وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الأدب العربي والفنون.

قسم الأدب العربي
فرع الدّراسات اللغوية

مهارات التّواصل في تعليميّة اللّغة العربيّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة التعليم المتوسطة أنموذجا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
باهي بدرة

إشراف:
أ.د سعيدي محمد

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
حاج علي عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
سعيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
قيطون أحمد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي النعامة	عضوا مناقشا
بن يمينة زهرة	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
مجاهد عبد القادر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
معمر عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

العام الجامعي 1443/1442هـ موافق لـ 2022/2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـداء

أهدي ثمرة عملي إلى من قرن الله طاعتهما ورضاهما بطاعته ورضاه والديّ الكريمين حفظهما الله ورعاهما وأطال في عمرهما.

إلى زوجي الغالي الّذي كان دائما نعم السند المعين فريد.

إلى ابنتي فدوى ملاك حفظها الله.

إلى جميع أفراد عائلتي وعائلة زوجي كلّ باسمه.

إلى جميع الأصدقاء والأحباب.

وإلى كلّ من مدّ لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد.

مستغانم في: 2021/10/10

باهي بدرة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات، وبذكره تتنزل الرحمات وبشكره تزيد الخيرات، الحمد والشكر له أوّلا على توفيقه لي في انجاز هذه الدّراسة وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس".

أتوجّه بالشكر لفضيلة المشرف الأستاذ الدكتور سعيدي محمد الذي رافقني في هذا العمل منذ أن كان فكرة إلى أنّ أصبح على هيئته هذه.

ويدفعني واجب الوفاء إلى أن أسجل بالغ الشكر إلى الأساتذة الآتية أسماءهم الأستاذ مجاهد عبد القادر، والأستاذ الدكتور الحاج علي عبد القادر، وإلى الدكتورة فريحي مليكة وإلى كلّ الهيئة التدريسية في قسّم اللّغة العربيّة بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

باهي بدرة

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم وشرف عباده العلماء فقال فيهم: "هل يستوي الّذين يعلمون والذين لا يعلمون" ثم أفردهم بالفهم فقال: "إنّما يخشى الله من عباده العلماءُ".

أما بعد:

تقاس نهضة الأمم ورقيها بمدى نوعية وجودة التعليم بها لذا فقد أولت الشّعوب والأمم اهتماما منقطع النّظير، بمنظومتها التّربويّة بهدف تحقيق التطور المنشود مما جعلها في كلّ مرحلة أو فترة زمنية معيّنة تعيد النظر في مناهجها التربوية بالتّعديل أو التغيير أو الإصلاح، تبعا للتطورات الحاصلة في المجتمع من جهة ومسايرة للواقع وما يحمله من تقدّم تكنولوجي من ناحية أخرى.

والمنظومة التربويّة الجزائريّة كغيرها من المنظومات التربويّة الأخرى عرفت تغيرات عديدة فرضتها العولمة تماشيا مع التّطورات الحاصلة، وقد عرفت الكثير من النظريّات التربويّة والطّرق البيداغوجية مثل التّدريس بالكفاءات في مجالي البيداغوجية والديداكتيك، والّتي قد تناولتها مناهج الجيل الأول، لتأتيّ مناهج الجيل الثّاني مكملة لنقائص هذه الأخيرة.

وإن المتأمّل لمناهج اللّغة العربيّة منذ إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 يجد أنّها هدفت إلى تسليط الضوء على اكساب المتعلم كفاءة لغوية تواصلية من خلال تبنّيها المقاربة بالكفاءات، والتي تتيح للمتعلم كيفية بلورة ما يتلقاه من تعليمات ووضعيات وتحويلها إلى معارف جديدة، ومكتسبة وتحقيق الكفاءة الختاميّة.

غير أنّها حادت عن أحد خياراتها عند إصلاح الإصلاح، أو ما يعرف بالمناهج المعاد كتابتها والتي تمّ تنصيبها مطلع السنة الدراسيّة (2016 - 2017)، حيث كانت موجهة للأساتذة المعنيين بتدريس المستويات الأولى في التّعليم الإلزامي وبالذّات في المرحلة الابتدائية

والمرحلة المتّوسطة، والّتي بنيت على مجموعة من المستجدّات التربويّة لكونها ترتكز على مبدأ المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنويّة الاجتماعيّة والّتي تعتمد على منطق التعلّم والمقاربة النسقيّة الشاملة، حيث مالت عن إعطاء الأولويّة لتعليم اللّغة المكتوبة موليّة أهميّة كبرى لكفاءة المنطوق والمتمثلة في التّعبير الشّفهي الذي يمثّل وسيلة من وسائل الاتّصال المباشر للفرد مع غيره تنقل من خلاله الأفكار والمعلومات والآراء باستعمال اللّغة المنطوقة، وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدّمة للتّعبير الكتابي وخادم له.

وتعتبر مرحلة التّعليم المتوسط فترة بالغة الأهميّة في المسار الدّراسي للمتعلمين لتعليمهم فهم المنطوق وإنتاجه، وإنّ الهدف الأسمى الّذي تسعى إليه مناهج تعليم اللغة العربيّة في هذه المرحلة هو تزويد المتعلّمين بكفاءة تواصلية يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفوي والكتابي، لذا نجدّ أنّ مناهج الجّيل الثاني للغة العربيّة لسنة 2016 قدّ ركزت على تنمية مهارات اللّغة الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) ضمن الميادين التعليميّة المقترحة في المنهاج، ويأتي هذا الاهتمام كون اللّغة العربيّة كفاءة يؤثر التّحكم فيها مباشرة في تعلم باقي المواد الدراسيّة.

يكتسب التّواصل اللّغوي أهميّة كبرى في العمليّة التعليميّة، وبخاصة التّواصل بشقيّه الشّفوي والكتابي، ويمثّل التّواصل الشّفوي الجانب المنطوق من اللّغة واستعمالها في مستويات التّخاطب، وبذلك فهو الأساس الأوّل في عمليّة التّواصل لأنّ اللّغة المنطوقة هي الأصل ولغة التّحرير فرع لها.

ويعتبر ميدان فهم المنطوق وافدا جديدا على المناهج الجزائريّة إذ يعدّ من أهم الميادين الأربع الّتي يقوم عليها المقطع التعلمي كما يهدف إلى صقل حاسّة السّمع ومهارة الفهم عند المتعلّم من خلال التجاوب مع ما يسمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشّفوي، ومن الأهمية التي

يكتسبها هذا الميدان جاء بحثنا موسوما بـ: مهارات التّواصل في تعليميّة اللغة العربية فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسطة أنموذجا ليجيب على الإشكالات والتساؤلات الآتية:

– ما هو التّواصل اللّغوي وما هي مهاراته؟

– ما هي المعيقات التي يواجهها كلّ من المعلم والمتعلم على التّوالي في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشّفوي) في منهاج اللغّة العربيّة للتعليم المتوسط؟ وما هي أسبابها؟

– ما هي طرق تنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وتقنيات تدريسه في مناهج اللغة العربيّة في التّعليم المتوسط؟

– ما هي العوامل المساعدة على تنمية مهارات التّواصل اللغوّي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وبالخصوص مهارتي الاستماع والتّحدث؟

هل النّصوص المسموعة المقترحة في دليل أستاذ المرحلة المتوسطة تتماشى والمستوى الفكري والعقلي والعمري للمتعلم؟ وهل تلبي حاجاته وتكسبه قيّما تربويّة؟

– ما الفرق بين استراتيجية تدريس ميدان فهم المنطوق في الجيل الأول والجيل الثّاني؟ وتتفرّع هذه الإشكاليات إلى جملة من التساؤلات وردت كالآتي:

– أين يكمن الفرق بين مناهج الجيلين الأوّل والثّاني؟ وإذا ما كانت مناهج الجّيل الثّاني لقيت ترحيبا من قبل الأساتذة أم لا؟

– ما المقصود بميدان فهم المنطوق، فيما تتمثّل أهميته وأهداف تدريسه؟

– كيف يساعد ميدان فهم المنطوق في تحقيق كفاءات باقي الأنشّطة؟

– هل الطّريقة الحديثة في تعليم ميدان فهم المنطوق مناسبة للمتعلمين ومحقّقة للأهداف التعليميّة.

نلخص أهميّة دراسة هذا البحث في النقاط التالية:

– الوقوف على أهميّة مهارات التّواصل اللّغوي في العمليّة التّعليميّة التعلميّة ومعرفة العلاقة القائمة بين هذه المهارات الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) ومدى مساهمتها في تسهيل عمليّة تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط.

معرفة مستوى متعلمّي المرحلة المتوسّطة ومدى استيعابهم لفهم المنطوق.

الوقوف على آليات اكتساب الكفاءات اللغويّة لمتعلم المرحلة المتوسّطة في ظل البيداغوجيات المعاصرة ولا سيّما كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه.

- التعريف بقيمة هذه المهارة وعلاقتها بالمهارات اللغويّة الأخرى.
- الوقوف على طريقة ناجحة وفعالة في تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.
- إيجاد مواطن الخلل والضّعف في طرق تعليم مهارتي الاستماع والتّحدث وتعلمهما.
- معرفة المعيقات التي تقف في وجه المعلّمين والمتعلّمين في تعليم هذا الميدان.

دواعي اختيار البحث:

يعود اختيارنا لموضوع "مهارات التّواصل في تعليميّة اللغة العربيّة فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة التعليم المتوسط أنموذجا" لأسباب ذاتية وأخرى موضوعيّة، أمّا ما هو ذاتي فيعود إلى طبيعة تخصّصي في مجال اللسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، ورغبتي في الاستزادة والتفقّه في هذا المجال، وفيما يخصّ الأسباب الموضوعيّة فترجع في الأساس إلى النّقص الفادح الذي يعاني منه تلميذ التّعليم المتوّسط و لاسيّما تلاميذ السنة الأولى في مجال التّعبير الشّفهي سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وعدم قدّرتهم على التّعبير مشافهة، كما شدّني الفضول لمعرفة أهمّ الصعوبات والمعيقات التي يواجهها المعلّم في انجاز هذا الميدان ومعرفة أهمّ الحلول لتفادي هذه المعيقات.

منهج الدراسة:

– اقتضت طبيعة الموضوع الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على آليّة التّحليل باعتباره المنهج الأنسب لتمثيل هذه الدّراسة التي تهتم بوصف الظّاهرة.

وفيما يتعلق بالتقنيات الاحصائية المستخدمة، فقد اعتمدّنا على النسب المئوية كمؤشر إحصائي لتحليل الاستبيان

–الدراسات السابقة:

من الدراسات التي سبق وأن تناولت هذا الموضوع مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان التّواصل اللّغوي في ظلّ التنوعات الصوتيّة للطالب بن فريحة الجيلالي جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم 2010 – 2011.

- المقاربة التّواصليّة واكتساب مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص تعليميّة اللّغة العربيّة للطالبة سعاد خلوّي، جامعة فرحات عباس سطيف السنة الجامعيّة 2009 – 2010.
- تعليميّة نشاط التّعبير الكتابيّ في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط أنموذجا إعداد الطالبة زوليخة علال تخصص تعليميّة اللغة العربية، جامعة فرحات عباس سطيف السنة الجامعية 2009 – 2010.
- فاعلية استراتيجيّات مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التّحدث والقراءة لدى طلاب الصّف الثّالث أساسي لمحافظة رفح الجامعة الإسلاميّة غزة إعداد الباحث نائل خميس درويش حلس، رسالة مقدّمة للحصول على درجة ماجستير في مناهج وطرق التّدريس 2017.

- فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعدّدة في تنمية مهارات التّحدث لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، بحث مقدّم للحصول على درجة الدّكتوراه، تخصّص مناهج وطرق تدريس اللغّة العربيّة، اعداد الطّالب جبريل أنور حميدة جبريل، جامعة الأزهر السنة الجامعيّة 2007.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى مقدمة ومدخل وثلاثة فصول فصلين نظريين وفصل تطبيقي وخاتمة.

المدخل: بعنوان مفاهيم ومصطلحات تضمن مفهوم كلّ من اللّغة، التّواصل، المهارة، التعليميّة.

أما **الفصل الأول موسوما: بمهارات التّواصل اللّغوي في العمليّة التعليميّة.**

تفرّع إلى أربعة مباحث تضمن المبحث الأول مهارة الاستماع، وتضمن المبحث الثّاني مهارة التحدث، بينما المبحث الثالث تمحور حول مهارة القراءة، والمبحث الرّابع مهارة الكتابة في حين جاء **الفصل الثاني موسوما بـ: تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثّاني.**

تفرّعت عنه هو الأخر أربعة مباحث:

- المبحث الأول تضمّن مناهج الجيل الثاني والمبادئ المؤسسة له.

-أما المبحث الثاني تضمّن الوضعيّات التعليميّة في منهاج اللغّة العربيّة للجيل الثاني.

أما المبحث الثالث تضمّن المقاربة بالكفاءات وإصلاحات الجيل الثاني، في حين تضمّن المبحث الرابع: استراتيجية تدريس ميدان فهم المنطوق.

-بينما **الفصل الثالث خصّ الجانب التطبيقي للدّراسة** جاء تحت تسمية تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثّاني ودوره في تنمية الحصيلة اللغويّة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتّوسط دراسة تحليليّة إحصائية.

-أهم مراجع البحث:

استقى بحثي مادته من مجموعة مصادر ومراجع أذكر أهمها:

- الحصيلة اللّغوية أحمد محمد معتوق.
- اللسانيات التّطبيقيّة لعبده الراجحي.
- تدريس فنون اللّغة العربيّة علي أحمد مذكور.
- المرجع في التّعليميّة عبد القادر لورسي.
- مهارات الاتّصال اللغوّي وتعليمها لمحسن علي عطيه.
- دليل الأستاذ لمادة اللغة العربيّة للتعليم المتوسط لمحفوظ كحوال ومحمد بومشاط.
- أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة.
- اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية لطه حسين الدليمي.

صعوبات البحث:

اعترضتني مجموعة من الصّعوبات أبرزها:

-جدّة الموضوع وانعدام الطّرح الشّبيه ممّا صعب وضع تصوّر منهجي لهذا الوافد الجديد.

-توسّع البحث وتشعبه كون المبحوث عنه متجذر في جميع أقطاب العمليّة التعليميّة.

-جزء من البحث حديث وجديد وهو ما يخصّ مناهج الجيل الثاني، مع تضارب أراء الأساتذة وعدم فهمهم وهضمهم لهذه المناهج، بالإضافة إلى تماطل وتأخر الأساتذة في الإجابة على الاستبيان الموزع عليهم.

وفي الأخير أتوجّه بالشّكر البالغ للمشرف الأستاذ الدكتور **سعيدي محمد** على نصائحه وتوجيهاته، وعلى جهده المتواصل وعطائه الدؤوب، والله ولي التوفيق.

المدخل

مدخل: تحديد المصطلحات والمفاهيم

1- اللغة.

2- التّواصل.

3- المهارة.

4- التعليميّة.

7- عناصر عملية الاتصال

8- أشكال التّواصل اللغوي

9- وظائف التّواصل

10- نماذج التّواصل

المدخل:

كثيرا ما يحسّ الكاتب حينما يتأهّب للكتابة في موضوع ما، أنّه مقبل على معالجة قضية شائكة والتّصدي لمهمّة صعبة ولا يخفف من ثقل هذا الإحساس إلاّ إيمانه بأنّه يفهم الموضوع تمام الفهم وأنّه قادر على شرحه وتوضيحه، وأنّ الإقبال على معالجته يحمل في طياته نفعا جمّا وفائدة عميمة.

ولقد أصبح التقدّم في المعرفة البشريّة والتكنولوجيا يعتمد أساسا على توثيق المعلومات وتبادلها واستخدام المفاهيم التي تعبر عنها بالمصطلحات والرموز وجميع المعلومات الأخرى، غير أن هذا التطوّر السّريع في المعارف الإنسانيّة، أدّى إلى صعوبة إيجاد المصطلحات الكافية الشّافية، إذ لا يوجد تطابق ولا تناسب بين عدد المفاهيم العلميّة المتناميّة وعدد المصطلحات التي تعبر عنها فعدد الجذور في أيّة لغة لا يتجاوز الآلاف على حين يبلغ عدد المفاهيم الموجودة الملايين وهي في ازدياد ونمو مستمر.

فالمصطلحات مفاتيح العلوم تكمن أهميّتها في قدرتها على التّعبير الموضوعي الدّقيق عن الفكرة العلميّة ولكلّ علم مصطلحاته التّي تكسبه خصوصياته وتميزه عن غيره كما تدفع به نحو النّمو والتّقدم، إذ إنّ تطور العلوم وازدهارها رهن بتطور مصطلحاتها المتجددة باستمرار.

والمصطلحات نصف العلم، لأنّ المصطلح هو لفظ يعبّر عن مفهوم ما، والمعرفة مجموعة من المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في شكل منظومة، وقد ازدادت أهمّية المصطلح وتعاظم دوره في المجتمع المعاصر الذي أصبح يوصف بأنّه مجتمع المعلومات أو مجتمع المعرفة[1]"

– وإنّ تحديد المصطلحات والمفاهيم هي أولى خطوات البحث العلمّي، ولذا يعتقد المتخصصون أنّ طرائق التدريس والمناهج من الميادين والمجالات الّتي كثر فيها التباين في استخدام المفاهيم والمصطلحات، ويقول عزيزي عبد السلام في كتابه: مفاهيم تربوية" يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنّه ليس هناك ما هو أصعب من قضيّة تحديد المفاهيم لغويّا وتصوريّا سواء

[1]– جميل علوش، معجم الإعراب المحلي بين الفعل والجملة، مجلة اللسان العربي، العدد،28، 1987، ص19

أكانت علميّة أو أدبيّة أو فلسفيّة أو تربويّة، ذلك إن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات، ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي، من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتيّة ذاتيّة مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الّذي انبثقت منه.[1]

– ومن هذا المنطلق نجد أن تحديد المصطلحات يختلف من باحث إلى باحث أخر ليس انطلاقا من أيديولوجيّته فحسب، بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادّته، أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة لهذه المصطلحات.

وهذا ما نجدّه طاغيا في العلوم الإنسانيّة بحكم مادتها الّتي لا تخضع للتجربة العلميّة الدقيقة، لذلك نجدّ كثيرا من التناقض والتباين في الفلسفات والرؤى.

تحديد المفاهيم والمصطلحات:

على الرغم من التباين في استخدام المفاهيم والمصطلحات إلاّ أنّنا نجد هناك قاسما مشتركا بينها، مادامت تصبّ في قالب واحد وتقدّم موضوعا واحدا، ومن بين المصطلحات والمفاهيم التي سأتناولها بالدراسة في هذا البحث، اللّغة، التّواصل، التعليميّة، المهارة.

اللغة:

أ– المفهوم اللغوي:

– إن السبيل إلى معرفة المعاني من الألفاظ، وفهمها، والتمكن من الوصول إليها من خلال السيّاق يكون بالرجوع إلى المعنى المعجمي للكلمة، ممّا يسهل على القارئ فهم المعنى.

– ولعلنا نبدأ بالمفهوم اللغوي للغة:

[1]– عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع الجزائر، د.ط، 2003، ص2

يأتي معنى اللغة ضمن مادة (لغو) واللغو، كما ذكر ابن فارس يدلّ على اللهج بالشيء ومنه قولهم: "لغي بالأمر إذا لهج به، ويقال أنّ اشتقاق اللغة منه، أي يلهج صاحبها بها"[1].

ويحدّد العالم اللغوي: الخليل بن أحمد الفراهيدي المفهوم اللغوي بقوله: "لغا يلغو، يعني اختلاط الكلام بالباطل".[2]

ويقول ابن منظور " اللّغو واللّغا السقط وما لا يعتد به من كلام غيره.... وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم.... واللّغة اللسن وحدها أنها أصوات يعبر بها....وهي فعلة من لغوت أي تكلمت.... واللغو النطق: يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون".[3]

وكذلك أوضح "الإمام الراغب الأصفهاني" ذلك بقوله "لغا اللغو من الكلام ما لا يعتد به وهو الّذي يورد عن رؤية وفكر فيجري مجرى اللّغا وهو صوت العصافير ونحوها من الطيور".[4]

مما سبق يظهر لنا أنّ المعنى المعجمي للغّة يتضمن ثلاثة أشياء: الكلام والصوت والنطق وأنّ هذه اللفظة مشتقة من فعل النطق الذي يقوم به الإنسان فيخرج من خلاله الصوت ليبني كلاما يعبر به، أو يتصل من خلاله بالآخرين.

– يتضح مما قلناه بأنّ هناك مختلف وجهات النظر التي أبرزها اللّغويون حول المفهوم اللّغوي للّغة من بينهم العالم اللّغوي الشهير الخليل بن أحمد الفراهيدي والإمام الراغب الأصفهاني.

ب– المفهوم الاصطلاحي **للّغة:** فقد تناوله كثير من الباحثين القدماء والمحدثين، ووضعوا له تعريفات متعددة تتفق في جوانب معينة وتختلف في أخرى، فكل منهم نظر إليه من زاويته.

فقد بين ابن جني مفهوم اللّغة اصطلاحا "أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[5]

---

[1]– أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط2 ،1392هـ، 1972 م مادة (لغو).

[2]– علي القاسمي، علم المصطلح (أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ناشرون بيروت،2008، ص19

[3]– جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب دار صادر، بيروت، (د.ت) مادة (لغا).

[4]– علي القاسمي، مرجع سابق، ص25.

[5]– أبو الفتح العتماني بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، دار الهدى، ط1، 1952، ص42.

وذكر كلّ من ابن منظور والزبيدي والجرجاني هذا المفهوم في كتبهم أيضا ويقول ابن خلدون "هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني... وهو في كلّ أمة حسب اصطلاحاتهم"[1].

ويشير الإمام "الإسناوي" بأنّ اللّغة عبارة عن الألفاظ التي تمّ وضعها للمعاني حيث يقول: "اللّغة عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني"[2].

ويعرف أحمد مذكور اللّغة بأنها: "نظام رمزي، صوتي، ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتّعبير والاتّصال في ما بينهم"[3].

ويشرح العالم اللّغوي السويسري: دي سوسير DISOUSSIR اللّغة بأنها ظاهرة اجتماعيّة مشيرا إلى أن هناك علاقة قوية بين اللّغة والمجتمع حيث يقول: "إن اللّغة ظاهرة اجتماعية ينبغي دراستها على هذا الأساس، فالعلاقة قوية جدا بين لّغة مجتمع معين وما يدور في أذهان المتحدثين بتلك اللغة"[4]

ويبين العالم اللغوي الدنماركي: أتوجس برسن" اللّغة بأنها نشاط إنساني ونظام رمزي ابتدعه الإنسان لكي يتبادل مع الآخرين المعلومات والأفكار والمشاعر حيث يقول: " اللّغة ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب أخر في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون[5].

[1]- أبو زيد عبد الرحمن، بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار مكتبة الهلال،د.ط،بيروت1994، ص339.

[2]- الامام الإسناوي، شرح مناهج الأصول، دار الفكر، بيروت، د.ط،1983ج1، ص32.

[3]- ينظر: أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، د.ط، الكويت،1404هـ، 1983م،ص40.

[4]- عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، د.ت، د.ط ص136.

[5]- عبد العزيز شرف، مدخل إلى وسائل الإعلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط2، 1989، ص 191.

ويضع محمد صلاح الدين مجاور تعريفا للّغة في إطار الهدف التّربوي من تعليمها وتعلّمها كما ذكر فيقول:" هي رموز أو أصوات ملفوظة ذات دلالة، بها يعبر الإنسان عمّا في نفسه، وما يجول بخاطره، وبها يحقق أيضا، اتصاله الاجتماعي وتفاعله وتوافقه مع الآخرين"[1]

وبعد هذا الاستعراض لعدد من التعريفات القديمة والحديثة للغة نخلص إلى ما يأتي:

- الاتفاق على الطّبيعة الصوتيّة للّغة.
- التأكيد على وظيفة اللّغة في المجتمع.
- تصوير الطبعة الاجتماعية للّغة وأنها خاصة بالإنسان من دون غيره.
- اللّغة ألفاظ ومعان، فلفظ بلا معنى أو معنى بلا لفظ لا يكوّن لّغة وأنّ معظمهم أشار إلى أن للغة نظام يتفق عليه أعضاء المجتمع.
- كما ركزت بعض التعريفات على أهم وظائف اللّغة وهي التّعبير والاتّصال بالآخرين.

ومما سبق يمكن تعريف اللّغة بأنها نظام، صوتي ورمزي في مجتمع ما تنتقل بواسطتها المعاني والأفكار تعبيرا، بهدف الاتّصال بالآخرين عن طريق التحدث والكتابة للإفهام، والاستماع والقراءة للفهم.

التواصل والاتصال:

إن الحياة لا يمكن أن تستقيم دون اتصال وتواصل فتنظيم أمور الحياة بشكل عام وقضاء الحاجات، ونقل الحضارات وحفظها والتّعليم والتّعلم والتّربية والتنشئة كل ذلك لا يمكن أنّ يتم من دون عملية تواصل لأنّها تعدّ شكلا من أشكال التّفاعل الاجتماعي وهي ضرورية للفرد والمجتمع على حدّ سواء فهي تساهم في تحقيق الحاجات الفرديّة والاجتماعيّة، و كما أنّ الاتّصال عمليّة رئيسيّة في المجتمع البشري بل أنّه مقوم من مقوماته لا يستطيع الفرد بمعزل عنه لأنّه يمثل جزءا مكونا له، وحياة الفرد داخل أي مجتمع تتطلب منه ممارسة هذه العمليّة المهمة ولا يمكن أنّ

[1]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار العلم، الكويت 1974، ص47.

تستقيم هذه الحياة بدونها فمن خلالها يتصل الفرد بالآخرين فيحقق أهدافه الفردية والاجتماعيّة و يؤثر فيمن حوله ويتأثر بهم.

ولنا وقفة في بداية هذا المبحث مع التّواصل بشكل عام لبيان مفهوم التّواصل اللّساني الحديث ومن ثم نلقي الضوء على مفهومه في الفكر اللغوي القديم والفكر اللساني الحديث مع التّطرق إلى أهم العلماء والنظريات التي عالجت قضية التواصل.

أ- التّواصل لغة:

يأتي معنى التّواصل ضمن مادة وصل، يصل، وصلا، وصلة، معنى ذلك كما جاء في أغلب المعاجم العربية، إقامة صلة أو رباط أو علاقة بين شخصين أو بين شيئين، وأما ضدّ الوصل فهو فصل، يفصل، فصلا.

جاء في لسان العرب لابن منظور "وصلت الشيء وصلا وصلة والوصل ضد الهجران وهو خلاف الفصل"[1] والشرح نفسه تقريبا نجده في معجم تاج العروس، حيث جاء "وصله توصيلا لأمه وهو ضد فصله" وكذلك في القاموس المحيط لفيروز الآبادي يتناول هذه الكلمة كما يلي: "وصل الشيء بالشيء وصلا وصلة و وصله بمعنى لآمه "[2] ويمكن أن يكون الوصل ماديا مثل وصلت الحبل بالحبل بمعنى ربطتهما ببعضهما[3]، أو كما جاء في معجمي "القاموس المحيط" و"لسان العرب" من أنّ الواصلة هي المرأة التي تطيل شعرها باستعمال خصلات من شعر غيرها[4].

قال أبو ذُئيب الهذلي :

فإن وصلت حبل الصفاء فدم لها * و إن صرمته فانصرف عن تجامل[5]**

---

[1]ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان ، ط1، 1997 ، ج6 ص449

[2]-الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تح، أبو الوفاء نصر الهوريني دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط2007.2، ص1080.

[3]- عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت ط1 ، 1993، ص 487.

[4]-ابن المنظور، لسان العرب، مرجع نفسه ، ص 449.

[5]- ابن المنظور، المرجع السابق، ص 449.

ومن هذا القبيل أيضا صلة الرحم فهي رباط معنوي بين الأهل والأقارب يقال وصل رحمه يصلها صلة فكأنه بالإحسان إليهم قد وصل ما بينه وبينهم من علاقة القرابة والطهر[1].

وما نستنتجه من كل هذا هو أنّ الوصل بين الناس يعني إقامة علاقة بينهم ويعني أنه بالنسبة للأشياء ضمّها إلى بعضها أو الربط بينها وأما كلمة تواصل والذي يفيد وزنها المشاركة فهي تعني تبادل الكلام وعدم المقاطعة، فقد جاء في معجمي لسان العرب وتاج العروس أن التواصل ضد التصارم[2].

والتّصارم كما يرى ابن منظور مشتق من صرمه صرما قطع كلامه، ويستشهد على ذلك بما جاء في الحديث الشريف "لا يحل لمسلم أن يصارم مسلما فوق ثلاث" أي يهجره ويقطع مكالمته[3].

ويبدو من المعنى المعجمي للكلمة أنّ التّواصل يعني إقامة علاقة بين الناس على مستوى الكلام، فهو بهذا المعنى اللغوي يعني: "الصّلة والعلاقة وبلوغ غاية معينة من تلك الصلة.

[1]- نفسه ص450

[2]- مرجع نفسه 937.

[3]- مرجع نفسه 937.

ب- التّواصل اصطلاحا:

التّواصل عند العلماء العرب:

إذا تصفحنا بعض الكتب الخاصة باللّغة نجد تعريفات دقيقة حاول اللغويون من خلالها إبراز الجوانب المميزة للغة في طبيعتها الصوتية التي هي مادتها الطبيعية، وفي وظيفتها الاجتماعية التي تنقل الأفكار وتصور التعابير.

ولقد ركزت معظم الدّراسات على اللّغة بكونها وسيلة للتّواصل، وفي هذا الصدّد نلاحظ التعريف الذي وضعه ابن جني للغة حيث قال: " أنها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1].

ومن خلال ما تقدّم ذكره يتبين أنّ ابن جني أعطى للغة سمة الجماعة وهي خاصية من خاصيات التّواصل.

هذا وقد حدد ابن جني بأنّ اللّغة لا تكون صالحة للتّعبير عن الأغراض إلا إذا توفر فيها مرسل ومرسل إليه ورسالة.

ومن هنا نرى بأنّ ابن جني لم يتكلّم عن التّواصل بصفة ظاهرة، وإنما أشار إليه ضمنيا من خلال تعريفه للغة.

أما ابن خلدون فيعرّف اللّغة بقوله: "اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.[2]

من خلال ما سبق ذكره، تبين لنا بأن ابن خلدون من خلال تعريفه للغة يقصد بأن الفرد بحاجة إلى التّواصل مع الجماعة للتفاهم وتبادل الأفكار وركز على القصدية في الكلام.

نلاحظ من خلال التّعريفات السابقة أنّ اللغويين العرب القدماء فطنوا إلى أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية وظيفتها الأساسية هي إقامة التّواصل بين أفراد المجتمع وقد اهتموا كذلك برصد العلاقة

[1]- ابن جني، الخصائص، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001، ج1، ص87

[2]- ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت لبنان، 2002، ص545

بين بنية اللّغة ووظيفتها على أساس أنّ التراكيب اللّغوية وسائل للتّعبير عن أغراض تواصلية معينة تختلف حسب السياق الذي وردت فيه[1].

وفي ذات الصدد يقول الجاحظ: "والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله، كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان ذلك الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع، إنما هي: الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى فذلك البيان في ذلك الموضع"[2]

وعلى ضوء هذا التعريف نرى بأنّ الجاحظ تكلّم عن البيان والذي يقصد به الإبانة، فقد تكلم عن الرسالة التي تصل من المتكلم إلى السامع، وغاية كل منها الفهم والإفهام عن طريق اللّغة.

أ- عند الغرب:

التّواصل والنظريات اللسانية الغربية

لقد حدّد علماء العصر الحديث العملية التّواصلية من خلال تحديد عناصرها بطريقة أكثر علمية وعلى هذا الأساس قدّم الكثير من العلماء ماهية التواصل وعلى رأسهم:

دال هايمز العالم السوسيو لساني الذي كان له الفضل في ظهور مصطلح التّواصل والذي اقتنع بأن تصور تشومسكي للقدرة قد حدد لغاية محددة، فإبداعية تشومسكي الخاضعة لقواعد محكمة والملائمة لوصف المحور الفطري في السن الثالثة أو الرابعة لا يعلّل بشكل كاف حسب **هايمز** للقواعد الاجتماعية والوظيفية للغة، بذلك أشار **هايمز** إلى ملكة التواصل كمظهر من مظاهر قدرتنا على التمكّن من توصيل وتأويل الرسائل، والتفاوض بين فردين من أجل المعاني داخل سياق معين.

[1]- يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014 ص 17.

[2]- الجاحظ، البيان والتبين، تح، موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 3، 2003 ج1، ص60

كما يعرفها أيضا بقوله:" هي مجموعة من الحقول اللّغوية التي تنظمها اللّغة، إضافة إلى القواعد الاجتماعية ومعرفة كيف ولمن ومتى تستعمل اللغة بشكل دائم"[1]

أمبرتو إيكو: يرى أن التّواصل: " سيرورة اجتماعية لا تتوقف عند حدّ بعينه، بل تتضمن عدد هائل من السلوكات الإنسانية، اللغة، الايماءات، النظرة، المحاكاة الجسدية، الفضاء الفاصل بين المتحدثين..."[2]

ومن خلال التعريف الذي أورده أمبرتو إيكو، يتضح لنا أنّ التّواصل هو سيرورة اجتماعية، لا يمكن حصرها في مجال معين، وإنما يشمل كل السلوكيات الإنسانية بمختلف أشكالها.

إلى جانب هذا يرى أندريه مارتيني ولسانيون آخرون أن التّواصل:" هو إحدى وظائف اللغة، حيث أنّ اللّغة هي الوسيلة التي تسمح لمستعمليها بالدخول في علاقات مع بعضهم بعضا وهي تضمن التفاهم، المتبادل بينهم"[3]

ويبدو أن مارتيني في تصوره هذا لم يهمل الجانب الدلالي لمصطلح التّواصل.

أما معجم اللّسانيات الذي أشرف عليه جون ديبوا فيذكر أن التّواصل هو "تبادل كلامي بين المتكلم محدث ملفوظ موجه إلى متكلم أخر وهذا لمخاطب يلتمس الاستماع إليه أو جوابا ظاهرا أو باطنا حسب نوع الملفوظة لذلك كان التّواصل بين شخصين، ومن جهة علم النفس اللغوي، عملية التّواصل هي ربط المتكلم للدلالة بالأصوات ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها"[4].

فريديناند دي سوسير: عرف التواصل على أنه حدث اجتماعي يلاحظ في الفعل الكلامي بحيث أن دي سوسير لم يتحدث عن التواصل بشكل صريح إنما أشار إليه في معرض

---

[1]- يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، والأدب ط1، 2015، ص54- 55

[2]- سعيد بنكراد، استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، مجلة علامات، العدد 21 ،2004.ص11.

[3]- عمارية حاكم، الخطاب ألإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دار عصماء، سوريا، ط1 1426، 2015، ص39.

[4]- يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص39.

حديثه، عن ثنائية اللّغة والكلام، وعما أسماه مدار الكلام، ومهما يكن الأمر فإن العالم السويسري دي سوسير لم يخصص مبحثا للتواصل وأهم ما يمكن استخلاصه من أفكاره وأرائه حول التواصل، هو انطلاقه من تصوره لشخصين (أ)، (ب) يتوصلان ويتحاوران فيما بينهما وقد حدد خطوت التواصل بين هذين الشخصين في المخطط الاتي:[1]

المخطط (أ) يمثل دورة الكلام عند دي سوسير

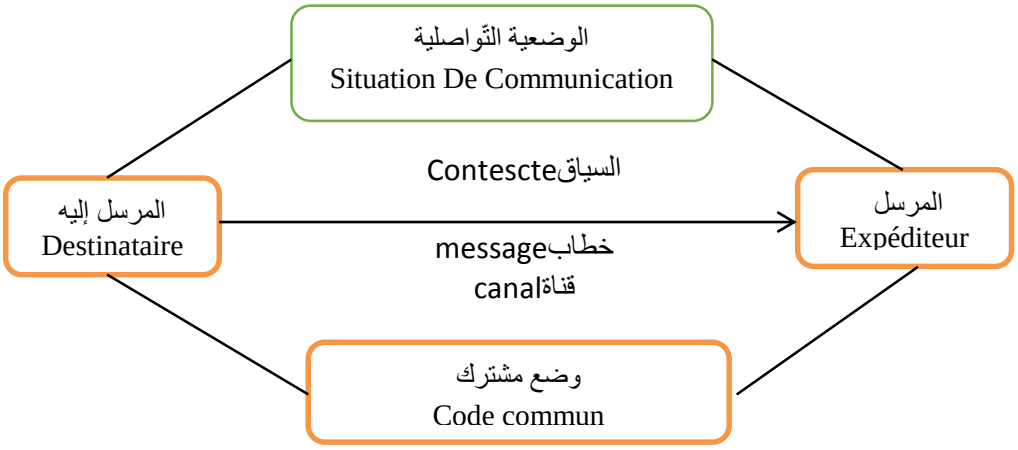
ويذهب رومان جاكبسون إلى تعريف " التّواصل بين فردين حيث يشير أنه يشمل عمليتي بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معينة تحدد بالوضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه، وتتم عملية التّواصل هذه تبعا لدوافع نفسية وفزيولوجية للمتكلم"[2].

ومن خلال هذا التعريف نرى بأن رومان جاكبسون قد طوّر نظرية التّواصل اللّغوي عما كانت عليه عند دي سوسير حيث ركز على دراسة اللّغة من خلال تنوع وظائفها بحيث يقتضي تحقيق عملية التّواصل الإنساني، توافر العوامل الموضحة في الشكل التالي[3]:

[1]- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة الجزائر،2000، ص38.

[2]- فاطمة طوبال بركة، النظرية التواصلية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات،ط1. بيروت 1993 ص49.

[3] - رومان جاكبسون، القضايا الشعرية، تر محمد الولي، مبارك حنون، دار تبقال للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 1988، ص.ص28-29



المخطط(ب) دورة التخاطب عند جاكبسون

وبمقارنة بسيطة بين المخططين، (أ) و(ب) نجد أن دي سوسير في مخططه، قد أهمل جانبا مهما في عملية التواصل ألا وهو السياق contescte، وكذا عناصر أخرى كالقناة والوضع، وهي عناصر بالغة الأهمية في نجاح عملية التّواصل أو فشلها.

وخلاصة القول، أنّ التواصل اللغوي هو الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها للأفراد بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني بينهم، أو تبادل الخبرات والأفكار بينهم.

بناءً على ما سبق يمكن تحديد السمات الرئيسية لعملية التّواصل بأنها:

- عملية تفاعلية بين الأشخاص.
- الهدف منه نقل المعرفة أو تبادلها.
- الغاية منه إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك الطرف الآخر.

المهارة Skill:

مفهوم المهارة عند العرب:

أ- لغة: " الحذق في الشيء والماهر، الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السّابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال مهرت: بهذا الأمر أمهر به مهارة: أي صرت به حاذقا قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء وفيه وبه يمهر مهرا ومهورا ومهارة.[1]

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط3، 1994، مادة (م.ه.ر) ج5، ص 184

أيضا الماهر: الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد ج: مهرة، وقد مهر الشيء فيه وبه مهارا ومهارة والمتمهر: الأسد الحاذق بالافتراس وتمهر: حذق[1] ويقال مهر: مهر في الصناعة وتمهر فيها ومهرها ومهربها، وهو ماهر بين المهارة وخطب ماهر وسابح ماهر، وقوم مهرة وتمهر فلان، سبح، ومهر المرأة: أعطاها المهر (كالمهمورة إحدى خدمتها، وأمهرها سمى لها مهرا وتزوجها .

وعرف أيضا " المهر بالصداق.

كذلك تعرف بمهر المرأة: مهرا، جعل مهرا وأعطاها مهرا.

والشيء فيه مهارة، أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر.

ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها، (أمهر) الفرس، تبعها مهر، فهي ممهر (مهر) الرجل: اتخذ مهرا.

والمهارة: الحذق في الشيء[2].

ب- المهارة اصطلاحا: تعرف بأنّها: "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم وعليه، فإنه (أداء) وهذا الأداء إمّا أنّ يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصّوتي اللغوي، يشمل القراءة، والتّعبير الشّفوي والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية، والشعرية، أو غير صوتي: فيشمل على الاستماع والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي"[3].

ويعرف صلاح صادق "المهارة": بأنها " أداء عمل من الأعمال يتطلب نشاطا ذهنيا بدقة وسهولة وسرعة"[4].

وتمثل المهارات اللّغوية شيئا ضروريا وملحاً لكل مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص ولاشّك أنّ قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو

---

[1]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العر قموسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005 ص378

[2]- ابن منظور لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، مادة (م.ه.ر) ج1، ص4286.

[3]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب، وغيرهم، دار المعرفة، مصر، ط1، 2001، ص13.

[4]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار ومكتبة الحامد، عمان ط1، 2006م ،ص76.

وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة واليسر.

ويعرفها إسماعيل محمد بأنها:"الدقة في أداء سلسلة من الخطوات المتتالية لمجوعة من الأعمال الحركية بشكل متناسق والوصول بها إلى درجة من الإتقان تيسر على المتعلم أدائها والوصول إلى هدفه مباشرة بأقل جهد ووقت مع تحقيق عنصر الأمان"[1]

يرى **حسن زيتون** أن المهارة تعتبر القدرة على أداء عمل أو عملية معينة وهذا العمل أو العملية تتكون في الغالب من مجموعة من الأداءات أو العمليات الصغرى، كما أن المهارة تتكون عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكات العقلية والاجتماعية والحركية، ففي المجال الحسي الحركي هناك مهارات بصرية وسمعية وتّعبيرية.... كمهارة القراءة والكتابة والكلام ومهارات ترتبط بالنشاط الجسمي الحركي، وفي المجال العقلي هناك مهارة الفهم والاستيعاب ومهارات التركيب والتخلص والتحرير...

وأما في المجال الوجداني فنجد مهارات التفاعل مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية والتّعبير عن الرأي والمهارات التفاعلية كالإصغاء[2]

يعرفها "مان" (Munn) بأنها تعني " الكفاءة في أداء مهمة ما "[3].

ويميز بين نوعين من المهام، الأول حركي والثاني لغوي يضيف بأنها المهارات الحركية هي لفظية، وأن المهارات اللفظية تعد في جزء منها حركية.

يعرفها " دريفر" في قاموس علم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي[4].

[1]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، المرجع السابق، ص76.

[2]- حسن حسين زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر 2001، ص.ص 4،5

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1ص29.

[4]- نفسه، ص29

ويعرفها "قود" "Good" في قاموس علم التّربية بأنها " الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمي أم عقلي وأنها تعني البراءة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين"[1].

ومن خلال التعريفات السابقة لاحظنا اتفاق معظم الباحثين على أنّ المهارة هي عبارة عن كفاءة في أداء مهمة ما، وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي.

1- التّعليميّة:

إن التفكير حول التربية، ومن أجل التربية، كان تفكيرا في جوهره تأمليا، تمثيليا يهتم أساسا بالغايات القصوى للتربية، والحال هكذا لم يكن ممكنا للتفكير التربوي أن يفلت من قبضة الفلسفة، ذلك لأنها كانت المجال الوحيد، والسيد المتناول للمسائل التربوية حتى نهاية القرن التاسع عشر، لكن بظهور العلوم التّربوية، بدأ الاهتمام التدريجي، من التأمل إلى الاهتمام بالوقائع التربوية أو البيداغوجية.

فمنذ أن أصبحت التربية تدريجيا تدخل الحقل المؤسساتي المستقل عن الأسرة (التّمدرس كظاهرة اجتماعية حديثة) ويقوم بها المعلم الذي له التأهيل الذي توكل إليه هندسة العملية التّعليميّة مستعينا بتوجيهات رؤسائه، ومن هنا ولد مصطلح التّعليميّة أو **الديداكتيك** ليجمع الأساليب والوسائل المستخدمة والمفاهيم التي جاءت بها مختلف علوم التربية والتنظيرات على اختلاف مدارسها و فلسفاتها، وذلك كله من أجل بلوغ الأهداف والغايات[2]

إن كلمة التعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأدق وأقرب من تكلف إحضاره، أما في اللّغة الفرنسيّة فهي اشتقت من الأصل اليوناني didactitos وتعني فلنتعلّم أي يعلم بعضنا بعض أو أتعلم منك وأعلمك.

---

[1]- المرجع السابق، ص30.

[2]_ محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات COM.TAKSIDJ للدراسات والنشر، الدويرة-الجزائر ، 2014 ص98.

وإذا كان هناك ميدان يتصف بعدم دقة المصطلح، فإنّه ميدان البيداغوجيا، ذلك لأن الألفاظ التي يستعملها المشتغلون في هذا المجال، تكتسي عددا من الدلالات لعدد المتخاطبين، مما ينتج عنه بعض الغموض في التواصل، وهذه قاعدة لا يفلت منها لفظ ديداكتيك نفسه، لهذا نرى إن الديداكتيك هو كل ما يعنى بفن التدريس، فهو يهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين المتعلّم والمعلم والمعرفة، في إطار مجال مفاهيمي معين، وذلك قصد تسهيل عمليات تملك المعرفة من طرف المتعلمين[1].

أما جورج مونان فيعرفها في قاموس اللسانيات، بأنّها أي (التعليميّة) didactique مصطلح جدّ حديث، ومن الراجح جدا أن يكون مستنسخا من اللّغة الألمانية، من كلمة: اللّغات وهي التي تشير بوضوح إلى تفاعلات متعددة المباحث اللسانية وعلم نفسية وعلم اجتماعية وبيداغوجية، وهي تؤكد الطموحات الأكثر نظرية والأكثر تجريدية[2]

أما قاموس **روبير الصغير** فيشير إلى أن كلمة ديداكتيك تنحدر من أصل يوناني didactikos التي تنحدر بدورها من كلمة didakein وتعني درس enseigner ويقصد بها اصطلاحا "كل ما يهدف إلى التثقيف و إلى كل ما له علاقة بالتعليم [3]

يستنتج من خلال التعاريف سالفة الذكر أن التعليميّة:

مرادف للبيداغوجيا أو التعليم، يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيكا لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليميّة.

– الديداكتيك هي دراسة فنية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلم، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي أو حركي، وتتطلب الدراسة الفنية شروطا دقيقة ومعارف مستفيضة في المجال.

[1] أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)، ص 129

[2] .محمد مصابيح، مرجع سبق ذكره ، ص99.

[3] أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)، ص130.

– إن دور المدرس وفق الوضعية الديداكتيكية هو تسهيل عملية تعلم الطالب بتصنيف المادة التعليميّة تصنيفا يلائم حاجات الطالب وتحديد الطّريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم[1].

لقد عرف مصطلح didactique: الأجنبي رواجا كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة داخلية بحروف عربية، (ديداكتيك) وظن البعض أن تسمية الطرائق الخاصة في تعليم المادة، تفي بالغرض غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي أقترحه أحمد شبشوب في كتابه تعليميّة المواد، لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد، في مجال التربية والتعليم، ولقد أطلقنا هذا المصطلح في الحلقة الدّراسية التي نظمها النادي الثقافي العربي في عشرين نيسان 2001، بعنوان تطوير المناهج في لبنان [2].

وقد ذهب معظم الدارسين المهتمين إلى التّمييز في الديداكتيك إلى نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، و هما الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص.

الديداكتيك العام:

فيهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس أو التّكوين وذلك على مستوى الطّرائق المتبعة، ولعل ما يجعل هذا التصنيف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام، ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة، أو تلك بعين الاعتبار، ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة .

الديداكتيك الخاص: أو ديداكتيك المادة didactique d'une discipline فيهتم بما يختص بتدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

[1] المرجع السابق، ص102

[2] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1، 1427،2006، ص13

وهكذا يمكن أن نتحدث مثلا، عن ديداكتيك اللّغة، وتعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللّغة كالقراءة والتّعبير والكتابة وغيرها، كما يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك الرياضيات، ونعني بذلك كل ما يختص بتدريس وتعلم الحساب والهندسة والجبر والاحتمالات، إن ديداكتيك مادة معينة هو عبارة عن إشكالية شاملة وديناميةتتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة وكذا في طبيعة أهدافها وغايات تعليمها[1].

عناصر عملية الاتّصال: الاتّصال عملية مستمرة مركبة، تتكون من عدد من العناصر، لكل منها دوره ووظيفته، ولا يمكن أن تتم هذه العملية إلا بها، وهي:

1- المرسل:

وهو الذي تبدأ من عنده عملية الاتّصال، وهو معدّ الرسالة ومصدرها، فهو الشّخص الذي لديه فكرة ويريد نقلها إلى الآخرين بهدف التّأثير فيهم وإقناعهم أو توجيه سلوكهم[2].

ودوره يتمثل في صياغة فكرته ضمن رسالة واضحة، مفهومة بأي وسيلة من وسائل الاتّصال، اللغوية، أو رموز، أو إشارات... وهو بهذا يقوم بتقمص أربعة أدوار في عملية الاتّصال، يقرر المعنى الذي يريد إيصاله إلى الطرف الأخر، ويرمز للمعنى، في رسالة (يصوغه في كلمات أو اشارات تسمى رموزا) ويرسل الرسالة، ويتصور ويتفاعل مع استجابة المستقبل لهذه الرسالة[3].

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نعرف المرسل بأنّه الشّخص الذي يحمل معلومات أو رسالة معينة يريد أن يوصلها إلى الآخرين ويختار أفضل السبل لنقل هذه الرسالة حتى تكون مؤثرة أكثر.

فهو العنصر الأساسي الذي تبدأ عنده عملية التّواصل والمصدر الذي يبدأ الحوار. والذي يقوم بصياغة سواء في الشكل رموز لفظية أو غير لفظية، بغرض الوصول إلى هدف معين.

---

[1] أحمد فريقي، مرجع سبق ذكره، ص131.

[2]- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، ط1، منتدى المعارف، بيروت 2014، ص57.

[3].- المصدر نفسه ص58.

- ونقصد به أيضا المتكلم الحاضر ويعتبر العنصر الأهم في العملية التّواصلية فمنه ينطلق الخطاب ويبدأ التّواصل: "والمتكلم من وقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده، والذي يدل على ذلك أن أهل اللّغة متى علموا واعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحوال أحدنا، وصفوه بأنه متكلم، ومتى لم يعلموا ذلك أو يعتقدوا، لم يصفوه[1]"
- والمقصود هنا بالمتكلم المرسل" باعتباره الذّات المحورية في إنتاج الخطاب، لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التّعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه"[2].

2. المرسل إليه:

وهو الطرف الثاني في عملية التّواصل، وأول من تصل إليه رسالة المرسل، سواء أكان فردا أم مجموعة، ودوره يكون بفك الرموز من خلال فهم الرسالة وتحليلها وتفسير محتوياتها.
ونجاح عملية الاتّصال لا تعتمد على براعة المرسل ومهارته في عملية الاتّصال فحسب، بل يكتمل ذلك بقدرة المستقبل على حسن الاستجابة للرسالة، وفهم مدلولاتها والتأثير بها والاستفادة منها[3]

كما أن المرسل إليه يعتبر عنصر مهم كذلك في الدائرة التواصلية:" إذ يكون هو الطرف الأخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا"[4]

فهو مكون أساسي في العملية التّواصلية، ومن جانب آخر فإنّ للمرسل إليه، أهمية تفوق أهمية المرسل الذي لولا وجود وجهة لخطابه ما كان ليكون، حيث إن قيام عملية التّواصل له علاقة أصيلة بوجود مخاطب يتفاعل معه الباعث أو المرسل، ومن خلال معرفته للمرسل إليه تكون طريقة الخطاب ويختار الاستراتيجية والطريقة المناسبة له.

كما أنّ المرسل إليه يتمثل في العنصر البشري فردا أو مجموعة وقد يكون ممثلا بجهاز معين يقوم بعملية فك الرموز، ولفهم الرسالة لابد للمستقبل الذي يتخذ أسماء مختلفة بحسب موضعه في استقبال الرسالة فهو إما أن يكون:

---

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

[2]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتب الجديدة، الإمارات المتحدة، ط1، 2001 ص45.

[3]- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القران الكريم، مرجع سبق ذكره، ص58.

[4]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، مرجع سبق ذكره، ص47.

أ- **مستمعا**: حين تكون الرسالة صوتية (شفوية).

ب-**قارئا**: حين يكون منصرفا في مطالعة نص لغوي ما.[1]

3. الرسالة: وبها يتحقق التّواصل، إذ تعتبر ثمرة العملية التّواصلية بين الطرفين، أو هي الخطاب الذي يحمل المعلومة، والمفهوم الذي يشكل فحواه إنها المحتوى الدال المراد إيصاله إلى المستقبل[2]، ويسميها البعض بالإرسالية أو المرسلة أو البلاغ، غير أن الشائع عنها(الرسالة) والرسالة هي مادة التّواصل مؤلفة من مضمون الأخبار المنقولة، أي من الصور الفكرية التي تنقل لنا عن الواقع أو المرجع المادي وكذلك الفكري المجرد أو الخيالي المتصور سواء أكان ذلك في قالب لغوي أو غير لغوي.

وتعتبر الرسالة عند منظري التّواصل حسب **دوبوا** متوالية من الاشارات التي تنتمي لقواعد تأليف مضبوطة، يبعثها مرسل إلى مستقبل بواسطة قناة، وتشكل القناة هنا السند الفيزيائي لعملية الإرسال، ولا تعتبر دلالة رسالة ما في نظرية التّواصل كعنصر متميز فقط بل إن ما ينقل ما هو إلا شكل وليس بمعنى وهذا الشكل يتغير حسب طبيعة نسق التواصل أو النظام الذي تبعث الرسالة تبعا له مثل: اللّغة أو الموجات الصوتيّة، أو الأضواء أو الحركات أو الذبذبات أو الدفعات الميكانيكية أو الكهربائية، وشكل الرسالة لا تظهر دلالته إلا اثر عملية التّحليل، فالمستقبل سواء أكان آلة أو إنسانا يبعث في الذاكرة عن عناصر النظام الذي اختبرت فيه الرسالة لتكوينها وإرسالها في شكل منظم، وهو الشكل الذي يقيم فيه"[3]

4. السياق: نلاحظ أن "عملية التّواصل اللّغوي تقوم على مجموعة من العوامل الحركية الدينامية والتي تؤدي إلى التّفاعل فيما بينها وذلك من خلال الزمان والمكان والظروف والملابسات،

---

[1]-هادي نهر أحمد الخطيب، إدارة الاتصال والتواصل، النظريات العمليات الوسائط والكفايات، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن 1430، 2009، ص29.

2- أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، د.ط، Rabat Net. Maroc، ص 11

[3]- يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية، ص23

وأحوال المتكلمين والمستمعين وتحدث هذه العملية متضافرة مع هذه العوامل من أجل مجال واسع يدعى أحيانا بالبيئة التعليميّة وتستعمل هذه العملية لأغراض منها:

الإخبار أو التّعبير عن المشاعر والعواطف أو التّأثير في الآخرين أو الاستجابة لتوقعات الآخرين أو التحيز"[1] وانطلاقا من هذا المفهوم لكل مرسلة مرجع تحيل عليه وسياق معين مضبوط قيلت فيه، ولا نفهم مكونات هذه المرسلة أو تفكك رموز القواعدية إلا بالإجابة على الملابسات التي أنجزت فيها قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب، ولهذا ألح جاكبسون على السياق باعتباره العامل المفعل للمرسلة لما يمدها به من ظروف وملابسات توضيحية ويصطلح عليه أيضا بالمرجع (Référant)[2]

5. القناة: فهي الوسيلة التي من خلالها تتم عملية الاتّصال"[3]

ونتحدث في القناة عن اللّغة باعتبارها وعاء للعمل التخاطبي فـ: " هي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه عبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى"[4]

- ويمكن للقناة أن تتخذ أشكالا غير اللّغة المنطوقة، كالإشارة أو العلامة السيميائية، لكن في الأغلب تكون القناة لغة منطوقة، أو إشارة أو هما معا باعتبار أن التواصل غالبا ما يكون شفويا.
- كما تعتبر القناة الوسيلة التي يستخدمها المرسل لنقل رسالته إلى الطرف الآخر، فقد تكون هاتفا أو بريدا، أو صحيفة أو كتابا أو إذاعة أو تلفاز أو غير ذلك"[5]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص46

[2]- التواصل اللساني والشعرية، الطاهر بومزبر، مرجع سبق ذكره، ص30

[3]- فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان،1433، 2012، ص26

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

[5]- صالح نصيرات، باسم بديرات، المهارات اللغوية للاتصال الإنساني، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص19

6. السنن: هو نسق القاعدة المشتركة بين الباث والمتلقي والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤول"[1]

والجدير بالذكر هنا أنه كلما كان السنن مشترك بين متخاطبين، كلما بين قصدية المتكلم وأعان السامع على الفهم ومن ثم تتم العملية التّواصلية بنجاح. «ويعتبر السّنن القانون المنظم للقيم الإخبارية والهرم التّسلسلي الذي ينظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي فمنه ينطلق الباث عندما يرسل رسالة خطابية معينة حيث يعمل على الترميز codage، وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما فيفكك رموزها بحثا عن القيمة الإخبارية التي شحنت بها[2]Décodage » ونجاح العملية البّلاغية في وضع تخاطبي ما يعتمد في الأساس على هذا النظام المشترك بحيث تجد لكل جماعة لسانية ولكل متكلم لغة موحدة، إلا أن هذا السّنن الشمولي يمثل نسقا من الأنواع السننية الفرعية في التواصل المتبادل فكلها تشمل العديد من الأنساق المتزامنة التي يتميز كل نسق منها بوظيفة مختلفة[3].

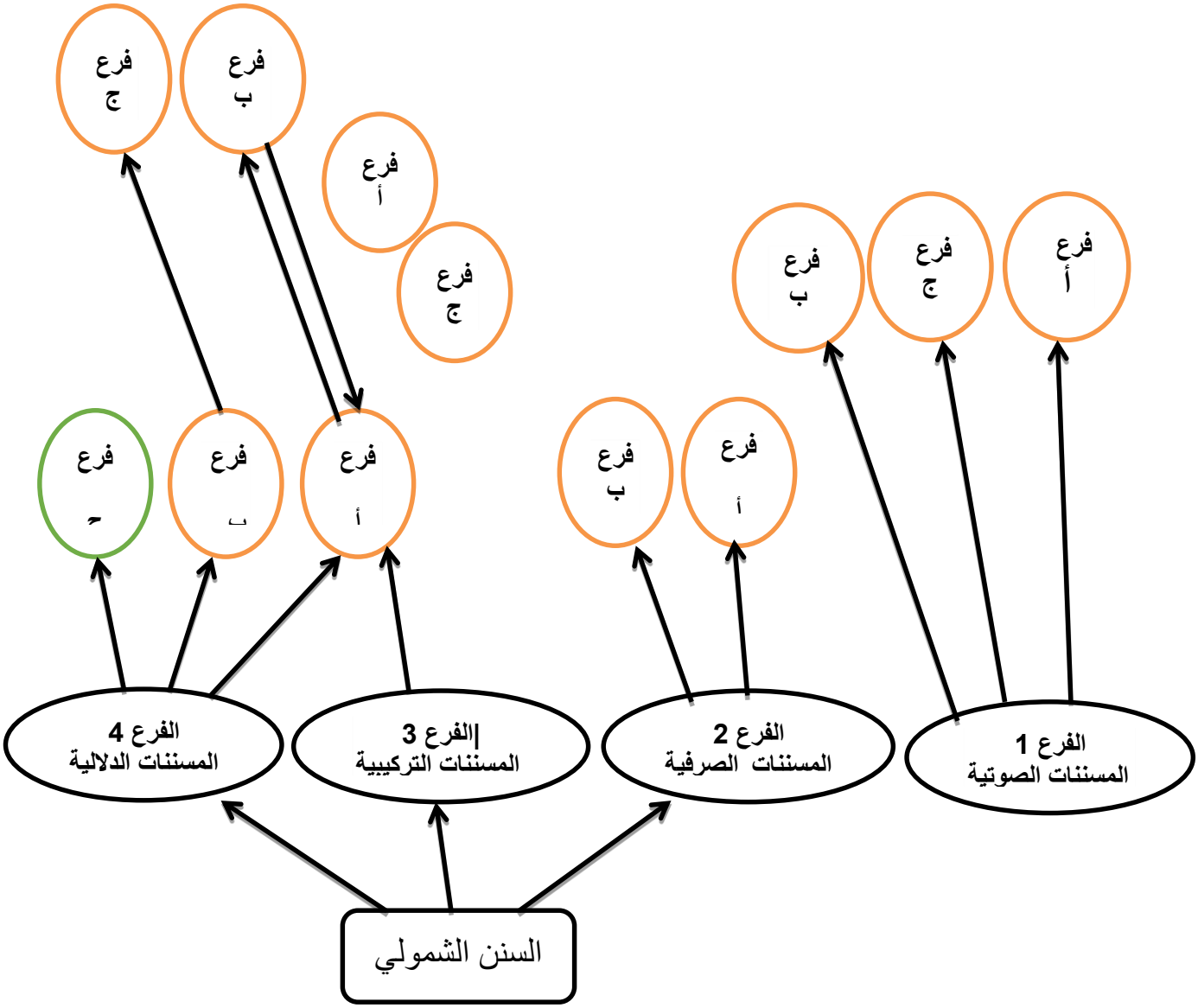
فاللّغة تمثل عند جاكبسون النظام الكلي الذي يتواجد ضمنه عدد هائل من الأنظمة الصغرى الفرعية والتي تتفرع عن هذا النظام الكلي بصورة تشبه أو تماثل فروع الشجرة بالنسبة لأغصانها.

وللتوضيح أكثر إليك النموذج التفريعي التالي:

[1]- عمر أوكان، المرجع السابق، ص 48

[2]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مرجع سبق ذكره، ص28

[3]- المرجع نفسه، ص ن.



السنن الشمولي لمستويات التحليل اللساني

يعتبر هذا النموذج السَّنني ترسانة فكرية ينطلق منها ويعود إليها كل فرد، بل وكل جماعة لسانية عند الحاجة إلى تخاطب لفظي، فيجعل لكل وضع خطابي ما يناسبه من الأبنية الفرعية وهذا التّصور التّفريعي للمسننات اللّغوية، يشبه تمام المفاهيم النظرية التي أرساها (ن.تشومسكي) N.chomesky في نظريته التّوليدية التّحويلية حيث ينجز من مادة معجمية محدودة ما لا

يحصى من الأبنية التّركيبية واللاحنة، فجعل دراسته للأبنية التركيبية "نظرية استنباطية صورية موضوعها فصل الجملة النّحوية عن الجمل غير النّحوية أو اللاحنة"
وبتخصيص وبتوفير أوصاف لهذه الجمل[1]

وبهذا يكون قد أرسى اهتماما بالغا بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين عوض الاهتمام بسلوكهم اللفظي وهذه النقطة المشتركة بين تشومسكي وجاكبسون حيث اعتبر كل واحد منهما الأنظمة الذهنية عنصرا أساسيا في النشاط اللساني لدى الأفراد والجماعات اللسانية لأنها المرجع الذي يلجأ إليه كل سلوك لفظي سليم من اللحن والخطأ[2]

أشكال التواصل اللغوي:

يعد التّواصل بين الأفراد نموذجا مصغّرا لعالم أكبر، ومن أجل ذلك كانت عناية الدارسين منصبة لإيجاد وسائل لغوية تسهل عملية التّواصل الإنساني، وحتى يتم ذلك اعتنى هؤلاء أكثر بأشكاله، التي صنفت في أنواع منها التّواصل اللّفظي، التّواصل غير اللّفظي، التّواصل الشخصي، التّواصل الجماعي، التّواصل الذاتي، والتّواصل الجماهيري.

1– التّواصل اللفظي: أو التّواصل اللغوي هو الذي يتم عبر استخدام الوسيط اللغوي التلفظي، وهو التّواصل الأقوى فعالية والأكثر طواعية وأشد تأثيرا في نقل تراث والتّعبير عن الثقافة، وهو أي النظام اللفظي التواصلي على خلاف العلامات التواصلية الأخرى، يشير إلى تنوع واسع للمقاصد والمفاهيم، وفي الوقت ذاته، فإن هذا التّفاعل اللّفظي يعتبر نسقا اجتماعيا، قابلا للتحليل[3].

ويدخل تحت إطاره كل أنواع الاتّصال التي تستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المصدر إلى المتلقي ويكون هذا اللفظ منطوقا فيدركه المستقبل بحاسة السمع هذا وقد بدأ استخدام اللغة في النظام الإنساني عندما تطورت المجتمعات، وأصبحت قادرة على صياغة الكلمات، ترمز

[1]– الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سبق ذكره ص30

[2]– المرجع نفسه، ص ن

[3]– يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة، مرجع سبق ذكره، ص28.

إلى معاني محدودة يلتقي عندها أفراد المجتمع، ويعتمدون على دلالاتها في تنظيم علاقاتهم والتّعبير عن مشاريعهم، وقد عكف فريق من العلماء اللغة على دراسة دلالات الألفاظ وأسفر بجهودهم عن ظهور علم المعنى العام الذي يهدف إلى تلخيص الفكر الإنساني من المغالطات اللّغوية، ومن وجهة أخرى فقد اعتبر علماء الاتّصال أن النماذج اللّغوية اللفظية تتكون من سلسلة من العبارات التي تحاول أن تحدد نية المشتركين في عملية الاتّصال أو هدفهم، وتحاول أن تصف طبيعة الاتّصال بين الأفراد[1]

والتّواصل اللّفظي يعتبر عاملا أساسيا ووسيلة هامة من عوامل وسائل التماسك والتّضامن والتّكامل في المجتمع كما يعتبر الأهم بالنسبة لأشكال التّواصل الأخرى، حيث يقول **سالزمان**: "اللغة المنطوقة هي أعم الوسائل التي يتواصل بها البشر أحدهم بالأخر وأهمها، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة....."[2]

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التواصل اللّفظي يعد شكلا من أشكال التّواصل اللغوي فهو الأداة التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره بلغة سليمة كما أنه الوسيلة التي ينقل بها أفكاره ومشاعره وأحاسيسه للسامع وتوظيفها بألفاظ محددة تحوي معاني.

2- التّواصل غير اللفظي:

الصوت ليس هو الأداة الوحيدة للتواصل حتى وإن كان هو الأبرز بل "هناك وسائل كثيرة لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها"[3] .هذا مما يدل أن الإشارة والإيماء قد تكون مفردة في العملية التّواصلية كما قد تكون مساعدة للفظ واللسان لكي تحدث عملية الفهم والإفهام بكل دقة ووضوح، وهذا ما يؤكد عليه أبو الهلال العسكري في كتابه الصناعيتين حيث يشير إلى

[1]- بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1،2011،ص ص62-63

[2]- عبد السلام المسدي التفكير اللساني في الحضارة العربية دار البيضاء ط1 1981، ص 67

[3]- أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع عالم الكتب ط1، 2000، ص129

أن "حسن اختيار الإشارة من باب البلاغة، فحسن التواصل عنده يعبر عن وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة"[1].

وإذا نظرنا إلى التواصل غير اللفظي فهو من أعقد المفاهيم تحديدا في علم السيمياء، ولقد حدده **كلاين بأول** بأنه: "كلام من غير كلمات"[2]

- فهو تواصل سلبت منه اللغة ولقد أطلقت على هذا المفهوم تسميات عدة منها: التّواصل الجسدي، اللغة الجسدية، الكلام الجسدي، الحركة الجسمية، السلوك الحركي، التمثيل بالاشارات، اللغة الصامتة..."[3]

وظائف التّواصل: وبخصوص هذه الوظائف فقد سبق لعالم النفس الألماني **بوهلر** أن حصرها في ثلاث وظائف تهم كل تواصل لغوي.

1– الوظيفة المرجعية: ترجع إلى موضوع الحديث أو المحتوى الارجاعي.

2– الوظيفة الانفعالية: ترجع إلى المتحدث وتشير إلى حالته الفكرية والعاطفية.

3- الوظيفة الندائية أو الطلبية: ترجع إلى المخاطب وتورطه في التواصل كطرف معنى بالدرجة الأولى.

يرى **جاكبسون** أن هذه الوظائف الثلاث التي استقرأها **بوهلر** في عملية التواصل اللفظي لا تغطي إلا ثلاثة عوامل: المرسل، والمرسل إليه وضمير الغائب.

1- الوظيفة المرجعية la fonction référentielle: التركيز على السياق التّواصلي أو على نقل المعارف وحقائق ومعلومات وأوضاع خارجية يولد ما دعاه **جاكبسون** بالوظيفة المرجعية ودعاها بالوظيفة التعيينية والمعرفية وقد اعتبر **جاكبسون** هذه الوظيفة أكثر الوظائف هيمنة في

[1]- أبو الهلال العسكري، الصناعتين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1989. ص25

[2]- محمد العبد، العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1،2007، ص38

[3]- المرجع السابق، ص49

تواصلنا اليومي، بل هي أساس كل تواصل، حتى أن البعض دعاها بالوظيفة التواصلية واختزل التواصل فيها والسبب في ذلك عائد إلى أنها أولى الوظائف التي لأجلها استخدم الإنسان اللغة[1].

وتعتبر أيضا الوظيفة المؤدية للإخبار في نظر **جاكبسون** لأنها ذات غاية إعلامية صرفية باعتبار أن اللغة فيها عناصر تحيلنا على أشياء وموجودات نتحدث عنها، واللغة تقوم بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة وهي وظيفة خاصة بالإخبار.[2]

وقد ترجمت باصطلاحات أخرى إلى جانب المرجعية مثل معرفية cognitive وإيحائية Démotive[3]

غير أن هذه المصطلحات تشترك في كونها تشير إلى الوظيفة المهيمنة عندما تتجه الرسالة إلى السياق، وتركز عليه.

وتتلون كل رسالة بهذه الوظيفة عندما تكون محتواها مؤديا للأخبار الواردة فيها "باعتبار أن اللغة فيها، تحيل على أشياء وموجودات نتحدث عنها وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة".

فاللغة- في رسالة تهيمن عليها الوظيفة المرجعية- ينبغي أن تتجه إلى تفسير نفسها من حيث هي رموز معبرة عن الأشياء، أو بتّعبير **اميل بينفيست**، فإن دور الدليل استعاضة وأخذ مكان شيء ما فيوحي لنا أنه ناب عنه، أي أن الدليل أو العلامة اللغوية بطبيعتها النيابية تستعمل في العمليات التخاطبية، باعتبارها نائبة عن أشياء، عندما نتحدث عنها، يدل استحضارها، داخل السياق التخاطبي، ويعتبر اللسانيون هذه العناصر السياقية اللفظية من قبيل الكلمات المعزولة و قد أمكنتنا دراستها في التراث اللساني في علاقتها مع الأشياء، وفق شعار كلمات وأشياء[4].

---

[1]- احمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، مرجع سبق ذكره، ص32.

[2]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، دار العالمية للكتاب، المغرب، ط1، 2005، ص07

[3]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سبق ذكره، ص44-45

[4]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، المصدر نفسه ص45.

2- الوظيفة الطلبية la fonction conative: التركيز على المرسل إليه يولد الوظيفة الطلبية أو الندائية وتظهر المراسلات التي تتوجه مباشرة إلى المرسل إليه أو المخاطب قصد إيثار انتباهه أو طلب قيامه بعمل ما، وتجد هذه الوظيفة تّعبيرها في الأساليب الإنشائية: النداء، والأمر، والنهي، والاستفهام، أي كل الأساليب التي لا تقبل معيار الصدق (لا يصح أن يقال لقائلها صادق أو كاذب) يقول **جاكبسون:**" تختلف الجمل الإنشائية عن الجمل الخبرية في نقطة جوهرية، وهي أن هذه الأخيرة تخضع لاختبار الصدق في حين لا يمكن للجمل الإنشائية أن تخضع لهذا الاختبار[1]".

وتسمى أيضا **الانطباعية la fonction Impressive**:لأنها تتصل بتوجه المرسل إليه، فهي موجهة نحو المخاطب أو متلقي الرسالة، وتتوخى هذه الوظيفة فرض رد فعل معين، أو التأثير على المتلقي أو القارئ وتبرز في أساليب النداء والأمر والدعاء...[2]

- ويطلق عليها بعض اللسانين مصطلح الوظيفة التأثيرية وهو اصطلاح مهم يمكن استثماره إلى جانب الإفهامية ذلك أن الأول نظر إليها من وجهة نظر عقلية بينما المصطلح الثاني يحمل المدلول العاطفي للوظيفة.

وتبرز هذه الوظيفة على سطح الخطاب عندما تتجه الرسالة إلى المرسل إليه، وتجد تعبيرها الأكثر خصوصا في النداء والأمر اللذين ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتى فنولوجية في الغالب عن المقولات الاسمية والفعلية الأخرى فالمميز لهذه الرسالة من الناحية التواصلية هو كونها:

1- ذات طابع لفظي يتمظهر في تركيبتين بارزتين في كل لغة إنسانية وهما الأمر والنداء[3].

2- لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقنية، لأنها ترد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة القديمة ولهذا نجد هذه الوظيفة تهيمن وتفرض كثافة حضورها (خاصة في الأدب الملتزم

[1]- احمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، مرجع سبق ذكره، ص ص28-29

[2]- محمد أولحاج، دليل التقنيات والتواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مرجع سبق ذكره، ص8

[3] - الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سبق ذكره، ص39

والروايات العاطفية لأن هذين اللونين الأدبيين يعتمدان على مخاطبة الآخر، ومحاولة التأثير عليه وإقناعه أو إثارته[1].

3– الوظيفة الإنتباهية (التنبيهية) la fonction phatique: وهي تكمن في الحرص على التقاء التواصل بين طرفين جهاز أثناء التخاطب، وفي مراقبة عملية الإبلاغ والتأكد من نجاحه، والتحقق من عمل قناة الاتصال.

ويمكن أن يدرج في هذه الوظيفة كل ما يستطيع الباث أن يلفت به انتباه سامعه أو قارئه من تأكيد أو إطناب أو تكرار[2].

وبتعبير آخر هي التركيز على القناة المستعملة في التّواصل، لأن ذلك يولد الوظيفة التنبيهية التي تظهر في عبارات تهدف إلى إقامة التّواصل أو الحفاظ عليه أو إطالته أو مراقبته مثل العبارات التالية:

أتسمعني...مفهوم... انتبه...أفهمت...الخ هذه الألفاظ لا معنى لها إلا فيما تؤديه من إبقاء الاتّصال وتنبيه المرسل إليه للحفاظ على قناة التّواصل أو قطعها.

إن الوظيفة التنبيهية للغة هي الوظيفة الكلامية الأولى التي يكتسبها الأطفال وذلك لأن الرغبة في التّواصل عند الألفاظ تسبق القدرة على بث أو تلقي مراسلات حاملة الأخبار أو المعلومات[3].

وأهم ميزة ترتسم من خلالها معالم هذه الوظيفة كونها الوظيفة الوحيدة التي تشترك فيها الطيور الناطقة مع الكائنات الإنسانية وهي أيضا الوظيفة اللفظية الأولى التي يكتسبها الأطفال، إن النزوع إلى التواصل عند الأطفال يسبق طاقة إصدار الرسائل الحاملة للأخبار[4].

فكأن **جاكبسون** يريد القول في هذه الفقرة أن الوظيفة الإنتباهية تقل عندها القدرات العقلية الموجهة في شكل صوري للبنى اللغوية المستخدمة لذلك، ولهذا يشترك فيها الإنسان مع

---

[1]– المرجع السابق، ص39.

[2]– محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص8

[3]– احمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية) ،ص33.

[4]– الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية ، مرجع سبق ذكره، ص44

الطيور الناطقة، ومع الأطفال الصغار لأنهما لا ينويان تبليغ معلومة أو التساؤل عن شيء وإنما يهدفان إلى التواصل مع الآخرين فتنفجر الحبال الصوتية بسلسلة أصوات لا نفهمها لكنها قابلة للتأويل، نفسيا، في إطار هذه الوظيفة بأنها عملية نطق ترمي إلى انجاز الوظيفة الانتباهية، لكن التأويل الدلالي لمقاصد هذه اللافتات الصوتية استقطبت حوله خلافا كبيرا بين علماء اللسانيات النفسية.psycho-linguistics الذين قدموا تأويلات عديدة في سيكولوجيا الطفل اللغوية.[1]

4- الوظيفة التّعبيريةla fonction expressive: وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية Emotive، وتركز على المرسل لأنها تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم اتجاه ما يتحدث عنه وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين هادف أو كاذب[2].

وتنقسم الانفعالات من هذه الزاوية إلى التّعبير الانفعالي الخالص عما يختلج في الذات التي كانت مصدرا للخطاب المرسل، وأخرى تجاوز النقل المباشر للأحداث التي يبدي المرسل اتجاهها موقفا مميزا يجعل الخطاب المنجز ملكا له، ويتجلى الصنف الأول في الرسالة المشحونة، بخطاب علمي أو حديث عادي حيث تنطبق في معظمها، الدوال مع مدلولاتها بينما تزداد الرسالة المشحونة بخطاب متعال في قيمتها الإبداعية كلما تمكن الباث من إرسال سلسلة وحدات خطابية ذات مدلول متجاوز للواقع الخالص متعال عن الحقيقة كما هي في وجودها الطبيعي.

وبالتالي فمعيار الصدق والكذب هنا ليس بالقياس إلى القيمة الإبلاغية التي تحملها الرسالة، وإنما من زاوية الالتزام بالواقع الموصوف أو التخلص منه في خطاب ما وحجتنا في ذلك ما ذهب إليه **جاكبسون** في الحكم على الشعر بقوله:" الشعر هو في جميع الأحوال كذب، والشاعر الذي لا يقدم الكذب دون تردد بدء من الكلمة الأولى لا قيمة له"[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص44.

[2]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، ص35

[3] - الطاهر بومزبر، نفسه، ص36.

5– الوظيفة الميتالغوية Fonction Métalinguistique: وهي موجودة في الرسالة التي يكون موضوعها اللغة، وتسمى وظيفة ما وراء اللغة، وإن التخاطب قائم فعلا على التفاهم والتواصل، وتركز فيها الرسالة على الرمز (الكود نفسه) وتشرح مظهرا من وظائفه، وتشكل الوظيفة الميتالغوية مظهرا ضروريا للنشاط الفكري[1].

وإذا قلنا ما فوق اللغة يمكننا أن نتحدث عن اللغة ذاتها، وليس العالم فقط فالطفل مثلا يسأل أبويه عن معاني الكلمات التي يسمعها: ماذا تعني هذه الكلمة؟ والقواميس تقدم التعاريف والاصطلاحات العلمية للنحو واللسانيات موضوعة من كلمات تعين هي نفسها اللغة المأخوذة كأداة: فعل، اسم، ضمير...الخ، وفي جميع الحالات فإن الوظيفة: ما فوق اللغوية ترتكز فيها الرسالة على الرمز نفسه، وتشرح مظهرا من وظائفه، ويشكل ما فوق اللغة الذي هو ضروري للنشاط العلمي، وبصفة عامة للنشاط الفكري[2].

وتستخدم مثل هذه الرسائل عندما يشعر المتخاطبان أنهما بحاجة إلى التأكد من الاستعمال الصحيح للسنن code الذي يوظفان رموزه في العملية التخاطبية، فيكون الخطاب مركزا على السنن لأنه يشغل وظيفة ميتالسانية، (أو وظيفة شرح) يسأل مستمع إنني لا أفهم، ما الذي تريد قوله؟ أو بأسلوب رفيع: ما تقول؟ ويسبق المتكلم مثل هذه الأسئلة فيسأل: أتفهم ما أريد قوله؟[3].

6– الوظيفة الشعرية Fonction poétique: وهي الوظيفة التي تكون الرسالة غاية في حد ذاتها لا تعبر إلا عن نفسها، وتصبح هي المعنية بالدراسة، وتلفت الانتباه إلى الرسالة نفسها وتوظف عندما تكون الرسالة في شكلها كذلك، تؤخذ كأداة للتأمل والتفكير، وعندما يكون الاستماع إليها أو قراءتها يحدث متعة، وعندما تصبح إبداعا فنيا يترسخ في ذاكرة الناس، مثل

[1]– محمد أولحاج، دليل تقنيات ومهارات التعبير والإنشاء ص8

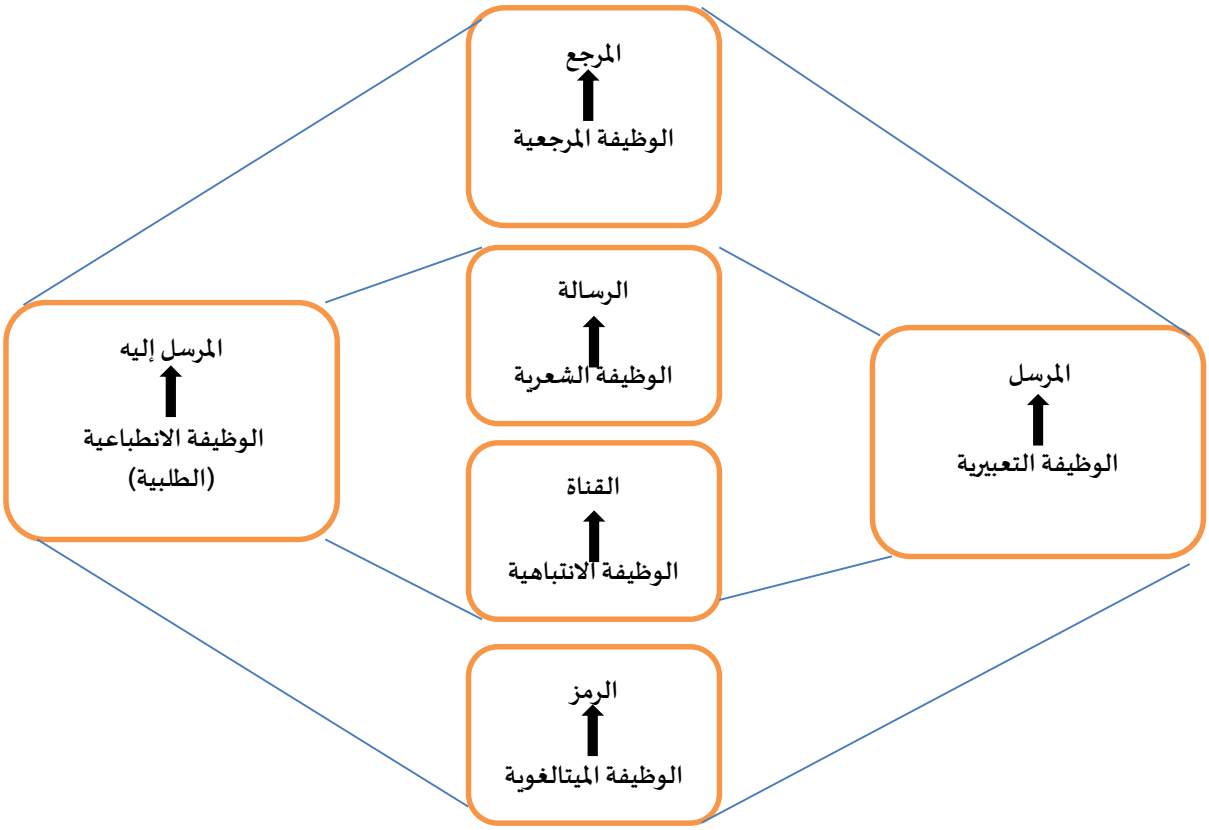
[2]– محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، ص15

[3]– الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سبق ذكره، ص46.

حالة الإبداع الشعري والروائي والمسرحي والوظيفة الشعرية تستعمل كذلك طرقا أخرى غير المعنى الدقيق للملفوظ، كالأصوات والأوزان والإيقاع[1].

ولا تنحصر هذه الوظيفة في الشعر وحده يمكنا أن نجدها في خطاباتنا اليومية، وفي الخطابات الاشهارية، وفي الدعايات الانتخابية وغيرها[2].

إن هذه الوظائف متولدة من العناصر الستة للتواصل وكل واحدة منها تتمركز في قناة معينة يمكن التمثيل لها بالمخطط الآتي:



المخطط: وظائف التّواصل

[1]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل والمهارات، ص8

[2]- احمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي لدراسة تحليلية، ص34.

فالوظيفة الشعرية تركز على الرسالة اللفظية، مهما كان جنسها، لكن بدرجات متفاوتة فهي لا تستقل بفن القول وحده، كما لا تقتصر عليه فقط.

يعرف جاكسون الشعريات "الدراسة اللسانية للوظيفة الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموما، وفي الشعر على وجه الخصوص"[1]

ومما سبق يتبين أن مفهوم الشعريات (Poétic) بوصفها علما يدرس الوظيفة الشعرية، poétic ;fonction: يعرف مدلولها حركة مد و جزر، فيمتد حتى يشمل كل الرسائل اللفظية وفي طليعتها الرسائل الشعرية، ويتقلص عند البعض ليقتصر على الرسائل النوعية، أي الشعر، ويعتبر **جاكبسون** وقف الشعريات على الشعر محاولة مضللة، ومغالبة في التبسيط، غير أنه لا يعني كون الوظيفة الشعرية تبرز وتهيمن في مثل هذه الرسائل، إذا أقر بأن هذه الوظيفة تتحقق في الشعر على وجه الخصوص.

وينتهي **رومان جاكبسون** إلى أن هذا العلم هو جزء من الدراسات اللسانية ولا يحق للسانيات أن تتخلى عنه أو تهمله، إذ من حق وواجب اللسانيات أن تتدخل في "توجيه، دراسة الفن اللفظي في جميع مظاهره وامتداداته.[2]

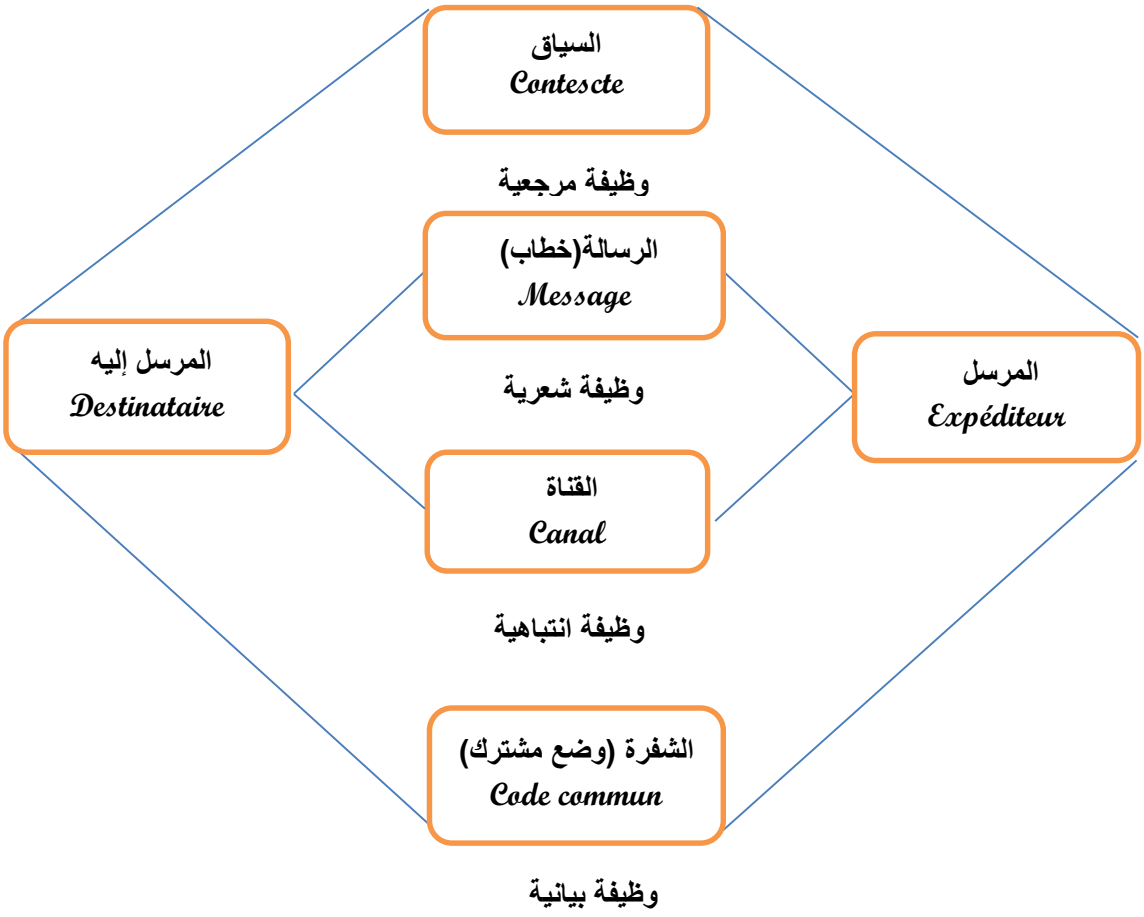
والملاحظ عن مقالات جاكبسون في الشعرية أنه نظر بشكل عام لكل أنواع الخطاب النوعي، وبتعبير **تودوروف** دون أن يهمل شعرية الخطاب العادي، كما جعل أيضا تجليات الشعرية في الخطاب النوعي لا تنحصر في الشعر فقط، وإنما تمتد فوق سطح كل الفنون المتعالية، كالرسم والموسيقى والمسرح...الخ وقد توصل إلى صياغة عوامل لسانية، وقوانين، مجردة تتحكم في سيرورة كل عمل فني، يتحول بفعل قوة تأثيرها إلى أثر فني،مركزا في ذلك على بنية الشعر ليس من قبيل الحصر وإنما باعتبارها البنية الأكثر تعالقا بالوظيفة الشعرية، لأنها رسالة لفظية، وعمل إبداعي

[1]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ص53.

[2]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ص55

تتدخل فيه ذاتية المبدع لتنسج أبنيتها داخل نظام لساني معين، ويستهل الصياغة لهذه العوامل السننية متسائلا ما الذي يجعل من رسالة لفظية أثرا فنيا[1]

- وتتحدد هذه الوظائف مع عناصر التواصل حسب **جاكبسون** وتختصر في المخطط التالي:[2]



مخطط التّواصل عند جاكبسون

[1]- المرجع السابق، ص56.

[2] ينظر: R- jakobson،Essais de linguistique général ;Edition de minuit ; coll. ; points، Paris :(1963)،p 214-219.

نماذج من التّواصل:

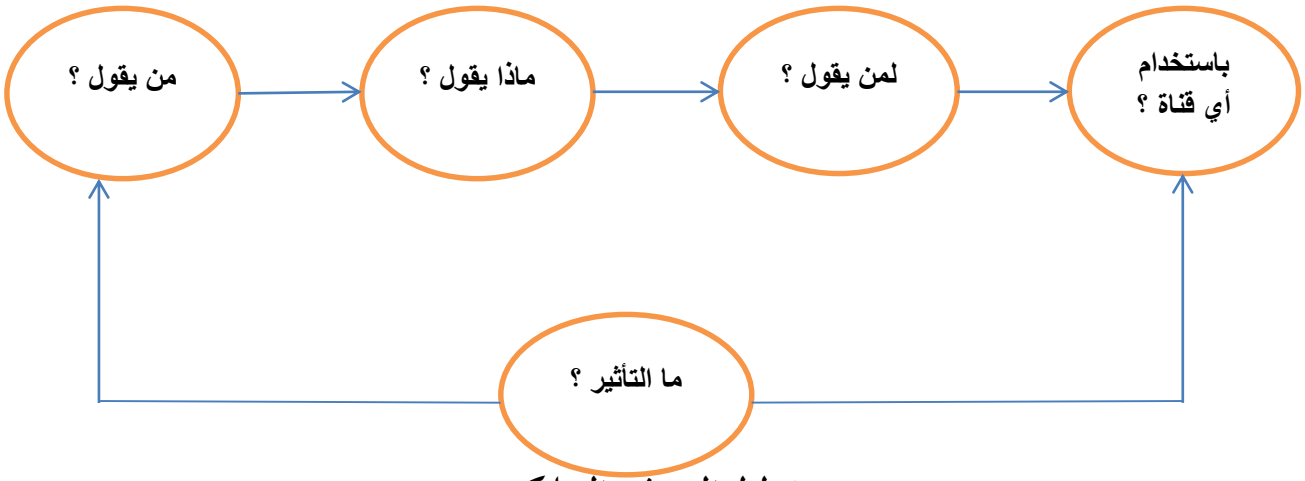
هناك كثير من نظريات التّواصل التي حاولت مقارنة نظام التراسل، وفهمه وتفسيره، لذلك من الصعب استقراء كل النظريات التي تحدثت عن التواصل، بل سنكتفي ببعض النماذج التواصلية المعروفة، قصد معرفة التطورات التي لحقت هذه النظريات والعلاقات الموجودة بينها:

1- النموذج الأول: النموذج السلوكي:

وضع هذا النموذج المحلل النفسي الأمريكي لازويلlasswell سنة 1948م ويتضمن مايلي:

من؟(المرسل)، يقول ماذا؟(الرسالة)، بأنه وسيلة(الوسيط) لمن؟(المتلقي)، ولأي تأثير(اثر)

ويرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر هي: المرسل الرسالة والقناة والمتلقي والأثر.



مخطط النموذج السلوكي

ويمكن إدراج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر كثيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويقوم على ثنائية المثير والاستجابة ويظهر التأثير في المرسل إليه من أجل تغيير سلوكه إيجابا وسلبا.

ومن سلبيات هذا النظام أنه يجعل المستقبل سلبيا في استهلاكه ويمتاز منظوره بتملكه في استعمال وسائل التأثير الإشهاري في جذب المتلقي والتأثير عليه لصالح المرسل[1]

[1]- جميل حمداوي، التواصل اللساني والسينمائي والتربوي ط1، 2015 المغرب ص20.

- النموذج الرياضي:

وضع هذا النموذج في سنة 1949 من قبل المهندس كلود شانونshannon cloude والفيلسوف وارين وايفر waren weaver ويركز هذا التصور الرياضي على المرسل والترميز والرسالة وفك الترميز والتلقي.

- ويهدف هذا النموذج إلى فهم الإرسال التلغرافي بفهم عملية الإرسال من نقطة Aإلى B بوضوح دقيق، دون إحداث أي انقطاع أو خلل في الإرسال سبب التشويش، ويتلخص مبدأ هذا النظام بكل بساطة، فيما يلي" يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلقي يفك تلك الشفرة.

- ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات التواصل خاصة إذا تعدد المستقبلون، وانعدام الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصلي بين الذوات المفكرة، كما يسمع المستقبل سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة"[1]

3/ النموذج الاجتماعي:

هو نموذج هيلي وريلي Riley ;hiley الذي يعتمد على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات، فالمرسل هو المعتمد، والمستقبل هم الذين يودعون في جماعات أولية اجتماعية، مثل العائلات، والتجمعات، والجماعات الصغيرة.

وهؤلاء الأفراد يتأثرون ويفكرون ويحكمون، ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها، والتي يدورها تتطور، في حضن السياق الاجتماعي الذي أفرزها ويلاحظ أن هذا النموذج ينتمي إلى علم الاجتماع وخاصة علم النفس الاجتماعي حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي. وهذا ما جعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة (la communication de groupe) ومن المفاهيم التواصلية المهمة داخل هذا النظام نجد مفهوم السياق الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة[2].

[1]- جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1، 2015، المغرب، ص20.

[2]- المرجع نفسه، ص21.

4- النموذج اللساني:

إن الذي وضع هذا النموذج اللساني الوظيفي هو رومان جاكسون(Roman Jakshon) سنة 1964 م، حينما انطلق من مسلمة جوهرية ألا وهي أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، وارتأى أن اللغة تتضمن ستة عناصر هي المرسل، والرسالة، والمرسل إليه، القناة، والمرجع، اللغة، ولكل عنصر وظيفة خاصة، فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية من خلال إسقاط محور الاستبدال على محور التركيب، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وانتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية واللغة أو السنن وظيفتها(ه) لغوية أو وصفية.

وهناك من يضيف الوظيفة السابعة إلى الخطاب اللساني، وهي الوظيفة الأيقونية بعد ظهور كتابات جاك دريدا j.Derrida وإيثاق السيميوطيقا التواصلية.

وقد تأثر جاكسون، في هذه الخطاطة التواصلية، بأعمال فرديناند دي سوسير Ferdinan De Saussure والفيلسوف المنطقي اللغوي جون أوسطينJohn.L.Austin[1]

5- النّموذج الإعلامي:

يقوم هذا النموذج الإعلامي على توظيف التقنيات الإعلامية الجديدة، كالحاسوب والانترنيت والذاكرة المنطقية المركزية في الحاسوب، ومن مرتكزات هذا النموذج خطوة الاتّصال، وخلق العلاقة الترابطية phase de mise en contact/conneséin وخطوة الإعلام phase de chature/ dé conneséin أي يستند هذا النموذج الإعلامي إلى ثلاث مراحل أساسية : الشروع في الاتصال، والتشغيل، وإيقاف التشغيل[2].

[1]- جميل حمداوي التواصل اللساني والسيميائي والتربوي ط1 المغرب 2015 ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص ن..

النموذج السادس: النموذج التربوي:

يتكئ التّواصل التربوي على المرسل (المدرس) والرسالة (المادة الدراسية) والمتلقي (التلميذ) والقناة (التفاعلات اللّفظية وغير اللفظية) والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية..) والمدخلات (الكفايات والأهداف، والسياق، (المكان والزمان والمجزوءات) والمخرجات (تقويم المدخلات) (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم) هذه نظرة مختصرة إلى مفهوم التواصل وعناصره، وأنواعه، ومكوناته ونظرياته، ومن ثم فالتواصل عبارة عن عملية تبادل للرسالة بين المرسل والمتلقي في سياق ما يقصد التأثير والتبليغ والإقناع ومن ثم، فالتواصل أنواع عدة، ومن أهمها: التواصل اللساني والتّواصل السيميائي، والتّواصل التّربوي ويترتب عن هذا التواصل مجموعة من المنظورات والنماذج، مثل النموذج الإعلامي، والنموذج الرياضي والنموذج الاجتماعي، والنموذج التربوي، والنموذج اللساني[1].

[1]- مرجع سابق، ص ص22 ،23.

الفصل الأوّل:

مهارات التّواصل اللّغوي في العملية التعليميّة التعلّمية.

- المبحث الأول: مهارة الاستماع.
- المبحث الثاني: مهارة التحدث.
- المبحث الثالث: مهارة القراءة.
- المبحث الرابع: مهارة الكتابة.

الفصل الأول: مهارات التّواصل اللّغوي في العملية التعليميّة:

لا يخفى على أي باحث، أنّ أي لغة تتكون من مجموعة من المهارات التّي لابد للفرد أنّ يتقنها حتى يستطيع إتقان هذه اللغة، ولاشك أنّ قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات، وإنّ الهدف من تدريس اللغة هو التدريب والسيطرة على فنونها الأربعة فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع و الفهم، كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع فالكلام، فالقراءة فالكتابة، كمهارات أساسية لأن هناك مهارات أخرى ولاشك يمكن التطرق إليها في مواضعها.

نظرا لأن اللغة وسيلة اتصال، والاتّصال عمليّة تفاعليّة بين طرفين بهدف المشاركة وتحقيق التفاعل، تسعى المنظومة التربويّة اليوم إلى إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع المجتمع الذّي يعيشون فيه، من خلال امدادهم بالوسائل التّي تساعدهم على ذلك، ومن هذه الوسائل اللغة لأنّ الهدف من تعليم اللغة العربيّة هو اكتساب القدرة على الاتصال اللّغوي بنوعيه الشفوي والمكتوب.[1]

ولقد اقترنت كلمة مهارة في مجالات الحياة المختلفة وقد نسمع بين الحين و الآخر كلمة فلان ماهر، أو يكتسب مهارة، وهذا المصطلح قد تنوع بمقاصده لاختلاف استعمالاته في الحياة وهنا ما يخصنا في المجال هو نوع المهارات المتمثلة بالمهارات اللّغوية، لذا نجدّ التوجه الحديث في حصر المهارات التي تضع إطار خاص قابل للتعلم و الإتقان لأن المهارة هي الأشياء التي يجيد الإنسان صنعها أو القيام بها، ولقد أصبح التوجه الحديث إلى الاهتمام بتدريس المهارات في المراحل الدراسيّة المختلفة من الأشياء البارزة التّي تؤكدّها التوجيهات التعليميّة الحديثة التي تطالبنا بتزويد المتعلم المهارات المختلفة و الملائمة ،و التي يمكن أن تساهم في نمو شخصيته وتحقيق ذاته

[1] - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1427 ،2006، ص 82 .

ومساعدته على مواجهة التغير السريع المفاجئ في المجتمع لتجعل منه فردا منسجما مع غيره من أبناء مجتمعه، وقادرا على العطاء بفاعلية ظاهرة، ولا يتم ذلك إلا بوضع أسس ومعايير ملائمة ومجتمعاتنا التعليميّة المختلفة.

إن المهارات تساعد على جعل المتعلم يميل إلى دراسته ويزيد من خبراته، عن طريق ما يستطيع القيام به في سهولة ويسر، فالأداء الماهر للمهارة يولد توجها ايجابيا، نحو المادة الدراسية أو الدّراسة بنحو عام، أي أن هناك نوع من التّفاعل المتبادل بين اتجاهات المتعلم والمهارة والرغبة والغاية والميل اتجاه المتعلم يؤدي إلى المهارة لأنها تزيد من دافعية الفرد من التعلم، وبما أن المهارة تكسب ميلا جديدا، فالفرد حينها يتجه نحو عمل يرتبط اختياره لها ارتباطا كبيرا، بما لديه من المصطلحات المرتبطة بدافعيته يتم اكتسابها في أثناء إعداده للحياة المدرسية، وهذا ما يجعله مرتبط بتطور منهج يمكنه للوصول إلى مستويات عالية في التّعليم فضلا عن أنها تتيح له فرصة للاستمتاع بأوقات فراغه، وقضائها في الدراسة، والبحث لكي ينمي شخصيته، ويرفع مستواه العلمي والأدائي، فكلما زاد في اكتساب المهارات زادت إمكانياته في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه.

وعند تحليلنا للمهارة نجد أنها تتكون من المكونات المعرفية والعقلية والوجدانية العاطفية والأداء إذ تترك الخبرات العاطفية في العادة أثرا في نمو المهارة.

وحديثا هنا عن أهم المهارات التي تساعدنا على اكتساب اللغة، ونبدأ بالأهم ثم المهم:

المبحث الأول: مهارة الاستماع:

أولى المهارات اللّغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في أنّ الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما وأنّ اللغة تبدأ بالسماع أولا وقبل كل شيء، فالطفل يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ، وإن إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرب على الاستماع يقود بالضرورة إلى عدم الاستيعاب الجيد للغة وقضاياها وكذا إلى عدم القدرة عليه في مستقبل حياة الإنسان مما يجعله غير متوازن ومتدبر.

إن الاستماع عامل مهم في عملية الاتّصال فلقد أدّى دورا هاما في عملية التّعليم والتّعلم على مرّ العصور ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، وقد أثبتت الدراسات أنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عمليّة معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.

لا مراء أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب والسيطرة على فنونها الأربعة وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة: "فإذا كان الكلام والكتابة فنيين إنتاجيين فإن الاستماع والقراءة فنان استقباليان وإنتاجيان في آن واحد[1]ولا غنى عن الاستماع لظهور القراءة والكتابة فالطفل الذي يولد أصما أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة يفقد بالتالي القدرة على الكلام فالقدرة على الكلام تتوقف على الاستماع والكلام".[1]

وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللّغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع فالكلام فالقراءة فالكتابة.

[1]– ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1427 ،2006، ص82.

السمع: أول المهارات اللّغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى لأن اللّغة سماع قبل كل شيء، و"السمع أبو الملكات" [1] كما ذكر ابن خلدون.

وهناك مفاهيم أربعة تتعلق بالسّمع وهي السّمع، و السّماع، والاستماع والإنصات فالسمع هو العضو أو الجّهاز الذي يستقبل الأصوات يقول الله تعالى: "خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ ٧ ." سورة البقرة الآية 7

فالسماع إدراك الصوت عن طريق استقبال الأذن، وهو استقبال دون وعي أو تركيز، في حين أن الاستماع على عكس السماع لوجود قصد لدى السامع، فهو يركز ويعيش حالة من الوعي عند استقبال الرسائل المختلفة من المتحدثين، هذا الوعي له أهداف ومقاصد، منها التفكير فيما يقال وتقديم الرأي و الحكم والنقد.

والمفهوم الرابع يتعلق بالإنصات وهو درجة أعلى من الاستماع إذ نجد القرآن الكريم يشير إليه من خلال قوله تعالى:"وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ٢٠٤" سورة الأعراف الآية 204.[2]

والاستماع هو الكلام الموجه من المصدر الناقل أفرادا أو أجهزة سمعية إلى حاسة السمع التي تقوم بتحليلها وتبويبها وخزنها لإعادة استعمالها.

الاستماع والحديث منشأ النشاط اللّغوي، أو هما بداية المهارات التي تكتسب من الإنسان وهذا ما يمكننا القول عنهما أنهما أسبق وجودا من القراءة والكتابة بآلاف السنين، وقد عاشت أمم ما قدر لها أن تعيش من دون أن تعرف القراءة والكتابة" [3]

[1]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج 3، ص 1140

[2]- صالح النصيرات، باسم البديرات، المهارات اللغوية للاتصال الإنساني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص ص 44-45.

[3]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2016، 1437 ، ص 56

وما يدل على أن أهمية الاستماع كبرى المهارات ما ذكره القرآن الكريم إذ يقدمها الله عز وجل و يقيمها في الآيات التي يرد فيها ذكر الاستماع في قوله تعالى: "إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡؤولًا ﴿٣٦﴾ " الإسراء 36.

وقوله تعالى: "وَلَوۡشَآءَٱللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمۡعِهِمۡ وَأَبۡصَٰرِهِمۡۚ" سورة البقرة الآية20 ،

وقوله تعالى: "لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ ﴿١١﴾" سورة الشورى الآية11 .

لذلك تدرك أهمية الاستماع، إذ ورد في الآيات المباركة في الكتاب العزيز أكثر من سبعة عشر موقعا في القرآن، فكل هذا الشرف لمهارة الاستماع لم يأت من فراغ، لأنها تعدّ أي مهارة الاستماع كبرى المهارات، فهي فن ترتكز عليه كل فنون اللّغة العربيّة من تحدث وقراءة وكتابة، لذا من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التّي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع من الاختبارات التحصيلية لاكتسابها، أو تمنح درجات مناسبة بالمهارات اللغوية الأخرى و يتوافر كل ما يساعد على تطبيقها، وتنفيذها في الميدان التربوي من وسائط وأجهزة تسجيل وغير ذلك من وساطات تعليميّة وتقنيات متطورة .[1]

وبما أن الاستماع مهارة من مهارات تعلم اللغة فإن الفرد يحتاج في مراحل اكتسابه إلى مهارات تمكنه من استيعاب هذا الفن ومن أهم هذه المهارات دقة الفهم، الاستيعاب، والتذكر، والتذوق، ولكل مهارة من المهارات استعداد تام وخاص يتلاءم مع طبيعة هذه المهارة، ولاشك أن الاستماع هو أول اتصال للطفل باللغة، والطفل يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما، وهو الاتّصال الوحيد للغة في السنة الأولى من عمره فالاستماع فن من فنون اللّغة العربيّة له مهارات كثيرة ويمكن تعلمها بالتدرب والممارسة، وهي على علاقة وثيقة بمهارات اللّغة الأخرى.

[1]– سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 57 .

وإن مهارة الاستماع من المهارات البارزة في العمليّة اللغويّة وقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي إلى الحاضر، وإلى وقت قريب إننا نسمع القصص والروايات من خلال المجالس التي تعقد أو ما ينقله الآباء عن الأجداد ووصولا إلى الأبناء، ذلك قبل اكتشاف الطباعة[1]، وكانت الكتابة بعد عملية سماع المادة الثقافية، بمعنى نقل المادة ثم كتابتها، وهذا ما نقل إلينا في بطون الكتب، فناقل الحديث يقول سمعنا عن فلان، أو حدثنا فلان، أو نقلت من فلان حديثه، وهذا كله يعتمد على مهارة وركيزة مهمة وهي الاستماع، وهذا ما يؤكد على أهمية الاستماع إذ أنّ الذي يسمع الحديث جيدا يستطيع التّعبير عنه ونقله بدقة أكثر من الذي لا يجيد هذه المهارة لذا علينا أن نضع نصب أعيننا بأن هذه المهارة ما أن فُقِدَت المهارات اللغوية الأخرى.

ويقصد بالاستماع: "أنه عملية واعية معقدة، يتم من خلالها استقبال اللغة المنطوقة من خلال اهتزازات هوائية، وتتطلب انتباها وتركيز الآراء والأفكار والمشاعر وتعبيرات الآخرين وصولا إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم" [2]

ومن ثم فإن كل الأصوات التي تصدر من حدوث اهتزازات لجسم ما ثم تنتقل هذه الذبذبات الصادرة عن طريق العصب السمعي إلى مركز السمع بالمخ، يفسرها لنا فنفهم معناها.

ويرى بعض المختصين أن الاستماع عملية شاملة وتتطلب السماع والاستماع فضلا عن الإنصات وتوضيح ذلك فيما يلي:

- **السماع Auding** :وهو عملية طبيعية تستقبل فيها الموجات الصوتية في الأذن .

[1]– سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، مرجع سبق ذكره، ص 57

[2]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص 15

- **الاستماع listings** :يشير إلى عملية إدراك أصوات الحديث ووضعها في وحدات دلالية ويتضمن القدرة على التحليل والتنظيم، والربط ذهنيا بين الأصوات في علاقة مع الموقف وحصيلة خبرات الفرد.
- **الإنصات listening** :يشير إلى مستوى عال من العمليات العقلية التي يتحول فيها سيل المفردات المستمر إلى معان مع استخدام واسع النطاق لمهارات التفكير الناقد. والإنصات نوع من أنواع الاستماع تتوافر فيه النية والقصد مع الرغبة الشديدة في تحصيل المنصت إليه قال تعالى:"وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ۝٢٠٤" سورة الأعراف الآية 204، فإن الفعل انصتوا بعد قوله فاستمعوا ليلقي مزيدا من التأكيد على ضرورة الصمت.[1]

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن عملية السمع لا إرادية ولا قصد فيها ولا توجيه إليها، في حين أن عملية الاستماع محاطة بالقصد والنية، والمستمع يعطي فيها اهتماما خاصا لما تتلقاه أذنه من أصوات مع فهم هذا الكلام وترجمته إلى مدلولات معينة.

ومفهوم الإنصات لا يختلف عن مفهوم الاستماع غير أنه يشير إلى درجة من درجاته ونوع من أنواعه يتصف بالانتباه القوي و التركيز الحاد .

وهو ما يمكن أن يطلق عليه بالاستماع اليقظ ولعلنا نلمس هذه المعاني من قول الحق عز وجل :"قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ ٱسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَقَالُوٓا۟ إِنَّا سَمِعْنَا قُرْءَانًا عَجَبًا ۝١ يَهْدِىٓ إِلَى ٱلرُّشْدِ فَـَٔامَنَّا بِهِۦ ۖ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَآ أَحَدًا ۝٢".سورة الجن الآية 1 و2.

فقوله تعالى:"إِنَّا سَمِعْنَا" فيه إشارة إلى عمل الأذن، وتلقيها للأصوات ونقلها إلى مراكز السمع، وقوله تعالى:"قُرْءَانًا عَجَبًا" إشارة إلى العمليات العقلية التي تشتمل التصرف والتمييز والفهم والاستنتاج، والتفسير والربط بين الأفكار وخبرة المستمعين، وقوله تعالى:"يَهْدِىٓ إِلَى

[1]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع السابق، ص 15

ٱلرُّشۡدِ"إشارة إلى عمليات التقويم والنقد، وقوله:"فَـامَنَّا بِهِۦۖ وَلَن نُّشۡرِكَ بِرَبِّنَآ أَحَدَا" إشارة إلى الاستفادة بالمسموع.

ومن العرض السابق يتضح أنه لا يوجد فرق بين الاستماع والإنصات في طبيعة الأداء، وإنما الفرق في درجة الانتباه، والتركيز وعمقها في استمرار تلك العملية وذلك لأن الاستماع قد يكون وقتيا أي على فترات متقطعة، أما الإنصات فإنه يستوجب الاستمرار في الإنصات والتركيز والمداومة في الاستماع، فالاستماع إلى القرآن والإنصات إليه يتضمن معنى الانتباه إلى ما يقرأ من آيات لتدبر معناها وفهمها وتعلم ما فيها من عقائد وتعاليم وأوامر ونواه وعبر وحكم، ومعنى ذلك أن الانتباه له أهمية كبيرة في الفهم والتعلم[1].

وليس غريبا أن يعجب المتخصص في اللّغة العربيّة عندما يتدبر آيات القرآن فيرى أن القرآن يركز على "طاقة السمع" ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان " [2] والمتتبع لآيات القرآن الكريم سيقف على أن السماع مقدم كلما ذكر مع جملة من الحواس الأخرى في أكثر من سبعة وعشرين موقعا وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا الأمر يؤكده علماء التشريح الآن فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها، فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز نغمة آلة من بين عشرات الأنغام الصادرة عن كثير من الآلات.

❖ أنواع الاستماع:

هناك تقسيمات عديدة للاستماع وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع فهناك الاستماع لحل مشكلة، واستماع للدرس، واستماع لتمضية أوقات الفراغ، واستماع خاطف، ولقد اتفق كثير من المؤلفين بأن للاستماع أنواع أبرزها.

[1]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سبق ذكره، ص ص 16-17

[2]– علي احمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1427، 2006، ص 80

1- **الاستماع للفهم وجمع المعلومات:** ويتمثل هذا النوع في الاستماع إلى الدروس والمحاضرات في المدارس والجامعات، يسعى المستمع من خلاله للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات حول موضوع أو مجال محدد أو علم من العلوم لتحقيق الفهم والإدراك وتحصيل المعرفة "إنك عندما تستمع لتفهم فإن هدفك يكون هو اكتشاف الفكرة المركزية والنقاط الأساسية للخطاب وعادة ما يكون المستمع في هذا النوع من الاستماع، أقل معرفة من المتكلم وخير مثال على ذلك جماعات المتعلمين (تلاميذ، طلاب، باحثون)[1]

2- الاستماع بقصد التّقييم والنقد والتّحليل: ويتطلب هذا النوع من الاستماع أن يكون المستمع يقظا منتبها إلى المتحدث، حتى لا تفوته أية فكرة ثم يعمد بعد ذلك إلى الحكم على هذه الفكرة حكما موضوعيا عادلا، ولن يتمكن المستمع من ذلك إلا إذا كان محيطا إحاطة تامة بحديث المتكلم أو المحاضر.[2]

وفي هذه الحالة يجب أن يكون المستمع ذا معرفة لا تقل عن معرفة المتكلم وقد يكون أحسن منه، والهدف من الاستماع هنا هو تكوين آراء عن المتكلم أو عن الموضوع وانتقاد ما جاء في كلام المتكلم من مواقف ومعلومات.

وعادة ما يكون هذا النوع من الاستماع سلبيا لأن انطلاق المستمع من فكرة الانتقاد والتقييم تجعله لا يركز في استماعه إلا على المواقف والآراء التي تتخذ حجة ضد المتكلم، ومن تم يغض الطرف عن كل فكرة جيدة أو موقف سليم إزاء قضية ما، اللهم إلا إذا كان التقييم تقييما علميا يهدف إلى الوقوف عند سلبيات الخطاب وإيجابياته على السواء.[3]

[1]- محمد اسماعيلي علوي، التواصل الانساني، دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1434،2013، ص38.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 138 .

[3]- ينظر: امحمد اسماعيلي علوي التواصل الانساني، مرجع سبق ذكره، ص 39.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من الاستماع يعتمد على قدرات المتعلم العقلية، إذ يرتبط بنوع التفكير الذي يملكه المتعلم، ويبقى هذا النوع من الإصغاء الذي يهتم باستعمال الكلمات في مواطنها الصحيحة، والانتباه إلى العادات النطقية عند النطق أو القراءة، ومن هذا النوع الحكم على الأشياء واستنباط الأفكار، والمصطلحات والترجيح ما بينهما، واختيار ما هو ملائم، وتختلف القدرات النقدية باختلاف الفروقات الفردية للمتعلمين.[1]

ولقد اختلف المختصون في تحديد مفهوم الاستماع الناقد، فمنهم من نظر إليه على أنه تحليل لما هو مسموع، ومنهم من رأى بأنه لا يقتصر على تحليل المادة المسموعة فقط بل يتضمن التحليل والتفسير والنقد والتقويم، فالاستماع الناقد عملية معقدة تستند إلى اللغة المنطوقة، وتتطلب الانتباه المقصود، والملاحظة المركزة والجهد فهو استماع قائم على التفكير الناقد بمعنى الاستماع الذي يكون فيه المتعلم قادرا على التفكير لما يستمع إليه، فيحلل ويفسر ويقوم بتفكير ناقد دون استهواء.

3-الاستماع من أجل حل المشكلات: نجد هذا النوع عند أهل الاختصاص في علم من العلوم التي تستثمر فعليا وعمليا في الحياة العامة والاجتماعية للناس مثل علم النفس وعلم الاجتماع والقانون، فالطبيب النفسي مثلا يسمع أكثر مما يتكلم لأن طبيعة عمله تفرض عليه إعطاء أهمية كبرى لما يقوله المريض (المتكلم) حتى يتمكن من الوقوف عند العقدة أو العقد النفسية التي يعاني منها هذا الأخير ومن خصائص هذا النوع نجد ما يلي:

أ- يهتم المستمع بالتفاصيل ودقائق الأمور وصغائرها لأن حل المشكلات يتطلب الاهتمام بكل الكلام الوارد على لسان صاحب المشكل.

[1]- ينظر سعد علي زاير سماء تركي داخل المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ص 63.

ب- يكون المستمع على درجة عالية في هذه المهارة (الاستماع) خلافا لغيره، فهو يعرف كيف ومتى يستمع وما هي المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها من المعلومات التي يمكن تجاوزها.

ج- عادة ما يوجه الاستماع بأسئلة توجيهية مصاحبة من قبل المستمع لجمع الكثير من المعلومات حول قضية محددة أو نقطة دون أخرى حتى يسهل الفهم والتفسير وإعطاء الحل الصحيح.

4- الاستماع من أجل تحقيق المتعة والسعادة: وهو استماع بقصد الاستمتاع يكون فيه المستمع في حالة استجابة عاطفية سريعة لما يستمع إليه فقد يستمع إلى قصيدة شعرية ملحنة أو أغنية جميلة وهذا النوع من الاستماع يتطلب الجو المريح والجلسة المريحة التي تدفع بصاحبها إلى الانسجام والتوافق مع ما يستمع إليه[1]

ومن خلال ما تم التّطرق إليه نلاحظ أن هذا النوع من الاستماع هدفه الضحك والمرح ويهم الجمهور الذي يهوى المسارح واللقاءات الفكاهية المباشرة.

أما ما يهمنا في هذا البحث هو الاستماع أو الإصغاء الصّفي والذي يكون داخل الفصل الدّراسي أي داخل غرفة الصف وهذا هو محور الحديث عن المهارات التي يمكن أن تنقل للمتعلم إذ يكون المتحدث (المعلم أو المتعلم) متوسطا بين المتعلمين، ويبدأ الحديث عن الموضوع ويلتزم المتعلم مرسلا ومستقبلا بأخذ دوره في الكلام، والاستماع إذا بدأ دور الآخرين، وهذا ما نجده كثيرا عند قراءة نص ما نثري كان أم شعري وما يشرح داخل غرفة الصف.[2]

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 138.

[2]- سعد علي زاير، سماء تركي، داخل المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، مرجع سبق ذكره، ص62.

❖ خطوات عملية الاستماع:

1-**استقبال المحتوى السّمعي**: ولا يتضمن بالضرورة الفهم فقط بل على المستمع أن يتجاهل الأصوات الأخرى الموجودة في البيئة[1]

2-**الانتباه للمحتوى السّمعي**: يتطلب الاستماع التركيز على ما يقوله المتحدث كما يتطلب جهدا عقليا وجسديا وقد أظهرت قياسات معدل نبض الفرد خلال الراحة وخلال فترة الاستماع أن معدل النبض يكون أسرع في فترة الانتباه وأثناء عملية الاستماع.

3-**التّفسير والتّفاعل مع المحتوى السّمعي**: المستمع الجيد لا يقوم بتجميع المعلومات وتصنيفها فقط بل يأخذها ويصنفها ثم يقارنها بالمعرفة السابقة.

❖ مستويات الاستماع: هناك أربع مستويات للاستيعاب الاستماعي وهي:[2]

1-الاستماع الهامشي: أن يكون الطالب واعيا للضجيج والأصوات المحيطة به وهو أقل المهارات تطلبا للاستماع ولكن أكثرها تكرارا وحدوثا، وهو يحدث عندما يتمكن المستمع من تمييز صوت شخص ما وسط الضجيج في شارع مزدحم، والمعلمون باستمرار يستخدمون الاستماع الهامشي ليتأكدوا أن كل شيء يسير على ما يرام في الجزء الأخير من الصف حيث يكون الكثير من الهدوء أو الضجيج سببا في حدوث التشويش، لكن في عالم الإلكترونيات يجد بعض الطلبة أنهم يدرسون أكثر مع توفر خلفية من الضجيج خاصة إذا كان ذلك الضجيج موسيقى أو غناء وبالنسبة لهم فإن صفا هادئا قد يعيق تعلمهم.

2- **الاستماع التقديري**: وهو الاستماع من أجل المتعة والسرور ويحدث عندما يستمع الفرد لقارئ أو متكلّم أو مغنٍّ أو موسيقى أو إلى ممثلين في المسرحيات الدراسية أو صديق يروي قصة مضحكة أو شخصا يصف زلزالا، وهنا نادرا ما يكون هناك الدرجة نفسها من التقدير

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص140.

[2]- المصدر نفسه، ص140.

للكلام في الصّفوف الأساسية لكن على الطلبة أن يدركوا كيفية استخدام التّشديدّ على إجراء الكلمة ومدى ارتفاع الصوت وانخفاضه والوقف من قبل المتكلمين البارعين حتى يصبحوا مستمعين أفضل.

3-الاستماع الانتباهي: وهو الاستماع لفهم رسالة المتكلم وتفسيرها ويتطلب هذا المستوى تركيزا وتفاعلا من جانب المستمع لضمان استيعاب الرسالة، وعلى المستمع أيضا أن يصنِّف ويختبر ويربط وينظِّم المعلومات لفهمها ليكون قادرا على تطبيقها في المستقبل.

4- الاستماع النقدي: وهو الاستماع للتّحليل والحكم وتقييم رسالة المتكلم وهذا يتطلب من المستمع أن يقيم ويحكم على المدخلات السمعية، وأن يصبح معالجا ومفكرا وعلى العكس من الاستيعاب الحرفي والذي يتم التركيز عليه في الاستماع الانتباهي.[1]

ومما لاشك فيه أن مهارة الاستماع أهم المهارات التّواصلية الأربع فهي أول مهارة يكتسبها الإنسان في هذا الوجود، بل إن المستوى الأول منها ونعني به السمع يتحقق قبل خروج الجنين إلى الوجود، فقد دلت بحوث علمية مختلفة على أن الجنين يصبح قادرا على سمع الأصوات منذ الشهر السادس من تكوينه في بطن أمه[2].

كما أن مهارة الاستماع تعتبر أساسا لباقي المهارات الأخرى لاسيما مهارة الحديث، فالذي يسمع جيدا يتكلم جيدا، كما أن الذي لا يسمع لا يمكنه أن يتكلم على الإطلاق، ولذلك نقرن في اللغة بين كلمتي (الصم) و(البكم) فنقول (الصم البكم) لأنهما بمثابة الشيء الواحد .

ويشير بعض علماء اللسانيات والتّواصل إلى أن مهارة الاستماع تشكل النسبة الأكبر بالنظر إلى باقي المهارات اللّغوية الأخرى وإن اختلفوا في تحديد النسبة بدقة، والشيء الأساسي

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص141.

[2]-محمد اسماعيلي علوي التواصل اللساني ،دراسة لسانية ص 41 .

من هذا كله أننا نخصص وقتا أطول للاستماع أكثر من الوقت الذي نخصصه للحديث أو القراءة أو الكتابة [1]

ولاشك أن الاستماع يحظى في حياة الأفراد عموما وعند المتعلمين خصوصا بدور مهم، وهذا الذي يدعو أن يكون نصيبه في برامج تعليم اللّغة نصيبا وافيا يؤدي الهدف المرجو منه، خصوصا في المستويات الأولى وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع حيث لا يستطيع المتعلمون القراءة ولا الكتابة ولا يملكون رصيدا لغويا معتبرا، خصوصا أن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللّغة وهو يمارس الكلام والكتابة، ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التّدرب على الاستماع ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها لكي تكون حافزا لهم ومدعما على فهم المطلوب، وما عليك إلا أن تعرض صورا أمام المتعلّمين، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولهما ويمكن في هذه الحالة لقلة ما لديهم من مفردات أن تقبل منهم الإجابة بأي شكل يؤدي الغرض كالإشارة مثلا أو الإيماء تأكيدا منهم على أنهم أدركوا ما تريده منهم.

❖ أهمية الاستماع:

وتبرز أهمية الاستماع في أنه أولى المهارات اللّغوية نشوءا، إذ يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداما طوال حياة الإنسان وترجع أهمية هذه المهارة لكونها أساس لكل تعلم وتلقي، والاستماع يزيد من مجرد السمع لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع[2]، كما أن مهارة الاستماع تعد من أهم المهارات لأنها تعمل في جميع الاتجاهات، فالإنسان يسمع من يتكلم وراءه ومن يتكلم أمامه وعن يمينه

[1]– امحمد اسماعيلي علوي التواصل اللساني، دراسة لسانية، ص41.

[2]– حسن شحاتة مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012، ص17.

وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع الغير وهم في أماكن أخرى وهو لا يراهم بالإضافة إلى كون الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ ويتكلم أو يكتب، وحاسة السمع لديه ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطوير المدركات العقلية الفكرية، فضلا عن الحصول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطفل حاسة السمع بعد الولادة فقد معها القدرة على الكلام [1].

والاستماع هو الطّريق الطّبيعي للاستقبال الخارجي لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص والخطب، وبرامج الإذاعة ومن ثم فالاستماع هو النشاط اللغوي الأول عند الطفل وهو ضروري لظهور الكلام والقراءة والكتابة فيما بعد، وعلى هذا يمكن ترتيب فنون اللّغة على حسب نموها الطبيعي عند الأطفال هكذا: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، وبه يكتسب الطفل العلوم و المعارف ويرى ابن خلدون أن " الاستماع يعدّ أبا الملكات اللّسانية"[2]

ومن هنا تتضح أهمية الاستماع لما فيه من مزايا تساعد المتعلم على تنمية مهارات اللّغة الأخرى فهو يعد مهارة نشطة تفاعلية، فالعمليات المعرفية التي تتم خلال عملية التعليم تقوم على التفاعل بين النص المسموع ومجموعة من خبرات المتعلم منها خلفية المستمع الثقافية ومستواه التعليمي وقدرته على الإصغاء وقدرته على الاستفادة من معلوماته السابقة وتوظيفها توظيفا سليما، فالخلفية الغنية والموظفة توظيفا جيدا تساعد المتعلم على استنباط المعاني الموجودة في النّص ومن ثم فهم النّص والاستفادة منه لاحقا.[3]

[1]– نبيل عبد الهادي واخرون، مهارات في التفكير اللغوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن، ط1، 2003، ص156 .

[2]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع نفسه، ص 18 .

[3]– صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق عمان الأردن ط1، 2006، ص205 .

وتظهر أهمية الاستماع في تواصل الإنسان اجتماعيا لأنه يشكل نوافذ للحصول على المعلومات وتلقي الاستجابات وكذلك تظهر أهميته في التعلم حيث أن مهارة الاستماع خادمة لكل فنون اللغة وفروعها وتظهر أهمية الاستماع في تعلم اللغة لان اللغة في الأصل محاكاة واعية فقد حفظ القران الكريم بالتلقي والسماع على مدى قرون خلت كما تتضح أهمية ودوره في التعليم وخاصة في المدرسة الابتدائية التي يتعلم فيها التلميذ القراءة والكتابة والتحدث عن طريق الاستماع لما له من المكانة الكبيرة في أسبقيته لفنون اللّغة كذلك دوره في مناشط الحياة العامة.

وقد ذكر علي سامي الحلاق في كتابه المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها أهمية مهارة الاستماع، حيث يرى أن هذه المهارة تلعب دورا مهما في تعليم المهارات اللغوية الأخرى، وتنبع أهمية الاستماع عنده في ما يلي:[1]

- إن أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع من غيرهم.
- إن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى وذلك لتأثيره القوي في فنونها.
- يكتسب الإنسان الكثير من الخبرات الحياتية عن طريق الاستماع.
- وجود فنون كثيرة تعتمد في المقام الأول على عنصر الاستماع في تعلمها كفن الإلقاء الشعري والخطابي والتمثيلي وفن الموسيقى والمحاضرات والمناظرات.
- الاستماع هو الوسيلة المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والاتّصال فيما بينهم ومن المسلم به أن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية تعتمد على فن الاستماع في بث برامجها.
- للاستماع دور مهم في التراث الإنساني ونقل اللغة والفكر ونشر الثقافة والمعرفة خاصة شعوب المغرب العربي التي اعتمدت على الثقافة الشفهية في عصر كانت فيه البشرية لا تعرف الكتابة فكل جيل ينقل إلى الجيل الأصغر منه خبرات أسلافه مضيفا إليها خبراته وكان الاتّصال

[1]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص139.

يعتمد على الكلمة المنطوقة، حيث كان الكلام والاستماع وسيلتين لنقل التراث وأداتي التعليم والتعلم.

إن الاستماع أحد الفنون اللّغوية المؤثرة في تواصل التلميذ مع محيطه الاجتماعي، إذ يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغوية وأنماط الجمل والتراكيب والمفاهيم وكذلك تنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث والقراءة والكتابة، وعن طريق الاستماع يكتسب الطالب ثروته اللفظية ويكتسب الكثير من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقيا الأفكار والمفاهيم، ويستطيع أن يكتسب مهارات اللغة وإن الاستماع اللغوي لا غنى عنه في كل فنون اللغة، أي أنه شرط أساسي للنمو اللغوي والفكري ولتعلم المعارف المختلفة في اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها كما أن الاستماع يشكل دورا مهما في تقوية الشخصية وتمكينها من التزود بالثقافة كما بينت بعض الدراسات أهمية فن الاستماع من خلال الوقت الذي ينفقه الفرد في الاتّصال اللغوي يوميا حيث أثبتت أن الإنسان يصرف(50%/ 80%) من ساعات يقظته في الاتّصال حيث يمضي:[1]

- 45%من الوقت يقضيه في الاستماع إلى الآخرين.
- 30% من الوقت يتحدث فيه الناس إلى غيرهم بأحاديث متنوعة.
- 25% من الوقت يقضيها الناس موزعة بين القراءة والكتابة.

أما طلبة المدارس فيمضون ما يعادل 50% من يومهم الدراسي في الاستماع أما الباقي ففي الأنشطة الأخرى.

من خلال ما سبق تناوله يمكننا أن نلخص أهمية الاستماع في النقاط التالية:

1- للاستماع دور كبير في إثراء حصيلة المستمع اللغوية من أفكار ومفردات وتراكيب.

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 139.

2- إن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى وذلك لتأثيره القوي في فنونها.

3- الاستماع هو وسيلة لتعليم الطلبة فنون القراءة والكتابة والحديث الصحيح سواء في اللغة العربية أو في فروعها الأخرى.

4- أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع.

5- للاستماع أهمية كبرى في حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف قبل كتابتهما، فلقد كان للصحابة رضوان الله عليهم دور كبير في حفظ القرآن الكريم عن طريق الاستماع للنبي صلى الله عليه أثناء قراءته للقرآن الكريم.

6- الاستماع ركن أساسي في تحصيل الطالب ومساعدته على حل المشكلات التي تواجهه.

7-للاستماع دور في حفظ التراث الثقافي والحضاري، إذ عن طريقه يستطيع الشخص حفظ تاريخه.

8- للاستماع دور كذلك في مساعدة المعلم على إيصال المعلومة للمتعلمين وضبط الفصل الدراسي إذ من خلاله يستطيع المعلم تدريب طلبته على حسن الإصغاء وسرعة الفهم ومتابعة المتكلم فهو أساس فنون اللغة في التعليم و التعلم معا.[1]

- إذن للاستماع دور وأهمية كبيرة كونه المهارة الأساسية والأولى التي يعرفها الإنسان، ويتعلم من خلالها الاتّصال والتواصل والتفاعل في حياته الأسرية أو في محيطه الاجتماعي بشكل عام، منذ أن كان صغيرا طفلا وحتى نهاية لحظاته الأخيرة على هذه الأرض.
- ولكي تنجح عملية الاستماع لابد من توفر شروط في المتحدث والمستمع منها:

I. الشروط الواجب توفرها في المتحدث:

لتتم عملية الاستماع بنجاح يجب أن يتوفر في المتحدث ما يأتي:[2]

[1] - المرجع نفسه، ص 139.

[2] -علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط 1، 1427، 2007، ص129

1- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن الاستماع الجيد، لأن عدم الوضوح قد يحدث نقصا أو خللا في الاستماع وبالتالي قد لا ينتبه السامع للمتكلم أو يفهمه خطأ.

2- سلامة نطق الحروف والكلمات وذلك وفق مخارجها السليمة، لأن وضع حرف مكان حرف آخر قد يؤدي إلى سوء الفهم، خاصة الحروف التي تتقارب مخارجها.

3- صحة القراءة وسلامة التراكيب.

4- التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموقف مثل مواقف التعجب، الاستفهام.

5- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق مثل حركات اليدين أو الرأس وتقاسيم الوجه.

6/الهيئة الباعثة على الانتباه كالإقبال بالوجه على السامع أو النظر إليه.

II. الشروط الواجب توفرها في المستمع:

– لتتم عملية الاستماع بنجاح يجب أن يتوفر في المستمع ما يلي:

1- مراعاة آداب الاستماع كحسن الإصغاء والإنصات.

2- الإقبال على المتحدث بالوجه وعدم الإشاحة عنه.

3- عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث لأن ذلك يشتت الأفكار.

4- عدم الانشغال أو التفكير بأشياء خارجة عن موضوع الحديث والشرود.

5- التفاعل مع المادة المسموعة واحترام رأي المتحدث.

6- إبداء الرأي بلطف واحترام وتدوين الملاحظات التي تعين على الفهم والتذكر (المحاضرة، المناظرة، الدرس، المداخلة) [1]

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 130

إضافة إلى الشروط السابقة يجب أن تكون المادة المسموعة في مستوى المستمعين، ومناسبة لقدراتهم العقلية ومستواهم الفكري، وأن تخلو من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعيق سرعة الفهم والتقاط المعلومات، وأن تكون التراكيب والمصطلحات مصوغة وفق المتعارف عليه، وأن ترتبط بحياة المتعلمين وغاياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وأن تتسق مع تصور المجتمع للألوهية والكون والإنسان والحياة.[1]

III. الشروط الواجب توفرها في أدوات الاستماع:

1- أن تكون صالحة وخالية من العيوب وبخاصة الأذن لأنها قناة التوصيل الأساسية.

2- أن تخلو البيئة العامة من موانع وصول الصوت بوضوح ومن كل ما يعيق عملية الاستماع الجيد، ومن المشتتات التي تحول دون الاستمرار في التواصل لأن ذلك يؤدي إلى الانقطاع وسوء الفهم والاضطراب والتشويش.

3- أن تكون أدوات التسجيل والبث صافية ونقية.

4- أن يختبر المعلم والفني المساعد كل ذلك قبل البدء في عملية الاستماع.

❖ أهداف الاستماع:

الاستماع نشاط من أنشطة الاتّصال بين البشر فهو النافذة التي يطل من خلالها الإنسان على العالم من حوله، وعليه تتلخص أهداف الاستماع في قدرة المستمع على استخلاص الفكرة العامة التي دار حولها الموضوع وكذلك العناصر أو الأفكار الجزئية التي تكوّن منها الحديث، كما يمكنه تصنيف المادة المسموعة حتى يتكون عنده الفكر الاستنتاجي، وبالتالي الحكم على ما يسمعه وتقييم محتواه.

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليميّة المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى

[1]- المرجع نفسه، ص ن

المراحل العمرية المتتابعة وهذه المهارات والقدرات التي تمثل الأهداف العامة للبرنامج قد حددناها على النحو التالي: [1]

1. التمييز السمعي.
2. استخلاص الفكرة الرئيسية.
3. التصنيف.
4. التفكير الاستنتاجي.
5. الحكم على صدق المحتوى.
6. تقويم المحتوى.

لذا يجب تدريب التلاميذ ليس على السماع فحسب وإنما على الاستماع والإنصات وقطع الطريق أمام الشرود الذي يعيق بل يقطع استمرار هذه العملية عن طريق شد الانتباه وجعلهم دائما في جو الموضوع بتوجيه الأسئلة المباشرة أو إحداث حركات معينة من المعلم ولكل طريقته في ذلك خاصة إذا علمنا أن الاستماع يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة في المدارس الثانوية، فالموقف التعليمي في المحاضرة أو المناقشة يعتمد اعتمادا كبيرا على الاستماع الواعي الناقد ومهما علا أمر الوسائل التعليميّة ومهما كثرت الوسائل التقنيّة في العمليّة التعليميّة فإن الاستماع مازال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلدان تقدما.[2]

فإذا تتبعنا هذه المهارة وجدناها الركيزة التي تقوم عليها الفنون الأخرى والتلميذ في حياته يوظف هذه المهارة أكثر من غيرها، حيث أنه يستعمل الاستماع في حياته اليومية فهو مهارة اتصال.

[1]- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص132.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص97

❖ طرق السّير في تعليميّة الاستماع:

يمكن أن يتبع المعلم أكثر من طريقة للسير في درس الاستماع لكن مهما تتعدد الطرق فإنها تجمع على أهمية تدريب المتعلمين على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه، ويمر درس الاستماع عبر مراحل أساسية هي:

1) **مرحلة الإعداد:**

وفيها يقوم المعلم بإعداد الدرس المسموع مسبقا وقراءته من الكتاب أو الاستماع إليه من المصدر، ويراعى في اختيار المادة المسموعة أن تكون مناسبة لقدرات المتعلمين وميولهم وخبراتهم، ثم يعد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد، وفيها يتم تحديد أهداف الدرس والغرض من تدريسه بصورة سلوكية أو إجرائية، ثم تحديد المهارات المطلوبة من التلاميذ فهمها، ويشترط في درس الاستماع أن تتوفر فيه الشروط الآتية:[1]

– أن يكون موضوع الدرس ذا صلة بحياة المتعلمين، ليساعدهم على استيعابه والتفاعل معه، وبذلك يقرب الموقف التدريسي من الموقف الطبيعي في الحياة.

– أن يراعي فيه الفروقات الفردية بين المتعلمين، بحيث يكون ملائما لمستواهم وقدراتهم العقلية.

– أن لا يكون طويلا مملا، وأن تكون لغته بسيطة سهلة وواضحة وبعيدة عن التكلف أو تفوق مستوى استيعابهم.

[1]- ينظر علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طربلس، لبنان، د ط، 2014، ص148.

2) مرحلة التنفيذ:

بعد الإعداد والتحضير الجيد لموضوع الدرس تأتي مرحلة التخطيط في كيفية تنفيذه وتقديمه بنجاح، حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بإثارة دافعية التلاميذ للاستماع حتى يكونوا أكثر حرصا في عملية الاستماع وليحصلوا على المعلومات المطلوبة، ويكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق، وبعدها يقوم المعلم بقراءة النص بصوت يلائم سعة الصف وقدرات المتعلمين السمعية، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل أو إلى المعلم، ويجب على المعلم أن يحرص أثناء عملية القراءة على إخراج الحروف من مخارجها، والالتزام بالتشكيل وعلامات الترقيم وقواعد اللغة، وأن تكون قراءته معبرة بحيث يكون محترما لعلامات الوقف وأن يحسن الاستفهام والتعجب ويستعين بالتواصل غير اللفظي المتمثل في الايماءات والحركات وتقاسيم الوجه[1].

3) مرحلة المتابعة:

وهذه المرحلة تشبه عملية التغذية الراجعة حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة التي أعدها من قبل، ويعقب عليها ويسمح للمتعلمين بطرح بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة، ويترك لهم الحرية لمناقشة بعضهم البعض فيما سمعوه واستوعبوه من موضوع النص مع الحرص على إشراك الجميع في ذلك للتعرف على الفروقات الفردية بينهم، ثم تأتي بعد ذلك عملية تقويم أداء التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة سابقا لتجنب الأخطاء وتفاديها في المواقف اللاحقة.[2]

[1] - علي سامي الحلاق: مرجع سابق، ص148.

[2] - مرجع نفسه، ص149.

❖ وسائل التّدريب على الاستماع:

يمكن أن يتبع المعلم أكثر من طريقة لتدريب المتعلمين على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه ومن الوسائل والأساليب التي يمكن أن يستغلها المتعلم في تدريب الطلبة على الاستماع ما يلي:

– قيام المعلم بسرد قصة قصيرة واضحة المعاني ومناسبة لقدرات المتعلمين، ويطلب منهم إعادة التّعبير عنها، أو اقتراح عناوين مختلفة لها، أو إشراكهم في إعادة تمثيل أدوار بعض الشخصيات في تلك القصة إن سمحت لهم الفرصة بذلك.

– قيام المعلم بقراءة خبر من جريدة أو مجلة على مسامعهم، وبعد الانتهاء من القراءة، يوجه إليهم ما أعده من أسئلة ويناقشهم فيما سمعوه لاكتشاف مدى فهمهم له.

– الأوامر اللفظية التي يلقيها المعلم على طلابه مثل: أرجو الانتباه أيضا لها دور في تدريب المتعلم على فن الاستماع، وإعطاء المعلم القدوة والمثل لطلابه في حسن الاستماع والإصغاء له، ومن الأحسن أن يكون تلميذ من داخل الصف وبطبيعة الحال فإن المعلم عندما يثني على طالب ويعزز تصرفه فإن هذا سيكون له وقع وتأثير في نفوس الآخرين بحكم أن المتعلم في هذه المرحلة مولع بالتقليد.

– أن تقرأ الموضوعات من قبل المعلم أو أحد المجيدين للقراءة ويمكن تقسيم الفصل إلى أكثر من مجموعة طبقا لطبيعة الموضوع، وتكون المجموعة الكبيرة هي التي تكلف بالاستماع إلى ما يتصل بالهدف الرئيس للموضوع والمجموعات الأخرى الأصغر هي المكلفة بالأهداف الفرعية الأخرى وبعد أن ينتهي المعلم أو الطالب من الإلقاء، يطلب من كل مجموعة أن تقرأ ما وصلت إليه على مسمع من الكل.[1]

[1]– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص148.

➢ مما لا شك فيه أن هذه الطّرائق ليست هي الطرائق الوحيدة التي تساعد المتعلم على اكتساب مهارات الاستماع بل على كل معلم أن يختار الطريقة التدريسية التي يراها مناسبة لقدرات المتعلمين وملائمة للمادة الدراسية لأن الهدف في النهاية هو رفع مستوى الاستيعاب والفهم لدى المتعلمين.

❖ علاقة الاستماع بفنون اللّغة الأخرى:

I. علاقة الاستماع بالتّحدث:

الاستماع والتحدث وجهان لعملة واحدة من عملية الاتّصال، والمستمع الجيد هو متكلم جيد ولا نستطيع الفصل بينهما وذلك أن العملية الاتّصالية تقوم على مرسل، ومستقبل أي متكلم ومستمع[1] وعن طريق الاستماع والكلام يستطيع الإنسان التواصل مع أفراد مجتمعه وقضاء حاجاته، وإن ما يجمع بين فني التحدث والاستماع الكلمة المسموعة والصوت المحمول عن وسط ناقل لهذا الصوت وهو الهواء.

والعلاقة بين الاستماع والتحدث تتجلى في أن التحدث يمثل جانب الإرسال والتحدث يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالتحدث يعكس لغة الاستعمال اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية، ويرى الباحثون أن الاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتّصال بالآخرين، أما مهارتي القراءة والكتابة فيحتاجهما الفرد في تخطي حدود الزمان والمكان عند الاتّصال بالآخرين.[2]

ومما لا شك فيه أن الاستماع والتّحدث مهارتان أساسيتان تسودان غالبية الأنشطة المدرسية خاصة في المراحل الأساسية من التعليم، لذا ينبغي أن تسعى البرامج الدراسية للتخطيط لهما

[1]– عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، ص63.

[2]– رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص21.

كخبرتين مهمتين في حياة الطفل وعليه نلاحظ أنهما يمثلان فنين من فنون اللّغة الأربعة، ويكمل كل منهما الآخر، وإن النّمو في أحدهما يعني النمو في الآخر، وبالتدريب يحصل المتعلم على كفاية فيهما، كما أن فرص تعلم الاستماع، توجد في كل مواقف الحديث، فهناك علاقة بينهما يمكن تصورها على أنها علاقة تفاعلية، والاستماع الجيد عامل أساسي في القدرة على الكلام بحيث لا يستطيع المتعلم أن ينطق الكلمات نطقا سليما إلا إذا استمع إليها جيدا.

II. علاقة الاستماع بالقراءة:

الاستماع والقراءة عمليتان متشابهتان، لأن كلاهما يشمل استقبالا للأفكار من الآخرين، ولكي يكون المتعلم قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة وبطريقة صحيحة، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام وأن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس للنجاح في تعلم القراءة، لذا يعد إهمال الاستماع سببا من أسباب ضعف المتعلمين في القراءة، وتعد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها المتعلم وتكلم بها من قبل.[1]

وإن ما يؤكد على علاقة التّفاعل والتّكامل بين الاستماع والقراءة ما نشاهده داخل الصف الدراسي، ففي الاستماع تشاهد معلما أو طالبا يقرأ وسائر المتعلمين يتابعونه عن طريق الاستماع وفي القراءة الجهرية كذلك نشاهد متعلما أو معلما يقرأ والبقية يستمعون، وهذا يؤكد على أن التقدم في فن الاستماع يؤدي بدوره إلى التقدم في القراءة وذلك لاعتماد كليهما على مهارة الفهم والتفاعل والتعرف والنقد.[2]

[1]- علي احمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، عمان الاردن،1427هـ، 2007، ص79 بتصرف.

[2] - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص79.

والاستماع له دور في إثراء الثروة اللغوية للفرد، ومن خلاله يتعلم الكثير من الكلمات والجمل والتّعبيرات التي سوف يراها مكتوبة، وإن القدرة على الاستماع أساس في تعلم القراءة، وإن النجاح في القراءة يعتمد على المهارة في الاستماع لما بينهما من قواسم مشتركة، كما أن الاستماع يحدث في كل الأوقات، فالمدرسون يشرحون الدرس شفويا، والتلاميذ يسمعون، وكذلك المتعلمون يسمعون إلى التلاميذ الآخرين، وهم يقرؤون قراءة جهرية، أو يتحدثون في موضوع معين في كتاب القراءة ويوضحون محتوياته، وهذا ما يؤكد على العلاقة المتينة التي تجمع بين الاستماع والقراءة.

وما يؤكد على العلاقة الوطيدة بين الاستماع والقراءة، تقسيم الباحثين القراءة من حيث الأداء إلى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وقراءة الاستماع، حيث جعلوا الاستماع جزءا من القراءة بخلاف البعض الآخر الذين جعلوا فن الاستماع مهارة مستقلة.

III. علاقة الاستماع بالكتابة:

الكتابة وسيلة مهمة من وسائل التّواصل، فعن طريقها يستطيع الإنسان أن ينقل مشاعره وأن يبرز ما لديه، ويسجل ما يود من حوادث ووقائع[1]، وإن إتقان الكتابة يعتمد أساسا على الاستماع الجيد، الذي يمكن المتعلم من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها بصور صحيحة، ولا شك أن الكاتب الجيد مستمع جيد، يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية، فيزداد تعبيره غنى وثروة، والشخص الذي يتقن الاستماع جيدا يستطيع التمييز بين الحروف والأصوات ومخارج الحروف مما يكسبه مهارة فن الكتابة الصحيحة ،ويزيد من ثروته اللغوية فينعكس ذلك على أدائه الكتابي والتحريري.

[1]- مرجع نفسه، ص80.

❖ تقويم الاستماع:

كل مهارة يقوم المعلم بتدريسها لطلبته، لابد من بعد الانتهاء منها أن يتأكد من مدى تحقق ما قدمته عملية التقويم والتي تعني اختبار درجة التلاؤم بين مجموعة من المعايير، ويعني كذلك العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم اتجاه حدث أو فرد أو شيء انطلاقا من معيار أو عدة معايير[1].

وبتعريف آخر التقويم ليس مجرد إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وأعمالهم بل هو عمل ديداكتيكي كامل ومتكامل يحيط بكل جوانب التكوين، وذلك حينما ينطلق من الأهداف ومدى درجة تحققها عند تحليلها ويقوم شروط الإنجاز ومعرفة كل الظروف المحيطة بالعوامل المكونة للفصل التعليمي من وسائل وطرق.[2]

وعملية الاستماع يتم تقويمها من خلال الأمور التالية:

* أن يكون هناك ملاحظة مباشرة من قبل المعلم تمكنه من معرفة ما إذا كان الطالب قد استوعب ما استمع إليه أم لا، ومن خلال هذه المعرفة، فإن هذا يمكن المعلم من وضع يده على نقاط القوة ليقوم بتعزيزها ونقاط الضعف ليقوم بمعالجتها.

* أن يقوم المعلم في درس الاستماع بتصحيح التطبيقات والتمارين التي قام الطلبة بتحليلها وتأديتها تنفيذا لبعض ما كانوا يستمعون إليه.

* ومن خلال الأسئلة المتكررة من المعلم والتي تمكنه من التعرف على درجة فهم واستيعاب المتعلم لمسائل معينة خاصة بالمادة المسموعة.

---

[1]- أحمد فريقي، التواصل التربوي و اللغوي(دراسة تحليلية)، مرجع سابق، ص 204.

[2]- نفس المرجع السابق، ص 205

المبحث الثاني: مهارة التحدث

يعدّ التحدث نشاطا آخر من أنشطة التواصل ووجها مكملا لعملية الاستماع، فهو الطرف الثاني من عملية التواصل الشفوي إذ لا تواصل دون متحدث (مرسل) ومستمع (مستقبل) وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن التحدث وسيلة للإفهام والفهم، و الإفهام طرفا عملية التواصل، واستخدم الإنسان التواصل الشفوي منذ القدم بواسطة تعبيره عن ما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر وانفعالات واتجاهات وآراء ونقلها إلى الآخرين فعن طريق التحدث يتحقق التفاعل وتتم العلاقات الاجتماعية بين الناس ولا يمكن أن نقصي أو ننكر ما للتحدث من أهمية بالغة في حياة الأفراد فلا يتحقق التوازن المنشود في حياة الإنسان إلا عن طريق التواصل مع الغير وركيزة هذا التّواصل هو التحدث .

ويقصد بالتحدث "الوسيلة التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وهو الوسيلة المقابلة للاستماع إذ غالبا ما يقترنان في الموقف اللغوي، فالمرء يمضي نحو نصف وقته في الاستماع و أقل من ذلك في التحدث، والتحدث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة إلا أن مدارسنا لا توليه العناية الكافية بل أحيانا كثيرة تهمله ولا تدرب الطلاب عليه بل أن بعض الناس يظن أننا لسنا بحاجة إلى مثل هذا التدريب، ظنا منهم أننا جميعا نتحدث وليست لدينا مشكلة في ذلك ولكن كثيرا من الناس يجد نفسه في ورطة بسبب سوء اختياره للكلمة أو لعدم مناسبة نغمه الصوتي للمعنى المقصود فيفهم كلامه بمعنى مختلف عما يريد"[1]وكثيرا من سوء الفهم والمشاكل بين الناس يعود إلى أخطاء في التحدث .

[1]–عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1،ط2 ،عمان،الأردن،1423، 2002، 1427، 2007،ص 139

وهو "عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللّغة والأداء الصوتي والتّعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر " [1]

ويعرفه آخر بأنه:" القدرة على التّعبير الشّفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء" [2]

- ومن التعاريف السابقة يمكن أن نحدد السمات الأساسية للتحدث بأنه:

1) عملية اجتماعية طبيعية يؤديها المتعلم وغير المتعلم، والمثقف وغير المثقف .
2) يكتسب الفرد القدرة على التحدث، بالمحاكاة ويؤديه بالتلقائية بغض النظر عن نتيجة هذه العملية في الآخرين من قبول واستحسان أو رفض واستنكار .
3) يستطيع الفرد عن طريق التحدث نقل المعلومات والخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والاتجاهات وتوصيلها إلى الآخرين.
4) التدريب والتعليم المقصودان يمكنان المتحدث من امتلاك القدرة على التّعبير الشّفوي المؤثر في المستمع بطريقة تجد القبول والاستحسان عند المستقبلين.[3]

أهمية التّحدث: للتحدث أهمية ومكانة بارزة بين المهارات اللغوية حيث يعد الرافد الأساسي للثقافة والمعرفة الإنسانية كما يعد الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من مشاعر أو أحاسيس للآخرين ومهارة التحدث

[1]- راشد محمد عطية ،تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع، ايتراك للنشر والتوزيع ،مصر الجديدة، 2005 ،ص ص 193-194

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، د ط ،عمان، الأردن 2014، ص 152

[3]- علي سامي الحلاق، مرجع نفسه، ص153

تأتي في المرتبة الثانية من حيث كثرة الاستخدام، ومع ذلك فإن مهارة التحدث تعتبر من أهم المهارات اللغوية إن لم تكن أهمها على الإطلاق "[1]

واحتلال الكلام المرتبة الثانية بعد الاستماع جعلت منه أحد أهم أشكال الاتّصال اللغوي ويعد الوسيلة الأساس في التّعبير الشّفهي ولذا تحرص البرامج التّعليميّة على ضرورة الاهتمام بهذه المهارة خاصة في المراحل الأولى وتدريب التلميذ على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، كما يدرب التلاميذ على حسن الإلقاء، فإنّ على المناهج أنّ تعطي التّعبير الشّفوي كل الوقت أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى وتزداد أهميته في المراحل الموالية ليتعادل مع التّعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية أو الثانوية ...."[2]

ويمكن تلخيص أهمية التحدث أو التّعبير الشفوي في النقاط التالية:[3]

1-التحدث أو التّعبير الشفوي خادم ومخدوم، فمن حيث كونه خادما فهو مدخل الأطفال نحو تنمية ثروتهم من الأفكار والمفردات قبل تعليمهم القراءة والكتابة، ومن حيث كونه مخدوما فإن مهارات اللغة الأخرى مجتمعة من استماع وقراءة وكتابة تعمل متضافرة من أجل تمكين الطفل من التّعبير الجيد والتحدث بلباقة وتزويده بالتّعبيرات والتركيبات المفيدة وإعانته على تنظيم أفكاره وحسن التّعبير عنها.

2- التحدث هو الوسيلة السهلة والسريعة التي يستخدمها الإنسان في علاقاته مع الآخرين.

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع السابق، ص 153.

[2]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427،2006 ،ص153.

3 - ينظر، علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص154.

3- مهارة التحدث هي التي تعطي لنا صورة عن الشخصية وترسمها في أذهان الآخرين، فقد ترى شخصا فتعجب بهيئته فإذا ما تحدث فإما أن يسقط من نظرك أو تزداد به إعجابا.

4- التحدث هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي،لأي إنسان وأهم جزء في الممارسة اللغوية.

5- الدقة في التّعبير عند الكلام تؤدي إلى خير كثير بينما الإخفاق فيه يؤدي إلى فوات الفرص وضياع الفوائد المرجوة .

6- التحدث من أهم الوسائل التي تؤكد للإنسان ذاته، فمن خلاله يرضي نفسه في مواجهة الآخرين .

التواصل الشفوي:

يدخل التحدث في عمليّة التّواصل الشّفوي والّذي يسمى في مدارسنا ومناهجنا بالتّعبير الشفوي ورغم أهميته فإنه لا يحظى بالاهتمام الذي يستحق، حيث ينصب الاهتمام فيه على تعليم المتعلمين كيف يقرؤون ويكتبون وإن تعليمهم كيف يتحدثون لا يعطي الاهتمام الكافي، وربما يعود ذلك إلى الاعتقاد السائد بأن أمر التحدث سهل وبسيط يؤديه الفرد بسهولة ويسر، فالجهد المبذول في تعلم التحدث لا يوازي في أهميته الجهد المبذول في عملية التواصل اللغوي ويتميز التواصل الشفوي عن التواصل الكتابي بما يلي:[1]

- وضوح شخصية المتحدث وحركاته وطبقة صوته التي يتحدث بها ونظرات عينه والوقفات المناسبة إذ أن جميعها تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى إقتناعه بها.
- المستمع في التواصل الشفوي أكثر سرعة في فهم المعاني بخلاف التواصل الكتابي.

[1] - علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص155.

- يهتم المتحدث بجذب انتباه مجموعة من الحاضرين بينما في الاتّصال الكتابي فيهتم الكاتب بجذب انتباه فرد واحد فقط وهو القارئ.
- الكلام أوسع استخداما في اللغة من الكتابة فنحن نتكلم أكثر مما نكتب.
- المستقبل أو المستمع في الاتّصال الشفوي أقل بطئا في فهم المعاني وخاصة في المجموعات الكبيرة بخلاف الكتابة يقرؤها فرد واحد.
- يختلف الأسلوب الشفوي عن الأسلوب المكتوب في أن الحديث ينبغي أن يكون مفهوما بطريقة سهلة حيث لا يستطيع مستمعوه أن يستعيدوا عبارة إن فاتهم إدراك معناها بخلاف الأسلوب المكتوب الذي يتسم بميزة المراجعة.
- القارئ والكاتب منفصلان، بينما المتحدث والمستمع تربطهما رابطة قوية وأن أهمية التواصل الشفوي المنطوق، الحديث أو الكلام لا ينبع فقط مما يتسم به المتحدث من مزايا بل أنه يعد أعم أنواع التواصل وأهمها على الإطلاق فنحن نتكلم أكثر مما نكتب وقد قال علي بن أبي طالب كرم الله وجهه "المرء مخبوء تحت لسانه، فإن تحدث عُرِفَ " [1]
- الكلام ولوازمه و التمكن منه يعين الفرد على التكيف الاجتماعي.
- يمنح الفرد القدرة على المواجهة، والمناقشة وإبداء الرأي.
- يعد المكان الطبيعي للتطبيق اللغوي واستخدام اللغة استخداما صحيحا.
- ينمي القدرة على حسن استعمال التّعبير الشّفوي الوظيفي الذي يؤدي الأغراض التّعبيرية الوظيفية في الحياة (مواقف، الاستقبال، الوداع، التهنئة، المواساة، البيع والشراء...)[2]

[1]- علي سامي الحلاق، مرجع سبق ذكره، ص 155

[2]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2006 ،ص 205

مواقف التحدث: يمكن إيجاز مواقف التحدث في موقفين هما الحوار بين شخصين أو أكثر وعرض موضوع على مجموعة مستمعين وكل منهما يتضمن مواقف متعددة ويحتاج إلى مهارات متنوعة وتفصيل ذلك .

1-الحوار: تتصف مواقف الحوار بتبادل الحديث بين اثنين أو أكثر ويتاح لكل من المتحاورين أن يسأل أو يجيب أو يعلق برأي أو يوافق أو يعارض، وأبسط مواقف الحوار موقف الحديث العابر عندما يلتقي الأفراد صدفة في عيادة أو حافلة أو قطار أو الطائرة .... الخ ويبدأ الحديث بأمور عامة، مثل الطقس أو أسعار السلع أو الأمراض إن كان اللقاء في عيادة أو مشاكل المواصلات إن كان في حافلة أو قطار وغير ذلك وقد يقتصر الحديث على مثل هذه الأمور العامة وقد ينتقل إلى قضايا فكرية ووجهات نظر، وقد يقدم الشخص نفسه للآخر أو يتناول مجال عمله الحالي، ومشاكله ونوعية الأشخاص الذين يقابلهم والزوايا الإنسانية في عمله .... وهكذا.

ومواقف الحوار كثيرة ومتعددة فنحن نتحاور في جلستنا العائلية في البيت مع أفراد أسرنا ومع ضيوفنا ونتحاور في المتجر للوصول إلى سعر أفضل أو الحصول على سلعة، ما ونتحاور مع زملائنا في العمل، و نتحاور مع رجل الشرطة ليرشدنا إلى الأماكن التي لا نعرفها [1] ونحاوره إذا سجل لنا مخالفة، وهكذا يتخذ الحوار أشكالا متعددة فقد يكون على صورة مناقشة أمر ما، وقد يكون على صورة أسئلة وأجوبة .[2]

وتسلسل مواقف الحوار في المستوى لتصل إلى الحوار والمناقشة في جلسة عمل أو ندوة عملية و أيا كانت هذه المواقف فإن هناك آدابا خاصة يجب مراعاتها وهي:

[1]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص 152 .

[2]- نفس المرجع، ص153 .

أ- العلم بالموضوع.

ب- الظهور بمظهر المكترث من حيث الإصغاء و الجلسة و الانتباه.

ج- التحدث بصوت مسموع هادئ دون صياح .

د- الامتناع عن الإيذاء أو السخرية.

هـ- إعطاء فرصة للمتحدث لإكمال حديثه وعدم مقاطعته.

ز- الالتزام بالموضوعية و الاعتماد على الأدلة.

ح- الاستعداد للوصول إلى الصواب.

ط- البدء من نقطة الالتقاء والاتفاق.

وقد حث القرآن الكريم على كثير من هذه الآداب، قال تعالى:"وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ" سورة النحل الآية 125،" وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَۚ" سورة لقمان الآية 19 [1].

2- **عرض موضوع:** تتنوع مواقف عرض الموضوع وتتسلسل في مستواها إذ يمكن أن تقتصر على عرض وجهة نظر في دقائق معدودة في اجتماع عمل أو أمام مجموعة من الناس، ويمكن أن يكون تقديم تقرير موجز في وقت قصير، أو تقديم تقرير مفصل لذوي الاختصاص أو أصحاب القرار، و يمكن أن يرقى إلى إلقاء الخطب في المجالات المتنوعة والتي قد تمتد إلى ساعات طويلة، وقد يتلوها حوار ومناقشة، وقد يكتفي بعرض وجهة نظر المتحدث.[2]

[1]-عبد الله علي مصطفى، نفس المرجع، ص153.

[2]-مرجع نفسه، ص 154

وأيا كان موقف عرض الموضوع، فإن هناك خصائص لغوية تتصف بها لغة الحوار وعرض الموضوعات وهي :

أ- استخدام اللغة الصحيحة من حيث معاني المفردات.

ب- استخدام اللغة السليمة من حيث الصرف والنحو والتراكيب.

ج- استخدام اللغة الموحية المؤثرة عندما يتطلب الموقف ذلك، واللغة المحددة الدقيقة في الميادين التي تحتاج إلى الدقة.

د- استخدام الأساليب اللغوية المتنوعة، كالاستفهام والنفي والشرط والتوكيد بطريقة تتناسب مع المعنى.

هـ- استخدام النبر والتنغيم المناسب لتحقيق التأثير المطلوب.

و- استخدام اللغة الجسمية لتحقيق تأثير أكبر على المستمعين.[1]

مجالات التحدث: يمارس المتعلم عملية التواصل ضمن حدود المدرسة في مواقف عدة أهمها:

1- التّعبير الشّفوي أو الإنشاء الشّفوي: هو الأسبق والأكثر استعمالا في حياة الأفراد من الإنشاء المكتوب، حيث أنه أداة الاتّصال السريع بين الأفراد وأداة التفاعل بينهم،" ويعد الأساس الذي يرتكز ويبنى عليه التّعبير الكتابي ويكاد المربون يجمعون على أن الغرض الأهم من تعلم اللغة هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ أن القدرة على هذا النوع

[1]-م ن، ص ن

من التعبير والتفوق فيه يعد أعلى رتبة من رتب الارتقاء والتميز في فروع اللّغة الأخرى لأن هذه الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه " [1]

وبهذا تعتمد نشاطات اللّغة العربية والفروع التّعليميّة الأخرى على التعبير الشفوي، بحكم أنه المنطلق الأول للتدريب على التعبير بشكل عام، وقدرة التلاميذ على طرح الأسئلة وإدارة الحوار تكسبه الثقة بالنفس، وتولد لديه القدرة على ترتيب الأفكار وتنظيم العبارات واستخدام الألفاظ المناسبة للموقف والسياق.

وأشكال التعبير الشفوي في المدرسة كثيرة منها:

1- التعبير عن الصور المختلفة التي يحضرها المعلم أو الطالب أو الصور الموجودة في بداية كل درس من دروس القراءة.

2- التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير وإجابة الأسئلة و التلخيص.

3- سرد القصص والروايات وتلخيصها.

4- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها المتعلمون في رحلاتهم وزياراتهم الميدانية وأعمالهم.

5- الحديث عن أعمال الناس ومهنهم في المجتمع.

6- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها.

أنواع التّعبير الشّفوي: يعد التعبير الأداة التي تساعد التلاميذ على حل المشكلات التي تصادفهم عن طريق تبادل الآراء وهو أيضا أداة تعليميّة تعلمية بحكم أنه حصة تقويمية تقييمية.

من خلاله يستطيع المتعلم تقويم مهارته في توظيف مكتسباته، هذا ما يجعله يولي هذا النشاط أهمية كبيرة ويعطي له اهتماما بالغا ، وقد ذهب بعض اللغويين من بينهم **سعاد عبد الكريم عباس الوائلي** إلى القول بأن:" التعبير يأتي في درجات يعلو بعضها فهناك اللّغة المفهمة

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 293 .

واللغة الصحيحة واللغة البليغة ولا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته... وهذه الدرجة لا مكان لها في حياتنا اللغوية لأننا لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط بل نتحرى معه الصحة، لأن اللغة المفهمة تجيئ بعد اللغة الصحيحة التي تحقق الإفهام وتتسم بالالتزام بقواعد اللغة وقوانينها.

أما اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام و الصحة ..." [1]، فإذا كانت اللغة الصحيحة هي التي تحقق الإفهام وتلتزم بقوانين اللغة وقواعدها فإنها تستخدم في نوع معين من التعبير وهو التعبير الوظيفي، وأما اللغة البليغة فهي لغة التعبير الإبداعي، وتعبير سواء كان كتابيا أو شفهيا فإنه يكون إما إبداعيا وإما وظيفيا.

– **أما فيما يخص التحدث أو التعبير الشفوي فإن** ثمة معلمين يميزون بين نوعين من التحدث أولهما التحدث الشفهي الوظيفي، وثانيهما التحدث الشفهي الإبداعي.

أ/ التحدث الشفهي الوظيفي: هو مهارة لغوية لا مناص منها لكل إنسان من خلالها يستطيع أن يتواصل مع مجتمعه ويؤدي دوره المنوط به في الحياة أي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة ويتطلب لغة سليمة من الخطأ وبعيدة عن الحشو[2]كما يقصد به تلك العادات الشفهية المنطوقة في مختلف المواقف الاجتماعية لتبادل الأفكار، الحوار، التحايا، استعمال الهاتف، بداية الاجتماعات والمشاركة في الحفلات والمناسبات.

وتعد اللغة الشفهية وظيفة عندما تستخدم في توصيل المعلم للمعلومة، والتعبير عن الآراء، أي عندما يكون هناك مرسل ينشغل بالمستقبل عندما تنشأ علاقة تتطلب الأخذ الصوتي و

[1]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، الأردن ، 2004، ص 81.

[2]– حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ص80

العطاء الصوتي و الفكري و النفعي، ولا شك أن الاتّصال في المدرسة، وبينهم وبين معلميهم في غالبه من هذا النوع .

وباستمرار النمو والتدرج في الصفوف يزداد هذا النوع من الاتّصال تنوعا وتعقدا بازدياد مهارات الأطفال ونضجهم العقلي وتعقد البيئة وكثافة المواد الدراسية التي يعنون بها[1]

ب– التحدث الشفهي الإبداعي: لا يمكن للطفل أن يكون مبدعا في حديثه إذا لم يشعر بالحرية الكاملة في التعبير عن دخيلة نفسه، وأفكاره دون قيد أو إرهاب، بالطريقة التي يراها متفقة تمام الاتفاق مع ما يشعر به ويراه في داخله.[2]

والتعبير الإبداعي هو الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحس بإحساسه ويتخذ هذا الفرع من التعبير أشكالا شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطبة أو مسرحية "[3]

إن أهم ما يميز التعبير الإبداعي توافر عنصرين مهمين فيه هما العاطفة والأصالة، فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي والباعث عليه فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما أو يتحرك في قلبه شعور معين لا يندفع للتعبير ولا ينشط للإفصاح والإبداع، وإن توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعي يؤدي إلى استعمال اللغة الفنية التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية[4].

[1]– حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مرجع سبق ذكره، ص81

[2]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس البلاغة و التعبير، مرجع سبق ذكره، ص 82 .

[3]– مرجع نفسه، ص 82.

[4]– نفس المرجع السابق، ص ن

أما الأصالة فتعني بها أن يكون التعبير متميزا لم يسبق إليه قائله ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية أو أسلوبية عن كتابات الآخرين.[1]

وينمو التحدث الإبداعي لدى الأطفال من خلال تفاعلهم الحر مع الخبرات الموجودة خارج المدرسة، والخبرات المخططة داخل المدرسة، ويزود المعلم تلاميذه بكافة الفرص التي تثري لغتهم وتزيد حساسيتهم في التعبير وتعميق الرؤية، والإنصات، والشم والتذوق والإحساس، وملاحظة ما يطرأ على الأمور من تغيرات، والتمييز بين السمات الموجودة في الظواهر المحيطة بهم.

ولا مفر من تعويد التلاميذ وتشجيعهم للتعبير عن الخبرات ووصفها، وعلى الحوار والمناقشة واللعب الدرامي، والتمثيل، وحكاية القصص، وكتابة التقارير أو تلاوتها.

ويختلف التحدث الإبداعي عن مثيله الوظيفي في نقطة واحدة هي الإحساس الذي يكون متمركزا في الحديث إبداعا ولا يكون كذلك في التحدث وظيفيا أو بمعنى آخر فالتحدث الإبداعي تعبير عن الذات بالدرجة الأولى، في حين أن التعبير الوظيفي مقنن له أصول لا يمكن تجاوزها إلى غيرها ما لم يتعارف عليه المتواصلون [2]

معوقات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي:

أشار كثير من الباحثين إلى وجود ضعف عام في مجال إتقان مهارات التعبير الشفوي لدى معظم المتعلمين في مختلف المراحل التّعليميّة ومن مظاهر هذا الضعف ما يلي[3]:

[1]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس البلاغة و التعبير، مرجع سبق ذكره، ص 82

[2]– حسن عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 81

[3] - ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص168.

❖ **مظاهر تتصل بالتخوف من مواجهة الآخرين:** يوجد عدة اختلافات بين المتعلمين في ممارستهم لعملية التحدث فهناك من يملك الجرأة والشجاعة في مواجهة الآخرين وهناك من يعاني من العجز والقصور في ذلك ويتمثل ذلك في:

1- الخوف و الخجل و الارتباك.

2- شعور أغلبهم قبيل الإلقاء بعدم القدرة على مواجهة الآخرين.

3- كثرة الحركة والالتفات أو انعدامهما أو تركيز النظر إلى الأسفل وإلى مكان معين.

4- غياب شبه تام لاستخدام آليات التواصل غير اللفظي كالإشارات والايماءات وتلميحات الوجه.

5- ميل أغلبية هؤلاء إلى القراءة بدل الارتجال.

❖ **مظاهر تتصل بالأصوات:** ويرتبط بذلك مجموعة من مظاهر ضعف الطلبة في التعبير الشفوي مثل:

1- التردد في النطق السليم للحرف و البطء الشديد في الكلام .

2- عدم القدرة على تنغيم الصوت وتمثل المعنى.

3- التحدث على وتيرة واحدة .

4- عدم خروج الحروف من مخارجها الصحيحة.

❖ **مظاهر تتصل بالأفكار والألفاظ والأسلوب:** وهي على النحو التالي:[1]

1- فيما يتعلق بالأفكار:

- ضحالة الأفكار وعدم القدرة على استنباطها.
- عدم تناسق الأفكار وعدم ترابطها أو ترتيبها منطقيا.
- غموض الأفكار وعدم القدرة على توضيحها أو ربطها مع بعضها.

[1] - ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص168.

2- فيما يتعلق بالألفاظ والأسلوب والتراكيب: فتتمثل فيما يلي:

- قلة حصيلة المتعلمين اللغوية.
- شيوع المفردات العامية والأجنبية.
- تكرار الكلمات وشيوع الخطأ النحوي.
- الاضطراب في بناء الجملة والضعف في استخدام أدوات الربط المناسبة.

كما يجدر بنا أيضا أن نذكر بعض الأسباب المؤدية إلى ظهور هذه المعوقات والمتمثلة في كل من المعلم و المتعلم والبيئة المدرسية.[1]

1- أسباب تتعلق بالمعلم:

بالنسبة للمعلم فإن أولى سلبياته تكمن في فرضه الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير الطالب أو اختياره وإن حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى ورغبة الطالب سيؤدي إلى إقبال المتعلمين عليه والتعبير عنه وفي هذه الحالة نكون قد حققنا الهدف المنشود من اختيار الموضوع بشكل خاص والتعبير عنه بشكل عام[2]أما إذا أسيئ اختيار الموضوع فإن الطلبة بطبيعتهم لا يقبلون عليه وإذا اجبروا عليه فإن كلامهم يأتي ركيكاً لا روح فيه ولا إجادة.

ومن الأسباب التي تتعلق بالمعلم كذلك هو تحدثه أمام طلبته باللهجة العامية ولا يخفى ما للعامية من أثر سلبي في اكتساب الطالب للغة لأن المتعلم وخاصة في المراحل الأولى من تعليمه يحاكي معلمه ويتعلم منه الكثير حينما يتكلم ويشرح ويوجه، لذا ينبغي على المعلمين الاعتناء بلغتهم والتحدث باللغة العربية الفصيحة السهلة المناسبة للمراحل الدراسية لذا على المعلم أن ينتقي الكلمات التي يتداولها المتعلمين وتكون مألوفة لديهم وشائعة في أحاديثهم.

[1] - ينظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص168.

[2]- ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سبق ذكره، ص 84 ،85.

ومن أهم الأسباب كذلك في ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي هي:[1]

* اعتماد التعليم التقليدي الذي ينظر إلى المعلم بأنه المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل الدراسي وبأن المتعلم وعاء فارغ يجب عليه أن يخضع لأوامر معلمه ونواهيه دون إحداث استجابة أو رد فعل أو اقتراح منه وبأنه هو المالك لسلطة التنظيم وسلطة التقييم.

زيادة على ما تقدم هناك مآخذ أخرى على معلم التعبير وهو عدم استطاعته توليد الدافع لدى المتعلم للتعبير عن موضوع معين، فالمعلم الناجح هو الذي يقتنص الفرصة المناسبة ويهيئ المجال للمتعلم للتحدث بطريقة ذكية.

* استخدام المصطلحات التعجيزية، هذا ما نجده عند بعض المعلمين وهم يوجهون عبارات وصيغ تركيبية للمتعلمين غير واضحة المعالم حاجبة لموضوع التواصل وهذا ما يؤدي إلى عزوفهم عن موضوع التعبير ككل.

وما يستخلص من كل هذا أن المعلم هو الذي يتحكم في سهولة التواصل مع المتعلمين إذ يوفر لهم الظروف المناسبة، باحترامهم وتصحيح أخطائهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم بتغيير استراتيجية تعليمه معهم، مبررا المعارف اللغوية والمعارف المتعلقة بأصول التعامل اللغوي و التعامل الاجتماعي، أما إذا قمع كل المحاولات والمبادرات التي يبادر بها المتعلمين ولم يترك لهم المجال للتعبير عن ما في أنفسهم فإن ذلك ما يعوق عملية التواصل.

2- الأسباب المتعلقة بالمتعلمين:

هناك أسباب تؤدي إلى ضعف المتعلمين في التعبير وهي كثيرة يمكن حصرها فيما يلي:[2]

1 – ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص ص 85 – 86 .

2 – المرجع نفسه، ص86.

* منها ما يتصل بعدم رغبة معظم الطلبة في المطالعة لأن أغلبهم يميل إلى الملخصات، ويجتنب القراءات المطوّلة، ومما لاشك فيه أن كثرة المطالعة تزيد من حصيلة المتعلم اللفظية وتمده بالمعاني والأفكار وتوسع خياله بمعنى لا وجود للتعبير بدون قراءة، ومن الأسباب الأخرى كذلك التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في التعبير قلة التحدث في الموضوعات فقد يمر عام دراسي كامل ولا يتناول التلميذ سوى موضوعا أو موضوعين ليتحدث فيه.

زيادة على ما تقدم فإن هناك أسبابا أخرى سبق ذكرها تتمثل في وسائل الإعلام والتي إذا ما أسيء استخدامها فإن أثرها سيتنقل إلى المشاهد أو المستمع أو القارئ والطلبة بطبيعة الحال شريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء.

ومن الأسباب الأخرى كذلك: خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية فقد لا تدفع هذه الخطة المتعلمين إلى مداومة القراءة ومطالعة الصحف والمجلات والكتب وما إلى ذلك، كما تلعب الأسرة كذلك دورا مهما في نجاح الطالب أو إخفاقه وتبدأ هذه المشكلة منذ أن يبدأ الطفل في اكتساب لغته الأولى، فمعظم الأطفال يلجؤون إلى الكبار لذا على الأسرة أن تؤدي واجبها في تشجيع الطفل على الكلام وتنمية ثروته اللغوية عن طريق سرد القصص وتوسيع دائرة معلوماته عن طريق اللعب والتحدث مع أصدقائه.

هذا كل ما يمكن أن نستخلصه من أسباب ضعف الطلبة في التعبير بشكل عام والتعبير الشفهي بشكل خاص.

❖ خطوات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي:

خطوات تعليميّة التحدث:

يمكننا تدريس التعبير الشفوي أو تعليميّة التحدث وفق الخطوات الآتية:[1]

[1] - ينظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص ص114 – 115.

1- التّمهيد: يقوم المعلم بالتمهيد لموضوع التعبير الشفوي عن طريق تهيئة أذهان المتعلمين وتشويقهم لسماع فحواه، والتحدث فيه ومناقشته سواء بطرح الأسئلة عليهم أو عرض الصور وغير ذلك من الوسائل، أو تذكيرهم بقواعد التحدث العامة لطبيعة الموضوع مع مراعاة الفروقات الفردية والمستوى الدراسي والمراحل العمرية.

2- اختيار الموضوع: إن اختيار موضوع التعبير الشفوي الذي يتحدث فيه الطلبة في درس التعبير الشفوي يمكن أن يكون:

أ- من قبل المعلم: حيث يقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع الذي سيطرحه على الطلبة وكتابة العناصر الرئيسية للموضوع على السبورة بخط واضح.

ب- من قبل الطلبة: بحيث يقوم الطلبة باختيار موضوع أو أكثر من الموضوعات التي يميلون للحديث فيها، و يتم تدوين عناوين هذه الموضوعات وعناصرها الرئيسية على السبورة بخط واضح مع مراعاة أن لا يزيد عدد هذه الموضوعات عن ثلاثة.

ج-عن طريق القصص القصيرة: والتي يقوم الطلبة بقراءتها في أثناء الدرس لمدة زمنية مناسبة أو يقوم المعلم بإعطائهم هذه القصص لتكون واجبا يقرؤونه قبل حضورهم إلى غرفة الدرس أو أن يترك للطلبة حرية اختيار بعض القصص التي يسمعونها من آبائهم أو قرؤوها من مكتبة المدرسة أو مكتباتهم الخاصة أو في كتب المطالعة".[1]

3- عرض الموضوع: يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، ولا ضير أن يوضح المدرس هذه العناصر شريطة أن تكون طريقة العرض تلائمه من حيث الفكرة واللغة يتجنب فيها

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص ص169- 170.

المدرس الأفكار الفلسفية والأخيلة البعيدة، أما دور المتعلمين الآخرين فيكون بالإصغاء وتسجيل الملاحظات [1]

***حديث المتعلمين:** بعد أن يأخذ أكثر الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تأتي المرحلة الأساسية وهي المناقشة وحديث الطلبة عن الموضوع المختار وقد يلجأ المدرس إلى توجيه الأسئلة إلى الطالب الذي يروم إلى التحدث كي يدله على الطريقة الصحيحة والتعبير، وإن المدرس الناجح هو الذي تظهر مهارته ولباقته في إدارته للمناقشة بين الطلبة وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين وتشجيعا لصاحب الحديث على الدفاع عن آرائه دفاعا مبنيا على الحجة والمنطق، بالإضافة إلى نقد المتحدث نقدا بناءا يتناول الفكرة ليرسم للطلبة الطريق السوي لكي يتحدثون بعد ذلك ويكون كلامهم أكثر سدادا .

*إن هذه المرحلة تتطلب أن يكون موقف المعلم فيها ايجابيا فلا يستأثر بالكلام على حسابهم، أو بالعكس يلقي كل العبء عليهم فيكون موقفه سلبيا يؤدي إلى أن يشعر الطالب بأنه يقوم بعمل تافه مبتور وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع رسالة التعبير الشفهي.[2]

4- التقويم: عند انتهاء العرض الشفوي يجعل المعلم المتعلمين يشاركون في التقويم فيحثهم على إبداء الرأي في الأفكار المعروضة ويشجعهم على النقد الموضوعي فعند تعبير المعلمين الشفوي يقفون في أخطاء متنوعة قد تكون أخطاء نحوية أو صرفية أو لغوية، أو أخطاء في الأفكار وصياغة الجمل والتراكيب.

- عدم قدرة الطلبة على الأداء بشكل سليم والذي يتمثل في عدم القدرة على إظهار المعنى والانفعال به.

[1]- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سبق ذكره، ص 95.

[2]- مرجع نفسه، ص 95.

– ضعف الثقة بالنفس والخشية من مواجهة الزملاء خوفا من سخريتهم.

وعملية تقويم التعبير الشفوي تتطلب من المعلم الدقة والتركيز ومتابعة كل ما يصدر من المتعلم لملاحظة نقاط القوة والضعف لتعزيزها، أو لمعالجتها وعلى المعلم مراعاة الاعتبارات الآتية عند تقويم وتصويب تعبير المتعلمين الشفوي.

أ– عدم قيام المعلم بتصحيح أخطاء المتحدث أثناء الحديث، بل عليه أن يؤجل ذلك إلى نهاية كلامه لتجنب إحباطه.

ب– التأكيد على أن الوقوع في مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي يقع فيها كل إنسان أو الأصح أن يتعرف عليها المتعلم لتجنب الوقوع فيها مرة أخرى.

ج– تعويد المتعلمين على احترام أراء الآخرين وتقدير وجهات نظرهم لأهميتها في تجنب المشاكل التي تنجم عن عدم تقبل الطلبة لنقد زملائهم لهم.

د– على المعلم كذلك عند نقده لمتعلميه أن يراعي مستوياتهم اللغوية والفكرية فلا يطالبهم بما هو أعلى من مستواهم اللغوي والفكري ولا بما هو اقل.

هـ– تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على التحدث وتقبل النقد باستخدام أساليب المدح والثناء.

و– إدراك المعلم بأن التعبير الشفوي هو المدخل الطبيعي للتعبير الكتابي وأن التدريب يجب أن يتم بأسلوب سليم وجميل فلا يطالب المتعلمين بالتعبير الكتابي إلا بعد امتلاك التقنية المناسبة للتحدث والتعبير الشفوي [1]

[1] – علي سامي الحلاق مرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ص 172

خلاصة المبحث:

من خلال العرض السابق يتضح لنا أن لهذه المهارة فوائد ونتائج فعالة تتمثل في تعويد المتعلم المشاركة وتنمية الجانب الاجتماعي لديه بالإضافة إلى إزالة الخجل وعنصر العزلة والانطواء من نفسه بحيث يكتسب اللغة اكتسابا سليما كما يستخدم الحركات المصاحبة للإلقاء، بحيث تكون هذه الحركات والإرشادات ملائمة لمعاني الكلمات والجمل.

مما سبق نستنتج أن مهارة التحدث من أهم وأبرز المهارات اللغوية التي يجب توفرها لدى المعلم لأنها تعتبر الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم حتى يستطيع التعبير على ما يجول بخاطره من أفكار ومشاعر وأحاسيس فعن طريقها يكتسب الملكة اللغوية. وبالنظر إلى المؤسسات التّعليميّة نرى أنها تصب كل اهتمامها على مهارات القراءة والكتابة متناسية مهاراتا الاستماع والتحدث هذا قد يكون هو أهم سبب من أسباب ضعف المتعلمين في نشاط التعبير بشقيه الشفوي والمكتوب.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكننا القول بأن هاته المهارة (التحدث) تكسب المتعلم الجودة في التعبير والاسترسال في الكلام بحكم أنها تنمي الفكر وتقوي الذاكرة وتولد رغبة كبيرة في التفكير.

المبحث الثالث: مهارة القراءة

تمهيد: تعد القراءة احدى ميادين تعليم اللغة، وركن أساسي من أركان التواصل اللغوي، ومن أهم النشاطات اللغوية الشائعة الاستخدام، وهي أيضا أهم المهارات التي يجب على الإنسان التسلح بها لأنها مفتاح التعلم وأداة الثقافة وزاد العقل إذا أتقنها الإنسان ستفتح أمامه كل دروب المعرفة، كما أنها السبيل الأول لتوسع المعارف والمدارك وتطوير المعلومات، وإحدى النوافذ الأساسية التي يطل منها الإنسان على العلم والمعرفة والثقافة عن طريقها يتصل بتراثه وتساعده على بناء شخصية وصقلها بما يكتسب من معارف وخبرات، وهي الحجر الأساس لرقي الشعوب وتقدمها.

تمتاز القراءة عن باقي فروع اللّغة العربيّة بملازمتها للإنسان في المراحل التّعليميّة المختلفة وما بعدها، إذ تعتمد المواد الدراسية جميعها عليها، فهي تساعد على نجاح بقية المواد الأخرى، كما تعين المتعلم على فهم المواد العلمية المختلفة، وهي ليست غاية في ذاتها بل وسيلة لغيرها، والارتقاء بمستوى التلاميذ في مهارة القراءة يزيد من قدرتهم على التحصيل العلمي في المواد الأخرى فبالقراءة يمكن للفرد الحصول على المعلومات والمعارف المختلفة.

-ومن جملة التعاريف التي عرفت بها يمكن أن نصوغ التعريف التالي لشموليته ودقته فهي: "عملية يزداد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتكون من ثلاثة عناصر المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه والرمز المكتوب[1].

كما أنها: "عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرف إلى أصوات اللغة إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة "[2]

[1]- سعد علي زاير –سما تركي داخل، المهارة اللغوية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1 1437، 2016، ص 144

[2]- أنطوان صياح، تعليمة اللغة العربية ، ج 2 ، ص 66

من خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن القراءة عملية فكرية تعتمد على فكر المتعلم ونموه، من أجل اكتساب الوعي الفونولوجي الذي هو أساس تعلم القراءة، إضافة إلى الفهم القرائي الذي يستوجب القيام بنشاطات فكرية كالتعرف إلى الأصوات والرموز اللغوية، وتذكرها ووضع التصورات الفكرية لها والتأكد من صحتها.

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا بأن القراءة هي فعل ناتج عن وعي تساهم في إنتاجه الحواس مع العقل للوصول إلى ضبط المعنى المشفر الذي لن يتضح إلا بعد إحداث عملية بناء لكم من المعلومات وفق تشكيل بياني.

من كل هذا يمكن استخلاص جملة من الحقائق وهي كالآتي:

- القراءة نشاط يمارسه القارئ الذي يملك خبرة تؤهله لتجنيد مهاراته العقلية المتمثلة في الشعور والتفكير والإدراك والتعرف، والتخيل والتذكر لينجز فعلا قرائيا ناجحا.
- المعلم الناجح هو الذي يسعى من خلال نشاط القراءة إلى جعل المتعلم قادرا على التعرف على الرمز المكتوب والربط بينه وبين معانيه.
- لا يتحقق مفهوم القراءة إلا بوجود نص مكتوب، يمارس عليه الفعل القرائي، في ظل وجود علاقة تقوم بينه وبين القارئ تفضي إلى إعادة إنتاج أفكاره وتوليدها في شكل عمل إبداعي، من هنا تصبح القراءة عبارة عن عملية تواصل يمارس فيها القارئ قدرات وخبرات لغوية تمكنه من التواصل مع النص المكتوب بقصد إعادة إنتاجه في شكل إبداعي.
- القراءة تولد علاقة دائرية بين الكاتب والقارئ والتي تسفر عن توليد معنى جديد.
- القراءة عملية فك للرموز الخطية وربطها بقيمتها الدلالية.
- القراءة نشاط فردي، فالقارئ هو الشخص الوحيد الذي يمكنه معرفة مدى تمثله لما يقرأ.

❖ أنواع القراءة:

صنفت القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع هي:[1]

I. **القراءة الصامتة:** وهي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين، أي إن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى القراءة البصرية.

كما تعرف بأنها القراءة التي يعتمد القارئ فيها على عينيه وعقله فقط حيث يقوم بترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها، فيتمكن خلالها من تمرير نظره على النص فيفهمه ويدرك معانيه، تتسم بالسهولة والدقة الملحوظة، ولا دخل للفظ فيها وتوظف حاسة النظر توظيفا مركزا أي لا يتعدى هذا النوع من القراءة النظر على هذه الرموز إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة وتجرى عملية تحليل هذه الرموز، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا مدلولات مادية أو معنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق أن خزنها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في الوقت نفسه كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء.[2]

وهذا النوع من القراءة أصبح ضروريا جدا في حياتنا لكثرة المواقف التي تقتضيه وتشمل قراءة الصحف، والمجلات وقراءة الرسائل الخاصة والقراءة في المكتسبات العامة والقراءة للمراجعة السريعة قبيل الامتحانات إلى غير ذلك من المواقف، كما أن هذا النوع من القراءة يمتاز بجملة من المزايا والعيوب ولعلنا نبدأ بمزاياها:[3]

[1] - ينظر علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص208 بتصرف

[2]– سعد علي زاير،سماء تركي داخل المهارات اللغوية بين التنظير و التطبيق ، مرجع سبق ذكره، ص 149

[3] - علي سامي الحلاق، مرجع نفسه، ص209

1- إن هذا اللون من القراءة يوفر الطمأنينة للمتعلمين، حيث أنهم يتحررون من متابعة المعلم بتصويب الأخطاء اللغوية والنحوية التي قد يقعون فيها عند القراءة الجهرية فهي توفر إنتاجية عالية مقارنة بالقراءة الجهرية.

2- توفر الوقت فهي أسرع بكثير من القراءة الجهرية، وذلك لعدم الحاجة إلى النطق وإخراج الحروف من مخارجها.

3- توفير الجهد والهدوء التام حيث تقتصر على تمرير العينين على المادة المقروءة والمتابعة العقلية فلا يبذل المتعلم جهدا في النطق، ولا يحدث ضجيجا ولا صخبا أثناء القراءة.

4- تدفع المتعلم إلى التأمل والتفكير في ما قرأه، وممارسة المهارات التي تعلمها بالتركيز والاستيعاب الجيد وهذا ما ينمي لديه القدرة على إصدار الأحكام النقدية.

5- تشغل جميع المتعلمين وتتيح لهم فرصة التفكير والتأمل الجيد وحصر الذهن في المادة المقروءة، وعدم الانشغال بشيء سواها.

6- تعمل على تهيئة المتعلمين للحياة المستقبلية حيث تكسبهم القدرة على التحصيل وتساهم في إكسابهم أسلوب التثقيف الذاتي عن طريق المطالعة وحب الإطلاع.

❖ **عيوب القراءة الصامتة ومساوئها:**

1- عدم إتاحة الفرصة للمعلم لمتابعة المتعلمين وتصويب أخطاءهم خصوصا المتعلقة بأخطاء النطق والأخطاء النحوية أو تمثيل المعاني وجودة الإلقاء.

2- عدم السماح للمتعلمين بمواجهة الجماهير، ومخاطبة السامعين بالأداء الجيد الذي يجذب السامع ويجعله يتابع القارئ بكل جدية واهتمام.

3- لا تهيئ للمتعلمين فرصة التدرب على أداء القراءة أداءا سليما كما تعطي الفرصة للطالب المهمل غير المبالي بالانصراف عن الدرس والانشغال بأمور أخرى جانبية لا علاقة لها بالمادة المقروءة.

4-إنها تحتاج من المعلم أن يبذل جهدا في مناقشة الطلبة لاكتشاف الطلبة الذين لم يصدقوا مع أنفسهم ولم يقرؤوا الدرس وذلك عن طريق توجيه أسئلة سريعة تقيس الفهم والاستيعاب والإلمام بالدرس ومعانيه.[1]

II. **القراءة الجهرية:** هي القراءة التي يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق، مع حسن الأداء والفهم وهي تقوم على رفع الصوت وتحريك اللسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية والإلقاء والإحساس بالمزاج والمشاعر التي قصدها الكاتب،[2] وبهذا المفهوم يتبين لنا أن القراءة الجهرية هي القراءة التي ينطق القارئ فيها بالجمل والمفردات المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة في المعاني التي تضمنتها، وبهذا المفهوم يتبين لنا أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لأنها تستغرق وقتا أطول مما تستغرقه القراءة الصامتة وتستخدم الحواس المستخدمة نفسها وهي: العين والعقل إلى جانب النطق والصوت والإدراك والفهم.

❖ **مزايا القراءة الجهرية:** تمتاز القراءة الجهرية بمزايا وعيوب تتمثل في

1- تدريب المتعلمين على حسن الإلقاء وجودة الأداء، والتعبير الصوتي عن المادة المقروءة وتمثيل المعاني، كما تدربهم على وضع النحو واللغة موضع التطبيق. [3]

[1]- على سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 210.

[2]- المرجع نفسه ص نفسها.

[3] - المرجع نفسه، ص 211

2- تمنح المتعلم الثقة بالنفس وتعينه على مواجهة الآخرين، أو تمده بالطاقة الحيوية المعنوية التي تساعده على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

3- تساعد المعلم على إخراج المتعلم من دائرة الانطواء والخجل وتبدد التردد، والتلعثم وتساعد على اكتشاف عيوب النطق وتشخيصها تمهيدا لعلاجها والقضاء عليها.

4- تعود المتعلم على حسن الإلقاء باستخدام علامات الترقيم، فيعرفون متى يفصلون الجمل عن بعضها ومتى يصلونها، ومتى يستفهمون ومتى يتعجبون، ومتى يقفون ومتى يستأنفون الحديث من جديد فيتقنون إعطاء المقروء صبغته المناسبة وصيغته الملائمة.

❖ **عيوبها ومساوئها:**[1]

1- تستغرق القراءة الجهرية وقتا أطول مما تستغرقه القراءة الصامتة لتعدد الحواس المستخدمة فيها من سمع وبصر ومشاعر وأحاسيس.

2- ضيق الوقت في حصة القراءة الجهرية وبالتالي عدم السماح لجميع المتعلمين بالمشاركة في عملية القراءة فتقتصر على البعض دون البعض الآخر، فلا تتحقق كل أهداف الدرس وبذلك لا تتم الفائدة المرجوة من وراء ذلك.

3- نسبة التحصيل الناتج عن القراءة الجهرية في المعاني والأفكار أقل بكثير من نسبة التحصيل في القراءة الصامتة، لأن تركيز القارئ في أثناء القراءة الجهرية في المعاني والأفكار أقل من تركيزه أثناء القراءة الصامتة.

4- القراءة الجهرية بطيئة ولا تحقق السرعة المطلوبة، كما أنها مجهدة لكل من المعلم والمتعلم.

[1] - ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص168 بتصرف.

5- الخطأ في القراءة الجهرية قد يوقع السامع في اللبس، فالخطأ الإعرابي مثلا يغير المعنى، وكذلك الخطأ اللغوي كإبدال حرف مكان حرف آخر، أو زيادة حرف على كلمة أو إخراج الحرف من غير مخرجه الصحيح.

6- القراءة الجهرية لا تسمح للمتعلم بممارسة حريته، حيث تتم في مكان محدود ووقت معين على عكس القراءة الصامتة التي تسمح للطالب بممارسته بحرية وفي أي زمان ومكان.

7- أثناء القراءة الجهرية لأحد الطلبة، واستماع البقية له، قد تدفع بعض السامعين إلى الانصراف عن الدرس والانشغال بأشياء أخرى جانبية، وهذا ما يؤدي إلى تشتت الذهن وعدم متابعة الحصة.

III. **القراءة الاستماعية:** هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف إلى المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها، وتشترك الأذن والدماغ فيها.

-كما يمكن تعريفها بأنها نشاط لغوي يأتي بعد الكتابة والمحادثة، فالاستماع وسيلة للتعليم و هذه الطريقة تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، إلا أنها تتطلب إعدادا خاصا للمعلم وقدرة كبيرة على استخدام الوسائل التّعليميّة.[1]

❖ **مزايا القراءة الاستماعية:**

1- التدرب على حسن الإنصات والإصغاء حسب ما تقتضيه مواقف الحياة الكثيرة كالمواقف الاجتماعية مثلا.

2- تنمية القدرة لدى المتعلم على الاستيعاب والتذكر، وتسجيل بعض الملاحظات.

[1]- ينظر: راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2،2007، ص ص 63-64

3- إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المادة المسموعة، وإعانة المعلم على معرفة قدرات طلبته على الاستيعاب، كما أنها ذات أثر فعال في تعليم المكفوفين.

❖ **من عيوبها ومساوئها ما يلي:**

1- الشرود الذهني لدى بعض المتعلمين أثناء ممارستها.

2- أنها لا تسهم بالتدريب على صحة النطق.

3- لا تساعد المعلم في اكتشاف عيوب النطق الموجودة لدى المتعلمين.

والمتأمل لهذه الأنواع يدرك أن لكل نوع مزايا وعيوب، فإذا كانت القراءة الصامتة تتميز بالسرعة، فإن المتعلم يستطيع الحفاظ على أخطائه سواء الصوتية أو التركيبية، لذا فهذا النوع لا يصلح لمطالعة الكتب ولا النصوص، أما القراءة الجهرية فهي تساعد المتعلمين على إجادة النطق والكشف عن عيوبه، وتشجع على الجرأة وتزرع الثقة بالنفس في مواجهة الآخرين، لكن من مساوئها أنها لا تغطي الأعداد الهائلة التي تضمها أقسامنا مما يجعلها تهتم بعدد قليل على حساب البقية، وفي أوقات محدودة كقراءة النص الأدبي أو النص التواصلي، أو أمثلة عن درس القواعد أو البلاغة أو العروض وتكون بعد قراءة المعلم للقراءة النموذجية.

أما إذا نظرنا من حيث الهدف فهناك قراءة ترتبط بالدروس والتحصيل العلمي وحل المشكلات وهي ضرورية في العملية التّعليميّة، وهناك القراءة التي تكون للاستماع والترويح عن النفس أو التثقيف وهذا ما يطلق عليه بالمطالعة والتي تكمن غايتها في تنمية القدرات اللغوية، وتعزيز المهارات وتأكيدها ودعمها وترسيخها في الأذهان، كما تعمل على تعريف المتعلمين ببعض الآثار الأدبية، التي تحبب إليهم مداومة الاطلاع وتنمية قدراتهم المعرفية وترقية مهارتهم الكتابية، وتوسيع معلوماتهم في شتى مناحي الحياة، ومساعدتهم على استغلال المادة المقروءة وتوظيفها في حل المشكلات.[1]

[1] - ينظر: راتب قاسم عاشور، مرجع سبق ذكره، ص ص 63-64

❖ **أهمية القراءة:**

للقراءة فوائدها التي لا تعادلها مهارة أخرى، سواء على مستوى الفرد أو المجتمع، فهي مفتاح المعرفة تجعل القارئ صديقا لجميع العلماء دون لقاء بهم، فيعرفهم ويتعرف عليهم من خلال أفكارهم وكتاباتهم، ومن هنا تجدر بنا الإشارة بفوائد القراءة وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع.

1- أهمية القراءة بالنسبة للفرد:

- إنها الوسيلة التي تساعد وتعين المتعلم على النجاح في مواد الدراسة فبدونها لا يتم فهم المواد الأخرى وبالتالي لا يستطيع التلميذ اجتياز مرحلة تعليميّة إلى أخرى، ما لم يحرز نجاحا في عملية القراءة.
- "إنها وسيلة من وسائل الاتّصال بين الأفراد والشعوب"[1]، وهذا يعني أن أهميتها تكمن في كونها الوسيلة الأساسية للاتصال بين الأفراد والمجتمعات فهي أداة المجتمع للربط بين أفراده وبث روح التفاهم بينهم.
- القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والخبرات المختلفة.
- ينتقل الفرد من مكان لمكان ومن عصر لآخر وذلك عن طريق القراءة بمعنى أنه يحطم قيود الزمان والمكان، ولا يكون محدود الفكر وحبيس البيئة الجغرافية التي يعيش فيها.[2]
- يضطلع الفرد من خلال القراءة على تراث الأمة، بل التراث البشري حيث يساعده ذلك عن النمو والإبداع.

[1]- حسان حسين عبابدة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار الصفاء، عمان، ط1، 1429، 2009، ص19.

[2]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د ط ،2005، ص 108.

- قد تساعد القراءة الفرد على الرقي في السُلّم الاجتماعي، لأن الوعي بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة، ويفضل المجتمع الفرد واسع الاطلاع على ضيق الأفق لاستلام أسمى المراتب وأعلاها.[1]
- تسهم القراءة في توسيع خبرة الطلبة وتنميتها وتنشط قواهم العقلية وتهذب أذواقهم وتشبع فيهم دافع الاستطلاع وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين.[2]
- تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي فعن طريقها يكتسب المتعلم التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة وعن طريقها يستطيع الفرد حل كثير من المشكلات العلمية التي تواجهه في حياته الدراسية الأكاديمية والحياتية وتساعده في تكوينه العلمي الذي يؤهله للنجاح، والقراءة أداة العالم في الاستزادة من المعرفة.
- تساعد القراءة المتعلم على التوافق الشخصي والاجتماعي فلكل جيل من الأجيال معاييره السلوكية الخاصة به، والمشكلات التي يواجهها قد تكون جسمية أو انفعالية أو معرفية تتطلب منه قدرا من المعرفة لكي يتغلب عليها[3].

2- أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع:

تبنى المجتمعات بأيدي أبنائها وترتقي بتقدمهم، فالفرد يساهم بشكل كبير في بناء مجتمعه وتقدمه، ويكون إسهامه بشكل أكبر كلما كان أكثر إطلاعا على حضارة وثقافة الغير، ويكون هذا الاطلاع عن طريق قنوات الاتّصال والمعرفة ومن بين هذه القنوات، القراءة لذلك يمكننا أن نبين أهميتها بالنسبة للمجتمع كما يلي:

- ترفع من المستوى الثقافي للأفراد، الذين يشكلون المجتمع الواحد، وتزيد من ربط أفكار الناس ببعضهم البعض، ومن ثم يتحقق التواصل.

---

[1]- زكريا اسماعيل ، نفس المرجع السابق، ص ن.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص ص 182-183

[3]- المرجع نفسه، ص 183 .

- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع، وتقود أفراده إلى العيش في جو يسوده الانسجام والتآلف، حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات ووجهات النظر، وتكون الفروقات بين المجتمعات، وتختلف بقدر اختلافها في القراءات بمعنى أنه كل مجتمع يختلف ويتميز عن الآخر بحسب درجة ثقافته وقراءته.[1]
- القراءة أهم وسيلة من وسائل الاتّصال بين المجتمعات من خلالها يستطيع أفراد المجتمع اكتساب اتجاهات معينة، وخبرات، ومعارف تتعلق بالمادة المقروءة، وبالتالي تساعد على ربط المجتمعات بعضها ببعض.
- من خلال القراءة يعرف كل مجتمع حضارة غيره، وثقافتهم وفكرهم فيفيد ويستفيد.
- تسهم القراءة في عملية التنشئة الاجتماعية للمتعلمين من خلال اكتسابهم لأنماط السلوك المرغوب فيه.[2]
- تدفع القراءة المجتمع إلى النهوض بالتعليم والصناعة والزراعة وشتى مناحي الحياة من خلال الوقوف على قراءة ما اخترعه العلماء.

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا بأن القراءة ضرورية للفرد والمجتمع على حد سواء، فالمجتمع الذي يقرأ ويبحث ويكشف ويتبادل الأفكار والآراء عن طريق عملية القراءة إنما هو مجتمع قوي متين قادر على مواجهة مشاكل الحياة بكل أنواعها، أما بالنسبة للفرد فإن القراءة تساعده على السير بنجاح، من خلالها يستطيع التكيف مع مجتمعه، وتساعده في بناء شخصية متزنة، كما أنها تساعد المتعلم وتعينه على النجاح في المواد الدراسية المختلفة وبالتالي عدم القدرة على اجتياز مرحلة تعليمة إلى أخرى، أي نجاح المتعلم في المواد الدراسية مرهون بنجاحه في عملية القراءة.

[1]- ينظر: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص 109.

[2]-ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب القاهرة، ط1، 1425 ،2005، ص 169.

❖ أهداف القراءة:

نظرا لما تحتله القراءة من أهمية في حياتنا، اعتبرت القراءة من أهم مهارات اللغة التي ينبغي على المعلم التركيز عليها وتدريب طلابه عليها، ومن هنا يمكن اشتقاق الأهداف العامة لعملية القراءة في المرحلة الابتدائية فيما يلي:[1]

1- القدرة على التمييز التام بين أصوات الحروف الهجائية كلها: مفتوحة ومكسورة، ومضمومة وساكنة، واستخدامها بطريقة صحيحة، في القراءة الجهرية والصامتة.

2- القدرة على التمييز التام بين أشكال الحروف الهجائية في أول الكلمات، وفي وسطها وفي آخرها متصلة أو منفصلة.

3- يفرق في القراءة الجهرية و الصامتة بين ما يلي:

- الحركات القصيرة، والحركات الطولية، الشدة، التنوين بجميع أشكاله، اللام الشمسية واللام القمرية، التاء المفتوحة والمربوطة، همزتي الوصل والقطع.

4- يقرأ قراءة جهرية سليمة ومعبرة.

5- يحسن الإلقاء.

6- يراعي علامات الوقف وعلامات الترقيم في القراءة.

7- يقرأ بعض الفقرات من أدب الأطفال ومن الصحف اليومية قراءة صحيحة.

8- يضع عنوانا مناسبا لنص مناسب له.

[1]- علي احمد مدكور طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، عمان الأردن،1427هـ، 2007 م، ص175.

9- يستخلص الفكرة العامة من النصوص المناسبة التي يقرأها.

11- يبدي رأيه فيما يقرأ مع التعليل.

12- التدرب على القراءة الجيدة المصحوبة بالفهم والإدراك الصحيح لمحتوى الألفاظ والعبارات.

13- زيادة الخبرات التّعليميّة والثقافيّة من خلال المادة المعروضة، وفهمها واستيعابها.

14- تنمية القاموس اللغوي للقارئ بما يعرض عليه من ألفاظ جديدة وأساليب متنوعة.

15- تنمية الذوق اللغوي من خلال الإحساس بجمال الكلمة، والتفاعل معها ومعايشتها.

16- الفهم لكسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، أو بغرض المتعة والتسلية والتذوق ونقد الموضوعات.

بناء على ما سبق من أهداف للقراءة في المرحلة الابتدائية فإنه يتوقع من التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الإعدادية والثانوية ما يلي:[1]

1-يستخدم السياق في بعض الكلمات الجديدة.

2- يقرأ قراءة جهرية معبرة عن المعنى.

3- يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية فيما يقرأ.

4- يستخدم المعاجم اللغوية في البحث عن معاني المفردات الجديدة.

5- يعرف طبيعة الأدلة و الشواهد التي يسوقها المؤلف.

[1] - علي احمد مدكور طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص176

6- يقرأ آيات وسور من القرآن الكريم قراءة صحيحة.

7- يقدر القراءة للدرس والبحث وحل المشكلات واستخدام المراجع.

8- يرتاد المكتبات ومصادر المعلومات، ويؤلف الكتب والصحف والمجلات.

ومن ناحية أخرى وفي ذات السياق فإن المتعلم في هذه المرحلة يكون قادرا على:[1]

1-الاستماع بيقظة واهتمام إلى قراءة المعلم الجهرية.

2-الربط بين كلمات الدرس وجملها من ناحية والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.

3-اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة.

4-اكتساب بعض العادات المصاحبة للقراءة مثل الجلسة الصحيحة في أثناء القراءة والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب.

5-اكتساب بعض المعارف والقيم الايجابية في أثناء عملية القراءة مثل الاتّصال الجيد والاستئذان عند الكلام والمشاركة في النقاش والمحافظة على الكتب والأدوات المدرسية وغيرها.

6-التدريب على القراءة الصامتة بفهم واستيعاب في زمن يتناسب مع الكم المقروء مناقشة ما يقرأ وما يسمع إليه بجرأة وطلاقة.

7-قراءة كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة بنطق صحيح.

❖ مراحل تعلميّة القراءة:

إذا كانت التعلمية بمفهومها المعاصر تعطي المعلم دور الميسر والمنشط لعملية التعلم وتضع على عاتق المتعلم مهمة بناء معرفته، وإذا كان على المعلم أن يقوم بالدور الملقى عليه قياما ناجزا

[1] - ينظر: علي احمد مدكور طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص176

ومقدرا أهمية دوره وملبيا متطلباته العلمية والتربوية، فإن مهامه تخطت ما كان يؤمل منه سابقا، إذ أن عملية التنشيط و التسيير المنوطة به تتطلب منه أن يبادر إلى دراسة طريقة تعلم المتعلم وأن يهيئ مادته التّعليميّة بما يتطابق مع طريقة تعلم المتعلم ومع ما يحفزه على الإقبال على عملية الاكتشاف الكامنة وراء كل تعلم[1].

وإذا كان الهدف الأول من القراءة هو الوصول بالمتعلم إلى أعلى مراتب الفهم القرائي للنص المقروء، فلن يتمكن المعلم من هذا التحفيز إلى الفهم القرائي إلا إذا اتبع في تعليميّة القراءة المراحل الآتية:[2]

أ- مرحلة التهيؤ للقراءة.

ب- مرحلة القراءة الاستكشافية العامة.

ج- مرحلة القراءة المنظمة المستنفذة.

د- مرحلة انفتاح القراءة.

❖ طرق تعليم القراءة:

نظرا لأهمية القراءة في عملية التحصيل في شتى مراحل العملية التدريسية فقد نشط الباحثون والدارسون في إجراء البحوث والدراسات لإيجاد أفضل الطرق في تعليمها ولذلك فقد طبقت عمليا عدة طرق لتعليم القراءة منذ مطلع القرن العشرين، جرى عليها كثير من التعديلات إضافة أو حذفا ولا تزال المحاولات جارية حتى يومنا الحاضر.

[1]- أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1 ، ج2، 1429 ،2008 ، ص 67 .

[2]- نفس المرجع السابق، ص 68

ويمكن تقسيم طرائق تدريس القراءة إلى نوعين طرائق تدريس القراءة للمبتدئين وطرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين، ويمكن تصنيف جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين إلى طريقتين أساسيتين.[1]

1-الطريقة الجزئية أو التركيبية: وهي تبدأ بتعليم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها، أو بأصواتها ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، أي أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها فإن هذه الطريقة لا تركز في البدء على المعنى.

وهي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر فإذا بدأت الطريقة بالكلمة فإنه يمكن ردها إلى حروف وأصوات وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل ولما كانت هذه الطريقة تبدأ بالكليات ثم بعد ذلك تحليلها إلى أجزائها، ثم تعيد تركيبها ولما كانت الكلمات ذات معنى فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية.

من خلال التعريف السابق للطريقة الجزئية التركيبية يتضح لنا بأنها طريقة تبتدأ من الجزء ثم الكل أي البداية من الحرف كونه الجزء الأصغر في الكلمة، ثم إلى مقطع وبعدها مجموعة مقاطع التي بدورها تركب لنا كلمة ثم مجموعة كلمات والتي تركب لنا جملة وهكذا وتحت هذه الطريقة يوجد أيضا طريقتان تندرجان تحتها وهما الطريقة الهجائية والطريقة الصوتية.

[1] – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991، د.ط، ص ص150، 151.

أ- الطريقة الهجائية:

ويطلق على هذه الطريقة (طريقة الأبجدة)،* وهي تقوم على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب (ألف، باء، تاء، ثاء، جيم، ....إلى الياء) قراءة وكتابة.

فإذا تعلم الطفل حروف الهجاء بأسمائها وصورها، بدأ في ضم حرفين منفصلين تتألف منهما كلمة، فالألف تضم إلى الميم مثلا لتكوين كلمة (أم) ثم ينتقل الطفل إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة مثل (وزن) مثلا، وهكذا يؤلف كلمات أطول فأطول ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة فطويلة [1].

وكان المعلم يعلم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف، مفتوحة ومكسورة، ومضمومة فيعلمهم مثلا الباء مع الفتحة، ثم مع الكسرة، ثم مع الضمة، ثم يعلمهم الشدة والسكون، وحروف المد، والتنوين وال الشمسية والقمرية ... الخ .

ومما يساعد الأطفال على حفظ الحروف، ضم مجموعات منها إلى بعضها في كلام منظوم مثل قولهم:

طب ثم صل رحما، تفز، ضف ذا نعم دع سوء ظن، زر شريفا للكرم.

وقولهم:

ضف ذاتنا كم جاد شخص قد سما دم طيبا زد في تقى ضع ظالما.

* الترتيب الهجائي: هو ترتيب اللغة العربية الذي به تعلم، وعلى أساسه وضعت المعاجم العربية كلها، ما عدا معجم (العين) الذي وضعه الخليل بن أحمد الفراهيدي على أساس الترتيب الصوتي للحروف العربية، أما الترتيب الأبجدي فهو يعود إلى نظام الكتابة الفينيقية الذي اقتبسته بقية اللغات السامية الشقيقة للعربية في الجزيرة العربية، والشام والعراق قبل الاسلام، وقد كان مؤلفا من ست كلمات هي: أبجد، هوز، حطي، كلمن، صعفص، قرشت، وعندما اتخذ العرب هذا النظام أضافوا الحروف العربية الناقصة في كلمتين هما: تخذ، وضظغ.

[1] - علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 151.

وهذه الطريقة يسير المعلم في تدريسها على النحو التالي:

– ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ ويقوم الطلاب بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب عددا من الحروف حسب قدرة المتعلم ويقرأها بتسلسل، ثم يقوم المتعلمين بترديدها خلفه عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها ثم يقوم بعملية المخالفة بين مواقع الحروف ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم بها.

– يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على كتابتها حتى يتقنوها.

– ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا... مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه العملية يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة والأسلوب الفردي عند الكتابة.

* كما شاع في الماضي تدريب الطلاب على معرفة الحروف بطريقة ما يعرف بطريقة (الكتاتيب) حيث كان الشيخ يعلمهم بقوله : الألف لا شيء عليها، والباء نقطة من تحتها، والتاء نقطتان من فوقها، فإذا ما استوعب الطلاب الحروف وأشكالها وأسماءها، ينتقل الشيخ إلى تعليم الأطفال لبعض أصوات الحروف كالفتحة، ثم يبدأ في تكوين بعض الكلمات من الحروف التي تعلمها الطفل نحو: ميم فتحة **مَ**، دال فتحة **دَ**،حاء فتحة حَ، ويلفظها **مَدَحَ** وهكذا حتى يتم الحروف جميعا، وفي خلال ذلك تزيد في تكوين الكلمات ثم ينتقل بتلاميذه إلى مرحلة تكوين الجمل وهكذا.[1]

ب– الطريقة الصوتية:

هي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف بدلا من أسمائها بحيث ينطق بحروف الكلمة أولا على انفراد مثل (ز– ر– ع)، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، وهو يتدرج في ذلك، فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة

[1]–فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الاردن، د ط، د ت، ص68.

فتحا وضما وكسرا، يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات.... وهكذا حتى ينتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات ثم تأليف الجمل من الكلمات[1].

وكان تدريب المعلم على قراءة الكلمة يتم على النحو التالي:

– يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام الطفل أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة لأرنب (مثلا) ويقول وهو يشير إلى الحرف ألف همزة وفتحة (أَ) والتلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة ثم مجتمعة كأن يقول: د فتحة**دَ**، و ر فتحة **رَ**،وس فتحة **سَ**، ويقول **دَرَسَ** .

من خلال ما سبق يتضح لنا بأن هذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف، أما الطريقة الصوتية فترى أن تعليم أسماء الحروف يعيق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.

والملاحظ أن معظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته، حسب مقتضيات الموقف التعليمي، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو نقطة البداية، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها ؟

ج– الطريقة الكلية أو التحليلية:

هذه الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي ولا يدرك أجزاءها لأول مرة (بناء على النظرية الجشتالتية) ويبررون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له إلا من انتمائه لكل يرتبط به فالحرف لا معنى له من نفسه ولا دلالة له إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها والكلمة أيضا قد تحتمل معنى، ولكن معناها الدقيق

[1]– علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 152.

لا يتضح إلا مع ما وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم وأقرب إلى طبيعته علاوة إلى شعور الطفل بأنه يقرأ شيئا ذا دلالة فيتولد لديه الدافع الذاتي.[1]

ولهذه الطريقة عدة أشكال أهمها: طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

➢ **طريقة الكلمة:** وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها على عكس الطريقة التركيبية، وطريقة الكلمة في أساسها طريقة **(أُنظر وقُل)** وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات أولا وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل: يتعلم– التلميذ– عادل– دخل– المدرسة، وبعد فترة يكون منها جملا قصيرة مثل: (عادل دخل المدرسة) ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية.[2]

والملاحظ أن طريقة الكلمة تبدأ بالكلمة ثم تجرد هذه الكلمة إلى حروف ثم تكوين كلمات جديدة من حروف مجردة، ومن الكلمات الجديدة تتكون الجمل القصيرة المناسبة وهكذا، وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة وفي هذه الطريقة يقوم كثير من المدرسين بتدريس طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور والبطاقات ويتتبع كثير في تدريسها ما يلي:

- ينطق المعلم الكلمة بصوت واضح مشيرا إليها، ويقوم الطلاب بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.
- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.

[1]– فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 74.

[2]– ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 155.

- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصور المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح المتعلم قادرا على التعرف على الكلمة، وتميزها دون الاستعانة بالصورة.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل تمييز هذه الحروف.

➢ **طريقة الجملة:** وتقوم هذه الطريقة على أن الطفل يرى الأشياء في البداية ككل، ثم يبدأ بتجزئتها، وتبدأ هذه الطريقة بعرض جمل مختارة يمرن المعلم طلبته على قراءتها حتى ترسخ في أذهانهم ثم يعرض هذه الجمل جملة فجملة ثم ينتقل إلى تحليل الجمل إلى الكلمات التي تتكون منها، فإذا ما تأكد للمعلم معرفتهم لهذه الكلمات قام بتحليلها إلى الحروف المكونة لها مركزا على أصواتها وأشكالها، وهو بهذه الطريقة يكون قد بدأ من الكل إلى الكلمة إلى الحرف.

مثال ذلك: (دخل حسن)، (حسن دخل) ثم يركز على الكلمات **دَخَلَ حَسَن.**

ثم: يحلل كلمة دخل: د، خ، ل.

ثم: يحلل كلمة حسن: ح، س، ن.

ثم ينتقل إلى جمل أخرى بسيطة وبذلك يتمكن من تعليمهم الحروف كلها خلال العام الدراسي الأول.

د- الطريقة الازدواجية أو التوفيقية (التحليلية التركيبية): من خلال استعراضنا لطرق تدريس القراءة السابقة يتبين لنا بأن ليس هناك طريقة واحدة لها كل المزايا وبالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة بمعنى أنه يأخذ من كل طريقة مزاياها ويترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية التي من أهم عناصرها ما يلي:

1- أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

2- أنها تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

3- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

4- أنها تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

5- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي تحققت بالطرق السابقة.

- مشكلة الضّعف القرائي:

"يمكن تعريف الضعف القرائي بأنه قصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمادة المقروءة وإدراك للمعاني أو البطء في النطق أو ضبط خطأ الألفاظ ".[1]

- مظاهر الضّعف في مجال القراءة: تشمل مظاهر الضعف في القراءة ما يلي:

- عدم قدرة بعض التلاميذ على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، خاصة عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
- عجز التلاميذ على أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعا إلى عدم معرفة التلاميذ من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.
- إيجاد صعوبة في فهم المادة المقروءة الجديدة.
- الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة التلميذ الخاصة.

[1]-علي سامي الحلاق المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص218

- الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع مفرداتها مرت بهم[1]

– أسباب الضّعف القرائي وطرق علاجها:

هناك عوامل عدة تؤدي إلى ظهور هذا الضعف وهي المعلم والمتعلم والمادة التّعليميّة، وهذه العوامل الثلاث تشترك في التسبب في الضعف بوتيرات مختلفة، لكنها تتآزر في النهاية وتترك أثرها على بعض المتعلمين والمتمثل في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلم لهما بعض الطلبة في النهاية.

وترجع الأسباب والعوامل التي تقف خلف ضعف القرائي لدى تلاميذنا في المرحلة الأساسية بشكل خاص وتلاميذنا في مراحل التعليم بشكل عام إلى ما يلي، وذلك كما حددها **فهد خليل زايد**[2]

أولا: عوامل وأسباب تتعلق بالمعلم وتتمثل في:

الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون أثناء تدريس المتعلمين والتي تكون السبب المباشر في إيجاد الضعف ومنها:

أ– عدم تدريب الطلاب في الصف الأول تدريبا كاملا على تجريد الحروف وعلى التحليل والتركيب وقلة اهتمامه بذلك.

ب– تجاهل المعلم تصويب أخطاء المتعلمين القرائية في أثناء التدريس وعدم رصده لها.

ج– قلة تنويع الأنشطة والطرائق المساعدة أثناء تدريس القراءة.

د– اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة المقررة، وعدم إعطاء الطلاب مادة إثرائية قرائية.

[1]– علي سامي الحلاق المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 218.

[2]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية المهارة والصعوبة، مرجع سبق ذكره، ص ص 89-90.

هـ- عدم وقوفه على مدى الاستعداد القرائي، والمحصول اللغوي للتلاميذ.

و-عدم التزام المعلمين بالتحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريبهم، فإن طول استماع الطلاب للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة والتعبير بأسلوب سليم.

كما يمكن إضافة ضعف المعلم العلمي والثقافي وهو أيضا من الأسباب التي تعيق عملية القراءة.

ز-عدم فهم المعلم لطبيعة اللّغة وفلسفتها وأهدافها وأساليب تعليمها، بالإضافة إلى عدم اكتراثه بتوجيه التلاميذ نحو اكتساب اللّغة وفهم ما تحمل من معان.

ويمكن معالجة هذه الأسباب في تحسين ممارسة المعلم من خلال:

- الوقوف على أخطاء التلميذ، والطلب منه أن يصحح خطأه وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، أولا يعتمد دوما على كونه المصحح الوحيد.
- تنويع الطرائق أثناء القراءة.
- الاهتمام بتدريب المتعلم على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها من المرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بإثراء المنهج بما يعده من مواد قرائية إضافية.
- إجراء تقويم تشخيصي في بداية المرحلة الدراسية للمتعلمين لتمحيص الضعف ورسم خطة لعلاجه.

أسباب ترجع إلى المتعلم نفسه فتسبب له الضّعف وتتمثل في:

- عجز المتعلم قرائيا بصورة لا تمكنه من فهم ما يقرأ في يسر ووضوح.[1]

[1] - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية المهارة والصعوبة، مرجع سبق ذكره، ص 90.

- ضعف الاستعداد العقلي لفهم المعاني والمدركات كأن يكون المتعلم متدني الذكاء أو بطيء التعلم.
- قلة الخبرة وضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم.
- ضعف الانتباه وعدم القدرة على التركيز.
- نقص الاتزان الانفعالي والقلق والاضطراب النفسي.
- ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية، كفقدان أحد الأبوين أو السكن غير المناسب، والغذاء غير الكامل والحالة المادية المتدنية والأمية لدى الأب والأم.
- الحالة الصحية كضعف البصر، ضعف السمع، المرض الذي يسبب غيابه عن المدرسة بالإضافة إلى اهتزاز قناعة الطالب بجدوى القراءة والعلم كله، نظرا للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها.

وتتمثل أساليب العلاج في:

- مراقبة حالة الطفل الصحية والاتّصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف.
- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم في القراءة أو تأخرهم.
- وضع الخطط العلاجية بالتعاون مع إدارة المدرسة ومتابعة الملف العلاجي للمتعلمين الضعفاء أولا بأول، وتجدر الإشارة هنا إلى أن تكون هذه الخطط فردية وتشمل على أساليب علاجية متنوعة، تراعي الصفات المميزة والخصائص النمائية للمتعلم بالإضافة إلى أن تستخدم الخطة العلاجية خطوات تعليميّة فعالة بحيث تعلم بنشاط، وتهتم بتشجيع المتعلم على التخلص من هذا الضعف. [1]

[1] - علي سامي الحلاق المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص218

– عوامل ترجع إلى المادة التّعليميّة وتشمل:

- عدم تلاؤم اللّغة المقدمة لمستوى كل من السامع أو القارئ من حيث المعاني أو الأساليب والصور.
- تقارب الأصوات بين بعض الكلمات، مما قد يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده.
- عامل الإعراب في اللّغة العربيّة الذي قد يترتب عليه وضع معنى مكان معنى.
- الإغراق في الصور الجمالية بصورة تبعد المتعلم عن حقيقة اللّغة المعروضة عليه.

كما يرى **علي سامي الحلاق** بأنه يوجد أسباب قد تعود إلى الكتاب وأهمها:

- قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينة من المتعلمين خاصة في الصفوف الابتدائية الدنيا، أو قد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة الطلبة في هذه المرحلة الدراسية، فلا يرون ما يراه المتعاملون مع المتعلم من معرفة لقراءته وحاجته على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض.
- إن الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حد لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب يجب تطوريها وتعديلها باستمرار وفق ملاحظات المعلمين الذين يتعاملون معها.
- خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها الطلبة والتي تثير فيهم الرغبة والشوق للقراءة، وقد نجد في بعض كتب القراءة موضوعات لا تقع في دائرة اهتمام الطلبة أو هي غريبة عنهم.
- قد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات فوق طاقة الطلبة العقلية، وأنها لا تتناسب وقدراتهم بالإضافة إلى[1]:

[1]–علي سامي الحلاق، مرجع سبق ذكره، ص ص220–221.

✓ **الجانب الشكلي المادي:** أثبتت الدراسات العلمية العلاقة الوثيقة بين درجة إقبال التلاميذ على خط الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية صوره، وأناقته، وجودة ورقه، وحسن إخراجه.

✓ **التأليف:** ويقصد به إسناد تأليف الكتب المقررة إلى غير المختصين، وقليلي الخبرة في هذا الميدان، وإتباع أسلوب المسابقات في تأليفها.

– ويمكن معالجة هذه السلبيات على النحو التالي:

- ضرورة أن يعزز فريق مؤهل جّرب الميدان ولديه خبرة في تأليف الكتب المقررة.
- تأليف الكتب وفق شروط تراعي ميول الطلبة، ورغباتهم وقدراتهم العقلية واللغوية، أي بمعنى أن يبنى هذا الكتاب على وقف الأخذ بمبدأ التدريج من السهل إلى الصعب مع مراعاة فروقات المتعلمين الفردية.
- أن تتنوع موضوعات الكتب، بحيث يجد كل متعلم ما يروق له.
- إجراء تجارب على موضوعات الكتب، المقرر تدريسها على عينة من التلاميذ ثم مطالبة المعلمين بإبداء آرائهم وملاحظاتهم وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل تطبيقها وبعده.
- ضرورة الاعتناء بالشكل المادي للكتاب وجعله جذابا ومشوقا.[1]

[1] - علي سامي الحلاق، مرجع سبق ذكره، ص ص220-221.

المبحث الرابع: مهارة الكتابة

تمهيد :

تعد مهارة الكتابة اكتشاف وابتكار بالنسبة للإنسان، استطاع من خلالها تحقيق إنسانيته، وتقدمه وارتقائه، بل هي أعظم اكتشاف توصل إليه ليسجل به إنتاجه وتراثه وثقافته وأن يأخذ من الماضي والحاضر وأن يربط الأجيال السابقة بالأجيال والحضارات الراهنة، فالكتابة تمثل فكر الإنسان وتاريخه وثقافته وتراثه وعاداته وتقاليده ليتم صبها في قالب تستطيع أن تستفيد منه الأجيال القادمة، والكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان التّعبير والإفصاح عن فكره وتفكيره وعن مشاعره واتجاهاته وأراءه أمام الآخرين ليستفيد منها غيره، فهي وسيلة من وسائل التّواصل بواسطتها يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره والتعرف على أفكار غيره، إذ تحتل مكانة بارزة في العملية التّعليميّة بل نستطيع القول أن الكتابة من المهارات اللّغوية التي لا تستطيع المدرسة الاستغناء عنها بأي شكل من الأشكال لأنها تمثل وظيفة أساسية.

❖ مفهوم الكتابة:

➢ **الكتابة لغة:** ورد في لسان العرب من مادة "كتب"، كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة وكتبه خطَّه....، وفي التنزيل اكتتبها فهي تملى عليه بكرة وأصيلا، أي استكتبها[1]

وورد في القاموس المحيط "كتبه كتبا وكتابا: خطه واكتتبه :استملاه والكتاب: ما يكتب فيه، والاكتتاب تعليم الكتابة [2]

1- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مج:12، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص698

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص155

وتعد الكتابة إحدى مهارات اللّغة العربيّة التي تعنى بمعرفة رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، بفن الخط العربي، ولا شك أن هذه المهارة أساسية لقوله تعال "نٓوَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ" سورة القلم الآية 1

➢ **الكتابة اصطلاحا**: عرفها كل من **سعد علي زاير**، و**سماء تركي داخل** في كتابها المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق بأنها: " عملية تحويل الرموز والكلام المنطوق إلى رسوم مكتوبة يستطيع السامع فهمها وتحليلها وإعطائها صور ذات دلالات واضحة المعالم"[1]

وعرفها كل من **صالح النصيرات** و**باسم البديرات** في كتابهما المهارات اللّغوية للاتصال الإنساني بأنها: " عبارة عن عملية ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي من خلال مجموعة من الأشكال التي ترتبط بعضها ببعض وفق نظام عرفي تختلف فيه كل لغة عن سائر اللّغات الأخرى، والكتابة مهارة لغوية أساسا تنطوي على كم كبير من المهارات الفرعية التي تساهم في تجويد صنعة الكاتب [2].

وعرفها أيضا صالح نصيرات: "بأنها من المهارات العليا، فهي تعبير عن غنى الكاتب في المفردات وفهمه للموضوع وتحكمه بأساليب الإسناد والتعبير وقدرته على التعبير عما يجول في فكره وخاطره، ويختلف الكتاب في مستويات الكتابة بمقدار سيطرتهم على تلك الأدوات[3]

على ضوء التعريفات السابقة تبين لنا أن الكتابة هي: "أداء منظم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخواطره، المحبوسة في نفسه بصيغ مكتوبة، يمكن للقارئ تفهمها ونقلها له بكل سهولة ويسر، أي أن الكتابة هي وسيلة ابتكرها العقل الإنساني من خلالها يستطيع من

-[1]سعد علي زاير، وسماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ص189.

-[2]صالح النصيرات، باسم البديرات، المهارات اللغوية للاتصال الإنساني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2014، ص98.

[3]محمد صالح النصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2006، ص 151.

خلالها التعبير عن نفسه وأفكاره وخواطره ومشاعره وخبراته والتجارب والمواقف الحياتية التي يمر بها.

❖ أهمية الكتابة:

تحتل الكتابة منزلة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة إنسانية قديمة العهد لجأ إليها الإنسان منذ عرف إنسانيته، فقد ذكرت الكثير من الكتب الدينية والتاريخية أن أول من وضع الكتابة هو آدم عليه السلام وبعده إدريس عليه السلام، ولما للكتابة من أهمية كبيرة في نواحي الحياة، فقد رفع الله منزلتها في كتابه المنزل وأقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى: "نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ١ مَآ أَنتَ بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ بِمَجۡنُونٖ ٢ "سورة القلم الآية 1و2.

وما أعظم القول عندما يذكر أو يستشهد القرآن بعظمة ومنزلة أي شيء في الكون وكذلك قوله تعالى في شأن الكتابة:"وَلَقَدۡ كَتَبۡنَا فِي ٱلزَّبُورِ مِنۢ بَعۡدِ ٱلذِّكۡرِ ١٠٥" سورة الأنبياء الآية 105.

كما كرمها أيضا في قوله تعالى: "يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ.....بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ ٢٨٢"سورة البقرة الآية 282.

هنا ثبت بالدليل بأن إرث الرسالات السماوية نُقِلَ للبشر عن طريق الكتابة، لذا فإن الكتابة هي الوسيلة الأولى التي نقلت التراث والتي حفظت للإنسان تاريخه وماضيه الديني والحضاري على مر العصور. [1]

كما أن الإنسان عرف التاريخ بمجرد معرفته للكتابة أما الحقبة التي سبقت عملية التدوين فقد بقيت مجهولة إلى حد الساعة.

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ص 190.

ولأهمية الكتابة أشار الجاحظ في قوله: " ولولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة، والحكم المخطوطة التي تحصن الحساب غير الحساب لبطل أكثر العلم، ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر، ولما كان للناس مفزع إلى موضع استذكار، ولو كلف عامة من يطلب العلم، ويصطنع الكتب ألا يزال حافظا لفهرسة كتبه، لأعجزه ذلك، وتكلف شططا ولشغله ذلك عن كثير مما هو أولى به "[1]

وإن الكتابة ليست نشاطا آليا يرمي إلى نسخ المتعلم للحروف التي تعلمها مجردة من الوظيفة التي جادت لأجلها، بل هي رموز وجمل ذات معنى وظيفي ولا نستطيع أن نحكم على المتعلم بأنه تعلم وأتقن مهارة الكتابة إلا عندما يكتب أو ينشئ تلقائيا كلمات وجمل يستطيع من خلالها التعبير عن نفسه وحاجاته وما يجول بخاطره ونقلها إلى الآخرين بشكل تلقائي، أي أن الكتابة من وسائل التواصل بواسطتها يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره والوقوف على أفكار غيره، وتسجيل الأحداث والوقائع التي تصادفه في حياته، بشرط أن تناسب الكتابة المعنى لأن أي خطأ في الإملاء والكتابة قد يكون سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، فالكتابة الصحيحة عملية مهمة في حياة الفرد والمجتمع بشكل عام وحياة المتعلمين بشكل خاص فهي عنصر من عناصر الثقافة بواسطتها يتمكن الأفراد من نقل معارفهم وخبراتهم ومناقشة أفكارهم التي تعدّ عملية من عمليات التّواصل المستمر.

وبعد هذا العرض المتقدم عن أهمية الكتابة يمكننا القول بأن مهارة الكتابة لا تكتمل إلا بربطها بالمهارات الأخرى للوصول إلى مهارة متكاملة، وإن هذه القوة الكامنة في الكتابة تنشط التفكير، فالإنسان يفكر بقلمه، لأنه يفكر وهو يكتب وتتضح شخصيته وقدراته في التعبير عن الرؤى الشخصية وما تحتويه من انفعالات، وما تكشف عنه من حساسية خاصة اتجاه التجارب الإنسانية بأسلوب أدبي عال للتأثير في نفوس القراء، ولكي يستمر في الكتابة سابرا للأفكار،

[1] سعد علي زاير، المرجع السابق، ص 191.

متلاحق الرؤى، تتوالد الأفكار وتتوسع وتنمو وتزداد بزيادة قدراته الكتابية، فأنه يكتب ليفكر زمن ثم تصبح الكتابة أسلوبا للتفكير فعن طريقها يستطيع الفرد أن يميز بين التفكير الغامض والتفكير الواضح، وما بين التفكير العالي راقي المستوى، وما بين التفكير المتدني فالكتابة تتفاعل فيها كل الخبرات اللّغوية والعقلية والأدائية والفنية للمتعلمين ليتمكنوا من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ونقلها للآخرين.

من خلال ما سبق تتضح لنا أهمية الكتابة في النقاط التالية:

- الكتابة وسيلة لحفظ التراث العالمي على مر العصور، يعود إليها الإنسان للتعرف على الحضارات القديمة، من خلال ما وصلنا من كتاباتهم، وعن طريق النقوش والكتابات الموجودة على جدران المعابد القديمة وعن طريق ما يجده علماء الآثار.
- الكتابة إحدى مهارات التواصل بين الناس، وهذه المهارات هي الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة، وعن طريقها يستطيع الفرد التعبير عما يجول في خاطره من مشاعر وأفكار ويستطيع الوقوف على أفكار الآخرين كما تمكن الفرد من تسجيل ما يرغب في تسجيله من معارف وحوادث وهكذا يتصل الإنسان بغيره رغم بعد الزمان والمكان، فها نحن نتصل بشعراء عاشوا في العصر الجاهلي والعصور التالية بما نقرأ من أشعارهم، وبما ذكره أدباءهم من مقالات وخطب فنتعرف على أحوالهم السياسية والاجتماعية والثقافية والنفسية[1]
- الكتابة أهم الوسائل التي من خلالها يتم حفظ المعرفة الإنسانية فهناك مصادر ومراجع كثيرة يعود إليها الباحثون لاكتشاف العلم والمعرفة.
- الخطأ الكتابي قد يكون سببا في تغيير المعنى المراد إيصاله إلى الآخر، وقد يقلبه إلى ضده كما قد يجعل الفكرة غامضة غير واضحة المعالم.

[1] ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2011 ، ص95 .

❖ **طبيعة مهارة الكتابة:**

تعدّ مهارة الكتابة من أهم المهارات اللّغوية لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة لتقدم المتعلم أو تخلفه في تعلم اللّغة، فالكتابة من المهارات العليا التي تدل على النمو والتطور والقدرة على التعبير والتفكير المنطقي السليم، ومما يلاحظ عند المتعلمين عدم الاهتمام بهذه المهارة والأسوء من ذلك عدم إتقانها، إذ نلاحظ أن المتعلم يجد صعوبة بالغة في تنفيذ المهام الكتابية وذلك لما تحتاجه من المرور بمراحل كثيرة للوصول إلى إنتاج كتابي تنطبق عليه مواصفات الكتابة الجيدة، ولعل من أسباب ذلك قلة الفرص المتاحة للطالب للكتابة، فالكتابة تحتاج إلى إتقان عدة مهارات في آن واحد، فمهارات البحث ومهارات التفكير السليم والترجيح بين المهم والأهم في اختيار التراكيب والألفاظ المناسبة ومهارة العرض المنطقي وغيرها ليست سهلة لمن لم يعتد عليها ولم تصبح سليقة عنده، كما أن عدم التدرب الكافي على استخدام استراتيجيات الكتابة المعروفة من مثل عمل خطة للكتابة، استخدام مهارات إعادة الصياغة، البحث في المراجع، استخدام العصف الذهني وترتيب العناصر ومهارة التدرج في الكتابة، بحيث ينتقل التلميذ من مرحلة إلى أخرى بسهولة لسبب أو لأخر، كما أن غياب مهارات التلخيص السليمة والتدوين تؤدي إلى اعتماد أسلوبين إما السرقة من الكتب والمقالات لتأدية الواجب، أو الذهاب إلى شخص آخر ليقوم بعملية الكتابة بدلا من الطالب نفسه، أما إذا كتب فإن الكتابة لا تكون بالمستوى المطلوب، هذا شأن الطلبة أما المدرسون فإن غياب التدريب المستمر على استراتيجيات الكتابة والاهتمام بالكتابة الإبداعية من قبل المدرسين أنفسهم تؤدي إلى نفس النتائج[1]

❖ **أنواع الكتابة:** تقسم الكتابة بناء على طبيعة المكتوب إلى نوعين أساسيين وهما: الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية.

[1] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، مرجع سبق ذكره، ص 152/151.

1. الكتابة الإبداعية:

تعرف الكتابة الإبداعية بأنها: " القدرة على إنتاج نص نثري من جنس أدبي معين كالقصة أو الرواية أو المسرحية أو مقالة أو نص شعري، وهذا اللون من الكتابة هي نتاج لمجموعة من المهارات التي يمتلكها الكاتب"[1]

ومن خصائص هذا النوع من الكتابة ما يلي:

- حرية الاختيار في التعبيرات اللغوية والأفكار.
- الاعتماد على الأساليب الأدبية بصورة كبيرة.
- استخدام اللّغة الإيحائية والمجاز.
- الإكثار من استخدام المحسنات البديعية مثل السجع والجناس والطباق وغيرها.
- تأثرها بمدى سعة إطلاع الكاتب وثقافته وخبراته الشخصية.

الكتابة الإبداعية هي تعبير عن خواطر النفس وانفعالاتها وهمومها والحاجة الماسة للكتابة بلغة راقية ولفظ معبر وصياغة جيدة.

2. الكتابة الوظيفية:

وهي الكتابة التي يلجأ إليها الكاتب في مجالات إنجاز الأعمال في مختلف المهن والوظائف مثل الرسائل التجارية، ومحاضر الجلسات، وبطاقات الدعوات والتقارير وغيرها[2]

ويكون الهدف منها إيصال فكرة أو شكاية وأهم مقوماتها الفكرة الواضحة ومن خصائصها ما يلي:

- ألفاظها واضحة ودلالاتها بعيدة عن الغموض.

[1] صالح نصيرات، باسم بديرات، المهارات اللغوية للاتصال الإنساني، ص102.

[2] نفس المرجع السابق، ص 103.

- أسلوبها علمي يخلو من العبارات والمفردات الإيحائية.
- الابتعاد عن الألفاظ التي تحتمل التأويلات المختلفة.
- شكلها موحد ومتعارف عليه.

❖ مراحل عملية الكتابة:

الكتابة عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة وإجراءات بنائية تراكمية تبدأ قبل بدء الكتابة وتستمر خلالها وتنتهي بعد انتهاء الكتابة.

وتمر عملية الكتابة بالمراحل الآتية [1]:

1- مرحلة التّخطيط planningأو مرحلة ما قبل الكتابة:

تتضمن إجراءات هذه المرحلة أداءات ذهنية تستدعي استظهار الأفكار والحوار والمناقشة واستدعاء اللّغة المناسبة وصياغتها صياغة مؤثرة، وهي إجراءات ينبغي القيام بها قبل الانتقال إلى ما يليها والنجاح فيها يؤدي إلى جودة المنتج الكتابي، وتتضمن هذه المرحلة أداءات عملية تتمثل في جمع المعلومات الضرورية اللازمة للموضوع وترتيبها حسب أهميتها وانتقاء ما يوصل إلى الهدف منها وتحليلها والتعليق عليها.

2- مرحلة التأليف أو الإنتاج composing:

إن إجراءات هذه المرحلة متداخلة تعكس مستوى التخطيط وقدرات الكاتب العقلية واللغوية على التأليف، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة ومن ثم إنتاج النص المطلوب، والعمل المنتج يتكون من عدة فقرات وكل فقرة تتألف من جمل والجمل من كلمات، ويستعين الكاتب في كتابته بالوسائل اللغوية

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق ذكره، ص ص239،240

والبلاغية ولا يغفل قواعد النحو والإملاء ويعمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني ويجتهد عند الكتابة اليدوية في تحسين خطه.

3- مرحلة المراجعة revising:

تهدف عملية المراجعة إلى تأكيد تسلسل الأفكار وترابطها ومدى وضوحها وإلى حذف التناقضات أو العبارات غير ذات الصلة أو إعادة النظر في الفكرة ما لعدم مناسبتها أو عدم الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود، وتحتل اللّغة حيزا كبيرا في إجراءات المراجعة وتتمثل في تحديد الأخطاء النحوية والإملائية والخطية وتصويبها كذلك في استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط.

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أنّ التّعبير الكتابي يندرج تحت مهارة الكتابة، كما أنّ مهارات اللّغة العربيّة الأخرى والمتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة كلها تصب في خدمة التّعبير بشقيه الشّفوي والكتابي.

❖ مفهوم التعبير الكتابي:

- **لغة:** ورد في **المعجم الوسيط** عبر: "عبر عما في نفسه، أي بين بالكلام عما في نفسه"[1]وورد في معجم لسان العرب ل**ابن منظور**: "عبر الرؤيا، يعبرها عبرا وعبارة، وعبرها بمعنى فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها "[2]

فالتّعبير إذن هو الإبانة والإفصاح عما في الخاطر من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون، ويأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي أفصح عنه وبينه ووضحه،

[1] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، ص580.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مجلد 4، دار لسان العرب، بيروت 1998، ص1408.

ويكون هذا التباين أو الإيضاح باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التمثيلية أو الواقعية، كما يكون بالكتابة[1].

وقد ورد في القرآن الكريم: "إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾"سورة يوسف، الآية 43.

ومن الواضح في تفسير الآية أن مصطلح التعبير لم يكن معروفا عند العرب بمعناه الاصطلاحي الحديث والإفصاح والبيان بل ورد بمعنى التفسير.

➢ **اصطلاحا**: التّعبير الكتابي من الناحية الاصطلاحية هو: " الإفصاح عن الأفكار والمشاعر التي تكون لدى الفرد بأسلوب واضح وتسلسل منطقي ولغة سليمة "[2]

ويعرف أيضا بأنه: " تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللّغة "[3]

وعموما فإن التعبير الكتابي في أصله أسلوب للتفكير، من خلاله نميز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فهو ليس تعبيرا عن الفكرة والشعور بقدر ما هو طريقة تفكير"[4]

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح لنا بأن التعبير الكتابي هو قدرة الفرد على ترجمة الصورة بعناصرها المتكاملة من صورة ذهنية إلى كلمات في شكل تراكيب وجمل وعبارات يعبر من خلالها كل متعلم عن مضمون الصورة وفقا لقدراته، وتختلف تلك الكتابة من متعلم إلى آخر وفقا لنوع الصورة وما تحمله من معان وأفكار.

[1] زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط ،القاهرة، ص 178.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 229.

[3] نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006، ص210.

[4] محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقاتها، تعليمها، وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص ص 52-53.

والتّعبير الكتابي يأتي بعد التّعبير الشفهي، ويبدأ المتعلم بممارسة هذا النوع من التّعبير عندما يشتد عوده، وتكتمل مهاراته اليدوية في التعبير عن ما يجول بخاطره، ويبدأ التّعبير من المتعلم تدريجيا، فقد يبدأ معه بإكمال جمل ناقصة، أو إكمال قصة سبق أن تعلمها، أو تأليف قصة من وحي خياله.

❖ أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التّعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى:

- تعبير إجرائي عملي ويسمى الوظيفي.
- تعبير فني ابتكاري ويسمى إبداعي.

1- التّعبير الوظيفي: وهو الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، فيقضي حاجاته وينفذ متطلباته، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة وتستدعيه التعاملات مع الناس، ويتمثل في كتابة الرسائل، وكتابة التقارير، والمذكرات وإعداد محاضر الجلسات وكتابة النشرات والإعلانات وكتابة بطاقة الدعاوي، وتعبئة الاستمارات وتقديم الطلبات [1]

أما من جانبه التّربوي التعليمي فيعرف: " بأنه التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا نفعيا تقتضيه حياة المتعلم سواء داخل المدرسة، كعرض كتاب مثلا أو في محيط المجتمع، يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان "[2]

❖ **مميزاته:** يتميز التّعبير الوظيفي بجملة من السمات والخصائص، لا تتوفر في غيره من التعابير وبدونها لا نستطيع أن نقول إن هذا التعبير وظيفي، فهو كتابة مباشرة لا تحتمل أي تأويل، ألفاظه

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 238.

[2] رشيد آيت عبد السلام ، الشريف مربعي، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الجزائر، 2004، ص 43.

محددة وأسلوبه يخلو من الإيحاء والتصوير الفني والتعابير المجازية وله قوالب لغوية محددة ومنضبطة يجب التقيد بها.

وما يمكن قوله أن التّعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير ولا مثيل له في المقررات الدراسية الحالية وذلك بعد موجة الإصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية، بعدما كان هذا النوع من التعبير الكتابي مهمشا ومهملا من قبل المنظومة التربوية، حيث نجدّ المتعلم في مرحلة متقدمة من التّعليم، ولا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا أو رسالة إدارية أو سيرة ذاتية، ووجب الاعتناء بهذا النوع من التعبير، لأن مواقف التّواصل والاتصال التي يمر بها المتعلم في حياته اليومية لا تعد ولا تحصى وتتطلب كتابات رسمية.

❖ مجالات التّعبير الوظيفي:

للتعبير الوظيفي عدة مجالات يمكن حصرها في النقاط التالية: الكتابة التفسيرية، الرسائل العلمية، واليوميات، السجلات والتقارير، والملخصات والبرقيات والاستمارات، والاستبيانات، كتابة المذكرات، كتابة رسائل الشكوى والنصح والتعزية، كتابة الإعلانات والإرشادات وإلقاء التعليمات والرسائل الإدارية، وعرض تقارير لحالة الأقسام، كتابة المذكرات الشخصية واليومية، والأخبار والنشرات.

2- التّعبير الإبداعي:

وهو التّعبير الذي يعتمد على العبارة الخيالية المنتقاة واللفظ المصقول، يحرص الكاتب فيه على التأثير في القارئ عن طريق استخدام الصور الخيالية والتعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة فنية تتصف بالجمال ورقة الأسلوب ورشاقته، ويتجلى التعبير الإبداعي في نظم الشعر وكتابة المقالات الذاتية والمذكرات الشخصية والقصص العاطفية والمسرحيات وكتابة الرسائل الوجدانية [1]

[1] علي سامي الحلاق، المرجع سابق، ص 238.

من خلال ما سبق يتضح لنا بأنّ التعبير الإبداعي هو التعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة غايته نقل الأفكار والمشاعر إلى الآخرين بأسلوب جميل وجذاب ورفيع بغية التأثير فيهم يرتكز على عنصرين هما الأصالة والعاطفة.

كما أن هذا النوع من التّعبير يتطلب أن يمتلك المتعلم الموهبة والذوق الأدبي الرفيع حتى يستطيع نقل أفكاره إلى الآخر فهو تعبير له علاقة برصيده اللغوي وبأسلوبه ومهاراته يعكس كفاءته وبراعته في انتقاء اللفظ المناسب الذي يتناسب مع المعنى المراد إيصاله للآخر من هنا يتضح لنا أن هذا النوع من التعبير يعتمد على شرطين ضروريين في عملية الإبداع والابتكار وهما الموهبة والأسلوب ويشتمل هذا النوع من التعبير كما يدل عليه اسمه على ابتكار وقد يكون في المعنى أو في الأسلوب، وغالبا ما يتجلى التعبير الابتكاري في ميدان الشعر صورا أو ألفاظا، والهدف من هذا النوع من التعبير تمكين المتعلمين من التعبير عن خبراتهم ووجهات نظرهم الخاصة بتعبير حر جميل، ومن خلاله يستطيع المعلم اكتشاف الموهوبين منهم وإظهار مواهبهم وتعهدها بالرعاية والنمو [1]

❖ مميزاته:

يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية:

- إنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي، وهو تعبير تطغى فيه الحرية للمتعلم، وهو غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة، على عكس التعبير الوظيفي الذي يتفرد باستعمال عبارات وألفاظ خاصة.
- يتميز التعبير الإبداعي أيضا بالاستشهاد وتوظيف الأدلة من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، ومن النّصوص الشّعرية، والنصوص النثر الأخرى.

[1] علي سامي الحلاق، المرجع السابق، ص ن.

- يتميز التعبير الإبداعي باستعمال الأساليب الأدبية والبلاغية والمتمثلة في المجاز والتصوير الفني والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة والتي تزيد في روعة وجمال الأسلوب[1]

❖ **مجالاته:**

للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي:

- كتابة المقالات والقصص، والمذكرات اليومية.
- كتابة القصص أو تلخيصها أو إكمال الناقص فيها أو تحويلها إلى حوار تمثيلي.
- نظم الشعر، كتابة الخواطر وتأليف المسرحيات، وكتابة القصص والتمثيليات وإعداد الخطب في مختلف المناسبات، وتحليل النصوص الأدبية والشعرية ونقدها، كتابة موضوعات أدبية ووصفية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة.

❖ **أهداف تدريس التّعبير الكتابي:**

للتعبير الكتابي أهداف جمة يمكن حصرها فيما يلي:

- التعبير الكتابي فضاء رحب وفرصة للمتعلمين للتعبير عما يجول في خاطرهم من أفكار بعبارات سليمة، وأسلوب جميل ومعبر.
- يساعد التلميذ على محاكاة الأساليب الأدبية، وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية وتوظيف الخيال.
- يتيح هذا النوع من التعبير للمتعلم القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها، بعمق يناسب مستوى نموه، في الوقت الذي لا يتيحه التعبير الشفوي، نظرا لطبيعة هذا الأخير التي تستلزم السرعة، وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي بالخلود لنفسه، وتصحيح أخطائه، لأنه يمتلك نفسه ووقته.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، للسنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، 2005، ص 07، بتصرف.

- من خلاله يتعرف التلميذ على مختلف تقنيات التعبير من تلخيص وتقليص وتوسيع للفكرة، كما يتمكن من توظيف علامات الترقيم واستخدامها استخداما سليما وفي أماكنها المناسبة.
- من خلاله يكتسب المتعلم عادات النظام في الكتابة والنظافة والسرعة من خلال التدريب والممارسة والتكرار اللازمين لتقوية العادة[1].
- تعويد التلميذ على التفكير السليم، والنطق الصحيح والكتابة الجيدة بالإضافة إلى تمكينه من اكتشاف أخطائه سواء كانت إملائية، نحوية أو صرفية، أو تركيبية والتمكن من تصويبها.
- يمنح للمتعلم فرصة اختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها، واختيار ما يناسبها من ألفاظ ومفردات.
- تدريب المتعلمين على وضع قواعد النحو واللّغة والرسم، موضع التطبيق في الكتابة[2]
- يهدف التعبير الكتابي أيضا إلى تعليم التلميذ القدرة على السيطرة على اللّغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال وذلك بتدريبه على مجموعة من المهارات منها إدراك نوعية الموضوع الذي يريد الكتابة فيه وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له من المعلومات والصياغة اللفظية [3]
- تدريبه على ارتياد المكتبات وألفة المعجم والمجلة والصحيفة بالإضافة إلى مساعدته على انتقاء المعارف وتصنيفها وتنظيمها والتدرب أيضا على البحث عن المعرفة بالرجوع إلى الكتب والمصادر والمراجع ومعرفة الأهداف من الكتابة ونوع القراء الذين يكتب لهم[4].

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية، دار الفكر، ط1، عمان، 2000، ص464.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص230.

[3] علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص72.

[4] المرجع نفسه، ص 73.

❖ **مهارات التعبير الكتابي:**

الهدف من تعليم التعبير أن يتمكن المتعلم من مهاراته جميعها بغض النظر عن نوع التعبير، وتتكون مهارات التعبير من عدة مهارات تتداخل فيما بينها وتقوم على علاقات وثيقة متصلة وكل مهارة لا يمكن أن تكون منعزلة عن الأخرى وحتى تتم الكتابة بفاعلية ونجاح لا بد أن تتكامل المهارات في موقف التعبير الواحد، ومهارات التعبير الكتابي تنقسم إلى أربعة أقسام تندرج تحتها مهارات فرعية هي كما يأتي:

- **مهارات ترتبط بالمفردات والتراكيب والأساليب وتتضمن مايلي[1]:**

– استخدام الكلمات العربية الفصيحة وذلك بتجنب الألفاظ العامية والأخطاء الشائعة في الكلام.

– اختيار الكلمات المناسبة.

– رسم الكلمات رسما إملائيا وصياغتها صياغة صرفية صحيحة.

– استخدام أدوات الربط وسلامة التراكيب والأساليب المستخدمة.

– اكتمال أركان الجملة.

✓ **مهارات ترتبط بالأفكار والتنظيم وتتضمن ما يلي:**

– صحة الأفكار والمعلومات ووضوحها.

– ترابط الأفكار وتسلسلها.

– استخدام نظام الفقرات ووضع فقرة لكل فكرة.

– وضوح الخط واستخدام علامات الترقيم.

– سلامة الهوامش وتناسقها.

[1] علي سامي الحلاق، مرجع سبق ذكره، ص 241 بتصرف.

❖ **مقومات التعبير الجيد:**

يرتكز التعبير الجيد على عنصرين مهمين هما: **العنصر المعنوي** المتمثل في الأفكار التي حصل عليها المتعلم من خبراته وقراءته ومطالعته، والخبرات التي اكتسبها من الأشخاص الذين يحتك بهم سواء كانوا معلميه أو أقاربه أو أقرانه، و**العنصر اللفظي** المتمثل في الأساليب والعبارات التي يختزنها مع مرور الزمن أو يستخدمها في ممارسته الكلامية مع الآخرين، وإن التعبير الجيد لا بد أن يتصف بجملة من الخصائص أهمها:[1]

1- الوضوح: بمعنى أن تكون المعاني والأفكار واضحة في أذهان المتعلمين ومتسلسلة ومرتبة ترتيبا منطقيا.

2- الحيوية: وهي أن يكون التعبير نابع من دافع نفسي وأن يكون الموضوع الذي يعبر ويكتب عنه نابع من تجربته الشخصية ومرتبط بواقعه وأحاسيسه.

3- البعد عن التكلف والتصنع: أن ينطلق المتعلم في تعبيره بحرية وطلاقة، والحرية في اختيار الألفاظ والعبارات وهذا يعني ألا يفرض على المتعلم عبارات وأساليب معينة.

4- توفير عنصر الجمال: وذلك عن طريق اختيار الألفاظ ذات العذوبة المتناسقة والتي تتصف بالانسجام لفظا ومعنا وبعبارات واضحة غير غامضة مع خلو الموضوع من التكرار والحشو الذي لا فائدة منه.

5- التأثير والرغبة: وذلك بتوفر الدافع النفسي وتدل على النشاط الفكري للمتعلم وتترجم ميوله وأحاسيسه وإخلاصه وصدقه.

6- الخيال:ويعني خلو الموضوع من الحشو والإطالة والإبهام واللبس.

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، مرجع سبق ذكره، ص ص 241-242.

7- توخي صحة الأخذ، ودقة الاقتباس: وذلك عن طريق الاستفادة من فكرة أو الاستعانة بعبارة أو حكمة مأثورة أو عن طريق تضمين آية أو مثل أو حديث نبوي شريف بالإضافة إلى الأمانة العلمية أي نسبة العبارات والأفكار وغيرها إلى قائلها أثناء الاقتباس.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التعبير الجيد هو الذي يتم اختيار موضوعاته بعناية سواء أكانت موضوعات وظيفية أو إبداعية يكون قادرا على إثارة روح التفكير والإبداع عند المتعلمين، مع مراعاة أن تكون الموضوعات مناسبة لمستوى الطلبة العقلي، وأن تكون هذه الموضوعات مرتبطة بحاجاتهم وميولهم، ورغباتهم، وبما يقرؤونه من كتب ومجلات وصحف.

ضف إلى ذلك أرى أن التعبير الجيد هو الذي يعبر عن صاحبه بصدق بغض النظر عن حجم الكلام إن كان كبيرا أم صغيرا، ولكن الأهم هو أن يخدم الغرض ويوصل الرسالة التي يريد صاحبه إيصالها إلى الآخر بكل أمانة وصدق.

❖ ضعف الطلبة في التعبير الكتابي الأسباب والعلاج:

يعاني الطلبة في المراحل الدراسية كافة ضعفا وقصورا شديدا في التعبير وهذا ما تتفق عليه معظم الدراسات ومن أبرز مظاهر الضعف ضحالة الأفكار واضطرابها وعدم التركيز على الفكرة الرئيسية للموضوع، بالإضافة إلى ذلك كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، والضعف في استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة، وعدم القدرة على تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة، وبطريقة منطقية، وتقف أسباب كثيرة وراء هذا الضعف منها ما يعود إلى المعلم، ومنها ما يعود إلى المتعلم، ومنها ما يعود إلى أسباب أخرى[1].

[1] - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص246.

✓ **أسباب تتعلق بالمعلم:**

1– عدم متابعة المعلمين لأعمال الطلبة، وإهمال بعضهم لعملية تقويم الموضوعات الكتابية والاكتفاء بوضع إشارة معينة على الموضوعات، كأن يلجأ المعلم إلى كثرة التشطيب وعدم بذل جهد في التصحيح والتصويب والوقوف على أخطاء المتعلمين وتصويبها أثناء حصص التصحيح، وهذا ما يجعل المتعلم يفقد الثقة بنفسه وينفر من المادة.

2– قلة اعتماد المعلمين على الأسس والمعايير السليمة عند اختيارهم لموضوعات التعبير الكتابي، فسوء اختيار الموضوع يؤدي إلى عدم إقبال المتعلم عليه والنفور منه.

3– إن بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللّغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللّغة من أنماط لغوية راقية لتدريب طلبتهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة.[1]

4– عدم التقيد باستعمال اللّغة العربيّة الفصيحة داخل القسم واستبدالها باللهجة العامية والتحدث بها أمام المتعلمين وهذا ما يؤثر على عملية اكتسابهم للغة الفصحى، ويتسبب في عجز المتعلم على اكتساب ملكة اللّغة، الأمر الذي يضعف من قدرته على التعبير السليم وامتلاك مهاراته خصوصا وأن المتعلم يقتدي بمعلمه ويحاكيه خاصة في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

5– إلزام بعض المعلمين التلاميذ بالكتابة في موضوع واحد يحدده له سلفا ويفرضه عليهم حيث لا يترك لهم الحرية والرغبة في اختيار الموضوع الذي يريدون الكتابة فيه.

6– قلة الفرص والمحفزات التي تظهر قدرات المتعلمين التعبيرية والمتمثلة في الخطابة، والمسابقات الأدبية، والمناظرات الشعرية وكتابة البحوث العلمية والأكاديمية.

من خلال ما سبق يمكننا أن نخلص إلى نقطة مفادها أن من أسباب الضعف التعبيري لدى التلاميذ كثرة عدد الحصص الملقاة على عاتق المعلم، وعدم تخصيص حصص كافية للتعبير

[1] علي سامي الحلاق، المرجع السابق، ص 246.

الكتابي، وازدحام واكتظاظ الفصول الدراسية، وكبر حجم المنهاج كل هذا من شأنه أن يحد من قدرة المتعلم على التعبير الكتابي.

✓ **أسباب تتعلق بالمتعلم** :أما الأسباب المتعلقة بالمتعلم والتي تؤدي إلى ضعفهم في التعبير الكتابي فهي كثيرة ويمكن حصرها في النقاط التالية:

1– انصراف المتعلمين على القراءة والمطالعة، مما ينجم عنه فقر في الثروة والذخيرة اللغوية للمتعلم وضحالة تفكيره، وتدني أسلوبه وضعف قاموسه اللغوي والتعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة والمطالعة.

2– إهمال المتعلمين لمادة التعبير الكتابي باعتبارها مادة بسيطة وسهلة لا تحتاج إلى دراسة، وعدم مشاركة التلاميذ في ألوان الأنشطة اللغوية المختلفة داخل الفصل، واقتصار هذا النشاط على أقلية من التلاميذ المتميزون.

3– عدم استعداد وقابلية المتعلم للتعلم، وهذا قد يعود إلى أسباب نفسية فالعامل النفسي يلعب دورا كبيرا في التحصيل والإقبال على العملية التّعليميّة، فالخوف والخجل يجعله يكتب كل ما في ذهنه وبالتدريج يفقد حتى اللّغة التي اكتسبها وقد يصاب بأمراض كاللجلجة والتأتأة فتؤثر في تحصيله بصفة عامة، والقدرة على التعبير الكتابي بصفة خاصة.

✓ **وهناك أسباب أخرى تتعلق بالمادة الدراسية وبالأسرة والمجتمع ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:**

1– سوء التسيير ونقص الوسائل التّعليميّة، واكتظاظ الأقسام والحجم الساعي المرهق للأستاذ، ناهيك عن تحضير الدروس وتصحيح الواجبات، كل هذا قد يؤدي إلى إرهاق الأستاذ ويضعف مردوده في العمل وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى إهمال التلميذ وعدم الاهتمام به مما يؤدي إلى عدم نجاح الفعل التعليمي التعلمي.

2– عدم مناسبة المادة الدراسية لمستوى التلاميذ العقلي، كأن تكون المادة غامضة يصعب فهمها، أو أن موضوعاتها ليست مرتبة ترتيبا سيكولوجيا يراعي اهتمامات التلاميذ ويثير دوافعهم وترضي حاجاتهم ومتطلباتهم.[1]

3– الاعتقاد الخاطئ من المعلمين والمتمثل في عدم التقيد بالقواعد في التعبير الكتابي يعطي الحرية للتلميذ في التعبير عن نفسه وقد يحدث تحسن مع مرور الوقت، وكثرة التدريب والتمارين لكن هذا الاعتقاد خاطئ، ويوحي بانعدام الخبرة لأن مهارات الكتابة لا تكتسب إلا عن طريق التقيد بالشروط الضرورية لهذا النشاط التربوي الهادف.

4– بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية المتمثلة في الظروف المحيطة بالمتعلم سواء في الأسرة أو المجتمع، كلها تؤدي إلى تشتت المتعلم والتأثير على مستواه الدراسي، فالأسرة تلعب دورا كبيرا في تحفيز المتعلم على الدراسة والمثابرة والاجتهاد، كما أن المستوى التعليمي للوالدين له تأثيره أيضا، وجهل الوالدين وإهمالهم للطفل وعدم الاهتمام به ومتابعته ومراقبته قد يؤدي إلى ضعفه في الدراسة وبالتالي تسربه مدرسيا ضف إلى ذلك ما يسود الجو الأسري من أحاديث عامية بعيدة عن أصول اللّغة، وهذا ما يجعل المتعلم يقع في شرك الازدواجية اللغوية فيصبح في تنازع مع هذه الثنائية وهي وجود لغة للحياة العادية، ولغة للتعلم والثقافة.

5– عدم تخصيص حصص معينة لتنبيه المتعلمين وتحسيسهم بمواطن الخلل في كتاباتهم، وتساهل بعض المعلمين حول الأخطاء الإملائية وعدم التشدد في محاسبة التلميذ عند وقوع الخطأ.

6– عدد موضوعات التعبير المفروض على المعلم تدريسها خلال العام الدراسي والتي تجعل المعلم يتقيد بخطة شهرية قد لا تتناسب مع قدرات التلاميذ الأمر الذي يدفعه إلى الإسراع في إنهاء البرنامج الدراسي خوفا من ملاحظة المفتش أو المدير، دون أن تتاح له فرصة لمعالجة ضعف طلبته في التعبير.

[1] أحمد السيد، الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، ص 78.

❖ علاج ضعف الطلبة في التعبير الكتابي:

إن تحديد العوامل والأسباب التي تؤثر سلبا في تعبير الطلبة يقودنا إلى دراسة هذه العوامل، وبالتالي عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات وبالتالي ينبغي:[1]

– ترك الحرية للطلبة في تحديد ما يريدون الكتابة فيه والطريقة التي يكتبون بها، والبحث عن الفرص والمناسبات التي تدفعهم لعملية التعبير الكتابي.

– أن تكون الموضوعات المعروضة على الطلبة كثيرة ومتنوعة، حبذا لو تكون من اختيار الطلبة أنفسهم، أو على الأقل يشارك المعلم في تحديدها حتى تكون للمتعلمين رغبة ودافعية في الكتابة عنها.

– ربط موضوعات التعبير بفروع اللّغة والمواد الدراسيّة الأخرى واستثمار موضوعات القراءة والأدب في ذلك.

– على المدرس أن يوجه الطلبة في اختيار المصادر والمراجع التي يقرؤونها قبل الكتابة في الموضوع الذي تم اختياره، فإن ذلك يعودهم على المطالعة والقراءة والبحث عن المراجع وارتياد المكتبات، كل ذلك يوسع دائرة ثقافته، وبالتالي يكون لديه ثروة لغوية ورصيد من الأفكار والألفاظ التي تعينه على الكتابة، فيصبح أكثر وثوقا في كتابته.

– مساندة الأسرة للمؤسسات التّعليميّة وذلك بمتابعة أبنائها ومراجعتهم في الدروس التي تعلموها، وتشجيعهم على القراءة الحرة والمطالعة، وتدريبهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.

– ربط التعبير ببقية فروع اللّغة العربيّة والاستفادة من المواقف اللغوية التي يمكن استثمارها في التدريب على مهارات التعبير المختلفة لأن فنون اللّغة العربيّة وفروعها هي وحدة واحدة يخدم كل منها الآخر.

[1] - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص249.

– النقاش الشفوي قبل الكتابة، ييسر من عملية الكتابة ويرفع من قدرة المتعلم على أدائها وذلك عن طريق تبادل المسودات وقراءتها ومناقشتها قبل الكتابة النهائية.

– التخطيط للموضوع الذي يراد الكتابة فيه، ينبغي أن ينبع من جهد الطالب الشخصي، أما دور المعلم فيكون مرشد وموجه يقوم باستثارة تفكير طلبته عن طريق الأسئلة الموجهة.

– تزويد المتعلمين بمهارات الكتابة ومستوياتها وفق معايير واضحة أمر ضروري من شأنه أن يساعد المتعلم في التقدم في كتابته نحو الأفضل.

– استخدام اللّغة العربيّة السليمة والابتعاد عن استخدام اللغة العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على معلمي اللغة العربية بل حتى معلمي بقية المواد، لأن المتعلم من شأنه التقليد، وقد يؤدي به هذا الخلط إلى الوقوع في شرك الازدواجية اللغوية فيصبح في تنازع مع هذه الثنائية.

– مراعاة الأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر ايجابيا في تعبير المتعلمين.

– تقييم الموضوعات الكتابية من قبل المعلمين وتقويمها وتصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به، واغناء الثروة اللغوية وتنميتها.[1]

من خلال ما سبق ذكره لاحظنا أهم المبادئ التي يجب مراعاتها عند تدريس التعبير الكتابي والتي تمثلت في تنمية مهارات وقواعد الكتابة، والاهتمام بالخط وترتيبه وتنسيقه، وتوضيح الأهداف وعدم فرض موضوعات التعبير على التلاميذ وترك الحرية لهم في ذلك، بالإضافة إلى تهيئة التلاميذ للكتابة عن طريق المناقشة الشفوية التي تعقب مواقف القراء والكتابة، وربط مهارات التعبير بفنون اللّغة العربيّة الأخرى لأنها وحدة متكاملة ولا يمكن أن نفصل واحدة عن الأخرى، ضف إلى ذلك أهم مبدأ لاحظناه وهو ربط التعبير بالمواقف الحياتية، المبدأ الذي يدفع الطلبة للكتابة والدور الذي تلعبه الأسرة في مساندة المؤسسات التّعليميّة من خلال متابعة أبناءها في تحصيلهم العلمي.

[1] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 249.

– تشجيع الطلبة على المطالعة وتدريبهم على البحث في المصادر والمراجع باعتماد على أنفسهم، وإعطاء الطلبة حريتهم في اختيار موضوعاتهم عند الكتابة.

– غرس عادة القراءة والاطلاع في نفوس التلاميذ حتى تتسع دائرة المتعلم الثقافية.

– التزام المعلم باللّغة العربيّة في التدريس والابتعاد عن العامية ليكون قدوة لمتعلميه.

– حفظ نماذج من الأشعار والأحاديث والأمثال وآيات من الذكر الحكيم.

– متابعة الأبناء من خلال زيارة المدرسة بشكل دوري.

– اصطحاب الأبناء إلى المكتبات العمومية وتدريبهم على الإعارة ومحاكاة الباحثين.

– تعويد الأبناء على الاعتماد على النفس أثناء الكتابة والتدخل فقط عند الضرورة لإرشادهم وتوجيههم.

– ضرورة أن يحتوي المنهاج على دليل لتعليم التعبير واضح ومتدرج يستعين به المعلم أثناء تعليم التعبير بشقيه الشفوي والمكتوب، أما فيما يخص وسائل الإعلام فمن الضروري أن تلتزم بالفصحى في برامجها وإعلاناتها، والحرص على عرض الأفلام والرسوم المتحركة التي تلتزم الفصحى، والإكثار من البرامج التربويّة والتّعليميّة والمسلسلات التاريخية الّتي تلتزم الفصحى، والتدقيق اللّغوي قبل النشر خاصة في إعلانات التلفاز، وتفعيل دور المسجد التربوي من تعليم القرآن الكريم والتفسير والحديث كل ذلك من شأنه أن ينمي رصيد الطفل اللغوي ،ويستغل ما يحفظه من آيات وأحاديث شريفة في تعبيراته، ولاحظناه هو أن علاج التعبير الكتابي يحتاج إلى تضافر الجهود وتكامل الأدوار والعمل الجماعي لكل من المؤسسات التّعليميّة والمجتمع والأسرة.

❖ طريقة تدريس التعبير الكتابي:

هناك أكثر من طريقة يمكن إتباعها في تدريس موضوعات التعبير الكتابي إلا أن هناك خطوات أساسية لا بد من مراعاتها ويمكن إيجازها في مايلي:[1]

[1] - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص249 بتصرف.

1- التمهيد أو المقدمة واختيار الموضوع:

يمهد المعلم للموضوع بما يشوق الطلاب ويهيئ أذهانهم، أما المقدمة فهي تعريف موجز بموضوع الدرس الذي تم اختياره إما من قبل المعلم أو من قبل المتعلمين، أو مما سبق أن تعلموه.

2- عرض الموضوع:

يعرض المعلم الموضوع المختار سواء أكان مختار منه، أم كان مختارا من المتعلمين أنفسهم، ويتم عرض الموضوع على النحو التالي:

- كتابة عنوان موضوع التعبير المتفق عليه على السبورة مع عناصره الأساسية.
- يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء.
- تحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية، عن طريق المناقشة والحوار، وإبراز الأفكار الرئيسية والجزئية، والاهتمام بتوليد الأفكار والمعاني المرتبطة بالموضوع.
- العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزاءها وتدرجها والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات.[1]
- تلخيص فكرة الموضوع بعبارات مختصرة مراعيا اقتباس شيء من الشواهد، والعبارات الجميلة التي تؤيد جوهر الفكرة وتعزيزه وتدعيمه سواء أكان الشاهد آية قرآنية، أو حديث نبوي شريف، أو حكمة مأثورة أو ما شابه ذلك.[2]
- تدوين الأفكار التي يتألف منها الموضوع على السبورة على شكل عبارات قصيرة، ومن ثم يختار المعلم تلميذا أو أكثر لقراءة ما كُتِبَ، ليستفيد التلاميذ أو يلتقطوا أفكارهم من زملائهم.

[1] ينظر: سعاد عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سبق ذكره، ص 96.

[2] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 243.

3- تدوين ملخص الموضوع:

يقوم الطلبة بعد المناقشة والسرد والتلخيص بتدوين الهيكل العام للموضوع والعناصر الرئيسية على ورقة خارجية أو على كراسة الحصة.

4- التلخيص الشفوي:

يطلب المعلم من المتعلمين تلخيص الموضوع شفويا، لترسيخ فحواه في أذهانهم قبل الكتابة، وهذه الخطوة مهمة تعين المتعلم على فهم الموضوع وتسهل له عملية الكتابة.

5- كتابة الموضوع:

وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير الكتابي إذ بعد استيعاب المتعلم لعناصر الموضوع وترسيخ أفكاره في ذهنه ونقل الملخص تبدأ عملية الكتابة إذ يدون المتعلم معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير ويراعي في هذه الخطوة مايأتي:[1]

أ- ألا يقل الوقت المتاح في كل الحصة لعملية الكتابة عن نصف الحصة المخصصة.

ب- من الأحسن أن يشرع المتعلمين في كتابة الموضوع على أوراق خارجية أو دفاتر مسودات ثم ينتقلون بعد ذلك إلى الكتابة على دفاتر التعبير المخصصة.

ج- يفضل ألا يزيد حجم موضوع التعبير عن صفحة واحدة.

د-يتضمن الموضوع المراد الكتابة فيه :

-مقدمة مناسبة توضح طريقة تناول الموضوع وعناصره.

-خاتمة توضح ذاتية الكاتب.

[1] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، نفس المرجع السابق، ص 244.

-إن التعبير التحريري إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار وعلى هدف المدرس من اختياره، ومن الأفضل أن تتم عملية الكتابة داخل الصف إذا توافر الوقت لذلك، وذلك للوقوف على إمكانات الطلبة وقدراتهم في الكتابة ومناقشتهم في موضوعاتهم، فتتحول حصة التعبير إلى حوار مفتوح يشارك في إعداده جميع المتعلمين، فالكل يبدي رأيه وموقفه، وبالتالي تكون لديهم قدرة على المناقشة والتحليل والنقد وتبني المواقف وبالتالي يتحقق الهدف من درس التعبير، ورغم ما يحمله انجاز التعبير داخل الصف من ايجابيات إلا أنه لا يخلو من بعض الملاحظات، لأنه قد لا يستطيع بعض المتعلمين إنجاز الموضوع خلال الحصة، ويفضلون التعبير في المنزل الذي يتيح لهم فرصة كافية للتأمل والتخيل أو انتقاء العبارات المناسبة فتأتي الفكرة واضحة الأسلوب منسجمة الأفكار، وهذا التعبير أيضا لا يخلو من السلبيات لأنه قد يعتمد بعض التلاميذ على من يفوقهم سنا في كتابة موضوع التعبير، فتضيع الأهداف المرجوة من التعبير الكتابي.

- كما أن للمعلم الحرية في اختيار طريقة تدريس التعبير الكتابي التي تتلاءم مع مستويات التلاميذ وأعدادهم وبيئتهم ومستوياتهم العمرية وفروقاتهم الفردية.

❖ طرق تقويم التعبير الكتابي:

— يعد تقويم موضوعات التعبير الكتابي من المشكلات الرئيسية التي تواجه مدرسي اللّغة العربية، وذلك لما يتطلبه هذا العمل من جهد، إذ يكون في الغالب أمرا مرهقا بالنسبة للمعلم بسبب عدم وجود معيار دقيق لتميز موضوعا آخر فلا يوجد هناك خطأ مطلق أو صواب كامل.

— يحتاج كل طالب تعريفه بالصواب والخطأ والجميل والأجمل وهذا يحتاج وقتا أطول.

— كثرة أخطاء المتعلمين سواء في اللّغة أو الأسلوب ومن هنا يجد المعلم نفسه عاجزا عن التعامل مع مشكلة التصحيح، فهو إما أن يلجأ إلى التصحيح الشكلي أو أن يهمل عملية

التصحيح تماما وفي كلتا الحالتين يكون قد جنى على الطالب وعلى درس التعبير وذلك الدرس الحيوي الذي هو غاية اللّغة التعبيرية [1]

– إن تقويم الموضوعات يتطلب أولا وقبل كل شيء الإشراف المباشر من المدرس على عمل الطالب للأخذ بيده وتخليصه من أخطائه علما أن هذه الأخطاء لا يستطيع المدرس القضاء عليها دفعة واحدة، وإنما يعمل على التقليل منها تدريجيا، وهذا يعني أن الغاية من التقويم هي الطالب نفسه وليس الموضوع، فالطالب كاتب والموضوع مكتوب، والإصلاح الفعال لا يكون في المكتوب وإهمال الكاتب، والمدرس الناجح ليس من هو كثير التصحيح لموضوعات طلابه بل هو الذي يكون أكثر تحسينا لأساليب تدريسه.[2]

– ولقد شاعت في الميدان التربوي طرائق عديدة في تصحيح التعبير الكتابي منها:

1– التقويم الفردي المباشر: فهو أن يقوم المدرس بقراءة الموضوع بحضور كاتبه ومناقشته فيه وتصحيح جميع أخطاء الطلاب، ويحدد الأخطاء بعينها ويناقشها، ويصححها مع الطالب في ضوء الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وهذه الطريقة يتعذر القيام بها غالبا بسبب ازدحام الفصول بالمتعلمين وضيق الوقت، لكن لديها مزايا عدة من أهمها إدراك التلميذ لخطأه، ومعرفة السبيل لإصلاحه، لأنه لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ولا في صواب لا يكتبه.

2– طريقة التقويم بالرموز: " ومفادها أن يستعمل المعلم رموزا معينة للدلالة على الأخطاء الجوهرية مثل: (ن) للخطأ النحوي، و(ص) للخطأ الصرفي، و (م)للخطأ الإملائي، و(ل) للخطأ اللغوي، و(ع) للخطأ في المعنى والفكرة، و(س) للخطأ في الأسلوب، ثم يترك للتلاميذ فرصة التفكير في معرفة وجوه الخطأ".[3]

---

[1] سعاد عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ، مرجع سابق ، ص 102– 103 .

[2] المرجع نفسه ، ص نفسها .

[3] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 312.

من مزايا هذه الطريقة أنها تتيح إعمال النشاط الذهني لدى الطلاب والبحث عن أخطائهم وفي حالة العجز يقوم المعلم بالمساعدة والتصويب.

3- طريقة شرح الأخطاء المشتركة والتصحيح العلاجي: حيث يقوم المعلم بإعداد سجل يدون فيه أخطاء التلاميذ الفردية وأخطائهم العامة، وينتهز الأوقات المناسبة في الدراسة فيرشد أصحاب الأخطاء الفردية إلى صوابها، ويلزم الطلبة بإعادة تصحيح الأخطاء الذي وقعوا فيها في صفحات مستقلة، ويتابع تلك التصحيحات عند تصحيح الموضوع التالي هذا فيما يخص الأخطاء الفردية، أما الأخطاء العامة فيعالجها مع تلاميذ الفصل جميعهم.

4- الطريقة التبادلية: ومن خلالها يقوم المعلم بتكليف كل طالب لتصحيح لزميله، على أن يصحح زميله له، ومن مزايا هذه الطريقة إثارة دافعية التلميذ للتعلم التعاوني التشاركي بشرط أن يكون للمعلم دور أيضا من خلال إرشاد التلاميذ للإطار العام للتصحيح.

5- التقويم الإشاري: حيث يقوم المعلم بوضع خطوط تحت مواضع الخطأ ويقوم الطالب بالبحث عن الخطأ بنفسه، ويقوم بإصلاحه لأنه تنبه إليه من خلال وجود هذه الإشارة وهذا ما يطلق عليه بالتقويم الذاتي الذي دعت إليه المقاربة الجديدة بحيث يكون المتعلم دور في تقويم تعلماته بنفسه.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن معرفة الطالب بأخطائه يساعده على عدم تكرار نفس الخطأ في المرات القادمة، وعلى المعلم أن يراعي عدة أسس عند التقويم الكتابي من بينها:

- مراعاة الفروق الفردية في الأداء بين الطلبة، فيدرك أن الموهوبين بحاجة إلى رعاية تختلف عن العاديين من حيث التأمل والتصحيح والتشجيع، والملاحظة والمراقبة.[1]

[1] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سبق ذكره، ص 245.

- ينبغي على المعلم أن يدون المآخذ العامة والأخطاء الشائعة التي لاحظها في عملية التصحيح، ليعرضها على التلاميذ في حصة خاصة بالإرشاد، تكون بعد عملية رد الكراسات المصححة إلى الطلاب.[1]
- من الأفضل ألا يكتفي المعلم بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة، بل ينبغي أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية تقف التلميذ على عيوبه، وأن يكون لها أثر في تشجيعه.
- يجب أن يعنى المعلم عند التصحيح بتدوين ملاحظاته في نهاية الموضوع متناولا سلامة الأسلوب والأفكار المعروضة وقيمتها وتسلسلها، والترابط بين الجمل والفصاحة في الألفاظ، والنظافة وجودة الخط والرسم الإملائي، وجمال المبنى والمعنى، لما لهذه الملاحظات من مزايا وتأثير إيجابي في نفس المتعلم.
- أن يركز المعلم على تصحيح الأخطاء الشائعة ويعالجها تلاميذه، على ألا يكون التركيز على الأخطاء الإعرابية إما ما كان منها فاحشا.[2]
- يجب مراجعة الكتابات الجيدة لبعض التلاميذ وقراءتها أمامهم مع بيان نواحي الجمال فيها، في المعنى والمبنى.[3]

من خلال ما سبق يتضح لنا تقويم الأداء الكتابي عبارة عن عملية تشخيصية علاجية وتقديرية، تتم في ضوء معيار ثابت ومحدد يجب أن يكون ملائما لموضوع الكتابة، وإن الهدف من التقويم الكتابي هو الإصلاح المباشر لأخطاء الطلاب، ويتم ذلك عن طريق مناقشة المعلم لمتعلميه حول هذه الأخطاء والاستعانة بمجموعة من الرموز للدلالة على هذه الأخطاء، وينبغي أيضا عند تصحيحها أن يكون بصورة جماعية مع مراعاة عدم الإشارة إلى أسماء المتعلمين، كما توجد طريقة التبادل وهي قيام المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ثم تصحيح كراسات كل

[1] ماهر شعبان، عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، مرجع سابق، ص313.

[2] المرجع السابق، ص 113.

[3] مرجع نفسه، ص ن.

مجموعة بالتناوب، وعلى المعلم أن يحرص هنا على التصحيح الجيد لهذه الكراسات، وألا يقتصر تصحيح كتابات المتعلمين على الجانب الكمي بل يجب أن يكون مصحوبا بشيء من التوجيه والإرشاد تشجيعا لهم على مواصلة الكتابة.

- أن يكون التقويم في كل مرة مركزا على مهارة من مهارات الكتابة حتى يوفيها حقها من التعليم والتدريب، مثل آليات الكتابة، التنظيم، الوحدة والاتساق والانسجام ... الخ
- يجب أن يتأكد المعلم من أن المتعلمين قد قاموا بتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها، وينبغي عند تقدير الدرجة أن تكون بنسب متساوية، حيث توزع على الجوانب التي سيقوم بتقويمها في الكتابة.
- يتضح لنا أن طرق تصحيح التعبير الكتابي مختلفة، وعلى المعلم أن يختار الطريقة التي يشعر بمناسبتها للموقف التعليمي ولعدد المتعلمين وطبيعة وحجم الموضوع المراد تصحيحه، وإن من أفضل الطرق هو الطريقة التبادلية، وطريقة التصحيح الإشاري من قبل التلاميذ وزملائهم بوضع خطوط تحت الخطأ وذلك لتصحيح الطالب أخطاءه بنفسه.

الفصل الثاني: تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثاني في التّعليم المتّوسط.

المبحث الأول: منهاج الجيل الثاني والمبادئ المؤسسة له

المبحث الثاني: الوضعيات التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة للجيل الثاني.

المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات وإصلاحات الجيل الثاني

المبحث الرابع: تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه بين منهاجي اللّغة العربيّة 2004م –2016.

الفصل الثاني تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثاني في التعليم المتوسط

تمهيد:

عرفت المنظومة التربويّة الجزائريّة جدلا كبيرا خاصة فيما تعلق بمناهجها الدراسيّة حيث حمل قطاع التربيّة في الجزائر موجة إصلاح تربوي، شمل كلّ مكونات الممارسة التربويّة وأحدث تغييرا مرحليا على المناهج الدراسيّة، بما يتناغم مع فلسفة الإصلاح ومرجعياته ويتماشى مع خصوصيات المجتمع الجزائري ومتطلباته، وعلى هذه الأساس تبنت الوزارة الوصية أطروحات فكرية حديثة ترفع من أفق التّحديات التي تفرضها دواعي التنمية بغية تحقق مبدأ الفاعلية، وللتعليم في الجزائر نصيب وافر من التجديد والتطوير والإصلاح، بحيث عرفت المدرسة الجزائرية الكثير من النظريات التربوية والطرق البيداغوجية ولم يتم الاستقرار على نظرية معينة ومردّ ذلك هو التوقف دائما لاكتشاف أخطاء وثغرات لابدّ من تداركها قبل المضي قدما، ومن أهم الموضوعات التي احتلت مكانة بارزة في الدراسات التربويّة وشغلت مجالا واسعا من اهتمامات الباحثين والمهتمين بقطاع التربية والتعليم موضوع الإصلاح التربوي للمناهج الذي عرف موجة إصلاحات من خلال مقاربات مختلفة تدرجت من التدريس عن طريق الأهداف الإجرائية، إلى التدريس بالأهداف، إلى نظرية التدريس بالكفاءات في مجالي البيداغوجي والديداكتيكي، والتي قد تناولتها مناهج الجيل الأول لتأتي مناهج الجيل الثاني مكملة لنقائص هذه للأخيرة ولتقف وقفة تقييمية من خلال تعديل وتصحيح الاختلالات الموجودة فيها بسبب إعدادها في ظروف استعجاليه دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها وفعلا هذا ما كان في سنة 2013 من خلال الندوات الورشات والمناقشات المسطرة بإشراف اللجنة الوطنية للمناهج جاء إصلاح آخر للمناهج أو ما يعرف بإصلاح الإصلاح تحت ما يسمى المناهج المعاد كتابتها أو مناهج الجيل الثاني والذي شرع في تطبيقها الموسم الدراسي 2017/2016 والذي مسّ الطور الأول من التعليم الابتدائي، والسنة الأولى من التعليم المتوسط ليتوسع ليشمل بقية الأطوار عاد الطور الثانوي.

ولقد ألقت المنظومة التربويّة الجزائريّة على عاتق الأستاذ مسؤولية تنفيذ هذه المناهج الجديدة التي تسعى من خلال برامجها إلى وضع استراتيجيات وإصلاحات تخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء وتستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات، كما تسعى كذلك إلى غرس القيم الأخلاق في نفوس المتعلمين وتكوين جيل مشبع بقيمه محافظ على هويته، معتز بوطنه وثقافته، قادر على اكتساب معرفة تساعده في التكيف مع حاجاته اليومية وواقعه المعيشي.

غير أن هذه الإصلاحات وما سطرته من أهداف من الصعب التدرب عليها في وقت وجيز بل تحتاج إلى المزيد من الوقت لكي يتم استيعابها وتطبيقها من طرف المعلم والمتعلم في آن واحد وبالتالي يجب على الوزارة الوصية أن تضاعف من تكوين الأساتذة وتساعدهم في تطبيق هذه المقاربة، ومن ثم فإن الإصلاح يجب أن ينطلق من المعلم أولا لأنه العنصر الفاعل في النظام التربوي والمشرف الأول عن تحقيق الأهداف والكفاءات التي تسعى المناهج المعاد كتابتها إلى تحقيقها.

وفي ضوء هذا التقديم نطرح الأسئلة التالية: ما هي المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني، وما دواعي كتابة هذه المناهج؟ وما هي أهدافها؟ وما هي المفاهيم القاعدية المتداولة فيها؟ هذه الأسئلة وأخرى سنحاول الإجابة عنها من خلال هذا الفصل.

تعريف المنهاج:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور: "مادة (ن –هـ –ج) من الجذر نهج ومنه: طريق، نهج: بين واضح، وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا".[1]

وفي التنزيل: " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً " سورة المائدة.

وتأتي كلمة المنهج CURRICULUN من الأصل اللاتيني معناها حلبة السباق وتحديدا يرى بعض التربويين بأن المنهج يشبه الأرض المعدة والمخططة الشيء يستخدمها التلاميذ

[1] - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن هـ ج)

في سباقهم نحو الوصول إلى خط النهاية وهو الشهادة الدراسية، فأصبح المنهج حلبة سباق للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ[1].

ب-**اصطلاحا**: للمنهاج التّعليمي تعاريف عديدة منها أنه بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقضي بالضرورة الاعتماد عن منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم[2].

وإن مفهوم المناهج لا يقتصر على ما يعرف بمصطلح البرنامج بل هو مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق والاستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل السمعية البصرية وغيرها[3].

هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية بل المحور الذي يركز عليه كل من المعلم والمتعلم في القيام بتعلماتهم.

والمنهج الدّراسي هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد التلميذ بمجموعة من الفرص التّعليميّة التي من شأنها تدقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم[4].

كما عرفته وزارة التّربية الوطنية بأنه: "الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التّعليميّة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه"[5].

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها عناصرها تنظيمها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص01.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص05.

[3] هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1437-2016، ص127.

4 محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2011، ص20.

[5] محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ط1، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص26.

من خلال التعاريف السابقة تتضح لنا أنّ المنهج الدراسي لا يقتصر عن المقررات الدراسية فحسب، بل يشمل جميع الأنشطة التّعليميّة والخبرات التي يقوم بها المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها وينطلق من الدور الايجابي للمتعلم ومن قدراته وحاجاته اليومية.

والمنهج المدرسي لا يؤدي فاعلية التعليم لوحده ما لم تصاحبه عناصر مساعدة تتكاثف كلها لتؤدي الهدف المنشود وهذه العناصر هي الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، والتي سنحاول التطرق إلى كلّ عنصر منها في هذا الفصل.

مفهوم مناهج الجيل الثاني:

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط، لأنه لا يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة، ولأن المنظومة التربوية الجزائرية مازالت تعتمد على المقاربة بالكفاءات، أما هذه الاصطلاحات هي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة والملاحظات وبعض النقائص المسجلة ميدانيا وتخص الطور الابتدائي (السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط). المناهج لازلت قيدّ المناقشة والدراسة عند أغلب المفتشين المعنيين بمناقشتها ودراستها مع الأساتذة المكلفين بتدريس السنوات المعنية.

المبادئ المؤسسة لمناهج اللّغة العربية "الجيل الثاني":

منهاج اللّغة العربيّة هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحددة بوضوح وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالامكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

ويعتمد بناء منهاج اللّغة العربيّة – الجيل الثاني – على احترام المبادئ الآتية[1]:

[1] وزارة التربية الوطنية (2016)/ المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية، 2016، ص02.

أ- **الشمولية:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التّعليميّة ثم حسب الأطوار والسنوات قصد الانسجام العمودي.

ب- **الانسجام:** يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ت- **مبدأ الملائمة:** التي تمكن من تكييف ظروف الانجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

ث- **قابلية الانجاز:** أي قابلية التكييف من ظروف الانجاز.

ج- **المقروئية:** والذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

ح- **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف والتكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

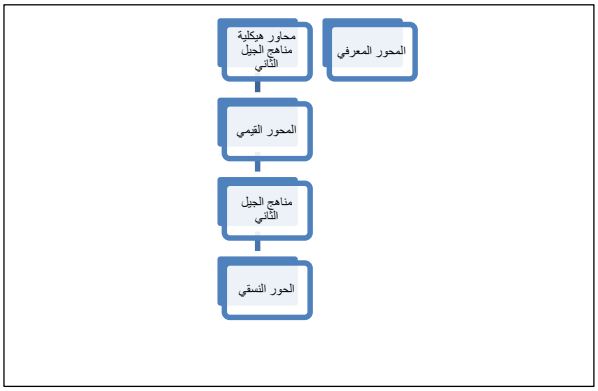
خ- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد منهاج اللّغة العربيّة –الجيل الثاني- أن يستحضر المعدّ مهام المدرسة في ذهنه ويدرك جيدا هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدراسية، فالمنهاج نتيجة مسار طويل من الإعداد، ويحتوي على محطات للمناقشة والتحرير أما وثائق التأطير الموجهة له هي: "القانون التوجيهي للتربية"، والمرجعية العامة للمناهج[1].

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمنهاج في الجوانب التالية: الجانب النسقي أو المستوى المهام، المحور القيمي أو المجال الأخلاقي، المحور المعرفي أو المجال الفلسفي، المحور البيداغوجي أو المجال المنهجي والبيداغوجي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط السنة الأولى، وزارة التربية الوطنية، د.ط ، 2015، ص07.

إذا تعدّ هذه المحاور الأسس التي بني في ضوئها منهاج الجيل الثاني، والمخطط التالي يوضح المحاور المهيكلة له[1]:



حيث تقوم أسس كل محور على ما يلي:

أ- المحور النسقي أو المستوى العام[2]: ولقد أعدّت المناهج على المستويين باعتبار المواد المنفصلة، وباعتبار التّشارك بين المواد وفق المخطّط الآتي:

- ✓ من الغايات إلى ملامح التخرّج من المرحلة والطّور.
- ✓ من الأطوار إلى الكفاءات الشّاملة.
- ✓ من الكفاءات الشّاملة إلى الكفاءات الختامية.
- ✓ من الكفاءات الختامية إلى المناهج، انطلاقا من تحليل الكفاءات الختامية إلى مركّبات الكفاءة.
- ✓ تندرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد، تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد الملمح الشّامل في نهاية التعليم.
- ✓ مرساة في الواقع الاجتماعي .les cadre de vie
- ✓ تصور شامل وتنازلي للمناهج. logique descendante

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج، ط1، 2017، ص65.

[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، المرجع نفسه، ص66.

- ✓ منظمة ومهيكلة على أساس مبادئ وعناصر منهجية موحدة بين المواد organisation et structuration unique.
- ✓ الانسجام عمودي وأفقي للمناهج. Cohérence verticale et horizontale

ب- المحور القيمي أو المجال الأخلاقي[1]:

يشكل اختيار القيم ووضعها حّيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التّربويّة وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التّعليم وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج، فإن المنظومة التّربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني، عالمي) تشكل وحدة منسجمة متناسقة، وتعزيزها بمجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية(قيم الهويّة الجزائرية :الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي محدود) الّتي تشكل بانصهارها جزائرية الجزائري.

- تعزيز القيم الاجتماعية والثقافية وكذا القيم الكونية.
- تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن تشكيل القيم ووضعها حيز التطبيق يعدّ من أولى غايات المنهاج لأن القيم أصل كل الفلسفات والعقائد، والأخلاق والثقافات التي تتولد عنها السياسات التّربوية، ولذلك ينبغي على المنظومة التّربوية الجزائرية أن تتكفل بها وتعطيها الأولوية، وهذا حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج التي توصي بضرورة الاهتمام بالقيم المشكلة للهوية الوطنية، والضامنة للانسجام الوطني وممارسة المواطنة والتضامن الوطني، وهي من الأولويات التي يجب أن تأخذها المؤسسات التّربوية بعين الاعتبار لأنها تلعب دور كبير في الوسط المدرسي، لذا تكفلت مناهج الجيل الثاني بالقيم وادراجها لأنها تتميز بكونها عرضية تجعل كلّ المواد تساهم في اكتسابها وتدعيمها بصفة متلازمة ومشتركة بين جميع المواد.

[1] مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص05.

فمثلا روح التضامن وعزة النفس يمكن أن نجدّ هذا المحور في التربية الإسلامية والمدنية، واللّغة العربية، حب الوطن والتشبث بالتراث والتعلق به، يمكن أن نجدّ هذا المحور كذلك في مادة اللّغة العربية ومادة التاريخ والتربية المدنية...إلخ.

الطابع التركيبي للقيم الذي يمكن تناولها إما بمركباتها المعرفية وإما بمركباتها الوجدانية.

الطابع السلوك والقابل للتفكيك كنتيجة لمظاهر عدة.

ت- المحور المعرفي أو المستوى الإبستيمولوجي (المجال الفلسفي)[1]:

يهتم المحور المعرفي بتنمية المهارات الضرورية في المجالات التّعليميّة المختلفة (لكل مادة مهارة) وتنمية القدرة على التفكير، واكتساب المعرفة وفق ترجمة المقاربة بالكفاءات وذلك على النحو الآتي:

- أن تتجنب تكديس المعارف.
- ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات.
- ينبغي أن يوفق الانسجام الخاص بالمادة بين مراحل النمو النفسي للمعلم وأن يأخذ في الحسبان تصوراته وتمثلاته.
- يربط المواد بعضها ببعض.
- يترجم التغييرات التي تعتمد على بعد مزدوج، المتمثل في غرس القيم الوطنية والتّفتح على العالم.

ث- المحور البيداغوجي أو المستوى البيداغوجي (المجال المنهجي والبيداغوجي):

1- الجانب المنهجي: يرتكز مستوى التّدخل المنهجي على هيكلة ودرجة من النسقية على مستوى تصور التّفاعلات بين مخططات التعلم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام ألا وهو المنهاج.

[1] مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص06.

وبذلك الإطار المنهجي الجديد النسقي يتعدى مجرد إطار تعليمي ضيق وغير عملي، وذلك من خلال التكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.

إن منهاج اللّغة العربيّة أو المناهج بصفة عامة تتحدد مضامين تعليمها وفق الغايات التربوية وأهداف التعلم، فهي تصف الوسائل التي تتمكن من تحقيق تلك الأهداف وفق المساعي والسلوكيات المنتظرة من المتعلم.

ولا بد من الإشارة هنا أن المنهاج التعليمي يتحدد على ثلاث مستويات هي: المستوى الكلي (السياسة التربوية)، المستوى الوسيط (تسيير التربية)، والمستوى الجزئي (المستوى التقني)[1].

2- الجانب البيداغوجي: يرتكز على الكفاءات والتعليمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج فوضعه حيز التطبيق كله يتمثل في بناء المقاربة النسقية للمضامين والنشاطات.

والجدير بالذكر أيضا أن المناهج المعاد كتابتها ترتكز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنوية والبنوية الاجتماعية.

إذا تعتمد مناهج الجيل الثاني على المقاربة وبالكفاءات، أي: التركيز على المقاربة بالقدرات والمهارات، والتي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة والمتمثلة في:(الوضعية التعلمية، الوضعية الإدماجية، الوضعية التقويمية الإدماجية) ذات دلالة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات بتجنيد جملة من الموارد بشكل مدمج، والانطلاق من الكفاءات ووضعيات التعلم، مع بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة كالمقطع التعلمي، التعلم البنائي، التقويم التعديلي، التقويم الإقراري، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات، التقويم الإشهادي،...إلخ.

- تموقع وأدوار جديدة للمدرس والمتعلم.
- توظيف تقنيات الإعلام والاتصال.

والجدير بالذكر أيضا أن مناهج الجيل الثاني تتركز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النّظرية المعرفية التي تنظر للتعلم على أنه قابل لإعادة صياغة مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط السنة الأولى، ص09.

من التّفاعل مع بيئته على عكس المقاربة البنوية الاجتماعية التي تقدم للمتعلم استراتيجيات تمكنه من بناء معارفه في وضعيات تواصلية تفاعلية وذات دلالة تتيح له فرصة تقديم معارفه في مجموعة من أقرانه، أما البنوية فإنها تؤكد على أهمية بناء هذه المعارف.

دواعي وضع منهاج الجيل الثاني:

من الأمور المسلم بها عالميا أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وهي تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج، اعتماد مرجعيات (قانونية، فلسفية هيكلية) القانون التوجيهي والمرجعية العامة والدليل المنهجي.

إدراج تحسين في بعض معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي، تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.

إدخال تحسينات عن طريق: التطبيق العادي للمناهج وتعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.

وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدة في عجالة من الأمر كل سنة على حدى وبمواقيت غير مستقرة.

ومن أسباب وضع المنهاج الجديد ما يلي[1]:

1- المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التّعليم، وجعله قادرا على مواجهة مختلف الصّعوبات والتّحديات، خاصة على المستوى المنهجي الدّيداكتيكي.

2- تعميم تعليم مندمج وأصيل عالي الجودة، وتبني مبادئ ومفاهيم تربوية متفتحة على عالم المعرفة والتّكنولوجيا باعتماد على البنوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في العمل.

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص48.

3- توظيف مفاهيم وأدوات تدريسيّة متجددة مما يشجع في المنّظومة التّربويّة، التّفاعل بين الموروث الثّقافي والتّطورات والكشوف التّربويّة المعاصرة، وذلك بالعمل على: إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية ومن دواعي وضع المناهج كذلك هو الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

4- دراسة الممارسات والتّجارب التّربويّة الوطنيّة وتوظيفها.

5- دراسة التّجارب التّربويّة العالميّة وتقويمها والاستفادة منها.

6- مدّ الجسور التّربويّة التّعليميّة بين هويتنا الثّقافيّة والمنجزات العالمية المعاصرة.

7- ترسيخ الهويّة الوطنيّة لدى المتعلّم، وخلق الانسجام والتوازن بينها وبين الهويّة المنفتحة الّتي تتميّز بالحوار بالتّواصل المعرفي، والانخراط في مسيرة الحضارة الكونيّة.

8- المساهمة في فك العزلة عن تراثنا والابتعاد عن النّقل والتّقليد وتفعيل شخصيتنا الأصلية والمبدعة، سواء كأفراد أو جماعات.

9- ترسيخ الاتجاهات الايجابية المقبولة والقيم الأخلاقية وقيم المواطنة في نفوس المتعلمين والتّشديد على الهوية من أجل الحفاظ عليها والاشتغال على تربية القيم.

10- استخدام الطّرائق البيداغوجية الحديثة التي تجمع ما بين الحّفظ والحوار والمناقشة والنّقد وذلك من أجل الاستجابة لحاجيات المتعلمين الأساسية والعمل من أجل بناء هويّة وطنيّة أصيلة ومبدعة.

11- إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة بإضافة إلى الكفل من خلال ما سبق يتضح لنا أن إعادة كتابة المنهاج وتعديله سببه هو إضفاء الانسجام الداخلي بين هذا الأخير وبين الكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية، بالإضافة إلى التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجيا المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي وبروز أشياء جديدة في حقل التربية والتعليم.

خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل خصائص مناهج الجيل الثاني فيما يلي[1]:

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو إعدادا لها.
- ينمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية لحضارة والمستقبلية.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار المنهجي الذي نصّ عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة.

شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

الممارسة البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتّعلم النشط، فالتّنويع يتمثل في استخدام المعلمين الأنشطة التّعليميّة التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التّعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي.

تكوين الأساتذة: تواجه النّظم التّربوية تحديات متعددة ولعلّ أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف التعلم وتنمية القدرة على مواصلة التعليم، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الجميع على أن التكوين يعزز من دور انضمام

[1] طيب نايت سليمان، دليل المعلم، كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص14.

الأطراف التّربوية إلى عملية التّغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور من جودة الممارسة التّربوية من جهة أخرى، ويضمن إكساب كفاءات قابلة للتحول.

اختيار الطرائق: يمكننا أن نعرف طرائق التدريس كالآتي: "هي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسيّة معينة، قصد جعل التلاميذ يحققون أهداف تربوية محددة"[1].

وتعرف الطريقة بأنها: "مجموع الخطوات والقواعد والإجراءات التي يقوم بها المدرس بقصد تنظيم عمله لبلوغ هدف تعليمي تربوي"[2].

كما يعتقد أنه لا يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يتحقق قدر من التلاؤم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات.

وإن اختيار الطّرائق الملائمة للتدريس هي التي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ يضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

التحكم في الوسائل وحسن استغلالها:

يراد بالوسائل التّعليميّة: "مواد وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التّعليميّة المختلفة يستخدمها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعلّم والتّعليم، كما أن هذه المواد والأدوات تساعد في نقل المعاني وتصحيح الأفكار وتثبيت عملية الإدراك، وزيادة خبرات الطلاب ومهارتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعليم أفضل"[3].

من خلال هذا التعريف يتبين لنا ما يلي:

1- كون الوسائل التعليميّة هي مواد تقنية وتشمل الصورة والرسم والوسائل الحديثة مثل: التلفاز والمسجلة والحاسوب والعاكس وغير ذلك.

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، د ط، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ت، ص90.

[2] سعيد حليم ، علاقة المعلم بالمتعلم في ظل المستجدات التربوية ، افريقيا الشرق ، المغرب ، 2012 ، ص60 .

[3] سعيد حليم علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، د ط، افريقيا الشرق، المغرب، 2012، ص65.

2- كون هذه الوسائل ينبغي أن توظف بطرق ملائمة للمواقف التّعليميّة التعلمية، فلا يكفي أنّ تتوفر على الوسائل التّعليميّة حتى يكون الدرس المقدم في المستوى المطلوب، فلابد من أمرين إثنين:

أ- انتقاء الوسيلة الملائمة.

ب - حسن توظيفها موضوعيا وزمانيا.

3- كون هذه الوسائل تستخدم من طرف الأستاذ والمتعلم، فهي ليست حكرا فقط على الأستاذ بل لابد أن يدرب عليها التلاميذ، لنقل هذه المهارات التكنولوجية إلى مواقف أخرى داخل الفصل الدراسي وخارجه.

المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني:

من المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني نذكر[1]:

1. **ملمح التّخرج:** يترجم هذا الأخير غايات المدرسة الجزائرية وملمح المواطن الجزائري الّذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات وجاءت ملامح التّخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلّم بكفاءات تمكّنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعيّة، والتّكيّف مع التّغيّرات، وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التّقلّبات.
2. **الكفاءة الشّاملة:** وهي عبارة عن هدف تسعى مناهج الجيل الثّاني إلى تحقيقه في مادّة دراسية، في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدّراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، كفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة، وهي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص08.

تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التّخرج بصفة مكثّفة[1].

3. **الكفاءة الختاميّة:** هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التّحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التّلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، في المسعى التدرّجي للعملية الّتي تربط معنى الغايات بالعمليات الجارية في القسم، فإن الكفاءة الختامية تعبر عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة ومن الطّور إذا يجب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم[2].
4. **الميدان:** وهو الجزء المهيكل والمنظّم للمادّة قصد التّعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي تدرج في ملمح التّخرّج ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التّخرّج[3].
5. **المصفوفة المفاهيمية:** هي جملة منظمة من الموارد ذات طابع معرفي ومنهجي وهي بمثابة المخطط العام للمادة غايتها: هي التّحديد الشامل للموارد، من معارف المادة البناء، الكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء هذه الكفاءات، فهي بمثابة الدّليل الذي نتبعه في إعداد الوضعيات المخصصة للتحكم في المعارف الإنسانية[4].
6. **الموارد المعرفيّة:** هي المضامين المراد إرساؤها، لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من مصفوفة المفاهيم.

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج، مرجع سبق ذكره، ص79،80.
[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج، المرجع السابق، ص80.
[3] مرجع نفسه، ص 80-81.
[4] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص04.

7. **الوضعيات التّعليميّة:** هي مجموعة من الوضعيات البسيطة والمتسلسلة، أو هي أنماط مقترحة من الوضعيات التّعليميّة، تمكن من التّحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كلّ مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية وطريقة التّعامل مع عرض الوضعية ودور كل من المعلّم والمتعلّم وكذا طريقة التّوظيف ضمن الوضعيات المعروضة خلال النّشاط.
8. **الموارد:** هي كلّ ما يحبذه المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات وهي نوعان:
   - **موارد داخلية:** موارد معرفية، مهارات، استرتيجيات.
   - **موارد خارجية:** وتشمل المعطيات التي توفرها وثائق ومراجع يكون في حاجة إليها عند حل مشكلة ما[1].
9. **المقاربة النصية:** هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه، في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة[2]. ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة: فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي، ويتم تناول النص على مستويين مستوى دلالي، ومستوى نحوي:

[1] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت، ص ص 46-47.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج-منهاج السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2013، ص24.

- **المستوى الدلالي**: ويتعلق بإصدار (أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية، ...) إذا يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.
- **المستوى النحوي**: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة (التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات)[1].

10. **مخطط التعلم السنوي**: (المخطط السنوي لبناء التعلمات): هو مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي، يقضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقا من الكفاءة الختامية للميادين، ويبني على مجموعة من المقاطع التّعليميّة الكاملة[2]. أو هو المخطط الذي تتحدد به الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، يكون بشكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج انطلاقا من الميدان إلى الكفاءة الختامية، إلى مركبات الكفاءة إلى الوضعية المشكلة الانطلاقية إلى وضعيات تعلم الموارد إلى وضعيات تعلم الإدماج إلى وضعية إدماج المركبات إلى وضعية التقويم إلى المعالجة البيداغوجية[3].

11. **المقطع التعلمي**: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة ويبنى حسب خطوات محددة[4].

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د ط، 2016، ص05.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص05.

[3] نفسه، ص نفسها.

[4] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ مرجع سبق ذكره، ص84.

الوضعيات التعلمية في منهاج اللّغة العربية –الجيل الثاني): يقصد بالوضعية التعلمية: "مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته"[1].

ويستلزم في بناء الوضعيات تخطيطا للسيرورة الديداكتيكية على مستوى وضعيات الانطلاق في الدرس ووضعيات تعلم الموارد، ووضعية تعلم الإدماج.

1. **وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم):** وهي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التعلمات مرتبطة بالكفاءة الختامية للميادين.
2. **وضعيات تعلم الموارد:** وهي وضعية مشكلة تعلميّة ذات دلالة، وترتبط بواقع التلميذ وتدعوه إلى التساؤل، واستعمالها المبني على النشاط العقلي المعقد والذي يرتبط بتحويل المعارف، وبالتالي إعطاء الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد وانمائها[2].
3. **وضعية تعلم الإدماج:** هي وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية[3].

المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:

من أهم ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني هو استمرار نفس المقاربة، فهي أجرأة وتفعيل لهذه المقاربة، هي بيداغوجية لها إطارها العام، لها أهدافها وكذلك لها جهازها المفاهيمي الخاص بها، والذي يميزها عن بيداغوجيات أخرى تتقاطع معها، فالمقاربة بالكفاءات ترتكز على تعويد المتعلم على توظيف واستثمار مكتسباته في مواجهة وضعيات ومشاكل تعترضه في حياته العملية فإنه للوصول إلى ذلك كان يلزم إعادة النظر في طريقة اشتغال المعلم وضرورة

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006، ص42.

[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص82.

[3] المرجع نفسه، ص83.

تنويع مداخل التعليم وذلك باعتماد بيداغوجيات متنوعة ويطلق عليها تسمية الفعالة أو النشيطة أو بيداغوجيا الإدماج[1].

وتتميز بيداغوجيا الإدماج بخاصيتين أساسيتين هما [2]:

أ. التركيز على الكيف بدل الكم: أي التركيز على التعلم والتمكن من المهارات بدل التركيز على المعرفة، فالمعرفة تبقى ضرورية حيث لا يمكن أبدا تخيل كفاءات أو بالأحرى قدرات دون معارف ولكن حضورهما لا يمثل غاية في حد ذاته بل ممرا طبيعيا لاكتساب القدرات ومن ثم الكفاءات.

ب. التمركز حول شخصية المتعلم: إذا لم تعد المادة المدرسة ومحتوياتها هي المحور الذي يحظى بكل الأهمية، بل المتعلم بخصوصياته وإمكاناته الحقيقة وليست المتخيلة.

لقد حققت المناهج الدراسية نقلة نوعية مع الإصلاح على مستويين[3]:

على المستوى التصوري: من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع وتتمثل عناصر المقاربة في العناصر الموضحة في الجدول:

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	الجيل الأول	الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور المناهج بترتيب زمني السنة بعد سنة وغياب النظرة الشمولية	تصور شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام والوجاهة. الإطار الموحد (الذي يشمل كل برامج المواد (وحدة تعليمية شاملة)

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج...، الجزائر، ط1، 2017، ص36.

[2] المرجع نفسه، ص36.

[3] وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص03.

ملمح التخرج	تم التعبير عنه بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم بشكل معزول وغير المخطط)	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
النموذج التربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي	بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة

على مستوى إعداد المناهج: نجد فيه عدة جوانب أهمها:

الجانب البيداغوجي:

عناصر المقارنة	كمناهج الإصلاح	
	الجيل الأول	الجيل الثاني
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات تستدعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة
المدخل	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدروسة جديدة	وضعيات مشكلة التعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التقويم	برز الاهتمام بالوظائف الثالثة للتقويم: التشخيصي التكويني، والتحصيلي. ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل مشكلات.	التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم يهتم بالوظيفتين التعديلية الاقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

الجانب الديداكتيكي:

عناصر المقاربة	مناهج الإصلاح	
	الجيل الأول	الجيل الثاني
هيكلة المادة	تهيكل على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجلات مفاهمية	تهيكل المادة على أساس مفاهيم متنقلة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين
مستوى تكوين المفاهيم	حدد مستويات تناول حسب مستوى النضج العقلي المتعلم ومكتسباته القبلية	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم
المضامين المعرفية	نظمت المستويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي	نظمت المحتويات على شكل مواد معرفية لخدمة الكفاءة

أنماط النّصوص:

النّمط عبارة عن المواصفات التي يتميز بها نص عن غيره، ويتناسب موضوعه، ولكل فن تعبيري نمط يلائمه، فالحكاية مثلا يناسبها النّمط السردي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني الحجاجي، والرحلة ووصف الأشياء أو الأشخاص يناسبها النمط الوصفي، والمسرحية يناسبها النمط الحواري[1].

[1]ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص04.

وقد حددت أنماط النّصوص في مناهج الجيل الثاني لمرحلة التّعليم المتوّسط حسب الأطوار التعليميّة لهذه المرحلة كما يلي[1]:

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	السرد والوصف	التوجيه والحوار	الحجاجي والتفسيري	كل الأنماط المقررة

الغاية من النمط: يساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولاشك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة.

تداخل الأنّماط: يستخدم الكاتب عادة عدة أنواع من الأنماط، حيث يندر وجود نص أحادي النمط، أما إطلاق النمط على نص ما، فالقصد منه النمط الرئيسي، المهيمن عليه.

أنواع الأنّماط:

أ–النّمط الحواري: الحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء والودّ بعيدا عن التعصب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي...إلخ.

مؤشراته:

- ✓ استخدام الجمل القصيرة.
- ✓ بروز ضمير المخاطب.
- ✓ تواتر أسماء الأعلام.
- ✓ غلبة أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص05.

- ✓ وضوح اللّغة ودلالتها، العودة إلى السطر.

موضوعاته: الحياة اليومية، المسرح، القصة، الحكاية، الرواية، التحقيقات والروبورتاجات، المقابلة، الاستجوابات.

ب- النّمط التّوجيهي: يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامة تخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والارشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيم بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات وارشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة، في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيا بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل، ولغتها واضحة ودقيقة تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج، بهدف لفت النظر والتركيز على المهمّ الذي يقصده الكاتب.[1]

مؤشراته:

- ✓ سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي.
- ✓ استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- ✓ استعمال أفعال الإلزام ونحوها، يتوجب يلزم يقتضي.
- ✓ استخدام الجمل القصيرة للواضحة الدلالة.

موضوعاته: توجه النّصوص التوجيهية إلى كافة أجناس، تشمل تعليمات وتوجيهات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان، كما توجد في أغلب المنتجات على شكل نشرية تعليمات.

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص05.

ت- **النمط السردي**: السرد هو نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسج الخيال أو من كليهما معا، في إطار الزمان والمكان، بطريقة فنية، تتسلسل الأحداث فيه تسلسل زمنيا، يرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية.

مؤشراته:

- ✓ استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- ✓ بروز الشخصيات.
- ✓ غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- ✓ الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.
- ✓ هيمنة الجمل الخبرية.

موضوعاته: القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح.

ث- **النّمط الوصفي**: هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد، أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات والتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرسام، والنغم عند الموسيقى.[1]

مؤشراته:

- ✓ تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية أو حادثة.
- ✓ استعمال الصور البلاغية واستعمال الجمل الإنشائية.
- ✓ ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.
- ✓ غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية قلق، فرح، دهشة.

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص05.

موضوعاته: بعض القصائد، الحجة، بعض المقالات، القصص، الجرد، خرائط أو مخططات.

ج- **النمط الحجاجي:** هو إقامة الحجة والبينة والدليل والبرهان وهو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو الاقتناع بفكرة أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد المقنعة.

مؤشراته:

- ✓ استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة.
- ✓ طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- ✓ استخدام ضمير المتكلم.
- ✓ استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- ✓ الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية .
- ✓ استخدام أدوات الربط المتصلة.

موضوعاته: المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص نقدية.

النمط التفسيري: هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيا شخصيا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات هي معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة[1].

مؤشراته:

- ✓ أدوات التحليل المنطقي الدالة على "الأسباب" لام التعليل، لأن، لكي، بما أنّ، "النتائج" لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا...، "التفصيل" أما أو أم أولا ثانيا...، "التعارض" لكن غير أن ، بيد أن....
- ✓ استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق واستخدام الجمل الخبرية.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص05.

- ✓ كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية.
- ✓ غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النص.
- ✓ الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.

موضوعاته: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار.

المقاربة بالكفاءات والإصلاح التربوي:

كان لتطور العلوم والفنون والأدوات التكنولوجية التي شهدها العالم في العقدين الأخيرين وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم دور فعال في جعل التعليم يبحث عن أطر جديدة وفق مناهج مدروسة وضمن استراتيجيات علمية وبيداغوجية واضحة المعالم بحيث لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليدية ووظيفة نقل المعارف عبر الأجيال بل أضحت تعي بشكل كبير العلاقة القائمة بين مكتسبات التكوين ووضعيات الشغل التي تقتضي نقل هذه المكتسبات والمعارف واستثمارها في المجال الاجتماعي المهني، وتتم هذه العملية بنجاح على المنظومة التربوية أن تقوم بإعداد مناهج قابلة لتوظيف المكتسبات في ميدان الشغل، فالواقع الذي تعيشه جميع الأنظمة التربوية اختلف ولم تعد الأهداف التعليمية مجدية في اكتساب كفاءات للمتعلمين تمكنهم من استثمار ما تلقوه من معارف في حياتهم اليومية.

والملاحظ كذلك أن المدرسة أصبحت أمام تحديات ثلاثة كبرى تتمثل في:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد التعليميّة لعلم الفلك والكيمياء وعلم الأحياء النووي.
- ضرورة أن تقدم المدرسة تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتلقاه المتعلم ويؤدي به إلى أن يتساءل: لماذا أتعلم مادة ما؟ وبطريقة معينة؟
- ضرورة إيجاد فاعلية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ فرص للجميع.

إنّ الإصلاح الشّامل والعميق للمنظومة التربوية الذي نحن بصدد القيام به بكل حزم هو استجابة لتطلعات المجتمع المشروعة، ويساهم في رفع التحديات الداخلية والخارجية المفروضة على الوطن، هذا الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية يندرج في مسار التجديد الشّامل والمتواصل المبني على أساس برنامج عملي متزامن ودقيق[1].

لقد قامت على هذا الأساس وزارة التّربية الوطنية منذ دخول المدرسي 2004/2003 بعد عمليات قصد التغيير النوعي للتعليم القاعدي الإجباري وهذه العمليات التي تمس مجموع العناصر المكونة للسياسة التربوية نذكر على وجه الخصوص إعداد برامج تعليمية جديدة وجيل جديد من الكتب المدرسية[2].

المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:

في هذه الطريقة يعتبر المتعلم محور العملية التعليميّة التّعلمية فالمعلم يسعى إلى تحقيق إدماج ذلك المتعلم ليس فقط بمشاركته في أطوار الدرس فحسب بل بما اكتسبه من معارف قبلية وكفاءات مسبقة وعلى هذا يعكف المعلم على بناء مناهجه على خبرات فردية مسبقة لتلاميذه في ظل إدماج العناصر المتعددة المترابطة والمتآلفة كي تصير وظيفية ويطلق على هذه العملية في سياقها التربوي المحض بيداغوجيا الإدماج.

فالمقاربة بالكفاءات هي: "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي في تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة في مختلف مواقف الحياة[3].

[1] أبو بكر بوزيد، كلمة العدد، مجلة المربي، إصلاح المنظومة التربوية المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد خاص، مارس2005، ص01.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

[3] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية، القبة، الجزائر، د ط، د ت، ص11.

من خلال ما سبق يتضح أن دور المتعلم أصبح أساسيا في العملية التعليمية بحيث أصبح هو محور هذه العملية، يساهم بشكل كبير في بناء تعلماته على عكس ما كان عليه في السابق مجرد مستقبل للمعارف التي كانت تلقى عليه من قبل المعلم.

التعريف الاجرائي:

المقاربة بالكفاءات هي نسبة الناتج الذي يحصل عليه المتعلم وكمية المعلومات المعطاة له، ويظهر الفرق بين ما أعطي له والعمل الناتج عادة في شكل مخرجات وإنتاجات إبداعية يمكن تقويمها من خلال وضع شبكة معيارية تحدد مدى اكتساب الكفاءة المستهدفة[1].

فالمقاربة بالكفاءات هي قدرة كل من المعلم والمتعلم على حل الوضعية المشكلة التي تعترضهما في العمليّة التعليميّة التعلميّة بطريقة ناجحة وفعالة مجندين معارفهم ومهاراتهم الإدراكية والسلوكية والوجدانية.

وإن المقاربة بالكفاءات هي كذلك مقاربة منهاجية تتيح للمنظومة التربوية تمكين المتعلمين من تنمية كفاءات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية وأشخاص قادرين على التصرف بإحكام أمام وضعيات واقعية وذلك عن طريق استثمار معارفهم السابقة في خلال الوضعيات المشكلة التي تعترضهم.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات عن على المبادئ التالية[2]:

- ✓ الكل يفوق مجموع الأجزاء (المعرفة لا تجزأ).
- ✓ ليس للكلّ نفس الأهمية (منها ما هو أساسي ومنها ما هو ثانوي) حتى الأكثر كفاءة يخطئ.
- ✓ ما يميز الخبير عن غيره، هي قدرته على التشخيص ووضع العلاج.

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ مرجع سابق، ص15.

[2] كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سبق ذكره، ص16.

✓ ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة للمتعلم، يبقى أثره مع مرور الزمن.

مركبات الكفاءة:

تتركب الكفاءة من ثلاث عناصر تتلاحم وتتضافر فيما بينها:

1- **المحتوى**: إن الحديث عن المحتوى هو حديث عما تتعلمه للمتعلم، فهو إذن كل الأشياء التي يتناولها التعلم، وقد قام عدد من الباحثين بتصنيف بسيط لمحتويات التعلم وحصروها في ثلاثة أنماط هي: المعارف المحضة/المعارف الفعلية (المهارات)/ المعارف السلوكية (المواقف).

2- **القدرة**: نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، أو هي هيكلة معرفية مثبتة قام المتعلم ببنائها سابقا وهي قائمة في سجله المعرفي، أي كل ما يستطيع الفرد أداءه عمليا في اللحظة الحاضرة من أعمال ومهارات عقلية إدراكية أو عملية حركية سواء أتم ذلك نتيجة تدريب مقصود، أو دون ذلك وغالبا ما يعبر عنها بفعل: يحلل، يصف، يفسر، ينفذ، يقوم به الفرد فعلا (كالمشي، الكلام، الكتابة).

إن الكفاءة لا تتحقق إلا بوجود قدرات (ذهنية، وجدانية، حس حركية) لكن القدرة لا تظهر إلا عند الأداء (السلوك الذي يؤديه الفرد)، فعندما نقول عن شخص ما أن لديه القدرة والاستطاعة على: المقارنة والتمييز والملاحظة الدقيقة فقدرته قيمناها من خلال الأداء الذي ظهر في إنتاجاته الشفوية أو الكتابية.

إذن فالقدرة هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها المتعلم في مواجهة فئة من الوضعيات فهي تفعيل المحتوى التعلم.

3- **الوضعية**:

لقد بات واضحا أن الكفاءة تشير لجملة مندمجة من الإمكانات، (المعارف، المهارات، القدرات) لمواجهة مختلف الوضعيات، هذه الوضعيات وإن تنوعت (وضعية تعليمية، وضعية مشكلة، وضعية إدماجية) فإنها تعتبر الإطار الذي يتم ضمنه ومن خلاله ممارسة أنشطة وإنجازات التعلم، الخاصة بكفاءة معينة أو مزاولة أنشطة وممارسات ترتبط بعملية تقسيم تلك الكفاءة[1].

إن مفهوم الوضعية أصبح عنصرا مركزيا للتعلم فهذا جونابير(2005) يؤكد بأن التعليم وفق الكفاءات لم يعد يتعلق بتعليم محتويات دراسية خارجة عن سياقها (قاعدة نحوية نمط من الصرف...إلخ) بل أصبح يتطلب وضعيات يمكن للتلاميذ داخلها بناء معارفهم وتعليل أو يخص معارفهم و كفايات بخصوص المحتويات الدراسية بل أصبح لخدمة معالجة النصوص[2]

أي أن الأمر أصبح متوقعا على تحليل مجموعة من الوضعيات من أجل التدبير الناجع لها، والتي يطالب فيها التلميذ باستعمال معارفه كموارد من بين أخرى لبلورة الكفايات.

خصائص الكفاءة:

لا تختلف مناهج الجيل الثاني عن مناهج الجيل الأول إذ أن هذه الأخيرة جاءت مكملة لها ومدعمة خاصة في مجال بناء الكفاءات وطرق توظيفها بطريقة عرضية بين مجموع الشعب المتقاربة، كاللّغة العربية والتربية المدنية والإسلامية والرياضيات والتربية العلمية، فجميع المواد تخدم تنمية الكفاءة وإرسائها، حيث تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص هي التي تسجل علينا عملية تمييزها عن القدرات وتتحدد كالتالي:

[1] الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2009، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص ن بتصرف.

1- تجنيد مجموعة من الموارد وتعبئتها: وذلك باستعمالها أو تطبيقها والتمييز والإدماج والتنسيق والانسجام أي القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة والتي تربط بوضعيات تعمل على تحويل المعارف[1].

فالتحويل يشير إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها، أي على المتعلم أن يعيد استثمار مكتسباته في وضعيات أخرى قد تكون مشابهة أو مغايرة للوضعيات التي اكتسب من خلالها المعرفة أو المهارة.

أما الموارد فهي كل العناصر التي يجندها التلميذ من أجل حل وضعية مشكلة سواء كانت معارف أو مهارات أو سلوكات[2].

ويمكن تصنيف هذه الموارد إلى نوعين[3]:

موارد داخلية: (القدرات العقلية، التصورات والمهارات، والمفاهيم والمعلومات والاتجاهات، علاقتها بالمعرفة وثقافة المجتمع وواقعه).

أي هي مجمل ما يمتلكه المتعلم من قدرات عقلية عامة واتجاهات ومهارات حركية وعلاقتها بمعرفة وثقافته وواقعه المعيشي.

موارد الخارجية: وتشمل المعطيات والوثائق والوسائل التي يكون المتعلم بحاجة إليها لممارسة الكفاءة، وظيفتها تتمثل في تحريك مجموعة من الموارد والثروات المكتسبة، سواء كانت معارف خالصة أو مهارات أو تجارب، هدفها تجاوز المشكلة المعترضة غير أن ذلك كما يلاحظ بعض الدارسين لخصائص الكفاءة لا يجعلنا نميز بشكل تام بين الكفاءة والقدرة حيث أن بعض القدرات المتطورة هي نفسها تتميز بهذا الخاصية.

---

[1] وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات ، ما هي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟، د ط، 2006، ص25.

[2] روحي الخرافي، الطاهر العامري، دليل المكون، الجزائر، 2007، ص18.

[3] ينظر:زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيات الإدماج، مرجع سبق ذكره، ص27.

من خلال ما سبق ندرك أن تجنيد الموارد في ممارسة الكفاءة يعني تسخير كل من الموارد الداخلية والخارجية بشكل مدمج قصد تحقيق انجاز ما أو حل مشكلة ما.

فلاعب كرة القدم مثلا، في ممارسته لكفاءته يجند معارفه الداخلية (معرفة قواعد اللعبة...) ومهارات (التسلل بالكرة، القذف، ضربة الجزاء، ... و سلوكات أخرى (روح الفريق مثلا ...) بالإضافة إلى الموارد الداخلية، موارد الخارجية فلاعب كرة القدم لا يمكنه ممارسة كفاءته دون توفر كرة القدم.

2-ذات طابع غائي: إذا أن تحريك وتسخير مجموعة من المعارف والموارد كخاصية أساسية للكفاية لا يتم عرض أو بشكل عشوائي بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة و قصدية بالنسبة للمتعلم، فالمتعلم عندما يحرك كل مكتسباته ويجند معارفه وخبراته السابقة فهو لا يقوم بذلك عبثا، بل من أجل إنتاج شيء ما أو القيام بنشاط ما، أو من أجل إيجاد حل لمشكلة طارئة قد تعترضه في حياته المدرسية أو ممارسته الاجتماعية.

فالكفاءة إذن مرتبطة بما يحققه المتعلم من منفعة على المستوى الشخصي، والعائلي أو المدرسي أو الاجتماعي.

3-ترتبط بعائلة من الوضعيات:

إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بدّ أنّ يكون هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك[1].

[1] محمد صالح الحرثوبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط ، 2002، ص46.

فلا يمكن إذن فهم كفاءة ما بمعزل عن الوضعية التي تمارس فيها هذه الوضعية، التي عرفها روجبي كزافي بأنها:" المجال الذي يحيل إلى ذات معينة في ارتباطها بالسياق أو حدث ما "[1] بحيث أنها تسمح بإنماء الكفاءة أو تقويمها لذلك فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات، بل إن الوضعيات التي يمكن أن يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة باعتبارها موارد من بين الأخرى، حتى يظهر أنه كفء داخل الوضعية التي تواجهه.

من خلال العرض السابق يتضح لنا أن فهم كفاءة ما لا يمكن إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي مورست فيها، كما يستجيب لحجم المعلومة وتنوع مصادرها والحالة النفسية للمرسل والمستقبل.

4- الكفاءة ذات صلة بالمواد الدراسية:

ترتبط هذه الخاصية بسابقتها بالإضافة إلى ارتباط الكفاءة بالوضعية فإنها أيضا مرتبطة بالمحتويات (المادة الدراسية بمعنى أن الكفاءة توظف في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم بمقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها[2].

فكفاءة إنجاز بحث في اللّغة العربية ليست بعيدة عن كفاءة انجازه في العلوم الاجتماعية، فالخطوات العامة للبحث مشتركة بينها (الإطار النظري للبحث، جمع المعلومات، تدني الهوامش والمراجع....) فهما كفاء تان متمايزتان.

من خلال ما سبق يتضح لنا: أن الكفاءات العرضية للمواد المتشابهة، قابلة للتحويل والإدماج والتوظيف.

[1] الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ، د ط، 2009، ص 28.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص21.

5- أنها قابلة للتقويم: يتم تقويم الكفاءة عبر وضعيات خاصة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات ويتحقق ذلك من خلال نوعية الإنتاج والملائمة والاستجابة كما هو مطلوب والانسجام بين عناصر العرض...

ويمكن تقويم الكفاءة كذلك من خلال نوعية السيرورة بمعزل عن النتيجة وحينها يمكن اعتماد المعايير الآتية: السرعة في الانجاز، مدى اعتماد المتعلم على نفسه، علاقته بزملائه (التعاون وتقبل الرأي، أو النفور، ...) [1].

6- الارتباط بشبكة من الوضعيات: تكمن هذه الخاصة في كون التحريك أو الإثارة السابقة للمعارف والخبرات تكون بمناسبة وجود عائلة أو شبكة من الوضعيات.

7- طابع الارتباط الدائم بمادة دراسة محددة: إذا كانت القدرات تتميز بطابعها الاستعراضي أي القدرة على المرور من مادة دراسية إلى أخرى ..... فإن الكفاءات وفي غالب الحالات تكون مرتبطة بمادة دراسية محددة وما يفسر هذه الخاصية هو كون الكفاءة تكون دائما محددة من خلال نوع من الوضعيات تكون بدورها مرتبطة أو على علاقة بمشاكل خصوصية بهذه المادة الدراسية، ومن ثم مرتبطة بمتطلبات هذه المادة، وإن كان ذلك لا يمنع من أن نصادف في بعض الحالات كفاءات تنتمي لمواد واتجاهات معرفية مختلفة ولكنها متقاربة وقابلة للتنقل فيما بينها[2].

بعد عرضنا لخصائص الكفاءة، يتسع مفهوم الكفاءة فإذا كانت تقتضي تحويل المعارف المكتسبة، فإن المتعلم لا يمكنه استرجاع جميع المعلومات المخزنة في ذاكرته، بل إن الكفاءة بمعناها الحقيقي تظهر في قدرة المتعلم على انتقاء ما يملكه من موارد تتناسب والوضعيات المشكلة الجديدة التي لم يصادفها من قبل.

[1] وعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، ما هي الكفاءة ؟كيف تصاغ؟ مرجع سبق ذكره،ص27.

[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص ص 28-29.

وضع جدول أبعاد للكفاءة والتي يجب أن تتوفر في المعلم، وذلك من أجل تطوير أدائه التعليمي والمتمثلة في[1]:

التخطيط	إدارة القسم	الاتصال والعلاقات الإنسانية	التقويم
تحديد الكفاءات تحديد الإستراتيجية التنفيذ رسم تسلسل العمليات توقع العقبات المحتملة. تحديد أساليب مواجهتها التنبؤ بالنتائج	التدخل النشط مراقبة الممارسة والتحكم فيها توزيع المشاركة	تقديم وفهم الأفراد تقبل التنوع مراجع الانطباع استخدام وصف السلوك	بناء الاختبارات تفسير النتائج إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة اقتراح العلاج

مستويات الكفاءة: ركزت مناهج التدريس بالكفاءات عبر الجيلين الأول والثاني على المفاهيم وهيكلتها بطريقة تمكن الممارس للفعل التعليمي التعلمي من إدراكها بطريقة بسيطة أما فيما يخص الجانب التطبيقي فتبقى هذه المفاهيم بعيدة نوع ما عن مجال التطبيق ومن بين هذه المفاهيم المهيكلة مايلي:

أ- **الكفاءة القاعدية:**

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه، أو القيام به في ظروف محددة فهي كفاءة تسمح للمتعلم من استقبال معارف جديدة من دون مواجهة أي صعوبات لأن لكل بناء لا بد له من قاعدة

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص 29.

والتزود بالمعارف الجديدة لا بد له من معارف قديمة تكون منطلقا لتحصيل غيرها من المعارف، لذا على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الولوج إلى تعلمات جديدة ومعارف لاحقة فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم.

ملاحظة:

كثيرا ما يكون مصطلح "مؤشر الكفاءة"ملازما للكفاءة القاعدية خاصة فهو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم عن مدى تحقق الهدف من فعل التعليم والتعلم.

ب- الكفاءة المرحليّة:

وتسمى أيضا الكفاءة المجاليّة وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوظيف الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد[1] وهي بالتالي مجموعة من القدرات المتكاملة تسمح للمتعلم بمعالجة الوضعيات من نشاطات ومشاريع وغيرها في وضعية بيداغوجية محددة تساهم في تنمية الكفاءة وهي تتوسط الكفاءات القبلية والكفاءة الختامية فهي كفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والقدرات بفترة زمنية معينة قد تكون أسبوعا أو شهرا أو فصل أو مجال معين كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

ح- الكفاءة الختامية:

إنها نهائية وهي كفاءة يتم اكتسابها إثر مسار تعلم طويل نسبيا[2]، تصف عملا كليا منتهيا تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بنائها وتنميتها خلال سنة دراسية، أو في نهاية الطور التعليمي، مثلا في نهاية، المرحلة الابتدائية على المتعلم أن يكون قادرا على قراءة نصوص ملائمة لمستواه الدراسي بحيث يتعامل معها استجابة لحاجاته وميوله الشخصية والاجتماعية والمدرسية.

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص13

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص277.

خ- الكفاءة المستعرضة: هي الكفاءات التي تمتد إلى مواد دراسيّة أخرى أو مستويات عديدة أو مجالات أخرى،كالكفاءات المنهجية والكفاءات الموقفية كاكتساب آلية الحوار واحترام الرأي الآخر والتسامح[1]، ومعنى هذا أنه يمكن تحقيقها في أكثر من مادة تعليميّة مع مراعاة خصوصية كل مادة.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم على جملة من المبادئ والمتمثلة في:

أ- **الشموليّة:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة) يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية، والمعرفة الفعلية.

ب-**البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية، وبناء مكتسبات جديدة، وتنظيم المعلومات والمعارف وحفظها في ذاكرته ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ت-**التناوب:** يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناته ثم العودة إليها.

ث-**التطبيق:** يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيطا في تعلمه.

د- التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم بقصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات المحتويات.

ذ- الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

[1] محمد بوعلاق، بن يونس الطاهر، مقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرغاية، الجزائر، 2014، ص76.

ج- **التمييز**: أي الوقوف على مكونات الكفاءة ومحتوياتها قصد الامتلاك الحقيقي والفعلي لها، يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة.

ح- **الملاءمة**: أي خلق وضعيات ذات معنى للمتعلم ومحفزة له، إذ يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لانجاز مهام مدرسية، أو من واقع المتعلم المعيشي، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى العام من تعلمه.

خ- **الترابط**: أي العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم، وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم، والتي ترمي كلها لإنماء الكفاءة واكتسابها.

ر- التّحويل: الانتقال من مهمة تم فيها التعلم إلى وضعية أخرى مغايرة لها، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لذلك التي تم فيها التعلم.

وعموما فإن هذه المبادئ يمكن أن تستعمل كمرجع للحكم على مدى تبنى المقاربة بالكفاءات حتى وإن وظفت بطرق مغايرة ومختلفة.

أهداف المقاربة بالكفاءات:

- ✓ تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها[1]:
- ✓ إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح، وتعبر عن ذاتها.
- ✓ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما يسيره له بالفطرة.
- ✓ تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والانشقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- ✓ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

[1] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، ع17، 2005، ص10.

- ✓ زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- ✓ سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- ✓ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- ✓ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- ✓ الاستبصار والوعي بدور المعلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

بناءا على ما تقدم فإن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إعطاء الحياة المدرسية منظورا علميا مرتبط بواقع المتعلم، والعمل على تحويل المعرفة العلمية النظرية إلى معارف نفعية غائبة تضمن تكوين فرد بناء مزود بمعارف راسخة وقوية يستفيد منها في حياته المستقبلية.

مميزات الكفاءة: تقوم الكفاءة على جملة من المميزات أهمها[1]:

1- استعراضية قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية.

2- تطورية تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص بمرور الزمن مثل: القدرة على التذكر.

3- تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض-الكلام-الاستماع-البرهنة).

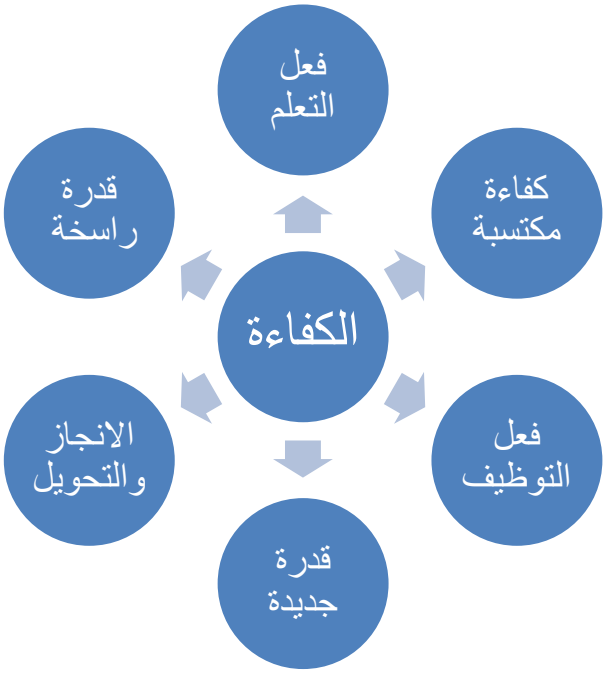
4- غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا: تدوين معلومات في وضعيات مختلفة).

5- تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات.

6- مرتبطة بانجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية تسمح باستثمار المهارات المتعلمة:

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، مرجع سابق، ص24.

دورة الكفاءة:



نستنتج من هذا المخطط أنّ فعل التّعلم يتم بواسطة القدرة التّي نمت في أذهان المتعلمين خلال مسار دراسي سابق، فأصبحت هذه القدرة من المكتسبات القبلية يضاف إليها الكفاءة المكتسبة مع توظيف موارد هذه الكفاءة ضمن انجاز فعل التعلم،

نستنتج من هذا المخطط أن فعل التعلم يتم بواسطة القدرة التي نمت في أذهان المتعلمين خلال مسار دراسي سابق، فأصبحت هذه القدرة من المكتسبات القبلية يضاف إليها الكفاءة المكتسبة مع توظيف موارد هذه الكفاءة ضمن انجاز فعل التعلم، واظهار كفاءة التحكم في تحويل المعارف إلى سلوكات عملية وفي نهاية العمليّة يصل المتّعلم إلى اكتساب قدرة جديدة.

أبعاد الكفاءة: تتسم الكفاءة بالأبعاد التالية[1]:

- ✓ أنها تنظر إلى الحياة من زاوية عملية، وليس من زاوية نظرية، لذلك فهي تسعى إلى تحويل المعرفة النظرية (معارف صرفة) إلى سلوك عملي (نفعي).

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005،د ط، ص86.

✓ ولكي يتحقق ذلك، يجب التّخفيف من محتويات المواد الدراسية (تقليص الكم المعرفي، لأنه يثقل كاهل التلميذ بتراكم الأعمال، ويبعده عن الاهتمام بإنماء كفاءته. ومن ثم انصب الاهتمام على مبدأ التعليم والتكوين معا، لأن التعليم ذو طابع نظري، والتكوين ذو طابع عملي نفعي، وبإدماجهما تتحقق الكفاءة المنتظرة في إطارها العملي.

لذلك وجه الاهتمام إلى ربط التعليم بالواقع المعيشي حتى يكون له معنى في حياة المتعلمين (إبعاده عن التنظير الخيالي الذي لا تنعكس أثاره على حياة الفرد والمجتمع).

متطلبات التدريس بالكفاءات:

من متطلبات التّعليم إلى منطلق التّعلم:

✓ **التّعلم:** يسعى البعد المفاهيمي للتعلم إلى التغيير الذي يظهر على أداء المتعلم، عندما تحدث لديه استجابة إلى المثيرات التي تستدعيها وضعيات التعلم، نتيجة الممارسة والتدريب.

وتجدر الإشارة إلى أن التعلم لا يرتبط بالحياة المدرسية فقط وإنما هو سيرورة تلازم الإنسان في جميع مراحل حياته، ففي مراحل حياته الأولى يتعلم المشي وطريقة الأكل والشرب، ثم يتعلم في سن المراهقة القيم الدينية والعادات والتقاليد، وعند بلوغه سن الرشد يتعلم كيفية أداء عمله وإتقان مهنته إلى جانب التعلم المباشر في المدرسة فإنه يتعلم من مصادر مختلفة كالجرائد والصحف والتلفزيون وغيرها.

✓ **التّعليم:** هو الفعل الذي يحدد الخصائص والشروط والمتغيرات المتعلقة بالوضعية التّعليميّة التي تشمل حدوث التعلم ويهتم علم التعليم ونظرياته بدراسة المبادئ الإجرائية اللازمة التي ترتكز عليها عملية التعليم، وهذه المبادئ هي التي تضع الفرضيات التي تساعد جزاء التعليم على وضع طرائق ملائمة وفعالة وهي تمكن من الوصول إلى أفضل النتائج وأحسنها، ضمن سيرورة معينة.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن نظرية التعليم تختلف عن نظرية التعلم وعملياته، فالدراسات التي تعني بعملية التعلم تركز اهتمامها على وصف العمليات والتفاعلات التي تحدث داخل الفرد، أما الدّراسات التي تعني بالتعليم فإنها توجه عنايتها إلى تحديد الإجراءات العمليّة التي تبحث في

انتقاء ما يعرض من مواد دراسية وطرائق بيداغوجية ووسائل وسندات لدراسة مدى ملاءمتها مع مستوى المتعلمين وما يطرأ من تغيير على سلوكاتهم.

أما علم التدريس هو أحد فروع التربية التي تتضمن المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي والتقويم والقياس التربوي الذي يسعى دوما إلى إدخال التحسينات[1]. المستمرة على أساليب التدريس وتقنياته، كما تساير حاجات الفرد والمجتمع ومتطلبات العصر، وتحقيق المردودية والفعالية.

وكي نميز أكثر بين مفهوم التعليم ومفهوم التعلم نقترح الجدول التالي[2]:

المميزات	التّعليم	التّعلم
التعريف	هو مجموعة المهارات البيداغوجية التي ينظمها المعلم لفائدة التلاميذ كي تساعدهم على التعليم. عملية تحديد وتقنين خصائص وشروط ومتغيرات الموقف التعليمي التي تسهل عملية التعلم	هو مجموع السيرورة المعرفية التي يستثمرها المتعلم (التلميذ لاكتساب معرفة أو مهارة كفاءة. هو تغيير في سلوك المتعلم وتطور في آليات تفكيره قدراته نتيجة للخبرة، والنشاط التابع من ذات المتعلم.
مبحث النظرية	دراسة المبادئ الإجرائية (العملية) الضرورية للتعلم والقصد من ذلك هو الفرضيات التي تحدد طرائق للتدريس الفعالة وتقويمها.	دراسة المبادئ النظرية وهي مجموع الفرضيات التي تساعد المعلم على معرفة ما يحدث في

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص ص 150، 151.

[2] مرجع نفسه، ص152.

		ذهن المتعلم من عمليات ذهنية حتى تتم عملية التعلم.
العلاقة بينهما	يتصل التعليم بالتعلم، ينمي التعليم قدرة التلميذ على التعلم(التعليم في خدمة التعلم)	يتصل التعلم بالتعليم ولكنه ليس النتيجة الحتمية له.
التطبيقات البيداغوجية	يعتمد التعليم على تمرير المعارف وتكثيف التطبيقات الآلية	يتم التعلم انطلاقا من مشروع أو من أنشطة يكون فيها المتعلم فاعلا.
دور المعلم	يمثل المعلم محورا النشاط في الفصل يجهز المعارف ويمررها إلى التلاميذ. يعتبر المصدر الأول للمعرفة في القسم ويوجه التلاميذ في انتظام	يكون المتعلم هو المحور الأساسي في النشاط، ينظم الوضعيات يبني السياقات المناسبة للتعلم، يمثل موردا لمساعدة التلاميذ على التعلم
دور المتعلم	يكون متقبلا سلبيا للمعارف، ويستظهرها مجزأة عند الحاجة	يساهم بفعالية في أنشطة الفعل يبني معرف جديدة بالاعتماد على المعارف السابقة، يحسن توظيف المعارف في وضعيات جديدة.
مؤشر النجاح	كثرة المعارف، حفظها واستظهارها.	التحكم في الكفاءات القدرة على استثمار المعارف والمهارات في الوضعيات الجديدة

أنماط التقويم	تقويم جزئي يهدف إلى استظهار المعارف	تقويم تكويني يهدف إلى التثبت من درجة التحكم في الكفاءات تشخيصها وتطويرها.

وتشير البحوث التعليمية إلا أن عملية التعلم لا تتصل بالمتعلم فقط، بل تتصل بمختلف أقطاب العملية التربوية من معرفة ومدرسة، ومدرس ومنظومة تربوية محيط اجتماعي ...إلخ.

وقد استطاعت التعليمية أن تدحض ذلك الاعتقاد الذي مفاده أن التعليم يفضي حتما إلى التعلم في حين أن سلوكات المتعلم تختلف في الوضعيات التعليمية عنها في الوضعيات التعليمية. والجدول التالي يوضح ذلك[1]:

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية	سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية
يطرح أسئلة بصفة تلقائية	يستمع، يستجيب لأسئلة المدرس؟
يبحث، يجرب، يحاول.	يقدم إجابة، يعيد إجابة المتعلم أخر.
يقترح حلولا مع زملائه ويناقش.	يطبق قاعدة، ينجز تمارين.
يطرح فرضيات عمل، يثبت، من صحتها.	يبقى صامتا.
يقيم، يصدر أحكاما	

دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات:

من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، أن أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، التدريس والتقويم بالكفاءات سلسلة، موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، ص07.

وبناء على ذلك انقلبت معطيات المعادلة، حيث أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي، إذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية، ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي، فيقوم بالتنظيم والاكتشاف وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه وعلى المعلم أن يدرك أن المتعلم[1]:

- هو الذي يتعلم: ذلك أن التعلم صيرورة أنشطة تتطلب منه الانصهار والتجديد من منطلق أنه هو المعنى ببناء تعلماته الخاصة.
- يمتلك الدافعية للتعلم: بمعنى يشعر بحافز وثقة إزاء ما يتعلم، وكذلك يجد معنى كما هو مطالب من القيام به.
- يتعلم كي يفعل: بمعنى أنّ التّعلم يسمح له القيام بأفعال وانجاز مهمات كانت غير ممكنة بالنسبة له، ويشعر أن هذا التعلم ذو فائدة وقابل للاستثمار في حياته اليومية، ثم أن اكتساب المعارف لا يمكن إثباتها إلى في سياق تطور المهارات.
- يتعلم وهو يشاهد نفسه يفعل: أي يتعرف على نفسه ويقارنها مع زملائه، يشخص إخفاقاته ونجاحاته ويقف على ما يقوده إلى الأخطاء والاستراتيجيات التي تؤدي به إلى النجاحات، ولماذا؟

-يستعمل استراتيجيات كي يتعلم: حتى وإن بد للمتعلم أن نصيبه من التعلم كان يسيرا أو أن اكتسابه لهذا التعلم تم بصفة غير مرضية، فإن واقع الحال يقول أنه لم يتعلم بطريقة عشوائية لأنه ينطلق مما يعرف ثم يحاول أن يأتي بوضعيات جديدة يضيفها إلى مكتسباته السابقة، وعندما يجد أن طريقة ما قد أفادته وحقق بها نجاحا معينا يلجأ إليها، كي يكتشف حدودها أو يبحث عن أحسن منها وسيعمم بسهولة هذه الطريقة.

- يتعلم انطلاقا مما يعرف: أمام وضعية جديدة يحاول المتعلم إيجاد عناصر يعرفها وبنيات عادية قد تكون بمثابة معالم وقبل اكتشاف استراتجيات جديدة يقوم بتجريب ما يعرف.

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص ص 49-50.

وبناءا على ما سبق: يتضح بأن المتعلم وفق بيداغوجيا الكفاءات مستعدا دائما لمواجهة فئة من الوضعيات فيتعلم بمفرده عن طريق التجريب وبتوظيف معارفه السابقة حتى يتمكن من التحكم في الكفاءة ويستعمل تلك الكفاءات في وضعيات تعلمية جديدة، أما المعلم فهو الطرف المورد الذي يصنع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته، بما يخدم أهداف التعلم كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجيا متنوعة، تتناسب مع كل وضعية جديدة.

المقاربة بالكفاءات وما تعتمده من بيداغوجيات

بيداغوجيا حل المشكلات:

قد يبذل المعلم مجهودا كبيرا لبناء مقطع تعليمي قصد تحقيق رغبة تفاعل المتعلمين معه ومع المادة المدرسة ولكنه لا ينجح في ذلك مادام المتعلمون يفتقدون إلى الرغبة والإرادة في التعلم اللتين تجعلانهم ينخرطون فيه وينهضون بأعبائه، ولعل مرد ذلك إلى الطريقة الاستقرائية التي تضع المتعلم في سياق اصطناعي بعيد عن واقعه، ولا يأخذ تصوراته في الاعتبار، بل يتابع فيه خطوات غير قابلة للنقاش أعدت له سلفا، ولتجاوز سلبيات هذا النموذج التعليمي، جاء توظيف الوضعية المشكلة التي تنطلق من تصورات المتعلم وتولد لديه الرغبة في التعلم[1].

ويدرج أسلوب التّعلم بحل المشكلات في إطار تيارات علم النفس المعرفي والبنائي، ويرى البعض بأن أصوله تعود إلى أعمال جون ديوي الذي أكد في بداية القرن الماضي على أن المعلومات لا تتحول بشكل مباشر وأن التعلم يتطلب المشاركة النشطة للمتعلم لذا اقترح مقاربة بيداغوجية تكون تصادف الفرد في الحياة الواقعية نقطة الانطلاق لتحقيق التّعلمات كما ألح على تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي.

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دراهومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2016، ص119.

ولكي نعرف أسلوب التعلم بحل المشكلات ارتأينا عرض بعض التعاريف:

يعرفه حثروبي محمد الصالح: "بأنه طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتحاربه ومألوفة يشعر بميل حقيق لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه المدرس وذلك اعتماد على ممارسة أنشطة تعلم متعددة"[1].

ويعرف طيب نايت سليمان الوضعية التي يواجهها المتعلم وتضم صعوبات تجعله يشعر بأنه مجبر على إيجاد حل لها كونها تهمه وتفيده لذا فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة هو أن: "تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا[2].

خصائص الوضعية المشكلة:

1-يمكن إجمال خصائص الوضعية المشكلة فيها يأتي:

2-أن ترتبط بكفاية معينة وأن تنتمي لجملة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاءة وتقومها.

3-أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.

4-تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التّغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

5-أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.

6-أن تكون وضعية: أي موقف أو تجربة حياة، يمكن للمتعلم أن يدركها.

7-أن تكون مشكلة: أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة و تسبب الإحراج .

8-أن يكون فيها المتعلم فاعلا أساسيا.

9-أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للتلميذ أن واجهها.

أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليميّة التعلميّة:

تكمن أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية في كونها:

[1]محمد الصالح الحثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص83.

[2]طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات بالممارسة بالبيداغوجية أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2015، ص63.

1-تضع المتعلم في قلب مسار التعلم ممن يسمح له بتعلم حقيقي

2-تشكل تحديا بالنسبة له ومحفزا على التعلم الذاتي.

3-تتيح له فرصة تجنيد مكتسباته.

4-تحثه على التساؤل عن كيفية بناء المعرفة، وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلمه.

5-تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرارات.

6- تمكنه من معرفة دور المواد المختلفة في حل المشكلات المركبة.

7- تكشف له عن حاجاته في التعلم من خلال تحسيسه بالفرق بين ما اكتسبه وما يتطلبه حل الوضيعة المشكلة[1].

تقنيات صياغة وضعية مشكلة: هناك عدة تقنيات لصياغة الوضعية المشكلة ولكن نظرا لتبين تقنية روجرس في بناء مناهجنا التعليمية سنكتفي بعرضها:

تتشكل الوضعية التعلمية عند روجرس من مكونين هما: السند والتعليمة.

أ- **السند:** وهو مجموعة من العناصر المادية التي تقدم إلى التلميذ مثل نص مكتوب، الرسوم التوضيحية، الصور، ...هذه العناصر يمكن تحديدها كمايلي:

✓ **السياق:** يصف محيط الموقف المتخذ أي المجال الذي تمارس فيه الكفاءة وقد يكون هذا السياق عائلية أو سوسيومهني...

✓ المعلومات: التي يعتمدها التلميذ في انجازاته وأنشطة وممارساته وفي بعض الأحيان تكون المعلومات تامة أو ناقصة، مناسبة أو مشوشة.

✓ وظيفة: تبحث عن تحديد الهدف المبتغى من وراء انجازات التلميذ لإنتاج معين.

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص123.

ب- **التّعليمة:** أو التعليمات: مجموعة الإرشادات التي تعطى للتلميذ بكيفية صريحة، لكي ينجز عمله وما هو مطلوب منه[1] أو بمعنى أخر هي مجموعة التوجيهات المقدمة للمتعلم على نحو واضح وصريح، لكي ينجز ما هو مطلوب منه.

بيداغوجيا المشروع:

إذا كانت بيداغوجيا الكفاءات تنتظم حول المتعلم وحول حاجاته ونضع منهجية تعلمه في مركز اهتمامها، فإنها تشدد على الاشتغال ضمن مشروع يتم بناؤه وتقديمه للمتعلمين في صيغة وضعيات تدور حول مشكلة تعليمية واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه المعلم وإشرافه، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة.

ويعتبر المشروع فرصة لبناء الكفاءات، إذ يواجه فيه المتعلم وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته وإعطاءها بعدا وظيفيا، وهو المتعلم نشطا يبحث عن المعلومة بتسخير جهدا ذاتي وتفكير منظم، كما يتفاعل فيه الآخرين مما يغرس في نفسه روح المسؤولية والعمل الجماعي لانجاز عمل مفيد، كما يعتبر وسيلة أو مقاربة ناجعة تحقق هذا البعد الادماجي باعتباره الوضعية الإدماجية الأمثل للتعلم لما توفره من فرص للتّفاعل بين المتّعلمين وجهلهم محور العمليّة التعليميّة وتمكنهم من ممارسة الفكر النقدي وتطوير شخصياتهم في مختلف أبعادها وتملك الكفاءات المستعرضة تواصل استثمار المعطيات لحل الإشكاليات المطروحة وتوخي منهجية عمل وتوظيف التكنولوجيات الحديثة والبحث عن الحلول البديلة[2].

وظيفة المشاريع: يمكن اعتبار المشاريع من حيث مضامينها تفيد الإجراءات التي تجعل المشتغلين بها:

[1] الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ص29.

[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص ص 124-125.

- ✓ يرتقون تعليميا
- ✓ يرتقون تربويا
- ✓ يرتقون فكريا وذهنيا.

كل ذلك يحصل من خلال التّشبع بالمبادئ والقيم التي يحصل عليها المتعلمون في تعاملهم مع بعضهم البعض فيتعلمون كيف ينتظمون من أجل مباشرة أعمال فردية أو جماعية مشتركة وكيف يخططون وقتهم الخاص، وكيف يعملون وفق برنامج معين، كما أن العمل وفق بيداغوجيا المشروع يعطي للمتعلمين فرصة التّفاعل مع بعضهم البعض، كما أن المشاريع يسمح للمتعلمين بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذّاتي بالإضافة إلى ذلك فإن العمل بالمشاريع يعلم المتعلم كيفية الدفاع عن آرائهم وعن النتائج المحصلة عليها في بحوثهم.

مزايا بيداغوجيا المشروع:

يحقق المشروع أهدافا مختلفة تتمثل في[1]:

1- إثارة الاهتمام والتّحفيز كون المشروع ينطوي على هدف ووسائل تنفيذ.
2- اكساب المتعلم معارف علمية جديدة.
3- استدعاء معارف مختلفة وكفاءات التّوقع والتّجديد والإبداع.
4- الربط بين النظري والعملي أي بين التّعلمات من جهة والفعل من جهة أخرى.
5- التوفيق بين ميول المتعلمين وقدراتهم.
6- تأسيس التّعلم على النشاط الذّاتي للمتعلمين.
7- تكوين مواقف التّعاون والعمل الجماعي الهادف واحترام الغير مع تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

[1] مرجع نفسه.

8- التّدريب على التّخطيط والتنظيم وعلى القدرة على جمع البيانات والمعلومات وتوظيفها.

9- تعويد المتعلمين على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم.

10- توفير فرصة إدماج التعلمات.

11- التدريب على التقييم والتقييم الذاتي.

المراحل العامة لتنفيذ المشروع:

ينفذ المشروع عادة تبعا للخطوات الآتية[1]:

- اختيار المشروع: يكون ذلك في ضوء الكفاءة المراد تحقيقها وتماشيا مع ميول المتعلمين ورغباتهم، وكذا قابلية التنفيذ.
- تخطيط المشروع وتنظيمه: يقوم المعلم رفقة المتعلمين بعملية تخطيط المشروع وتنظيمه وتشمل هذه العملية تحديد الأهداف التي ينبغي بلوغها ثم تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محددة مع تفويج المتعلمين الذين سيتولون تنفيذ مرحلة ما من مراحل المشروع تبعا لرغباتهم ما أمكن بالإضافة إلى بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول عليها وتحديد المدة الزمنية لتنفيذه.
- تنفيذ المشروع: ينفذ المتعلمون أجزاء المشروع، تحت إشراف المعلم وتوجيهاتهم ووفقا لما تم الاتفاق عليه في عمليتي التنظيم والتخطيط.

وعلى المتعلم أثناء المشروع أن يراعي النقاط التالية:

- الانطلاق وفق المجال والزمن والمتدخلين والأدوار المنوطة وحسب الطرق والكيفيات والتقنيات المضبوطة في الرزنامة.
- اتساق وانسجام سيرورة العمليات حسب التدرج الطبيعي والمنطقي للعمليات.

[1] المرجع نفسه، ص 126.

- التقويم المرحلي لكل جزء من العمليات وفق المعايير المحددة في المشروع وتجاوز العوائق في كل مرحلة بوسائل الدعم المناسبة.
- احترام الأدوار والصلاحيات من طرف كل الشركاء والتقيد بالضوابط الزمانية والتقنية لمختلف العمليات[1].

- تقييم المشروع:

يناقش المتعلمون ما أنجزوه، يقيمون مدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنفيذ متعرفين على العوائق التي اعترضتهم وعلى أخطائهم كي يتجنبوا مستقبل، ثم يبلورون النتائج المتوصل إليها في صورة عملية منظمة ومرتبة.

شبكة البحث	
عنوان المشروع هدف المشروع المنتوج المرتقب	
تصور المشروع	
الإشكاليات	الإجابات
كيف أهيئ للمشروع بكفي تضمن دافعية المتعلم؟ كيف أساعد المتعلم على توظيف مكتسباته السابقة في هذا المشروع كيف أساعد المتعلم على طرح الأسئلة المتصلة بالمشروع	
التخطيط للمشروع	
كيف يمكن إشراك كل متعلم في التخطيط للمشروع وضبط محطاته ومراحله؟	
البحث عن المعلومات	
كيف أوجه المتعلم في بحثه عن المعلومات؟ كيف أساعده على تنظيمها وانتقائها؟	
الانجاز	
كيف أساعد المتعلم على تجديد مكونات المشروع وتقديمه؟ وكيف سيتم توزيع المهام بين مختلف الأطراف؟ وما هي الأدوار والوسائل التي سأضعها بين أيدي المتعلم لتحقيق المنتوج المرتقب	
تقديم المشروع	
ما هي الآجال المحددة لتقديم المشاريع وما هو الامتداد الممكن للمشروع خارج الفصل؟	
التعلمات	

[1] ارزيل رمضان، حسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر، د ط، تيزي وزو، الجزائر، 2002، ص127.

ما هي الكفاءات التي سيتم تطويرها خلال المشروع؟ ما هي المحتويات المعرفية المتصلة بالمشروع التي سيتم التعامل معها؟ ما هي الكفاءات الأفقية التي بإمكان المشروع يطورها؟	
التقويم	
ما هي المؤشرات التي سأعتمدها لتقويم هذا المشروع ؟	

يتضح أن انجاز كل مرحلة من مراحل المشروع تتطلب استعمال وتفعيل عدة قدرات يكون لإحداها مكانة متميزة نظرا لطبيعة الأنشطة المتصلة بالمرحلة ذاتها.

إن بيداغوجيا المشروع مهمة ومثيرة بالرغم من أنها لا تروم إلى انجاز وتحقيق كفاءة واضحة إلا أنها تجعل المعارف والمهارات العملية الدراسية تظهر عند المتعلمين كأنها عناصر الكفاءة التي يتم ممارستها واستخدامها واكتسابها.

بيداغوجيا المشروع تساهم بشكل كبير في تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم إلى التعلم واكتساب كفاءات تساعدهم على فهم الواقع الاجتماعي والتحرك والعمل من خلاله وفي إطاره كما أن العمل بالمشروع على الرغم من أنه وسيلة لبناء كفاءات المتعلمين إلا أنه لا يخلو من العوائق التي تحيل دون قدرة المعلم على قياس مدى تحقق الكفاءة المستهدفة لدى المتعلمين ومن بين هذه الصعوبات مايلي:

سعي المتعلمين إلى انجاز المشروع بأقل جهد وبأقصر الطرق مما يجعلهم يركزون على وسائل الانجاز دون الاهتمام بالتبريرات التي توضح سبب استخدام هذه الوسائل مما يفقده البعض من أهدافه.

قد يتعارض منطق الإنتاج مع منطق التعلم فيتم تنفيذ وانجاز المهمة المعطاة من طرف متعلم واحد يتوفر على الكفاءة الملائمة فينوب عن الجماعة ويعتقد المعلم بذلك أن الكفاءة المستهدفة من المشروع قد تحققت عن الجماعة وهو الأمر الذي يعيق مسار التقويم عند المعلم.

بيداغوجيا الإدماج:

يرتبط الإدماج ارتباطا وثيقا بالكفاءات إذ يعد من خصائص بيداغوجيا الكفاءات، هذه الكفاءات التي تمارس وتنمي من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته المدرسية في وضعيات ذات دلالة هو الأمر الذي يجعله على دراية وإدراك بالفوائد التي يجنيها في مختلف المواد.

الإدماج:

تعريفه: هو مفهوم بيداغوجي يعطي قيمة إضافية للمقاربة بالكفاءات إذ أن التعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيها مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة فهو آلية فعالة لإدماج مكونات الكفاءات نفسها وكذا بين الكفاءة ذات المادة الواحدة وبين كفاءات مجالات التعلم المختلفة من ناحية ثانية[1].

يتضح من خلال التعريف السابق أن عملية الإدماج عملية شخصية في أساسها، فالمتعلم هو المسؤول الأول عن إدماج مكتسباته وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة.

أهداف بيداغوجيا: تتمثل أهم أهداف الإدماج فيما يلي:

- وضع التعلمات في سياق دال يستفاد منه في تعامله مع الوضعية الحاضرة أو اللاحقة التي قد تعترضه في حياته اليومية.
- التمييز بين ماهو أهم ويشكل كفاءات ومعارف ضرورية لتعلمات لاحقة وما هو أقل أهمية استدعت ضرورة السّياق.
- تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتمثلة في تكوين مواطن صالح وعامل كفء=مسؤول)
- يبني كل الوضعيات على اختلاف تسمياتها بنفس النمط مع بعض الفروق الجوهرية حسب طبيعة الكفاءة المراد تحقيقها.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص165.

وانطلاقا من هذه الأهداف يمكن القول بأن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية وتوظيفها بطريقة منفصلة تهدف إلى تحقيق غاية معينة.

مميزات نشاط الإدماج:

يمتاز نشاط الإدماج انطلاقا من تصورات دوكتيك 1989 بمايلي: [1]

- ✓ إنه نشاط يقوم به المتعلم بالأساس.
- ✓ إنه نشاط يمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته.
- ✓ إنه نشاط موجه نحو كفاية ما أو نحو هدف ختامي اندماجي.
- ✓ نشاط يتصف بالطابع الدلالي واستغلال الوضعيات الدالة.
- ✓ نشاط متمحور حول وضعية جديدة لم يسبق حلها من قبل سواء بشكل جماعي أو فردي.

أنواع أنشطة الإدماج:

أنشطة الإدماج عديدة ومتنوعة ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد انجازها، يمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات والمواد، والبعض الآخر خاص بمستويات ومواد معينة ولعل أكثر هذه الأنشطة اعتمادا في منظومتنا التربوية هو نشاط الإدماج الذي يتجسد ضمن وضعية الإدماج وعموما سنتوقف عند مفهوم الوضعية الإدماجية بعض عرض بعض أنواع أنشطة الإدماج المتمثلة في:

- نشاط مركب ينجز في سياق محدد: كأن ينجز المتعلم مهمة وفقا لهدف ذي طابع اجتماعي (انجاز حملة تحسيسية مثلا، أو كتابة مقال قصد نشره).
- زيارة ميدانية: شكل الزيارة الميدانية نشاطا إدماجيا إذا تعلق الأمر بتكوين فرضية أو بحث عن معلومات تسمح للمتعلم ينفي أو إثبات تلك الفرضية مما يلزمنه على القيام بزيارة ميدانية

[1] - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص ن.

لمعالجة ما تم جمعه من معطيات أما إذا تعلق الأمر بزيارة الإطلاع فإن هذا النشاط لا يعتبر إدماجيا لأن المتعلم هنا غير مدعو لتعبئة مكتسباته التعليمية.

- أعمال تطبيقية بالمخبر: إن الأعمال التطبيقية مثلها مثل الزيارة الميدانية لن تعتبر نشاط إدماج ما لم تدفع المتعلم إلى استخدام المنهج العلمي (وضعيات فرضيات اختيار وسائل ضرورية جمع معلومات انجاز تجربة ملاحظة نتائج...)

- التّدريب العملي الميداني: هو نوع من الأنشطة الإدماجية شريطة أن يقيم فيه المتعلم الصلة بين مكتسباته النظرية والممارسة العملية أي الربط بين ما يتعلمه من قبل وما يمارسه أثناء التدريب.

- إبداع عمل فني: يشكل الإبداع أرقى أنواع الأنشطة الإدماجية إذا تعلق الأمر بإبداعات حقيقية كإنتاج نص أدبي أو مقطوعة موسيقية أو لوحة زيتية.

- المشروع البيداغوجي: تمثل المشاريع البيداغوجية بدورها أنشطة إدماجية حقيقية شريطة أن تكون مشاريع يعمل ففيها المتعلمون كفاعلين أساسين وحقيقيين يتفاوضون فيما بينهم ويعمل كل واحد منهم على تعبئة مكتسباته وفقا لهدف محدد.

- الوضعية الإدماجية: هي وضعية مركبة ودالة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد المكتسبة.

فوضعية الإدماج هي: "وضعية مركبة متضمنة معلومة أساسية ومعلومة مشوشة، وتراهن على تعلمات سابقة.... إنها تعبئ معارف ومهارات عملية مكتسبة[1].

خصائصها:

- تعكس الكفاءة الختامية
- تقييم درجة التّحكم في الكفاءة
- تقترح ابتداء من كفاءة قاعدية وانتهاء بالكفاءة الختامية

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص110.

- هدفهما تكويني.
- معرفة القدرة على تجنيد الموارد المدمجة
- جديدة بالنسبة للمتعلم
- الإنتاجية (إنتاج مناسب)
- تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.
- موجهة نحو المهمة وذات دالة (ذات بعد اجتماعي)
- وخاصة بمادة دراسية أو مجموعة من المواد الدراسية.

مكونات الوضعية الإدماجية

السياق	التعليمة	السندات
يصف محيط الوضعية يحدد المهمة المطلوبة يراعي مستوى التلميذ	نص يراعي مستوى التلميذ يحدد بدقة المهمة المطلوبة يسمح بتجنيد الموارد المكتسبة تقترح ثلاث فرص لتقييم المعيار	صور واضحة ذات دور بيداغوجي نصوص مفهومة من طرف التلميذ.

حيث أن الوضعية الإدماجية هي وضعية مشكلة جديدة بالنسبة للمتعلم وللتوضيح هي وضعية مشكلة تعليمية تمكن من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال تجنيد المعرف والمواد المكتسبة من مختلف ميدان المواد.

منهجية الإدماج وطرائق الاستثمار:

تعلم تجنيد الموارد:

أ- في مرحلة التحضير:

- يعرض ظروف التعلم.

- يثير المعارف المكتسبة سلفا بأنواعها (تصريحية إجرائية اشتراطيه) يصنفهما ينظمها على شكل شبكة دلالية (شكل تنظيمي)
- يبحث عن علائق مع التّعلمات المنجزة.
- يأخذ بالاعتبار المعارف المجهولة لدى المتعلم قصد استحداث أزمة معرفية تعلمية يلاحظ ردود فعل المتعلمين.

ب- تقويم تجنيد الموارد:

بعد سلسلة من التّعلمات العادية تخصص فترة لتدريب التلاميذ على الإدماج ويمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التّعلمات المتعلقة بالكفاءة كما يمكن التطرق للإدماج بالتدرج خلال تقديم الأنشطة التعليمية وفق مراحل الكفاءة.

وخلال عملية الإدماج تقدم للمتعلمين وضعية مشكلة مرتبطة بالكفاءة ويتم حلها من طرف كل متعلم مع إمكانية اعتماد العمل في مجموعات إذا لم يتمكن بعض المتعلمين من حل هذه الوضعية المشكلة يعمل الأستاذ على رصد الصعوبات الأساسية التي حالت دون ذلك بالإضافة إلى اقتراح أنشطة تكميلية لرفع مستوى الأداء ولا يتحقق ذلك إلا بإعطاء جودة التعليم مكانة خاصة لأن تنمية الكفاءة لا ترتبط بكمية المعرف والمعلومات بقد ما ترتبط بجودتها ومدى استثمارها).

تقويم الوضعية الإدماجية:

تقوم الوضعية الإدماجية بمعايير تتفرع إلى مؤشرات والمعيار هو وجهة نظر تعتمد لتقويم العمل المراد تقويمه.

معايير الحد الأدنى:

الوجاهة: وهي ملائمة الإنتاج مع الوضعية أو التفسير السليم للوضعية.

مثال: ينتج المتعلم العمل المطلوب منه في مادة اللّغة العربية بتوظيف أدوات اللّغة العربية المختلفة ليقدم إنتاجا يلائم الوضيعة المعروضة عليه.

سلامة اللّغة: يتمثل ذلك في الاستعمال السليم لأدوات المادة الذي يؤدي إلى وضع تناسق دلالي وعدم وجود تناقض.

الانسجام: يتمثل في عدم وجود تناقص في إنتاجه بحيث النتائج معروضة معقول والأفكار متسلسلة ومترابطة

معايير الإتقان: يتمثل في أصالة الإنتاج وجودة العرض.

1- قراءة تحليليّة في منهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة للتعليم المتوسّط:

يعتبر منهاج التّعليم المتوسّط للّغة العربيّة سندا تربويّا ووثيقة بيداغوجيّة تصدر عن وزارة التّربية الوطنيّة، ويأتي منهاج 2016 ضمن سلسلة الإصلاحات الّتي باشرتها الوزارة الوصية، والّتي عرفت وتيرة متسارعة باعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية (مناهج الجيل الثّاني أو المناهج المعاد كتابتها)، فجاءت استجابة لكثير من الدعوات الّتي نادت إلى إصلاح آخر للمنظومة التّربويّة الجزائرية، على غرار تلك الإصلاحات الّتي شهدها موسم 2003م-2004م << إصلاحات لجنة بن زاغو>> إلى يومنا هذا، فأوكل أمر إعداد هذا المنهج في حلّته الجديدة للّجنة وطنيّة مختصّة، تضمّ جماعة من الخبراء والمشتغلين في ميدان التّربية والتّعليم، هذه اللّجنة الّتي عملت على تجاوز الثّغرات من أجل تعزيز مبدأ العمل ببيداغوجيا التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، وهنا سنحاول إلقاء الضّوء على هذا المنهاج وأهمّ المحاور الّتي عالجها.

يقوم منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط على محاور أساسيّة هي:

1-1: تقديم المادّة:

يستمد منهاج اللّغة العربيّة أهميّته من مكانة اللّغة العربيّة، فهي " لغة المدرسة الجزائريّة واللّغة الوطنيّة الرّسمية، وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة وأحد رموز السّيادة الوطنيّة"[1] وإذا كانت كذلك فباقي التّعلّمات الموجّهة للمتعلّمين تقوم أساسا على مدى التّحكم في زمام هذه اللّغة، وأي نقص أو خلل في اكتسابها سيؤثّر على سيرورة العمليّة التّربويّة في هذه المرحلة.

وإذا كان الحال على هذا الشكلّ فإنّ المنهاج يرمي إلى أن يجعل من اللّغة العربيّة لغة تواصل ذات أفق واسع، وبتعبير آخر "تعلّم اللّغة في مرحلة التّعليم المتوسّط يهدف إلى التّعمق في مفاهيمها، والتّحكم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللّغويّة"[2] وهنا إشارة إلى مسألة لسانيّة هامّة تتعلّق بقواعد اللّغة النّحويّة والصّرفيّة، وهي ذلك الاعتقاد الخاطئ بأنّ مجرّد إدراك تلك القواعد حفظا واستظهارا أمر كاف لاكتساب اللّغة، وفي هذا يقول (عبد الرّحمن الحاج صالح) رحمه الله:" وسنرى أنّ القواعد النّحويّة والصّرفيّة جدّ ضروريّة في تعليم اللّغة، لكن لا كقواعد نظريّة تحفظ عن ظهر قلب (مطّردها وشاذها) بل كمثل عمليّة تكتسب بكيفيّة خاصّة"[3]ولتحقيق هذا الهدف التّواصليّ التّبليغيّ يتمّ التّعامل مع هذه المادة وفق مفهوم (الميدان)، الّذي يعرّف على النّحو التّالي: "جزء مهيكلّ ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي ندرجها في ملمح التّخرّج"[4]، فتهيكل المادة في ثلاثة ميادين أساسيّة هي:ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة – قواعد لغويّة – نص أدبيّ)، وميدان الإنتاج الكتابيّ.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص: 05.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد: 04، 1974م، ص: 23.

[4]– وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط: ملخّص مناهج الطور الأوّل من التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016م، ص:04.

وبتحكّم المتعلّم في هذه الميادين فإنّ المنهاج يكون قد سعى إلى تحقيق ملمح تخرّج شامل لمرحلة التّعليم المتوسّط، تكون أساسا لمراحل تعليميّة أخرى لاحقة.

إنّ تحقيق الهدف التّواصليّ لا يتمّ إلاّ عن طريق توظيف جملة من الموارد المعرفيّة والّتي يمكن اعتبارها "المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، والمستنبطة من المصفوفة المفاهيميّة"[1] ودور المنهاج في هذا السّياق: "تصحيح تمثّلات المتعلّمين، ومنحهم حرية التّعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيّا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغويّة والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة، لا تكون استنساخا للّغة المكتوبة، ولا هجينا من لغات عديدة"[2].

وكما تمّت الإشارة إليه سابقا فإنّ اللّغة العربيّة تسهم في التّحكم في المواد الأخرى، باعتبار أنّ ما يتحقّق من كفاءات لغويّة تواصليّة تمثّل كفاءات عرضيّة تلتقي مع عديد التّعلّمات المعرفيّة الموجّهة للمتعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسّط.

2-1: ملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة:

ملمح التّخرّج هو:"ترجمة بيداغوجيّة للغايات التي رسمها القانون التّوجيهيّ للتّربية، ويترجم الملمح بدوره مجموع الكفاءات الشّاملة الّتي تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم[3]،

[1]-وزارة التّربية الوطنية، البرامج الدّراسية للطور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط: ملخّص مناهج الطور الأوّل من التّعليم المتوسّط، ص:04.

[2]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص: 05.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط ، الجزائر مارس 2016 ، ص 9.

تميّزه عن غيره وتؤهله للانتقال، والتّدرج من مستوى إلى آخر، ومعلّم الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط* يكون بإزاء ملمحين هامّين هما:

– ملمح الدّخول إلى السّنة أولى متوسّط، والّذي يتحدّد وفق كفاءة شاملة هي: "في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعيّة، واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجيّة"[1] وهذا الملمح يكون محلّا للتّقويم التّشخيصيّ الأوّليّ في بداية مرحلة التّعليم المتوسّط.

– ملمح الخروج من الطّور الأوّل متوسّط ويتحدّد ضمن كفاءة شاملة نصّ عليها منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط كما يلي:"في نهاية الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيات تواصليّة دالة"[2]، وهذا الملمح يكون بدوره محلّا لتقويم ختاميّ تحصيليّ يستهدف الكفاءات الختاميّة التّالية:

– **التّواصل مشافهة:**"بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالة"[3].

*– تقسم مرحلة التّعليم المتوسّط إلى أطوار، وكل طور يشمل مستوى أو مستويين كما يلي: الطور الأوّل (السّنة الأوّلى)، الطّور الثّاني (السّنة الثّانية والثّالثة)، الطّور الثّالث (السّنة الرّابعة).

[1]– وزارة التّربية الوطنيةّ، منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص: 06.

[2]–المرجع نفسه، ص: 07.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– **القراءة المسترسلة:**"يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعية نصوصا نثريّة وشعريّة، متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيّا"[1].

– **الإنتاج الكتابيّ:** "ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكم في خطّاطات أنماط النّصوص الحواريّة والتّوجيهيّة والتّفسيريّة والحجاجيّة، تتراوح بين 12 و14 سطرا، في وضعيات تواصليّة دالة"[2]وبين الملمحين (ملمح الدّخول وملمح الخروج) يتحدّد مسار العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتتحدّد معهما الأهداف والمحتويات.

1-3 مصفوفة الموارد المعرفيّة:

مخطّط الموارد هو: "مصفوفة المحتويات المعرفيّة والمنهجيّة الّتي تهيكل مختلف المفاهيم اللّغوية والأدبيّة، من نحو وصرف وإملاء، ونصوص نثريّة وشعريّة، الّتي ينبغي إرساؤها لدى المتعلّم لبناء مختلف الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج"[3]فالمصفوفة تمثّل مختلف التّعلّمات الموجّهة للمتعلّمين، ويتمّ من خلالها بناء الكفاءات عن طريق توظيف نوعين من الموارد؛ موارد معرفيّة وموارد منهجيّة، ويتمّ تنظيم مصفوفة الموارد المعرفيّة ضمن توزيع سنويّ يراعى فيه الحجم الزّمنيّ المخصّص لتلك المحتويات، ويضمن تحقيق القدر الكافي من التّعلّمات.

1-4 البرنامج السّنوي:

يضمّ البرنامج السنوي تدّرج التعلّمات وفق نسق منهجي، تنظّم فيه كفاءات المادّة ومركّباتها في انسجام مع الموارد المعرفيّة والمنهجيّة اللّازمة لإرسائها ونموّها، وقد روعي في ذلك المكتسبات

[1]–وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م،ص: 07.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]–المرجع نفسه، ص :10.

القبليّة للمتعلّمين، وقدراتهم العقليّة والمعرفيّة[1]ويتحدّد البرنامج وفق نسق منهجيّ يشمل العناصر الآتية: مركّبات الكفاءة، والمحتويات المعرفيّة، وأنماط الوضعيات التّعلّميّة الّتي يتمّ من خلالها توظيف المحتوى المعرفيّ لبناء كفاءة، ومعايير التّقويم ومؤشّراته، مع تحديد الزّمن المخصّص لكلّ ميدان، إلى جانب تحديد المشاريع الإدماجيّة، والمحاور التّعليميّة الأساسيّة المهيكلة ضمن ثمانية مقاطع تعليميّة.

وهنا يتمّ تجاوز المفهوم التّقليدي للبرنامج الّذي كان يقتصر على المحتويات، ليشمل مجموعة من العناصر المتعلّقة بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويتمّ السّير وفق النّسق التّعليميّ التّالي: المقطع – المحور – الميدان – المحتوى المعرفيّ.

ويحتاج لتحقيق وتفعيل هذا البرنامج إلى مجموعة من الوسائل والسّندات التّعليميّة، يقع على رأسها: الكتاب المدرسيّ ودليل الأستاذ.

1-5 وضع المنهاج حيّز التّنفيذ: يقدم المنهاج في هذا العنصر مجموعة من التّوصيات الّتي تتعلق بتطبيق المنهاج ليكون أكثر فاعليّة وتحقيقا للأهداف الّتي صيغ من أجلها، والّتي تجعل من المتعلم عنصرا قابلا للتعلّم لا للتّعليم، من خلال الاعتماد على "مسعى المقطع التّعلّمي، الّذي يتألّف من عدد من الوضعيّات التّعلّميّة والإدماجيّة والتّقويميّة"[2]، وبالتّالي فالمنهج أولى مفهوم المقطع عناية خاصّة إذ يمثل المقطع التعلّمي: "مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد إنماء الكفاءة الشّاملة"[3]، كما تمّ التذكير بأهمّ مبدأ من مبادئ هذه المقاربة والّذي يتعلق أساسا بمادة اللّغة

[1]–وزارة التربية الوطنية،منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص: 12.

[2]–المرجع نفسه، ص: 26.

[3]– وزارة التربية الوطنية – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص:05.

العربيّة، ألا وهو ذلك التّكامل والتّجانس الّذي ينبغي أن يكون بين ميادين المادة في إطار ما يعرف (بالمقاربة النّصيّة) وبالأخص ما تعلّق بالمستويين الدّلاليّ والنّحويّ، معتبرا أنّ "نشاط القراءة هو المحور الأساس الّذي تدور في فلكه كلّ الأنشطة الأخرى للمادة، من النّصّ يثري التّلميذ رصيده اللّغويّ، يستنتج القواعد اللّغويّة كمورد معرفيّ يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النّصوص، يتعلّم التّحليل، يكتشف قيما خلقيّة واجتماعيّة، وبذلك يبني كفاءة طالما غُيِّبَت في درس اللّغة العربيّة، ألا وهي التّواصل".[1]

– التعلمات في هذه المقاربة "المقاربة بالكفاءات"يبنيها المتعلم بنفسه، فيتمكّن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج ، وبالتالي حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته.

– الوضعيات التعلميّة يجب أن تكون دالة، وذات معنى بالنسبة للمتعلم مستقاة من موضوعات الحياة اليومية لتثير الرغبة لديه وتحفزه على التعلم ليتوصل إلى حل المشكلة المعروضة عليه[2]

– نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كلّ الأنشطة الأخرى للمادّة فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيما دينية خلقية واجتماعية وبذلك يبني كفاءة طالما كانت غائبة في درس اللّغة العربية ألا وهي التّواصل .

6-1 توجيهات عامّة:

ختم المنهاج بمجموعة من النّصائح والتّوجيهات المقدّمة للمعلم تكون له عونا في تقديم أنشطة المادة، وتنمية كفاءات المتعلّمين التّواصليّة،" من خلال تنويع مقامات التّواصل الدافعة إلى

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة: مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص: 26.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 52 .

التفاعل مع مختلف التعلمات، وانتقاء الوضعيّات الدّالة والمستمدة من واقع المتعلمين والكفيلة بخلق الشعور بالحاجة لديهم إلى استعمال مكتسباتهم اللغوية استعمالا وظيفيا، وتشجيع المتعلم على التواصل بالعربية انطلاقا من زاده اللغوي، وتنمية روح النّقد واتّخاذ المواقف من الأحداث والشخصيات وتقديم البدائل ، وإتاحة أكبر الفرص للمتعلّمين للوصول إلى إدماج معارفهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم"[1].

هذه هي المحاور الأساسيّة لمنهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط في جيله الثّاني، وفي غالب الأحيان يرفق هذا المنهاج بوثيقة تربويّة أخرى تعرف (بالوثيقة المرافقة) تكون شارحة ومفسّرة لما احتواه المنهاج، وتعمل على تيسير مقروئيّة منهاج الجيل الثّاني فهي تتضمّن "منهجية وضع برنامج اللّغة العربيّة قيد التّنفيذ وتقدّم دلائل ضروريّة لتصاميم الكتب المدرسيّة كما تقترح مقاربات بيداغوجيّة للتّكفّل بمختلف الميادين المهيكلّة للمادّة وتحيل القارئ إلى مراجع مسهّلة للتّحكّم في طرائق التّقديم والتّقويم والعلاج"[2].

2-كفاءة فهم المنطوق وكفاءة إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثاني للطور المتوسط:

تقوم (المقاربة بالكفاءات) على جهاز مفاهيمي يضمّ جملة من المفاهيم الأساسيّة، والّتي يأخذ مفهوم الكفاءة فيه مكانة مركزيّة تتمحور حوله جملة من المفاهيم الأساسيّة (المعارف والقدرات والمهارات والمواقف والاتّجاهات)، فتتحدّد هذه المقاربة بأنّها "أسلوب تربويّ تعليميّ له فلسفته واستراتيجيّته التّعليميّة والتّكوينيّة، تبنته المنظومة التّربويّة التّكوينية الجزائريّة منذ حوالي

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 27.

[2]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 201م، ص:03.

عقدين من الزّمن، استجابة للتّطور الّذي عرفته علوم التّربية وشهده علم النّفس بصفة عامّة"[1]، وهذا ما يجعلنا نعرض إلى بعض المسائل المهمّة المتعلّقة بهذا المفهوم، كماهيّة الكفاءة ومركّباتها وأنواعها وغير ذلك ممّا تعلّق بها، قبل أن نخوض الحديث عن كفاءة فهم المنطوق وكفاءة إنتاج المكتوب.

2-1 تعريف الكفاءة:

تعدّدت التّعاريف الخاصّة بالكفاءة واختلفت أنواعها، وذلك حسب تنوّعها خلال النّشاط التّعليميّ الواحد، وكذا تشكّل تلك الكفاءات ضمن مجموعة من المحتويات المعرفيّة الّتي ترتبط بعدّة مواد دراسيّة.

وما نلاحظه في هذا المقام هو ذلك الاختلاف في الاستعمال اللّفظي لهذا المفهوم، ففي الوقت الّذي تُؤْثِرُ فيه بعض المنظومات التّربويّة العربيّة استخدام لفظة (الكفاءة) على غرار منظومتنا التّربويّة الوطنيّة، تفضّل أخرى استعمال لفظة (الكفاية) كالمملكة المغربيّة،وإن كان من الجانب اللّغوي نجد أنّ كلمة الكفاية تحمل معنى الاستغناء والاكتفاء من الشّيء، في حين أنّ الكفاءة تدلّ على معنى الكفء والنّظير والمثيل فهي أبعد[2]، ومع ذلك فقد آثرنا استخدام لفظة الكفاءة تماشيا مع مختلف السّندات التّربويّة الّتي اعتمدنا عليها اعتمادا كبيرا خاصّة في الجانب التّطبيقيّ.

لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاءة إلاّ من خلال تقديم نماذج من التّعاريف المتكاملة، "فالكفاية ترتبط بالاعتماد الفعّال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معيّن، وتكون نتيجة للخبرة المهنيّة، ويُستدلّ على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلّق بها، كما أنّها تكون قابلة للملاحظة

[1] – جيلالي بوبكر، المقاربة التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، جامعة الشّلف(http://www.univ-chlef.dz)، ص : 06.

[2] – ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادتي (ك-ف- ي) ج:15، ص:225، و(ك- ف- أ) ج:01، ص:139.

انطلاقا من سلوكاتٍ فعّالة ضمن النّشاط الّذي ترتبط به"[1] ويظهر تحقّق الكفاءة من خلال وضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة، تثير لديه الكثير من التّساؤلات الواجب حلّها من خلال إدماج المعارف المحصّلة ضمن الأهداف التّعليميّة الّتي تنبني عليها الكفاءة.

ومصطلح الكفاءة كثيرا ما يتعلّق بوجود (وضعية مشكلة)، تمنح للمتعلّم حتّى يكون بإمكانه إدماج مكتسباته ومعارفه القبليّة، للوصول إلى الحلّ الخاص بتلك المشكلة، لذا فوجود المشكل جدّ ضروريّ للتّأكد من تحقّق الكفاءة من عدمها، كما تكرّس الكفاءة تواجد الإدماج بشكل كبير، مادام المتعلّم في الصّف التّعليميّ ستواجهه مشكلّة في نهاية أي ميدان تعليمي، يقوم من خلالها بتجنيد موارده المكتسبة، وإدماجها لحلّ تلك الوضعية المشكلة.

كما يمكن القول أنّ الكفاءة هي أشمل من الهدف الإجرائيّ، وأشمل من القدرة أيضا لأنّها مجموعة من المعارف والمهارات والأداءات، "على اعتبارها نظام نسقيّ منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصّة لأنّها ذات طابع شموليّ، ويلعب فيها المتعلّم دورا مركزيّا"[2] وعلى أساس هذا التنوّع فقد اكتفت مناهج التّعليم في الجزائر، بتقديم تعريف جامع مانع وبسيط على النّحو الآتي: "الكفاءة هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكلّ ناجح في مواجهة وضعيات مشكلّة"[3]كما تُعرّف أنّها: "مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالّة، والّتي

[1]– André Guille<<développer les compétences>>e.s.f éditeur paris, 2eme édition p:13

[2]– رحيمو بخات وآخرون، فريق من أساتذة وحدة البحث في علوم التربية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية، أفريل 2006، ص:14.

[3]–محفوظ كحوال، دليل الأستاذ للسنة الأوّلى من التّعليم المتوسّط: مفاهيم ومصطلحات بيداغوجية، الجزائر، 2016م، ص: 30.

تسمح بإنجاز مهمّة أو مجموعة مهام معقّدة"[1] وهنا يظهر بشكل واضح مفهوم الإدماج من خلال الوضعيّات الإنتاجية الكتابية في نهاية المقطع التّعليميّ.

فإذا حاولنا حصر معنى مفهوم (الكفاءة) في تعريف جامع يمكننا القول هي:"قدرة المتعلّم على مواجهة وضعيات ومواقف تربويّة مختلفة، كلّ وضعية تفضي إلى إنجاز عمل محدّد يوظّف فيه المتعلّم: جملة المعارف المنظّمة، بأسلوب يبرز استقلاليّته في التّوصل إلى الحلّ، وحسن الأداء ووعيه بأهمّية وفائدة المهارة والكفاءة المكتسبة"[2].

2-2 مركّبات الكفاءة: تقوم الكفاءة على ثلاثة أسس تشكلّ مفهوم الكفاءة، وهي[3]:

– **الفعل:** أي قدرة المتعلّم على الفعل، وإنجاز نشاط بصورة جيّدة.

– **الفهم:** إذا كان مفهوم الكفاءة يركّز على الأداء والإنجاز، فإنّ الجانب الخفيّ في الموضوع يتمثّل في استيعاب المعارف وتوظيفها بشكلّ مناسب.

– **الاستقلاليّة:** تتجلّى مظاهر اكتساب المتعلّم لكفاءة ما في النّتائج الّتي يتحصّل عليها وفي حسن الأداء.

2-3 أنواع الكفاءات:

تختلف أنواع الكفاءات الواجب تحقيقها خلال المسار الدراسيّ، وهذا ما أكّدت عليه (مناهج الجيل الثّاني)، الّتي فصّلت في أنواع عديدة من الكفاءات الّتي يجب أن تتحقّق لدى المتعلّم، من بينها:

---

[1]– عبد القادر زيدان، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة، مذكرة ماجيستير، جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان، 2012م- 2013 م، ص: 137.

[2]– ناجي تمار–عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتقويم التّربويّ، دط، دت، الجزائر، ص: 70.

[3]– المرجع نفسه، ص: 71.

- **الكفاءة الشّاملة:** تعبّر عن التّصور العّام لكفاءة المتعلّم في نهاية مرحلة تعليميّة، على ضوء ملمح التّخرج، فهي"كفاءة مسار دراسيّ معيّن متعلق بمجموعة من الكفاءات الختاميّة لميادين المادّة، وقد سميّت بهذا الِاسم لأنّها تشتمل جميع الكفاءات الختاميّة للسّنة أو الطّور أو المرحلة التّعليميّة"[1].
- **الكفاءات العرضيّة:** هي الكفاءات الّتي تساهم بها المادّة في تكوين شخصيّة المتعلّم من جوانب مختلفة، وفقا للملامح الأفقيّة الّتي تشترك في تحقيقيها كلّ المواد بمساهمات معينّة، ومن ناحية أخرى تعكس كفاءة المتعلّم داخل المادة نفسها، وبشكلّ أفقي، فهي "كفاءة تتكوّن من المواقف والمساعي العقليّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم الّتي يُرادُ تنميتها "[2].
- **الكفاءات الختامية:** وهي الكفاءات المعبرّة عن تحكّم المتعلّم في ممارسة سلوكيّات معيّنة في نهاية مسار تعلّمي، من خلال توظيف الموارد المعرفيّة أو القيمِيَّة أو السّلوكية أو المنهجيّة، وتتعلّق الكفاءة الختاميّة بملمح التّخرج من أيّ مرحلة تعليميّة، "فكلّ كفاءة ختاميّة محدّدة مرتبطة بأحد الميادين، وهي مستوحاة من ملامح التّخرج والكفاءة الشّاملة لبرنامج كلّ سنة، والقيم المدرجة ضمنه وضمن الكفاءات العرضيّة بانسجام"[3].

2-4 كفاءة فهم المنطوق:

الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة هو تزويد المتعلّمين بكفاءة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ، لذا لقد ركزّت (مناهج الجيل الثّاني) على تنمية كفاءتين ضمن الميادين التّعليميّة، وهي كفاءة فهم المنطوق وكفاءة إنتاج المكتوب.

[1]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ للسنة الأوّلى من التّعليم المتوسّط: مفاهيم ومصطلحات بيداغوجية، ص: 30.

[2]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ للسنة الأوّلى من التّعليم المتوسّط: مفاهيم ومصطلحات بيداغوجية، ص: 30.

[3]- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016م، ص08.

يكتسب التّواصل أهمّية كبيرة في العمليّة التّربويّة، وبخاصة التّواصل اللّغوي بنوعيه؛ اللّفظي الشّفويّ، والكتابيّ، ويمثّل التوّاصل اللّفظيّ الجانب المنطوق من اللّغة واستعمالها في مختلف مستويات التّخاطب، وبذلك فهو الأساس الأوّل في عمليّة التّواصل، لأنّ "اللّغة المنطوقة هي الأصل ولغة التّحرير فرع عليها، ومن ثمّ كان المسموع هو الأوّل الّذي يستقي منه الإنسان مقاييس اللّغة والمادّة الإفراديّة"[1]، وقد أبرز علماؤنا العرب منذ القديم أهمّية المشافهة والسّماع، بوصفهم للّغة مسموعة ومنطوقة قبل أن تكون مكتوبة ومقروءة، وهو عاملٍ رئيس يجب مراعاته في مختلف الدّراسات المتعلّقة باللّغة وتعليمها، كون المشافهة لديها تأثير كبير في الخطابات المنتجة.

إنّ المنطوق بالإضافة لكونه عفويّا وتلقائيّا، يستعمل إشارات وإيماءات لا يمكن استعمالها في التّواصل المكتوب، كما أنّ المشافهة تمنح مستعملها حريّة أكثر للتّعبير والإبداع، ثمّ "إنّ لغة المشافهة في جميع الأماكن وجميع العصور، هي أكثر اختزالا وأوسع تصرّفا من لغة التّحرير، وأكثر اقتصادا منها، وذلك لكثرة استعمالها ووجود القرائن الحاليّة في جميع أحوال الخطاب، فيميل المتكلّم حينئذ إلى التّحقيق مادام المخاطب قادرا على إدراك غرضه"[2]، واستعمال اللّغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، ما يعني أن الكلّام المنطوق هو الأصل، أمّا لغة التّحرير ففرع عنه، "فالمنطوق، وبالتّالي المسموع هو الّذي يرجع إليه المتعلّم للغة الحية أولا وآخرا، ولا يقتصر أبدا على ما يقرأه من النّصوص المحرّرة، فالاستعمال الطّبيعي للّغة يعتمد قبل كلّ شيء على المشافهة"[3]، و(مناهج الجيل الثّاني) عنت عناية كبيرة جدا بنشاط فهم المنطوق، فيتمّ تقديم ذات النّشاط في مصفّ الوحدة التّعليميّة، أو المقطع التّعليميّ الّذي يقابل مفهوم (الوحدة) ضمن

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص:29.

[2]-عبد الرحمن الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، ع: 66، 1410هـ-1990م ، ص: 20.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ط:01، 2007م، ج:01، ص:176.

(مناهج الجيل الأوّل)، وفق ثلاثة ميادين، وهي ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب).

2-5 ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

فهم المنطوق وإنتاجه نشاط تعليميّ،ظهر في المنهاج الدراسي الجزائري في ما اصطلح عليه إصلاحات الجيل الثاني وهو التعبير الشفهي في المنهاج القديم الذي كان ينطلق من المطالعة الموجهة أي قراءة نص مكتوب ،أما فهم المنطوق وإنتاجه في المنهاج الجديد فينطلق من الاستماع لنص منطوق وفهم معانيه ثم الإنتاج الشفهي بالتعبير شفهيا.

وهو:"إلقاء النص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها ، ويجب أن تتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها ، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين،التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي[1]

فعلى المعلم إذن تهيئة تلاميذه واستثارتهم واستمالتهم لعرض وإفراغ ما في جعبتهم من موضوعات وأفكار كأن ينفعل بحادث أو فكرة تصب في النص المراد قراءته[2]

إنّ طريقة تناول النّص المنطوق، تسهم بقدر كبير في استمالة المتعلّمين وجذب انتباههم، مادام النّص المسموع غير متواجد في الكتاب المدرسي للتّلميذ، فلا بدّ على الأستاذ أن يبدع في

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط 2016 ،ص 4 .

[2] خالد حسين أبو عشمة، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة ، ص16-17 .

طريقة قراءته على نحو مخصوص، لكي يستشعر السّامع وهو التّلميذ بوجود تمثّلات الشّخصيات الموجودة في النّص، والأحداث الّتي تربطه، خاصّة إذا كان النّص المسموع ذا طابع سردي.

2-6 مركّبات كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه:

نشاط فهم المنطوق وإنتاجه يضمن تحقيق مجموعة من الأهداف المنضويّة ضمن كفاءة فهم المنطوق، والّتي تتمثّل من خلال عدّة عناصر أساسية، وهي: "يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة، يفهم معاني الخطاب المنطوق، وينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة"[1]، ليكون بذلك نشاط فهم المنطوق والكفاءة المتحقّقة في خضمّه من أنجح النّشاطات على مستوى المقطع التّعليميّ، كونه يعتمد على الاستماع إلى النّص المنطوق وإعادة إنتاجه مشافهة.

تقنيات تدريس فهم وإنتاجه بين طبعة 2004م وطبعة 2016م .

لقد اهتم واضعوا المناهج الدراسية الجزائرية بنشاط وميدان التعبير الشفهي كونه الهدف الأسمى للنشاطات اللّغوية الأدبية لدى مختلف المجتمعات، مهما كانت نوعية اللّغة الممارسة بين أفرادها، وأحد المهارات اللغوية الأربع إضافة إلى أسبقية اللّغة المنطوقة على المكتوبة، وتعدد استعمالاتها في شتى المواقف الحياتية للأفراد واستحالة استغنائهم عنه.

ولقد عرفت المدرسة الجزائرية عدة تغييرات في مناهج وطرق التدريس، فمن التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، انتهجت خلالها طريقتين لتدريس التعبير الشفهي الأولى كانت ما بين الفترة الممتدة بين 2003 إلى 2016م والأخرى بدأت من 2016م إلى يومنا هذا.

1- طريقة تدريس وتنفيذ تعلّمات التعبير الشفهي حسب المنهاج الدراسي أفريل 2003.

[1]-محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السنة أولى متوسّط، ص: 16.

تنجز حصة التعبير الشفهي ذات الساعة الواحدة أسبوعيا باستغلال نصوص المطالعة التي تندرج ضمن محاور أسبوعية، متوافرة في كتاب التلميذ تحت عنوان" ملف المطالعة الموجهة " وهي عبارة عن نصوص شتى تعدّ امتدادا لنص القراءة ودراسة النص الأدبي، وهذه النصوص تكون مسبوقة بتعليمات محددة يحضر المتعلمون على ضوئها حصة التعبير الشفهي خارج القسم، بإنجاز عمل من الأعمال التربوية الآتية على سبيل المثال [1]

- اختيار عناوين أخرى للنّص المدروس مع التحليل .

- إعادة تركيب مضمون النّص.

- اكتشاف معطيات جديدة .

- التّوسع فالحديث عن شخصية مذكورة في النّص.

- إبداء الرأي حول مضمون النّص باستعمال الدّليل والبّرهان .

تبدأ الحصة بعرض المدرس ما يشوق المتعلمين إلى الدرس، ويهيئ أذهانهم له سواء عن طريق أسئلة أو أمثلة أو عن طريق مراقبة الأعمال المنجزة من طرفهم في المنزل وفقا لتعليمات دقيقة منه .

2- طريقة تدريس وتنفيذ تعلّمات فهم المنطوق وإنتاجه حسب المنهاج الدّراسي الجديد طبعة 2016م

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص28.

يتضمن المنهاج الدّراسي للتّعليم المتوسّط او ما يعرف بمنهاج الجيل الثاني، ثمانية مقاطع تعلّمية موزعة على اثني وثلاثين أسبوعا إضافة إلى أربعة أسابيع للتّقويم، وكل مقطع تعلّمي يتكون من أربعة أسابيع.

وميدان فهم المنطوق وإنتاجه، هو الحصة التي يستهل بها كل أسبوع تعلّمي، وتقدم في ساعة واحدة وتعتمد على الاستماع إلى النص المقروء، أو المسجل، وتهدف هذه الحصة إلى صقل حاسة السمع وتوظيف اللّغة السليمة على المستوى الشّفوي وذلك بجعل المتعلم يتواصل مشافهة بوعي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق في أنماط متنوعة، ومن سندات مختلفة ويحلّله، وينتج خطابات شفهية مسترسلة في وضعيات تواصلية دالّة "[1]

أما طريقة تنفيذ التعلمات فقد حدّدت في دليل الأستاذ كما يلي :[2]

- تحديد الأهداف التعلميّة.

- الانطلاق من وضعية تعلمّية.

-إسماع النّص بكيفية واضحة متأنية، وبصوت واضح مسموع من طرف كل المتّعلمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

- مناقشة المسموع بتنشيط من المعلم مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكّل في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلمين الذين يجنحون للكسل والصمت، قصد القضاء على الخجل والانطواء، قصد تنمية الجرأة الأدبية.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص 16.

[2]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، دار موفع للنشر ص 22،23.[2]

– يتداول المتعلمون على أخذ الكلمة بلغة عربية سليمة، لإبراز شخصياتهم، ويناقشون أفكار المسموع وأهم المعطيات ويعبرّون عن مواقفهم وآرائهم، مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.

– يكلّف الأستاذ المتعلمين بإنتاج النص شفويا، بلغة سليمة مستعنين بما سجلوا من رؤوس أقلام.

– يدلي السامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم ويردّ العارضون بجرأة على الملاحظات، مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة، أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إن اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

– وأخيرا يعقب الأستاذ على كلّ ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصّوبا من حيث المعيار، والمعلومات المنهجيّة.

كفاءة إنتاج المكتوب:

لم يعدّ المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة الاقتصار على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل الهدف منه جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلّغة حيّة في جميع المجالات. وتناول هذا النّشاط مرهون بخطوات وقفت عليها المناهج التّربويّة، حتّى تتحقّق الكفاءة الخاصّة بإنتاج المكتوب، لذا "استعمال نظام الكتابة يستلزم الانتقال من القناة السّمعيّة إلى القناة البصريّة، أي الانتقال من الاستماع إلى المشافهة إلى القراءة، وتعدّ الكتابة في التّواصل التّعليميّ المهارة الرابعة، بعد الاستماع والحديث والقراءة، فنقول مهارة الكتابة أو التّعبير الكتابي، مقابل التّعبير الشّفوي أو المنطوق"[1].

ميدان إنتاج المكتوب: (التّعبير الكتابيّ)

[1]–بشير إبرير، التواصل مع النص، إشكالات الفهم والقراءة الفعالة، جامعة عنابة، مجلة اللّغة العربيّة (www.webreview.dz)، ص: 34.

"هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميولات (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة)، وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[1]، وفيه يتناول بالدّراسة أنماطا أو تقنيات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيّا بلغة سليمة، ثمّ ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التّعامل مع وضعيات إدماجيّة.

وتتلخّص كفاءة إنتاج المكتوب في "أن ينتج المتعلّم كتابة، نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن عشرة أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النّمطان السّردي والوصفي"[2]، ولكي تتحقّق كفاءة فهم المكتوب لابدّ لها من مركّبات، وكذا طريقة خاصّة لتنفيذ تلك التّعلّمات، حتّى يتمكنّ المتعلّم من إنتاج نصّ يوظّف من خلاله تعلّماته المكتسبة.

مركّبات كفاءة إنتاج المكتوب:

تتحقّق الكفاءة الخاصّة بإنتاج المكتوب، بتوفّر مجموعة من المؤشّرات الّتي يتمّ الاحتكام إليها خلال تصحيح الإنتاج الكتابيّ للمتعلّمين، ومن بينها:"يكتب مقدّمة موضوع منسجم، يكمل فكرة، يلخّص فقرة بأسلوبه الخاص، يوظّف مكتسباته اللّغويّة والبلاغيّة والتّقنيّة، يكتب نصّا يضمّنه قيّما ومواقف مناسبة للموضوع"[3].

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016م، ص: 04.

[2]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ في اللّغة العربيّة السنة أولى متوسّط، ص: 20.

[3]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ في اللّغة العربيّة السنة أولى متوسّط، ص: 20.

إنّ تنفيذ التّعلّمات الخاصّة بنشاط إنتاج المكتوبيقتضي وجود وضعية تعلّمية، قد تكون مرفقة بسند أو فقرة، مع ضرورة توظيف نمط معيّن، وكذا توظيف باقي المعارف الّتي يكتسبها المتعلّم في المقطع التّعليميّ الواحد.

يمثل الميدان الرابع (ميدان إنتاج المكتوب) إنتاج وضعية كتابية يتمّمن خلالها التّطرق إلى موضوع معيّن، كبناء فقرة ذات أنماط مختلفة كالنّمط السّردي والنّمط الوصفي، أو بناء وضعيّة إدماجيّة يتمّ من خلالها إدماج كلّ المكتسبات القبلية، مع مراعاة توظيف مفردات المعجم الخاص بكلّ مقطع تعليميّ.

3-مكانة فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني:

إنّ مناهجنا التّربويّة قديمها وحديثها وباختلاف المقاربات البيداغوجيّة الّتي كانت تقوم على أساسها سعت إلى تنمية القدرة على التّواصل الشّفوي والكتابيّ لدى المتعلّمين، وركّزت اهتمامها شيئا فشيئا على نشاط التّعبير الشّفويّ، المعبّر عنه في (مناهج الجيل الثّاني) بميدان (فهم المنطوق وإنتاجه)، فتعدّدت أشكاله وأنواعه وفق هذه السّيرورة التّاريخية لمنظومتنا التّربويّة.

لقد اهتم منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط الخاص بالجيل الثّاني وفق المقاربة بالكفاءات بتنمية كفاءة فهم المنطوق، وكذا كفاءة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم، غير أنّ أشدّ الاهتمام كان منصبّا على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الّذي نصل بتحقيق كفاءته إلى تحقيق كفاءات بقية النّشاطات الأخرى، وصولا إلى الكفاءة الختامية الشّاملة.

وباعتبار أنّ الكفاءة التّواصلية في مختلف النّشاطات التّعليميّة تكتسي أهميّة كبرى في مختلف الأطوار التّعليميّة، ركزّت مناهج الجيل الثّاني على نشاط فهم المنطوق، حتّى يكون المتعلّم قادرا على التّواصل مشافهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وهذا الاهتمام نشأ عن وعي بمسألة لغويّة لسانية مهمّة وأصل أصيل من أصول تراثنا النّحويّ العربيّ ألا وهو

قضية السّماع، باعتباره أساسا ومنطلقا لبناء باقي الملكات اللّسانيّة فهو كما قال "ابن خلدون" صاحب المقدّمة: "السّماع أبو الملكات اللّسانيّة "[1].

ولا يخفى على كلّ مشتغل في الحقل اللّغويّ واللّسانيّ والتّعليميّ قديما وحديثا، ما للسّماع ولغة المشافهة من الأثر البليغ في إكساب المتعلّم اللّغة، وحصول تنشئة لغويّة سليمة بعيدة عن اللّحن والخطأ في الكلّام، "فجهاز الطّفل النّطقي أسير ما اعتاد جهازه السّمعي سماعه، يحاكيه ليصبح لسان حاله الّذي يتعامل بها مع الآخرين؛ فالكلّام لا يتمّ أخذه إلا بالسّماع من الآخرين، وإنّ اعتياده على سماع لغة ما، هو معيار نجاحه في أدائها أداء سليما"[2]، لذا فاهتمام العرب كان بالغ الأهمية بالكلام مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، فالموروث الفكري العربي انتقل إلينا تواترا عن طريق المشافهة، والكثير منه ضاع بسبب عدم تدوينه، مادامت اللّغة كانت تؤدي وظيفتها التّبليغيّة، لأنّ" المنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللّغة والمكتوب فرع عليه ... إنّ لغة المشافهة في جميع الأماكن وجميع العصور هي أكثر اختزالا وأوسع تصرّفا من لغة التّحرير، وبالتّالي أكثر اقتصادا منها، وذلك لكثرة استعمالها ووجود القرائن الحاليّة في جميع أحوال الخطاب "[3]، فالخطاب المسموع أو المنطوق أو ما يعبّر عنه باللّغة المنطوقة هو أكثر تحرّرا وتطوّرا من لغة التّحرير الّتي تميل إلى الجمود والثّبات، لذا حظي باهتمام كبير لدى الدّارسين، وحتّى في الحقل التّعليميّ، لما له من دور كبير في بناء وتنمية مختلف أنواع الكفاءات الخاصّة بالميادين التّعليميّة الجديدة المستحدثة ضمن مناهج الجيل الثّاني.

وعلى ضوء هذه الأهمية يكون لميدان فهم المنطوق مكانة ضمن باقي أنشطة اللّغة العربيّة، وتتحدّد هذه الأهمية من خلال السّعي إلى تحقيق كفاءة التّواصل الشّفوي بتوظيف المسموع المكتسب

[1]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، د ت، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2009م، ص:499.

[2]- صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللّغة، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، العدد:97، 1423هـ-2002م.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، ص: 80.

بمستوياته المختلفة (النّحويّة والصّرفيّة والدّلاليّة)، وصولا إلى مرحلة التّحرير الكتابيّ بإنتاج نصوص مختلفة عن طريق المحاكاة.

وعلى اعتبار أنّه يمكن تصنيف المهارات اللّغويّة لاكتساب الملكات اللّغويّة على النّحو التّالي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلّام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، فإنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه كفيل بتحقيق مهارتين لغويّتين أساسيّتين في نفس الوقت؛ الاستماع والكلام، وهو بذلك يختلف عن نشاط التّعبير الشّفوي في المناهج السّابقة.

وينظر المنهاج في جيله الثّاني إلى مهارة الاستماع المحقّقة عن طريق فهم المنطوق على أنّها: "عامل مهمّ في عمليّة الاتّصال، فقد لعبت دورا مهمّا في عمليّة التّعليم والتعلّم على مرّ العصور"[1]، أمّا مهارة الكلّام فهي ناتج من نواتج تحقّق المهارة السّابقة وتبع لها، وهو المجسّد لنوعي التّعبير المبيّنين في (الوثيقة المرافقة للمنهاج)؛ التّعبير الوظيفيّ والتّعبير الإبداعيّ، فالكلّام المنطوق "من أهمّ ألوان النّشاط اللّغويّ للكبار والصّغار على السّواء، فالنّاس يستخدمون الكلّام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنّهم يتكلّمون أكثر ممّا يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار الكلّام هو الشّكلّ الرّئيسيّ للاتّصال اللّغويّ بالنّسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلّام أهمّ جزء في الممارسة اللّغويّة واستخداماتها "[2]، وعلى الأهميّة الّتي يكتسيها السّماع والكلّام مشافهة، بُنِيَ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وتمّ تعزيزه بمجموعة من النّصوص تكون متاحة للأستاذ دون المتعلّمين، ضمّها دليل الأستاذ الخاص باللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، يشمل كلّ مقطع تعلّميّ أربعة نصوص لفهم المنطوق ثريّة في محتواها اللّغوي والمعرفيّ، تسعى إلى تحقيق الهدف المنشود، ويأخذ كلّ نص منطوق حيّزا زمنيّا مدته ساعة واحدة، في مرحلتين؛ الأولى لقراءة النّص المنطوق وفهمه والتّفاعل معه، والثّانية لإعادة تركيب النّصّ وإنتاجه مشافهة من قبل المتعلّمين، وصولا إلى المرحلة الختاميّة الّتي

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2006م، ص: 80.

[2]- المرجع نفسه، ص: 111.

تتوّج بإنتاج وتحرير نصّ كتابيّ، تدمج وتوظّف من خلاله مختلف المكتسبات المعرفيّة المستفادة من نصوص فهم المنطوق.

خصائص النص المنطوق في تعليمية اللّغة العربية:

إن النص المنطوق حتى يحقق الأهداف المرجوة من تعليم اللّغة وتعلمها، لا بد من توافره على بعض الخصائص أهمها :

– أن يكون النص ملائما لمستوى المتعلمين من الجانب النفسي والعقلي، ومن جانب السن مع مراعاة الفروق الفردية بينهم في كل مرحلة تعليمية تعلمية، وذلك حتى يكون النّص ملائما للمتعلم الجيد والمتوسط والضعيف، كما تجدر الإشارة إلى نقطة أخرى مهمة هي صلاحية المفردات التعليمية المكوّنة للنّص المنطوق من حيث اختيارها وسلامة اللّغة التي كتبت بها، فمفردات النّص هي المعبر لفهمه وكشف مضمونه طبعا إذا كانت اللّغة سليمة، ومناسبة لمستوى المتعلم.

– أن يثير النّص المسموع اهتمام المتعلم أي أن يكون موضوعه مرتبط بحياته الواقعية، وهذا هو مبدأ المقاربة بالكفاءات، فالإنسان بطبعه يميل إلى كل ما يهمه، فيولد عنده الدافع إلى التعلم، لذلك وجب الدقة في اختيار النّصوص.

– أن يحقق النّص المنطوق الأهداف الموضوعة لتحقيق التّعلم الفعال.

– أن لا يكون النّص طويلا تصعب السيطرة عليه.

– محتوى النّصوص يجب أن يتضمن مواضيع ومشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، وذلك ليتسع أفق التعلم.

– يجب أن تكون التراكيب اللّغوية مطابقة للتراكيب السليمة في اللّغة من ناحية ومناسبة للمعنى المقصود، إذ من الثابت أن للتراكيب دورا في المعنى، أن معنى التركيب ليس مجموع معاني الكلمات المستخدمة فيه فقط بل يضاف لها معاني الوظائف النحويّة والسياق.

- أن يتميز المعلم بصوت مسموع وأن تكون مخارج حروفه سليمة أن يمتلك التلوين الصوتي وفق المواقف والمعاني المبتغاة إيصالها للمتعلم، كما عليه أن يتحلى بالهدوء والتمهل أثناء قراءته، وذلك حتى تتم عملية الاستماع بشكل سليم، ولا يحتاج المستمع إلى بذل جهد كبير لمعرفة المقصود.

- **خطاطة تسيير فهم المنطوق وإنتاجه:**

- **الأسبوع الأول: حصة الفهم والتحليل:**

- تحضير المتعلم وتهيئته ذهنيا ونفسيا لموضوع النص .
- تنظيم جلوس المتعلمين، ومراعاة حالاتهم وقدراتهم على الاستماع.
- قراءة المعلم للنّص قراءة دقيقة متأنية ومعبرة، والقراءة قد تكون أكثر من مرة، يتخللها شرح بعض المفردات الصعبة.
- مناقشة معطيات النّص بطرح المعلم مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين لموضوع النّص المنطوق.
- استنتاج الفكرة العامة للنّص.

الأسبوع الثاني :حصة تحليل بنية النّص.

-التذكير بمضمون النّص.

- إعادة قراءة النّص من طرف المعلم.

-تحليل بنية النّص بدراسة نمطه.

استخلاص مؤشرات النمط والاستدلال عليها من النّص.

- تحديد العلاقة بين الأنماط .

- **الأسبوع الثالث: حصة التّدريب على الإنتاج الشّفوي.**

- توظيف التّعلمات المكتسبة.
- التّدريب على الإنتاج الشفوي

الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق ومركباتها: تتمثل الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق للتعليم المتوسّط في جعل المتعلم قادرا على أن يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسّي. وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمط الوصفي.

ونلاحظ أن الكفاءة الختامية هي الأخرى تؤكد على أهمية الفهم في ميدان فهم المنطوق مع إضافتها تفصيلا آخر وهو التركيز على النمط الوصفي من النصوص بغرض تمثل خطاطته في مختلف الوضعيات التّواصلية خاصة الشّفهية منها لأن الميدان يرتبط ارتباطا وثيقا بالتّعبير الشّفهي.

الفصل الثالث: الجانب التّطبيقي لتعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثاني، ودوره في تنمية الحصيلة اللّغوية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسّط، دراسة تحليليّة إحصائيّة

المبحث الأول: الدّراسة الأساسيّة

أ- المجال المكاني

ب- المجال الزماني

ج- تحديد العينة

د- أدوات الدراسة

المبحث الثاني: عرض وتفسير وتحليل نتائج الاستبيان

المبحث الثالث: توصيات واقتراحات

الفصل الثالث الجانب التطبيقي لتعليمية ميدان فهم المنطوق وانتاجه، مناهج الجيل الثاني التّعليم المتوسط، دراسة إحصائية تحليليّة

➢ المبحث الأول: الدّراسة الأساسيّة.

1. توطئة منهجية:

يحتوي هذا البحث على الجانب التطبيقي لمعطيات البحث النظري الموسوم ب"مهارات التّواصل في تعليمية اللّغة العربية فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسطة أنموذجا"، معتمدين على أداة الاستبيان وهو: "عبارة عن مجموعة أسئلة تحتاج أجوبة محددة"

2. مشكلة الدراسة: ما هي المعيقات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط؟ ما هي أسباب ضعف التلاميذ في هذا الميدان؟ ما هي طرق تنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وتقنيات تدريسه في منهاج اللّغة العربية في التّعليم المتوسط؟ وماهي العوامل المساعدة على تنمية مهارة الاستماع والإنتاج الشّفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ كيف يجعل المعلم المتعلم يعبر عما سمعه بلغة سليمة وبأسلوب خاص بطلاقة وشجاعة دون خوف أو تردد؟ هل النّصوص المسموعة المقترحة في منهاج التّعليم المتوسط تتماشى والمستوى العقلي والذهني والعمري للمتعلمين؟

3. أهمية الدّراسة:

تنبع أهمية الدّراسة من عدة جوانب أبرزها:

- تشكل طبيعة موضوع الدّراسة الّذي يرتكز على أقطاب أساسية لها صلة مباشرة بالعمليّة التعليميّة التعلميّة والمتمثلة في تعليميّة مهارات اللّغة العربيّة وبالأخص مهارتي الاستماع والتّحدث. طبيعة تكوين مدرس اللّغة العربيّة للتعليم المتوسّط على المستوى النظري والتطبيقي، وتمثله لمعطيات الدّراسات البيداغوجية والتّعليميّة بحيث تشكل هذه العلوم تكاملا يساعده على بناء رؤيا واضحة لعملية التّدريس.

- أما الهدف الأساسي من هذه الدّراسة هو إلقاء الضوء على الموضوعات المرتبطة بكل من التّعليمية والبيداغوجيا وهي جديرة بالدراسة.

- ضرورة ربط الدراسات اللسانية بدراسات علوم التّربية وخلق جسر بين التّخصصات لبحث المشاكل التي يطرحها التعليم بصفة عامة، وتعليم اللّغة العربيّة وبالأخص ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي بصفة خاصة.

4. **أهداف الدّراسة:** الوقوف على طريقة ناجعة وفعالة في تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ومعرفة العوائق التي تقف في وجه المعلمين والمتعلمين في تعليم وتعلم هذا الميدان ومن ثمة إيجاد طرق فعالة لتدريسه وتقويمه.

إيجاد مواطن الخلل التي تقف عائقا في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث وتعلمهما.

وضع سبل وطرق مناسبة لتدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

5. **تقديم العينة:** تتشكل العينة من 100 أستاذ من الطّور المتوسّط، وكانت تركيبتهم متنوعة من حيث الجّنس والمؤهل العلمي، و الأقدمية والمستوى الأكاديمي، قدم لهم الاستبيان مع التّوضيحات الكافية حول كيفية ملء الاستمارة مع التأكيد على أهمية توخي الموضوعية والصدّق في الإجابة وضرورة الإجابة على كل الفقرات.

6. **مجالات الدراسة:** وتتمثل في:

أ:المجال الجغرافي : يتمثل في العديد من المؤسسات التعليمية بولاية وهران إذ وقع اختيارنا بطريقة عشوائية على بعض مدارسها من بلديات مختلفة ومقاطعات مختلفة.

ب:المجال الزمني: ونعني به المدّة الزمنية لهذه الدّراسة والتي تمثلت في فترة توزيع الاستبيان على الهيئة التّربوية وجمعه إبتداءا من 29جانفي 2017 إلى غاية 14 فيفري 2017.

ج:المجال البشري: شمل عينة من أساتذة اللّغة العربيّة للتعليم المتوسط البالغ عددهم 100.

د:منهج الدراسة: المنهج هو :"وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة"[1]فهو السبيل الذي يتخذ لدراسة أي قضية بغية كشف حقيقة .

هـ: الوسائل المستعملة: اعتمدنا في البحث على الاستبيان وهو: "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب "[2]

والاستمارة عبارة عن مجموعة من الأسئلة، يجيب عنها المستجوب بوضع إشارة (×) أمام الجواب الذي يراه مناسبا .

وهذه الاستمارة تتضمن محاور منها ما يتعلق بمناهج الجيل الثاني والجديد الذي أتت به، ومنها ما يتعلق بالكتاب المدرسي ومختلف التغيرات التي طرأت عليه، ومنها ما يتعلق بطرائق تدريس ميادين اللّغة العربيّة وخاصة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه .

العمل الميداني:

أ: شرح طريقة العمل:

قمنا بوضع مخطط لاستمارة استبيان تجيبنا على بعض الاستفسارات الهامة حول موضوع وإشكالية بحثنا، وهي الوقوف على المحاور التي تمس بصفة مباشرة منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسطة، حيث قمنا بتوزيع استمارة الاستبيان على فئة الأساتذة باعتبار أنهم المتطلعون بصفة مباشرة علي المنهاج من خلال تعاملهم اليومي مع المتعلمين، حيث وزعنا 100 استمارة على 100 أستاذ في مادة اللّغة العربيّة وقد شملت الاستمارة محاور هامة أهمها: مهارات اللّغة العربيّة، منهاج الجيل الثاني، فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد وضعنا هذه المحاور على شكل أسئلة وصل عددها (32) سؤالا تنوعت بين السؤال المباشر الصّريح، وبين السؤال غير المباشر أي الإجابة المفتوحة، حاولنا أن نضع الأجوبة المباشرة ونصنفها على شكل جداول ونسب مئوية في حين ساعدتنا الأجوبة المفتوحة على إعطاء حلول

[1] عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دارالنمير، دمشق–سوريا، ط1 ،2002، ص1.
[2] المرجع نفسه، ص172.

واقتراحات، وعلى هذا الأساس نقدم نموذجا لاستمارة الاستبيان مع الإجابات الموضحة في الجداول .

- غلب على الاستبيان نمط الأسئلة الموجهة، بحيث وجه الأساتذة إلى مجموعة من الاختيارات المحدّدة، إلا أنها خيارات مضبوطة علميا وعمليا، تجعل من الأستاذ يجدّ نوعا من الأريحية في اختيار ما يتماشى وقناعته المستقاة من ممارسته الميدانية .

- بني هذا الاستبيان على جزأين هامين هما :

– **الجزء الأول: بيانات عامة:** الهدف منها الوقوف على الملامح الأساسية لأستاذ التعليم المتوسّط، خاصة ما تعلق منها بقدرته على ممارسة الأنشطة التّعليميّة وتسيير الصّف التّعليمي بطريقة فعالة.

– **الجزء الثاني: بيانات معرفية:** تتعلق بالممارسة البيداغوجية المنتهجة وأهم سمات منهاج الجيل الثاني، وكذا ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

– تصنيف وتحليل نتائج الاستبيان:

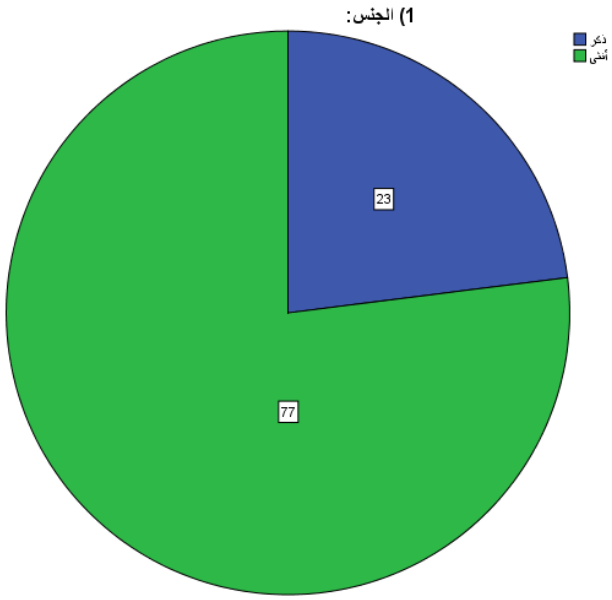
نهدف من خلال هذا الجزء إلى وصف وتحليل الاستبيان بتفريغ محتوى الاستبانة، وذلك بصبّ هذه المعلومات في جداول إحصائية نقوم من خلالها بعملية تصنيفية للمحتوى الذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، ومن ثم التعليق على مختلف تلك النتائج، فكانت نتائج الاستبيان تبعا لإجابات الأساتذة المستجوبين ممثلة بعدد التكرارات والنسب المئوية على النحو التالي:

أ: الجزء الأول : بيانات عامة :

1.توزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	23	%23,0
أنثى	77	%77,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(1) يبين توزيع العينة حسب الجنس



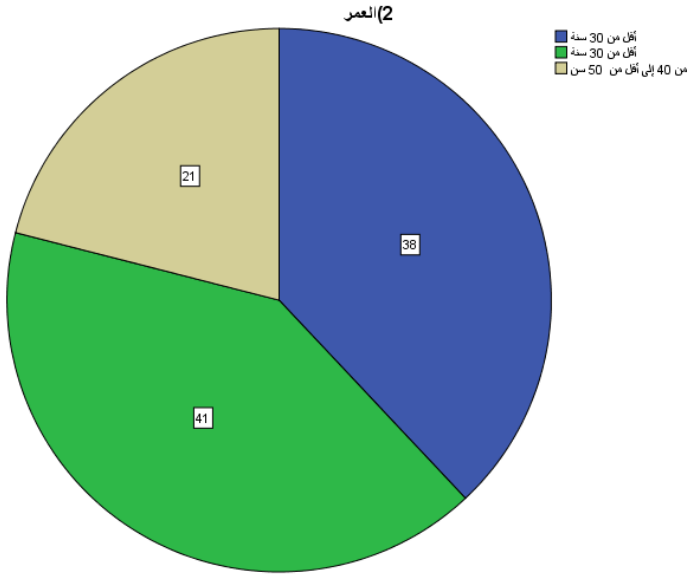
الشكل رقم(1) يمثل الدائرة النسبية لعينة البحث حسب الجنس

يتبين من خلال المعلومات المستقاة من الجدول الموجود أعلاه والدائرة النسبية عدم وجود تكافئ بين عدد الذكور والإناث، إذ بلغت نسبة الإناث 77%، يقابلها 23% نسبة الذكور فالمنظومة التّربوية الجزائريّة تتشكل قاعدتها الكبرى من فئة الإناث وهذه الأغلبية للجنس الأنثوي ليس لها أي تأثير على العملية التعليميّة التعلمية.

2.توزيع العينة حسب العمر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	38	%38,0
من 30 سنة إلى أقل من 40سنة	41	%41,0
من 40 إلى أقل من 50 سن	21	%21,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(2) يبين توزيع العينة حسب العمر



الشكل رقم(2) يمثل الدائرة النسبية لعينة البحث حسب العمر

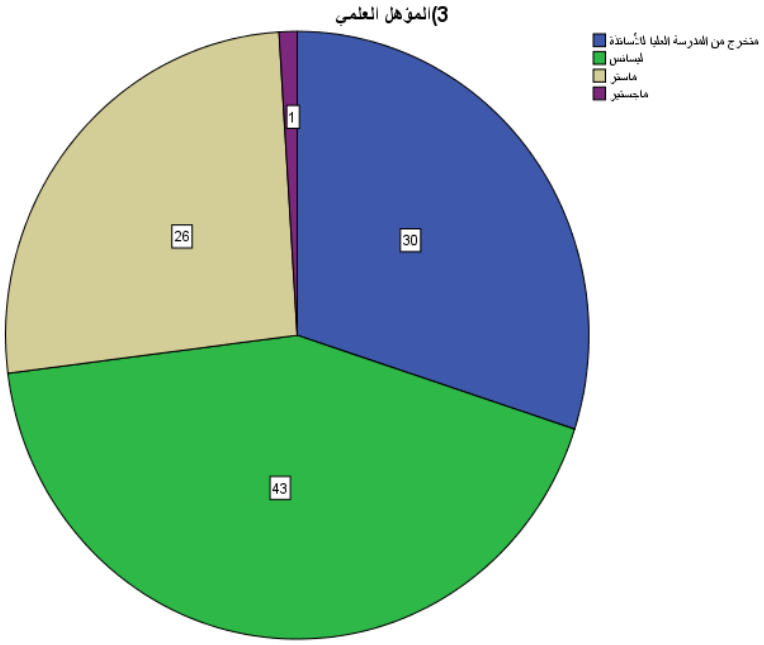
من خلال نتائج الدراسة يتبين أنّ نسبة العاملين التي تتراوح أعمارهم مابين 30سنة إلى أقل من 40 سنة بلغت نسبتهم 41%، تليها نسبة 38% العملين الذين تبلغ أعمارهم أقل من 30سنة، بينما نسبة 20% عادت للذين تبلغ أعمارهم من 40 سنة إلى أقل من 50سنة، لذلك

نقول أن أعمار الأساتذة شباب ويرجع ذلك إلى توظيف خريجي الجامعات والمدارس العليا للتعليم خلفا للأساتذة المتقاعدين.

أ. **توزيع العينة حسب المؤهل العلمي:**

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
متخرج من المدرسة العليا للأساتذة	30	%30,0
ليسانس	43	%43,0
ماستر	26	%26,0
ماجستير	1	%1,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(3) يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي



الشكل رقم (3) يبين الدائرة النسبية لعينة البحث حسب المؤهل العلمي

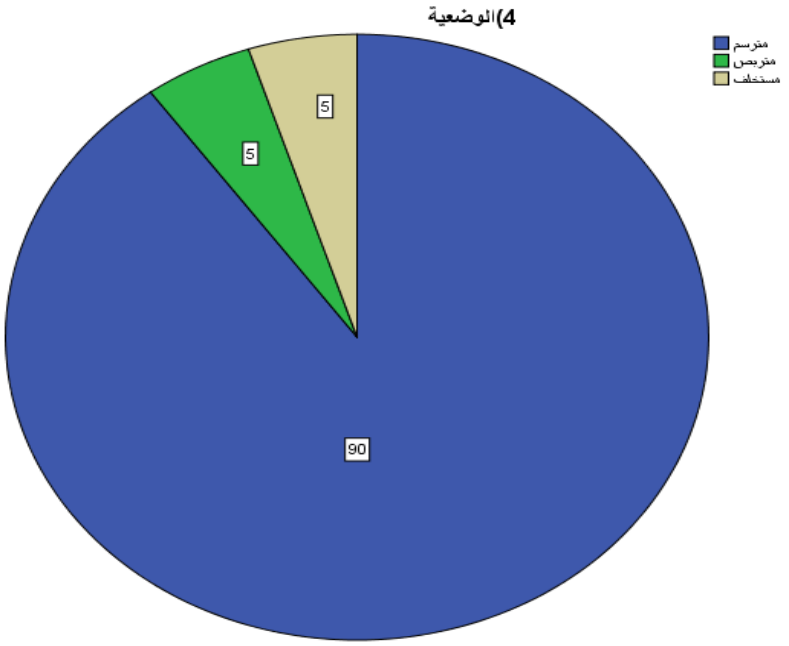
بالنسبة لطبيعة تكوين الأساتذة فإن أغلبهم من ذوي التكوين العالي ليسانس وماستر والمدرسة العليا للأساتذة وهذا خضوعا لشروط التوظيف والالتحاق بمنصب أستاذ التعليم المتوسط، مع

ملاحظة أنّ عدد خريجي المدرسة العليا للأساتذة بلغ نسبة 30%، بينما نسبة خريجي الليسانس بأعلى نسبة وهي 43%، تليهما نسبة خريجي الماستر بنسبة 26%، وهذا الاختلاف بين النسب لا يصنع فارقا في مستوى التأدية داخل الصف التعليمي مادام أن جميع الأساتذة يخضعون للتكوين المستمر .

ب. توزيع العّينة حسب الوضعية:

الوضعية	التكرار	النسبة المئوية
مترسم	90	%90,0
متربص	5	%5,0
مستخلف	5	%5,0
المجموع	100	%100,0

جدول (4) يبين توزيع العينة حسب الوضعية



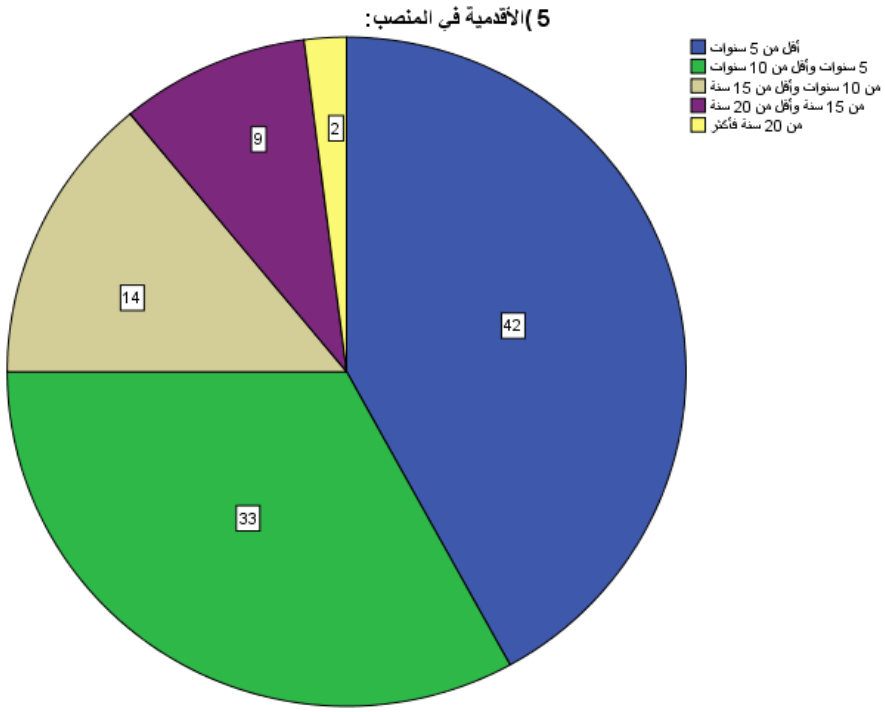
الشكل رقم (4) يمثل الدائرة النسبية لعينة البحث حسب الوضعية

من خلال الجدول والدائرة النسبية يتضح لنا أن نسبة الفئة المترسمة بلغت 90%، بينما الفئة المتربصة شكلت نسبة 5%، و 5% للفئة المستخلفة.

ت. توزيع العينة حسب الأقدمية في المنصب:

الأقدمية في المنصب	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	42	%42,0
5سنوات وأقل من 10 سنوات	33	%33,0
من 10 سنوات وأقل من 15 سنة	14	%14,0
من 15 سنة وأقل من 20 سنة	9	%9,0
من 20 سنة فأكثر	2	%2,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (5)يبين توزيع العينة حسب الأقدمية في المنصب



الشكل رقم (5) يبين الدائرة النسبية لعينة البحث وفق الأقدمية في المنصب

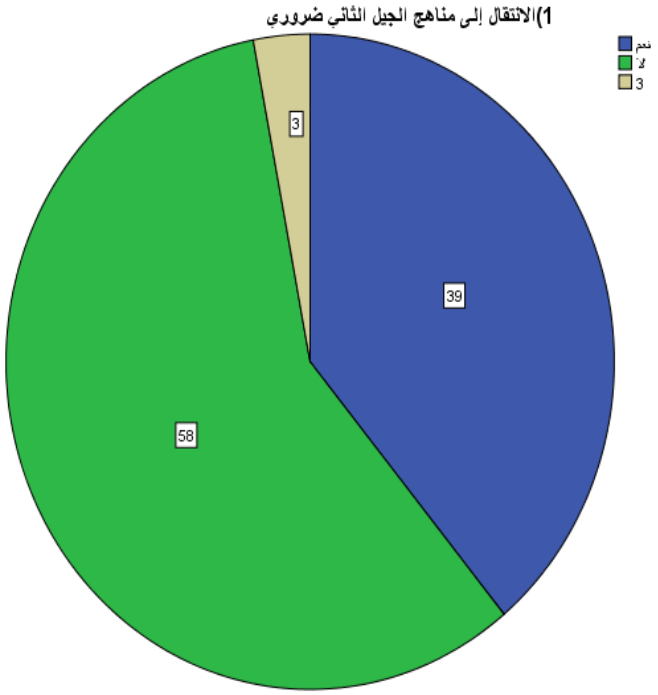
من خلال النتائج يتبين لدينا أن نسبة 42% عادت للفئة التي أقدميتها أقل من 5سنوات، تليها نسبة 33% مما يؤكد أن أغلبية الشاغلين لمناصب التعليم من خرجي الجامعات حديثا وهو انعكاس مباشر لإحالة الكثير من موظفي القطاع على التقاعد.

عرض نتائج الجزء الثاني: الموسوم ب"بيانات معرفية"

- **السؤال رقم (1): الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني ضروري**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%39,0
لا	58	%58,0
لم يجب	3	%3,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(6) يبين نتائج السؤال رقم (1).



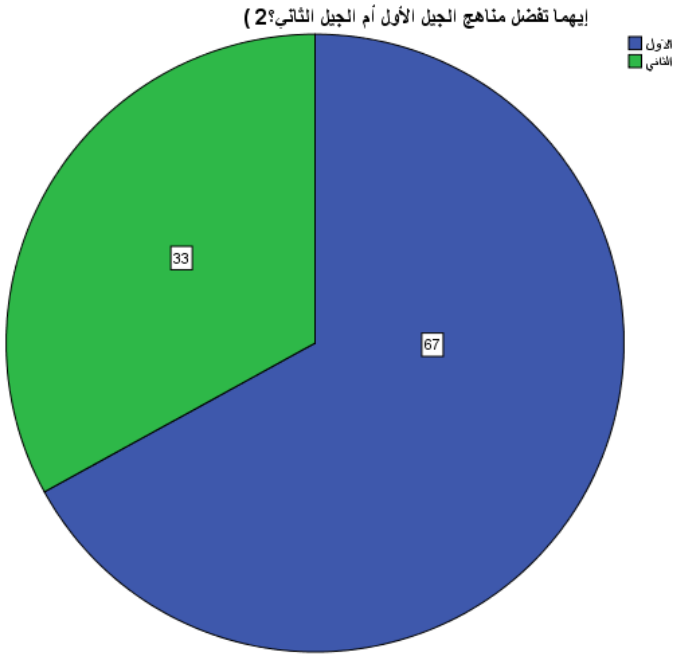
الشكل رقم(6) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (1)

من خلال الجدول رقم 1 نلاحظ أن الأساتذة الذين أجابوا بنعم بلغت نسبتهم 39%، بحيث يرون أن الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني ضروري وإصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة تفرضها التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للوطن وما يحصل في العالم أجمع، أما نسبة الأساتذة الذين يرّون أن الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني غير ضروري فقدرت،ب58 %، وقد أرجعوا ذلك إلى أن المنظومة التربوية في الجزائر لم ترق إلى الأهداف المرجوة منه، كونها وضعت بشكل استعجالي ولم تكن إصلاح للنقائص الموجودة في المناهج السابقة، وإنما تغيير في المصطلحات فقط.

- **السؤال رقم (2): أيهما تفضل مناهج الجيل الأول أم الجيل الثاني؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأول	67	%67,0
الثاني	33	%33,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(7) يبين نتائج السؤال رقم(2)



الشكل رقم (7) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (2)

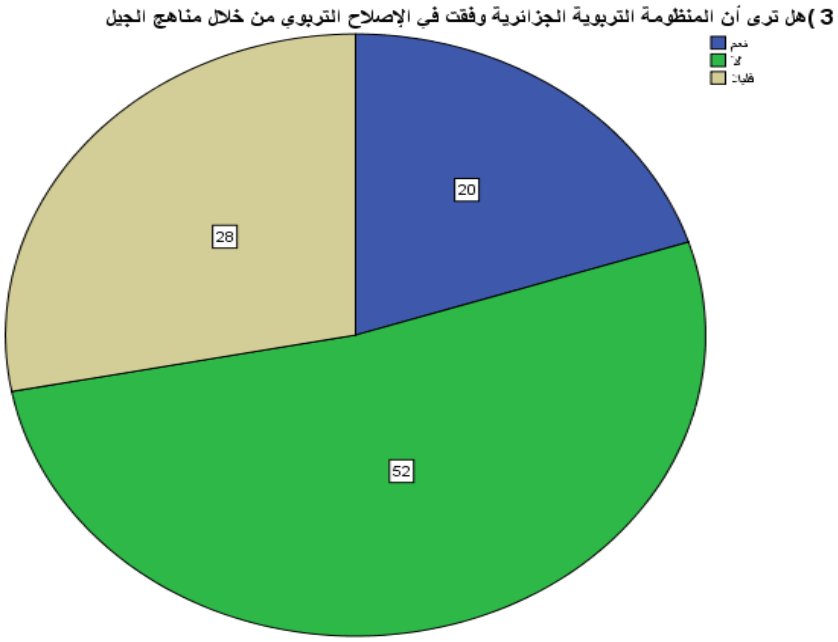
أبدى أغلبية الأساتذة رضاهم وتفضيلهم لمناهج الجيل الأول بنسبة قدرت ب67%، وذلك لشموليته لعناصر العملية التعليمية، وملاءمته لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أما نسبة 33%، من مجموع أفراد العينة فتفضل مناهج الجيل الثاني لأنها ترى بأنه يواكب التطور الحاصل في المجال التكنولوجي ولعلّ الأسباب التي جعلت الصنف الأول يفضل الجيل الأول هي:

-نصوص المطالعة الموجهة هي نصوص مكتوبة موجودة في الكتاب المدرسي للمتعلم يمكنه تحضير الدرس وقراءة النصّ جيدا ممّا يجعله يتفاعل مع الأستاذ داخل الصف الدراسي فيتمكن من الإنتاج الشفوي، أما الأساتذة الذين فضلوا الجيل الثاني فوجدوا فيه تنمية لقدرات ومهارات المتعلم وبحكم الخبرة المهنية في الجيل الأول والجيل الثاني وبالخصوص مع برنامج السنة الثالثة متوسط فمنهاج الجيل الأول أفضل بكثير من منهاج الجيل الثاني فيما يخصّ نشاط التعبير الشفوي الذي أصبح يسمى بميدان فهم المنطوق وبالخصوص من حيث النصوص المدروسة فالجيل الأول كانت نصوصه تتلاءم مع مستوى التلاميذ وواقعهم وكمثال على ذلك نذكر بعض النصوص : الإنترنت ، إلى الشباب ، أهل الكهف ، مرض الإيدز ... فكلها نصوص هادفة على عكس النصوص الموجودة في كتب الجيل الثاني فهي بعيدة كل البعدّ عن واقع المتعلم ممّا يؤدي إلى عدم إستعابها وتجاوبه معها وخصوصا نصوص : السكير والملاك ،وليّ التلميذة ،والشاعر المضطهد لمالك حداد فهذه النصوص مليئة بأفكار الاضطهاد عرضها الكاتب بطابع فلسفي باستعمال أسلوب الرمز الذي يفوق المستوى العقلي لتلاميذ السنة الأولى متوسط.

- **السؤال رقم (3) هل ترى أن المنظومة التربوية الجزائرية وفقت في الإصلاح التربوي من خلال منهاج الجيل الثاني؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%20,0
لا	52	%52,0
قليلا	28	%28,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (8) يبين نتائج السؤال رقم (3)



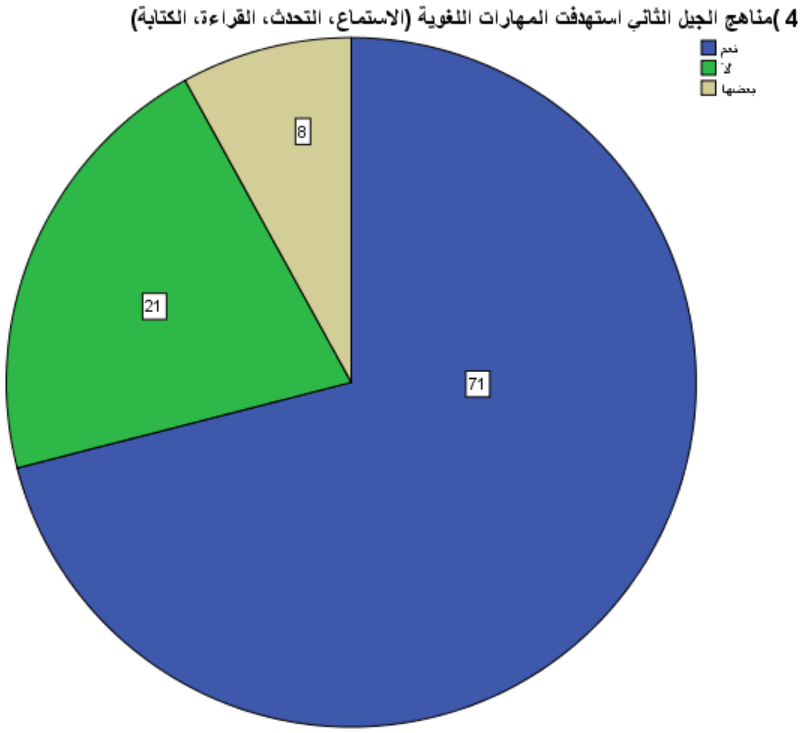
الشكل رقم (8) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (3)

يرى جلّ الأساتذة أن المنظومة التربوية لم توفق في الإصلاحات التربوية من خلال مناهج الجيل الثاني هذا ما نجده في إجابات الأساتذة بحيث نسبة 52% أجابوا ب لا ، تليها نسبة الإجابة بصيغة [قليلا] بنسبة 28%، ثم تأتي الإجابة بنعم بنسبة 20%، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أن الإصلاح الجديد لقي ترحيبا جدّ قليل من قبل الأساتذة والدليل قولهم أن مناهج الجيل الثاني توافقت مع بيداغوجية التدريس بالكفاءات من خلال أن المتعلم يمثل المحور الرئيسي للعملية التعليمية فالإصلاحات الجديدة كانت بمثابة تطوير وتفعيل أكثر للمقاربة بالكفاءات .

- **السؤال رقم (4): مناهج الجيل الثاني استهدفت المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	71	%71,0
لا	21	%21,0
بعضها	8	%8,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (9) يبين نتائج السؤال رقم (4)



الشكل رقم (9) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (4)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة 71% ترى أن مناهج الجيل الثاني استهدفت المهارات اللغوية الأربع ، تليها الإجابة بصيغة [لا]بنسبة 21%، و 8% نسبة الإجابة بصيغة [قليلا] أما ما لاحظناه من خلال تجربتنا في الميدان وتطلعنا أكثر حول مناهج الجيل الثاني نرى أنها استهدفت

كل المهارات ، والدليل على ذلك أن ميدان فهم المنطوق يرتكز على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى، أما مهارة التحدث نجدها في نشاط التعبير الشفهي، أما مهارة القراءة نجدها بشكل واضح من خلال نشاطي القراءة المشروحة ودراسة النص، أما مهارة الكتابة فنجدها واضحة في ميدان إنتاج المكتوب والتعبير الكتابي .

- **السؤال رقم (5): هل التغيير الذي طرأ على مناهج اللّغة العربيّة في طور المتوسط كان تغيرا شاملا، أم أنه تغيير في جانب المصطلحات فقط؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	49	%49,0
لا	51	%51,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (10) يبين نتائج السؤال رقم (5)

الشكل رقم (10) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (5)

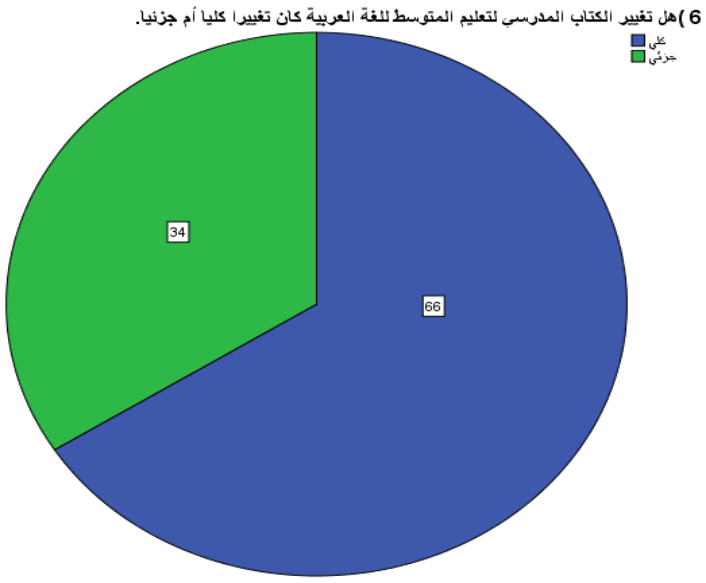
أكدّ جلّ الأساتذة وبنسبة 51% أن التغيير الذي طرأ على مناهج اللّغة العربية في الطور المتوسط لم يكنّ تغييرا شاملا بل تغيير في الجانب المصطلحاتي فقط، فنشاط التّعبير الشفوي غير

إلى تسمية فهم المنطوق وإنتاجه والقراءة المشروحة ودراسة النّص تم إدراجهما تحت ميدان إنتاج المكتوب أما التّعبير الكتابي فتم إدراجه تحت ميدان إنتاج المكتوب أما نسبة 49% من مجموع العّينة فترى أنّه تغيير شامل شمل تغيير جميع الكتب المدرسية.

-السؤال رقم (6): هل تغيير الكتاب المدرسي لتعليم اللّغة العربية كان تغييرا كليا أم جزئيا؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كلي	66	66,0%
جزئي	34	34,0%
المجموع	100	100,0%

جدول رقم (11) يبين نتائج السؤال رقم (6)



الشكل رقم (11) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (6)

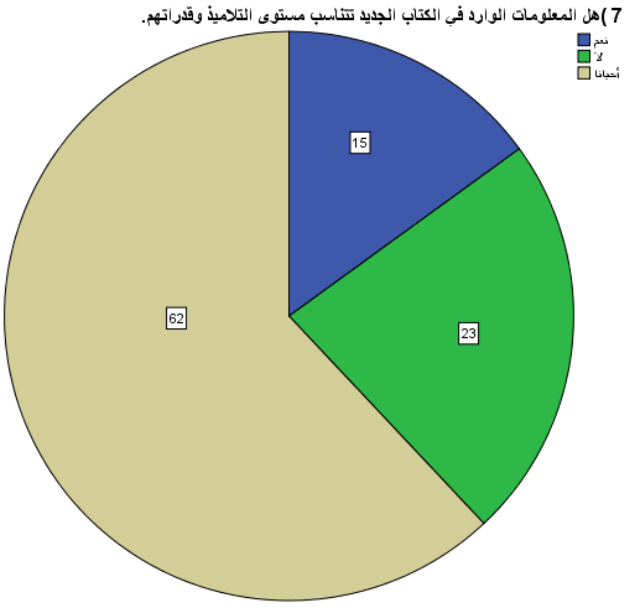
يرى معظم الأساتذة وبنسبة 66% أنّ عملية تغيير الكتاب المدرسي للغة العربية كانت شاملة، بينما الإجابة بصيغة [جزئي] شكلت نسبة 34%من أفراد العينة فترى أنّ جلّ المحاور بقيت نفسها.

السؤال رقم (7): هل المعلومات الواردة في الكتاب الجديد تناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	15	%15,0
لا	23	%23,0
أحيانا	62	%62,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (12) يبين نتائج السؤال رقم (7)

ذهب جلّ الأساتذة المستجوبين أنّ المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي الجديد أحيانا ما تناسب قدرات المتعلمين وذلك بنسبة 62 % ، أما نسبة 23% من أفراد العينة فترى أنّ هذه المعلومات بعيدة كل البعد عن مستواهم وقدراتهم .

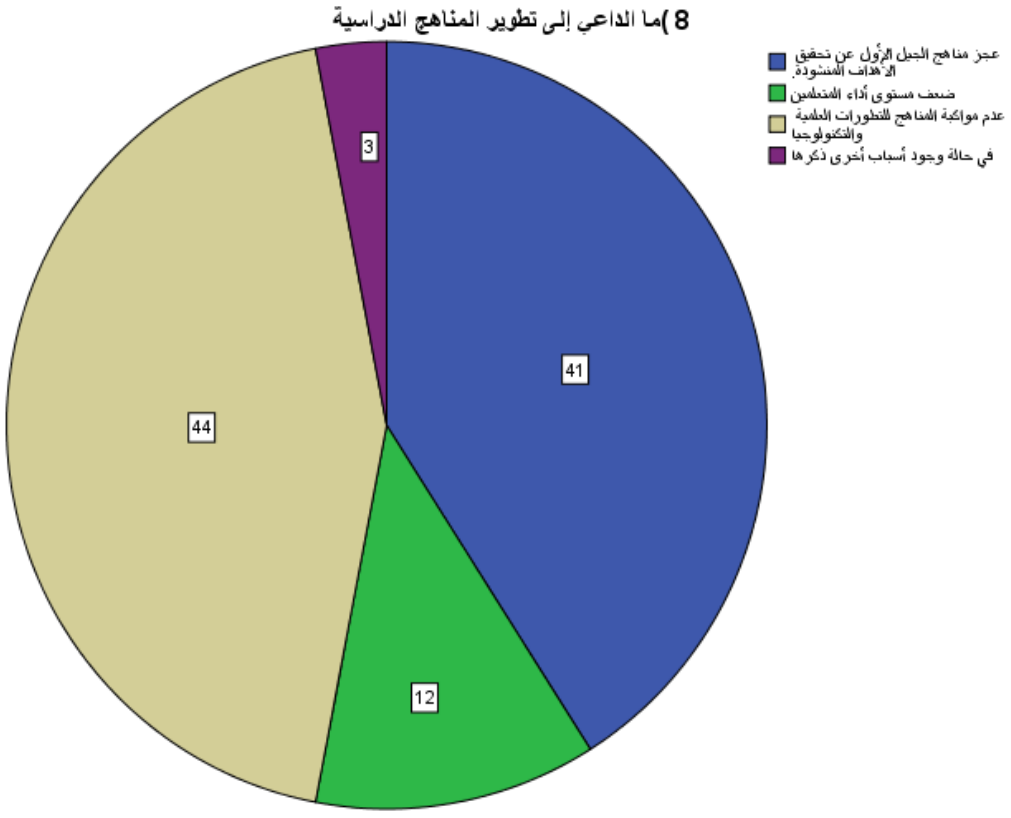


الشكل رقم (12) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (7)

- **السؤال رقم (8): ما الداعي لتطوير المناهج الدراسية؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة
عجز مناهج الجيل الأول عن تحقيق الأهداف المنشودة.	41	%41,0
ضعف مستوى أداء المتعلمين.	12	%12,0
عدم مواكبة المناهج للتطورات العلمية والتكنولوجيا.	44	%44,0
في حالة وجود أسباب أخرى ذكرها	3	%3,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (13) يبين نتائج السؤال رقم (8)



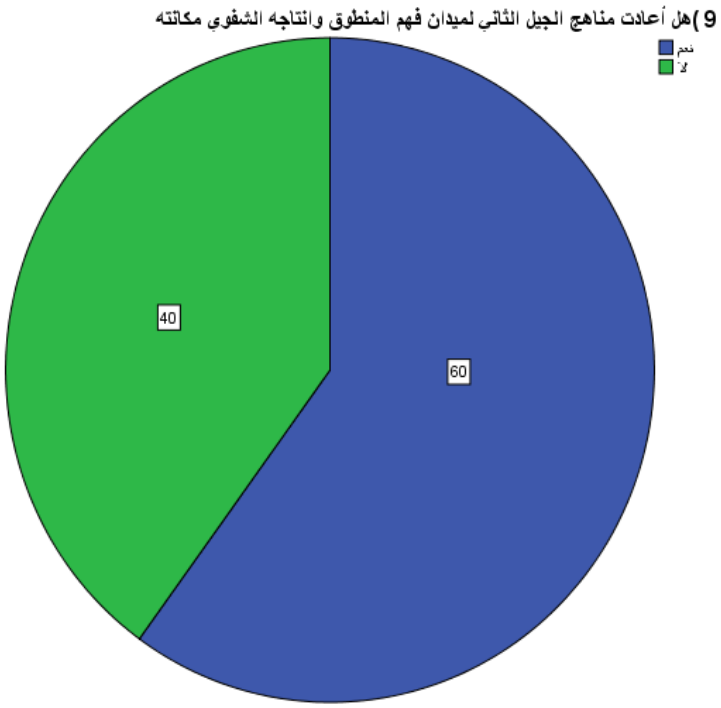
الشكل رقم (13) يبن الدائرة النسبية للسؤال رقم (8)

من خلال النتائج تتقدم إجابة عدم مواكبة المنهاج للتطورات العلمية والتكنولوجية نسبة 44%، بينما تعود نسبة 41% لعجز مناهج الجيل الأول عن تحقيق الأهداف المنشودة، تليها نسبة 12% لضعف أداء المتعلمين، ونسبة 3% لديهم أسباب أخرى.

- **السؤال رقم (9): هل أعادت مناهج الجيل الثاني فهم المنطوق وإنتاجه الشفوي مكانته؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	60	%60,0
لا	40	%40,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (14) يبين نتائج السؤال رقم(9)



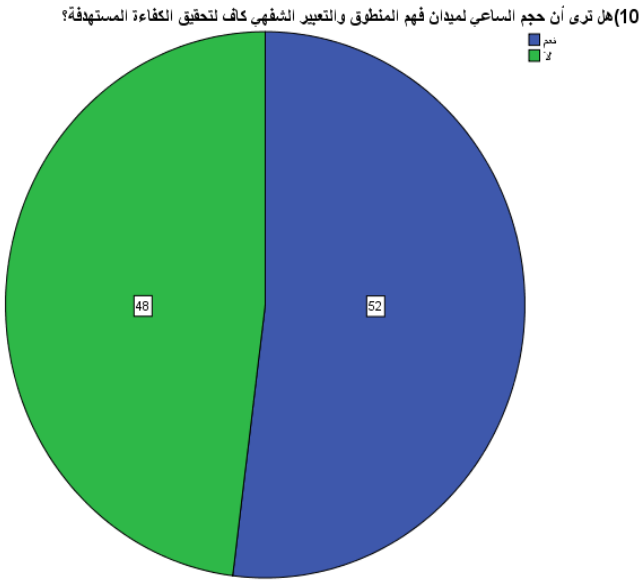
الشكل رقم (14) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (9)

من خلال النتائج يرى أغلبية المبحوثين أن منهاج الجيل الثاني أعاد لميدان فهم المنطوق وإنتاجه الشّفوي مكانته التعليمية بنسبة 60%، والذين يرون العكس بلغت نسبتهم 40%وهذا يؤكد صحة الفرضية المقدمة والتي انطلقنا منها في بحثنا وأثبتناها في ثناياه والتي تؤكد أن كفاءة فهم المنطوق تعدّ من بين الكفاءات الرئيسية التي تؤسس للكفاءات التي يحصلها المتعلم في باقي الأنشطة التعليميّة وعلى رأسها كفاءة إنتاج المكتوب .

- **السؤال رقم(10): هل ترى أن الحجم الساعي لميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي كاف لتحقيق الكفاءات المستهدفة؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
لا	52	%52,0
نعم	48	%48,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(15) يبين نتائج السؤال رقم (10)



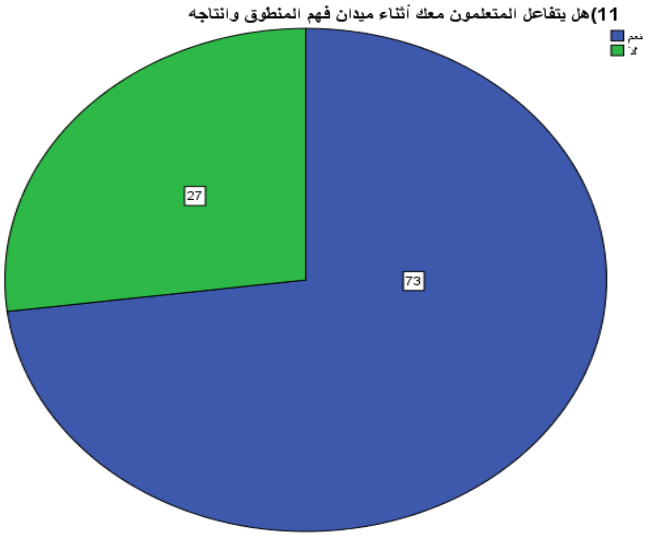
الشكل رقم (15) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (10)

أكدت نسبة 52 % من أفراد العينة أنّ الحجم الساعي الخاص بميدان فهم المنطوق وإنتاجه غير كاف، وهي النسبة الأعلى بحجة أنّ هذا الميدان يعتمد على الاستماع للنّص المنطوق ومناقشة مضمونه ثم المطالبة بإعادة تركيب النّص، ومعدل ساعة في كل حصة يعيق الأستاذ في تسيير هذا الميدان، لأن الأمر يتطلب إعادة إسماع النّص عدة مرات وتدوين رؤوس أقلام من قبل المتعلمين كما أنّ طبيعة النّصوص التي يتلقوها إما مأخوذة من قصة أو رواية أو نص فيه تواريخ وأمكنة يصعب تذّكرها أو نصوص جافة لم يراع فيها قابلية المتعلم لهذا النّص لذا نلاحظ نفور التلاميذ من هذا الميدان مما يدفعهم إلى عدم الرغبة في متابعة نشاطات اللّغة العربيّة لأنها أول حصة يفتتح بها المقطع التعلمي، وبما أنّ الوقت غير كاف لتحقيق الكفاءة الختامية لهذا المقطع اضطرت اللجنة المكلفة بإعداد المناهج إلى ضرورة دراسة نص واحد خلال المقطع التعلمي على عكس ما كان متعارف عليه وهو دراسة نص كل أسبوع .

- **السؤال رقم(11): هل يتفاعل المتعلمون معك أثناء ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	%73,0
لا	27	%27,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(16) يبين نتائج السؤال رقم (11)



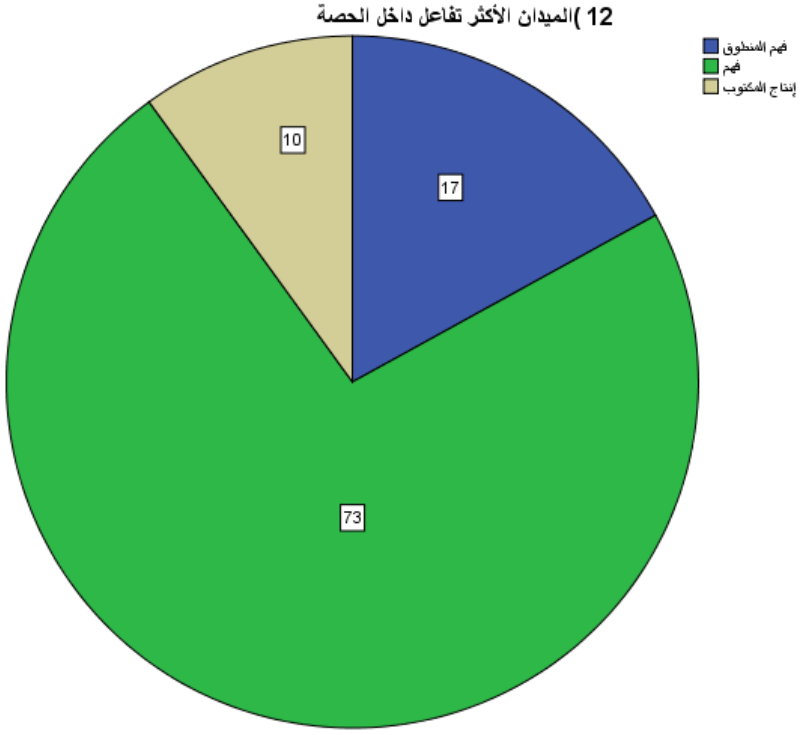
الشكل رقم (16) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (11)

نسبة 73% من أفراد العينة تجمع على أن تجاوب المتعلمين مع ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يكون بحسب طبيعة النّصوص ونمطها فبعضها يتميز بالتّشويق والإثارة، مثل نصوص النّمط القصصي التي تجعل المتعلمين يتفاعلون مع أحداثها فحين أن نسبة 27% من المستجوبين ترى أن تجاوب المتعلمين مع ميدان فهم المنطوق ضئيل جدا وأرجعت السبب إلي عامل الخوف والخجل وبعض الأمراض النطقية كالتأتأة مثلا .

- **السؤال رقم(12): الميدان الأكثر تفاعل داخل الحصة؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فهم المنطوق	17	%17,0
فهم المكتوب	73	%73,0
إنتاج المكتوب	10	%10,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (17) يبين نتائج السؤال رقم(12)



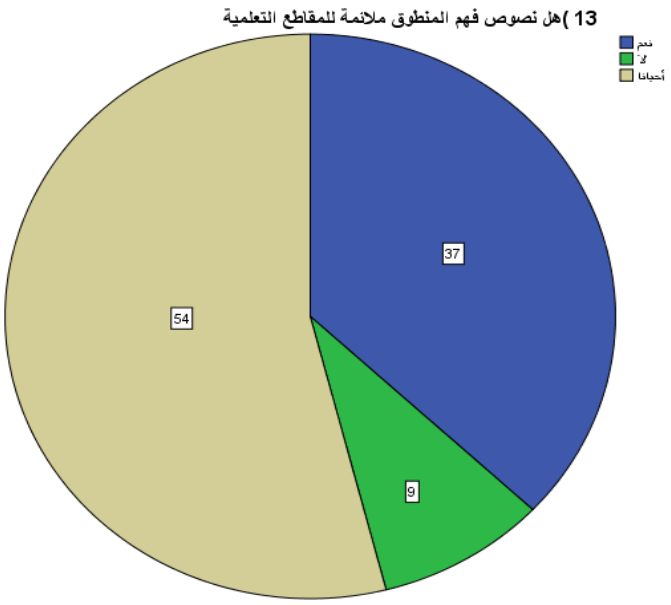
الشكل رقم (17) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (12)

من خلال هذا الجدول نوضح أنّ الميدان الأكثر تفاعل داخل الحصة هو ميدان فهم المكتوب والذي احتل أعلى نسبة قدرت ب 73 % بمقابل 17% لميدان فهم المنطوق و10 % لميدان إنتاج المكتوب، فميدان فهم المنطوق وبحكم أنه ميدان جديد لم يلق ترحيبا وتفاعلا من قبل التلاميذ على عكس ميدان فهم المكتوب المتمثل في نشاطي القراءة المشروحة ودراسة النّص الأدّبي فقد أخذ هو النسبة الأكبر فهذا إنّ دلّ على شيء فإنما يدلّ على أنّ التلاميذ يفضلون نشاط القراءة أكثر من الإنتاج الشّفوي والكتابي الذي لم يكن له أي تفاعل داخل الحصة بحكم أنّ المتّعلمين يقومون بتدوين إنتاجاتهم على الأوراق المزدوجة ويقوم المتّعلم بتصويب الأخطاء النحوية ، والإملائية والتركيبية فقط .

- **السؤال رقم (13): هل نصوص فهم المنطوق ملائمة للمقاطع التعليمية؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	%37,0
لا	9	%9,0
أحيانا	54	%54,0
المجموع	100	%100,0

الجدول رقم(18) يبين نتائج السؤال رقم (13)



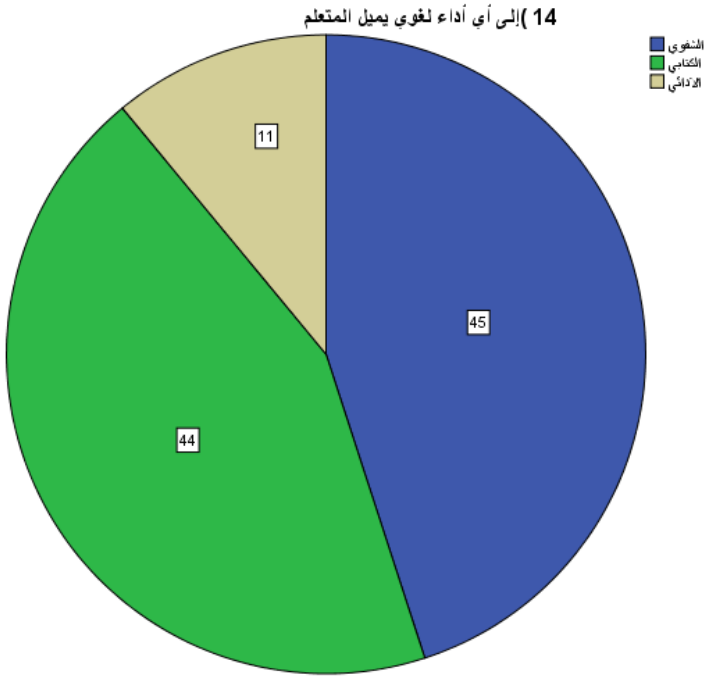
الشكل رقم (18) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (13)

يرى أغلب أفراد العينة أن نصوص فهم المنطوق، أحيانا ما تتماشى مع المقاطع التعلميّة، وذلك بنسبة 54 % فحين أن نسبة 37 % تؤكد أنّ نصوص فهم المنطوق الموجهة للمتعلمين في التعليم المتوسّط تتناسب مع المقاطع الثمانية شأنها شأن النّصوص الأربعة المدرجة ضمن المقطع الأول الحياة العائلية وهذا ما يفسح المجال للمتعلمين للاستفادة من نصوص المنطوق في التّواصل والتّعبير عن أفكارهم .أما نسبة 9% فترى أن نصوص فهم المنطوق بعيدة كل البعد عن المقاطع التعّليمية الموجهة لمرحلة التعليم المتوسط .

- **السؤال رقم(14) : إلى أي أداء لغوي يميل المتعلم؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الشفوي	45	%45,0
الكتابي	44	%44,0
الأدائي	11	%11,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(19) يبين نتائج السؤال رقم (14)



الشكل رقم (19) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (14)

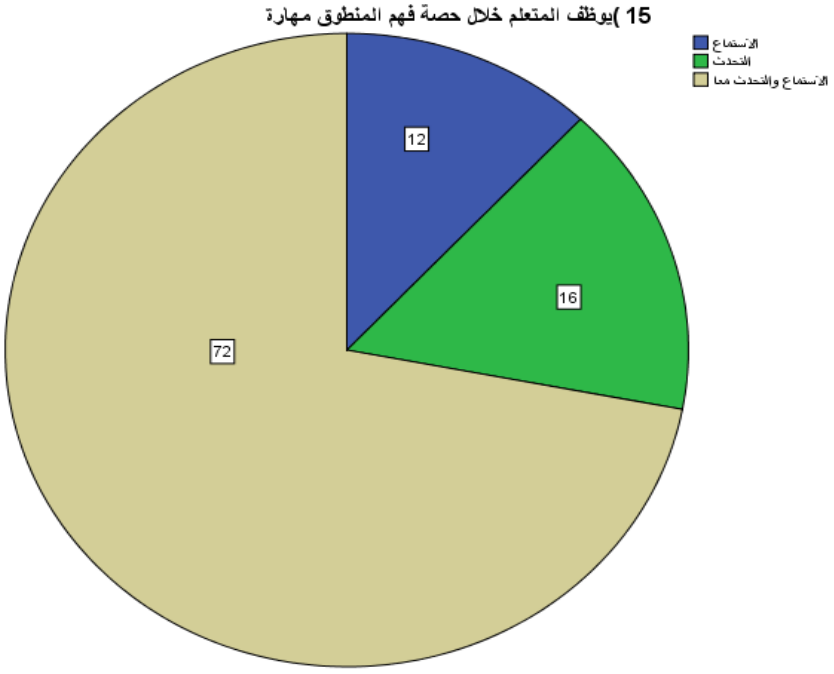
أكدّ الأساتذة المستجوبين أن المتعلم يميل إلى الأداء الشّفوي بنسبة 45% بينما نسبة 44 % فتؤكدّ على أنّ المتعلم يميل إلى الأداء الكتابي وهما نسبتين متقاربتين فحين أن نسبة 11% ترى أن المتعلم يميل إلى الأداء ين معا الشفوي والكتابي

السؤال رقم (15): يوظف المتعلم خلال حصة فهم المنطوق مهارة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الاستماع	12	%12,0
التحدث	16	%16,0
الاستماع والتحدث معا	72	%72,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(20) يبين نتائج السؤال رقم(15)

أجمع غالبية أفراد العينة على أن المتعلم يقوم بتوظيف مهارتي الاستماع والتّحدث معا خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وذلك بنسبة 72 % فهما مهارتان متلازمتان خلال نفس النّشاط التّعلمي وهذه النسبة تؤكد على أن الميدان يسير بطريقة سليمة إنتاجا وفهما .

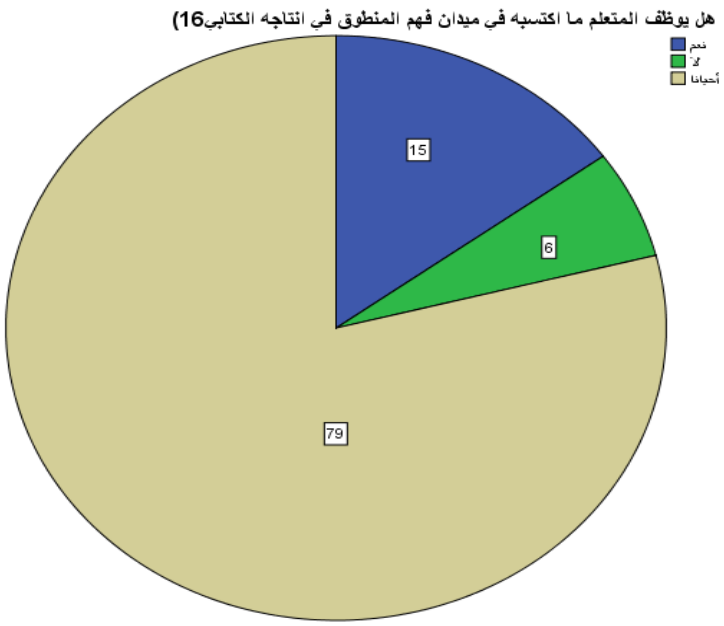


الشكل رقم (20) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (15)

- **السؤال رقم(16): هل يوظف المتعلم ما اكتسبه في ميدان فهم المنطوق في إنتاج الكتابي؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%15,0
لا	6	%6,0
أحيانا	79	%79,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (21) يبين نتائج السؤال رقم (16)



الشكل رقم (21) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (16)

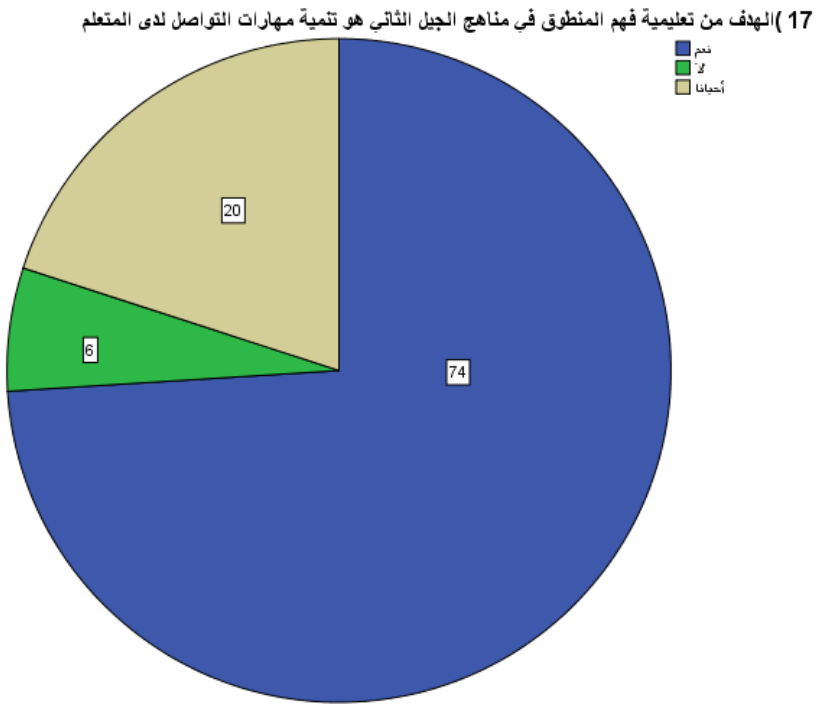
أوضح الأساتذة أنّ توظيف مكتسبات نصوص فهم المنطوق في الإنتاج الكتابي يتم بصفة متوسطة بنسبة 79 %، أما نسبة 15% تؤكد أنّ المتعلم يقوم بتوظيف مكتسباته المحصلة في نشاط

فهم المنطوق في الحقل الدلالي ما دام المتعلم يسعى بدرجة أكبر إلى توظيف الأفكار والمعاني الموجودة في نصوص المنّطوق من خلال تعبيره الشّفوي والكتابي، ويتمّ التّوظيف كذلك على المستوى التركيبي حيث عادة ما يقوم المتعلم بتوظيف الصيغ التركيبية التي مرّت عليه.

- **السؤال رقم (17): الهدف من تعليمية فهم المنطوق في منهاج الجيل الثاني هو تنمية مهارات التّواصل لدى المتعلم**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	74	%74,0
لا	6	%6,0
أحيانا	20	%20,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(22) يبين نتائج السؤال رقم (17)



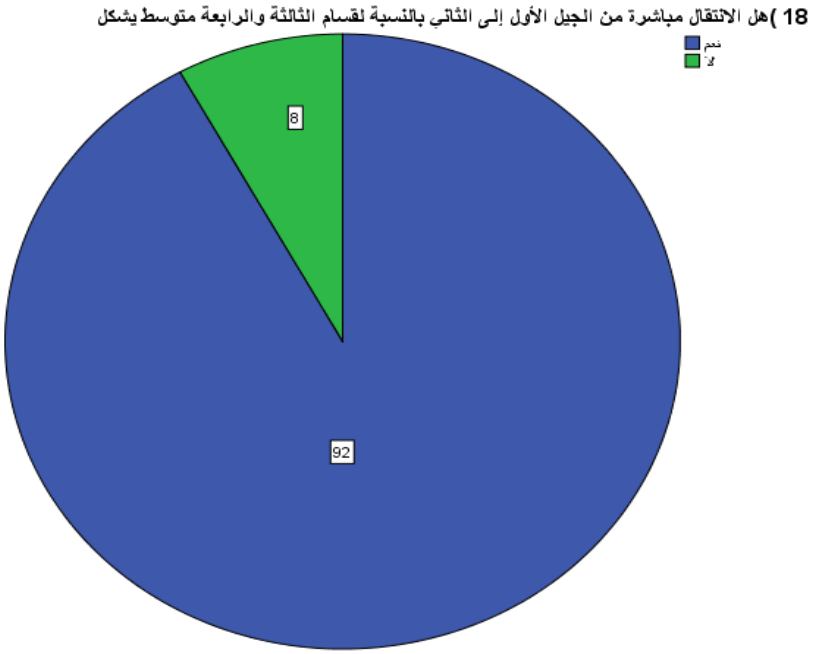
الشكل رقم (22) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (17)

من خلال الإطلاع على إجابات الأساتذة أجدهم قد أجمعوا على أن الهدف من ميدان فهم المنطوق هو تنمية مهارات التّواصل بنسبة 74 % فمعظم التلاميذ يقومون بتسجيل رؤوس أقلام على كراساتهم لما سمعوه وهذا ما ينمي فيهم مهارتي الاستماع والكتابة، ثم يقومون بقراءة ما دوّنوه على كراساتهم وهذا ما ينمي فيهم مهارة القراءة، ثم يقومون بإبداء رأيهم في ما سمعوه سواء في النّص أو من خلال عروض زملائهم وهذا ما ينمي فيهم مهارة التحدث فينكسر حاجز الخوف والخجل لديهم ويتفاعلون مع النّص المنطوق ويفهمون مضمونه مما يساعدهم على التّعبير مشافهة عن أفكارهم بأسلوبهم الخاص .

- **السؤال رقم (18): هل الانتقال مباشرة من الجيل الأول إلى الثاني بالنسبة لأقسام الثالثة والرابعة متوسط يشكل عائقا أمام المتعلمين في اكتساب التعلمات؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	92	%92,0
لا	8	%8,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم(23) يبين نتائج السؤال رقم (18)



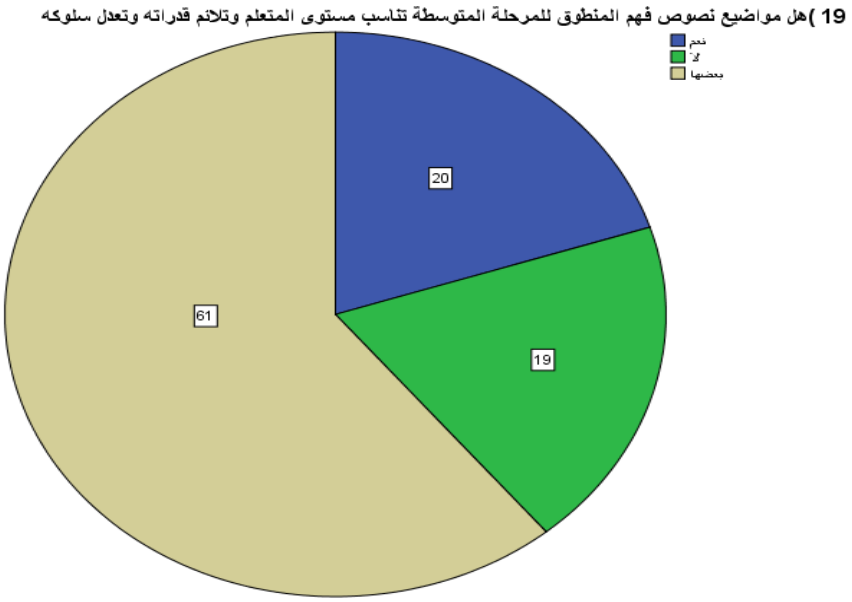
الشكل رقم (23) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (18)

من خلال الجدول رقم 23 يتبين أنّ جلّ الأساتذة يرون أنّ الانتقال مباشرة من الجيل الأول إلى الجيل الثاني بالنسبة لأقسام السنة الثالثة والرابعة متوسط شكلّ عائقا نوعا ما لدى المتعلمين في اكتساب التّعلمات وذلك بنسبة 92 % والسبب حسب رأيهم يعود إلى أن هذه الفئة من المتعلمين تعودّت على الجّيل الأول ومصطلحاته (الوحدة، التعليمة، النّشاط، الموضوع) ووجدوا صعوبة في تقبل المصطلحات الجديدة على عكس المتعلمين الذين تعودّوا على هذه المصطلحات منذ السنوات الأولى فلم يجدوا صعوبة في تقبلها.

- **السؤال رقم (19): هل مواضيع نصوص فهم المنطوق للمرحلة المتوسط تناسب مستوى المتعلم وتلاءم قدراته وتعدل سلوكه؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%20,0
لا	19	%19,0
بعضها	61	%61,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (24) يبين نتائج السؤال رقم (19)



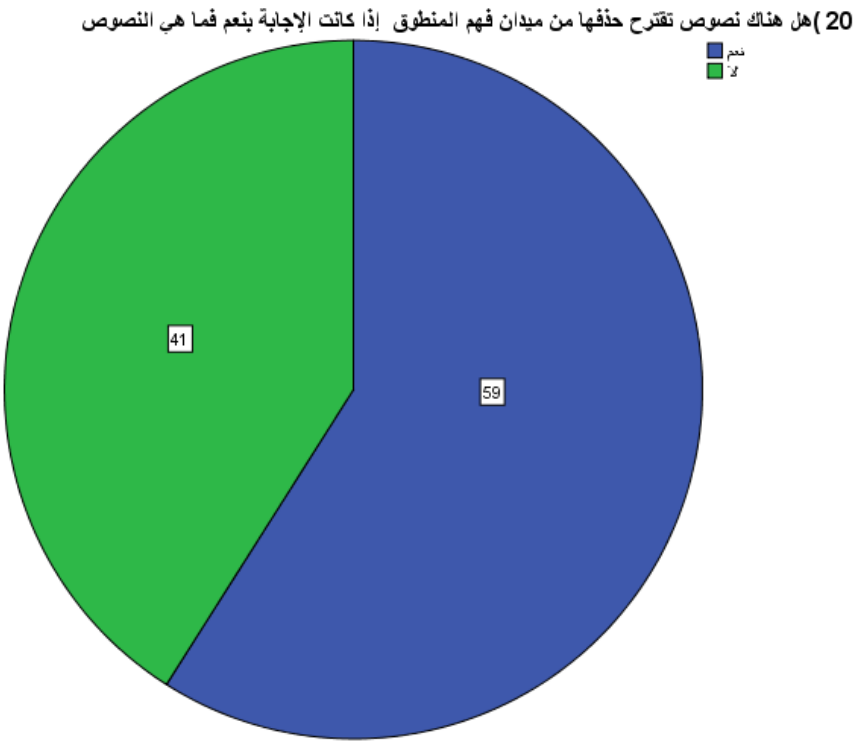
الشكل رقم (24) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (19)

نسبة 61 %من أفراد العينة يروّن أنّ النّصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق بعضها فقط مناسب لمستوى المتعلمين، أما 20% منهم يقرّون بمناسبتها، بينما 19% منهم فيجدونها غير مناسبة ما يحتمّ على الجهات الوصية إعادة النّظر في طبيعة النّصوص ومحتواياتها لتكون مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.

- **السؤال رقم (20): هل هناك نصوص تقترح حذفها من ميدان فهم المنطوق إذا كانت الإجابة بنعم فما هي النّصوص؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	59	%59,0
لا	41	%41,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (25) يبين نتائج السؤال رقم (20)



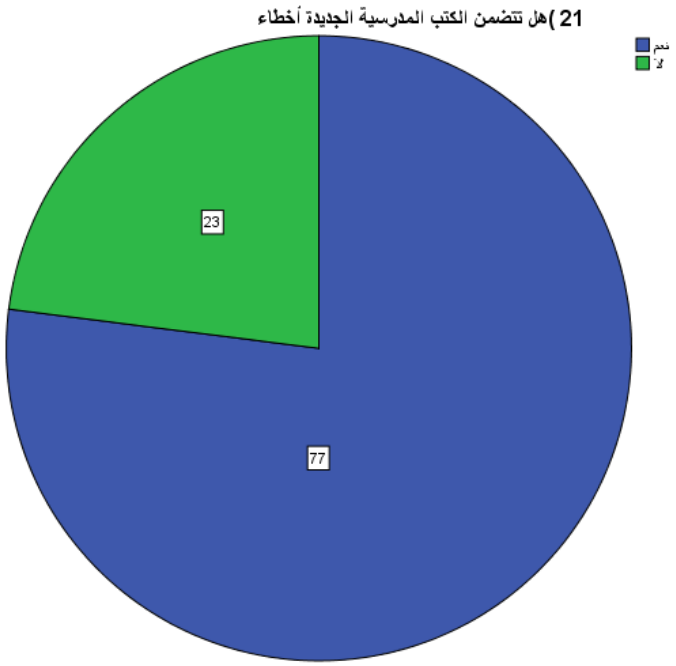
شكل رقم (25) يمثل الدائرة النسبية للسؤال رقم (20)

من خلال الجدول والدائرة النسبية نلاحظ أنّ نسبة 59% أجابت بنعم فهناك نصوص يجب حذفها لأنها بعيدة كلّ البعدّ عن واقع المتعلم، ممّا جعله غير متفاعل معها، والباقي أجابوا ب لا أي بنسبة 41 % وهو الواقع الفعلي ومن خلال تجربتي لاحظت أنّ النّصوص المبرمجة في دليل الأستاذ لا تتلاءم مع مستوى التلميذ وسنه، وكأمثلة على ذلك وجود بعض النّصوص نذكر على سبيل المثال: أهلا بك في اليابان، شعوب شرق إفريقيا، رحلة إلى آسيا الوسطى ولي التلميذة، فهذه النّصوص دوّنت كما هي مع عسر فهم مصطلحاتها فمهما كان التلميذ على درجة عالية من الثقافة فلن يتمكن من استيعابها.

- **السؤال رقم (21): هل تتضمن الكتب الجديدة أخطاء؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	77,0
لا	23	23,0
المجموع	100	100,0

جدول رقم (26) يبين نتائج السؤال رقم (21)



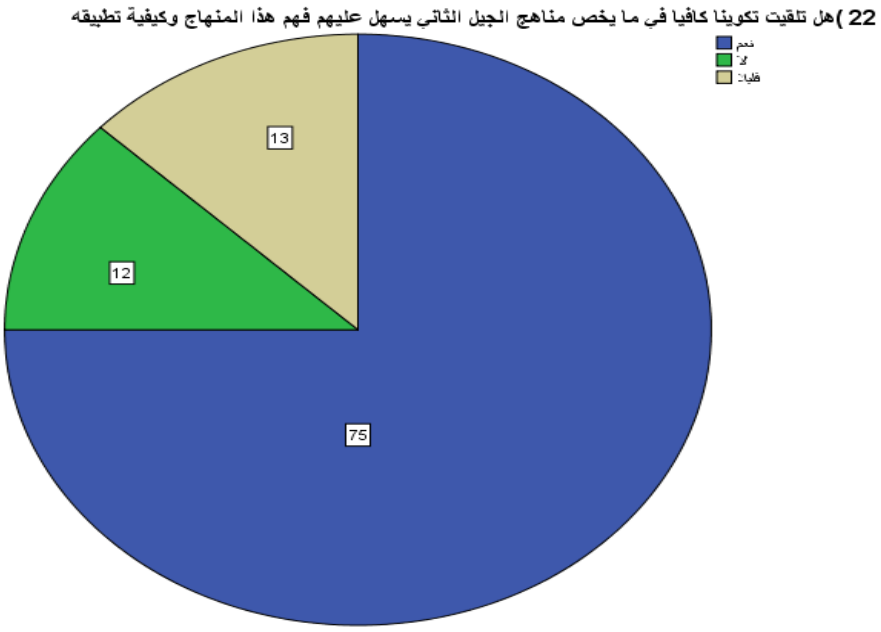
الشكل رقم (26) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (21)

يتبين من خلال الجدول رقم26 أنّ أغلبية الأساتذة أقروا بوجود أخطاء إملائية ،نحوية وصرفية حيث قدرت النسبة بـ 77 % أمّا الأساتذة الذين أجابوا بعدم وجود أخطاء فقدّرت نسبتهم ب 23 % فقط.

- **السؤال رقم (22): هل تلقيت تكوينا كافيا في ما يخص الجيل الثاني يسهل عليك فهم هذا المنهاج وكيفية تطبيقه؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	75	%75,0
لا	12	%12,0
قليلا	13	%13,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (27) يبين نتائج السؤال رقم (22)



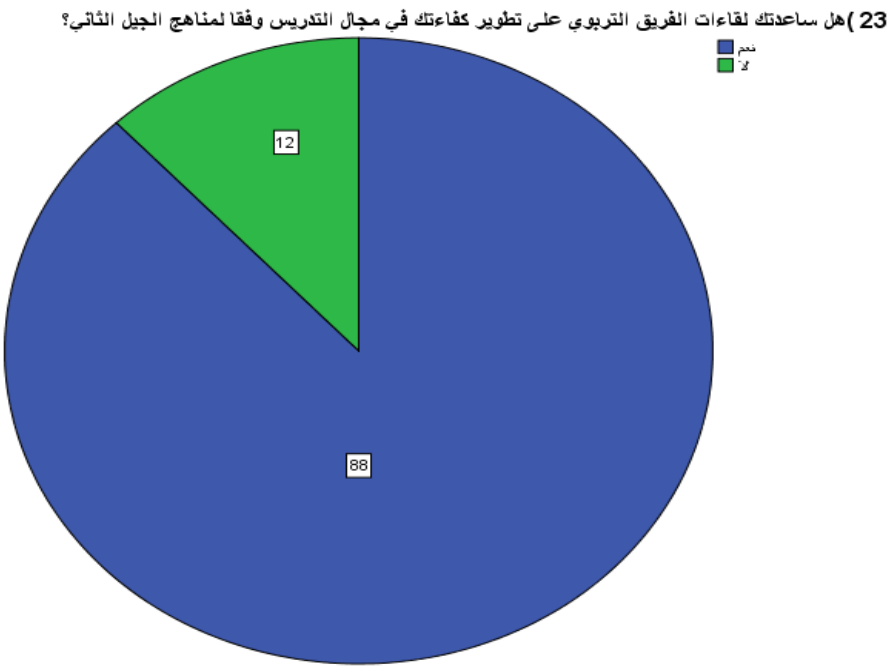
الشكل رقم (27) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (22)

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 75 % من الأساتذة أجابوا بنعم ونسبة 12 % أجابوا ب لا بينما نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب: قليلا فبلغت 13 % وما نلاحظه أنّ جلّ الأساتذة أقرّوا بأن التكوين الأوّلي أثناء الخدمة سهلّ عليهم فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها في الميدان .

- **السؤال رقم (23): هل ساعدك الفريق التربوي على تطوير كفاءتك في مجال التدريس وفقا لمنهاج الجيل الثاني؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	88	%88,0
لا	12	%12,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (28) يبين نتائج السؤال رقم (23)



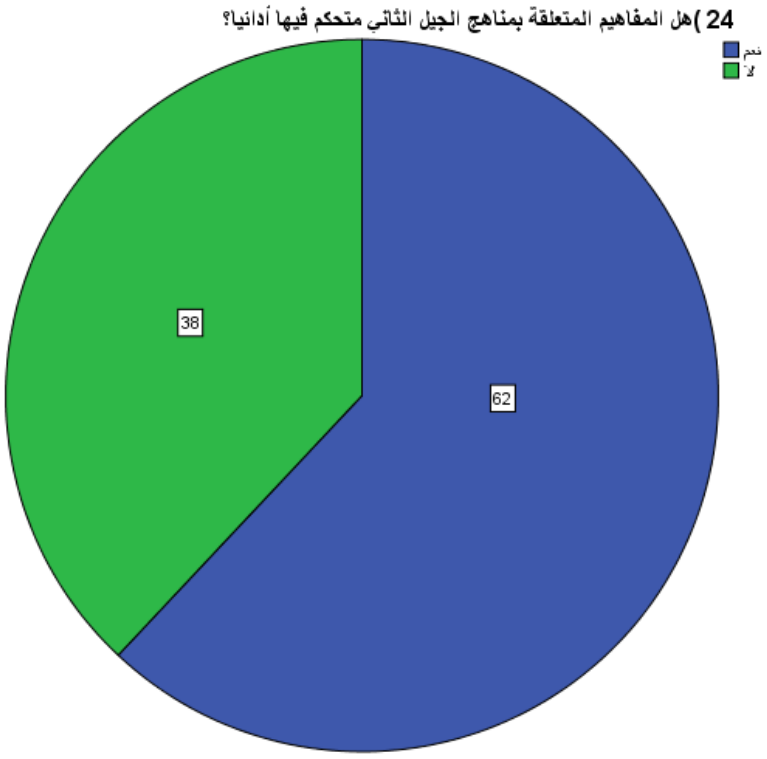
الشكل رقم (28) يوضح الدائرة النسبية للسؤال رقم (23)

توضح نتائج الإحصاء أعلاه أنّ غالبية الأساتذة يقرون بأن لقاءات الفريق التّربوي ساعدتهم على تطوير كفاءاتهم في مجال التّدريس وفقا لمناهج الجيل الثاني وذلك بنسبة 88% في حين أن نسبة 12% يقرون أن لقاءات الفريق التّربوي لم تساعدهم في مجال التّدريس وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالفئات الأخرى.

- **السؤال رقم (24): هل المفاهيم المتعلقة بمنهاج الجيل الثاني متحكم فيها أدائيا؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	62	%62,0
لا	38	%38,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (29) يبين نتائج السؤال رقم (24)



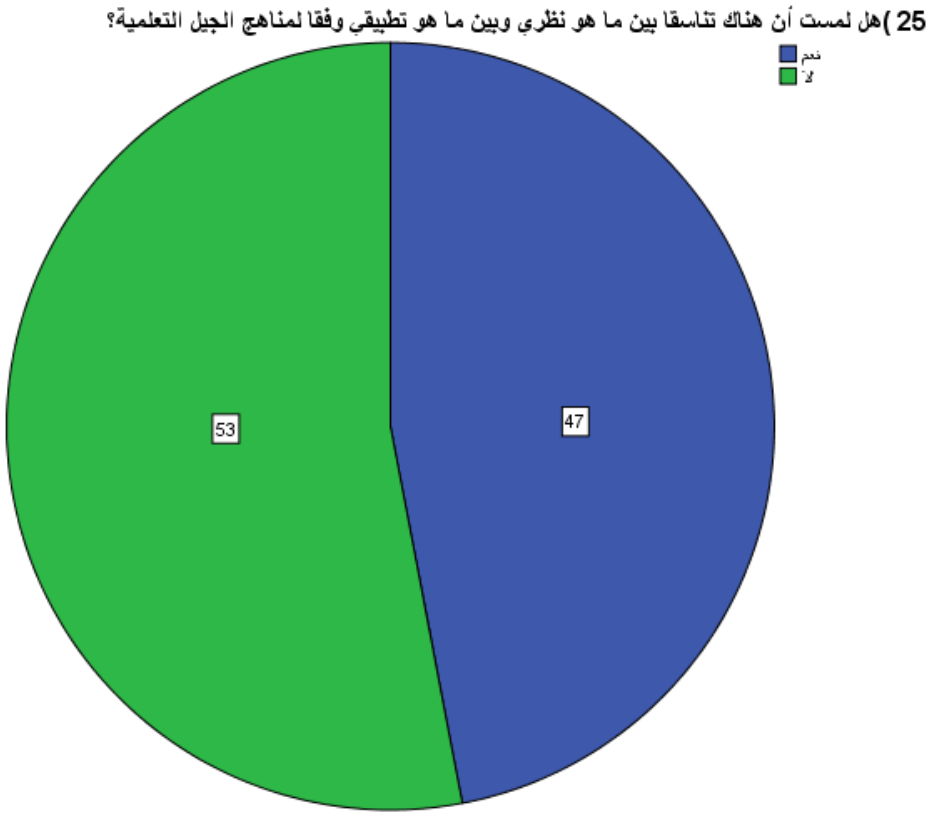
الشكل رقم (29) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (24)

أكدت نسبة 62% من العينة أن المفاهيم المتعلقة بمناهج الجيل الثاني متحكم فيها أدائيا بحجة أن التكوين الذي تلقوه قبل الخدمة وأثناء الخدمة هو الذي ساعدهم في فهم هذه المصطلحات وتطبيقها، بينما نسبة 38% فترى عكس ذلك.

- **السؤال رقم (25): هل لمست أن هناك تناسقا بين ما هو نظري وتطبيقي فيما يخص مناهج الجيل الثاني؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	47	%47,0
لا	53	%53,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (30) يبين نتائج السؤال رقم (25)



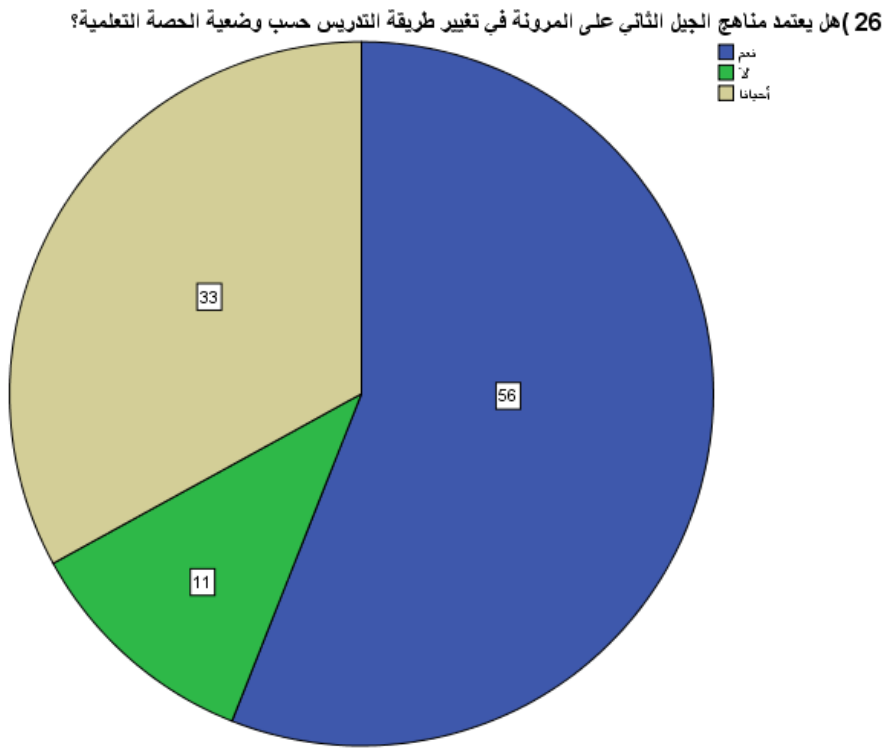
الشكل رقم (30) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (25)

نسبة 53 % من أفراد العينة يرون أنّه لا يوجد تناسق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي وفقا لمناهج الجيل الثاني وعلى الجهات الوّصية إعادة النّظر في هذه المناهج ومحتوياتها لتكون مناسبة لمستوى المعلم والمتّعلم على حد سواء، بينما نسبة 47 % فترى عكس ذلك.

- **السؤال رقم (26): هل يعتمد منهاج الجيل الثاني على المرونة في تغيير طريقة التدريس حسب وضعية الحصة التعليمية؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	56	%56,0
لا	11	%11,0
أحيانا	33	%33,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (31) يبين نتائج السؤال رقم (26)



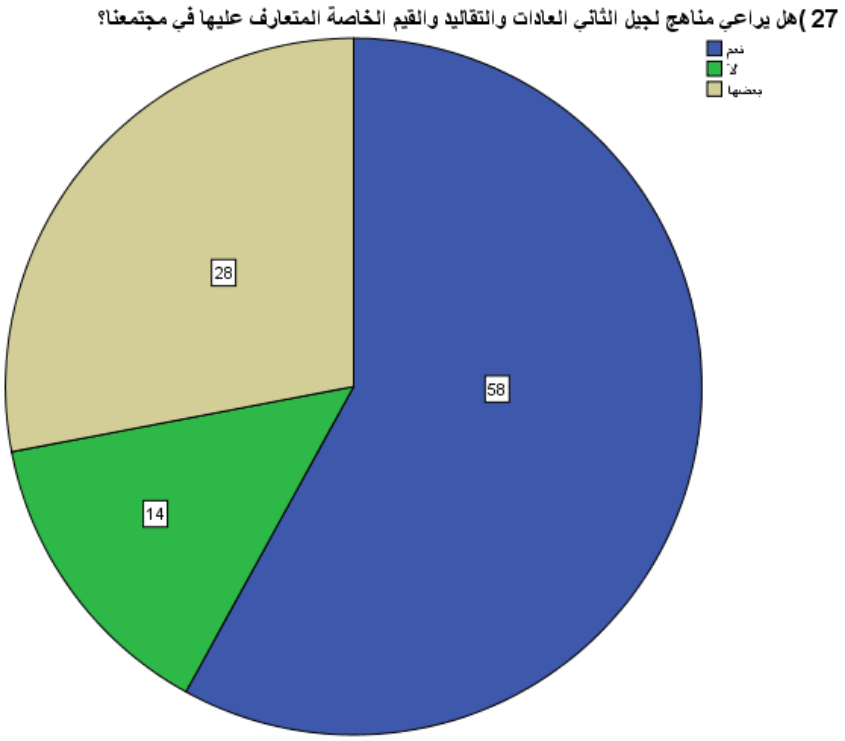
الشكل رقم (31) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (26)

يلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أن نسبة 56 % من الأساتذة يرون أنّ مناهج الجيل الثاني تعتمد على المرونة في تغيير طريقة التّدريس حسب كل ميدان، فلكلّ ميدان طريقة خاصة به على عكس البقية بنسبة 11 % والتي ترى أن المناهج الجديدة لا تعتمد على المرونة في طرائق التّدريس بينما النسبة التي ترى أنه أحيانا قدرت ب 33 %.

- **السؤال رقم (27): هل يراعي منهاج الجيل الثاني العادات والتقاليد والقيم الخاصة المتعارف عليها في مجتمعنا؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	58	%58,0
لا	14	%14,0
بعضها	28	%28,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (32) يبين نتائج السؤال رقم (27)



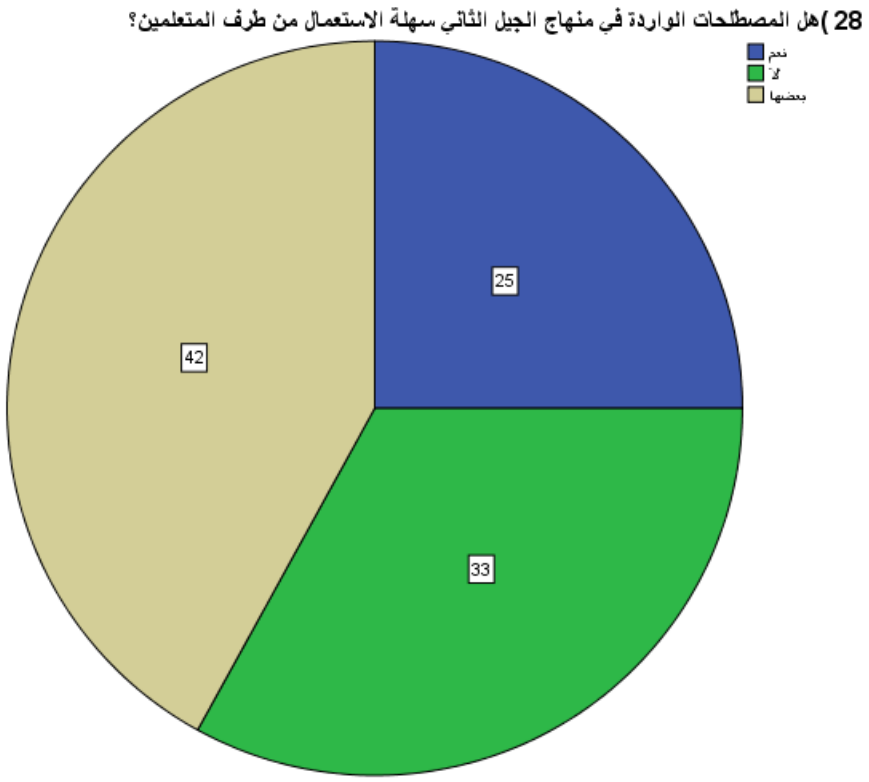
الشكل رقم (32) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (27)

من خلال الجدول أعلاه اتضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى أنّ مناهج الجيل الثاني تسعى إلى التنوّع في القيم وذلك بنسبة 58 % وذلك بغرض إكساب المتعلم القدر الكافي منها ولذلك لاحظنا من خلال نصوص القراءة ونصوص فهم المنطوق أنّ القيم متعدّدة في النصّ الواحد، فمنها القيم الدينية، الاجتماعية ،سياسية ،علمية ،جمالية وبيئية.

- **السؤال رقم (28): هل المصطلحات الواردة في منهاج الجيل الثاني سهلة الاستعمال من طرف المتعلمين؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%25,0
لا	33	%33,0
بعضها	42	%42,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (33) يبين نتائج السؤال رقم (28)



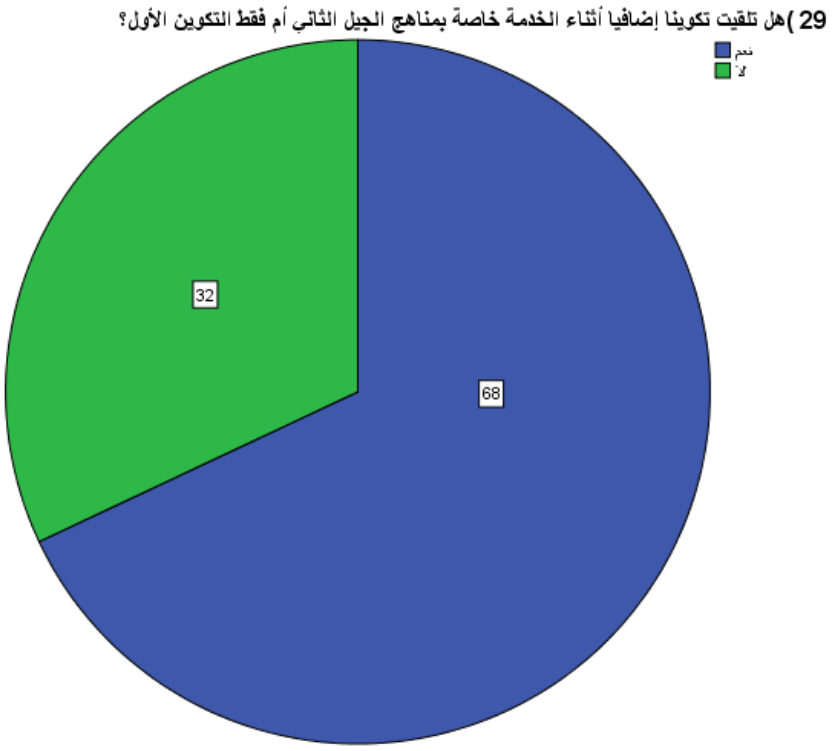
الشكل رقم (33) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (28)

تباينت وجهات نظر الأساتذة فيما يخصّ هذا السؤال فهناك من يرى أنّ هذه المصطلحات سهلة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط لأنهم تعودوا عليها منذ البداية، وهناك مجموعة من الأساتذة بنسبة 33 % يروّن أنّ هذه المصطلحات صعبة على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط لأنهم تعودوا على الجيل الأول ومصطلحاته (الوحدة، النشاط، الموضوع) فوجدّوا صعوبة في تقبل هذه المصطلحات الجديدة .

- **السؤال رقم (29): هل تلقيت تكوينا إضافيا أثناء الخدمة خاصة بمنهاج الجيل الثاني أم فقط التكوين الأولي؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	68	%68,0
لا	32	%32,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (34) يبين نتائج السؤال رقم (29)



الشكل رقم (34) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (29)

نلاحظ أعلاه إجماع أفراد العينة المدروسة على أنهم تلقوا تكوين إضافي أثناء الخدمة وذلك بنسبة 68 % وقد أجمعوا على أنّ هذه الدورات التّكوينية والأيام الدراسيّة لعبت دورا كبيرا في تعرفهم على هذه المناهج وطريقة التّعامل معها ممّا سهّل عليهم عملية التعليم والتعلم، في حين أنّ نسبة 32 % لم يتلقوا تكوين أثناء الخدمة خاص بمناهج الجيل الثاني ممّا صعّب عليهم فهم بعض المصطلحات .

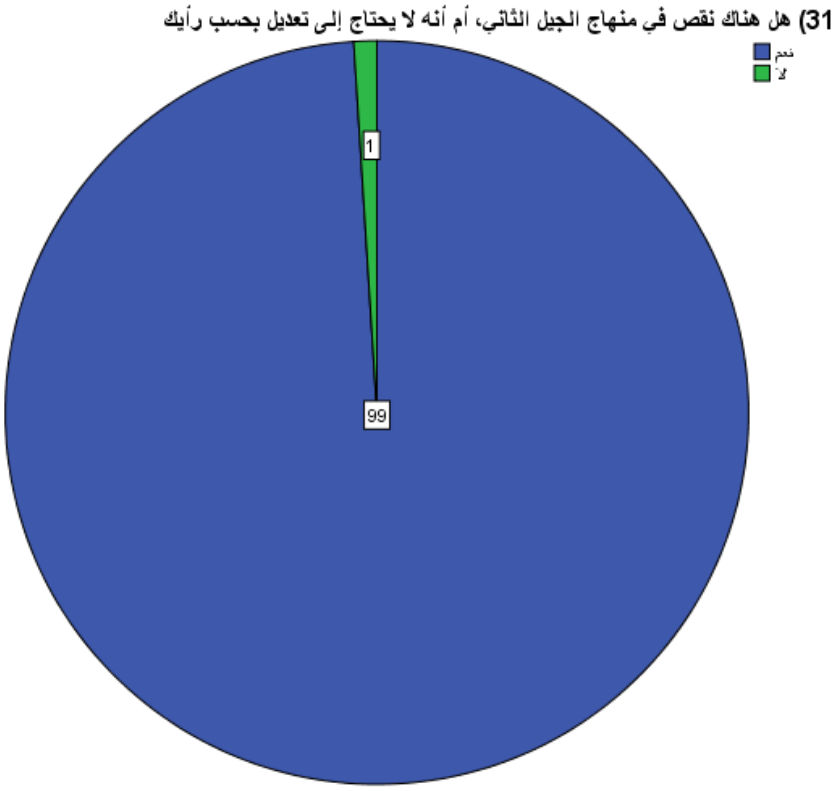
- **السؤال رقم (30): ما هي اقتراحاتك لمعالجة مختلف الاختلالات الملاحظة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه والتي تقف عائقا أمام تحقيق الكفاءة المستهدفة لهذا الميدان؟**

كان ممّا أجمع عليه الأساتذة ضرورة الأخذ بيدّ المتعلمين وتشجيعهم على المطالعة والتّحرير الكتابي، وبخاصة خارج أوقات الدّراسة مع التّنويع في نصوص فهم المنطوق والوضعيات التقويمية وجعلها أكثر دلالة وملاءمة، ومستوحاة من واقع المتعلمين اليومي، كما أشار بعضهم إلى أهمية الاستعانة بالوسائط السمعية والبصرية إلى جانب السندات النّصية مع ضرورة مراجعة الحجم الساعي المخصص لأنشطة مادة اللغة العربية وبصفة خاصة ميدان فهم المنطوق وإنتاج المكتوب.

- **السؤال رقم (31): هل هناك نقص في منهاج الجيل الثاني أم أنه لا يحتاج إلى تعديل حسب رأيك؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	%99,0
لا	1	%1,0
المجموع	100	%100,0

جدول رقم (36) يبين نتائج السؤال رقم (31)



الشكل رقم (36) يبين الدائرة النسبية للسؤال رقم (31)

أبدى أغلبية الأساتذة وبنسبة 99% رأيهم حول النّقائص الموجودة في مناهج الجيل الثاني والتي تبنتها الوزارة منذ الموسم الدّراسي 2017/2016 وأجمعوا على أنها تحتاج إلى مجموعة من التّعديلات من أهمها :عدد المقاطع في اللّغة العربيّة لجميع الأطوار كبير ويفوق عدد الأسابيع والأشهر الفّعلية للدراسة، هذا ما يجعل الأساتذة يسرعون في تقديم الدروس على حساب الفهم والاستعاب بحجة ضرورة إكمال البرنامج في الآجال المحددة

-استعمال المفردات المتداولة والبسيطة وإعطاء حيز أكبر للتمارين المنزلية وتكون مسطرة بعناية

.

-ضرورة تخفيف المعارف التي يكتسبها المتعلم في الظواهر اللغوية والفنية وتجنب التفصيل والتفريع وذكر الاختلافات بل يأخذ المتعلم ما يحتاجه وما يريد أن يعرفه من خلال احتكاكه بالنّص الذي بين يديه .

-السماح لأهل الاختصاص بالمشاركة وخاصة الأساتذة والمعلمين في إعداد المناهج، لأننا لاحظنا أنّ تشكيلة المجموعات المتخصصة في إعداد المنهاج لا تضّم أساتذة التعليم المتوسط أو المعلمين بل أغلبها يتركب من مفتشين وأساتذة جامعيين بعيدين كل البعد عن الميدان.

-الوضعية الانطلاقية المشكلة الأمّ وما تحمل من مهمات هي في حدّ ذاتها مشكلة الطالب في غنى عنها تنخر من وقت النشاط المقدّم فهي عبارة عن تمهيد للمقطع فمن الأفضل أن يكون شفويا فالبساطة أولى من التعقيد.

-المشاريع لا تقدّم ولا تؤخر فما الفائدة التي يجنيها المتعلم عندما تقدم إليه مشروعا يمسّ مقطعا من المقاطع المدروسة ثم يذهب وعناصر فوجه إلى الانترنت ليخرج موضوعا جاهزا لا يقرأه ولا يطّلع على ما فيه يلفّه ثم يأتي به لتطلع عليه وتضع عليه نقطة جيدة .

- نصوص الكتاب تخلو من لمسات بعض الأدباء الذين بلغوا مبلغا في الإنشاء الصحيح، والنقدّ البناء، والإصلاح الاجتماعي الوجيه أمثال عبد الله ابن المقفع ، محمود درويش، العقاد، ميخائيل نعيمة، أحمد شوقي، وجبران خليل جبران وغيرهم من العلماء والأدباء بلغوا صيتا في الأدب العربي .

-ثمانية مقاطع لا يمكن إتمامها خلال الفترة التعليمية مهما جدّ الأستاذ لذا نرى حذف مقطعين منها لتصبح ستة بدل ثمانية ليتمكن المعلم من العمل بأريحية دون اللجوء إلى المخطط الاستعجالي في نهاية السنة.

-لعامل الزمن دور كبير في تحقيق الكفاءة الختامية لكل درس لذا على المعلم أنّ يكون ذكيا في طريقة تسيير درسه وأنّ يتجنب الإطناب والإطالة أثناء سير كل درس وهذا من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة.

-ضرورة عقد دورات تكوينية منظمة ومؤطرة من طرف وزارة التربية الوطنية للتعرف أكثر على هذه المناهج وطريقة التعامل معها وذلك باشراف مفتشين وخبراء ومؤطرين للاستفادة من خبرتهم ولتسهيل عملية التعليم والتعلم.

توصيات واقتراحات:

انطلاقا من نتائج الدّراسة التطبيقية ومناقشتها وفي ضوء معطيات الجانب النظري بالإضافة إلى ما نلاحظه ونسمع عن أخر الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية في عام 2003 و2016 و التي تسعى الجهات الوصية لإيجاد حلول وطرق تناسب تعليمية المواد بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، وفي ظل معطيات بيداغوجية وتعليمية جديدة تهدف إلى مواكبة مستجدات العصر الذي يشكل تحديا دقيقا للّغة العربيّة داخل مجتمعاتها العربيّة.

إنّ دراسة أي مجال معرفي يقتضي دائما منا النظر إليه من جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة بعد إطلاعها على ما تيسر لها من معارف نظرية المتمثلة في المتن النظري، ومن تحليلها لنتائج الجانب التطبيقي وفي ظل كل هذه المعطيات يمكننا الخروج بجملة من التّوصيات وهي:

*بناء جسر معرفي يضمّ تخصص اللسانيات بتخصصات علوم التربية.

*فتح مجال التّعامل بين الباحثين الأكاديميين والأساتذة المتقاعدين لربط ما هو نظري بالواقع.

*من الأولى أن تكون النّصوص الإستهلالية التي تمس المقطع الأول من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف لقيمتهما الأدّبية والأخلاّقية ولسمو بلاغتهما وسمك أسلوبهما.

*المواضيع برمتها تخلو من التّمهيد و لا يخفى على القارئ بأنّ للمقدّمة أثرا بالغا الأهمية في نفسية المتعلّم فتضعه في جو النّص أو على سكة مضمونه .

*من الصواب أن تدمج حصة القراءة المشروحة ودراسة النّص الأدّبي بالنسبة للسنة الثانية و الثالثة تحت نشاط واحد وهو قراءة و دراسة نص.

*الكتاب المدّرسي للسنة الأولى يخلو من الظواهر الصرفية فلا تجد درسا يحمل هذه الصيغة ومن الأولى تخصيص حصة للظواهر الإملائية والصرفية لأنهما جزء من قواعد اللّغة يجب الاهتمام بهما، فالغالب من المتعلمين يقعون في أخطاء إملائية وصرفية.

*أرى أنه من الأفضل أن يؤخر فهم المنطوق (التّعبير الشّفوي) ويدرج قبل نشاط التعبير الكتابي، تحت عنوان المطالعة الهادفة ليتعود المتعلم على المطالعة والقراءة الجادة أي الجمع بين المطالعة والتّعبير الشفوي أما الاعتماد على الاستماع فقط غير كاف لتحقيق الكفاءة المرجوة.

*قواعد اللغة تحتاج إلى إعادة النظر فيها من حيث مواضعها وترتيبها مثلا المقصور والمنقوص لا يكون درسا استهلاليا بل الأفعال الخمسة أولى من ذلك، حروف العطف من الأحسن يحذف من برنامج السنة الثانية لأنه سيدرس في السنة الرابعة تحت عنوان عطف النسق.

*ثمانية مقاطع لا يمكن إتمامها خلال الفترة التعليمية مهما جدّ لأستاذ لذا نرجوا حذف مقطعين لتصبح ستة مقاطع.

*وضعية تعلم الإدماج (الإنتاج و التقويم) في صفحة الآن أستطيع من الأولى استغلال النّص المكتوب انطلاقا من بناءات مدروسة ويختم ذلك بوضعية إدماجية كتابية يوظف فيها المتعلم مكتسباته القبلية و تصحح جماعة، وفي الحصة الثانية يستدرك من خلالها المتعلم ما فاته من معلومات تمس المقطع المدروس.

*الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم وما تحمل من مهمات وملمّات هي في حدّ ذاتها مشكلة مركبة تعرقل الدرس كما أن المتعلم في غنى عنها تنخر من وقت الحصة .

التمهيد للمقطع من الأفضل أن يكون شفويا و البساطة أولى من التعقيد .

*السماح لأهل الاختصاص بالمشاركة في إعداد المناهج خاصة الأساتذة و المعلمين لأننا لاحظنا أن تشكيلة المجموعات المتخصصة لا تضم أساتذة التعليم المتوسط أو المعلمين بل أغلبها يتركب من مفتشين و أساتذة جامعيين .

*يحتاج المعلم لثقافة تربوية شاملة حول التغييرات التي تتبناها الوزارة الوصية و لا يتأتى ذلك إلا ببعض الصفحات النظرية الموجودة في دليل الأستاذ، أو في المنهاج لذا نرجو توفير المراجع التربوية في المكتبات ليتسنى للمعلم الاطلاع عليها لأن جل المدراء يحتفظون بهذه المراجع والمراسلات التربوية التي يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية في مكاتبهم و لا يسمحون للمعلم بالاطلاع عليها.

*القيام بمراجعات دورية تقويمية دقيقة للعمليات التكوينية قصد التحقق من انتقال أثر التدريب بعد انتهائها .

*تكثيف الأيام التكوينية و تخصيص لها أماكن تتوفر على أهم الوسائل التربوية الحديثة.

*الاهتمام أكثر بالجانب التطبيقي للمناهج التربوية في توزيع الحجم الساعي للتكوين.

* إجراء المزيد من الدراسات حول مشكلات التكوين وفق المقاربة بالكفاءات على عينات أخرى و بمناطق جغرافية أوسع .

*إعطاء عناية خاصة عند إعداد المناهج الدراسية للمضامين المقدمة للمتعلمين بما يوافق احتياجاتهم وخصائصهم على أن تكون متفقة مع خصائص المجتمع الجزائري و قيمه ومبادئه وأهدافه المحققة للأصالة و التجديد.

*إشراك ذوي الاختصاص من علماء النفس والاجتماع والمعلمين من ذوي الخبرة في بناء المناهج الجديدة و إخضاعها للنقد و الحوار و المناقشة و التجريب قبل الاعتماد النهائي لها.

*تشجيع البحث العلمي وعقد شراكة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة البحث العلمي من أجل تحسين عملية التعليم و التعلم.

خاتـمة

خاتمة:

من خلال الدّراسة النظريّة والتطبيقيّة لهذا الموضوع توصّلنا إلى النّتائج التالية:

*للتّعليميّة والبيداغوجيا دور كبير في تسهيل عمليّة تعليم اللّغة العربيّة انطلاقا من مبدأ التّكامل فيما بينهما.

*وجود صعوبة في تقبل المصطلحات الخاصة بمناهج الجيل الثاني بالنسبة للمتعلمين.

*اولت مناهج الجيل الثّاني عناية خاصّة بمهارة الاستماع والّتي كانت مهملة في مناهج الجيل الأوّل حيث خصّص لها ميدان خاص بها وهو ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

*أولى المنهاج الدّراسي الجديد الاهتمام بالمنطوق والتّعبير الشّفهي لأنه الأساس لفتح مجال التعلم بجعله في مستهل ومقدمة نشاطات مادة اللّغة العربيّة ولكن الوقت المخصّص له غير كاف كونه يعتمد على مهارتي الاستماع والكلام اللّتان تتطلبان حجما ساعيا أكبر مما هو مخصص له بالنظر للمستوى العقلي والعمري والفكري للمتعلمين.

*افتقار المتعلم إلى الحصيلة اللّغويّة والجرأة الأدبيّة والجانب المنهجي من أهم العراقيل والصعوبات التي يواجهها في أدائه لميدان فهم المنطوق وإنتاجه الشّفهي.

* فهم المنطوق وإنتاجه ميدان لغوي فعّال يساهم بشكل كبير في اكتساب المتّعلمين للرصيد اللّغوي الّذي يمكّنهم من تحصيل الخبرات والمعارف والقدرة على التّواصل داخل الحياة المدرسية بصفة خاصة والحياة الاجتماعيّة بصفة عامة.

*اهتم منهاج الجيل الثّاني بترسيخ القيم ومقومات الهويّة الجزائريّة لتكوين مواطن يعتز بلغته وهويته.

* أمراض الكلام والمشاكل النّطقيّة والخجل من بين أهم العوامل الّتي تؤدّي إلى تدنّي مستوى المتعلّمين في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

*للمعلّم دور فعّال في تنشيط ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وذلك من خلال توجيه متعلّميه واستعماله لمختلف تقنيات وأساليب التشجيع والتحفيز للدّفع بهم للتّعبير مشافهة عما سمعوه بكلّ جرأة وشجاعة دون خجل أو خوف وإبداء رأيهم لما سمعوه بكلّ حرية بإضافة إلى حرصه على إضفاء جّو المنافسة بينهم وجعل النّشاط أكثر حيّوية وفعالية.

*إصلاح المنظومة التربوية ضرورة حتميّة فرضتها التّطورات السياسيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للبلاد وما يحصل في العالم أجمع ولكن إصلاحات الجيل الثّاني لم ترق إلى الأهداف المسطرة كون المناهج وضعت بشكل استعجالي فهي عبارة عن نسخة مهجنة لمنهاج المدرسة الأساسيّة الّذي كان في تسعينيات القرن الماضي والّتي تنطلق في نشاط التّعبير الشّفهي من النّص المسموع.

*اهتمام مناهج الجيل الثّاني بتطبيق أدوات التّقويم في تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه يساعد المعلم على اكتشاف مستوى متعلميه وتنميتهم معرفيا ولغويا.

ونشير في الأخير إلى أنّه لا يمكن تعميم نتائج هذه الدّراسة على كامل المؤسّسات التربوية بما أنّها أجريت في نطاق زمني ومكاني محدّد، ولكنّها قد تعطي فكرة واضحة عن مميزات وخصائص وفاعلية تدريس مهارات اللّغة العربيّة وبالخصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

في انتظار ظهور دراسات أخرى تدعّم نتائجها أو تتوسع في مشكلاتها.

الملاحـق

الملاحق:

الملحق رقم 01: جدول المصطلحات

المصطلحات	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
البيداغوجيا	Lapédagogie	Pedagogy
التعليمية	Didactique	Didactic
التربية	Education	Education
العلمية التعليمية	Processuséducatif	Educationalprocess
التعلم	L’apprentissage	learing
النظرية السلوكية	Behaviorisme	Behaviorism
النظرية البنائية	Théorieconstructurctive	Constructivtheory
السلوك	Laconduite	TheBehavior
الاستعداد	Habilité	Recodiness preparation
التكرار	Répétition	Repetition
الخبرات	Expérience	Experiences
تعديل السلوك	Modificationdu comportement	Behavior modification
تمثل	Assimilation	Assimilation
ملائمة	accommodation	Accommodation
اكتساب	Acquisition	Acquisition
المعارف	Connaissance	Knowledge
مفاهيم	Concepts	Concepts
القدرة	Capacité	Ability

Competence	La compétence	الكفاءة
Competenciesofteaching	Compétencesl'enseignement	كفايات التدريس
Curriculum	Lesguides	المنهاج
Curriculum elements	Elémentsdu curriculum	عناصر المنهاج
Content	Content	المحتوى
Eductional Assessment	Lavalorisation paréducatif	التقويم التربوي
Diagnstictest	Lavalorisationde diagnostique	التقويم التشخيصي
Formative assessment	Lavalorisationde formation	التقويم التكويني
Evaluation assessment	Lavalorisationde cognitive	التقويم التحصيلي
Educational obectives	Objectifs éducationnels	أهداف تربوية
Behavioralaims	Les objectifs disciplinaires	الأهداف السلوكية
Competenciesassessment	Lavalorisation parcompétences	التقويم بالكفايات
Method	Laméthode	الطريقة
Teachingapproachcompetencies	Lesméthodesapprentissagesparcompétences	طرائق التدريس بالكفايات
Communicative method	Méthodede dialogue	الطريقة الحوارية
Projectmethod	Méthodede projet	طريقة المشروع

Problemsolvingsituation	Méthodede résolutionles problèmes	طريقة حل المشكلة
Discoverymethod	Méthodede la découverte	طريقة الاكتشاف
Effectivemethod	Méthodeactive	طريقة فعالة
Educationteachingaids	Lesmoyens d'apprentissage	الوسائل التعليمية
Adio-visualmedia	Médiasaudio-visuels	وسئل السمعية البصرية
Educationalaim	Finalitépédagogique	غايات تربوية
Learningstrategy	Lastratégied'apprentissage	استراتيجية التعلم
Cognitivetheory	Lathéoriecognitive	النظرية المعرفية
Educationalsystem	Lesrèglements éducatifs	النظام التربوي
Learning stages	Lesétapesdel'apprentissage	مراحل التعلم
Learning	L'apprentissage	التعلم
Educationpedagogics	L'enseignement	التعليم
Actives	Lesactivités	الأنشطة
Project	Project	المشروع
Practice	Exercice	التمرين
Training	L'entraînement	التدريب
Integration activities	Activités d'intégration	أنشطة الادماج

Didacticsituationproblem	Situation-problèmedidactique	الوضعية المشكلة
Skills	Lescompétences	المهارات
Languagecompetence	Lacompétencelinguistique	الكفاءة اللغوية
Understanding	Lacompréhension	الفهم
Reviewedcompetence	Compétencerevue	الكفاءة المستعرضة
Situation	Lasituation	الوضعية
Approach	L'approche	المقاربة
Listening	Ecouter	الاستماع
Finalcompetency	Lacompétencefinale	الكفاءة الختامية
Interimcompete	Lacompétenceprosodie	الكفاءة المرحلية
Teacher/educator	L'enseignant	المعلم
Leaner	L'enseigné	المتعلم
Teachingobjectives	L'apprentissage parobjectifs	التدريس بالأهداف
Teachingcompetencies	L'apprentissageparcompétences	التدريس بالكفاءات
Reading	Lecture	القراءة
Educationalsubject	Lamatièred'apprentissage	المادة التعليمية
Readingaloud	Lectureàvoixhaute	القراءة الجهرية
Smittenreading	Lalecturesilencieuse	القراءة الصامتة
Text	Texte	النص

Theperformance	Performance	الأداء
Writing	Ecriture	الكتابة
Educationalindicators	Indicateurséducationnels	المؤشرات التعليمية
Communication	Communication	التواصل
Orlcomposition	Expressionoral	التعبير الشفوي

الملحق رقم 02: الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

كلية الأداب والفنون

قسم اللغة العربية

تحية واحترام

تقوم الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي تخصص:

اللسانيات التطبيقية تحت عنوان الرسالة الموسومة بـ:

مهارات التواصل في تعليمية اللغة العربية، فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسطة أنموذجا

يمثل هذا الاستبيان أحد الجوانب الهامة في البحث، الغاية منه الوقوف على آراء الأساتذة في الميدان، وبيان رأيهم في مناهج الجيل الثاني، والفروق الجوهرية بينها وبين مناهج الجيل الأول، وكذلك إبراز مدى فاعلية ميدان فهم المنطوق وانتاجه في بناء الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.

أرجو التكرم والاجابة عن الأسئلة المطروحة وتزويد الباحثة بأرائكم القيمة من خلال وضع إشارة (X) على الإجابة التي ترونها ملائمة.

سيكون بحثنا هذا أكثر مصداقية لو شرفتمونا بإجابتكم الصادقة والموضوعية والدقيقة عن أسئلة الاستبيان وأن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية التامة والعناية العلمية الفائقة.

القسم الأول:

معلومات شخصية:

يرجى الإجابة على الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة

1- الجنس:

ذكر ☐ **أنثى** ☐

2-العمر

أقل من 30 سنة ☐ **من 30 إلى أقل من 40 سنة** ☐ **من 40 إلى أقل من 50 سنة** ☐ **أكثر من 50** ☐ **سنة**

3- المؤهل العلمي

متخرج من المدرسة العليا للأساتذة **ليسانس** ☐ **ماستر** ☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه** ☐

غير ذلك يرجى التحديد .....

4- الوضعية

مترسم ☐ **متربص** ☐ **مستخلف** ☐

5- الأقدمية في المنصب:

أقل من 5 سنوات ☐ **من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات** ☐ **من 10 سنوات وأقل من 15** ☐

من 15 سنة وأقل من 20 سنة ☐ **من 20 سنة فما فوق** ☐

القسم الثاني: بيانات معرفية

يرجى التكرم باختيار الإجابة المناسبة بعد قراءة العبارات الآتية

رقم	الأسئلة	الأجوبة
01	الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني ضروري برر إجابتك	نعم ☐ لا ☐
02	إيهما تفضل مناهج الجيل الأول أم الجيل الثاني؟ مع تعليل إجابتك	الأول ☐ الثاني ☐
03	هل ترى أن المنظومة التربوية الجزائرية وفقت في الإصلاح التربوي من خلال مناهج الجيل الثاني	نعم ☐ لا ☐ قليلا
04	مناهج الجيل الثاني استهدفت المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)	نعم ☐ لا ☐ بعضها
05	هل التغيير الذي طرأ على مناهج اللغة العربية في طور المتوسط كان تغيرا شاملا، أم أنه تغيير في الجانب المصطلحاتي فقط؟ مع التعليل	نعم ☐ لا ☐
06	هل تغيير الكتاب المدرسي لتعليم المتوسط للغة العربية كان تغييرا كليا أم جزئيا.	كلي ☐ جزئي ☐
07	هل المعلومات الوارد في الكتاب الجديد تتناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم.	نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
08	ما الداعي إلى تطوير المناهج الدراسية – عجز مناهج الجيل الأول عن تحقيق الأهداف المنشودة. ☐ – ضعف مستوى أداء المتعلمين ☐ – عدم مواكبة المناهج للتطورات العلمية والتكنولوجيا. ☐ – في حالة وجود أسباب أخرى ذكرها ☐	
09	هل أعادت مناهج الجيل الثاني لميدان فهم المنطوق وانتاجه الشفوي مكانته	نعم ☐ لا ☐
10	هل ترى أن حجم الساعي لميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ مع التعليل	نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

11 هل يتفاعل المتعلمون معك أثناء ميدان فهم المنطوق وانتاجه نعم ☐ لا ☐

12 الميدان الأكثر تفاعل داخل الحصة فهم المنطوق ☐ فهم المكتوب ☐ إنتاج المكتوب ☐

13 هل نصوص فهم المنطوق ملائمة للمقاطع التعلمية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 إلى أي أداء لغوي يميل المتعلم الشفوي ☐ الكتابي الادائين معا ☐

15 يوظف المتعلم خلال حصة فهم المنطوق مهارة الاستماع التحدث ☐ الاستماع والتحدث معا ☐

16 هل يوظف المتعلم ما اكتسبه في ميدان فهم المنطوق في انتاجه الكتابي ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 الهدف من تعليمية فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني هو تنمية مهارات التواصل لدى المتعلم نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18 هل الانتقال مباشرة من الجيل الأول إلى الثاني بالنسبة لقسام الثالثة والرابعة متوسط يشكل عائقا نعم ☐ ☐

أما المتعلمين في اكتساب التعليمات؟

19 هل مواضيع نصوص فهم المنطوق للمرحلة المتوسطة تناسب مستوى المتعلم وتلائم قدراته وتعدل نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

سلوكه.

20 هل هناك نصوص تقترح حذفها من ميدان فهم المنطوق نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما هي النصوص وما أسباب ذلك؟

.....

.....

.....

21 هل تتضمن الكتب المدرسية الجديدة أخطاء نعم ☐ لا ☐

حددها .....

.....

.....

22 هل تلقيت تكوينا كافيا في ما يخص مناهج الجيل الثاني يسهل عليهم فهم هذا المنهاج وكيفية نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

تطبيقه

23 هل ساعدتك لقاءات الفريق التربوي على تطوير كفاءتك في مجال التدريس وفقا لمناهج الجيل نعم ☐ لا ☐

الثاني؟

24 هل المفاهيم المتعلقة بمناهج الجيل الثاني متحكم فيها أدائيا؟ نعم ☐ لا ☐

25 هل لمست أن هناك تناسقا بين ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي وفقا لمناهج الجيل التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐

26 هل يعتمد مناهج الجيل الثاني على المرونة في تغيير طريقة التدريس حسب وضعية الحصة التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27 هل يراعي مناهج لجيل الثاني العادات والتقاليد والقيم الخاصة المتعارف عليها في مجتمعنا؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

28 هل المصطلحات الواردة في منهاج الجيل الثاني سهلة الاستعمال من طرف المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها

29 هل تلقيت تكوينا إضافيا أثناء الخدمة خاصة بمناهج الجيل الثاني أم فقط التكوين الأول؟ نعم ☐ لا ☐

30 ما هي اقتراحاتك لمعالجة مختلف الاختلالات الملاحظة في ميدان فهم المنطوق وانتاجه والتي تقف عائقا أمام تحقيق الكفاءة المستهدفة لهذا الميدان

.....

.....

.....

31 هل هناك نقص في منهاج الجيل الثاني، أم أنه لا يحتاج إلى تعديل بحسب رأيك نعم ☐ لا ☐

32 ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها حول منهاج الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم**

المصادر:

1. ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب القاهرة، ط1، 1425، 2005.
2. ابن جني، الخصائص، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001، ج1.
3. ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت لبنان، 2002،
4. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية ط1، بيروت لبنان 1982 .
5. ابن فارس، مقاييس اللغة، ترجمة لعبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 139، 1979 ج5، مادة قدر .
6. ابن منظور ،لسان العرب ،دار صادر ،بيروت ،لبنان ،م1،(د .ط)،(د.ت) مادة (ك. ف .ء).
7. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مج:12، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
8. أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1392هـ، 1972 م .
9. أبو الفتح العتماني بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، دار الهدى، ط1،1942.
10. أبو الهلال العسكري، الصناعتين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1989.
11. أبو بكر بوزيد، كلمة العدد، مجلة المربي، إصلاح المنظومة التربوية المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد خاص، مارس2005.

12. أبو زيد عبد الرحمن، بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار مكتبة الهلال، د.ط، بيروت1994.

13. أحمد السيد، الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، .

14. أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، د.ط، Robat Net. Maroc، ص 11

15. أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع عالم الكتب ط1، 2000،

16. أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية،مكتبةالفلاح،د.ط، الكويت،1404هـ، 1983م.

17. أرزيل رمضان، حسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر، د ط، تيزيوزو، الجزائر، 2002.

18. الإمام الإسناوي،شرح مناهج الأصول،ج1، دار الفكر، بيروت، د.ط،1982.

19. أنطوان صياح و آخرون ، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1، 1427،2006

20. انطوان صياح،تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1 ، ج2، 1429 ،2008 .

21. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

22. بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الاردن، ط1، 2011

23. بشير إبرير، التواصل مع النص، إشكالات الفهم والقراءة الفعالة، جامعة عنابة، مجلة اللّغة العربيّة

24. الجابري عبد اللطيف، ادماج وتقييم الكفايات الأساسية مرجعة وتقديم غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2009.

25. الجاحظ، البيان والتبين، تح، موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 3، 2003 ج 1 .

26. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب دارصادر،بيروت،(د.ت) .

27. جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1، 2015، المغرب.

28. جميل علوش، معجم الإعراب المحلي بين الفعل والجملة، مجلة اللسان العربي، العدد،28، 1987.

29. جيلالي بوبكر، المقاربة التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، جامعة الشّلف

30. هادي نهر أحمد الخطيب، ادارة الاتصال والتواصل، النظريات العمليات الوسائط والكفايات، ط1، عالم الكتب الحديث، الاردن 1430، 2009.

31. هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1437-2016.

32. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

33. وزارة التربية الوطنية – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م.

34. وزارة التربية الوطنية (2016)/ المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية، 2016.

35. وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، للسنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، 2005.

36. وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط: ملخّص مناهج الطور الأوّل من التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016م.

37. وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات ماهي الكفاءة كيف تصاغ الكفاءة، د ط، 2006.

38. زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د ط ،2005.

39. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

40. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب، وغيرهم، دار المعرفة، مصر، ط1، 2001.

41. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج، ط1، 2017.

42. الحاج حمو ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دارالأمل للطباعة والنشر، د.ط، 2005.

43. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية، القبة، الجزائر، د ط، د ت.

44. حسان حسين عبابدة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار الصفاء، عمان، ط1 ،1429، 2009.

45. حسن حسين زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر 2001.

46. حسن شحاتة مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012.

47. حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

48. حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دراهومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2016.

49. الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون.

50. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أوالتكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي (المغرب)، ط2، 2000،

51. طيب نايت سليمان، دليل المعلم، كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

52. طيب نايت، المقاربة بالكفاءات بالممارسة بالبيداغوجية أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2015.

53. يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، والأدب ط1، 2015 .

54. يوسف تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2014.

55. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، دط، 2016.

56. اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها عناصرها تنظيمها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009،.

57. اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط السنة الأولى، وزارة التربية الوطنية، د.ط ، 2015،.

58. اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط السنة الأولى.

59. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016.

60. ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

61. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2006.

62. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان، الأردن، 2008.

63. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ للسنة الأوّلى من التّعليم المتوسّط: مفاهيم ومصطلحات بيداغوجية، الجزائر، 2016م.

64. محفوظ كحوال، محمد بوشماط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت.

65. محمد اسماعيلي علوي، التواصل الانساني، دراسة لسانية.

66. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، د ط، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ت.

67. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2011.

68. محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ط1، دار الهدى،الجزائر، 2012.

69. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006.

70. محمد العبد، العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007.

71. محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، دار العالمية للكتاب، المغرب،ط1، 2005 .

72. محمد بن يحي زكريا ،عياد مسعود ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، أولاد سيد الشيخ الحراش الجزائر، 2006.

73. محمد بوعلاق، بن يونس الطاهر، مقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرغاية، الجزائر، 2014.

74. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقاتها، تعليمها، وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، 2003،

75. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار العلم، الكويت.

76. محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار ومكتبة الحامد، عمان ط1، 2006م .

77. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات COM.TAKSIDJ للدراسات والنشر، الدويرة-الجزائر ، 2014.

78. مختار الصحاح،دار الكتاب الحديث،الكويت ط1 ، 1993

79. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج-منهاج السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2013.

80. المركز الوطني للوثائق التربوية، التدريس والتقويم بالكفاءات سلسلة، موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005.

81. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

82. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016.

83. ناجي تمار-عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتقويم التّربويّ، دط، دت، الجزائر.

84. نبيل عبد الهادي واخرون، مهارات في التفكير اللغوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن، ط1، 2003.

85. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006.

86. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1،2004.

87. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2016، 1437 .

88. سعيد بنكراد، استراتيجيات التواصل من اللفظ الى الايماءة، مجلة علامات، العدد 21 ،2004.

89. سعيد حليم ، علاقة المعلم بالمتعلم في ظل المستجدات التربوية ، افريقيا الشرق، المغرب، 2012 .

90. سمير شريف استيتية ،اللسانيات المجال الوظيفة المنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1 ، 1425،2005، ط2، 1429-2008، عمان، الاردن، 2008 .

91. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة الجزائر،2000.

92. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد: 04، 1974م.

93. عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ط:01،ج6 ،2007م.

94. عبد الرحمن الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، ع: 66، 1410هـ-1990م.

95. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج 3.

96. عبد السلام المسدي التفكير اللساني في الحضارة العربية دار البيضاء ط1، 1981.

97. عبد العزيز شرف، مدخل إلى وسائل الإعلام، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط2، 1989.

98. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط2، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 1425، 2005.

99. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، عمان، الاردن، 1999.

100. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية، دار الفكر، ط1، عمان، 2000.

101. عبد الفتاح محمود أحمد، الاتصال (اللفظي وغير اللفظي)، إشراف أحمد عبد الفتاح رضوان، المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة، ط1 ،2012،

102. عبد القادر زيدان، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة، مذكرة ماجيستير، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، 2012م- 2013 م.

103. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، ط2، عمان، الأردن، 1423، 2002، 1427، 2007.

104. عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، د.ت، د.ط

105. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتب الجديدة، الإمارات المتحدة، ط1 ،2001 .

106. عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق –سوريا، ط1،2002.

107. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع الجزائر،د.ط، 2003.

108. علي احمد مدكور طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، عمان الاردن،1427هـ، 2007.

109. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1991.

110. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1427، 2006.

111. علي القاسمي، علم المصطلح (أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ناشرون بيروت،2008

112. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها.

113. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي ، دار عصماء، سوريا، ط1 1426 ، 2015،.

114. عمر أوكان، اللغة والخطاب، افريقيا الشرق، المغرب 2000.

115. فاطمة طوبال بركة، النظرية التواصلية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1993.

116. فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الانساني بين المعلم والطالب، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الاردن، عمان، 1433، 2012.

117. فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق (المغرب، د،ط 2000.

118. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان

119. فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف، ط1،بيروت 2014.

120. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2007

121. صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللّغة، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، العدد:97، 1423هـ-2002م.

122. صالح النصيرات، باسم البديرات، المهارات اللغوية للاتصال الانساني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1 ،2014

123. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009م

124. صالح نصيرات، باسم بديرات، المهارات اللغوية للاتصال الانساني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.

125. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2006.

126. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007.

127. راشد علي عيسى، مهارات الاتصال، كتاب الأمة عدد 103 – ط1، 2004.

128. راشد محمد عطية، تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع، ايتراك للنشر والتوزيع ،مصر الجديدة، 2005.

129. رحيمو بخات وآخرون، فريق من أساتذة وحدة البحث في علوم التربية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية، أفريل 2006.

130. رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ومستوياتها تدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 1425-2004.

131. رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

132. رشيد آيت عبد السلام ، الشريف مربعي، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الجزائر، 2004.

133. روحي الخرافي، الطاهر العامري، دليل المكون، الجزائر، 2007.

134. رومان جاكبسون، القضايا الشعرية، تر محمد الولي، مبارك حنون، دار تبقال للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 1988.

135. التدريس والتقويم بالكفاءات سلسلة موعدك التربوي الجزائر 2005، العدد 19.

136. خالد حسين أبو عشمة، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة.

André Guille<<développer les compétences>>e.s.f éditeur paris, 2eme édition

R- jakobson،Essais de linguistique général ;Edition de minuit ; coll. ; points، Paris :(1963).

فهرس المحتويات

مقدمة .....أ

المدخل: تحديد المفاهيم والمصطلحات.....9

-1اللغة: 10

-2تواصل واتصال: 13

أ-التواصل لغة: 14

ب-التواصل اصطلاحا: 16

ج- التواصل عند العلماء العرب: 16

د- التواصل والنظريات اللسانية الغربية 17

3-المهارة.....20

أ-لغة: 20

ب-اصطلاحا.....21

-4التعليمية 23

عناصر عملية الاتصال.....26

أشكال التواصل اللغوي (اللفظي، وغير اللفظي).....32

أنماط التواصل ووظائفه.....34

نماذج من التواصل.....43

الفصل الأول: مهارات التواصل اللغوي في العملية التعليمية: 48

المبحث الأول: مهارة الاستماع (لغة – اصطلاحا) 50

أنواع الاستماع 55

خطوات عملية الاستماع.....59

أهمية الاستماع.....61

الشروط الاستماع الجيد.....65

أهداف الاستماع 67

طرق تعليمية الاستماع.....69

وسائل التدريب على الاستماع 71
علاقة الاستماع بمهارات اللغة العربية الأخرى (التحدث – القراءة – الكتابة) 72
تقويم مهارات الاستماع.....75
المبحث الثاني: مهارة التحدث.....76
أهمية التحدث:.....77
التواصل الشفوي:.....79
معوقات تعليمية المحادثة والتعبير الشفوي: 87
خطوات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي.....91
خلاصة المبحث:.....95
المبحث الثالث: مهارة القراءة 96
أنواع القراءة.....98
أهمية القراءة.....104
أهداف القراءة.....107
مراحل تعلمية القراءة 109
طرق تعليمية القراءة 110
المبحث الرابع: مهارة الكتابة 123
مفهوم الكتابة (لغة واصطلاحا).....123
أهمية الكتابة.....125
طبيعة مهارة الكتابة 128
أنواع الكتابة.....128
مراحل عملية الكتابة.....130
مفهوم التعبير الكتابي 131
أنواع التعبير الكتابي (الوظيفي – الابداعي) 133
أهداف تدريس التعبير الكتابي 136
مهاراتالتعبيرالكتابي 138

مقومات التعبير الكتابي الجيد.....139
ضعف الطلبة في التعبير الكتابي (الأسباب والعلاج)
.....140
طرق تدريس التعبير الكتابي 146
طرق تقويم التعبير الكتابي 149
الفصل الثاني تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثاني في التعليم المتوسط 155
تعريف المنهاج 156
ماهية مناهج الجيل الثاني.....158
المبادئ المؤسسة لمناهج اللغة العربية "الجيل الثاني":.....158
دواعي وضع منهاج الجيل الثاني:.....164
خصائص مناهج الجيل الثاني: 166
شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني: 166
المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني: 168
الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية –الجيل الثاني):.....172
المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:.....172
أنماط النصوص: 176
المقاربة بالكفاءات والإصلاح التربوي: 181
المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:.....182
المقاربة بالكفاءات وما تعتمده من بيداغوجيات (حل المشكلات – المشروع – الادماج).....201
كفاءة فهم المنطوق وكفاءة إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثاني للطور المتوسط 221
تقنيات تدريس فهم وإنتاجه بين طبعة 2004م وطبعة 2016م 228
1-طريقة تدريس وتنفيذ تعلّمات التعبير الشفهي حسب المنهاج الدراسي أفريل 2003
.....228
7- كفاءة إنتاج المكتوب: 231
خصائص النص المنطوق في تعليمية اللغة العربية:.....236

الفصل الثالث الجانب التطبيقي لتعليمية ميدان فهم المنطوق وانتاجه، مناهج الجيل الثاني التعليم المتوسط، دراسة إحصائية تحليلية 242
المبحث الأول:الدراسة الأساسية 242
1. توطئة منهجية 242
2. مشكلة الدراسة 242
3. أهمية الدراسة 242
4. أهداف الدراسة 243
6. مجالات الدراسة 243
توصيات واقتراحات: 284
خاتمة: 292
الملاحق: 295
المصادر والمراجع 305

الملخص:

يتناول البحث بالدراسة والتحليل موضوع مهارات التواصل في تعليمية اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، بحيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المهارات اللغوية وفاعليتها في التواصل اللغوي، بالإضافة إلى تسليط الضوء على تعليمية ميدان فهم المنطوق وانتاجه وأهم العراقيل التي تواجه المعلم في تقديم هذا الميدان والذي يعدّ من أولى الميادين التي أحدثتها مناهج الجيل الثاني مؤخرا في مرحلة التعليم المتوسط، خصوصا بعد الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، فكان علينا إجراء مقارنة بين منهاجي الجيل الأول والجيل الثاني.

وفي ثنايا هذا البحث اتضح أن ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي يعتبر ميدان أكثر من مهّم خصوصا في المرحلة المتوسطة لأنه يمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره ومعارفه ومشاعره مشافهة .

الكلمات المفتاحية: التواصل، المهارة، فهم المنطوق، التعليمية، المناهج

Résumé :

La recherche porte sur l'étude et l'analyse de la question des compétences de communication dans l'enseignement de la langue arabe, le cycle de l'enseignement Moyen comme modèle. Les premiers domaines que les programmes de deuxième génération ont récemment introduits dans les réformes éducatives que le système éducatif algérien a connu, nous avons donc dû faire une comparaison entre les cursus de la première génération et de la deuxième génération. Le médium car il permet à l'apprenant d'exprimer oralement ses pensées, ses connaissances et ses sentiments.

Mots-clés : communication ; compréhension opératoire, habileté ; éducatif ; génération.

Summary:

The research deals with the study and analysis of the issue of communication skills in the teaching of the Arabic language, the intermediate education stage as a model. The first fields that the second generation curricula have brought about recently in the intermediate phase, especially after the educational reforms that the Algerian educational system has known, so we had to make a comparison between the curricula of the first generation and the second generation. The medium because it enables the learner to express his thoughts, knowledge and feelings orally

Keywords: communication; operative comprehension; skill; educational; second generation.