الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامـــــــعة ابن خلدون – تيارت –

كلّيـــــة الآداب واللّغـــات

قســـم اللّغة والأدب العربي

الموضوع

تنمية مهارات التّواصل اللّغوي في ظلّ تعليميّة اللّغة العربيّة

– الطّور الابتدائي أنموذجا –

مذكّرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير

في إطار مشروع: الاتّجاه الوظيفي في تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطّالب: ميلود رحمون

إشـــراف الدّكتور: عابـــد بوهادي

أعضاء لجنة المنـــاقشـــة:

أ.د– عبد القادر شاكر	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تيارت	رئيســـــا
د– عابد بوهـــــادي	أستاذ محاضـــر	جامعة تيارت	مشرفا ومقرّرا
أ.د– قادة عقاق	أستاذ التّعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
د– غانم حنجار	أستاذ محاضـــر	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د– حبيب دحماني	أستاذ محاضـــر	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السّنة الجـــــامعيّة

1434-1435 هـــ/2013-2014 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

مـــقدمـــــة

مـــقدّمـــة:

قدّر الله للإنسان أن يتميّز عن سائر الكائنات ليكون خليفة في الأرض، وخصّه بمقوّمات تعينه على أداء تلك المهمّة، ومن بين تلك المقوّمات اللّغة؛ ليستطيع بواسطتها التّواصل مع أخيه الإنسان، ولا يوجـــد على سطح الأرض جماعة إنسانيّة مهما قلّ حظّها من الحضارة والمدنيّة بدون لغة تتفاهم وتتبادل الأفكـــار بها، فاللّغة أساس الفكر ووسيلته، ونظرا لتعقّد الحياة وكثرة وسائل الاتّصال أصبح الإنسان في أمسّ الحاجة إلى امتلاك ناصيّة التّواصل اللّغوي من مهارات شفويّة (كالاستماع والتّحدث)، ومهارات كتابيّة (كالقراءة والكتابة)؛ حتّى يكون قادرا على الإقناع والاقتناع.

واللّغة موضوع بحث علميّ منذ القِدم، وهي في الوقت ذاته محطّ اهتمام علميّ لدى المعنيّين بتعلـــيم اللّغات وغنيّ عن الذّكر أنّ تعليم اللّغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدّم الفكر، لاسيما وقد أصبح معروفا أنّ الأمم لا ترقى إلاّ برقيّ لغاتها، لذلك أضحى النّهوض بمجال تعليمها واجبا على كلّ متخصّص يُســـهم في تنوير العقل وبناء الحضارة.

إنّ الهدف الأساسيّ لتعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم القدرة على التّواصل اللّغوي الواضح والسّليم سواء أكان هذا التّواصل شفويّا أم كتابيّا، وكلّ محاولة لتدريس أيّ لغة يجب أن يؤديّ إلى تحقيق هذا الهدف، 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.

إنّ تحقيق الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم ليس بالأمر السّهل، حيث يستدعي ذلك تدريبا مبكّرا علـــى مهارات اللّغة الرّئيسيّة، ويتمّ الاستعداد لذلك فيما قبل المدرسة، ويبدأ في المرحلة الابتدائيّة، ويستمر عامـــا بعد عام حيث يُفترض أن يتكوّن لدى المتعلّم بنهاية تعليمه الابتدائيّ رصيد مـــن المفـــردات والتّراكيـــب والأساليب التي تمكّنه من مواصلة دراسته، والمتعلّم في حاجة إلى استخدام مهارات التّواصل اللّغوي ليس في الموقف التّعليمي فحسب، بل في مواقف الحياة المختلفة، فهو إذا كان مرسلا للّغـــة يســـتخدم مهـــارات

التّحدث إذا كان إرساله شفويّا ويستخدم الكتابة إذا كان إرساله تحريرا، وإذا كان مستقبلا للغة فإنّه يستخدم مهارة الاستماع إذا كان يستقبل لغة شفهيّة ومهارة القراءة إذا كان يستقبل لغة مكتوبة.

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 النّاشئة، 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.

إنّ المهارات اللّغويّة بمختلف أشكالها تعتبر أحد الجوانب الرئيسيّة المهمّة للنّمو العقلي، وخاصّة في مراحل الطّفولة الأولى؛ لذلك كان تركيز علم اللّغة، وعلم نفس النّمو منصبّا على أهمّية اللّغة في التّواصل اللّغوي من خلال برامج تدريبيّة لتنميّة هذه المهارات، وزيادة مستوى التّطوّر المعرفي عند الأفراد، ونظرا لأهميّة المهارات اللّغويّة، وقيمتها الحيويّة أصبح تعليمها وتنميّتها يمثّل عنصرا أساسيّا في العمليّة التّربويّة وأصبح الاهتمام بها على أنّها من الوظائف الأساسيّة للمدرسة، فالمتعلّم سواء أكان صغيرا أم كبيرا يحتاج إلى مستوى من هذه المهارات على اختلاف أشكالها كالقراءة، والكتابة، والتّعبير، والاستماع خلال حياته اليوميّة داخل المدرسة أو خارجها والصّعوبات التي تواجه المتعلّم أثناء قيامه بواجباته المدرسيّة تؤثر في تواصله الاجتماعي، وتجعله غير قادر على نقل أفكاره إلى الآخرين أو القيام بأعماله التّعلّميّة بشكل فعّال من هنا أصبحت القدرة على التّواصل مع الآخرين من خلال المهارات اللّغويّة جزءا مهمّا في العمليّة التّعليميّة، وبدون تحصيل المتعلّم لهذه المهارات بالمستوى المطلوب لا يمكن التّفاعل مع الحياة بشكل جيّد وهذا الدّور المهم الذي تلعبه مهارات التّواصل اللّغوي يتطلّب الاهتمام بتعليمها، وتعلّمها، ورعايتها وتنميّتها، وتجاوز صعوباتها المختلفة في جميع مراحل التّعليم، وبالرّغم من المجهودات المبذولة؛ فإنّ هناك شكوى تسود أوساط المشرفين التّربويّين بوجود صعوبات في ممارسة المتعلّمين للمهارات اللّغويّة من حيث

الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة، وقد لاحظت ذلك جليّا من خلال عملي في مرحلة التّعليم الابتدائي لأكثر من عشرين سنة، وبناء على ذلك جاءت فكرة البحث الموسوم ب: **تنميّة مهارات التّواصل اللّغوي في ظلّ تعليميّة اللّغة العربيّة(الطّور 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:

1- أداء الطّلاب في المهارات اللّغويّة التي لها علاقة بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة ضعيف جدّا.

2- يتعلّم الأطفال كثيرا من المعارف والمفاهيم والمهارات اللّغويّة عن طريق الألعاب التّربويّة.

3- اللّعب والتّمثيل ينمّي مستوى الحوار والمحادثة.

4- استخدام الاستراتيجيّات الحديثة في التّعليم يؤدّي إلى تنميّة المهارات اللّغويّة.

5- عمر المتعلّم يشكّل أحد العوامل الرّئيسيّة التي تحدّد اكتساب مهارة الكتابة.

إنّ ما دفعني إلى الخوض في هذا الموضوع هو التّعرف على كيفيّة تنميّة المهارات اللّغويّة عند متعلّمي المرحلة الابتدائيّة؛ وذلك نظرا لوجود بعض أوجه القصور في تلك المهارات لدى هذه الفئة من المتعلّمين ووصولا إلى هذا الهدف تمّ تحديد أهم المهارات اللّغويّة التي يجب أن يمتلكها متعلّم في المرحلة الابتدائية، وفي ضوء هذه المهارات تمّ بيان كيفيّة تعليمها، وتنميّتها من خلال عرض نماذج تطبيقيّة لذلك.

أمّا الإشكاليّة الأساسيّة التي انطلق منها هذا البحث فتتمثّل في السّؤال الرّئيسي التّالي:

– كيف يتمّ تنميّة مهارات التّواصل اللّغوي من خلال تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؟

ويتفرّع من السّؤال الرّئيسي الأسئلة الفرعيّة التّاليّة:

- ما هي الأسس والرّكائز التي يُعتمد عليها في تعليم وتنميّة المهارات اللّغويّة؟
- ما هي المهارات اللّغويّة الواجب توافرها لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة؟

- ما هي أسباب ضعف المهارات اللّغويّة لدى متعلّمي الطّور الابتدائي؟

- ما هي المهارات اللّغويّة المستهدفة من خلال ممارسة أنشطة اللّغة في المرحلة الابتدائيّة؟

- كيف يتمّ تعليم، وتنميّة المهارات اللّغويّة في كلّ مستوى من مستويات الطّور الابتدائي؟

وأمام الإشكاليّة المعنيّة بالمعالجة يتوجّب تقديم عدد من الفرضيّات من بينها:

- الضّعف في إحدى المهارات يؤدي إلى الضّعف في بقية المهارات الأخرى.

- ضعف المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين ينعكس على لغتهم المنطوقة والمكتوبة.

- بعض المعلّمين لا يستخدمون أساليب تدريس مناسبة تسمح بتنميّة تلك المهارات.

- بعض المعلّمين لا يلمّون إلماما كافيّا بالمهارات الفرعيّة، والأدائيّة للمهارات اللّغويّة التي ينبغي تدريب المتعلّمين عليها.

- التّمكن في المهارات اللّغويّة يساعد على السّيطرة على بقيّة المواد الدّراسيّة المختلفة أثناء دراستها.

- التّمكن من مهارات اللّغة الرّئيسيّة يحقّق قدرا من الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم بحيث يصل إلى مستوى يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا.

- ضعف المتعلّم في المهارات اللّغويّة الأساسيّة في المرحلة الابتدائيّة يرافقه فيما يليها من مراحل، ومن الصّعب تداركه، أو تلافيه فيما بعد.

- عدم ممارسة اللّغة في ميادين الحياة المختلفة أحد الأسباب الرّئيسيّة في ضعف المهارات اللّغويّة.

وقد قامت خطّة البحث على بناء من مقدمة، وثلاثة فصول، وخاتمة تحوي النّتائج العامّة على النّحو التّالي:

- مقدمة: وقد احتوت على إشكاليّة البحث، وفرضيّاته ،وأهدافه، والمنهج المتبع، كما تمّ التّطرق إلى الدّراسات السّابقة ذات العلاقة.

- الفصل الأوّل: تحت عنوان التّواصل اللّغوي والتّعليم، وتمّ التّطرق فيه إلى التّواصل اللّغوي وعناصره ومقوّماته، وأنواعه، كما تمّ التّطرق إلى إشكاليّة التّواصل البيداغوجي، والمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة وتعلّمها.

– الفصل الثّاني كان بعنوان : تعليم وتنميّة المهارات اللّغويّة، وشمل مفهوم اللّغة، وأنظمتها، والمبادئ الأساسيّة في تعليميّة اللّغات، كما تمّ التّطرّق إلى المهارات اللّغويّة كلّ على حده، وإلى أسباب ضعف كلّ مهارة، وكيفيّة علاج هذا الضّعف، وإلى طرائق وأساليب تنميّتها.

– وأمّا الفصل الثّالث، فقد خصّص لتنميّة المهارات اللّغويّة في الطّور الابتدائي، وتمّ التّطرق فيه إلى أهداف تعليم اللّغة العربيّة، ومميّزات المقاربة الجديدة، كما تمّ التّعرض فيه للأهداف الخاصّة بتدريس المهارات اللّغويّة لكلّ مستوى من مستويات الطّور الابتدائي، مع عرض بعض النّماذج لكيفيّة تعليمها وتنميّتها في هذه المرحلة من التّعليم، معتمدا في ذلك على المنهج الوصفي التّحليلي، وتجدر الإشارة إلى أنّ البحث قد تضمّن ملحقا عرضت به نماذج من كتب اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، كما ألحق بالبحث مسرد بالمراجع العربيّة والأجنبيّة من أهمّها: المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) لرشدي أحمد طعيمة، وتنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة لعلي سعد جاب الله، ومهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة لمحمد جهاد الجمل وآخرين، ودراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات لأحمد حساني، ومهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها لمحسن علي عطيّة.

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

– البعد الجغرافي عن المكتبات الكبرى وصعوبة الحصول على المراجع.

– 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 الدّكتور عابد بوهادي، والذي أتوجّه له بخالص الشّكر والتّقدير على 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، وإن قصّرت فمني ومن الشّيطان، والحمد لله الذي تفرد لنفسه بالكمال، وجعل النّقص سمة تستولي على جميع البشر، وفي ختام هذه المقدّمة أتقدّم بخالص الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدّكتور عبد القادر شاكر، والأستاذ الدّكتور قادة عقاق، والدّكتور غانم حنجار، والدّكتور حبيب دحماني، والشّكر موصول إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة ابن خلدون، وأخصّ بالذّكر الأستاذ الدّكتور

أحمد محمد عوني، والأستاذ الدّكتور عبد الجليل مرتاض، والأستاذ الدّكتور أحمد عباس، والأستاذ عبد الرّحمان بوعشة، وإلى كلّ من قدّم لي العون في انجاز هذه المذكّرة.

وصلّى الله على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم.

الطّالب : ميلود رحمون

الفصل الأوّل

التّواصل اللّغوي والتّعليم

- تعريف التّواصل اللّغوي
- بين الاتّصال و التّواصل
- عناصر التّواصل اللّغوي
- التّواصل عند العلماء العرب
- التّواصل والنّظريّات اللّسانيّة الغربيّة
- مقوّمات عمليّة التّواصل اللّغوي
- أنواع التّواصل اللّغوي
- أشكال التّواصل اللّغوي
- التّعليميّة والتّواصل اللّغوي
- التّواصل البيداغوجي
- المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة وتعلّمها

1- التّواصل اللّغوي: (مفهومه، عناصره، أنواعه، مقوماته، معوّقاته)

توطئة: تعتبر إشكاليّة تعدّد المصطلحات التي ظلّ الباحث يتخبّط في شباكها إحدى المطبّات في مواجهة البحث العلمي في شتى ميادينه وفروعه، لاسيّما في حقل العلوم الإنسانيّة عامّة واللّسانيّة خاصّة، ممّا يعكس التّطور الفكري والتّحول العميق لهذه العلوم في الفكر الغربي الذي ظلّ ينتج مصطلحات جديدة نتيجة لما وصل إليه التّقدم العلمي والتّكنولوجي لهذه الأمم؛ لذا بات لزاما على الباحث العربي إيجاد بديل أنسب لهذه المصطلحات باللّغة العربيّة؛ ممّا نتج عنه تعدّد المفاهيم، واستعمالها في أنماط تعبيريّة غير مناسبة خصوصا في البحوث الأكاديميّة التي كثيرا ما يقع أصحابها في مثل هذا النّوع من الالتباس، ومن بين هذه المصطلحات مصطلح الاتّصال، والفرق بينه وبين مصطلح التّواصل، وأيّهما أنسب؟ [1] وقد أشار الدّكتور عبد الجليل مرتاض إلى هذه القضيّة حين تعرّض لدراسة اللّغة والاتّصال، وطرح السّؤال التّالي: تواصل أم اتّصال؟ حيث يقول:«كثيرا ما نصادف في قراءتنا اللّسانيّة المعاصرة عدّة كلمات متباينة في دوالّها في الوقت الذي لا يعني بها أصحابها إلا مفهوما واحدا، ومن هذه الكلمات بالنّسبة لما نحن فيه"الاتّصال"، "والتّواصل" و"التّوصيل"، و"التّبليغ "، و"البلاغ"...»[2].

1-1- مفهوم التّواصل:

1-1-1- التّواصل لغـــة:

أصل التّواصل من (وصل)، يقال: وصلت الشّيء وصلا وصلة، والوصل ضدّ الهجران... واتّصـــل الشّيء بالشّيء: لم ينقطع...، ووصل الشّيءُ إلى الشّيء وُصولا، وتوصّل إليه: انتهى، وبلغه، ووصّله إليـــه وأوصله: أفاه إليه منتهى، وأبلغه إياه، ومنه قولهم واصل حبله كوصله، والوُصلة:الاتّصال والوُصـــلة: مـــا اتّصل بالشيء، وهي جمع وُصل، يقال: وصل فلان رحمه يصلها صلة وبينهما وُصلة؛ أي ذريعة واتّصـــال والوصل ضدّ الهجران والتّواصل ضدّ التّصارُم[3].

---

[1] – ينظر: غزال مختارية، (مصطلح الاتّصال والتّواصل)، مجلة اللّغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد2، أفريل2006 ص 56.

[2] – ينظر: عبد الجليل مرتاض؛ (اللّغة العربيّة والاتّصال)، مجلة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، مرجع سابق، ص51.

[3] – ينظر: ابن منظور؛ لسان العرب، مادة (وصل)، ج 15، مج11، مرجع سابق، ص728/727/726.

فالتّواصل إذن مشتق من كلمة اتّصال، والتّواصل في اللّغة من الوصل الذي يعني الصّلة وبلوغ الغاية وقد ورد في قاموس محيط المحيط أنّ التّواصل في اللّغة: «ضدّ الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتّحاد النّهايات وثانيهما كون الشّيء يتحرّك بحركة شيء آخر»[1].

وذكر الفيروز أبادي أنّ: «مادة (وصل) بمعنى:وصل الشّيء بالشّيء؛ أي لم ينقطع »[2].

من خلال هذه التّعاريف يتّضح أنّ معنى التّواصل يدور حول التّلاقي، والارتباط، والتّأثير، والإبلاغ والوصول إلى الشّيء وبلوغ منتهاه.

ويؤكّد هده المعاني أيضا ما جاء في المعجم الفرنسي le petit Robert حيث يعتبر التّواصل:«فعل الاتّصال، وربط علاقة مع شخص أو شيء، والتّبادل والإخبار...»[3].

1-1-2- اصطلاحا: هناك عدّة تعريفات اصطلاحيّة نذكر منها:

أ- «الاتّصال عمليّة تتمّ بين طرفين يتخاطبان، يستطيعان عن طريق الاتّصال بينهما أن يتشاركا في فكرة أو رأي أو شعور، أو عمل ما، ويمكن أن يكون كلّ طرف من الطّرفين شخصا واحدا والآخر عدّة أشخاص فيكون الاتّصال عن طريق التّخاطب بين شخص ومجموعة "حال المدرّس والتّلاميذ"، أوحال" زعيم سياسي يخطب في جماهيره"، وأحيانا يكون التّخاطب بين شخص واحد أو عدّة أشخاص بشكل غير مباشر كحال المذيعين الذين يتوجّهون إلى مستمعيهم»[4].

يشير هذا التّعريف إلى قضيّة المشاركة، كما يشير إلى أنواع الاتّصال حسب تعدّد عناصره.

ب- «الاتّصال هو انتقال المعلومات، والحقائق، والآراء، والأفكار، والمشاعر أيضا... »[5].

---

[1] - بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987، ص 973.

[2] - الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مرجع سابق، ص 1068.

[3] - A. Rey et j.Rey, Debove, le petit Robert, Edition le Robert, 1987, P346.

[4] - سامي ذبيان: مدخل نظري وعملي إلى الصّحافة اليوميّة والإعلام، الموضوع والتّقنية والتّنفيذ، دار الميسرة، لبنان، ط1 1979، ص76.

[5] - منال طلعت منصور: مدخل إلى علم الاتّصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 18.

في هذا التّعريف نجد أنّ الاتّصال يتكوّن من معلومة (رسالة)، والغرض الوحيد منها: هو انتقال هذه المعلومة سواء أكانت لفظيّة أم غير لفظيّة (مشاعر)، بغض النّظر عن التّفاعل بين المرسل والمستقبل، ولفظ التّواصل" communication " انبثق من اللّفظ اللاّتيني"communis" الذي يعني المشاركة.[1]

ت- «التّواصل هو عبارة عن نقل، أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثّرة بحيث يقصد به ويترتب عليه تغيير في المواقف والسّلوكيّات، وبهذا يكون التّواصل من أهمّ الظّواهر الاجتماعيّة التي تندرج تحتها كلّ الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته»[2].

يشير هذا التّعريف إلى عمليّة تبادل المعلومات بين أطراف العمليّة التّواصليّة، كما يشير إلى أهميّة التّواصل في حياة الإنسان .

ث- «يعتبر التّواصل تبادلا تفاعليّا بين شخصين على الأقل، ويتمّ هذا التّبادل عبر استعمال علامات لفظيّة وغير لفظيّة، ويتناوب الأشخاص على إنتاج واستقبال الرّسائل»[3].

يشير هذا التّعريف إلى سمة من سمات التّواصل الأساسيّة، ويتعلّق الأمر بالتّفاعل المتبادل بين طرفي العمليّة التّواصليّة بحيث تكون اللّغة الشّفويّة أو المكتوبة، وآليات التّواصل غير اللّفظي هي القناة التي تمرّر من خلالها الرّسالة،كما أنّ المرسل والمتلقي يتناوبان في تقمّص الأدوار.

ج- تعريف شارل كولي(Charles Cooley) :«هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة وتتطوّر، وإنّه يتضمّن كل رموز الّذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزّمان ويتضمّن أيضا رموز الوجه وهيئات الجسم والحركات، ونبرة الصّوت، والكلمات والكتابات والمطبوعات...»[4].

---

[1]- ينظر: علي سامي الحلاّق؛ المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010 ص 64.

[2]- محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة ،مصر ،1997،ص12.

[3]- طلعت منصور؛ (سيكولوجية الاتّصال)، عالم الفكر، المجلد 11، العدد02، سبتمبر1980، ص106/105.

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

من خلال هذا التّعريف يتبيّن أن التّواصل (الاتّصال) جوهر العلاقات الإنسانيّة، وأساسها الذي تبنى عليه ويتخذ التّواصل شكلين: التّواصل اللّفظي ممثّلا في اللّغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، والتّواصل غير اللّفظي ويتمثّل في الصّورة، والحركة، والإيماءات.

ممّا سبق نستخلص 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 في معناه 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]

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 الرّدّ 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.

إنّ التّداخل بين هذين المصطلحين لا يزال مطروحا بنسب متفاوتة، لاسيّما في حقل الدّراسات اللّسانيّة وإذا كان هذا ما هو جار عليه الحال، وما هو متداول بين علماء اللّغة ورجال الإعلام والاتّصال فلا مناص من تبني هذا الاتّجاه، ومجاراة هؤلاء في ما أجمعوا عليه، وهذا بهدف تجنّب التّشويش الذي ينجرّ عن مخالفتهم في استعمال كلّ مصطلح فيما وضع له كما بيّننا آنفا.

[1]- ينظر: محمود عودة؛ أساليب الاتّصال والتّغيير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعيّة، بدون مدينة، ط1998، ص06.

ونقصد بالتّواصل اللّغوي في هذه الدّراسة: عمليّة نقل وتبادل للمعلومات والأفكار والمعاني والمشاعر بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة ثانية؛ بهدف التّفاعل والتّأثير المتبادل بينهم باستخدام اللّغة قصد تعديل في سلوك المتعلّمين، وللتّواصل اللّغوي مهارات أربع هي: (الاستماع، التّحدث القراءة، والكتابة) على المتعلّم أن يتمكّن منها كي يحقّق الوظيفة التّواصليّة.

1-2- عناصر التّواصل اللّغوي:

لعناصر الاتّصال أهميّة كبيرة في تحقيق أهدافه وتنميّة مهاراته، وهي عبارة عن مجموعة مؤلّفة من عناصر تتفاعل فيما بينها، وتشكّل نسقه العام وهي:[1]

1-2-1- المرسل: وهو مصدر الرّسالة والطّرف الأوّل في عمليّة التّواصل، والذي يريد التّأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه، «وهو الذي وقع الكلام بحسب أحواله عن قصده، وإرادته، واعتقاده وغير ذلك من الأمور الرّاجعة إليه حقيقة، أو تقديرا»[2].

«وقد يكون المرسل فردا، أو مجموعة أفراد، أو هيئة علميّة، أو إعلاميّة، أو ثقافيّة، أو سياسيّة أو غيرها تودّ أن تتّصل بالآخرين وفق طريقة من طرق الاتّصال اللّغويّة، أو غير اللّغويّة، ويعتبر المحرّك للمرسل إليه؛ لأنّه مصدر الخطاب المقدّم إذ يعتبر ركنا حيويّا في الدّائرة التّواصليّة، وهو الباعث الأوّل على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة "[3].

1-2-2 -الرّسالة: «هي وحدة الإشارات المتعلّقة بقواعد ترتيبات محدّدة (مضبوطة) يبثّها جهاز البثّ (الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة، حيث تستعمل كوسيلة ماديّة للاتّصال»[4].

فالرّسالة يقصد بها المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى الآخرين؛ مستهدفا التّأثير عليهم، ولكلّ رسالة مضمون هو عبارة عن الأفكار أو الأحاسيس التي يراد التّعبير عنها، بالإضافة إلى الرّموز اللّغويّة أو الغير

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعمية؛ المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1 2004، ص195.

[2] - ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص 44.

[3]- الطّاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليليّة لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1 2007 ص24.

[4]- المرجع نفسه، ص27.

لغويّة التي يتمّ التّعبير بها، فالرّسالة تختلف باختلاف نوع التّواصل من اللّفظ في الكلام، إلى الحرف في الكتابة، إلى الإشارات في المواقف التي تتطلّب ذلك.

1-2-3- القناة: ويقصد بها الأداة أو الوسيلة التي تنتقل من خلالها الرّسالة من المرسل إلى المستقبل وبتعبير آخر: «فالقناة هي التي تسمح بقيام التّواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرّسالة من نقطة معيّنة إلى نقطة أخرى»[1]، ويمكن تصنيف القنوات حسب مصادرها إلى قنوات لفظيّة شفويّة أو كتابيّة رمزيّة.

1-2-4- المرسل إليه (المستقبل): ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرّسالة، وقد تكون فردا أو مجموعة أفراد وهي الجهة التي تتولى فكّ رموز الرّسالة وتفسيرها، مستخدمة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها، وقد يكون المستقبل في العمليّة التّواصليّة هو التّلميذ الذي يتسلّم الرّسالة، ويحاول معرفة ما تهدف إليه، وقد يكون المعلّم عندما يوجه إليه أحد التّلاميذ سؤالا أو جوابا...الخ.

1-2-5- السّنن: «وهو نسق القاعدة المشتركة بين الباعث والمتلقي، والذي بدونه لا يمكن للرّسالة أن تفهم وتؤوّل»[2]، وهو نظام رمزي مشترك بين المرسل والمرسل إليه، وعبره تُنقل المقاصد والأغراض من الأوّل إلى الثّاني، وتحلّل هذه الأنظمة من المرسل إليه؛ للوصول إلى الغرض التّواصلي وهدف المرسل، كما أنّ السّنن هو: «القانون المنظّم للقيّم الإخباريّة، والهرم التّسلسلي الذي ينظّم عبر نقاطه التّقليديّة المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كلّ نمط تركيبي، فمنه ينطلق الباثّ عندما يرسل رسالة خطابيّة معيّنة، حيث يعمل على التّرميز (codage)، وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما، يفكّك رموزها بحثا عن القيمة الإخباريّة التي شحنت بها (décodage)»[3].

فلكي يرسل المتكلّم مرسلته، فإنّه يستحضر قانونا أو سننا (code) يفترض في متلقّيه الغائب أو الحاضر أنّ هذا القانون المشترك متبادل بينهما، والتّبليغ يشترط قناة فيزيائيّة: صوت، صفحة مكتوبة،حركة...، تعمل على ربط الاتّصال[4].

---

[1]- عمر أوكان: اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2000، ص49.

[2]- المرجع نفسه ، ص48.

[3] -الطّاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية، مرجع سابق، ص28.

[4]- ينظر: عيد الجليل مرتاض؛ اللّغة والتّواصل، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2000، ص87.

وبهذا فإنّ وجود السّنن المشترك بين المتخاطبين يبيّن قصديّة المتكلّم، ويعين السّامع على الفهم، ومن ثمّة تستمر العمليّة التّواصليّة، وهذا ما يضمن ما يسمّى بالتّغذية الرّاجعة، والتي يقصد بها: «رصد التّغيرات اللّغويّة وغير اللّغويّة التي يبديها المستقبل عند تلقّيه الرّسالة، والحكم على تأثير الرّسالة فيه، ومدى فاعليّة اللّغة المستخدمة في توصيل المحتوى»[1].

1-2-6- السّياق: وهو وضع مضمون الرّسالة في سياق معيّن، بحيث يشكّل الموقف أو السّياق الاتّصالي، ويتضمّن هذا السّياق كلّ المكوّنات الثّقافيّة والاجتماعيّة والفكريّة، ويسمى أيضا بيئة الاتّصال وتتمثّل في السّياق الذي يجري فيه الاتّصال، وما يحتوي من متغيّرات مؤثّرة في عمليّة الاتّصال[2].

لهذا لا يمكن أن يعبّر العربي مثلا عن مقامات ما في مجتمعات مختلفة غير عربيّة بالكيفيّة نفسها في مجتمعه العربي لاختلاف الثّقافات، فربّما يلبس الأسود للفراء، في حين يلبس الآخر الأبيض في الحالة نفسها أو إظهار التلطّف مع الصّغير عند الخطأ في حين يظهر الآخر الغضب ويقبل على عقابه...الخ، فالسّياق بحركيّته هو الذي يحدّد مدلول العناصر اللّسانيّة، فيختلف المدلول باختلاف السّياقات التي يرد فيها سواء من النّاحيّة التّتابعيّة الصّوتيّة (مجاورة الكلمات لبعضها بعض)، أو من النّاحيّة الزّمنيّة والمكانيّة للموقف التّواصلي (لكل مقام مقال)[3]، فمثلا الفعل ضرب يختلف معناه من استعمال لآخر فنقول:[4]

- ضرب الوالد الولد؛ بمعنى نفّذ فعل الضّرب.
- ضرب البدوي خيمة في موضع الكلأ؛ بمعنى أقامها.
- ضرب الحاسب خمسة في عشرة؛ بمعنى أجرى عمليّة حسابيّة.
- ضربت المرأة الحليب؛ بمعنى مضخته.
- وفي عاميتنا: اضرب الثّلج؛ بمعنى أثلجت.
- ضرب العدوّ عدوّه؛ بمعنى قصفه.

---

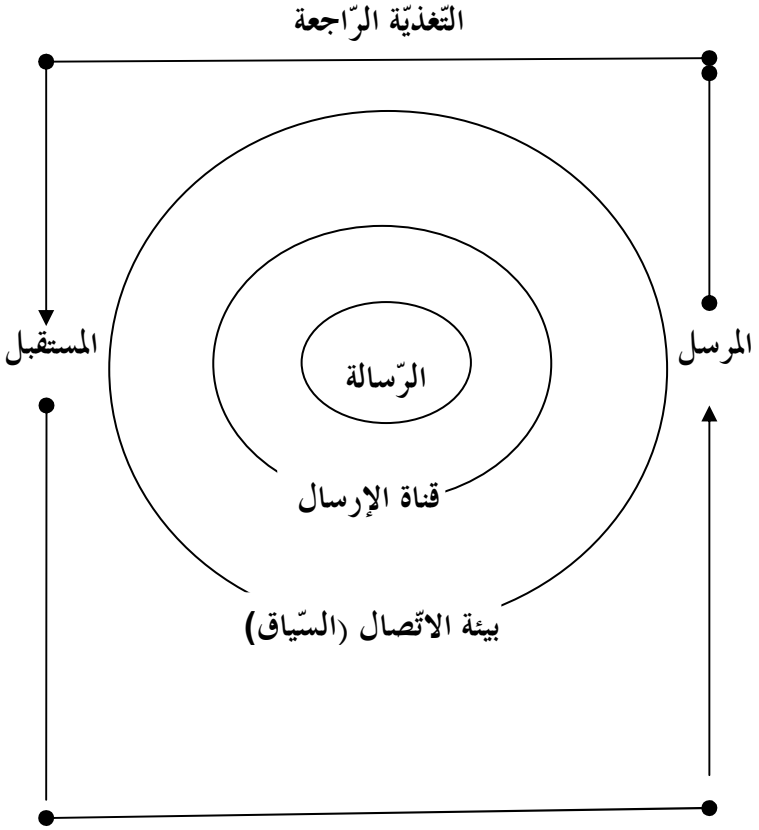
[1]- ينظر: محسن علي عطية؛ مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008 ص77.

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص71.

[3]- ينظر : ميشال زكريا؛ الألسنيّة، علم اللّغة الحديث، المبادئ و الإعلام، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت لبنان، ط1، 1980، ص211.

[4]- صالح بوترعة: (آليات التّواصل عند ابن عربي)، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، 2009، ص57.

ويمكن أن نمثّل عناصر عمليّة التّواصل اللّغوي بالشّكل الآتي:[1]



من خلال الشّكل يظهر أنّ العمليّة التّواصليّة لا تسير باتجاه واحد، وإنّما هي عمليّة دائرية تبدأ من المصدر (المرسل) حتى تصل إلى المستقبل، فيتحوّل المستقبل إلى مرسل، إذ لابد أن يبدي ردّ فعل لما حملته الرّسالة من إشارة، وعند ذلك يكون المصدر الأول مستقبلا، وهكذا يكون التّفاعل في عمليّة الاتّصال بين المرسل والمرسل إليه (المستقبل) بالأخذ والعطاء.

[1]- ينظر: محسن علي عطية؛ مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص71.

وقد أورد عبد القاهر الجرجاني بعضا من هذه العناصر وهي:[1]

أ- المخبر: وهو الفاعل للكلام، الصّانع لنسيجه؛ لكونه واضع الفائدة.

ب- المخبر عنه: وهو مدار الحديث، ومستدعى الفائدة.

ت- المخبر به: وهو مضمون الحدث، وفيه دعوة الفائدة.

ث- **الموضوع له الخبر**: وهو متلقي الفائدة.

1- 3- التّواصل عند العلماء العرب:

إنّ الفكر العربي القديم يحمل وعيا تنظيريّا على درجة كبيرة من الأهمّية والعمق، أفاد الدّرس اللّغوي إفادة كبيرة، فقد 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، والمخاطب، والتّخاطب وحال الخطاب ومقتضى الحال، والمقام، والوضع...الخ.

وقد ركّزت الدّراسات اللّغويّة على اللّغة؛ كونها وسيلة التّواصل، ولهذا نجد هذه الوظيفة (التّواصل) في كلّ تعاريف اللّغة والبلاغة قديما، فنجدها عند ابن جني:« أمّا حدّها فأصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[2].

فاللّغة إذا وصل بين المرسل والمتلقي، وإيصال لما في ذهن الأوّل إلى الثّاني وتواصل بينها، فتبليغ السّامع القصد، وتمرير الرّسالة من أهداف العمليّة التّواصليّة؛ لهذا يحتاج المتكلّم فصاحة وبلاغة، وهذا ما بيّنه أبو هلال العسكري في معرض حديثه عن البلاغة بقوله:«... فسمّيت البلاغة بلاغة لأنّها تنهي المعنى إلى قلب السّامع فيفهمه»[3].

وبنفس المفهوم تقريبا نجدها عند العالم الاجتماعي اللّغوي"ابن خلدون" حيث يعرّف اللّغة بقوله: « اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل لساني، فلابدّ أن يصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم...»[4].

---

[1]- ينظر: عبد القاهر الجرجاني؛ دلائل الإعجاز، شر/ تح: محمد التّنجي، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط3، 1999 ص384/383.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، ج1، تح:محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ج1، 1952، ص33.

[3]-أبو هلال العسكري: كتاب الصّناعتين؛ تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 1989، ص15.

[4]- عبد الرّحمان ابن خلدون: المقدّمة، دار الفكر للنشر، لبنان، 2007، ص484.

من خلال هذه التّعاريف يتّضح أنّ التّواصل اندرج كغاية وهدف ضمن تعاريف اللّغة والبلاغة، و لم يرد له تعريف مستقل، إلاّ أنّها تطرّقت إلى عناصره كما هي بذاتها في التّعاريف الخاصّة به.

إنّ المفكّرين العرب القدماء لم يتّخذوا العبارة اللّغويّة موضوع دراسة مستقلا عمّا يلابسه، بل ركنا من أركان عمليّة تواصل تامّة العناصر تتضمّن متخاطبين ومقاما، ورأوا أنّ التّواصل لا يتمّ بواسطة مفردات أو جمل، بل بواسطة نصوص باعتبار النّص وحدة تواصليّة متكاملة، وهم بذلك ميّزوا بين القدرة التّواصليّة والقدرة اللّغويّة كما أنّ نجاح التّخاطب عندهم محكوم بخضوع الخطاب إلى مجموعة من الضّوابط إن اختلفت أدّى اختلافها إلى تشويش أو إخفاق تام، ويمكن أن نرجع هذه الضّوابط إلى ضابطين أساسيين هما ضابط "الإفادة"، وضابط "الوضوح"[1].

وقد بيّن بشر بن المعتمر (226 هـ) شيخ الجاحظ قدر اللّفظ وعلاقته بالمعنى حتى يؤدّي وظيفة التّواصل على أكمل وجه بقوله:«وينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما؛ حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات...»[2].

فالمتأمّل لهذا النّص يجده يشمل عناصر العمليّة التّواصليّة بين المتكلّم والمخاطب، وما يترتّب على ذلك من تأثير في الخطابات التي تنشأ بينهما، فعلى المتكلّم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فعندما يعرف المتكلّم قدر المستمع وقيمته سيعرف ما هي المعاني التي سيبلّغه إيّاها حسبما تقتضي الأحوال، فبناء على معرفة المتكلّم بالسّامع يقوم باختيار الكلام المناسب في المكان والزّمان والمقام المناسبين، فلكلّ طبقة اجتماعيّة مستوى من الخطاب يليق بمقامها على المتكلّم أن يعرفه لكي يختار الكلام الذي يقتضيه مقام التّخاطب، «فكلام النّاس في طبقات كما النّاس أنفسهم في طبقات»[3].

---

[1]- ينظر: أحمد المتوكل؛ المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2006 ص208/207.

[2]- الجاحظ: البيان والتّبيين؛ تحقيق حسن السّندوسي، دار المعارف، تونس، ج1، 1990، ص44.

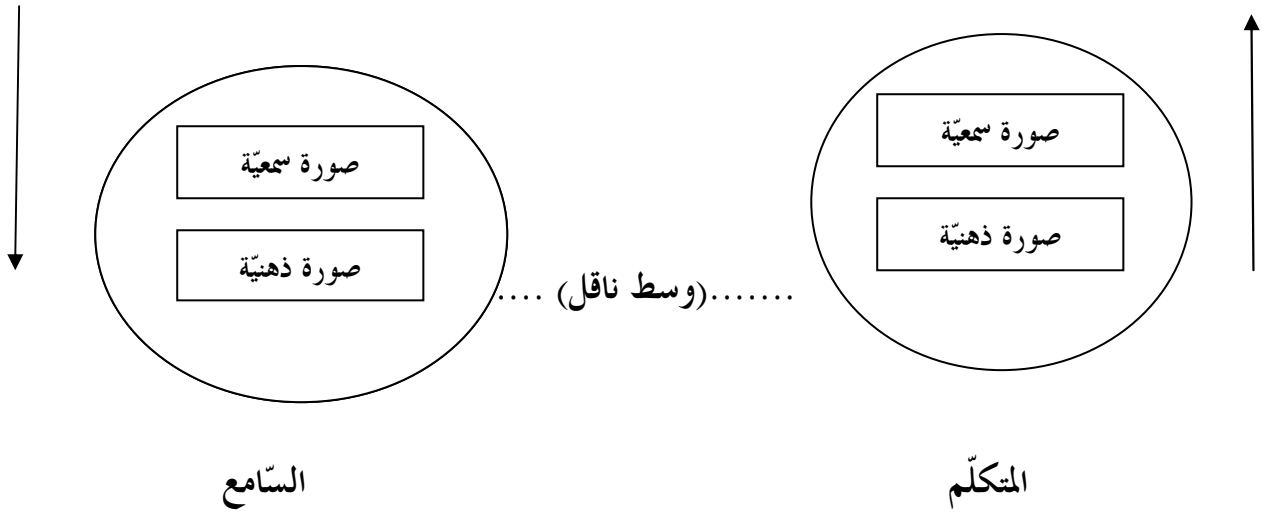
[3]- المرجع نفسه، ص133.

ممّا سبق يتبّين أنّ العلماء العرب تناولوا ظاهرة التّواصل، إذ لم تخل دراساتهم على اختلاف اختصاصاتها من بيان دور المتكلّم في صياغة الكلام وإنتاجه، والاعتداد بالسّامع في العمليّة الكلاميّة، إلى جانب الإلمام بكلّ العناصر الفاعلة في الإبلاغ.[1]

1- 4- التّواصل والنّظريات اللّسانيّة الغربيّة:

1- 4-1-الاتّجاه البنيوي : يتزعّمه فيرديناند دي سوسير"Ferdinand deSaussure"

عرّف سوسير التّواصل بأنّه حدث اجتماعي يلاحظ في الفعل الكلامي، ولتحقيق دائرة الكلام لابدّ من وجود مجموعة من الأشخاص، أو شخصين على الأقل كما هو مبيّن في الشّكل التّالي:[2]



من خلال هذا المخطّط يتبيّن أنّ دورة التّخاطب تبدأ بالصّورة الذّهنيّة (المدلول) عند المتكلّم، وتنتهي بصورة ذهنيّة مماثلة عند المتلقي، مرورا بترجمتها عند المتكلّم في شكل أصوات تنتقل عبر الفضـــاء النّاقـــل لتقرع أذن السّامع الذي يحوّلها إلى صورة سمعية (دال) تتقمّص هيئة الصّوت إلى صورة ذهنيّة، أو فكرة هي عين ما أراد المتكلّم أن يصل إليه.

[1]- ينظر: خليفة بوجادي؛ في اللّسانيات التّداولية، مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1 2009، ص237.

[2]-ينظر: نواري سعودي أبو زيد؛ الدّليل النّظري في علم الدّلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2007، ص14.

ويتبيّن من خلال الشّكل أنّ سوسير قد أهمل جانبا مهمّا هو السّياق (Contexet)،كما أهمل عناصر أخرى كالقناة والوضع المشترك (السّنن)، وهي عناصر في غاية الأهمّيّة يتوقّف عليها نجاح العمليّة التّواصليّة.

كما ساهم رومان جاكبسون " Roman Jakobson "من جهته في إبراز وظائف اللّغة أثناء التّخاطب مركّزا على عناصر التّواصل كما يوضّح الشّكل التّالي:[1]

المرسل.....سياق.....المرسل إليه

رسالة

اتّصال (قناة)

سنن (شفرة)

بناء على هذه العناصر السّتة حدّد جاكسون ستّة وظائف للّغة كما يلي:[2]

أ- الوظيفة التّعبيريّة أو الانفعاليّة (Fonction expressive ou emotive **)**:بفضلها يعبّر المتكلّم عمّا يريد قوله، ويركّز على حاجاته وانفعالاته، فهي تشير بصورة مباشرة إلى موقف المرسل من مختلف القضايا التي يتكلّم بها.

ب- الوظيفة النّدائية (الافهامية) Fonction Conative : أي اعتماد اللّغة للتّأثير على الغير وهي وظيفة تحدّد العلاقات بين الرّسالة والمستقبل؛ لأنّ غاية كلّ تواصل هي الحصول على ردّ فعل أو استجابة من هذا المستقبل، وتظهر هذه الوظيفة في المراسلات التي تتوجّه إلى المرسل إليه لإثارة انتباهه أو للطّلب منه القيام بعمل معيّن، وتدخل الجملة الأمريّة في هذه الوظيفة النّدائيّة.

ت- الوظيفة الانتباهيّة (إقامة اتصال) Fonction phatique : تعمل على ضمان تحقيق عمليّة التّواصل بين المتكلّم والسّامعين، وتؤدي إلى التّبادلات التي تؤكّد مواصلة الحوار.

---

[1] -R. Jakobson, Essais de linguistique générale, édition de minuit, Coll. Points paris, 1963, p214-219.

أو ينظر: رومان جاكبسون؛ قضايا الشّعريّة، تر/محمد الوليد، ومباركة رضوان، توبقال للنّشر، ط1، الدّار البيضاء، المغرب 1988، ص27.

[2] - ينظر: المرجع السّابق، ص 28- 33، ومحمد مقداد: علم نفس الاتّصال، شركة باثنيت، باتنة، الجزائر، ط1، 2004 ص47.

ث– الوظيفة الماوراء اللّغوية (Fonction Métalinguistique): وتسمّى وظيفة تعـــدّي اللّغة أو البيانيّة، وتظهر هذه الوظيفة في المرسلة التي تتمحور حول اللّغة نفسها، فتتناول بالوصف اللّغة ذاتها أي أنّ اللّغة تصبح موضوع التّحليل دون الشّعور بذلك، فالمتكلّم أو السّامع يحاول أن يستفسر عن هـــذه الوسيلة المعتمدة كأن يقول: ماذا تعني بكلامك؟ هل فهمت ما أقوله؟...، فهذه الوظيفة تشمل تســـميّة عناصر البنية اللّغويّة وتعريف المفردات.

ج– الوظيفة الشّعريّة (Fonction Poetique): وتسمى أيضا الإنشائيّة، تظهر هذه الوظيفـــة في المرسلة التي تتمحور على المرسلة نفسها كعنصر قائم بذاته، ولا تنحصر هذه الوظيفة في الشّـــعر بـــل تتعدّاه لتشمل المرسلات الكلاميّة ككلّ، وتعتبر الوظيفة الجماليّة بامتياز.

ح– الوظيفة المرجعية (Fonction référentielle) : وهي أساس كلّ تواصـــل، إذ تحـــدّد العلاقات القائمة بين الرّسالة والموضوع الذي ترجع إليه، فالمتكلّم يهدف للإشارة إلى محتوى معين يرغب في إيصاله للآخرين ويتبادل الآراء معهم حوله.

1–4–2– الاتجاه السّلوكي: عالج بلومفليد (R .Bloomfield) التّواصل اللّغوي من وجهة نظر سلوكيّة، فهو يرى أن العمليّة التّواصليّة تنبني على مقومات ثلاث تتّضح من خلال قصّة جاك وجيـــل المشهورة والتي تنحصر في ثلاث مراحل هي: [1]

أ– الوضعيّة التي تسبق الكلام. – ب: الكلام. – ت: الوضعيّة التي تلي فعل الكلام.

أ– الوضعيّة التي تسبق الكلام: هذه الوضعية لها تعلّق مباشر بالمتكلّم (جيل)، الذي يحرّكه في اتجاه عقد الكلام حافز ما هو حافز الإحساس بالجوع النّاتج عن تقلّصات في عضلة المعدّة، ومحرّك بدوره من قبل رؤية التّفاحة.

ب– الكلام: ويتمثّل في طلب جيل من جاك أن يقطف لها التّفاحة التي وقعت على عينها، فبدلا من أن تذهب إلى الشّجرة بنفسها لقطفها أحدثت ردّ فعل آخر يتمثّل في طلبها هذا.

ت– الوضعيّة التي تلي فعل الكلام: وتتمثّل في ردّة فعل جاك الذي اندفع نحو الشّجرة كما لو كان هو الجائع الذي رأى التّفاحة.

[1]– ينظر: محمد الرّغيني؛ محاضرات في السّميولوجيا، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص31–32.

ممّا سبق نستخلص أن التّواصل عند بلومفليد نوع من الاستجابات لمثيرات تقدّمها البيئة، أو المحيط فالمتكلّم حين أدائه للفعل الكلامي يكون قد قام باستجابات نطقيّة لمثيرات ما تخضع لحافز البيئة أو المحيط دون أن ترتبط بالتّفكير، إذ أنّ اللّغة في نظر السّلوكيين لا تعدو أن تكون: «عادات صوتيّة يكيّفها حافز البيئة»[1].

1-4-3- الاتّجاه التّوليدي التّحويلي: يمثّل هذا الاتّجاه نعوم تشومسكي" Noam Chomsky " وعلى خلاف الاتّجاهين الوصفي والتّجريبي لم يكن هدف تشومسكي وصف اللّغة، بل تفسير الكفاية اللّغويّة الكامنة وراء مبادئ ثابتة، حيث كانت نظريّته تنطلق من أنّ الإنسان هو متكلّم ومستمع مثالي ينتمي إلى بيئة لغويّة متجانسة تماما، ويتقن لغته جيّدا، كما يميّز بين المعرفة الضّمنيّة للّغة أو ما يسمى بالكفاءة اللّغويّة"Competence"وبين (الأداء الكلامي) "Performance"؛ أي طريقة استعمال الكفاءة اللّغويّة بهدف التّواصل، ويظهر تمييزه للكفاءة اللّغويّة بأنّه من خصائصها أنّها قادرة على إنتاج عدد غير محدود من التّراكيب، وقادرة على تقديم التّفسير الشّافي لتلك البنى المنجزة في الواقع، وذلك وفق النّظام القواعدي لواقع اللّغة[2].

والملاحظ أن منهج النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة عقلي همّه الوحيد في الدّراسة هو استكشاف تلك القدرة الكامنة وراء الحدث الفعلي لحركيّة اللّسان، ثمّ بعدها السّعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره.

1-4- 4 - الاتّجاه التّداولي: تجاوز هدا الاتّجاه الإطار البنيوي المقتصر على البنية من جهة والكفاءة اللّغويّة الصّرفة التي يسعى الاتّجاه التّوليدي لتحقيقها من جهة ثانية إلى كفاءة أخرى هي الكفاءة الإجرائيّة التّواصليّة "Competence communicative".[3]

لقد اهتم الاتجاه التّداولي في اللّسانيات بالفعل الكلامي والظّروف المحيطة به، حيث أنّ لكلّ فعل قيمة يكتسبها تدفع السّامع إلى القيام بشيء، كفعل فتح النّافذة بمجرد سماع عبارة "الجوّ حار" أو إطفاء المدفأة

[1]- أحمد حساني: مباحث في اللّسانيات، مبحث صوتي، تركيبي ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 1994 ص153.

[2]- ينظر: الطّيب شيباني؛ استراتيجية التّواصل في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداوليّة)، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2011، ص15- 16.

[3]- ينظر: أحمد المتوكل؛ المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي (الأصول والامتداد)، مرجع سابق، ص46.

فاللّغة تنتج في وضعيات تواصليّة، وأثناء عمليّة التّواصل لا ينتج المتكلّم جملا معزولة، وإنّما ينتج خطابا أو حورا يتجسّد في أفعال كلامية، «وليست معطيات التّداول مجرّد خطاب لغوي، بل تتجاوزه لدراسة ردّ فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكتفيّة بالعلاقة بين المرسل والعلامة، أو بين العلامة والمستقبل، بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتّصالية»[1].

وعمليّة التّواصل لا تنهض بها القدرة اللّغويّة وحدها، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقيّة، ومعرفيّة واجتماعيّة، وإدراكيّة وغيرها، وهذا ما ذهب إليه الدّكتور أحمد المتوكل حين قال:«...مستعمل اللّغة يستخدم أثناء عمليّة التّواصل بالإضافة إلى ملكته اللّغويّة ملكات طبيعيّة غير لغويّة تساهم في إنجاح هذه العمليّة»[2].

لذا يجب أن لا نتعامل مع العبارات اللّغويّة على أنّها موضوعات مرسلة، بل على أساس وسائل يستخدمها المتكلّم لإبلاغ معنى معيّن في إطار سياق معيّن تحدّده العبارات السّابقة، وموقف تحدّده الوسائط الأساسيّة لموقف التّخاطب[3].

ويؤطّر هذا الاتّجاه العمليّة التّواصلية بمبادئ وقواعد توجيهيّة، وطرق الاستخدامات اللّغويّة في الطّبقات المقاميّة المختلفة بحسب أغراض المتكلّمين والإفادات التي ينتجها المستهدفون بالخطاب، والشّرعيّة الاجتماعيّة للمتكلّمين والمخاطبين[4].

وخلاصة القول: إنّ الاتّجاه التّداولي يهتم بدراسة التّواصل بشكل عام بدءا بظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلاميّة قصد محدّد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السّامع وعناصر السّياق، وقد أسهم هذا الاتّجاه بأبعاده في توجيه طرائق التّدريس إلى الاهتمام باللّغة في مواقفها الحيّة.

---

[1] – ميلود حبيبي: الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، المركز الثّقافي العربي، المغرب، ط1، 1993، ص67.

[2] – ينظر:أحمد المتوكّل؛ الوظيفية بين الكلّية والنّمطية، دار الأمان للنّشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب، ط2003، ص19.

[3] – ينظر: أحمد المتوكل؛ المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، مرجع سابق، ص64.

[4] - ينظر: مسعود صحراوي؛ (أدوات تداوليّة في فهم النّص عند الأصوليين، التّداوليّة توظيف وتطبيق)، ملخّص مداخلة في ملتقى علم النّص، الجزائر، 2006، ص3.

1-5- مقومات عملية التّواصل اللّغوي: في ضوء العرض السّابق لمكوّنات عمليّة التّواصل نستطيع أن نقف على المقوّمات التي تساعد على إكمال هذه العمليّة، والمقصود هنا بالمقوّمات مجموعة الشّروط التي يعتبر توافرها أساسيّا لنجاح عمليّة التّواصل ومن ذلك :[1]

1-5-1 - من حيث الرّسالة: تتمّ عمليّة التّواصل لو توفّرت في الرّسالة عدّة خصائص منها: التّرتيب المنطقي للأفكار. / دقّة المفردات والعبارات في التّعبير عن الأفكار. / بساطة التّراكيب اللّغويّة./ قلّة الرّموز والتّجريدات./ مناسبة حجمها، فلا هيّ بالطّويلة المملّة، ولا بالقصيرة المخلّة. / صحّة اللّغة التي نُقلت من خلالها الأفكار./ وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلّة عددها.

1-5-2- من حيث المرسل: تتمّ عمليّة التّواصل لو توافر في المرسل عدّة خصائص منها:

وضوح الفكرة في ذهنه. / عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه. / تنوّع طريقته في عرض الأفكار. / قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة (التّحكم في أنظمة اللّغة). / وضوح صوته عند الحديث./ إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر./ ضرب أمثلة تجعل من الرسالة محسوسة، وليست مجردة.

1-5-3 - من حيث الوسيلة: تتمّ عمليّة التّواصل لو توافرت في الوسيلة عدة خصائص منها:

دقّتها في نقل الأصوات بالنّسبة للحديث. / عدم وجود مؤثّرات جانبية تؤثّر على الحديث. / وضوح الطّباعة بالنّسبة للمقروء. / دقّة الطّباعة، وقلّة الأخطاء المطبعيّة. /جاذبية الإخراج.

1-5-4- من حيث المستقبل: تتمّ عمليّة التّواصل لو توافرت في المستقبل عدّة خصائص منها:

سلامة حواسه في استقبال الرّسالة (الأذن والعين). / قدرته على فكّ الرّموز التي وصلت إليه. / درايته باللّغة التي يستقبل بها الرّسالة. / خبرته بموضوع الرّسالة. / أُلفته بالمرسل، ومعرفته لعاداته في الحديث والكتابة. اتّجاهه نحو الموضوع، وتحمّسه لأفكاره.

إنّ معرفة القائمين على المناهج التّربويّة لتلك المقومات، يجعل عمليّة التّواصل ذات أثر ايجابي في تنميّة مهارات التّواصل اللّغوي لدى المتعلّمين.

1- 6- أنواع التّواصل:للتواصل أنواع عدّة منها:

1- 6-1- التّواصل الذّاتي: هو التّواصل الذي يجري بين الشّخص وبين نفسه، ويسمّى أحيانا مراجعة الذّات، ويتمثّل في الفكر والوجدان والشّعور وسائر العمليّات النّفسيّة الدّاخليّة، وهو حديث النّفس

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة؛ المهارات اللّغويّة، مرجع سابق، ص 160-161.

ومن ذلك الصّراع الذي يحدث في النّفس بين التّمسك بالمبدأ ومتابعة الرّغبات والشّهوات والأهواء الـــتي تناقض ذلك المبدأ[1].

1– 6–2– التّواصل الشّخصي: هو عمليّة تبادل للمعلومات تحدث ما بين شخصـــين أو أكثـــر فربّما حدثت بين أفراد المجموعات الصّغيرة المكوّنة من أربعة أو خمسة أفراد، وقـــد تحـــدث بـــين أفـــراد المجموعات الأكبر كفريق كرة القدم، ويستخدم البشر التّواصل الشّخصي في جميع تعاملاتهم مع الآخرين[2].

1– 6–3– التّواصل الجماعي: «وهو نوع من التّواصل المباشر يتمّ ما بين مجموعات متجانســـة تجمعها أراء أو رغبات محدّدة، ومن وسائله: المسرح، السّينما، المباريات الرّياضـــيّة، المســـابقات الثّقافيّـــة المعارض والنّدوات والخطب، فالمباريات الرّياضيّة والمسابقات الثّقافيّة أكثر وســـائل الاتّصـــال الجمعـــي وضوحا»[3].

1– 6–4– التّواصل الجماهيري: وهو أعمّ وأشمل أنواع الاتّصال؛ لأنّه يتمّ بعدد كبير من البشر قد يصل إلى الملايين عن طريق التّلفاز والإذاعة ووسائل الإعلام المختلفة، وتتفاوت هذه الأعداد الكـــبيرة في الميول والاتّجاهات والثّقافات، فضلا عن الفروق الفرديّة بينهم في السّن والمزاج والمكانة الاجتماعيّة والمنزلة الشّخصيّة والمركز الاقتصادي ومستويات الذّكاء والقدرات والاستعدادات، بالإضـــافة إلى انتشـــارهم في أماكن شتّى متباعدة[4].

يتجاوز التّواصل الجماهيري الزّمان والمكان ليصل إلى القرى المعزولة، وبذلك يكون وسيلة تقـــارب ثقافي وفكري، كما أنّه أضحى من أهمّ وسائل التّقارب السّياسي والاجتماعي.

يتّضح من التّصنيف السّابق أنّ للتواصل سياقات متعدّدة، وأنّه إجمالا سلوك ملازم للبشـــر في كـــلّ تصرفاتهم فالمرء واقع في كلّ لحظة تحت تأثير أو أكثر ممّا يخاطب به نفسه من مشاعر صامتة، أو بما يتبادلـــه مع الآخرين من انفعالات أو انطباعات متباينة.

---

[1]– ينظر: نرجس حمدي وآخرون؛ تكنولوجيا التّربيّة، 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]– عبد العزيز عبد السّتار التركستاني؛ مهارات الاتصال، دار المفردات، الرياض، 2007، ص35.

[4]– ينظر: حبيب راكان وآخرون؛ مهارات وسائل الاتصال، دار جدّة للنشر، جدّة، 2004، ص86.

1-7- أشكال التّواصل اللّغوي:

إنّ اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة هي أداة التّواصل اللّغوي، وقد اعتنى الدّارسون بأشكالها الـــتي صنفت في أنواع منها التّواصل اللّفظي، والتّواصل غير اللّفظي، والتّواصل الكتابي.

1-7-1- التّواصل اللّفظي (الشّفوي):

يعتمد التّواصل اللّفظي على أصوات ومقاطع وكلمات وجمل، ويتمّ عبر القناة الصّوتيّة السّمعيّة حيث يتواصل متكلّمو لغة إنسانيّة معيّنة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مردّه إلى أنّ كلاّ منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللّغويّة عينها نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال وتحليل المرســـلات اللّغويّة كافة هذا ما يحدث مبدئيّا عبر ما نسميه شـــكل التّواصـــل الكلامـــي " Communication Verbale" وهو الشّكل الأكثر انتشارا واستعمالا[1].

وتعتبر المحادثة شكلا من الأشكال التّواصليّة التي تجمع بالضّرورة بين متحدّثين أو أكثر، «وهي عبارة عن تفاعل شفهي وخطاب حواري وحوار في الوقت نفسه، بحيث يخضع لقيود التّسلسل البنيوي والتّفاعلي للتبادلات الّتي تكونه»[2].

وبذلك تكون المحادثة عبارة عن تبادل وتفاعل وحوار بين طرفين أو أكثر، بحيث تكون خاضعة إلى نظام مقيد بالتّسلسل البنيوي والتّفاعلي.

من خلال ما سبق يمكن أن نلخّص مميّزات التّواصل اللّفظي فيما يلي: أنّه ملك عام موجود في كلّ المجتمعات باستثناء البكم. / قديم قدم الإنسان. / سريع الحدوث (الطّلب، الرّد): يحدثان آليا عند الضّرورة سواء على مستوى الذّات (الفرد مع نفسه)، أو مع الجماعة باستثناء الذي يعـــاني مـــن عيـــوب النّطـــق أو الاضطرابات النّفسية./ سريع الزّوال تنتهي صورته بانتهاء الرّسالة. / يمكن أن نتواصل من خلاله لـــيلا ونهارا. / أحادي الوسيلة (استعمال جهاز السّمع والنّطق). / أبلغ للتّعبير عمّا في النّفس باعتماده على النّبر والتّنغيم، وتوسّله اللّغة المصاحبة من حركات اليدين وتقطيب الحاجبين...الخ.

---

[1] -ينظر: محمد نادر سراج؛ (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، الفكر العربي المعاصر، لبنان العددان81 /82، 1990، ص84.

[2] - Baylon Christian, Xavier Mignot : La communication, Nathan, Paris, 1999,p195.

تحكم المحادثة مبادئ هامّة هي:

أ- مبدأ التّعاون (La cooperation) : فلا توجد محادثة إلاّ وتخضع لشرط التّعاون المتمثل في المشاركة بين طرفي العمليّة التّواصلية، فالسّامع عليه أن يساهم في نجاح العمليّة التّواصليّة بإصغائه الحسن وتدخّلاته في إعانة المتكلّم لتوضيح مقصديته من حين لآخر، فإذا ما حدث وشرد ذهنيّا وأعرض عن السّمع الفعلي واكتفى بالحضور الجسدي فمن حقّ المتكلّم أن يعيده إلى جوّ التّواصل بألفاظ كثيرة.

ب- مبدأ الحصافة (La Pertinence) : فلكي تستمر المحادثة بين طرفي العمليّة التّواصليّة، لابدّ أن يكون الخطاب حصيفا؛ أي أن يكون في صلب الموضوع.

ت- مبدأ المعقولية (L'intelligibilité): كي يكون الكلام معقولا من حيث الانسجام على المستوى التّركيبي والمستوى الدّلالي لابدّ على المرسل أن يأخذ بعين الاعتبار أحوال المرسل إليه الذي قد لا يكون مطّلعا على الألفاظ المتخصّصة التي يتكلّم بها؛ ممّا يحتّم عليه تحاشي استعمالها[1].

وهناك مبادئ أخرى هي:[2]

أ- مبدأ الإخبار (L'informativité): فلا يكون الخطاب مجرد كلمات غير هادفة، لأنّ المتكلم لا يتحدّث عبثا، فالنّاس في محادثاتهم وتواصلهم اليومي يرمون من وراء ذلك تحقيق أغراض وقضاء حاجات تتنوّع تبعا للوضعيّة التّواصليّة وللأطراف المتواصلة شرط أن يكون الكلام إخباريّا أو يأتي بجديد لا يعرفه المخاطب.

ب- مبدأ الاهتمام (L'intérêt): يضاف إلى الإخبار مبدأ الأهميّة، فالمرسل يقوم برصد نوايا المرسل إليه وعلى أساسها يبني خطابه، الذي يحمل في طيّاته شيء يهمّ الطّرف الآخر.

ت- مبدأ الإفادة التّامة(L'exhaustivité): كلّ خبر ينقله المرسل إلى المرسل إليه ينبغي أن يكون شاملا مفيدا، بحيث يأخذ المتكلّم الخبر، ويضيف إليه التّفاصيل التي تخدم المقصود من عمليّة التّواصل وهو المرسل إليه[3].

---

[1]-voir :Véronique Traverso ; Lanalyse des conversations, Nathan, paris,1999, P115.

[2]- ينظر: الطّيب شيباني؛ استراتيجية التّواصل في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداوليّة)، رسالة ماجستير، مرجع سابق ص23/22.

[3]-véronique trexverso : Lanalyse des conversations, p112.

ث– مبدأ الصّدق (La Sincérité): ينطلق هذا المبدأ من مقولة: لا تقل ما تعتقد أنّه خطأ لتفادي الكذب على المرسل إليه (السّامع).

1 –7–2– التّواصل غير اللّفظي: الصّوت وإن كان هو الأبرز والأكثر استعمالا، فهو ليس الوسيلة الوحيدة للتّواصل، فهناك وسائل كثيرة غير لفظيّة يستخدمها الإنسان، أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها، أو الدّقة في التّعبير عنها[1].

وقد أكّد أبو هلال العسكري على أنّ حسن الإشارة من باب البلاغة فحسن التّواصل عنده هو: «وضوح الدّلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة»[2]، كما نجد الجاحظ قد أشار إلى أهميّة الإشارة في إيصال المعنى وأكّد أنّ الدّلالة لا تقتصر على اللّفظ، حيث قسّم أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء هي:[3] اللّفظ، والإشارة، والعقد، والخط، والنّصبة، ويعني باللّفظ: الكلام المنطوق،وبالإشارة: الحركة باليد والعين ونحوهما ممّا يدل على معنى، وبالعقد:ضربا من الحساب يكون باليدين، وبالخطّ الكلام المكتوب وبالنّصبة: العلامة الدّالة على شيء، قال: «وأمّا النّصبة فهي الحال النّاطقة بغير لفظ، والمشيرة بغير يد، وذلك ظاهر في خلق السّماوات والأرض، وفي كلّ صامت وناطق وجامد ونام، ومقيم وظاعن، وزائد وناقص، فالدّلالة التي في الموات الجامد كالدّلالة التي في الحيوان النّاطق فالصّامت ناطق من جهة الدّلالة والعجماء معربة من جهة البرهان... »[4].

ويعتبر التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي عنصرين متكاملين بحيث يكمل الأخير الأوّل، وفي هذا الصّدد يقول الجاحظ: «فالإشارة واللّفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم التّرجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللّفظ وتغني عن الخطّ»[5].

ممّا سبق نستطيع أن نقول: أنّ حصر عمليّة التّواصل على اللّسان فقط معناه إغفال وتجاهل أشكال وأنساق أخرى لا تقل أهميّة عنه؛ لأنّها تدعمه وتحدث معه تكاملا مؤثّرا، بحيث تجعل اللّغة الملفوظة في التّواصل مفهومة بشكل سليم، ومن هذه الأشكال التّواصل غير اللّفظي؛ لأنّ هناك إفادات تحصل في أثناء

---

[1]– ينظر: أحمد مختار عمر؛ أنا واللّغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص119.

[2]– أبو هلال العسكري: كتاب الصّناعتين، مرجع سابق، ص25.

[3]– ينظر: الجاحظ؛ البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج1، ص81.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص81.

[5]– ينظر: المرجع نفسه ، ص87.

عمليّة الكلام كالإشارة والإماءة[1]، وقد أثبتت عدّة دراسات بخصوص التّواصل غير اللّفظي بأنّ أكثر من 65 % من المعاني يتمّ إيصالها بشكل غير لفظي، كما تبيّن أنّ المعلّم الذي يستعمل التّلميحات غير اللّفظية بوعي يبدو أكثر فاعليّة من المعلّم الذي لا يستعمل هذه التّلميحات في قسمه[2].

1-7-3 – التّواصل الكتابي: الكتابة هي الشّكل الثّاني في العمليّة التّواصليّة بعد المشافهة، وهي أحفظ للرّسالة، ولا بأس أن ندرج قول الجاحظ في هذا الصّدد: « اللّسان مقصور على القريب الحاضر والقلم مطلق في الشّاهد والغائب، وهو للغائب الكائن مثله للقائم الراهن...، والكتاب يُقرأ بكلّ مكان ويُدرس في كلّ زمان واللّسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوز إلى غيره»[3].

إنّ نجاح التّواصل الكتابي مرتبط بتوفّر شروط في عناصر العمليّة التّواصليّة من كاتب، وقارئ ورسالة وسنن، وسياق، وقناة، وفيما يلي بيانها:

أ- **المرسل (الكاتب)**: للكاتب الوقت الكافي لإعادة واستبدال تراكيبه وكلماته؛ لأنّ القارئ يتوقّع في النّصوص المكتوبة تنظيما أكثر ضبطا، إذ يكون لدى المنتج وقت للكشف عن إعداد كفء ومؤثّر[4]. فعلى الكاتب أن يختار من الكلمات التي يرى فيها القوّة لإحياء نصّه عبر الزّمن المختلف التّالي لإنتاجه.

ب- المستقبل (القارئ): هو شريك الكاتب في العمليّة التّواصليّة، وذلك بحضوره الحتمي زمن الكتابة من حيث: جنسه، سنه، ومستواه الثّقافي، ومنزلته في المجتمع...، وإن كان هذا الحضور خفيّا في ذهن الكاتب ثمّ يظهر بصفة فعليّة زمن القراءة عند تلقي الكتاب(الرّسالة) ، ويكون عمله عكسيّا من المنتوج المحسوس سعيا منه الوصول إلى المجرّد الذّهني، أو القصد الذي أراد الكاتب إيصاله له، فإن لم يصل إلى فكرة الكاتب، واكتفى متلقيه بالتّفاعل مع النّص فقط، فلا يعدو عمله هذا تواصلا بل تأويلا فحسب لأنّ تفاعل المتلقي بالباث تواصل، وتفاعل المتلقي بالنّص تأويلا[5].

---

[1]- ينظر: محمد كريم الكواز؛ البلاغة والنّقد، الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006، ص302.

[2]- ينظر: فؤاد عبد الغني، نادية بوشلالق؛ (ملخص حول أنماط التّواصل الصّفي الفعّال)، الملتقى الدولي حول سيكولوجيّة الاتصال والعلاقات الإنسانيّة، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة ورقلة، الجزائر، أيام 20-21-22 مارس 2005، ص299.

[3]- الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج2، ص45.

[4]- ينظر: روبرت دي بوغراند؛ النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص423.

[5]-ينظر: إدريس بلمليح؛ القراءة التّفاعليّة، دراسة لنصوص شعريّة حديثة، دار توبقال، المغرب، ط1، 2000، ص98.

ومن هنا يمكننا القول أنّ الكاتب يحضر بقوّة زمن الكتابة ويغيب القارئ، وفي زمن القراءة يحضر القارئ بقوّة ويغيب الكاتب، وتبقى مسألة حياة المؤلّف في يد القارئ، فهو قاتله ومحييه، قاتله بالقراءة السّلبيّة ومحييه بالايجابيّة.

ت– الرّسالة: هي الجانب المحسوس للنّص المنتج الذي يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا، نثرا أو شعرا أو حوارا، أو مونولوجا، ويمكن أن يكون أيّ شيء من مثل واحد حتّ مسرحيّة بأكملها، من استغاثة حتّ مجموع المناقشة الحاصلة طوال اليوم[1]، فهي اللّفظ في التّواصل الشّفوي، والكتابة في التّواصل الكتابي.

ث– السّنن: سنن التّواصل الكتابي هو العلامة اللّسانيّة التي تكون مشتركة بين المرسل (الكاتب) والمرسل إليه (القارئ)، كما أنّها المسؤولة على حفظ وحمل المقاصد، فهيّ تخضع لها عمليّة إنتاج الرّسالة وتوصيلها فالشّفرة نسق من العلامات يتحكّم 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[2].

ج– السّياق: الكاتب النّاجح من يختار السّياق المناسب للكتابة، إن لم نقل أنّ السّياق هو الذي يجبره على فعل الكتابة، «فالمكتوب الذي يعبّر عن حقيقة المضمون هو ما أنتج في سياق ملائم؛ لأنّ مدار الشّرف وإحراز المنفعة مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقال من مقام»[3]؛ لهذا نجد أروع قصائد الرّثاء تلك التي 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»[4].

---

[1]– محمد خطابي: لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام النّص، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، 1991، ص 13.

[2]– ينظر: عبد الجليل مرتاض؛ الظّاهر والمختفي، أطروحات في الإبداع والتّلقي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 2005، ص14.

[3]– الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج1، ص 76.

[4]– المرجع نفسه ، ص76.

كما يجب على الكاتب أن يولي اهتماما للقرّاء وطبقاتهم، كما يفعل المتكلّم الذي ينبغي عليه: «أن يجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1].

ح- القناة: على المرسل (الكاتب) أن يهتم بلغته، لأنّها الحامل المادي لمقاصده، فمتى اكتملت الآلة (الكلمة) وصل المعنى إلى القارئ، ونجحت العمليّة التّواصليّة، بل يجب أن يكون هذا الاهتمام الشّغل الذي يشغل ذهن المتكلّم والكاتب...؛ أي جعل ما يقوله (يكتبه) واضحا، بمعنى قابلا لأن يفهمه الآخرون دون عناء كبير ودون التباس 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 قدّ 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:

- أنّه أقلّ عموميّة من التّواصل اللّفظي، فهو يوجد عند المتعلّمين دون سواهم.
- حديث ظهر بعد اختراع الكتابة.
- يعمّر أكثر من التّواصل اللّفظي.
- لا يمكن أن نتواصل عبره إلاّ من خلال الرّؤية، باستثناء كتابة العميان.
- متعدّد الأشكال والوسائل، فالأشكال كالرّموز والرّسومات والأحرف، والوسائل كالقلم والورقة والتّلغراف.
- أكثر إبلاغا؛ لأنّ الكاتب يأخذ الوقت الكافي في التّعبير عما يريد أن يقوله.
- بطيء الحدوث (من الفكرة، إلى الكتابة، إلى القراءة).

---

[1]- الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق ، ص77.

[2]-ينظر: محمد خطابي؛ لسانيّات النّص، مرجع سابق، ص48.

[3]- الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج1، ص26.

1-8- التّعليميّة والتّواصل اللّغوي:

1-8-1- التعلّم – التّعليم – التّعليميّة:

التّعلُم مصدر تعلّم، وتعلّم الشّيء اكتسبه بالمعرفة، قال ابن منظور: «علّم الأمر، تعلّمه: أتقنه»[1].

وجاء في بعض المعاجم المعاصرة: «التّعلم أن تحصل، أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدّراسة والتّعليم»[2].

وهو أيضا: «تغيّر دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضّرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطّبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، من حيث هو كائن مكلّف يحمل رسالة مقدّسة في هذا الكون»[3].

أمّا التّعليم فهو: مصدر علّم، فقولنا علّم النّاشئة لقّنها الدّرس، وأعطاها المعرفة، والتّعليم مهنة المعلّم والتّعليم هو: «(مساعدة شخص ما على أن يؤدي شيئا ما)، أو(تقديم تعليمات)، أو(التّوجيه في دراسة شيء ما)، أو(التّزويد بالمعرفة)، أو(الدّفع إلى الفهم والمعرفة)»[4].

ويرى دوجلاس براون أنّ التّعليم لا يمكن تعريفه منعزلا عن التّعلم، حيث يعرّف التّعليم بأنّه: «تسيير التّعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له»[5].

وأمّا التّعليميّة فتُعدّ من بين أكثر مصطلحات اللّسانيّات التّطبيقيّة إثارة للجدل، نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع، ومع أنّنا نجد تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح، ومجال اهتماماته، إلاّ أنّ المشكلة تبقى مطروحة 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

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب، مادة(علم)، ج5، مرجع سابق، ص3083.

[2] - دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان 1994، ص25.

[3] - أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2007 ص45-46.

[4] - دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، مرجع سابق، ص25.

[5] - المرجع نفسه، ص 26.

تعليميّة، تعليمات ومن الدّارسين مَن يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو؛ أي ديداكتيك تجنبا لأيّ لبس»[1].

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»[2].

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؟...»[3]، فتخصّص التّعليميّة يستفيد من عدّة حقول معرفيّة كاللّسانيّات، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع وعلوم التّربيّة.

1-8-2- **شروط التّعلم**: من أهمّ الشّروط والعوامل التي تتحكّم في عمليّة التّعلم ما يلي:

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

---

[1]-ينظر: بشير ابرير وآخرون؛ مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، دار المعارف عنابة، 2009م، ص84.

[2]- Paul fouliquiè: Dictionaries de la langue pedagojique, puf – paris, 1991, p126-127.

[3] - بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص9.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص 52.

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.

ب- 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»[1].

ت- 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»[2].

ث- التّكرار: يعتبر التّكرار أيضا أحد دعائم العمليّة التّعليميّة، وقد عرّف على أنّه: «استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحوّل إلى عادة عند المتعلّم»[3].

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

ج- الدّافعية: «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»[4]، فالدّافع هو الذي يحفّز المتعلّم لأن يسلك سلوكا معيّنا حتّ يستطيع إشباع حاجته في التّعلم، إضافة إلى توفّر الهدف لدى المتعلّم وهو الشّيء الذي ينشده الفرد للحصول عليه، كما أنّه لكلّ من الثّواب والعقاب دورا هامّا في التّحفيز على التّعلم.

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق ، ص 53.

[2]- المرجع نفسه، ص 54.

[3]- المرجع نفسه ، ص55 .

[4]- عبد الرحمان عدس، يوسف القطامي:علم النّفس التّربوي بين النّظرية والتّطبيق، القاهرة، دار الفكر، 2003، ص126.

1-8-3- **محاور العمليّة التّعليميّة**: إنّ العمليّة التّعليميّة عمليّة تكامليّة، تتفاعل فيها أطراف متعدّدة والمطلوب أن تتفاعل الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقّق أهداف التّعليم؛ لأنّ حصول أي خلـــل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العمليّة سيؤدي إلى خلل في نتائج العمليّة التّعليميّة.

وأطراف أو محاور العمليّة التّعليميّة هي: المنهاج، المعلّم، المتعلّم، بيئة التّعلّم.

أ – المنهاج: «وهو مجموعة الخبرات التّربوية والثّقافيّة والاجتماعيّة والفنيّة التي تهيّئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها؛ بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل في جميع النّواحي الجسميّة والعقليّـــة والاجتماعيّـــة والانفعاليّة، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التّربويّة»[1].

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.

وانطلاقا من هذه الحقائق فإنّ هذه العناصر تشكّل في مجموعها عناصر المنـــهج هـــي: (الأهـــداف المحتوى، طرائق التّدريس، التّقويم)[2].

وللمنهج أسس لابدّ من أخذها بعين الاعتبار عند وضع أيّ منهج تعليمي وهي:

– فلسفة تربويّة تثبت صحّتها وسلامتها، فقد تعدّدت الفلسفات والنّظريات التي تناولـــت المنـــهج وعلى واضعه استحضار هذه الفلسفات ودراستها والاستعانة بما هو مفيد.

– الأهداف التّربوية واستنادها إلى حاجات المجتمع والأفراد ومتطلبات الحياة، والتّقدم العلمي الحاصل في العالم[3].

– الأسس النّفسيّة للمتعلّمين وطبيعة النّفس الإنسانيّة، وحاجاتها واستعداداتها ودوافعها، ونظريّات التّعلم وما توصلت إليه نتائج البحوث العلميّة والتّجارب في ميدان التّربية والتّعليم.

---

[1]– سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ط1 2005، ص117.

[2]– محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007 ص22.

[3]– ينظر: منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2006، ص10.

– 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[1].

ب– المعلّم: يعتبر المعلّم عنصرا فعّالا في العمليّة التّعليميّة، فهو الذي يلقي الدّروس على المتعلّم، ومن بين تعريفاته نجد: « أنّه الشّخص الذي يخضع إلى تكوين مهني، وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلّمين»[2].

والمعلّم ركن أساسي من أركان العمليّة التّعليميّة لابد أن يوضع في بؤرة اهتمام من يريد تطوير العمليّة التّعليميّة، وتمكينها من تلبيّة حاجات الأمّة والمجتمع من إعداد للجيل، ولكي يكون التّدريس فعّالا لابدّ للمعلّم أن يتوفّر على:

– التّأهيل العلمي والبيداغوجي: حيث يخضع في تكوينه لمرحلتين أساسيتين هما: التّكوين الأولي في المعهد والتّكوين المستمر في الميدان.

– القدرة الذّاتيّة له في اختيار الأساليب البيداغوجية، والوسائل المساعدة، وحسن استثمارها من أجل إنجاح العمليّة التّعليميّة[3].

– تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات، وإمكانيّة التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي.

– معرفة إمكانيّات المتعلّمين واستعداداتهم.

– معرفة إمكانيّات المؤسسة التّعليميّة التي يعمل فيها.

– معرفة أهداف التّعليم للمادة التي يتولى تعليمها[4].

– الإحاطة بأساليب التّعليم وطرائقه، والاستفادة منها في تحقيق أهداف التّعليم.

– التّمكن من المادة التي يتولى تدريسها، وكلّ ما يتّصل بها من تطوّر وتجديد[5].

---

[1]–ينظر: محسن علي عطية؛ تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، مرجع سابق، ص24.

[2]– ينظر: علوم اللّغة العربيّة وآدابها، الديوان الوطني والتّكوين عن بعد، السّنة الثّانية، الإرسال الأوّل، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2006، ص89.

[3]– ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص41-42.

[4]– ينظر: محسن علي عطية؛ تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، مرجع سابق، ص27.

[5]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2006، ص15.

– التّمكن من تحديد أهداف المادّة ومصادر اشتقاقها وكيفيّة صياغتها، والاستفادة من نتائج البحث العلمي[1].

– 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[2].

تجدر الإشارة إلى أنّه تمّ غلق معاهد تكوين المعلّمين، وأصبح الالتحاق بمهنة التّعليم 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 إعادة فتح المعاهد التّكنولوجيّة ، أو إخضاع النّاجحين في المسابقات إلى فترة تكوينيّة قبل مباشرة العمل في المؤسسات التّعليميّة.

ت– المتعلّم: يمكننا تعريفه بأنّه: «المحور الأساسي في العمليّة التّربويّة التّعليميّة، حيث يعتبر العنصر المستقبل لما يلقيه المعلّم، وهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب»[3].

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، ودوافعه، وانفعالاته، وقدراته الفكريّة والمهاريّة، ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ، والوسائل المستخدمة في التّعامل معه [4].

والواقع أن علم النّفس قد أكّد أنّ المتعلّم يتوفّر على كفاءات منذ سن مبكّر، فهو عنصر نشيط وفعّال يفكّر ويحلّل ويبرهن ويستنتج ويقيس ويقرأ[5].

ولّما 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

---

[1]– بتصرف عن: جميلة بية؛ دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطّفل، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن (د.ط) 2009، ص 118.

[2]– ينظر: حلمي خليل؛ دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، (د.ط)، 2000 ، ص86.

[3]– أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص142.

[4]– ينظر: أنطوان صيّاح؛ تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج2، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص20.

[5] – بتصرف عن: جميلة بية؛ دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطفل، مرجع سابق، ص114.

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.
- تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّمين.
- تذليل الصّعوبات التي تعيق سبيل المتعلّم باستعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة[1].

ث- بيئة التّعلم: على الرّغم من أنّ البعض لا يعدّ البيئة عنصرا من عناصر العمليّة التّعليميّة، فإنّ هناك من يرى أنّ الرّكن الرّابع من أركان العمليّة التّعليميّة هو بيئة التّعلّم، وما يتّصل بها من تسهيلات إدارية، وتنظيم لبيئة الدّراسة، والغرفة، والإنارة، والتّهوية، ومستوى النّظافة، وتوافر وسائل معيّنة والملحقات المطلوبة كالحدائق وغيرها، والعلاقة بين الأستاذ 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[2].

فعلى 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.

1-8-4- مبادئ تعليميّة اللّغات: تتضمّن تعليميّة اللّغات مبادئ أساسيّة تتمثّل فيما يلي:

أ- أولوية اللّغة المنطوقة على اللّغة المكتوبة: ونقصد به التّركيز على الخطاب الشّفوي، وهذا بإقرار البحث اللّساني الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللّغويّة على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللّغة المنطوقة، ونظام اللّغة المكتوبة[3]، وهذا ما يؤكّده أيضا علماء النّفس في أبحاثهم المتعلّقة بأمراض اللّغة إذ يُجمعون على أنّ نظام اللّغة المكتوبة ونظام اللّغة المنطوقة نظامان متباينان؛ لأنّ الظاهرة اللّغوية هي أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، ولهذا السّبب بالذّات يجب الاهتمام

---

[1] - بتصرف عن: أحمد حساني؛ دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص42.

[2] - ينظر: محسن علي عطيّة؛ تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، مرجع سابق، ص33.

[3] - ينظر: علي أحمد مدكور؛ تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النظّرية والتّطبيق، دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2009، ص77.

أوّلا بالأداء المنطوق قبل الاهتمام بالأداء المكتوب إذ أنّ تعليميّة اللّغة تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي الذي يطغى على ما سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي[1].

ب– اللّغة وسيلة تواصل: 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 والتّفاعل الايجابي؛ ما يفضي إلى 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 والتّفكير الجماعي لبلوغ الهدف.

فاللّغة 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 الأخر، وهو جوهر التّواصل.

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»[4]، 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.

---

[1]– ينظر: حلمي خليل؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص35.

[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.

[4]- André Martinet: Eléments de linguistique générale, Armand Colin, 1960, p 9.

ت– الشّموليّة: ويقصد بها أنّ جميع مظاهر الجسد لدى المتكلّم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، فمن النّاحية الفيزيولوجيّة نجد حاستي السّمع والنّطق معنيّتان بالدرجة الأولى، كما أنّ لبعض الجوانب العضليّة الحركيّة دخل أيضا في تحقيق التّواصل اللّغوي، كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم التي تتدخّل في أثناء الخطاب الشّفوي لتعزيز الدّلالة، ومن ثمّ فكلّ جوانب شخصيّة الفرد لها حضور دائم وبفعاليّة في دعم العمليّة التّواصليّة بين أفراد المجتمع اللّغوي[1].

ث– استقلاليّة النّظام اللّساني: كلّ نظام لساني له طابع استقلالي وفق الاعتباطيّة التي تضفي عليه طابع التّميّز والانفراد بخصائص صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة، حيث يرتبط نجاح العمليّة التّعليميّة بدمج المتعلّم في المجتمع الذي يريد أن يدرس لغته، إلاّ أنّه لا يتّخذ اللّغة الأمّ وسيطا لكي يفهم ويتعلّم اللّغة الأجنبيّة، حتّى وإن كانت اللّغتان متقاربتين جدّا؛ لأنّ الأخذ من اللّغة الأمّ لتعلّم لغة أجنبيّة يجعل المتعلّم يفشل في امتلاك النّظام القواعدي للّغة التي يريد تعلّمها، إلاّ أنّ هذا لا يعني عدم الاستفادة من النّتائج التي تحقّقت من جراء المقارنة بين اللّغتين؛ لأنّ العناصر اللّسانيّة لا تكون لها قيمة إلاّ بالمقارنة بين الأنظمة اللّسانيّة المختلفة على المستويات الثّلاث[2].

1–8–5– الإجراءات العمليّة: تتضمّن تعليميّة اللّغات الإجراءات العمليّة التّاليّة.[3]

أ– التّحليل اللّساني: هو وسيلة للتوصّل إلى وصف اللّغة وصفا دقيقا وعلميّا، وله تأثير واضح على المنهجيّة المتّبعة في تعليم اللّغة، وليس بمقدور معلّم اللّغة على حدّ تعبير – ميشال زكريا–:«أن يعلّم مادته ما لم يكن ملمّا ببنى اللّغة، وبتنظيم القواعد القائم ضمنها»[4]، وبالتّالي فأستاذ اللّغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانيّة المعاصرة[5]، واكتسابه لهذه المعرفة سيعينه على وضع تصوّر شامل لبنية النّظام اللّغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستفيده هذه المعرفة على إدراك حقيقة الظّاهرة اللّغويّة إدراكا عميقا وذلك أنّ اللغة هي تنظيم محكم من القواعد لا مجرد لائحة من الكلمات؛ لأنّها لو كانت كذلك لتمكّن

---

[1]– ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص132.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص133.

[3]– ينظر: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2 1985، ص15، بتصرف.

[4]– المرجع نفسه، ص 15.

[5]– ينظر: عبد الرحمان حاج صالح: (أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة)، مجلة اللّسانيّات، الجزائر، العدد4 1974، ص 42.

التّلميذ من تعلّمها بسهولة؛ وذلك بجعله يحفظ هذه اللائحة وكفى، لكنّ تعليم اللّغة من حيث كونها تنظيم قواعد ليس سهلا كما يعتقد البعض[1].

ب– اختيار المادة اللّغويّة: إنّ أستاذ اللّغة لا يستطيع أن يعلّم تلاميذه اللّغة بصورة كاملة، وإنّما لا بد له أن يختار المسائل والقضايا اللّغويّة التي تناسب المتعلّمين؛ بهدف إكسابهم المهارات الضّروريّة التي لها علاقة بالبنى اللّغويّة الأساسيّة، ويرتبط اختيار المسائل اللّغويّة بالهدف الموضوع للمادة اللّغويّة ومستوى المتعلّم، وأيضا المدّة الزّمنيّة المخصّصة للمادة المدرّسة[2]، وذلك بالكيفيّة التّاليّة:[3]

– ليست كلّ ألفاظ اللّغة وتراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي.

– ليس بالضّرورة أن يكون في حاجة إلى مكوّنات اللّغة للتّعبير عن أغراضه، واهتماماته التّواصليّة داخل المجتمع، وإنّما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة التي يحتاجها في تحقيق التّواصل.

– قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه فالمعرفة التي يتلقّاها في درس من الدّروس يجب أن تكون محدودة جدّا، مع مراعاة الطّاقة الاستيعابيّة لدى المتعلّم حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، أو ما يعرف بـ: التّخمة الذّاكريّة[4]، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للّغة.

إنّ الدّراسات اللّسانيّة تساعد معلّم اللّغة في اختيار العناصر اللّغويّة المراد تعليمها للتّلميذ، وذلك من خلال البحوث التي أجريت في ميدان تعليميّة اللّغات، ويرتبط اختيار القواعد اللّسانيّة كما أشرنا بالهدف من تعليم اللّغة وبمستوى المتعلّم والمدّة الزّمنية، وبالمادّة المدرّسة في حدّ ذاتها[5]، كما أنّ لاختيار الألفاظ والتّراكيب التي يجب إكسابها للمتعلّم في مرحلة معيّنة من تعليمه جانبين متكاملين هما[6]:

– دور المربي ووعيه العميق بأهمّية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلّم في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، وتحديدها تحديدا علميّا دقيقا، ثمّ القيام بعمليّة المقارنة بين هذه الشّبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلّم في الكتب وشتّى المواد الدراسيّة.

---

[1]– بتصرف عن: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص15.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص16.

[3]–ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص 143.

[4]– ينظر: عبد الرحمان حاج صالح؛ أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص45.

[5] – ينظر: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص17.

[6]– ينظر: عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص47.

– دور المربي واللّساني معا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحيّة الألفاظ المعروضة بالفعل في المقرّر الدّراسي، فالمربي بإمكانه تحديد حاجيّات المتعلّمين الفعليّة من البنى والمفردات اللّغويّة التي تسمح لهم بالتّواصل مع غيرهم من مراحل نموّهم العقلي والانفعالي والاجتماعي، وبعمله هذا يعين اللّساني على ضبط المحتوى اللّغوي الذي يحتاجه المتعلّمون فعلا.

ت– التّدرّج في تعليم المادة اللّغويّة: إنّ التّدرّج في تعليم اللّغة أمر طبيعي؛ لأنّه يتوافق مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه، فبعد أن يختار معلّم اللّغة المسائل اللّغويّة التي تكوّن مادته التّعليميّة، لا يمكنه أن يعلّم تلك المادة على مرحلة واحدة؛ لذا يتوجّب عليه أن يرتّب هذه المادة على نحو متدرّج، والسّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو الآتي: كيف تتدرّج المادة التّعليميّة؟، ووفق أيّ ترتيب؟[1]، يكتسي هذا السّؤال أهمّية بالغة خاصّة فيما يتعلّق بإنجاح عمليّة تعليم اللّغة، ويقتضي التّدرج في تعليم المادة اعتماد التّركيب الذي يراعي السّهولة، والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات[2]، ولابدّ من مراعاة العناصر الأساسيّة الآتية:

– **السّهولة:** ونعني بهذا العنصر التّدرج من السّهل إلى الأقل سهولة، وهي خطوة ضروريّة في عمليّة التّعلم إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغويّة من العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجا أكثر[3]، فسهولة التّركيب اللّغوي يؤدّي إلى سهولة إدراكه، وسهولة الإدراك ترتبط بعدد من القواعد والتّحويلات التي تدخل على هذا التّركيب[4].

– **الانتقال من العام إلى الخاص:** تهتدي العمليّة التّعليميّة بهذا المبدأ، وتعمل على تطبيقه في أيّة عمليّة تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة لغويّة معيّنة، ولهذا يجب أن تدرّس القاعدة العامّة قبل الخاصّة، وتدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجرّدة، والتّراكيب البسيطة قبل المعقّدة[5].

– **تواتر المفردات:** ممّا لاشكّ فيه هو أنّ الألفاظ التي تؤلّف القائمة المعجميّة للغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، «فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي

---

[1] – بتصرّف عن: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص17.

[2] – المرجع نفسه، ص17.

[3] – أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص145.

[4] – بتصرف عن: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص17-18.

[5] – ينظر: المرجع نفسه ، ص18.

الألفاظ التي تُنعت عادة بالألفاظ الأساسيّة »[1]؛ ولذلك فإنّ التّدرّج في تعليم اللّغة يقتضي بالضّرورة الاهتمام بمبدأ التّواتر أثناء وضع البرنامج التّعليمي للغة ما.

ث- عرض المادة اللّغويّة: إنّ لعرض المادة اللّغويّة دور هام في إنجاح العمليّة التّعليميّة، ومعلّم اللّغة مؤهّل من خلال تكوينه الأوّلي على إتقان عمليتي العرض والتّقديم للمادة اللّغويّة بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التّلاميذ اللّغويّة[2]، والأسئلة التي يمكن أن نطرحها في هذه النّقطة هي الآتية[3]:

- ما هي الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي، أم التّسجيلات، أم الأفلام...)؟
- ما هي المسائل اللّغويّة التي تندرج في هذا العرض؟
- كيف يتمّ تعيين قضايا المحتوى والشّكل في اللّغة؛ أي كيف يمكن لنا أن نبسّط إدراك العلاقة بين الدّال والمدلول لدى المتعلّم؟
- هل تختلف نوعيّة التّعليم من درس لآخر؟

كلّ هذه التّساؤلات تدفع أستاذ اللّغة إلى وضع استراتيجيّة محكمة لعرض وتقديم مادّته اللّغويّة بصورة هادفة وواضحة، وتقتضي عمليّة عرض المادة اللّغويّة منهجيّة تشتمل على:[4]

- تحديد نظام اللّغة المراد تعليمها.
- مراعاة مراحل التّدرج في تعليم لغة معيّنة.
- مراعاة المقاييس اللّسانية والنّفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسيّة المكوّنة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.

يتّضح ممّا سبق أنّ عرض المادة التّعليميّة يعدّ أساسا مهمّا لوضع البرنامج الدّراسي حيث لا تتحقّق أهداف هذا الأخير إلاّ بالعرض النّاجح للمادة اللّغويّة، ولابدّ لأستاذ اللّغة أن يضع أهداف عمليّة تعليم المادّة نصب عينيه بحيث يكتسب التّلميذ الخبرات الآتية:[5]

---

[1] - أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص145.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص146.

[3] - ينظر: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص18.

[4] - ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص146.

[5] - ينظر: ميشال زكريا؛ مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص19.

- إدراك الأصوات اللّغوية والحروف الأبجديّة.
- إدراك الكلمات وتفهم معانيها.
- انتقاء المحتوى التّعبيري وبالتّالي البنية اللّغويّة.
- إدراج الكلمات في البنية اللّغويّة، وتركيب الجملة في بناء النّص.
- إتقان القراءة والإملاء.
- إجراء المحادثات، وامتلاك آلية الحوار، والخطاب الشّفوي والكتابي.

غير أنّ هذه الخبرات لا يمكن أن يكتسبها المتعلّم بسهولة وسرعة إلاّ إذا كانت مؤسّسة على مقومات علميّة تستمدّ أصولها من النّظريّة اللّسانيّة بصفة عامّة، واللّسانيّات التّطبيقيّة بصفة خاصة؛ أي أنّ امتلاك معلّم اللّغة لنظامها اللّساني، ومختلف قضاياها يساعده في عمليّة عرض المادة التّعليميّة.

ج- التّمرين اللّغوي: يعتبر التّمرين اللّغوي في مجال تعليميّة اللّغات 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 اللّغات[3]، فالتّمرين اللّغوي يعتبر الوسيلة الجوهريّة في ترقيّة امتلاك العادات اللّغويّة لدى المتعلّم؛ ممّا يمكّنه من ممارسة اللّغة، وأدائها في كلّ الظروف المحيطة بالعمليّة التّعليميّة.

---

[1]- ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص147.

[2]- ميشال زكريا: مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، مرجع سابق، ص19.

[3]- ينظر: أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، مرجع سابق، ص147.

1-9- التّواصل البيداغوجي:

1-9-1- مفهومه: 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»[1].

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»[2].

1-9-2- أشكال الاتّصال البيداغوجي: ينطوي الاتّصال البيداغوجي على عدّة أشكال طبقا لاتجاه الرّسالة التّعليميّة:[3]

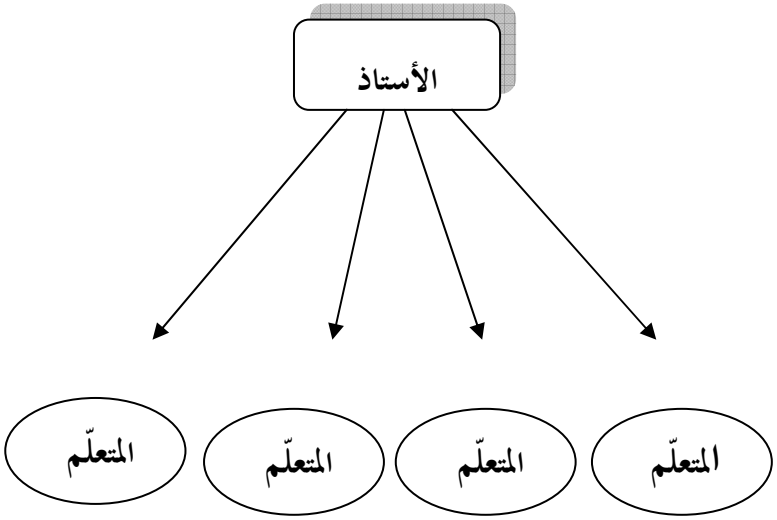
أ- الاتّصال ذو الاتّجاه الواحد: يكون فيه الأستاذ مركز إرسال للمعلومات والأفكار، ويكون المتعلّم مركزا لاستقبالها، وتكاد عمليّة التّفاعل والتّبادل أن تنعدم، وهذا الموقف يحدث داخل غرفة الصّف مع المعلّمين التّقليديين أو المحاضرين الذين يرسلون المعلومات أو التّعليمات والمعرفة إلى المتّعلمين دون إعطائهم الفرصة للاشتراك في المناقشة، ولعلّ الشّكل الموّالي يوضّح ما سبق:

---

[1]- حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، (مفهومه ووظائفه، ومجالات تطبيقه، الدّار المصريّة اللّبنانيّة)، القاهرة، مصر، ط7، 2002 ص18.

[2]- نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب: (ملخص صعوبات الاتّصال البيداغوجي)، الملتقى الدّولي الأوّل حول سيكولوجيّة الاتّصال والعلاقات الإنسانيّة، أيام 22/21/20/ مارس2005، الجزائر، ص263.

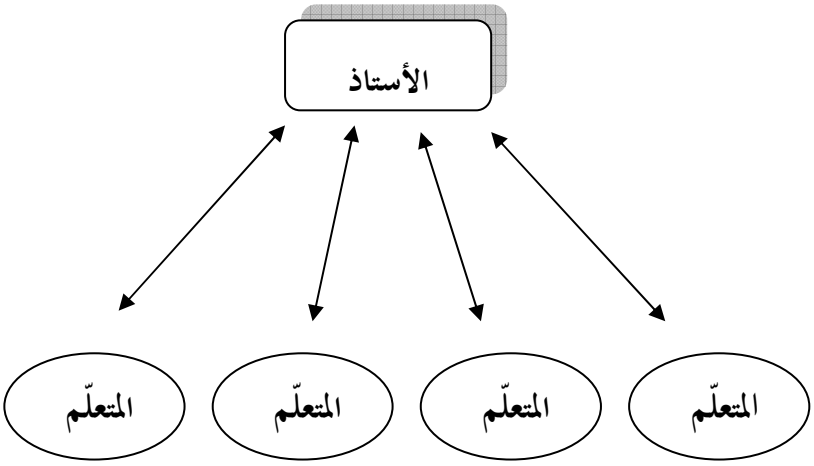
[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص263-264.



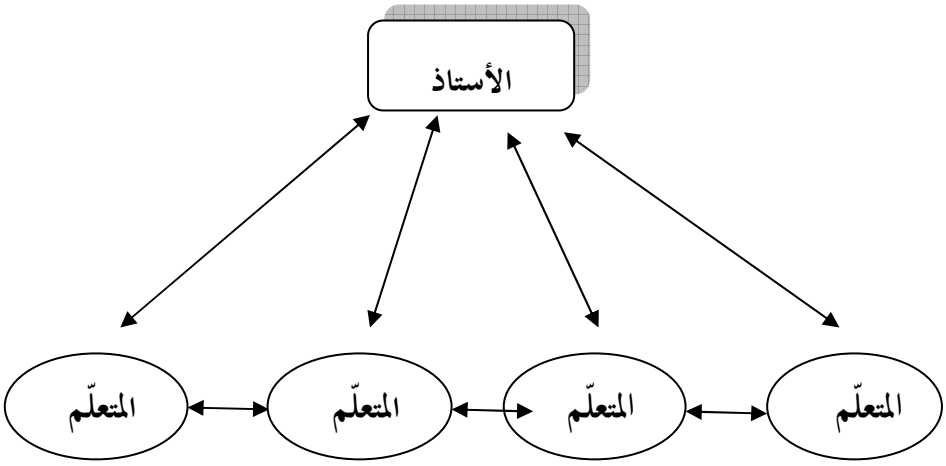
ب– الاتّصال ذو الاتجاهين: يبدأ الاتّصال هنا من الأستاذ إلى المتعلّم، ثمّ يرجع من المتعلّم إلى الأستاذ ويتميّز هذا النّوع من الاتّصال بـــ:

- 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:



ت- الاتّصال ذو الاتجاهات المتعدّدة: شبيه بالاتّصال ذو الاتّجاهين، ويختلف عنه في كون الرّسالة (المحتوى التّعليمي) مصدرها الأستاذ الذي يشرح محتويات الدّرس، ويلقي بالتّعليمات على المتعلّمين الـــذين يقبلون على مناقشتها فيما بينهم، وقد ينتقدونها أو يعترضون على بعض عناصرها، فيلجؤون إلى الأســـتاذ للاستزادة والتّوضيح، وهنا يبلغ الأخذ والعطاء أعلى مستوياته، والشّكل الموالي يوضح تفاعـــل أطـــراف الاتّصال البيداغوجي بشكل دائري مستمر.



إنّ كلّ نوع من أنواع الاتّصال البيداغوجي يقابله نوع من أنواع طرائق التّدريس، ومستوى مـــن مستويات التّغذية الرّاجعة، فالاتّجاه الأوّل تناسبه الطّريقة الإلقائيّة وتضعف فيه التّغذيـــة الرّاجعـــة، 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 واتّبـــاع 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.

- يكون من الخطأ أن نتحدّث عن انعدام التّواصل بين المعلّم والمتعلّم؛ لأنّ ذلك لا يتّفق في الواقع مع هدف العمليّة الديداكتيكيّة.

1-9-3- 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 وينتقـــد... 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:

أ- صعوبات خاصة بالمعلّم: و يمكن إجمالها فيما يلي:[1]

- القدرة المحدودة على النّقل الدّيداكتيكي (تبسيط المعلومات، وتنظيم محتوى الرّسالة، نقص الخبرة بمحتوى الرّسالة...)، 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 وفرها أو لقلّة المبادرة أو الخبرة باستخدامها، وقد يسيء استخدامها من حيث عدم ملاءمتها للموضـــوع محـــلّ التّواصل استلزامها لمتسع من الوقت غير المتاح، أو تحويلها إلى هدف في حدّ ذاتها، وقد يؤدي الاســـتخدام 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) ، المرجع السّابق، 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 حتّ نزيد فاعليّة الاتّصال[1].

ب– صعوبات خاصّة بالمتعلّم: نذكر منها ما يلي:

– شرود الذّهن، وعدم اكتراث المتعلّم كمستقبل بالمضامين التي تعرض أمامه.

– القصور 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[2].

– الاتّكال المفرط على المعلّم، وانتظار العمل كاملا وجاهزا[3].

ت– صعوبات خاصة بالمحتوى (الرّسالة): يمكن إجمال أهمّ المعوّقات المرتبطة 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.

– 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 اليّوميّة.

– عدم تناسب المثيرات التي تحتويها الرّسالة مع درجة ومستوى وعي المتعلّم[4].

ث– 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

---

[1]– ينظر: أحمد ماهر؛ كيف ترفع مهاراتك الإداريّة في الاتّصال، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 2003، ص42.

[2]– مصطفى عبد السّميع محمد وآخرون: الاتّصال و الوسائل التّعليميّة، مركز الكتاب للنّشر، مصر، 2003، ص43.

[3]– المرجع نفسه، ص310.

[4]– محمد يسرى دعبس: الاتّصال والسّلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتّصال، مرجع سابق، ص307.

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 لا تعدو أن تكون ما يسمّى بـ: «الهالة الّتي ينسجها كل من المعلّم والمتعلّم حول الآخر»[1].

ج- إرادة التّواصل: «الإرادة 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»[2].

إنّ المعلّم مهما كانت سعة اطّلاعه بالمادة المدروسة، وبأساليب تدريسها، ومهما كان عارفا بمضامين الرّسالة البيداغوجية إلاّ أنّه قد يعجز عن ايصالها للمتعلّمين، ما لم تزك هذه المعرفة بالرّغبة الفعليّة من طرفه ليس هذا فحسب بل من الضّروري أن يضاف إلى ذلك إرادة مثيلة من طرف المتعلّمين.

ح- 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»[3].

وللتّشويش 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 معرفة التّلاميذ، 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[4].

كما تؤثّر الخصائص الفيزيائيّة غير المريحة للبيئة التّعليميّة سلبا أو إيجابا في عمليّة التّواصل، فالمقاعد غير المريحة، والإضاءة الضّعيفة، والتّهوية الرّديئة، وظروف الطّقس كالحرارة العاليّة، أو البرودة الشّديدة

---

[1]- نادية مصطفى الزّقاي، ومختار يوب: ملخص صعوبات الاتّصال البيداغوجي، مرجع سابق، ص286.

[2]- عبد الفتاح محمد دويدار: سيكولوجيّة السلّوك الإنساني، الاتصال الجمعي والعلاقات العامّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر بيروت 1995، ص363.

[3]- عبد العزيز عبد السّتار التّركستاني: مهارات الاتّصال، مرجع سابق، ص58.

[4]- ينظر: مصطفى حجازي؛ الاتّصال الفعّال في العلاقات الإنسانية والإدارة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان ط2، 1997، ص42.

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 ذكرناه 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 نراها الأكثر احتمالا لإشكال اللّبس والغموض ومنع تدفّق الرسالة في الموقف التّعليمي.

1- 10- المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة وتعلّمها:

1-10-1- المقاربة التّواصليّة: يعدّ مدخل التّواصل اللّغوي مدخلا تعليميّا وظيفيّا يقوم على تعليم اللّغة من خلال موافق 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.

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...الخ، وننفذ إلى هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدّد، فالمتحدّث يختار طريقته في التّعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطّريقة نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في عين الاعتبار هويّة المُتحدَّث إليه وعلاقته به...، فلا يكفي إلمام الطّالب بقوالب اللّغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتّداول حول المعنى[1].

لقد وضع "هايمز" مصطلح (الملكة التّواصليّة) في مقابل ثنائية "تشومسكي" (الملكة، الأداء) حيث يسعى إلى إيجاد نظريّة تركّز على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية، واعتبار المنطلق ليس هو الشّيء

[1]- ينظر: ديان لارسن- فريمان؛ أساليب ومبادئ تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض 1995، ص139- 140.

اللّغوي، بل النّشاط الخطابي للمتكلّم[1]، و يرفض "هايمز" التّكلم عن اللّغة الموحّدة المقتصرة على نظام موحّد ويؤكّد على تمثّل اللّغة في عدة أنظمة يطبّقها المتكلّم بفعاليّة أو بسلبيّة، وذلك حسب الظّروف المحيطة به[2].

إنّ القدرة التّواصليّة لا تقتصر حسب "هايمز" على معرفة النّسق اللّغوي، وإنّما يتجاوزه إلى معرفة كيفيّة استعمال اللّغة في السّياق الاجتماعي[3]؛ أي أنّ الأمر الذي يحكم استخدامنا لتركيب لغوي في التّعبير عن وظيفة لغويّة ما هو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التّاليّة: من يتحدّث؟ مع من؟ متى؟ وأين؟ وما دور كلّ من المتحادثين؟، هذه العلاقة تعني أنّ هناك قواعد اجتماعيّة بالإضافة إلى القواعد اللّغويّة الصّرفة هي التي تحكم استخدامنا اللّغة في المواقف الاجتماعيّة[4]، وهذا بالضبّط ما ذهب إليه هايمز في أنّ: «الملكة التّواصليّة تأخذ في الاعتبار العلاقة الفعليّة القائمة بين اللّغة والثّقافة في الكلام الحي»[5].

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ المقاربة التّواصليّة تهتم أكثر بالكفاءة التّواصليّة، وهذا ما ذهب إليه "هايمز"حيث يرى أنّ: «الكفاءة التّواصليّة أهمّ من سابقتها (أي الكفاءة اللّغويّة)، وأولى منها بالدّراسة والتّحليل لأنّها قدرة اجتماعيّة حيّة ظاهرة للعيان في صورة رسالة أو حوار بين مرسل مُتحدّث ومستقبل سامع، فإذا كانت الكفاءة اللّغويّة تعني المعرفة بقواعد اللّغة فقط، فإنّ هذه الكفاءة هي معرفة بأساليب الاتّصال بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد»[6]، ويتّضح من هذا الكلام أنّ الكفاءة التّواصليّة أشمل وأعمّ من الكفاءة اللّغويّة.

---

[1]- ميلود حبيبي: الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، مرجع سابق ، ص65 .

[2]- M.L.Moureau et ET .M. Richelle : L'acquisition du langage, 5eme édition pierre Margada éditeur Bruxelle, 1997, p14.

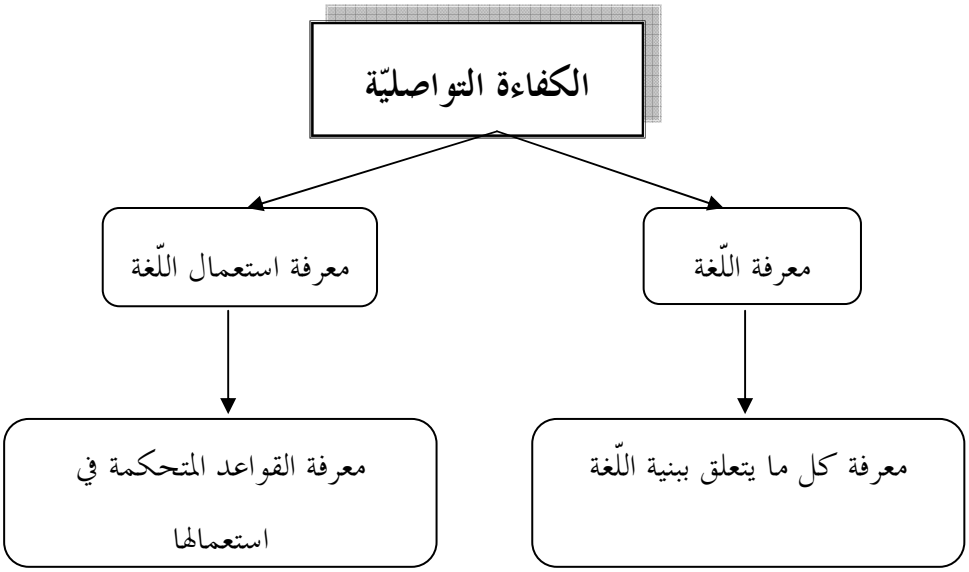
[3]- ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، النّظريات اللّغويّة والنّفسيّة، وتعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص112.

[4]- ينظر: نايف خرما، وعلي حجاج؛ اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص185.

[5]- D. Hymes: Vers la compétence de communication, Traduction de Mugler (F) Marshude les édition Didier, Paris,1991, p121.

[6]- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: النّظريات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم العربيّة، مرجع سابق ،ص112.

ويمكن أن نمثّل مكونات الكفاءة التّواصليّة بالرّسم البياني التّالي:



يتّضح من خلال الرّسم البياني أنّ الكفاءة التّواصليّة 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 التّواصليّة يتجاوز المعرفة الضّمنيّة إلى معرفة المتكلّم لمعرفة عمليّة تامّة، أو مهاريّة استعماليّة للقواعد النّفسيّة والاجتماعيّة 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 كيفيّات توظيف العبارات اللّغويّة في المواقف الاتّصاليّة المختلفة وهو ما يُعبّر عنه بالكفاءة التّداوليّة.

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].

[1]- ينظر: الطّاهر لوصيف؛ منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، (رسالة ماجستير) ،إشراف خوله طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 1996، ص203.

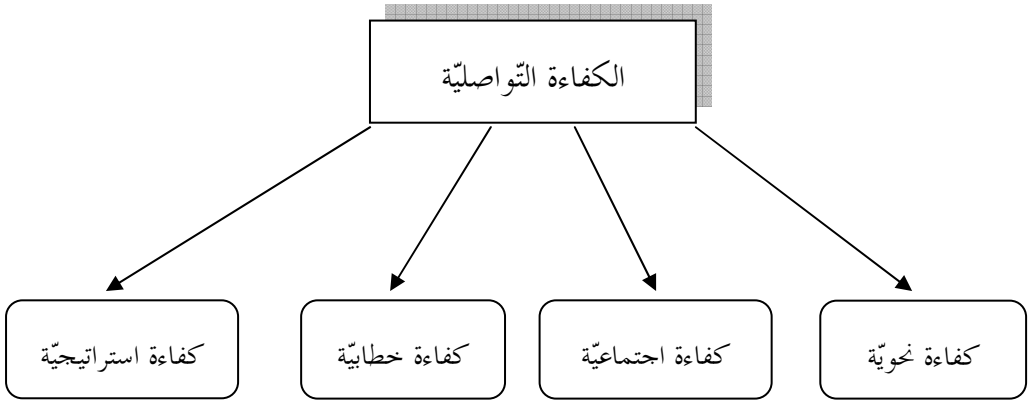
أمّا مسألة اكتسابها (الكفاءة التّواصليّة) فتتمّ في الحدود نفسها التي يتمّ بها اكتساب الكفاءة اللّغويّة لأنّه في سياق مسار النّمو ذاته تكتسب المعارف الخاصّة باستعمال جمل لغة ما، فالأطفال عندما يشرعون في اكتساب الملكة اللّغويّة، فهم يكتسبون أيضا المعارف الخاصّة بمجموعة الأحوال (المقامات) المتعلّقة باستعمال الجمل والعبارات، حيث يطوّر الأطفال نظريّة عامّة للكلام انطلاقا من تجربة محدودة حول أنماط الكلام وممارسته الفعليّة، وعلاقته بالخصائص الاجتماعيّة والثّقافية[1]، 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، كيف يتكلّم، مع من؟، في أيّ وقت؟ أين وبأيّ طريقة؟، مشاركا في الأحداث الكلاميّة، مقوّما للكيفيّة التي ينجز بها الغير هذه الأفعال»[2].

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 مرجع سابق، ص317.

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

1-10-2- أقسام الكفاءة التّواصليّة: تظهر شموليّة هذا المفهوم من حيث احتوائه على كفاءات أخرى تتعدّد بتعدّد المقامات التّواصليّة، واحتياجات المتعلّم اللّغويّة، وهيّ أربعة من خلال الرّسم البياني الآتي:[1]



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.

ب- الكفاءة الاجتماعيّة: تشير إلى قدرة الفرد على فهم السّياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلال الاتّصال به، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعيّة المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعيّة بين الفرد والآخرين.

ت- الكفاءة الخطابيّة: 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.

ث- الكفاءة الاستراتيجيّة: تشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب، والاستراتيجيّات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث[2]، وغير ذلك من الاستراتيجيّات المهمّة لإتمام عمليّة الاتّصال من أساليب، ووسائل يستعين بها المُتحدّث في حالة تعثّر وصول الرّسالة إلى المتّلقي أو صعوبة فهمها كتكرار الكلمات والشّرح، أو إعادة الصّياغة، وحركة اليدين.

---

[1]- ينظر : هنية مايدي؛ (تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي)، مجلة الآداب واللّغات، جامعة عمار الثّليجي، الأغواط، الجزائر العدد07، فيفري2011، ص135.

[2]- ينظر :رشدي أحمد طيعية؛ المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، مرجع سابق، ص174.

1– 10– 3– تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي:

يتأسّس الاتّجاه التّواصلي على الوظيفة الأساسيّة للتّعليم، وهي تمكين الفرد من التّكيف مع أبنـــاء مجتمعه الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، وأهمّ تلك الوسائل هي اللّغة بمهاراتهـــا (الاستماع التّحدث، القراءة، الكتابة) التي تشكّل عمليّة الاتّصال، وانطلاقا من هذا فإنّ تعلـــيم المـــتعلّمين تراكيب لغويّة وتحفيظهم قواعد لّغويّة 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 الرّكائز انبنى عليها منها:[2]

أ– التّوازن بين مهارات اللّغة الأربعة، حيث يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على تكامل المهـــارات وعدم الفصل بينها حيث تتكامل وتتداخل ويكمّل بعضها البعض الآخر[3].

ب– الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصليّة بمستوياتها الأربعة (نحوية، اجتماعية خطابية استراتيجيّة)، 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 الـــتي تضـــمّ 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].

ت– يركّز هذا الاتّجاه على جعل التّواصل بؤرة أنشطة القسم مع الاهتمام بمختلف الاســـتعمالات 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 المدوّنة كما في البنيويّة وإنّما لجعل هذه الأخيرة تتناسب وحاجات المتعلّم"[5].

---

[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 (1981: Communication in the class room, London, axford university press,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]- R. Galisson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères édition clé internationale, paris,1980, p23.

ث- 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 تنميّة ملكة المتعلّم التّواصليّة سواء أكانت شفهيّة أم كتابيّة[1].

ج- 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[2]، 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[3]؛ 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.

ح- 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

---

[1]- R. Galisson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, p118.

[2]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج؛ اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص187.

[3]-H.G.Widdowson: une approche communicative de l'enseignement des langues, p14.

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.

خ- 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[1].

د- 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[2].

ذ- 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[3].

ممّا سبق نخلص أنّ تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي يعتمد على تفاعل أطراف عديدة هي: المعلّم والمتعلّم واللّغة والوظيفة وسياق الاتّصال، والهدف 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.

[1] – فتحي يونس: استراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، مرجع سابق، ص 162.

[2] - Berad, E (1991): L'approche communicative, théorie et pratiques, paris, CLE International, p44.

[3] - Hawatt, A.(1984): A history of English Longman Teaching, oxford, university press, P126.

الفصل الثّاني

اللّغة العربيّة ومهاراتها

- توطئة.
- أنظمة اللّغة ووظائفها.
- أسس تعليم المهارة.
- عوامل تنمية المهارات اللّغويّة.
- أقسام المهارات اللّغويّة.
- الاستماع.
- الكلام.
- القراءة.
- الكتابة.

اللّغة العربيّة ومهاراتها:

توطئة: اللّغة العربيّة وسيلة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة، فهي أداة الفرد في التّفاهم والتّواصل، وهي وسيلة في التّفكير المنظم، فاللّغة مجموعة الرّموز التي تمثّل المعاني المختلفة، وملكة خصّ بها الله الإنسان، وهي وسيلة التّواصل الاجتماعي، وإحدى وسائل النّمو المتكامل، ومظهر قويّ من مظاهر النّمو العقلي والحسّي والحركي ونحن نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة، ويعتبر تحصيلها أكبر إنجاز في إطار النّمو العقلي للطفل.

ولعلّ من مظاهر الاحتفاء باللّغة والولاء لها في ميدان التّعليم، أن نجعل التّلميذ يمتلك مهاراتها الأربع (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، فهي التي تساعد التّلميذ على التّعامل مع المواقف الحيويّة المختلفة التي تتطلّب الاستماع أو القراءة أو التّحدّث أو الكتابة، وقبل الحديث عن هذه المهارات نتطرّق إلى مفهوم اللّغة، ثمّ مفهوم المهارة، كما نتطرق إلى أنظمة اللّغة ووظائفها.

2-1- مفهوم اللّغة:

2-1-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور:«...اللّغة من الأسماء النّاقصة أصلها لُغوة من لغا إذا تكلّم... واللّغة اللّسن، وهي فعلة من لغوت أي تكلّمت، أصلها لُغوة ككرة، وقلّة، وثبّة كلّها لامتها واوات وقيل أصلها لغي أو لُغوة...، وجمعها لغي مثل بُرة وبرى، واللّغة من لغا فلان عن الصّواب وعن الطّريق إذا مال عنه قال ابن الأعرابي: واللّغة أخذت من هذا؛ لأنّ هؤلاء تكلّموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين، واللّغو النّطق، تقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون، ولغوى الطّير: أصواتها... »[1].

2-1-2- اصطلاحا: لقد اختلف العلماء القدامى منهم والمحدثون في تعريف اللّغة، فقد قال ابن جني في حدّ اللّغة: «وأمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم...»[2].

وعرّفها ابن خلدون في مقدّمتة وتحديدا في تعريفه للنّحو بقوله:«اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل لساني، فلابدّ أن يصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم...»[3].

والملاحظ أنّ التّعريفين عنيا بالجانب الفيزيقي للّغة (الأصوات)،كما اهتمّا بالوظيفة التّعبيريّة عن المعاني والأغراض،كما أكّدا أنّها فعل لساني قصدي يختلف من أمّة إلى أخرى بحسب لسانها.

---

[1]- ينظر: ابن منظور؛ لسان العرب، مادة (لغا)، مرجع سابق، ج15، ص25.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، ج1، تح:محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ج1، 1952، ص33.

[3]- عبد الرّحمان ابن خلدون: المقدّمة، دار الفكر للنشر، لبنان، 2007، ص484.

وعرّفها بعض المحدثين أيضا بأنّها:«ظاهرة اجتماعيّة تُستخدم لتحقيق التّفاهم بين النّاس»[1].

فاللّغة نظام رمزي صوتي ذو مضامين محدّدة تتّفق عليه جماعة معيّنة، وتستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والتّواصل فيما بينهم، وعُرّفت أيضا بأنّها:«نظام صوتيّ يُمثّل سياقا اجتماعيّا، وثقافيّا له دلالته ورموزه، وهو قابل للنموّ والتّطور، ويخضع في ذلك للظّروف التّاريخيّة والحضاريّة التي يتميّز بها المجتمع...»[2].

أمّا "سابير" *(Edward Sapir) فقد عرّف اللّغة بأنّها:«ظاهرة إنسانيّة، وغير غريزيّة لتفصيل العواطف والأفكار والرّغبات»[3].

من خلال هذا التّعريف تمّ إحصاء الخصائص التّاليّة:

- اللّغة وسيلة إنسانيّة غير غريزيّة؛ بمعنى أنّ اللّغة مكتسبة.
- اللّغة وسيلة للتّعبير بحيث تقوم بتوصيل العواطف والأفكار والرّغبات.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول: أنّ اللّغة في بنيتها وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرّموز ذات المعنى، والتي تشكّل في تآلفها مع بعضها كلاما مفهوما له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقا وكتابة؛ بغرض تحقيق التّواصل النّاجح والتّفاعل بينهم، وبما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة، ولا تقف وظيفتها عند هذا الحدّ بل تتعدّى ذلك لتصبح أساس التّواصل بين الإنسان، والحياة بكلّ معانيها وجوانبها في تواصله مع نفسه، ومع غيره فكريّا وعلميّا وثقافيّا واجتماعيّا، كما أنّها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكل

---

[1]- جمعة سيد يوسف: (سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 145، 1990، ص44.

[2]- ينظر: طه علي حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي؛ اللّغة العربيّة منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص57.

* سابير "(Edward Sapir) :ولد عالم اللسانيّات والأنثروبولوجيا إدوارد سابير في ألمانيا سنة1884، هاجر إلى أمريكا رفقة أسرته وهو في الخامسة من عمره، استقرّ في نيويورك حيث درس المرحلة الابتدائيّة والثانويّة؛ ليستكمل تعليمه العالي بجامعة كولومبيا، عمل باحثا في جامعتي كاليفورنيا وبنسيلفانيا، ويعتبر أحد مؤسّسي علم الأصوات من مؤلّفاته: أنثروبولوجيا (في جزأين الأوّل بعنوان ثقافة وشخصيّة، واحتوى جملة من المقالات المنشورة بين سنتي 1917 و1938، والثّاني بعنوان ثقافة ضمّ المقالات المنشورة بين 1915 و1916)، اللّغة مدخل لدراسة الكلام (1921)، توفّي ادوارد سابير في بال سنة 1939، للمزيد ينظر: سيمور- سميث؛ (موسوعة علم الإنسان المفاهيم والمصطلحات الأنثروبولوجيّة)؛ تر: علياء شكري وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2009، ص329.

[3]- حلمي خليل: مقدّمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة، (د.ط)، الإسكندريّة، مصر، 1999، ص02.

2-2- أنظمة اللّغة: تتكوّن اللّغة من الأنظمة التّاليّة:[1]

2-2-1- النّظام الدّلالي: وهو ما يتعلّق بمعاني الكلمات، والمجموعات من الكلمات ودلالاتها وتطّورها.

2-2-2- النّظام التّركيبي: وهو ما يتعلّق ببناء الجمل، وترتيب كلمات الجملة في أشكالها وعلاقتها الصحيحة،فالّنحو ضابط، وبفضله يتمّ تحديد المقبول وغير المقبول في التّراكيب اللّغويّة ،كما يمكن التّحكم في تبديل المظهر الخارجي للجملة بمقبوليّتها ، فإدراك الطّفل للقواعد النّحويّة ييسّر له أن يحوّل الخبر إلى المثنى حين يتحوّل المبتدأ إلى المثنى، أو يؤنث الصّفة عند تأنيث الموصوف، ولن يتسنّ للطّفل إدراك هذه القواعد إلاّ عن طريق اكتشافها ممّا يعرض عليه من تراكيب متعدّدة تناسب مستواه، وتشمل على التّحويلات المقصودة.

2-2-3- النّظام الصّرفي: وهو يتعلّق بالمتغيّرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من النّاحيّة الصّرفيّة.

2-2-4- النّظام الصّوتي: وهو ما يتعلّق بالأصوات الكلاميّة، حيث تُعدّ الأصوات مادة اللّغة الإنسانيّة ولا مدلول لها ما لم تنظّم في وحدات، ويمكن تمييز ثلاثة جوانب لأصوات اللّغة:

أ- جانب إصدار الأصوات وما تقوم به أعضاء النّطق من حركات لإنتاجها.

ب- الجانب الفيزيائي (أي انتقال الأصوات في الهواء): ويتمثّل في الموجات الصّوتيّة التي تنتشر في الهواء نتيجة ما تقوم به أعضاء النّطق من حركات.

ت- جانب استقبال الأصوات: ويمتدّ من اللّحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن تلك الأصوات إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى المخّ.

2-3- وظائف اللّغة: للّغة وظائف عديدة منها ما هو أساسي ومنها ما هو ثانوي، فاللّغة بالنّسبة للإنسان وسيلة للتّفكير والتّعبير والتّواصل ، وهي تؤدّي أدوارا مهمّة في عمليتي التّعليم والتّعلم، وتساعد على نقل التّراث من جيل إلى جيل، وتعمل على حفظه من الضّياع.

[1]- سهيل محمد سلامة: علم نفس اللّغة، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2006،ص16.

من وظائف اللّغة نجد:[1]

2-3-1- **الوظيفة الاجتماعيّة** : يظهر الأداء اللّفظي وظيفة اللّغة الاجتماعيّة؛ إذ يفهم النّاس حديث بعضهم البعض، وإلى جانب ذلك فهي سلاح مهمّ من أسلحة مواجهة الكثير من المواقف الحياتيّة التي تتطلّب استخدام مهارات اللّغة من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة، وهي وسيلة الدّعاية، وهي أيضا تقوم بتسيير شؤون المجتمعات وتصريفها، وهي وسيلة لأداء الوظائف القياديّة والإداريّة.

2-3-2- **الوظيفة النّفسيّة**: اللّغة عنصر من عناصر تكوين الشّخصية، فعندما يتمكّن الإنسان من النّطق والتّعبير الجيّد بطلاقة يشعر بالطّمأنينة ويُحسّ بالرّفعة؛ ويدفعه ذلك إلى مزيد من الرّقي والثّقة بنفسه وعدم الخجل أو الاضطراب أو الخوف، وباللّغة يكشف الإنسان عن عواطفه وانفعالاته، ويظهر ذلك واضحا في أعمال الأدباء شعرا ونثرا، وبها يتمّ التّرويح عن النّفس، وعلى هذا الأساس فكلّ منّا يحتاج غالبا إلى لغة شاعرة تحفل بالوجدان المتأجج، زيادة على تأثيرها الانفعالي في الآخرين.

2-3-3- **الوظيفة الفكريّة**: بين اللّغة والفكر ارتباط وثيق، ولكي يُخرج الإنسان أفكاره إلى حيّز الوجود فلابدّ من قالب يصبّ فيه تلك الأفكار، وهذا القالب هو الصّورة التّفسيريّة التي تكون مادتها اللّغة فهذه الأخيرة تساعد على إبراز الأفكار، ومن الثّابت أنّ عمليّة التّفكير في حدّ ذاتها لا يمكن أن تكون إلاّ باستخدام ألفاظ دالّة ضابطة لمعان محدّدة، والإنسان عند التّكلم يفكّر؛ لأنّه يريد أن يرتّب فقرات حديثيّة ليصدر كلاما منظما غير مبهم فلا غنى للفكر عن اللّغة، ولا للّغة عن الفكر.

2-3-4- **الوظيفة الثقافيّة**: تقاس حضارات الأمم بدرجة ثقافة أفرادها، وبمقدار ما لديها من معالم التّراث الثّقافي والحضاري، والحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيّم والنّظم يتمسّك بها الإنسان إلى درجة الإيمان بها، ومن ثمّ فإنّ كلّ مجتمع يحرص على تطوير قيّمه ونظمه، واللّغة تُمكّن الأفراد من حفظ هذا التّراث الحضاري بكلّ قيّمه ونظمه، واللّغة ركن ثابت من أركان الشّخصيّة، ومقوّما من أهمّ مقومات الحياة والكيان، وهي الحاملة للثّقافة، والرّابط الموحّد بين أنبائها، والمكوّن لبنية تفكيرهم، وهي الصّلة بين الأجيال المختلفة.

[1]- ينظر: طه على حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي؛ اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق ص58-59.

2-3-5- **الوظيفة التّربويّة**: اللّغة لا تدرّس على أنّها هدف خاص مقصود لذاته فحسب، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم ألا وهو تربيّة الأجيال وإعدادهم إعـــدادا يـــتلاءم وظـــروف الحيـــاة وتطوّرها، وبها تُقدّم المعارف والعلوم المختلفة للنشء، وبها يتعلّم ويستزيد.

2-4- **تنمية المهارات اللّغويّة**:

إنّ اللّغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركّب يتكوّن من مهارات متنوّعة عرفتها كلّ اللّغـــات قراءة وكتابة وتحدّثا واستماعا، وكلّ مهارة منها تؤثّر في الأخرى وتتأثّر بها، كما أنّه لكلّ منـــها قواعـــد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

وقبل التّفصيل في مهارات اللّغة الأربع سأتطرق إلى مفهوم التّنميّة، ثمّ إلى مفهوم المهارة، ثمّ إلى أسس تعليمها، وعوامل تنميتها.

2-4-**1**- **التّنمية لغة**: التّنمية كما ذكر ابن منظور: «مادة (نمى)، النّماء: الزّيادة، نمى، ينمـــي نميا، ونماء: زاد، وأنميت الشّيء ونمّيته:جعلته ناميّا، ونمى الشّيء تنميّا: ارتفع»[1].

2-4-2- **اصطلاحا**: يعرّفها شحاتة والنّجار بأنّها: «رفع أداء الطّلاب في مواقف تعليميّة تعلّميّة مختلفة، فالتّنميّة تتحدّد بزيادة متوسط الدّرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد»[2].

ويقصد بالتّنميّة في هذه الدّراسة: الارتقاء بمستوى مهارات المتعلّمين اللّغويّة استماعا، وتحدثا، وقراءة وكتابة في ظلّ تعليم أنشطة اللّغة العربيّة.

2-4-3- **المهارة في اللّغة**: ذكر ابن منظور في باب (مهر): «الحذق في الشّيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيد، والجمع مهرة، ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة؛ أي صرت به حاذقا»[3].

---

[1]- ابن منظور،أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم(ت 411هـــ): لسان العرب، مادة (نمى)، دار صادر بيروت، ط1، د.ت ص357.

[2]- حسن شحاتة، وزينب النّجار، وحامد عمار: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّـــة، القـــاهرة، ط1 2003، ص157.

[3] - ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص184.

والمهارة كما ذكر الفيروز أبادي في مادة (مهر): «من مهر فهو ماهر، والماهر أي الحاذق في كـــلّ شيء»[1].

ويذهب أهل العربيّة إلى أنّ المهارة بالفتح: «الحذق في الشّيء، وقد مهرت الشّيء أمهـــرُه بـــالفتح أيضا»[2].

ومنها الماهر: «الحاذق بكلّ عمل، والحديث الشّريف:(مثل الماهر بالقرآن مثل السّـــفرة)، فالمـــاهر الحاذق بالقراءة والسّفرة :الملائكة»[3].

في هذا الحديث إشارة واضحة إلى مهارة القراءة على وجه الخصوص، وإلى أهمّيتها وأهمّية إتقانها، إذ أنّها تعلي من شأن صاحبها حتّى تصل به إلى مصاف الملائكة، باعتبارها وسيلة أساسيّة للإبلاغ والإفهـــام وحسن التّدبر، فليس الغاية هي القراءة وحسب، وإنّما امتلاك المهارة التي تمكّن القارئ من الفهم الصّحيح وإتقان المقروء وتمثّله.

2-4-4- **اصطلاحا**: المهارة لا تبتعد كثيرا عما أورده علماء اللّغة، ولكنّها تقوم علـــى أســـس وإجراءات عمليّة يُمكن ملاحظتها وقياسها، وثمّة اتجاهات مختلفة في النّظر إلى مفهوم المهارة فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنّها: القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة تكون عضليّة أو انفعاليّـــة 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[4].

وعرّفها شحاتة وآخرون بأنّها: « أيّ شيء تعلّمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة»[5].

ويعرّفها آخرون بأنّها: «الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما تعلّمه الإنسان حركيّا وعقليّا، مع توفير الوقت والجهد والتّكاليف»[6].

---

[1]- الفيروز أبادي، مجد الدّين محمد يعقوب: القاموس المحيط، تحقيق مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1998، ص478.

[2]- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي (ت74هـــ): مختار الصّحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،ج1 1995، ص266.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص184.

[4]- ينظر: السّيد محمد أبو هاشم؛ سيكولوجيّة المهارات، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2002، ص15-18.

[5] -حسن شحاتة، وآخرون: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، مرجع سابق، ص302 .

[6]- أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التّدريس، القاهرة، عالم الكتب ط3، 2003، ص310.

وإذا ما رُبطت المهارة باللّغة فيمكن القول:أنّ المهارة اللّغويّة هي: «أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السّرعة والفهم»[1].

والمهارة اللّغوية هي: «إحكام النّطق والخطّ والفهم والإتقان والتّمرن، والتّداول باللّغة كتابة وقراءة واستماعا وتحاورا ونطقا وصوتا ومعجما وصرفا ونحو، ودلالة وأسلوبا، بحيث إذا أتقن الممارس للّغة هـــذه المستويات بنية وتركيبا ودلالة وأسلوبا على جهة الإحكام يُسمّى ماهرا باللّغة»[2].

يشير التّعريفان السّابقان 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 الاســـتماع والكتابة والتّذوق الجمالي الخطّي[3]، ولابدّ لهذا الأداء من أن يتّسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عـــن السّـــلامة اللّغويّة نحوا وصرفا وخطّا 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 ســـلامة الأداء الإملائي، إلى غير ذلك من المهارات المتّصلة باللّغة في جميع صورها[4].

وبناء على ما سبق، فالمهارة عموما هي: قدرة أو أداء أو نشاط 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 التّـــدريب والمـــران والممارسة.

أمّا المهارات اللّغويّة فهي: « أداء لغوي صوتي يشمل (التّحدث والقراءة)، أو غير صـــوتي يشـــمل (الاستماع والكتابة) يتميّز بالسّرعة، والكفاءة، والفهم، مع مراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة»[5].

---

[1]- زين الكامل الخويسكي: المهارات اللّغويّة، الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، مصر،2008، ص13.

[2]- د.سهيل ليلى: (المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التّعليميّة) ،مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد29، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، فيفري 2013، ص241.

[3]- ينظر: زين الكامل الخويسكي؛ المهارات اللغويّة ،الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، مرجع سابق، ص13.

[4]-ينظر: المرجع نفسه، ص14.

[5]- أحمد فؤاد عليان: المهارات اللّغوية، ماهيتها وطرائق تنميّتها، دار المسلم، الرّياض، ط2، 2000، ص7.

ويمكن تعريف المهارات اللّغويّة إجرائيا بأنّها: مجموع ما يتقنه المتعلّم من مهارات الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، والتي تظهر من خلال سلوكه اللّغوي.

2-4-5- **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:[1]

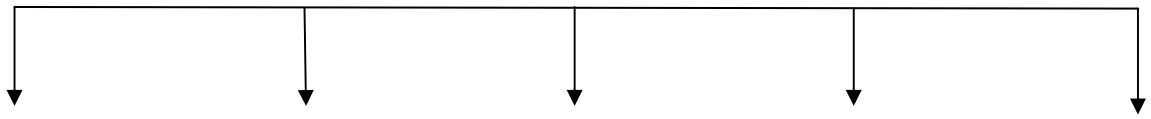
أ- مراعاة درجة النّمو العقلي والبدني للمتعلّم: فالمعروف أنّ لكلّ مرحلة في النّمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، فلا يجب أن يُعلّم الفرد مهارة لا تّناسب مستوى تفكيره.

ب- مراعاة دافعيّة المتعلّم: رغبة المتعلّم في التّعلم شرط أساسي لكلّ عمليّة من عمليّات التّعلم فلابدّ أن تتّفق المهارة مع الميول الشّخصيّة للمتعلّم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهاراتهما والمعروف أنّ الإنسان الذي لا يميل إلى شيء لا يرغب في تعلّمه واكتسابه.

ت- 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 الطّرق التي تساعد على التّعلم، والتّوصيل الصّحيح لها.

[1]- ينظر: طه على حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي؛ اللّغة العربيّة، مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق ص17-18.

2-4-6- عوامل تنمية المهارات اللّغويّة :هناك عدّة عوامل تساعد على اكتساب المهارات اللّغويّة يبيّنها المخطّط التّالي:[1]



الممارسة الفهم وإدراك التّوجيه القدوة الحسنة

التّشجيع والتّكرار العلاقات والنّتائج

والتّعزيز

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 حتّ 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 المترل أصبح محلّ سخريّة من طرف الجميع.

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.

---

[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.

أما عن التّوجيه فهو نوعان:

– توجيه المصادر المقروءة، ومثال على ذلك إعادة النّظر في تأليف الكتب المدرسيّة؛ لتكون نموذجا صالحا للتّفكير والتّعبير[1].

– توجيه أنظار المتعلّمين إلى أخطائهم وتبصيرهم بنواحي قوّتهم وضعفهم، وتعريفهم بأفضل الأساليب وأنجعها لانجاز الأداء[2].

فالتّوجيه الأوّل يتكفّل به الإشراف ولجان تأليف الكتب، والتي نرجو منها أن تبني اختياراتها على الدّراسات الميدانيّة، و تأخذ برأي المختصّين والمشرفين على العمليّة التّعليميّة، أمّا عن التّوجيه الثّاني فإنّ ظروف العمليّة التّعليميّة لا تسمح بتأديته على أكمل وجه، ونذكر أن من أهمّ هذه الظّروف اكتظاظ الأقسام، لذا وجب على المشرفين على قطاع التّربيّة العمل على الحدّ من هذه الظّاهرة.

وأمّا عن القدوة الحسنة فهي غير متوفّرة اليوم في الواقع، فنسبة السّلامة في الزّاد اللّغوي اليومي ضئيلة جدّا وهي جرعات خفيفة نادرة تغمرها العاميّة والهجنة بأمواجها المستبدة الطّاغية سواء لدى المعلّم أو الآباء[3]، 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.[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:

---

[1]– ينظر: فخر الدّين قباوة: المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، مرجع سابق، ص81.

[2]– علي سعد جاب الله: تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتراك للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر،2007 ص31.

[3]– فخر الدّين قباوة: المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، مرجع سابق، ص80.

[4]– ينظر: علي سعد جاب الله؛ تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص32.

أ- مناخ لغوي موبوء (غير فصيح).

ب- اكتظاظ الأقسام، وعدم توفّر الوسائل المحفّزة للتّعليم.

ت- عدم تمكّن بعض الأساتذة من هذه المهارات التي تجعلهم قادرين على التّوصيل بشيء من المرونة والسّهولة واليسر.

ث- الابتعاد عن القرآن الكريم والسّنة النّبويّة، إذ الاحتكاك بها من أهمّ عوامل اكتساب وتنميّة المهارات اللّغويّة نتيجة تبوئهما المراتب العليا في الفصاحة.

ج- اختيار الطّرائق التي تحدّ من فاعليّة المتعلّم من الجوانب النّظريّة، 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].

2-5- أقسام المهارات اللّغوية :تنقسم المهارات اللّغويّة باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام هي:

2-5-1- مهارة الاستماع:

- **مفهوم الاستماع:** هناك فروق جوهريّة بين السّماع والاستماع لابدّ من الإشارة إليها فالسّمع في اللّغة: «هو حسّ الأذن، وهو ما وقر في الأذن من شيء تسمعه»[2]، فالسّمع حاسّة من حواس الإنسان تتمّ عن طريق سلامة الجهاز السّمعي، ولا تحتاج إلى انتباه لمصدر الصّوت، وهذا ما أكّده "هاريس Hariss" 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.

أمّا الاستماع فهو: «عمليّة ذهنيّة واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معيّن، يسعى إليه السّامع تشترك فيها الأذن والدّماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدّماغ فيحلّلها ويترجمها إلى دلالاتها المعنويّة»

---

[1]- ينظر: علي سعد جاب الله؛ تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص31.

[2] - الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مرجع سابق، ص943.

[3] - Hariss ,T. L : A dictionary of Reading and Related Terms International Reading, New Delvare, 1982, p182.

وقد فرق القرآن بين السّماع والاستماع بطريقة بليغة ودقيقة، فالسّمع يكون بقصد ومن دون قصد ومثاله قوله تعـــالى: ﴿٥٤﴾ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغۡوَ أَعۡرَضُواْ عَنۡهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡ سَلَٰمٌ عَلَيۡكُمۡ لَا نَبۡتَغِي ٱلۡجَٰهِلِينَ ﴿٥٥﴾ [1].

والاستماع: يكون بقصد من أجل الاستفادة، قال تعالى: ﴿٢٨﴾ وَإِذۡ صَرَفۡنَآ إِلَيۡكَ نَفَرٗا مِّنَ ٱلۡجِنِّ يَسۡتَمِعُونَ ٱلۡقُرۡءَانَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوٓاْ أَنصِتُواْۖ فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوۡاْ إِلَىٰ قَوۡمِهِم مُّنذِرِينَ ﴿٢٩﴾ [2]. وقال أيضا: ﴿٢٠٣﴾ وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ [3].

ويعرّف الاستماع على أنّه: «مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة يهدف إلى توجيه انتباه طلاّب المرحلة الدّراسيّة إلى موضوع مستمر وفهمه والتّفاعل معه؛ لتنميّة الجوانب المعرفيّـــة والوجدانيّـــة والمهاريّة لديهم» [4].

فالاستماع يعدّ نافذة واسعة يطلّ بها المتعلّم على أنواع المعارف والخبرات، وهو شرط أساســـي في اكتساب اللّغة وتنميّة مهاراتها.

---

[1]- الآية 55 من سورة القصص.

[2]- الآية 29 من سورة الأحقاف.

[3]- الآية 204 من سورة الأعراف. .

[4]- الهاشمي عبد الرحمان، والعزّاوي فائزة: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن 2005، ص22.

– **أقسام مهارات الاستماع**: إنّ الاستماع ذو مهارات كثيرة منها أربعة أقسام رئيسيّة هي:[1]

أ– مهارة الفهم ودقّته: وتتكوّن من مجموعة من العناصر هي:

– الاستعداد للاستماع.

– القدرة على حصر الذّهن وتركيزه فيما يُستمع إليه.

– ادارك 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.

ت– مهارة التّذكر: وتتكوّن ممّا يلي:

– ربط الجديد المكتسب في المسموع بالخبرات السّابقة بعد التّعرف عليه.

– إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار والخبرات السّابقة.

– القدرة على اختيار الأفكار الصّحيحة للاحتفاظ بها في الذّاكرة.

ث– مهارة التّذوق والنّقد: وتتّصل بها العناصر الآتيّة:

– حسن الاستماع والتّفاعل مع المتحدّث؛ لأنّه إذا أحسّ أنّ المستمع لا يستمع إليه قطع حديثه عنه ولا بأس أن نورد قول الجاحظ في هذا الباب حيث يقول :« فإذا أنكر القائل عيني المستمع فاليستفهمه عن

[1]– ينظر: علي سامي الحلاّق؛ المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، مرجع سابق، ص137.

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 المُحدّث»[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.

- 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، وهو يُمثّل بداية تعلّم اللّغة، فلا 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 القول، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن القول، ولا تقطع على أحد حديثه»[3].

وقد أكّد الجاحظ على دور الاستماع وهو يُورد ما أوصى به عبد الله بن الحسن ابنه محمدا إذ يقول: « أي بني إنّي مؤدّ إليك حقّ الله في حسن تأديبك، فأدّ إليّ حقّ الله في حسن الاستماع، واستعن على الكلام بطول الفكر في المواطن التي تدعوك فيها نفسك إلى القول؛ فإنّ للقول ساعات يضرّ خطؤه، ولا ينفع صوابه»[4].

هنا يدعو عبد الله بن الحسن ابنه إلى حسن الاستماع للتّدبر فيما يقول، ثمّ ينصح له بطول الفكر والتّفكير فيما سيقوله إذا أراد الكلام، وفي ذلك إشارة إلى الاستعانة بالاستماع والإنصات والتّدبر فيما يقال؛ لذلك يقال: «كن للاستماع أسرع منك إلى القول»[5].

---

[1]- الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج2، ص20.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق؛ المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص139.

[3]- الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق، ص290.

[4]- المرجع نفسه ، ص174.

[5]- المرجع نفسه، ص292.

إنّ 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، وفي هذا الصّدد يقول أبو هلال العسكري: «ربّما البلاغة في الاستماع؛ فإنّ المُخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدّي إليه الخطاب، والاستماع الحسن عون البليغ على إفهام المعنى»[3].

من خلال هذا القول يتبيّن أنّه يشترط في السّامع استعداده لوظيفة التّواصل التي لا تكون إلا بحسن الاستماع، بحيث يكون متدبّرا في قول محدّثه.

وهذا ما أكّده ابن خلدون بقوله: «السّمع أبو الملكات اللّسانيّة»[4]، في إشارة منه إلى أنّ اللّغة وهي الملكة الكبرى تتكوّن كذلك من ملكات أخرى أهمّها السّماع؛ 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 و لم يُصب ألسنتهم اللّحن.

ومن قدرة الله سبحانه وتعالى وحكمته أن قدّم حاسة السّمع على غيرها في كثير من الآيات القرآنيّة الكريمة ممّا يجعله يتقدّم في اكتساب المعرفة، منها قوله عزّ وجلّ :﴿٧٧﴾ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾[5].

---

[1]- ينظر: الجاحظ: البيان والتّبيين، مرجع سابق ، ص198.

[2]- محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف القاهرة، د ط، 1983، ص132.

[3]- أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين، مرجع سابق، ص25.

[4]- ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص560.

[5]- الآية 78 من سورة النّحل.

وقوله تعالى: ﴿٣٥﴾ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولاً ﴿٣٦﴾ [1].

وقوله تعالى: ﴿٧٧﴾ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَۚ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ [2].

ولنبيّن أهميّة مهارة الاستماع نورد ما ذكره أحد الكتّاب حين صوّر العلاقة بين مهارات اللّغة الأربع 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»[3]، 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، و09% منه كتابة[4].

من خلال هذه النّسب يظهر أنّ الاستماع يمتلك أكثر مساحة من مهارات التّواصل اللّفظي من نشاطات الإنسان، وتعتبر بذلك مفتاح الفهم والإقناع، وهو المقدّمة الطّبيعيّة لمعظم العمليّات الفكريّة الموجّهة للسّلوك البشري.

---

[1]- الآية 36 من سورة الإسراء.

[2]- الآية 78 من سورة المؤمنين.

[3]- محمد زقّوت: المرشد في تدريس اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلامية، غزّة، ط2، 1999، ص131.

[4]- ينظر: توني بوزان؛ الاستخدام الأقصى لطاقات الدّماغ العقلي، تر: الهام الخوري، دار الحصاد للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق سوريا، ط2، 2002، ص82.

– **شروط الاستماع**: لكي تكون عمليّة الاستماع ذات فعاليّة لابدّ من مراعاة شروط محدّدة:[1]

أ– **شروط الأذن**: الأذن جهاز عضوي يتكوّن من مجموعة من الأجزاء، قد يصيب أحدها الخلل ممّا يعيق 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 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.

ت– شروط المصادر اللّغويّة :يجب أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدّث بصورة 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، فإذا كان منخفضا فذلك يعيق الاستماع، 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.

– **أنواع الاستماع**: يصنّف الاستماع باختلاف الغاية منه كما يأتي:[2]

أ– الاستماع للاستنتاج: وهو استماع يعبقه استنتاج الأفكار واستخلاصها من المسموع.

ب– الاستماع الانتباهي: وهو استماع لفهم رسالة المتكلّم وتفسيرها، ويتطلّب هذا المستوى تركيزا وتفاعلا من جانب المستمع؛ لضمان استيعاب الرّسالة.

[1]– ينظر: فراس السليتي؛ فنون اللّغة، المفهوم، الأهميّة، المقدّمات، البرامج التّعليميّة، جدارا للكتاب العالمي، ط1، عمان، الأردن 2008، ص28.

[2]– ينظر: محسن علي عطية؛ الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006 ص197.

ت– الاستماع للموازنة والنّقد: ينصبّ الاستماع على الموازنة بين متحدّث وآخر، ويتطلّب هـــذا النّوع من الاستماع أن يكون المستمع يقظا منتبها إلى المتحدّث، محيطا إحاطة كاملة بحديثه، ثمّ يعمد بعد ذلك إلى الحكم على أفكاره.

ث– الاستماع التّذكري: وفيه يكون الغرض من الاستماع استرجاع ما تم سماعه ، وتذكّر محتواه.

ج– الاستماع التّوقّعي: وفيه ينصرف ذهن السّامع إلى توقّع ما سيقوله المتحدّث (إكمال الحديث فيما لو سكت)، ومعرفة غرضه من الكلام.

ح– الاستماع الاستمتاعي: وهو استماع تذوّقي يكون المستمع في حالة استجابة عاطفيّة سريعة لما يستمع إليه.

– 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 باعتبار 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.

[1]– ينظر:رشدي طعيمة، ومحمد السّيد مناع؛ تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريّات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2 2001، ص82-83.

– تدريب المتعلّمين على تركيز الانتباه، وعزل مصادر التّشتّت عمّا يستمعون إليه

– علاقة الاستماع بمهارات اللّغة الأخرى (التّحدّث، القراءة، الكتابة):

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 اللّغوي 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:

أ– علاقة الاستماع بالكلام (التّحدّث): 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 الدّكتور عبد الله الدّنان* :

---

[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/

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 م)، 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، وقد 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[1].

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.

ب- 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.[2]

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.

ويعدّ 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.

---

[1]- ينظر: أيمن بن أحمد ذو الغنى؛ طريقة د.عبد اللّه الدنان سبيلنا إلى نهضة علميّة وتعليميّة راقية، http://www.allukah.nzt/culture/0/21559/

[2]- ينظر: حسن شحاتة؛ القراءة، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1984، ص52.

ت- علاقة الاستماع بالكتابة: الكتابة وسيلة هامّة من وسائل التّواصل بين البشر، فهيّ طريقة يستطيع الإنسان بها أن ينقل مشاعره، وأن يمرّر ما لديه من مفهومات، ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع[1].

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 وينتقل إلينا 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.

- 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:[2]

أ- **الصّنف الأوّل:** المشكلات ذات العلاقة بالمستمع وهي نوعان:

- مشكلات خلقيّة عضويّة: مثل ضعف الجهاز السّمعي، أو وجود بعض العاهات فيه.

- 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.

---

[1]- 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.

[2]- ينظر: محمد صالح الشّنطيّ؛ المهارات اللّغويّة، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، حائل السّعودية، ط4، 1996، ص 162-163.

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.

- 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).

وسائل تنميّة القدرة على الاستماع: من أهم وسائل تنميّة القدرة على الاستماع ما يلي :[2]

- تعليم التّلاميذ آداب الاستماع ، مثل عدم مقاطعة المتحدّث وعدم الاشتغال أثناء الحديث.
- العمل على غرس الإحساس بفائدة الاستماع وأهميّته في الفهم والإدراك.
- العمل على استشارة المستمع بإشراكه على نحو ايجابي في عمليّة الاستماع والتّحدّث.
- تخصيص الجزء الأكبر من النّشاط في مجال الاستماع، مع استخدام أجهزة التّسجيل.

---

[1]- المقدمة: ابن خلدون، مرجع سابق، ج5، ص1140.

[2]- ينظر :محمد صالح الشنطي؛ المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس للنشر والتّوزيع، حائل السّعودية، ط5، 2003، ص 155.

هذا بالإضافة إلى بعض أساليب التّدريب على الاستماع والتي من أهمّها:[1]

- اختبار الموضوعات المناسبة والتي تثير اهتمام المتعلّمين، وتلائم خبراتهم والتّدريب من خلالها.
- طلب الاستماع إلى بعض البرامج الإذاعيّة وتحليلها ونقدها من طرف المتعلّمين.
- استخدام أجهزة التّسجيل في التّدريب على الاستماع.
- قيام المعلّم بقراءة فقرة تحتوي على خبرة أو قصّة، ثمّ يتوقّف في منتصف جملة أو نقطة حرجة من الفقرة ثمّ يطلب إلى 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[2]، 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:[3]

أ- في حصص القراءة: كثيرا من التّدريبات الاستماعيّة تأخذ مكانا من خلال نصّ مقروء كأن يقرأ المتعلّم في صفحة أمامه إجابات ثلاث من سؤال سمعه، وعليه أن يختار ما يناسب هذا السّؤال، وهذا 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

---

[1]- ينظر: محمد صالح الشنطي؛ المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونه، ص160.

[2]- ينظر: فتحي يونس وآخرون؛ أساسات تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الإسلامية، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر، د.ط 1981، ص105.

[3]- ينظر: سلطان فياض الخزاعلة؛ الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال، دار صنعاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2011، ص133.

من المتعلّمين تصحيح خطأ في القراءة النّموذجيّة، حيث يتعمّد أن يُخطئ في بعض الكلمات ليكشف مدى قدرة المتعلّمين على الاستماع الجيّد.

ب- في 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 الصّور التي رسموها ووصفها، وهذا العمل يثبت أنّ المتعلّمين يستمعون بتركيز إلى وصف معلّمهم.

ت- في 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 ويُسمع 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 بحيث تكون ملائمة لقدرات المتعلّمين، وبعد سماع مضامين هذه الأحاديث تتمّ المناقشة.

ث- في حصص الأناشيد والمحفوظات: الأطفال بطبيعتهم يولعون بالنّغم والإيقاع الموسيقي، فهم يستجيبون للألحان وينسجمون معها، وينعكس ذلك وهم يشتركون مشاركة وجدانيّة وأخرى حسّية لا شعوريّة في غنائها وترديدها، ولو لم يفهموا لها 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 شفويّا من طرف المعلّم أو عن طريق جهاز التّسجيل، ثمّ يناقش المتعلّمين لاستنتاج الأفكار الأساسيّة.

ج- في حصص قواعد اللّغة العربية: يمكن التّدريب على الاستماع من خلال استغلال النّص وذلك بقراءة ومطالبة المتعلّمين باستخراج الأمثلة التي تتّصل بالقاعدة أو الموضوع من النّص[2]، وهكذا

---

[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.

[2]- ينظر: محسن علي عطية؛ مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص248.

فللمدرّس التّصرف بما يناسب الأجواء التي تفاعل معها والمستويات المختلفة للناشئة، والإمكانات المتوافرة في المدرسة من وسائل وظروف، 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.[1]

2-5-2- مهارة الكلام (التّحدّث):

الكلام يُمثّل إحدى مهارات التّواصل اللّغوي ويأتي 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 يُميّز الإنسان عن سائر المخلوقات.

ولقد تعدّدت تعريفات التّحدث أو ما يسمى في مدارسنا بالتّعبير الشّفوي، ولعلّ أهم التّعريفات ما يلي:

أ- لغة: التّحدّث كما ذكر إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط: «مادة(حدث): حدّث:أي تكلّم وأخبر، وتحدّث: تكلّم، ويقال: تحدّث إليه... »[2].

ب- 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»[3].

---

[1]-ينظر: طه علي حسين الدّليمي؛ تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث اربد، الأردن، 2009، ص132.

[2]- ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون؛ المعجم الوسيط، المكتبة الإسلاميّة، اسطنبول، تركيا، ط1، ج2، 1989، ص 159.

[3]- محمد صلاح الدّين مجاور: تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط4، 1984 ص233 .

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].

والتّحدّث هو: « 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.

واعتمادا على التّعريفات السّابقة 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.

---

[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 .

ب– الجانب اللّغوي: ويكون التّركيز فيه على اختيار الكلمات المناسبة، والتّعبير عن الأفكار بجمل مفيدة واستخدام الجمل والتّراكيب السّلمية، واستعمال الأمثلة للشّرح والتّفصيل، والرّبط بين العبارات بأدوات ربط مناسبة.

ت– 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.

ث– 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.

ج– 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.

مهارات الكلام (التّعبير الشّفوي): إنّ اكتساب الطّلاقة اللّغويّة عند التّحدث هو حصيلة مهارات متعدّدة على الفرد أن يكون ملمّا بها حتّ يصبح مرسلا متمكّنا، ولعلّ من 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 والمعبّرة عن مضمون الحديث.

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعمية؛ مناهج تعليم اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 117–122، والأسس العامّة لمناهج تعلّم اللّغة العربية، إعدادها وتطوريها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 144– 159.

- القدرة على استخدام الشّواهد والأسئلة والأدلّة للتّأكيد على صدق الحديث.
- القدرة على التّحدث بصوت واثق متدفّق.
- 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 في أثناء الحديث.

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.

[1]- ينظر: إبراهيم محمد عطا؛ طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1990، ص97.

أنواع التّعبير الشّفوي: ينقسم التّعبير الشّفوي من حيث أغراضه إلى نوعين:[1]

أ- 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...إلخ.

ب- 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 المخاطب، 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 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.

أهداف تعليم مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) في المرحلة الابتدائيّة:إنّ تعليم التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة يسعى إلى تحقيق الأهداف التّاليّة:[2]

- 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.

---

[1]- ينظر: محسن على عطية؛ مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 120- 122.

[2]- 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.

- إكساب المتعلّمين آداب الحديث واللّياقة الاجتماعية، واحترام المستمعين وآرائهم.

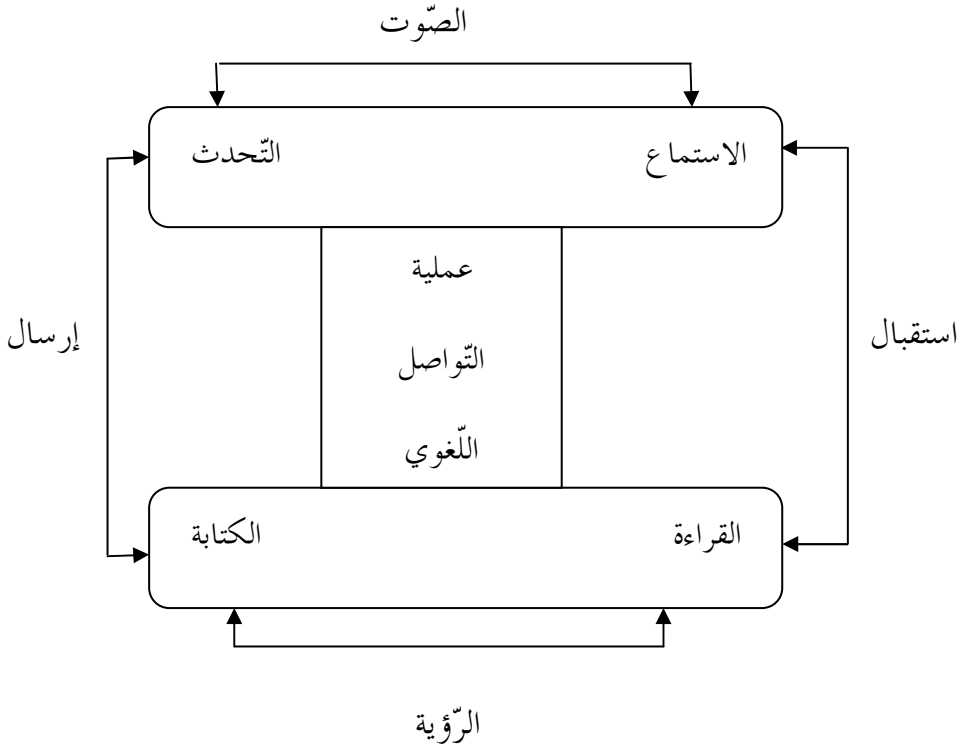
- تمكين المتعلّمين من مواجهة الآخرين، وإبداء الرّأي والتّفاعل النّاجح معهم.

- 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.

العلاقة بين الكلام والمهارات اللّغويّة 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 قوامها التّأثير والتّأثر، فالكفاءة في مهارة من المهارات تنعكس على المهارات الأخرى، وهذا ما يوضّحه النّموذج الآتي:[1]



[1]- ينظر: محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون؛ الاستراتيجيّات التّربوية ومهارات الاتّصال التّربوي، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص149.

هذا النّموذج يؤكّد على تكامل مهارات اللّغة بصورة توضّح جانبي الإرسال والاستقبال فيها ممّا يتّضح معه أيضا وحدتها وتكاملها، ومدى تأثير كلّ مهارة في الأخرى وفي تأثيرها ببعضها البعض.

وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ التّطرّق إلى العلاقة بين مهارتي الكلام والاستماع، وفيما يلي سنتطرّق إلى علاقة الكلام بمهارة القراءة، ثمّ إلى علاقته بمهارة الكتابة.

أ- 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، ولّما كان تعليم التّحدّث واكتساب مهاراته يسبق القراءة؛ فإنّ تمكين الطّفل من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح مع الأداء الجيّد والمعبّر عمّا يتحدّث عنه سوف 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]

ب- 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].

---

[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، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1962، ص173.

[3]- ينظر: محمد سلمان فياض الخزاعلة و آخرون؛ الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال التّربوي، مرجع سابق ص150-151.

ضعف مهارة الكلام (التّحدّث) لدى المتعلّمين أسبابها وكيفيّة علاجها: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 نفوره من درس الإنشاء، 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:

أ- 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 (ثنائيّة اللّغة) 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، ولا يعمدون إلى تقويم ألسنة طلاّبهم عندما تكون إجاباتهم بها، وهذا يشكّل عائقا أساسيّا في الحيلولة دون تعلّم العربيّة، واكتساب مهاراتها بالسّرعة المرجوّة والدّقة المنشودة...[1].

إنّ الوضع 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 الرّسميّة ، مع الاعتراف في السّنوات الأخيرة بالأمازيغيّة كلغة وطنيّة.

يعيش المجتمع الجزائري وضعيّة لغويّة مميّزة بسب وجود عدة فضاءات لغويّة متمثّلة في:[2]

- 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).

[1]- ينظر: محمود أحمد السيد؛ في طرائق تعليم اللّغة العربية، مطبعة كليّة التّربية، جامعة دمشق، ط1، 1985، ص648.

[2]- 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.

– **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[1]، وهي تستعمل في الخطاب الشّفوي اليومي وفي الحوارات والتّواصلات الحياتيّة الطّبيعيّة.

وعليه فإنّ العاميّة العربيّة والأمازيغيّة تكتسبان من الميلاد في المحيط الأسري والاجتماعي الذي تعيش فيه كلّ فئة، وتشكّلان الرّصيد اللّغوي، والخبرات الأوّليّة المكوّنة للبنتهم المعرفيّة قبل دخولهم إلى المدرسة.

– **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.

– **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، وحتّ التّعليميّة.

يتّضح لنا أنّ لغة التّعامل اليومي في الجزائر تختلف تماما عن لغة المدرسة، ولغة الثّقافة بصفة عامّة، و لم تحظ الفصحى بمكانة أولى في الاستعمال، حيث تسيطر اللّهجات على نطاق الاستعمال الشّفوي على ألسنة المتكلّمين سواء بالعربيّة أو الأمازيغيّة، 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 واستحكام ملكتها من جهة أخرى»[2]، كما نشير إلى هيمنة العاميّة في

---

[1]: 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.

[2]– ينظر: الطّاهر لوصيف؛ منهجية تعليم اللّغة و تعلّمها، مرجع سابق ، ص53.

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.

ب- العامل النّفسي: من أهم العوامل النّفسيّة التي تؤثّر في النّشاط اللّغوي للطّفل، وخاصّة أثناء القيام بدرس التّعبير الشّفوي والمحادثة ما يلي:

- 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[1].

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.[2]

- **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 فيجيدون مشقّة بالغة في استيعاب هذه المواد وفي أداء الواجبات المرتبطة بها، ونتيجة ذلك هي هبوط مستوى التّلاميذ التّحصيلي إلى الحد الذي نسميه التّأخر الدّراسي[3]، 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 مربّاه 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 وخلقا »[4]؛ ولذا لابدّ من توفير الجو الملائم المتّسم بالحب والعطف والحنان للمتعلّمين.

---

[1]- ينظر: زكريا الشّربيني؛ المشكلات النّفسيّة عند الطّفل، مرجع سابق، ص104.

[2] - ينظر: كامل محمد محمد عويضة؛ مشكلات الطّفل النّفسية، مرجع سابق، ص106.

[3]- سلامة آدم، وتوفيق حدّاد: علم النّفس الطّفل، الجزائر، ط1، 1973، ص149.

[4] - ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص540.

– **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*.

ت– 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 الدّكتور 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).

ث– عوامل أخرى: إضافة إلى العوامل السّابقة هناك عوامل أخرى تؤدي إلى الضّعف في مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) من أهمّها:

– قلة نصيب التّعبير في توزيع الحصص الدّراسية.

---

[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.

– استخدام العاميّة في وسائل الإعلام ممّا يعود بالضّرر البالغ على تعابير أفراد المجتمع عامّة والمتعلّم خاصّة.

تنميّة مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي): على الرّغم من أنّ النّاس يقضون معظم أوقاتهم يتكلّمون إلاّ أنّ الغالبيّة منهم يرهبون التّحدث أمام جمهور النّاس، وقد يعتبر هذا الشّعور طبيعيّا [1]، إلاّ أنّه يمكن التّخلص منه عبر التّدريب والمران، وهذا يعني أنّ هذه المهارة يتمّ اكتسابها والتّدريب عليها عبر مجموعة من الخطوات التّدريبيّة بما يمكن الوصول بها نحو الأفضل، وهذا ما يؤكّده مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس بقولهما : «إنّ التّحدث فنّ ومهارة وموهبة، فهو فنّ لأنّه شخصي؛ أي يعتمد على شخصيّة الإنسان ومقدار حماسه وإبداعه، وهو مهارة لأنّه يحتاج إلى التّنميّة والتّدريب والتّحسين، وهو موهبة لأنّ العوامل السّابقة وحدها لا تصنع المتحدّث النّاجح والمؤثّر في الآخرين»[2].

بعد أن تمّ رصد ظاهرة الضّعف في هذه المهارة والوقوف على أسبابها، نحاول وضع أيدينا على العلاج المناسب لتنميّتها، ويمكن أن نخلص أهم النّقاط فيما يلي:[3]

– إتاحة الفرصة للمتعلّمين التّعبير 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؛ كي تساعده في 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 أمام الفصل.

– إصلاح أساليب التّدريس بمراعاة الرّبط بين مهارة الكلام والمهارات اللّغويّة الأخرى كالقراءة والمطالعة والأناشيد والمحفوظات.

– تنظيم مسابقات أدبيّة وثقافيّة في فهم وتلخيص المقروء.

---

[1]– ينظر: مصطفى عليان، ومحمد على الدّبس؛ وسائل الاتصال و تكنولوجيا التّعليم، دار الصّفاء، عمان، 1999، ص152.

[2]– المرجع نفسه، ص152.

[3]– ينظر: حسن عبد الفتاح 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.

– تعليم التّحدّث من مواقف طبيعيّة حتّى تؤدي اللّغة وظائفها[1]؛ 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[2].

– 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 التّلميذ 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[3].

– 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.

2-5-3- 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 صلى الله عليه وسلم. قال تعالى :﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾[4] .

---

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص244.

[2]– محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي: التّدريس في اللّغة العربيّة، دار المريخ، الرّياض، ط1، 1984، ص208.

[3] – ينظر: محمود عبد الحليم مسنّي؛ التّعليم الأساسي و إبداع التّلاميذ، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، سبتمبر 1993 ص26.

[4] – الآية 1 من سورة العلق.

- **مفهوم القراءة:**

- **لغة:** القراءة كما أورد إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط (مادة قرأ) بمعنى : « قرأ الكتاب قراءة وقرآنا: تتبّع كلماته نظرا ونطق بها »[1].

- **اصطلاحا:** وردت مجموعة كثيرة من التّعاريف الاصطلاحيّة نعرض أهمّها:

أ- **القراءة:** «هي عمليّة التّعرّف 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 و إعطائها معان»[2].

ب- **القراءة:** «نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب المعرفة أو تحقيق غاية »[3].

ت- **القراءة:** «عمليّة يقوم الفرد فيها بفكّ الرّموز، وتحويل الرّسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي»[4].

ث- **القراءة:** « 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 »[5].

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

---

[1]- إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، مرجع سابق،مادة (قرأ)، ص722.

[2]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984، ص106.

[3]- محمد صلاح الدّين مجاور: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، أسسه وتطبيقاته التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص291.

[4]- رشدي أحمد طعمية: المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص189.

[5]- ينظر: عبد الفتاح حسن البجة؛ أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، مرجع سابق، ص295.

ومخرجاتها، فمدخلاتُها: الرّموز بما تمثله من ثقافة وعمليّاتها: فهم ونقد المقروء، ومخرجاتها: توجُّه القارئ نحو المقروء وتبنيه له والدّفاع عنه، أو رفضه ومحاربته.

مهارات القراءة: تم تصنيف مهارات القراءة إلى مستويين اثنين:[1]

أ – **مستوى المهارات العقليّة الدّنيا:** وتتمثّل في فكّ الرّموز، والتّعرّف على الكلمات.

ب– **مستوى المهارات العقليّة العليا:** وتتمثّل في الفهم والاستنتاج والنّقد والتّذوق والتّقويم.

وهذه المهارات بنائيّة تراكميّة تبدأ بالمهارات الأساسيّة البسيطة وتتطوّر تبعا للمرحلة العمريّة، 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؛ بهدف اكتساب المهارات الآليّة التي تحتاجها عمليّة القراءة،كمهارة الإدراك والتّمييز البصري والسّمعي بحيث 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، بحيث 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[2] ، 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:[3]

– نطق الأصوات نطقا صحيحا.

---

[1]– ينظر: حاتم البصيص؛ تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص54.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

[3]– ينظر: فتحي يونس وآخرون؛ تعليم اللّغة العربيّة، أسسه وإجراءاته، سعد سمك للطّباعة، القاهرة، ج1، 1996، ص31.

- 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:[1]

- إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة، وعدم الحذف والإضافة، والتّكرار والإبدال، والضّبط النّحوي والنّطق الإملائي، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، ومراعاة النّبر والتّنغيم، والنّطق 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، و عامل أساسيّ في السّيطرة على مهارات اللّغة لأنّه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليّات القرائيّة[2]، ويُمكن تصنيف مستويات الفهم القرائي ومهاراته على النّحو الآتي:[3]

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، و لم 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.

---

[1]- ينظر: حاتم حسين البصيص؛ تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص59-60.

[2]- ينظر: سامي عيّاد حنّا، وحسين النّاصر؛ كيف أعلّم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنّشر، البحرين، 1993، ص174.

[3]- ينظر: حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص65-66.

ت– الفهم النّقدي: ويتضمّن إصدار حكم على المادة المقروءة لغويّا ودلاليّا و وظيفيّا، 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.

ث– 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.

ج– 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 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.

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 ودهاة الأمّة.

– 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، فهي لا تقلّ أهمّية عن الحاجات الضّروريّة الأخرى للحياة، فهي غذاء الفكر

[1]– ينظر: محسن علي عطيّة؛ مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص254– 255.

وتساعد الفرد في تلبيّة متطلبات حياته اليوميّة، و في كيفيّة التّعامل مـــع الآخـــرين، والاطّـــــلاع علـــى حضارات الأمم وانجازاتهم في مجال العلوم والثّقافة والفنون[1].

– القراءة وسيلة المتعلّم في تحصيل العلوم، وأداته في التّعلّم.

– لا قيمة للمعارف المكتوبة، ولا للكتب والموسوعات العلميّة والتّاريخية من دون قراءتها.

على ضوء ما تقدّم يمكن تحديد أهميّة القراءة من خلال دورها فيما يلي:

– أنّ تحصيل المواد الدراسيّة يعتمد جميعها على القراءة؛ لذلك فإنّ ضعف المتعلّم في القراءة يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلّم في جميع المواد الدّراسيّة.

– بالقراءة يقع التّفاهم ويتمّ التّواصل بين أبناء المجتمع وبين الأمم عن طريق الكتب والمؤلّفات.

– 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 الوســـيلة الوحيدة التي تؤدّي بها الكتابة أغراضها .

أهداف تعليم القراءة: هناك العديد من الأهداف التي تسعى القراءة لتحقيقها من خلال تعليمهـــا ويمكن ذكر أهمّ تلك الأهداف فيما يلي:[2]

– تنميّة خبرات المتعلّمين عن طريق الموضوعات القرائيّة.

– زيادة الثّروة اللّغويّة عند الطّفل.

– تنميّة قدرة المتعلّم على القراءة وسرعته فيها، وجودة النّطق، وتمثيل المعنى.

– تنميّة ميل المتعلّم إلى القراءة، ودفعه إلى الاطّلاع على ما أنتجته قرائح الأدباء وعقول العلماء بمـــا يوسع أفقه وينمّي ثقافته.

– تنميّة الاستمتاع بالقراءة، وجعلها عادة يوميّة ممتعة ومسلّية ومفيدة في الوقت ذاته.

---

[1]– ينظر: مصطفى عليان الرّبحي، ومحمد عبد الدبس؛ وسائل الاّتصال وتكنولوجيا التّعلم، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 1999، ص147.

[2]– ينظر: حسن جعفر الخليفة؛ فصول في تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الرّشد، الرّياض، ط4، 1425هـــ ، ص120، وينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1426هـــ، ص145.

- 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.

أنواع القراءة: تمّ تصنيف القراءة من حيث الشّكل والأداء إلى نوعين:[1]

أ- 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:

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، كما أنّها تيسّر له إشباع حاجاته وتنميّة ميوله، وتزوده 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[2].

ب- 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»[3].

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

---

[1]- ينظر: عبد الفتاح البجة ؛ تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص108.

[2]- ينظر: على أحمد مدكور؛ تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص115-116.

[3]- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدرس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص67.

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[1].

ولعلّ أبرز ما يميّز القراءة الجهريّة ما يلي:

- أنّها طريق للتّمرين 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.

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 [2]، 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[3].

ت- 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»[4].

---

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم؛ الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 17، 2002، ص69.

[2]- ينظر: محمود أحمد السّيد؛ في طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعة دمشق، 1996، ص325-326 .

[3]- ينظر: سعد الرّشيدي، وسمير صلاح: التّدريس العام وتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، 1999، ص160.

[4]- عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، ص112.

من خلال التعريف السّابق يتبيّن أنّ القراءة الاستماعيّة عمليّة ذهنيّة يتمّ فيها التّعـــرّف إلى المـــادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرّغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعـــدّ الإصـــغاء العنصر الفعال فيها وتشترك الأذن والدّماغ فيها، ومن مزاياها تنميّة القدرة علـــى الاســـتيعاب والتّـــذكر والتّدرّب على حسن الإنصات والإصغاء حسب ما تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الإنسان.

ولعلّ أبرز 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.

علاقة القراءة بمهارات اللّغة الأخرى:

إنّ القراءة جزء مهم من المنظومة الكليّة للّغة، وتبرز أهميّتها أكثر استنادا إلى وظيفتـــها، فاكتســـابها الّسليم ضروريّ للمتعلّم كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التّطور الفكري واكتساب الخـــبرات المختلفـــة ولذلك فإنّها تحظى باهتمام كبير بين مهارات اللّغة الأخرى على اعتبارها دعامة أساسيّة تلتقي عندها باقي فروع اللّغة وتستمد منها جوانب التّمكن من القراءة الصّحيحة.

تجدر الإشارة إلى أنّه تم التّعرض فيما سبق إلى علاقة القراءة بكلّ من الاستماع والتّحدث وسنعرض 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 تلقـــي المعرفة، فإنّ الكتابة تُمثّل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها،كما أنّه لا وجود للقراءة دون كتابة، حيـــث يعمـــل النّص المكتوب على ضبط النّطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصّحيحة قواعديّا ودلاليّا، وهذا ما تفقده اللّغة الشّفويّة؛ لأنّ في الكلام قد تخرج عن نطاق الضّبط والتّوجيه فيختلّ البناء اللّغوي جزئيّا أو كلّيا[1].

[1]- ينظر: حاتم البصيص؛ تنميّة مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص51-52.

أساليب تنميّة مهارات القراءة: هناك أساليب كثيرة لتنميّة مهارات القراءة نذكر منها:[1]

– 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 ، فيما يخص 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 بقراءة إلى حدّ الإزعاج ممّا يؤثّر على صحّتهم لاسيما حناجرهم.

– 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.

---

[1]– ينظر: محمد صلاح الدّين مجاور؛ تدريس اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، دار القلم، الكويت، ط2، 1980، ص345 وعلي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص150.

– غرس حبّ القراءة في نفوس المتعلّمين وتنميّة الميل القرائي لديهم ، بتشجيعهم على القراءة الحـــرّة 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 القـــراءة النّموذجيّـــة للمعلّـــم أو أثناء القراءات الفرديّة للمتعلّمين، والصّبر عليهم.

2-5-4- 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 (الاتّصال) اللّغوي بين بني البشر، وبها عبّر عن أفكـــاره وحاجاتـــه وحين نذكر الكتابة فإنّما نقصد بها "التّعبير"، ولكنّه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعلّ ما يميّـــز التّعـــبير الكتابي عن الشّفوي هو ارتباط هذا أو ذاك بـــأحد مهارات اللّغة الأخرى؛ فإذا ارتبط التّعبير بالحديث فهو المحادثة أو التّعبير الشّفوي، وإذا ارتبط التّعبير بالكتابة فهو التّعبير الكتابي[1].

مفهوم الكتابة :

– **لغة:** جاء في لسان العرب في مادة (كتب): «كتب الشّيء يكتبه كُتبا وكتابا وكتابـــة وكتبـــه: خطّه»[2].

والكتابة كما ذكر الفيروز آبادي: «لفظة مشتقة من الفعل (كتب)؛ أي كتبه كتْبا، وكتابا: خطّـــه أو كتبه خطّه، واكتتبه: استملاه»[3].

– **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 الـــبعض والمُدوّنة كتابيّا حسب نظام لغة معيّنة فيما يسمى نصّا»[4].

---

[1]- ينظر: حسن شحاتة؛ تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية و التّطبيق، مرجع سابق، ص243.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص 697.

[3]- الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مرجع سابق، ص128.

[4]- أنطوان صيّاح : تعلّميّة اللّغة العربية، دار النّهضة، بيروت، لبنان، ج2، 2008، ص165.

ب- التّعبير الكتابي:« هو استخدام الرّموز في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر وأحاسيس وانفعالات».[1]

ت- 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»[2].

ث- 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»[3].

ممّا سبق نخلص أنّ الكتابة بوصفها مهارات 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[4].

ومهارة الكتابة تشرك فيها أكثر من حاسة وهي:[5]

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.

---

[1]- 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.

[2]- عبد الفتاح حسن البجّة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، 1999، ص313.

[3]- أحمد فؤاد عليان: المهارات اللّغويّة، ماهيتها وطرائق تنميّتها، مرجع سابق، ص137.

[4]- ينظر: مصطفى عليان الرّبحي، ومحمد عبد الدّبس؛ وسائل الاتّصال، مرجع سابق، ص 144.

[5]- ينظر: عبد الفتاح حسن البجة؛ تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، مرجع سابق، ص 264-268.

ت– 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 حتّ 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 وهكذا جاء تناول هذه المهارات متنوّعا متباينا في بعض الأحيان، ما بين إجمال وتفصيل، أو توزيع على محاور ومجالات رئيسيّة فيشير البعض إلى أنّ أبرز مهارات التّعبير الكتابي تتمثّل في: مراعاة القواعد الهجائيّة وقواعد بناء الجمل، وقواعد الشّكل، إضافة إلى مهارات التّنظيم[1].

والمتأمّل للمهارات الكتابيّة يجدها تصبّ في ثلاثة مجالات رئيسية هي: المضمون، والأسلوب والشّكل، ويُمكن بيان ما تشتمل عليه هذه المجالات من مهارات فرعيّة على النّحو الآتي:[2]

أ– مهارات المحتوى والمضمون: وتشمل:

– 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.

[1]– ينظر: فتحي 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.

ب- 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.

ت- مهارات الشّكل والتّنظيم: وتتمثّل في:

- استخدام علامات التّرقيم بشكل صحيح.
- اتباع 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 .

ومهما يكن الأمر، فإنّ الأهميّة الأكبر ينبغي أن تولى لطريقة عرض هذه المهارات وتناولها، بحيث 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؛ فاتّباع 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.

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 العلامة 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].

وتتمثّل فوائد الكتابة فيما يلي:[2]

- أنّها حافظة على الإنسان حياته، ومقيّدة لها عن النّسيان.
- مبلّغة ضمائر النّفس إلى البعيد الغائب.
- مخلّدة نتائج الأفكار والعلوم.

ويمكن أن نبرز أهميّة الكتابة في النّقاط الآتية:[3]

- الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فبواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشّعراء عذب القول وجميل القصائد.
- الكتابة ذاكرة الأفراد والشّعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمّة وتراثها، وتصونه من الضّياع وتحفظ ما يريد الأفراد حفظه من ذكريات وخواطر وما إلى ذلك.
- الكتابة أداة من أدوات الإعلام.
- الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق ، مثل الدّين والمبايعات.
- الكتابة أداة من أدوات التّعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحا وواضحا ومنتظما، يستطيع المتعلّم تحصيله بسهولة، وبالكتابة يعرف المتعلّم ما تعلّمه، ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبّر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلّب التّعبير الكتابي، ومن خلاله 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.

---

[1]- ابن خلدون: المقدمة؛ مرجع سابق، ج2، ص 879.

[2]- ينظر : المرجع نفسه، ص898.

[3]- ينظر: محمد صالح الشّنطي؛ المهارات اللّغويّة، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، مرجع سابق، ص207.

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 التّلاميذ 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.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ: 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 ستعزّز قدرة المتعلّمين على توظيف الكتابة كمهارة إرسال لغويّة في تعلُّمهم، وفي مشاركاتهم في المجالات المختلفة للنّشاط المدرسي.

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:[3]

أ- 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،وتضمّ هذه الكتابة

---

[1]- ينظر: حسن جعفر الخليفة؛ فصول في تدريس اللّغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مرجع سابق، ص 298.

[2]- حسن شحاته: تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط3، 1996،ص 315- 316.

[3]- ينظر: محسن علي عطية؛ مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 162-165.

تشكيلة واسعة من المجالات الوظيفيّة من 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»[1].

ب- 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[2]، 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[3].

وللتّدريب على هذا النّوع من التّعبير أهميّة كبيرة في المدرسة؛ لأنّه يساعد على الكشف على الموهوبين، وهنا يأتي الدّور الكبير الذي يؤدّيه المدرّس في تنميّة موهبتهم والعمل على صقلها والنّهوض بها[4] 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 والمقالة الأدبيّة، وغيرها من المجالات الأخرى التي تتّصل بذاتيّة المتعلّم وانطباعاته الشّخصيّة وتأمّلاته وتصوّراته.

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.

---

[1]- وليد جابر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1991، ص 203.

[2]- ينظر: راتب عاشور، ومحمّد المقدادي؛ المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، 2005، ص204.

[3]- ينظر: محمد رجب فضل الله؛ عمليّات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة، مصر، 2003، ص64.

[4]- ينظر: محمود أحمد السّيد؛ في طرائق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 411.

– الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة:

ينظر الاتجاه الحديث إلى الكتابة التّعبيريّة على أنّها عمليّة معقّدة ودقيقة تتطلّب 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 الوصول إلى هـذا المنـتج فتعمل هذه المراحل على تطويره وتحسينه في سياق الوصول إليه[1]، وهذا الاتّجاه مرتبط بتعلـيم الكتابـة 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 المسـودّات وتعديلـها وتقويمها، ووصولا إلى الصّورة النّهائيّة للرّسالة اللّغويّة، وهو يهتم بالعمليّات وجودة المنتج الكتابي معا»[2].

ويمكن تفصيل إجراءات التّدريس التي يقوم بها المعلّم 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 كتـابي، وتتضـمّن إجراءات وممارسات عديدة كالعصف الذّهني، والمناقشات، والرّسم أو التّخطيط، والاسـتماع، والقـراءة والملاحظة والبحث، واختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، وهذه المرحلة تتطلب أكثر من نصـف الوقت المخصّص للكتابة[4]، كما 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 مسودّة الموضوع من أفكار من خلال توليد الكلمات وتدوينها لتشكّل جملا تتناول ما وضع من أفكار، وهذه الجمل تكوّن الفقرة ثمّ النّص الكامل (الموضـوع)

---

[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، ص 97-102.

[4] -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, p14.

وعلى المعلّم أن يهيئ للمتعلّم البيئة المناسبة للكتابة الحرّة، والتي يظهر ذاتيته فيها، مع التّوجيه والدّعم والتّعزيز المستمر لمساعدته على إتمام المهمّة وكتابة الموضوع.

ت- مرحلة التّوقف والقراءة: بعد الانتهاء من كتابة المسودّة، 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.

ث- مرحلة المراجعة والتّعديل :بعد كتابة المسودّة 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 وتفيد هذه الطّرائق أيضا في اطّلاع المتعلّمين على أخطائهم وأخطاء غيرهم في الكتابة فيسعون إلى تلافيها في كتاباتهم اللاّحقة.

ج- 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.

ح- مرحلة النّشر: تتمثّل هذه المرحلة في مشاركة المنتج مع الآخرين، وخاصة الجمهور المستهدف من الكتابة، فنشر أعمال المتعلّمين واطّلاع الآخرين عليها يحفّزهم ويزيد نشاطهم ودافعيّتهم وميولهم نحو الكتابة فالكتابة ناتج اجتماعيّ 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 بين التّلاميذ أو بإرسال الكتابات إلى أولياء أمور المتعلّمين في البيت، أو يتيح الفرصة أمام المتعلّم لقراءة كتابته على زملائه 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 تنميّة مهارات الكتابة مطلبا تعليميّا مهما لدى جميع المتعلّمين، إلى جانب المهارات الأخـــرى في القراءة والكلام والاستماع؛ لأنّ إهمالها 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.

الفصل الثّالث

المهارات اللّغويّة في الطّور الابتدائي

- توطئة.
- أهداف تعليم اللّغة العربيّة.
- مميّزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التّربويّة.
- المقاربة النّصيّة.
- الزّمن المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي.
- الأهداف الخاصّة بتدريس المهارات اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة.
- نماذج تطبيقيّة لكيفيّة تعليم وتنميّة المهارات اللّغويّة خلال أسبوع دراسي.

3- تعليم وتنميّة المهارات اللغويّة في الطّور الابتدائي:

توطئة: تُعدّ اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة 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.

3-1- أهداف تعليم 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، فتمكّنُه 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 والايجابيّة.

– 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 وتتيح لهم التّكيّف والتّجاوب مع محيطهم.

– تمكين المتعلّمين من التّعبير الواضح عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم بلغة صحيحة، وبطلاقة ويسر.

– تزويد المتعلّمين بالقيّم والاتّجاهات الايجابيّة، بحيث يعتمد على حصيلة منها في بناء ثقافته الأصيلة إلى جانب ما يعتمد عليه من الثّقافة المعاصرة.

– تنميّة اعتزاز المتعلّم بلغته العربيّة والرّغبة في تعلّمها.

---

[1] – للمزيد 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.

يضاف إلى هذه الأهداف أهداف عامّة أخرى، يمكن تحقيقها من تدريس اللّغة العربية، مثل زيـــادة الخبرة والثّروة اللّغويّة للمتعلّمين، وإكسابهم القدرة على المقارنة وإصدار الأحكام، وتنميّة ميولهم إلى المطالعة الحرّة وتعريف المتعلّمين بتراثهم الأدبي والعلمي، وغير ذلك.

3-2- مميّزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التّربويّة:

لقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات كرد فعل على المناهج التّعليميّة المتمثّلة بمعـــارف غـــير ضروريّة لا تسمح لحاملها بتدبّر أموره في الحياة العمليّة، ويقصد بها في المجال التّربوي المدرسي تمكين المتعلّم من تعلّم كيفيّة الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيّات مختلفة تواجهه في حياته اليوميّة.

ويُمكن تحديد خصائص بيداغوجيّة الكفاءات فيما يأتي:[1]

- النّظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التّخفيف من محتويات المواد الدّراسية.
- تفعيل المحتويات والمواد التّعليميّة في المدرسة وفي الحياة.
- السّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم عن طريق حسن التّوجيه إلى اكتشاف المادة التّعليميّة.
- الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظريّة إلى معرفة نفعيّة.
- استعمال الأسلوب المعتمد للتّعلم الفعّال؛ إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه (بـــالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السّابقة[2]، ومن أمثلة ذلك: طريقة حلّ المشكلات (الوضعيّات) والتي تقوم على اختيار وضعيات تعلّميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عمليّـــة التّعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة، وتستخير المهارات والمعارف الضّروريّة، وهي بذلك تجعل من المتعلّم محورا أساسيّا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليّة قيادة وتنفيذ عمليّة التّعلم.
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفيّة الجديدة، بدل استعمال الأســـلوب التّراكمي للمعارف.

[1] - ينظر: منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان2011، ص20.

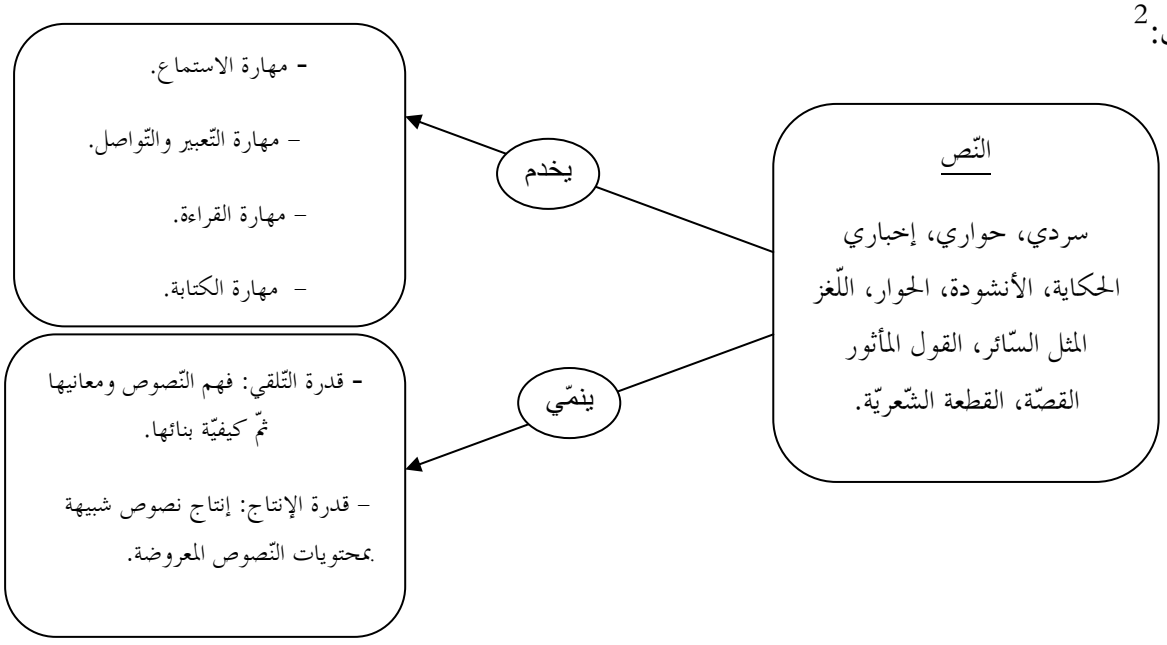
[2] -ينظر: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص4 .

– تحدّد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فالمعلّم منشّط ومـــنظّم 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.

3-3- المقاربة النّصيّة: ويقصد بها في المجال التّربوي المدرسي الانطلاق في عمليّة تعليم وتعلّم اللّغة من النّص الذي يعدّ منطلقا ومحورا تدور حوله نشاطات اللّغة؛ لما بينها من علاقة وطيدة، فنصّ القراءة ليس غاية في حدّ ذاته وإنّما هو وسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأربعة، وهو الأساس في بنـــاء الكفـــاءات اللّغويّة (فهم المنطوق والمكتوب، التّعبير المنطوق والمكتوب)[1]، وهو وسيلة أيضا للاندماج داخل مجموعـــة القسم ومحيط المدرسة حيث تُنمّى لديه الكفاءة النّصيّة من خلال أنماط النّصـــوص السّـــرديّة والحواريـــة والحجاجيّة التي تأخذ شكل (الحكاية الأنشودة، الحوا، الأغنيّة، اللّغز، المثل السّائر، القول المأثور، القصّـــة القطعة الشّعريّة، الوصف، الإخبار عن حادثة الطّلب، الاستفسار عن شيء...).

يتمّ تناول أنشطة اللّغة العربيّة من جانبها النّصي كوسيلة للتّعبير والتّواصل؛ أي أنّ النّص هو المركـــز والمنطلق الذي تدور حوله نشاطات اللّغة، ووسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأربعة، والرّسم التّالي يوضّح ذلك:[2]



[1]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثانيّة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان 2011، ص13.

[2]– دليل المعلم للسّنة الثّانية ابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان 2012، ص9.

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:[1]

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.

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.

3-4- 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 و 30 د)فرنسية
السّنة الخامسة	8 سا 15 د	24 سا منها (4 سا و 30 د) فرنسية

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان2011، ص12-13.

[2] – ينظر: مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص5، (بتصرّف).

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّ نشاطات اللّغة العربيّة في القسمين الأول والثّاني تمثّـــل 53,57 % من الزّمن الإجمالي للتّمدرس خلال الأسبوع، في حين أنّ نسبتها في السّنة الثّالثة تُمثل 40 % من الحجـــم السّاعي الأسبوعي وأمّا نسبتها في السّنتين الرّابعة والخامسة فتمثّل 34.38 %، وبالمقارنة بين السّـــنوات التي تُدرّس بها اللّغة الأجنبيّة (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 الإجمـــالي للمجموعة الأولى أكبر من الحجم السّاعي الإجمالي للمجموعة الثّانيّة، وهذا ما يجعلنا نخلص إلى أنّ الحجم المخصّص للّغة الفرنسيّة قد أُخذ من الزّمن المخصص للّغة العربيّة.

وتجدر الإشارة إلى 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 %، كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن مدّة السّـــنة الدّراسية تقدر ب 33 أسبوعا دراسيّا بالنّسبة للسّنة الخامسة، و 36 أسبوعا لبقيّة السّـــنوات الأخـــرى خصّص منها أربعة أسابيع للتّقويم (أسبوع في بداية السّنة للتّقويم التّشخيصي، وأسبوع في نهاية كلّ فصل للتقويم الفصلي)، وفيما يلي سنعرض الحجم السّاعي لأنشطة اللّغة العربيّة حسب كل مستوى:

3-4-1- السّنة الأولى ابتدائي:

حدّد توقيت اللّغة العربية في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي بـــ :11سا و15د أسبوعيا، موزّعة على نشاطات المادة كما يلي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
تعبير شفوي /قراءة / كتابة	8	6 سا
قراءة / كتابة	2	1 سا و 30 د
محفوظات	2	1 سا و 30 د
ألعاب قرائية وكتابية	2	1 سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45د
المجموع	15	11سا و15د

[1]- منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص8.

– الأهداف الخاصة بتدريس المهارات اللّغوية في السّنة الأولى ابتدائي:

أ– مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي): إنّ الهدف من حصص التّواصل الشّفوي هو دفع المتعلّم إلى الانطلاق في التّعبير بتذليل الحواجز اللّغويّة، وتيسير سبيله إلى استعمال لغة مبسّطة واضحة معبّرة عن حاجاته والوسط الذي يعيش فيه؛ ومن ثمّة تتوسّع استخداماته اللّغويّة ويتدرّب على استعمال بدائل لغويّة أخرى تضاف إلى رصيده، وقد تمّ تقسيم حصص التّواصل الشّفوي في هذا المستوى إلى مرحلتين:[1]

– المرحلة الأولى: تغطّي فترة التّهيئة اللّغويّة، وتبدأ من الوحدة التّعلميّة الأولى إلى الوحدة التّعلميّة الرّابعة والتي تضمّ المحور الأوّل (الحياة الأسريّة) والذي يتكوّن من أربع وحدات تّعليميّة، والهدف من هذه الفترة تيسير اندماج المتعلّم مع الآخرين في البيئة الجديدة، ودفعه إلى التّعبير عن رغبته في الإلمام بما يحيط به في بيئته الأسريّة من أسماء ومسمّيات، وجعله يمارس الألفاظ والتّراكيب والمفاهيم اللّغويّة التي تتردّد فيها ممارسة صحيحة.

– المرحلة الثّانية: ويغطي هذا القسم بقيّة المحاور وهي: (الحياة المدرسيّة، الحياة الاجتماعيّة، الأعياد الوطنيّة والدّينيّة، جسم الإنسان والصّحة، اللّعب والتّرفيه، النّقل والمواصلات، المدينة والرّيف، الفلاحة المدينة عالم الحيوان، الطّبيعة والبيئة، المهن والنّشاط الاقتصادي، الاكتشافات والاختراعات، والإعلام ووسائل الاتّصال) موزّعة على ستّ وعشرين وحدة تعليميّة، وتتمحور حول الوسط الذي يعيش فيه المتعلّم، وحول القيّم الأخلاقيّة التي تمكّنه من التّعايش مع غيره في جو من التّآخي والمحبة والتّضامن والتّعاون وعلى المعلّم أن يراعي في تنشيط الحصص التّدرج، فينطلق من السّهل إلى الصّعب، ومن البّسيط إلى المعقد وفق ما تتحمّله عقول التّلاميذ، ويسمح به مستواهم المعرفي والوجداني والحسّي الحركي.

واعتمادا على لغة المنشأ مادة أساسيّة ومنطلقا؛ فإنّ أهداف مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي) التي يسعى منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي إلى تحقيقها هي:[2]

- أن يكتسب المتعلّم القدرة على التّعبير السّليم.
- أن يصحّح المتكلّم لغته وينظّمها ويرتّبها تدريجيّا.
- أن يحدّد موقع الأشياء من الفضاء المكاني والزّماني.

---

[1]– ينظر: مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص14.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص9-10.

- أن يؤلّف جملا قصيرة ذات دلالة بالنّسبة إليه.
- أن يصف أحداثا ومشاهد ذات دلالة.
- أن يتدّرب على أساليب التّبليغ والتّواصل.
- أن يكتسب القدرة على تنظيم الصّور الذّهنيّة انطلاقا من الصّورة اللّغويّة.
- أن يكتسب دلالة الصّورة.

ب- مهارة القراءة : ينقسم تدريس نشاط القراءة في السّنة الأولى ابتدائي إلى ثلاث مراحل هي:[1]

- المرحلة التّمهيديّة: وتنجز هذه المرحلة خلال أربع وحدات تعليميّة؛ أي من الوحدة التّعليميّة الأولى إلى الوحدة الرّابعة، ويسعى المعلّم في هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلّمين على التّكيّف مع حصص القراءة والرّغبة في تعلّمها، وكذلك إلى تطوير وتنميّة لغتهم الشّفويّة، وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرّموز والأصوات والصّور وتصحيح نطقهم، وتنميّة محصولهم اللّغوي عن طريق القراءة الإجماليّة.

- مرحلة التّدريب على مفاتيح القراءة: بعد أن تمرّن المتعلّم على النّطق الصّحيح والتّعبير الشّفوي السّليم يكون مستعدا لتعلم الحروف، حيث يتدرّب في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف وقراءة الجمل التي تشتمل على الحروف موضوع الدّرس، وتشمل هذه المرحلة على ستّة عشرة وحدة تعليميّة؛ أي من الوحدة الخامسة إلى الوحدة العشرين.

- مرحلة القراءة الفعليّة: بعد أن يكون المتعلّم قد درس جميع الحروف منفصلة ومتّصلة، يتمكّن حينئذ من اكتساب المهارات القرائيّة بسهولة ويسر، فيتدرّب على قراءة نصوص مناسبة لمستواه، وتبدأ هذه المرحلة من الوحدة العشرين إلى الوحدة الثّلاثين.

وسنعرض فيما يلي أهداف مهارة القراءة التي يسعى منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي إلى تحقيقها وتنميّتها:[2]

- النّطق الصّحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- إدراك الجمل المعبّرة عن دلالة الصّورة.

---

[1]- ينظر: مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص14.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصّفحة.

- إدراك دلالة الحرف والنّطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات ببعضها البعض.
- تمكين المتعلّم من معرفة الأصوات المتّصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطّويلة وصحّة نطقها.
- التّمييز السّريع بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا.
- قراءة نصوص قصيرة قراءة متّصلة.
- القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة.
- فهم المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتّصل بمضمون النّص.

ت- مهارة الكتابة: يقصد بالكتابة في منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلّمون انطلاقا ممّا تتوفّر لديهم من مهارات فرديّة، والكتابة من الأدوات الرّافدة للتّواصل في مجال اللّغة.

يتمّ تعليم الكتابة في السّنة الأولى ابتدائي، وتنميّة مهاراتها من خلال النّشاطين الفرعيين التّاليين:[1]

- نقل ما يشاهد: مثل رسم خطوط وأشكال متنوّعة، أو تصوير حروف حسب مواقعها من المفردة أو كتابة الحرف منفردا كتابة واضحة، مع احترام التّناسب بينه وبين مربعات الكرّاس أو كتابة المفردة كتابة متناسقة، أو كتابة الجمل مع احترام التّناسق بين كلماتها.

- كتابة ما يسمع (الإملاء): هو نشاط أساسي تقيمي في هذه السّنة، وهو متلازم مع القراءة والكتابة والتّعبير الشّفوي، ويعتمد في تنشيطه على المنظور والمسموع.

وعلى العموم يمكن تلخيص أهداف تعليم هذه المهارة فيما يلي:[2]

- مسك القلم بطريقة صحيحة.
- رسم خطوط متنوّعة (عموديّة، أفقيّة، مائلة، منحنيّة...)
- كتابة الحروف منفردة، ثمّ متّصلة في كلمات.
- تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا.

---

[1]- مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص15.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص9.

- الكتابة على السّطر، واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- نسخ كلمات وجمل قصيرة، مع مراعاة المسافات الفاصلة بينها.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- كتابة جملة انطلاقا من مدلول الصّورة.
- الإجابة كتابيّا عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السّؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جملة قصيرة مترابطة حول موضوع واحد، أو شريط مصور.

إنّ التّعبير الكتابي هو أبرز غايات تدريس اللّغة، والمهارات الأخرى وسائل مساعدة للوصول إليه والجدير بالذّكر أنّ موضوعات التّعبير الكتابي تستمد من محاور القراءة والتّواصل والمطالعة المسموعة ولأهميته تمّ تقديمه ليدرّس في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، وذلك بدءا من الفصل الثّالث، وإذ تمّ هذا التّقديم؛ فذلك بغية غرس البذور الأولى لملكة الإبداع في المتعلّم.

وعلى العموم يمكن تنميّة مهارة الكتابة (التّعبير الكتابي) في هذا المستوى من خلال:

- إتمام كتابة جملة في النّص.
- كتابة جملة بسيطة متكاملة الأركان.
- ترتيب أركان الجملة ترتيبا صحيحا، وإبدال بعض كلماتها بما يناسب المعنى.
- إتمام عبارة ناقصة بكلمة.
- ترتيب كلمات متفرّقة في جملة تامّة المعنى.

وما يجدر لفت الانتباه إليه هو أن تكون موضوعات التّعبير الكتابي متناسبة مع قدرة المتعلّم العقليّة واللّغويّة وملائمة لميله ورغباته، ومستمدّة من واقعه وتجاربه، وغير بعيدة عن إدراكه، مستوحاة من مناسبات وألعاب ونشاطات التّوعية، على أن تكون محدّدة بوضوح، حافزة على التّخيل، وتعتمد الأساليب المتنّوعة.

وسنتناول فيما يلي كيفيّة تناول أنشطة اللّغة في هذا المستوى كل على حده:

أ- (**تعبير شفوي/ قراءة /كتابة**): تشكّل مجالا من الوقت في الفترة الصّباحيّة، يتصرّف فيه المعلّم حسب ما يقتضيه كلّ نشاط وفق إمكانيّات المتعلّمين في تحقيق الكفاءة المستهدفة، فالتّعبير الشّفوي نشاط يُستهلّ به لجعل المتعلّمين في وضعيّات يمارسون فيها مهارة الكلام ويتناولون الكلمة ويتدرّبون على النّطق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتيّة في بداية المرحلة، ثمّ يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاّحقة، ويستند هذا النّشاط إلى رسوم وموضّحات تساعدهم على الإفصاح والتّعبير عما يريدون وينبغي تناول وضعيّاته بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل، كأن يتحدّث المتعلّم بعد وضعيّة الاستماع أو يلاحظ فيعبر عما يلاحظه، أو يتواصل في حوار يتدرّب فيه على تناول الحديث.

ب- القراءة والكتابة: في هذه المرحلة هما نشاطان مكمّلان لنشاط التّعبير الشّفوي؛ إذ أنّ موضوع القراءة يستوحى من النّشاط السّابق، فيتدرّب التّلاميذ على القراءة والكتابة معا، إذ يتدرّبون حسب الأهداف التّعليميّة المقرّرة في كلّ وحدة، ووفق ما يتطلّبه كلّ نشاط وتقتضيه إمكانات المتعلّمين.

ت- المحفوظات: تخصّص حصّتان لأداء المقطوعات القصيرة من شعر الأطفال قصد الاستظهار أو من أجل مسرحة القصص القصيرة أو الحكايات.

ث- ألعاب قرائيّة وكتابيّة: تُقترح على المتعلّمين أنشطة في القراءة والكتابة يتعلّمون فيها باللّعب ويراجعون المكتسبات السّابقة بواسطة ألعاب متنوّعة مشوّقة؛ بهدف التّرويح عن النّفس، وشدّ الانتباه والتّرغيب في التّعلم، والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج.

ج- نشاط الإدماج: هو نشاط تقيمي تختم به وحدة التّعلم، ويكون فرصة لتقييم قدرات المتعلّمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع، على أن تراعى مكتسبات المتعلّمين القليلة في السّنة الأولى ابتدائي.

والملاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي يتضمّن مجموعة من الأنشطة هي:(التّعبير الشّفوي والتّواصل، القراءة، الألعاب القرائيّة، تقييم المكتسبات، المطالعة، انجاز المشروع والمحفوظات) ويتضمّن كرّاس الكتابة والتّمارين بقية الأنشطة الكتابيّة:(الخطّ، النّقل، الإملاء، الألعاب الكتابيّة، والتّواصل الكتابي ضمن نشاط الإدماج)، وقد تمّ توزيع الأنشطة على ثمانيّة محاور تتكوّن من ثلاثين وحدة تعليميّة

أسبوعيّة، وهذه المحاور هي (العائلة، المدرسة، الرّياضة والتّسلية، الحي، المحافظة على المحيط، التّضامن والمواطنة، المواصلات والاتّصال والأعياد والحفلات)[1].

وللتّعرّف على كيفيّة تعليم وتنمية المهارات اللّغويّة في هذا المستوى سنعرض كيفيّة تنفيذ وحدة تعليميّة خلال أسبوع دراسي وسنختار الوحدة التّعليميّة الأولى (تنظيف الحي) من المحور الخامس (المحافظة على المحيط)[2].

يتكّون الأسبوع الدّراسي من خمسة أيام يتمّ توزيعها كما يلي:

أ- اليوم الأوّل: يتمّ في الفترة الصّباحيّة منه تقديم عدّة أنشطة كالآتي: [3]

- **نشاط أشاهد وأستمع** (الحصة الأولى من نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل): يتأمّل المتعلّم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائيّة قصد تقريبه من نصّ التّسميع، ثمّ يستمع بوعي لما يلقى عليه، فيعبّر عنه باستغلال السّند البصري مع التّركيز على الصّيغة المستهدفة ، والتي تمّ اكتشافها انطلاقا من مناقشة بسيطة لمضمونه ونشير إلى أنّ الصيغة المستهدفة في هذا السّند هي اسم الموصول (الذي، التي)، وفي هذه الحصّة يتمّ التّركيز على تنميّة مهارتي الاستماع والكلام.

وسنعرض فيما يلي المشهد الخاص بتسيير هذه الحصّة من الوحدة التّعلميّة (تنظيف الحي).

---

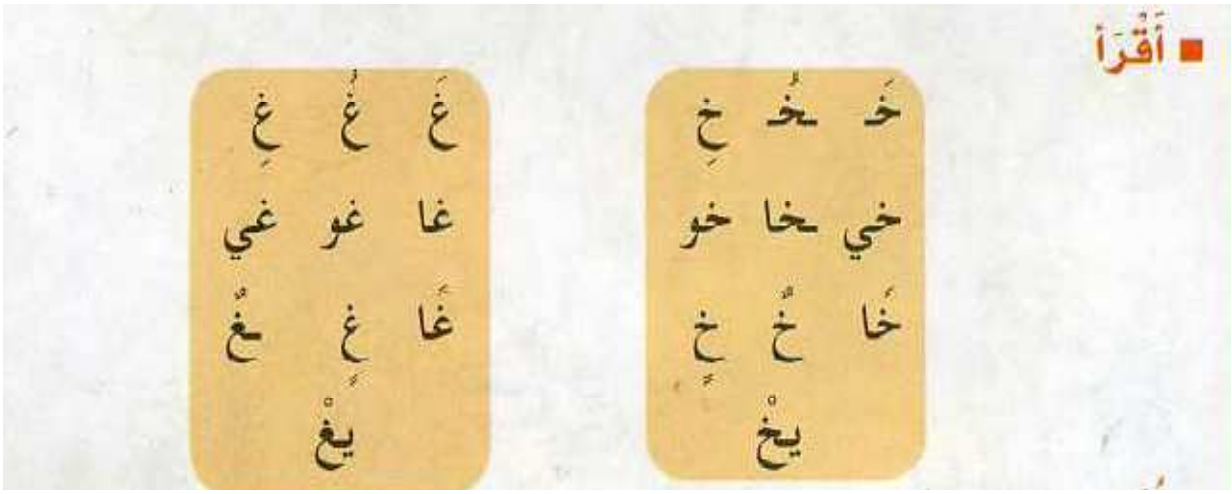
[1] - ينظر: كتاب التّلميذ في مادة اللّغة العربيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، ط2، 2008 ص4-5، أو ينظر: الملحق 1، ص 188-189 من هذه المذكّرة.

[2] - ينظر: الملحق رقم 2، ص 190-191 من هذه المذكّرة.

[3] - ينظر: دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2012، ص14.

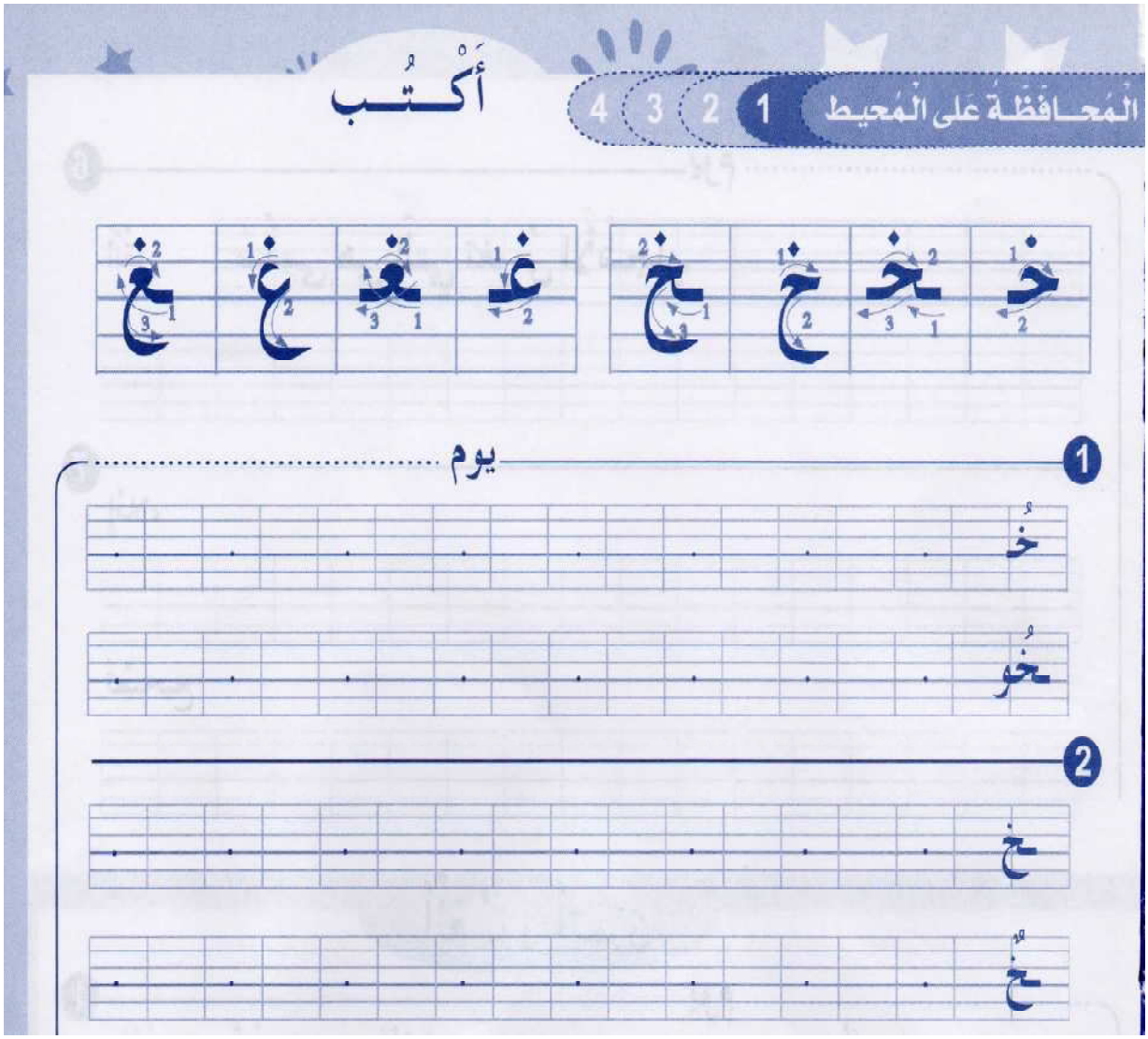
– **نشاط أكتشف** (الحصة الأولى من نشاط القراءة): يكتشف المتعلّم الحرف، أو آلية القراءة انطلاقا من السّند البصري؛ ليدرك العلاقة بين الصّورة والصّوت بشكليه القصير والطّويل، ثمّ يقرأ الجملة كلمة كلمة لاستخراج الكلمات المشتملة على الحرف المقصود، فيُجرّد منها بعد اكتشافه عن طريق المحو التّدريجي، كما في المثال الآتي:

– **نشاط أقرأ من أكتشف:** يقرأ المتعلّم الحرف المكتشف بحركاته القصيرة والطّويلة، أو الكلمـــات والجمل المتضمّنة لآليّة القراءة المستهدفة مثل المد، والوصل، الشّد...الخ، حسب المرحلة التّعليميّة.



نشاط أكتب: لا يمكن الفصل بين نشاطي القراءة والكتابة، بحيث يتمّ التّدريب على هذه الأخـــيرة بعد القراءة ويستوحي موضوعها منها، وتجدر الإشارة إلى أنّه يتم التّركيز في المرحلة التّمهيديّة علـــى رسم الخطوط والأشكال الهندسيّة (خط)، وفي مرحلة التّعلّمات الأساسيّة ترسم الحروف وضـــوابطها كما يتمّ تركيب الكلمات والجمل بواسطة التّمارين الكتابيّة المختلفة مثل: نقل نماذج مـــن الحـــروف

والكلمات والجمل والكتابة عن طريق الإملاء، وإنتاج جمل أو تحويلها أو ربط كلمات، وفي مثل هذه الوحدة ينجز المتعلّمون الوضيعتين التّاليتين[1].

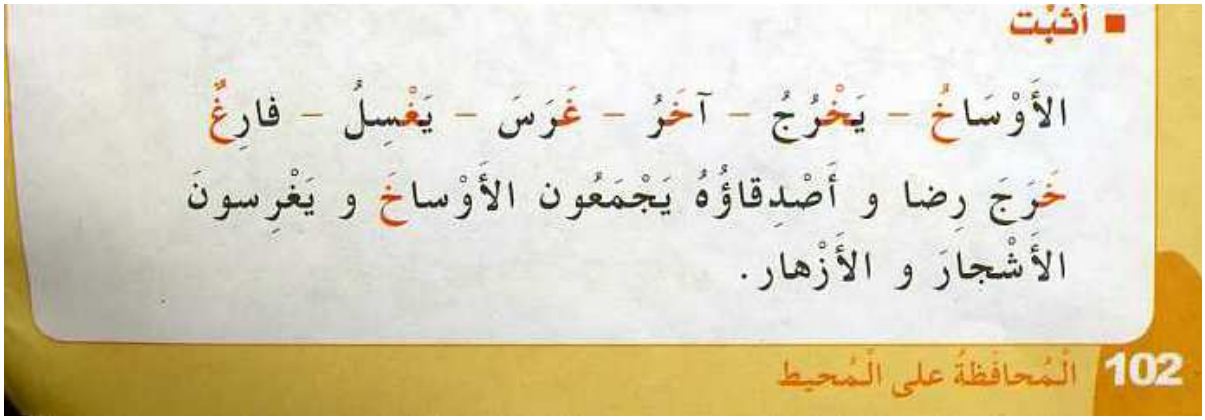


في مثل هذا النّشاط ينتقل المعلّم بين الصّفوف موجّها، ومرشدا، ومشجّعا، ومقوّما.

[1] -ينظر: بوبكر حيشان وآخرون؛ كراس الكتابة والتّمارين للسّنة الأولى ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، ط2، د.ت، ص53، أو ينظر الملحق رقم 3، ص194 من هذه المذكّرة.

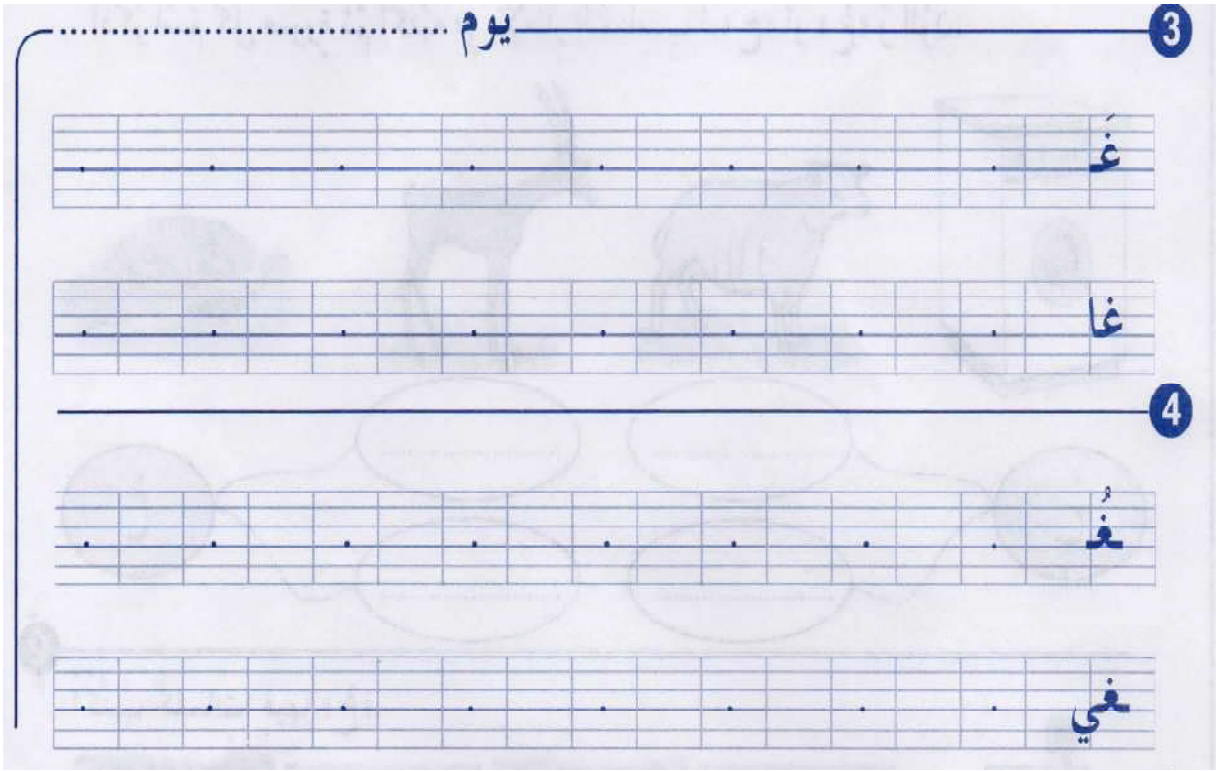
أمّا في الفترة المسائيّة من اليوم الأوّل فيتمّ فيها تناول نشاطين اثنين هما:[1]

- **نشاط أُثبّت من أكتشف:**



يثّبت المتعلّم قراءة الحرف المكتسب انطلاقا من كلمات سبق التّعرف عليها، أو عن طريق الإتيـــان بكلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف مع تلوينه؛ لربط صلته بضوابطه، أمّا في مرحلة القراءة الفعليّـــة فتقدّم له جمل تتضمّن آليّة القراءة المقصودة.

أمّا **نشاط أكتب** من الحصة المسائيّة يتمّ فيه انجاز الوضعيتين 3 و 4 من كرّاس الكتابة والتّمارين من صفحة أكتب، كما في النّموذج الآتي:

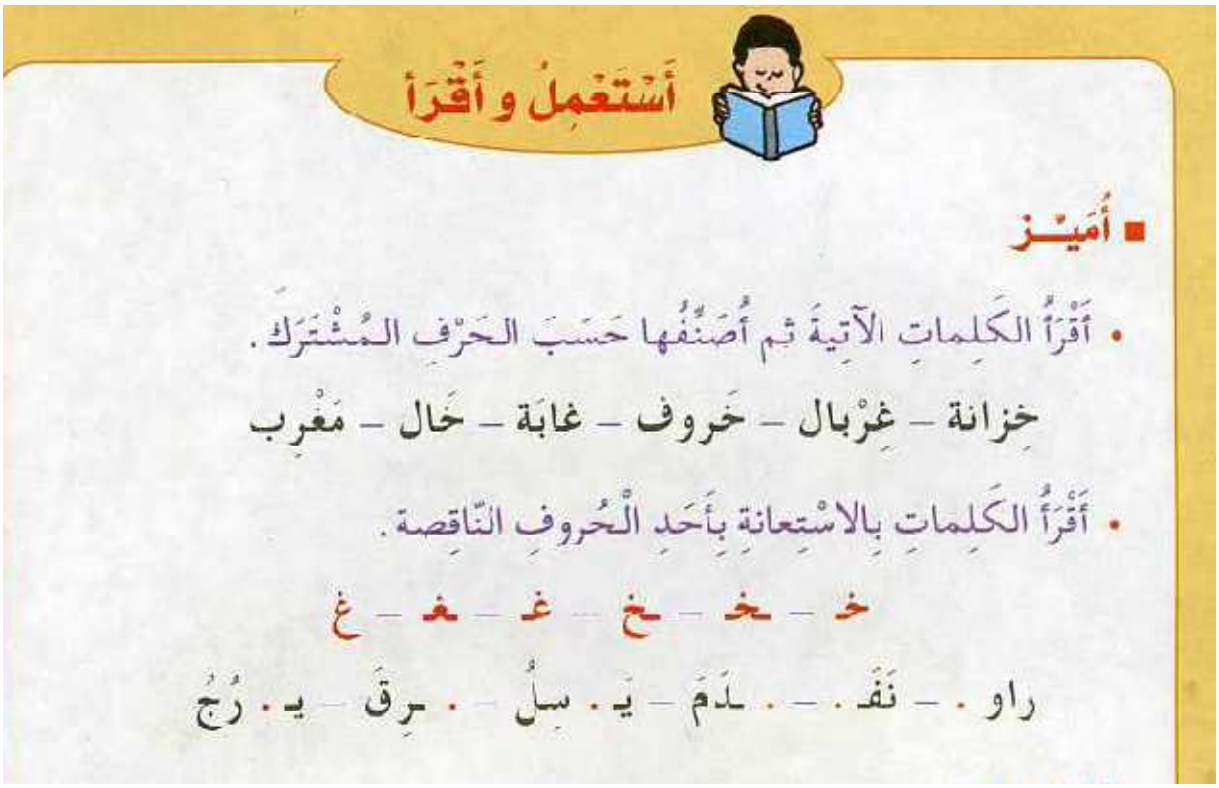


[1]- ينظر: دليل المعلّم للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص14.

ب– اليوم الثّاني: ويتمّ في الفترة الصّباحيّة منه تقديم ثلاث أنشطة كالآتي:[1]

- نشاط أصوغ من أستعمل وأعبّر (الحصة الثّانيّة من نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل): يستعمل المتعلّم الرّصيد اللّغوي ليعبّر عن سندات بصريّة سبق التّعرف عليها في – أشاهد وأستمع – موظّفا الصّيغ والتّراكيب المستهدفة بتوجيه المعلّم وتعليمات الكتاب، ونشير إلى أنّ الصّيغتين المستهدفتين في هذه الوحدة التّعليمية هما (الذي ، التي) كما سبق وذكرنا.

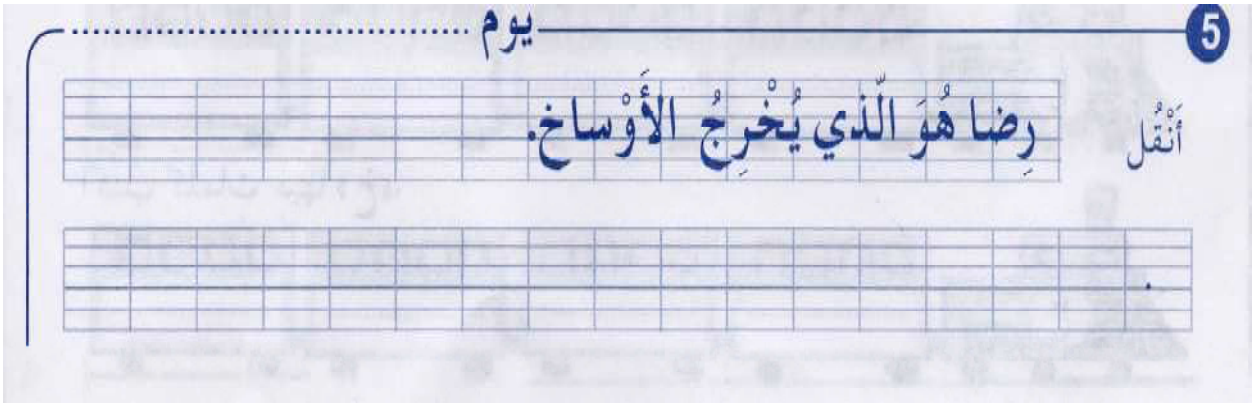
- نشاط أميّز من أستعمل وأقرأ:



[1]– ينظر: دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص14.

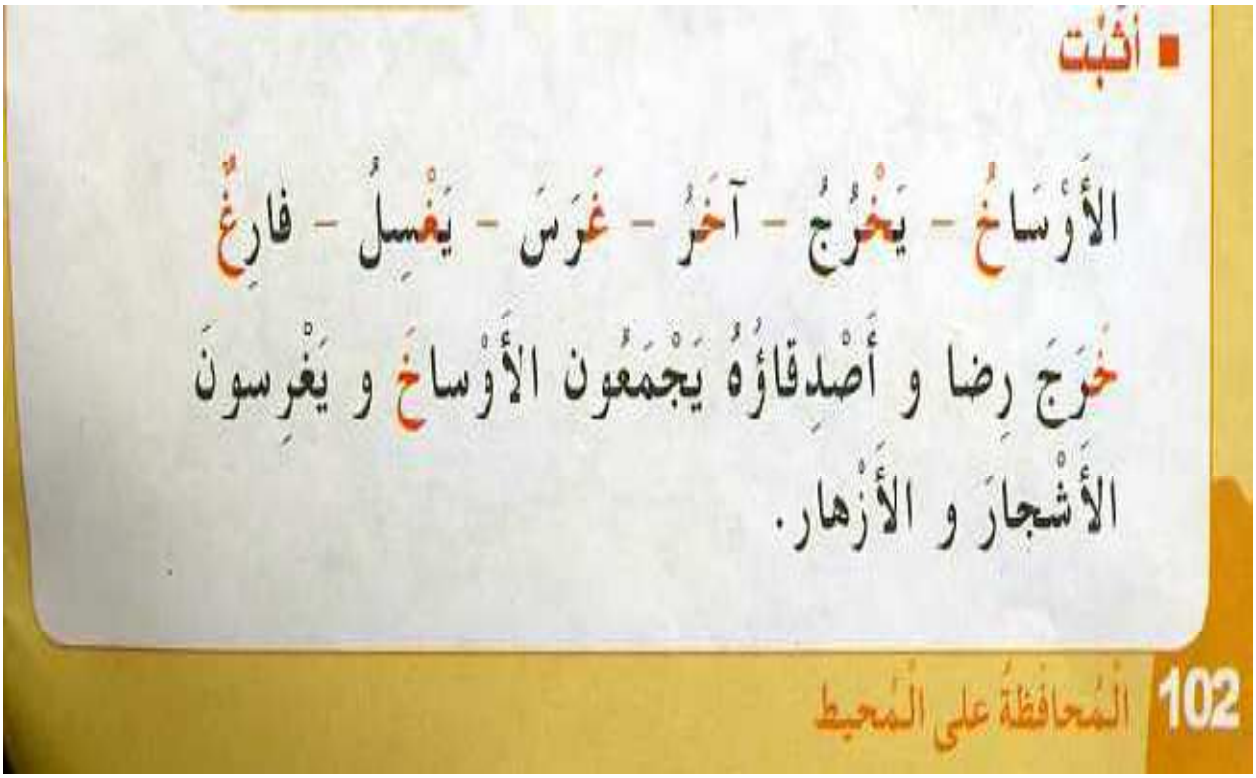
يتمّ فيه تمييز الحرف المستهدف أو الآليّة حسب المرحلة التّعليميّة في وضعيات جديدة للتّحكم فيهما وفي هذه الوحدة فالمطلوب الأوّل هو قراءة الكلمات، ثمّ تمييزها عن طريق التّصنيف حسب الحرف المشترك، أمّا المطلوب الثّاني فهوّ قراءة الكلمات بالاستعانة بأحد الحروف النّاقصة.

– **نشاط أنقل وأكتب:** ينقل فيه المتعلّم جملا تتضمّن كلمات الحرف الجديد مع حروف سبق التّعرف عليها، وتدّرجا من مرحلة إلى أخرى ينقل جملا وعبارات قصيرة تتضمّن آليات القراءة، وفيها ينجز المعلّم مع متعلّميه الوضعيّة التّاليّة من كرّاس الكتابة والتّمارين.

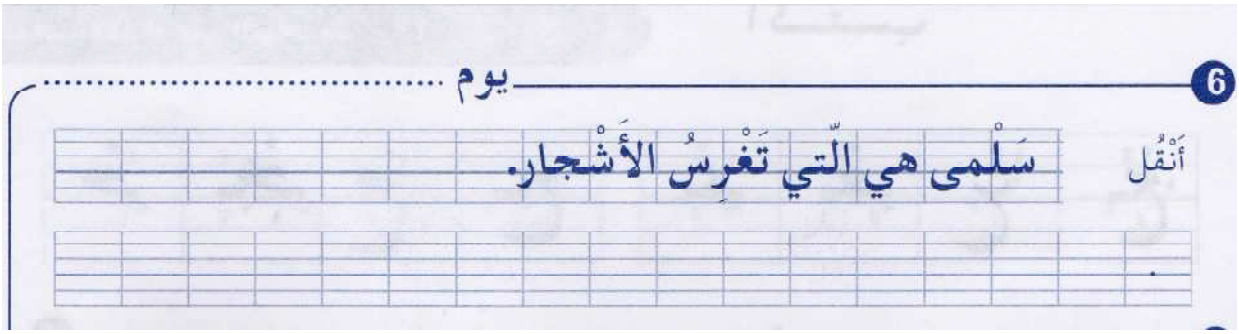


وفي الفترة المسائيّة فيتمّ التّعرض لنشاطين اثنين هما:

– **نشاط أقرأ (للتّثبيت)** : وفيه ينجز المعلّم وضعية تثبيت الحرف أو الحرفين المكتشفين.



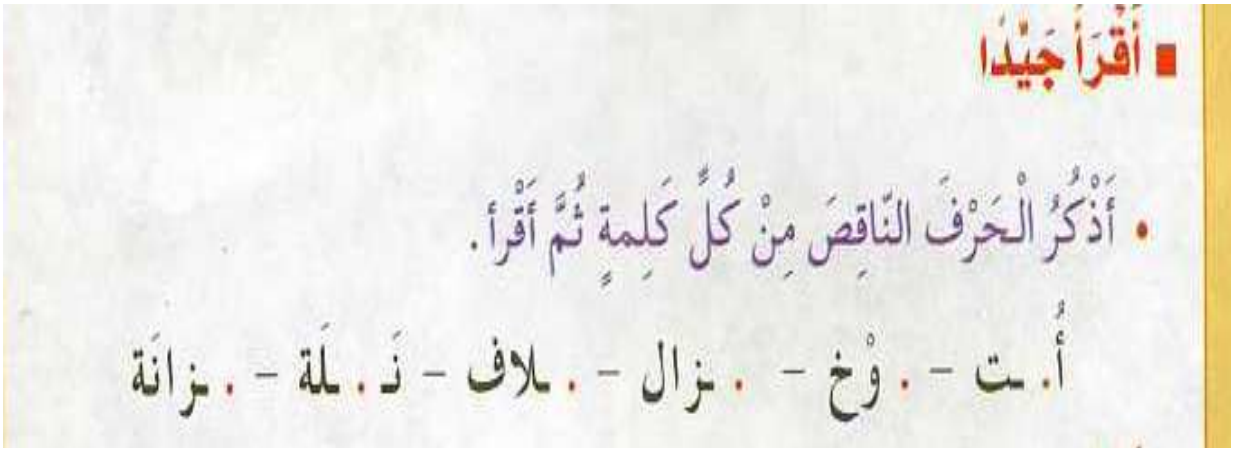
– **نشاط أكتب:** ينجز المعلّم مع متعلّميه الوضعية 6 من أكتب على كراس الكتابة والتّمارين والمتمثّلة فيما يلي:



ت– اليوم الثّالث: ويتم التّطرق فيه إلى الأنشطة التّالية:[1]

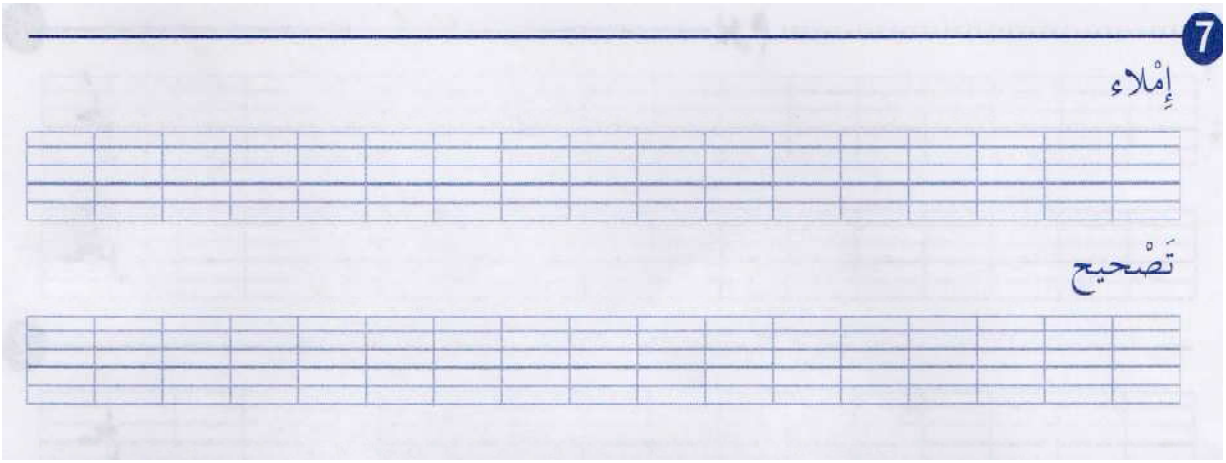
– **نشاط أتذكّر من أستعمل وأعبر:** يتذكّر المتعلّم وضعيّة الانطلاق من مشاهدة الصّورة مستحضرا الرّصيد اللغوي (هو الذي، هي التي) ليجيب عن الأسئلة المطروحة.

– **نشاط أقرا جيّدا من أستعمل وأقرأ:** يستثمر المتعلّم المكتسبات القرائيّة (حروف، كلمات، آليّات) ليوظّفها في وضعيّات جديدة.



[1]– ينظر: دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص15.

– **نشاط إملاء من أكتب**: تُملى على المتعلّم حروف أو كلمات تشملها في صوّر مختلفة تهدف إلى إدراك العلاقة بين صورة الحرف وصوته مع التّمييز بين الأحرف المتشابهة، وفي مرحلة أخرى (القراءة الفعليّة) تقدّم له جمل بسيطة، وفقرات يُركّز فيها على الموضوع المقرّر، و في مثل هذه الوحدة ينجز المتعلّمون الوضعية 7 من أكتب من كراس التّمارين، ذلك بالتّركيز على الحرفين المدروسين (خاء وغين).

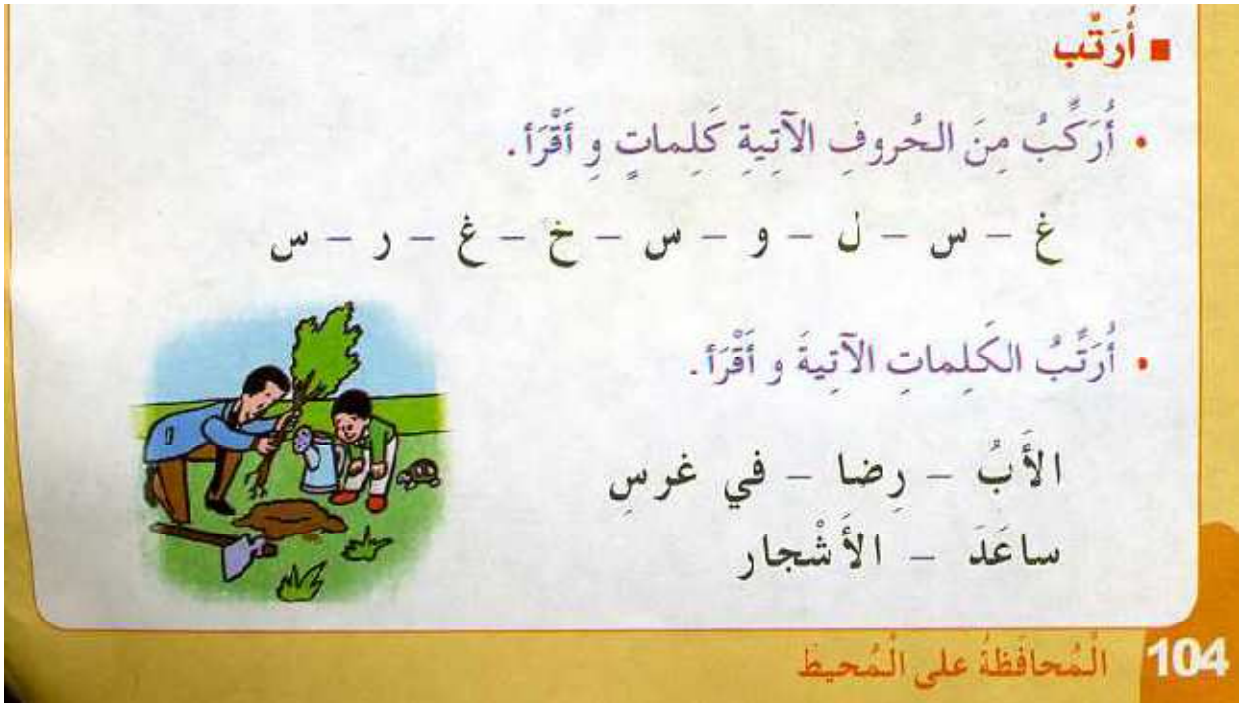


ث– **اليوم الرّابع** : في هذا اليوم من الأسبوع الدّراسي يتمّ فيه التّطرق إلى الأنشطة الآتيّة:[1]

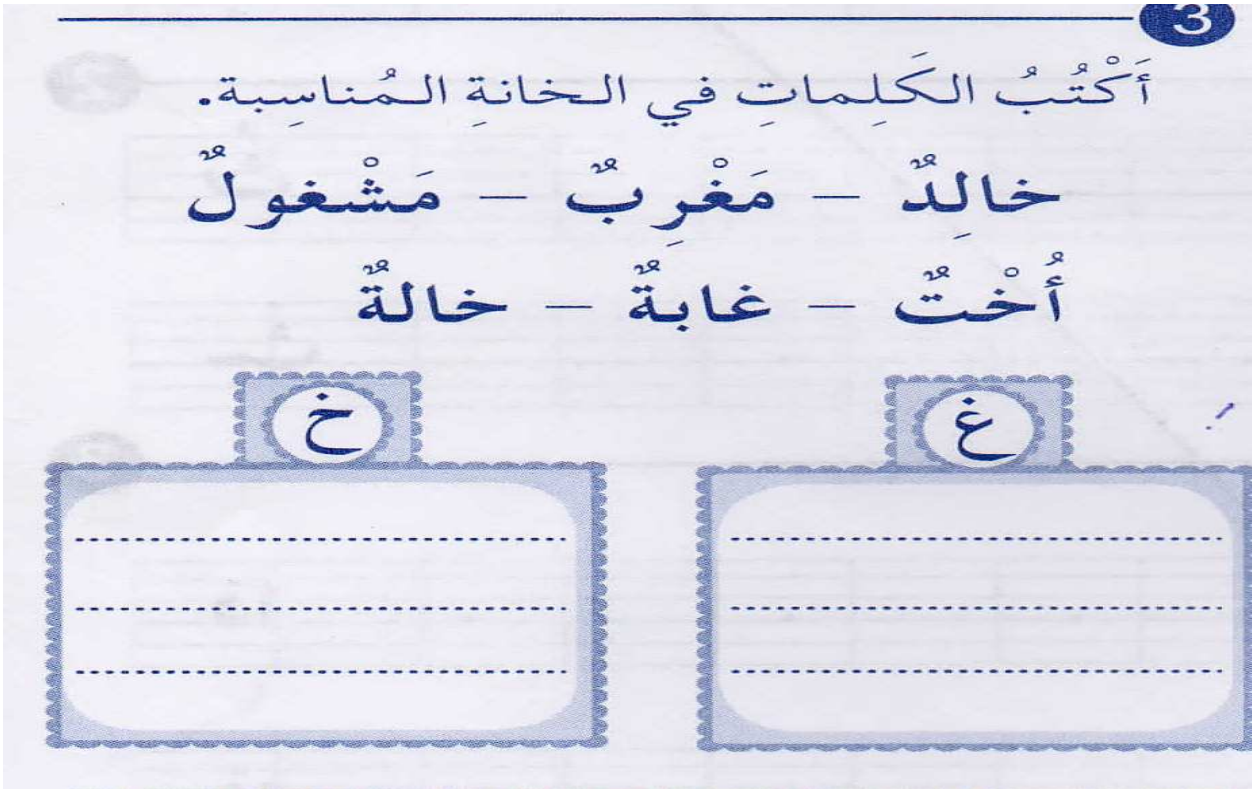
– **نشاط أركّب من أستعمل وأعبّر**: يوظّف المتعلّم التّراكيب المكتسبة بأساليب مختلفة (أسئلة لأجوبة أو العكس، قراءة صيّغ أو تراكيب مع جمل تناسبها...الخ)، كما في المثال الآتي:

[1]– ينظر: دليل المعلّم للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص15.

– **نشاط أرتّب من أستعمل وأقرأ:** و فيه يوظّف المتعلّم مكتسباته القرائيّة في وضـــعيّات جديـــدة (تراكيب ترتيب ...) ، كما في المثال الآتي:

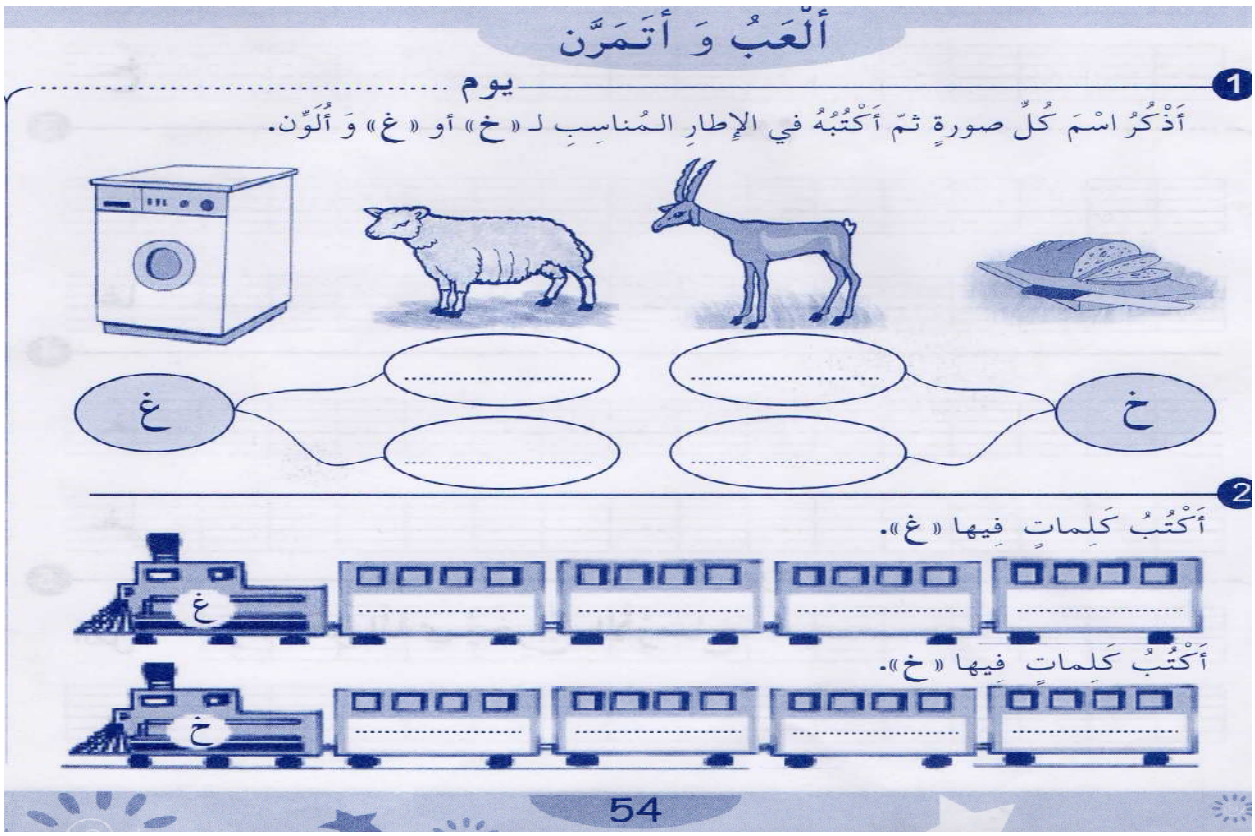


– **نشاط أكتب:** فيه ينجز المعلّم مع متعلّميه الوضعية 2 أو 3 من أدمج مكتسباتي مـــن كـــرّاس الكتابة والتّمارين)، وفي مثل هذه الوحدة يتمّ إنجاز النّشاط التّالي:



ج– **اليوم الخامس**: فيه عدّة نشاطات:[1]

– **نشاط ألعب وأقرأ** (كتاب التّلميذ + ألعب وأتمرّن من كرّاس الكتابة والتّمارين): ينجز المـــتعلّم مجموعة من التّمارين في أشكال ألعاب محفّزة؛ ليمارس القراءة التّلقائية، كما ينجز التّمارين الكتابيّة المقروءة في ألعب وأتمرّن، كما في الوضعيّتين التّاليّتين:

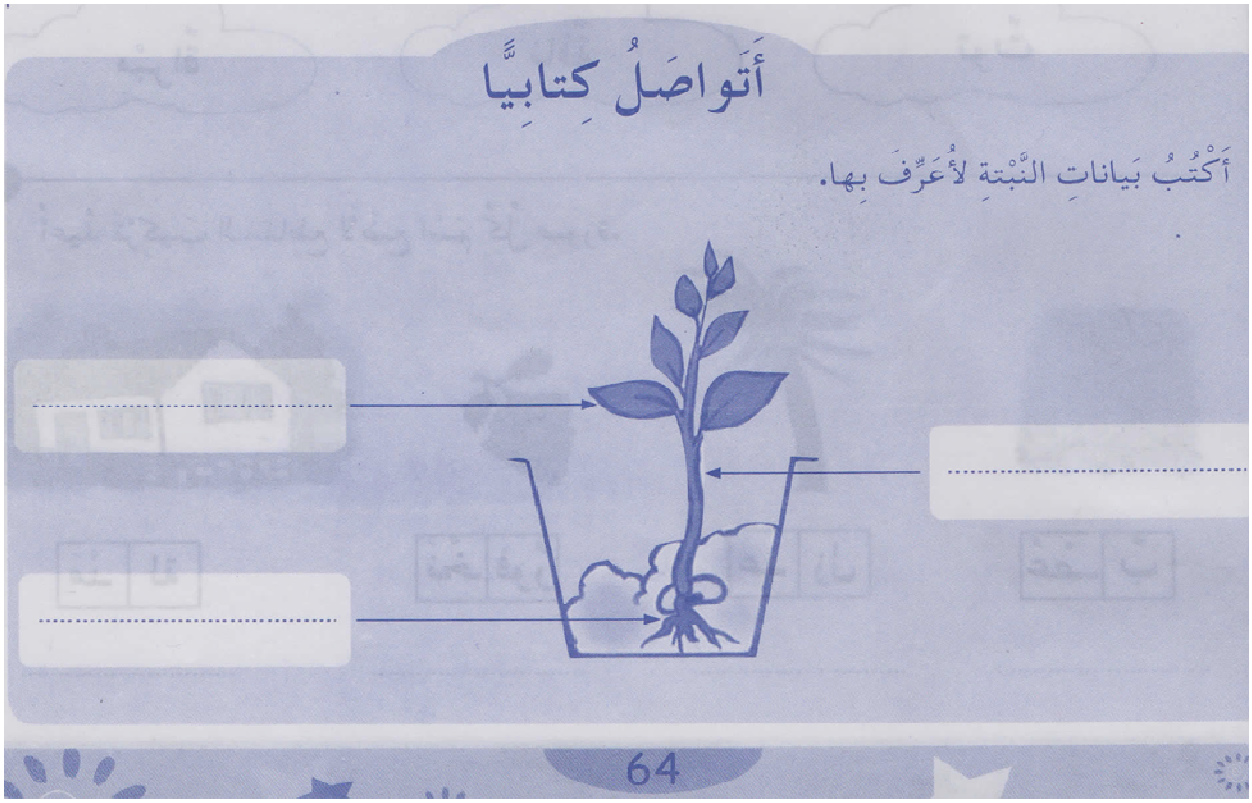


[1]– ينظر: دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص15.

– **نشاط أدمج مكتسباتي:** تدمج أنشطة التّعلم في الوحدة على شكل تطبيقات يبرهن من خلالها المتعلّم على تحكّمه في الكفاءات القاعديّة وتتضمّن: التّعبير الشّفوي والتّواصل، والقراءة، والكتابة، يضاف إليها الإملاء في مرحلة التّدريب على مفاتيح القراءة، وفيها ينجز باقي تمارين أدمج مكتسباتي، وفي مثل هذه الوحدة التّعليميّة يتمّ انجاز 1،2،4 ص55 من أدمج مكتسباتي على كرّاس الكتابة والتّمارين[1].

ونشير إلى أنّه في نهاية كلّ مجال تعلمي* يقوم المتعلّم بالأنشطة التّاليّة:[2]

– **نشاط أتواصل كتابيّا:** وفيه يتواصل المتعلّم وفق وضعيّات معيّنة تقدّم له ضمن نشاط الإدماج في مرحلة القراءة الفعليّة بهدف استثمار المكتسبات، ومثال ذلك النّشاط الآتي: مطالبة المتعلّمين بكتابة بيانات النّبتة باستعمال الصّيغتين (الذي، التي).

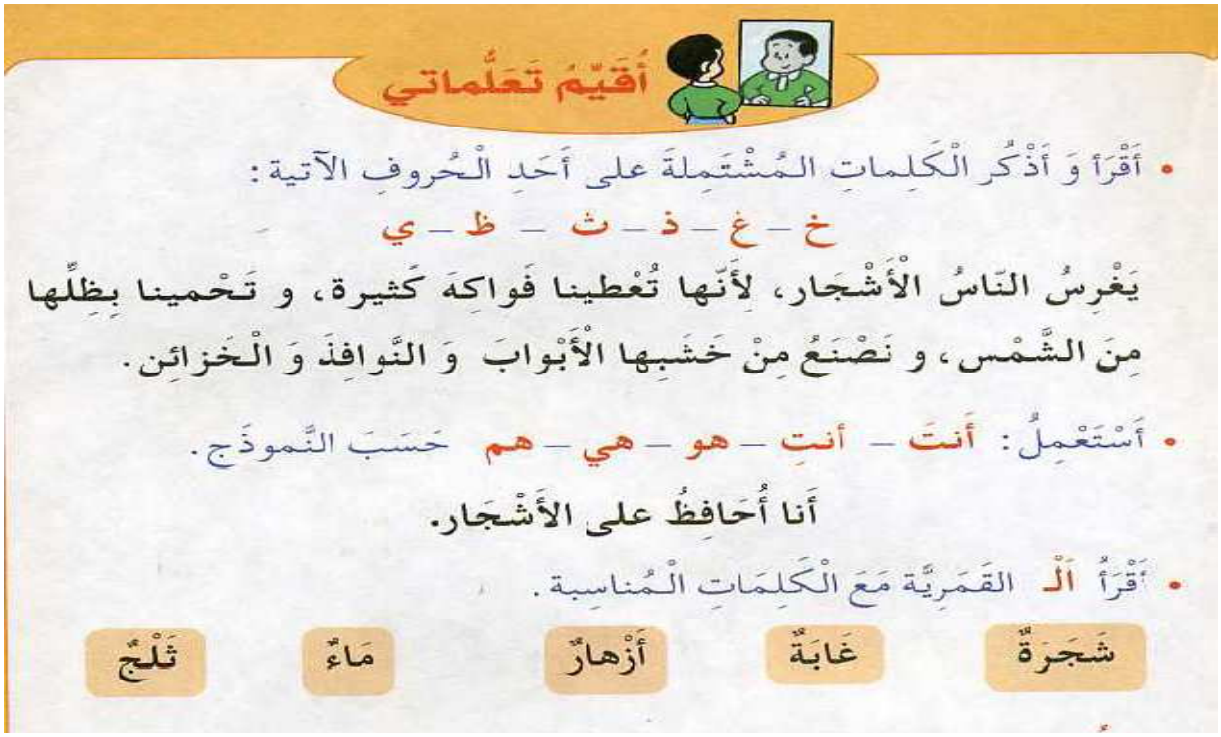


[1]– ينظر: الملحق رقم 3 ص195 من هذه المذكّرة.

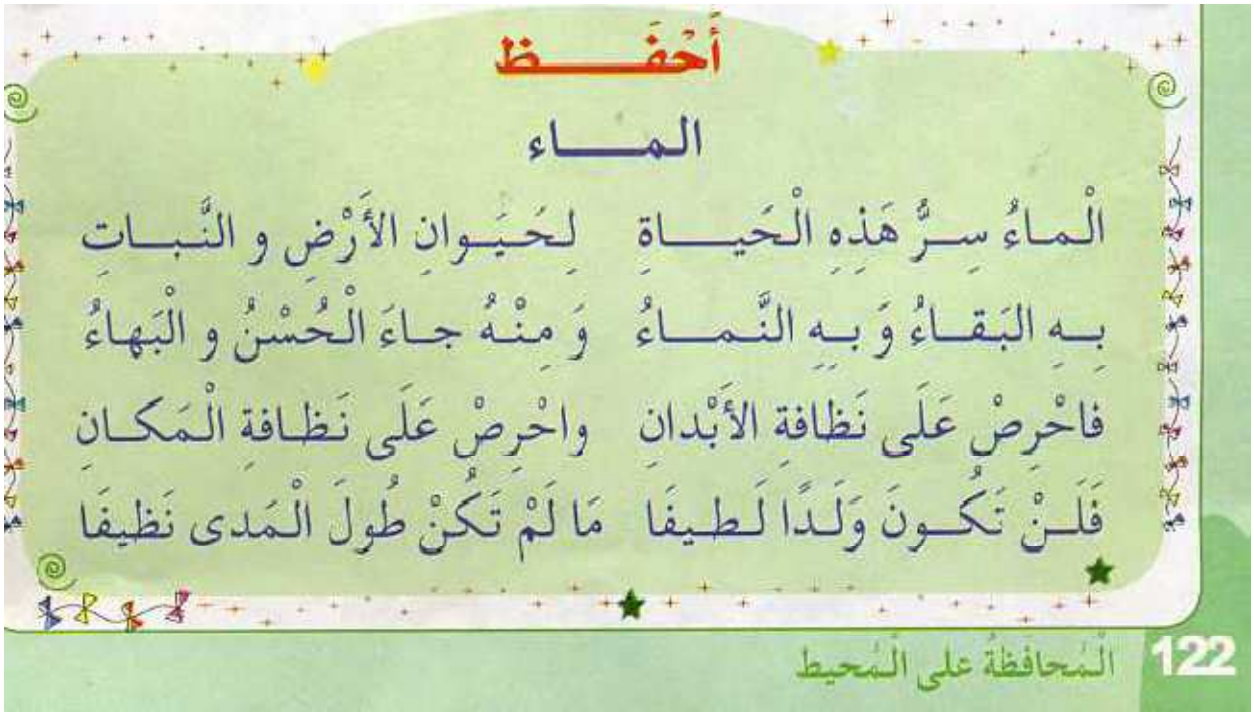
*– المجال التّعليمي يحتوي على عدة وحدات تعليميّة، ففي مجال "المحافظة على المحيط"مثلا توجد أربع وحدات هي: (تنظيف الحي رضا لن يبذّر الكهرباء، ياسمينة سلمى، في الغابة) ؛حيث يتمّ تناول وحدة تعليميّة واحدة كلّ أسبوع بالنّسبة للسّنة الأولى ابتدائي.

[2]– ينظر: دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص15.

– **أقيم تعلّماتي**: تُقيّم تعلّمات المتعلّم من خلال وضعيّات إدماجيّة في كتاب التّلميذ، تنجـــز في أسبوع الإدماج في كلّ فصل، ففي مثل هذه الوحدة (تنظيف الحي) يتمّ تقديم الوضعيّة التّاليّة.



نشاط أحفظ: يحفظ المتعلّم قطعة شعريّة قصد إثراء رصيده اللّغوي، وتنميّة ملكة الحفظ والاستظهار والحس الجمالي لديه، ومن أمثلة ذلك القطعة الشّعريّة التّاليّة:



ما يلاحظ أنّ ترتيب النّشاطات في كتاب التّلميذ لا يوافق ترتيب الحصص كما وردت في دليل المعلّم حيث نجده ينتقل في هذه الوحدة التّعليميّة مثلا من الصّفحة الثّالثة والخمسين إلى الصّفحة الخامسة والخمسين ثمّ يعود في اليوم الموالي إلى الصّفحة الرّابعة والخمسين، وهذا ما يصعّب من مهمّة الأسرة من جهة، كما يشكّل عائقا أمام المتعلّم وخاصّة في هذه السّن من جهة ثانيّة.

ملمح التّخرج في نهاية السنة الأولى ابتدائي: يكون المتعلّم في نهاية السّنة الأولى قادرا على:[1]

- التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربيّة سهلة.
- التّعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.
- بناء معارف بواسطة المحاكاة وتصوّر المفاهيم.
- قراءة الحروف، والكلمات، والجمل، والنّصوص القصيرة.
- التّمييز السّريع بين الأصوات نطقا، والحروف كتابة.
- فهم المقروء.
- تصوير الحروف والمقاطع.
- اتباع السّطر، واحترام الاتّجاه المطلوب أثناء الكتابة.
- تحويل كلمات وجمل مسموعة إلى كلمات وجمل مكتوبة.
- ترتيب جمل متنوّعة.
- تأليف جمل وتراكيب.
- اكتشاف بعض خصائص اللّغة العربيّة.

[1]- ينظر: مناهج السّنة الأولى، مرجع سابق، ص13.

3-4-2- السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

إن الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة في السّنة الثّانيّة الابتدائية هو 11سا و15د أسبوعيّا موزّعة على نشاطات المادة كما يلي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي / قراءة / كتابة	10	7سا و30د
قراءة / كتابة	2	1 سا و30د
محفوظات	1	45د
نشاط الإدماج/ التعبير الكتابي / المشاريع	2	1سا و 30د
المجموع	15	11سا و 15د

نشير إلى أنّ أنشطة التّعبير الشّفوي والقراءة والكتابة تخصّص لها حصص موحّدة، يتمّ الانتقال فيها من نشاط إلى آخر بشكل ضمني، دون أن يشعر المتعلّم بالتّحول أو وجود حواجز بين هذه النّشاطات وتتمثّل أهمّ أنشطة التّعلم المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي في القراءة والتّعبير الشّفوي والكتابة والمحفوظات ونشاط الإدماج، وإذا كان قد شُرع في تطبيق المقاربة النّصيّة ابتداء من السّنة الأولى فإنّ برنامج السّنة الثّانيّة يواصل استثمارها وإرساء قواعدها.

مضمون كتاب التّلميذ في اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة ابتدائي:

يتكوّن كتاب التّلميذ من أربعة عشرة محورا في بداية كل واحد منها صورة تعبّر عنه، ويتكّون كلّ محور من أربعة وحدات تعليميّة، في كلّ وحدة نصّ ودراسة لمعناه ومبناه، ويحتوي كلّ محور أيضا على صفحة توجد فيها مجموعة من الكلمات المرتبطة بالمعجم اللّغوي المناسب لمستوى المتعلّم مرفوقة بصور تمثّلها، كما يوجد أيضا محفوظة ومشروعا، يتمّ انجاز جزء منه في نهاية كلّ أسبوع.

ونذكر فيما يلي المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الثّانية ابتدائي: الحياة المدرسيّة، الحياة الأسريّة الحياة الاجتماعيّة، الأعياد الوطنيّة والدّينيّة، جسم الإنسان والصّحة، اللّعب والتّرفيه، النّقل والمواصلات

[1]- ينظر: مناهج السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان2011، ص10.

المدينة والرّيف الفلاحة، عالم الحيوان، الطّبيعة والبيئة، المهن والنّشاط الاقتصادي، الاكتشافات والاختراعات، الإعلام ووسائل الاتّصال[1].

ما يلاحظ في هذه السّنة طول النّصوص، كما أنّه يتمّ التّعرّض لوحدتين تعليميتن خلال الأسبوع الدّراسي مقارنة ببقيّة المستويات في التّعليم الابتدائي، وهذا ما يجهد المتعلّم وخاصة في هذا السّن (سبع سنوات).

الأهداف الخاصة بتدريس المهارات اللّغويّة في السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:[2]

أ- مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي والتّواصل): يمارس نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل في السّنة الثّانيّة على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، كما يمارس انطلاقا من وضعيّات أخرى يهيّئها المعلّم (الانطلاق من مشهد أو حكاية)، ويهدف تعليم وتنميّة هذه المهارة إلى:

- تزويد المتعلّم بحصيلة لغويّة تساعده على التّعبير بطلاقة عمّا يشاهده ويشعر به ويحتاج إليه.
- تعويده على التّعبير السّليم الذي يستند إلى عرض الفكرة وتنظيمها.
- تعويده على إجادة التّحدّث مع الآخرين حسب ما يتضمّن المقام.
- تعويده على إبراز شخصيّته في التّعبير وذلك بطرح آرائه وتعليل وجهة نظره.

ب- مهارة القراءة: يُعتبر نصّ القراءة في إطار المقاربة النّصيّة أساس نشاطي التّعبير الشّفوي والكتابة، فهو يتطرّق إلى موضوع، ويروّج رصيدا وظيفيّا، وحوله تدور كلّ الفعاليّات اللّغويّة، من قراءة وعمليّات اكتشاف الصّيغ والتّراكيب، فالقراءة فعاليّة لغويّة يتدرّب بها المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص الموضوعة وتتميّز القراءة في السّنة الثّانيّة بكون المتعلّم في ممارستها ينتقل من قراءة الكلمة والجملة، إلى القراءة المسترسلة لنصّ متكامل، ولا يأتي هذا إلاّ إذا أتقن جميع الآليات التي تمكّنه من هذا الاسترسال؛ ولهذا تقدّم دروس القراءة في مرحلتين هما:[3]

- مرحلة المراجعة: وتضمّ نصوصا تشمل على الحروف والضّوابط والأصوات المدروسة في السّنة الأولى وذلك قصد مراجعتها، وتمتدّ من الوحدة الأولى إلى الوحدة العشرين.

---

[1]-ينظر: سيدي محمد، دباغ بوعياد، حفيظة تازروتي؛ كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2012/2011، ص 4-5، أو الملحق 4، ص199-200 من هذه المذكّرة.

[2]- ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية ، جوان 2011 ، ص13 .

[3]- ينظر، المرجع نفسه ، ص14.

– **مرحلة التّدريب على القراءة:** وتضمّ نصوصا متنوّعة قريبة من محيط المتعلّمين وفي متناوله مبنى ومعنى تهدف إلى تفتّح ذهنه وتنميّة تفكيره ولغته، تتناول مجموعة من المعاني الحضاريّة والعلميّة والأخلاقيّة وبذلك تروّج رصيدا وظيفيّا يسدّ حاجاته التّعليميّة، وكذا مجموعة من الأدوات والصّيغ التي يلجأ إليها المتعلّم في تعبيره الشّفوي والكتابي، ويهدف درس القراءة أساسا إلى الرّبط بين النّسق المكتوب والنّسق المنطوق.

والقراءة مهارة تكتسب وتنمى بواسطة جملة من التّدريبات منها:

– تدريب المتعلّمين على القراءة الصّحيحة، والنّطق السّليم.

– تدريبهم على القراءة المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف والتّرقيم.

– تدريبهم على التّمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التّعجّب والاستفهام والنّهي والأمر.

– تدريبهم على السّماع، والقراءة الجهريّة والصّامتة.

ت– مهارة الكتابة: تساهم الكتابة مع مهارة القراءة والتّعبير في تمكين المتعلّم من اكتساب النّسق اللّغوي ومن توظيفه، وتهدف الكتابة إلى نقل المتعلّم من مستوى الممارسة الصّوتيّة إلى مستوى الانجاز الكتابي، فتمارين الخط والنّقل تدرّبه على تقليد نماذج الخطّ، وتمارين النّقل تعوّده على الاسترسال في كتابة الكلمات والجمل في أوضاعها الحقيقيّة واستعمال علامات التّرقيم في أماكنها، أمّا الإملاء فتقنيّة تخضع لقواعد معيّنة يتمكّن المتعلّم بواسطتها من الانتقال من النّسق المنطوق إلى الانجاز الكتابي.

إنّ مهارة الكتابة في السّنة الثانيّة من التّعليم الابتدائي تتفرّع إلى مجموعة من الأنشطة هي:[1]

– الخطّ: يهدف التّدريب على الخطّ إلى تحقيق أهداف أساسيّة منها: الوضوح، الجمال النّسبي السّرعة تكوين عادة الكتابة الجيدة، تنميّة الإحساس لدى المتعلّمين بأنّ وضوح الخطّ عامل من عوامل نجاح التّواصل.

– الإملاء: للإملاء صلة متينة بنشاطي القراءة والتّعبير الشّفوي؛ فالأخطاء الإملائيّة كثيرا ما تكون ناجمة عن ضعف في القراءة وعدم السّيطرة على مخارج الحروف، كما أنّها تؤثّر على جمال الخطّ، وتشوّه التّعبير الكتابي وتعوق فهم الجمل والعبارات.

[1]– ينظر: مناهج السّنة الثّانيّة ابتدائي، مرجع سابق، ص14–15.

ومن أهداف تدريس الإملاء في السّنة الثّانيّة ابتدائي:

- تمكين المتعلّمين من كتابة الكلمات بطريقة صحيحة.
- تعويدهم على الانتباه والدّقة وجودة الملاحظة والسّرعة في الانجاز.
- تعويدهم على استعمال علامات التّرقيم.

– التّمارين الكتابيّة: هي تطبيقات تقدّم للمعلّم فرصة الوقوف على مدى اكتساب المتعلّم للنّسق اللّغوي إذ تفسح له مجالا يستثمر فيه مكتسباته.

– التّعبير الكتابي: التّعبير نشاط تابع لنصّ القراءة أيضا، فهو يتيح للمتعلّم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النّص استثمارا منظّما ينصبّ على الأساليب والتّراكيب والصّيغ؛ ليصل إلى التّعبير في مجال أوسع يغني رصيده الوظيفي، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص، وينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض ومن أجل أن يأتي هذا النّشاط بثماره يتمّ الانطلاق من وضعيّات حقيقيّة تتّصل بالمتعلّم نفسه فهو يدركها ويستوعبها، والتّعبير الكتابي أبرز غايات اللّغة العربيّة.

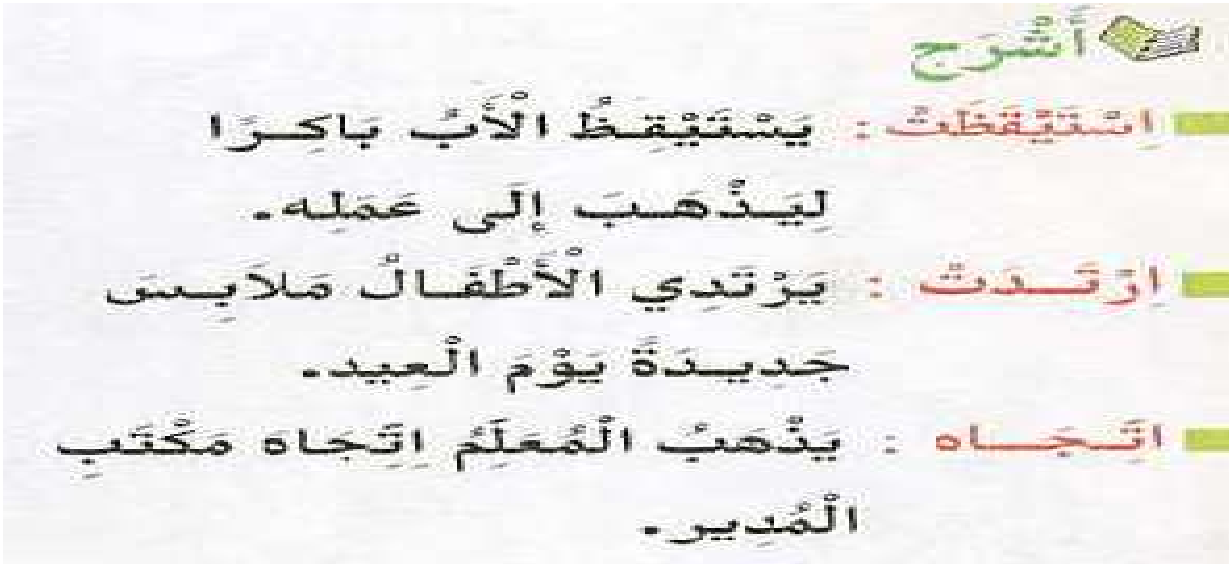
إنّ القصد من التّعبير الكتابي في هذا المستوى هو تحريك لملكة النّشاط الفكري لدى المتعلّمين وفقا لمفهومهم العقلي، ومن ثمّة وجب على المعلّم أن يتدرّج بالمتعلّمين إلى تنميّة هذه الملكة بأسلوب تربوي يشجّعهم على الكتابة، ومن بين الأساليب المستعملة لتنميّة ملكة الكتابة التّحريريّة في هذا المستوى: التّعبير عن صور تمثّل مشاهد مثيرة لاهتماماتهم، تحرير بطاقات التّهاني والدّعوات، تحرير حكاية موجزة، تركيب نصّ مشوّش، بناء حوار بسيط بين شخصين ...الخ.

وفيما يلي سنعرض نموذج لتسير أسبوع دراسي في مادة اللّغة العربية للسّنة الثّانية ابتدائي: يتكوّن الأسبوع الدّراسي من خمسة أيام يتمّ فيها دراسة وحدتين تعليميتين كالآتي:[1]

أ- **اليوم الأوّل:**

الحصة الأولى من القراءة (أداء + شرح): يقرأ المعلّم النّص متمثّلا المعاني؛ ليُمكّن المتعلّمين من قراءة الفقرات فقرة فقرة، وينجزوا نشاط شرح الكلمات الغامضة (أشرح) من خلال السّياق دون تقديم مرادف لها لتسهيل قراءتها كما في المثال التّالي:

[1]- ينظر: دليل المعلّم للسّنة الثّانيّة، مرجع سابق، ص13.

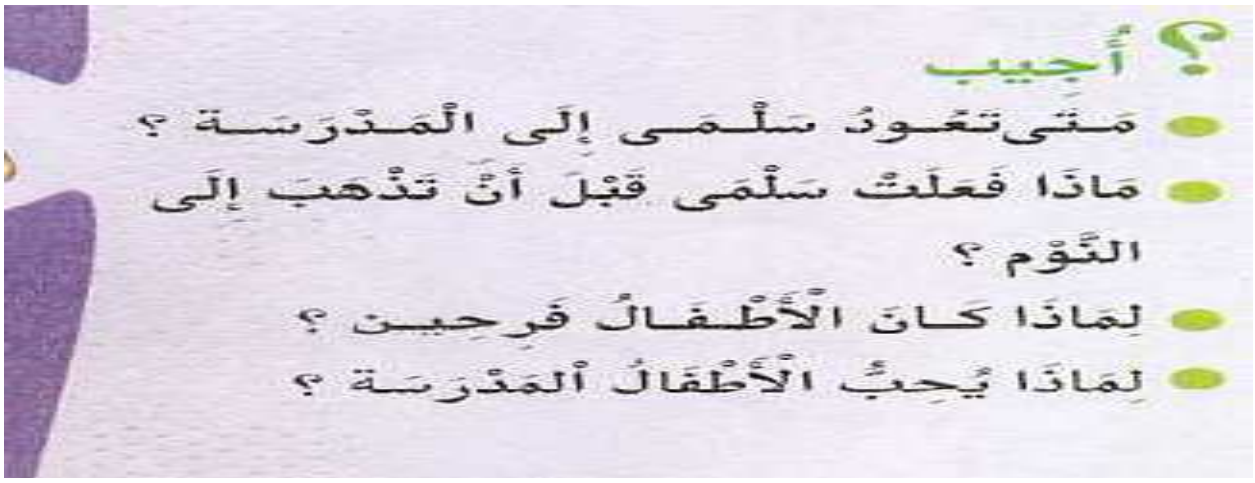


الحصة الأولى من التّعبير الشّفوي والتّواصل: يعمل المعلّم على زيادة إثارة المتعلّمين ليعبروا انطلاقا من المشهد ويوجههم بطرح أسئلة مناسبة إلى الصّيغة المقرّرة في التّوزيع.

الحصة الأولى من الكتابة: انطلاقا من نشاط " أستخرج وأستعمل"من أدرس مبنى النّص ينجز المتعلّمون التّمرين الأوّل من كرّاس التّمارين.

ب- اليوم الثّاني:

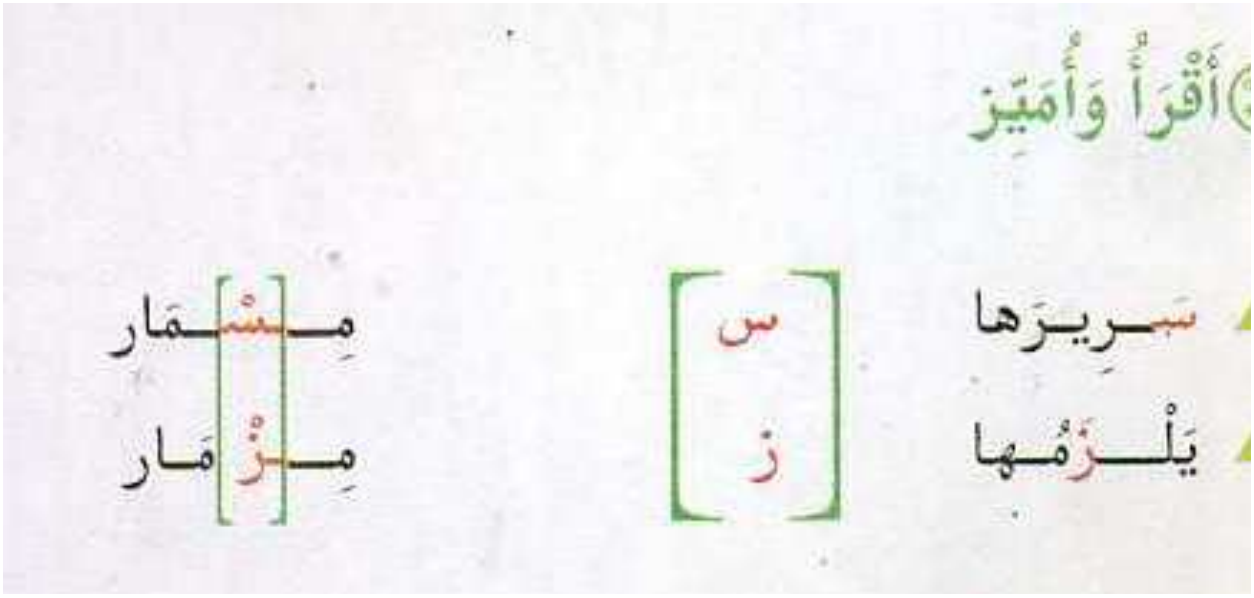
الحصة الثّانية من القراءة (أداء + أجيب): يواصل المتعلّمون قراءة النّص فقرة فقرة مع الإجابة عن الأسئلة المطروحة (أجيب)؛ ليتمكّنوا من فهم معانيه قصد الأداء السّليم للفعل القرائي، وسنعرض فيما يلي نموذج من هذه الأسئلة:



يحرص المعلّم على أن تكون إجابات المتعلّمين في جمل مفيدة لزيادة الثّروة اللّغويّة.

الحصة الثّانيّة من التّعبير الشّفوي والتّواصل: يستعمل المعلّم النّص لنشاط التّعبير الشّفوي، ومن خلاله يدفع المتعلّمين لتنويع استعمال الصّيغة المتناولة في الحصة الأولى؛ **أي** أنّه يتمّ الاعتماد على نص القراءة لممارسة نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل، على عكس السّنة الأولى التي يتمّ فيها الانطلاق من نشاط التّعبير وهذا لا يعني أنه يوجد فصل بين هذه الأنشطة، فالانتقال من نشاط لآخر يتمّ بشكل ضمني دون أن يشعر المتعلّم بالتّحول أو وجود حواجز بين هذه النّشاطات.

الحصة الثّانيّة من الكتابة: يتعرّف المتعلّم على الحرفين المتشابهين نطقا بعد استخرجاهما من نشاط" أقرأ وأميز" من أدرس مبنى النّص مثل الحرفين (س ، ز)، ثمّ ينجز المتعلّم التّمرينين الثّاني والثّالث من كراس التّمارين في فترة المراجعة، ويمكن لنشاط الإملاء أن يكون منظورا أو مسموعا.



الحصة الثّالثة من القراءة (أداء): وفيها يعود المتعلّمون إلى قراءة النّص لتكريس الفعل القرائي تركيزا على الأداء.

الحصة الثّالثة من الكتابة: تهدف هذه الحصة إلى تنميّة الملكة اللّغويّة لدى المتعلّمين بتدريبهم على توظيف الصّيغ والتّراكيب اللّغويّة، وعلى الالتزام بقواعد رسم الحروف والإملاء، وتنفّذ من خلال نشاط"ألاحظ وأتدرب" من – أدرس مبنى النّص – خلال مرحلة المراجعة، أمّا في مرحلة التّدريب على

القراءة فتحوّل إلى نشاط "أحسن خطّي" الذي يقدّم تناوبا مع "أقرأ و أميز"[1] خلال الأسبوع الدّراسي وفيها ينجز التّمرين الرّابع من كراس التّمارين في فترة المراجعة.

اليومان الثّالث والرّابع: يتمّ فيهما تقديم الأنشطة بالكيفيّة نفسها في الوحدة الثّانيّة من الأسبوع الدّراسي.

اليوم الخامس : (قراءة / تعبير شفوي وتواصل / كتابة) : وفيها ينجز المتعلّمون التّمارين الثّلاثة الأولى من أقيّم تعلّماتي على كراس التّمارين والمتعلّقة بالوحدتين، وبإمكان المعلّم اختيار وضعيّات أخرى يراها مناسبة لتثبيت المضامين المقرّرة في الأنشطة الثّلاثة.

ملمح التّخرج في نهاية السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي: في نهاية السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادرا على:[2]

- القراءة بيسر واسترسال.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات على نص مدروس، والإجابة عن أسئلة متعلّقة به.
- التّعبير شفويّا عن مشاعره وأحاسيسه وذكرياته في موافق شتى.
- كتابة نصوص موجزة ومتنوّعة استجابة لوضعيّات ذات دلالة يراعى فيها الرّسم الصّحيح للحروف والكلمات.

[1] – ينظر :كتاب التّلميذ للسنة الثّانيّة "نشاط أقرأ وأميز"، ص69.

[2] – منهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص10.

3-4-3- السّنة الثّالثة ابتدائي:

- الحجم السّاعي الأسبوعي لأنشطة اللّغة العربيّة: إنّ الحجم السّاعي المخصّص لتـــدريس اللّغـــة العربيّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي هو تسع ساعات (09 سا) أسبوعيّا توزّع على نشاطات المادة كما يلي[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة / تعبير شفوي / كتابة	08	6 سا
محفوظات	01	45 د
تعبير كتابي (تحرير)	01	45 د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير/ مشاريع)	02	1 سا و 30 د
المجموع	12	09 سا

يقدّم المعلّم هذه النّشاطات وفق ترتيب منطقي يراعي فيه التّنسيق والانسجام بين القراءة والتّعـــبير الشّفوي والتّواصل والكتابة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أيّ قطيعة في تعلّمات المتعلّم، كمـــا يراعي كذلك مدى تقدّم متعلّميه والفروق الفرديّة بينهم، فيُكيّف تعليمه وفقا لإرساء الكفاءات المسطّرة.

أمّا نشاط الإدماج فينبغي أن يكون في آخر الأسبوع؛ حتّى يتسن للمتعلّم أن يوظّف المعارف والمهارات الّتي اكتسبها أثناء هذه الفترة، وأن يقيّم فيها تقييما شاملا.

تلخيص مضمون كتابي في اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي:

يتكوّن كتاب التّلميذ للسّنة الثّالثة ابتدائي من عشرة محاور، تتوزّع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليميّة وكلّ وحدة تتوزّع هي الأخرى إلى مجموعة من النّشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات: صفحتين للقراءة

[1]- ينظر: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2005، ص8.

والتّعبير الشّفوي، وصفحتين لتوظيف اللّغة، وتغطّي الوحدة التّعليميّة أسبوعا يسمح باستغلال النّص استغلالا منهجيّا ومفيدا، وسنختار الوحدة السّابعة عشر (البطّ الصّغير) أنموذجا للشّرح[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ محور من المحاور العشرة يتأسّس على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين اثنين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي لكلّ منها خصّصت له صفحة قائمة بذاتها، والمحاور العشرة المكوّنة للكتاب هي: المدرسة، العائلة، الأعياد، الصّحة وجسم الإنسان، العلاقات الاجتماعيّة، الطّبيعة والبيئة والرّيف وخدمة الأرض، المدنية والحرف، الإعلام ووسائل النّقل، الألعاب[2]، ونشير أيضا إلى أنّ في نهاية كلّ محور يوجد نصّ شعري (محفوظة).

الأهداف الخاصة بتدريس المهارات اللّغويّة في السّنة الثّالثة ابتدائي: تتمثّل أهمّ نشاطات التّعلم المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي في القراءة، والتّعبير الشّفوي، والكتابة، والأناشيد والمحفوظات، والمنطلق في كلّ النّشاطات هو النّص الذي يستند عليه في القراءة، والتّعبير الشّفوي والكتابي.

أ– مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي والتّواصل): يُمثّل التّعبير الشّفوي في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي نشاطا هامّا بالنّظر إلى أنّ اللّغة وسيلة تواصل، ولاشكّ أنّ التّواصل مع الآخرين يمثّل حلقة أساسيّة لاندماج المتعلّم في وسطه الاجتماعي، ومن هذا المنطلق يهدف نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لكي[3]:

- يعبر عن ذاته ومواقفه بشكل طبيعي وتلقائي ممّا يساعده على التّعبير بطلاقة.
- يتعوّد على اختيار أفكاره ممّا يتلاءم مع الموضوع المطروق.
- يتعوّد على التّعبير عن هذه الأفكار ممّا يتلاءم مع المقام، وبما يسمح له بإبراز شخصيّته.
- يتشجّع على توظيف مكتسباته اللّغويّة، وغير اللّغوية في مواقف ووضعيّات يحتمل أن يمرّ بهـــا في حياته اليوميّة.
- يتدرّب على المبادرة بالحديث والتّدخل في الوقت المناسب وبالأسلوب اللاّئق.
- يتشجّع على الحديث أمام أقرانه والمشاركة في النّقاش وفق ما تتطلّبه آداب الحديث.

---

[1]– ينظر: الملحق رقم 5، ص 201– 204 من هذه المذكّرة.

[2]– ينظر: مفتاح بن عروس، الطّاهر لوصيف، عائشة بوسلامة، كتاب القراءة للسّنة الثّالثة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2013/2012، ص 6-7.

[3]– ينظر: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي مرجع سابق، ص 13-14.

والجدير بالذّكر أنّ نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل في السّنة الثّالثة ينجز إثر حصة القراءة، و يمهد له بربط محكم لتحفيز المتعلّم على التّوسع في ذلك الموضوع بتوظيف خبراته و مكتسباته، كما يمكن أن يحضّر المعلّم وضعيّات تعلّمية يرى أنّها تستجيب أكثر للظّرف الرّاهن (عيد، حدث طارئ، واقعة خاصة...)، أو بطريقة أدقّ يرى أنّها تخدم الهدف التّعليمي المسطّر للنّشاط.

ب– مهارة القراءة: يشمل درس القراءة وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب، وهو نشاط لغوي يتدرّب به المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص المقررة بما تتناوله من موضوعات، وما تحمله من رصيد وظيفي.

وتهدف دروس القراءة في السّنة الثّالثة ابتدائي للوصول بالمتعلّم إلى:[1]

- القراءة المسترسلة التي يتمثّل فيها المتعلّم المعنى الكلّي للنّص، وتجاوز ذلك إلى جزئيّاته.
- تنميّة رصيد المتعلّم المعرفي واللّغوي.
- تنميّة الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلّم.
- استكمال التّحكم في آليات القراءة واحترام علامات التّرقيم.

وللوصول إلى تحقيق الأهداف المذكورة يجب التّدرب وباستمرار على القراءة المسترسلة من جهة وعلى استخدام الاستراتجيّات المناسبة في بناء المعنى من جهة أخرى؛ ليصبح نصّ القراءة ركيزة أساسيّة تسمح للمتعلّم بترسيخ آليّات القراءة التي تجعله يحسّ باستقلاليّته في التّعلم من حيث أنّه يصل إلى قراءة نصّ بمفرده دون اللّجوء إلى الآخرين إلاّ قليلا، وهذا ما يزيده رغبة في القراءة ويمدّه بالثّقة في إمكاناته في النّشاطات الأخرى.

ت– الكتابة: تمثّل الكتابة وسيلة من أهمّ وسائل التّواصل عن بعد، فإذا كان المتعلّم في السّنة الثّانيّة قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصّوتيّة إلى مستوى الانجاز الكتابي بهدف التّدريب على تقليد نماذج الخطّ والاسترسال في كتابة الكلمات؛ فإنّ السّنة الثّالثة مرحلة بدأ فيها المتعلّم بالوعي بأهميّة الكتابة في عمليّة التّواصل ومن هنا ينبغي تنميّة ميل المتعلّمين لاستخدام الكتابة؛ لتحقيق مختلف الأغراض وتزويدهم بالمهارات والوسائل المناسبة، و يتفرّع نشاط الكتابة إلى الخطّ والإملاء والتّمارين الكتابيّة والتّعبير الكتابي.

[1]– ينظر: : مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي مرجع سابق، ص 13.

– **الخط**: ممّا لا شكّ فيه أنّ وضوح الخطّ يلعب دورا هامّا في عمليّة التّواصل، وتثبت التّجربة أنّ الخطّ غير الواضح يكلّف كثيرا من الجهد للوصول إلى الفهم، فالتّلميذ الذي رسخت عنده آليات الكتابة والكيفيّات التي تكتب بها الحروف والكلمات يكون أقدر على الكتابة بسرعة، ويتعلّق الخطّ في هذه المرحلة بكتابة نصوص يراعى فيها الوضوح ممّا يثبت رسم الكلمات وتوزيعها في فضاء الورقة، وتوظيف علامات التّرقيم المختلفة والوصول بالمتعلّم إلى الكتابة بوضوح ويسر؛ لتنميّة الإحساس بأنّ هذا الوضوح عامل هام من عوامل نجاح التّواصل ويتحقّق هذا الهدف بعدّة طرق نعرضها فيما يلي[1]:

– أن يستمر الحرص على توجيه المتعلّم في رسم الحروف رسما صحيحا داخل نسق الكلمة؛ حتّى يتمكّن من كتابة الحروف بحروف متآلفة.

– أن يراعي في كتابة الجملة المسافات اللاّزمة بين الكلمات؛ ممّا يكفل وضوحا في إدراكها من حيث هي وحدات موزّعة في فضاء الورقة.

– أن ينتقل إلى مجال أوسع هو الفقرة، فيتعلّم كيف يستهلها من حيث ترك البياض الذي يعتبر ميزة لها ككيان داخل النّص.

– أن يتحكّم في الكتابة على السّطر.

كما يجب أن ينتقل المتّعلّم من مستوى وضوح الخط من حيث هو شرط ضروري لعمليّة التّواصل إلى مستوى أعلى هو المستوى الجمالي، فنضعه بالتّدريج أمام نماذج خطّية جميلة، ونأخذ بيده بلطف حتّى يتمكّن من إدراك جمالياتها؛ بهدف خلق روح الإبداع عنده.

– **الإملاء**: يتّصل نشاط الإملاء بالقراءة التي تمكّن التّلميذ من التّعرف على الحروف والكلمات التي ترد في هيئات مختلفة، وأشكال متنوّعة حسب مواقعها وتثبيتها في ذاكرته، ومن هنا يهدف نشاط الإملاء إلى تنميّة قدرة المتعلّم على ملاحظة الظّواهر الخطّيّة، وتعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة، واستخدام علامات التّرقيم وتنظيم الكتابة، وكلّ هذا يلعب دورا كبيرا في نشاط التّعبير الكتابي، ومن هنا فإنّ دروس الإملاء تركّز على المشكلات التي تعرقل تعلّم المتعلّم والمستخلصة من نصّ القراءة[2]، وحتّى تؤتي الإملاء

[1]– الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2011 ص19-20.

[2]– ينظر: مناهج السّنة الثّالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص 14.

ثمارها يجب أن تكون القطع المختارة مشوّقة، وتنسجم مع مستوى المتعلّمين، وتخدم رصيدهم اللّغوي ومن الممكن أن تُختار إمّا من نصّ القراءة، وإمّا من نصّ المطالعة المقروؤة.

– **التّمارين الكتابيّة:** تتناول التّمارين الكتابيّة التي تقدّم للتّلميذ بعد القراءة، أو بعد حصة التّعبير الشّفوي والتّواصل موضوعات متّصلة بما سبق، ويراعى في هذه التّمارين التّدرج في صعوبة الإنجاز بالنّظر إلى وتيرة تقدّم كلّ تلميذ ومستواه، وتهدف هذه التّمارين إلى[1]:

– استثمار معارف المتعلّمين وتعزيزها.

– تقدير مدى استيعاب المتعلّم لما مرّ به، والعلاج السّريع لمواقف العجز في تعلّمه، وتأخذ التّمـــارين الكتابيّة أشكالا مختلفة كالتّكرار، وملء الفراغ، والانتقال من الجواب إلى السؤال، والتّكملة ...الخ[2].

– **التّعبير الكتابي:** إنّ الخطّ والإملاء والتّمارين الكتابية كلّها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشّروط الضروريّة للدّخول في مرحلة التّعبير الكتابي.

والتّعبير الكتابي هو من أهمّ ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه؛ ذلك أن المتعلّم إذا وصل إلى إنتاج نصّه الخاص فذاك يعني أنّ بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة.

وإذا كانت السّنة الثّانيّة هي مرحلة تدرّب فيها المتعلّم على مبادئ الكتابة للتّعبير عن اهتماماته، فإنّ السّنة الثّالثة تُمثل مرحلة ينتظر أن ينتج فيها المتعلّم نصّه الخاص[3]، غير أنّ هذا الإنجاز لا يُمكن أن يتحقّق إلاّ إذا روعيت اهتمامات المتعلّمين، وميولاتهم، وقدراتهم، كما يجب الانطلاق من وضعيّات حقيقيّة أو شبه حقيقيّة، لأنّه كلّما كانت هذه الوضعيّات دالّة بالنّسبة للمتعلّم زادت رغبته في الكتابة إذ يجد متّسعا للتّعبير عن اهتماماته وميوله وحاجاته، وحياته بتوظيف ما تعلّمه.

ويُمكن تنمية المهارات اللّغوية من خلال نشاطي المطالعة والمحفوظات.

– **نشاط المحفوظات:** تُعدّ المحفوظات نشاطا من النّشاطات التي تهتم بتكوين المتعلّم معرفيّا ووجدانيّا ونفسيّا واجتماعيا، فالمحفوظات من النّاحيّة المعرفيّة تزوّد المتعلّمين بمعارف عامّة ومعارف لغويّة تزوّده برصيد لغوي وأشكال تعبيريّة تساعده على التّعبير الجميل بالإضافة إلى خبرات مختلفة، ومن النّاحيّة الوجدانيّة تسهم في تغذيّة المتعلّمين روحيّا ووطنيّا وقوميّا، وتضطلع ببعث وتنميّة الذّوق الفني لديهم، فضلا

[1]– مناهج السّنة الثّالثة ابتدائي، مرجع سابق ، ص 15.

[2]– الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص 20.

[3]– ينظر:المرجع نفسه، ص21.

عن اكتساب الثّقة في النّفس في حالات الإلقاء في حضور الأقران، ومن النّاحيّة النّفسيّة الاجتماعيّة تسمح المحفوظات بتقويّة الذّاكرة وتنميّة أداء المتعلّم الشّفوي لتعويده على الإلقاء الجيّد وحسن تمثيل المعنى وصقل حواسه (تنميّة حاسّة السّمع فيما يتعلق بإدراك الإيقاع والنّغم) وتقويّة خياله، فضلا عن التّبادل مع أقرانه (الاستظهار ومراقبة استظهار الآخرين).

وتخصّص المنهاج في مرحلة التّعليم الابتدائي لنشاط المحفوظات نصف ساعة كلّ خمسة عشر يوما حيث يتمّ التّداول بينها وبين الأناشيد كلّ أسبوع، وهذا الوقت نراه غير كاف نظرا لأهميّة هذا النّشاط والتي ذكرناها فيما سبق.

وتناول نشاط المحفوظات يقتضي مراعاة النّقاط الآتيّة:[1]

– حمل المتعلّمين على إدراك ما يشتمل عليه نصّ المحفوظة من معطيات ومعان إثر قراءته، وتـــذليل صعوباته اللّغويّة.

– كتابة الأبيات التي يراد تحفيظها على السّبورة، وحمل المتعلّمين على حفظها فرادى أو جماعيّا عن طريق اعتماد طريقة المحو التّدريجي (محو كلمات من نصّ المحفوظة وفق تدريج محدّد إلى غاية محـــو الـــنّص كلّه).

– استظهار المحفوظة بين الحين والآخر، وفي بداية كلّ حصّة مثلا؛ من أجل مقاومة النّسيان.

– **نشاط المطالعة:** يندرج مسعى نشاط المطالعة ضمن الأنشطة الأساسيّة في وحدة اللّغة العربيّة باعتبار أنّ المطالعة هي الحصيلة التّعلميّة لمواد اللّغة العربيّة، ولأنّها عمليّة بصريّة فكريّة إدراكيّة تسمح له باختبار قدرة القراءة الذّاتيّة والتّعلم الذّاتي.[2]

ومن هنا وجب تدريب المتعلّم على المطالعة مع بداية السّنة الثّالثة ابتدائي بواسطة السّعي إلى جعلها سلوكا تلقائيّا لديه ليستفيد منها ويستمتع بها عندما يتفاعل مع المقروء ويفهمه، وبذلك تصبح المطالعة نشاطا مركزيّا في مسار التّعلم وما بعد التّعلم، ممّا يتطلب التّبكير بإدراجها في الحصص التّعليميّة قصد تدريب المتعلّم عليها واكتسابها كعادة حسنة تتّسم بالإقبال عليها داخل وخارج المدرسة.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّالثة ابتدائي، مرجع سابق ، ص21.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص21.

ويتوقّف نشاط المطالعة على مدى تحقيق الكفاءات التّعلميّة المقصودة في القراءة، وذلك بتوظيف الأداءات التي سخّرتها القراءة، وإذا كانت السّنة الثّالثة هي سنة القراءة؛ فإنّ المطالعة تعدّ مجالا لتذليل صعوباتها (القراءة) ويمكن إنجاز حصّة المطالعة بإتباع المراحل الآتية:[1]

– **مرحلة الاستعداد للمطالعة:** حيث يمهد المعلّم للعنوان بما يناسبه، وبدعوة المتعلّمين إلى قـــراءة القصّة.

– **مرحلة المطالعة الفعليّة:** يدعو المعلّم المتعلّمين إلى المطالعة المتمعّنة، ويتابعهم بطريقة غير مباشـــرة بهدف تصحيح بعض العادات السّيئة أو تنبيههم أو توجيههم.

– **مرحلة اختبار أثر القراءة:** يمكن أن يوجّه المعلّم بعض الأسئلة القصيرة حول مضمون القصّة ويشجّع المتعلّمين على إبداء رأيهم حول أحداثها، أو استخلاص العبرة منها، أو إبراز بعض اهتماماتهم من خلالها، وأحيانا شرح بعض الألفاظ والمعاني.

– **مرحلة استثمار المطالعة:** يمكن أن تستغل حصّة المطالعة بربطها بالمشروع أو نشاط الإدماج أو بالتّعبير الكتابي حول فكرة رئيسة وردت في القصّة.

تسيير أسبوع دراسي لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي: إنّ الحجم السّاعي المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي هو تسع ساعات موزّعة على اثني عشرة حصّة وسنقدم فيما يلي نماذج لكيفيّة تسيير حصّة من كلّ مهارة[2]، والجدير بالذّكر أنّ مهارة الاستماع لم تخصّص لها حصّة مستقلّة في مناهج التّعليم الابتدائي إلاّ أنّه يمكن تنميتها من خلال أنشطة اللّغة العربيّة كما سبق وذكرنا في الجزء المخصّص لهذه المهارة، وسنختار الوحدة التّعليميّة (البطّ الصغير) على سبيل المثال.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص21.

[2] – ينظر: دليل المعلّم للسّنة الثّالثة ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2012، ص 16.

أ- في مهارة القراءة:

الوحدة: البطّ الصّغير. النّشاط: قراءة (أداء- فهم-إثراء)

الكفاءة المستهدفة: يفهم ما يقرأ. الهدف التّعليـــــمي: التّعرف على شخصيّات القصّة.

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق	لماذا تنتقل الحيوانات من مكان لآخر؟	أذكر أسماء بعض الطّيور؟
بناء التّعلّمات	قراءة النّص ص 104 (ينظر الملحق 5 ص201 من هـــذه المذكّرة) من طرف المعلّم قراءة معبّرة عن المعاني يحترم من خلالها علامات الوقف. - قراءة صامتة للّنص، تليها أسئلة حول الفهم. - ما نوع هذا النّص ؟ - قراءة النّص من طرف المتعلّمين فقـــرة فقـــرة مـــع تـــذليل الصّعوبات التي تطرأ أثناء القراءات الفرديّة للمتعلّمين، مع شرح الكلمات الجديدة والصّعبة، وكذا الإجابة على بعض الأســـئلة مثل: -كيف وجد البطّ الصغير البركة ؟ لماذا جف ماء البركة؟ - عدّد شخصيّات هذه القصّة.	- وظّف الكلمات التّالية في جمل مفيدة: (سربا تنهّد، يستحم) - من هي الشّخصيّة الرئيسيّة؟
مرحلة استثمار المكتسبات	إنجاز التمرين الأول من أفهم نص القراءة من كراس النّشاطات اللّغوية (ينظر الملحق 6 ص205 من هذه المذكّرة).	تقويم الإنجاز

ب- في مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي):

النّشـــاط: تعبير شفوي وتواصل. الكفاءة المستهدفة: يعبّر عن أفكاره.

الموضـــــوع: استعمال الاستفهام:(أين...؟) الهدف التّعليمي: يتخيّل نهاية أخرى للقصّة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعيّة الانطلاق	هل يمكنك تقليد أصوات بعض الحيوانات؟	أذكر صفات أخرى تدلّ على الصّفات الحسنة؟
مرحلة بناء التّعلّمات	- لماذا تفاجأ البط عندما خرج ليستحم ؟ - ينظر إلى المشهد الموجود في كتاب التّلميذ ص 104 (ينظر الملحق 5 ص 201 من هذه المذكّرة). - هناك ماء ، لماذا لم يستحم البطّ الصّغير؟ - ما العبارة التي ردّدها البطّ الصّغير عندما لم يجد الماء؟ - لو كان يبحث عن الطّعام فماذا يقول؟ - اندهشت الإوزة، فماذا قالت؟ -كيف انتهت القصّة ؟	تنجز التّعليمات باستعمال الاستفهام بـــ:أين ؟
مرحلة استثمار المكتسبات	- تخيّل نهاية أخرى لهذه القصّة (استعمال الاستفهام بـــ:أين؟	- غيّر نهاية قصّة البطّ الصّغير. - علام تدل نهاية القصّة؟

وأمّا مهارة الكتابة فيمكن تسيير نشاطها كالآتي :

النّشـــــاط: كتابة

الموضـــــوع: خطّ (نسخ على ورقة).

الكفاءة المستهدفة: القدرة على رسم الكلمات بوضوح وتوزيعها على فضاء الورقة.

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق	الانتقال من التّعبير الشّفوي بعد الإجابة عن سؤال استثمار المكتسبات وتهيئة التلاميذ للكتابة	لماذا خرج البطّ الصّغير؟
بناء الكلمات	نسخ الفقرة الأولى من النّص ص 104 من كتاب التلميذ (ينظر الملحق 5 ص 201 من هذه المذكّرة) . "خرج البطّ الصّغير.....ضفدعة صغيرة" يتنقل المعلّم بين الصّفوف موجها ومرشدا ومشجّعا.	النّسخ الجيّد للفقرة من طرف المتعلّمين
استثمار المكتسبات	عرض النّماذج الجيّدة، وتشجيع أصحابها.	– مقارنة المتعلّمين أعمالهم بعضها ببعض

ج– النّشاط: قواعد نحوية: يتمّ فيه التّعرض للتراكيب، ومثال ذلك كتاب التّلميذ ص 106(ينظر الملحق5، ص 203 من هذا المذكّرة).

– الموضـــــوع: الجملة الفعلية + الحال – الهدف التعليـــــمي: يميّز الحال في الجملة

– الكفاءة المستهدفة: القدرة على اكتشاف وتوظيف الظّواهر التّركيبيّة.

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق	كيف نزل المطر بعد أن قصف الرّعد ؟	اكتب الإجابة على لوحتك
بناء التعلّمات	ماذا فعل البطّ الصّغير عندما رأى البركة مملوؤة بالماء؟ -ينظر إلى الصورة ص 106 من كتاب التّلميذ (الملحق رقم 5 ص 203 من هذه المذكّرة). -كيف اجتمعت الحيوانات بعد نزول المطر؟ – قراءة الفقرة المقابلة للصورة: عيّن جمل هذه الفقرة، ما نوعها؟ – ما هي الكلمات التي عبرت عن حالة الفاعل في كلّ جملة؟ (التّعريف بالحال). – عبر عن الحال فيما يلي: رأيت العصفور" وهو محلقٌ ". عادت الطّيور" وهي تزقزق. – استخرج الحال من نصّ البطّ الصّغير ص104 من كتاب التّلميذ. (ينظر الملحق 5 ص 201 من هذه المذكّرة)	عين الحال فيما يأتي : جلس الشّيخ متّكئا.
استثمار المكتسبات	انجاز التّمرينين 1 و 2 في كتاب القراءة ص106.(ينظر الملحق 5 ص203 من هذه المذكّرة) انجاز التّمارين 1، 2، 3 ،4 من ص 53 على كراس النّشاطات اللّغويّة في حدود ما يسمح به الوقت، وتنجز البقيّة في المترل.(الملحق6 ص206 من هذه المذكّرة)	أكمل بحال مناسبة: استيقظ المنشّط...

ما يلاحظ في السّنة الثّالثة ابتدائي أنّ القواعد النّحويّة والصّرفيّة يتمّ تناولها في حصص الكتابة، فهي لم تخصّص لها حصص مستقلة في التّوقيت الخاص بهذه السّنة.

ملمح التّخرج بالنسبة لمتعلّم السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي: في نهاية السّنة الثّالثة من التّعلـــيم الابتدائي يكون المتعلّم قادرا على:[1]

- القراءة المسترسلة والمعبّرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللّغويّة بين اثنين وثلاث وحدات.
- فهم النّصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقة خاصّة.
- تنظيم خطابه الشّفوي بتوظيف جمل تامّة البناء للتّعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.
- تحرير نصوص متنوّعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيّات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.

3-4-4- السّنتان الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي:

- الحجم السّاعي الأسبوعي لأنشطة اللّغة العربيّة: إنّ الحجم الزّمني المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنتين الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي هو: 8 سا و 15 د أسبوعيّا موزع حسب الجدول الآتي:[2]

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 نحوية 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 إدماجيّة	2	1 سا و30 د
المجموع	11	8 سا و15 د

[1]- ينظر: منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص9.

[2]- مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التربيّة الوطنيّة، جوان، 2011، ص10، ومناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 12.

– تلخيص مضموني كتابي التّلميذ في اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي:

يتكوّن كتاب التّلميذ للسّنة الرّابعة من عشرة محاور تتوزّع بدورها على ثلاثين وحدة تعليميّة تحتوي كلّ وحدة على مجموعة من النّشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات، صفحتين للقراءة والتّعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة، ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ كلّ محور من المحاور العشرة يتأسّس على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييميّة ونص توثيقي كلّ منهما خصّصت له صفحة قائمة بذاتها[1] وتغطّي الوحدة التّعليميّة أسبوعا يسمح باستغلال النّص استغلالا منهجيّا ومفيدا، ونورد فيما يلي المحاور العشرة المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الرّابعة: (الحياة والعلاقات الإنسانيّة، التّضامن والحياة الاجتماعيّة، الهويّة الوطنيّة، التّغذيّة والصّحة، الكوارث الطّبيعية، التّوازن الطّبيعي وحماية البيئة، عالم الصّناعة والابتكار الرّياضة البدنيّة والفكريّة، الحياة الثّقافيّة الفكريّة السّياحة والأسفار والرّحلات)[2].

أمّا كتاب التّلميذ للسّنة الخامسة ابتدائي، فيتكوّن من عشرة محاور أيضا، تتوزّع على سبع وعشرين وحدة تعليميّة، وهذه المحاور هي: (القيّم الإنسانيّة، العلاقات الاجتماعيّة، التّوازن الطّبيعي والبيئة، الهويّة الوطنيّة، الصّحة والرّياضة، غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة، الحياة الثّقافيّة والفنيّة، الصّناعات التّقليديّة والحرف، الرّحلات والأسفار)[3]، وتجدر الإشارة إلى أنّ الكتابين قد أعطيا حيّزا هامّا للمعجم حيث تمّ تخصيص قسم ثابت في كلّ كتاب 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 حريّة أكبر في التّعامل مع لغته.

---

[1]– ينظر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة؛ كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013/2012، ص3.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 6-7.

[3]– ينظر: شريفة غطّاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة؛ كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013/2012، ص6-7.

– الأهداف الخاصة بالمهارات اللّغوية في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي:

أ– مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي والتّواصل): يعدّ التّعبير الشّفوي في هذه المرحلة من أهمّ وسائل التّخاطب والتّواصل مع الغير، وتبادل وجهات النّظر، وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس، ويرتكز التّعبير على ثلاثة أركان أساسيّة هي:[1]

- 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 من تحويلات؛ ممّا ينمّي رصيده الوظيفي فيوسّع مجال تعبيره وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص ولبلوغ هذا المسعى يتوقّع من المتعلّم أن:[2]

- 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 المكتسبات منها.
- يتحلّى بالشّجاعة الأدبيّة أمام أقرانه عند النّقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.

[1]– ينظر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، ص 16.

[2]– ينظر: مناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص19، ومناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص 16–17.

ب– مهارة القراءة: ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرؤه 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:[1]

- 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 هاتين السّنتين فرصة يتدرّب فيها المتعلّم على قراءة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة ويكتسب منها القواعد اللّغويّة(دلالة، نحوا، صرفا، وإملاء) بحسن استثمارها واستغلال مضامينها.

ت– مهارة الكتابة: يستعمل المتعلّم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليوميّة المدرسيّة والاجتماعيّة ويتفرّع نشاط الكتابة إلى: الخط، والإملاء، والتّمارين الكتابية، والتّعبير الكتابي.

– الخطّ: من أهداف تعليم الخطّ في السّنتين الرّابعة والخامسة ما يلي:[2]

- تمرين عضلات اليد التي تساعد على إجادة الخطّ، وسرعة الكتابة.
- رسم الحروف منسّقة بعضها مع بعض من حيث الضآلة والفخامة (التّحكّم في قواعد رسم الحروف).

[1] – ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان2011، ص17.

[2] – ينظر: مناهج الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 19.

– 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.

– **الإملاء:** يسعى المتعلّم إلى الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء الإملائيّة، ويطبّق 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 حتّ يستوعبها ويتعوّد على كتابتها الصّحيحة؛ ليصل في نهاية التّعليم الابتدائي إلى:[1]

– إتقان أغلب المهارات الإملائيّة (المد، التّنوين، الألف اللّينة والهمزة ...).

– التّحكم في استخدام علامات الوقف.

– **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:[2]

– **فوريّة:** تقدّم للمتعلّم فور تناوله لكلّ ظاهرة لغويّة بغرض تثبيت المعلومات.

– **إدماجيّة:** تغطّي كلّ ما تناوله المتعلّم أثناء الأسبوع بنيّة إدماج كلّ التعلّمات، وتهدف التّطبيقات الكتابيّة بنوعيها إلى:[3]

– ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في الحصص الدّراسيّة.

– دعم المكتسبات وتعزيز المعلومات.

– تقويم المعلومات آنيّا قصد تدارك الأخطاء والنّقائص.

– استخدام اللّغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.

– اكتساب الدّقة والنّظام في عرض الإنتاج الكتابي.

– تنميّة المهارات اللّغويّة واستخدامها استخداما سليما.

---

[1] – ينظر: مناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 18.

[2] – مناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 20.

[3] – ينظر: مناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 18– 19، ومناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق ،ص20.

– **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.

– تنميّة الخيال وروح الإبداع كتخيّل نهاية قصّة مفتوحة، أو استنطاق مشاهد القصّة المصوّرة.

– الكتابة السّليمة في جميع الأنشطة.

– **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 وهو 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.

وللمشروع أهميّة كبيرة في حياة المتعلّم داخل المؤسسة وخارجها، فهي وسيلة لتنميّة قدراته وميوله إلى الكتابة في كلّ المناسبات.

[1]– ينظر : مناهج السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 14 .

– نموذج لتسيير أسبوع دراسي لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي: لقد سبق القول أن الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص للسّنتين الرّابعة والخامسة من الطّور الابتدائي هو 8 سا و 15 د موزّعة على إحدى عشر حصة كما يلي:[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، 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.

– 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.

---

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص11.

[2] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التربيّة الوطنيّة، جوان2011، ص16.

– مراعاة التّكامل وفق المقاربة النّصيّة مع توفير الوسائل التّعليميّة.

الحصّة الثّانيّة (تعبير شفوي وتواصل): يأتي نشاط التّعبير والتّواصل عقب نشاط القراءة، 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:[1]

– طرح أسئلة توجيهيّة تتعلّق بنصّ القراءة تدفع المتعلّم إلى التّعبير، فيحلّل ويعلّق ويستخلص ما لم يصرح به النّص.

– إبداء الرّأي فيما يطرحه النّص من أحداث وقضايا.

– يتصوّر نهاية أخرى للنّص إذا كان يروي مثلا حدثا أو قصّة.

ولبلوغ الأهداف المرجوّة من هذه الحصّة يمكن للمعلّم أن يهتدي بالتّوجيهات الآتيّة:[2]

– اتخاذ موقف الموجّه والمرشد في هذا النّشاط، فلا يتدخّل إلاّ لإثارة المتعلّمين واستفزازهم للتّعبير حتّى يكون المتعلّم بذلك هو الفاعل.

– ترك المتعلّمين يعبّرون بكلّ حريّة 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.

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).

---

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة، مرجع سابق، ص 16.

[2] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص17.

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 أنشـــطة لأنّها الرّكيزة الأساسيّة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللّسان[1]، ويتمّ ذلك باستغلال نص القراءة بما يحتوي من ظواهر نحويّة، فتستخرج وتقارن بينها وبين غيرها ممّا هو في رصيد المتعلّم؛ ليكتشف النّموذج الجديد ويستنتج ضوابطه، ويربطه مع بقيّة الظّواهر السّابقة؛ ليوظفه بعد ذلك في جميع الأنشـــطة اللّغويّـــة الأخرى، ولتحقيق ذلك يمكن أن يسترشد المعلّم بالآتي:[2]

- 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 بـــالمتعلّم إلى اكتشـــاف 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.

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 بالتنـــاوب أســـبوعيّا، وإنجـــاز التّطبيقات، حيث يُركّز في هذه الحصة على متابعة المتعلّم في تطبيق القواعد الإملائيّة والحرص عليها، أمّـــا دروس الصّرف فيراعى فيها الوضوح والتـــّبسيط والإكثار من النّماذج والتّطبيقات وخاصّة التّحـــويلات 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 الحصـــة الثّالثة بالإضافة إلى ما يأتي:[3]

---

[1] - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ، مرجع سابق ، ص 17.

[2] – االمرجع نفسه، ص 18.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 18– 19.

– عرض الجملة المتضمّنة للظّاهرة الإملائيّة أو الصّرفيّة بخطّ واضح على السّبورة، وضبطها بالشّكل مع تلوين الكلمات الدّالة عليها.

– 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.

الحصّة الخامسة (المحفوظات والأناشيد): لقد سبق وأن تطرّقنا للحديث عن دور المحفوظات والأناشيد في تنميّة المهارات اللّغويّة في استعراضنا لنشاطات اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي، ولا بأس أن نضيف بعض النّقاط التي يجب على المعلّم مراعاتها نوجزها فيما 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 التّذوق، وروح الإبداع لدى المتعلّم.

– التأكيد على القراءة الصّحيحة قبل شرح معانيها وبعده والحرص على حفظها فور دراستها.

– 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:[2]

– التّمهيد المشوق لموضوع المحفوظات أو الأناشيد.

– قراءة المعلّم قراءة معبرة ومشخّصة للمعنى.

---

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة، مرجع سابق، ص19.

[2] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 18.

- 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.

الحصّة السّادسة (تعبير كتابي): يجنّد فيه المتعلّم مكتسباته مجسّدا أفكاره، ومعبّرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيّته، حيث يتطرّق إلى موضوعات مستقاة من واقعه المعيش عاكسة لمجالات حياته واهتماماته، فيسهم في تنميّة إبداعاته، وتوسيع خياله بممارسة التّعبير الكتابي بشقّيه الوظيفي والإبداعي.

الحصّة السّابعة (مطالعة): تساهم المطالعة في تنميّة الدّافع إلى القراءة بما تقدّمه للمتعلّم من معلومات ثريّة ومعارف منتظمة وخبرات متنوّعة تساعد على تثقيفه وتوجيه ميوله القرائية، كما تسمح ببناء معارفه 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.

الحصّة الثّامنة (خط): يسعى المعلّم في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات القبليّة للمتعلّم آخذا بيده لإتقان الخطّ، وغرس بعض العادات السّليمة المتّصلة بالنّظام والنّظافة والدّقة وحسن التّرتيب.

الحصة التّاسعة:(تطبيقات إدماجية): تجسّد التّطبيقات الإدماجيّة إيجابيّة المتعلّم في عمليّة التّعلّم، بحيث يشارك فيها ذاتيّا، ففي هذه الحصة يسعى المعلّم إلى حثّ المتعلّم على استثمار تعلّماته النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة المكتسبة خلال دراسته للوحدة التّعليميّة.

من خلال هذه التّطبيقات، يتوصّل المعلّم إلى كشف مدى استيعاب المتعلّمين للظّواهر المدروسة ويساعدهم على تدارك عجزهم، و يسعى إلى توجيههم لتصحيح أخطائهم فوريّا.

[1] - ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص19.

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).

الحصّة الحادية عشر (إنجاز المشروع): يعتبر 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، 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.
- يكشف عن موضوع المشروع، ويخبر المتعلّمين عن مراحل إنجازه والمدّة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.
- يفوّج المتعلّمين حسب رغباتهم ما أمكن، ويحدّد عمل كلّ فوج.

[1] – الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 20.

[2] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص23.

ملمح التّخرج في نهاية السّنتين الرّابعة والخامسة من الطّور الابتدائي:

أ– السّنة الرّابعة: في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي يتوقّع أن يكون المتعلّم قادرا على:[1]

– القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

– تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يعيشه ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسيّة للنّص، وتقديمها تقديما منظّما.

– توظيف التّراكيب والجمل المفيدة لبناء أفكاره، والتّعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

– فهم التّعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفيّة ملائمة.

– التّعرف على وظيفة القواعد اللّغويّة (النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة) في ترتيب الجملة، وحسن استعمالها.

– استظهار جملة من القطع الشّعريّة، والتّعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثّلا دالاّ على الفهم.

– تذوق الجانب الجمالي للنّصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبيّة للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حواريّة وإخباريّة وسرديّة ووصفيّة.

ب– السّنة الخامسة: نظرا إلى أن السّنة الخامسة هي آخر سنة من التّعليم الابتدائي يجدر بالمتعلّم أن يكون قادرا على:[2]

– 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.

---

[1] – ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص13.

[2] – ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

- كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيّات والتّعليمات.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ المدرسة الابتدائيّة 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 المهارات اللّغويّة 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.

خاتمـــــــــة

خاتمـــــــة

خلصنا في نهاية هذا البحث إلى جملة من النّتائج نلخّصها في هذه النّقاط:

1- المهارة نشاط يتطلّب خصائص وشروط معيّنة تميّزه عن غيره من السّلوكيّات الأخرى الملاحظة وهي ناميّة متطوّرة، وتسعى إلى تحقيق هدف ما، أو تنفيذ مهمة معيّنة بسرعة ودقّة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجيّة من البسيطة إلى المركّبة، ومن خلال التّدريب والمران والممارسة.

2 - المهارات اللّغوي أداء لغوي صوتي يشمل (التّحدّث والقراءة)، أو غير صوتي يشمل (الاستماع والكتابة) يتميّز بالسّرعة والكفاءة، والفهم مع مراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة.

3 - 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 لتخصّص فيما بعد في النّظامين اللّفظي والخطّي.

4- 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، والمقام والوضع ...الخ).

5- يعدّ التّواصل اللّغوي نقطة التقاء بين عدة نظريّات لسانيّة، إلاّ أنّها تختلف في وجهة النّظر إليه ومن بينها النّظريّة التّداوليّة التي تركّز على الجانب الاستعمالي للّغة.

6- يتحقّق الفعل التّواصلي التّعليمي الناجح ليس استنادا إلى المعرفة ببنية اللّغة فقط، وإنّما على أساس مراعاة قواعد استعمالها.

7 - الهدف الأساسي من المقاربة التّواصليّة هو جعل اللّغة لغة حياة، من خلال توظيف المعارف اللّغويّة توظيفا واعيا، يمكّن المتعلّمين من استعمال اللّغة في مقامات تواصليّة مختلفة.

8- 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.

9 – المقاربة التّواصليّة لا تلجأ إلى مبدأ الاختيار من أجل تخفيض المدوّنة كما في البنيويّة، وإنّما لجعل هذه الأخيرة تتناسب وحاجات المتعلّم.

10– المعلّم 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.

11 – يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على تكامل المهارات اللّغويّة وعدم الفصل بينها، حيث تتكامل وتتداخل ويكمّل بعضها البعض الآخر، فهي ترتبط فيما بينها بعلاقة عضويّة قوامها التّأثير والتّأثر، فالكفاءة في مهارة من المهارات تنعكس على المهارات الأخرى، والعكس صحيح.

12 – الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصليّة بمستوياتها الأربع :(نحويّة، اجتماعيّة، خطابيّة استراتيجيّة)، 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.

13 – عملية التّواصل لا تنهض بها القدرة اللّغويّة وحدها، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقيّة، ومعرفيّة واجتماعيّة، وإدراكيّة و غيرها.

14– يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على جانبين في تعليم اللّغة، وهما الجانب اللّغوي المتمثّل في القواعد والتّراكيب، والجانب التّواصلي وهو توظيف القواعد والتّراكيب في التّواصل السّليم، وقد أسهم هذا الاتّجاه بأبعاده في توجيه طرائق التّدريس إلى الاهتمام باللّغة في مواقفها الحيّة.

15– لا يجب أن يُعلّم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

16– يمكن للأطفال أن يكتسبوا اللّغة الفصحى لغة المعرفة والتّعليم والكتاب قبل دخول المدرسة عن طريق سماعها إلى جانب عاميتهم التي يتواصلون بها مع محيطهم.

17– 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 ببعضهما 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.

18 – عدم اقتناع المعلّم بأهميّة الاستماع، أو عدم اهتمامه بآدابه، أو الجهل بأساليب تدريسه، أو عدم درايته بمهاراته وجهله بأساليب تنميّتها تعدّ من أهمّ معوقات عمليّة الاستماع.

19 – الاستماع نوع من أنواع القراءة، فإن كانت القراءة الصّامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهريّة قراءة بالعين واللّسان، فإنّ الاستماع قراءة بالأذن.

20– الاستماع والتّحدّث في المرحلة الابتدائيّة مهارتان أساسيّتان تسودان غالبيّة الأنشطة المدرسيّة؛ لذا ينبغي أن ينظر لهما واضعو المناهج المدرسيّة كخبرتين هامّتين في حياة الطّفل.

21– التّواصل اللّفظي أبلغ للتّعبير عمّا في النّفس باعتماده على النّبر والتّنغيم، وتوسّله اللّغة المصاحبة من حركات اليدين وتقطيب الحاجبين...

22– الفهم من أسمى أهداف القراءة، وعامل أساسي في السّيطرة على مهارات اللّغة، فبدونه تصبح المهارة آليّة لا تساعد المتعلّم على مواجهة المواقف اللّغويّة الجديدة.

23– القدرة على اكتشاف الأخطاء النّحويّة في القراءة تدل على فهم المقروء.

24 – القدرة على التّواصل بكلّ أنواعه هي الغاية الأساسيّة من تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة.

25 – 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.

26– المهارات اللّغويّة لا يمكن أن تنمو دون تعلّم مقصود وبرامج مخطّطة، ولا يمكن أن تترك للصّدفة أو التّعليم غير المباشر.

27– الممارسة والتّكرار لازمة لاكتساب العربيّة الفصحى وتنميّة مهاراتها.

28– الممارسة والتّكرار يتطلّبان توفّر المناخ اللّغوي الفصيح، كما يتطلّبان استخدام تلك المعلومات اللّغويّة في ميادين الحياة كلّها.

29– لابد من استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة من طرف المعلّم ليكون نموذجا لتلاميذه.

30– التّشجيع والإثابة الفوريّة تؤدّي إلى النّجاح، وإلى تعزيز التّعلم، وإلى تحسّن ملموس في أداء المهارة.

31- التّركيز على التّدريبات والنّصوص الوظيفيّة المستمدة من واقع المتعلّم تؤدي إلى اكتساب مهارات التّواصل اللّغوي.

32- التّمرين اللّغوي يعتبر الوسيلة الجوهريّة في ترقيّة امتلاك العادات اللّغويّة لدى المتعلّم؛ ممّا يمكّنه من ممارسة اللّغة، وأدائها في كلّ الظروف المحيطة بالعمليّة التّعليميّة.

33- 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.

34- امتلاك معلّم اللغة لنظامها اللّساني، ومختلف قضاياها يساعده في عمليّة عرض المادة التّعليميّة.

35- يحتاج تحقيق الأهداف المرسومة للّتعليميّة وتنفيذ برامجها إلى المعلّم المكوّن تكوينا صحيحا؛ ممّا يكفل له أداء مهنته بكفاءة واقتدار.

36- تعدّ المرحلة الابتدائيّة من أهم المراحل التّعليميّة لاكتساب المهارات اللّغويّة وتنميّتها.

37- تعليم اللّغة العربيّة منذ بداية المرحلة الابتدائيّة يهدف إلى تمكين التّلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة، والتّدرّج في تنميتها على امتداد المستويات الدراسيّة، إلى أن يصل في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة وهذا ما يساعده على أن يواصل دراسته في المراحل التّاليّة.

38- المعرفة التي يتلقاها المتعلّم في درس من الدّروس يجب أن تكون محدودة جدا، فلابدّ من مراعاة الطّاقة الاستيعابيّة لدى المتعلّم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي.

39- هناك ضعف واضح وجلي في مخرجات التّعليم في المجال اللّغوي، وقد يرجع السّبب في ذلك إلى غياب الممارسة الحقيقيّة لمهارات اللّغة العربية في المؤسسات التّربويّة، وغياب توظيفها التّوظيف الأمثل من خلال الأنشطة اللّغويّة.

40- عوامل تنميّة المهارات اللّغويّة غير متوفرة بالقدر الكافي، ممّا يؤدّي إلى نقص المهارات لدى المتعلّم ومجمل أسباب ذلك : مناخ لغوي غير فصيح، واكتظاظ الأقسام، وعدم توفّر الوسائل المحفّزة للتّعليم.

41- لم تحظ الفصحى بمكانة أولى في الاستعمال، حيث 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 الّدراسة، ليكرّره باللّسان استذكارا وعلى الورق تحريرا، فلغة التّعامل اليومي في الجزائر تختلف تماما عن لغة المدرسة، ولغة الثّقافة بصفة عامّة.

42- 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.

43- أنشطة التّعبير الشّفوي والقراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة تخصّص لها حصص موحّدة، يتمّ الانتقال فيها من نشاط إلى آخر بشكل ضمني دون أن يشعر المتعلّم بالتّحول، أو وجود حواجز بين هذه النّشاطات، وهذا ما دعت إليه المقاربة النّصيّة.

44- قواعد اللّغة تزود 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 الأساسيّة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللّسان.

45 - مستوى المهارات اللّغويّة يختلف باختلاف الصّف الدّراسي الذي توجد فيه.

46- 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.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

***- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

1- المصادر والمراجع العربية :

أ - الكتب:

1- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ط1، ج2، 1989.

2- إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1990.

3- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر ط2، 2007.

4- ـــــــــــ: مباحث في اللّسانيات، مبحث صوتي، تركيبي، ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط1، 1994.

5- أحمد حسين اللّقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.

6- أحمد فؤاد عليان: المهارات اللّغويّة، ماهيتها وطرائق تنميّتها، دار المسلم، الرّياض، ط2، 2000.

7- أحمد ماهر: كيف ترفع مهاراتك الإداريّة في الاتّصال، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 2003.

8- أحمد المتوكّل: المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرّباط المغرب، ط1، 2006.

9- ـــــــــــ: الوظيفيّة بين الكلّيّة والنّمطيّة، دار الأمان للنّشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب ط2003.

10- أحمد مختار عمر: أنا واللّغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

11- إدريس بلمليح: القراءة التّفاعليّة، دراسة لنصوص شعريّة حديثة، دار توبقال، المغرب ط1، 2000.

12- أنطوان صيّاح: تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، بيروت، لبنان، ج2، 2008.

13- بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.

14- بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة، مخبر اللّسانيّات واللّغة العربيّة، دار المعارف، عنابة، 2009م.

15- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت،1987.

16-توني بوزان: الاستخدام الأقصى لطاقات الدّماغ العقلي، تر: الهام الخوري، دار الحصاد للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، ط2، 2002.

17- جميلة بية: دور التّمدرس في نمو نظريّة الذّهن عند الطّفل، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، (د.ط)، 2009.

18- جودت سعادة: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، 2001.

19- جيهان أحمد رشتي: الأسس العلميّة لنظريّات الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1978.

20- حاتم حسين البصيص: تنميّة مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، (د.ط)، 2011.

21- حبيب راكان وآخرون: مهارات وسائل الاتّصال، دار جدّة للنشر، جدّة، 2004.

22- حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللّغة العربيّة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرّشد الرّياض، ط4، 2004.

23- حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق،الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة،ط4،2000.

24- ــــــــــــ: القراءة، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1984.

25- حسن شحاتة، وزينب النّجار، وحامد عمار: معجم المصطلحات التّربويّة والنفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.

26- حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه، ومجالات تطبيقه، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة ط7، 2002.

27- حلمي خليل: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، (د.ط)، 2000.

28- ــــــــــــ: مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د.ط)، 1999.

29- خليفة بوجادي: في اللّسانيّات التّداوليّة، مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة العلمة، الجزائر، ط1، 2009.

30- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر:عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994 .

31- ديان لارسن- فريمان: أساليب ومبادئ تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض، 1995.

32- راتب عاشور ومحمد المقدادي: المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 2005.

33- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامّة لمناهج تعلّم اللّغة العربيّة، إعدادها وتطوريها، تقويمها دار الفكر العربي القاهرة، 1998.

34- ـــــــــــــ: المهارات اللّغويّة، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ط1 2004.

35- ـــــــــــــ: مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

36- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السّيد مناع: تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريّات وتجارب، القاهرة دار الفكر العربي، ط2، 2001.

37- روبرت دي بوغراند: النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1 1998.

38- رومان جاكبسون، قضايا الشّعرية، تر/محمد الوليد، ومباركة رضوان، توبقال للنّشر، ط1، الدّار البيضاء، المغرب، 1988.

39- زكريا الشّربيني : المشكلات النّفسية عند الطّفل، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1994.

40- زين الكامل الخويسكي: المهارات اللّغويّة، الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعّية، الأزاريطة، مصر، 2008.

41- سامي ذبيان: مدخل نظري وعملي إلى الصّحافة اليوميّة والإعلام، الموضوع والتّقنية والتّنفيذ، دار الميسرة، لبنان، ط1، 1979.

42- سامي عيّاد حنّا، وحسين النّاصر: كيف أعلّم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنّشر، البحرين 1993.

43- ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

44- سعد بن بركي حمدي المسعودي: مهارات الاتّصال، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ط1، 2007.

45- سعد الرّشيدي، وسمير صلاح: التّدريس العام وتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنّشر، الكويت 1999.

46- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.

47- سلامة آدم، وتوفيق حدّاد: علم النّفس الطّفل، الجزائر، ط1، 1973.

48- سلطان فياض الخزاعلة: الاستراتيجيات التّربوية ومهارات الاتّصال، دار صنعاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط1، 2011.

49- سلمان خلف الله: المرشد في التّدريس، جهينة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

50- سهيل محمد سلامة: علم نفس اللّغة، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

51- السّيد محمد أبو هاشم: سيكولوجيّة المهارات، مكتبة زهراء الشّرق للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2002.

52- صالح الشّماع: االّغة عند الطّفل، دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1956.

53- الطّاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليليّة لنظريّة رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2007.

54- طه علي حسين الدّليمي: تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، 2009.

55- طه علي حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي: اللّغة العربيّة، منهاجها وطرائق تدريسها دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

56- عبد الجليل مرتاض: الظّاهر والمختفي، طروحات في الإبداع و التّلقي، ديوان المطبوعات الجامعيّة 2005.

57- ــــــــــــــ: اللّغة والتّواصل، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2000.

58- عبد الرّحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، المؤسسّة الوطنيّة للفنون المطبعيّة وحدة الرّغاية، الجزائر، ج1، 2007.

59- عبد الرّحمان ابن خلدون: المقدّمة، دار الفكر للنّشر، لبنان، 2007.

60- عبد الرّحمان عدس، يوسف القطامي: علم النّفس التّربوي بين النّظرية والتّطبيق، القاهرة، دار الفكر 2003.

61- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: النّظريات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم العربيّة، مطابع التّقنية، الرّياض 1999.

62- عبد العزيز عبد الستار التركتساني: مهارات الاتّصال، دار المفردات، الرّياض، 2007.

63- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: تقنيات الاتّصال التّعليمي من القرآن والسّنة، دار غريب للطّباعة والنّشر القاهرة، د ط، 2002.

64- عبد العليم فاتح إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1962.

65- عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربيّة بين النّظرية والممارسة ، المرحلة الأساسيّة الدّنيا، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

66- عثمان ابن جني: الخصائص، ج1، تح: محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة ج1،1952 .

67- ـــــــــــــ: تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، 2002.

68- عبد الفتاح محمد دويدار: سيكولوجيّة السّلوك الإنساني، الاتّصال الجمعي والعلاقات العامّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، بيروت، 1995.

69- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، شر/ تح: محمد التّنجي، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط3 1999.

70- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتّبيين، تحقيق حسن السّندوسي، دار المعارف، تونس، ج1 1990.

71- علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984.

72- ـــــــــــــ: مهارات الاستماع وأثرها على التّعبير التّحريري لتلاميذ الصّف الأول من المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مج5، الجزء24، 1990.

73- علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان، 2010.

74-علي سعد جاب الله: تنميّة المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتـــراك للنشـــر والتّوزيـــع، ط1 القاهرة، مصر، 2007.

75- علي محمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق ، دار المسيرة للنّشـــر والتّوزيـــع عمان، الأردن، ط1، 2008.

76- عمر أوكان: اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2000.

77- فتحي يونس: استراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القـــاهرة 2000.

78- فتحي يونس وآخرون: تعليم اللّغة العربيّة، أسسه وإجراءاته، سعد سمك للطّباعـــة، القـــاهرة، ج1 1996.

79- فتحي يونس، ومحمود كامل الناقة، وأحمد حسن: طرق تعليم اللّغة العربيّة، وزارة التّربية والتّعلـــيم مصر، 1986.

80- فتحي يونس، محمود كامل الناقة، علي مدكور: أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة والّتربيّة الدّينيّـــة، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1980.

81- فخر الدين قباوة: المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999.

82- فراس السليتي: فنون اللّغة، المفهوم، الأهمّية، المقدّمات، البرامج التّعليميّة، جدارا للكتاب العالمي، ط1 عمان، الأردن، 2008.

83- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم (ابن منظور): لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت.

84- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، الأردن، دار اليازوري العلميّـــة للنشر والتّوزيع، دط، دت.

85-الفيروز أبادي، مجد الدّين محمد يعقوب: القاموس المحيط، تحقيق مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1998.

86- كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجيا الطّفولة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

87- ـــــــــــــــــ: مشكلات الطّفل النّفسيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

88- محسن علي عطية: مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمـــان، الأردن ط1، 2008.

89- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمّادي: التّدريس في اللّغة العربية، دار المريخ، الرّياض، ط1، 1984.

90- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت74هـ) :مختار الصّحاح، تح: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ج، 1995.

91- محمد خطاب: لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام النّص، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان 1991.

92- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدرس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة 1998.

93- ــــــــــــ: عمليّات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2003.

94- محمد الرغيني: محاضرات في السّيميولوجيا، الدّار البيضاء، المغرب، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط**1** **1987**.

95- محمد زقّوت: المرشد في تدريس اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، ط2، 1999.

96- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال التّربوي، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011.

97- محمد صالح الشّنطيّ: المهارات اللّغوية، مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، حائل، السّعودية، ط5، 2003.

98- محمد صلاح الدّين محاور: تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، أسسه وتطبيقاته، دار القلم الكويت، ط4، 1984.

99- ــــــــــــ: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، أسسه وتطبيقاته التّربويّة، دار الفكر العربي القاهرة، 2000.

100- محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، 1997.

101- محمد مقداد: علم نفس الاتّصال، شركة باثنيت، باتنة، الجزائر، ط1، 2004.

102- محمد يسرى دعبس: الاتّصال والسّلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتّصال، مركز البيطاش للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، 1999.

103- محمود أحمد السّيد: تعليم اللّغة بين الواقع والطموح، دار طلاس، دمشق، ط1، 1998.

104- ــــــــــــــ: في طرائق تعليم اللّغة العربية، مطبعة كليّة التّربيّة، جامعة دمشق، ط1، 1985.

105- محمود عبد الحليم مسنّي: التّعليم الأساسي وإبداع التّلاميذ، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندرية مصر، سبتمبر 1993.

106- محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، د ط، 1983.

107- محمود عودة: أساليب الاتّصال والتّغيير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعيّة، بدون مدينة، ط 1998.

108- محمد كريم الكواز: البلاغة والنّقد، الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006.

109- مصطفى حجازي: الاتّصال الفعّال في العلاقات الإنسانيّة والإدارة، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2، 1997.

110- مصطفى عبد السّميع محمد، وآخرون: الاتّصال والوسائل التّعليميّة، مركز الكتاب للنّشر،مصر 2003.

111- مصطفى عليان، ومحّمد على الدّبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التّعليم، دار الصّفاء، عمان 1999.

112- منال طلعت منصور: مدخل إلى علم الاتّصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر 2002.

113- ميشال زكريا: الألسنيّة، علم اللّغة الحديث، المبادئ والإعلام، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1980.

114- ميشال زكريا: بحوث ألسنيّة عربيّة، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان (د ط) 1992.

115- ــــــــــــــ: مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعّية للنشر والتّوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985.

116- ميلود حبيبي: الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، المركز الثّقافي العربي، المغرب، ط1، 1993.

117- نايف خرما، وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسة عالم المعرفة، الكويت 1988.

118- نرجس حمدي وآخرون: تكنولوجيا التّربيّة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ط1 1992.

119- نواري سعودي أبو زيد: الدّليل النّظري في علم الدّلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط 2007.

120- الهاشمي عبد الرحمان، والعزّاوي فائزة: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2005.

121- أبو هلال العسكري: كتاب الصّناعتين، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط2، 1989.

122- وليد جابر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 1991.

ب – الوثائق التربوية :

1- بوبكر خيشان، وآخرون :كتاب التّلميذ في مادة اللّغة العربيّة للسنة الأولى ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسي، منشورات الشّهاب، الجزائر، ط2، 2008.

2- ــــــــــــــ: كرّاس الكتابة والتّمارين للسّنة الأولى ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، ط2، دت.

3- سيدي محمد، دباغ بوعياد، حفيظة تازروتي: كتابي في اللغة العربية، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2012/2011.

4- شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة:كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2013/2012.

5- ــــــــــــــ: كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة وزارة التّربية الوطنيّة، 2013/2012.

6- شريفة غطاس، عائشة بوسلامة: كراس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2012/2011.

7- مفتاح بن عروس، الطّاهر لوصيف، عائشة بوسلامة: كتاب القراءة للسّنة الثّالثة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التّربية الوطنيّة، 2013/2012.
8- دليل المعلّم للسّنة الأولى ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان 2012.
9- دليل المعلّم للسّنة الثّالثة ابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي ، وزارة التّربية الوطنية ، جوان 2012.
10- دليل المعلم للسّنة الثّانيّة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان 2012.
11- علوم اللّغة العربيّة وآدابها، الدّيوان الوطني والتّكوين عن بعد، السّنة الثّانيّة، الإرسال الأول، وزارة التربيّة الوطنيّة، 2006.
12- مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011.
13- مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2008.
14- مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان2011.
15- مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة،وزارة التّربية الوطنيّة، 2006.
16- الوثائق المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان، 2011.
17- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثانيّة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2006.

ت – الرّسائل الجامعيّة:

1- 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.
2- صالح بوترعة: آليات التّواصل عند ابن عربي، (رسالة ماجستير)، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009.
3- الطّاهر لوصيف: منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، (رسالة ماجستير)، إشراف خوله طالب الإبراهيمي جامعة الجزائر، 1986.
4- الطّيب شيباني: استراتيجية التّواصل في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداوليّة)، (رسالة ماجستير) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011.

5– 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- جمعة سيد يوسف: (سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع145 1990.

2- جون جوزيف: (اللّغة والهويّة)، ترجمة عبد النّور خراقي، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والأدب، عدد 342، أغسطس 2007.

3- طلعت منصور: (سيكولوجيّة الاتّصال)، عالم الفكر، المجلد 11، العدد02، سمتمبر1980.

4- عبد الجليل مرتاض: (اللّغة العربية والاتّصال)، مجلة المجلس الأعلى للّغة العربيّة ، أعمال الموسم الثّقافي الجزائر، 2000.

5- عبد الرحمان حاج صالح: (أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة)، مجلّة اللّسانيّات الجزائر، العدد 4، 1974.

6- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربيّة، سلسة علوم التّربيّة، عدد9-10، دار الخطّابي للطّباعة النّشر، 1994.

7- غزال مختارية: (مصطلح الاتّصال والتّواصل)، مجلة اللّغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد2 أفريل2006.

8- 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.

9- 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.

10- ليلى سهيل: (المهارات اللّغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة)، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد29 جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، فيفري 2013.

11- محمد لطفي، محمد جاد: (برنامج مقترح لتنميّة مهارات التّعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصّف الأول الإعدادي)، مجلة العلوم التّربويّة، معهد الدراسات التّربوية، جامعة القاهرة، العدد 2 أفريل 2005.

12- محمد نادر سراج: (التّواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنّظر الرّاهن)، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان81 /82، 1990.

13- مسعود صحراوي: (أدوات تداوليّة في فهم النّص عند الأصوليين، التّداوليّة توظيف وتطبيق) مداخلة في ملتقى علم النّص، الجزائر، 2006.

14- 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.

15- هنية مايدي: (تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي)، مجلة الآداب واللّغات ، جامعة عمار الثّليجي الأغواط، الجزائر، العدد07، فيفري 2011.

2 – المراجع باللّغة الأجنبيّة

1-André Martinet, Eléments de linguistique générale: Armand Colin,1960 , p9.

2- A. Rey et j.Rey, Debove, le petit Robert, Edition le Robert, 1987 .

3 - Baylon Christian, Xavier Mignot : La communication, Nathan,Paris
1999.

4- Berad ,E: L'approche communicative, théorie et pratiques, paris, CLE International, 1991.

5-Denis Girard: Linguistique appliquée et didactique des langues Armand colin, paris,1972 .

6-D.Hymes :vers la compétence de communication ,Traduction de Mugler (F),Marshude les édition Didier, Paris,1991.

7-- Hariss,T.L: A dictionary of Reading and Related Terms International Reading , New Delvare, 1982.

8- Johnson,k and Marrow, k : Communication in the class room, London avford university press,1981.

9- M.L.Moureau et ET.M. Richelle: lacquisition du langage, 5eme édition, pierre, Margada éditeur, Bruxelle,1997.

10- N.J.Smelser; P.B.Baltes: International Encyclopaedia of social a Behavioural sciences,Elsevier Ltd, 2004.

11- Paul fouliquiè :Dictionnaires de la langue pedagojique, puff Paris,1991.

12-R. Galisson: D'hier a aujourd'hui , la didactique des langues étrangères , édition clé internationale, paris,1980.

13-R. Jakobson: Essais de linguistique générale, édition de minuit, Coll Points, paris,1963.

14- Sophie Moirand: Enseigner a communiquer en langues étrangères :coll.(f),Hachette, Paris, 1982.

15- 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 .

16- Véronique Traverso: Lanalyse des conversations ,Nathan paris,1999.

ملاحـــــق

الملحق رقم 1: المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الأولى ابتدائي

جدول المحتويات

المراحل	المجال	الوحدات	عناوين الوحدات	الصفحة	نوعية النصوص	التراكيب	القراءة
المرحلة الأولى	العائلة	01	رضا يقدم نفسه	8	إخباري	الجملة الاسمية	كلمات دالة على أفراد الأسرة
		02	عائلة رضا	13	حواري	الجملة الاسمية	كلمات دالة على أفراد العائلة
		03	منزل رضا	18	حواري	الجملة الفعلية	كلمات دالة على مرافق البيت
		04	حول المائدة	23	أمري + محفوظة	جملة + ظرف مكان	كلمات دالة على الفضاء الزماني و المكاني
المرحلة الثانية	المدرسة	01	رضا في المدرسة	30	وصفي	الجملة المثبتة	حرف الميم
		02	أدواتي المدرسية	35	إخباري	الجملة المنفية	حرف الباء
		03	في ساحة المدرسة	40	سردي	صيغ التشبيه	حرف الدال
		04	رضا يراجع دروسه	45	حواري + محفوظة	صفات دالة على الجد	حرف التاء
	الرياضة و التسلية	01	ركوب الدراجة	52	سردي	صفات و أضدادها	حرفا : الراء و الضاد
		02	في البادية	57	سردي	التذكير و التأنيث	حرفا : العين و الهاء
		03	رضا في الملعب	62	سردي	التعجب	حرفا : السين و الزاي
		04	في حديقة الحيوانات	67	وصفي	الإفراد و التثنية و الجمع	حرفا : الطاء و اللام
		05	في المزرعة	72	سردي + محفوظة	الاستفهام	حرفا : النون و الجيم
	الحي	01	رضا في السوق	79	سردي	لام التعليل - لأنّ	حرفا : الشين و الصاد
		02	في التجر الكبير	84	وصفي	أسماء الاشارة	حرفا : الهمزة و الحاء
		03	رضا في مكتب البريد	89	حواري	حروف الجر	حرفا : الفاء و الكاف
		04	رضا في دار البلدية	94	وصف + محفوظة	العطف	حرفا : القاف و الواو
	المحافظة على المحيط	01	تنظيف الحي	101	سردي	الذي - التي	حرفا : الغين و الخاء
		02	رضا لن يبذر الكهرباء	106	حواري	التنبيه	حرفا : الثاء و الذال
		03	باسمينة سلمى	111	سردي	الضمائر المنفصلة	حرفا : الياء و الظاء
		04	في الغابة	116	حواري + محفوظة	الضمائر المتصلة	ال القمرية - مراجعة : ب ، ت ، ث ، ي
	التضامن و المواطنة	01	زكريا المتسامح	123	سردي	الرغبة ، الغاية	ال الشمسية - مراجعة : ه ، ة ، د ، ذ
		02	رضا يفوز	128	سردي	الاحتمال	التنوين - مراجعة : ط ، ت
		03	نزين القسم	133	وصفي	التحقيق بـ : قد	الشد - مراجعة : ض ، ظ ، د ، ذ
		04	سلمى تساعد المحتاجين	138	حواري	أسماء الأفعال	همزة الوصل - مراجعة : س ، ش ، ص ، ر ، ز
		05	رضا يحب وطنه	143	حواري + محفوظة	الترحيب و الاستحسان	المد - مراجعة : ع ، غ
	المواصلات و الاتصال	01	في محطة القطار	150	سردي	النهي بـ : لا	هاء التنبيه مع اسماء الاشارة - مراجعة : ج ح خ
		02	في نادي الانترنيت	155	حواري	التحذير	حذف الألف من أسماء الاشارة - مراجعة : ك ل م
	الأعياد و العطلات	01	صباح العيد	162	حواري	صيغة التفضيل	التقاء الساكنين - مراجعة : ف ، ق
		02	حفل اخر السنة	167	سردي + محفوظة	الملكية	الألف المقصورة - مراجعة : الهمزة و الواو

4

تابع الملحق رقم 1 : المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الأولى ابتدائي.

الكتابة	التواصلات الكتابية	المطالعة	المحفوظات	التقييم	المشاريع
تلوين مستطيلات رسم خطوط متنوعة رسم خطوط متنوعة رسم أشكال هندسية	يعيّن أفراد عائلته		أبي و أمّي	- التعرف على معجم العائلة. - ترتيب أفراد العائلة من الكبر إلى الصغر. - ترتيب جملة مشوشة تتضمّن معجم العائلة.	التعريف بالعائلة
الميم الباء الدال التاء	ينجز قائمة أدواته لمطلبها		مدرستي	- التعرف على معجم مجال المدرسة. - ذكر أسماء فيها «لا» و أخرى لا توجد فيها. - تكوين كلمات تبدأ بـ : «ب» أو «د» أو «ت» تتضمن حروفا سبق التعرف عليها.	التعريف بمدرسة
الراء و الضاد الياء و الهاء السين و الزاي الطاء و اللام النون ، الجيم	ينجز بطاقة فنية عن الحيوانات ليعرف بها		هيّا نلعب	- التعرف على المعجم المتعلق بالرياضة و التسلية. إجراء حوار بين شخصين باستعمال أسلوبي الاستفهام و التعجب. - تكوين جمل من حروف المشروع، و قراءتها.	التعريف بأصناف الحيوانات
الشين و الصاد الهمزة و الحاء الفاء و الكاف القاف و الواو	يكتب لافتات المتاجر في الحي		شرطي المرور	- التعرف على معجم مجال الحيّ. - ذكر بعض ما يوجد في الحيّ و ذكر سبب ذهاب رضا إلى مكتب البريد. - قراءة كلمات تتضمن حروف المعجم.	إنجاز مشف بداري و تقمص دوره
الغين و الحاء التاء و الذال الباء، الطاء حروف المراجعة	يكتب بيانات نبتة	العصفور المهاجر	الماء	- ذكر كلمات تشتمل على حروف المشروع بقراءة نص قصير. - توظيف الضمائر المنفصلة في التعبير. - قراءة «ال» القمرية مع الكلمات المناسبة.	إخبار عن نوعية
حروف المراجعة حروف المراجعة حروف المراجعة حروف المراجعة حروف المراجعة	يكتب إعلانا للتضامن	ضعف السنبلة	قصة «القطع الأول»	- استخراج حروف المشروع من نص قصير. - إكمال النّص لاستهداف لفظتي : «هيّ»، «شكرا». - استخراج كلمة تتضمن آلية القراءة «ال الشمسيّة» و «الشدّة».	القيام بدور مقدّم نشرة الأحوال الجوية
حروف المراجعة حروف المراجعة	يرد على رسالة	من أنا ؟	القطار	- قراءة نص البطاقة البريدية لاستهداف «لا» النافية. - استعمال التنبيه و الأسماء الموصولة. - تكوين كلمات من حروف المشروع.	كتابة رسالة
حروف المراجعة حروف المراجعة	يكتب بطاقة تهنئة	أفرح بلادي	وداعا مدرستي	- قراءة النص و ذكر الكلمات المشتملة على الألف المقصورة. - ذكر الكلمات المشتملة على «ف» و «ق». - استعمال كلمات في جمل. - تكوين كلمات من حروف.	إنجاز بطاقة دعوة

الملحق 2: وحدة تعلّميّة يتمّ تناولها خلال أسبوع دراسي (مستوى الأولى ابتدائي).

تَنْظيفُ الحَيّ

أُشاهِدُ و أَستَمِع

الْتَقَى رِضا مَعَ أَصْدِقاءِ الحَيِّ وَ اقْتَرَحَ عَلَيْهِمْ فِكْرَةَ تَنْظيفِه، بَعْدَمَا شاهَدَ بَعضَ الأَوْساخِ الَّتي بَدَأَتْ تتجَمَّعُ فيه.

رَحَّبَ الأَصدِقاءُ بِالاقْتِراحِ وانْقَسَموا إلى أَفْواج: فَوجُ رِضَا هُوَ الَّذي يُوَزِّعُ أدواتِ التَّنظيف، من مَكانِسَ و مِجْرفاتٍ وَ أَكياسٍ بَلاسْتيكِيّة. و فَوجٌ يَقومُ بِجَمْعِ الأَوساخِ وَ رَمْيِها في الْمَزابِلِ الخَاصّة. وَ فَوجٌ آخَرُ يَقُومُ بِغَرسِ الأَشْجارِ وَ الأَزْهار.

تابع الملحق رقم 2 : وحدة تعلّميّة يتمّ تناولها خلال أسبوع دراسي (مستوى الأولى ابتدائي).

أَكْتَشِف

فَوْجٌ يَرْمِي الأَوْساخ

فَوْجٌ	يَرْمِي	الأَوْساخ

الأَوْساخ

خ

غَرَسَ الأَطْفالُ الأَشْجار

غَرَسَ	الأَطْفالُ	الأَشْجار

غَرَسَ

غَ

■ أَقْرَأ

خَ	خُ	خِ
خي	خا	خو
خًا	خٌ	خٍ
يخْ		

غَ	غُ	غِ
غا	غو	غي
غًا	غٍ	غٌ
يغْ		

■ أُثَبِّت

الأَوْساخُ - يَخْرُجُ - آخَرُ - غَرَسَ - يَغْسِلُ - فارِغٌ

خَرَجَ رِضا و أَصْدِقاؤُهُ يَجْمَعُون الأَوْساخَ و يَغْرِسونَ الأَشْجارَ و الأَزْهار.

تابع الملحق رقم 2: وحدة تعلّميّة يتم تناولها خلال أسبوع دراسي (مستوى الأولى ابتدائي).

أَسْتَعْمِلُ و أَقْرَأُ

■ أُمَيِّـز

• أَقْرَأُ الكَلِماتِ الآتِيةَ ثم أُصَنِّفُها حَسَبَ الحَرْفِ المُشْتَرَك.

خِزانة – غِرْبال – خَروف – غابَة – خَال – مَغْرِب

• أَقْرَأُ الكَلِماتِ بِالاسْتِعانةِ بِأَحَدِ الْحُروفِ النّاقِصة.

خـ – ـخـ – ـخ – غـ – ـغـ – ـغ

راو . – نَفَـ . – ـدَمَ – يَـ . سِلُ – . ـرِقَ – يـ . رُجَ

■ أَقْرَأُ جَيِّدًا

• أَذْكُرُ الْحَرْفَ النّاقِصَ مِنْ كُلِّ كَلِمةٍ ثُمَّ أَقْرَأ.

أُ. ـت – . وْخ – . ـزال – . ـلاف – نَـ . ـلَة – . ـزانَة

■ أُرَتِّب

• أُرَكِّبُ مِنَ الحُروفِ الآتِيةِ كَلِماتٍ وِ أَقْرَأ.

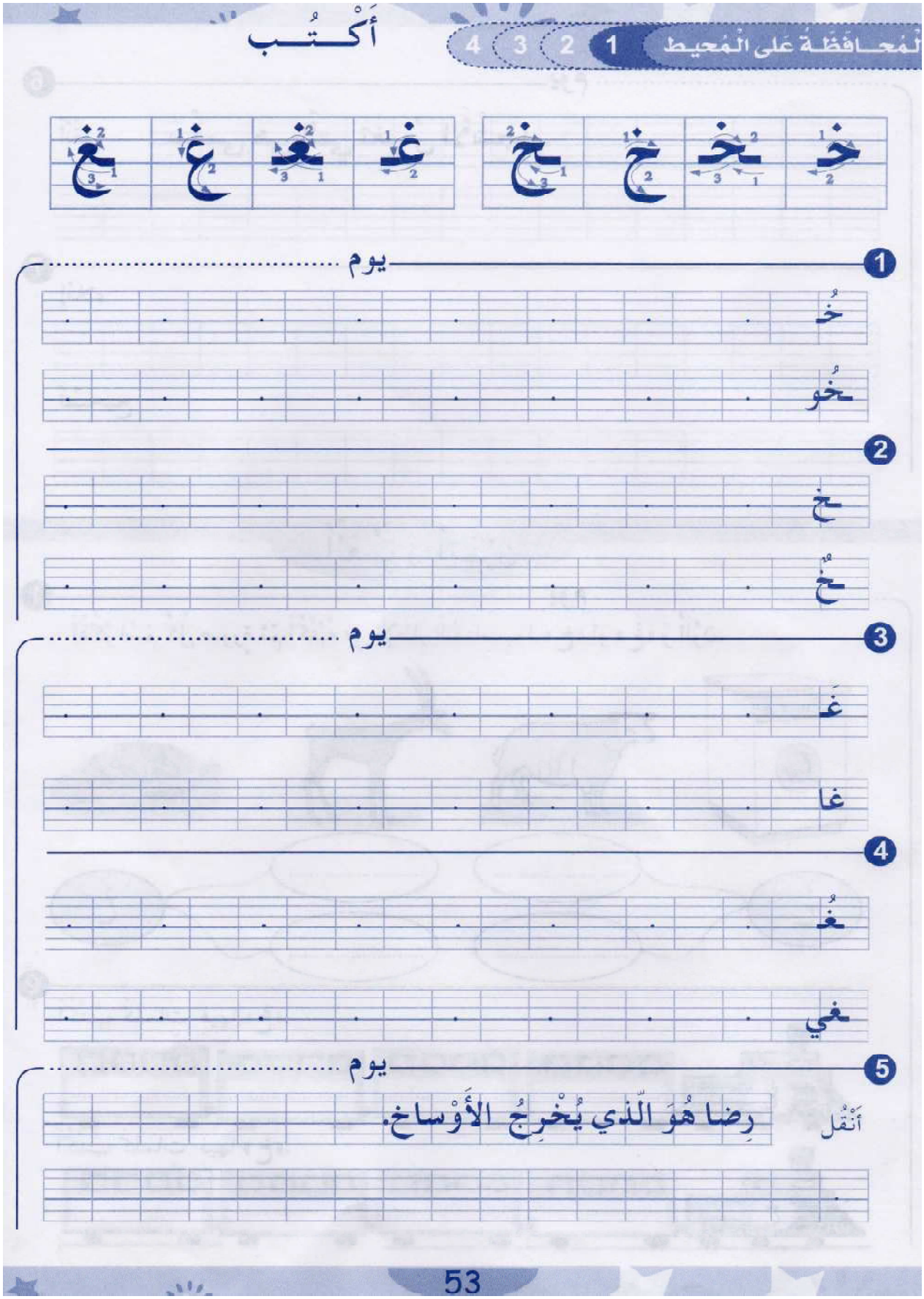
غ – س – ل – و – س – خ – غ – ر – س

• أُرَتِّبُ الكَلِماتِ الآتِيةَ و أَقْرَأ.

الأَبُ – رِضا – في غرسِ
ساعَدَ – الأَشْجار

تابع الملحق رقم 2 : وحدة تعلّميّة يتمّ تناولها خلال أسبوع دراسي (مستوى الأولى ابتدائي).

الملحق رقم 3: التّمارين المخصّصة للوحدة التّعلميّة (تنظيف الحي).



6 يوم .....

أَنْقُل سَلْمى هي الّتي تَغْرِسُ الأَشْجار.

.

7

إِمْلاء

تَصْحيح

أَلْعَبُ وَ أَتَمَرَّن

1 يوم .....

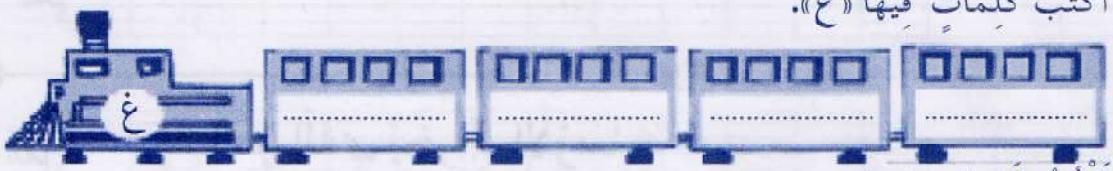
أَذْكُرُ اسْمَ كُلِّ صورةٍ ثمّ أَكْتُبُهُ في الإِطارِ المُناسِبِ لـ «خ» أو «غ» وَ أُلَوِّن.

غ ....

خ ....

2

أَكْتُبُ كَلِماتٍ فِيها «غ».



أَكْتُبُ كَلِماتٍ فِيها «خ».

54

أُدْمِجُ مُكْتَسَباتي

يوم .....

1 أَتَأَمَّلُ وَ أُعَبِّر.

2 أَقْرَأ

التِّلْميذُ المُهَذَّبُ يُحِبُّ مَدْرَسَتَه، و يُحافِظُ على نَظافَتِها، و يَتَعاوَنُ مع زُمَلائِهِ على غَرْسِ الأَشْجار.

3 أَكْتُبُ الكَلِماتِ في الخانةِ المُناسِبة.

خالِدٌ – مَغْرِبٌ – مَشْغولٌ

أُخْتٌ – غابَةٌ – خالَةٌ

غ	خ
.....	.....
.....	.....
.....	.....

4 إِمْلاء

تَصْحيح

55

أُدْمِجُ مُكْتَسباتي

1 يوم .....

أَتَأَمَّلُ وَ أُعَبِّر.

أَقْرأ

الجَدُّ يُحِبُّ الأَشْجارَ وَ يَعْتَني بِها.

2

أَصِفُ ماذا أَرى، و ماذا أُفَضِّل.

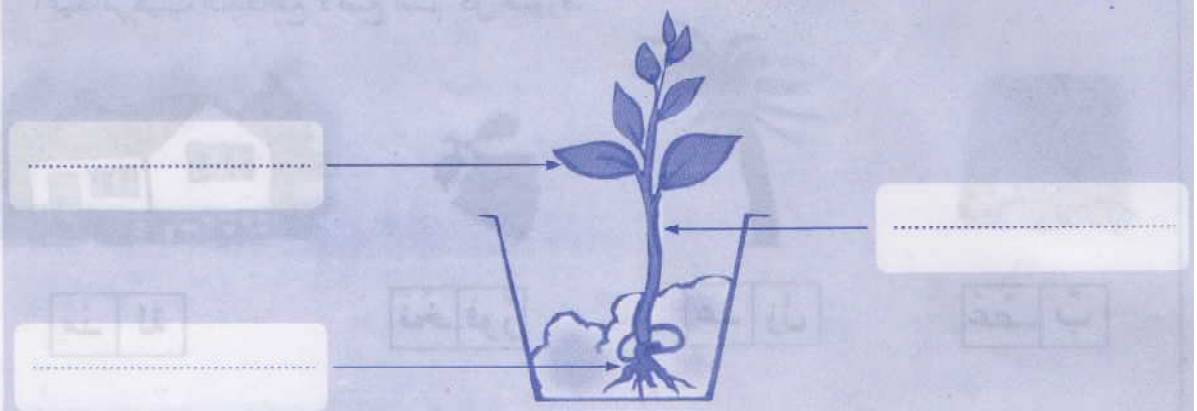
أَرى في الصّورةِ الأولى .....

أَرى في الصّورةِ الثّانية .....

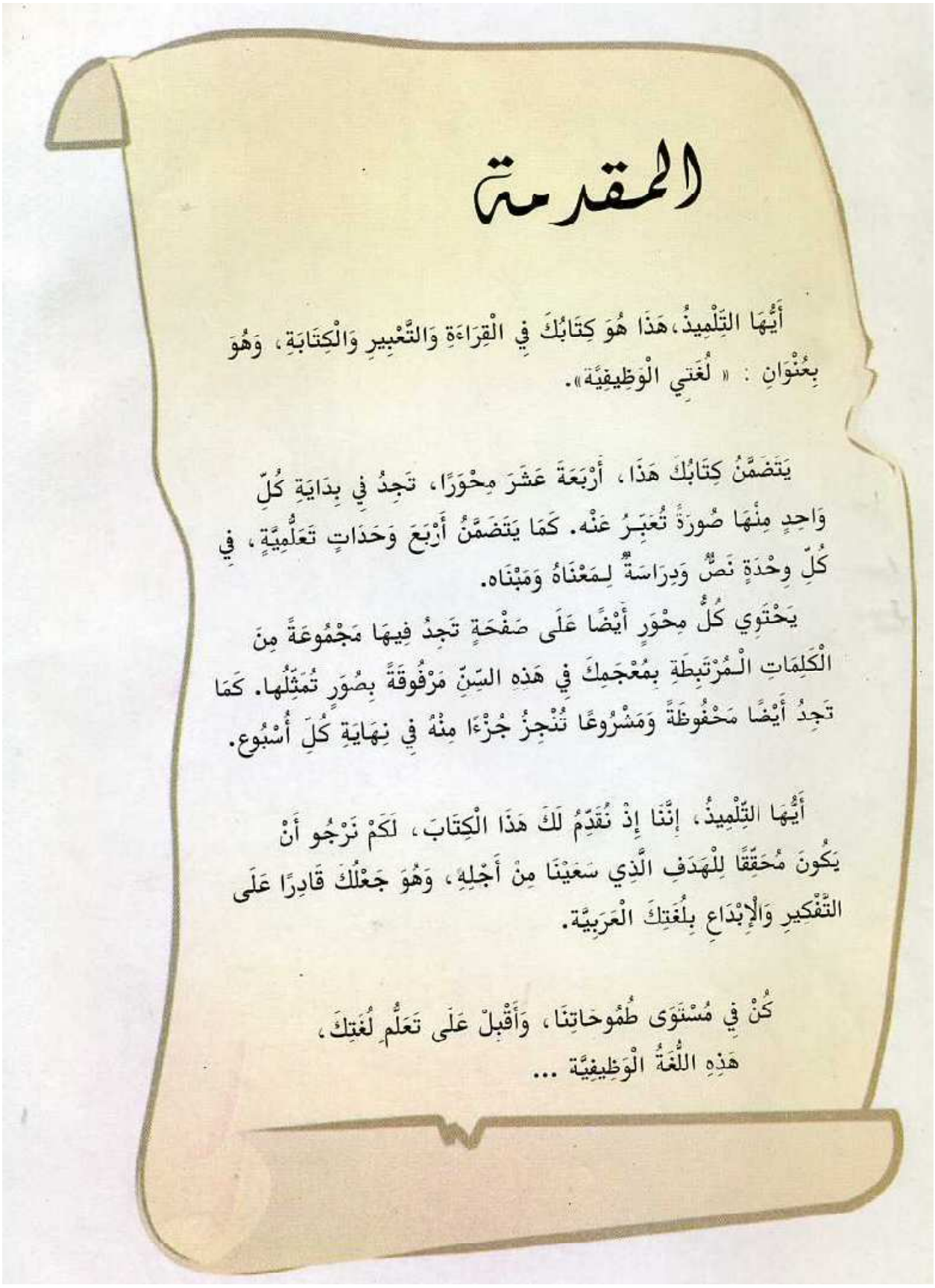
أَنا أُفَضِّلُ .....

أَتواصَلُ كِتابِيًّا

أَكْتُبُ بَياناتِ النَّبْتةِ لأُعَرِّفَ بِها.



الملحق رقم 4: المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الثّانية ابتدائي



المقدمة

أَيُّهَا التِّلْمِيذُ، هَذَا هُوَ كِتَابُكَ فِي الْقِرَاءَةِ وَالتَّعْبِيرِ وَالْكِتَابَةِ، وَهُوَ بِعُنْوَانِ : « لُغَتِي الْوَظِيفِيَّة».

يَتَضَمَّنُ كِتَابُكَ هَذَا، أَرْبَعَةَ عَشَرَ مِحْوَرًا، تَجِدُ فِي بِدَايَةِ كُلِّ وَاحِدٍ مِنْهَا صُورَةً تُعَبِّرُ عَنْه. كَمَا يَتَضَمَّنُ أَرْبَعَ وَحَدَاتٍ تَعَلُّمِيَّةٍ، فِي كُلِّ وِحْدَةٍ نَصٌّ وَدِرَاسَةٌ لِمَعْنَاهُ وَمَبْنَاه.

يَحْتَوِي كُلُّ مِحْوَرٍ أَيْضًا عَلَى صَفْحَةٍ تَجِدُ فِيهَا مَجْمُوعَةً مِنَ الْكَلِمَاتِ الْمُرْتَبِطَةِ بِمُعْجَمِكَ فِي هَذِهِ السِّنِّ مَرْفُوقَةً بِصُوَرٍ تُمَثِّلُها. كَمَا تَجِدُ أَيْضًا مَحْفُوظَةً وَمَشْرُوعًا تُنْجِزُ جُزْءًا مِنْهُ فِي نِهَايَةِ كُلِّ أُسْبُوع.

أَيُّهَا التِّلْمِيذُ، إِنَّنَا إِذْ نُقَدِّمُ لَكَ هَذَا الْكِتَابَ، لَكَمْ نَرْجُو أَنْ يَكُونَ مُحَقِّقًا لِلْهَدَفِ الَّذِي سَعَيْنَا مِنْ أَجْلِهِ، وَهُوَ جَعْلُكَ قَادِرًا عَلَى التَّفْكِيرِ وَالْإِبْدَاعِ بِلُغَتِكَ الْعَرَبِيَّة.

كُنْ فِي مُسْتَوَى طُمُوحَاتِنَا، وَأَقْبِلْ عَلَى تَعَلُّمِ لُغَتِكَ، هَذِهِ اللُّغَةُ الْوَظِيفِيَّة ...

تابع الملحق رقم 4: المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي

الفهرس

المحاور		الوحدات التّعلّميّة	ص	المشاريع	ص	محفوظات وأناشيد	ص
1 – المدرسة		عُدْنا نَعودُ إلى المَدْرسة	08				
		تحيّةُ العَلَم	10				
		لتظلّ مدرستُنا نظيفة	12				
		تزيينُ القسم	14	أَكْتُبُ مِفْتاحًا	17	المَدْرسة	18
2 – الحياة الأسرية		معرفتنا	20				
		أبي وأبي	22				
		لباب الأمّ	24				
		أسرة تعاونية	26	أصنع بطاقة وأهنئ	29	تحيّة الدار	30
3 – الحياة الاجتماعية		بنتٌ عطوفة	32				
		إشارات المرور الضوئية	34				
		زيارةُ مريض	36				
		رفعُ الأذى عن الطريق	38	أرسم إشارات مرور وأعطي تعليمات	41	الشرطيّ	42
4 – الأعياد الوطنية		في متحف المجاهد	44				
		الجزائر تتحدث	46				
		يومُ العيد	48				
		بطاقة تهنئة	50	بطاقة تهنئة (1)	53	من جبالنا	54
5 – جسم الإنسان والصحة		حِوارُ الْحَواسّ	56				
		مَعْرَكَةٌ ضِدَّ الْمِيكروبات	58				
		اَلتَّغْذِيَة الْجَيِّدَة	60				
		النَّظافَة وَالْأَناقَة	62	بِطاقَةُ تَهْنِئَة (2)	65	الْمُمَرِّضَة	66
6 – اللعب والتسلية		لُعْبَةٌ نُحِبُّها	68				
		في الْمَسْرَح (1)	70				
		في الْمَسْرَح (2)	72				
		اَلْقِطارُ الْمُتَحَرِّك	74	أَصْنَعُ أَقْنِعَةً وَأَكْتُبُ مَسْرَحِيَّة (1)	77	اللَّعِب	78
7 – النقل والمواصلات		عَطَبٌ في السَّيّارَة	80				
		في إنْتِظارِ الْحافِلَة	82				
		زِيارَةٌ لِلْمَطار	84				
		في الطّائِرَة	86	أَصْنَعُ أَقْنِعَةً وَأَكْتُبُ مَسْرَحِيَّة (2)	89	الطّائِرَة	90

تابع الملحق رقم 4 : المحاور المكوّنة لكتاب تلميذ السّنة الثّانية ابتدائي.

المحاور		الوحدات التعلّمية	ص	المشاريع	ص	محفوظات وأناشيد	ص
8 - المدينة و الريف		المدينة	92				
		في الحديقة العامة	94				
		عربة السير	96				
		الريف	98	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات (1)	101	نشيد الحديقة الساحرة	102
9 - الفلاحة		في المزرعة	104				
		في الحقل	106				
		تربية النحل	108				
		في البستان	110	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات (2)	113	الفلاح الصغير	114
10 - عالم الحيوانات		الحصان	116				
		اختبر ذكاءك	118				
		الأرنب والأسد	120				
		حيوانات البحر	122	أرسم حيوانا وأصفه	125	الطائر الصغير	126
11 - الطبيعة والبيئة		فصول السنة	128				
		سألت المطر	130				
		شكرا أيتها الشمس	132				
		حماية النباتات	134	أنجز ساعة تشير إلى حالة الطقس و أصفه	137	الطبيعة في بلادي	138
12 - المهن والنشاط الاقتصادي		من المدرسة إلى المهنة	140				
		الطبيب	142				
		الفاكهاني	144				
		في المحلات الكبرى	146	أكتب بورتريه	149	نحن أصحاب الحرف	150
13 - الاكتشافات والاختراعات		غزو الفضاء	152				
		بذلة رجل الفضاء	154				
		أجزاء الحاسوب	156				
		استخدامات الحاسوب	158	أنجز بطاقة استعمال	161	سفينة الفضاء	162
14 - الإعلام ووسائل الاتصال		رسالة من تمنراست	164				
		استدعاء من البريد	166				
		نشرة الأحوال الجوية	168				
		حفل رائع	170	أكتب رسالة	173	وداع المدرسة	174

الملحق 5 :الوحدة التّعلميّة رقم 17 (البطّ الصّغير – مستوى السّنة الثّالثة ابتدائي)

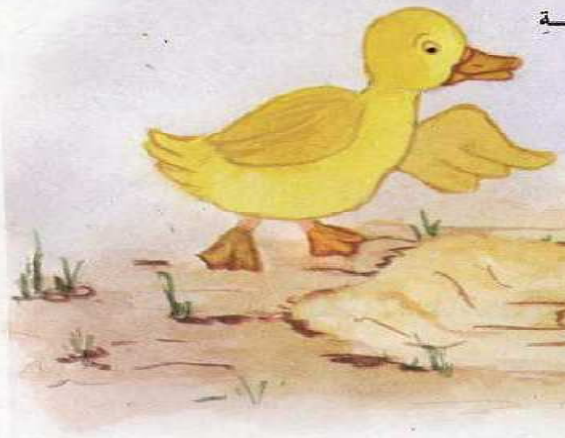
البَطُّ الصَّغير

خَـرَجَ الْبَطُّ الصَّغيرُ يَسْـتَحِمُّ [1] في الْبِرْكَةِ ، لكنّـه تَفاجَأَ عندما وَجَدَها خالِيَـةً منَ الْماءِ ؛ لأَنَ أَشِعَّةَ الشَّمْسِ الْحارَّةِ جَفَّفَتِ كُلَّ الْماءِ ولم تَتْرُكْ إلاّ حُفْرَةً صَغيرَةً لاَ تَكْفي إلاّ ضِفْدَعَةً صَغيرَة !

تَقَدَّمَـتِ الإِوَزَّةُ الْكَبيـرَةُ مـع فِراخِها ، لكنَّها تَوَقَّفَتْ مُنْدَهِشَـةً وقالَتْ : «مـا هذا ؟ لا يُوجَدُ الْماءُ ؟ وأيْن أَسْـتَحِمُّ الآن ، سَأَشْـكو هذا إلى الْمُزارِعِ» لكنَّ الْمُزارِعَ الْمِسْـكينَ كان مُتَحَيِّرًا من الْبَقَرَةِ الّتي لم يَجِدْ لها الماءَ ، وكانَ يقولُ : «مِن أَيْن أَحْصُلُ على الْماءِ [2] !» .

بَـدَأَ الْبَـطُّ الصَّغيرُ يَدورُ ويُـرَدِّدُ قائلا : «أين أَجِـدُ الْماء ؟ أين أَجِدُ الْماء ؟» ورَفَعَ رَأْسَـهُ إلى السَّـماءِ فَـرَأى سِـرْبًا منَ الْبَطِّ [3] يَطيرُ عالِيا فقـال : « لماذا لا أَلْحَقُ بهم ، فهم لا شَـكَّ يَعْرِفونَ أين يوجَدُ الْماءُ » . فقالَتْ له النَّعْجَةُ : « هل جُنِنْت ؟ هَؤلاء أَكْبَرُ منك وأَسْرَعُ » .

لكنَّ الْبَطَّ الصَّغيرَ طارَ نَحْوَهم مُسْرِعًا ، ولمّا اقْتَرَبَ مِنْهم ، قال أَحَدُهُم : « ماذا تُريدُ ؟ نحن لا نُريـدُ أن يَكـونَ الصِّغـارُ معنـا » . فقال الْبَطُّ الصَّغيرُ في نَفْسِـه : « هؤلاء لَيْسـوا مُتَحَضِّرينَ [4] ، سَأَذْهَبُ وَحْدي » . فَحَذَّرَهُ الْخُطّافُ [5] : «أنت صَغيرٌ ولا تَسْتَطيعُ أن تَذْهَبَ بَعيدًا» .



لـم يَسْـتَمِعِ الْبَـطُّ الصَّغيـرُ إلـي نَصيحَـةِ الْخُطّـافِ وبَقيَ طائرا و يَلْتَفِـتُ إلى الْيَمينِ مَرَّةً وإلى الْيَسـارِ مَرَّةً أُخْرى ، ومَرَّتْ مُدَّةٌ وَلم يَعْثُرْ عَلى بِرْكَةٍ أو نَهْرٍ فَتَنَهَّـدَ [6] وقال : « يَظْهَرُ أنّـه لاَ يوجَدُ ماءٌ في هذه الصَّحْراءِ وأنا تَعِبْتُ الآن من الْبَحْثِ عنه »؟

فعـادَ وهو يُغَنّي :

«يـا رَبُّ قَطْـرَةُ

ماءٍ تُبَلِّلُ ظَهْري ثُمَّ أَنامُ في الظِّلِّ بَعْد الظُّهْر .

يا إلَهي أنا أَقولُ الشِّعْر . ثمّ نَظَرَ الْبَطُّ الصَّغيرُ إلى الأَرْض ، فَرَأى الْبِرْكَةَ مَمْلوءَةً بالْماء ، فَنَزَلَ مُسْرِعًا وهو يَقولُ : « ماذا أَرَى؟ هل أنا في حُلُم » ؟! . لكنَّ الْبَطَّ الصَّغيرَ لم يَكُنْ يَحْلُمُ ، لأنّه لمّا سافَرَ ، قَصَفَ الرَّعْدُ وسَقَطَ الْمَطَرُ . فَرِحَ الْبَطُّ الصَّغير كَثيرًا واسْتَحَمَّ مع أَصْدِقائِه وشَرِبَ حتّى ارْتَوى .

من أدب الأطفال

القراءة

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. يَسْتَحِمُّ : يدْخُلُ فِي الْمَاءِ
2. سِرْبًا مِنَ الْبَطِّ : جَمَاعَةً مِنَ الْبَطِّ .
3. اَلْخُطَّاف : طَائِرٌ أَسْوَدُ وأَبْيَض
4. أَحْصُلُ على الْمَاءِ : أَجِدُهُ
5. لَيْسوا مُتَحَضِّرِينَ : لَيْسُوا طَيِّبِينَ
6. تَنَهَّدَ : قَالَ آه

أفهم النّصّ

* كيف وَجَدَ الْبَطُّ الصَّغيرُ الْبِرْكَة ؟
* لماذا جَفَّ الْماءُ مِنَ الْبِرْكَة ؟
* ما هِيَ الْعِبَارَةُ الَّتي تَدُلُّ على أَنَّ الإِوَزَّةَ لم تَجِدِ الْماء؟
* لماذا بَدَأَ الْبَطُّ الصَّغيرُ يَقولُ الشِّعْر ؟
* متى عَثَرَ الْبَطُّ الصَّغيرُ على الْمَاء ؟
* كم شَخْصِيَّةً توجَدُ في هذا النَّصّ ؟
* لِمَنِ اشْتَكَتِ الإِوَزَّة ؟

أعبّر

- اِسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصّ قَوْلَ كُلِّ شَخْصِيَّةٍ مُقَلِّدًا صَوْتَها : صَوْتَ البَطَّة، الإِوَزَّة، النَّعْجَة، المُزَارِع
- فِي أَيِّ فِقْرَةٍ يَظُنُّ البَطُّ الصَّغيرُ أَنَّهُ سَيَجِدُ الْماء ؟ . لماذا قال الْبَطُّ الصَّغِيرُ : هَل أَنَا في حُلُم ؟
- تَخَيَّلْ نِهايَةً أُخْرى لِلنَّصّ ؟
- رَكِّبْ جُمْلَةً حَسْبَ النَّمُوذَج : نَزَلَ البَطُّ مُسْرِعًا

أتعـرّف على الحـال

ألاحـظ

• نَـزَلَ الْمَطَـرُ غَزيرًا ، فَجَـاءَ الْبَطُّ الصَّغيرُ مُسْـرعًا ، واجْتَمَعَـتِ الْحَيواناتُ فَرِحَةً بِنُزولِ الْمَطَر .

أتذكّـر

اَلْحالُ مثل : غزيرًا . مُسرعًا . فرحةً .

أتـدرّب

1 أُكْتُـبِ الْجُمَـلَ الآتِيَـةَ فـي كُرَّاسِـكَ وأَتْمِمْ كُلَّ واحِـدَةٍ مِنْهـا بِالْكَلِماتِ الْمُناسبة :

فارِغةً | مُنْدَهِشةً | عالياً | حَزيناً | فَرِحةً

• وَجَدَ البَطُّ الصَّغيرُ الْبِرْكَةَ ◆ .
• طار سِرْبُ البَطّ ◆ .
• تَوَقَّفَتِ الإِوَزَّةُ ◆ .
• جَلَسَ الفَلاّحُ في حَقْلِه ◆ .
• عادَتِ الطُّيورُ ◆ .

1 أَنْجزِ التّمْرينَ الآتِيَ في كرّاسِكَ حَسْبَ النّموذج :

• جَاء البطُّ وهو يَسْرِعُ ← • جاء البطُّ مُسْرِعًا

• رَأَيْتُ الْعُصفورَ وهو يُحلّقُ
• خَرَجَ الْفَلاَّحُ إلى الْحَقْلِ وهو يُسْرِعُ
• عادَتِ الطُّيورُ وهي تُزَقْزِقُ .
• نَظَرَ البَطُّ إِلَى الْبِرْكَةِ وهو يَتَنَهَّدُ

أوظّف أنا ، أنتَ ، أنتِ مع الفعل الماضي والفعل المضارع

ألاحظ

- أنا بحثتُ عن الْماء
- أنتَ بَحَثْتَ عن الْماء
- أنتِ بحَثْتِ عن الْماء
- أنا أبحثُ عن الْماء .
- أنتَ تَبْحَثُ عن الْماء .
- أنتِ تبْحَثِينَ عن الْماء .

أتـدرّب

1 أَدْخِلْ على هذه الْأَفْعالِ الضَّميرَ الْمُناسِب :

- ذَهَبْتَ إلى الْبِرْكَة
- تَطيرينَ في السَّماء
- تَعِبْتُ مِنَ الطّيَران
- تَلْعَبُ مع أَصْدِقَائِكَ
- شَرِبتِ الْماء
- أَذْهَبُ وحْدِي
- ذَهَبْتُ مُسْرِعًا إلى الْحَقْل
- تَطيرُ عالِيًا فِي السَّماءِ
- فَرِحْتِ كثيرًا بالهديّة

توظيف اللّغة

أكتب جيّدا التّاء المفتوحة

ألاحظ

- تَراكَمَتِ السُّحُبُ في السَّماءِ، وأَخَذَتْ قَطَراتُ الْماءِ تَنْزِلُ حتَّى كَوَّنَتْ بِرْكَة .
- بَقِيَتِ الْبِرْكَةُ تَكْبُرُ وتَكْبُرُ حتَّى فاضَتْ على الْحُقولِ و وَصَلَتْ إلى بَيْتِ الْفَلّاح .

أَتـذَكَّر

أَكْتُبُ دائما التَّاءَ الْمَفْتوحَة :

في الْأَفْعالِ مثل : تَراكَمَتْ – أَخَذَتْ .

في الْأَسماءِ بعد السُّكون مثل : بَيْت .

في الْأَسْماءِ بعد الْأَلِف مثل : قَطَرات .

أتـدرّب

1 اِقْـرَإِ النَّصَّ السَّـابِقَ عِدَّةَ مَرّات ، رَكِّزْ على التَّـاءِ الْمَفْتوحَة ، أَغْلِقْ كِتابَكَ واكْتُبْهُ في كُرّاسِك .

الملحق 6 : التّمارين التّطبيقيّة الخاصّة بالوحدة التّعليميّة (البطّ الصّغير)

الاثنين 4 فيفري 2013 الأسبوع 21

17

الْبَطُّ الصَّغِير

أَفْهم نصّ القراءة

1 ضَعْ علامة (X) في الْخانَة الْمُناسِبَة :

	نَعَمْ	لاَ
* وَجَدَ الْبَطُّ الصَّغِيرُ الْبِرْكَةَ جافَّةً من الْماء .	X	
* جَفَّتِ الْبِرْكَةُ لأَنَّ بَقَرَةَ الْمُزارِعِ شَرِبَتْ كُلَّ الْماء .		X
* اسْتَمَعَ الْبَطُّ الصَّغِيرُ إِلَى نَصِيحَةِ الْخُطَّاف .		X
- قَالَ الْبَطُّ الصَّغِيرُ : "لاَ يُوجَدُ مَاءٌ في هَذِهِ الْقَرْيَة" .		X
* امْتَلأَتِ الْبِرْكَةُ بَعْدَ نُزُولِ الْمَطَر .	X	

2 استخرج أسماء الحيوانات الّتي جاءت في نصّ الْقِراءة ص 104 ، ثُمّ اكْتُبْها.

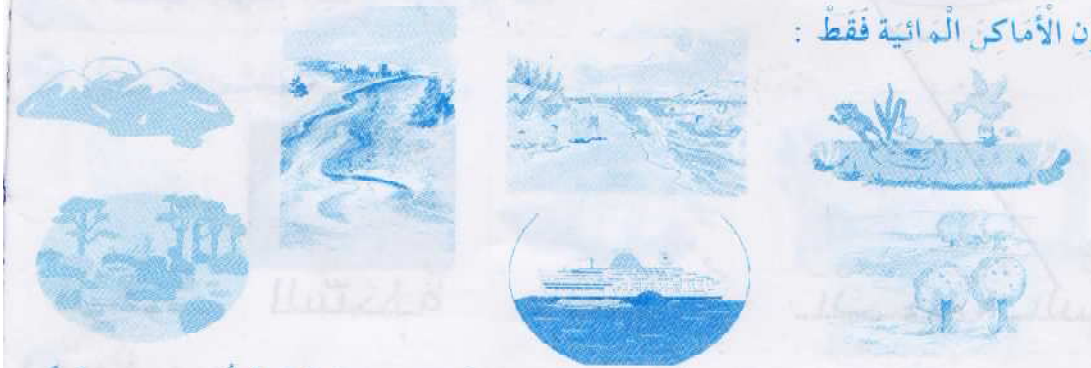
• البَطُّ ـ الوَزَّةُ ـ البَقَرَةُ ـ الحَمَامَةُ .....

• العُصْفُورَةُ ـ الضِّفْدَعَةُ .....

3 ضَعْ خطّا تحت الْكلمات الّتي جاءتْ في النّصّ :

• بِرْكَةٌ – سَحابَةٌ – سِنْجابٌ – فَلاَّحٌ – حُلْمٌ – رِيشٌ – شِعْرٌ – صَحْراءُ – ضِفْدَعَةٌ – سِرْبٌ – حَمامَةٌ – إِوَزَّةٌ – نَصِيحَةٌ – مَطَرٌ .

4 لَوِّنِ الأَماكِنَ الْمائِيَة فَقَطْ :



5 لَقَدْ فَهِمْتُ قِصَّةَ الْبَطِّ الصَّغِير . لَوِّنِ الإِجابَةَ الصَّحِيحَةَ وأَعِدْ كِتابَتَها . قَالَ الْبَطُّ عَنْ سِرْبِ الْبَطِّ :

«هَؤُلاَءِ طَيِّبُون» «هَؤُلاَءِ لَيِّسُوا مُتَخَضِّرِين» «هَؤُلاَءِ مُؤَدَّبُون»

• .....

الملحق 6 : التّمارين التّطبيقيّة الخاصّة بالوحدة التّعليميّة (البطّ الصّغير)

أُوَظّف الحال

1 عَيِّنِ الْحالَ فِي الْجُمَلِ الْآتِيَة :

- خَرَجَ الْبَطُّ مُسْرِعًا .
- جاءَتِ الْإِوَزَّةُ مُنْدَهِشَةً .
- طَارَ الْبَطُّ غاضِبًا .
- عَادَ الْعُصْفُورُ فَرِحًا .
- نَزَلَتِ الْأَمْطَارُ غَزِيرَةً .

2 أَعِدْ كِتَابَةَ الْجُمَلِ الْآتِيَةِ حَسْبَ الْمِثَالِ :

- اسْتَيْقَظَ الطِّفْلُ مِنْ نَوْمِهِ وَهُوَ خَائِفٌ • اسْتَيْقَظَ الطِّفْلُ مِنْ نَوْمِهِ خَائِفًا .
- دَخَلَتِ الْأُمُّ إِلى غُرْفَةِ أَبْنائِها وهِيَ تَبْتَسِمُ • دخلت الأم إلى غرفة أبنائها مبتسمة
- طَارَ الْعُصْفُورُ وهو يُغَرِّدُ • طار العصفور مغردا
- عَادَتِ الطُّيُورُ وهي تُزَقْزِقُ • عادت الطيور مزقزقة
- هَرَبَتِ النَّعْجَةُ وهي خَائِفَةٌ • هربت النعجة خائفة

3 أَكْمِلِ الْجُمَلَ الْآتِيَةَ بِحالٍ مُناسِبَة :

- نَامَ الطِّفْلُ مبتسما
- دَخَلَ الْأَبُ غاضبا
- نَزَلَ الْمَطَرُ غزيرا
- طَارَ الْعُصْفُورُ فرحا

4 كَوِّنْ أَرْبَعَ جُمَلٍ فِيهَا "حال".

- جئت إلى المدرسة مسرعا
- ذهبت إلى الصحراء فرحا
- .....
- .....

تابع الملحق 6 : التّمارين التّطبيقيّة الخاصّة بالوحدة التّعليميّة (البطّ الصّغير)

أُوظّف : أَنَا ، أَنْتَ ، أَنْتِ مع الفعل الماضي والفعل المضارع

1 ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الضَّمِيرِ فِي الْجُمَلِ الآتِيَةِ :

- أَنَا أَعِيشُ فِي الْمَاءِ .
- أَنْتِ عُدْتِ إِلَى وَطَنِك .
- أَنْتَ ذَهَبْتَ إِلَى الصَّحْرَاءِ .
- قَالَ الْبَطُّ : أَنَا أَذْهَبُ بَعِيدًا .
- أَنْتِ سَافَرْتِ إِلَى الْجَنُوبِ .

2 أَدْخِلْ عَلَى هَذِهِ الأَفْعَالِ الضَّمِيرَ الْمُنَاسِبَ :

- ...أَنْتَ... شَاهَدْتَ سِرْبَ حَمَامٍ .
- ...أَنْتِ... تُحَلِّقُ فِي الْجَوِّ
- ...أَنْتَ... تَقْطِفِينَ الأَزْهَارَ .
- ...أَنَا... تُسَاعِدِينَ أُمَّك .
- ...أَنْتَ... سَافَرْتَ بَعِيدًا .
- ...أَنَا... أَقْرَأُ قِصَّةَ الْبَطِّ .

3 أَكْمِلْ بِالضَّمِيرِ الْمُنَاسِبِ :

- ...أَنَا... فَرِحْتُ .
- ...أَنْتَ... فَرِحْتَ .
- ...أَنْتِ... فَرِحْتِ .
- ...أَنَا... أَفْرَحُ .
- ...أَنْتِ... تَفْرَحُ .
- ...أَنْتُمَا... تَفْرَحِينَ .

4 أَكْمِلْ :

- أَنَا أَسْرِعُ
- أَنْتَ تُسْرِعُ
- أَنْتِ تُسْرِعِينَ
- أَنَا حَفِظْتُ
- أَنْتَ حَفِظْتَ
- أَنْتِ حَفِظْتِ

أكتب جيّدا التّاء المفتوحة

1 اِسْتَخْرِجْ مِنَ نصِّ الْقِرَاءَةِ خَمْسَ كَلِمَاتٍ تَنْتَهِي بِتَاءٍ مَفْتُوحَةٍ :

- .....

2 كَوِّنْ جُمْلَتَيْنِ تَحْتَوِي عَلَى كَلِمَاتٍ تَنْتَهِي بِتَاءٍ مَفْتُوحَةٍ أَوْ مَرْبُوطَةٍ :

- .....
- .....

54

فهرس الموضوعات

الفهـــرس

مقدمة ..... أ– ح

الفصل الأوّل: التّواصل اللّغوي والتّعليم 2–51

توطئة 02

مفهوم التواصل.....02

عناصر التّواصل اللّغوي 06

التّواصل عند العلماء العرب 10

التّواصل والنّظريّات اللّسانيّة الغربيّة 12

مقوّمات عمليّة التّواصل اللّغوي 17

أنواع التّواصل اللّغوي.....18

أشكال التّواصل اللّغوي.....19

التّعليميّة والّتواصل اللّغوي.....25

شروط التّعلّم 26

محاور العمليّة التّعليميّة 28

مبادئ تعليميّة اللّغات وإجراءاتها العمليّة 31

التّواصل البيداغوجي (مفهومه، أشكاله، وصعوباته).....38

المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة وتعلّمها 44

تعليم اللّغة في ضوء الاتّجاه التّواصلي 49

الفصل الثّاني: اللّغة العربيّة ومهاراتها.....52–108

توطئة 53

مفهوم اللغة.....53

أنظمة اللّغة ووظائفها..... 55

تنمية المهارات اللّغويّة.....57

أسس تعليم المهارة، وعوامل تنميتها 60

*مهارة الاستماع.....63
أقسام مهارات الاستماع.....65
أهمّية الاستماع 66
شروط الاستماع.....69
أنواع الاستماع.....69
أهداف تدريس الاستماع 70
علاقة الاستماع بمهارات اللّغة الأخرى 71
معوّقات عمليّة الاستماع 73
تعليم وتنميّة مهارة الاستماع 74
وسائل تنميّة القدرة على الاستماع 74
*مهارة الكلام (التّحدّث).....77
أهمّية الكلام.....80
أنواع التّعبير الشّفوي 81
أهداف تعليم مهارة الكلام في المرحلة الابتدائيّة 81
العلاقة بين الكلام والمهارات الأخرى.....82
ضعف مهارة الكلام لدى المتعلّمين، أسبابها وكيفيّة علاجها 84
تنميّة مهارة الكلام (التّعبير الشّفوي).....88
*مهارة القراءة.....89
مستويات مهارة القراءة.....91
أهمّية القراءة 93
أهداف تعليم القراءة 94
أنواع القراءة 95
علاقة القراءة بمهارات اللّغة الأخرى.....97
أساليب تنميّة مهارات القراءة.....98

*مهارة الكتابة 99
أهمّية الكتابة ..... .103
أهداف تعليم الكتابة 104
أنواع الكتابة.....104
الاتّجاهات الحديثة في تعليم الكتابة 106
الفصل الثّالث: تنميّة مهارات التّواصل اللّغوي في المدرسة الابتدائيّة.....110–166
توطئة.....110
أهداف تعليم اللّغة العربيّة 110
مميّزات المقاربة الجديدة، وتأثيرها على العلاقة التّربويّة 112
المقاربة النّصيّة 113
الزمن المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي 114
الحجم السّاعي المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ابتدائي 115
الأهداف الخاصّة بتدريس المهارات اللّغوية في السّنة الأولى ابتدائي.....116
نماذج تطبيقيّة لكيفيّة تسيير أسبوع دراسي 121
ملمح التّخرّج في نهاية السّنة أولى ابتدائي 134
الحجم السّاعي المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الثّانية ابتدائي 135
تلخيص مضمون كتاب التّلميذ في السّنة الثّانية ابتدائي 135
الأهداف الخاصة بتدريس المهارات اللّغويّة في السّنة الثّانية ابتدائي 136
ملمح التّخرّج في نهاية السّنة الثّانية ابتدائي.....141
الحجم السّاعي المخصّص لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي.....142
تلخيص مضمون كتابي في اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي 142
الأهداف الخاصة بتدريس المهارات اللّغويّة في السّنة الثّالثة ابتدائي.....143
نموذج لتسيير أسبوع دراسي لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي.....148
ملمح التّخرّج في نهاية السّنة الثّالثة 153

الحجم السّاعي الأسبوعي لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنتين الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي..... 153
ملخص مضمون كتابي التّلميذ في اللّغة العربية للسّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي 154
الأهداف الخاصّة بالمهارات اللّغويّة في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي 155
نموذج لتسيير أسبوع دراسي لأنشطة اللّغة العربيّة في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي 159
ملمح التّخرّج في نهاية السّنتين الرّابعة والخامسة من الطّور الابتدائي.....165
خاتـــــــمة.....168
قائمة المصادر والمراجع 174
الملاحق.....188
فهرس المحتويات.....209