الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلّيّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الموضوع

فاعلية التّواصل اللّغوي في الوسط التّربوي

–الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي أنموذجا–

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطّالب:

ميلود رحمون

إشراف الأستاذ الدّكتور:

عابد بوهادي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د– الطيب بن جامعة	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تيارت	رئيســـا
أ.د– عابد بوهادي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تيارت	مشرفا ومقرّرا
د– حبيب دحماني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د– إبراهيم بلقاسم	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د– عبد القادر مبارك	أستاذ محاضر"أ"	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
د– عبد القادر بن التواتي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة

1439– 1440 هـ/2018– 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿١٠٤﴾ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ
وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ
فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ﴿١٠٥﴾ التّوبة: 105

قال أبو حامد الغزالي (450)هـ - 505 هـ) رحمه اللّه:

((والصبي أمانة عند والديه، وقلبُه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يُمال به إليه؛ فإن عُوِّدَ الخير وعُلِّمه نشأ عليه وسعِد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكلُّ معلم له ومؤدب، وإن عُوِّد الشر وأُهمِل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه))

إحياء علوم الدين، ج3، ص**200.**

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيّد ولد آدم حبيبنا وشفيعنا يوم القيامة عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

قدّر الله للإنسان أن يتميّز عن سائر الكائنات ليكون خليفته في الأرض، وخصّه بمقوّمات تعينه على أداء تلك المهمّة، ومن بين تلك المقوّمات اللّغة؛ فهي الوسيلة الأساسية للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، وهي أداة الفرد في التفاهم والتواصل، وهي وسيلة التفكير المنظم، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وإحدى وسائل النمو المتكامل ومظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، ويعتبر اكتسابها أكبر انجاز في إطار النمو العقلي للطفل.

ونظرا لما للّغة من أهميّة فإنّ تعليمها منذ المرحلة الابتدائية يهدف إلى تمكين المتعلّم من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة في الاستماع والقراءة والكتابة والتّعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصّحيحة واتجاهاتها السّليمة والتدرج في تنميّة هذه المهارات على امتداد المراحل التّعليميّة، بحيث يصل المتعلّم في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغويّ يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق التّحدث والكتابة أو الاستماع والقراءة؛ ممّا يساعد في النّهوض بالعمل الذي يختاره وعلى مواصلة الدّراسة في المراحل التّعليميّة التّاليّة.

وعلى الرّغم من العناية الكبيرة التي يتلقّاها منهج تعليم اللّغة في مراحل التّعليم المختلفة إلاّ أنّنا نجد أنفسنا أمام مشكلة كبرى تتمثّل في كثرة الأخطاء، وشيوع اللّحن في خطاب المتعلمين، وقراءاتهم، وكتاباتهم في جميع تلك المراحل ولاسيما مرحلة التّعليم الابتدائي، ونظرا لأهميّة هذه المرحلة في مسيرة المتعلّم التّعليميّة فإنّ تعليم اللّغة على قدر غير قليل من الصّعوبة، فنحن نريد الانتقال بالطّفل الذي لا عهد له بالكتاب والرّمز المكتوب إلى متعلّم يستطيع أن يقرأ في نهاية الصّف الخامس نصّا في مستوى متوسط من الصّعوبة ومن طفل لا يحسن الإمساك بالقلم إلى متعلّم يُسخّر هذا القلم للتّعبير عن أفكاره وحاجاته، ومن طفل خبرته بالفصحى محدودة جدّا إلى طفل يستطيع أن يستوعبها ويتواصل بها مع الآخرين بالقدر الذي تسمح له سنّه وقدراته هذه القفزة في حياة المتعلّم ما بين دخوله المدرسة وإنهائه الصّف الخامس لا يمكن أن تتحقّق بيسر، وفي مدّة قصيرة.

إن التفاعل الصفي وما يسوده من مناقشة وحوار، وتبادل آراء صورة مصغرة للحياة الواقعية التي تشكل طموحا وتحديا أمام التربويين والمنظرين للعملية التعليمية التّعلّمية، فنجاح هذه الأخيرة يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين عناصرها، وقد يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية، وفي أحيان أخرى لابد من إجراء التعديلات لتوفيره.

إن الهدف الأساسي لتعليم اللّغة هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي السليم سواء أكان شفويا أم كتابيا وكل محاولة لتدريس أي لغة يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف؛ ولهذا كان موضوع التواصل من موضوعات التي أولاها البحث اللّساني الأهمية البالغة؛ سعيا منه للوصول إلى طبيعة وكيفية حدوثه، وآليته التي يعتمدها في عملية الإبلاغ.

ومن بين المداخل التعليمية التي تعمل على تحقيق التواصل السليم داخل المحيط المدرسي وفي مختلف مواقف الحياة المدخل التواصلي الذي يسعى إلى تمكين الفرد من التّكيف مع أبناء المجتمع الذي يعيش فيه وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، فإذا كان تعليم المتعلمين تراكيب لغوية وتحفيظهم قواعد لغوية معينة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة فإنّ المطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلمون بشكل فعال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم.

ومن المعلوم أنَ اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الخطاب المجتمعي بما فيه الخطاب التربوي والتعليمي الجزائري، فهي لغة التدريس في المؤسسة التعليمية مع انفتاح الخطاب التربوي والتعليمي على اللغة الوطنية الأخرى "الأمازيغية"، وعلى لغة أجنبية تتمثل في الفرنسية في المدرسة الابتدائية، ومن هذا الخليط اللغوي التواصلي في المؤسسة التعليمية التعلمية الابتدائية، ونتيجة طبيعة الفعل التدريسي الخاصة، تبرز إشكالية التباس مشهد التواصل في المدرسة الابتدائية باللغة العربية، باعتبارها أداة تعليمية وأداة تواصلية ومحتوى تعليميا متداولا بين الأساتذة والمتعلمين، ومنه نجد وضعية التواصل اللغوي في المدرسة الابتدائية حقلا معرفيا للدراسة من خلال طرح مجموعة أسئلة، تساعد على الوقوف على الأسباب الداعية إلى التباس مشهد التواصل، والى إيجاد الحلول لتجاوز الأسباب بما يحقق تواصلا نقيا وفعالا، يصل إلى أهدافه، ويبني الكفايات المختلفة عند المتعلم من خلال محتويات التعليم والتعلم.

إن العملية التعليمية تجسد في الواقع موقفا تواصليا بامتياز، له ايجابياته وسلبياته في إطار الوسط التعليمي المفتوح على الأوساط الأخرى الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والقانونية واللغوية... مما يسمح لنا باستثمار الايجابيات وتلافي السلبيات لصالح التواصل اللغوي في التعليم بما يحقق غاياته وأهدافه المختلفة والمتنوعة.

وانطلاقا مما سبق جاء موضوع الأطروحة موسوما بـ: "**فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي– الطور الثالث الابتدائي أنموذجا–**"

وقد عمد البحث إلى تقصي نتائج عدد من الأبحاث والدّراسات التي اهتمت بتنميّة المهارات اللّغويّة ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة أحمد السّيد إبراهيم (1983) بمصر بعنوان: المهارات اللّغويّة المتضمّنة في مقررات اللّغة العربيّة بالمرحلة الثّانويّة، ودراسة علي سعد جاب الله(2001) بسلطنة عمان بعنوان: أثر النّشاط التّمثيلي في تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأوّل الإعدادي، ودراسة حاتم البصيص سنة2007 بسوريا بعنوان: تنميّة مهارات القراءة والكتابة، وسنعرض فيما يلي بعضا منها:

- أداء الطّلاب في المهارات اللّغويّة التي لها علاقة بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة ضعيف جدّا.
- يتعلّم الأطفال كثيرا من المعارف والمفاهيم والمهارات اللّغويّة عن طريق الألعاب التّربويّة.

- اللّعب والتّمثيل ينمّي مستوى الحوار والمحادثة.
- استخدام الاستراتيجيّات الحديثة في التّعليم يؤدّي إلى تنميّة المهارات اللّغويّة.
- عمر المتعلّم يشكّل أحد العوامل الرّئيسيّة التي تحدّد اكتساب مهارة الكتابة.

وممّا لاشك فيه أن أسبابا عديدة دفعتني إلى البحث في هذا الموضوع منها:

- عملي بقطاع التربية والتعليم لأكثر من خمس وعشرين سنة، ورغبتي في التعرف على الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، والتي تجعلها لغة الحياة اليومية.
- حقل التعليم تجاذبته كثير من النظريات النفسية والاجتماعية، واللّسانية دون معرفتنا لخلفياتها الفكرية.
- الوقوف على واقع ممارسة تعليم اللّغة العربية في مدارسنا.
- أهمية التواصل اللغوي السليم قي العملية التّعليميّة التّعلميّة وفي الحياة بشكل عام.
- بعض الأساتذة في حاجة ماسة إلى التمكن المعرفي والمهاري في مجال تدريس اللّغة العربية.
- عدم معرفة بعض الأساتذة لمفهوم المقاربات الجديدة والتركيز في تعليم اللّغة على أسلوب التلقين والحفظ.
- عدم تمكن البعض من تطبيق المقاربة الجديدة في مدارسنا.

وانطلاقا ممّا سبق يمكنني طرح السّؤال الرئيسي التالي:

- ما هي أسباب عدم تمكن المتعلّمين من الاستخدام التلقائي للّغة الفصحى في مختلف المواقف التي تواجههم؟.

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

- العملية التعليمية عملية مبنية على التخطيط المسبق، فكيف يمكن أن تكون فعلا تواصليا باللغة؟
- هل اللغة العربية هي اللغة الأكثر تداولا في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي أثناء تواصل بين الأستاذ والمتعلم؟
- كيف يتم جعل التواصل اللّغوي السّليم بؤرة أنشطة القسم؟
- ما هي المنطلقات اللّسانية التي يستند إليها الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة؟
- ما هي الأسس التي يستند إليها بناء منهاج اللغة العربية في ضوء المدخل التّواصلي لتعليم اللغة؟
- كيف يتم تكييف المحتويات المعرفيّة مع حاجيات المتعلّم اللغوية؟
- هل تعليم اللغة في ضوء المدخل التواصلي يكسب المتعلم الملكة اللغوية مخاطبة وقراءة، وإنشاء؟
- ما هي الصعوبات التي تواجه معلّم اللّغة العربية؟
- ما مدى فاعلية التواصل اللغوي في مدارسنا؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات فقد اقتضت طبيعة الموضوع أن اتبع مناهج ثلاثة في البحث هي:

المنهج التاريخي، المنهج الوصفي، المنهج الإحصائي.

فأما المنهج التاريخي فقد تجلى في تتبعي لآراء وتعريفات الباحثين والدارسين للتواصل اللّغوي، وتحديد المفاهيم المتعلقة به، أما المنهج الوصفي وهو الغالب، فاستعنت به في رصد واقع الظاهرة موضوع البحث (فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي)، وأما المنهج الإحصائي فقد تجلى أكثر في الجانب التطبيقي، وذلك من خلال المعاينة الميدانية للتواصل اللغوي في مدارسنا.

ولا يخفى على أحد أن كل بحث يقوم على هدف علمي، وهدفنا هنا هو خدمة اللغة العربية فهي رمز كياننا وعنوان شخصيتنا هذا من جهة، وخدمة المعلم والمتعلم من جهة أخرى وذلك من خلال:

- مناقشة وتحليل ما قدمه الاتجاه التواصلي(الوظيفي) من جهود في مجال تعليمية اللّغات عامة وتعليمية اللّغة العربية خاصة.
- التعرف على كيفية تدريب المتعلّم على التواصل اللغوي السليم.
- بيان كيفية الاستفادة من المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية.
- معرفة مدى استخدام المقاربة الجديدة من طرف أساتذة ومعلمي اللّغة العربية في الطور الثالث الابتدائي.
- الكشف عن الصعوبات التي تواجه أساتذة اللّغة العربية والبحث عن الحلول المناسبة لها.

ومن هنا يسجل البحث أهميته في واقع الدراسات اللسانية والتربوية، وذلك من خلال النقاط التالية:

- يحدّد هذا البحث أحد المداخل الحديثة في تعليم اللغة وهو مدخل التواصل اللّغوي.
- يمكن أن يستفيد من هذا البحث الباحثون في مجال تعليمية اللّغات عامة واللّغة العربية خاصة كما يعدّ نواة لبحوث أخرى في مجال تعليم اللّغة العربية.
- يلقي هذا البحث الضوء على الجهود العملية التي يبذلها المعلمون في تعليمهم لأنشطة اللّغة العربية.

يوفر هذا البحث بعض المعلومات في مجال استخدام الأساتذة للأساليب التعليمية والتي قد تفيد القائمين في عملية إصلاح المناهج التعليمية.

- يمكن الاسترشاد بنتائج البحث في برامج تدريب الأساتذة في تقرير أساليب التعليم المستخدمة في تعليم اللّغة العربية في ضوء علم تدريس اللّغات.
- إبراز دور التواصل البيداغوجي في العملية التعليمية التعلمية .
- توضيح أهم الصعوبات التي تواجه أساتذة اللّغة العربية.
- لفت انتباه المشرفين على قطاع التربية والتعليم إلى النقائص التي تعاني منها عملية تعليم اللّغة العربية في ضوء المدخل التواصلي من أجل تداركها.

وحتى يحقق البحث الغاية المنشودة منه تمّ تصميم خطة مكونة من مقدمة وخمسة فصول تليها خاتمة تحوي نتائج هذا البحث على النحو الآتي:

الفصل الأول بعنوان: الاكتساب اللغوي عند الطفل.

وتناولت فيه مفهوم اللغة وخصائصها ووظائفها، ومفاهيم الاكتساب والتعلم، والنظريات المفسّرة لعملية الاكتساب اللغوي.

الفصل الثاني بعنوان: اللغة والتواصل.

وتطرقت فيه إلى مفهوم التواصل،ثم الاتصال، والفرق بينهما، كما تطرقت إلى بعض النظريات اللسانية الغربية في هذا المجال، ثم عرضت ما ذكره الجاحظ، وعبد القاهر الجرجاني في هذا الموضوع على سبيل المثال لا الحصر، وتطرقت أيضا إلى عناصر التواصل وأشكاله.

الفصل الثالث موسوم بـ: التواصل اللغوي في سياق التعليم والتعلم.

وقدمت فيه مفهوم التواصل البيداغوجي، وكذا مفهوم التفاعل، والنظريات المفسرة للعلاقات التفاعلية، كما قدمت فيه عناصر التواصل البيداغوجي وأشكاله، ثم المداخل التعليمية الحديثة في تعليمية اللّغات وتعلّمها.

الفصل الرّابع معنون بـ: مهارات التّواصل اللّغوي.

وقد تناولت فيه مفهوم المهارة وأسس تعليمها، كما تناولت أيضا أقسام مهارات التواصل اللغوي من استماع وتحدث وقراءة وكتابة بشيء من التفصيل.

الفصل الخامس بعنوان: التواصل اللغوي في الطّور الثالث الابتدائي.

بعد أن عرضت بعض المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية من خلال السندات التعليمية الخاصة بنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتدعيما لما جاء في الشّق النظري من هذا البحث عرضت الجزء الخاص بالدراسة الميدانية حيث تحدثت فيه عن العينة المختارة والحدود الزمكانية التي أجريت فيها الدراسة والأدوات المستعملة لذلك، ثم قمت بعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها.

خاتمة: وقد لخّصت فيها أهم نتائج البحث.

أمّا عن المصادر والمراجع المعتمدة فقد كانت متنوعة، ومن أبرزها: لسان العرب لابن منظور، المقدمة لابن خلدون البيان والتبين للجاحظ، دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني، محاضرات في علم النفس اللغوي لحنفي بن عيسى تعلّميّة اللّغة العربيّة لأنطوان صيّاح، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق لحسن شحاتة، اللّغة والتّواصل لعبد الجليل

مرتاض، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل للعربي فرحاتي، والمهارات اللّغويّة، مستوياتها، تدريسها صعوباتها لرشدي أحمد طعيمة، وغيرها، كما تمّ الاعتماد على بعض المراجع الأجنبية منها:

- Eléments de linguistique générale, André Martinet.
-vers la compétence de communication, D.Hymes.
- Enseigner a communiquer en langues, Sophie Moirand.
- Lanalyse des conversations, Véronique Traverso.

وفي الختام أذكر أهمّ الصعوبات التي اعترضت طريقي في إنجاز هذا البحث ومنها:

- تشعب الدراسة وتوزّعها عبر العديد من العلوم اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية.
- صعوبة التّوفيق بين الوظيفة والبحث العلمي، وبعد المسافة عن الجامعة مكان الدّراسة.

ورغم ذلك فقد بذلت جهدي لإتمامه، فإن وفقت فمن الله وحده سبحانه وتعالى له الحمد أوّلا وأخيرا ثمّ لأستاذي المشرف على هذه المذكّرة الأستاذ الدّكتور عابد بوهادي، والذي أتوجّه له بخالص الشّكر والتّقدير على قبوله الإشراف على هذا العمل وعلى ما أولاني به من رعاية واهتمام، وعلى ما قدّمه لي من دعم وتوجيهات، حيث وجدت منه رحابة الصّدر، وكرم الضّيافة، وحسن الخلق، وطيب التّعامل، فجزاه الله خير ما جزى به أستاذا عن تلميذه، فقد كان حقا أبا ومربيا قبل أن يكون مشرفا، وفي ختام هذه المقدّمة أتقدّم بخالص الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة واحد باسمه، والشّكر موصول إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة ابن خلدون، وإلى كلّ من قدّم لي العون في انجاز هذه المذكّرة.

وصلّى الله على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم.

الطّالب: ميلود رحمون

قصر الحيران في:2018/05/18

الفصل الأوّل

اكتساب اللّغة عند الطّفل

تمهيـد:

إن موضوع اكتساب اللغة وتعلمها من أبرز المواضيع التي اهتم بها العلماء والباحثون في اللغة، وعلم الاجتماع وعلم النفس، وعلوم التربية، ولا يزال الاهتمام بها متواصلا إلى يومنا هذا؛ رغبة في اكتشاف طبيعة العملية النفسية اللغوية التي تجعل الإنسان قادرا على إتقان نظام تواصلي معقد، وتفسير هذه القدرة العجيبة التي تمكنه من اكتساب لغته في سنوات عمره الأولى، ومن ثم ظلت عملية تفسير الآليات التي تمكن الطفل من اكتساب لغته سؤالا مشروعا يتجدد طرحه، ويحاول المختصون والمفكرون الإجابة عنه باستمرار، وتظهر جهود هؤلاء جلية في البحث المستمر عن الطرائق والأساليب التي تجعل من تعليم اللغة أمرا فاعلا.

وقد أدت معاينة طرق اكتساب اللغة إلى تكوين جملة من المعارف التربوية التي استحالت إلى قاعدة معرفية نستلهم منها مختلف التصورات لوضع المناهج والطرائق الكفيلة بتعلمها على نحو ميسر، ومن ثم نقل المعارف اللغوية من ميدان الاكتساب إلى ميدان التعلم الذي نشأ كالفرع من الأصل، ومن ميدان التعلم إلى ميدان التواصل.

ويعتبر اكتساب وتعلم اللغة من أكثر علامات الذكاء الإنساني، وأكثر الملامح المميزة له، ولقد تعددت النظريات المفسرة لأساليب اكتسابها، وقبل الحديث عن أبرز هذه النظريات لابد من التطرق إلى بعض المفاهيم المتعلقة بهذا الموضوع:

1- مفهوم الاكتساب:

جاء في لسان العرب لابن منظور: «الكَسْبُ: طَلَبُ الرِّزْقِ، وأَصلُه الجمع. كَسَبَ يَكْسِبُ كَسْباً، وتَكَسَّبَ واكْتَسب. قال سيبويه: كَسَبَ أَصابَ، واكْتَسَب: تَصَرَّف واجْتَهَد»[1].

وقولنا اكتسب الطفل اللغة يعني أنه صار مالكا لها، ويرتكز اكتساب اللغة على عاملين أساسيين[2]:

يتمثل أحدهما في العامل العضوي المكون من حاسة السمع، والجهاز الصوتي اللذين يعملان من خلال أوامر الجهاز العصبي، وهما يتطوران بشكل منسجم، أما العامل الثاني فيتمثل في المحيط، أي الوسط الاجتماعي خاصة الأسرة التي تحقق شروط ومتطلبات استعمال الأعضاء السابقة للتكلم.

1 – ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج5، 2003، مادة كسب، ص3870.

2 – محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط2، 2008، ص21.

2-مفهوم التّعلم:

التّعلم مصدر تعلّم، وتعلّم الشيء اكتسبه بالمعرفة، قال ابن منظور: «عَلِمَ الأَمْرَ تَعَلَّمَهُ أَتْقَنَهُ»[1].

وجاء في بعض المعاجم المعاصرة: «التّعلم أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو التعليم»[2]، وهو أيضا: «تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف بحمل رسالة مقدسة في هذا الكون»[3].

ومن أهمّ الشّروط التي تتحكّم في عمليّة التّعلم ما يلي:

2-1- **النّضج**: يتّصل التّعلم بالنّضج إلى درجة لا يمكن الفصل بينهما، ومن بين تعريفاته نجد التّعريف القائل: «النّضج في حقيقة أمره هو عمليّة نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفيّة غير شعوريّة»[4].

فالنّضج يمثّل تلك التّغيّرات الدّاخليّة في الكائن الحي، والتي تمسّ نموه الجسمي، ونعني به اكتمال نموّه العضوي واكتمال قدرة الأجهزة على أداء وظائفها، والنّمو النّفسي، وهو اكتمال نموّ الوظائف العقليّة، وجميع مكونات الشّخصية، سواء أكانت انفعالية أم اجتماعية، وأخيرا النّمو العقلي الذي يمثل الخصائص الذّهنيّة للشخص.

2-2- **الاستعداد**: ويرتبط استعداد المتعلّم لتعلّم مهارة أو معرفة ما ارتباطا وثيقا بنموه العضوي، والعقلي والعاطفي، والاجتماعي؛ لتشكل هذه الجوانب مجتمعة أرضيّة الاستعداد في عمليّة التّعلم، ويمثل الاستعداد حسب رأي أحمد حساني: «أهم عامل نفسي في عمليّة التّعلم؛ لأنّ عدم الاستعداد لفعل التّعلم لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلّم النّفسيّة ممّا يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلّم»[5].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مج 5، مادة علم، ص3083.

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان 1994، ص25.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2007 ص45-46.

[4]- نفسه، ص 52.

[5]- نفسه، ص 53.

2-3- **الفهم**: يعدّ الفهم أحد أهم الدّعائم التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة، ونجده يمثل في عرف علماء النّفس: «عاملا أساسيّا في عمليّة التّعلّم، غير أنّ الفهم لا يتحقّق بين المتعلّم والمعلّم إلاّ بتوافر شروط أبرزها التّجانس في النّظام التّواصلي، إذ أنّ العمليّة في جوهرها هي عمليّة تواصليّة»[1].

2-4- **التّكرار**: يعتبر التّكرار أيضا أحد دعائم العمليّة التّعليميّة، وقد عرّف بأنّه: «استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحوّل إلى عادة عند المتعلّم»[2].

والتّكرار قائم على الممارسة المستمرة، والتي تؤدّي إلى التّغيير في الأداء وتحسينه، وتثبيت المادة المتعلّمة، والزّيادة في الفهم.

2-5- **الدّافعية**: يحتاج كل إنسان إلى شيء يحرّكه اتّجاه ما يريد أن يفعله؛ لكي يحقق أهدافه، ومن أكثر الأمور التي تساعد على ذلك وجود ما يسمّى بالدافعيّة، وهي: « حالة داخليّة من التّوتّر عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه أكثر إلى الموقف التّعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، مع الاستمرار في هذا النّشاط حتى يتحقّق التّعلم»[3] فالدّافع هو الذي يحفّز المتعلّم لأن يسلك سلوكا معيّنا حتىّ يستطيع إشباع حاجته في التّعلم، إضافة إلى توفّر الهدف لدى المتعلّم، كما أنَ لكلّ من الثّواب والعقاب دورا هامّا في التّحفيز على التّعلم.

3- مفهوم التّعليم:

التّعليم مصدر علّم فقولنا: علّم الناشئة، لقنها الدرس وأعطاها المعرفة، والتعليم مهنة المعلّم، يرى دوجلاس براون أن التعليم لا يمكن تعريفه منعزلا عن التّعلم فيعرّفه بأنه: «تسيير التعلم، وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له»[4].

ويعرّفه محمد الدّريج بأنه: «نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم، وتحفيزه، وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو(مجموعة من الأشخاص)، الذي يدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي»[5].

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص54.

2- نفسه، ص55.

3- عبد الرحمن عدس، يوسف القطامي، علم النّفس التّربوي بين النّظرية والتّطبيق، القاهرة، دار الفكر، 2003، ص126.

4- نفسه، ص26.

5 - محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003 ص53.

4- مفهوم اللغة:

سيتم فيما يلي التطرق لمفهوم اللغة لغة ثم اصطلاحا.

4-1- مفهوم اللغة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: «... اللُّغةُ من الأسماءِ النّاقِصَة أَصلها لُغْوة من لَغا إذا تكلّم ... واللّغةّ اللّسن ... وهي فُعْلةٌ من لَغَوْت أَي تكلّمت، أَصلها لُغْوة ككُرةٍ وقُلةٍ وثُبةٍ، كلها لاماتها واوات، وقيل: أَصلها لُغَيٌ أَو لُغَوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُغًى مثل بُرة وبُرًى... لَغا فُلَانٌ عَنِ الصَّوَابِ وَعَنِ الطَّرِيقِ إذا مالَ عَنْهُ؛ قَالَهُ ابْنُ الأَعرابي، قَالَ: واللُّغَةُ أُخِذَت مِنْ هَذَا لأَن هَؤُلَاءِ تَكَلَّمُوا بِكَلَامٍ مالُوا فِيهِ عَنْ لُغَةِ هَؤُلَاءِ الْآخَرِينَ. واللَّغْو: النُّطق. يُقَالُ: هَذِهِ لُغَتهم الَّتِي يَلْغُون بِهَا أَي يَنْطِقُون. ولَغْوى الطيرِ: أَصواتُها...»[1].

وقد جاء في قوله تعالى: ((وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا))[2]؛ أي بالباطل، وفي الحديث: من قال يوم الجمعة صه فقد لغا، أي تكلم.

4-2- مفهوم اللغة اصطلاحا: لقد اختلف العلماء القدامى منهم والمحدثون في تعريف اللغة، وفيما يلي عرض لبعض من هذه التعاريف:

4-2-1- تعريف ابن جني للغة: قال ابن جني: «وأمّا حدُها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3].

فاللغة في نظر ابن جني أصوات يستعملها الإنسان للتعبير عن أغراضه ومقاصده، وهي تتألف من أصوات لغوية متتابعة، ولكل مجتمع لغوي لغة خاصة يعبر بها عن آرائه ومتطلباته.

يشتمل التعريف السابق للغة عدة جوانب يستحق كل جانب منها شيئاً من التفصيل، وتتمثل في:

أ- **اللغة أصوات:** يجمع اللغويون المحدثون في دراستهم على أن اللغة أصوات؛ لأنها أصلا مشافهة والإنسان لم يعرف الكتابة إلا قريبا في التاريخ[4]؛ لذا اقتصر ابن جني على الجانب الصوتي، وفي هذا إشارة واضحة إلى نضج الدرس الصوتي لدى العرب، وهذا ما يفسر اعتمادهم على السماع في نقلهم لغتهم، وقد تحدث عن ذلك ابن خلدون في قوله: «والسمع أبو الملكات اللسانية»[5]؛ أي أننا نتعلم اللغة عن طريق السماع، فأصل اللغة النطق والمشافهة، وهذا ما أشار إليه أيضا تشومسكي بقوله: «... والطفل يدرك الأصوات، ويسمعها بطريقة حدسية

1- ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مادة (ل.غ.و)، ص25.

2 - الآية 72 من سورة الفرقان.

3- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص؛ تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، 1952، ص33.

4- ينظر: جورج مونان، تاريخ علم اللغة، منذ نشأتها حتى القرن العشرين، تر: بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا 1972، ص205-209.

5- ابن خلدون (عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين)، المقدّمة، دار الفكر للنّشر، لبنان، 2007، ص560.

وفطرية»[1]، فالطفل يثري ملكته الفطرية عن طريق السماع من أجل اكتساب اللغة الأم، وذلك بتقليد أصوات من هم حوله.

ب- **اللغة وسيلة للتعبير**: يشير ابن جني إلى وظيفة اللغة، فهي وسيلة للتواصل والتعبير عن أغراض الجماعة ومقاصدها.

ج- **اللغة اجتماعية**: اللغة ظاهرة اجتماعية، وهذا من خلال استعماله لمصطلح "القوم" عوضا عن إنسان أو فرد، فهو يرى اللغة على أنها مؤسسة اجتماعية، وهذا ما أكده دي سوسير بقوله: «اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان، وهي مجموع التواضعات الضرورية التي يتبناها الجسم الاجتماعي لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة»[2].

فالمتكلم إذا أراد أن يتواصل مع أفراد مجتمعه لا يستطيع أن يخالف نظام اللغة المتعارف عليه بينهم، فاللغة طريقة إنسانية خالصة للاتصال الذي يقوم بواسطة نظام من الرموز التي تنتج طواعية؛ ولهذا لا يستطيع المتكلم أن يغير تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام[3].

مما سبق نخلص إلى أن ابن جني في تعريفه للغة انطلق من جانبها الصوتي (الجانب الفيزيقي للغة)، كما اهتم بالوظيفة التعبيرية عن المعاني والأغراض،كما أكّد أنها فعل لساني قصدي يختلف من أمة إلى أخرى بحسب لسانها.

4-2-2- تعريف اللغة عند ابن خلدون:

عرف ابن خلدون اللغة وتحديداً في تعريفه للنحو بقوله: «اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن يصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم...»[4].

يحوي تعريف ابن خلدون للغة عدّة نقاط هي:

أ- اللغة وسيلة للتعبير: وهذا من خلال قوله: (عبارة المتكلم عن مقصوده)، فمتكلم اللغة يستعملها للتعبير عن متطلباته، ومقاصده، وآراءه، وأحاسيسه، ويستخدمها لتحقيق عملية التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه للإبانة عمّا في نفسه، فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وهذا ما ركّز عليه الوظيفيون بخصوص وظيفة اللغة[5].

[1]-عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1، 1981، ص20.

2- Ferdinand de Saussure: cours de l’linguistique générale, ENAG 2edt, 1994 p23.

3- ينظر: فتحي علي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدينية، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر 1981، ص08.

[4]- ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص484.

[5]- ينظر: حافظ إسماعيل علوي، قضايا اللغة في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر، 33، ع2، ص200-201.

ب- **اللغة فعل لساني**: أي أن اللّغة نشاط إنساني يقوم به الفرد عبر لسانه، فالتعبير الكلامي يحدد عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير، وهذه الفكرة جاء بها أوستين حينما تحدث عن "نظرية الأفعال الكلامية"، «فالفعل الكلامي يراد به الانجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بمحفوظات معينة»[1].

ج- **اللغة فعل قصدي**: فقوله (عبارة المتكلم عن مقصوده) تعني أن الفعل اللساني فعل قصدي، أي أن اللغة عمل عقلي يقوم به المتكلم للتعبير عن ذاته، وللتواصل مع الآخرين.

د- **اللغة ملكة**: اللغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان في مرحلة الطفولة من خلال سماعه كلام المجتمع المحيط به، يقول في هذا الشأن: «وهذه الملكة كما تقدم تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك ... فإن القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة في محلها»[2]، والملكة في نظر ابن خلدون صفة راسخة في النفس تكتسب بالسماع، حيث يقول: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيه، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم»[3].

أما عبارته: وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم، فراجع إلى إدراكه للعلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع، حيث عرّف اللغة من منظور علم الاجتماع، وبذلك ربط بين اللغة والمجتمع، فهو يرى أن الظاهرة اللغوية تخضع لتغيرات الوسط الاجتماعي بعاداته وتقاليده، وهذا ما يفسر تعدد اللغات واختلافها من شعب لآخر، وتمايزها فيما بينها وهذا ما ذكره جوزيف فندريس بقوله: «في أحضان المجتمع تكونت اللغة، ووجدت يوم أحس الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم، وتنشأ من احتكاك بعض الأشخاص الذين يملكون أعضاء الحواس، ويستعملون في علاقاتهم الوسائل التي وضعتها الطبيعة تحت تصرفاتهم، الإشارة إذا أعوزتهم الكلمة، والنظرة إذا لم تكف الإشارة، فاللغة، وهي الواقع الاجتماعي بمعناه الأوفى تنتج من الاحتكاك الاجتماعي، وصارت واحدة من أقوى العرى التي تربط الجماعات وقد دانت بنشوئها إلى وجود احتشاد اجتماعي»[4].

فاللغة تنتج من الاحتكاك الاجتماعي، ثم تصبح عاملاً من أقوى العوامل التي تربط أفراد المجتمع الإنساني.

---

[1] – مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني، دار الطليعة، بيروت ط1، 2005، ص10.

[2] – ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج3، ص265.

[3] – نفسه، ص250.

[4] – جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، 1951، ص35.

وقد أشار إلى ذلك الراجحي بقوله: «... إن طفلا مصريا إذا وضع منذ ولادته في الصين أو في فرنسا أو انجلترا سيتكلم على وجه التأكيد اللغة الصينية أو الفرنسية أو الانجليزية ...»[1].

مما سبق أخلص إلى أن ابن خلدون عرّف اللغة بأنها ملكة إنسانية وظاهرة اجتماعية خاضعة للتغير تبعا لتغير المجتمعات المنتمية إليها.

ومن بين التعريفات الحديثة للغة:

4-2-3- تعريف اللغة عند دي سوسير(1857-1913):

أسهب دي سوسير في تعريف اللغة، وعدّها موضوع الألسنية الحقيقي حيث قال: «إن موضوع الألسنية الحقيقي والوحيد إنما هو اللغة في ذاتها ولذاتها»[2]، ويعرف اللغة بقوله: «نظام من الرموز الإصلاحية في أذهان الجماعة اللغوية، يحقق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعا من جماعته»[3]، كما يعرفها بأنها نظام من الأدلة القائم بذاته[4].

إن النظام عند سوسير هو مجموعة من الوحدات يقوم بينها عدد من العلاقات التي تربطها يبعضها، فإذا حدث تغيير أثر على النظام كله، إضافة إلى ذلك فإن النظام يمنح اللغة الحركية والعمل في إطار العلاقات التركيبية والاستبدالية، يقول في هذا الصدد: «نظام كل عناصره متماسكة، أي يقتضي كل شيء الآخر بشكل متبادل فيه كل عنصر يتحدد من خلال موقعه في الشبكة الكلية للعلاقات، وأكثر من ذلك تحصل على كل علامة مفردة على قيمتها من خلال هذه الشبكة، ومن خلال حقيقة اختلافها عن كل العلامات الأخرى للنظام ذاته»[5]، واللغة عنده: «كنز ينجزه الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة واحدة عبر ممارسة الكلام، وهي منظومة نحوية موجودة بالقوة في كل دماغ»[6]، وهي كذلك: «نتاج اجتماعي لملكة اللسان، وهي مجموع التّواضعات الضرورية التي يتبناها الجسم الاجتماعي لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة»[7].

فاللغة في نظره واقعة اجتماعية، وخصوصياتها ليست مجردة بل متواجدة بالفعل في عقول الناس، فهي: «موجودة لدى الجماعة الناطقة على شكل آثار متموضعة في كل دماغ، وهي أشبه ما تكون بمعجم تكون جميع

1- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، دط، 1972، ص72.

2- دي سوسير فردناند، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986 ص280.

3- محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص43-44.

4- نفسه، ص29.

5- بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، تر:سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004، ص110.

6- دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، مرجع سابق، ص25.

7- Saussure: cours de linguistique générale, p23.

نسخه المتماثلة موزعة بين الأفراد لكنها خارجة عن إرادتهم»[1]، وبعبارة أخرى فهي مجموع كلي متكامل كامن ليس في عقل واحد بل في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان معين، والملاحظ أن سوسير شبه اللغة بالقاموس (المعجم) الذي يمثل في الأصل الذاكرة الجماعية لما يحتويه من علامات لا يستطيع الفرد الواحد أن يختزنها في دماغه.

وللغة علاقة وطيدة بالكلام واللسان: «فإذا كان الأول نوع من السلوك الفردي الذي يتجلى عن طريق كل ما يصدر عن الفرد من أقوال ملفوظة أو مكتوبة، فإن الثاني يدل على النظام العام للغة، ويضم كل ما يتعلق بكلام البشر، وهو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقوام، ويتكون من ظاهرتين مختلفتين اللغة والكلام...»[2].

لقد فرَّق دي سوسير بين ثلاثة مصطلحات أساسية في الدرس اللسانيِّ، وهذا التفريق يعد قيمة جديدة في البحث اللساني الحديث، وتلك المصطلحات هي: اللغة، واللسان، والكلام، يقول دي سوسير: «تشمل دراسة اللسان (Langage) جزأين الأول جوهري غرضه اللغة (langue) ذلك الجانب الذي يتميز بكونه اجتماعيا في ماهيته، ومستقلاً عن الفرد، وهذا الجانب من الدراسة هو نفسي فحسب، والثّاني ثانوي وغرضه الجزء الفردي من اللسان، ونعني به الكلام (parole) بما فيه التصويت، وهذا الجزء هو نفسي فيزيائي[3].

من خلال هذا الكلام نجد أنّ سوسير قد فرق بين اللسان واللغة والكلام من حيث:

أ- اللسان بوصفه الظاهرة اللغوية العامة التي تتجلى ضمن وقائع لسانية متعددة، وغير متجانسة تشمل الجوانب التالية:

- الفيزيولوجي (الذي يشير إلى قدرة الإنسان الطبيعية (الفطرية) على الكلام سواء في دماغه أم في جهاز التصويت)، والفيزيائي (الذي يتمثل في حركة خروج الصوت من الفم في شكل ذبذبات، وانتقاله عبر الهواء إلى أذن السامع)، والنفسي المتعلق بالعملية الذهنية، والنفسية المسيطرة على الكلام إنتاجا وفهما، وبالإجراء الآلي لإنجاز الكلام).

ب- اللغة من حيث هي قواعد، وقوانين اجتماعية مستقرة بشكل تواضعي في أدمغة الناطقين باللسان الواحد.

ج- الكلام من حيث هو إنجاز فردي لقواعد اللغة، وهو خاضع لحركتين آليتين متمازجتين: حركة الصوت الفيزيولوجية الفيزيائية، والحركة النفسية (الذهنية) للمتكلم للتعبير عن فكره الشخصي[4].

---

[1]- Saussure: cours de linguistique générale, p39.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص06.

[3]-voir: Saussure, cours de linguistique générale, p38.

[4] - ينظر: الطيب دبه، مبادئ اللسانيات البنوية، دراسة تحليلية ابستومولوجية، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، د.ط، الجزائر 2001، ص71-72.

من خلال ما سبق يظهر أن سوسير يدرك بوضوح أن اللغة ظاهرة اجتماعية جاءت نتيجة اتفاق وتواضع واصطلاح تم بين أفراد جماعات بشرية ليسمح باختيار ملكة الكلام، وباستخدامها لدى أفراد كل جماعة؛ أي أن إنجاز الكلام عملية غير قابلة للفهم إذا لم يكن هؤلاء الأفراد يملكون نظاماً عاماً بينهم، والذي يشكل رابطاً لهم والمتكون من رموز متوالية (أصوات)، في علاقتها الدائمة بمعانيها[1].

وقد أشار دي سوسير إلى أن التعاقدات والاتفاقات التي تتم بين أعضاء الجماعة اللغوية جاءت دون إخضاعها إلى مبررات عقلية، وهو ما اصطلح على تسميته بمبدأ الاعتباط، حيث يقول: «... واللغة هي الجانب الاجتماعي من الكلام الخارج عن نطاق الفرد الواحد غير القادر على أن يخلقها، أو على أن يحوزها، وهي لا توجد إلا بمقتضى نوع من التعاقد يتم بين أعضاء المجموعة البشرية الواحدة»[2].

4-2-4- تعريف اللغة عند سابير (Edward Sapir) (1884م-1939م):

عرّف سابير اللغة بقوله: «اللغة وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام الرموز التي تصدر بطريقة إرادية»[3].

أشار سابير إلى أن اللغة وسيلة غير غريزية في الإنسان؛ أي أنه غير مفطور عليها، كما هو الحال في المشي مثلاً، فهي ليست ردود فعل تلقائية كتلك التي تحصل عند الشعور بالألم أو الفرح أو الدهشة، فهناك اختلاف بين التعبير التلقائي عن الشعور، والنموذج الطبيعي لإبلاغ الأفكار الذي هو الكلام، فاللغة يتلقاها الفرد، ويكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه، وهي وسيلة للتعبير تقوم بتوصيل العواطف والأفكار والرغبات.

4-2-5- تعريف اللغة عند تشومسكي:

عرّف تشومسكي اللّغة بقوله: «اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية»[4].

طرح هذا التعريف القضايا التّالية:

- اللغة ملكة فطرية تولد مع الإنسان، ومن خلالها يتمكن من التواصل مع غيره من المتكلمين.

- أشار إلى ثنائية (القدرة والأداء)، فالقدرة هي المعرفة اللغوية عند الطفل والتي يولد بها، ويدعم هذه القدرة المعرفة بالقواعد النحوية، والتي تسمح بتوليد عدد لا متناهي من الجمل في لغة معينة.

---

[1] - ينظر: محمد الحناش، البنوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، المغرب، ط1، 1980، ص189.

[2] - دي سوسير فرديناند، دروس في الألسنة العامة، تر:صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، الدار العربية للكتاب 1985، تونس، ص35.

[3] - نقلا عن: حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص2؛ ومحمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، نصوص ودراسات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص14.

[4] - نقلا عن: حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم النفس اللغوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1986، ص48.

من خلال التّعاريف السّابقة يمكن القول أن اللغة في بنيتها وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعنى، والتي تشكل في تألفها مع بعضها كلاماً مفهوماً، له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقا، وكتابة بغرض تحقيق التواصل الناجح، والفاعل بينهم، وبما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة، ولا تقف وظيفتها عند هذا الحد، بل تتعدى ذلك لتصبح أساس التواصل بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها في تواصله مع نفسه، ومع غيره فكرياً وعلمياً، وثقافيا، واجتماعياً،كما أنها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكل ما فيه.

ويمكن استخلاص أهم الملامح المميزة للغة في النقاط التالية:

- اللغة سمة إنسانية.
- اللغة نظام (نسق).
- اللغة ذات طبيعة صوتية.
- اللغة مكتسبة.
- اللغة متغيرة.
- اللغة ظاهرة اجتماعية.

5- خصائص اللّغة:

بناء على ما سبق يمكن تحديد الخصائص العامة التي تشترك فيها جميع اللغات الإنسانية كالآتي:

5-1- **اللّغة سمة إنسانية**: بمعنى أن الإنسان خُصّ بها وحده، وتميز بها دون بقية المخلوقات، وذلك أنها مرتبطة بالعقل، فبإمكان الإنسان أن يتصل بالأشياء مثله في ذلك مثل الحيوانات الأخرى (باللمس أو الشم أو الرؤية ...الخ)، لكن الإنسان علاوة على ذلك يمكنه أن يتصل بهذه الأشياء وباللغة، وهو وحده الذي لديه القدرة على تسمية مفاهيمه، ومن هنا فاللغة تحقق إنسانية الإنسان؛ أي أن اكتساب النظام الرمزي خاصية إنسانية[1].

5-2- **اللّغة نظام**: اللغة نظام (System) يتكون من مستويات، ويتشكل في وحدات ورموز لها معان تم التواضع عليها، والنظام اللغوي يتكون من عناصر كالأصوات أو الحروف، والمفردات، ونظام النحو، ونظام الصرف وغيرهما[2].

يتم التواصل بين الناس، ويحصل التفاهم بينهم شرط الالتزام بهذا النظام، وما يميزه من قواعد، وضوابط لأن المتكلم لا يتصرف بحريته المطلقة، بل تبعا لنظم اقتضاها العرف الاجتماعي للغة، فهناك فرق بين مجرد الحديث

---

[1] - ينظر: فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص8.

[2] -ينظر: محمود محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص45.

باللغة، والحديث بها موحدة الخصائص حسب نظام معين في توارد الكلمات وشكلها، الأول مرجعه شخصي، والثاني طابعه اجتماعي، الأول هو عمل المتكلم، والثاني مهمة الباحث[1].

فإذا كان كيان اللغة يقوم بالإنسان المتكلم، فإن الباحث يأخذ في اعتباره أن إنتاج الكلام لا يتم بالمتكلم فقط، بل وبما يكتسبه من عادات نطقية من المجتمع الذي يعيش فيه؛ لأنه يكتشف النظم التي يتبعها المتكلم في نطقه.

يشمل النظام اللغوي الأنساق التالية[2]:

5-2-1- النّسق الصوتي: هو الذي يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية[3].

تعد الأصوات مادة اللغة الإنسانية، ولا مدلول لها ما لم تنظم في وحدات، ويمكن تمييز ثلاثة جوانب لأصوات اللغة:

- جانب إصدار الأصوات، وما تقوم به أعضاء النطق من حركات لإنتاجها.
- جانب فيزيائي: يتمثل في الموجات الصوتية التي تنتشر في الهواء نتيجة ما تقوم به أعضاء النطق من حركات.
- جانب استقبال الأصوات: يمتد من اللحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن تلك الأصوات إلى أن تنقل عن طريق الأعصاب إلى المخ.

5-2-2- النّسق الصرفي: يعنى بأبنية الكلمات، وأنواعها، وتعاريفها واشتقاقاتها؛ أي ما يتعلق بالمتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية.

5-2-3- النّسق الدلالي المعجمي: يتعلق بالوحدات المعجمية، والمعاني الملابسة لها على النحو الذي يظهر فيه المعجم دون الاهتمام بالمعاني المركبة أو الدلالات التي يفرزها السياق، والمتعلقة بالحقيقة، والتشبيه، والبيان وغيرها.

5-2-4- النّسق التركيبي: هو ما يتعلق ببناء الجمل، وترتيب كلمات الجملة في أشكالها، وعلاقاتها الصحيحة، فالنحو ضابط، وبفضله يتم تحديد المقبول وغير المقبول في التراكيب اللغوية، كما يمكن التحكم في تبديل المظهر الخارجي للجملة بمقبوليتها، فإدراك الطفل للقواعد النحوية ييسر له أن يحول الخبر إلى المثنى حين يتحول المبتدأ

[1] - ينظر: محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأى ابن مضاء، وضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط4 1989، ص131.

[2] - ينظر: سهير محمد سلامة، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص16.

[3]- ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص34.

إلى المثنى، أو يؤنث الصفة عند تأنيث الموصوف، ولن يتسن للطفل إدراك هذه القواعد إلا عن طريق اكتشافها مما يعرض عليه من تراكيب متعددة تناسب مستواه، وتشتمل على التحويلات المقصودة.

وتنحصر هذه المستويات على ما جاءت عليه في النحو العربي في ثلاثة مستويات تعكسها الأقسام الثلاثة الواردة في كتاب سبويه وهي: التراكيب (ومن ضمنها الإعراب)، والصيغ أو أبنية الكلمات وتصاريفها، والأصوات ولابد من الإشارة هنا إلى أنّ المدرسة التوليدية التحويلية بزعامة تشومسكي تنظر إلى أن اللغة قائمة على مستويين اثنين هما: الصوت والمعنى، وما بقية المستويات إلا مكونات التركيب.

5-3- **اللّغة ذات طبيعة صوتية:** بمعنى أنها تقوم على النطق، فمن الحقائق الأساسية التي أكدها علم اللغة الحديث الطبيعة الصوتية للغة، أي أنّ الصوت اللغوي هو الصورة الحيّة للغة، واللغة التي لا تنطق لغة ميتة، ولا تغني الكتابة عن الواقع الصوتي للغة[1].

والصوت المقصود هنا هو الصوت اللغوي؛ لأن الإنسان يصدر نوعين من الأصوات:

الأوّل: صوت غريزي فطري كالبكاء والضحك، فالطفل ينزل من بطن أمه يبكي فطرة لا يحتاج لأحد أن يعلمه البكاء أو الضحك.

الثّاني: صوت عرفي اصطلاحي مكتسب، وهو الصوت اللغوي، فالطفل يحتاج إلى تعلم أصوات اللغة حسب لغة الجماعة التي ولد فيها.

وإذا كانت الطبيعة الصوتية هي الأساس للغة، فإن المدارس الحديثة توصي بضرورة اعتماد الجانب الشفوي في تعليمية اللغات كون الجانب المكتوب ما هو في حقيقة الأمر إلا ترميز للمنطوق، وفي هذا الصدد يقول دي سوسير: «اللغة مخزن للصور السمعية، والكتابة الشكل الملموس لهذه الصور»[2].

ولقد سبق العرب المسلمون العصر الحديث في محاولة التغلب على قصور الكتابة، فكانت عنايتهم بعلم الرسم والضبط فوضعوا اصطلاحات للفظ القرآني تشير إلى مواضيع الإخفاء أو الإظهار أو القلقلة، وغير ذلك وقام علم كامل لخدمة هذا المجال هو علم الرسم والضبط[3].

5-4- **اللّغة مكتسبة:** لا يولد الإنسان متكلما بفطرته، فاللغة ملك من يتعلمها، بمعنى أنها سلوك من المجتمع الذي ينشأ فيه، وهناك جانبان أساسيان لعملية اكتساب اللغة هما:

أ- جانب فطري: ويتمثل في القدرة التي أودعها الله في الإنسان فجعلته مهيأ لاكتساب اللغة.

---

[1]- ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001 ، ص45.

[2] -Saussure, cours de l'linguistique générale, P32.

[3]- ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، مرجع سابق، ص46.

ب- جانب مكتسب: وهو جانب مرتبط بالبيئة، حيث يكتسب الطفل لغة من نشأ بينهم، فمن نشأ بين عرب تحدث العربية، ومن نشأ بين أهل الفرنسية تحدث الفرنسية، وهكذا، ويدخل جانب التقليد بقدر كبير في عملية الاكتساب حيث يتم اكتساب اللغة من الجماعة اللغوية بكل سمات وملامح الواقع اللغوي لهذه الجماعة من صحة وخطأ، وما بينهما من درجات التفاوت والتباين[1]، ولقد اختلفت النظريات في تفسير أساليب اكتساب اللغة، وهذا ما سيتم التطرق إليه لاحقا.

5-5- **اللّغة اجتماعية:** بمعنى أن اللغة لا توجد من فراغ، وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة، فالفرد الوحيد أو الذي ولد في مكان مهجور لن تكون له لغة، هذا يدل على أن اللغة تتطور، وتنمو نتيجة التفاعل، والرّغبة في التّعاون بين الأفراد، أي في الجماعة[2]، ومن الدلالات الاجتماعية للصوت اللغوي إمكانية تصنيف المتحدثين إلى بيئاتهم الاجتماعية من خلال طريقة النطق، فأنت تحكم على المتحدث بأنه جزائري، أو مصري، أو مغربي من خلال لهجته ويمكنك داخل إطار ضيق أن تميز بين بيئتين داخل المجتمع الواحد والوطن الواحد، حيث تستطيع أن تدرك الفرق بين العاصمي والسوفي مثلا من طريقة النطق بالكلمات لدى كل منها.

5-6- **اللّغة متغيّرة:** اللغة في تغير مستمر تخضع في ذلك لتطور المجتمعات، فهي المرآة التي تعكس كل مظاهر التغير والتحول، وهذا بفعل العديد من العوامل، «فاللغة وثيقة الصلة بعلم الإنسان، وعلم الاجتماع باعتبارها نتاج علاقة اجتماعية، ووسيلة نقل الثقافة التي تعتبر من وجهة نظر علم الإنسان مجموعة تقاليد الشعب، وأوجه استعمالاته للغة، وبالنظر إلى وظيفة اللغة كتعبير عن الفكر يمكن اعتبار اللغة جزءا من علم النفس، كذلك تطرق اللغة كل أبواب النشاط الإنساني المشترك من عقيدة، وحرب، وسياسة، وقانون، وترفيه، واللغة إلى جانب ذلك تعمل كأداة للفكر الراقي، فالخطابة، والأدب، والشعر، والفلسفة، والعلوم، كل أولئك لابد أن تتناول عن طريق اللغة»[3] فعندما نأتي إلى هذا العالم نجد قرب مهدنا اللغة التي تسبقنا لدى من يحيطون بنا، «إنها دستور أو نصب تذكاري محترم محفوظ في القواميس والقواعد... إنها نظام ... وسنخضع طوعا أوكرها، غير أن هذا النظام كيّف شيئا فشيئا من قبل الأجيال المتعاقبة، وإذا كان هذا الأثر محترما؛ فلأنه يحمل في طياته شهادة لأروع حركة للفكر الإنساني، وهو لهذا السبب محرّم، إنه تطوّر ويتطوّر، ويستمر في تطوره»[4]، فاللغة تنمو، وتتطور، وتزداد مفرداتها، وتقبل مفردات جديدة فهي في نمو مطّرد وثروتها في ازدياد مستمر.

---

[1]- ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، مرجع سابق، ص59.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991، ص34.

[3]- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب القاهرة، ط8، 1998، ص42.

[4]- Charles Goedert, Guide Pratique de grammaire française, hachette, 1978, P13.

ومن أمثلة هذا التغيُّر[1]:

أ – **التّغير في المستوى الصوتي**: وهو التغير الذي يقع في مستوى الصوت المفرد أو الحركة، ومن أمثلة التغير الصوتي للأصوات الأساسية في مصر:

ذ ⟵ ز في مثل: ذكر ⟵ زكر

ث ⟵ س في مثل : ثورة ⟵ سورة

ب– **التّغير في المستوى الصرفي**: وهو التغير الذي يقع في مستوى الكلمة ومن أمثلته:

اسم الفاعل من الفعل (قرأ): قارئ، لكن المعاصرين ينطقونه (مقرئ)، واسم المفعول من الفعل (دان): مدين لكن المعاصرين ينطقونه: مديون.

ج– **التّغير في المستوى الدّلالي**: إن أكثر ما يقع من تغير في اللغة يكون في المستوى الدلالي، وذلك بسبب التوسع في استعمال الألفاظ لمعان جديدة، ودلالات مستحدثة، ومن أمثلته:

كلمة (جيل – أجيال) كان استعمالها في القديم في مجال الأحياء، نباتية كانت أو حيوانية أو بشرية، في حين أصبحت في العربية المعاصرة تستعمل في مجال الجمادات في عالم الكمبيوتر[2]، ومثال ذلك:

- تم تطوير أجيال حديثة من الكمبيوتر تستوعب كل المعطيات.

–كلمة "ربت" وردت في القديم بمعنى التربية، وتطورت دلالاتها في المعاصر إلى الدلالة الحركية التي تتم بواسطة اليد، ويصاحبها شيء من مشاعر الود، والحنان، والعطف[3].

وفي الفعل "زفّ" حدث التّطور الدلالي لهذا الفعل من خلال تثبيت الدلالة المجازية، وغياب الدلالة الأصلية فالدلالة الأصلية لهذا الفعل هي السرعة، ثم استعير لحركة العروس لما فيها من خفة وفرح (سرعة معنوية)، وعملت العربية المعاصرة على تثبيت هذه الاستعارة، وتغييب الدلالة الأصلية، ولم يرد الفعل (زفّ) إلا مقترنا بملمح الفرح المصاحب للحدث (الحركة)، فقد غاب المعنى الأصلي للكلمة تماما، وبقي الاستعمال المجازي ثابتا، وتحول إلى حقيقة حتى أصبح الذهن عند سماع الكلمة لا ينصرف إلا إليه[4].

---

[1]– ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، مرجع سابق، ص52-56.

[2] – ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5، 1984، ص76.

[3] – ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، مرجع سابق، ص55.

[4] – ينظر: نفسه، ص56.

د- في المستوى التركيبي: وهو التغير الذي يقع في مستوى الجملة، وله وجوه كثيرة ، فقد لا يكون التغير فيه خروجا عن قواعد اللغة العربية، ولكن المعنى المعبر عنه معنى مستحدث، ومن أمثلته:

يلعب دورا هاماً ويقابله بالانجليزية[1]:

- He plays an important port.

وكذلك في الجملة: كلام للاستهلاك المحلي، ويقابله بالانجليزية[2]:

- For local Consumption.

وهناك نمط أخر في التغيير التركيبي يكون التغيير فيه مخالفا لقواعد اللغة العربية، ومن أمثلته:

أنا كمسلم، وهذا النمط مصوغ على نمط التعبير الإنجليزي:

- Iam as a moslem-

وخلاصة القول: إن اللغة في حالة تغير دائم، يمكن ملاحظته في أنظمة الأصوات والقواعد والمفردات من جيل إلى جيل، ومن إقليم إلى آخر؛ وذلك لأن الناس ينمون النماذج اللغوية التي تؤدي حاجاتهم بفاعلية، ومن أظهر ميادين التغير في اللغة الكلمة، فالمتتبع تاريخ الكلمة في أية لغة يجدها تتغير دائما، وتنتقل من ميدان إلى آخر، فهناك معنى عام، ومعنى خاص، وهناك معان حقيقية، وأخرى مجازية، وقد يكون للكلمة أكثر من معنى، وقد تؤدي عدة كلمات معنى واحدا.

6- مستويات استخدام اللغة:

مع ظهور اللسانيات الاجتماعية ظهرت مصطلحات للتعبير عن مستويات الاستخدام اللغوي، وهي تفيد في وصف العلاقات اللغوية داخل الجماعة اللغوية الواحدة، ففي العربية نجد الفصحى، والعامية، أو اللهجة، وهي أكثر المصطلحات شيوعا.

إن أي نظام لغوي يتكون من أصوات تكوّن كلمات، والكلمات تكوّن جملا لأداء معنى، والشيء الأساسي الذي يجعل نظاما لغويا ما يصنف باعتباره لهجة أو لغة فصيحة هو موقف أبناء الجماعة اللغوية منه، ومعنى هذا أنه ليس في بنية اللهجة أو اللغة ما يحتم تصنيفها بالضرورة هذا التصنيف، ولكن مجالات الاستخدام عند أبناء الجماعة اللغوية هي التي تفرض هذا التصنيف، فالنظام اللغوي الذي يقتصر استخدامه على مجالات الثقافة، والعلم، والأدب الرفيع هو ما يصنف اجتماعيا بأنه فصيح، والنظام اللغوي الذي يقتصر استخدامه على مجالات الحياة اليومية هو بالضرورة ما يصنف اجتماعيا بأنه لهجة أو بأنه عامية[3].

---

[1] - ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1971، ص261.

[2]- ينظر: نفسه، ص143.

[3]- ينظر: محمد فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، مصر، ط4، 2007، ص18-19 .

ولمزيد من التوضيح أعرض فيما يلي أهم المصطلحات المتعلقة بمستويات الاستخدام اللغوي:

6-1- اللّغة الأم: أشار عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن المكتسبات اللغوية الأولى تسمى بالمنشأ اللغوي ويقابلها في اللغات الأوربية (Substrat)[1]؛ ليبين أنّ المنشأ اللغوي فيه من العادات ما يعيق تعلم اللغة الهدف يقول: «ثم لا ننسى أن الصعوبة الكبرى -وقل من يتفطن لذلك- هي في اعتراض ما اكتسبه الشخص قبل دخوله إلى المدرسة، وممارسته له خارج المدرسة من الأوضاع اللغوية اللهجية، أو الأعجمية على ما يعرض عليه من الأوضاع غير اللهجية»[2].

فالعادات اللغوية – اللهجية أو الأعجمية- التي يكتسبها الإنسان من بيئته الأولى من أقوى العوائق التي تعترض تحصيله للعادات اللغوية الجديدة غير اللهجية؛ ولهذا ينبغي أن لا يصدم المتعلم بالوضع غير اللهجي دفعة واحدة كأن تقدم له في كل درس ألفاظ وصيغ كلّها جديدة طارئة على منشئه اللغوي[3].

6-2- اللهجة: قبل تعريف اللهجة من الناحية الاصطلاحية لابد من عرض تعريفها اللغوي .

اللهجة لغة: «لَهَج بالأمر لهجاً : أولع به واعتاده ، واللهْجة واللهَجة : طرفُ اللّسانِ ... وجرسُ الكَلامِ ويُقال: فلان فصيحُ اللّهْجَة، وهي لغته جُبل عليها، فاعتادها ونشأ عليها ، واللّهجةُ: اللسان»[4]. فاللّهجة بهذا المعنى هي اللسان أو جرس الكلام، أو هي اللّغة التي جبل عليها الإنسان فاعتادها، ونشأ عليها.

أمّا في الاصطلاح فيعرّفها إبراهيم أنيس على أنّها: « مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في تلك الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من مجال أوسع وأشمل يضم عدة لهجات لكل منها خصائصها»[5].

ويعرّفها عبد المالك مرتاض بقوله: «واللهجة بفتح الهاء وسكونها معا، ولكن السكون أفصح وأعلى، عبارة عن العادة النطقية التي تكيف مقاطع صوت امرئ ما، وهذه "العادة النطقيّة" إن صح مثل هذا الإطلاق، تنشأ عند المرء تحت تأثير العوامل البيئوية الفيزيولوجية والوراثية، فنطق القاف همزا لدى أهل تلمسان مثلا لهجة لا لغة واستعمال القمح بدل البر، أو البر بدل القمح، لغة لا لهجة، أما نطق الراء غينا، أو ياء، أو نطق السين ثاء، أو نطق الراء لاما

1- ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4 1973/1974، هامش ص69.

2- نفسه، ص69.

3 – ينظر: نفسه، هامش ص69.

4 - ابن منظور، لسان العرب، ج3، مصدر سابق، ص183.

5 – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص17.

مفخمة– عند بعض الصبيان– فذلك عيب نطقي يدعى"لثغة"، وصاحبه ألثغ وصاحبته لثغاء، لأنها حالات نطقية شاذة لا تشمل إلا أفرادا معينين، ولو افترضنا أن أهل بلد بكامله ينطقون الراء غينا، لأصبح ذلك لهجة لا لثغة»[1].

وتتعدد اللهجة وتتنوع، فهناك لهجة الفرد (Idiolect)، إذ لكل منا طريقته في النطق، وله خصائصه الصوتية التي تميزه عن غيره، وهناك اللهجات الإقليمية الجغرافية (Regional dialects)، فهناك لهجة السهول التي تختلف عن لهجات الجبال، ولهجة الصحراء التي تختلف عن لهجة الحواضر، وكذا الأمر بالنسبة للهجة المناطق الزراعية عن لهجة السواحل، وهناك اللهجات الاجتماعية (Social dialects)، حيث تتميز لهجة الطبقة العاملة عن لهجة الطبقة الوسطى، عن لهجة الطبقة الغنية، وهناك اللهجات الخاصة (Les argots) التي تميز المهن والميادين[2].

6–3– العاميــة: العامية يتمثل هيكلها اللغوي العام في تلك اللهجات الإقليمية التي تختلف من جهة إلى جهة، بل أحيانا تختلف من قرية إلى قرية مجاورة لها، وهذه اللهجات تخضع لعوامل لغوية كثيرة، منها ما ينشأ عن الوراثة والطبيعة، ومنها ما ينشأ عن الطبيعة والجوار، ومنها ما ينشأ عن الاختلاف الناشئ عن اختلاف الجنس واللغة والطبيعة الفيزيولوجية نفسها، فاللغات تتأثر وتؤثر، كما يتأثر ويؤثر الناطقون بها، لأنها ظاهرة اجتماعية كما ثبت[3].

إن كل هذه العناصر تتفاعل في ساحة الواقع اللغوي للطفل الجزائري، ويبدو أن العامية في مفهومها الوارد والذي شمل ضمنيا اللهجة واللغة الأم تزاحم اللغة العربية الفصيحة، وبالتالي بات مشروعا لنا أن نتساءل عن حقيقة تصنيف اللغة العربية، يقول: الفهري في إجابته عن هذا السؤال: «درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة "الأم"، أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين، فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتب الانجليزية؟ ...، إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية...، إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة، ولذلك كانت الفصيحة بين الأولى والثانية في نظرنا»[4].

[1]– ينظر: عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص7.

[2]– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص37–38.

[3]–ينظر: عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، مرجع سابق، ص7.

[4]– عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، 1986، ص20–21.

إن الإقرار بالتزاحم في عالم الطفل اللغوي، يستدعي ضرورة الحسم، ولكن بشكل يجب أن يخلو من أي تردد أو تراجع؛ لأن الحسم وإن كان قد فصل فيه منذ الاستقلال، إلا أن تبني مدرسة جزائرية عربية اللسان ظل شعارا يهتز بين كل ظرف وآخر، والدليل على ذلك، الجدل القائم اليوم حول تعليمية اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية ضمن ما هو معروف بمشروع إصلاح المنظومة التربوية.

7- وظائف اللغة:

تظهر أهمية اللغة في الوظائف التي تؤديها، وقد أشار إلى ذلك ابن جني بقوله: «وأما حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[1].

من خلال هذا التعريف يشير ابن جني إلى وظيفة اللغة الأساسية وهي التواصل، وذلك من خلال قوله: "أغراضهم" بصيغة الجمع، فالأغراض والحاجات متعددة منها الحاجة النفسية والفكرية والاجتماعية والوجدانية ... وهو ما اصطلح عليه عند المحدثين بالوظيفة، ومن وظائف اللغة:

7-1- الوظيفة الاجتماعية: يظهر الأداء اللفظي وظيفة اللغة الاجتماعية إذ يفهم الناس حديث بعضهم البعض، وإلى جانب ذلك فهي سلاح مهم من أسلحة مواجهة المواقف الحياتية التي تتطلب استخدام مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، فهي بذلك تقوم بتسيير شؤون المجتمعات وتصريفها، وتوجيه أفراده، وتقويم سلوكاتهم بما يتماشى، وتوجهات المجتمعات باعتبارها حاملة للقيم والمثل التي توارثتها الأجيال، وهذا ما أكده يسبرسن بقوله: «إن كلمات اللغة في الاختلاط الاجتماعي لا تستعمل في أكثر الأحايين لتنقل الأفكار، أو لتوضيح أشياء من هذا القبيل، أو حتى للتعبير عن الشعور، ولكنها تستعمل لتشبيع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية والمصاحبة التي يهواها الإنسان»[2].

7-2- الوظيفة التعبيرية: تعتبر اللغة وسيلة لتبليغ الأفكار والأحاسيس والرغبات، فالمتكلم حينما ينطق ببعض الكلمات إنما يفعل ذلك ليعبر؛ أي ينقل العواطف والأحاسيس والأفكار من الداخل إلى الخارج[3].

واللغة بهذا الاعتبار وسيلة للتفاهم بين البشر، وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في حياتهم، إلا أن هذه الوظيفة تتداخل مع بعض الوظائف الأخرى، وهذا ما أشار إليه هاليداي (Halliday)، ومنها على وجه التحديد الوظيفة

[1] - ابن جني، الخصائص، مصدر سابق، ص33.

[2] - نقلا عن: نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مؤسسة أبو وجدان للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993، ص151.

[3] - ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص73.

النفعية (Fonction instrumentale) وهي التي يطلق عليها "أنــا أريد" فاللغة تسمح لمستخدميها منــذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم، وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة[1].

وكذلك الوظيفة الشخصية (Fonction personnelle) فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤاه الفردية، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي يثبت هويته، وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره للآخرين وهذه الوظيفة تؤدى عبر الكلام، ويمكن أن تكون شفهية، ومكتوبة كما في الأدب والشعر[2].

7-3- **الوظيفة التّواصلية**: يستخدم الإنسان اللغة في قضاء حاجاته وحل مشاكله، والاتصال بالأفراد والجماعات، ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحي نشاطاته الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية ...[3].

والوظيفة التواصلية هي الوظيفة الجوهرية للغة، فلا يمكن للفرد أن يعيش دون أن يتفاعل مع الآخرين، فلا مناص إذا من استخدام اللغة كأداة للتواصل معهم؛ لأننا نستخدمها ونتبادلها في المناسبات المختلفة، ونستخدمها في إظهار الاحترام والتخاطب مع الآخرين.

7-4- **الوظيفة النّفسية**: اللغة عنصر من عناصر تكوين الشخصية، فعندما يتمكن الإنسان من النطق والتعبير الجيد بطلاقة يشعر بالطمأنينة، ويحس بالرفعة، ويدفعه ذلك إلى مزيد من الرقي والثقة بنفسه، وعدم الخجل أو الاضطراب أو الخوف، ويظهر ذلك واضحا في أعمال الأدباء شعرا ونثرا، وبها يتم الترويح عن النفس، وعلى هذا الأساس فكل منا يحتاج غالبا إلى لغة شاعرة تحفل بالوجدان المتأجج، زيادة على تأثيرها الانفعالي في الآخرين، وهذا ما ذهب إليه "يسبرسن" الذي حصر هذه الوظيفة في الجانب الترفيهي للغة؛ لأن المرء حين يغني أو يتحدث بحديث لا هدف من ورائه، فهو إنما يفعل ذلك ليرفه عن نفسه، ويمتع الآخرين، «إذ لا يعيش الإنسان بالخبز وحده، فاللغة لها وظائف أخرى علاوة على كونها أداة اتصال، وهي لا تستخدم فقط في الكلام بل في الغناء أيضا، والحديث لا هدف له في الغالب إلا مجرد اللعب بالأصوات ليمتع الفرد نفسه، ويمتع الآخرين، فليست الحياة اليومية جدا كله، بل هناك فرص ينبغي ألا نفكر فيها، وذلك حينما نترك العمل جانبا، وفي مثل هذه الظروف لا تؤدي اللغة وظيفة حل المشكلات، بل لها في هذه الأوقات وظائفها، فهي وسيلة من وسائل الراحة، وتقليل الاضطراب، وكسر حواجز الغربة بين الفرد ومن يشاركه الحديث، وإقامة علاقات تنأى عن العلاقات التقليدية»[4].

---

[1]- ينظر: نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مرجع سابق، ص152.

[2] - ينظر: فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص11.

[3] - ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984، ص35.

[4] - فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص12.

7-5- **الوظيفة الاستكشافية التعليمية:** بعد أن يبدأ الفرد تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاكتشاف وفهم تلك البيئة، وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية؛ بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة حتى يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة[1].

7-6- **الوظيفة التخيلية:** تزود اللغة الفرد بقابلية استخدامها لأغراض الترفيه، والغناء، وصياغة الشعر، والنثر وإطلاق النكت، فاللغة لها وظيفة إبداعية تسمح باستخدام الخيال للتعبير عنها، والاستفادة منها كيفما يشاء الفرد[2].

وهذه الوظيفة تلتقي بما يسمي بالوظيفة النفسية؛ كون اللغة تسمح من خلالها للفرد بالتحرر نسبيا من ضغوط الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل فيما ينتجه من أشعار، وفنون، وإبداع في قوالب لغوية تعكس انفعالاته وتجاربه، وأحاسيسه، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة، والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هو الأمر في الأغاني، والأهازيج التي يرددها الأفراد في الأعمال الجماعية، أو عند النشر، ويمكن رصد خصوصيات لكل خيال لغوي[3].

7-7- **الوظيفة التربوية:** اللغة لا تدرس على أنها هدف خاص مقصود لذاته فحسب، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم ألا وهو تربية الأجيال، وإعدادهم إعدادا يتلاءم وظروف الحياة، وتطورها، وبها تقدم المعارف والعلوم المختلفة للنشء، وبها يتعلم ويستزيد.

7-8- **الوظيفة الثقافية:** تقاس حضارات الأمم بدرجة ثقافة أفرادها، وبمقدار ما لديها من معالم التراث الثقافي والحضاري، والحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيم والنظم يتمسك بها الإنسان إلى درجة الإيمان بها ومن ثم فإن كل مجتمع يحرص على تطوير قيمه ونظمه، واللغة تمكن الأفراد من حفظ هذا التراث الحضاري بكل قيمه ونظمه.

واللغة مقوم من أهم مقومات الحياة والكيان، وهي الحاملة للثقافة، والرابط الموحد بين أبنائها، والمكون لبنية تفكيرهم، وهي الصلة بين الأجيال المختلفة؛ وذلك بتسجيلها للتراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، ومن أمة إلى أمة، فاللغة تسجل كل تراث حضاري، وتنقله من الماضي إلى الحاضر، وتعمل على وصل حاضره بمستقبله، ولولا اللغة ما استطاع الإنسان حفظ تراثه، وتسجيله، ونقله إلى الآخرين ممن يفصله عنهم المكان أو الزمان[4].

---

[1] – ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 22.

[2] – ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط3، 2012، ص293.

[3] –ينظر: نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مرجع سابق، ص 154.

[4] – ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص29.

7-9- **الوظيفة الفكرية**: بين اللغة والفكر ارتباط وثيق، ولكي يخرج الإنسان أفكاره للوجود فلا بد من قالب يصب فيه تلك الأفكار، وهذا القالب هو الصورة التفسيرية التي تكون مادتها اللغة، فهذه الأخيرة تساعد على إبراز الأفكار، ومن الثابت أن عملية التفكير في حد ذاتها لا يمكن أن تكون إلا باستخدام ألفاظ دالة ضابطة لمعان محددة والإنسان عند التكلم يفكر؛ لأنه يريد أن يرتب فقرات حديثية؛ ليصدر كلاما منظما غير مبهم، فلا غنى للفكر عن اللغة، ولا للغة عن الفكر.

مما سبق أخلص إلى أنّ اللغة وسيلة من وسائل الاتصال بين البشر، يعبر الفرد من خلالها عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته، كما يعبر بها عن حاجاته واتجاهاته، وتساعده على فهم من حوله وما حوله، وهي وسيلة هامة لتطوير تفكير ومعرفة الفرد، وهي أهم وسيلة للتفاعل الاجتماعي.

8- النّظريات المفسرة لاكتساب اللغة:

تعددت النظريات المفسرة لأساليب اكتساب اللغة ومن أبرزها:

8-1- **النّظرية السلوكية**: اعتمد السلوكيون على المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، والذي حدّد موضوع علم النفس في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أداءه، وتحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله أو تغييره وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه[1].

وتعتبر هذه النظرية أن النشاطات الإنسانية بما فيها اللغة تخضع لقانون (المثير والاستجابة) حيث ينظر السلوكيون إلى اللغة كشكل من أشكال السلوك، ويفسرونها في إطار تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات للمثيرات، ومن هذا المنظور هم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها، ومسار تعلم أي مهارة سلوكية أخرى[2].

ويحدد السلوكيون اللغة بأنها استجابات لمثيرات يقوم بها الكائن الحي، وتأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، وفي هذا الإطار تستخدم الكلمات كمثيرات واستجابات لمثيرات أيضا، وتخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم[3].

---

[1] - ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص51-52.

[2] - ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص 72.

[3] - ينظر: نفسه، ص72.

ومن أعلام هذا الاتجاه "جون واطسن" الذي يرى أن المعجم اللفظي لدى الطفل يتكون في البداية انطلاقا من الأصوات التي تصدر تلقائيا عنه، وعن طريق الصدفة إلى حد ما، إلا أنه يخضع للتطوير في البيئة الاجتماعية بشكل تشريطي، وذلك لأن الأهل يسعون لتقريب الأصوات التلقائية من الأصوات اللغوية، فما أن يقترب الصوت في الواقع من الكلمة حتى يتم ربطها بالشيء أو بالفعل عبر عملية استبدال الشيء أو الفعل بالصوت أو باللفظة، وتشمل عملية التشريط تنغيم الكلمة وطريقة نطقها، وعلى هذا النحو يكتسب الطفل شيئا فشيئا استجابة لفظية تشريطية لكل أشياء محيطه الخارجي، فتتولد الاستجابات اللفظية عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتعزز خلال محاولات التلفظ بها.

ويكتشف الطفل معاني الكلمات وفق مسار تشريطي بقدر ما يكتشف الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفظ بها؛ بمعنى أن الكلمة تلفظ في حضور شيء معين، وهذا الأخير يثير استجابة تؤسس علاقة ارتباطية بين الكلمة والشيء، شبيهة بالعلاقة التي تربط بين الطعام ورنين الشوكة في تجارب (بافلوف)؛ بمعنى أن الكلمة تعمل كمثير بديل في غياب الشيء، وهذه الآلية تتيح التكلم عن الأشياء والأحداث البعيدة في المكان والزمان من دون أن تكون خاضعة مباشرة لتأثير المثيرات الخارجية[1].

أما "سيكيز" فيعتبر أن اللغة عبارة عن مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وبإمكان النتائج المتأتية من المثيرات أن تؤدي إما إلى زيادة الاستجابة أي تعزيزها، وإما إلى تناقصها؛ أي معاقبتها، فالمثيرات التي تؤدي إلى زيادة الاستجابة يطلق عليها اسم المعززات الايجابية، مثل ضغط الفأر على الرافعة الذي ينجم عنه حصوله على الطعام والماء، في حين يطلق اسم المعززات السلبية على المثيرات التي تمنعها أو تلغيها، مثلا إذا ما ضغط الفأر على رافعة فإنه يؤخر بدء الصدمة أو يوقفها[2].

ويؤكد سيكنر أن السلوك الكلامي يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، ويضع على عاتق هذه البيئة مسؤولية العمل على جعل الطفل يكتسب لغتها، فالأهل في تصوره هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية[3]، حيث «أن تشجيع تكرار استجابات الكلام ينجم عنه السلوك اللفظي عند الطفل عن طريق تعزيز التقريبات المتتالية فكلما اقتربت الأصوات

---

1 – ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص73.

2 – ينظر: نفسه، ص 75.

3 – ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1 1982، ص51.

التي تصدر عن الطفل من الأصوات اللغوية، يقوم الأهل بتشجيعه بربط هذه الأصوات بمعاني الأشياء، وفي حضور هذه الأشياء»[1].

كما يؤكد أيضا أن السلوك اللفظي يتم تعلمه على نحو تدريجي وفقا لمبدأ التقريب المتتابع باستخدام إجراءات التعزيز التفاضلي، حيث أن الاستجابات اللفظية الصحيحة يتم تعزيزها، في حين يتم إهمال غير الصحيحة منها ويستمر ذلك إلى أن تصل الاستجابة اللفظية إلى مستوى معين من الدقة، ويصبح ذلك السلوك اللفظي مقبولا بحيث تقل فرص التعزيز؛ لأن الفرد يصبح لديه الميل للاستجابة لفظيا بطريقة معينة كون أن التواصل من خلال الكلام يشكل بحد ذاته معززا بالنسبة له.

وقد ميَّز بين نوعين من الاستجابات للمثيرات:

أ- الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثيرات محددة مثل البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل، والتي ينجم عنها سلوك استجابي؛ بمعنى أن الاستجابة هنا هي نتيجة حتمية لمثير واحد هو المسؤول عن هذه الاستجابة دون غيره.

ب- الاستجابات التي تحدث من دون وجود مثير محدد، والتي لا تعرف بآثارها على البيئة، وليس من خلال المثيرات التي تستدعيها، وعلى سبيل المثال: فإن قيادة السيارات أو ركوب الدراجات أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان محدد كلها استجابات أو إجراءات متشابهة، ولا يوجد أي مبرر لافتراض وجود مثير محدد يحدثها وينجم عن هذه الاستجابات سلوك إجرائي يعمل في البيئة المحيطة[2].

قدم العالم سكينر في هذا الشأن وجهة نظر خاصة ذات صلة بعملية اكتساب اللغة عند الطفل تقوم على العناصر الآتية[3]:

أ- إن اللغة الإنسانية هي مهارة كغيرها من المهارات الأخرى تنمو عند الطفل وتتطور عن طريق المحاولة والخطأ.

ب- ترتقي اللغة عند الإنسان وتتطور عن طريق المكافأة (التعزيز).

ج- تنعدم هذه المهارة (اللغة) أو تضعف إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيز.

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص76.

[2] - ينظر: نفسه، ص76-77.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص91.

د- تأخذ المكافأة المصاحبة للماهرة اللغوية عدة أشكال، وقد ميّز (سكينر) بين ثلاث طرق تعدّ حسبه أساسية لتعزيز تكرار الاستجابات اللفظية عند الطفل في مراحل اكتسابه اللغة، وهي كالآتي[1]:

الطريقة الأولى: قد يتلفظ الطفل في مراحله الأولى بمقاطع أو كلمات على سبيل الاستجابات النقطية في صورة تكرار لأصوات يسمعها من أفراد أسرته أو من محيطه، وهو إذا يفعل ذلك فإنه يحاكيها، وتكون استجابة الأفراد المحيطين به لما يصدر عنه، واستحسانهم له نوعا من التعزيز (المكافأة) الذي يساعده على تنمية حصيلته اللغوية.

الطريقة الثّانية: وتتجلى في علاقة التلفظ بالطلب، حيث تكون الأصوات التي تصدر عن الطفل عشوائية أي غير مرتبطة بمعان، ثم سرعان ما ترتبط بمعان لدى الآخرين.

الطريقة الثّالثة: وتكون بالاستجابة اللفظية الكاملة، ويتم ذلك عن طريق المحاكاة، وتتم هذه الاستجابة عادة عند حضور الأشياء المعبر عنها (المرجع) كما يسمى عند علماء الاتصال.

يمكن القول أن اكتساب اللغة من المنظور السلوكي عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي والمحيط، حيث يتضمن هذا الأخير الكثير من المثيرات التي تتطلب استجابات معينة، ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا.

وعلى العموم فقد بقي أصحاب هذه النظرية يرون أن الطفل يكتسب اللغة من خلال السماع والتلقين والتدريب والمران، ويعتمد على التقليد اعتمادا كليا، وقد يلجأ إلى القياس أحيانا، ويؤمن بأن تصويب المحيطين به لأخطائه اللغوية حين الوقوع فيها يعدل سلوكه اللغوي، ويقوده إلى اكتساب لغة سليمة صحيحة[2]، ويبرز في كل هذا أن النظرية السلوكية تنظر إلى الأداء الفعلي للغة (الكلام) على أساس أنه مظهر سلوكي لا يختلف عن المظاهر السلوكية الأخرى، ومن ثم فإن تفسيرها لاكتساب اللغة يندرج ضمن تفسيرها لاكتساب المهارات والسلوكات والعادات المختلفة.

يمكن حصر الأفكار المتعلقة بنظرية التعلم السلوكية في النقاط الآتية[3]:

- تعد الأصوات التي يصدرها الطفل في بداية اكتساب نظامه اللساني استجابات تقع ضمن الحصيلة السلوكية للطفل.

- عندما يدرك الآباء أن هذه الأصوات التي يتلفظ بها الطفل من جنس لغتهم يقومون بتدعيمها وتعزيزها عن طريق التأييد اللفظي.

---

[1]- ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص99.

[2]- ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، جامعة السعودية، 2006، ص246.

[3]- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد 99، 1986، ص107-108.

– عندما يتقدم الطفل في السن يصبح قادرا على إدراك الأصوات والكلمات والجمل التي يتلفظ بها الآخرون فيسعى إلى تقليدها.

– تستمر عملية التعزيز التي تظهر بصفة خاصة في استجابة الآخرين لما يتلفظ به الطفل سواء أكان ذلك عن طريق تلبية طلبه أم عن طريق الاستجابة اللفظية التي تعزز نجاح الطفل حينما يستخدم لفظا معينا استخداما صحيحا.

لقد تأثر (بلومفيلد) بهذا الاتجاه في دراسته للغة وتفسيره لها، وارتكز هذا التفسير على دعامتين أساسيتين هما[1]:

– إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا أي قائما على عمليتي المثير والاستجابة.

– إمكانية التنبؤ بالكلام والاستجابات اللفظية بناء على المواقف أو المقامات التي تصاحبها، وبغض النظر عن العوامل الداخلية.

بناء على هذا الطرح يرى (بلومفيلد) أن في الأداء الفعلي للغة سلسلة من التعاقب (مثير - استجابة)، ويتمثل هذا التعاقب في شكل حوار ثنائي بين شخصين يتبادلان الحديث، بحيث يصبح كلام الأول مثيرا يستوجب أو يتطلب إجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثيرا للأول، وبهذه الطريقة تكون سلسلة الكلام.

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذا التفسير أنه يستمر في سلسلة تعاقبية لا نهاية لها أو في شكل دائرة مغلقة وهذا ما يوصف في المنهج العلمي بالاستدلال الزائف.

كما أن تفسير الممارسة الفعلية للغة في الواقع يقف عاجزا عن تفسير الاستجابات اللفظية غير المسبوقة بمثير أو الناتجة عن دوافع وبواعث داخلية[2].

من الملاحظات على النظرية السلوكية نجد:

– أصحاب هذا الاتجاه جعلوا تعلم اللغة عملية سطحية، وأهملوا الجوانب العقلية والاستعداد لتعلم اللغة عند الطفل فجعلوا دوره سلبيا متأثرا ومستجيبا[3].

– ما أكدته النظرية السلوكية يمكن أن ينطبق على الكلمات الأولى التي يتعلمها الطفل لكنها تعجز عن تفسير كيفية تعلم الطفل للجمل بتراكيبها المختلفة، فهو لا يكتفي بنطق ما يسمعه من جمل بل ينطق أيضا جملا لم ينطقها ويبدع في ذلك.

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص91.

[2]– ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، مرجع سابق، ص100.

[3]– ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث أربد، الأردن، ط1، 2009، ص25.

– لا علاقة لسلوك الفئران في صناديق التجارب والمختبرات وبين اللغة البشرية، والسبب واضح، وهو أن اللغة من اختصاص البشر، وأن جميع وسائل الاتصال التي تستعملها الحيوانات والتي تدعى تجاوزا لغات الحيوان هي وسائل قاصرة للغاية، ولا تتمتع بالعناصر الأساسية التي تكوّن لغة الإنسان[1].

إن مبدأ المحاكاة ليس مبدأ كافيا لتفسير عملية الاكتساب، فمن المعلوم أن الفرد يتمتع بقدرة على اكتساب عدد هائل من العبارات التي يتوصل إلى فهمها، ولا يمكن القول أنه اكتسب هذا من السماع للآخرين فقط، فلا مقدرة للذاكرة أن تحفظ هذا العدد من العبارات، وأن تستعيدها بحذافرها، فالطفل ابتداء من السنة الثالثة يكون قادرا على توليد عدد هائل من العبارات الجديدة التي لم يسمعها من قبل، كما أن المفردات التي يمكن للطفل أن يتعلمها عن طريق الربط بين الدال والمدلول هي المفردات الدالة على الأشياء المحسوسة فقط، فكيف يمكن في ضوء هذه النظرية تفسير تعلم الطفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة، ومن بين الذين عارضوا هذه الفكرة صاحب النظرية العقلية "نعوم تشومسكي".

8-2- **النظرية العقلية (الفطرية)**: نشأ هذا الاتجاه على أنقاض المدرسة السلوكية على يد العالم نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) إذ يرى: «أن اللغـة فطرة خاصة بالإنسـان دون غيـره من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، ما لم يكن مصابا بأمراض جسمية أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها»[2].

ويشير أصحاب هذا الاتجاه أن العاديين لديهم قدرة داخلية تساعدهم على اكتساب اللغة، وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة، مما يعني أن اللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية رغم أن الطفل لا يدرك كنهها، وأن هذه الآلية تعين الطفل على تفحص البنى اللغوية التي يستخدمها ومقارنتها بالبنى اللغوية التي يسمعها، وعند التعارض بينها يعدل البناء اللغوي، وتستمر هذه العملية إلى أن تتشابه البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل مع البنى اللغوية التي يستخدمها الكبار[3]؛ بمعنى أن كل إنسان يمكنه تعلم اللغة؛ لأنه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلمها، وهذه القدرة عامة بطبيعتها؛ أي أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان، وفي كل مكان واللغة شكل من أشكال السلوك المعقد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط.

[1]– ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد9، 1978، ص92.

[2]–نقلا عن: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص251.

[3] – ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1 2008، ص13.

ويوضح أصحاب هذا الاتجاه أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي، فكل أداء كلامي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة[1]، وقد ركز هؤلاء على مفهومين هامين هما:

أ- **الملكة اللغوية**: ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى الفرد، وتمكنه من تكوين ما يريد من الجمل الجديدة، وتعني أيضا المعرفة اللغوية، والتي من مكوناتها المعرفية القواعد النحوية والصرفية، ومعرفة تحويل الجمل من صيغة لأخرى، «فالطفل عنده يولد وهو مزود بقدرات فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، وتكوين بنى اللغة، وذلك من خلال الكلام الذي يسمعه من الأشخاص المحيطين به، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها، ويسمي تشومسكي هذه القدرة بالملكة اللغوية Compétence، وهي ملكة فطرية بديهية لا شعورية تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جمله وفق مجموعة منظمة من القوانين، وإذا كانت الملكة تتصف بطابع اللاشعور، فإن اللغة ترد إلى عملية تحقيق لاشعوري لسياق الكلام»

ومن هذا المنطلق «نفهم اللغة على أنها آلية تنظم ديناميكية التكلم، ونفهم القواعد على أنها التنظيم المحرك لهذه الآلية»[2].

فالملكة اللغوية توجد وتقود الأداء الكلاميperformance، وكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية تتعلق بالملكة تمر بمراحل هي[3]:

- مرحلة فطرية: وهي المرحلة الأولى للتفاعلات اللغوية الموجودة في الدماغ بكيفية وراثية عضوية دونما تدخل للإرادة البشرية والأداة الاكتسابية.

- حالة وسطية: توجد عند الطفل أثناء تعلمه للغة.

- مرحلة قارة: وتمثل مرحلة النضج اللغوي عند الإنسان البالغ حيث يصبح متملكا لنظام لغته.

ب- الأداء اللغوي: ويمثل ما يقوله الفرد بالفعل؛ لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد، أو تكرار، أو توقف، أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام من الخجل، أو المرض، أو عدم معرفة الموضوع[4].

---

[1] -ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985 ص135.

[2] - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الرباط، المغرب، ط4، 2000 ص43.

[3] - ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، مرجع سابق، 34.

[4] - ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، مرجع سابق، ص14.

إن مفهومي الملكة اللغوية والأداء يرتبطان بمفهومي اللغة والكلام اللذين استحدثهما "سوسير"، ولكن تشومسكي رفض فكرة "سوسير" القائلة بأن اللغة كتلة من المادة أو قائمة من المفردات التي ينتقي منها الشخص الكلام[1].

يؤكد تشومسكي أن لدى الطفل استعدادا لمهارة لغوية فكرية تسمى جهاز (أداة) اكتساب اللغة، وهو يمكنه من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى، وإنتاج استجابة، ويحتوي المخطط التفصيلي لهذا الجهاز على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهي تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل، وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة[2].

وهذا الجهاز يحتوي على أربع خصائص لغوية[3]:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
- معرفة أن نوعا ما من النظام اللغوي هو الممكن، وأن أنواعا أخرى غير ممكنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر من مواد.

ويمكن إجمال خصائص النظرية العقلية فيما يلي[4]:

- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
- كل أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه هي تنظيم عقلي فريد من نوعه، فهي مظهر عقلي حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.
- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون، وإن كانت جديدة، وغير مألوفة في محيطه.
- إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، وكل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيدا.

---

[1]- ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002، ص210.

[2] - ينظر: سهير محمد سلامة، علم نفس اللغة، مرجع سابق، ص126.

[3]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص39.

[4]- ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، مرجع سابق، ص101-102.

– نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي لأنها دائرة مغلقة، ولذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة.

– تنظر النظرية العقلية إلى اللغة باعتبارها فطرة إنسانية، وهي تمثل نظاما من العلامات والقواعد التي يمكن للطفل من خلالها توليد عدد لا متناهي من الجمل.

– تركزت هذه النظرية على الملكة اللغوية والأداء اللغوي.

– أشارت إلى وجود قواعد كلية مشتركة لدى جميع الناس.

– اكتساب الطفل للغة يتم عن طريق الملكة الفطرية، ولا داعي لتعليمه وتوجيهه، فهو يقيس، ويعمم، ويصلح الأخطاء التي عنده بفضل هذه القواعد الكلية والملكة المغروسة فيه، فتوفير البيئة لنماذج لغوية تحتوي على علاقات نحوية هو الذي يسهل عليه اكتشافها وتعميمها.

– إبراز أثر العوامل النفسية في الأداء اللغوي، حيث تسبب للفرد التوقف عن الكلام، والتكرار، أو الوقوع في أخطاء نحوية.

من خلال ما سبق يظهر أنّ "تشومسكي" يفترض وجود قواعد ضمنية عند الإنسان، ويرى أن الطفل يتوصل إلى هذه القواعد والأنظمة بما وهبه الله من قدرة عقلية فطرية كامنة في دماغه، وهذه القدرة هي التي أطلق عليها "تشومسكي" مصطلح القواعد الكلية، وهي قواعد ومبادئ موجودة عند جميع الأطفال مهما اختلفت لغاتهم وتنوعت بيئاتهم وثقافتهم، ويتحكم في هذه القواعد جهاز وهمي يتصور وجوده في الدماغ البشري على هيئة صندوق أسود سماه جهاز اكتساب اللغة[1].

8-3- النّظرية المعرفية: ترتكز هذه النظرية على الأفكار التي توصل إليها "جون بياجي" من خلال دراسته لكيفية اكتساب اللغة عند الطفل، وقد سميت هذه النظرية بالنظرية المعرفية؛ لأنها ترتكز حول مفهوم أساسي واحد هو المعرفة، وقد انصب اهتمامها على البحث في التطور المعرفي للطفل، وهي إذ تدرس اللغة فإنما تدرسها من أجل اكتشاف سمات التفكير في مراحله المتتابعة والمتسلسلة، فهذه النظرية لا تنظر إلى النمو اللغوي، والتطور المعرفي لدى الطفل على أنهما عمليتان مستقلتان، وإنما تنظر إليهما ككل متكامل[2]، حيث يؤكد بياجي أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو المعرفي، فتطور اللغة عند الأفراد يعتمد إلى درجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم فالكلمات والجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد تحقيق نوع من النمو المعرفي يتمثل في إدراك ووعي المفاهيم التي

[1] – ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص 252.

[2] – ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص65.

تمثلها الكلمات، فالنمو اللغوي يتزامن مع النمو العقلي، ويؤثر كل منها في الآخر، فاللغة بمثابة عملية وظيفية إبداعية تتوقف على قدرة الفرد على تمثل الخبرات البيئية[1].

كما يؤكد أن الاكتساب عملية إبداعية تسمح بظهور التراكيب اللغوية إذا كانت ضمن أساس معرفي للفرد فقبل أن يستطيع الطفل إجراء عملية المقارنة بين الأشياء يجب على الطفل أن يتعلم مفاهيم الحجم، والوزن والتصنيف وفق بنائه المعرفي الذي يحدده[2].

وقد أشار "بياجيه" إلى مفاهيم عديدة من أبرزها: التنظيم والتّكيف، ويتضمن التّكيف عمليتين هما: التمثيل (الاستيعاب) والمواءمة أو الملاءمة.

أ- **الموازنة** (التنظيم): ويقصد بها الطريقة التي يستطيع بها الإنسان تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض؛ فالنمو المعرفي في نظره عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن، واستعادة التوازن أثناء التعامل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التمثل والمواءمة بصورة متكاملة؛ إذ يحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه بناه العقلية بإدراكها بشكل واضح مما يؤدي إلى عملية المواءمة، ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية أو استراتيجيات جديدة تساعد الفرد على استعادة التوازن، إلى أن يواجه مواقف جديدة، فيختل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد، وهكذا يتعلم، ويكتسب، ويرقى من مرحلة عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية.

وتهدف عملية التوازن إلى القضاء على مختلف أشكال التناقض؛ فهي لا تنجم عما يراه الإنسان، وإنما تساعد على تفهم ما يراه، وتبدأ بالاضطراب حين يشعر بأن هناك شيئا ما ليس على ما يرام، كما تشعر مثلا: الطفلة التي تعتقد أن الماء الذي قد صب في كأس قصير وعريض سيصل إلى المستوى نفسه إذا ما أعيد صبه في كأس آخر طويل وضيق، فالاضطراب هو بالتالي الصراع بين ما يتوقعه الإنسان، وما يشاهده أمام ناظريه، فيطلق بعض التطبيعات (Régulation)؛ أي تنظيمات تهدف تخفيف حدة الاضطرابات[3].

ب- **التّكيّف**: تنتهي الموازنة بعملية التكيف الذي يقوم على التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما: التمثل(الاستيعاب) والمواءمة، فالفرد عندما يتعرض لخبرة ما؛ فإنه إما أن يتمثلها أو يتلاءم معها، فإذا وجدها ضمن

---

[1] - ينظر: رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط، دت ص254.

[2] - ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 301.

[3] - ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص79-80.

الصور العقلية التي لدية فيكون قد تمثلها، وإن كان العكس فإنّه يغيّر تركيب فهمه للعالم حتّى يتكيف مع هذه الخبرة الجديدة، وهذه هي عملية المواءمة[1].

أ- عملية التّمثل (Assimilation): وهي تعمل على تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة لتصبح مناسبة للبناء المعرفي للطفل، أي تغيير الواقع الخارجي ليتناسب مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد، فمثلا: الأم التي سبق وأن علّمت طفلها كلمة "عصفور" فإنه يقول: "عصفور" عندما يرى العصفور يطير، وفي أحد الأيام وعندما كان يتنزه رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه: أنظري هذا عصفور، إنه بذلك تمثل الفراشة، وغير من خصائصها لتناسب الصورة التي توحي له أن كل ما يطير عصفور.

فالتمثل (الاستيعاب) يقصد به إدماج الفرد معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري[2].

ب- عملية الملاءمة (Accommodation): وهي تعمل على التنبه إلى التجربة الجديدة بصورة مستقلة عن الخبرات السابقة؛ بمعنى أنه يتم تكييف النمط المعرفي للفرد ليتلاءم مع عناصر البيئة الخارجية[3]، ففي المثال السابق: عندما تقول له أمه: (هذه فراشة وليست عصفور) يتولد لديه معنى جديد فيقول: (ليس كل ما يطير عصفور)؛ أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها، ويبدأ بتمييز العصفور من الفراشة من الصقر، من غيرهما، فعندما يصحح المتعلم قاموسه اللفظي مثلا، فهو يقوم بالمواءمة.

وقد ميز "بياجيه" بين نوعين من المعرفة هما:

أ- **المعرفة الصورية**: وتنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة، ولا تنبع من التحليل العقلي، فالرضيع يميز زجاجة الرضاعة فيمصها، والولد يتعرف على سيارة أبيه، فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل؛ بمعنى أن معرفة الأشكال تعتمد على الشكل العام للمثيرات، ومنها جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية.

ب-**المعرفة الإجرائية**: وتحصل من الاستدلال في مختلف المستويات، وتهتم هذه المعرفة بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية، فالطفل على سبيل المثال بمقدوره أن يعي أن الكرة لا يتغير حجمها حين

[1] - ينظر: عادل عبد الله محمد، اتجاهات نظرية، سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1991، ص50.

[2] - ينظر: نفسه، ن ص.

[3] – ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص80.

توضع مع كرات أكبر مما هي عليه، وحين توضع مع كرات أصغر[1]، ويرى أن النمو اللغوي يسير عبر مراحل ترتبط بمراحل النمو المعرفي وهي[2]:

أ– **المرحلة الحس حركية:** تبدأ من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية، وفي هذه المرحلة يشكل الاتصال الحسي المباشر، والفعل، والحركة استراتيجية التفكير إلى فهم العالم المحيط به، ففي بداية هذه المرحلة يُظهر الطفل بعض الأصوات للتعبير عن حاجاته، من أهمها الصراخ، وتتطور في نهاية السنة الأولى من خلال نطق المقاطع، وبعض المفردات، والتي ترتبط بالأشياء المادية الملموسة لديه، وتعتبر نهاية هذه المرحلة بداية لمرحلة الكلام.

ب– **مرحلة ما قبل العمليات:** وتمتد من السنة الثالثة، وحتى السنة السابعة من العمر، وتسمى مرحلة التمركز حول الذات، فيري العالم من وجهة نظره، وغالبا ما يستخدم اللغة للحديث عن ذاته وعن رغباته وحاجاته، في الوقت نفسه يهمل حاجات ورغبات الآخرين، ويمارس ما يسمى بحديث الذات، وغالبا ما يتحدث إلى نفسه أثناء انشغاله في العديد من الأنشطة والألعاب.

وفي هذه المرحلة يحدث تطور كمي ونوعي في الحصيلة اللغوية للطفل، وتصبح جمله أكثر طولا، وما يميز هذه المرحلة أن الطفل ربما يستطيع القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال، لكنه لا يستطيع التفكير بها أو وصفها من خلال الكلام.

ج– **مرحلة العمليات المادية:** وتسمى الفترة الإجرائية المحسوسة، ويمتد من السنة الثامنة، وحتى الحادية عشرة وفيها تتسع الدائرة اللغوية لديه، حيث تتحول من لغة الأنا لتأخذ الطابع الاجتماعي، كما يستطيع أن يتحدث لفترة أطول معبرا عن نفسه، وعن الآخرين والأشياء المادية.

د– **مرحلة العمليات المجردة:** وتمتد من السنة الثانية عشرة وما بعدها، وفي هذه المرحلة تصبح لغة الطفل قريبة من لغة الراشدين من حيث البناء والمعنى، كما تصبح أداة من أدوات التفكير لديه، حيث يصبح قادرا على إدراك المفاهيم المجردة، وتشكيل الصور الذهنية للأشياء الحسية، ومن هنا فهو يستطيع التعبير لغويا عن المجردات كما يستطيع وضع الفروض اللغوية والقيام بالاستدلالات والاستنتاجات المنطقية اللغوية، والملاحظ أن هذه المراحل متتابعة ومنظمة تسير باضطراد من مرحلة لأخرى، فتكون المراحل السابقة جزءا لا يتجزأ من المراحل التي تليها.

مما سبق ذكره يتضح أن أنصار هذا الاتجاه فسّروا اكتساب اللغة في إطار معرفي عقلي، فهم ينظرون إلى أن النّمو اللغوي عند الطفل يرتبط بنموه العقلي، إذ يبدأ الطفل في اكتساب اللغة بإصدار الأصوات متنقلا إلى تشكيل المقاطع والكلمات والجمل، وتمتاز لغته في البداية بالتمركز حول ذاته ثم ينتقل تدريجيا إلى استخدام اللغة ذات الطابع

---

[1] – ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص80.

[2] – ينظر: رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص254-256.

الاجتماعي، والتي ترتبط في بدايتها بالأشياء المادية المحسوسة ثم تأخذ الطابع الرمزي المعنوي؛ ليصبح قادرا على إدراك المفاهيم المجردة، وتشكيل الصور الذهنية للأشياء غير الحسية، كما أكدوا على أهمية الإدراك، والتمييز، والتصنيف والتجريد، والاستدلال في عملية الاكتساب اللغوي، فهذه العمليات في نظرهم هي أساس العمليات المعرفية في اكتساب التعلم مهما كان نوعه.

8-4- **النظرية التّفاعلية:** صاحب التيار التفاعلي الاجتماعي الباحث الروسي "فيجوتسكي" الذي تمكن من بناء نظرية النمو الإنساني، والتي تنسجم مع توجهات الماركسية التي بُني عليها المجتمع السوفياتي.

لقد انتقد فيجوتسكي مناهج دراسة الفكر البشري التي قامت على دراسة الروح ووظائفها من خلال عملية الاستبطان، كما انتقد السلوكية نظرا لإقصائها جانب الوعي، وعلق على أفكار بياجي لاسيما قضية التمركز حول الذات، ولكن بعد الاعتراف بفضله في الكشف عن الخاصية الكيفية لتفكير الطفل من منظور إيجابي بعدما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي[1].

فيجوتسكي يرى أن اكتساب ونمو اللغة يتم في إطار تفاعلي اجتماعي، ولقد انصبت كل أفكاره حول الوظائف النفسية العليا كالذاكرة والمنطق والانتباه، حيث رأى أن تطور هذه الوظائف إنما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات، وأن اللغة تتبع مثل هذه الوظائف النفسية المسار نفسه، فمصدرها هو التفاعل الاجتماعي بين الطفل والشخص الراشد في نظام اتفاقات اجتماعية وثقافية[2].

ويرى أيضا أن التفكير واللغة يتشكلان عند الطفل بصفة منفصلة إذ بالإمكان تحديد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، ومرحلة لما قبل اللغة في نموه التفكيري، فهما يسيران أي التفكير واللغة في خطوط مختلفة دون ارتباط أحدهما بالآخر إلى أن يلتقيا في مرحلة تسمى مرحلة التفكير اللفظي.

وقد توصّل إلى أن نمو اللغة يتم بأربع مراحل[3]:

أ- المرحلة البدائية: وتمتد من الولادة إلى العام الثاني تقريبا، ويميز هذه المرحلة ثلاثة أنواع من الكلام المجرد من التفكير، وهي:

- الأصوات الانفعالية كصيحة الأم أو الخوف أو المناغاة.

- الأصوات التي تبدأ من الشهر الثاني، والتي تفسر على أنها ردود أفعال اجتماعية على الصوت الذي يسمعه الطفل من الآخرين أو على أشكالهم (أثناء الضحك مثلا).

1- ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص76-77.

2-ينظر: نفسه، ص74.

3- ينظر: نفسه، ص81-83 .

– كلمات الطفل التي تعتبر بدائل عن الرغبات والأشياء، والتي يود التعرف عليها.

ب– مرحلة اللغة الساذجة: خلالها يكتشف أن للكلمات وظيفة رمزية حيث يظهر طلبه المستمر لأسماء الأشياء، ويجتهد في الحصول على المعلومات بنفسه، ويكون نتيجة ذلك نمو ثروته اللغوية بشكل سريع، وتبرز لدى الطفل في هذه المرحلة أيضا بوادر الذكاء العملي، وخلال هذه الفترة يبدأ التفكير واللغة في الاندماج.

ج– مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات: تمثل الجزء الأكبر في لغة ما قبل المدرسة، ويظهر خاصة في حالات اللعب، وهي أداة للتفكير في البحث عن حل مشكلة من المشكلات.

د– مرحلة اللغة الداخلية: يتعلم الطفل في هذه المرحلة استعمال اللغة في ذهنه بفضل الذاكرة التي تسمى إشارات داخلية لحل المشكلات، ويستعمل الفرد طوال حياته اللغة الداخلية والخارجية معا كوسيلة للتفكير اللفظي، إذ ليس هناك تقسيم قاطع بين السلوك الداخلي والخارجي فكلاهما يؤثر في الآخر.

كذلك يرى فيجوتكسي أن التعلم في المدرسة لا ينطلق من نقطة الصفر فلكل طفل في فترة ما قبل دخوله المدرسة حصيلة، وهي تختلف من طفل لآخر كما يقر بأن التعلم مرتبط بمستوى الطفل، ودليله على ذلك أن تعليم القراءة والكتابة لدى الطفل لا يبدأ إلا في سن معينة، وينتقد الطريقة التي كانت تستخدم لتقييم النمو لدى الطفل والتي تعتمد أساسا على الاختبار، فإذا كانت نتيجة الطفل فيه مرضية تبين أنه قد وصل إلى المستوى الضروري من التفكير الذي يسمح له بالدنو من نوع معين من التعلم، وبالعكس إذ بدا النمو العقلي غير كاف لمواصلة التعلم يؤجل إلى فترة لاحقة، ويرد على ذلك بأن وضع لطفل اختباران تمكن بواسطتها تحديد الإطار الذي يكون فيه التعلم نافعا ومفيدا، الأول الغرض منه دراسة كيفية قيام الطفل بحل المشكلات المقدمة إليه بصفة مستقلة، وعلى إثره يبرز المستوى الحالي لنموه، والثاني لدراسة كيفية حله هذه المشكلات بمساعدة الكبار، وقد قاده هذا إلى اكتشاف مستوى ثان للنمو يقع فوق مستوى النمو الحالي يعرف بالمنطقة التقريبية للنمو، ويعرف هذا المفهوم بأنه الفضاء أو المسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي للطفل، ومستوى النمو الكامن الذي يمكن تحديده من خلال طريقة حل الطفل لمشاكله عندما يساعده شخص راشد أو طفل آخر أكثر منه نموا، وبهذا لا يأخذ فيجوتسكي في الاعتبار مسار النمو المحقق سابقا، ومسارات النضج التي تم تحقيقها فحسب، بل وأيضا تلك التي هي في طور النمو والنضج[1].

رأينا خلال تطرقنا إلى النظرية المعرفية أن تطور اللغة يتم بفضل القدرات المعرفية، وهي نتاج الذكاء لا نتاج التعلم بالمفهوم السلوكي، وأن اكتسابها وتطورها لا علاقة له بالوظيفة الاجتماعية.

[1]– ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص84.

أما من منظور التيار التفاعلي والاجتماعي فإن الاتصال كيفما كان كلاميا أو غير كلامي فإنه يمتاز بطابع تفاعلي واجتماعي[1].

إن الإمكانات الفكرية وطرق التفكير الخاصة بالفرد، لا تتحدد - حسب فيجوتسكي- مسبقا من قبل عوامل فطرية كالذكاء المتوارث أو القدرات العقلية، وإنما تنتج مستويات وطرائق التفكير هذه من المؤسسات الثقافية التي ينمو فيها الفرد، فتاريخ المجتمع الذي يتربى الطفل في أحضانه، والنمو الخاص بهذا الطفل والمرتبط بتجارته داخل هذا المجتمع هي العوامل التي تحدد الطريقة التي يكون قادرا على التفكير بها.

انطلاقا من هذه الفرضيات الأساسية بنى فيجوتسكي نظريته حول نمو الطفل، ولهذا علاقة بين اللغة والفكر التي ضمنها كتابه (اللغة والفكر) متأثرا بالفلسفة الاجتماعية الماركسية، رافضا للتيارات النفسية المتعارضة حول الفكر البشري التي كانت سائدة في عصره[2]، فالمجتمعات في تصور ماركس تنمو تحت تأثير صراعات جدلية، وتتمثل الصيغة الجدلية لديه في تعارض القضية (Thèse) مع نقيضها (Anttithèse)، ويتبعها تركيب (Synthèse) لحل الصراع ومثال ذلك النظام الاجتماعي لإنتاج وتوزيع الأملاك كالمجتمع الفلاحي الإقطاعي بسادته وعبيده الذي يشكل قضية، ويشكل التطور التكنولوجي، أي الثورة الصناعية وما تولد عنها من صراعات داخل النظام نقيض القضية، ولا تحل هذه الصراعات إلا عن طريق تحويل البنية الاجتماعية الموجودة إلى بنية جديدة هي الرأسمالية، ويطبق فيجوتسكي هذه الصيغة الجدلية على نمو الطفل، فيذهب إلى أن الطفل ومع مواجهته لأمور الحياة يتعلم بأن طريقة التصرف التي كان يظنها صائبة (قضية) ليست دائما هي الصحيحة (نقيض القضية)، فعليه إذن إيجاد طريقة مثلى تتلاءم مع ظروفه (تركيب)، ومن هذا المنطلق فإن نمو الطفل سيل لا متناهي من الصراعات الجدلية، والحلول التي يستدخلها بطريقة تشكل معرفة نفسية فسيولوجية أكثر فأكثر إعدادا، وتتحول هذه المعرفة إلى مجموعة من التقنيات والتأملات والمعاني التي يتعلم الطفل بواسطتها كيفية مواجهة مشاكله المستقبلية[3].

وحتى تتضح لنا أكثر فأكثر أفكار التيار التفاعلي والاجتماعي نحاول مقارنتها بأفكار النظرية المعرفية[4]:

– يتفق فيجوتسكي مع بياجيه في وجود قدر كبير من الكلام المتركز حول الذات لدى الأطفال فيما بين الخامسة والسادسة من العمر.

– يتفق مع بياجيه على أن نسبة الكلام المركزي للذات تنخفض مع تقدم السن فيما بعد السادسة من العمر.

---

[1]-voir: Cherifa Ghettas, l’enfant Algérien et l’apprentissage de la langue arabe à l’école fondamentale, Thèse de doctorat en Linguistique,1995, p24.

[2]– ينظر: حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 1999، ص59.

[3]– ينظر: نفسه، ص60.

[4]– ينظر: ليلى كرم الدين، اللغة عند طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص14.

– يقبل فيجوتسكي وصف بياجيه لوجهة النظر المعرفية للطفل، ومحاولته تفسير وجود الحديث المركزي للذات بالرجوع لمركزية الذات التي تميز التركيب العقلي للطفل الصغير.

– يختلف فيجوتسكي مع بياجيه حول مصير الكلام المركزي للذات، بينما يرى بياجيه أن هذا النوع من الكلام يختفي مع تطور الطفل ونموه، ويحل محله الكلام المكيف للمجتمع، أمّا فيجوتسكي فيرى أن هذا النوع من الكلام (المركزي) لا يختفي، وإنما يتطور ويتحول إلى ما يطلق عليه الكلام الداخلي أي الفكر.

– انتقد فيجوتسكي بياجيه لأنه ظل بعيدا عن إدراك أهم سمة للكلام المركزي للذات، أي علاقته بالكلام الداخلي (الفكر)، وبين أن تفسير بياجيه لهذا النوع من الكلام لم يكن مقنعا كما كان ناقصا.

– لم تكن المشكلة الأساسية عند فيجوتسكي هي علاقة الكلام المركزي للذات بالكلام المكيف للمجتمع وإنما كانت بين الكلام المركزي للذات والكلام الداخلي، وقد اعتبر الكلام المركزي للذات مرحلة سابقة وضرورية على الكلام الداخلي وتؤدي إليه.

– يعتبر فيجوتسكي الكلام المركزي للذات حلقة الاتصال بين اللغة بكافة مظاهرها (الكلام المنطوق والمظهر الداخلي الدلالي الذي يجعل الكلمات تكتسب معنى)، وبين الفكر أي الكلام الداخلي.

– اللغة والتفكير في نظرية فيجوتسكي:

يرى السلوكيون وعلى رأسهم "واطسن" أن اللغة تساوي الفكر، وأن الفكر هو الحديث دون المستوى المسموع، أي الحديث الذي لا يسمعه الآخرون، والإنسان عندما يتكلم يفكر بالفعل.

ويؤكد واطسون على أن التفكير يتكون من حركات أو استجابات ضمنية ضعيفة جدا تقع في عضلات اللسان والحلق وباقي أعضاء جهاز الكلام، هذه الحركات والاستجابات التي تصاحب عملية التفكير، وإن كانت ضعيفة إلا أنها كافية لتنبيه المخ والجهاز العصبي[1]، كما يؤكد بعضهم على أنه في نفس الوقت الذي يبدأ فيه الطفل تعلم اللغة يبدأ في تعلم طرق التفكير، وأن الكلمات التي يتعلمها الطفل تساعده على ربط المفاهيم بالأشياء التي تحيط به[2].

أما النظرية المعرفية فقد حاول صاحبها في كتابه "اللغة والفكر عند الطفل" الإجابة عن السؤال التالي: ما هي الحاجات التي يريد الطفل إرضاءها حين يتكلم؟

[1]– ينظر: ليلى كرم الدين، لغة طفل ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص138.

[2]- voir: Paul Chauchard, le langage et la pensée, Presses universitaires de France Paris, 1956, p43.

وبعد دراسة قام بها على حوالي 1500 عبارة وردت في حديث طفلين خلال فترة اللعب الحر دون تدخل الممتحن وصل إلى نتيجة وهي:

- يوجد لدى الطفل نوعان من أنواع الكلام:

- الكلام المركزي (Egocentric speech): في هذه الحالة لا يهتم الطفل إلى من يتحدث، ولا يحفل بأن يصغي إليه السامع، فهو يتكلم إما لنفسه، أو طلبا للسرور الناتج عن مشاركة الغير له.

- الكلام المكيف للمجتمع (Socialized speech): وهو الكلام الذي يوجهه الطفل للمجتمع، ويخلص في النهاية بأن اللغة نتاج الذكاء، ومن الخطأ المساواة بين اللغة والفكر.

أما فيجوتسكي فيرى أن للتفكير واللغة في تطورهما أصولا مختلفة، فهما يتشكلان عند الطفل بصفة منفصلة وأنه بالإمكان تحديد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، ومرحلة لما قبل اللغة في نموه التفكيري وحتى فترة معينة فإن نمو الكلام والتفكير يسيران في خطوط مختلفة دون ارتباط أحدهما بالآخر، ولكن هذه الخطوط تتلاقى عند نقطة معينة يصير بعدها التفكير كلاميا والكلام تعقليا[1].

ويقر فيجوتسكي بأن عوامل وطرق تطور ونمو التفكير، وعوامل وطرق تطور اللغة مستقلة عن بعضها البعض في مستويات أو مراحل أولية، ولا شك في أن خطي التطور سيلتقيان في مرحلة ما ويكونان وحدة واحدة هذا يعني أن تفكير الإنسان صار كلاميا[2].

ففي المرحلة الأولى تكون اللغة غير مبلورة، والتفكير غير لغوي، إلا أنهما يتقاربان تدريجيا ليلتقيا ويشكلا التفكير اللغوي في وسط ثقافي منبه على وجه الخصوص، ويعني تشكل هذا التفكير أن الطفل قد بدأ في اكتساب المفاهيم التي يقرنها بالكلمات[3]، ففي الوقت الذي يتعلم الطفل فيه اللغة يبدأ أيضا في تعلم التفكير[4].

ويعترض فيجوتسكي على النظريات التي ترى بأنّ النضج الداخلي للطفل يمكن أن يقوده إلى التفكير المفهومي ذي المستوى العالي، وذلك بعيدا عما يمكن أن يعلّم له، وإذا كان متقبلا لدور النضج في النمو؛ فإنه يرى أن التربية اللغوية التي تقدم للطفل في ظروف عادية أو رسمية (المدرسة) تؤثر بشكل كبير على المستوى المفهومي للفكر، فإذا كانت اللغة المهيمنة على المحيط اللغوي للطفل فقيرة (المحادثات والتواصل) فإنها لا محالة تحد من قدرته على التفكير والعكس صحيح[5].

1- ينظر: حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مرجع سابق، ص61.

2-voir: Adam Schaff, Langage et connaissance, Anthropos, paris, 1969, p372.

3- ينظر:حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مرجع سابق، ص64.

4-voir: Paul Chauchard, le langage et la pensée, p33.

5- ينظر:حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مرجع سابق، ص61.

لقد ظلت نظرية فيجوتسكي إلى جانب النظريتين العقلية والمعرفية مصدر الهام الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب اللغة، وعلى الرغم من تطور الأبحاث في هذا الميدان إلا أنها ظلت تستمد أفكارها من أفكار تشومسكي أو بياجي أو فيجوتسكي[1].

وفي الأخير يمكننا القول بأنه لا يصح الانتصار لنظرية على أخرى، أو تفضيل إحداها على الأخرى إنما هي في مجملها نظريات متكاملة، فكل نظرية من النظريات الأربع يمكن أن تسهم مع الأخرى وبصورة تكاملية في تفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل، وأن الطفل يكتسب اللغة تقليدا ومحاكاة بنفس القدر الذي نعول فيه على القول بالفطرية والقدرة الكامنة وبالنظرية المعرفية، وبنفس القدر الذي نعول فيه على تأثير البيئة اللغوية وفاعليتها[2].

ويتبين لنا أيضا أنه – ورغم اختلاف هذه النظريات في المرجعية الفكرية والفلسفية – فإنها يمكن أن تشكل مع بعضها نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، حيث يستطيع معلم اللغة وواضع البرامج الاستفادة منها جميعا.

إن الانتصار لإحدى نظريات الاكتساب والتعلم المذكورة يفتقر إلى الأدلة القاطعة، لذا يمكن لكل نظرية أن تسهم مع النظريات الأخرى في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، فيمكن أن تكتسب اللغة تقليدا في المراحل المبكرة من العمر، ثم يستخدم الطفل بعد ذلك قدراته الفطرية في الخلق والإبداع اللغويين، كما لا يمكن إهمال دور البيئة والتفاعلات الاجتماعية في هذا الاكتساب، ولا الاستغناء عن توجيه وتعديل الكبار لسلوك الطفل اللغوي[3].

9- مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ مكانة في المجتمع، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السطحي النطقي إلى إدراك العلاقة بين الأشياء؛ حيث يتمثل الشرط الأساس لحصول ذلك التطور هو التعاون بين الطفل والراشد والاحتكاك المتواصل بينهما، حيث أن الراشد يأخذ بيد الطفل لكي يفتح عينيه على عالم الموجودات، واللغة بطبيعة الحال هي صلة الوصل بين الطفل والراشد، وهي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها الاحتكاك إلا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية[4].

[1]- ينظر: حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مرجع سابق، ص68-69.

[2]- ينظر: حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث، مكتبة الثقافة، القاهرة، 1994، ص137.

[3]- ينظر: حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مرجع سابق، ص69.

[4]- ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص129.

من خلال الأبحاث والدراسات التي قام بها العلماء والباحثون في هذا الجانب توصلوا إلى أن مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل يمكن تقسيمها إلي مرحلتين أساسيتين، وكل مرحلة تتضمن فترات معينة وهذه المراحل هي: المرحلة السابقة للغة، أو ما قبل اللغة، والمرحلة اللغوية.

9-1- المرحلة ما قبل اللغوية: وقد اصطلح على تسميتها بمرحلة تمهيد واستعداد[1]، كما نجد أن هناك من اللغويين من اصطلح على تسمية هذه الفترة بمرحلة الفونولوجيا[2]، وتحتوي على ثلاثة مراحل فرعية، وهي الصراخ والمناغاة والتقليد.

9-1-1- مرحلة الصّراخ: إنها أولى المراحل في حياة الطفل، وهي تنبني أولا على تلك الطلقة التي تصدر عن الطفل عند ولادته إنها صرخة الميلاد، والتي تعد مؤشرا على قدرة الصغير على التصويت، فهذه الصرخة تثبت بأن الوليد قد برز للوجود «بجهاز التنفس والحنجرة الضروريتين للتكلم»[3]، وعلى هذا يكون الصراخ الانطلاقة الأولى في نشوء اللغة.

وتعد صرخة الميلاد بداية التنفس والحياة، «فعندما يولد الطفل يبعث صرخته الأولى التي ليست لها قيمة سيكولوجية معينة، فهي لا تتصل بألم أو ضيق أو أي انفعال معين، ولكنها تنتج عن اندفاع الهواء إلى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة في حياة الوليد، وبعد ذلك يصبح الصراخ متصلا بالحالة الانفعالية، فيعبر عن الضيق والألم بوجه عام ويعبر عن حاجات طبيعية، ويظل الصراخ تعبيرا عن الانفعال العام طوال الشهور الأربعة، أو الخمسة الأولى»[4].

وبهذا يصبح الصّراخ السلاح الوحيد في حياة الرضيع خلال مراحل نموه الأولى، يلجأ إليه لقضاء حاجياته ورغباته إلا أننا نجده أحيانا يلجأ إلى الصراخ ليس لهذا الغرض، وإنما لجلب انتباه من يحيطون به، وكذا للمتعة التي يشعر بها، وهو محمول على الأكتاف، يغنون له ويؤرجحونه بين أيديهم شمالا ويمينا في أحضانهم، وبهذا يتحول الصراخ من كونه نشاطا عضليا إلى عمل إرادي مقصود من طرف الطفل باعتبار أن الصراخ بطبيعته نشاط فطري عفوي لدى الصغير كما أنه يعد من «الأفعال المنعكسة غير الإرادية»[5]؛ لأن الطفل في البداية لا يريد به شيئا محددا بعينه أو بذاته، «فأول ما يعبر عنه الطفل هو صيحته عند الولادة، والتي خضعت إلى الكثير من التأويلات والشروح

[1]- ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص142.

[2] -ينظر: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، ط1، 1980 ص124.

[3] - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص143.

[4]- عبد المنعم المليحي وحلمي المليحي، النمو النفسي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، ط4، 1973، ص178.

[5]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص143.

العاطفية أو المتشائمة أو الشاعرية، وهذه الصيحة تنتج من مرور الهواء السريع في الحبال الصوتية، ومن الطبيعي أن تكون فعلا منعكسا، وليست لهذه الصيحة أية دلالة أو معنى انفعالي أو عقلي»[1].

والصراخ في حقيقة الأمر يساعد الجهاز الصوتي لدى الصغير ويمرنه أكثر، وبذلك يصبح تمرينا وتدريبا لأعضاء النطق، وهذا كله من حكمة الله ﷻ وسنته في خلقه، لأنه لم يجعل هذا الصراخ دوما غاية، وإنما جعله لغاية مقصودة منه جل وعلا، لذا ينصح الأبوان بترك ابنهما يبكي عندما لا يكون يعاني من أي شيء (جوع، عطش، بلل...).

وهذه المرحلة «هي التي تسبق تلك التي تتداخل فيها حلقة اللغة مع حلقة التفكير الواعي، وتمتد من الولادة حتى العام الثاني تقريبا»[2]، وتكون اللغة في هذه المرحلة عبارة عن كلام بدون تفكير؛ لأن الطفل ينطق بها تلقائيا من غير أن يفكر فيها، وهذا طبعا راجع إلى أنّ قواه العقلية لم يكتمل نضجها بعد، وقد قسم فيجوتسكي هذه المرحلة إلى ثلاث أنواع من الكلام:

- الأصوات الانفعالية كصيحة الأم، أو الخوف أو المناغاة.

- الأصوات التي تظهر ابتداء من الشهر الثاني، والتي يمكن أن تفسر على أنها ردود أفعال اجتماعية على الصوت الذي يسمعه الطفل من الآخرين، أو على أشكالهم (أثناء الضحك مثلا).

- كلمات الطفل الأولى التي تعتبر بدائل عن رغبات الأشياء التي يود التعرف عليها.

وهذه المراحل الثلاثة تمثل البدايات الأولى لتعلم اللغة واكتسابها من طرف الطفل، والتي تتراوح ما بين الصراخ وبداية كلماته الأولى.

9-1-2- مرحلة المناغاة: إن فترة المناغاة هي الفترة اللاحقة التي تلي فترة الصراخ، وهي نوع من الارتقاء والسمو من درجة إلى أخرى أعلى منها، وهي الأخرى ذات أهمية كبيرة في حياة الطفل، حيث نجده يقوم بها بطريقة إرادية على عكس المرحلة السابقة، «في هذه الفترة ينتقل الطفل من الصراخ إلى المناغاة، ولئن كان الأول مجرد فعل منعكس لا إرادي، فإن المناغاة تقوم على التلفظ الإرادي ببعض المقاطع الصوتية»[3].

فالطفل في هذه المناغاة يجد تسلية فيما يفعل، ونجده يكرر أصواتا عدة مرات لا لطلب شيء ما، أو للتعبير عن حاجة ما، وإنما لشعوره بلذة وسرور، وهو يكرر تلك الأصوات، كما أنه لا يختار تلك الأصوات، وإنما يعبث بها

---

[1]- محمد مصطفى زيدان، ومحمد محمد سيد الشربيني، سيكولوجية النمو، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1966، ص83.

[2]- نفسه، ص81 .

[3] - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 144.

وكيفما جاءت، «والذي يعجب الطفل في هذه المناغاة، هو هذا الاتصال الصوتي والأثر السمعي ... وهذا الاتصال بين الصوت وبين السمع واضح إلى الدرجة التي تجد فيها الوليد الأصم الذي يصرخ لا يناغي أبدا»[1]، وفي مناغاة الطفل بالأصوات والعبث بها تمرين لأعضاء النطق، ومساعدتها على إخراج الأصوات والنطق بها، والطفل في هذه المرحلة لا «ينطق إلا بأصوات معينة، حيث نجده ينطق بصوت لين يسبق عادة بأحد الأصوات الساكنة التي تشبه أصوات اللين مثل: "لا"، "نا"»[2].

ومما هو ملاحظ في هذه الفترة كذلك حسب ما ذكره علماء الأصوات المحدثون أن الطفل يبدأ النطق بالأصوات السهلة غير أنهم اختلفوا قليلا في ترتيبها من حيث سهولتها على الطفل، واتفقوا على أن الأصوات الشفوية كالباء والميم من أوائل الأصوات التي ينطق بها الطفل، ولعل السبب في ذلك راجع إلى كون عضلات النطق التي تستخدم في هذه الأصوات هي نفسها التي يستخدمها في الرضاعة[3]، إضافة إلى أننا نجد الطفل يشد انتباهه أصوات الآخرين ممن حوله، وهذا ابتداء من الشهر الثاني تقريبا حيث يلتفت إليهم كلما سمع أصواتهم، وبمرور الأشهر نلحظ تطورا لغويا هاما لدى الطفل، فعلى سبيل المثال في الشهر السادس يصبح يفرق بين الصوت الودود والصوت الناهي الزاجر.

وبهذا تبقى فترة المناغاة خطوة هامة من خطوات التعلم اللغوي لدى الطفل يكوّن فيها مجموعة من الأصوات التي يستخدمها فيما بعد من خلال ربطها مع بعضها البعض للحصول على كلمات ذات معنى ومفهوم، وهذا الربط والانسجام المتتابع للأصوات يصل إليه الطفل عن طريق الاستماع إلى غيره، وتقليدهم، وبالتالي التعلم.

وتعتبر الأصوات التي يصدرها الطفل في مرحلة مناغاته أصواتا فطرية، يقوم بها في أول الأمر دونما قصد وتنحصر معظمها في صوتي الشفة (الميم والباء)، وصوتي طرفي اللسان "الدال" ونظيره "التاء"، وكذا صوت النون، وكل أصوات اللين، وتعد من الأصوات المحببة لديه لأنه بتكرارها يتسلى ويلهو بها، ويتم هذا كله بصورة غريزية فنجده مثلما يحرك رجليه، ويديه نجده كذلك يحرك لسانه وشفتيه.

يمكن للمتمعن المتفحص في هذه الأصوات أن يلحظ ذلك التسلسل الصوتي الذي يحدثه الطفل من خلال مناغاته، فيحيلنا هذا الأخير إلى صياغة كلمات معينة تحدثها تلك المناغاة، فنجده عادة ينطق بصوت ساكن من

[1] – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 144.
[2] – إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1978، ص 216.
[3] – ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 144.

الأصوات السابقة، ويضيف إليه صوت لين، بهذا يكوّن مقطعا بسيطا مثل (da–ba–ma)، ويلذ للطفل تكرار أمثال تلك المقاطع، فنسمع منه أحيانا (nene -mama -baba)، وقـــد يبدأ المقطع بصـوت لين كما قد ينتهي مقطعه بصوت لين أيضا، ففي بعض الأحيان نسمع (ababa-amama-atete)[1].

وغالبا ما تحدث المناغاة عندما يستثار الطفل بشيء يراه أو يسمعه أو تصاحب النشاط الحركي، أما خلال النصف الثاني من السنة الأولى، فيميل الطفل إلى الهدوء عند سماع صوت معين، وتظهر المناغاة عند توقف هذا الصوت[2]؛ ولهذا يرى العلماء أن هناك نوعان من المناغاة وهما[3]:

أ– المناغاة العشوائية: تتضمن أصوات لا معنى لها يكررها الطفل، وينطق بها بطريقة عشوائية، لا يهدف منها الطفل إلى التعبير أو الاتصال بالغير، وإنما هي نشاط عقلي يجد الطفل لذة في إخراجه، ومتعة في سماعه كما أنّ هذه المناغاة العشوائية تعدّ تمرينا، وإعدادا لأعضاء النطق على الكلام الذي يستعمله الطفل.

ب– المناغاة التجريبية: هي امتداد للمرحلة السابقة يحاول الطفل تكرار الأصوات التي يصدرها، يختار بعضها ويعيدها وكأنّ هذه المرحلة مرحلة تجريب أنواع من الأصوات التي تصدر من أجل التمرن عليها.

والتقليد في هذه المرحلة لا يقوم على درجة من التفكير الواعي، والسبب الحقيقي في نطق الطفل لبعض الفونيمات أو المقاطع هو أن العضلات الشفوية المستخدمة عادة في النطق هي نفس العضلات التي دربها الطفل في الرضاعة من ثدي أمه أو من زجاجة الرضاعة، وهذه هي المحاولة لاكتساب النظام الفونولوجي الذي يسمعه الطفل حتى يستعيد شيئا فشيئا الأصوات التي لا تنتمي إلى هذا النظام[4]، وهكذا ترتبط مرحلة المناغاة بالنمو اللغوي عند الطفل، كما ترتبط أيضا بأنماط النمو الأخرى.

والملاحظ أن هذه المناغاة كثيرا ما تشكل سرورا وبهجة لدى الكبار ولاسيما الأبوين، لأن سماعهما لطفلهما وهو يناغي يثير فيهما نوعا من الفرحة، وغالبا ما يسارعان إليه للسماع والاستمتاع بتلك الأصوات التي يظهر من خلالها وكأنه يحادث شخصا ممن حوله؛ ولهذا نجد أن الطفل يحاول أن يربط تلك الأصوات التي يصدرها بشخص معين ممن يعيشون معه، فيصبح تفسير الكبار لذلك بأن الطفل يدعوهم ويناديهم «فإذا نطق الطفل بالمقطع (ma)

[1]– ينظر: كريمان بدير، الأسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007، ص97.

[2]– voir: Monique Lebrun, les apports de la linguistique à la didactique du Français Gaétan Morin, éditeur Canada, 2003, p240.

[3]– ينظر: عبد الله عبد الرحمان الكندي وآخرون، علم النفس اللغوي، دار السلاسل، الكويت، ط1، 2006، ص107.

[4]– ينظر: نفسه، ص107.

أو كرره فأصبح (mama) أو (amama) وصادف أن جاءته حينئذ أمه، أو مربيته في أثناء تلك المناغاة ربط هذا الطفل بين تلك الأصوات، وبين مجيء أمه ومربيته»[1].

وتبدو في هذا كله فرحة الأم وسرورها، لأنها تفسر ذلك بأن الطفل يناديها ويرغب في مجيئها إليه حيث نجدها تعيد على مسمع الطفل أصواته مشيرة إلى نفسها، رغبة منها في أن الطفل يتعرف عليها ويناديها بذلك الاسم المحبب لديها، وبذلك تكون أول إنسان في عالم الطفل وحياته.

إن الفرق واضح بين الصراخ والمناغاة، فالأول مرتبط بحالات الانزعاج، أما الثانية فمرتبطة بالسرور والطمأنينة التي يحس بها الطفل، وأن الأثر السمعي للصراخ غير مقطعي بعكس المناغاة التي تكون أصواتها مقطعية، وتعتبر المادة الخام لتشكيل الأصوات اللغوية[2].

ومن بين الأفكار التي يمكن أن نوردها حول هذه الفترة كذلك هو ذلك التشابه في الأصوات التي يصدرها الأطفال في كل دول العالم، أو في كل اللغات البشرية، هذا التشابه الذي من المفروض أن يجعلها تحمل نفس الدلالات والمعاني لا لشيء إلا لكونها أصواتا فطرية غريزية، وإنما الكبار هم الذين وضعوا تلك الدلالة وصاغوها حسب رؤيتهم ومفهومهم[3].

إن مناغاة الطفل غالبا ما تكون من أجل قضاء حاجاته من مأكل ومشرب، أو من أجل أمه وأبيه، وبهذا تكون الكلمات التي تعبر عن هذه المعاني مشتركة في لغات جميع البشر، من حيث أصواتها وتراكيبها، وهذا باعتبارها ذات طبيعة فطرية في الأطفال، وهذه الكلمات حسب ما يراه إبراهيم أنيس: «تنحصر معظمها في الميم، الباء، النون الدال، والتاء»[4].

كما نجد أن الكلمات التي تعبر عن الأبوة والأمومة هي نفسها تقريبا في جميع اللغة البشرية، وإن كان فيها بعض الاختلاف الطفيف فيما يخص الأصوات من حيث صفاتها، فقد نجد في لغة ما كلمة ذات أصوات مجهورة في حين توجد في لغة أخرى بأصوات مهموسة، فمثلا كلمات الأمومة نجد أن العنصر الأساسي فيها هو "صوت الميم"

---

1 - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص227.

2 - ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص146.

3 - ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص 228.

4 - نفسه، ن ص.

وفي بعض الأحيان "الياء" بل قد يكون النون أيضا ففي الانجليزية "mather" والفرنسية "mére" والعربية "أم" وفي السنسكريتية نجد كلمة "nana" معناها الأم[1].

أما الكلمات التي تعبر عن الأبوة فهي في الغالب تشترك في عنصر أساسي في جميع لغات البشر هو "الباء" أو مهموسا "P" مثل "baba" - "papa" التي منها جاءت الإنجليزية "father" والفرنسية "pére"، والملاحظ أن الباء تطورت إلى فاء في اللغة الإنجليزية، وفي العربية نجد نفس الشيء فهي تستعمل الباء كعنصر أساسي للتعبير عن الأبوة، كما قد يستعمل حرف الدال "dada" وهذا في الإنجليزية، ويطلق هذا اللفظ في العربية على المربي، وهو شائع خاصة في دول المشرق العربي (مصر، سوريا) فهم يستعملون كثيرا هذا اللفظ (dada) للإشارة للمربي[2].

وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال يختلفون في البداية في النطق بصوت معين في مناغاتهم، فهناك من يبدأ بصوت الباء، ومنهم من يبدأ بالميم، ويعد أمرا عاديا لأنها مجرد أصوات يصدرها الطفل بتلقائية لا غير.

9-1-3- مرحلة التقليد: بعد اجتياز الطفل للمرحلتين السابقتين اللتين كانتا تتمركزان حول ذاته، وما يحدثه من أصوات مختلفة ينتقل إلى مرحلة أهم، وهي مرحلة التقليد للآخرين، وتكرار ما يسمعه منهم.

لابد من الإشارة إلى أن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لا يتم بصورة منقطعة، بمعنى تبدأ فترة الصراخ، ثم تنتهي في مدة معينة لتبدأ المرحلة التي تليها وهكذا دواليك، وإنما في حقيقة الأمر هي متداخلة ومتواصلة فيما بينها، ولا يمكن أن تحدد لها أزمنة وأشهر معينة تبدأ وتنتهي فيها، نظرا لاختلاف الأطفال في النطق والتكلم إذ لكل طفل ظروفه، ولابد هنا من الإشارة إلى أن تحديد فترة التقليد وضبطها بصورة دقيقة ليس ممكنا نظرا لاختلاف الأطفال في النطق وإصدار الأصوات، وهذا أمر طبيعي لأن هناك بعض الأطفال يتأخرون بعض الشيء في مراحل نطقهم، ونجد أنه يحدث هذا التقليد في معظم الأحيان في السنة الأولى لحياة الرضيع، «ففي الفترة الزمنية الممتدة بين الشهرين الثامن والعاشر يبدأ الطفل بالاستعانة بمقدرته على تمييز الأصوات، فهو يصدر صوتا يلفت سمعه؛ مما يدفعه إلى تقليد الصوت نفسه وترداده مرات عديدة، وبصورة دورية»[3].

فالطفل يظل في هذه المرحلة يردد أصواتا ويكررها معتمدا في هذا التقليد على ما يسمعه من الآخرين (المحيطين به) من أصوات وكلمات بسيطة، وكأنه يسعى من خلال هذا التكرار إلى ترسيخ ما يسمعه، ويلتقطه من المتكلمين من حوله، كما نجد أن الطفل يتلذذ بهذا التقليد، وسر هذا التلذذ يمكن فيما يحدثه هذا التقليد من أصوات، أي أنه

[1] – ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص 229.

[2] –ينظر: نفسه، ص228.

[3] – ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، مرجع سابق، ص 125.

يسمع نوعا من الصدى تحدثه له تلك المقاطع التي يكررها، فهو يكرر تلك الاستجابة مرارا ليحدث له هذا الصدى وهذا الانتشار للصوت في الفضاء.

فتقليد الأصوات المسموعة لدى الطفل لا يعد عبثا إنما هو نمط تسير عليه مراحل تعلم اللغة، وهذا التقليد والتكرار المتتابع له أهميته إذ يساعد الطفل على النطق، وهو في الوقت نفسه تمرين وتدريب لأعضاء النطق لديه كما يعد كذلك تعبيرا عن الحاجات والمشاعر.

يستطيع الطفل من خلال التقليد الذي يقوم به أن «يخترع كلمات هي من صنعه هو، ولا يلبث الراشد أن ينتبه لها، وأن يخاطبه بها لكي يتفاهم معه، أي أن الراشد ينزل إلى مستوى الطفل اللغوي، ويقلده في التلفظ»[1].

وهكذا يكون للمحيطين بالطفل دور كبير في جعله ينطق ببعض الكلمات ويرددها مرارا، ويُنصح خاصة الأبوان بمحاولة تقريب لغتهم من لغة ابنهم حتى يستطيع ترديد بعض كلامهم؛ لأن هذا التكرار والترديد يساعده على النطق والتكلم، وبالتالي يمكنه من ترتيب الأصوات في كلمات ثمّ في جمل؛ ولهذا «يكتسب الطفل القواعد التركيبية عندما يتعلم ترتيب الكلمات في الجمل وفق الأنماط عند الكبار»[2].

فالطفل لا يتعلم تلك القواعد أو لا يكتسبها إلا عندما يتعلم ترتيب الكلمات في جمل، وهذا الترتيب لا يتم إلا إذا قام الطفل بالتكرار والترداد المتواصل للأصوات والكلمات التي يسمعها؛ حتى يتمكن من نطقها نطقا صحيحا في الغالب.

ومن بين الصعوبات التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة:

- تجاور الأصوات وعلاقة بعضها ببعض فيقولون مثلا في (كلب) (تلب)؛ لاشتراك كل من "الكاف" و"التاء" في صفتي الهمس والشدة، ويقول الطفل الانجليزي في "cat" "tat" وكذلك من الإبدالات التي تحدث لديهم كذلك قلب "الجيم" "دال"، فيقولون في "عجين" "عدين"، وفي "جدي" "ددي".

- كما نجد أن بعض الأصوات يعسر أو يصعب عليهم نطقها مثل صوت "الراء" الذي ينطقونه بوجوه عدة فقد يكون "واوا" مثل "ربع" فتصبح "وبع"، وأحيانا "لاما" مثل قولهم: "ولق" في "ورق"، وأحيانا أخرى نسمعها "غينا" أو "خاء" مثل: "بابور" فينطقون به "بابوغ"، أو "بابوخ"، والسبب في هذا القلب راجع إلى هذه الأصوات المبتدعة من طرفهم أو غير الأصلية، إذ يجدون فيها وسيلة أكثر سهولة في النطق، ولا يبذلون معها مجهودا كبيرا، ونجد

---

[1] – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 150.

[2] – ماجد الصايغ، الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1990، ص 52.

من الأشكال اللغوية التي يستعملها الطفل في نطقه حين يحاول تقليد أصوات الآخرين بالإضافة إلى ما تم ذكره من قلب وإبدال الأصوات مكان أصوات أخرى ما يلي[1]:

– سقوط الصوت في بعض الأحيان، ويحدث هذا عندما لا يستطيع الطفل النطق بالصوت عندما يكون في مجموعة من الأصوات حتى وإن سهل عليه نطقه عندما كان منفردا فقد ينطق الطفل الإنجليزي "black" "bak" فيسقط صوت "L" في التركيب، وفي العربية نجده ينطق "بكرة" "بكة".

– نجد كذلك بتر المقاطع لدى الأطفال، فيحتفظ بالمقطع الأخير فقط مما سمعه من الآخرين مثل قوله: "بوبة" في "أنبوبة"، وهذا راجع إلى ضعف الذاكرة لدى الطفل باعتباره أن النمو العضوي لم يكتمل بعد في حياة الطفل.

– ومن بين الأشكال نجد التّكرار الذي يلجأ إليه، حيث يكرر عدة مقاطع متتابعة مثل "ننة"، "ماما"، "أبابا" لأن تكرار هذه المقاطع يشعره بلذة وسرور فيعمل على إعادته، وسرور الطفل بهذا التتابع يعد بالنسبة إليه أجمل وأحسن من أي لعبة تقدم إليه[2].

هذه عبارة عن نماذج للصعوبات والعراقيل التي تواجه الطفل في مرحلة التقليد، ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذه الأشكال اللغوية التي يلجأ إليها الطفل حتى وإن كانت غير إرادية لا تعد عيبا لغويا بالنسبة إليه، وإنما هي مجرد تمهيدات وتحضيرات لا غير لعمليات لغوية لاحقة.

9-2– **المرحلة اللّغوية:** تشهد هذه المرحلة انبثاق ملكة التكلم وتكاملها، وتنقسم إلى:

9-2-1– **فترة تعلم المفردات:** هذه المرحلة كغيرها من المراحل السابقة، لا يمكن أن نحدد لها زمنا ثابتا لأنها تختلف من طفل لآخر، إلا أن العلماء يحددون هذه الفترة في حدود السنة بالنسبة لأغلب الأطفال، والشهر التاسع بالنسبة للأطفال الممتازين، وهناك من حدد أول بداية لها بحوالي الشهر العاشر[3].

وأول ما ينطق به الطفل من الكلمات هي في أغلب الأحيان عبارة عن مقاطع صوتية مكررة حيث يظهر «مقطع صوتي واحد مضاعف مثل "ماما، بابا، نانا، ...الخ"، وتقوم أمثال هذه المفردات مقام الجملة»[4]، بمعنى أن الطفل يستعين في كلامه، أو يعتمد فيه على كلمة واحدة، ولكن المراد بها جملة كاملة، ففي هذه المرحلة يحاول أن يعبر عما يريده بألفاظ معينة والكبار يفهمون مراده من خلال السياق أو الحال التي يكون عليها الطفل، فقد يقصد مثلا بكلمة "ماما" أو "بابا" "أريد الماء"، أو أريد أن أشرب أو غيرها من الأشياء والمعاني، فما على الكبار إلا أن

---

[1]– ينظر: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، مرجع سابق، ص 154.

[2]– ينظر: نفسه، ص218- 224.

[3]– ينظر: مارك ريشل، اكتساب اللغة، ترجمة :كمال بكاش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 1984، ص42.

[4]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 153.

يفهموا مراده، وذلك إما بإشارة الطفل إلى الشيء الذي يريده أو صوته أو ملامح وجهه، ومما هو ملاحظ على الطفل أنه في البداية يتعلم المفردات لقضاء حاجاته ورغباته لا للإشارة إلى مدلولاتها ومفاهيمها، بمعنى أن إدراكاته الدلالية للكلمات التي تعلمها لم تنضج بعد، ولا يستطيع فهم ما تحتويه الكلمات من معاني، فهو قد يحسن النطق بالكلمات لكن يجهل دلالاتها، إلا أن هذا القصور في الإدراك الدلالي عند الطفل لا يبقى هكذا، وإنما يبدأ في الظهور والانجلاء مع تقدم السنين، «ومما يزيد قدرة الطفل على تعلم الكلام الشفوي ارتباط الكلمة بما يريده الطفل فكلمة "ماما" وكلمة أشرب تصبح ذات أهمية لديه»[1].

إن هذا التعلم للمفردات لا يتم دفعة واحدة وبصورة إجمالية، وإنما عبر خطوات وتدرجات معينة، ومما يساعد الطفل على هذا الاكتساب المحيط الذي يعيش فيه سواء أكانت أسرته أم محيطه الواسع الذي يمثل المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، فبالرغم من الصعوبات التي تواجه الباحث عند دراساته للتطور اللغوي عند الطفل نجد هناك عدة إحصائيات فيما يخص عدد المفردات التي يكتسبها الطفل في مراحل طفولته الأولى، فنجد أن معجم المفردات لدى الطفل« يتزايد ببطء إلى أن يصل في منتصف السنة الثانية إلى عشرين كلمة، ونشهد حينئذ توسعا فجائيا في المفردات التي تتجاوز المائة كلمة نحو العشرين شهرا أو تصل في السنتين إلى الثلاث مائة كلمة، وتقترب من الألف في الثلاث سنوات»[2].

وهكذا خطوة بخطوة يتعلم الطفل عدة مفردات، فالتّعلم والاكتساب ضروري بالنسبة للطفل حتى يستطيع الإلمام بلغة مجتمعه، وبالتدرج يبدأ بالخروج من محيطه الضيق الذي عادة ما يشمل الأب والأم والإخوة، هذا المحيط الذي يكتفي فيه باستعمالات لغوية خاصة به، لينتقل إلى المحيط الواسع ويصبح احتكاكه واسعا بالمحيطين به (أصدقاء، أقارب، جيران ...) فيتعلم مفردات جديدة وكثيرة تساعده على التخاطب والتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وحاجاته المختلفة، وهكذا فبمرور الوقت يتزود هذا الرصيد بحجم زائد من الكلمات التي يسمعها ويقلدها[3].

وإذا نظرنا في المفردات التي يتعلمها الطفل فإننا نلحظ فيها أولويات، وكأنه يخضع في ذلك لترتيب معين، فهو يبدأ أولا بالأسماء ثم الضمائر والأفعال، «فأول ما يتعلمه الطفل من المفردات هو الأسماء، وبالأخص أسماء من يحيطون به من أشخاص»[4]، وكون الطفل يتعلم أسماء المحيطين به أولا يعود ربما لاحتكاكه المستمر بهم، أو لأن هؤلاء المحيطين به هم الذين يطمحون، ويسعون لترسيخ تلك الأسماء في ذاكرة الطفل، وقد أطلق بعض المؤلفين على هذه

---

[1] – محمد مصطفى زيدان ومحمد محمد السيد الشربيني، سيكولوجية النمو، مرجع سابق، ص85.

[2] – مارك ريشل، اكتساب اللغة، مرجع سابق، ص70.

[3] – ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص155.

[4] – نفسه، ص156.

المرحلة تسمية "Noming" حيث أن همّ الطفل الوحيد هو معرفة أسماء الأشياء[1]، ولا تقتصر معرفته لأسماء المحيطين به فقط، وإنما يتعدى الأمر إلى أسماء الأشياء المرتبطة به نفعا، مثل: الماء، الجوع، العطش ...، إلى غيرها من الكلمات أو الأسماء التي تساعده على قضاء حاجاته، ويبدأ بعد ذلك في استعمال الضمائر والأفعال في حدود السنة الثانية، ولكن هذا الاستعمال يبقى ضعيفا بعض الشيء، فنجد مثلا بالنسبة للضمائر أنّ «قليلا من الأطفال في سن سنتين يستعمل الضمير "أنا" أو "أنت" صحيحا، ويستطيع 75 % ذلك في سن الثالثة»[2]، وتبقى الغلبة للأسماء في بداية الأمر لكنها تتراجع فيما بعد «وتتزايد الأفعال، والضمائر، والنعوت، وبعض الظروف وأحرف الجر»[3]، كما يمكن تفسير أولوية الأسماء في التعلم على الأفعال بأن «ذلك مرجعه إلى النفعية من جهة، وعلى عدم القدرة على التجريد من جهة أخرى، فمعرفة الأسماء أنفع للطفل من معرفة الأفعال، وحاجته إليها أشد، ثم إن الأسماء أقل تجريدا من الأفعال، ثم تليها الضمائر، فالنعوت، فالظروف، فأحرف الجر، فأدوات الشرط، والاستفهام، والأمر والنهي، والزجر، وما إلى ذلك»[4]، وبهذه الكيفية يتدرج الطفل في اكتساب مفردات لغته، فينتقل من حيز لآخر، وهنا لا بد أن أشير إلى أن الطفل عندما يكتسب أصوات ومفردات لغته يكتسب بالموازاة مع ذلك المعنى، أي ما تشير أو تدل عليه تلك الكلمات، إلا أن هذا المعنى يكتسب في مرحلة متأخرة من اكتساب الألفاظ، فهو يتعلم مفردات ويقلدها دون أن يعرف معانيها، فالأسماء مثلا يتعلمها أولا ويستعملها إلا أنه يبقى يجهل معانيها ودلالاتها إلى وقت لاحق، فمثلا عندما نسأل طفلا عن معنى كلمة كرسي لأجاب بأن الكرسي يجلس عليه، لأن هذا المعنى ارتبط بالاستعمال أو النشاط الذي يؤديه هذا الشيء، فارتبطت تلك المعاني إذا بالأشياء المستعملة، حيث تكونت في ذهنه صورة الكرسي أو شيء آخر، مما هو مستعمل لديه.

9-2-2- **فترة تركيب الجمل**: تبدأ هذه المرحلة عندما يتعلم الطفل ويكتسب عددا لا بأس به من المفردات، «وقد قدر العلماء هذا العدد من المفردات بحوالي المائة أو المائتين»[5]، فمجموعة المفردات التي يكتسبها الطفل تصبح بالنسبة له المادة الخام التي يعتمد عليها في تركيب وبناء الجمل والتراكيب فيما بعد، والمعرفة اللغوية للطفل لا تقاس بكمية المفردات، وإنما بقدرته على تركيب الكلمات والمفردات في جمل لأنّ «الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب، بل كذلك بحسن استعماله لها، ولذلك لابد من أن ننظر في

[1] – ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص156.

[2] – محمد مصطفى زيدان ومحمد السيد الشربيني، سيكولوجية النمو، مرجع سابق، ص83.

[3] – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 176.

[4] – نفسه، ص 157.

[5] – نفسه، ن ص.

مقدرة الطفل على تركيب الجمل»[1] ، وحسن الاستعمال هذا يتحقق بفضل محاكاته للغة والتمرن عليها حتى يتمكن من أداء تراكيب سليمة، والعامل الذي يساعد الطفل على هذا التمرن والمحاكاة هو المحيط الذي يعيش فيه خاصة أسرته التي لها الدور الكبير في ذلك، فهي تعرض عليه لغتها بالتحدث أمامه ومخاطبته في أشياء متعددة، وهو في هذه المحادثات يعمل على تسجيل كل ما يسمعه، ثم تقليدها بشكل غير سليم في البداية، ولكنه مع النمو العضوي والعقلي لديه يعمل على تصحيح الأخطاء سواء الصوتية منها أو المفردات بناء على ما تتكلم به جماعته اللغوية وبالتالي قدرته الذهنية على الشعور بنحو لغته، وهذا ما يساعده على العمل أو السير على منوالها[2].

ونجد أن هذه الجمل تتكون شيئا فشيئا، وذلك بارتباطات أولية بين الكلمات وتظهر هذه الارتباطات نحو نهاية السنة الثانية بالجمل المؤلفة من كلمتين[3]، والملاحظ أن الطفل في هذه الفترة يستعمل الكلمة للدلالة على جملة بكاملها، فهو مثلا عندما يقول (كرة) فإنه بذلك قد يريد القول: أنظر إلى الكرة أو أعطني الكرة ...الخ، وغيرها من الأمثلة وهذا الاستعمال يعود إلى كون: «أن إدراكه لأقسام الكلام إدراك كلي على مستوى الجمل، لا على مستوى المفردات، ولأنه لا يستطيع تحليل ما يتلفظ به أو يسمعه من الكلام إلى الوحدات الصغرى المؤلفة له»[4].

ورغم الاختلافات الطفيفة بين العلماء حول هذه المرحلة إلا أن هناك ثلاث مراحل لتكوين الجمل لدى الأطفال وهي:

أ- مرحلة الكلمة القائمة مقام الجملة: (من السنة الأولى إلى الثانية تقريبا)، فقد يعني بقوله (ماما) تعالي يا ماما.

ب- مرحلة الجملة الناقصة: (من الثانية إلى الرابعة)، والمقصود بالجملة الناقصة هي الكلمات (اثنان أم أكثر) المرصوفة بعضها بجانب بعض من غير أن ينتج عنها جملة تامة.

ج- مرحلة الجملة التامة: (ابتداء من السنة الرابعة)، فقد لوحظ أن الجمل البسيطة يتناقص عددها ابتداء من السنة الثالثة، وتحل محلها تدريجيا الجمل الأكثر تعقيدا، ونقصد بها المشتملة على النعت، واسم الإشارة، واسم الموصول، والظرف، وما إلى ذلك[5].

---

[1]- مارك ريشل، اكتساب اللغة، مرجع سابق، ص70.

[2]- ينظر: نفسه، ص69.

[3] - ينظر: نفسه، ص 70.

[4] - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 158.

[5]-ينظر: نفسه، ص 159.

مما سبق أخلص إلى أن اكتساب اللغة عند الطفل علامة على أنه أخذ يتبوأ مكانة في مجتمعه، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السطحي النطقي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء، كما أن الشرط لحصول ذلك التطور هو التواصل بين الطفل والراشد والتفاعل فيما بينهما، حيث أن هذا الأخير يأخذ بيد الطفل لكي يفتح له عالم الموجودات، فيتعامل معها ويستخدمها في ما يعود عليه بالنفع، واللغة بطبيعة الحال هي صلة الوصل بين الطفل والراشد، وهي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك، إلا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية، وليست هبة يضيفها الإنسان إلى ما يملكه دون مشقة ولا جهد، فلابد إذن من التدرب على النطق والتعلم لكيفيات التكلم، وهذا يكون على شكل مراحل، وقد تناولها العلماء بكثير من الاهتمام والتفصيل ودرسوا كل ما يتعرض له الطفل منذ كان جنينا في رحم أمه.

الفصل الثّاني

اللّغة والتّواصل

تمهيـــد:

التّواصل مبدأ مؤسس للمجتمع الإنساني، فهو الصورة المثلى لتحقيق التّعبير عن أغراض الإنسان، والتّواصل باللغة ينقله من العمومية إلى الخصوصية، حيث نكون أمام التّواصل اللغوي الذي يقع في إطار اللغة وباللغة؛ قصد تحقيق هدف معين، وهو يتم في بيئات مختلفة كالمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع، كما أنّه التّواصل الشّائع في المجتمع الإنساني بحكم أن الظاهرة الكلامية ظاهرة إنسانية بالدرجة الأولى؛ فهو ممارسة ضرورية لقيام علاقات مادية ومعرفية بين الأفراد والجماعات.

1- مفهوم التّواصل:

قبل التطرق لمفهوم التّواصل من النّاحية الاصطلاحية لابد من عرض مفهومه اللّغوي.

1-1- التّواصل لغة: جاء في لسان العرب أنّ أصل التّواصل من (وصل)، يقال: « وَصَلْت الشيء وَصْلاً وَصِلةً، والوَصْلُ ضِدُّ الهِجْران. ابن سيده: الوَصْل خلاف الفَصْل. وَصَل الشيء بالشيء يَصِلُه وَصْلاً وَصِلة وصُلَةً ... واتَّصَلَ الشيءُ بالشيء: لم ينقطع ... ووَصَلَ الشيءُ إلى الشيء وُصُولاً وتَوَصَّل إليه: انتهى إليه وبَلَغه ... ووَصَّله إليه وأَوْصَله: أَنهاهُ إليه وأَبْلَغَهُ إياه. واصَلَ حَبْله: كوَصَله ... والوُصْلة: الاتِّصال. والوُصْلة: ما اتَّصل بالشيء. قال الليث: كلُّ شيء اتَّصَل بشيء فما بينهما وُصْلة، والجمع وُصَل. ويقال: وَصَل فلان رَحِمَه يَصِلها صِلةً. وبينهما وُصْلة أَي اتِّصال وذَرِيعة... والوَصْل: ضد الهجران.والتَّواصُل: ضد التَّصارُم»[1].

وجاء في معجم مقاييس اللّغة بالرجوع إلى مادة وصل، فإنّ: «الواو والصاد واللام: أصلٌ واحد يدلُّ على ضمِّ شيءٍ إلى شيءٍ حَتَّى يَعْلَقَه»[2].

وذكر الفيروز أبادي أنّ: «مادة (وَصَلَ): «وصَلَ الشيءَ بالشيءِ وَصْلاً وصُلَةً وصِلَةً ووصَّلَهُ: لَأَمَهُ، ووصِلَكَ اللّهُ، بالكسر لُغَةٌ، و- الشيءَ، و- إليه وُصولاً ووُصْلَةً وصِلَةً: بَلَغَهُ وانتهى إليه. أَوْصَلَهُ واتَّصَلَ: لم يَنْقَطِعْ»[3].

[1] - ابن منظور، لسان العرب، حرف الواو، مادة وصل مج11، ج5، مصدر سابق ، ص726-728.

[2] - ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرّازي)، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، بيروت، ج6، 1979 ص115.

[3] - الفيروز آباداي (مجد الدين محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، ط8، 2005، ص1068.

وقد ورد في قاموس محيط المحيط أن التّواصل في اللّغة:« ضِدُّ الانفِصال، وَيُطْلَقُ عَلى أَمْرَيْنِ أحَدُهُما: اتِّحادُ النِّهاياتِ وَثانِيهِما كَوْنُ الشَّيءِ بِحَيْثُ يَتَحَرَّكُ بِحَرَكَةِ شَيْءٍ آخَر»[1].

استنادا إلى ما سبق يتبين أن المراد بالتواصل لغة: الاقتران، والصلة والالتئام، والجمع، والتلاقي، والارتباط والتأثير، والإبلاغ، والإعلام، والوصول إلى الشيء، وبلوغ منتهاه، والتواصل ضد التقاطع، وضد التّدابر، وضد التخاصم، وضد الهجر، والتواصل في اللغة يعني كل أشكال التفاعل والتكامل.

ويؤكد هذه المعاني أيضا ما جاء في المعجم الفرنسي (le petit Robert) حيث يعتبر التّواصل: «فعل الاتصال، وربط علاقة مع شخص أو شيء، والتبادل والإخبار ...»[2].

2-1- **التّواصل اصطلاحا**: للتواصل تعريفات اصطلاحية كثيرة نذكر منها:

1-2-1- **التّواصل**: «هو عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة بحيث يقصد به ويترتب عليه تغيير في المواقف والسلوكات؛ وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كلّ الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته»[3].

يشير هذا التعريف إلى عملية تبادل المعلومات بين أطراف العملية التواصلية، كما يشير إلى أهمية التواصل في حياة الإنسان.

2-2-1- يعتبر التواصل تبادلا تفاعليا بين شخصين على الأقل، ويتم هذا التبادل عبر استعمال علامات لفظية وغير لفظية، ويتناوب الأشخاص على إنتاج واستقبال الرسائل[4].

يذكر التعريف السابق أهم سمات التواصل الأساسية المتمثلة في التفاعل المتبادل بين طرفي العملية التواصلية حيث تكون اللغة الشفوية أو المكتوبة، وآليات التواصل غير اللفظي هي الأداة التي تمرر من خلالها الرسالة ،كما أن المرسل والمتلقي يتناوبان في تقمص الأدوار، وهذا ما أشار إليه "جان كازنوف" (J.Cazeneuve)، إذ يرى أن التّواصل هو: «بمثابة نقل الرسائل، وتبادل لدوال بين ذات مرسلة وذات مستقبلة»[5].

1- البستاني (بطرس)، محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت، 1987، ص973.

[2] -Alayn Pey et Josette.Ray Debove, le petit Robert, Edition le Robert, Paris, 1987 p346.

[3]- محمد محمود مهدي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997 ص12.

[4]- ينظر: طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، مج11، ع2، 1980، ص105-106.

[5] -Jean Cazeneuve, Les pôles de la communication, in l’univers philosophique 2eme ed, p.u.f, 1991, p265.

1-2-3- التّواصل عند شارل كولي (Charles Cooly):

يعرف شارل كولي التواصل قائلا:« التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم، والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات، والقطارات، والتلغراف، والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان»[1].

فالتواصل من خلال هذا التعريف هو جوهر العلاقات الإنسانية، ومحقق تطورها وأساسها الذي تبنى عليه ويتخذ شكلين: التواصل اللفظي ممثلا في اللغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، والتواصل غير اللفظي، ويتمثل في الصورة والحركة والرمز، بمعنى أنّ كل سلوك في الحياة الاجتماعية يعتبر تواصلا، فإذا اعتبرنا في تفاعل ما أن كلّ سلوك ما هو إلا رسالة، وهذا يعني وجود تواصل ما، فذلك يتبعه أننا لا نقدر على أن لا نتواصل سواء أردنا ذلك أم امتنعنا، وسواء أكان نشاطا أم حالة خمول، كلاما أم صمتا، فإن كل شيء سيكون له قيمة الرسالة، كما في صراخ الطفل، فثمة سلوك يؤثر في الآخر، ولا يستطيع هذا الأخير ألا يحرك ساكنا إزاء ذلك الاتصال الحاصل، وآنذاك ينصاع فيتواصل، كما أن عدم الكلام مع الغير أو عدم الاهتمام به لا يعتبر مستثنى مما ذكر، ومثال ذلك أن نجد مسافرا على متن طائرة جالسا على أريكة مغلق العينين، فممّا لا شكّ فيه أنه يرسل رسالة ما، فامتناعه عن التّحدث لأيّ شخص كان دليلا على أنه لا يريد أن يخاطبه أحد بصفة مطلقة؛ فيفهم محاوروه الرسالة، ويتحركون عادة ردا عليها بتركه وشأنه، والواقع أن هذه الحالة تشبه حوارا ما[2].

وقد ذكر فلامون (C.L.Flament) أن أنظمة التّواصل هي من أهم مؤلفات ومكونات الحياة الاجتماعية لأنه بدون تواصل لن توجد أي فئة أو أي جماعة، وأفراد تلك الجماعة لن يكونوا سوى أشخاص منعزلين نفسيا إذا لم يتوفروا على قسط ولو قليل من التبادل الدال[3].

مما سبق ذكره يمكن القول أن الإنسان والتواصل شيئان لا ينفصلان أبدا، فلا وجود للعلاقات الإنسانية في غياب التواصل، ومن أهم الوظائف التي يمكن إسنادها إلى فعل التواصل هي:

- إنشاء العلاقات الإنسانية.

---

[1]- نقلا عن: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربية، سلسة علوم التّربية، عدد9-10، دار الخطّابي للطّباعة والنّشر المغرب 1994، ص43.

[2]- ينظر: نور الدين رايص، سر التّواصل، التّعبير الشّفوي والكتابي، مطبعة أنفو، فأس، دط، دت، ص14-15.

[3] -Roger Mucchielli, communication et réseau de communication, ED: E.S.F Paris, 1976, p32.

- الإخبار والتبليغ.
- التفاهم؛ بهدف تحقيق أغراض متنوعة باعتماد الإرسال والاستقبال.
- التبادل، بمعنى تحقيق عملية الإرسال والاستقبال لغرض التبادل.

2- الفرق بين الاتصال والتواصل:

الاتصال والتواصل يشتركان في الجذر اللغوي (وصل)، وكلاهما مصدر فالأول "اتصال" للفعل المزيد "اتصل" على وزن "افتعل" قلبت فيه الواو تاء، ثم أدغمت في التاء المزيدة على الشكل الآتي: وصل، اوتصل، اتْتَصل، اتَّصل والثاني "تواصل" على وزن "تفاعل"، ومن هنا فهما يختلفان في المعنى، ويعود ذلك لاختلافهما في البنية الصرفية؛ فوزن "افتعل" وإن كان من معانيه كما يقول الصرفيون "الاشتراك"[1]، فإن فعل "اتصل" لا يدل على هذا المعنى؛ لأنه يقع من فاعل واحد، وهو لا يتعدى في معناه الوضعي مجرد إقامة علاقة مع شيء أو شخص عن طريق وسيلة معينة، ولا يدل على معنى التواصل.

وبالرغم من هذا التباين الواضح في دلالة المصطلحين، فقد يراد بالاتصال التواصل، والعكس صحيح، ومن التّعاريف التي ورد فيها الاتصال بمعنى التواصل تعريف "سامي ذبيان" الذي يقول: «الاتصال عملية تتم بين طرفين يتخاطبان، يستطيعان عن طريق الاتصال بينهما أن يتشاركا في فكرة أو رأي أو شعور أو عمل ما، ويمكن أن يكون كل طرف من الطرفين شخصا واحدا والآخر عدة أشخاص، فيكون الاتصال عن طريق التخاطب بين شخص ومجموعة "حال المدرس والتلاميذ"؛ أو حال "زعيم سياسي يخطب في جماهيره"، وأحيانا يكون التخاطب بين شخص واحد وعدة أشخاص بشكل غير مباشر كحال المذيعين الذين يتوجهون إلى مستمعيهم»[2].

إن الفرق واضح بين مفهومي الاتصال والتواصل على الرغم من اشتراكهما في الجذر نفسه واختلافهما صرفيا فالاتصال يحدث بمجرد إرسال رسالة من مرسل إلى متلقي عبر قناة تواصلية سواء أكانت هذه الرسالة لفظية أم غير لفظية بغض النظر عن التفاعل بينهما كالخبر الإعلاني، أو الخطبة، أو رسائل العمل التي تأتي من الرئيس إلى المرؤوس والتي تحمل أمرا ولا تنتظر ردا، أو في حال رفض المتلقي التواصل مع المرسل، فلا يرد على رسالته بينما يرتبط فعل التواصل بالتفاعل المتبادل بين طرفي العملية التواصلية بحيث تكون اللغة الشفوية أو المكتوبة وآليات التواصل غير اللفظي هي القناة التي تمرر من خلالها الرسالة، كما أن المرسل والمتلقي يتناوبان في تقمص الأدوار.

---

[1]- ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1974، ص36.

[2]- سامي ذبيان، مدخل نظري وعملي إلى الصحافة اليومية والإعلام، الموضوع والتقنية والتنفيذ، دار المسيرة، لبنان، ط1، 1979 ص76.

مما سبق يمكن القول: أنّ التّواصل يدلّ على المشاركة في القيام بالحدث بين اثنين أو أكثر في وقت واحد أي أنّه يستدعي وجود طرفين على الأقل (مرسل)، و(مرسل إليه) يتبادلان الرّسالة خلال مراحل العمليّة التّواصليّة، ولا يمكن أن يحدث فعل التّواصل من حيث الزّمان إذا ما ربطناه بمعناه الإنساني بفعل التّخاطب والتّحاور بين شخصين أو أكثر إلاّ بعد فعل الاتّصال، بمعنى أن التّواصل يلي مرحلة الاتّصال.

ويمكن أن نمثّل للتّواصل والاتّصال بهذين المخطّطين[1]:

الشكل رقم (1): **الفرق بين الاتّصال والتّواصل**.

يمثّل الانتقال الأحادي الخطّ ظاهرة الاتّصال التي تقوم على مركز الإرسال، ومركز الاستقبال دون المشاركة في إعادة ترتيب الرّسالة وبثّها مجدّدا، في حين يمثّل الانتقال الثّنائي الخط ظاهرة التّواصل التي تتلخّص عادة في التّبادل الكلامي بين فردين أو مجموعة من الأفراد يتشاركون في تبادل المعلومات والأفكار بشكل دوري مستمرّ؛ ولهذا يمكن اعتبار ردّ الفعل معيارا للتّواصل بين الإنسان وأخيه، سواء أكان الرّد بالإيجاب أم بالسّلب، وقد يحدث اللاّتواصل مع الإنسان وبني جنسه، وهذا في حالة عدم فهم الثّاني مقصود الأوّل، أو لوجود معيقات في العمليّة التّواصليّة.

فالاتّصال كنظام وضرورة موجود بالقوّة في الحياة (ظاهرة عامّة)، وتقلّ العموميّة إلى أن تصل إلى التّواصل لتخصّص فيما بعد في النّظامين اللّفظي والخطّي.

3- عناصر التّواصل اللّغوي:

لعناصر التّواصل أهمية كبيرة في تحقيق أهدافه وتنمية مهاراته، وهي عبارة عن مجموعة مؤلفة من عناصر تتفاعل فيما بينها لتشكل نسقه العام وهي[2]:

3-1- المرسل (Destinateur): وهو مصدر الرسالة والطرف الأول في عملية التواصل، والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه، «وهو الذي وقع الكلام بحسب أحواله عن قصده، وإرادته واعتقاده، وغير

[1]- ينظر: محمود عودة، أساليب الاتّصال والتّغيير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، ط1، 1998، ص06.

[2]_ ينظر: رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004 ص24.

ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا»[1]، وقد يكون المرسل فردا، أو مجموعة أفراد، أو هيئة علمية، أو إعلامية، أو ثقافية، أو سياسية، أو غيرها تود أن تتصل بالآخرين وفق طريقة من طرق الاتصال اللغوية، أو غير اللغوية، ويعتبر المحرك للمرسل إليه؛ لأنّه مصدر الخطاب المقدَّم، إذ يعتبر ركنا حيويا في الدائرة التواصلية، وهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة[2].

وقد اصطلح على تسميته بالباث والمخاطب والناقل والمحدّث، ولا يكون المرسل مرسلا إلا بوجود المستقبل.

3-2- الرّسالة (Message): «وهي وحدة الإشارات المتعلقة بقواعد ترتيبات محدودة (مضبوطة) يبثها جهاز البث (الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة، حيث تستعمل كوسيلة مادية للاتصال»[3].

فالرسالة يقصد بها المحتوى الذي يريد المرسل نقله للآخرين؛ مستهدفا التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون هو عبارة عن الأفكار أو الأحاسيس التي يراد التعبير عنها، بالإضافة إلى الرموز اللغوية أو غير اللغوية التي يتم التعبير بها فالرسالة تختلف باختلاف نوع التواصل من اللفظ في الكلام إلى الحرف في الكتابة إلى الإشارات في المواقف التي تتطلب ذلك.

3-3- القناة (Le canal): يقصد بها الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وبتعبير آخر: «فالقناة هي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى»[4]، ويمكن تصنيف القنوات حسب مصادرها إلى قنوات لفظية شفوية أو كتابية رمزية.

3-4- المرسل إليه (المستقبل) Destinataire: ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وقد تكون فردا أو مجموعة أفراد، وهي الجهة التي تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها مستخدمة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها وقد يكون المستقبل في العملية التعليمية هو المتعلم الذي يتسلم الرسالة، ويحاول معرفة ما تهدف إليه، وقد يكون المعلّم عندما يوجه إليه أحد التلاميذ سؤالا أو جوابا ... الخ.

3-5- السّنن (الشفرة) Code: هي عبارة عن نظام ترميز مشترك بين المرسل والمتلقي، ويعرّف السّنن على أنّه: «نسق القاعدة المشتركة بين الباعث والمتلقي، والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤوّل»[5]، وهو نظام

[1]_ ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص44.

[2]_ينظر: الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007 ص24.

[3]_ نفسه، ص24.

[4]_ عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص49.

[5]_ نفسه، ص48.

مشترك بين المرسل والمرسل إليه، وعبره تنقل المقاصد من الأول إلى الثاني وتحلل هذه الأنظمة من المرسل إليه؛ للوصول إلى الغرض التواصلي وهدف المرسل، كما أن السّنن هو: «القانون المنظم للقيم الإخبارية، والهرم التسلسلي الذي ينظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي، فمنه ينطلق الباث عندما يرسل رسالة خطابية معينة، حيث يعمل على الترميز (codage)، وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما، فيفكك رموزها بحثا عن القيم الإخبارية التي شحنت بها (décodage)»[1]، فلكي يرسل المتكلم مرسلته فإنه يستحضر قانونا أو سننا (code) يفترض في متلقيه الغائب أو الحاضر أن هذا القانون المشترك متبادل بينهما، والتبليغ يشترط قناة فيزيائية: صوت، صفحة مكتوبة، حركة ... تعمل على ربط الاتصال[2].

وبهذا فإن وجود السنن المشترك بين المتخاطبين يبيّن قصدية المتكلم، ويعين السامع على الفهم، ومن ثمة تستمر العملية التواصلية، وهذا ما يضمن ما يسمى بالتغذية الراجعة (التغذية العكسية)، والتي يقصد بها: «رصد التغيرات اللغوية وغير اللغوية التي يبديها المستقبل عند تلقيه الرسالة، والحكم على تأثير الرسالة فيه، ومدى فاعلية اللغة المستخدمة في توصيل المحتوى»[3].

3-6- السّياق (المرجع) contexte: لكل رسالة مرجع تحيل عليه، وسياق معين قيلت فيه، فللسياق أهمية كبيرة بما يتضمنه من إطار زماني ومكاني، وأهداف للعملية التواصلية، وغياب المرجع يؤدي إلى الشك والغموض وبالتالي التغير في التوقعات والاحتمالات، والسياق هو وضع مضمون الرسالة في سياق معين بحيث يشكل الموقف أو السياق الاتصالي، ويتضمن هذا السياق كل المكونات الثقافية والاجتماعية والفكرية، ويسمى أيضا بيئة الاتصال وتتمثل في السياق الذي يجري فيه الاتصال، وما يحتوي من متغيرات مؤثرة في عملية التواصل[4]، لهذا لا يمكن أن يعبر العربي مثلا عن مقامات ما في مجتمعات مختلفة غير عربية بالكيفية نفسها في مجتمعه العربي لاختلاف الثقافات، فربما يلبس الأسود للفراء، في حين يلبس الآخر الأبيض في الحالة نفسها، أو إظهار التلطف مع الصغير عند الخطأ، في حين يظهر الآخر الغضب ويقبل على عقابه ...الخ، فالسياق بحركيته هو الذي يحدد مدلول العناصر اللسانية

1_ الطّاهر بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعرية، مرجع سابق، ص28.

2_ ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتّواصل، اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع الجزائر، دط، 2000، ص87.

3_ محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص77.

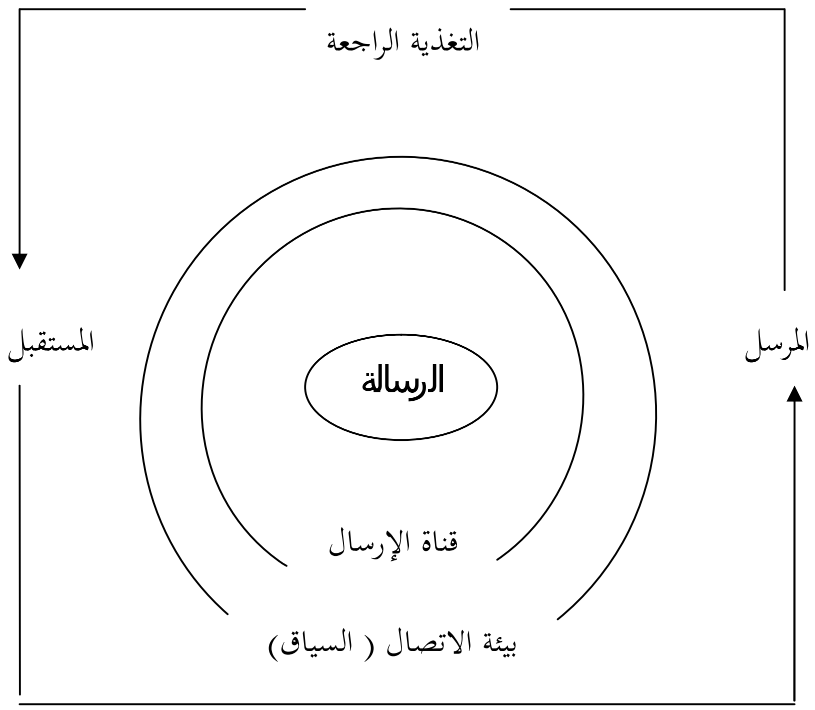
4- ينظر: نفسه، ص71.

فيختلف المدلول باختلاف السياقات التي يرد فيها سواء من الناحية التتابعية الصوتية (مجاورة الكلمات لبعضها بعض)، أو من الناحية الزمنية والمكانية للموقف التواصلي (لكل مقام مقال)[1].

فمثلا الفعل ضرب يختلف معناه من استعمال لآخر، فنقول[2]:

- ضرب الوالد الولد، بمعنى نفّذ فعل الضرب.
- ضرب البدوي خيمة في موضع الكلأ، بمعنى أقامها.
- ضرب الحاسب خمسة في عشرة، بمعنى أجرى عملية حسابية.
- ضربت المرأة الحليب، بمعنى مخضته.
- ضرب العدو عدوه، بمعنى قصفه.
- وفي عاميتنا: اضرب الثلج، بمعنى أثلجت.

ويمكن أن نمثل عناصر عملية التواصل اللغوي بالشكل الآتي[3]:



الشّكل رقم(2): **عناصر العملية التواصلية.**

---

[1]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية، علم اللغة الحديث، (المبادئ والأعلام)، مرجع سابق، ص211.

[2]- ينظر: صالح بوترعة، آليات التواصل عند ابن العربي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر، 2009،ص57.

[3]- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص71.

من خلال الشّكل يظهر أن العملية التواصلية لا تسير باتجاه واحد، وإنما هي عملية دائرية تبدأ من المصدر (المرسل) حتى تصل إلى المستقبل، فيتحول المستقبل إلى مرسل، إذ لابد أن يبدي رد فعل لما حملته الرسالة من إشارة وعند ذلك يكون المصدر الأول مستقبلا، وهكذا يكون التفاعل في عملية الاتصال بين المرسل والمرسل إليه (المستقبل) بالأخذ والعطاء.

4- مقومات عمليّة التّواصل اللّغوي:

في ضوء العرض السابق لمكونات عملية التّواصل نستطيع أن نقف على المقومات التي تساعد على إكمال هذه العملية، والمقصود هنا بالمقومات مجموعة الشروط التي يعتبر توافرها أساسيا لنجاح عملية التواصل، ومن ذلك[1]:

4-1 - شروط الرسالة: تتم عملية التواصل لو توفرت في الرسالة عدة خصائص منها:

- الترتيب المنطقي للأفكار.
- دقة المفردات والعبارات عن الأفكار.
- بساطة التراكيب اللغوية.
- قلة الرموز والتجريدات.
- مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملة، ولا بالقصيرة المخلة.
- صحة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار.
- وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها.

4-2- شروط المرسل: تتم عملية التواصل لو توافر في المرسل عدة خصائص منها:

- وضوح الفكرة في ذهنه.
- عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه.
- تنوع طريقته في عرض الأفكار.
- قدرته على اختيار الألفاظ المناسبة (التحكم في أنظمة اللغة).
- وضوح صوته عند الحديث.
- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر.
- ضرب أمثلة تجعل من الرسالة محسوسة، وليست مجردة.

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص160-161.

3-4 – شروط الوسيلة: تتم عملية التواصل لو توافرت في الوسيلة عدة خصائص منها:

- دقتها في نقل الأصوات بالنسبة للحديث.
- عدم وجود مؤثرات جانبية تؤثر على الحديث.
- وضوح الطباعة بالنسبة للمقروء.
- دقة الطباعة، وقلة الأخطاء المطبعية.
- جاذبية الإخراج.

4-4 – شروط المستقبل: تتم عملية التواصل لو توافرت في المستقبل عدة خصائص منها:

- سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين).
- قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.
- درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة.
- خبرته بموضوع الرسالة.
- ألفته بالمرسل، ومعرفته لعاداته في الحديث والكتابة.
- اتجاهه نحو الموضوع، وتحمسه لأفكاره.

إن معرفة القائمين عل المناهج التربوية لتلك المقومات، يجعل عملية التواصل ذات أثر ايجابي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين.

5- أنواع التّواصل:

تقوم أنماط التواصل على علاقات تربط المرسل بالمستقبل، يتضمنها قصد تواصلي يمكن أن نلخصها فيما يلي[1]:

5-1- تواصل طبيعي: ويشمل هذا النوع من التواصل علاقة الإنسان مع أخيه الإنسان، أو علاقة الإنسان مع الحيوان، أو العلاقة التي تربط الحيوان مع الحيوان، وهي كلّها علاقات طبيعية ينتج فيها تواصل طبيعي.

وبما أن الدّراسة الحالية تهتم بالتّواصل البشري لابد من عرض الأنماط التّواصلية الإنسانية القائمة على العلاقات التي تربط بين المرسل والمستقبل، وهيّ:

[1]- ينظر: نور الدّين رايص، سر التّواصل، ص28-29.

5-1-1- التّواصل الذّاتي: والتواصل الذي يجري بين الشخص وبين نفسه، ويسمى أحيانا مراجعة الذات ويتمثل في الفكر، والوجدان، والشعور، وسائر العمليات النفسية الداخلية، وهو حديث النفس، ومن ذلك الصراع الذي يحدث في النفس بين التمسك بالمبدأ، ومتابعة الرغبات، والشهوات، والأهواء التي تناقض ذلك المبدأ[1].

5-1-2- التّواصل الشّخصي: هو عملية تبادل للمعلومات تحدث ما بين شخصين أو أكثر، فربما حدثت بين أفراد المجموعات الصغيرة المكونة بين أربعة أو خمسة أفراد، وقد تحدث بين أفراد المجموعات الأكبر كفريق كرة قدم ويستخدم البشر التواصل الشخصي في جميع تعاملاتهم مع الآخرين[2].

5-1-3- التّواصل الجماعي: وهو نوع من التواصل المباشر يتم ما بين مجموعات متجانسة تجمعها آراء أو رغبات محددة، ومن وسائله: المسرح، السينما، المباريات الرياضية، المسابقات الثقافية، المعارض، والندوات والخطب، فالمباريات الرياضية، والمسابقات الثقافية أكثر وسائل الاتصال الجمعي وضوحا[3].

5-1-4- التّواصل الجماهيري: وهو أعم وأشمل أنواع الاتصال؛ لأنه يتم بعدد كبير من البشر قد يصل إلى الملايين عن طريق التلفاز والإذاعة ووسائل الإعلام المختلفة، وتتفاوت هذه الأعداد الكبيرة في الميول والاتجاهات والثقافات فضلا عن الفروق الفردية بينهم في السن والمزاج والمكانة الاجتماعية، والمنزلة الشخصية، والمركز الاقتصادي ومستويات الذكاء، والقدرات، والاستعدادات، بالإضافة إلى انتشارهم في أماكن شتى متباعدة[4].

يتجاوز التواصل الجماهيري الزمان والمكان ليصل إلى القرى المعزولة، وبذلك يكون وسيلة تقارب ثقافي وفكري، كما أضحى من أهم وسائل التقارب السياسي والاجتماعي.

يتّضح من التصنيف السابق أن للتواصل سياقات متعددة، وأنه إجمالا سلوك ملازم للبشر في كل تصرفاتهم فالمرء واقع في كل لحظة تحت تأثير أو أكثر مما يخاطب به نفسه من مشاعر صامتة، أو بما يتبادله مع الآخرين من انفعالات أو انطباعات متباينة.

5-2- التّواصل التّقني: وتمثله علاقة التواصل بين الإنسان والآلة، أو بين الآلة والآلة.

5-3- التّواصل المتعالي: وهو نمط من أنماط التواصل قائم بين الله سبحانه وتعالى والعالمين، إذ يتحدد في الخطاب الإلهي المبتدئ من الله ﷻ إلى النبي المرسل إما وحيا أو من وراء حجاب كما هو الشأن في سيدنا موسى

---

[1]- ينظر: نرجس حمدي وآخرون، تكنولوجيا التربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ط1، 1992، ص45.

[2]- ينظر: سعد بن بركي حمدي المسعودي، مهارات الاتصال، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ط1، 2007، ص135.

[3]- ينظر: عبد العزيز عبد الستار تركستاني، مهارات الاتصال، دار المفردات، الرياض،2007، ص35.

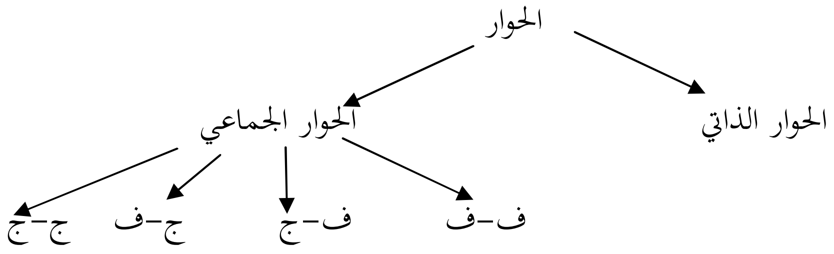
[4]- ينظر: حبيب راكان وآخرون، مهارات الاتصال، دار جدة للنشر، جدة، 2004، ص86.

عليه السلام، أو أن يبعث الله ملكا كما حدث مع سيدنا محمد ﷺ الله عليه وسلم، ومن ثَمّ يبلغ أمّتة، ليبلغ الشاهد الغائب على التّوالي، كما فعل الصّحابة والتّابعون رضوان الله عليهم[1].

نلاحظ من خلال ما سبق:

– أن أنماط التّواصل الإنساني يتوزع فيه الإخبار والحوار، فالإخبار يسير في اتجاه واحد (المرسل والمستقبل يحتفظ كل منها بدوره المنوط به).

– أن الحوار ذو طبيعتين: إما حوار ذاتي أو حوار جماعي، فالحوار الذاتي le monologue يقوم فيه الحوار مع الذات المتكلمة نفسها، ولا يتعداها إلى غيرها، ويكون ذلك في حالة التّفكير والتّأمل، وفي حالة الإنشاد والترنم وما إلى ذلك[2]، أما الحوار الجماعي ينقسم إلى حوار وجها لوجه، أو حوار فرد مع جماعة، أو حوار جماعة مع فرد، أو جماعة مع جماعة، ويمكن تبيان ذلك في الرسم البياني الآتي:



ويقصد بالرمز: ف ← فرد.

ج ← جماعة.

الشكل رقم(3): **أقسام الحـــوار**.

كما يقسم الخبراء في مجال التواصل ولغة الجسد علم التواصل الإنساني إلى قسمين ونوعين كبيرين، انطلاقا من نوع اللغة المعتمدة في العملية التواصلية وهما: التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، وهذا ما سأتطرق إليه في نهاية هذا الفصل.

1– ينظر: حبيب راكان وآخرون، مهارات الاتصال، مرجع سابق، ص31.

2- ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص30.

6- إجراءات التواصل:

للتواصل عدة إجراءات هي[1]:

6-1 - إجراء التّركيب (Le codage): يتم اختيار النظام من طرف المرسل، وعلى أساسه يقوم باختيار بعض الإشارات لتركيب الرسالة وصياغتها تبعا لقواعد ذلك النظام الذي يختاره ليتواصل مع المستقبل.

6-2 - إجراء النقل (Transmission): من خلال هذا الإجراء يتم نقل الرسالة تبعا لقواعد النظام ففي التواصل المنطوق تنتقل عبر الهواء أو الأسلاك الهاتفية إلى المستقبل بشكل مباشر أو غير مباشر، وقد تتعرض تلك الرسالة إلى بعض التشويه أو تشوه إجمالا أو تحذف أو يساء فهمها، وذلك بفعل عامل التشويش (Le bruit).

6-3 - إجراء التّحليل (L'analyse): ويتمثل في فهم أو تفسير أو تأويل العلامات التي تتضمنها الرسالة، ويعتمد هذا التفسير على شخصية المستقبل، ولهذا السبب تختلف مدلولات الرسائل من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى مجتمع، حيث يمكن أن نجد تغيّرات في المعنى الذي تؤديه العلامات؛ لذا قيل: إن المعاني ليست في الكلمات بل في الأشخاص.

فإذا كانت الرسالة المستقبَلة غير الرسالة المرسَلة يتعثر التواصل، وهذا التشويش ينتج عن كيفية تلقي المتلقي للرسالة، ويظهر في رد الفعل الذي يستطيع المرسل من خلاله أن يتأكد من أنّ رسالته هل وصلت إلى المستقبل كما أرادها أم لا، من جراء ما طرأ عليها من تشويش، يضطر معه المرسل إلى معالجة ذلك بفعل الإطناب la redondance، ويتم ذلك أثناء إجراء إعادة التركيب، وفي العملية التعليمية يتم ذلك عن طريق عملية التّقويم.

6-4- إجراء إعادة التّركيب: يأتي هذا الإجراء لتصحيح أو شرح الرسالة عند المستقبل، فيعمد المرسل إلى الإطناب في حالة التّواصل الشّفوي، ويكون:

أ- تركيبيا: في التواصل المنطوق بالزيادة في التعبير، والتكرار، والإطالة، والشرح، والتبسيط.

ب- تطريزيا: برفع الصوت، أو تغيير معدل النطق، والنبر، والوقف، والتنغيم.

ج- حركيا: بالاستعانة بالحركة الجسدية أثناء الكلام كالإشارة، أو الإعادة بحسب التعبير المتواضع عليه بين الناس في مجتمع ما.

د- تجاوريا: عن طريق احترام البعد المكاني في ثقافة المستقبل؛ لكي يتم تأويل الرسالة كما أرادها المرسل.

---

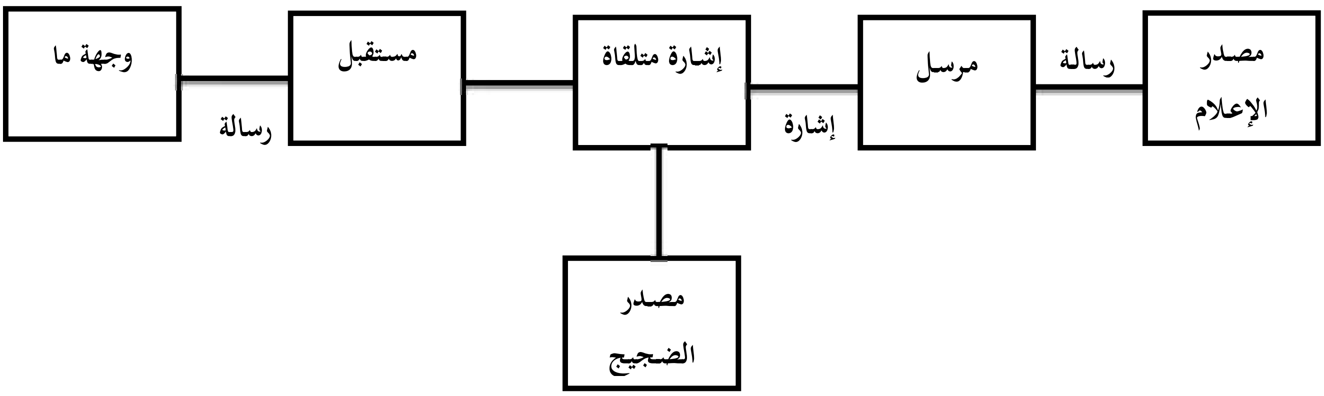
[1]- ينظر: نور الدين رايص، سر التّواصل، مرجع سابق، ص 84-85.

أما في حالة التّواصل الكتابي فيعيد تركيب الرسالة بتفسيرها، أو شرحها، أو ترجمتها، أو لإصلاح ما بدا لنا قابلا للإصلاح كلطخة، أو حذف، أو ما شابههما من الأمور التي يقع فيها التشويش على القارئ.

7- التّواصل والنّظريات اللّسانية الغربيّة:

من الصعب استقراء كل النظريات التي حاولت فهم نظام التواصل؛ لذلك سأكتفي ببعض النماذج المعروفة في هذا المجال، ومنها:

7-1- نظرية التّواصل عند كلود شانون وويفر: في سنة 1949 نشر كلود شانون نظرية بعنوان: "النظرية الرياضية للتبليغ" (la théorie mathématique de la communicative)، والتي تعد من أهم ما أنجز في نظرية المعلوماتية، فالمخطط الذي اقترحه كلود شانون يمكّن من إدراك عملية التواصل من حيث كيفية حدوثها وإرسالها، وكيفية انتقال الإعلام وعبوره، وكيفية إيصاله واستقباله من خلال رسالة مشتركة بين باث ومستقبل والشكل الآتي يوضح ذلك[1]:



الشّكل(4): النّموذج الرّياضي للاتّصال.

يوضح المخطط أن مصدر الإعلام هو الذي يقع على عاتقه إعداد الرسالة التي تشفر على مستوى المرسل قبل إرسالها، وهذا من خلال الإشارة المتفق عليها عبر قناة تربط بين المرسل والمستقبل، والتشويش (مصدر الضجيج) هو العنصر الذي يضاف إلى الإشارة بعيدا عن إرادة أطراف التواصل، مما قد يؤدي إلى فشل هذا الأخير، ثم يأتي دور المستقبل إذ يقوم بفك الإشارة التي التقطها.

[1] -voir: judith lazhar, Que sais-je, la science de la communication, presse universitaire de France, paris, 1992, p 49.

وهذا المخطط ينطبق مع المفهوم الذي أورده "جون دبوا" حول التواصل حيث يقول: «التّواصل حدث، نبأ ينتقل من نقطة إلى أخرى، ونقل هذا النبأ يكون بواسطة مرسلة استقبلت عددا من الأشكال المفكوكة (qui à eté code)» [1].

وقد ورد مثل هذا المفهوم أيضا في معجم "تعليم اللغات" لـ: Robert Galisson وDaniel Coste، إذ يقولان: «أنَّ نظرية المعلوماتية تحوّل الإعلام أو تنقله بين باث ومتلق، وذلك بفضل قناة مثل الإعلام عن طريق الهاتف، حيث الباث يرسل إلى المستقبل رسالة بفعل ذبذبات كهربائية بواسطة القناة (الخط الهاتفي)» [2].

وعليه تكون عناصر عملية التواصل وفق مخطط شانون كالتالي [3]:

7-1-1- **المصدر**: يشير إلى مصدر الإرسال (آلة، أو كائن حي، فرد، جماعة...).

7-1-2- **الرسالة**: هي المحتوى الذي يعمل على تنبيه المستقبل، وتقديم المعلومات له.

7-1-3- **القناة**: وهي الوسيلة التي تسمح بتوصيل المعلومة من المرسل إلى المستقبل.

7-1-4- **الرّمز**: عملية التشفير تتحدد وفق نظام من القواعد، ولا تكون عملية فك التشفير ممكنة من قبل المستقبل إلا عندما يكون المرسل والمستقبل لهما نفس الشفرة، وبالتالي يتأسس الاتصال باستقبال وتلقي المعلومة.

7-1-5- **التّشويش**: ويتمثل في كل ما يعمل على تحريف الرسالة، أو تعقيدها بحيث يصعب فهمها ويصدر التّشويش عادة إمّا من:

أ- المرسل: الذي لم يختر النّظام اللّغوي الملائم للمتلقي، أو يكون قد اختار النّظام اللّغوي لكنه خرج عن دائرة معارف مستقبله؛ كونه لم يراع سنّه الثقافي، أو طبيعة تكوينه، أو غير ذلك من الأمور الاجتماعية.

ب- الرسالة التّواصلية: فقد يطرأ عليها عنصر خارجي يعمل على تغيير ذبذباتها الصوتية، كأن يتكلم المرسل عند حدوث ضجة.

ج- قناة التواصل: كعدم اختيار القناة التّواصلية الملائمة، أو ضجيج مزعج.

د- المستقبل: فقد يكون شارد الذهن عند تلقي الرسالة، أو ضعيف السمع، فيحتاج المرسل أن يكرر إلقاء رسالته العديد من المرات، أو أن يرفع صوته، أو يطلب من شخص قريب من المستقبل أن يتوسط له في إبلاغه

---

[1]- نقلا عن: عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي، مرجع سابق، ص 78.

[2] -Robert Galisson, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues librairie hachette, paris 1976, p 104.

[3]-voir: Gilles Amado, André Guittet, la dynamique des communication dans les groupes Edition d'organisation, paris, 1975, p5.

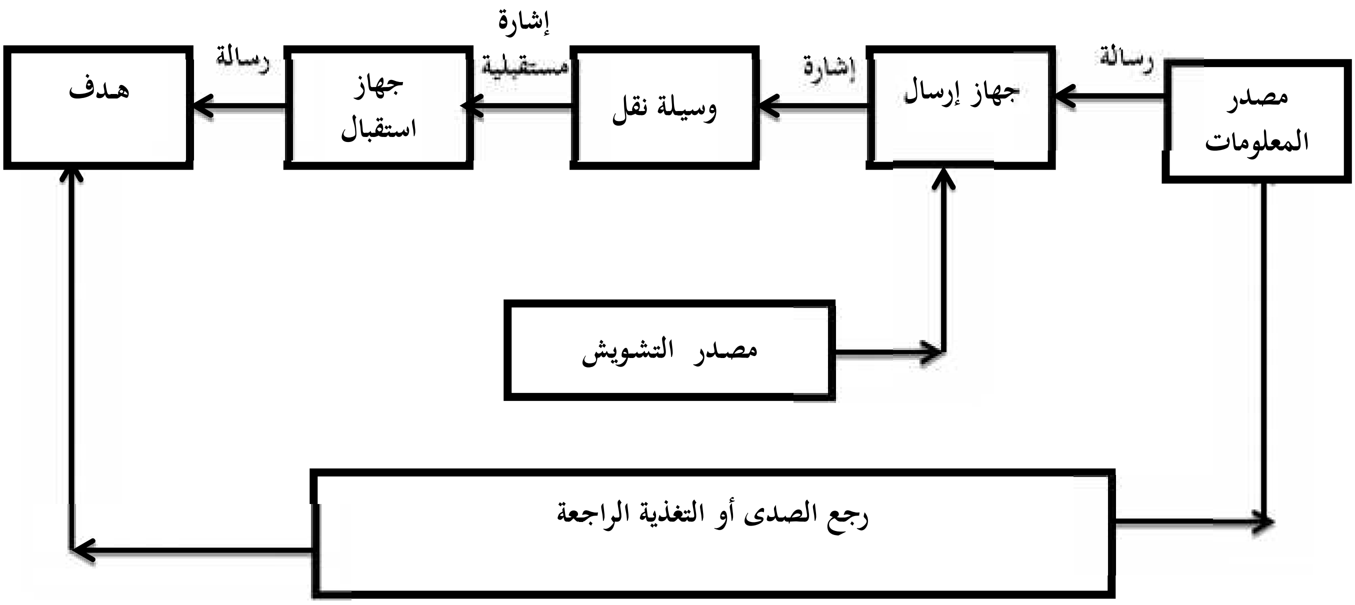
ما يريد، وربما ينقل له الوسيط تلك الرسالة، كما أرادها، وربما يعمل على تغيير مبناها، فتكون الاستجابة ناقصة أو معكوسة أو تافهة مما يؤدي إلى الغموض الذي سيسقط فيه المستقبل، ويعمل على فشل التواصل بينهما.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن التشويش يصدر من جميع عناصر التواصل، أو من بعضها مثل: المرسل (سوء اختيار النظام)، أو من القناة، أو موضوع الرسالة.

7-1-6- **المستقبل**: وهو الذي يتلقى الرسالة، ويقوم بفك الشّفرة.

7-1-8- **المرجــع**: ويمثل كل عناصر الوضعية الاتّصالية، والسّياق الذي تحدث فيه.

وقد قام "وينر" (Wiener) بتعديل هذا النّموذج بإضافة ما يسمى التّغذية الراجعة (back Feed)، وهي ارتداد المعلومات عن الرسالة إلى المستقبل؛ لأن إرسال أي رسالة ينتج عنه ردود لدى مستقبلها، وقد أعطى مفهوم التغذية الراجعة (العكسية) السمة الأساسية لمفهوم التواصل، إذ أنها تساعد المرسل على معرفة أثر رسالته، وكذا معرفة التغييرات التي قد تصيبها بفعل عنصر التشويش، وهذا ما يوضحه الشكل الآتي[1]:



الشّكل رقم(5): مكونات عملية الاتّصال عند "نوبرت وينر"Wiener

---

[1]- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التّواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر 2010، ص111.

وقد انتشر تصميم شانون مكتسبا عدة اتجاهات وتغيرات بحسب المجال الذي وظف فيه، وبحسب الخلفية المعرفية لكل اتجاه، ومن بين هذه الاتجاهات:

7-2- الاتّجاه البنيوي:

قبل التطرق إلى موضوع التواصل عند هذا الاتجاه لابد من تحديد مفهوم البنية من منظور اللسانيات الحديثة.

تعني بنية الشيء ما هو أصيل وثابت فيه، لا يتبدل بتبدل الأوضاع والحالات[1]، والبنيوية توجه فلسفي أساسه الشكل المجرد والصورة الظاهرة، وفي اللسانيات الحديثة ظهر هذا التوجه ليشمل النظريات اللغوية التي تعتبر أن اللغات الطبيعية أنساق مجردة يمكن دراسة بنياتها بمعزل عن وظيفتها في التواصل داخل المجتمعات[2].

ويعد العالم اللّغوي السويسري "فيرديناند دي سوسير" مؤسس المنهج البنيوي، حيث ينظر إلى اللغة بوصفها نظاما أو هيكلا مستقلا عن صانعه، أو الظروف الخارجية التي تحيط به، فاللغة هي شبكة واسعة من التراكيب والنظم وهي أشبه برقعة الشطرنج التي لا تتحدد قيم قطعها بمادتها المصنوعة منها، وإنما بمواقعها والعلاقات الداخلية بينها في هذه الرقعة، فكما أن كل قطعة تتحدد قيمتها وترتبط بموقعها على هذه الرقعة، كذلك تتحدد قيمة كل تركيب أو قيمة كل وحدة في التركيب بالنظر إلى هذه التراكيب، وتلك الوحدات[3].

ويمكن أن أشير باختصار إلى أهم أفكار هذا الاتجاه (مدرسة جنيف)، والتي أرى أن لها علاقة بموضوع التواصل وهي:

7-2-1- ألسنة اللغة وألسنة الكلام:

إن أبرز نقطة أثارها دي سوسير تظهر فيما أسماه بـ: "ألسنية اللغة وألسنية الكلام" حيث ضرب مثالا من أجل تحديد ذلك بأعضاء التصويت التي تعد خارجة عن اللغة، إذ يقول: «مثلها في ذلك مثل الأجهزة الكهربائية المستخدمة في عملية استنساخ أبجدية مورس التي هي غريبة علينا، كما أنّ التصويت أي تنفيذ الصور السمعية لا يمس بشيء من المنظومة ذاتها، ومن هذه الزاوية يمكن تشبيه اللغة بسمفونية واقعها مستقل عن طريقة عزفها والأخطاء التي يرتكبها العازفون لا تؤثر أبدا في هذا الواقع»[4]، فألسنية اللغة وألسنية الكلام شيئان متباينان؛ لأنّ ما

---

[1]- ينظر: عمر مهيبل، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص16.

[2]ــ ينظر: الطاهر شارف، المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، سورة البقر نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2006/2005، ص2.

[3]ــ ينظر: كمال بشر، التفكير اللغوي القديم والجديد، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة، ط2، 1989، ص101.

[4] - De Saussure, cours de linguistique général, p156.

يعتري اللغة من الخارج لا يصيب إلا الجزء المادي منها مثل التبادلات أو التغيرات الصّوتية، كما أن هذه الأخيرة لا تؤدي إلى تغيير مدلولات كلمات اللغة أو تراكيبها وجملها.

يقول دي سويسري في هذا الباب: «وتشمل دراسة اللسان (Langage) جزأين: الأول جوهري غرضه اللغة (Langue)، ذلك الجانب الذي يتميز بكونه اجتماعيا في ماهيته ومستقلا عن الفرد، وهذا الجانب هو نفسي فحسب، والثاني ثانوي وغرضه الجزء الفردي من اللسان، ونعني به الكلام (Parole) بما فيه التّصويت، وهذا الجانب هو نفسي فيزيائي»[1].

من خلال هذا الكلام يظهر أن سوسير يميز بين ثلاثة مواضيع في الدراسة اللسانية، وهي:

أ– اللسان: بوصفه الظاهرة اللغوية العامة التي تظهر ضمن وقائع لسانية متعددة، وغير متجانسة، ويشمل الجوانب التالية[2]:

– الجانب الفيزيولوجي: الذي يشير إلى قدرة الإنسان النظرية على الكلام سواء في دماغه أو في جهاز التصويت.

– الجانب الفيزيائي: والذي يتمثل في حركة خروج الصوت من الفم في شكل ذبدبات، وانتقاله عبر الهواء إلى أذن السامع.

–الجانب النفسي: وهو المتعلق بالعملية الذهنية والنفسية المسيطرة على الكلام إنتاجا وفهما، وبالإجراء الآلي لإنجاز الكلام.

ب– **اللغة**: من حيث هي قواعد نحوية وقوانين اجتماعية مستقرة بشكل تواضعي في أدمغة الناطقين باللسان الواحد.

ج – **الكلام**: من حيث هو إنجاز فردي لقواعد اللغة، فعلى الرغم من الترابط المتلازم بين اللغة والكلام، فهذا لا يمنع من كونهما شيئين متمايزين كليا؛ لأن الكلام ذو طابع حركي، على عكس اللغة فهي ذات مظهر يبدو ثابت ومثال ذلك: قراءة حمزة والكسائي وأبي بكر لقوله تعالى:«وليستبين سبيل المجرمين»[3] بالياء وقراءة الباقين بالتاء[4] فالثلاثة ذكّروا لفظ السبيل قراءة على لهجة تميم، والباقون أنثوا الكلمة نفسها على لهجة الحجاز.

---

[1]_ De Saussure, cours de linguistique général, p38.

[2]_ ينظر، الطيب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، مرجع سابق، ص71-72.

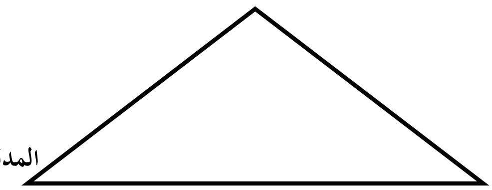
[3]_ سورة الأنعام، الآية 55 .

[4]_ ينظر، عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، مرجع سابق، ص13، نقلا عن: عثمان بن سعيد الداني أبو عمرو الأندلسي التيسير في القراءات السبع دار الكتاب العربي، بيروت، 1984، ص03.

فالكلام (Parole) هو نشاط المتكلم الذي يلزم الشخص باستعمال اللغة، وهذه الأخيرة محددة كنظام مكون من مجموعة الدوال وقواعد التأليف، وعليه فكل دراسة لأنواع التواصل يجب أن تأخذ بعين الاعتبار هذه المعطيات فاللغة اتفاق يستجيب لمجموعة من القواعد التي تواضع عليها عناصر المجتمع اللغوي الواحد، والتكلم معناه الخضوع لتلك القواعد.

7-2-2- **العلامة اللّسانيّة**: إن التعريف التقليدي للعلامة اللسانية، والذي يرى أنّ حدّ الكلمة: «هو ذلك الرابط الذي يجمع بين اسم وشيء»[1]، يراه دي سوسير بعيدا عن الحقيقة، ولذلك عمد إلى تقديم تعريف بديل ويرى فيه أن العلامة اللسانية لا تربط شيئا باسم، بل مفهوما أو تصورا (Concept) بصورة سمعية (image acoustique)، وليس المراد بالصورة السمعية هو الصوت المادي الذي هو شيء فيزيائي صرف، إنما هو تمثلات هذا الصوت في ذهن المتكلم أو السامع، أي ذلك التمثل الذي تهبنا إياه شهادة حواسنا[2]، ويقدم دليلا من الواقع اللغوي فيقول: «إن الصفة النفسية لصورنا السمعية لتبدوا جيّدا عندما نلاحظ لساننا الخاص، إذ بإمكاننا أن نتحدث إلى أنفسنا، وأن نستظهر ذهنيا مقطعا من الشعر من دون تحريك الشفتين أو اللسان»[3].

فدي سوسير يرى أن العلامة كيان نفسي له وجهان؛ هما: الدال (Signifiant) والمدلول (Signifié)، والشّكل التّالي يوضح ذلك[4]:



الشكل(6): العلامة اللسانية عند دي سويسر.

فالعلامة أو الدليل اللغوي (signe linguistique) في نظر دي سوسير لا يربط شيئا (objet) باسم كما كان ينظر إليه في السابق، وإنما يربط مفهوما بصورة سمعية، حيث تشكل هذه الأخيرة الدال في حين يمثل التصور الذهني (المفهوم) المدلول، أما علاقة الدليل اللغوي بالواقع فهي علاقة اعتباطية، حيث لا يوجد إلا رابط الاتفاق بين

[1]_ الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، مرجع سابق، ص78.

[2] _Saussure (F.de), cours de linguistique générale, p 107-108

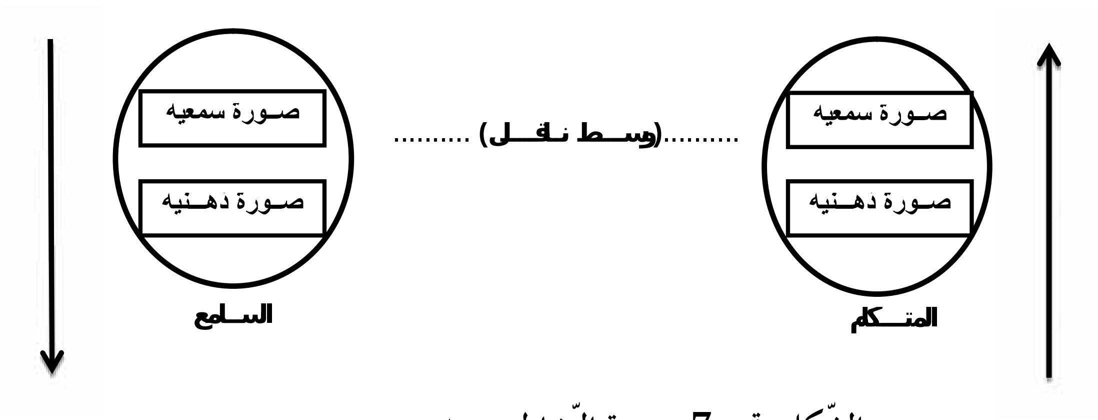
[3]-Ibid, p108.

[4]_ ينظر: الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، مرجع سابق، ص78.

الدال الذي يمثل اختيارا صوتيا تواضع عليه أهل اللغة للدلالة به على مدلول معين، وهذا ما أكده بقوله: «وهكذا فإن فكرة "أخت" لا ترتبط بأي علاقة داخلية مع تتابع الأحداث "أ،خ،ت"»[1].

إذن ليس هناك علاقة داخلية منطقية أو طبيعية تعلل هذا الدليل، بمعنى أنه اتفاق يتطلب تعلّما، وحتى يتواصل الفرد عليه أن يخضع لهذه الاعتباطية التي تصير الدوال أدوات للاتصال، وذلك وفق التوافق الاجتماعي[2].

إن مبدأ الاعتباطية يقوم على مبدأ المواضعة (التوافق الاجتماعي)، فهو قريبه الذي لا يفارقه، ويراد بالتوافق الاجتماعي أو بالمواضعة ذلك العقد الذي يتفق فيه أفراد المجتمع الناطق باللسان الواحد على ما يتم استعماله من وحدات، وعبارات يتداولونها في تواصلهم اللغوي، ولهذا عرف دي سوسير التواصل اللغوي بأنه حدث اجتماعي يلاحظ في الفعل الكلامي؛ ولتحقيق دائرة الكلام لابد من وجود شخصين على الأقل[3]، والشّكل التّالي يوضح ذلك[4]:



الشّكل رقم (7): دورة التّخاطب عند دي سوسير.

من خلال المخطط يظهر أنّ دورة التّخاطب تتمّ عندما يحدث شيء في دماغ المتكلم يدفع عضلات النّطق لديه لتنتج الأصوات المناسبة، هذه الأخيرة تنتقل عبر الموجات الصوتية إلى أذن السّامع، ثم إلى دماغه، وباستجابة السامع تنتج دورة كلامية أخرى، وهذه المرّة سيتم النقل من دماغ السامع إلى فمه، ثم إلى أذن ودماغ المتكلم، وهكذا ما دامت المحادثة قائمة، أو بمعنى آخر فإن دورة الكلام عند دي سوسير تبدأ بالصورة الذهنية (المدلول) عند المتكلم

---

[1]- Saussure (F.de), cours de linguistique générale, p 110.

[2]- ينظر: جاكبسون، مونان، مييكي، هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، تر: عزالدين االخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1 ،2007، ص195.

[3]- نفسه، ص83.

[4]- ينظر: نواري سعودي أبوزيد، الدليل النظري في علم الدلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2007، ص14.

وتنتهي بصورة ذهنية مماثلة عند المتلقي، مرورا بترجمتها عند المتكلم في شكل أصوات تتنقل عبر الفضاء الناقل، لتقرع أذن السامع الذي يحولها إلى صورة سمعية (دال) تتقمص هيئة الصوت إلى صورة ذهنية، أو فكرة هي عين ما أراد المتكلم أن يصل إليها، وباستجابة السامع يحدث العكس.

إذن فعملية التواصل الإنساني تتم عبر أكثر من مرحلة:

المرحلة الأولى: هي مرحلة تكوين الرسالة وإطلاقها أصواتا، وهذه تخص المتكلم.

والمرحلة الثانية: هي تلك التي تنتقل فيها الأمواج الصوتية عبر الهواء إلى أن تدق طبلة الأذن عند المستمع، ثم تنتقل إلى دماغه.

أمّا المرحلة الثّالثة: فهي التي يقوم فيها السامع بفك رموز تلك الرسالة الصوتية، والتوصل إلى تركيبها الصوتي والصّرفي والنّحوي، ويستخلص منها المعنى الذي يقصده المتكلم، فهي كالمرحلة الأولى من أعصى المراحل على التحليل والوصف؛ لأنّها تتم كلها داخل الدماغ[1]، ثم يحدث العكس بانتقال الرسالة من المستمع نحو المتكلم، وبذلك يحدث التّواصل.

يتبين من خلال الشّكل أن دي سوسير أهمل جانبا مهما هو السياق (context)، كما أهمل عناصر أخرى كالقناة والوضع المشترك (السنن)، وهي عناصر في غاية الأهمية يتوقف عليها نجاح العملية التواصلية.

أما بلومفيلد فنجده يقدم التواصل اللساني من خلال قصة جيل وجاك: «يتنزه جيل وجاك في ممر ضيق تشعر جيل بالجوع، وتشاهد تفاحة فوق شجرة، تحدث جيل أصواتا بواسطة حنجرتها ولسانها وشفتيها يقفز جاك من فوق الحاجز يتسلق الشجرة فيأخذ التفاحة ويضعها في يد جيل، تأكل جيل التفاحة»[2].

في هذه القصة مجموعة من الجوانب التي اهتم بها "ليونارد بلومفيلد" وهي الحدث الكلامي، والتّصرف السلوكي الذي ترتب عنه؛ لأنّ اللغة في نظره سلسلة من الاستجابات الكلامية لحوافز ليست ميدان الباحث اللغوي، فهو لا يهتم بالمعطيات النفسية (الحافز الداخلي) السابقة لعملية الكلام، وإصدار الإشارات الصوتية، بل بدراسة التصرف الكلامي، فيصف ما فيه من فونيمات ومورفيمات توزع في إطار الجملة.

[1]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتّواصل، مرجع سابق، ص37.

[2]_ جاكبسون، مونان، مييكي، هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص84 .

يظهر من خلال ما سبق أن بلومفيلد عالج موضوع التواصل اللغوي من وجهة نظر سلوكية، فهو يرى أن العملية التواصلية تبنى على مقومات ثلاث هي[1]:

أ- **الوضعية التي تسبق الكلام**: هذه الوضعية تشمل الأحداث العملية السابقة للحدث الكلامي وفي "قصة جيل وجاك" لها تعلق مباشر بالمتكلم "جيل" الذي يحركه في اتجاه عقد الكلام حافز ما، هو حافز الإحساس بالجوع الناتج عن تقلصات عضلة المعدة، ويتحرك بدوره من قبل رؤية التفاحة.

ب- **الكلام**: ويتمثل في طلب (جيل) من (جاك) أن يقطف لها التفاحة التي وقعت عليها عينها، فبدلا من أن تذهب إلى الشجرة بنفسها لقطفها أحدثت رد فعل آخر، يتمثل في طلبها هذا.

ج- **الوضعية التي تلي فعل الكلام**: وهي أحداث عملية تابعة للحدث الكلامي، وتتمثل في ردة فعل (جاك) الذي اندفع نحو الشجرة كما لو كان هو الجائع الذي رأى التفاحة.

مما سبق يظهر أن التواصل عند بلومفيليد نوع من الاستجابات لميزات تقدمها البيئة أو المحيط، فالمتكلم حين أدائه للفعل الكلامي يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع لحافز البيئة أو المحيط دون أن ترتبط بالتفكير إذ اللغة في نظر السلوكيين لا تعدو أن تكون: «عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة»[2].

وأما نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) زعيم المدرسة التوليدية التحويلية فقد طبع الدراسة اللسانية بطابع يخالف ما كان سائدا عن الاتجاهين الوصفي والتجريبي، إذ لم يكن هدف تشومسكي وصف اللغة، بل تفسير الكفاية اللغوية، لهذا اهتم بالشخص المتكلم الذي يمكنه أن ينتج ويفهم عددا لا يحصى من الجمل الجديدة التي لم تسمعها من قبل، وقد ميز بين المعرفة الضمنية للغة أو ما يسمى بالكفاءة اللغوية (Compétence)، وبين الأداء الكلامي (Performance)؛ أي طريقة استعمال الكفاءة اللغوية بهدف التواصل، ويظهر تمييزه للكفاءة اللغوية بأنّ من خصائصها أنها قادرة على استنتاج عدد غير محدود من التراكيب، وقادرة على تقديم التفسير الشافي لتلك البنى المنجزة في الواقع، وذلك وفق النظام القواعدي لواقع اللغة.

يقول تشومسكي:«إن اللغة والتواصل يلعبان دورا خاصا وأساسيا في الحياة البشرية، وقد حلل وناقش العديد من العلماء ورجال الفكر والمعرفة مسائل اللغة والتواصل على عكس ما فعل علماء النفس ذلك أنهم لم يضيفوا إلا النزر اليسير لذلك المجهود العام ...، إن الحدث الأساسي الذي نواجهه ونحن نبحث في اللغة، والسلوك الإنساني هو

[1]_ ينظر: محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص31-32.

[2]_ أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، تركيبي، دلالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994 ص153.

كالآتي: يستطيع كل شخص أن يفهم عددا هائلا من الجمل المعبّر بها في لغته الأم تلك الجمل التي يسمعها لأوّل وهلة، وبوسعه في أي وقت شاء أن يعبّر شفويا بعبارات جديدة يفهمها الناس بنفس طريقة مالكي تلك اللغة»[1]، وقد حاول دراسة اللغة بعيدا عن وظيفتها التواصلية، حيث يرى أن اللغة شيء والتواصل شيء آخر، وهذا واضح من خلال حديثه عن ماهية اللغة، والفرق بينها وبين من يقول بلغة الحيوانات ولغة النحل، يقول في هذا الصدد :«... ما الذي يعد لغة؟ فإذا كان المقصود باللغة "اللغة البشرية" فذلك يعني بالضرورة نفي اللغة عن جميع الحالات السابقة أما إذا فهمنا اللغة على أنها النظام الرمزي أو نظام التّواصل؛ فإن جميع ما ذكر من أمثلة يصبح لغات، شأنه في ذلك شأن العديد من الأنظمة المختلفة الأخرى»[2]، فهو بذلك يبيّن أن مصطلح اللّغة خاص بالبشر، وأن الأنظمة الأخرى لا تكون سوى أنظمة تواصل، ويقول أيضا: «اللّغة ليست لها وظيفة جوهرية خارج الوظيفة العامة التي هي التعبير عن الفكر الإنساني، وإذا كانت للغة وظيفة فلا وجود لرابط مهم بين وظيفتها وبنيتها، فالبنيات التركيبية للغات البشرية هي نتاج للخصائص الفطرية للفكر الإنساني، وليس لها أي علاقة معنوية مع التواصل، رغم أن الناس يستخدمونها من أجل التواصل، إن ما هو جوهري في اللّغات هي خصائصها المحددة في بنيتها»[3].

رغم اعتراف تشومسكي بأنّ النّاس يستخدمون اللّغة من أجل التّواصل إلا أنه يعتبر ذلك شيئا عرضيا، ويرفض أن تكون وظيفة اللغة الأساسية هي التّواصل، بل يجب أن ينظر إليها على أنها مرآة للفكر (وظيفة التعبير عن الفكر)، ويؤدي ذلك إلى أن دراسة الكلام عليها أن تتم خارج المقام الاجتماعي، وحجته في ذلك قوله: «قد نكتب نصا ما دون أن نكون عازمين على نشره أو مخاطبة أحد ما به على الإطلاق»[4].

فالنّظرية التوليدية التحويلية تتساءل حول: «معرفة اللغة التي تضع الكلام في فعل حقيقي، وذلك من طرف المتكلم المستمع»[5]، ففي إطار هذه النظرية اللسانية حدد تشومسكي منطلق هذه النّظرية في كون الإنسان هو متكلّم ومستمع مثالي ينتمي إلى بيئة لغوية متجانسة تماما، ويتقن لغته جيدا، ولا يتأثر حينما يمارس معرفته اللغوية في ظروف

---

[1]_ نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب، فأس، المغرب، 1993 ص193.

[2] _Chomsky Naom, théorie du language, théorie de l'apprentissage Ed, seuil, paris, 1979, p03.

[3]_ Ibid, p71.

[4]_ أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية (قضايا و مقاربات)، مكتبة دار الايمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006، ص24.

[5]_ Chomsky Noam, Aspectes de la théorie syntaxique, traduit par, Jean Claud Miluer, Edition seuil, paris, 1965, p19.

الإنجاز الفعلي بقيود غير واردة نحويا[1]، ورغم أن الملكة اللسانية عند تشومسكي تتعلق بالعناصر والبنى اللغوية، إلا أنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات استعمالها في الواقع الاجتماعي بحسب مقاصد الأفراد وحاجاتهم في أحوال التّخاطب اليومية.

فالملاحظ أن منهج النظرية التوليدية التحويلية عقلي همّه الوحيد في الدراسة هو استكشاف تلك القدرة الكامنة وراء الحدث الفعلي لحركية اللّسان، ثم السّعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره.

7-3- الاتجاه الوظيفي: إن مصطلح الوظيفة في الدراسات اللغوية ارتبط باللسانيات الوظيفية التي تصنف الظواهر اللغوية انطلاقا من وظيفتها الأساسية، وهي وظيفة التواصل، وكلمة وظيفة في الدراسات اللغوية لها معنيان هما: الوظيفة كعلاقة والوظيفة كدور[2]، فالوظيفة كعلاقة هي التي تقوم بين عناصر الجملة كعلاقة الإسناد مثلا، أما المفهوم الثاني فيقصد به: الغرض الذي تسخّر الكائنات البشرية اللغات الطبيعية من أجل تحقيقه[3]، وهو الدور الذي تؤديه اللغة كظاهرة اجتماعية وهو التّواصل.

أمّا الوظيفة عند الاتجاه الوظيفي، فيقصد بها ارتباط بنية اللغة بوظيفة التواصل والتبليغ والبيان ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة وتابعة لها، وتقوم الوظيفة على ألا اعتبار للوحدات اللسانية إلا من خلال الدور الذي تلعبه في التواصل[4]، بمعنى أن اللغة وسيلة الإنسان في التواصل والتبليغ، وترتبط بمقوماته الاجتماعية والثقافية والحضارية.

يقول عبد السلام المسدي في كتابه اللسانيات وأسسها المعرفية: «محدد اللغة وظيفيا أنها أداة الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلاغية في صلب المجتمع، مما يطوّع تحويل التعايش الجماعي إلى مؤسسة إنسانية تتحلى بكل المقومات الثقافية والحضارية»[5].

والاتجاه الوظيفي ينظر إلى اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية تربط البنية اللغوية بوظيفة الاتصال[6]، ومن أهم رواد هذا الاتجاه نذكر: أندري مارتيني رومان جاكبسون، وديل هايمز.

---

[1]_ voir: Chomsky Noam, Aspectes de la théorie syntaxique, p12.

[2]_ ينظر: الطاهر شارف، المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، سورة البقرة نموذجا، مرجع سابق، ص06.

[3]_ ينظر: أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية (قضايا و مقاربات)، مرجع سابق، ص23.

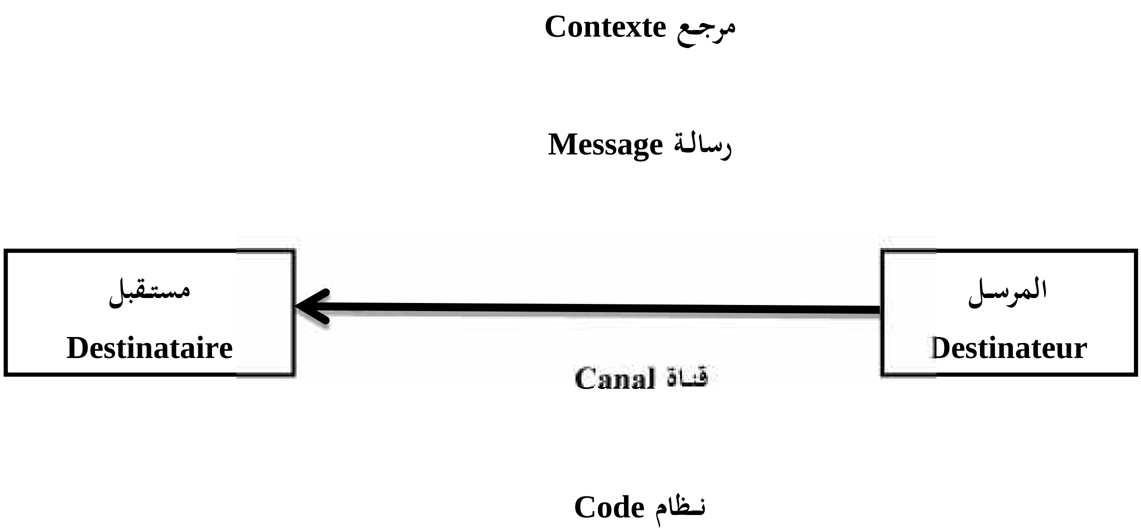
[4]_ ينظر: محمد الحناش، البنوية في اللسانيات، مرجع سابق، ص96.

[5]_ عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1986 ص31.

[6]_ ينظر: جعفر دك الباب، النظرية اللغوية العربية الحديثة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط1، 1996، ص61.

لقد أخذ رومان جاكبسون (1896-1982) النموذج الرياضي للتّواصل لخدمة أهداف لسانية، وأدبية جمالية واجتماعية، وهو ما يظهر عند تساؤله عن الوظائف التي يتضمنها كل عنصر من عناصر النموذج التواصلي، إذ يقول في هذا الموضوع: «يبعث المرسل رسالة إلى المستقبل، ولكي تكون الرسالة مؤثرة (أو فاعلة)، فإنها تحتوي على مرجع (Contexte) تحيل عليه، وهذا ما يدعى في اصطلاح غامض شيئا ما بالمرجع (le référent)، المرجع الذي يحسه المستقبل، وهو إمّا كلامي أو قابل لأنّ يكون كلاميّا، ثم هناك الرسالة التي تضم نظاما (Code) موحدا ومشتركا بين المرسل والمستقبل (أو باصطلاح آخر مركب الرسالة l'encodeur، ومحللها le décodeur)، وأخيرا تضم الرسالة اتصالا (Contact) وقناة فيزيائية (Canal physique) وارتباطا نفسيا (connexion psychologique) بين المرسل والمستقبل، ذلك الاتصال الذي يمكنهما من تأسيس التواصل والمحافظة عليه»[1].

من خلال هذا النّص يظهر أن جاكبسون حدد ستة عناصر للتواصل يوضحها التّصميم التّالي[2]:



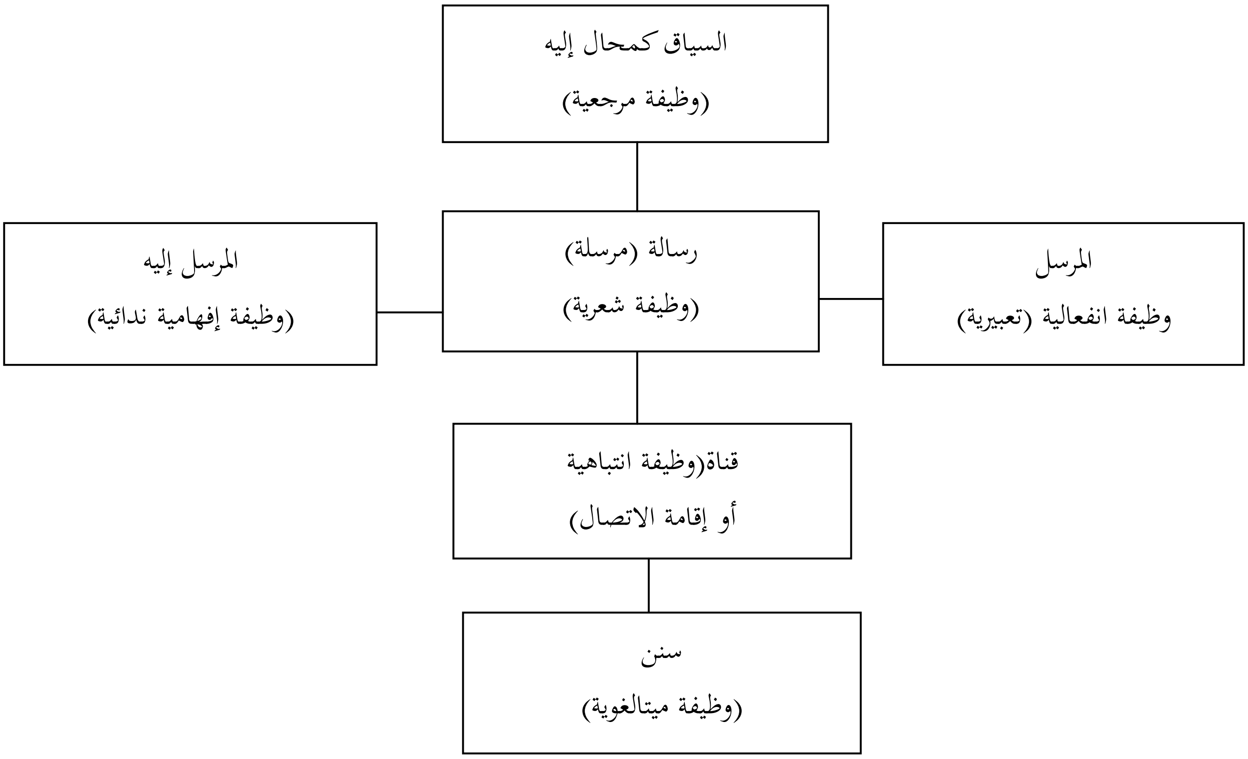
الشكل (8): عناصر التواصل عند رومان جاكسبون.

بناء على التّصميم السّابق تم تحديد ست وظائف لسانية، وفي هذا الصدد يقول: «يوجد لكل عنصر من عناصر التواصل الستة وظيفة لغوية، ولنقل منذ الآن، إننا وإن كنا نميز المظاهر اللغوية الستة هذه فمن الصعب أن نجد رسائل تؤدي وظيفة واحدة فقط، ويكون تنوع الرسائل في التمايز التدريجي بين الوظائف، وليس في سيطرة وظيفة ما أو أخرى، فالبنية الكلامية للرسائل ترتبط -قبل كل شيء- بالوظيفة السائدة، ولئن يكن التركيز على المحتوى أو

[1]_ Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, tome1, les fondations du langage, traduit par: Nicolas Remet, Edition de Minuit, paris, coll, Points, 1963 p213-214.
[2]_ voir: Ibid, p219.

الوظيفة المسماة تعيينية أو إدراكية أو مرجعية هو المهمة السائدة بالنسبة لرسائل عديدة، فينبغي على اللساني اليقظ أن يأخذ بعين الاعتبار المساهمة الثانوية للوظائف الأخرى لهذه الرسائل»[1].

ويمكن عرض الوظائف الست في تقابل واضح مع عناصر التبليغ وفق المخطط التّالي:



الشكل رقم (9): الوظائف اللغوية عند جاكبسون

7-3-1- الوظائف اللغوية عند رومان جاكبسون:

أ- **الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية** (la fonction expressive ou émotive):

بفضل هذه الوظيفة يعبر المتكلم عما يريد قوله، ويركز على حاجاته وانفعالاته، فهي تشير مباشرة إلى موقف المرسل من مختلف القضايا التي يتكلم عنها، وقد فسّر جاكبسون هذه الوظيفة قائلا: «إن الوظيفة المسماة تعبيرية أو الوظيفة الانفعالية التي تتمحور حول المرسل تهدف إلى التعبير المباشر عن موقف الفرد مما يتكلم عنه، فهي تنزع إلى إعطاء الانطباع بوجود انفعال ما صحيح أو مصطنع»[2].

فهذه الوظيفة تحدد العلائق بين الرسالة والمرسل، وتظهر في الرسائل التي تتمحور حول المرسل، وتشير بصورة مباشرة إلى موقفه من مختلف القضايا التي يتكلم عنها، وهي تنزع إلى تقديم انطباع معين عن انفعال المتكلم سواء

[1]- Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, T1, p214-215.
[2]– Roman Jakobson, Essais de de linguistique generale,T1, p216.

أكان صادقا أم كاذبا، وتتمثل في التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والعواطف، وتتعلق بالعبارات والعناصر اللغوية التي تخص موقف المتكلم أثناء تأدية رسالته أو تبليغ خطابه، كاستخدام أدوات تعبيرية تفيد الانفعال كالتأوه أو التعجب.

ب- الوظيفة الندائية أو الإفهامية (La Fonction Conative):

وتسمى التأثيرية، أي اعتماد اللغة للتأثير على الغير، وهي وظيفة تحدد العلاقات بين الرسالة والمستقبل؛ لأن غاية كل تواصل على رد فعل أو استجابة من هذا المستقبل، وتظهر هذه الوظيفة في المراسلات التي تتوجه إلى المرسل إليه لإثارة انتباهه، أو للطلب منه القيام بعمل معين، وتدخل الجمل الأمرية في هذه الوظيفة[1].

ج- الوظيفة الانتباهية أو الاتصالية (La Fonction Phatique):

تعمل هذه الوظيفة على تحقيق عملية التواصل بين المتكلم والسامعين، أو تمديده أو إيقافه، «كما تعمد إلى التأكد من فاعلية التواصل مثل ما يحدث عند قولنا، ونحن نتكلم هاتفيا: "ألو، أتسمعني؟"، أو إلى لفت انتباه المتحدث من عدم إهماله الخط الهاتفي: "قل أتسمعني ؟" أو الإشارة بأسلوب مسرحي: " أصغ إلي جيدا"، فيجيب المستمع في الطرف الآخر "هم ... هم، أو نعم ... نعم"»[2].

إنّ المرجع في رسالة إقامة الاتصال هو الاتصال ذاته، وقد ذكر ذلك جاكبسون بقوله: «كم من رسالة تستعمل بصورة أساسية لإقامة التواصل أو إطالته أو قطعه، وكذا للتحقق من أنّ المدار الكلامي يعمل للفت انتباه المستمع، أو للتأكد من أن التّواصل لم يضعف ... وهذا التّأكيد على الاتصال بإمكانه أن يتيح الفرصة لتبادل العديد من العبارات الطقوسية، وحتى عند محادثات كاملة موضوعها الوحيد إطالة الحوار ... وتكون وظيفة إقامة الاتصال هي الوظيفة الكلامية الأولى التي يكتسبها الأطفال، فعند الأطفال تسبق النزعة إلى التواصل القدرة على إرسال الرسائل الحاملة للمعلومات وعلى استقبالها»[3].

د- الوظيفة الشعرية (الجمالية) la fonction poétique:

تظهر هذه الوظيفة في المرسلة التي تتمحور حول المرسلة نفسها كعنصر قائم بذاته، ولا تنحصر هذه الوظيفة في الشعر، بل تتعداه لتشمل المرسلات الكلامية ككل، وتعتبر الوظيفة الجمالية بامتياز، إذ أن المرجع في الفنون هو

---

[1]- ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، مطبعة أنفو، فأس، المغرب، دط، دت، ص50.

[2] - نفسه، ص53.

[3]- R- Jakobson, Essais de de l'linguistique generale,T1, P217.

الرسالة التي نغض الطرف فيها عن الجانب التواصلي، وقد سماها جاكبسون بالشعرية؛ لأن «الشعر يصور الجانب الجمالي للغة أحسن تصوير، بما يشتمل عليه من موسيقى داخلية وخارجية وتحسينات بديعية، وصور بيانية»[1].

والوظيفة الشعرية ليست هي الوظيفة الوحيدة لفن اللغة، إلا أنها تعتبر وظيفتها المهيمنة، في حين أنها لا تلعب ضمن الأنشطة اللفظية الأخرى سوى دور ثانوي وإضافي، لذلك فإن اللساني الذي يعالج الوظيفة الشعرية لا يمكنه أن يقتصر على مجال الشعر لوحده، كما أن هذا الأخير لا يمكنه أن يقتصر على الوظيفة الشعرية فقط، لأن خصوصيات مختلف الأجناس الشعرية تقتضي مساهمة الوظائف اللفظية الأخرى، فالشعر الملحمي يركز على الغائب، ويعتمد بكثرة على الوظيفة المرجعية، أما الشعر الغنائي الذي يركز على المتكلم، فهو مرتبط بالوظيفة الانفعالية، أما الشعر المهتم بالمخاطب فيرتبط بالوظيفة التأثيرية[2].

هـ- الوظيفة الميتالغوية (la fonction Métalinguistique**)**:

وتسمى ماوراء اللغوية أو الميتاليسانية، وتسمى أيضا وظيفة تعدي اللغة، أو البيانية، كما تسمى الوظيفة التفسيرية أو اللسانية (الواصفة)، وتظهر هذه الوظيفة في المرسلة التي تتمحور حول اللغة نفسها، فتتناول بالوصف اللغة ذاتها، أي أن اللغة تصبح موضوع التحليل دون الشعور بذلك، فكلما أقر المرسل أو المتلقي بأن هناك ضرورة للتحقق من استعمال نفس السنن، كلما كان الخطاب يقوم بوظيفة ميتالسانية أو شارحة، ومثاله: تساؤل السامع: "أنا لا أفهمك، فما الذي تعنيه بقولك؟"، أو "ما المقصود من وراء هذا الكلام ؟" وقد يستبق المتكلم الأمر ويسأل: "هل فهمتم ما أريد قوله؟"، فهذه الوظيفة تشمل تسمية عناصر البنية اللغوية، وتعريف المفردات وشرحها[3]، والجدير بالذكر أن العمليات الميتالغوية نستعين بها في تعليم اللغة وخصوصا ضمن اكتساب الطفل للغة الأم.

و- الوظيفة المرجعية (la fonction référentielle): وهي أساس كل تواصل؛ لأنها: «تحدد العلاقات القائمة بين الرسالة والموضوع الذي ترجع إليه؛ لأن المسألة الأساسية تكمن في صياغة معلومة صحيحة عن المرجع وتكون موضوعية، ويمكن ملاحظتها والتأكد من صحتها»[4]، فالمتكلم يهدف للإشارة إلى محتوى معين يرغب في إيصاله للآخرين، وتبادل الآراء معهم حوله.

[1]- نصر الدين بن زروق، دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، ط1، 2011، ص19.

[2] - ينظر: جاكبسون، مونان، ميكي هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 72.

[3] - ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص 54.

[4] - نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، مرجع سابق، ص 105.

وصفوة القول أن كل عنصر من عناصر التواصل تنتج عنه وظيفة لسانية متميزة، وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعب العثور على رسائل لا تقوم إلا بوظيفة واحدة؛ لأن تنوع الرسائل لا يكمن في هيمنة هذه الوظيفة أو تلك بل في الاختلافات التراتبية فيما بين هذه الوظائف، بحيث قد تتوقف البنية اللفظية لرسالة ما على وظيفة مهيمنة، وبالرغم من أن الوظيفة التقريرية أو المعرفية أو المرجعية هي الوظائف المهيمنة في العديد من الرسائل فإن الوظائف الثانوية الأخرى لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار ضمن العملية التواصلية.

7-3-2- **التّواصل عند ديل هايمز**: تجاوز "ديل هايمز" الاتجاه البنيوي المقتصر على البنية من جهة والكفاءة اللغوية الصرفة التي يسعي الاتجاه التوليدي لتحقيقها من جهة ثانية إلى كفاءة أخرى هي الكفاءة الإجرائية التواصليةّ "compétence communicative"[1]، فهو يـــرى أن القدرة اللغوية هي أوســـع من أن تكون ملكـة ذهنية لقواعد اللغة، بل تتمثل في القدرة على التواصل الذي هو الوظيفة الأساسية للغات عامة، وهذا هو الذي يناسب الطبيعة الإنسانية والاجتماعية للغة[2].

ولقد وضع هايمز مصطلح (الملكة التواصلية) في مقابل ثنائية تشومسكي (الملكة والأداء) حيث يسعى إلى إيجاد نظرية تركز على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية، واعتبار المنطلق ليس هو المنشأ اللغوي بل هو النشاط اللغوي للمتكلم[3]، ويرفض هايمز التكلم عن اللغة الموحدة المقتصرة على نظام موحد، ويؤكد على تمثل اللغة في عدة أنظمة يطبقها المتكلم بفعالية أو بسلبية حسب الظروف المحيطة به[4].

فالملكة التّواصلية حسب هايمز: «تأخذ في الاعتبار العلاقة الفعلية بين اللّغة والثّقافة في الكلام الحي»[5]، فهو يرفض إهمال العناصر الثقافية والاجتماعية عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة، مع الحرص الشديد على العناصر اللّغوية لأن الطفل العادي «يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، ليس كجملة سليمة نحويا، وإنما كونها ملائمة أو غير ملائمة فهو يكتسب الملكة التي تعلمه متى يتكلم، ومتى لا يتكلم، كيف يتكلم؟، مع من؟، في أي وقت؟ أين؟ وبأي

[1] – ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006 ص46.

[2]– ينظر: يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر الألسنية، وزارة الإعلام، الكويت، المجلد 20، العدد3 1989، ص94.

[3] – ينظر: ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993، ص65.

[4] -voir: Marie-Louise Moreau, Marc Richelle, l’acquisition du langage, éditeur pierre Margada 5eme, edition, bruxelle, 1997, p14.

[5] -Dell h .hymes, vers la compétance de communication, traduction de mugler (f) Marshude, les etion dihier, paris, 1991, p121.

طريقة؟، مشاركا في الأحداث الكلامية، مقوّما للكيفية التي ينجز بها الغير هذه الأفعال»[1]؛ بمعنى أن القدرة التواصلية لا تقتصر على معرفة النّسق اللغوي، وإنما تتجاوزه إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي لأنّ الأمر الذي يحكم استخدامنا لتركيب لغوي ما في التّعبير عن وظيفة لغوية ما هو العلاقة الاجتماعية، وهذا ما جعل هايمز يصرح بأن الكفاءة التّواصلية أهم من سابقتها (أي الكفاءة اللغوية)، وأولى منها بالدراسة والتحليل لأنها قدرة اجتماعية حية ظاهرة للعيان في صورة رسالة أو حوار بين مرسل متحدث ومستقبل سامع، فإذا كانت الكفاءة اللغوية تعني المعرفة بقواعد اللغة فقط، فإن هذه الكفاءة هي معرفة بأساليب الاتصال بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد»[2].

ويتضح مما سبق أن الكفاءة التواصلية أشمل وأعم من الكفاءة اللغوية، فهي لا تتضمن عناصر البنى اللسانية التي تمكن الفرد من التعبير السليم فقط، بل تتضمن إضافة إلى ذلك قواعدها الاجتماعية، ومعرفة سياقاتها، وطرائق استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها.

ومن أهم العلماء الذين تأثروا بمنظور ديل هايمز الباحثة الفرنسية صوفي موران (moirant Sophie)، والتي ترى أن الكفاءة التواصلية التبليغية تتكون من[3]:

أ- المكون اللّساني la composante linguistique:

أي معرفة النماذج الصوتية والدلالية والتركيبية، والنّصية لنظام اللغة، ومعرفة استعمالها.

ب- المكون المرجعي la composante référentielle:

وهو معرفة مجالات التجربة الإنسانية، وموجودات العالم، والعلاقات القائمة بينها.

ج - المكون الخطابي la composante discursive:

وهو معرفة مختلف أنواع الخطابات، وتنظيماتها، وتشكيلاتها، وفق الوضعيات التواصلية التي تنشأ فيها.

د- المكون الاجتماعي والثقافي la composante socioculturelle:

والمقصود به معرفة القواعد الاجتماعية، ومعايير التفاعلات بين الأفراد والمؤسسات، معرفة التاريخ والثقافة والعلاقات بين الموضوعات الاجتماعية، ثم معرفة استعمالها[4].

---

[1]- Sophie Moirand, Enseigner a communiquer en langues étrangères, coll. (f) Hachette, paris,1982, p19.

[2]- عبد العزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم العربية، مطابع التقنية، الرياض، 1999، ص 112.

[3] - ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص20.

[4]- voir: Sophie Moirand, Enseigner a communiquer en langues étrangères, p20.

فالعملية التّواصلية لا تتوقف عند مكون واحد من المكونات السابق ذكرها لإنتاج وتفسير الخطابات، وإنما تتضافر جميعها لتحقيق القدرة التواصلية لدى المتعلم، وتتحدد انطلاقا من هذه المكونات الاستراتيجيات التّعليمية للنّشاط اللّغوي.

أما "سيمون ديك" فيرى أن الكفاءة التّبليغية ليست نسقا بسيطا، ولكنّها نسق مركب من عدة كفاءات صغرى هي:

أ- **الكفاءة اللّغوية**: وهي التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج ويؤول بطريقة صحيحة خطابات ذات بنى بسيطة أو معقدة في مقامات تواصلية مختلفة.

ب- **الكفاءة المنطقية**: وهي التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية بوصفه مزودا برصيد من المعارف المختلفة أن يشتق معارف أخرى بواسطة قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي.

ج- **الكفاءة المعرفية**: وبها يستطيع مستعمل اللغة الطبيعة أن يكوّن رصيدا من المعارف المنظمة، ويستطيع أن يختار هذه المعارف بالشكل المطلوب، وأن يستدعيها عند الحاجة لاستعمالها في تأويل الخطابات.

د- **الكفاءة الإدراكية**: وهي التي تمكن الفرد من أن يدرك محيطه، وأن يشتق معارف من هذا الإدراك، وأن يستعمل تلك المعارف في تأويل الخطابات وإنتاجها.

هـ- **الكفاءة الاجتماعية**: يستطيع مستعمل اللغة أن يدرك العناصر السوسيو نفسية التي تصاحب إنتاج الخطاب وتأويله، أي يعرف متى يخاطب؟، ومن يخاطب؟، ولماذا يخاطب ذلك الشخص في تلك الحال؟ ولأي غرض؟ ... الخ [1]؛ وبهذا تعد الكفاءة التواصلية مكملا أساسيا للكفاءة اللغوية؛ فهي تقتضي تمكن المتكلم من إحكام التعبير والكلام وعادات المتكلمين في ذلك، وهي تتطلّب حيازة معرفة مهارية براغماتية لما يتعلق بالأعراف الحديثية[2].

يمكن القول: أن الوظيفية اتجاه لساني يهتم بدراسة اللغة كونها أداة يتوسلها أفراد مجتمع تلك اللغة لتحقيق أهداف تواصلية معينة، ويكمن جوهر اهتمام الوظيفيين في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: لماذا تستعمل اللغة؟ لذلك فهم يحللون اللغة في ارتباطها بالوظيفة التي تؤديها من جهة والبيئة الاجتماعية، وتضافر العناصر من جهة أخرى.

[1] – ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص20-21.

[2] – ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1996 ص203.

7-4- الاتـجاه التّداولي (la pragmatique): قبل الحديث عن نظـــرة هذا الاتجاه حـــول موضوع التواصل لابد من تحديد مفهوم التداولية.

7-4-1- مفهـوم التّداوليـة: التداوليـة توجـه معـرفي يعـنى بخصـائص اسـتعمال اللغـة، والـدوافع النفسـية للمتكلمـين، وردود أفعـال المسـتقبلين والنمـاذج الاجتماعيـة للخطـاب وموضـوعه، وذلـك بمراعـاة الخصـائص التركيبيـة والدلالية[1].

وتتحدّد التّداولية عند مؤسسها "جون لانغشاو أوستين" على أنّها: «جزء من دراسة علم أعم، هي دراسة التّعامل اللّغوي من حيث هو جزء من التّعامل الاجتماعي»[2]، وبهذا التعريف ينتقل "أوستين" باللغة من مستواها اللّغوي إلى مستوى آخر هو المستوى الاجتماعي في نطاق التّأثير والتّأثر.

والتّداولية هي:«دراسة اللغة في الاستعمال، أو في التّواصل؛ لأنّها تشير إلى أن المعنى ليس متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى هي تداول اللّغة بين المتكلم والسّامع في سياق محدد (مادي، اجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما»[3].

فالتّداوليـة تـدرس التّواصـل اللغـوي في إطـاره الاجتمـاعي، وهـذا الأخـير يفـرض خصوصـيات تـؤثر في الفعـل الكلامـي، والفعـل الكلامـي حسـب مـا كتبـه "ج.ل أوسـتين" وتلميـذه "ج سـيرل": «هـو التصـرف (أو العمـل) الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام»[4]، فالكلام في نظرهم ما هو إلا عبارة عن إنجاز أفعال؛ ولهذا انصب اهتمامهم على تحليل اللغة انطلاقا من تحليل أفعال الكلام معتبرينها أساسا لكل فعل تواصلي، كما يجمعون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق التواصل، وأن تفسير الجمل ومعانيها يجب أن تراعى فيه القواعد، وكل الملابسات المحيطة بالخطاب[5].

---

[1]- ينظر: نعمان بوقـرة، اللسانيات، اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص16.

[2]- نقـلا عـن: راضـية خفيـف بـوبكري، التداوليـة وتحليـل الخطـاب، مجلـة الموقـف الأدبي، إتحـاد الكتـاب العـرب، دمشـق، ع399 2004، ص56.

[3]- حامد أحمد طاهر، الوصايا النبوية، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط1، 2005، ص387.

[4]- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص 8.

[5]- ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مطبعة بنلفقيه، المغرب، ط1، 2012، ص 14.

وقد كانت نظرية أفعال الكلام (كيف ننجز الأشياء بالكلام) لأوستين سابقة لتلك الدراسة، حيث صنف الجمل في نظريته إلى صنفين:

أ- جمل خبرية واصفة phrases constatives.

ب- جمل إنشائية إنجازية phrases performative.

وللتمييز بين الجمل الواصفة والجمل الإنجازية يرى أن تكون هذه الأخيرة غير محتملة لخاصيتي الصدق والكذب، وأن تشكل فعلا أو عملا معينا أثناء النطق بها[1].

ولتكون جملة ما إنجازية حدد شروطها فيما يلي[2]:

- أن يكون الفعل الرئيسي للجملة من طبقة الأفعال الإنجازية (قال، وعد، ...).

- أن يكون المتكلم هو الفاعل.

- أن يكون زمن الفعل الزمن الحاضر.

ومثال ذلك نجد أوستين يقول: «عندما أقول للقاضي والحاكم: "نعم أريد زوجة شرعية، فإني لا أعمل حفل زواج، ولكني أتزوج»[3]، فهذه العبارات الإنجازية لا تصف شيئا، ولكنها تفعل شيئا، وتشكل في ذاتها أفعالا، والإنجاز ذاته يتطلب إلى جانب الملفوظ اعتبارات أخرى كالسياق، والظروف، والشخصيات المنجزة للفعل، وإذا غابت إحدى هذه الاعتبارات، فإننا لا نقول إن الفعل (التلفظ) قد وقع (أنجز)، وبذلك يصبح عبارة عن معطيات غير منجزة.

وقد ذهب إلى أن الفعل الكلامي الكامل ينقسم إلى ثلاثة أفعال فرعية على النحو الآتي:

أ- **فعل القول**: ويتمثل في تلفظ المتكلم للجملة، أي «إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة»[4]، ففعل القول يتضمن:

- فعلا صوتيا: ويشمل التلفظ بسلسلة من الأصوات المنتمية إلى لغة معينة.

- فعلا تركيبيا: فالمتكلم يؤلف مفردات طبقا لقواعد لغة معينة.

- فعلا دلاليا: أي توظيف الأفعال حسب معان وإحالات محددة.

---

[1] – ينظر: أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986، ص 108.

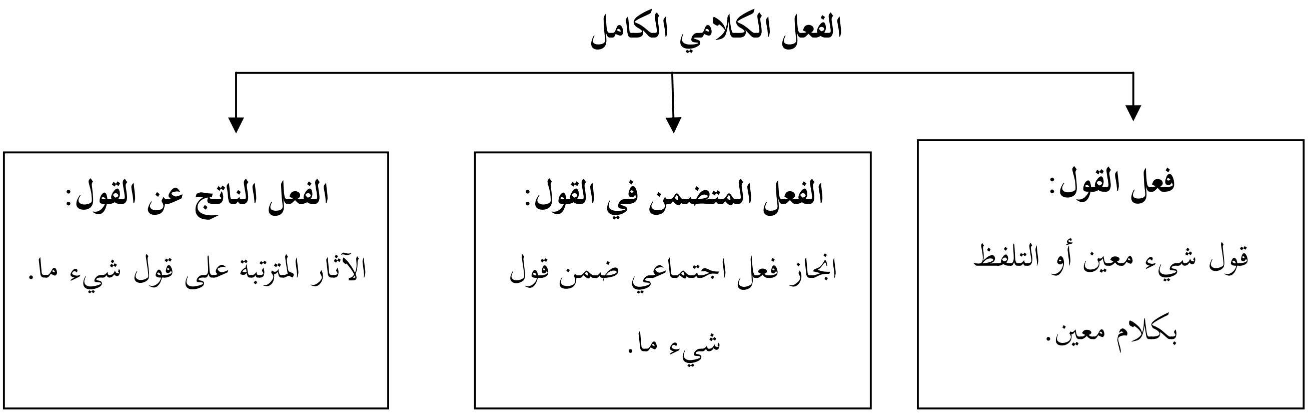
[2] –ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ص19.

[3] -Austin-John, Quant dire C’est faire, traduction de Gilles Lane, Edition du seuil 1970, P41.

[4] - Ibid, p109.

ب- **الفعل المتضمن في القول:** هو الفعل الإنجازي الحقيقي، فهو عمل ينجز بقول ما[1]، ومن أمثلة ذلك: السؤال، الإجابة على السؤال، إصدار تأكيد أو تحذير، وعد، أمر، شهادة في محكمة.

ج- **الفعل الناتج عن القول:** ويسمى فعل التأثير، ويتمثل في إحداث تأثير في المخاطب من خلال الفعل الإنجازي، بمعنى أن المتكلم من خلال القيام بفعل القول، وما يصاحبه من فعل متضمن في القول (القوة) قائم بفعل ثالث هو التسبب في نشوء أثار المشاعر والفكر، ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع، التّضليل، الإرشاد، التثبيط[2]، والرسم البياني التّالي يوضّح ذلك[3]:



الشّكل رقم (10): البنية العامّة للأفعال الكلاميّة عند أوستين.

وقد أضاف "سورل" فعلا رابعا إلى الأفعال التي اقترحها "أوستين" وسمّاه الفعل القضوي، وقسمه بدوره إلى فعل إحالي وفعل حملي، فالفعل الإحالي يظهر في الإحالة على شيء أو حدث أو شخص، ويتجلى الفعل الحملي في حمل العبارة لذات من الذوات، ولذا فكل جملة تكون تحمل أربعة أفعال تنجزها أثناء فعل التلفظ بها، وهي[4]:

أ- **الفعل التلفظي:** وهو تلفظ كلمات وجمل.

ب- **الفعل القضوي:** ونقوم به حين نحيل على شيء، ونحمل عليه عبارة ما.

ج- **الفعل الإنجازي:** ونقوم به حين نسأل، أو نخبر، أو نعد، أو نأمر.

د- **الفعل التأثيري:** ونقوم به حين يحدث فعلنا الإنجازي أثرا لدى المخاطب.

---

[1] -voir: Austin-John, Quant dire C'est faire, p113.

[2] - ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص56-57.

[3] - ينظر: نفسه، ص58.

[4] - ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، مرجع سابق، ص29.

ففي المثال: أعدك بأن أجيء، يمثل الفعل (أعدك) الفعل الإنجازي (الوعد)، بينما يمثل (أن أجيء) المحتوى القضوي(المجيء)، وقد لاحظ "سورل" أنه لا توجد عبارات تحوي قوة إنجازية واحدة، ومثال ذلك: الجو حار هنا تحتوى على قوتين إنجازيتين على الأقل، فقد يعني هذا القول الأمر (فتح النافذة)، أو (لنغيّر هذه القاعة)، أو بتقديم موقف ما (لا أستطيع النوم في هذه الغرفة)، أو (أريد نزع معطفي).

وقد سبقه كرايس (Crice) في تناول ظاهرة تعدد القوى الإنجازية وسماها:"الاستلزام الحواري"، وهذه الظاهرة تنتج في المقام الذي تصبح فيه الجملة حاملة لمعنى آخر غير معناها الحقيقي[1]، كما اقترح مبدأ هامّا سماه: "التّعاون" (Pprincipe de coopération)، بمعنى أن المتكلم والمخاطب مطالبان بالتعاون من أجل إنتاج حوار لغوي متماسك، ويندرج تحت هذا المبدأ القواعد الآتية[2]:

أ- **قاعدة الكم (Qnantîté):** وتسمى مسلمة القدر، وتتضمن كمية الأخبار الذي تلتزم به المبادرة الكلامية وتنقسم إلى مقولتين:

- اجعل تدخلك لإفادة ما يقتضيه الغرض من الإخبار.
- لا تجعل تدخلك يفيد أكثر مما هو مطلوب.

ب- **قاعدة الكيف (Qualité)**: أي أن يجعل المتكلم تدخله صادقا، ولها مضمونان:

- لا تقل ما تعتقد أنه كاذب.
- لا تقل ما لا تستطيع البرهنة عليه.

ج- **قاعدة الملاءمة** (pertinence): وهذه القاعدة هي"لتكن مشاركتك ملائمة".

د- **قاعدة الجهة** (modalitéé):وتسمى الكيفية، وتنص على الوضوح في الكلام، وتتفرع إلى:

- ابتعد عن اللبس.
- تحر الإيجاز.
- تحر الترتيب.

وعندما يتم خرق قاعدة من القواعد الأربع السابقة الذكر ينتج عنه ظاهرة الاستلزام الحواري، ومثال ذلك: السؤال المطروح: "هل الطالب (ج) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟"، فالجملة: "إن الطالب (ج)

---

[1]- ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص 21.

[2] - ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص 46.

لاعب كرة ممتاز، تستلزم حواريا معنى العبارة:" ليس الطالب (ج) مستعدا لمتابعة دراسته الجامعية بقسم الفلسفة؛ لأنها خرق لقاعدة الملاءمة، فهي جواب غير ملائم للسؤال المطروح.

وعليه أقول: إنّ الاتجاه التداولي اهتم بالفعل الكلامي، وبالظروف المحيطة به، حيث أن لكل فعل قيمة يكتسبها تدفع السامع إلى القيام بشيء، كفعل فتح النافذة بمجرد سماع عبارة "الجو حار"، أو إطفاء المدفأة، فاللغة تنتج في وضعيات تواصلية، وأثناء عملية التواصل لا ينتج المتكلم جملا معزولة، وإنما ينتج خطابا أو حوارا يتجسد في أفعال كلامية، «فمعطيات التّدوال ليست مجرد خطاب لغوي، بل تتجاوزه لدراسة رد فعل المستقبل في المرسل نفسه ولذلك لم تكن مكتفية بالعلاقة بين المرسل، والعلامة، أو بين العلامة والمستقبل، بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتصالية»[1].

إن الاتجاه التداولي اهتم بظاهرة التواصل اللغوي باعتبار أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، كما اهتم بدراسة أفعال الكلام التي يقوم بها المتكلم أثناء عملية التخاطب باعتبارها أساس التواصل اللغوي؛ لأن كل فعل تواصلي هو تعبير عن أغراض المتكلم اتجاه المستمع، إذ تتخذ الأفعال اللغة قناة يتم عبرها نقل تلك الأغراض حسب المقامات التواصلية المختلفة.

وخلاصة القول:إنّ الاتجاه التداولي يهتم بدراسة التواصل بشكل عام بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها لإحداث الكلام قصد محدد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع وعناصر السياق، وقد أسهم هذا الاتجاه بأبعاده في توجيه طرائق التدريس إلى الاهتمام باللغة في مواقفها الحية.

والتساؤل الذي يتبادر إلى الأذهان هو: هل تناول العرب ما تناولته الدراسات اللسانية الغربية في هذا الموضوع؟

8- التّواصل عند العرب:

لقد ركزت الدراسات اللغوية العربية على اللغة كونها وسيلة التواصل؛ ولهذا نجد هذه الأخيرة في كل تعاريف اللغة والبلاغة قديما حيث اندرج (التواصل) كغاية وهدف، ورغم أنّه لم يرد له تعريف مستقل إلا أنهم عرفوا أسراره معرفة عميقة، بل وكان لهم السبق في ذلك؛ فقد تناولوا في زمنهم ما تناولته الدراسات الحديثة في مصطلحاته (المخاطَب، والمخاطِب، والتخاطب، والخطاب، ومقتضى الحال، والمقام، والوضع ... الخ).

والكلام عن التّواصل اللّغوي في الخطاب العربي يتطلب ذكر ثلاثة خطابات لغويّة: نحوية وأصولية وبلاغية فالنحوي يهتم بالقواعد التي تضبط التراكيب، والأصولي يهتم بالتفسير باعتماده على السياق أكثر من اعتماده على القواعد، في حين يتناول البلاغيون هذه الظاهرة بالنظر إلى المواقف التواصلية التي يسعى إليها المتكلم وهو ما يسمى

---

[1]– ميلود حبيبي، الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، مرجع سابق، ص67.

"مقتضى الحال"[1]، وقد اهتم علم المعاني بتمحيص الخطاب العربي، وبيان ما لحقه من صور أضفت عليه معاني أخرى مناسبة لسياق الكلام، وهذه النظرة البلاغية قريبة من التصور الدلالي الذي يهدف إلى جعل دراساته اللغوية مرتبطة بالمقامات التواصلية، ولبيان ذلك سأتناول ما ذكره الجاحظ، وعبد القاهر الجرجاني في هذا الموضوع على سبيل المثال لا الحصر.

8-1- التّواصل عند الجاحظ:

مما لا شكّ فيه أنّ اللّغة هي الوسيلة الفعالة التي يمكن بواسطتها الولوج إلى سريرة الإنسان وشخصيته، فهي تكشف عن مضامين ما في النفس البشرية من أحوال وأمور، كما تكشف عن الوسط البيئي الذي نشأ فيه الفرد والأفراد لا يتكلمون بطريقة واحدة حتى في حال انتمائهم إلى وسط اجتماعي واحد؛ فاللغة هي العلامة الفارقة بين الإنسان وبين جميع المخلوقات الأخرى؛ قال ﷻ: ((الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ القُرآنَ، خَلَقَ الإنْسانَ، عَلَّمَهُ البَيانَ))[2]، أي أن الله تعالى علّم الإنسان ما يبين به عما في نفسه، وما يستبين به عند المخاطبة، والبيان يكون من جهة المتكلم ومن جهة المخاطَب كذلك، فالأول يعبر عما في قبله باللسان نطقا، وبالكتابة بيانا، أمّا الثّاني (المخاطَب) فأعطاه نعمة فهم ما يقوله المتكلم، ولو شاء الله تعالى لأسمعه الصوت دون أن يفهم المعنى؛ ولذلك قال ابن الحاجب: «اللّغة كل لفظ وضع لمعنى»[3]، وهذا ما أورده الجاحظ في كتابه البيان والتبيين في إطار دراسته للبيان على لسان أرسطو، قائلا: «حدّ الإنسان: الحي الناطق المبين»[4]، فما علاقة البيان بالتواصل؟

8-1-1- البيان عند الجاحظ:

إنَّ اللغة هي الميزة الأساسية للإنسان التي تميزه عن غيره من المخلوقات، وهذا واضح من قول الجاحظ: «ووجدنا كون العالم بما فيه حكمة، ووجدنا الحكمة على ضربين: شيء جعل حكمة، وهو لا يعقل الحكمة، ولا عاقبة الحكمة، وشيء جعل حكمة، وهو يعقل الحكمة وعاقبة الحكمة، فاستوى بذاك الشيء العاقل وغير العاقل في جهة الدلالة على أنه حكمة واختلفا من جهة أن أحدهما دليل لا يستدل، والآخر دليل يستدل فكل مستدل دليل، وليس كل دليل مستدلا، فشارك كل حيوان سوى الإنسان جميع الجماد في الدلالة، وفي عدم

[1] – ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص36.

[2] – سورة الرحمن، الآيات (1– 4).

[3]– ابن الحاجب (جمال الدين أبي عمرو عثمان بن أبي بكر)، منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص16.

[4]– الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تح: محمد عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998 ج2، ص77.

الاستدلال، واجتمع للإنسان أن كان دليلا مستدلا، ثم جعل للمستدل سبب يدل به على وجوه استدلاله، ووجوه ما نتج له الاستدلال، وسَمَّوْا ذلك بيانا»[1].

إن الكلام هو وسيلة استدلال الموجود على الوجود وهذا ما رمى إليه الجاحظ في معرض حديثه عن اللغة من الناحية الوجودية، ولكن هناك ناحية أخرى تمليها طبيعة الوجود الاجتماعي للإنسان، وهي حاجته إلى التواصل وبهذا تغدو اللغة معادلا موضوعيا للوجود الإنساني؛ فهي الأداة المثلى للتواصل، فإذا كان حد الإنسان الناطق المبين كما أورده الجاحظ على لسان صاحب المنطق؛ فالمبين يدل على أنّ هناك مبيّنا ومبيّنا له، ومبيّنا عنه، ومبيّنا به، وهذه هي عناصر التواصل.

والإنسان يعيش في طبقات، ولكل طبقة اجتماعية مستوى من الخطاب يليق بمقامها على المتكلم أن يعرفه لكي يختار الكلام الذي يقتضيه مقام التّخاطب، وهذا ما ذهب إليه الجاحظ بقوله: فكلام الناس في طبقات، كما أنّ الناس أنفسهم في طبقات»[2]، وهذا الكلام يوضح فهم الجاحظ للدور التّواصلي للغة؛ فهي لا تكون في طبقة معينة حتى تؤدي وظيفة التّواصل على أكمل وجه.

والبيان عند الجاحظ هو الوسيلة التي يتم بها التّواصل بين القائل (المتكلّم والسّامع)، والغاية المتوخاة هي الفهم والإفهام، وهذا يظهر في قوله: «والبيان اسمٌ جامعٌ لكلِّ شيءٍ كشَفَ لك قِناعَ المعنى، وهتكَ الحِجَاب دونَ الضّمير حتّى يُفْضِيَ السّامعُ إلى حقيقته، ويَهجُم على محصولِه كائناً ما كان ذلك البيانُ، ومن أيِّ جنسٍ كان الدّليل؛ لأنّ مَدَارَ الأمرِ والغايةَ التي إليها يجرِي القائل والسّامع، إنّما هو الفَهْمُ والإفهام؛ فبأيِّ شيءٍ بلغْتَ الإفهام وأوضَحْتَ عن المعنى، فذلك هو البيانُ في ذلك الموضع»[3].

فالبيان الذي قصده الجاحظ هنا هو القدرة على الإبانة والكشف عما في النفس، والإفصاح عمّا في الضمير من معان وأغراض، وقد يتم تلقي المعنى بدون ألفاظ كالإشارة أو غيرها، وهذا واضح في كلامه عن أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ، إذ يقول: «وجميع أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد: أوّلها اللفظ ثمّ الإشارة، ثمّ العقد، ثمّ الخطّ، ثمّ الحال التي نصبة»[4]، فالملاحظ أنّ الجاحظ قد ذكر أشكال التّواصل الإنساني وأدواته، وهي:

---

[1]- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، الحيوان، تح: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1969، ص33.

[2]- الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص144.

[3]- نفسه، ص76.

[4]- نفس المصدر، ص78.

أ- تواصل الإنسان مع الإنسان، ويكون باللّفظ، والإشارة، والعقد، والخطّ.

ب- تواصل الإنسان مع الكون من خلال ذكره للنّصبة.

وفيما يلي سأتناول أشكال التواصل حسب الترتيب الذي أورده الجاحظ.

8-1-2- أشكال التّواصل عند الجاحظ: قسم الجاحظ أشكال التواصل إلى عدة أقسام هي:

8-1-2-1- التّواصل اللّفظي: ويقصد به التواصل الشفوي، وقد سماه: البيان باللّسان[1].

أدرك الجاحظ أهمية اللفظة المنطوقة؛ لفهم الآلية التي يشتغل بها البيان عامة، وبباقي أقسامه، وقد ذكر ذلك بقوله: «وقلنا في العقد ولم تكلفوه، وفي الإشارة ولم اجتلبوها، ولم شبهوا جميع ذلك ببيان اللسان حتى سموه بالبيان ... وقلنا في الحاجة إلى المنطق، وعموم نفعه وشدة الحاجة إليه، وكيف صار أعمّ نفعاً ولجميع هذه الأشكال أصلاً وصار هو المشتق منه والمحمول عليه»[2]، كما ذكر الطبيعة الفيزيولوجية للعلامة اللغوية المنطوقة قائلا: «والصوت هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظا، ولا كلاما موزونا، ولا منثورا إلا بظهور الصّوت»[3].

كما ذكر ذلك أيضا أثناء حديثه عن الكلام واللسان؛ فالكلام في رأيه هو: «خروج الصَّوت من الجوف وعلى جهة تقطيع الحروف، وإعمال اللِّسان والشَّفتين، وما كان على غير هذه الصُّورة والصِّفة فليس بكلام»[4].

هذا عن الطبيعة الفيزيائية للصوت اللغوي، وأمّا عن سر التّفاعل بين المتخاطبين؛ فقد أدرك أنّ السنن المشترك بينهما ومعرفة أصل الوضع هما شرطا التّواصل الفاعل، وهذا واضح في قوله: «وكذلك كلام العرب فإن كنت إنما أخرجته من حدّ البيان، وزعمت أنّه ليس بمنطق؛ لأنك لم تفهم عنه، فأنت أيضا لا تفهم كلام عامة الأمم، وأنت إن سميت كلامهم رطانة وطمطمةً، فإنّك لا تمتنع من أن تزعم أنّ ذلك كلامهم ومنطقهم، وعامة الأمم أيضا لا يفهمون كلامك ومنطقك فجائز لهم أن يخرجوا كلامك من البيان والمنطق، وهل صار ذلك الكلام منهم بيانا ومنطقا إلا لتفاهمهم حاجة بعضهم إلى بعض، ولأن ذلك كان صوتا مؤلفا خرج من لسان وفم»[5].

مما سبق يظهر مدى وعي الجاحظ بالشروط التي تساهم في تحقيق الفاعلية والجودة في عملية التواصل باللفظ (التواصل الشفوي).

---

[1] - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص 80.

[2] - الجاحظ، الحيوان، ج1، مصدر سابق، ص5-6.

[3]- الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص79.

[4]- الجاحظ، الرسائل، تح: عبد السلام محمد هاورن، دار الجيل، بيروت، ط1، 1999، ج2، ص19.

[5]- الجاحظ، الحيوان، ج7، مصدر سابق، ص57.

8-1-2-2- التّواصل بالإشارة: وقد تكون مصاحبة للكلام شارحة أو مؤكدة، أو خالصة مستقلة يلجأ إليها المتكلم حينما يتعذر عليه استعمال اللفظ.

أ- الإشارة المصاحبة للكلام: الإشارة المصاحبة للكلام لا يستغني عنها الإنسان في كثير من الأحيان يقول الجاحظ في هذا الباب: «الإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط»[1].

ويؤكد دور الإشارة المصاحبة للكلام بقوله: «... وحسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان»[2]، ويقول أيضا: «... ولو قُبِضَتْ يدُه ومُنع حركة رأسه لذهب ثلثا كلامه»[3]، فالإشارة المصاحبة للكلام لا يستغني عنها الإنسان في كثير من الأحيان، وقد يؤدي عدم استعمالها إلى عدم وضوح الدلالة، وبالتالي غياب الفهم والإفهام.

ب- الإشارة الخالصة: وهي المستقلة عن اللّفظ؛ يلجأ إليها المتكلم عندما يتعذر عليه استعمال اللفظ لسبب ما وهذا واضح في قول الجاحظ: «وفي الإشارة بالطرف، والحاجب، وغير ذلك من الجوارح مرفق كبير ومعونة حاضرة في أمور يسرها الناس من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس، ولولا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى خاص الخاص، ولجهلوا هذا الباب البتة»[4].

ويظهر دور الإشارة المستقلة عن اللفظ واضحا عندما يكون المتكلم والمخاطَب متباعدين في قوله: «فأما الإشارة فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان، وبالثوب وبالسيف، وقد يتهدد رافع السيف والسوط، فيكون ذلك زاجرا ومانعا رادعا، ويكون وعيدا وتحذيرا»[5].

وقد قال الشاعر في دلالات الإشارة[6]:

تُبْدِي لَكَ العَيْنُ ما فِي نَفْسِ صاحِبِها *** مِنْ الشَّناءَةِ وَالوُدِّ الذي كانـــا
وَالعَيْنُ تَنْطِـــقُ وَالأَفْواهُ صامِتَـــــةٌ *** حَتَّى تَرى مِنْ ضَمِيرِ القَلْبِ تِبْيانـــا

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص78.
[2]- نفسه، ن ص.
[3]- نفسه، ج3، ص119.
[4]- نفسه، ج1، ص78.
[5]- الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص77.
[6] - ديوان عمارة بن عقيل، جمع وتحقيق: شاكر العاشور، وزارة الإعلام، بغداد، العراق، ط1، 1973، ص82.

الشّاعر في هذين البيتين يشير إلى الدور الكبير الذّي تقوم به العين في التعبير عمّا يجول في أعماق صاحبها من محبّة، أو بغضاء، لم تتمكن الأفواه من التعبير عنه، فاكتفت بما ترسله العين من إشارات، وايماءات، وايحاءات، فهي تملك البيان عمّا يختلج في أعماق القلب من أحاسيس، ومشاعر، أكثر ممّا يملكه اللّسان على حدّ قول الشاعر.

وقال آخر[1]:

أَشارَتْ بِطَرْفِ العَيْنِ خِيْفَةَ أَهْلِها *** إِشــــارَةَ محزون وَلَـمْ تَتَكَلَّـــمِ
فَأَيْقَنْتُ أَنَّ الطَّرْفَ قَدْ قَالَ مَرْحَبًا *** وَأَهْلًا وَسَهْلًا بِالحَبِيبِ المُتَيَّـــمِ

فالشّاعر في هذين البيتين يبيّن أنّ العين بما يصدر عنها من إشارات وايماءات يعبّر بوضوح عن المكنونات العاطفية من ترحيب وسعادة بالحبيب المتيّم على حدّ قوله.

8-1-2-3- التّواصل الكتابي (بالخط):

من أهم ما ذكره الجاحظ حول هذا النوع من التواصل قوله: «فأما الخطَ فممّا ذكر الله تبارك وتعالى في كتابه من فضيلة الخط والإنعام بمنافع الكتاب قوله لنبيه ﷺ: (اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)، وأقسم به في كتابه المنزل على نبيه المرسل حيث قال: (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ)، ولذلك قالوا: القلم أحد اللسانين، كما قالوا: قلة العيال أحد اليسارين، وقالوا: القلم أبقى أثرا واللسان أكثر هذرا، وقال عبد الرحمن بن كيسان: استعمال القلم أجدر أن يحض الذّهن على تصحيح الكتاب من استعمال اللسان على تصحيح الكلام وقالوا اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب، وهو للغابر الكائن مثله للقائم الراهن والكتاب يقرأ بكل مكان، ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوزه إلى غيره»[2].

يذكر الجاحظ في هذا النّص أهمية الخطّ في التواصل الإنساني فإن كان للسان الفضل في العملية التواصلية فإن الخط بدوره له وظيفة أساسية في تلك العملية عدّدها في الأمور التالية:

- ضمان عملية التواصل رغم بعد المسافة بين أطرافها، كما أنّها لا تتقيد بزمان ومكان معينين.

- التمكن من تصحيح الأسلوب وتدارك الأخطاء؛ لأن الذي يستعمل هذا النوع من التواصل يجد الوقت لمراجعة لغته مبنى ومعنى، وهذا يتم الحكم على شخصية الكاتب من خلال ذلك، وهذا ما أراده زياد بقوله: «ما

[1] - ديوان عمر بن أبي ربيعة، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: فايز محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1996 ص311.
[2] - الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص79-80.

قرأت كتاب رجل قط إلا عرفت فيه عقله»[1]، على عكس المشافهة كون المتكلم لا يمتلك وقتا لتدارك ما يقع فيه لسانه من خطأ أو زلل.

وبالتالي فالخط يعتبر نظاما تواصليا إنسانيا لا يستدعي لاشتغاله وجود أطراف العملية التواصلية في نفس المكان والزمان؛ كما أنه يلجأ إليه الإنسان لتقييد أفكاره ومعارفه وحفظهما من الاندثار، ونقل خطابه عبر مختلف الأزمنة والأمكنة.

8-1-2-4- التّواصل بالعقد: والعقد في نظر الجاحظ هو رابع أقسام البيان، و قد عرفه بقوله: «وأما القول في العقد، هو الحساب دون اللفظ والخط، فالدليل على فضيلته، وعظم قدر الانتفاع به، قول الله ﷻ:((فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَاعِلَ اللَّيْلَ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ))، وقال جل وتقدس: ((الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ، الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ))، والحساب يشتمل على معان كثيرة، ومنافع جليلة ولولا معرفة العباد بمعنى الحساب في الدنيا لما فهموا عن الله ﷻ معنى الحساب في الآخرة، وفي عدم اللفظ وفساد الخط والجهل بالعقد فساد جل النعم، وفقدان جمهور المنافع، واختلال كل ما جعله الله ﷻ لنا قواما ومصلحة ونظاما»[2].

إنّ معظم الباحثين قد أجمعوا على أنّ المقصود من العقد هو علم الأصابع أو الحساب بالأيدي[3]، والعقد حسب النص السابق تكون حاسة اللمس فيه هي الأداة الرئيسية لإرسال الخطاب واستقباله، «فالحساب بالأيدي هو اصطلاح للعرب القدامى يستغنون به عن اللفظ، وكان أكثر استعمالهم له عند المساومة في البيع، فيضع الواحد يده في الآخر ويُحدث حركة فيُفهمه مراده من غير لفظ؛ لقصد ستر ذلك عن غيرهما ممن يحضرهما، كأن يجعل طرف السبابة اليمنى في أصلها ويضمها ضمّا محكما بحيث تنطوي عقدتاها فيدل بذلك على عقد التسعين، فإن هو ضمّ بطرف الإبهام طرف السّبابة (مثل من يمسك شيئا لطيفا كالإبرة) دلَ على عقد الثلاثين، فإن جعل طرف ظفر الإبهام بين عقدتي السبابة من باطنها ولوى طرفي السبابة عليها مثل ناقد الدينار عند النقد دلّ على عقد السبعين»[4].

إذن فالعقد عند الجاحظ يدل على نظام تواصلي صريح يختص بمفاهيم الحساب، وكيفية نقلها فيما بين طرفي التواصل، يعتمد على حاسة اللمس كقناة للإرسال والاستقبال في نفس الوقت، وهذا في حال تعذر التواصل عن

[1] - نقلا عن: الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج2، ص95.

[2]- نفسه، ج1، ص79.

[3]- ينظر: ميشال عاصي، مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل، بيروت، ط2، 1981، ص128.

[4]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفة، مرجع سابق، ص53-54.

طريق اللفظ والخط لسبب ما، قال الجاحظ: «... فجعل اللفظ للسامع، وجعل الإشارة للناظر، واشترك الناظر واللامس في معرفة العقد»[1].

8-1-2-5- التواصل بالنّصبة: النّصبة تمكن الإنسان من نوع آخر من التّواصل، هو تواصل الكون مع الإنسان، وهذا ما قصده الجاحظ بقوله: «وأما النّصبة فهي الحال الناطقة بغير اللفظ والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السماوات والأرض، وفي كل صامت وناطق، وجامد ونام، ومقيم وظاعن، وزائد وناقص، فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق، فالصامت ناطق من جهة الدلالة، والعجماء معربة من جهة البرهان»[2].

فالنصبة حسب ما ورد في هذا النص، نظام تواصلي ليس كبقية الأنظمة التواصلية التي ذكرها الجاحظ والمتمثلة في اللفظ والإشارة والخط والعقد، وهذا لأنه خارج عن إرادة الفرد، وما يتطلبه التواصل الاجتماعي، فالمرسل هنا ليس إنسانا يعبر عما في نفسه نطقا أو كتابة أو إشارة، بل خالق السماوات والأرضين تبارك وتعالى.

ومما يؤكد مفهوم النصبة قول أبي طاهر إسماعيل التجيني: «فدلالة النِصبة القائمة في خلق الأرضين والسماوات والحيوانات، كالدلالة المسموعة من العقلاء والناطقين والفصحاء المتكلمين بأبين البيان، بل النِّصبة أصدق إعلاما وأرق إفهاما وأنصح وعظا وأفصح لفظا، ولذلك قال بعض الزهاد: أشهد أن في السماوات والأرض دلائل وآيات وشواهد قائمات كلها تؤدي عن الله الحجة، وتشهد له بالربوبية»[3]، وقال الفضل بن عيسى الرقاشي: «سل الأرض فقل: من شق أنهارك، وغرس أشجارك، وجنى ثمارك؟، فإن لم تجبك حوارا، أجابتك اعتبارا»[4]، والإضافة إلى كل ما في السماوات والأرض باعتبارها آيات تحيل إلى وحدانية الله ﷻ فإنّ كلّ الحالات الطبيعية الدالة تحيل إلى معنى النّصبة فاحمرار الوجه واصفراره كلها علامات غير لغوية لها دلالة عقلية لا دخل للإنسان فيها، وهذا ما قصده الجاحظ بقوله: «... فالأجسام الخرس الصامتة ناطقة من جهة الدّلالة، ومعربة من جهة صحة الشهادة على أن الذي فيها من التدبير والحكمة مخبر لمن استخبره، وناطق لمن استنطقه، كما خبَّر الهزال وكسوف اللون عن سوء الحال، وكما ينطق السِّمَنُ وحسن النَظرة عن حسن الحال»[5]، وكذلك قوله: «قال خطيب من الخطباء حين قام على سرير

[1]- الجاحظ، الحيوان، ج1، مصدر سابق، ص46.

[2]- الجاحظ، البيان والتبيين،ج1، مصدر سابق، ص81.

[3]- أحمد بن عمار بن أبي العباس، المقرئ (440هـ)، ظاءات القرآن الكريم، شرح: أبي الطاهر إسماعيل بن أحمد، دار الفكر المعاصر بيروت، ط1، 1991، ص61-62.

[4]- نقلا عن: المرجع السابق، ص62.

[5] - الجاحظ، الحيوان، ج1، مصدر سابق، ص34.

الاسكندر وهو ميت: الاسكندر كان أمس أنطق منه اليوم، وهو اليوم أوعظ منه أمس، ومتى دلّ الشيء على معنى فقد أخبر عنه، وإن كان صامتا، وأشار إليه وإن كان ساكتا»[1].

خلاصة القول: إن النِّصبة عند الجاحظ هي نوع من التواصل يختلف عن اللفظ والإشارة والخط والعقد ويتمثل في كل ما يحيل على وجوده ووحدانيته ﷻ، كما أن كل الحالات الطبيعية الدالة تحيل على مفهومها أيضا.

هذا فيما يخص أنواع التواصل، والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة هو: هل تطرق الجاحظ إلى عناصر التواصل كما جاءت بها الدراسات الحديثة في هذا المجال؟

8-1-3- عناصر التّواصل عند الجاحظ:

يشير الجاحظ في مفهوم البيان إلى قضية جوهرية في عملية التواصل هي الفهم والإفهام، إذ يقول: «البيان اسم جامع لكل شيء، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل؛ لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[2].

فالبيان يقوم على عمليتي الفهم والإفهام بين طرفي التواصل وهما القائل والسامع، ولكل منهما دوره في إنجاح العملية التواصلية، فالقائل يعمل على إيصال الرسالة مفهومة واضحة، وعلى السامع أن يحسن الاستماع.

وقد استحسن ما رواه عبد الرحمن بن إسحاق القاضي عن جده إبراهيم بن سلمه بخصوص البلاغة قوله: «سمعت أبا مسلم يقول: سمعت الإمام إبراهيم بن محمد يقول: يكفي من حظّ البلاغة أن لا يؤتى السّامع من سوء إفهام الناطق، ولا يؤتى النّاطق من سوء فهم السّامع»[3].

فالتّأثير الايجابي للمتكلم على السّامع هو الغاية من البلاغة، بل هو الغاية من التّواصل بشكل عام، وقد وضع الجاحظ مجموعة من الشّروط للوصول إلى التّواصل الفاعل، ومنها:

8-1-3-1- ما يتعلق بالرّسالة: يرى الجاحظ أنّ وضوح الرّسالة شرط أساسي لحدوث عملية التّواصل بين الباث والمستقبل، وبمعنى آخر أن وضوح الشّفرة يساهم في فاعليّة التّواصل، وهذا دليل على فهمه العميق للوظيفة التّواصلية لغة، يقول الجاحظ في هذا الباب: «وأحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه وكان الله عز وجل قد ألبسه من الجلالة وغشاه من نور الحكمة على حسب نية صاحبه، وتقوى قائله، فإذا كان

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص81-82.

[2]- نفسه، ص76.

[3] - الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص86-87.

المعنى شريفا واللفظ بليغا، وكان صحيح الطّبع بعيدا من الاستكراه، ومنزها عن الاختلال مصونا عن التّكلف؛ صنع في القلوب صنيع الغيث في التّربة الكريمة، ومتى فصلت الكلمة على هذه الشّريطة، ونفذت من قائلها على هذه الصّفة؛ أصحبها الله من التّوفيق ومنحها من التّأييد، ما لا يمتنع معه من تعظيمها صدور الجبابرة، ولا يذهل عن فهمها معه عقول الجهلة»[1].

من خلال قول الجاحظ أخلص إلى أنّ من شروط الرّسالة ما يلي:

اللفظ القليل الواضح المعنى، البعيد عن الصّنعة والتّكلف، بحيث يفهمه العامي والخاص، وليس معنى هذا مخاطبة الجميع بنفس الخطاب، فلكل مقام مقال، ويظهر ذلك من خلال حديثه عن المعنى الشّريف واللّفظ البليغ.

8-1-3-2- ما يتعلق بالمتكلم والسامع: اشترط الجاحظ النية السليمة للمتكلم للتأثير في السامع وإحداث فعل التواصل، أي إرادة الاتصال، ويضاف إليها التقوى، والإيمان، والتوفيق من الله ﷻ، وركز في حديثه على مراعاة السامع كون نجاح التواصل متوقف عليه؛ إذ لابد من التأكد من انتباهه وعدم انشغاله عن المتكلم، ولقد أورد ما أوصى به عبد الله بن الحسن ابنه محمدا إذ يقول: «أي بني إنّي مؤد إليك حق الله في حسن تأديبك فأدِّ إليّ حق الله في حسن الاستماع، واستعن على الكلام بطول الفكر في المواطن التي تدعوك فيها نفسك إلى القول؛ فإنّ للقول ساعات يضر خطؤه ولا ينفع صوابه»[2].

والسامع هو الذي يؤول إليه الخطاب، وهو الأساس الذي يتم الحكم به على فاعلية التواصل من عدمها فنشاط القائل على قدر فهم المستمع[3]؛ ولهذا وجب عليه الإصغاء؛ لأنه يساعد على فهم المعنى، وفي هذا الصدد يقول أبو هلال العسكري: «ربما كانت البلاغة في الاستماع، فإنّ المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب والاستماع الحسن عون للبليغ على إفهام المعنى»[4]، وقد نقل الجاحظ في هذا الخصوص قوله: «وقال أبو عباد: إذا أنكر القائل عيني المستمع فليستفهمه عن منتهى حديثه، وعن السبب الذي أجرى ذلك القول له، فإن وجده قد أخلص له الاستماع أتم له الحديث، وإن كان لاهيا عنه حرمه حسن الحديث ونفع المؤانسة وعرفه بفسولة الاستماع، و التقصير في حق المحدث»[5].

[1] - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص83.

[2] - نفسه، ج2، ص174.

[3] - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، مصدر سابق، ص40.

[4] - العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل)، كتاب الصناعتين، تح: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2 1989، ص25.

[5] - الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، مصدر سابق، ص41.

الجاحظ من خلال هذه النصوص يشترط في السامع استعداده لوظيفة التواصل، والتي لا تكون إلا بحسن الاستماع، إذ على المستمع أن يكون متدبرا في قول محدّثه ليحدث الفهم، وبالتالي التفاعل؛ لأن المتكلم والسامع شريكان أساسيان في نجاح العملية التواصلية.

8-1-3-3- ما يتعلق بالمقام والسّنن المشترك: ذكر الجاحظ في هذا الموضوع وجوب مراعاة المتكلم للمقام فلكل مقام مقال، أي أنّ على المتكلم أن يختار من الألفاظ ما يناسب المخاطب، وما يناسب المقام أيضا وتظهر قضية السّنن المشترك بين أطراف العملية التواصلية واضحة في قوله على لسان شيخه بشر بن المعتمر (ت: 210هـ) في معرض حديثه عن قدر اللفظ، وعلاقته بالمعنى حتى يؤدي وظيفة التواصل بقوله: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1].

إن المتأمل لهذا النص يجده يركز على شروط التواصل الفاعل، فعندما يعرف المتكلم قدر المستمع وقيمته سيعرف ما هي المعاني التي سيُبلغه إياها حسبما تقتضيه الأحوال، فبناء على معرفة المتكلم للمستمع يقوم باختيار الكلام المناسب في المكان والزمان والمقام المناسبين، فلكل طبقة اجتماعية مستوى من الخطاب يليق بمقامها، على المتكلم أن يعرفه؛ ليختار الكلام الذي يقتضيه مقام التخاطب؛ كي يكون التواصل فاعلا، أي أنّ هناك سننا عاما يشترك في امتلاكه جميع الناطقين باللغة الواحدة، ومنها ما هو خاص ليكون حكرا على فئات اجتماعية دون أخرى فعدم امتلاك السنن المشترك يعد من بين معوقات التواصل، كما ذكر أيضا نوعا آخر من المعوقات، وهو عدم مطابقة اللفظ للمعنى بقوله: «وشر البلغاء من هيأ رسم المعنى قبل أن يهيئ المعنى عشقا لذلك اللفظ، وشغفا بذلك الاسم حتى صار يجر إليه المعنى جرا ويلزقه به إلزاقا»[2].

مما سبق ذكره يتبين أن الجاحظ كان على درجة كبيرة من الوعي بالبعد التواصلي للغة، إذ يظهر هذا البعد من خلال تعريفه للبيان، بذكره لأشكال التواصل من لفظ، وخط، وإشارة، وعقد، ونصبة، مع بيان دور المتكلم في صياغة الكلام وإنتاجه، والاعتداد بالسامع في العملية الكلامية، إلى جانب الإلمام بكل عناصر الإبلاغ، وكذا الشروط الواجب توفرها في تلك العناصر للوصول إلى التواصل الفاعل، حيث عبّر عنه بالفهم والإفهام.

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص138-139.

[2]- الجاحظ، الرسائل، من رسالة المعلمين، ج3، مرجع سابق، ص41.

8-2- التّواصل عند عبد القهار الجرجاني: سأتطرق فيما يلي إلى بعض ما ذكره الجرجاني حول عناصر التّواصل من خلال النقاط الآتية:

8-2-1- **البيان عند عبد القهار الجرجاني**: جعل عبد القاهر الجرجاني البيان من أجل العلوم وأحسنها وهذا واضح من قوله: «ثم إنّك لا ترى علما هو أرسخ أصلا وأسبق فرعا، وأحلى جنى، وأعذب وردا، وأكرم نتاجا وأنور سراجا من علم البيان الذي لولاه لم تر لسانا يحوك الوشي، ويصوغ الحلي، ويلفظ الدرّ وينفث السّحر، ويقري الشهد، ويريك بدائع من الزهر، ويجنيك الحلو اليانع من الثمر، والذي لولا تحفّيه بالعلوم وعنايته بها، وتصويره إياها لبقيت كامنة مستورة، ولما استبنت لها يد الدهر صورة، ولاستمر السّرار بأهلّتها، واستولى الخفاء على جملتها، إلى فوائد لا يدركها الإحصاء، ومحاسن لا يحصرها الاستقصاء»[1].

وقد أعطى للتواصل اللغوي الشفوي المكانة الأولى ضمن وسائل البيان، فهو يرى أنه يفوق الإشارة والخط والعقد، وإن كانت هي أيضا من وسائل البيان، غير أنها لا ترقى إلى درجته حيث يقول: «إلا أنك لن ترى على ذلك نوعا من العلم قد لقي من الضيم ما لقيه، ومُني من الحيف بما مُني به، ودخل على الناس من الغلط في معناه ما دخل عليهم فيه، فقد سبقت إلى نفوسهم اعتقادات فاسدة وظنون رديّة، وركبهم فيه جهل عظيم وخطأ فاحش، ترى كثيرا منهم لا يرى له معنى أكثر مما يرى للإشارة بالرأس والعين، وما يجده للخط والعقد، يقول: إنما هو خبر واستخبار وأمر ونهي، ولكل من ذلك لفظ قد وضع له، وجعل دليلا عليه، فكل من عرف أوضاع لغة من اللغات عربية كانت أو فارسية، وعرف المغزى من كل لفظة، ثم ساعده اللسان على النطق بها، وعلى تأدية أجراسها وحروفها، فهو بيّن في تلك اللغة كامل الأداة، بالغ من البيان المبلغ الذي لا مزيد عليه منته إلى الغاية التي لا مذهب بعدها، يسمع الفصاحة والبلاغة والبراعة فلا يعرف لها معنى سوى الإطناب في القول، وأن يكون المتكلم في ذلك جهير الصوت جاري اللسان لا تعترضه لكنة ولا تقف به حبسة، وأن يستعمل اللفظ الغريب والكلمة الوحشية، فإن استظهر للأمر وبالغ في النظر، فأن لا يُلحن فيرفع في موضع النصب، أو يخطئ فيجيء باللفظة على غير ما هي عليه في الوضع اللغوي، وعلى خلاف ما ثبتت به الرواية عن العرب»[2].

وقد ربط نجاح التواصل بالمتكلم، إذ اعتبره المحور الرئيسي في إنتاج الخطاب، وهو الذي يستعمل اللغة، وذلك باختيار العلامة اللغوية والإستراتيجية المناسبتين لنقل أفكاره، وفي هذا الصدد يقول: «واعلم أن مما هو أصل في أن

[1]– عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد)، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة، ط5، 2004، ص5-6.

[2] – نفسه، ص07.

يدق النظر، ويغمض المسلك في توخي المعاني التي عرفت: أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض ويشتد ارتباط ثان منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعا واحدا وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه هاهنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين وليس لما شأنه أن يجيء على هذا الوصف حد يحصره وقانون يحيط به، فإنه يجيء على وجوه شتى وأنحاء مختلفة»[1].

ينظر عبد القاهر إلى المتكلم على أنه بنّاء، وهو الركيزة الأساسية في عملية التواصل، مشيرا إلى أن الارتباط وثيق بين نظم الكلام، وقصدية التواصل بعيدا عن العفوية والارتجال، ولهذا لابد للمتكلم من أن يستعمل مهاراته في اختيار ما يناسب من الصيغ اللغوية، وكذا الاستراتيجيات المناسبة التي تتحقق بها الكفاءة التواصلية، وقد جعل للمتكلم فعل المزية في القول دون واضع اللغة؛ كون هذا الأخير تنحصر وظيفته في المواضعة فقط؛ ولهذا السبب ربط الفصاحة بالمتكلم دون واضع اللغة بقوله: «قد علمنا علما لا تعترض معه شبهة، أنّ الفصاحة فيما نحن فيه عبارة عن مزية هي بالمتكلم دون واضع اللغة، وإذا كان كذلك فينبغي لنا أن ننظر إلى المتكلم، هل يستطيع أن يزيد من عند نفسه في اللفظ شيئا ليس هو له في اللغة، حتى يجعل ذلك من صنيعه مزية يعبر عنها بالفصاحة؟، وإذا نظرنا وجدناه لا يستطيع أن يصنع باللفظ شيئا أصلا، ولا أن يحدث فيه وصفا، كيف؟ وهو إن فعل ذلك أفسد على نفسه وأبطل أن يكون متكلما، لأنه لا يكون متكلما حتى يستعمل أوضاع لغة على ما وضعت عليه»[2].

فالمتكلم متصرف في ترتيب وتنسيق ألفاظ اللغة دون أن يزيد فيها، أو ينقص منها، إذ عليه أن يحترم السّنن اللغوية المشتركة بينه وبين المخاطب، كما عليه أن يلتزم بالقوانين النّحوية لتلك اللغة، وهذا ما أشار إليه بقوله: «واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها»[3].

إن اختيار المعنى النحوي وحده غير كاف لجودة النظم والتواصل الفاعل، بل لابد من أن تكون تلك المعاني مناسبة لسياق التخاطب (الكلام)، فإن كانت اللغة تسهم في عملية التخاطب بتزويد المتخاطبين بالمادة اللغوية الخام فإن الكفاية اللغوية للمخاطِب كفيلة بالقيام بتركيب الرسالة المبلَّغة تركيبا سليما؛ لأداء مهمة الإبلاغ والإفادة إحداثا

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص93.

[2]- نفسه، ص402.

[3]- نفسه، ص81.

وإفهاما، وتكفل كفايتُه التخاطبية نجاحه في استخدام المقولات اللغوية استخداما مناسبا للسياقات المختلفة، ومعينا على تحصيل غاية التفاهم بينه وبين مخاطبيه[1].

8-2-2- **السّامع**: رغم اهتمام الجرجاني بالمتكلم حيث جعله المحرك الأول للعملية التّخاطبية إلا أنه يعتبر المخاطَب طرفا فاعلا في تلك العملية كون هذه الأخيرة نشاطا لغويا يتحقّق بتفاعل طرفين أساسيين هما: المتكلم والمخاطَب، وقد استعمل في كثير من المواضع لفظ السامع للدلالة عليه.

يقول في فضل (إنّما): «إن قيل: قد مضيت في كلامه كله على أنّ (إنما) للخبر لا يجهله المخاطَب، ولا يكون ذكرك له لأن تفيده إياه، وإنا لنراها في كثير من الكلام، والقصد بالخبر بعدها أن تُعلِم السامع أمرا قد غلط فيه بالحقيقة واحتاج إلى معرفته كمثل ما ذكرت في أول الفصل الثاني من قولك: " إنما جاءني زيد لا عمرو»[2].

ويشترط في نجاح العملية التواصلية أن يكون السامع على علم باللغة وبمعاني الألفاظ (السّنن المشترك بينه وبين المتكلم)؛ لأن جهله بتلك المعاني يؤدي إلى خلل في فهم والإفهام، وبتالي إلى عدم فاعلية التواصل بينه، وبين المتكلم إذ يقول: «ومن الصفات التي تجدهم يجرونها على "اللفظ" ثم لا تعترضك شبهة ولا يكون منك توقف في أنها ليست له ولكن لمعناه قولهم: لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه ولفظه معناه، ولا يكون لفظه أسبق إلى سمعك من معناه إلى قلبك، وقولهم: "يدخل في الأذن بلا إذن" فهذا مما لا يشك العاقل في أنه يرجع إلى دلالة المعنى على المعنى، وأنه لا يتصور أن يراد به دلالة اللفظ على معناه الذي وضع له في اللغة، ذاك لأنه لا يخلو السامع من أن يكون عالما باللغة، وبمعاني الألفاظ التي يسمعها، أو يكون جاهلا بذلك، فإن كان عالما لم يتصور أن يتفاوت حال الألفاظ معه، فيكون معنى لفظ أسرع إلى قلبه من معنى لفظ آخر، وإن كان جاهلا كان ذلك في وصفه أبعد»[3]، ولنجاح عملية التواصل وفاعليتها لابد للمستمع أن يتحلى بمواصفات من بينها:

الاستعداد للتواصل، وعدم الوقوف على ظاهر الخطاب، وتوفر إرادة التواصل أو الرغبة في الاستجابة، يقول عبد القاهر في باب اللّفظ والنظم: «واعلم أنّه لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع ولا يجد له قبولا حتى يكون من أهل الذوق والمعرفة، وحتى يكون ممن تحثّه نفسه لما يومئ إليه من الحسن واللطف أصلا، وحتى يختلف الحال عليه عند تأمل الكلام فيجد الأريحية تارة، ويعرى منها أخرى، وحتى إذا عجبته عجِب، وإذا نبهته لوضع المزية

---

[1]- ينظر: محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط2، 2007 ص152.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص341.

[3]- نفسه، ص267.

انتبه»[1]، فالمتلقي يهتدي إلى النظم البليغ من خلال فك تشفير المعنى وإعادة تركيبه، وكشف العلاقات بين الألفاظ ورصد التعالقات النحوية داخل التركيب باحثا عن تلك المعاني الخفية وطريقة نسجها وسبكها وسِرّ انتظامها، وتعالق بعضها ببعض، ومن ثم الاهتداء إلى مقاصد المتكلم، وهذا يتطلب وعيا بمسالك القول وقدرة على الغوص واستنطاق الدلالات العميقة، يقول عبد القاهر: «وإن كان مما ينتهي إليه المتَكلّم بنظرٍ وتدبُّر، وَيَنَالُه بطلبٍ واجتهاد، ولم يكن كالأوّل في حضوره إياه، وكونه في حكم ما يقابله الذي لا معاناةَ عليه فيه، ولا حاجة به إلى المحاولة والمزاولةِ والقياس والمباحثة والاستنباط والاستثارة، بل كان من دُونه حجابٌ يحتاج إلى خَرْقِه بالنظر، وعليه كِمٌّ يفتقر إلى شَقّه بالتفكير وكان دُرّاً في قَعر بحر لا بدّ لهُ من تكلُّف الغَوص عليه، وممتنعاً في شاهقٍ لا ينالُه إلاّ بتجشّم الصعود إليه، وكامناً كالنار في الزَّند، لا يظهر حتى تقتدحه، ومُشابكاً لغيره كعُرُوق الذهب التي لا تُبدِي صَفْحتها بالهُوَيْنَا، بل تُنال بالحَفْرِ عنها وتعرِيقِ الجبين في طلب التمكن منها»[2].

فالسامع له دور فاعل في العملية التواصلية إذ يقوم بعمليات ذهنية لا تقل أهمية عن نظيرتها لدى المتكلم فهو يستمع أو يقرأ، يفهم، يستنتج ويربط، ثم يؤول؛ للكشف عن المعاني المستترة، وذلك للوصول إلى مكامن وخبايا النص، وبالتالي الفاعلية في التواصل.

8-2-3- **الخِطاب (الكلام)**: يعرف ابن جني اللغة بقوله: «أما حدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]، والغرض هو القصد.

وقد ذكر ذلك ابن هشام في تعريفه للخطاب(الكلام) بقوله: «الكلام هو القول المفيد بالقصد»[4]، والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسن السكوت عليه.

ربط عبد القاهر الكلام بالمعنى النفسي، هذا المعنى يخرج إلى الانجاز بفعل علاقات الإسناد في القول لتصبح تلك العلاقات أفعالا كلامية مرتبطة بالمعنى النفسي حيث يقول: «وإن ثبت أن الخبر وسائر معاني الكلام معان

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق ، ص291.

[2]- عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر بن عبد الرحمن بن محمد)، أسرار البلاغة، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، 1991، ص143.

[3]- ابن جني، الخصائص، ج1، مصدر سابق، ص33.

[4] – ابن هشام (جمال الدين الأنصاري)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، مراجعة: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص375.

ينشئها الإنسان في نفسه ويصرفها في فكره ويناجي بها قبله ويراجع فيها لبه، فاعلم أن الفائدة في العلم بها واقعة من المنشئ لها وصادرة عن القاصد إليها»[1].

فمن أجل تبليغ أيسر وتواصل فاعل يشترط عبد القاهر وضوح القصد من إعلام السامع، لأنه إذا خلا الكلام من القصد كان مجرّد أصوات تحيل إلى اللغو الذي لا فائدة منه.

وقد شرح كيفية اختيار المتكلم للمعاني، إذ يشترط بأن يراعي انسجامها مع بعضها البعض؛ لأنه يشكل مقصد الخطاب والغاية التّخاطبية (التّواصلية)، يقول في ذلك: «فقد اتضح إذن اتضاحا لا يدع للشك مجالا أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلمة مفردة، وأنّ الفضيلة وخلافها في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، أو ما أشبه ذلك مما لا تعلُّق له بصريح اللفظ»[2].

لقد توصل عبد القاهر من خلال نظرية النظم إلى أن الروابط والعلاقات اللغوية هي التي تحدد معنى الكلمة وتمنحها قيمتها، فلا تفاضل للكلمات إلا باعتبار مكانها في النظم، وحسب ملائمة معناها لمعاني الكلمات التي تجاورها داخل إطار السياق؛ وهو جوهر الدرس النحوي، يقول في هذا الصدد: «اعلم أن ليس النظم إلا أن تصنع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف منهاجه التي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها»[3].

بمعنى أن النحو يبحث في وظائف الكلمة من خلال العلاقات السياقية اللغوية، وهذا ما ذكره محمد حماسة عبد اللطيف بقوله: «يقوم السياق في أحيان كثيرة بتحديد الدلالة المقصودة من الكلمة، ولا تكون للعلاقة النحوية ميزة في ذاتها، ولا للكلمات المختارة ما لم يكن ذلك كلّه في سياق ملائم»[4].

فإذا كان السياق يؤدي إلى تحديد الدلالة المقصودة؛ فإن له أهمية كبيرة في عملية التواصل بين المخاطبين، إذ أن وضوح الدلالة والقصد يؤدي إلى الفهم والإفهام، وبالتالي الفاعلية في التواصل والعكس صحيح.

ما يمكن استخلاصه: إن النظم له علاقة وطيدة بالتواصل، فهو لا يقوم إلا بوجود عناصر التواصل كما أنه لا تواصل بدون قصد، والذي ربطه الجرجاني بمصطلح المعنى النفسي، كما أن القصد هو الهدف في الانجاز (انجاز المخبر)، والتأويل (تأويل المخاطب)، وهذا كله مرتبط بالسياق بنوعيه.

1– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص545.

2 – نفسه، ص46.

3 – نفسه، ص81.

4 – محمد حماسة عبد اللطيف، النّحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، مصر، ط1، 2000، ص98.

من خلال ما سبق ذكره أخلص إلى أنّ الدراسات اللغوية العربية ركزت على اللغة كونها وسيلة التّواصل الأساسية؛ ولهذا نجد هذه الوظيفة في كلّ تعاريف اللغة والبلاغة قديما، كما أن العلماء العرب لم يتخذوا العبارة اللغوية موضوع دارسة مستقل عما يلابسه بل ركنا من أركان عملية تواصل تامة العناصر تتضمن متخاطبين ومقاما مع بيان دور المتكلم في صياغة الكلام وإنتاجه، والاعتداد بالسامع في العملية الكلامية، إلى جانب الإلمام بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ.

9- أشكال التّواصل:

يقسم الخبراء في مجال التواصل ولغة الجسد علم التواصل الإنساني إلى قسمين ونوعين كبيرين، انطلاقا من نوع اللغة المعتمدة في العملية التواصلية وهما: التّواصل اللّفظي والتّواصل غير اللفظي.

9-1- التّواصل اللّفظي: يتميز هذا النوع باستعمال اللغة منطوقة كانت أو مكتوبة، «ففي هذه الحالة يشكل الاستماع والكلام العنصر الأساسي في العملية التواصلية، فيما تشكل القراءة والكتابة مهارتين أساسيتين في الحالة الثانية، وفي كلتا الحالتين فإن على طرفي العملية التواصلية إتقان هذه المهارات بهدف إنجاح التواصل، وإدراك الغاية من إقامته»[1]، بمعنى أنّ اللّغة بألفاظها منطوقة أم مكتوبة هي أداة التواصل اللفظي.

9-1-1- **التّواصل الشّفوي**: إن الكلام هو ملكة خص الله بها الإنسان عن سائر مخلوقاته يوظفها من أجل التعبير عن أغراضه، قال تعالى: «خلق الإنسان، علمه البيان»[2].

يعتمد التّواصل الشّفوي على أصوات ومقاطع وكلمات وجمل، ويتم عبر القناة الصوتية السمعية حيث يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له بسهولة استقبال وإرسال وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي (communication verbal)، وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا [3].

وفي التواصل الكلامي يخضع المتكلم والمستمع إلى قواعد استعمال النظام اللغوي المتداول فيما بينهما، وآنذاك يتم احترام قواعد المستويات الأربعة: الصوتية، الصرفية، التركيبة والدلالية، وهذه المستويات الأربعة يتلقنها الإنسان

[1] - المصطفى عمراني، التّواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 13، 2008، ص35.

[2] – سورة الرّحمن، الآية 2.

[3] – ينظر: محمد نادر سراج، التّواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنّظر الراهن، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان 81-82، 1990، ص84.

العادي في حياته وسلوكه اللغوي الموروث له عبر الزمن دون أن يشعر بذلك فإذا خرج عن هذه القواعد فإنّ في المجتمع سلطة ترده إلى الصواب بقولها:"قل ولا تقل" (dire et ne pas dire) فالنظام اللغوي المتداول بين المتكلم والمستمع ينبني على التقابل والاشتراك في معرفة مستوياته اللغوية إن بالتلقين، أو بطريقة أخرى[1]، بمعنى أنّ الاشتراك في معرفة المرسل والمستقبل بنظام العلامات المستعمل سند قوي لنجاح فعل التواصل وفاعليته.

ويتضمن الكلام عمليتين أساسيتين هما:

أ- عملية انتقاء بعض الكلمات داخل السّنن، أي داخل الذخيرة المعجمية للغة، أي اختيار معين لكلمة من بين كلمات أخرى ممكنة، ويعني ذلك استبدال كلمة بأخرى، فمثلا: يمكن أن نستبدل كلمة "دار" بكلمات أخرى مثل: " مسكن، كوخ، فيلا...، فكل هذه الكلمات تنتمي إلى نفس المعجم (lexique)، وإلى نفس الحقل الدلالي إنّها تمثل اختلافات لكن يمكن أن تعوّض إحداها الأخرى لأنّها قابلة للاستبدال، وتقع على نفس المحور النموذجي[2].

ب- عملية تأليف الوحدات في مجموعات معقدة أكثر فأكثر، حيث يتم دمج كل مستوى من المستويات السابقة في مجموعة أعلى ترتيبا، إذ يتم الانتقال من الأصوات إلى الكلمات، ومن الكلمات إلى الجمل، ومن الجمل إلى الخطابات، وهذه الروابط ذات التعقيد التصاعدي محكومة بالقوانين الفونولوجية والنحوية والتركيبية للغة[3].

فالتأليف هو تجميع الوحدات اللسانية حيث يأخذ كل عنصر قيمة مما سبق ومما يليه، وترتبط هذه التأليفات بالعلاقات التركيبية بين الكلمات ومجموع الكلمات الأخرى التي يمكن أن ترتبط بها طبقا للقواعد النحوية وسياق الجملة.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ المحادثة تعتبر شكلا من الأشكال الكلامية التي تجمع بالضرورة بين متحدثين أو أكثر، فهيّ عبارة عن: «تفاعل شفهي وخطاب حواري وحوار في الوقت نفسه، بحيث يخضع لقيود التسلسل البنيوي والتفاعلي للتبادلات التي تكونه»[4]، وبذلك تكون المحادثة عبارة عن تبادل وتفاعل وحوار بين طرفين أو أكثر، بحيث تكون خاضعة إلى نظام مقيد بالتسلسل البنيوي والتفاعلي، وتحكم المحادثة مبادئ هامة هي:

أ- مبدأ التعاون (la cooperation): لا توجد محادثة إلا وتخضع لشرط التعاون المتمثل في المشاركة بين طرفي العملية التواصلية، فالسّامع عليه أن يساهم في نجاح العملية التواصلية بإصغائه الحسن، وتدخلاته في إعانة

[1] - ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص95.

[2] - ينظر: جاكسون، مونان، مييكي، هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص204.

[3] - ينظر: نفسه، ص202.

[4]- Christian Baylon, Xavier Migno, la communication, Nathan, paris,1999, p195.

المتكلم لتوضيح مقصديته من حين لآخر، فإذا ما حدث وشرد ذهنيا وأعرض عن السمع الفعلي واكتفى بالحضور الجسدي، فمن حق المتكلم أن يعيده إلى جو التواصل بألفاظ كثيرة.

ب- **مبدأ الحصافة** (la pertinence): لكي تستمر المحادثة بين طرفي العملية التواصلية، لابد أن يكون الخطاب حصيفا، أي أن يكون في صلب الموضوع.

ج- **مبدأ المعقولية** (L'intelligibilité): كي يكون الكلام معقولا من حيث الانسجام على المستوى التركيبي والمستوى الدلالي، لابد على المرسل أن يأخذ بعين الاعتبار أحوال المرسل إليه الذي قد لا يكون مطلعا على الألفاظ المتخصصة التي يتكلم بها؛ مما يحتم عليه تحاشي استعمالها[1].

وهناك مبادئ أخرى هي[2]:

أ- **مبدأ الإخبار** (L'informativité): فلا يكون الخطاب مجرد كلمات غير هادفة، لأنّ المتكلم لا يتحدث عبثا، فالناس في محادثتهم وتواصلهم اليومي يرمون من وراء ذلك إلى تحقيق أغراض، وقضاء حاجات تتنوع تبعا للوضعية التواصلية، وللأطراف المتواصلة شرط أن يكون الكلام إخباريا، أو يأتي بجديد لا يعرفه المخاطَب.

ب- **مبدأ الاهتمام** (L'intérêt): يضاف إلى الإخبار مبدأ الأهمية، فالمرسل يقوم برصد نوايا المرسل إليه وعلى أساسها يبني خطابه، الذي يحمل في طياته شيئا يهمّ الطرف الآخر.

ج- **مبدأ الإفادة التامة** (L'exhaustivité): كل خبر ينقله المرسل إلى المرسل إليه ينبغي أن يكون شاملا مفيدا، بحيث يأخذ المتكلم خبرا، ويضيف إليه التفاصيل التي تخدم المقصود من عملية التواصل وهو المرسل إليه[3].

د- **مبدأ الصدق** (La Sincérité): ينطلق هذا المبدأ من مقولة: لا تقل ما تعتقد أنه خطأ لتفادي الكذب على المرسل إليه (السامع).

والجدير بالذكر أنّ كل رغبة للتواصل الكلامي تقتضي باثا يرسل رسالة في اتجاه مرسل إليه، ولكن ليس بالضرورة أن يكون المرسل إليه حاضرا دائما، فقد يكون في بعض الأحيان مفترضا، خاصة حين يكون الخطاب شفويا، والافتراض يكون بالنيابة المتواترة، ومثال ذلك حين خاطب الرسول ﷺ المسلمين في حجة الوداع، كرر قوله:

---

[1] - voir: Véronique traverso; l'analyse des conversations, Nathan, paris, 1999 p115.

[2] - ينظر: الطيب شيباني، استراتيجية التواصل في التعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2011، ص22-23.

[3] - voir: Véronique traverso, l'analyse des conversations, p112.

«ألا هل بلغت، اللّهم فاشهد»[1] بعد كل نص أو مرسلة جزئية، وحين أنهى خطبته أجابوه بقولهم: "نعم"، فقال ﷺ: "فليبلغ الشاهدُ الغائبَ"، ولذلك فكل مرسل إليه من الغائبين اللاحقين يعتبر اليوم حاضرا في حجة الوداع.

9-1-2- التّواصل الكتابي: الكتابة هي الشّكل الثاني في العملية التواصلية بعد المشافهة، وهي أحفظ للرسالة، ولا بأس أن ندرج قول الجاحظ في هذا الصدد: «اللّسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب، وهو للغائب الكائن مثله للقائم الراهن ... والكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوز إلى غيره»[2].

وقد قال ابن خلدون في الكتابة والخطّ: «الخط رسوم وأشكال حرفيّة تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر، وتتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضى الحاجات ... ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه عن علومهم وأخبارهم»[3].

ذكر ابن خلدون من خلال هذا النص أن الكتابة من أهم الانجازات التي حققتها البشرية خلال تاريخها الطويل، وقد تغلب بها الإنسان على عائق البعدين المكاني والزماني من أجل التواصل مع الآخرين، ولهذا قال الشاعر:

الخط يبقى زمانا بعد كاتبه *** وكاتب الخط تحت الأرض مدفون.

9-1-2-1- عناصر التّواصل الكتابي: إن نجاح التواصل الكتابي مرتبط بتوفر شروط في عناصر العملية التواصلية من كاتب، وقارئ، ورسالة وسنن، وسياق، وقناة، وفيما يلي تفصيلها:

أ- **المرسل (الكاتب)**: للكاتب الوقت الكافي لإعادة واستبدال تراكيبه وكلماته، لأن القارئ يتوقع في النّصوص المكتوبة تنظيما أكثر ضبطا، إذ يكون لدى المنتج وقت للكشف عن إعداد كفء ومؤثر[4]، فعلى الكاتب أن يختار من الكلمات التي يرى فيها القوة لإحياء نصه عبر الزمن المختلف التالي لإنتاجه.

ب- **المستقبل (القارئ)**: هو شريك الكاتب في العملية التواصلية، وذلك بحضوره الحتمي زمن الكتابة من حيث: جنسه، سنه، ومستواه الثقافي، ومنزلته في المجتمع، وإن كان هذا الحضور خفيا في ذهن الكاتب ثم يظهر بصفة فعلية زمن القراءة عند تلقي الكتاب (الرسالة)، ويكون عمله عكسيا من المنتوج المحسوس سعيا منه الوصول إلى المجرد

[1] - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، مصدر سابق، ص31.

[2] - نفسه، ص45.

[3]- ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج1، ص237.

[4]- ينظر: روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص423.

الذهبي، أو القصد الذي أراد الكاتب إيصاله له، فإن لم يصل إلى فكرة الكاتب، واكتفى متلقيه بالتفاعل مع النّص فقط، فلا يعدو عمله هذا تواصلا بل تأويلا فحسب لأنّ تفاعل المتلقي بالباث تواصل، وتفاعل المتلقي بالنص تأويلا[1].

ومن هنا يمكننا القول أن مسألة حياة المؤلف تبقى بيد القارئ، فهو قاتله ومحييه، قاتله بالقراءة السلبية، ومحييه بالإيجابية.

ج- الرّسالة: هي الجانب المحسوس للنّص المنتج الّذي «يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا، نثرا أو شعرا حوارا أو مونولوجا، ويمكن أن يكون أيّ شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها، من استغاثة حتىّ مجموع المناقشة الحاصلة طوال اليوم»[2] ، فهي اللّفظ في التّواصل الشّفوي، والكتابة في التّواصل الكتابي.

د- السّنن: سنن التّواصل الكتابي هو العلامة اللّسانية الّتي تكون مشتركة بين المرسل (الكاتب)، والمرسل إليه (القارئ)، كما أنّها المسؤولة على حفظ وحمل المقاصد، فهيّ تخضع لها عملية إنتاج الرّسالة وتوصيلها، فالشّفرة نسق من العلامات يتحكم في إنتاج رسائل يتحدّد مدلولها بالرّجوع إلى النّسق نفسه، وإذا كان إنتاج الرّسالة هي نوع من التّشفير؛ فإنّ تلقي الرّسالة وتحويلها إلى المدلول نوع من فكّ التّشفير، عن طريق العودة بالرّسالة إلى إطارها المرجعي[3].

هـ- السّياق: الكاتب النّاجح من يختار السّياق المناسب للكتابة، إن لم نقل أنّ السّياق هو الّذي يجبره على فعل الكتابة، «فالمكتوب الّذي يعبّر عن حقيقة المضمون، هو ما أنتج في سياق ملائم؛ لأنّ مدار الشرف وإحراز المنفعة مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقال من مقام»[4]؛ لهذا نجد أروع قصائد الرّثاء تلك الّتي قيلت من ذوي المرثي، وفي أشدّ لحظات الحزن، والشّيء نفسه في موقف الفرح، وغيرها من المكتوب، فمن حاول إبعاد السّياق أثناء الكتابة كمن يحاول ترويض الكلمات وجعلها في أماكن لا تليق بها، وهذا ما نبّه إليه الجاحظ في قوله: «فلا تكرهها على اغتصاب الأماكن، والنّزول في غير موطنها»[5].

كما يجب على الكاتب أن يولي اهتماما للقراء وطبقاتهم، كما يفعل المتكلّم الّذي ينبغي عليه: «أن يجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني

---

[1]- ينظر: إدريس بلمليح، القراءة التفاعلية، دراسة لنصوص شعرية حديثة، دار توبقال، المغرب، ط1، 2000، ص98.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص13.

[3]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، الظاهر والمختفي، أطروحات جدلية في الإبداع والتلقي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005 ص14.

[4]- الجاحظ: البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص 76.

[5]- نفسه، ص76.

على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1].

و– القناة: على المرسل (الكاتب) أن يهتم بلغته، لأنّها الحامل المادي لمقاصده، فمتى اكتملت الآلة (الكلمة) وصل المعنى إلى القارئ، ونجحت العمليّة التّواصلية، بل يجب أن يكون هذا الاهتمام الشّغل الّذي يشغل ذهن المتكلّم والكاتب، أي جعل ما يقوله (يكتبه) واضحا قابلا لأن يفهمه الآخرون دون عناء كبير ودون إلتباس أيضا[2].

فكلّ كاتب عليه: «أن يجعل الخفيّ ظاهرا، والغائب شاهدا، والبعيد قريبا، والمهمل مقيّدا، والمقيّد مطلقا والمجهول معروفا، والوحشي مألوفا، والفضل موسوما، والموسوم معلوما، وعلى قدر وضوح الدّلالة، وصواب الإشارة وحسن الاختصار، ودقّة المدخل سيكون إظهار المعنى»[3]، فالكتابة تبحث عن المعنى فمتى وجدته، وأحسنت تخريجه نجحت، ومتى أقصته فشلت.

من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص مميّزات التّواصل الكتابي فيما يلي:

أ– أنّه أقلّ عمومية من التّواصل اللّفظي، فهو يوجد عند المتعلّمين دون سواهم.

ب– حديث ظهر بعد اختراع الكتابة.

ج– يعمّر أكثر من التّواصل اللفظي .

د– لا يمكن أن نتواصل عبره إلاّ من خلال الرّؤية، باستثناء كتابة المكفوفين.

هـ– متعدّد الأشكال والوسائل، فالأشكال كالرّموز، والرّسومات والأحرف، والوسائل كالقلم والورقة والتّلغراف.

و– أكثر إبلاغا لأن الكاتب يأخذ الوقت الكافي في التّعبير عما يريد أن يقوله.

ز– بطيء الحدوث (من الفكرة، إلى الكتابة، إلى القراءة).

2-2-1-9– الوظائف اللغوية للرسالة الكتابية:

لابد من الإشارة إلى أن الرسائل الكتابية يتم ترتيبها تبعا لوظائفها اللغوية التي تطغى عليها كما يلي[4]:

أ– الوظيفة المرجعية: كلّ نص مكتوب يشكل مجموعة من العناصر المرجعية تلتبس بها عناصر أخرى تنتمي لوظائف اللغة الأخرى، بمعنى أن هذه الوظيفة تحمل الخبر الأصلي للموضوع، والهدف منها إيصال معلومات خاصة لقارئ ما في غياب كل من المرسل والمرسل إليه.

1– الجاحظ: البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص77.

2– ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص48.

3– الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر سابق، ج1، ص26.

4 – ينظر: نور الدين رايص، سر التّواصل، مرجع سابق، ص156-175.

ب- الوظيفة التعبيرية: تظهر عندما تصير الرسالة الكتابية ناقلا للتعابير الشّخصية، ومثال ذلك: التّرجمة الذاتية، والأبحاث الجامعية؛ بمعنى أن في هذه الوظيفة تظهر انفعالات وآراء الكاتب إزاء موضوع الرسالة.

ج- الوظيفة التأثيرية: تظهر في النصوص التي تدرج مستقبل الرسالة (القارئ) مباشرة في عملية التواصل، إذ يحتل مركز الحوار في الرسائل المكتوبة، ويلاحظ ذلك عند استعمال عبارات مباشرة للفظ المخاطب، كما تظهر في صيغة الأمر والنداء.

د- الوظيفة الانتباهية: تشمل هذه الوظيفة كل ما يسعى للفت الانتباه في الرسالة المكتوبة من أجل إقامة التواصل والحفاظ عليه، ومن الصعب في الكتابة تحقيق ذلك، إلا أنه توجد بعض المهارات التي نستطيع بها أن نيسر التواصل أو نثيره أو أن نتابعه، فتيسير القراءة يجعل النّص سهل الفهم في مدة وجيزة، ولكي يحقق الكاتب هذا الهدف عليه أن يستعين بالكتابة المشوقة والطّباعة الجذابة.

هـ- الوظيفة البيانية: تظهر في النّصوص التّفسيرية أو التّربوية، حيث تبرز كلما كان الحديث عن الدّلالات الخاضعة للغة أو لغيرها من الأنظمة التّواصلية الأخرى، وفي هذه الوظيفة تظهر مهارة التّعبير متجلية فيما يلي:

- التّعريف (La définition): وأنواع التّعاريف كثيرة منها: التّعريف بالماهية، والتّعريف بالمثال والتّعريف بالضد، والتعريف التاريخي.
- التحليل (L’analyse): ويتم تبيان الأفكار والأحداث الأساسية في النص، كما يبين نوع النص وأسلوبه.
- التّفسير (L’explication): فتفسير النص يؤدي إلى عمق دراسته.
- التّعليق (Le commentaire): شرح نص ما.

لكُلّ من التحليل والتفسير هدف واحد هو تفكيك نص معين إلى الأجزاء المؤلفة له، إذ المقصود هو إضاءة النقاط السوداء فيه، ومعرفة محتواه، وتأويل نوايا المرسل وامتداداتها الدلالية، وبالتالي الوصول إلى الغرض التواصلي منه.

و- الوظيفة الجمالية (الشعرية): تمتاز بإعطاء قيمة للرسالة في حد ذاتها، ولها علاقة بالشكل وبنية النّص وهي تتقاطع مع جميع الوظائف الأخرى، فنجاح فعل التّواصل، وفاعليته يتعلق أيضا بجمال الرسالة، ويظهر فيما صنفه علماء التّواصل واللسانيون من شروط في الصياغة وحبكة اللفظ الموصلة إلى إعطاء صورة جميلة عن المحتوى ومثال ذلك علم البديع الذي يعرف به وجوه تحسين الكلام ومنها الطباق، والجناس والسجع ... وحينما يصوغ الكاتب رسائله الكتابية بجمالية تحقق ما تهدف إليه من استجابة يرغب في الحصول عليها أثناء عملية التواصل الفاعل.

من خلال ما سبق ذكره حول هذا النوع من التواصل يمكن القول: ليكون التواصل فاعلا لابد من معرفة بنية اللغة الموظفة بما في ذلك القدرة اللغوية كغاية ومهارة، وما يساعدها من أنظمة غير لغوية كالنظام التّطريزي والنّظام الحركاتي والنّظام التّحاوري، إضافة إلى ذلك معرفة متغيّرات الباث والمتلقي، مع مراعاة سياق التّخاطب، وكذا معالجة المعوقات التي تعترض سبيل العمليّة التّواصليّة.

9-2- **التّواصل غير اللّفظي**: يسمى عند اللّسانيين بالعناصر المساعدة للكلام[1] (les éléments paralinguistique)، والتّواصل غير الكلامي جزء جوهري في السّلوك اللّغوي، فالصّوت وإن كان هو الأبرز والأكثر استعمالا، فهو ليس الوسيلة الوحيدة للتّواصل، فهناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها المتكلم أو تصدر عنه بهدف نقل الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها[2].

فرغم أننا نتكلم بجهازنا الصّوتي لكننا نتحاور بجسدنا كله، فمساعدات الكلام تظهر موازاة مع اللّغة المنطوقة وتندمج معها، ويؤلفان سويا نسقا متكاملا للتواصل، ودراسة سلوك مساعدات الكلام يشكل جزءا من دراسة التّحاور، فلا يمكن أبدا أن نفهم استخدام اللّغة المنطوقة في التّحاور إلا إذا أخدنا بعين الاعتبار مساعدات الكلام[3].

9-2-1- **مساعدات الكلام**: من مساعدات الكلام ما يلي[4]:

9-2-1-**1- التّطريز**: يحدده أندري مارتيني بقوله: «إنّ الطّبيعة الفيزيائية للظواهر التّطريزية تضم تحتها جميع الظّواهر التي لا تدخل في إطار التّحليل الصّوتي، أي لا تخضع بشكل أو بآخر إلى التّقطيع الثّنائي ومن الوجهة الفيزيائية نعني بها بشكل عام تلك الظّواهر الصّوتية التي توجد بالضرورة في جميع أشكال الكلام المنطوق، وسواء تكلم المرء بشدة ملحوظة أم ضعيفة فإن هذه الظواهر موجودة بدرجة تزيد أو تنقص وحالما يصبح الصوت مسموعا يكون لاهتزازات الأوتار الصوتية –بالضرورة– ذبذبة معنية، وهناك خاصية أخرى يمكن الاستفادة منها نظريا هي المد (la durée)، مع العلم أنها تشكل جانبا فيزيائيا من جوانب الكلام المنطوق، وهو جانب لا يمكن تجاهله؛ لأن الأقوال تتوالى عبر الزمن، وبما أن الأمر على هذا الحال يصبح مفهوما لدينا أن هذه الظواهر لا تؤدي دورها لغويا من خلال وجودها أو عدمه عند نقطة معينة من الكلام بل من خلال أشكال ظهورها، وهي أشكال تختلف من جزء لآخر من أجزاء الكلام، ونتيجة لذلك كانت هذه الظواهر (كالغنة والانسداد الشفوي) التي قد تظهر أو تختص في

[1] – ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص99.

[2] – ينظر: أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 119.

[3]-voir: corraze Jacques, les communications nom verbales, ED, p.u.f, coll: Que sais-je? 1980, p77.

[4] – ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص99.

قول من الأقوال أن جملة "صنع القدر على الطاولة" ليس فيها غنة ولا انسداد شفوي، ومع ذلك لا يستطيع المرء إصدار مثل هذا الأمر دون أن يستخدم عن قصد أو دون قصد عنصر المد من جانب آخر علما بأن هذين العنصرين الآخرين يتغيران من بداية القول إلى نهايته، ومع ذلك تشكل النغمات وحدات مقطعية شأنها في ذلك شأن الوحدات الصوتية»[1].

وقد أشار أندري مارتيني إلى أنّ للتطريز دورا هامشيا حيث قال: «لكنّها تظل ظواهرها هامشية؛ لأن أي قول من الأقوال لا يكون لغويا بقدر خضوعه للتّقطيع الثّنائي»[2]، إلا أنّه يتراجع عن هذا الموقف عندما تحدث عن التّنغيم قائلا: «... لا يستطيع المرء أن ينكر على التّنغيم كل قيمة لغويّة»[3].

كما أنّ التّداوليين أدركوا أن لها مكانة خاصة في تحليل الرّسالة، ومن ذلك ما قاله أوستين: «ونظير ما تتوفر فيه من وسائل جد معقدة، وما يستخدم في السّينما والمسرح من إعطاء توجيهات إلى الممثلين لتحسين أصواتهم وحركاتهم، وأوضاعهم، وضبط انفعالاتهم، كتعليمهم كيفية النطق بالتهديد، وقس على ذلك»[4].

ويميز علماء الصوتيات بين عدة أنواع من الوحدات غير اللغوية (فوق المقطعية) منها:

أ– النّبر والتّنغيم:

فالنّبر يراد به الضّغط على أحد المقاطع وإبرازه بالنسبة للمقاطع الأخرى المجاورة له، ويتم ذلك بتغيير في قوة المقطع المعني أو ارتفاعه أو مدّته، فعند النّطق به يلاحظ أن جميع أعضاء النّطق تنشط بحيث يصبح الصوت واضحا في السّمع[5]، وقد عرفه أندري مارتيني بقوله: «إنه إبراز مقطع صوتي فيما يسمى بالوحدة السّرية، وهذه الوحدة هي في معظم اللغات ما يدعى عادة الكلمة»[6].

أما التّنغيم فيعتبر من الفونيمات فوق التركيبية أو الإضافية التي تصاحب نطقنا للكلمات والجمل، ويعني المصطلح الارتفاع أو الانخفاض في طبقة أو درجة الصوت، ويرتبط هذا الارتفاع والانخفاض بتذبذب الوترين الصّوتيين

---

[1] – أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، تر: أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، سوريا، 1985، ص 76.

[2] – نفسه، ص96.

[3] – نفسه، ص 105.

[4] - Austin .J.L, quand dive c'est faire, traduction et introduction de Gilles lane ED, seuil, paris, 1970, p94.

[5] Voir: Austin .J.L, quand dive c'est faire, p109.

[6] – أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، مرجع سابق، ص89.

اللّذين يحدثان النّغمة الموسيقية، أي أن التّنغيم هذا المفهوم يدل على العنصر الموسيقي في نظام اللغة[1]، فهو صفة مصاحبة للصوت يجعل من هذا الأخير أكثر مرونة وأحسن أداء، وبفضله يميز بين مختلف الأساليب المستعملة في الخطاب الشفوي، وهو يختلف من سياق لآخر، وهو بذلك يحدد الوظيفة التّواصلية للجمل المنطوقة، بحيث تفهم معانيها من خلال سياق ورودها، ويسميه "إبراهيم أنيس" موسيقى الكلام[2]، وينعته محمد السّعران بقوله: «المصطلح الصّوتي الدّال على الارتفاع والانخفاض في درجة الجهر في الكلام»[3].

ويقول حسام الدين كريم في هذا الباب: «فإذا كانت اللّغة في جوهرها وسيلة للتّواصل، فإن الأداء الصّوتي للكلام (performance vocal) يساهم بدور كبير في تحديد مفهوم الرّسالة اللّغوية في مثل قول أحدهم: (اسمع يا فلان)، والذي قد يتحول من مجرد عبارة عادية إلى توجيه التّهديد، أو تقديم النّصح، وقد تتحول عبارة (مع السّلامة) من دلالة التوديع إلى دلالة الطرد أو السخرية»[4].

وفي جملة "الله أكبر" يمكن أن تؤدى في تنغيمات صوتية مختلفة ففي التعجب نقول: "الله اكبر!" وذلك عندما يقوم شخص ما بعمل نستنكره، وفي النداء للصّلاة ننادي: "الله اكبر"، وفي التّأسف والحسرة على وفاة شخص ما نقولها أيضا، كما نستعملها في الاستنكار عندما نستنكر قول شخص كاذب، وذلك بتنغيم يختلف الواحد منه عن الآخر وفي سياق ينبئ بذلك[5].

وفي نفس السياق نجد تمام حسان في كتابه اللّغة العربيّة معناها ومبناها: «إنّ للنّغمة دلالة وظيفية على معاني الجمل تتضّح في صلاحية الجمل التّأثيرية (exclamtory sentences) المختصرة نحو: (لا، نعم، يا سلام، الله ... الخ) لأن تقال بنغمات متّعددة، ويتغيّر معناها النّحوي والدلالي مع كل نغمة بين الاستفهام والتوكيد والإثبات لمعان مثل الخوف، والفرح، والشّك، والتأنيب، والاعتراض والتّحفيز وهلم جرا، حين تكون النّعمة هي العنصر الوحيد الذي تسبب عنه تباين هذه المعاني؛ لأنّ الجملة لم تتعرض لتغيير في بنيتها، ولم يضف إليها أو يستخرج منها شيء، ولم

[1] – ينظر: صبيح التميمي، دراسات لغوية في التراث القديم،(صوت، صرف، نحو، دلالة، معاجم، مناهج البحث)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص163.

[2]- ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص176.

[3] – محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، مصر، 1962، ص 210.

[4] – كريم زكي حسام الدين، الدلالة الصوتية، دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التّواصل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1 1992، ص84.

[5] – ينظر: نور الدين رايص، سر التّواصل، مرجع سابق، ص 102.

يتغير فيها إلا التنغيم، وما قد يصاحبه من تغيرات الملامح وأعضاء الجسم مما يعتبر من القرائن الحالية»[1]، كما نجده يقرنه بالكلام المنطوق، ويماثله من حيث الأهمية بالترقيم في الكلام المكتوب في قوله: «غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة»[2].

ويضرب لنا أوستين مثلا على ذلك يبيّن فيه ما يحدثه التغيير والتلوين الصوتي على مستوى الدلالة في التّواصل الشفوي قائلا[3]:

- سيهاجم ←──── إنذار.
- سيهاجم؟ ←──── سؤال.
- سيهاجم ! ←──── احتجاج.

فالتّنغيم ظاهرة صوتية تشترك فيها معظم اللغات، لها دور فاعل في التقرير والتوكيد، والتعجب والاستفهام والنّفي والإنكار والتهكم، وغيرها من أنواع الفعل الإنساني، كالغضب، والفرح، والحزن عن طريق التّلوين في الدرجات التنغيمية بمستوياتها العليا والمتوسطة والهابطة، وهي ظاهرة تؤثر في تغيير الدلالة دون أن تتغيّر المفردات.

ب- **اللّحن أو النّغم La mélodie ou Ton**: إنّ نغمة الصوت تساهم بشكل كبير في تحديد سمات الشخصية التي نسمعها حتى ولو لم تمثل أمام أعيننا، إنّنا نستطيع أن نتعرّف على جنس المتكلّم رجلا أو امرأة من خلال الصّوت، حيث يتميز الأوّل بالخشونة، ويتميز الثّاني بنعومة وحدته، ويمكن أن نتبيّن عمر المتكلم من أدائه الكلامي، ونعرف عمّا إذا كان طفلا أو شابا أو شيخا[4]، وبفضل نبرات الصوت نستطيع أن نحدد سمة وملامح الشخصية التي نتواصل معها، وقد نكتفي بنبرات الصوت لنعرف الشّخصية المتخاطب معها، كما يحدث أثناء التواصل عبر الهاتف[5]، ففي الجزائر مثلا نميز بين نغم كلام المناطق الشرقية، وكلام المناطق الغربية من خلال إنجازهم لملفوظات ما.

ويظهر دور النغم الصوتي la mélodie في عملية التواصل كونه يعمل على جذب السامع كلّما كان ألين وأحسن، حيث يشعر فيه المتلقي بالارتياح النفسي والإقبال على الإنصات والانتباه إلى خطاب المتكلم، والعكس صحيح، يقول كريم حسام الدين في هذا الباب: «فالصّوت الحسن يقوم بدور كبير وهام في تشكيل الأداء الصوتي

[1] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص228.

[2] – نفسه، ص 226.

[3] – ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص104.

[4]– ينظر: كريم زكي حسام الدين، الدلالة الصوتية، مرجع سابق، ص84.

[5]– ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص 20.

للمتكلم مما يؤثر في عملية التّواصل بينه وبين المستمع، ويصبح عاملا من عوامل الألفة والنفور، والإقبال والإعراض والموافقة والرفض، إنّنا كثيرا ما نتأثر بما نسمع، ويعود هذا التأثير إلى حسن الصوت أو قبحه، إننا قد نسمع لأصوات منفردة بعضها أجش فيه خشونة، وبعضها أخن كأن أصحابها قد أصابهم برد مزمن، وقد نجد بعض النساء لهن أصوات غليظة مثل أصوات الرّجال، ولبعضهن أصوات يبدو عليها التّكلف والتّصنع، وقد نجد أصوات بعض الرّجال حادة عالية أو ناعمة متكلفة مثل النّساء، وبين هؤلاء وأولئك نجد أصحاب الصّوت الحسن الذي نشعر بمتعة في مبادلتهم الحديث والإقبال إلى الاستماع إليهم»[1].

فالعملية التواصلية تخضع لبعض الضوابط يجب على طرفي التّواصل الاستناد إليها؛ ليكون التواصل فاعلا، ومن ذلك النّبر الذي يخصّ مقاطع الكلمة من حيث الارتفاع والانخفاض، والتنغيم الذي يخص الجملة في تغييرها النطقي والنغم أو اللحن الذي يخص الكلام في تلوينه النطقي.

ج- المد والوقف:

المد عبارة عن إطالة الصوت بحروفه وهي ثلاثة: الواو الساكنة بعد الضم، والياء الساكنة بعد الكسر، والألف فالملاحظ أن المتكلم أحيانا يميل ويعتمد على استعمال النغمة على صورة تقوي العلاقة بين إحدى كلمات السياق وبين معناها الذي سيقت له فإذا قال:"بلاد بعيدة" عبّر عن شدة البعد بمد الياء مدا طويلا، وكذلك الفتحة التي بعدها من كلمة "بعيدَة" وتنطق الياء والفتحة على نغمة واحدة مسطحة عالية نوعا ما إذا أراد أن يقول إنه قذف حجرا إلى الأعلى فوصل إلى علو شاهق فلربما منح ذلك التنغيم نفسه للكلمة "فوق" فمد حروف المد منها بصورة ملحوظة، ورفع الصوت به، وهذه الظاهرة يستغلها ملحنو الأغاني كثيرا[2]، أمّا الوقف فهو في السلسلة الكلامية انقطاع يقع في نهاية المجموعة النفسية، يسبقه انخفاض وفتور وتغير هابط في التنغيم الصوتي، ويرى اللغويون العرب أن الوقف عملية يستعملها المتكلم بغية إفهام السامع المضمون الدلالي للرسالة، فهم يعرفونه بـ: «قطع القراءة في نهاية كلمة أو عبارة أو جملة، إما ليرتاح وإما لإتاحة الفرصة أمام السامع للفهم»[3].

والوقف عند دارسي القراءات القرآنية علم ضروري لمعرفة معاني القرآن وهو معيار دقيق لحسن الفهم ودقة الملاحظة وتكامل المعاني ولا يحسن هذا العلم إلا من حسن علمه، واتسعت دائرة ثقافته القرآنية وملك ناصية فهم

---

[1] - كريم زكي حسام الدين: الدلالة الصوتية، مرجع سابق، ص 85.

[2] – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق ، ص370.

[3] – إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص169.

الموقف[1].

وفي التواصل الكتابي عمد الإنسان إلى اختراع نظام علامات الترقيم؛ لأنه لا يستطيع أن يأتي على التلفظ باسترسال دون انقطاع، وذلك تبعا لتوقفاته وحاجاته إلى أخذ النفس بحثا عن الراحة أثناء النطق إضافة إلى أن الصمت هو الذي يميز الكلام، فبضدها تتمايز الأشياء.

من خلال ما سبق أكون قد تعرضت لبعض المظاهر اللغوية المشكلة للعملية التواصلية، وبعض ما يكتنفها من خروقات لغوية بهدف تواصلي معين قصد إحداث تأثير بين الباث والمتلقي من خلال رسالة لغوية معينة، وهناك جوانب أخرى غير لغوية تعمل على تعزيز عملية التواصل بين الناس، وهذا ما سأتطرق إليه في المبحث التالي.

9-2-1-**2- العوامل غير اللغوية المحققة لعملية التواصل**: من العوامل غير اللغوية المحققة لعملية التواصل الإنساني المستعملة، والمنتشرة في الأوساط الاجتماعية: الإشارات والحركات الجسمية المصاحبة لعملية الكلام والمظاهر الجمالية الخارجة عن نطاق الجملة ولكنها معبرة، كما يمكن للصمت أن يكون تعبيرا عوضا عن اللغة المستعملة في الكلام، وفيما يلي بيانها:

أ- **الإشارات والحركات الجسمية (الجانب الملمحي)**:

ويقصد به الحركات والإيماءات المستعملة كعلامات للتواصل إما في حد ذاتها، وإما مركبة مع الكلام المنطوق ويتمثل دورها في مساعدة المتلقي على فهم وإدراك مقاصد المرسل وهدفه التواصلي، قال تعالى على لسان سيدنا زكرياء: ((قَالَ رَبِّ اجْعَل لِّي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا))[2]، وكذلك ﷻ: ((فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيا))[3]، فالمقصود هنا عدم التواصل مع الناس إلا من خلال استعمال الإشارات.

وقد ذكر الجاحظ دور الإشارة في العملية التواصلية بقوله: «الإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تغني عن الخط ... وفي الإشارة بالطرف، والحاجب، وغير ذلك من الجوارح مرفق كبير ومعونة حاضرة في أمور يسترها بعض الناس عن بعض، ويخفونها عن الجليس وغير الجليس ولولا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى خاص الخاص، ولجهلوا هذا الباب البتة»[4].

---

[1]- ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، ص 114.

[2] - سورة آل عمران، الآية 41.

[3]- سورة مريم، الآية 29.

[4] -الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مصدر سابق، ص78.

وفي هذا الباب قال هنري برجسون: «تزاحم الحركة الكلام عند الخطيب، وهي غيورة منه بحيث تتسابق معه للفكرة وتطلب أن تكون هي أيضا ذات تأويل»[1].

وذكر بلومفيلد بأنّ الإشارات تصاحب كلامنا كله، وأنها تختلف من مجتمع لآخر لكونها تخضع للتواضع الاجتماعي شأن اللغة المتواضع عليها، كما أن استعمالها يتباين حسب المجتمعات[2]، فالإشارة تخدم اللغة، حيث تساعد المتكلم على إبداء رغباته وحاجاته للآخرين، وتساعده للوصول إلى ذهن المتلقي بفاعلية إذ بها نستطيع أن نفهم موضوع حديث يدور بين شخصين يتكلمان على بعد منا، وذلك إذا تتبعنا إشارات وحركات كل منهما.

وهذا واضح من قول الجاحظ: «فأمّا الإشارة باليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب وبالسيف، إذ يتهدد رافع السيف والسوط، فيكون ذلك زاجرا ومانعا رادعا، ويكون وعيدا أو تحذيرا»[3].

فكل حركة أو إشارة جسمية يتعلمها المخاطب في كلامه تدل على موقف معين، فقد يعجز المخاطب عن أداء رسالته فتأتي الحركة أو الإشارة الجسمية لتعوض ذلك النقص، وقد تنوب عن اللفظ في بعض الأحيان، فرب إشارة أبلغ من عبارة، يقول الجاحظ: «وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصاص ودقة المدخل يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجع»[4]، وقد تناول جاكبسون (Jakobson) دراسة الإشارات الجسمية وهي في نظره: «تنتج مباشرة بواسطة أعضاء الجسم دون الحاجة إلى آلة، أو إلى شيء خارجي، وهي لابد أن تحتوي -إذا كانت معتمدة- على عنصر رمزي أو أيقوني، فكل حركة تؤدي رمزا معينا، أو هي تعبير عن شيء يراد إبلاغه»[5]، كما أنّ التداوليين قد أولوا عناية كبيرة لهذا الجانب، فقد ذكر أوستين ذلك بقوله: «قد يساعد التلفظ بالكلام استخدام الحركات والإشارات من غمز وتحريك للأيدي وهز للكتف وتقطيب للوجه وعبوسه وغير ذلك، أو أفعال طقوسية غير لفظية، وهذه التعابير الحركية تستخدم أحيانا بدون أن يحرك الإنسان لسانه، وأهمية هذه الطرق والوسائل في التعبير واضحة لا تحتاج إلى شرح»[6].

بمعنى أن الإشارات والحركات الجسمية والإيماءات التي ترافق الكلام ترتبط دلالتها بدلالة الملفوظ اللغوي إلا أنها

---

[1]-Lionel Bellenger, Expression oral une approche nouvelle de la parole expressive ESF- Enterprise ,moderne d’édition, 1984, p48.

[2]– ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص76.

[3] – الجاحظ، البيان والتبين، ج1، مصدر سابق، ص77.

[4]– نفسه، ص 75.

[5]– نقلا عن: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1، 1993، ص48.

[6]– نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص118.

قد تنفصل عنه فتكون دالة في حد ذاتها، ومثال ذلك إيماءات الوجه، مثل الابتسامة والضحك والتكشير والضحكة الصفراء، والغضب مع تقطيب الحاجبين وجحوظ العينين...، وهذا ما ذكره عبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة قائلا: «ألا ترى إلى حديث الجمحي حكى عن بعضهم أنه قال: أتيت الجمحي أستشيره في امرأة أردت التزوج بها فقال: أقصيرة هي أم غير قصيرة؟ قال: كأنك لم تفهم ماقلت، إني لأعرف في عين الرجل إذا عرف وأعرف فيها إذا أنكر، وأعرف إذا لم يعرف ولم ينكر، أما إذا عرف فإذا تخاوص، وإذا يعرف فإنها تسجو، وإذا أنكر فإنها تجحظ، أردت بقولي قصيرة أي قصرة النسب تعرف بأبيها أو جدها»[1].

إنّ الإشارات والحركات الجسمية لها دور مهم في التفاعل بين المتكلم والمستمع، كما أنها لغة الصم والبكم ولولاها لما استطاعوا التعبير عن رغباتهم وأحاسيسهم وأغراضهم المختلفة، فهم أكثر استعمالا لهذه الإشارات دون غيرهم، وهي وسيلتهم الفاعلة في تحقيق العملية التواصلية داخل محيطهم الاجتماعي.

ب– **المظاهر الخارجية**: للهيئة التي يكون عليها الجسم أو ما يصاحبه من لباس، أو تزيين بعض أجزائه دور مهم في تبليغ رسالة ما للآخرين، فالمشي وطريقة الجلوس، ونمط اللباس كلها مظاهر تزودنا بمعلومات تمكننا في بعض الأحيان من التعرف على الشخص وجنسه وجنسيته، وموطن إقامته كما تزودنا ببعض السمات المتصلة بالأحوال الصحية كالمرض كما نستطيع من خلال المظاهر الخارجية اكتشاف وضعية الشخص الاجتماعية، كما أن اختيار الألوان وطبيعة العطر المستعمل، ونوعية الحلاقة وغيرها هي مظاهر خارجية تهدف إلى تحقيق أهداف تواصلية معينة ولهذا يمكن القول أن جسم الإنسان يقوم بدور المرسل لمجموعة من العلامات يفهمها الآخرون، وتظهر هذه الرسائل في الإشارات والإيماءات والتلميحات التي يقوم بها الفرد إراديا أو لاإراديا في المواقف التي يمر بها[2].

ومن ذلك أيضا اختلاف وتنوع البدلات التي يرتديها الأفراد حسب المهام التي يزاولونها داخل المجتمع، إذ بفضلها نعرف مهنة هذا الفرد أو ذاك، ومن أهم الوظائف التي تقوم بها الإشارات، والحركات الجسمية، والمظاهر الخارجية في عملية التّواصل ما يلي[3]:

– تحقيق وتدعيم المعاني والدلالات التي يقصدها المتكلم.

– إكمال القصور وجبر العجز اللذين قد يشعر بهما المتكلم اتجاه لغته الأم أو اللغة الأجنبية التي لا يعرفها

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، مصدر سابق، ص49.

[2] – ينظر: كريم زكي حسام الدين، الإشارات الجسمية، دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص 138– 139.

[3] – ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص 82–83.

حق المعرفة عندما ينتقل من مجتمع إلى مجتمع آخر.

– النّيابة عن بعض الكلمات في بعض المواقف التي يلجأ خلالها المتكلم إلى استبدال الكلام بالإشارة في حالة الخجل والاضطراب أو عندما يعتمد إخفاء ما يريد قوله.

– التعبير عن ظلال المعاني التي يريدها المتكلم أو ما سماه الجاحظ معنى خاص الخاص، ولابد من الإشارة إلى أنّ الإشارات الجسمية تعتبر نظاما عرفيا يتواضع عليه المتخاطبون مثلها مثل اللغة المنطوقة من أجل تحقيق أهداف تواصلية.

ج– **المسافة (التّجاورية)** La proxémique

التّجاورية نظام عرفي للمسافة التي تفصل بين المرسل والمستقبل، وهي تنتمي إلى حيّز المقام، فهي المكان الذي يحتله المتكلم في مجلس ما، وهي علامات تدلّ على الوضع الاجتماعي، وتشكل نظام رموز تختلف أدواته حسب الثّقافات[1].

وقد تساءل "إدوار هال" مؤسس هذا العلم حول الطّريقة التي يبعث بها المكان الرسالة، ثم أجاب بقوله: «إنّ الأحداث المكانية تعطي للّتواصل تنغيمه وبنـــره، وتتجاوز في كثير من الأحيان الخطاب ودفقة الكلام، وتغيير المسافة بين شخصين وهما يتحاوران، وهذا ما يساهم في عملية التّواصل الناجح، فالمسافة العادية بين غريبين أثناء حوار ما تزيد من أهمية النشاط التفاعلي المكاني، فإذا اقترب أحد المتحاورين اقترابا؛ فإن الرد سيكون مباشرا أو أوتوماتيكيا أي أنّ الآخر يبتعد، وإذا اقترب الأول من جديد فإن الآخر يبتعد من جديد، لقد رأيت أمريكيا يبتعد على طول ممر، وذلك لأنه وجد أن غريبا ثقيل الظل يحاول الاقتراب منه، وتكرر هذا المشهد مئات المرات، فالأول يحاول أن يزيد المسافة التي تفصل بينهما لكي يشعر بالراحة والآخر من أجل نفس الغاية يحاول أن يختصرها، وهذا مثال نموذجي ضارب في عمق الثقافة التي توجه السلوك»[2].

فالمسافة تزداد قربا أو بعدا تبعا لدرجة المعرفة أو القرابة بين المتكلم والمستمع، كما أن عنصر الجنس يؤثر في المسافة، فالرجل يبقي مسافة بينه وبين المرأة أكبر من تلك التي يبقيها بينه وبين رجل آخر.

---

[1]– ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص127.

[2] - Edward T. hall, le langage silencieux, Traduction française, de Jean mesrie et Barbara Niceall, Ed :seuil, collection: «Points Essais», paris, p206.

وقد ذكر "إدوار هال" أن المسافة تصنف إلى أربع هي[1]:

أ – المسافة الحميمية: (مابين0 سم إلى 45سم)

تدخل هذه المسافة في عدة مواصفات، حيث يكون اللفظ بانحراف والصوت منخفضا، والاتصال مرحا أو عنيفا.

ب – المسافة الشّخصية: (من 45 سم إلى 120سم)

وتسمح بتمرير الأخبار بين متخاطبين دون خطر ولا مساوئ، يكون التواصل والتفاعل جيدا.

ج – المسافة الاجتماعية: (مابين 120سم إلى 210سم)

يستحيل معها الارتباط الجسدي، ويكون الصّوت جهورا، والنّظر صامتا.

د – المسافة الجمهورية: ويكون من4 إلى8 أمتار وزيادة، وهو مقام الخطيب الذي يتوجه إلى الجمهور وقتها يرتفع الصّوت، ويتسم النّطق بالفصاحة، وتأخذ الحركة شكلا ما، أمّا النّظرة فتصبح شاملة.

وليكون التواصل فاعلا على أطراف العملية التواصلية مراعاة تلك الأعراف الثقافية والأحداث التجاورية لأنّها تؤثر في الكلام وتوجهه.

د– السكوت (الصمت) ودلالته التواصلية:

الصّمت شكل تواصلي إلى جانب الصّوت، نظرا لما يحمله من دلالات مختلفة، فيمكن أن يكون تعبيرا عن الغضب أو الخوف أو الاحترام أو كراهة الكلام، كما يمكن أن يكون دالاّ على الرّغبة في التأمل، وعدم الانزعاج أو دالاّ على الانتقال من فكرة إلى أخرى، أو من جملة إلى أخرى داخل الكلام[2]، وتختلف دلالة الصّمت من ثقافة إلى أخرى، فإن كان يعني الموافقة والرّضى في ثقافة ما، فإنّه يدلّ على عدم الموافقة في ثقافة أخرى، وذلك أن الشّرع جعل سكوت البكر في عرض الزّواج عليها علامة على الرّضى كما يُروى عن الرسول ﷺ أنّه عندما يريد أن يزوج إحدى بناته كان يسألها، فإن سكتت زوّجها، وإن نكتت خدرها بأصبعها لم يزوجها[3].

وإذا كان المراد يفهم بالأضداد، وبضدها تميز الأشياء، فإننا لا يمكن أن نحيا بدون تواصل، فقد أجريت أبحاث عدة من أجل إثبات العكس، فحصل أنه كلما كان هناك اجتماع نتج عنه سلوك ينبئ بالتواصل، بحيث جمع الباحثون في تجربة ما شخصين في غرفة من الغرف وأوصوهما ألا يتكلما لمدة معينة، وبعد ذلك لاحظوا أن هذين

---

[1] - Edward T. hall, le langage silencieux, p206.

[2] – ينظر: يوسف تغزاوي، التداوليات وتقنيات التواصل، مرجع سابق، ص85.

[3]– ينظر: كريم حسام الدين، الدلالة الصوتية، مرجع سابق، ص 108.

الشخصين –بعد استخبارهما– أكّدا أنّهما لم يقدرا على ذلك، وقاما بتبادل رسائل بديلة عن الكلام من مثل الحركات وكان الواحد منهما يفكر في الآخر طوال تلك المدّة؛ لذلك تأكّد الباحثون أنّنا لا نستطيع ألاّ نتواصل[1].

وعن بعض المواقف التي يجسدها الصمت، ويتحقق فيها التّواصل المنشود يقول كريم حسام الدين: «إنّ الصمت قد يكون تعبيرا عن الغضب عندما يرفض شخص ما الحديث مع الآخر، كما نرى في موقف الخصام بين صديقين أو زوجين...، وقد يكون تعبيرا عن الخوف في المواقف التي يتعرض فيها الإنسان للخطر، أو الحرج، ويكون الصّمت أيضا تعبيرا عن احترام الآخرين خاصة الذين يكبرون المتكلم سنا كالوالدين أو مرتبة كالرؤساء في مجال العمل، والأساتذة في مجال الدراسة، ويكون تعبيرا عن التبجيل كما نرى في حالة تواجدنا في أماكن العبادة التي تعتبر الكلام من الأفعال المكروهة أو المحظورة، ... ويكون الصّمت تعبيرا عن مواقف نفسية مثل السّأم الذي نشعر به أحيانا، ومن ثَمّ نفقد الرغبة في الكلام مع الآخرين، والعزلة التي نلجأ إليها هربا من الضوضاء والانزعاج والتأمل عندما يشغلنا أمر أو مشكلة ما، والمباغتة عندما يفاجأ أحدنا بما لا يتوقع من قول، أو فعل، أو رؤية شخص ما معين...، كما نلاحظ أيضا أن المتكلم قد يلجأ للصمت، أي التوقف عن الكلام للحظات للتأكيد على كلامه ويعتبر ذلك من قبيل علامات الترقيم في الكتابة»[2].

من خلال هذا النّص يمكن القول أنّ الصّمت لغة تواصلية قد يدلّ على الرّفض، كما قد يدلّ على القبول وقد يدلّ على عدم الرّغبة في الكلام، كما يدلّ على فسح المجال للتأمل، وقد يدلّ على الاحترام في بعض المواضع التّواصليّة.

وخلاصة القول: إن التواصل اللغوي يعتمد بالأساس على التّواصل الكلامي الذي يتحقق عن طريق المظاهر اللّغوية كما يعتمد أيضا على مظاهر أخرى غير لغوية تساهم بقدر كبير في العملية التّواصلية، ومنها الحركات والإيماءات، وملامح الوجه، ومظاهر الجسد الخارجية إرادية كانت أم غير إرادية، فتعمل تارة إلى جانب اللغة لتبليغ المعاني المستهدفة، وتعمل منفردة دون استعمال الأساليب اللغوية تارة أخرى، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المظاهر غير اللغوية تستمد دلالتها من خلال السياق الثقافي والاجتماعي المتواضع عليه.

---

[1]– ينظر: نور الدين رايص، سر التواصل، مرجع سابق، ص 23.

[2]– ينظر: كريم حسام الدين، الدلالة الصوتية، مرجع سابق، ص 106-107.

الفصل الثّالث

التواصل اللّغوي في سياق التعليم والتّعلم

تمهيـد:

يكتسي التواصـل أهمية بالغة في قيـام علاقـات مادية ومعرفيـة بـين الأفـراد والجماعـات، إنّـه ممارسـة ضـرورية لقطاعات متعددة، ومنها قطاع التّربية والتّعليم بالخصوص، حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعرفة.

وللتّواصل في هذا القطاع دور كبير في وضع البرامج والمناهج، وفي تحقيق العمليات التّعليمية التعلمية الناجحة وفي استمرارها وتماسكها.

إنّ الوسط التربوي لا يمكنه الاستغناء عن خدمات التّواصل، فهو يساهم في تسهيل عملية تبادل المعارف وتنمية العلاقة التّواصلية على المستويات المعرفية والوجدانية، وتمتين العلاقات التّفاعلية سواء في المحيط التربوي في المدرسة، أو على مستوى الفصل الدراسي.

1– التّعليميّة والتّواصل اللّغوي:

تعرضت فيما سبق لمفهوم التّواصل، وسأتناول فيما يلي بعض المصطلحات التي لها علاقة وطيدة بموضوع التّواصل البيداغوجي.

1–1– البيداغوجيا: البيداغوجيا لغويا تعني: تربية الأطفال أو فن تربية الأطفال[1]، «والبيداغوجي في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطّفل نحو حلقات الدرس، ويعمل على مساعدة الطّفل حتى يصير راشدا، ويحقق ماهيته بوصفه كائنا عاقلا»[2]، وبهذا فإنّ مفهوم البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال "أرسطو وأفلاطون": «وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع»[3]، وترتب عن هذا الفهم أن ركزت الطرائق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على مبدأ الحفظ، وتخزين المعلومات، والتقليد، وتمثّل القيم الاجتماعية وتقديس المعلّم باعتباره مصدر المعرفة، والنموذج المثال، والقدوة؛ ولهذا ينبغي إجلاله، وتقمص شخصيته دون أدنى رفض أو اعتراض.

أما في التّوجه الحديث فالبيداغوجيا هي: «منهجية التطبيقات التربوية، أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ

---

[1]-voir: Olivier Reboul, Le langage de l’éducation, analyse du discours pédagogique édition, PUF, Paris, 1984, p15.

[2]– منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب 2007، ص13.

[3]– نقلا عن: مخلوف بلحسن، العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الجزائر، 2007، ص30.

والتلميذ[1]»، أو هي: «نظرية للتعلم، تهتم بالظروف التي فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها، وبالدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا أهداف التعلم التي لا يمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية»[2].

من خلال التّعاريف السّابقة نخلص إلى أنّ البيداغوجيا فرع من علوم التربية تهتم بالممارسة التّربوية من خلال التفكير في طرائق التّدريس الفاعلة، والظروف الملائمة، والشّروط الضّرورية التي يتحقق فيها التّعلم الجيّد، وذلك من خلال تجاوز كل الصّعوبات والعقبات التي قد تعترض العملية التّعليمية التّعلمية.

1-2- التّعليميّة: التّعليميّة تُعدّ من بين أكثر مصطلحات اللّسانيّات التّطبيقيّة إثارة للجدل، نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع، فالأشكال بقى مطروحا على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتّعليميّة الذي يخصّ مادة معيّنة سواء على مستوى الممارسة أم على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التّدريس، فالتّرجمات العربيّة لمصطلح La Didactique متفاوتة تتراوح مابين: «فنّ التّدريس وعلمه، التّدريسيّة، علم التّعليم، تعليميّة تعليميات، ومن الدّارسين مَن يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو، أي ديداكتيك؛ تجنبا لأيّ لبس»[3].

إنّ كلمة التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علم؛ أي وضع علامة على الشّيء لتدل عليه وتنوبه، أمّا في الفرنسية فإنّ كلمة ديداكتيك"Didactique "مشتقّة من الأصل اليوناني ديداكتيكوس "Didactikos" الذي ينحدر من لفظ ديداسكين "Didaskine" ، وتعني درس أو علم "Enseigner" وكانت كلمة ديداكتيكوس تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة، ومع التّطور الدّلالي أخذت الكلمة مدلول تقنيّة أو فنّ التّعليم، ويقصد كلّ ما يوحي إلى التّثقيف؛ أي التّزود بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء شخصيّة الفرد المتعلّم.

والتّعليميّة تعني: «الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها التّلميذ، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي أو الحسي الحركي كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد»[4].

---

[1]- نقلا عن: مخلوف بلحسن، العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، رسالة دكتوراه، مرجع سابق، ص30.

[2]- نفسه، ص31.

[3]- بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، دار المعارف، عنابة 2009، ص84.

[4]- Paul fouliquiè, Dictionnaire de la langue pédagogique, puff, paris, 1991, p126-127.

والتّعليميّة: «علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التّعليم من محتوياته ونظريّاته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللّغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟»[1]، فتخصّص التّعليميّة يستفيد من عدّة حقول معرفيّة كاللّسانيّات، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربيّة.

1-3- مفهوم التّواصل البيداغوجي (Communication pédagogique): يعرّفه حسن شحاتة على أنّه: «تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلّم ومتعلّم، أو بين معلّم ومتعلّمين، أو بين متعلّم ومتعلّم، أو بين متعلّم ووسيط تعليميّ من كتاب مدرسي أو آلة تعليميّة أو كمبيوتر تعليميّ، أو بين وسيط تعليميّ وآخر، أو بين معلّم ووسيط تعليمي؛ لنقل الأفكار والمعارف والخبرات التّعليميّة عبر قنوات معيّنة؛ للعمل على تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة»[2].

يؤكّد التّعريف السّابق على طبيعة التّواصل البشري بمفهومه العام، مع التّأكيد على خصوصيّة الاتّصال التّعليمي بوصفه قائما على هدف، أو جملة أهداف تعليميّة وتربويّة اقتضاها الحدث المقصود المتضمّن لهذا الاتّصال في بيئة التّعلم والتّعليم، مع الإشارة إلى قصديّة الاتّصال التّعليمي ونظاميّته، ووقوعه في إطار محدّد يشرف عليه المعلّم المرسل أو المستقبل، أو المشرف على أداة اتّصال غير بشرية رأى ايجابية انتمائها وتفعيلها ضمن سياق الموقف التّربوي المحدّد بدقّة.

ويُمكن تعريف التّواصل البيداغوجي على أنّه: «اتصال بين شخصين أو أكثر مثله مثل أي نوع آخر من الاتّصالات إلاّ أنه يتميّز عن غيره بخاصيّة البيداغوجيا، كونه يحدث في إطار رسمي داخل حجرة دراسيّة يهدف إلى تلقين أو تبادل معلومات بين المرسل والمرسل إليه»[3].

وجاء في معجم علوم التربية أن التواصل البيداغوجي هو: «كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرس وتلاميذ، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي بين مدرس (أو من يقوم مقامه) والتلاميذ، أو بين التلاميذ

---

[1] – بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص9.

[2] – حسن شحاتة، النّشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه، ومجالات تطبيقه، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط7، 2002 ص18.

[3] – نقلا عن: نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب، ملخص صعوبات الاتّصال البيداغوجي، الملتقى الدّولي الأوّل حول سيكولوجيّة الاتّصال والعلاقات الإنسانيّة، أيام 20/21/22/ مارس2005، ورقلة، الجزائر، ص263.

أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التّواصلية، والمجال، والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقي»[1].

من خلال هذا التعريف يمكن التوصل إلى المكونات الأساسية لفعل التواصل البيداغوجي وهي:

- التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم.
- وجود وسائل لفظية وغير لفظية، وكذا مجال وزمان للتواصل البيداغوجي.
- وظيفة التواصل البيداغوجي هي التبادل، أو التبليغ والتأثير على سلوك المتلقي قصد إحداث التفاعل.

بمعنى أن هذا التعريف يفصح عن المكونات الأساسية في بنية الفعل التواصلي البيداغوجي باعتبارها مدار التفاعل في الوضعية التعليمية التّعلّمية، وهي:

- المدرس الذي يمثل المرسل أو القائم بالاتصال الذي يبادر بربط العلاقة بينه وبين المتعلمين.
- المتعلمون وهم المستهدفون بالعملية الاتصالية، وقد يتحول المتعلم إلى مرسل والأستاذ إلى متلقي، وهكذا دواليك بحسب ما تمّ الاتفاق عليه بين المعلم والمتعلم في بنود العقد البيداغوجي.
- الرسالة البيداغوجية: وهي مادة الحوار وموضوع النقاش، ومضمون التواصل الذي يجري بين المتواصلين.

هذه العناصر المذكورة في التعريف السابق هي التي تشكل أقطاب المثلث البيداغوجي الذي أشار إليها "فليب ميريو" PH. Meirieu كوسيلة مثلى لفهم طبيعة ونوع العلاقة القائمة بين المتعلم والمادة والأستاذ، ومن ثم الوقوف على فهم سليم لسمات هاته المتغيرات في ضوء نظريات أو نماذج التّواصل، بما تحدده من مهام لكل طرف ليتحقق التواصل الفعلي، وألح على ضرورة عدم الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرض لها المدرس خلال عمليتي التخطيط والانجاز كأن يركز في هذا المثلث على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة، وهذا ما يسمى بالانزياح الديموجي Dérive démiurgique، أو يركز على التلميذ ويهمل الطرفين الآخرين، وهذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي Dérive psychologique[2].

---

[1]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العددان 9-10، ط2، 1998، ص44.

[2]- ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005 ص395.

2- مفهوم التّفاعـــل:

يُعرّف التفاعل على أنّه: «الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخصي ما على آخر في إطار حوار، أو على آخرين داخل الجماعة وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء، ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشّخص المتدخل، وهكذا دواليك»[1].

يذكر هذا التّعريف عناصر التّواصل والمتمثلة في: الشّخص في حالة التدخل أو اتخاذ موقف ما، والشّخص أو الجماعة المتأثرة بالموقف أو التّدخل وموضوع التّدخل، وهذه العناصر هي بالترتيب: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة وبيّن هذا التعريف الكيفية التي يحدث بها التّفاعل، وهي الحوار بحيث تكون العلاقات التّواصلية دائرية متبادلة بين المرسل والمتلقي تضمن المشاركة الفاعلة لكل عناصر العملية التّواصلية، إذ يصبح المتلقي ليس شخصا متأثرا فقط يقف دوره عند استقبال الرسالة بل هو عنصر فاعل نشط ومؤثر، فهو يقوم بتفكيك الرّسالة، ويختار ما يناسبها من استجابات، وبذلك تصبح هذه الأخيرة (الاستجابة) رسالة جديدة يستقبلها المرسل، وتعدّ بمثابة مثير جديد له، وهذا ما ذكره عبد اللطيف الفارابي بقوله: «التفاعل داخل القسم متبادل بين أفراد الجماعة، أو بين فرد وجماعة بكاملها يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد، وتدخلاتهم، وأفعالهم، وردود أفعالهم»[2].

يبيّن هذا التّعريف الوضعيات التّواصلية بين جماعة القسم والمتمثلة في وضعية التفاعل الثنائي والذي يحدث بين المعلم والتلاميذ، وفي التّفاعل المتعدد العناصر والتي يحدث بين أعضاء جماعة القسم فيما بينها بما فيها المعلم بمعنى أن الأدوار البيداغوجية تكون موزعة على كل العناصر، إذ تمنح لكل واحد فرصة المشاركة في التّواصل والتّفاعل بين أفراد الجماعة.

من خلال ما سبق يتبيّن أن التّفاعل مشروط في حدوثه بعملية التأثير والتأثّر التي تحدث بين شخصين أو أكثر في مجال العلاقات الإنسانية ومنها التّربوية، فلا يمكن تصوّر تفاعل بدون تأثير وتأثر، ولا يمكن حدوث التّأثير والتّأثر إلا بعد حدوث التّواصل، وبالتالي فالتفاعل يتضمن بالضرورة فعل التواصل، ويكون مقدمة لازمة له، ولا يمكن الحديث عن التفاعل إلا بحدوث أثر وتأثر ما، كما لا يمكن الحديث عن التّأثر والتأثير إلا بحدوث الفهم والإفهام واعتراف كل واحد بالآخر.

أما التّفاعل البيداغوجي فهو: «تواصل بيداغوجي لفظي وغير لفظي بين المعلم والتلاميذ، فهو فعل جماعي يدرس في سياق أنماط الجماعة وأهدافها، وقوانين انتظامها ووظائفها وبنيتها النفسية والاجتماعية، وأنماط قيادتها من

[1]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مرجع سابق، ص168.
[2]- نفسه، ص163.

جهة، وهو من جهة أخرى يخضع في دراسته لشروط وكفاءة عناصر التواصل في كل أنماط التواصل كما تبينها نظريات الاتصال الإنساني من كفاءة لغوية وسيرورة تواصلية نشطة لدى الناطق المرسل، والسامع المتلقي، وقنوات سليمة، وبنية الرسالة ومضمونها ومرجعياتها ... ومن حيث هو تواصل غير لفظي فيخضع للسياق الثقافي المفسر لمعاني ودلالات الإيماءات والحركات التي تصدر عن المعلم تجاه التلميذ في مواقف تربوية محددة، وأثناء الرسالة اللفظية التعليمية، ومن حيث هو موضوع بيداغوجي ذو أبعاد سيكولوجية»[1].

ويعرفه جون ديوى بأنه: «عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدو مشتركة بين الجميع»[2].

– من خلال هذا التّعريف يظهر أن التفاعل يتضمن عنصرين هامين هما: الخبرة والمشاركة في الحصول على الخبرة.

مما سبق يمكن القول أن التفاعل البيداغوجي هو العلاقات القائمة بين أطراف العملية التعليمية أي بين المتعلم والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم داخل القسم إذ يتبادلون فيها أنواع الكلام، والإشارات، والإيماءات الجسدية، ويتعلق هذا التبادل بالمعرفة التي يحقق احتياجات واهتمامات التلميذ.

ويمكن تصنيف المواقف التّواصلية بين أطراف العملية التعليمية التّعلمية في العلاقات التّالية[3]:

– العلاقات بين المتعلّمين: ليتحقق الوصول إلى إشباع حاجات المتعلّمين وتقبلهم وشعورهم بالانتماء فعلى المدرسة إفساح المجال أمامهم للمناقشات، وإبداء آرائهم، والإكثار من الأنشطة وتوزيع التلاميذ على أساس التجانس.

– العلاقة بين التلاميذ والمعلّم: يتوقف الوصول إلى علاقات ايجابية يسودها التعاطف والاحترام المتبادل على دور المعلم من حيث هو قائد، حيث يسعى إلى مساعدة المتعلمين للوصول إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم وإشراكهم في العمل باستعمال وسائل التّعزيز المختلفة.

---

[1]– العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، مرجع سابق، ص11.

[2]– حسين حمدي الطوبجي، التكنولوجيا والتربية، دار القلم، الكويت، ط1، 1980، ص12.

[3]– ينظر: محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية عالمية، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، 1985 ص307.

هناك عدة نظريات فسرت العلاقات التّفاعلية كموضوع عام، وما يهمني هنا هو التركيز على النّظريات التي تناولت تلك العلاقات داخل القسم، والتي من بينها: نظرية التّحليل النّفسي، النّظرية السّلوكية، النّظرية البنائية ونظرية الضّبط.

3- نظريات التّفاعل:

هناك عدة نظريات تفسر التّفاعل كموضوع عام، ولكن سوف أقتصر على النّظريات التي تناولت التّفاعل داخل المحيط المدرسي.

3-1- نظرية التّحليل النّفسي Psychanalyse:

تفسر هذه النّظرية السلوك داخل القسم في ضوء مفهوم التّوحد، ويظهر ذلك من خلال اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بصفات مشتركة بينهما المعلم وكلما تمكن المعلّم من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي لدى الجماعة[1]، ومن هذا المنطلق قام "ريدال" برصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والمتعلّمين على فكرة الشخص المركزي.

بمعنى أن طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والمتعلمين مرتبطة بمفهوم الشخص المركزي الذي يستقطب أفراد الجماعة وجدانيا سواء تمثل ذلك في المدرس أم التلميذ أم جماعة من التلاميذ.

والشّخص المركزي عدة أنماط أوردها آيت موحي فيما يلي[2]:

أ- **العاهل الأبوي**: وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعدل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم، كما يمثلون المثل الأعلى لتلاميذهم.

ب- **القائد**: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ، فيصلون إلى تقمص شخصيته.

ج- **المستبِد**: ينطبق على المدرس الذي يهتم بالانضباط والنظام العالي، ويستخدم ميولات التّلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السّادية، وتقل بين التّلاميذ في ضوء تفسيره علاقات الصّداقة، ويتقمص المستبد التوحد مع المعتدي.

د- **موضوع الحب**: وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشّخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

---

[1]- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التّواصل في جماعة القسم الدراسي، مرجع سابق، ص29.

[2]- ينظر: عبد اللطيف الفارابي، محمد ايت موحي، القيم والمواقف، بيداغوجيا المجال النفسي مبادئها النظرية، وتطبيقاتها في القسم سلسلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع8، 1992، ص30.

هـ- **موضوع العدوانية**: وينطبق على المدرس ذوي السادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليه، ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

و- **المنظم**: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون على إتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

ز- **الفاتن**: وينطبق على التلميذ الذي يدفع زملاءه للقيام بعمل ما دون إرادتهم، بمجرد قيامه هو بذلك العمل استحداث العدوى الوجدانية ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

ح- **البطل**: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى توحد مع التلميذ البطل.

فحسب هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فيتدخلون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.

3-2- النّظرية السّلوكية Behaviorism:

تنطلق المدرسة السلوكية في تفسير السلوك الإنساني من نظرة واطسون للسلوك إذ يرى أن الحدث النّفسي هو السلوك، وقد اتفق كل من بافلوف، وواطسون، وسكينر وهال، وغيرهم أنّ الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظواهر النّفسية، كونها قابلة للملاحظة المباشرة، فشرود التّلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه، سلوكات تفسر عدم اهتمامه بالدرس، ولا يمكن إدراك عدم اهتمامه إلا بدلالة هذه الأفعال[1].

والسّلوك عند السّلوكيين يتألف من المثير والاستجابة، فإجابة المتعلم هي استجابة لمثير هو سؤال المعلّم، غير أنّ تحليل السلوك في ضوء المثير والاستجابة كما هو عند واطسون وثورندايك لا يكفي لفهم الظاهرة السلوكية عند بعض السلوكيين كهال وتولمان اللّذين يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النّفسية للفرد لحدوث الاستجابة، وكما أن الانخراط الاستجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المثير عند واطسون، يختلف عن الانخراط الإجرائي عند سكينر في أن الاستجابة ليست قسرية، ويمكن أن يحدث دون مثير وعن طواعية، والتّعلم الفعال هو ما ينتج عن إرادة الفرد الذّاتية واختياره[2].

وقد حاول السّلوكيون تفسير ما يجرى في القسم من سلوكات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ التّعزيز وتعميم الاستجابة والانطفاء، وهذا ما تطرقت إليه في الفصل الأول من هذه الأطروحة.

[1]- ينظر: عبد اللطيف الفارابي، محمد أمين موحي، القيم والمواقف، مرجع سابق، ص16.

[2]- ينظر: نفسه، ص18.

فتنظيم المثيرات لتحفيز المتعلم نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة ايجابية (التفاعل الايجابي)، وبالتالي حصول التّعلم، وتعزيز هذه الأخيرة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها، في حين أن التّخلص من الاستجابات الغير مرغوب فيها يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وقد أكد سكينر أن أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات ايجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التّحفيزية والتّشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها[1].

من خلال ما سبق أخلص إلى أن التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم يفسر من خلال تنظيم مثيرات الوسط التّعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلّم على الطرائق الحوارية، وتعزيز السلوك بنتائجه يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدّراسة، ومشاركتهم وتفاعلهم مع المدرس، والعكس صحيح، فتجاهل المعلم لتلاميذه، واعتماد أساليب التّهديد والتّخويف والعنف يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالتسرب المدرسي، وقلة المشاركة.

3-3- النّظرية البنائية:

يعتبر العالم "جون بياجه" من أهم رواد النّظرية البنائية، والتي جاءت كرد على أفكار السّلوكيين الذين حوّلوا الإنسان إلى آلة ضاربين بعرض الحائط كل المشاعر والأحاسيس والمعارف السابقة التي تساهم مع المعارف الجديدة في تشكيل بنية معرفية شاملة.

يعرف حسن زيتون النّظرية البنائية بأنّها: «عمليّة استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلّمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التّعلم، إذ تمثل كلّ من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنّظرية البنائية»[2].

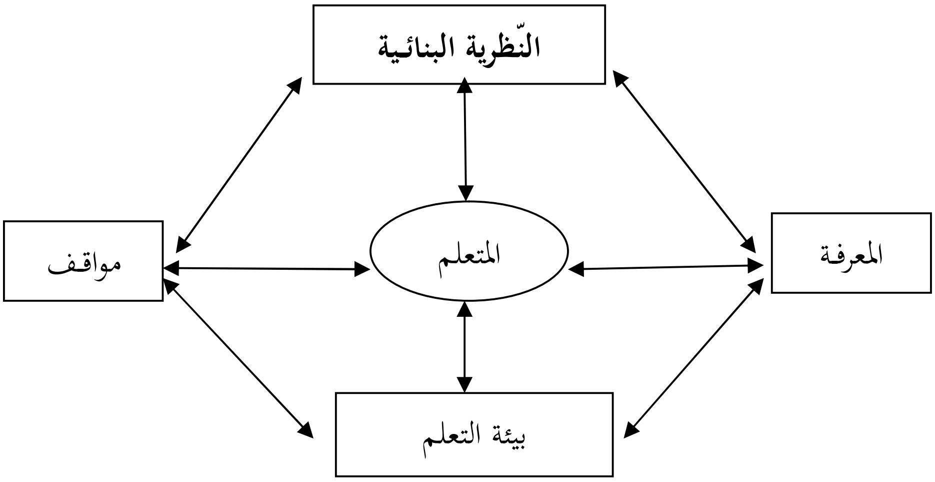
من خلال هذا التّعريف يظهر أن النّظرية البنائية تركز على بناء المعرفة الجديدة في ضوء الخبرات والمعارف السّابقة التي تكون موجودة لدى المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحدث فيها عملية التّعليم والتّعلم، بمعنى أن النّظرية البنائية تعتمد على التفاعل بين عناصر ثلاثة في الموقف التّعلمي وهي: الخبرات السابقة، والمواقف التعلمية المقدمة للمتعلم، والبيئة التعليمية التي تحدث فيها عملية التّعلم، وهذا من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة لاستخدامها في معالجة مواقف بيئية جديدة، بمعنى أنه من خلال بيئة تعلم اجتماعية فاعلة يحدث تفاعل نشط بين

---

[1]- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التّواصل، مرجع سابق، ص30.

[2]- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التّدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002 ص212.

التراكيب المعرفية السابقة، والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عن هذا التّفاعل بناء معرفة جديدة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشّكل التّالي:



شكل رقم (11): **عناصر النّظرية البنائية.**

ترتكز فلسفة بياجيه على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان في قدرته العقلية، وتأثير البيئة على تركيب الفرد فهذا الأخير يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها، فالذكاء شكل من أشكال التكيف يتطور بسرعة بواسطة عمليتي التّمثيل والمواءمة، ولا يظهر الذكاء فجأة، فهو عملية توازن مستمرة، وجهد مستمر لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجود سابقا، وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملا، فعملية تكوين الذكاء مستمرة من حيث أنّ كل خبرة يمر بها الفرد تساهم في نمو ذكائه[1].

ومن أبرز المفاهيم التي جاءت بها البنائية كما ذكرت سابقا: الموازنة والتّكيف، ويتضمن التّكيف عمليتين هما: التمثيل (الاستيعاب) والمواءمة أو الملاءمة.

إنّ الاحترام المتبادل هو منشأ حالة التّوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في حال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لامركزية الأنا، وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ، وأما عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي، وفي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام المتبادل الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف، فالخوف من المعلم الذي لا يقترن بالحب، والاحترام الأحادي من التلميذ نحو معلمه لا يؤديان إلا لخضوع التلميذ لسلطة المعلم، وتفاقم مركزية الأنا، وامتثال التلميذ اللامشروط لأوامره ليس إلا حيلة لتفادي العقاب، وتلك

[1]- ينظر: جون بياجيه، الإبستومولوجيا التكوينية، تر: السيد نفاذي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991، ص29؛ نقلا عن: محمد حسن العمايرة، أصول التربية، دار المسيرة، الأردن، ط5، 2008، ص251.

هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن، والتي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية، كما تعيق النّشاط الذهني لفعل التّبادل والحوار[1].

من خلال ما سبق نخلص إلى أن التّفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم يحدث نتيجة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، كما أن العلاقة التّربوية بينهما تحدد نوع التّواصل، فإذا كانت العلاقة سلطوية يكون التواصل أحادي (من الأعلى إلى الأسفل)، أما إذا كانت العلاقة تشاركية بينهما يكون التّواصل دائري من المعلم إلى المتعلم ومن المتعلم إلى المعلم.

3-4- نظرية الضّبط Control Theory:

يعد موضوع الضبط الاجتماعي من أهم الموضوعات التي تبادلها العلماء والمفكرون، واهتم به علماء التربية والاجتماع، وعلماء النفس؛ لصلته الوثيقة بتنظيم المجتمعات، وحياة الأفراد داخل هذه المجتمعات.

وقد أشار ابن خلدون إلى موضوع الضبط الاجتماعي بقوله: «أن الإنسان مدني بطبعه إلا أن ميوله العدوانية تتطلب بالطبع قيام أداء لضبط سلوكه»[2]، ويرى أن وسائل الضبط التي تحقق هذه الغاية تتمثل في الدّين والقانون والآداب العامة والأعراف والعادات، والتقاليد...[3].

وفكرة الضبط الاجتماعي ظهرت على يد "أوجست كونت" عندما أشار إلى أهمية الدراسة الاجتماعية للنظام الاجتماعي، والدور الذي يمارسه الدين والأخلاق والمعرفة في تدعيم النظام، كما أن "ايميل دوركايم" أشار إلى فكرة الضبط من خلال دراسة الرموز، والقيم، والمثل، والنظم الأخلاقية والسياسية والقانونية التي تُعتبر قواعد للسلوك، أما بالنسبة لمن استعمل مصطلح الضبط الاجتماعي لأول مرة فهو العالم البريطاني"هربرت سبنسر"[4]، ثمّ تطورت على يد العالمين "ألبيون سمول" (Albion Small) و"جورج فنست" (George Vincent) في كتابهما: مقدمة لدراسة المجتمع، وتنطلق هذه النظرية من أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكلّ النشاطات، أمّا بالنسبة إلى تفسير سلوك المتعلم فهي تنطلق مما ثبت عند "وليام غلاسر" William Classer من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكات متعلمة منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية، والتي تتطلب مبادئ العلاج الوقائي

---

[1]- ينظر: جون بياجه، التوجهات الجديدة للتربية، تر: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1988، ص60-68.

[2]- نقلا عن: أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1968 ص45.

[3]- ينظر: محمد شحات الخطيب وآخرون، أصول التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1995، ص530.

[4]- نقلا عن: عبد الله رشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص189.

وذلك بتحويل وظيفة المدرسة من نقل المعارف إلى تربية التّفكير الإبداعي، ويرى أنّ الفرد أثناء تنشئته الاجتماعية يكتسب خلال مراحل نموه بلايين الصور، وتحفظ في دماغه كنظام سلوكي يستخدمه لإشباع حاجاته، وإزالة توتراته واضطراباته، بحيث يقابل كل حاجة آلاف الصّور الذّهنية لإشباعها فحين يحصل حرمان من إشباع حاجة استثيرت لدى الفرد؛ فإنّه تحدث حالة من التّوتر والاضطراب عند الفرد تستدعي سعيه لخفض أو إزالة ذلك التّوتر، وذلك باستدعاء الصّور الذّهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدّماغي، وإذا فشل في ذلك؛ فإنه يبدأ بالإبداع في إيجاد صور أخرى لإشباعها، فإذا ما تم إشباعها تحدث حالة الارتياح النفسي، والعكس في حالة الفشل تحدث حالة القلق والإحباط وسوء التّكيّف[1].

بحسب هذه النّظرية كلّ فرد له نظام سلوكي ضابط يحاول من خلاله تحقيق إشباع حاجاته، وإزالة توتراته واضطراباته المتجدّدة باستمرار، وأثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم يتولى نظام الضّبط المسؤولية كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة؛ ليحترم كل فرد نظيره عند القيام بعمليات الإشباع، وذلك بسبب تواجد الفرد مع الجماعة والآخرين في مجال مشترك، فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين عند قيامهم بعملية الإشباع، وكلّ صراع وتنافر يحدث بين عناصر المجموعة يفسر بالنتيجة الحتمية للفشل في نظام الضّبط عند أفراد المجموعة، ومن هذا المنظور حدّدت نظريّة الضّبط الدّور الوظيفي لكل من المدرسة، والمعلم، والمتعلّم ونشرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية، ومحتوى التّفاعل داخل القسم[2].

فأما الدّور الوظيفي للمدرسة من حيث هي نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات تبادلية وظيفية بين أفرادها، إذ يعمل كلّ واحد منهم كنظام فرعي ضابط لإشباع حاجاته ضمن المسؤولية التي تؤدي بسلوك الأفراد إلى إشباع الحاجات العامة وتحقيق أهداف المدرسة، أما المتعلّم فهو نظام فرعي ضابط مدفوع من الدّاخل لإشباع حاجاته كالحاجة إلى الإنماء، وتقدير الذّات والحرية، وتواصله وتفاعله مع عناصر النّظام وعلاقاته الاجتماعية وانجازاته التّعلميّة كلّها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجاته الجسمية والعقلية والنّفسية، ومن خلال ذلك يكتسب باستمرار خبرات ومهارات تضاف إلى صوره الذّهنية كخبرات جديدة لإشباع حاجاته، كما يتمكّن من تقويم بعض الصّور الخاطئة والتي لا تلبي حاجاته في الإشباع عن طريق تعديلها أو إلغائها، وكلما نجح المتعلّم في إشباع حاجاته خلال النّظام المدرسي والممارسة الايجابية للأفراد لمسؤولياتهم أثناء عملية الإشباع ،كلّما زاد حبا للانتماء، وإمتاعا للنفس ونموا للعقل، وتحصيلا للمعرفة، وكلّما فشل في ذلك زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا

[1]- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التّواصل، مرجع سابق، ص33.

[2]- ينظر: نفسه، ص34.

وبالتّالي الهروب من الانتماء، وحسب نظرية الضّبط فإنّ عمليتي النّجاح والفشل في تحقيق الإشباع النّفسي والاجتماعي والعقلي والحركي تعود إلى الأساليب التّربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذّات يعود إلى حالات الملل والنّفور وفتور علاقات التّواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم، وهي حالات ناتجة عن الطّرائق التّربوية التلقينية القائمة على الضّغط والإكراه، وأما الدّور الوظيفي للمعلم فهو كذلك يعمل كنظام فرعي ضابط، إذ يحاول أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية والنّجاح[1].

من خلال ما سبق نخلص أن هذه النظريات تباينت في تفسيرها للتفاعل داخل القسم، وذلك تبعا لتفسيرها للتعلم، فالسّلوكية تقلل من الجانب الوجداني في استحداث التّفاعل، إذ تختصر الفعل الإنساني في آلية المثير والاستجابة، ونظرية التحليل النفسي ترتكز على نمط الشخص المركزي ودوره في صياغة وتحديد نمط التفاعل، أمّا نظرية الضبط فتؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي للإنسان في تحقيق إشباع الفرد واستحداث التفاعل الايجابي داخل القسم، وأما المدرسة البنائية التكوينية فترى ضرورة التّوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في استحداث التفاعل الايجابي داخل القسم بين المعلم والمتعلم.

4- عناصر التّواصل البيداغوجي:

إنّ العمليّة التّعليميّة عمليّة تكامليّة، تتفاعل فيها أطراف متعدّدة والمطلوب أن تتفاعل الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقّق أهداف التّعليم؛ لأنّ حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العمليّة سيؤدي إلى خلل في نتائج العمليّة التّعليميّة.

تشتمل عملية التواصل البيداغوجي كما تبين من خلال تحليل مفهوم التّواصل إلى أربعة عناصر رئيسة تمثل محاور العمليّة التّعليميّة هي: المرسل، الرسالة، الوسيلة، والمتلقي، وهناك من يضيف إليها التّغذية الراجعة[2].

4-1- المرسل: يمثل المرسل الركن الأساسي في العملية التّواصلية، فهو منشئ الرسالة، وهو المبادر بالاتصال وقد سمي بمسميات عديدة: مصدر المعلومات، القائم بالاتصال، المتصل، ويعرّف على أنّه كلّ من يبعث بمجموعة من المعلومات لفظية وإيمائية تحمل معنى محددا أو أكثر بقصد إثارة سلوك محدد لدى طرف خارجي، وكل مصدر يبث معلومات ليس فيها قصد التّواصل لا يمكن أن نعده مرسلا، ويصدق ذلك على كلّ الظواهر الطبيعية[3].

---

[1]- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل، مرجع سابق، ص33-35.

[2]- ينظر: عاطف عدلي العبد، الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993 ص13.

[3]-ينظر: مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2 1997، ص13.

ففي الوضعية التّعليمية يكون المرسل هو المسؤول عن الإعداد الكامل للرسالة التّعليمية وتوجيهها إلى المتلقي بعد أن يهيئ الجو المناسب؛ بقصد تعديل السلوك أو الخبرات لدى هذا المتلقي[1]، ويكون عادة هو المعلّم، فهو الذي يلقي الدروس على المتعلمين، وهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية لابد أن يوضع في بؤرة اهتمام من يريد تطوير العملية التعليمية، وتمكينها من تلبية حاجات الأمة والمجتمع من إعداد للجيل.

ولكي يكون التّدريس فعّالا لابدّ للمعلّم أن يتوفّر على خصائص منها:

4-1-1- الخصائص المعرفية:

إن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استثارة طلابه، هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلّم الفعال، ويمكن تصنيفها في عدة عوامل أهمها[2]:

– الإعداد الأكاديمي والمهني: يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التّعليم، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه، والمؤهل مهنيا على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه[3]، وقد يعود سبب ذلك إلى كون العوامل التي تجعل الطالب متفوقا، هي ذاتها التي تجعله معلما فاعلا كالقدرة العقلية، والجد، والمثابرة، والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع.

– اتساع المعرفة: إن التعليم الناجح أو الفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها، فمعرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التّخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل، تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا[4].

– المعرفة بأنماط المتعلّمين: تشكل كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن خصائص طلابه المختلفة متغيرا هاما من متغيرات الخصائص المعرفية للمعلّم الفعّال، فقد تبين أن معرفة المعلّم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم، كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه، ونحو مادته الدراسية[5].

[1]– ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1998، ص40.

[2]– ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص233.

[3]– ينظر: نفسه، ص234.

[4]– ينظر: نفسه، ص235.

[5]– ينظر: نفسه، ن ص.

ومن خصائص المعلّم الفاعل أيضا:

– القدرة الذّاتيّة في اختيار الأساليب البيداغوجية والوسائل المساعدة، وحسن استثمارها من أجل إنجاح العمليّة التّعليميّة[1].

– تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات، وإمكانيّة التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي.

– معرفة إمكانيّات المؤسسة التّعليميّة التي يعمل فيها.

– معرفة أهداف التّعليم للمادة التي يتولى تعليمها[2].

– الإحاطة بأساليب التّعليم وطرائقه، والاستفادة منها في تحقيق أهدافه.

– التّمكن من المادة التي يتولى تدريسها، وكلّ ما يتّصل بها من تطوّر وتجديد[3].

– التّمكن من تحديد أهداف المادّة ومصادر اشتقاقها وكيفيّة صياغتها، والاستفادة من نتائج البحث العلمي[4].

– تحديد طبيعة المتعلّمين وخصائصهم، ومستوى نضجهم، واستعداداتهم التّعليميّة، وانفعالاتهم وخلفياتهم السّلوكيّة، والفروق الفرديّة بينهم، وهذا يتطلّب التّمكن من: علم النّفس التّربوي، وعلم نفس النّمو ونظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة[5].

يبدو من الدلائل المتوفرة، والتي تم استعراضها فيما سبق أنّ الخصائص المعرفية للمعلّم لها دور هام في نجاح العملية التّعليمية التّعلمية، فالذّكاء وعادات القراءة الواسعة والمتنوعة، وإرادة العمل، والإعداد الجيد هي من المتغيرات المعرفية الرئيسية المرتبطة ايجابيا بالتّعليم الفعال، بيد أن هذه المتغيرات لا تشكل إلا جانبا واحدا من خصائص المعلمين التي تؤثر في فاعلية أعمالهم، فهناك جانب آخر أكثر تعقيدا هو جانب الخصائص الانفعالية أو غير المعرفية والمتعلقة ببعض السمات الشّخصية للمعلمين الفاعلين.

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص41-42.

[2]– ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007 ص27.

[3]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2006، ص15.

[4]– بتصرف عن: جميلة بية، دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطّفل، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، د.ط 2009، ص 118.

[5]– ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، دط، 2000، ص86.

4-1-2- الخصائص الشّخصية Personality characteristics: المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى يتباينون في كثير من الخصائص والسمات الشخصية؛ وهذا ما يؤدي إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم، وسأتناول فيما يلي بعض أهم الخصائص الشّخصية الفاعلة التي بيّنت الدراسات علاقتها بالتّعليم النّاجح وأثرها فيه[1]:

- سلوك المعلّمين الودي في تعلم تلاميذ المدارس الابتدائية وتكيّفهم: إنّ الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون عقابيون، يظهرون عدم اهتمام بالتّعلم والموضوعات المدرسية، كما يظهرون سوكا عدوانيا، وذلك في حال مقارنتهم بالأطفال الذين يقوم بتعليمهم معلمون غير عقابيين أو متسامحين، ويبدو أن المعلّم العقابي يعوق عملية اكتساب الثّقة بالمدرسة عند تلاميذه، في حين يسهّل المعلم الودود والمتعاطف مثل هذه الثقة[2].

- المعلم الفاعل هو القادر على التّواصل مع الآخرين، والمتعاطف، والودود، والصادق، والمتحمس، والمرح والديمقراطي، والمنفتح، والمبادر، والقابل للنقد، والمتقبل للآخرين.

- الصبر، فمهنة التعليم مهنة شاقة تتطلب هذه الصفة.

- المظهر الشخصي، والمزاح المرح، والحس الفكاهي.

- العدل وعدم التّحيز.

قد يبدو صحيحا أنّ بعض السّمات الشّخصية المناقضة، كالتزمت، والديكتاتورية، والعصبية، والانغلاق، وعدم تقبل الآخرين، والحساسية تجاه النّقد تجعل من المعلّم أقل فاعلية، إلاّ أنه يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك تلك الخصائص الحميدة جميعها، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص الشّخصية غير المرتبطة بفاعلية التعليم، ومع ذلك يتقبل الطلاب مثل هذه الخصائص، لأنهم لا ينشدون الكمال في المعلم، وينزعون إلى التسامح في اتجاهاتهم نحوه، فقد يقرون أحيانا بفاعلية المعلم ومهارته على الرغم من قسوته وتزمته.

إنّ المتعلم لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي، فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي فلن تكون مفيدة، ولن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية، والتفاعل الصفي.

---

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التربوي، مرجع سابق، ص236.

[2]- ينظر: نفسه، ص237.

– المعلم الفاعل يسمح بوقت انتظار: إنّ المعلمين التّقليديين يطرحون الأسئلة، ويجيبون عليها بأنفسهم، ومنهم من يعتمد على الطّلاب الذين يبادرون برفع أيديهم، وبالتالي فإنّ المتعلّمين الأبطأ في تكوين الاستجابات، أو إعداد الإجابات يستبعدون من النقاش، ويصبحون مجرد متفرجين لا يشغلون أنفسهم بالتفكير في الأسئلة التي يطرحها المعلم، وذلك لعلمهم أنّ زملائهم الأسرع سوف يجيبون عليه قبل أن يفكروا هم فيها.

ويحتاج المتعلمون لوقت انتظار كاف؛ لأن فهمهم للأسئلة قد يختلف عما يقصده المعلم، ويمكن للمعلم بعد طرح الأسئلة أن يطلب من مجموعات صغيرة التفكير في سؤال أو إعطاء تقرير عنه، وكذلك يمكن لأي طالب أن يعطي تقريرا جزئيا، وبالتّالي يسمح المعلّم للطالب أن يشترك بطرق مختلفة[1].

تجدر الإشارة إلى أن الالتحاق بمهنة التّعليم أصبح يتمّ عن طريق المسابقة بعد التّخرّج من الجامعة، والملاحظ أنّ معظم الأساتذة النّاجحين في هذه المسابقات يجهلون كيفية التّعامل مع المتعلّمين، كما يجهلون الأساليب الحديثة في التّعليم، وهذا ما يؤثر سلبا على الفعل التّعليمي التّعلمي، لذا ألتمس من المشرفين على قطاع التّربية إخضاع النّاجحين في المسابقات إلى فترة تكوينيّة قبل مباشرة العمل في المؤسسات التّعليميّة.

4-2- **الرسالة:** وهي محتوى الموضوع أو المعنى المراد توصيله من قبل المرسل إلى المتلقي، «وهي ترجمة لما يرغب المرسل في توصيله إلى المتلقي من خبرات، ومهارات، وحقائق، وقيم، وعادات، واتجاهات في شكل لفظي أو مكتوب، أو مرسوم، أو صور، أو حركات، أو تعبيرات، أو إشارات تتناسب مع مضمون الرسالة وهدفها»[2]، وتمثّل الرسالة النتاج المادي والفعلي للمصدر الذي يضع فكرة في رموز معنية (code)[3].

للرسالة في الموقف التعليمي التعلمي صور عديدة وأشكال منها الكلام المنطوق كالتعليمات والتوجيهات اللفظية التي تصدرها الأستاذ للمتعلمين، أو الكلام المكتوب أو الصور والرموز المختلفة ملامح الوجه، تعابير الجسد ومختلف الإيماءات والإشارات.

---

[1]– ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، الرياض، ط1 2003، ص187.

[2]– نرجس حمدي وآخرون، تكنولوجيا التربية، الشركة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، 2008، ص108.

[3]- ينظر: مصطفى عليان ربحي، عدنان محمود الطوباسي، الاتصال والعلاقات العامة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005 ص50.

والرسالة التّعليمية ما هي إلا جزء من كلّ يتمثل في المنهاج التربوي، وهذا ما سأتناوله بالتفصيل:

4-2-1- تعريف المنهاج لغة: يعرف ابن منظور المنهج بأنّه الطريق البين الواضح «ومَنْهَجُ الطريقِ وضَحُه والمِنهاجُ كالمَنْهَجِ وفي التنزيل لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنْهاجاً وأَنْهَجَ الطريقُ وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً»[1].

تعريف المنهاج بأنه الطريق السهل الواضح، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة الصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك.

4-2-2- تعريف المنهاج اصطلاحا: ومن بين التعاريف الحديثة للمنهاج التربوي نورد ما يلي:

أ- المنهاج التربوي: «هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة»[2].

يلاحظ في هذا التعريف أمران: الأول أنّه فقد صفة النظام أو المنظومة، والثاني أنّه قصر المنهج على الخبرات والأنشطة ولم يشر إلى فلسفة المنهج وأسسه الموجهة للممارسة التربوية فيه، فهو تعريف ينحو منحى سلوكيا وضعيا وهو تعريف تقليدي.

ب- المنهاج التربوي: «هو مجموعة الخبرات التّربوية والثّقافيّة والاجتماعيّة والفنيّة التي تهيّئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها؛ بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل في جميع النّواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التّربويّة»[3].

ج- المنهاج التربوي:« هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات»[4].

1- ابن منظور، لسان العرب، ج5، مصدر سابق، ص4554.

2- محمد عزت عبد الموجود وزملاءه، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص11.

3- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1 2005، ص117.

4- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1999، ص6-7.

د- المنهاج التربوي: «هو مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في الجوانب العقلية، والدينية والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والفنية، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة»[1].

هـ- المنهاج التربوي: «مجموعة الخبرات التربوية، والاجتماعية، والثقافية، والرياضية والفنية التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها، ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات، بما يساعدهم في إتمام نموهم»[2].

و- المنهاج التربوي: «هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية»[3].

ز- المنهاج التربوي: «هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم»[4].

من خلال التّعاريف السابقة نخلص إلى ما يلي:

- المنهج التربوي يتضمن الخبرات التربوية المفيدة المباشرة التي يمر بها الفرد نتيجة قيامه بنشاط ما في بيئة معينة وكذلك الخبرات غير المباشرة؛ وذلك لإكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

- لا تقتصر بيئة التعلم على الفصول الدراسية (المعامل، وغيرها من مبان، ومرافق المدرسة، ولكن تمتد خارجها فتشمل الحقول، والمصانع، والمتاحف، والرحلات، والزيارات الميدانية، والمعسكرات، وغيرها).

- يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية ومتنوعة ومترابطة وتحقق مبدأ الاستمرارية وموجهة لتحقيق أهداف تربوية منشودة.

---

[1]- محمد محمود الحيلة، توفيق مرعي، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط2، 2002، ص27.

[2]- عبد الرحمان عبد السلام، أساسيات المناهج التعليمة وأساليب تطويرها، دار المناهج، الأردن، ط2، 2002، ص13-14.

[3]- محمود السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2011، ص20.

[4]- علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص13.

– يسعى المنهج بمفهومه الحديث إلى إحداث النّمو الشامل المتكامل للطلاب من جميع جوانبه العقلية والجسمية والدينية والاجتماعية وغيرها، والذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم.

– المناهج التعليمية لم تعد مرادفة للمواد الدراسية، ولا للخطة الدراسية، ولا للمحتويات الدراسية، والتي هي بالضرورة جزءا منها، بل أصبحت تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة، فتشمل الأهداف، والمحتويات واستراتيجيات التدريس، وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسية، والتقويم، تماشيا والظروف المتغيرة، والإمكانيات المتاحة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل لكلّ تلميذ، والذي يؤدي إلى تعديل السلوكات، ويمكّن من التفاعل الايجابي الفعال مع البيئة والمجتمع.

– منهج التّربية نظام، أي أنه بمفهومه وخصائصه وأسس بنائه وعناصره يكون كلاًّ متكاملا، كلّ جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به، فالمنهاج بهذا المفهوم هو الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقوله إنسان الغد، وهو ينطلق من أسئلة خمسة هي:

– لماذا نربي؟: ضرورة تحديد نوع الفرد ونوع المجتمع ونوع المدنية المرغوب فيها.

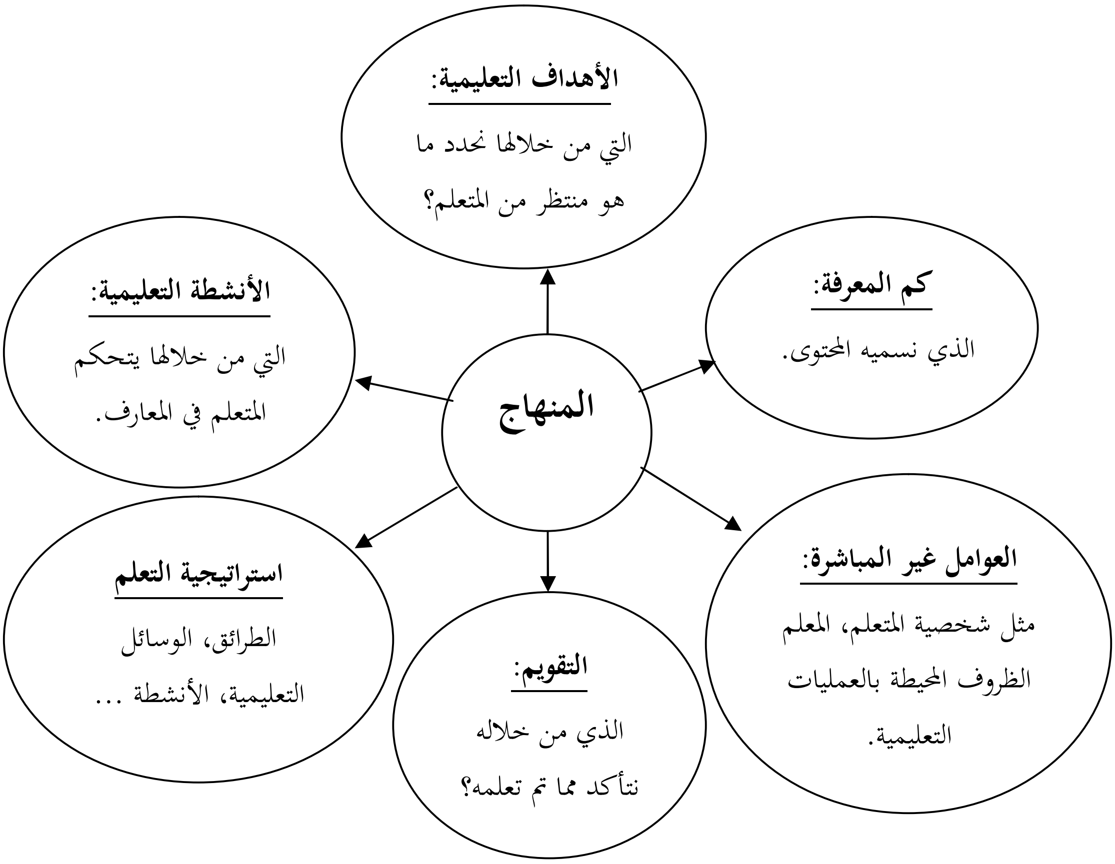
– بماذا نربي؟: ضرورة تحديد محتوى التعليم.

– كيف تربي: ضرورة تحديد إستراتيجية التنشيط المناسبة والكفيلة بتحقيق أهداف التعليم.

– من نربي؟: ضرورة مراعاة حالات وظروف المتعلمين.

– ما نتائج التربية؟: أي تقويم العملية التربوية في ضوء تشابك وترابط، وتفاعل عناصرها، ومدى تحقيق أهدافها.

والرسم التالي يوضح مكونات المنهاج التربوي[1]:



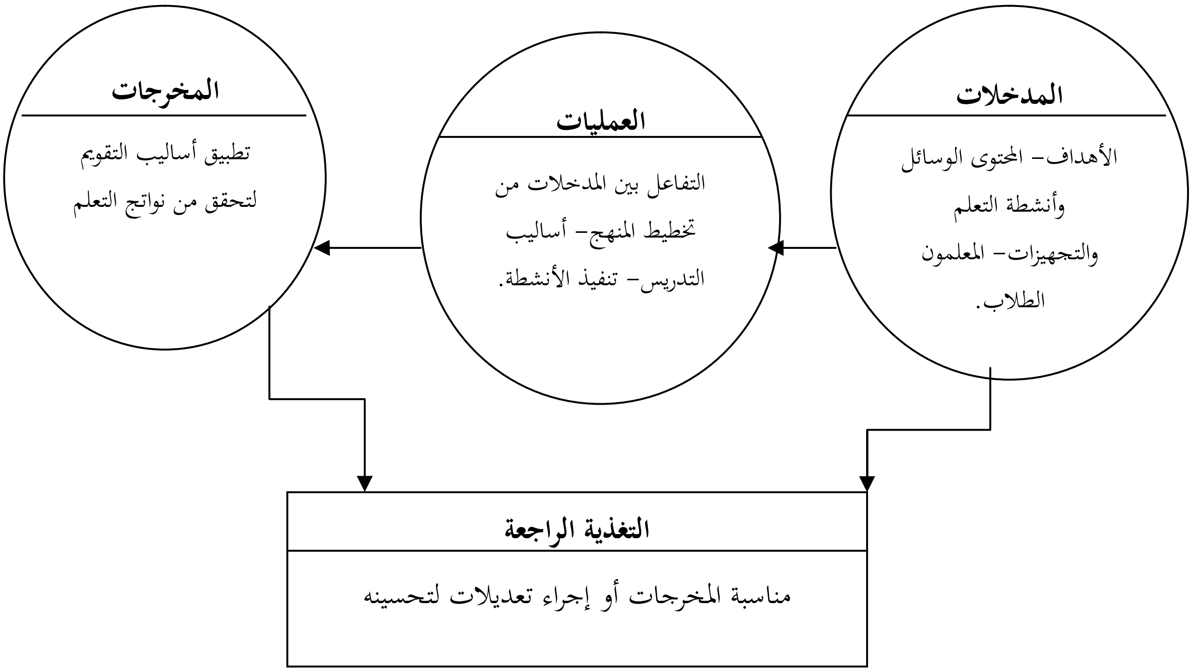
الشّكل رقم (12): مكونات المنهاج التربوي.

يمثل المنهج الدراسي بمكوناته: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، وأنشطة التّعلم، وأساليب التقويم نظاما متكاملا، حيث تعمل هذه المكونات في صورة مترابطة ومتكاملة، يؤثر كل منها في الآخر، فلا يمكن أن يكون هناك تعلّم من دون محتوى، ولا يمكن أن تكون هناك عمليّة لاختيار المحتوى من دون أهداف تعلّم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تُعتمد لتحقيق أهداف المنهج، ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج ومستوى تحقّق أهدافه من دون تقويم.

والمنهج بوصفه نظاما يدخل كعنصر أساسي في نظام أكبر هو نظام التعليم، ويمكن تبسيط مفهوم المنهج كنظام System بالنظر إليه وفق مدخل النظم System Approach على أنه يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

[1]- ينظر: ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص5.

والشكل التّالي يوضح فكرة المنهج كنظام[1]:



الشكل (13): **المنهاج الدراسي كنظام**.

ويمكن توضيح فكرة المنهاج التربوي كمنظومة فيما يلي[2]:

أ- **المدخلات** (Inputs): تتكون المدخلات في المنهج الدراسي كنظام من جميع مصادر تصميم المنهج كالأهداف، المحتوى، الوسائل، وأنشطة التعلم، التجهيزات المدرسية، المعلمين، الطلاب، ونحو ذلك، وهذه المدخلات يجب أن تكون ذات مواصفات مناسبة، وأن تتفاعل فيما بينها لبلوغ المخرجات المطلوبة.

ب- **العمليات** (Processes): وهي تلك التفاعلات التي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات، مثل خطوات إنتاج المنهج الدراسي من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير ومتابعة، وما يقوم به المعلم من أدوار وأساليب تدريسية، وما تنظمه المدرسة من أنشطة، وما تهيئه من ظروف مواتية للتعلم، كلّ ذلك يندرج تحت العمليات.

ج- **المخرجات** (Outputs): المخرجات تتـمثل فيما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومهارات وجوانب انفعالية، وهي نواتج النظام النهائية التي تمخضت عن معالجة المدخلات بواسطة العمليات، وتستخدم المخرجات للحكم على فاعلية إنتاجية النظام.

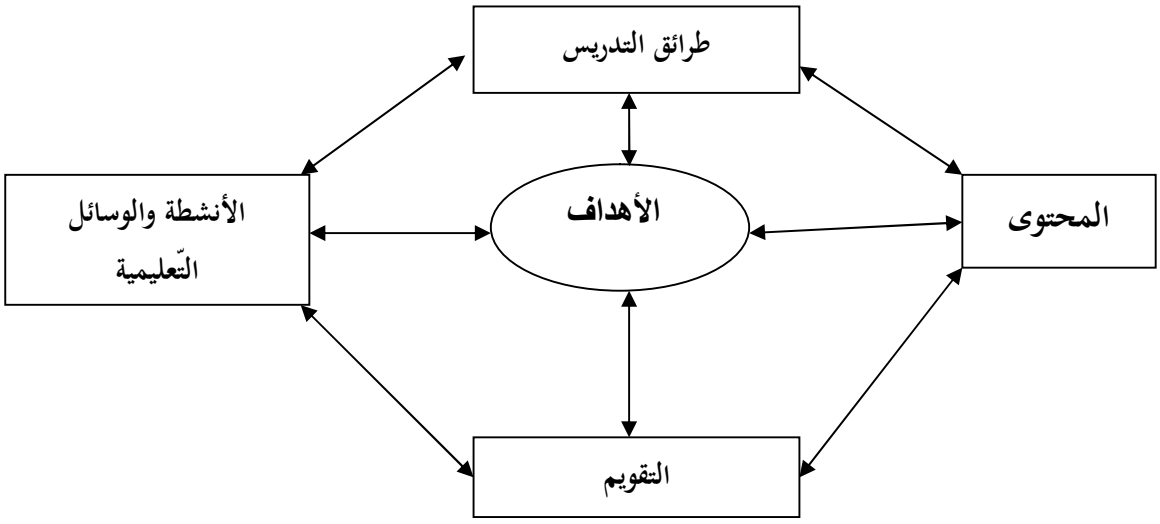
---

[1] - ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013، ص33.

[2] - ينظر: نفسه، ص34.

د- التغذية الراجعة (Feed Back): وهي عملية تنظيم وضبط عمل منظومة ما بصورة مستمرة، وتهدف التغذية الراجعة إلى التأكد من أن مخرجات المنهج التي تم الحصول عليها كانت مناسبة لكل من المدخلات والعمليات أو أنها تحتاج إلى تعديلات لتحسين نوعية المخرجات، مثل: إثراء الكتب بالأنشطة أو تطوير المواد التعليمية اللازمة أو تدريب المعلمين على مهارات معينة... وغيرها.

وانطلاقا من هذه الحقائق فإنّ هذه العناصر تشكّل في مجموعها عناصر المنهج هي: «الأهداف، المحتوى طرائق التّدريس، التّقويم»[1]، والشّكل التالي يوضح العلاقة العضوية بين مكونات المنهج الدراسي[2]:



الشّكل رقم (14): **العلاقة بين عناصر المنهاج الدراسي.**

4-2-3- مكونات المنهاج: سأتناول فيما يلي مكونات المنهاج التربوي بالشرح.

4-2-3-1- **الأهداف:** الهدف التعليمي هو عبارة تصف في دقة ووضوح التغيرات المراد إحداثها لدى الطلاب نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدمة لهم[3].

ولتحديد أهداف المنهج أهميتها التي يمكن إيجازها فيما يلي:

- يساعد تحديد الأهداف على اختيار خبرات التعليم المناسبة لاسيما في ظل ما نشهده من زيادة في المعرفة الإنسانية في شتى المجالات.

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، مرجع سابق، ص22.

[2] - ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص87.

[3] - ينظر: نفسه، ص89.

– يساعد تحديد الأهداف على اختيار طرائق وأساليب التّدريس، والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وتوجيهه إلى الكيفية السليمة لاستخدامها بما يحقق الخبرات التعليمية التي تم تحديدها مسبقا.

– يساعد تحديد الأهداف على اختيار أساليب التقويم المناسبة، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية تستهدف تحسين العملية التعليمية.

4-2-3-2- **المحتوى:** يتكون المحتوى من المعلومات والمهارات والعمليات العقلية والجوانب الوجدانية التي يرى خبراء المنهج أنها تحقق الأهداف المنشودة، ويتم اختيار محتوى المنهج في ضوء معايير معينة ووفق خطوات منتظمة نذكر منها[1]:

أ- **الصدق**: يقصد بصدق المحتوى أن يكون ما يتضمنه من معلومات صحيحا من الناحية العلمية، فالمعرفة العلمية تنمو وتتطور بسرعة، وبالتالي قد تتغير بعض الحقائق والنظريات، كما يجب أن تكون المعارف أساسية للمادة الدراسية نفسها.

ب- **الأهمية والدلالة:** يقصد بها أن يكون محتوى المنهج مهما في إكساب المتعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية والقيم المناسبة والمهمة له في حياته، فأهمية المحتوى تقاس بمعرفة مدى إسهامه في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.

ج- **الارتباط بالأهداف:** ارتباط المحتوى بأهداف المنهج من أهم معايير اختياره، إذ لابد أن يكون ترجمة صادقة لتلك لأهداف، حيث يستخدم محتوى المنهج خلال العملية التعليمية كوسيلة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

د- **الحداثة**: يقصد بالحداثة أن يتضمن المحتوى معلومات حديثة تساير التقدم العلمي في مجال المادة الدراسية.

هـ- **مراعاة ميولات وحاجات المتعلمين:** يعد مراعاة ميولات المتعلمين وحاجاتهم من أهم معايير اختيار المحتوى؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم والإقبال على الدراسة، كما أن مراعاة ميولهم وحاجاتهم مرتبط باختيار المحتوى المناسب لمستواهم، ولقدراتهم العقلية والجسمية، ولمرحلة النمو التي يمرون بها.

و- الارتباط بالواقع الاجتماعي: يجب أن تنسجم المعارف والخبرات التعليمية المختارة مع واقع حياة المتعلمين، وأن تساعدهم على فهم الظواهر والمشكلات التي تحدث حولهم، وكيفية مواجهتها، كما يجب أن تتضمن هذه المعارف وفق طبيعة المادة الدراسية معلومات عن مختلف النظم الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

[1] - ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص101-104.

ز– القابلية للتعليم: من الأمور الهامة والأساسية التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المحتوى معرفة مدى ملاءمته لمستوى التطور النفسي والبدني والعقلي للتلاميذ، كما ينبغي أن يراعى في اختيار المحتوى، مستوى تأهيل المعلمين والإدارة المدرسية، وأن يتم الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الإمكانيات المادية والفنية للمدرسة، وكذا الظروف المؤثرة في العملية التعليمية والتربوية.

وهناك مسألة أخرى تتعلق بقابلية المحتوى للتعلم، وهي مراعاة الزمن المتاح للدراسة ككل، وكذا الزمن المتاح للمواد التعليمية المختلفة، فإذا كانت عناصر المحتوى التعليمي لا تتناسب والزمن المتاح؛ فإنه سيغلب الكم على حساب النوع، وسيتجه اهتمام المعلمين وحرصهم على إكمال تلك المحتويات في الزمن المحدد دون مراعاة اكتساب المتعلمين لتلك المحتويات، وحدوث التعلم لديهم، وهو ما سيؤثر سلباً في تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من تعلم تلك المواد التعليمية، وباختصار فإن قابلية المحتوى للتعلّم تعني بصورة عامة، إلى أي مدى يراعي اختيار المحتوى الآتي:

- الطبيعة البدنية والعقلية والنفسية للتلاميذ.
- توفر الإمكانيات المادية والفنية.
- مستوى تأهيل المعلمين والإدارة المدرسية.
- الزمن المتاح للدراسة.

ح– التوازن بين الشمول والعمق: يعني الشمول أن يغطي المحتوى مجالات واسعة تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أمّا العمق فيعني تناول أساسيات المادة كالمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التفصيل اللازم لفهمها وربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ الأخرى.

ويمكن تحقيق التوازن بين الشمول والعمق بالتركيز على أساسيات المادة وقابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة مما يحقق العمق، والتركيز على أساسيات المادة يساعد على معرفة مجالات أخرى وفهمها مما يحقق الشمول.

4-2-3-3- مفهوم أنشطة التّعلم: يقصد بأنشطة التعلم كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، وذلك لتحقيق أهداف تربوية معينة، سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ولكن تحت إشراف المدرسة[1]، وتتنوع الأنشطة ما بين نظرية وعملية– فردية وجماعية –داخل الصف وخارجه– معرفية ومهارية وانفعالية.

[1] -ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص119.

ومن الشروط التي يجب مراعاتها عند إعداد الأنشطة التعليمية[1]:

– أن تناسب الأنشطة الموضوع الذي تتم دراسته.

– أن تراعي حاجات المتعلمين، وميولهم، وقدراتهم.

– أن تكون واقعية، بمعنى إمكانية تنفيذها في ضوء إمكانيات البيئة والوقت المتاح.

– أن تكون جذابة ومشوقة المتعلمين على المستوى الفردي والمستوى الجماعي.

– أن تراعي الدقة العلمية بحيث تخلو من الأخطاء العلمية.

– أن يتضمن النشاط الموضوع المرتبط به، والأدوات،، والإجراءات المناسبة لتنفيذه والصور، والرسوم، وغيرها.

– أن توظف الأنشطة بعض الأساليب التعليمية مثل: لعب الأدوار، التعلم التعاوني، التجارب العملية وغيرها.

–أن تساعد على تطبيق ما تعلمه المتعلمون في مواقف جديدة.

– أن تنظم الأنشطة في ضوء مشاركة المتعلمين للقيام بها بحيث يكون المتعلم محورا للنشاط.

– أن تستثمر الإمكانيات المتاحة في البيئة إلى أقصى درجة ممكنة.

–أن توظف حواس المتعلمين المختلفة أثناء تنفيذها.

– أن تتكامل الأنشطة مع محتوى المنهج الدراسي.

– أن يتوفر بها عنصرا الأمن والأمان للمتعلمين.

4-2-3-4- التقويـــم: التقويم هو أحد العناصر المهمة في منظومة المنهج الدراسي، حيث يرتبط بعلاقة تأثير وتأثر مع باقي العناصر الأخرى، وبواسطته يمكن الحكم على مدى جودة هذه العناصر أو قصورها، كما يساعد في الحكم على مدى تحقيق الأهداف المطلوبة، كما يلقي الضوء على مستوى المتعلمين التحصيلي في جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والانفعالية، وللتقويم أهميته بالنسبة للمعلمين أيضا حيث يلقى الضوء على كفاياتهم التدريسية تمهيدا لتحسينها.

فالتقويم: «هو عملية تشخيص لجوانب القوة وجوانب الضعف في الظاهرة، والعمل بالأساليب المتعددة على علاج جوانب الضعف والتأكيد على جوانب القوة، وذلك بقصد تحسين عملية التعلم»[2]، ومن الضروري أن يتوفر التقويم الجيد على المعايير العلمية وهي: معايير الصدق والثبات والموضوعية والتمييز ودقة الصياغة.

[1] – ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص121.

[2] – نفسه، ص122.

أ– **الصّدق**: ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، فاختبار التحصيل في الأحياء يكون صادقا، إذا قاس تحصيل المعلومات في الأحياء لدى المتعلمين، دون قياس جوانب أخرى للتعلم: كالمهارات والاتجاهات... وغيرها، ويلزم للتحقق من صدق الاختبار إعداد جدول مواصفات له يتضمن الموضوعات أو المفاهيم موضع الاختبار وأهدافه.

ب– **الثّبات**: فهو أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا، إذا ما أعيد تطبيقه على المتعلمين أنفسهم، وفي ظروف نفسها.

ج– **الموضوعية**: هي عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية من مقوم إلى آخر، ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر، وتتميز الاختبارات الموضوعية: كالصواب والخطأ، والإكمال، والاختيار من متعدد، والمقابلة (المزاوجة) بأنّها على درجة عالية من الموضوعية.

د– **التّمييز**: فهو قدرة الاختبار على التمييز بين المتعلمين الأقوياء والمتعلمين الضعاف، فالاختبار الذي لا يستطيع المتعلمون الإجابة عنه اختبار غير مميز، كذلك الاختبار السهل الذي يحصل فيه معظم المتعلمين على درجات مرتفعة اختبار غير مميز.

هـ– **دقة الصّياغة**: مراعاة قواعد بناء الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، الإكمال، الاختيار من متعدد المقابلة أو المزاوجة) وكذلك الأسئلة المقالية.

وفي مجال تعليمية اللغات يعتبر التّمرين اللّغوي مقوّما بيداغوجيّا هامّا باعتباره فضاء رحبا يُمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافيّة على الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وتقويّة ملكته اللّغويّة وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراج النّماذج الأساسيّة التي تكوّن الآليّة التّركيبيّة للنّظام اللّساني المراد تعليمه[1].

من الطّبيعي أن يحتلّ التّمرين اللّغوي مرتبة أساسيّة في مجال التّعليم اللّغوي الذي يهدف إلى جعل التّلميذ يلتمس تعدّد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللّغوية[2]؛ ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللّساني والتّربوي بالتّمرين اللّغوي، وبضرورة ترقيته وتحديد أهدافه التّعليميّة، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذليل مختلف الصّعوبات التي قد تعترض المتعلّم، ولتفادي الخطأ اللّغوي الذي يمكن أن يشكّل عائقا أمام تطوّر العمليّة التّحصيليّة في مجال تعلّم

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص147.
[2]–ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص19.

اللّغات[1]، فالتّمرين اللّغوي يعتبر الوسيلة الجوهريّة في ترقيّة امتلاك العادات اللّغويّة لدى المتعلّم؛ ممّا يمكّنه من ممارسة اللّغة، وأدائها في كلّ الظروف المحيطة بالعمليّة التّعليميّة.

لابد من الإشارة إلى أن هناك عدّة أسس يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع أيّ منهج تعليمي، وهي:

– فلسفة تربويّة تثبت صحّتها وسلامتها، فقد تعدّدت الفلسفات والنّظريات التي تناولت المنهج، وعلى واضعه استحضار هذه الفلسفات ودراستها والاستعانة بما هو مفيد.

– الأهداف التّربوية واستنادها إلى حاجات المجتمع والأفراد ومتطلبات الحياة، والتّقدم العلمي الحاصل في العالم[2].

– الأسس النّفسيّة للمتعلّمين وطبيعة النّفس الإنسانيّة، وحاجاتها واستعداداتها ودوافعها، ونظريّات التّعلم، وما توصلت إليه نتائج البحوث العلميّة، والتّجارب في ميدان التّربية والتّعليم.

– الأسس الاجتماعيّة والاقتصادية، وما يتعلّق بثقافة المجتمع وتراثه، وتطويرها بما يحقّق المستوى المرغوب فيه من التّقدم، والتّخلص من أسر الماضي.

– التّقدم العلمي الحاصل في العالم؛ إذ لا يجوز تصميم منهج دراسي بمعزل عمّا حصل ويحصل في العالم المتقدّم من قفزة نوعيّة في مجالات الحياة عامّة، والمجال العلمي خاصّة[3].

4-3- المتلقي (المتعلّم): عادة ما يكون المتلقي هو المتعلّم كونه المحور الأساسي في العمليّة التّعليميّة، فهو العنصر المستقبل لما يلقيه المعلّم[4]، وهو الشخص المستهدف بالرسالة، والذي يجب عليه فك رموزها وتفسير محتواها وفهم مضمونها ويسمى المستقبل، المستلم، المرسل إليه، وهو المقصود بالرسالة، «وتتوقف فاعلية الاتصال على استقباله للرسالة على الصورة التي قصدها المرسل، وعلى ترك هذه الرسالة للأثر المناسب عليه، وكلما كان يقظا راغبا في استقبال الرسالة، قادرا على ذلك كان هناك احتمال تحقيق اتصال فعال»[5].

والمتعلّم لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثيّة والحاجات البيولوجية، ومن يتعامل مع هذا الكائن لابدّ أن يتمكّن من الإحاطة بالمتعلّم وماله صلة به: طبيعته التّكوينيّة، ومكونات شخصيته واستعداداته

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص147.

[2]– ينظر: منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسط، مرجع سابق، ص10.

[3]–ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، مرجع سابق، ص24.

[4]– أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص142.

[5]– عبد العزيز شرف، نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2003 ص201.

ودوافعه، وانفعالاته، وقدراته الفكريّة والمهاريّة، ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ والوسائل المستخدمة في التّعامل معه[1].

ولما كان المتعلّم هو المستهدف، يجب على من يريد تطوير العمليّة التّعليميّة أن يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عمليّة التّعلّم من نضج واستعداد، وخبرة وتنظيم للموقف التّعليمي وغيرها، مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النّظريّات التّربويّة بشأن التّعلّم، ومراعاة المبادئ التي تمّ التّثبّت من فعاليّتها في التّعليم، وعليه ينبغي مراعاة ما يلي:

- معرفة قابليّة المتعلّم الذّاتيّة في اكتساب المهارات اللّغويّة: والواقع أن علم النّفس قد أكّد أنّ المتعلّم يتوفّر على كفاءات منذ سن مبكّر، فهو عنصر نشيط وفعّال يفكّر ويحلّل ويبرهن ويستنتج ويقيس ويقرأ[2].
- تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّمين.
- تذليل الصّعوبات التي تعيق سبيل المتعلّم باستعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة[3].

4-4- القناة: إن نقل المعلومات بين المعلم والمتعلمين يتطلب وجود قناة يتم من خلالها هذا النقل ويتوقف اختيارها على طبيعة الرسالة وإمكانات المرسل، واستعدادات المتلقي.

والوسيلة هي: «الرمز أو الشكل أو اللغة التي يستخدمها المرسل ليعبر عن رسالته أو ما يرغب في توجيهه من أفكار أو معلومات أو ما شابه ذلك للمتلقي»[4]، وتتعدّد أنواع الوسائل في المواقف التّربوية بتعدد أشكال الاتصال فهناك الوسائل الشّفوية، كاللقاءات الصّفية والمقابلات والمناقشات، ومختلف اللقاءات المباشرة، وهناك الوسائل المكتوبة كالكتب والمطبوعات والتقارير، كما أنّ هناك الوسائل السّمعية كالهاتف، والمذياع، والبصرية كالرسوم والسمعية البصرية كالتلفاز، وقد أضاف التّقدم العلمي والتكنولوجي الكثير من وسائل الاتصال،كالوسائل الالكترونية الحديثة (البريد الالكتروني، الفايسبوك، الانترنت).

4-5- بيئة التّعلم: على الرّغم من أنّ البعض لا يعدّ البيئة عنصرا من عناصر العمليّة التّعليميّة، فإنّ هناك من يرى أنّها الرّكن الرّابع من أركان العمليّة التّعليميّة، وما يتّصل بها من تسهيلات إدارية وتنظيم لبيئة الدّراسة، والغرفة والإنارة والتّهوية، ومستوى النّظافة، وتوافر وسائل معيّنة، والملحقات المطلوبة كالحدائق وغيرها، والعلاقة بين الأستاذ

---

[1]- ينظر: أنطوان صيّاح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج2، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص20.

[2] - بتصرف عن: جميلة بية، دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطفل، مرجع سابق، ص114.

[3] - ينظر: أحمد حساني، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص42.

[4]- خيري خليل الجميلي، الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر 1997، ص21.

والطّلبة وبين الطّلبة وإدارة المؤسسة، وبين الأستاذ والمجتمع، وبين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطّلبة، وبين المشرف والأستاذ، وبين المتعلّم وطبيعة النّظام وأسس تطبيقه، ونظرة المجتمع للتّعلّم والتّعليم، ومستوى تقديره للمتعلّمين والمردود المادّي والمعنوي للتعلّم، وغير ذلك ممّا يشكّل القاعدة النّفسيّة التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عمليّة التّعلّم[1]، فهي بالتالي السياق الذي يتم فيه التواصل البيداغوجي؛ لأن الرسالة البيداغوجية تتم في فضاء تربوي مكاني وزماني.

وعلى من يسعى إلى تطوير العمليّة التّعليميّة أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار، وعدم تجاهل أيّ منها ذلك أن لكلّ منها أثرا نفسيّا في سلوك المتعلّم، ومستوى اندفاعه نحو التّعلّم، وتفاعله مع محتوى التّعليم.

وتوصف بيئة التّعلم الفاعلة أنّها: المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معا، ويشجعون بعضهم بعضا مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة، ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنشطة حل المشكلات، وبيئة التعلم الفاعلة بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم، وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات[2].

ومن أبرز خصائص بيئة التعلم التي تساعد على التواصل البيداغوجي الفاعل ما يلي[3]:

- أن يكون المتعلم نشطا في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.
- تدعيم التعلم التعاوني، لا التعلم التنافسي.
- تقديم بيئات تعلّم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه.
- التأكيد على بناء المعرفة من إعادة سردها.

وتُدعِّم بيئة التّعلم الفاعل مجموعة من العناصر من بينها:

- المادة الدراسية والتي يجب أن تكون مهمة، وفي نفس الوقت تستحق المعرفة.
- منهج ذو معنى ومغزى يتعامل بصورة مباشرة مع الفهم، والمعتقدات المتعلقة.
- الاتصال الوثيق بين المحتوى، وطرائق تدريسه وحاجات واهتمامات المتعلمين.

---

[1] – ينظر: محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، مرجع سابق، ص33.

[2] – ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، الرياض، ط1 2003، ص158.

[3] – ينظر: نفسه، ص170-171.

4-6- التّغذية المرتدة: وتسمى أيضا الراجعة أو العكسية، أو المعلومات المرتدة، أو رجع الصّدى، إذ يقوم المتلقي بناء على المعلومات التي تلقاها، وتفسيره لمحتوى الرسالة بالرّد عليها، حيث يتحول إلى مرسل والمرسل إلى متلقي، ويقصد بالتغذية الراجعة: «الإجابة أو الرسالة التي يرسلها المستقبل ردا على رسالة المرسل، أو هي الاستجابة التي تبدو على المستقبل نتيجة لوصول الرسالة التي يرغب المرسل في توصيلها له، ويظهر الرجع في أنساق حركية أو لفظية كأن يقول المستقبل: نعم، هذا صحيح، أو يهز رأسه علامة على الموفقة»[1].

ويقصد بها أيضا: «تلك العملية التي تهدف إلى إجراء التّعديلات اللازمة في الوقت المناسب لتسيير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح، وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم، ومحاولة التّغلب عليها والتّعرف على نقاط القوة وتعزيزها، وتسمى تلك عملية تصحيح المسار»[2].

وتعتبر التغذية الراجعة في الاتصال اللغوي عملية رصد التغيرات اللغوية وغير اللغوية التي يبديها المستقبل أثناء تلقيه لرسالة ما، والحكم على تأثير الرسالة، ومدى فعالية اللغة المستخدمة في توصيل المحتوى.

ومن المعلوم أنّ العمليّة التّعليميّة عمليّة تواصلية بامتياز، تتفاعل فيها أطراف متعدّدة، والمطلوب أن تتفاعل الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقّق أهداف التّعليم، لأنّ حصول أي خلل في أي طرف، أو ركن من أركان هذه العمليّة سيؤدي إلى خلل في نتائج العمليّة التّعليميّة.

5- أشكال الاتّصال البيداغوجي:

ينطوي الاتّصال البيداغوجي على عدّة أشكال طبقا لاتجاه الرّسالة التّعليميّة[3]:

5-1- الاتّصال ذو الاتّجاه الواحد: يكون فيه الأستاذ مركز إرسال للمعلومات والأفكار، ويكون المتعلّم مركزا لاستقبالها، وتكاد عمليّة التّفاعل والتّبادل أن تنعدم، وهذا الموقف يحدث داخل غرفة الصّف مع المعلّمين التّقليدين أو المحاضرين الذين يرسلون المعلومات أو التّعليمات والمعرفة إلى المتّعلمين دون إعطائهم الفرصة للاشتراك في المناقشة، وهذا النوع من الاتصال هو قوام التربية التقليدية، وهو نوع من الاتصال لم يعد مستساغا في غير خطب الجمعة، ونشرات الأخبار، ولكن لا يمكن الاستغناء عنه نهائيا في التربية الحديثة، وهو مفتاح لابد منه للمرور إلى ما بعده، يحتاجه الأساتذة في جميع الاختصاصات اللسانية والفكرية والاجتماعية والعلمية على السواء لإعداد الوضعيات

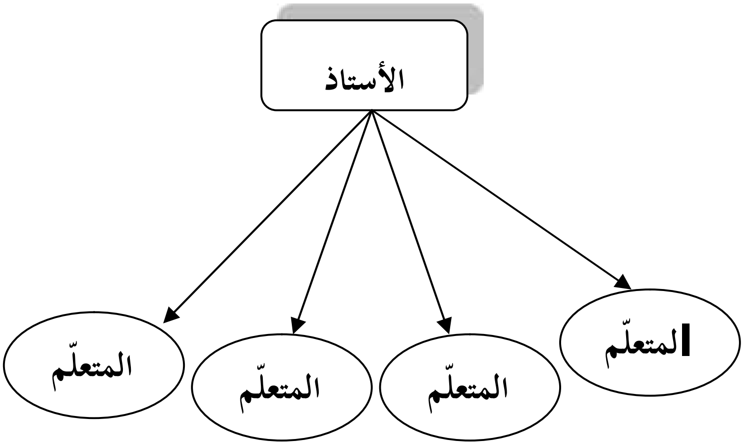
---

[1]- خيري خليل الجميلي، الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، مرجع سابق، ص22.

[2]- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1999، ص92.

[3]- ينظر: نفسه، ص263- 264.

التطبيقية، ولتوفير منطلقات الدخول في الدرس، ونحتاج إليه لفتح النوافذ اللازمة لفهم النص أو استقراء الوثائق والبدائل التشخيصية، ولعلّ الشّكل الموّالي يوضّح ما سبق:



الشكل رقم (15): **الاتصال ذو الاتجاه الواحد.**

فهذا النوع من العلاقة التربوية يقوم على أساس سلطة المعلّم المستمدة من سلطة القانون، والاعتقاد السائد بامتلاكه للمعرفة، وتكون العلاقة التربوية علاقة من لا يعرف بمن يعرف، ويتم التّواصل فيه من الأعلى (المعلم) إلى الأدنى (المتعلّم)، فالمعلّم في هذا النمط يرسل ولا يستقبل، ولا يترك للتلاميذ فرصة المشاركة، والمتعلم يكون في وضعية انفعالية سلبية، يستمع للمعلم لاستيعاب المعلومات واسترجاعها حين يطلب منه ذلك[1].

5-2- الاتّصال ذو الاتجاهين: يبدأ الاتّصال هنا من الأستاذ إلى المتعلّم، ثمّ يرجع من المتعلّم إلى الأستاذ وهو قوام الطريقة الاستجوابية يتحقق بين المدرس من ناحية وبين أفراد المتلقين من ناحية أخرى، بحيث يعمل الأستاذ على توزيع لحظات التواصل بينه وبين أكبر عدد ممكن من تلاميذه، ولكن يبقى دائما هو السائل ليظل المتعلمون طوال الحصة هم المجيبون، غير أنه يتحتم التنبيه إلى بعض المحاذير التي تكتنف هذا النوع من الاتصال، فرغم قيمة الاستجواب بيداغوجيا فإنه قد يتحول إلى نوع من الاتصال العمودي والتلقين المقنّع، وذلك حين يكتفي الأستاذ لسؤاله بإجابة واحدة، ويتصرف فيها بكتابة عدة جمل أو عدة أسطر على السبورة.

ولكي يكون الاستجواب أداة لاتصال أفقي حقيقي لابد من أن يحرص الأستاذ على توفير الشروط والضمانات التالية لبعث الحيوية في الدرس:

- تفكيك المعاني، وعدم الاكتفاء بالعموميات والعبارات الفضفاضة.

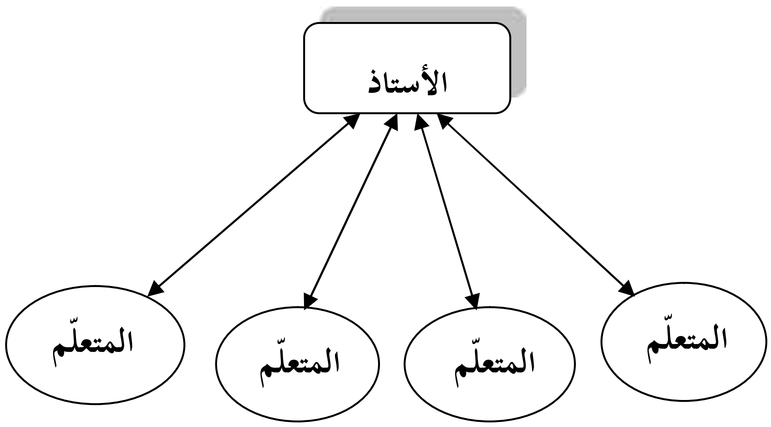
---

[1] - ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، مرجع سابق، ص119.

- تجزئة الأسئلة، وضمان ترابطها وفق تدرج منطقي معقول.
- الإصغاء إلى الطلبة وحملهم على تنويع الإجابات، واستخراج ما لديهم من أفكار وتصورات.
- عدم الاكتفاء بالإجابة الواحدة، ولو كانت صائبة.
- الحرص على تغليب المعلومة الشفوية على المعلومة الكتابية؛ حتى لا يثقل الأستاذ كاهل المتعلمين بكثرة النقل والكتابة، فيعوقهم عن النشاط الذهني، وعن المشاركة الفاعلة، وممارسة الاتصال الحقيقي.

ويتميّز هذا النّوع من الاتّصال بـ:
- التّفاعل المستمر بين الأستاذ والمتعلّمين.
- تبادل الأدوار بين المستقبل الذي يصبح مرسلا، والعكس صحيح.
- توفر التّغذية الرّاجعة التي تُعلم بمدى فهم الرّسالة واستيعابها، حيث تقود لضبطها في حالة الضّرورة.

ويمكن تلخيص الاتّصال ذو الاتجاهين من خلال الرّسم الآتي[1]:



الشكل رقم (16): **الاتصال ذو الاتجاهين**.

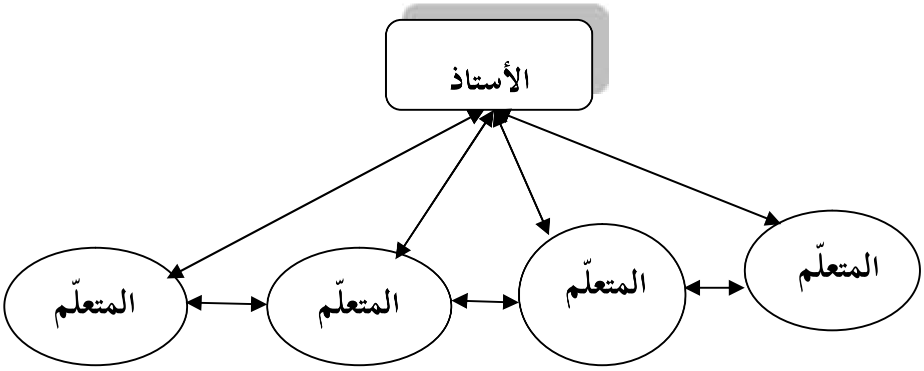
5-3- الاتّصال ذو الاتجاهات المتعدّدة: شبيه بالاتّصال ذي الاتّجاهين، ويختلف عنه في كون الرّسالة (المحتوى التّعليمي) مصدرها الأستاذ الذي يشرح محتويات الدّرس، ويلقي بالتّعليمات على المتعلّمين الذين يقبلون على مناقشتها فيما بينهم، وقد ينتقدونها أو يعترضون على بعض عناصرها، فيلجأون إلى الأستاذ للاستزادة والتّوضيح وهنا يبلغ الأخذ والعطاء أعلى مستوياته، وهو قوام الطرائق النشطة القائمة على الملاحظة الحية، والتجربة المباشرة والممارسة الشّخصية، حيث يكون فيه المدرس مجرد عنصر من عناصر المجموعة يساعد ويوجه، ولا يفرض شيئا من

[1] - ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، مرجع سابق، ص119.

عنده، ولا يقدم حلولا جاهزة من صنعه أو صنع غيره، فهذا النوع من الاتصال المفتوح يتمتع بالأولوية المطلقة في الدروس ذات الصبغة التجريبية المرتبطة بملاحظة الظواهر الواقعية طبيعية كانت أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية لكنه لا يمكن أن يتمتع بنفس الأولوية في الدروس ذات الصبغة النظرية التّجريدية، ولا في الدروس المتعلقة بمعالجة أحداث الماضي أو الخوض في الماورئيات أو التعامل مع القيم والأحكام غير المرئية.

وعلى هذا فإذا أخفق الأستاذ أو أخطأ، فوضع أي نوع من أنواع الاتصال في غير إطاره البيداغوجي، أو حاول القفز على ما لابد من المرور به؛ فإنه يخلق لنفسه ولطلبته صعوبات إضافية، ويتسبب في ظهور عوائق تمنع الاتصال بدل أن يوفر الظروف المساعدة عليه.

ويمكن تمثيل الاتّصال ذو الاتجاهات المتعدّدة من خلال الشّكل الآتي:



الشكل رقم (17): **الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة.**

في هذا النموذج يعترف المعلم بوجود كيان مستقل هو المتعلّم، وهو الطرف الفاعل في العملية التعليمية، حيث تكون العلاقة التربوية هي علاقة المشاركة الجماعية في إنتاج المعرفة، والتواصل فيه دائري من المعلم إلى المتعلم، ومن المتعلم إلى المعلم، وبين المتعلمين أنفسهم.

وعلى العموم فإن الاتصال البيداغوجي الناجح هو الذي تتداخل فيه الأنواع الثلاثة بوعي ومهارة، فلا سبيل للدخول في اتصال أفقي سليم، ولا إلى الدخول في اتصال مفتوح متنوع الاتجاهات دون المرور لمرحلة الاتصال العمودي الذي لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على أجزاء الحصة.

من خلال ما سبق يلاحظ أن فعل الاتصال البيداغوجي يصمم وفقا لاختلاف النماذج التربوية، فهناك نموذج اتصالي يهيمن فيه المعلم على حساب باقي مكونات العملية التعليمية، وهو ما يسمى بالنموذج التقليدي، ونموذج يقوم على نشاط المتعلم، وهو ما يسمى بالنموذج الحديث[1].

6- النّماذج التّربويـة:

تختلف النماذج التربوية وفقا للعلاقة التربوية بين المعلّم والتّعلم، وقد تم تقسيمها إلى نموذجين اثنين هما:

6-1- النموذج التربوي التقليدي: العلاقة التربوية في ظل المدرسة التقليدية مصاغة حسب قاعدة "فعل المدرس في القسم"، وهي القاعدة التي لا يكون-حسب علماء الاجتماع- إلا أحد نماذج "الإكراه التربوي" بسبب ما تتضمنه من طابع قمعي، مادام المدرس موسوما بالسلطة الفكرية والأخلاقية، وواجب التلميذ طاعته واستيعاب ما يقوله[2].

فعلاقة المعلم بالمتعلم في ضوء هذا النمط تنحصر في أسلوب يعتمد على ملقن يقوم بدوره المعلم، ومستمع يقوم بدوره المتعلم، وهو أسلوب متعال تلقيني لا يرقى إلى مستوى التغيير المنشود، أما دور المتعلم فيتمثل في الحفظ والتذكر فقط، وبذلك يصبح التعلم نوعا من الإيداع يتحول فيه المتعلمون إلى بنوك والأساتذة إلى مودعين، والمعلم مصدر البيانات، والحقائق، والمعلومات ينتظرها التلاميذ؛ ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه، وهذا ما يسمى بالمفهوم البنكي للتعليم التقليدي[3].

ويرى "باولو فرايري" أن المعلمين مجرد كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والتلاميذ مجرد مخازن للمعلومات، ويرجع ذلك إلى رغبة القاهرين في التقليل من القدرة الإبداعية للتلاميذ أو إلغائها من أجل خدمة أغراضهم، والتي تنحصر في حجب الحقيقة، وتعزيز السلطة الأبوية، والحفاظ على الجيل الذي يتأقلم مع ظروف القهر[4].

وتتفاعل عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومادة تعليمية في النمط التقليدي وفق علاقة خطية تقوم على مبدأ تبليغ المعرفة وتقسيم الأدوار الوظيفية، حيث أن المعلم يمتلك المعرفة، وبالتالي ينتقي، ويبلغ ما يراه مناسبا كما أنه يسيطر على تنظيم القسم، أمّا المتعلم فهو جاهل مستهلك للمعرفة المعدة سلفا والمستقلة عن ذاته، ويخضع

---

[1] - ينظر: عبد الرحيم آيت دوصو وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية ع7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص142.

[2] - ينظر: جون بياجيه، التوجيهات الجديدة للتربية، مرجع سابق، ص130.

[3]- ينظر: باولو فرايري، تعليم المقهورين، تر: يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1980، ص51.

[4] - ينظر: نفسه، ص53.

وينضبط لسلطة المعلم وقوانين القسم، ويسمى هذا النموذج المتمركز حول المعلّم، بمعنى أن المعلم هو مركز عملية التّواصل، وهو المنظم والمسير لسيرورة التعليم والتعلم، ودور المتعلم يتلخص في الاستجابة لأوامر المعلم، والتفاعل هنا لا يتعدى ردّ الفعل، وبحسب طلبات المعلم، وليس مستجيبا حسب ما يراه مناسبا للاستجابة حول الرسالة التي نُقلت إليه، وقد تكون استجابته ناتجة عن عدم فهم مضمون الرسالة، ومن هنا تصبح هذه الأخيرة دون جدوى ويبقى الجهد والوقت ضائعين، والتواصل هنا ذو اتجاه واحد من معلم إلى متعلم، والخطاطة التالية توضّح ذلك:

(الرسالة)
←
معلم (منتج) {عرض + حوار موجه + إلقاء كثيف للمعلومات} متعلم (مستهلك)

الشكل رقم (18): **النموذج المتمركز حول المعلّم.**

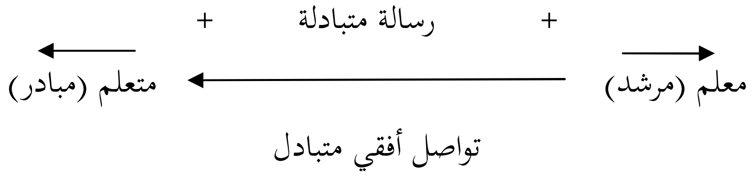
6-2- النموذج التربوي الحديث: انبثق هذا النموذج من المدرسة التربوية الحديثة وفق مبادئ حرية المتعلم وقدراته الذاتية على التعلم التلقائية، ومراكز الاهتمام، وفي ظل هذه المفاهيم يتم إفساح المجال للمتعلم لإبراز مواهبه وذلك بأن: «يفعل كل ما يشاء، ويرغب في كل ما يفعل، ويتحرك لا أن يُحرَّك»[1]، بمعنى أن المعلم يحترم رغبة المتعلمين في التواصل والمشاركة النشطة التي تجعلهم يساهمون بفعالية في بناء حصيلتهم المعرفية بأنفسهم وبتوجيه منه، فالتعبير اللفظي عن الأفكار قوامه توليد أفكار جديدة في إطار مفاهيمي خاص بالحقل المعرفي الذي تدور فيه هذه الأفكار ونتيجة لذلك صار المتعلم عنصرا فعالا يتمتع بالحرية حيث انتقل من دور المستمع المتلقي إلى العمل والنشاط والمشاركة في الفعل التّعليمي التعلمي، وأدّى ذلك إلى تصور جديد لطبيعة التّواصل ونمط التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل القسم.

ويعد "تولستوي" الروسي من الناحية التاريخية أول مؤسس للفعل الإجرائي البيداغوجي داخل القسم الذي يرتكز على الاعتراف بحرية ونمو وتطور الطفل، وتأسس بعدها ما يسمى بالبيداغوجيا المتحررة أو اللاتوجهية وفق توجهات عامة تتعلق بتخلي المتعلم عن سلطته، ويأخذ المتعلم في المقابل كل حريته في المبادرة والتجربة الذاتية والوعي الذّاتي والإنتاج الذّاتي[2].

ويسمى هذا النموذج "بالنموذج المتمركز حول المتعلّم" حيث يأخذ المعلم دور المرشد والمنظم والموجه والمحرك للنشاط البيداغوجي، ويأخذ المتعلم دور المشارك والمنتج والمتعاون والناقد بدل المستهلك والتابع والمنعزل عن الفعل

[1] - جون بياجيه، علم النفس وفن التربية، ت: محمد بردوزي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط5، 1992، ص113.
[2] - ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التواصل وعلاقات التفاعل، مرجع سابق، ص49.

الجماعي، وتنتظم علاقة التواصل في شكل دائري ثنائي الاتجاه من المدرس إلى التلاميذ، ومن التلاميذ إلى المدرس، أو متعدد الاتجاه، وهو الأمر الذي يجعل التلميذ شريكا مستقلا قادرا على الفعل ورد الفعل، وقد أكد "سميث" أن المعلم في هذا النموذج لا يواجه التلاميذ ويعلمهم، بل إنه كذلك يتعلم ويستخدم ما يتعلمه من خلال التفاعل في تعديل سلوكه التدريسي[1]، ويمكن تمثيل هذا النموذج بالخطاطة التالية:



الشّكل رقم (19): **النّموذج المتمركز حول المتعلّم.**

من خلال ما سبق يتبين أن تحديد صيغة التفاعل ونمطه من الناحية البيداغوجية يتوقف على نوع النّموذج التربوي لأن العملية التعليمية لا تعدو أن تكون تفاعلا بين المعلم والمتعلم، وتتم عادة في مجال نفسي واجتماعي ومجال عاطفي وانفعالي يسمح بظهور أشكال مختلفة للعلاقة البيداغوجية، ففي النّموذج المتمركز حول المتعلم أو المادة الدراسية يكون فيها نمط التفاعل سلطويا توجيهيا، وقد يصل إلى الأسلوب الديكتاتوري في تعامل المعلم مع المتعلمين والعكس صحيح في النموذج المتمركز حول المتعلم، حيث يكون التفاعل تحرريا، وتمتد مساحته من عدم تدخل المعلم في تسيير الدرس كما في نموذج التربية السلبية عند روسو، مرورا بإشراكه في صيغ التعاون البيداغوجي كما هي عند ديوي وبياجيه، إلى النموذج الفوضوي والإباحية المطلقة كما هي عند إيلتش ودعاة موت المدرسة.

والجدير بالذكر أنّ كلّ نوع من أنواع التفاعل البيداغوجي يقابله نوع من أنواع طرائق التّدريس، ومستوى من مستويات التّغذية الرّاجعة، فالاتّجاه الأوّل تناسبه الطّريقة الإلقائيّة وتضعف فيه التّغذية الرّاجعة، وذو الاتجاهين تلائمه الطّريقة الاستفهاميّة، ويكون مستوى التّغذيّة الراجعة متوسطا، أمّا ذو الاتجاهات المتعدّدة فتقابله الطّريقة التّنشيطيّة حيث يلعب فيها الأستاذ دور المنشّط والموجه والمرشد، ويرافق ذلك قوّة التّغذية الرّاجعة، كما نشير إلى مدى أهميّة أنماط المتعلّمين، وسمات شخصيّة المدرّسين كمعطيات أساسيّة تتحكّم في تشجيع وإتباع نوع اتّصالي دون آخر.

والحقيقة أن لا أحد من المدرّسين يرغب في عدم التّواصل مع تلاميذه، وذلك لأمرين أساسيين:

– المعلّم مضطر بشكل حتمي لأن يتواصل؛ لأنّ العلاقة التّعليميّة هي علاقة تواصليّة حتميّة، ولا نستطيع أن نتصوّر غياب التّواصل داخل فصل من الفصول.

[1] – ينظر: صباح باقر، هرمان فرناندس، سعدي لفتة، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب، جامعة بغداد، د ط، 1976، ص17.

– يكون من الخطأ أن نتحدّث عن انعدام التّواصل بين المعلّم والمتعلّم؛ لأنّ ذلك لا يتّفق في الواقع مع هدف العمليّة الديداكتيكيّة.

6–2–1– المتعلّم في ضوء النموذج المتمركز حول المتعلم: يقوم المتعلم في هذا النموذج بدور نشط في عملية التعلم، ومن صفاته ما يلي[1]:

– أنه مركز الفاعلية، ومدار العملية التعليمية التّواصلية، وبؤرة التواصل، فهو قادر على بناء معرفته ذاتيا بالانطلاق من خبراته الشخصية، وبتعبئته لمجموعة من الموارد والمكتسبات القبلية لديه، وتوظيفها في سياقات مختلفة ووضعيات مركبة[2]، وتحديدا باستثمارها في حل وضعية مشكلة دالة؛ لاكتشاف المزيد من المعرفة وإنتاجها، معتمدا على نفسه، متحملا لمسؤوليته، مستعينا في ذلك بما حصل عنده من استراتيجيات مساعدة على التعلم والتقويم الذاتيين، وبما تكوّن لديه من أدوات معرفية كالملاحظة، والتساؤل، والافتراض والتجريب، والاختبار، والنقد[3]، والتي تمكنه من الاكتشاف المتجدد وإيجاد الحلول الناجعة للإجابة عن كل الوضعيات التي تواجهه في حياته اليومية، حيث يقوم بالمناقشة والحوار، وفرض الفروض، والتقصي، وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات.

- الإقبال التلقائي والتفاعل المباشر مع الوضعية: يركز المعلم على الأنشطة الذاتية الحرة، وعلى الألعاب الفردية والجماعية التي من شأنها أن تيسّر الاحتكاك والتفاعل التلقائي والمباشر مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، من أجل الحفاظ على استمرار الحافزية التلقائية للطالب نحو التعلم، ودوام شعوره بالدافعية الذاتية للتعلم، والتعطش المعرفي.

6-2-2-المعرفة في ضوء النّموذج المتمركز حول المتعلم: في النموذج التواصلي المتمركز حول نشاط المتعلم أضحت المعرفة لا تفرض من الخارج لأنها جاهزة، إنما هي بناء ذاتي واكتساب دينامي من طرف المتعلم، ينتقل فيه من تمثل إلى تمثل آخر أكثر تطورا وفعالية، وليس من الخطأ إلى الصواب، أو من اللامعرفة إلى المعرفة من خلال عملية "النقل الديداكتيكي" التي تعني نقل المعرفة عن طريق الممارسة التربوية الفعالة لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية، والتي تنتج مهارات ومعارف تم اكتشافها وبناؤها من الطلبة أنفسهم، وأضحت راسخة في أذهانهم، وفقا للقاعدة: "ما يكتشفه الطالب بنفسه يبقى

---

[1]- ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص175-177.

[2]- ينظر: فريد بياض، البيداغوجيا النشطة، وقلب الأدوار داخل الوضعية التربوية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع44، 2010، ص42.

[3]- ينظر: لحسن وزين، العلاقات التربوية والبيداغوجية من التحكم القهري إلى الحرية والإبداع، مجلة علوم التربية، ع44، ص70.

راسخا على الدوام في ذهنه"[1]، وفي هذا الصدد يقول كارل روجرز: «التعلم الوحيد الذي يؤثر فعلا في سلوك الفرد هو التعلم الذي يكتشفه الفرد بنفسه»[2]، فتحصيل المعرفة واكتسابها رهين بإتاحة الفرصة للمتعلمين ليتفاعلوا بصورة مباشرة مع موضوع التعلم، وذلك بوضعهم في وضعية مشكل تستفز قدراتهم، وتتحدى إمكاناتهم، وتصنع لديهم حاجة تدفعهم إلى تعلم الاستجابة (الكفاية) التي تشبع هذه الحاجة، ومن ثمة تتيح لهم هذه الوضعية استثمار مكتسباتهم القبلية ومواردهم المختلفة من معارف وقدرات ومهارات، من أجل تقديم وإيجاد حل أو حلول للمشكلة المتضمنة في هذه الوضعية، والتي تعترض تعلمهم، وذلك من خلال تنويع الوسائل والمسالك أو مسارات التعلم والأنشطة التربوية المنتظمة بشكل يستجيب لرغباتهم وحاجاتهم وقدراتهم الاستيعابية وخلفياتهم المعرفية، وفقا لما تقتضيه وتشترطه البيداغوجيا الفارقية كونهم مجموعة أو كتلة متباينة يختلف فيها كل عضو عن بقية الأعضاء؛ وهذا ما يترتب عنه التقليص من كثافة المحتويات المعرفية والتركيز على منظومة من الأنشطة المستقلة القائمة على الملاحظة والاحتكاك المباشر مع الحياة والمحيط الفيزيقي والاجتماعي، وعلى النشاط الذاتي والمبادرة التلقائية، لأنّ الإنسان يتعلم من العمل والنشاط أكثر مما يتعلم عن طريق الفكر، شريطة أن تهيئ له بيئة تربوية غنية بالمثيرات والمحفزات والأنشطة المتنوعة[3].

6-2-3- **التّقويم في ضوء التعليم المتمركز حول المتعلم**: إن الأساليب التقويمية المنتهجة والمقررة في المناهج الحديثة تتخذ صبغة الشّمولية التفاعلية، وتتسم بالطابع التواصلي، لما تتيحه الأنشطة التقويمية ذاتها من تواصل وانفتاح المادة مع محيطها الخارجي، إذ أنها حريصة على مراعاة الحفاظ على أولوية التعلم وتركيز هذا الهاجس التواصلي في كل عملية تقويمية، حتى يصير التقويم بمثابة استقراء لوجود المتلقي، ومحاولة لإدراك ماهيته بالأخص من زاوية التعلم والوجدان[4]، إذ من المفترض أن يوفر التقويم بمنظور النموذج التواصلي المتمركز حول المتعلمين التغذية الراجعة التي في حال حدوثها تفيد في تشجيع المتعلمين لتحسين نتائج تعلمهم[5].

---

[1]- ينظر: محمد آيت موحي، وآخرون، المدرس والتلاميذ، أية علاقة؟، مرجع سابق، ص52.

[2]- محمد مومن، العلاقات التربوية، دراسة نفسية بيداغوجية لتمثلات المربيات لأطفال مؤسسات التربية ما قبل مدرسية وعلاقتهن التربوية معهن، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ص123.

[3]- ينظر: نفسه، ص112.

[4]- ينظر: عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، منشورات دار التوحيدي، الرباط، المغرب، 2013 ص88-89.

[5]- ينظر: رائد رسم يونس الزيدي، تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص46.

7- صعوبات التّواصل البيداغوجي:

إنّ الموقف التّواصلي الذي يصبو إليه أي أستاذ هو الذي تتحوّل فيه الصّورة الذّهنيّة لديه عبر رموز وأشكال إلى عقل المتعلّم، فيأخذ الصّورة المطابقة لفكرة الأستاذ فيحلّلها ويجد لها معنى ويفسر وينتقد ...، حينها يمكن القول أنّ التّواصل البيداغوجي قد تمّ بصورة صحيحة، هذا في الحالات العادية، ولكن ما يجب ذكره أنّ التّواصل البيداغوجي محفوف بالعقبات والتّحديات، منها ما يتّصل بالمعلّم، ومنها ما يتّصل بالمتعلّم وأخرى تتعلّق بالنّواحي الذّاتيّة، وغيرها يخصّ بيئة التّواصل أو الموقف التّعليمي، وفيما يلي بيان تفصيلها:

7-1- صعوبات خاصة بالمعلّم: ويمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- القدرة المحدودة على النّقل الدّيداكتيكي (تبسيط المعلومات، وتنظيم محتوى الرّسالة، نقص الخبرة بمحتوى الرّسالة، أو عجزه عن صياغتها واضحة ...)، فقد يؤثر ذلك على تدفق الرّسالة بالشّكل المطلوب كما هو الشّأن بالنّسبة للأستاذ المبتدئ.
- افتقار الأستاذ كمرسل لفن الإصغاء، والرّغبة مقابل ذلك في الكلام، وقد يقاطع دون قصد.
- عدم استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التّعليميّة قصد تعزيز المعلومة الشّفويّة، إما بسبب عدم وفرتها، أو لقلّة المبادرة أو عدم الخبرة باستخدامها، وقد يساء استخدامها من حيث عدم ملاءمتها للموضوع محلّ التّواصل، أو استلزامها لمتسع من الوقت غير المتاح، أو تحويلها إلى هدف في حدّ ذاتها، وقد يؤدي الاستخدام المتكرّر والمستمر لوسيلة واحدة إلى الملل وشرود ذهن المتعلّم.
- عدم إتقانه لأساليب التّغذية الرّاجعة (التّقويم بأنواعه).
- اعتماد المعلّم على التّجريد، حيث كلّما ازداد بعد الفكرة عن خبرات المتعلّم قلّ التّشابه بين الذي يقصده المعلّم والمعنى الذي يفهمه المتعلّم.
- نقص معرفة المعلّم بأنماط المتعلّمين، وافتقاره إلى كيفية التّواصل في ظلّ تلك الأنماط.
- اعتقاد المعلّم بأنّ المتعلّم ينظر إلى المعلومات بنفس الشّكل، ويدرك مضمونها كما يعلمها أو يدركها هو[2].

---

[1] -ينظر: نادية مصطفى الزّقاي، ومختار يوب، (ملخّص صعوبات الاتّصال البيداغوجي)، مرجع سابق، ص265.

[2] -ينظر: محمد يسرى دعبس، الاتّصال والسّلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجيّة الاتّصال، مركز البيطاش للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية مصر، 1999، ص307.

- عدم اختيار قناة أو وسيلة الاتّصال المناسبة؛ لأنّ عدم مناسبة الوسيلة لمحتوى الرّسالة، أو عدم توافقها مع طبيعة المتعلّمين يسبّب فشل التّواصل في كثير من الأحيان؛ ولهذا لابدّ من استخدام الوسيلة المناسبة لخصائص المتعلّمين حتّى نزيد فاعليّة الاتّصال[1].

يضاف إلى الصعوبات المذكورة أيضا[2]:

- وجود خلل في النطق مثل: اللكنة، واللّثغة، والفأفأة، والتّأتأة، وسرعة نطق الكلام، وخفوت الصوت والزعيق، وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن الاستيعاب، ويمنعهم من التواصل مع بعضهم ومع أستاذهم.

- رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة، ومن اعتماد بعض وسائل التبليغ بالكتابة، ويضاف إلى هذا العامل سوء استعمال السبورة، وعدم إحكام تبويبها، وترتيب المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها ويحرمهم من الاستفادة منها كقناة للتواصل.

- عجز الأستاذ أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات، والملامح المعبرة والحركات وأوضاع الجسم في المجال البيداغوجي.

7-2- صعوبات خاصّة بالمتعلّم: ترتبط بالمتعلم مجموعة من العوائق التي تحول دون فهمه لمحتوى الرسالة البيداغوجية نذكر منها ما يلي:

- شرود الذّهن، وعدم اكتراث المتعلّم كمستقبل بالمضامين التي تعرض أمامه.
- فقر المعجم اللغوي للمتعلم في اللغة العربية يؤدي إلى قصور في مهارات التّحدث؛ ممّا يحول دون وصول الرّسالة للمستهدف (الأستاذ)، أو زملائه المتعلّمين وهذا ما يفسح المجال واسعا أمام ظهور الالتباسات.
- بطء الاستجابة حينا، وغيابها حينا آخر (التّغذية الرّاجعة).
- ضعف الدّافعيّة الذي قد يرجع إلى قلّة تنوّع الوسائل التّعليميّة المستخدمة[3].
- الاتّكال المفرط على المعلّم، وانتظار العمل كاملا وجاهزا[4].
- سوء التقاط الرسائل والتسرع في تأويل المقصود بالحديث.

---

[1]- ينظر: أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك الإداريّة في الاتّصال، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 2003، ص42.

[2] - ينظر: مختار بروال، التواصل البيداغوجي، مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، الجزائر، ع5، 2014، ص95.

[3]- ينظر: مصطفى عبد السّميع محمد وآخرون، الاتّصال والوسائل التّعليميّة، مركز الكتاب للنّشر، مصر، 2003، ص43.

[4]- ينظر: نفسه، ص310.

- التحيّزات والأحكام المسبقة تجاه الأستاذ يترتب عليه تحريف لمعنى الرسالة، وإدراك انتقائي يتفق مع هذه التحيّزات.

ويضاف إلى ذلك[1]:

- أخلال التلقي: خلل سمعي، خلل بصري.

- أخلال التعبير عن الاستجابة: خلل في النطق والقدرة على الكلام، قصور عضوي أو عجز مهاري يحد من قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته بانجاز العمل المطلوب أو القيام بالحركة المعبرة.

- اتساع فجوة الفروق الثقافية، اللغوية، الاجتماعية، والفردية بين المدرس والمتعلم، يترتب عنه تباين في إدراك محتوى الرسالة.

- مشكلات اللغة كاختلاف مدلولات الألفاظ أو العجز عن التعبير أو القراءة والكتابة عند أحد أطراف عملية الاتصال (المدرس أو المتعلم أو كلاهما)[2].

- طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم.

7-3- صعوبات خاصة بالمحتوى (الرّسالة): وهي صعوبات ترتبط بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها ومبناها، وتحول دون تحقق استجابة المتعلمين الواعية والفاعلة، فطبيعة الرسالة ومكوناتها، وطريقة تصميمها وصياغتها، وحجم ودقة ونوع المعلومات الواردة فيها، ومستوى لغتها ونوعها، كلها عوامل تؤثر في فاعلية وكفاءة هذه الرسالة والعملية التواصلية البيداغوجية ككل.

يمكن إجمال أهمّ المعوّقات المرتبطة بالمحتوى في النّقاط الآتي ذكرها:

- صياغة المرسل معلّما أو متعلّما لمحتوى الرّسالة بكلمات غير مناسبة، وعبارات غير دقيقة، ولا متكاملة المعنى؛ ممّا قد يحول دون فهمها من طرف المستقبل (معلّم أو متعلّم) حسب المعنى المراد نقله، ومثال ذلك استخدام عبارات فضفاضة ليست لها دلالات محددة، يمكن أن تفهم بمفاهيم مختلفة تكون سببا في اختلاف المرجعية بين المعلم والمتعلم.

1- ينظر: مختار بروال، التواصل البيداغوجي، مرجع سابق، ص95-96.

2- ينظر: ربحي مصطفى عليان، والطوباسي عدنان محمد، الاتصال والعلاقات العامة، مرجع سابق، ص156.

- التعقيد والغموض، وهما يأتيان إما نتيجة للاكتفاء بالتلميح عن التّصريح، وإما نتيجة الإسهاب والتطويل حيث تشتمل الرسالة البيداغوجية على فائض من الكلام أو من الرموز، لا تقتضيه مضامين الرسالة (اختزال مخل أو تطويل ممل).

- الفشل في التّأكيد على أهمّ معطيات الرّسالة، وإبراز هدفها الأساسي.
- ضيق الوقت المخصّص لتدفّق الرّسالة ومناقشتها وإيصالها.
- صعوبة المحتوى (الرّسالة)، وعدم تناسقها مع قدرات المتعلّمين، وبعدها من حاجاتهم، وعدم ارتباطها بحياتهم اليوميّة.
- عدم تناسب المثيرات التي تحتويها الرّسالة مع درجة ومستوى وعي المتعلّم[1].

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: أي أنّ واضعو المحتويات اللغوية يتعاملون مع المتعلمين على أساس كونهم واحد يجمعون فيه خصائص المتعلم الواحد دون استحضار الفروق بينهم، فهم لا يأخذون في الحسبان حاجيات المتعلمين المختلفة، ولا مكتسباتهم المعرفية ومهاراتهم الفكرية والأدائية وغيرها، فلا وجود لمنطق الاختلاف في المنطق التعليمي، ومن ثمَّ فإن الفروق الحاصلة بين المتعلمين تؤدي إلى فروق في مقاربة الرسالة التعليمية عينها الموجهة إليهم جميعا، وعليه ينتج اختلاف في النتائج التي تؤدي إلى اختلاف في التواصل بين المتعلمين والمدرس تجاه الرسالة وهي المستهدفة بالتعلم، فالتعليم هنا يغيِّب بعض المنطلقات الأساسية في التّواصل بالمدرسة الابتدائية مثل التوافق في المنطلق بين المرسل والمرسل إليه، بما يعني الانطلاق من مفاهيم مشتركة أو مناطق التلاقي بين التعليم والتعلم على الأقل، واستحضار كل ما من شأنه عرقلة التواصل أو التشويش عليه، وفي غياب ذلك يجعل بداية عملية التواصل غير سليمة المنطلق ولا النتائج.

7–4– المعوقات الذّاتيّة: غالبا ما يميل طرفا الاتّصال البيداغوجي معلّما أو متعلّما إلى تكوين انطباعات عامّة عن بعضهما البعض، يعتمدان في ذلك على علمهما ببعض المعطيات والحقائق المتعلّقة بكلّ طرف، ونظرا لكونهما أمام عالم مركّب فهما يميلان إلى تبسيطه، ومثال ذلك: بعد أن يجد المتعلّم نفسه أمام عالم مركّب من المعلّمين متشابهي أو مختلفي الصّفات، فهو يلجأ إلى تجميعهم طبقا للصّفات المشتركة، فيضعهم في فئات: هذا ذكيّ وهذا قاس وجدّي، والآخر متعاون متسامح، وغيره منطو أو اجتماعي، وهذه الأفكار تسمّى بـ: «الهالة الّتي ينسجها كل من المعلّم والمتعلّم حول الآخر»[2].

---

[1]- ينظر: محمد يسرى دعبس، الاتّصال والسّلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتّصال، مرجع سابق، ص307.

[2]- نادية مصطفى الزّقاي، ومختار يوب، ملخص صعوبات الاتّصال البيداغوجي، مرجع سابق، ص286.

ومن المعوقات الذاتية أيضا غياب إرادة التّواصل «فالإرادة بالنّسبة للتّواصل شرط أساسي من شروط تحقيقه فالمعرفة وإن كانت من ضرورات التّواصل لكنّها غير كافية لتحقيقه إذا لم تتوفر إرادة هذا التّواصل لدى المتّصلين»[1].

إنّ المعلّم مهما كانت سعة اطّلاعه بالمادة المدروسة، وبأساليب تدريسها، ومهما كان عارفا بمضامين الرّسالة البيداغوجية إلاّ أنّه قد يعجز عن إيصالها للمتعلّمين، ما لم تزك هذه المعرفة بالرّغبة الفعلّية من طرفه ليس هذا فحسب بل من الضّروري أن يضاف إلى ذلك إرادة مثيلة من طرف المتعلّمين.

7-5- صعوبات خاصّة بالموقف التّعليمي: نورد منها ما يلي:

- التّشويش: يعتبر من أكبر معوقات التّواصل البيداغوجي، نظرا لما يسببه من عدم وضوح للرّسالة ووصولها بشكل تام أو مؤثر للمستقبل، والتّشويش هو: «أيّ شيء يعترض وصول الرّسالة إلى المستهدفين»[2]، وله عدّة مصادر متباينة منها ما هو آلي: مثل أزيز الطّائرات، وضجيج حركة المرور، والمصانع وغيرها، ومنها ما هو دلالي (لغوي) حيث تُرمّز الرّسالة في هذه الحالة برموز غير واضحة وغير محدّدة بما فيه الكفاية، ويحصل هذا عند استعمال المعلّم لكلمات لا يتّسع لها قاموس أو فهم المتعلّمين، أو عند تناول موضوعات أعلى من معرفتهم، ويعدّ فهم أو تفسير الرّسالة بمعان مختلفة من قبل التّلاميذ تشويشا لغويّا أو دلاليّا، وهذا التّشويش كلّنا عرضة له مهما بلغت مهاراتنا في دقّة التّرميز[3].

- تؤثّر الخصائص الفيزيائّية غير المريحة للبيئة التّعليميّة سلبا في عمليّة التّواصل، فالمقاعد غير المريحة والإضاءة الضّعيفة، والتّهوية الرّديئة، وظروف الطّقس كالحرارة العالّية، أو البرودة الشّديدة والقاعات التي تُحدث الصّدى لا تشجّع على الانتباه، كما أنّها تُقلّل من جودة المناخ التّعليمي، لذا وجب العناية بالبيئة التّعليميّة وتهيئتها لتصبح مناخا فاعلا ومناسبا ومشجّعا على الممارسات التّعليميّة.

إنّ كل ما ذكر من معوقات وإن اختلفت طبيعتها ودرجة تأثيرها تبقى غير مكتملة، كما أنّ إدراجها بهذا الشّكل لا يخضع لترتيب قائم على درجة أهميتها، بل هي عوامل معيقة تعتبر الأكثر احتمالا لإشكال اللّبس والغموض ومنع تدفّق الرسالة في الموقف التّعليمي.

[1]- عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجيّة السلّوك الإنساني، الاتصال الجمعي والعلاقات العامّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، بيروت 1995، ص363.

[2]- عبد العزيز عبد السّتار التّركستاني، مهارات الاتّصال، مرجع سابق، ص58.

[3]- ينظر: مصطفى حجازي، الاتّصال الفعّال في العلاقات الإنسانية والإدارة، مرجع سابق، ص42.

8- المداخل التّعليمية الحديثة:

إذا كان لزاما تجاوز الممارسات التقليدية القائمة على النظرة السلبية للمتعلمين القائمة على اعتبار عقولهم علبا فارغة يجب ملؤها بالمعارف النظرية الجاهزة، والتي من بينها القواعد اللغوية، ومطالبتهم باسترجاعها في الامتحانات التقييمية، إلى تعليم يكسبهم القدرة على استثمار المعارف والمهارات اللغوية وتوظيفها بفعالية في المواقف التواصلية التي تصادفهم في حياتهم اليومية، فلابد أن يقوم تعليمها على عملية تخطيط محكمة تأخذ في الحسبان مسايرة المداخل التعليمية الحديثة في تعليم اللغات وتعليمها، واختيار المدخل الذي يتناسب مع طبيعة اللغة العربية، باعتباره المدار الذي تتجسد فيه الفلسفة التعليمية التعلّمية للغة، حيث تتحدد من خلال أسس بناء المنهج اللغوي، وتنظيم محتواه بالإضافة إلى اختيار أحسن الطرائق التدريسية وأنجع الوسائل التعليمية، وأكثر الأساليب التقويمية فاعلية، مع توفير البيئة التعليمية الفاعلة لنجاح العملية التعليمية التعلمية برمتها.

وقد تعددت المداخل التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تحقيق هذا الهدف، ومن أبرزها:

- المدخل الوظيفي.
- المدخل التواصلي.
- المدخل المهاري.
- المدخل التكاملي.

وقبل الحديث عن هذه المداخل لابد من التعرف على مفهوم المدخل.

8-1- مفهوم المُدخل: تعرف بعض أدبيات تعليم اللغة العربية المدخل Approach لغويا على أنّه: مكان الدخول وزمانه، فهو اسم زمان واسم مكان معا، أي يناط به تحديد نقطة البداية المكانية، وزمان البداية في أي نشاط، وفي مجال التربية يعني المدخل: الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس؛ من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافا للمجتمع أم للفرد وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة: أهدافا ومحتوى وطرائق تدريس ومناشط تعليمية وأساليب تقويم[1]، أي أن عملية وضع مدخل لتعليم اللغة عملية تنسج خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبنائها، فهي عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية، وكيفية تدريجها وكيفية تقديمها، ثم كيفية تقويم ما اختير وما درج وما قدم.

---

[1]-ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص51.

8-2- أهم المداخل التعليمية الحديثة: من أهم المداخل التي تهتم بتحويل المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى أداة حية ما يلي:

8-2-1- المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية: عرف "داوود عبده" المدخل الوظيفي في تدريس اللغة العربية بقوله: «المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها، وبالتالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطالب لإتقان المهارات الأربع»[1].

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع أقرانه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، بمعنى أن تعليم اللغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وتحفيظهم لها، والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهل المتعلم لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة إذا هو وسيلة وليس غاية في ذاته، ومن ثمَّ فإنّ الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللغة بمواقف الحياة المختلفة، بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع، ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية عند التلاميذ استماعا وقراءة وتكلما وكتابة، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفا صحيحا[2].

وقد انعكس ذلك على مناهج تعليم اللغة في المدارس، «فلابد أن يتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات مثلا إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولابد أن يأخذ تعليم التعبير سواء أكان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا، يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية، ففي التعبير الشفوي مثلا يدرب على المناقشة، وقص

---

[1]- حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار العربية للعلوم، ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009، ص64.

[2]- ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000.

القصص، وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات ...، ويتدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية، وإرسال البرقيات، والإعلانات، وبطاقات الدعوة...»[1]، وهذا ما أشار إليه أيضا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عندما نبه إلى بعض المسائل في عملية اختيار المحتوى، بقوله: «إن النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم، ومن ثم السؤال ماذا يجب أن نعلم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجوه الآتية:

- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه.

- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية.

- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة»[2].

فالمنهج اللغوي القائم على الوظيفية يبنى على المواقف الحية «حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضى اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة»[3].

وتتحقق الوظيفية اللغوية، أو تدريس اللغة وظيفيا من خلال: «ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة وموضوعات تتلائم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها، وبذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار نموه المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى، ولعل من الموضوعات الصالحة لذلك (وهي مأخوذة من برامج التعليم في بعض البلاد الأوربية): المحادثات، العروض والتمارين المسرحية، ارتجال التمثيليات السهلة، الاستجوابات، دراسة النصوص المختلفة، التعبير عن المشاعر والأحاسيس، النقد، كيفية استعمال المعاجم،كيفية استعمال دوائر المعارف كيفية استعمال الدوريات، قراءة الصحف والمجلات، قراءة النصوص لخبرة الكتاب وبخاصة المعاصرين، إنشاءات في

---

[1] - فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعمية، تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، شركة عامر للطباعة والنشر المنصورة، ج2، 1987، ص45.

[2] - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص203.

[3] - محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988، ص247.

الوصف والقصة والقصيدة، وكتابة الرسائل؛ وهذا يمكن لدروس اللغة العربية أن تجمع إلى جانب غايتها التعليمية غاية أخرى هي نمو الفكر، وانفتاحه على أفاق المستقبل، وعوالم اليوم والغد»[1].

وتأكيدا لأهمية الممارسة والتطبيق في اللغة يمكن القول أنّ إتقان أي مهارة من مهارات اللغة لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران، ويكون ذلك داخل الفصل أولا، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك، وهذا يستوجب استخدام الفصحى داخل الفصل كي تستقيم لغة التلميذ، فإذا لم يصحح اعوجاج الألسنة وزلل الأقلام، ولم يُعود على الوضوح والدقة في التعبير، أدى هذا إلى مشكلة الضعف اللغوي التي لا تُنكر مظاهرها[2].

وقد أوصى أحد الباحثين بضرورة الأخذ بالوظيفية في الموضوعات النحوية بدعوته إلى ضرورة إعادة النظر في توزيعها بحذف ما ليس وظيفيا، والتركيز على ما هو وظيفي[3]، وفي هذه المسألة يقول علي أحمد مدكور: «إن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»[4]، أي أن الاختيار يتم من دون إشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم، وهذا ما توصل إليه "محمد صاري" بعد دراسته لواقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية بمراحل التعليم العام، حيث يرى بأن اختيار المحتوى النحوي في المناهج والمقررات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي، بل يعتمد على التقديرات الشخصية والذاتية، وهذا ما أدى إلى اضطراب وبلبلة في تبويب الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية، وعدم بنائها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوع والتواتر[5].

يقول في هذا الصدد: «على العموم، فإنّ المقررات النحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي، وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشدا هائلا من المصطلحات، والتعريفات، والقواعد اللغوية»[6].

1- أحمد مختار عمر، أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة)، قضايا فكرية للنشر، الكتاب 17-18، القاهرة، 1984، ص149.

2- ينظر: محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988، ص30.

3- ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم العربية، مرجع سابق، ص244.

4- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص292.

5- ينظر: محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، التواصل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر،ع8، جوان2011، ص43.

6- نفسه، ص44.

وهذا ما أشار إليه أيضا أنطوان صياح عندما تحدث عن أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية في النحو، ورده إلى: «خلط غثّ مواد النحو بسمينه، والمستعمل بالمهجور الموهوم، ففي كتب التدريس اليوم كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب منها (كرب) و(حرى) و(اخولق) من أخوات (كاد)، وكذلك التزيّد في شرح علل الممنوع من الصرف، والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنه بحد ذاته، لغة أو لهجة بدليل جواز صرف الممنوع منه، ولا يصح منع المصروف منه ...»[1].

فتعليم كل هذه المسائل دون انتقاء للمحتوى، أو بالانتقاء العشوائي لموضوعاته يرهق المتعلم، وينال من طاقته الفكرية التحصيلية لقواعد اللغة العربية، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستها، ويزيد من استفحال ظاهرة الضعف اللغوي في مستويات التعليم المختلفة، وهذا ما ذهبت إليه بنت الشاطئ في قولها: «الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعليم اللغة ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى أخر الشوط، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه»[2]، والسبب في رأيها يعود إلى كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من أن نتعلمها بلسان أمة ولغة حياة، وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة، ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همّنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيدا عن منطق اللغة وذوقها.

ففي دروس القواعد تعني الوظيفية «اختيار ما هو أكثر شيوعا وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي يندر ورودها واستخدامها في اللغة الحية الدارجة، فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ، ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر، ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالجها، ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقية للتفكير المنظم والكتابة الجيدة، واستخدام اللغة استخداما دقيقا مناسبا»[3].

وهذا ما ذهب إليه الجاحظ في باب رياضة الصبي: «أما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد

[1]- أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص123.

[2]- عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1971، ص196.

[3]- فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، مرجع سابق، ص54.

على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق والتعبير البارع»[1].

فتعليم النحو ليس هدفا بحد ذاته، بل وسيلة تستخدم لعصمة الألسنة والأقلام من اللحن والخطأ، ومن ثم وجب استخدامه بقدر الحاجة إليه فقط، أي أن نختار منه ما يحتاج إليه المتعلم في استعمالاته اللغوية، في المواقف المختلفة من الحياة؛ لأن وظيفة النحو تتمثل في الصحة اللغوية، قراءة وكتابة، وحديثا واستماعا، والصحة اللغوية تتعلق بالجانب التطبيقي للنحو، وكيف تجب النظرة إليه في ضوء وظيفته والحاجة إليه، والتعرف على القدر الضروري منه الذي ينبغي التدرج في عرضه وتعليمه للناشئة، مع الاقتصار على القدر الكافي والضروري من قواعد النحو، والذي يحتاج إليه التلاميذ، ليكتبوا ويقرأوا بصورة صحيحة؛ وعليه لابد من تدريس النحو لأجل تحقيق وظيفته اللسانية والكتابية، وتجنيب التلاميذ التفريعات في المسائل الخلافية، والشواهد الشاذة[2].

وثمة صورة أخرى من صور الوظيفية تتمثل في الاهتمام بالممارسة والتطبيق اللغويين دون حفظ القاعدة فالمفهوم الصحيح للقواعد أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات؛ لأن اللغة تدرس من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسية: فهم اللغة المسموعة، فهم اللغة المكتوبة، التعبير السليم كلاما، والتعبير السليم كتابة.

والوظيفية لا تتعلق بمسائل النحو والصرف والإملاء والبلاغة فقط، بل يتعلق الأمر كذلك بانتقاء الموضوعات التي يحتاجها التلميذ في كل مرحلة، والتي تعبر عن اهتماماته وحاجاته المختلفة، بالإضافة إلى مسألة التقويم والتدريبات اللغوية ...، فالالتزام بالاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية في المناهج التعليمية أمر ضروري ومهم ولكن الأهم أن يكون الالتزام من خلال خطة واعية بالأبعاد الوظيفية لهذه اللغة، بحيث تمنح الأبواب اللغوية الأكثر استخداما وتداولا مكانة عالية في البرامج التعليمية، وأن نركز على الأساليب التقويمية التي تكسب التلميذ القدرة على توظيف اللغة وممارستها في المواقف المختلفة، ولنجعل منه أداة منتجة للغة لا أداة حافظة فقط.

ومن ثم فان تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يوجب تقصي المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان ويحتاج فيها إلى استعمال اللغة وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة مع المتعلمين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم ومتطلبات هذه المواقف، لا أن نعلم كل شيء للتلميذ بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء، لأن العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها.

---

[1]- الجاحظ، رسائل الجاحظ، ج3، مصدر سابق، ص38.

[2]-ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص245.

ومن هنا فإنّ تعلم اللغة العربية وتعليمها وفق المنحى الوظيفي يجعل بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، ويحفز المتعلم أكثر ويدفعه نحو التعلم، فيجعله أكثر اهتماما باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته لأنها السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلم بحاجة إلى اللغة.

8-2-2- **المُدخل المهـــاري**: إن الصلات بين فنون اللغة كثيرة ومتنوعة، وهي في معظمها تعود إلى أن هذه الفنون تتشكل أساسا من اللغة المشتركة، سواء ظهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة، أم في شكل إرسال كالكلام والكتابة، كما تعود هذه الصلات أيضا إلى أن الخبرة أو التجربة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتالي في الفنون الأخرى[1]، ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة، فالمواقف اللغوية التي تستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط، وتتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلا ارتباطيا، إذ يعدّ ذلك أمرا أساسيا في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال، أو الإنتاج والتلقي؛ لذا يرى أحد المختصين أنّ: «منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة دون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليا ولا واقعيا، ولابد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازيا من جوانبه المختلفة الفكرية، والوجدانية والأدائية»[2].

وترى التربية الحديثة أن المهارات اللغوية تتمثل في المحادثة والاستماع، والقراءة والكتابة، وأنّ المحادثة والكتابة تمثلان الإرسال للمعاني، في حين أن القراءة والاستماع تمثلان الاستقبال، وأن على معلمي اللغة أن يدربوا على هذه المهارات في إطار التّكامل، إذ أن تعليم الطفل القراءة من غير تدريبه على مهارة المحادثة والاستماع والاستعداد للقراءة معرض للإخفاق[3].

---

[1]- ينظر: فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، مرجع سابق، ص39.

[2]- فتحي علي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة مصر، 1984، ص37.

[3]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1962، ص82 وما بعدها.

ولعل القارئ يلمح تشابها بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، وهذا لا يعني أنهما اتجاه واحد، ولكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة، هذا فيما يتعلق بالطرح النظري، لكن الطرح البحثي الإجرائي للمدخل المهاري لم يتعامل -إلا فيما ندر- مع هذه المهارات من منظور تكاملي، فكان اهتمام هذه الدراسات يتناول كل مهارة على حدة، وهذا هو الاتجاه السائد فيها.

وقد أشار علي أحمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللغة العربية إلى ذلك بقوله: «إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن (وهو تدريس اللغة على أنها فروع) هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر، ويؤثر فيه ويتأثر به، أي أن ندرس اللغة على أنها استماع وتحدث، وقراءة وكتابة»[1]، وهذا ما سأتناوله في الفصل القادم من هذه الأطروحة.

8-2-3- **المدخل التواصلي**: قدّر الله للإنسان أن يتميّز عن سائر الكائنات ليكون خليفة في الأرض وخصّه بمقومات تعينه على أداء تلك المهمة، ومن بين تلك المقومات اللّغة ليستطيع بواسطتها التّواصل مع أخيه الإنسان، ومن أجل القيام بمهمة الاستخلاف، وتحقيق الرّقي والازدهار في حياة النّاس، كما أنّ الإنسان وعبر آليّة اللّغة يستطيع أن يتمثّل الكون والعلاقات والقوانين التي تسيّره؛ فيعي هذا الوجود، ويصل إلى أن يسخّره لأغراضه يقول طلعت منصور: «فباللّغة يستطيع الإنسان أن يجرّد هذا الوجود المادّي والإنساني في خصائص وعلاقات وقوانين، وأن يتحقّق له الوعي بهذا الوجود والتّحكم فيه»[2]، ولا يستطيع الإنسان أن يصل إلى هذا الوعي بالوجود والتّحكم فيه في حدود ما قُدّر له إلا بمعيّة أخيه الإنسان، لذلك فهو يحتاج إلى اللّغة للتواصل معه.

واللّغة بهذا المعنى تساعد الإنسان على بلوغ غايتين: التّواصل مع الآخر، وتمثّل الوجود وتسخيره لصالحه يقول جون جوزيف في كتابه اللّغة والهويّة: «لقد عرف اللّغويون والفلاسفة الغايات الأساسيّة للّغة تقليدا من خلال أحد البعدين التّاليين، أو من خلالهما معا: التّواصل مع الغير، إذ يستحيل على بني البشر العيش في عزلة، وتمثّل الكون لأنفسنا في عقولنا»[3]، فالوظيفة الأولى للّغة أنّها تلبي حاجة التّعايش مع الآخر وهو جوهر التّواصل، وهذا هو الهدف الذي يسعى له المدخل التواصلي في تعليم اللغة، وبمعنى آخر أنّ هذا المدخل يقوم على الهدف من اللغة في الحياة وهو الوظيفة التواصلية التي تعتبر أهم وظائف اللغة، كونها تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص64.

2- طلعت منصور، سيكولوجيّة الاتّصال، مرجع سابق، ص123.

3- جون جوزيف، اللّغة والهوية، ترجمة عبد النّور خراقي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة، الفنون والأدب، عدد342 أغسطس2007، ص35.

اللغة، وكونها هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع، يقول محسن علي عطية في هذا الصدد: «... إذ أنّ أداة الاتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثل المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستجابة، وذلك كله هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتصال»[1].

ويؤكّد ذلك أيضا أندري مارتيني حيث يقول: «إنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي وظيفة التّواصل ... وإذا كانت اللّغة تتغيّر عبر الزّمن؛ فلكي تتواءم بشكل أساسي مع إشباع حاجات التّواصل للجماعة التي تتكلّم تلك اللّغة»[2] فلا يمكن تحقيق التّواصل من دون لغة، كما لا يُتصوّر لغة بدون تواصل، حيث يتناقل النّاس المعلومات والأفكار والخبرات، لذلك تبرز الحاجة إلى تعلّم اللّغة واكتسابها كآلية لتحقيق التفاعل مع الذّات ومع المجتمع.

والطريقة الاتصالية، أو كما يسميها البعض المدخل الاتصالي (Communicative Approach) تهدف إلى تعلم اللغة عن طريق اتصال حقيقي شامل، يقوم على معرفة الأساليب اللغوية المتداولة، والقواعد التي تحكمها، ثم توليد تراكيب صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا، بدلا من الاعتماد على حوارات مكتوبة لمواقف مصطنعة، ونشأت هذه الطريقة في أوائل سبعينيات القرن الماضي، ويعتبر "ديل هايمز" هو المؤسس الحقيقي لهذه الطريقة عام 1972، ويطلقون عليه أبا الكفاية الاتصالية.

8-2-3-1- مفهوم الكفاءة التواصلية: يرى "هايمز" أنّ الكفاءة التواصلية: «هي تمكن الناطق باللغة المعينة من أنظمتها وقوانينها من جهة، والتمكن في الوقت نفسه من أساليب استعمالها بحسب المواقف والسياقات المختلفة»[3]، فالملكة التواصلية حسبه تأخذ في الاعتبار العلاقة الفعلية بين اللغة والثقافة في الكلام الحي[4]

أمّا دوغلاس براون فقد عرّفها على أنها شبكة معقّدة متداخلة من الخصائص النفسية المنطقية، والاجتماعية الثقافية، والفيزيقية، واللغوية[5].

ولقد أكّدت المقاربة التّواصليّة على أنّ المعرفة بقواعد استعمال اللّغة لا يؤدي بالضّرورة إلى إمكانيّة توظيف هذه القواعد إجرائيّا هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن عزل اللّغة عن مواضع استعمالها، فعندما نتخاطب نستعمل اللّغة لغرض محدّد مثلا: النّقاش أو الإقناع أو الوعد ...، وننفذ إلى هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدّد

---

[1] - محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص69.

[2]- André Martinet, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, 1960, p9.

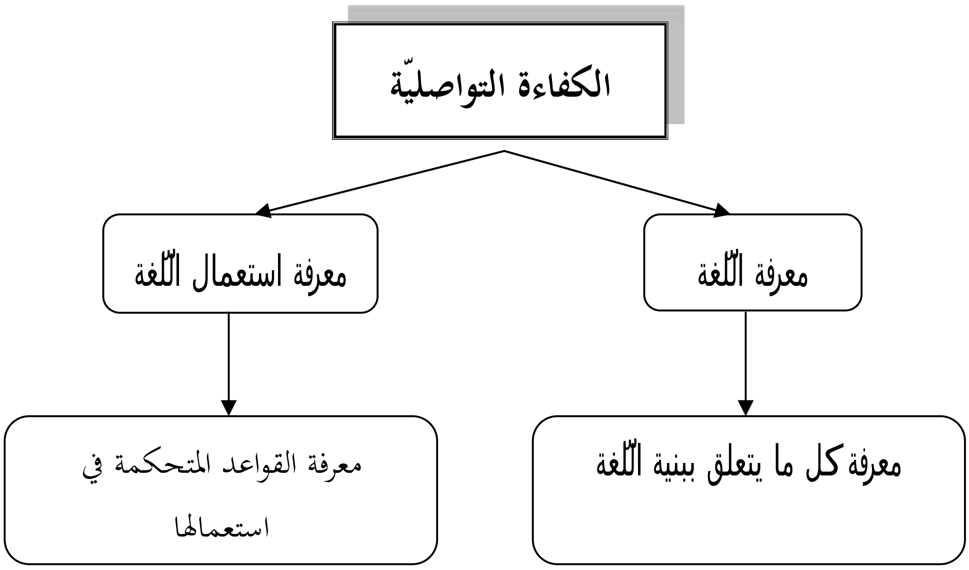
[3] - هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان،ط1،2003، ص88.

[4] -Dell H. Hymes, vers la compétance de communication, Traduction de Mugler (F), Marshude les édition Didier, Paris,1991, p121.

[5] - ينظر: دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص264.

فالمتحدّث يختار طريقته في التّعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطّريقة نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في عين الاعتبار هويّة المُتحدّث إليه وعلاقته به ...، فلا يكفي إلمام الطّالب بقوالب اللّغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتّداول حول المعنى[1].

ويمكن أن نمثّل مكونات الكفاءة التّواصلّية بالرّسم البياني التّالي:



الشكل رقم (20): مكوّنات الكفاءة التواصلية.

يتّضح من خلال الرّسم البياني أنّ الكفاءة التّواصلّية تعتمد على عنصرين أساسيين هما:

- معرفة اللّغة؛ بمعنى معرفة كلّ ما يتعلّق ببنية اللّغة.
- معرفة استعمال اللّغة؛ أي معرفة القواعد المتحكّمة في استعمالها.

إنّ مفهوم الكفاءة التّواصلّية يتجاوز المعرفة الضّمنّية إلى معرفة المتكلّم لمعرفة عملّية تامّة، أو مهاريّة استعمالّية للقواعد النّفسّية والاجتماعّية والثّقافية التي تخصّ استعمال الكلام في محيط اجتماعي لغوي معيّن، فيتحقّق الانسجام الذي يُعتبر المؤطّر الأساسي للفعل الكلامي، ولا يقف عند حدود الكفاءة اللّغويّة التي طرحها تشومسكي، بل لابد من معرفة كيفّيات توظيف العبارات اللّغويّة في المواقف الاتّصالّية المختلفة، وهو ما يُعبّر عنه بالكفاءة التّداولّية.

[1]- ينظر: ديان لارسن- فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض 1995، ص139- 140.

وبهذا تعدّ الكفاءة التّواصليّة مكمّلا أساسيّا للكفاءة اللّغويّة؛ فهي تقتضي تمكّن المتكلّم من إحكام التّعبير والكلام وعادات المتكلّمين في ذلك، ومقاييس استعمال أسلوب من الأساليب، وهي تتطلّب حيّازة معرفة مهارية براغماتيّة لما يتعلّق بالأعراف الحديثيّة[1]، أمّا مسألة اكتسابها (الكفاءة التّواصليّة) فتتمّ في الحدود نفسها التي يتمّ بها اكتساب الكفاءة اللّغويّة؛ لأنّه في سياق مسار النّمو ذاته تكتسب المعارف الخاصّة باستعمال جمل لغة ما، فالأطفال عندما يشرعون في اكتساب الملكة اللّغويّة، فهم يكتسبون أيضا المعارف الخاصّة بمجموعة الأحوال (المقامات) المتعلّقة باستعمال الجمل والعبارات، حيث يطوّر الأطفال نظريّة عامّة للكلام انطلاقا من تجربة محدودة حول أنماط الكلام وممارسته الفعليّة، وعلاقته بالخصائص الاجتماعيّة والثّقافية[2]، وهذا ما أكّدته "ص.موران" بقولها: «إنّ الطّفل العادي يكتسب معرفه بالجمل اللّغويّة ليست كجمل سليمة نحويّا، وإنّما كونها ملائمة أو غير ملائمة، فهو يكتسب الملكة الّتي تعلّمه متى يتكلّم؟ ومتى لا يتكلّم؟ وكيف يتكلّم؟، مع من؟، في أيّ وقت؟، أين وبأيّ طريقة؟، مشاركا في الأحداث الكلاميّة، مقوّما للكيفيّة التي ينجز بها الغير هذه الأفعال»[3].

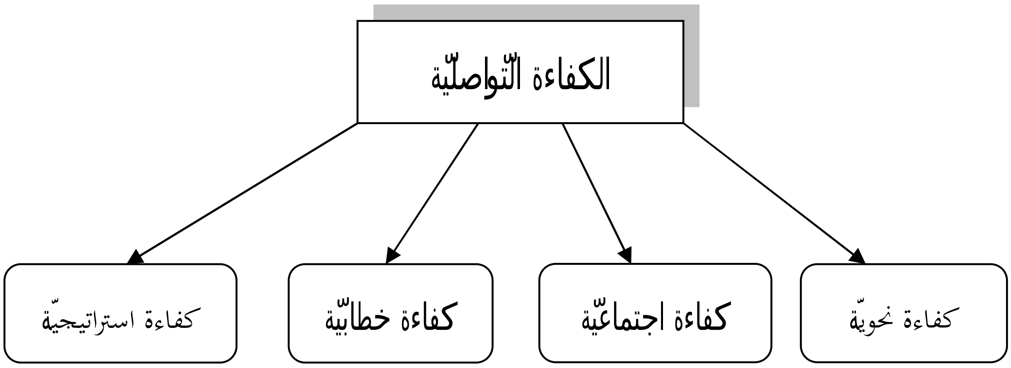
اعتمادا على ما سبق يمكن القول: أنّ الجانبين (القياسي والاستعمالي) ضروريان جميعا في التّعلم والاكتساب فإذا كان الهدف من تعلم اللّغة هو التّواصل واكتساب المعارف والخبرات، فلا يمكن أن يكون المحتوى المعدّ عبارة عن محتوى نحوي نظري دون الالتفات إلى قواعد الاستعمال؛ لأنّ ذلك يجعل المتكلّم معزولا عن مجتمعه، ممّا يخلّ بالتّفاهم وغرض الحديث، والحال نفسه بالنّسبة للقواعد النّحوية إذ لا ينبغي تجاوزها؛ لأنّ الملكة التّواصليّة لا تعني إهمال القواعد اللّغويّة، وإنّما تسمح للفرد بالدّخول في السّيرورة التّواصليّة مع الغير مع التّحكّم في أنظمة اللّغة، أو بعبارة أخرى الملكة التّواصليّة تسمح للفرد باستعمال اللّغة وفق أنظمتها في السّياقات الاجتماعيّة للتّفاهم مع أفراد الجماعة اللّغويّة المتكلمة بتلك اللّغة، وتحقيق العلاقات معهم مع التّمكن من اختيار الإستراتيجيّات التي تناسب السّياقات التي يتكلّم فيها أثناء مشاركته في الأحداث الكلاميّة.

[1]- ينظر: الطّاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، (رسالة ماجستير)، إشراف خوله طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 1996، ص203.

[2]- ينظر: نفسه، ص317.

[3]-Sophie Moirand: Enseigner a communiquer en langues étrangères, coll.(f) Hachette, Paris, 1982, p19.

8-2-3-2- **أقسام الكفاءة التّواصليّة:** تظهر شموليّة هذا المفهوم من حيث احتوائه على كفاءات أخرى تتعدّد بتعدّد المقامات التّواصليّة، واحتياجات المتعلّم اللّغويّة، وهيّ أربعة نعرضها من خلال الرّسم البياني الآتي[1]:



الشكل رقم (21): أقسام الكفاءة التواصلية.

أ- **الكفاءة النّحويّة:** تشير إلى ما قصده تشومسكي من "الكفاءة اللّغويّة"؛ أي معرفة نظام اللّغة من صوت وصرف، ونحو، ودلالة، إضافة إلى المعرفة المعجميّة بالمفردات اللّغويّة[2]، وتتمثل هذه القدرة في مختلف الآليات التي تسمح للفرد بتفكيك الخطاب اللغوي بما يسمح له فهمه؛ أو فهم أكبر عدد من السلاسل التي تركبه... ثم تخزين العناصر والمثل سواء أتعلق الأمر بالبنى الصوتية أم الصرفية أم التركيبية ليعاد تركيبها في أحوال التخاطب المشابهة.

ب- **الكفاءة الاجتماعيّة:** تشير إلى قدرة الفرد على فهم السّياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلاله عملية الاتّصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعيّة المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعيّة بين الفرد والآخرين، فالغاية من تعليم اللغات ليست استخدام القوانين والقواعد الموافقة لسلسلة من العمليات التلفظية الشكلية التي لا تراعي العوارض المورفولوجية والتركيبية المقترنة بقيم ضمنية، «بل الغاية هي الفعل التواصلي في حد ذاته، بوصفه عملية تلفظية، تستدعي وجود آليات أسلوبية وتداولية»[3]، وتتجلى هذه الأحوال المصاحبة في المواقف والسياقات التلفظية الخاصة، والنظم الظرفية (زمان، مكان، مقاصد)، إذ أن اكتساب المعايير

---

[1]- ينظر: هنية مايدي، تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي، مجلة الآداب واللّغات، جامعة عمار الثّليجي، الأغواط، الجزائر العدد07، فيفري2011، ص135.

2- ينظر: محمد اسماعيلي علوي، التواصل الانساني، دراسة لسانية، كنوز المعرفة، الأردن، 2014، ص114.

3- أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005، ص:107.

اللغوية على المستوى المورفولوجي والتركيبي والمعجمي ليس بكاف لتحقيق التواصل، وهنا بالذات تبرز أهمية القدرة اللغوية الاجتماعية.

ج- **الكفاءة الخطابيّة:** القدرة الخطابية هي قبل كل شيء ذلك العنصر المكون للملكة التواصلية بالاتحاد مع عناصر أخرى، فهي تضمن اتساق وانسجام جميع أنواع التخاطبات بإزاء الحالة التواصلية التي يتفاعل فيها الفرد هذا من وجهة نظر لسانية بحتة، أما من وجهة نظر تعليميات اللغات الحديثة فتتجلى هذه القدرة في إمكانية المتعلم من فهم المعاني العامة للنصوص ومقاصدها من خلال عناصر المدخل، بمعنى أنها تمنحه مكنة استنباط المفاهيم العامة من خلال الأدلة اللغوية والعلامات غير اللغوية دون المعرفة الدقيقة بالتفاصيل اللغوية للخطاب في حدّ ذاته، فهي بهذا المفهوم تشكل له موجهات ومعالم توصله إلى المقصد من خلال بعض عناصر الخطاب فقط.

وبمعنى آخر الكفاءة الخطابية تشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتّخاطب من خلال فهم الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره، وأساليب التّعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنّص ككلّ.

د- **الكفاءة الإستراتيجية:** تشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب، والاستراتيجيّات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث[1]، وغير ذلك من الاستراتيجيّات المهمّة لإتمام عمليّة الاتّصال من أساليب ووسائل يستعين بها المتحدّث في حالة تعثّر وصول الرّسالة إلى المتّلقي أو صعوبة فهمها كتكرار الكلمات والشّرح، أو إعادة الصّياغة، أو حركة اليدين، أي أنها تتكون من استراتيجيات التّواصل اللفظي وغير اللفظي التي يمكن استدعاؤها للتعويض عن توقف التّواصل نتيجة لمتغيرات الأداء أو عدم الكفاية.

8-2-3-3- تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي: إنّ مدخل التّواصل اللّغوي مدخل تعليميّ وظيفيّ يقوم على تعليم اللّغة من خلال مواقف حيويّة واقعيّة يستطيع فيها المتعلمون ممارسة اللّغة من خلال مهارات أربعة هي: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة؛ وذلك سعيا للتّواصل والتّفاعل في سياق لغوي سليم، وقد ظهر هذا الاتّجاه في ظلّ الاهتمام المتزايد للطّرائق التّعليميّة والاتجاهات التي تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعيّة والمناحي الوظيفيّة التي تجعل من عمليّة التّعلم أكثر ملامسة للواقع.

ويتأسّس الاتّجاه التّواصلي على الوظيفة الأساسيّة للتّعليم، وهي تمكين الفرد من التّكيف مع أبناء مجتمعه الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، وأهمّ تلك الوسائل هي اللّغة بمهاراتها (الاستماع، التّحدث القراءة، الكتابة) التي تشكّل عمليّة الاتّصال، وانطلاقا من هذا فإنّ تعليم المتعلّمين تراكيب لغويّة وتحفيظهم قواعد

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، مرجع سابق، ص174.

لغويّة معيّنة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلّبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعيّة التي تواجههم[1].

وتحقيقا لهذه الفعاليّة في التّعليم اعتمد أصحاب هذا التّوجه مجموعة من الركّائز انبنى عليها منها[2]:

أ– التّوازن بين مهارات اللّغة الأربعة، حيث يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على تكامل المهارات وعدم الفصل بينها حيث تتكامل وتتداخل ويكمّل بعضها البعض الآخر[3].

ب– الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصلّية بمستوياتها الأربعة (نحوية، اجتماعية، خطابية إستراتيجية)، وتكوين الأساس الإبداعي لدى المتعلّم، والوصول به إلى الطّلاقة اللّغويّة بدل الاقتصار على الصّحة اللّغويّة، وفي هذا الصّدد يصبح من الضّروري التّلازم الذي يدمج المعرفة النّحويّة التي تضمّ مستويات (صوتيّة، صرفيّة معجميّة، دلاليّة، وتركيبيّة) للّغة، والمعرفة السّيسيولسانيّة التي تربط اللّغة بسياقاتها الاجتماعيّة، والمعرفة الإستراتيجيّة التي تُعنى باستراتجيات التّواصل سواء اللّغوي أو غير اللّغوي[4].

ج- يركّز هذا الاتّجاه على جعل التّواصل بؤرة أنشطة القسم مع الاهتمام بمختلف الاستعمالات الاجتماعيّة وذلك بربط البيئة التّعليميّة بواقع المتعلّم؛ ممّا يخلق الدّافعيّة للتّعلّم، ويتحقّق ذلك بالوقوف على حاجاته اللّغوية في اختيار المحتويات، «فالمقاربة التّواصلية لا تلجأ إلى الاختيار من أجل تخفيض المدّونة كما في البنيويّة، وإنّما لجعل هذه الأخيرة تتناسب وحاجات المتعلّم»[5].

د- ردّ الاعتبار للمكتوب إلى جانب الشّفوي؛ لأنّ الحاجات التّعليميّة والأهداف المسطّرة تستدعي التّوازن بين تعليم الجانب الشّفوي والكتابي؛ أي لابدّ من أن يكون تعلّم المكتوب موازيّا لتعلّم الشّفوي، ولمرحلة الاستماع والاستيعاب والفهم؛ من أجل تنمّية ملكة المتعلّم التّواصلّية سواء أكانت شفهيّة أم كتابيّة[6].

---

[1] - ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص85.

[2]- ينظر: هنية مايدي، تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي، مرجع سابق، ص136.

[3]-Johnson.k and Marrow.k: Communication in the class room, London, axford university press, 1981, p108.

[4]- ينظر: هنية مايدي، تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي، مرجع سابق، ص136، نقلا عن بدر ابن الرّاضي: تعليم اللّغة وتعلّمها، مقاربة تواصليّة، مجلة اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، منشورات مجلة علوم التّربية، ط1، الرّباط، ص16.

[5]-Robert Galisson, D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères édition, clé internationale, paris,1980, p23.

[6]-Ibid, p118.

هـ- يعتبر هذا الاتّجاه اللّغة نظاما مفتوحا يهتم بسياق الاستعمال وأدوار المتكلّم والمستمع، ولهذا لا يعرض المادة على أساس التّدرج اللّغوي، بل على أساس التّدرج الوظيفي التّواصلي؛ أي لابدّ أن نراعي الوظائف اللّغويّة التي يجب تعليمها للمتعلّم حتى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة دون إهمال القواعد النّحويّة التي هي العمود الفقري للّغة[1]، وبمعنى آخر أن الاتّجاه التّواصلي يرفض تعليم معاني أقوال بعزلها عن السّياقات الكلاميّة؛ لأنّ المعنى مرتبط بمظهرين أساسين للّغة هما: الاستعمال(L'usage) والتّوظيف(L'emploi)، فالاستعمال هو مظهر الأشياء الذي يوضّح إلى أيّ حدّ يُظهر مستعمل اللّغة معرفته بالقواعد اللّغوية، أمّا التّوظيف فهو مظهر آخر للأداء، وهو الذي يوضّح الحدّ الذي يبيّن فيه مستعمل اللّغة قدرته على اعتماد معرفته للقواعد اللّغويّة ليتواصل بكلّ فعاليّة[2]؛ أي أنّ المقاربة التّواصلية لا تعلّم المتعلّم الاستعمال السّليم فحسب، وإنّما تكسبه القدرة على المشاركة في الأحداث الكلاميّة والتّوظيف المناسب لهذه الأحداث في المواقف المناسبة أيضا.

و- يأخذ الاتّجاه التّواصلي بعين الاعتبار المتعلّم ليس كفرد يخضع للمؤثّرات الخارجيّة فحسب؛ بل كإنسان له قدراته الذّاتية التي لابدّ من إثارتها بكلّ ما فيها من طاقات، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الاهتمام بالنّشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة (حلّ مشكلات، إنجاز تمثيليّة) تتاح فيها الفرصة للمتعلّم كي يمارس دور المشارك والمراقب والملاحظ والمساهم، فإذا كانت الطّرائق السّابقة تقوم على المعلّم بالدّرجة الأولى، إذ هو الذي يوجه الأسئلة، وهو صاحب زمام المبادرة، وهو الملقّن لكلّ شيء يقال ويجري أثناء التّعليم، ودور المتعلّم هو استقبال الأسئلة، والاستماع إلى الشّرح؛ فإنّ الاتجاه التّواصلي يتمحور حول المتعلّم باعتباره متعلّما ايجابيّا يقوم بانجاز فكري وإبداعي أثناء تعلّمه اللّغة، كما أنّ الهدف من كلّ برنامج تعليمي هو المتعلّم وهو المستفيد الأوّل منه والعنصر الأساسي في العمليّة التّعليميّة.

ز- الممارسة أساس تعليم اللّغة: فاللّغة نفسها مهارة تضمّ مجموعة من المهارات الجزئيّة، ولا يتوقّف إتقانها على حفظ القواعد والتّراكيب، بل يتوقّف على الممارسة ومحاكاة النّماذج اللّغويّة السّليمة التي يتعرّض لها، وبالتّدريب والمران الموجّه على المهارات اللّغويّة المختلفة[3].

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص187.

[2]- Henry.G.Widdowson, une approche communicative de l'enseignement des langues p14.

[3] - ينظر: فتحي يونس، استراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2000، ص 162.

ح- التّأكيد على مبدأ وظيفيّة اللّغة، حيث يؤكّد مدخل التّواصل اللّغوي على ضرورة تزويد المتعلّمين بكيفيّة توظيف اللّغة في المواقف الحقيقيّة، وتدريبهم عليها دون الاكتفاء بمجرد التّكرار الآلي للجمل والعبارات الجافة البعيدة عن الحياة والواقع[1].

ط- تنميّة الجانب اللّغوي والجانب التّواصلي معا، حيث يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على جانبين في تعليم اللّغة، وهما: الجانب اللّغوي والمتمثل في القواعد والتّراكيب، والجانب التّواصلي وهو توظيف القواعد والتّراكيب في التّواصل السّليم[2].

ممّا سبق نخلص أنّ تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل وظائف اتصالية معينة في موقف معينة، كما أنه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثم التدريب على باقي المهارات اللغوية[3]، بحيث يصبح المتعلم ملما بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة، وقادرا على انتقاء التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الاتصالية المختلفة، ولذلك يقتضي هذا المنحى وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداما عمليا والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التّشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كلّ متكامل، وأي خلل يتعرض له أي جزء أو فن من فنونها يتسرب إلى اللغة كلّها، ويتسبب في قصورها عن أداء أهم دور لها، وهو الاتصال والتفاهم وتبادل الخبرات، والمهارات والآراء، ومعنى ذلك أن مُدخل الاتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها موضع التّطبيق الفعلي[4]، أي أن المدخل التواصلي هو مدخل اجتماعي في تعليم اللغة لا يقتصر في تنمية المهارات اللغوية على مواقف التواصل الرسمي داخل قاعة الدرس، من خلال حديث المتعلم وكتاباته، واستماع المتعلمين وقراءاتهم وإجاباتهم، واستفساراتهم الشفهية والتحريرية، وتعليقاتهم على إجابات إخوانهم، وإنما تمتد فعاليتة لتبقى واضحة في المسارات اللغوية وخارج العملية التعليمية سواء داخل المدرسة، من خلال الأحاديث المتبادلة العامة، والاقتراحات

---

1 - voir: Berad Evelyne, L’approche communicative, théorie et pratiques, paris Clé International, 1991,p44.

2- voir: Anthony P R Howatt, A history of English language teaching, oxford university press, New York, 1984, P126.

3- ينظر: أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية النفسية، جامعة أم القرى ط1، 2000، ص69.

4- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص82-83.

والنصائح، وقراءة المواد المكتوبة والمنشورة في أرجاء المدرسة، أو من خلال الاتصالات اللغوية للمتعلم خارج المدرسة مثل: الحوارات، الأحاديث الهاتفة، القراءات الحرة، والكتابات المتفرقة ...، فالهدف الأساسي من هذه المقاربة هو جعل اللّغة لغة حياة من خلال توظيف المعارف اللّغوية توظيفا واعيا يمكّن المتعلّمين من استعمال اللّغة في مقامات تواصليّة مختلفة.

8-2-4- المدخل التكاملي: يقوم المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعلم[1].

ومن هنا فإن التكامل «أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولا بأول»[2].

وفكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جدا ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، فقد أدرك علماء العربية قديما هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محورا تتجمع حوله معالجات لغوية عديدة، من تفسير مفردات النص وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصور البلاغية والمسائل النحوية، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعر أو الأديب، وما لصاحب النص من مميزات أسلوبية، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظروف التي قيل فيها النص ومناسبته، ومواضع تقاطع النّص مع نصوص أخرى مشابهة، والولوج إلى موسيقى النّص، وإجراء العديد من القراءات[3]، أي أن ننظر إلى اللغة، على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا مفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص82.

[2]- أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مرجع سابق، ص21.

3- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر 1979، ص73.

والتعبير والتذوق، والحفظ والإملاء، والتدريب اللغوي ... وهكذا، وقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في العهود الأولى تدريسا وتأليفا، وكتاب الكامل للمبرد يعد مثالا للتأليف على هذه الطريقة، ففيه يعرض النص، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها[1]، وطبيعي أن نظرية الوحدة لا تعترف بتخصيص حصص معينة لأي نوع من أنواع الدراسات اللغوية، فاللغة تتكون من نظم لغوية عديدة، صوتية، وصرفية، ونحوية ودلالية، فحين يطلق على الأفكار المركبة نظاما يكون بينها علاقات عضوية، بحيث يؤدي كل نظام منها في البناء اللغوي وظيفة تختلف عما يؤديه الآخر، فالنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعا، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء وأن يضاف إليه شيء[2].

وقد ظهر الاهتمام بفكرة التكامل في تعليم اللغة العربية منهجا وطريقة في مجال التربية والتعليم بعد أن اقتنع التربويون بعدم جدوى تعليم اللغة وفق المدخل الموضوعي (التفريغي) الذي يقوم على أساس تفتيت الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين، واعتبار أن اللغة مواد متميزة بعضها عن بعض: من نحو يصون اللسان من اللحن، ويحفظ القلم من الزلل، وصرف يبحث في بنية الكلمة، وبلاغة تحدد ملامح الجمال في الأسلوب، وإملاء يرشد إلى كيفية رسم الكلمة رسما صحيحا، وتعبير، وقراءة، ونصوص ومحفوظات... وأن كل مادة منها تؤدي غرضا، وتحقق أهدافا لا يمكن أن تحقق إلا بدراسة كل مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللغة العربية الأخرى.

وإذا كان الضِّد يظهر حسنه الضِّد، وبضدِّها تتمايز الأشياء نذكر أبرز عيوب تعليم اللغة على وفق المدخل الموضوعي:

- أنّ فيه تمزيقا للغة يفسد جوهرها، ويخرجها عن طبيعتها، وهذا التمزيق يعد تفتيتا للخبرة اللغوية التي يكتسبها المتعلم.

- أنّه يحول دون تمكن المتعلم من اكتساب الممارسة اللغوية السليمة، فتفتيت الخبرة اللغوية المكتسبة مترتب عليه عجز المتعلم عن توظيف اللغة في المواقف الاجتماعية توظيفا فاعلا يحقق الهدف المنشود من تعلمها.

- أنّ المتعلم لا يتحرى الضبط الصحيح، والنطق السليم إلا في درس قواعد اللغة، ولا يتأنق في اختيار عباراته إلا في درس الأدب، ولا يهتم برسم الكلمات رسما صحيحا إلا في درس الإملاء، ولا يلبس الحروف حلة من الجمال إلا في درس الخط، ولا يتمثل المعنى إلا في درس القراءة.

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص50.

[2]- ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص312.

- أن حماس المعلم يشتد في درس نتيجة ميله إليه، في حين يفتر في درس لا يميل إليه، مما يؤدي إلى عدم تعادل النمو اللغوي وتكافئه لدى المتعلم في مواقف تعلم اللغة.

- أن فرص التدريب على التعبير السليم تقل ويضيق مجالها، مع أن التعبير ثمرة الدراسات اللغوية جميعها، وقمة التّعلم اللغوي.

وفيما يلي سأتطرق إلى أهم الأسس التي يعتمد عليها المدخل التكاملي في تعليمية اللغة[1]:

- أن فروع اللغة ما هي إلا اللغة نفسها، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلا باللغة ككل تتضح وظائفه بشكل متكامل، فالقاعدة النحوية والصرفية والخط والإملاء، حين تدرس في موقف مستقل، لا تحقق وظيفتها في النمو اللغوي، في حين أنها لو درست في موقف لغوي متكامل (طبيعي)، أدت إلى سرعة التعلم، ولأدرك المتعلم نفسه وظيفتها في السياق اللغوي.

- أن في الارتكاز عند تعليم اللغة على المدخل التكاملي تجديدا لنشاط المتعلم، وبعثا لشوقه، ودفعا للسآمة والملل عنه، لتنويع العمل وتلوينه، وعدم اقتصاره على فرع واحد من فروع اللغة، وشعور المتعلم بأهمية الخبرة اللغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي.

- أنه يتم فيه الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، حيث تزول الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيه المواد مع بعضها.

- أن في تعليم اللغة وفق المدخل التكاملي ضمانا لمعالجات لغوية متكررة، بتكرار الرجوع إلى المهارة اللغوية ودراستها من مختلف جوانبها، وفي التكرار تثبيت للمهارة نفسها، وتعميق للمعالجة اللغوية.

- أن في تعليم اللغة وفق هذا المدخل ضمانا للربط الوثيق بين ألوان الدراسات اللغوية؛ مما ينعكس أثره على أداء المتعلم، وثقافته، وتشكيل وعيه، بالإضافة إلى أنّ المتعلم يتعايش مع النّص وقتا أطول مما يمكّنه من الاتصال بمعانيه والاندماج به، ومن ثم ذوبانه فيه، واستدخاله القيم والسلوكيات والاتجاهات الفكرية التي تشع فيه.

- إن في تعليم اللغة وفق هذا المدخل ضمانا للنمو اللغوي عند المتعلم نموا متعادلا، لا تطغى فيه مهارة على أخرى؛ لأن مهارات اللغة جميعها تعالج في ظروف واحدة، لا يتفاوت فيها حماس المعلم في الموقف التعليمي.

- أن في تعليم اللغة وفق المدخل التكاملي مسايرة للاستعمال اللغوي، لأنّ المتعلم حينما يستخدم اللغة في التعبير الشفهي أو الكتابي إنما يستخدمها وحدة مترابطة، بمعنى أنه لا يستشير المعجم ليمده بالمفردات الملائمة لمقتضى الحال، ولا يحتكم إلى قاعدة نحوية ليفهم كيف يؤلف جملة، ويضبط كلمة، وإنما يتم ذلك كله بصورة سريعة

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص50-51.

متكاملة مترابطة، فتلقينه قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية يرددها ويكررها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، ولا يتمرس بجوها لا يعد موقفا سليما، وليس موقفا سليما في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلم على تلاميذه قطعة لم يتمثلوها، وليس موقفا تعليميا لغويا ذلك الذي يراد فيه التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة بخط جميل ...، ذلك أن هذه المواقف كلها وأمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظا وحسب، أو رمزا مكتوبا وحسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة وما الرمز المكتوب إلا وسيلة، وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى، أو ترسيخ إحساس، أو التعبير عن موقف[1].

- أن تعليم اللغة يكون أسهل على المتعلم وأيسر عندما تكون للغة وظيفية تكاملية، وعندما لا تكون مجزأة فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نص متكامل ضمن سياق لغوي اجتماعي يتلاءم مع خبرات المتعلم.

- إذا كان تعلم اللغة يتم بطريقة أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي، وفي سياق طبيعي، فإن التكامل (Integration) هو أساس ومفتاح تعلم اللغة.

- أن تعليم اللغة يكون أكثر فعالية إذا قام على أساس تناول مهارات اللغة على أنها وحدة متكاملة، تؤدي دورا وظيفيا في الحياة الفكرية والاجتماعية بدلا من التركيز على الجانب النظري والمعرفي في معالجة اللغة.

- إن تعليم اللغة العربية في عصر العولمة والتفجر المعرفي يستوجب تعليمها لتحقيق وظائفها الفكرية والاجتماعية، على اعتبار العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير، وبين اللغة والمجتمع، ومن هنا يكون تعليم اللغة تعليم للتفكير، ومجال خصب لتدريب التلاميذ على مهارات الاستنتاج والتحليل والمقارنة والتمييز، وإصدار الأحكام.

– هذه النظرية تقضي بفهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كليا أولا، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات.

وبناء على ما تقدم يعد المنحى التكاملي من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وإن كانت له جذور في الدراسات العربية القديمة في تعليم اللغة العربية، وهو يعتمد في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقة لتحقيق الأغراض المنشودة، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة، وصالحة لتدريس التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعد حقلا ممتازا للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، فضلا عن كونها مجالا خصبا للدراسات البلاغية والنقدية، ويستمد هذا المدخل أسسه في تعليم اللغة من كون الإنسان ينتج لغة متكاملة، ويستند في ذلك إلى أسس لغوية، ونفسية لغوية، ولغوية اجتماعية تؤكد على أن اللغة مهارات أربع: استماع، وتحدث، وقراءة

[1]- ينظر: نهاد الموسى، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشرق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص61.

وكتابة، وأن هذه المهارات هي محور ومرتكز تعليم اللغة، دون فصلها عن بعضها بعضا، بل تتم معالجة الدرس اللغوي على أساس أنها وحدة واحدة، تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعي.

وخلاصة لما سبق أستطيع القول أنّ المداخل الأربعة: التواصلي والتكاملي والوظيفي والمهاري، وعلى الرغم من تعدد النظريات التي قامت عليها، واختلاف مبادئها، وتصوراتها، إلا أنها تركز على نفس الهدف، إذ تجمع على ضرورة الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، أي بالتركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها للتواصل في المواقف الطبيعية تواصلا فعالا على المستويين الشفوي والكتابي، ولذلك يمكن الاستفادة منها جميعا في تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ لأن تعليم التواصل باللغة لا يكتفي بإكساب المتعلم كفاية لغوية فقط، بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية، وذلك بتحويل المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى أداة حية يوظفها باستمرار في مواقف الحياة المختلفة، وهذا الأمر لا يتعارض مع مسألة اختيار الموضوعات الأكثر شيوعا وتواترا في الاستعمال اللغوي اليومي عند المتعلمين؛ لأن الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة بخصائص المتعلمين والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم أولا ليتم في ضوئها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو ما تسعى إليه هذه المداخل مجتمعة.

الفصل الرّابع

مهارات التّواصل اللّغوي

تمهيــد:

اللّغة وسيلة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة، فهي أداة الفرد في التّفاهم والتّواصل، وإحدى وسائل النّمو المتكامل وهي مظهر قويّ من مظاهر النّمو العقلي والحسّي والحركي، نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة، ويعتبر تحصيلها أكبر إنجاز في إطار النّمو العقلي للطفل.

ومن مظاهر الاحتفاء باللّغة والولاء لها في ميدان التّعليم، أن نجعل المتعلّم يمتلك مهاراتها الأربعة (الاستماع التّحدّث، القراءة، الكتابة)، فهي التي تساعد التّلميذ على التّعامل مع المواقف الحيويّة المختلفة التي تتطلّب الاستماع أو القراءة أو التّحدّث أو الكتابة.

1- مفهوم المهارة اللّغوية:

قبل التطرق لمفهوم المهارة اللغوية، سأقدم أولا مفهوم المهارة لغة ثمّ اصطلاحا.

1-1- مفهوم المهارة لغة: ذكر ابن منظور في باب (مهر): « المهارة الحِذْقُ في الشَّيءِ، والماهر: الحاذِقُ بكُلِّ عَمَل وأكثرُ ما يُوصف به السّابِح المجيدُ، والجمعُ مَهَرَة ... ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأَمر أَمْهَرُ به مَهارة أَي صرتُ به حاذقاً. قال ابن سيده: وقد مَهَر الشيءَ وفيه وبه يَمْهَر مَهْراً ومُهُوراً ومَهارة ومِهارة ... وفي الحديث: مَثَلُ الماهِر بالقرآن مَثَل السَّفَرَة؛ الماهر: الحاذق بالقراءة، والسفَرة: الملائكة»[1].

في هذا الحديث إشارة واضحة إلى مهارة القراءة على وجه الخصوص، وإلى أهمّيتها وأهمّية إتقانها، فهيّ تعلي من شأن صاحبها حتّى تصل به إلى مصاف الملائكة، باعتبارها وسيلة أساسيّة للإبلاغ والإفهام وحسن التّدبر، فليس الغاية هي القراءة وحسب، وإنّما امتلاك المهارة التي تمكّن القارئ من الفهم الصّحيح وإتقان المقروء وتمثّله.

والمهارة كما ذكر الفيروز أبادي في مادة (مهر): «من مَهَرَ فهو ماهِرٌ، والماهرُ أي الحاذِقُ في كُلِّ شَيء»[2].

وجاء في مختار الصحاح:«... وَ(الْمَهَارَةُ) بِالْفَتْحِ الْحِذْقُ فِي الشَّيْءِ وَقَدْ مَهَرْتُ الشَّيْءَ (أَمْهَرُهُ) بِالْفَتْحِ (مَهَارَةً) بِالْفَتْحِ أَيْضًا»[3].

فالمهارة حسب ما سبق تعني القدرة على أداء عمل بحذق.

---

[1] - ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ص184.

[2] - الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص478.

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

1-2- **مفهوم المهارة اصطلاحا:** المهارة لا تبتعد كثيرا عما أورده علماء اللّغة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنّها: «القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة تكون عضليّة، أو انفعاليّة، أو حركيّة وفريق آخر يرى أنّها: أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسّرعة، والدّقة، والإتقان، والفاعليّة، وفريق ينظر إليها على أنّها: نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معيّن»[1].

وعرّفها شحاتة وآخرون بأنّها: «أيّ شيء تعلّمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة»[2].

ويعرّفها آخرون بأنّها: «الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركيّا وعقليّا، مع توفير الوقت والجهد والتّكاليف»[3].

وعرفت أيضا بأنّها: «نتيجة لعملتي التّعليم والتّعلم، وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال»[4].

وإذا ما رُبطت المهارة باللّغة فيمكن القول أنّ المهارة اللّغويّة هي: «أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السّرعة والفهم»[5].

والمهارة اللّغوية هي: «إحكام النّطق، والخطّ، 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، وأسلوبا على جهة الإحكام يُسمّى ماهرا باللّغة»[6].

وعرفت المهارة اللغوية بأنّها: «أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين، وهو التفكير»[7].

تشير التعاريف السّابقة إلى أنّ المهارة اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح، والأداء اللغوي الجيد الذي يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم للغة: استماعا وتحدثا، وقراءة، وكتابة، كما تشير التّعاريف السابقة

---

[1]- ينظر: السّيد محمد أبو هاشم، سيكولوجيّة المهارات، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2002، ص15-18.

2 - حسن شحاتة، وآخرون: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، مرجع سابق، ص302 .

3- أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة ط3، 2003، ص310.

[4]- أحمد زكي صالح، نظريات التّعلم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1971، ص79.

[5]- زين الكامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، مصر، 2008، ص13.

[6]- ليلى سهيل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد29، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر فيفري 2013، ص241.

[7]- فتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، 1977، ص34.

أيضا إلى قضيّة الأداء الذي قد يكون صوتيّا أو غير صوتيّ، فالأداء الصّوتي يشتمل على القراءة والتّعبير الشّفوي وإلقاء النّصوص النّثريّة والشّعريّة، أمّا غير الصّوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتّذوق الجمالي الخطّي[1]، ولابدّ لهذا الأداء من أن يتّسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السّلامة اللّغويّة نحوا وصرفا وإملاء، مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، وصحة الأداء الصّوتي لأصوات اللّغة من حيث إخراج الحروف وتمثّلها للمعنى المراد، وكذا سلامة الأداء الإملائي، إلى غير ذلك من المهارات المتّصلة باللّغة في جميع صورها[2].

وبناء على ما سبق، فالمهارة عموما هي: قدرة أو أداء يتطلّب خصائص وشروط معينة تميّزه عن غيره من السّلوكيّات الأخرى الملاحظة، وهي ناميّة متطوّرة تسعى إلى تحقيق هدف ما، أو تنفيذ مهمة معيّنة بسرعة ودقّة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجيّة من البسيطة إلى المركّبة، ومن خلال التّدريب والمران والممارسة.

أمّا المهارات اللّغويّة فهي: «أداء لغوي صوتي يشمل (التّحدث والقراءة)، أو غير صوتي يشمل (الاستماع والكتابة) يتميّز بالسّرعة، والكفاءة، والفهم، مع مراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة»[3].

ويمكن تعريف المهارات اللّغويّة إجرائيا بأنّها: مجموع ما يتقنه المتعلّم من مهارات الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، والتي تظهر من خلال سلوكه اللّغوي.

2- أسس تعليم المهارة:

يتوقّف تعليم المهارة على معرفة مجموعة من الأسس تسبق عمليّة تعليمها، فهي ليست بالأمر الهيّن أو اليسير فلابدّ لها من تخطيط مسبق، وإعداد يعين على توصيلها واستيعاب جميع جوانبها ويُمكن تحديد هذه الأسس فيما يلي[4]:

2-1- **مراعاة درجة النّمو العقلي والبدني للمتعلّم**: فالمعروف أنّ لكلّ مرحلة في النّمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، فلا يجب أن يُعلّم الفرد مهارة لا تّناسب مستوى تفكيره.

---

[1]- ينظر: زين الكامل الخويسكي، المهارات اللغويّة، الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، مرجع سابق، ص13.

[2]- ينظر: نفسه، ص14.

[3]- أحمد فؤاد عليان، المهارات اللّغوية، ماهيتها وطرائق تنميّتها، دار المسلم، الرّياض، ط2، 2000، ص7.

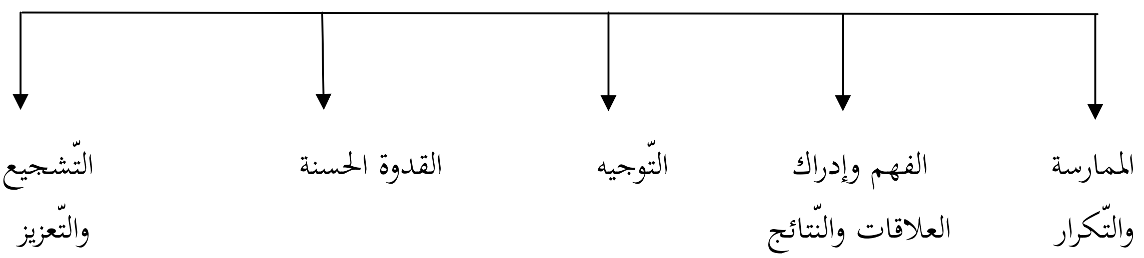
[4]- ينظر: طه علي حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة، مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق ص17-18.

2-2**– مراعاة دافعيّة المتعلّم:** رغبة المتعلّم في التّعلم شرط أساسي لكلّ عمليّة من عمليّات التّعلم، إذ لابدّ أن تتّفق المهارة مع الميول الشّخصيّة للمتعلّم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارا͏تهما والمعروف أنّ الإنسان الذي لا يميل إلى شيء لا يرغب في تعلّمه واكتسابه.

2-3**– مراعاة درجة تعقّد المهارة:** لكلّ مهارة خواصّها، وتتوقف تعليم المهارة وإيصالها للمتعلّم على ما تتّسم به من خواص، وإذا عرفت هذه الخواص أمكن توصيلها للمتعلّم بما يتناسب ودرجة تعقّدها، من خلال استخدام أنسب الطّرائق التي تساعد على التّعلم، والتّوصيل الصّحيح لها.

3– عوامل تنمية مهارات التواصل اللّغوي:

هناك عدّة عوامل تساعد على اكتساب المهارات اللّغويّة يبيّنها المخطّط التّالي[1]:



الشكل رقم(22): **عوامل تنمية المهارات اللّغويّة.**

إنّ النّظر في هذه العوامل يضعنا أمام أسباب تدني المستوى والضعف الذي آل إليه المتعلّمون، فللأسف الشّديد هذه العوامل غير متوفرة؛ لأنّ الممارسة والتّكرار يتطلّبان توفّر المناخ اللّغوي الفصيح، كما يتطلّبان استخدام تلك المعلومات اللّغويّة في ميادين الحياة كلّها «والواقع أنّ ما يتلقّاه المرء من تلك المعلومات والخبرات حبيس الذّاكرة والاختبار أثناء الملازمة لمقاعد الدّراسة، ليكرّره باللّسان استذكارا وعلى الورق تحريرا، أو بين النّاس تفاصحا وتعلّما حتىّ إذا تملّص من تلك المقاعد غربت المعلومات المستحبّة، واستعادت العاميّة سلطانها على الألسنة والأقلام والأفهام»[2]، وبالتّالي تنعدم الممارسة نتيجة عدم توافق اللّغة الفصحى مع اللّغة العاميّة المتداولة، وإذا ما مارس المتعلّم أو حاول التّكلّم باللّغة الفصحى في الشّارع أو المنزل أصبح محلّ سخريّة من طرف الجميع.

---

[1]– ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، الأردن، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، دط، دت ص25-26.

[2]– فخر الدّين قباوة، المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999، ص56.

والممارسة والتكرار من الدعائم الأساسية لاكتساب المهارة، فإذا كان المتعلم يتعلم قاعدة نحوية معينة؛ فإنّه لا يكفي أن يحفظها ويعيدها تكرارا آليا، بل لابد من ممارستها في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات حيث يرى: «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم يتكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»[1].

فإنتاج الرسالة اللغوية كما يرى ابن خلدون يتأتى بالممارسة تحدثا وكتابة، مع الاستناد إلى خلفية فكرية وعقلية تتحكم في هذه الأداءات، كما أن التلقي استماعا وقراءة ينطبق عليه ما ذكرنا، أمّا عن الفهم وإدراك العلاقات فلابدّ أن تكون الممارسة التي يقوم بها المتعلّم مبنيّة على الفهم وإدراك العلاقات؛ لأنّ الممارسة من غير الفهم تجعل المهارة آليّة لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التّصرّف فيها.

أما عن التّوجيه فهو نوعان:

– توجيه المصادر المقروءة، ومثال على ذلك إعادة النّظر في تأليف الكتب المدرسيّة؛ لتكون نموذجا صالحا للتّفكير والتّعبير[2].

– توجيه أنظار المتعلّمين إلى أخطائهم وتبصيرهم بنواحي قوّتهم وضعفهم، وتعريفهم بأفضل الأساليب وأنجعها لانجاز الأداء[3].

فالتّوجيه الأوّل يتكفّل به الإشراف ولجان تأليف الكتب، والتي يُطلب منها أن تبني اختياراتها على الدّراسات الميدانيّة، وتأخذ برأي المختصّين والمشرفين على العمليّة التّعليميّة، أمّا التّوجيه الثّاني فإنّ ظروف العمليّة التّعليميّة لا تسمح بتأديته على أكمل وجه، ومن أهمّ تلك الظّروف اكتظاظ الأقسام، لذا وجب على المشرفين على قطاع التّربيّة العمل على الحدّ من هذه الظّاهرة.

[1] – ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص409.

[2] – ينظر: فخر الدّين قباوة، المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، مرجع سابق، ص81.

[3] – علي سعد جاب الله، تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص31.

وأمّا عن القدوة الحسنة فهي أن يتقن المعلمون مهارة اللغة أثناء أدائهم لها، مما يعين على إكسابها لدارسي اللغة[1]، والملاحظ اليوم أنّ نسبة السّلامة في الزّاد اللّغوي اليومي ضئيلة جدّا وهي جرعات خفيفة نادرة تغمرها العاميّة والهجنة بأمواجها المستبدة الطّاغية سواء لدى المعلّم أو الآباء[2]، وما زاد الطّين بلة الخليط الذي تستخدمه وسائل الإعلام، أو الذي تسمعه من ذوي الاختصاصات في النّدوات والمحاضرات والمناقشات، وبالتّالي يصبح تعلّم المهارات اللّغويّة أو اكتسابها صعبا لانعدام القدوة الحسنة وقلة التّشجيع والتّعزيز، فالتّشجيع والتّعزيز عاملان أساسيّان في اكتساب المهارات وتحويلها إلى عادة نتيجة للتّكرار، والتّعزيز يبدأ من المدارس وينتهي بما يتفاعل معه الناشئ من مناشط، وهو ما يعرف بالتّعزيزات الخارجيّة التي تؤدّي دورا كبيرا بالاتحاد مع التّعزيز الدّاخلي الذي يعدّ أرقى أنواع التّعزيز الذي يظهر عندما يعزّز المتعلّم أداءه داخليّا وذاتيّا ويحسّ بالرّاحة ويشعر بالثّقة والاطمئنان، وهذا ما يشكّل لديه حافزا للارتقاء والمضي إلى الإمام[3].

وفي هذا المجال يرى الباحثون وعلماء النفس التربوي أنّ اكتساب مهارات أيّ لغة يتطلب وضع المتعلم في جو مليء بالمحفزات اللغوية التي تساعده على سرعة اكتسابها، والعمل على تلافي المعوقات التي تحول دون ذلك ومن ذلك: النشاط المدرسي من صحافة ومجلاّت وإذاعة وندوات ولقاءات ومناسبات مختلفة وتمثيليات[4].

من خلال ما تقدّم يتّضح أنّ عوامل تنميّة المهارات اللّغويّة غير متوفّرة بالقدر الكافي، ممّا يؤدّي إلى نقص المهارات لدى المتعلّم، ومجمل أسباب ذلك:

أ- مناخ لغوي موبوء (غير فصيح).

ب- اكتظاظ الأقسام، وعدم توفّر الوسائل المحفّزة للتّعليم.

ج- عدم تمكّن بعض الأساتذة من هذه المهارات التي تجعلهم قادرين على التّوصيل بشيء من المرونة والسّهولة واليسر.

د- الابتعاد عن القرآن الكريم والسّنة النّبويّة، إذ الاحتكاك بها من أهمّ عوامل اكتساب وتنميّة المهارات اللّغويّة نتيجة تبوئهما المراتب العليا في الفصاحة.

---

[1]- ينظر: فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1998 ص128.

[2]- فخر الدّين قباوة، المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، مرجع سابق، ص80.

[3]- ينظر: علي سعد جاب الله، تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص32.

[4]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، مرجع سابق، ص82، وما بعدها.

هـ- اختيار الطّرائق التي تحدّ من فاعليّة المتعلّم، فلكي تعلّم تلميذا ما الكتابة لا تجبره على الإصغاء، بل تضع بين أصابعه قلما، فمهما شرحت لإنسان ما كيفيّة قيادة السّيارة؛ فإنّه لن يتمكّن من قيادتها إلاّ إذا مارس القيادة عمليّا[1].

إنّ اللّغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركّب يتكوّن من مهارات متنوّعة عرفتها كلّ اللّغات قراءة وكتابة وتحدّثا واستماعا، وكلّ مهارة منها تؤثّر في الأخرى وتتأثّر بها، ولكلّ منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

4- أقسام المهارات اللّغوية:

تنقسم المهارات اللّغويّة باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام هي:

4-1- **مهارة الاستماع:** هناك فروق جوهريّة بين السّماع والاستماع لابدّ من الإشارة إليها فالسّمع في اللّغة: « حِسُّ الأُذن، وهو ما وَقَرَ فيها من شيءٍ تَسْمَعُه»[2]، فالسّمع حاسّة من حواس الإنسان تتمّ عن طريق سلامة الجهاز السّمعي، ولا تحتاج إلى انتباه لمصدر الصّوت، وهذا ما أكّده "هاريس" أيضا بقوله: «السّمع عمليّة فيزيولوجيّة يتوقّف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذّهن أو الانتباه لمصدر الصّوت»[3].

إذن فالسّماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا، كسماع صوت الطّائرة أو القطار مثلا.

وقد فرق القرآن الكريم بين السّماع والاستماع بطريقة بليغة ودقيقة، فالسّمع يكون بقصد ومن دون قصد ومثاله قوله تعالى:((وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ))[4].

والاستماع: يكون بقصد من أجل الاستفادة، قال تعالى: ((وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَرًا مِّنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوا أَنصِتُوا فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْا إِلَىٰ قَوْمِهِم مُّنذِرِينَ))[5].

وقال أيضا: ((وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ))[6].

1- ينظر: علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص31.

2 - الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص943.

3 - Hariss ,Theodore Lester : A dictionary of Reading and Related Terms International Reading, New Delvare, 1982, p182.

4- الآية 55 من سورة القصص.

5- الآية 29 من سورة الأحقاف.

6- الآية 204 من سورة الأعراف.

ويعرّف الاستماع على أنّه: «مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة تهدف إلى توجيه انتباه طلاّب المرحلة الدّراسيّة إلى موضوع مستمر وفهمه والتّفاعل معه؛ لتنمية الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة لديهم»[1].

فالاستماع يعدّ نافذة واسعة يطلّ بها المتعلّم على أنواع المعارف والخبرات، وهو شرط أساسي في اكتساب اللّغة وتنمية مهاراتها.

4-1-1- **أقسام مهارات الاستماع**: إنّ الاستماع ذو مهارات كثيرة منها أربعة أقسام رئيسيّة هي[2]:

أ- **مهارة الفهم ودقّته**: وهي أهم مهارات الاستماع، وتتكوّن من مجموعة من العناصر هي:

- الاستعداد للاستماع، والتهيؤ النفسي له.
- القدرة على حصر الذّهن وتركيزه فيما يُستمع إليه.
- إدراك الفكرة العامّة التي يدور حولها الحديث.
- إدراك الأفكار الأساسيّة للحديث.
- استخدام إشارات السّياق الصّوتيّة للفهم.
- إدراك الأفكار الجزئيّة المكوّنة لكلّ فكرة رئيسيّة.
- القدرة على متابعة تعليمات شفويّة، وفهم المقصود منها.

ب- **مهارة الاستيعاب**: وتتكوّن من العناصر التّاليّة:

- القدرة على تلخيص المسموع.
- التّمييز بين الحقيقة والخيال ممّا يقال.
- القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.
- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرّض لها المتحدّث.

ج- **مهارة التّذكر**: وتتكوّن ممّا يلي:

- ربط الجديد المكتسب في المسموع بالخبرات السّابقة بعد التّعرف عليه.
- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار والخبرات السّابقة.

---

[1]- الهاشمي عبد الرحمن، والعزّاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن 2005، ص22.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010 ص137.

- القدرة على اختيار الأفكار الصّحيحة للاحتفاظ بها في الذّاكرة.

د- **مهارة التّذوق والنّقد:** وتتّصل بها العناصر الآتيّة:

- حسن الاستماع والتّفاعل مع المتحدّث؛ لأنّه إذا أحسّ أنّ المستمع لا يستمع إليه قطع حديثه عنه، وقد ذكر الجاحظ ذلك بقوله:« فإذا أنكر القائل عيني المستمع فاليستفهمه عن منتهى حديثه، وعن السّبب الذي أجرى ذلك القول له، فإن وجده قد أخلص له الاستماع أتمّ له الحديث، وإن كان لاهيّا حرمه حسن الحديث، وعرّفه سوء الاستماع والتّقصير في حقّ المحدّث»[1].

من خلال هذا القول يتبيّن أن عدم الإنصات إلى المتحدّث يؤدي إلى انقطاع عمليّة التّواصل.

- القدرة على تمييز مواطن القوّة والضّعف في الحديث.

- إدراك مدى أهميّة الأفكار التي تضمّنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتّطبيق.

4-1-2- أهميّة الاستماع: للاستماع دور هام في إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتّعمق في فهم المقصود منها، والتّأكد من أنّ هدف توصيل الرّسالة قد تحقّق، وهو الوسيلة المثلى للتّفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والتّواصل فيما بينهم[2].

إنّ أغلب النّاس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع من غيرهم، فهو يُمثّل بداية تعلّم اللّغة ولا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة؛ لأنّ القدرة على الكلام تتوقّف على القدرة على الاستماع والفهم،كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقّف على الاستماع والكلام، ولنا في كلام الحسن البصري خير دليل إذ يقول: «إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن القول ولا تقطع على أحد حديثه»[3].

ولذلك كان مطرف ابن عبد الله يقول: «لا تطعم طعامك من لا يشتهيه، يقول: لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليه بوجهه»[4]، وكان عبد الله ينصح المتكلم: «حدث الناس ما حدجوك بأبصارهم وأذنوا لك بأسماعهم، وإذا رأيت منهم فترة فأمسك»[5].

---

[1]- الجاحظ، البيان والتّبيين،ج2، مصدر سابق، ص20.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص139.

[3]- ينظر: الجاحظ، البيان والتّبيين، ج2، مصدر سابق، ص290.

[4] - ينظر: نفسه، ج1، ص103-104.

[5] - ينظر: نفسه، ص104.

إن حسن الاستماع للمتكلّم يفيد صاحبه في العمليّة التّواصليّة على التّفكير والتّدبر، فإذا ما أراد السّامع أن يصل إلى درجة العلم بالشّيء فعليه بالاستماع؛ لأنّ أوّل العلم الصّمت والثّاني الاستماع[1].

ويقول قدماء العرب في فضل الاستماع وأهميّته: «تعلّم حسن الاستماع قبل أن تتعلّم حسن الكلام، فإنّك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلّم»[2].

وحسن الاستماع يساعد على فهم المعنى، يقول أبو هلال العسكري: «ربّما كانت البلاغة في الاستماع، فإنّ المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدّى إليه الخطاب، والاستماع الحسن عون للبليغ على إفهام المعنى»[3].

من خلال هذا القول يتبيّن أنّه يشترط في السّامع استعداده لوظيفة التّواصل، ولا يكون ذلك إلا بحسن الاستماع، والتّدبر في قول محدّثه.

وهذا ما أكّده ابن خلدون بقوله: «السّمع أبو الملكات اللّسانيّة»[4]، في إشارة منه إلى أنّ اللّغة وهي الملكة الكبرى تتكوّن من ملكات أخرى أهمّها الاستماع؛ ما جعل العرب يولون أهميّة بالغة لسماع اللّغة من متكلّميها السّليقيين، حيث كانوا يحرصون على أن يترعرع أبناؤهم في البوادي بعيدا عن الحاضرة؛ ليتعلّموا اللّغة بطريقة سليقيّة عن طريق سماعها صافيّة من متكلّميها الذين لم يختلطوا بالأعاجم ولم يُصب ألسنتهم اللّحن.

ومن قدرة الله ﷻ وحكمته أن قدّم حاسة السّمع على غيرها في كثير من الآيات القرآنيّة الكريمة ممّا يجعله يتقدّم في اكتساب المعرفة، منها قوله ﷻ: ((وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ))[5].

وقوله تعالى: ((وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤولًا))[6].

وقوله أيضا: ((وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ))[7].

1- ينظر: الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، مصدر سابق، ص198.

2- محمود علي السّمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف القاهرة، د ط، 1983، ص132.

3- أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهيل)، كتاب الصّناعتين، الكتابة والشعر، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان، ط2، 1989، ص25.

4- ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص560.

5- الآية 78 من سورة النّحل.

6- الآية 36 من سورة الإسراء.

7- الآية 78 من سورة المؤمنين.

ولنبيّن أهميّة مهارة الاستماع نورد ما ذكره أحد الكتّاب حين صوّر العلاقة بين مهارات اللّغة الأربعة من حيث الممارسة لها بقوله: «إنّ الفرد المثقّف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كلّ يوم، ويتحدّث بما يوازي كتابا كلّ أسبوع ويقرأ ما يوازي كتابا كلّ شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كلّ عام»[1]، كما أنّ هناك دراسة أثبتت أنّ الإنسان يصرف ما بين (50%- 80%) من ساعات يقظته في الاتّصال، حيث يمضي 45 % منه في الاستماع، و30 % منه في الكلام، و16 % منه قراءة، و9 % منه كتابة[2].

من خلال هذه النّسب يظهر أنّ الاستماع يمتلك أكثر مساحة من مهارات التّواصل اللّفظي من نشاطات الإنسان، ويعتبر بذلك مفتاح الفهم والإقناع، وهو المقدّمة الطّبيعيّة لمعظم العمليّات الفكريّة الموجّهة للسّلوك البشري.

4-1-3- **شروط الاستماع**: لكي تكون عمليّة الاستماع ذات فعاليّة لابدّ من مراعاة شروط محدّدة هيّ[3]:

أ- **شروط الأذن**: الأذن جهاز عضوي يتكوّن من مجموعة من الأجزاء، قد يصيب أحدها الخلل فيعيق عمليّة الاستماع، عندها يجب على المستمع أن يتثبّت ممّا يسمع بطلب تكراره إذا لم يكن واضحا، أو رفع صوت المتحدّث إذا كان المستمع يعاني ضعفا في طبلة الأذن.

ب- شروط العقل: يجب أن تكون الكلمات ضمن الثّروة اللّغويّة التي يمتلكها المستمع، فإذا استمع إلى كلمة جديدة لم يسمعها من قبل، فقد يؤدي إلى افتراض معنى خاطئ، وهذا يؤدي بدوره إلى سوء الفهم، ويجب أن يكون العقل قادرا على ربط ما يستمع إليه بالخبرات السّابقة لديه، وقادرا على تقييم ما يستمع إليه من أفكار ومبادئ ومعتقدات سابقة.

ج- شروط المصادر اللّغويّة: يجب أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدّث واضحة، فمثلا إذا كان المتحدّث يخلط بين النّون والميم، أو مابين السّين والتّاء، وغير ذلك من الأصوات؛ فإنّ عمليّة الاستماع لن تتم بشكل سليم، وبالتّالي تحتاج من المستمع جهدا كبيرا لمعرفة المقصود، ويجب أن تكون مطابقة للمتعارف عليه بين أهل اللّغة المستخدمة، كما يجب أن يكون الصّوت عاليّا مسموعا بشكل واضح، كما يجب أن تخلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصّوت إلى الأذن كالضّجيج أو الأصوات المتداخلة؛ لأنّ ذلك يعيق عمليّة الاستماع، وقد يؤدّي إلى سوء الفهم واضطرابه.

---

[1]- محمد زقّوت، المرشد في تدريس اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلامية، غزّة، ط2، 1999، ص131.

[2]- ينظر: توني بوزان، الاستخدام الأقصى لطاقات الدّماغ العقلي، تر: إلهام الخوري، دار الحصاد للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق سوريا، ط2، 2002، ص82.

[3]- ينظر: فراس السليتي، فنون اللّغة، المفهوم، الأهميّة، المقدّمات، البرامج التّعليميّة، جدارا للكتاب العالمي، ط1، عمان، الأردن 2008، ص28.

4-1-4- أهداف تدريس الاستماع: من أهمّ الأهداف التي ينبغي تحقيقها عند تدريس الاستماع ما يلي[1]:

- تنميّة قدرة المتعلّمين على استنباط النّتائج ممّا يستمعون إليه.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على إدراك العلاقات بين أطراف الحديث.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على فهم الحديث، والرّبط بين موضوعه وطريقة عرضه.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على تخيّل ما يستمعون إليه من أحداث.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على معرفة أوجه التّشابه والاختلاف بين الآراء.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على تحصيل المعارف ممّا يستمعون إليه.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على إدراك التّعليمات وفهمها من خلال الاستماع.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على التّمييز بين الأفكار الرّئيسية والثّانويّة.
- تنميّة اتجاهات المتعلّمين نحو احترام الآخرين، وأخذ أحاديثهم باهتمام شديد.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على حسن متابعة الحديث وفهم جوانبه.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على التّمييز بين نغمات المتحدّث.
- تدريب المتعلّمين على استخدام الوسائل الإعلاميّة المسموعة والمرئيّة.
- تدريب المتعلّمين على نقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محدّدة.
- تدريب المتعلّمين على تركيز الانتباه، وعزل مصادر التّشتّت عمّا يستمعون إليه.

5-1-4- علاقة الاستماع بهارات اللّغة الأخرى:

اللّغة تشتمل على مهارات متداخلة مترابطة، وتقع إمّا في جانب الاستقبال (الاستماع والقراءة)، وإمّا في جانب الإرسال (الكلام والكتابة)، ويحتوي كلا الجانبين على التّفكير الذي يطلق عليه أحيانا الفنّ اللّغوي الخامس حيث أنّ المهمة الأساسيّة للّغة هي التّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع، وكلّما كانت الرّموز اللّغوية المعبّرة عن المعاني التي يودّ كلّ من المرسل والمستقبل إرسالها للآخر مفهومة كان الاتّصال جيّدا، فالقدرة على الاستماع الجيّد والفهم يتبعها القدرة على التّحدّث والقراءة والكتابة، وفيما يلي بيان تفصيلها:

[1]- ينظر: رشدي طعيمة، ومحمد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريّات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2 2001، ص82-83.

4-1-5-1- **علاقة الاستماع بالكلام:** يعتبر الاستماع الجيّد عامل أساسي في تنميّة القدرة على التّحدث فمن الصّعب أن ينطق الطّفل نطقا صحيحا إلاّ إذا استمع إلى من ينطق نطقا صحيحا، فمن خلال الاستماع الجيّد يتقن الطّفل لغة الحديث، ويصبح لديه طلاقة في التّحدث[1].

إنّ الاستماع والكلام مهارتان تنمويّتان تعملان معا بالتّبادل، ويكمّل بعضها بعضا، فالنّمو في مهارات الاستماع يتبعه نمو في مهارات التّحدّث، بل وفي مهارات اللّغة الأخرى، والجدير بالذّكر أنّ هاتين المهارتين يكتسبهما الطفل قبل دخوله المدرسة، وبالتّدريب والمران يحصل على كفاءة فيهما، إذ توجد فرص تعليمهما في كلّ مواقف الحديث في الحياة الاجتماعيّة والدّراسيّة[2]، كما تجدر الإشارة إلى أنّ الاستماع والكلام في المرحلة الابتدائيّة مهارتان أساسيّتان تسودان غالبيّة الأنشطة المدرسيّة؛ لذا ينبغي أن ينظر لهما واضعو المناهج المدرسيّة كخبرتين هامّتين في حياة الطّفل؛ لأنّهما وجهان لعملة واحدة يكمّل كلّ منهما الآخر، ولنبيّن دور وأهمية مهارة الاستماع في تنميّة مهارة الكلام نورد ما قام عبد الله الدّنان*: قام بتجربة علميّة فريدة في عصرنا الحاضر، وهي تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة حيث بدأ بتجربة ذلك على ابنه باسل (من مواليد 1977) فكان يحدّثه بالفصحى منذ أن كان عمره ستّة أشهر وبقيت والدته تحدّثه بالعاميّة، وعندما بلغ باسل الثّالثة من عمره صار يتحدّث مع والده بالفصحى محافظا على الحركات الإعرابيّة من رفع ونصب وجرّ دون أيّ خطأ، مع التّواصل بالحديث مع والدته بالعاميّة، وحديثه مسجل على شريط فيديو، وهو في هذه السّن، ثمّ كرّر الدّنان التّجربة على ابنته لونة (من مواليد 1981م)، فنجحت أيضا نجاحا باهرا، وصارت لونة تتكلّم مع أبيها بالفصحى محافظة على الحركات دون خطأ وتتكلّم مع أمها بالعاميّة، وبعد نجاح التّجربة انتقل إلى التّطبيق الجماعي في رياض الأطفال[3].

من خلال هذه التّجربة يتبيّن أنّه يمكن للأطفال أن يكتسبوا اللّغة الفصحى لغة المعرفة والتّعليم والكتاب قبل دخول المدرسة عن طريق سماعها إلى جانب عاميتهم التي يتواصلون بها مع محيطهم.

---

[1]- ينظر: صالح الشّماع، اللّغة عند الطّفل، دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1956، ص10.

[2]- ينظر: فتحي يونس، ومحمود كامل الناقة، وأحمد حسن، طرق تعليم اللّغة العربيّة، وزارة التّربيّة والتّعليم، مصر، 1986، ص51.

*عبد الله الدنان: فلسطيني من مواليد1931 مقيم بسوريا منذ سنة 1948، درّس في جامعة دمشق وحصل منها على الإجازة في الأدب الانجليزي عام 1956، تحصّل على شهادة الماجستير في التّربيّة عام 1971، ثمّ على شهادة الدكتوراه في العلوم اللّغويّة التّطبيقيّة عام 1976 من جامعة لندن، عمل أستاذا لمناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة بجامعة الكويت، وعمل أيضا أستاذا للعلوم اللّغوية بجامعة صنعاء. نقلا عن: http://www.a allukah.nzt/culture/0/21559/

[3]- ينظر: أيمن بن أحمد ذو الغنى، طريقة د.عبد اللّه الدنان سبيلنا إلى نهضة علميّة وتعليميّة راقية، http://www.a allukah.nzt/culture/0/21559/

4-1-5-2– **علاقة الاستماع بالقراءة**: إنّ القدرة على الاستماع الجيّد السّليم للّغة المتحدّث، والانتباه لمخارج الألفاظ، والتّمييز السّمعي بين الحروف والكلمات تزوّد الطّفل بمعاني وتراكيب الجمل، ويتبع ذلك استعداده لتعلّم القراءة السّليمة، والنّجاح فيها يتوقّف أيضا على مدى ما اختزنه الطّفل في ذاكرته من خبرة سمعيّة سابقة للكلمات[1].

إنّ القراءة والاستماع عمليّتان متشابهتان فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، فإذا كانت القراءة تتطلّب النّظر والفهم؛ فإنّ الاستماع يتطلّب الإنصات والفهم، وهو نوع من أنواع القراءة، فإن كانت القراءة الصّامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللّسان؛ فإنّ الاستماع قراءة بالأذن.

يعدّ إهمال الاستماع وعدم تنميّته والتّدريب عليه عند بعض الأطفال سببا من أسباب ضعفهم في القراءة؛ ولهذا نجد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها الطّفل وتكلّم بها من قبل.

4-1-5-3- **علاقة الاستماع بالكتابة**: الكتابة وسيلة هامّة من وسائل التّواصل بين البشر، فهيّ طريقة يستطيع الإنسان بها أن ينقل مشاعره، وأن يمرّر ما لديه من مفاهيم، ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع[2].

إنّ الشّخص الذي يتقن الاستماع جيّدا يستطيع التّمييز بين الحروف والأصوات ومخارج الكلمات؛ ممّا يكسبه مهارات فنّ الكتابة الصّحيحة،كما أنّه يزيد من ثروته اللّغوية؛ لينعكس ذلك على أدائه التّعبيري، وعلى نتاج أعماله الفكريّة من إبداع وشعر ورواية وقصّة.

ونلاحظ أيضا أهميّة الاستماع في تطوّر فنّ الكتابة من خلال حصة الإملاء، فالاستماع بدقّة لمخارج الكلمات من المعلّم يساعد في كتابة الكلمة كتابة صحيحة خاليّة من الخطأ.

4-1-6– **معوقات عمليّة الاستماع**: الاستماع عملية تتبّع مقصودة للمتحدّث بهدف فهم ما يقوله، ثمّ التّحليل والتّفسير والنّقد وإبداء الرّأي، إلاّ أنّها لا تخلو من مشكلات ومعوّقات قد تصادف المستمع يُمكن تصنيفها كالآتي[3]:

أ– **الصّنف الأوّل**: المشكلات ذات العلاقة بالمستمع وهي نوعان:

– مشكلات خلقيّة عضويّة: مثل ضعف الجهاز السّمعي، أو وجود بعض العاهات فيه.

---

[1]– ينظر: حسن شحاتة، القراءة، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1984، ص52.

[2]– ينظر: علي أحمد مدكور: مهارات الاستماع وأثرها على التّعبير التّحريري لتلاميذ الصّف الأول من المرحلة المتوسّطة (الإعدادية) دراسات تربويّة، رابطة التربيّة الحديثة، القاهرة، مج5، الجزء 24، 1990، ص08.

[3]– ينظر: محمد صالح الشّنطي، المهارات اللّغويّة، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، حائل السّعودية، ط4، 1996، ص 162–163.

– مشكلات خلقيّة نفسيّة عقليّة: مثل العزوف عن الاستماع لضعف القدرة الذّهنيّة، وتدني مستوى الذّكاء وقلّة المخزون الثّقافي واللّغوي، والذي بدوره يجعل المادة المطروحة صعبة بالنّسبة للمستمع، ويمكن أن تعالج هذه المشكلات بتقديم المادة بطرق مشوّقة تجذب انتباه المتعلّمين، أو بوضع برامج تزيد من حصيلة المستمع اللّغويّة والثّقافيّة.

ب–الصّنف الثّاني: المشكلات ذات العلاقة بالمادة المختارة، كأن تكون المادة المختارة أعلى من مستوى المتعلّمين أو بعيدة عن ميولهم وحاجاتهم، ويمكن علاج ذلك عن طريق اختيار مادة تناسب مستوى المتعلّمين اللّغويّة وميولهم واحتياجاتهم مع المحافظة على اشتمالها على الأهداف المرجوة.

ت– الصّنف الثّالث: المشكلات ذات العلاقة بالمعلّم، كأن يكون أسلوب المعلّم في عرض المادة غير مشوّق ويمكن علاج ذلك ببناء علاقة ايجابيّة قائمة على الودّ والاحترام بين المعلّم ومتعلّميه، مع اختار أساليب مشوّقة في عرض المادة بحيث تجلب انتباه المتعلّمين، وتدعوهم للاستماع والتّفاعل المثمر.

كما أنّ عدم اقتناع المعلّم بأهمية الاستماع، أو عدم اهتمامه بآدابه، أو الجهل بأساليب تدريسه أو عدم درايته بمهاراته وجهله بأساليب تنميتها تعدّ من أهمّ معوقات عمليّة الاستماع.

4-1-7– تعليم وتنميّة مهارة الاستماع:

أولى الباحثون اهتماما كبيرا بمهارة الاستماع خاصّة بعدما ازدهرت طرائق تعليم اللّغات؛ لأنّها المهارة الأساسيّة الأولى التي يجب بذل الجهد في تعليمها لضمان نجاح العمليّة التّعليميّة كلّها، وهي تحتاج إلى عناية من أجل تنميّتها وتطويرها، ويكون ذلك بالتّعليم والتّدريب والتّكرار، يقول ابن خلدون: «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أوّلا، ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة»[1].

من خلال هذا القول يتبيّن أن خطوات التّدريب على الاستماع كالتّالي:

– سماع المفردات في معانيها.

– سماع التّراكيب.

– تكرار السّماع.

– الوصول إلى الملكة (المهارة).

[1]– ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج5، ص1140.

4-1-8- **وسائل تنميّة القدرة على الاستماع:** من أهم وسائل تنميّة القدرة على الاستماع ما يلي[1]:

– تعليم التّلاميذ آداب الاستماع، مثل عدم مقاطعة المتحدّث وعدم الاشتغال أثناء الحديث.

– العمل على غرس الإحساس بفائدة الاستماع وأهميّته في الفهم والإدراك.

– العمل على استثارة المستمع بإشراكه على نحو ايجابي في عمليّة الاستماع والتّحدّث.

– تخصيص الجزء الأكبر من النّشاط في مجال الاستماع، مع استخدام أجهزة التّسجيل.

ومن أساليب التّدريب على الاستماع ما يلي[2]:

– اختيار الموضوعات المناسبة التي تثير اهتمام المتعلّمين، وتلائم خبراتهم والتّدريب من خلالها.

– طلب الاستماع إلى بعض البرامج الإذاعيّة وتحليلها ونقدها من طرف المتعلّمين.

– قيام المعلّم بقراءة فقرة تحتوي على خبرة أو قصّة، ثمّ يتوقّف في منتصف جملة أو نقطة حرجة من الفقرة، ثمّ يطلب من المتعلّمين إكمال الفقرة مستعينين بالجزء الذي استمعوا إليه.

على الرّغم من الأهميّة القصوى لمهارة الاستماع، وعلى الرّغم من أنّها تعدّ المهارة الأولى من مهارات اللّغة إلاّ أنّها تلقى إهمالا في مدارسنا، فلا توجد حصص خاصة لتدريسها، ولا أنشطة مقصودة للتّدريب عليها، فالأطفال يأتون إلى المدرسة ليتعلّموا القراءة والكتابة والتّعبير، ولكنّهم نادرا ما يلقون عناية في تعلّم الاستماع، ونتيجة لذلك يشتكي المتعلّمون كثيرا من عدم قدرتهم على الانتباه والتّركيز[3]، وممّا يؤكّد هذا الإهمال: صرف المعلّمين اهتمامهم عن تدريس الاستماع، وتنميّة مهاراته لدى المتعلّمين؛ نتيجة عدم وجود منهج محدّد له، وعدم وجود حصص خاصّة به في الخطّة الدّراسيّة، وعدم وجود أدوات واضحة لقياسه وتقديم تدريسه، وأخيرا عدم وجود درجات مخصّصة له، وقد نجم عن ذلك أنّ الكثير من المتعلّمين وصلوا إلى المراحل الجامعيّة، وهم لا يحسنون مهارة الاستماع والإصغاء إلى الآخرين وبالرّغم من ذلك إلاّ أنّ المعلّم يستطيع أن يدرّب المتعلّمين على هذه المهارة وينميها لديهم من خلال الحصص المخصّصة لجميع أنشطة اللّغة العربيّة ومثال ذلك[4]:

أ– تنمية الاستماع من خلال حصص القراءة: كثيرا من التّدريبات الاستماعيّة تأخذ مكانا من خلال نصّ مقروء، كأن يقرأ المتعلّم في صفحة أمامه ثلاث إجابات من سؤال سمعه، وعليه أن يختار ما يناسب هذا السّؤال، وهذا

[1]– ينظر: محمد صالح الشنطي، المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، مرجع سابق، ص 155.

[2]– ينظر: نفسه، ص160.

[3]– ينظر: فتحي علي يونس وآخرون، أساسات تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدينية، مرجع سابق، ص105.

[4]– ينظر: سلطان فياض الخزاعلة، الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال، دار صنعاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2011، ص133.

بعد أن يقوم المعلّم بقراءة النّص على المتعلّمين (قصّة أو موضوعا) وهم يستمعون إليه، ثمّ يناقشهم مناقشة دقيقة لما استمعوا إليه، وبعد ذلك يطلب منهم اختيار الجواب الصّحيح من بين الأجوبة المقترحة، أو يطلب من المتعلّمين تصحيح خطأ في القراءة النّموذجيّة حيث يتعمّد أن يُخطئ في بعض الكلمات ليكشف مدى قدرة المتعلّمين على الاستماع الجيّد.

ب– تنمية الاستماع من خلال حصص الإملاء: يمكن للإملاء أن يؤدّي دورا في تنميّة الاستماع، فالمتعلّم يستمع لمعلّمه بتركيز شديد أثناء عمليّة الإملاء، ويحاول أن يتذكّر أشكال الحروف المنطوقة، ثمّ يحوّلها إلى حروف مكتوبة، وهذا ما يساعد على تركيز الانتباه وعزل مصادر التّشبث عمّا يستمعون إليه، ومن ألوان الإملاء الجذاب الرّسم الإملائي حيث يتمّ تكليف المتعلّمين رسم ما يمليه المعلّم، وعليهم بعد ذلك النّظر إلى تلك الصّور ووصفها وهذا العمل يثبت أنّ المتعلّمين يستمعون بتركيز إلى وصف معلّمهم.

ج– تنمية الاستماع من خلال حصص التّعبير: يمكن للمعلّم أن يلقي قصّة مناسبة على مسامع التّلاميذ، ثمّ يطلب منهم واحدا بعد الآخر أن يسردوا هذه القصّة كلّ بأسلوبه، ويمكن أن يطلب منهم أن يقترحوا عناوين لهذه القصة[1]، أو أن يضعوا أسئلة تتناسب مع وقائعها، كما يمكن أن يستعمل جهاز تسجيل ويُسمِّع تلاميذه حوارا بين عدّة أشخاص، ثمّ يناقشهم فيما استمعوا إليه، ويُمكن أن يكلّف المعلّم مجموعة من المتعلّمين أن يشاهدوا أو يستمعوا إلى بعض برامج التّلفاز المتعلّقة بالأطفال أو الحيوان أو غير ذلك وتقديم ملخّص عنها إلى زملائهم وإجراء مناقشات حولها، كما يمكن أن يعرض عليهم بعض الأحاديث أو الحوارات المسجّلة على الأشرطة على أن تكون ملائمة لقدرات المتعلّمين، وبعد سماع مضامين هذه الأحاديث تتمّ المناقشة.

د– تنمية الاستماع من خلال حصص الأناشيد والمحفوظات: إن طبيعة مادة التربية الموسيقية تساهم في تدريب المتعلم على تركيز انتباهه بفضل ما يؤديه من أغاني تربوية، وما يصاحبها من تمارين إيقاعية ولحنية يؤديها في جو من السرور والفرح إلى جانب ما يستمع إليه من ألحان حية أو مسجلة تناسب مداركه، وتستهدف اكتشاف مكونات الموسيقى حتى يكتسب الإصغاء الواعي.

وتعتبر التربية الموسيقية في المرحلة الابتدائية من أهم الأنشطة التي ينبغي على المربين التركيز عليها، لكونها أداة اتصال وتواصل وتعبير، فالأطفال بطبيعتهم يولعون بالنّغم والإيقاع الموسيقي، فهم يستجيبون للألحان وينسجمون معها، وينعكس ذلك وهم يشتركون مشاركة وجدانيّة وأخرى حسّية لاشعوريّة في غنائها وترديدها، ولو لم يفهموا لها

[1]– ينظر: هناء خميس أبو دية، برنامج محوسب لتنميّة بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة، رسالة ماجستير، كلّية التّربيّة الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2009، ص35.

معنى في بادئ الأمر، فهي مبعث النّشاط ومنبع السّرور، ومن الواجب أن نستغلّها بحيث نقدّم للمتعلّمين ما يرضي نوازعهم، ويناسب معجمهم، ويزيد ثراءهم في اللّغة، ويمكن للأناشيد أن تؤدّي دورا في تنميّة الاستماع حيث يتم عرض الأنشودة أو المحفوظة شفويّاً من طرف المعلّم أو عن طريق جهاز التّسجيل، ثمّ يناقش المتعلّمين لاستنتاج الأفكار الأساسيّة.

هـ- **تنمية الاستماع من خلال حصص النحو**: النحو أداة المعلم والمتعلم في ضبط اللغة وإتقان مهاراتها فالنحو ميزان العربية يعرف به صواب الكلام من خاطئه، فهو حماية للمعنى من فوضى المقاصد، وتحريف الكلام عن مواضعه، يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: «إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى نرجع إليه»[1].

– ومن الأهداف العامة لتدريس النحو[2]:

– تعريف المتعلم بأساليب العربية، وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع؛ ليتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

– مساعدة المتعلم على فهم ما يسمع أو يقرأ فهما دقيقا.

– تثقيف المتعلم؛ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.

– زيادة ثروة المتعلم اللفظية واللغوية.

– وضع القواعد النحوية والصرفية والإملائية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهي الغاية من تدريس النحو.

لابد من الإشارة إلى أن أبرز مشكلة تواجه الدرس النحوي العربي هي الحالة العامة عند غالبية المتعلمين المتمثلة في أن المتعلم قد يحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل، ولكن يواجه ضعفا في التمكن من التعبير السليم نطقا وكتابة ومن أهم أسباب ذلك ما يلي:

– غياب الفلسفة اللغوية التي تربط القواعد باللغة من جهة، وبالمجتمع العربي من جهة أخرى عند واضعي المناهج: إن الفلسفة التربوية التي تعالج بها دروس النحو ما زالت تسير على المنهج القديم الذي ينظر إلى تدريس النحو على أنه غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتقويم اللسان، والدليل على ذلك أن بعض القواعد ما زالت تدرس على هذا

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص87.

[2]– ينظر: زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، مصر، 2005، ص200.

المنوال فمثلا: الاسم بعد لا سيما يجوز فيه الرفع والنصب والجر، وهذا يعني أنه لا مجال للخطأ هنا، فالسؤال المطروح لماذا تدرس هذه القاعدة أصلا؟ ولهذا لابد لواضعي المناهج من الإجابة على السؤالين الآتين:

-ما الغاية من تدريس النحو؟ - وماذا يجب أن ندرس منه في كل مرحلة تعليمية؟

للإجابة عن هذين السؤالين وجب التمييز بين النحو كعلم والنحو كتعليم.

أ- **النّــحو العلمي**: يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا ويدرس لذاته، وتلك طبيعته، وهذا النحو كما يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف والخلق والإبداع[1].

ب- **النّحو التعليمي**: هو ما يمثل المستوى الوظيفي الذي يعنى بتقويم اللسان وسلامة الخطاب، فهو ما يركز على ما يحتاجه المتعلم من مادة نحوية مناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم، وظروف العملية التعليمية.

إذن على واضعي المناهج اختيار المادة النحوية بالاعتماد على أسس ومعايير موضوعية تراعي أهداف التعلم وحاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية[2]؛ أي ربط الدرس النحوي بمواقف الحياة التي تصادف المتعلم.

ومن المشكلات التي تصادف تعليم النحو أيضا:

- الاعتماد على الطرائق التقليدية العقيمة المعتمدة على التلقين والحفظ دون الفهم، والتي ترتكز على إتقان الإعراب، واستظهار القواعد النحوية، بالإضافة إلى الاعتماد على الأمثلة المبتورة المتكلفة[3].

- عدم ربط الدرس النحوي ببقية فروع اللغة ومهاراتها من جهة والمواد الدراسية الأخرى من جهة أخرى.

- ضعف الإعداد التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية: من بين ما نلاحظه في مؤسساتنا التربوية هو غياب التخصص في علوم العربية، وغياب الإعداد العلمي والتربوي لدى أساتذة اللغة، وهذا ما يؤثر سلبا على مردود المتعلمين، فمن لا يملك ناصية اللغة سيلجأ لا محالة إلى الحديث بالعامية أثناء تدريسه للنحو أو غيره، وهذا ما يؤدي

1 - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص22.

[2] - ينظر: محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية مج3، ع2، سبتمبر 2001، ص163.

[3] - ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2002 ص36-37.

إلى التقليل من أهمية العربية في التعامل اليومي؛ لأنه ليس بمقدور معلم اللغة على حد تعبير ميشال زكريا: «أن يعلم مادته ما لم يكن ملما ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها»[1].

– الضعف العام في اللغة العربية في المجتمعات العربية بسبب اختلاف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة حيث ينشأ اللحن عند التحدث أو الكتابة بالعربية، والنظر للغة العربية نظرة ازدراء، واتهامها من البعض بعدم مواكبتها للتقدم العلمي.

– عدم الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد[2].

– كثرة القواعد المفروضة على المتعلم؛ مما يجعل المدرس يسرع في تقديم المقرر دون أن يتأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليا من خلال التحدث والكتابة.

– عدم عناية معلمي العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة هو العامل الرئيسي لضعف تحصيل المتعلمين في هذه المادة[3].

– سوء اختيار التخصص حيث يشوب لغة الطالب في أقسام اللغة الركاكة واللحن، وذلك راجع كون بعضهم لم يختاروا هذا التخصص عن رغبة، وإنما وجدوا أنفسهم فيه بعدما رفضوا من فروع التخصصات الأخرى.

– عدم استخدام الفصحى في مختلف الإدارات الرسمية وفي وسائل الإعلام المختلفة.

ومن بين الإجراءات المقترحة لعلاج المشكلات التعليمية للنحو العربي ما يلي:

– تحديد الأهداف من تدريس القواعد بدقة: تدريس قواعد النحو العربي ليس غاية مقصودة لذاتها، ولكنها وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ والعمل على تحقيق هذه الأهداف دون الإسراف بالتعرض للتفاصيل التي لا تتصل بها.

– تدريس القواعد في ظل اللغة، وذلك بالتركيز على المباحث الوظيفية التي تستعمل في الحياة، وفي أساليب الكتّاب المعاصرين والقدماء وكانت تواتراتها عالية، والتي تستعملها الناشئة أيضا ويرتكبون أخطاء في استخدام بعض

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص15.

[2] – محمد عبد الرحمان، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1984، ص99.

[3] – رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية، ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1984، ص81.

مباحثها[1]، مع العمل على تخليص المناهج من المباحث النحوية التي لم ترد في الاستعمال، ولا في أساليب الكتّاب وبخاصة في استعمالات المتعلمين وإرجائها إلى المختصين، وبعبارة أخرى التخفيف من النحو الغير وظيفي الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات[2]، والاقتصار على اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة المتعلم وتتصل اتصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

– تعليم النحو متكاملا مع فروع اللغة ومهاراتها، وجعلها مواد تطبيقية له، وهذا ما تفرضه طبيعة اللغة باعتبارها وحدة متكاملة ليتمكن المتعلم من إتقانها، كما تفرضه طبيعة المفهوم الشامل للنحو؛ لأن تعليمه مرتبط بالصحة اللغوية في كل جوانبها، ولذلك سمي النحو في بادئ الأمر (علم العربية).

– ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة مع تزويدها بالتدريبات تسهيلا لمهمة المعلمين والمتعلمين معا.

– ضرورة مراعاة مستويات المتعلمين ومراحل نموهم اللغوي أثناء إعداد المحتوى النحوي مع مراعاة مبدأ التدرج.

– استخدام الطرائق النشطة في تدريس القواعد التي تحقق وحدة اللغة، والتي تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.

- العمل من أجل استخدام اللغة الفصحى في المؤسسات التربوية والإدارية والاقتصادية، وفي وسائل الإعلام المسموعة والمكتوبة والمرئية.

– الإكثار من التدريبات الشفوية والكتابية مع إرشاد المتعلمين إلى مواطن الخطأ لاجتنابها.

– اختيار أساتذة علوم اللغة العربية عامة، والنحو على وجه الخصوص وفق شرط الكفاءة، وإعدادهم إعدادا علميا وتربويا ليكونوا قدوة في التزامهم بالنطق العربي الفصيح.

– التركيز في الامتحانات على إتقان التعبير العربي السليم.

– الأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.

من خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن أزمة النحو التي ظهرت في الميدان التربوي التعليمي لا تكمن في علم النحو في حد ذاته، وإنما في تجاهل المناهج المدرسية للطرائق الحديثة في انتقاء المحتوى النحوي المعد للغرض التعليمي وفي التخطيط، وطريقة العرض والترسيخ، وإهمال التمرس اللغوي الذي يهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية

[1] – محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 441.

[2] – ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ص107.

نطقا وكتابة، واختصار أغلب المدرسين على الأنشطة التحليلية التي تخص الإعراب وإعطاء الجانب النظري من القواعد الاهتمام الأكبر بعيدا عن الجانب التطبيقي لتلك القواعد.

أمّا بخصوص تدريب المتعلم على مهارة الاستماع من خلال نشاط النحو، فيكون من خلال استغلال النّص وذلك بقراءته، ثم مطالبة المتعلّمين باستخراج الأمثلة التي تتّصل بالقاعدة أو الموضوع من النّص[1]، وللمدرّس التّصرف بما يناسب الأجواء التي يتفاعل معها، والمستويات المختلفة للناشئة، والإمكانات المتوافرة في المدرسة من وسائل وإمكانات ماديّة تحيط بالموقف التّعليمي.

ومجمل القول: أنّ الاستماع من أهمّ مهارات اللّغة إن لم يكن أهمّها على الإطلاق؛ لأنه يرتبط بمهارات اللّغة الأخرى ارتباطا وثيقا، فالتّحدث هو المولود المبكر للاستماع، وعلاقتهما ببعضهما كعلاقة الشّيء بنفسه أمّا علاقة الاستماع بالقراءة، فهي علاقة تقوم على أنّ سلامة القراءة مرتبطة بسلامة الاستماع، فلا يكون القارئ جيّدا إلاّ إذا كان مستمعا جيّدا، كما أنّ له تأثيرا في تخفيف الأخطاء الكتابيّة لدى المتعلّمين سواء أكانت إملائيّة أم تعبيريّة[2].

4-2- مهارة الكلام (التّحدّث):

الكلام مهارة من مهارات التّواصل اللّغوي يأتي بعد الاستماع من حيث طبيعة اكتساب اللّغة، فالطّفل يسمع أولا ثمّ يحاكي ما يسمع، والكلام وسيلة التّعبير عمّا في النّفس، وترجمة اللّسان لما يدور في خلد الإنسان من الحاجات والأفكار وصور البيان، به يتميّز الإنسان عن سائر المخلوقات.

تعدّدت تعريفات التّحدث أو ما يسمى في مدارسنا بالتّعبير الشّفوي، ولعلّ أهم التّعريفات ما يلي:

4-2-1- مفهوم التحّدث لغة: التّحدّث كما ذكر إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط: مادة (حدّث): «حَدَّثَ: تَكَلَّمَ وأَخْبَرَ، وتَحَدَّث: تَكَلَّمَ، ويُقالُ: تَحدّثَ إليه»[3].

4-2-2- مفهوم التحّدث اصطلاحا: «التّحدّث هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلّم عمّا في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء»[4].

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص248.

[2]-ينظر: طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، 2009، ص132.

[3]- ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلاميّة، اسطنبول، تركيا، ط1، ج2، 1989، ص 159.

[4]- محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط4، 1984 ص233 .

ويعرّف عبد الفتاح حسن البجة التّحدث بقوله: «التّحدّث هو أن ينقل الطّفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللّغة تساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنّبرة في الصّوت»[1].

أما فتحي يونس وآخران فيعرّفه على أنّه: «فنّ نقل الاعتقادات والعواطف والاتّجاهات والأفكار والأحداث إلى الآخرين، وهو مزيج من العناصر التّاليّة: التّفكير بما يتضمّنه من عمليّات عقليّة، واللّغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر والصّوت لحمل الكلمات والأفكار، والتّعبير الملمحي»[2].

وبتأمّلنا التّعريفات السّابقة نجد أنّ كلاّ منها يكشف لنا جانبا مهمّا من جوانب مهارة الكلام، حيث ركّز التّعريف الأوّل على أهميّة المضمون، في حين ركّز التّعريف الثّاني على أهميّة استخدام الأصوات اللّغويّة والإشارات في تسهيل عمليّة التّواصل مع المستمعين، أمّا التّعريف الثّالث فقد جاء شاملا لعدد من الجوانب الأساسيّة لمهارة الكلام حيث ركّز على مضمون الحديث، واللّغة المستخدمة، والأصوات والتّعبيرات الملمحية.

اعتمادا على ما سبق يمكن تعريف الكلام (التّحدّث) بأنّه: مهارة لغويّة يقوم فيها المتكلّم بنقل الأفكار والخبرات والمعلومات والحقائق والآراء والمشاعر والأحاسيس، وكلّ ما يجول بعقله وخاطره إلى المستمعين نقلا يتسم بالصّحة والدّقة في التّعبير، والسّلامة في الأداء، وقوّة في التّأثير، بحيث يقع كلّ ما يريد نقله في نفوس المستمعين موقع القبول والتّفاعل.

ومن خلال تحليل التّعريفات السّابقة يتّضح لنا أيضا أن الكلام (التّعبير الشّفوي) ذو طبيعة معقدة حيث يشمل جوانب عديدة مترابطة ومتفاعلة مع بعضها وهذه الجوانب هي[3]:

أ– الجانب الفكري: وهو يمثّل مرحلة تفيد المتكلّم فيما سوف يتكلّم عنه أو فيه، حيث يُهتم في هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقائها وترتيبها، وتدعيمها بالأدلّة والبراهين، وتحديد مدى وضوحها وتنوّعها وترابطها واتّصالها بالموضوع الذي يتحدّث فيه.

ب– الجانب اللّغوي: ويكون التّركيز فيه على اختيار الكلمات المناسبة، والتّعبير عن الأفكار بجمل مفيدة وتراكيب سلمية، واستعمال الأمثلة للشّرح والتّفصيل، والرّبط بين العبارات بأدوات ربط مناسبة.

---

[1]– عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، المرحلة الأساسيّة الدّنيا، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط1، 2000، ص461.

[2]– ينظر: فتحي يونس، محمود كامل الناقة، على مدكور، أساسيات تعليم اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، مرجع سابق، ص130.

[3]– ينظر: محمود كامل الناقة، (الاختبار الشّفوي)، المؤتمر العالمي الرّابع عشر للجمعيّة المصريّة للمناهج وطرق التّدريس بعنوان: مناهج التّعليم في ضوء مفهوم الأداء، دار الضّيافة بجامعة عين شمس، القاهرة، 25/24 يوليو (جويلية)، المجلد 2، 2004، ص549-600 .

ج– الجانب الصّوتي: وفيه يركّز المتكلّم على النّطق السّليم، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة وإتقان نبرة الصّوت مع الأساليب المختلفة (التّعجب والاستفهام والتّمني)، والتّوقف بالصّوت الوقفات الصّحيحة.

د– الجانب الملمحي: وفيه يركّز المتكلّم على النّظر للآخرين، مع استخدام التّعبيرات الملمحيّة من حركات الوجه والجسم و الرّأس و الإيماءات والإشارات للتّعبير عن المعنى وتجسيده؛ لزيادة قوّة تأثيره في السّامع.

هـ– الجانب التّفاعلي الإلقائي: وفيه يكون التّركيز على احترام المستمعين، ومجاملتهم واستثارتهم للمشاركة في الحديث، والحرص على التّمتع بالثّقة والحسّ الفكاهي.

من خلال ما سبق نستخلص أنّ: تعليم وتنميّة مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) يتطلّب ضرورة الاهتمام بكلّ جوانبه المختلفة دون التّركيز على جوانب وإهمال أخرى؛ لأنّ هذه المهارة تعني أكثر من مجرد تناول الكلام، إذ تتطلّب مهارات فرعيّة منها سلامة النّطق، ولباقة التّعبير، وحضور البديهة، والاستجابة السّريعة، وتنسيق الأفكار وترتيبها واستخدام الحركات المصاحبة للحديث، بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات والجمل.

4-2-3- **مهارات الكلام (التّعبير الشّفوي)**: إنّ اكتساب الطّلاقة اللّغويّة عند التّحدث هو حصيلة مهارات متعدّدة على الفرد أن يكون ملمّا بها حتّى يصبح مرسلا متمكّنا، ومن أبرز تلك المهارات ما يلي[1]:

– القدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا.

– القدرة على عرض الأفكار في تسلسل منطقي مترابط.

– القدرة على عرض الفكرة بطريقة مرتّبة تنتقل من البسيط إلى المركّب ومن المجمل إلى المفصّل.

– القدرة على استخدام التّراكيب اللّغويّة الفصيحة المعبّرة عن مضمون الحديث.

– القدرة على استخدام الشّواهد والأسئلة والأدلّة للتّأكيد على صدق الحديث.

– القدرة على تطويع نغمة الصّوت حسب الموقف الذي يتحدّث فيه.

– القدرة على استخدام الإشارات والإيماءات والحركات معبّرا عمّا يريد توصيله للمستمعين.

– القدرة على الدّفاع عن الآراء بلطف وهدوء وموضوعيّة.

– القدرة على احترام الآخرين أثناء الحديث.

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعمية، مناهج تعليم اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 117–122؛ والأسس العامّة لمناهج تعلّم اللّغة العربية، إعدادها وتطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 144- 159.

4-2-4- **أهميّة الكلام (التّحدّث)**: يمتاز الكلام (التّعبير الشّفوي) بين مهارات اللّغة بأنّه غاية، أمّا بقية المهارات فهي وسائل مساعدة معينة عليه، فالقراءة تزوّد القارئ بالمادة اللّغويّة، والمحفوظات والنّصوص منبع الثّروة اللّغويّة والأدبيّة، أمّا القواعد فهي وسيلة لصون اللّسان والقلم من الوقوع في الخطأ.

ويُمكن أن نوجز أهميّة الكلام فيما يلي[1]:

– الكلام وسيلة للإقناع والفهم والإفهام ما بين المتحدّث والسّامع.

– الكلام مؤشّر صادق للحكم على المتحدّث، ومعرفة مستواه الثّقافي.

– التّدريب على الكلام يجعل الإنسان معتادا على الطّلاقة في التّعبير عن أفكاره، والقدرة على مواجهة الآخرين.

– الحياة العلميّة بما فيها من مواقف في حاجة ماسة إلى المناقشة وإبداء الرّأي و الإقناع، ولا سبيل إلى ذلك إلاّ بالتّدريب على الكلام الذي يُمكّن الفرد من التّعبير عمّا في نفسه.

– الكلام وسيلة ضروريّة لتنفيذ العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة في مختلف المراحل الدّراسيّة.

– الكلام نشاط إنساني يتيح للفرد فرص التّعامل مع الآخرين، والتّعبير عن مطالبه الضّرورية.

– الكلام وسيلة لتنفيس الفرد عمّا يعانيه؛ لأنّ تعبير الفرد عن نفسه يخفّف من حدّة المواقف التي تعترضه.

4-2-5- **أنواع التّعبير الشّفوي**: ينقسم التّعبير الشّفوي من حيث أغراضه إلى نوعين[2]:

4-2-5-1– **التّعبير الشّفوي الوظيفي**: هو كلّ كلام منطوق يؤدّي غرضا وظيفيّا في الحياة، ويلبّي حاجة تقتضيها حياة المتكلّم في المدرسة وخارجها، ومن المواقف الحياتيّة التي تقتضي التّعبير الشّفهي: استقبال الآخرين والتّعريف بهم، وداع الآخرين أو تهنئتهم، التّعزية، تقديم التّوجيهات والتّعليمات، التّعقيب والتّعليق، الحوار والمناقشة مواقف البيع والشّراء، المواقف التّعليمية، ونقل الأخبار إلى الآخرين ... الخ.

4-2-5-2– **التّعبير الشّفوي الإبداعي**: هو ذلك الكلام المنطوق الذي يرمي فيه المتحدّث إلى إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقّة وعناية، يتوخّى منها أكبر الأثر في نفس المخاطب؛ لذلك فإنّ التّراكيب اللّغويّة التي تُستخدم لمثل هذا الغرض يجب أن تتّسم بالسّلامة والعذوبة وحسن التّركيب، وجزالة المعاني التي تستثير المخاطَب، وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب، فالتّعبير الإبداعي يقتضي الصّنعة والجمال والإثارة، وتقاس جودته بمستوى ما يحقّق من أثر في نفس السّامع، وفي الحياة الاجتماعيّة الكثير من المواقف التي تتطلّب التّعبير الإبداعي

---

[1]– ينظر: إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1990، ص97.

[2]– ينظر: محسن على عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص120-122.

والتي يقوم المتحدّث فيها بحاجة إلى إظهار عواطفه والتّأثير في الآخرين منها: شحذ الهمم للذّود عن الوطن، وإثارة حماس المواطنين، وتعبئتهم للنّهوض بمهمّة الدّفاع عن الوطن، توعية الرّأي العام ضدّ ظاهرة سيّئة، عرض سيّر الصّالحين والانحياز لما فيها من مواقف جديرة بالتّقفي والاهتداء، التّعبير عن الأحداث المؤلمة وبيان اللّوعة اتجاهها، وغير ذلك من المواقف.

4-2-6- **أهداف تعليم مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) في المرحلة الابتدائيّة:**إنّ تعليم التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة يسعى إلى تحقيق الأهداف التّاليّة[1]:

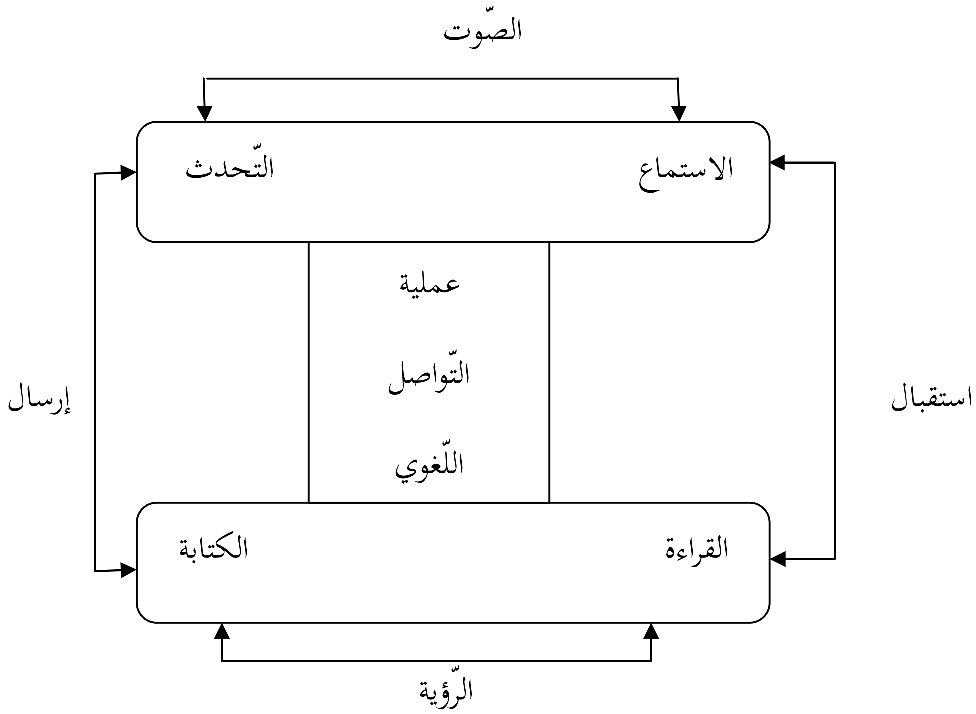
- تعويد المتعلّمين على إجادة النّطق وطلاقة اللّسان.
- تمكين المتعلّمين من القدرة على الإلمام بالفكرة وعرضها بوضوح.
- تنميّة قدرات المتعلّمين على انتقاء الألفاظ والجمل والتّراكيب المعبّرة عن الأفكار.
- تمكين المتعلّمين من الرّبط بين الجمل.
- تنميّة الثّقة بالنّفس لدى المتعلّمين وإزالة الخوف والتّردد والخجل من نفوسهم، وتمكينهم من الوقوف والتّحدّث للآخرين في هدوء وثقة وثبات.
- إكساب المتعلّمين آداب الحديث واللّياقة الاجتماعية، واحترام المستمعين وآرائهم.
- تمكين المتعلّمين من مواجهة الآخرين، وإبداء الرّأي والتّفاعل النّاجح معهم.
- تنميّة قدرات المتعلّمين على التّنغيم، واستخدام الصّوت المعبّر في مضمون الحديث.
- تنميّة قدرات المتعلّمين على استخدام إشارات أيديهم، وقسمات وجوههم ونظراتهم، وحركاتهم وسكناتهم بالشّكل الذي يزيد من تأثيرهم في المستمعين.
- تمكين المتعلّمين من السّيطرة على عمليّات التّفكير وتتابعها وتسلسلها في تلازم وانسجام.

4-2-7- **العلاقة بين الكلام ومهارات التواصل اللّغوي الأخرى**: سبق وأن أشرنا إلى أنّه لا يمكن فصل مهارات اللّغة الأربعة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) عن بعضها البعض، فهي ترتبط فيما بينها بعلاقة عضويّة

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعمية، مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص42-43 ومحمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق ص239-242.

قوامها التّأثير والتّأثر، فالكفاءة في مهارة من المهارات تنعكس على المهارات الأخرى، وهذا ما يوضّحه النّموذج الآتي[1]:



الشكل(23): **العلاقة بين الكلام ومهارات التّواصل اللّغوي الأخرى.**

يؤكّد النّموذج السابق على تكامل مهارات التواصل اللغوي بصورة توضّح جانبي الإرسال والاستقبال فيها ممّا يتّضح معه أيضا وحدتها وتكاملها، ومدى تأثير كلّ مهارة في الأخرى وفي تأثيرها ببعضها البعض.

لقد تمّ التّطرّق فيما سبق إلى العلاقة بين مهارتي الكلام والاستماع، وسنتطرّق فيما يلي إلى علاقة الكلام بمهارة القراءة، ثمّ إلى علاقته بمهارة الكتابة.

4-2-7-1- العلاقة بين الكلام (التّحدّث) والقراءة: يلتقي التحدّث مع القراءة في جانين أساسيين هما: النّطق والأداء، فكلاهما يوظّف مهارات النّطق المختلفة ويحتاجها، كما أنّ جانب الأداء المصاحب للنّطق يُعدّ من أبرز مهاراتهما؛ لأنّهما مهارتان أدائيتان يحكم عليهما من خلال السّلوك الظّاهر القابل للملاحظة، ولمّا كان تعليم التّحدّث واكتساب مهاراته يسبق القراءة؛ فإنّ تمكين الطّفل من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح مع الأداء

[1]- ينظر: محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، الاستراتيجيّات التّربوية ومهارات الاتّصال التّربوي، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص149.

الجيّد والمعبّر عمّا يتحدّث عنه سوف يؤثر وينعكس على أدائه اللاّحق في القراءة الأدائيّة (الجهريّة)[1]، والعكس صحيح، فمن الحقائق المقرّرة أن الصّلة وثيقة بين القراءة والتّحدّث، وأنّ التّحدّث (التّعبير) لا يوجد إلاّ بكثرة القراءة وتنوع المقروء، إذ لا يكفي التّلميذ في الإنشاء أن يقرأ أيّة قراءة، بل لابدّ من تنويع المقروء، وما أشبه الذي يعكف على قراءة نوع واحد بمن يصبر نفسه على طعام واحد، والتّغذيّة الجيّدة هي التي تتنوّع موادها وعناصرها، وكذلك القراءة[2].

4-2-7-2- **العلاقة بين الكلام (التّحدّث) والكتابة**: من الطّبيعي أنّ الاتّصالين الشّفوي والكتابي يجب أن يكونا مرتبطين في عملية الاتّصال اللّغوي؛ لأنّهما يشتركان في كثير من الأمور اللّغوية منها:

أنّ الطّفل يتعلّم كيف يتحدّث طويلا قبل أن يمارس لونا من النّشاط الكتابي الذي يظهر فيه ثروته اللّفظيّة واللّغويّة، وقدرته على تركيب جمله وتنظيم أفكاره، وهذا كلّه يُعتبر مهمّا في قدرته على التّحدّث التي تعتبر الأساس في التّعبير الكتابي، فالطّفل الذي يتعلّم أن يكتب في يسر وسهولة، يُمكنه عادة أن يعبّر عن خبراته الشّخصيّة بدقّة ومهارة[3].

4-2-8- **أسباب ضعف مهارة الكلام (التّحدّث) لدى المتعلّمين**: على الرّغم من العناية التي يبديها المعلّمون لتحسين مستوى المتعلّمين في مهارة التّحدّث (التّعبير الشّفوي)، إلاّ أنّ هذه المهارة تظلّ الأضعف بين كل المواد التّعليميّة، وليس لنا أن نلوم المتعلّم على ذلك، ولا أن نعاتبه على شدّة هذا القصور، بل علينا دراسة المشاكل لإيجاد الحلول النّاجعة لذلك، ومن أبرز أسباب الضّعف في مهارة التّحدّث (التّعبير الشّفوي) ما يلي:

4-2-8-1- **العامل اللّغوي**: من الملاحظ أنّ المتعلّم في مراحل التّعليم الأوّلى يعاني صعوبة وعوزا شديدين في انتقاء الألفاظ اللاّزمة للإفصاح عمّا يدور في ذهنه من أفكار، فيبدو تعبيره ركيكا، وجمله مفكّكة، ومعانيها غير محدّدة وأحيانا مبهمة، وهذا راجع إلى قلّة الرّصيد اللّغوي من جهة وسيطرة اللّهجة العاميّة من جهة أخرى، فالطّفل أوّل ما يسمع يسمع لغة محيطه، ويظّل قاموسه اللّغوي محدودا بما يتعلّمه من الفصحى إذا قيس بما يعرفه من العاميّة التي تحتلّ المرتبة الأولى في حياته اليوميّة، فهو لا يسمع غيرها في الشّارع، ولا يتبادل الحديث إلاّ بها، أضف إلى ذلك قلّة عناية أكثر المعلّمين بالاستخدام الجاد للفصحى أثناء العمليّة التّعليميّة إذ نجدهم يستعينون بالعاميّة في تدريس مختلف المواد

[1]- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنميّة مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيّات متعدّدة للتدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، د.ط، 2011، ص 50-51.

[2]- ينظر: عبد العليم فاتح إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص173.

[3]- ينظر: محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال التّربوي، مرجع سابق، ص150-151.

ولا يعمدون إلى تقويم ألسنة طلابهم عندما تكون إجاباتهم بها، وهذا يشكّل عائقا أساسيّا في الحيلولة دون تعلّم العربيّة، واكتساب مهاراتها بالسّرعة المرجوّة والدّقة المنشودة[1].

فتعدد لغة الخطاب في المدرسة الابتدائية في السنوات المبكرة منها لا يساهم في تعلم اللغة العربية الفصحى؛ لأنه يفتت المعجم اللغوي للمتعلم على عدة لغات، أو لهجات في اللحظة ذاتها في إطار صراع لغوي ضمني لا توافق لغوي فيه، وقد ذكرت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي ذلك عندما قالت: أن المدرسة الجزائرية لا تنتج مزدوجي اللغة ولكن تنتج أنصاف لغويين لا يحسنون أيا من اللغتين[2].

فالوضع اللّغوي في بلادنا متنوع بتنوع ثقافات المجتمع، وتميّز لغته باعتباره يتوفّر على عدة لغات محلّية مستعملة من قبل أفراد المجتمع، إلاّ أنّه لا يُعترف رسميّا إلاّ بلغة واحدة كلغة رسميّة ووطنيّة وهي اللّغة العربية إذ تستعمل في التّعليم والإدارة والإعلام وبعض القطاعات الاقتصاديّة، والمعاملات الرّسمية، مع الاعتراف في السّنوات الأخيرة بالأمازيغيّة كلغة وطنيّة.

يعيش المجتمع الجزائري وضعيّة لغويّة مميّزة بسبب وجود عدة فضاءات لغويّة متمثّلة في[3]:

أ- **اللّهجات العربيّة**: وهي لغة التّداول اليومي في معظم مناطق الوطن، والتي تتنوّع بتنوّع تلك المناطق مثل: العاميّة العاصميّة نسبة لسكان العاصمة، والعاميّة الوهرانيّة، والعاميّة السّطايفيّة، وغيرها.

ب- اللّغة البربريّة أو الأمازيغيّة: وهي أوّل لغة مكتسبة لدى غالبيّة سكان شمال إفريقيا، والأمازيغيّة هي الأخرى تحتوي على عدّة لهجات تشكّل عناصر مكوّنة للكثير من مناطق الوطن وهي: القبائليّة بمنطقة القبائل بكل أنواعها، الشّاويّة بمنطقة الأوراس، والميزابيّة بمنطقة ميزاب، والتّارقيّة بتامنراست، وجانت وإليزي، والشّنوية بمنطقة تيبازة والزّنتية بتميمون وأدرار، والشّلحيّة القريبة من الشّلح المغربيّة بجنوب منطقة وهران[4]، وهي تستعمل في الخطاب الشّفوي اليومي وفي الحوارات والتّواصلات الحياتيّة الطّبيعيّة.

وتتميز جميع هذه اللهجات بأنها لا تتعدى حدود اللغة المنطوقة، فهي ما زالت تبحث لها عن هوية داخل إطار المكتوب، رغم أنها تملك مقومات الكتابة، حيث أنها تتوفر على أبجدية عدد حروفها أربعة عشر حرفا تعرف منذ

[1]- ينظر: محمود أحمد السيد، في طرائق تعليم اللّغة العربية، مطبعة كليّة التّربية، جامعة دمشق، ط1، 1985، ص648.

[2]- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص49.

[3]- ينظر: خالد عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة (رسالة ماجستير تخصص أرطوفونيا)، وزارة التّعليم العالي، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2012/2011، ص98-99.

[4] -Malika koudache, La Langue des néo – alphabétisé, la langue arabe standard en Algérie, thèse de doctorat université de Stendhal, Grenoble III, France, 2003, p8-9.

القديم بالتيفيناغ، يقول صالح بلعيد: «الصفة الرمزية الأولى التي كتبت بها الأمازيغية خط التيفيناغ الذي حرمت منه واستقطبها الحرف اللاتيني بتوجيه مقصود في الوقت الذي كتبت في العصور السابقة بالحرف العربي منذ آلاف السنين ولعل هذا الاستقطاب هو الذي ساهم بشكل ما في رهن مصير هذه اللغة، وإبقاء المسافة بين المنطوق منها والمكتوب لا يسمح لها أبدا بأن تكون لغة العصر أو الإبداع، فاختيار السجل اللغوي لا يكون محايدا، وكذلك رسم اللغة لا يكون محايدا، إن الرسم ليس رزمة تُلف بها أية لغة، بل هو الهوية والرمز»[1]، وإذا كان دستور 1997 قد أعاد لها الاعتبار، واعترف بها لغة وطنية، وهي تدرس اليوم في بعض المدارس الجزائرية، فإن التحدي أمامها يبقى كبيرا حتى تثبت نفسها كهيكل لغوي بارز يعكس الهوية الوطنية، ويجسد طموحات الناطقين بها.

ج- اللّغة الفصحى: تعتبر اللّغة العربيّة الفصحى أول لغة ثانيّة بالنّسبة للأطفال، يتمّ تعلّمها في المدرسة منذ سن التّمدرس، فهي لغة المدرسة، ولغة الصّحافة وبعض وسائل الإعلام، ولغة الكتب العلميّة والأدبيّة، وهي اللّغة الوطنيّة والرّسمية.

د- اللّغات الأجنبيّة: منذ عقود من الزّمن كانت ومازالت اللّغة الفرنسيّة تحتلّ مكانة خاصّة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين، وخاصّة في المدن الكبرى، حتّى أصبحت بالنّسبة لهم لغة التّواصل اليومي والتّميّز الثّقافي، كما أنّها لغة المعاملات الإداريّة والاقتصاديّة في الكثير من القطاعات الخدماتيّة والإنتاجيّة والصّناعيّة، وحتّى التّعليميّة.

ولا ينفك الطفل الجزائري يصطدم بها في واقعه اللغوي إن في المنطوق منه (فهي تنتشر عند بعض النخب التي تجعل منها لغة التخاطب والتواصل بتجلياتها الكاملة، أو تنتشر بمصطلحاتها وبعض مفرداتها في ثنايا لغة العامة)، وإن في المكتوب بحيث يصادفها في المدرسة، حيث تدرس له في الطور الثاني، وفيما يعرض أمامه في المكتبات من كتب وصحف ومجلات، أو في لافتات الإشهار في لباسه وفي طعامه وفي لُعبه.

يتّضح لنا أنّ لغة التّعامل اليومي في الجزائر تختلف تماما عن لغة المدرسة، ولغة الثّقافة بصفة عامّة، ولم تحظ الفصحى بمكانة أولى في الاستعمال، حيث تسيطر اللّهجات على نطاق الاستعمال الشّفوي على ألسنة المتكلّمين سواء بالعربيّة أو بالأمازيغيّة، مع تداخل الفرنسيّة مع هذه اللّهجات في كثير من المواقف، وتظلّ الفصحى لغة المثقّفين والمتعلّمين، وهي لغة مجهولة لدى الفئات غير المتعلّمة، ويرجع ذلك إلى عجز عن استعمال من جهة وتغلّب العاميّات

[1]- نقلا عن: خالد عبد السّلام، دور اللّغة الأم في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة، مرجع سابق ص18.

واستحكام ملكتها من جهة أخرى[1]، كما نشير إلى هيمنة العاميّة في الوسط التّعليمي من الابتدائي إلى الجامعي الذي يُفترض أن تسود فيه اللّغة الفصحى بشكل لافت للانتباه.

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أن اللغّة العربيّة الفصحى لا تستعمل إلاّ داخل جدران المدرسة والجامعة خلال حصص التّدريس والمواقف الرّسميّة، وهو أحد الأسباب الرئيسيّة في تدني وضعف مهاراتها.

4-2-8-2- **العامل النّفسي**: من أهم العوامل النّفسيّة التي تؤثّر في النّشاط اللّغوي للطّفل، وخاصّة أثناء القيام بدرس التّعبير الشّفوي ما يلي:

أ- الخجل: إنّ الطّفل الخجول طفل ليس لديه القدرة على التّفاعل الاجتماعي، أو الأخذ والعطاء مع الزّملاء والكبار، يعاني الشّعور بالنّقص حينما ينظر إلى غيره أو يكون أمامه، وربّما كان هذا الطّفل على مستوى مرتفع من النّشاط والتّفاعل مع الإخوة والأقارب[2]، وغالبا ما يفضل الخجول الامتناع عن الكلام والالتزام بالصمت وعدم التّحدث مع غيره، وتقتصر إجابته على القبول أو الرّفض، أو إعلان عدم المعرفة للأمور التي يسأل فيها[3].

ب- **الخوف من المدرس**: إنّ الجوّ النّفسي غير الطّبيعي الذي قد يلجأ إليه بعض المعلّمين كاصطناع العبوس والجهامة، واستعمال العنف والشّدة قد يؤدّي إلى نفور التّلاميذ من المعلّم، ومن المادة أو من المواد التي يتعلّمونها فيجدون مشقّة بالغة في استيعاب هذه المواد وفي أداء الواجبات المرتبطة بها، ونتيجة ذلك هي هبوط مستوى التّلاميذ التّحصيلي إلى الحد الذي نسميه التّأخر الدّراسي[4]، فالكثير من المتعلّمين يمتنعون عن المشاركة أثناء الدّرس لخشيتهم من المدرّس؛ لأنّه استهزأ بهم يوما ما وحطّ من قيمتهم، ولقد انتقد ابن خلدون استعمال الشّدة والقسوة في التّعليم وبيّن نتائج ذلك في قوله: «ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين سطا به القهر وضيّق على النّفس انبساطها وحمّل على الكذب والخبث خوفا من استنباط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك صارت له عادة وخُلقا»[5]؛ ولذا لابدّ من توفير الجو الملائم المتّسم بالحب والعطف والحنان للمتعلّمين.

---

[1]- ينظر: الطّاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، مرجع سابق ، ص53.

[2]- ينظر: زكريا الشّربيني، المشكلات النّفسيّة عند الطّفل، مرجع سابق، ص104.

[3] - ينظر: كامل محمد محمد عويضة، مشكلات الطّفل النّفسية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص106.

[4]- ينظر: سلامة آدم، وتوفيق حدّاد، علم النّفس الطّفل، الجزائر، ط1، 1973، ص149.

[5] - ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص540.

ج– اضطرابات الكلام: إنّ قلق الطّفل نتيجة شعوره بالخيبة أو الحرمان لسبب أو لآخر هو من الأسباب المباشرة لعيوب النّطق[1]، وهذه الأخيرة تظهر آثارها واضحة من خلال الارتباك والهيبة التي تصيب المتعلّم عند الفشل في الأداء السّليم للكلام، ومن أهمّ عيوب النّطق التي يمكن ملاحظتها عند المتعلّمين التّأتأة[*] واللّثغة[**].

4-2-8-3– **العامل الاجتماعي**: تعتبر الأسرة المدرسة الأولى التي ينشأ فيها الطّفل، والواقع يؤكد أنّ الأسلوب المتّبع في معاملة الوالدين هو المؤثّر الرئيسي في سلوك الطّفل وخصوصا في نشاطه اللّغوي؛ لأنّ اللّغة هي الوسيلة والأداة المعتمدة في التّواصل بين أفراد الأسرة، وخير دليل هو التّجربة التي قام بها عبد الله الدّنان والتي تمّ عرضها فيما سبق،كمّا أن الوضعيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للأسرة تؤثر سلبا أو إيجابا في قدرته اللّغويّة، فتدني المستوى المعيشي والدّخل القليل للأسرة يحرم الطّفل من اكتساب الكثير من المعارف، ويضيّق الآفاق أمامه، بيد أنّ الذي ينحدر من أسرة ثريّة تتاح له فرصا أكثر لممارسة الأنشطة التي قد تساعده على تنميّة مهارات عديدة، ومن بينها الجانب اللّغوي لأنّ هذه الأسرة تزوّد أطفالها بالكتب المناسبة لأعمارهم، وتتيح لهم دخول المسارح المخصّصة للأطفال، وتشجّعهم على ممارسة مختلف الفنون كالغناء والشّعر، وتوفّر لهم أيضا وسائل الإعلام والتّثقيف، فهذه الفرص تمكّنهم من أن يسمعوا أو يقرؤوا عبارات ونماذج لغويّة منتقاة، وتكون هذه النّماذج في الغالب قريبة إلى حدّ كبير من النّماذج اللّغويّة الصّحيحة[2]؛ وهذا ما يرفع من مستواهم اللّغوي وخصوصا في مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي).

4-2-8-4– **عوامل أخرى**: إضافة إلى العوامل السّابقة هناك عوامل أخرى تؤدي إلى الضّعف في مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) من أهمّها:

أ– قلة نصيب التّعبير في توزيع الحصص الدّراسية.

ب– لغة المعلّم: تعتبر شخصية المعلم في المدرسة وحتى خارجها، بمثابة المثال الذي يحتذى، فيقلده التلميذ في الجوانب السلوكية كما يقلده في الجوانب العلمية، نظرا للتأثر الشديد والانجذاب، ولهذا يرى ابن خلدون: «أن الناس في عامتهم مولعون بالاقتداء، فهم يقتدون بمن هم أعلى منهم مكانة وثقافة ومرتبة، ويلتقطون تعبيراتهم ومفرداتهم التي

---

[1]– ينظر: محمود أحمد السّيد، في طرائق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص151.

[*]التّأتأة: ترديد أو تقطيع في نطق الكلمات، وتوقّف في اللّفظ، والصّعوبة في لفظ بداية الكلمات والحروف الأولى.(ينظر: زكريا الشّربيني: المشكلات النّفسية عند الطفل، مرجع سابق، ص 160.)– [**]اللّثغة: عجز اللّسان عن إخراج بعض الحروف مخرجا صحيحا، فيستبدل بها غيرها أينما وقعت كإبدال حرف السّين بثاء (السّماء تصبح ثماء)، أو إبدال حرف الكاف بالتّاء (كلب تصبح تلب)، ينظر: سلامة آدم وتوفيق حدّاد؛ علم النّفس الطّفل، مرجع سابق، ص152.

[2]– ينظر: كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجيا الطّفولة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص136.

يستعملونها ويتأثرون ببيانهم الذي يسمعونه أو يقرؤونه»[1]، بل إن هناك من أصحاب النظريات اللغوية الحديثة من يؤكد أن الأطفال ينتهون بالفعل عن الكلام بطريقة تشبه إلى حد بعيد كلام أولئك الذين يحيطون بهم فيما يتعلق بالتفاصيل الدقيقة من حيث الاستعمال الصوتي والنحوي فضلا عن استعمال المفردات[2]، ومن هنا كان التقليد والاقتداء عاملين مهمين في اكتساب اللغة وتعلمها، وبات من الضروري مراعاة جانب الطلاقة اللغوية عند المعلم. يقول أحد الباحثين: «يصبح من الضروري أن يراعى في اختيار المدرس، ليس الكفاءة العلمية والنضج العقلي والسمو الخلقي فحسب، وإنما تراعى البراعة أو الطلاقة اللغوية التي تفرض بصورة رئيسية المهارة العالية في استخدام مفردات اللغة وأساليبها أيضا؛ لأنه يصبح لهذه الطلاقة مهمتان أساسيتان في عملية التعلم هما:

– أن الطلاقة اللغوية هي أساس مهم في توظيف المحصلة العلمية والخبرات والكفاءات الأخرى للمدرس ونقلها بسهولة ويسر إلى أذهان ومدارك الناشئة.

– أنّ الناشئة أنفسهم يتأثرون بطرق مباشرة وغير مباشرة بطلاقة مدرسيهم، ويكتسبون منها عن طريق التأثر أو التقليد والمحاكاة؛ ما يرتقي بقدراتهم اللغوية، وربما كان اكتسابهم مما لديهم من مهارات ومفردات لغوية أكثر من استفادتهم من المفردات الدراسية التي يجبرون عادة على قراءتها أو دراستها»[3].

فمن المحفزات التي تدفع التلاميذ إلى الاهتمام باللغة، واستعمالها في مواقف مختلفة من حياتهم اليومية، ولو في حدود المدرسة كخطوة أولى، هو شعورهم بتمكن أستاذهم منها وإعجابهم بطلاقته، وبراعته فيها، وفي استخدامها فقدرة المدرس على تقديم المعلومات والأفكار في صياغات وتراكيب لفظية سلسة وسياقات متجددة متنوعة منسجمة مع المواقف والظروف النفسية والمستويات العقلية والثقافية المختلفة، ومسايرة للحياة العملية وتطوراتها تشعر التلاميذ بحيوية وطرافة اللغة وفاعليتها، فتشدهم إليها وتجذب اهتمامهم بها، وتبعث في أنفسهم الطموح إلى تنمية قدراتهم فيها وإغناء حصيلتهم من مفرداتها وتراكيبها[4]؛ ولهذا لن يخرج التأثر بالمعلم عن كونه حافزا أو معيقا من معيقات التعلم.

ج- **لغة وسائل الإعلام:** يعتبر الإعلام من أكثر الأنشطة الاجتماعية استخداما للغة، على اختلاف وسائله المنطوقة والمكتوبة، ولهذا «تقع على لغة الإعلام مسؤولية النهوض بالأداء اللغوي للمجتمع ككل، وكما يمكن أن يفيد الإعلام اللغة، ويعمل على توحيد استخدامها، يمكن لهذا الإعلام –إن قصد التزييف والتمويه– أن يضر باللغة أشد

[1]– نقلا عن: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص171.

[2]– روي سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، 1989، ص125.

[3]– روي سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، مرجع سابق، ص125.

[4]– ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص **172- 173**.

الضرر، فأكثر ما يضر اللغة كما يقول أورويل هو عدم الإخلاص»[1]، فبواسطة أجهزة الإعلام المختلفة يتواصل الإنسان مع فئات المجتمع الإنساني، ولو بطريقة غير مباشرة وعلى اختلاف لغاتها، إذ يسمع الحوارات ويقرأ الأحاديث، ويقبل أو يرفض الأفكار حيث «يلتقط ذهنه وتختزن ذاكرته من تراكيب وألفاظ لغتهم على قدر إصغائه إليهم، وبمقدار ما يمتلك من فطنة ونباهة ومقدرة على الربط والتمييز والحفظ وعلى المحاكاة والتقليد، ثم على مقدار ما يتمتع به المتحدثون أنفسهم من فصاحة وطلاقة في التفكير والتعبير، وما لديهم من قدرة على التوصيل والتلقين، وما يصاحب سياق كلامهم من شرح، وتفسير، وتصوير تجسد به عباراتهم فتجعلها قريبة من النفوس عالقة في الأذهان»[2].

ومن أهم جوانب قصور وسائل الاتصال المستخدمة في مجال تنمية اللغة العربية ما يلي:

– إن اللغة المستخدمة من قبل هذه الأجهزة تكون في الغالب لغة مبسطة، وربما كانت عامية فقيرة ضعيفة المستوى؛ لأن هذه الأجهزة أجهزة إعلامية بالدرجة الأولى تهدف إلى إيصال الخبر والإعلان الرسمي والمعلومة السياسية والثقافية الخفيفة السريعة، بالإضافة إلى كونها ترفيهية عامة تهدف إلى الإمتاع والتسلية.

– إن نسبة مفردات اللغة وصيغها الجديدة التي يمكن أن يحصل عليها من يستخدم هذه الأجهزة في الغالب تكون أقل من النسبة المطلوبة لتكوين طلاقة لغوية عالية.

– الفرد المستعمل لهذه الأجهزة يتلقن الكثير من المعاني والألفاظ والصيغ الدالة عليها، ولكنه لا يمارس ما يتلقنه أو يتلقاه ممارسة فعلية، لأنه لا يتجاوز أن يكون متلقيا منصتا صامتا، وبالتالي تتعرض الكثير من المفردات اللغوية التي يفترض أنه استفادها إلى النسيان أو الاختفاء والترسيب.

– قد تتعرض لغة المشاهد العربي إلى كثير من الخلط، وتسرب ألفاظ وعبارات اللغة الأجنبية التي تستعملها بعض أجهزة الإعلام– خاصة التلفزيون– إلى لغته الأصلية، بحكم لغة كثير من البرامج المعروضة وبشكل جذاب يبهر المشاهد العربي ويلزمه الانسياق والمتابعة، وهذا يشكل خطر الوقوع في التداخل اللغوي أو الازدواجية اللغوية.

– كثرة المشاهدة للصور المتحركة على شاشة التلفزيون من شأنها أن ترهق الأعصاب البصرية وتتعب العين وربما تؤدي بالناشئ في المستقبل إلى أن يجد صعوبة في القراءة، وبذلك تقل فرص الاستفادة من مورد فكري ولغوي مهم[3].

[1]– نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، ص378.

[2]– أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص87.

[3]– ينظر: نفسه، ص94-97.

– عرض الإعلانات التجارية بشكل جذاب يبهر المتعلمين، مما له علاقة بالتعامل المباشر معهم، وقد رسخت في أذهانهم على أنها إعلانات تستعمل اللغة العربية الفصيحة، وبديهي ابتعاد هذه التعبيرات عن اللغة العربية الفصيحة، بل واستعمالها للهجات ليست حتى محلية، وما من شك في أن هذه العبارات، وكونها تظهر مكتوبة ومنطوقة، فإنها ستبدو في عين الناشئة على أنها فصيحة، ويصعب إقناعهم بغير ذلك، ومن أمثلة ذلك الإعلانات التّجارية التي تظهر على القنوات الجزائرية، ومنها: (واش جاب لجاب هذي قهوة أروما)، (فلاش كيفه ما كانش) أو(عجائن أكسترا بنان هذا ما كان)، وغيرهما كثير.

إنّ التضحية بغير استخدام العربية الفصحى في وسائل إعلامنا يعني نسف إحدى الدعامات القليلة الباقية في وحدتنا الثقافية، وما يجب علينا أن نفعله هو العكس تماما، ونقصد بذلك استخدام وسائل الإعلام لتسهيل استخدام الفصحى في حياتنا اليومية، «فالإعلام داخل مجتمعاتنا العربية يمكن أن يقوم بدور (حصان طروادة) لتلخيص العربية من ازدواجية الفصحى والعامية، ويتطلب ذلك خطة مدروسة متدرجة المراحل، يشترك في وضعها الكتاب واللغويون والتربويون وعلماء النفس»[1].

د– **ضعف القرار السياسي**: إن السلطة هي المثال والنموذج في احترام المواطنة اللغوية للمواطن، والناس على دين ملوكهم، فالمطلوب من أصحاب القرار إبداء صدق النوايا في العمل على تحسين وضع العربية عن طريق:

– الشروع في تطبيق تعميم استعمال العربية وعلى مراحل.

– إنشاء لجان للمتابعة.

– إرداف ذلك بالقرار السياسي؛ لأنه الفيصل في المسألة اللغوية، وعن طريقه يحصل الأمن اللغوي، الذي يعادل الأمن المائي والغذائي[2].

ومن أجل التواصل باللغة العربية لابد من وجود نهضة اجتماعية وثقافية واقتصادية تكون اللغة العربية وسيلتها وهدفها في آن واحد، وذلك بإدخالها في حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فلا يعقل أن نتحدث عن استعمال اللغة العربية في مصانعنا، ونحن لا نستطيع أن نصنع إبرة، يقول "الهواري بومدين": «إن هدفنا ليس فقط أن نعرّب ولكن أن نطوّر هذه اللغة حتى تصبح هي لغة التعامل في مصنع الحديد بعنابة، ومصانع الغاز بسكيكدة»[3].

[1]– نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص379.

[2] – ينظر: صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص41.

[3]– من خطاب الرئيس هواري بومدين أمام المجالس الشعبية 1977.

ومجمل القول: إنّ التعريب لن ينجح إلا إذا كثر الاستعمال العفوي للغة العربية واتسعت رقعته اتساعا كبيرا على الألسن لا على الأقلام فقط، وفي كل المناسبات، وتسترجع العربية بذلك مكانتها في مجتمعنا، وتفي بالتالي بكل حاجيات الإنسان التبليغية[1].

4-2-9- تنميّة مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي): بعد أن تمّ رصد ظاهرة الضّعف في هذه المهارة والوقوف على أسبابها، نحاول وضع أيدينا على العلاج المناسب لتنميّتها، ويمكن أن نلخص أهم النّقاط فيما يلي[2]:

– إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتّعبير عن أنفسهم مستفيدين من الميل الفطري لديهم في حبّ الكلام والثّرثرة ولعب الأدوار وفسح المجال للخيال، والاستفادة من ميلهم إلى كلّ ما يتّصل بحياتهم في البيت والشّارع والمدرسة والإخبار عمّا يشاهدونه وتوظيفه توظيفا جيّدا من خلال أنشطة تدريبيّة.

– تزويد المتعلّم بالمعارف الضّروريّة التي تساعده على التّعبير والحديث.

– تنميّة أسلوب الحوار لدى المتعلّمين وتعويدهم الجرأة الأدبيّة.

– تعويد التّلاميذ التّخطيط لعمليّة الكلام، والبعد عن التّحدث العشوائي والثّرثرة والحشو.

– تكليف المتعلّمين بقراءة الكتب وإعادة عرضها شفويّا.

– توظيف اللغة العربية الفصحى على نطاق واسع في القسم كتابة ونطقا وكلاما، ودفع المتعلمين إلى التحدث بالعربية الفصحى دون غيرها حتى تستقيم ألسنتهم عليها.

– إصلاح أساليب التّدريس بمراعاة الرّبط بين مهارة الكلام والمهارات اللّغويّة الأخرى كالقراءة والمطالعة والأناشيد والمحفوظات.

– تنظيم مسابقات أدبيّة وثقافيّة في فهم وتلخيص المقروء.

– تعليم التّحدّث من مواقف طبيعيّة حتّى تؤدي اللّغة وظائفها[3]؛ أي أن تكون الموضوعات من خبرات التّلميذ المباشرة كنشاط مارسه، أو رحلة قام بها، أو منظر رآه وعاشه، أو من خبراته غير المباشرة التي قرأ عنها في مجلة أو صحيفة أو كتاب أو استمع إليها في الإذاعة أو شاهدها في التّلفزيون، أو من خلال معارفه وتجاربه[4].

1– ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، معهد العلوم الصوتية واللسانية سابقا مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد5، 1981، ص65.

2– ينظر: عبد الفتاح حسن البجّة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، مرجع سابق، ص468؛ وينظر: محمد صالح الشنطي، المهارات اللّغويّة، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، مرجع سابق، ص 196.

3– ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص244.

4– ينظر: محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التّدريس في اللّغة العربيّة، دار المريخ، الرّياض، ط1، 1984، ص208.

– اختيار أنشطة تتناسب مع مستواه الفكري والحسّي معا.

– احترام أفكار المتعلّم وتفهمها بصدر رحب، وترك الحرّية الكاملة له في عرض وجهات نظره، وهذا ما يساعده في الثّقة بالنّفس، وبالتّالي الثّقة بأفكاره، والانطلاق في ترجمتها.

– عدم السّخريّة والتّثبيط والتّعنيف حين يُخطئ المتعلّم مع تقويمه بطريقة توفّر له الأمن والطّمأنينة.

– تشجيع الأنشطة المدرسيّة المتعلّقة باللّغة، كالإذاعة المدرسيّة والمسرح والأناشيد، وتشجيع المتعلّمين المبدعين.

– تشجيع القراءة الذّاتية، وتسجيل ثمرتها ومتابعتها من قبل المعلّم.

– استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة من طرف المعلّم بحيث يكون نموذجا لتلاميذه[1].

– العمل على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة من طرف وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة.

من خلال ما سبق نستطيع أن نقول أنّ إتقان مهارة الكلام تضفي ميزة كبيرة على أصحابها فتجعلهم يتميّزون عن غيرهم من الذين لا يتمكّنون من ناصيتها في مجال العلم والعمل والحياة العامّة.

4-3– **مهارة القراءة:** تعدّ مهارة القراءة من المهارات اللّغوية الضّروريّة للتّواصل مع الآخرين وهي مفتاح المعرفة الواسعة والعلم الشّامل، وذلك ما جاء به القرآن الكريم في أوّل ما نزل على الرّسول ﷺ، قال تعالى: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ))[2].

4-3-1– **القراءة لغة**: القراءة كما أورد إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط (مادة قرأ) بمعنى: «قَرَأَ الكتابَ قِراءَةً وقُرآنا: تَتَبّعَ كَلَماته نَظَرا ونَطَقَ بها»[3].

4-3-2– **القراءة اصطلاحا**: وردت مجموعة كثيرة من التّعاريف الاصطلاحيّة نعرض أهمّها:

يعرّفها علي أحمد مدكور بقوله: «القراءة هي عمليّة التّعرف على الرّموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا وفهمها، وعلى هذا فهي ستشمل التّعرف وهو الاستجابة البصريّة لما هو مكتوب، والنّطق وهو تحويل الرّموز المطبوعة التي تمّت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم، أي ترجمة الرّموز المدركة وإعطائها معان»[4].

---

[1] – ينظر: محمود عبد الحليم مسنّي، التّعليم الأساسي وإبداع التّلاميذ، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 1993، ص26.

[2] – الآية 1 من سورة العلق.

[3] – إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق،مادة (قرأ)، مرجع سابق، ص722.

[4] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984، ص106.

ويعرّفها محمد صلاح الدين مجاور بأنّها: «نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب المعرفة أو تحقيق غاية»[1].

أمّا رشدي أحمد طعيمة فيعرّفها بأنّها: «عمليّة يقوم الفرد فيها بفكّ الرّموز، وتحويل الرّسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي»[2].

وأمّا عبد الفتاح حسن البجة فيعرفه بقوله: «عمليّة عقليّة معقّدة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلّب هذه الرّموز فهم المعاني، والرّبط بين الخبرة الشّخصيّة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنّقد، والحكم والتّذوق وحلّ المشكلات، فهيّ بذلك عمليّة تعكس العديد من العمليّات المتضمّنة في المعرفة الإنسانيّة»[3].

من خلال التّعريفات السّابقة نخلص إلى أنّ القراءة تتضمّن تفاعل العقل مع جملة من الرّموز من أجل استنباط الدّلالات، أو إدراك المعاني، أو تحديد الآراء بدقّة بهدف تحقيق فهم دقيق لمحتوى الرّسالة المقروءة، ولاشكّ أنّ القراءة بحدّ ذاتها عمليّة فكريّة تربط بين الرّموز واستحضار معانيها، وهي عمليّة مرتبطة بالعقل إذ تحتاج إلى إعماله، وما ينتج عنه من تعرّف وفهم وتحليل وتركيب وتطبيق وعمليات عليا، كالملاحظة والنّقد وإصدار الأحكام، وبذلك فالقراءة هي عبارة عن منظومة لها مداخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، فمدخلاتُها: الرّموز بما تمثله من ثقافة وعمليّاتها: فهم ونقد المقروء، ومخرجاتها: توجُّه القارئ نحو المقروء وتبنيه له والدّفاع عنه، أو رفضه ومحاربته.

4-3-3- **مهارات القراءة:** تم تصنيف مهارات القراءة إلى مستويين اثنين[4]:

4-3-3-1- **مستوى المهارات العقليّة الدّنيا**: وتتمثّل في فكّ الرّموز، والتّعرّف على الكلمات.

4-3-3-2- **مستوى المهارات العقليّة العليا**: وتتمثّل في الفهم والاستنتاج والنّقد والتّذوق والتّقويم.

وهذه المهارات بنائيّة تراكميّة تبدأ بالمهارات الأساسيّة البسيطة وتتطوّر تبعا للمرحلة العمرية، بحيث يتمّ التّدرج في تناول هذه المهارات، وإكساب المتعلّم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، فالتّدرج في إكساب المتعلّم هذه المهارات ضرورة ينبغي أن يدركها المعلّم والقائمين على التّعليم، فأيّ برنامج تعليميّ يسعى إلى تنميّة مهارات القراءة عليه أن ينطلق ممّا وصل إليه المتعلّم، وكلّما كان المعلّم على دراية بقدرات متعلّميه والنّقطة التي وصلوا إليها في تعلّم القراءة كلّما استطاع أن يكيّف أساليب تدريسه في التّعلم الصّفي بما يعّزز هذه المهارات ويكمّلها، فبرامج تعليم القراءة في المراحل الأولى من التّعليم ينبغي أن يبدأ بالتّهيئة للقراءة لبناء الاستعداد عند الطفل

[1]- محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، أسسه وتطبيقاته التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000 ص291.

[2]- رشدي أحمد طعمية، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص189.

[3]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، مرجع سابق، ص295.

[4]- ينظر: حاتم البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص54.

بهدف اكتساب المهارات الآليّة التي تحتاجها عمليّة القراءة، كمهارة الإدراك والتّمييز البصري والسّمعي، حيث يؤهله امتلاكها إلى فكّ رموز الكلمات، ثمّ تبدأ أولى مراحل اكتساب مهارات القراءة كمهارة أدائيّة، ثمّ تُضاف باقي المهارات تباعا مع تقدّم المتعلّم في هذه المرحلة، إذ يضاف الفهم والنّقد (التّفاعل) بأبسط صوره، مع مراعاة التّدرّج في مستوى التّعقيد، حتّى إذا ما وصل المتعلّم إلى المرحلة الثّانوية يمكنه الانطلاق في المهارات الأخرى الأكثر تعقيدا واتّساعا[1] ، وهذا لا يعني الاقتصار على مهارة وإهمال غيرها، وإنّما ينبغي أن تراعى جميع المهارات طالما يسمح مستوى المتعلّم بذلك، وهذا يرتبط بطريقة العرض وآليّة المعالجة التي يكيّفها المعلّم لتناسب المتعلّمين في أيّ مرحلة عمريّة، هذا فيما يخص مهارات القراءة عامّة، أمّا فيما يخص مهارات القراءة الجهريّة، فقد تركّزت على محورين أساسيين هما: النّطق، والأداء التّعبيري، ومن أبرز المهارات النّوعيّة المرتبطة بهما ما يلي[2]:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا.
- نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشّكل.
- نطق الحركات القصيرة والطّويلة.
- القراءة في جمل تامّة، والبعد عن القراءة المتقطّعة.
- تنويع الصّوت حسب الأساليب المختلفة كالاستفهام والنّداء والتّعجب وغيرها.
- استخدام الإشارات باليدين والرّأس تعبيرا عن المعاني والانفعالات.

كما أنّ هناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهريّة، وذلك حسب مستوى التّلاميذ والمرحلة التّعليميّة ولعلّ المهارات التي يُمكن أن تناسب مرحلة التّعليم الابتدائي هي[3]:

- إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة.
- عدم الحذف والإضافة، والتّكرار والإبدال.
- الضّبط النّحوي والنّطق الإملائي.
- حسن الوقف عند اكتمال المعنى.
- مراعاة النّبر والتّنغيم.

[1]– ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق ، ص 56.

[2]– ينظر: فتحي يونس وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة، أسسه وإجراءاته، مرجع سابق، ص31.

[3]– ينظر: حاتم حسين البصيص، تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص59-60.

– النّطق بوحدات تامّة والتّمييز بين الأصوات المختلفة، وهناك مهارات أخرى ترتبط بالسّرعة في القراءة الجهريّة، وتمثيل المعاني أثناء القراءة.

ممّا سبق يتّضح أنّ الفهم من أسمى أهداف القراءة، وعامل أساسيّ في السّيطرة على مهارات اللّغة لأنّه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليّات القرائيّة[1]، ويُمكن تصنيف مستويات الفهم القرائي ومهاراته على النّحو الآتي[2]:

أ– الفهم المباشر: ويشير إلى فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهما مباشرا كما وردت في النّص ويطلق عليه أيضا الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقليّة الدّنيا؛ لأنّه يقوم أساسا على التّذكر واسترجاع المعلومات ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن والأعداد على ضوء ما ورد في النّص.

ب– الفهم الاستنتاجي: ويقصد به التقاط المعاني الضمنيّة والعميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النّص، والقدرة على الرّبط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار والتّخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السّطور وما وراء السّطور، ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرّئيسي من النّص، واستخلاص سمات الشّخصيّات، واستنتاج الأفكار الرّئيسيّة والفرعيّة، والعلاقات السّببيّة، والمعاني الضّمنيّة.

ج– الفهم النّقدي: ويتضمّن إصدار حكم على المادة المقروءة لغويّا ودلاليّا ووظيفيّا، وتقويمها من حيث جودتها ودقّتها، وقوّة تأثيرها في القارئ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التّمييز بين الأفكار، وإبداء الرّأي والحكم على الأفكار والعبارات والتّراكيب الواردة في النّص المقروء.

د– الفهم التّذوّقي: ويُقصد به الفهم القائم على خبرة تأمليّة جماليّة تبدو في إحساس الكاتب، ويعبّر المتعلّم بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النّفسيّة وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوّق مواطن الجمال في النّص.

هـ– الفهم الإبداعي: ويتضمّن أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد، على ضوء الفهم الشّخصي للمقروء، ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد.

إنّ المتأمل في هذه المستويات يلاحظ التّدرج من اكتساب المهارات، فالمتعلّم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل والفقرة والموضوع، أي عليه أن يتقن الفهم المباشر ليصل إلى المستوى الأعلى، وعلى المتعلّم أن يكون نشطا وايجابيّا في

[1]– ينظر: سامي عيّاد حنّا، وحسين النّاصر، كيف أعلّم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنّشر، البحرين، 1993، ص174.

[2]– ينظر: حاتم حسين البصيص، تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص65-66.

تفاعله مع هذه المستويات حيث يوظّف خلفيّته المعرفيّة في المعلومات الواردة في النّص المقروء لينتقل من مستوى إلى المستوى الذي يليه باقتدار، ولا يحقّق القارئ غاية إلاّ إذا أجاد المستوى السّابق، وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عمليّة تراكميّة تتطلّب تكامل عمليّات القراءة الدّنيا والعليا في معالجة المقروء.

4-3-4- **أهميّة القراءة:** تتجلّى أهميّة القراءة فيما يلي[1]:

– القراءة مفتاح المعرفة ونافذة الفرد في الاطّلاع على الفكر الإنساني، والمعارف والعلوم في المجالات المختلفة في الأزمنة الماضيّة والحاضرة من خلال تقليب النّظر والبحث في علوم الماضين، وما توصّل إليه العلماء والأدباء والفنّانون والقادة.

– القراءة أساس بناء الشّخصيّة الإنسانيّة، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله واتّجاهاته وتعميق ثقافته وهي وسيلة الفهم وتحصيل المعرفة والتّعلم والتّعليم.

– ازدادت واشتدّت الحاجة إلى القراءة بازدياد التّطور المعرفي والتّكنولوجي والتّقدم الهائل الذي حصل في الحياة الإنسانيّة، إذ تقلّ أهمّية عن الحاجات الضّروريّة الأخرى للحياة، فهي تساعد الفرد على تلبيّة متطلبات حياته اليوميّة كما تساعده في كيفيّة التّعامل مع الآخرين، والاطّلاع على حضارات الأمم وانجازاتهم في مجال العلوم والثّقافة والفنون[2].

– القراءة وسيلة المتعلّم في تحصيل العلوم وأداته في التّعلّم.

– لا قيمة للمعارف المكتوبة، ولا للكتب والموسوعات العلميّة والتّاريخية من دون قراءتها.

– الملاحظ أن المتعلم الذي يتفوق في القراءة يتفوق في المواد الأخرى، فلا يستطيع أي متعلم أن يظهر تميزه في أية مادة إلا إذا كان مسيطرا على المهارات القرائية، فهي أعظم وسيلة موصلة إلى الغاية المطلوبة من تعلم اللغة، كما أن كثيرا من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم المختلفة بفعل القراءة، أي أنّ تحصيل المواد الدراسيّة يعتمد جميعها على القراءة، لذلك فإنّ ضعف المتعلّم في القراءة يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلّم في جميع المواد الدّراسيّة.

– أن القراءة تعد الوسيلة الفاعلة في التّعلم الذاتي، وهي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، لذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة[3].

– بالقراءة يقع التّفاهم ويتمّ التّواصل بين أبناء المجتمع وبين الأمم عن طريق الكتب والمؤلّفات.

[1]- ينظر: محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص254- 255.

[2]- ينظر: ربحي مصطفى عليان، ومحمد عبد الدبس، وسائل الاّتصال وتكنولوجيا التّعلم، مرجع سابق، ص147.

[3]-ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص36-37.

– تعدّ وسيلة من وسائل النّهوض بالمستوى الفكري والثّقافي للفرد والمجتمع.

– بها تُؤخذ العبر وتُستمد التّجارب من تراث الآخرين، وبذلك فهي تعدّ النّبع الثّري الذي يغرف منه المتعلّم المعلومات والخبرات والمهارات والقيّم.

– القراءة في ضوء المفهوم الحديث أصبحت وسيلة للتّعليم وليست غاية بحدّ ذاتها، وهي الوسيلة الوحيدة التي تؤدّي بها الكتابة أغراضها .

4-3-5- **أهداف تعليم القراءة:** هناك العديد من الأهداف التي تسعى القراءة لتحقيقها من خلال تعليمها ويمكن ذكر أهمّ تلك الأهداف فيما يلي[1]:

– تنميّة خبرات المتعلّمين عن طريق الموضوعات القرائيّة.

– زيادة الثّروة اللّغويّة عند الطّفل.

– تنميّة قدرة المتعلّم على القراءة وسرعته فيها، وجودة النّطق، وتمثيل المعنى.

– تنميّـة ميـل المـتعلّم إلى القـراءة، ودفعـه إلى الاطّـلاع علـى مـا أنتجتـه قـرائح الأدبـاء وعقـول العلمـاء بمـا يوسع أفقه وينمّي ثقافته.

– تنميّة الاستمتاع بالقراءة، وجعلها عادة يوميّة ممتعة ومسلّية ومفيدة في الوقت ذاته.

– توسيع خبرات المتعلّم وإغناؤها، مع ترسيخ القيم الدّينيّة والخلقيّة.

– غرس حبّ الوطن والاعتزاز به والعمل على رقيّه ورفعة شأنه.

– اكتشاف الموهوبين وصقل مواهبهم.

– الانفتاح على الثّقافات العالميّة.

4-3-6- **أنواع القراءة:** تمّ تصنيف القراءة من حيث الشّكل والأداء إلى ثلاثة أنواع هيّ[2]:

4-3-6-1– **القراءة الصّامتة:** يتمّ فيها تفسير الرّموز الكتابيّة وإدراك مدلولاتها ومعانيها دون صوت، حيث يعتمد القارئ على رؤية الرّموز وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بكلّ أنواعه و مستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائيّة من تذوّق وتخيّل ونقد وتقويم دون إشراك أعضاء النّطق في هذه العمليّة، ويُعدّ الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصّامتة ومن أبرز أهدافها:

[1]– ينظر: حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللّغة العربيّة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرّشد، الرّياض، ط4، 2004 ص120؛ وينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2005، ص145.

[2]– ينظر: عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص108.

– زيادة قدرة المتعلّم على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد الدراسيّة، حيث تساعده على تحليل ما يقرأ والتّمعن فيه، وتنمّي فيه الرّغبة لحلّ المشكلات.

– تيسّر للمتعلّم إشباع حاجاته وتنميّة ميوله.

– تزود المتعلّم بالحقائق والمعارف والخبرات الضّروريّة في حياته، وتعوّده الاعتماد على نفسه في الفهم وحبّ الاطّلاع، وتُراعي ما بين المتعلّمين من فروق وقدرات، إذ يستطيع كلّ فرد أن يقرأ وفق المعدّل الذي يناسبه[1].

4-3-6-2– **القراءة الجهريّة:** وفيها يتمّ ترجمة الرّموز الكتابيّة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى، وتعتمد على ثلاث عناصر هي: رؤية الرّمز بالعين، نشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز، ثمّ التّلفظ بالصّوت المعبّر عمّا يدلّ عليه الرّمز، وبصورة أكثر دقّة فإنّ القراءة الجهريّة تعني: «التقاط الرّموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثمّ الجهر بها، باستخدام أعضاء النّطق استخداما صحيحا»[2].

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ القراءة الجهريّة تشمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة من تعرّف بصري للرّموز الكتابيّة، وإدراك عقلي لمدلولاتها، وتزيد عليها التّعبير الشّفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها كما أنّها أفضل وسيلة لإتقان النّطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى، وخصوصا في المراحل الأولى من التّعليم، حيث تعدّ وسيلة للكشف عن أخطاء المتعلّمين في النّطق، فيتسنى للمعلّم علاجها[3].

ولعلّ أبرز ما يميّز القراءة الجهريّة ما يلي:

– أنّها طريق للتّمرّن على صحة القراءة وجودة النّطق وحسن الأداء.

– أنّها تمرين على الطّلاقة في التّعبير عن المعاني والأفكار، وذلك في الخطابة والحديث.

– أنّها تمرين على تطبيق قواعد اللّغة، ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.

– إفادة السّامع؛ لأنّها إحدى الوسائل التي يتمّ بواسطتها إيصال الأفكار والمعاني.

– أنّها وسيلة لتشجيع بعض المتعلّمين الذين يعانون من الخوف والخجل، وذلك بمواجهة الآخر عن طريق القراءة والتّحدّث بصوت مسموع ما قد يُخرج هؤلاء من التّقوقع والانطواء.

[1]– ينظر: على أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص115–116.

[2]– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدرس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص67.

[3]– ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية، مرجع سابق، ص69.

وبالمقارنة بين القراءة الجهريّة والصّامتة يظهر أن:

القراءة الصّامتة أعون على الفهم من الجهريّة، فهي عمليّة ربط بين النّماذج المكتوبة والفهم، في حين أنّ القراءة الجهريّة هي طريقة (انظر وقل ثمّ افهم)، وتُؤدّى بطريقة آليّة، فضلا عن أنّ ذهن الإنسان يتشتّت بين أمور عديدة في الجهريّة[1]، كما أنّ السّرعة تختلف بين القراءة الصّامتة والجهرية؛ لأنّ الصّامتة أكثر اقتصادا للوقت من الجهريّة التي تكون مقيّدة بالنّطق، إضافة إلى أن القراءة الصّامتة تعدّ الوسيلة الأولى لاكتساب المعرفة، فقد وُجد بالتّجربة أنّ نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصّامتة تزيد على 90% من مواقف القراءة بصفة عامة[2].

4-3-6-3- **القراءة الاستماعيّة**: وتسمى قراءة الاستماع، وهي: «العمليّة التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدّث في موضوع ما، أو ترجمته لبعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب الاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التّشويش»[3].

من خلال هذا التعريف يتبيّن أنّ القراءة الاستماعيّة عمليّة ذهنيّة يتمّ فيها التّعرّف على المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرّغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعدّ الإصغاء العنصر الفعال فيها، حيث تشترك الأذن والدّماغ في ذلك، ومن مزاياها تنميّة القدرة على الاستيعاب، والتّذكر، والتّدرّب على حسن الإنصات والإصغاء حسب ما تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الإنسان، وأبرز ما يميّز قراءة الاستماع ما يلي:

- يحتاج إليها المكفوفون.
- أنّها وسيلة لتنميّة بعض المهارات عند المتعلمين كحسن الاستماع وسرعة الفهم واستيعاب المسموع.
- تناسب بعض الأعمال خاصّة في مجال التّعليم العالي والقضاء.
- تلبي حاجات النّاس في بعض المواقف كالخطب، والاستماع إلى الإذاعة.
- تساعد على قضاء أوقات الفراغ بالمفيد الممتع.

4-3-7- علاقة القراءة بمهارات اللّغة الأخرى:

إنّ القراءة جزء مهم من المنظومة الكليّة للّغة، وتبرز أهميّتها أكثر استنادا إلى وظيفتها، فاكتسابها السّليم ضروريّ للمتعلّم كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التّطور الفكري واكتساب الخبرات المختلفة؛ ولذلك فإنّها تحظى

[1]- ينظر: محمود أحمد السّيد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعة دمشق، 1996، ص325-326.

[2]- ينظر: سعد الرّشيدي، وسمير صلاح، التّدريس العام وتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، 1999، ص160.

[3]- عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، ص112.

باهتمام كبير بين مهارات اللّغة الأخرى على اعتبارها دعامة أساسيّة تلتقي عندها باقي فروع اللّغة، وتستمد منها جوانب التّمكن من القراءة الصّحيحة.

لقد تمّ التّعرض فيما سبق إلى علاقة القراءة بكلّ من الاستماع والتّحدث، وسأعرض فيما يلي علاقتها بالكتابة.

- **علاقة القراءة بالكتابة:** ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطا مباشرا لأنّهما تمثّلان طرفي الرسالة الكتابيّة بما بينهما من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملة واحدة هي المعرفة، فإذا كانت القراءة تمثّل عمليّة تلقي المعرفة، فإنّ الكتابة تُمثّل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها، كما أنّه لا وجود للقراءة دون كتابة، حيث يعمل النّص المكتوب على ضبط النّطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصّحيحة قواعديّاً ودلاليّا، وهذا ما تفقده اللّغة الشّفويّة، لأنّ في الكلام قد نخرج عن نطاق الضّبط والتّوجيه فيختلّ البناء اللّغوي جزئيّا أو كلّيا[1].

8-3-4 -**أساليب تنميّة مهارات القراءة:** هناك أساليب كثيرة لتنميّة مهارات القراءة نذكر منها[2]:

- الاهتمام بالقراءة الصّامتة، فالمتعلّم لا يجيد الأداء الحسن إلاّ إذا فهم النّص حقّ الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ المتعلّم بفهم المعنى الإجمالي للنّص عن طريق القراءة الصّامتة.

- تدريب المتعلمين على القراءة المعبرة والممثّلة للمعنى، باستعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه والعينين.

- تدريب المتعلّمين على القراءة السّليمة من حيث مراعاة الشّكل الصّحيح للكلمات.

- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة: كاستخدامها في جملة مفيدة، أو ذكر المرادف أو المضاد، أو طريقة التّمثيل، أو طريقة الرّسم، وهذه الأساليب ما ينبغي أن يقوم به المتعلّمون.

- تدريب المتعلّمين على الشّجاعة في مواقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثّر دون تلعثم أو تهيّب أو خجل، وهذا يؤكّد أهميّة خروج المتعلّم ليقرأ النّص أمام زملائه، وأيضا تدريبه على الوقفة الصّحيحة، ومسك الكتاب بطريقة صحيحة.

- تدريب المتعلّمين على القراءة بسرعة مناسبة وصوت مناسب، ومن الملاحظ أن بعض المعلّمين في المرحلة الابتدائية يطلبون من المتعلّمين رفع أصواتهم إلى حدّ الإزعاج ممّا يؤثّر على صحّتهم لاسيما حناجرهم.

---

[1]- ينظر: حاتم البصيص، تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص51-52.

[2]- ينظر: محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص345؛ وعلي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص150.

– تدريب المتعلّمين على فهم وتنظيم الأفكار أثناء القراءة.

– تدريب المتعلّمين على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على الوقوف على ما يحسن الوقوف عليه (احترام علامات الوقف).

– تدريب المتعلّمين على التّذوق الجمالي للنّص والإحساس الفني، والانفعال الوجداني بالتّعبيرات والمعاني الرّائعة.

– تمكين المتعلّمين من القدرة على التّركيز، وجودة التّلخيص للموضوعات التي يقرؤونها.

– تشجيع المتعلّمين المتميّزين في القراءة بمختلف الأساليب،كالتّشجيع المعنوي، وخروجهم للقراءة، والإلقاء في الإذاعة المدرسيّة، وغيرها من أساليب التّشجيع.

– غرس حبّ القراءة في نفوس المتعلّمين وتنميّة الميل القرائي لديهم بتشجيعهم على القراءة الحرّة، ووضع المسابقات، والحوافز لتنميّة هذا الميل.

– تدريب المتعلّمين على استخدام المعاجم.

– تدريب المتعلّمين على ترجمة علامات التّرقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس.

– علاج المتعلّمين الضّعاف، ويكون ذلك بتوجههم إلى التّركيز أثناء القراءة النّموذجيّة للمعلّم، أو أثناء القراءات الفرديّة للمتعلّمين، والصّبر عليهم.

إنّ مهارة القراءة عملية عقلية تشتمل على مجموعة من المهارات لا يمكن الفصل بينها وبين التكوين الثقافي والفكري للمتعلم، وتطوير ملكته الذهنية والنقدية، لذا لا تعتبر القراءة غاية في ذاتها، «إنما هي وسيلة للوصول إلى غاية تعليمية أساسية تتمثل في تكوين التلاميذ تكوينا فكريا وثقافيا متكاملا»[1].

ولتحقيق الغايات السابقة لابد من انتقاء النصوص التي تتناول من حيث المحتوى جوانب مختلفة منها الثقافية واللغوية والنفسية والتربوية، ومن حيث الشكل أنماط عديدة (سردي أو حواري أو حجاجي أو تفسيري أو نثر أو شعر أو مقال) كما لابد أن تكون النصوص مجالا خصبا لاستثمار المكتسبات اللغوية للمتعلم ومحفزا لدافعيته.

[1]- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1990 ص271.

4-4- **مهارة الكتابة:** جاء اختراع الكتابة ليشكّل بداية التّاريخ الحقيقي للحياة الإنسانيّة، فبها سجلّ الإنسان تاريخه، وبها حفظ تراثه، ونقل أفكاره إلى الأجيال اللاّحقة، وبها تواصل مع من تفصلهم عنه المسافات والأزمان، وبها يتمّ التّواصل اللّغوي بين بني البشر، وبها عبّر عن أفكاره وحاجاته، وحين نذكر الكتابة فإنّما نقصد بها "التّعبير"، ولكنّه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعلّ ما يميّز التّعبير الكتابي عن الشّفوي هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد مهارات اللّغة الأخرى؛ فإذا ارتبط التّعبير بالحديث فهو المحادثة أو التّعبير الشّفوي، وإذا ارتبط التّعبير بالكتابة فهو التّعبير الكتابي[1].

4-4-1- **الكتابة لغة:** جاء في لسان العرب في مادة (كتب): «كَتَبَ الشّيء يَكْتُبُه كُتُبا وكِتابا وكِتابَة وكَتَبَهُ: خَطَّهُ»[2].

والكتابة كما ذكر الفيروز آبادي: «لفظة مشتقة من الفعل (كَتَبَ)؛ أي كَتَبَه كتْبا، وكِتابا: خَطَّه أو كَتَبَه خَطَّه، واكْتَتَبَه: اسْتَمْلاه»[3].

4-4-2- **الكتابة اصطلاحا:** عرّف التّعبير الكتابي تعريفات عديدة منها:

أ- التّعبير الكتابي: «هو عمليّة ذهنيّة قائمة على نقل الأفكار، والآراء، والانطباعات، والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التّعبير المادي المتجسّد في المفردات والتّعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدوّنة كتابيّا حسب نظام لغة معيّنة فيما يسمى نصّا»[4].

ب- التّعبير الكتابي: «هو استخدام الرّموز في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر وأحاسيس وانفعالات»[5].

ج- التّعبير الكتابي: «هو اقتدار الطّلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغويّة، ومن ثمّ تدريبيهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها»[6].

1- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص243.

2- ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ص 697.

3- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص128.

4- أنطوان صيّاح، تعلّميّة اللّغة العربية، مرجع سابق، ص165.

5- محمد لطفي، محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابي، والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصّف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدّراسات التّربوية جامعة القاهرة، العدد 2، أفريل 2005، ص 34.

6- عبد الفتاح حسن البجّة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، 1999، ص313.

د– التعبير الكتابي: «أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعدّدة، تراعى فيه القواعد اللّغويّة المكتوبة، ويعبّر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم النّاس عليه»[1].

ممّا سبق نخلص أنّ الكتابة بوصفها مهارة للإرسال اللّغوي هي: تدوين ينقله الخطّ وإن تباعدت المسافات ويتضمّن ذلك ترجمة العقل للأفكار والمعارف إلى الرّموز المرسومة، ثمّ تثبيتها على الورق لتكون مهمّة القارئ فكّ تلك الرّموز وإدراك مضامينها.

والكتابة مهارة حركيّة يتمّ اكتسابها عن طريق التّدريس والتّدريب المنظّم الدّقيق، حيث تدرّب اليد على الحركات المعقّدة للقيام بكتابة كلّ حرف، كما يجب أن تعمل اليد والعين معا في هدف المهارة[2].

ومهارة الكتابة تشرك فيها أكثر من حاسة وهي[3]:

أ– العين: فهي ترى الكلمات وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صوّرها الصّحيحة في الذّهن ممّا يساعد على تذكّرها حين يراد كتابتها، لذلك كان الرّبط بين دروس القراءة والكتابة بالنّسبة لصغار التّلاميذ أمرا ضروريّا.

ب– الأذن: فهي تسمع الكلمات وتميّز بين أصوات الحروف؛ لذا يجب تعليم الأطفال على سماع الأصوات وتمييز بعضها عن بعض، وإدراك الفروق الدّقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، والسّبيل إلى ذلك الإكثار من التّدريب الشّفوي على تهجّي بعض الكلمات قبل ممارسة كتابتها.

ج– اليد: فهي التي تؤدّي العمل الكتابي على الدّفاتر، وجهدها في ذلك جهد عضلي، لذا يجب أن يُدرّب الصّغار من التّلاميذ على الانضباط اليدوي العضلي في رسم الحروف وكتابة الكلمات حتّى يصبح ذلك من عاداتهم فيفيدهم في السّرعة الكتابيّة مع جودتها.

إنّ طبيعة عمليّة الكتابة المركّبة والمعقّدة فرضت تنوّعا وثراء في تصنيف مهاراتها الفرعيّة وتقسيمها، فهناك جوانب تتّصل بالفكر والمعاني، وأخرى تتّصل بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والشّكليّة، ولهذا جاء تناول هذه المهارات متنوّعا متباينا في بعض الأحيان ما بين إجمال وتفصيل، أو توزيع على محاور ومجالات رئيسيّة، فيشير البعض

[1]– أحمد فؤاد عليان، المهارات اللّغويّة، ماهيتها وطرائق تنميّتها، مرجع سابق، ص137.

[2]– ينظر: مصطفى عليان الرّبحي، ومحمد عبد الدّبس، وسائل الاتّصال، مرجع سابق، ص 144.

[3]– ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، ص 264-268.

إلى أنّ أبرز مهارات التّعبير الكتابي تتمثّل في: مراعاة القواعد الهجائيّة وقواعد بناء الجمل، وقواعد الشّكل، إضافة إلى مهارات التّنظيم[1].

4-4-3- **المهارات الكتابية**: إنّ المتأمّل للمهارات الكتابيّة يجدها تصبّ في ثلاثة مجالات رئيسية هي: المحتوى والأسلوب والشّكل، ويُمكن بيان ما تشتمل عليه هذه المجالات من مهارات فرعيّة على النّحو الآتي[2]:

4-4-3-1- **مهارات المحتوى**: تشمل مهارات المحتوى مجموعة من النقاط ألخّصها فيما يلي:

- كتابة مقدّمة مناسبة تشير إلى أبرز الأفكار المتضمّنة في الموضوع، بحيث تتميّز بالجاذبيّة، وتتناول صلب الموضوع بدقّة، وفي تسلسل منطقي.
- تحديد الأفكار الرّئيسيّة والفرعيّة بوضوح.
- تنظيم الأفكار، وعرضها في ترتيب منطقي.
- تأكيد الأفكار بالأدلّة والشّواهد لإقناع القارئ.
- كتابة كلّ فكرة رئيسيّة في فقرة.
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة.
- عرض أفكار الموضوع بشكل واضح ودون غموض.
- كتابة عدد من الأفكار ذات الصّلة بالموضوع.
- كتابة خاتمة للموضوع تلخّص أبرز أفكاره وما يُستفاد منه.

4-4-3-2- **مهارات اللّغة والأسلوب**: وتتمثّل في:

- استخدام أدوات الرّبط المناسبة استخداما صحيحا أثناء الكتابة.
- إتّباع قواعد النّحو الصّحيحة في الكتابة.
- اختيار مفردات صحيحة تعبّر عن المعنى.
- استخدام كلمات عربيّة فصيحة.
- مراعاة صحّة ترتيب الجملة واكتمال أركانها.

---

[1]- ينظر: فتحي علي يونس، استراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2000 ص429.

[2]- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 80-81.

4-4-3-3- **مهارات الشّكل والتّنظيم**: وتتمثّل في:

- استخدام علامات التّرقيم بشكل صحيح.
- إتّباع قواعد الهجاء الصّحيحة في الكتابة.
- الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة ضمان رسم الحرف داخل الكلمة.
- مراعاة الشّكل التّنظيمي للفقرة (فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة).
- مراعاة الطّول المناسب للموضوع.
- دقة الرّسومات والتّوضيحات .

إنّ الأهميّة الكبرى ينبغي أن تولى لطريقة عرض هذه المهارات وتناولها، حيث يتمّ تناول ما يناسب مستوى المتعلّمين منها، ووفق تدرّج منطقي في التّدريب عليها، والعمل على اكتسابها وعدم إهمال المهارات التي يحتاجها المتعلّم في سنين حياته التّعليميّة الأولى، وعدم الانتقال إلى المهارات أو المستويات الأعلى من المهارة قبل التّأكّد من توفّرها لدى المتعلّم بدرجة مقبولة، مع اعتماد أساليب التّشخيص والكشف المستمر لنقاط القوّة والضّعف في اكتساب هذه المهارات، والانطلاق من النّقطة التي وصل إليها المتعلّم في تمكنه من هذه المهارة أو تلك.

وللمعلّم وطريقة تدريسه الأثر الكبير في اكتساب هذه المهارات وتنميّتها، فإتباع الأساليب الحديثة والاتّجاهات المعاصرة في تعليم الكتابة من شأنه أن يرتقي بمستوى المتعلّمين، مع ضرورة الاهتمام بفرديّة المتعلّم وشخصيّته وإعطائه الدّور الأكبر في العمليّة التّعليميّة، لأنّ الكتابة إنتاج فردي يعتمد على أنشطة المتعلّم وقدراته ومهاراته.

4-4-4- **أهمية الكتابة**: الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديّا، بل هي ابتكار رائع حقّق له كثيرا من إنسانيّته، وهي اختراع من صنعه حققّ له تقدّمه وارتقاءه، وارتفع به على مستوى غيره من الكائنات، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: «وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواصّ الإنسان التي تيميّز بها عن الحيوان، فهي تطّلع عمّا في الضّمائر، وتتأدّى بها الأغراض»[1]، ويمكن أن أبرز أهميّة الكتابة في النّقاط الآتية[2]:

- الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فبواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشّعراء عذب القول وجميل القصائد.
- الكتابة ذاكرة الأفراد والشّعوب، حيث تحتفظ بفكر الأمّة وتراثها، وتصونه من الضّياع، وتحفظ ما يريد الأفراد حفظه من ذكريات وخواطر، وما إلى ذلك.
- الكتابة أداة من أدوات الإعلام.

---

[1]- ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص 879.

[2]- ينظر: محمد صالح الشّنطي، المهارات اللّغويّة، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، مرجع سابق، ص207.

– الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق، مثل الدّين والمبايعات.

– الكتابة أداة من أدوات التّعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحا وواضحا ومنتظما؛ يستطيع المتعلّم تحصيله بسهولة، وبها يعرف ما تعلّمه، ويكشف عن مدى فهمه له، بل وبها يعبّر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلّب التّعبير الكتابي، ومن خلالها يمكن الحكم على مستوى المتعلّمين فكريّا ولغويّا، وعلى إمكاناتهم المعرفيّة من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التّحريريّة.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ الكتابة عامل بقاء لتراث الأمّة وفكرها، ووسيلة لحياة الكلمة بعد فناء صاحبها كما أنّها أداة تعين على تحقيق إرسال يضمن نقل المعاني المقصودة، والمعارف إلى الآخرين.

4-4-5- **أهداف تعليم الكتابة:** هناك أهداف كثيرة تسعى الكتابة إلى تحقيقها نذكر منها[1]:

– تدريب المتعلّم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة؛ لأنّ ذلك يعطي للتّعبير الكتابي قيمة في نظر القارئ كما يعطي انطباعا عن الكاتب.

– تدريب المتعلّم على تنظيم الكتابة في سطور وجمل وفقرات.

– مساعدة المتعلّم على استخدام علامات التّرقيم في كتاباته بصورة صحيحة.

– تدريب العين والأذن وتثبيت الصّورة الصّحيحة للكلمات في أذهان المتعلّمين .

– اختبار قدرة المتعلمين بين حين وآخر على رسم الكلمات بصورة صحيحة؛ لتشخيص الأخطاء ومعرفة مواضع الضّعف فيهم لمعالجتها.

– تمرين التّلاميذ على كتابة ما يسمعونه كتابة واضحة سريعة.

– اكتساب المتعلّمين العادات والاتجاهات الصّحيحة، كتعوّد النّظافة والتّرتيب والانتباه والدّقة وقوّة الملاحظة وتعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.

إنّ تدريب المتعلّمين على مهارات الكتابة في إطار العمل المدرسي يرتكز على ثلاثة أمور هي: «قدرة التّلاميذ على الكتابة الإملائيّة الصّحيحة، وقدرتهم على التّعبير الكتابي، وقدرتهم على إجادة الخطّ»[2]، وهذه الأهداف متى وجدت الاهتمام فإنّها تعزّز قدرتهم على توظيف الكتابة كمهارة إرسال لغويّة في تعلُّمهم، وفي مشاركاتهم في المجالات المختلفة للنّشاط المدرسي.

---

[1]- ينظر: حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللّغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مرجع سابق، ص298.

[2]- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط3، 1996، ص315- 316.

4-4-6- أنواع الكتابة (التّعبير التّحريري): الكتابة لها أغراض ومقاصد قد تكون وظيفيّة تتطلبها مواقف الحياة اليوميّة للفرد، وقد تكون إبداعيّة تقتضيها مواقف التّعبير عن المشاعر والأحاسيس، وفي ضوء ما تقدّم يمكننا تحديد أنواع التّعبير الكتابي من حيث وظيفته بنوعين هما[1]:

4-4-6-1- التّعبير الكتابي الوظيفي: الكتابة الوظيفيّة هي الكتابة التي تؤدّي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة كوسيلة للفهم والإفهام والتّواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الأفكار إلى الآخرين بوضوح وشفافيّة، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي، ولذلك فهي عمليّة نفعيّة.

يضمّ هذا النوع من الكتابة تشكيلة واسعة من المجالات أبرزها: مجال الرّسائل بأنواعها، والتّلخيص والملاحظات والتّقارير، والبرقيات، والمذكّرات والإعلانات، والتّعليمات الهادفة التي توجّه الآخرين، وغيرها من مجالات الكتابة الأخرى التي يمكن أن تؤدّي وظيفة في حياة الفرد أو الجماعة[2].

4-4-6-2- التّعبير الكتابي الإبداعي: الكتابة الإبداعيّة هي الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللّغة توظيفا جماليّا بغرض التّعبير عن الأفكار والمشاعر النّفسيّة ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل، وبغرض التّأثير في نفس القارئ والارتقاء بمستواه الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعاليّة لمبدع النّص ذاته[3]، وهي ابتكار لا تقليد وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسبما يتوفّر لها من مهارات خاصّة، وخبرات سابقة، وقدرات لغويّة ومواهب أدبيّة، وهي تبدأ فطريّة، ثمّ تنمو بالتّدريب وكثرة الاطّلاع[4].

وللتّدريب على هذا النّوع من التّعبير أهميّة كبيرة في المدرسة لأنّه يساعد على الكشف عن الموهوبين، وهنا يأتي الدّور الكبير الذي يؤدّيه المدرّس في تنمية موهبتهم والعمل على صقلها والنّهوض بها[5]، وتُعدّ مجالات الكتابة الإبداعيّة محدودة مقارنة بمجالات الكتابة الوظيفيّة المتعدّدة نظرا لطبيعة استخدام كلّ منهما وارتباطهما بالأنشطة التي يمارسها المتعلّم، ومن أبرز مجالات الكتابة الإبداعية: القصّة، الوصف، الشّعر، المسرحيّة، الرّواية، المقالة الأدبيّة، وغيرها من المجالات الأخرى التي تتّصل بذاتيّة المتعلّم وانطباعاته الشّخصيّة وتأمّلاته وتصوّراته.

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 162-165.

[2]- ينظر: وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1991، ص 203.

[3]- ينظر: راتب قاسم عاشور، ومحمّد فخري المقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، 2005، ص204.

[4]- ينظر: محمد رجب فضل الله، عمليّات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة، مصر، 2003، ص64.

[5]- ينظر: محمود أحمد السّيد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 411.

إنّ الكتابة بنوعيها ليست منفصلة تماما، وإنّما تتداخل في كثير من الأحيان، فالتّعبير الوظيفي يحمل في طيّاته جوانب إبداعيّة، كما أنّ الكتابة الإبداعيّة تحمل في طيّاتها بعدا وظيفيّا لا ينفصل عن الغاية الأساسيّة منها، وهي أن تقدّم للمتعلّم وسيلة يوظّفها في التّعبير عن أفكاره ومشاعره، وتساعده على التّنفيس عن انفعالاته، كما أنّها أداة مهمّة يطلق من خلالها المتعلّم العنان لطاقاته وقدراته الإبداعيّة التي سوف تساعده على مواجهة المواقف الوظيفيّة المختلفة وحلّ المشكلات التي قد تعترضه في حياته وتواصله مع الآخرين.

4-4-7- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة:

ينظر الاتجاه الحديث إلى الكتابة التّعبيريّة على أنّها عمليّة معقّدة ودقيقة تتطّلب مجموعة من المهارات الخاصة لإنتاج تعبير لغوي سليم يتّسم بالدّقة والجودة ليحقّق الوظائف المنشودة منه، فالعناية لا تقتصر على المنتج فحسب كما هو الحال مع الاتجاه التّقليدي، وإنّما على عمليّات ومراحل للوصول إلى هذا المنتج، فتعمل هذه المراحل على تطويره وتحسينه في سياق الوصول إليه[1]، وهذا الاتّجاه مرتبط بتعليم الكتابة وإجراءات تدريسها، وضرورة إلمام المتعلّم بالعمليّات الحقيقيّة التي يمرّ بها إنتاج المكتوب، فهو: «نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والنّظريّات التّربويّة التي تؤكّد على تعليم المتعلّمين المراحل والعمليّات التي تؤدّي إلى إنشاء البناء اللّغوي منذ بداية بزوغ الفكرة، ومرورا بإعداد خطّة الكتابة، وكتابة المسوّدات وتعديلها وتقويمها، ووصولا إلى الصّورة النّهائيّة للرّسالة اللّغويّة، وهو يهتم بالعمليّات وجودة المنتج الكتابي معا»[2].

ويمكن تفصيل إجراءات التّدريس التي يقوم بها المعّلم والمتعلّمين عند أداء المهمات الكتابيّة استنادا إلى مجموعة من المراحل على النّحو الآتي[3]:

أ – **مرحلة ما قبل الكتابة:** وهي نقطة البداية الأولى قبل الشّروع في أي أداء كتابي، وتتضمّن إجراءات وممارسات عديدة كالعصف الذّهني، والمناقشات، والرّسم أو التّخطيط، والاستماع، والقراءة، والملاحظة، والبحث واختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، وهذه المرحلة تتطلب أكثر من نصف الوقت المخصّص للكتابة[4]، كما

1- ينظر: حاتم البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص97.

2- فايزة سيّد عوض، مقارنة بين المدخل التّقليدي، ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعمليات وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصّف الأول الثّانوي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد 16، أغسطس 2000، ص 46.

3- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص97-102.

4- voir: Suzanne Bratcher, Linda Rayan, Evaluating children’s writing, A hand book of Grading choices for class room Teacher’s, Lawrence Erlbaum associates 2edition, 2004, p14.

يتضمّن التّخطيط للكتابة تحديد الأسلوب اللّغوي المتّبع، والهدف الرئيسي من الموضوع، وتحديد الجمهور المستهدف وطريقة ربط العناصر الشّائعة والمعلومات التي تمّ جمعها، ودعم البنية التّنظيميّة للكتابة.

ب- مرحلة الكتابة الأوّليّة: ويتمّ فيها كتابة مُسَوّدة الموضوع من خلال توليد الكلمات وتدوينها لتشكّل جملا تتناول ما وضع من أفكار، وهذه الجمل تكوّن الفقرة ثمّ النّص الكامل (الموضوع)، وعلى المعلّم في هذه المرحلة أن يهيئ للمتعلّم البيئة المناسبة للكتابة الحرّة، والتي يُظهر ذاتيته فيها، مع التّوجيه والدّعم والتّعزيز المستمر لمساعدته على إتمام المهمّة وكتابة الموضوع.

ج- مرحلة التّوقف والقراءة: بعد الانتهاء من كتابة المسوّدة، من المفيد أن يعطي المتعلّم نفسه فرصة للتّأمل الذّاتي فيتوقّف عن الكتابة، ويقرأ ما كتب بتدبّر، ويقارنه مع الخطّة والأهداف التي وضعها سابقا، فقراءة الموضوع كاملا قراءة تأمليّة تشكّل انطباعا عامّا لدى المتعلّم عن كتابته وعن اكتمال صورتها.

د- مرحلة المراجعة والتّعديل :بعد كتابة المسوّدة والتّوقف عندها وقراءتها يتمّ الفحص الدّقيق للكتابة من قبل المتعلّم نفسه أو أحد زملائه، ثمّ مناقشة المقترحات الممكنة؛ لتلافي الأخطاء وأوجه القصور وتحسين الكتابة بالحذف أو الإضافة أو التّصحيح، ويستطيع المعلّم في هذه المرحلة أن يوظّف استراتيجيّات التّدريس التّفاعليّة كالتّعاون والمناقشة وتقويم الأقران، مع التّوجيه والمراقبة وتقديم المساعدة والتّعزيز بصورة مستمرة للمتعلّمين، إذ تفيد هذه الطّرائق في اطّلاع المتعلّمين على أخطائهم وأخطاء غيرهم في الكتابة فيسعون إلى تلافيها في كتاباتهم اللاّحقة.

هـ- مرحلة الكتابة النّهائيّة (التّحرير): يتمّ في هذه المرحلة التّركيز على تركيب الجملة، واختيار الكلمات الأكثر مناسبة،كما يتمّ العناية بالمهارات الشّكليّة المرتبطة باستخدام علامات التّرقيم، وتنظيم الفقرات في الموضوع وترك مسافة في بداية كل فقرة، ومراعاة هوامش الصّفحة ونظافة الورقة، وجودة الخطّ وجماله.

و- مرحلة النّشر: في هذه المرحلة يتمّ مشاركة المنتج مع الآخرين، وخاصة الجمهور المستهدف من الكتابة فنشر أعمال المتعلّمين واطّلاع الآخرين عليها يحفّزهم ويزيد نشاطهم ودافعيّتهم وميولهم نحو الكتابة، فهي ناتج اجتماعي موجّه إلى قارئ أو مستمع للإطلاع عليه والإفادة منه أو الاستمتاع به.

ويستطيع المعلّم تفعيل هذه المرحلة بطرائق مختلفة كأن يعرض أبرز نتاجات المتعلّمين في مجلّة المدرسة أو نشرها على صحيفة الحائط، أو مشاركة الأعمال الجيّدة في مسابقة تقدّمها المدرسة، أو بإرسال الكتابات إلى أولياء أمورهم في البيت، أو يتيح الفرصة أمامهم لقراءة كتابتهم على زملائهم قراءة جهريّة صحيحة من منصة المعلّم، وبهذا تتحقّق فوائد كثيرة في التّواصل الاجتماعي، وفي مشاركة الآخرين في الكتابة ونقدها وتقويمها، وفي تحقيق التّكامل بين أنشطة القراءة والكتابة.

إنّ تنمّية مهارات الكتابة مطلب تعليميّ مهم لدى جميع المتعلّمين إلى جانب المهارات الأخرى في القراءة والكلام والاستماع، فإهمالها أو الضّعف فيها سوف يستمر مع المتعلّم في المراحل المتقدمة، لأنّها مهارات بنائيّة تكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات؛ فإنّ الضّعف لابدّ مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدّما.

من المهام الأساسية للمدرسة في مجال تعليمية اللغات تعليم مهارات التواصل اللغوي للمتعلمين، ومواصلة تنميتها وتطويرها، ومواصلة تنمية قدرتهم على استخدامها الاستخدام الجيد لتصبح أساسا يبنون عليه حياتهم المعرفية والثقافية، فمن غير هذه المهارات لا يمكن للطفل دخول عالم المعرفة، ولا يمكنه أن ينال حقه من الخدمات التي توفرها الدولة في مجال التعليم والثقافة.

ولمهارات التواصل اللغوي موقع لا يختلف عليه اثنان عند الحديث عن برامج تعليم اللغات، فهي همزة الوصل بين منطلقات المنهاج النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية، وبين أسسه الفلسفية من جهة، وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة من جهة أخرى، وفي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتم بناء المواد التعليمية التي تساعد على تنميتها.

الفصل الخامس

التّواصل اللّغوي في الطّور

الثالث الابتدائي

تمهيـــــد:

تُعدّ اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائرية المفتاح الأوّل الذي ترمي المناهج التّعليميّة إلى إكسابه للمتعلّمين لأنّها لغة التّعليم، وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شكّ في اكتساب الكفاءات المستهدفة في بقيّة الأنشطة التّعليميّة المقرّرة، ذلك لأنّ اللّغة –كما يرى اللّسانيون– ما هي إلاّ نظام من الأدلّة وظيفته الأساسيّة التّبليغ عن طريق أشكال صوتيّة وكتابيّة؛ لهذا ينبغي أن يكون تعليمها هو أوّل ما يُعنى به من مواد الدّراسة لمتعلّمي المدرسة الابتدائية فهم في مرحلة يتحدّد على أثرها تقدّمهم أو تخلّفهم في المراحل الدراسيّة الأخرى، فتعلّم اللّغة العربيّة منذ بداية المرحلة الابتدائيّة يهدف إلى تمكين التّلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة والتّدرّج في هذه المهارات على امتداد المراحل التّعليميّة، بحيث يصل في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة؛ ممّا يساعده على أن يواصل دراسته في المراحل التّاليّة، وقد اعتمدت بلادنا في ذلك على ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات.

إن مدخل التدريس بالكفايات منهاج للتعليم والتعلم، يهدف إلى أن يكتسب المتعلم معارف وقدرات ومهارات تمكنه من حل المشكلات، والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة، وأخذ المبادرة قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعلية ومسؤولية، تعتمد فيه طرائق التعليم على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقويمية، ومن بين المفاهيم التي تبنى عليها هذه البيداغوجيا: مقاربة التدريس بالكفايات.

1– مقاربة التدريس بالكفايات: قبل أن نتطرق إلى تحديد مفهوم المقاربة بالكفايات، لابد من الوقوف على مفهوم المقاربة.

1-1- المقاربة لغة: يرجع مدلول مصطلح مقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق.

يقول ابن فارس: «القاف والراء والباء أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على خلاف البُعد. يقال قَرُبَ يَقْرُبُ قُرباً. وفلانٌ ذو قرابتي، وهو من يَقْرُبُ منك رحِماً. وفلانٌ قَرِيبِي، وذو قَرابتي. والقُرْبة والقُرْبَى: القَرابة. والقِراب: مُقارَبة الأمر. وتقول: ما قَرِبْتُ هذا الأمرَ ولا أقْرَبُه، إذا لم تُشَامَّهُ ولم تلتَبِسْ به»[1].

ونقول: «قارَبَه مُقارَبَة، داناه، حادثه بكلام حسن، وفي الأمر تَرك الغُلوَّ وقَصَدَ السَّدادَ والصِّدقَ»[2].

[1]– ابن فارس (أحمد بن زكريا أبو الحسين)، معجم مقاييس اللغة، تح: محمد عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، 1979، ج5 ص81.

[2]– منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط18، (مادة قرب)، ص582.

1-2- **المقاربة اصطلاحا**: هي طريقة تناول موضوع ما، وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما.

ويعرفها عبد الله القلي بقوله: نعم إنها كيفية معينة لدراسة مشكل أو تناول موضوع بغرض الوصول إلى نتائج معينة[1].

فهي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال[2].

ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التّعلمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية؛ لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق إستراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة[3].

1-3- **مفهوم الكفاءة**: قبل التطرق لمفهوم المقاربة بالكفاءات لابد من تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا.

1-3-1- **الكفاءة لغة**: ورد في لسان العرب: «كافَأَهُ على الشيء مُكافأَةً وكِفَاءً: جازاه. تقول ما لي به قِبَلٌ ولا كِفاءٌ أَي ما لي به طاقةٌ على أَن أُكافِئَه. وقول حَسَّانَ بن ثابت وَرُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ أَي جبريلُ عليه السلام ليس له نَظِير ولا مَثيل. وفي الحديث: فَنَظَر إليهم فقال: مَن يُكافِئُ هؤُلاء. وفي حديث الأَحنف: لا أُقاوِمُ مَن لا كِفَاء له يعني الشيطانَ. ويروى لا أُقاوِلُ. والكَفِيءُ النَّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعُولٍ والمصدر الكَفَاءةُ بالفتح والمدّ. وتقول: لا كِفَاء له بالكسر وهو في الأَصل مصدر أَي لا نظير له. والكُفْءُ النظير والمُساوِي»[4].

1-3-2- **الكفاءة اصطلاحا**: مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات الناتجة عن تعلمات، ومكتسبات متعددة يحصلها ويتمكن منها المتعلم، ويوظفها لأداء مهام، وإنجازات تسمح بتشغيل مختلف الأنشطة والعمليات بشكل فعال في وضعيات تعلمية جديدة، ولذلك تقتضي الانتقال في التعليم والتعلم من التلقين إلى التمهير[5].

---

[1]- نقلا عن: لخضر زروق (مفتش التربية والتكوين للتكوين بالعربية)، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشتغلين بقطاع التربية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص59.

[2]- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

[3]- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005، ص101.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ج15، ص169.

[5]- ينظر: فاطمة حسيني، كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل، ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب ط1، 2005، ص15.

من خلال التعريف السابق نخلص إلى أنّ:

- الكفاءة تدمج عدة مهارات.
- تشير إلى استعمال وتوظيف المكتسبات والخبرات بشكل فعال وإيجابي.
- كما أنّها تترجم لتحقيق أداء قابل للتقويم.

1-4- تعريف المقاربة بالكفاءات: تُعرف مقاربة التدريس بالكفاءات بأنّها: تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم وأدواته[1].

وتعرّف أيضا على أنّها: «نظام من المعارف المفاهمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي، تسمح في إطار مجموعة من الوضعيات بتحديد مهمة (مشكلة)، وحلها بكيفية فعالة»[2].

ويرى بيرينو: «أن الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية، **وذات مغزى، ومن أجل نشاط ذي فعالة**»[3].

وبعد عرض هذه التعاريف، نجدها تتفق فيما بينها في نقاط كثيرة، وعليه يمكننا أن نلخص تعريف الكفاءة وبشكل مختصر في: «قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل **وضعية معقدة**»[4].

وعليه فالكفاءة La competence **هي** مفهوم شامل يقصد به مجموع المعارف العامة الكامنة، **والقدرات** والمهارات المدمجة، والتي يُشغّلها المتعلم في وضعيات تعليمية متمايزة، والتي تسمح له بانجاز مهمة أو مجموعة مهام **معقدة.**

1-5- تصنيف الكفاءات: سأكتفي في هذا المقام بالشائعة منها، بالأخص تلك الواردة في **المناهج والكتب المدرسية، وهي:**

1-5-1- الكفاءة القاعدية Competence de base:

وهي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعليمية.

---

[1]- **ينظر:** محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، دت، دت ص12.

[2]- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، تسالة، الأبيار، الجزائر، 2005، ص12.

[3]-**نقلا عن:** محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، **ماهي الكفاءة؟ وكيف تصاغ؟**، دار الكتب العلمية، الجزائر، ماي 2006 ص21.

[4]- نفسه، ص23.

1-5-2- **الكفاءة المرحلية (المجالية)** Competence intermédiaire:

وهذه الكفاءة تتعلق بـ**شهر، أو** فصل، أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، ومجموعة من الكفاءات المرحلية التي سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية.

1-5-3- **الكفاءة الختامية** Competence finale:

ويتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور (مرحلة تعليمية).

1-5-4- **الكفاءة العرضية** Competence transversal:

وهي لا ترتبط بمعارف مادة معينة، بل يمكن أن تشترك فيها مختلف مواد الدراسة وفي سياقات متنوعة، فهي إذن مجموعة التعلمات المتقاطعة، أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، **أو هي** عبارة عن تركيب مجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، وذلك مثل القراءة التي تعتبر أداة للأداء في كل الأنشطة، **والمواد اللغوية منها، والعلمية، والاجتماعية**، والكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون لها علاقة **بالكفاءات القاعدية، أو المرحلية، أو الختامية**[1].

وخلاصة القول بأن المعلم في المقاربة بالكفاءات:

- مدعو إلى ترك التركيز على المعارف؛ **لأن مصادرها تنوعت وتعددت.**
- **مطالب بأن يكون مكونا، ومنشطا للمتعلمين**، ومستشارا لهم أكثر منه معلما.
- **إنه منظم للوضعيات التعلمية، ولا يكتفي بتقديم المعارف.**
- بحكم أنه بحاجة إلى مختلف **الوسائل** التعليمية هو ملزم بالإبداع والابتكار في الأفكار التعليمية[2].
- **مراقبة النتاج النهائي للمتعلم.**

2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة: يرتبط بمفهوم الكفاءة عدد من المفاهيم منها:

2-1- **المعارف**: هي مجموعة المعلومات، والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج، والتي يقوم التلميذ باكتسابها من خلال التعلم، وتتكون عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السنين لتشكل تراثا ثقافيا ومعرفيا للإنسان، تقدم في شكل مذاهب، أو **نظريات، أو قواعد، أو أنساق من خلال المناهج**[3].

---

[1]- **ينظر:** محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع **سابق، ص56.**

[2]- **ينظر:** محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع **سابق، ص15.**

[3]- **ينظر:** محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفايات، **مرجع سابق، ص37.**

من خلال هذا المفهوم، فالمعارف تعني الحصيلة التراكمية من المعلومات النظرية، أو الكم النظري والخبرات التي يستقيها الفرد من المواقف، وتشكّل له رصيدا نظريا يوجهه في مواقف قادمة خلال فترة حياته.

2-2- **القدرة**: هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من **أعمال عقلية، أو جسمية حسية، أو حركية**، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أو هما معا.

فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج (**الجسمي- والحسي**)، **والعقلي** والوجداني، والقدرات المكتسبة هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو وتتوسع أكثر فأكثر **عن طريق التعليم**[1].

فالقدرة تعني الاستعدادات الفطرية والمواهب والملكات المولودة مع الإنسان والموجودة لديه، والتي تتشكل **وتتبلور وتنمو وتتطور معه خلال مراحل حياته.**

وتعرّف القدرة أيضا على أنها: ما يجعل **الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي لذلك** لا ترتبط بمحتويات معرفية، وإنما تتجلى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة، لذلك لا تظهر للملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية، أي في سلوك عملي، ذو أثر ظاهر مثل: **إنجاز تمارين حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص، كتابة تقارير**[2]، أي أن القدرات يمكن اكتشافها في الأداء والممارسة ويمكن لهذه القدرات أن **تهيئ الفرد** للنجاح في ميدان معين، **وهي الأساس الذي يؤهله لاكتساب المعارف والمهارات.**

2-3- **المهارة**: تشير إلى القدرة على استخدام المعارف وتطبيقها في مجال معين، **فهي مؤهلات يمكن** تحديدها والوقوف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة أو **آلة**، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء، كالتعبير عن إحساس معين مثلا، و**الإدلاء بمعلومات، أو طلبها.**

فالمهارة تتضمن مجموعة من القدرات، وتتمظهر فيما ينجزه المتعلمون من مهام وأنشطة، فهي تعني الحصيلة الفنية التي حصل عليها الشخص من التدريب.

---

[1]- ينظر: أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د ط، د ت ص13.

[2]- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص96.

2-4- **الأداء أو الإنجاز**: والمقصود به مجموع الأداءات أو الإنجازات التي تؤشِّر على ما يقوم به المتعلم من أنشطة، ومهمات تُظهر مدى تمكنه من تحصيل المعارف والمهارات من جهة، ومدى قدرته على أدائها بإتقان من جهة ثانية[1].

3- بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات:

إنّ مدخل الكفايات في التعليم ليس مدخلا مستقلا عن مدخل التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعودي، وإلى رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير الابتكاري[2].

إننا في عصر لم يعد امتلاك المعارف وحدها يشكل وضعا حاسما فعلا، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها، فلكي يعيش الإنسان اليوم ويندمج في هذا العالم؛ أصبح مطالبا بأن يبرهن على امتلاك مستوى في تدبير واستعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السالفة، لذا أصبح التعلم تحديا دائما، وأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين على نحو يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، أي أن عليها أن تستهدف تعلما مستديما، وقابلا للتحويل[3].

إن المعرفة اليوم أصبحت عالمية، وفي متناول الجميع في عصر المعلومات، والقنوات الفضائية، والشبكة العنكبوتية التي كشفت خبايا وأسرار العلم والمعرفة التي كان المدرس يحتفظ بها لنفسه، لأنه كان آنذاك هو المرجع الوحيد الذي يمتلكها، وكان يركز عليها في العملية التّعليمية التّعلمية متجاهلا بذلك ذات المتعلّم الذي كان خاضعا لأوامر مدرسه، ويتقبل منه كل ما يقوله، أو يمليه عليه دون معارضة، لأنه كان ملزما بإعادة المعلومات كما استقبلها على صيغتها الأولية دون تغيير أو تحريف، أما في مقاربة الكفايات فإن العمليات التي يقوم بها المتعلم تعتبر العنصر

---

[1]- ينظر: حسيني فاطمة، كفايات التدريس وتدريس بالكفايات، مرجع سابق، ص22.

[2]- ينظر: محمد الدريج، الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغـــرب ع16، 2002، ص3.

[3]- ينظر: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدر البيضاء 2009، ص12.

الرئيسي الذي يمكنه من اكتساب استقلاليته، وإثبات الحل الذي قدمه، والذي يتجلى في تحديد المشكلة المطروحة وتقديم اقتراحات وعمليات إجرائية لتجاوزها وإخضاعها للتجريب[1].

إن بيداغوجيا الأهداف تهتم بالأهداف الإجرائية البسيطة أثناء سير العملية التعليمية التعلمية، بينما الكفايات تهتم بالنتائج النهائية للحصة، وللوحدة التعليمية، وللنشاط، وهذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها إذا أهملنا الأهداف الإجرائية، التي تعتبر مؤشرات لكفاءة الوحدة التعليمية[2].

ومن خصائص التدريس بالكفايات[3]:

أ- تفريد التعليم: بتشجيع الاستقلالية، والمبادرة لدى المتعلم، مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين.

ب- قياس الأداء، بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكات بدلا من المعارف النظرية.

ج- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم، وتقويم الأداء.

د- دمج المعلومات لتنمية الكفاءات، أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

هـ- توظيف المعلومات، وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاية (استغلال الموارد المكتسبة والنّظر إلى الحياة من منظور عملي).

ومن خصائصها أيضا[4]:

أ- استعمال الأسلوب المعتمد للتّعلم الفعّال، فهو يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السّابقة[5]، ومن أمثلة ذلك: طريقة حلّ المشكلات (الوضعيّات) التي تقوم على اختيار وضعيات تعلّميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عمليّة التّعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة وتستخير المهارات والمعارف الضّروريّة، وهي بذلك تجعل من المتعلّم محورا أساسيّا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليّة

[1]- ينظر: أجبارة، حمد الله، مؤشرات كفايات، المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص18.

[2]- ينظر: علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، السند التربوي للمعلمين،مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، دط، دت ص67.

[3]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص12.

[4]- ينظر: منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان2011، ص20.

[5]-ينظر: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص4 .

قيادة وتنفيذ عمليّة التّعلم؛ ولهذا لا بد من التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

ب- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفيّة الجديدة، بدل استعمال الأسلوب التّراكمي للمعارف.

ج- أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار، وكذا وتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي، والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية المبرمجة للتعلم.

د- إدماج القدرات والمعارف وفق سيرورة بناء الكفاءات وتنميتها.

هـ- توظيف كل الطرائق والوسائل التعليمية التي تنسجم مع المعطيات التعلمية الجديدة[1].

و- تحدّد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فالمعلّم منشّط ومنظّم وليس ملقّنا وهو بذلك: يُسهّل عمليّة التّعلم ويحفّز على الجهد والابتكار، كما أنّه يُعدّ الوضعيّات ويحثّ المتعلّم على التّعامل معها، ويُتابع باستمرار مسيرته من خلال تقويم مجهوده، أمّا المتعلّم فهو محور العمليّة وعنصر نشيط فيها، وهو بذلك: مسؤول على التّقدم الذي يُحرزه، كما أنّه يبادر ويساهم في المسار التّعلّمي، ويثمّن تجربته السّابقة، ويعمل على توسيع آفاقها.

4- الكفاءات والتفاعل:

يركز التحليل الديداكتيكي الخاص بمقاربة الكفاءات على اختيار الموارد والوسائل التعليمية التي من شأنها أن توفر للمتعلم إمكانية تحكمه في سيرورة تعلمه، وأن تعطي له حرية الاختيار واقتراح عدة حلول ممكنة، فعوض أن يقوم المدرس بتحويل المعرفة العالمة إلى معرفة دراسية يلقيها على التلاميذ ويكتفي بهذا القدر، عليه أن يفكر في إستراتيجية تدريسية شاملة تأخذ بعين الاعتبار حاجيات التلميذ، وتعمل عل تحفيزه للعمل داخل جماعة الفصل، حيث يتبادل الآراء والخبرات مع أقرانه، ويستفسر المدرس، ويطلب منه توضيحات أو توجيهات، كما يجب أن تكون من أولويات التحليل الديداكتيكي اقتراح وضعيات (وضعية حل المشكلة) ينجز من خلالها المتعلم مهمات تتيح له فرصة إبراز قدراته وتوظيف مختلف موارده (معرفية، وجدانية، حس حركية)؛ كي يكتسب الكفايات المنشودة والتي تتجلى في

[1]- ينظر: عبد القادر بن يونس، مجلة المعلم،"03-08-2008" "http : www. almualem. Net".

كيفية التعامل مع المشكلة المطروحة، وطريقة معالجتها داخل سياق معين، وفي ظروف محددة، لأن التجريب، والفعل وحل المشكلات، كلها عناصر ذات علاقة وطيدة بكفايات التلميذ[1].

5- المقاربة النصيـــة: بعد أن عرضنا مفهوم المقاربة، لابد من التطرف إلى مفهوم النص.

5-1- **مفهوم النص:** جاء في لسان العرب لابن منظور أن النّص يعني: «**رفعُك الشيء، نص الحديث ينصّه نصّا: رَفَعَه، وكل ما أُظهر، فقد نُصّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزّهري، أي أرفع له وأسند.** وكذلك نصصْته إليه، ونصَّت الظبية جيدها: **رفعتُه، ونص المتاع نصّاً:** جعل بعضه على بعض، ونصّ الدابة **ينصّها نصّاً:** رفعها في السير، وكذلك الناقة ... **والنصّ والنصيص:** السير الشديد والحث، ولهذا قيل نصَصْت الشيء **رفعته، وأصل** النص أقصى الشيء وغايته، ثم سمّي به ضرب من السير سريع... **ونص الرجل نصا إذا سألته عن شيء** حتى يستقصي ما عنده، **ونص كل** شيء منتهاه ...، **قال الأزهري:** النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه **قيل:** نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده، وكذلك النص في السير إنما هو **أقصى ما تقدر عليه الدابة** ... ونَصْنَص الرجل في مشيه: **اهتز منتصباً،** وانْتَصَّ الشيءُ وانتصب إذا استوى **واستقام»**[2].

وجاء في القاموس المحيط **عدة معان لمادة (نصّ) منها:** «نَصَّ الحديثَ إليه: **رَفَعَهُ،** نَصَّ ناقَتَهُ: استَخْرَجَ أَقْصَى ما عندَها من السَّيْرِ، نَصَّ الشيءَ: حَرَّكَهُ، **ومنه:** فلانٌ **يَنُصُّ** أنْفَهُ غَضَباً، **وهو** نَصَّاصُ **الأنفِ.** نَصَّ المَتاعَ: **جَعَلَ بعضَهُ** فوقَ بعضٍ، نَصَّ فلاناً: اسْتَقْصَى مَسْأَلَتَهُ عن الشيءِ، نَصَّ العَرُوسَ: أَقْعَدَها على المِنَصَّةِ، وهي ما تُرْفَعُ **عليه،** فانْتَصَّتْ، نَصَّ الشيءَ: أَظْهَرَهُ»[3].

من خلال هذين التعريفين يتبين أن النّص يعني الرفع بنوعية الحسي والتجريدي، وأقصى **الشيء وغايته والاستقصاء والإظهار.**

---

[1]- **ينظر:** أجبارة حمد الله، مؤشرات المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار **البيضاء، المغرب** ط1، 2009، ص113-114.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مج 7، مادة (نصص)، مصدر سابق، ص109.

[3]- **ينظر:** الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (نصص)، مرجع سابق، ص 319.

أما في اللغات الأوروبية فأصل كلمة نصّ **هو "Text" و"Texte" المشتقتين من "Textus"** بمعنى النسج "Tissu" **المشتقة بدورها من "Texere"** بمعنى نسج[1]، فالأصل اللاتيني يحيل إلى **النسج، ويوحي بالجهد والقصد ولعله يوحي أيضا بالاكتمال والاستواء، وقد استعمل هذا المفهوم ابن خلدون عند حديثه عن صناعة الشعر** بقوله: «**فأعلم أنها** عبارة عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب، **أو القالب الذي يفرغ فيه** ... ثم ينتقي التراكيب **الصحيحة عن العرب** باعتبار الإعراب والبيان، فيرصها فيه رصا، كما يفعله البناء في القالب أو النساج في المنوال حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام، **ويقع على الصورة الصحيحة باعتبار** ملكة اللّسان العربي فيه»[2].

فالأصل العربي يحيل على الرفع والغاية ومنتهى الأشياء والاستواء والكمال، وعلى الرغم من أن ابن منظور في **مادة (نصص)** لم يورد معنى النسج، إلا أننا بعودتنا إلى مادة **(ن س ج)** نجد ما يحيل على ذلك: «النَّسْجُ ضَمُّ الشيء إلى الشيء، هذا هو الأَصلُ نَسَجه يَنْسِجُه نَسْجاً فانْتَسَجَ ونَسَجت الريحُ الترابَ تَنْسِجُه نَسْجاً سَحَبَتْ بعضَه إلى بعض ... والريح تَنْسِجُ الماءَ إِذا ضَرَبَتْ مَتْنَه فانْتَسَجَتْ له طرائِقُ كالحُبُكِ ... **ونَسَجَ** الكذَّابُ الزُّورَ لَفَّقَه، **ونَسَج** الشاعرُ الشِّعْرَ نَظَمَه»[3].

ومن بين الاجتهادات التي قُدمت لتحديد مفهوم النص عند العرب القدامى ما جاء به بشير ابرير عندما بين **أن الكلام عند سيبويه يتأسس على جانبين: المستوى البنيوي والمستوى الوظيفي الإعلامي الإخباري، وأن بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول:** «ولا نعتقد أن عملية الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، وإنما من وحدة جملية **ينتجها متخاطبان اثنان على الأقل أو عدة متخاطبين من** أجل التبليغ وتحقيق التواصل، **نقول هذا إذا تعلق الأمر** بالمشافهة والتداول الجاري بين متكلم ومخاطب، **أما إذا تعلق الأمر بالتحرير فإنه لابد أن يتم تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تسمى نصا»**[4].

والمهم من هذا الكلام هو اعتبار النص وحدة دلالية غير قابلة للتجزئة، **وأن النص ليس تتابعا للجمل فقط** وإنما يشترط ارتباطا وتلاحما لهذه الجمل، لتشكل وحدة لغوية في إشارة إلى مفهوم الاتساق الموجود بين جمل النص ليصل بهذا التلاحم إلى وحدة دلالية تسم النص ككل لتعطيه انسجامه الذي يضمن له ماهيته كنص.

---

[1]- ينظر: عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2006، ص17.

[2]- ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص589.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مجلد 6، مادة (ن س ج)، ص648.

[4]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص29.

فمبدئيا تشكل كلّ متتالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك هاليداي نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة[1].

بهذا التصور يصبح النّص وحدة دلالية، وما الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص، بحيث لا يمكن اعتبار النص سلسلة من الجمل المتتابعة دون أن يربط بينها رابط، بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة ومتسقة.

إذن ينظر إلى النص مهما صغر حجمه على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنص بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا التي يقدمها النص[2].

وتُعد محاولة "هاريس" أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة، وسماها دون تمييز تارة النص (Texte) وتارة الخطاب (Discours) وتارة القول المتتابع (énoncé suivi)[3]، يقول بن عروس مفتاح: «فأول هذه المعطيات وجود ترادف بين الخطاب والنص والقول المتتابع، فهاريس يستعمل هذه المصطلحات للدلالة على شيء واحد، وثاني هذه المعطيات أنّ هذه الوحدة التي هي أكبر من الجملة لها بنية، وتمثل لها، وتتميز بخاصية التتابع»[4].

ويعرف مايكل هاليداي النّص بأنه: «اللغة التي تقدم غرضا وظيفيا، أي هو اللغة التي تخدم غرضا في إطار سياق ما قد يكون النص منطوقا أو مكتوبا»[5].

فالنص في رأي هاليداي هو الكلام الذي يقال أو يكتب من أجل أن يكون كيانا متحدا، ولا عبرة بطوله أو قصره، وهو ترابط مستمر يوافق فيه محور الاستبدال محور المجاورة، بحيث يتجلى فيه الترابط النحوي على أشده والعناصر التي يتألف منها لابد أن يتبع بعضها بعضا بطريقة تيسّر على القارئ أو المتلقي تسلّم الرسالة التي يبثها المتكلّم أو الكاتب فيه، ويستوعب محتواه الكلي، ويقتضي هذا الترابط أن يبنى المتأخر منه على المتقدم أو العكس بحيث يكون المظهر الخارجي له مشاكلا مظهره الداخلي ممثلا في الموضوع، وذلك لا يتحقّق إلا بالاتساق

---

[1]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص13.

[2]- ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مفاهيم واتجاهات حديثة، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ط1، 1997، ص139.

[3]- ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص1 (المقدمة).

[4]- مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، مرجع سابق، ص3.

[5]- نقلا عن: بشير ابرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص93.

والانسجام[1]، وقد قدم مع رقية حسن سنة 1976 في كتاب "الاتساق في الإنجليزية" (Cohesion in English) تصورا حول النص وعلاقته بالانسجام، فهما يعتبران مصطلح السياق (Contexte)، ومصطلح النص وجهين متداخلين كوجهي العملة الواحدة، فالنص هو النص الظاهر والمكتوب، والسياق هو النص الخفي المصاحب للنص الظاهر، ويتمثل ذلك في الأحوال والظروف المحيطة بإنتاج النص[2].

ويرى هاليداي ورقية حسن أن كلمة نص في اللسانيات تشير إلى أي فقرة مكتوبة أم منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون متكاملة، ولذلك فإن التفريق بين النص والجملة لا يمكن اختزاله في مجرد الطول، إن الذي يحكم الجملة هو البنية بينما الذي يحكم النص هو النسيج (Texture)»[3].

وهناك من يعرّف النص بأنه: «التسجيل الكلامي لحدث تواصلي»[4].

والنص هو منتوج مترابط، متسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية[5].

ومنه فإن هذه التحديدات المختلفة للنص ترتبط كلها في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج، والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة، والجملة إلى الجملة، وكذلك بما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه والربط بينها بما يكوِّن كلاما منسجما مترابطا، وبالتالي فالنص هو بناء متماسك ومنسجم ومتسق يربط بين أجزائه نوعان من العلاقات:

- علاقات شكلية وبنوية ترتبط بما للغة من أجزاء نحوية وصرفية وصوتية.
- علاقات معنوية ترتبط بالسّياق، وما له علاقة بالمعارف المكتسبة.

أما النّص من خلال الوثائق التربوية للطور الثالث من التعليم الابتدائي فلم نجد له تعريفا صريحا إلا ما ورد في مقدمة كتاب التلميذ، باعتباره (النص): «محور كلّ التّعلمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة»[6].

---

[1] - ينظر: حسين جميل، علم النص وأسسه المعرفية وتجلياته، عالم الفكر، الكويت، ع2، 2003،ص145.

[2] - ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص93.

[3] - مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص198.

[4] - ج. ب. براون و ج. يول، تحليل الخطاب، تر محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، (د ط)، جامعة الملك سعود، 1997، ص6.

[5] -ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص169.

[6] - شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، مقدمة الكتاب.

5-2- مفهوم المقاربة النّصية: هي مجموعة طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية[1]، حيث اعتمدت في المناهج التّعليمية في الجزائر كإستراتيجية فعالة وناجحة، وهي تشمل الأدوات والتقنيات والإجراءات المنهجية، والوسائل الإنجازية، باعتبارها أضمن طريقة لأجل إعداد المتعلم وإدماجه داخل نسيج المجتمع وذلك ببناء كفاءة الإنتاج الكتابي وتطويرها؛ ليتجاوز مرحلة السلبية، وإرساء علاقة حميمية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمعرفة، وتزويد المتعلم بالآليات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا، وقادرا على التكيف بشكل ايجابي مع الظواهر المعقدة، أي أن المقاربة النّصية في بناء منهاج اللغة العربية، وتدريس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في التدريس، وهو الأساس في تحقيق الكفاءات: فهم المقروء والمسموع التعبير الشفوي والكتابي؛ لأنّ النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية دلالية، أسلوبية)، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، الاجتماعية) هذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها.

وبذلك نستطيع القول أن المقاربة النصية (Approche textuelle) تعني الدّنـــو من النص، والصّدق في التعاطي معه، وحتى يكون النّص مقاربة كان لزاما علينا العودة إلى الحقل الخصب للسانيات النص، فنحو النص هو السبيل لفهم النص، وإدراك اتساقه وانسجامه، وهو وسيلة التفريق بين أنواع النصوص وأنماطها بغية التحكم في إنتاجها.

5-2-1- الاتساق (Cohésion): جاء في لسان العرب لابن منظور في الجذر (وسق): «يقال: وَسَقَت النخلةُ إذا حملت، فإذا كثر حملها قيل أَوْسَقَتْ أَي حملت وَسْقاً. وَوَسَقْت الشيء أَسِقُه وَسْقاً إذا حملته... ووَسَقَت الناقةُ والشاةُ وَسْقاً ووُسوقاً، وهي واسِقٌ: لَقِحَتْ... وفي التنزيل: فلا أُقسم بالشَّفَق والليل وما وَسَق والقمر إذا اتَّسَق قال الفراء: وما وسَقَ أَي وما جمع وضم. واتَّساقُ القمر: امتلاؤه واجتماعه واستواؤه ليلة ثلاث عشرة وأَربع عشرة وقال الفراء: إلى ست عشرة فيهن امتلاؤه واتِّسَاقه، وقال أَبو عبيدة: وما وَسَقَ أَي وما جمع من الجبال والبحار والأشجار كأنه جمعها بأَن طلع عليها كلّها، فإذا جَلَّلَ الليلُ الجبال والأَشجار والبحار والأَرض فاجتمعت له فقد وَسَقَها ... ووَسَقْت الشيءَ: جمعته وحملته. والوَسْق: ضم الشيء إلى الشيء ... والاتّساقُ: الانتظام»[2].

---

[1]- ينظر: عبد اللطيف الفارابي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مرجع سابق، ص26.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (و س ق)، ج10، مصدر سابق، ص 378 وما بعدها.

أمـــا الفـــيروز أبـــادي في القـــاموس المحـــيط فيقـــول: «**وَسَـــقَهُ يَسِـــقُهُ**: جَمَعَـــهُ وحَمَلَـــهُ، **ومنـــه**: (واللَّيـــلِ **وما وَسَقَ**)، وطَرَدَهُ، **ومنه**: **الوَسيقَةُ، وهي من** الإِبِلِ كالرُّفْقَةِ من الناسِ، فإذا سُرِقَتْ طُرِدَتْ مَعاً، **وَسَقَتِ الناقَةُ** : حَمَلَتْ وأغْلَقَتْ على الماءِ رَحِمَها، **فهي** واسِقٌ **من** وِساقٍ **وَمَواسِقَ وَمواسيقَ، وَسَقَتِ** العَيْنُ الماءَ: حَمَلَتْه. **وَسيقٌ**: السَّوْقُ، **والمَطَرُ** وَسْقُ: **ستّونَ صاعاً**، أو حِمْلُ بَعير. وَسَّقَ الحِنْطَةَ تَوْسيقاً: جَعَلَها وسْقاً وسْقاً. أوسَقَ البَعيرَ: حَمَّلَهُ حِمْلَهُ، **أوسَقَتِ** النَّخْلَـةُ: كثُـرَ حَمْلُهـا. اسْتَوْسـقَتِ **الإِبِـلُ** :اجْتَمَعَـت. اتَّسَـقَ: انْـتَظَمَ. **واسَـقه**: عارَضَـه فكـانَ مِثْلَـهُ، ولم يكـن **دونَـهُ**، وناهَـدَهُ. **ميساقٌ**: **الطائِرُ** يُصَفِّقُ بجَناحَيْهِ إذا طَارَ، **ج**: مَيَاسيقُ ومآسيقُ»[1]، **فالطائر إذا طار وكان مصفقا** بجناحيه كان في ذلك اتساق كبير وانتظام ظاهر.

ويقول السّيوطي: «**اتسق** القمر إذا تم وامتلأ ليلة أربع عشرة، ووزن اتسق: **افتعل، وهو مشتق من الوسوق ويقال اتسق: استوى**»[2]، فالملاحظ أن المعنى الذي يتكرر حول الجذر **(وسق) هو الاجتماع والانتظام والاكتمال** وهذا لا يبتعد أبدا عن المعنى المتداول في كتب الاختصاص، فمفهوم الاتساق يعني ترابط الجمل في النص مع بعضها **بعضا بوسائل لغوية معينة**، «وهذا الترابط يهتم بالروابط التي تجري في سطح النص أكثر من اهتمامه بالشكل الدلالي **أو المعنوي للنص**»[3]، لهذا عني المهتمون بنحو النص بهذه الروابط وحاولوا حصرها وتصنيفها وبيان وظائفها ومحاولة **تعميمها**، والتي تمثلها **مظاهر الاتساق التالية**:

5-2-1-1- الإحالة: إنّ المفهوم التقليدي لها هو تلك العلاقة الموجودة بين الأسماء ومسمياتها، ألست حين **تقول**: **(شجرة)** قد أحلت المخاطب إلى شيء ينمو على الأرض له أوراق وجذع وأغصان؟ ألست تلفت نظره من عندك إلى هذا الشيء غير الموجود أمامك؟ إننا لولا هذه الإحالة التي تغنينا عن كثير من المتاعب لكنا ملزمين بأن يحضر المتحدث منا ما لا يستطيعه، حتى نمكنه من التواصل.

والظاهر أن هذا المفهوم هو الذي ذهب إليه كثير من الباحثين، إذ يقول **"جون لاينز"** في سياق حديثه عن المفهوم الدلالي التقليدي للإحالة: «**إن العلاقة** القائمة بين الأسماء والمسميات هي علاقة إحالة، فالأسماء تحيل إلى **المسميات**»[4].

---

[1]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة **(و س ق)، مرجع سابق، ص 298.**

[2]- **السيوطي** (جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر)، معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الفكر العربي مصر، 1973، ص570.

[3]- جمعان عبد الكريم، مفهوم التماسك وأهميته في الدراسات النصية، مجلة **علامات، ماي 2007، مج 16، ج 61، ص210.**

[4]- **ج.ب. براون، وج. بول، تحليل الخطاب، تر:** محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، دار الفجر للنشر والتوزيع، الرياض، 1997 ص36.

والإحالة حسب هاليداي ورقية حسن ثلاثة أنواع: «الضمائر وأسماء الإشارة وصيغ المقارنة»[1]، ومنها الإحالة بأداة التعريف والإحالة القائمة على المقارنة.

5-2-1-2- **الوصل**: تتحدد خاصية الوصل في تحديد الكيفيات التي يتم بها ترابط أجزاء النص اللاحقة بأجزائه السابقة، ووسائل الربط النصي كثيرة ومتنوعة أهمها: الربط الإضافي (**ويربط بين صورتين حيث يوجد بينهما إتحاد أو تشابه**[2].

5-2-1-3- **الضمائر**: تتفرع الضمائر في العربية حسب الحضور في المقام أو الغياب إلى فرعين كبيرين متقابلين هما: **ضمائر الحضور، وضمائر الغياب**، إذ تقوم تلك الضمائر مقام الأسماء غير أن لها محتوى دلالي أصغر[3] وتعد الضمائر أفضل الأمثلة على الأدوات التي يستعملها المتكلمون للإحالة، وتنقسم الضمائر إلى ضمائر وجودية **مثل: أنا، أنت، هو، هم ...**، وإلى ضمائر ملكية مثل كتابي، كتابك، كتابهم، كتابنا ...، وإذا نظرنا إلى الضمائر من زاوية الاتساق أمكن التمييز فيها بين أدوار الكلام التي تندرج تحتها جميع الضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب وهي إحالة لخارج النص بشكل نمطي، ولا تصلح إحالة داخل النص، أي اتساقية، إلا في الكلام المستشهد به[4].

5-2-1-4- **الاستبدال**: وذلك أن يستبدل المتحدث لفظا بلفظ آخر له المدلول نفسه، وهو ركيزة مهمة في أي نص على المستوى اللساني[5]، **وهذا إما أن يستبدل مفرد** بآخر كأن تسمع متحدث يقول: نجح ابني في الامتحان **فقلت له**: يا محمد سأعطيك جائزة، فقد استبدلت كلمة ابني (بكلمة محمد)، فالكلمتان لهما نفس المعنى، وقد تستبدل مفردة معجمية بمفردة نحوية أخرى كأن تقول: هذا كتاب قرأته، لابد أن أشتري واحدا آخر، **فأنت استبدلت كلمة (كتاب) بكلمة (واحد)**، وهذا نوع من أنواع الاستبدال التي تنص عليها لسانيات **النص**.

5-2-1-5- **الحذف**: علاقة قبلية في ظاهرة الحذف تترك أثرا يسترشد به المستمع أو القارئ، ويقسم إلى **أنواع ثلاثة**: حذف اسمي، وحذف فعلي، وحذف جملة أو قول.

---

[1]- **نقلا عن**: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في نظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001، ج1 ص126.

[2]- **ينظر**: إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبيرت جراند، الهيئة المصرية العامة للكتاب ط2، 1999، ص13.

[3]- مصطفى السعدني، المدخل إلى بلاغة النص، توزيع منشأة المعارف، **الإسكندرية، مصر**، ط1، 1994، ص97.

[4]- ينظر: ج ب براون، ج بول، **تحليل الخطاب، مرجع سابق**، ص18.

[5]- ينظر: فتحي رزق الخوالدة، **تحليل الخطاب الشعري** ثنائية الاتساق والانسجام في ديوان أحمد عشر كوكبا، تح: **سامح الرواشدة** جامعة مؤتة، الأردن، ط1، 2005، ص90.

من خلال ما سبق أخلص إلى أن الاتساق **هو ذلك التماسك بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية** الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للنص، كما أنه يعني العلاقات النحوية أو المعجمية بين العناصر المختلفة في النص، فمعنى الاتساق يتعلق بالروابط الشكلية، وعليه فهو يعني الترابط الموضوعي والوحدة الدلالية، كما أن سيرورة النص تقوم على التكرار والتدرج للعودة إلى **الفكرة لربطها بالتالية.**

5-2-2- الانسجام (Coherence):

ورد في لسان العرب أن المادة **(س ج م)** تدل على عدة معان أهمها: «**سَجَمَتِ العين الدمع والسحابةُ الماء** تَسْجِمُه وتَسْجُمُه سَجْماً **وسُجُوماً وسَجَماناً**: وهو قَطَران الدمع وسَيَلانه، قليلاً كان أَو كثيراً، **وكذلك الساجِمُ من المطر**، والعرب تقول دَمْعٌ ساجِمٌ. ودمع مَسْجوم: سَجَمَتْه العين سَجْماً، وقد أَسْجَمَه وسَجَّمَه. والسَّجَمُ: **الدمع**. .وأَعْيُنٌ سُجُومٌ: **سَواجِمُ؛ قال القطامي يصف الإبل بكثرة ألبانها**: ذَوارِفُ عَيْنَيْها من الحَفْلِ بالضُّحى، سُجُومٌ كتَنْضاح الشِّنان المُشَرَّبِ، **وكذلك عين سَجُوم وسحاب سَجُوم**. وانْسَجَمَ الماءُ والدمع، فهو مُنْسَجِمٌ إِذا انْسَجَمَ **أي انصب**. وسَجَّمَتِ السحابة مطرها تَسْجِيماً وتَسْجاماً إِذا صَبَّتْه»[1]، **فالمتتبع للمادة اللغوية (سجم)** يجد أنها ارتبطت بمفاهيم أهمها القَطَران **والانسياب والسيلان.**

أمّا اصطلاحا فيعني "فان دايك" به الأبنية الدلالية المحورية الكبرى، وهي أبنية عميقة تجريدية، وبخلاف ذلك **بيّن** أن الاتساق يتمثل في الأبنية النحوية الصغرى، **وهي أبنية تظهر على مستوى سطح النص**[2].

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الاتساق أمر يتعلق بالجانب النحوي التركيبي، في حين أن الانسجام يتعلق بالجانب الدلالي، **وأدوات الانسجام هي:**

5-2-2-1- التأويـل: هو رصد العلاقات الخفية بين أجزاء النص.

5-2-2-2- السياق: إنه يعني الانزلاق من المستوى التحليلي إلى مستوى آخر يتعلق بظروف إنتاج **الخطاب** فالمرسل والمتلقي وزمن النص ومكان إنتاجه والحالة النفسية للمرسل أو المتلقي كلها عوامل محددة للسياق.

ولا ريب أن مصدر هذا التناسق الدلالي، وتلاقي المعاني يرجع إلى وجود علاقات نحوية بين تلك المعاني، **ومن** ثم أخذ عبد القاهر الجرجاني يوجه الناظم إلى علم النحو للإفادة من إمكاناته العريضة قائلا: «**وكنا قد علمنا أن ليس** النظم شيئا غير توخي معاني النحو وأحكامه فيما بين الكلم»[3].

---

[1] - ابن منظور، لسان العرب، مادة (سجم)، ج12، مصدر سابق، ص280-281.

[2] - ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، **مرجع سابق، ص132.**

[3] - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، **مصدر سابق، ص 391-392.**

يظهر من خلال هذا الكلام أن الانسجام أعم من الاتساق كما أنه يغدو أعمق منه، وهو خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى.

من خلال ما سبق يمكن القول: أن الوظيفة الاجتماعية، والدور التواصلي للغة يفسحان الطريق للنحو أن يتسع مفهومه، ليصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلي، وليس من خلال جملة، لذا صار من الضروري السعي إلى استيعاب أساليب تحليل النصوص الحديثة بالنسبة للمعلمين من أجل الرفع من نسبة التحصيل في تدريس اللغات انطلاقا من النص، وتمكين المتعلمين من التحرير والتواصل كتابة ومشافهة وفي مختلف المواقف والمواضيع.

5-3- **أهمية المقاربة النصية:** تعتبر المقاربة النّصية اللغة وحدة متكاملة يحرم الفصل بين فروعها؛ مما يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة في الكتب المدرسية، وذلك بربط النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبيرين الشفهي والكتابي، فمن غير المعقول أن تدرس اللغة في مراحلها الأولى وهي مهارات وعناصر متكاملة في صورة مواد دراسية منفصلة ومجزأة[1].

يشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث أن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحلله ليستخلص خصائصه، ثم ينسج على منواله نصا من عنده، باحترام الخصائص المناسبة لنمطه بنية توسيع الفهم وتعميقه.

إنّ كل عنصر من النص (جملة أو عبارة) يعتمد دائما على عنصر آخر، كأن يفترض أحدهما الآخر، أو كأن لا يدرك معنى الوحدة منها إلا بالعودة إلى الثاني، ومن مزايا المقاربة النصية أنّها:

أ- تسمح للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية الفعلية ببعدها الشفوي والكتابي؛ لأن في الثوابت الأساسية لتعليم اللغة المنطوق ثم المكتوب، أي أسمع، أقرأ، ثم أكتب.

ب- تؤكد أن القواعد وسيلة وليس غاية بذاتها، وأنّها في خدمة التعبير دائما (انتحاء سمت كلام العرب)، ومن ثم تكون النصوص مجالا طبيعيا ومناسبا للممارسة والتدرب والمران.

وخلاصة القول هي: إن نجاح التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات، وكذا المقاربة النصية في تدريس العربية متوقف على المعلمين في الميدان؛ لأنه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة تبقى أجرأة هذه المناهج من مهام المربين والمعلمين في الميدان، وهي مهمة تستوجب تكوينا وتجديدا لمعارفهم؛ لاكتساب كفاءات تمكنهم من أداء وظيفتهم التربوية، وبذلك نضمن النجاح للمناهج ذات التوجه الجديد، خاصة وأن المقاربة جديدة

[1]- ينظر: محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، مرجع سابق، ص207.

وغريبة المعالم لدى البعض، وتطبيقها أي نقلها من حيزها النظري إلى التطبيقي يتطلب إلماما واسعا بكل مستجدات البحوث البيداغوجية والتربوية الحديثة.

ولمزيدا من التوضيح سيتم عرض أنموذج يوضح كيفية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية في الطور الثالث الابتدائي.

5-4- المقاربة النصية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي: يقترح منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مجموعة من العناصر الأساسية المعتمدة في تناول النصوص تجسيدا للمقاربة النصية يتم عرضها فيما يلي:

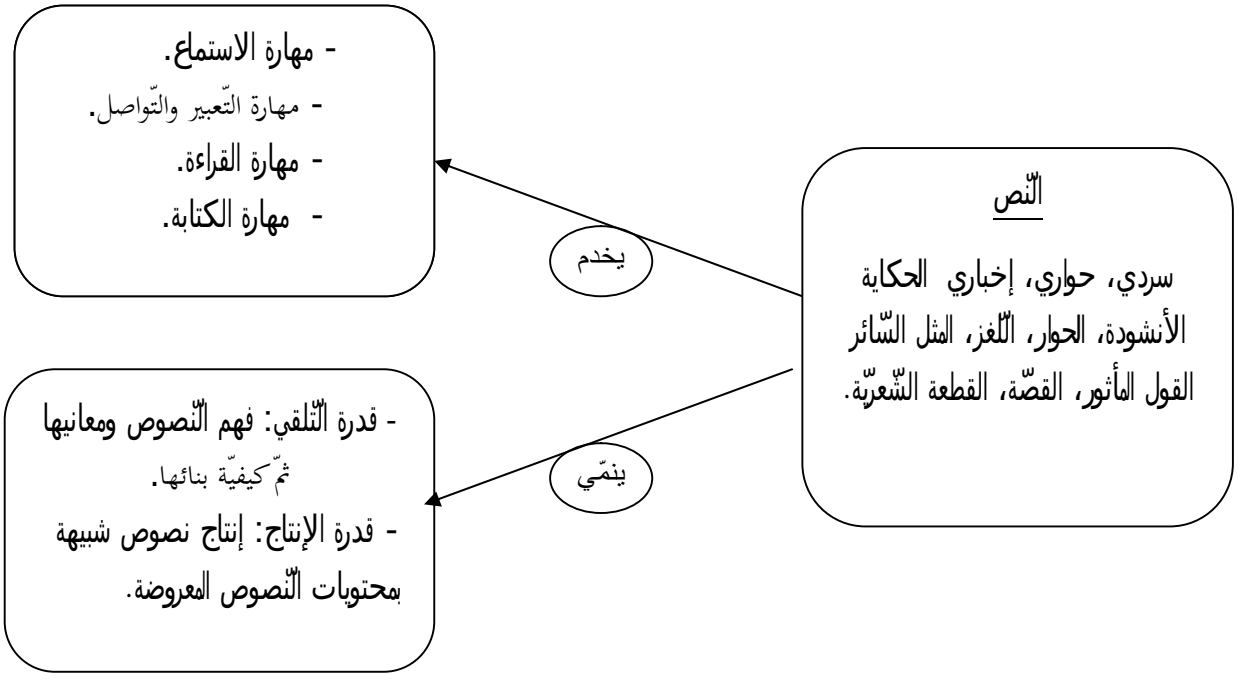
5-4-1- البناء الفكري: يتضمن مجموعة من الأسئلة المختلفة حول مضمون النص تهدف إلى اختبار مدى فهم المتعلم للنص النثري أو الشعري، كما تساعد على استيعاب أفكاره.

5-4-2-البناء اللّغوي: يصاغ في مجموعة من الأسئلة تناقش الظاهرة اللغوية (قواعد نحوية، صرفية)، ومن ثمة تكون النصوص مجالا طبيعيا ومناسبا للممارسة والدربة والمران، ويوصي منهاج اللغة العربية بتناول قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه، وفق طريقة عرضية (غير مباشرة) لا يشعر أثناءها المتعلم بأي حاجز بين فروع اللغة، كما يوصي باستثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في مخرجات المتعلمين الشفوية والكتابية وحملهم على الالتزام بمعايير وقوانين الأبواب المدروسة.

إن نصّ القراءة ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأربعة، وهو الأساس في بناء الكفاءات اللّغويّة (فهم المنطوق والمكتوب، التّعبير المنطوق والمكتوب)[1]، وهو وسيلة أيضا للاندماج داخل مجموعة القسم ومحيط المدرسة، حيث تُنمّى لديه الكفاءة النّصيّة من خلال أنماط النّصوص السّرديّة والحواريّة والحجاجيّة التي تأخذ شكل (الحكاية، الأنشودة، الحوار، اللّغز، المثل السّائر، القول المأثور، القصّة، القطعة الشّعريّة الوصف، الإخبار عن حادثة الطّلب، الاستفسار عن شيء ...).

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان 2011، ص13.

يتمّ تناول أنشطة اللّغة العربيّة من جانبها النّصي كوسيلة للتّعبير والتّواصل؛ أي أنّ النّص هو المركز والمنطلق الذي تدور حوله نشاطات اللّغة، ووسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأربعة، والرّسم التّالي يوضّح ذلك[1]:



الشكل رقم (24): المقاربة النصية من خلال الوثائق التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي.

من خلال الشّكل السّابق يتّضح أنّ المقاربة النّصيّة التي يوصي بها المنهاج تعتمد على جعل النّص بمختلف أنواعه محورا تدور حوله مختلف الفعاليّات اللّغويّة، فهو يشكّل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللّغويّة الأخرى، إذ يتناول موضوعا يقرأه المتعلّم، ثمّ يمارس من خلاله التّعبير الشّفوي والتّواصل، ويتعرّف على كيفيّة بنائه، كما يتلمّس من خلاله القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة؛ ليتوصّل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة، فالقراءة في إطار المقاربة النّصيّة ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات، ولذلك فنشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فحسب، بل يتجاوزه إلى عمليّات لغويّة أخرى باعتبار نصّ القراءة ركيزة لعمليّات وممارسات يضطلع بها في الدّرس اللّغوي.

إنّ تطبيق المقاربة النّصية يخدم وظيفتين تربويّتين[2]:

الأولى: تتعلّق بالتّلقي والفهم، فبواسطة دراسة النّصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصديّة أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليّات المتحكّمة في تعالق البنيات النّصية.

---

[1]- **ينظر:** دليل المعلم للسّنة الثّانية ابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان 2012، ص9.

[2]- **ينظر:** الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان2011، ص12-13.

الثّانيّة: تتعلّق بالإنتاج، فبمجرّد فهم الكيفيّة التي تشتغل بها النّصوص والمنطلق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك.

5-5- المقاربة النصية من خلال كتاب التلميذ "رياض النصوص":

يتمثل هذا الأنموذج في اعتماد المقاربة النّصية في كتاب "كتابي في اللغة العربية"، وهو كتاب مدرسي مخصص لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي، والذي قام بتأليفه والإشراف عليه أساتذة التعليم العالي شريفة غطاس بالاشتراك مع أساتذين آخرين هما: الأستاذ مفتاح بن عروس مكلف بالدروس، والمعلمة عائشة أبو سلامة سباح[1]، وقد جاء الكتاب مبنيا على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وهو شامل لكل النشاطات، ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة، وبذلك يمكّن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية[2].

والكتاب المدرسي هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر فضلا عن أنه أي الكتاب هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس[3] فالكتاب إذن هو نوع من أنواع الخطابات التعليمية المعتمدة في التدريس الموجه إلى التلاميذ، إنه الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، كما أنه يجسد الأنشطة والتمارين والمشاريع التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفرادا وجماعات لتعلم المنهج[4].

يسعى "كتابي في اللغة العربية لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي" إلى تمثل ما نص عليه المنهاج المقرر القائم على المقاربة بالكفاءات، والذي يرمي من خلال النشاطات والمحتويات والتطبيقات اللغوية التي يقترحها إلى تنمية الكفاءات عند المتعلمين، والى إكسابهم المعارف والمواقف المرتبطة بتلك الكفاءات[5]؛ ولأجل ذلك ضم الكتاب المدرسي نصوصا تواصلية متنوعة الأصناف، تهدف إلى إكساب المتعلمين الكفاءة اللغوية أي تمكينهم من ممارسة

---

[1] - ينظر: شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017، ص1.

[2] - ينظر: نفسه، ص2.

[3] - ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج1، 2006، ص275.

[4] -ينظر: نفسه، ص275.

[5] - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 ص35.

النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية، وأشير هنا إلى أنّه لا يعد مجرد وسيلة تجميع لنصوص متنوعة، بل إن عملية توظيفها فيه عملية دقيقة ومعقدة تخضع لاعتبارات تربوية وإيديولوجية وثقافية وقيمية وعلمية معرفية[1].

ويشتمل الكتاب على عشرة محاور تتميز بالتنوع والانفتاح، إذ تسمح للمتعلم بالتعرف على ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخرى، ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعادا جمالية وأدبية، كما تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج، وهو المقاربة النصية من حيث أن النّص هو محور كل التعلمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة[2]، والمحاور العشرة المكونة لكتاب تلميذ السّنة الخامسة ابتدائي هي: (القيّم الإنسانيّة العلاقات الاجتماعيّة، الخدمات الاجتماعية، التّوازن الطّبيعي والبيئة، الهويّة الوطنيّة، الصّحة والرّياضة، غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة، الحياة الثّقافيّة والفنيّة، الصّناعات التّقليديّة والحرف، والرّحلات والأسفار)[3]، وهذه المحاور تتوزّع على سبع وعشرين وحدة تعليميّة وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير وصفحتين لتوظيف اللغة، كما أن كل محور يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خصصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خصصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتدعيم[4]، وتغطي الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا مفيدا يساعد على تمثل وتحليل الظواهر ومحاكاة المصطلح النحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة له، وقد أعطى الكتاب حيّزا هامّا للمعجم حيث تمّ تخصيص قسم ثابت يتراوح بين توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالترادف والتّضاد واشتراك عدّة كلمات في دلالة، وبين وضع المتعلّم في طريق التّعامل مع القاموس تمهيدا لاكتسابه حرّية أكبر في التّعامل مع لغته.

[1]- ينظر: أمحمد تيغزة، مقاربة نقدية تحليلية لقضايا معاصرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2005، ص151.

[2]- ينظر: شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، المقدمة.

[3]- ينظر: نفسه، ص6-7، أو ينظر: الملحق رقم (1).

[4]- ينظر: الملحق رقم (2).

وتجدر الإشارة إلى أن كل وحدة تعليمية تنجز في حجم ساعي يقدر بـ: ثماني ساعات وخمس عشرة دقيقة موزعة حسب الجدول التالي[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزّمني
قراءة (أداء، فهم، آراء)، تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و30 د
قراءة، قواعد نحوية	2	1 سا و30 د
قراءة، قواعد صرفية إملائية	2	1 سا و30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
إنجاز مشاريع ،تصحيح التّعبير، نشاطات	2	1 سا و30 د
المجموع	11	8 سا و15 د

الجدول رقم(1): الزمن المخصص لأنشطة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

6- الزّمن المخصّص لأنشطة اللّغة العربية في الطّور الابتدائي:

سنعرض فيما يلي الزّمن المخصص لأنشطة اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي حسب الجدول الآتي[2]:

المستوى	الحجم السّاعي الأسبوعي لنشاطات اللّغة العربيّة	الحجم السّاعي الأسبوعي الإجمالي
السّنة الأولى	11سا و 15د	21 سا
السّنة الثّانيّة	11سا و 15د	21 سا
السّنة الثّالثة	9 سا	22 سا و 30 د منها 3 سا فرنسية
السّنة الرّابعة	8 سا 15 د	24 سا منها 4 سا و30د فرنسية
السنة الخامسة	8 سا 15 د	24 سا منها 4 سا و 30 د فرنسية

الجدول رقم(2): الزّمن المخصص لأنشطة اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي.

[1]- ينظر: حراثي تواتي، دليل المعلم للسنة الخامسة، وزارة التربية الوطنية، جوان2012، ص10.

[2]- ينظر: مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص5.

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّ نشاطات اللّغة العربيّة في الطور الأول (السنتين الأولى والثّانية ابتدائي) تمثّل 53,57 % من الزّمن الإجمالي للتّمدرس خلال الأسبوع، في حين أنّ نسبتها في السّنة الثّالثة تُمثل 40 % من الحجم السّاعي الأسبوعي، وأمّا نسبتها في السنين الرابعة والخامسة فتمثّل 34.38 % لكل مستوى، وبالمقارنة بين السّنوات التي تُدرّس بها اللّغة الفرنسية (الثّالثة والرّابعة والخامسة) والسّنتين الباقيتين نلاحظ نقصا في الزّمن المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنوات التّي تُدرّس بها اللّغة الأجنبيّة على الرّغم من أن الحجم السّاعي الإجمالي للمجموعة الأولى أكبر من الحجم السّاعي الإجمالي للمجموعة الثّانيّة، وهذا ما يجعلنا نخلص إلى أنّ الحجم المخصّص للّغة الفرنسيّة قد أخذ من الزّمن المخصص للّغة العربيّة.

والملاحظ أن اللّغة الأجنبيّة (اللّغة الفرنسيّة) تُدرّس ابتداء من السّنة الثّالثة ابتدائي، وقد خصص لها ثلاث ساعات أسبوعيّا، أي بنسبة 13.33 % من الوقت الإجمالي الأسبوعي، وأربع ساعات ونصف أسبوعيّا في السّنتين الرّابعة والخامسة؛ أي بنسبة 18.75 %، والملاحظ أيضا أن مدّة السّنة الدّراسية تقدر ب 33 أسبوعا دراسيّا بالنّسبة للسّنة الخامسة، و 36 أسبوعا لبقيّة السّنوات الأخرى خصّص منها أربعة أسابيع للتّقويم (أسبوع في بداية السّنة للتّقويم التّشخيصي، وأسبوع في نهاية كلّ فصل للتقويم الفصلي).

7- أهداف تعليـــم اللّغة العربيّة:

يقوم تعليم اللّغة على التّدرج في تنميّة مهاراتها على امتداد المراحل التّعليميّة؛ ليصل المتعلّم بعدها إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام هذه اللّغة استخداما ناجحا في التّواصل مع الآخرين، فتمكّنه من مهاراتها يضيف عمقا وثراء وتنوّعا لنمو شخصيّته، وهناك أهداف كثيرة لتعليم اللغّة (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة ونفسيّة) تتوزّع على المراحل التّعليميّة، لتتفرّع إلى أهداف خاصة بكلّ مرحلة منها على ضوء احتياجات المتعلّمين وخبراتهم اللّغويّة بدءا بالسّنة الأولى وانتهاء بأعلى مراحل الدّراسة، وتنطلق الأهداف العامّة للّغة العربيّة من مبادئ تعليمها كلغة أم ترتبط بالحياة والواقع الاجتماعي والثّقافي، ويتفرّع عنها عدّة أهداف خاصّة بكلّ مهارة من مهاراتها قراءة وكتابة وتحدّثا واستماعا بما تشتمل عليه هذه المهارة أو تلك من مهارات فرعيّة خاصّة تسعى برامج تعليم اللّغة إلى إكسابها للمتعلّم؛ لتحقيق النّمو المتكامل الذي ينسجم مع الواقع، والدّراسة، وتحصيل العلوم، والمعارف، والقيّم على اختلافها، وتعدّد صورها.

لقد جاءت الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربيّة شاملة لجوانبها ومهاراتها الأدبيّة واللّغويّة والحيويّة بما يحقق التّكامل بين فروعها، وبما يناسب المرحلة التّعليميّة المستهدفة، ويمكن أن يحقّق تعليم اللّغة العربيّة أهدافا عامّة كثيرة أبرزها[1]:

- تمكين المتعلّمين من المهارات اللّغويّة الأساسيّة في الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة.

- أن تسهم اللّغة العربيّة في تحقيق النّمو المتكامل للمتعلّمين فكريّا، ومهاريّا، ووجدانيّا، مع اكتسابهم الميول والاتّجاهات والقيّم السّليمة.

- تزويد المتعلّمين بالمادة اللّغويّة والمفاهيم الفكريّة، والمعارف النّحويّة والصّرفيّة والدّلاليّة، بحيث يتمكّنون بها من فهم النّصوص واستيعابها، وتطبيقها على أساليب الكلام.

- إثراء حصيلة المتعلّمين اللّغويّة بالمفردات والتّراكيب، وتقنيّات التّعبير، والمصطلحات الخاصّة بحقول المعرفة المتنوّعة.

- تنميّة القدرة على القراءة الميسّرة، والتّعبير والتّواصل مع الآخرين مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى؛ لغرض إشباع حاجاتهم الفرديّة المدرسيّة منها والمجتمعيّة، بحيث تكون عاملا من عوامل شخصيّتهم الوطنيّة فتزوّدهم بأداة للعمل والتّبادل، وتمكّنهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التّكيّف والتّجاوب مع محيطهم.

- تمكين المتعلّمين من التّعبير الواضح عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم بلغة صحيحة، وبطلاقة ويسر.

- تزويد المتعلّمين بالقيّم والاتّجاهات الايجابيّة.

- تنميّة اعتزاز المتعلّم بلغته العربيّة والرّغبة في تعلّمها.

يضاف إلى هذه الأهداف أهداف عامّة أخرى، يمكن تحقيقها من تدريس اللّغة العربية، مثل زيادة الخبرة والثّروة اللّغويّة للمتعلّمين، وإكسابهم القدرة على المقارنة وإصدار الأحكام، وتنميّة ميولهم إلى المطالعة الحرّة، وتعريف المتعلّمين بتراثهم الأدبي والعلمي، وغير ذلك.

[1] - ينظر: منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008 ص11؛ وجودت سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن 2001، ص55- 60؛ وسلمان خلف الله: المرشد في التّدريس، جهينة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2002 ص158.

8- ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الخامسة قادرا على[1]:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره، والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

- فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

- تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

9- الأهداف الخاصة بمهارات التواصل اللّغوي في الطور الثالث من التعليم الابتدائي: سأعرض فيما يلي الأهداف الخاصة بكلّ مهارة على حدة.

9-1- **مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي والتّواصل)**: يعدّ التّعبير الشّفوي في هذه المرحلة من أهمّ وسائل التّخاطب والتّواصل مع الغير، وتبادل وجهات النّظر، وإبراز ما يخالج الوجدان من العواطف والأحاسيس، ويرتكز التّعبير على ثلاثة أركان أساسيّة هي[2]:

- الأفكار والمعاني التي تراود الفكر، والتي يسعى المتعلّم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.

- الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادّي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.

- ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها.

ويأتي نشاط التّعبير الشّفهي عقب نشاط القراءة مباشرة، حيث يكون المتعلّم قد اكتسب رصيدا لغويّا يستغله للانطلاق في التّعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه، فالتّعبير يتيح للمتعلّم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النّص استثمارا ينصبّ على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التّراكيب البارزة من النّص، وعلى الصّيغة الصّرفيّة وما تخضع له

[1]- ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

[2]- ينظر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 16.

من تحويلات؛ ممّا ينمّي رصيده الوظيفي فيوسّع مجال تعبيره، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص، ولبلوغ هذا المسعى يتوقّع من المتعلّم أن[1]:

- يعبّر عن مشاعره وذكرياته وتجاربه.
- يحسن الاستماع إلى غيره، ويتدخّل في النّقاش محترما آداب الحديث.
- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره.
- يبرّر حكمه ويعلّق على حكم الآخرين.
- ينمّي ثروته اللّغويّة ويوظّف المكتسب منها.
- يتحلّى بالشّجاعة الأدبيّة أمام أقرانه عند النّقاش، ويلقي الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.

9-2- مهارة القراءة: ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرأه المتعلّم، إذ يتمرّن بواسطته على حسن الأداء وعلى تبيّن وظائف الأساليب، ومختلف علامات الوقف، ويكتشف تقنيّات الكتابة التي تتحكّم في صياغة المضمون ولا يقتصر نشاط القراءة – بالنّظر إلى المقاربة النّصية – على ما سبق ذكره بل يتجاوزه إلى عمليّات نحويّة وصرفيّة وإملائيّة، باعتبار نصّ القراءة ركيزة لعمليّات وممارسات يضطلع بها في الدّرس اللّغوي، ويهدف هذا النّشاط إلى[2]:

- جودة القراءة المعبّرة عن الفهم.
- القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف.
- القراءة الصّامتة لجمع معلومات عن المكتوب.
- فهم المقروء والتّقرّب من معانيه.
- تجاوز المعنى السّطحي، والوصول إلى المعاني الداخليّة بالاستعانة بالقرائن اللّغويّة وغير اللّغويّة.
- اكتشاف المعنى السّياقي للمفردة والعبارة.
- توظيف التّراكيب النّحويّة المختلفة.
- تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التّصريف والتّحويل في تغيير معنى الجملة وشكلها.

إنّ نشاط القراءة في الطور الثالث الابتدائي فرصة يتدرّب فيها المتعلّم على قراءة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة ويكتسب منها القواعد اللّغويّة (دلالة، نحوا، صرفا، وإملاء) بحسن استثمارها واستغلال مضامينها.

[1]- ينظر: مناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص19، ومناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص 16-17.

[2]- ينظر: نفسه، ص17.

9-3- **مهارة الكتابة**: يستعمل المتعلّم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليوميّة المدرسيّة والاجتماعيّة، وقد تم التصريح في مقدمة كتاب التلميذ «أن التركيز على الكتابة يبقى انشغالا دائما كما يبقى البعد المسيطر، **وما الأبعاد الأخرى إلا** وسائل لتحقيق هذا البعد لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعال في التواصل»[1].

إنّ التركيز على الكتابة له عدة أسباب منها:

- أن الكتابة نشاط يتمكن المتعلم من خلاله إدماج معارفه ومكتسباته المسبقة مع ما تحقق لديه من تعلمات من النشاطات اللغوية الأخرى لاستثمارها وتوظيفها في إنتاجه الكتابي.

- يعمل نشاط الكتابة على تعزيز وترسيخ المكتسبات والتعلمات المختلفة لدى المتعلم، كما يعتبر الوسط الذي يختبر فيه مدى تمكنه واستيعابه لهذه التعلمات.

- لاكتساب قدرة التواصل الفعال عليه أن يكتسب ملكة نصية يستطيع بها فهم وقراءة النصوص المتنوعة للإنتاج (الكتابة) على منوالها، ولتحقيق مقاصده المختلفة والمتنوعة، ولأننا لا نتكلم ولا نتواصل إلا بالنصوص ولتتداول هذه النصوص في المجتمع ويتحقق التواصل بشقيه الشفوي والكتابي ينبغي أن تتوفر لدى المتكلمين (أطراف التواصل) هذه الملكة النصية التي تجعلهم قادرين على فهم وإنتاج وحدات كلامية نصية[2].

- الكتابة نشاط يستثمره المتعلم في إدماج معارفه ومكتسباته المختلفة انطلاقا من قواعد الكتابة الواضحة مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية وكيفية تقسيم النص المنتج، وصولا إلى كتابات نصية إبداعية بأساليب لغوية مختلفة في قوالب نصية متنوعة.

- مطالبة المتعلم بالكتابة، وذلك بتسجيله لردود أفعاله إزاء النص المدروس، أو تقديم تصور لنهاية ثانية لهذا النص أو تلخيصه، أو التعبير عن موقف أخر مماثل له، أو تلخيص فكرة أو قضية معينة من النص هي في الأصل نشاطات للإنتاج القرائي، والتعمق في فهم النصوص المقروءة[3].

ويتفرّع نشاط الكتابة إلى: **الخط، والإملاء، والتّمارين الكتابية**، والتّعبير الكتابي.

---

[1]- كتابي في اللغة العربية **للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص3.**

[2]- **ينظر: خولة** طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات العامة، **مرجع سابق، ص168-169.**

[3]- **ينظر:** محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسة البيداغوجية3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة المغرب، ط1، 1998، ص58-59.

9-3-1- **الخطّ**: من أهداف تعليم الخطّ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي[1]:

- تمرين عضلات اليد على إجادة الخطّ، وسرعة الكتابة.

- رسم الحروف منسّقة بعضها مع بعض من حيث الضآلة والفخامة (التّحكّم في قواعد رسم الحروف).

- استخدام الخطّ في المواقف المدرسيّة، وغيرها للتّعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذّكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخّصات ...).

- تثبيت العادات الحسنة كالنّظام والدّقة والنّظافة وحسن التّرتيب.

9-3-2- **الإملاء**: يسعى المتعلّم إلى الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء الإملائيّة، ويطّبق بعض القواعد تلقائيّا مدركا وظيفة علامات الوقف ومواطن استخدامها، فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التّحريريّة يحقّق منفعة للمتعلّم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة يتدرّب عليها حتّى يستوعبها، ويتعوّد على كتابتها الصّحيحة؛ ليصل في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي إلى[2]:

- إتقان أغلب المهارات الإملائيّة (المد، التّنوين، الألف اللّينة والهمزة ...).

- التّحكم في استخدام علامات الوقف.

9-3-3- **التّطبيقات الكتابيّة**: تبنى التّطبيقات الكتابيّة على المكتسبات القبليّة حيث يوظّف بواسطتها المتعلّم معارفه ويعزّزها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف مدى استيعابه لهذه التعلّمات ولتحقيقه الكفاءات المستهدفة فيسعى المعلّم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إمّا جماعيا أو فرديا، والتّطبيقات الكتابيّة نوعان[3]:

أ- **فوريّة**: تقدّم للمتعلّم فور تناوله لكلّ ظاهرة لغويّة بغرض تثبيت المعلومات.

ب- **إدماجيّة**: تغطّي كلّ ما تناوله المتعلّم أثناء الأسبوع بنيّة إدماج كلّ التعلّمات، وتهدف التّطبيقات الكتابيّة بنوعيها إلى[4]:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في الحصص الدّراسيّة.

- دعم المكتسبات وتعزيز المعلومات.

- تقويم المعلومات آنيّا قصد تدارك الأخطاء والنّقائص.

---

[1]- ينظر: مناهج الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 19.

[2]- ينظر: نفسه، ص 18.

[3]- ينظر: مناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 20.

[4]- ينظر: مناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 18- 19؛ ومناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق ،ص20.

- استخدام اللّغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.
- اكتساب الدّقة والنّظام في عرض الإنتاج الكتابي.
- تنمّية المهارات اللّغويّة واستخدامها استخداما سليما.

9-3-4- **التّعبير الكتابي**: التّعبير الكتابي فرع من فروع الكتابة، **وهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة، لذلك يتعيّن** على المعلّم أن يحرص على تحقيق الهدف التّواصلي في التّعبير، ومن الأهداف التي يرمي التّعبير الكتابي إلى تحقيقها في هاتين السّنتين ما يأتي:

- استخدام التّعبير الكتابي بغرض التّواصل تبليغا للأفكار والآراء **والأحاسيس.**
- توظيف الرّصيد اللّغوي في وضعيّات جديدة، **وذلك باستثمار الصّيغ، والظّواهر اللّغويّة المدروسة.**
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الرّبط.
- استخدام قواعد اللّغة وضوابط التّعبير الكتابي استخداما سليما.
- تنمّية الخيال وروح الإبداع كتخيّل نهاية قصّة مفتوحة، أو استنطاق مشاهد القصّة المصوّرة.
- الكتابة السّليمة في جميع الأنشطة.

9-3-5- **إنجاز المشروع: هو نشاط يمارسه المتعلّم** في نهاية الأسبوع، **ومدّة** إنجازه لا تقلّ عن أسبوعين وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوّع وسائله، ويعتبر المشروع جملة من المهام يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيّات (المشكلة) خصوصا وأنّه في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي يحتاج إلى التّكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعديّة والختاميّة للانتقال إلى مرحلة التّعليم المتوسط، وهكذا يمكن القول إنّ بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنميّة كفاءات المتعلّم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع كون هذا الأخير يكسب وينمّي عند المتعلّم قدرات جمة منها[1]:

- القدرة الإنشائيّة.
- القدرة على الاندماج والتّفاعل داخل الجماعة.
- احترام رأي الجماعة وعملها وقراراتها.
- الإحساس بالمسؤوليّة، وضرورة الانضباط، واحترام الوقت والآجال، وطبيعة العمل المطلوب.
- حسن التّخطيط والتّنفيذ والتّقييم الذّاتي والجماعي.

[1]- ينظر: مناهج السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 14 .

وللمشروع أهميّة كبيرة في حياة المتعلّم داخل المؤسسة وخارجها، فهي وسيلة لتنميّة قدراته وميوله إلى الكتابة في كلّ المناسبات.

10- نموذج لتسيير أسبوع دراسي لأنشطة اللّغة العربيّة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي:

لقد سبق القول أن الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي هو 8 ساعات و15 دقيقة موّزعة على إحدى عشر حصة كما يلي[1]:

10-1- الحصّة الأولى (قراءة، أداء، فهم): تعدّ حصة القراءة الرّكيزة الأساسيّة للوحدة التّعليميّة حيث يتناول المتعلّم فيها نصّا نثريّا أو شعريّا يتدرّب فيه على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واشتقاق المعاني الظّاهرة والكامنة أثناء قراءته وبعدها، وتتضمن النصوص المختارة كل أنواع الأساليب والأنماط التي تهدف إلى تفتح المتعلم على ظاهرة التنوع واختلاف الأساليب، ويصاحب كل نصّ عدد من الأسئلة متدرجة من أسئلة لاستخراج معلومات بسيطة إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف المعلومات للوصول إلى مقاصد النص من خلال أسئلة الفهم "أفهم النص"، وتسعى هذه الحصّة إلى تحقيق الأهداف التّاليّة[2]:

- قراءة النّصوص قراءة مسترسلة، ومعبّرة باحترام علامات الوقف.
- استخدام قرائن لغويّة، وغير لغويّة لتحديد معاني الكلمات الجديدة.
- عرض الفهم، ومقارنته بفهم الآخرين.
- التّعرف على موضوع النّص وعلى الجوانب المعالجة فيه.
- التّعرف على المجموعات الإنشائيّة (العناوين، الفقرات).

ولنجاح هذه الحصة يمكن للمعلّم أن يستفيد بالتّوجيهات الآتية:

- إعداد الحصة إعدادا جيّدا باعتماد ما أمكن أسلوب حلّ المشكلات للانطلاق من تصوّرات المتعلّم.
- أداء النّص بطريقة نموذجيّة ليقتدي به المتعلّم.
- الاهتمام بمرحلة فهم المسموع.
- الاهتمام بالقراءات الفرديّة، والتّركيز عليها بالمتابعة المستمرة والتّوجيه السّليم.
- تخيّر الأسئلة الموجهة لتحريك التّفكير الإيجابي عند المتعلّم.

---

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص11 وما بعدها.

[2]- ينظر: نفسه، ص16.

- تشجيع المتعلّم على إبداء الرّأي وتقبّل الرّأي الآخر.

- دعوة المتعلّم إلى اكتشاف الصّلة الرّابطة بين مكوّنات النّص الأساسيّة.

- شرح المقروء ونقده تفاديا لمشاكل التّأويل، وهنا يمكن حث المتعلّمين على استخدام القاموس لإثراء الرّصيد اللّغوي.

- مراعاة التّكامل وفق المقاربة النّصّية مع توفير الوسائل التّعليميّة.

10-2- **الحصّة الثّانية (تعبير شفوي وتواصل)**: التعبير الشفهي من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النظر وإبراز ما يخالج الوجدان من العواطف والأحاسيس، ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان أساسية:

- الأفكار والمعاني التي تراود الفكر، والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.

- الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.

- ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها.

ويستقي المتعلم كلّ هذا من نص القراءة، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلم، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من انسجام وتماسك في الأفكار، ولهذا يمارس التعبير الشفهي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكّنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره، فالتعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التراكيب البارزة في النص، وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص.

ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم أن:

- يعبّر عن مشاعره وأحاسيسه وذكرياته وتجاربه.

- يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخل في النقاش محترما آداب الحديث.

- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره.

- ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها.

- يبرر حكمه ويعلق على حكم الآخرين.

- ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسبات منها.

- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش، وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.

وينجز التعبير الشفوي والتواصل من خلال محطة "أعبر"[1] عقب حصة القراءة وانطلاقا منها لتفعيل التخاطب والتواصل، وإبداء الرأي، والتعبير عن العواطف والأحاسيس ، فبعد أن يقرأ المتعلّم النّص ويتعرّف على مضمونه، وعلى الرّصيد، والصّيغ، والتّراكيب التي يتضمّنها يوظّف ذلك في إنتاجه الخاص، حيث يستلهم المتعلّم أفكاره ويستقي ألفاظه من نصّ القراءة الذي يجد فيه مددا فيّاضا ينمي به محصوله اللّغوي، وينتفع به في التّعبير.

ويمكن للمعلّم أن ينجز هذا النّشاط بـ[2]:

- طرح أسئلة توجيهيّة تتعلّق بنصّ القراءة تدفع المتعلّم إلى التّعبير، فيحلّل ويعلّق ويستخلص ما لم يصرح به النّص.
- مطالبة المتعلم بإبداء رأيه فيما يطرحه النّص من أحداث وقضايا.
- يتصوّر المتعلّم نهاية أخرى للنّص إذاكان يروي مثلا حدثا أو قصّة.

ولبلوغ الأهداف المرجوّة من هذه الحصّة يمكن للمعلّم أن يهتدي بالتّوجيهات الآتية[3]:

- اتخاذ موقف الموجّه والمرشد في هذا النّشاط، فلا يتدخّل إلاّ لإثارة المتعلّمين واستفزازهم للتّعبير حتّى يكون المتعلّم بذلك هو الفاعل.
- ترك المتعلّمين يعبّرون بكلّ حرّية ودون مقاطعة.
- الحرص على ألا تتحوّل حصّة التّعبير إلى حصة محادثة (سؤال وجواب).
- العمل على تحقيق الغرض الأساسي من نشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل، وهو تمرين المتعلّمين على الكلام بسهولة ويسر وطلاقة.
- تحفيز المتعلّمين على التّعبير السّليم والجميل بتسجيل تعابيرهم ما أمكن على السّبورة لتكوين نصّ مشترك.

10-3- **الحصة الثّالثة:** (**قراءة واستثمار النّص، القواعد اللّغويّة وتطبيقاتها**): مدّتها ساعة ونصف تهدف هذه الحصّة إلى تعزيز المهارات القرائيّة المكتسبة سابقا، وتمييز الآليّات التي تخضع لها اللّغة بدراسة بعض المبادئ النّحويّة، وإنجاز تطبيقاتها بعدما كان تناولها ضمنيّا خلال السّنوات الماضيّة (من السّنة الأولى إلى السّنة الثّالثة).

إنّ قواعد اللّغة تزوّد المتعلّم بما يحتاجه للتّعامل مع المقروء فهما وأداء، وترسّخ في ذهنه القوالب اللّغويّة التي تمكّنه من التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي، فهو يطبّقها ويتدرّب عليها في كلّ ما يقوم به من أنشطة لأنّها الرّكيزة

[1] - ينظر: كتاب التلميذ للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص04.

[2]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص 16.

[3]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص17.

الأساسيّة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللّسان[1]، ويتمّ ذلك باستغلال نص القراءة في تقديم الظاهرة النحوية أو الصرفية وتحليلها من محطة "أتعرف على"[2] بما يحتويه من ظواهر نحويّة، فتُستخرج وتُقارن بينها وبين غيرها ممّا هو في رصيد المتعلّم؛ ليكتشف النّموذج الجديد ويستنتج ضوابطه، ويربطه مع بقيّة الظّواهر السّابقة؛ ليوظفه بعد ذلك في جميع الأنشطة اللّغويّة الأخرى، ولتحقيق ذلك يمكن أن يسترشد المعلّم بالآتي[3]:

- إثراء المادة العلميّة (أثناء الإعداد) بمعلومات مستمدّة من سندات خارجيّة.
- تشويق المتعلّم لدراسة القواعد النّحويّة وتحسيسه بجدواها.
- المزاوجة بين القراءتين الأدائيّة والوظيفيّة مع التّركيز على الثّانيّة للوصول بالمتعلّم إلى اكتشاف الظّاهرة النّحويّة المقصودة.
- تحفيز المتعلّم للوصول إلى الاستنتاج التّدريجي السّليم للقاعدة.
- إنجاز التّطبيقات فوريّا بغرض دعم المكتسبات وتثبيتها.
- الاهتمام بالعلاج الفردي أثناء التّطبيق عليها.
- الابتعاد عن حفظ القواعد النحويّة والتّركيز على توظيفها عمليّا.

10-4- **الحصّة الرّابعة: قراءة استثمار النّص (إملاء أو صرف أو تطبيقات)**: وتهدف إلى تدريب المتعلّم من خلال القراءة واستثمار النّص على اكتشاف القواعد الإملائيّة، أو الصّرفيّة بالتناوب أسبوعيّا، وإنجاز التّطبيقات حيث يُركّز في هذه الحصة على متابعة المتعلّم في تطبيق القواعد الإملائيّة والحرص عليها، أمّا دروس الصّرف فيراعى فيها الوضوح والتّبسيط والإكثار من النّماذج والتّطبيقات، وخاصّة التّحويلات منها، ويحرص المتعلّم مع هذه التّطبيقات على توظيف تلك القواعد كتابيّا؛ لتحقيق مبدأ الإدماج.

ولنجاح هذه الحصة (قراءة، صرف، إملاء) يمكن للمعلّم أن يعود إلى التّوجيهات المقدّمة في الحصة الثّالثة بالإضافة إلى ما يأتي[4]:

- عرض الجملة المتضمّنة للظّاهرة الإملائيّة أو الصّرفيّة بخطّ واضح على السّبورة، وضبطها بالشّكل مع تلوين الكلمات الدّالة عليها.

---

[1] - ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص17.

[2] - كتاب التلميذ للسنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص04

[3] -ينظر: نفسه، ص 18.

[4] - ينظر: نفسه، ص 18- 19.

- اختيار القطع الإملائيّة الملائمة التي تتضمّن الظّاهرة المدروسة، والتي تكون مناسبة لمستواه من حيث الحجم واللّغة.

- تثبيت لوحات في القسم تحمل القاعدة الإملائيّة أو الصّرفيّة المدروسة.

- تكليف المتعلّم بالكشف عن الكلمات الخاطئة فيما يصادف، أو جمع كلمات تجسّد الظّاهرة المدروسة في المجلات والصّحف.

10-5- **الحصّة الخامسة (المحفوظات والأناشيد)**: تعد المحفوظات في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لما سبق تناوله في السنة الرابعة، ويتم اختيار موضوعاتها من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى، إذ يشترط أن تتوفّر في مجملها على الخصائص اللفظية الموحية، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة، على أن يتميز شعرها بالوزن الموسيقي الخفيف؛ لجذب انتباه المتعلم وإثارة عواطفه لينفعل معها، ويقبل عليها حفظا وإنشادا.

ويهدف هذا النشاط لتنمية الذاكرة، والقدرة على الحفظ، وتحسين التذوق الفني والأدبي، والتدرب على الإلقاء وتجديد النشاط، وامتلاك نصيب في الرصيد اللغوي، وتعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفهي والكتابي بما يستفاد من أفكار ومعان وصور، كما تسعى الأناشيد والمحفوظات إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التخلص من حالات التردد والخجل والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.

- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.

-تنمية الذوق الأدبي.

- تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص.

ومن بين النّقاط التي يجب على المعلّم مراعاتها عند تقديمه لهذا النشاط ما يلي[1]:

- تدريب المتعلّم على النّطق السّليم لتذليل صعوبات النّطق.

- مراقبة مخارج الحروف وضبط أواخر الكلمات.

- مراعاة الإلقاء السّليم الممتع والمؤثر بتمثّل المحفوظ تمثّلا دالاّ على المضمون.

- غرس الإحساس لدى المتعلّم بأهميّة هذا النّشاط، وتشجيع التّنافس النّبيل.

- الحث على الحفظ للاستفادة به في مواقف التّعبير الحياتيّة.

- استثمار هذا النّشاط في تنميّة الذوق وروح الإبداع لدى المتعلّم.

- التأكيد على القراءة الصّحيحة قبل شرح معانيها وبعده، والحرص على حفظها فور دراستها.

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة خامسة، مرجع سابق، ص17.

- استخدام الوسائل التّعليميّة (صور معبّرة، جهاز تسجيل، بطاقات...).
- تنويع طريقة عرض النّشيد (الكتاب، السّبورة، المطبوعة، السّمع).

ويمكن تناول حصّة المحفوظات أو الأناشيد وفق الخطوات الآتية[1]:

- التّمهيد المشوق لموضوع المحفوظات أو الأناشيد.
- **قراءة المعلّم** قراءة معبرة ومشخّصة للمعنى.
- قراءات فردية لبعض المتعلّمين المتميّزين في **القراءة**.
- تناول مضمون القطعة تناولا إجماليّا **يركّز** فيه على شرح بعض المعاني الصّعبة، **وإبراز ما فيه من قيّم**.
- **ترديد المتعلّمين للقطعة فرادى**.
- **الأداء الجماعي للقطعة**.
- **تمثّل** معاني المحفوظة **أو النّشيد** بحركات **ملائمة وصوت مناسب**.

10-6- **الحصّة السّادسة (تعبير كتابي)**: التعبير الكتابي إلى جانب الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية فرع من فروع الكتابة، ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة، **يجنّد فيه المتعلّم** مكتسباته **مجسّدا** أفكاره معبّرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيّته، حيث يتطرّق إلى موضوعات مستقاة من واقعه المعيش عاكسة مجالات حياته واهتماماته، فيسهم في تنميّة **إبداعاته**، وتوسيع خياله بممارسة التّعبير الكتابي بشقّيه **الوظيفي والإبداعي**، ويعتبر هذا النشاط أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة باعتبار أنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم **مكتسباته السابقة**، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف **والعلامات الفقرية**؛ لينتج نصا سليم المبنى وصحيح المعنى في وضعيات وقوالب مختلفة.

ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي:

- توظيف الرصيد المفرداتي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 18.

- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.

- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.

10-7- **الحصّة السّابعة (مطالعة)**: المطالعة عملية عقلية تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة، قصد التعرف على معطياتها والاستفادة منها في تنمية القدرة على الاستيعاب، وتتبع تفاصيل المقروء، وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها.

تحقق المطالعة الموجهة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي مجموعة من الأغراض التعلمية المختلفة تتمثل في:

- فهم المقروء مهما كان شكله وحجمه.
- إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.
- انتقاء المقروء.
- اكتساب جملة من القيم والمبادئ والتوجهات وفق طبيعة النصوص المقروءة.
- اكتساب الميل نحو المطالعة وحب القراءة الذاتية، والاستقلال تدريجيا في الحكم على نتائج تعلمه.
- استعمال أساليب التلخيص وتحديد أفكار النص والبحث عن نهايات أخرى.
- بناء معارف المتعلم بناءً يخدم الكفاءات المستهدفة في نشاط اللّغة، بتنوّع الأهداف المرجوّة منها لذا تم تصنيفها إلى[1]:
- مطالعة لاكتساب المهارات القرائيّة، كالاسترسال، والسّرعة، واحترام علامات الوقف.
- مطالعة للمتعة الذّهنية؛ أي الاستمتاع بمضمون النّصوص وأساليبها.
- مطالعة وظيفيّة تمكّن المتعلّم من الحصول على المعلومات وقت إنجاز البحوث التي يكلّف بها.

ويجرى هذا النشاط داخل القسم أو خارجه بتحسس مجموعة من السندات المتنوعة (قصص، مجلات، جرائد كتب) لتحقيق ما ذكر من أهداف.

10-8- **الحصّة الثّامنة (خط)**: الخط أداة لتسجيل الأحداث فهو وعاء لحفظ اللفظ والمعنى معا.

يسعى المعلّم في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات القبليّة للمتعلّم آخذا بيده لإتقان الخطّ وغرس بعض العادات السّليمة المتّصلة بالنّظام، والنّظافة، والدّقة، وحسن التّرتيب.

ولهذا يحث منهاج الطور الثالث من التعليم الابتدائي على تجويد الخط باعتباره فنا يمارسه المتعلم في سياق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة، ووصولا إلى الوضوح والأناقة من جهة أخرى.

---

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص19.

10-9- **الحصة التّاسعة:(تطبيقات إدماجية)**: تجسّد التّطبيقات الإدماجيّة إيجابيّة المتعلّم في عمليّة التّعلّم حيث يشارك فيها ذاتيّا، ففي هذه الحصة يسعى المعلّم إلى حثّ المتعلّم على استثمار تعلّماته النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة المكتسبة خلال دراسته للوحدة التّعليميّة، واستغلالها في وضعيات مناسبة، وأشير إلى أن نشاط الإدماج يرافق إنجاز المشاريع.

فمن خلال هذه التّطبيقات، يتوصّل المعلّم إلى كشف مدى استيعاب المتعلّمين للظّواهر المدروسة ويساعدهم على تدارك عجزهم، و يسعى إلى توجيههم لتصحيح أخطائهم فوريّا.

10-10- **الحصّة العاشرة (تصحيح التّعبير الكتابي)**: يقوم المعلّم بتصحيح مواضيع التّعبير خارج القسم ليبدي ملاحظاته ويقدّرها وفق شبكة التّقويم التي يمكن أن تتضمّن المقاييس والمؤشرات الآتية[1]:

- الوجاهة: التّقيد بالموضوع واستعمال المعلومات الصّحيحة.
- الانسجام: ترتيب الأفكار وترابطها.
- الإحالة: الإلمام بعناصر الموضوع.
- سلامة اللّغة: الاستعمال السّليم للّغة (نحو، صرف، إملاء).

10-11- **الحصّة الحادية عشر (إنجاز المشروع)**:

يهدف هذا النشاط إلى ممارسة الإدماج للمكتسبات السابقة في قوالب وأطر كتابية تمكنه من التواصل الكتابي وفق مقتضى المحور ومتطلبات الوضعية.

ويعتبر المشروع دعامة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات باعتباره نشاطا إدماجيا، ووسيلة فعّالة لتنميّة الكفاءات في إطار فردي وجماعي، ففيها يواجه المتعلّم وضعيّات تتيح له إدماج مكتسباته وإعطائها بعدا وظيفيّا، فهو يبحث عن المعلومات بجهده الذّاتي وتفكيره المنظّم فيبادر ويتفاعل مع الآخرين ممّا يكوّن شخصيته ويعوّده الاعتماد على النّفس وعلى العمل الجماعي لإنجاز عمل مفيد، وينجز المشروع الكتابي بالوسائل المتاحة داخل المدرسة جماعيا أو فرديا بما يتطلبه من وقت للإعداد والتّخطيط والإنجاز والتقويم، ويمكن أن يعدّ المعلّم هذه الحصّة بالطريقة الآتية[2]:

- يحدّد الكفاءة المراد تنميّتها.
- يطلب من المتعلّمين في حصة سابقة بإحضار وسائل إنجاز الموضوع.
- يجعل المتعلّم في وضعيّة مشكلة تمهيدا للموضوع.

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 20.

[2] - ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص23.

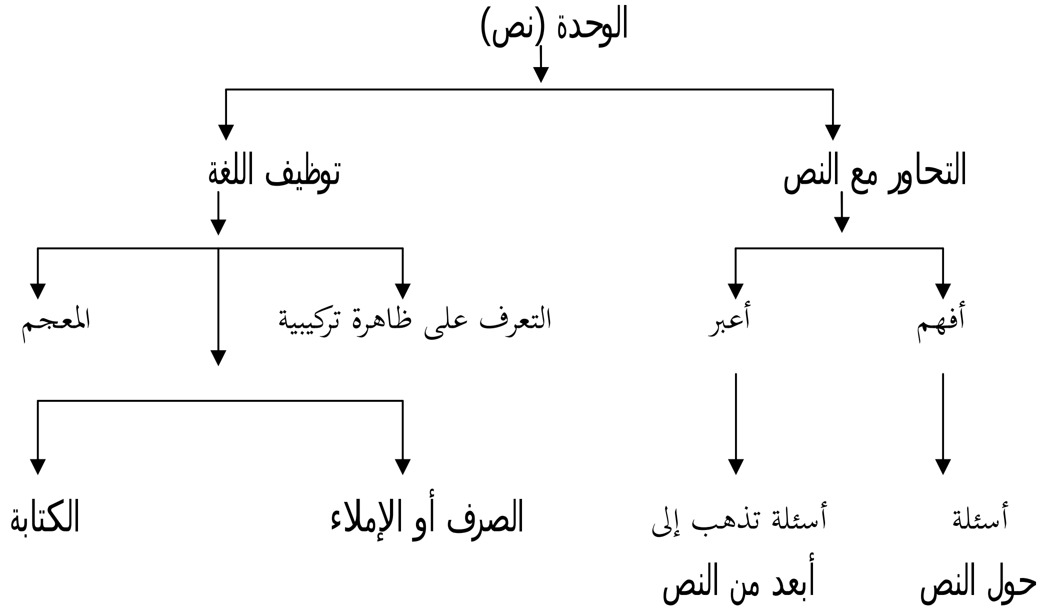
- يكشف عن موضوع المشروع، ويخبر المتعلّمين عن مراحل إنجازه والمدّة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.
- يفوّج المتعلّمين حسب رغباتهم ما أمكن، ويحدّد عمل كلّ فوج.

11– نموذج لوضعيات تسيير وحدة تعليمية:

إن الوحدة التعليمية تتكون من محطتين متكاملتين، هما محطة الفهم تليها محطة اللغة، فالوحدة التعليمية تتكون من نص للقراءة متبوع بأسئلة متدرجة، من أسئلة مباشرة إلى أسئلة تدفع المتعلم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص[1].

وفي التعبير الشفوي تدرج أسئلة من نوع آخر، تعمل على استثارة المتعلم وإتاحة الفرصة للتعبير بحرية ومعرفة رأيه في قضية معينة لتذهب به أبعد من النص[2].

وتعتبر محطة اللغة محطة لا تنفصل على النص بل تستمد منه، ويتم تسيير الوحدة التعلمية من خلال أسبوع دراسي، ويمكن أن نمثلها بيانيا بالشكل الآتي[3]:



الشكل(25): **مكونات وحدة تعليمية.**

---

[1]- ينظر: دليل الكتاب، مرجع سابق، ص4.

[2]-ينظر: نفسه، ن ص.

[3]- ينظر: نفسه، ص7.

ولنبيّن كيفية تسيير أسبوع دراسي في مادة اللغة العربية من خلال وحدة تعليمية اخترنا الوحدة الثانية من محور الأيام الوطنية والعالمية، وفيما يلي سأعرض السند المقترح من طرف الأستاذ:

- السند المقترح من طرف الأستاذ:

"في إحدى ليالي الشتاء الباردة في بداية شهر ديسمبر، وبينما كنت أصغي مع أمي إلى حصة "مع الحدث" في الإذاعة، فإذا بالمذيع يستهل بعد الترحيب بعنوان الحصة: عيد المرأة.

في كل عام تتوجه المرأة بملء فيها إلى زوجها وأبيها وأخيها الرجل مطالبة إياه بأن يرفع يده عن حريتها، ويكف عن ظلمها، ويسد فاه عما يهينها ويحط من كرامتها، كما تناشد قادة العالم من حكام وساسة ومفكرين بأن يعتنوا بوضعها المتخلف المزري، فيكونوا من الساعين إلى تعليمها تعليما مكتملا، ويتيحوا لها فرص العمل الشريف الرامي لضمان الحياة الكريمة لها أسوة بأخيها الرجل.

كما نسمع في الزمن الحالي أنّ خطابات وجهت إلى المرأة نفسها من الرجل ذاته يطالبها بأن تتحد مع بنات جنسها وتنفض عن أنفسهن غبار الذل والتخلف.

وهذا اليوم هو المناسبة المثالية لاستعراض تقدم الأنشطة التي تقام لصالح مساواة المرأة، وتقييم التحديات التي يجب على النساء التغلب عليها في مجتمع اليوم، وتقدير التدابير التي تم اتخاذها لتحسين وضع الإناث والاحتفال بنضالهن من أجل المساواة.

تعجبت أنا وأمي من مناسبة هذا الموضوع في مثل هذا اليوم حتى تدخل المذيع مستدركا: "نعتذر لمستمعينا الأفاضل عن هذا الخطأ التقني الذي نتج عنه تقديم هذه الحصة المسجلة في الثامن من شهر مارس السابق، ونعدكم بالحديث عن الموضوع ذي الأبعاد المهمة ولكن في مناسبته.

همست أمي متعجبة: وهل يجب أن نتذكر المرأة في يوم واحد فقط من كل سنة؟ يا له من عذر".

يتم التعاطي مع هذا السند من خلال إحدى عشر حصة كما ذكرنا سابقا، وسأقدم فيما نماذج لكيفية تسييرها.

المحور: الأيام الوطنية والعالمية. النشاط: قراءة (أداء – فهم – إثراء) تعبير شفوي وتواصل.

الوحدة: الثانية. الموضوع: عيد المرأة.

الكفاءة المستهدفة: تنمية إنتاجية الفعل القرائي.

المراحل		النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق		- في كل سنة من شهر مارس تحتفل النساء بعيد مميز لهن، ما هو هذا العيد؟ وما تاريخه بالضبط؟	- ماذا يعني لك أن تحتفل المرأة بعيد خاص بها؟
بناء التعلمات	فهم المسموع	- قراءة نموذجية بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة)، والمتعلمون ينصتون * بم تطالب المرأة الرجل؟ * ماذا تطلب المرأة من قادة العالم؟ * ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟	- في رأيك لماذا نحتفل بعيد للمرأة ولا نحتفل بعيد للرجل؟
	القراءة	- يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة. * لماذا تطالب المرأة بأن تكون متعلمة؟ * ما العبارة الدالة على أن المرأة كانت وما زالت تعيش حياة ذليلة؟ - يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرات النص قراءة مسترسلة سليمة باحترام الوصل وعلامات الوقف. - يتدخل المعلم من حين إلى آخر لتذليل بعض الصعوبات القرائية التي قد تعيق المتعلم في أدائه. - كما يشرح آنيا بعض المفردات الصعبة (الموالي، ملء فيها، تناشد، المزري، أسوة) وذلك بتسييقها في جمل مفيدة. - مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة: * هل تحتفل المرأة وحدها بعيدها؟ من يحتفل معها؟ * ما هو الضرر الذي ألحقه الرجل بالمرأة حتى تطالبه برفع مظالمه عنها؟ * ماذا تطلب المرأة من مجتمع الرجال؟ * بعض الناس يطالبون المرأة بأشياء، ماهي؟ * ماذا ينفع إتحاد النساء مع بعضهم البعض؟ * بم تطالب المرأة الرجل؟ * ماذا تطلب المرأة من قادة العالم؟ * ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟	- القراءة السليمة للنص. - توظيف المفردات الصعبة في جمل مفيدة.
الاستثمار		- المرأة هي أمك، أختك، ومعلمتك فما هو جوابك نحوها؟ لماذا في رأيك؟	- قدم نصائحك لشخص سمعته يهين المرأة، فماذا تقول له؟

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: قواعد نحوية

الموضوع: الأسماء الخمسة.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على إعراب الأسماء الخمسة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- من هو الرجل بالنسبة للمرأة حسب نص القراءة؟	- لماذا مرة قلنا أخوها ومرة قلنا أخيها؟
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من نص القراءة: * تطالب المرأة بملء فيها الرجل بأن يكف عن ظلمها. * الرجل هو زوج المرأة أو أبوها أو أخوها. * يجب على الرجل أن يكون ذا مروءة ويعامل المرأة معاملة حسنة. - يقرأ المعلم الأمثلة بعد تسجيلها على السبورة ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. - يطلب المعلم من المتعلمين تعيين الأسماء الخمسة في الأمثلة السابقة. - كما يطلب تعيين الحالة الإعرابية لكل اسم من الأسماء الخمسة (فيها، أبوها، أخوها فاه، ذا). - ثم تعيين علامة الإعراب في كل حالة. - الوصول بالمتعلمين لاستنباط القاعدة التالية: ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء.	- أذكر الأسماء الخمسة التي تعرفها. - بم ترفع الأسماء الخمسة؟ بم تنصب؟ بم تجر؟
الاستثمار	- عيّن الأسماء الخمسة ثم أعربها في الجمل التالية: * إن أبانا شيخ فاضل. * حملت القطة جروها بفكيها. * المسلم ذو شرف رفيع. - إنجاز التمارين صفحة 12 من كراس النشاطات اللغوية.	جدوا علاقة الإعراب في كل حالة.

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: قواعد صرفية.

الموضوع: الاسم المنقوص.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على الاسم المنقوص واستعماله.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- كيف كان وضع المرأة حتى تطالب بتحسينه؟	- هات كلمات أخرى مثل كلمة "المزري".
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين عبر الأسئلة لاستنباط الأمثلة التالية **من نص القراءة**: * اليوم العالمي للمرأة الموالي للثامن مارس من كل سنة. * **العمل الشريف الرامي لضمان الحياة الكريمة للمرأة.** * في الزمن الحالي نسمع بخطابات موجهة للمرأة. * يجب على الرجل أن يكون مساويا للمرأة في كل شيء. - **يسجل المعلم** الأمثلة على السبورة ويقرأها ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. - يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الكلمات التي ختمت بياء أصلية فيها (الموالي، الرامي، الحالي، المساوي). - لاحظ ماذا يحدث للاسم المنقوص بعدما نحذف "ال" **التعريف منه.** * **الثامن مارس هو يوم موال لعيد المرأة.** * **العمل الشريف هو عمل رام لضمان الحياة الكريمة للمرأة.** * الرجل مساو للمرأة في كل أحواله. - يتوصل المعلم مع المتعلمين إلى استنباط القاعدة التالية: الاسم المنقوص هو اسم مختوم بياء أصلية فيه ما قبلها مكسور، وتحذف الياء عندما يجرد هذا **الاسم من "ال"التعريف.**	- هات ثلاث أسماء منقوصة ووظفها في جمل.
الاستثمار	- عين الاسم المنقوص فيما يلي ثم اكتبه دون "ال": * تكثر المراعي في الريف. * يحكم القاضي بالعدل. * **ترقى الشعوب بالفكر السامي.** * لا تُؤمِّن الفاشي بالسر. - **إنجاز التمارين صفحة 58 و 59 من كراس النشاطات اللغوية.**	- ما هو الاسم المنقوص؟ - ماذا يحدث له عندما يكتب دون "ال"؟

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: مطالعة موجهة.

الموضوع: من رأفة الفقراء، ص28.

الكفاءة المستهدفة: إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- ما هو عنوان آخر قصة تناولتها؟	- ما هي العبرة التي استقيتها منها؟
بناء التعلمات	- قراءة القصة من طرف المعلم بالتنغيم المطلوب لشدّ انتباه المتعلمين. - توجيه المتعلمين لقراءة النص قراءة متبصرة. - ضرورة إقناع المتعلم بأن النص هو السند في استنباط الفهم الصحيح المراد الوصول إليه. - غرس منهجية استعمال الكناش لتدوين المصطلحات الجديدة عليهم. - مناقشة عبر إثارة بعض الأسئلة ومنها: * ما نوع هذا النص؟ * ما الإطار الزماني والمكاني للقصة؟ * من هم أبطال هذه القصة؟ * بم وصف الكاتب "راحيل" بطلة هذه القصة؟ * ما الدافع الذي جعل "راحيل" تساعد هذا الفتى رغم خطورة ما قامت به؟	- لماذا كانت "راحيل" هي البطلة في هذه القصة؟
الاستثمار	- صف شعورك بعد أن قدمت مساعدة لشخص هو في أمس الحاجة لها.	- بم تنصح من لا يحب مساعدة الآخرين؟

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: تعبير كتابي **"تحرير"**

الموضوع: ملء استبيان.

الكفاءة المستهدفة: توظيف المكتسبات.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- هل سبق لك وأن شاهدت عون إحصاء زار منزلك؟ - كيف قام بعمله؟ (توجيه أسئلة محددة وتدوين الإجابات).	- لماذا يقوم عون الإحصاء بهذا العمل؟
بناء التعلمات	- لانجاز استبيان يجب: * تحديد الهدف من هذا الاستبيان. * تحديد أسئلة معينة وقصيرة. * تحديد الإجابات قدر الإمكان وعلى المستبين إبداء رأيه بأن يختار الإجابة التي تناسبه. * الدراسة: حصر النتائج المتوصل لها وتقديم ملاحظات دقيقة حولها. - تطبيق: - هل يوجد من يشجعك دائما على تحقيق نتائج أفضل في دراستك؟ نعم / لا. - من هذا الذي يشجعك؟ أم / أب / أخ / أخت / صديق / آخر..... - هل تحب أن تراجع دروسك؟ لوحدك / رفقة زميلك. - في المراجعة هل تعتمد على؟ الفهم / الحفظ. - ما هي المادة التي تميل لها كثيرا؟ الرياضيات / اللغة العربية / أخرى.... - هل ترى أن اللغة الفرنسية مهمة بالنسبة إليك؟ نعم / لا.	- ما الفائدة من هذا الاستبيان؟
الاستثمار	- مطالبة المتعلمين بتكوين أفواج عمل لإنجاز استبيان في موضوع من اختيارهم.	عرض نماذج وتصحيح الأخطاء

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: إنجاز مشاريع – تصحيح التعبير الكتابي – نشاطات إدماجية.

الكفاءة المستهدفة: يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل، يدمج مكتسبات الوحدة، ينجز مشروعا كتابيا.

إنجاز المشاريع	تصحيح التعبير الكتابي	نشاطات إدماجية
- يعتمد المعلم النص الموجود في كتاب التلميذ صفحة 24. - يقدم شكل المطوية. - يشارك تلاميذه في تحديد بنود حقوق الإنسان. - يستكمل إنجاز المشروع. - يتم المشروع في نهاية الفصل.	- عرض نماذج الاستبيان. - قراءة أجودها (المتضمنة معايير ومؤشرات التقويم). - تصويب الأخطاء. - تعليق أحسنها على جدارية القسم.	- انتقاء واختيار مجموعة أنشطة إدماجية تتوافق ومحتوى الوحدة المقدمة ومكباتها النحوية والصرفية.....

12– ملمح التّخرج في نهاية الطّور الابتدائي:

كون الطور الثالث الابتدائي هو آخر سنة من التّعليم في هذه المرحلة يجدر بالمتعلّم أن يكون قادرا على[1]:

- قراءة كلّ السّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، واحترام ضوابط النّصوص من حركات إعرابيّة، وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.
- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.
- فهم الخطاب الشّفوي في وضعيّة تواصليّة دالّة والتّجاوب معه.
- التّعبير الشّفوي السّليم الذي يعكس درجة تحكّمه في المكتسبات السّابقة، والمناسب للوضعيّات التّواصليّة المتنوّعة.
- كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيّات والتّعليمات.

[1]- ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ المدرسة الابتدائيّة الجزائرية تعمل على تمكين المتعلّمين من التّحكم في القدرة على القراءة الميسّرة والتّواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، وذلك عن طريق ممارسة الأنشطة اللّغويّة المتمثّلة في التّعبير الشّفوي والتّواصل، القراءة والمطالعة، القواعد، الكتابة، المحفوظات والأناشيد، ونشاط الإدماج، وهي كلّها تسعى إلى تنميّة مهارات التواصل اللغوي الأربعة (مهارة الاستماع، مهارة التحدّث، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، بما يتماشى والمقاربات البيداغوجيّة المعتمدة في مناهج اللّغة العربيّة للطّور الابتدائي، لاسيما المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة.

13- الدراسة الميدانية:

تقوم الدراسة المتبعة في إنجاز هذا الجزء على شقين: الأول خاص بمميّزات أفراد العيّنة المستجوبة من حيث الجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في المهنة، والثاني عبارة عن استبيان موجه للسادة الأساتذة للوقوف على مدى فاعلية التواصل باللغة العربية السليمة.

بعد الاطلاع على ما تحمله السندات التعليمية من منهاج وكتاب مدرسي، وثيقة مرافقة، ودليل والخاصة بنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ارتأينا أن نصمم استبيان للتعرف على آراء من يعايشون الفعل التعليمي، وقد احتوت على مجموعة من الأسئلة المغلقة ختمتها بسؤال مفتوح، موزعة على خمسة عشر سؤالا، تم توزيعها على بعض أساتذة المدارس التابعة لولاية الأغواط، للمقاطعات الإدارية الأولى والرابعة والسادسة، وقد تم ذلك بطريقة عشوائية، وبإشراف السادة المفتشين للمقاطعات المذكورة، وبلغت عينة الدراسة 70 أستاذا ممن درسوا تلاميذ الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، وقد تم توزيع هذه الاستبانة في الفترة الممتدة من 2018/03/12 إلى 2018/05/07.

وتمكن أهمية هذه الاستبانة أنها تعتبر تدعيما لما جاء في الشق النظري من هذا البحث.

13-1- وصف الاستبيان:

جاء في مقدمة الاستبيان: "السادة الأفاضل أساتذة اللغة العربية، نلتمس منكم الإجابة على هذا الاستبيان الذي يدخل ضمن أعمال بحث أكاديمي (أطروحة دكتوراه) تحت عنوان: فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي الطور الثالث الابتدائي أنموذجا؛ بهدف تشخيص صعوبات التواصل اللغوي السليم في المحيط المدرسي، ومحاولة إيجاد الحلول لها، ونظرا لعلاقتكم بهذه الدراسة، ارتأينا أن نتوجه إليكم بهذا الاستبيان، للتفضل بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة فيه بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة (X) في خانة المناسبة.

إننا نهدف إلى تعميم استعمال اللغة العربية في شتى المجالات المرتبطة بحياة المتعلم، ولنا فيكم كامل الثقة بأن تدعموا هذا المسعى النبيل خدمة للغة العربية، وتجدر الإشارة إلى أن الإجابات ستكون سرية، ولا تستعمل إلا للغرض العلمي، ولكم مني جزيل الشكر والتقدير.

وقد تم الاستعانة في تصميم هذا الاستبيان وصياغة أسئلته ودراسة ايجابياته بآراء الأستاذ المشرف، وبعض الأعضاء المحكمين، وكذا بعض البحوث الأكاديمية، وسترد تلك الأسئلة مفصلة في جداول تفريغ البيانات اللاحقة كما سيتم عرض الاستبيان ضمن ملاحق البحث[1] رفقة قائمة الأعضاء المحكمين[2].

13-2- أهداف الاستبيان:

تعددت أهداف الاستبيان في معرفة:

- مميزات أفراد العينة من حيث الجنس، المؤهل العلمي، التخصص والأقدمية في التعليم، والتكوين أثناء الخدمة وهذا ما تمثله المجموعة الأولى من الأسئلة وهي غير مرقمة.

- الوقوف على أهم العوامل المؤدية إلى إشكالية التواصل اللغوي السليم في الوسط التربوي بالمدرسة الابتدائية من أجل تشخيص الصعوبات، ومحاولة إيجاد الحلول لها.

13-3- توزيع البيانات:

وزع الاستبيان في ثلاث مقاطعات إدارية (المقاطعة الأولى، المقاطعة الرابعة والمقاطعة السادسة) بولاية الأغواط على مجموعة من أساتذة اللغة العربية ممن درّسوا تلاميذ أقسام الطور الثالث من التعليم الابتدائي بمساعدة السادة مفتشي المقاطعات المذكورة، حيث بلغ عدد النسخ الموزعة (70 سنة) استرجعت منها 64 نسخة، وبالتالي سيتم حساب النسب وتحليل الإجابات بالاعتماد على النسخ المسترجعة فقط من خلال:

- قراءة كل الأجوبة.
- تفريغ البيانات في جداول إحصائية.
- تحديد التكرارات والنسبة المؤوية، ووضعها في جداول خاصة.

وقد تم حساب النسب كما يلي: النسبة= $\frac{1}{6} \times$ ن حيث ن: هي عدد التكرارات، 64 هو: عدد النسخ المسترجعة.

- القيام بعملية التحليل الإحصائي لهذه الجداول، ومناقشتها واستخلاص النتائج العامة.

---

[1] - ينظر: الملحق رقم (3).

[2] - ينظر: الملحق (4).

13-4- قراءة البيانات وتحليلها:

13-4-1- تحليل القسم الأول من الاستبيان:

أ- متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	21	% 32.81
إناث	43	% 67.19
المجموع	64	% 100

جدول رقم (3): الأساتذة المشاركون في الاستبيان حسب الجنس.

من خلال الجداول يتضح أن نسبة 67.19 % من مجموع المستجوبين من جنس الإناث، مما يدل أن هذه الفئة لها توجه نحو وظيفة التعليم أكثر من جنس الذكور، **كونها** تناسب الإناث أكثر من الذكور حسب رأيي.

ب– المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	ذكور	النسبة	إناث	النسبة
ثانوي+ تكوين	05	% 7.81	03	% 4.69
المدارس العليا للأساتذة	05	% 7.81	09	% 14.06
ليسانس	09	% 14.06	30	% 46.86
ماجستير	02	% 3.12	00	% 00
دكتوراه	00	% 00	01	% 1.56
المجموع	21	% 32.81	43	% 67.19

جدول رقم (04): المؤهل العلمي للفئة المستجوبة.

يتضح أن نسبة الحاملين لشهادة ليسانس يمثلون غالبية الفئة التي تم استجوابها، والذين درسوا **تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي بمجموع:** 60.92% **و** 21.87% **من خريج المدارس العليا،** أي ما مجموعة 82.82% وهي نسبة موفقة، وهذا مرده أن وزارة التربية الوطنية تشترط شهادة ليسانس في مسابقة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي.

ج– التّخصص:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
اللغة والأدب العربي	25	% 39.06
تخصص آخر	39	% 60.94

الجدول رقم (5): نوع التخصص للفئة المستجوبة.

يتضح أن نسبة 60.94 % من الأساتذة المستجوبين وخاصة المتحصلين على شهادة ليسانس تخصصوا في شعب من غير شعبة اللغة والأدب العربي، فمنهم من تحصل على ليسانس في البيولوجيا، **ومنهم من تحصل على** ليسانس في علم الاجتماع، ومنهم من تخصص في الفنون، ومنهم من تخصص العلوم السياسية، بمعنى أن كل من **يحمل شهادة ليسانس مهما كان توجهه** يحق له أن يدرس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما يجعل المعلم يلجأ إلى استعمال العامية في كثير من الأحيان، **فليس بمقدور معلّم اللّغة على حدّ** تعبير **- ميشال زكريا- «أن يعلّم مادته ما لم يكن ملمّا** ببنى اللّغة، **وبتنظيم القواعد القائم ضمنها»**[1].

د– الرتبة والخبرة المهنية:

الرتبة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
أستاذ م. ابتدائية	05	03	08	%12.5
أستاذ رئيسي	03	08	11	%17.19
أستاذ مكون	13	32	45	%70.31

جدول رقم (6): الرتبة والخبرة المهنية للفئة المستجوبة.

يتبيّن أن نسبة 70.31% ممن سلّم الاستجواب لهم أقدمية تفوق 15سنة **(أساتذة مكونين)، وهذا** سببه في نظرنا أن معظم السادة مديري المؤسسات التعليمية يقومون بإسناد أقسام الامتحان إلى ذوي الخبرة، كون نسبة النجاح هي معيار نجاحه كقائد هذا من جهة، وعلى أساسها تكون حركة التنقلات السنوية من جهة ثانية.

[1]- **ميشال زكريا**، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، **مرجع سابق، ص 15.**

هـ- هل تلقيت تكوينا حول المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

العبارة	التكرار	النسبة
نعم	49	%76.56
لا	15	%23.44

جدول رقم (07): التكوين حول المقاربات الحديثة في تعليمية اللغة الغربية.

صرح 49 من المستجوبين، أي ما نسبته 76.56% أنهم تلقوا تكوينا أثناء الخدمة (أيام دراسية لا تتعدى مدتها في أغلب الأحيان يوم واحد)، وكل ما يقدم فيها مفاهيم نظرية حول المقاربة النصية، أما النسبة الباقية فيعتبرون أن ما يقدم في الأيام الدراسية هي أمور نظرية لا تعني ولا تسمن من جوع، ولا علاقة له بما نصادفه على أرض الواقع (التكوين لا يخدم الواقع)، إلا أن الواقع أثبت أن أستاذ اللغة ليس في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظريات اللسانية والتعليمية وخاصة في مجال تعليمية اللغات، فليس من يعرف كمن لا يعرف.

13-4-2- تحليل القسم الثّاني من الاستبيان:

أ- ما اللغة التي تستعملها داخل البيت؟

اللغة المستعملة	التكرار	النسبة
العربية الفصحى	01	%1.56
العربية العامية	57	%89.06
الأمازيغية	01	%1.56
الفرنسية	00	%00
مزيج من اللغات	05	%7.81

جدول رقم (8): اللغة المستعملة في البيت من طرف الأساتذة.

من خلال هذا الجدول يظهر أن اللغة الأكثر استعمالا في التواصل اللغوي بالبيت من طرف السادة الأساتذة هي العامية، إذ تحتل الصدارة بنسبة 89.06 % وهي بنسبة مرتفعة جدا، أما فيما يخص استعمال اللغة الفصحى فقد صرحت أستاذة واحدة بذلك تحمل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، كما صرّحت أن المحيطين بها يسخرون منها عند استعمالها للغة الفصيحة، أما الأمازيغية فنسبتها 1.56% وهي نسبة متدنية، وتمثل حالة واحدة من منطقة القبائل زوجها يعمل في القطاع العسكري بمنطقة الأغواط، أما الفرنسية فمنعدمة تماما، وأما من صرحوا بالاستعمال

المتعدد للغات فيمثلون ما نسبة 7.81%، إذ تستعمل هذه الفئة نسق لغوي متعدد بين العامية والفصحى، والفرنسية في بعض الأحيان، وهذا في نظرنا يشكل عائقا في تعليم العربية والتواصل بها.

ب- ما اللغة التي تستعملها داخل المحيط المدرسي (مع الإدارة، بقية الأساتذة)؟

اللغة المستعملة	التكرار	النسبة
العربية الفصحى	04	%6.25
العامية	55	%85.94
الأمازيغية	00	%00
الفرنسية	00	%00
مزيج من اللغات	05	%7.81

جدول رقم (9): اللغة المستعملة في المحيط المدرسي من طرف الفئة المستجوبة.

بالنظر في الجدول السابق يتبين أن معظم الأساتذة المستجوبين يتواصلون مع الإدارة، ومع بعضهم البعض باللغة العربية العامية، حيث نجد أن (55 أستاذا) أي ما يعادل (85.94%) من أفراد عينة البحث يتواصلون بالعربية العامية، في حين بلغ عدد الذين يتواصلون باللغة العربية الفصيحة 12.5%، وهي نسبة ضئيلة بالنظر إلى أن المستجوبون هم أهل الاختصاص، وهناك من يتواصل منهم باستعمال مزيجا من اللغات، ولذلك نستطيع أن نقول أن الفضاء المدرسي يطغى عليه استعمال اللغة العامية، وهذا سبب آخر من أسباب ضعف التواصل بالعربية الفصحى في الاستعمال اليومي.

ج- ما اللغة التي تستعملها أثناء التفاعل مع المتعلمين في حجرة الدرس؟

اللغة المستعملة	التكرار	النسبة
الفصحى	33	%51.56
العامية	05	%7.81
الأمازيغية	00	%00
الفرنسية	00	%00
مزيج بين الفصحى والعامية	26	% 40.62

جدول رقم (10): اللغة المستعملة من طرف الأساتذة في حجرة الدرس.

من خلال الجدول يظهر أن 33 أستاذ من المستجوبين، أي ما نسبة 51.56% يتواصلون باللغة العربية الفصحى داخل القسم، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين يتواصلون بالعامية 05 أستاذ، وما هذا ما يعادل 7.81%، وبلغ عدد الذين يتواصلون بالمزج بين العربية والعامية والفرنسية 26 أساتذا، أي ما يعادل 40.62% وهذا يبين أن الإفراط في استعمال العاميات مرتبط بفقدان السيطرة على اللغة العربية الفصحى من قبل أهل الاختصاص مما يؤدي بالضرورة إلى تدني مستوى تعليمها، وبالتالي تدني مستوى استعمالها لدى الناشئة، وهذا ما يشكل عقبة في امتلاك ما يسمى بالكفاءة التواصلية.

د- ما اللغة التي يستعملها المتعلمون في حجرة الدرس؟

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	15	%23.44
العامية	18	%28.12
الأمازيغة	00	00
الفرنسية	00	00
مزيج بين الفصحى والعامية	31	%48.44

جدول رقم (11): **اللغة المستعملة من طرف المتعلمين في حجرة الدرس.**

يفصح الجدول على أن معظم المتعلمين لا يتواصلون باللغة العربية الفصحى داخل حجرة الدرس، فقد صرح معظم الأساتذة بذلك، وهذا ما يمثل مجموعه 76.56%، فالمحيط اللغوي للمتعلم تتقاسمه عدة فضاءات لغوية، وهذا ما يؤدي إلى ضعف الاكتساب اللغوي لديه، وبالتالي ضعف الكفاءة التواصلية **بالفصحى.**

هـ- ما اللغة التي يستعملها المتعلمون في تفاعلهم مع أقرانهم داخل المحيط المدرسي؟

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	00	%00
العامية	33	%65.62
الأمازيغية	00	%00
الفرنسية	00	%00
مزيج بين الفصحى والعامية	31	%48.44

جدول رقم (12): **اللغة التي يستعملها المتعلمون في تفاعلهم مع أقرانهم داخل المحيط المدرسي.**

من خلال الجدول نلاحظ أن الأساتذة يجمعون على انعدام التواصل باللغة العربية الفصحى بين المتعلمين داخل المحيط المدرسي، حيث أنه صرح **كل الأساتذة المستجوبين أن المتعلمين يستعملون العامية العربية، والمزيج بين** اللغات في تواصلهم مع أقرانهم داخل المحيط المدرسي، وللوقوف على مدى ضعف المتعلمين في امتلاكهم ناصية **اللغة العربية الفصحى** حضرنا حصة للتربية البدنية حيث يكون التفاعل **بين المتعلمين على درجة عالية، وسجلنا النص** التالي:

بعد تقسيم المتعلمين إلى فريقين، أعطى الأستاذ إشارة الانطلاق.

- **أحد المتعلمين يقول: يا** علي، يا عبد الرحمن اطلعوا لطاك، وأنا نبقى في لاديفونس ولخضر يشد القول.
- ثم **رصدنا أحد المتعلمين يقول: تيري** تيري، ياو باصي لصاحبك، أحي، خرجت توش.
- **متعلم آخر يقول: ياو** كسرو ما تخليهش يماركي.

وبعد تسجيل هدف يقول أحد المتعلمين: ياو والله **أبيت** (but) **ويرد عليه آخر:** والله والله أتسلل.

إضافة إلى بعض الكلمات السوقية، التي لا نستطيع ذكرها.

من خلال هذا الحوار البسيط يتبين أن القاموس اللغوي للمتعلم مليء بالعامية والثنائية والثلاثية إن صح التعبير، **فمعظم الكلمات المستعملة هي فرنسية ونذكر منها:** (لاطاك، لاديفونس، تيري، توش، يماركي، بيت...) وحتى اللغة الانجليزية لها حضور في هذا الحوار (**القول** Goal)، ناهيك عن الألفاظ العامية.

من خلال ما سبق يظهر أنّ اللغة العربية التعليمية بعيدة عن واقع حياة المتعلمين، وهذا ما يجعلهم يجدون صعوبة في استعمالها للتعبير عن **مختلف شؤون حياتهم.**

و- ما المهارة اللغوية التي يجيدها المتعلم؟

المهارة	التكرار	النسبة المئوية
الاستماع	27	%42.19
التعبير الشفهي	12	%18.75
القراءة	20	%31.25
التعبير الكتابي	05	%7.81

جدول رقم (13): المهارة اللغوية التي يجيدها المتعلم.

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 42.19% من الأساتذة المستجوبين صرحوا أن مهارة الاستماع تأتي في **مقدمة المهارات من حيث الأفضلية لدى المتعلمين،** وهذه الأفضلية في اعتقادنا ليست من باب **(كن على أن نستمع**

وتعي أسبق منك إلى القول)، ولكن السبب يعود إلى كون المتعلمين يخافون الخطأ ويعتقدون بأنه عيبا، ولهذا على الأساتذة الاستفادة من ذلك، من خلال مخاطبة المتعلمين باللغة العربية الفصيحة؛ لجعلهم يتخلصون ولو مؤقتا من اللهجة العامية التي ألفوا سماعها في الأسرة والشارع وجماعة الرفاق، فالاستماع يمثل بداية تعلم اللغة، ولا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، ولأن القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام.

وجاءت القراءة في المرتبة الثانية نسبة 31.25%، فهي عنصر فعال في عملية التواصل اللغوي، كما أن تحصيل المواد الدراسية يعتمد جميعا على القراءة، وضعف المتعلم في هذه المهارة يؤثر سلبا على تحصيله في بقية المواد الدراسية والنفاذ إليها، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، ولهذا لابد من الحرص على تحسين أدائها، وتنمية مهاراتها، وجاء في المرتبة الثالثة التعبير الشفهي بنسبة 18.75%، فالمتعلم في هذه المرحلة يعاني صعوبة في انتقاء الألفاظ اللازمة للإفصاح عما يدور من أفكار لقلة الرصيد اللغوي هذا من جهة، وسيطرة العامية من جهة أخرى، ولهذا لابد من العناية باستخدام الفصحى أثناء العملية التعليمية داخل حجرة الدرس، وفي المحيط المدرسي ككل، أما التعبير الكتابي فكانت نسبة 7.81% وهي نسبة متدنية جدا، وهذا يعود من نظرنا إلى قلة الحجم الساعي (حصة واحدة في الأسبوع مدتها 45د)، وهذا الوقت غير كاف لاكتساب المتعلم فنيات كتابة نص منسجم معنى، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه ووسيلة تفكير وتعبير سوي، ومن أجل بلوغ هذا الهدف لابد من إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة؛ لتولد لدى المتعلم الملكة النصية، وهذه الأخيرة لا تحقق إلا إذا كان المتعلم متحكما من ميادين اللغة الأربعة (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي)، ولا تأتي ذلك إلا بالممارسة الفعلية للغة مشافهة وكتابة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستعمال لغة عربية سليمة.

ز- ما السبب الذي يجعل المتعلمين يقبلون على اللغة العربية حسب ما تراه؟

العبارة	التكرار	النسبة
المادة في حدّ ذاتها	09	%14.06
طريقة العرض والتقديم	23	%35.94
شخصية الأستاذ	32	%50

جدول رقم (14): أسباب إقبال المتعلمين على اللغة العربية التعليمية.

نالت شخصية الأستاذ ما نسبته 50%، فجوّ الارتياح الذي يوفره هذا الأخير في القسم يجعل المتعلمين يتابعون بارتياح نشاطات اللغة العربية، ولهذا لابد من استغلال هذا الأمر ومخاطبتهم باللغة الفصحى ليكون قدوة لهم فصاحب الكفاءة هو الذي يبني الإرادة في نفوس المتعلمين لاكتساب اللغة، ثم تأتي الطريقة في المرتبة الثانية بنسبة 35.94%، مما يدل على أن نجاح العملية التّعليمية التّعلمية ترتبط بالطريقة؛ لأن نجاح هذه أخيرة يساعد على تخطي عيوب المحتويات، وبالتالي معالجة صعوبات ضعف المتعلمين.

مما سبق يظهر أن شخصية الأستاذ وطريقته في العرض والتقديم، وإلمامه بمادته تعد من العوامل الضرورية التي تجعل المتعلمين يقبلون على اللغة العربية.

ح- ما هو النّشاط اللّغوي الذي تراه يساهم في فاعليّة التّواصل اللغوي؟

النشاط	التكرار	النسبة
التعبير الشفهي	12	%18.75
القراءة	09	%14.06
التعبير الكتابي	12	%18.75
المطالعة	09	%14.06
القواعد	04	%12.5
كل الأنشطة اللغوية مجتمعة	18	%28.13

جدول رقم (15): النشاط اللغوي الذي يساهم في فاعلية التواصل.

من خلال المعطيات النسبية لهذا الجدول يظهر أن ما نسبة 28.13% من الأساتذة المستجوبين (ما يعادل 18 أستاذ) من أصل 64 أستاذ صرحوا بأن كل الأنشطة اللغوية مجتمعة تساهم في فاعلية التواصل اللغوي، وهذا ما يوافق النظرة الفعلية للغة (اللغة نظام)، وصرح 24 أستاذ أي ما نسبة 37.5% أن التعبير الكتابي يساهم في الفاعلية التواصلية، وحجتهم في ذلك أنّ الهدف اللغوي الشامل لتعليم اللغة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي هو «القدرة على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية»[1]، ثم جاءت المطالعة والقراءة بنسبته 14.06% لما لها من أهمية ودور في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وبالتالي المساهمة في التواصل اللغوي باللغة الفصحى، أما القواعد فقد صرح

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص10.

04 أستاذة فقط أنّها تساهم في فاعلية التواصل اللغوي، فالهدف من تدريس النحو هو صحة وإحكام العبارات معنى ومبنى، وليس المقصود من ذلك تدريس النحو كغاية في حد ذاته.

ط– ماذا يغلب على حصص اللغة العربية؟

العبارة	التكرار	النسبة
نشاط المعلم	43	%67.19
نشاط المتعلم	21	%32.81

جدول رقم (16): النشاط الذي يغلب على حصص اللغة العربية.

من خلال هذا الجدول يظهر أن الأساليب التقليدية التي تعتمد على نشاط المعلّم هي المسيطرة أثناء الممارسات التعليمية لأنشطة اللغة العربية، وذلك كون معظم الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في مجال تعليمات اللغات.

ي– السؤال المفتوح: ما هي أسباب ضعف التواصل باللغة العربية الفصحى لدى غالبية المتعلمين حسب ما تراه؟

من خلال إجابات الأساتذة المستجوبين رصدنا الصعوبات التالية:

- قلة الأمن النفسي للمتعلم داخل القسم أو في الأسرة ينعكس على أدائه ومشاركته وتواصله مع الآخرين.
- الخجل الذي يصيب المتعلم أثناء سؤال الأستاذ وارتباكه في الإجابة أمام زملائه، فالخجول ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي، فهو يعاني الشعور بالنقص، رغم أنه قد يكون على مستوى مرتفع من التفاعل مع الإخوة والأقارب.
- أسلوب المعّلم: فتطبيق مبدأ الثواب والعقاب أثناء الدرس يؤدي إلى انكماش المتعلم وعزوفه عن المشاركة والحوار.
- بعد اللغة العربية عن واقع حياة المتعلم، فالعامية تستحوذ على حياة المتعلم في الأسرة، والشارع، وفي وسائل الإعلام، وتكاد تكون لغة الوسط المدرسي كذلك، وانحصار العربية التعليمية بين جدران القسم في أحسن الأحوال.
- ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم يؤدي إلى صعوبة التواصل اللغوي، وهذا بسبب بعده عن القراءة والمطالعة.
- ضعف الكفاءة التواصلية عند المعّلم.
- المزيج اللغوي (الثنائية والازدواجية) ينتج عنه صعوبة لدى المتعلمين في التعبير عن أفكارهم.

13-5- **نتائج تحليل الاستبيان: أفضى** تحليل الاستبيان إلى النتائج التالية:

- **من** أجل فاعلية التواصل لابد من النظر إلى اللغة نظرة **كلية (اللغة نظام)**، فاللغة وحدة مترابطة متماسكة.

- تبني المقاربة النصية في الممارسات التعليمية، **وبناء مناهج اللغة العربية على أساس النظرية التكاملية الشمولية.**

- **تفتيت أنشطة اللغة العربية أحد الأسباب الرئيسية لعجز المتعلمين عن** استعمالهم **الفصحى أثناء تفاعلهم مع** غيرهم في مختلف مجالات **الحياة الاجتماعية.**

- **اختيار أساتذة اللغة العربية وتكوينهم على الجديد** في **الدراسات اللسانية، وإعدادهم أكاديميا ونفسيا يساهم في** النهوض **باللغة العربية.**

- **معالجة الصعوبات** التي **يواجهها المتعلم داخل حجرة الدرس يساهم في فاعلية التواصل بالفصحى، ومن** هذه **الصعوبات على سبيل المثال لا حصر طغيان العامية في التواصل بين المتعلمين.**

- **اختيار الموضوعات المرتبطة** بحياة **المتعلم يساعد على إثارة المتعلمين على التواصل الفعال.**

- مخاطبة **المتعلمين بلغة فصيحة سلسلة يساعد المتعلمين على التخلص من اللهجة العامية** التي **ألفوا** سماعها.

- **ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلم** يجعله **يلجأ للعامية.**

- **استعمال العامية أثناء التواصل أحد الأسباب الرئيسية في تدهور المستوى اللغوي لدى المتعلمين.**

- **تشجيع المتعلمين على المطالعة لإثراء رصيدهم اللغوي، وتشجيعهم على استعمال الفصحى داخل وخارج** المحيط **المدرسي يزيد من فاعلية التواصل اللغوي السليم.**

- **المتعلم** لم تتغير **مكانته عما كانت عليه فهو متلق ينتظر الجاهز، وكذلك المعلم ما زال متشبثا** بدوره **التلقيني الإرسالي.**

خاتمـة

استنادا إلى المادة اللسانية واللغوية والتربوية المعروضة في فصول البحث واستنادا إلى الاستبيان الموزع على السادة أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي يمكن الوقوف على مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:

1- سجل هذا البحث اختلافا في وجهات النظر حول مفهوم التواصل، وهو ما يفسر اختلاف النماذج المقدمة في تفسير آلية حدوثه من اتجاه لساني لآخر.

2- يرى بعض اللسانيين أن للغة وظائف متعددة لا وظيفة واحدة، إلاّ أنّ وظيفة التواصل تعد أصل كل الوظائف التي تؤديها اللغة.

3- عرف العلماء العرب أسرار التّواصل معرفة عميقة جدّا، وكان لهم السّبق في ذلك، إذ نجدهم قد تناولوا في زمنهم ما تناولته الدّراسات الحديثة من مصطلحاته: (المتكلّم، المخاطب، التّخاطب، حال الخطاب مقتضى الحال، المقام، والوضع).

4- التواصل اللغوي السليم يؤدي إلى التفاعل (الفهم والإفهام)، ويتم هذا التفاعل بحاستين طبيعيتين هما اللسان والأذن، وقد يتم التفاعل بطريقة صناعية وهي الكتابة والقراءة، وذلك للتغلب على القيود الزمكانية.

5- لا يمكن أن يحدث فعل التّواصل من حيث الزّمان إذا ما ربطناه في معناه الإنساني بفعل التّخاطب والتّحاور بين شخصين أو أكثر إلاّ بعد فعل الاتّصال، بمعنى أن التّواصل يلي مرحلة الاتّصال، فالاتّصال كنظام وضرورة موجودة بالقوّة في الحياة (ظاهرة عامّة)، وتقلّ العموميّة إلى أن تصل إلى التّواصل لتتخصّص فيما بعد في النّظامين الشفوي والخطّي.

6- التواصل يعتبر مدخلا أساسيا لتجاوز الممارسات اللغوية القائمة على الإلقاء والتلقين والحفظ.

7- الملكة التّواصليّة تسمح للفرد باستعمال اللّغة وفق أنظمتها في السّياقات الاجتماعيّة؛ للتّفاهم مع أفراد الجماعة اللّغويّة المتكلّمة بتلك اللّغة، وتحقيق العلاقات معهم، مع التّمكن من اختيار الإستراتيجيّات التي تناسب السّياقات التي يتكلّم فيها أثناء مشاركته في الأحداث الكلاميّة.

8- الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصليّة بمستوياتها الأربع: (نحويّة، اجتماعيّة، خطابيّة استراتيجية)، وتكوين الأساس الإبداعي لدى المتعلّم، والوصول بالمتعلّم إلى الطّلاقة اللّغويّة بدل الاقتصار على الصّحة اللّغويّة، فتعليم المتعلّمين تراكيب لغويّة، وتحفيظهم لقواعد لغويّة معيّنة لا يعني تأهيلهم

لمواجهة متطلبات الحياة فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعيّة التي تواجههم.

9- بناء مناهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكاملي المهاري لتعليم اللغة العربية وتعلمها، ووفقا لطبيعتها وإلغاء فكرة تفتيت المنهج اللغوي إلى فروع لغوية مستقلة من نحو، وصرف، وقراءة، وإملاء، ومطالعة وغيرها؛ لضمان معالجة النصوص معالجة متكاملة.

10- التشابه بين التمهير والتكامل كبير جدا، إذ أن صور هذا الأخير تتحقق في التكامل والتداخل بين مهارات اللغة، كما أن المهارات اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح، والأداء اللغوي السليم إرسالا واستقبالا وذلك من خلال ممارسة اللغة استماعا وتحدثا، قراءة وكتابة؛ لذا فإنّ التركّيز على تعليم اللغة العربية في ضوء التكاملي بالتركيز على الجانب المهاري يكسب المتعلم مهارة التواصل الفاعل، ويجعله قادرا على توظيف اللغة في حياته اليومية.

11- الانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلمين، واختيار المحتوى اللغوي الذي يلبي حاجاتهم، والذي يأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الثقافية والحضارية، وما يتطلع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه في حل مشكلاته مع مراعاة التفاعل الأفقي بين الموضوعات اللغوية والمقررات الأخرى في الصف الدراسي هذا من جهة والتكامل العمودي بين مناهج اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية من جهة أخرى؛ لذلك لابد من إسناد مهمة تصميم مناهج اللغة العربية لأهل الاختصاص مع إشراك الكفاءات والخبرات في سائر التّخصصات والتي لها علاقة بالعملية التعليمية كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهما، مع الاعتماد على نتائج الأبحاث العلمية في هذا المجال.

12- اختيار النصوص اللغوية من القرآن الكريم وجعلها محورا رئيسيا في تعلم اللغة دون إغفال نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، وتراث العرب المنظوم والمنثور، وذلك بالاعتماد على المقاربة التّواصليّة كونها لا تلجأ إلى مبدأ الاختيار من أجل تخفيض المدوّنة كما في البنيويّة، وإنّما لجعلها تتناسب وحاجات المتعلّم.

13- البيئة التواصلية المناسبة مصدر من مصادر التعلم؛ لذا لابد من إثرائها بما من شأنه أن يرقى بالأداء اللغوي للمتعلم وتفعيل دور اللغة في حياته.

14- اختيار المواضيع ذات الصّلة بالعلاقات الاجتماعيّة تجعل الصّف أكثر مرحا وجاذبيّة، وقد اكتشف أنّ هناك علاقة وصلة وثيقة بين المواضيع الاجتماعيّة القريبة من محيط المتعلّم والاستماع النّشط.

15- الوظيفة الاجتماعية والدور التواصلي للغة يفسحان الطريق للنحو أن يتسع مفهومه، ليصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلي، وليس من خلال الجملة.

16- الأستاذ مضطر بشكل حتمي لأن يتواصل؛ لأنّ العلاقة التّعليميّة هي علاقة تواصليّة حتميّة، ولا نستطيع أن نتصور غياب التّواصل داخل فصل من الفصول، فمن الخطأ أن نتحدّث عن انعدام التّواصل بين المعلّم والمتعلّم لأنّ ذلك لا يتّفق في الواقع مع هدف العمليّة الدّيداكتيكيّة.

17- أستاذ اللّغة ليس في غنى عن الحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانيّة المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة سيعينه على وضع تصور شامل لبنية النّظام اللّغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستفيده هذه المعرفة على إدراك حقيقة الظّاهرة اللّغويّة إدراكا عميقا.

18- أستاذ اللغة العربية مطالب بالاهتمام بالنظريات اللسانية، وخاصة نظريات التواصل مع العمل على تطبيقها، فالعملية التعلّمية هي مظهر من مظاهر التواصل اللغوي؛ لأن الأستاذ يقيم علاقات مع المتعلمين بواسطة اللغة، وذلك بدفعهم إلى المشاركة الفعالة في بناء المعرفة عن طريق التفاعل الايجابي.

19- تأهيل السادة الأساتذة لمعرفة تقنيات التّواصل الفعال، وتحسيسهم بأهمية التواصل بلغة فصيحة سلسلة تمكنهم من تنمية وتطوير مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين، وذلك من خلال الانفتاح على الدراسات اللسانية الحديثة في هذا المجال، وإقامة دورات تكوينية جادة قصد تعريفهم بأنجع الطرائق التعليمية وأحسن الأساليب التربوية الحديثة، فالملاحظ أن أستاذ اللغة يعاني نقصا بيّن في معارفه حول مقتضيات المقاربة الحديثة بسبب ابتعاده عن المطالعة والبحث الذاتي، ونقص التكوين في هذا المجال.

20- إهمال الاستماع وعدم تنميّته والتّدريب عليه سبب من أسباب ضعف المتعلّمين في بقية المهارات فهو من أهمّ مهارات اللّغة إن لم يكن أهمّها على الإطلاق؛ لأنّه يرتبط بها ارتباطا وثيقا، فالتّحدث هو المولود البكر للاستماع ،وعلاقتهما يبعضهما كعلاقة الشّيء بنفسه، أمّا علاقة الاستماع بالقراءة فهي علاقة تقوم على ارتباط سلامة القراءة بسلامة الاستماع، فلا يكون القارئ جيّدا إلاّ إذا كان مستمعا جيّدا،كما أنّ له تأثيرا في تخفيف الأخطاء الكتابيّة لدى المتعلّمين إملائيّة كانت أو تعبيريّة.

21- يمكن للأطفال أن يكتسبوا اللّغة الفصحى لغة المعرفة والتّعليم والكتاب قبل دخول المدرسة عن طريق سماعها إلى جانب عاميتهم التي يتواصلون بها مع محيطهم.

22- الاعتماد على الطرائق النشطة في تدريس الأنشطة اللغوية، القائمة على نشاط المتعلم باعتباره بؤرة أنشطة القسم وتنويعها، كحل المشكلات، والتّعلم التّعاوني، والعصف الذهني لإكساب المتعلمين المهارات اللّغوية المستهدفة.

23- ابتعاد بعض الوثائق التعليمية، ومنها المنهاج والوثيقة المرافقة له عن مقتضيات المقاربة النصية رغم إفصاحها عن تبنيها كاختيار لساني في العملية التّعليمية التّعلمية، إذ لا يتعدى مفهومها اعتبار النّص منطلقا ومحورا للنشاطات اللغوية التي تدور حوله، في حين تقتضي المقاربة النصية تضافر هذه الأنشطة وتعاضدها في تشكيله وبالتالي قراءته وفهمه والتتبع على منواله، وهذا ما يدل على عجز في استيعاب مفاهيم لسانيات النص ونحو النصوص.

24- الطريقة المتبعة في تدريس نشاط القراءة، طريقة آلية تتكرر مع كل النصوص، وفي جميع الحصص كما أن المادة النحوية المعروضة قائمة على لسانيات الجملة، وطريقة تعليمها اتبعت أسلوبا واحدا، من استنباط الأمثلة ووصولا إلى التدريبات، فالملاحظ مثلا أنه لا يوجد علاقة بين مقررات النحو وعلم الأساليب، رغم أن هذا الأخير له علاقة وطيدة بالنص (أسلوب التوكيد، الدعاء ...)، وهذا يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية التي تنص على تعاضد جميع الأنشطة اللغوية في الكشف عن بنية النص والنفاذ إلى معانيه، وبالتالي الوصول إلى عمليتي الفهم والإفهام.

25- التّعبير الكتابي هو من أهمّ ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه، ذلك أن المتعلّم إذا وصل إلى إنتاج نصّه الخاص، فذاك يعني أن بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة.

26- هناك ضعف واضح وجلي في مخرجات التّعليم في المجال اللّغوي، وقد يرجع السّبب في ذلك إلى غياب الممارسة الحقيقيّة لمهارات التواصل اللّغوي في المؤسسات التّربويّة، وغياب توظيفها التّوظيف الأمثل من خلال الأنشطة اللّغويّة.

27- تسيطر اللّهجات على نطاق الاستعمال الشّفوي على ألسنة المتكلّمين، وهو أحد الأسباب الرئيسيّة في تدني وضعف مهاراتها، فما يتلقاه المرء من معلومات وخبرات ومهارات يبقى حبيس الذّاكرة

والاختبار أثناء الملازمة لمقاعد الدّراسة، ليكرّره باللّسان استذكارا، وعلى الورق تحريرا، فلغة التّعامل اليومي في الجزائر تختلف تماما عن لغة المدرسة، ولغة الثّقافة بصفة عامّة.

28- ميل المتعلمين إلى استعمال العامية أثناء تواصلهم مع بعضهم البعض يدل على أن ملكة هذه اللغات قد تمكنت في نفوسهم نتيجة سماعها واستعمالها في حياتهم اليومية، فالفترة التي يقضوها في تعلم اللغة تعقبها فترات يتعرضون فيها لمعاول الهدم، فمتى يبلغ البنيان تمامه إذا كنت أنت تبني وغيرك يهدم، يضاف إلى ذلك غياب دور الأسرة في تشجيعهم على تنمية ثروتهم اللغوية التي تجعلهم يتواصلون بلغة عربية سليمة كالتشجيع على المطالعة مثلا.

29- تنميّة المهارات اللّغويّة مطلب تعليميّ مهمّ لدى جميع المتعلّمين، وإهمال إحداها أو الضّعف فيها سيستمر مع المتعلّم في المراحل المتقدّمة؛ لأنّها مهارات بنائيّة تكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإنّ الضّعف لابدّ مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدّما.

30- ممارسة اللغة الفصحى في الوسط المدرسي من طرف السادة الأساتذة، وحث المتعلمين على ذلك، مع التّركيز على التّدريبات والنّصوص الوظيفيّة المستمدة من واقع المتعلّم يساهم في فاعلية التواصل اللغوي السليم.

31- العمل على إنشاء فضاءات للتكلم بالفصحى داخل المحيط المدرسي كالإذاعات والنوادي المدرسية وتشجيع المتعلمين على استخدام اللغة العربية في التعبير عن أفكارهم، مع اعتماد أسلوب التقويم المستمر، يكسب المتعلم مهارة التواصل الفاعل.

32- تعليم اللغة العربية مسؤولية جماعية فهي رمز كياننا وعنوان شخصيتنا، ولنتمكن من التواصل بها بصورة تلقائية لابد من العمل على تعميم استعمالها في الإدارات والمساجد ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والعمل على أن تكون اللغة المستعملة في المجال الاقتصادي والسياسي، وهذا لن يكون إلا عن طريق القرار السياسي الجاد، لأن هذا الأخير هو الفيصل في المسألة اللغوية.

ملاحق

ملحق رقم(1)

التّوزيـــع السّنـــ

	المشروع	المحور	الوحدة	القيم	النحو
1	أرتّب أجزاء القصّة	القيم الإنسانيّة	رسالة سلام الوعد المنسيّ الوعد المنسيّ	احترام رأي الآخر احترام الوعد احترام الحقوق والواجبات	مفهوم النّصّ أجزاء النّصّ الجملة و انواعها
2	أصف شخصيّة داخل القصّة	العلاقات الاجتماعيّة	من رأفة الفقراء الأصدقاء الثلاثة النّمل والصّرصور	التّضامن مع الضّعفاء قيمة العمل والاجتهاد قيمة التبرع	الجملة الإسميّة الخبر جملة الخبر شبه جملة
3	أعبّر عن الأحاسيس	الخدمات الاجتماعيّة	فوكس والحماية المدنيّة حارس اللّيل والغزال قصّة قرية	قيمة الخدمة الاجتماعية روح التّضامن والتّضحية روح التعاون والتآزر	الجملة التعجّبيّة الجملة الاستفهاميّة النّداء
4	ألخّص نصّا	التّوازن الطبيعيّ والبيئة	قصّة الحيتان الثّلاثة بين التّمساح والطّيور	المحافظة على البيئة البحرية المحافظة على البيئة الحيوانية المحافظة على الماء	خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة
	تدعيـــــــم				
5	أصف مكانا في قصّة	الهويّة الوطنيّة	عاصمة بلادي الجزائر من تقاليدنا لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالتّراث الثّقافي المعماري الاعتزاز بالصّحراء الاعتزاز بالتّقاليد الوطنيّة	خبر «إنّ» مفردا وجملة خبر «إنّ» شبه جملة الصّفة
6	أكتب نصّا أقدّم فيه شرحا	الصّحة والرّياضة	سباح بالحمّص ابن سينا الطّبيب الماهر رامي بطل السّباحة والغطس	التّعامل الايجابي مع التغذية التّعامل الايجابي مع الأدويّة الرّوح الرياضيّة والتّنافس الايجابي	الحال الحال جملة وشبه جملة التّمييز
7	ألخّص بطاقة كتاب	غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة	كوكب الأرض الأقمار الاصطناعيّة إسحاق نيوتن والأرض	التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون التفاعل الايجابي مع الاختراعات العصرية	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة الاستثناء
	تدعيـــــــم				
8	أنجز ملصقة إشهاريّة	الحياة الثقافيّة والفنّيّة	حفلات عرس في مهرجان الزهور مسرح عرائس الجراجوز	الاعتزاز بالتراث الثقافي (اعراس، مهرجانات) التفاعل الايجابي مع الفن المسرحي والسينمائي	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه
9	أكتب كيفيّة صنع شيء	الصّناعات التقليديّة والحرف	النّفخ في الزّجاج تصنعان من الطّين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحليّة وإعادة الاعتبار لها	المفعول المطلق التوكيد اللّفظيّ والتوكيد المعنوي
10	أحكي رحلة باستعمال الضّمير «أنا»	الرّحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا مع ابن بطّوطة في رحلته إلى الحجّ	التّفتح على العالم إثارة الفضول وحبّ المغامرة	الأفعال الخمسة إعراب الفعل المعتل
	تدعيـــــــم				

ـــــــــــــوي للمحتوى

الصّرف	الإملاء	المعجم	النّص التوثيقي	المحفوظات	الصّفحة
الصّيغة المجرد والمزيد	الشّدّة	التّعامل مع القاموس التّعامل مع القاموس التّرادف	من الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان	الثّعلب المتنكّر	13 – 10 17 – 14 21 – 18
الفعل الصّحيح الفعل المعتلّ	الهمزة على الالف في وسط الكلمة الهمزة على الواو في وسط الكلمة	الاشتقاق التّضاد الرّصيد الخاصّ بالتّضامن	جمعيّة أمين	النّملة	31 – 28 35 – 32 39 – 36
الفعل المثال الفعل الاجوف الفعل النّاقص	الهمزة على النّبرة	الرّصيد الخاصّ بالحماية المدنيّة الترادف في الصفات الرّصيد الخاص بعمل الكشافة	الشّرطة ودورها	الكشّاف	49 – 46 53 – 50 57 – 54
الفعل اللّفيف	الهمزة في آخر الكلمة	توظيف الاشتقاق الرّصيد الخاص بالبحار	الماء ثروة	الماء	67 – 64 71 – 68
					80 – 79
الفعل الجامد الفعل المشتق الاسم الممدود	همزة القطع	الرّصيد الخاصّ بالمعالم الأثارية الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنيّة والايّام الوطنيّة الرّصيد الخاص بالصحراء	قصور الجزائر	نشيد لوطني	85 – 82 89 – 86 93 – 90
الاسم المقصور	همزة الوصل الهمزة المنفردة	الرّصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالميّة الرّصيد الخاص بالميدان الطّبي التعامل مع القاموس	العاب القوى في التاريخ الإسلاميّ	الرّياضة	103 – 100 107 – 104 111 – 108
جمع التّكسير النّسبة	اللّام المتّصلة بالاسماء المعرّفة	التعرّف على الكواكب التعرّف على الاقمار الاصطناعيّة التعرّف على بعض العلماء	مذنّب هالي	القمر	121 – 118 125 – 122 129 – 126
					138 – 137
علامات التانيث في الأسماء تصريف المثال	ماء الاستفهاميّة مع حروف الجرّ	الرّصيد الخاصّ بالاعراس الرّصيد الخاصّ بعالم الأزهار الرّصيد الخاصّ بالمسرح والسّنما	الأفلام السينمائيّة	الياسمين	143 – 140 147 – 144 151 – 148
تصريف الفعل النّاقص	حذف النّون من الاسماء المضافة	الرّصيد الخاصّ بحرفة الزّجاجي الرّصيد الخاصّ بالخزف	الفنون الإسلاميّة والخزف	النّجّار	161 – 158 165 – 162
تصريف الفعل النّاقص	زيادة الالف في الماضي	الرّصيد الخاصّ بالرّحلات الرّصيد الخاصّ بعالم البحّارة	قصر الحمراء	الحمامة المسافرة	175 – 172 179 – 176
					188 – 187

ملحق رقم(2)

❖ في هذا المحور :

2

- تَكْتُبُ قِصَةً تَصِف فيها الشَّخْصِيَةَ الرَّئيسِيَّة .
- تَتعرَّفُ على الْجُمْلَة الاسْمِيَّة .
- تُوَظِّف الفِعْلَ المُجَرَّدَ والفِعْلَ المزيد .
- تَكْتُبُ الْهَمْزَةَ في وَسَطِ الْكَلِمَة .

جَمْعِيَّةُ التَّضامُن مع الأَطْفال المرضى

من رَأْفَةِ الْفُقَراء

في إِحْدى الْقُرى، كان هناك كوخٌ صَغيرٌ مُنْفَرِدٌ بَيْن الْحُقولِ تَسْكُنُهُ امْرَأَةٌ تُدْعَى «راحيل» مع ابْنَتِها مَريَم الَّتي تَبْلُغُ السّابِعَةَ عَشْرَ من عُمُرِها .

راحيل هي أَرْمَلَةٌ . وكانَتْ مِثْلَ جَميعِ الْأَرامِلِ الْفَقيراتِ تَعيشُ بِالاجْتِهادِ والْعَمَل . فَكانَتْ تَخْرُجُ أَيّامَ الْحَصادِ وتَلْتَقِطُ السَّنابِلَ الْمَتْروكَةَ في الْحُقول . وفي أَيّامِ الْخَريفِ كانَتْ تَجْمَعُ فَضَلاتِ الْأَثْمارِ الْمَنْسِيَّةِ في الْبَساتين . وفي الشِّتاءِ كانَتْ تَغْزِلُ الصّوفَ وتَخيطُ الْأَثْوابَ مُقابِلَ دُرَيْهِماتٍ قَليلَةٍ وكانَتْ تُساعِدُها في ذلك ابْنَتُها .

في إِحْدى اللَّيالي الشِّتائِيَّةِ الْمُخيفَةِ، كانَتْ راحيلُ وابْنَتُها جالِسَتَيْنِ بِقُرْبِ مَوْقِدٍ قَليلِ النّارِ، وفَوْقَ رَأْسِيهِما سِراجٌ ضَعيفٌ يَبْعَثُ أَشِعَّتَهُ الصَّفْراءَ في الظَّلام . اِنْتَصَفَ اللَّيلُ والْمَرْأَتانِ جالِسَتانِ تَسْمَعانِ صَفيرَ الرِّياح . ومن وَقْتٍ إِلى آخَرَ كانَتِ الْبِنْتُ تَقِفُ وتَفْتَحُ الْكُوَّةَ الصَّغيرَةَ وتَنْظُرُ في الظَّلامِ ثُمَّ تَعودُ إِلى مَكانِها مُضْطَرِبَة .

فَجْأَةً، الْتَفَتَتِ الْبِنْتُ نَحْوَ أُمِّها وسَأَلَتْها : " هل سَمِعْتِ يا أُمّاهُ صَوْتَ صارِخٍ مُسْتَغيث؟ " . رَفَعَتِ الْأُمُّ رَأْسَها وقالَتْ : " لا، لَمْ أَسْمَعْ سِوى صَفيرِ الرِّياحِ يا ابْنَتي " .

وَقَفَتِ الْبِنْتُ وفَتَحَتِ الْكُوَّةَ وأَصْغَتْ قَليلا ثُمَّ قالَتْ : " قَدْ سَمِعْتُ الصُّراخَ ثانِيَةً يا أُمّاه " .

أَجابَتِ الْأُمُّ : " وأنا قد سَمِعْتُه أَيْضا، تَعالي نَفْتَحِ الْبابَ ونَنْظُر " .

اِلْتَفَّتْ راحيلُ بِرِداءٍ طَويلٍ وخَرَجَتْ، وبَقِيَتِ الْبِنْتُ واقِفَةً في الْبابِ والْهَواءُ يَتَلاعَبُ بِشَعْرِها . مَشَتْ راحيلُ بِضْعَ خُطُواتٍ ثُمَّ وَقَفَتْ ونادَتْ : "مَنِ الصّارِخُ ؟ أَيْنَ الْمُسْتَغيث ؟ " فَلَم

يُجبْها أحد . تَقدَّمتْ إلى الأمام بشجاعةٍ مُلتفتةً إلى كُلِّ ناحيةٍ . ولم تسرْ طويلاً حتى رأتْ آثارَ أقدامٍ غارقةً في الثَّلْج . وبعْد قليلٍ نظرتْ فرأتْ أمامها جسداً مطْروحاً على الثَّلْج كرُقْعةٍ سوْداءَ على ثوْبٍ ناصعِ البَياض . تقدَّمتْ وذرَّتِ الثَّلْجَ [5] عنْه ، ووضَعتْ يدَها على صدْرِه ، فشعرَتْ بنبَضاتِ قلْبِه الخافتة. الْتفتتْ نحو الْكوخِ وصرَختْ : "هَلُمّي [6] يا مَرْيَمُ ، هَلُمّي إلى معونتي فقد وجدْتُه ".

خرَجتْ مَرْيَمُ مُسْرعةً ، وحينما وصَلتْ إلى أُمِّها ورأتِ الشَّابَّ مُلْقى بلا حَراكٍ على الثَّلْجِ صرَختْ بتوجُّعٍ ، فقالتِ الأُمّ : " هو حَيٌّ ، أمْسكي بأطْرافِ أثْوابِه ، وتعالَيْ نحْملْهُ إلى الْبيْت ".

حمَلتِ الْمرْأتانِ الْفتى ولمّا وصَلتا إلى الْكوخِ وضَعتاهُ بجانبِ الْموْقدِ وأخذَتِ الأُمُّ تدْلكُ أعْضاءَهُ الْمتجمّدةَ ، فلَمْ تمُرَّ بضْعُ دقائقَ حتى عادتْ إليه الْحياةُ ، فتحرَّكَ قليلا ، وارْتعشَتْ أجْفانُهُ ، وتنهَّدَ تنْهيدةً عميقةً ثمّ أغْمضَ عيْنيْهِ ونامَ كالطِّفْلِ الْوديعِ بيْن ذراعَيْ أُمِّه .

عن جبران خليل جبران . بتصرّف .

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. سراج : قِنْديلُ ضوؤُه كضوْءِ الشَّمْعَة .
2. الْكُوّة : فتْحةٌ صغيرةٌ في الْباب .
3. أصْغتْ : اسْتمعَتْ .
4. الْتفتْ : تغطّتْ .
5. ذرَّتِ الثَّلْج : أبْعدَتِ الثَّلْج .
6. هَلُمّي : تعالَيْ بسُرْعة .

أفهم النّص

- كيف بدأ الْكاتبُ هذا النّصّ ؟
- كيْف وصَفَ الْكاتبُ راحيل ؟
- لماذا الْتفتتِ الْبنْتُ فجْأةً نحو أُمِّها ؟
- هل ردَّ أحدٌ عَلى «راحيل» عنْدما نادتْ بأعْلى صوْتِها ؟ لماذا ؟
- كيف عرَفتْ راحيلُ أنَّ الْفتى الْمُلْقى على الثَّلْجِ حَيّ ؟
- بِمَ أحسَّتِ الْبنْتُ وهي ترى الْفتى مُلْقى بلا حَراك ؟
- ما أهمُّ حدَثٍ في هذه الْقصّة ؟

أعبّر

- مَا رأْيُك في تصرُّفِ «راحيل» مع الْفتى ؟
- تخيَّلْ قصّةً قصيرةً وابْدأْها بوصْفِ الْمكانِ والشَّخْصيّةِ الرَّئيسيّةِ كما فعَل الْكاتب .

أتعرّف على الجملة الاسميّة

ألاحظ

هذه راحيلُ ، هي أَرْمَلَةٌ ، تَعيشُ مع ابْنَتِها حَياةً قاسِيَة .
فالْكوخُ صَغيرٌ و الْمالُ قَليلٌ ، ولكنْ مع ذلك هي جادَّةٌ تَجْمَعُ السَّنابِلَ الْمَتْروكَةَ في الْحُقولِ وفَضَلاتِ الأَثْمارِ الْمَنْسِيَّةَ في الْبَساتينِ لِتَقْتاتَ بِها مع ابْنَتِها .

أتذكّر

- اَلْجُمْلَةُ الاسْمِيَّةُ هي الْجُمْلَةُ الَّتي تَتَكَوَّنُ مِنْ مُبْتَدإٍ وَخَبَر .
- اَلْمُبْتَدأُ هو اسْمٌ مَرفوعٌ تَبْدَأُ به الْجُمْلَة .
- اَلْخَبَرُ هو اسْمٌ مَرْفوعٌ يأْتي بَعْدَ الْمُبْتَدَإِ لِيُتَمِّمَ الْمَعْنى .
- يَكون الْمُبْتَدَأُ اسماً مِثْل: الكوخُ صَغيرٌ .
  ضَميراً مِثْلَ: هي جادَّة .
  اِسْمَ إِشارَة مِثْلَ : هذه راحيل .

أتدرّب

1. ضَعْ في مَكانِ الْفَراغِ مُبْتَدأً مُناسِبًا واضْبِطْ بالشَّكْلِ أَواخِرَ الْكَلِمات .
   • ◆ قَوِيَّة . • ◆ فقير . • ◆ مُثْمِرَة . • ◆ مُظْلِم . • ◆ جَميلٌ .
   • ◆ قادِم . • ◆ مَريض . • ◆ طَويل . • ◆ قَوِيّ . • ◆ ضَعيفٌ .
2. ضَعْ في مَكان الْفَراغِ خَبَراً مُناسِباً .
   • اَلشِّتاءُ ◆ . • اَلأَمْطارُ ◆ . • هي ◆ . • هذا ◆ .
   • اَلْمَرْأَةُ ◆ . • اَلْقِصَّةُ ◆ . • اَلْحُقولُ ◆ . • اَلْفَتى ◆ .
3. اُكْتُبْ ثَلاثَ جُمَلٍ اِسْمِيَّةٍ يَكونُ الْمُبْتَدأُ فيها مَرَّةً اسْما ومَرَّةً اسْمَ إِشارَةٍ ومرّةً ضَميرا.
4. أَعْرِبِ الْجُمَلَ الآتِيَة : • راحيلُ أَرْمَلَةٌ . • أَنا خَيّاطَةٌ . • اَللَّيْلَةُ مُظْلِمَةٌ .
5. اِضْبِطْ بالشَّكْلِ النَّصَّ الآتيَ ولا تَنْسَ الشَّدَّ :
   • البنت واقفة وراء الباب وتصغي لتسمع مرة أخرى الصوت الذي سمعته .

أكتب جيّدا الهمزة على الألف في وسط الكلمة

ألاحـــظ

جَلَسَتِ الْمَرْأتانِ وفوق رَأسَيْهما سِراجٌ ضَعيف . كانَتِ الْبِنْتُ تَفْتَحُ الْكُوَّةَ وتُغْلِقُها ، و فَجْأةً سَمِعَتْ صَوْتَ مُسْتَغيثٍ فَسَألَتْ أُمَّها : هل سَمِعْتِ يا أُمّاهُ صَوْتَ صارِخ ؟

أتذكّـــر

أَكْتُبُ الْهَمْزَةَ على الْألف في وسَطِ الْكَلِمَةِ إذا كانَتْ :

- ساكِنَةً وما قَبْلَها مَفْتوحٌ مِثْلَ : رَأسَيْهما .
- مَفْتوحَةً وما قَبْلَها ساكِنٌ مِثْل: الْمَرْأتان .
- مَفْتوحَةً وما قَبْلَها مَفْتوح مِثْل : سَـأَلَت .

أتـــدرّب

- أتمِمْ كِتابَةَ الْكَلِماتِ الآتِيَةِ بالْهَمْزَةِ الْمُناسِبَة :

• مَسْـ ◆ لَةٌ - تَـ ◆ مُلَ - زَ ◆ رَ - مَـ ◆ دُبَةٌ - فَجْـ ◆ ةً - فَـ ◆ رَةٌ - رَ ◆ س.

• اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ الْكَلِماتِ الّتي كُتِبَتْ هَمْزَتُها على الأَلِف في الْوَسَط .

أثـــري لغتـي

1. ضَعْ في كُلِّ خانَةِ الْكَلِماتِ الّتي لَها أَصْلٌ واحِد .

خـافَ	سَـلِـم	سـاعَـدَ	سَمِعَ

• مُسْتَمِع - سـاعَدَ - أَسْـلَم - يُسـاعِدُ - خائِف - سَـلِمَ - اِسْـتَمِع - تُسـاعِدُ - اسْتَسْـلَم - يَخافُ - سَـلامَة - السَّـمْع - مُسـاعَدَة - مُسْـتَمِع - اِسْتِسْـلام - مُسْتَسْلِمْ - خَوْفٌ - سامِع - خافَ - مُساعِد - سَلام - مُخِيفٌ .

2. اِرْبِطْ بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وما يُناسِبُها :

• صَفيرُ - حَفيفُ - هَديلُ - خَريرُ - دَوِيُّ - رَفيفُ - هُبوبُ - هُطولُ - زَئيرُ .

• الْوَرَق - الرِّيَاح - الْمِياه - الرَّعْد - الْحَمام - الْعاصِفَة - أَجْنِحَة الطُّيور - الأَسَد - الأَمْطار .

نصوص من تراثيقيّة

جَمْعيَّةُ "أمين"

التّسمية الكاملة : « جَمْعيَّة أمين للْعلاج داخلَ الْوسَط الاسْتشْفائيّ » .
أنشئَتْ عام 1997، واعْتُمدَتْ رسميًا في عام 1999 . هي جَمْعيَّة ولائيَّة .

مقرّها : تَقَعُ بمصلحة طبّ الأطْفال بالْمُسْتَشْفى الْجامعيّ مُحَمَّد لَمين دَبّاغين باب الْوادي . مايو سابقًا .

هدَفها : التّكفّلُ بالأطفال الْمَرضى الْموجودين بالْمستشفى الْجامعيّ باب الْوادي، من الْوجْهَة التّرْبويّة والدراسيّة والتّرْفيهيّة . وهذا باقْتراح نَشاطاتٍ يوميّة مُتعدّدة الْجوانب والاخْتصاصات .

فرقتها الْبيداغوجيّة :

تتكوّن من : أطبّاءَ وأساتذةٍ ومُعلّمينَ ومُربّينَ ومُنَشّطين ....

شعارها : «لنَجْعَلْ من الْمُسْتَشفى مَجالاً للحياة»

مرافقها :

- قاعَةٌ كبيرَةٌ مُتَعَدّدَةُ النّشاطات .
- قاعتان للدّراسة في إطار الْمَدْرَسَة، مَكْتَبَةٌ للْمطالَعَة داخلَ الْوَسط الاسْتشْفائيّ .
- قاعة للأطفال الرُّضّع والأُمّهات .
- مساحاتٌ للْعب ومساحات خَضْراء .
- مَكْتَبُ عَمَلٍ للْمُعَلّمين والْمُنَشّطين .

نشاطاتها الثّقافيّة والْفنّيّة : (رسم، أشْغال يَدَويّة، موسيقى، نزهات وَرَحلات، إحْياءُ الْحفلات والأعْياد الدّينيّة والْوطنيّة، وكذا الْعالَميّة، أيّامٌ دراسيّةٌ إعلاميّةٌ تحسيسيّةٌ، نَدَواتٌ علميّةٌ، مُلْتَقَياتٌ، تَبادلاتٌ ثقافيّةٌ ولائيّةٌ ووطنيّةٌ ودَوْليّة .

مجلة الجمعية

أسْئلة :

- مَتى أُنْشئَتْ هذه الْجَمْعيّة ؟ أينَ يوجَد مَقرّها ؟
- بِم تتكفّلُ هذه الْجَمْعيّة ؟
- ما أهَمُّ النّشاطات الّتي تقوم بها ؟
- هل تَعْرفُ جَمْعيّةً أُخْرى تقومُ بأعْمالٍ خَيْريّة ؟

42

اَلنَّمْلَة

طـــابَ سَـعْـــيـي بالأمَـــــلْ ... لَسْـــتُ أَرْضَـــى بِالْكَسَـــلْ.

غايَتـــي نَيْـــلُ الطَّلَـــبْ ... لا أُبـــالـــي بالتَّعَـــبْ.

أَبْتَنـــي الْبَيْـــتَ الْحَسَـــنْ ... بِنِظـــامٍ للسَّكَـــنْ.

وَلِقـوتـــي أَذْهَـــبُ ... لَسْـــتُ يَـوْمـاً أَلْعَـــبُ.

كُـــلَّ صَيْـــفٍ أَجْمَـــعُ ... لـــي طَعـامـــاً يُشْبِـــعُ.

فَـــإِذا جـــاءَ الْمَطَـــرْ ... كـــانَ لـــي بَيْتـي مَقَـــرّ.

ذاكَ شَـــأْني فـــي الصِّغَـــرْ ... ونِظـامـــي فـــي الْكِبَـــرْ.

إِنَّنـــي نِعْـــمَ الْمَثَـــلْ ... بِاجْتِهـــادي فـــي الْعَمَـــلْ.

من أغاني الطفولة

وقفة تقييميّة

فهمت النّصوص

أكْتُبُ في كُرّاسي ثُمّ أُجيبُ بـنعم أو لا :

	نَعَمْ	لاَ
* جَرَتْ قِصّةُ راحيلَ مع الرَّجُلِ الْغريبِ في فَصْلِ الصَّيْف.		
* وَجَدَتْ رَاحيلُ وابنَتُها رَجُلاً مَيْتًا فَوْقَ الثَّلْج .		
* حوّلَ ثامِرُ وعامِرُ الأَرْضَ إلى أَرْضٍ مُثْمِرَةٍ ومُنْتِجَة .		
* رَضِيَ الرَّجُلُ الْعجوزُ عن سامِر .		
* قَبِلَ الصُّرْصورُ أوامِرَ الْمَلِكَة .		
* عَرَفَ الصُّرصورُ كَيْفَ يَجْمَعُ مَؤونَةَ الشِّتاء .		

وظّفت لغتي

1 أُصَنِّفُ الأفعالَ الآتيةَ إلى مُجَرَّدَةٍ ومَزيدَة :

• أَقْبَلَ - سَلِمَ - اِسْتَخْرَجَ - نَجَحَ - رَبِحَ - تَدَخَّلَ - اِسْتَمَعَ - تَصافَحَ - شَرِبَ - أَفْهَمَ - حَمَلَ - قَرَأَ - أَدْخَلَ - صَعِدَ - وَجَدَ - تَقاسَمَ - عَرَفَ - حَوَّلَ .

2 أَضَعُ خَطًّا تَحْتَ كُلِّ خَبَرٍ شِبْهِ جُمْلَة .

• اَلْأُمُّ مَشْغولَةٌ - اَلْحَديقَةُ خَلْفَ الدّار - اَلْكَلْبُ يَحْرُسُ الْقَطيع - اَلْفَراشَةُ بَيْنَ الزُّهور - اَلْبَلَدِيَّةُ أَمامَ السّوق - اَلصَّديقانِ في الْحَقْل - اَلطُّيورُ فَوْقَ الْأَشْجارِ .

3 أُصَنِّفُ الْخَبَرَ في الْجُمَلِ الآتيةِ إلى : مُفْرَدٍ - جُمْلَةٍ فِعْلِيَّة - جُمْلَةٍ اِسْمِيَّة .

• اَلْجَوُّ لَطيفٌ - اَلدّارُ نَوافِذُها واسِعَةٌ - اَلصُّرْصورُ يَرْتَعِشُ من الْبَرْد - اَلْمَؤونَةُ مَحْفوظَةٌ في الْجُحْر - اَلْبَيْتُ أَثاثُهُ قَديم - رَاحيلُ تَخيطُ الْمَلابِس .

أثريت لغتي

1 أَرْبِطُ بَيْنَ الْكَلِمَةِ وما يُناسِبُها في الْمَعْنى .

• اَلْمَؤونَةُ - يُساعِدُ - اَلدِّفْءُ - يُنْقِذُ - بَخيلٌ - اِسْتَمَعَتْ - أَحَسَّتْ .

• يُؤازِرُ - شَعَرَتْ - يُسْعِفُ - شَحيح - اَلزّاد - اَلْحرارَة - أَصْغَتْ .

ملحق رقم(3)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

المكلفين بتدريس تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي

مدرسة: ..... ولاية الأغواط

المقاطعة الإدارية:.....

السادة الأفاضل أساتذة اللغة العربية:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

نلتمس منكم الإجابة على هذا الاستبيان الذي يدخل ضمن أعمال بحث أكاديمي (أطروحة دكتوراه) تحت عنوان: فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي– الطور الثالث الابتدائي أنموذجا؛ بهدف تشخيص صعوبات التواصل اللغوي في المحيط المدرسي، ومحاولة إيجاد الحلول لها خدمة للغة العربية، ونظرا لعلاقتكم بهذه الدراسة، ارتأينا أن نتوجه إليكم بهذا الاستبيان، للتفضل بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة فيه بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

إننا نهدف إلى تعميم استعمال اللغة العربية في شتى مجالات الحياة، ولنا فيكم كامل الثقة بأن تدعموا هذا المسعى النبيل.

وتجدر الإشارة إلى أن الإجابات ستكون سرية ولا تستعمل إلا للغرض العلمي.

لكم مني جزيل الشكر والتقدير

والله المستعان.

الطالب: ميلود رحمون

الأغواط: 2018/03/12.

الاستمارة

الاستمارة تخص أساتذة اللغة العربية لمرحلة نهاية التعليم الابتدائي

القسم الأول:

بيانات عامة:

- **الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐**
- **المؤهل العلمي: ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐**
- **التخصص:.....**
- **الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐**
- **هل تلقيت تكوينا حول المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية: نعم ☐ لا ☐**

القسم الثاني:

1- ما اللغة التي يستعملها في حياتك اليومية؟

- **اللغة العربية: ☐**
- **العربية العامية: ☐**
- **الفرنسية: ☐**
- **الأمازيغية: ☐**
- **الانجليزية: ☐**
- **مزيج بين هذه اللغات: ☐**

2- ما اللغة التي تستعملها داخل المحيط المدرسي (مع الأساتذة، الإدارة)؟

- **اللغة العربية: ☐**
- **العربية العامية: ☐**
- **الفرنسية: ☐**
- **الأمازيغية: ☐**
- **الانجليزية: ☐**
- **مزيج بين هذه اللغات: ☐**

3- ما اللغة التي تستعملها أثناء التفاعل مع المتعلمين في حجرة الدرس؟

- **اللغة العربية:** ☐
- **العربية العامية:** ☐
- **الفرنسية:** ☐
- **الأمازيغية:** ☐
- **مزيج بين هذه اللغات:** ☐

4- ما اللغة التي يستعملها المتعلمون داخل حجرة الدرس؟

- **اللغة العربية:** ☐
- **العربية العامية:** ☐
- **الفرنسية:** ☐
- **الأمازيغية:** ☐
- **مزيج بين هذه اللغات:** ☐

5- ما اللغة التي يستعملها المتعلمون في تفاعلهم مع أقرانهم داخل المحيط المدرسي؟

- **اللغة العربية:** ☐
- **العربية العامية:** ☐
- **الفرنسية:** ☐
- **الأمازيغية:** ☐
- **مزيج بين هذه اللغات:** ☐

6- ما هي المهارة اللغوية التي يحبذها المتعلم؟

- **الاستماع:** ☐
- **التعبير الشفهي:** ☐
- **القراءة:** ☐
- **التعبير الكتابي:** ☐

7- ما الأسباب التي تجعل المتعلم يقبل على أنشطة اللغة العربية؟

- **المادة في حد ذاتها:** ☐
- **شخصية المعلم:** ☐
- **- طريق العرض والتقديم:** ☐
- **الجو المريح داخل الفصل:** ☐

8- ما النشاط اللغوي الذي تراه يساهم في فاعلية التواصل اللغوي؟

- **التعبير الشفهي:** ☐
- **القراءة:** ☐
- **التعبير الكتابي:** ☐
- **المطالعة:** ☐
- **القواعد:** ☐
- **كل الأنشطة اللغوية مجتمعة:** ☐

9- ماذا يغلب على حصص اللغة العربية؟

- **نشاط المعلم:** ☐
- **نشاط المتعلم:** ☐

10- ما هي أسباب ضعف التواصل باللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين حسب ما تراه؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (4)

الأعضاء المحكمين

الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية
– عابد بوهادي	اللغة والأدب العربي	أستاذ التعليم العالي– جامعة تيارت.
– بوفاتح عبد العليم	اللغة والأدب العربي	أستاذ التعليم العالي– جامعة الأغواط
– عامر بن شتوح	اللغة والأدب العربي	أ.محاضر.أ– جامعة الأغواط.
– قسمية مبروك	علم النفس التربوي	أ. محاضر– المدرسة العليا للأساتذة الأغواط.
– الطيب شيباني	تعليمية اللغة العربية	أ. محاضر– المدرسة العليا للأساتذة الأغواط.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

***– القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

1– المصادر والمراجع العربية:

أ – الكتب:

1- إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1978.

2- إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5، 1984.

3- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ط1، ج2، 1989.

4- إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1990.

5- أجبارة، حمد الله: مؤشرات كفايات المدرس (من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة)، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.

6- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2 2007.

7- أحمد حساني: مباحث في اللّسانيات، مبحث صوتي، تركيبي، ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1 1994.

8- أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.

9- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013.

10- أحمد الخشاب: الضبط الاجتماعي، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1968.

11- أحمد زكي صالح: نظريات التعلم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1971.

12- أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000.

13- أحمد بن عمار بن أبي العباس، المقرئ (440هـ): ظاءات القرآن الكريم، شرح: الإمام أبي الطاهر إسماعيل بن أحمد، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1991.

14- أحمد فؤاد عليان: المهارات اللّغويّة، ماهيتها وطرائق تنميّتها، دار المسلم، الرّياض، ط2، 2000.

15- أحمد ماهر: كيف ترفع مهاراتك الإداريّة في الاتّصال، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 2003.

16- أحمد المتوكل: التركيبات الوظيفية (قضايا ومقاربات)، مكتبة دار الإيمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006.

17- أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986.

18- أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1989.

19- أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1 2006.

20- أحمد المتوكل: الوظيفيّة بين الكلّيّة والنّمطيّة، دار الأمان للنّشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب، ط1، 2003.

21- أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996.

22- أحمد مختار عمر: أنا واللّغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

23- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002.

24- إدريس بلمليح: القراءة التّفاعليّة، دراسة لنصوص شعريّة حديثة، دار توبقال، المغرب، ط1، 2000.

25- إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبيرت جراند، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999.

26- أمحمد تيغزة: مقاربة نقدية تحليلية لقضايا معاصرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2005.

27- أندري مارتيني: مبادئ اللسانيات العامة، تر: أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، سوريا، 1985.

28- أنطوان صيّاح: تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، بيروت، لبنان، ج2، 2008.

29- أنطوان صياح وآخرون: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

30- باولو فرايري: تعليم المقهورين، تر: يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1980.

31- بريجيته بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، تر:سعيد حسن بحيري مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004.

32- البستاني بطرس: محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت، 1987.

33- بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.

34- بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة، مخبر اللّسانيّات واللّغة العربيّة دار المعارف، عنابة، 2009.

35- تمام حسـان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1979.

36- توني بوزان: الاستخدام الأقصى لطاقات الدّماغ العقلي، تر: الهام الخوري، دار الحصاد للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، ط2، 2002.

37- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط7، 1998.

38- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت ط3، 1969.

39- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هاورن، دار الجيل، بيروت، ط1 1999.

40- جاكبسون، مونان، ميكي، هابرماس وآخرون: التواصل نظريات ومقاربات، تر: عز الدين الخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1 ،2007.

41- جعفر دك الباب: النظرية اللغوية العربية الحديثة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط1، 1996.

42- جمال الدين ابن هشام: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، مراجعة سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

43- جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، 1990.

44- جميلة بية: دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطّفل، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، د.ط 2009.

45- ابن جني (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1 1952.

46- جودت سعادة: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، 2001.

47- جورج مونان: تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، تر: بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق سوريا، 1972.

48- جوزيف فندريس: اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة 1951.

49- جون بياجيه: الإبستومولوجيا التكوينية، تر: السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.

50- جون بياجيه: التوجيهات الجديدة للتربية، تح: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1988.

51- جون بياجيه: علم النفس وفن التربية، ت:محمد بردوزي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط5 1992.

52- جيهان أحمد رشتي: الأسس العلميّة لنظريّات الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1978.

53- حاتم حسين البصيص: تنميّة مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، د.ط، 2011.

54- حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناتي: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار العربية للعلوم، ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ط1 2009.

55- حامد أحمد طاهر: الوصايا النبوية، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط1، 2005.

56- حبيب راكان وآخرون: مهارات وسائل الاتّصال، دار جدّة للنشر، جدّة، 2004.

57- حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث، مكتبة الثقافة، القاهرة، 1994.

58- حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللّغة العربيّة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرّشد، الرّياض، ط4 2004.

59- حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، مكتبة عالم الكتب، القاهرة ط1، 2002.

60- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب الرياض، ط1، 2003.

61- حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط4، 2000.

62- حسن شحاتة: القراءة، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1984.

63- حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه، ومجالات تطبيقه، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط7 2002.

64- حسن شحاتة، وآخرون: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.

65- حسين حمدي الطوبجي: التكنولوجيا والتربية، دار القلم، الكويت، ط1، 1980.

66- حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003.

67- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999.

68- حلمي خليل: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، د.ط، 2000.

69- حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم النفس اللغوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1986.

70- حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، د.ط، 1999.

71- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

72- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): مقدّمة ابن خلدون، دار الفكر للنّشر، لبنان، 2007.

73- خليفة بوجادي: في اللّسانيّات التّداوليّة، مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة، العلمة الجزائر، ط1، 2009.

74- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

75- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005.

76- خيري خليل الجميلي: الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر، 1997.

77- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر:عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة بيروت، لبنان، 1994.

78- ديان لارسن- فريمان: أساليب ومبادئ تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض، 1995.

79- دي سوسير فرديناند: دروس في الألسنة العامة، تر:صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.

80- دي سوسير فرديناند: محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة 1986.

81- راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003.

82- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري المقدادي: المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 2005.

83- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2009.

84- الرّازي (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر): مختار الصّحاح، تح: محمود خاطر، مكتبة ناشرون، لبنان، بيروت 1995.

85- راضية خفيف بوبكري: التداولية وتحليل الخطاب، مجلة الوقف الأدبي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع399 2004.

86- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط دت.

87- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامّة لمناهج تعلّم اللّغة العربيّة، إعدادها وتطويرها، وتقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، 1998.

88- رشدي أحمد طعيمة: مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

89- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1 2004.

90- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السّيد مناع: تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريّات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 2001.

91- روبرت دي بوغراند: النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

92- رومان جاكبسون: قضايا الشّعرية، تر:محمد الوليد، ومباركة رضوان، توبقال للنّشر، ط1، الدّار البيضاء المغرب، 1988.

93- زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2005.

94- زكريا الشّربيني: المشكلات النّفسية عند الطّفل، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1994.

95- زين الكامل الخويسكي: المهارات اللّغويّة، الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعّية، الأزاريطة، مصر، 2008.

96- سامي ذبيان: مدخل نظري وعملي إلى الصّحافة اليوميّة والإعلام، الموضوع والتّقنية والتّنفيذ، دار المسيرة لبنان، ط1، 1979.

97- سامي عيّاد حنّا، وحسين النّاصر: كيف أعلّم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنّشر، البحرين، 1993.

98- سعد بن بركي حمدي المسعودي: مهارات الاتّصال، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ط1، 2007.

99- سعد الرّشيدي، وسمير صلاح: التّدريس العام وتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنّشر، الكويت، 1999.

100- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر عمان، الأردن، ط1، 2005.

101- سعيد حسن بحيري: علم لغة النص، مفاهيم واتجاهات حديثة، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997.

102- سلامة آدم، وتوفيق حدّاد: علم النّفس الطّفل، الجزائر، ط1، 1973.

103- سلطان فياض الخزاعلة: الاستراتيجيات التّربوية ومهارات الاتّصال، دار صنعاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط1، 2011.

104- سلمان خلف الله: المرشد في التّدريس، جهينة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

105- ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

106- سهير محمد سلامة: علم نفس اللّغة، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

107- السّيد محمد أبو هاشم: سيكولوجيّة المهارات، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2002.

108- السيوطي (عبد الرحمن جلال الدين): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: علي محمد البجاوي، محمد أحمد جاد المولى محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1958.

109- السيوطي (عبد الرحمن جلال الدين): معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الفكر العربي، مصر، 1973.

110- صالح الشّماع: اللّغة عند الطّفل، دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1956.

111- صباح باقر، هرمان فرناندس، سعدي لفتة: تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب، جامعة بغداد، د ط، 1976.

112- صلاح الدين عرفه محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، مصر، ط1 2005.

113- الطّاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليليّة لنظريّة رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2007.

114- طه علي حسين الدّليمي: تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، 2009.

115- طه علي حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللّغة العربيّة، مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

116- الطيب دبه: مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، د.ط الجزائر، 2001.

117- ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1 2002.

118- عادل عبد الله محمد: اتجاهات نظرية، سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1991.

119- عاطف عدلي العبد: الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي،القاهرة، 1993.

120- عائشة عبد الرحمان: لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1971.

121- عبد الجليل مرتاض: الظّاهر والمختفي، طروحات جدلية في الإبداع والتّلقي، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، 2005.

122- عبد الجليل مرتاض: اللّغة والتّواصل، إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2000.

123- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015.

124- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007.

125- عبد الرّحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، المؤسسّة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، موفم للنشر، وحدة الرّغاية، الجزائر، 2007.

126- عبد الرحمان عبد السلام: أساسيات المناهج التعليمة وأساليب تطويرها، دار المناهج، الأردن، ط2 2002.

127- عبد الرّحمان عدس، يوسف القطامي: علم النّفس التّربوي بين النّظرية والتّطبيق، القاهرة، دار الفكر 2003.

128- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1 1981.

129- عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط1، 1986.

130- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، جامعة السعودية، 2006.

131- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: النّظريات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم العربيّة، مطابع التّقنية، الرّياض، 1999.

132- عبد العزيز شرف: نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، 2003.

133- عبد العزيز عبد الستار تركستاني: مهارات الاتّصال، دار المفردات، الرّياض، 2008.

134- عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، تسالة، الأبيار، الجزائر، 2005.

135- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: تقنيات الاتّصال التّعليمي من القرآن والسّنة، دار غريب للطّباعة والنّشر القاهرة، د ط، 2002.

136- عبد العليم فاتح إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1962.

137- عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربيّة بين النّظرية والممارسة، المرحلة الأساسيّة الدّنيا، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

138- عبد الفتاح حسن البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، 2002.

139- عبد الفتاح محمد دويدار: سيكولوجيّة السّلوك الإنساني، الاتّصال الجمعي والعلاقات العامّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، بيروت، 1995.

140- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط 2006.

141- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الرباط المغرب، ط4، 2000.

142- عبد القادر الفاسي الفهري: المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، الرباط، المغرب 1986.

143- عبد القاهر الجرجاني بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي: أسرار البلاغة، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1991.

144- عبد القاهر الجرجاني بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي: دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر، مكتبة محمد الخانجي، القاهرة، ط5، 2004.

145- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج1، 2006.

146- عبد اللطيف الخمسي: رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، منشورات دار التوحيدي، الرباط المغرب، 2013.

147- عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1999.

148- عبد الله عبد الرحمان الكندي وآخرون: علم النفس اللغوي، دار السلاسل، الكويت، ط1، 2006.

149- عبد المالك مرتاض: العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.

150- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003.

151- عبد المنعم أحمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع مصر، ط1، 2008.

152- عبد المنعم المليحي وحلمي المليحي: النمو النفسي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، ط4، 1973.

153- عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1974.

154- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

155- عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1972.

156- عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط3، 2012.

157- العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 2010.

158- عز الدين الزياتي، التواصل الفظي وغير اللفظي، دار القلم، الكويت، ط1، 2008.

159- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984.

160- علي أحمد مدكور: مهارات الاستماع وأثرها على التّعبير التّحريري لتلاميذ الصّف الأول من المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مج5، الجزء24، 1990.

161- علي أحمد مدكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

162- علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفايات (السند التربوي للمعلمين)، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر دط، دت.

163- علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2010.

164- علي سعد جاب الله: تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتراك للنشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر 2007.

165- عمر أوكان: اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2000.

166- عمر مهيبل: البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

167- ابن فارس (أحمد بن زكريا القزويني الرازي): معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر بيروت، 1979.

168- فاطمة حسيني: كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل، ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

169- فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1، 1993.

170- فتحي رزق الخوالدة: تحليل الخطاب الشعري ثنائية الاتساق والانسجام في ديوان أحمد عشر كوكبا، تح: سامح الرواشدة، جامعة مؤتة، الأردن، ط1، 2005.

171- فتحي علي يونس: استراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة 2000.

172- فتحي علي يونس: اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة والطباعة والنشر القاهرة، 1984.

173- فتحي علي يونس وآخرون: أساسيات تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدينية، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة مصر، د ط، 1981.

174- فتحي علي يونس وآخرون: تعليم اللّغة العربيّة، أسسه وإجراءاته، سعد سمك للطّباعة، القاهرة، ج1 1996.

175- فتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة، وأحمد حسن: طرق تعليم اللّغة العربيّة، وزارة التّربية والتّعليم، مصر 1986.

176- فخر الدين قباوة: المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999.

177- فراس السليتي: فنون اللّغة، المفهوم، الأهمّية، المقدّمات، البرامج التّعليميّة، جدارا للكتاب العالمي، ط1، عمان الأردن، 2008.

178- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.

179- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، الأردن، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، دط، دت.

180- الفيروز أبادي (مجد الدّين محمد يعقوب): القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط5، 1998.

181- فيصل حسين طحمير العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 1998.

182- كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجيا الطّفولة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

183- كامل محمد محمد عويضة: مشكلات الطّفل النّفسيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

184- كريم زكي حسام الدين: الإشارات الجسمية، دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2001.

185- كريم زكي حسام الدين: الدلالة الصوتية، دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1992.

186- كريمان بدير: الأسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007.

187- كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1971.

188- كمال بشر: التفكير اللغوي القديم والجديد، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة، ط2، 1989.

189- لخضر زروق (مفتش التربية والتكوين للتكوين بالعربية): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشتغلين بقطاع التربية، دار هومة، الجزائر، 2003.

190- ليلى كرم الدين: اللغة عند طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

191- ماجد الصايغ: الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1990.

192- مارك ريشل: اكتساب اللغة، ترجمة كمال بكاش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 1984.

193- ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب القاهرة، ط8، 1998.

194- محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1، 2007.

195- محسن علي عطية: مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008.

196- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمّادي: التّدريس في اللّغة العربية، دار المريخ، الرّياض، ط1، 1984.

197- محمد حسن العمايرة: أصول التربية، دار المسيرة، الأردن، ط5، 2008.

198- محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، مصر، ط1 2000.

199- محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، المغرب، ط1، 1980.

200- محمد حولة: الأرطفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط2، 2008.

201- محمد خطابي: لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.

202- محمد الدّريج، الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.

203- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدرس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

204- محمد رجب فضل الله: عمليّات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2003.

205- محمد زقّوت: المرشد في تدريس اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، ط2، 1999.

206- محمد السرغيني، محاضرات في السيمولوجيا، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1987.

207- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال التّربوي، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011.

208- محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في نظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1 2001.

209- محمد الشاوش: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، أسسه وتطبيقاته التّربويّة، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.

210- محمد شحات الخطيب وآخرون: أصول التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1995.

211- محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفايات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، دط، د ت.

212- محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، 1979.

213- محمد صالح الشّنطيّ: المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، حائل، السّعودية، ط5، 2003.

214- محمد صلاح الدّين مجاور: تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت ط4، 1984.

215- محمد صلاح الدّين مجاور: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، أسسه وتطبيقاته التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

216- محمد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، ماهي الكفاءة؟ وكيف تصاغ؟، دار الكتب العلمية، الجزائر 2006.

217- محمد عزت عبد الموجود وزملاءه: أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1981.

218- محمد عيد: أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأى ابن مضاء، وضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب القاهرة، ط4، 1989.

219- محمد فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، مصر، ط4، 2007.

220- محمد كريم الكواز: البلاغة والنّقد، الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006.

221- محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

222- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط2 2007.

223- محمد محمود الحيلة، توفيق مرعي: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002.

224- محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر، 1997.

225- محمد مصطفى زيدان ومحمد محمد سيد الشربيني: سيكولوجية النمو، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1966.

226- محمد مقداد: علم نفس الاتّصال، شركة باثنيت، باتنة، الجزائر، ط1، 2004.

227- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998.

228- محمد يسرى دعبس: الاتّصال والسّلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتّصال، مركز البيطاش للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، 1999.

229- محمود أحمد السيد: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.

230- محمود أحمد السّيد: تعليم اللّغة بين الواقع والطموح، دار طلاس، دمشق، ط1، 1998.

231- محمود أحمد السّيد: في طرائق تعليم اللّغة العربية، مطبعة كليّة التّربيّة، جامعة دمشق، ط1، 1985.

232- محمود أحمد السيد: اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988.

233- محمود سليمان ياقوت: فقه اللغة وعلم اللغة، نصوص ودراسات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1991.

234- محمود السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2011.

235- محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية عالمية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان 1985.

236- محمود عبد الحليم مسنّي: التّعليم الأساسي وإبداع التّلاميذ، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندرية مصر، سبتمبر 1993.

237- محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، د ط، 1983.

238- محمود عودة: أساليب الاتّصال والتّغيير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، ط1 1998.

239- محمود كامل الناقة، فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1977.

240- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985.

241- محمود محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.

242- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.

243- مصطفى حجازي: الاتّصال الفعّال في العلاقات الإنسانيّة والإدارة، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2، 1997.

244- مصطفى رسلان: تعليم اللّغة العربية، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2005.

245- مصطفى السعدني: المدخل إلى بلاغة النص، توزيع منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ط1، 1994.

246- مصطفى عبد السّميع محمد، وآخرون: الاتّصال والوسائل التّعليميّة، مركز الكتاب للنّشر، مصر، 2003.

247- مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1990.

248- مصطفى عليان الربحي، عدنان محمود الطوبسي: الاتصال والعلاقات العامة، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان، 2005.

249- مصطفى عليان، ومحّمد على الدّبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التّعليم، دار الصّفاء، عمان 1999.

250- منال طلعت منصور: مدخل إلى علم الاتّصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر 2002.

251- منصف عبد الحق: رهانات البيداغوجيا، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

252- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي): لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2003.

253- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط1، 1982.

254- ميشال زكريا: الألسنيّة، علم اللّغة الحديث، المبادئ والإعلام، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع بيروت، لبنان، ط1، 1980.

255- ميشال زكريا: بحوث ألسنيّة عربيّة، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، دط 1992.

256- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.

257- ميشال زكريا: مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعيّة للنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان ط2، 1985.

258- ميشال عاصي: مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل، بيروت، ط2، 1981.

259- ميلود حبيبي: الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، المركز الثّقافي العربي، المغرب، ط1، 1993.

260- ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، دار المعرفة للنشر والتوزيع، دط، دت الجزائر.

261- نايف خرما، وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسة عالم المعرفة، الكويت، 1988.

262- نرجس حمدي وآخرون: تكنولوجيا التّربيّة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ط1، 1992.

263- نصر الدين بن زروق: دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، ط1 2011.

264- نعمان بوقرة: اللسانيات، اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

265- نهاد الموسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشرق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

266- نواري سعودي أبو زيد: الدّليل النّظري في علم الدّلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2007.

267- نور الدين رايص: سر التواصل، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، مطبعة أنفو، فأس، المغرب، دط، دت.

268- نور الدين النيفر: فلسفة اللغة واللسانيات، مؤسسة أبو وجدان للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993.

269- الهاشمي عبد الرحمان، والعزّاوي فائزة: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، 2005.

270- أبو هلال العسكري: كتاب الصّناعتين، الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط2، 1989.

271- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس الدار البيضاء، المغرب، 2009.

272- وليد جابر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1991.

273- يوسف تغزاوي: التداوليات وتقنيات التواصل، مطبعة بنلفقيه، المغرب، ط1، 2012.

ب – الوثائق التربوية:

1- تواتي حراثي، دليل المعلم للسنة الخامسة، وزارة التربية الوطنية، جوان2012.

2- شريفة غطّاس، مفتاح بن عروس: عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017.

3- علوم اللّغة العربيّة وآدابها، الدّيوان الوطني والتّكوين عن بعد، السّنة الثّانيّة، الإرسال الأول، وزارة التربيّة الوطنيّة 2006.

4- مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2011.

5- مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة،وزارة التّربية الوطنيّة، 2006.

6- الوثائق المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011.

7- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثانيّة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2006.

ت – الرّسائل الجامعيّة:

1- حفيظة تازروتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 1999.

2- خالد عبد السّلام: دور اللّغة الأم في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة، رسالة ماجستير، تخصص أرطوفونيا، وزارة التّعليم العالي، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر 2012/2011.

3- رائد رسم يونس، الزيدي: تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات الرائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق، 2011.

4- صالح بوترعة: آليات التّواصل عند ابن عربي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009.

5- الطاهر شارف: المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، سورة البقر نموذجا، مذكرة ماجستير جامعة الجزائر، 2006/2005.

6- الطاّهر لوصيف: منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، إشراف خوله طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1999.

7- الطّيب شيباني: استراتيجية التّواصل في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، دراسة تداوليّة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011.

8- محمد مومن: العلاقات التربوية، دراسة نفسية بيداغوجية لتمثلات المربيات لأطفال مؤسسات التربية ما قبل مدرسية وعلاقتهن التربوية معهن، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، 2011.

9- مخلوف بلحسن: العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة الجزائر، 2007.

10- مفتاح بن عروس: الانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، 2008/2007.

11- نور الدين رايص: نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب، فأس 1993.

12- هناء خميس أبو دية: برنامج محوسب لتنميّة بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة، رسالة ماجستير كليّة التّربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2009.

ث – المجلات والدّوريات والملتقيات:

1- أحمد حساني: تعليمات اللغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005.

2- أحمد مختار عمر: أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة)، قضايا فكرية للنشر، الكتاب 17-18، القاهرة، 1997.

3- بدر ابن الرّاضي: تعليم اللّغة وتعلّمها، مقاربة تواصليّة، مجلة اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، منشورات مجلة علوم التّربية، ط1، الرّباط، 2008.

4- جمعان عبد الكريم: مفهوم التماسك وأهميته في الدراسات النصية، مجلة علامات، ماي 2007.

5- جمعة سيد يوسف: سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع145، 1990.

6- جون جوزيف: اللّغة والهويّة، ترجمة عبد النّور خراقي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والأدب ع342، أغسطس 2007.

7- حافظ إسماعيل علوي: قضايا اللغة في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر، مج33، ع2، 2004.

8- خولة طالب الإبراهيمي: قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية لجان ميشال آدام، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، ع12، 1997.

9- راضية خفيف بوبكري: التداولية وتحليل الخطاب، مجلة الموقف الأدبي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع399 2004.

10- طلعت منصور: سيكولوجيّة الاتّصال، عالم الفكر، المجلد 11، العدد02، سمتمبر1980.

11- عبد الجليل مرتاض: اللّغة العربية والاتّصال، مجلة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، أعمال الموسم الثّقافي، الجزائر 2000.

12- عبد الرحمن حاج صالح: أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات، الجزائر العدد4، 1974.

13- عبد الرحيم آيت دوصو وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها)، سلسلة علوم التربية، ع7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992.

14- عبد القادر بن يونس: مجلة المعلم،"03-08-2008" "http : www. almualem. Net".

15- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية دار الخطابي، المغرب. 9-10، ج1، ط1، 1994.

16- عبد اللطيف الفارابي، محمد ايت موحي: القيم والمواقف، بيداغوجيا المجال النفسي مبادئها النظرية، وتطبيقاتها في القسم سلسلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع8، 1992.

17- غزال مختارية: مصطلح الاتّصال والتّواصل، مجلة اللّغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، ع2، أفريل2006.

18- فايزة سيد عوض: مقارنة بين المدخل التّقليدي ومدخل عمليّات الكتابة في تنميّة الوعي المعرفي بعمليّات وتنميّة مهاراتها لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانوي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد 16 أغسطس 2000.

19- فريد بياض: البيداغوجيا النشطة، وقلب الأدوار داخل الوضعية التربوية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع44، 2010.

20- فؤاد عبد الغني، نادية بوشلالق: ملخص حول أنماط التّواصل الصّفي الفعّال، الملتقى الدولي حول سيكولوجيّة الاتّصال والعلاقات الإنسانيّة، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة ورقلة، الجزائر، أيام 22/21/20 مارس 2005.

21- لحسن وزين: العلاقات التربوية والبيداغوجية من التحكم القهري إلى الحرية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع44، 2010.

22- ليلى سهيل: المهارات اللّغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد29، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، فيفري 2013.

23- محمد ايت موحي، وآخرون: المدرس والتلاميذ، أية علاقة؟، سلسلة علوم التربية، العدد 9-10، دار الكتب الوطنية، المغرب، 1994.

24- محمد صاري: تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج3، ع2، سبتمبر 2001.

25- محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، التواصل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر، ع8، جوان 2011.

26- محمد عبد الرحمان: أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1984.

27- محمد عماد الدين إسماعيل: الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد 99، 1986.

28- محمد لطفي، محمد جاد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابي، والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصّف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدّراسات التّربوية جامعة القاهرة، العدد 2، أفريل 2005.

29- محمد نادر سراج: التّواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنّظر الرّاهن، الفكر العربي المعاصر، لبنان العددان:81-82، 1990.

30- محمود كامل الناقة: الاختبار الشّفوي، المؤتمر العالمي الرّابع عشر للجمعيّة المصريّة للمناهج وطرق التّدريس بعنوان: مناهج التّعليم في ضوء مفهوم الأداء، دار الضّيافة بجامعة عين شمس، القاهرة، 24-25 يوليو (جويلية)، المجلد 2، 2004.

31- مختار بروال، التواصل البيداغوجي، مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع5، 2014.

32- مسعود صحراوي: أدوات تداوليّة في فهم النّص عند الأصوليين، التّداوليّة توظيف وتطبيق، مداخلة في ملتقى علم النّص، الجزائر، 2006.

33- المصطفى عمراني: التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي، منشورات مجلة علوم التربية، ع13 2008.

34- نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب: ملخص صعوبات الاتّصال البيداغوجي، الملتقى الدولي الأول حول سيكولوجيّة الاتّصال والعلاقات الإنسانيّة، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة ورقلة الجزائر، أيام 22/21/20/ مارس2005.

35- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد9، 1978.

36- نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع126 1988.

37- هنية مايدي: تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي، مجلة الآداب واللّغات، جامعة عمار الثّليجي، الأغواط الجزائر، العدد07، فيفري 2011.

38- يحي أحمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر الألسنية، وزارة الإعلام، الكويت، المجلد 20، العدد3، 1989.

2 – المراجع باللّغة الأجنبيّة:

1-Adam Schaff: Langage et connaissance, Anthropos, paris, 1969.
2- Alain Rey et Josette Ray-Debove: le petit Robert, Edition le Robert Paris, 1987.
3- André Martinet: Eléments de linguistique générale, Armand Colin 1960.
4- Anthony P R Howatt: A history of English language teaching, oxford university press, New York, 1984.
5- Austin-John: Quant dire C'est faire, traduction de Gilles Lane Edition du seuil, 1970.
6- Berad Evelyne: L'approche communicative, théorie et pratiques, paris Clé International, 1991.
7- Charles Goedert: Guide Pratique de grammaire française, hachette 1978.
8- Cherifa Ghettas: l'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, Thèse de doctorat en Linguistique,1995.
9- Chomesky Noam: Aspectes de la théorie syntaxique, traduit par Jean Claud Miluer, Edition seuil, paris, 1965.
10- Chomeskey Naom: théorie du language, théorie de l'apprentissage Ed: seuil, paris, 1979.
11- Christian Baylon, Xavier Mignot: La communication, Nathan, Paris 1991.
12- Corraze Jacques: les communications nom verbales, Que sais-je? ED, p.u.f, coll, 1980.
13- Dell H. Hymes: vers la compétence de communication, Traduction de Mugler (F), Marshude les édition Didier, Paris,1991.
14- Denis Girard: Linguistique appliquée et didactique des langues Armand colin, paris, 1972.
15- Dictionnaire Quillet de la langue française, (A- Z) Librairie Aristide Quillet, Paris, 1983.

16- Edward T.hall: le langage silencieux, Traduction française, Jean Mesrie et Barbara Niceall; Éditeur Seuil; Collection: Points Essai, paris 1984.
17- Ferdinand de Saussure: cours de l'linguistique générale, ENAG 2edt, 1994.
18- Gilles Amado, André Guittet: la dynamique des communication dans les groupes Edition d'organisation, paris, 1975.
19- Hariss, Theodore Lester: A dictionary of Reading and Related Terms International Reading , New Delvare, 1982.
20- Henry Widdowson: une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier, 1981.
21- Jean Cazeneuve: Les pôles de la communication, in l'univers philosophique, 2eme ed, p.u.f, 1991.
22- Jean-Michel Adam: Eléments de linguistique textuelles, Théorie et pratique del'analyse textuelle, 2Edition, Mardaga, Bruxelles, 1990.
23- Josette Rey-Debove, Alain Rey: le petit Robert, Edition le Robert Paris, 1987.
24- Judith lazhar: Que sais-je, la science de la communication, presse universitaire de France, paris, 1992.
25- Keith Johnson and Keith Morrow: Communication in the class room, London oxford university press, 1981.
26- Lionel Bellenger: Expression oral Une approche nouvelle de la parole expressive, ESF-Entreprise moderne d'édition, 1984.
27- Louise Moreau, Marc Richelle: L'acquisition du langage, éditeur pierre, Margada, 5eme edition, bruxelle, 1997.
28- Malika koudache: La Langue des néo – alphabétisé, la langue arabe standard en Algérie, thèse de doctorat université de Stendhal, Grenoble III, France, 2003.
29- Marie-Louise Moreau, Marc Richelle: L'acquisition du langage 5eme édition, pierre, Margada éditeur, Bruxelles, 1997.
30- Monique Lebrun: les apports de la linguistique à la didactique du Français, Gaétan Morin éditeur Canada, 2003.

31- Neil J Smelser, Paul B Baltes: International Encyclopedia of social a Behavioral sciences, Elsevier Ltd, 2004.
32- Olivier Reboul: Le langage de l'éducation, analyse du discours pédagogique édition, PUF, Paris, 1984.
33- Paul Chauchard :le langage et la pensée, Presses universitaires de France, Paris,1956.
34- Paul fouliquiè: Dictionnaires de la langue pédagogique, puff, Paris 1991.
35- Robert Galisson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, édition clé internationale, paris, 1980.
36- Robert Galisson, Daniel Coste: Dictionnaire de didactique des langues librairie, hachette, paris 1976.
37- Roger Mucchielli: communication et réseau de communication, ED E.S.F, Paris, 1976.
38- Roman Jakobson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, édition clé internationale, paris, 1980.
39- Roman Jakobson: Essais de linguistique générale, tome1 les fondations du langage, traduit par: Nicolas Remet, Edition de Minuit paris, coll, Points, 1963.
40- Sophie Moirand: Enseigner a communiquer en langues étrangères: coll.(f), Hachette, Paris, 1982.
41- Suzzane Bratcher, Linda Rayan: Evaluating children's writing A hand book of Grading choices for class room Teacher's, Lawrence Erlbaum associates, 2 edition, 2004.
42- Véronique Traverso: L'analyse des conversations, Nathan, paris 1999.

الفهارس

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
1	الفرق بين الاتصال والتواصل	68
2	عناصر العملية التواصلية	71
3	أقسام الحوار	75
4	النموذج الرياضي للاتصال	77
5	مكونات عملية الاتصال عند نوبرت وينر	79
6	العلامة اللسانية عند دي سوسير	82
7	دورة التخاطب عند دي سوسير	83
8	عناصر التواصل عند رومان جاكبسون	88
9	الوظائف اللغوية عند رومان جاكبسون	89
10	البنية العامة للأفعال الكلامية عند أوستين	97
11	عناصر النظرية البنائية	143
12	مكونات المنهاج التربوي	154
13	المنهج الدراسي كنظام	155
14	العلاقة بين عناصر المنهج الدراسي	156
15	الاتصال ذو الاتجاه الواحد	165
16	الاتصال ذو الاتجاهين	166
17	الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة	167
18	النموذج المتمركز حول المعلم	169
19	النموذج المتمركز حول المتعلم	170
20	مكونات الكفاءة التواصلية	187
21	أقسام الكفاءة التواصلية	189
22	عوامل تنمية المهارات اللغوية	203
23	العلاقة بين الكلام ومهارات التواصل اللغوي الأخرى	226
24	المقاربة النصية من خلال الوثائق التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي	274
25	مكونات وحدة تعليمية	293

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
1	الزمن المخصص لأنشطة اللغة العربية في الطور الثالث الابتدائي	277
2	الزمن المخصص لأنشطة اللغة العربية في الطور الابتدائي	277
3	الأساتذة المشاركون في الاستبيان حسب الجنس	303
4	المحصل العلمي للفئة المستجوبة	303
5	نوع التخصص للفئة المستجوبة	304
6	الرتبة والخبرة المهنية للفئة المستجوبة	304
7	التكوين حول المقاربات الحديثة في تعليمية اللغة العربية	305
8	اللغة المستعملة في البيت من طرف الأساتذة	305
9	اللغة المستعملة في المحيط المدرسي من طرف الفئة المستجوبة	306
10	اللغة المستعملة من طرف فئة الأساتذة في حجرة الدرس	306
11	اللغة المستعملة من طرف المتعلمين في حجرة الدرس	307
12	اللغة التي يستعملها المتعلمون في تفاعلهم مع أقرانهم داخل المحيط المدرسي	307
13	المهارة اللغوية التي يحبذها المتعلم	308
14	أسباب إقبال المتعلمين على اللغة العربية	309
15	النشاط الذي يساهم في فاعلية التواصل	310
16	النشاط الذي يغلب على حصص اللغة العربية	311

فهرس الموضوعات

الصفحة

مقدمة ..... أ-ح

الفصل الأول: اكتساب اللّغة عند الطفل

تمهيد **13**

1- **مفهوم الاكتساب** **13**

2- **مفهوم التعلم** **14**

3- **مفهوم التعليم** **15**

4- **مفهوم اللغة** **16**

4-1- مفهوم اللغة لغة..... 16

4-2- مفهوم اللغة اصطلاحا 16

5- **خصائص اللغة** **22**

6- **مستويات استخدام اللغة** **27**

7- **وظائف اللغة** **30**

8- **أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة** **33**

8-1- النظرية السلوكية 33

8-2- النظرية العقلية 38

8-3- النظرية المعرفية 41

8-4- النظرية التفاعلية 45

9- **مراحل اكتساب اللغة عند الطفل**..... **50**

9-1- المرحلة ما قبل اللغوية 51

9-2- المرحلة اللغوية 58

الفصل الثاني: اللغة والتواصل

تمهيد **64**

1- **مفهوم التواصل** **64**

1-1- التواصل لغة 64

1-2- التواصل اصطلاحا 65

2- **الفرق بين الاتصال والتواصل** **67**
3 – عناصر التواصل اللغوي **68**
3-1- المرسل..... 68
3-2- الرسالة..... 69
3-3- القناة 69
3-4- المرسل إليه 69
3-5- السّنن 69
3-6- السّياق 70
4– مقوّمات عملية التواصل اللّغوي..... **72**
4-1- شروط الرّسالة 72
4-2- شروط المرسل 72
4-3- شروط الوسيلة 73
4-4- شروط المستقبل 73
5– أنواع التواصل **73**
5-1- التواصل الطبيعي 74
5-2- التواصل التقني..... 74
5-3- التواصل المتعالي 74
6– إجراءات التّواصل **76**
6-1- إجراء التّركيب 76
6-2- إجراء النّقل..... 76
6-3- إجراء التحليل 76
6-4- إجراء إعادة التركيب..... 76
7– التواصل والنظريات اللسانية الغربية **77**
7-1- نظرية التواصل عند كلود شانون وويفر 77
7-2- الاتجاه البنيوي 80
7-3- الاتجاه الوظيفي 87
7-3-1- الوظائف اللغوية عند رومان جاكبسون 89
7-3-2 – التواصل عند ديل هايمز 92
7-4 – الاتجاه التداولي 95

8- التواصل عند العرب 99
8-1- التواصل عند الجاحظ 100
8-1-1- البيان عند الجاحظ 100
8-1-2- أشكال التواصل عند الجاحظ 102
8-1-3- عناصر التواصل عند الجاحظ 107
8-2- التواصل عند عبد القاهر الجرجاني 110
8-2-1- البيان عند عبد القاهر الجرجاني 110
8-2-2- السامع عند عبد القاهر الجرجاني 112
8-2-3- الخطاب عند عبد القاهر الجرجاني 113
9- أشكال التواصل اللغوي 115
9-1- التواصل اللفظي 115
9-1-1- التواصل الشفوي 115
9-1-2- التواصل الكتابي 118
9-2- التواصل غير اللفظي 122

الفصل الثالث: التواصل اللغوي في سياق التعليم والتعلُّم

تمهيد 134
1- **التعليمية والتواصل اللغوي 134**
1-1- البيداغوجيا 134
1-2- التعليمية 135
1-3- مفهوم التواصل البيداغوجي 136
2- **مفهوم التفاعل 138**
3- **نظريات التفاعل 140**
3-1- نظرية التحليل النفسي 140
3-2- النظرية السلوكية 141
3-3- النظرية البنائية 142
3-4- نظرية الضبط 144
4- **عناصر التواصل البيداغوجي 146**
4-1- المرسل 146

4-2- الرسالة 150
4-3- المتلقي 161
4-4- القناة 162
4-5- بيئة التعلم 162
4-6- التغذية المرتدة 164
5- أشكال التواصل البيداغوجي 164
5-1- الاتصال ذو الاتجاه الواحد 164
5-2- الاتصال ذو الاتجاهين 165
5-3- الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة 166
6- النماذج التربوية 168
6-1- النموذج التربوي التقليدي 168
6-2- النموذج التربوي الحديث 169
7- صعوبات التواصل البيداغوجي 173
7-1- صعوبات خاصة بالمعلم 173
7-2- صعوبات خاصة بالمتعلم 174
7-3- صعوبات خاصة بالرسالة 175
7-4- المعوقات الذاتية 176
7-5- صعوبات خاصة بالموقف التعليمي 177
8- المداخل التعليمية الحديثة 178
8-1- مفهوم المدخل 178
8-2- أهم المداخل التعلمية 179
8-2-1- المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية 179
8-2-2- المدخل المهاري 184
8-2-3- المدخل التواصلي 185
8-2-4- المدخل التكاملي 194

الفصل الرّابع: مهارات التواصل اللّغوي

تمهيد 200
1- مفهوم المهارة اللّغوية..... 200

1-1- مفهوم المهارة لغة 200
1-2- مفهوم المهارة اصطلاحا 201
2- أسس تعليم المهارة 202
3- عوامل تنمية المهارات اللغوية 203
4- أقسام المهارات اللغوية 206
4-1- مهارة الاستماع 206
4-1-1- أقسام مهارة الاستماع 207
4-1-2- أهمية الاستماع 208
4-1-3- شروط الاستماع 210
4-1-4- أهداف تدريس الاستماع 211
4-1-5- علاقة الاستماع بمهارات اللغة الأخرى 211
4-1-6- معوقات عملية الاستماع 213
4-1-7- تعليم وتنمية مهارات الاستماع 214
4-1-8- وسائل تنمية القدرة على الاستماع 215
4-2- مهارة الكلام (التحدُّث) 221
4-2-1- مفهوم التحدث لغة 221
4-2-2- مفهوم التحدث اصطلاحا 221
4-2-3 مهارات الكلام (التعبير الشفوي) 223
4-2-4- أهمية الكلام 224
4-2-5- أنواع التعبير الشفوي 224
4-2-6- أهداف تعليم مهارة الكلام 225
4-2-7- العلاقة بين الكلام والمهارات اللغوية الأخرى 225
4-2-8- أسباب ضعف مهارات الكلام لدى المتعلمين 227
4-2-9- تنمية مهارة الكلام (التعبير الشفوي) 235
4-3- مهارة القراءة 236
4-3-1- القراءة لغة 236
4-3-2- القراءة اصطلاحا 236
4-3-3- مهارات القراءة 237
4-3-4- أهمية القراءة 240

4-3-5- أهداف تعليم القراءة 241
4-3-6- أنواع القراءة 241
4-3-7- علاقة القراءة بمهارات اللغة الأخرى 243
4-3-8- أساليب تنمية مهارات القراءة 244
4-4- مهارة الكتابة 246
4-4-1 الكتابة لغة 246
4-4-2- الكتابة اصطلاحا..... 246
4-4-3- المهارات الكتابية 248
4-4-4- أهمية الكتابة 249
4-4-5- أهداف تعليم الكتابة 250
4-4-6- أنواع الكتابة (التعبير التحريري) 251
4-4-7- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة 252

الفصل الخامس: التواصل اللغوي في الطور الثالث الابتدائي

تمهيد 256
1- مقاربة التدريس بالكفاءات 256
1-1- المقاربة لغة 256
1-2- المقاربة اصطلاحا 257
1-3- مفهوم الكفاءة 257
1-3-1- الكفاءة لغة 257
1-3-2- الكفاءة اصطلاحا 257
1-4- تعريف المقاربة بالكفاءات 258
1-5- تصنيف الكفاءات 258
2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة 259
2-1- المعارف 259
2-2- القدرة 260
2-3- المهارة 260
2-4- الأداء أو الإنجاز 260

3- بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات 261
4- الكفايات والتفاعل 263
5- المقاربة النصية 264
5-1- مفهوم النص 264
5-2- مفهوم المقاربة النصية 268
5-2-1- الاتساق 268
5-2-2- الانسجام 271
5-3- أهمية المقاربة النصية 272
5-4- المقاربة النصية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي 273
5-5- المقاربة النصية من خلال كتاب التلميذ (رياض النصوص) 275
6- الزمن المخصص لأنشطة اللغة العربية في الطور الابتدائي 277
7- أهداف تعليم اللغة العربية 278
8- ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 280
9- الأهداف الخاصة بالمهارات اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي 280
9-1- مهارة الكلام 280
9-2- مهارة القراءة 281
9-3- مهارة الكتابة 282
10- نموذج لسير أسبوع دراسي لأنشطة اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي 285
11- نموذج لوضعيات تسيير وحدة تعيمية 293
12- ملمح الخروج من نهاية الطور الابتدائي 300
13- الدراسة الميدانية 301
13-1- وصف الاستبيان 301
13-2- أهداف الاستبيان 302
13-3- توزيع البيانات 302
13-4- قراءة البيانات وتحليلها 303
13-4-1- تحليل القسم الأول من الاستبيان 303
13-4-2- تحليل القسم الثاني من الاستبيان 305
13-5- نتائج تحليل الاستبيان 312

خاتمة 313
ملاحق 319
المصادر والمراجع 335
فهرس الأشكال 361
فهرس الجداول 362
فهرس الموضوعات 363

ملخص

ملخص

تعالج هذه الدراسة موضوع فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي، حيث انطلقت من إشكالية محورية مضمونها: كيف يتم تدريب المتعلّم على الاستخدام التلقائي للّغة الفصحى في مختلف المواقف التي تواجهه وليس مجرد إجادة قواعدها؟ ولمعالجة هذه الإشكالية اخترت أن يكون عنوان هذه الأطروحة: **فاعليّة التّواصل اللّغوي في الوسط التّربوي– الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي أنموذجا–"**

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو البحث عن أسباب عدم تمكن المتعلّمين من الاستخدام التلقائي للّغة الفصحى في مختلف المواقف التي تواجههم، ومحاولة ايجاد الحلول لها.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وحتى يحقق البحث الغاية المنشودة منه تمّ تصميم خطة مكونة من مقدمة وخمسة فصول تليهم خاتمة تحوي نتائج هذا البحث على النحو الآتي:

الفصل الأول بعنوان: اكتساب اللغة عند الطفل.

وتناولت فيه مفهوم اللغة وخصائصها ووظائفها، ومفهومي الاكتساب والتعلم، والنظريات المفسّرة لعملية الاكتساب اللغوي، ومن أهم ما تم التوصل في هذا الفصل: أن اكتساب اللغة عند الطفل دليل واضح على أن بنيته العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السطحي النطقي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء، كما أن شرط حصول ذلك التطور هو التواصل بين الطفل والراشد والتفاعل فيما بينهما.

الفصل الثّاني بعنوان: اللغة والتواصل.

وتطرقت فيه إلى مفهوم التّواصل ثم الاتصال والفرق بينهما، كما تطرقت إلى بعض النظريات اللسانية الغربية في هذا المجال، ثم عرضت ما ذكره الجاحظ، وعبد القاهر الجرجاني في هذا الموضوع على سبيل المثال لا الحصر، وتطرقت أيضا إلى عناصر التواصل وأشكاله، وخلصت في نهايته إلى أن التواصل الكلامي يتحقق عن طريق المظاهر اللغوية كما يعتمد أيضا على مظاهر أخرى غير لغوية تساهم بقدر كبير في العملية التواصلية، ومنها الحركات والإيماءات وملامح الوجه ومظاهر الجسد الخارجية ...، فتعمل تارة إلى جانب اللغة لتبليغ المعاني المستهدفة، وتعمل منفردة دون استعمال الأساليب اللغوية تارة أخرى.

الفصل الثّالث موسوم بـ: التّواصل اللّغوي في سياق التعليم والتعلم.

وقدمت فيه مفهوم التواصل البيداغوجي، وكذا مفهوم التفاعل، والنظريات المفسرة للعلاقات التفاعلية كما قدمت فيه عناصر التواصل البيداغوجي وأشكاله، ثم المداخل التعليمية الحديثة في تعليميّة اللّغات وتعلّمها، وقد توصلت من خلاله إلى أن المداخل التعليمية الحديثة وعلى الرغم من تعدد النظريات التي قامت عليها، واختلاف

مبادئها وتصوراتها، إلا أنها تركز على نفس الهدف، إذ تجمع على ضرورة الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة.

الفصل الرّابع معنون بـ: مهارات التّواصل اللّغوي.

وقد تناولت فيه مفهوم المهارة وأسس تعليمها، كما تناولت أيضا أقسام مهارات التواصل اللغوي من استماع وتحدث وقراءة وكتابة بشيء من التفصيل، وأهم ما خلصت له من خلاله: أنّ اللّغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركّب يتكوّن من مهارات متنوّعة عرفتها كلّ اللّغات قراءة وكتابة وتحدّثا واستماعا، وكلّ مهارة منها تؤثّر في الأخرى وتتأثّر بها.

الفصل الخامس بعنوان: التواصل اللغوي في الطّور الثالث الابتدائي.

بعد أن عرضت بعض المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية من خلال السندات التعليمية الخاصة بنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتدعيما لما جاء في الشّق النظري من هذا البحث عرضت الجزء الخاص بالدراسة الميدانية، حيث تحدثت فيه عن العينة المختارة والحدود الزمكانية التي أجريت فيها الدراسة والأدوات المستعملة لذلك، ثم قمت بعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها.

خاتمة: وقد لخّصت فيها أهم نتائج البحث، أذكر من بينها:

1- التواصل يعتبر مدخلا أساسيا لتجاوز الممارسات اللغوية القائمة على الإلقاء والتلقين والحفظ.

2- الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصليّة بمستوياتها الأربع:(نحويّة، اجتماعيّة خطابيّة، استراتيجية) وتكوين الأساس الإبداعي لدى المتعلّم، والوصول بالمتعلّم إلى الطّلاقة اللّغويّة بدل الاقتصار على الصّحة اللّغويّة، فتعليم المتعلّمين تراكيب لغويّة وتحفيظهم قواعد لغويّة معيّنة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعيّة التي تواجههم.

3- الأستاذ مضطر بشكل حتمي لأن يتواصل؛ لأنّ العلاقة التّعليميّة هي علاقة تواصليّة حتميّة، ولا نستطيع أن نتصور غياب التّواصل داخل فصل من الفصول، فمن الخطأ أن نتحدّث عن انعدام التّواصل بين المعلّم والمتعلّم؛ لأنّ ذلك لا يتّفق في الواقع مع هدف العمليّة الدّيداكتيكيّة.

4- إهمال الاستماع وعدم تنميّته والتّدريب عليه سبب من أسباب ضعف المتعلّمين في بقية المهارات، فهو من أهمّ مهارات اللّغة إن لم يكن أهمّها على الإطلاق؛ لأنّه يرتبط بمهارات اللّغة الأخرى ارتباطا وثيقا، فالتّحدث هو المولود البكر للاستماع وعلاقتهما يبعضهما كعلاقة الشّيء بنفسه، أمّا علاقة الاستماع بالقراءة فهي علاقة

تقوم على ارتباط سلامة القراءة بسلامة الاستماع، فلا يكون القارئ جيّدا إلاّ إذا كان مستمعا جيّدا،كما أنّ له تأثيرا في تخفيف الأخطاء الكتابيّة لدى المتعلّمين إملائيّة كانت أو تعبيريّة.

5- تسيطر اللّهجات على نطاق الاستعمال الشّفوي على ألسنة المتكلّمين، وهو أحد الأسباب الرئيسيّة في تدني وضعف مهارات اللغة لدى المتعلم، فما يتلقاه من معلومات وخبرات ومهارات يبقى حبيس الذّاكرة والاختبار أثناء الملازمة لمقاعد الدّراسة، ليكرّره باللّسان استذكارا، وعلى الورق تحريرا.

6- ميل المتعلمين إلى استعمال العامية أثناء تواصلهم مع بعضهم البعض يدل على أن ملكة هذه اللغات قد تمكنت في نفوسهم نتيجة سماعها واستعمالها في حياتهم اليومية، فالفترة التي يقضوها في تعلم اللغة تعقبها فترات يتعرضون فيها لمعاول الهدم يضاف إلى ذلك غياب دور الأسرة في تشجيعهم على تنمية ثروتهم اللغوية التي تجعلهم يتواصلون بلغة عربية سليمة كالتشجيع على المطالعة مثلا.

7- الانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلمين، واختيار المحتوى اللغوي الذي يلبي حاجات المتعلمين، والذي يأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الثقافية والحضارية، وما يتطلع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه في حل مشكلاته مع مراعاة التفاعل الأفقي بين الموضوعات اللغوية والمقررات الأخرى في الصف الدراسي هذا من جهة، والتكامل العمودي بين مناهج اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية من جهة أخرى؛ لذلك لابد من إسناد مهمة تصميم مناهج اللغة العربية لأهل الاختصاص مع إشراك الكفاءات والخبرات في سائر التخصصات والتي لها علاقة بالعملية التعليمية كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهما، مع الاعتماد على نتائج الأبحاث العلمية في هذا المجال.

8- اختيار بعض النصوص اللغوية من القرآن الكريم وجعلها محورا رئيسيا في تعلم اللغة دون إغفال نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، وتراث العرب المنظوم والمنثور، وذلك بالاعتماد على المقاربة التّواصليّة كونها لا تلجأ إلى مبدأ الاختيار من أجل تخفيض المدوّنة كما في البنيويّة، وإنّما لجعلها تتناسب وحاجات المتعلّم.

9- تنميّة المهارات اللّغويّة مطلب تعليميّ مهمّ لدى جميع المتعلّمين، وإهمال إحداها أو الضّعف فيها سوف يستمر مع المتعلّم في المراحل المتقدّمة؛ لأنّها مهارات بنائيّة تكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإنّ الضّعف لابدّ مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدّما.

10- التشابه بين التمهير والتكامل كبير جدا، إذ أن صور هذا الأخير تتحقق في التكامل والتداخل بين مهارات اللغة، كما أن المهارات اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح، والأداء اللغوي السليم إرسالا واستقبالا، وذلك من خلال ممارسة اللغة: استماعا وتحدثا، قراءة وكتابة؛ لذا فإن التركيز على تعليم اللغة العربية في

ضوء المدخل التكاملي بالتركيز على الجانب المهاري يكسب المتعلم مهارة التواصل اللغوي السليم، ويجعله قادرا على توظيف اللغة في حياته اليومية.

11-بناء مناهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكاملي المهاري لتعليم اللغة العربية وتعلمها ووفقا لطبيعتها وإلغاء فكرة تفتيت المنهج اللغوي إلى فروع لغوية مستقلة من نحو وصرف وقراءة وإملاء ومطالعة وغيرها، لضمان معالجة النصوص معالجة متكاملة.

12- العمل على إنشاء فضاءات للتكلم بالفصحى داخل المحيط المدرسي كالإذاعات والنوادي المدرسية وتشجيع المتعلمين على استخدام اللغة العربية في التعبير عن أفكارهم، مع اعتماد أسلوب التقويم المستمر، يكسب المتعلم مهارة التواصل الفاعل.

13 - ممارسة اللغة الفصحى في الوسط المدرسي من طرف السادة الأساتذة، وحث المتعلمين على ذلك مع التّركيز على التّدريبات والنّصوص الوظيفيّة المستمدة من واقع المتعلّم يساهم في فاعلية التواصل اللغوي السليم.

14- تعليم اللغة العربية مسؤولية جماعية فهي رمز كياننا وعنوان شخصيتنا، ولنتمكن من التواصل بها بصورة تلقائية لابد من العمل على تعميم استعمالها في المدارس، والإدارات، والمساجد، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والعمل على أن تكون اللغة المستعملة في المجال الاقتصادي والسياسي، وهذا لن يكون إلا عن طريق القرار السياسي الجاد؛ لأن هذا الأخير هو الفيصل في المسألة اللغوية.

Abstract:

This study deals with the effectiveness of language communication in schools. It started with how to train the learner to use the formal language spontaneously in the different situations he faces not only mastering its rules. In order to treat this problematic, I have entitled this thesis as: "the effectiveness of language communication in schools -The elementary third phase as a modal-"

The main purpose of this study is to search for the causes of the inability of the learners in using the formal language spontaneously in different situation they face- It also tries to final solutions to this problem.

In order to reach the aim this study, I followed the descriptive and analytic syllabus. I divided into introduction, five chapters and a conclusion.

- Chapter 01: "Child's language acquisition"

I dealt with the concept of language, its characteristics, and functions. And also the concepts of acquisition and learning using some theories which explain language acquisition. I found that child's language acquisition is a strong evidence that the child's mental structure is getting evolved from subjectivity to objectivity and from the spoken superficial perception to recognizing the relation between things in condition of the interaction between child and adult.

- Chapter 02: "language and communication"

I broached to the concept of communication and contacting and the difference between them using some western linguistic theories. Then, I presented what Al Jahidh and Al Jorjani mentioned as an example.

I also broached to the elements of communication and its forms.

I concluded that the oral communication materializes through lingual aspects. It relies on other non-lingual aspects such as actions, gestures, physiognomy …etc.

- Chapter 03: "language communication in the context of teaching and learning":

I presented the concept of pedagogical communication, interaction and the theories which explain the interactive relation.

I also presented the elements of pedagogical communication and its forms. Then, the new didactic entrances in teaching languages which focus on the same aim i.e moving from teaching language to teaching communication.

- Chapter 04: " The skills of lingual communication"

I dealt with the concept of skill, its teaching basics and types of lingual communication skills (speaking, listening, reading, writing).

I found that the language system has rules and basics. It consists of different skills in all languages. Those skills affect one another.

- Chapter 05: "lingual communication in the elementary third phase":

Relying on what we have seen before, I presented the part of the practical study in which I talked about the chosen sample, timing and the place where I did the study. Then, I presented the results by analyzing and discussing them.

- Conclusion:

I summarized the main results of the study:

1- Communication is considered as a main entrance to overtake the lingual practices based on presentation, dictation and memorization.

2- The main purpose of teaching a language is building the communicative competency with its four levels, forming leaner creativity to reach the lingual fluency.

3- The teacher is obliged to communicate because the communicative relationship is necessary.

4- The neglection of the listening skill causes the weakness of learners in other skills because it is the most important skill.

5- Domination of dialects in the oral use causes weakness in language skills.

6- Learners preference to use the local dialects indicate that they overcome with the learners.

7- Arabic language syllabuses must be done by specialists including competences and experiences in all fields.

8- Choose the Quran and Hadith as the main sources of the lingual texts to learn language.

9- Developing language skills is very important for all learners without neglecting any of them.

10- there is a big similarity and integration between the language skills.

11- Try to create spaces in schools such as radios and clubs t encourage the learners to use the formal language.

12- Using the formal language by teachers contributes in the effectiveness of lingual communication.

13- Teaching the Arabic language is a collective responsibility. There for, we must generalize using it in schools, administrations, medias …etc.

ملخص

تعالج هذه الدراسة موضوع فاعلية التواصل اللغوي في الوسط التربوي، حيث انطلقت من إشكالية محورية مضمونها: كيف يتم تدريب المتعلّم على الاستخدام التلقائي للّغة الفصحى في مختلف المواقف التي تواجهه وليس مجرد إجادة قواعدها؟ولمعالجة هذه الإشكالية اخترت أن يكون عنوان هذه الأطروحة: **فاعليّة التّواصل اللّغوي في الوسط التّربوي– الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي أنموذجا–"**

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو البحث عن أسباب عدم تمكن المتعلّمينمن الاستخدام التلقائي للّغة الفصحى في مختلف المواقف التي تواجههم، ومحاولة ايجاد الحلول لها.

الكلمات المفتاحية:التواصل؛ التعليمية؛ الوسط التربوي؛ التفاعل؛ الكفاءة؛ المتعلم؛ المنهاج.

Abstract:

This study deals with the effectiveness of language communication in schools. It started with how to train the learner to use the formal language spontaneously in the different situations he faces not only mastering its rules. In order to treat this problematic, I have entitled this thesis as: "the effectiveness of language communication in schools -The elementary third phase as a modal-"

The main purpose of this study is to search for the causes of the inability of the learners in using the formal language spontaneously in different situation they face- It also tries to final solutions to this problem.

key words:Communication; Education; educational medium; interaction; competence learner; curriculum.