواصل، وان كان قد أشار إلى وظائف أخرى اعتبرها ثانوية، ثم أكّد أنّ اللّغة بنية يستعملها الإنسان ليترجم بها خبراته وواقعه ويسعى بها إلى تلبية حاجات التّواصل دون أن ينفي عنها التّطور عبر الزّمن، ومن هنا يطرح مارتيني دراسة بنية اللّغة في إطار الوظائف الكفيلة بها، وذلك للوقوف على آليات عملها وكيفية نقلها للتّجارب والخبرات الإنسانية » [2].

4.1.الكفاية التّواصلية:

تتمثل الكفاية التّواصلية في «معرفة استعمال المعارف العلمية والمنهجية والمعارف النّاجمة عن الخبرة والتّجربة، على أنّ منطلق أيّ كفاية يكمن في الكفاية المعرفية الّتي تعدّ مكوّنا أساسيا لأيّ كفاية والكفاية المعرفية تعني مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الّتي تترجم في السّلوك الأدبي لاستعمال اللّغة أو أيّ سلوك آخر، أي مجموع الأعمال والحركات القابلة للملاحظة مثل: المهارات اليدوية واللّفظية والمناقشات وذلك انطلاقا من مكوّن نفسي يشمل جملة من المبادئ والتوّجهات والقيم » [3]،كما تشمل الكفاية التّواصلية المكوّن اللّساني والمكوّن اللّساني الاجتماعي والمكوّن التّداولي، ويتكوّن كلّ مكوّن من هذه المكوّنات من درايات ومهارات:

---

[1] ينظر: فاطيمة داود، **كفاءة معلّم اللّغة العربيّة بين التّواصل اللّغوي والسّياق الثّقافي** مجلّة المِخْبَر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري – جامعة بسكرة .الجزائر العدد الثّاني عشر2016 ، ص232 .

[2] موسى لعور،**قراءة جديدة لظاهرة ال تمفصل المزدوج عند أندري مارتيني**، مجلّة آفاق علمية، المركز الجامعي لتمنراست، المجلّد: 11 العدد: 02 السّنة 2019، ص 522.

[3] عبد السّلام عشير، **الكفايات التّواصلية، اللّغة وتقنيات التّعبير والتّواصل**، مكتبة السّلام الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007، ص11.

1.4.1.الكفاية اللّسانية:

هي الكفاية الّتي ترتبط بالمعجم والصّواتة والصّرف والتّركيب وأبعاد لغوية أخرى في استقلال عن القيمة السّوسيولسانية والوظائف التّداولية.

2.4.1.الكفاية السّوسيولسانية:

تحيل على الوسائط السّوسيوثقافية لاستعمال اللّغة؛ وهي حسّاسة بالنسبة للمعايير الاجتماعية، كقواعد التأدّب والعلائق بين الفئات الاجتماعية. ويؤثّر المكوّن الاجتماعي اللّساني في التّواصل اللّغوي بين ثقافات مختلفة.[1]

3.4.1.الكفاية التّداولية:

كفاية تغطي الاستعمال الوظيفي للموارد اللّغوية، كالقيام بوظائف لغوية وأفعال كلامية؛ وذلك اعتماد على التّبادلات التّفاعلية. وتحليل على التّحكم في الخطاب وتماسكه واتّساقه.[2]

5.1.الكفاية التّواصلية وأخلاقيات التّواصل:

من أهمّ مظاهر الجدّة الّتي ميّزت البحث التّداولي في العقود الأخيرة اهتمامه بموضوع التأدّب في التّواصل الشّفهي، وهو اهتمام ينأى كثيرا عن المعالجات الّتي تكتفي برصد ظاهرة التّأدّب من زاوية معيارية، حيث تعتمد على بسط الصّياغات التّأديبية الملائمة داخل وضعيات تواصلية مختلفة: باعتبارها سلوكا لغويا، مراعيا مجموعة من الوسائط الّتي تتدخّل عند إنتاج وفهم الصّيغة التّأدّيبية، كالمقام التّواصلي، والبعد العلائقي، والمعطى الثّقافي.[3]

---

[1] علال بن العزمية، فاطمة الخلوفي، **ديداكتيك التّعدد اللّغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية**، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، 2016، ص25.

[2] ينظر: علال بن العزمية، فاطمة الخلوفي، **ديداكتيك التّعدد اللّغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية**، المرجع نفسه ص26.

[3] ينظر: لحسن توبي، **بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشفهي**، مطبوعات أفريقيا الشّرق، المغرب، 2012، ص 136-137.

6.1.مفهوم الكفاية في التّواصل اللّساني والبيداغوجي:

تتّفق نظريات التّواصل والتّداوليات وعلوم التّربية على« أهمّية دور الفعل الكلامي من حيث فعاليته ومردوديته، وما يحدثه من آثار آنية أو مستقبلية على المخاطبين، وعلاقته بالسياق الخارجي وتوظيفه للمعارف السّابقة والمستنتجة، وما يتوفّر عليه من شروط النّجاح تمكّنه من تحويل الخطابات إلى أعمال وممارسات ومواقف، كما يتّفق أصحب هذه النّظريات على أنّ الكفاية التّواصلية هي كفاية واحدة، لكنّها لا تنحصر في معرفة القواعد النّحوية والصّرفية والدّلالية والتّركيبية والبلاغية فقط تتعدّاها إلى معرفة القواعد التّداولية والمنطقية والمنهجية، ومعرفة تفكير الآخر، فهي إذن كفاية تواصلية واحدة تنصهر فيها عدّة كفايات فرعية، على أنّ الكفاية التّداولية تظل هي الموجّه الأوّل لاختيار الكلمات والأساليب وإجراء التّحويلات ضرورية على البنيات الأساسية لتحقيق الغرض المطلوب، وهنا تجدر الإشارة إلى ما يعرف بقواعد النّحو، وقواعد الصّرف، وقواعد التّنغيم، ليست إلّا أثرا من آثار الكفايات التّداولية » [1].

2.العلاقة بين اللّغة والتّواصل:

هناك علاقة وثيقة بين اللّغة والتّواصل وهذه العلاقة مهّدت لوجود مفهوم جديد على السّاحة التّربوية هو مفهوم التّواصل اللّغوي الّذي يقصد به نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللّغة، فعندما يتّصل الإنسان بغيره اتّصالا لغويا بغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس فهو إمّا أن يكون متحدّثا، مستمعا، كاتبا، أو قارئا، وفي كلّ الحالات يمرّ الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادّتها اللّغة، وعملية التّواصل اللّغوي تتمّ عادة عن طريق التّفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و(مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللّغوي، كالتّعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التّأثير، باستخدام قدر من الكفاءة اللّغوية لدى كلّ من المتحدّث أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التّواصل اللّغوي (المكتوب) أو (المنطوق)، ونظرا لتعقّد

[1] عبد السّلام عشير، **الكفايات التّواصلية، اللّغة وتقنيات التعبير والتّواصل**، ص12.

الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتّصال وتنوّعها أصبح الإنسان في أمسّ الحاجة إلى امتلاك مهارات التّواصل اللّغوي من فنون شفوية (كالاستماع والتّحدّث) وفنون كتابية (كالقراءة والكتابة) حتّى يكون قادرا على الإقناع والاقتناع، الأمر الّذي ينبغي معه العناية بمهارات التّواصل اللّغوي والإكثار من التّدريب عليها،كلّ هذا وذاك يحتّم على التّربويين ضرورة اختيار المدخل التّدريسي المناسب لتعليم المهارات اللّغوية بما فيها مهارات التّواصل اللّغوي ولذلك يعدّ كثير من المتخصّصين مدخل التّواصل اللّغوي مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللّغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها المتعلمون ممارسة اللّغة من خلال فنون أربعة هي: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة والكتابة سعيا للتّفاعل والتّواصل من خلال سياق لغوي سليم[1]. وهنا يمكن الحديث عن المنهج التّواصلي باعتباره المنهج الأنجع لتعليم اللّغة تواصليا.

3.تعلم اللّغة تواصليا:

يعرفه جالواي **(Galloway)** بأنّه: «الطّريقة الّتي تركّز على كيفية استخدام اللّغة كوسيلة للتّواصل، حيث لا يهتمّ المعلّمون فقط بتعليم المهارات اللّغوية الأربعة: (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة) للطلاّب، وإنّما يدرّبونهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم، ومن ثمّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة » [2]

ويعرّفه رشدي طعيمة بأنّه خليط يطلق عليه **(podge-hodge)** من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معيّن هو تدريب المتعلّم على الاستخدام التّلقائي والمبدع للّغة، وليس مجرّد إجادة قواعدها»[3].

---

[1] ينظر: محمد البشري، مدخل إلى، **مدخل التّواصل اللّغوي**، الأحد 09سبتمبر, 2012 7:39 am .http://mountadaelhouria.yoo7.com/t758-topic#top

[2] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات**، مجلّة اللّسانيات العربية، مركز الملك فهد بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية، المملكة العربية السعودية، العدد01، جانفي 2015، ص184.

[3] رشدي طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها** دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص170.

ويعرّفه هداية هداية إبراهيم بأنّه: «العملية الّتي يتمّ فيها اكتساب وتعلّم مهارات اللّغة (استماع، تحدّث، قراءة، كتابة)، وعناصرها: أصوات، مفردات، وظائف نحوية وصرفية، دلالة) وذلك من خلال تعرض الطّلاب...لمواقف حقيقة تواصلية تبرز فيها حاجات لغوية معيّنة، بحيث يتم تدريب الطّلاب على بعض المهارات الّتي تساعد على إشباع تلك الحاجات اللّغوية لديهم من خلال الممارسة الحقيقة للغة في هذه المواقف التّواصلية».[1] حيث:

- لا تقتصر حجرة الدّرس على القدرة النّحوية أو اللّغوية وإنّما تركّز على مكوّنات القدرة الاتّصالية.
- لا تمثّل الأشكال اللّغوية أساسا لتنظيم الدّروس وترتيبها وإنّما تقدّم من خلال تعليم الوظائف.

- الدّقة اللّغوية ليست غاية في حدّ ذاتها، وهي أمر ثانوي في التّعبير، ومن ثمّ فإنّ الطّلاقة أهمّ من الدّقة، والمعيار النّهائي في نجاح الاتّصال هو التّعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي.
- ينبغي أن يكون استعمال اللّغة هو الهدف النّهائي للدّارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التّدريب عليها.[2]

وواضح أنّ هذه السّمات الأربعة تكشف عن تغيّر جذري في طرق تعليم اللّغات، إذ إنّ المناهج الّتي كانت مفرداتها على أسس نحوية ظلّت مستخدمة قرونا عدّة، ثمّ جاءت طريقة تعليم اللّغة بهدف الاتّصال لتضع التّراكيب النّحوية في إطار وظيفي، فلا يكون التّركيز على القواعد، بل على استخدام اللّغة الفعلية لإكساب الدّارس الطّلاقة الطّبيعية، على أنّ الطّلاقة لا تكون على حساب الاتّصال الواضح المباشر غير الملبس. ومن هنا رأينا أنّ الدّروس يجب أن تبنى على استعمال اللّغة بصورة تلقائية بأن تشجّع الدّارسين على أن يتعاملوا مع

[1] هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات، مجلّة اللّسانيات العربية**، ص185.

[2] ينظر: دوقلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ص261.

مواقف لم يسبق لهم أن تدرّبوا عليها. وأن يكون ذلك بإشراف المدرّس وتوجيهه دون أن يتحكّم هو فيهم.[1]

ويقوم تعليم اللّغة تواصليا على« الغرض من اللّغة في الحياة، والّذي يتوقّف في الأساس على تسهيل عملية الاتّصال بين أفراد المجتمع، إذ أنّ أداة الاتّصال اللّغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني الّتي تحملها الألفاظ تمثّل المثير، ورد فعل المتلقّي يمثل الاستجابة وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتّصال فيبدأ التّواصل من خلال مرسل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة ما، إمّا استجابة لمثير معين، أو المبادرة بطرح مثير آخر في مجال الاتّصال الشّفوي أو الكتابي، ومعنى ذلك أنّ دور هذا المرسل يتمثّل في تركيب الرّموز وفي المقابل نجد طرف الاستقبال (المرسل)إليه يحاول أن يفهم الأشكال المنطوقة أو الرّموز المكتوبة الّتي وردت في الرّسالة، محاولا فهمها في ضوء ما يمتلكه من قدرات وخبرات، ومعنى ذلك أنّ دور المرسل إليه يتمثّل في فكّ هذه الرّموز»[2].

وانطلاقا من ذلك فالاتّصال قد يكون« منطوقا أو مكتوبا، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الاتّصال فالإنسان دائما بحاجة إليه، ومن هذه الزّاوية يجب أن ينظَر إلى تعليم اللّغة العربية، وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتّصال، وأطرافها، ووجوب النّظر إلى عملية الاتّصال على أساس أنّها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعدّدة تتفاعل فيما بينها، ويؤثّر أحدها في الآخر في إطار أهداف عمليةالاتّصال»[3].

ويتكوّن الاتّصال اللّغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الّذي من أجله وجد الاتّصال، وهذه العناصر هي: « المرسل، المرسل إليه، الرّسالة اللّغوية، قناة الإرسال، الشّفرة اللّغوية، وبيئة

---

[1] ينظر: دوقلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ص261.

[2] لبوخ بوجملين، هنية عريف، **المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة**، مجلّة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 23، ديسمبر 2015، ص22.

[3] لبوخ بوجملين ، هنية عريف، **المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة** ، ص22.

الاتّصال، وكلّ عنصر من هذه العناصر لابدّ أن تتوفّر فيه الشّروط اللّازمة لضمان نجاح عملية الاتّصال اللّغوي»[1].

وبموجب الطّرق التّعليمية التّقليدية كان إعداد المناهج اللّغوية واختيار محتوياتها، يتمّ على أساس القواعد والأنماط اللّغوية، أمّا بموجب هذا المدخل الاتّصالي الحديث فإنّ الاختيار صار مبنيا على المواقف الاتّصالية بالدّرجة الأولى لا على القواعد اللّغوية .وعند تدريس اللّغة كأداة اتّصال لا بدّ أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتّصال، والاتّصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التّعقيد؛ حيث تتضمّن أكثر من مجرّد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدّة منها هدف المتحدّث، والعلاقة بين المتحدّث والمتلقّي، والموقف، والموضوع، والسّياق اللّغوي[2].

كما أنّه يستهدف إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللّغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معينة في مواقف معيّنة، فإنّه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتّصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركّز فيه على تدريبهم على المحادثة الشّفوية أوّلا، ثم التّدريب على باقي المهارات اللّغوية، بحيث يصبح المتعلّم ملمّا بالمعاني الاجتماعية للتّراكيب اللّغوية المختلفة، وقادرا على انتقاء التّعبيرات اللّغوية المناسبة للمواقف الاتّصالية المختلفة[3].

ولذلك يقتضي المنحى التّواصلي في تعليم اللّغة وضع اللّغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلّمين باستخدام اللّغة استخداما عمليا، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التّشديد على جانب دون الجوانب الأخرى، فاللّغة كلّ متكامل، وأيّ خلل يتعرّض له أي جزء أو فنّ من فنونها يتسرّب إلى اللّغة كلّها، ويتسبّب في صرفها عن أداء أهمّ دور لها،

[1] لبوخ بوجملين، ، هنية عريف، **المرجع نفسه** ، ص22.

[2] ينظر: لبوخ بوجملين، هنية عريف ، **المرجع نفسه** ، ص23..

[3] ينظر: لبوخ بوجملين، هنية عريف، **المرجع نفسه** ، ص23.

وهو الاتّصال والتّفاهم، وتبادل الخبرات، والمهارات والأفكارومعنى ذلك أنّ مدخل الاتّصال يهتمّ باستخدام اللّغة وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها حيّزالتّطبيق الفعلي. [1]

1.3.الممارسة اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي التّعليمي:

تعرف الممارسة اللّغوية في مجتمعنا ضعفا في العملية التّواصلية، ويردّ ذلك إلى العديد من العوامل الّتي باتت عائقا أمام استعمالات هذه اللّغة بوصفها وسيطا بين عنصري العملية التّواصلية، ممافقد سيطر, الدّارجة (العامّية) على العملية التّواصلية. مما يجعل للممارسات اللّغوية الدّور الفعّال في العملية التّعليمية من خلال تأثيرها في المتعلّم الّذي يستجيب بصورة لاإرادية إلى ما اكتسبه من أسرته وأقرانه، ويظهر تأثير ذلك في خطاباته التّواصلية، مما يعيق تواصله اللّغوي السّليم، وعليه فقد بات من الضّروري تفعيل بدائل نوعية للحدّ من هذه الممارسات اللّغوية، وذلك بإيجاد نوع من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية، الّتي ينبغي أن تكون متناسبة مع مستوى المتعلّمين العقلي والعمري، الّتي تعمل على تنمية مهارات المتعلّمين اللّغوية .

2.3.القدرة الاتّصالية (Communicative Compétence):

تتجلّى القدرة الاتّصالية في «العنصر الّذي نستطيع به أن ننقل الرّسائل ونفسّرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محدّدة... وهي ليست مسألة مطلقة، بل هي نسبية تستند إلى تعاون كلّ الأطراف وهي كذلك ليست مقصورة على الفرد منعزلا عن الآخرين لكنّها خاصّية وديناميةتربط بين الأفراد، ولا يمكن فحصها إلّا عند تحقّقها علانية بين شخصين في حالة خطاب».[2]

وقد توصّل مايكل كانال وميريل سوين **(Canale. M and MSwain)**إلى تعريف للقدرة الاتّصالية، « يشتمل على أربع مكوّنات، يتّصل الأوّلان بالنّظام اللّغوي نفسه، والآخران بالجوانب الوظيفية

---

[1] ينظر: لبوخ بوجملين، هنية عريف، **المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة** ، ص 23.

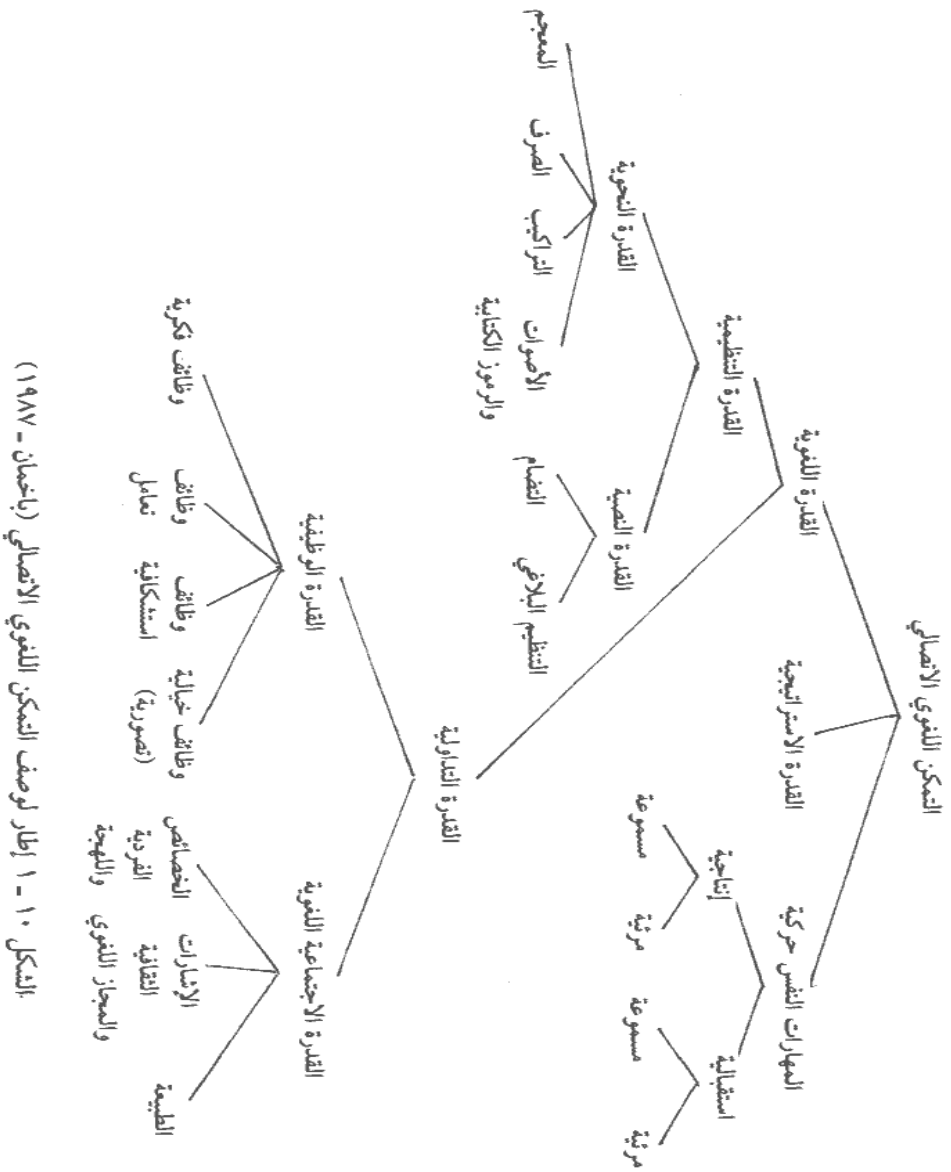
[2] دوقلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ص 244، 245.

الاتّصالية أمّا المكوّن الأول فهو(القدرة النّحوية) وهي الّتي تشتمل على المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصّرف والتّراكيب ودلالة الجملة والأصوات... وأمّا المكوّن الثّاني فهو قدرة الخطاب، أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب، ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة والخطاب يشتمل على أيّ شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطّويلة المكتوبة... والمكوّن الثّالث هو القدرة اللّغوية الاجتماعية؛ وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعية والثّقافية للّغة وللخطاب. وهي تقتضي فهم السّياق الاجتماعي الذّي تستخدم فيه اللّغة، وأدوار وأطراف الخطاب والمعلومات المشتركة بينهم ووظيفة الخطاب».[1]

وأمّا المكوّن الرّابع فهو (القدرة الاستراتيجية) وهي معقّدة أشدّ التعقّد؛ إذ تعني ما نوظّفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوّض النّقص الّذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة...أي أنّها تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة النّاقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو الدّوران نحو المعنى أو بالتّكرار أو التردّد أو التّحاشي أو التّخمين أو تغيير اللّهجة والأسلوب. والحقّ أن القدرة الاستراتيجية تمثّل العصب في فهم عملية الاتّصال، إذ أنّها الطّريقة الّتي نعامل بها اللّغة كي نصل إلى أهدافنا ببراعة... والقدرة الاستراتيجية عند باخمان (Bachman)مجموعة من القدرات العامّة تفيد من كلّ عناصرالقدرة اللّغوية، ومن المهارات النّفسية الحركية، في معالجة المعاني وهذا ما يجسّده الشّكل[2]:

[1] دوقلاس براون، **المرجع نفسه** ، ص245،246.

[2] ينظر: دوقلاس براون، **المرجع نفسه** ، ص، 246-248.



الشكل ١٠ ـ ١ إطار لوصف التمكن اللغوي الاتصالي (باخمان ـ ١٩٨٧)

مخطط02: وصف المكن اللّغوي الاتّصالي

3.3.مواقف الاتّصال اللّغوي (Linguistic communication positions):

يقصد بها «تلك المواقف الّتي يتعرّض لها مستخدمو اللّغة العربية والّتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللّغة العربية: مما يبرز حاجات ومهام لغوية معيّنة يحتاجون إلى اكتسابها للتواصل الجيّد مع الآخرين»[1]

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنّها: «المواقف الّتي يتعرّض لها متعلّمو اللّغة العربية...في المستوى المبتدئ، والّتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللّغة العربية ممّا يبرز حاجات لغوية معيّنة لديهم والّتي ينبغي تضمينها في المناهج المقدّمة لهم بغرض تدريبهم على التّواصل اللّغوي الجيّد في هذه المواقف». [2]

4.3.الحاجات اللّغوية (language needs)

يعرفها رشدي طعيمة بأنّها: «البواعث والدّوافع أو العوامل الّتي تولّد عند الدّارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلّم لغة معيّنة» [3]

ويعرّفها هداية إبراهيم بقوله: هي «أوجه العوز والقصور اللّغوي النّاتج عن الفجوة بين ما يمكن أن يكتسبه متعلّمو اللّغة من مهارات لغوية. وما يقدّم لهم من برامج تعليمية أو تدريبية، الأمر الّذي يدفعهم إلى تعلم واكتساب مهارات لغوية معيّنة؛ لسدّ هذا العوز والقصور».[4]

---

[1] هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، **الحاجات اللّغوية لدى مستخدمي اللّغة العربية في المواقف التّواصلية الشّفهية والكتابية**، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط01، 2014، ج03، ص17.

[2] هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات**، مجلّة اللّسانيات العربية، ص185,

[3] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لأغراض خاصّة مفاهيمية**، أسسه منهجياته، ندوة تعليم اللّغة العربية لأعراض خاصّة، معهد الخرطوم الدّولي، السّودان، 2003، ص6.

[4] هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، **الحاجات اللّغوية لدى مستخدمي اللّغة العربية في المواقف التّواصلية الشّفهية والكتابية**، ص16.

1.4.3.تحليل الحاجات اللّغوية:

يتمّ تحليل الحاجات بعملية تحديد الحاجات الّتي يطلبها الدّارسون، وترتيبها وفق الأولوية. والحاجات تكون غالبا على شكل ضعف أو عجز لغوي؛ أي توضيح الفرق بين ما يستطيع المتعلّم القيام به في اللّغة، وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به، وبذلك فإنّ الحاجات هي حقيقة موضوعية، وهي ببساطة تنتظر أن يتمّ التعرّف عليها ومن ثمّ تحليلها، ويتمّ تحليل الحاجات عبر النّواحي الآتية:

- تحليل الموقف المستهدف والحاجات الموضوعية.
- **المعلومات الشّخصية عن المتعلّمين:** أي العناصر الّتي تؤثّر في طريقة التعلّم، مثل خبرات المتعلّم السّابقة، وثقافته، وأسباب حضور البرنامج وتوقّعاته منه، واتجاهه نحو اللّغة.
- **المستوى اللّغوي للمتعلّمين:** المهارات اللّغوية الّتي يستخدمونها وتسمح بتقييمها.
- قصور المتعلّمين: أي جوانب النّقص اللّغوي لدى المتعلّمين.
- **المعلومات عن تعلّم اللّغة:** وهي الطّرق الفعّالة لتعلّم المهارات واللّغة في احتياجات التّعلّم[1].

وخلاصة القول في هذا الشّأن هو أنّ تعلّم اللّغة لا بدّ أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلّم للتّعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكّنه من غرض، فاللّغة وضعت للتّبليغ والاتّصال قبل كلّ شيء. فإنّ لم يفهم ذلك المعلّم وقصد تعليم الأساليب الّتي يجدها في النّصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنموذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التّعبيرية الحقيقية الّتي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعلي للّغة في مختلف الأحوال الخطابية الّتي تثيرها الحياة اليومية فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمّد بذلك استعمال اللّغة العربية وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير، وهذا تعدّ جماعي (حتّى ولو كان غير معتمد) على الّشيء الوحيد الّذي يربط بين أفراد هذه الأمّة وهو لغة القرآن.[2]

---

[1] ينظر:سعيدة عمر محمّد ثاني، **تحليل حاجات طلاّب متعلّمي اللّغة العربية لأغراض خاصّة** (دارسة حالة المتعلّمين في كلّية الاقتصاد بجامعة إفريقيا العالمية)، مجلّة العلوم التّربوية، السّودان، مجلّد 20، العدد01، مارس 2019، ص 120.

[2] ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص 179.

2.4.3.طريقة تحليل الحاجات:

يتم تحليل الحاجات كما يأتي:

أوّلا: حاجات الموقف المستهدف: يُقصَد بالموقف اللّغوي المستهدف موقف يحتاج فيه المتعلّم للّغة في حياته العملية، وتتضمّن حاجات الموقف المستهدف العناصر المهمّة والضّروريات، والقصور، والرّغبات.

ثانيا: جمع المعلومات حول الموقف المستهدف.

ثالثا: حاجات التعلّم:

يُقصَد بها ما الّذي يقتضيه الموقف التّعليمي.

رابعا: تحليل حاجات التّعلّم.[1]

3.4.3.أغراض تحليل الحاجات:

يسعى تحليل الحاجات إلى تحقيق العديد من الأغراض منها:

- تحديد المهارات اللّغوية الّتي يحتاج إليها المتعلّم لأداء وظيفة معينة
- تحديد الأشخاص الّذين يحتاجون إلى التّدريب على مهارات لغوية معيّنة.
- الإلمام بالفجوة بين ما يستطيع الطّلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به.
- العون في تحديد مدى فعالة الدّورة في معالجة حاجات الطّلاب المتوقّع التحاقهم بالبرنامج بشكل كاف.
- معرفة أسباب مشكلة ما داخل مؤسّسة؛ إذ ترشد إلى القصور اللّغوي لدى العاملين، وقد تؤثّر على تعاملاتهم مع العملاء مما يؤدّي بالتّبعية للتّأثير على المؤسّسة.[2]

---

[1] ينظر:سعيدة عمر محمد ثاني، **تحليل حاجات طلاّب متعلّمي اللّغة العربية لأغراض خاصّة (دارسة حالة المتعلّمين في كلّية الاقتصاد بجامعة إفريقيا العالمية)**، ص 123،124.

[2] ينظر: سعيدة عمر محمد ثاني، **المرجع نفسه**، ص 122.

وتدريس اللّغة وفق الحاجات اللّغوية ضرورة حياتية تتطلّبها مواقف محدّدة وذلك لأنّ «المستعمل من اللّغة في حالات الخطاب الطّبيعي شيء محدود إذ يعتقد بعض المعلّمين أن كلّ ما يوجد في اللّغة هو صالح للتّعليم لا لشيء إلّا لأنّه جزء من اللّغة، فكلّما زاد علم المتعلّم باللّغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية ولا بدّ أن تفيده، وهذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الّذي يعيشه المتكلّمون: فخلافا لما يعتقده هؤلاء فإن المتكلّم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلاّ عددا محدودا جدّا من المفردات وقد أثبتت البحوث العلمية الحالية أنّ الفرد العادي المتوسّط الثّقافة لا يستعمل أكثر من 2500 كلمة تقريبا في مخاطباته، أما العالي الثّقافة فبين أربعة وخمسة آلاف فقط، وربّما عرف هذا وذاك أكثر ممّا ذكرناه إلّا أنّ الّذي يظهر في استعمالهما هو هذا القدر أو ذلك فقط، وعلى هذا الأساس فإنّ الكثرة الكاثرة من المفردات الّتي نريد أن نشحن بها ذاكرة المتعلّم هو عمل يتنافى مع ما هو حاصل في واقع الخطاب، وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن يكتفي بما يجري خارج المدرسة بصفة خاصّة؛ أي في الحالات الخطابية الّتي يطلق له فيها العنان»[1].

4.4.3.فوائد تحليل الحاجات:

لتحليل الحاجات فوائده العديدة ومنفعة كبيرة منها:[2]

- وضع أهداف المنهج أو البرنامج.
- اختيار طرق التّدريس المناسبة.
- اختيار المحتوى المناسب لحاجات الدّارسين.
- فهم طبيعة الدّارسين، وثقافة المؤسّسة الّتي ينضمّون إليها، والمهام الّتي سيكلّفون بها.
- بناء الاختبارات.
- فهم حاجات الدّارسين لتعلّم اللّغة.

---

[1] عبد الرّحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، ص 177.

[2] ينظر: سعيدة عمر محمد ثاني، **تحليل حاجات طلاّب متعلّمي اللّغة العربية لأغراض خاصّة (دارسة حالة المتعلّمين في كلّية الاقتصاد بجامعة إفريقيا العالمية)**، ص 125.

- إجراء عملية التّقويم.

5.3.أسس تعلّم اللّغة تواصليا وخصائصه:

يتّسم تعلّم اللّغة اتّصاليا بعدّة خصائص هي: [1]

أ- **التعلّم ذو المعنى:** حيث يتيح تعلّم اللّغة تواصليا لمتعلّمي اللّغة العربية فرص التّعلّم في مواقف اتّصال حقيقة. فلا تُقدَّم المادّة التّعليمية مبتورة عن واقع المتعلّمين، وإنّما تشتقّ من مواقف حقيقية تواصلية يتعرّضون لها ويمكن توظيف ما تعلّموه فيها، ولهذا يتمّ الاستعانة بمواد أصلية من البيئة الّتي يعيش فيها المتعلّمون.

ب- **تعليم اللّغة لا التّعليم عن اللّغة:** فليس المهمّ في تعليم اللّغة معرفة قواعدها، وخصائصها وأنماطها، وإنما المهمّ هو تدريب متعلّمي اللّغة على كيفية استخدامها والتّواصل بها في مواقف حقيقية، فتعلّم اللّغة تواصليا يزيد من قدرة متعلّمي اللّغة على تعميم أشكال السّلوك الاتّصالي المكتسب على عدد غير محدود من المواقف الاجتماعية التّواصلية الأخرى.

ج- تعليم القواعد كوظائف نحوية وليس كقواعد نحوية وهذا يعني أنّ النّحو لا يدرّس لغايته وإنّما يرتبط بمدى وظيفته في التّعبير داخل الموقف التّواصلي كما أنّ الموقف التّواصلي هو الذّي يفرض الوظائف النّحوية الّتي ينبغي تقديمها. فالقواعد لا تعدّ مسبقا ثمّ يؤلّف أو يختار لها مواقف تتضمّنها –كما هو الحال في المناهج التّقليدية ولكنّ الموقف التّواصلي الّذي يراد تدريب متعلّمي اللّغة العربية عليه هو الّذي يحدّد الوظائف النّحوية الّتي تأتي لزاما في هذا الموقف وتكون أكثر بروزا فيه.[2]

---

[1] ينظر:هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات، مجلّة اللّسانيات العربية**، ص187.

[2] ينظر :هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **برنامج مقترح لعلاج الصّعوبات اللّغوية الشّائعة في كتابات دارسي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها، في ضوء مدخل التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدّراسات التّربوية، جامعة القاهرة، 2008، ص184 .

د- **النّمو الشّامل والمتكامل لمهارات اللّغة:** إنّ تعلّم اللّغة تواصليا يعلّم اللّغة كوحدة واحدة دون فصل بين مهارات اللّغة (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، ودون الالتزام الصّارم بترتيب معيّن لهذه المهارات، فالّذي يحدّد بروز وغلبة بعض هذه المهارات على غيرها هو طبيعة الموقف التّواصلي.

هـ- بروز دور متعلّم اللّغة وانحسار دور المعلّم: يحدّد لارسون و فريمان، Larsen- Freeman أدوار المتعلّم والمعلّم في التّدريس التّواصلي، بضرورة مراقبة المعلّم لأداء المتعلّم خلال تفاعله مع المواقف التّواصلية الّتي يوفّرها، بحيث يصبح المعلّم لفترة طويلة خلال عملية التّدريس مرشدا، وموجّها، وداعما للمواقف التّعليمية، وأن يخطو خطوة إلى الوراء بحيث لا يكون دوره بارزا في الموقف التّعليمي، بينما يتبدّل الحال مع متعلّم اللّغة؛ فيجب أن يكون نشطا وإيجابيا وأكثر تفاعلا مع المواقف التّعليمية الّتي تتطلّب حراكا اجتماعيا، وأن يتحدّث لفترات طويلة، بحيث يكون الفصل الدّراسي مسرحا لممارسة الأنشطة التّواصلية.

هـ- **التّفاعل وزيادة الدّخل اللّغوي:** يوفّر تعلّم اللّغة تواصليا بيئة تعليمية تعلّمية مناسبة؛ بحيث يستطيع متعلّمو اللّغة التّفاعل اللّغوي مع أطراف الموقف التّواصلي في صورة طبيعية تضاهي الواقع الّذي يتعرّض له المتعلّم، فما يحدث من نقاش وحوار يكوّن لدى هؤلاء المتعلّمين محصولا لغويا وذخيرة لغوية تعينهم على التّواصل الجيّد، وتلبية احتياجاتهم اللّغوية الفعلية في هذه المواقف.[1]

ز- **الممارسة الفعلية للّغة:** «الخبرات الّتي يكتسبها المتعلّم عن طريق الممارسة أكثر ثباتا عن الّتي يكتسبها عن طريق القراءة والتّلقين...ذلك أنّ عملية الارتباط بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال والممارسة. وبالتّالي كلّما زادت مرّات التّمرين والممارسة قوي هذا الارتباط وساعد على ظهور الاستجابة نفسها، ويوفّر تعليم اللّغة تواصليا بيئة خصبة للّغة بمهاراتها المختلفة: استماعا، وتحدّثا، وقراءة، وكتابة بصورة متكاملة ومتداخلة

[1] ينظر:هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات**، مجلّة اللّسانيات العربية، ص188.

حسب متطلّبات الموقف التّواصلي؛ ممّا يساعد على تعلّم اللّغة بصورة أكثر ثباتا وإتقانا نتيجة للممارسة الفعلية للّغة». [1]

هـ- التّدرّج في الوظائف اللّغوية الّتي ينبغي تعليمها للدّارس؛ حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في مواقف الحياة المختلفة، والّذي يحدّد الوظائف اللّغوية المراد تعليمها للدّارس هو الموقف التّواصلي الّذي يتعرّض له الشّخص؛ ممّا يؤكّد وظيفة اللّغة.

ط- تعدّد أدوار المعلّم؛ فهو المبتكر، والميسّر والموجّه، والمشرف، والمشارك في كثير من الأنشطة.

و- يستعين المعلّم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السّمعية والبصرية، مثل اللّوحات والصّور، والأشرطة السّمعية والمرئية، ...والأدوات الحقيقية، والنّماذج الحسّية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.

ك- **التّكامل بين مهارات اللّغة**: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة؛ لأنّ الموقف الاجتماعي التّواصلي يستدعي كلّ هذه المهارات، إلا أنّ الموقف هو الّذي يحدّد غلبة مهارة على أخرى في ظلّ ظروف الموقف الاجتماعي، وعلى هذا فاللّغة في ضوء المدخل التّواصلي ينظر إليها على أنّها مهارات حيوية تستخدم عناصرها اللّغوية، من أصوات، ومفردات، وتراكيب، وقواعد ككل متكامل دون فصل بين هذه العناصر الّتي تستخدم في سياقات تواصلية حقيقة، بهدف الممارسة الحقيقية للّغة وصولا إلى اكتسابها وتعلّمها والقدرة على التّواصل بها في مواقف الاتّصال اللّغوي.[2]

ويمكن تلخيص أهمّ العناصر الّتي يجب مراعاتها عند التّدريس باستراتيجية التّواصل اللّغوي في الجدول التّالي:

---

[1] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات**، مجلّة اللّسانيات العربية، ، ص188.

[2] ينظر: هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **المرجع نفسه**، ص04.

المهارة		العنصر
التواصل اللفظي	الاستماع	الحد من عوامل الضجيج قدر الامكان تدريب المتعلمين على التواصل البصري عند مشاركاتهم تدريب المتعلمين على الاستماع والانصات للآخرين تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة الاستماع
	المحادثة	حث المتعلمين على التحدث بحرية تقديم تدريبات على المحادثة والالقاء إتاحة الوقت الكافي للتحدث. تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة التحدث.
	القراءة	تدريب المتعلمين على القراءة بأنواعها. استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة لعمر ومستوى المتعلمين. طرح أسئلة تقويمية تحفز المتعلمين على القراءة الجيدة. الاهتمام بكل ما ينمي لدى المتعلمين مهارة القراءة الصحيحة (تقويم تعلمية القراءة) تقديم أنشطة لتنمية مهارة القراءة.
	الكتابة	إعطاء الفرصة للمتعلمين لكتابة أفكارهم بحرية. تدريب المتعلمين على مكونات الكتابة. الالتزام بمعيار التقويم الموحد والتعريف به. تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة الكتابة.
التواصل غير اللفظي		إعداد بيئة التواصل المادية المريحة. استخدام إشارات الجسم من موضحات وموجهات وغيرهما بفعالية. تلوين الصوت بفعالية. تقبل الآخرين واحترام آرائهم. توظيف استراتيجيات وأساليب التواصل غير اللفظي بشكل جيد

مخطط 03: جدول يبين عناصر التدريس باستراتيجية التواصل اللغوي

6.3.خطوات وإجراءات تعلّم اللّغة تواصليا: [1]

يمكن تحديد بعض الخطوات والإجراءات لتعليم اللّغة تواصليا فيما يلي:

- تحديد المواقف اللّغوية التّواصلية الّتي يتعرّض لها متعلّم اللّغة في حياته.

– تحليل الحاجات اللّغوية المتضمّنة في هذه المواقف: (حاجات تواصلية–وظائف نحوية)

– تحليل الحاجات اللّغوية إلى مهام لغوية تواصلية صغرى يحتاج متعلّم اللّغة إلى إتقانها؛ للتّواصل الجيّد في هذه المواقف التّواصلية.

– تصميم الأنشطة والمواد التّعليمية في ضوء المهام التّواصلية الّتي انبثقت من الحاجات والمواقف التّواصلية.

– استخدام الطّريقة التّواصلية في التّدريس، والّتي تتيح للمتعلّم فرص ممارسة اللّغة العربية بصورة طبيعية، فيها مساحة من الحرية، مع عدم الصّرامة في التّخطيط للموقف اللّغوي التّعلّمي التّعليمي؛ مما يعني إتاحة مساحة من الارتجال في الموقف اللّغوي التّواصلي.

– إتاحة الفرصة لمتعلّم اللّغة لمحاكاة الموقف اللّغوي الحقيقي الواقعي، مع ممارسة أنشطة حقيقية تواصلية، تيسّر للمتعلّم اكتساب وتعلّم اللّغة، مثل :الدراما–الحوارات–المواقف التّمثيلية–النّمذجة–المسابقات اللّغوية–الألعاب اللّغوية.

– تدريب الطّلّاب على التّعبير عن الوظائف اللّغوية المختلفة، مثل: الطّلب، والتّرجّي، والاعتذار والوصف، والتّقرير، والتّعارف، وقضاء الحوائج...إلخ.

– تدريس الوظيفة النّحوية المتضمَّنة والأكثر بروزا في الموقف التّواصلي على أنّها ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة للتّواصل اللّغوي الجيّد في هذا الموقف، وتوصيل مضمون الرّسالة التّواصلية بشكلّ واضح ومفهوم يؤدّي الوظيفة الاجتماعية للّغة في هذا الموقف التّواصلي (النّحو وسيلة وليس غاية).

---

[1] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، **تصوّر مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبّي المشترك للّغات**، مجلّة اللّسانيات العربية، ص190،189.

– تقديم التّغذية الرّاجعة من قِبَلِ المعلّم؛ لتعديل السّلوك اللّغوي للمتعلّم، وذلك من خلال الموقف اللّغوي الممارَس.

– اعتماد التّقويم الأصيل... ملاحظات تفصيلية، مقابلات، اختبارات مواقف، مقاييس أداء لغوي...إلخ.)

– تعميم ما اكتسبه المتعلّم أو تعلّمه في هذا الموقف التّواصلي، إلى مواقف لغوية تواصلية أخرى مشابهة للموقف الأصلي المتعلّم.

ويمكن تلخيصها فيما يلي: [1]

- نوعية الخبرات اللّغوية ومواقف تعلم اللّغة هي الّتي تحدد نوعية التعلّم المطلوب والعكس صحيح.

– المواقف والخبرات اللّغوية لا تكون ذات فعالية في مساعدة المتعلّم على اكتساب اللّغة إلّا إذا كانت في مجموعها ذات معنى ودلالة، ووظيفية بالنّسبة للمتعلّم ومرتبطة بأغراضه من تعلّم اللّغة.

– مواقف تعليم اللّغة يجب أن تعتمد على استغلال النّشاط الدّارس ومشاركته في الممارسات اللّغوية، وفعاليته في التّجرّؤ على استعمال اللّغة دون خوف من الخطأ، أو الخجل من ضعف أو قصور في الأداء اللّغوي.

– الموقف الجيّد لتعليم اللّغة وتعلمها يعتمد على شمول وتنوّع الخبرات اللّغوية، إذ يجب أن يتضمّن الموقف استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، كما يتضمن أنشطة مرئية وصوتية، وحوارات ومناقشات، ولعب أدوار ومعامل وتدريبات...إلخ.

– تنظيم خبرات تعلّم اللّغة يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلّم من وجهة نظر الدّارسين، فقد نبدأ من البسيط إلى المعقّد، أو من السّهل إلى الصّعب، أو من الجزء إلى الكلّ، أو قد نبدأ بالأصوات ثم أشكال الحروف ثمّ الكلمات ثمّ الجمل ...إلخ، وقد نبدأ بالجمل ونتّجه إلى الكلمات ثمّ إلى الحروف...إلخ. المهمّ أن يتّفق تنظيم المادّة وتتابعها مع طبيعة الدّارسين بحيث تكون قابلة للتعلّم لديهم.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل النّاقة، **تعليم اللّغة اتّصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظّمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، طرابلس، ليبيا، ص118-119.

– تعلم اللّغة يكون أكثر فاعلية وتحقيقا لاكتساب اللّغة وممارستها حين يوجّه المعلّم الدّارسين ويثير اهتمامهم وينمّي ميولهم، ويوقظ حاجاتهم وأغراضهم ويوجّه تدريسه نحو ما يشعرهم أنهم يتعلمون ما يشبع حاجاتهم ويحقّق أغراضهم من تعلّم اللّغة.

بالرّغم من اتّساع اللّغة وثرائها وصعوبة الإلمام بناصيتها وكلّ صيغها ومفرداتها ومعانيها، فإن نموّ الحصيلة فيها أو ثرائها يبقى في اتّجاه طردي مع الاتّصال المباشر وغير المباشر بالآخرين وبالموارد الأخرى لاكتساب اللّغة: فكلّما زادت نسبة الاتّصال زاد المحصول اللّغوي وتطوّر صاحبه إلقاءً وكتابةً وثقافةً وشجاعةً أدبيةً وإقبالاً على الحديث، وزادت قدرته على التّفاهم مع الغير، وتحقيق رابط أوسع من شرائح المجتمع وتطوّرت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتّراكيب والصّيغ اللّغوية المكتوبة، وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوّعة، وبالتّالي تمكّن هذا الفرد من اختراق مجاهيل لغوية كثيرة.[1]

إنّ تدريس العربية يرتبط أساسا بموضوعها، وطرائق استعمال المتعلّمين لها في الحياة اليومية في مختلف المستويات والبيئات، ولعلّ الباحث الممحّص قد يخلص إلى عيوب لا تحصى في هذا الواقع التّعليمي، من غزارة للمادّة العلمية دون تحقيق للأثر عند المتلقّي، وعدم مواكبة المادّة المقدّمة لواقع الحياة المحيطة بالمتعلّم، وهذه المعضلة جعلت المهتمّين في ميدان اللّسانيات النّظرية والتّطبيقية يوحّدون جهودهم من إيجاد حلول عملية لهذا الواقع.

7.3.المهارات اللّازمة للتواصل اللّغوي:

المهارات أمر مهمّ في عملية التّواصل اللّغوي وكما ذكرت ميساء أحمد أبو شنب :«ليتواصل المتعلّم بصورة جيّدة لابدّ أن يتوافر لديه مهارات عديدة مثل:(اللّغة–القدرة على الفهم والتّعبير عن الفكر–القدرة على

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق،**الحصيلة اللّغوية أهميتها، مصدرها، وسائل تنميتها**، مجلّة المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت العدد 212ربيع الأول، أغسطس–اب1996م، ص 50.

استخدام الكلمات في مواضعها)، لذلك فإنّ حدوث أيّ اضطراب في إحدى هذه المهارات يؤدّي إلى اضطراب في التّواصل، وتوصف هذه المواقف الّتي لا يستطيع المتعلّم التّواصل بها مع الآخرين بالتّعبير اللّغوي أو الكلام بالمواقف الطّفولية-وغير المنظّمة-والمضطربة، وبالنّسبة للاضطراب اللّغوي وفقا لجمعية الطّب النّفسي فإن اللّغة تتكوّن من أربعة محاور:(علم الصّوت-القواعد اللّغوية-علم دلالات الألفاظ-الواقعية-العملية): [1]

1- **علم الصّوت**: يشير على قدرة المتعلّم على استخدام الصّوت لإخراج الكلمات والمهارات للتّفرقة والتّمييز بين كلّ حرف وكلّ كلمة، والمتعلّم لا بدّ أن يتوافر لديه القدرة على استخدام الصّوت للتّعبير عن الكلمات.

2- القواعد اللّغوية: حيث يتمّ وضع الكلمات في مواضعها الصّحيحة الّتي تأتي بجمل مفيدة لها معنى.

3- **علم دلالات الألفاظ**: يشير إلى دلالة اللّفظ وتجميع الكلمات مع بعضها لتكوين جمل، ويستطيع المتعلّم استخدام القائمة العقلية المختزنة من الكلمات لتوظيفها في تعبيره، وهو الّذي لديه ما يعيق علم دلالات الألفاظ غير قادر على اكتساب أيّ كلمات جديدة ولا تخزين ولا استرجاع كلمات مختزنة، ولابدّ أن يتمّ اختبار مهاراته وذلك لتقييم نقاط التّقوية الّتي يحتاجها بصورة دقيقة.

4- **الواقعية أو العملية**: القدرة على استخدام اللّغة في المحادثات وتشمل القدرة على الإجابة عن الأسئلة ومعرفة متى يتغيّر الموضوع الّذي تدور حوله المحادثة.

[1] ينظر ميساء أحمد أبو شنب،**مشكلات التّواصل اللّغوي**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن، ط01، 2015،ص98-99.

8.3.عناصر التّواصل اللّغوي :

المرسل: هو مصدر الرّسالة وهو القطب الأوّل في عملية التّواصل، والّذي يريد التّأثير في الآخر من خلال أفكاره، وهو «مصدر الخطاب المقدّم إذ يعتبر ركنا حيويا في الدّارة التّواصلية، وهو الباعث الأوّل على إنشاء خطاب يوجّه إلى المرسل إليه في شكل رسالة»[1].

يشترط في المرسل ما يلي:[2]

- أن يكون على معرفة تامّة بالرّسالة الّتي يريد توصيلها وكلّ ما يتّصل بها.
- أن يكون ذا خبرة وتجربة تؤهّله لصياغة الرّسالة وإجراءات توصيلها إلى المستقبل.
- أن يكون قادرا على إثارة دافعية المستقبل نحو تلقّي الرّسالة وتفاعله معها طوال عملية الاتّصال.
- أن يكون نحو موضوع الرّسالة والمستقبل إيجابي، وأن يكون مؤمنا بها، مندفعا لها راغبا في نقلها إلى الآخرين، قادرا على إشراكهم وإقناعهم بمحتواها.
- أن يكون عارفا بطرائق التّوصيل المختلفة.
- أن يراعي استجابة المستقبل ويكيف طريقة التّوصيل حسب طبيعة وحاجة وقدرة المتلقّي والسّياق الّذي يجري فيه الاتّصال.
- أن يحسن اختيار الزّمان والمكان المناسبين لعملية الاتّصال.
- أن يحسن البدء والسّرد والتلقّي والردّ والغلق وأن يكون واضح الصّوت سليم اللّغة.

الرّسالة: هي الكلمات والمعاني الّتي يحاول المرسل إيصالها إلى المستقبل، «والرّسالة هي النّتاج المادّي والفعلي للمصدر الّذي يضع فكره في رموز أيّ (**code**) معيّنة. فحينما نتحدّث يكون الحديث هو الرّسالة، وحينما

---

[1] الطّاهر بن حسين بومزبر، **التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون**، الدّار العربية للعلوم، ط1، بيروت لبنان 2007، ص24.

[2] ينظرمحسن علي عطية، **مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها**، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008، ص73،72.

نكتب فالكتابة هي الرّسالة. وحينما نرسم، فالرّسم أو الصّورة هي الرّسالة. وحينما نلوّح بأيدينا فإنّ حركات ذراعنا هي الرّسالة»[1].

كما أنّ هناك ثلاث خطوات مهمة مرتبطة بالرّسالة، وتعتمد عليها الدّارة التّواصلية، وهي:

- التّرميز (الشّفرة): وهي العملية الّتي يقوم بها المرسل وتشمل وضع الفكرة في شكلّ رسالة، أي صياغة الكلمات والصّور والرّموز في شكل يمكن بثّه.
- بثّ الرسالة: وهو العملية الّتي يقوم بها المرسل وتعني إرسال الرّسالة الاتّصالية إلى المستقبل (فرد أو جماعة أو جمهور) سواء بطريقة شخصية أم باستخدام وسائل اتّصالية.
- استقبال الرّسالة: وهي العملية الّتي تتمّ في عقل المستقبل أو جمهور المستقبلين وتتمثّل في تلقّي الرّسالة وتفسيرها وفهمها[2]

الرّسالة هي ثمرة العملية التّواصلية وتأخذ عدّة أشكال، فقد تكون كلاما شفهيا، أو إيحائيا عن طريق الإشارة وغيرها وقد تكون كتابة. فهي النّص الشّفهي أو الإيحائي أو أي شكل كان يمثّل الرّسالة الّتي تتحرّك لتصل إلى الطّرف الآخر، والّذي يكون مهيّئا لمثل هذه الحركات والأفعال الخطابية.

شروط الرّسالة: [3]

- حسن الإخراج: بمعنى أن تصاغ صياغة لغوية تجعلها على أحسن حال.
- خلوّها من الأخطاء ومن التّكرار غير المسوّغ.
- ألاّ تكون طويلة مملّة تؤدّي إلى نفور المستقبل.
- أن تلائم قدرات المستقبل، وتتّصل بحاجاته النّفسية والوظيفية وتشبع تلك الحاجات.

---

[1] ربحي مصطفى عليان، ومحمد عبد الدبس، **وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم**، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان–الأردن، ط2 ،2003، ص 40.

[2] ينظر ربحي مصطفى عليان، ومحمد عبد الدّبس، **وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم**، ص41.

[3] ينظر محسن علي عطية، **مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها**، ص،72.

- أن تكون واضحة تتّسم بالدّقة وصحّة المحتوى.
- أن تلائم الزّمان والمكان وذات صلة وثيقة بأهداف عملية الاتّصال.
- أن تتضمّن الحجج المنطقية والأدلّة العقلية الّتي تؤكّد مصداقيتها.

المرسل إليه: هو القطب الثّاني في عملية التّواصل وهو متلقّي الرّسالة حيث يقوم بفكّ رموزه اعتمادا عل الإشارات المخزونة في ذاكرته مستعينا في ذلك بثقافته وتجاربه.

شروط المرسل إليه: [1]

- أن يكون قارئا جيّدا.
- أن يكون مستمعا جيّدا.
- أن يكون قويّ الملاحظة، شديد الانتباه.
- أن يكون ماهرا في استقبال الرّموز غير اللّفظية المصاحبة للرّسالة اللّفظية.
- أن يكون راغبا في موضوع الرّسالة.

القناة (Chanal): هي الّتي تسمح بقيام التّواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرّسالة من نقطة معيّنة إلى نقطة أخرى. وهي تمثّل محور عملية التّواصل، لأنّها مكان تمظهر السّنن في شكلّ رسالة، ومركز الاتّصال الفيزيقي بين المتكلّمين. وتختلف طبيعة القناة باختلاف نوعية التّواصل أيضا. [2]

رجع الصّدى التّغذية الرّاجعة (Feedback): ويقصد به رد الفعل الّذي يقوم به المستقبل، ففي الحالة الّتي لا يسجّل فيها أي ردّ فعل نتحدّث عن عملية إعلام فقط وليس عن عملية تواصل.[3]

الصّياغة: تتمثّل في الكلمات المستعملة في الرّسالة، نوعية الأسلوب، شكل الرّسالة، وتتميّز عملية التّواصل بكونها ذات طابع أخلاقي وأن الفعل التّواصلي لا يمكن الّتراجع عنه إذ بمجرّد أن ننطق بكلمة فإنّ الفعل قد

---

[1] ينظر محسن علي عطية، **مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها** ، ص72،73.

[2] عمر أوكان، **اللّغة والخطاب**، إفريقيا الشرق، المغرب،2000، ص49.

[3] ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص65.

انتهى، غير أنّه يمكن التّخفيف من أثار ذلك كالاعتذار عن إصدار كلمة جارحة في حقّ الآخر[1]، من شروطها: [2]

- أن ترتبط بمحتوى الرّسالة.
- أن تلائم قدرات المتعلّمين وتحصيلهم اللّغوي.
- أن يكون أسلوب العرض ملائما وكذلك سرعته.
- أن تلائم عدد المستقبلين وتشرك الجميع في تلقّي الرّسالة.

السّنن: «هو نسق العلاقة المشتركة بين الباثّ والمتلقّي، والّذي بدونه لا يمكن للرّسالة أن تفهم أو تؤوّل».[3]

فالسّنن في التّواصل اللّغوي مثلا يستند على عدد من الفونيمات والمورفيمات في لغة طبيعية، قواعد تأليف خاصة بنظام محدد، أمّا في التّواصل غير اللّغوي فإنّه يمثّل: مجموعة الاصطلاحات المنضبطة والمماثلة للعلامات الضّوئية والكهربائية... وتختلف أنواع السّنن حسب قواعد التّأليف وعدد العلامات أو حسب الممارسين الفعليين لهذا السّنن أو ذلك هكذا يمكن لسنن أن يشتمل على: عدد محدود من العلامات وقواعد التّأليف أو على عدد مرتفع. كما يمكن أن يكون مشتركا بين عدد من المرسلين والمتلقّين. أو يكون محصورا في عدد ضئيل (اثنين على الأقل). ويتمظهر السّنن على شكل رسالة تنقل أخبارا بين المتكلّمين.

ذلك أنّ عملية الإخبار تستلزم إعطاء شكل للرّسالة بواسطة السّنن الّذي يؤمّن وضوح الرّسالة وتحقّق الإخبار، فانتقال الأخبار يتم بواسطة رسالة أخذت شكلا ما، أي سُنِّنَت **Coded**، فالشّرط الأول لقيام

---

[1] ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي** ، ص65.

[2] ينظر: محسن علي عطية، **مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها**، ص76-75.

[3] عمر أوكان، **اللّغة والخطاب**، ص48.

التّواصل هو تسنين **Coding** الأخبار أي تحويل الرّسالة المدركة أو المحسوسة إلى نظام من العلامات أو إلى سنن، من خصائصه الجوهرية كونه متّفقا من النّاحية التّنظيمية والتّصنيفية.[1]

السّياق:

بيئة الاتّصال والسّياق الّذي يتم فيه (Communicucional evironnement and context):

تشمل كلّ الظروف الّتي تتم فيها عملية التّواصل، ظروف الزّمان والمكان والعوامل الثّقافية والاجتماعية والنّفسية، فالتّواصل بين المتعلّم والمعلّم داخل الصّف ليس هزّ نفسه خارجه، وهذه العلاقة تختلف من مستوى دراسي إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر وهكذا.

عناصر التّشويش (Noise or interference):

ويدخل في هذا الإطار كلّ ما يعيق عملية التّواصل وكلّ ما يحول دون أن تتمّ هذه العملية في أحسن الظّروف، كالضّجيج أو الارتباك النّفسي الّذي قد يحصل لدى المرسل أو المستقبل أو التّأويل المختلف لمعاني الإشارات الواردة في الرّسالة.

9.3.وظائف الاتّصال اللّغوي:

يؤكّد جاكبسون بأنّ كلّ عامل من هذه العوامل السّتة تنتج عنه وظيفة لسانية متميّزة. وتخضع الوظائف اللّسانية المتولّدة عن هذه العوامل للتّراتب، بحيث قد تتوقّف البنية اللّفظية لرسالة ما على وظيفة مهيمنة، لكن لابدّ من أن تستعين بالوظائف الأخرى المعتبرة ثانوية، مادام من الصّعب العثور على رسائل لا تقوم إلّا بوظيفة واحدة. فتنوّع الرّسائل لا يكمن في القيام بوظيفة دون الوظائف الأخرى وإنّما في اختلاف تدرّج الوظائف فيما بينها. وبذلك وضع خطاطة للوظائف السّت، تتلخّص فيما يلي: [2]

---

[1] ينظر: عبد القادر الغزالي، **اللّسانيات ونظرية التّواصل**، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللّاذقية، سوريا، ط01، 2003، ص24-25.

[2] ينظر، جاكبسون، مونان، ميبكي، هابراماس، وآخرون: **التّواصل نظريات ومقاربات**، ص10،11.

الوظيفة الانفعالية أو التّعبيرية ، الوظيفة المرجعية ، الوظيفة التّأثيرية ، الوظيفة الشّعرية ، الوظيفة الميتا-لغوية أو الواصفة للّغة ، والوظيفة الانتباهية أو الاتّصالية[1].

الوظيفة الانفعالية أو التّعبيرية**(Emotional or expressive function)** :

تركّز على المرسل وتهدف إلى التّعبير المباشر عن موقف الذّات اتّجاه ما تتحدّث عنه. وهي تسعى إلى ترك الانطباع بوجود انفعال صادق أو متصنّع[2].

ويمكن القول أنّ الوظيفة الانفعالية بتركيزها على المرسل تنزع إلى التّعبير عن عواطفه ومواقفه إزاء الموضوع الّذي يعبّر عنه، ويتجلّى ذلك في طريقة النّطق مثلا أو في أدوات تعبيرية تفيد الانفعال كالتأوّه أو التّعجّب.

الوظيفة الإفهامية (cognitive function):

ويُطلق عليها بعض اللّسانين «مصطلح وظيفة تأثيرية **(fonction impressive)** وهو اصطلاح مهمّ يمكن استثماره إلى جانب الإفهامية، ذلك أنّ الأوّل نظر إليها من وجهة نظر عقلية بينما المصطلح الثّاني **(impressive)** يحمل المدلول العاطفي للوظيفة»[3] وهناك من يصطلح عليها بالوظيفة النّدائية **(conative)**وتحصل عندما يكون الهدف من الاتّصال التّأثير على المتلقّي، تبرز هذه الوظيفة على سطح الخطاب عندما تركز الرّسالة على المرسل إليه ذاته. ونجد هذه الوظيفة الإفهامية في «التّعابير الأكثر خلوصا إلى النّداء والأمر اللّذين ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتّى فونولوجية في الغالب عن المقولات الاسمية والفعلية الأخرى. وتختلف جمل الأمر عن الجمل الخبرية في نقطة أساسية؛ إذ الجمل الخبرية يمكنها أن تخضع لاختبار الصّدق أو عدمه. ولا يمكن لجمل الأمر أن تخضع لذلك»[4]. ونجد هذه الوظيفة تهيمن، وتفرض كثافة حضورها مثلا في الأدب الملتزم والرّوايات العاطفية لأنّ هذين

---

[1] جاكبسون، مونان، ميكي، هابراماس، وآخرون، **التّواصل نظريات ومقاربات**، ص10،11.

[2] جاكبسون، مونان، ميكي، هابراماس، وآخرون، **المرجع نفسه**، ص65.

[3] الطّاهر بومزبر، **التّواصل اللّساني والشّعرية**، ص39.

[4] رومان جاكسون، **قضايا الشّعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنوز**، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، المغرب ،1988، ص29.

الجنسين الأدبيين يعتمدان على مخاطبة الآخر، ومحاولة التّأثير فيه وإقناعه من خلال عناصر هذين الأخيرين: مثل عنصر المفاجأة وهو تولّد غير المنتظر من المنتظر. وكذا عنصر التّشبع وهو يمثّل العملية التّكرارية لخاصيّة معينة: إذ تتناسب بشكل عكسي مع روعة وجمال الخطاب فالمفاجأة تهتزّ لها النّفس بفضل شحنتها التّأثيرية العالية لكونها غير منتظرة، وأمّا الشّحنات المتكرّرة بشكل متواتر تحدث تشبّعا في نفس المستقبِل.

وفضلا عن عنصري المفاجأة والتشبّع فهناك عنصران آخران لا يقلّان أهميّة عنهما في الوظيفة. وهما عنصر الإقناع والمتعة الفنّية أو الإمتاع: فالأوّل يرمي إلى سحب المتلقّي نحو أفكار وقناعات المنتج للخطاب أي المرسل، بينما يهدف الآخر إلى إدخال المتعة والنّشوة في نفس المتلقّي؛ فينطفئ حينئذ أو يتلاشى تدريجيا جدول المنطق العقلاني في الخطاب، وتحلّ محله نفثات الارتياح والانتشاء الوجداني العاطفي[1]

الوظيفة الانتباهية (phatic function):

وهي الوظيفة الّتي تبرز على سطح الخطاب حينما يكون هناك أنماط لغوية تقوم بأدوار خارجية عن نطاق الخطاب البلاغي لتزويد المتلقّي بقيم إخبارية. كما تؤدّي وظيفة المحافظة على سلامة جهاز الاتّصال، والتأكّد من استمرار سلسلة الرسائل الموجّهة إليه على الوجه الّذي أرسلت به. وهذا ما ذهب إليه جاكبسون عندما أقرّ بأنّ هناك رسائل توظّف في الجوهر؛ لإقامة التّواصل وتمديده أو فصمه. وتوظف للتّأكّد ممّا إذا كانت دورة الكلام تشتغل مثل: ألو هل تسمعني؟ وتوظّف لإثارة انتباه المخاطب أو أنّ انتباهه لم يرنح مثل: هل تسمعني؟ هل تفهمني؟ وهنا تسحب العملية التّواصلية قليلا من دائرة المرسلة للتّأكّد من ممرّها[2] .

[1] ينظر الطّاهر بومزبر، **التّواصل اللساني والشّعرية**، ص 40،41.

[2] ينظر الطاهر بومزبر **التّواصل اللّساني**، ص43 وينظر عبد القادر الغزالي: **اللّسانيات ونظرية التّواصل**، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللّاذقية، سوريا، ط01 ،2003، ص49.

الوظيفة المرجعية (the referential function):

وردت لهذه الوظيفة مصطلحات أخرى: من بينها الوظيفة المعرفية **(cognitive)**، وأيضا الوظيفة الإيحائية **(demotivated)**، وكذلك الوظيفة الإخبارية، إذا كان الاتّصال يستهدف المرجع ذاته، فنحن بصدد الحديث عن هذه الوظيفة المرجعية الإخبارية[1].

وهذه المصطلحات كلّها تشترك في كونها تومئ إلى الوظيفة المهيمنة عندما تتّجه المرسلة إلى السّياق أو المرجع، وتركّز عليه وتتلوّن هذه المرسلة بهذه الوظيفة عندما يكون محتواها مؤيّدا للأخبار الواردة فيها باعتبار أن اللّغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات نتحدّث عنها وتقوم اللّغة فيها بوظيفة الرّمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلّغة [2]

الوظيفة ما وراء اللّغة (the metalinguistic function):

وهذه الوظيفة تبرز أحيانا بين المتخاطبين على سطح الخطاب عندما تستدعي الحاجة التّأكّد من الاستعمال السّليم للقانون والسّنن، إذ يكون الخطاب مركّزا على السّنن، لأنّه يشغل وظيفة الشرّح والتّفسير فيتساءل المستمع أحيانا إنّي لا أفهمك، ما الّذي تريد قوله؟ "أو بأسلوب رفيع: ما تقوله؟[3] والنّطق الحديث يميز بين مستويين من الكلام، هما الكلام عن الأشياء، والكلام عن الكلام أو ما يسمّى ميتا لغة **(metalanguage)**[4].

وهذا النّوع من الخطابات الّتي تتمظهر من خلالها وظيفة ما وراء اللّغة يتعلّق بالرّصيد اللّغوي الّذي يتوفّر عليه كلّا المتخاطبين من النّاحية التّركيبية، والصّرفية، والدّلالية، ومن ثمّ يصبح حقل الرّسائل الميتالسانية يتربّع على كلّ الأفنان اللّغوية وفروعها.

---

[1] ينظر عبد السّلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب**، الدّار العربية للكتاب، ليبيا، ط03، دت، ص159.

[2] ينظر **المرجع نفسه**، ص159.

[3] ينظر: رومان جاكبسون، **قضايا الشّعرية**،، ص31.

[4] ينظر: رومان جاكبسون، **قضايا الشّعرية**، ص31 وينظر : الطّاهر بومزبر: **التّواصل اللساني والشّعرية**، ص 46.

وانطلاقا من المفاهيم المتدرّجة من المجرّد إلى الملموس ومن المفهوم إلى الإجراء نحصل على صنفين من المفاهيم وهي:

أ- المفاهيم المادّية أو المستوى المعجمي.

ب- المفاهيم العلائقية أو المستوى النّحوي للّغة.

وتكثر هذه الأنماط الخطابية الّتي تهيمن عليها الوظيفة الميتالسانية (الماوراء لغوية)، عندما تكون المرسلة في وضع خطابي تلقيني أو تعليمي، وخاصّة اكتساب الطّفل للّغة الأم، وهذا يعني أنّ القدرة الّتي يكتسبها الطّفل هي الّتي تجعله قادرا على استعمال السّنن ولو عن غير وعي وإدراك منه، بطريقة سليمة وصحيحة، أو على الأقلّ قابلة لأن تكون مفهومة من قبل المتلقّي[1]

والدّليل القطعي عند جاكبسون، على أنّ العمليات الميتالسانية هي الّتي تتحكّم في كلّ العمليات الإنتاجية للنّماذج الملموسة المشكّلة لخطاب ما، هو أنّ الفرد عندما يصاب بالحُبسة **(l'aphasie)** يصبح عاجزا على إنتاج مثل هذه الخطابات، لأنّه افتقد تلك القدرة الموجّهة في شكل عمليات ذهنية مجرّدة، وتوصف الحبسة بأنّها افتقاد القدرة على العمليات الميتالسانية، أو بعبارة أدقّ عن فقدان القدرة على عمليات الاختيار والتّركيب، أو ما يعرف بالانتقاء والتّأليف. [2]

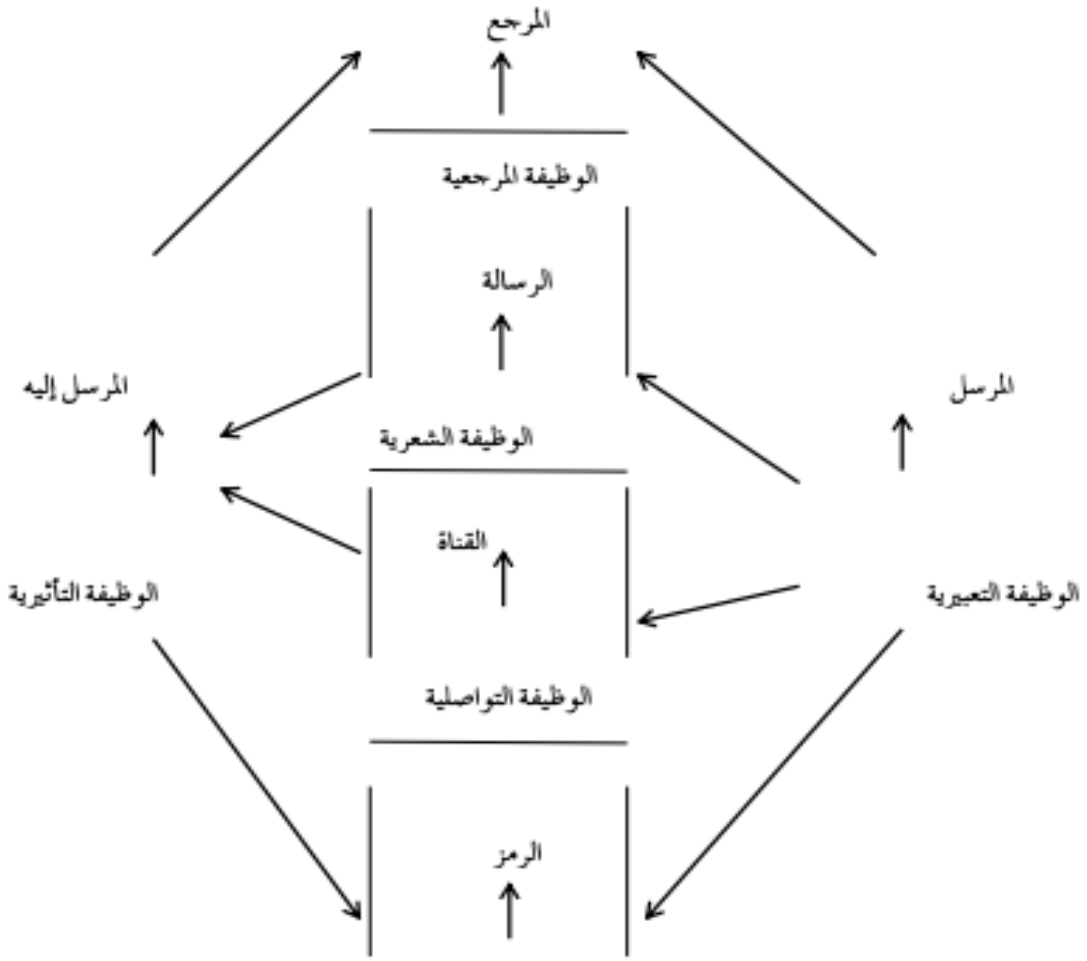
«وترتبط مكوّنات أيّة مرسلة ارتباطا ضروريا بالسّنن أو الشّفرة عن طريق علاقة داخلية، وبالمرسلة عن طريق علاقة خارجية. وتهتمّ اللّغة في مظاهرها المتنوّعة بكلا نمطي هذه العلاقة، سواء أتمّ تبادل الرّسائل أو استمرّ الاتّصال باتّجاه واحد من المرسل إلى المتلقّي، إذ لابدّ من وجود نوع من المجاورة بين المشتركين في أيّ حدث كلامي لضمان نقل المرسلة، أمّا الفاصل في المكان والزّمان ففي الغالب بين الأفراد، هو المرسل والمتلقّي، ويتمّ ردمه عن طريق علاقة داخلية (ما وراء اللّغة)، إذ لابدّ من وجود تسام معيّن بين الرّموز الّتي يستعملها المرسل

[1] ينظر : رومان جاكسون،**قضايا الشّعرية** ، ص31.

[2] ينظر: رومان جاكبسون، **المرجع نفسه** ، ص31، ص114.

والرّموز المعرفة والمؤوّلة لدى المتلقّي (فونيمات، كلمات، جمل....) وهي منتقاة من مستودع جميع الأجزاء الممكنة المكوّنة (الشّفرة)، ومن دون هذا التّساوي تكون المرسلة مقطوعة خالية من الدّلالة، وحتّى إن وصلت إلى المتلقّي فإنّها لا تؤثّر فيه». [1]

ويمكن ربط هذه الوظائف بالعناصر الّتي ذكرها جاكبسون في مخطّطه الآتي[2]:



مخطط04: علاقة عناصر التواصل اللّغوي بالوظائف

[1] رومان جاكسون،**قضايا الشّعرية**، ص115-116.

[2] محمد الحاج، **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج**، دار الثّقافة، المغرب، ط1، 2001، ص13 .

10.3.أهداف التّواصل اللّغوي:

إنّ النّاس في محادثاتهم وتواصلهم اليومي يرومون من وراء ذلك إلى تحقيق أغراض وقضاء حاجات تتنوّع تبعا للوضعية التّواصلية وللأطراف المتواصلة، واللّغة هي الّتي تحقّق غايات التّواصل وأهدافه ومن بين تلك الأهداف[1]:

أ– الاكتشاف:

حيث يكتشف الإنسان ذاته والعالم المحيط به لإنّ الوعي بالذّات هو قلب كلّ تواصل.

ب– الاقتراب والتّقارب:

ويتحقّق من خلال ربط علاقات حميمة مع الآخرين وصيانة هذه العلاقات وتقويتها.

ج–الإقناع والاقتناع:

قد يتوهّم الواهم أنّ هذا الهدف يتحقّق خصوصا في المجال التّجاري أو الحقوقي، إلاّ أنّه مصاحب للسّلوك الإنساني في كلّ تفاصيل حياته، القائمة على تبادل المصالح عبر قناة التّفاوض، وتمارس عمليات الإقناع في المجالات التّالية: عالم الأفكار وعالم المعتقدات وعالم السّلوكات والحالات.

4.العوامل الّتي تساعد على تفعيل عملية التّواصل اللّغوي: [2]

ترتكز عملية التّواصل اللّغوي على عوامل تساعد على تفعيل عملية التّواصل وهي: الرّؤية المشتركة، التّفاعل بين المرسل والمستقبل، اللّغة المشتركة، الثّقة، مهارات الاتّصال:

أ– الرّؤية المشتركة:

---

[1] ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص 63.

[2] أحمد فرحات وعمار عون، **صعوبات التّواصل اللّغوي التّعليمي عند المدرّسين**، مجلّة العلوم النّفسية والتّربوية، جامعة الوادي، مارس 2016، ص286،285.

أوجه التّشابه بين الناس في صفات وخصائص محدّدة تؤثّر في عملية التّواصل كالقيم، والمبادئ، والبيئة الثّقافية، ومستوى التّعليم، والوضع الاقتصادي والاجتماعي كما أنّ لدرجة هذا التّشابه نفس القدر من الأهمّية والتّأثير، فالرّؤية المشتركة بين المرسل والمستقبل تساعد على تسهيل عملية التّواصل، وتزيد من فرص نجاحه.

ب– التّفاعل:

بين المرسل والمستقبل، يتيح فرصا أفضل لكلّ منهما في الحصول على الاستجابات المطلوبة، ويشجّع عملية التّواصل وتبادل الآراء والفكر والخبرات وما يسمّى بالتّغذية الاسترجاعية، حيث يستطيع كلّ من المرسل والمستقبل توجيه الأسئلة لتوضيح المعاني، واستخدام الرّموز والإشارات اللّفظية وغير اللّفظية، لزيادة الشّرح والتّوضيح، وطلب معلومات إضافية يتطلّبها الفهم السّليم للرّسالة.

ح– الثّقة:

لعامل الثّقة دور مؤثّر في عملية التّواصل فتوافره بين كلّ من المرسل والمستقبل يزيد من احتمالات نجاح عملية التّواصل، ويقلّل من الحاجة إلى معلومات إضافية.

د– اللّغة المشتركة بين المرسل والمستقبل:

تساعد على نجاح عملية التّواصل، وذلك من خلال استخدامنا الكلمات والرّموز والإشارات الخاصة باللّغة، الّتي تسمح لنا بزيادة عملية التّفاعل.

1.4.مجالات الاتّصال اللّغوي

يقصد بمجالات الاتّصال اللّغوي مجموعة الأنشطة الّتي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللّغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة الّتي يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للّغة الّتي هي أداة التّواصل، والفترة الزّمنية الّتي يجري فيها الاتّصال... إلى غير ذلك من عوامل التّباين في مجالات الاتّصال اللّغوي.

ومع التّسليم بهذه الحقائق إلاّ أنّ هناك عدداً من المجالات العامّة للاتصال اللّغوي نلخّصها فيما يلي: [1]

- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.
- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
- إخفاء الفرد نواياه.
- تخلّص الفرد من متاعبه.
- طلب المعلومات وإعطاؤها.
- تعلّم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.
- المحادثة عبر التّليفون.
- حلّ المشكلات.
- مناقشة الأفكار.
- اللّعب باللّغة.
- لعب الأدوار الاجتماعية.
- التّرويح عن الآخرين.
- تحقيق الفرد لإنجازاته.
- المشاركة في التسلية وشغل الفراغ.

ولكلّ مجال من هذه المجالات بالطّبع أنماط اللّغة المناسبة لها من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلاً عن السّياق الثّقافي المحيط بها.

[1] هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، **الحاجات اللّغوية في مواقف الاتّصال اللّغوي لدى متعلّمي اللّغة العربية من الناطقين بالعربية**، ص57.

ومن هنا فإنّ المقاربة التّواصلية تلجأ إلى وصف السّلوكيات اللّغوية انطلاقا من معايير أخرى وهي معايير الاستخدام الّتي تلاءم حاجات المتعلّم وترفض تطبيق نفس التّدرّج مع جميع المتعلّمين وإنّما تراعي السّن والمستوى الثّقافي والانتظام النّفسي والفكري للطّفل وهذا ما يصعّب الأخذ به في الواقع خاصّة في مدارسنا.

5.التّداولية (pragmatics) والتّواصل اللّغوي:

لقد أسهمت العلوم اللّغوية الحديثة في الخروج بالتّعليم من حيّز التّلقين إلى حيّز التّحصيل والممارسة الميدانية، وجعل عملية تعليم اللّغات ذات مستوى عال من الفاعلية تسمح للمتعلّم بالتّعرف على قيم الأقوال، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، وأغراض المتكلّم ومقاصده الّتي لا تتّضح إلّا بربطها بسياقات استعمالها وبهذا عدّ البعد التّداولي أحد منابع العملية التّعليمية، إذ بفضله تجاوز التّعليم – كما سبق الذّكر –مهمة التّلقين إلى مهمّة التّحصيل وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلّم ما يحتاج إليه مبتعدًا قدر الإمكان عن الأساليب والشّواهد الّتي تثقل ذهنه وهذا ما يؤكّده الجيلالي دلاش بقوله « :هناك شعار واحد يشغل أهل هذا الاختصاص الملكة والتّبليغ: أي تزويد المتعلّم أو المتعلّمين بالأدوات الّتي تمكّنهم من التّحرّك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنية نحوية معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائط اللّسانية الّتي تسمح للمتعلّم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام. [1]

وبالرّغم من اختلاف وجهات النّظر حول التّداولية، بات واضحا أن التّداولية في مفهومها العام هو «دراسة اللّغة في الاستعمال أو التّواصل ويمكننا تعريفها: بأنّها إيجاد القوانين الكلّية للاستعمال اللّغوي والتعرّف على القدرات الإنسانية للتّواصل اللّغوي، فهي علم الاستعمال اللّغوي كما ورد عند فراسواز وريكاناتي قولهما التّداولية هي استعمال اللّغة في الخطاب». [2]

---

[1] ينظر: الجيلالي دلاش،**مدخل إلى اللّسانيات التّداولية**، تر محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992ص46.

2 مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التّراث اللّساني العربي، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2008، ط01، ص25 .

انطلاقا من جملة من الأسئلة ومن بينها: ماذا نصنع حين نتكلّم؟ ماذا نقول بالضّبط، حين نتكلّم إلى من نتكلّم؟ كيف يمكننا قول شيء آخر، غير ما كنّا نريد قوله؟ أو لأجل ماذا نتكلّم؟

كلّ هذه الأسئلة وغيرها كانت الدافع الفعلي لدفع حركية المقاربة التداولية وتوسيع دائرتها لتصبح التّداوليات الّتي ظهرت في مجموعة من التّصورات أبرزها تصوّر فرانسواز أرمينكو وتصوّر هانسون.

1.5.تصوّر فرانسواز أرمينكو:

تجعل الباحثة فرانسواز أرمينكو التّداولية في اتجاهين مختلفين هما:

أ – تداولية اللّغات الشّكلّية وتداولية اللّغات الطّبيعية:

يعدّ الإتّجاه الفلسفي الكانطي المحض الّرئيسي لنشأة تداولية اللّغات الشّكلّية، وظهرت ملامحه مع ظهور فلسفة اللغات العادية الّتي دأب روادها ستالنكر(1972)، وغيرهما إلى وضع أسس هذا الاتجاه (تداولية اللّغات الشّكلّية) كنظرية تقوم على مبادئ الفلسفة والمنطق، في معالجة العلاقة بين التلفّظ وملفوظه، وبين الجمل وسياقاتها من خلال أعمال فيتجنشتاين و وشتراوس وغيرهما، وامتدّ مجال التّداولية من دراسة شروط الحقيقة وقضايا الجمل إلى دراسة حدس المتخاطبين والاعتقادات المتقاسمة. أمّا تداولية اللّغات الطّبيعية فتمثّلت في دراسة اللّغة بوصفها الوسيلة الوحيدة للتّعبير عن مشكلات الفلسفة والمجتمع.[1]

ب– تداولية التّلفظ:

ويميّز فيها اتجاهين: [2]

1– تداولية صنعية التّلفظ: وتمثّلها فكرة ألعاب اللّغة عن فتجنشتاين ومفهوم الأفعال لدى أوستين وسيرل.

---

[1] ينظر: خليفة بوجادي، **في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم**، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009، ص 77.

[2] خليفة بوجادي، **في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم** ، ص78.

2- تداولية صيغ الملفوظ: تهتمّ بشكلّ الملفوظ وعباراته فتدرس العلاقة بين هذا الملفوظ ومدى علاقاته بالدّلالة المرتبطة بهذا الشّكلّ أو هذه العبارة، وضبط خطوط السّياق المناسب.

2.5.تصوّر هانسون (Hanson)

حاول هانسون توحيد فروع التّداولية المتشبعّة وفق درجة تعقّد السّياق من جزء إلى آخر، فميّز بين: [1]

- **تداولية الدّرجة الأولى:**

فيها جميع عناصر العلمية التّواصلية وما يحيطها من ملابسات خارجية (الزّمان والمكان) لدراسة رموز التّعبيرات المبهمة، ومثل هذه الدّراسة بيرس وراسل وبنفنيست الّتي اعتمدت الطّابع الرّمزي لها.

- **تداولية الدّرجة الثّانية:**

تهتمّ بدراسة العلاقة بين الموضوع المعبّر عنه بملفوظ، ورصد جميع دلالاته من أجل الحكم عليه بالإخفاق أو النّجاح، وسياق هذه التّداولية أوسع من سياق تداولية الدّرجة الأولى حيث يمتدّ من الموجودات (السّياق الوجودي) إلى نفسية المخاطبين وحدسهم، والاعتقادات المشتركة بينهم، ويندرج ضمن هذه الدرجة من التّداولية نظرية قواعد المحادثة عند غرايس، وشروط النّجاح عند سيرل وقوانين الخطاب عند ديكور.

- **تداولية الدّرجة الثالثة:**

تتمثّل في نظرية أفعال الكلام الّتي وضعها أوستين وطورها سيرل، ولا يتجدّد الفعل الكلامي إلاّ من خلال السّياق الّذي يتكلّف بتحديد جدية التّلفظ أو الدّعاية أو إنجاز فعل معين ففي ظلّ البعد التّداولي للّغة ينظر إليها باعتبارها وسيلة التّواصل بين متكلّم وسامع أي الانتقال من منطق الماهية إلى منطق العلاقة، من منطق النّسق إلى منطق التّحاور والتّفاعل، أي بتحليل عمليات الكلام بصفة

[1] خليفة بوجادي ، **في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم** ، ص 78-79.

خاصّة، ووظائف الأقوال اللّغوية وخصائصها، وإجراءات التّواصل بشكلّ عام . لقد آن لنا أن ننتقل من اعتبار اللّغة نصّا مغلقًا إلى النّظر للّغة باعتبارها سياقًا خاصًا وظروفًا معيّنة ليس بالمتكلّم وحده، بل أيضًا.

ونخرج من هذا بحقيقتين؛ أوّلهما «أن أهمّ إسهام لعلم اللّغة التّداولي في نظرية تعليم اللّغات هو أنّ تدريبات الأنماط اللّغوية ينبغي أن تصمّم – أيضًا – في إطار منظومة مواقف، وبذلك يتمّ تعليم اللّغة لأداء وظائفها الاتّصالية .وهنا نجد في التّعليم الاتّصالي للّغة اتجاهًا حديثًا».[1]

ومن أبرز الأنشطة الّتي تَدْ رسُها التّداولية؛ استعمال اللّغة عوضا عن دراسة اللّغة وهي تفترق هنا عن اللّسانيات البنيوية، فتتجاوز الجانب البنيوي إلى أحوال الاستعمال في الطّبقات المقامية المختلفة وحسب أغراض المتكلّمين وأحوال المخاطبين، كما تقيم روابط وشيجة بين اللّغة والإدراك عن طريق مباحث علم النّفس المعرفي، وتعتني أيضا بالوجوه الاستدلالية للتّواصل الشّفوي فتقيم العلاقة بين اللّغة والتّواصل، كما تقوم على مفاهيم عديدة :الفعل الكلامي، القصدية، الاستلزام الحواري، نظرية الملاءمة[2].

3.5.الأفعال الكلامية:

وهي نظرية ظهرت بجهود فتجنشتاين(**Wittgenstein** 1898-1951)، ثمّ تبنّاها جون أوستن **(J.Austin 1960-1991)** وعمّقها جون سيرل **(J.Searle)** وتوصف بأنّها أحد أهمّ محاور الدّرس التّداولي الحديث، وهي مجال أساسي«لدراسة مقاصد المتكلّم ونواياه، فالمقصد يحدّد هدف المرسل من وراء سلسلة الأفعال اللّغوية، الّتي يتلفّظ بها، وهذا ما يساعد المتلقّي على فهم الخطاب، ومن ثمّة يصبح توفّر القصد والنّية مطلبا أساسيا، وشرطا من شروط نجاح الفعل اللّغوي، الّذي يجب أن يكون متحقّقا ودالّا على معنى »[3] ومؤسّس هذه النّظرية هو أوستن أحد الفلاسفة التّحليليين، ومن أهمّ أعماله في هذا المجال كتابه: **How to**

---

[1] محمود فهمي حجازي، **البحث اللّغوي**، دار غريب، القاهرة، 1993ص137.

[2] ينظر :مسعود صحراوي، **التّداولية عند العرب**، ص30- 28 .

[3] فرانسواز أرمينيكو، **المقاربة التّداولية**، ترجمة سعيد علّوش المؤسّسة الحديثة للنّشر والتّوزيع، سوريا، 1997، ط1، ص38.

think with words وتترجم إلى الفرنسية:**Quand dire c'est faire** وتترجم إلى العربية: كيف نصنع الأشياء بالكلمات؟ أو نظرية الأفعال الكلامية.

1.3.5.متضمّنات القول:

يعرّفها مسعود صحراوي بأنّها: «مفهوم تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظّواهر المتعلّقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب، العامّة كسياق الحال وغيرها ومن أهمّها:[1]

2.3.5.الافتراض المسبق (Pre-supposision):

وهومن وضع الفيلسوف غوتلوب فريجه **(Gotlob Frege** 1848-1925)، ويرى أنّ كلّ تواصل لساني ينطلق من معطيات، وافتراضات معترف بها ومتّفق عليها بين المتخاطبين، تشكلّ الافتراضات المسبقة الخلفية التّواصلية الضّرورية لتحقيق النّجاح في عملية التّواصل، وهذه الافتراضات لا يصرّح بها المتكلّمون، وهل محتواه ضمن السّياق.

مثال: في مقام تواصلي يقول الشّريك(أ) في حوار لشريك(ب):

كيف حال زوجتك وأولادك؟

فالافتراض المسبق للملفوظ: هو أنّ الشّريك ربّ أسرة، متزوّج وله أو لاد وأنّ الشّريكين أوب تربطهما علاقة تسمح بطرح هذا السّؤال.[2]

ويرى التّداوليون «أنّ الافتراضات المسبقة ذات أهمّية قصوى في عملية التّواصل والإبلاغ، ففي (التّعليميات) **Didactique** تمّ الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل فلا يمكن تعليم الطّفل معلومة جديدة، إلاّ بافتراض وجود أساس سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه».[1]

---

[1] مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، ص42.

[2] ينظر: مسعود صحراوي، **المرجع نفسه** ، ص43،42.

وانطلاقا من هذا القول، يتّضح أنّ الافتراضات المسبقة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلّم، ومعرفة كلّ ما يتعلّق بمكتسباته السابقة قبل الشّروع في تعليمه، وهي بذلك تؤكّد ضرورة الاهتمام بالعملية التّواصلية الجارية بين المعلّم والمتعلّم الّتي من شأنها أن تحدد الافتراضات المسبقة لكلّ منهما.

3.3.5.الأقوال المضمرة (Sous-entendus) :

هي النّمط الثّاني من متضمّنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذّي يحدّد على أساس محيطات لغوية تقول أوركيوني **(Cathrine Kerbat-Orechioni):** «القول المضمر هو كتلة المعلومات الّتي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث» [2]

مثال: إنّ الوباء منتشر.

إنّ السّامع لهذا الملفوظ قد يعتقد أنّ القائل أراد أن يدعوه إلى المكوث في بيته، أو عدم السّفر، أو احترام مسافة التباعد ، أو عدم نسيان القناع الواقي عند الخروج، وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدّد السّياقات والطّبقات المقامية، والفرق بينه وبين الافتراض المسبق أنّ الأوّل وليد السّياق المقامي والثّاني وليد ملابسات الخطاب.

3.3.5.تداولية الأقوال المضمرة:

تتمثّل فيما يكون مضمرا داخل الخطاب وهو أساس الأعمال غير المباشرة. ويصفها فيلب بلانشيه بقوله: «إنّ للمضمرات عملا أكثر ضمنيا وأبرز تداوليا فالمضمر هوما نقوله زائدا عن الملفوظ بمجرّد قولنا للملفوظ وتشتغل الأعمال غير المباشرة على المضمرات».[3]

---

[1] مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، ص44.

[2] Cathrine Kerbat-Orechioni**: L'implicite ,Paris,AmavdColin**,1986,p39، نقلا عن مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**.، ص44

[3] فيلب بلانشيه، **التّداولية من أوستن إلى قوفمان**، ترجمة صابر الحبشة، دار الحوار، اللّاذقية، سوريا، 2007، ط1، ص18.

4.3.5.الاستلزام الحواري: (L'impression Conversationnelle)

ترجع نشأة البحث فيه إلى المحاضرات الّتي ألقاها غرايس في جامعة هافارد 1967 فقدّم فيها بإيجاز تصوّره لهذا الجانب وجمعت فيما بعد في كتاب (المنطق والحوار) وتحصل ظاهرة الاستلزام الحواري إذا تمّ خرق إحدى القواعد الّتي يقوم عليها مبدأ التّعاون وهي:

- **مسلّمة القدر (Quantity):**

وتخصّ قدر كمّية الإخبار الّذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، وتتفرّع إلى مقولتين :

أ- اجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

ب- لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب.

- **مسلّمة الكيف (Quality):**

ونصّها لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب. ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه.

- **مسلمة الملاءمة (revelance):**

وهي عبارة عن قاعدة واحدة: لتكن مشاركتك ملائمة لوضوح في الكلام وتتفرّع إلى ثلاث قواعد فرعية:

- ابتعد عن اللّبس
- تحرّ الإيجاز
- تحرّ الترتيب[1]

[1] ينظر: مسعود صحراوي، **التّداولية عند العلماء العرب**، ص34،33.

وخلاصة القول فيما يخصّ الاستلزام الحواري أنّه مبحث تداوليّ يهتم بدراسة الحوارات والمحادثات الّتي تحدث بين المتواصلين، ومن المؤكّد أنّ هذه الفكرة قد أثّرت في دراسة اللّغة وتدريسها، ووجهتها نحو الاهتمام بالخطاب التّواصلي.

6.نماذج من نظريات التّواصل اللّغوي

1.6.التّواصل اللّغوي عند ابن خلدون:

أشار ابن خلدون إلى التّواصل اللّغوي وذلك بقوله: «اعلم أن اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفعّال لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة حسب مصطلحاتها».[1] ونجد ابن خلدون يشير من جهة أخرى إلى تعدّد وسائل التّواصل، وهو ما يدخل ضمن ما يسمّى في الدّراسات الحديثة بالسيميولوجيا (أي علم الإشارات) وهو العلم الّذي نوّه به دي سوسير، ورأى أنّه أرحب مجالاً وأوسع استعمالا من اللّسانيات. ذلك أنّه يشمل أشكال التّواصل الظّاهرة وغير الظّاهرة، ولا يقف عند حدود استعمال الملكة اللّسانية الّتي تقوم على أداة واحدة هي اللّغة المنطوقة أو المكتوبة... بل إنّ ما هو غير لساني يمكن أن يطلق عليه أيضا مصطلح (لغة) ولكن بما يعني طريقة التّواصل لا بما يعني التّخاطب اللّساني وحسب؛ وهذا في ذاته نوع من الملَكة المكتسبة الّتي أشار إليها ابن خلدون، وهي الّتي تُكتسَب بالدّربة والمران.

[1] ا ابن خلدون، **المقدّمة**، ص 367.

2.6.التّواصل اللّغوي عند أرسطو:

لقد وضع أرسطوعملية لضمان التفاعل الإيجابي بين المرسل الذي أطلق عليه اسم الخطيب، والمستقبل الّذي أطلق عليه اسم الجمهور؛ حيث قسم عناصر الاتّصال إلى ثلاثة عناصر هي: الخطيب (المرسل)-الخطيبة(الرسالة)-المستمعون(المستقبل).[1]

3.6.التّواصل اللّغوي عند دوسوسير:

اهتمّ اللّسانيون المحدثون بأشكال التّواصل اللّغوي هذا ما نستنبطه في كتاب العالم الغربي السّويسري دي سوسير محاضرات في اللسانيات العامة عام، 1916 عندما تحدّث عن كيفية حدوث التّخاطب اللّساني، ورأى أنّ اللّغة نسق من العلامات والإشارات هدفها التّواصل وتحتاج العملية التّبليغية أو التّواصلية إلى باثّ ومتلقّي وقناة لتبليغ أو نقل المرسلة اللّغوية، فهي عملية عقلية كما عبّر عنها أثناء اتّحاد الدّال بالمدلول، أو عند تقاطع الصّورة السّمعية مع التّصور أو المفهوم الذّهني[2].

كما اقترح دي سوسير تصوّر مخطّط بياني لهذه العلاقة الثّنائية الّتي تنهض على تصوّر أنّ (أ)يبث رسالته إل (ب) عن طريق تسرّب الهواء من الحنجرة إلى الفم مدويّا صوتا أو رسالة صوتية تعبّر عمّا يختزن في الدّماغ، فتبلّغ رسالته بواسطة الصّورة الأكوستيكية السّمعية الّتي تلتقطها أذن المتلقّي الّتي تحوّلها إلى دماغه لكي يفكّ شفرتها، والعكس صحيح إذا أراد المتلقّي (ب) أن يجيب سيتكرّر الأمر ولكن من قبل (ب): ينطلق الصّوت من الحنجرة (ب لينتهي إلى أذن (أ) فتتحوّل الرّسالة إلى دماغه "الباث" لفكّ غموضها وفهم الفكرة الّتييريد توصيله المتلقّي إلى الباث.[3]

تنهض نظرية دي سوسير على نزعة اجتماعية، وذلك معروف بين النّاس حيث كان يرى أن التّبليغ ضربا من

---

[1] ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص81.

[2] ينظر: فاطمة الزّهراء صادق ، **التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللّسانيات الحديثة**، مجلّة الأثر العدد 28/جوان 2017، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص52-53.

[3] ينظر: فاطمة الزّهراء صادق ، **المرجع نفسه**، ص53.

الحدث الاجتماعي الملاحظ في فعل الكلام، كما تقوم نظريته على وجود شخصين اثنين على الأقلّ (باث ومتلقي) لأداء فعل الكلام، من الواضح أن هناك جهاز ذكائي وميكانيكي يتمثّل في الملكة اللّغوية الّتي ملّكها الله سبحانه وتعالى لكافّة البشر والّتي يتميز بها الإنسان عما سواه من الكائنات الحية، يعدّ منبع التّواصل القائم بين طرفين اثنين فهناك: [1]

الدّماغ: وهو الذي يبثّ الفكرة أو التّصور الذّهني إلى الحنجرة آمرا إيّاها بالنّطق، واختيار الألفاظ والكلمات المناسبة لها، وهكذا يكون الطّرف الأوّل مركّبا من جهاز معقد هو:

1- الدّماغ الّذي يفكر في تصوّر الفكرة لتشكيل رسالة.

2- أهمّية أعضاء النّطق (الحنجرة، اللسان، الفم) وما له صلة بهما، فهي قادرة على نقل المعاني المجرّدة عبر الموجات الصّوتية.بيد أن الطّرف الثّاني (المتلقّي) يكون مزوّد بجهاز السّمع (الصّورة الأكوستيكية) لالتقاط وإدراك الرّسالة، لكن وإن شاء الحوار فإنّه سيصنع بنفسه جهازا أو نظاما يجعله يعبّر عما يختلج في ذهنه من تصوّرات مجرّدة يبثّ عن طريقها النّطق لتبلّغ أذن السّامع (المرسل، الباث). ويمكن حصر هذه العملية التّواصلية في المخطّط الآتي:

[1] ينظر: فاطمة الزّهراء صادق، **المرجع نفسه** ، ص53.

المتلقّي (السّامع)

تصوّر ذهني + صورة صوتية ⟵ تبليغ رسالة ⟶ صورة سمعية (أكوستيكية)

أما في حالة إجابة المتلقي على الرّسالة التي تلقّاها من المرسل:

المرسلة

المتلقّي السّامع

فكرة + صورة صوتية ⟵تبليغ رسالة ⟶ صورة سمعية

من سمات طرفي التواصل:

المتلقي	المرسل
1-نطق صورة صوتية 2-تصور ذهني 3-الصورة السمعية	الصورة السمعية الصورة السمعية+ تصور ذهني صورة صوتي

مخطط 05: العلاقة بين المرسل والمتلقي[1]

إنّ عملية التّواصل الإنساني تتمّ عبر أكثر من مرحلة[2]:

المرحلة الرّئيسية الأولى: مرحلة تكوين الرّسالة في الذّهن وإطلاقها أصوات بوظائف

فيزيولوجية، يختصّ بها المتكلّم.

[1] فاطمة الزّهراء صادق ، **التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللّسانيات الحديثة**، مجلّة الأثر العدد 28/جوان 2017، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص53.

[2] فاطمة الزّهراء صادق ، **المرجع نفسه**، ص54.

والمرحلة الثّانية: تتجسّد في العملية الفيزيائية الّتي تنتقل فيها الأمواج الصّوتية عبر الهواء إلى أن تدّق طبلة الأذن عند المستمع ثم تنتقل إلى دماغه.

أمّا المرحلة الثالثة: فهي الّتي يقوم فيها السّامع بحل رموز تلك الرّسالة الصّوتية والتّوصّل إلى تركيبها الصّوتي والصّرفي والنّحوي، ويستخلص منها المعنى الّذي يقصده المتكلّم في ذهنه.

تصحب عملية التّواصل عدّة عوامل:[1]

1- منها النّفسية: الّتي تتعلق بنفسية المتكلّم والحافز الذي يدفعه إلى تبليغ الرّسالة أو المرسلة اللّغوية.

2- فيزيولوجية: تكمن في نقل المتكلّم المرسلة الكامنة في ذهنه من العمليات المجرّدة إلى العمليات الفيزيولوجية بواسطة أعضاء النّطق.

3- فيزيائية: تتمثّل في تسرّب الموجات الصّوتية عبر الهواء إلى أذن السّامع.

4.6.التّواصل اللّغوي عند رومان جاكبسون:

ينطلق رومان جاكبسون **(Roman Jackobson)** من مسلّمة جوهرية ، وهي أن التّواصل هو الوظيفة الأساسية للّغة ويستند التّواصل اللّساني حسبه إلى ستة عناصر أساسية ، وهي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والقناة، والمرجع، واللغة، وستّ وظائف: المرسل ووظيفته انفعالية، والمرسل إليه ووظيفته تأثيرية، والرسالة ووظيفتها جمالية، والمرجع ووظيفته مرجعية، والقناة ووظيفتها حفاظية، واللغة ووظيفتها وصفية وتفسيرية السّياق أو المرجع وظيفته المرجعية أو الموضوعية(الإخبارية).

[1] فاطمة الزّهراء صادق ، **التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللّسانيات الحديثة**، مجلّة الأثر العدد 28/جوان 2017، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص54-55.

7.معوقات التّواصل اللّغوي:

إنّ الإنسان يعيش في بيئته، ويتفاعل معها باستمرار عن طريق اللّغة الّتي يتكلّمها، ويتولّد نتيجة هذا التّفاعل عدد من الحاجات يستطيع إشباع بعضها بسهولة ويواجه صعوبة في إشباع بعضها الآخر.

وتلعب الدّافعية أو الرّغبة لدى الإنسان دورا فعّالا، بل هي معيار نجاحه أو فشله في التّواصل بهذه اللّغة، واستخدام مهاراتها الأربعة: (الاستماع-المحادثة-القراءة-الكتابة)، بيسر وسهولة، فهي توجّه النّشاط الّذي يقوم به المتعلّم وتحدّده، وإنّ استعمال اللّغة والتّواصل بها مع النّاس، غالبا ما يكون السّبب الطّبيعي والحافز الأوّل لتعلّم هذه اللّغة، ومن المعروف أنّ المتعلّم عندما يتّجه إلى مجتمع اللّغة يزيد من رغبته في التّواصل، وهذا يعود بالفائدة عليه ممّا يزيد عنده من المخزون اللّغوي الّذي يؤدّي إلى زيادة الكفاية اللّغوية، والسّيطرة على المهارات اللّغوية الأربعة[1].

1.7ضعف مستوى المعلّم ينعكس على ضعف اللّغة:

إنّ أوّل عنصر من عناصر التّعليم هو المعلّم، وهو يعاني من مشكلات تعوق قيامه بدوره التّربوي ومن المشاكل المستعصية الّتي تواجه اللّغة العربية وتحدّ من قوتها، ضعفُ مستوى المعلّم، سواء أكان في المراحل التّعليمية الأوّلية أم الوسطى أم الجامعية. وهذا ضعف مترابط الحلقات; ذلك أنّ ضعف مستوى كثير من أساتذة الجامعة في أقسام اللّغة العربية وآدابها بكلّيات الآداب، أو في كلّيات التّربية، ينعكس على مستوى المعلّم المتخرّج من هذه الكلّيات والأقسام، الذي يبدأ مزاولة المهنة بقدرات هشّة وببضاعة مزجاة، إذ هو لم يتلقّ تكوينا تربويا قويا، سواء في علوم اللّغة العربية، أو في العلوم الإنسانية الأخرى. وبذلك يكون المتعلّم في الصّفوف الأوّلية ضحيةً لهذا الضّعف. أضف إلى ذلك الصّورة المنفّرة الّتي يقدم بها معلّم اللّغة العربية في السّينما والمسرح والدراما التّلفزيونية، فهو موظّف بائس رثّ الهيئة قليل الحيلة يدعو للسّخرية. وإذا أضفنا إلى هذه الصّورة النّمطية لمعلّم اللّغة العربية،

1 ميساء أحمد أبو شنب،**مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص90-91.

الوضعَ الإداري والمالي الّذي يعيش فيه مدرّسو اللّغة العربية في جلّ البلدان العربية، خصوصًا في العقود الأخيرة وحتّى اليوم، نجد أنفسنا أمام نموذج قليل الخبرة في مهنته وعديم القدرة على إتقان مهنة تدريس اللّغة العربية، ففاقد الشّيء لا يعطيه وغنيٌّ عن القول إنّ التّكوين الجيّد لمعلّم اللّغة العربية هو الأساس في الحفاظ على صحّة اللّغة العربية وسلامتها واستمرارها في أداء رسالتها الثّقافية والحضارية. وهذا بخلاف ما عليه الوضع في الدّول الأخرى، حيث يتبوّأ معلّم اللّغة الوطنية، المكانة اللاّئقة به باعتباره مؤتمنًا على عنصر مهم من عناصر الهويّة الوطنية والقومية. وأحيانا يبدو أنّ ثمة ً إصرارا على تقد يم معلّم اللّغة العربية في هذه الصّورة المزرية، وعلى تهميش دوره في المجتمع من النّاحتين المعنوية والمادّية كراهيةً في اللّغة، وتنفيرا للنّاس عنها، وتمكينا للعامّيات أو للغة أجنبية تكون في الغالب الفرنسية بالنّسبة لبلدان المغرب العربي، أو الإنجليزية بالنّسبة لغيرها في المشرق العربي. وتلك قضية تستحقّ الدّراسة الموسّعة على مستويات عديدة، وليس على المستوى اللّغوي فحسب ولعلّ التّحليل العميق للأسباب المؤدّية إلى هذه الحالة الشّاذة، يُفضي بنا إلى الوقوف على حقيقة مؤلمة تتمثّل في أنّ الطّلاب الّذين يلتحقون بأقسام اللّغة العربية وآدابها في كلّيات الآداب، يكونون في الغالب من ذوي الدّرجات الضّعيفة الّتي لا تصل بهم إلى اختيار كلّيات علمية وهندسية وطبّية. ولذلك نجد أنّ الدّارسين للّغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا، هم طبقة من الطّلاب الذّين أغلقت أمامهم الآفاق للدّراسة في تخصّصات أُخرى فلم يجدوا سوى مهنة تعليم اللّغة العربية. وهذا وضع خطير للغاية له انعكاسات سيّئة على مجمل الحياة العامّة،. وفي ظلّ هذه الحالة غير السّوية، لا يمكن إصلاح تدريس علوم اللّغة العربية، ما لم يبدأ الإصلاح من القاعدة على المدى البعيد، ومن القمّة على المدى المتوسّط. ونقصد بذلك أن يسير الإصلاح في خطّين متوازيين; إصلاح مناهج تدريس اللّغة العربية بدءًا من المرحلة الابتدائية، وإصلاح أوضاع مدرّسي اللّغة العربية بتحسين مستواهم الوظيفي والمادّي والمعنوي، مع إصلاح مناهج تدريس اللّغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا من النّواحي كافّة، على أن

يرافق ذلك إعادة تأهيل المدرّسين والأساتذة، دون أن يكون في ذلك أيُّ مساس بمعنوياتهم، مع تخصيص حوافز مادّية لهذه الفئة من المدرسين.[1]

2.7.المشكلات الّتي تواجه برنامج تعليم اللّغة العربية :

– **مشكلات ومعوقات تربوية:** وهي تتعلّق بمدار عملية التّعليم والتّعلّم، بما فيها المعلّم، والمتعلّم، والكتاب المدرسي.

– **مشكلات ومعوّقات لغوية:** وهي إحدى العراقيل القائمة أمام تعليم اللّغة العربية بسبب ضعف التّواصل بين المعلّم والّمتعلّم.

– **مشكلات ومعوّقات اجتماعية:** إنّ العوامل الثّانوية الّتي تحيط ببيئة المتعلّمين والمدرسة قد تساعد على تنمية القدرات اللّغوية لديهم، ويكون اكتساب اللّغة المنشود أنجح وأكثر تأثيرا، إذا كانت هذه البيئة متوافرة وتلعب دورها الفعّال في تحقق أهداف تعلّم اللّغة العربية، لذلك أكّدت الدّراسات السّابقة الحاجة الملحّة في تعليم اللّغة ضمن سياقها الاجتماعي، وذلك من أجل تحقيق الوظيفة الأساسية لتعلّم اللّغات، ألا وهي عملية التّواصل اللّغوي مع المجتمع المحلّي من دون عقبات[2].

3.7. المشكلات الّتي تواجه معلم اللّغة العربية :

إنّ المعلّم أوّل عنصر من عناصر التّعليم وهو يعاني من مشكلات تعوق قيامه بدوره التّربوي –التّعليمي بالصّورة المرجوة، والخلل في دوره ينعكس مباشرة على أدائه وتواصله مع متعلّميه، وهو مناط به تربية الأجيال القادمة وإعدادها، فهم الّذين يتوقّف عليهم مستقبل الأمّة العربية ولغتها العظيمة، أمّا المشكلات الّتي تواجه

---

[1] ينظر: عبدالعزيز بن عثمّان التّويجري، **حاضر اللّغة العربية**، مطبعة الإسيسكو، الرّباط . المملكة المغربية،2013، ص،44،45،46.

[2] ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي** ، ص96.

المعلّم فكثيرة منها: -نقص التّأهيل العلمي وعدم معرفته بطرائق التّدريس والتّعليم الحديثة للّغة، النّقص في اكتساب اللّغة، وعدم تملّكها بشكل جيّد، وهنا يجب أن نميّز بين امتلاك اللّغة والتّأهيل التّعليمي، أي معرفة كيف نعلّم؟ ليس بالضّرورة أن يكون امتلاكنا للّغة وقدرتنا الفائقة في تحدّثها هو السّبيل الأمثل لتعليمها بشكل جيّد، لكن ما هو الضّروري، هو امتلاك القدرة على اتّباع طرائق تدريس مثلى لتعليم أمثل للّغة وإيصالها إلى المتعلّم بطريقة سلسة وميسرة.-وهناك فرق كبير وشاسع بين الجانب النّظري والجانب العملي(التّطبيقي) للّغة، على الرّغم من تكاملها، فالتّأهيل اللّغوي التّعليمي سيقود المعلّم نحو اختيار المنهج الأمثل، ونحو اختيار الطّريقة المثلى للتّدريس والتّعليم، والتّعليم الجيّد هو الّذي ينصح بأن يستخدم المعلّم منهجا وأسلوبا يتناسب ومستوى تلامذته، -وعلى المعلّم أن يجسّد اللّغة الّتي يعلّمها، فهو ممثّل هذه اللّغة، وعليه أن يكون موضوعيا باختياراته، فاللّغة هي انعكاسات للمجتمع، ولكي يتمكّن من دفع وتحضير المتعلّمين نحو التعلّم، عليه أن يحضّر تلامذته على الفهم والتّفاعل والتّواصل، وعلى ممارسة اللّغة المراد تعلّمها، وليتمّ ذلك عليه ألاّ يعاقبهم عن تحديد أغلاطهم بشكل مباشر، بل عليه أن يحدّدها بشكلّ غير مباشر، ومن ثم يقوم بتصنيفها وتصحيحها بطريقة موضوعية وملائمة كي لا يعيق ممارسة المتعلّم للّغة، ورغبته في امتلاكها والتّواصل بها، وليقوم بذلك عليه أن يشجّع المتعلّم على ممارسة اللّغة بطريقة عفوية، وذلك بالاعتياد على النّظام الصّوتي واللّفظي للّغة ويدفعه نحو الاعتياد على الاستماع الجيّد إلى اللّغة المتعلّمة حيث يحيطه بمجموعة ظروف وأجواء لغوية تتعلّق بهذه اللّغة عن طريق صور أو أفلام أو أغان أو حوارات...إلخ، ليتواصل بها بطريقة ناجعة وشائقة، فعمل المعلّم ليس سهلا وخاصّة مع تلامذته في الصّف، بين الطّموحات والأهداف المتوقّعة، وبين الواقع، فعندما يواجه المعلّم بتدنّي مستوى تلامذته، وعدم تفاعلهم، ورغبتهم بالدّراسة، يشعر بالإحباط، وتؤثّر هذه الضّغوطات تأثيرا سلبيا على علاقته بمتعلّميه، وعلى نوعية التّدريس وعلى مختلف الأدوار الّتي يتوقّع أن يؤدّيها.[1]

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص96-97.

4.7.مشكلات تتعلّق باللّغة العربية:

للبشرعدّة طرق للتّواصل اللّغوي، مع الآخرين، منها:

- الطّرائق الكتابية: عن طريق كتابة ما يريدون.
- الطّرائق القرائية: بقراءة موضوع تصل فكرة الكاتب أو الشّاعر إليك.
- طريقة الإشارات: وهي طريقة استخدام الرّموز متعارف عليها بين الأطراف المحادثة، وكلّ رمز يشير إلى معلومة معروفة في الواقع.[1]

أمّا أهم وسيلة يمارسها كلّ البشر وأكثرها انتشارا ليتمّ التّواصل بها هي الكلام أي استخدام الصّوت، بشرط أن يكون معنى الكلمات متعارف عليه ومفهوم لدى أطراف المحادثة، لكن أحيانا قد تحدث مشكلات في أثناء نقل، المعلومات فلا تصل بالشّكل المطلوب، وهذا ما يسمّى بمشكلات اللّغة، إذا هي سوء فهم أو خلل في طريقة إرسال المعلومات من شخص لآخر، فقد يشرح المعلّم لساعات طويلة، ثم يفاجأ بعد اختبار تلامذته أن لا أحد منهم إلاّ ما ندر قد كتب الإجابة الصّحيحة، لذلك على المعلّم أن يحدّد مشكلات اللّغة والتّواصل عند المتعلّم، ويضع برنامجا لغويا، وأسسا لتقييم مهارات اللّغة عنده، وليحقّق ذلك لابدّ من تقييم لغة المتعلّم وفق الأسس الآتية:

- ملاحظة وقياس الكلام واللّغة والتّواصل من خلال برنامج مكثّف خاصّة بتقييم اللّغة أو من خلال وضع المتعلّم تحت الملاحظة وعمل تحليل للسّلوك والاستجابات اللّغوية وتقديرها لتحديد قدراته من النّاحية اللّغوية-أن يتعرّف الوسيلة الّتي يتواصل بها من بين هذه الوسائل المختلفة:(أصوات -كلمات-عبارات-صور-إشارات أو رموز). أن يتعرّف المهارات الّتي يمكن قياسها أو تقييمها لتحديد قدرات المتعلّم اللّغوية وتحديد مشكلاته، وعمل برنامج لتنمية هذه المهارات، وبإمكانه تنمية هذه المهارات على أساس (...مدى القدرة على الانتباه والتّواصل

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص97.

البصري-مدى القدرة على الانتباه والتّمييز السّمعي (السّمع والاستماع)-لغة الجسم لدى المتعلّم – اللّغة الاستقلالية: (فهم معاني الكلمات-مهارات التّقليد الحركي – مهارات التّقليد اللّفظي: أصوات-كلمات-عبارات -درجات المسمّيات بتسمية الأشياء أو الأشخاص المحيطة به -النّطق التّلقائي-استخدام قواعد اللّغة والنّحو بشكل سليم -استخدام السّيكو دراما في التّواصل الجماعي[1].

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب: **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص97-98.

الفصل الثاني

تنمية المهارات اللّغوية

1- تعريفات

2- الوعي الصّوتي والمهارات اللغوية

3- مهارة الاستماع.

4- مهارة التّحدّث.

5- مهارة القراءة.

6- مهارة الكتابة.

يتمّ التّواصل اللّغوي في أيّة لغة من خلال أربع مهارات أساسية هي: (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة)، وتمثّل هذه المهارات أشكال الاستعمال، كما تمثّل كلّ مهارة منها أهمّية في ذاتها وأهمّية بالنّسبة للمهارات الأخرى، والمهارات الّتي تحدث من خلال عملية الاتّصال اللّغوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، وتعدّ هذه العمليات العقلية المتضمّنة في هذه المهارات قاسما مشتركا فيما بينها، فضلاً على أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها، لذا يجب النّظر إلى تعليمها بصورة تكاملية ترابطية.

وفي النّهاية لا يعدو أن يكون الاتّصال اللّغوي بين متكلّم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، ويبقى للّغة مهارات أربعة هي: الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة.

1.تنمية المهارات اللّغوية:

1.1.تعريف التّنمية (development):

التّنمية لغة: «النَّمَاءُ: الزِّيَادَةُ نَمَّى، يُنمّي، نميًا، ونَماءً: زَادَ، وَأَنْمَيْتُ الشّيْءَ ونَمَّيْتُهُ: جَعَلْتُهُ نَامِيًا».[1]

تدلّ التّنمية لغة على الزّيادة والنّماء والكثرة والوفرة والمضاعفة والإكثار.

التّنمية اصطلاحا:

«رفع أداء الطلّاب في مواقف تعليمية تعلّمية مختلفة: فالتّنمية تتحدّد بزيادة متوسّط الدّرجات الّتي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد».[2]

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب** ، مج15ص341.

[2] حسن شحاتة، وزينب النّجّار وحامد عمّار، **معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية**، الدّار المصرية واللّبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص157.

2.1. تعريف المهارة (Skill):

مفهوم المهارة لغة: ذكر ابن منظور في باب (م ه ر): «المَهَارَةُ الحِذْقُ فِي الشّيء، وَالماهِرُ: الحَاذِقُ بكُلِّ عَمَلٍ وَأَكْثَر مَا يُوصَفُ بِهِ السَّابِحُ المِجِيدُ والجَمْعُ مَهَرَةٌ...وَيُقَالُ مَهَرْتُ بِهَذَا الأَمْرِ أَمْهَرُ بِهِ مَهَارَةً أَيْ صِرْتُ بِهِ حَاذِقًا. قال ابن سيّده: وقَدْ مَهَر الشَّيْءَ وَفِيهِ وَبِهِ يَمْهَرُ مَهْرًا ومُهُورًا ومَهَارَةً ومِهَارَةً... وَفِي الحَدِيث: مَثَلُ الماهِرِ بِالقُرْآنِ مَثَلُ السَّفَرَة؛ الماهِرُ: الحَاذِقُ بالقِرَاءَةِ، وَالسّفَرة: المَلَائِكَةُ» [1] وَالمهارة عِند الفيروز أبادي في مادّة (مهر): «مَنْ مَهَرَ فَهُوَ ماهِرٌ، والماهِرُ أَيْ الحَاذِقُ فِي كُلِّ شَيْءٍ» [2]

وجاء في مختار الصحاح: «...و(المَهَارَة)بِالفَتْحِ الحِذْقُ فِي الشّيءِ وقد مَهَرْتُ الشَّيْءَ (أَمْهَرُهُ) بِالفَتْحِ (مَهَارَة) بِالفَتْحِ أيضا» [3]

فالمهارة حسب ما سبق تعني الحذق في الشّيء والقدرة على أداء العمل بجدارة واستحقاق.

مفهوم المهارة اصطلاحا: لا يختلف مفهوم المهارة اصطلاحا عمّا أورده علماء اللّغة حيث ينظر إليها على أنّها: «نتيجة لعمليتي التّعليم والتعلّم، وهي السّهولة والدّقة في إجراء عمل من الأعمال».[4]

وعرفت أنّها «الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتّكاليف» [5]

---

[1] ابن منظور **لسان العرب** ، مج05، ص184 .

[2] الفيروز آبادي (مجد الدّين محمد بن يعقوب)، **القاموس المحيط**، مكتب تحقيق التّراث في مؤسّسة الرّسالة، إشراف: محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرّسالة، ط8، 2005، ص478.

[3] الرّازي، (محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر)، **مختار الصّحاح**، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، ناشرون بيروت، ج1، 1995، ص266.

[4] أحمد زكي صالح، **نظريات التّعلّم**، دار النّهضة المصرية، القاهرة، 1971، ص79.

[5] أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التّربوية المعرفة في المناهج وطرق التّدريس**، عالم الكتب، القاهرة ط3، 2003، ص310.

وتعرّف بأنها: «القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة تكون عضلية، أو حركية وفريق آخر يرى أنّها: أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسّرعة، والدّقة، والإتقان، والفاعلية، وفريق ينظر إليها على أنّها نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين».[1]

المهارة اللّغوية هي «أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السّرعة والفهم».[2]

والمهارة اللّغوية هي: إحكام النّطق، والخط، والفهم، والإتقان، والتّمرن، والتّداول باللّغة كتابة، وقراءة واستماعا، وتحاورا، ونطقا، وصوتا، ومعجما، وصرفا، ونحوا، ودلالة وأسلوبا، بحيث إذا أتقن الممارس للّغة هذه المستويات بنية، وتركيبا، ودلالة أسلوبا على جهة الإحكام يسمّى ماهرا باللّغة.[3]

وعرّفت بأنّها: «أنشطة الاستقبال اللّغوي المتمثّلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التّعبير اللّغوية المتمثّلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين، وهو التّفكير» [4].

ومن خلال هذه التّعريفات يمكن أن نحدّد المهارة اللّغوية بأنّها: أداء لغوي يتميّز بالسّرعة، والدّقّة والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللّغوية المنطوقة والمكتوبة، وهي الّتي سمّاها ابن خلدون (الملكة اللّسانية).

فالأداء اللّغوي يشمل الأداء الصّوتي وغير الصّوتي، فيشمل الاستماع، والكتابة بأنواعها، والتّحدّث، والقراءة بألوانها، ويتميّز بالسّلامة اللّغوية من حيث مراعات القواعد: نحوية، وصرفية، وإملائية، ومن حيث

---

[1] ينظر: السّيد محمد أبوهاشم، **سيكولوجية المهارات**، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع القاهرة، 2002، ص15-18.

[2] زين كامل الخويسكي، **المهارات اللّغوية، الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة**، وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2008، ص13.

[3] ينظر : ليلى سهيل، **المهارات اللّغوية ودورها في العملية التّعليمية**، مجلّة العلوم الإنسانية، العدد29، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر فيفري 2013، ص241.

[4] فتحي علي يونس، ومحمود كامل النّاقة، رشدي أحمد طعيمة، **تعليم اللّغة العربية، أسسه وإجراءاته**، شركة عامر للطّباعة والنشر المنصورة، ج2، 1987، ص34.

مناسبة الألفاظ للمعاني، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، وسلامة الأداء الصّوتي من حيث: تمثيل المعنى، وإخراج الحروف من مخارجها، والسّلامة الأدائية في الكتابة، وغير ذلك من المهارات.

يعرف درايفر**Driver** المهارة في قاموسه لعلم النّفس بقوله« هي السّهولة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي، ويعرّفها مان **Munn** بأنّها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويعرّفها **Good** في قاموسه للتّربية بأنّها الشّيء الّذي يتعلّمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقّة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وأنّها تعني البراعة في التّنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين». [1]

نستخلص أنّ المهارة اللّغوية هي أداء اللّغة بطريقة سليمة ودقيقة وخالية من الأخطاء والماهر لغويا له كفاءة وبراعة وقدرة عالية على أداء لغته واستعمالها بشكل متقن سواء كان ذلك في الكتابة أو الكلام أو القراءة مع الاستيعاب الجيّد لمعنى هذه اللّغة (الألفاظ) وبذلك يصبح قادرا على التّواصل مع غيره، ويصبح مستمعا وقارئا وكاتبا ومتحدّثا في المستوى المطلوب أي تُحقَّق لديه المهارة اللّغوية بشتّى أنواعها، وبالتّالي يرفع من تفكيره إلى المستوى المطلوب.

3.1.مفهوم التّنمية اللّغوية:

قد سبق التّطرق إلى مفهوم المهارة اللّغوية الّتي تعني «أنشطة الاستقبال اللّغوي المتمثّلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التّعبير اللّغوية المتمثّلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين هو التّفكير » [2]، أما فيما يتعلّق بربط مصطلح المهارة اللّغوية بالتّنمية؛ فنجد أنّ النّمو والتّطور سمة المهارة ومفهوم القراءة أو

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص31

[2] فتحي علي يونس، محمود كامل النّاقة، **أساسيات تعليم اللّغة العربية**، دار الثّقافة للطباعة والنّشر، القاهرة، 1977، ص34.

غيرها من الفنون الأخرى، متطوّر ومتجدّد، بمقدار ما أضيف إليه من مهارات[1] فتنمية المهارات اللّغوية تعني تطوير ورفع مستوى الأداء اللّغوية لدى المتعلّمين؛ إمّا استماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة، عن طريق التّدريب والممارسة والمران، وبالتّالي جعل المتعلّمين يتقنون الاستماع إلى ما يقال؛ كما أنّهم يتحدّثون بطريقة سليمة مستعملين بذلك اللّغة العربية الفصحى، يقومون بقراءة ما يقدّم عليهم بطريقة جيّدة يراعون فيها كلّ آليات القراءة المطلوبة، كما أنّهم يكتبون نصوصا في المستوى المطلوب؛ أي بلغة سليمة خالية من الأخطاء، كما يستشهدون في كتاباتهم من القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وغير ذلك من مصادر اللّغة العربية، وبذلك يتّصف المتعلّم بالكفاءة والمهارة العالية ، ويكون سريع الفهم ودقيق التّفكير، وهذا من شأنه أن يرفع مستوى المتعلّم وينمي مهاراته اللّغوية، زد على ذلك أنّ الماهر لغويا؛ بل المتعلّم الّذي نمت لديه وما زالت تنمو لديه المهارات اللّغوية، فيستخدم اللّغة استخداما في المستوى المطلوب، بل يصبح متمكّنا منها، فيتفوّق بذلك تفوّقا لغويا من خلال قدرته على الانتقال من المستوى المعرفي باللّغة (أصواتا ودلالات وتراكيب) إلى مستوى التّعبير والتّعامل اللّغوي الصّحيح مستخدما اللّغة استخداما صحيحا عند الحديث والكتابة وفقا لضوابط الاستعمال العربي ويمكنه إصدار الحكم المناسب للصّحة أو الخطأ أو التّناقص على البناء اللّغوي أو المضمون الفكري لكلّ ما يعرض عليه من نصوص مسموعة أو مكتوبة[2].

فتنمية المهارة اللّغوية حقيقة تستدعي العمل المتقن لجعل المتعلّم يجيد كلّ ما يتعلّق باللّغة معجما وتركيبا وصوتا فيصبح متمكّنا استماعا وقراءة وكلاما وكتابة.

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص،**تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتّدريس والتقويم**، الهيئة العامّة السّورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011، ص18.

[2] ينظر:علي سعد جاب الله، **تنمية المهارات اللّغوية وإجراءاتها التّربوية**، إيتراك للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص14.

2.الوعي الصّوتي والمهارات:

يعزى كثير من مشكلات تعليم العربية خاصّة في مراحل التّعليم الأولى إلى الوعي الصّوتي وما ينجم عنه؛ إذ يتّصل هذا الوعي بجوانب ومهارات أخرى متفاوتة؛ كالقراءة والكتابة على وجه الخصوص، ومن ثمّ فتنمية الوعي بالجانب الصّوتي هو إنماء لمهارة القراءة كما هو دعم لمهارة الكتابة الصّحيحة «وتعود معالجة هذا الجانب شأن جوانب أخرى من اللّغة إلى مناقشة أبنية اللّغة الّتي تتكون منها وتتشكلّ لتمكّن المتعلّم من امتلاك اللّغة في كلّيتها، وهنا تعود القضية إلى جوانب المهارات والكفايات الّتي تخصّ كلّ متعلّمي العربية، سواء كانوا من النّاطقين بها أم من النّاطقين بغيرها».[1]

ويقارب الوعي الصّوتي عبر مقاربتين:[2]

– مقاربة تعتمد (بعد الوعي بالأبجدية) على الانغماس في الأدب والنّصوص والكتب المطبوعة، والتّدريس العفوي للمفاهيم والمهارات:

– وأخرى ترى أهمّية أن يرافق تعلّم اللّغة في مراحلها الأولى بناء للإدراك الفونومي والوعي الفونولوجي؛ حيث يمكن معه:

– فهم أحرف الأبجدية، بمعرفة أنّ الكلمات مؤلّفة من حروف.

– تحاليل العلاقات بين الصّوت الملفوظ والحرف المطبوع.

[1] محمود العشيري، **الوعي الصّوتي؛ من الكفايات اللّغوية إلى المقاربات التّعليمية**، مجلّة التّواصل اللّساني، مؤسّسة العرفان للاستشارات التّربوية والتطوير المهني، بالتّعاون مع الوكالة الدّولية لهندسة اللّغات الطّبيعية، المجلّد 18، العدد: 1-2، المغرب، 2017، ص32-33.

[2] ينظر: محمود العشيري، **الوعي الصّوتي؛ من الكفايات اللّغوية إلى المقاربات التّعليمية**، ، ص33-34.

وعلى الرّغم من أنّه لا توجد طريقة تدريس أو تعلّم واحدة، هي الأفضل، إلاّ أنّ معظم المقاربات تثني على تبني خطّة واضحة التّدريس الأصوات وبناء الوعي الصّوتي.

وينظر إلى الوعي الصّوتي على أساس من: [1]

- العمليات المعرفية المتضمّنة فيه من حيث بساطتها وتعقّدها.
- طبيعة المهارات الصّوتية، الّتي يتدرّج فيها –الوعي الصّوتي–من البسيط إلى المعقّد أو المركّب.
- اختلاف القدرات والمهارات المتضمّنة في كلّ مستوى من المستويات هذا الوعي الصّوتي.

اللّغة وحدة متكاملة، والغرض من تعليمها وتعلّمها تمكين المتعلّم من المعرفة عن طريق إكسابه مجموعة مهارات لا غنى للمتعلّم عنها؛ وهي: الاستماع والقراءة والتّحدّث والكتابة؛ فهي الأساس في العملية التّعليمية التّعلمية، وما يثبت ذلك تركيز القائمين على العملية التّربوية على تفعيل هذه المهارات المتّصلة ببعضها بعض، في ذهن المتعلّم. وهو ما سنتطرّق إليه:

3.مهارة الاستماع (Listen):

1.3.تعريف مهارة الاستماع:

عرّف الاستماع تعريفات عديدة فقد عرّفه ماكسبوران**(Mcsporran)**«بأنّه: هوالعملية التّفاعلية الّتي تمكّن ذهن الانسان من تفسير معاني الأصوات الّتي يسمعها. وعرّفه أحمد عثمان بأنّه العملية العقلية الّتي تتطلّب جهدا وانتباها يقظا واعيا، يبذله المستمع في متابعة الأصوات المسموعة، وفهم معناها، والرّبط بينها وبين الخبرات السّابقة، واختزانها واسترجاعهأ وعرّفه الهاشمي وفائزة بأنّه: هوعملية تدريب المتعلّمين على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أوّل

[1] ينظر: محمود العشيري، **الوعي الصّوتي؛ من الكفايات اللّغوية إلى المقاربات التّعليمية، المرجع السابق** ، ص34.

فنون اللّغة عرّفه سام عمّار بأنّه: هوإصغاء المتعلّمين للمادّة المقروءة كي يتمثّلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. [1] »

ويرى رشدي طعيمة أنّ «الاستماع نشاط إنساني من أنشطةالاتّصال بين البشر، فهوالنّافدة الّتي يطلّ الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهوالأداة الّتي يستقبل بواسطتها الرّسالة الشّفوية » [2].

ويبيّن هداية أنّ الاستماع «هوالوسيلة الأولى لتعلّم أيّ لغة؛ فمن خلاله يستمع الإنسان إلى أصوات اللّغة وتراكيبها وبه يدرك الإنسان النّظام الحاكم لهذه اللّغة الّتي تمّ الاستماع إليها؛ ولهذا فالأصمّ منذ الولادة يظلّ أبكم طيلة حياته لايستطيع التّكلّم؛ لأنّه لم يستمع إلى اللّغة؛ وبالتّالي لايستطيع محاكاتها،بالسّمع هوالمعبّر الرّئيس لتلقّي هذا الكمّ الهائل من الأصوات، والتّراكيب والمفردات اللّغوية الّتي تمثّل النّسيج الشّبكي لأيّ لغة» [3].

ويميّز ويدوسون**(Widdows)** في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين: «الأوّل هوالسّماع**(Hearing)** والثّاني هوالاستماع **(Listening)**، ويقصد بالأوّل استقبال الفرد لرموز صوتية يركّبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرّف على دلالة الكلمات والجمل وطريقة تركيبها...وهناك نشاط آخر يتعدّى به الفرد هذا العمل وهوتعرّف الوظائف المختلفة الّتي تؤدّيها

[1] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، خلف الدّين عثمّان محمّد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التّدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، رابطة التّربويين العرب، مصر، العدد42، ج01، اكتوبر 2013، ص114.

[2] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص183.

[3] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي، خلف الدّين عثمان محمّد، **أثر التّفاعل بين استراتيجة التّدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، رابطة التّربويين العرب، مصر، العدد42، ج01، اكتوبر 2013، ص114.

الكلمات والجمل... وفي هذه العملية يربط المستمع في هذه العملية بين ما يقال الآن، وما قيل سابقا. إنّه يضع الجمل في إطار أو سياق معيّن يجعل لها معنى بمعنى آخر يستعمل اللّغة». [1]

فالاستماع هو«عملية فكّ الرّموز اللّغوية الّتي يتلقّاها المستمع من خلال تفاعله مع مضمون الرّسالة اللّغوية الّتي توجه إليه، حيث تتفاعل خبرات المستمع المتراكمة لديه مع هذه الرّسالة؛ بهدف: فهمها وتفسيرها، ونقدها، واتّخاذ قرار أو تبنّي موقف بنّاء على ما تمّ الاستماع إليه».[2]

نخلص إلى أنّ مهارة الاستماع تمكّن المستمع من الاستقبال والتّرجمة وإدراك وتحليل وتركيب ونقد وتقويم فحوى القول (الرّسالة) الّذي يستمع إليه موظّفا بذلك تجاربه وخبراته.

تتصدّر مهارة الاستماع مهارات اللّغة الأربع، فهي باكورة المهارات اللّغوية الّتي تنمو وتتطوّر مع الإنسان منذ اللّحظات الأولى من نشأته، إذ تزوّده بالمنطلق الّذي سيبني عليه تطوّره اللّغوي والفكري في سنين عمره اللاّحقة، ويعدّ الاستماع نشاطًا ذهنيا يمكّن الطّلبة من الإصغاء الواعي، والانتباه والتّركيز والمتابعة المستمرّة لما يلقى على أسماعهم، أو فهم الأفكار والمعاني وأبرز المعلومات والأحداث الّتي تشتمل عليها الرّسائل اللّغوية الشفهيّة الّتي ترد إليهم في مواقف التّعلّم المختلفة سواء أكان ذلك داخل غرفة الصّف أم خارجها، والاستماع أحد المهارات اللّغوية المؤثّرة في اتّصال الفرد بالعالم الخارجيّ المحيط به ؛ إذ إنّه يستطيع به اكتساب عدد من المفردات اللّغوية، والأنماط والتّراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللّغوية المتعلّقة بالتّحدّث والقراءة والكتابة .فالشّخص الّذي يميّز بين الأصوات اللّغوية، ويتعرّف الأفكار الرّئيسة والثّانوية في الموضوعات الّتي

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص184.

[2] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التّدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، رابطة التّربويين العرب، مصر، العدد42، ج01، اكتوبر 2013، ص114.

يستمع إليها سوف يتمكّن من الاتّصال بالآخرين، وفهم آرائهم والتّعامل معهم بأسلوب يمكّنه من التّقدّم والاستمرار في حياته العلمية والعملية.[1]

فملكة الاستماع لا تحصل إلّا بالممارسة الفعلية والتّواصل مع الآخر وليست تحصل بحفظ القوانين. ويجسد ذلك قول ابن خلدون: «وهذه الملكة...إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواصّ تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك الّتي استنبطها أهل صناعة اللّسان هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها».[2]

كما تعدّ مهارة الاستماع أوّل صعوبة تعترض المتعلّمين، وتتجلّى من خلال انتقال المتعلّم من المحيط الصّوتي المألوف عنده، النّاتج من خصائص لغته الأم سواء أكان ذلك في صفات أصواتها ومخارجها؛ أم في الطّابع الخاص بنبرتها وتنغيمها، إلى محيط صوتي آخر له خصائص مختلفة بشكل من الأشكال، لذلك كانت مهمّة المدرّس الأساسية هي تقريب المتعلّم ومصاحبته عن طريق تقديم اللّغة الّتي يراد تعليمها في إطارها الصّوتي، بحيث يجعله يستمع إلى هذه اللّغة بصورة مكثّفة عن طريق اختيار نصوص وكلمات وصور دقيقة ومعبّرة، تحقّق له حسن الولوج إلى هذه اللّغة، وتعوّده على سماعها للاستئناس، ولعد هذه المهارة من المهارات المهمة الّتي يجب بذل الجهد في تعليمها لضمان نجاح العملية التّعليمية التّعلّمية.[3]

---

[1] نسرين الزّبيدي وعبد الكريم الحدّاد وسعاد الوائلي، **أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التّواصلي في تحسين مهارة الاستماع النّاقد لدى طلبة الصّف التّاسع أساسي**، المجلّة الأردنية في العلوم التّربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، مجلد9 ، عدد4 ،2013، ص435.

[2] ولي الدّين عبد الرّحمان محمد بن خلدون، **المقدّمة**، تح عبد الله محمّد الدّرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ج 02، ط01، 2004، ص387.

[3] ينظر :عبد الرّزّاق الفراوزي، **فاعلية الصّورة في بناء التّعلّمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها دراسة في ضوء نظرية التّرميز الثّنائي**: جامعة محمّد الخامس، المغرب مجلّة جيل العلوم الاجتماعية والانسانية، مركز جيل البحث العلمي العدد34، سبتمبر 2017.

2.3.عناصر عملية الاستماع: تتكوّن عملية الاستماع من عدّة عناصر هي:

1- **الرّسالة المسموعة:** وما يتّصل بها من عوامل مسموعة من حيث:

أ- **الشّكل:** ويتمثّل في طول الرّسالة أو قصرها، وكذلك وجود موسيقى مصاحبة للرّسالة من عدمها.

ب- المضمون: ويتمثّل في مناسبة الرّسالة لقدرة المستمع وحاجاته ورغباته وميوله

2- **المرسل:** وما يتّصل به من عوامل، مثل: وضوح الصّوت، والقدرة على تمثّل المعنى، وخلوّه من العيوب الكلامية، ومقدار سرعته في الكلام.

3- **المستمع:** وما يتّصل به من انتباه، وتركيز وجودة حاسّة السّمع لديه ومدى اهتمامه بالرّسالة.

4- **البيئة:** وتتضمّن شكل الجلسة، والمعينات الشّخصية والبصرية، والمؤثّرات الخارجية الّتي قد تتسبّب في التّشتيت أو التّركيز.

ولهذا فإنّ أيّ خلل في هذه العناصر والمكوّنات يسبّب صعوبة في فهم المادّة المسموعة، وذلك على المكوّنات المختلفة للرّسالة ويتّضح ذلك في: [1]

5- محتوى الرّسالة: أ- المضمون: إذ أنّ العديد من الطّلاب يجدون صعوبة في الاستماع إلى مادّة مسموعة وفهمها أكثر من المادّة المقروءة؛ لأنّ المحتوى لا يكون منظّما مثل المادة المقروءة، وفي كثير من الأحيان فإنّ كثيرا من الطّلبة لا يستطيعون التّنبّؤ بما سيقوله المتحدّث.

ت- الرّوابط اللّغوية (السّمات): وهي ظواهر عامّة مشتركة، يصعب على المتعلّم معرفتها إذا كانت المادّة المسموعة عفوية مباشرة بسبب التردّد، وما فيها من تقطّع نبرات الصّوت مما يعيق الفهم.

[1] ينظر:هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي،خلف الدّين عثمّان محمّد: **أثر التّفاعل بين استراتيجية التّدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، ص115،116.

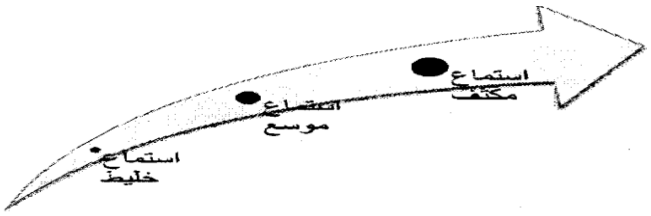
6- الشّخص المتحدّث: ففي الكلام العادي المرتجل (كالحوار والمحاضرة) إضافات وتكرارات واستطرادات، للتوصّل إلى الرّسالة الأساسية وهذا من الممكن أن يكون مساعدا أو معوقا للفهم، حسب مستوى المتعلّم، خاصّة اللّكنة المحلّية يؤثّر على درجة وضوح نطق المتحدّث.

7- **المستمع:** حيث يصعب عليه أحيانا تخمين معنى المادّة المسموعة البعيدة عن بيئة المتعلّم...كما أنّ بعض المستمعين يعانون من بعض المشاكل في الجهاز السّمعي لديهم، أو في الجهاز العصبي الّذي يؤثّر في تشتّت انتباه المستمع، أو ضعف القدرة على التّركيز الاستماعي لفترات طويلة.

8- **البيئة الّتي حصلت فيها الرّسالة:** حيث تكون هناك أصوات خارجية ربّما تؤثّر في فهم الرّسالة المسموعة.

3.3.أنواع الاستماع:

تختلف صور وأنواع الاستماع تبعا للغرض من تدريسه، وطبيعة النّص المسموع، وطريقة تقديمه وتدريسه ومقدار الدّخل اللّغوي المقدّم لمتعلّمي اللّغة في أثناء الدّرس الاستماعي، ومدى توافر فرص التّفاعل والمشاركة والانغماس اللّغوي لدى هؤلاء المتعلّمين ومن هنا يمكن تناول أهمّ صور وأنواع الاستماع من خلال الشّكل التالي: [1]



شكل رقم01: صور وأنواع الاستماع

[1] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، ص116.

أ– استماع مكثّف:

غالبا ما تكون نصوصه مصنوعة وغير طويلة، ويستمع إلى نصوصه داخل الصّف الدّراسي، ويتمّ التّحكّم في كمّ ونوعية المفردات والتّراكيب: النّحوية، والصّرفية، والدّلالية الّتي يتمّ تضمينها في هذا النّص المسموع؛ لأنّ نصوصه تكون جزءا من برنامج معيّن لتعليم اللّغة، ويكون الهدف منه عادة تدريب متعلّمي اللّغة على الاستماع إلى بعض العناصر اللّغوية تحت إشراف المعلّم؛ وذلك بهدف إكسابهم بعض الأنماط والمهارات والعناصر اللّغوية، والتّركيز على تثبيتها في أذهانهم ولغتهم من خلال تكرار التّدريب عليها في الدّرس الاستماعي. وفي هذا النّوع من الاستماع كثيرا ما يوقف المعلّم الوسيلة الّتي يقدّم النّص السّمعي من خلالها، حيث يقوم المعلّم بتجزئة النّص وتكرار الاستماع لهذه الأجزاء بهدف جذب انتباه متعلّمي اللّغة لما يقدّم في النّص من أصوات أو مفردات، أو تراكيب، أو تعبيرات مستهدفة من قبل المعلّم؛ ممّا يوفّر الفرصة لتعلّم هذه المكوّنات اللّغوية وتثبيتها لدى المتعلّمين، فهذا النّوع يركّز أكثر ما يركّز على تعلّم اللّغة.[1]

يتميّز هذا النّوع من الاستماع بأنّه يوفّر فرص التّدريب والممارسة لمهارات اللّغة وعناصرها المتضمّنة في النّص المسموع؛ كما أنّه يساعد على لفت انتباه الطّلاّب وتركيزهم على الأصوات والمفردات والتّراكيب الّتي يراد إكسابها للمتعلّمين؛ ممّا يقلّل فرص تثبيتها لديهم، بينما يعاب على هذا النّوع بأنّه لا يقدّم نصوصا لغوية حقيقية؛ تساعد متعلّمي اللّغة على التّفاعل مع مثل هذه النّصوص في الواقع الخارجي في مواقف الاتّصال اللّغوي المختلفة؛ ممّا يفقد عملية التّعلّم معناها وقيمتها بالنّسبة لمتعلّمي اللّغةكما أنّه لا يدرّب المتعلّمين على زيادة الطّاقة الاستيعابية للّغة؛ بسبب كثرة التّوقّفات الّتي يحدثها المعلّم في أثناء إسماع الطّلاّب للنّصوص المقدّمة لهم.

ب– استماع موسّع:

[1] ينظر: هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها**، ص116.

وهو الّذي يقوم فيه المعلّم بإسماع الطّلّاب لنصوص ومفردات بها تراكيب ومواقف جديدة لم يألفها الدّارس، ولا يشترط الاستماع إليها داخل الصّف، ولا يلزم الدّارسين فهم جميع المفردات والتّراكيب الواردة في هذه النّصوص وإنّما يكتفى بفهم المعنى العام للنّص، وغالبا ما تكون هذه النّوعية من النّصوص أصلية طبيعية غير مصنوعة.[1]

وفي هذا النّوع من الاستماع يمنح المعلّم الفرصة للمتعلّمين لمعايشة النّص الحقيقي المستمدّ من بيئتهم، وربّما يذكر المعلّم بعض المعلومات المسبقة عن النّص وبعض مفرداته الصّعبة من خلال استنطاق المتعلمين لهذه المعاني والمعلومات، أو يؤخّرها إلى ما بعد الاستماع للنّصّ.

ويهدف هذا النّوع من الاستماع إلى تعويد الأذن على التقاط اللّغة وفهمها والقدرة على محاكاتها فيما بعد، وفهم المعاني العامّة، والّتي غالبا ما تكون مصحوبة ببعض المشوّشات الّتي تؤثّر أحيانا في فهم هذه النّصوص الحياتية الّتي يتعرّض لها المتعلّمون كثيرا، والّتي يحتاجون إلى الاستماع إليها وغمرهم بها؛ ممّا يساعد على اكتساب اللّغة بصورة أقرب إلى الواقع، فهذا النّوع يركّز أكثر ما يركّز على اكتساب اللّغة وليس تعلّمها.[2] ويتميّز هذا النّوع من الاستماع بأنّه يقدّم نصوصا أصيلة وواقعية؛ تساعد متعلّم اللّغة على التّفاعل[3] مع مثل هذه النّصوص في الواقع الخارجي، ممّا يجعل لعملية التّعلّم معنى وقيمة بالنّسبة لمتعلّم اللّغة، كما أنّه يزيد الطّاقة الاستيعابية للطّلّاب؛ حيث يتدرّبون فيه على التّركيز لفترات استماعية أطول من الاستماع المكثّف بينما يعاب على هذا النّوع بأنّه لا يوفّر فرص التّدريب الكافي على مهارات اللّغة وعناصرها المتضمّنة في النّص الاستماعي؛

[1] ينظر: هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **المرجع نفسه**، ص117.

[2] ينظر، هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها** ، ص117.

[3] ينظر: هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، ، **المرجع نفسه** ص118.

بسبب عدم تركيزه على لفت انتباه الطّلاب لمهارات اللّغة وعناصرها الّتي يراد إكسابها للطّلّاب؛ ممّا يقلّل فرص تثبيت هذه المهارات والعناصر اللّغوية.

وعلى هذا فالنّوعان السّابقان للاستماع يتكاملان، فكلّ منهما يكمّل الآخر؛ حيث يركّز النّوع الأول على التّعلّم، بينما يركّز الثّاني على اكتساب اللّغة، والدّارس للّغة يحتاج إلى توفير بيئة مساعدة على اكتساب اللّغة وتعلّمها دون الاهتمام بإحدى هاتين المرحلتين وإهمال الأخرى فهما يسيران على خط واحد.

فعملية اكتساب اللّغة هي المسؤولة عن ابتداء الكلام، أمّا تعلّم اللّغة فله وظيفة خاصّة، ألا وهي وظيفة الرّقابة والتّعديل للمخرَج المكتسب من اللّغة ولكي يتحقّق الهدف المرجو من هذه الرّقابة اللّغوية فلابدّ من توافر ثلاثة شروط هي:[1]

-توافر وقت كاف لمتعلّمي اللّغة، ليفكّروا ويستعملوا بوعي القواعد المتوافرة لهم في نظامهم المتعلّم.

- التّركيز على الشّكل والانتباه للطّريقة الّتي تستخدم بها اللّغة المتعلّمة.

- معرفة القواعد الحاكمة لهذه اللّغة والانتباه إليها.

ج- استماع خليط:

هنا يحاول المعلّم الجمع بين مزايا النّوعين السّابقين، وتفادي عيوبهما؛ حيث يقوم المعلّم بتقديم نصوص أصيلة وطبيعية، لكنّه يجري بعض التّعديلات على هذه النّصوص؛ بما يساعده على إسقاط بعض مهارات اللّغة وعناصرها الّتي يريد إكسابها وتعليمها للمتعلّمين مع الحفاظ على قدر كبير من أصالة النّص، والمعلّم البارع هو الّذي ينوّع بين هذه الأنواع من النّصوص حسب: [2]

[1] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **أثر التّفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها** ، ص118.

[2] هداية هداية ابراهيم الشّيخ علي/خلف الدّين عثمّان محمد، **المرجع نفسه** ، ص118.

- الهدف من الدّرس الاستماعي.
- الوقت المتاح للدّرس.
- طبيعة الطّلّاب ومستواهم اللّغوي.
- طبيعة المهارات الاستماعية المقدّمة ودرجة صعوبتها.
- نوع الوسيلة التّعليمية المستخدمة في نقل المادّة المسموعة.
- كم الطّاقة من النّشاط الّتي يرى المعلّم أنّها متوافرة لدى الطّلّاب.

ولابدّ للمعلّم أن يبتعد عن النّصوص المصنوعة بصورة كاملة كلّ ما أمكنه ذلك، وأن يركّز على النّصوص الأصيلة وأن يكون بارعا في تعديلها قدر المستطاع، حتّى يتّسم الدّرس الاستماعي بالحيوية والوظيفية، ويكون ملبيا لاحتياجات المتعلّمين اللّغوية.

4.3.مهارات الاستماع:

للاستماع مهارات أساسية يمكن حصرها فيما يلي:

1- التّمييز السّمعي، وذلك في التّشابه بين الحروف وأصواتها والكلمات، والأداءات الصّوتية من حيث القوة والضّعف مثل (النّبر والتّنغيم)

2- فهم معاني المفردات والجمل والعبارات.

3- استخلاص الأفكار الرئيسة للموضوع المسموع، والأفكار الفرعية له، والعامّة أيضا، أي عنوان الموضوع.

4– مهارة الاستنتاج ويقصد بها التّوصل إلى حقيقة جديدة من خلال حقيقتين واضحتين في النّص[1].

5– مهارة النّقد والتّقويم وهو تمييز الجيّد مع الرّديء.

6– الموازنة.

7– تكوين الاتّجاهات.

8– تدوين الملاحظات عن الموضوع المسموع[2].

5.3.أهمّية مهارة الاستماع:

تتمثّل أهمّية الاستماع في أنّها: [3]

- وسيلة من الوسائل المهمّة في نقل التّراث الثّقافي والحضاري للأمم والشّعوب.
- أداة مهمّة من أدوات الاستماع إلى القرآن الكريم، ومحاولة التّفكير والتّدبر في معناه.
- إنّ تعلم اللّغة بصفة عامّة لا يمكن أن يتحقّق عل الوجه الأمثل إلاّ بالتّمكّن من مهارات الاستماع.
- أداة من أدوات التّعليم والتّعلم، حيث إنّه أداة مهمّة من أدوات التّحصيل والاستيعاب.
- وسيلة مهمّة لاكتساب الخبرات، والمعارف، وإتقان المهارات.
- وسيلة من وسائل تنمية الثّروة اللّغوية لدى المتعلّمين.
- أداة مهمة من أدوات لتحقيق اتّصال فعال مع الأخرين.
- وسيلة لتذوّق الفنون الأدبية الرّاقية عن طريق الاستماع.

---

[1] سعد محمد مبارك الرشدي، سمير يونس أحمد صالح، **التدريس العام وتدريس اللّغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر، ط 1، 1999 م، ص 134، 135.

[2] سمر روحي الفيصل، ومحمد جهاد جمل، **مهارات الاتّصال في اللّغة**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، العربية، ط1، 2004، ص89.

[3] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، مكتبة المتنبّي، الدمام، المملكة العربية السّعودية، ط1، 2014م، ص183، 184.

– تنمية ملكة التّخيل والإبداع اللّغوي؛ لأنه يسمح للمتلقّي أو المستمع في التّحليق، وتكوين صور عقلية أو مدركات.

– ينمّي لدى الفرد ملكة اليقظة الفردية، والقدرة على تمييز وإصدار الأحكام.

وبالتّالي فالاستماع ملكة لغوية، إذ يعتبر الأساس من بين المهارات اللّغوية الأخرى، والتّمكّن من هذه المهارة يسهم في تحصيل الملكات الإنتاجية، وقد اهتمّ به المنهاج فأفرد له ميدانا قائما بذاته، والّذي يتجلّى في الكتاب المدرسي من خلال عنوان فهم المنطوق.

6.3.فهم المنطوق:

يعدّ ميدان فهم المنطوق أحد الأنشطة الّتي تدرّس بها اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية: ويعرّف على النّحو التّالي:

هو«إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المتلقّي . ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الذي يحقّق الغرض من المطلوب » [1].

يُخلص للقول أنّ ميدان فهم المنطوق يتطلّب معلّما يمتلك مهارات الإلقاء والّتي تتمثّل في الصّوت المرتفع والتأثّر بالنّص والإشارات الجسدية كما يتطلّب عنصر الاستمالة لأنّه هو الّذي يحقّق له غايته.

وفي تعريف آخر نجد أنّه : «يهدف إلى صقل حاسّة السّمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللّغة، من خلال الإجابة عن أسئلة متعلّقة بنصّ قصير ذي قيمة مضمّنة، تدور أحداثه حول مجال الوحدة، حيث يكون مناسبا

[1] وزارة التّربية الوطنية، المجموعة المتخصّصة للّغة العربية: **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي**، 2016، ص21.

لمعجم المتعلّم اللّغوي، يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التّعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلّم الّذي يقرأه قراءة تتحقّق فيها شروط سلامة النّطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني وتعاد قراءته كلّ ما استدعت الحاجة » .[1]

نستنتج أنّ فهم المنطوق يهدف إلى تطوير مهارة الاستماع ويكون ذلك من خلال نصّ قصير يلقيه المعلّم على المتعلّمين، وتكون قراءة المعلّم قراءة مثالية معبرة متميّزة سليمة من ناحية النّطق، وهو مناسب لرصيدهم، كما أنّه يعتمد على مهارة الاستماع، باعتباره اللّبنة الأساسية لنموّ اللّغة وتطويرها.والتمكّن من هذه الملكة يسهم في تحصيل الملكات الإنتاجية، الشّفوية منها والكتابية.

1.6.3.مراحل تسيير حصّة فهم المنطوق:

1- أجرأة أحداث النّص المنطوق:

يقصد بالأجرأة :«تحليل النّص ودراسة عناصره ومكوّناته، وأحداثه، وبيان أجزائه، ووظيفة كلّ جزء فيه» [2]كما تفيد الأجرأة، الشّرح أو التّفسير والعمل على جعل النّص مفهوما وواضحا جليا[3]». وعليه ترد كلمة أجرأة، «في سياق تفسير النّص، وهي طريقة من طرق تعميق الفهم للنصّ المسموع أو المقروء.

فالملاحظ أنّ أجرأة أحداث النّص هدفها تفكيك النّص من حيث عناصره وأجزائه، والعمل

على شرحها وتفسيرها تحقيقا للفهم.

عناصر أجرأة النّص:

وقد حدّدها العلماء في العناصر التّالية:[1]

[1] ابن الصيّد بوربني سراب وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي**، وزارة التّربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص6.

http://elmourafaka – layachisalah. Site 123. Me/[2]

[3] الموقع نفسه.

1- عنوان النّص.

2- زمن أحداث النّص.

3- مكان /أمكنة أحداث النّص.

4- الشّخصيات.

5- الأحداث.

6- النّهاية.

7.3.تنمية مهارة الاستماع:

إن إدراك المعلّم أن الغرض الأساسي من فنّ الاستماع وتدريس مهاراته هو استيعاب المستمع لما يقال معرفيا أو وجدانيا أو سلوكيا له الدّور البارز في إكساب مهارات الاستماع لدى الطّلاب، وتنميتها لديهم ولا يمكن تنمية مهارة الاستماع إلا إذا وجد التّفاعل الإيجابي بين المستمع والمتحدّث، والّذي بدوره يعدّ الخطوة الأولى لنجاح المعلّم في تدريس الاستماع؛ ولإيجاد الجوّ المناسب للتّفاعل الإيجابي ثمّة شروط ينبغي للمعلم أن يسعى إلى تحقيقها ومنها: [2]

1-فهم غرض المتحدّث يعد أمرا أساسيا لتحقيق تواصل جيّد بين المرسل والمستقبل.

2-إنّ الاستماع النّشط يقوم على الرّغبة في الفهم.

3- إن الاستماع الجيّد يتطلّب القدرة على تركيب الفكرة الرّئيسة وإعادة تكوينها لدى المستمع.

---

[1] ابن الصيّد بوربي سراب وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي**، وزارة التّربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص6.

http://elmourafaka – layachisalah. Site 123. Me/[1]

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص206،207.

4- إنّ الفهم في عملية الاستماع يتطلّب القدرة على التّمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية ومعرفة المغزى الحقيقي للمتحدّث، وتحديد التّفاصيل الدّقيقة للموضوع.

5- على المعلّم تحديد مستوى متعلّميه في مهارات الاستماع لكي ينجح في تكوين عادات استماعيه جيّدة لديهم.

8.3.استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع :

هناك عدّة استراتيجيات لتنمية هذه المهارة ويمكن تلخيصها فيما يلي: [1]

- الإصغاء التّام والكامل للمتحدّث مع الشّعور بالرّاحة أثناء الاستماع.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الاستماع النّشط الفعال ويكون ذلك من خلال الآتي:
- إدراك وتقدير قيمة الاستماع وفائدته، إدراك أن الاستماع يوفّر الوقت والجهد.
- الحفاظ على التّواصل السمعي والبصري والجسدي للمتحدّث والنّظر باتّجاه المتحدّث، وتقديم الإيماءات والعبارات الإيجابية له.
- تسجيل النّقاط الرئيسة في الحديث أثناء الاستماع، ثمّ الاستفسار عن النّقاط الّتي لم يتمّ فهمها من المتحدّث بعد ذلك.
- مراجعة الأفكار الّتي تم الاستماع إليها بإيجاد صديق جيّد، وإعطائه فكرة عنها، ومناقشتها معه.
- الاهتمام بالرّغبة في حبّ الاستطلاع والفضول، والتّفكير بعقل متفتّح، والنّمو المعرفي المستمر.
- إظهار المجاملة والتّعاطف مع المتحدّث والشّعور بشعوره لا إظهار المنافسة والخصومة.
- الابتعاد عن إصدار الأحكام المسبقة، ومقاطعة التّحدّث، وتأخير الحكم بعد الانتهاء من الحديث.

[1] ينظر : عمران علي أحمد مصلح، **استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم**: دراسة وصفية، مجلّة جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، العدد 18، أكتوبر، 2016، ص 322.

- استخدام طريقة خرائط الدّماغ في أخذ الملحوظات، وذلك باستخدام الرّسم البياني في ربط المعلومات الأساسية، ثم تقسيمها تحت عناوين فرعية.

اعتبارات مهمّة عند تنمية مهارات الاستماع:

توجد العديد من الاعتبارات الّتي يجب على المعلّم أخذها بعين الاهتمام عند تنمية مهارات الاستماع لدى طلابه: [1]

1- ينبغي أن يكون المعلّم نفسه قدوة للمتعلّمين في حسن الاستماع فلا يقطع متعلّما يتحدّث، ولا يسخر من طريقة حديثه.

2- ينبغي أن يختار المعلّم من النّصوص، والمواقف اللّغوية ما يجعل مهارة الاستماع عند المتعلّمين ممتعة، بحيث يطلبون تكرارها والمداومة على الاستماع إليها.

- ينبغي للمعلّم أن يهيّئ المتعلّمين للاستماع الجيّد، بتوضيح طبيعة المادّة الّتي سوف يلقيها عليهم، أو التّعليمات الّتي سوف يصدرها مبينا لهم المطلوب مثل: التقاط الأفكار، أو متابعة سلسلة من الأحداث مثلا.

9.3.تدريس الاستماع :

تدريس مهارة الاستماع في ضوء المدخل التّواصلي يتم من خلال توفير مواقف طبيعية داخل الصّف الدراسي ،وفي هذه المواقف يتمّ توظيف مهارتين أو أكثر من مهارات اللّغة؛ فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو الكتابة أو التّحدّث ، وفيه تتقارب مهام الاستماع في الفصل من مواقف الحياة الطّبيعية ،ويمكن في ضوئه تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلّمين بتدريبهم على الاستماع من خلال الأوامر اللّفظية ،وبسؤالهم عن

[1] ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص211.

أسمائهم ،وعن اليوم والتّاريخ ،وعبارات التّحيّة ،والرّدّ عليها ،وعبارات المجاملات، وسرد قصّة قصيرة سهلة واضحة المعاني ،والتّعرّف على مدى إدراكهم لها ،وتمثيل بعض الأدوار لشخصيات في القصّة. [1]

إنّ الحاجة إلى تعليم مهارة الاستماع تنشأ من عدّة اعتبارات منها خطأ الظنّ بأنّ هذه المهارة تنمو مع الطّفل بشكلّ طبيعي بمجرّد أنّ له أذنين إنّ القياس الّذي يقوم هنا هو أنّ الطّفل يحتاج إلى من يعلّمه المشي بالرّغم من أنّ له رجلين كذلك ثبت أنّ المتعلّمين الّذين يتدرّبون على الاستماع الجيّد في المرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع فيما يليها من مراحل.

كما أنّه من المتعارف عليه في بدء تعلّم اللّغة الثّانية أنّ المتعلّم لا يناسبه افتتاح طريقه التّعليمي إلّا بالاستماع إلى هذه اللّغة الغريبة على سمعه: فإعمال حاسّة السّمع في أوّل الأمر له مقاصد شتّى منها: أن يتعرّف المتعلّم إلى النّظام الصّوتي للّغة الجديدة وطبيعة الفوارق بينها وبين لغته الأمّ، وإزالة حاجز الرّهبة سريعا والتّعامل مع اللّغة الوافدة بأسلوب أكثر تفعيلا عن طريق اكتشاف خصائصها الصّوتية وتأمّل الرّموز والمقاطع وملاحظة المعلّم حين ينطقها، فيكتسب المتعلّم قدرا من الثّقة تحفّزه على المضي قدما، وأثبتت التّجارب العلمية أنّ استهلال التّعلّم بعرض مهارة القراءة أو الكتابة يضعف المردود ويزيد من صعوبات التّعلّم[2]

لتدريس الاستماع ينبغي توفير موقف طبيعي في الفصل الدّراسي ما أمكن. وفي هذا الموقف يتمّ توظيف مهارتين أو أكثر بحيث نوفّر للدّارس نصّا معدّلا يستطيع التّحكّم به في المفردات والجمل الّتي يستخدمها، ولا

[1] ينظر :على أحمد مدكور وآخرون، **تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفوي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخلي التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، مجلّة العلوم التّربوية،جامعة القاهرة. معهد الدّراسات التّربوية القاهرة. مصر، العدد الثّالث، ج 3، جويلية، 2016، ص128-129.

[2] ينظر: وليد ممدوح عمر، **تدريس المعارات اللّغوية**، مجلّة أعاريب، العدد الرّابع،2014، ص24.

يعوقه في الوقت نفسه من فهم الرّسالة بما فيها من تجاوزات،كما أنّ هذا النّص المعدّل يجب أن يحوي موقفا مستخلصا من الحياة.[1]

10.3.أهداف تدريس مهارة الاستماع: يهدف تدريس الاستماع إلى: [2]

1-التّعرف على أصوات اللّغة العربية والتّمييز بينها

2-معرفة الحركات القصيرة والطّويلة

3-التّمييز بين الأصوات المتجاورة في المخرج والمتشابهة في النّطق

4-إدراك العلاقة بين الرّموز المكتوبة ومسمّياتها المنطوقة

5-فهم الظّواهر الصّوتية المختلفة كالتّنوين والتّشديد

6-التقاط الأفكار الأساسية وتمييزها عن الأفكار الثّانوية

7-تخمين بعض معاني المفردات من خلال السّياق وإيقاع المتحدّث

8-محاولة إيجاد ربط معنوي بين أجزاء النّص المستمع إليه.

11.3.خطوات عرض نص لفهم المسموع: [3]

1-بعد اختيار مادّة مسموعة ملائمة لمستوى الطّلاب، يقوم المعلّم بتهيئة طلاّبه لدرس الاستماع ويوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه (حوار – مقال – فقرة – إعلان...)

2- يؤمر الطّلاب بإغلاق الكتب والاستماع إلى ما يتلى عليهم.

---

[1] يراجع رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها** دار الفكر العربي، القاهرة. ط01، 2004، ص185.

[2] ينظر :وليد ممدوح عمر، **تدريس المهارات اللّغوية**، ص،24.

[3] ينظر :وليد ممدوح عمر، **تدريس المهارات اللّغوية**، ص25.

3- عرض المادّة الصوتية (مسجّلة أو حيّة) دون إسراع أو إبطاء مع مراعاة نقاء الصّوت ووضوح الحرف وصحّة الضّبط والعناية بالوصل والوقف والنّبر والتّنغيم .

4- مناقشة الطّلاب فيما استمعوا إليه عن طريق توجيه أسئلة تستوعب النّص (مشافهة أو كتابة).

5- بعد الاستماع والتّدريب يقوم الطلاب بقراءة النّص جهرا وملاحظة ما أخطأوا في فهمه وينقسم الاستماع إلى قسمين هما: الاستماع المكثّف ويكون الهدف منه تدريب الطّلاب على الاستماع إلى بعض عناصر اللّغة كجزء من برنامج تعليم اللّغة العربية حتّى ترتقي لغة المتعلّم على استيعاب محتوى النّص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النّوع من الاستماع لا يجري إلاّ تحت إشراف المعلّم، وهو بذلك مخالف للنّوع الثّاني من الاستماع وهو الاستماع الموسّع الذي يهدف إلى تدريب الطلاب على الاستماع إلى مواد سبق عرضها عليهم، مع تغيير طفيف في بعض المفردات والتّراكيب، وكذلك الموقف الّذي ستعرض فيه هذه المواد.[1]

4.مهارة الكلام، التّحدّث (the talk) :

1.4.تعريف الكلام (التّحدّث):

لغة: ذكر ابن منظور في لسان العرب:« الكَلَامُ مَا كَانَ مُكْتَفِياً بِنَفْسِهِ وَهُوَ الجُمْلةُ، وَالقَوْلُ ما لم يَكُنْ مُكْتَفياً بِنَفْسِهِ، وَهُوَ الجُزْءُ مِنَ الجُمْلَةِ؛ قَالَ سِيبَوَيْه: اعْلَمْ أَنّ قُلْت إنمَّا وَقَعَتْ فِي الكَلَامِ على أَن يُحْكَى بِهَا مَا كَانَ كَلاماً لا قولاً... وممّا يدلّ على أَنّ الكلام هو الجمل المتركّبة في الحَقِيقَةِ قول كَثِير: لَوْ يَسْمَعُونَ كَمَا سمِعتُ كلامَها خَرُّوا لِعَزَّةَ رُكَّعاً وسُجُودا.

فَمَعْلُومٌ أَنَّ الكَلِمَةَ الوَاحِدَةَ لَا تُشْجِي وَلَا تُحْزِنُ ولا تَتملَّك قلب السّامع، وَإِنَّمَا ذَلِكَ فِيمَا طَالَ مِنَ الكَلَامِ وَأَمْتَعَ سَامِعِيه لعُذوبة مُسْتَمَعِه ورِقَّة حَوَاشِيهِ، وقَدْ قَالَ سِيبويْه: هَذَا بَابٌ أَقَلّ مَا يَكُونُ عَلَيْهِ الكَلِم، فَذَكَرَ هُناكَ حَرْفَ العَطْفِ وَفاءَهُ وَلامَ الابْتِدَاء وهَمْزَةُ الاسْتِفْهَامِ وَغَيْرِ ذَلِكَ ممّا هُوَ عَلَى حَرْفٍ وَاحِدٍ، وَسُمّى كُلَّ

[1] ينظر :وليد ممدوح عمر، **المرجع نفسه**، ص24،25.

وَاحِدَةٍ مِنْ ذَلِكَ كَلِمَةً. الجَوْهَرِي: الكَلَامُ اسْمُ جِنْسٍ يَقَعُ عَلَى القَلِيلِ وَالكَثِيرُ، والكَلِمُ لَا يَكُونُ أَقَل مِن ثَلاثِ كَلمَاتٍ». [1]

من خلال التعريف اللغوي يتضح أنّ الكلام يتكون من جملة فأكثر وبذلك فهو يحمل معنى أما الكلمة فهي اسم يطلق على جنس الكلام.

اصطلاحا: التّحدّث هو الكلام المنطوق الّذي يعبر به المتحدّث عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وأحساسيس، وما يزخر به من رأي أو فكر وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب مع الصّحّة في التّعبير والسّلامة في الأداء. [2]

مهارة الكلام هي مهارة إنتاجية تتطلّب من المتعلّم القدرة على استخدام الأصوات بدقّة والتّمكّن من الصّيغة النّحوية ونظام ترتيب الكلمات الّذي يساعده في التّعبير عمّا يريد أن يقوله في مواقف الحديث كما أنّ «الكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتّصال بين البشر، وهو الطّرف الثّاني من عملية الاتّصال الشّفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا علمية الاتّصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتّعبير الشّفهي». [3]

والكلام هو ترجمة اللّسان كما يتكلّمه الإنسان عن طريق الاستماع، القراءة، الكتابة، كما أنّه من العلاقات المميّزة للإنسان، باعتبار أن «ليس كلّ صوت كلاما فالكلام هو اللّفظ والإفادة، واللّفظ هو الصّوت

[1] ابن منظور، **لسان العرب** ، مج12، ص 523.

[2] ينظر: فهيم مصطفى، **مهارات التّقليد في مراحل التّعليم العام**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2002، ص 83.

[3] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها** دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص185،186,

المشتمل على بعض الحروف والإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني لدى المتكلّم، وللكلام منزلة متميّزة بين فروع اللّغة العربية فهو لم يكن معزولا وإنّما هي الغاية في جميع فروعها».[1]

2.4.الفرق بين الكلام والتّحدّث:

يقصد بالكلام القدرة على النّطق الصّحيح للّغة، بينما يقصد بالتّحدّث القدرة على الاستخدام المناسب للّغة في سياق معيّن، فالتّحدّث يشمل اللّغة اللّفظية واللّغة المصاحبة. فالتّركيز في تعليم الكلام يكون على بنية اللّغة، بينما يكون التّركيز في تعليم التّحدّث على مدى مناسبة اللّغة للسّياق، فلكلّ مقام مقال. فالتّحدّث أداء فردي في إطار جماعي، وهذا الأداء يعتمد على أساسين أحدهما حركي، ويسمّى مخارج الأصوات، والثّاني سمعي، ويسمّى صفات الأصوات، من حيث: الشدّة والرّخاوة والجهر والهمس، فالكلام حركات عضوية مصحوبة بظواهر صوتية، والتّحدّث هو فنّ نقل المعتقدات والاتّجاهات والمعاني والأفكار، وهو مزيج من التّفكير والمشاعر، والصّوت لحمل الأفكار والكلمات. وهنا لانفرّق بين التّحدّث والكلام[2]

3.4.تنمية مهارة التّحدّث:

إنّ وظيفة اللّغة الأولى هي الاتّصال والتّعبير، وهذا يعني أن يلتقي الإنسان بآخر التقاء مواجهة، أو من خلال وسيلة أخرى ليعبّر عمّا يريد، ويتلقّى من الآخرين ما يريدون، ومن ثمّ فإنّ الإنسان في عملية الاتّصال يكون ضمن واحد من المواقف الأربعة وهي:

1- إمّا أن يكون متحدّثا / أو يكون مستمعا / أو يكون قارئا / أو يكون كاتبا.

---

[1] زين كامل الخويسكي، **المهارات اللّغوية، الاستماع، التّحدّث، القراءة**، ص.32.

[2] ينظر: علي أحمد مذكور وآخرون، **مهارات الأداء اللّغوي الشّفوي المناسبة لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم أساسي في ضوء مدخل التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي ومدى توافرها فيهم**، مجلّة العلوم التّربوية، جامعة القاهرة. معهد الدّراسات التّربوية القاهرة. مصر، العدد الرّابع، ج 3، أكتوبر 2016، ص10،11.

2– وهذه المواقف الأربعة تستلزم من الإنسان أن يلمّ إلماما كافيا بمهارات كلّ موقف ليكون الاتّصال ناجحا، ولقد سبق أن تحدّثنا عن مهارات الاستماع، ونعرّج الآن لبيان مهارة التّحدّث.

3– يعد التّحدّث الوسيلة اللّغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر، وأحاسيس للآخرين.

ومهارة التّحدّث تقابل مهارة الاستماع، إذ في الغالب ما يتكوّن الموقف اللّغوي من طرفين متحدّث ومستمع، إلاّ أن مهارة التّحدّث تأتي في المرتبة الثّانية بعد الاستماع، من حيث كثرة الاستخدام ومع هذا فإنّ المحادثة تعتبر من أهمّ المهارات اللّغوية، إن لم تكن أهمّها على الإطلاق، ذلك أنّ بعض المربّين يذهبون إلى أن اللّغة في أساسها عمليّة (إرسال منطوق، واستقبال مسموع، وأنّ الجوانب الأخرى للّغة تخدم عملية الاتّصال هذه) كما أنّ بعضا آخر منهم يرى أنّ اللّغة عبارة عن: (مضمون وإفصاح عن هذا المضمون)[1].

إنّ اللّغة أمر أساسي في حياة الطّفل فبها يلبّي جميع احتياجاته«كما أنّ لغة الكلام يمكن تشبيهها باللّعب ليس فقط لكونها تسمح بأقصى درجة من الإبداع ولكن أيضا لأنّها تشكّل وسيلة لا مثيل لها في التّعبير فالواقع أنّه عن طريق الكلمة يظهر الطّفل احتياجاته وحالة جسده ويفرغ توتّراته الانفعالية والعاطفية ويخرج تجاربه الحالية ويسترجع تجاربه الماضية ويعبّر عن شكوكه الأولى وعن اقتناعاته السّاذجة إنّه يكشف عن حقيقته للمحيطين به، ومن ثمّ يتّجه إلى الإدراك الذّاتي عن طريق لغة مبتكرة سواء من ناحية الشّكل أو من ناجية المضمون ونتيجة لتفرّدها تكون معبّرة لأقصى درجة ».[2]وبهذا تسمح اللّغة للطّفل بإخراج جميع مكنوناته الدّاخلية وتوضيح أرائه لمن حوله.

---

1 عبد الفتّاح حسن البجّة،**أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2001، ص23.

[2] سرجيوسبيني، **التّربية اللّغوية للطّفل**، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتّاح حسن عبد الفتّاح، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، 2001، ص09.

التّواصل اللّغوي هو اللّبنة الأساسية في تنمية الأداء الشّفوي للطّفل حيث يعمل على: [1]

1- تكوين القدرة على التّواصل اللّغوي الشفوي لدي متعلّم اللّغة من خلال التّعرّف على المهارات الفرعية لكلّ من الاستماع والتّحدّث ومعرفة قواعد اللّغة الّتي تضبط الأداء اللّغوي.

3- تكوين الكفاءة الأدائية التّواصلية لدى المتعلّم ،وذلك بتدريب المتعلّم على مهارات التّواصل في مواقف طبيعية، حيث يركّز على تنمية الجانب اللّغوي أو الكفاءة اللّغوية والكفاءة الاتّصالية ،وبتضمّن اكتساب الكفاءة التّواصلية مظهرين أحدهما سلوكي ،والآخر معرفي، فالمظهر المعرفي بتضمّن معرفة النّظام اللّغوي، ومراعاة التّقاليد الاجتماعية في اختبار المفردات ،وأمّا المظهر السّلوكي فيتضمّن تحويل المعرفة بالقواعد اللّغوية إلى طلاقة أدائية من خلال الممارسة الفعلية للّغة، ومن هنا يؤكّد مدخل التّواصل اللّغوي على تنمية الكفاءة اللّغوية كأساس لتنمية الكفاءة التّواصلية.

4- تحقيق مبدأ وظيفة اللّغة، فهو يقوم على تعليم اللّغة من خلال مواقف الحياة الواقعية الّتي يستطيع فيها المتعلّم ممارسة اللّغة من خلال مهاراتها، وتحقيق التّفاعل والتّواصل اللّغوي.

5-بناء شخصية المتعلّم؛ حيث يتعلّم فيه المتعلّم كيف يتعلّم، ويعلّم الآخرين، ويتمّ ذلك بالعمل الجماعي المشترك والحوار، والتّفاعل الهادف بين أفراد المجموعة.

.4.4.أسس عملية التّحدّث

وتعتمد عملية التّحدّث على عدّة أسس منها:[2]

[1] ينظر: على أحمد مدكور وآخرون،**تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفوي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخلي التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، مجلّة العلوم التّربوية، جامعة القاهرة. معهد الدّراسات التّربوية القاهرة. مصر، العدد الثّالث، ج.3، جويلية، 2016، ص.129.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللّغة العربية**، ط 1دار المسيرة والنّشر، 2007، القاهرة، ص 72.

1.4.4.أسس نفسية :

«وهذا حسب طبيعة الإنسان وميله للتّحدّث مع الآخرين عمّا رأى، وشاهد من مواقف وأحداث خلال يومه وذلك بالمحاكاة والتّقليد والتأثر بهم، من مواقف وأحداث كما تعتمد على تدريبات لغوية تأخذ بيد المتعلّم نحو استعمال اللّغة وممارستها في التّعبير والاتّصال وذلك لكسر حاجز وعقدة النّطق، كالخجل والتّشجيع على التّكلّم والتّحدّث أمام الآخرين، مع مراعاة تلبية رغبة المتكلّم في الكلام.

2.4.4.أسس تربوية:

وهي الحرية في التّكلّم وعرض الأفكار، وهي من الأسس الهامّة والتّربوية الّتي يجب مراعاتها في تعليم مهارة التّحدّث (التّكلّم)، إذ من حقّ المتكلّم أن يتكلّم فيما يراه من موضوعات وما يختار من أحاديث بما يتّفق مع أخلاقيات العامّة ولا يخرج عن العادات والتّقاليد والمبادئ والقيم مع مراعاة التّنوع في الكلام ولا يسير على وتيرة واحدة مع اختيار كلامه ممّا سبق لهم من خلفية أو خبرة تثير لديه من طلاقة في التّعبير.

3.4.4.أسس لغوية :

فهي تتعلّق بالمحصول اللّغوي لدى المتكلّمين، الّذي يستوجب ضرورة الحثّ على العمل لزيادة الرّصيد الذّهني لديه لإثراء محصوله اللّغوي، وذلك بكثرة القراءة، الاستماع وأن يتنوّع ذلك في ميادين متعدّدة كإلقاء ندوات، محاضرات وكتابة المقالات الأدبية مع مراعاة اختيار الألفاظ والتّعابير في ضمن المعاني المميّزة أثناء عملية التّكلّم.

5.4سيمات التّحدّث

من أكثر مهارات التّحدّث استعمالا هي المهارات الشّفوية نظر لاستخداماتها المتعدّدة في حياتنا اليومية، المتحدّث في هذه المهارة يجب عليه أن يتّسم بسمات ثلاث نعرضها فيما يلي: [1]

[1] سمير روحي الفيصل، محمد جهاد جمل، **مهارة الاتّصال في اللّغة العربية**، ط01، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدّة، 2004، ص126،14،07.

1.5.4السّمات الشّخصية:

والمتمثّلة في:

- **الموضوعية** :الّتي تعني قدرة المتحدّث على التّصرف وإصدار الأحكام غير متحيّز .

- **الصّدق** :ويعني أن يعكس الحديث حقيقة مشاعر المتحدّث وأفكاره وأراءه يعني تطابق أحوال المتحدّث مع أفعاله.

- **الوضوح** :الّذي يعني القدرة على التّعبير عن الأفكار بوضوح من خلال اللّغة البسيطة، المادّة المنظّمة والمسلسلة منطقيا.

- **الدّقة** :حتى يؤدّي المتحدّث المعنى الّذي يقصده بعناية لابدّ من التّأكّد من الكلمات الّتي يستخدمها.

- **الاتّزان الانفعالي**: أن يظهر المتحدّث انفعاله بالقدر الّذي يتناسب مع الموقف.

- **المظهر** : أن يعكس المظهر مدى رؤيته لنفسه، كما يحدّد الطّريقة الّتي يظهر بها الآخرون بشكل أحكامه.

2.5.4السّمات الصّوتية:

المراد منها استخدام طاقات الصّوت من حيث النّبر، الهمس وإبراز السّمات الصّوتية وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة ومراعاة قواعد النّحو ووضوح الصّوت وعدم السّرعة أثناء التّحدّث مع مراعاة أمكنة الوقف العارض والتّام.

3.5.1.السّمات الاجتماعية:

تتمثّل في السّمات الّتي يستخدمها المتحدّث لإقناع المستمعين وذلك بتوظيف الحجج والبراهين والأدلّة المنطقية وأبرز هذه السّمات القدرة على التّحليل، الابتكار، العرض، التّعبير، ضبط التّعبير، ضبط الانفعالات.

6.4.عوامل النّجاح في التّحدّث: تتمثّل في: [1]

أ– الرّغبة في التّحدّث: ممّا لا شكّ فيه أنّ نجاح عملية التّحدّث يتوقّف إلى حدّ كبير على رغبة المتحدّث في الكلام فإذا كانت عملية التّحدّث باهتة فاترة، فإنّ نتائج التّحدّث ستكون على قدرها من الفتور. فإن كانت هذه العملية قوية مثيرة أنتجت مثلها، ونستطيع أن نستبّن هذا من مواقف المستمعين في المشاركة، والحوار.

ب– الإعداد للحديث:من الأمور البديهية أن يخطّط المتحدّث لما سيتكلّم به، لذا يجب عليه أن يفكّر مليا، ويعرف تفاصيل ما سيحدث به، وبخاصة إذا ما كان موضوع الحديث من الموضوعات الّتي يعرفها المستمعون من قبل.

لذا فالمتحدّث مطالب بأن يكون لديه شيء واضح منظّم، وقد قالت العرب: قبل الرّمي تملأ الكنائن .

ولكي يكون الحديث منظّما، يجب أن يكون له بداية، ونهاية، وألّا ينحرف المتحدّث عن الموضوع، وألّا يميل عن الهدف، وألا ينتقل من فكرة إلى أخرى قبل استيفائها، وأن يكون لديه بعض المعلومات الجديدة المهمّة المدعومة بالأدلّة والحجج.

ج– الثّقة بالنّفس:

تعدّ الثّقة بالنّفس من الأمور المهمّة الّتي يتوقف عليها نجاح عملية التحدّث، وهي من الأمور الضّرورية الّتي يحتاج إليها كلّ من يواجه الجمهور ليخاطبهم، ويكسب ثقتهم، ولكي يستطيع أن يفكّر بهدوء في أثناء حديثه، وهذا الأمر ليس بالشّيء الصّعب، ولا هو موهبة لا يمتلكها إلّا بعض الأفراد، ولكن باستطاعة كلّ فرد أن يمتلكها وينمّيها، إذا توافرت لديه الرّغبة الصّادقة في ذلك[2].

---

[1] ينظر: عبد الله علي مصطفى نقلا عن فن الخطابة، **مهارات اللّغة العربية**، ط01 دار المسيرة للنّشر والتوزيع،2002، بيروت،ص154,

[2]ينظر :عبد الله علي مصطفى، **مهارات اللّغة العربية**، نقلا عن فن الخطابة ، ص154.

7.4.طبيعة الكلام:

عملية الكلام هي حركة معقّدة رغم بديهيتها لأنّها تتمّ في عدّة خطوات وهذه الخطوات هي كما يلي: استثارة ، تفكير، صياغة، نطق، فقبل أن يتحدّث المتحدّث لا بدّ أن يستثار. والمثير إمّا أن يكون خارجيا، كأن يردّ المتحدّث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة أو ما إلى ذلك من المجالات المختلفة الّتي يردّ فيها المتحدّث على مثير خارجي. وقد يكون الدّافع للكلام داخليا، كأن تلحّ على الفرد فكرة، ويريد أن يعبّر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشّاعر بفكرة فيعبّر عنها للآخرين في صورة ينشدها، أو خطبة يلقيها. أو كأن، ينشغل الإنسان بهموم أو مشاكل فيعبّر عنها لزملائه أو أصدقائه... وهكذا نجد أنّ نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التّحدّث.[1]

وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلّم، أو يوجد لديه الدّافع للكلام، يبدأ في التّفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتّبها، والفرد الّذي يتكلّم دون أن يعطي لنفسه القدر الكافي للتّفكير فيما سيقول. غالبا ما يكون كلامه أجوف خاليا من المعنى غير منظّم...والمدرّس الواعي هو الّذي يعلّم متعلّميه ويدرّبهم على ألاّ يتكلّم أحدهم إلّا إذا كان هناك داع قويّ للكلام، وإذا كان لابدّ من الكلام، فليفكّر جيّدا قبل أن يتكلّم، وليرتّب أفكاره بصورة منطقية مقنعة قبل أن يبدأ، فالكلام من فنون الاتّصال، إذا فقد عقلانيته ومنطقيته فقد وظيفته،وبعد أن يستثار الإنسان ويُدفع إلى الكلام، ويفكّر فيما سيقول، يبدأ في انتقاء الرّموز (أي الألفاظ والعبارات، والتّراكيب) المناسبة للمعاني الّتي يفكّر فيها. ومن الصّعب – في الواقع – التّفريق بين مرحلة التّفكير ومرحلة انتقاء الرّموز، فالإنسان يفكّر باللّغة، أي بالنّظام الرّمزي، فأيّ المرحلتين يبدأ أوّلا، التّفكير أم انتقاء الرّموز؟ وأغلب الظّنّ أنّ الإنسان يفكّر عن طريق الرّموز، ثم يقوم بعد تركيب، أو جملة مكان جملة...الخ.[2]

[1] ينظر:علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2006، ص113.

[2] ينظر : علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربية**، ص114.

وليس المهمّ هنا أيّ المرحلتين يأتي أوّلا، وأيّهما يأتي ثانيا، وإنّما المهمّ هو أنّ المدرّس الرّاشد هو الّذي يعلّم متعلّميه أن يفكّروا ويتمعّنوا قبل أن يتكلّموا، وأن ينتقوا المناسب من الألفاظ للمعاني الّتي يريدون التّعبير عنها وتوصيلها. ليس هذا فقط، وإنّما المهمّ أيضا أن يعرفوا أنّ البلاغة في القول هي مراعاة مقتضى الحال، وأنّ لكلّ مقام مقال، ولكلّ حال مقتضاه. ومن مقتضيات الأحوال، أنّ يتعرّف المتكلّم على نوعية المستمع أو المستمعين، وأن يتكلّم إليهم بالأفكار والألفاظ الّتي تناسبهم. ليس هذا فقط، بل أيضا أن يختار المتكلّم الألفاظ الّتي تتناسب مع نوعية المعاني الّتي يريد التّعبير عنها وإيصالها للآخرين. ثمّ تأتي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة النّطق. فلا يكفي – بالطّبع – أن يكون لدى المتكلّم دافع للكلام، وأن يفكّر ويرّتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب أيضا مع نوعية المستمعين – فهذه كلّها عمليات داخلية، أي تحدث داخل الفرد – بل لا بدّ أيضا أن ينطق، فبالنّطق السّليم تتمّ عملية الكلام... والنّطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلاّ المظهر الخارجي لها. ومن هنا يجب أن يكون النّطق سليما وواضحا خاليا من الأخطاء. وهذا هو آخر ما يجب أن يهتمّ به المدرّس مع المتعلّمين في هذا المجال. فالمدرّس الواعي هو الذي يهتمّ بالتّفكير والمعاني قبل الاهتمام بالجانب الشّكلي للّغة. ومع ذلك فالنّصوص المقدّسة، والنّصوص الأدبية عموما يجب نطقها نطقا صحيحا قبل إخضاعها للدّراسة والتّفكير والتدبّر، وهكذا نرى أن المتحدّث الجيّد هو الّذي لا يتحدّث إلّا إذا كان لديه داع للكلام وهو الّذي يفكّر فيما سيتحدّث به، ويرتّب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقا صحيحا خاليا من الأخطاء اللّغوية. وبالرغم من التّفاصيل الكثيرة والمعقّدة لهذه العملية، إلا أنّها تحدث بسرعة، حتى يُخيّل للمستمع أو حتى للمتكلّم نفسه أنّها تحدث دفعة واحدة.[1]

[1] ينظر:علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2006، ص113-115.

8.4.تدريس مهارة التحدّث:

تدريس مهارات الكلام والتّحدّث في ضوء مدخل التّواصل اللّغوي «بقوم على الوظيفية، حيث إنّ المتحدّث لا يقتصر على حاجته إلى الكفاءة اللّغوية الّتي تعني معرفة المتحدّث بكيفية إنتاج اللّغة مع مراعاة القواعد النّحوية ،وإنّما يحتاج إلى الكفاءة التّواصلية ،والّتي تعني معرفة المتحدّث متى، ولماذا، وكيف يتحدّث، وهذا ما يهتمّ به مدخل التّواصل اللّغوي ,فيهدف مدخل التّواصل اللّغوي إلى إكساب الكفاءة التّواصلية، ويحقق استخدام مدخل التّواصل اللّغوي أعلى درجة ممكنة من الكفاءة اللّغوية والتّواصلية، وتنمية مهارات استخدام اللّغة في مواقف واقعية ،واستخدام التّغذية المرتدّة » .[1]

كما يقتضي تدريس التّحدّث أو الكلام ما يلي: [2]

أن يتعرّض المتعلّم بالفعل إلى مواقف يتكلّم فيها بنفسه لا أن يتكلّم غيره عنه. إنّ الكلام مهارة لا يتعلّمها المتعلّم إن تكلّم المعلّم وظلّ هو مستمعا... من هنا تقاس كفاءة المعلّم في حصّة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث.

أن يعبّر المتعلّم عن خبرة:

يقصد بذلك ألاّ يُكلّف المتعلّمون بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به... ينبغي أن يتعلّم المتعلّم أن يكون لديه شيء يتحدّث عنه.

---

[1] على أحمد مدكور وآخرون، **تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشّفوي لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم الأساسي في ضوء مدخلي التّحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي**، مجلّة العلوم التّربوية، جامعة القاهرة. معهد الدّراسات التّربوية القاهرة. مصر، العدد الثّالث، ج.3، جويلية، 2016، ص129.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في اللّغة للنّاطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسة دراسات في تعليم اللّغة العربية،1986، ج1، ص487-490.

ومن العبث أن يُكلّف المتعلّم بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أنّ هذا يعطّل فهمه وقد لا يجد في رصيده اللّغوي ما يسعفه.

التّدريب على توجيه الانتباه:

ليس الكلام نشاطا آليا يردّد فيه المتعلّم عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام... إنّ الكلام نشاط عقل مركب...إنّه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرّف التّراكيب وكيف أنّ اختلافها يؤدّي إلى اختلاف المعنى... إنّ الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلّب من الفرد أن يكون واعيا لما يصدر عنه حتّى لا يصدر منه ما يلام عليه... وقديما قيل إنّ عثرات اللّسان أفتك من عثرات السّنان.

عدم المعارضة وكثرة التّصحيح:

من أكثر الأشياء حرجا للمتحدّث وإحباطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدّثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر بالنّسبة للمتحدّثين في لغات ثانية... إنّ لديهم من العجز في اللّغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعلّ مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلّم.

مستوى التّوقعات:

من المعلّمين من تزيد توقّعاته **Overexpectation** عن الإمكانات الحقيقية للمتعلّم، فيظلّ يراجع المتعلّم ويستحثّه على استيفاء القول ثمّ يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقّعات.

التّدرّج:

ينطبق مبدأ التّدرّج هنا أيضا... إنّ الكلام كما قلنا مهارة مركّبة ونشاط عقلي متكامل... وتعلّم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة ولا بين عشيّة وضحاها. إنّها عملية تستغرق وقتا وتتطلّب من الصّبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلّم. وعليه أن يهيّئ من مواقف الكلام ما يتناسب مع كلّ مستوى من مستويات الدّارسين.

قيمة الموضوع:

تزداد واقعية الطّلّاب للتعلّم كلّما كان ما يتعلّمونه ذا معنى عندهم وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلّم اختيار الموضوعات الّتي يتحدّث الطّلّاب فيها خاصّة في المستوى المتقدّم حيث الفرصة متاحة للتّعبير الحرّ. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة وأن يكون واضحا ومحدّدا. ويفضّل أن يطرح على المتعلّم في كلّ مرّة موضوعين أو أكثر حتّى تكون حريّة الاختيار متاحة لهم، فيتكلّمون عمّا يعرفون، وعمّا لديهم حوله من رصيد.

ومن أحسن الطّرق الّتي تعلّم مهارة الكلام «أن تعرّض الطلّاب لمواقف تدفعهم إلى التّحدّث، وهنا تبرز أهمّية اختيار الموضوع الذّي ستعقد المحادثة حوله والّذي يجب أن يكون من أوسط ما يدرسه المتعلّم في المراحل التّعليمية الأولى، فإذا اشتدّ عوده فتحت له الأبواب لينطلق متحدّثا فيما يعنّ له، ففي تلك المرحلة يكون المتعلّم قد اكتسب القدرة على تحديد عناصر المحادثة واستدعاء المفردات والتّراكيب الملائمة لها ووضع الجمل في سياقها الصّحيح وترتيب الأفكار الّتي سيتحدّث عنها والتّعبير عنها في ضوء استيعابه لألفاظ اللّغة ومبانيها الصّرفية والنّحوية. ومن الضّروري الإشارة إلى أنّ الخطوات الأولى في تعليم مهارة الكلام تعتمد على طريقة السّؤال والجواب، ويزداد عدد الجمل داخل الحوار الواحد بشكل تدريجي ليتعرّف المتعلّم على أنماط متعدّدة من الأساليب كالاستفهام والأمر والنّهي والنّداء والتعجّب، ويدرك وظائفها جيّدا».[1]

يجب الاعتماد على القوالب الجاهزة أو المعمول بها مسبقا هي الأنسب لخلق أساس جيّد لمهارة الكلام عند المتعلّمين فهم سيكرّرون هذه القوالب ويتحدّثون على منوالها فتّتضح لهم طبيعة تكوين الجملة وبعض صورها مما يساعدهم على اكتساب مهارات التّحدّث الّتي تعتمد في أساسها على عدّة معايير.

أ- المعيار الأوّل: اختيار الأفكار الجيّدة وتنظيمها تنظيما يناسب الموقف.

ب- المعيار الثاني: اختيار المفردات والتراكيب الصحيحة واستخدامها استخداما مناسبا للموقف.

[1] وليد ممدوح عمر، **تدريس المعارات اللّغوية**، مجلّة أعاريب، العدد الرّابع،2014، ص2،26.

ج- المعيار الثّالث: نطق الأصوات والكلمات والتّراكيب نطقا صحيحا.

هـ- المعيار الرابع: استخدام الإشارات والملامح المعبّرة عن مضمون الحديث.

و- المعيار الخامس: احترام المستمعين والالتزام بآداب الحديث. [1]

9.4.أهداف مهارة الكلام:

تعدّ مهارة الكلام مهارة ذات أهمّية وقيمة للمتعلم (الدّارس)؛ لأن اللّغة في طبيعة أصلها، عملية إرسال منطوق واستقبال مسموع – ولذا يجب توافر هذه الأهداف في تعليمها للنّاطقين بغيرها وهي:

- القدرة على استخدام الإيماءات والحركات غير اللّفظية استخداماً معيارياً بما يريد توصليه.
- القدرة على ضبط الكلمات ضبطاً سليماً صرفاً ونحواً.
- القدرة على شرح المعلومات والأفكار شرحاً وافياً وذا معنى[2].
- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً وواضحاً عن طريق التركيز عليها في بداية مرحلة التّعليم.
- تغيير نغمة الصّوت ونبره على وقف المعاني[3].

10.4.مداخل عملية تعليم التّحدّث:

أ- المدخل الأوّل: الموقف الاجتماعي:

[1] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص259-260-261.

[2] محمد علي عبد الكريم الخولي، **أساليب تدريس اللّغة العربية**، 2000 م، بيروت، الأردن، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، ص 105.

[3] فهد خليل زايد، خليل، **أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة**، ط(بدون)، دار اليازوري العلمية، 2006، ص 30.

«إن الاتّصال الشّفهي يأخذ مكانه في أنواع مختلفة من المواقف، كلّ حسب ظروفه الخاصّة والاتّصال معناه أن نتحدّث أو نكتب إلى آخر على أنّه مشترك معنا في أمر ما، وكلّ عمليات الاتّصال تتطلّب مرسلا ومستقبلا ورسالة مشتركة بينهما، وكلّ موقف اجتماعي يجب أن يكون فيه متحدّث ومستمع ولغة متكلّمة، ولذا فإنّ هذه اللّغة هي أداة التّبادل فيما بينهما.

ب– المدخل الثّاني: الموقف التّعليمي (الاصطناعي):

حيث يقوم المعلّم بتقسيم الطّلاب إلى جماعات صغيرة: للتّدريب على مهارة التّحدّث، ويحدد لهم المعلّم مجال الحديث، ويتمّ تدريب الطّلاب على مهارات محدّدة في كلّ موقف، ليصل الطّلاب في النّهاية إلى التّحدّث في كافة المواقف الرّسمية وغير الرّسمية.

والواقع أنّ لا خلاف عند تعليم مهارة التّحدّث في استخدام كلّا المدخلين السّابقين، فهما مدخلان متكاملان، حيث أنّ المعلّم الكفء هو الّذي يستطيع المزج بين الموقف التّعليمي والموقف الاجتماعي الواقعي، حتّى يشعر الطّلاب بأن ما يتعلّمونه من دروس لغوية له فائدة اجتماعية، تتمثّل في تحقيق تواصل فعّال بينه وبين الآخرين، أمّا عن الموقف التّعليمي فهو أمر لابدّ منه؛ لسبب بسيط وهو أنّ مهارة التّحدّث ليست مهارة عفوية أو تلقائية تنمو بالنّمو أو ببلوغ المتكلّم درجة من النّضج الجسمي واللّغوي والعقلي تؤهله للتّحدّث بطلاقة، وإنّما هي مهارة تنمو بالتّدريب وتذبل أو تموت بعدم الاهتمام والرّعاية، ومن ثمّ وجب على المعلّمين، والباحثين الكشف عن طرائق واستراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارة بشكل قصدي ودقيق ويتطلّب هذا الأمر التّخطيط الجيّد لتعليم فنّ التّحدّث بشكلّ نظامي وعلمي، على أن يتمّ هذا التّعليم كما يلي:

- تحديد الموضوع الّذي سيتحدّث فيه.
- اختيار عنوان معبّر عن موضوع الحديث.
- تحديده للأفكار الرّئيسة والفرعية الواردة في هذا الموضوع.

- ترتيبه لهذه الأفكار بشكل مسلسل يؤدّي إلى إفهام المستمع.
- ربطه بين هذه الأفكار بأدوات الرّبط المتعارف عليه.
- تقسيمه للموضوع إلى مقدّمة، ومتن، وخاتمة.
- تحديده لنوعية الجمهور الّذي سيستمع إلى الموضوع».[1]

11.4.أهداف تعليم مهارة التّحدّث:

إنّ التّعليم في حدّ ذاته لديه العديد من الأهداف والغايات ولتعليم مهارة التّحدّث العديد من الأهداف تتمثّل فيما يلي:[2]

[1] ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص253-254.

[2] الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **إعداد مواد تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها**، 1428هـ، ص47.

1- أن ينطق المتعلّم أصوات اللّغة العربية، وأن يؤدّي أنواع النّبر والتّنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللّغة.

2- أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

3- أن يستخدم الحركات الطّويلة والحركات القصيرة.

4- أنً يعبّر عن أفكاره مستخدما النّظام الصّحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصّة في لغة الكلام الفصحى.

5- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجته وأدواره، وخبراته وأن يستخدم هذه الثّروة في إتمام عمليات اتّصال عصرية.

6- أن يستخدم بعض أشكال الثّقافة العربية الإسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثّقافي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التّراث العربي الإسلامي.

7- أن يعبّر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة.

8- أن يفكّر باللّغة العربية ويتحدّث بها بشكل متّصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ومن أمثلة الأهداف السّلوكية لتعليم الكلام ما يلي:[1]

- أن يطلب المتعلّم شيئًا ما.
- أن يتكلّم عن الأماكن والأوقات والأشخاص.
- أن يطلب من الآخرين عمل شيء ما.
- أن يقيم علاقات أليفة مع أبناء اللّغة.
- أن يحكي قصّة بسيطة، أو يقول شيئًا للآخرين.
- أن يشغل الجالسين أو رفاقه بالحديث عن بعض الأحداث اليومية.
- أن يفهم الآخرين ويوجّههم ويرشدهم.
- أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدّي ما يطلب منه من أعمال.

[1] الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **إعداد مواد تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها** ، 1428هـ، ص47.

من أهمّ أسباب ضعف طلبة اللّغة وعدم الرّغبة في الإقبال عليها، اعتماد المدرّسين على طرائق التّدريس التّقليدية وشبه التّقليدية في تدريس التّعبير الشّفوي **(Oral expression)**؛ لأنّ دور المعلّم يكون أكثر من المتعلّم، على الرّغم من أن المتعلّم محور العمليةّ التّعلّمية التّعليمية في الدّرجة الأولى. ومن هنا، فقد تولدّت حاجةّ ملحّة إلى إجراء دراسة لعلاج هذه المشكلة، والبحث عن طريقة من طرائق تدريس اللّغة تتيح للمتعلّمين فرصة ممارسة اللّغة في مواقف حياتية حيّة ووظيفية وبصورة حقيقية تنسجم مع الواقع الّذي يعيشون فيه. وعليه فأفضل طريقة تدريس حديثة ذات أثر فعال في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، هي طريقة الدراما، وممّا يؤكّد ذلك ما أشارت إليه البحوث المتعلّقة بجودة التّعليم؛ إذ ذكرت أنّ هناك توجهات عالمية لاستخدام الدراما في التّدريس كإحدى طرائق التّدريس المستخدمة داخل المؤسّسات التّعليمية والتّدريبية، واعتماد الدراما والمسرح منهجا مستقلاً في تحقيق الأهداف التّعليمية والتّربوية في جميع البلدان. إنّ أسلوب الدراما التّعليمية من الأساليب الحديثة الّتي يمكن اتباعها في التّدريس؛ إذ يُعتقد أنّه أسلوب فعّال يوظّف نشاط المتعلّم ويساعده في التّعلّم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المنوّعة، فيؤدّي إلى تعميق الوعي عند المتعلّم، ويعمل على تنمية قدراته في التّعبير والتّفكير النّاقد وتعزيز الثّقة في الاعتماد على النّفس وأخذ القرارات؛ فالمتعلّم من خلال تفاعله مع الدّور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلّها ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيداً عن التّلقين. كما يجب اعتماد أسلوبي التّمثيل ولعب الأدوار، وذلك عن طريق لعب أدوار مستمدّة من المواقف الحياتية اليومية الّتي يمارسها المتعلّم، ويستخدمها، ويشاهدها في المجتمع الّذي يعيش فيه، ومن خلال التّمثيل ولعب الأدوار يمتلك المتعلّم مهارات التّعبير الشّفوي، ويتغلّب على الصّعوبات الّتي تواجهه.[1]

[1] ينظر :إبراهيم حسن الربابعة، قتيبة يوسف الحباشنة، **أثر استخدام الدراما التّعليمية في تنمية مهارات التّحدّث (التّعبير الشفوي) وتحسين التّحصيل لدى طلبة اللّغة العربية للنآطقين بغيرها**، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 42، العدد3، مركز اللّغات، الجامعة الأردنية . 2015، ص630.

12.4.استخدام الدراما في تعليم التّحدّث:

تعتبر«الدراما التّعليمية استراتيجية تعلمية تعليمية تستخدم في التّدريس، وتعتمد على تقويم المادّة التّعليمية للطّلبة بواسطة الأداء التّمثيلي الّذي يبرز من خلال تقمّص الشّخصيات فعلياً، وأداء حركات أعضاء الجسم المتنوّعة، إضافة إلى اللّغة المنطوقة الّتي تصاحب الأداء».[1]

للدراما دور مهمّ وفعّال في تعليم اللّغة وتعلّمها وفي مهارة التّحدّث خاصّة « وقد تطوّرت الدراما في تعليم اللّغات عبر عقود من الزّمن إلى أن بدأت تظهر على نحو فاعل داخل الفصول الدّراسية منذ عام 1970إلى يومنا هذا، وذلك عبر أنشطة درامية متنوّعة يمكن استخدامها، مثل: التّمثيل ولعب الأدوار والارتجال وتفرض ضرورة توظيف الدراما نفسها في تعلّم اللّغات وتعليمها داخل الفصول الدّراسية لما لها من دور مهم في تحقيق بعض النّتاجات التعلّمية، مثل تعلّم مفردات وتراكيب لغوية ونحوية جديدة، والتّقليل من الأخطاء اللّغوية، واكتساب اللّغة من خلال أنشطة تواصلية وفق سياق واقعي وحقيقي. وعليه فإنّ التّقدم اللّغوي يكون نتيجة التّفاعل، ولا تتمّ تنمية لغة المتعلّم من خلال التكلّم معه فقط... فقد أوضح العديد من التّربويين أهمّية هذا الفنّ بوصفه أداة تعلّمية تعليمية أثبتت نجاحاً في العملية التربوية من خلال تزويد الطّلبة بخبرات تعليمية متعدّدة، وخاصّة أنّ التّجارب العلمية الحديثة أثبتت أنّه كلّما اشتركت حواس أكثر في العملية التّعليمية كان المردود من المعرفة والخبرة أكبر. ذلك أنّ الدراما نشأت قديماً من الحاجة إلى السّيطرة على قوى الحياة المختلفة؛ حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف تلك القوى واستنباط قوانينها، ثم تحويلها لصالحه في صراعه من أجل البقاء، فكان يعمل على محاكاة الأحداث والتوقّعات الّتي يمكن أن تعترضه في أسفاره بحثاً عن الكلإ والماء، وكأنّ التّدرب على تأدية تلك المشاهد الدرامية سبيلاً للنّجاح في أسفاره ورحلات صيده... وقد نالت الدراما التّعليمية محلّياً وعربياً اهتماماً متزايداً وبالغاً؛ وذلك لأهمّية تلك الاستراتيجية التّدريسية في مجال التّعليم، ولقدرتها في نقل المتعلّم من

[1] إبراهيم حسن الربابعة ،**المرجع السابق**، ص632.

دور التّلقي إلى المشاركة المحورية الفاعلة في عملية التّعلّم، الّتي تفوق غيرها من الاستراتيجيات الأخرى في تحويل الموضوعات التّعليمية الصّعبة إلى مادّة تلفت انتباههم، وتعمل على تعزيز القدرات اللّغوية لدى المتعلّم وتعميق إدراكه؛ لفهم لغة الآخر من خلال الحوار الّذي تقوم عليه، وتعزّز فهم المتعلّم للحياة الاجتماعية، من خلال لعب الدّور وتمثيل الأنماط، وتساعد على بناء وعي اجتماعي من خلال لعب الأدوار وتمثيل الحياة الاجتماعية في المجتمع الّذي يعيش فيه، وبذلك يكتسب خبرة عملية من خلال تمثيل مشاهد الحياة من الخوف والحزن والفرح والأمان[1] ». للدراما أهمية بارزة في إنجاح العملية التّعليمية ولها العديد من الأهداف.

13.4.أهداف استخدام الدراما في تعليم اللّغة العربية:

تسعى الدراما كاستراتيجية فتعليم التحدّث إلى تحقيق الأهداف الآتية: [2]

- نطق الطّلبة نطقاً صحيحاً.
- تدريب الطّلبة على التّعبير الصّحيح، وإجادة الكلام على نحو تامّ.
- أدراك الطّلبة أن اللّغة العربية لغة سهلة وممتعة وذلك الرّبط بين اللّغة العربية الفصيحة والحياة اليومية من خلال تمثيل موقف حياتي يمارسه يومياً أو قرأ عنه.
- معالجة محتويات المنهج الدّراسي بطريقة تعتمد على الحوار والحركة والنّشاط التّمثيلي.
- تنمية الثروة اللّغوية لدى المتعلّم، وإغناء معلوماته.
- تنمية قدرات المتعلّم على التّفاعل وتبادل الخبرات.
- تنمية قدرة المتعلّم في مهارتي: الاستماع والتّحدّث.

[1] إبراهيم حسن الربابعة، قتيبة يوسف الحباشنة، **أثر استخدام الدراما التّعليمية في تنمية مهارات التّحدّث (التّعبير الشفوي) وتحسين التّحصيل لدى طلبة اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها**، ص631،632.

[2] ينظر: إبراهيم حسن الربابعة، قتيبة يوسف الحباشنة، **المرجع نفسه** ،ص633.

– تخليص متعلّم اللّغة من الخجل وعيوب النّطق والانطواء والأمراض اللّغوية والأمراض السّلوكية.

– تمرين المتعلّم على التّعبير الصّادق الحي عن نفسه، وعلى إجادة النّطق بوضوح ودقّة في جوّ طبيعي، وتعويده نطق الحروف من مخارجها، وطريقة الكلام والأدوار والتّحكم في الصّوت وتعبيرات الوجه وحركات اليدين، وتمكينه من إضافة حصيلة لغوية من المفردات والتّراكيب.

– مساعدة المتعلّم في تنمية قدراته ومواهبه.

– تخليص متعلّم اللّغة العربية من ازدواجية اللّغة بين العامّية والفصيحة.

– المساعدة في إثارة اهتمام المعلّم بالدّرس وجذب انتباهه

– المساعدة في فهم المادّة اللّغوية لاحتوائها على عناصر تعزّز الألفاظ وتؤكّد معانيها.

نستنتج من خلال هذا الكمّ الكبير من الأهداف أنه لا يمكننا الاستغناء عن الدراما كعنصر مهم في العملية التّعليمية.

14.4.استراتيجيات تنمية مهارة التّحدّث:

استراتيجيات مهارة التحدّث هي الطرق و الأدوات المنهجية التي يستعين بها المتحدّث في التعبير عن المعنى المطلوب ومواجهة صعوبات معينة تعترض قدرته على التحدث ,والسيطرة على سير الحديث وتوجيهه؛ لمزيد من التفاعل مع الآخرين وتتمثل هذه الاسترتيجيات في: [1]

– استكشاف وجمع مفردات وتراكيب جديدة، واستخدامها في جمل مفيدة، وفي أثناء الحديث مع الآخرين. مع الانتباه إل صحّة الجمل نحويا وفق قواعد اللّغة العربية.

– محاكاة طريقة النّطق لدى المتحدّثين باللّغة العربية، وذلك عن طريق نطق المفردات والتّراكيب المختلفة.

– المقارنة بين المفردات والتّراكيب المختلفة، واختيار الأنسب منها.

[1] ينظر: عمران علي أحمد مصلح، **استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم**، ص 326،327.

– المشاركة في الحوار والمناقشات في الفصل الدّراسي.

– أن يمتلك المعلّم مهارة في طرح الأسئلة وتوجيهها.

– أن يكون المعلّم ذا ثقافة واسعة، ويتحلّى بالصّبر.

– أن ينتبه المعلّم إلى الّذين لا يشاركون وإلى من يحاولون الاستئثار بالكلام مراعيا الفروق الفردية.

– الإلقاء عن طريق الإذاعة المدرسية: حيث تعجّ الإذاعة المدرسية من التّقنيات الّتي يمكن من خلالها تنمية الكثير من المهارات اللّغوية ولا سيما مهارة الكلام.

– التّمثيل.[1]

5.مهارة القراءة (Reading skill) :

تعدّ مهارة القراءة من المهارات الضّرورية للتّواصل مع الآخرين وهي مفتاح المعرفة الواسعة والعلم الشّامل.

1.5.تعريف مهارة القراءة:

لغة: ورد في لسان العرب: «القُرْآنُ التَّنْزِيلُ العَزِيزُ، إِنَّمَا قُدِّمَ عَلَى مَاهُوَ أَبْسَطُ مِنْهُ لِشَرَفِهِ، قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ وَيَقْرُؤُهُ،الأهيرة عن الزجاج . قَرْءًا وَقِرَاءَةً وَقُرْآنًا، الأُولَى عَنِ اللِّحيَانِي فَهُوَ مَقْرُوءٌ».[2]

والقراءة كما أورد إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط (مادة ق ر ء) بمعنى: «قَرَأَ الكِتَابَ قِرَاءَةً وَقُرْآنًا: تَتَبَّعَ كَلِمَاتِهِ نَظَرًا وَنَطَقَ بِهَا وَتَتَبَّعَ كَلِمَاتِهِ وَلَمْ يَنْطِقْ بِهَا، وَسُمِّيَتْ حَدِيثًا بِالقِرَاءَة الصَّامِتَة...فَإِذَا نَطَقَ بِهَا كَانَت القِرَاءَةُ الجَاهِرَةُ .» [3]

اصطلاحا: القراءة عملية نفسية عقلية تتضمّن القدرةَ على تحويل الرّموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتُعَدّ القراءة واحدة من العمليات النّفسية الأساسية الّتي تتطلب عددًا من العمليات العقلية اللّازمة لظهورها لدى الأطفال

[1] عمران علي أحمد مصلح، **استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم، المرجع السابق**، ص 326،327.

[2] ابن منظور، **لسان العرب** ،مج01، ص128.

[3] ابراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الرسيط**، ص722.

العاديين، كما تعَدّ القراءة إحدى المهارات الأساسية المكوّنة للبُعد المعرفي بالنّسبة للفرد، وهدفًا رئيسًا من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسة من طرق الوصول إلى المعرفة [1]

فالقراءة «عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التّعرف إلى أصوات اللّغة، إلى فكّ رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتّعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنّصوص المقروءة».[2]

وما يستشفّ من هذين التّعريفين أنّ القراءة عملية فكرية تعتمد على فكر المتعلّم ونموه من أجل اكتساب الوعي الفونولوجي الّذي هو أساس تعلّم القراءة، إضافة إلى الفهم القرائي الّذي يستوجب القيام بنشاطات فكرية كالتّعرّف إلى الأصوات والرموز اللّغوية وتذكّرها ووضع التّصورات الفكرية لها والتّأكد من صحّتها، وديناميكيتها فتنبع من تتبّع المعاني من بداية قراءة النّص واستمراريتها وتعديلها والتّأكّد من صحّتها حتى نهايته .أمّا فاعليتها فتستند على ربط المعنى بما للقارئ من تصوّرات حوله بهدف تعديلها للوصول إلى ما هو أفضل.[3]

تعدّ القراءة ركنا أساسيا من أركان التّواصل اللّغوي، ومما لاشكّ فيه أنّها مفتاح كلّ تعلّم من أتقنها انفتحت أمامه دروب المعرفة ومن لم يتقنها يقتصر تواصله مع الآخرين على الوجه الشّفهي للّغة غائبا عن كلّ نتاج مكتوب. وهي إحدى النّوافذ الأساسية الّتي يطلّ منها الإنسان على عالم المعرفة والثّقافة وعن طريقها يتّصل بتراثه وهي تساعد في بناء شخصيته وصقلها بما يكتسبه من خبرات.

[1] ينظر:أحمد السّعيدي، **مدخل إلى الدّيسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2009، ص 16,

[2] أنطوان صياح، **تعلّمية اللّغة العربية**، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص66.

[3] ينظر أنطوان صياح، **المرجع نفسه**، ص66.

والقراءة تساعد المتعلّمين على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرّغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة المتعلّمين بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد المتعلّمين في تكوين إحساسهم اللّغوي، وتذوقهم لمعاني الجمل وصورها، فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون.

ولقد حظي تعليم القراءة في العالم باهتمام أضحى، يتزايد يوما بعد يوم، فقد اهتمّ العلماء بدراسة أبعادها دراسة علمية، مبرزين جوانب النّجاح والفشل فيها، فالقراءة لها قدرات ومهارات إذا أتقن توصيلها للمتعلّم كان نصيبه منها التّفوق، وإن أخفق المعلّم في عملية الإتقان كان نصيب المتعلّم الإخفاق. [1]

القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرّموز والرّسوم الّتي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، وتتطلّب الرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنّقد، والحكم، والتذوّق وحلّ المشكلات، ويمكن من خلال هذا التّعريف استشراف ما يأتي: [2]

أنّ عناصر القراءة ثلاثة هي: المعنى الذّهني، اللّفظ الّذي تؤدّيه، الرّمز المكتوب.

أنّ للقراءة عمليتين متّصلتين:

أ– الأولى: الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب.

ب– الثّانية: عملية عقلية يتمّ في خلالها تفسير المعنى: وتشمل هذه العملية التّفكير والاستنتاج.

فالقراءة عملية عقلية تشترك فيها عدة ميكانيزمات حسّية وحركية وعقلية تهدف إلى التّعرف والاكتشاف وتفسير الرّموز المكتوبة وفهم ما تنطوي عليه هذه الرّموز من معاني ودلالات.

[1] ينظر: أحمد عبد الله، فهيم مصطفى، **الطّفل ومشكلة القراءة**، الدّار المصرية اللّبنانية، مصر، ط 1، 1988، ص09.

[2] ينظر: عبد الفتّاح حسن البجّة، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار الفكر عمّان، الأردن، ط02، 2003، ص198.

2.5.مهارات القراءة :

تشتمل عملية القراءة على قسمين أساسيين من المهارات: [1]

أ–مهارة فزيولوجية:

وتتمثّل في معرفة الحروف والكلمات والنّطق بها نطقا صحيحا، بالإضافة إلى النّزعة في القراءة، وحركة العينين أثناء القراءة، والجلسة الطّبيعية بحيث أن يكون الكتاب بعيدا عن العين بعدّة سنتيمترات.

ب– مهارات عقلية:

وتتمثّل في ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامّة من المقروء، والمعاني القريبة والمعاني البعيدة، وأخيرا التّفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده.

وعلى مدرّسي اللّغة أن يدرّبوا متعلّميهم على هذه المهارات، على أن تكون المهارات الفيزيولوجية مراعية مع الاهتمام في المرحلة الابتدائية بالقدرات العقلية والاستعداد الذّهني، فالمتعلّم كلّما نما فكريا كلّما أضيفت المهارات العقلية بالتّدرّج.

3.5.مكوّنات القراءة:

تعدّ القراءة أحد مخرجات اللّغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرّموز المكتوبة، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها والوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، فهي بذلك وسيلة أساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات وهي مصدر من مصادرة المتعة الذّاتية

كما أنّ القراءة ترتكز على أبعاد متعدّدة، ومنها التّعرف على الكلمات والنّطق بها مع الفهم الدّقيق لها والمقدرة على نقدها، والرّبط بين معاني ومقاطع المادّة المقروءة.

[1] ينظر: محمود أحمد السّيد، **الموجز في طرق تدريس اللّغة العربية**، دار العودة، بيروت، ط 1، 1980، ص61.

وتتكوّن القراءة من مكوّنيْن رئيسييْن يشكلّان العامليْن الرئيسييْن في عملية القراءة هما: [1]

أ- التّعرّف على الكلمة:

إنّ الطّفل المبتدئ يرى الكلمات المتشابهة، ومن ثمّ يتعرّض للخطأ، وقد اتّضح من البحوث العملية إنّ الكلمات الّتي تسهل على المتعلّمين التّعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وإن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطّول تساعد أيضا على التّعرف عليها والتّمييز بينها، فالقارئ الجيّد يتعرّف على الكلمات في دقّة ويسر لما لديه من ذخيرة وحصيلة من المفردات، وكذلك سرعته الإدراكية وتفوّقه في استخدام السّياق لتحديد معنى الكلمة وقدرته على ملاحظة البناء الصّوتي للكلمة.

فمهارة التّعرف على الكلمات هي إحدى المهارات البالغة الأهمّية لقراءة المادّة المطبوعة، حيث تمكّن الطلاقة في هذه المهارة القرّاء من التّركيز على معاني النّصوص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى، والقرّاء الّذين يبذلون جهدا كبيرا في التّعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التّجهيز والمعالجة واستخلاص المعاني من النّصوص موضوع القراءة ضعيفة دائما.

وتتضمّن مهارة التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد المتعلّمين في التّعرف على الكلمات ومن هذه الاستراتيجيات (نطق الكلمات، ومدلول الكلمات، وبطء استرجاع الكلمات ودلالات أو تلميحات السّياق، والتّحليل التّركيبي).

ب- الفهم القرائي:

هو العملية الّتي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع المقروء ويتضمّن ثلاثة عناصر هي: القارئ بخبراته السّابقة وميوله وذكاءاته وأنماط تعلّمه ومهارته، والنّص القرائي بما بشمل من

[1] مدخل إلى الدّسلكسيا، **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، مرجع سابق، ص21.

أفكار ولغويات ومستوى المقروئية فيه. والسّياق ويقصد به المناخ الثّقافي والاجتماعي التّعليمي الّذي تتم فيه القراءة. ويعرف الفهم القرائي أنّه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتّفاعل مع النّص المكتوب مستخدما خبراته السّابقة وإشارات السّياق؛ لاستنتاج العمليات المتضمّنة في النّص المكتوب. ويعرف بأنّه القدرة على التّفكير وفهم الكلمات المقروءة: من خلال المعرفة السّابقة الّتي يستحضرها القارئ لفهم النّص المكتوب. ويتّضح مما سبق أنّ الفهم القرائي هو عملية نشطة وعقلية ووجدانية يتفاعل خلالها القارئ مع النّص المكتوب موظّفا ما لديه من معارف وخبرات سابقة وطارحاً ما يعنّ له من أسئلة بالإضافة إلى معطيات النّص والبيئة لتحقيق منتج نهائي والغرض من عملية القراءة هو الاستيعاب واستخلاص المعاني[1].

كما أن الفهم القرائي «هو المكوّن الثّاني من مكوّنات القراءة، فالهدف من كلّ قراءة هو فهم المعنى، وقد لا نصل إلى المعنى من كلمة واحدة، بل يستطيع القارئ الجيّد أن يفسّر الكلمات من تركيبها السّياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل والجمل كأجزاء للفقرات والفقرات كأجزاء الموضوع»[2].

فالفهم القرائي هو الرّبط الصّحيح بين الرّمز والمعنى، وإخراج المعنى من السّياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكّر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، فالفهم في حدّ ذاته مشكلة تمتدّ أبعد من مجرّد عملية فكّ الرموز إلى أصوات تقابلها، ويفسّر الفهم القرائي على أنّه جزء من التّسلسل النّمائي لفنون اللّغة (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة) والّتي تتطلّب فهم الرّموز المكتوبة[3].

[1] ينظر: فايزة السّيد محمد عوض، فهد عبد الكريم البكر، **برنامج تدريبي قائم على البنائية في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة لدى الطّلاّب معلّمي اللّغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد28، ماي 2013، ص27،28.

[2] مدخل إلى الدّيسلكسيا، **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، مرجع سابق ص 22.

[3] ينظر: مدخل إلى الدّيسلكسيا، **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، مرجع سابق، ص 22.

وبناء على ما سبق، فإنّ التّعريف الإجرائي للفهم القرائي، يتمثّل في اكتساب المتعلّم القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضّمنية، والقدرة على نقده، وتذوّقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعدّ لهذا الغرض [1]

مستويات الفهم القرائي ومهاراته: ويمكن استعراض أبرز هذه التّصنيفات على النّحو الآتي:

التّصنيف الأول:[2]

يضع هذا التّصنيف الفهم في ثلاثة مستويات؛ تبعاً للمهارات العقلية الّتي يوظّفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي: الاستيعاب، والنّقد، والتّفاعل مع النّص المقروء، وفيما يلي توضيح هذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمّنة فيها:

1- مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب):

ويتضمّن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفِكَر من النّص، والتّمييز بين الثّانوي والرّئيس من الفِكَر، وربط الرّموز بالفِكَر الّتي تدلّ عليها، وتلخيص الفِكَر من النّص .

2- مستوى المهارات العقلية المتوسّطة (نقد المقروء) :

وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التّفصيلات الّتي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحّة قضية، والكشف عن أوجه التّشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة الّتي يقصدها المؤلّف.

[1] ينظر:حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم**، ص62.

[2] رشدي طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها وتطويرها، وتقويمها**، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، القاهرة، ط01، 1998، ص149-153

3- مستوى المهارات العقلية العليا (التّفاعل مع المقروء) :

حيث يربط المتعلّم المعاني المتّصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متّصلة بالنّص المكتوب، ويعبّر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشّخصيات في الموضوع.

التصنيف الثاني:[1]

ويتوزّع على ثلاثة مستويات أيضاً، ولكنّه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية؛ من خلال ارتباطه بالنّص المقروء، والمهارات اللازمة له، وهذه المستويات هي:

1- مستوى الفهم الحرفي :

وهو ما يطلق عليه (قراءة السّطور)، ويتضمّن مهارات: «تطوير الثّروة اللّفظية، وتحديد التّفاصيل، وتحديد الفكرة العامّة المصرّح بها، وفهم بناء النّص، وتنفيذ التّعليمات».

2- مستوى الفهم التّفسيري: ويطلق عليه (قراءة ما بين السّطور)، ويتضمّن مهارات: تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرّف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبّؤ بالأحداث، وتعرّف الفكرة المحورية غير المصرّح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات.

3- مستوى الفهم التّطبيقي :

ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور)، ويتضمّن مهارات تقدير مدى دقّة الكاتب في التّعبير عن الفِكَر، وتمييز الحقائق والآراء، وحلّ المشكلات.

[1] رشدي طعيمة ومحمد الشعبي، **تعليم القراءة والأدب ، استراتيجيات، مختلفة،لجمهور متنوّع**،دار الفكر العربي للطباعة والنّشر، القاهرة، 2006،ص 92،93.

التّصنيف الثّالث: [1]

وهذا التّصنيف يلتقي مع التّصنيفين السّابقين في المستويات وفي بعض المهارات، ولكنّه يضيف مستوى جديداً يرتبط بالإبداع، وبهذا يضع الفهم في أربعة مستويات، هي:

1- مستوى الفهم الحرفي : ويتضمّن تحديد الفكرة العامّة للنّص، وتذكّر التّفاصيل المعروضة في النّص، وتذكّر تسلسل الأحداث، وتعرّف العلاقات بين السّبب والنّتيجة، وتمييز الحلّ في إطار سرد القصّة أو النّص، وتعرّف المتشابهات والمتباينات في النّص، وإعادة رواية النّص أو القصّة بدقّة، ووصف الشّخصية الرّئيسة في النّص .

2- مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويتضمّن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتّعميمات، وتفسير اللّغة الرمزية في النّص، والتّنبؤ بالنّتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصّور والتّوضيحات، واستنتاج سمات الشّخصية من خلال تلميحات النّص، واستنتاج الحالة النّفسية للمؤلّف من سياق النّص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنّقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السّابقة للقارئ في فهم النّص وقراءته.

3- مستوى الفهم النّاقد :

ويتضمّن التّمييز بين الحقيقة والخيال والرّأي، وتقييم دوافع الشّخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشّخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتّدريس والتّقويم**، ص 64.

4- مستوى الاستجابات الإبداعية (الفهم الإبداعي:

ويتضمّن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النّص، وإعادة كتابة النّص باستخدام الأسلوب اللّغوي ذاته، والتّعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النّص، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصّة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.

إنّ القراءة في هذا المستوى الأخير، تصبح قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات الفرد وإثراء حياته... ورحم الله العقّاد إذا يقول: لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمرا في تقدير الحساب، وإنّما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرّك كلّ ما في ضميري من بواعث الحركة وقراءة دون غيرها هي الّتي تعطني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد لأنّها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب...فكرتك أنت فكرة واحدة، شعورك أنت شعور واحد، خيالك أنت خيال فرد إذ قصرته عليك. ولكنّك إذ لاقيت بفكرتك فكرة أخرى أو لا قيت بشعورك شعور آخر، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك فليس قصارى الأمر أنّ الفكرة تصبح فكرتين وأنّ الشعور يصبح شعورين أو أنّ الخيال يصبح خيالين، كلّا وغنما تصبح الفكرة بهذا التّلاقي مئات الفكر في القوّة والعمق والامتداد.[1]

4.5.الوعي الصّوتي:

1.4.5.مفهوم الوعي الصّوتي

الوعي الصّوتي هو تأمّل مستخدم اللّغة لأصوات التّركيب اللّغوي (المنطوق) وقدرته على تحليل الوحدات الصّوتية الّتي تتكوّن منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، أو حذف وإضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة في مكان آخر.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص516.

أو هو عملية التّفكر والتّدبر فيما وراء اللّغة **(Meta linguistic)** وقدرته على التمييز بين الأصوات المختلفة تمييزا يقوم على: [1]

1- تعرّف الأصوات اللّغوية المختلفة وتحديد خصائصها.

2- تعرّف الأصوات جديدة إلى الكلمة.

3- تحليل الأصوات اللّغوية من تحليل الكلمة إلى مقاطع والمقطع إلى وحدات صوتية.

4- تبديل صوت مكان آخر.

5- مزج الأصوات اللّغوية بعضها ببعض لتكوين كلمات.

6- تعرّف الإيقاع العام للكلمة.

7- تمييز الأصوات المتشابهة في بداية الكلمة أو في نهايتها.

أو أنّ الوعي الصّوتي هو قدرة المتعلّم على تجزئة الكلمات إلى أصوات منفصلة وتمييزه بينها، وتحديد الكلمات الّتي تبدأ أو تنتهي بأصوات معيّنة، وكذلك تحديد إيقاع الكلمات ومقاطعها.

2.4.5.مستويات الوعي الصّوتي: [2]

ينقسم الوعي الصّوتي إلى مستويين وأنّ الاختلاف بينهما في مدى تعقّد العمليات المعرفية المتضمّنة في أداء مهام كلّ مستوى وهما:

---

[1] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التّعلّم**، ص321-322.

[2] جابر عبد الحميد جابر وآخرون، **برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللّفظي والإخراج الصّوتي وآثره في تحسين مهارات تعرّف الكلمة والفهم والنّطق لذوي صعوبات التعلّم الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي**، مجلّة العلوم التّربوية، العدد 3، ج 2، القاهرة (مصر) جويلية 2014، ص572-573.

أ- **مستوى الوعي البسيط (simple phonological Awareness):** ويشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام الّتي تتطلّب التّعامل مع الوحدات الصّوتية المركّبة للّغة الحديث بالتّقسيم والحذف والدّمج، مثل عدد الفونيمات الصّوتية**(Phoneme Counting)**، ومهمّة دمج الوحدات الصّوتية في كلمات **(Phoneme Blending)**، ومهمّة تقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصّوتية المكوّنة لها **(Phoneme Segmentation)**، ومهمّة حذف الفونيمات الصّوتية **(Phoneme Deletion)**، ويتطلّب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذّاكرة، وبالتّالي لا يشكلّ أداؤها عبئا على الذّاكرة العاملة، ولا يتطلّب مدى واسعا منها، ولذا يظهر هذا المستوى مبكّرا لدى الأطفال حتّى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقّيهم برامج القراءة.

ب- مستوى الوعي الصّوتي المركب (Compound Phonological Awarenss):

ويشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصّوتي الّتي تتطلّب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذّاكرة العاملة في نفس الوقت، وبالتّالي يشكلّ أداؤها عبئا على هذه الذّاكرة، ويتطلّب مدى واسع منها، وذلك مثل مهمّة المزاوجة الصّوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصّوتية، أو مهمّة نطق كلمة بعد حذف إحدى أصواتها. في حين يقسمها آدمز إلى خمسة مستويات متدرّجة من حيث الصّعوبة: [1]

- الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية (جمال–كمال، حمل – جبل / هناء – شفاء – دواء).

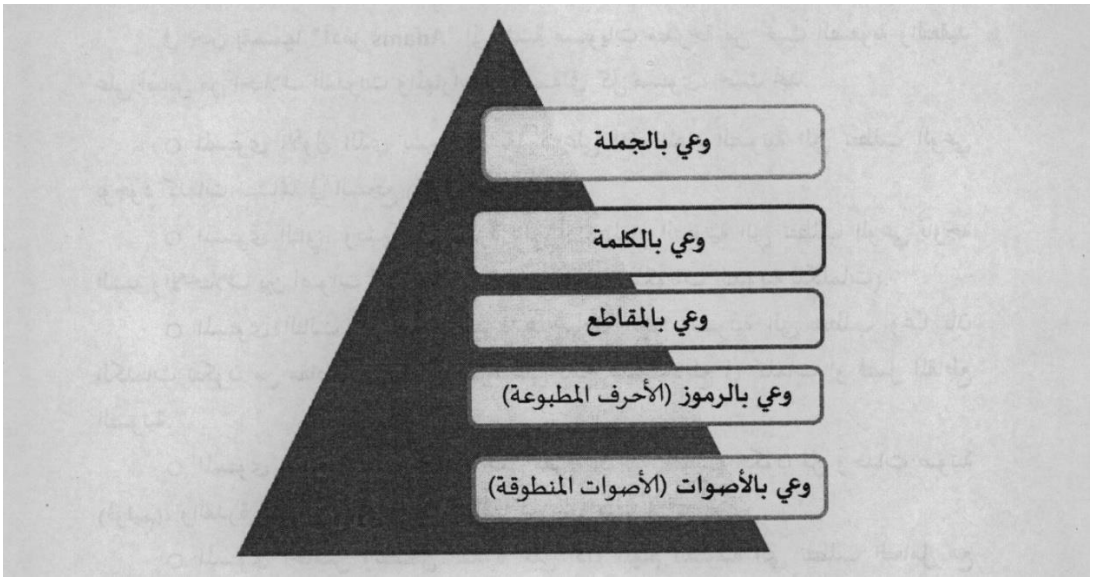
-الوعي بالمقاطع الّتي تتكوّن منها الكلمة (المتعلّم يشير إلى عدد المقاطع حركيا بالمشي، التّصفيق أو الدّق).

- الوعي بكيفية دمج المقاطع الصّوتية (جمع المقاطع الصّوتية بعد سماعها لتكوين كلمة).

-الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية (تقطيع الكلمات).

-الوعي بكيفية التّلاعب بالمقاطع حذفا أو إضافة أو استبدالا، حيث نجد:

[1] المفتشية العامة للبيداغوجية، **دليل تكوين المكوّنين، المنهج الصّوتي الخطي في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي**، مارس 2018، الجزائر، ص83.



مخطط06: يمثل الوعي الصوتي[1]

3.4.5.أهمّية الوعي الصّوتي:

يعدّ الوعي الصّوتي واحدا أو عنصرا من العناصر المنبئة عن كيفية تعلّم القراءة خلال التحاقهم بمرحلة الرّياض أو من خلال التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، ولا سيّما في السّنتين الأوّليين، حيث تتجلّى أهمّية الوعي الصّوتي في أنّه ينمّي لدى الأطفال منذ نعومة أظافرهم الوعي باللّبنة الأولى الّتي تكوّن الكلمة، علاوة على معرفته أنّ التّغيير في الوحدات الصّوتية المكوّنة للكلمة يؤدّي إلى تغيير معناها، وبالتّالي فإنّ الوعي الصّوتي يسهم في تنمية مهارات التّعرف لدى الأطفال مثل: [2]

أ– التّعرف الصّوتي وتحليل الكلمة إلى أصواتها المكوّنة لها.

ب– التّعرّف البصري وتحليل الكلمة إلى حروفها أو رموزها اللّغوية المكوّنة لها.

ج– التّعرّف الدّلالي.

[1] محمود العشيري، الوعي الصّوتي، **من الكفايات اللّغوية إلى المقاربات التّعليمية**، مجلّة التّواصل اللّساني، ، ص36,

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التّعلّم**، ص322.

كيفية الوصول بالمتعلّم لإدراك الوعي الصّوتي: [1]

أ- معرفة أنّ الكلمات المنطوقة تتكوّن من وحدات صوتية صغرى (غير قابلة للتّجزئة).

ب- معرفة كيفية تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية صغرى وكيفية دمج هذه الوحدات جميعا والتّلاعب بها عن طريق الإضافة والحذف والتّعويض.

-ج- معرفة كيفية دمج الأصوات لقراءة المقاطع والكلمات وتقطيع الكلمات إلى أصواتها لتهجّيها.

لا يتم تحقيق الوعي الصّوتي إلا عبر بناء مجموعة من المهارات تسمّى مهارات الوعي الصّوتي.

4.4.5.مهارات الوعي الصّوتي

أوّلا: مهارات الإيقاع، وتتضمّن ما يلي: [2]

- تحديد إيقاع الكلمة.
- إتمام إيقاع الكلمة بشكل صحيح.
- نطق إيقاع الكلمة بشكل دقيق.
- تحديد الوزن العام للكلمة.
- التّمييز بين الكلمات المتشابهة والمختلفة الإيقاع.
- تصنيف الكلمات ذات الإيقاع الواحد في مجموعات.
- إنتاج الكلمات على نفس الوزن المطلوب.
- تغيير وزن الكلمة من وزن إلى وزن آخر.

ثانيا: مهارات التّنغيم الصّوتي: وتتضمّن ما يلي:

---

[1] المفتّشية العامّة للبيداغوجية، **دليل تكوين المكوّنين، المنهج الصّوتي الخطي في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأول من مرحلة التّعليم الابتدائي**، ص83,

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التّعلّم**، ص321.

- تنغيم الكلمات والجمل تنغيما يشير إلى معناها.
- تنغيم المقاطع الصّوتية.
- تنغيم الأصوات اللّغوية تنغيما صحيحا.

ثالثا: المهارات الصّوتية الهجائية: وتتضمّن ما يلي:[1]

- تحديد الوحدات الصّوتية المكوّنة للكلمة.
- ربط الصّوت اللّغوي بالرّمز الكتابي.
- استبدال صوت أو حرف مكان آخر.
- حذف صوت أو حرف من الكلمة مكان الآخر.
- إضافة وحدة صوتية إلى الكلمة أو النّطق بها.
- مزج الأصوات اللّغوية معا.
- ربط الرّموز الكتابية بعضها البعض الأخر.
- تحليل الكلمة إلى مقاطعها الصّوتية.
- التّعرف على المقاطع الصّوتية للكلمة.
- تمييز الأنواع المختلفة للمقاطع الصّوتية (مقطع قصير، طويل، مفتوح، مغلق).
- مزج المقاطع الصّوتية معا.
- إعادة ترتيب صوت أو حرف مكان الآخر في الكلمة.
- نطق الكلمات نطقا صحيحا.
- رسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا.

[1] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التّعلّم**، ص322.

- تكوين كلمات تبدأ بأصوات معينة أو بحروف معيّنة.
- إنشاء كلمات تنتهي بأصوات معينة أو بحروف معيّنة.
- قراءة الجمل قراءة معبرة.

5.4.5.مراحل تقديم الوعي الصّوتي: [1]

- تقدّم في الوحدة الثّانية الأصوات الشّفوية (الباء، الميم، الواو) والشّفوية الأسنانية (الفاء).
- وفي الثّالثة تقدّم الأصوات الأسنانية (الثّاء، الذّال، الظّاء).
- وفي الرّابعة تقدّم الأصوات الأسنانية اللّثوية (التّاء الدّال الظّاء الضّاد).
- وفي الخامسة تقدّم الأصوات اللّثوية (التّاء، الدّال، الطّاء، الضّاد).
- وفي السّادسة تقدّم الأصوات الأسنانية الحنكية أو ما يعرف بالحروف الزّلقية (اللّام، النّون، الرّاء).
- وفي السّابعة تقدّم الأصوات اللّثوية الحنكية (الشّين، الجيم) والحنكية (الياء) الّتي تخرج من وسط الحنك، فيما يعرف بالأصوات الشّجرية.

مهارات إشارية للتّأكد من المطابقة الصّوتية والمطابقة الصّوتية الخطّية:[2]

[1] المفتّشية العامة للبيداغوجية، **دليل تكوين المكوّنين، المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأول من مرحلة التّعليم الابتدائي** ، ص91,

[2] المفتّشية العامة للبيداغوجية، **المرجع نفسه** ، ص90.

الرقم	المهارات	الإشارة
01	رفع السّبابة إلى أعلى في حالة صوت الحرف المستهدف مفتوحا.	
02	استخدام السّبابة لرسم دائرة في الهواء في حالة صوت الحرف المستهدف مضموما.	
03	إنزال السّبابة للأسفل في حالة صوت الحرف المستهدف مكسورا.	
04	ضمّ أصابع اليد على شكل قبضة في حالة صوت الحرف المستهدف ساكنا.	
05	مدّ الذّراعين إلى أعلى والسّبابة مرفوعة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالألف	
06	مدّ الذّراعين إلى الأمام ورسم دائرة بالسّبابة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالواو.	
07	مد الذّراعين إلى الأسفل والسّبابة ممدودة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالياء.	
08	رفع الإبهام إلى أعلى إذا كانت الكلمة تحتوي على الحرف أو الصّوت المستهدف.	

09	الإشارة بالإبهام إلى الأسفل إذا كانت الكلمة تحتوي على الحرف أو الصّوت المستهدف.	

ملاحظة: تستعمل هذه الإشارات على الصّعيدين الصّوتي والصّوتي-الخطّي في تمييز الحركات.

الوعي الصّوتي وأهمّيته في تعلّم القراءة:

أكّدت الأبحاث العلمية على أنّ تعلّم القراءة لا يتحقّق ما لم يتمّ تعلّم النّظام الصّوتي واستيعاب جريسات اللّغة، فالمتعلّم لكي يقرأ، يحتاج لأن ينمّي وعيه بالصّور الصّوتية للوحدات اللّغوية، أي كيفية النّطق بها واختزان الصّورة السّمعية المطابقة للصّورة اللّفظية، كما يحتاج إلى استحضار الخصائص الصّوتية للكلمات وقد امتزجت أصواتها وتناغمت وتداخلت.[1]

5.5.أنواع القراءة:

إنّ تحقيق أهداف القراءة يعتمد على نوع القراءة المنتهجة وهي تنقسم إلى قسمين أساسين هما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

1.5.5.القراءة الجهرية (oral reading):

تختلف القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة من حيث الأهداف ومن حيث الأهمّية وبخاصّة في هذه مرحلة التّعليم الابتدائي، فهي تنمّي مهارات النّطق عند المتعلّم وتمكّن المعلّم من معرفة الأخطاء المرتكبة عنده فيعمل على تصحيحها، ويكتشف عيوب النّطق عند البعض ليعمل على تقويمها، أو إحالة المعنيين للمختصّين في علاج عيوب النّطق وأمراض الكلام، فضلا عن تحقيق أهداف أخرى كالقدرة على مواجهة المواقف وتحقيق الشّجاعة الأدبية الّتي تسهم بشكل أو بآخر على تحرير المتعلّمين من سلطان الخوف والخجل والجبن وبعض

[1] ينظر: عبد الرّحمان التومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية**، مفاهيم، ص122.

المشكلات النّفسية الأخرى، كما تهدف إلى تحقيق الثّقة بالنّفس والتّعوّد على التّعبير عن الآراء والمواقف بحريّة وطلاقة [1].

مهارات القراءة الجهرية :-[2]

أ- مهارة التّعرف على الحروف والكلمات:

- تعرف الحروف أثناء القراءة.
- تعرف الكلمات أثناء القراءة.

ب- مهارة نطق الأصوات وتمييز الحروف:

- نطق الحروف من مخارجها الصّحيحة.
- نطق الحركات القصار والطّوال نطقا دقيقا.
- التّمييز بين الأصوات المرفقة والأصوات المفخّمة أثناء القراءة.
- التّمييز الصّحيح بين الحروف العربية متقاربة النّطق مثل: التّاء والطّاء، والثّاء والسّين، الدّال والضّاد.

ج- مهارة القراءة المعبرّة:

- مراعاة علامات التّرقيم.
- التّنويع في طبقات الصّوت وفقا لما يقتضيه الموقف (دعاء، تهديد، مدح).
- إحسان الوقوف عند تمام المعنى.
- إنهاء القراءة الجهرية للنّص، نهاية تدريجية غير مفاجئة.

---

[1] ينظر: فتحي علي يونس وآخرون، **أساسيات تعليم اللّغة العربية**، ص21.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص387،388.

- ضبط أواخر الكلمات ضبطا نحويا صحيحا.
- خلو النّطق من الأخطاء الإملائية.
- ضبط بنية الكلمات ضبطا دقيقا.
- القراءة الصّحيحة للكلمات وفقا لمقاطعها.

د- **مهارة السّرعة:**

- القراءة بسرعة مناسبة مع طبية الموقف.
- القراءة بصوت مسموع.
- قراءة الكلمات الجديدة باستخدام السّياق.
- الانطلاق في القراءة الجهرية، دون تردّد.

تنمية مهارات القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية موقع هام في أي برنامج لتعليم مهارات اللّغة، وتستمدّ القراءة الجهرية هذه الأهمّية من أهمّية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع وللقراءة الجهرية وظائف عدّة نذكر منها: تشخيص الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في تعرّف الكلمات، واكتشاف مشكلاته في النّطق، وتعرف فهمه للقواعد النّحوية، تثبيت الإدراك للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى، وتدريب الدّارس على تثبيت المعنى وقراءة النّص قراءة معبرة مما يكشف لنا مدى فهمه لما يقرأ، المشكلة هنا هي أنّنا لا ندرّب المتعلّم عليها جيّدا. إنّ ما يحدث عادة هو قراءة النّص جهرا بعد قراءته سرّا. ومن ثمّ فالمتعلّمون يعرفون المضمون مسبقا. فلا حاجة للانتباه الشّديد لما يقرأه الزّميل، وما يحدث أيضا هو قراءة النّص جهرا وأمام كلّ دارس صورة منه، ومن ثمّ لا داعي لليقظة لما يقرأه زميله حيث يتوفّر لهم النّص فيرجعون إليه إذا أرادوا. والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك؛ أنّنا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ، وليس أمامه النّص مطبوعا كأن نقرأ كلمة في حفل، أو نلقي قصيدة في جمع، أو نقرأ بيانا، أو محاضرة، أو نلقي تعليمات، أو غير ذلك من

المواقف تشدّ انتباه المستمعين. ونجعلهم يتصرّفون بكلّ جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات أو يقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية.

ومن المواد الّتي تساعد على تنمية القراءة الجهرية، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشّخصيات، التّمثيليات البسيطة، قراءة التّعليمات وغيرها.[1]

2.5.5.القراءة الصّامتة (Silent reading)

تعرف القراءة الصّامتة بأنّها «قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للسّان أو الشّفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصّوت (أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفعليان في هذه القراءة) ولذلك تسمّى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كلّ الاهتمام إلى فهم ما يقرأ»[2].

كما تعرف أيضا: «عملية حلّ الرموز وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتّسم بالسّهولة والدّقة، لا دخل للّفظ فيها إلّا إذ رفع القارئ نبرات صوته ووظّف حاسّة النّظر توظيفا مركّزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها فوق أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الردّ سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادّية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والّتي سبق له أن اختارها، وبمرور النّظر فوق الكلمات يتمّ تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدّي المعنى الإجمالي للمقروء»[3].

---

[1] ينظر:رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 570،571.

[2] هشام الحسن، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، ص17.

[3] زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص 110.

تتمّ القراءة الصّامتة بتوجيه المتعلّمين لقراءة النّص سرّا، دون صوت، أي دون استخدام أجهزة النّطق، وتكون أسرع من الجهرية لكونها تحتاج إلى جهد أقلّ. وتتمّ في جوّ حميمي ذاتي، تمكّن المتعلّم من التّركيز والانتباه.[1]

فالواجب إذا الجمع بين القراءتين الجهرية والصّامتة لتحقّق كلّ واحدة الأهداف المنوطة بها، وإن الخطأ كل الخطأ أن نهمل القراءة الصّامتة في هذه المرحلة التّعليمية.

مهارات القراءة الصامتة: [2]

أولا: مهارات التعرف القرائي:

- ربط الرّموز الصّوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.
- تمييز التّشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها بعضا.
- تعرّف الحروف الهجائية في مختلف حالاتها أصواتا ورسما.

ثانيا: مهارات الفهم القرائي:

1- تعرّف الكلمات المختلفة لمعني واحد أو متقارب(المترادفات).

2- استخلاص الأفكار من النّص المقروء.

3- استخدام السّياق في معرفة معاني الكلمات والتّراكيب الجديدة.

ثالثا: مهارات القراءة النّاقدة:

1- تعرّف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.

---

[1] ينظر: عبد الرّحمان التّومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية**، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، ط1، جويلية2015، ص144.

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص397،396،395،394.

2- تحديد اتجاهات الكاتب وحالاته الانفعالية من خلال أفكاره وعباراته.

3- تقدير مدى ما في النّص من منطقية في تسلسل الأفكار.

مهارات التّفاعل والإبداع القرائي:

1- ربط المعاني المتّصلة في وحدات فكرية كبيرة.

2- استخلاص أفكار جديدة من النّص ودمجها مع أفكار القارئ.

3- ختيار حقائق معينة لأغراض خاصة.

6.5.الأسس العامّة لتدريس القراءة:

هناك عدّة عوامل يجب مراعاتها في عملية القراءة لكي تتمّ على أكمل وجه ولكي تؤدّي نتائج مضمونة وهي: [1]

مراعاة الجانب النّفسي:

ويتمثل هذا الجانب في ميول الطّفل ورغباته ومزاجه واستعداداته العقلية ونضجه الفكري واهتماماته.

مراعاة الجانب التّربوي:

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين واكتسابهم الاتجاهات المرغوب فيها، وتنمية المهارات الآلية لديهم، ترقية أذواقهم وإرهاف حسهم، وشذب قرائحهم وملكاتهم، وإثارة التّنافس المحمود بينهم قصد جعلهم في حالة الحيوية والتّجاوب بكلّ انتباه واهتمام.

مراعاة الجانب اللّغوي:

[1] مجلّة همزة الوصل لوزارة التّربية، العدد العاشر، 1976، ص196.

مراعاة اختيار النّصوص المناسبة لمستوى الطّفل العقلي والفردي، وأن تكون ذات قيمة في معناها ومبناها، ومستمدّة من الواقع المعيش، متماشية والأهداف الرّئيسية لمخطّطات البلاد متنوّعة الأساليب ثرية المحتوى.

مراعاة الجانب الاجتماعي:

تهدف التّربية إلى إعداد الطفل للحياة، لذلك يجب أن تؤدّي النّصوص إلى إعداد المواطن الصّالح الّذي يتكيف ويتلاءم مع بيئته المنزلية والمدرسية والمجتمع الّذي يعيش فيه كي يستطيع تأدية دوره كفرد داخل مجتمع متماسك متعاون بكلّ نجاح.

7.5.المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلّمها:

منهجية تعليم القراءة في الطّور الابتدائي تستهدف خمس مهارات أساسيةّ: [1]

1- الوعي الصوتي: أي الوعي بأنّ اللّغة مكوّنة من كلمات ومقاطع وأصوات

2- المبدأ الأبجدي: أي تعلّم أسماء الحروف وما يقابلها من أصوات.

3- اكتساب المفردات: أي اكتساب رصيد من الكلمات لتسهيل القراءة الإجمالية وبناء الفهم.

4- الطّلاقة: أي مستوى السّهولة والسّرعة والدّقة في القراءة الشّفوية والصّامتة.

5- الفهم القرائي: أي إدراك معنى ما يقرأ من كلمات وجمل وفقرات ونصوص.

[1] عبد الرّحمان التّومي:، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية**، ص122.

8.5.استراتيجيات تنمية مهارة القراءة:

ومن الاستراتيجيات الّتي يمكن استخدامها في تنمية مهارة القراءة استراتيجيات الخطوات الخمس (SQ3R) وهي أسلوب منظّم اقترح في قراءة النّصوص العلمية، بطريقة فعّالة، وصاحب هذا الأسلوب فرانسيس روبنسون، وتتمثّل الخطوات الخمس فيما يلي: [1]

1- استطلع (Survey): ويتمثل ذلك في استطلاع النّص أو الكتاب المقروء وتصفّحه بالنظر إلى العناوين الواردة في الكتاب أو الفصل، أو قراءة الفقرة الأولى والخلاصة الواردة في نهاية النّص أو الكتاب، والتّركيز على الكلمات البارزة وتساعد هذه الخطوة في تهيئة القارئ نفسيا وذهنيا للمادة، كما أنّها تتيح للقارئ التّعرف على الأفكار والموضوعات، والسّير من العام إلى الخاص وتكوين فكرة عامّة عن طبيعة المادّة الّتي سيتمّ قراءتها، مما يجعل من القراءة عملية هادفة

2- اسأل (Question): وتأتي هذه الخطوة بعد تكوين فكرة عامّة عن المادّة المقروءة في الخطوة الأول، وتهدف الخطوة الثّانية إلى جعل القراءة هادفة من خلال طرح أسئلة حول العنوان الرّئيس، والعناوين الجانبية للمادّة الّتي سيتمّ قراءتها؛ حيث تساعد هذه الأسئلة في تحفيز القارئ على القراءة، وتذكر المدّة وإبراز الأفكار المهمّة فيها.

3-**اقرأ (Read):** وفي هذه الخطوة يبدأ القارئ بالقراءة المكثّفة سعيا للإجابة عن الأسئلة الّتي تمّ إثارتها في الخطوة الثّانية، وهنا يجب على القارئ أن يتذكّر الأسئلة حسب ترتيبها ويقرأ المادّة بالتّدريج، كما أنّ عليه التّأكد بأنّه أجاب عن كلّ الأسئلة أثناء القراءة، وممّا ينصح به عدم قراءة الوحدة أو الفصل مرة واحدة.

4-**استذكر (Recite):** وهنا يحاول القارئ استذكار ما تمّ قراءته، والإجابة عن كلّ الأسئلة الّتي تمّ طرحها سابقا، ويمكن هنا أن تكون الإجابة بلغة القارئ بدلا من استخدام كلمات الكتاب، وعملية الاستذكار هذه مهمّة جدّا؛ لأنّها

[1] عمران علي أحمد مصلح. **استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم**، ص 337-338.

تساعد في تذكّر المادّة المقروءة مدّة أطول الزّمن، كما أنّها تشكلّ أساسا لفهم الأجزاء اللّاحقة من المادّة، إلى جانب أنّها تزّود القارئ بتغذية راجعة حول كيفية أدائه في قراءة الجزء السّابق.

5-**راجع** (Review): وهنا على القارئ أن يعود للإجابة عن كلّ سؤال لم يستطع إجابته في الخطوة الرّابعة، كما أنّ عليه أن يراجع المادّة كلّيا على الفور، إلى جانب المراجعة الدّورية للمادّة؛ وبهذا يتجنّب القارئ مشكّلة نسيان ما تمّ قراءته.

9.5.علاقة القراءة بالمهارات الأخرى

القراءة كمهارة أدائية عقلية تعدّ محورية، تلتقي عندها المهارات الأخرى؛ لأنّها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، كما أنّها تشترك مع الفنون الأخرى في بعض هذه الجوانب، والّتي يمكن توضيحها على النّحو الآتي:

أ- القراءة والتّحدّث:

تلتقي القراءة مع التّحدّث في جانبين أساسيين، هما النّطق والأداء، فكلاهما يوظّف مهارات النّطق المختلفة ويحتاجها، كما أن جانب الأداء المصاحب للنّطق يعدّ من أبرز مهاراتهما؛ لأنّهما مهارتان أدائيتان، يحكم عليهما من خلال السّلوك الظّاهر القابل للملاحظة. ولما كان تعليم التّحدّث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، فإنّ تمكين الطّفل من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيّد والمعبّر عمّا يتحدّث عنه، سوف يؤثّر وينعكس على أدائه اللاّحق في القراءة الأدائية (الجهرية).[1]

ب- القراءة والاستماع:

تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرّئيس منهما، و هو الفهم ؛ حيث يكتسب الطفل بدايةً مهارات الاستماع، بما في ذلك التّركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولا فهمه، وكلّما

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم**، ص50،51.

تطوّرت مهارات الفهم السّمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنمو الفهم القرائي اللاّحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزّأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع.

وثمّة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة – كعملية عضوية، تقوم على النّطق- تعتمد على الاستماع اعتماداً مباشراً، لأنّ القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنياً ليفهمه، كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي (يوظّف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلّما كان استماعه جيّداً كان فهمه أفضل، ثمّ كانت قراءة فيما بعد أكثر دقّة وإتقاناً[1].

ج- **القراءة والكتابة:**

ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطاً مباشراً؛ لأنّهما تمثلان طرفي الرّسالة الكتابية، بما بينها من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة، هي المعرفة ، فإذا كانت القراءة تمثّل عملية تلقّي المعرفة، فإن الكتابة تمثّل المنتج؛ بل هي المعرفة ذاتها، وتحتاج الكتابة إلى مهارات وخبرات لا تتأتّى بغير القراءة، ولا قراءة أصلاً دون كتابة؛ حيث يعمل النّص المكتوب على ضبط النّطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصّحيحة قواعدياً ودلالياً، وهذا ما تفتقده اللّغة الشّفوية؛ لأنّ التّحدّث قد يخرج عن نطاق الضّبط والتّوجيه، فيختلّ البناء اللّغوي جزئياً أو كلّياً [2].

6.مهارة الكتابة (Writing):

1.6.تعريف الكتابة:

لغة: جاء في لسان العرب في مادّة (ك ت ب): «كَتَبَ الشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كُتبًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً وَكَتبَهُ: خَطَّهُ».[3]

والكتابة كما ذكر الفيروز آبادي: «لّفْظَةٌ مُشْتَقَّةٌ مِنَ الفِعْل (**كَتَبَ**)أيْ كَتبَهُ كَتْبًا،وَكِتاباً، خَطَّهُ أَوْ كَتَبَهُ خَطَّهُ، وَاكْتَتبَهُ، اسْتَمْلَاهُ ».[1]

---

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، **المرجع نفسه**، ،ص51.

[2] ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم**، ص،51،52.

[3] ابن منظور ، **لسان العرب**، مج1، ص698.

فالكتابة تعني الجمع والشّدّ والتنظيم، والكتابة صناعة الكتب.

الكتابة اصطلاحا: هي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعدّدة وتراعي فيه القواعد النّحوية المكتوبة، يعبّر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره وسببا في حكم النّاس عليه[2] وأيضا الكتابة تعني: عملية رسم رموز الأحداث والمعاني [3] والكتابة هي إبداع مستمر ودائم ديمومة النّشاط الإنساني وفاعليته وحيويته الفكرية [4] وهي كذلك تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللّغة على تسميتها حروفا هجائية تنتظم أحكام اللّغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة وتتمثّل الكتابة في التّعبير الكتابي أمّا الإملاء والخطّ فيمكن تسميتها بالوسائل المساعدة. [5]

يتخطّى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف، وإجادة الخطّ، فهو عملية تبدأ برسم الحروف، وكتابة الكلمات بالطّريقة الّتي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطّريقة الّتي تمكن الكاتب من التّعبير عن نفسه. فالكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة،[6] كما أنّها «تتمثّل في إعادة ترميز للّغة المنطوقة، في شكل خطّي على الورق؛ من أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، أصطلح عليه أهل اللّغة؛ بحيث يعدّ كلّ شكلّ

---

[1] الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** ص128.

[2] ينظر :زين كامل الخويسكيي، **المهارات اللّغوية (الاستماع /التّحدّث /القراءة /الكتابة)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2008، ص 164.

[3] ينظر: إيمان البقاعي، **المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب**، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص 228.

[4] ينظر حسن فالح البكور وآخرون، **فن الكتابة وأشكال التّعبير**، دار جرير، عمّان، الأردن، ط 1،2010، ص 29.

[5] ينظر: عبد السّلام يوسف الجعافرة، **مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النّظرية والتّطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 1،2011، ص 231.

[6] ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط2، 2004، الدّهليقة للطّباعة والنّشر، ص109.

من هذه الأشكال، مقابلا لصوت لغوي يدلّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار، والآراء، والمشاعر، من كاتب إلى قراء بوصفهم مستقبلين» [1].

الكتابة سجّل للفكر وحافظ للرّأي يرجع إليها وقت الحاجة، ولولا الكتابة لبقيت الأمم والشّعوب في تأخّر وضعف، وما هذه الإنجازات العلمية والأدبية والتقدّم الهائل إلاّ بفضل الكتابة والّتي حفظت علوم الأرض وتراثها وإنجازاتها. [2]

كما أنّها الأداة الرئيسية في التّعليم والتّعلم، والوسيلة المثلى للتّعبير عمّا يختلج في النّفوس فضلا عن أنّها العامل الأساسي بين الفكر البشري والحاضر بالماضي ونقل الثّقافات والمعارف.[3]

ومنه الكتابة مهارة، عملية، يتمّ من خلالها تدوين المعارف والعلوم، لأجل حفظها من الضّياع، وتناقلها بين النّاس، وليست عبارة عن مجرّد رموز وإشارات ونقوش، فهذه تعدّ خطوة أولى فقط من خطوات عملية الكتابة، لأنّ القصد من الكتابة هو إيصال المعارف والعلوم، انطلاقا من تركيب هذه الرّموز والإشارات لإيصال المراد، حسب ما هو متعارف عليه.

[1] محمود كامل النّاقة ووحيد السّيد حافظ، **تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام**، مداخله وفنّياته، القاهرة، ج2، 2002، ص11.

[2] ينظر: فخري خليل النّجار،**الأسس الفنّية للكتابة والتّعبير**، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 1،2009، ص 69.

[3] ينظر : زين كامل الخويسكي، **المهارات اللّغوية (الاستماع /التّحدّث /القراءة /الكتابة)**، ص 163.

2.6.التّعبير الكتابي (Written expression):

هو امتداد لعملية التّواصل إلاّ أنه يكون كتابيا، وهو أوسع انتشارا وأكثر اهتماما في المدارس الابتدائية، ويعد أصعب من التّعبير الشّفهي، وما كان ذلك كذلك إلاّ لأنّه يرتبط بعديد المهارات الّتي تشكّل فيما بينها عملا منسّقا متكاملا، ومن ثمّ فهو تدريب عملي على التّفكير من ناحية وعلى استخدام اللّغة نحوها وصرفها وتراكيبها من ناحية أخرى.[1]

يعدّ من أهمّ أنماط النّشاط اللّغوي، وأكثرها انتشارا، ومن دونه لا تقوم بين الأفراد المجتمع صلات فعالة مثمرة، وهو جزء حيوي في حياة النّاس اليومية، ليس لأنّه وسيلة من وسائل الاتّصال بين الأفراد والجماعات فحسب، بل لأنّه عامل أساسي من عوامل جمع النّاس وارتباطهم، وهو كذلك أداة من أدوات التّعليم والتّعلّم، ويعتمد التّحصيل المدرسي في كثير من صوره على هذا الاتجاه، ويستمد أهميته من: [2]

– أنّه أهمّ الغايات المنشودة من دراسة اللّغات، لأنّه وسيلة الإفهام أحد جانبي عملية التّفاهم.

– أنّه وسيلة لاتّصال الفرد بغيره، وأداة لتقويم الرّوابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.

– أنّ للعجز عن التّعبير أثرا كبيرا في إخفاق الأطفال، وتكرار إخفاقهم يترتّب عليه الاضطراب، وفقد الثّقة بالنّفس، وتأخّر نموه الاجتماعي والفكري.

– أنّ عدم الثّقة في التّعبير يترتّب عليه فوات الفرص، وضياع الفائدة.

---

[1] ينظر: محمد رجب فضل الله، **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقا تعليمها، وتقويمها**، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2002، ص19.

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط2، 2004، الدهليقة للطّباعة والنّشر، ص114.

1.2.6.أسس التّعبير

هي مجموعة من الحقائق والمبادئ المساعدة على تحقيق أغراض التّعبير لتحسين تعبير المتعلّمين وتسهيل مهمة المعلّم وإرشاده لاتّباع الطّرائق المثلى في التّدريس، وتتمثّل هذه الأسس في أسس نفسية، وأسس تربوية، وأسس لغوية:

أ- الأسس النّفسية:

تتعلّق بميل الأطفال إلى الحديث والتّعبير عن كلّ ما يشاهدونه أو يلفت انتباههم لتبليغه للآباء أو الإخوة أو الأصدقاء، والمعلّم الذّكي هو الّذي يجعل من مثل هذه المواقف والمشاهدات مفتاحا يلج به إلى قلوب المتعلّمين الّذين يحجمون عن المشاركة ويتهيّبون التّعبير.

تتضمّن الأسس النّفسية:

1- إنّ الذّهن أثناء عملية التعبير يقوم بعمليات عقلية بالغة التّعقيد، أهمّها: التّحليل والتّركيب، ففي الأولى يرجع المتعلّم إلى ثروته اللّغوية، وفي الثّانية يؤلّف العبارة المطلوبة من هذه الثّروة.

2- تؤخذ اللّغة محاكاة وتقليدا للوالدين الأولان، ثم المعلّم والأقران في الوسط الاجتماعي، ولذلك على المعلّم أن يحرص على سلامة لغته.

3- وجود الدوافع أمر مهم لتنشيط الطّلية، والمدرس النّاجح هو الّذي يوجد الموقف الّتي تحفّز المتعلّم للتّعبير للتّحقيق غرض يريده[1].

ب- الأسس اللّغوية:[2]

على المعلّم أنّ يراعي بعض الأسس اللّغوية والجوانب المتعلّقة بالطّفل في مثل هذا السّن ومن ذلك:

---

[1] ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص442.

[2] ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنّشر، الجزائر، 2012، ج 1، ص 176.

- أسبقية المشافهة على التّحرير، أي الاهتمام باللّغة الشّفهية أوّلا ثمّ الانتقال بعد ذلك إلى التّعبير الكتابي وذلك أنّ الكلام المنطوق هو الأصل، أمّا المكتوب فهو فرع عليه، لأنّ الاستعمال الطّبيعي للغة يقتضي الاعتماد على المشافهة، فإذا اكتفي فيه بالجانب الكتابي فقط أو قلّ نصيبه في التّعليم فإنّ المتعلّم سيضطر إلى أن يخاطب النّاس بلغة مصطنعة.[1]
- قلّة المحصول اللّغوي لدى المتعلّمين ؛ وهذا يستجوب العمل على إنماء هذا المحصول بالطّريقة الطّبيعية كالقراءة والاستماع.
- التّعبير الشّفوي أسبق من التّعبير الكتابي.
- مزاحمة اللّغة العامّية، ويمكن الاستعانة بالأغاني الرّفيعة والأناشيد والقصص في تزويد المتعلّم باللّغة الفصيحة، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع[2].

ج- .الأسس التّربوية: [3]

- من حقّ المتعلّم أن يتمتّع بحريّته عند التّعبير عن أفكاره، وما يريد قوله وبالأسلوب الّذي يختاره.
- ألاّ يقتصر التّعبير على حصّته اليتيمة الأسبوعية، فليس للتّعبير حصّة محدّدة، بل هو نشاط لغوي مستمر ينتهز المدرّس كلّ فرصة ويهيّئ له نصيبا في كلّ درس من دروس اللّغة العربية جميعا.
- إنّ الحديث عن التّعبير يفترض حديثا آخر عن الجمال، والّذي يجدر به الاهتمام بالخط أثناء الكتابة.
- يتطلّب التّعبير قدرا كبيرا من التنظيم في تحديد الأفكار وتسلسها وترابطها، وحسن الابتداء وحسن الختام، وبالتّدريب يكتسب الطّلبة مهارة التّنظيم الّتي تتمثّل أهميتها في بناء الشّخصية.

---

[1] ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، **المرجع نفسه**، ص 176.

[2] عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية**، ص 150.

[3] ماهر شعبان عبد الباري، **المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التعلّم**، ص443.

- لا يستطيع المتعلّم التّعبير عن شيء ليس له سابق علم به؛ لأن فاقد الشّيء لا يعطيه، لذلك ينبغي اختيار الموضوعات المتّصلة بأذهان الطّلبة، والّتي لهم إلمام بها.
- ينبغي عند تقويم كتابات الطّلبة أن يتجاوز التّصحيح السّطحي؛ لأنّ التّقويم عملية يصلح فيها المدرّس من سلوك المتعلّم عن طريق تصحيح مادة التّعبير.

2.2.6.تنمية مهارات التّعبير الكتابي: [1]

- أن يحدد المعلّم: من أين يبدأ؟ وما الأداء المطلوب تعلّمه؟ وما الخبرات الّتي يجب أن يوّفرها لمتعلّميه؟ وما المهارات الّتي يريد أن ينمّيها؟
- أن يحلّل المعلّم المهارة الكلّية إلى مهارات جزئية متسلسلة.
- أن يتدرّج المعلّم في اكتساب المهارة.
- أهمّية تدريب المتعلّم على المهارة، ونجاح التّدريب مرهون بإشباع حاجات المتعلّمين ورغباتهم وتوفير المواقف المناسبة للتّدريب، وتعريف المتعلّمين بأخطائهم.
- مراعاة استمرار التّدريب توليدا للإتقان.
- تصميم التّدريبات بحيث تكفل المرونة في الأداء، وتناسب الفروق الفردية، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعددة، وتسمح لكلّ متعلّم أن ينمو بحسب قدراته.
- الاهتمام بتنمية الثّروة اللّغوية.

ويرتكز التقدّم في التّعبير على دعامتين:

- كثرة الكتابة.
- تصحيح الأخطاء الّتي تتّصل بتعبير المتعلّم فكريا، ولغويا.

[1] سمير عبد الوهّاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط2، 2004، الدّهليقة للطّباعة والنّشر، ص115.

ويقدم مقترحات للتّعامل مع الأخطاء على النّحو التّالي:

- ارتباط التّعليق بكتابات المتعلّم.
- تشجيع المعلّم لمتعلّميه، وتقديره لتعبير المتعلّم مهما كان، بالأرقام، أو بالإنصاف.
- الاهتمام في التّصحيح أولا ما يمسّ الفكرة، ثمّ المشكلات اللّغوية الشّائعة.
- أهمّية رجوع المتعلّمين إلى نقد المعلّم، وتوجيهه.
- مناقشة الشّائع من الأخطاء مناقشة جماعية.
- تخير المعلّم لبعض النّماذج الجيّدة وقراءتها.[1]

3.2.6.العوامل المساعدة في اكتساب مهارات التعبير:[2]

- الممارسة المتكرّرة.
- تقديم نماذج جيّدة، يحاكيها المتعلّمون.
- ضرورة وضع مستويات محدّدة يجب الوصول إليها.
- تدريب المتعلّمين على التّخطيط لما يكتبون.

وتستهدف المحدّدات السّابقة تحديد الأطر الّتي يتمّ فيها: عرض، وممارسة، والتّدريب على المهارة اكتسابا، وتنمية، مع ضرورة توافر شرطين: دافعية المتعلّم، وثروته اللّغوية.

وما ينبغي مراعاته في مجال إكساب مهارات التّعبير الكتابي هو: أنّ هذه المهارات تنطلق من سمات اللّغة المكتوبة لكونها أكثر إحكاما من اللّغة الشفوية، وأكثر التزاما بالقواعد (نحوية، صرفية، إملائية)، أنّها أميل

[1] سمير عبد الوهّاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط2، 2004، الدّهليقة للطّباعة والنّشر، ص115،116.

[2] سمير عبد الوهّاب وآخرون، **المرجع نفسه**، ص115،116.

إلى إظهار قدر من التّراكيب المعقّدة مما قد لا يتيسّر في اللّغة الشّفوية، وأنّها مؤشّر على الإلمام بأعراف اللّغة المكتوبة، وتقاليدها.

4.2.6.أسباب ضعف المتعلّمين في التّعبير الكتابي:

تكمن أهم أسباب هذا الضّعف في نظرنا فيما يلي: [1]

- عدم وجود ترابط بين مختلف مكوّنات اللّغة العربية، خاصّة بين القراءة والدّرس اللّغوي والتّعبير، الشّيء الّذي يؤدّي بالمتعلّمين إلى اكتساب معلمات مجزّأة وغير منسجمة تؤثّر على قدرتهم على التّواصل في لوضعيات المختلفة، وبالتّالي إحداث قطيعة بين المجالات اللّغوية الأربعة: مجال الاستماع ومجال القراءة ومجال التّعبير الشّفهي ومجال الكتابة.
- غياب الحافز على الكتابة لعدم وظيفة المواضيع المقترحة وابتعادها عن حياة المتعلّمين عن حاجاتهم.
- عدم الاهتمام بالقواعد والتّقنيات المتحكّمة في الكتابة.
- ضعف المتعلّمين في القراءة والتّعبير الشّفهي، علما بأنّ هذه المكوّنات تؤثّر بشكل كبير في قدرتهم على الكتابة.
- ضعف الثّروة اللّغوية لدى المتعلّمين.
- غياب دور المكتبات المدرسية الّتي تعمل على تنمية حصيلة المتعلّمين اللّغوية والمعرفية.

مهارات الخطّ:

يهدف تدريس الكتابة هنا إلى تكوين المهارات الكتابية الآتية:

- رسم الحروف رسما يجعلها سهلة في القراءة.
- كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء.
- تكوين العبارات والجمل والفقرات الّتي تعبر عن المعاني والأفكار.

[1] عبد الرّحمان التّومي، **الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم**، ص167.

- اختيار الأفكار الّتي يجب أن يشتمل عليها كلّ لون من ألوان الكتابة الّتي يحتاج إلى استعمالها.
- القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كلّ لون من ألوان الكتابة.[1]

أساليب تنمية مهارات الكتابة: [2]

تقوم الكتابة على مهارات عدّة من أجل تنميتها وتطويرها أهمّها ما يلي:

الممارسة والتّكرار:

تعتبر الممارسة من الدّعائم الأساسية لاكتساب المهارة، فالمتعلّم حينما يتلقّى القاعدة في القسم، عليه أن يعيد تطبيقها في البيت، حتّى تظهر له في صورة جليّة، وتتشكّل له معرفة ذهنية، مع ترك الحرية للمتعلّم في الممارسة اللّغوية من خلال السّمع، النظر، والتّكلّم، ليتعلم بنفسه ما لا يستطيع الآخرون تعليمه إيّاه.

الفهم والإدراك:

إنّ لعملية الفهم والإدراك في الحقيقة دورا هامّا في تنمية مهارات الكتابة، وبذلك فإنّ ترسيخ القواعد اللّغوية في ذهن المتعلّمين لا معنى له، إذا كانت إمكانية التّوظيف قليلة في الواقع الحياتي للمتعلّم، ومن هنا على المتعلّم إتباع كلّ القواعد الإملائية وتفهّمها لكي يكتب بطريقة صحيحة.

التّوجيه والتّسديد:

يحتل التّوجيه الّذي يمارسه المعلّم تجاه المعلّم دورا هاما في اكتساب مهارة الكتابة، وذلك بتعريف المتعلّمين بأخطائهم لتجاوزها وإرشادهم لأسس الكتابة السّليمة، وهنا تقع كلّ المسؤولية على عاتق المعلّم.

---

[1] فتحي علي يونس، محمود كامل النّاقة، **أساسيات تعليم اللّغة العربية**، دار الثّقافة للطباعة والنّشر، القاهرة، 1977.ص255.

[2] عدّة قادة، **تعليمية المهارات اللّغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص**، مجلّة تعليمية اللّغة والنّصوص، جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)، العدد4، ماي2013، ص30-31-32.

التّشجيع والتّعزيز:

يعد التّشجيع من قبل الأسرة أو المعلّم محفّزا هاما في عملية الاكتساب والتّعلّم، والتّقدّم الملموس في اكتساب المهارة، وإذا تكرّر الأداء عدّة مرّات يصبح المتعلّم متمكّنا من مهارة الكتابة ويقوم بها بكلّ سهولة.

4.6.مراحل تعليم الكتابة:

يتضمّن برنامج تعليم الكتابة ثلاثة مراحل هي: [1]

- مرحلة الاستعداد للكتابة.
- مرحلة تعليم الكتابة.
- مرحلة السّيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة.

كما أنّ هناك هدفين أساسين لهذا البرنامج هما:

- حفز المتعلّمين إلى التّقدم السّريع في القدرة على الكتابة بوضوح وجمال وسرعة معقولة.
- تشجيع المتعلّمين على استخدام جميع أنواع الكتابة، وأن يصل في ذلك إلى أعلى درجات الإتقان بحسب ما تقضيه قدرات كلّ طفل.

5.6.أهداف تدريس الخطّ: [2]

أوّلا: أن يكتسب المتعلّم كتابة جيّدة، وجودة الكتابة لابد فيها من الوضوح، ويحتاج الوضوح إلى:

-كتابة الحروف كتابة صحيحة.

- ترك مسافة مقبولة بين الكلمات وإعطاء كلّ حرف الاتّساع اللّازم.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد مناع، **تدريس اللّغة العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2000، ص162.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد منّاع، **المرجع نفسه**، ص165،166.

- الدّقة في الميل والانحدار في الحروف.
- تخطيط مريح للسّطور والكلمات والحروف.
- كتابة الحرف في حجم مناسب.

ثانيا: أن يكتب المتعلّم كتابة تحدث أثرا في نفس القارء وهذا يتضمّن:

- نظافة الكتابة.
- سهولة الكتابة وتنظيم السّطور.
- تنظيم دقيق للجمل.

ثالثا: أن يكتب المتعلّم كتابة جيدة في يسر وسهولة ويتطلّب هذا:

- هيئة حسنة وجلسة معتدلة وضع سليم لليد والذّراع.
- وضع سلم وصحيح للأدوات المستعملة كالقلم والكرّاسة والكتاب.
- أن يتمكّن من حريّة الحركة أثناء الكتابة.
- الائتلاف بين أجزاء الكلمة وأجزاء الجملة.

رابعا: أن يكتب المتعلّم كتابة جيدة فيها حياة وفيها جمال، وهذا يمكن اكتسابه عن طريق تعلّم الخطوط وتعلّم عدم المد الزّائد في الحروف أو في الكلمة.

وتلخّص أهداف تعليم الخطّ في أمور ثلاثة هي:

- الوضوح.
- السّرعة.
- الجمال.

6.6طرق تدريس الخطّ:

– **الطّريقة الأولى:** يرى البعض ضرورة تدريب المتعلّم على الخطوط الأساسية المتضمّنة في كتابة الحروف، وذلك بأن يجزأ الحرف إلى الخطوط الأساسية الّتي يتألف منها ثم يتمّ التّدريب عليها. والنّقد الأساسي لهذه الطّريقة لا تثير اهتمام المتعلّمين للكتابة لأنّها لا تحمل معنى.

– **الطّريقة الثّانية:** تتضمّن التّدريب أوّلا على الحروف المنفصلة ويقوم المتعلّمون إمّا بترتيب عرضها في كتاب القراءة أو بترتيب حروف الهجاء، وبمجرّد تعلّم المتعلّمين لعدد كاف من الحروف تكتب كأجزاء من كلمات.

الطّريقة الثّالثة: تبدأ بالكلمة ككلّ. أو بجملة...وهي الطّريقة الكلّية في تدريس الخط. وركيزتها الأساسية أن المتعلّم يجد لديه دافعا لبذل الجهد ومواصلة التّدريب والممارسة مع تقديم حروف جديدة يمكن التّعرف عليها عن طريق التّحليل. [1]

ولكي يساعد المعلّم المتعلّمين على التّعرف على حروف معينة والتّمييز بينها عليه أن يضع في أيديهم نسخة من الحروف الأبجدية ويدفعهم إلى نسخها مرّتين أو ثلاثا فتلاحظ الخصائص الّتي تميّزها ثمّ يميّز المتعلّمون بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات ويتدرّبون على ذلك بالدّرجة الّتي يحتاجونها.

يتّضح لنا أنّ الكتابة من المهارات الّتي يجب تعليمها وتعلّمها في المرحلة الابتدائية، لأنّها نشاط فردي يقوم به المتعلّم بنفسه، كما أنّها عنصر هام في الحياة، فهي تربط ماضينا بحاضرنا، وهي أيضا أداة تواصلية مكتوبة، لذلك ينبغي الاهتمام بها وإعطاؤها عناية كاملة.

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد منّاع، **تدريس اللّغة العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب**، ص167.

7.6.استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة:

- التّركيز على احتياجات القارئ عند الكتابة، فالكاتب لابدّ أن يهتمّ بالرّسالة الّتي سينقلها إلى القارئ من حيث الموضوع وترتيب الأفكار، وإيصال الرّسالة بوضوح.
- الانتباه إلى قواعد الكتابة الصّحيحة من حيث الإملاء وعلامات التّرقيم، والقواعد.
- ممارسة الكتابة بشكل منتظم لتحسين جودة الكتابة، وتعزيز الثّقة لدى المتعلّم، وإزالة مخاوفه من وجود صعوبة في الكتابة.
- كثرة القراءة تساعد في تحسين جودة الكتابة، فكما يقال: (الكاتب الجيّد هو قارئ جيّد).
- حضور دورات ولقاءات حول مهارات الكتابة، ومناقشة المواضيع الّتي يرغبها المتعلّم ويحبّها أكثر».[1]

[1] عمران علي أحمد مصلح، **استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم**، ص 328،329.

الفصل الثالث

دور المؤسسات الاجتماعية في بناء التّواصل اللّغوي

1- الأسرة

2- وسائل الإعلام

3- مرحلة ما قبل المدرسة

4- المدرسة الابتدائية

5- المدرسة القرآنية

نعالج في هدا الفصل التّنشئة اللغوية للطّفل وأهمّ العوامل المؤثرة فيها حيث ركّزنا على المؤسّسات المتعدّدة التي تعنى بالتكفل بتربية الطّفل اللّغوية والاجتماعية بدءا من الأسرة التي تمثل الحضن الطبيعي له،إذ يكتسب من خلاله اللغة الأم،إلى باقي المؤسسات التربوية التي تسهم في تنمية اللغة للطفل من وسائل الإعلام المختلفة ورياض الأطفال ودور الحضانة والأقسام التحضيرية، والمدرسة النظامية بما تقدّمه من تعلّمات دون نسيان المدرسة القرآنية ودورها الرّائد في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربية باعتبارها حاجة تربوية اجتماعية أملتها روح العصر والسّياسات التّربوية المعاصرة . وتعدّ هذه المؤسّسات وسائط هامّة للتنشئة اللّغوية باعتبارها منابع للمهارات والمعارف الّتي يتلقّها الطّفل.

1.الأسرة (The family) ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي:

تعتبر الأسرة الخلية الأساسية والرئيسة للمجتمع، إذ أنّ قيم الأفراد تنشأ من أسرهم، فالأسر الّتي تحفظ قيم المجتمع، والدّين، وتبذل جهدها لإشاعة جو من الحنان والاستقرار لأفرادها، تساهم بشكل كبير في المحافظة على مجتمعها، والرّقي به ودفعه إلى الأمام، باختصار الأسرة هي الصّورة المصغرّة للمجتمع، أمّا بالنّسبة للطّفل فهي الجماعة الإنسانية الأولى الّتي يتفاعل معها، وعامل مهم وأساسي لتشكيل شخصيته، ومن خلالها يتعرّف الطّفل على نفسه، ويتمكّن من تكوين ذاته.

كما «تعد الأسرة من أهمّ المؤسسات التّربوية، إذ هي أوّل المؤسسات الّتي تحتضن الطّفل وتتعهّده بالعناية والرّعاية في جميع متطلّباته الجسمية والنّفسية والاجتماعية، ولا شكّ أنّها الّتي تتولّى حضانته وتربيته في المراحل الأولى من عمره في الأحوال الطّبيعية، ولا يمكن لأيّ مؤسّسة عامّة أن تحلّ محلّ الأسرة في هذه المسؤولية، ما يعني

اكتسابه للّغة الأم الموجودة داخل بيئته، فيمتلك القدرة على التّمييزات الإدراكية الصّوتية المطلوبة والضّرورية لاكتساب اللّغة.[1]

و الأسرة من المنظّمات الاجتماعية الأكبر تأثيرا وأبقاها أثرا في نموّ الطّفل اللّغوي فهي تهيّئ البيئة الاجتماعية الّتي يتشرّب الطفل معابرها ومثلها وواقعها في تفكيره وسلوكه، ومن هنا يلعب الوالدان دورا مهمّا في تنشئة الطّفل وبناء شخصيته بما فيها التّنشئة اللّغوية الّتي يتعرّض لها داخل الأسرة، والمعروف أنّ الطّفل يبدأ بمحاكاة ما ينطق به المحيطون به، لذلك يلعب الأبوان دورا هامّا في زيادة عدد الأصوات الّتي ينطقها الطّفل، وهنا يجب تشجيع الأطفال بالاختلاط بالرّاشدين فلغتهم أفضل نماذج لغوية يمكن أن يحاكيها، وكلّما اتّصل الطّفل بوالديه والكبار عامّة كلّما كان أكثر قدرة على الكلام مبكرا، ونجد أنّ تواصله مع الآخرين يساعده على تطوير قدرته على الكلام لأنّه يصبح في حالة محاكاة لغوية دائمة، لذلك يجب أن يقوم الآباء بتكريس وقت كاف للحديث مع أطفالهم، كما يقومون على تشجيعهم على الحديث في حضورهم».[2] وتتعزّز لغة الطّفل وتزيد مفرداته عن طريق الحكاية واللّعب تعدّ هذه الوسائل من أهمّ العوامل المساعدة للطّفل على اكتساب اللّغة، كونها تجمع خاصّيتين متميّزتين، متعة اللّعب، وفائدة العقل، وتساعد الأهل على الحدّ من حركات الطّفل الموتّرة، وفي نفس الوقت يضمنون الفائدة المتحصّل عليها في الأخير.

1.1.الحكاية (The story)

ونقصد بها القصة الشعبية، الّتي تحتوي الكثير من الأساطير والخرافات الّتي تمتّع الطّفل، كونها تدخله إلى عالم فسيح من الغرائب، والطّفل في مرحلة ما قبل الدراسة إلى ما بعدها يميل كثيرا إلى تصوّر بعض الأمور الخيالية والّتي تبدو ساذجة للكبار، فيفسّر الظّواهر الّتي لا يعرفها بمثل ما فسّر الإنسان البدائي الظّواهر الطّبيعية والغيبية،

[1] ينظر: عباسي سعاد، **التنشئة اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة**، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مجلد7، عدد02، 2016، ص137.

[2] ينظر: عباسي سعاد، **المرجع نفسه**، ص138.

فيؤمن بالغول ويتخيّله ويخاف منه، ويؤمن بالأشباح والجنّيات والسّاحرات الحاملات لعصى سحرية، كما يحبذ قصص الحيوانات المتكلّمة، وأبرع ناسجي الحكايات الشّعبية في الأسر هم الأجداد، لكنّهم لا يكتفون بالخرافة، بل يروون لهم ماضيهم وما لاقوه من صعوبات وطرائف، مثلما يحكي لنا أجدادنا في بيئتا الجزائرية عن الثّورة وما عانوه خلالها، كما يمتاز هذا النّوع من الحكايات بالكلام المسجوع، والمفردات الأصلية مما يفتح المجال أمام الأطفال بالتّعرّف على كلماتهم الأصلية في بيئاتهم المختلفة، وقد يتعرّفون من خلالها على الأمثال الشّعبية والألغاز الممتعة الّتي تساعدهم على استعمال قدراتهم العقلية، وخبراتهم البسيطة، ومحاولتهم إيجاد الحلول، كنوع من التّمرين العقلي الممتع.

2.1.اللّعب التّربوي (Educational play):

يعتبر اللّعب « النشاط الوحيد الّذي لا يهدف إلى غرض محدد سوى المتعة النّاتجة عن اللّعب فهو كالفن سرور وارتياح أو متعة خالصة طالما افتقدناها أثناء ممارستنا اللعب في مجتمعاتنا العربية ».[1]

ويكتسب الطفل أولى طرق اللعب من الأسرة وبالتّحديد من أفرادها، فلما يكون الطّفل في مناغاته ينجذب إليه أفراد أسرته –خاصّة إخوته الصّغار الذين هم في مرحلة الطّفولة–، فأحيانا ينصرف الأب إلى العمل، والأمّ إلى مشاغلها ويبقى الطّفل مع إخوته في فناء البيت وهنا يقوم الإخوة باختيار اللّعبة المناسبة لهم وحسب ما يتوفّر لديهم من ألعاب، ويبقى الطّفل الصّغير جانبا.

فيشرعون في اللّعب وكأنّهم يريدون التّرفيه على أخيهم الصّغير، وفي فترة اللّعب هذه يتبادلون الحوارات والمفاخرة إن كانت الألعاب فردية، أما إذا كانت جماعية فهم يتقاسمون الأدوار –وكأنّهم في تمثيلية مسرحية–وغالبا ما يحدث بينهم شجار في عدم التفاهم على نوع اللعبة مثلا، أو إصرار أحدهمعلى اللّعب وحده والآخرون

[1] أحمد عبد المجيد هريدي، **الألعاب الكلامية اللّسانية، دراسة صوتية تركيبية**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999،ص21.

يهتدون إلى ألعاب أخرى، ومن خلال هذا التّفاعل بينهم سواء كانت بالتّفاهم أو عدمه يستعمل كلّ واحد منهم الكلمات المخزّنة لديه ويتمّ تبادل الألفاظ.[1]

ولو نظرنا إلى الأهل في الواقع لوجدناهم غير متخصّصين بالضّرورة في علم اللّغة وأقسامه في مجال علم الفونولوجيا وعلم التّراكيب وعلم الدلالة، كما أنّهم لا يملكون طرائق تعليم اللّغة، فمن، البديهي أنّ العائلة لا يمكنها أن تقوم بدور تعليمي صرف. فاللّغة الأم لا يمكنها أن تعلّم وإنّما تكتسب بصورة طبيعية، فلا يعلّم أفراد العائلة الطّفل القواعد حينما يخطئ، خلال مرحلة الاكتساب وإنّما يركّزون على المحاكاة والتّرداد بطرق الصّواب فقط. وبهذا يكون دور العائلة توسيعيا حيث تسهم في تشعيب لغة الصّغار تجاه الاندماج في لغة الكبار فيكون دورها في هذا المجال تسهيل عملية الاكتساب اللّغوي لدى الطّفل بعرض نماذج جاهزة تساعد الطّفل على تقبّل المعلومات اللّغوية وتفهمها، وتطوير ملكته الذّاتية وتنميتها فيما يتعلّق بالخصائص المميزة للغة محيطه[2]

وتعتبر الأم المدرسة الأولى للطّفل عند اكتسابه للّغة سواء أكان ذلك من ناحية الزّمن أومن ناحية دورها في الاحتكاك والتّعامل معه حيث يتعلّم الطّفل أولى الكلمات، ولكن هذا الدور لا يقتصر على الأم وحدها بل يشترك باقي أفراد الأسرة في ذلك، فتشجيع الأطفال على الكلام والتّحدّث يساعدهم على تطوير قدرتهم على الكلام حيث يصبح الطّفل في محاكاة لغوية تزوّده بالألفاظ والكلمات بصورة مستمرة. كما أنّ الأسرة تردّ على أسئلة أبنائها وتساعدهم على معرفة الأسماء والأشياء، وعلى تواصلهم بالأشخاص سواء أكانوا أقارب أو غيرهم من الرّاشدين، لأنّ ذلك يساعدهم في تنمية مهاراتهم اللّغوية، وذلك من خلال توفير فرص الاتّصال المباشر الآخرين الرّاشدين من حوله، وهذه الصّلة تولّد مساهمة فعّالة في مهارته اللّغوية، والطّفل العادي يشارك النّاس بكلامه معهم ويسمع منهم، فيقلد كلامهم، وهذا الاتّصال بين الطفل وبيئته يكون وثيقا مستمرّا كما تعمل الأسرة أيضا على إتاحة الفرص الكافية للعب طفلها مع الأقران، وتوفير الأدوات ليتمكّن من أن يبتدع

[1] ينظر: ابن فريحة الجيلالي أبو إلياس، **لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتّواصل** ، ص 143.

[2] ينظر: عبّاسي سعاد، **التّنشئة اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة**، ص138.

اللّعب بنفسه، كما أنّ إشراكه في الأنشطة اليومية داخل المنزل وخارجه يساعده على التّواصل و التّفاعل ولعب الأدوار الّتي يجب أن يقوم بها [1].

لهذا نجد **إيراجوردن (Ire Gorden)** يقول «تكلّموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كلّ الأشياء الّتي ترونها أو تفعلونها، علّموهم إنّ كلّ نشاط وكلّ شيء له مسمى، وإذا حاولتم أن تكلّموهم بتمهّل ووضوح فإنّ الفائدة الّتي يحصل عليها الطّفل ستكون أكثر نفعا...فمثلا عند إعادة ترتيب حجرة ما، اشرحوا له بوضوح كلّ ما تفعلونه وتأكّدوا أن الطّفل يهتم بما تقولون فإذا ما تحدثتم إلى الطّفل فإنّه سيهتمّ بلا شكّ بكم وبكلماتكم [2]، ثمّ تبدأ علاقة الطفل بأمّه تقِلّ في السّن الثّالثة والرّابعة، ويقل تواصلها به ليجد أشخاصا آخرين من سنّه يتفاعل معهم ويشاركهم اللّعب والأحاديث، الّتي تبقى أولوية لأنّهم لا يضيفون إلى رصيدهم اللّغوي إلاّ القليل. كما أنّ وضع الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي له تأثير كبير في نمو الطّفل اللّغوي إذ باستطاعة الأسر المثقّفة والمترفة أو المتوسّطة توفير مختلف الوسائل والإمكانيات تزويده باللّغة والرّاحة والاستقرار لتعلّم، كما أنّ الأسر المثقفة تدفع بأبنائها إلى التّعلّم، والتّفوّق وهناك أثر آخر يتمثّل في القدوة الحسنة، فالطّفل مقلِّد لوالديه بالدّرجة الأولى ويعتبرهما مثلاه الأعلى، فإن كان الوالدان مثقّفان ويحبّان المطالعة فيستأثّر بهما لامحالة، وتبقى هذه النّماذج عامّة وغالبة، لأنّ هناك نماذج شاذّة تظهر في استطاعة ابن الأسرة الفقيرة التّعلّم والتّفوّق رغم نقص الإمكانيات.

وتساعد العواطف بين أفراد الأسرة على اكتساب الطّفل للّغة، خصوصا إذا ما تمّ الاهتمام به بدأب وتفان وبهدوء تام، إذ لوحظ على أطفال دور الحضانة والملاجئ تأخّرهم اللّغوي لعدم استعمال المربّي لكلّ أشكال اللّغة من كلام وحركات جسم وتعابير وجه، وعدم اهتمامه بهم، كذلك الأمر مع الأسر المفكّكة والّتي لا

[1] ينظر: عبّاسي سعاد، **المرجع نفسه**، ص138،139.

[2] ينظر:سرجيوسبيني، **التّربية اللّغوية للطّفل**، ص95.

يحترم كلّ واحد فيها الآخر خصوصا الوالدين اللّذين يشكّلان نقطة الاهتمام الأولي من قبل الطّفل، والصّورة الأوّلية عن العالم الخارجي.

وتكون بذلك الأسرة هي المدرسة الأولى الّتي يتلقّى فيها الأبناء والأفراد المبادئ الأولى للسّلوك وهي بحكم الواقع تحتلّ الصّدارة في تربية ورعاية الطّفل لغويا، حيث يجعل نشاط الطّفل اللّغوي في حالة انطلاق، حيث تدور اللّغة داخل الأسرة حول أحداث الحياة اليومية والمواقف والأحداث ببيئة الأسرة وبعد هذا كلّه ألا يحقّ لنا القول بأنّ للأسرة دورا رياديا بارزا في رعاية النّمو اللّغوي للطّفل.[1]

إذا من الواجب على الأسرة المحافظة على سلامة اللّغة العربية، ولا نقول الحديث باللّغة العربية لأنّ هذا من المحال، بل واجبها يتمثّل في تنمية الوعي بأهمّية اللّغة العربية وغرس محبّتها والإقبال عليها فاكتساب اللّغة عملية ملازمة لعملية التّنشئة الاجتماعية، ولذا فمن البديهي أنّ الطّفل يكتسب في مرحلة نشأته من اللّهجة الّتي تتكلّمها الأسرة، ومن ثمّ يتعلم اللّغة العربية القياسية، وهي مرحلة تلي اللّهجة وبعد تمكن نظامها في ذاكرته اللّغوية ينشأ من ذلك صراع بين نظام اللّغة ونظام اللّهجة، ومن هنا تأتي ازدواجية اللّغة أي أن المرحلة الأولى للتّلقين اللّغوي تأتي في الأسرة ،وهنا يقع دور الأسرة في تعزيز مكانة اللّغة العربية لما لها من خصوصية لا توجد في مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى[2]

ولا يكون قيام الأسرة بهذه الوظيفة الهامّة إلاّ «بتهيئة الوسائل السّليمة المتعلّقة بالحضانة للأطفال وخاصّة في مراحل نموّه الأولى، وممّا هو موجود اليوم لم تبق الأسرة الوحيدة المنوطة برعاية طفلها،- ولا سيما في مجال تعلم اللّغة – وإنما هناك مؤسّسات تربوية تتقاسم عبء هذه الرّعاية مع الأسرة»[3].

---

[1] ينظر: نصيرة لعموري، **مشكلة اللّغة عند الطّفل الجزائري**، مجلّة معارف، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند والحاج، البويرة، العدد 14، أكتوبر،2014، ص17.

[2] ينظر: نصيرة لعموري، **المرجع نفسه**، ص17.

[3] عبّاسي سعاد، **التّنشئة اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة**، ص140.

2.وسائل الإعلام ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي:

تشكّل وسائل الإعلام والاتّصال في الظّرف الرّاهن أدوات مثلى لضمان ديمومة الحضارات ولغات أقوامها لامتلاكها قدرات هائلة شديدة الوقع في إحداث التّأثيرات المنشودة بحكم طبيعتها وتفاعل الطّفل معها فهي تعدّ أداة من أدوات التّنشئة اللّغوية نظرا لانتشارها الواسع بين جميع الفئات وتأثيرها المباشر على لغة الطّفل ومن أبرز هذه الوسائل: الإذاعة والتّلفزيون والشّبكة العنكبوتية.

ولهذه الوسائل دور لا يقلّ أهمّية عن دور الأسرة والمؤسّسات التّعليمية إذ أنّها تدرّب الطّفل والرّاشد على حسن الاستماع والإنصات والتّحدّث حتّى يتمكّن من التّواصل اللّغوي والتّفاعل الاجتماعي كما أنّها تشجّع الطّفل على إثراء حصيلته اللّغوية وذلك عن طريق ترديد ما يسمعه من كلمات، وتمييز نطق الأصوات وتعمل على تنمية الوظائف العقلية الكبرى كالانتباه والادراك، واكتساب نظام المفاهيم كما تعمل على إثراء الخيال عند الطّفل بالخصوص وتوظيفه في تنمية الابتكار حيث تتّسم اللّغة خاصة الإذاعية والتّلفازية بالوضوح والدّقة والإيجاز كما تحقق الفهم والإفهام وبالتّالي الاتّصال النّاجح[1].

ولا شكّ أنّ تأثير الإعلام بوسائله المختلفة السّمعية والبصرية وكذا المكتوبة على تخصّصاتها المتباينة يفوق بشكل كبير جدّا تأثير التّعليم في الفرد والمجتمع. وذلك بناء على أنّ الإعلام يحتلّ نطاقا واسعا ويصل جميع فئات المجتمع، ويتلقّاه الإنسان بوعي أو دون وعي خصوصا السّمعي والسّمعي البصري. إنّ لغة الإعلام في عصر العولمة لا تستقرّ على حال، فهي في تطوّر مطّرد، لا يكون دائما في خدمة اللّغة. ولكنّنا لا نملك أن نعزل أنفسنا عن تيّار العولمة، أو ننأى بلغتنا عن تأثيرها.[2]

---

[1] ينظر: آمنة شنتوف، **تأثير الإذاعة الجزائرية المسموعة والمرئية في تنمية الملكة اللّغوية** ،مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد29، 2014، ص143، 154.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، **الاكتساب اللّغوي والإعلام: الأثر**-مجلّة الآداب واللّغات-جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ماي2010.

1.2.التلفزيون (Television) وأثره عل التّواصل اللّغوي:

يحتاج الأطفال إلى اكتساب مهارات الاتّصال الأساسي وتعلم القراءة والكتابة والتعبير عن الذات مرونة ووضوح حتى يؤدوا وظائفهم كمخلوقات اجتماعية .غير أن التّجربة التّليفزيونية لا تعزز النّمو اللّفظي لأنّها لا تتطلّب أيّ مشاركة لفظية من جانب الطّفل بل تتطلّب الاستقبال السّلبي وحده. يحتاج الأطفال إلى اكتشاف نواحي القوّة والضّعف الخاصّة من أجل تحقيق رغباتهم كراشدين في العمل واللّعب على حدّ سواء .لكنّ المشاهدة التّليفزيونية لا تُفضي إلى اكتشافات كهذه .فهي في الواقع تحدّ من اندماج الأطفال في تلك الأنشطة الواقعية الّتي قد تتيح لقدراتهم فرصة حقيقية للاختبار. إنّ إشباع حاجة الأطفال الصّغار إلى الخيال يتحقّق بصورة أفضل للغاية عن طريق ضروب النّشاط الإيهامي الذّاتي لا عن طريق القصص الخيالية الّتي يعدّها الكبار ويقدّمونها لهم في التليفزيون. إنّ تلبية حاجة الأطفال الصّغار إلى التّنبه العقلي تتحقّق بصورة أفضل وإلى أبعد حد حين يمكنهم تعلّم الأداء اليدوي واللّمس والفعل وليس مجرّد المشاهدة السّلبية. وأخيرا لابدّ من دراسة التّجربة التّليفزيونية بالنّظر إلى حاجة الأطفال إلى تنمية مهارات أسرية حتّى يصبحوا هم أنفسهم آباء ناجحين ذات يوم. فهذه المهارات إنّما هي ثمرة مشاركتهم الحالية في الحياة الأسرية وتجاربهم اليومية كأفراد في الأسرة . وتشير كلّ الدّلائل إلى أن للتّليفزيون تأثيرا مدمّرا في الحياة الأسرية يقلّص من ثرائها وتنوّعها[1].فالتّلفزيون بأبعاده المختلفة، ذا وقع يفوق أيّ وسيلة إعلامية أخرى ولتتبّعه يجب التّمعن في مضمون الرّسالة الّتي يرسلها ويوجّهها للمجتمع بصفة عامّة والأطفال بصفة خاصّة، حيث يكون له تأثير على اكتساب وتعلّم اللّغة بما يقدمه من برامج مختلفة، لذا فهو يحتلّ مكان الصّدارة بين وسائل الإعلام المختلفة، فهومن أهمّ وسائل الاتّصال بالنّسبة للطّفل نظرا لما يتميّز به من خصائص وفي مقدّمتها قدرته على تجسيد المضمون الثّقافي بدرجة عالية، حيث ينقل الصّورة والحركة والصّوت ومن ثم ّالقدرة على إكساب الأطفال اللّغة خاصّة في السّنوات الأولى وله تأثير على تعلّمها في السّنوات الموالية.

[1] ينظر: ماري وين، **الأطفال والإدمان التلفزيوني**، تر عبد الفتاح صبحي، سلسلة عالم المعرفة،1999، العدد247، الكويت، ص17،18.

فالأطفال يرتبطون بهذا الجهاز أشدّ الارتباط لما يوفره لهم من أفلام سنيمائية –كرتون–ورسوم متحرّكة ومسلسلات وغيرها من البرامج التّلفزيونية الموجّهة للأطفال ذات الفنون الجذابة لعيون ومسامع المشاهد الصَّغير بفضل الصُّورة والحركة والصّوت.

كما يعّد التّلفزيون وسيلة من الوسائل الإعلامية المساعدة على التّعلّم اللّغوي، يستحسن استغلال الجانب الإيجابي منها، فكما هو معلوم، لا تخلو من السّلبيات، لاسيّما وأنّ« التّعليم عن طريق التّلفزيون يعّد رمزاً من تقّدم العصر الحديث، بل ويعّد أداة من الأدوات الّتي تستطيع بها مواجهة احتياجات العالم التّقني الحديث، ولذا فإنّ رجال التّعليم والمسؤولين عن التّلفزيون التّعليمي يقع على عاتقهم تنظيم عملية التّعلّم، واستخدام التّلفزيون كوسيلة هادفة، ومساعدة في إيصال الرّسالة التّعليمية للطّفل »[1]، هذا فضلا علىّ ما تبعثه فيه من روح الاطّلاع، والاكتشاف وإدراك ما يدور حوله وتجدر الإشارة إلى تقنية الصورة الّتي تعتمدها الفضائيات العربية إلى جانب الصوت في بث برامجها والّتي لها من الفاعلية ما لا يمكن تجاهله. ووجود صورة أو رسم يمثل موضوعا ما يسهم في إحداث تصوّر كلام مكتوب تتضمّنه تلك الصّورة، فهذه الصّورة تجعل المتلقّي قادرا على تصوّر الموضوع بشكل عام بل تفصيلي أحيانا، ومن هنا تظهر أهمّية الصّورة الّتي تعرض الموضوع وتبيّن معالمه وأحداثه واقتران الصّوت بالصوّرة يعطي الرّسالة معناها النّهائي، فالصّورة نوع من الاستثارة والتّخيّل تفتح المجال للطفل لبناء الأفكار، واعتماد البرامج التّلفازية هذه الثنائية (الصّوت والصّورة) فيه نوع من التّحفيز في تعليم الأطفال المهارات المعرفية واللّغوية على حد سواء.

- **دور التلفزيون في تنمية المهارات اللّغوية:**

ومن أهمّ المهارات والّتي للبرامج التلفازية دافع كبير في تنميتها القراءة والمحادثة. إذ هناك من يرى وجود علاقة تكامل بين التلفاز والقراءة، وذلك من خلال علائق أخرى بين هاتين الثنائيتين:

[1] ينظر: ماجد الحلواني،**التلفزيون وسيلة تعليمية**، ط.، 1مكتبة النّهضة الشرق، القاهرة.، 1985ص.13.

علاقة التعويض: حيث يقوم التلفاز بدور تعويضي لبعض الوظائف والإمكانيات الّتي لا توفرها القراءة، أو تعجز بعض الفئات على إدراكها بالقراءة، كما يمكن أن يشبع حاجات تربوية وثقافية مساعد للقراءة، ومن هذه الأدوار التعويضية (للتّلفزيون) تعويض الفئات غير القارئة، وتعويض القصور في المقدرة القرائية.

علاقة التّكامل: تلفت الصّفحة المطبوعة الأنظار إلى البرنامج التّلفازي وتقوّي الآثار الّتي يتركها في المشاهدين، كما يعمل البرنامج التّلفازي على فتح الطّريق لقراءة الصّفحة المطبوعة ويبعث الحياة في رموزها.

علاقة التشجيع: حيث أكدت بعض الدراسات أن التلفاز يقوم بتشجيع القراءة لدى الكبار والصّغار، كما لوحظ أن التّلفاز قد أدّى إلى ترويج كثير من الكتب بما ناقشه عنها وما ناقشه من موضوعات وردت فيها، كما اتّضح من دراسة أخرى أن التّلفاز قد أثار ميول القراءة من خلال إخراج الكتب على شكل مسرحي.

علاقة المنافسة: وتعني أن يحتلّ التّلفاز مكان القراءة، وهذا يتوقّف على مجموعة من العوامل، من أهمّها: مدى قوّة أو ضعف الميول القرائية لدى المشاهدين. يضيف بوعلي نصير في هذا الشّأن أنّ احتلال المشاهدة التّلفازية لوقت القراءة والمطالعة مقرون بعوامل أخرى تتمثّل في غياب الكتاب المتخصّص، غلاء سعره، انعدام الميول القرائية لدى أفراد المجتمع، وهي عوامل فردية ليست لها علاقة بتأثير المشاهدة[1]

1.1.2.الرّسوم المتحرّكة (animation) وأثرها في تنمية المهارات اللّغوية:

إذا كانت اللّغة العربية على القنوات الفضائية العربية المخصّصة للأطفال تتجلّى في مستوياتها الثّلاثة: بفصيحها وعامّيتها وخليطهما، فإنّ اللّغة فيها لا تنفصل عن أثر مواز بما تحمله من مضمون ثقافي يصل إلى وجدان الطّفل، ويرسخ في عقله الباطن في الوقت الّذي تصل فيه اللّغة إلى مسمعه وتستقر في نفسه. ولابدّ من التّمييز هنا ثانية بين برامج الرّسوم المتحرّكة المنتجة عربيا أو إسلاميا وبين الرّسوم المنقولة عن الأجنبية، فالفرق

1 ينظر: بوعلي نصير، **التّلفزيون الفضائي وأثره على الشّباب في الجزائر**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2000ص21.

بينهما واضح فيما تحملان من مفردات ومضمون؛ وذلك مفهوم في ضوء تباين جهة القائمين على إنتاج كلّ منهما وتنفيذهما.[1]

2.1.2.أثر الرّسوم المتحرّكة في معجم المفردات للطّفل العربي:

أ–معجم المفردات والرّصيد اللّغوي:

إنّ معجم مفردات الطّفل العربي ورصيده اللّغوي عرضة للاتّساع يوم بعد يوم؛ نظرا لأنّ العالم المعاصر يشهد انفجارا معلوماتيا هائلا ومتسارعا، والطّفل لا ينفصل عن عالمه الّذي يحتلّ فيه التّلفاز –إلى جانب وسائل الاتّصال الحديثة الأخرى –جزاء عظيم الأهمّية من وقته؛ ففي كلّ يوم يتعرّض الطّفل فيه للبرامج التلفاز يكتسب مفردات، أو تثبت لديه أخرى بما يتاح لها من تكرار ودوران، لكنّ معجم الطّفل من المفردات يتأثّر بما يعرض على الشّاشة من برامج؛ إذ أنّه يكتسب عادة من برامج الرّسوم المتحرّكة العربية والإسلامية مفردات قريبة من بيئته العربية الإسلامية؛ بما تحتوي مثلا من عبارات التّحيّة أو بعض الآداب الاجتماعية وآداب اللّياقة والسّلوك...ممّا هو منسجم مع بيئته؛ خاصة أن كثيرا من تلك البرامج تحمل النبرة الإرشادية والوعظية، وتعتمد التّضمين من القرآن والسّنة، وتقوم صراحة على خدمة الهدف التّعليمي لبرامج الأطفال، بحملهم على الاقتداء بما تعرضه تلك الرّسوم من آداب ومعاملات، ويمكن أن تتأثّر لغة الطّفل بهذه المفردات فيتمثّلها أحيانا في مواقف من حياته اليومية، وقد يكون لها دور جيد في مساندة المادة التّعليمية في المدرسة لأنّهما ينتميان إلى مصدر واحد، وفي هذا إيجابية؛ لأنّ معظم هذه البرامج–إن لم تكن كلّها–هي بالعربية الفصيحة؛ فتجري العبارات المقتبسة منها على لسان الطفل بسلاسة وعفوية، ويكون استعماله لها تلقائيا، كما هو طبيعي وعفوي في الرسوم الّتي يشاهدها، وفي أحيان قليلة تكون اللّغة في بعض الرسوم المتحركة العربية متكلّفة ومصطنعة وبعيدة عن فهم الطفل، أو مما لا يجد

[1] ينظر: رشا الخطيب، **القنوات الفضائية العربية المخصّصة للأطفال وتأثير الرسوم المتحرّكة على لغة الطّفل العربي**، مؤتمر الفضائيات العربية والهوية الثّقافية: نحو إعلام هادف في القرن الحادي والعشرين، جامعة الشّارقة11–12 ديسمبر، 2007، ص11.

مثيله في حديثه اليومي، أو في الدروس الّتي يتلقاها في المدرسة؛ فتقف اللّغة هنا عائقا بين تجاوب الأطفال والبرامج، مع أنهم قد يقبلوا عليها لارتباطها بالسيرة النبوية أو بالمقدس عامة. [1]

بينما تقوم الرسوم المتحركة الحديثة نسبيا–منذ الأعوام الأخيرة للقرن العشرين – على قصص غير مسلسلة، وكثير منها يدخل (عالم ألعاب الفيديو) و(العوالم الافتراضية) و(عالم الديجيتال) و(الدخول في اللعبة) على الكومبيوتر...لذا فإن معجم المفردات المكتسب من مثل هذه البرامج يغاير ما كان يكتسبه الطفل من الرسوم المتحركة الكلّاسيكية القديمة.

وتدور أكثر الرسوم الحديثة على (قوى الظلام) و(الأشرار) و(تدمير العالم) و (قذائف الليزر) و(مهمة إنقاذ العالم) من (الوحوش الرقمية) والاعتماد على (الطاقة) و(الأبطال الخارقين) و(الأشعة) الّتي تمد البطل بأسباب الحياة والقدرة على الاستمرار (لدحر وحوش الظلام).

وهكذا يتحول معجم مفردات الطفل العربي بفعل تغير اتجاهات برامج الرسوم المتحركة من مفردا ت كانت تنتمي إلى عالم (الرومانسية) أو عالم (الواقعية)، ومن الرغبة في لم شمل العائلة والبحث عن الأب أو الأم المفقودة، أو البحث عن حنان الأم والعيش في كنف أسرة متحابة، وجيرة ودودة... إلى مفردات لا تخرج عن دائرة العنف والقتل والإرهاب والتخلص من (قوى الظلام). [2]

ب.منظومة القيم والمفاهيم الثقافية:

القيم والمفاهيم الثّقافية هي جزء من اللّغة بل هي أحد وجهي عملة اللغة نفسها التي تحمل في وجهها الأول المفردات والألفاظ،وفي وجهها الثاني المفاهيم الأفكار فاللغة وعاء للفكر ولا فكر بدون لغة.، فالقيم والمفاهيم

[1] ينظر: رشا الخطيب، **القنوات الفضائية العربية المخصصة للأطفال وتأثير الرسوم المتحركة على لغة الطفل العربي**، ص12.

[2] ينظر: رشا الخطيب، **القنوات الفضائية العربية المخصصة للأطفال وتأثير الرسوم المتحركة على لغة الطفل العربي** ، ص13-14.

الثقافية هي جزء من لغة الطّفل الّتي تتأثّر بما يتعرض له في برامج الرسوم المتحرّكة فهي تتسرب عللى غير وعي منه بمجرد أن يشاهد تلك الرسوم .[1]

2.2.ضبط المشاهدة التّلفزية والتّحكم فيها:

وفيما يخص تأثيرات المشاهدة التلفازية بين الفاعلية و اللافاعلية نرى أن الأسرة هي الّتي تعمل على تحديد ذلك، فلو كانت الأسرة على وعي تام بأهمية التنشئة اللّغوية الصحيحة، وضرورة المحافظة على هويتنا العربية من خلال الحفاظ على لغتنا لرأيت الآباء يوجهون أطفالهم للبرامج ذات المستوى اللّغوي الراقي والمسؤولية لا تقع على الأسرة وحدها بل تشترك فيها الجهات المسؤولة في القنوات الفضائية العربية، ولكن الشيء المسلم به هو أنه لكلّ واحد خيارات لكن نتائج اختياره تقع عليه وحده دون سواه، ولكي ينجح الجهد ويؤتي ثماره المرجوة فإنه ينبغي أن يتزامن وخطة شاملة، تتوافق فيه مثلا برامج الرسوم المتحركة في التلفاز والمناهج الدراسية (في موضوعها وتدرجها في سنوات الدراسة...) حينذاك نتأمل أن يكون لبرامج الرسوم المتحركة دور جيد بالارتقاء بلغة الطفل العربي ودعم تعلمه اللّغة العربية، ومحاولة ردم الهوة بينه وبين العربية الفصيحة، وحتى إتقانه للقراءة وإقباله على مطالعة القصص في الكتاب المدرسي والقصص المصورة، ومتابعتها رسوما متحركة في التلفاز، بما يغني تجربته ويزيد من استمتاعه بصحبة الكتاب،و العمل على توافق برامج الرسوم المتحركة والمنهاج الدراسي قد يكون فكرة مناسبة لاستثمار شغف الأطفال بالرسوم المتحركة، أي أن تعرض على التلفاز رسوم متحركة لشخصيات كرتونية هي ذاتها الشّخصيات الّتي تدور عليها قصص ودروس الكتاب المدرسي ممّا يساعد على تثبيت الشّخصية في ذهن المتعلّم ويجعلها تصبح جزءا من عالمه الطّفولي يرافقه من سنة دراسية إلى أخرى، ويفيد في هذا المجال أن تحاول الجهات القائمة على التّعليم وهي تخطط للبرامج الدراسية محاولة اختراع شخصية كرتونية محببة للطفل وتنتمي إلى

[1] ينظر: رشا الخطيب، المرجع نفسه ، ص12.

مجتمعه.. او الاستفادة من شخصيات معروفة، وهكذا إذا تحقق لها الشعبية والقبول فإنه يصار إلى الاستفادة منها في دروس الكتاب المدرسي وفي الرسوم المتحركة . [1]

ويمكن للمعلمين أن يقوموا جهد مثمر في هذا الميدان إنْ هُمْ أَقْبَلُوا أَنفُسُهُم على متابعة برامج الأطفال لأنّها واقعٌ في حياتهم المعاصرة لا يمكن تجاوزه، وأبعدوا عن خواطرهم وَهْمَ الفَصْلِ بين المدرسة والحياة وأن البرامج التلفزيونية ليس فيها ما ينفع التّعليم وحاولوا الإفادة منها في دعم المقرر المدرسي في تعليم العربية، خاصة لأطفال المرحلة الأساسية الأولى؛ إذ تقدم قصص الرسوم المتحركة بوفرتها وغزارتها مجالا واسعا للمعلم لكي يختار من بينها ما يحبه المتعلّمون ، وما يجد فيه نصا ملائما لتنمية بعض الجوانب في المهارات اللّغوية عن الأطفال. [2]

3.2.استغلال التكنولوجيا الحديثة في التّعليم عن بعد

على ضوء الطّفرة التّكنولوجية الّتي شهدها العالم في ميدان التربية والتّعليم، اعتمدت أنظمة عديدة لتطوير التّعليم الّتي أفرزتها جهود البحث العلمي،والّتي يمكن الاستفادة منها في تطوير نظم التّعليم، وذلك لمواجهة التّغيرات الّتي طرأت على المجتمع كالانفجار السّكاني والطّوفان المعرفي، وثورة الاتّصالات، كما يمكن استغلالها في مجال التّعليم عند ظهور مختلف الأمراض والأوبئة (كفيروس كورونا؛ كوفيد 19) الّذي أصاب العالم والّذي حال دون التحاق المتعلّمين بمدارسهم حيث يمكن اللّجوء إلى التّواصل بين المعلّم والمتعلّم عن طريق التّعليم عن بعد باستخدام المنصات الرقمية والأقسام الافتراضية الّذي يقوم على استقلالية المتعلّم بأقل قدر ممكن من المواجهة وجها لوجه مع المعلّم، وبأكبر قدر ممكن من المواد التّعليمية القابلة للتعلّم الفردي، والمنتجة خصيصا لتبسيط التعلّم، والمتضمّنة على درجة عالية من الجودة، والّتي ترسل بالوسائل التّعليمية قنوات تعليمية، أو يوتيوب عبر الأنترنت مما يكسبها ميزتين هما التعلّم الفردي من ناحية، وتعلم أكبر عدد من المتمدرسين من ناحية أخرى.

---

[1] ينظر: رشا الخطيب، **القنوات الفضائية العربية المخصّصة للأطفال وتأثير الرّسوم المتحرّكة على لغة الطّفل العربي**، ص19.

[2] ينظر: رشا الخطيب، **المرجع نفسه**، ص20.

فالثورة المعلوماتية الهائلة، الّتي يشهدها العالم اليوم تحتم علينا إعادة النظر في مناهجنا التّعليمية وأساليبنا التّربوية، وذلك لأنّه لا يمكننا الدّخول بفعالية في عصر المعلومات إلاّ بتطوير نظمنا ومناهجنا التّعليمية. وبدون تطوير مناهجنا التّعليمية وأوضاعنا التّربوية، سنبقى نراوح مكاننا دون أن ننخرط بشكل فعلي ونوعي في شؤون العصر والحضارة الحديثة فالتّعليم هو بوابتنا الكبرى للتّفاعل مع شؤون العصر واستيعاب مقتضيات ومتطلبات الحضارة الحديثة، وإننا أحوج ما نكون اليوم إلى إحداث تحولات نوعية في مشروع تعليمنا، حتى نتمكن من الوفاء بكلّ مستلزمات التّطوّر والتقدم الحضاري ومشاركة الشّعوب والأمم الأخرى في بناء الحضارة الإنسانية على أسس عملية أكثر عدلا وتسامحاً وحرية.

3.مرحلة ما قبل المدرسة:[1]

تعد مرحلة ما قبل المدرسة **(Preschool)** من المراحل الهامّة في حياة الطفل؛ فهي تتيح له الفرصة لاكتساب العديد من مهارات التّواصل، ومن أهم طرائق تكوين الاستعداد للتّواصل في الرّوضة هو تجهيز بيئة غنية بالنّشاطات يتفاعل معها الطّفل وتمده بخبرات متنوعة مباشرة وغير مباشرة، وإعداد معلّمي ومعلمات مؤهلون لاستخدام اللّغة العربية السليمة في أثناء تقديمهم للنشاطات والخبرات للأطفال.

يكاد يجمع معظم التربويين على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في بناء قدرات الطفل القرائية والكتابية، وبناء اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، في ضوء ما يتلقاه من خبرات وتجارب، إذ ينظر لهذه المرحلة على أنها من أهم المراحل التّعليمية وأخصبها على الإطلاق؛ لما تتضمنه من عمليات عقلية وانفعالية وجسدية، يمثل اكتسابها الأساس القوي الذي ينطلق منه الطفل إلى مراحل التّعليم بثقة واقتدار، لكن هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل تعتمد على ما لدى الأب والأم من معرفة ودراية بما سيقدمان لطفلهما من مهارات استعداد قرائي

[1] تضم هذه المرحلة دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال، فالحضانة أقرب إلى الأسرة حيث يتمتع فيها الطفل بحرية فهو ينام ويستريح ويشعر بالسعادة والمرح بخلاف مدارس رياض الأطفال فهي تضمن تربية السليمة للأطفال وتعمل على تنمية قدراتهم العقلية والبدنية والثّقافية.

وكتابي وانفعالي تمهد الطريق -لاحقاً- لاكتساب القدرة الكتابية والقرائية؛ فأي خطأ في ممارسة الاستعداد في هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل سيكون له نتائج سلبية على مسيرة الطفل القرائية والكتابية[1]

يطلق على هذه المرحلة عدة تسميات أشهرها« مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، ومرحلة طفل ما قبل المدرسة، ومرحلة الطفل الدارج وإنها تمتد من سن 4-6 سنوات، ويتم فيها تشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها الجسمي والحركي والعقلي والإدراكي واللّغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي والجمالي والروحي والمهاري. وبتعريف إجرائي فهي المرحلة الّتي تسبق التّعليم الابتدائي » .[2]

1.3.طفل ما قبل المدرسة :

نسمّي طفل ما قبل المدرسة « الطفل الذي لم يدخل المدرسة بعد، ويعتمد على أبويه، والبيئة المحيطة في تطوير قدراته العقلية والجسمية والانفعالية ليتمكن من اكتساب مهارات القراءة والكتابة بكلّ يسر وسهولة، وتمتد هذه الفترة منذ الولادة وحتى سن دخول المدرسة».[3]

2.3.أهمية لغة الطفل:

يجب توظيف اللّغة من خلال مناشط الروضة المتعددة والّتي من خلالها يتعلم الطفل ويكتسب المهارات اللّغوية اللازمة له، فيجب الاهتمام بالأنشطة الّتي تساعد على الاستماع والتّحدّث ثم القراءة والكتابة، فعندما يسمع الطفل أصوات الحروف المختلفة، وكذلك الكلمات الخاصة بالأشياء في محيط اهتماماته أي ربط الشيء

---

1 ينظر: حمود محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلّة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت - المفرق - المملكة الاردنية الهاشمية، مجلد 19، العدد 1، 2013، ص106.

2 هبه علي فرحات محمد، **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللّغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلّة كلّية التّربية بالسويس، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، جويلية 2010.

3 حمود محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، ص117.

المحسوس برمزه أو لاً، ثم التدرج للأشياء المجردة وربطها برمزها في ضوء خصائص نمو طفل هذه المرحلة، كما أنه من خلال الأنشطة التمثيلية والدراسية والأنشطة الحركية، والأنشطة الفنية.

يكتسب الطفل بعض الأساليب الكلامية كالاستفهام والأمر والنهي وتكوين جملة بسيطة مناسبة لبعض المواقف أو الصور المرسومة. وعندما نقدم للطفل الأنشطة المختلفة فإنه يتفاعل وينفعل فيستمع للقصة ويحاول التعليق عليها ببعض الكلمات، وقد يشير إلى صورة بالحجرة ويحاول قراءة الكلمة الّتي تحتها، ويمسك بالقلم ويحاول تقليد الاسم المكتوب تحت أي صورة يراها.

3.3.روضة الأطفال (kindergarten):

تقوم روضة الاطفال بصفتها إحدى مؤسسات المجتمع بدور كبير في التنشئة الاجتماعية السليمة، وتساهم في تنمية البيئة بشتى الطرق والأساليب حيث تأثر بها وتتأثر بها، وتعد الطفل لتكييف المتطلبات الحياة العصرية والاسهام في تطويرها وتحديثها على أسس علمية، فخير الاستثمارات قيمة ما يستثمر في الإنسان، وأطفال البوم هم الموارد البشرية الّتي ستحمل راية تطوير المجتمع في المستقبل القريب. وإعدادهم لتحمل هذه المسؤولية يتطلب إعدادهم لمجتمع متغير ومتطور، وتزويدهم بالمهارة الّتي تمكنهم من التكيف لمتطلبات الغد، مرحلة الرياض ليست مرحلة لتدريس بقدر ما هي مرحلة لتنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته. والهدف الرئيسي للروضة ليس اكتساب المعلومات، وغن كانت للمعرفة قيمتها الحقيقية كوسيلة للتحقيق النمو الشامل للطفل وإعداده وتهيئته للمرحلة الابتدائية، مثل هذا الإعداد لا بآتي عن طريق تزويد الطفل بالكثير من المعلومات، وإنما يأتي نتيجة إعداد شامل وتنمية عقلية، وحسية وانفعاليه اجتماعية وبدنية للطفل، تنبه حواسه وتنمي قدراته ومهاراته المختلفة. وتزوده بالخبرات الاساسية في حدود امكاناته واستعداداته ومستوى نضجه، وممّا لا شك أن هناك فروقا فردية واضحة بين الأطفال، من حيث المستوى النمو والنضج والتهيؤ. والقدرة على التكيف لمتطلبات البيئة، وتعتبر رياض الأطفال أنسب مرحلة لمراعات هذه الفروق لما تتميز به برمجها من المرونة تمكن الطفل من الانطلاق وممارسة نشاطه في مناخ من الحرية ومن إشباع حاجاته الأساسية دون إكراه أو إرهاق

جسمي أو نفسي أو عقلي، ومن المؤشرات المهمة الّتي يجب أن يؤخذ بها في رياض الأطفال ضرورة مراعات طبيعة النمو العقلي للطفل، والّتي تقرر بأن الطفل في هذه السن لا يتلقى معلوماته عن طريق التلقين، وإنما يتوصل إليها عن طريق الممارسة العملية والخبرة المباشرة والنشاط التلقائي، الذي يتيح للطفل أن يجرب بنفسه ويكتسب المفاهيم ويتوصل إلى الحقائق والاستنتاجات وفقا للأسلوب العلمي في التفكير.

تنشئة الطفل وتربيته تبدأ من اليوم الأول في حياته، وليس من السادسة « السّن التّعليم الأساسي ورسالة الروضة مكمّلة لرسالة الأسرة، وفي هذا حرص على خلق التوافق بين الأساليب التربوية الّتي تتبعها الروضة والأسرة، بأن تمتد الخدمات الّتي تقدمها الرياض لتصل للأسرة بالإضافة إلى الأطفال، فتكون بذلك قد أسهمت الأسرة مع رياض الأطفال في تنمية المجتمع، وتحقيق المناخ التربوي السليم لبناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للأطفال. [1]

4.3.الاستعدادات الواجب إكسابها لطفل ما قبل المدرسة :

الاستعداد القرائي (Reading readiness): هو المهارات والقدرات الأساسية الّتي يجب أن يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتسهل عملية تعلم القراءة عند دخول المدرسة لاحقاً، وتشمل هذه المهارات: التّحدّث، والاستماع، والتمييز السمعي، والتمييز البصري.

الاستعداد الكتابي (Written readiness): هو المهارات والقدرات الأساسية الّتي يجب أن يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتسهل عملية تعلم الكتابة عند دخول المدرسة لاحقاً، وتشمل هذه

[1] ينظر: فهيم مصطفى،**تهيئة الطّفل للقراءة برياض الأطفال**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط01، 2002، ص16،15.

المهارات: تطور حركات العضلات اليدوية الدقيقة، والتناسق ما بين اليد والعين، ومسك أدوات الكتابة، وأداء حركات الكتابة الأساسية.[1]

الاستعداد الانفعالي (Passive readiness): سمة من السمات الشخصية الّتي يجب أن يمتلكها طفل ما قبل المدرسة؛ ليكون قادراً على الاستجابة الفعالة للمواقف القرائية والكتابية، ويساعده على الإقبال على تعلم هذه المهارات، وبذل كلّ ما يملك من طاقة وحيوية للنجاح في تعلم هذه المهارات.[2]

5.3.أهمية تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة:

1.5.3.أهمية الاستماع بالنسبة للطفل ما قبل المدرسة:

تتمثّل هذه الأهمّية في:[3]

- تنمية اللّغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من القدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية قدرة الطفل على تميز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا.
- إثراء حصيلة الطفل اللّغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة، أو تصحيح ما هو خطأ.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- مساعدة الطفل على التخيل.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

---

[1] حمود محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، ص116.

[2] ينظر: حمود محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة** ، ص117

[3] ينظر: هدى محمود ناشف، **تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة** ،دار الفكر، عمّان، الأردن، الطبعة01 ،2007، ص60 .

- زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص.

إن تنمية المهارات المتصلة بالاستماع الجيد لا ينعكس فقط على نمو المهارات اللّغوية جميعا، بل تظهر آثاره الإيجابية على فرص التعلم بشكلّ عام في شتى مجالات العلم الأكاديمية (أدبية وعلمية)، وفي اكتساب المهارات العقلية والاجتماعية والإبداعية، من خلال التفاعل الواعي مع البيئة المحيطة، والإفادة من كلّ ما ينصت إليه الطفل ويدركه ويتجاوب معه.

2.5.3.أهمية التّحدّث بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة: تتمثّل هذه الأهمّية في: [1]

- نمو المفردات اللّغوية الّتي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس الّتي يشعر بها.
- اللّفظ الصّحيح للكلمات والنّطق السّليم للحروف.
- التكلّم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللّغة.
- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السّامع معنى الكلام.
- مهارة الاتّصال بالآخرين.

3.5.3.أهمية القراءة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة:

تتمثل في: [2]

- تدريب الطفل على السلوكيات الإيجابية، عندما يتردد على المكتبة.
- تدريب الطفل على كيفية التعامل مع الكتاب المصور.
- تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى الطفل.
- تنمية مهارة الاستماع (الإنصات) لدى الطفل.
- تنمية مهارة التّحدّث لدى الطفل؛ بهدف اكتساب حصيلة لغوية، تلبي مطالبه اليومية في الروضة والمنزل.

---

[1] هدى محمود ناشف، **تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة، المرجع السابق**، ص73.

[2] ينظر فهيم مصطفى، **تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال**، ص99-100.

- تنمية مهارة الاكتشاف؛ كي يتعرف الطفل الأشياء والنماذج المحيطة به.

- تنمية مهارة التفكير، يهدف فهم الطفل ما يحدث حوله، من خلال التفاعل المباشر مع ما يسمعه، أو يشاهده أو يجريه بنفسه.

- تنمية مهارة الفهم والاستيعاب؛ لكي يستطيع الطفل فهم معاني الألفاظ، الّتي يسمعها أو يتحدث بها فهما منطقيا.

4.5.3.دور الأسرة في تنمية مهارة الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة

تعد البيئة المنزلية الخصبة بالمواد القرائية والكتابية، بيئة صالحة للاستعداد لتعلم مهارات القراءة والكتابة، واستعداد الأطفال للقراءة والكتابة في البيئة المنزلية يعطي مؤشراً واضحاً على تمكّن الطّفل من مهارات القراءة والكتابة لاحقاً، إذ أن هناك ارتباطاً واضحاً بين قراءة الآباء للكتب في المنزل، وبين تطور مهارات النطق لدى الأطفال، وتعلم مفاهيم الكتابة، كما بينت بعض الدراسات أن احتكاك الطفل بالكتاب في البيئة المنزلية، يجعل الطفل يقبل على تعلم القراءة والكتابة بسهولة ويسر مقارنة بغيره.

ولا بدّ من ضرورة التّركيز على قراءة القصص في المنزل والرّوضة؛ لما لها من تأثير على تعلّم الطفل، وخصوصاً تعلم مهارات القراءة والكتابة، من خلال التّركيز على بعض الكلمات الّتي ترد في القصة، من حيث اللّفظ، وتعرّف الحروف، كما أنّ توافر الكتب والمجلات والقصص في المنزل، وإتاحتها للقراءة أمام الأطفال؛ يؤدي إلى إقبال الأطفال على القراءة والكتابة، وفي المدرسة يحدث هذا الأمر بشكل أكبر.

عدم اهتمام الآباء بتعليم الأطفال أسس رسم الحروف في المنزل؛ لاعتقاد الآباء أن الروضة هي المسؤولة عن إعداد الأطفال في مجال مهارات القراءة و الكتابة بالتّالي معظم هؤلاء الأطفال يدخلون الروضات ولديهم ضعف واضح في التهجئة، ومعرفة الحروف، وكتابتها، ذلك أن الآباء يؤدون دوراً مهماً في نمو المستوى القرائي لأطفالهم وتطوره، ليصبحوا قرّاء مهرة، فالأب والأم هما المعلّم الأول للطفل في عالم اللّغة المكتوبة، وهما المصدر الثري لتعليم الطفل، لذا وجب على الآباء أن يقرأوا لأطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وأن يحرصوا على

تعليمهم بصورة غير رسمية الأسس اللّازمة لتعلّم القراءة، وأن يحرصوا على مناقشة القصص مع أطفالهم، وأن يعلموا أن تعلّم الحروف والكلمات تتسق مع النّجاح في تعلّم القراءة في المدرسة.[1]

الآباء هم بناة الخطوات الأولى في التّعليم، وهم المسؤولون عن تعلّم أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بما يقدّمونه من وسائل تساعد على اكتساب مهارات القراءة والكتابة مستقبلاً، والآباء الّذين يحرصون على تعلّم أطفالهم يمكنهم أن يمارسوا العديد من الأنشطة الّتي تسهم في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، مثل: قراءة القصص القصيرة، والألعاب اللّغوية، والألعاب الكتابية، كاللّعب بالحروف الهجائية، وتصنيف الحبوب، أو الخرز وغير ذلك، ومشاهدة برامج التّلفزيون التّعليمية للأطفال.

إنّ معرفة القراءة والكتابة يعدّ أمراً أساسياً لتحقيق النّجاح الأكاديمي والمهني، وأنّ تعلّم المهارات القرائية والكتابية في وقت مبكّر يقلّل من فرص الفشل في اكتساب التعلّم، وفي ذات الوقت يتطلّب اكتساب مهارات القراءة والكتابة، قبل دخول الطّفل إلى المدرسة، إلى تعلّم العديد من المهارات، مثل تعلّم النّظام الصّوتي للّغة الأم، والنّظام الهجائي، والّتي تعدّ بدورها مهارات استعداد لتعلّم النّظام القرائي والكتابي، وهذه المهارات يمكن تعلمها- بسهولة- من خلال أنشطة المنزل التّعليمية، لأن هنالك علاقة ارتباطيه قوية جداً بين الاستعداد للقراءة والكتابة في المنزل، وسرعة تعلّم مهارات القراءة والكتابة بعد دخول المدرسة.

إن العناية بإكساب الأطفال مهارات الاستعداد يعدّ أمراً في غاية الأهمّية؛ لأنّ مهارتي القراءة والكتابة هما المقياس ما بين التّعليم والأميّة، والّذي لا يتقنهما يعد أمّيا بغض النّظر عن مستواه التّعليمي، إضافة إلى أنّهما من

[1] ينظر: محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلّة المنارة للبحوث والدراسات ، جامعة آل البيت – المفرق – المملكة الاردنية الهاشمية، مجلد 19، العدد 1،2013، ص108، 109.

أهمّ مهارات التّواصل، وخصوصاً للأطفال؛ لذلك يجب أن يسعى الآباء والباحثون على حدّ سواء، إلى إيجاد أفضل السبل لإكساب الأطفال مهارات الاستعداد اللّازمة لتعلّم مهارات القراءة والكتابة.

والآباء الّذين يحرصون على إعداد أطفالهم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة يجب أن يتّصفوا ببعض الصّفات، ومن أهمّ هذه الصّفات الحرص على غرس أهمّية التّعليم في نفوس أطفالهم، وهؤلاء الآباء يوصلون لأبنائهم بطريقة أو بأخرى آمالهم العريضة للمستوى الّذي يرغبون أن يصل إليه الأبناء، ويحاولون أن يلفتوا انتباه أطفالهم إلى أهمّية النّجاح في المدرسة، كما يسعى هؤلاء الآباء إلى نجاح أطفالهم في تعلّم مهارات القراءة والكتابة.

بالنظر لأهمّية المنزل في الاستعداد لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، وبالنّظر للدّور الحاسم الّذي يلعبه الآباء في هذا المجال، إلّا أن السّؤال الّذي يطرح نفسه: إلى أيّ درجة يعي الآباء هذه الأهمّية؟ وهل يتّبعون الوسائل العلمية الصحيحة في إعداد أطفالهم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، نقول إنّ القليل من الآباء والمعلّمين لديهم معرفة دقيقة عن كيفية ممارسة طرق الاستعداد لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، وعن تأثيرها اللّاحق في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال في مراحل التّعليم المختلفة.[1]

إنّ الأطفال يأتون إلى المدرسة، ورياض الأطفال، وهم يمتلكون خبرات واستعدادات مختلفة؛ نتيجة للممارسات التّعليمية المختلفة، وتباين البيئات كذلك، والغريب في الأمر أن المعلّمين يبدأون بتعليم الأطفال مهارات القراءة وهم يفترضون أن كلّ طفل قد أتقن قدراً كافياً من: المفاهيم، والنّضج العقلي، والجسمي يؤهّلهم للبدء بتعلّم مهارات القراءة والكتابة المقصودة، وهذا يجعلنا في تعليمنا لمهارات القراءة والكتابة ننطلق من قاعدة واحدة أنّ جميع الأطفال يمتلكون خبرات الاستعداد المطلوبة، وهذا منافٍ للواقع، الأمر الّذي يلفت النّظر إلى

[1] ينظر: حمود محمد العليمات: **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، ص111،112،113.

ضرورة التّركيز على الاستعداد في المنزل، وإلى ضرورة خلق إطار تثقيفي موحّد للآباء؛ مما يقلّل الفروق في الاستعداد بين الأطفال.

إنّ إعداد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يجب أن يتضمّن جوانب النّمو المختلفة، والعمل على التّكامل بينها، لما بينها من تأثير وتأثّر، فالنّمو الحسي الحركي في هذه المرحلة تذكيه خبرات التعلّم الحسّي والحركي، فالحواس هي نافذة المعرفة عند الأطفال، فالدّراسات تشير إلى أنّ الخبرات الأولى الّتي يكتسبها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، عن طريق المثيرات في البيئة المنزلية يؤثّر بشكل فعّال في الحصيلة اللّغوية الّتي هي أساس اكتساب مهارات القراءة والكتابة، إضافة إلى إسهامها في رفع المستوى العقلي، والقدرة على التّفكير، وأن نموّ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على نحو من التكامل بين جوانب نموّه الحسي، والعقلي، والانفعالي، يتحقق بشكل منظم، من خلال تنظيم الأنشطة والخبرات الّتي تقدم للأطفال في هذه المرحلة من قبل الآباء، ومن خلال المنهج المنظم الّذي يوجه دور المعلّمين ليتكامل مع أدوار الآباء لأنّ عملية الاستعداد للقراءة والكتابة ليس لها نقطة بدء محددة، بل هي عملية تدريجية تأخذ كلّ مرحلة ما قبل المدرسة، فالبيئة، والظّروف الّتي تحيط بالطّفل لها تأثير فعّال في استعداده، فالأطفال الّذين ينشأون في بيئات غنيّة بالمواد القرائية، ويجدون التّشجيع- من قبل الآباء- على التّعامل مع هذه المواد غالباً ما يكونون أكثر استعداداً من نظرائهم الّذين ينشأون في بيئات فقيرة بالمواد القرائية والكتابية.

إنّ عوامل الاستعداد متداخلة ومتشابكة، لا يمكن فصل أي مكوّن عن الآخر، فالاستعداد للقراءة والكتابة يؤثر ويتأثر بالجانب الانفعالي لان الاستقرار الانفعالي سمة من سمات الشّخصية الّتي ينبغي أن يمتلكها الطّفل ليكون قادراً على الاستجابة الفعّالة للموقف التّعليمي، ويعدّ استعداد الطّفل الانفعالي عاملاً مهمّاً من عوامل النّجاح أو الإخفاق في تعلّم القراءة أو الكتابة؛ بما يحمل من دافعية، وبما له من تأثير في مجال الانتباه.

ويلعب الاستعداد القرائي والكتابي الّذي يمكن أن يمارسه الآباء دوراً حاسماً في التّقليل من التوتّر الانفعالي؛ وذلك بما يحتويه من أنشطة، كالرّسم، والتّلوين، والأناشيد، والألعاب اللّغوية، كذلك القصص بما تنطوي عليه من سلطة تهدي ثورة النّفس، وهي متنفّس طيّب للتّعبير عن الانفعالات[1].

4.المدرسة الابتدائية

1.4.المدرسة (The school)

يقصد بها البناء أو المؤسّسة التّربوية الّتي تشمل الطّلبة والمعلّمين وإدارة المدرسة وصفوف التّدريس، والملاعب والمختبرات وغيرها، وما يحيط بها من سور يفصلها عن المباني المجاورة، والمعنى الحديث هو أن لفظ المدرسة يشمل علاقة بعملية التّمدرس، وهو ما يطلق على النّظام التّعليمي بأكمله بأهدافه ونظمه ووسائله[2] جاء في هذا التّعريف التّقليدي للمدرسة مقوّمات المدرسة من طلبة ومعلمين وإدارة مدرسية وصفوف تدريس وملاعب ومختبرات وغيرها، لتشمل حتى سور وجدران المدرسة.

إنّ المدرسة وسط يجمع بين جيلين، جيل راشد يسهر على التّربية وتثقيف جيل آخر قي طور النّمو، يحتاج من الخبرات ما يهيئه لبناء مستقبله وتطوير أمته، إن تبادل المعارف بين هذين الجيلين يكون خاضعا لضوابط اجتماعية وأخلاقية يوفرها الجو المدرسي.[3]

---

[1] ينظر: حمود محمد العليمات، **درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، ص109،110،111.

[2] منصوري عبد الحق، **أخطاء تربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص18.

[3] ينظر: ملحقة سعيدة، **الطفل بين الأسرة والمدرسة، سلسة قضايا التّربية**، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، 2001، ص33.

4.2.علاقة الطّفل بالمدرسة

إنّ التّمدرس واجب اجتماعي، يفرض على الطّفل عند بلوغه سنّ الدّراسة أن يغير من وجهنه التّعليمية، فينطلق من مدرسته الأولى أي البيت إلى مؤسسة تربوية أكثر تنظيما وأكثر تطورا.

إنّ النّمو النّفسي والعقلي الّذي ينضج مع مراحل نمو الطفل، يولد أسرار وتساؤلات تجعله لا يكتفي بمكتسباته القبل المدرسية، مما يظهر حاجته الماسّة إلى قاموس ويشجع فضوله، فلضمان مستقبل مزدهر يجب البناء والتخطيط الجيد له ضمن نطاق تعليمي توفره له المدرسة، فالعلاقة الّتي تجمع هذه الأخيرة بالطفل هي علاقة مزدوجة، لأن المدرسة تمثل المنبع الذي يتلقى منه المتعلّم تربيته الصحيحة، تعليمه الناجح، أما الطّفل فيمثل المحور الذي وجدت من أجله المؤسسة، وموضوع دراسة بحوثها وبرنامجها، إذن المدرسة نتيجة حتمية لوجود الطفل[1] لذا هي مطالبة بالعمل المستمر لتحقيق أعلى من التّكيف للجيل النّاشئ، والتخلّص من أيّة ممارسة تؤدّي إلى اضطراب العلاقات بين المعلّم و المتعلّمين، وإذا كان نجاح المعلّم. في أثناء قيامه بمهمته التّعليمية داخل المدرسة مرتبطة بعدّة عوامل كما ذكرناه، فإنّ الكثير من نجاحه أو فشله يعود إلى أسلوب تعامله مع تلامذته، وتصرّفاته إزائهم، ودرجة قدرته على حّل المشكلات النّاتجة عن بعض تصرّفاتهم وسلوكهم، فالتّركيز على نوع العلاقة القائمة بين المعلّم و المتعلّمين ، وإرساء العلاقة فيما بينهم تساهم في رفع مستوى التّحصيل الدّراسي لديهم، لأنّ المعلّم هومن يمتلك مقوّمات التّعلّم والإعداد للمستقبل، وتبقى المدرسة هي الفضاء المؤثّر والفعّال في تكوين وتشكيل شخصية المتعلّم الاجتماعية في مختلف أبعادها المعرفية، والمهاراتية، والمهنية، والوجدانية للتّعلّم، لذلك تعتبر هذه العلاقات التّواصلية بطريقة ناجعة إلاّ إذا كان كلّ فرد متواصل مع ذاته قادرا على الانخراط والتّواصل داخل الجماعة، لذلك إذا شعر المعلّم بعدم اهتمام المتعلّمين بأدائه، فهو أمام مشكلّة، ولابدّ أن يتساءل حينها: لماذا لا يهتمّ المتعلّمون بدروسهم؟ هل هذا يرجع لأسلوبي؟ طريقتي؟...الخ. وعليه حينها أن

[1] ينظر : ملحقة سعيدة، **الطفل بين الأسرة والمدرسة، سلسلة قضايا التّربية**، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، 2001، ص34-35.

يدرك بأن هذه المشكلّة الدّراسية قد تضعه أمام موقف غامض لا يجد له تفسيرا محدّدا؟ لذلك تبقى مهمّة المعلّم الأساسية هي البحث عن أسباب المشكلّة وإيجاد الحلول المناسبة لها.[1]

3.4.الوسائل التّعليمية ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي

إنّ نجاح العملية التّعليمية التعلمية في مجال تعليم اللّغة العربية وتعلمها، مرهون بنسبة كبيرة باستخدام الوسيلة التّعليمية المناسبة والفعالة.

1.3.4مفهوم الوسيلة التّعليمية (Educational means)

الوسيلة معناها ما يتقرّب به إلى الغير. والوسيلة التّعليمية هي جميع المواد والأدوات والبرامج والآلات والأجهزة والمعدّات والمواقف التّعليمية واللّغة اللّفظية الّتي استخدمها المعلّم في تعليميه والمتعلّم في تعلّمه لاكتساب الخبرات التّعليمية في جميع مجالاتها، من أجل تحقيق الأهداف التّعليمية المرغوب فيها ومن أجل الوصول إلى تعلّم أكثر فاعلية وكفاية.[2] إن الوسائل التّعليمية للغة العربية كثيرة. فهي بمجموعها تعتمد التّعليم عن طريق الحواس كلّها بالعمل أو المشاهدة او السّماع او والقراءة كلّ منها بشكلّ منفرد أو مجتمع. إلا أن تعدد هذه الوسائل واختلاف أنواعها يحتاج إلى المعلّم النابه الذي يختار أجودها بحيث يتناسب مع الموقف التّعليمي كثير الرغبة لدى المتعلّم ويخلق عنده التشويق للمتابعة والقدرة على إدراك معنى ما يتعلمه لينعكس بشكلّ أعمال خيرة ترفع من مستوى مجتمعه وتحقق الأهداف السامية من التعلم.

كما نعلم أنّ العملية التّعليمية التعلّمية لا تقوم إلّ بوجود ثلاثة أقطاب رئيسية متمثلة في: المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليمية بالإضافة إلى الوسائل المساعدة المتمثلة في الوسائل التّعليمية الّتي أساسا على الكتاب المدرسي الذي بدوره الأثر الفعال في تنمية التّواصل اللّغوي:

---

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص91.

[2] عبد العزيز بن زيد ابو تيلي، **الوسائل التّعليمية (حقيقية تدريبية)**، الرياض: المراجعة العلمية والفنية وحدة التطوير بإدارة التدريب التّربوي،1420 هـ، ص. 7.

2.3.4.دور الكتاب المدرسي في تنمية الرصيد اللّغوي عند المتعلّم

تظهر أهمّية الكتاب المدرسي (school book) في العملية التّربوية من كونه يحتوي المادة التّعليمية إذ يعتبر من أهمّ الوسائل اللّازمة في تحقيق الأهداف التّعليمية، إذ يلجأ إليه المتعلّمون لتحصيل معارفهم وتنمية قدراتهم اللّغوية ومن بين الأدوار الّتي يؤدّيها نجد ما يلي: [1]

- تمكين المتعلّم من التّعبير السّليم الّذي يعتمد على سلامة الذّوق وجمال التّعبير.
- تقوية جهاز النّطق لدى المتعلّمين وتربية قوّة الملاحظة لديهم وخصوصا تدريبهم على، عملية الرّبط بين الألفاظ ومدلولاتها والنّطق الصّحيح لهذه الألفاظ.
- تشجيع المتعلّمين على صياغة الأفكار بألفاظ محددة مفهومة، وتركيب هذه الألفاظ لتكون ذات معنى معين.
- تنمية روح الاعتزاز باللّغة العربية وهي اللّغة القومية ولغة التّخاطب بين أفراد المجتمع.
- تنمية الثّروة اللّغوية واللّفظية لدى المتعلّمين مما يساعدهم على حسن القراءة والكتابة والتّخاطب.
- تشجيع المتعلّمين على التعبير على أحاسيسهم ومشاعرهم بكلّ حرية وبلغة سليمة.

ومن خلال هذا فالكتاب المدرسي بمكن المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالا سليما ناجحا، ينمي قدرات على القراءة الصحيحة والنطق السليم للحروف، كما ينمي المهارات اللّغوية للطفل مثل التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، مثل القصص والرسائل ...الخ

كما يقوم بإكساب المتعلّم القدرة على الاستماع وفهم الكلام فهما جيّدا، والاعتماد على اللّغة العربية لحفظ القرآن الكريم والسّنة النّبوية الشّريفة، وإدراك قيم الإسلام والتّحلّي بها.

كما أنّ الكتاب المدرسي يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف: التّبادل، التأثير والتّبليغ وتكمن أهمّيته فيما يلي: [2]

---

[1] ينظر: زكريا إبراهيم، **طرق تدريس اللّغة العربية**، د.ط، دار المعرفة الجامعية، ص 28 ،29 ،48 ،50.

[2] ينظر: صالح بلعيد، **في قضايا التّربية**، ط1 ،1430ه 2009م، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص151.

- يلازم المتعلّم خلال مراحل تمدرسه.
- يحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه.
- يراعي البعد الزماني للشخصية المتعلّم والبعد المكاني للمتعلم ويراعي شروط التعلم الحسية والعقلية والوجدانية.
- يهتم بالكيف من أجل الضبط المعرفي.

إذن الكتاب المدرسي يبقى أداة أساسية ومن أهم الوسائل في عملية التدريسي لكونه أداة عمل وتفاعل بين المعلّم والمتعلّم في نفس الوقت.

ومن الوسائل: السّبورة، الرّسوم، الصّورة وغير ذلك حيث يستخدم المدرّس كثيرا وسيلة الصّورة الّتي أصبحت تشكلّ وسيطا مهما في التّعليم الحديث، وذلك لما تتميّز به من خصائص لا يمكن أن تلبّيها اللّغة اللّفظية.

3.3.4.مفهوم الصّورة التّعليمية (Educational image)

من المعلوم أن الصّورة المرئية هي تمثيل محسوس ومشخص عن العالم، وتتميّز عن الصّورة البلاغية واللّغوية ذات الطّاقة التّخييلية المجرّدة، بطابعها المرئي والبصري والسّينمائي وأيقونات بامتياز، يتداخل فيها الدّال والمدلول والمرجع لتشكيل الصّورة العلامة، ويعني هذا أن الصّورة المرئية هي صورة حسّية تخاطب العين أكثر مما تخاطب الحواس الأخرى، وترتبط هذه بالشّكل واللّون والخط والظّلال والنّقط والهيئة والحال والانطباع واللّقطة والضوء والصّباغة...الخ

ومن حيث الدّلالة السّيميائية، فالصّورة تكون أكثر تعبيرا وتوضيحا من الكلمات اللّغوية، ومن ثمّ فصورة واحدة خير من ألف كلمة، لذلك تلتجئ العلوم والمعارف ووسائل الإعلام إلى توظيف الصّورة في عملية الأداء والتّبليغ والتّواصل ونقل الخبر.

ويضاف إلى هذا أنّ الصّورة قد تبني عدّة علاقات، مثل: علاقة المطابقة وعلاقة المماثلة وعلاقة الإحالة وعلاقة الأيقنة وعلاقة الإيحاء وعلاقة التّرميز وعلاقة السّيميائية وعلاقة التّضمين وعلاقة التّعيين وغيرها من العلاقات الأخرى الّتي تحدّد من خلال السّياق التّداولي والتّواصلي.

أما الصّورة التّربوية فهي صورة هادفة ومفيدة تستخدم في مجال التّربية والتّعليم ، وبالضّبط في الفصل الدّراسي، وبالتّالي تتحوّل هذه الصّورة إلى صورة ديداكتكية أو ما يسمّى بالصّورة التّعليمية- التّعلمية ، وماهية هذه الصّورة أنّها وسيلة توضيحية، وأداة بيداغوجية هامّة، تساعد المتعلّم والمدرّس معا على التّبليغ والإفهام والتّوضيح، وتفسير ما غمض من الدّرس، وتباين جزئياته وتفاصيله المعقّدة بشكلّ محسوس ومشخّص، خاصّة أنّ المتعلّم لا يمكنه فهم المجرّدات كثيرا، لذا تقوم الصّورة التّربوية بدور هام في تبسيط الدّرس، وتسهيله، وتلخيصه، وتبيان خطواته المقطعية بصورة ديداكتكية ميسّرة راسخة في العقل أو الذهن و الأكيد أن الصّورة التربوية تؤدّي نفس ما تؤديه الوسائل الديداكتكية من وظائف بيداغوجية وتعليمية ونفسية واجتماعية وتثقيفية وإعلامية.[1]

وظائف الصورة التربوية:

- **الوظيفة التربوية والديداكتيكية:** تتمثل في استعمال الصّورة لتحقيق أغراض تعلمية –تعليمية أثناء حصّة الدّرس عبر مختلف مقاطعها التدريسية (المقطع التمهيدي -المقطع التكويني -المقطع النهائي) .
- **الوظيفة السيميائية:** تتجلّى في استعمال الصّورة التربوية باعتبارها علامة دالّة، تحمل في طيّاتها دلالات رمزية موحية وتضمينية .
- **الوظيفة الأداتية:** تعد الصورة وسيلة أو واسطة منهجية لبناء إجرائية أو أداة الدرس وشرحه وتوضيحه، وتفسيره لغويا وبصريا .

[1] ينظر: جميل حمداوي، **الصورة التّربوية في الكتاب المدرسي المغربي**، مجلّة علوم التّربية، العدد58، جانفي2014، المغرب، ص54.

– **الوظيفة التّعبيرية:** تعبر الصّورة عن مجموعة من المعاني والقضايا الذاتية والموسوعية الّتي يمكن استكشافها عن طريق الصّورة إبّان الحصّة الدّراسية .

– **الوظيفة التأثيرية:** تسعى الصّورة التّربوية إلى التّأثير على المتلقّي إيجابا وسلبا، وإثارة انتباهه المعرفي والوجداني والحسي الحركي.

– **الوظيفة المرجعية:** تتمثل هذه الوظيفة في كون الصّورة وثيقة موسوعية ومرجعية، تعبّر عن حقائق معينة ذاتية أو موسوعية .

– **الوظيفة الجمالية:** تتميز الصّورة التربوية، خاصّة في مادّة الفنون التّشكيلية، بأبعادها الفنّية والجمالية، كأن تكون صورة واقعية أو صورة سريالية أو صورة انطباعية أو صورة تكعيبية أو صورة تجريدية .

– **الوظيفة الأيقونية:** ويعني هذا أنّ الصّورة أيقون بصري ومرئي له علاقة تماثلية مع الموضوع الذي يعبر عنه أو يمثله أو يشخصه .

– **الوظيفة الثقافية:** تحمل الصّورة التّربوية في طيّاتها حمولات حضارية وثقافية متنوعة، تعبر عن وعي الإنسان سلبا أو إيجابا، وتعكس قيمه ومستوى ثقافته وتطوره التّقني والعلمي والأدبي والفني .

– **الوظيفة الحفاظية:** تحافظ الصّورة على عملية التّواصل بين المدرس الملقي والمتعلّم المتلقّي بجذب انتباه المتعلّم، وإثارته ذهنيا ووجدانيا وحركيا، واستفزازه إدماجيا وكفائيا، وتشجيعه على التعلّم الذّاتي، وتوظيف خياله الإبداعي.[1]

بالإضافة إلى ذلك يجب على المدرسة أن توفّر للمتعلمين بيئة تواصلية من خلال النّشاطات المختلفة المتمثّلة في الإذاعة المدرسية والمجلّة المدرسية والأناشيد المدرسية والمسرح.

[1] ينظر: جميل حمداوي، **الصورة التّربوية في الكتاب المدرسي المغربي**، ص52،53.

4.4.الإذاعة المدرسية (School radio)

تعدّ الإذاعة المدرسية نشاطا مدرسيا بالغ الأهمّية، إذ تحتلّ مكانا باروا داخل المدرسة، وتهدف إلى بلورة شخصية المتعلّم، ومساعدته على التكّيف مع المجتمع المدرسي، وإكسابه المهارات المختلفة، وعلاج بعض السّلبيات الّتي قد يكون المتعلّم واقعا تحت تأثيرها، مثل الخجل، التردّد، أو عدم الانتماء، وتهمل الإذاعة المدرسية كذلك على استغلال وقت الفراغ الّي يوفّر لهم فرصا حقيقية لاكتساب بعض الهوايات.[1]

تعنبر الإذاعة المدرسية وسيلة فنية للفهم والاستيعاب حيث قام بعض الدّارسين والباحثين من علماء التربية وعلم النفس ورجالات التّعليم ببحوث عديدة ودراسات عملية، وجدوا أنه من بين أسباب وعوامل تسرب المتعلّمين وهروبهم من المدرسة، ونفورهم منها، وتغيبهم عنها يرجع في أساسه إلى أن هؤلاء المتعلّمون يشعرون من خلال العملية التّعليمية بالسّآمة والملل والضّيق، والجفاف والصعوبة والروتينية، إذ لم يجدوا في المدرسة مجالا لإشباع ميولهم ورغباتهم ومتنفّسا لممارسة ما يميلون إليه من مهارات وهوايات وأنشطة مختلفة.[2]

1.4.4.أهمية الإذاعة المدرسية:

تعدّ الإذاعة المدرسية –بصفة–عامة إحدى وسائل الاتّصال اللفظي الّتي تعتمد على نغمات الصوت، والتنوع في برامجها، وتعدّد أساليبها في نقل الخبر، والمعلومة؛ من أجل تثبيتها في أذهان المتعلّمين.

كما أنها النّشاط الأبرز في المدرسة، الّذي يزود المتعلّمين بالمهارات المطلوبة لحياته، مثل مهارة القراءة، وتعمل على كشف الميول، والمواهب، والعمل على صقلها عن طريق التّدريب على الإلقاء، ومواجهة الجمهور، والطّلاقة اللّغوية، وإعداد البرامج وتقديمها، وكذلك تتبيّن قدرة الإذاعة المدرسية على علاج بعض المشكلات النّفسية لدى المتعلّمين ؛ مثل الانطواء، أو الخجل، وهذا ما أكّده ليب بقوله: من المؤكّد أن معالجة المشاكل

---

[1] ينظر: عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي، **واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتّصال اللّغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس،1431هـ، ص16.

[2] ينظر: علي حسن مصطفى، **الإعلام التّربوي**، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، دون سنة نشر، ص23.

النّفسية للطّلاب عن طريق مشاركتهم في الإذاعة المدرسية لا تكتمل إلاّ إذا شاركوا في إعداد البرامج، مما يحقق لهم أيضا مجموعة من الأهداف التّربوية، والنّفسية خاصّة أن السّماح للمتعلّمين بأن يعودوا رسائلهم بأنفسهم يخدم هدفا تربويا عاما، قوامهم تمرّسهم على تقديم أنفسهم لأشخاص آخرين، داخل بيئتهم الخاصّة، وللإذاعة المدرسية مميزات كثيرة، بعضها متعلق بالمتعلّمين المذيعين، وبعضها الآخر متعلق بالمتعلّمين المستمعين؛ فهي تحقق أهدافا تربوية، وثقافية كثيرة، فممّا تحققه للمتعلّمين المذيعين أنّها تقوي شخصياتهم، وتغرس الثّقة في أنفسهم، وتدرّبهم على ضبط أساليبهم، وإتقان لغتهم، كما تعوّدهم حسن الإلقاء، والجرأة فيه، والقدرة على التّعبير من خلاله، ومما تحقّقه للمتعلّمين المستمعين أنّها تعينهم على إدراك الأفكار الأساسية، والفرعية للموضوعات المطروحة في البرنامج الإذاعي، وتكسبهم القدرة على التّحليل، والنّقد وسرعة الفهم ودقّته .[1]

2.4.4.أهداف الإذاعة المدرسية

تتمثل أهدافها فيما يلي: [2]

- تنمية مهارات المتعلّمين اللفظية، وغير اللفظية، كما أنها تعودهم على السرعة في التفكير، والتعبير.
- صقل مواهب المتعلّمين ، وإبداعاتهم، والعمل على زيادة ثروتهم اللّغوية.
- تشجيع المتعلّمين على حسن الإلقاء، وذلك عن طريق ممارسات تدريبهم الجيدة، كما تجعلهم أقدر على التعبير، واختيار الألفاظ اللّغوية المناسبة للسياقات المتنوعة، وتعمل على تطوير أفكارهم، وتنمية أحاسيسهم.
- تعزيز تفاعل المتعلّمين مع أحداث مجتمعهم الداخلي-المدرسة-، والخارجي -البيئة-بشكل إيجابي.
- تنمية قدرات المتعلّمين ، ومعالجة بعض المشكلات الصحية، والنفسية لديهم؛ لدور النشاط في تغير سلوك المتعلّمين، وتنمية قدراتهم المختلفة، ومعالجة الانطوائية، والأنانية، وتعويدهم على الطاعة، وإذكاء روح التنافس

[1] ينظر: عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي، **واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتّصال اللّغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، ص17-18.

[2] ينظر: عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي، **المرجع نفسه**، ص.18.

الشريف مع الآخرين، وصقل الشخصية بوجه عام، وكلّها تغيرات بهدف الإعلام المدرسي إلى إحداثها وتضيف الإدارة العامة للتعليم.

- تعويد المتعلّمين على كيفية القراءة الصحيحة.
- إثارة اهتمام المتعلّمين نحو الاستماع الجيد للأخبار المحلية والبرامج الثقافية المتنوعة.

كما تهدف الإذاعة المدرسية إلى أن تكون مجالا لإبراز مواهب الأطفال المختلفة في الخطابة والتّمثيل وكتابة الإنشاء والتعبير والقراءة بطريقة سليمة، وهي تقوم بدور المعلّم في توجيه المتعلّمين إلى الأخلاق الحميدة، كما أنّها تهدف إلى تنمية خيال الأطفال وتوسيع مداركهم وتمنحهم القدرة على التذوق والنقد.كما أنها تعمل على سدّ أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع والفائدة، وتساعد الإذاعة المدرسية على إكساب الأطفال عدّة مهارات، من بينها تنمية مهارة القراءة، وزيادة الثّروة اللّغوية، وتعويدهم على السرعة في التفكير والتعبير، وعلى الاستنتاج وإبداء الرأي، كما أنّ الإذاعة تمكّنهم من اكتساب مهارة الاستماع الجيّد، وصقل مواهبهم وإبداعاتهم[1]

لقد تعرضنا إلى الإذاعة ومميزاتها ودورها التّربوي والتّعليمي للطّفل الّذي يؤهّلها أن تنفرد بأهّمية خاصّة، حيث أنّه يتعيّن على المسؤولين في قطاع التّربية توجيه اهتمامهم إلى هذه الوسيلة الإعلامية الّتي أثبتت نجاعتها في مساعدة المعلّم والمتعلّم على السّواء فهي المعلّم كوسيلة توضيحية لدرسه الّذي يلقيه على المتعلّم، وتساعد المتعلّم على حسن الاستيعاب والفهم.

إنّ هذه الوسيلة –أي الإذاعة–باتت تفرض نفسها، بحيث أنّه مع ظهور التكنولوجيات الحديثة للاتصال، أصبح الطفل مرتبطا أشدّ الارتباط بهذه الوسائل، ولم تعد الطّرق التّقليدية في إلقاء الدّرس تؤتي أكلّها، لهذا أصبح من الضّروري مخاطبة المتعلّم بلغة يفهمها ويحبّ الاستماع إليها.

وحتّى تواكب المدرسة التّطورات الحاصلة في العالم، وحتّى تصل إلى التّحصيل الجيّد للمتعلّمين ، كان من الأفضل إدراج مادّة الاستماع الإذاعي في المدرسة لكلّ السّنوات الدّراسية بداية من السّنة التحضيرية، وتخصيص

[1] ينظر: محمد الشاذلي، **من أجل تدعيم النشاط الإعلامي بالمدارس**، مجلّة التّربية، العدد 05، نوفمبر، ص91.

وقت محدّد لها، بحيث يستمع المتعلّمون إلى برنامج يناسب سنّهم، ويضمّ مادة تربوية تساعدهم على فهم الدّروس المدرجة في المقرر الدّراسي، ويتكفّل بإنتاج وإعداد وتقديم هذه البرامج، فريق متكوّن من متعلّمي المدرسة ويشرف عليهم أساتذة تمكّنوا من إجراء تكوين إعلامي فيما يخص البرامج الموجّهة للأطفال ولابأس أن يكون فريق العمل في هذه الإذاعة، يتضمّن مختصّين في علم النّفس التّربوي حتى يتمّ إعداد برامج تتناسب وخصائص الطفل في مختلف مراحل نموّه.ويخصّص لمادة الاستماع الإذاعي امتحان يجرى في آخر كلّ فصل، على أن يكرم المتعلّمون المشاركون في الإذاعة المدرسية آخر السنة.

5.4.المجلّة المدرسية (School Journal):

وهي مجلة المدرسة الّتي تصدرها بعض المدارس في نهاية كلّ عام وتحوي على أخبار المدرسة والمعلّمين ونشاط المتعلّمين ، ويشارك فيها مدير المؤسسة والمعلّمون وبعض المتعلّمين مما يرفع من روحهم المعنوية ويجعلهم يشعرون بأنّهم أسرة واحدة وهي تنمّي لديهم شعور الانتماء والاعتزاز نحو المدرسة والفخر بها.[1]

تعتبر المجلّة المدرسية مجالا رحبا للمتعلمين لنشر منتجاتهم الأدبية والمتمثّلة في تعابيرهم ومحاولاتهم الشّعرية والنّثرية وتثير بينهم روح التنّافس مما يساعدهم على اكتساب المهارات اللّغوية قراءة وكتابة وسماعا تحدّثا.

6.4.دور الأناشيد المدرسية (School chants)

عادة ما يستخدم الإنسان اللّغة للتعبير عن ذاته وحاجاته ورغباته، كما يستخدمها أداة للاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم في المواقف اليومية، بالإضافة إلى أنها نتاج للعمليات العقلية لديه، وكذلك الشيء عينه للطفل، إلى أن الطفل بطبيعته ميال للكلام المنغم، وسريعا ما يحفظه، فينمي شخصيته، ويكون من خلاله مثله العليا، ورصيده اللّغوي، ويبعث فيه النشاط والسرور، ومن هذا المنطق أصبحت الأناشيد والمحفوظات من الأنشطة المقررة في كتب اللّغة العربية لمتعلّمي المرحلة الابتدائية، بعدّها لونا من ألوان أدب الأطفال المشوقة الّتي

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب، **مشكلات التّواصل اللّغوي**، ص75.

يفضّلها الطّفل ولكونها نشاط له دوره الهام في إنجاح العملية التّعليمية وذلك لما تتضمّنه من عناصر معرفية، وقيم خلقية وتربوية وتنمية للمهارات اللّغوية، خاصة مهارتي الاستماع والتّعبير .حيث إنّ لنشاط الأناشيد والمحفوظات علاقة بالموسيقى واللّحن، فالجرس الموسيقي يجعل المتعلّم يستمع للأنشودة بشكلّ جيّد ويستمتع بها، كما تساعده على النّطق الجيّد، وإخراج الأصوات من مخارجها، وتنمية الكفاية اللّغوية بصورة مشوّقة لديه، كما أنّها تزوّده بلغة مشوّقة لديه، كما أنّها تزوّده بلغة سليمة ترقّي أسلوبه، واستعماله الجيّد للّغة الفصحى، فهي إذن من الأنشطة الحيوية الّتي تدعم ملكة المتعلّم، وتطلق عنان ملكة التعبير لديه، وطلاقة اللّسان، وهي وسيلة من وسائل التّعلّم في التّربية الحديثة ذلك أنّ الكثير من القضايا المتعلّقة باللّغة خاصّة الجرس الصّوتي، والنّبر والتّنغيم، والتّفكيك المتمفصل للجمل والعبارات لا يدرك إلّا من خلال الأناشيد والمحفوظات وذلك بواسطة الإنشاد.

7.4.المسرح المدرسي (School theater):

يعرف المسرح المدرسي بأنّه « مجموعة النشاط المسرحي بالمدارس، والّتي تقدم فيها فرقة المدرسة أعمالا مسرحية لجمهور يتكون من زملائهم وأساتذتهم وأولياء أمورهم تحت إشراف مدرب».[1]

تتبلور فكرته في اعتماد المسرح وسيلة تعليمية استنادا إلى المادة التّعليمية الموجودة في المقرر الدراسي إذ يقول كمال الدين حسين «هو استخدام المسرح كوسيلة تعليمية عن طريق تحويل بعض المناهج والمواد المقررة إلى أعمال مسرحية بسيطة، وذلك من خلال توظيف الخبرات المسرحية نفسها في العملية التربوية بصفة عامة، والعملية التّعليمية بصفة خاصة ».[2]المسرح ظاهرة ثقافية سامية وركيزة من الركائز الّتي تفسر حضارة الإنسان منذ نشأته إلى الآن وآلة متحركة روحا وجسدا من خلال التقمص المباشر لأحداث وقعت أو ابتدعت من الخيال. والمسرح هو شكلّ من أشكال التّواصل الإنساني المباشر يتطرق في موضوعه على العديد من نماذج إنسانية تتواصل كبنية مشتركة ومع المجتمع بثقافته مستعملا في ذلك الكلمة، وهذا ما يساعد الطفل على تنمية مهاراته

[1] محمد حامد أبو الخير، **مسرح الطفل**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1988، ص 27.

[2] كمال الدين حسين، **المسرح التّعليمي المصطلح والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1 ،2005، ص31.

التّواصلية المتمثلة في الاستماع والحديث، هذا بالإضافة إلى ما تتصف به لغة المسرح وحواره بجماليات أدبية، كلّ هذا يجعل من النّص في العرض المسرحي وسيطا جيّدا يكسب المتلقّي المهارات اللّغوية اللّازمة لتحقيق التّواصل المنشود.

8.4.المكتبة المدرسية (School library):

المكتبة عبارة عن مجموعة من مصادر للمعلومات المختارة المطبوعة والمرئية وفق نمط معيّن، وتهدف إلى تحقيق أهداف مدرسية الّتي توجد فيها، ويشرف عليها ويديرها شخص متخصّص بعلم المكتبات والمعلومات يدعى أمين المكتبة. والمكتبة هي مجال النشاط الشخصي لكسب المعرفة، وهي تشكل كلّ ما يحفظ فيها من المطبوعات والمصورات والخرائط، وغير ذلك مما يساعد على تحقيق رسالتها...فهي المكان الذي يرتاح فيه المتعلّم من أجواء الضبط العام والنظام داخل الصّف بما للقسم من ضوابط ودرجات ونجاح ورسوب.[1]

1.8.4.أهمّية المكتبة المدرسية:

للمكتبة المدرسية أهمية كبيرة في وقتنا الحاضر لأنها تعتبر وسيلة من وسائل التربية المعاصرة، وتستمد طبيعة وجودها وأهدافها ووظائفها من المدرسة ذاتها، فتعمل لمساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية، فالمكتبة المدرسية أداة فعالة وفاعلة تعمل على تحقيق أهداف الاتجاهات التربوية الحديثة، ولها دور في اكتشاف وصقل مواهب المتعلّم وتنميتها. بالإضافة إلى أن المكتبة المدرسية تقوم بتزويد المتعلّمين بالخبرات، والمهارات المتنوعة الّتي تساعده على المزيد من البحث والمطالعة والقراءة بما يتماشى مع ميوله ورغباته، ومما يجعل المكتبة المدرسية من أهمّ أنواع المكتبات لأنّها: «أوّل المكتبات الّتي يتعامل معها الطّفل في بداية حياته، ومن ثمّ يتوقّف استخدامه للأنواع الأخرى من المكتبات على نجاحه أو عدم نجاحه في استخدام المكتبة المدرسة والاستفادة منها تربويا وثقافيا

[1] ينظر: مي شبر، **المكتبة المدرسية ودورها التربوي**، دار ضفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2014،ص29.

واجتماعيا».[1] فالمكتبة المدرسية تساعد في دعم المناهج الدّراسية إذ تكون هذه المناهج أكثر فاعلية، إذ يجب التنسيق بلن المعلّم، وأخصّائي المكتبة لتحديد مصادر التعلّم المطبوعة وغير المطبوعة الّتي تدعم هذه المناهج، «وترجع أهمّية المكتبة تربويا بالنّسبة للمعلّم أنّها تساند المنهج الدراسي الّذي يقوم بتدريسه أو النّشاط التّربوي الّذي يشرف عليه، وبالتّالي يتحسّن المعلّم ويكون قادرا على توثيق المعلومات إلى المتعلّمين ».[2]

2.8.4.وظائف المكتبة المدرسية :

تتمثل وظائفها في: [3]

– توفير المواد المدرسية المختلفة الّتي من شأنها دعم وخدمة المنهج والمقررات الدراسية.

– توفير المعلومات المتنوعة للمتعلّمين والمعلّمين عن طريق التنوع في مصادر المعلومات والمعرفة الّتي تخدم جوانب معرفية ووجدانية واجتماعية، وبما يتفق مع المثل والقيم والتقاليد الّتي يعيشها المجتمع.

– جعل المواد المكتبية المتنوعة سهلة التناول، وتسهيل الوصول إليها لتكون دافع قويا في إقراء القراءة وتزويد المتعلّمين بالخبرة والتجربة.

– الإرشاد القرائي وإنعاش عادة القراءة وتدريب المتعلّمين على استخدام المكتبة ومحتوياتها إكساب المتعلّمين المهارات والمعلومات المختلفة.

– تلبية احتياجات المعلّمين وإدارة المدرسة من المعلومات ومصادرها المختلفة لرفع قدراتهم الموضوعية وتنمية المهارات التربوية الّتي تساعدهم على القيام بعملية تعلمية فاعلة مثمرة.

– خلق جو من المتعة والراحة داخل المكتبة والّتي تساعدهم على القراءة المتأملة أو الخبرة العميقة، وتهدف المكتبة إلى تأكيد استخدام الكتب والمواد الأخرى من قبل المتعلّمين.

---

[1] مفتاح محمد دياب، **دراسة حديثة في علم المكتبات والمعلومات**، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق(سوريا)، 2004ظ، ص69.

[2] فهيم مصطفى، **الإعداد المهني والتّربوي والأخلاقي لأخصائي المكتبات المدرسية**، دار الفكر العربي للنّشر، ط02، القاهرة، 2010، ص49.

[3] مفتاح محمد دياب، **دراسة حديثة في علم المكتبات والمعلومات**، ص74.

5.المدرسة القرآنية (Quranic School):

هي مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع المسلم بهدف تأهيل النّشء للحياة الاجتماعية من خلال التنشئة المنضبطة بقيم الإسلام ومبادئه حيث توجد في كلّ مسجد ملحقات تقوما أساس بدور تحفيظ القرآن وتعليم مبادئ القراءة والكتابة ويتمّ التّعليم فيها بدون منهج رسمي وبعيدا عن القواعد التّربوية المعمول بها في مؤسسات التّعليم التحضيري[1]، ويقوم التّعليم فيها على اجتهادات القائمين عليه بمساعدة وتوجيه من إمام المسجد، وهي منتشرة عبر كلّ المدن والقرى والأحياء في جميع أنحاء البلاد.

1.5.أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية الاستماع والكلام والقراءة والكتابة:

من الجدير ذكره أن للقرآن الكريم أثر كبير في تنمية وتطوير فنون اللّغة العربية–مهارتها–الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ولذلك سيتم التطرق إلى أثر القرآن الكريم في تنمية كلّ مهارة من هذه المهارات على حدة أما في هذا الموضع سنبين تأثير القرآن الكريم في هذه المهارات اللّغوية وتنميته لها، وبعبارة أخرى الفائدة الّتي تعود على المستمعين والقارئين والمستشهدين بالاقتباس من القرآن الكريم شفهيا وكتابيا وذلك من **الناحية اللّغوية**.

1.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الاستماع

إن الاستماع الجيد للقرآن الكريم يجعل المتعلّم مستمعا جيدا يعي وينتقي الأمور والقضايا الّتي يستمع إليها والّتي تعود إليه بالفائدة، يصبح بذلك متعلما ماهرا في الاستماع فتنمو لديه هذه المهارة شيئا فشيئا. من خلال إنصاته للحروف المنطوقة بطريقة سليمة مم يجعل نطقه للأصوات من مخارجها نطقا سليما، وبالتالي الكلمات والعبارات بصورة دقيقة وسليمة؛ ّفيكتسب بذلك فصاحة اللّسان وقوّته، لكون القرآن الكريم فصيحا بليغا قويما، بالإضافة إلى ذلك تخزّن لديه أنقى الكلمات والآيات الّتي، يستشهد ويبرهن ويثبت بها رأيه فتعلو

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، تعليمة رقم:0.3.2. 2305، بتاريخ 10 جوان 2000.

منزلته، وتنمو مهاراته اللّغوية ويرقى مستواه الفكري ولاسيما الأخلاقي، وبذلك يظهر عليه أثرّ القرآن الكريم عند استماعه وإنصاته إليه، فالقرآن الكريم هو أساس ومصدر التّعليم والتعلّم.[1]

2.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الكلام:

ومن خلال إنصاته للحروف المنطوقة بطريقة سليمة مما يجعل نطقه للأصوات (الكلمات والعبارات) من مخارجها نطقا سليما، فيكتسب بذلك فصاحة اللسان وقوته، لكون القرآن الكريم فصيحا بليغا قويما. يصبح المتعلّم ماهرا لغويا من خلال اقتباسه من القرآن الكريم واستشهاده بآياته الكريمة يتعلّم يرفع من شأن المتعلّم الذي يتعلّم القرآن الكريم يحفظه فهو أثناء كلامه يستعمل بعض المصطلحات القرآنية ويوظّفها ممّ يجعل لغته راقية كونه اعتمد فيها على أبلغ وأفصح كلام ألا وهو كلام الله تعإلى، فتجده يستدل ويبرهن ويناقش ويثبت رأيه انطلاقا من آياته فشتان بين من يتكلّم بكلمات عربية بسيطة وبين من ينتقي ألفاظا من القرآن الكريم ويتواصل بها ويحاجج بها، فهذا يرفع مستواه اللّغوي بل ويجعله متكلّما ماهرا متميّزا عن غيره من المتكلّمين كونه ينهل من رصيده ومخزونه اللّغوي الكبير[2].

3.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة القراءة

وفيما يتعلّق بهذه المهارة فإن المتعلّم يصبح ماهرا في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لآياته فهو يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية يراعي بذلك علامات الوقف ويعرف أساليب الجمل كما يفهم معانيها وما تحتويه من أفكار ويتعرّف على الرّموز والأصوات، كما ينط كلّ صوت من مخرجه الصّحيح والفضل في ذلك يرجع إلى تعوّده على تلاوة وقراءة القرآن الكريم فهو يتعلّم منه مواضع المدّ والإخفاء والوقف ومواطن النبر والتنغيم فالقرآن الكريم يجعل الطفل قارئا متميّزا عن غيره.[3]

---

[1] ينظر: رحاب شرموطي، **أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية– المدرسة القرآنية أنموذجا**- أطروحة دكتوراه، 2018-2019. جامعة أحمد بن بلة، وهران01، الجزائر.ص34.

[2] ينظر: رحاب شرموطي **المرجع نفسه** ، ص35.

[3] ينظر: رحاب شرموطي، **أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية– المدرسة القرآنية أنموذجا**- ، ص35.

4.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الكتابة

يصبح المتعلّم كاتبا جيّدا يكتب بلغة راقية لأنّه يعتمد في كتاباته على القرآن الكريم، كونه كثير القراءة والاستماع له، ممّا يجعله يستشهد منه ويوظّف آياته ويثبت بها رأيه وذلك باستعماله لألفاظ القرآن الفصيحة والّتي تبلغ القمة في روعة البلاغة والتصوير وبذلك يكتسب المتعلّم ملكة لغوية وأسلوبا راقيا في التعبير[1].

[1] ينظر: ينظر: رحاب شرموطي **المرجع نفسه** ، ص35.

الفصل الرّابع

مناهج الجيل الثّاني دراسة ميدانية

1- إجراءات البحث الميداني

2- وصف الاستبيان

3- قراءة البيانات وتحليلها

4- أسئلة مفتوحة

5- نتائج تحليل الاستبيان

1.مناهج الجيل الثّاني (Second generation curricula) :

هي مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكلّ متطوّر، والّتي دخلت حيّز التّطبيق ابتداء من الموسم الدّراسي 2016/2017.

جاءت هذه المناهج لتعالج الثّغرات وأوجه القصور الّتي اكتشفت في المناهج السّابقة، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلّمات.

1.1.دواعي وضع مناهج الجيل الثّاني

– «اعتماد مرجعيات (قانونية، فلسفية، هيكلّية) القانون التّوجيهي والمرجعية العامّة والدّليل المنهجي

–اعتماد المقاربة النّسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.

– إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

– ضبط المفاهيم القاعدية بالشّرح، وتحديد أهمّيتها الاستراتيجية في بناء المناهج.

– الهيكلّة الموحّدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

– اعتماد البنيوية الاجتماعية الّتي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات الّتي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التّشاركي.

– إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة». [1]

شروط تطبيق مناهج الجيل الثّاني

– الممارسة البيداغوجية

– تكوين الأساتذة

[1] عبدالله أوصيف، **مناهج الجيل الثّاني من التصميم إلى التنفيذ**، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية احمد زبانة، الجزائر، 2015، ص4.

– اختيار الطّرائق

– التحكّم في الوسائل وحسن استغلالها

2.1.المبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثّاني:

يعتمد الجيل الثاني على مجموعة على «المنهاج التّعليمي، الذي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، وإعداد أيّ منهج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتّقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم.

ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية:

- **الشّمولية:** الّذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التّعليمية ثمّ حسب الأطوار والسّنوات قصد الانسجام العمودي.
- **الانسجام:** يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكوّنات المناهج، وتكوين وتنظيم المؤسّسات التّربوية على وجه الخصوص.
- **مبدأ الملائمة:** الّتي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتّكفل وعلى الخصوص ظروف المتعلّمين النّفسية والبيداغوجية.
- **قابلية الإنجاز:** أي قابلية التّكيف مع ظروف الإنجاز.
- **المقروئية:** الّذي يستلزم البساطة والوضوح والدّقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
- **الوجاهة:** أي السّعي إلى تحقيق التّوافق بين الأهداف التّكوينية للمناهج والحاجات التّربوية.
- قابلية التّقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.» [1]

[1] وزارة التّربية الوطنية، **مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي**،2016، ص05

ونجد كذلك أنّ: «مناهج الجيل الثّاني الّتي اعتمدتها الوزارة اتّخذت مبدأ المقاربة الشّاملة مرتكزا لاستغلال الموضوع الواحد في أنشطة مختلفة ومتنوّعة مع الحفاظ على خصوصية كلّ نشاط–وهو معروف في علم التّربية بالمنهج التّكاملي– وتدفع بالمتعلّم إلى التّعود على ترتيب الأفكار والتّحليل والاستنتاج، واكتساب هذه الكفاءات في الأنشطة التّعليمية بطريقة تخدم المتعلّم في حلاته المستقبلية، وتسمح بإدماجه في الحياة المدرسية، والاجتماعية، ويتجسّد ذلك كلّه في ملمح التّخرّج لمتعلّمي المرحلة الابتدائية » [1]:

ملمح التّخرّج من أطوار وسنوات التّعليم الابتدائي:[2]

[1] محمد الدويس، **قراءة في المضامين اللّغوية لمناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسّط**، جامعة تلمسان، منشورات وحدة البحث تلمسان، الإصدار الخامس،2017، ص18.

[2] وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنيةٌ للمناهج، **مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي**، الجزائر، 2016، ص37، 38.

	ملمح التّخرّج من مرحلة التّعليم الابتدائي	ملمح التّخرّج من الطور 3 الابتدائي	ملمح التّخرّج الطور 2 الابتدائي		ملمح التّخرّج الطور 1 الابتدائي	
		السّنة 5	السّنة 4	السّنة 3	السّنة 2	السّنة 1
الكفاءة الشاملة	في نهايةٌ مرحلة التّعلّم الابتدائيً تُواصل المتعلّم مشافهة وكتابة بلغة سليمٌة، ويقْرأ قراءة معبّرة مسترسلة نصوصا مركّبة ومختلفة الانماط، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسينٌ كلمة، مشكولة جزئياٌ، فٌهمها وينْتجها كتابة في وضعياٌت تواصليةٌ دالّة.	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النّمطان التفسيري والحجاجي، تتكوّن من مائة وثلاثينٌ إلى مائة وخمسينٌ كلمة، مشكولة جزئيا قراءة سليمة، ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النّمط الوصفي تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا يغلب عليها النّمط السردي تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات	يتواص مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النّمط التوجيهي تتكوّن من أربعينٌ إلى ستّينٌ كلمة مشكولة شكلّا تامّا قراءة سليمة،	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النّمط الحواري تتكوّن من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلّا تامّا

		تواصلية دالة.	تواصلية دالة.	تواصلية دالة.	وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءات الختامية	يفهم خطابات منطوقة من انماط مختلفة ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمطان التفسيري والحجاجي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط الوصفي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها السردي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط التوجيهي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط الحواري ويتجاوب معها.
	يعبّر مشافهة بمختلف الانماط، انطلاقا من سندات متنوعة	يعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعمّمها انطلاقا من سندات	يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة	يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في	يحاور، ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقا من

	في وضعيات تواصلية دالة.	متنوعة في وضعيات تواصلية دالة			وضعيات تواصلية دالة.	سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
	يقرأ نصوصا مركبة مختلفة الانماط مشكولة جزئيا، تتكوّن من مائة وثلاثينٌ إلى مائة وخمسينٌ كلمة، قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النّمطان التفسيري والحجاجي، تتكوّن من مائة وثلاثينٌ إلى مائة وخمسينٌ كلمة مشكولة جزئيا قراءة سليمة ويفهما.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النّمط الوصفي تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثينٌ كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النّمط السردي تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النّمط التوجيهي تتكوّن من أربعينٌ إلى ستّينٌ كلمة مشكولة شكلّا تامّا قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النّمط الحواري تتكوّن من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلّا تامّا قراءة سليمة ويفهمها.
	ينتج كتابة نصوصا متنوعة الانماط من ثمانية إلى عشرة أسطر	ينتج كتابة نصوصا من ثمانية إلى عشرة أسطر يغلب	ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية	ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب	ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل	ينتج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها

	في وضعيات تواصلية دالة.	عليها النّمطان التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة	أسطر يغلب عليها النّمطان الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	عليها النّمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.	يغلب عليها النّمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.	النّمط الحواري في وضعيات تواصلية دالة.

تطوّر الكفاءات الختامية عبر السّنوات:[1]

الميادين	السّنة 05	السّنة 04	السّنة 03	السّنة 02	السّنة 01
فهم المنطوق	يفهم الخطاب المنطوق.				
	يتفاعل معه.				
	من مستواه الدّراسي، متلائم مع العمر الزمني والعقلي.				
	من مختلف الأنماط				
	مرتكز على النّمطين التفسيري والحجاجي.	مرتكز على النّمط الوصفي.	.مرتكز على النّمط السردي	مرتكز على النّمط التّوجيهي	مرتكز على النّمط الحواري
التّعبير الشّفوي	يحاور ويناقش يقدّم توجيهات يسرد قصصا يصف أشياء أو أحداثا	يحاور ويناقش. ويقدّم توجيهات. ويسرد قصصا أو أحداثا. ويصف أشياء.	يحاور ويناقش. ويقدّم توجيهات. يسرد قصصا أو أحداثا.	يحاور ويناقش. ويقدّم توجيهات	يحاور ويناقش.

[1] الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي**، الجزائر، 2020، ص.06-07

	يعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره، ويعلّلها.				
	بلسان عربي				
	في موضوعات مختلفة				
	اعتمادا على مكتسباته المدرسية، وسائل الإعلام				
	مستعملا بعض أفعال القول.				
فهم المكتوب	نصوص أصلية			يفك الرموز	يفك الرموز
				يقرأ نصوصا قصيرة	يقرأ نصوصا قصيرة
	قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية	قراءة سليمة مسترسلة معبرة	قراءة سليمة ومسترسلة	قراءة سليمة	قراءة بيسر
	الفهم				
	من مختلف الأنماط				
	التّركيز على النّمطين	التّركيز على النّمط	التّركيز على النّمط	التّركيز على النّمط	التّركيز على

	التفسيري والحجاجي.	الوصفي.	السردي.	التوجيهي.	النّمط الحواري
	تتكوّن من 120 كلمة إلى 180 كلمة	تتكوّن من 90 كلمة إلى 120 كلمة	تتكوّن من60 كلمة إلى 90 كلمة	تتكوّن من 30كلمة إلى60كلمة	تتكوّن من 10 كلمات إلى 30 كلمة.
	مشكولة جزئيا	أغلبها مشكولة.		مشكولة شكلّا تاما.	
					يرسم حروف ويكتب كلمات
	ينتج نصوصا طويلة منسجمة	ينتج نصوصا طويلة نسبيا منسجمة	ينتج نصوصا متوسطة الطول منسجمة	ينتج نصوصا قصيرة منسجمة	ينتج جملا ونصوصا بسيطة
	تتكوّن من 80 إلى 120 كلمة	تتكوّن من 60 إلى 80كلمة	تتكوّن من 40 إلى 60 كلمة	تتكوّن من 20 إلى 40كلمة	لا تزيد عن 20 كلمة
	مشكولة جزئيا	أغلبها مشكولة.		مشكولة شكلّا تاما.	
	من مختلف الأنماط				
	التّركيز على	التّركيز على النّمط	التّركيز على النّمط	التّركيز على	التّركيز على

	النّمطين التفسيري والحجاجي.	الوصفي.	السردي.	النّمط التوجيهي.	النّمط الحواري
	مشاريع لها دلالات اجتماعية				وينجز مشاريع بسيطة

تحظى اللّغة العربية بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربوية، باعتبارها اللّغة الوطنية الرسمية ومكوّنا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التّدريس لكافّة المواد التّعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فإن التحكّم فيها هو مفتاح العملية التّعليمية/التّعلّمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات الّتي تمكّن المتعلّم من هيكلّة فكره، وتكوين شخصيته، والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

غايات المادة في مرحلة التّعليم الابتدائي: يهدف تدريس اللّغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الّذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لدكانتها العرضية كلّغة تدريس في المنظومة التّربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدّراسية والنفاذ فيها.

لذا، فإن منهج اللّغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التّعبير الّذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلّة الفكر وصقل الشخصية، كأساس ينبني على الفهم الّذي يمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التّعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتّواصل الّتي طالما أُهملت في منظومتنا التّربوية. بالإضافة إلى ذلك، فإن اللّغة العربية في هذه المرحلة تغذّي البعد الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمّة الجزائرية.

وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد التحكّم في الحروف خلال الطور الأوّل، تركّز المادّة على قراءة نصوص متوسّطة الطول، مشكولة جزئيا،

قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه انماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العامّ والتعرّف على خطاطات انماط النّصوص والتمييز بينها، وفهم التّعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوّق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللّغوي.

وفي ميدان الانتاج الكتابي، تسعى المادّة إلى إكساب المتعلّم فنّيات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول بو إلى جعل اللّغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي.

وعلى هذا الأساس، تتولّى اللّغة العربية مهمّة إرساء الرصيد اللّغوي ودعمه لدى المتعلّم، وذلك قصد تحقيق الملكة اللّغوية المهيكلة لفكره، والمنهجية الّتي تمكّنه من التحليل والتركيب، والاستنباط والاستقراء.

وعليه، فان المدرّس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التّعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التّعلّم عوض التّعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللّغات.

مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشّامل: لا يتحقّق الملمح الشامل بصفة فعّالة إلاّ كان المعلّم متمكّنا من لغة التّدريس. ولا يكون ذلك إلاّ بالتحكّم في ميادين اللّغة الأربعة: فهم المنطوق أو (المسموع)، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب (القراءة)، التّعبير الكتابي. ولا يتأتّى هذا التّحكّم إلاّ بالممارسة الفعلية للّغة مشافهة وكتابة في التّعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة. وبهذه الصّفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتخرّج من التّعليم الابتدائي.[1]

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، **مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي**، 2016، ص32.

2.إجراءات البحث الميداني:

1.2.التمهيد

إنّ القيام ببحث ميداني يتطلّب خطوات وإجراءات منظّمة، قصد الوصول إلى حل إشكالية مطروحة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد حلول ونتائج لموضوع ما. فبعد أن تطرّقنا إلى الجانب النّظري لموضوع بحثنا «التّواصل اللّغوي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية » سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدّراسة الميدانية ونتائجها ، ويعتبر التّوفيق في اختيار المنهج المناسب لطبيعة المشكلة المراد دراستها أمرا بالغ الأهمّية ، إذ يعتمد عليه الباحث في إنجاز بحثه ، وبما أنّنا نبحث عن مدى فاعلية التّواصل اللّغوي ومدى تأثيره في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم سواء كان ذلك في مراحل حياته الأولى بين أحضان أسرته أوحين انتقاله إلى دورالحضانة والرّوضات أو المدارس القرآنية ثمّ التحاقه بالمدرسة النّظامية، حيث يتواصل مع المعلّم والأقران والمادّة الدّراسية فالمنهج المناسب لدارسة هذا الموضوع هو المنهج التجريبي الّذي يسمح لنا بوصف العلاقات وتحليل الاستبيان والتّعبير عنه بجداول إحصائية.

قامت هذه الدّراسة على جانبين: خصّص الجانب الأوّل لدّراسة مميّزات أفراد العيّنة المستجوبة من حيث المؤهّل العلمي والأقدمية والمستوى المكلّف به وعدد المتعلّمين في الفصل الدّراسي وتمحور الجزء الثّاني حول طرح أسئلة موجّهة للسّادة المعلّمين حول مدى تأثير التّواصل اللّغوي السّليم في تنمية المهارات اللّغوية. صمّم هذا الاستبيان للاطّلاع على آراء من يمارسون العملية التّعليمية التّعلّمية وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة المغلقة متبوعة بأخرى مفتوحة موزّعة على أربعة محاور هي: التّواصل اللّغوي لدى المعلّم، التّواصل اللّغوي لدى المتعلّم، التّواصل والمهارات اللّغوية، العوامل المؤثّرة في عملية التّواصل اللّغوي. تمّ توزيع هذا الاستبيان على بعض المعلّمين للمدارس الابتدائية لمختلف مستويات الطّور الابتدائي وبلغت عيّنة الدّراسة خمسين أستاذا وقد وزّع هذا الاستبيان في الفترة الممتدّة من 05نوفمبر2019 إلى 16فيفري2020.

3.وصف الاستبيان

ورد في مقدّمة الاستبيان:«يشهد التّواصل اللّغوي الفصيح بين أبناء اللّغة تدنّيا ملحوظا جعلها تعيش غربة رهيبة حيث أصبح استعمالها ينحصر في مجالات محدودة إن لم نقل في مجال الكتابة فقط بالرّغم من سيلان أقلام كثيرة من التّربويين المدافعين عن هذه اللّغة وعقد الملتقيات قصد النّهوض بها فهي بحقّ لغة القران الكريم.

من هذا المنطلق يتحتّم على رجال التّربية وخبرائها إبداء الحيرة إزاءها بإنتاج برامج بيداغوجية تجد طريقها في الميدان الإجرائي.

وعليه فإنّنا نقدّر فيكم جهد المشاركة بالفكر والرّأي انطلاقا ممّا يوجّه إليكم في ثنايا هذا الاستبيان البيداغوجي.

ملاحظة: ينجز هذا الاستبيان لاستكمال التّحضير لشهادة الدّكتوراه بعنوان: التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية.

هدفنا من هذا الاستبيان هو العمل على ترقية ممارسة اللّغة العربية في جميع المؤسّسات الّتي لها علاقة بالتّنشئة اللّغوية للطفل قصد تمكينه من تنمية مهاراته اللّغوية والّتي تسهم بدورها في الحصول على ملكة لغوية تجعل منه مستعملا جيّدا للغة للتّعبير بها عن حاجاته في المواقف المختلفة.

1.3.استبيان حول التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية

موجه إلى أساتذة التّعليم الابتدائي

زميلي الأستاذ/ زميلتي الأستاذة:

يشهد التّواصل الشّفهي الفصيح بين أبناء اللّغة العربية تدنّيا ملحوظا جعلها تعيش غربة رهيبة حيث أصبح استعمالها ينحصر في مجالات محدودة إن لم نقل في مجال الكتابة فقط بالرّغم من سيلان أقلام كثير من التّربويين المدافعين عن هذه اللّغة وعقد الملتقيات قصد النّهوض بها فهي بحقّ لغة القرآن الكريم.

من هذا المنطلق يتحتّم على رجال التّربية وخبرائها إبداء الحيرة إزاءها بإنتاج برامج بيداغوجية تجد طريقها في الميدان الإجرائي.

وعليه فإننا نقدّر فيكم جهد المشاركة بالفكر والرّأي انطلاقا ممّا يوجّه إليكم في ثنايا هذا الاستبيان البيداغوجي.

ملاحظة: ينجز هذا الاستبيان لاستكمال التّحضير لشهادة الدّكتوراه بعنوان: التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية.

تقبّلوا شكر الباحث

المدرسة: .....

خرّيج المعهدالتكنولوجي.....

خريّج المدرسة العليا: .....

الإدماج: .....

الأقدمية: .....

القسم المكلّف به: .....

عدد المتمدرسين في القسم: .....

نوع الوسط المدرسي: حضري ☐ شبه حضري ☐ ريفي ☐

محور التّواصل اللّغوي لدى المعلّم:

ماهي اللّغة الّتي تتواصل بها مع المتعلّمين؟ الفصحى ☐ العامّية ☐ لغة أخرى ☐

علّل لاختيارك؟

.....

.....

.....

.....

ماهي الطّريقة الأنجع الّتي تتحقّق بها قيمة التّواصل لدى المتعلّم؟ علّل؟

.....

.....

.....

.....

للتّواصل اللّغوي السّليم أثر في تحسين التّأديات الصّوتية (القراءات) أين يتمظهر؟ وكيف؟

.....

.....

.....

.....

.....

هل تجد صعوبة في إيصال المعلومات إلى المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان الجواب بالإيجاب أين تكمن؟ وما أسباب ذلك؟

.....

.....

.....

.....

إلى إيّ مدى يؤثّر تكوين المعلّم في عملية التّواصل اللّغوي داخل الصّف الدّراسي؟

.....

.....

.....

ما تأثير ضعف الكفاية التّواصلية لدى المعلّم في تحصيل المهارات التّعليمية؟

.....

.....

.....

.....

هل تطبيق مبدأ الثّواب والعقاب أثناء الدّرس، يؤثّر في إيجابية موقف المتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

اعط البديل.

.....

.....

.....

.....

.....

هل شخصية المعلّم الّتي تفتقر لمقوّمات التّواصل، تفشل في عملية التّواصل مع المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

اقترح حلّا بيداغوجيا للفكرة.

.....

.....

.....

.....

كيف يؤثّر أسلوب المعلّم في توصيل الفكرة للمتعلّم قصد المشاركة والفاعلية في القسم؟

.....

.....

.....

.....

حسن معاملة المعلّم للمتعلّم وتشجيعه على التّواصل اللّغوي يرفع من أداء التّعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح؟.....

.....

.....

.....

.....

محور التّواصل اللّغوي لدى المتعلّم:

هل يشكّل المعلّم القدوة اللّسانية للمتعلّم؟ اشرح؟

.....

.....

.....

.....

.....

إذا ابتعد المتعلّم عن مجال المطالعة تكون محصّلة التّواصل اللّغوي ضعيفة؟ نعم ☐ ☐

اشرح:.....

.....

.....

.....

هل للحالة الاجتماعية الأسرية أثر في التّواصل اللّغوي؟ نعم ☐ لا ☐

هل تهيّب المتعلّم في القسم بسبب الخجل والخوف يؤثّر في عملية التّواصل؟ نعم ☐ لا ☐

كيف؟:.....

.....

.....

.....

هل يجد المتعلّمون صعوبة في التّواصل باللّغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

اذكر السبب؟

.....

.....

.....

.....

.....

محور التّواصل والمهارات اللّغوية:

ماهي المواد الأكثر جذبا للمتعلّمين؟ القراءة ☐ التّعبير ☐ القواعد ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

هل تساعد القراءة في ضبط عملية المحادثة؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

.....

كيف تنعكس مهارة الاستماع ايجابا على عملية التّواصل؟

.....

.....

.....

.....

ألا ترى أن التّواصل السّليم ينمي مهارة الكلام السّليم؟ نعم ☐ لا ☐

علّل؟:

.....

.....

.....

.....

محور العوامل المؤثّرة على عملية التّواصل اللّغوي:

كيف تقيّم إجابات المتعلّمين؟ التّشجيع ☐ التّوبيخ ☐ التّصحيح ☐

طرق أخرى: .....

.....

.....

.....

ما هي الوسائل المستخدمة في التّعليم؟ حديثة ☐ قديمة ☐

طرق أخرى: .....

.....

.....

.....

.....

هل استعمال الوسائل الحديثة يسهّل عملية التّواصل البيداغوجي؟ نعم ☐لا ☐

اشرح:

.....

.....

.....

.....

هل للمحيط دور في عملية التّواصل اللّغوي لدى المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح: .....

.....

.....

.....

هل لوسائل التّواصل الاجتماعي دور في إثراء لغة التّواصل لدى المتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح؟

.....

.....

.....

.....

هل بعد اللّغة العربية التّعليمية عن واقع حياة المتعلّم يشكلّ لديه صعوبة في استعمالها في حياته الاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐

هل ضعف التّواصل الأسري مع الأبناء باللّغة العربية يؤثّر في التّواصل مع الآخرين؟ نعم ☐لا ☐

هل قلّة توفير الفرص لمساعدة المتعلّم على التّواصل اللّغوي: كأنشطة الألعاب اللّغوية والمسرح المدرسي تأثير في عملية التّواصل اللّغوي؟ نعم ☐ لا ☐

نفترض قد غابت عنا بعض الاسئلة الضّرورية نرجو منكم اقتراح ما ترونه مناسبا للموضوع.

.....

.....

.....

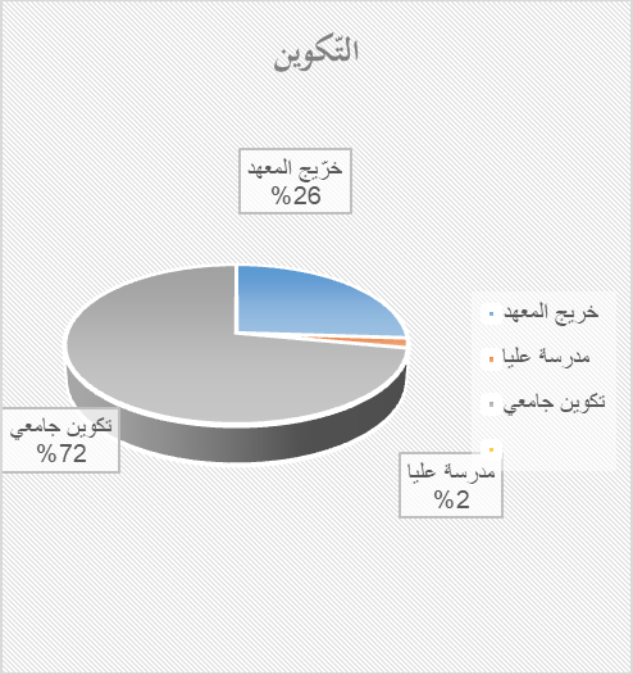
.....

4.قراءة البيانات وتحليلها:

1.4.تحليل القسم الأوّل من الاستبيان:

الجدول 01: التّكوين

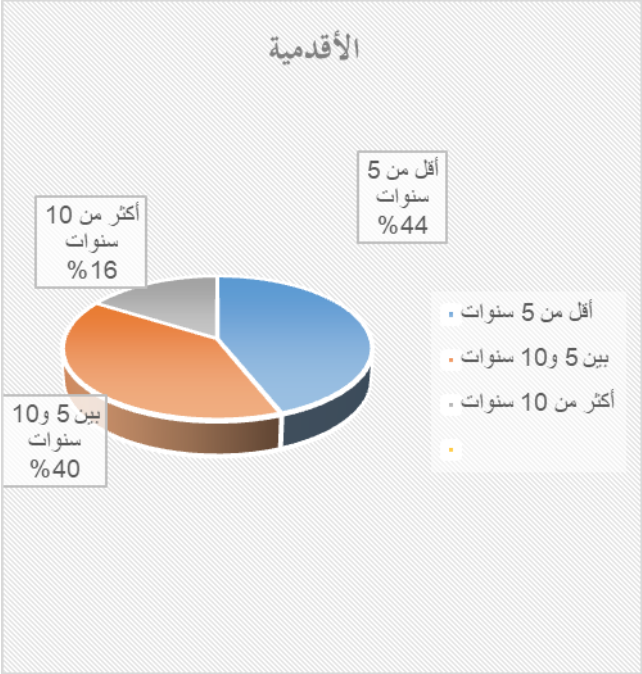
التّكوين	التّكرار	النّسبة
خرّيج المعهد	13	26
مدرسة عليا	1	2
تكوين جامعي	36	72
المجموع	50	100



أغلبية العيّنات والّتي تمثل 36 معلّما أي ما نسبته 72 بالمائة من خرّيجي الجامعة أي أنّهم ذوو شهادات عليا ولكن اختلاف تخصّصاتهم جعلهم يتفاوتون في كفاءاتهم اللّغوية، ممّا جعلنا نقف على مستويات مختلفة في أداءاتهم اللّغوية داخل الفصول الدّراسية ما بين عاميّة وفصحى، وهذا ما انعكس سلبا على التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين وولّد لديهم نوعا من الضعف في التّحصيل وتجلّى ذلك من خلال منتوجهم الشّفوي والكتابي.

الجدول 02: الأقدمية

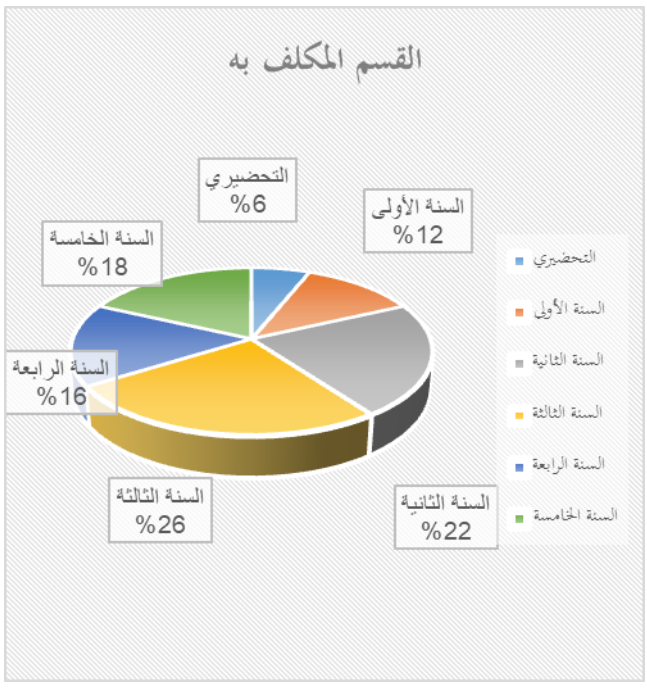
عدد سنوات الخبرة	التّكرار	النّسبة
أقلّ من 5 سنوات	22	44
بين 5 و10 سنوات	20	40
أكثر من 10 سنوات	8	16
المجموع	50	100



يتّضح من خلال الجدول أنّ معظم المعلّمين من الإطارات الشابّة الّتي يعوّل عليها في ميدان التّربية والتّعليم وهذا لا يتأتّى إلّا بالتّكوين الذّاتي والميداني لخلق فئة متجانسة ذات توجّه استراتيجي يخدم العملية التّربوية برمّتها ويعمل على تحسين المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين ممّا يرفع من أداءاتهم وممارساتهم اللّغوية.

الجدول 03: القسم المكلف به

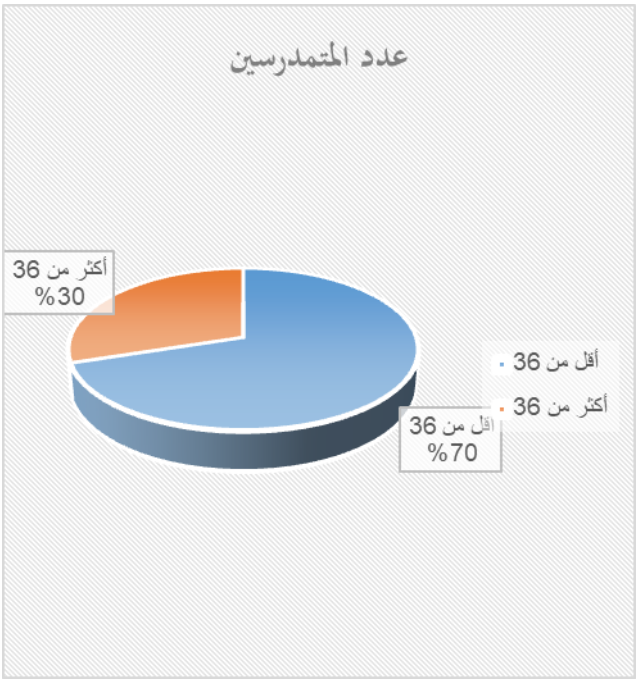
القسم	التّكرار	النّسبة
التّحضيري	3	6
السّنة الأولى	6	12
السّنة الثّانية	11	22
السّنة الثالثة	13	26
السّنة الرّابعة	8	16
السّنة الخامسة	9	18
المجموع	50	100



يمثّل الجدول الأقسام المكلّف بها وأردناها كذلك لنمس كلّ المستويات التّعليمية ونحضل على نتائج من شانها أنّ تكون ذات مصداقية ويمكن من خلالها الحصول على أكبر قدر من المعلومات الّتي تخصّ التّواصل اللّغوي والّتي تعمل على تحسين الأداءات الصّفّية واللّاصفية لكلّ مستوى.

جدول 04: عدد المتمدرسين

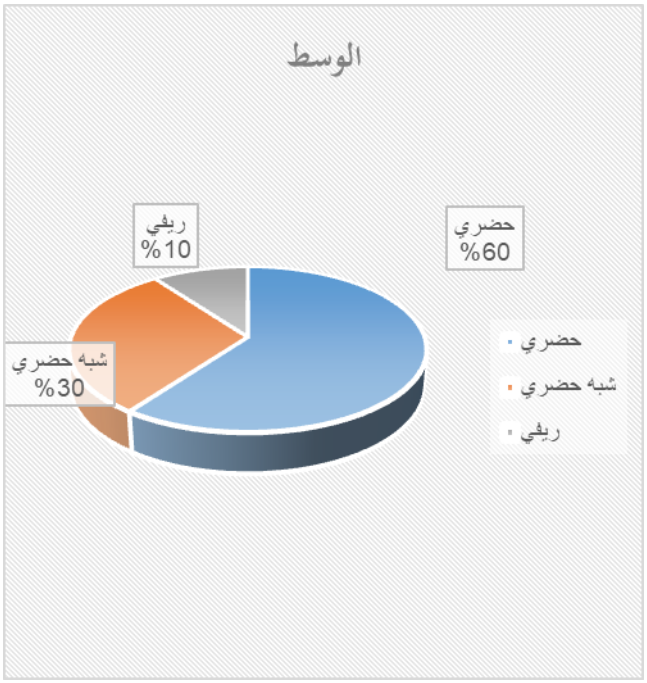
العبارة	التّكرار	النّسبة
أقلّ من 36	35	70
أكثر من 36	15	30
المجموع	50	100



يمثّل الجدول عدد المتعلّمين داخل الأقسام وهذا طبعا له تأثير واضح على التّواصل اللّغوي لدى المعلّم و المتعلّمين على حدّ سواء حيث لاحظنا أنّ الاكتظاظ يمسّ المستويات الأولى وخاصّة السّنة الأولى والثّانية حيث يفوق عدد المتعلّمين 36 متعلما في القسم الواحد خاصّة وأنّ هذين المستويين يعتبران القاعدة الأساسية لبناء التّعلّمات واكتساب المهارات اللّغوية عن طريق التّواصل السّليم الّذي يعوقه التّشويش النّاتج عن كثرة الضّجيج المعوق لوصول الرّسالة واضحة و النّاشئ عن شوشرة المتعلّمين داخل الفصل الدّراسي وذلك لصعوبة تحكم المدرّس في تسيير الحصّة لكثرة المتعلّمين.

الجدول 05: الوسط

العبارة	التّكرار	النّسبة
حضري	30	60
شبه حضري	15	30
ريفي	05	10
المجموع	50	100



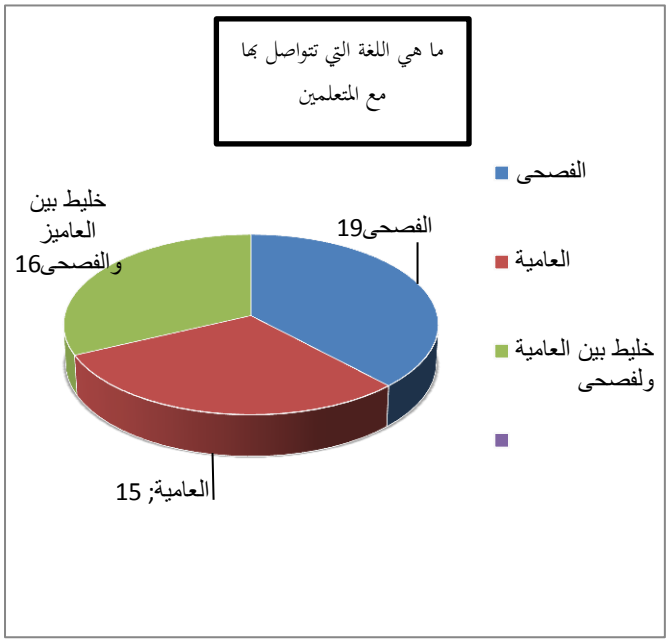
من خلال تحليل هذا الجدول تبين أنّ متعلّمي الوسط الحضري يمثّلون الأغلبية بنسبة60 % وهذا أمر طبيعي غير أنّ الممارسة اللّغوية لدى الفئة أسلم من تلك الموجودة لدى فئتي الرّيفي وشبه الحضري وهذا يعود إلى عدّة عوامل منها البيئة الأسرية حيث نجد الوالدين أكثر تعلّما وثقافة بالإضافة إلى انتشار المكتبات ووسائل التّثقيف والتّعليم الموازية كدور الحضانة والرّوضات والمدارس القرآنية وغيرها وهذا ما يفتقده متعلّم المناطق الرّيفية وشبه الحضرية.

2.4.تحليل القسم الثّاني من الاستبيان:

1.2.4.محور التّواصل اللّغوي لدى المعلّم

الجدول 06: ماهي اللّغة الّتي تتواصل بها مع المتعلّمين

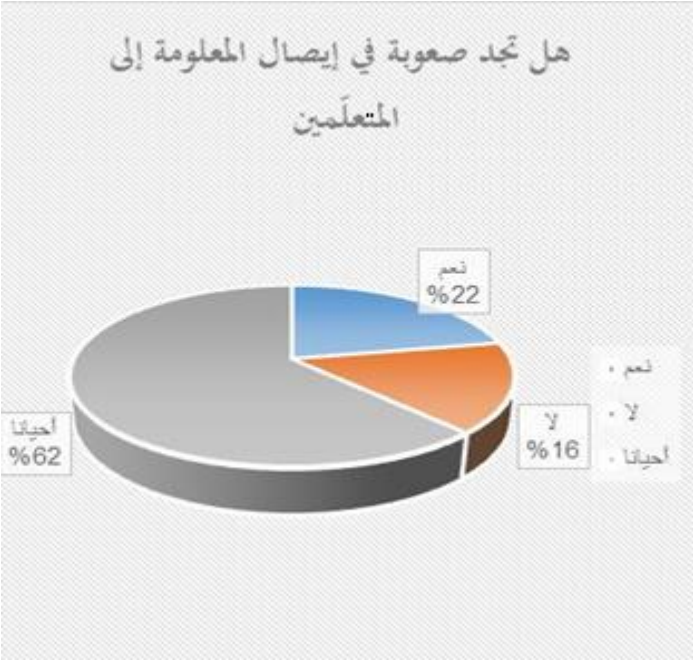
اللّغة المستعملة	التّكرار	النّسبة
الفصحى	19	38
العامية	15	30
خليط بين العامّية والفصحى	16	32
المجموع	50	100



من خلال الجدول يظهر أنّ 19 معلّما من المستجوبين أي ما يعادل نسبة 38 بالمائة يتواصلون باللّغة العربية الفصحى مع المتعلّمين في حين بلغ عدد المعلّمين الّذين يتعاملون بالعامّية 15 معلّما أي بنسبة 30 بالمائة في حين بلغ عدد المعلّمين الّذين يتواصلون بالمزج بين العربية والعامّية 16معلّما هذا ما يقارب نسبة 32 بالمائة من إجمالي المستجوبين هذا ما يبين أنّ الإفراط في استعمال العامّية مرتبط بفقدان السّيطرة على العربية الفصحى من قبل المعلّمين وهذا يعود إلى عدّة عوامل منها عدم التّخصّص ونقص التّكوين وبعضها يرجع إلى المناهج هذا مما يؤدّي بالضرورة إلى تدنّي مستوى تعليمها، وبالتّالي تدنّي مستوى ممارستها لدى النّاشئة، وهذا ما يشكّل عقبة في امتلاك مايسمّى بالكفاءة التّفاعلية.

الجدول **07**: **هل تجد صعوبة في ايصال المعلومات إلى المتعلّمين**

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	11	22
لا	08	16
أحيانا	31	62
المجموع	50	100



يبدو أنّ 31 معلّما بما يمثّل نسبة62 بالمائة يجدون صعوبات في بعض الأحيان في إيصال المعلومات إلى المتعلّمين وهي النّسبة الأعلى وهذا يمسّ أولئك الّذين تتراوح خبرتهم ما بين خمس وعشر سنوات وهذا ما يبيّن أنّ هذه الفئة بدأت تحسّن من أدائها التّربوي في الممارسات الصّفّية غير أنّها مازالت لم تمتلك الخبرة الكافية والّتي تؤهّلها لمثل هكذا حالات بينما نحصي ما نسبته 16 بالمائة لا يجدون أيّ صعوبة في توصيل المعلومة للمتعلّمين وهذا لامتلاكهم الخبرة الكافية وخضوعهم لسلسلة من التّكوينات والتّدريبات بحكم ممارستهم الطّويلة في الميدان أمّا أولئك الّذين هم حديثي عهد بالتّعليم فهؤلاء من الطبيعي أنّ يلاقوا جملة من الصّعوبات في إيصال المعلومات للمتعلّمين ، ولكي يتمكّن هؤلاء من ذلك وجب ما يلي:

1- اختيار الأستاذ الطريقة الجيّدة تساعد على نجاح درسه.

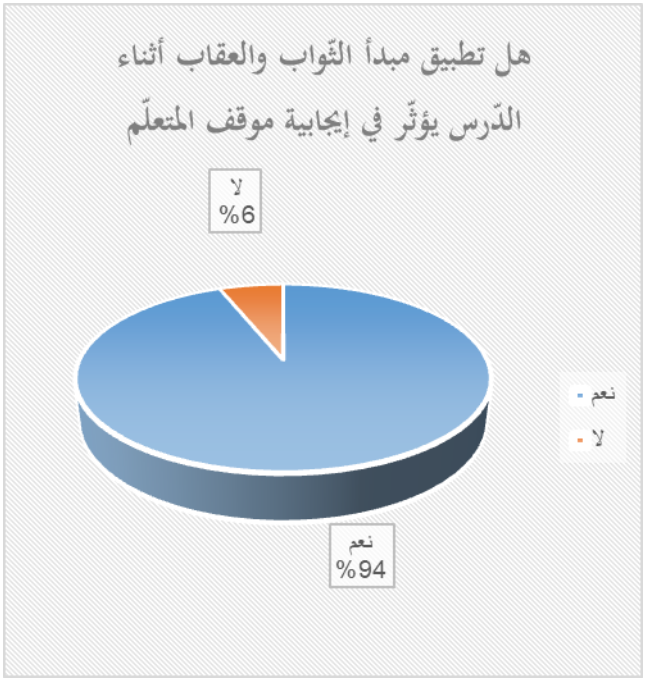
2- المعاملة الجيّدة للمتعلّمين تساعدهم على الارتياح داخل القسم، وبالتّالي يستطيعون أن يستوعبوا قدرا كبيرا من المعلومات.

3- المعلّم هو القدوة الأساسية، والمهمّة بالنّسبة للمتعلّمين ، فكلّما كانت سلوكاته، وأخلاقه عالية كان هناك جيل ناضج يساعد على تطوّر وازدهار العلم.

4- الوسائل والطّرق الحديثة تساعد على اكتساب المهارات وتنميتها.

الجدول 08: هل تطبيق مبدأ الثّواب والعقاب أثناء الدّرس يؤثّر في إيجابية موقف المتعلّم

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	47	94
لا	3	6
المجموع	50	100



من خلال استقراء الجدول يتبيّن أنّ نسبة 94 بالمائة من نسبة المستجوبين يرون أنّ تطبيق مبدأ الثّواب والعقاب أثناء الدّرس يؤثّر إيجابيا في مواقف المتعلّم وتليها نسبة الّذين لا يوافقون ب: 6 بالمائة فقط كانت هذه الإجابة نظرا للحالات الّتي واجهت الأساتذة أثناء سنوات العمل في المجال التّعليمي ونتيجة لما تعرّضوا له أثناء تعليمهم وأبعد من ذلك ما تمارسه الأسرة من أجل التّنشئة الأسرية والاجتماعية غير أنّ العقاب المادّي والمعنوي يؤدّي بالمتعلّم إلى الخوف المبالغ أو العقد النّفسية الخطيرة أو الخجل

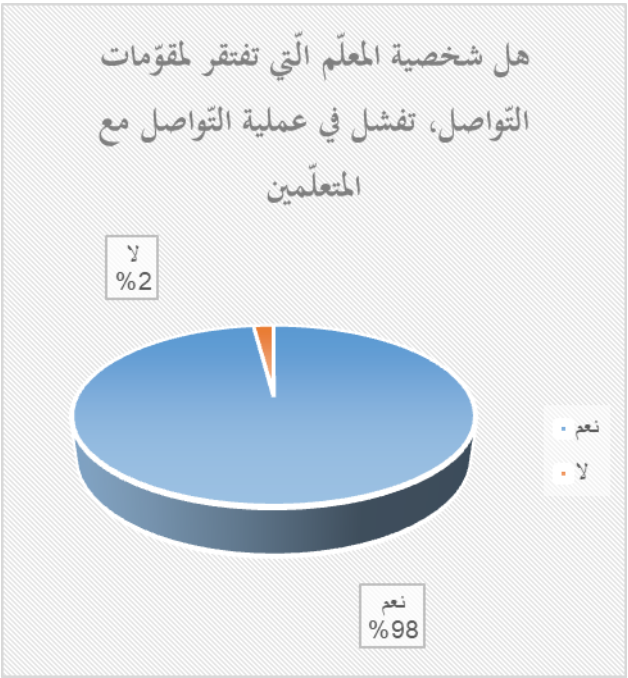
والانطواء ولذا حذّر ابن خلدون من الشّدّة على المتعلّم إذ بيّن أنّ المبالغة في عقاب المتعلّم تضرّ بنفسية المتعلّم، إذ العقاب الشّديد يضيّق على النّفس ويزرع في المتعلّم خلق الكذب والخبث. وهذه الصّفات الذّميمة الّتي ينشأ عليها المتعلّم الصّغير ليست مؤقّتة، بل ستصبح خلُقا وعادة، حيث قال : « وذلك أنّ إرهاف الحدّ في التّعليم مضرّ بالمتعلّم، سيّما في أصاغر الولد، لأنّه من سوء الملكة، ومن كان مُربَّاه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحُمِل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقا، وفسدت معاني الانسانية الّتي له من حيث الاجتماع والتّمدّن»[1].

كما أنّ الثّواب هو أحد أهم الأساليب الّتي تساعد المتعلّم على تحسين مستواه الدّراسي وخلق المنافسة داخل القسم كما أنّ الثواب المعنوي يدفع بالمتعلّمين إلى السلوكات الإيجابية ويساعدهم على التّخلص من بعض المشاكل النّفسية.

[1] عبد الأمير شمس الدين وعبد الحميد فايد، **الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، القسم التّربوي الشّركة العالمية للكتاب، بيروت (لبنان)، ط1، 1991، ص 174

الجدول 09: هل شخصية المعلّم الّتي تفتقر لمقوّمات التّواصل، تفشل في عملية التّواصل مع المتعلّمين

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	49	98
لا	1	2
المجموع	50	100



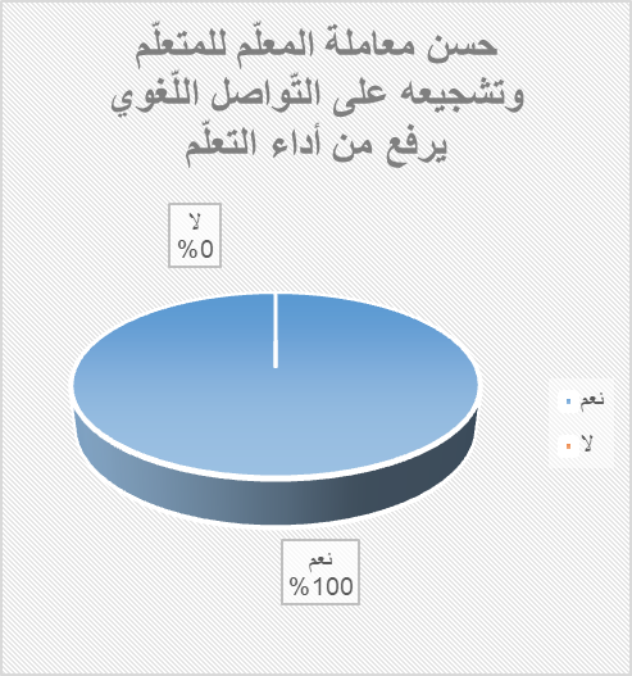
اتفق كلّ أفراد العيّنة بنسبة 98بالمائة على أنّ شخصية المعلّم الّتي تفتقر لمقومات التّواصل تفشل في عملية التّواصل مع المتعلّمين، لأنّ التّعلّم هو التّواصل والمعلّم الّذي لا يتقن فنون ومهارات التّواصل اللّفظية وغير اللّفظية لا يستطيع تحقيق النّجاح الكامل في أدائه لمهنته التّعليمية، فأنماط الكلام الّتي يستخدمها المعلّم في غرفة الصّف إمّا أنّ تعوق العملية التّعليمية، وإمّا تدفعها في الاتّجاه المرغوب فيه إذ أنّ هناك علاقة بين مرونة سلوك الأستاذ والتّطور الحاصل عند المتعلّمين داخل المثلّث البيداغوجي الّذي يمثّل فيه الأستاذ الرّكيزة الأساسية بتسيير وتوجيه كلّ النّشاطات الّتي تجري داخل هذا المثلّث، إلى جانب كلّ من العنصرين المكمّلين للمثلّث البيداغوجي؛ المتعلّم والمحتوى الدّراسي.

كما يمكّن التّواصل من فتح مجال للاحتكاك بين المعلّم والمتعلّم وفتح الفرصة للتّفكير والاطّلاع والحوار وتبادل المعلومات، مما يفسح المجال لاكتساب معلومات متنوّعة ويتيح الفرصة للتّعرّف على آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة الّتي يحدثها على شكلّ حوار ونقاش بين طرفين) معلّم/متعلّم)أو أكثر) معلّم/متعلّمون) .

كما أنّ التّواصل يفسح لكلّ فرد المجال للمشاركة في الحوار والنّقاش مما يساعده على تكوين شخصيته المستقلّة والنّاضجة في المجتمع.

جدول 10: حسن معاملة المعلّم للمتعلّم وتشجيعه على التّواصل اللّغوي يرفع من أداء التّعلّم

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
مجموع	50	100



نسجّل إجماعا من طرف عناصر العيّنة. على أنّ حسن معاملة المعلّم للمتعلّم وتشجيعه على التّواصل يرفع من أداء التّعلّم ويزيد في الحصيلة اللّغوية ويتبيّن أنّ أغلب الدّراسات تشير إلى أنّ المعلّم الجيد بنظر المتعلّمين هو من يتمتّع بمنظومات خمس من الصّفات وهي:

أ: الصّفات الشّخصية: مثل اللّطف والصّدق والتّواضع والمرح والتّعاطف مع الآخرين.

ب: الصّفات الانضباطية: مثل التقيّد بالنّظام والعدل والموضوعية والصّراحة.

ج: الصّفات الإنتاجية: كالقدرة على إثارة الاهتمام والمعرفة الواسعة.

د: الصّفات التّرويحية: كالمشاركة في الألعاب.

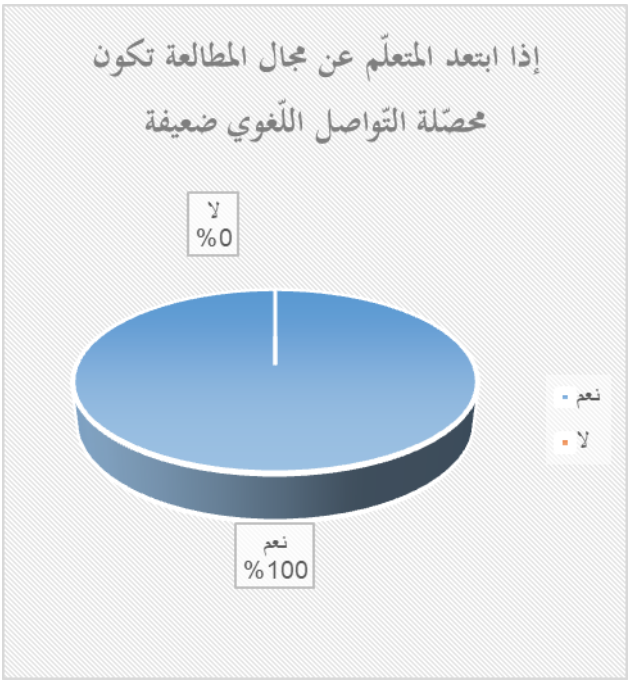
هـ: الصّفات الجسمية: مثل المظهر الخارجي والزّينة والصّوت.

2.2.4.محور التّواصل اللّغوي لدى المتعلّم

جدول 11: إذا ابتعد المتعلّم عن مجال المطالعةتكون محصّلة التّواصل اللّغوي ضعيفة

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
مجموع	50	100

نلاحظ أنّ كلّ المعلّمين أجمعوا أنّ للمطالعة دورا هامّا في تنمية المهارات اللّغوية وإغناء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم مما يكسبه كفاءة تواصلية تنعكس بصورة مباشرة على أداءاته الشّفوية والكتابية ويسجّل المعلّمون هنا فرقا كبيرا بين أولئك الّذين يرتادون المكتبات حيث إنّ كفاءاتهم اللّغوية تفوق أقرانهم الّذين يكتفون بما يقدّم لهم داخل الفصول الدّراسية ويسجّل هؤلاء تواصلا لغويا ضعيفا أو منعدما وهذا لعوز خزّانهم المفرداتي فتظهر إجاباتهم الشّفوية متعثّرة ومنتوجاتهم الكتابية ركيكة.



من هنا ندرك أنّ للمطالعة أهمّية في التّواصل اللّغوي تتمثّل في:

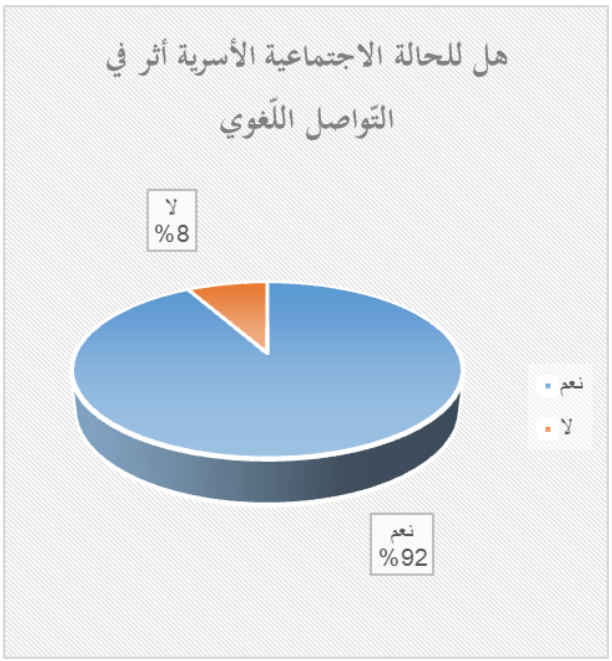
- تعدُّ من الأدوات والوسائل الهامّة لتطوير وبناء معرفة الأطفال وقدراتهم ومهاراتهم.
- تمدّ القارئ بخلفية لغوية كبيرة، وتُعدّ أداةَ اتّصال لتعلّم مُختلف الثّقافات الأخرى.
- تمنحُ القارئ الفرصة لامتلاك العلوم والمهارات المفيدة كالتّفكير النّاقد والتّخيّل، والّتي تُعدّ الموقد المحرّك لعقله.

- تُشغِّل عقول النّاشئة بالأفكار الّتي يتعلّمونها والمعلومات الّتي يكتسبونها.

جدول 12: هل للحالة الاجتماعية الأسرية أثر في التّواصل اللّغوي

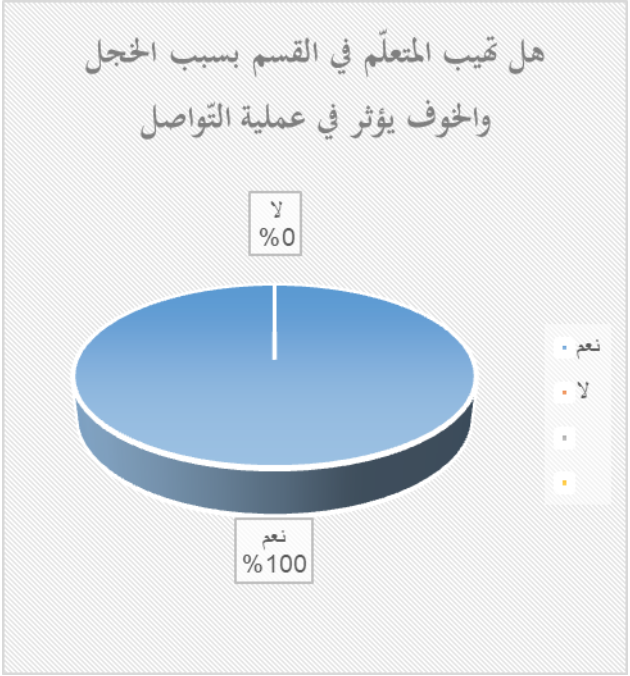
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	46	92
لا	4	08
المجموع	50	100

تبين النّسبة المشار إليها في الجدول أعلاه والمقدّرة ب92 بالمائة أنّ الحالة الاجتماعية للأسر لها تأثير مباشر على عملية التّواصل اللّغوي حيث نجد أنّ أبناء العائلات الميسورة أوفر حظّا من حيث توفير وسائل التّعليم والتّثقيف وكلّ ما من شانه أنّ ينمّي كفاءاتهم التّواصلية و اللّغوية في حين يفتقر أبناء العائلات المعوزة حتى إلى توفير وجبة متوازنة لحفظ نموّهم العقلي والجسدي ناهيك عن أولئك الّذين يعانون من اليتم وضحايا الطّلاق والمشاكل الأسرية المختلفة طبعا هنا توجد استثناءات فقد يولد من رحم المشاكل النّوابغ و يظهر من بين المحرومين العلماء والعظماء العصاميون والأمثلة على ذلك كثيرة.



جدول 13: هل تهيّب المتعلّم في القسم بسبّب الخجل والخوف يؤثّر في عملية التّواصل

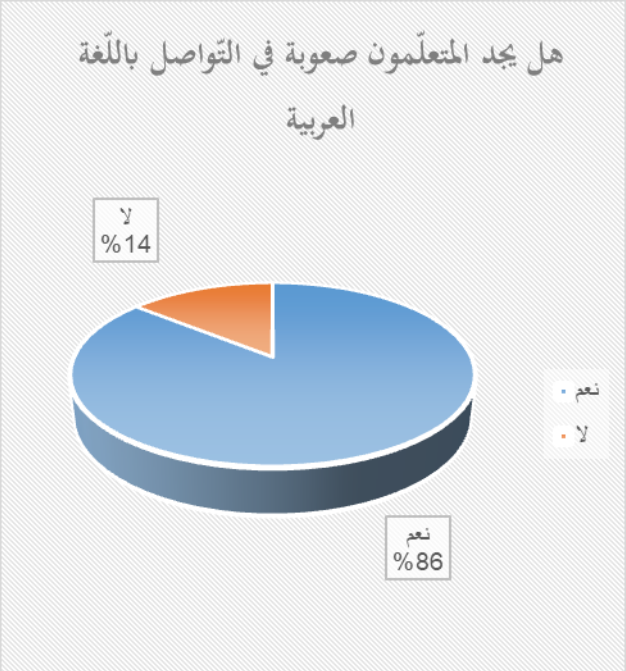
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
مجموع	50	100



تهيّب المتعلّم في القسم وعدم ثقته في نفسه يولّد لديه الخجل والخوف والتّردّد مما يعيق مشاركته داخل الفصل الدّراسي مما يسبّب له نوعا من الانطواء والإحباط وهذا ينعكس سلبا على عملية التّواصل اللّغوي الّذي ينجرّ عنه نقص في تنمية المهارات اللّغوية وبخاصّة مهارة التّحدّث الّتي هي مهارة انتاجية مهمة.

جدول 14: هل يجد المتعلّمون صعوبة في التّواصل باللّغة العربية

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	43	86
لا	7	14
المجموع	50	100

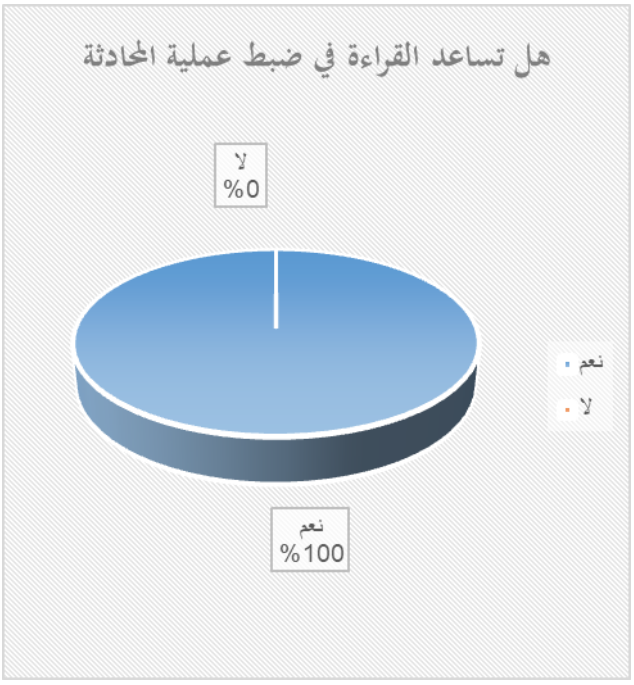


لقد سجّلنا نسبة 86 بالمائة ممن يعاني متعلّميهم صعوبة في التّواصل باللّغة العربية كما لاحظنا ما نسبته 14 بالمائة للمتعلّمين الّذين لا يعانون من هذه الصعوبة ترجع أسباب بالنّسبة للفئة الأولى إلى عدّة عوامل منها التّنشئة الأسرية السّلبية وتأثير المحيط الخارجي بالإضافة إلى المشاكل الاجتماعية والنّفسية الّتي يعاني منها هؤلاء في حين يعزى تفوق أقرانهم إلى توفّر كلّ المتطلّبات الضّرورية للنّجاح والّتي من شانها أنّ ترفع من مستوى التّحصيل اللّغوي ما من شانه أن يرفع من أداءات المتعلّمين.

3.2.4.محور التواصل والمهارات اللغوية:

جدول 15: ماهي المواد الأكثر جذبا للمتعلّمين

المواد	التّكرار	النّسبة
القراءة	30	60
التّعبير	15	30
القواعد	05	10
المجموع	50	100

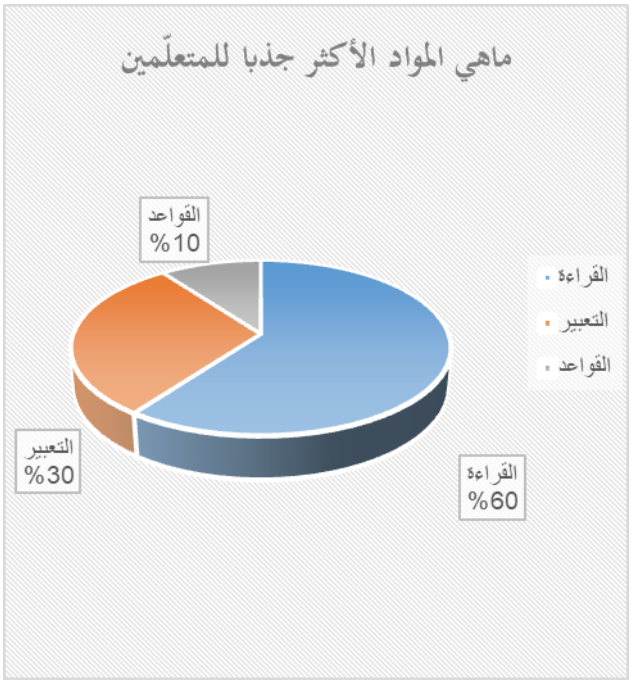


يتّضح من خلال النّسب المسجلة أعلاه أنّ القراءة أكثر جذبا **للمتعلّمين** بنسبة تقدّر ب60 بالمائة ويليها نشاط التّعبير بنسبة 30 بالمائة بينما يمثّل نشاط القواعد نسبة 15 بالمائة وتفسير ذلك أنّ **المتعلّمين** أكثر انجذابا للقراءة لأنّها مهارة أدائية يحبّذها كلّ **المتعلّمين** الّذين يجيدونها فهي توفّر لهم المتعة والتّذوّق والأفكار الجديدة بينما ينفر منها من هم دون ذلك في حين أنّ التّعبير مادّة انتاجية تكاد تكون صعبة أمام الجميع لأنّها تتطلّب تجنيد كلّ المهارات اللّغوية المكتسبة والرّصيد اللّغوي

والمعارف والخبرات السّابقة لذلك نجد أنّ جلّ المتعلّمين يتهيّبون الخوض فيه وركوب موجته.

جدول 16: هل تساعد القراءة في ضبط عملية المحادثة

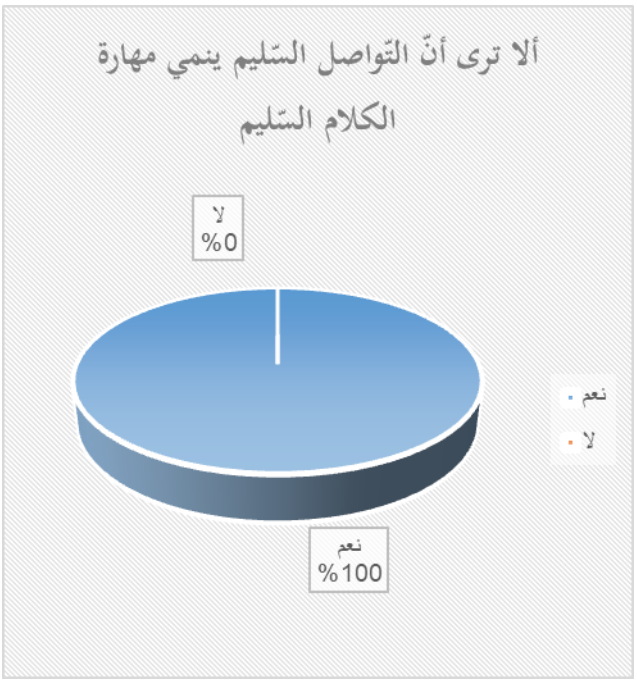
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
مجموع	50	100



من خلال استقراء النّتائج يظهر أنّ كلّ المعلّمين يجمعون على أنّ القراءة عامل مهم في ضبط عملية المحادثة لأنّ مهارة القراءة تتربّع بقيّة المهارات اللّغة العربية: الاستماع، التّحدّث، والكتابة ولذا حازت على الحصّة الأكبر من الجدول الزّمني في تدريس حصص اللّغة العربية، فهي تزوّد المتعلّمين بخبرات حياتية كثيرة وهذا ما ينعكس على اهتماماتهم وفهمهم لمجتمعهم والحياة من حولهم، كما أنّها تزوّدهم بالمعرفة العلمية حول العالم الّذي يعيشون فيه وتتيح لهم فرصا للاستمتاع والتّرفيه، بالإضافة أنّ القراءة تساعد على رفع مستوى المتعلّمين الفكري وإغناء الرّصيد اللّغوي لديهم.

جدول 17: ألا ترى أنّ التّواصل السّليم ينمّي مهارة الكلام السّليم

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
مجموع	50	100



يظهر دور التّحدّث في أنّه يحقّق ميزات متعدّدة للقائمين على العملية التّعليمية – التّعلّمية، وبخاصّة المعلّم والمتعلّم: فهو: وسيلة يحقّق فيها المتعلّم ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين–أداة من أدوات الاتّصال اللّغوي–فرصة لإبراز مهارات المتعلّم، وتوضيح فكره، واكتساب الثّقة والاطمئنان –نشاط فكري اجتماعي يستعمل للتّأثير في المستمعين بتقبّلهم للمتحدّث وما ينقله من فكر وآراء–ضرورة ملحّة للمتعلّمين في المراحل الدّراسية كافّة[1] ويبقى الدّور الأكبر للتحدّث في المدرسة، حيث يتمّ تدريب المتعلّمين على إلقاء الكلمات من دون خجل أو خوف وبلغة فصيحة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية والنّحوية، كما يتمّ تدريبهم على المواجهة والجرأة في الأداء والتّعبير، وعلى استعمال اللّغة العربية السّليمة في مواقف الحياة كافة وما يحققه الحوار لدى المتعلّمين الثّقة بالنّفس، إذ يمارسون مع زملائهم الكلام بيسر وسهولة باستعمال لغة فصيحة سليمة،

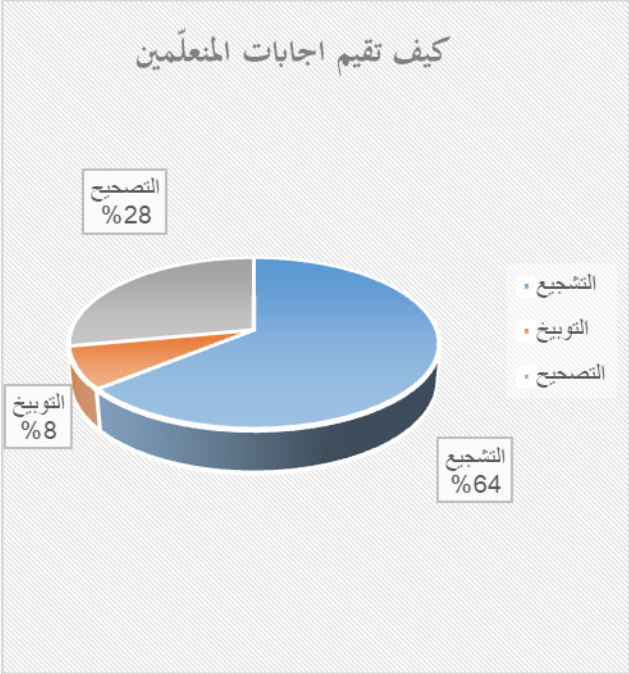
[1] عبد العزيز سامي، **مهارات الاتّصال**، جامعة القاهرة–كلّية الاعلام، القاهرة، مصر، 2011م. ص24

ويشعرون في أثناء حوارهم ومناقشاتهم باستقلال شخصيتهم، وقدرتهم على إثبات ذاتهم، وعدم الاعتماد على غيرهم، وهذا –لاشك–سيساعدهم على بناء شخصياتهم لذلك ينبغي على المعلّم إنّ يحسن اختيار الموضوعات الّتي تقدم للمتعلّمين بحيث تكون ذات معنى، وذات قيمة في حياتهم، وتكون من بيئتهم الّتي يعيشون فيها، ويفضل أن تعطى لهم الفرصة في اختيار الموضوع ليتكلّموا عنه، ويعبّروا بطريقتهم وتحت إشراف معلّمهم عن محتوى هذا الموضوع مطبّقين مبادئ حسن التّحدّث والحوار، وبات من المفيد أن يبدأ المعلّم بتنمية قدرة المتعلّمين على ترتيب أفكارهم، وصياغاتهم بلغة مناسبة قبل البدء بتعليمهم، وبخاصّة في مرحلة التّعليم الأساسي وبتوجيه أسئلة ذكية ولطيفة تشّجعهم على إطالة الحوار، كي تنمو لديهم الطّلاقة التّبادلية الإيجابية بين اللّغة والفكر.

4.2.4.محور العوامل المؤثّرة على عملية التّواصل اللّغوي:

جدول 18: كيف تقيم اجابات المتعلّمين

العبارة	التّكرار	النّسبة
التشجيع	32	64
التوبيخ	4	8
التصحيح	14	28
المجموع	50	100



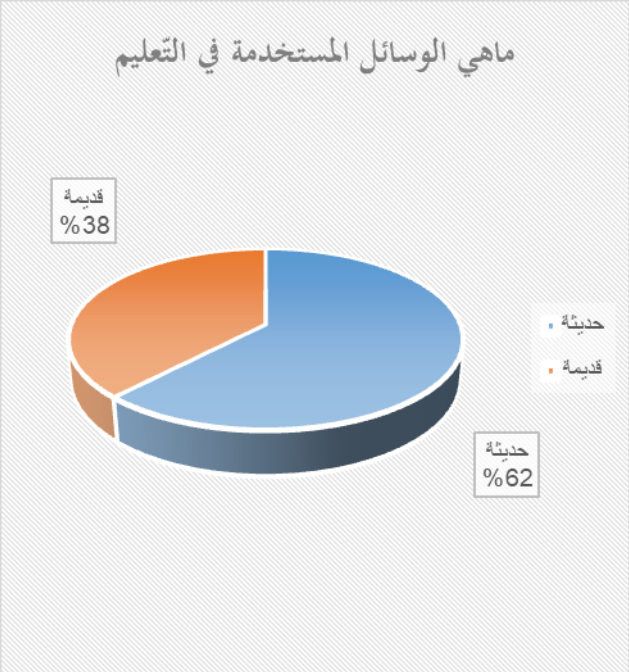
تبيّن النّتائج إنّ 32 بالمائة من المعلّمين يستعملون التّشجيع لتقييم إجابات المتعلّمين بينما يستعمل 28 بالمائة منهم أسلوب التّصحيح ويقيم 8بالمائة منهم متعلّميهم عن طريق التّوبيخ وهنا يتّضح لنا فاعلية التّشجيع والتّصحيح أكثر من التّوبيخ لان التّشجيع يترك أثرا طيّبا على المتعلّمين خلافا للتّوبيخ الّذي يولّد كثيرا من الآثار المتمثّلة في اضطراب علاقة الطّفل بالمعلّم. كما أنّ قسوة المعلّم وجفائه، وتحقيره للمتعلّم وإهماله يولّد لديه الفشل في التّحصيل الدّراسي والخوف من تكرار الفشل، كما أنّ الأحكام القاسية وغير العادلة الّتي يصدرها المعلّم على المتعلّم، تجعله يفقد ثقته بنفسه وفي البيئة المدرسية عامّة.

لذا يجب على المعلّم ألاّ ينشد إذلال متعلّمه أو يجعله موضع سخرية زملائه في الفصل حتّى ولو ارتكب ذنبا كبيرا، وإنّما على المعلّم أن يوضح له خطأه، وإذا اضطر لتوبيخه فلتكن بطريقة تحفظ له كرامته واحترامها انطلاقا مما ذكر يتضّح أنّ الغالب في الأمر هو استخدام التّشجيع، ثم يأتي التّوبيخ لمعالجة مشكلّة عارضة لم يفلح معها استخدام أسلوب التشجيع.

جدول 19: ماهي الوسائل المستخدمة في التّعليم

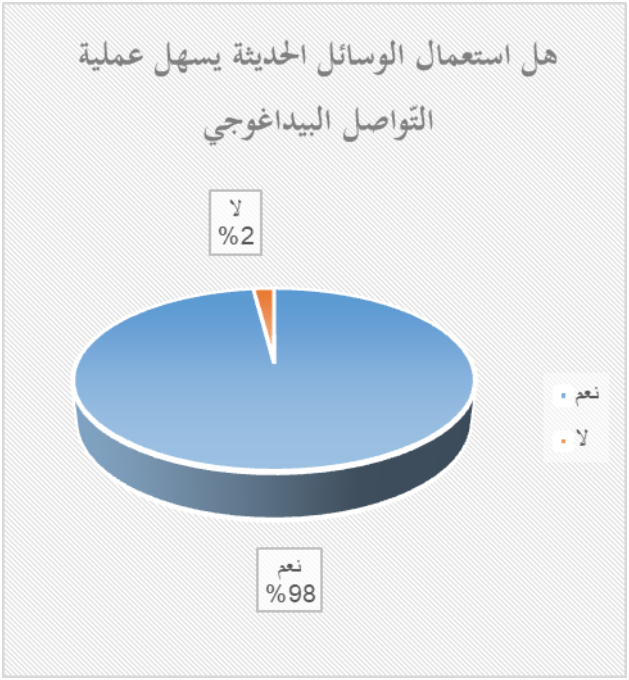
نوع الوسائل	التّكرار	النّسبة
حديثة	31	62
قديمة	19	38
المجموع	50	100

تباينت إجابات المعلّمين بخصوص الوسائل المستعملة في التّدريس حيث بلغت نسبة الّذين يستعملون الوسائل الحديثة 62بالمائة في حين بلغت نسبة الّذين يستعملون الوسائل القديمة 38 بالمائة ومردّ ذلك إنّ أغلبية المدارس تنعدم فيها مثل هاته الوسائل لافتقارها إلى ميزانية خاصّة تؤهلها لامتلاك هكذا وسائل وما يوجد في بعض المدارس من معدّات فهو من توفير جمعية أولياء المتعلّمين أو الفريق التّربوي للمؤسّسة أومن التبرّعات المختلفة كما تبقى المبادرات الشّخصية للمعلّمين في إحضار وسائلهم الشّخصية لإنجاح العملية التّعليمية التّعلّمية.



جدول 20: هل استعمال الوسائل الحديثة يسهل عملية التّواصل البيداغوجي

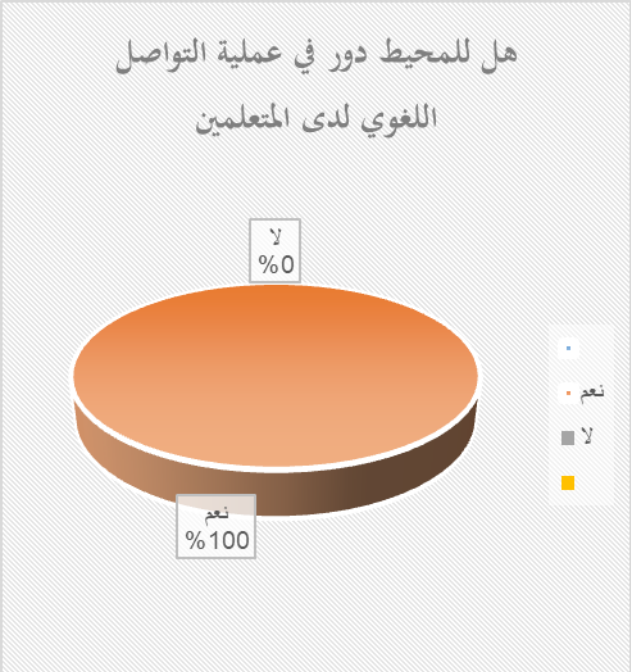
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	49	98
لا	1	2
المجموع	50	100



بلغت نسبة المعلّمين الّذين يرون إنّ استعمال الوسائل الحديثة يسهل عملية التّواصل البيداغوجي98 بالمائة وذلك لأنّ استعمال الوسائل التّعليمية الحديثة يعتبر مدخلا لتحسين التّعلّم والتّعليم، وتنويع الخبرات التّعليمية، وتوفير فرص التّعلّم الذّاتي، وتدعيم المنهج الدّراسي، فالتّكنولوجيا تعمل على تزويد المعلّم بكلّ ما هو جديد بالموضوع المراد تدريسه وهذا مواكبة للنّظرة الحديثة لعملية التّعليم، إضافة إلى أنّها تمكّن المعلّم من استثارة تفكير المتعلّم وجعله يستكشف ويبحث عن المعلومة، وهو محور العملية التّعليمية، والمعلّم هو الموجّه والمرشد الّذي يأخذ بيد المتعلّمين للوصول إلى الأهداف المراد بلوغها. بينما بلغت نسبة الّذين أجابوا بالنّفي 2 بالمائة ومردّ ذلك أنّ هذه الفئة من المعلّمين الّذين لا يحسنون استخدام هذه الوسائل وبالتّالي فهم يبرّرون جهلهم هذا بعدم جدوى استعمالها في تحسين العملية التّعليمية التّعلّمية.

جدول 21: هل للمحيط دور في عملية االتّواصل اللّغوي لدى المتعلّمين

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	100
لا	00	00
المجموع	50	100

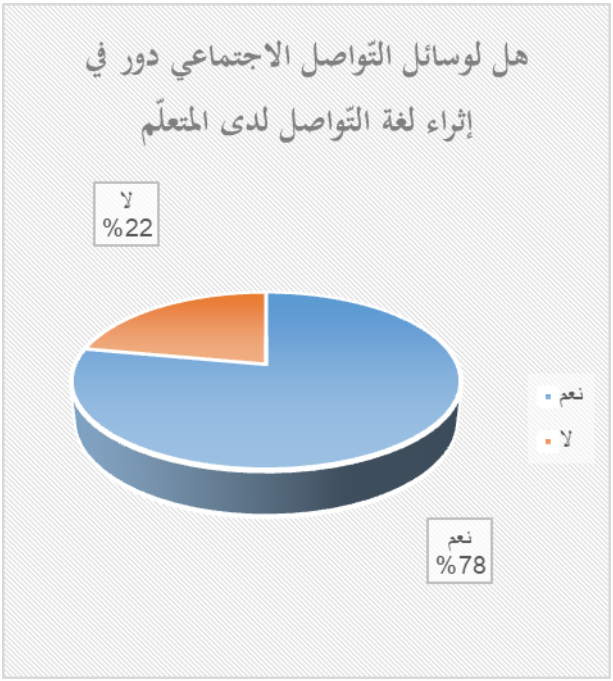


يرى كلّ المعلّمين أنّ المحيط له أثر بالغ في عملية التّواصل اللّغوي لأنّه يؤثر بصورة مباشرة في تكوين لغة الطّفل ابتداء من الأسرة ثمّ المحيط الخارجي إذ أنّ الطّفل يكتسب لغته الأولى من محيطه الأسري فهو يرضعها من لبن أمّه ثم تتّسع دائرة الاكتساب لتشمل أفراد الأسرة فالأقران فالمجتمع وعندما يلتحق بالمدرسة يأخذ معه هذا الخليط اللّغوي وهذا ينعكس سلبا على الممارسات اللّغوية بالفصحى ، مما يعيق تواصله اللّغوي السّليم، وعليه فقد بات من الضّروري تفعيل بدائل نوعية للحدّ من هذه الممارسات اللّغوية، وذلك بإيجاد نوع من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية، الّتي ينبغي لها أن تكون متناسبة مع مستوى المتعلّمين العقلي والعمري والّتي تعمل على تنمية مهارات المتعلّمين المعرفية من جهة، وتفعيلها مع واقعهم من جهة أخرى، لأنّ حيوية اللّغة لا تظهر إلا باستعمالها وتوظيفها في كلّ مجالات الحياة اليومية.

لذا أصبح واجب كلّ معلّم إنّ يحبب هذه اللّغة للمتعلّمين وذلك بتوظيفها تربويا ولغويا في مجالات الحياة كافّة.

جدول 22: هل لوسائل التّواصل الاجتماعي دور في إثراء لغة التّواصل لدى المتعلّم

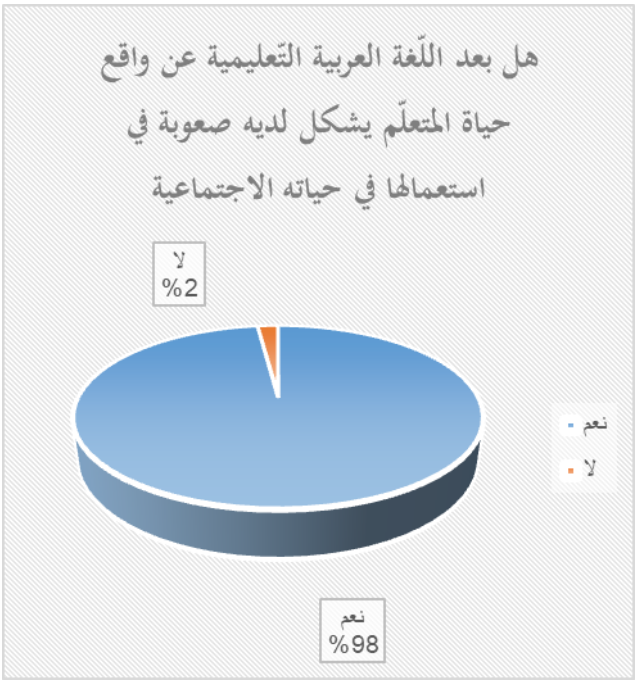
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	39	78
لا	11	22
المجموع	50	100



تبيّن النتائج أنّ نسبة 78 بالمائة أجابوا بنعم وهذا لما لوسائل التّواصل الاجتماعي من مساهمة في إثراء لغة التّواصل لدى المتعلّم إذا ما أحسن استغلالها وهذّبت اللّغة المستعملة في التّواصل بحيث ترقى إلى اللّغة الفصيحة المهذّبة الّتي تعمل على إغناء الرّصيد اللّغوي وتنمية مهارة القراءة والكتابة من خلال التّواصل الكتابي وترفع من مستوى مهارات الاستماع والتّحدّث إذا كان التّواصل مرئيا أو مسموعا وكانت إجاباتهم كذلك لأنّهم انطلقوا ممّا يجب أن يكون أمّا المجموعة الثّانية والّتي تمثل نسبة 22 بالمائة فقد انطلقوا من واقع التّواصل عن طريق هذه الوسائل والّتي تتميّز لغتها بالرّكاكة والرّطانة إذ هي خليط من العامّية والفصحى وحتّى من اللّغات الأخرى إلاّ في النّزر القليل من النخبة الّتي تكتب وتتحدّث أو تتواصل بلغة راقية أو فصيحة.

جدول 23: هل بعد اللّغة العربية التّعليمية عن واقع حياة المتعلّم يشكل لديه صعوبة في استعمالها في حياته الاجتماعية

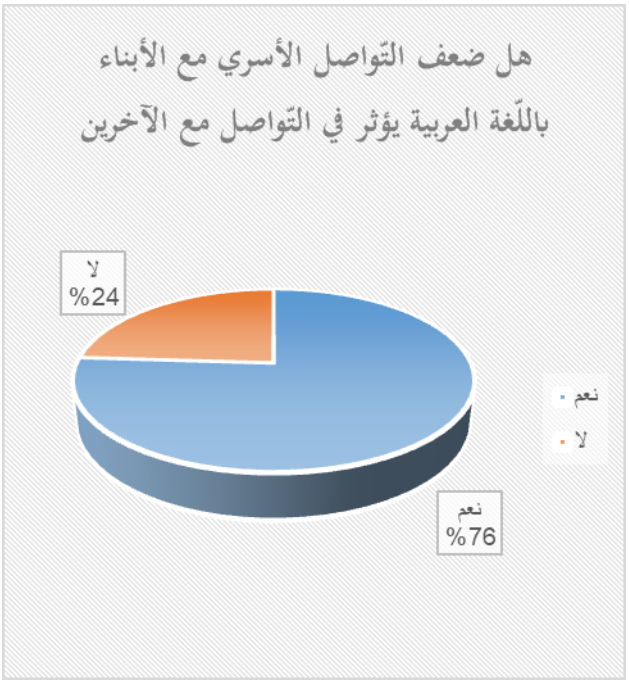
العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	49	98
لا	1	2
المجموع	50	100



تمثّل آراء المستجوبين الّذين أجابوا بنعم ما نسبته 98بالمائة حيث يرون أنّه حتى وإن تمكّن المتعلّم من امتلاك ناصية اللّغة سواء داخل الأسرة أو بين أسوار المدرسة فلا يمكنه استعمالها في محيطه الاجتماعي نظرا لعدم تداولها في المجتمع فيرى نفسه شاذ وينظر إليه نظرة الاستغراب أحيانا والتّهكّم في أحايين كثيرة إذا استعمل اللّغة الفصيحة هذا إن لم ينعت بالرّجعي أو المتخلّف أو ما شابهها من النّعوت.

جدول 24: هل ضعف التّواصل الأسري مع الأبناء باللّغة العربية يؤثر في التّواصل مع الآخرين

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	38	76
لا	12	24
المجموع	50	100

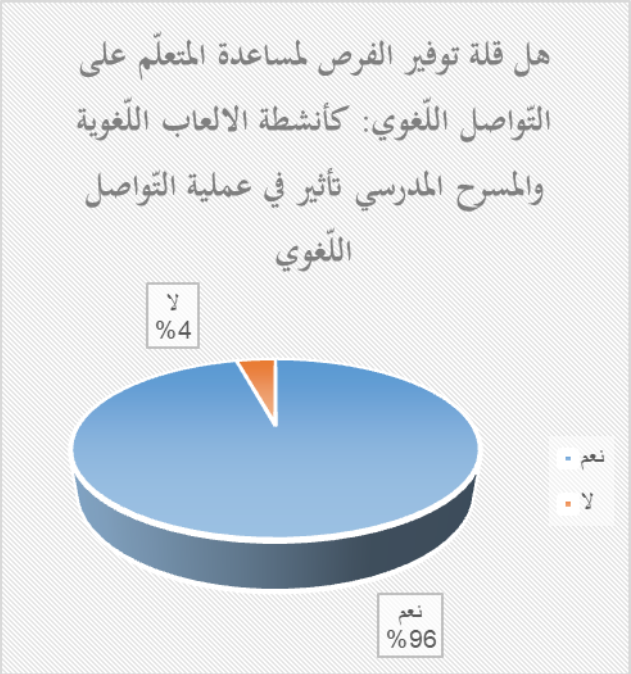


أبانت نتائج هذه العيّنة أنّ نسبة 76 بالمائة توافق على أنّ ضعف التّواصل الأسري مع الأبناء ينتج عنه ضعف في التّواصل مع الآخرين بينما ما نسبته 24بالمائة لم يوافقوا على هذا الرّأي وذلك لأنّ الأسرة هي المؤسّسة الأولى والأساسية من بين المؤسّسات الاجتماعية المتعدّدة المسؤولة عن إعداد الطّفل للدّخول في الحياة الاجتماعية، ليكون عنصراً صالحاً فعّالاً في إدامتها على أساس الصّلاح والخير والبناء الفعّال .والأسرة نقطة البدء الّتي تزاول إنشاء وتنشئة العنصر الإنساني، فهي نقطة البدء المؤثّرة في كلّ مراحل الحياة إيجاباً وسلباً فالعلاقات الأُسرية لها دورٌ كبير في توثيق بناء الأسرة وتقوية التّماسك بين أعضائها ولها تأثيراتها على نمو الطّفل وتنشئته اللّغوية، وإيصاله إلى مرحلة التّكامل والاستقلال؛ وذلك باعتبار أنّ الأجواء الفكرية والنّفسية والعاطفية الّتي تخلقها الأسرة للطّفل تمنحه القدرة على التّكيّف الجدّي مع نفسه ومع أسرته ومع مجتمعه.

ولا تتمّ تلك التّنشئة إلاّ عن طريق التّفاعل الدّائم مع البيئة الاجتماعية الّتي يتواجد فيها؛ ألا وهي الأسرة الّتي تحدّد له أهمّ المواقف الاجتماعية الّتي يقابلها إبّان سنوات طفولته، ومدى تفاعله مع هذه المواقف ومعايير توافقه فيها.

جدول 25: هل قلة توفير الفرص لمساعدة المتعلّم على التّواصل اللّغوي: كأنشطة الالعاب اللّغوية والمسرح المدرسي تأثير في عملية التّواصل اللّغوي

العبارة	التّكرار	النّسبة
نعم	48	96
لا	2	4
المجموع	50	100



من خلال الجدول يظهر أنّ 48 معلّما أي ما نسبته 96 بالمائة يرون أنّ لأنشطة الألعاب والمسرح تأثير في عملية التّواصل اللّغوي ذلك أنّ الطّفل يجد حريّته المطلقة أثناء اللّعب فيعبر عن أحاسيسه وانفعالاته ومشاعره فإذا لعب بمفرده فهو ينمّي مهارة التّواصل الذّاتي أي بينه وبين نفسه أمّا إذا كان لعبا جماعيا فيساعده ذلك على تنمية مهاراته التّواصلية استماعا وتحدّثا بما ينمّي رصيده اللّغوي ويقوّم لسانه ويصقل قريحته.

كما أنّ ممارسة المسرح تكسبه الثّقة بنفسه إذ من خلاله يكتسب شخصية قويّة ذات تأثير في الآخرين بتقمّص الشّخصيات والأدوار كما أنّ لغة المسرح لها تأثير واضح على المتعلّم خاصّة في جانب العرض ولإلقاء والصّوت واللّعب باللّغة.

5.أسئلة مفتوحة:

– ماهي الطّريقة الأنجع الّتي تتحقّق بها قيمة التّواصل لدى المتعلّم؟ علّل؟

اتفق معظم المستجوبين على إنّ الطريقة الأنجع الّتي نحقق بها قيمة التّواصل لدى المتعلّم تكمن في منح هذا الأخير كلّ الوقت في التّعبير عن مشاعره وما يشاهده دون مقاطعته بأي لغة يريدها.

للتّواصل اللّغوي السّليم أثر في تحسين التّأديات الصّوتية (القراءات)، أين يتمظهر؟ وكيف؟

دارت جلّ إجابات المعلّمين حول فكرة تأثير التّواصل اللّغوي السّليم في تحسين التّأديات الصّوتية (القراءات)، من خلال التّواصل الشّفهي بين المعلّم والمتعلّم بلغة سليمة فالمتعلّم مقلّد لمعلّمه ويبدأ التّأثر به من اليوم الأوّل فهو يتأثّر حتىّ بلحنه فيكتسب رصيدا لغويا يتجّسد في مختلف نشاطاته، كما يتمظهر في التّعبير الكتابي والقراءة، حيث يكتسب المتعلّم أسلوب الأداء إذ يتفاعل مع المواقف المختلفة.

إلى أي مدى يؤثّر تكوين المعلّم في عملية التّواصل اللّغوي داخل الصّف الدّراسي؟

يرى أغلبية أفراد العيّنة المستجوبة أنّ التّكوين مهمّ للغاية خاصّة مع التّغيرات الّتي شهدتها المنظومة التّربوية حيث إنّ المعلّم أصبح ملزما بإتباع طرق بيداغوجية وديداكتكية وهذه الطّرق لا تكتسب إلاّ عن طريق البحث المستمر والتّكوين المتواصل والاطّلاع على كلّ جديد في ميدان اللّسانيات التّربوية والتّعليمية.

ما تأثير ضعف الكفاية التّواصلية لدى المعلّم في تحصيل المهارات التّعليمية؟

توصّل أعضاء العيّنة إلى إنّ المعلّم ضعيف الكفايات التّواصلية لا يستطيع إكساب المهارات التّعليمية اللاّزمة، بل ربّما يفقد ثقة المتعلّم به. ويكون محلّ سخرية واستهزاء من طرف المتعلّمين ويصدق فيه قول الشّاعر:

وإذا المعلّم ساء لحظ بصيرة جاءت على يده البصائر حولا

وفاقد الشّيء لا يعطيه فكيف يرتجي المعلّم متعلّمين ذوو كفاءات تواصلية وهو يفتقدها.

كيف يؤثّر أسلوب المعلّم في توصيل الفكرة للمتعلّم قصد المشاركة والفعالية في القسم؟

كلّ ما كان المعلّم على وعي بمستوى متعلّميه أصبح قادرا على إيضاح الأفكار وهذا ما يجعل المتعلّم أكثر فاعلية ومشاركة.

هل يشكلّ المعلّم قدوة لسانية للمتعلّم؟

أكيد، فالمعلّم يعتبر المصدر الأول الّذي يستقي منه المتعلّم رصيده اللّغوي فهو يقتدي به من حيث قراءته وتمثيله للأدوار ويكتسب منه لغته وأفكاره بل وحتىّ نبرة صوته كما يستلهم منه كيفية نطق الحروف من مخارجها ومواطن الوقف والتّعجّب والاستفهام إلى غير ذلك.

- أسئلة مقترحة من طرف أعضاء العيّنة المستجوبة:
- هل السّياسة المنتهجة في التّوظيف تخدم تعليم اللّغة العربية.
- هل إيديولوجية المعلّم تؤثّر على عملية التّواصل باللّغة العربية؟

6 نتائج تحليل الاستبيان:

من النّتائج المتوصّل إليها ما يلي:

- للنهوض باللّغة العربية وتجسيد استعمالها ميدانيا وجب انتقاء المعلّمين الأكفاء والعمل على تكوينهم تكوينا يؤهّلهم للاضطلاع بهذه الرّسالة الشّريفة وتمكينهم من كلّ مستجدّ على السّاحة اللّسانية والتّربوية والعمل على ترقية المناهج بما يخدم العملية التّربوية.
- العمل على تهذيب لغة الإعلام بصفة عامة وإنشاء قنوات تعليمية مخصّصة لتعليم اللّغة العربية
- من أجل تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم وجب الاهتمام بالجانب المنطوق من اللّغة والّذي ينبغي الاهتمام به منذ المراحل الأولى في حياة الطّفل. حيث تعمل الأسرة على تهذيب لغة الطّفل وتوجيهه لاختيار القنوات والوسائط الّتي تمكّنه من اكتساب اللّغة.
- من واجب المعلّمين تفادي التّواصل بالعامّية أو أيّ لهجة أو لغة أخرى أثناء تدريسهم لمواد اللّغة العربية وهذا ما يعزّز اللّغة لدى المتعلّمين.
- تحبيب المطالعة والقراءة للمتعلّمين لإغناء رصيدهم اللّغوي ومرافقتهم في دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس القرآنية.
- تبنّي المقاربة التّواصلية لتدريس مهارات اللّغة العربية والنّظر إلى اللّغة كوحدة مترابطة ومتماسكة.
- من عوائق التّواصل الاكتظاظ: فكثافة المتعلّمين تصعّب على المعلّم مهمّته مهما كانت خبرته أن يقدّم تواصلا لغويا سليما يسهم في تنمية المهارات اللّغوية للمتعلّمين.

– تغيير الممارسات التّقليدية لدى المتعلّمين وتبنّي الطّرق النشطة والّتي من شأنها أن تسهم في ترقية التّواصل.

الخاتمة

خاتمة:

بعد الانتهاء من معالجة أهم الجوانب الّتي تناولها هذا البحث المعنون ب التّواصل اللّغوي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية، حاولنا الاطّلاع على مدى تأثير التّواصل اللّغوي، على العملية التّعليمية وتشخيص أهم المعوقات الّتي قد تطرأ عليه في ظلّ العملية التّعليمية، والّتي تحول بين المتعلّم وتعلّمه للّغة كما قمت بإسقاط ترسيمة التّواصل، عند اللساني رومان جاكبسون، على عناصر العملية التّعليمية، (المعلّم، المتعلّم، المادّة المعرفية)، فكان هذا المخطط، خير مرشد ومعين لاكتشاف العلاقة، بين هذه المحاور الثلاثة، والقائمة على اللّغة المشتركة، لإقامة حدود التّواصل اللّغوي من خلال ما توصلنا إليه فإن التّواصل اللّغوي السّليم ركيزة أساسية في تنمية المهارات اللّغوية لمتعلّمي المرحلة الابتدائية، ولهذا وجب الاهتمام باللّغة العربية والتّواصل اللّغوي خاصة بجميع فنونه واساليبه، للرفع من مستوى اللّغة العربية.

وبعد الدّراسة والبحث توصّلنا إلى النّتائج الآتية:

- إنّ حقل اللّسانيات يشكلّ مصدرا مهما في البحث الدّيداكتيكي اللّغوي سواء على المستوى التّنظيري أو في تصور وبناء وضعيات ديداكتيكية

- الحديث عن أهمّية الطريقة التّعليمية في نظرية تعليم اللّغات يعد من أهمّ الموضوعات لما تجلبه الطّريقة التّعليمية الناجحة لعملية التّعليم والتعّلم من نجاعة وفعالية تسمحان للدّرس اللّغوي من تحقيق أغراضه التّعليمية.

- الهدف من تعليمية اللّغة هو اكتساب الكفاية التّواصلية في وضعيات حيّة وفق حاجات المتعلّم اللّغوية وهذا بتمكينهم من المهارات اللّغوية الأربع.

- إنّ امتلاك المتكلّم للّغة هو امتلاك فطري مهيّأ سلفا على أنّ درجة بروزها في الواقع الاستعمالي تختلف من شخص لآخر وهذا بحسب الظّروف المحيطة به وواقع استعماله.

- الهدف من تعليمية اللّغة هو اكتساب الكفاية التّواصلية في وضعيات حيّة وفق حاجات المتعلّم اللّغوية.

- مهارة الاستماع تحتلّ المرتبة الأولى بين المهارات فهي تسهم في تحصيل الملكات الإنتاجية.

- اهتمام منهاج الجيل الثاني بمهارة الاستماع وتخصيص ميدان خاص في الكتاب المدرسي سمي: فهم المنطوق.

- التّحدّث مهارة إنتاجية تمكن الشّخص من التّعبير عن مكنوناته وبها يتمّ التّواصل بين البشر.

- القراءة ترتكز على النّظر والاستبصار، هي باب الولوج إلى مختلف ميادين العلوم وسرّ نموّ هذه المهارة هو الرجوع إلى القرآن الكريم.

- الكتابة هي بيان للمخزون المعرفي واللّغوي كما أنّها مهارة تنمو وتتطوّر عير الاستماع والتّحدّث والقراءة.

- نجد أنّ هناك علاقة وطيدة بين مهارات اللّغة إذكلّ واحدة تكمّل الأخرى أو تعدّ سببا في حدوثها مثلا الاستماع سبب في حدوث مهارة التّحدّث.

- للمؤسّسات الاجتماعية تأثير كبير في عملية التّواصل اللّغوي من خلال:

- الأسرةالتي هي المؤسّسة الأولى الّتي تضطلع بالتّنشئة اللّغوية وإكساب الأولاد اللّغة بمهاراتها المختلفة.

- تأثير لغة وسائل الإعلام وخاصة التليفزيون على لغة الطفل من خلال البرامج المقدّمة وخصوصا الرّسوم المتحرّكة الّتي تعتبر الأكثر جذبا للأطفال.

- تعتبر دور الحضانة ورياض الأطفال محضنا هام لتهذيب لغة الطفل.

- للمدرسة دور هام في إكساب المتعلّمين مهارات التّواصل اللّغوي حيث تعتبر المؤسسة النّظامية الّتي من خلالها يتشرّب الأطفال اللّغة الفصيحة ويتعلّمون اللّغة بمهاراتها المختلفة. والبيداغوجية والتنوّع في طرق التدريس.

- للمدرسة القرآنية دور لا يقلّ أهمّية عما سبقها من المؤسسات خاصّة لدى الأطفال قبل سن التّمدرس؛ حيث يساعد القرآن الكريم المتعلّم في تنمية المهارات اللّغوية.

الاقتراحات:

للتّخفيف من الضعف الملاحظ لدى المتعلّمين وجب الاهتمام ب:

- تفعيل الدّور المهم للأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعدادات أبنائها وإكسابهم مهارات اللّغة، وتشجيعهم بقوة في هذا المجال. ومحاولة استعمال الفصحى في التّوصل مع الأبناء.

- وجوب جعل اللّغة العربية الفصحى اللّغة الوحيدة المستعملة داخل الصّفوف الدّراسية، مهما كانت نوعية المادّة الّتي تدرس باستثناء اللّغة الأجنبية.

- توفير المكتبات العامّة في كلّ الأحياء والأنحاء.

- الإعداد التّربوي والأكاديمي السّليم والكافي لمعلّمي اللّغة العربية.

- إيلاء أهمّية كبيرة بالمرحلة الابتدائية في إعداد النّاشئة، وتهيئتهم لتعلّم وممارسة مهارات اللّغة العربية، والتّنوع في طرق التّدريس لمقابلة الفروق الفردية، والاهتمام باستخدام المصادر تعلّم المتنوّعة، ودمج المتعلّمين في أنشطة لغوية غير صفّية.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

01- إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الاسلامية، إسطنبول، تركيا، ط1، ج2.

02- أحمد حسّاني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

03- أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة ط3، 2003.

04- أحمد زكي صالح: نظريات التّعلم، دار النّهضة المصرية، القاهرة، 1971.

05- أحمد السعيدي: مدخل إلى الديسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازودي العلمية، الأردن،2009 .

06- أحمد عبد الله، فهيم مصطفى، الطّفل ومشكلة القراءة، الدّار المصرية اللّبنانية، مصر، ط الأولى، 1988.

07- أحمد عبد المجيد هريدي: الألعاب الكلامية اللّسانية، دراسة صوتية تركيبية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999.

08- أفنان نظير دروزه، النّظرية في التّدريس وترجمتها علميا، دار الشّروق للنّشر، عمّان، الأردن، ط 2، 2000.

09- أمقران يوسف: دروسٌ في اللّسانيّات التّعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، السّنة الجامعية: 2007 – 2008.

10- أنطوان صياح: تعلمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008.

11- إيمان البقاعي: المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.

12- بوعلي نصير: التّلفزيون الفضائي وأثره على الشّباب في الجزائر، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2000.

13- جاكبسون، مونان، ميبكي، هابراماس، وآخرون: التّواصل نظريات ومقاربات، تصدير عبد الكريم غريب، تر عزالدّين الخطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007.

14- الجرجاني، محمد بن علي السّيد الشّريف (ت816هـ/1413م): معجم التّعريفات، تح: محمد الصّديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دت، دط.

15- ابن جنّي أبو الفتح عثمان بن جنّي: الخصائص دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط2، 2003.

16- الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

17- جيهان احمد رشتى: الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربي،1975.

18- حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011.

19- حسن شحاتة، وزينب النّجّار وحامد عمّار: معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية واللّبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

20- حسن فالح البكور وآخرون: فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1 ،2010.

21- حسن مالك: اللّسانيات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، منشورات مقاربات، فاس، المغرب الأقصى، الطّبعة الأولى،2013.

22- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتّصال والتكنولوجيا في التّعليم، دار القلم، الكويت، ط08، 1987.

23- ابن خلدون ولي الدين عبد الرّحمان بن محمد:

- المقدّمة ، تح عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط01،2004 .
- العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العبر والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (808هـ/1406م)، مر: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت-لبنان، 2001، المجلّد1، دط.

24- خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009.

25- دوقلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية بيروت لبنان،1994.

26- الرازي، (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر)، مختار الصّحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، ناشرون بيروت، ج1، 1995.

27- ربحي مصطفى عليان، ومحمد عبد الدّبس: وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، ط2، 2003.

28- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 2004.

29- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة، 1986.

30- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها وصعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004.

31- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد مناع: تدريس اللّغة العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2000.

32- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل النّاقة: تعليم اللّغة اتّصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظّمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، طرابلس، ليبيا، 2006.

33- رومان جاكسون وموريس هالة: أساسيات اللّغة، ترجمة: سعيد الغانمي، المركز الثّقافي العربي، بيروت. ط1، 2008.

34- رومان جاكسون: قضايا الشّعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنوز دار توبقال، الدّار البيضاء، ط1 المغرب 1988.

35- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

36- زكريا ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

37- زكريا ميشال: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

38- زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية (الاستماع /التّحدّث /القراءة /الكتابة)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط، 2008.

39- سامي ذبيان: مدخل نظري وعملي إلى الصّحافة اليومية والإعلام، الموضوع والتّقنية والتّنفيذ، دار المسيرة، لبنان، ط.، 1979.

40- سرجيوسبيني: التربية اللّغوية للطفل، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتّاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

41- سعد محمد مبارك الرشدي، سمير يونس أحمد صالح: التّدريس العام وتدريس اللّغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر، ط 1، 1999.

42- سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتّصال الإنساني ومهاراته، دار عالم الفكر، دت، دط.

43- سيد محمد أبوهاشم: سيكولوجية المهارات، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع القاهرة، 2002.

44- صالح بلعيد: في قضايا التّربية، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، ط1 الجزائر،1430هـ 2009.

45- طاهر بن حسين بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدّار العربية للعلوم، ط1، بيروت لبنان، 2007.

46- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربية، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2002.

47- عبد الأمير شمس الدّين وعبد الحميد فايد: الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، القسم التّربوي الشّركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

48- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، ط1، جويلية2015.

49- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، دط.

50- عبد السلام عشير: الكفايات التّواصلية، اللّغة وتقنيات التعبير والتّواصل، مكتبة السّلام الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007.

51- عبد السلام المسدّي: الأسلوبية والأسلوب، الدّار العربية للكتاب، ليبيا، ط03، دت.

52- عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1،2011.

53- عبد العزيز بن عثمان التّويجري: حاضر اللّغة العربية، مطبعة الإسيسكو، الرّباط . المملكة المغربية،2013.

54- عبد العزيز سامي: مهارات الاتّصال، جامعة القاهرة-كلّية الاعلام، القاهرة، مصر،2011.

55- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، دت.

56- عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001.

57- عبد الفتاح حسن البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر عمان، الأردن، ط02، 2003.

58- عبد القادر غزالي: اللّسانيات ونظرية التّواصل، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللّاذقية، سوريا، ط01 ،2003.

59- علّال بن العزمية، فاطمة الخلّوفي: ديداكتيك التّعدّد اللّغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، 2016.

60- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2006.

61- علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللّغة العربية، ط 1دار المسيرة والنّشر القاهرة ، 2007.

62- علي حسن مصطفى: الإعلام التّربوي، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، دون سنة نشر.

63- علي سعد جاب الله: تنمية المهارات اللّغوية وإجراءاتها التّربوية، إيتراك للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2007.

64- عمر أوكان: اللّغة والخطاب، افريقيا الشّرق، المغرب،2000.

65- فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا: معجم مقاييس اللّغة دار الفكر تح عبد السّلام هارون، بيروت، لبنان، 1979.

66- فتحي علي يونس، محمود كامل النّاقة: أساسيات تعليم اللّغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنّشر، القاهرة، 1977.

67- فتحي علي يونس، وآخرون: تعليم اللّغة العربية، أسسه واجراءاته، شركة عامر للطّباعة والنّشر المنصورة، ج2، 1987.

68- فخري خليل النّجار :الأسس الفنّية للكتابة والتّعبير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 1،2009.

69- فرانسواز أرمينيكو: المقاربة التّداولية، تر سعيد علّوش المؤسّسة الحديثة للنّشر والتّوزيع، سوريا، 1997، ط1.

70- ابن فريحة الجيلالي أبو الياس: لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتّواصل مقاربة لسانية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2014.

71- فريديريك معتوق: معجم العلوم الاجتماعية، أكاديميا للنّشر، بيروت، لبنان، 1993.

72- فهد خليل زايد، خليل، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، د.ط، دار اليازوري العلمية، 2006.

73- فهيم مصطفى: الإعداد المهني والتربوي والأخلاقي لأخصائي المكتبات المدرسية، دار الفكر العربي للنّشر، ط02، القاهرة، 2010.

74- فهيم مصطفى: تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة 01، جويلية2002.

75- فهيم مصطفى: مهارات التقليد في مراحل التّعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2002.

76- فوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: إعداد مواد تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، 1428.

77- فيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب): القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005.

78- فيلب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى قوفمان، تر صابر الحبشة، دار الحوار، اللّاذقية، سوريا، 2007، ط1.

79- كمال بشر :علم اللّغة الاجتماعي مدخل، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1997.

80- كمال دين حسين، المسرح التّعليمي المصطلح والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1 ،2005.

81- لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشفهي، مطبوعات أفريقيا الشرق، المغرب، 2012.

82- ماجد الحلواني، التلفزيون وسيلة تعليمية، ط.، 1مكتبة النّهضة الشرق، القاهرة، 1985.

83- ماري وين: الأطفال والادمان التلفزيوني، تر عبد الفتاح صبحي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، ، العدد 247،1999.

84- مازن الواعر: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلّاس للدّراسات والترجمة، دمشق، سوريا، 1989.

85- ماهر شعبان عبد الباري: المهارات اللّغوية من الاكتساب إلى التّعلّم، مكتبة المتنبيّ، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014.

86- مجمع اللّغة العربية: المعجم المحيط، مكتبة الشروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط4،2004.

87- محسن علي عطية: مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008.

88- محمد حاج: ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة، المغرب، ط1، 2001.

89- محمد حامد أبو الخير: مسرح الطّفل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1988.

90- محمد خضر حسين :القياس في اللّغة العربية، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط02،1983.

91- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس-تحليل العمليّة التّعليمية-، قصر الكتاب، البليدة - الجزائر، 2003، دط.

92- محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقا تعليمها، وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2002.

93- محمد علي عبد الكريم الخولي: أساليب تدريس اللّغة العربية، ، بيروت، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع2000.

94- محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،1997.

95- محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربية، دار العودة، بيروت، ط الأولى، 1980.

96- محمود فهمي حجازي، البحث اللّغوي، دار غريب، القاهرة،1993.

97- محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ: تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام، مداخله وفنّياته، القاهرة، ج2، 2002.

98- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التّراث اللّساني العربي، دار التنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ، ط01، 2008.

99- مصطفى زكي التّوني: المدخل السّلوكي لدراسة اللّغة في ضوء المدارس والاتّجاهات الحديثة في علم اللّغة، حوليات كلّية الأدب، جامعة الكويت، ، دط، 1988.

100-مفتاح محمد دياب: دراسة حديثة في علم المكتبات والمعلومات، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق(سوريا)، 2004.

101-منال طلعت محمود: مدخل إلى علم الاتّصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2002 .

102-ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت.

103-مي شبر: المكتبة المدرسية ودورها التربوي، دار ضفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2014.

104-ميساء أحمد أبوشنب: مشكلات التّواصل اللّغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط01، 2015.

105-نادية رمضان النّجار: اللّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، 2006.

106-نبيل عارف الجردي: مقدمة في علم الاتّصال، مكتبة الامارات، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط3، 1985.

107-هداية هداية ابراهيم الشيخ علي: الحاجات اللّغوية لدى مستخدمي اللّغة العربية في المواقف التّواصلية الشّفهية والكتابية، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ج03، ط01، 2014.

108-هدى محمود ناشف: تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط01 ،2007.

109-هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000.

المجلاّت :

-**01**إبراهيم حسن الربابعة، قتيبة يوسف الحباشنة: أثر استخدام الدراما التّعليمية في تنمية مهارات التّحدّث (التعبير الشفوي) وتحسين التّحصيل لدى طلبة اللّغة العربية للنآطقين بغيرها،مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 42، العدد3، مركز اللّغات، الجامعة الأردنية. 2015.

-02أحمد فرحات، عمار عون: صعوبات التّواصل اللّغوي التّعليمي عند المدرسين في مرحلة التّعليم الابتدائي، جامعة الوادي، الجزائر، مجلة العلوم النّفسية التربوية، العدد01، مارس 2016.

-03أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللّغوية أهميتها، مصدرها، وسائل تنميتها، مجلّة المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت العدد 212ربيع الأول، أغسطس-اب1996 .

-04آمنة شنتوف: تأثير الإذاعة الجزائرية المسموعة والمرئية في تنمية الملكة اللّغوية، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد 29، 2014.

-05جابر عبد الحميد جابر وآخرون: برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وآثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، ج 2، القاهرة (مصر) جويلية 2014.

-06جميل حمداوي: الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، العدد 58، المغرب جانفي2014.

-07حمود محمد العليمات، درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الاردنية الهاشمية، مجلد 19، العدد 1، 2013.

-08رشا الخطيب: القنوات الفضائية العربية المخصصة للأطفال وتأثير الرسوم المتحركة على لغة الطفل العربي، مؤتمر الفضائيات العربية والهوية الثقافية: نحو إعلام هادف في القرن الحادي والعشرين، جامعة الشارقة11 -12 ديسمبر، 2007.

-09سعيدة عمر محمد ثاني: تحليل حاجات طلاب اللّغة العربية لأغراض خاصة (دارسة حالة المتعلّمين في كلّية الاقتصاد بجامعة إفريقيا العالمية)، مجلة العلوم التربوية، السودان، مجلد 20، عدد01، مارس 2019.

-10طيّب هشام: دور المثلث التّعليمي في الّتربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 34، الجزائر، جوان 2018.

-11عابد بوهادي: تحليل الفعل الدّيداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 39، العدد 2، الأردن، 2012.

-12عباسي سعاد: التنشئة اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مجلد7، عدد02، 2016.

-13عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي – اللّغة العربية– مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثّالث 2000.

-14عبد الرزّاق فراوزي/جامعة محمد الخامس: فاعلية الصورة في بناء التعلّمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها دراسة في ضوء نظرية التّرميز الثنائي: ، المغرب مجلّة جيل العلوم الاجتماعية والانسانية، مركز جيل البحث العلمي العدد34، سبتمبر 2017.

-15عبد المجيد عيساني: الاكتساب اللّغوي والاعلام، الأثر، مجلة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ماي2010.

-16عدة قادة: تعليمية المهارات اللّغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص، مجلة تعليمية اللّغة والنّصوص، جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)، ع4، ماي2013.

-17على أحمد مدكور وآخرون: تنمية مهارات الأداء اللّغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية القاهرة. مصر، العدد الثالث، ج .3، جويلية، 2016.

-18علي أحمد مذكور وآخرون: مهارات الأداء اللّغوي الشّفوي المناسبة لتلاميذ الصّف السّادس من التّعليم أساسي في ضوء مدخل التحليل اللّغوي والتّواصل اللّغوي ومدى توافرها فيهم، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية القاهرة. مصر، العدد الرّابع، ج .3، أكتوبر 2016

-19عمران علي أحمد مصلح: استراتيجيات تنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلّم: دراسة وصفية، مجلة جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، العدد 18، أكتوبر، 2016.

-20فاطمة الزهراء صادق جامعة سيدي بلعباس (الجزائر (: التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلّة الأثر العدد 28/جوان 2017، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

-21فاطيمة داود: كفاءة معلّم اللّغة العربيّة بين التّواصل اللّغوي والسّياق الثقافي مجلة المِخْبَر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري – جامعة بسكرة. الجزائر العدد الثاني عشر16 20.

-22فايزة السّيد محمد عوض، فهد عبد الكريم البكر: برنامج تدريبي قائم على البنائية في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة لدى الطّلّاب معلّمي اللّغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، مجلّة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 28، ماي 2013.

-23لبوخ بوجملين، هنية عريف: المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 23، ديسمبر 2015.

-24ليلى سهيل، المهارات اللّغوية ودورها في العملية التّعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 29، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر فيفري 2013.

-25مجلة همزة الوصل لوزارة التربية، العد العاشر، 1976.

-26محمد بن محمدحراث: لغة الطفل بين شروط الاكتساب وضرورة الممارسة، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري الجزائر، العدد17، 2012.

-27محمد الشاذلي: من أجل تدعيم النشاط الإعلامي بالمدارس، مجلة التربية، العدد 05، نوفمبر.

-28محمد العليمات، درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت – المفرق – المملكة الاردنية الهاشمية، مجلد 19، العدد 1،2013.

-29محمود العشيري: الوعي الصوتي؛ من الكفايات اللّغوية إلى المقاربات التّعليمية، مجلة التّواصل اللساني، مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، بالتّعاون مع الوكالة الدّولية لهندسة اللّغات الطّبيعية، المجلد 18، العدد: 1-2، المغرب، 2017.

-30موسى لعور: قراءة جديدة لظاهرة ال تمفصل المزدوج عند أندري مارتيني، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي لتمنراست، المجلد: 11 العدد: 02 السنة 2019.

-31نسرين الزبيدي وعبد الكريم الحداد وسعاد الوائلي: أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التّواصلي في تحسين مهارة الاستماع النّاقد لدى طلبة الصّف التّاسع أساسي المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، مجلد 9، العدد الرابع، 2013.

-32نصيرة لعموري: مشكلّة اللّغة عند الطفل الجزائري، مجلّة معارف، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلّي محند والحاج، البويرة، العدد 14، أكتوبر،2014.

-33هبه علي فرحات محمد: أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في تنمية بعض المهارات اللّغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة كلّية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، جويلية 2010.

-34هداية هداية ابراهيم الشيخ علي/خلف الدين عثمان محمد: أثر التّفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها، دراسات عربية في التربية وعلم النّفس، رابطة التربويين العرب، مصر، العدد 42، ج01، اكتوبر 2013.

-35هداية هداية ابراهيم الشيخ علي: برنامج مقترح لعلاج الصّعوبات اللّغوية الشّائعة في كتابات دارسي اللّغة العربية الناطقين بغيرها، في ضوء مدخل التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التّربوية جامعة القاهرة، 2008 .

-36هداية هداية ابراهيم الشيخ علي: تصور مقترح لتعلّم اللّغة العربية تواصليا في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات، مجلّة اللّسانيات العربية، مركز الملك فهد بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية، المملكة العربية السعودية، العدد01، جانفي 2015.

-37وليد ممدوح عمر: تدريس المهارات اللّغوية، مجلة أعاريب، شبكة الألوكة، العدد الرابع،2014.

38-يوسف بن نافلة: واقع تَعليم اللّسانيات في الجامعة الجزائرية، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد01، العدد03، 2015.

الرسائل الجامعيـة:

1- بوفروم رتيبة: تعليمية اللّغة العربية في مرحلة ما بعد المدرسة دراسة تطبيقية في مركز تعليم اللغات للكبار، رسالة ماجيستير، جامعة وهران، 2009.

2- رحاب شرموطي، أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية، المدرسة القرآنية أنموذجا، أطروحة دكتوراه، 2018-2019. جامعة أحمد بن بلة، وهران01، الجزائر.

3- عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتّصال اللّغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، بحث مكمّل للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس،1431هـ.

الوثائق التربوية والمنشورات الوزارية:

1- ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2020.

2- محمد الدويس: قراءة في المضامين اللّغوية لمناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسّط، جامعة تلمسان، منشورات وحدة البحث تلمسان، الإصدار الخامس،2017

3- المفتشية العامة للبيداغوجية: دليل تكوين المكونين، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللّغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التّعليم الابتدائي، مارس 2018، الجزائر.

4- ملحقة سعيدة: الطفل بين الأسرة والمدرسة، سلسة قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2001. عبد العزيز بن زيد ابو تيلي: الوسائل التّعليمية (حقيقية تدريبية)، الرياض: المراجعة العلمية والفنية وحدة التطوير بإدارة التدريب التربوي،1420 هـ.

5- منصوري عبد الحق: أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

6- وزارة التربية الوطنية: تعليمة رقم: 2.3.0. 2305، بتاريخ 10 جوان 2000.

7- وزارة التربية الوطنية: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي،2016

المواقع الالكترونية:

1- محمد البشري: مدخل إلى: مدخل التّواصل اللّغوي، الأحد 09سبتمبر, 2012 7:39 am http://mountadaelhouria.yoo7.com/t758-topic#top

المصادر الأجنبية:

Jean Dubois et autres : Dictionnaire De linguistiques. Paris, Larousse, 2ed, 2002.

ملاحق

استبيان حول التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية

موجه إلى أساتذة التّعليم الابتدائي

زميلي الأستاذ/ زميلتي الأستاذة:

يشهد التّواصل الشّفهي الفصيح بين أبناء اللّغة العربية تدنّيا ملحوظا جعلها تعيش غربة رهيبة حيث أصبح استعمالها ينحصر في مجالات محدودة إن لم نقل في مجال الكتابة فقط بالرّغم من سيلان أقلام كثير من التّربويين المدافعين عن هذه اللّغة وعقد الملتقيات قصد النّهوض بها فهي بحقّ لغة القرآن الكريم.

من هذا المنطلق يتحتّم على رجال التّربية وخبرائها إبداء الحيرة إزاءها بإنتاج برامج بيداغوجية تجد طريقها في الميدان الإجرائي.

وعليه فإننا نقدّر فيكم جهد المشاركة بالفكر والرّأي انطلاقا ممّا يوجّه إليكم في ثنايا هذا الاستبيان البيداغوجي.

ملاحظة: ينجز هذا الاستبيان لاستكمال التّحضير لشهادة الدّكتوراه بعنوان: التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية.

تقبّلوا شكر الباحث

المدرسة: .....

خرّيج المعهدالتكنولوجي.....

خريّج المدرسة العليا: .....

الإدماج: .....

الأقدمية: .....

القسم المكلّف به: .....

عدد المتمدرسين في القسم: .....

نوع الوسط المدرسي: حضري ☐شبه حضري ☐ريفي ☐

محور التّواصل اللّغوي لدى المعلّم:

ماهي اللّغة الّتي تتواصل بها مع المتعلّمين؟ الفصحى ☐ العامّية ☐ لغة أخرى ☐

علّل لاختيارك؟

.....

.....

ماهي الطّريقة الأنجع الّتي تتحقّق بها قيمة التّواصل لدى المتعلّم؟ علّل؟

.....

.....

للتّواصل اللّغوي السّليم أثر في تحسين التّأديات الصّوتية (القراءات)

أين يتمظهر؟ وكيف؟

.....

.....

هل تجد صعوبة في إيصال المعلومات إلى المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان الجواب بالإيجاب أين تكمن؟ وما أسباب ذلك؟

.....

.....

إلى إيّ مدى يؤثّر تكوين المعلّم في عملية التّواصل اللّغوي داخل الصّف الدّراسي؟

.....

.....

.....

ما تأثير ضعف الكفاية التّواصلية لدى المعلّم في تحصيل المهارات التّعليمية؟

.....

.....

.....

هل تطبيق مبدأ الثّواب والعقاب أثناء الدّرس، يؤثّر في إيجابية موقف المتعلّم؟ نعم ☐لا ☐

اعط البديل.

هل شخصية المعلّم الّتي تفتقر لمقوّمات التّواصل، تفشل في عملية التّواصل مع المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

اقترح حلّا بيداغوجيا للفكرة.

.....

.....

.....

كيف يؤثّر أسلوب المعلّم في توصيل الفكرة للمتعلّم قصد المشاركة والفاعلية في القسم؟

.....

.....

حسن معاملة المعلّم للمتعلّم وتشجيعه على التّواصل اللّغوي يرفع من أداء التّعلّم؟ نعم ☐لا ☐

اشرح؟

.....

.....

محور التّواصل اللّغوي لدى المتعلّم:

هل يشكّل المعلّم القدوة اللّسانية للمتعلّم؟ اشرح.

.....

.....

إذا ابتعد المتعلّم عن مجال المطالعة تكون محصّلة التّواصل اللّغوي ضعيفة؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح:

.....

.....

هل للحالة الاجتماعية الأسرية أثر في التّواصل اللّغوي؟ نعم ☐ لا ☐

هل تهيّب المتعلّم في القسم بسبب الخجل والخوف يؤثّر في عملية التّواصل؟ نعم ☐لا ☐

كيف؟:.....

.....

هل يجد المتعلّمون صعوبة في التّواصل باللّغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

اذكر السبب؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

محور التّواصل والمهارات اللّغوية:

ماهي المواد الأكثر جذبا للمتعلّمين؟ القراءة ☐ التّعبير ☐ القواعد ☐

لماذا؟ .....

.....

هل تساعد القراءة في ضبط عملية المحادثة؟ نعم ☐لا ☐

كيف تنعكس مهارة الاستماع ايجابا على عملية التّواصل؟

ألا ترى أن التّواصل السّليم ينمي مهارة الكلام السّليم؟ نعم ☐ لا ☐

علّل؟:

.....

.....

محور العوامل المؤثّرة على عملية التّواصل اللّغوي:

كيف تقيّم إجابات المتعلّمين؟ التّشجيع ☐ التّوبيخ ☐ التّصحيح ☐

طرق أخرى: .....

.....

ما هي الوسائل المستخدمة في التّعليم؟ حديثة ☐ قديمة ☐

طرق أخرى: .....

.....

هل استعمال الوسائل الحديثة يسهّل عملية التّواصل البيداغوجي؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح: .....

.....

هل للمحيط دور في عملية التّواصل اللّغوي لدى المتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح: .....

.....

هل لوسائل التّواصل الاجتماعي دور في إثراء لغة التّواصل لدى المتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

اشرح؟

.....

.....

هل بعد اللّغة العربية التّعليمية عن واقع حياة المتعلّم يشكلّ لديه صعوبة في استعمالها في حياته الاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐

هل ضعف التّواصل الأسري مع الأبناء باللّغة العربية يؤثّر في التّواصل مع الآخرين؟ نعم ☐ لا ☐

هل قلّة توفير الفرص لمساعدة المتعلّم على التّواصل اللّغوي: كأنشطة الألعاب اللّغوية والمسرح المدرسي تأثير في عملية التّواصل اللّغوي؟ نعم ☐ لا ☐

نفترض قد غابت عنا بعض الاسئلة الضّرورية نرجو منكم اقتراح ما ترونه مناسبا للموضوع.

.....

.....

مذكرة نموذجية لاكتشاف صوت / ر / بالطريقة المقطعية

السند المعتمد عليه: دليل تكوين المكونين للمنهج الصوتي الخطي / كتاب المتعلّم

الوعي الصوتي **التطابق الصوتي الخطي**

الوعي الصوتي	المقاربة	التطابق الصوتي الخطي
الإجراء ات الديداكتيكية	المنجزة	الإجراء ات الديداكتيكية

أ / على مستوى الجملة – محاورة المتعلّمين لإكتشاف الجملة المستهدفة من النّص المنطوق: **دق الجرس فخرجنا إلى الساحة** – مطالبة المتعلّمين بإعادة قراءة الجملة شفويا عدة مرات **1/ التركيب :** تشويش الكلمات داخل الجملة وإعادة تركيبها مثال : الجرس ، دق ، فخرجنا ، إلى ، الساحة **2/ الاستبدال :** يقترح المعلّم أو المتعلّم كلمة ويستبدلها مكان كلمة أخرى مثل : فخرجنا ب فدخلنا / الساحة ب الشارع / ..... **3/ الإضافة :** مثلا نضيف كلمة الجميلة أو الواسعة أو المدرسية للجملة السابقة	**أ / على مستوى الجملة** **1–/ التركيب والدمج :** ماهي الكلمة الّتي أخذنا منها الوحدة الصوتية (ر) **الجرس** ومن هذا المنطلق تتم عملية تركيب الجملة وصولا إلى : **دق الجرس فخرجنا إلى الساحة .** – يكتب الأستاذ الجملة على السبورة ثم تقرأ **1/ التركيب :** يضع المعلّم بطاقات مكتوب عليها الكلمات مشوشة ومطالبة المتعلّمين بإعادة ترتيبها **2/ الاستبدال :** يستبدل المتعلّم كلمة مكان أخرى مثل : **دق الجرس فدخلنا إلى القسم** **3/ الإضافة :** إضافة كلمة للجملة الأصلية
ب/ على مستوى الكلمة الجرس **4/ التمييز:** تتم العملية عن طريق العد بأصابع اليد من طرف المتعلّمين (يتوصل إلى عدد المقاطع وهي 4) **5/ التقطيع :** يذكر المتعلّم المقاطع المكونة للمفردة	**ب/ على مستوى الكلمة الجرس** **– ممارسة القراءة والتقطيع المقطعي الخطي على المفردة (الجرس)** **4/ التمييز** **5/ التقطيع**

(ال/ج/ر/س) مع الضغط على المقطع المستهدف

6/ التصنيف : مطالبة المتعلّمين بالإتيان بمفردات لها نفس الوزن والقافية مثلا (الجزر/ الجرس / الجمل....* الجرس / الحرس / الخرس .....

7/ الاضافة و التعويض : ممارسة التقلبات ذات المعنى على المفردة مثلا : الأجراس * الجزر /الدرس / الدرب .....

8/ التجزئة المقطعية : يقوم الأستاذ بالتجزئة المقطعية بمعية المتعلّمين (ال / ج / ر / س)

9 / العزل :

1-أي يقوم المتعلّم بعزل المقطع الذي يحوي الوحدة الصوتية المستهدفة (بالحركة) ومطالبة المتعلّمين بتحديد موضعها في الكلمة

2- تجريد الصوت من حركته ونطقه ساكنا (ر)

3-تكرار نطق الصوت لتحديد مخرجه

4- نطق الصوت بجميع حركاته مع الاستعانة بالإشارات

أ/ التجزئة المقطعية: ال / ج / ر / س **ب/ التقطيع الخطي (الحرفي):** ا / ل / ج / ر / س

6/ التصنيف : مطالبة المتعلّمين بالإتيان بمفردات لها نفس الوزن والقافية مثلا (الجزر/ الجرس / الجمل....* الجرس / الحرس / الخرس .....

7/ الاضافة و التعويض : ممارسة التقلبات ذات المعنى على المفردة مثلا : الأجراس * الجزر /الدرس / الدرب .....

8/ نرجع إلى التمييز والتقطيع : وبالضبط للتقطيع الحرفي للكلمة

ا / ل / ج / ر / س استنتاج عدد الحروف

9/ العزل :

1- يتم عزل الوحدة الصوتية المقصودة ومطالبة المتعلّمين بتحديد موضعها في الكلمة

2- تجريد الوحدة الصوتية من الحركة ونطقها ساكنة (أر) **مع تسميته هذا حرف العين**

3- الإشارة إلى كامل الأشكال الخطية للحرف مثل: ر ـر ـ....

4-الربط بين الشكلّ والصوت وكتابة الحروف بجميع حركاتها مع قراءتها بالإشارات وبعدها **الاستثمار**.

منهجية تسيير حصص اللّغة العربية في المناهج الجديدة للسنة الأولى ابتدائي

الميدان	الرقم	الحصة	الزمن	منهجية التناول حسب الدليل	كتاب القراءة	كراس الأنشطة
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	01	فهم المنطوق تعبير شفوي	90د	عرض المنطوق (النّص في دليل الأستاذ) مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري / اللّغوي / اللفظي / اللمحي (الإيحاء والإيماء). تجزئة النّص المنطوق ثم أجزأة أحداثه. اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.	/	/
				التحاور حول النّص المنطوق – والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.	يمكن استغلال المشهد (ألاحظ وأعبر) للتعبير التلقائي	/
	02	تعبير شفوي	45د	ترتيب وتركيب أحداث النّص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. مسرحة الأحداث.	أستعمل	
	03	إنتاج شفوي	45د	التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات).	ألاحظ وأعبر	/
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	04	قراءة إجمالية	45د	استخراج الجمل من الرصيد اللّغوي المكتسب في التعبير. قراءة الجمل المكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد. تدريبات قرائية مثل: (تشويش وترتيب للجمل ثم الكلمات. إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه. تدريبات قرائية مثل: (تغيير بعض الكلمات في الجمل – قراءة الكلمات الملونة » «المشكلّة للرصيد » « في الجملة ...إلخ).	أبني وأقرأ	/

الميدان	الرقم	الحصة	الزمن	منهجية التناول حسب الدليل	كتاب القراءة	كراس الأنشطة
التكلم يتعود ويكتسب لهم	05	محفوظات	45د	- مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (تقديم وتحفيظ).	أنشد	/
	06	قراءة وكتابة	90د	- تجريد الحرف الأول باستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة. - التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة. - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).	- أكتشف - أتعرف على رسم الحرف - أقرأ الكلمات الّتي فيها الحرف	
	07	تطبيقات	45د	- تثبيت الحرف الأول. - تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: صور، تعابير ألفاظ ... إلخ. - تكملة كلمة » «كتابة » « بالصوت الناقص. - كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).	- أقرأ وأثبت	- أثبت
	08	قراءة وكتابة	90د	- تجريد الحرف الثاني باستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة. - التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة. - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).	- أكتشف - أتعرف على رسم الحرف - أقرأ الكلمات الّتي فيها الحرف	

الميدان	الرقم	الحصة	الزمن	منهجية التناول حسب الدليل	كتاب القراءة	كراس الأنشطة
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	09	تطبيقات	45د	- تثبيت الحرف الثاني. - تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: صور، تعابير ألفاظ ... إلخ. - تكملة كلمة » «كتابة » « بالصوت الناقص. - كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).	- أقرأ وأثبت	- أثبت
	10	إدماج	45د	- قراءة في الكتاب. - ألعاب قرائية.		
	11	محفوظات	45د	- مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (استظهار ومسرحة).	**أنشد**	/
	12	إنتاج	45د	- التدريب على الإنتاج الكتابي.	/	**أنتج**
ملاحظة				- ينظم الوقت في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم بشكلّ مرن، إذ تتغير سيرورات الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة، وبحسب الأهداف المتوخاة وحاجات المتعلّمين، مع التأكيد على ضرورة تخصيص حصتين للمعالجة خارجة عن حصة المعالجة الرسمية.	/	/

الفهارس

فهرس المصطلحات

الرقم	المصطلح	ترجمته
01	اللسّانيات التّعليمية	Educational linguistic
02	اللسّانيات التطبيقية	Applied linguistics,
03	الكفاية اللّغوية	linguistics Adequacy
04	اللسانيات النفسية	Psycho-Linguistic
05	التّعليمية	didactic
06	العملية التّعليمية	Educational process
07	التّعليم	Edcation
08	التعلم	Learning
09	المعلّم	the teacher
10	المتعلّم	Learner
11	المادة التّعليمية	Educational material
12	اللّغة	Language
13	الاكتساب اللّغوي	Acquisition Linguistics
14	اكتساب اللّغة الأم	First Language Acquisition
15	الملكة اللّغوية	Linguistics Faculty
16	فرضية الاكتساب والتّعلّم	Acquisition-Learning-Hypothesis
17	فرضية الموجّه	The monitor Hypothesis
18	فرضية النّسق الطّبيعي	The Natural order Hypothèses
19	فرضية المداخلات	The input Hypothèses
20	فرضية المصفاة الفاعلة	The Affective Filter Hypothèses
21	التّواصل اللّغوي	Linguistic communication
22	القدرة الاتّصالية	Communicative Compétence
23	مواقف الاتّصال اللّغوي	Linguistic communication positions
24	الحاجات اللّغوية	language needs
25	التداولية	pragmatics

Pre-supposision	الافتراض المسبق	**26**
Sous-entendus	الاقوال المضمرة	**27**
L'impression Conversationnelle	الاستلزام الحواري:	**28**
Quantity	مسلّمة القدر	**29**
Quality	مسلّمة الكيف	**30**
Relevance	مسلّمة الملاءمة	**31**
Chanal	القناة	**32**
Feedback	رجع الصدى التغذية الراجعة	**33**
Communicucional evironnement and context	بيئة الاتّصال والسياق الذي يتم فيه	**34**
Noise or interference	عناصر التشويش	**35**
emotional or expressive function	الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية	**36**
cognitive function	الوظيفة الافهامية	**37**
phatic function	الوظيفة الانتباهية	**38**
the referential function	الوظيفة المرجعية	**39**
the metalinguistic function	الوظيفة ما وراء اللّغة	**40**
development	التنمية	**41**
Skill	مهارة	**42**
Listen	الاستماع	**43**
Talk	الكلام	**44**
the talk	الحديث	**45**
Oral expression	التعبير الشفوي	**46**
Reading	القراءة	**47**
reading, oral	القراءة الجهرية	**48**
Silent reading	القراءة الصامتة	**49**
Writing	الكتابة	**50**
Written expression	التعبير الكتابي	**51**
The family	الأسرة	**52**
The story	الحكاية	**53**
Educational play	اللعب التربوي	**54**
Television	التلفزيون	**55**

56	الرسوم المتحركة	animation
57	مرحلة ما قبل المدرسة	Preschool
58	روضة الأطفال	kindergarten
59	الاستعداد القرائي	Reading readiness
60	الاستعداد الكتابي	Written readiness
61	الاستعداد الانفعالي	Passive readiness
62	المدرسة	The school
63	الكتاب المدرسي	school book
64	الوسيلة التّعليمية	Educational means
65	الصّورة التّعليمية	Educational image
66	الإذاعة المدرسية	School radio
67	المجلّة المدرسية	School Journal
68	الأناشيد المدرسية	School chants
69	المسرح المدرسي	School theater
70	المكتبة المدرسية	School library
71	المدرسة القرآنية	Quranic School
72	مناهج الجيل الثاني	Second generation curricula

فهرس الموضوعات

مقدّمة.....أ-هـ

التمهيد: مفاهيم وتعريفات مرتبطة بتعليم اللغة واكتسابها..... 2-33

1-اللّسانيات التّعليمية:(Educational Linguistics) 2

1.1مفهومها.....2

1-2علاقة اللّسانيات التّعليمية باللّسانيات التّطبيقية..... 3

3.1علاقة اللّسانيات التّعليمية باللّسانيات النّفسية.... 5

4.1موضوع اللّسانيات التّعليمية..... 7

1.4.1 مفهوم التّعليمية (didactic)..... 7

2.4.1العملية التّعليمية (Educational process)..... 8

3.4.1 محاور العملية التّعليمية..... 9

4.4.1العلاقات الدّيداكتيكية التّفاعلية..... 12

2. اللغة تعريفات و مفاهيم 13

1.2تعريف اللّغة (Language)..... 13

1.1.2 تعريف اللّغة لغة 13

2.1.2 تعريف اللّغة اصطلاحا..... 14

3.اللّغة بين الاكتساب والتعلّم..... 16

1.3مراحل الاكتساب اللّغوي(linguistics Acquisition) لدى الطّفل 17

2.3الملكة اللّغوية (Linguistics Faculty) 18

3.3اكتساب الملكة اللّغوية 19

1.1.3 عند ابن خلدون 19

2.1.3 عند السّلوكيين..... 21

3.3.3 عند ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield) 22

4.3العوامل المؤثّرة في الملكة اللّغوية 23
5.3كيفية حصول الملكة اللّغوية..... 24
1.5.3 المدرسة التّوليدية التّحويلية..... 24
6.3 أهمّية الممارسة اللّغوية في تثبيت الملكة..... 26
4.نظرية كراشن(Krashen) لاكتساب اللّغة 29
1.4فرضية الاكتساب والتّعلّم: (Acquisition-Learning-Hypothesis) 29
2.4 فرضية الموجّه: (The monitor Hypothesis)..... 30
3.4فرضية النّسق الطّبيعي: (The Natural order Hypothèses) 31
4.4فرضية المدخلات (The input Hypothèses) 32
5.4 فرضية المصفاة الفاعلة (The Affective Filter Hypothèses)..... 32
الفصل الأول: التواصل اللغوي.....35-94
1.التّواصل اللّغوي (Linguistic communication)..... 36
1.1 التواصل لغة..... 36
2.1التّعريف الاصطلاحي للتّواصل 36
3.1مفهوم التّواصل اللّغوي..... 40
4.1 الكفاية التّواصلية..... 42
1.4.1الكفاية اللّسانية..... 43
2.4.1الكفاية السّوسيولسانية..... 43
3.4.1الكفاية التّداولية..... 43
5.1 الكفاية التّواصلية وأخلاقيات التّواصل..... 43
6.1مفهوم الكفاية في التّواصل اللّساني والبيداغوجي..... 44
2.العلاقة بين اللّغة والتّواصل..... 44
3.تعلم اللّغة تواصليا..... 45

1.3المماسة اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي التّعليمي..... 49
2.3القدرة الاتّصالية (Communicative Compétence)..... 49
3.3مواقف الاتّصال اللّغوي (Linguistic communication positions) 52
4.3الحاجات اللّغوية (language needs) 52
1.4.3تحليل الحاجات اللّغوية..... 53
2.4.3طريقة تحليل الحاجات..... 54
3.4.3أغراض تحليل الحاجات..... 54
4.4.3فوائد تحليل الحاجات..... 55
5.3أسس تعلّم اللّغة تواصليا وخصائصه..... 56
6.3خطوات وإجراءات تعلّم اللّغة تواصليا..... 60
7.3المهارات اللّازمة للتواصل اللّغوي..... 62
8.3عناصر التّواصل اللّغوي 64
9.3وظائف الاتّصال اللّغوي..... 68
10.3أهداف التّواصل اللّغوي..... 74
4. العوامل الّتي تساعد على تفعيل عملية التّواصل اللّغوي..... 74
1.4مجالات الاتّصال اللّغوي..... 75
5.التّداولية (pragmatics) والتّواصل اللّغوي 77
1.5تصوّر فرانسواز أرمينكو..... 78
2.5تصوّر هانسون (Hanson)..... 79
3.5 الأفعال الكلامية..... 80
1.3.5متضمّنات القول..... 81
2.3.5الافتراض المسبق (Pre-supposision)..... 81
3.3.5الأقوال المضمرة (Sous-entendus) 82

4.3.5.الاستلزام الحواري: (L'impression Conversationnelle) 83
6.نماذج من نظريات التّواصل اللّغوي... 84
1.6.التّواصل اللّغوي عند ابن خلدون..... 84
2.6.التّواصل اللّغوي عند أرسطو..... 85
3.6. التّواصل اللّغوي عند دوسوسير..... 85
4.6التّواصل اللّغوي عند رومان جاكبسون..... 88
7. معوقات التّواصل اللّغوي..... 89
1.7 ضعف مستوى المعلّم ينعكس على ضعف اللّغة..... 89
2.7المشكلات الّتي تواجه برنامج تعليم اللّغة العربية 91
3.7المشكلات الّتي تواجه معلم اللّغة العربية 91
4.7.مشكلات تتعلّق باللّغة العربية..... 93
الفصل الثاني: تنمية المهارات اللّغوية.....96-178
1.تنمية المهارات اللّغوية..... 96
1.1.تعريف التّنمية (development) 96
2.1 تعريف المهارة (Skill)..... 97
3.1مفهوم التّنمية اللّغوية..... 99
2. الوعي الصّوتي والمهارات..... 101
3.مهارة الاستماع (Listen)... 102
1.3 تعريف مهارة الاستماع..... 102
2.3.عناصر عملية الاستماع: تتكوّن عملية الاستماع من عدّة عناصر هي..... 106
3.3.أنواع الاستماع..... 107
4.3.مهارات الاستماع..... 111
5.3أهمّية مهارة الاستماع..... 112

6.3.فهم المنطوق..... 113
1.6.3 مراحل تسيير حصّة فهم المنطوق.....: 114
7.3تنمية مهارة الاستماع..... 115
8.3 استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع 115
9.3تدريس الاستماع..... 116
10.3أهداف تدريس مهارة الاستماع 118
11.3.خطوات عرض نص لفهم المسموع: 119
4.مهارة الكلام، التّحدّث (the talk) 120
1.4تعريف الكلام (التّحدّث)..... 120
2.4الفرق بين الكلام والتّحدّث.... 121
3.4تنمية مهارة التّحدّث..... 122
4.4أسس عملية التّحدّث..... 124
1.4.4 أسس نفسية 124
2.4.4. أسس تربوية..... 124
3.4.4أسس لغوية 124
5.4سيمات التّحدّث..... 125.
1.5.4السّمات الشّخصية..... 125
2.5.4السّمات الصّوتية..... 125
3.5.4 السّمات الاجتماعية..... 126
6.4عوامل النّجاح في التّحدّث..... 126
7.4طبيعة الكلام..... 127
8.4 تدريس مهارة التحدّث..... 129
9.4أهداف مهارة الكلام..... 132

10.4.مداخل عملية تعليم التّحدّث..... 133
11.4.أهداف تعليم مهارة التّحدّث..... 134
12.4.استخدام الدراما في تعليم التّحدّث..... 137
13.4.أهداف استخدام الدراما في تعليم اللّغة العربية..... 138
14.4.استراتيجيات تنمية مهارة التّحدّث..... 139
5.مهارة القراءة (Reading skill)..... 140
1.5.تعريف مهارة القراءة..... 140
2.5.مهارا ت القراءة 143
3.5.مكوّنات القراءة:..... 143
4.5. الوعي الصّوتي..... 149
1.4.5مفهوم الوعي الصّوتي..... 149
2.4.5مستويات الوعي الصّوتي..... 150
3.4.5 أهمّية الوعي الصّوتي..... 152
4.4.5 مهارات الوعي الصّوتي..... 153
5.4.5مراحل تقديم الوعي الصّوتي..... 155
5.5.أنواع القراءة..... 157.
1.5.5 القراءة الجهرية (oral reading)..... 157
2.5.5.القراءة الصّامتة (Silent reading)..... 160
6.5.الأسس العامّة لتدريس القراءة..... 162
7.5.المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلّمها..... 163
8.5. استراتيجيات تنمية مهارة القراءة..... 163
9.5.علاقة القراءة بالمهارات الأخرى..... 164
6.مهارة الكتابة (Writing)..... 166

1.6.تعريف الكتابة..... 166
2.6.التّعبير الكتابي (Written expression) 168
1.2.6. أسس التّعبير 169
2.2.6.تنمية مهارات التّعبير الكتابي..... 171
3.2.6.العوامل المساعدة في اكتساب مهارات التعبير 172
4.2.6.أسباب ضعف المتعلّمين في التّعبير الكتابي 173
4.6.مراحل تعليم الكتابة..... 175
5.6.أهداف تدريس الخطّ 175
6.6.طرق تدريس الخطّ..... 176
7.6.استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة..... 177
الفصل الثالث: دور المؤسسات الاجتماعية في بناء الفواصل اللغوي 180-220
1-الأسرة (The family) ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي..... 180
1.1.الحكاية (The story)..... 181
2.1.اللّعب التّربوي (Educational play) 182
2. وسائل الإعلام ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي 185
1.2.التلفزيون (Television) وأثره عل التّواصل اللّغوي 186
1.1.2.الرّسوم المتحرّكة (animation) وأثرها في تنمية المهارات اللّغوية 189
2.1.2.أثر الرسوم المتحركة في معجم المفردات للطفل العربي..... 190
2.2.ضبط المشاهدة التّلفزية والتّحكم فيها..... 192
3.2.استغلال التكنولوجيا الحديثة في التّعليم عن بعد..... 193
3.مرحلة ما قبل المدرسة..... 194
1.3.طفل ما قبل المدرسة..... 195
2.3.أهمية لغة الطفل..... 196

3.3.روضة الأطفال (kindergarten) 196
4.3.الاستعدادات الواجب إكسابها لطفل ما قبل المدرسة 197
5.3.أهمية تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل المدرسة 198
1.5.3.أهمية الاستماع بالنسبة للطفل ما قبل المدرسة 199
2.5.3.أهمية التّحدّث بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة..... 199
3.5.3أهمية القراءة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة..... 199
4.5.3.دور الأسرة في تنمية مهارة الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة 200
4.المدرسة الابتدائية..... 204
4.1.المدرسة (The school) 204
4.2.علاقة الطّفل بالمدرسة..... 204
3.4. الوسائل التّعليمية ودورها في تنمية التّواصل اللّغوي..... 206
1.3.4.مفهوم الوسيلة التّعليمية (Educational means)..... 206
2.3.4.دور الكتاب المدرسي في تنمية الرصيد اللّغوي عند المتعلّم..... 207
3.3.4.مفهوم الصّورة التّعليمية (Educational image) 208
4.4.الإذاعة المدرسية (School radio) 211
1.4.4.أهمية الإذاعة المدرسية..... 211
2.4.4.أهداف الإذاعة المدرسية..... 212
5.4.المجلّة المدرسية (School Journal) 214
6.4.دور الأناشيد المدرسية (School chants) 214
7.4.المسرح المدرسي (School theater)..... 215
8.4.المكتبة المدرسية (School library)..... 216
1.8.4. أهمية المكتبة المدرسية..... 216
2.8.4.وظائف المكتبة المدرسية 217

5.المدرسة القرآنية (Quranic School) 218
1.5. أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات اللّغوية الاستماع والكلام والقراءة والكتابة 218
1.5.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الاستماع..... 218
2.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الكلام..... 219
3.1.5تأثير القرآن الكريم على مهارة القراءة..... 219
4.1.5.تأثير القرآن الكريم على مهارة الكتابة..... 220
الفصل الرّابع: لتّواصل اللّغوي والعوامل المؤثّرة فيه–دراسة ميدانية–.....222-277
1.مناهج الجيل الثّاني (Second generation curricula) 222
1.1.دواعي وضع مناهج الجيل الثّاني 222
2.1.المبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثّاني 223
2.إجراءات البحث الميداني..... 235
1.2.التمهيد.....235
3.وصف الاستبيان..... 236
1.3.استبيان حول التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية 237
4.قراءة البيانات وتحليلها..... 248
1.4تحليل القسم الأوّل من الاستبيان 248
2.4.تحليل القسم الثّاني من الاستبيان..... 253
1.2.4.محور التّواصل اللّغوي لدى المعلّم..... 253
2.2.4.محور التّواصل اللّغوي لدى المتعلّم 259
3.2.4.محور التواصل والمهارات اللغوية..... 263
4.2.4محور العوامل المؤثّرة على عملية التّواصل اللّغوي..... 267
5.أسئلة مفتوحة.....275
6.نتائج تحليل الاستبيان.....277

الخاتمة..... 279
المصادر والمراجع 283
الملاحق 300
الفهارس 314
فهرس الموضوعات
الملخص

ملخـص

ملخص:

ترمي هذه الدّراسة معرفة أهمية التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية حيث تضمّنت مشكلة البحث المتمثّلة في أهمية اللّسانيات التّعليمية وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية واللّسانيات النّفسية كما تطرّق إلى اللّغة والوظائف الّتي تؤديها، وأشار البحث إلى مفهوم التّواصل اللّغوي المبني على أساس اللّغة كأحد أهمّ المفاهيم المرتبطة بالإنسان من خلال عناصر التّواصل المتمثّلة بالمرسل والرّسالة والمستقبل وبيئة الاتّصال وعناصره وقنواته وصياغته الممكن إجراؤها من خلال الاتّصال الذاتي والاتّصال الشخصي والاتّصال العام الجماهيري والثّقافي والمهارات الأربعة للّغة (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) ودور كلّ مهارة في عملية الاتّصال اللّغوي وأهميّتها ، والعلاقة فيما بينها وكيفية تمكّن المعلّم فيها بخطوات وطرائق تدريسية حديثة لتمكين المتعلّمين من السّيطرة على تلك المهارات واستعمالها في عملية التّواصل.

الكلمات المفتاحية: التّواصل اللّغوي، اللسانيات التّعليمية، المهارات اللّغوية، الحاجات اللّغوية، مواقف الاتّصال اللّغوي.

Abstract:

This study aims to know the importance of linguistic communication and its role in developing language skills, as it includes the research problem of the importance of educational linguistics and its relation to applied linguistics and psychological linguistics, as well as the language and functions that it performs, and the research indicated the concept of linguistic communication based on language as one of the most important concepts related to man Through the communication elements represented by the sender, the message, The recipient , the communication environment,and its elements and channels, and its formulation can be made through self-communication, personal communication, General, cultural and public communication and the four skills of the language (Listening –speaking-Reading-Writing) and role each skill in the linguistic communication and its importance and the relation between it and how can the teacher inside it by steps and modern teaching methods for enable of the learners from control on these skills and use it's in the communication process.

Key words: linguistic communication, educational linguistics, language skills, language needs, Linguistic communication positions.

ملخص:

ترمي هذه الدّراسة إلى معرفة أهمّية التّواصل اللّغوي ودوره في تنمية المهارات اللّغوية حيث تضمّنت مشكلة البحث المتمثّلة في أهمية اللّسانيات التّعليمية وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية واللّسانيات النّفسية كما تطرّق إلى اللّغة والوظائف الّتي تؤديها، وأشار البحث إلى مفهوم التّواصل اللّغوي المبني على أساس اللّغة كأحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان من خلال عناصر التّواصل المتمثّلة بالمرسل والرّسالة والمستقبل وبيئة الاتّصال وعناصره وقنواته وصياغته الممكن إجراؤها من خلال الاتّصال الذاتي والاتّصال الشّخصي والاتّصال العام الجماهيري والثّقافي والمهارات الأربعة للّغة (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) ودور كلّ مهارة في عملية الاتّصال اللّغوي وأهميّتها ، والعلاقة فيما بينها وكيفية تمكّن المعلّم فيها بخطوات وطرائق تدريسية حديثة لتمكين المتعلّمين من السّيطرة على تلك المهارات واستعمالها في عملية التواصل.

الكلمات المفتاحية: التّواصل اللّغوي، اللسانيات التّعليمية، المهارات اللّغوية، الحاجات اللّغوية، مواقف الاتّصال اللّغوي.

Résumé:

Cette étude vise à connaître l'importance de la communication linguistique et son rôle dans le développement des compétences linguistiques, car elle inclut le problème de recherche de l'importance de la linguistique éducative et de sa relation avec la linguistique appliquée et la linguistique psychologique, ainsi que la langue et les fonctions qu'elle remplit. , et la recherche a indiqué le concept de communication linguistique basée sur la langue comme l'un des concepts les plus importants liés à l'homme à travers les éléments de communication représentés par l'expéditeur, le message, le destinataire, l'environnement de communication, ses éléments et canaux, et ses la formulation peut être faite à travers l'auto-communication, la communication personnelle, la communication générale, culturelle et publique et les quatre compétences de la langue (écouter - parler-lire-écrire) et le rôle de chaque compétence dans la communication linguistique et son importance et la relation entre elle et comment l'enseignant peut-il à l'intérieur par des étapes et des méthodes d'enseignement modernes pour permettre le découle du contrôle de ces compétences et de leur utilisation dans le processus de communication.

Mots clés: communication linguistique, linguistique éducative, compétences linguistiques, besoins
linguistiques, positions de communication linguistique.

Abstract :

This study aims to know the importance of linguistic communication and its role in the development of language skills, as it includes the research problem of the importance of educational linguistics and its relation to applied linguistics and psychological linguistics, as well as the language and the functions it performs. , and research has indicated the concept of language-based linguistic communication as one of the most important concepts related to humans through the elements of communication represented by sender, message, recipient, environment communication, its elements and channels, and its formulation can be done through self-communication, personal communication, general, cultural and public communication and the four language skills (listening -speaking-reading-writing) and the role of each competence in linguistic communication and its importance and the relation between it and how the teacher can within it by stages and modern teaching methods to allow the results of the control of these competences and of their use in the communication process.
Keywords: linguistic communication, educational linguistics, linguistic skills, linguistic needs, linguistic communication positions.