الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان–

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللّغة

أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلة التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط– دراسة لسانية–

إعداد الطّالب:

يونس تواتي

إشراف:

أ.د. عبد الجليل مرتاض

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د هشام خالدي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيساً
أ.د عبد الجليل مرتاض	أستاذ التّعليم المتوسّط	جامعة تلمسان	مشرفاً ومقرّراً
أ.د. عبد الحكيم والي دادة	أستاذة التّعليم العالي	جامعة تلمسان	عضواً مناقشا
أ.د. محمّد بن عجمية	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشّلف	عضواً مناقشا
أ.د. إسماعيل زغودة	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشّلف	عضواً مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2021م–2022م/1443هـ–1444هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه والصّلاة والسّلام على رسوله الكريم.

أتوجّه بشكري إلى كلّ من كان لي سندا وعونا في إنجاز هذه الأطروحة وعلى رأسهم الأستاذ المشرف الدّكتور عبد الجليل مرتاض وإلى الأستاذين الدّكتورين هشام خالدي وعبد الحكيم والي دادة.

أقدّم شكري كذلك إلى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم تقويم وتقييم أطروحتي.

الشّكر موصول إلى كلّ المستخدمين في كلية الآداب واللّغات، وخاصّة قسم اللّغة العربية وآدابها.

شكري وعرفاني إلى والدتي أستاذة اللّغة العربية المقوّمة والمحفّزة والسّند.

إهـداء

إلى من أعتـزّ بهم وأفتخر بتربيتهم لي، والدتي المكافحة، وإلى من علّمني كيف أتعلّم والدي الكريم.

وإلى إخوتي : محمّد الأمين ولحسن وفاطمة الزّهراء نهاد وعبد الباسط.

و إلى كلّ من يهمّه أمري ويفرح لنجاحي.

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

مقدّمـــــــة

مقـــدّمـــــــة:

العربية هي لغة التّواصل و التّفاعل بين أفراد المجتمع العربي ومستودع شعوري هائل يحمل خصائص الأمّة وتصوّراتها وعقيدتها، فهي لا تعتبر وسيلة للتّخاطب والتّفاهم فقط وإنّما هي رمز وهوية، مز لوحدة أمّة عريقة لها تاريخها وتراثها عبر الأزمنة، وقد تواصل من خلالها تاريخ الحضارات العربية، فهي لغة القرآن الكريم ولغة العلم والتّعلّم والأدب والفلسفة...

تمثّل اللّغة العربية في المنظومة التّربوية الجزائرية لغة التّعليم لجميع المواد الدّراسية، و في المراحل التّعليمية جميعها، فأصبحت تحتلّ مكان الصّدارة كمادّة عرضية؛ إذ يتوقّف نجاح المتعلّم على تعلّمها وإتقانها، ليس النّجاح المدرسيّ فحسب وإنّما النّجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية عبر العلاقات التي تربطه بالبيئة الخارجية.

ومادّة اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط تأخذ أهمية تعليمية وتربوية واجتماعية وهي متفرّعة إلى ميادين: كالقراءة والإعراب والبلاغة والصّرف والإملاء والتّعبير...، ويجمع الباحثون في المجال التّعليمي على أنّ التّعبير (ما نسميه اليوم بفهم المنطوق وإنتاج المكتوب) من أهمّ فروعها؛ كونه يؤدّي الوظيفة الأساسية للّغة التي تتجلّى في الإفصاح والإبانة عن الأفكار والمشاعر بلغة سليمة فصيحة حتّى يفهمه الآخرون، وهو ما يجعله يشكّل معهم عملية تواصل لغوي.

يعدّ التّواصل اللّغوي من أعقد العمليات التي خصّ بها الله تعالى الإنسان، نظرا لما يستند إليه من قوانين وشروط...، والهدف من تعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط هو جعل المتعلّم قادرا على التّعبير بها و تمكينه من التّغلّب على المشكلات التي تعيق تواصله بها مع الآخرين مستعينا بطرق واستراتيجيات التّواصل اللّغوي.

نهدف من خلال بحثنا هذا إلى كشف أهم وأصعب المشكلات التي تواجه متعلّم ومعلّم اللّغة العربية، ومن ثّم البحث عن حلول لمشكلات التّواصل باللّغة العربية الفصحى من خلال

عرض أهمّ النّظريات اللّغوية العربية والغربية التي درست الموضوع وفصّلت فيه، وكذلك معرفة الارتباط بين عملية التّواصل اللّغوي والعملية التّعليمية، ذلك الهدف العام، أمّا الهدف الخاص فهو معرفة الارتباط بين نظريات التّواصل اللّغوي وتعليمية التّعبير الشّفوي والكتابي، من خلال البحث عن أيسر الحلول للمشكل الذي يواجه المتعلّم أثناء التّعبير.

اختيارنا للموضوع الموسوم: "**أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلة التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط – دراسة لسانية–** " كان لعدّة أسباب، منها ما هو ذاتي ومنها ما كان موضوعيا، ومن أهمّها:

– شغفنا بالبحث في مواضيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية.

– رغبتنا في التّوسع أكثر في نتائج مذكّرة الماستر الموسومة: " التّواصل اللّغوي وأثره في تعليمية فنّ التّعبير – السنة الأولى متوسّط أنموذجا–".

– تأثّرنا بالمحيط الاجتماعي والعائلي المتجذّر في سلك التّربية والتّعليم.

– شعورنا بخطورة وضع اللّغة العربية في المدرسة و خاصّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

– إيماننا بأنّ بحثنا هذا سيكون له أثر في إثراء الباحثين في مجال تعليم اللّغة العربية وفي مجال التّواصل اللّغوي.

– المساهمة بمثل هذه المواضيع تفتح المجال أمام الطلبة والباحثين للغوص والتّعمّق في أحد فصوله ومباحثه.

– معرفتنا –المتواضعة– بأهم مشكلات تعليم وتعلّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط كوننا ندرّس المادّة في نفس المرحلة.

تطرح وضعية اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط وطرائق تعليمها وتعلّمها وحتّى التّعبير بها إشكالية رئيسة انطلقت منها فكرة البحث حول أثر التّواصل اللّغوي في تمكين المتعلّم من حل مشكلات التّعبير باللّغة العربية الفصحى، وبالتّالي سنحاول الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

ما علاقة التّواصل اللّغوي بالعملية التعليمية؟ وكيف يمكن الاستفادة من الوسائل التّعليمية في حصص اللّغة العربية؟ وما هو واقع تعليم التّعبير بنوعيه، ومستوى المتعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسّط؟ وما هي الحلول المقترحة لحلّ المشكلات التي تعيق تواصل المتعلّمين بالعربية الفصحى؟

وللإجابة عن التّساؤلات المطروحة اقترحنا الفرضيات النّظرية الآتية:

– يعمل التّواصل اللّغوي على تعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من خلال الطّرق والأساليب والاستراتيجيات الممكنة، بالإضافة إلى إمكانية توفير الوسائل التّعليمية والاستفادة منها باختيار المناسب منها لكلّ عملية تعليمية.

– يشهد الواقع اللّغوي بشكل عام ومستوى المتعلّمين في التّعبير باللّغة العربية الفصحى ركودا كبيرا بسبب التداخل اللّغوي في المجتمع الجزائري وفشل المنظومة في إيجاد حلول جذرية للمشكل.

– يمكن لبعض الطّرق والأساليب أن تحلّ مشكل صعوبة التّواصل باللّغة العربية الفصحى من خلال الأنشطة المتّصلة بالموضوع ك: المطالعة والاستعانة بالوسائل التّعليمية والتّكنولوجية.

– ليس للواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري تأثير كبير على إتقان اللّغة العربية الفصحى نطقا وكتابة.

اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى بابين، بالإضافة إلى مقدّمة ومدخل تناولنا فيه موضوع التّداخل اللّغوي في الجزائر وتأثيره على تعليمية اللّغة العربية، ثمّ خاتمة.

أمّا الباب الأوّل الموسوم: " التّواصل اللّغوي في العملية التّعليمية " فقد قسّمناه إلى فصلين متكاملين؛ الأوّل موسوم: " نظريات في التّواصل اللّغوي " عرضناه من خلال مبحثين أوّلهما فيه أهم النّظريات اللّسانية الغربية حول الموضوع، والآخر مخصّص للنّظريات اللّغوية والبلاغية العربية التي تناولت موضع التّواصل، و الفصل الثّاني الموسوم: " التّواصل التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم " عرّفنا من خلاله بالعملية التّعليمية وعناصرها ومكوّناتها في المبحث الأوّل

ثـمّ عرضنـا أهميـة الوسـائل التّعليميـة لتسهيـل التّواصـل فـي المبحـث الثّـانـي، أمّـا المبحـث الثّـالث فكـان بمثابـة استخلاص عـام لعمليـة التّواصل التّعليمي.

وجـاء البـاب الثّـانـي الموسـوم: " تعليميـة التّعبيـر فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط المشكلات والحلـول " مقسّمـا إلـى فصليـن، الأوّل للتّعريـف باللّغـة العربيـة وطـرق تعليمهـا وتعلّمهـا فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط وهـذا مـن خلال المبحـث الأوّل، ثـمّ عرضنـا فـي المبحث الآخـر موضـوع تعليميـة ميداني التّعبيـر الشّفـوي والكتـابي فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط ، وختمنـا البـاب بفصـل الدّراسـة الميدانيـة الموسـوم: "واقـع تعليميـة التّعبيـر الشّفـوي والكتـابي فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط"، التـي أجريناهـا حـول الموضـوع بمتوسّطات فـي ولايتـي تلمسـان وتيميمـون، وبعـد ذلـك ختمنـا بحثنـا هـذا بأهـمّ النّتـائـج التـي توصّلنـا إليهـا مـن خلال الغـوص فـي ثنـاياه.

لتحقيـق أهـداف هـذا البحـث تـمّ الاعتمـاد علـى المنهـج الوصفـي بـاعتبـاره الأنسـب لطبيعـة الموضـوع؛ حيـث قمنـا بجمـع المعلومـات والبيانـات وتفسيرهـا، للوصـول إلـى النتـائـج المتوقّعـة كفرضيـات لحـلّ الإشكـاليـة.

ومـن أجـل حـلّ الإشكـاليـة والتّعمّـق فـي الموضـوع انطلقنـا مـن دراسـات سـابقـة ذات صلـة ببحثنـا، ومـن أهـمّ هـذه الدّراسـات:

-دراسـة **بـاهـي بدرة** الموسـومـة: " **مهـارة التّـواصـل اللّغـوي فـي تعليـم اللّغـة العربيـة- كفاءة فهـم المنطـوق مناهـج الجيل الثّـانـي أنموذجا-**"، التـي تنـاولـت أهـم النّظريـات الحديثـة فـي المهـارات والتّواصـل، كمـا عرضـت أهـم عنـاصـر منـاهـج الجيـل الثـانـي المعتمدة فـي المنظومـة التّربويـة الجزائريـة، وفصّلت فـي التّواصـل مـن خلال عرض أهميتـه وأنواعـه مـع التّركيـز علـى دور مهـارة الاستمـاع فـي تعلّم اللّغـة العربيـة.

- دراسـة **لحسـن تـوبـي** الموسـومـة: " **بيداغـوجيـا الإدمـاج وديداكتيك التّواصل الشّفوي**" التـي تعتبـر مـن أهـمّ الدّراسـات الحديثـة التـي اعتمدت علـى مرجعيـات لسـانيـة متنوّعـة لاقتراح هندسـة لتعلّم التّواصل الشّفوي، وتقويـم إنجازات المتعلّميـن فيه.

- دراسة **سعـاد خلوي** الموسومة: " **تعليميـة التّعبيـر الشّفوي والتّعبير الكتابي بالمدرسـة الجزائرية فـي المرحلـة الثّانويـة**"، التـي فصّلـت صاحبتهـا فـي مناهج اللغة العربية للسنوات الأولى والثّانية والثالثة ثانوي، وعـرضـت مـن خلالها المقاربة والكفاءة التّواصليتين وكفاءة التّعبير بنوعيه فـي مرحلة التّعليـم الثّانوي، وكـانت قد ختمت بحثها بدراسة ميدانية إلى ثـانويـات مـن ولايـات مختلفـة.

- دراسة **مُحَمَّد عوض الله سالم** الموسومـة: " **صعوبـات التّعبيـر الشّفـوي- التّشخيص والعلاج-**"، عرض مـن خلالها أهـم نظريـات اكتساب اللّغـة، والأنظمـة اللّغويـة، وكذلك حـاول إظهـار العلاقة بين التّعبير الشّفـوي وفنـون اللّغـة العربيـة الأخـرى.

كـانت عدّتنا في هذا البحث مجموعة كبيرة من المصادر والمراجع، من أهمّهـا: كتابي **اللّغـة والتّواصـل وفي رحاب اللّغـة العربيـة للأستاذ مرتاض عبد الجليل** وكتاب **التّواصل الإنسانـي – دراسـة لسـانيـة- لإسماعيلي علوي**، وكتـاب **أحمد حسـانـي الموسوم: دراسات في اللسانيات التّطبيقيـة- حقل تعليميّة اللّغات-** وكتـاب **زهدي مُحَمَّد عيد: مدخل إلى تدريس مهـارات اللّغة العربية**، و كتاب المؤتمر الدّولي العاشر "**مناهج تدريس اللّغة العربية**، قسم اللّغة العربية جامعة كيرالا الهند عـام 2018، بالإضـافـة إلى مراجـع متعلّقـة بموضوع التّعبير.

لـم نواجـه خلال فترة البحث الكثير مـن الصّعـوبـات، ولكـن هـي بعـض العراقيـل التي قـد تقـف فـي وجـه أيّ بـاحـث، وأهـمّ هـذه الصّعوبـات الانشغـالات المتعلّقـة بمهنـة التّعليـم طيلة العـام الدّراسي ومـا يكـون لـهـا مـن أثـر على الوقـت وإرهـاق للبـدن.

نختـم مقدّمـة بحثنـا بتوجيه الشّكـر لأستـاذنـا المشرف السيّد: مرتاض عبد الجليـل علـى صبـره ورحـابـة صدره بالتّوجيـه والنّصـح والتّقويـم، و الشّكـر موصـول إلـى أعضـاء لجنـة المنـاقشـة علـى قبـولهـم تقـويـم و تقييـم عملنـا، وإلى كلّ مـن سـاهـم فيه و لـو بكلمـة طيّبـة، ونرجـو مـن الله أن يكـون بحثنـا المتواضـع نـافعـا للبـاحثين فـي تعليميـة اللّغة العربيـة.

الطّـالب: تواتي يونـس.

تلمسـان فـي: 27 شوّال 1443هـ الموافق لـ 28 ماي 2022م.

مـدخـــل

التّـداخـل اللّـغـوي فـي الـجزائر وتأثيره علـــى تعليميـة اللّـغـة العربيــة.

اللّغة وسيلة تحقّق التّواصل بين الأفراد و التّعبير عن الأغراض والمقاصد، لهذا يكون ارتباط الفرد بها شديدا، فهي تعكس وجوده و هويته وجزء من شخصيته، وقد صارت اللّغة اليوم في ظلّ ما يحدث من تطوّر علمي وتكنولوجي، ومن نزوح ديمغرافي وتنقّل للأفراد من مجتمع إلى مجتمع لأغراض مختلفة تشهد تداخلا وتعدّدا وتزاحما من قبل لغات أخرى في إطار صراع لغوي بحكم التّطوّر والانفتاح.

التّـداخـل اللّغـوي:

إنّ اللغة في احتكاكها بغيرها من اللّغات تتأثّر وتؤثّر، هاذ التّأثّر ينعكس في مفرداتها وألفاظها؛ حيث تتسرّب إليها ألفاظ أخرى، وصفات نطقية صوتية وصرفية ربما لم تكن موجودة فيها، فيحدث ما يسمّى بـ "**التّـداخـل اللّغـوي**"، ويشير هذا المصطلح في عمومه إلى الاحتكاك الذي يحدثه مستخدم لغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها الطّفل فعالية أكثر في تولّد توجّه سلبي أو إيجابي تجاه لغة أوأكثر، وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبية على اللّغة القومية.

أوّلا: الوضـع اللّغوي فـي الجـزائـر:

يرى الباحث **لويس جون كالفي** أنّ بلدان المغرب العربي تستخدم ثلاث لغات أو أربع بشكل متفاوت، وهذه اللّغات هي اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية واللّغة الأم التي تنقسم – حسبه- بين العامية القريبة إلى اللّغة العربية الفصيحة، واللّغة الأمازيغية، وهو كلام نقل عن **جيلبيرت غراغنيوم** في كتابه عن التّعريب والسّياسة اللّغوية في بلدان المغرب العربي، إذ يقول: "تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية و الفرنسية واللّغة الأمّ، أمّا العربية والفرنسية فلغتا الثّقافة، وهما لغتان مكتوبتان...، غير أنّ اللّغة الأمّ الحقيقية

التي يستخدمها النّاس دائما في خطاباتهم اليومية لهجة هي العربية أو البربرية وليست هذه اللّغة الأمّ إلّا في حالات نادرة جدا لغة مكتوبة"[1].

1- اللّغة العربية في الجزائر:

1-1- المستوى العامي:

تمثّل العامية في الجزائر المستوى اللّغوي الأكثر استعمالا بين جميع النّاس في أحاديثهم اليومية؛ فهي ذات طابع غير مقنّن وصبغة عفوية تلقائية، وطابعا الشّفوي المحض جعلها وسيلة اتّصال أساسية في العلاقات بين الأفراد وتلبية الحاجات الاجتماعية، ورغم ما بها من لحن وعجمة إلّا أنّه يوجد فيها الكثير من المفردات العربية الفصيحة من حيث المبنى والمعنى، ويمكن أن نشير إلى بعض الاختلافات التي توجد بين العامية والفصيحة في الجزائر:

أ- جانب الحروف:

- هناك اختلافات هامّة في الأنظمة الصّوتية، خاصة على مستوى النّطق ببعض الحروف، كنطق بعض الحروف المتقاربة من حيث المخرج أو الصّفة نطقا غير صحيح لعدم وجودها في اللّغة الأمّ، كنطق التّاء تاء في قولهم: "تقيل" بدل " ثقيل" ونطق الذّال دالا في قولهم: " هدا " بدل "هذا"، ونطق الشّين سينا في قولهم : " السّمش " بدل "الشّمس"...

- حلول بعض والحروف محل البعض الآخر وتناوبها، كنطق الصّاد سينا في قولهم صلطان بدل سلطان، أو نطق السّين صادا كقولهم صروال بدل سروال...

ب- جانب الصيغ:

اختلافات هامة في البنى الصّرفية والنّحوية، وللّهجة العامية استعمالات خاصة بها في التّثنية وتراكيب الإضافة وقرائن الزّمن المضارع والصيغ الصّرفية... ففي العربية الفصحى مثلا

[1] - ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص89.

نستعمـل السّين وسـوف للدّلالـة علـى المستقبـل أمّـا فـي العـاميـة الاجتمـاعيـة فنستعمـل للدّلالـة علـى القيـام بفعـل فـي المستقبـل " رايـح...أو غـادي...".

ت- جــانــب المفــردات:

اختلاف فـي دلالـة الألفـاظ المشتركـة بيـن الفصحـى والعـاميـة، بالإضـافـة إلـى التّغيّـر الذي طـرأ علـى أصواتـهـا وصيغهـا، ومـن أمثلـة ذلك: كلمـة "طعـام" بمعنـى "كسكـس" المأخـوذة مـن الطّعـام اسم الجنس لكلّ مـا يطعمـه ويأكله الإنسـان، وكلمـة "شتـاء" بمعنـى "المطر" وهـو فـي الفصحـى فصـل فـي السّنـة...

تتميّـز العـاميـة الجزائريـة بشكـل عـام بظـاهـرة إقحـام الكثيـر مـن التّراكيـب الفرنسيـة التـي أصبحـت تنتمـي إليهـا، فكثيـر مـا يمزج المتكلّـم فـي لهجتـه العـاميـة بعـض الكلمـات والتّراكيـب الفرنسيـة، وقـد تكـون عفويـة عنـد البعـض ومقصـودة عنـد الآخريـن.

المتكلّـم بهـذه اللّهجـة لا يمكنـه التّحدّث مـن دون إدخـال الكلمـات الفرنسيـة سـواء المعدّلـة أوغيـر المعدّلـة، فينتـج كلامـا لا هـو عربـي ولا هـو فرنسـي[2].

1-2- المستـوى العـامـي القريـب مـن الفصيـح:

لهجـة الطّبقـة المثقّفـة المتعلّمـة فــي منـاقشـاتهـا وأحاديثهـــا خـاصّـة فـي النّدوات و المـوائـد

المستديـرة والاجتمـاعـات، كمـا أنّهـا لغـة الإعلام والحكومـة والقضـاء...، تلتزم بقـواعـد اللّغـة العربيـة، وفـي الوقت نفسه تستعمـل بعـض التّراكيـب السّهلـة الخـاصـة باللّهجـة كـاستعمـال "مـا" التـي تسبـق الفعـل و"الشّيـن" التـي تلحـق الفعـل كقـولهـم: " ما كـانتـش الظّـروف منـاسبـة لطـرح المشكـل...".

[2] ينظر: كريمـــة أوشيش، التّداخل اللغوي في اللّغة العربيـة، تدخّل العامية في الفصحى...، رسالة ماجستير في اللّسانيات التّعليميـة، إشراف الأستاذ عبد الرّحمـان الحاج صالح، والأستاذ صالح بلعيد، المدرسـة العليا للأساتذة، الجزائر، 2002، ص57.

هـذا مـا تفتقـر إليـه العـاميـة الحديثـة، لذلـك نجـد مـن يـرى أنّ للّغـة العربيـة وجهـان رئيسيـان هما الفصحى القديمـة أو العربيـة الكلاسيكيـة وتتمثّـل فـي لغـة القرآن والأدب القديـم، والفصحـى الحديثـة وتتمثّـل فـي لغـة الجرائـد والأدب الحديـث؛ حيـث تعتمـد علـى مفردات وتعـابيـر عصريـة اقترضتهـا عـن طريـق التّرجمـة و التّعريـب بعـد أن سـاهمـت فـي تبسيطهـا و استعملتهـا كلغـة سهلـة الفهـم، وذلـك بتوظيـف الألفـاظ الشّـائعـة علـى ألسـنـة أفـراد المجتمـع واستعمـال العبـارات المقتبسـة والمترجمـة مـن اللّغـات الأجنبيـة.

1-3- المستـوى الفصيـح:

هـو أرقـى المستويـات المستعملـة فـي المكتـوب أكثـر مـن المنطـوق، وذلك فـي المقـامـات العلميـة (الدّروس والمحاضرات والخطبـة...)، فهـي لغـة المتعلّميـن باللّغـة العربيـة الفصحـى والمتخصّصيـن فيهـا كالأدبـاء و الأسـاتـذة...، وهـم كذلـك فـي مثـل هذه الوضعيـات لا يلتزمـون بالمستـوى الفصيـح، لأنّ مـن خصـائـص المنطـوق العفويـة والتّلقـائيـة، فالمتكلّم لا يستطيـع مراقبـة كل ألفـاظـه مهمـا كـانـت درجـة معرفتـه بالفصحـى.

2- اللّهجـات الأمـازيغيـة:

انتشـرت اللّهجـات الأمـازيغيـة فـي المغـرب العربـي قبـل الفتـوحـات الإسلاميـة و بعـد الفتـوحـات اختلطـت باللّغـة العربيـة، ومـع هـذا بقيـت منـاطق عديدة لازالت تخـاطـب بالأمـازيغيـة إلـى يومنـا هـذا، ويمكـن تصنيـف اللّهجـات الأمـازيغيـة فـي الجزائـر إلـى:

* اللهجـة القبـائليـة المنطـوقـة فـي القبـائـل (تيزي وزو...).

* اللّهجـة الشّـاويـة المنطـوقـة فـي منطقـة الأوراس.

* اللّهجـة المزابيـة المنطوقة فـي غردايـة.

* التّرقيـة المنطـوقة فـي الهوقـار.

* الشّنـويـة المنطوقة فـي جبل شونوا.

يتعلّم الطّفل اللّغة الأمـازيغيـة فـي المنـاطق الأكثر استعمـالا لهـا كالقبـائل والأوراس والميزاب فيتقنهـا وينشأ عليهـا قبل أن يلتحق بالمدرسـة فيصبح مـزدوج اللّغـة؛ الأمـازيغيـة فـي محيطه الاجتمـاعـي والعربيـة فـي المدرسـة.

وبالرّغـم مـن الفوارق الفونولوجيـة والقواعـد والمفردات والتّراكيـب بيـن الأمـازيغيـة والعربيـة إلّا أنّ اللّهجـات الأمـازيغيـة قـد اقترضـت لتسميـة الكثيـر مـن المستحدثـات الجديـدة مفردات كثيـرة مـن اللّغـة العربيـة و الفـرنسيـة و أخضعتهـا إلـى نظـامهـا الصّوتي و الصّرفـي و التّركيبـي.

3- اللّغات الأجنبيـة:

ليست الفرنسيـة بـاعتبـارهـا عمّـرت طـويـلا بالجزائـر هـي اللّغـة التي أثـرّت فـي النّظـام اللّغوي فـي الجـزائـر فقـط، إذ أنّ الجزائـر وكغيرهـا مـن بلدان المغرب العربـي كـانـت عرضـة لأحداث سيـاسيـة جعلتهـا تحتكّ وتتفـاعـل مـع دول أجنبيـة كـ: إسبـانيـا وإيطـاليـا وتركيـا، وكـان لذلـك تأثيـر علـى الوضـع اللّغـوي السّـائـد فـي العديـد مـن الولايـات، ففـي العـاميـة المستعملـة فـي المديـة والعـاصمـة وقسنطينـة وتلمسـان ظهـر تأثيـر الاحتكـاك باللّغـة التّركيـة فـي الكثيـر مـن المفردات المستعملـة يوميـا فـي حيـن اقترضـت الكثيـر مـن ولايـات الغرب وخـاصّـة وهـران مفردات مـن اللّغـة الإسبـانيـة...، أمّـا اللّغـة الفرنسيـة فقـد حلّـت بالجزائـر مـع قدوم المستعمـر الفرنسـي، وازدادت رسوخـا واستعمـالا حتـى بعـد الاستقلال وإعـادة الاعتبـار للغة العربيـة كلغـة رسميـة وطنيـة.

مـا تزال هـذه اللّغـة حـاضـرة فـي المجتمـع الجـزائري؛ حيـث يستخـدم ألفـاظهـا فـي التّواصـل اليومـي، فالجمهـور لـم يصبـح يقتـرض منهـا فحسـب بـل أصبـح يستعملهـا تمـامـا كلغـة منطوقـة

وحتـى مكتوبـة، ويعـود هـذا لأسبـاب تـاريخيـة معروفـة تعـود إلـى الفترة الطّويلة التي قضـاها الاستعمـار بالجزائـر؛ فقـد فرضـت فـي التّعليم بمختلـف مراحله فـي تلـك الفتـرة وفـي القطـاعـات الحسّـاسـة كالإدارة والاقتصـاد، وبقـت على ذلـك الحـال لفتـرة مهمـة بعـد الاستقلال قبل التّعريب التّدريجي الذي مـا زال متواصلا، بالإضـافـة إلـى الغزو الفكـري الأجنبـي والثّقـافـي والعلمـي، هـذا مـا غرّب اللّغـة العربيـة وأحيـا الكثيـر مـن الألفـاظ الغربيـة.

ثـانيـا: آثـار التّداخـل اللّغـوي على تعليميـة اللّغـة العربيـة:

يمكـن للتّداخـل اللّغوي أن يكـون إيجـابيـا داخـل المجتمـع فيؤدّي إلـى التّفـاهـم بيـن المجمـوعـات، وقـد تكـون التّربيـة المتعدّدة اللّغـة فـي الحقيقـة تربيـة صحيحـة متعدّدة الثّقـافـة تتجـوز التّعبيـر عـن الأحـاسيس الإيجابيـة، ومـن آثـار التّداخـل اللّغـوي السّلبيـة علـى المجتمـع الجـزائري وعلـى تعليميـة اللّغـة العربيـة نـجد الصّراع اللّغـوي بيـن العربيـة الفصحـى واللّغـات الأخـرى، وكذلـك مـع اللّهجـات المختلفـة ومـا يخلّفـه مـن نتـائـج، وكذلك ضعـف الاعتـزاز باللّغـة العربيـة والميـل للتّبـاهـي باللّغـات الأجنبيـة كلغـة حضـارة، ومنهـا تلاشـي الهـويـة لأنّ العربيـة بالنّسبـة لنـا لغـة موحّـدة للأمّـة العربيـة ولغـة الدّيـن والشّخصيـة العربيـة بمـا تحمله مـن قيـم روحيـة واجتمـاعيـة.

استعمـال أكثـر مـن لغـة فـي التّواصـل وحتـى فـي التّعليـم يؤدّي مـع مرور الوقـت إلـى نـوع ودرجـة مـن الإدمـاج داخـل النّسـق الصّوتـي والصّرفـي والتّركيبـي والدّلالـي، فيتـم تدريجيـا تعويـض بعـض الأصـوات بمتتاليـات صوتيـة لا وجـود لهـا، ويـرد أيضـا تغيير فـي بعـض الأنمـاط والتّراكيـب النّحويـة التـي لا وجـود لهـا فـي أنمـاط العربيـة نحـو (ممنـوع التّدخيـن)، والصّواب (التّدخيـن ممنـوع) مبتدأ وخبـر، فالذي حـدث هـو صيـاغـة العبـارة بنمـط اللّغـة الفرنسيـة وهذا أحـد نتـائـج التّداخـل اللّغـوي.

يؤدّي التّعدّد اللّغـوي إلـى لبـس دلالـي لـدى متعلّمـي اللّغـة العربيـة نتيجـة تداخـل ألفـاظ اللّغـات ومعـانيهـا فيمـا بينهـا،؛ لأنّ لكـلّ كلمـة بأيّ لغـة خصوصيـة معيّنـة تجعلهـا تحمـل ثقـافـة

محيطهـا، فإذا حـدث أن انتقلـت مـن لغـة لأخـرى للعوامـل السّـالف ذكرهـا قـد تكتسـي صبغـة مغـايـرة ودلالـة جديـدة تختلـف بهـا عـن أصلهـا الأوّل.

عـدم التـزام الأسـاتـذة باللّغة العربيـة الفصيحـة داخـل القسـم يعتبر كذلـك مـن آثـار التّداخـل اللّغـوي، فيستخدم بعـض ألفـاظ لغـة أجنبيـة أو لهجـة منطقته ممّـا يسبّب ظلمـا لبعض الطّلبـة والتّلاميـذ الذيـن لا يفهمـونهـا، لذلـك فـإن كـان التّعـدّد مغنيـا للغـة مـن جهـة فغنّه يسبّب لبسـا وغمـوضـا مـن جهـة أخـرى ويؤدّي إلـى الكثيـر مـن الخلافـات نتيجـة سـوء الفهـم.

مـن الواضـح للعـامـة أنّ وضـع اللّغـة العربيـة وتعليمهـا بشكـل خـاص لأبنـائهـا حرج، بدليـل أنّ المتخرّج مـن الجـامعـة لا يحسـن التّكلّـم باللّغـة العربيـة الفصحـى ولا يمكنـه الكتـابـة بلغـة عربيـة سليمـة خاليـة مـن الأخطـاء، ثـمّ تغلغـل هـذا الإلـف وصـار طبيعيـا لا ندرك أخطـاره لينسحـب تدريجيـا علـى النّظـرة الاجتمـاعيـة؛ حيث صـار الطّلاب يعزفـون عـن الالتحـاق بأقسـام اللّغـة العربيـة ولا يدخلونهـا إلّا مضطرّيـن[3].

ثـالثـا: سبيـل الاستفـادة مـن التّعدّد اللّغـوي لتنميـة اللّغـة العربيـة وتعليمهـا:

لا شكّ فـي كـون اللّغـة العربيـة لغـة وطنيـة و رسميـة باستحقـاق فـي الجـزائـر وفـي كـل البلدان المنضويـة تحـت رايـة جـامعـة الدّول العربيـة، ولا تنـازعهـا فـي هـذه الخـاصيـة لغـة أجنبيـة ولا لهجـة محليـة مهمـا كـانـت مكـانتهـا عنـد البعض، غيـر أنّ الواقـع اللّغـوي لا يؤيّـد هـذا الرّأي؛ لعـل هـذ مردّه تخلّـف أهلهـا وعجزهـم عـن الإنتـاج العلمـي الذي يمكّنهـم مـن اللّحـاق بركـب الحضـارة، لأنّ العلاقـة بيـن نسـق اللّغـة وبنيـة المجتمـع متكـاملـة.

ويمكـن توظيـف التّعدّد اللّغـوي فـي تعليميـة اللّغـة العربيـة إذا أمكـن مراعـاة خصوصيـة المتعلّميـن وحمولاتهـم الثّقـافيـة واللّغويـة؛ مـن خـلال استغـلال مبـدأ المقـارنـة ومنهجهـا فـي تعلّـم لغـة

[3] - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص88.

ثانيـة بشـرط أن يكـون بينهمـا تشـابه فـي البنـى والأنسـاق، لأنّ منهـج المقـارنـة يسهـم فـي فهـم التّعـالـق بيـن اللّغـات المتقـاربـة والمتشـابهـة فـي أنظمتهـا ممّـا يسهـم فـي تسهيـل عمليـة التّعلّـم فـاستغلال التّشـابـه الموجـود فـي الأنظمـة اللّغويـة يعـد أسـاسـا فـي سبيـل تعلّـم اللّغـة الجديـدة، شـرط أن تكـون قريبـة مـن اللّغـة الأولـى.

اللّغـة العربيـة اليـوم تعـانـي ازدواجيـة تتمثّـل فـي وجـود مستوييـن فيهـا همـا اللّغـة الفصحـى للكتـابـة والمنـاسبـات الرّسميـة، واللّغـة العـاميـة للاستعمـال اليومـي، وفـي كلا المستوييـن تزاحمهمـا اللّغـة الفرنسيـة لتشكّـل ثنـائيـة لغويـة أيضـا تفـرض منطقهـا علـى لغتنـا وتعرقـل استعمـالهـا.

ومـن الأحسـن وضـع سيـاسـة لغـويـة وطنيـة عقلانيـة، ويكـون لنـا مركـزا يبحـث فـي سبيـل استغلال التّعدّد اللّغـوي ومظـاهـره فـي العمليـة التّربويـة بـعد أن نقـوم بمعـاينـة الواقـع اللّغـوي ببلادنـا وتصحيـح سيـاستنـا اللّغويـة وتكييفهـا مـع مستجدّات الوضـع الحـالـي.

البـاب الأوّل:

التّواصـل اللّغـوي

فـي العمليـة

التّعليميـة.

الفصـــل الأوّل:

نظريـات فـي التّواصـل اللّغـوي.

لا شـكّ أنّ عملية التّـواصـل من أساسيات البقـاء عنـد الكائنات الحية كالإنسـان والحيـوان لكـن يبقـى تـواصـل الحيـوان مـع بني جنسـه مقتصـرا على متطلّبـات ودوافـع غريزية؛ كالطّعام والتّناسل والإنذار بوجود خطر معيّن يهدّدهم، مـا يجعـل مـن تواصـل الإنسـان أكثر تعقيدا وإبداعا إذ يتعدّى هدف البقاء والغريزة إلى أهداف التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر وتبادل الأفكـار والمعلومات والخبرات...

مفهـوم التّواصـل اللّغـوي:

أ–لغـة:

يفيـد التّواصـل في اللّغـة: الاقتـران والصّلـة والتـرّابـط والجمـع والإبـلاغ والانتهـاء و الإعلام جاء في **لسان العرب**:« وصل: وصلت الشّيء وصلا وصلة، والوصل ضدّ الهجران. ابن سيده: الوصل خلاف الفصل. وصل الشيء بالشيء يصله وصلا وصلة»[1]. وقد ورد في قاموس **محيط المحيط** أنّ التواصل في اللغة:« ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر».[2]

ب–اصطلاحا:

يعود أصل لفظ التّواصل(**communication**) إلى الكلمة اللاتينية (**communis**)الذي يعني المشاركة.[3] ما يجعل من التواصل عملية لنقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف والمعلومات والمشاعر بين الأفراد والجماعات لإقامة دعامة أساسية للنّشاط الاجتماعي و يترتّب عليه تغيير في المواقـف و وجهات النظر، خاصة أنّه من أهمّ الظّواهر الاجتماعية التي تندرج تحتهـا كـلّ الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته.[4]

كما يمـكـن أن يكـون التّواصـل ذاتيّـا شخصيـا أو غيريـا، وقـد يبنـى علـى الموافقة أو على

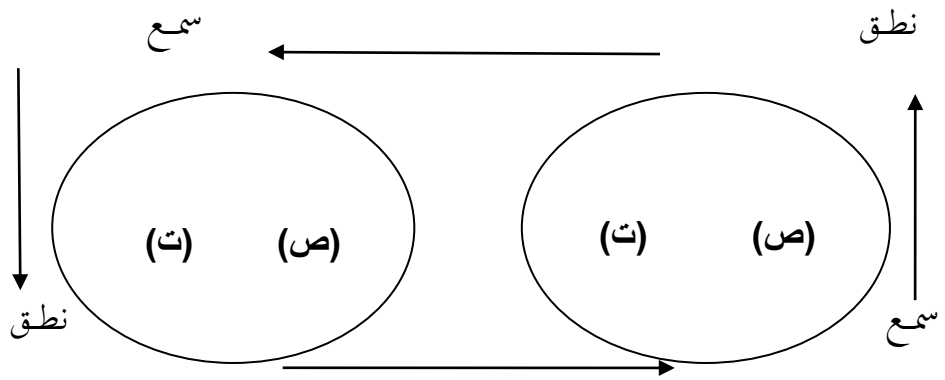
[1]-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، ، 2005، المجلّد الحادي عشر، باب اللّام، ص762.
[2]- بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987، ص973.
[3]-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010 ص64.
[4]-محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص12.

المعارضة والاختلاف في الآراء ووجهات النظر بين أطرافه، ما يجعل منه حوارا مفتوحا.[1] ونجد تعريفات أكثر دقة للتواصل عند بعض الباحثين مثل **هوفلاند** الذي يرى بأنّه: «العملية التي ينقل بمقتضاها الفرد القائم بالاتّصال مثيرات ورموز لغوية في الغالب بهدف تعديل سلوك مستقبلي الرسالة». وهو بذلك يشير إلى كلّ العمليات التي يؤثّر بمقتضاها الناس على بعضهم البعض، حيث يتفاعل بها المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معيّنة.[2]

المبحث الأوّل: التواصل اللّغـوي في النّظريات اللّسانية الغربية:

1- الاتجاه البنيوي:

يرى زعيم هذا الاتجاه **فرديناند دي سوسير**(1857-1913م) أن التواصل **حدث اجتماعي** قائم في عملية بين شخصين (أ) و(ب) وهما شخصان يتحاوران فيما بينهما على النحو التالي:



(ص): **صورة سمعيـة.** (ت): **تصور-صورة ذهنية.** المخطّط-أ-[3]

يتّضح من خلال هذا المخطط أنّ دورة التخاطب تبدأ بصورة ذهنية(المدلول) عند المتكلم وتنتهي بصورة ذهنية مماثلة عند المتلقي، هذا عبر ترجمة المتلقي للأصوات(الصور السمعية) التي يلفظها المتكلم(الباث) وتنتقل عبر الفضاء الناقل (الوسط الناقل) حالما تقرع الأذن (دال) إلى صورة ذهنية

[1]-ينظر : مقال جميل حمداوي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي في المجال الديداكتيكي البيداغوجي: www.djamil hamdawi.net
[2]- ينظر محمد فرج أبو طيقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء، الأردن، ط1، 2008، ص117-118.
[3]-نواري أبو زيد، الدليل النظري في علم الدلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007، ص14.

أوفكرة كما أراد لها المتكلم، ثم تنقلب الدارة بشكل معكوس من الشخـــص(ب) إلى الشخص (أ) من أجل إتمام عملية التواصل التي تتحول من خطاب إلى حوار.

ذكر **عبد الجليل مرتاض** في كتابه (**اللغة والتواصل**) أقسام هذه الدّارة الكلامية إلى أجزاء آخذا بعين الاعتبار الجوانب الفزيولوجية والنفسية للباث والمتلقي على النّحو التّـالي:

* جـزء خارجي يتمثّل في اهتزاز الأصوات المنتشرة من الفم إلى الأذن، وآخر داخلي يشمل الأجزاء الباقية.

* وجزء نفسي وآخر غير نفسي، الأوّل متّصل بواقع الإنسان، والثّاني خارج عن واقع الفرد ويضم الوقائع الفيزيائية الخارجة عن الفرد، والفيزيولوجية التي تتموضع في أعضاء النطق والسمع.

* وجزء فاعل وآخر منفعل، فاعـل(باث) ⟵ منفعـل(متلقي).[1]

ونجد في نفس الكتاب أنّ **جيرولد كاتز** قد أعطى تعريفا أكثر عمقا للتواصل اللغوي؛ حيث يرى بأنّ التواصل اللّغوي مسار يكون المعنى الذي يقرن به المتكلم هو نفسه المعنى الذي يقرن به المستمع للأصـوات نفسها، فقد يكون من الضروري أن نستخلص من ذلك أنّ متكلّمي لغة طبيعية معيّنة يتواصلون فيما بينهم عن طريق لغتهم؛ لأنّ كليهما يمتلك بصورة أساسية تنظيم القواعد نفسها ويتم التواصل؛ لأنّ المتكلّم(الباث) يرسل رسالة عبر استعمال نفس القواعد اللغوية التي يتقنها المستمع(المتلقي)، لكي يلتقطها...[2] ويمكن القول بأنّ التواصل هو العملية التي يتم بواسطتها نقل الرسائل بين الباث(المرسل) والمتلقي(المستقبل) عبر وسط ناقل.

ويعدّ **رومان جاكبسون(jakobson)** من أبـرز اللسانيّين الذيـن أثـاروا موضـوع التّواصـل

[1]-عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصـل، دار هومة، للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2000، ص49-50.
[2]-ينظر المرجع نفسه، ص48-49.

اللّغوي حيث ساهم من جهته في إبراز وظائف اللغة أثناء التخاطب[1]، ومن الواضح أنّ **جاكبسون** قد استعان في تحديد وظائف اللغة بالنّموذج المستعمل من طرف مهندسي الإعلام والاتّصال في توضيحهم لدورة الخطاب، ويمكن تلخيص هذه الوظائف فيما يلي:

- ***الوظيفة التّبليغية:***

تعتبر من أهم وظائف اللّسان؛ التي تتمثّل في نقل الفائدة أو الخبر، من أجل حصول التبليغ والفهم.

- ***الوظيفة التّعبيرية:***

تشمل هذه الوظيفة كلّ ما يتعلّق بالتعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف اتجاه الآخرين، وتسمّى أيضا الوظيفة الانفعالية حيث تتجلى في التأثّر بالمواقف وهذا ما جسِّد في الشعر الوجداني.

- ***الوظيفة الخطابية:***

تتّضح من خلال توجيه الخطاب من المتكلّم إلى السامع المتلقي–قد يكون أكثر من شخص واحد–من أجل التأثير فيه حسب رغبة المتحدّث ومقاصده.

- ***الوظيفة التّواصلية:***

وهي التي تعكس الظّروف التي يتمّ فيها الخطاب وتتمثّل في المؤشّرات أو العناصر اللّغوية التي تستعمل لتوصيل الكلام وللتأكّد من استمراره.

- ***الوظيفة اللّسانية التّحقيقية:***

التي تتعلّق ببنية النّظام اللّغوي و وصفه من النّاحية الصورية التّجريدية وتتمثّل في نحو اللّغة، وصرفها ونظام أصواتها وتراكيبها، ويندرج تحت هذه الوظيفة التحقيقات التي يقوم بها علماء النحو حول القواعد اللّغوية.

- ***الوظيفة الجمالية أو الشعرية:***

لأنّ الشّعر يجسّد الجانب الجمالي للّغة في أحسن تصوير بما يشتمل عليه من موسيقى

[1]-رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ت محمد الوالي ومباركة رضوان، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988، ص28.

داخلية وخارجية ومن محسّنات بديعية وصور بيانية.[1]

أمّا **هالداي(halliday)** فوضع نموذجا يتكوّن من ثمان وظائف للّغة البشرية ذكرها أحمد حساني مرتّبة على النحو الآتي:

- ***الوظيفة النّفعية: (الوسيلة)instrumental:***

تحقّق اللّغة الإنسانية النّزعة النّفعية عند الفرد الذي يعبّر عن حاجياته ورغباته الذّاتية وما يريد الحصول عليه، وتسمّى أيضا وظيفة 'أنا أريد'.

- ***الوظيفة التّنظيـمية: regalatory***:

تتمثّل في أثر الكلمة في توجيه سلوك الآخرين، من خلال إصدار التّعليمـات والأوامـر بالإضافة للنّهـي عن بعـض الأفعـال، وتنعت هذه الوظيفـة بـ: افعـل كذا ولا تفعـل كذا.[2]

- ***الوظيفة التّفاعليـة: interactionnel:***

وتظهر من خلال لجـوء الإنسـان إلى استخدام اللّغة للتّفاعـل مع الآخريـن الممثّليـن للمجتمع اللّغوي...

وتنعت هذه الوظيفـة بـ: أنا وأنت.

- ***الوظيفة الشّخصيـة: personale***:

تمثّل هذه الوظيفـة المرآة العاكسـة لشخصيـة الفـــرد الـــذي يمكن لـــه عن طـريق الممارسة الفطرية للحدث اللّغوي من التّعبير عن آرائه الخالصـة وينقل خبرته إلى الآخريـن، وفي ذلك تأكيـد لكيانـه وتثبيـت لشخصيتـه.

- ***الوظيفة الاستكشـافيـة: heuridtic:***

تتجلّى هذه الوظيفـة في أنّ الإنسـان يميل بطبعه إلى معرفـة ما يحيط به من أشيـاء وأحداث وحقائـق، واللّغـة هي الوسيلة الرئيسيـة التي يستعملها في استكشـاف محيطه

[1]-ينظر :بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللّسانيات العامة، دار كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2011 ص18-19.

[2]-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية-حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، ط2، 2014 ص73.

الطبيعي والاجتماعي، ويمكن تسميتها بالوظيفة الاستفهامية، لأنه يستخدم الأسئلة لاكتشاف كلّ الحقائق وخاصّة الجوانب المبهمة والغامضة.

- ***الوظيفة التّخيلية*: *imaginair*:**

يستعمل الفرد أحيانا اللّغة لخلق عالم خاص به هروبا من الواقع التّعسفي الذي لا يطيقه، ويتجلّى ذلك في الشعر والروايات والخواطر...[1]

- ***الوظيفة الإخبارية informativ*:**

تعدّ اللّغة قناة رابطة بين أفراد المجتمع البشري لإثبات أو نفي بعض الأفكار ونقل المعلومات والأخبار على مسافات مختلفة، وتخص به وسائل الإعلام السمعية والمرئية ويمكن أن تتحوّل هذه الوظيفة إلى إقناعية أو تأثيرية.

- ***الوظيفة الرّمزية sympoletique*:**

تعود هذه الوظيفة إلى اللّغة البشرية في حدّ ذاتها، من حيث كونها نظاما من الرموز والعلامات الاصطلاحية التي تحيل إلى أشياء واقعية وتأخذ بذلك الطّابع الرّمزي الخاص بكل شيئ موجود في الواقع.[2]

إنّ التأمّل فيما ذكر سابقا يبيّن أنّ اللّغة البشرية تستخدم لأغراض مختلفة، غير أنّ الذي لا يدع مجالا للشكّ هو وظيفتها التّواصلية؛ من حيث هي نزعة اجتماعية تتطلّب من الإنسان الاحتكاك مع الآخرين من بني جنسه لأسباب عائلية وقومية وثقافية وحضارية ودينية...، مشكّلا بذلك حلقة تواصل تسمّى ***دائرة التخاطب***:

تقتضي عملية التخاطب-التواصل-وجود أكثر من شخصين يتبادلون الكلام، وتتمّ هذه العملية في إطار دائري يتناوب فيها عناصر العملية الكلام والاستماع بشكل منظّم.

إنّ انطلاق الحلقة الدّائري يكون ابتداؤها من دماغ أحد الشخصين؛ حيث توجد ظواهر الشّعور وآثارها التي نسمّيها معاني ومفاهيم مترابطة مع تمثيلات الرموز اللّغوية أو الصور السّمعية

[1]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليمية اللّغات-، ، ص74.
[2]- المرجع نفسه، ص75.

المستخدمـة للتّعبير عنهـا...، فتنشر حينئذ التموّجـات الصوتيـة من أعظاء النطق للشخص(أ) إلى أذن الشخـص(**ب**) لتشكّـل عملية فزيائية محضة، ثم تمتدّ الدورة إلى الشّخص(ب) على ترتيب معكوس، من الأذن إلى الدّمـاغ؛ حيث التّرابـط السيكولوجـي لهذه الصورة ويقترن بها المفهوم أوالتصور المقـابـل لهـا.[1]

وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول بأنّ عملية التواصل عبارة عن تبادل كلامي يحترم فيه أطراف الدائرة الحوارية مبدأ التناوب في التكلّم والاستماع، ولا تتمّ هذه العملية إلا بتوفّـر عنـاصـر معيّنة متكاملة الأدوار تسمّى ***عناصر التّواصـل:***

- ***المرسل:***

المرسل أو الباث أو المتكلّم...، هو عبارة عن شخص أو مجموعة من الأشخاص أو هيئة علمية أو إعلاميـة أو ثقافية أو سياسية...، يطمح–أو يطمحون–للتواصل مع الآخرين وفق طريقة معيّنة–لغوية أو غير لغوية– يراعي من خلالهـا نظام اللّغة المتّفق عليها بينه وبين المتلقّي بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية... لأنّه: «مصدر الخطـاب المقدّم وركن حيوي في الدّائـرة التّواصليـة، وهو الباعـث الأوّل والمنشئ للخطـاب الموجّه إلى المرسـل إليه على شكـل رسـالـة».[2]

- ***الرّسـالـة:***

هي مجموعة من العناصر اللّغوية وغير اللّغوية–المعنويّة– وهي ثمرة العمليّـة التّواصليّـة بين الطّرفين؛ حيث تتّخـذ أشكـالا متنوّعـة بين الكلام الشفهي والإيحاءات والإشارات الجسدية وقد تكون عبارة عن رسالة كتابية خالية من الإشارات، وبشكل أوضح هي محتوى الكلام أوالمضمـون الذي تحتويه الرّسـالـة، التي يراد تبليغـهـا إلى المرسـل إليه محترما عناصر الخطـاب

[1]-ينظر: فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللّسان، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، د ط، 2008 ص26.

[2]-الطّاهر بومزير، التّواصل اللّساني والشّعرية-مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، منشورات الاختلاف، د ب، ط1، 2007 ص24.

المذكورة سابقا.

- ***جهاز الإرسال:***

هو الوسيلة المستعملة أو المعتمد عليها في إرسال الخطاب إلى المرسل إليه وتختلف هذه الوسيلة باختلاف مادّة الخطاب إذا كان شفهيّا فإنّ جهاز الإرسال هو الآلة الصوتيّة(جهاز النّطق لدى الإنسان)، أمّا إذا كان الخطاب كتابيا فإنّ جهاز الإرسال هو القلم والورق.

- ***جهاز الالتقاط:***

هي الأداة التي يتمّ بواسطتها التقاط الخبر، أو الفكرة أو المعلومة وتختلف باختلاف مادّة الخطاب.[1]

- ***القناة:***

هي الأداة التي ينتقل عبرها الكلام أو الخطاب من المرسل إلى المرسل إليه، وتختلف هي الأخرى باختلاف طبيعة الخطاب-لفظية شفهية-كتابية رمزية؛ أي هي: « التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل و المرسل إليه وعبرها تصل الرّسالة من نقطة معيّنة إلى نقطة أخرى».[2]

- ***المرسل إليه:***

هو القطب الثاني من عملية التّواصل، السامع أو المتلقّي أو المخاطَب، حيث يتلقّى ما يرسله إليه المرسل ويقوم بفك رموز الرّسالة اعتمادا على الإشارات المخزونة في ذاكرته مستعينا بثقافته وتجاربه التي ينفرد بها عن غيره ويتعامل مع الخطاب الموجّه إليه سواء كان شفهيا أو كتابيا.

- ***الوضع:***

هو مجموع الكلمات والتّراكيب والقواعد المتّفق عليها بين أفراد المجتمع اللّغوي

[1]-ينظر: بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللّسانيات العامّة، ص21-22.
[2]-عمر أوكان، اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب،د ط، 2003، ص49

الواحد أو هو اللّغة المشتركة بين أطراف عمليّة التّواصل، من أجل ضمان وصول المعنى المقصود من المرسل إلى المرسل إليه.[1]

يتّضح من خلال ما تقدّم ذكره أنّ عمليّة التّواصل اللّغوي عمليّة معقّدة تتطلّب توفّر مجموعة من العناصر واحترام مجموعة من الشّروط لاكتمال دورة **التّخاطب**، القائمة على مبدأ الحوار والتّجانس التّام في النّظام التّواصلي.

ويعدّ **أندري مارتيني** من أعلام **حلقة براغ** التي تبنّت دراسة الجانب **الوظيفي للّغة** البشرية وقد تميّزت هذه الدّراسات بالنظرة الوظيفية للّغة[2]، فاللّغة تؤدّي مجموعة من الوظائف في إطار الاستعمال، من أجل تجسيد الوظيفة الأساسية المتمثّلة في **التّواصل** بمفهومه الواسع ، سواء تعلّق الأمر بوظيفة اللّغة في تمكين أفراد المجتمع من التّواصل فيما بينهم، أو وظيفتها في تحقيق تماسك المجتمع وانسجامه، أو وظيفتها في تحقيق المتعة الفنيّة والجمالية في الأدب[3].

وأكّد **مارتيني** على الجانب التّواصلي للّغة، فعدّ اللّغة مؤسّسة بشرية، يشترك فيها جميع البشر على اختلاف مجتمعاتهم وألسنتهم، ورغم أنّ اللّغة-حسب رأيه-تختلف من مجموعة بشرية إلى أخرى، فإنّ وظيفتها واحدة لا تتغيّر عند جميع البشر ألا وهي **التّواصل** ويشير أيضا إلى أنّ ما يميّز اللّغة أكثر هو امتزاج التبليغ والتّواصل في وظيفة لغوية واحدة، من أجل تكوين علاقات بين أهل اللّسان الواحد[4].

2- الاتّجاه السلوكي:

يتزعّم هذا الاتّجاه **بلومفيلد** الذي عالج عملية التّواصل من ناحية **سلوكية**؛ حيث بنى هذه

[1]-ينظر : عمر أوكان، اللّغة والخطاب ، ص48.
[2]-جيفري سامسون، المدارس اللسانية التسابق والتطور، تر:محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 1995،ص105
[3]- ينظر: يحيى بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في الدراسات الوظيفية، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006 ص38.
[4]-ينظر : أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: سعيد زوبير، دار الآفاق، الجزائر، دط، ص13-14.

العـملية على مقوّمـات ثـلاثـة تتّضـح مـن خـلال قصّـة جاك وجيل المشهورة، يمكـن تلخيصها في ثلاث مراحل أسـاسية[1]:

- **الوضعيـة التي تسبق فعـل الكـلام**؛ حيث تتعلّق بجيل(المتكلّم) التي يحركهـا حـافز مـا للشّروع في عملية التّواصـل، هذا الحـافز هو الإحسـاس بالجـوع النـاتـج عن تقلّص في عضلة المعدّة بعـد رؤيتها للتّفـاحة.

-**وضعيـة الكلام**؛ يتمثّل في طلب جيل من جـاك قطـف التّفـاحة بدلا من قيـامها بذلك كردّ فعل طلبي.

-**الوضعية التي تلي فعـل الكلام**؛ تتمثّـل في ردّة فعل جـاك الذي اندفـع نحـو الشّجـرة، كـأنّه يقـوم بذلـك من أجـل نفسـه.

حـافز استجـابة كلامية ⟵ حـافز كلامي ⟵ استجابة كلامية أو فعلية.

يعدّ التّواصـل عند **بلومفيلـد** نـوع مـن الاستجـابـات **لمثيـرات** نابعة من البيئة والمحيط؛ حيث أنّ الشّروع في فعل الكلام يكـون استجـابة لأحد المثيـرات التي تحفّز المتكلّم على التّواصـل مع الآخــرين دون تفكيــر مسبــق، وقد تكــون الاستجـابــة للحـافــز كلامية أو فعليّة، فاللّغة عند السلوكيّين هي عبارة عن:« عـادات صوتيـة يكيّفهـا حافز البيئة»[2].

3- الاتّجـاه التّوليدي التّحويـلي:

ظهــرت هــذه المدرســة بفضــل مجهـودات العالــم الأمريكــي **نعــوم تشومسكي(noam Chomsky**) الذي انتقد المدرسة **السلوكية و النفسانية** في نظرتها الخارجية للّغة ويرى بأنّ الطّفـل يولـد مزوّدا باللّغة، ومن أهـمّ مقوّمـاتها معرفة الفرد بالقـواعـد النحـويـة التــي تربط المفــردات

[1]-ينظر: محمّد الرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 1987، ص31.
[2]-أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي-تركيبي-دلالي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 1994 ص153.

داخل الجملة أي أنّ المتكلّم و السّامع يملكان معرفة دقيقة للّغة[1].

يميّز تشو مسكي بين المعرفة الضمنية للّغة(**الكفاءة اللّغوية**) **compétence** **والأداء الكلامي performance** أي طريقة استعمال **الكفاءة اللّغوية** وتحويلها إلى جمل مترابطة ومناسبة للموقف بهدف التّواصل مع الآخرين، ويرى بأنّ الكفاءة اللّغوية للفرد قادرة على إنتاج عدد غير محدود من التراكيب، والتفسير الكافي للبنى المنجزة في الواقع وفق النّظام والقواعد المضبوطة للّغة.

ويؤكّـد **تشو مسكي** فكرة–مقولة قديمة– أنّ اللّغة مرآة للفكر وهذه الفكرة داخلة في التّواصل لا محالة، ولا يمكن الفصل بينهما؛ أي أنّ المتكلّم يحوّل الأفكار والمشاعر إلى أصوات وتراكيب تعطي صورة عن كفاءاته اللّغوية والتي يحوّلها إلى جمل منظّمة وفق قواعد، نفس الشيء بالنّسبة للسّامع الذي يلتقط تلك الجمل ويعيد التفكير فيها ثمّ يصوغها إلى جمل وتراكيب مضبوطة بنفس القواعد.

4– الاتّجاه التّداولي:

نشأت التّداولية كردّ فعل للتّوجهات البنيويّة فيما أفرزته دراساتها من تصوّرات–حسب رأي أعلام الاتّجاه التداولي– صورية مبالغ فيها. ويرى أنصار هذا الاتّجاه أنّ وصف اللّغة لا ينحصر في كونها نظاما من العلامات والتّراكيب، لأنّ وظيفتها الأساسيّة هي التّواصل والتّبليغ:« فاللّغة استعمال يومي مستمرّ ومتواصل، بل لا تتحقّق اللّغة إلّا ضمن هذا الاستعمال في تفاعل دائم بين المتكلّمين»[2]

ومـمّا لا شكّ فيه أنّ هذا الاتّجاه يهتمّ بدراسة عملية التّواصل بشكل عام، بدأ من ظروف

[1]-ينظر: ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع ط2، بيروت-لبنان، 1986، ص15-16.

[2]-محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأساتذة، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص41.

إنتاج الكلمة إلى ما يمكنه أن تحدثه من تأثير في السّامع وتظهر أهمّيته أكثر من حيث يهتمّ بالمتكلم والسّامع وظروف التّواصل وكيفية التّكلّم، لأنّ الموضوع الحقيقي للدّراسة اللّسانية والوحدة القاعدية للنّظام اللّغوي-كما يرى أصحاب هذا الاتّجاه- هي الخطاب وليس الجملة بالتّركيز على الوظيفة التّواصلية للّغة، لأنّ التواصل بين المتكلّمين وتفاعلهم لا يتحقّقان عن طريق جمل و عبارات معزولة، إنّما عن طريق إنجازات كلامية أكبر و أشمل و هي الخطاب؛ حيث أنّ الدّراسة في هذا الإطار« تهتمّ بالنص، على اعتبار أنّ الاكتفاء بالمفردة أو الجملة إذا كان مفيدا للّساني غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللّغة في شكل إنجاز كلامي-خطابي الذي هو موضوع الباحث في التّداولية»[1].

أهمّيّة المقام في الإنجاز الكلامي:

لا بدّ للمتكلّم من مراعاة بعض الشّروط أثناء عمليّة التّواصل حتّى يكون لكل مقام مقال و**للمقام** في الاصطلاح أنواع: مقام تكلّم أو خطاب هذا من جهة ومن جهة أخرى ينظر إليه على أنّه قد يكون مقام إثبات، أو مقام نفي، أو استفهام، أو تحريض أو مدح أو ذمّ، أواعتذار أوتهديد ووعيد...[2].

كما ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات. فإن كان الخطيب متكلّما تجنّب ألفاظ المتكلّمين.[3]

أمّا النواة التي تشكّل المقام ضمن هذه العناصر، تتمثّل في المشاركين في عمليّة التّخاطب، وفي

[1]- حبيبي ميلود، الاتّصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي، الدار البيضاء-المغرب، دط، 1993، ص102.
[2]-عبد الواسع لحميري، ما الخطاب؟ وكيف نحلّله؟، مؤسّسة مجد،بيروت- لبنان، ط1، 2009، ص 55.
[3]-ينظر : أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ط7 1998 ج1،ص138-139.

إطاره الزّمني والمكاني، والهدف من إجرائه ويذهب **براون بول** إلى أنّ اهتمام العمل اللّساني بالمقام يربط الأصناف التّالية مع بعضها البعض:

-الشخصيات المشاركة في الخطاب.

-الفعل الكلامي وغير الكلامي للأطراف المشاركة.

-موضوع الكلام ووقع الفعل الكلامي.

-الخصائص العامّة للخطاب.[1]

إنّ الاعتراف بطبيعة **اللّغة التّبادلية** كما اقتنع بها **التّداوليّون** يقتضي الاعتراف بالظّواهر الكلامية ومالها من دور فعّال في تحقيق الوظيفة التّبليغيّة التّواصلية للّغة البشرية، التي تعتبر أهمّ وظيفة لغوية بصفة الإنسان اجتماعيا لا يمكنه توليد وتحويل الجمل والتّراكيب دون مشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر. هذا ما ذهبت إليه **اللّسانيات الاجتماعية** التي يرى علماؤها أنّ اللّغة **سلوك اجتماعي** في المقام الأوّل، ويجب أن تقرن دراسة اللّسانيات العامّة بميدان الاختبار والتّطبيق على المجتمعات العالمية، لأنّ الخبرات الشخصية-كما يرى **هد سون**- منطلق محدود جدّا بحيث لا يمكن التّعميم من خلاله على اللّغة في المجتمع، لأنّه لا يأخذ بعين الاعتبار المجتمعات الأخرى، التي يمكن أن تكون فيها الأمور منظّمة تنظيما مختلفا كلّ الاختلاف، والسبب الثاني هو أنّ الكلام وظيفة اجتماعية باعتباره وسيلة للاتّصال وطريقة لتمييز المجموعات الاجتماعية المختلفة، كما أنّ دراسة الكلام دون الرّجوع إلى المجتمع الذي يتحدّث به هو استبعاد لاحتمالات وجود تفسيرات اجتماعية للأبنية والصيغ المستخدمة في الكلام، ويمثّل هذا المنظور رأي **فيرث firth** الذي أسّس مدرسة لندن لعلم اللّغة وأتباعه **هاليداي halliday** و**تيرنس**

[1]-ينظر : بول براون، تحليل الخطاب، تر: لطفي الزليطي ومنير تريكي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1997، ص47.

ميتشل terence mitchell.[1] ويمكن إجمال ما سبق في نظرية **تشار لزرايت (charles–r–wright)** للتّواصل الاجتماعي، ووصفها بعملية نقل المعنى أو المغزى بين الأفراد، وهي عملية أساسية في كلّ المجتمعات الإنسانية، بدائية كانت أم حديثة العهد وكلّ هذه المجتمعات نشأت وترعرعت من خلال قدرة الإنسان على نقل معانيه وشعوره ومعرفته وخبرته من شخص لآخر ومن مجتمع بشري إلى مجتمع آخر،...ومن قبيلة إلى أخرى، والتّواصل عملية لها صفة الاستمرارية وليست شيئا جامدا.[2]

المبحث الثّاني: التّواصل اللّغوي في النّظريات اللّغوية العربية:

إنّ من أهمّ خصائص اللغة العربية وسماتها المميّزة ثراءها المعجمي المتفرّد وبلاغتها المدهشة فهي تنعم بذخيرة وافرة من المفردات المعبّرة عن أدقّ المعاني الحسية والمعنوية، والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يعبّر عن كلّ ما يخطر بذهنه، أو يطوف بمخيّلته بدقّة متناهية فيدرك السامع مقاصد المتكلّم و مبتغاه دون زيادة أو نقصان، شريطة أن يكون المتكلّم والمتلقي ملمّين بأساسيات هذه اللّغة، وممّا لا شكّ فيه أنّ لأبنية وقوالب اللّغة العربية وظيفة فكرية ومنطقيّة عقلية؛ فهي تعين على تصنيف المعاني وربط المتشابه منها برباط واحد يتدرّب من خلاله النّاطقون بالعربية على التّفكير المنطقي ويتعلّمونه بشكل فطري.

لقد أبرزت الدّراسات اللّغوية عند العلماء و الباحثين العرب قدرتهم على العطاء الفكري والوعي النظري لمختلف المسائل اللّغوية، خاصة في مجال التّواصل الذي كان لهم السبق فيه، عن طريق تناولهم لهذا الموضوع في زمنهم–ما تناولته الدراسات الغربية حديثا–وباستعمال نفس المصطلحات كـ: **المتكلّم والمخاطب والتّخاطب والسّامع والرّسالة والمقام والوضع**...، كما أنّ جميع علوم اللغة العربية تعمل على التّوصل إلى عصمة اللّسان والقلم عن الأخطاء، وهي ثلاثة

[1]-ينظر : هد سون، علم اللّغة الاجتماعي، تر محمود عيّاد، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط2، 1990، ص15-16.
[2]-نبيل عارق الجردي، مقدّمة في علم الاتّصال، دار الفكر، دمشق، ط3، 1985، ص21.

عشر علما متجانسا مترابطا:(**الصرف، و الإعراب و الرسم، و المعاني والبيان، و البديع والعروض و القوافي، و قرض الشعر، والإنشاء والخطابة، وتاريخ الأدب، ومتن اللّغة**).[1]

ويمكن القول بأنّ تركيز العرب على دراسة التّواصل كان من خلال تعريفهم للّغة والبلاغة والبيان، فكان تعريف **ابن جنّي** للّغة على النحو التّالي: «أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[2]؛ أي أنّ السّمة الرئيسة للّغة البشرية هي الجماعة-المجتمع- التي تعكس صورة التّواصل، لأنّ اللّغة لا تعتبر لغةً إلا إذا كانت صالحة للتّعبير عن الأغراض بشكل استمراري وبوجود عناصر معيّنة.

ونجد **سيبويه**(ت**وفي180**هـ) من خلال تقسيمه للكلام(حسن، ومحال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح، ومحال كذب)،[3] قد ركّز على استقامة الكلام حتى يتمكّن المتكلم الملقي من الوصول إلى ذهن المتلقّي السامع، لأنّ الغاية من اللّغة هي إفهام السامع من خلال التعبير المستقيم، كما قال فيه **عبد الجليل مرتاض**-من خلال دراسته لعينات نحوية دلالية سيبويهيّة- أنّه :«كان رائعا حقّا لمّا فطن تلك الفطنة الفائقة إلى ما في كلام العرب من عناصر نحوية وتراكيب سياقية ولا تدرك دلالاتها ولا تستقيم بنياتها النحوية إذا لم تحمل حملا جميلا على معانيها...، ويضيف: " ليتأكّد ممّا لا يدع مجالا للشكّ بأنّ الرجل قد أدرك الحدس اللّغويّ والكفاءة والأداء، والنموذج اللّغوي المقبول ممّا هو غير مقبول...وهي مصطلحات وأفكار لم تتشدّق بها المدرسة التوليدية قبل خمسين عاما والنّاس يحجّون إليها ويستعظمونها وكأنّها فتح جديد في الدراسات اللّغوية الإنسانيّة».[4]

أمّا **ابن سنان الخفاجي** فقد ركّز على الوظيفة **التّبليغيّة** للّغة من خلال وضعه لشروط

---

[1]-الشيخ مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط30، الجزء الأول، ص8.

[2]-أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، دار الهدى للنشر والطباعة، لبنان، دط، 1952، ج1، ص33.

[3]-ينظر : سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، دار الجيل، لبنان، ط1، دت، ص25-26.

[4]-ينظر : عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004، ص121 وص123.

الفصاحة والبلاغة، حيث يقول:« ومن شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام ظاهرا جليا لا يحتاج إلى فكر في استخراجه...والدّليل على صحّة ما ذهبنا إليه أنّ الكلام غير مقصود في نفسه وإنّما احتيج ليعبّر النّاس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم»[1].

إنّ كلام **الخفاجي** دليل قاطع على أنّ حاجة المتكلّم لا تقتصر على الكلام في حدّ ذاته وإنّما لتوصيل رسالة فيها أغراض مختلفة إلى السّامع، لأنّ ضرورة وجود اللّغة-حسب رأي **محمّد بوعمامة**-أهمّ شرط لتحقيق تواصله مع الآخرين،[2] ومن هنا يمكن تحديد أهمّ عناصر التّواصل عند **الخفاجي وابن جنّي**-من خلال تعريفهم للّغة- وهي أربعة عناصر متسلسلة ومتكاملة: (متكلّم-سامع-رسالة-قناة)، ولا يمكن للعملية أن تتمّ إلّا بتوفر العناصر السابقة كشرط أساسي لاكتمال العملية.

1- البلاغة والتّواصل:

لقد كان تركيز العرب في دراسة وتعريف اللّغة والبلاغة والبيان على خاصية التّواصل حيث ركزت الدراسات اللغوية على اللّغة لكونها وسيلــة للتّواصل، ومن هنا التمييز بين القدرات اللغوية والقدرات التواصلية، وذلك بخضوع عملية التخاطب إلى ضوابط متكاملة، وأهمها "الإفادة" و"الوضوح".

ومن هنا يدرك الباحث أنّ البلاغة كانت أساسا قامت عليه العربية وظلّت ركنا مهما وجزءا أصيلا من مكوّناتها التي بنيت عليها. وما يؤكّد قولنا هو الاستدلال بأمرين، أولهما: أنّ الشعر العربي وصل إلى ما وصل إليه في ذلك العصر-الجاهلي-، وأنّ الخطابة قد بلغت ذروتها، وأنّ اللّغة أخذت كمال صورتها، بوجود أصول عامة تعارف عليها الشعراء والخطباء وساروا على نهجها فيما نظموا و قالوا، و آخرهما: هو ما أثر عنهم، و ما جاء على لسان خطبائهم، الذين كانوا يعتزّون ببيانهم ويفخرون بأنفسهم ويعرفون فصل الخطاب ويدركون مواطن الخطىء والصّواب

[1]-ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982، ص220-221.
[2]-ينظر: محمّد بوعمامة، اللغة والفكر والمعنى، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1،دت، ص236.

واستدلّ **الجاحظ** في "**البيان والتّبيين**" بألفاظهم، كالعييّ والكبييّ والحصر والمفحم والخطل والمسهب على أنّ العرب كانوا يعرفون عيوب الكلام و يحدّدون مراتب الخطباء، فيقول: « و بكلٍّ قد تكلّموا وبكلّ قد تمادحوا وتعاييوا، فإذا زعم زاعم أنّه لم يكن في كلامهم تفاضل، و لا بينهم في ذلك تفاوت، فلِمَ ذكروا العييّ والحصر والمفحم والخطِل والمتشدّق والمسهب والمتفيهق والمهماز والثرثار والمكثار والمهذار ولما ذكروا الهذر والهذيان والتّخبط...»[1].

إنّ أغلب الاهتمامات اللّغوية لعلماء اللّغة العربية في التراث القديم ركّزت على البلاغة والبيان والمعاني، وبما أنّ البلاغة شرط أساسي لتحقيق التّواصل المتكامل لا بدّ من العناية بركائز البلاغة العربية وعمادها كالتّبليغ والإفهام والمقام...، وما جاء على لسان الجاحظ دليل قاطع على تركيز العرب واهتمامهم بالجانب الإجرائي للّغة و الذي قيّموه و قوّموه اعتمادا على السليقة اللّغوية الفطرية والبلاغة لم تكن عندهم فنا يدرّس، وإنّما هي تفسير عسير الحكمة بأسهل عبارة وأوضح إشارة، بالذوق والفطرة التي تلفت الأنظار.

1-1- تعريف البلاغة:

أ-لغة:

تنبئ عن الوصول و الانتهاء، يقال: بلغ فلان مبتغاه؛ إذا حقّقه ووصل إليه. قال الله تعالى:﴿**فَإِذَا بَلَغنَ أَجَلَهُن**

﴿وَالذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُر وَعَشْرا فَإِذَا **بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ** فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِے أَنفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفٍّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِير﴾[2] أي قاربنه ووصلن إليه.

وبلغ: بلغ الشيء بلوغا وبلاغا وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغا وبلّغه تبليغا...بلغ بالشيء وصل إلى مراده، وبلغ مبلغ فلان ومبلغته، وفي حديث الاستسقاء قوله صلى الله عليه وسلّم: «واجعل ما أنزلت لنا قوّة وبلاغا إلى حين »؛ أي ما يتبلّغ به ويتوصّل إلى الشيء المطلوب، والبلاغ ما بلغك

[1]-ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1،مرجع سابق، ص144-145.
[2]-سورة البقرة، الآية 234.

والبلاغ الكفاية...وتقول له في هذا بلاغ وبُلْغَةٌ وتبلُّغُ أي كفاية والإبلاغ الإيصال، وكذلك التّبليغ والاسم منه البلاغ[1].

وبلغ المكان وصل إليه، و كذا إذا شارف عليه...و بلغ الغلام أدرك، وبابها أدرك، والإبلاغ والتّبليغ الإيصال و الاسم منه البلاغ، و البلاغ أيضا الكفاية وشيء بالغ أي جيّد، و البلاغة الفصاحة و بلغ الرّجل صار بليغا و البلاغات كالوشايات، والبلغين الداهية، وبالغ في الأمر إذا لم يقصر فيه والبلغة ما يتبلّغ به من العيش، وتبلّغ بكذا أي اكتفى[2].

وجاء في كتاب الطراز المتضمّن لأسرار البلاغة تعريف لغوي للبلاغة، قال فيه صاحبه: « أعلم أنّ البلاغة هو الوصول إلى الشيء والانتهاء إليه فيقال بلغت البلد أبلغه بلوغا والاسم منه البلاغة وسمي الكلام بليغا، لأنّه قد بلغ به جميع المحاسن كلّها في ألفاظه ومعانيه»[3].

ب-اصطلاحا:

يتَّصف بها الكلام والمتكلّم فقط-لا يقال للسامع المتلقي بليغا إلا إذا تكلّم- ويفترض فيها مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وتتحقّق الفصاحة بتحقّق البلاغة وليس العكس وفي ذلك قولهم:« كلّ بليغ فصيح، وليس كلّ فصيح بليغا».

يتّصف المتكلّم بالبلاغة، إذا كان ذا قدرة على التّعبير عن مقصودة بكلام فصيح مطابق لمقتضى الحال، في أيّ غرض وأيّ وقت شاء، مع غياب المانع من مرض أو نوم ونحوهما.[4]

والبلاغة:« عبارة عن حسن السّبك مع جودة المعاني، والمقصود من البلاغة: وصول المتكلّم بعبارته كنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الإيجاز المخلّ بالمعاني».[5]

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، المجلّد الثّامن، باب الغين، مادّة بلغ، ص419.

[2]-زين الدين الرازي، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ، المكتبة العصرية، صيدا، ط5، 1999، باب الباء.

[3]-يحي بن حمزة العلوي، الطراز المتضمن لاسرار البلاغة، المكتبة المقتطف، مصر، ج1، ط2، 1914، ص122.

[4]-ينظر:الشيخ معين دقيق العاملي، دروس في البلاغة، دار جواد الأئمة، بيروت-لبنان، ط1، 2012، ص17-18-19.

[5]-يحي بن حمزة العلوي، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة، مرجع سابق، ص122.

ويرى **أحمد الهاشمي** أنّها:« وصف للكلام والمتكلّم فقط دون الكلمة لعدم السّماع...أمّا بلاغة الكلام فمطابقته لمقتضى حال الخطاب، مع فصاحة ألفاظه مفردها ومركّبها، وأمّا بلاغة المتكلّم فملكة في النّفس يقتدر بها صاحبها على تأليف بليغ مطابق لمقتضى الحال، ، مع فصاحته في أي معنى قصده...ويضيف على ذلك: البلاغة هي تأدية المعنى الجليل واضحا بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النّفس أثر خلّاب، مع ملاءمة كلّ كلام للموطن الذي يقال فيه والأشخاص الذين يخَاطبُون».[1]

أمّا **الطاهر بن عاشور** فله تعريف شامل لعلم البلاغة، يقول:« وإنّما سمّي هذا العلم بالبلاغة لأنّه بمسائله وبمعرفتها يبلغ المتكلّم إلى الإفصاح عن جميع مراده بكلام سهل وواضح ومشتمل على ما يعين على قبول السّامع له ونفوذه في نفسه».[2]

ولا شكّ أنّ قواعد الكلام البليغ تعتمد على الأسلوب، الذي يختلف بين الخطّابة والمراسلة حيث يعتمد على اتّباع قواعد البلاغة المتعارف عليها، ليكون الكلام –أو الرسالة – بليغا واضحا ومؤثّرا، ومطابقا لمقتضى الحال، لأنّ ما يحسن مع جماعة أو في حال ما، قد لا يحسن مع جماعة أو حال آخرين فمسألة البلاغة هي بيان الأنسب واختيار الملائم منه.[3]

1-2- مطابقة الكلام لمقتضى الحال:

لم يكن اهتمام البلاغيّين العرب منصبا على فصاحة الكلام وجودة المعاني فقط، وإنّما شمل ذلك مراعاة حال السّامع-فرد أو جماعة- وسمّاه البلاغيّون (مقتضى الحال)، وهو الاعتبار المناسب الذي يراعي من خلاله المخاطِبُ المقام الذي يصاغ فيه الكلام، وفي هذا يقول **السّكاكي**: «لا يخفى عليك أنّ المقامات متفاوتة، فمقام التّشكر يباين مقام الشكاية و مقام

[1]-السيّد الهاشمي، جواهر البلاغة، تح: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا-لبنان، ط1، 1999، ص40.

[2]-الطاهر بن عاشور، موجز البلاغة، المطبعة التونسية، تونس، ط1، 1932، ص3.

[3]-ينظر: أحمد الشايب، الأسلوب-دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة، مصر، ط8، 1991م ص36-37.

التّهنئة يباين مقام التّعزية ومقام المدح يباين مقام الذمّ، و مقام الترغيب يباين مقام الترهيب ومقام الجدّ في كل جميع ذلك يباين مقام الهزل».[1]

إنّ مراعاة المقام ومقتضى الحال من سمات البليغ، لأنّ الخطيب يراعي مواطن الجدّ و الهزل ومواطن الترغيب والترغيب...، وغيرها من المقامات المختلفة، وهذا ما يذهب إليه **الجاحظ** في قوله:« إذا أعطيت كلّ مقام حقّه وقمت بالذي يجب من سياسة ذلك المقام أرضيت من يعرف حقوق الكلام فلا تهتمّ لما فاتك من رضا الحاسد والعدو، فإنّه لا يرضيهما شيء...»[2]، وقد ركّز العرب على دور مراعاة المقام–مقتضى الحال–لما له من أهميّة في التّواصل؛ حيث جعله مساعدا لطرفي العملية.

لم يكن اهتمام العرب بأهميّة المقام منحصرا على التواصل العادي أو النثريّ فقط، وإنّما انصب ذلك الاهتمام على الشعر–بما أنّ الشعر من أهمّ مصادر اللّغة العربية في الجاهلية– ومن ذلك ما ذكره **الآمدي** أنّ أمير المؤمنين عمر بن الخطاب–ﷺ–أثنى على زهير بن أبي سلمى، بأنّه كان لا يمدح رجلا إلا بما في الرّجال، ولا يمدح العامّة بما يمدح الخاصة، ولا يمدح التجار وأصحاب الحرف بما يمدح به الصّعاليك وحملة السّلاح.[3]

أمّا الدراسات الحديثة فقد أطلقت عليه اسم "سياق الحال" أو "سياق المقام" والذي قيل أنّه: «كلّ ما يحيط باللّفظ من ظروف تتّصل بالمكان أو المتكلّم ... فتعطي اللّفظ دلالته وتوجّهه باتّجاه معيّن، فهو مجموع العوامل والعناصر المحيطة بالنص–مكتوب أو منطوق–من خارجه، التي تعين على فهمه وتفسيره».[4]

[1]-السكاكي، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1983، ص168.
[2]-الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1،مرجع سابق، ص116.
[3]-ينظر: الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط1، 1972،ص261.
[4]-حسين حامد الصالح، التأويل اللغوي في القرآن الكريم، دار بن حزم، لبنان، ط1، 2005، ص128.

اعتمد العرب تقسيم الطبقـة المتلقّـية للخطاب إلـى خاصّة و عـامّة، سـواء كـان الخطاب سياسيا أو اجتماعيا...، لأنّ لكلّ طبقة ألفاظها ومعانيها التي تفهمها ولا يمكن أن تفهم غيرها؛ حيث: «ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها و بين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1] وبالإضافة إلى ما جاء في قول السّابق توجّب على المخاطِب(**الملقي**) تجنّب استعمال ألفاظ الخاصة في مخاطبة العامّة، ولا كلام الملوك مع السوقة، بل يعطي كلّ قوم من القول بمقدارهم ويزنهم بوزنهم، فلكلّ مقام مقال. استعمال المصطلحات والألفاظ واجبة من حيث أنّها تمكّن الملقي من الوصول إلى غايته من الخطاب وتساعد **المتلقي** على فهمها في مقام معيّن، وفي هذا يضيف **الجاحظ**:«...فلا ينبغي أن يكون اللّفظ عاميا وسوقيا ساقطا، وكذلك لا ينبغي أن يكون غريبا وحشيا، إلا أن يكون المتكلّم بدويا أعرابيا فإنّ الوحشي من الكلام يفهمه الوحشيّ من النّاس، كما يفهم السوقيّ رطانة السوقيِّ وكلام النّاس في طبقات، كما أنّ النّاس أنفسهم طبقات»[2].

كما أنّ البلاغيّين لم يغفلوا عن أهمية توافق المعاني مع الألفاظ، لأنّ ليس كلّ كلام صحيح صحّة لغوية مطلقة صالحا لمقامه، أو موفّقا لأداء رسالته، في ظروفه وحاله، ففي هذه الحالة ينقص ضرب آخر من الصِّحة وهي صحّة الإيصال والتّوصيل، على وجه معيّن يقابل أغراض الكلام ويعنى بمقاصده، هذا الضرب الآخر من الصّحة نسمّيه(الصّحة الخارجية) وينعته علماء اللّغة العربيّة بمطابقة الكلام لمقتضى الحال، ولا ينطبق الكلام على ما يقتضيه الحال إلا إذا أقام المتكلّم المعنى في نفسه، و حدّد الغرض الذي يقال فيه، والمقام الذي يجب له؛ حيث يرى **القرطاجني** أنّ: «اعتبار ما تكون عليه المعاني من صحّة وكمال ومطابقة للغرض المقصود بها وحسن موقعه في النّفس يكون بالنّظر إلى ما المعنى عليه في نفسه، وبالنّظر إلى ما يقترن به من الكلام، و تكون له به علقة

[1]-الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، ص138-139.
[2]-ينظر: الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، ص144.

وبالنّظر الغرض الذي يكون الكلام منقولا فيه، وبالنّظر إلى حال الشيء الذي تعلّق به القول»[1] فالمعاني الصّحيحة المطابقة لغرض المخاطِب-حسب القرطاجني- تتطلّب مراعاة:

- تأدية الكلام للغرض المقصود منه.

-اقتران الكلام بما له علاقة به.

-الغرض الذي نقل الكلام من أجله.

-حال الشيء الذي تعلّق به القول.

مراعاة مقتضى الحال -حسب ما عرض سابقا- لا تفرض على المتكلّم توفير اللّفظ المناسب للمعنى الذي يوافقه فقط، وإنّما النّظر إلى ما يحيط بمقام الكلام ويفرضه، فالكلام يجري حسب الموقف الذي يجري أو الذي يثير الكلام ويثير اللّغة، فهذا يعبّر عن مشكلات وقضايا، وأوضاع اجتماعيّة...، أيّا كانت، لأنّ هنالك عناصر غير لغوية لها أثر كبير في تحديد المعنى، بل هو جزء أو أجزاء من معنى الكلام، ولا يمكن فهم الكلام على وجه اليقين دونها ومن تلك العناصر: شخصية المتكلّم، وشخصية المتلقّي، وما بينهما من علاقات وما يحيط بالكلام ساعة التّكلّم من ملابسات وظروف ذات صلة به ومن حضور يشهدون الموقف الكلامي[2]. ولا شكّ أنّ في ذاته يحتوي على قسمين مهمّين أحدهما مكمّل للآخر، قسم خارجي وقسم داخلي: أمّا الخارجيُّ فكلّ ما هو خارج عن ذات المتكلّم، وهي:

-**المتلقّي**: مراعاة طبقته العلمية والفكرية والاجتماعية والسياسية...، وردود أفعاله، المتمثلة في القبول والرفض...

-**وسيلة الاتصال**: ويقصد بها هنا اللّغة، إمّا مشافهة أو كتابة.

[1]-القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب خوجة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط3، 1986، ص130

[2]-حسين حامد صالح، التأويل اللغوي في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص127.

-**السياق العام**: ويشمل السياق الاجتماعي والسياسي، لاختلاف السياق المستعمل مع كلّ مقام.

-**طبيعة الموضوع**: تختلف المقامات باختلاف الموضوع، فعناصر اللّغة و الألفاظ المستعملة في موضوع اجتماعي ليست شبيهة بالسياسيِّ منها.

وأمّا الدّاخليُّ منها فبمراعاة مقاصد المتكلّم في ذاته، وقد تكون المواضيع إمّا سابقة و إمّا طارئة[1].

لقد أولى العرب-البلاغيّون منهم خاصّة-اهتماما كبيرا بالتّواصل وما يحتويه من عناصر لا يقل شأن العنصر الواحد منها ولا يزيد عن عنصر آخر، وما المقام (مقتضى الحال) إلا جزء لا يتجزّأ من هذه العملية المتكامل دورها لأنّ: «عملية الإرسال-التّخاطب-لا بدّ أن تتمّ بين قطبين-عنصرين-: المتكلّم وهو قطب إرسال؛ إذ يؤلّف رسالة ويرسلها، وقطب ثان متلقّي؛ يفكّ شفرتها والسلسلة المشفّرة التي يرسلها المتكلّم يحلّها المتلقّي في ضوء السياق والثّقافة...، وكلاهما ينتمي في الأقل إلى جماعة لسانية؛ أي طائفة من الأشخاص لها نفس اللّغة»[2].

2- أقطاب العملية التّواصلية في البلاغة العربية:

لا شكّ أنّ العملية التّواصلية قائمة على ثلاثة أقطاب-متكلّم-متلقي-خطاب وقد أولت البلاغة العربية لكل منها أهمّية خاصة:

2-1-المتكلّم:

***لغة**: جاء في لسان العرب: «تكلّم الرجل تكلّمًا وتكلاما وكلّمه كلامًا وكالمه ناطقه وكليمك

[1]-ينظر : عبد الحميد جميل، البلاغة والاتّصال، دار غريب، مصر، ط1، 2000، ص:132-133-134-135.
[2]-بن صالح مهدي الخفاجي، المتكلم وأثره في بناء القاعدة النحوية في كتاب سبويه، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد ع97، ص181.

الذي يكلّمك و كـالمته، إذا حـادثته»[1]، فـالمتكلّم: المتفّوه والمتحدّث والنّاطق بالكلام...

***اصطلاحـا:** القطب الأوّل-الأوّل لأنّ العملية تبدأ منذ بداية الكلام- والرئيس في العمليّة التّواصليّة: «إذ يستحيل أن يكون الخطـاب ذا معنى، أو أن يتواصل به مع النّـاس إلا إذا تلفّظ به»[2] ويحظى المتكلّم بمكـانة بارزة في البلاغة العربية بوصفـه المنشأ الأوّل للخطـاب، وهو فـاعل الكلام حيث يقوم من خلال كلامـه بإرسال رسالة أو خطـاب للسـامع.

و يجب توفّر صفـات معيّنـة فـي المتكلّـم والمتمثّلـة في الفصـاحـة و البلاغـة ففصـاحته:« هي ملكة يقتدر بها على التعبير عن مقصوده بلفظ فصيح»[3]، ويرى **أبو العدوس** أنّهـا:« ملكة أو صفة في نفس المتكلّم يستطيع بها أن يعبّر تعبيرا صحيحـا عمّـا يجول في خاطره من الأغراض، وهذه الملكة تتكوّن بكثرة الاطّلاع وطول الممارسة، والثّقـافة الواسعة»[4].

أمّا بلاغة المتكلّم فهي ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ في أي غرض يريده، ولكي يكون الكلام متّصفا بالبلاغة توجّب توفّر المتكلّم على:

-الطّبع والموهبة، والذهن الثّاقب، والخيال الواسع الخصب، وهذه صفات خلقية.

-الثقافة اللغوية و النّحوية، و معرفة أحوال النّفوس البشرية و طبائعهـا، والإلمـام بما يحيط به من البيئة الطّبيعية والاجتماعية، وهذه صفات مكتسبة.

ولا شكّ أنّ المتكلّم لا يكون بليغا ولا فصيحا في نفس الوقت إلا إذا توفّرت فيه شروط فنّ الخطابـة، حيث تكون صفة راسخة في نفس المتكلّم-الخطيب- يقتدر بها على التصرف في فنون القول كمحـاولة التأثير في السّامعين وحملهم على مـا يراد منهم، لترغيبهم و إقنـاعهم فالخطـابة

[1]-ابن منظور، لسان العرب، المجلّد الثاني عشر، مادّة كلم، ص524.
[2]-عبد الهادي بن ظافر الشهدي، استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الحديث، بيروت لبنان، ط1 2004، ص46.
[3]-الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح : عبد الحميد هنداوي، مؤسسة مختار، القاهرة، ط3، 2007، ص19
[4]-يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية علم المعاني علم البيان علم البديع، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2007، ص47.

مرماها وجدان السّامع و إثارة أحاسيسه فرباطة الجأش وسكون الجوارح وقلّة اللّحظ من صفات الخطيب، واختيار اللّفظ المناسب للمكان والوقت المناسبين من صفات الخطيب البليغ الفصيح.[1]

لابد من وجود خصائص معينة لتأدية الرسالة كوضوح الفكرة في ذهنه وعمق خبرته ومعلوماته بالموضوع، وكذلك التنويع في طرق عرض الأفكار، وقدرته على اختيار الألفاظ المناسبة أو ما نسميه أنظمة اللغة، ومن أهمّ هذه الخصائص رباطة الجأش ووضوح الصوت مع التحكم في مستواه وعرض الأفكار بالتفصيل الذي يشفي غليل المستمع، وما يزيد المتكلّم مصداقية ضرب أمثلة من الواقع سواء في الحاضر أو الماضي لجعل هذه الرسالة محسوسة لدى المستمع.

2-2- السامع: و كما ذكرنا سابقا فإنّ حضور أقطاب العملية التواصلية شرط أساسي لتمامها ويعدّ السّامع أو المتلقي ثاني أقطاب هذه العملية؛ حيث أنّ ما يرتبط بالمتكلّم لا يستقيم إلا بوجود دور السّامع، وما يرتبط بقصد المتكلّم يفترض وجود متلقّي مقصود بالخطاب، فمن هو السّامع في البلاغة العربية؟

أ –لغة:

السّامع: من السّمع، سمع سمعا و سمعا و سماعا و سماعة و سماعية ومسمعا الصوت: أدركه بحاسة الأذن، فهو سامع ج سماع وسمعة وسامعون: أصغى إليه...[2]، وجاء في لسان العرب: السامع من السّمع:حسّ الأذن وفي القرآن الكريم : ﴿**أو ألقَى السَّمعَ وهُوَ شَهيد**﴾[3]، خلاله فلم يشتغل بغيره، وقد سمعه سَمعًا سَماعًا.[4]

ب– اصطلاحا:

هو المخاطَبُ أو المرسل إليه، أو الطّرف الآخر الذي يوجّه إليه الخطاب من المخاطِب عمدا فبناء

[1]-ينظر الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص43 وص92-93.
[2]- ينظر : المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقية، بيروت-لبنان، ط21، 1973، سمع، ص351.
[3]-سورة ق، الآية 37.
[4]-ابن منظور، لسان العرب، مادة سمع.

الخطاب ونجاحه في التأثير يرتبط بمدى معرفة حال السّامع[1].

ولابدّ للمتكلّم أن يربط خطّ التّواصل مع المتلقي ليؤثّر فيه، بما يلقيه إليه من قدر تواصلي معيّن حيث يلقى هذا الطرف أهميّة كبيرة سواء في الدّرس البلاغي العربي القديم أو الحديث هذه الأهمية لا تقلّ ولا تعلوا عن المتكلّم؛ إذ كلّ طرف له دور معيّن في العملية، فالسّامع هو من ينتَجُ من أجلِه الخطابُ وهو مشارك فيه، وإن لم تكن هذه المشاركة مباشرة، إلا أنّ التّقييم العام للخطاب تقاس على ردّة فعله وما يظهره من تفاعل وتأثّر بما سمعه، لأنّ المتكلّم لا ينتج لنفسه هذا الخطاب[2]، وإذا كانت بعض الخصائص ضروري توفرها في المتكلم فإنّ المستمع لن يفك رموز الرّسالة إلا إذا كان سليم الحواس، ودرايته بلغة المتكلم ومكتسباته القبلية في الموضوع، والأهم من ذلك تحمّسه للأفكار ومعرفته لعادات المتكلّم في الحديث. قد يكون المستمع فردا واحدا أو جماعة، وقد يتحوّل خلال دورة التّخاطب المستمع إلى متكلّم والمتكلّم إلى مستمع أثناء الفعل الكلامي.

2-3- الكلام(الرسالة الشفهية):

اللغة الصوتية المسموعة التي يصـدرها المتكلّـم بشكل مباشر أو غير مباشر(عبر وسيلة اتصال) وعادة ما يقصد بالمشافهة رسالة صوتية مباشرة من فم المتكلم إلى أذن المستمع فالمشافهة عند الزمخشري(ت538)ﻫ : "تقول العرب شافهته بحديثي"[3]، ونقول :شافه الرجلُ الرّجلَ، خاطبه وتكلّم معه.[4]

وتعتبر الرّسالة الشفهية ثمرة العملية التّواصلية بين المتكلّم والسّامع، فهي الجانب الملموس في العملية، إذ تتجسّد فيها أفكار المتكلّم في صورة سمعية على شكل ذبذبات صوتية تدخل أذن المستمع وتمرّ مباشرة إلى دماغه، فيقوم الأخير بعملية إعجازية تظهر فيها عظمة الخالق في خلقه ويفك شفرة الذبذبات الصوتية ويحولها إلى أفكار بالإضافة إلى مجموع الإشارات والإيحاءات المتزامنة

[1]- ينظر: بن ظافر الشهدي، إستراتيجية الخطاب، ص47-48.
[2]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص142-143.
[3]-الزمخشري، أساس البلاغة، تح :محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ص514.
[4]-أحمد مختار عمر وآخرون، المعجم العربي الأساسي،

مع الكلام[1].

ويشترط في الكلام الإفادة، واستعمال الألفاظ الدالة على معنى من المعاني المتعارف عليها في كل لغة، إذ يمثل الكلام الجانب الاستعمالي والإجرائي للغة إذ يشير **محمود السّـعران** من خلال وصفه للغة على أنها كلام، وأنّ الأصل في اللغة الشفهي والمسموع منها[2].

الكلام أو التحدّث؟:

جاء في المعجم الوسيط:" مـادّة حـدّث: أي تكلّم و أخبر و تحدّث: تكلّم، و يقال تحدّث إليه..."[3].

والتّحدّث هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلّم عمّا في نفسه من هـاجسة أو خـاطرة من مشاعر وأحـاسيس، ومـا يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن بزوّد به غيره من معلومـات أو نحو ذلك في طلاقة وانسيـاب مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء[4] فإذا كان الكلام هو الرسـالة الصوتية المحمّلة بالأفكـار والآراء والمشاعر... التي يطلقها المتكلّم ويلتقطهـا المستمع فإنّ الحديث أم التّحدّث هو يقصد به دوران الفعل الكلامي بين الأفراد الموجودة داخل دائرة التّواصل، وبذلك يحترم المستمع آداب تناول كلمته فيقوم بالاستماع والتّركيز وفهم قصد المتكلّم ومن ثمَّ يستجيب لضروريـات التّواصل فيصبح من مستمع إلى متكلّم بشكل عكسي مستمرّ، يحقّق من خلاله مبدأ التّـأثير والتـأثّر.

2-4- السّيـاق والمقــام:

لا شكّ أنّ سياق الكلام هو المحدِّد الأساسي للدلالة المقصودة من الكلمة داخل الجملة فالكلام الذي يعبّر عن حقيقة المضمون هو ما لفظ في سياق ملائم لأن إحراز المنفعة مع موافقة

[1]-ينظر: الطاهر بومزبر، التّواصل اللساني والشعرية-مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون-، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان، ط1، 2007، ص27.
[2]-محمود السعران، علم اللغة-مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، لبنان،
[3]-ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، ط1، ج2، 1989، ص159.
[4]- محمّد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط4، 1984، ص233.

الحال وما يجب في كل مقام مقال، وكثيرا ما نبّه **الجاحظ** إلى إكراه الكلمات على اغتصاب الأماكن وإنزالها في غير موطنها فالمتكلّم لا بد أن يجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، و لكلّ حالة من ذلك مقاما حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات.[1]

ويؤكد **ابن قتيبة** ما ذهب إليه **الجاحظ** في أهمية السياق قائلا:« فالخطيب-المتكلّم- من العرب، إذا ارتجل كلاما في نكاح أو حمالة[2] ...أو ما شابه ذلك لم يأت من واد واحد، بل يتفنّن: فيختصر تارة إرادة التّخفيف، و يطيل تارة إرادة الإفهام، ويكرّر تارة إرادة التّوكيد، ويخفي بعض معانيه حتى يغمض على أكثر السّامعين ويكشف بعضها حتى يفهمه بعض الأعجميّين، ويشير إلى الشيء ويكني عن الشيء، وتكون عنايته بالكلام على حسب الحال، وقدر الحفل، وكثرة الحشد وجلالة المقام» كما تفطّن **ابن قتيبة** إلى ميزة التناقض ودورها الإيجابي في تحقيق أهداف التّواصل مضيفا إلى ما سبق: «لا يأتي بالكلام كلّه، مهذبا كلّ التّهذيب ومصفى كلّ التّصفية بل تجده يمزج ويشوب ليدلّ على النّاقص بالوافر والغثّ على السمين، فلو جعله بحرا واحدا لبخسه بهاءه ولسلبه ماءه».[3]

ويمكن القول إنّ السياق هو مجموع العوامل التي تحيط بعملية التّواصل اللّغوي من: زمان ومكان وظروف(اجتماعية-ثقافية-دينية-سياسية...) وأشخاص، يمكن أن نسميها بيئة الاتّصال وما يحتويه من متغيّرات مؤثّرة في عملية التّواصل.[4]

فالعربي إذا كان في مقام خارج بيئته العربية لا يمكنه تحقيق التّواصل السليم لاختلاف اللغة، وحتى في إتقانه للغة المجتمع أو البيئة الحاضر فيها فإنه يفتقد ولو بشكل بسيط إلى إتقان ومعرفة ثقافة السّامعين، من حيث إدراج الكلمات في سياق مناسب للمقام، ولو أخذنا مثالا في اللّغة

[1]-ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، مرجع سابق، ج1، ص138-139.
[2]-الحمالة: بالفتح: رجل يدخل بين فريقين متناحرين بينهما دم أو ماشابه من أجل الصلح، فيتحمّل ديات القتلى لإصلاح ذات البين.
[3]-أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبه الدينوري، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أجمد صقر، المكتبة العلمية، دب، دط، 1973،ص13.
[4]-ينظر: مجسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص71.

العربية فهنالك بعض الكلمات(الدال) يختلف معناها(المدلول) باختلاف سياق الكلام الذي وضعت فيه، فالفعل ضرب على سبيل الذكر إذا وضعناه في سياقات مختلفة يتغيّر معناه، كقولنا:

*ضربَ الوالدُ الولدَ: بمعنى عاقبه ونفّذ فعل الضرب.

*ضرب البدوي الخيمة: بمعنى أقامها.

ضرب من الخيال: أي مجاز وخلاف الواقع.

يراعي المتكلّم مقام الكلام من جهتين؛ الأولى خارجية متعلّقة بالسامع، من حيث طبقته العلمية والاجتماعية والثّقافية والفكرية، وكذلك ردود فعله المتمثّلة في الرّفض أو القبول، لغة الاتّصال و الوسيلة، السياق العام للكلام، طبيعة الموضوع...، والثّانية داخلية مرتبطة بالمتكلّم، من حيث توجهاته ومقاصده التي يريد إبلاغها للسامع.[1]

ويمكن التّمييز في سياق الكلام بين جزأين مهمّين تفصيلهما ضروريّ، الجزء اللّفظي، والجزء الثّاني يمثّل الغير لفظي، فإذا كان أوّلهما ناتج من المتكلّم في حد ذاته من رسائل صوتية وإشارات فإنّ الثاني يمثّل المحيط الخارجي للعملية التّواصلية، ويتضمّن السياق في هذا الجزء:

***الموقع**: الإطار والحيّز الزمني والمكاني للعملية.

***الهدف**: وتجدر الإشارة إلى هدفين؛ الأوّل كلي(عام) والثاني أكثر دقة وتخصصا، لأن لكل عملية تواصل هدف معين تبنى عليه، وكلّها من أجل ضمان وصيانة العلاقات الاجتماعية.

***المشاركون في العملية**: ويؤخذ فيها بعين الاعتبار عدد المشاركين ومميزاتهم الشّخصية من حيث العمر والمهنة والحالة الاجتماعية...ومميّزات أخرى، وكذلك العلاقات المتبادلة اجتماعية كانت أو عاطفية....[2]

2-5- الوضع(الشفرة):

[1]-ينظر، جميل عبد الحميد، البلاغة والاتّصال، دار غريب للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص132-135.
[2]-الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية-مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، مرجع سابق، ص30-31.

النّظام اللّغوي والرّمزي الذي يتشكّل من علامات وقواعد مشتركة لجميع أنساق التّواصـل بيـن المتكلّم و السّامع، إذ يتطلّب نجاح العملية قواعد تكلّم مشتركة بينهما وهذا ما يضمن وصول الكلام في شكله السّليم.

إنّ رابط الاتّصال أو القانون المنظِّم للقيم الإخبارية يمثّل الهرم التسلسلي للنقاط المشتركة بين الباث والمتلقي، حيث يعمل الأوّل على التّرميز(codage) والثّاني على فكّ هذا التّرميز(décodage)، هذا التّبليغ يشترط قناة فيزيائية: صوت، صفحة مكتوبة، حركة....[1]

فلا شكّ أنّ ضمان وصول الكلام في شكله الصحيح إلى المستمع يتطلّب وجود اشتراك لغوي وثقافي واجتماعي...، فالفاعلية والتّأثير اللذان يبحث عنهما صاحب الكلام تنحصر في نجاح وصول معنى الكلام، وهذا المعنى يتجلّى في ألفاظ مشتركة ذات دلالات معيّنة في لغة معيّنة وبيئة واحدة متواضع عليها، كما سمّاها **السكاكي**:« عبارة عمّا يتواضع عليه القوم من كلام».[2]

2-6- أداة الاتّصال:

ويقصد بها القناة التي ينتقل عبرها أو بواسطتها الكلام، فتسمح بقيام التّواصل وبوجود العناصر السالفة الذكر، وتختلف القنوات باختلاف مصادرها وباختلاف طبعة الخطاب، فقد تكون قنوات صوتية لفظية أو كتابية ورمزية.[3]

ولا شكّ أنّ ربط الاتّصال بين طرفي العملية يبدو ماديًا في شكله العام إلا أنّ تكوين رابط نفسي يعدّ ضرورة لضمان استمرارية العملية، ويشتمل ذلك على إشارات وحركات وصور ونماذج خاصة بموضوع الكلام، كالمجسّمات وغيرها، ومع التطوّر التّكنولوجي الحاصل في قنوات الاتّصال سمح للإنسان من التّنويع في هذه العملية من الاعتماد قديما على المواجهة المباشرة مع العنصر الثاني إلى استخدام وسائل تسمح في تقريب المسافات و توفير الجهد و الوقت، عن طريق الأجهزة السمعي البصرية مثل الهاتف وشبكات التّواصل الاجتماعي.[1]

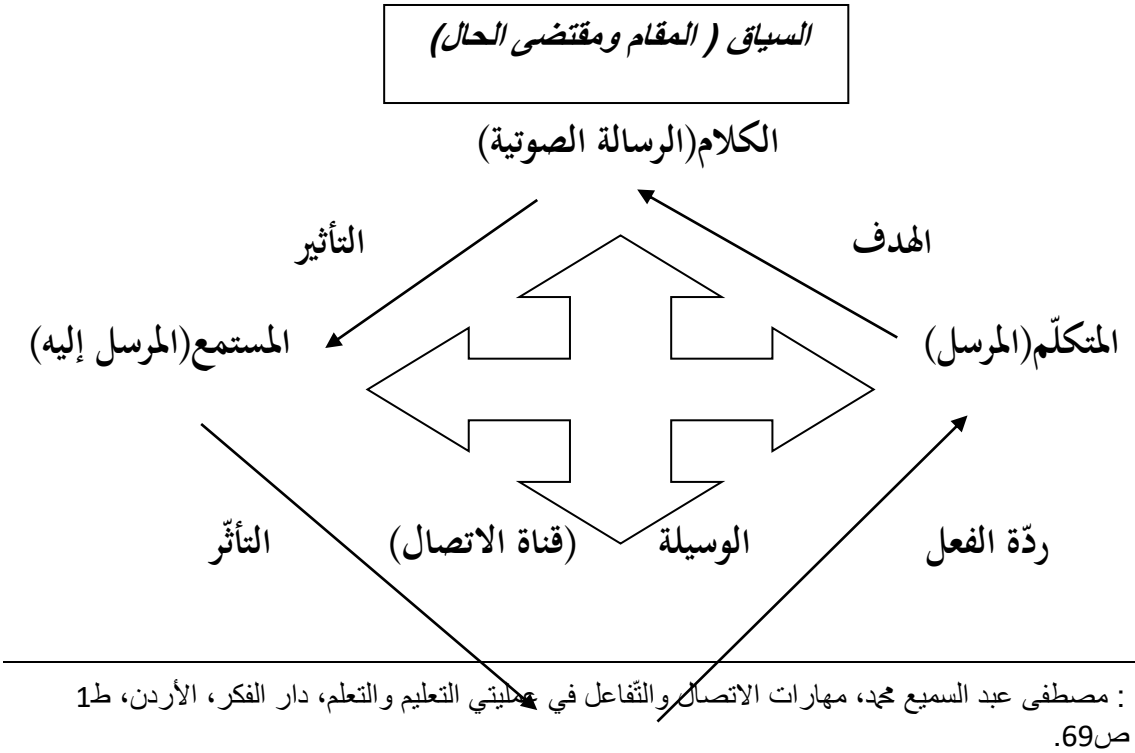
---

[1]-ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللغة والتّواصل، مرجع سابق، ص87.
[2]-السكّاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص168-169.
[3]-ينظر: بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة،دار كنوز الحكمة للنشر والتّوزيع، الجزائر ط1،2011، ص21.

ورغم أنّ معادلة التّواصل تبدو بسيطة بانتقال الكلام أو الرسالة الصوتية من المتكلّم إلى السامع عبر وسيلة ووفق سياق معيّن، إلّا أنّ البلاغيين والمفكّرين العرب القدماء لم يتّخذوا العبارة اللّغوية من مفردات و جمل موضوعا للدراسة مستقلا عمّا يلابسه من وحدات تواصلية، وقد ميّزوا بين القدرة اللّغوية والقدرة التّواصلية، كما أنّ نجاح التّواصل عندهم محكوم بخضوع الكلام إلى مجموعة من الضوابط؛ إن اختلفت أدى اختلافها إلى تشويش أو إخفاق تام، ويمكن أن نرجع ذلك إلى ضابطين أساسيين: الإفادة والوضوح.[2]

المتأمّل فيما سبق إيراده بخصوص العملية التّواصلية يستنتج أهمية عنصري التّأثير والتّأثّر بين طرفيها، فإذا عرف المتكلّم أقدار الكلمات ومعانيها ووازن بينها وبين أقدار المستمعين(أو مستمع واحد) وبين أقدار المقامات والحالات وقيمة المواقف سيعرف ما هي المعاني التي سوف يبلّغها حسبما تقتضي الأحوال وبالتأكيد يمكنه التّحكم ولو جزئيا في ردّة فعل المستمعين وقياس مدى تأثيره فيهم هذا ما يمكن تسميته **بالتّغذية الرّاجعة؛** حيث يصبح المتكلّم مستمعا و من كان قبل ذلك مستمعا يعطي ردّة فعل وتأثّر ويكون هو المتكلّم من أجل ضمان استمرارية دورة التّواصل.

3- مخطّط التّواصل في البلاغة العربية:



[1]-ينظر : مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتّفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، الأردن، ط1 2003، ص69.

[2]-ينظر: أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1 2006، ص207-208.

التّغذية الرّاجعة

4- أهمية البيـان باللّسـان والصّمت وحسن الاستماع في التّواصل اللّغوي:

يعتبر اللّسـان ميزة إنسـانية أبرز أوجه التّواصل اللّغوي، ويشتـرط في ضمـان حسن التّبليغ بيـان اللّسـان، فحدّ الإنسـان النّـاطق المبين؛ أي المتكلّم الموضح لمقصده وفق ألفـاظ ذات معان مفهومة لدى الطرف الثّاني، قـال الله تعالى:﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ اِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَنْ يَّشَآءُ وَيَهْدِے مَنْ يَّشَآءُۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُۖ ﴾[1]، لأنّ مدار الكلام على البيـان والتّفهيم ولأنّ أهمية اللّسـان عند العرب تكمن في إيصـال المعنى وتقريب المفهوم، وحتى أنّ النبي صلى الله عليه وسلّم قد ربط الجمـال باللّسـان في الحديث الشّريف: «سأل العبّاسُ فقـال: فيم الجمـالُ يا رسولَ الله؟ قـال: في اللّسـان».[2]

إنّ جمـال اللّســان الذي يقصـد بـه جمـال الكـلام هـو أوّل آلات البلاغـة التي اهتـمّ بها الباحثون وعلماء البلاغة الأوّلون، واقترن ذلك الجمـال بطلاقة اللّسـان، لأنّ اختيار اللّفظ المنـاسب في المكـان والزمـان المناسبين يحتاج إلى فصـاحة صـاحبه وطلاقة لسـانه في إخراج الكلمـات، وقد قـالوا في مدح ووصف ذلك:« اللّسـان أداة يظهر بها حسن البيـان، وظـاهر يخبر عن ضمير، و شـاهد ينبّئك عن غـائب وحـاكم يفصل به الخطـاب، وواعظ ينهى عن القبيح، ومزيّن يدعو إلى الحسن، وزارع يحرث المودّة وحاصد يحصد الضغينة...»[3]، وإذا كان جمال اللّسان في الفصاحة والطّلاقة و حسن اختيار الكلام فـإنّ للصّمت بـلاغة تـواصلية أجمـل، يقـول **ابـن وهـب**:« إلا أنّه لما كـان النقص للناس شاملا، و الجهل في أكثرهم فاشيا، وكـان كثير منهم يسرع إلى القول في غير موضعه، و يعجب بما

[1] إبراهيم: 5.
[2] -ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح: حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، القاهرة مصر، دط، 1969، ص59.
[3] - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2001، ص71.
*الدهماء: العامة من الناس.

ليس بمعجب من منطقه احتاطت العلماء على الدّهماء*، بأنّ أمورهم بالصّمت ومدحوه عندهم وأعلموهم بأنّ الخطأ في السّكوت أيسر من الخطأ في القول... وعرّفوهم أنّ الفائدة في الصّمت لصاحبه والفائدة في النّطق لغيره وقال بعضهم وقد سئل عن لزومه للصّمت: أسكت لأسلم، أنصت لأعلم، وقيل: الصّمت حكمة وقليل فاعله...، وقال بعض الفلاسفة لرجل سمعه يكثر الكلام: أيا هذا أنصف أذنيك عن لسانك، فإنّما جعل لك أذنان ولسان واحد لتسمع أكثر ممّا تتكلّم»[1] وفي هذا قول ابن السّكيت:

يموت الفتى من عثرة بلسانهِ*وليس يموت المرء من عثرة الرّجل**

فعثرته بـالقول تذهب رأسـه*وعثرته بالـرّجـل تبــرا على مهـل**

والعجيب في قصة مقتل **ابن السّكيت** المتوفى عام(244هـ/858م) أنّه كان مؤدّبا لابني الخليفة العباسي المتوكّل و كان الخليفة يعلم بتشيّع ابن السّكيت فسأله: أيّهما أحب إليك، ولدايَ المؤيّد والمعتزّ أم الحسن والحسين؟ فقال ابن السكيت: **قنبر**-كان خادما لعلي ﷺ- فأمر المتوكل جنوده فسلّوا لسانه من قفاه فمات من ساعته، فقوله أنّ خادم علي أحبّ إليه من ابني المتوكّل كان تعبيرا صادقا عن ما يجول في نفسه ولكنّها في ذلك الموقف كانت عثرة لسان دفع ثمنها غاليا.[2]

5- جمال اللّسان بين الكلام والإشارة:

و إذا كان الكلام أبرز وسيلة للتّواصل فإنّ المتكلّم غالبا ما يلجأ إلى استعمال بعض الإشارات لأنّ التّعبير عن الأفكار أو المشاعر يكون أكثر تأثيرا وبلاغة حال مصاحبة الكلام برموز إشارية باليد أو الرّأس أو العين، يقول **أحمد مختار عمر**: «هنالك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها

[1]-ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، مرجع سابق، ص59-60.
[2]- مقال : ابن السكيت...عظمة رجل وموقف، https// imamhussain.org

الإنسان، أو تصدر عنه بهدف نقل معلومات أو أفكار أو مشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها، أو الدّقة في التّعبير عنها»[1]، وهذا ما يبيّن أهمية لغة الإشارة كمساعد للكلام؛ حيث أنّها موضّحة ومدقّقة لاتّجاه الكلام، ولم يكن هذا الاهتمام بالإشارة من البلاغيين العرب إلاّ لما تحمله بين طيّاتها من معان ودور في تبيانها، وتختلف بعض الإشارات حسب المسافة بين طرفي التّواصل في رأي **الجاحظ**، فيقول:« فأمّا الإشارة باليد وبالرّأس وبالعين والحاجب والمنكب-إذا تباعد الشّخصان- وبالثّوب وبالسّيف وقد يتهدّد رافع السّيف والسّوط، فيكون ذلك زاجرا ومانعا ورادعا ويكون وعيدا أو تحذيرا...وأمّا إذا تباعدا ففي الإشارة بالطّرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح مرفق كبير، ومعونة حاضرة في أمور يسترها بعض النّاس من بعض ويخفونها من الجليس وغير الجليس ولولا الإشارة لم يتفاهم النّاس معنى خاص الخاص»[2].

في قول الجاحظ دلالة على أهمية لغة الإشارة و الإيماء في توصيل الرّسالة والكلام، فيستعمل المتكلّم بعضها مصاحبة اللّفظ للوصول إلى ذهن المستمع ويمكن أن يحدث الاتصال بين طرفين في مواقف معينة دون التّفوه بكلمة واحدة فمثلا يمكن للتّلميذ أن يستأذن أستاذه حول إمكانية رمي ورقة أو قلم فارغ في سلّة المهملات بمجرد رفع يده فيردّ الأستاذ بنفس الطّريقة بالموافقة أو الرّفض بحركة رأسه، ونفس الشيء مع بعض الحالات المرضية التي تستدعي خروج التّلميذ إلى دورة المياه بين الفترة والأخرى، فبإشارة من إصبعه تصل الفكرة إلى ذهن أستاذه وبإشارة من الأخير بالرّأس أو اليد يفهم التّلميذ الجواب، وفي لغة الإشارة يقول الشّاعر:

العين تبدالذي في قلب صاحبها*من الشّناءة* أو حبٍّ إذا كانا**

إنّ البغيض له عين تكشِّفه*لا تستطيع لما في القلب كتمانا**

فالعين تنطق والأفواهُ صامتة*حتى ترى من ضمير القلب تبيانا[3]**

---

[1]-أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص129.

[2]-ينظر : الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، مرجع سابق، ص77-78.

*الشناءة: الكره والبغض

1 -الديوان، الشاعر الحيص بيص الملقّب شهاب الدين،https// www.aldiwan.net

وإذا كـان البليغ من النّاس هو الذي يصل بفصـاحته وحسن اختياره للألفـاظ والإشـارات إلى ذهن السـامع، فهذا لا يجزم على أنّ البلاغة حكر لديه، لا تـواصل بدون طرف ثان مستمع فيه مميّزات موازية لمميّزات الأوّل، فحسن الاستمـاع للمتكلّم يفيد صـاحبه في العملية التّواصلية على التّفكير والفهم، وإذا أراد السّـامع أن يصل إلى درجة العلم بالشّيء فعليه بالاستماع، لأنّ أوّل العلم الصّمت و ثانيه الاستمـــاع وهـــذا مـــا أشـــار إليـــه البلاغيـــون العرب القدامى بقولهم في فضله:« تعلّم حسن الاستمـاع قبل أن تتعلّم حسن الكلام، فإنّك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلّم».[1]

ومـا يؤكد حرص العرب على أهمية الاستماع وفضله منذ القدم هو بعث أبنائهم إلى البوادي كي يترعرعوا بعيدا عن الحاضرة، ليتعلّموا اللّغة العربية الفصحى الخالية من اللّحن من العرب أهل السّليقة اللّغوية.

أثبتت بعض الدّراسـات والأبحـاث الحديثة في أهمية الاستمـاع أنّ الإنسـان العادي يستمع ما يوازي كتابا كلّ يوم، ويتكلّم بمـا يوازي كتابا كلّ أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كلّ شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كلّ عام، وبمـا أنّ الإنسـان–حسب بعض الدّراسات– يصرف ما بين(50% و 80%) من ساعات يقظته في تواصل مع العالم الخارجي؛ حيث يمضي 45% منه في الاستمـاع و 30% منه في الكلام و16% منه في القراءة، و09% منه في الكتابة[2].

كمـا أنّ حاسّة السّمع نعمة عظيمة من عند الله عزّ وجل، ومن قدرة الله تعالى وحكمته في خلقه أنّه قدّمها على غيرها من النّعم–نعم الله تعالى على خلقه لا تعدّ ولا تحصى– في العديد من الآيات منها قوله عزّ وجلّ:﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ۙ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَالَابْصَٰرَ

[1]-محمود علي السمّان، التّوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ، مصر، دط، 1983، ص132.
[2]-ينظر: طوني بوزان، الاستخدام الأقصى لطاقات الدماغ العقلي، تر: الهام الخوري، دار الحصاد للطباعة والنشر والتّوزيع، دمشق سوريا، ط2، 2002، ص82.

وَالَافْدِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ 78﴾[1]، وقوله عزّ وجلّ:﴿وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالَابْصَٰرَ وَالَافْدِدَةَ قَلِيلا مَّا تَشْكُرُونَ **79**﴾[2].

إذا كان الاستماع وسيلة الطّرف الثاني من عملية التّواصل اللغوي، فإنّ للمستمع في حدّ ذاته مهارات وجودها ضروريّ للوصول إلى مرحلة الاستفادة من هذه العملية، ويمكن تقسيمها إلى أربعة مراحل متسلسلة مترابطة:

- **مهارة الاستعداد والفهم ودقّته:**

يكون فيها المستمع على استعداد تامٍّ لتلقي الكلام، مهما اختلف الموضوع حيث يحصر ذهنه ويركّزه من أجل فهم المقصود.

- **مهارة الاستيعاب:**

يميّز فيها بين الأفكار الأساسية والفرعية وكذلك الفكرة العامّة للكلام والتّمييز بين الضروري منه للموضوع وما يمكنه الاستغناء عنه.

- **مهارة التّذكّر:**

تمكّنه هذه المهارة من تذكّر خبراته و معارفه السّابقة وربطها بما يسمعه ما يمكّنه كذلك من الاحتفاظ بالأفكار الصحيحة منها.

- **مهارة التّذوّق والنّقد:**

تمثل هذه المهارة عنصر التّفاعل مع المتكلّم حيث يفهم المتكلّم ردّة فعل المستمع ودرجة قبوله للكلام من خلال طريقة الاستماع ودرجة التّفاعل، هذا ما أشار إليه الجاحظ بقوله: «فإذا أنكر القائل عينيْ المستمع فليستفهمه عن منتهى حديثه، وعن السبب الذي أجرى

[1]-الآية78من سورة النحل.
[2]-الآية79 من سورة المؤمنون.

ذلك القول له، فإن وجده قد أخلص له الاستماع أتمّ له الحديث، وإن كـان لاهيا حرم حسن الحديث، وعرّفه سوء الاستماع والتّقصير في حقّ المتحدّث».[1]

6- جمـالية التواصل باللّغة العربية بين البلاغة وتداول الكلام:

لقد تميّـزت الأمّـة العربيـة بخصوصيـات عديـدة، ومـن بينهـا لغتها، فالعربي شديد التّأثّر بالألفـاظ و معـانيها و موسيقاهـا، يشدّه إليهـا حسن الكلام و رونقه شدّا فالبليغ العربي كلاما أكثرهم مكـانة وجاها، فبتركيب سليم وحسن اختيار للكلام قد ينال صاحبه ما يريد وحتى يعفى عنه في خطيئة، كلّ ذلك يعود إلى سحر الكلمة وعذوبتها، وإنزالها في مكان وتوقيت مناسبين للموقف والحـاجة.

والواقع أنّ العربيّ لازال يتفاعل مع مفردات لغته التي تمسّ مشـاعره وأحـاسيسه وجذوره وامتداده ضمن واقعه القومي والاجتماعي، هذا ما أدّى بالباحثين العرب وغير العرب إلى البحث في طبيعة هذه اللّغة ووظيفتها ودلالاتها وخاصة ما تعلّق بالبلاغة كونها نظام الخبرة باللّغة وجمـال الكلام، وحتى أنّ اللّغة نفسهـا بشهادة العلمـاء صنّفت ضمن اللّغـات المتصرّفة والغنية بمفرداتها واشتقاقات ألفـاظها ما يتيح للمتواصلين فرصة توفّر عنصر(الكلمة) التي تتشكّل منها الجملة ويتكوّن منها النّص أو ما نسميه الكلام الصّادر من المتكلّم؛ أي الرّسالة الصوتية، فإذا كانت اللّغة العربية غنية بمفرداتها، ويمكن لكلّ فرد استعمال هذه المفردات في مواقف معيّنة وبصورة معيّنة تعود إلى قدراته اللّغوية، فكيفّ نميّز الفرد البليغ؟ ومن أين يستمدّ هذا الفرد العربي بلاغة كلامه؟.

سأل **معاوية** شخصا يسمى **صحار العبدي** فقال:« ما هذه البلاغة التي فيكم؟ فقال: شيء تجيش به صدورنـا فتقذفه على ألسنتنا، فقال له معاوية: ومـا تعدّون البلاغة فيكم؟ قال: الإيجاز، قال

[1]-الجاحظ، البيان والتّبيين، مرجع سابق، ج2، ص41.

معاوية: وما الإيجاز؟ فقال صحار: أن تجيب فلا تبطئ، وتقول فلا تخطئ»[1] إنّ النظر والتمعّن في هذا القول يهدي إلى ملاحظة نقطتين أساسيتين في بلاغة كلام العرب كصفة قبل أن تكون البلاغة علما:

أوّلهما:

أنّ بلاغة كلام العرب كان سليقة عربية فُطِر عليها الإنسان العربي من صفاء الذّهن وسرعة البديهة، فلم تكن البلاغة عندهم لا فنًا يدرس ولا علما بقواعد منصوص عليها في كتب أو مؤلّفات فكان كلامهم عسير الحكمة بأيسر العبارات وأوضح الإشارات ويكفي اللّغة العربية فخرا أنّ الله تعالى أوحى إلى عبده ورسوله مُحَمَّد صلى الله عليه وسلّم القرآن الكريم بهذه اللّغة المباركة وأمره بتبليغ الرسالة العظيمة بهذه اللّغة، يقول الله تعالى:((﴿62﴾ **فأَعرِضْ عَنهُمْ وعِظهُم وقُلْ لَهُمْ فِي أنفسِهِم قولًا بليغًا**﴿63﴾))[2] ويرى الرّاغب الأصفهاني أن الكلام البليغ يقال على وجهين:

أحدهما:

أن يكون بذاته بليغا، وذلك بأن يجمع ثلاثة أوصاف: صوابا في موضوع لغته وطبقا للمعنى المقصود، وصدقا في نفسه، ومتى نقصت صفة من ذلك كان ناقصا في البلاغة.

والآخـر:

أن يكون بليغا باعتبار القائل والمقول له، وهو أن يقصد القائل أمرا فيردّه على وجه حقيق وأن يقبله المقول له.

وممّا جاء في تاريخنا الديني واللّغوي والعلمي أنّ العرب القدماء اعتمدوا على الرواية الشفهية في مجالس العلم وندواته في المساجد و القصور و الأسواق...، حتى أواخر القرن الأول الهجري في العصر

[1]-عبد المجيد طيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللّغات المعاصرة، بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه في اللغة العربية، قسم الدراسات النحوية واللغوية، جامعة أم درمان الإسلامية، 2010ه، ص160.
[2]-سورة النساء، الآية63.

الأموي، و امتدت إلى العصر العباسي و الذي أطلق عليه عصر التّدوين، حيث كان يعتمد الكاتب على ذاكرته؛ حيث يزعم أنّه سمع عن فلان عن فلان...وصولا إلى المصدر الأوّل.[1]

البلاغة شأنها شـأن بقيـة العلـوم الأخـرى؛ حيـث جاء زمان توسعـت فيه المعارف والمدارك فصِّل فيه المجمل وخصِّص فيه العام، فحين ذلك صارت البلاغة عِلما وعّلما يطلق على كلِّ ما هو بديع بيِّنٌ من القول، برز فيها علماؤها بمؤلفاتهم على سبيل الذكر لا الحصر: البيان والتبيين **للجاحظ**، البديع **لابن المعتز**، عيار الشعر **للأصفهاني** الصناعتين **للعسكري**، سرّ الفصاحة **لابن سنان الخفاجي**، دلائل الإعجاز في علم المعاني وأسرار البلاغة في علم البيان **لعبد القاهر الجرجاني** تفسير الكشاف **للزمخشري** ومفتاح العلوم **للسّكاكي** ومؤلّفات **الرازي والخطيب القزويني وسعد الدين التّفتازاني**... وغيرهم كثير،[2] وهذا عبر تاريخ طويل من التّطور حتى انتهت إلى ما هي عليه هذا التّطور الحاصل في علم البلاغة نتج عنه وصول **السّكاكي** في كتابه مفتاح العلوم مطلع القرن السابع هجري إلى تقسيم البلاغة إلى ثلاثة أقسام:

أ– المعاني:

هو القسم الذي يبحث في الجملة و ما يطرأ عليها من تغيير من ناحية التقديم و التأخير أوالحذف والذكر والتعريف والتنكير...، ولا شك أن علم المعاني يقوم على ترتيب الكلام حسب المقامات وما يقتضيه الحال، وهو بذلك يتتبع أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال[3]، وقد حصر هذا العلم في أبواب تقسيم الكلام إلى خبر و إنشاء، و أحوال الإسناد، و الأمر و النّهي والاستفهام و النّداء والتّمني، والقصر، و الفصل و الوصل، و الإيجاز والإطناب والمساواة، ويبدو أنّ أوّل من سمّى علم "المعاني" **عبد القاهر الجرجاني** في كتابه "**دلائل الإعجاز**" وكان يقصد بها معاني النحو.[4] ويتلخّص علم المعاني في أمرين، الأوّل: يبيّن لنا وجوب مطابقـة الكلام لحال السّامعين

[1]-أحمد صبحي منصور، مقال: بدء التدوين التاريخي ومراحله الزمنية، موقع أهل القرآن: www.ahl-alquran.com
[2]-ينظر: فتحي عبد القادر فريد، فنون البلاغة بين القرآن وكلام العرب، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1980 ص07.
[3]-ينظر:القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ط1، 2004 ص23.
[4]-ينظر: بكري شيخ أمين، البلاغة العربية في ثوبها الجديد، علم المعاني، دار العلم للملايين، لبنان، ط9، 2004، ج1، ص49.

والمواطن التي يقال فيها والثّاني: يرينا أنّ الكلام يفيد بأصل وضعه معنى، وقد يؤدي لك معنى جديد يفهم من سياق الكلام.[1]

ب- البيان:

هو أصول وقواعد يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق متعددة وتراكيب متفاوتة، ويتّضح ذلك في قول **القزويني**:« هو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه»[2]، و تنحصر أركان علم البيان في: التّشبيه، والمجاز والحقيقة والكناية والاستعارة. ولا شكّ أنّ أثر علم البيان في تأدية المعنى يكمن في إمكانية إيراد معنى واحد بأساليب وطرق مختلفة ، وقد يوضع في صورة رائعة من صور التّشبيه والكناية والاستعارة...[3]

ت- البديع:

العلم الذي يعرف به وجوه تحسين الكلام لا يتعدى تزيين الألفاظ بألوان بديعية من الجمال اللفظي والمعنوي، وهذه الوجوه ضربان: ضرب يرجع إلى المعنى(المحسّنات المعنوية) كالطّباق والمقابلة والتّورية...، وضرب يرجع إلى اللفظ (المحسّنات اللفظية) كالجناس والاقتباس والسجع والتّضمين...[4].

والآخـر:

علاقة اللفظ بالمعنى؛ لأن أسلوب المتكلّم مرتبط بالمقاصد و الأغراض في استعمالاته للغة فقد نجد الألفاظ أقل من المعنى؛ أي أنّ المتكلّم يستعمل قدرا بسيطا من الكلمات لكنّها تحمل قدرا عاليا من المعاني وهذا ما يسمى **بالإيجاز**، وهو تقصر الكلام بحيث يكون اللفظ أقلّ من المعنى، فقد كان العرب لا يميلون إلى الإطالة والشّرح والإسهاب وكانوا يعدّون البلاغة في الإيجاز، فبه يصل المتكلّم إلى هدفه من غير تمهيد أو زيادة لا يقتضيها المعنى، وبه يأتي الكلام قصيرا سهلا للحفظ

[1]-علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة: البيان-المعاني-البديع-للمدارس الثانوية، دار المعارف، دب، دط،1999، ص258 وص262.
[2]-القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص207
[3]- علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص133.
[4]-سعيدة سعدودي، المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، تخصص: تعليمة اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر،2018، ص19-20.

والرواية، وقد بيّن البلاغيّون والنّقاد مواضع استعماله، لأنّه ليس بمحمود في كلّ المواضع، ولا بمختار في كلّ كتاب لأنّ لكلّ مقام مقال ولكلّ موضوع حجم من الكلام.[1]

لا شك بقدر أهمية تاريخ البلاغة العربية–علما كان أو فنا– فإنّ الوظيفة الأساسية للبلاغة العربية هي التبليغ وإحداث التّواصل بكل ما تتضمّنه هذه الوظيفة من طرق في الأداء وتنوعات في الأساليب ومراعاة للمقام، وطبقا للأحوال والملابسات التي يجري فيها الكلام وإنّ البيان والبلاغة والفصاحة في الحقيقة تعبير عن قدرة المتكلّم المبدع في إيصال فكرته من أجل تحقيق عملية التواصل هدفها الإفهام والتّبليغ والتّوصيل.

خلاصة الفصل الأوّل:

تستخدم اللّغة البشرية لأغراض مختلفة، غير أنّ وظيفة التّواصل مع الآخرين من أهمّ وظائف اللّغة الإنسانية وأسماها، من حيث كونها نزعة اجتماعية سعى من خلالها كلّ فرد للاكتشاف وإقامة علاقات، و حتى مساعدة الآخرين أو طلب ذلك، وإقناعهم بآرائه... ولقد ركّزت الدراسات الغربية والعربية قديمة كانت أو حديثة على أهمية توفّر عناصر إقامة الاتّصال، وكذلك على أهمية وجود ترابط إنساني قبل أن نسميه ترابطًا ثقافيا أو دينيا أو قوميا...، مع ضرورة مراعاة الطرف الآخر من هذه العملية من حيث التّوجهات والثقافة والمستوى الفكري واللّغوي، لأنّ كلاً من المتكلّم–المرسل– والمتلقي–المرسل إليه– يدركان أنّ وجودهما في مكان واحد لتناول موضوع واحد لم يحدث إلاّ لما سمي بتحقيق **عملية التّواصل**.

[1] ينظر: أحمد مطلوب، أساليب بلاغية-الفصاحة-البلاغة-المعاني، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1989، ص206-207.

الفصل الثّاني:

التّواصل التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم.

يكتسي التّواصل اللّغوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، بحجم أهميته في حياة الإنسان الطبيعية عامّة؛ إذ أنّ العملية التّعليمية عبارة عن تواصل متبادل بين المعلّم والمتعلّم، وهذا ما يطلق عليه اسم **التّواصل الصفّي**، أو **البيداغوجي** (la communicative pédagogique) وأيّ طريقة تعليمية لا تتّصف بتبادل الأدوار في مخطّط التّواصل تعدّ طريقة تلقينية.

كما تتضمّن هذه الطّريقة كلّ أشكال ومظاهر العلاقة التّواصلية بين المعلّم والمتعلّم نمط الإرسال اللفظي وغير اللّفظي وحتى بين المتعلّمين أنفسهم، وهو ما يهدف إلى تبادل وتشارك خبرات ومعلومات وتجارب ومواقف تؤثّر على سلوك المتلقي.[1] ويتّضح من خلال ما ورد أن التّواصل التّعليمي ليس أحاديا ذا اتّجاه واحد، وإنّما عملية تفاعلية مشتركة بين أطراف العملية التّعليمية، هذا ما أكّده كلّ من **دلال إستيتية و عمر موسى سرحان** في قولهما أنّ:" عملية التّواصل عملية دينامية جدلية، فإنّ المدرّس و المتمدرس يتناوبان على لعب دور المرسل والمستقبل، ويبقى المنهاج ذلك المكوّن الذي يضمّ المضمون(الرسالة) والقناة التي عبرها يتم تبادل الرسائل"[2].

ويمكن الإشارة إلى أنّ التّواصل الصفّي في ضوء المناهج الجديدة لم يعد محصورا داخل حجرة الدّراسة، بل تعدّى ذلك إلى المحيط الخارجي والحياة الاجتماعية للمتعلّم، إذ أنّ التّشارك بين المدرسة وبين المحيط الثقافي والاجتماعي يعطي طابعا حديثا وتطوّرا إيجابيا للعمل التّعليمي.

المبحث الأوّل: التّعليمية: جاء في لسان العرب لابن منظور- مادّة(ع ل م): من الجذر علم وعلّمه العلم وأعلمه إيّاه فتعلّمه وعلّمته الشّيء فتعلّم، [3] قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ 4 عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ 5 ﴾.[4]

التّعليمية ترجمة لكلمة (didactique) المشتقّة من الكلمة اليونانية(didaktitos)

[1] -ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية، العددين 09-10، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994، ص44.
[2] دلال ملحس إستيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التّعليم والتّعليم الإلكتروني، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2007م، ص71.
[3] -ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003، ج1، ص3082.
[4] -سورة العلق، الآية05.

ديداكتيتوز، التي أطلقت على ضرب من الشّعر التّعليمي تناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنية. [1]

وأمّا في الاصطلاح فهي تلك الدّراسة التي تطبّق على مواد التّعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسية لتخطيط كل موضوع دراسي وكلّ وسيلة تعليميّة، ويعرّفها سميث على أنّها:" فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكلّ ذلك في أطار وضعية بيداغوجية؛ أي أنّها تخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة"[2].

ولا شكّ أنّ بروز مصطلح التّعليمية ترافق مع مجموعة من التّحولات في المجال التّربوي التّعليمي؛ حيث نقل فيه محور التّعليم من المعلّم إلى المتعلّم، وقد تحوّلت النّظرة إلى المعارف التي تدور حولها العملية التّعليمية، ففي وقت سابق كانت فيه هذه المعارف لدى المعلّم ويجتهد في نقلها بوضوح إلى المتعلّم الذي يستلمها ويحفظها، هذا التّحوّل العميق من التّواصل التّلقيني إلى التّواصل التفاعلي الذي طرأ على نظريات التّعلّم، جاء ليكشف أنّ المتعلّم لا يكتسب المعارف والمعلومات إلّا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومع المعلّم، هذا ما أوحى بفكرة التّدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا، والتي أبعدت فكرة الحفظ والتّكديس المعرفي.[3]

هذه العملية مقصودة و منظّمة وفق خطّط ووسائل، هدفها التّأثير والتّأثّر والتّفاعل لتحقيق التّعلّم لدى المتعلّمين.

كانت التّعليمية في بداية الأمر العلم الذي يهتمّ بمشاكل البيداغوجيا، بالرّغم من أنّ هذه الأخيرة تهتمّ بالمتعلّم بينما ترتكز الأولى على المعارف، و بذلك أصبحت علما قائما بذاته و لعلّ **m.f makey** بعث من جديد المصطلح القديمdidactique للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا يقول أحد الدارسين:" لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات بدلا من

[1] - ينظر خالد لبصيص، التدريس العلمي والفنّي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص131.
[2] وزارة التربية الوطنية، التّعليمية العامة وعلم النّفس، تكوين خاص بمعلّمي المدرسة الأساسية في أطار الجهاز المؤقّت، جويلية 1993 ص2.
[3] -ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأوّل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص17.

اللّسانيات التّطبيقية؟، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللّبس و يعطي لتعليمية اللغات المكانـة التي تستحقّها"[1]، خاصّة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، باعتنائها بالظّواهر المتعلّقة بعملية تكييف التعلّم وتسهيل نقله وتحصيله، واكتساب المتعلّم للمفاهيم والمعارف المتّصلة بمجال أو مادّة معيّنة.

يرتبط معنى التّعليمية بما يتعلّق بها من مبادئ واستراتيجيات، والأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكوّنة لها من مناهج و طرائق ووسائل وتقويم وقوانين ونظريات... إلى حين تطبيقها مع وجوب النّظر إلى خصوصية كلّ مادّة دراسية. كما تعدّ نظام الأحكام المتداخلة و المتفاعلة المرتبطة بعملية التّعليم والتّعلّم، فتحدّد وتدرس وتخطّط الأهداف التّربوية والكفاءات ومحتوياتها.[2]

1- التّعليم والتّعلّم:

أ-التّعليم:

لقد أصبح التّعليم عاملا مهما وحاسما في تصنيف الشّعوب، ومن ثمَّ الدّول خاصّة وأنّه مرتبط بعملية التّنمية والتّقدّم، من حيث تأدية الأدوار في المجتمع وتكوين الاتّجاهات وتحديد أنماط السّلوكات وتهذيب الميول والرّغبات واكتساب المهارات والخبرات، كما أنّه علم له نظرياته ومبادئه وأسسه وأهدافه الخاصة والعامة.

جاء في المعجم الوسيط مادّة "علمه":" عَلَّم نفسه وسمها بسيمى الحرب، وله علامة: جعل له أمارة يعرفها فالفاعل معلِّم والمفعول معلَّمٌ. وفلانا الشيء تعليما: جعله يتعلّمه".[3]

ويعدّ التّعليم عبارة عن:" تغيّر ثابت نسبيا في السّلوك، ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد أو عن التّدريب أو الملاحظة، ولا يكون نتيجة عملية النّضج الطّبيعي"[4] كما يمكن اعتباره مشرعا إنسانيا

[1] -ينظر: denis gerard. Linguistique appliquee et didactique des langues.p9
[2] -جمانة محمد عبيد، المعلم: إعداده، تدريبه، كفاياته، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، 2006، ص10.
[3] -مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الفكر، دب، الجزء الثاني، مادّة علمه، ص264
[4] -خيري خليل الجميلي، السلوك الانحرافي في إطار التخلّف والتّقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1998، ص85.

هدفه مساعدة الأفراد على التعلّم، عن طريق مجموعة من الحوادث التي تؤثّر في المتعلّم وتكون متتالية مطبوعة أو مسجّلة أو منطوقة تدعّم العمليات الدّاخلية للمتعلّم.[1] فتكون بذلك عملية مقصودة أوغير مقصودة مخطّطة أو غير مخطّطة، داخل المدرسة أو خارجه في وقت محدّد أو غير محدّد يقوم بها المعلّم أو من يقوم مقامه قصد مساعدة الفرد على اكتساب الخبرات.

إنّ التّعليم عملية معقّدة تتطلّب تظافر جهود الجماعة التّربوية، من أجل التّسيير الحسن لها خاصة داخل الأقسام، لخلق جوّ تفاعليّ يتناسب مع تطلعات هذه الجماعة بالإضافة إلى ضرورة تحصيل المواد الدّراسية، يقول **حسن عبد الباري:**" هو عملية تواصل لغوية مدبّرة مقصودة هادفة متعدّدة الاتّجاهات والمراحل والمهارات، يديرها المعلّمون في حجرات الدّراسة ويوفّرون فيها كافّة الخبرات المباشرة المربّية اللازمة الكافية الشّاملة المتكاملة المتوازنة كي يحتكّ بها المتعلّمون، ثمّ ينخرطون فيها متفاعلين معها لفترة محدّدة من الزّمن... فتنموا شخصياتهم تكامل وتوازن".[2]

أمّا **هوك ودونكان** فيقترحان مخطّطا تعريفيا وتحليليا، يتضمّن أربعة مراحل:

–مرحلة تنظيمية: تتحدّد فيها الأهداف العّامّة والخاصة مع اختيار الوسائل الملائمة.

–مرحلة التّدخّل: يتمّ فيها تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

–مرحلة تحديد وسائل القياس: تستعمل من أجل قياس النتائج.

–مرحلة التّقويم: وذلك بالنّظر إلى مدى انسجام الأهداف، وفعالية النّشاط التّعليمي.[3]

ويذهب **يوسف مروان** إلى أنّ التّعليم:" جعل الآخر يتعلّم ويقع في العلم والصّنعة"[4]، ويشمل هذا التّعليم حسب القول السّابق كلّ مجالات الحياة من حرف وأعمال أخرى خارج نطاق القسم

[1] ينظر محمّد محمود الحيلة، تصميم التّعليم-نظرية وممارسة-، دار الميسرة، عمان-الأردن، ط1، 1999، ص26.
[2] -ينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثـانوية، مركز الإسكندرية للكتاب مصر دط، 2000، ص7
[3] -ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التّدريس-تحليل العملية التّعليمية،قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000، ص14.
[4] -يوسف مروان، طرائق التّعليم بين النّظرية والتّطبيق في ضوء الاتّجـاهات التّربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان،ط1، 2011، ص21.

التربوي، أمّا **عبد الله توما** فيرى أنّ التّعليم نشاط يقوم به المعلّم لتسهيل التّعلم بهدف إحداث تغيّرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى طالب العلم، وهو بذلك نشاط مقصود من المعلّم لتغيير سلوك طلابه[1]، وبهذا لم يعد للمكان ولا للزمان أهمية كبيرة في العملية التي أضحت وسيلة الجماعات الإنسانية في تحقيق بقائها وفق تطلعات استراتيجية طويلة المدى تمتاز بالدّقة في اختيار طرق التعليم من أجل الاستمرار لحاجة الإنسان لاكتساب أساليب التّعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، مما يهدف إلى تعديل سلوك الأفراد وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل. إلا أنّ هذه العملية تستوجب توفّر مجموعة من الشّروط والإجراءات تسمح بتحقيق الأهداف التعليمية المسطّرة على نحو أفضل ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- توفّر المعلّم المزوّد بالمهارات اللازمة لأداء مهامه على أكمل وجه.
- الإعداد للمناهج الدراسية، التي تراعي حاجات المتعلّمين وخصائص البيئة التي يعيشون فيها.
- وتوفّر الوسائل والأدوات المساعدة على التّعلّم، كالآلات والأجهزة الإلكترونية الحديثة.
- وضمان مشاركة كل الأطراف(الأولياء والمسؤولون...) المعنيين في مناقشة الصّعوبات التي تعيق العمل المدرسي وتذليلها.
- إعداد أنظمة تقويم مدروسة تواكب تطوّرات التعليم في العالم.
- إعطاء نوع من الحرية للمعلم في تكييف البرامج المقرّرة وفق ما يلائم مستوى المتعلّمين.
- الإعداد المسبق لموقف التّدريب، الذي يحدد من خلاله المعلّم خصائص المتعلّمين كما يحدّد فيه كيفية تقديم الدروس والزمن والطرق اللازمة لذلك والأدوات والوسائل.

[1] -ينظر: جـان عبد الله توما، التّعليم والتّعلم-مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011، ص20.

العلاقـة بين المعلّـم والمتعلّم في عملية التّعليـم:

كونهمـا ركيزتان في العملية التّعليمية، توجّب على كليهمـا الدّراية التّامة بأهداف ومسـاعي العملية، فالمعلّم قد خطّط مسبقـا لتطلّعـاته اتّجـاه طلابه خـاصة مـا تعلّق بردّة فعلهم، ومن ثمّ اختيـار الطّرائق المنـاسبة لإيصـال المعلومـات(المعرفة)، أمّـا المتعلّم فيعرف الأداء المطلوب منه لتسهيل اكتساب المعرفة، وبهذا يعطى لقضية الأهداف الدّراسية قدرهـا الكـافي من الأهمية.[1]

وبالحديث عن علاقة المعلّم والمتعلّم نشير إلى وجود نوعين من التّعليم، لكـلّ خصـائصه، أوّلهمـا ما يعرف في مجـال التربية والتّعليم بمصطلح **التّعليم الفردي**؛ أي أنّ المعلّم يحدّد أهداف العملية حسب مـا يقتضيه الحـال من احتيـاجات المتعلّم، كما أن هذا النـوع يقـوم على استقلاليـة المتعلّم في تعلّمه المحتوى التّعليمي، مع تقديم مجموعة من الطّرائق بشكل فردي يراعي الفروق الفردية، تحـت إشراف المعلّم[2] فللمعلم دور كبير حيوي في التّعليم الفردي؛ حيث يلغي الدّور الإلقائي التّقليدي، وألا يكون وعاء للمعلومـات، بل يكون موجهـا للطّلاب عند الحـاجة، وبهذا يبذل جهده في فهـم دوافـع المتعلمين، حتى يتمكّن من تحقيق أكبر قدر من التّعلم الهـادف النشط بين المتعلمين وقدرته على ملاحظة سلوك التّلاميذ،[3] وهو الذي قد أنشد الشّـاعر فيـه:

رأيـتُ أحقَّ حقٍ حقُّ المعلّـم*وأوجبـه حفظـا علـى كـلّ مسلـم**

لقد حقّ أن يهـدى إليه كـرامة*لتعليـم حـرف واحـد ألـف درهـم.**[4]

وأمّـا النّوع الثاني فهو ما يعرف لدى المتخصصين بـ" التّعلّم الذاتي"؛ فالمتعلّم هو من يقوم بتحديد أهداف التّعلم في ضوء ميوله واهتمـاماته، معتمدا على نفسه وقدراته في اكتسـاب المعرفة والمهـارات المطلوبة، فيختـار نشـاطاته ومهمـاته التّعليمية، ويقرّر متى يبدأ ومتى ينتهي، وأي الوسـائل

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، دار الفرقـان، الأردن، ط3، 1996، ص48.
[2] - فوزي الشربيني، عفت الطناوي، التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص34.
[3] - ينظر: زيد منير سلمان، الاتّجـاهات الحديثة في تعليم وتعلّم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص15.
[4] -برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلّم طرق التّعلّم، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت،ط1981،1،ص79.

يختار، ومن ثم يكون هو المسؤول عن تعلّمه وعن النتائج والقرارات التي يتّخذها وهو واثق من نفسه[1] وملخّص ما سبق جمعه الشّاعر في البيتين:

ألا لن تنال العلم إلّا بستّة*سأنبئك عن مجموعها ببيان**

ذكاء وحرص واصطبار وبلغة*وإرشاد أستاذ وطول زمان.[2]**

و ممّا يتطلّبه التّعلّم الذاتي تعليم المتعلّم كيف يتعلّم التّخطيط و التّنظيم و البحث عن المعلومات، وطلب المساعدة وتقويم الذات ومكافأتها[3]، أمّا المعلّم فيكمن دوره في التّعلم الذاتي:

- تشجيع المتعلّمين على إثارة الأسئلة مفتوحة النّهاية.

- تطوير التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

- تنمية مهارات القراءة والتّفكير فيما يقرأ، واستخلاص المعاني، ومن ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة وممارسة استراتيجية الخرائط الذهنية.

- ربط التعلم بالحياة واعتبار المواقف الحياتية السياق الأساسي للتّعلم.

- إيجاد الجو المشجّع على التّوجيه الذاتي والاستقصاء، وتوفير المصادر.

- طرح مشكلات حياتية واقعية للنقاش.[4]

ب-التّعلّم:

التّعلّم عملية أساسية في الحياة، كون الإنسان منذ ولادته مهيّأ للتّفاعل مع محيطه لاكتساب

[1] - ينظر: فوزي الشربيني، عفت الطناوي، التّعلم الذاتي بالموديلات التّعليمية، ص34.
[2] -برهان الإسلام الزّرنوجي، مرجع سابق،76.
[3] - د كريمان بدير، د هناء عبد الرحيم، التعلّم الذاتي-رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدّمة، عـــالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014، ص11.
[4]- د كريمان بدير، د هنـــاء عبد الرحيم، التعلم الذاتي-رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدّمة-، ص12.

المعلومات والمعارف والمكوّنات، حيث تظهر نتائجه في مختلف الأنشطة التي يقوم بها، وهذا ما يترك أثرا واضحا في حياة الفرد والمجتمع عن طريق تنمية وتطوير خبرات الأجيال والاستفادة منها مستقبلا عن طرق التّعلم.

يقول **أحمد حساني**:« التّعلّم في جوهره هو تغيير إيجابي في سلوك المتعلّم يتّصف أيضا بجهود مستمرّة يبذلها المتعلّم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ،كما أنّه اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلّم، وتستجيب لها، وتحقّق الغاية المرجوة من عملية التّعلّم».[1]

ويذهب **عبد الله الرّشدان** إلى أنّ التعلّم يتعلّق بكلّ ما يحتاجه الإنسان في حياته اليومية بقوله:« تتعلّق ظاهرة التّعلم بكلّ ما يستفيده الإنسان عن طريق خبراته و تجاربه وتفاعله مع الآخرين، وما يكتسبه من معارف ومعلومات ومهارات وعلوم وميول واتّجاهات وسلوك اجتماعيّ...، فهو خلال مراحل حياته محتاج للتّعلم والتدرّب والإعداد لمدّة أطول عند مقارنتها مع المدّة التي تحتاجها بقية الكائنات الحية الأخرى».[2]

ولا شكّ أنّ هذا التّعريف يبرز دور التّعلّم في الحياة عامّة؛ في كلّ مجالاتها الممتدّة من الولادة إلى الموت، كما يمكن بالإضافة إلى هذا التّعريف الدقيق أن نجد نظريات أخرى عرّفته بأشكال مختلفة، مثل:

*تعريف **وودورثwood worth**: « إنّ التعلّم هو نشاط يقوم به الفرد، يؤثر في نشاطه المقبل».

*تعريف **جيلفوردGUILFORD**:« إنّ التّعلّم هو أن تغيّر في السّلوك النّاتج عن الاستشارة».

*تعريف **مينMinn**:«إنّ التّعلّم هو عبارة عن تعديل في السّلوك والخبرة».

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، ط2، 2014، ص47.
[2] - ينظر: عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط1، 1994، ص219.

*تعريف **جيتس Gates**:« هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حلّ المشكلات».[1]

*تعريف **ماكجوش Macgech**:« إنّ التّعلم كما نعنيه، هو تغيّر في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة».[2]

ولعلّ ما وجدناه من تباين في تعريف التّعلّم راجع إلى المنطلقات التي اعتمدها الباحثون في المجال، فكلّ قد عرّفه وأسّس له نظرية حسب الغاية والنتيجة، وإتماما لما قد باشرنا عرضه-حسب ما يخدم بحثنا- توجّب التّطرّق إلى أكبر وأهمّ نظريات التّعلّم.

أ- **نظرية الارتباط لـ"ثورندايك":**

ظهرت الأعمال النّفسية لثورندايك سنتي(1914/1913)، والتي اهتمّ فيها بالتّعلّم بشكل عام، حينها لم يكن يفرّق العلماء بين طريقة تعلّم الإنسان وتعلّم الحيوان، بالرّغم من الفارق الكبير الذي يميّز الإنسان وقد كان الكتاب الذي ألّفه والموسوم بـ" عنوان علم النّفس التّربوي" المقسّم إلى ثلاثة أجزاء بمثابة عرض تفصيل لقانونين أساسيين في نظرية الارتباط، هما قانوني" التّدريب " و" الأثر " والتي تعتبر نتيجة جملة من الأبحاث التّجريبية والإحصائية.

بالاستناد إلى المنهج التّجريبي(طريقة في البحث تقوم على الملاحظة وحلّ المشكلات) وذلك عن طريق اختيار الاستجابة الصّحيحة من بين العديد من الخيارات.

وعلى العكس من توجّهات العديد من العلماء والباحثين في المجال، تقوم نظرية **ثورندايك** على فكرة أساسية فيما يخصّ مسألة الارتباط، فالتّعلّم خبرة فردية خاصّة أو: "عملية تغيّر عضوي، داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكلّ كائن على حدى"،[3] ومن هنا تظهر علاقة المثير والاستجابة في مفهوم الارتباط. أمّا ما يهمّ المعلّم ويحقّق أهداف العملية داخل الأقسام الدّراسية

[1] - مصطفى فهمي، سيكولوجية التّعلّم، مكتبة مصر، القاهرة، ط1، 1952، ص19.
[2] -أحمد زكي صـــالح، التعلـم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دط، دت، ص14.
[3] -مصطفى نـاصف، نظريـــات التعلّم-دراسة مقارنة-، سلسلة عالم المعرفة، العدد70، الكويت، 1983، ص22.

بين المتعلّمين هو حصول التّفاعل عن طريق إحداث المثير والاستجابة له، وتضمّ نظرية الارتباط في جوهرها ثلاثة قوانين أساسية، قانون الاستعداد والمران(التّدريب) والأثر.[1]

ب)–نظريـة الاشتراط الكلاسيكي لـ "بافلوف"[2]:

لم تكن نظرية **بافلوف** في الاستجابة الاشتراطية موجّهة تحديدا لإيجاد نظرية في التّعلّم بالقدر الذي كانت ضمن دراساته الفيزيولوجية كونه شغل منصب مدير معمل الطّب التّجريبي بجامعة القدّيس بطرس في الفترة الممتدّة بين سنتي 1890 و1936(تاريخ وفاته) وكانت هذه النّتائج ضمن دراسته للجهاز الهضمي؛ فقد قام بتصميم جهاز يمكن بواسطته مراقبة كميّة اللّعاب السّائل من فم الكلب عندما يوضع الطّعام في فمه عبر المراقبة المباشرة ولاحظ أنّ الكلاب محلّ التّجربة يسيل لعابها بمجرّد رؤيتها للحارس الذي يقدّم لها الطّعام.

وتعدّ المحاولات المستمرّة في مجال الاشتراط الكلاسيكي، ومن جملة ذلك قضايا مثل الطّبيعة الحقيقية لعملية الكفّ وأوجه الشبه والاختلاف بين الاشتراط الوسيلي والكلاسيكي وتأثير الفترة الزّمنية التي تنقضي بين المثير الشّرطي وغير الشرطي على عملية الاشتراط ومدى أثر اختلاف كثافة المثير غير الشّرطي ومدّته، وتأثير إعطاء التّعليمات على عملية الاشتراط ومن جملة القضايا كذلك اشتراط المعاني والاشتراط الدّاخلي والمقارنات وتطوّر الأجناس وقيود التّعلّم وتأثير الخجل.[3]

ت)–النّظرية الإجرائية لـ"سكنر"[4]:

تأخذ النّظرية كامل معناها من أرضية النّظرية السّلوكية التي كان أوّل من نادى بها جون واطسن(1958/1878)، وكان ذلك بسبب تحمّسه الكبير لمثل هذا التّفكير، وهو صاحب الفكرة المشهورة على أهمية السّلوك إزاء العقل أو الوعي(الشّعور)، كموضوع وحيد معترف به في مجال علم

[1] -ينظر: المرجع السّابق، ص32.
*إيفان بروفيتش بافلوف(1936/1849) عالم نفساني روسي وصاحب نظرية الاشتراط الاستجابي أو الكلاسيكي.
[3] -ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، مرجع سابق، ص118.
[4] -بروس فريدريك سكنر، من مواليد 1904 بالولايات المتحدة الأمريكية، من المهتمّين بسلوك الإنسان والحيوان، له كتابات عديدة مثل: سلوك الكائنات الحيّة والعمل التّكاملي للجهاز العصبي.

النّفس، كما قام فيما بعد بتعزيز حججه بإدخال مبادئ الاشتراط البافلوفي في نظريته ليدعمها بمعطيات تجريبية، وهو أيضا المشهور بمقولته:" لو أعطيتني عشرة أطفال من الأطفال الأصحّاء الذين يتمتّعون ببنية جسمانية ممتازة وطلبت منّي أن أعلّمهم فإنّني كفيل لأن آخذ أيًا منه وأدرّبه كي يصبح اختصاصيا في أيّ مجال أختاره له...، بغضّ النّظر عن مواهبه أو ميوله أو نزعاته أو قدراته أو أجداده أو السّلالة التي ينتمي إليها أسلافه.[1] تهتمّ النّظرية بالجانب السّلوكي الإنساني فقد أظهرت تطبيقات النّظرية الإجرائية على سلوك الإنسان أنّ مبادئ السّلوك التي تمّ التّوصل إليها في المختبرات مبادئ قابلة للتّعمّق...

ث)– النّظرية الجشطلطية لـ"مايكل فرتيمر":

ظهرت النّظرية كردّ فعل ورفض لما كان يروّج له التّوجّه العامّ للعلوم الإنسانية والتي كانت تضع علم النّفس لمؤسّسه(ويليام فونت وندت) بالمفهوم العلمي الفيزيائي لنيوتن نموذجا لكلّ علم وكانت هذه النّظرة تعتبر علم النّفس علم الحياة العقلية أو العلم المكمّل للعلوم الطّبيعية الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء...وكانت تعتبر أنّ حياة النّفس في محتواها يمكن تقسيمها عن طريق منهج الاستبطان الدّقيق إلى عناصرها الجزئية والقوانين التي يمكن بمقتضاها ربط هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر من أجل تشكيل الكلّ العقلي، كما أن فهم هذا الكلّ يجب أن يمرّ ضرورة وحصرا عبر فهم الأجزاء المكوّنة له.

كما أنّ البيانات التّجريبية لها اهتمام بالغ لدى أنصار النّظرية **الجشطلتية** حيث أنّ سيكولوجية التّفكير في نظر العلماء عنصر مهمّ لفهم السّلوك الذي يقوم به الكائن، فلا بدّ أن نفهم الطّريقة التي يدرك بها هذا الكائن نفسه الموقف الذي يجد فيه نفسه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التّحليل الجشطلتي بمختلف أشكاله.[2]

[1] -أورده: مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، مرجع سابق، ص136.
[2] -مصطفى ناصف، نظريـات التّعلّم، مرجع سابق، ص200.

ج)-النّظرية البنائية لـ"جان بياجيه"[1]:

يعرف بمنهج البحث البنائي، ويرتبط هذا المفهوم بالتّعلّم التّلقائي الذّاتي الذي نجده في تكوين المفاهيم التي تتمّ بصورة طبيعية لا يمكن تعليمها فالمتعلّم يقوم ببناء العلاقات التي لا توجد ولا يمكنها أن توجد في البيئة وتتلخّص هذه النّظرية في مضامين أساسية، هي: التّماثل والملاءمة.[2]

يولي **بياجيه** اهتماما كبيرا لتطوّر التّعلّم أكثر ممَّا يوليه لتعلّم المفاهيم ويرى أنّه يتّخذ أشكالا مختلفة في مراحل تطوّره، ويصرّ على أن يكون أصحاب نظريات التّعلّم علماء بيولوجيين-كونه مدير مركز دولي للإبستيمولوجيا الوراثية- إلى الحدّ الذي يمكنهم من تحسين الأسئلة التي يطرحونها، وتحسين طرق البحث في هذه الأسئلة وإيجاد الحلول المناسبة لها، فالبحث العلميّ في نظره يجب أن يتقدّم كنظام، فالأطفال في المرحلة الحسيّة الحركية يتعلّمون من خلال العمل المباشر بالأشياء الموجودة في بيئتهم، وبعد ذلك فإنّ الأطفال في المرحلة قبل الإجرائية يتعلّمون تمثيل الأشياء وحركتها في التّوصّل إلى الاستدلال حول مثل هذه الموضوعات، أمّا في سنِّ المرحلة الإجرائية المحسوسة فباستطاعتهم القيام بهذا الاستدلال ولكنّهم لا يتمكّنون من ذلك إلّا بالرّجوع إلى الأشياء التي يستطيعون رؤيتها، فهم لا يستطيعون الاستدلال بعد على الأحداث التي تمّ الافتراض عليها.[3]

نتيجة أبحاث بياجيه وخاصّة في جزئها الذي يتناقض مع النّظريات الأخرى، هي التّوصّل إلى أنّ التّعلّم نظام عضوي يعمل ككلّ من أجل المحافظة على هذا النّظام، فبينما تفترض الكثير من النّظريات أنّ المتعلّم يرى المثير، فإنّ بياجيه يركّز كلّ اهتماماته لكيفية معرفة هذا المثير.[4]

إنّ ما رأيناه فيما سبق من نظرية **ثورندايك** التي ترى أنّ التّعلّم خبرة فردية خاصّة أو عملية تغيّر عضوي داخلية في الجهاز العصبيّ لكلّ كائن، وبعدها في **الاشتراط البافلوفي**؛ فهو ردّ فعل

[1] -ولد بسويسرا، عالم بيولوجي، تأثّر بكانط وداروين، من أهمّ مؤلّفاته(علم الأحياء) اللغة والفكر عند الطّفل...
[2] -المرجع السابق، ص334.
[3] -ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، مرجع سابق، ص345.
[4] -ينظر: المرجع نفسه، ص348.

طبيعي غير مشروط لمثير ما ثمّ **سكنر** الذي اعتبره ردّ فعل طبيعيّ خاضع لترتيبات مسبقة تتخلّله درجات خاضعة بدورها لتعزيز مستمرّ، أمّا النّظرية **الجشطلتية** اعتبرته عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له إلى حالة يصبح معها أمرا في غاية الوضوح، وفي الأخير يعتبر نظاما عضويا يعمل ككلّ من أجل المحافظة على النّظام نفسه، وإن تضاربت حوله التّصوّرات إلّا أنّ تغيّر سلوك الإنسان وانتقاله من فعل إلى ردّ فعل، ومن حالة إلى حالة أخرى مخالفة خاضعة لوعي وجهد وترتيب، نتيجة مشتركة لتحقيق التّعلّم.

2- بعض النّماذج التّعليمية البيداغوجية: إنّ النّماذج مجموعة نظريات تمثّل الذّات المتعلّمة والمعارف المقترحة في سبيل الوصول إلى أهداف مخطّط لها مسبقا، وهذا ما يسمح بانتقاء المعلومات واقتراح التّعديلات في التّعلّمات والأنشطة الخاصة بها، ولا شكّ أنّ كلّ بيداغوجيا تحمل نموذجا وتخطيطا خاصا، ومن بين خصائصه:

*الاستناد إلى فرضيات.

*الاقتصار على بعض الخصائص واختزالها.

*تبسيط الواقع المعقّد.

*الوضوح.[1]

أشكال النّماذج:

أ- **نموذج متمركز حول المتعلّم:** يولي هذا النّموذج أهمية كبيرة للمتعلّم(التّلميذ) باعتباره محور العملية التّعليمية التّعلّمية، ومن خصائصه:

*اقتصار دور المعلّم على توفير البيئة النّفسيّة العقلانية والمادّية، قصد تمكين المتعلّم وتحفيزه على

[1]-عبد الكريم غريب، الكفايات-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التّربية، دار النّجاح الجديدة، المغرب، ط4، ديسمبر 2003 ص132.

التّعلّم الذّاتي.

*تفاعل المتعلّم إيجابيا؛ وذلك بالمبادرة والبحث والكشف والاستجابة لخصوصياته الذّاتية وفق متطلّبات العلاقة الاجتماعية.

*فتح المناقشة الحرّة، وعمل البيداغوجيا على الإبداع وحلّ المشكلات.

وبالإضافة إلى هذه الخصائص يقوم هذا النّموذج على بعض الأسس النّفسية والبيداغوجية، التي يمكن ذكرها فيما يلي:

*يكون الهدف من هذه النّماذج تحقيق النّموِّ الفكريّ للمتعلّم.

*انتقاء المحتويات المناسبة على أساس سيكولوجي، تحترم فيه الميولات والاستعدادات وقدرات المتعلّمين(حسب القدرة والكفاءة).

*الاستناد إلى مبدأ أنّ المتعلّم كائن ينمو من الدّاخل حسب ما يكتسبه من خبرات، وما يتفاعل معه من مواقف.

*لا يهتمّ بقياس المعلومات بقدر ما يهتمّ بمدى تحقيق النّموّ في شخصية المتعلّم.[1]

ب- نموذج متمركز حول الجماعة:

نموذج تعليمي يكون فيه الفرد المتعلّم فردا فاعلا داخل الجماعة، عن طريق النّشاط والفعالية والإنتاج والإبداع... من خلال مواقف التّعاون الجماعي ويرتكز على أنّ:

*الإنسان حقيقة اجتماعية.

*تطوّر الذّات ونموّها عمليتان تتمّان من خلال التّواصل والتّبادل.

[1] عبد الكريم غريب، الكفايات-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التّربية، مرجع سابق، ص134.

*التّعلّم يتمّ من خلال التّعاون والتّشارك بين المتعلّم ومحيطه الاجتماعي.

*لا شكّ أنّ من خصائص هذا النّموذج تمكين المتعلّم من التّعرّف على المواقف الاجتماعية والوعي بها عن طريق التّنشئة الاجتماعية، وكذلك ارتباط المعارف بمجالات الحياة الاجتماعية بشكل أكثر ارتباطا بالمعارف الأكاديمية، ولهذا يعدّ إعداد المناهج انطلاقا من حاجيات المتعلّم داخل المجتمع واحتياجات المجتمع في حدّ ذاته أهمّ من حاجات الفرد.[1]

ت-نموذج متمركز حول المعلّم:

يعتمد طرائق تبرز دور المعلّم في العملية، باعتباره محورا مركزيا لعملية تخطيط التّعليم وتسييره وضبطه؛ حيث يمثّل سلطة معرفية وأخلاقية، ويتأسّس على مجموعة من المبادئ، منها:

*النّظر إلى المعرفة على أنّها مستقلّة عن المتعلّم، ولا يمكن اكتسابها إلّا بوجود المعلّم.

*يشغل المعلّم مهام التّعليم والتّخطيط والتّسيير والضّبط.

*الاعتماد على التّلقين والحوار الموجّه.[2]

ث-نموذج متمركز حول المعرفة(المادّة):

التّركيز على المادّة(المعرفة) باعتبارها أجزاء وأقساما وفروعا أساسية تنتقى منها المحتويات الجاهزة داخل برنامج ما، ومن خصائص هذا النّموذج:

*النّظر إلى المعرفة كغاية في حدّ ذاتها.

*اختيار المحتوى في ضوء المعرفة ذاتها؛ من حيث البنية التي تتركّب منها دون اعتبار المتعلّم وخصوصياته.

*الاقتصار على التّنظيم المنطقيِّ للمعرفة، وذلك بالانطلاق من الجزء إلى الكلّ ومن القديم إلى الحديث.

[1] عبد الكريم غريب، الكفايات-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التّربية، مرجع سابق ، ص135.
[2] المرجع نفسه، ص135.

*الاعتماد على تلقين وتبليغ المعلومات المنظّمة في مقرّر متكامل ومحدّد من حيث الفترة الزّمنية.

*الاعتماد على الحفظ والاسترجاع في تقويم المتعلّمين.[1]

3-الأسس النّفسيّة والمادّية للعملية التّعليميّة:

3-1الأسس النّفسيّة:

كلمة psychologie مركّبة من مصطلحين؛ يعني الأوّل(psycho) في اللاتينية الرّوح أوالعقل أو النّفس أمّا الثاني(logie) فيعني دراسة أو علم، وقد تغيّر معنى هذا المصطلح بشكل واضح منذ مطلع القرن الماضي ويدرس علم النّفس كلّ ما يفعله الإنسان ويقوله، وكلّ ما يصدر عنه من نشاط عقلي أو شعوري من تأثيرات وجدانية وانفعالية.

تعدّدت مفاهيم علم النّفس و تباينت تعريفاته، باختلاف مراحل تطوّر هذا العلم، حتى أصبح يشتمل مجالات وتخصّصات متعدّدة، تتضمّن جميع أوجه النّشاط العقلي والاجتماعي والانفعالي...، التي تحدث عندما يتفاعل الإنسان-باختلاف الأعمار- مع البيئة المحيطة به سنحاول عرض بعض التّعريفات التي لها علاقة بالعملية التّعليمية.

* يعرّفه **مُحَمَّد خليفة بركات(1979)** بأنّه:" العلم الذي يبحث دوافع السّلوك ومظاهر الحياة العقلية الشّعورية واللاشعورية دراسة إيجابية موضوعية تساعد على إفساح المجال للمواهب، من أجل تنميتها وتحسين التّكيف مع البيئة، ممّا يؤدّي إلى تحسين الصّحة النفسية للأفراد والجماعات".[2]

أمّا **محمود عبد الحليم** فيرى أنّ علم النّفس دراسة علمية لسلوك الكائنات الحيّة، بما في ذلك الإنسان بهدف التّوصّل إلى فهمه وإلى القوانين والمبادئ العلمية التي تفسّره، وإلى التّنبؤ به والتّحكّم فيه بناء على فهمه فهما علميا.[3]

[1] ينظر: عبد الكريم غريب، الكفايات-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، ص135-136.
[2] - ينظر: محمود فتحي عكاشة وآخرون، مدخل إلى علم النّفس، جامعة العلوم والتّكنولوجيا، صنعاء، اليمن، ط3، 2013، ص16.
[3] - محمود فتحي عكاشة وآخرون، مدخل إلى علم النّفس، مرجع سابق، ص17.

إنّ هذا يدلّ في مجال التّعليم على أنّ العملية مبنية على أساس نفسيّ يهتمّ بالمعلّم والمتعلّم قصد خلق الجوّ والاستراتيجيات والطّرق المناسبة، كما يمكن القول أنّ الرّبط بين علم النّفس وعملية التّعليم يتّضح أكثر من خلال فكرة(**gates**) في مؤلّف بعنوان" éducationnel psychologie"، وممّا جاء فيه قوله:" يمكن تعريف التّعلّم بأنّه تغيّر السّلوك تغيّرا تقدّميا يتّصف من جهة بتغيّر مستمرّ للوضع، ومن جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها الفرد(المتعلّم والمعلّم) للاستجابة لهذا الوضع استجابة مستمرّة".[1]

يمكن القول إنّ عملية التّعليم في المنظور النّفسيّ تسعى إلى تغيير سلوك المتعلّم باستمرار، من أفضل إلى الأفضل، لتمكينه من التّحصيل و اكتساب المعلومات و المعارف في جوّ مناسب وملائم، وفي هذا يقول عبد الله الرّشدان:" قد تناول علم النّفس ظاهرة التّعلّم وركّز على معرفة أحسن الطّرق التي يتمّ بواسطتها، و أقلّ استنفاذا للجهد، ودرس العمليات الرّئيسية التي يتكوّن منها والشّروط التي تتعلّق بالتّعليم في ظروف مختلفة، ودورها في تحقيق تعليم مثمر"[2] ومن أهمّ فروع علم النّفس ذلك الذي يهتمّ بالشّأن المدرسي؛ حيث يسمح بإجراء اختبارات نفسية، ويقوم بالإحالة إلى مؤسّسات التّشخيص والعلاج والإرشاد الانفعالي والمهني للمتعلّمين، ويكتشف صعوبات التّعلّم ويعالجها.[3]

فعلماء النّفس يدرسون قضايا كيفية تعلّم الأبناء ومعرفة الظّروف التي يتمّ فيها التّعلّم بصورة أفضل، من خلال قياس الذّكاء والاتّجاه والشّخصية وكيفية اختلاف الإنسان السّويّ عن غيره وكذلك معرفة قوانين التّعلّم ونظرياته، وكيفية حدوث التّذكّر وحدوث النّسيان.[4]

ترتكز العملية التّعليمية في المنظور النّفسي السّلوكي على مسلّمة مفادها أنّ الشّعور مفهوم غير محدّد وقابل للاستخدام، وما يهمّنا من هذا المنظور الكيفيّة التي تتمّ من خلالها عملية التّعلّم

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص46.
[2] - ينظر: عبد الله الرّشدان وآخرون، المدخل إلى التّربية والتّعليم، دار الشّروق، الأردن، ط1، 1994، ص219.
[3] - محمود فتحي عكاشة وآخرون، مدخل إلى علم النّفس، مرجع سابق، ص32.
[4] -ينظر: فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006، ص25.

والأبعاد النّفسية[1]، التي تدخل تشكيلها ومراحل النّموّ العمري والعقلي التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تعلّم المواد ودرجات صعوبتها، ويبقى الأخذ بقوانين علم النّفس في الحسبان كقاعدة للعمل التّربويّ أمرا في غاية الضّرورة.[2]

وبما أنّ نظريات التّعلّم تهتمّ برصد أهمّ تغيّر في سلوك الفرد نتيجة لحلّ مشكلات طرحتها علاقاته بالمحيط وتعمل على إبرازها وتنميتها والتّحكّم فيها وبالرّغم من تعدّد هذه النّظريات واختلافها في بعض النّقاط، فالمتّفق عليه بينها متعلّق بالمبادئ التعليمية التّكوينية، منها:

*أثر العمر من حيث القابلية والاستعداد والدّافعية كمتغيّرات رئيسية تتدخّل في عملية استيعاب المعارف.

*الدور الحاسم للدّافعية في عملية التّعليم، في كلّ الأعمار ومهما كان مستوى الاستعداد.

*غلبة وتفوّق الدّافعية الدّاخلية على الدّافعية الخارجية.

*أهمية وتأثير النّجاح كعامل محفّز على استمرار قابلية اكتساب المعارف

أمّا الفشل والإخفاق فعامل معاكس، ويكون أقلّ تحفيزا للعملية المذكورة.

*أهمية المشاركة النّشيطة بالنّسبة للمتعلّم مقارنة بالمواقف السلبية.

*إنّ المراحل اللّاحقة لمعرفة نتائج الامتحانات هي التي تحدّد موقف المتعلّم من المعارف.

*تحسين وضعيات التّعلّم وضرورة التّوظيف المتكرّر للمكتسبات-قصد الاحتفاظ بها تطلّعا للمدى البعيد.[3]

ولا شكّ من ارتباط مفهوم التّعلّم في المنظور النّفسي بالارتقاء(النّمو) الكميّ والكيفيّ

[1] Brigitte stemmer and harry a. whitaker. Handbook of language. Academic presse is an imprint of elsevier. Usa. First edition. 2008. P27.

[2] -عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التّربية، دار جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص122.

[3] -ينظر: عبد القادر لوريسي، المرجع في علوم التّربية، مرجع سابق، ص123.

للأشياء، متعلّق في الأساس بالنّموّ الفيزيولوجي(الجسمي) والنّموّ السيكولوجي(النّفسي).[1]

إنّ فهم أساليب تفكير المتعلّمين في مختلف المراحل العمرية ومعرفتهم بالعالم المحيط بهم أمر متّصل بالعمليّة التّعليمية، فمعرفة المعلّم لسلوك المتعلّمين-طبعا مع مراعاة الفروق والاختلاف- وكيف يتغيّر سلوكهم، وكيف يتعلّمون، وكيف يستخدمون ما اكتسبوه. ومن بين أهمّ نظريات النّمو المعرفيّ وأكثرها شيوعا واستخداما في ميدان علم النّفس نظرية "**جون بياجيه**"، فبالإضافة إلى ما قالت به نظريات النّموّ الكلاسيكية(الجوانب الثّلاثة الأساسية:*النّضج البيولوجي*التّفاعل مع البيئة الطّبيعيّة*التّفاعل مع البيئة الاجتماعية) فإنّ بياجيه يعتقد أنّها تهمل عاملا مهما وأساسيا في النّمو وهو" التّوازن "، فهو-حسبه- المنسّق بين العوامل الثّلاثة المذكورة.

كما أنّ المقرّرات والمناهج تصمّم المواد من أجل خدمة أهداف محدّدة تسعى إليها المؤسّسات التّعليمية، وبما أنّ كلّ ما حولنا يتغيّر، ومن أجل جعل المتعلّم يتفاعل مع محيطه الاجتماعي، فإنّ ما نقدّمه من معارف يجب أن يخضع للمراجعة، من أجل التّأكّد من حيوية الأهداف التي رسمت من قبل، خاصّة إذا كان الوقت محدود وطاقة تحمّل المتعلّم محدودة حيث يتوجّب الموازنة بين كمية المعارف التي يتلقّاها، وهذا راجع إلى كثرة المواد الدّراسية.[2]

ومن مظاهر المشاركة النّشطة والفعلية للمتعلّم تمكينه من صياغة أهدافه القريبة والمتوسّطة وبعيدة المدى، لأنّ أغلب النّظريات المعرفية تشير إلى أنّ سلوك المتعلّم محدّد بالتّوقّعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مراحل مستقبلية، وغالبا ما تتباين الفترة الزّمنية اللازمة لتحقيقها، وسيتمكّن من ذلك تدريجيا بنفسه في المستقبل،[3] أمّا إذا كان الموقف سلبيا باعتبار المدرسة التّقليدية(التّلقين) فيبقى المتعلّم عاجزا طول حياته عن المبادرة والفاعلية، بحيث تذوب شخصيته ولا تتخطّى حاجز التّذكّر الآلي من خلال الحفظ فقط.[4] ومن جملة ما يجب على المعلّم معرفته: أنّ النّفس التي تبدو

[1] -ينظر: إلفت حقّي، سيكولوجية الطّفل"علم نفس الطفلة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط،1996،ص10.
[2] - ينظر:عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التّربية والتّعليم، دار القلم، دمشق، سوريا،ط3، 2011، ص216/215.
[3] -عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، 221.
[4] - عزّو إسماعيل وأحمد حسين اللوح، التدريس الممسرح" رؤية حديثة في التّعلّم الصّفي"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص11.

ظاهريا كتلة واحدة هي في الحقيقة–من منظور نفسي– تركيب ثلاثي، الهو ومضمونه كلّ ما هو موروث، يظهر عند الولادة أو كلّ ما هو مثبت في الجبلّة، وبتأثير من العالم الخارجي المحيط به يطرأ على جزء منه، ينشأ عنه تنظيم خاص يتوسّط الهو والعالم الخارجي، وهذا القسم من الحياة النّفسية يسمّى **الأنا**.[1]

وبالعودة إلى نقطة الانطلاق الخّاصة بكلّ ما يتعلّق بالمتعلّم، فإنّه من الطّبيعيّ أن يواجه في مرحلة نموّه(من الولادة إلى بداية سنّ الرّشد) مجموعة من العراقيل الخاصّة بالتّربية و التّعليم والثّقافة يستطيع التّغلّب عليها بشيء من القابلية للتّكيّف ولكن يحدث أحيانا أن تتسبّب في ظهور أعراض على البعض منهم، تدلّ على تطوّر مشكلة نفسية عند الطّفل يمكن أن تصبح اضطرابا رئيسيا إذا ترك من دون علاج، ممّا يسبّب مشاكل وأزمات مع محيطه الاجتماعيّ(العائلة*المدرسة) وأهمّها اضطراب التّعلّم، وعلى سبيل المثال لا الحصر إذا ما علمنا أنّ للتّعلّم المدرسيّ أربعة مظاهر تحدّد التّقدّم الصحيح لمسار المتعلّم؛ بالنّسبة لقدراته العقلية مقارنة بزملائه، وهذه المظاهر هي: القدرة على القراءة(النّطق)، والكتابة والحساب، والهجاء[2] فالعجز في القدرة على القراءة– إذا استثنينا الأمراض العضوية– إشارة إلى سوء التّوافق الانفعالي؛ حيث أنّ القراءة أولوية يتعرّض لها المتعلّم في المناهج التّعليمية المختلفة، فهي أولى المواقف التي يمارس فيها استجاباته الانفعالية.

ولا شكّ أنّ اهتمام المعلّم بالجانب النّفسيّ للمتعلّم من صلّب التّعلّم ذاته باعتبار العملية التّعليمية التّعلّمية في أصلها نفسية، عن طريق تغيير سلوك المتعلّم ونقل القيم والمبادئ والثّقافة الخاصّة بالمجتمع، وهذ الأمر الذي يجب إعطاؤه أهمّية بالغة عند كلّ عملية تعليم.

كما أنّ انتقال الاهتمام بالجانب السّلوكيّ من ميدان علم النّفس إلى ميدان التّربية، بعد أن حذّر مجموعة من المربّين من انخفاض العائد التّربويّ المتوقّع من المتعلّمين، وللتّغلّب على هذه المشكلة كان لا بد من رفع مستوى التّعليم، والعمل على التّحكّم في فروع المناهج المختلفة، ومن هنا

[1] - سيجموند فرويد، الموجز في التّحليل النّفسي، مرجع سابق، ص26.
[2] - ينظر: ألفت حقّي، سيكولوجية الطّفل، مرجع سابق، ص155 وص156.

ظهرت الحاجة إلى وجود الأهداف السّلوكية وإلى استخدامها في التّربية والتّعليم، وفي الحقيقة كان الهدف من تصنيف السّلوك التّربويّ التّعليمي هو إمكانية قياس أي مظهر من مظاهر عملية التّدريس، كالأهداف والأنشطة التّربوية والمواد والوسائل التّعليمية والتّقويم، ويشمل كلّ نشاط له علاقة بالتّعليم.[1]

3-2 الأسس المادية:

تحتاج كلّ النّشاطات الاجتماعية المنظّمة إلى عوامل مشتركة، من بينها العوامل البشرية حيث أنّ الإنسان يتفاعل مع الآخرين بغية الحصول على نتائج متوقّعة أو غير متوقّعة من عمل ما.

و بالإضافة إلى العامل البشريّ ينبغي توفّر أدوات مادية تتناسب وخصوصية النّشاط المستهدف، ومن بين أهمّ النّشاطات المستهدفة في الواقع الاجتماعي المؤسّسات التّربوية التّعليمية نظرا لحساسية هذه المؤسّسات في تشكيل مجتمع، وفقا لما تقتضيه الضّرورة، من أجل خدمة المصلحة العامّة.

إنّ المؤسّسة التّعليمية باعتبارها مركزا حسّاسا أنشأها المجتمع قصد تنمية الأفراد وتنشئة أجيال جديدة وجعلهم أعضاء صالحين يخدمون المجتمع في حدّ ذاته.[2] وباعتبار المتعلّم فردا من أفراد المجتمع، يقضي القسط الأكبر من وقته في حضن المدرسة، والتي لها مواصفات تلائم طبيعة المتعلّمين، تتكوّن من مرافق مختلفة حسب النّشاطات التي تقام بداخلها، الحجرات(الأقسام) والمخابر والسّاحات...

كانت المدرسة التّقليدية معدّة بما يوافق إلقاء المعلومات(التّلقين) بالإضافة إلى إتّباع نظام معيّن داخل حجرات الدّراسة التي يجلس فيها التّلاميذ على طاولات ليكتبوا ما يملى عليهم، في

[1] -محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس-طرقه ووسائله الحديثة-، دار السّعودية للنشر والتّوزيع، جدّة، دط، 1984، ص299.
[2] - الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النّفس والتّربية، ص217.

جلسة تمتاز بالهدوء والأدب والنّظام،[1] ولعلّ أهم المبادئ التي قامت عليها هذه المدرسة يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:

* ثبات الأهداف المدرسية؛ بحيث تنحصر مهمّتها في نقل المعارف والمهارات الموروثة إلى الجيل الجديد.

* ثبات الوسائل التّعليمية من منطلق أنّ كمال الأشياء حصل في الماضي وكلّ تعليم أو تربية يستند إلى هذا الماضي المجيد.

* ثبات النّظام المدرسي من خلال طبيعة العلاقة بين المتعلّمين أنفسهم وطبيعتها مع معلّميهم حيث يضفي عليها سمة الثّبات في الأهداف والوسائل والنّظام المدرسيّ.[2]

ارتكز التّعليم التّقليدي على ثلاثة محاور أساسية، هي المعلّم والمتعلّم والمعلومة، كما اعتمد على الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية رئيسية بالإضافة إلى السّبورة ما سمح من جهة بالتّواصل المباشر؛ وهذا ما كان أكثر ملاءمة لبعض المواد النّظرية مع تقليل التّكلفة المالية بالنّظر إلى ما يحتاجه التّعليم الحديث من وسائل...، ومن جهة أخرى كان له دور سلبيٌ بالنّسبة للمتعلّم؛ حيث اهتمّ بالجانب العقلي عن طريق تكليفه بمهمّة الحفظ...، وبالنّسبة للمعلّم فقد اقتصر وجوده على تلقين المعارف والمعلومات دون مراعاة الفروق الفردية.

لقد سمحت المدرسة الحديثة باستخدام التّقنيات المختلفة؛ من أجل تسهيل العملية التّعليمية عن طريق توفير الجهد والوقت، مع تعميم الفائدة، خاصّة أنّها تعتبر طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلّم، مصمّمة بصورة جيّدة ميسّرة لأيّ فرد متعلّم في كلّ مكان وزمان.

إنّ المعلّم الذي كان يعتمد التّلقين في مختلف الموادّ الدّراسية، تحوّل إلى مرشد موجّه، ممّا سمح للمتعلّمين بالتّدرّب والتّفكير في حلّ المشكلات معتمدين على المكتسبات القبلية وتوجيهات المعلّم، بالإضافة إلى عنصر أساسيٍ يعرف "**بالوسائل التّعليمية**".

[1] -تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم" لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين في مختلف المراحل التعليمية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط2، 1990، ص293.

[2] -ينظر: تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم، مرجع سابق، ص294.

أدّى ظهور الوسائل التّعليمية إلى زيادة فرص التّواصل التّعليمي السّليم والمثمر بين المعلّم والمتعلّم خاصة وأنّها تعدّ عنصرا هاما وجزءا لا يتجزّأ من العملية التّعليمية، فكلّ الإصلاحات التّربوية العالمية نوّهت بضرورة اعتبارها عنصرا قائما على دعم التّواصل التّعليمي، وقد سمّيت الوسائل التّعليمية سابقا بالمساعدات السّمعية البصرية، وهذا يعطينا تصوّرا دقيقا عن دورها الأوّل القائم على مساعدة المتعلّم في مختلف المراحل التّعليمية المعتمدة حسب البلد والفترة الزّمنية، فما هي الوسائل التّعليمية وكيف تطوّرت؟ وهل تعتبر عنصرا فاعلا في تسهيل وتعزيز التّواصل التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم؟

المبحث الثّاني: الوسائل التّعليمية:

1- المفهوم:

مصطلح الوسائل التّعليمية عائد في الأصل إلى الكلمة اليونانية "**medium**" وقد تعدّدت التّرجمات المقابلة لها في اللّغة العربية، واختلفت التّسميات المشيرة إليه، ومن بينها: الوسائل المعينة(المساعدة)، الوسائل السّمعية البصرية، وسائل الإيضاح، تكنولوجيا التّعليم.[1]

يرى محمّد محمود الحيلة أنّها: « مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التّعليمية والأشخاص الذين يتمّ توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التّعليم، بغية تسهيل عملية التّعليم والتّعلّم مما يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة في نهاية المطاف»[2]، أما **علاونية شفيق** فيذهب إلى أنّ الوسائل التّعليمية: « جميع الوسائط التي يستخدمها المعلّم في الموقف التّعليمي لتوصيل الحقائق و الأفكار و المعاني للمتعلّمين لجعل درسه أكثر إثارة و تشويقا، و لجعل الخبرة التّربوية حيّة هادفة ومباشرة في نفس الوقت»[3].

[1] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار صفاء للنشر والتّوزيع، الأردن، 2010، ص204.
[2] - محمّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 173.
[3] - علاونية شفيق، الدّافعية للتعلّم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط2، 2004، ص35.

ولعلّ ما ورد في معجم " مصطلحات التّربية والتّعليم" أقرب ما يكون للتّعريفين السّابقين حيث جاء فيه: «الوسيلة التّعليمية هي تلك الوسيلة التي يلجأ إليها المعلّم لرفع مستوى التّعليم كالوسائل السّمعية البصرية والنّماذج... »[1]، وقد كان اعتماد المختصّين بالمجال التّربوي والتّعليمي مصطلح "الوسائل التّعليمية" على اعتبار أنّها وسائل تعين المعلّم والمتعلّم في آن واحد داخل العملية التّعليمية، باختلاف أنواعها، وحسب ما يتطلّبه الموقف التّعليمي، و هو مصطلح يقارب الصّواب والواقع، لأنّ الوسائل المستخدمة في تقريب المعارف وتبسيطها وتقريبها للأذهان قد تثير حواس المتعلّم، وتجعلها مشتركة في تفعيل العملية، ولا شكّ أنّ الثّورة التّكنولوجية، وما تولّد عنها من اختراعات وأفكار جديدة، أثّرت بشكل كبير على ميدان التّربية والتّعليم، بفعل ما قدّمته من أجهزة ومعدّات ساعدت على إثارة الفعل التّعلّمي وحلّت محلّ قناة التّواصل، ما جعلها تخدم الفروق الفردية ومختلف الشّرائح الاجتماعية.

2- تطوّرها:

يعتبر العديد من الباحثين أنّ البداية الحقيقية للوسائل التّعليمية تعود إلى قصّة ابني آدم عليه السّلام، والتي ذكرها الله تعالى في القرآن الكريم، ففي هذه القصّة تعلّم هابيل من الغراب كيف يدفن أخاه قابيل، وهذا ما يسمّى التّعلّم بالمحاكاة.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، كان لأعمال **كومنيس**(1600م) أهمية في تطوّر الوسائل التّعليمية حيث نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس، وفي عام(1650م) ألّف أوّل كتاب موضّح بالرّسومات، أسماه "**العالم المرئي في الصّور**"، ثمّ جاء بعده **جون بيستالوزي** الذي اعتقد أنّ الكلمات تكون ذات معنى إذا كانت ذات صلة بأشياء حقيقية، لذا لا بدّ للتّعليم أن ينتقل من الأشياء المادّية المحسوسة إلى الأمور اللّفظية غير المحسوسة، وهذا ما جعل أفكارهم بالإضافة إلى جهود باحثين آخرين، بداية الحركة التّعليمية البصرية[2]، ومع بداية القرن العشرين ظهر ما يدعى بمدارس

[1]- ينظر : أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، إنجليزي فرنسي عربي، دار الفكر العربي، مصر، 1980، ص252.
[2]-ينظر: محمد محمود الحيلة، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001، ص61-62.

المتاحف؛ إذ استخدمت كمراكز للتّعليم المرئي عن طريق عمل معارض متنقّلة، وتوزيع الصّور والأفلام والرّسومات كما كان للتّصوير السينمائي في فترة الحرب العالمية الأولى(1914-1918) وبعدها دور كبير في تحقيق التّواصل المرئي للمدرّبين العسكريين ومن ثمّ عرضه على آلاف الجنود.[1]

ومع اندلاع الحرب العالمية الثّانية تمّ استخدام وسائل متطوّرة، وبأدوات سمعية بصرية مثل أجهزة العرض(الشفافيات و الشّرائح...)، كما استخدمت المعدّات السّمعية في تعليم اللّغات الأجنبية وهذا من أجل مساعدة الولايات المتحدة الأمريكية في حلّ مشكل تدريب أعداد كبيرة من الجنود يحملون جنسيات مختلفة مما أدّى إلى اختراع الإذاعة المسموعة، ثمّ الإذاعة السّمعية البصرية(التّلفاز) بفعل موجات اللاسلكي التي عرفت أثناء الحرب العالمية الثّانية.[2]

وقد انتقلت هذه الوسائل إلى المدارس، وتزايد استعمالها نظرا لسهولة استخدامها، وكذلك فاعليتها في توصيل المعلومات بأقلّ جهد ووقت، وخاصة في خمسينيات القرن الماضي حين قام عالم النّفس الأمريكي **سكنر** بتطوير فكرة التّعليم المبرمج، وبلغت هذه الفكرة ذروتها مع مطلع الستينات التي مهّدت الطّريق لظهور تكنولوجيا تعليمية أكثر تطوّرا وفي السبعينيات، ومنها:

- **التّعليم السّمعي البصري**: أو التّعليم المستند إلى الوسائط المتعدّدة(**MBE**)، يتمّ فيه إعطاء اهتمام خاص للعرض الصّوتي والمرئي للمواد، بهدف تحسين الفهم والحفظ ويساعد التّعليم هذا النّوع من التّعليم باستخدام أدوات مهمّة على تقديم الدّرس بفعالية، كما يمكّن المتعلّمين من تحسين الأداء التّفكيري النّقدي والتّحليلي، من خلال إزالة المفاهيم المجرّدة وتحويلها إلى عرض مرئي محسوس.[3]
- **التّعليم المبرمج**: ويقصد به القدرة على توليد الأفكار للوصول بالمتعلّم إلى الأهداف المرجوة من التّعليم وقد ظهر هذا النّوع عند **سكنر**؛ حيث يقوم على مجموعة من الأسس

[1]-المرجع نفسه، ص65.
[2]-ينظر: محمد محمود الحيلة، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية ، مرجع سابق، ص67.
[3]- ويكيبيديا، تعليم سمعي بصري، تاريخ الاطّلاع(2021/07/29)، https://ar.m.wikipedia.org.

من بينهـا: تحليل العمل- المثيرات والاستجابة-التّعزيز-قدرة المتعلّم-التّقييم الذّاتي.[1]

- **الكمبيوتر التّعليمي**: يقوم على مبادئ تعليمية مستمدّة من التّعليم المبرمج.[2]

ومنذ مطلع الثمانينيات والتّسعينيات تسارعت منتجات التّكنولوجيا عامة والتّعليم خاصّة بانتشار الفيديو المتفاعل ونظام الوسائط المتعدّدة، وصولا إلى الحاسوب المحمول والكتاب الإلكتروني والهاتف الذّكي و توفّر شبكة الإنترنت... هذا ما وفّر لقطاع التّربية والتّعليم العديد من الوسائل والأنماط والطّرق التي سهّلت الوصول إلى المعرفة؛ بحيث يمكن للمتعلّم الحصول على الدّروس والمعلومات وهو جالس في مدرسته أو في بيته، مع تقليل الجهد والوقت.[3]

3- أنواع الوسائل المستخدمة في العملية التّعليمية:

كما أشرنا سابقا، فإنّ هذه الوسائل تعين المعلّم و المتعلّم بما يخدم العملية التّعليمية باختلاف أنواعها والمواقف المستخدمة فيها، فكلّ محتوى تعليمي يجب التّخطيط له ووضع الأهداف والغايات المراد تحقيقها من خلاله، و ذلك أنّ لكلّ مستوى تعليمي و كلّ مادّة تفرض وسائل تعليمية معيّنة حتى يتمّ تحقيق الأهداف العامة بنجاعة، وهي في الغالب تصنّف إلى ثلاث مجموعات:

أ- مجموعة قائمة على الخبرة المباشرة:

وهي كلّ موقف يتفاعل فيه المتعلّم مع العناصر المكوّنة للواقع الاجتماعي والمادّي والخارجي فيمكّنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلّمه، بمباشرة النّشاط التّعليمي وممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية، ومن مميّزاتها:

1-الغرضية: تحديد الغرض من النّشاط والتّخطيط له؛ بحيث يصبح المتعلّم قادرا على تصميم

[1]-أسماء شاكر، أسس التّعليم المبرمج في التّدريس التّربوي، 2021/07/20، موقع: إي عربي: https://e3arabi.com.
[2]- ينظر: لطفي الخطيب، تكنولوجيا التّعليم الذاتي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص13.
[3]-ينظر: محمود الحيلة، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية، مرجع سابق، ص68.

وتنفيذ أنشطته التّعليمية بطريقة منهجية ومنظّمة.

2-الواقعية: هي مدى تفاعل المتعلّم مع الواقع واحتكاكه به، ودراسة مختلف النّشاطات باستعمال الخبرة الحسّية التي تعدّ مبدأ حديثا من مبتدئ التعلّم الفعّال.[1]

3-تحمّل المسؤولية: جعل المتعلّم مسؤولا عن النّشاطات التي يمارسها، وعمّا يترتّب عنها من نتائج، حتى يكون أكثر حرصا على إنجازها بأداء عال وفعّال من أجل الوصول إلى تحقيق الغاية المطلوبة، والشّعور بالرّضا النّفسي وبقيمة العمل المنجز.[2]

ب- **مجموعة قائمة على الخبرة المبسّطة المعدّلة:**

تعمل على تقريب الواقع للمتعلّم، حتى يتمكّن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة والمفاهيم المجرّدة بالاعتماد على وسائل بسيطة: كالنّموذج والعيّنات، أو وسائل تعتمد على الملاحظة والاستماع؛ حيث تشتمل أنواعا مختلفة، منها اللّغة اللّفظية (مكتوبة أو مسموعة) والخرائط والرّسوم البيانية والتّسجيلات الصّوتية واللّوحات التّعليمية، والنّماذج والحاسبات الإلكترونية المستخدمة في التّعليم، و الفيديو المتفاعل و شبكة الأنترنت ومن هذه التّصنيفات[3]:

- **وسائل بصرية:**

وهي الأدوات التي يستخدمها المعلّم في مخاطبة حاسّة البصر في المتعلّم وتيسّر عليه فهم محتوى المواد التّعليمية، ومنها: الرّموز التّصويرية كالرّسوم والصّور والخرائط وغيرها وممّا توصّل إليه الخبراء والمربّون أنّ الإنسان يتعلّم ما يعادل 30% إلى 40% ممّا يرى.

[1]- ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1988 ص46.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص47.

[3]- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسـائل التّعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص35.

- **وسـائل سمعيـة** تعدّ حاسّة السّمع التي أنعم الله بها على الإنسان من أهمّ قنوات الاتّصال مع الغير، من خلال اللّغة المنطوقة، التي كانت منذ خلق الإنسان أداة مهمّة لنقل الرّسائل البشرية، من علم ودين وفنٍ وأدب وغيرها من الخبرات، فتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها عليها، ومنها اللّغة المنطوقة والتّسجيلات الصّوتية والإذاعة المدرسية.

ذكرت حاستي السّمع والبصر في العديد من الآيات القرآنية، ممّا يدلّ على أهمّيتها بغضّ النّظر عن نوع الأعمال التي يمارسها الفرد، قال الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَالَابْصَٰرَ وَالَافْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ 78 ﴾[1]، ولقد حاول الإنسان ابتكار أدوات ووسائل تساعد في إرسال الذّبذبات الصّوتية إلى مسافات أبعد فاخترع البوق، ثمّ الميكروفون والسّمّاعة والمسجّلات...

إنّ سهولة استعمال الوسائل السّمعية كالمسجّل الصّوتي والمذياع والأسطوانات و الأشرطة

أدّى إلى انتشارها بشكل كبيرٍ في مجال التّربية والتّعليم، و بذلك يستطيع المعلّم استخدامها بطريقة تستثير اهتمام المتعلّمين ممّا يتيح لهم فرص التّحليل والمناقشة، وهنا ينبغي أن تكون درجة الإتقان في تعليم المادّة التّعليمية المستخدمة في التّسجيلات تعتمد على كفاءة المادّة المسجّلة ذاتها.[2]

- **وسـائل سمعيـة بصريـة:**

نعني بها الوسائل التي تعتمد على حاستي السّمع والبصر معا ومنها: التّلفزيون والأفلام التّعليمية النّاطقة والمتحرّكة، و الصّور المتحرّكة والفيديو... ويؤكّد علماء تكنولوجيا التّعليم أنّ تعلّم الإنسان يكون أفضل بنسبة كبيرة عن طريق حاستي السّمع والبصر.

[1]- سورة النّحل، الآية 78.
[2]- ينظر: يعيد عبد الله لافي، تنمية مهـارات اللّغة العربية، عـالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص265.

لقد استخدم التّلفزيون في تعليم اللّغة العربية في البلاد العربية، إيمانا بدوره الكبير في نشر الأفكار والمعلومات ورفع المستوى الفكري والوجداني بين الجماهير، كما له تأثير كبير على كلّ شرائح المجتمع، والفيديو التّعليمي بدوره أسهم في تحسين مستوى التّعليم وذلك لمرونته في انتقاء مكان وزمان ومحتوى العرض التّعليمي، ويمكن إبراز أوجه الإفادة من الفيديو التّعليمي في مجال اللّغة العربية بعمله على زيادة تحصيل المتعلّمين في فروع المادّة المختلفة كما يمكّنهم من إعادة مشاهدة الفيديوهات خاصّة تلك المتعلّقة بدروس تتّسم بالصّعوبة، كما في النّحو و البلاغة وبذلك إثراء عملية التّعلّم حيث يستمع المتعلّم للشّرح من قبل المختصّين ويشاهد ما قد يقومون به من أداء للمهارات المختلفة، مثل دروس الخطّ والإملاء.[1]

4- خصائص الوسائل التّعليمية:

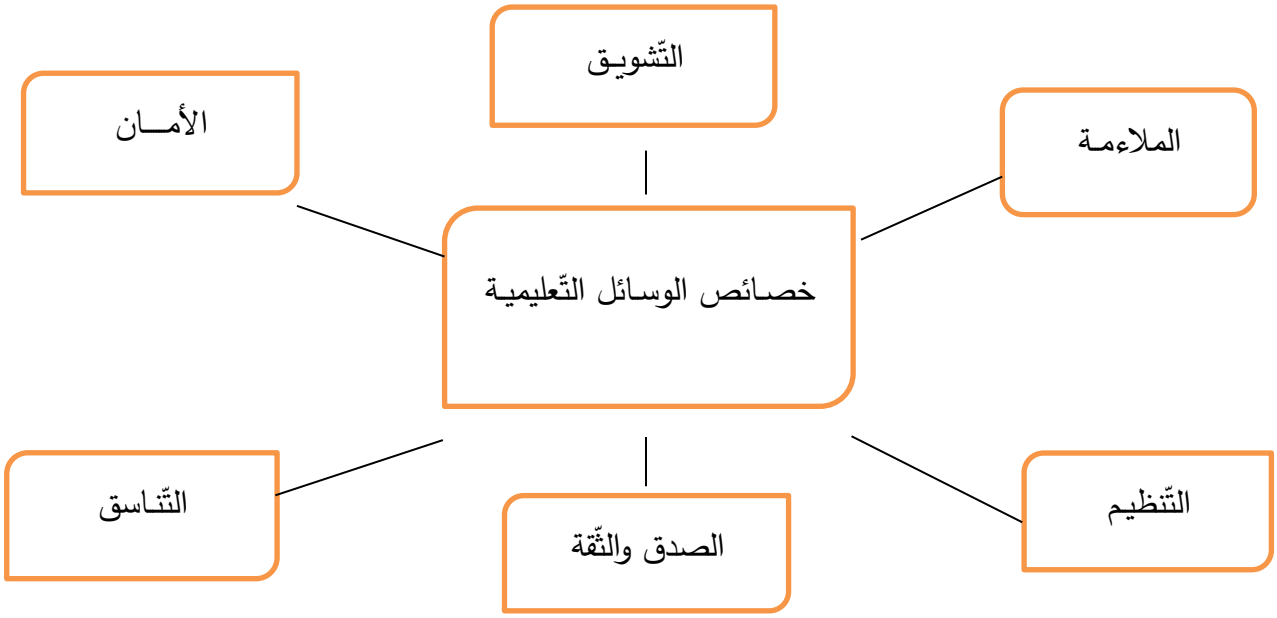
تتوفّر الوسائل التّعليمية على مجموعة من الخصائص التي تجعلها مناسبة للموقف التّعليمي ومنها:

- أنّها جزء من المنهاج وليست منفصلة عنه.
- وتساعد في تحقيق الأهداف التّربويّة.
- وتراعي مستوى المتعلّمين وتناسب أعمارهم.
- وتتناسب من حيث المساحة مع عدد المتعلّمين في القسم.[2]
- وتتّسم بالبساطة والوضوح وعدم التّعقيد.
- وتتوفّر على عنصر التّشويق، كالحركات والألوان والصّوت، لانّ هذه الأمور تثير انتباه ودافعيّة المتعلّم ويشوّقه للتّعلّم، بشرط ألّا يطغى على الهدف المراد تحقيقه.[3]
- وتصمّم بشكل متقن من حيث تسلسل الأفكار وانتقالها من موقف تعليمي إلى آخر.
- وتربط الخبرات السّابقة بالجديدة.

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص 270.
[2]- حسن علي دومي وعمر حسين العمري، الوسائل التعليمية، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1425ه، ص 34-35.
[3]- حكمت عبد الله البزّاز وآخرون، واقع الوسائل التّعليمية- للمرحلة الابتدائية، مجلّة التّوثيق والدّراسات، مطبعة الشّعب، ع 66، 1974، ص11.

- وتجمع بين الدّقة العلمية والجمال الفنّي، مع المحافظة على وظيفة الوسيلة.[1]

ندعّم ما ذكرناه حول خصائص الوسائل التّعليمية بالمخطّط الذي وضعه **محمّد خالد السّعود**:



مخطّط يلخّص خصـائص الوسـائل التّعليميـة.[2]

5- أهمّيـة الوسـائـل التّعليميـة:

تساعد الوسائل التّعليمية على توضيح الموارد الدّراسية؛ بحيث تحوّل الكلام النّظري إلى رسوم بيانية يسهّل حفظها و عدم نسيانها، كما أنّها توفّر الجهد والوقت على المعلّم والمتعلّم، وتمكّن من تقديم هذه الموارد المختلفة بأساليب متنوّعة، بما يحقّق مبدأ مراعاة الفروق الفردية لأنّها تتلاءم مع مستويات المتعلّمين المتفاوتة.

يحتاج تنفيذ الدّروس إلى توفّر قدر كبير من الدّافعية لدى المتعلّمين، ولأجل هذا يضطرّ المعلّم إلى إثارة انتباههم من خلال مجموعة الأساليب و الوسائل، مثل: طرح الأسئلة قراءة الكتب، سرد

[1]- محمد علي السّيّد، الوسـائل التّعليميـة وتكنولوجيـا التّعليم، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 60.
[2]- محمد خالد السّعود، تكنولوجيا وسائل التّعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 73-75.

القصص...، وبالتّالي يكون المتعلّم أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاط[1]،وفي هذا يرى **عبد الحافظ سلام** أنّ الوسائل التّعليمية جزء لا يتجزّأ من عناصر منظومة التّدريس، وهي عنصر من عناصر منظومة تعليمية شاملة، في حين تقنيات التّعليم هي أسلوب عمل جديد وطريقة تفكير في حلّ المشكلات، باعتمادها على التّخطيط والبرمجة.[2]

ويضيف **عبد المعطي حجازي** في ذلك قوله: " إنّ الوسائل التّعليمية سواء أكانت سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية قادرة على نقل المعلومة أو الخبرة بصورة أكثر وضوحا ودقّة...، وإنّ الدّرس الذي يُؤدَّى بدون وسيلة تعليمية يعتمد على حاسّة واحدة، بعكس الدّرس الذي يُؤدَّى باستخدامها، فإنّنا نكون قد أشركنا فيه أكثر من حاسّة، كما هو في قوانين علم النّفس القائل: " ما نُسيَ شيء اشتركت في دراسته حاستان فأكثر".[3]

إن قمنا بالتّفصيل في أهمية الوسائل وفائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الأساسية للعملية (معلّم – متعلّم – مادّة تعليمية)، فإنّها منبثقة من الدّور الذي تؤدّيه والمزايا والنّتائج المحقّقة من استخدامها، وهي على النّحو الآتي:

أ- بالنّسبة للمعلّم:

المعلّم هو الذي يستخدم هذه الوسائل، وهو الذي يسعى لتحقيق أهداف العملية، ويقوم بالتّخطيط والتّحضير وإيجاد الطّرائق والأساليب المناسبة لإلقاء الدّروس على المتعلّمين داخل القسم، فهو العامل الرّئيسي الذي يتوقّف عليه نجاح هذه العملية، و سنستعرض بعض الجوانب التي تبيّن أهمية الوسائل التّعليمية للمعلّم من خلال بعض النّقاط:

- رفع كفاية المعلّم المهنية، ودرجة استعداده.

[1]- ينظر: خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التّدريس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص150.
[2]- عبد الحافظ سلام، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، ط1، 2000، ص103.
[3]- عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التّعليمية، دار أسامة للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 16.

- استغلال الوقت المتاح بشكل أفضل وفعّال.
- تحقيق الأنشطة الإثرائية والتّقويمية للمتعلّمين، وذلك من خلال استخدام أكثر من جهاز(وسيلة) في الموقف التّعليمي الواحد.[1]
- حسن عرض المادّة وتقويمها والتّحكّم بها، وتنويع أساليب التّعزيز وتثبيت الاستجابات الصّحيحة.
- تنويع أساليب التّعليم لمعالجة مشكل الفروق الفردية بين المتعلّمين، ممّا يحقّق التّعلّم الأفضل حسب الميول والاستعدادات.[2]
- التّغلّب على حدود الزّمان والمكان في القسم، عن طريق عرض بعض الوسائل لظواهر عديدة حدثت أو يُتوقَّعُ حدوثها.[3]

ب- بالنّسبة للمتعلّم:

- تنمّي حبّ الاستطلاع لدى المتعلّم، و تقوي الرّوابط التّواصلية بينه وبين المعلّم وينتج عن ذلك تفاعل صفّي نشط، وزيادة للثّقة بينهم.
- زيادة خبراته المرئية والمسموعة، لأنّ باستطاعته التّمييز بين الصّور المختلفة.[4]
- تشويقه للإقبال على تعلّم المادّة الدّراسية، عن طريق شعوره بأنّ في هذا الأمر متعة وسرور فهي وسيلة لجذبه وإخراجه من روتين العملية التّعليمية التّقليدية.[5]
- إقناعه بالأفكار الجديدة، وجذب انتباهه لها.
- معالجة مشكل الفروق الفردية بين المتعلّمين.[6]

---

[1]- ينظر: حسن علي دومي وعمر حسين العمري، الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص39.
[2]- يامنة إسماعيل وعواطف مام، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 06، 2011، ص 325.
[3]- أسماء طالب، الوسائل التعليمية السّائدة لدى معلّمي التّربية الفنية في المدارس الابتدائية، مجلّة الأكاديمي، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، ع 89، 2018 ص232.
[4]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص210-211.
[5]- ينظر: محمّد بن محمود عبد الله، الشّامل في طرق تدريس الأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2013، ص57.
[6]- هدى علي الشّمري، طرق تدريس التّربية الإسلامية، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، إربد، ط1، 2003، ص130.

ت- بالنّسبة للمادّة التّعليمية:

- نقل المعلومات والمواقف والاتّجاهات والقيم و العادات الصّحيحة والمهارات من المعلّم إلى المتعلّم في أقصر وقت.
- إبقاء المعلومات حيّة وذات صورة واضحة في ذهن المتعلّم.
- إدراك متقارب للمحتوى التّعليمي، والمساعدة على الفهم أثناء الشّرح.
- الإبقاء على أثر المادّة التّعليمية.[1]
- اكتساب المتعلّمين بعض المهارات من خلال العروض العملية، ومشاهدة الأفلام التّعليمية والصّور وشرائط الفيديو.[2]
- تنويع الخبرات المعروضة وتقليل الملل، وتنمية الرّغبة لدى المعلّم والمتعلّم، وإتاحة فرص التّنويع والتّجديد المرغوب فيه.[3]

6- شروط وقواعد استخدام الوسائل التّعليمية لتفعيل التّواصل بين أطراف العملية:

تربط الوسائل التّعليمية العناصر الثّلاثة للعملية من أجل تأدية الغرض الذي وجدت له بشكل فعّال، ولابدّ لها أن تخضع بجميع أنواعها وأثناء استخدامها لمجموعة من القواعد الأساسية، والتي يتوجّب على المعلّم-بصفته القائد والموجّه- مراعاتها بدقّة لضمان تحقيق الأهداف، ومن هذه الشّروط والقواعد:

أ- قبل استخدامها:

- تحديد الوسيلة المناسبة للدّرس.
- التّأكّد من توافرها.
- مناسبة لعمر وقدرات المتعلّمين.

[1]- زين محمد شحاتة وعبد الله محمد، طرق تدريس التّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، النّدوة العالمية للشباب الإسلامي، الأحساء، السّعودية، 2008، ص188.

[2]- ينظر: شفيق إبراهيم بهيرة، المناهج وتوجّهاتها المستقبلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2014، ص182-183.

[3]- بوعلمات لعرج، تعليمية النّحو العربي في الابتدائي-طرق ووسائل-، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة: أبو بكر بلقايد-تلمسان، الجزائر، 2013 ص70.

- أن تكون نـابعة من المقرّر الدّراسي، وتتلاءم مع المحتوى المدروس.
- أن يكون فيهـا عنصر التّشويق والجذب وإثـارة الدّافعيـة.[1]
- تجريبهـا واختبـارهـا قبل عرضهـا على المتعلّمين.[2]

ب- أثنـاء استخدامهـا:

- التّمهيد لاستخدامهـا(للدّرس والوسيلـة).
- التّأكّد من رؤيـة جميـع المتعلّمين للوسيلـة خلال العرض.
- عرضهـا بطريقـة مبتكرة، وبأسلوب شيّق ومثير.[3]

ت- بعد استخدامهـا:

- تقويم الوسيلة، من خلال التّعرّف على فعاليتهـا و مدى تحقيقهـا للأهداف المسطّرة والحـاجة إلى استخدامهـا في مواقف تعليميـة مشـابهـة.
- صيـانـة الوسيلة وإصلاحهـا من أيِّ عطب قد يصيبهـا، كي تكون جـاهزة للاستخدام مرّة أخرى.
- حفظهـا وتخزينهـا في مكـانهـا المنـاسب إلى حين طلبهـا.[4]

المبحـث الثّـالـث: استخلاص حول التّواصل التّعليمي:

تحقيق أهداف المؤسّسـات التّعليميـة يرتبط بشكل كبير بنجـاح عمليـة الاتّصـال الدّاخلي والخـارجي، لما لهـا من أهميـة في بنيـة تنظيـم هذه المؤسّسـات؛ حيث أنّ جميع الجهود والأنشطة

[1]- ينظر: عبد الله قلّي، وحدة المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي(موجّه لطلاب سنة رابعة لجميع الشّعب)، المدرسة العليا للأساتذة، الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، الجزائر، 2008-2009، ص57.

[2]- ينظر: فراس السليتي، استراتيجية التّعلّم والتّعليم(نظرية وتطبيق)، عالم الكتب الحديث وجدران للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2008، ص28-29.

[3]- نعمان عبد السّميع متولّي، المرشد المعاصر إلى إحداث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّولية، دار العلم والإيمان، دسوق، ط1، 2012، ص173.

[4]- أيمن أحمد أحمد، أثر استخدام الوسـائل التّعليمية على تحصيل التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التّربية، قسم تربية الطّفل، جامعة حلب سوريا، 2007-2008، ص17.

المدرسية لا يمكن أن تتمّ إلّا نت خلال التّواصل، فعملية التّعليم والتّخطيط والتّوجيه والإشراف والتّقويم تعتبر في جوهرها عملية تواصل، وقد جاء في **معجم التّربية** أنّ التّواصل التّربوي هو: "العملية التي يتمّ من خلالها التّجاوب والتّفاهم بين المعلّم والمتعلم، وبهذا يستطيع الأوّل نقل معرفة أو مهارة أو استراتيجية معيّنة معتمدا على التّرميز المناسب للقدرات الاستيعابية لدى المتعلّم مراعيا القناة الملائمة لتبليغ المادّة، ويسمّى تواصلا تعليميا(بيداغوجيا) كلُّ أشكال ومظاهر العلاقة التّواصلية بين المعلّم و المتعلّم أو بين المتعلّمين أنفسهم كما تتضمّن الوسائل التّواصلية والمجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتّجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التّأثير في سلوك المتعلّم.[1]

هذه العملية الديناميكية تتأسّس في عمومها على ركائز ومكوّنات ضرورية، تتجسّد في أطراف العملية وهذا من خلال كلّ من المعلّم والمتعلّم في لعب دوري المرسل والمستقبل،[2] كما يضمّ المنهاجُ المضمونَ(الرّسالة والمحتوى) والقناة، وهكذا يكون التّواصل البيداغوجي بمثابة الميكانيزم الذي يتمّ عبره التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين ويتضمّن حمولة معرفية، يودّ أحد طرفيه إيصالها إلى الآخر، كما يتضمّن وعاءً سيكولوجيا متمثّلا في مجموع الشّحنات الوجدانية والمواقف والاتّجاهات والإحساسات التي تصاحب الرّسالة واستقبالها ويتفاعلان ويؤثّر بعضهما في بعض، فالخبرة التي يودّ المعلّم نقلها إلى المتعلّمين قد يتأثّر وصولها إليهم بحسب موقفهم منه ونحو العملية التّعليمية عامّة، وميولهم إلى المادّة خاصّة، و كذلك تصوّراتهم حول موقف المدرّس منهم وعلاقته الوجدانية بهم والعكس.[3]

عناصر المثلّث التّعليمي البيداغوجي التي أشار إليها **فليب ميرو** كوسيلة مثلى لفهم طبيعة ونوع العلاقة القائمة بين المتعلّم والمادّة والأستاذ، ومن ثمّ الوقوف على فهم سليم لمصادر

[1]- عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية-مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، ع 09-10، دار الخطّابي، الرّباط ط2، 1994 ص44.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص48.
[3]- محمد عابد الجابري، التّواصل-نظريات وتطبيقات، الكتاب الثّالث، الشّبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت، ط1، 2010، ص274.

المعيقات في العملية التّواصلية بما يحدّده من مهام لكلّ طرف، وكيف يجب أن ينظر ويتعامل في إطار الضّوابط التي تجمع بينهما، و يتحقّق التّواصل الفعلي، وألحّ على ضرورة تجنّب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرّض لها المعلّم خلال عمليتي التّخطيط والإنجاز، كأن يركّز على المادّة الدّراسية فيسقط في الانزياح المقرّراتي dérive programmatique، أو يركّز على ذاته كمعلّم وناقل للمعرفة، وهذا ما يسمّى بالانزياح الدّيميروجي dérive démiurgique، أو يركّز على المتعلّم ويهمل الطّرفين الآخرين وهذا ما يسمّى بالانزياح السيكولوجي dérive psychologique.[1]

إنّ ما يهمّنا في بحثنا هذه ليس التّوسّع في تناول موضوع التّواصل التّعليمي البيداغوجي حتّى يشمل كلّ العناصر المكوّنة للمدرسة: مدير معلّمين، تقنيّين، عمال متعلّمين...، ولكن أردنا تسليط الضّوء على العناصر الأساسية للعملية: المعلّم والمتعلم والرّسالة التّعليمية بشكل خاص، وتعبّر هذه العلاقة التّربوية عن مجموعة الصّلات التي تربط المعلّم بالمتعلّمين(التّلاميذ) قصد توجيههم نحو أهداف مرسومة وهو نوع من التّواصل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السّلوك الصّفي والإدراكي المتبادل، وهو يتحدّد في العلاقة بينهما وما تؤدّيه من نمو معرفي واجتماعي.[2]

[1]- ينظر: مختار بروال، التّواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري 2014، ص90-91.

[2]- علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر 2009، ص67-68.

وظائف عناصر التّواصل التّعليمي:

أ- المعلّم:

1- الخلفية المرجعية:

وهي مجموعة المعارف التي يبلّغها للمتعلّم، إضافة إلى القيم والقدرات والمهارات التي يعمل على تنميتها لديه، وتتحدّد هذه العملية بجملة من العناصر، أهمّها: إلمام المعلّم بالمعرفة في مجال تخصّصه، والقدرة على معرفة حاجات المتعلّمين وقدراتهم كي يساعدهم على استغلالها بشكل أفضل في حلّ المشكلات اليومية.

2- مواقف المعلّم تجاه الآخرين:

يتحدّد ذلك من خلال نظرته لذاته وللصّورة التي يحملها عن المتعلّمين مع نوعية العلاقة التّواصلية بينهما.

3- وضعية الإرسال:

وهي أهمّ الوظائف التّواصلية، بحيث تمثّل الأثر الذي يريد المعلّم إحداثه في المتعلّمين ومن خلال الأهداف التّعليمية المسطّرة، بالإضافة إلى معرفته بخصائصهم، وطرائق التّدريس، وكلّ ما يتعلّق بفعل التّعليم والتّدريس.[1]

ب- المتعلّم:

هو أحد الأركان الرّئيسة في فعل التّواصل التّعليمي، وهو يقوم بثلاثة وظائف أساسية:

1- الوظيفة الانفعالية أو التّأثّرية:

تعني تأثّره بمحتوى الخطاب التّعليمي، ممّا يؤدّي به إلى تغيير في تفكيره وسلوكه بما فيه اللّفظي وغير اللّفظي.

2- فكّ الرّموز:

[1]- المرجع السّابق، ص68-69.

وتتطلّب هذه الوظيفة معرفة المتعلّم بعناصر اللّغة المستعملة من قبل المعلّم وإدراكه الخلفية المرجعية للخطب.

3- ردود الفعل:

لا يقتصر دور المتعلّم في عملية التّواصل على مجرّد التّلقّي، بل إنّه قادر على القيام بردود أفعال مختلفة، ظاهرة كانت أو مخفية، لفظية أو غير لفظية، إيجابية أو سلبية وكلّها تعبّر عن مدى رفضه أو قبوله للخطاب التّعليمي الذي تلقّاه من المعلّم.[1]

ت- الرّسالة التّعليمية:

وهي وسيلة تحقيق الهدف من أيّ فعل تواصلي، وتتحدّد من خلال:

1- الشّفرة: هنا ينتقي المعلّم في الموقف التّعليمي ما يناسب من المفردات والألفاظ والجمل والتّراكيب التي تتلاءم ونوع الرّسالة، وكذا كمّ المعارف التي تحملها.

2- الشّكل:

لكي يضمن المعلّم وصول المحتوى التّعليمي يجب أن تكون خالية من التّعقيد والغموض سواء أكانت دلالة الرّسالة صريحة أو ضمنية.

3- المحتوى: ويقصد به مضمون الخطاب التّعليمي، و يتحدّد ببعدين، أحدهما مؤسّساتي وهو القانون المنظّم للعلاقات داخل القسم، و آخر ذاتي يتدخّل فيه جزء من شخصية المعلّم فهو يتعامل مع جماعة القسم من خلال أسلوبه الشّخصي بعيدا عن القوالب الرّسمية للتّواصل.[2]

[1]- علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، مرجع سابق، ص68.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص69-70.

ويمكن تلخيص وظائف عناصر التّواصل التّعليمي البيداغوجي في المخطّط التّالي:

[1]

عناصر التّواصل البيداغوجي

المتعلّم	المعلّم	الرّسالة التّعليمية
الأثر	الخلفية المرجعية	الشفرة
فكّ الرّموز	مواقف تجاه الآخرين	الشّكل
ردود الفعل	وضعية الإرسال	تصريحي
الصّورة	هادف وأدائي	ضمني
الانفعالية.	توضيحي.	المحتوى (مؤسّساتي أو ذاتي).

ترتكز العلاقة بين عناصر التّواصل البيداغوجي على عاملي التّأثير والتّأثّر، تتم به العملية التّعليمية التّعلّمية، ولابد من توفّر شروط لحصول تواصل نافع، كالتّفاعل المستمرّ، والإصغاء، والثّقة المتبادلة، والانسجام، بالإضافة إلى اللّغة التي يفهمها جميع الأطراف.

[1]- علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، مرجع سابق، ص70.

البـاب الثّـانـي:

تعليميـة التّعبيـر فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط المشكلات والحلـول.

الفصل الأوّل:

تعليمية ميداني التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ في مرحلة التّعليم المتوسّط.

تعدّ اللّغة مكونا أساسيا في بنية الهويّة الوطنية لأيّ مجتمع، فهي تميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات فهي وسيلته للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس والحاجات، بالإضافة إلى كونها وعاء التّفكير لديه وهي أهمّ ما يميّز أمّة عن غيرها، وتعدّ وثيقة يحملها الفرد أينما ارتحل وحلّ، فلم يعد الإنسان يُعرَف من لباسه أو مأكله فقط، بل من خلال أهمّ مكوّن للهوية، ألا وهو اللّسان.

المبحث الأوّل: اللّغة العربية:

1- المفهوم:

تحدّد في بعدها اللّغوي عند واحد من أعلامها وهو ابن جني، الذي يقول: " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم "[1]، و هو الحدّ الذي يعتبر دقيقا، أقدم في نظر الكلّ، قبل التّعريف الذي قدّمه دي سوسير: "نظام أو نسق من العلامات، متمثّلة في لغة الصّم البكم واللّغات البحرية والحربية".[2]

وبالعودة إلى تعريف ابن جني، نجده جامعا؛ حيث يتضمّن العناصر الأساسية للّغة، كونها:

- نظاما من الأصوات المنطوقة.
- يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.
- تستخدم للتّفاهم والتّعبير عن المشاعر والأفكار.

واللّغة من الفعل الثّلاثي لغا: اللّغو واللّغا، السّقط وما لا يعتدّ به من كلام وغيره وما لا يحصل منه فائدة ولا نفع قال الله تعالى: ﴿لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِاللَّغْوِ فِيٓ أَيْمَٰنِكُمْ وَلَٰكِنْ يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيم 223﴾[3] أي ما لم تعقده قلوبكم.[4] ويتبيّن من هذا التّعريف أنّ اللّغة في

[1]- ابن جني، الخصائص، دار الكتاب العربي، الجزء الأوّل، مصدر سابق، ص33.
[2]-كلاوس هيستن، القضايا الأساسية في علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2010، ص50.
[3] البقرة: 223.
[4]- ينظر: ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، المجلس العلمي العربي الإسلامي، دط، 1979، ج5، مادّة: لغا، ص256.

مفهومها اللّغوي تعني غير المألوف وغير المفهوم، وورد في الصّحاح: "اللّغا: الصّوت مثل الوغا ويقال أيضا لغا به يلغا لغًا، لهج بـه، ولغـا بالشّراب أكثـر منه، وألغيت الشّيء أبطلته".[1]

يرى علماء المعاجم العرب أنّ كلمة "لغة" عربية أصيلة ذات جذور عربية، بينما يذهب فريق آخر إلى أنّها منقولة من اللّغة اليونانية (لوجوس)، ومعناها الكلام أو اللّغة، ثمّ عرّبوها، و أعملوا فيها الإعلال و الإبدال، و غيرها من الظّواهر الصّرفية، على النّحو الذي رسمه ابن جنّي في قوله: "انتحاء سمت كلام العرب من إعلال وإبدال أو حذف أو إعراب أو بناء" حتى اندرجت ضمن الكلمة العربية على الوجه الذي نراه.[2]

والعربية من مادّة "عرب" مصحوبة بياء النّسبة وتاء التّأنيث، جاء في لسان العرب في مادّة عرب، عرب عاربة وعرباء، صرحاء، ومعرّبة ومستعربة دخلاء ليسوا بخلّص، والعربي منسوب إلى العرب وإن لم يكن بدويا، والأعرابيّ: البدويّ، وهم الأعراب والأعاريب، وقولهم عربت معدّته إذا فسدت، يعرّب عربا، ويقال من ذلك: امرأة عروب؛ أي فاسدة".[3] ويقول ابن سيده: " الإعراب الذي هو النّحو إنّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، وعرب الرّجل يعرب عربا وعروبا، وعروبة وعرابة وعروبية، كفصح، ورجل عريب معرّب وعرّبه: علّمه العربية".[4]

إنّ اللّغة العربية هي إحدى اللّغات السّامية (منسوبة إلى سام بن نوح عليهما السّلام) نبتت في أرض واحدة فلمّا خرج الساميون من مهدهم لتكاثر عددهم واختلفت لغتهم الأولى وزاد من هذا الاختلاف انقطاع الصّلة وتأثير البيئة وتراخي الزّمن حتى أصبحت كلّ لهجة منها لغة مستقلّة.

وقد قسّم العلماءُ اللّغةَ العربية إلى قسمين: جنوبية قديمة، وتشمل لغة قتبانية وحضرمية ومعينية، وشمالية قديمة وتشمل الحسائية والصفائية واللّحيانية والثّمودية...، وكان العرب الجنوبيّون يستعملون حرف النّون كأداة للتّعريف ويضعونه آخر الكلمة، بينما الشماليّون استعملوا الهاء كأداة

[1]- إسماعيل الجوهري، الصّحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، ص2483.
[2]- ينظر: صلاح روّاي، فقه اللّغة وخصائص العربية وطرائق نموّها، دار الكتب العلمية، القاهرة، دط، 1993، ص37-39.
[3]- ابن منظور، لسان العرب، ج2، مادّة: عرب، مصدر سابق، ص586.
[4]- ينظر: ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2000، ج2، مادّة عرب، ص127.

للتّعريف، وما يميّز الفصحى عن هذه اللّغات هو استعمالها لـ"ال" للتّعريف، وأقرب النّصوص القديمة لهذه العربية نقش النّمارة الذي اكتُشِف في جبل الدّروز وهو نص مؤرّخ 328م ومكتوب بنوع من الخطّ النّبطي القريب من الخطّ العربي الحالي، وهو عبارة عن رسم لضريح ملك الحيرة امرئ القيس بن عمرو، وصف فيه بأنّه ملك العرب فالسّلطة السّياسية متوفّرة والنّص مكتوب بعربية هي الأقرب إلى عربية القرآن.[1] كما يضع اللّغويّون العربية في المجموعة الوسطى من السّامية الشّمالية (الآرامية–العبرية–الكنعانية)، وهي الأقرب إلى العربية، و التي تعدّ الأحدث نشأة وتاريخا وهي الأقرب إلى اللّغة السّامية الأمّ، التي انبثقت منها اللّغات السّامية الأخرى وذلك لاحتباس العرب في الجزيرة العربية، فلم تتعرّض لما تعرّضت له باقي اللّغات من اختلاط.[2]

العربية لغة مكتملة النّمو؛ حيث استطاعت أن تعبّر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصّور والأحاسيس، وهي التي حدّدت هوية الإنسان العربي، وهي التي تنحو في ثنايا تكوينها وخصائصها الذّاتية منحى يصل إلى الإنسانية والعالمية، وقد تجسّد ذلك عندما أصبحت لغة الوحي الإلهي، واختارها الله تعالى لغة التّنزيل، إذ يقول سبحانه:﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡامِينُ 193 عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ 194 بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِين 195 ﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ قُرۡءَاناً عَرَبِيّا لِّتُنذِرَ أُمَّ ٱلۡقُرَىٰ وَمَنۡ حَوۡلَهَا وَتُنذِرَ يَوۡمَ ٱلۡجَمۡعِ لَا رَيۡبَ فِيهِۚ فَرِيق فِے ٱلۡجَنَّةِ وَفَرِيق فِے ٱلسَّعِيرِۖ 5﴾[4]، وهكذا وجدت اللّغة العربية مجالها الحيويَّ في عالمية الدّعوة الإسلامية كونها لغة القرآن.[5]

وتشير العديد من الآراء حول أصل العربية لدى قدامى اللّغويين العرب، منها أنّ اللّغة العربية أقدم من العرب أنفسهم، وفي هذا يقول بعضهم أنّها لغة آدم عليه السّلام في الجنّة ولعب التّنافس القبلي في عصر الخلافة العبّاسية دورا كبيرا في ظهور هذه الآراء، ومنها قولهم بأنّ يعرب بن قحطان

[1]- علي جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، العراق، ط2، 1993، ص538.
[2]- حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، منشورات المطبعة البوليسية، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ج6، ص22.
[3]- سورة الشّعراء، الآيات: 139-194-195.
[4]- سورة الشّورى، الآية:07.
[5]-ينظر: عبد الكريم خليفة، عالمية اللّغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمّع اللّغة العربية، دمشق، ط1، 2003، ص2-5.

كـان أوّل من تكلّم العربيـة وآخر يذهب إلى أنّ إسماعيل –عليه السّلام– أوّل من تكلّم بها وأنّه نسي لسـان أبيه[1]، أمّـا الرّأي الثّـالث فيذهب إلى أنّها لغة قريش الخّاصة، ويعتمد هذا على كون أقدم النّصوص المتوفّرة بهذه اللّغة هو القرآن الكريم والنّبي **مُحَمَّد** –ﷺ– قرشي، وأوّل دعوته كانت بينهم، وهو الرّأي الذي أجمع عليه غـالب اللّغويين العرب القدمـاء.[2]

يرى **ابن فارس** أنّ لغة العرب توفيق، ودليله على ذلك قوله تعـالى:﴿ قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ 31 ﴾[3] وكـان ابن عبّاس يقول: "علّمه الأسماء كلّها؛ وهذه الأسماء التي يعرفها النّاس من دابّة وأرض وجمل وأشباه ذلك من الأمم وغيرها[4]، وتقول بعض الدّراسات أنّ تاريخ العربية يعود إلى بداية القرن الثّاني ميلادي، حينما نطقت بها قبائل عربية ونتيجة التّرحال الذي كان من سمات العربيّ السّاعي وراء الرّعي والتّجارة، تولّدت عنها مجموعة من اللّهجات التي تباينت في بعض أصواتها وبعض الدّلالات حسب الظّروف البيئية التي كان ينزل فيها العربيّ[5]، أمّا العربية التي وصلنا بها الشّعر الجاهليّ، فهي العربية الفصحى التي تسمّى عند بعض الباحثين بلغة قريش، وفي هذه النّقطة ينقسمون إلى ثلاثة أقسام:

أ) استبعاد استناد العربية الفصحى إلى لغة قريش، وهذا الاتّجاه يغلب في آراء المستشرقين.

ب)إنّ العربية الفصحى استمدّت كثيرا من خصائصها من لغة قريش، لكنّ لغات القبائل الأخرى أسهمت على نحو كبير في تكوين الفصحى أيضا ويغلب هذا الاتّجاه في آراء الكثير من الباحثين المحدثين من العرب.[6]

ت)إنّ لغة قريش هي أصل العربية الفصحى، وهو رأي علماء العرب الأوائل ورأي عدد قليل من المحدثين ويعتقد صالح بلعيد أنّ اللّغة المشتركة قبل البعثة النّبوية هي لغة قريش.

---

[1]- ينظر: علي جواد، المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام، مرجع سابق، ص538.

[2]- حسين طه، في الشّعر الجاهلي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، مصر، د ط، 1926، ص105.

[3]- سورة البقرة، الآية: 31.

[4]- ينظر: ابن فـارس، الصاحبيّ في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997، ص 33-32-31.

[5]- صالح بلعيد، فقه اللّغة العربية، دار هومه، الجزائر، 1998، ص14.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، ص15.

ويرى الكثير من المختصّين أنّ نشأتها تعود إلى وفود العرب إلى بيت الله الحرام في الجاهلية ومن هنا كانت قريش تسمع لغاتهم، فتتكلّم بما استحسنته منها فصارت أفصحهم، ولاشكّ أنّ اللّغة العربية تطوّرت بشكل كبير بعد البعثة النّبوية ، نتيجة أفول الكثير من اللّهجات بعد نزول القرآن الكريم بلسان عربيٍ مبين، وطغت مع ذلك لغة الحجاز التي امتازت عن باقي لغات العرب بالفصاحة التي لا يتقنها إلّا الخاصّة كما أنّ الفصحى لم تكن سليقة كلّ العرب.[1]

2- خصائص اللّغة العربية:

إنّ أهمّ ما يميّز اللّغة العربية قدرتها المذهلة على الاشتقاق وتوليد المعاني والألفاظ، والتّعريب واحتواء الألفاظ من اللّغات الأخرى، بالإضافة إلى غزارة الصّيغ وكثرة الأوزان...، هذه السّعة في المفردات والتّراكيب أكسبت مستعمليها القدرة على التّعبير بدقّة ووضوح.

لغة غنيّة ودقيقة، تمتاز بوفرة هائلة في الصّيغ، وهذا ناتج عن طبيعتها التي تختلف عن سائر اللّغات وحتى السّامية منها، فهي أقواهم من حيث الاستعمال و التّطوّر شكلا و مضمونا صوتا و كتابة، وملاءمة لتغيّرات الواقع، ويتّضح كلّ هذا أكثر من خلال الخصائص الآتية[2]:

- أصواتها: تستغرق كلّ جهاز النّطق عند الإنسان، وتخرج من مخارج مختلفة، تبدأ بما بين الشّفتين في نطق حروف كـ: الباء و الميم والفاء وتنتهي بجوف المتكلّم في نطق حروف المدّ: الألف والواو والياء التي تخرج من الصدر والحلق إلى خارج الفم.
- صنعت قانونا بنفسها: فإذا تكلّم ذو بيان تطرب لسماعها، وتفهم بيانها وترتاح لتبيانها.
- لغة مرنة: و يظهر ذلك من خلال طواعية الألفاظ للدّلالة على المعاني، وتتجلّى هذه الطّواعية في ظاهرتي التّرادف والاشتقاق بصفة خاصة، وفي قدرتها على استيعاب المولّد والمعرب والدّخيل بصفة عامة.

[1]- ينظر: صالح بلعيد، فقه اللّغة العربية، مرجع سابق، ص16-17.
[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص36-41.

- القدرة على الوفاء لمتطلّبات العصر: ينبغي أن ننظر إليها على أنّها إحدى اللّغات العظمى في العالم اليوم، فقد استوعبت التّراثين(العربي والإسلامي)، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشّعوب ذات الحضارات الضّاربة في القدم، ك: الفارسية واليونانية، والرّومانية والمصرية...
- التّعبير الأدبي والتّعبير العلمي: فيها الأسلوب الأدبي الإنساني ذو الدّلالة الواسعة وفيها الأسلوب العلمي ذو الدّلالة المحدودة الصّارمة.

- لغة كاملة: إنّ الكثير من الباحثين اللّغويّين يرون أنّه لا توجد لغة جامدة قاصرة أوبدائية وإنّما يوجد قوم بدائيون أو جامدون، فالعربية قادرة دائما على التّطوّر والنّمو واستنباط المفردات والتّراكيب التي تلائم الحاجات الجديدة فإذا لم يكن لدى أهلها حاجة اختراعات أو استعمالات جديدة فإنها تبقى كما هي، ولهذا انعدم نمو اللّغة ليس لقصور في طبيعتها أوذاتها، وإنّما لقصور وجمود أهلها.

ولقد كان نزول القرآن الكريم باللّغة العربية الفصحى أهم حدث في تطوّرها؛ حيث وحّد لهجاتها المختلفة في لغة فصيحة واحدة قائمة في الأساس على لهجة قريش وأضاف إلى معجمها ألفاظا كثيرة، وأعطى لألفاظ أخرى دلالات جديدة، كما ارتقى ببلاغة التّراكيب العربية، وكان سببا في نشأة علوم اللّغة العربية: كالنّحو والصّرف والأصوات وفقه اللّغة والبلاغة، فضلا عن العلوم الشّرعية، ثمّ إنّه حقّق لها سعة الانتشار والعالمية.

واستطاعت من خلال انتشار الإسلام أن تبدأ زحفها جنوبا محلّ العربية الجنوبية القديمة ثمّ عبرت البحر الأحمر إلى شرق إفريقيا واتّجهت شمالا فقضت على الآرامية في الشّام والعراق ثمّ زحفت غربا فحلّت محلّ القبطية المصرية، وانتشرت شمال إفريقيا فخلفت لهجات البربر وانفتح لها الطّريق إلى غرب إفريقيا والسّودان، ومنه إلى إسبانيا(الأندلس)، وجزر البحر الأبيض

المتوسّط.[1]

ويرى نـايف معروف بأنّ اللّغـة العربيـة أوسع اللّغـات وأمتنهـا و أوضحهـا بيـانـا، فهي لغـة الرّسـالة النّبويـة ولغـة القرآن، فقد حفظهـا الله تعـالى من فوق سبع سمـاوات، خلاف الرّسـائل السّمـاويـة الأخرى المنزّلـة بلسـان غير عربي وبالإضـافة لهذه الخصـائص التي تميّز اللّغة العربيـة يمكن ذكر العديد من النّقـاط المهمّـة المتعلّقـة باللّغة العربيـة، على النّحو الآتي:

- التّعويض: إقـامة كلمـة مقـام كلمـة أخرى[2]، كأن يقوم المصدر مقـام الفعل، نحو قولنـا: صبرا آل يـاسر إنّ موعدكم الجنّة، فالمصدر (صبرا) عـامل عمل فعل الأمر اصبروا... وإقـامة المفعول بـه مقـام الفـاعل نحو قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ ٱلذِينَ لَا يُومِنُونَ بِالَاخِرَةِ حِجَابا مَّسْتُوراً 45 ﴾[3]، فكلمـة مستورا عوض كلمـة سـاتر، لأنّ الحجـاب يكون سـاترا على وزن فـاعل، وليس مستورا على وزن مفعول.
- فكّ الإدغـام: نحو كلمـة "شدّ" فالدّال مدغمـة لكن إذا صرّف في الأمـر اقتضى فكّ الإدغـام "أشدُدْ".
- التّخفيـف: نحو قولنـا: "لـم يكـن"، تخفّف لتصبح "لم يكُ".
- عدم الابتداء بسـاكـن وترك الجمع بين سـاكنين.
- تغيّر الدّلالـة بتغيّر مرتبة بعض الحروف في الكلمـة، و مثـال ذلك حـرف التّـاء إذا جـاء في أوّل الكلمـة دلّ على القطع، نحو: بتّ الحبل وبتر العضو، و حرف الغين إذا ورد في أوّل الكلمـة دلّ على مطلق الاختفـاء والسّتر مثل: غربت الشّمس، وغطس السّبـاح كمـا تتغيّر الدّلالـة بتغيّر الحركـات، نحـو: مِفتـح بكسر الميم للآلـة التي يفتح بهـا ومَفتح بفتـح الميم لموضع الفتح.
- اللّغـة العربيـة قيـاسيـة مضبوطـة القـواعـد، سهلـة التّعلّـم.

[1]- الموسوعة العربية العالمية global arabic encyclopédie، النّسخة الإلكترونية، 2004.
[2]- ينظر: نايف معروف، خصائص اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار النّفائس، بيروت، ط5، 1998، ص38.
[3]- سورة الإسراء، الآية 45.

- لغة مرنة تعتمد الدّقة في التّعبير، إذ نجد لكلّ فترة من فترات اللّيل والنّهار لفظا خاصا؛ كالبكرة والضّحى والغدوة والظّهيرة والقائلة والعصر والأصيل والمغرب والعشاء و الهزيع الأوّل و الأوسط والموهن و السّحر و الفجر والشّروق، فأنّى للغات
- العالم من هذه الدّقّة.[1]
- تغيّر الدّلالة بتغيّر مباني الألفاظ، فبتغيّر بنية الكلمة تتولّد معان جديدة، نحو: كاتب، اسم فاعل مذكّر، كاتبة، اسم فاعل مؤنّث كاتبات جمع مؤنّث سالم...
- تتميّز بنموّ ألفاظها وأساليبها، تبعا لتطوّر العصر، كاكتساب معان جديدة إضافة إلى المعاني التي وضعت لها، مثل: الصّلاة التي كان يقصد بها الدّعاء، وأصبحت تعني كذلك عبادة من العبادات.
- الإعراب: نميّز به وظيفة لفظ عن آخر، كتميّز الفاعل عن المفعول به، نحو قوله تعالى:﴿ **وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَالدَّوَآبِّ وَالۡاَنۡعَٰمِ مُخۡتَلِفٌ اَلۡوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَۗ إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٞ 28** ﴾[2]، فلولا الإعراب لما عُرِفَ أنّ لفظ الجلالة منصوب على التّعظيم، وقُدِّمَ على الفاعل (العلماءُ).
- خاصية التّثنية: تحدّث **نايف معروف** عن المثنّيات التي لا تفرّد فقسّمها إلى قسمين: الأوّل تلقيني؛ وهو ما أفرد لم يفد المعنى الموضوع له في التّثنية، فلا يصحّ إطلاقه على أحد المسمّيين مثل: الثّقلان (الإنس والجنّ)، والثّاني تغلُّبي هو ما أفرد صحّ إطلاقه على المتغلّب من الاثنين ومن هذه المسمّيات: الأبوان القمران.[3]
- الثّبات: فمنذ ظهورها حتّى الآن باقية صامدة رغم التّحريف الذي طرأ عليها بسبب اللّهجات العامية، إلّا أنّ حروفها مازالت كما كانت منذ ظهورها.
- تخصيص اللّغة العربية لكلّ صوت حرفا يمثّله كتابة، لا يتغيّر باختلاف

[1]- المرجع السّابق، ص38.
[2]- سورة فاطر: 28.
[3]- نايف معروف، خصائص اللّغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص46.

موقعه في الكلمة، عكس اللّغات الأخرى، فمثلا نجد في اللّغة الإنجليزية صوت الثّاء ليس له حرف يرمز له كتابة، بل يشار إليه بـ(th)، كما يختلف في نطقها فأحيانا تنطق (دالا) مثل (Feather)...، كما تنفرد اللّغة العربية ببعض الحروف التي لا تعرفها اللّغات الأخرى/ مثل: الحاء، والضّاد، والطّاء.[1]

- استخدام ضمير الشّأن: هو عبارة عن ضمير يأتي مفسّرا للاسم المقدّر له، ويختلف عن بقيّة الضّمائر بأنّه لا يعطف عليه، ولا يؤكَّد ولا يبدل منه، ولا يتقدّم خبره عليه، ولا يفسّر بمفرده، مثل قول الله تعالى:﴿قل هو اللهُ أحد الله الصّمدُ﴾[2] فالضّمير (هو) ضمير الشّأن محلّه من الإعراب: ضمير منفصل مبني على الفتح في محلّ رفع مبتدأ، أمّا (الله الصّمد) فهي جملة اسمية في محلّ رفع خبر.[3]

3- أهمّيتها:

تحظى اللّغة بأهمية كبيرة في أيّ مجتمع، بالنّظر إلى دورها في التّواصل الاجتماعي فهي عالم المجتمع الرّحب ووطنه الفسيح، يمارس من خلالها الإنسان حرية التّعبير والتّفكير، فهي رداء الفكر ولباسه، وكلّ تطوّر يحصل في المجتمع يتردّد صداه من خلال مؤسّسة اللّغة، باعتبارها النّاطق الرّسميّ للأمّة وسجلّ تاريخ الشّعوب، لأنّها أداة الحاضر وصورة الماضي، ومنها تقتبس الألوان الحضارية والاجتماعية الدّالّة على مجاري الأمور، ومصائر الأقوام والعربية أكثر اللّغات صدقا شاهدة على الانعكاس والتّأثّر[4]، وقد اعترف العديد من المستشرقين بأهمية اللّغة العربية وتميّزها ومن أبرزهم كارل بروكلمان الذي قال: "بفضل القرآن بلغت العربية من الاتّساع مدى لا تكاد تعرفه أيّ لغة أخرى من لغات الدّنيا، والمسلمون جميعا مؤمنون بأنّ العربية وحدها هي اللّسان الذي أحلّ لهم لأن يتعلّموه في صلواتهم، وبهذا اكتسبت العربية من زمن طويل مكانة رفيعة فاقت

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص47.

[2]- سورة الإخلاص، الآية 1و2.

[3]- ينظر: أبو بكر السّيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ج1 ص224.

[4]- محمد فريد عبد الله، أثر السّياحة في اللّغة العربية، وزارة الإعلام، الكويت، العدد562، سبتمبر 2005، ص20-21.

جميع لغات الدّنيا التي تنطق بها شعوب إسلامية"، أمّا الفرنسيّ لوي ما نسيو فيقول: "اللّغة العربية لغة وعي، ولغة شهادة، وينبغي إنفاذها سليمة بأيّ ثمن للتّأثير في اللّغة الدّولية مستقبلا...".[1]

باتت اللّغة العربية وحروفها تحتلّ في نظر شعوب العالم مكانة الاحترام والتّقدير، من خلال ما قدّمته في مجالات مختلفة أيّام الازدهار الحضاري والعلمي (الأندلس على سبيل المثال)، فأصبحت لغة الثّقافة والإدارة والتّجارة والمراسلات ووسيلة الاتّصالات الدّولية[2] وفي مقال نشره فرجيسون بدائرة المعارف البريطانية عن اللّغة العربية يقول فيه: "إنّ اللّغة العربية سواء بالنّسبة إلى عدد النّاطقين بها، أو إلى مدى تأثيرها، تعتبر إلى حدّ بعيد أعظم اللّغات السّامية جميعا، كما ينبغي أن ينظر إليها كإحدى اللّغات العظمى في عالم اليوم"[3]، ويضيف رافائيل بتي في كتاباته عن اللّغة العربية: "إنّني أشهد من خبرتي الذّاتية أنّه ليس أثمن بين اللّغات التي أعرفها لغة تكاد تقرب العربية، سواء في طاقتها البيانية، أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، و أن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر و الأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها".[4]

أ) العربيـة لغة الدّيـن والعقيـدة:

اللّغة العربية لسان الرّسالة الإسلامية والقرآن الكريم، ومستودع كلّ ما ينتج عنهما من فكر وعلم و حضارة وبهما صارت لغة شعوب وأمم بعدما كانت لغة قبائل، ولهذا لا يمكن أن تُحدّ بحدود أصحابها، لأنّها خاطبت النّاس جميعا حتّى أنّها بعد ظهور الإسلام ونزول القرآن عرفت تطوّرا كبيرا، وقطعت أشواطا هامّة؛ حيث بلغت قمّة نضجها ونموّها، وما نشأ من علوم وآداب قفز بها قفزات كبيرة ونوعية غيّرت ملامحها القديمة، وقد استطاعت أن تستوعب كلّ المفاهيم

[1]- مصطفى محمّد الحسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصر، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص26.
[2]- عبد الكريم خليفة، عالمية اللّغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمّع اللغة العربية، دمشق، ط1، 2003، ص05-21.
[3]-ferguson.c. arabic language encyclopedia britanic. Bretagne. 1971. P182-183.
[4]- محمد شكري خاطر، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربيـة الدّينية في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1981، ص307-308.

والتّصوّرات الجديدة التي جاء بها الإسلام، لذلك أصبحت هذه اللّغة بعد بضعة قرون تحمل آلاف الألفاظ والدّلالات والاستعمالات والاصطلاحات الجديدة التي لا عهد لها بها.[1]

خدم الإسلام اللّغة العربية خدمات جليلة، فقد طوّرها ونمّاها وهيّأها لاستيعاب مختلف العلوم النّقلية والعقلية حتّى أصبحت لغة الدّين والفكر والثّقافة والتّقنية والإدارة والاقتصاد والسّياسة والحضارة الإنسانية العالمية طيلة قرون عديدة، وقد قامت هذه اللّغة بدور حضاري عالمي كبير في نقل ثقافات الأمم و تجارهم والجسر اللّغويّ الذي عبرت عبره قوافل الآداب والعلوم والثّقافات الإنسانية إلى أوربا وآسيا وإفريقيا، ولا شكّ أنّ اقتران اللّغة العربية بالقرآن الكريم ضمن لها الحماية والامتداد وتواصل الأجيال، زيادة على نشأة العلوم والأبحاث والدّراسات الهادفة إلى تطويرها وتأهيلها لتكتب الخلود و الاتّساع و الانتشار و الاستيعاب والإجابة عن كلّ الأسئلة المعلوماتية والثّقافية والصّناعية والسّياسية والفلسفيّة.[2]

يقول المستشرق الألماني يوهان فك: "لم يحدث في تاريخ اللّغة العربية أبعد أثرا في تقرير مصيرها وتطوّرها حتّى ظهور الإسلام ونزول القرآن، ففي ذلك العصر عندما رتّل محمّد –صلى الله عليه وسلم– القرآن على بني قومه، بلسان عربي مبين تأكّدت رابطة وثيقة بين لغته ودينه الجديد كانت ذات دلالة عظيمة النّتائج في مستقبل هذه اللّغة، ولا ينحصر هذا في الدّور الذي لعبته العربية منذ ذلك الوقت في العالم الإسلاميّ كافّة، من حيث كونها لغة الدّين والحضارة على الإطلاق، بل يتجاوز بمقدار أعظم إلى النّتائج التي تركتها غزوات الفتح على أيدي البدو، تحت راية الإسلام في لغتهم...بيد أنّ مقام العربية باعتبارها اللّغة المعتمدة للعلم والأدب، فقد بقي حتّى هذا العصر الحديث ثابت الأركان وطيد الدّعائم.[3]

[1]- ينظر: نهر هادي، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010، ص35 وص264.
[2]- الحسن وكّاك، ضرورة إخضاع لغة الإعلام والإشهار للغة العربية في الخطاب التّشريعي والإداري، ندوة أكاديمية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة ندوات، مطبعة المعارف الجديدة، 2011، ص252.
[3]- يوهان فك، العربية: دراسات في اللغة واللّهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1980، ص503.

كما أنّ الإسلام والقرآن الكريم حوّلا اللّغة العربية من لغة قومية لقبائل متناثرة في صحاري الجزيرة العربية إلى لغة علمية وحضارية عالمية، دوّن بها العرب والمسلمون حضارة القرآن، التي هي وبدون شكّ أعظم حضارة في التّاريخ الإنساني، والتي يعتبرها الكثير من المفكّرين والعلماء اللّبنة الأساسية في بناء الحضارة الغربية المعاصرة[1] والخلاصة أنّ العربية هي أهمّ اللّغات السّامية التي امتدّت على نطاق واسع بانتشار الإسلام وحضارته ويجري الحديث بلهجاتها اليوم في كثير من بلدان الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا.[2]

ب) لغة العلم والمعرفة:

ظلّت العربية على مدى قرون طويلة أهمّ لغات العالم، إذ كانت لغة الثّقافة و الأدب والعلوم في أقاليم واسعة منه، بها بنى العرب والمسلمون حضارتهم وعلومهم وآدابهم وفنونهم فأطلقت لهم طاقاتها الاشتقاقية وقدراتها التّعبيرية ويسّرت لهم سبل نقل و ترجمة وتعريب آلاف كتب الشّعوب و الأمم والحضارات نظرية كانت أو تطبيقية تجريبية، لذلك ليس من المبالغة القول بأنّ العربية هي أهمّ لّغات العلم و المعرفة التي أثّرت على جميع اللّغات الأخرى، و الدّليل على كلّ هذا أنّ العديد من لغات العالم كـ: الإسبانية و البرتغالية و الإيطالية والألمانية و الفرنسية والإنجليزية و التّركية و غيرها تحتوي عشرات الكلمات العربية، و خصوصا تلك التي تحمل دلالات علمية وفلسفية.[3] فاللّغة العربية كانت لغة العلوم الدّقيقة و التّجريبية كالطّبّ و الرّياضيات والكيمياء والفلك والفلسفة، و هي العلوم التي ساهمت بشكل كبير في انبعاث الحضارة الغربية الحديثة.

[1]- محمد الأوراغي، اللّغة العربية أساس التّنمية في وطنها، مؤتمر اللغة العربية والتّنمية البشرية- الواقع والرّهانات، وجدة، المغرب، 2008، ج1 ص40.

[2]-ينظر: نهاد الموسى، اللّغة العربية مرآة الآخر- مثل من صورة العربية في اللّسانيات الأمريكية، المؤسّسة العربية للدراسات والنّشر، ط1 2005، ص55.

[3]- ينظر: نهر هادي، اللّغة العربية وتحدّيات العولمة، مرجع سابق، ص11 وص91.

و من الجليّ للعام و الخاصّ أنّ اللّغة العربية نشأت للعلم، حتّى أنّ الفرس والهنود والأتراك استطاعوا بها ترجمة علومهم، ليساهموا في إحداث نهضة علمية لا مثيل لها في التّاريخ الإنساني وخلالها ازدهرت التّرجمة والتّأليف و التّدوين فهي ليست لغة الشّعر والخطابة فحسب، و إنّما لغة العلم في انتصاراته والمختبر في اكتشافاته و اختراعاته لغة حيّة متطوّرة لها في ماضيها ركائز لمستقبلها، لغة حملت أمانة الحضارة الإنسانية طوال القرون الوسطى، و تركت بصمتها و منحت كثيرا من المصطلحات العلمية و التّقنية في الطّب و الهندسة والفلك و الرّياضيات و الفلسفة والموسيقى، و زيادة على هذا كلّه تعدّ الرّابط القوميّ بين أبناء الأمّة العربية والإسلامية.[1]

لقد استطاع العرب و المسلمون مواكبة مسيرة الإنسان الحضارية بلغتهم بعد أن تمثّلوا القضايا و الأفكار العلمية المطروحة آنذاك، وهذا ما ساعدها على أن تكون ذات قيمة علمية عالمية وقد أتيحت لها فرصة تاريخية بفضل القرآن الكريم و الإسلام، تحوّلت على إثرها من لغة تواصل وأدب لبضعة قبائل إلى لغة علم و اكتشاف واختراع وحضارة ودين وعبادة لملايين النّاس، فتكوّنت حولها هويّة قومية و دينية عريضة، اختلفت أجناسها وتجاربها التّاريخية والحضارية والاجتماعية...[2]

و في جهة مقابلة لاتزال الحرب الصّليبية و الصّهيونية على اللّغة العربية تقود الكثير من النّاس إلى التّفكير في أنّها ليست للعم و المعرفة، بهدف بثّ اليأس و الهزيمة في نفس الإنسان العربيّ والمسلم بالخصوص، من أجل فكّ الارتباط، حتّى يسهل إضعافها والقضاء عليها بالتّدريج، أمّا ما نسمعه حول اللّغة العلمية و اللّغة الأدبية فلا أساس و لا دليل علميّ عليه، لأنّ اللّغات يمكن أن تكون للعلم والتّقنية إذا توفّرت لها شروط الانفتاح على البحث و التّأليف والنّشر و التّعريب والتّرجمة، و القضاء على الأمية، و في زمن ما كانت العربية و بجدارة تمثّل التّراث العلمي

[1]- ينظر: نفسه، ص11.
[2]- عبد المالك أعويش، مكانة اللغة العربية في تقارير المؤسسات اللّغوية، مؤتمر اللغة العربية والتّنمية البشرية، مرجع سابق، ج1، ص91 .

والفلسفي لأعرق الحضارات الإنسانية، دون أن تتنازل عن خصائصها و سماتها وأصولها، ودون أن يسجّل عليها أدنى عجز أو قصور.[1]

إنّ المتمعّن في حاضر الأمّة يكتشف بأنّ ثلّة من علمائها هاجروا إلى بلدان غربية حتّى يتسنّى لهم الإبداع في مجال تخصّصهم، وهذا يبدوا في الوهلة الأولى أنّ العلم بما يحمله في طيّاته ومنبته و بيئته هي الدّول الغربية المتطوّرة، لكنّ الحقيقة أنّ هذه الأدمغة التي هاجرت درست وترعرعت في حضن وطنها العربيّ، وبيئتها الاجتماعية غير أنّه لم يتسنى لها إخراج تلك الطّاقات الهائلة نظرا للظّروف الاقتصادية والاستراتيجية الهشّة لتلك البلدان، فنجد العالمَ العربيَّ يهاجر ويتعلّم لغة تلك البلاد فقط من أجل ترجمة كفاءاته وعلمه، لأنّ القاعدة الأساسية لذلك تعلّمَهَا في المدارس والمجتمع العربيِّ.

ت) العربية لغة عالمية:

يؤكّد العديد من علماء اللّغة والاجتماع والفكر على عالميتها، نظرا لخصائصها ومميّزاتها ومن أهمّها[2]:

- تحتل اللّغة العربية الموقع الرّابع في عدد النّاطقين بها على المستوى العالمي بعد الصّينية(أمّة المليارين) والإسبانية والإنجليزية.
- تحتلّ المرتبة الثّالثة من حيث الاستعمال في هيئة الأمم المتّحدة والمنظّمات التّابعة لها، والتي يقدّر عددها بـ250 منظّمة.
- لغة الدّين الإسلامي، أكبر الدّيانات السّماوية الثّلاثة.
- لغة الحضارة العالمية الأولى لحوالي عشرة قرون، و تمثّل تراثا وإنتاجا أدبيا وعلميا و فلسفيا ضخما.

[1]- نهر هادي، اللغة العربية وتحدّيات العولمة، مرجع سابق، ص16.
[2]- ينظر: محمد الأوراغي، التّعدّد اللّغوي وانعكاساته على النّسيج الاجتماعي، مطبوعات النّجاح الجديد، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرّباط، ط1، 2002، ص153-154.

- لغة حوالي ثلاث وعشرين بلدا، لها طاقات بشرية و اقتصادية كبيرة جدا.
- لغة كبرى من حيث نسقها النّاضج والمكتمل تركيبيا وصوتيا وبلاغيا...
- لغة الاقتصاد في الكلام والجهد.
- لغة آلاف الكتب التي تحمل حضارة عمّرت لأزيد من عشرة قرون على قائمة الحضارات الإنسانية.

كما أنّ التّدريس باللّغات الأجنبية لم يضف إلى الدّول العربية أيّ إضافة تنموية على الواقع العلمي في الجامعات والمعاهد والمؤسّسات العلمية...، سواء الإنجليزية في دول الشّرق، أو الفرنسية في شمال إفريقيا، لغة التّدريس لأكثر من قرن من الزّمن، وقد أثبتت تجربة علمية حديثة على طلبة الطّبّ العرب أنّ سرعة القراءة باللّغة العربية تزيد عن سرعة القراءة بالإنجليزية بنسبة 43%، وأنّ مدى استيعاب النّص العربيّ يزيد على نظيره في الإنجليزية بنسبة 15%.[1]

4- طرق تعليم اللّغة العربية:

اللّغة العربية هي اللّغة القومية التي نعتزّ بها، وهي الوعاء الذي يحتضن تراث الأمّة، و يربط بين ماضيها وحاضرها و مستقبلها، وإذا كانت العناية بها واجبا قوميا مقدّسا فإنّها يجب أن تتجلّى أكثر في ميدان التّعليم فهي عنوان الشّخصية العربية، ودليل وجودها بالرّغم من سياسات الهيمنة الاستعمارية، وفرض بعض اللّغات الأجنبية بديلا لها أو مزاحمة لها، ويكفيها ويكفينا فخرا أنّها لغة القرآن الكريم، لغة الآباء والأجداد، والدّعامة الكبرى لبقاء هذه الأمّة ووحدتها، يقول **هربر**: "مخزن كلّ ما للشّعب من ذخائر الفكر والتّقاليد والتّاريخ والفلسفة والدّين وقلب الشّعب النّابض في لغته، وروحه تكمن في لغة الآباء والأجداد".[2]

تعليم الطّفل يبدأ منذ حياته الأولى ممّن حوله، كأنماط السّلوك المختلفة من الآخرين ومن ثمّ يعبّر عن كلّ منها بلغتها التي اكتسبها عن طريق التّقليد والمحاكاة، ولكن ما إن يأتي إلى المدرسة

[1]- نهر هادي، اللغة العربية وتحدّيات العولمة، مرجع سابق، ص168.
[2]- محمود السّيد، في قضـايـا اللّغة التّربوية، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1978، ص08.

و هو محمّل بألفاظ وعبارات تصلح أن تكون اللّبنة الأولى في تنشئته اللّغوية، و ذلك بعد صقل هذه الألفاظ التي يغلب عليها طابع العامّية الاجتماعية ووضعها في أماكنها الصّحيحة وفي مواضعها الملائمة، و هنا يجدر بالمعلّم التّعرّف على أهداف تعليم اللّغة العربية لأنّه يدرك طبيعة المرحلة التي تحمل خصائص نمو المتعلّم وأكثر من ذلك التّعرّف على أهداف تعليم اللّغة يساعد المتعلّم على مراجعة المقرّر الدّراسي والمنهج ويقارنه مع هذه الأهداف، ويتعرّف على مدى المطابقة بينهما و بين ما تحقّق منها، كما أنّ معرفة المعلّم للأهداف تساعده على صياغة أهدافه السّلوكية للدّرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل هذه الأهداف على إثارة الدّافع لدى كلّ من المعلّم و المتعلّم على تحقيقها، وتكون مجهوداتهما منصبّة لهذا الهدف العام.[1] و إذا كانت اللّغة هي همزة الوصل بين المعلّم و المتعلّم عمل كلّ منهما على استعمالها في عمليتي المناقشة والحوار، فاللّغة في التّدريس ليست مجرّد أصوات صادرة منهم، بل إنّها فوق كلّ هذه المفاهيم المحدّدةُ لمصطلحات المحتوى العلمي للمادّة الدّراسية.

5- لماذا ندرّس اللّغة العربية؟

من البديهي طرح هذا التّساؤل عند الشّروع في تعليم أيّ مادّة أو لغة من لغات الأمم وخاصّة عندما يتعلّق الأمر باللّغة العربية، و الإجابة ستكون واحدة، فهي الجسر الذي يوصل الإنسان بالإنسان، و الإنسان بالعلم وهي التي تؤرّخ وتنقل الحضارة من جيل إلى جيل، وقد سعى الإنسان منذ الأزل ليكون له تلك الوسيلة، ومن هذا المنطلق كان تعليمها وتعلّمها مربوطا بوجود الإنسان على الأرض عن طريق الاكتشاف والتّعلم، فلا مجال لإهمال اللّغة، وممّا لا شكّ فيه أنّ التّركيز كلّه على الأهداف التي يسعى من خلالها المعلّم إلى تعليم اللّغة عامّة والعربية خاصّة، ومن أهمّها:

[1]- ينظر: زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، دت، ص43-44.

أ) اللّغة تعتبر جزءًا من هوية الإنسان و وجوده، ونجده بطبعه يميل إلى لغته، واللّغة العربية تمثّل أبعادا قومية ودينية وتاريخية...، وهي لغة التّفكير والتّدبّر والتّواصل، كما أنّها من أقدم اللّغات العالمية وأكثرها وجودا، ولازمة لكلّ عربي ومسلم.

ب) وجودها بين المسلمين من العرب و غير العرب أصبحت تمثّل وسيلة التّواصل مع هذه الأمم، وخاصة على المستويين الإبداعي والعلمي، فكثير من الكتب التي تطبع باللّغة العربية يطّلع عليها المهتمّون لغايات المنفعة العلمية ويضطرّون أحيانا للوصول إلى المستوى اللّازم من الفهم والوعي.

ت) لابدّ لتعلّمها من إتقان الأدوات الأساسية لغايات التّواصل مع المكتبة العربية، فهي غنيّة بمصادرها ومراجعها، و الاطّلاع عليها باستخدام طريقة واحدة، و هي تعلّم هذه اللّغة وإتقانها، وخاصة أنّها كتبت بمستويات مختلفة من اللّغة وهذا واضح بين ما كتب قديما وما كتب حديثا.[1]

هذه الأهداف المذكورة سابقا كان على المستوى العام، أمّا على المستوى الخاص فيمكن إجمالها في النّقاط الآتية:

أ) جعل المتعلّم جزء من المنظومة المجتمعية بحياتها وتفكيرها وبناء وجودها ونحن نعلم بشكل واضح أنّ الفكر الإنساني مهما كان بدائيا لا يتمّ من دون قالب لغوي صوتي، لأنّه يوجد تلازم لا ينفصم بين الفكر واللّغة منذ بداية الأنسنة، فاللّغة هي الأساس في الوجود الإنساني لذلك ربطه الله تعالى بالعلم منذ اللّحظة الأولى في قوله: ﴿**عَلَّمَ الإنسانَ مَا لَمْ يَعلَم**﴾[2]، ووسيلة إيصال العلم هي اللّغة بين بني البشر.

[1]- حسين منصور العمري، المؤثّرات على تدريس اللّغة العربية-الأردن أنموذجا-، كتاب المؤتمر الدّولي العاشر "مناهج تدريس اللّغة العربية، قسم اللّغة العربية جامعة كيرالا، الهند، 2018، ص220.

[2]- سورة العلق، الآية 05.

ب) تعلّم اللّغة العربية يؤدّي إلى تنمية الذّوق القيمي والمبادئ الفكرية والوطنية في نفوس المتعلّمين لأنّ اللّغة مرتبطة تلقائيا بفكر المجتمع، والقيم هي جزء من هذا الفكر الذي ينمو عند الفرد المتعلّم شيئا فشيئا، وبالنّظر إلى التّراكيب فإن حصلت الملكة اللّغوية التّامة في الألفاظ للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، مع مراعاة مقتضى الحال أثناء الكلام بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من مقصوده للسّامع.

ت) تعدّ اللّغة من الوسائل المهمّة في تنمية عواطف الخير و العطاء والإيثار من خلال مفرداتها، وكلّما استخدم الإنسان هذه المفردات تمكّن من هذه القيم.

ث) تنمية الثّروة اللّغوية عند المتعلّم سبب لتمكّنه من القدرة على التّواصل والحوار مع الآخرين، وتقاس ثقافته بمقدار المفردات اللّغوية التي يحفظها، فبزيادتها تزيد قدرته على خلق لغة الإبداع التي تميّزه عن غيره.

ج) تعلّم اللّغة العربية على أصولها وبالطّرق السّليمة والبسيطة يؤدّي إلى قدرات عالية لتمكين الفرد من تركيب الجمل بشكل صحيح من خلال مهارات الإعراب وسبك الجمل المفهومة والصّحيحة.

ح) يمكن عن طريقها تنمية ملكة الحفظ والنّمو الفكري وتنامي العمليات العقلية من خلال التّمرين المستمر، وتعويد الذّاكرة على الحفظ والمتابعة.

خ) تتّصف اللّغة العربية بالرّشاقة وخفّة الكلمات، لأنّها ارتبطت بالقرآن الكريم ففيها الذّوق الجمالي، وللقرآن الفضل الكبير في ذلك، يقول الجرجاني: "و اعلم أنّه لا يصادف القول موقعها من السّامع ولا يجد له قبولا حتّى يكون من أهل الذّوق والمعرفة".

د) تساعد اللّغة العربية المتعلّم على التّفكير المنظّم من خلال تسلسل العناصر اللّغوية وحسن عرضها و تشابكها مع بعضها البعض، وهذه المرحلة هي مرحلة التّفضيل

بين الأشياء و بيان أوجه جمالها أوقبحها، استجابة لنموّ الذّهن الإنساني وما يصيبه من ثقافة أوتجربة.

ذ) إنّ تعلّم وإتقان اللّغة العربية نطقا وكتابة وتركيبا يساعد على الكتابة الإبداعية بفنونها المختلفة و بلغة راقية وأسلوب ونسق متميّزين فالعربية هي لغة الإبداع والعلم والمجاز والشّعر، فمن أجادها أجاد هذه الفنون.[1]

بما أنّ تدريس اللّغة العربية من الأمور غير الهيّنة، لأنّها تحتاج إلى خبرة في مجال التّعليم والإلمام باللّغة بشكل صحيح، و لكي يتمّ تعليمها يجب اتّباع بعض الطّرق والخطط التي يجريها المعلّم مسبقا، محاولة منه لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية واللّغة العربية بصفتها مادّة تعليمية طرق تعليم محدّدة قد لا تنجح مع باقي المواد الدّراسية الأخرى، ومن بين هذه الطّرق:

أ- الإلقاء:

وهي طريقة تقليدية تعتمد على المعلّم اعتمادا كبيرا في الشّرح والتّحليل وتقديم النّتائج للمتعلّمين بشكل مباشر، ويمكن أن تكون مفيدة في الإطار النّظري فقط دون الجانب التّطبيقي وربما يقلّ تفاعل المتعلّم عند استخدام هذه الطّريقة، ومن بين المناسبات التي تستخدم فيها هذه الطّريقة[2]:

1- المحاضرات (العرض الشفوي).
2- الشّرح لتقديم المعلومات و تبسيطها فقط.
3- الوصف.
4- القصص.

ب- القياس:

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص221.
[2]- أحمد عفيفي، وسائل وطرق تدريس اللّغة العربية والبحث عن منهجية حديثة، كتاب مؤتمر مناهج تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق ص64.

هي انتقال من العام إلى الخاص، ومن القاعدة إلى المثال، وهـي التي تعتمد على القوانين والحقائق العامّة بحيث تكون هناك قاعدة مطردة يقاس عليها بأمثلة مشابهة، وتتناسب هذه الطّريقة بعض النّماذج من قواعد النّحو العربي، وهي طريقة سهلة لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.

ت- الاستقراء والاستنتاج:

يبدأ فيها العقل من الخاص إلى العام، بحيث يعرض المعلّم الأمثلة والنّماذج لتأمّلها والوصول إلى القاعدة من خلالها، ويصل المتعلّم إلى الحقائق الكاملة من خلال تأمّل الجزئيات، يصاحب ذلك مجموعة أسئلة يثيرها المعلّم لتسهيل الوصول إلى الاستنتاج، وتعدّ هذه الطّريقة الأكثر ملاءمة للقواعد النّحوية.

ث- الجمع بين القياس و الاستقراء:

الانتقال من العام إلى الخاص، أو من الخاص إلى العام في درس واحد، ويتمّ ذلك عند دراسة النّحو، فيمكن الانطلاق من القاعدة إلى الأمثلة، أو من الأمثلة

وصولا للقاعدة.

ح- الحوار:

تعتمد هذه الطّريقة على الحوار والنّقاش و السّؤال و الجواب للوصول إلى الحقائق العلمية، يبدأ المعلّم بطرح مجموعة من الأسئلة متجاهلا كلّ المعارف والمعلومات ليرشد المتعلّمين إلى حقيقة هذه المعارف و المعلومات وأصولها وينبغي أن تكون الأسئلة والحوار في مستوى المتعلّمين، وأن يعطي لهم

حرّية التّفكير والتّعبير، وأن يساعدهم على إخراج أفكارهم، وأن يكون حريصا على توجيههم لما يريد، ولا شكّ أنّ هذه الطّريقة تحتاج قدرا أكبر من الوقت.

ج- المناقشة:

تقوم هذه الطّريقة على الحوار؛ حيث تجتمع مجموعة من العقول تتفاوت معارفها حول قضيّة ما لدراستها دراسة منظّمة، فيبدأ المعلّم في الاعتماد على معارفهم فيوجّههم إلى معلومات جديدة عن طريق إثارة النّشاط الذّهني لديهم ومن ثمّ إيجاد دور مستقلّ وإيجابي لكلّ متعلّم شارك في النّقاش، مع تجسيد طرق التّفكير السّليمة وروح التّعاون والعمل الجماعي، علاوة على وجود تفاعل بين المتعلّم والمعلّم، ولا يمكن استخدام هذه الطّريقة في زمن المقاربة بالكفاءات لأنّ الأقسام الدّراسية المكدّسة تحوي مجموعة كبيـــرة من المتعلّمين لا تسمح بتنفيذها، خاصّة مع الحجم السّاعي المخصّص لكلّ حصّة تعليمية.[1]

أنواع المناقشة:

1- **التّلقينية:** بحيث يقود النّقاش المتعلّمين إلى التّفكير المتنقّل، وتدريب الذّاكرة على استرجاع المعلومات وتثبيتها وتنظيم العلاقات بينها.

2- **الاكتشافية الجدلية:** يطرح من خلالها المعلّم أسئلة على المتعلّم تقوده في النّهاية إلى اكتشاف الصّحيح من المعلومات، وليس القصد إعطاء المعارف وإنّما إثارة العقل لحبّ المعرفة وكشف الحقيقة.

3- **الجماعية الحرّة:** التقاء مجموعة من المتعلّمين في شكل حلقة يحدّد رائدهم- سواء المعلّم أو متعلّم منهم- أبعاد القضيّة ويوجّه النّقاش.

4- **النّدوة:** عن طريق تحديد عدد من المتعلّمين، يجلسون أمام زملائهم ويعرضون الموضوع ويتلقّون أسئلة زملائهم و استفساراتهم.

[1]- المرجع السّابق، ص65.

المناقشة الثّنائية: يحدّد المعلّم اثنين من المتعلّمين ويختار لهما موضوعا يتحاوران ويتناقشان حوله سؤالا وجوابا، مع إمكانية تبادل المواقع في السّؤال والجواب، وهذه الطّريقة تحتاج إلى معلّم متمكّن من فنّ النّقاش واختيار القضايا والأسئلة، ولا بدّ أن تكون الأسئلة بلغة سليمة واضحة غير مفاجئة للمتعلّم، مع التّوزيع العادل للأسئلة، وكذلك وجود علاقة منطقيّة بين السّؤال والمعارف السّليمة.

الطّرق الحديثة لتعليم اللّغة العربية:

الطّريقة الاستنباطية للألماني **(هار بارت)** يحثّ المتعلّم على معرفة الحقائق والأحكام العامّة عن طريق البحث والاستقراء والاستنباط، من خلال الجزئيات والأمثلة المدوّنة على السّبورة، حتى يصل إلى الحكم العام، ولتنفيذ هذه الطّريقة يوجد أربع خطوات مهمّة:

1- التّمهيد والإعداد والمقدّمة التي تحتوي مجموعة من الحقائق لإعداد أذهان المتعلّمين للدّرس الجديد مع التّشويق.
2- العرض: يعرض المعلم الحقائق الجديدة التي يودّ طرحها عليهم.
3- الرّبط: يقوك المعلّم بمقارنة الخطوتين السّابقتين، ويربط القديم بالجديد بالموازنة مثل المتشابهات(الفاعل مرفوع) و(نائب الفاعل مرفوع)، وبين المتضادات (المفعول به منصوب) و(الفاعل مرفوع).
4- التّعميم: يعرض المعلّم أمثلة متطابقة للموضوع، ولكنّها جديدة تجذب انتباه المتعلّم حيث يتمكّن من تعميم الحكم الذي أقرّه في الخطوات السّابقة.

5- أضاف أتباع **هاربا رت** (زيلر ورين) مرحلة خامسة، وهي التّطبيق أو المراجعة بحيث يطلب المعلّم من المتعلّم تطبيق ما سبق ذكره على مشكلات جديدة.[1]

6- المبادئ المؤسّسة لمنهاج اللّغة العربية (الجيل الثّاني):

بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق، تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح لأنّ إعداد أي منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، مع عدم إغفال الإمكانيات البشرية والتّقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم، ويعتمد منهاج اللّغة العربية(الجيل الثّاني) على مجموعة مبادئ أساسية[2]، هي:

- **الشّمولية**: خاص بالمرحلة التّعليمية.
- **الانسجام**: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج.
- **قابلية الإنجاز**: قابلة التّكيّف مع ظروف الإنجاز.
- **الوجاهة**: السّعي إلى تحقيق التّنسيق بين الأهداف التّكوينية للمناهج والحاجات التّربوية.

يجب على معدّ منهاج اللّغة العربية أن يستحضر مهام المدرسة في ذهنه ويكون مدركا لهيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدّراسية، فالمنهاج نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطّات للمناقشة والتّحرير، أمّا وثائق التّأطير الموجّهة له هي: القانون التّوجيهي للتّربية والمرجعية العامّة للمناهج.[3]

[1]- ينظر: أحمد عفيفي، وسائل وطرق تدريس اللّغة العربية والبحث عن منهجية حديثة، كتاب مؤتمر مناهج تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص66.

[2]- اللّجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، السّنة الأولى، وزارة التّربية الوطنية، دط، 2015، ص06.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص07.

1-6 المبادئ المؤسِّسة للمنهاج: تتلخّص في ثلاثة جوانب:

أ- **الجانب الأخلاقي:**

اختيار القيم ووضعها حيّز التّطبيق باعتبارها مصدرا لتّوجيه المنظومة التّربوية وغاياتها وطبيعة المنهاج واختيار مضامينها وطرائق التّعليم، وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج فإنّ المنظومة التّربوية الجزائرية عليها إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات البعدين (الوطني والعالمي)، حتى تشكّل وحدة منسجمة متناسقة.

ب- **الجانب الفلسفي(الأبستمولوجيا):**

يتمثّل في مستويات التّعليم والتّعلّم وفي البرامج الدّراسية التي تستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلّق بتنظيم وترسيخ المنظومة و المعارف المهيكلة.[1]

ت- **الجانب المنهجي البيداغوجي:**

1- المنهجي:

يرتكز مستوى التّدخّل المنهجي على هيكلة ودرجة من النّسقية على مستوى تصوّر التّفاعلات بين مخطّطات بين مخطّطات التّعلّم التي تتطلّب درجة أعلى من الانسجام. ومن هذا المنطلق يكون الإطار المنهجي الجديد(النّسقي) يتعدّى الإطار التّعليمي الضّيّق وغير العلمي من خلال التّكفّل النّاجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.

إنّ المناهج بصفة عامّة ومنهاج اللّغة العربية خاصة يحدّد مضامين التّعليم (تعليم المادّة) وفق الغايات التّربوية وأهداف التّعلم، فهي تصف الوسائل التي تمكّن من تحقيق تلك الأهداف وفق

[1]- المرجع نفسه، ص08.

المساعي والسّلوكات المنتظرة من المتعلّم، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ المنهاج التّعليمي يتضمّن ثلاثة مستويات: كلّي (السّياسة التّربوية)، وسيط (تسيير التّربية)، وجزئي (المستوى التّقني).[1]

2- الجانب البيداغوجي:

يرتكز على الكفاءات والتّعلّمات كمبدأ تنظيمي للمنهاج، فوضعه حيّز التّطبيق كلّه يتمثّل في بناء المقاربة النّسقية للمضامين والنّشاطات، والجديد في منهاج الجيل الثّاني ارتكازه على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النّظرية البنيوية المعرفية والبنيوية الاجتماعية.[2]

هذه المقاربة المؤسَّسة تشكّل المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، وإن كانت النّظرية المعرفية تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسار معرفي داخلي يمكّن المتعلّم من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنية الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة، وذات دلالة تتيح له فرصة تقديم مساهمته مع مجموعة من أقرانه أمّا البنيوية فهي تؤكّد على أهمية بناء المعارف.

6-2- بعض المفاهيم في منهاج اللّغة العربية –الجيل الثّاني-:

1. المقطع التّعلّمي:

مجموعة مترابطة من الميادين، يتميّز بوجود علاقات بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء الموارد الجديدة، قصد الإنماء والوصول إلى الكفاءة الختامية.

2. الموارد:

كلّ ما يجنّده المتعلّم ويتحكّم فيه، من أجل حلّ المشكلات وتنمية الكفاءات وهي نوعان:

أ- موارد داخلية: معرفية – مهارات – استراتيجيات...

[1]- اللّجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، السّنة الأولى، مرجع سابق، ص09.
[2]- ينظر: محفوظ كحوال ومحمّد بومشاط، دليل الأستاذ، مادّة اللغة العربية، السنة الأولى متوسّط، موفم للنّشر والتّوزيع، ص40-44.

ب- **موارد خارجية:** تشتمل المعطيات التي توفّرها وثائق ومراجع، يكون في حاجة إليها عند حلّ مشكلة ما.[1]

3. الميدان:

الجزء المهيكل والمنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين يحدّد الكفاءات الختامية ويضمن هذا الجزء التّكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التّخرّج.

4. المصفوفة المفاهيمية:

تحدّد مفاهيم المادّة التي لها تأثير إدماجي، وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادّة، ويتطلّب هذا العمل التّوفيق بين تخرّج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركّبات الكفاءة الختامية والهيكلة الخاصّة بالمادّة ضمن ميادين.[2]

5. المقاربة النّصية:

يقتضي هذا الاختيار البيداغوجي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية؛ فيكون النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة،[3] وتظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التّعليمية، ومن هنا تنمية الكفاءات اللّغوية الأربع: فهم المنطوق، وفهم المكتوب(النّص والقواعد) والإنتاج الكتابي، من خلال مستويين:

أ- **دلالي:** يتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصية(المعجم اللّغوي الدّلالات الفكرية...) إذ يعتبر مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

---

[1]- المرجع نفسه، ص46-47.

[2]- اللّجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، ص12.

[3]- اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة الأولى متوسّط، مديرية التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص24.

ب- نحوي: الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيا يحدّد الأدوار الوظيفية للكلمات.

6. ملمح التّخرّج:

الغاية الأولى للمدرسة الجزائرية، وملمح إعداد مواطن جزائري، الذي تكوّنه المدرسة ويعرف عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات، وجاءت هذه الملامح في مقدّمة البرامج كأهداف بعيدة المدى كمشروع تربوي مدرسي، مثل تزويد المتعلّم بكفاءات تمكّنه من المشاركة الاجتماعية النشيطة و القدرة على التّكيّف مع التّغيّرات قادرا على مواجهة المشكلات.[1]

6-3- الوضعيات التّعلميّة في منهاج اللّغة العربية-الجيل الثّاني-:

يقصد بها "مجموعة من الشّروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته"[2] ويلعب التّخطيط الدّيداكتيكي دورا هاما في بناء هذه الوضعيات، من الانطلاق إلى الإدماج.

- **الوضعية المشكلة الانطلاقية(المشكلة الأمّ):**

هي وضعية مشكلة مركّبة لانطلاق التّعلّمات، مرتبطة بالكفاءات الختامية للميادين.

- **وضعيات تعلّم المواد:**

وضعيات بسيطة تهدف إلى إكساب المتعلّم مواد مبنية على الأنشطة التّعلّمية التي تعطي الفرصة للمتعلّم من أجل شرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته، كما تعمل على حلّ المشكل المطروح والذي يقوده إلى إرساء الموارد.

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص12.
[2]- محمّد الطاهر وعلي، بداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، 2006، ص42.

- **وضعيـة تعلّـم الإدمـاج:**

وضعية مشكلة مركّبة تتيح الفرصة للمتعلّم من أجل التّدرّب على إدماج الموارد(كفاءات عرضية ومادّية معارف تقريرية وإجرائية وشرطية، مواقف وتصرّفات...) والمعارف التي كانت مجزّأة في البداية، وتتمّ صياغة هذه العملية من قبل المعلّم، بكلّ ما يمكنه أن يعطي دافعيّة لعمل المتعلّم ونشاطه، سواء بشكل فردي أو جماعي.[1]

6-3- أهمّيـة التّقويـم والمعـالجـة البيداغوجيـة في منهـاج الجيل الثّاني:

1. التّقويـم:

هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات المتعلّم من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للتّعلّم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه:

أ- **التّشخيصي:**

و يسمّى كذلك القبلي أو التّمهيدي أو الاستكشافي، و يكون في بداية كلّ عملية تعلّمية(السّنة الدّراسية أو المقطع أو الميدان أو الحصّة الدّراسية)، ويفيد في معرفة المكتسبات القبلية ومن خلالها اكتشاف مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.

ب- **التّكويني:**

يعتبر التّقويم جزء لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، والتّقويم التّكويني بشكل خاص والذي يعتبر دعما وتوجيها لأعمال المعلّم عبر المعالجة البيداغوجية.[2]

[1]- ينظر: مديرية التّربية، عرض حول مناهج الجيل الثّاني، مفتّشية التّربية والتّعليم، مقاطعة 19، مدرسة بوديسة المسعود، عين الملح، المسيلة، الجزائر، ص504.

[2]- عبد العزيز برّاح، كيفية تطبيق التّقويم في مناهج الجيل الثّاني، وزارة التّربية الوطنية، القبّة، الجزائر، ص09.

يشمل هذا التّقويم المعارف والمساعي والسّلوكات، ويتطلّب اعتماد بيداغوجيا الفوارق؛ أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم متنوّعة، تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية، ولا بدّ أنّ السبب الرّئيس لوجود هذا النّوع من التّقويم هو ضبط التّعلّمات وتعديلها وتوجيهها في حينها، ما يسهّل على المعلّم والمتعلّم تحقيق التّقدّم في العملية.

ت- **الإشهادي:**

يجرى في نهاية التّعلّم (الفصل، السّنة، المرحلة...)، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي

تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه المتعلّم، سواء بالتّرقية أو التّرتيب...، كما يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءة الشّاملة والختامية المحدّدة في منهاج السّنة أو المرحلة، وهذا ما يمكن أن نسميه تقويما للمسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشّاملة.[1]

2. المعالجة البيداغوجية:

هي المسار الذي يمكّن المعلّم من تجاوز الصّعوبات التي تعترض المتعلّمين، أي تدارك النّقص الملاحظ لديهم بعد عمليتي التّشخيص والتّقييم، وتظهر من خلال عدّة مستويات:

أ- **بعد الوضعية التّعليمية البسيطة:** تظهر فيها مواطن الضّعف لدى المتعلّمين كضعف التّحكّم في المعارف.

ب- **بعد وضعية تعلّم الإدماج:** ظهور ضعف المتعلّمين في تجنيد الموارد.

ت- **بعد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية:** حيث يظهر المتعلّم نقص في استخدام الموارد.

[1]- عبد العزيز برّاح، كيفية تطبيق التّقويم في مناهج الجيل الثّاني، مرجع سابق، ص06.

ث- **في نهاية الفصل:** بعد نتائج التّقويم المرحلي الفصلي.[1]

المبحث الثّاني: ميداني التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ:

اللّغة المنطوقة أو المكتوبة ميزة اختصّ بها الإنسان وبها حقّق منزلته العليا بين الكائنات، فلغة كلّ أمّة لسان حالها، وعنوان وجودها، ووسيلة التّعبير عن ذاتها، فلا غرابة أن يقال إنّ الأمّة هي اللّغة واللّغة هي الأمّة، لأنّها تسمّى أمّة إذا ترابط أفرادها في وحدة التّنظيم.

وللّغة دور فاعل فينا و بيننا، و ذلك لما تؤدّيه من وظائف مهمّة للفرد والمجتمع، وأنّ وظيفتها الأساسية هي التّعبير عن العواطف و الأحاسيس، ومن ثمّ مشاركتها مع الآخرين في منحى تواصلي، و هذا التّعبير إمّا يكون فطريا أو وضعيا، فالفطريُّ هو التّعبير عن العواطف والانفعالات و الأحاسيس والمظاهر(اللاإرادية) التي ندركها بالحواس، أمّا الوضعيُّ فهو ما يدرك بالبصر مثل الإشارات و الحركات اليدوية التي يستعملها الصمّ البكم، و الحركات التي نستعملها لتوضيح الكلام في التّعبير الشّفهيّ، و العلامات اللّغوية المكتوبة، و ما يدرك بالسّمع كالأصوات المركّبة والجمل.[2]

1- مفهوم التّعبير:

إنّ التّعبير له منزلة كبيرة في الحياة، فهو ضرورة لا يمكن لأيّ شخص أن يستغني عنه في أيّ مرحلة من مراحل عمره، فهو ترجمة للنّشاط الإنساني بكلّ صوره، فهو ترجمة لأفكار الإنسان وأدائه و خواطره و مواقفه و خبراته، يعبّر عنها بوسائل متعدّدة ومختلفة كاللّغة المنطوقة والمكتوبة.

و التّعبير فرع من فروع اللّغة العربية المهمّة، إذ جعله اللّغويّون في قمّة فروعها، فهو وما سواه من فروع وسائل لتحقيقها، هذه الغاية هي جعل المتعلّمين يتقنون التّعبير بنوعيه الشّفهي والتّحريري، حتّى يصبح كلّ واحد منهم قادرا على التّعبير عمّا يختلج في نفسه بلغة سليمة من

[1]- المرجع نفسه، ص12.
[2]- ينظر: سعيد الديوهجي، التّربية والتّعليم في الإسلام، مطبعة جامعة الموصل، العراق، دط، 1982، ص135.

غير عثرة و لا خجل، وعليه ينبغي لمدرّسي اللّغة العربية أن يدركوا الصّلة بين فروع اللّغة، و لا شكّ أنّ التّعبير يساعد على حلّ المشكلات الفردية والاجتماعية، وذلك بتبادل الآراء ومناقشتها ويمنح المتعلّم القوّة في التّصوّر وإدراكا للواقع وتفهّما له.[1]

في اللّغة: عبر الرّؤيا يعبرها عبرا وعبارة وعبّرها: فسّرها و أخبر بما يؤول إليه أمرها، ويقال عبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن. و الاسم العبرة و العِبارة والعَبارة، وعبّر عن فلان أي تكلّم عنه. واللّسان يعبّر عمّا في الضّمير . و عبّر الرّؤيا يعبرها عبرا[2]، و في التّنزيل قال الله تعالى:﴿ **وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰت سِمَان يَاكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَاف وَسَبْعَ سُنْبُلَٰتٍ خُضْر وَأُخَرَ يَابِسَٰت يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ** 43 ﴾[3].

وجاء في المعجم الوسيط: " عبّر عمّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام وبه الأمر: اشتدّ عليه.[4]

وأمّا في الاصطلاح فقد أعطاه الكثير من الدّارسين عدّة تعريفات لا تكاد تخرج عن بعضها البعض، فقد عرّفه **إبراهيم عبد العليم** بأنّه: " أداة اتّصال سريع بين الفرد وغيره من الأفراد والنّجاح فيه يحقّق الكثير من الأغراض الحيويّة في الميادين المختلفة".[5]

ويقول **قاسم عاشور**: " هو الإفصاح و الإبانة عمّا يجول في النّفس البشرية من أفكار وخواطر من خلال نقلها للآخرين، ممّا يؤدّي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه".[6] وهو بذلك أداة تنظيمية يمكن من خلالها تفسير شخصية المعبّر و فهم مقاصده ورغباته داخل المجتمع.

[1]- ينظر: علي جواد الطّاهر، تدريس اللّغة العربية في المدارس المتوسّطة والثّانوية، مطبعة النّعمان، النّجف الأشرف، 1968، ص49.
[2]- ابن منظور أبو الفضل، لسان العرب، مصدر سابق، المجلّد العاشر، مادة "عبر"، ص529-530.
[3]- سورة يوسف، الآية 43.
[4]- مجمّع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الفكر، دمشق، الجزء الثاني، مادّة عبر، ص580.
[5]- إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، 1973، ص151-152.
[6]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس فنون اللّغة بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، جامعة اليرموك، ط1، 2009، ص121.

القالب الذي يصبّ فيه المرء ما لديه من أفكار ومشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة تؤدّي وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله متفاعلا معه، بلغة أوجز للإفصاح عن الأفكار والمشاعر مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة، ومن هنا يشكّل منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللّغوية والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية والحاجات والميول النّفسية، والرّؤى الفكرية والعقائدية والأبعاد التّربوية.[1]

و أورد **السّليتي** تعريفين، أوّلهما إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا في نفسه من أفكار ومعان، على أن يكون ذلك بلغة صحيحة و بأسلوب جميل يشعّ السّرور في النّفس.

أمّا الثّاني فعلم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية على الإفصاح عن المعاني ببساطة الألفاظ الملائمة، وهذا لا يتمّ إلّا عن طريق إيداع العبارة المشرّفة في الأسلوب وانتقاء اللّفظة المناسبة والالتزام بالتّنسيق المعتمد، كما تدلّ كلمة الإنشاء حديثا على كلّ عمل أدبي له سمات الأدب ومزاياه، من صور و خيال و عاطفة و فكرة.[2]

يتّخذ التّعبير صورا و أشكالا، فقد يكون بالصّوت و قد يكون أحيانا بحركات اليد أو بهزّ الرّأس أو بتغيّر ملامح الوجه...، و تجمع كلّ الدّراسات و التّعريفات على كون التّعبير أهمّ نواتج اللّغة البشرية التي يحتاجها الإنسان للتّواصل مع غيره في بيئات مختلفة ولأغراض وأهداف مختلفة أيضا.

2- أهمية التّعبير:

باعتبار اللّغة أهم ما يميّز الإنسان عن باقي الكائنات الحيّة الأخرى، يأخذ استعمالها الحيّز الأكبر من هذه الأهمية عن طريق التّأثير بها بين شخصين أو أكثر-المتكلّم والمستمع- واللّذان يشكّلان نقطتي التّواصل، وفصل نقطة منهما يجرّ إلى تعطيل عمليتي التّعبير والتّواصل، ويمكن

[1]- يوسف سعيد المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعدّدة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصفّ الثّامن الأساسي رسالة ماجستير في مناهج وطرق التّدريس، الجامعة الإسلامية، كلية التّربية، غزّة، فلسطين، 2006، ص45.

2- فراس السليتي، فنون اللغو-المفهوم-الأهمية-المقدمات-البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص77-78.

النّظر إلى هذه العملية من زاويتين، الأولى تشمل وقائع التّعبير اللّغوي، والأخرى تشمل أثر هذه الوقائع على المشاعر و الأحاسيس.

يتّضح من هذا الكلام الأثر الذي يتركه التّعبير بواسطة اللّغة في نفس المستمع، إذ للفصاحة اللّسان دور كبير في التّأثير والتّأثّر، قال الله تعالى:﴿**قَالَ رَبِّ إِشْرَحْ لِي صَدْرِي 24 وَيَسِّرْ لِيَ أَمْرِي 25 وَاحْلُلْ عُقْدَة مِّن لِّسَانِي 26 يَفْقَهُواْ قَوْلِي** 27 ﴾.[1] يقول **ابن سيرين**: " لا شيء أزين على الرّجل من الفصاحة والبيان"[2] وقال **الحسن**: " الرّجال ثلاثة: رجل بنفسه، ورجل بماله، ورجل بلسانه"[3]، فإذا كان الإنسان بحاجة إلى التّعبير عن مشاعره ورغباته يجب عليه اختيار التّراكيب والكلمات المناسبة، التي يكون وقعها مؤثّرا على المستمع، ممّا يؤدّي به إلى مبتغاه.

وفي المجال التّعليمي يساهم في بناء شخصية الإنسان ويزوّد المتعلّمين بما يفيدهم في الواقع ويدرّبهم على صياغة الأفكار بأسلوب فصيح جذّاب، ويعوّدهم التّدرّج في الحديث وينمّي ذوقهم الأدبي بالثّروة اللّغوية[4]، وبذلك يكون محاولة لربط حياة المتعلّم الدّراسية بالواقع الخارجي، إذ يستفيد من تعلّم صياغة الأفكار في قوالب لغوية مناسبة استجابة لمؤثّرات المجتمع والطّبيعة.

ويمثّل التّعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهي الطّريقة التي يصوغ بها المتعلّم حاجاته وأفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، و ما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون وهو الغاية من تعليم اللّغة، ويعرّف التّعبير إجرائيا عند **الخولي**(2004) و**الملا** و**المطاوعة**(1997) بأنّه[5]:

- القدرة على امتلاك اللّغة بوصفها وسيلة للتّفكير والتّفكير.

[1]- سورة طه، الآيات (25-26-27-28).
[2]- ابن عبد البرّ، أدب المجالسة وحمد اللّسان، تح: سمير حلبي، دار الصحابة للتّراث، طنطا، ط1، 1989، ص45.
[3]- المرجع نفسه، ص47.
[4]- ينظر: فراس السليتي، فنون اللّغة، مرجع سابق، ص77.
[5]- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي، منشور في شبكة الألوكة، ص7-8، www.alukah.net

- القدرة على إدراك الموضوع و حدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضه بعضا.
- القدرة على ممارسة حوار هادف.
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع.
- القدرة على تمييز ما هو مناسب لموضوع معيّن.

تتمثّل أهمية التّعبير في كونه وسيلة اتّصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتّصال لا يكون ذا فائدة إلّا إذا كان صحيحا دقيقا إذ يتوقّف عليه وضوح الاستقبال اللّغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض التّشويش، و إنّ تفاعل الإنسان -بشكل عام- باللّفظ يتعدّى إلى مجلات مختلفة في ساحات القضاء و المؤسّسات العمومية و العلاقات الوظيفية، و كلّ المواقف الحياتية؛ حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التّربوي في المدرسة وفي البيت.

فكم من علاقات ناجحة كان مردّها إلى حسن اختيار الألفاظ، وسلاسة الخطاب، وكم من عداوة بين النّاس سببها التّعبير الخاطئ وسوء اختيار الألفاظ، وقد حثّنا الإسلام على تهذيب الألفاظ وتقويم اللّسان، قال الله تعالى: ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلا سَدِيدا 70**﴾[1].

والتّعبير هو قدرة الإنسان على التّحدّث بطلاقة ووضوح، والكتابة بدقّة مع حسن العرض والتّعبير عمّا في نفسه من موضوعات، وعند الحاجة إلى الحديث استجابة لمؤثّرات المجتمع والطّبيعة.[2]

3- التّعبير عملية تواصل لغوي:

[1]- سورة الاحزاب، 70

[2]- طه علي حسين الدّيلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمان، ط1، 2003، ص266.

يحتاج الإنسان بالفطرة إلى التّواصل مع الآخرين والتّفاهم معهم، لأهداف مختلفة واللّغة العربية وسيلة الإنسان العربي للتّفكير والتّعبير، كما أنّها تساعد على ترجمة انفعالاته التي يموج بها صدره، بتحويلها إلى صورة من صور التّعبير، وهذا ما ينطبق على اللّغات الحيّة الأخرى، ولا يتّخذ التّعبير صورة التّواصل إلّا بتوفّر مهارتين، الأولى مهارة الإرسال التي تشمل التّعبير بنوعيه(الشفوي والكتابي)، والأخرى مهارة الاستقبال، وتشمل الاستماع والقراءة.[1] اللّغة هي أهمّ رابط بين المهارتين السّابقتين لإتمام العملية المعقّدة(التّواصل) يقول أنيس فريحة: " الواقع أنّ اللّغة أكثر من مجموعة أصوات، وأكثر من أن تكون أداة للفكر، أو تعبيرا عن عاطفة، اللغة جزء من كياننا البسيكولوجي الرّوحي، وهي عملية فزيائية اجتماعية في غاية التّعقيد، وتشمل أربع عناصر أساسية:

- المتكلّم (أو الكاتب).
- المخاطَب (مستمع أو قارئ).
- أشياء أو فكر يتكلّم عنها (حاجات – رغبات – عواطف – مشاعر...).
- كلمات أو مفردات أو إشارات يدوية إيحائية، وهي مجموعة فونيمات لها في الذّهن صور معيّنة؛ أي معان[2].

تتجلّى أهمية العناصر الأربعة في المجال التّعليمي داخل القسم(قاعة الدّرس) من خلال:

- حرص المعلّم-المرسل المتكلّم- عل حسن عرض محتوى الدّرس-الرّسالة-.
- وضع المفردات و الإشارات المناسبة التي تجلب الانتباه و تساعد على التّأثير في المتعلّمين.
- مساعدة المتعلّمين على تعلّم صياغة المشاعر والرّغبات في قوالب لغوية جذّابة ومميّزة.

[1]- ينظر: أساتذة بكلّية إعداد المعلّمين، ظاهرة الضّعف اللّغوي، دار الأندلس للنشر والتّوزيع، المملكة العربية السّعودية، ط1، 1994، ص13.

[2]- ينظر: أنيس فريحة، نظريات في اللّغة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981، ص11.

- على المتعلّمين–المرسل إليه مستمعا كـان أو قارئـا– الانتبـاه إلى الألفـاظ لفهـم المقصد والاستعداد لتبـادل الشّعور بأسلوب يوازي طموح المعلّم–المرسل–.
- إنّ أهـم نقطـة هي احترام مبدأ الحوار القـائم على التّكلّم ثمّ الاستمـاع أو العكس.

4– أهداف تدريـس التّعبيـر وأغراضـه:

تتعدّد أهداف تدريس التّعبير طبقـا للمرحلة التّعليمية وقدرة المتعلّمين، ولكـن المعلّم يجب أن يبلور كلّ مـا يمكـن أن يشترك فيـه هؤلاء، ومن أبرز أهداف تدريس التّعبير وأغراضـه:

- تمكيـن المتعلّمين من التّعبير عن الأفكـار والمشـاعـر والخبرات بعبـارة سليمـة وصحيحـة.
- تزويـد المتعلّمين بمـا يحتـاجونـه من ألفـاظ وتراكيـب لإضـافتـه إلى حصيلتهـم اللّغوية واستعمـالهـا في حديثهـم و كتـابـاتهـم.
- يعمـل التّعبير على إكسـاب المتعلّمين مجموعـة من القيم و المعـارف والأفكـار والاتّجـاهـات السّليمـة.
- تعويـد المتعلّمين على ترتيـب الأفكـار، والتّسلسـل في طرحهـا، والرّبـط بينهـا بمـا يضفـي عليهـا جمـالا و قوّة التّأثير في المستمع و القـارئ.
- تهيئتهـم لمواجهـة المواقـف الحيـاتيـة المختلفـة التي تتطلّب فصـاحـة اللّسـان و القدرة على الارتجـال، للعيش في المجتمـع بفعاليـة.
- تقويـة لغـة المتعلّم وتنميتهـا، وتمكينـه من التّعبير السّليم عن خواطر نفسية شفهيا وكتـابيـا.
- تنميـة التّفكير وتنشيطـه وتنظيمـه، والعمـل على تغذيـة خيـال المتعلّم بعنـاصر النّمـو والابتكـار.[1]

[1]- ينظر: خـالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي ، مرجع سابق، ص8.

إنّ الاهتمام بتعليم التّعبير كونه غاية أساسية من تعليم اللّغة العربية وبوصفه قاعدة رئيسة لتنمية المهارات، و إكساب المتعلّم الكفاءة اللّازمة لامتلاكه، يلزم المعلّم بوصفه المشرف على العملية التّعليمية تعليم هذه المهارة للمتعلّم، الذي يعتبر المحور الأساسي في العملية، ولعلّ الإصلاحات التّربوية في المدرسة الجزائرية، واعتماد المقاربة بالكفاءات في التّعليم بصفة عامّة ومرحلة التّعليم المتوسّط بصفة خاصّة أولت عناية خاصة بتطوير الكفاءات و المهارات لدى المتعلّمين في مادّة اللّغة العربية، و ألحّت على الاهتمام بتعليمية التّعبير-الشفوي و الكتابي- واعتبرته أهمّ أغراض الدّراسة اللّغوية، و هو إن كان فرعا من فروع اللّغة العربية، إلّا أنّه الثّمرة والكفاءة الختامية للعملية؛ حيث أنّ المطالعة- القراءة المشروحة و دراسة النص الأدبي- والقواعد... روافد تشييد بنائه، فالقراءة مادّة التّعبير والقواعد ضابطه، والنّصوص مصدر الإثراء اللّغوي.[1]

5- الأسس المؤثّرة في تعبير المتعلّمين:

يقصد بها مجموعة من المبادئ التي ترتبط بالتّعبير و تؤثّر فيه، و يتوقّف فهمها وترجمتها

على نجاح المعلّم اختيار المواضيع الملائمة لمستوى المتعلّمين و مدى ارتباط هذه المواضيع بالواقع الذي يعيشونه، و هي أربعة أسس:

أ- **الأسس النّفسية:**

- يميل المتعلّمون إلى التّعبير عن خبراتهم و مشاهداتهم التي تصل إلى حدّ مضايقة الأولياء في المنزل، و ما على المعلّم إلّا الاستثمار في هذه الميول وتنظيمها، و هذا ما يشجّع حتى الخجولين منهم على التّعبير.
- يرغب المتعلّم في المحسوسات و نفوره من المعنويات، و هذا ما يجعل الحديث عن المحسوسات داخل القسم يفسح المجال للتّعبير الحرّ خاصّة إذا استعان المعلّم ببعض النماذج و الصّور التي تشجّع المتعلّمين على التّعبير عنها.

[1]- ينظر: زوليخة علال، تعليمية نشاط التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات-السّنة الثّالثة متوسط أنموذجا-، رسالة ماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2009-2010، ص62-63.

- وجود الحافز يحمّس المتعلّم ويساعده على التّعبير، و ذلك بوجود موضوعات تقوده إلى التّأثّر و الانفعال، ويدفعه إلى الحديث أو الكتابة عنها.
- يقوم المتعلّم أثناء التّعبير بعدّة عمليات ذهنية؛ حيث يعود إلى ثروته اللّغوية لاستعادة المفردات والأفكار المناسبة للموضوع، ويعيد ترتيبها ليخرجها على شكل إنتاج شفهي أو كتابي، وهذا يحتاج إلى صبر وتمرّن للوصول إلى الكفاءة المرجوة.
- يخجل بعض المتعلّمين من المعلّم ومن جوّ المدرسة، وهذا عائد غالبا إلى نوع التّربية في المنزل، أو إلى صفة جسمية، وهنا يتوجّب على المعلّم التّقرّب من المتعلّمين وجذبهم إليه وأن يشعرهم بالطّمأنينة، وهذا ما يحثّهم على التّعبير ولو بمشاركة بسيطة.
- يميل المتعلّمون إلى التّقليد، فالمعلّم يكون قدوة في أعينهم، فهم يحاولون تقليده في مظهره وسلوكه وكلامه(لغته)، وعليه أن يمثّل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح المتعلّمون إلى محاكاته.[1]

ب- الأسس التّربوية:

- إشعار المتعلّمين بالحرّية في التّعبير، وفي اختيار الموضوعات واختيار المفردات والتّراكيب أثناء أداء أفكاره.
- التّعبير نشاط لغوي مستمرّ، من الأغراض المهمّة التي يحقّقها تعلّم اللّغة العربية ففيها تدريب على التّعبير، فلا زمن له و لا حصّة محدّدة، و من هنا يعمل المعلّم على تدريب المتعلّمين على التّعبير الصّحيح السّليم في المواقف المختلفة.

[1]- ينظر: خـالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي ، مرجع سابق، ص10.

- الحديث و التّعبير عن أيّ موضوع يستلزم الاستعانة بالخبرات السّابقة إذ لا يستطيع المتعلّم أن يتحدّث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به فاختيار المواضيع في مجال وخبرة المتعلّم تفتح له باب التّعبير.

ت- الأسس اللّغوية:

- التّعبير الشّفوي أسبق في الاستعمال من الكتابي.
- يحتاج التّعبير إلى رصيد معيّن من الحصيلة اللّغوية، فالاستماع والقراءة مصدران مهمّان لإثراء المعجم اللّغوي.
- يستمع المتعلّم إلى اللّغة العربية الفصحى داخل المدرسة- مادّة اللّغة العربية خاصّة- ويستمع ويستعمل العامية خارجها، ولا سبيل إلى تزويد المتعلّمين إلّا بالإكثار من الاستماع إلى النّصوص-خاصّة القصص- والمطالعة.

ث- الأسس الاجتماعية:

للّغة دور ديني و اجتماعي في حياة الفرد والمجتمع، والتّعبير وسيلة اتّصال بينهم وأداة لتقوية الرّوابط الاجتماعية، وعلى المعلّم مراعاة الدّور الاجتماعي للتّعبير عن المناسبات المختلفة، و عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وتوجيه التّعبير ليكون حافظا للتّراث الاجتماعي.[1]

6- أنواع التّعبير: التّعبير نوعان:

أوّلا: باعتبار الغرض والهدف منه:

1- التّعبير الوظيفي:

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص11.

هـو التّعبير الذي يؤدّي وظيفـة خـاصّة في حيـاة الفرد و المجتمـع، و مجـالات استعمـاله كثيرة كالمحـادثـة بيـن النّـاس، و كتـابـة الرّسـائـل و البرقيـات والاستدعـاءات والملاحظـات و التّقـارير والمذكّرات و غيرهـا من الإعلانـات والتّعليمـات التي توجّـه إلى النّـاس لغرض مـا، ويؤدّى التّعبير الوظيفـي بطريقـة المشـافهـة أو الكتـابـة.

2- التّعبير الإبداعـي:

هو الذي يكـون غرضـه التّعبير عن الأفكـار و المشـاعـر إلى الآخريـن بأسلوب جميـل قصد التّأثير في نفـوس الآخريـن، و إذا كـان التّعبير الوظيفـي لمتطلّبـات الحيـاة و شؤونهـا المـادّية والاجتمـاعيـة، فإنّ التّعبير الإبداعـي يعيـن المتعلّم علـى التّعبير عـن نفسـه ومشـاعره تعبيرا يعكس ذاتـه ويبرز شخصيتـه.[1]

ثـانيـا: بـاعتبـار الأسلوب: نوعان:

1- التّعبير العلمي:

يهدف إلى سرد الحقـائـق و الأفكـار و الموضوعـات بحيـاد، و يعتمـد هذا النّـوع من التّعبير على الأرقـام بـاعتبـارهـا عـاملا حـاسمـا في إثبـات المعلومـات و الأفكـار، ويُتجَنَّبُ في التّعبير العلمـي المبـالغـات و الصّور الشعريـة و البيـانيـة و الأخيلة، كمـا يخلو من المترادفـات و العبـارات العـائمـة غير المفهومـة.

2- التّعبير الأدبـي:

يستعمـل في هذا النّوع من التّعبير الصور البيـانيـة و الشّعريـة و الأخيلة والمجـاز، وقد يستعمـل المترادفـات والعبـارات التي تحمل أكثر من معنـى.

[1]- ينظر: خـالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي ، مرجع سابق، ص14.

3- التّعبير العلمي المتأدّب:

يجمع هذا النّوع من التّعبير بين الفكرة والأسلوب، فهو يجمع بين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي.[1]

ثالثا: باعتبار الإجراء: نوعان:

1- التّعبير الحواري:

هو التّعبير الذي يتضمّن وجود أكثر من طرف-مرسل و مرسل إليه- ويشمل الحوار والمناقشة و النّدوة و المسرحية، هذا النّوع يعدّ من أهمّ أنواع التّعبير في إثراء الملكة اللّغوية لدى المتعلّمين، وتنمية الطلاقة اللّغوية، و لهذا يستحسن تدريب المتعلّمين عليه ويكون هذا النّوع شفهيا في المقام الأوّل.

2- **غير الحواري:** هو التّعبير الذي الذي لا حوار فيه ولا مناقشة...

رابعا: باعتبار الأداء: نوعان:

التّعبير الشفهي والتّعبير الكتابي: هو موضوع دراستنا في المبحث الموالي.

المبحث الثّالث: التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي في مرحلة التّعليم المتوسّط:

يعدّ التّعبير الشّفهي والكتابي من أهمّ مهارات اللّغة العربية، فلا يستقيم أداء المعاني ونقل الخبرات و المعارف و العلوم...إلّا من خلالهما، فهما غاية الاستعمال اللّغوي، و أداة التّبادل والتّواصل الإنساني في شتّى مجالات الحياة ويحظى التّعبير بقسميه بمكانة هامة في مجال التّعليم فهو المحطّة الأخيرة التي تحدّد مدى تقدّم المتعلّم لغويا، ذلك أنّ بلوغ مهارة التّعبير تقتضي إدراك مستويات اللّغة من صوت وصرف ونحو وتركيب ودلالة ومعجم وأسلوب بلاغيٍ إذا اقتضى الموقف الكلامي ذلك، فالتّعبير غاية المتعلّم أما علوم اللّغة فهي وسيلة لبلوغ التّعبير شفهيا كان أوكتابيا

[1]- المرجع نفسه، ص15.

كلّ هذه المزايا جعلّت التّعبير محط اهتمامات الدّارسين في مجال اللّسانيات التّطبيقية فأصبح البحث في مفهوم التّعبير وأهمّيته وطرق تدريسه أهمّ مجلات تعليمية اللّغات عامّة واللّغة العربية خاصّة.

أوّلا: التّعبير الشّفهي (فهم المنطوق):

ورد في معجم اللّغة العربية المعاصرة جذر (ش.ف.ه): شفه يشفه شفها فهو شافه والمفعول مشفوه. شفه الرّجل: أصاب شفته، شافه يشافه مشافهة وشفاها فهو مشافِه والمفعول مشَافه. تشافه الرّجلُ الرّجلَ خاطبه وتكلّم معه وجها لوجه. شفهي (مفرد): اسم منسوب إلى شفة. شفوي، ما يتمّ بالكلام، عكس كتابي" امتحان شفهي-قدّم مذكّرة شفهية- وعد شفهي". صوت شفوي، شفهي أحد الأصوات التي تخرج من بين الشّفتين وهي الفاء والباء والميم والواو.[1]

يمتدّ المعنى اللّغوي للتّعبير الشّفهي إلى المعنى الاصطلاحي؛ حيث يعدّ استعمال اللّغة مشافهة قبل أن يكون كتابة أو تحريرا، ومعنى هذا أنّ الكلام المنطوق هو الأصل أمّا لغة التّحرير ففرع منها، فالمنطوق وبالتّالي المسموع، هو الذي يرجع إليه متعلّم اللّغة الحيّة ولا يقتصر أبدا على قراءة النّصوص فالاستعمال الطّبيعيّ للّغة يعتمد قبل كلّ شيء على المشافهة.[2]

ولقد تعدّدت تعريفات التّعبير الشفهي بتعدّد الدّراسات القائمة في مجال التّعليم خاصّة ومن أهمّها:

* "الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المرسل إليه استماعا ويستعمل في مواقف المواجهة المباشرة أو من خلال استخدام وسائل الاتّصال السمعي أو السّمعي البصري كالهاتف والتّلفاز والأنترنت"[3]، وتعدّ المواجهة المباشرة بين المتكلّمين أسمى ظروف التّعبير الشفهي

[1]- أحمد مختار، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص219.
[2]- ينظر: عبد الرّحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص176.
[3]- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص227.

لأنّ المرسل يستعين بلغة الإشارات، بالإضافة إلى تعبيرات الوجه المصاحبة للكلام، ما يزيد من تسهيل عملية التّواصل، وهذا ما لا يتوفّر في أغلب وسائل التّواصل.

* "نشاط تربوي أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف بوسائل معيّنة، قد تكون الجسم أواللّون أو اللّغة".[1]

* "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة، للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكنه ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها...".[2]

كما يرتبط التّعبير الشّفهي في المجال التّعليمي بفنّي الإلقاء و الأداء، يقول رياض زكي القاسم: "الإلقاء هو فنّ النّطق بالكلام على صورة توضح ألفاظه ومعانيه...، و تتيح للدّارس أن ينغّمه بما يناسب المعاني، فتبدوا واضحة مبيّنة جميلة الوقع على آذان السّامعين".[3] و يختلف الأداء باختلاف الموقف التّعبيري فهو في علم القراءات النّطق بحروف القرآن على أصوله من التّفخيم والتّليين وسائر متطلّبات التّجويد، أمّا في البيان فهو إعطاء العبارة حقّها لتفي بإظهار المعنى على الوجه الموافق من الفصاحة و البلاغة، أمّا في الخطابة فيكون إلقاء الخطبة بما يليق من حسن اللّفظ، و مرافقة الصّوت و حركات الجسم ثّم المسرح و السنيما و الموسيقى و التّصوير بمجمل الأساليب التّعبيرية عن الفكرة أو الموضوع، لغة ونغما ولونا وزخرفا.[4]

ولأنّ التّعبير الشفهي مهارة مختلفة في طبيعته ومميّزاته يحتاج إلى دراسة معمّقة ووضع خطّة متكاملة وطريقة ممنهجة لتعلّمه وتعليمه؛ حيث يعدّ في ثقافة المدرسة إلى جانب التّعبير الكتابي الغايات التّربوية المنشودة من تعلّم اللّغة وتعليمها، فهو الصّورة النّهائية التي تفصح عن مستوى الأداء اللّغوي للمتعلّم، والأصل الذي تسعى إليه جميع فروع اللّغة.

[1]- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربيـة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط2، 1998، 139.
[2]- ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، الأردن، 2004، ص77.
[3]- ريـاض زكي القاسم، تقنيات التّعبير العربي، دار المعارف، بيروت، ط1، 2000، ص98.
[4]- ينظر: المرجع نفسـه، ص98-99.

ولعلّ هذا ما جعل التعبير الشفهي مركز اهتمام الأمم الرّاقية بمنزلته ووظيفته بتدريب أبنائها عليه، ودفعهم إلى إجادته و إتقانه؛ حيث يتمّ قياس إتقان اللّغة من خلال إتقان رمزيها الشفوي والكتابي، لأنّ الاهتمام بتثبيت هذه المهارة عند أبنائها يهدف إلى المحافظة على اللّغة باعتبارها حقيقة شفوية.[1]

ولا شكّ أنّ التّعبير ليس له هدف ولا معنى إلّا في إطار التّواصل، والأشخاص الذين يجدون صعوبة في التّواصل يجدون صعوبة في التّعبير، والتّعلّم الأفضل للتّواصل هو تعلّم الأفضل للتّعبير لأنّ التّعبير الشّفوي وسيلة للتّعبير أمام الآخرين، و مع الآخرين يحافظ على علاقته بالمجتمع وهذا يعني أنّ ارتباط التّعبير بالتّواصل هو الانفتاح على الآخر إصغاءً وتعبيرًا.

كما أنّ الكلام في الوقت الحاضر أصبح ضرورة ومطلبا حقيقيا لكلّ إنسان مهتم بلغته الأمّ فقد دعت الحاجة إلى أن يتقن الإنسان مهارات الكلام، وانتقاء الأفكار والألفاظ والأساليب المنطقية والحجج التي تمكّنه من إقناع الآخرين، وهذا لا يعدّ أمرا هينا، فهو فن معقّد يتطلّب التّدرّب والتّمكّن منه، وبناء على هذا فقد حظيت الكلمة المنطوقة باهتمام القائمين على المنظومات التّربوية في مختلف الدّول، وأصبح من العناصر الحيوية في العملية التّعليمية، لهذا حظيت دروس التّعبير الشّفهي والتّدريب على التّحدّث باهتمام كبير في مناهج التّعليم،" فقد أعادت التّعلمية للّغة وظيفتها الأساسية المتمثّلة في التّواصل ومن هنا التّركيز على المقاربة التّواصلية لشؤون اللّغة وعلى رأسها التّعبير الشفوي الذي كان مهمّشا".[2]

إنّ تعليم الكلام المنطوق أساس العملية التّعليمية التّعلّمية، الأمر الذي جعل الدّراسات في مجال تعليم اللّغات تقرّ بضرورة تطوير الكفاءات التّواصلية الشفوية عند المتعلّمين، إذ ينعكس تطوّرها على كلّ عمليات التّعلّم المدرسية، واللّغة العربية هي أكثر اللّغات حاجة إلى الاهتمام لأنّها تواجه تحدّيات كثيرة لا يمكن غضّ النّظر عنها، من بينها مزاحمة العامية لها وبسط نفوذها

[1]- porcher louis. L`enseignement des langues étrangéres. Paris. Hachette. P43.

[2]- ينظر: أنطوان صيّاح، تعلّمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص28.

في كلّ مكان ممّا يؤكّد أنّ اللّغة تحيا بالاستعمال في المواقف التّواصلية، كما يشهد واقعنا التّربوي على ضعف ملكة التّواصل الشّفوي الفصيح عند الصّغار والكبار، وهذا راجع إلى عدّة عوامل من بينها القرارات التّربوية الخاطئة وهذا ما أشار إليه **محمّد صاري** في تحدّثه عن أزمة ترقية اللّغة العربية في المؤسّسات التّعليمية وتعميم استعمالها لتصبح لغة تواصل وعلم، وخلص إلى أنّه لا يمكن حلّ هذه الأزمة إلّا في ظلّ المعطيات والحقائق المكتشفة باستمرار في حقل اللّسانيات التّطبيقية وعلم تدريس اللّغات.[1]

1- ميدان فهم المنطوق:

يعدّ فهم المنطوق أحد الأنشطة التي تدرّس بها اللّغة العربية، ويمكن تعريفه على أنّه: "إلقاء نصٍ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقّي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما لكن لا يعنيه أن تنفّذ، فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر أهم عناصر المنطوق لأنّه هو الذي يحقّق الغرض المطلوب"[2]، كما أنّ التّعبير الشفوي(فهم المنطوق) يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع وتوظيف اللّغة من خلال طرح نص قصير تدور أحداثه حول مجال المقطع التّعلّمي، مناسب لمستوى المتعلّمين اللّغوي؛ بحيث يستمع إليه المتعلّم عن طريق استخدام الوسائط التّعليمية أو عن طريق المعلّم الذي يقرأه قراءة سليمة ويمكنه إعادته إذا تطلّب الأمر ذلك.

و لقد اهتمّ واضعوا مناهج اللّغة العربية لمختلف المرحل التّعليمية بنشاط التّعبير الشفوي باعتباره يجمع بين الاستماع للمنطوق و فهم معانيه، و بين إنتاج الكلام، و لا يراد من هذا النّشاط أن يستمع فقط، بل أن ينتج بعد ذلك، وهذا الإنتاج إمّا يكون تعبيرا شفويا أو كتابيا.

[1]- ينظر: محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية. المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مجلد4، رقم 1، ص199-200.

[2]- المجموعة المتخصّصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، 2016 ض21.

1-1 متطلّبات فهم المنطوق: توجّب الوقوف على الأساسيات التي لا بدّ من مراعاتها أثناء وضع نصوص فهم المنطوق:

- أن يكون النّص المنطوق مناسبا لخبرات المتعلّمين وأفكارهم وتجارب حياتهم يعيشونها بتوافق مع بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي.
- أن يكون موضوع النّص واضحا محدّدا، والأفضل أن يرتبط بالقصص الاجتماعية والتّاريخية بحسب المرحلة النّمائية للمتعلّم.
- أن يحتوي على قيمة شخصية أو اجتماعية أو وطنية...
- أن يشتمل النّص المنطوق على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها وهذا لإقناع المتعلّم بالفكرة ومن ثمّ دفعه إلى تحقيقها.[1]

1-1-1 المتطلّبات المتعلّقة بالمعلّم: لقد حدّد المنهاج ما يجب توفّره في معلّم اللّغة العربية خلال نشاط فهم المنطوق:

- قراءة النّص قراءة متميّزة؛ حيث يتوجّب قراءة النّصّ والجهر بالصّوت مع مراعاة علامات الوقف والنّبر والتّنغيم والحركات الجسدية المواكبة للموقف المنطوق وهذا ما سيطلب من المتعلّم أثناء الإنتاج.
- إثارة المتعلّمين وهذا بتهيئتهم قبل مباشرة القراءة عن طريق طرح فكرة أو حادث يصبّ في النّص المراد قراءته.
- توجيه المتعلّمين وجعلهم أكثر استجابة وتفاعلا مع النّص بطرح الأسئلة المتدرّجة مع مراعات قدراتهم الذّهنية، وتصحيح المعارف والأخطاء اللّغوية.
- تهيئة القسم بخلق جوٍ اجتماعي ونفسي وهذا بتشجيع المتعلّمين على تنمية قدراتهم على التّغيير التّلقائي.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرجع سابق، ص04.

1-1-2 المتطلّبات المتعلّقة بالمتعلّم: يحتاج المتعلّم لأمرين هامّين ليفهم المنطوق، حيث يصغي باهتمام ويصدر ردود أفعال، ونقصد هنا مهارتي الاستماع والفهم.

أ- **مهارة السّماع:**

يعدّ السّماع أساس العملية التّعليمية في جميع الميادين خاصّة ميدان فهم المنطوق، لهذا توجّب تدريب المتعلّم على مهارة الاستماع التي لا تقلّ أهمية عن التّحدّث، و يعدّ أسبق الحواس وأساس النّموّ اللّغوي، ويقصد به الإنصات وهو أكثر دقّة في وصف هذه المهارة التي يتوجّب أن نعلّمها أو نكوّنها لدى المتعلّم[1]، والاستماع نشاط غير مستمر محدود بما يريده المتعلّم، ويمكن التّدرّب عليه بعدّة طرق، وأكثرها استعمالا قراءة موضوعات إنشائية من قبل بعض المتعلّمين ومطالبة البقيّة بالإصغاء وتسجيل الملاحظات، ومن ثمّ مناقشتها بعد الانتهاء من القراءة يقول فهيم مصطفى: "أي برنامج تعليمي يتمّ من خلاله التّدرّب على السّماع فيه ثروة لغوية وإضافات فكرية، فالطّفل مثلا لا بدّ أن يستمع شيئا ما مثل قراءة جهرية أو أحداث قصّة أو نحو ذلك من الأنشطة اللّغوية التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع لديه، وتستطيع أن تستثمر ما تسمعه في تعبيرك الشّفهيّ أو في أحاديثك الخاصّة، و كذلك في كتاباتك التّحريرية والتّعبير عن آرائك".[2]

كما نجد أنّ منهاج اللّغة العربية (الجيل الثّاني) في المدرسة الابتدائية خاصة في الابتدائي والمتوسّط قد أعطى الاستماع أهمّية كبيرة باعتباره ضرورة لفهم المنطوق، ومن ثمّ تحقيق الملكة اللّغوية، فالمستمع من العرب يسمع أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبيُّ استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أوّلا ثمّ يستمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، فما يزال سماعهم يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر

[1]- ينظر: فراس السليتي، فنون اللّغة- المفهوم الأهمية المعوقات-البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص22.
[2]- فهيم مصطفى، مهارات التّفكير، دار التّوزيع والنّشر الإسلامية، ط1، 2002، ص39.

إلى أن يصير ذلك ملكة لغوية وصفة راسخة ويكون كأحدهم[1]، وعليه فإنّ الاستماع مهارة أساسية بين مهارات اللّغة العربية، وهو أوّل ما يبدأه الطّفل لتنمو تلك المهارة قبل غيرها؛ حيث يهتمّ بالمنطوق والرّواية الشّفوية، فلا يعقل أن يفهم المتعلّم- في مختلف المراحل التّعليمية- منطوقا دون استغلاله مهارة الاستماع الجيّد والفهم دونما القدرة على التّحدّث، ويتبعها القدرة على القراءة والكتابة.[2]

والاستماع الجيّد قادر على تحيين استيعاب المتعلّم للأفكار المطروحة، ويساعد على إثراء الحصيلة اللّغوية عنده، من مفردات وتراكيب، كذلك يستطيع من خلاله أن يلمّ بما يدور حوله من توجيهات ونصائح وأخبار وأحاديث متنوّعة، كما يعدّ الاستماع وسيلة ناجعة للأطفال، في تعليمهم الحديث والقراءة والكتابة سواء في اللّغة العربية أو في المواد الدّراسية الأخرى.

ب- **مهارة الاستيعاب والفهم:**

يمثّل كلّ منطوق نصا يحمل أبعادا و قيما ومعان، إذا أحسن المتعلّم الاستماع إليه أمكنه استيعابه، و مهارة الاستيعاب تهيّئ الفرص و المواقف لفهم العلاقات بين نوع المعرفة واستيعاب المعلومات استيعابا جيّدا، كما أنّ الفهم ضرورة للإنتاج، فهو إدراك المعنى الصّحيح، أمّا من النّاحية السيكولوجية يتطلّب المستمع معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد وإدراكه هذا الموقف ككلّ كترابط ومتداخل، فالفهم يتطلّب التّكييف النّاجح لموقف الاستماع الذي يجابهه.[3]

ولا شكّ أنّ إنتاج جمل وفقرات شفهية أو كتابية من قبل المتعلّم يسبقه فهم مجموعة من العلاقات المترابطة وفق المواقف التي يتعرّض لها، وهذه العلاقات يمكن توضيحها من خلال:

- **فهم المعنى الإجمالي للمنطوق:**

[1]- ينظر: عبد الرّحمان بن خلدون، المقدّمة، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص491.
[2]- أحمد فخري هاني، تعلّم فنّ الاستماع، مقال منشور بمجلة شبكة العلوم النّفسية العربية، العدد24، خريف 2009، ص18.
[3]-ينظر: محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، ط1، 2007، ص227.

الاستماع الجيّد ينتج عنه الفهم الجيّد والدّقيق للنّص، والفهم الجيّد بدوره يوصل إلى الإنتاج السّليم، فعملية فهم الكلام تعدّ المدخل العقلي الرّئيس لباقي العمليات، وهذا يتطلّب من المستمع (المتعلّم) القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الأساسية وحتّى يتسنّى له فهم المعنى الإجمالي للنّصّ المسموع يجب أن يكون في مستوى عمره، وأن يتّسم بالسّهولة والبعد عن الغموض، وأن يترابط أجزاؤه ترابطا يستوعبه العقل، وممّا لا ينبغي أن نغفل عنه أيضا كون النّص المسموع قريبا من محيط المتعلّم الاجتماعي، فهي تؤدّي دورا هاما في تحديد ثروته اللّغوية، وما على المدرسة إلّا تنميتها وتعزيزها وتقويم الخطأ منها.[1]

- **تفسير المعنى الإجمالي للمنطوق والتّفاعل معه:**

يتفاعل المتعلّم مع النّص المنطوق إذا حقّق مهارة الاستماع أوّلا، ثمّ فهم المعنى الإجمالي ثانيا ليأتي بعد ذلك تفسير العلاقات بيه، الأفكار وتحليلها تحليلا يتناسب وقدراته، فمنها ما يستوعبه عقله فيدّخره مادّة خاما ويوظّفه ويستثمره في تعبيره الشّفوي أو في أحاديثه وكتاباته التّحريرية ومنها ما يتعذّر عليه استيعابه فيعارضه أو يتجاهله وهنا تأتي مرحلة نقد الأفكار وتصنيفها والتّفاعل مع المناسب منها، وهنا تتدخّل المكتسبات القبلية والخبرات الشّخصية فيضيف ما عنده من مادّة لغوية إلى ما يستمع إليه من منطوق، ويكون التّدرّج عند المتعلّم في فهم الرّوابط بين أجزاء الجملة الواحدة وكذلك فهم العلاقة بين الجمل من خلال تحديد الأفكار الكلّية والأفكار الفرعية للنّص المنطوق بالإضافة إلى إدراك العلاقة بين السّبب والنّتيجة، كما يسمح التّحليل والتّفسير في التّفريق بيه، ما هو حقيقي وما هو مجازي.[2]

2- إنتاج المنطوق (التّعبير الشّفهي):

بعد تجاوز المتعلّم لمرحلة فهم المنطوق وتفسيره والتّفاعل معه تأتي المرحلة الختامية والتي في ضوئها تبرز كفاءة المتعلّم، فنحكم عليه بعد توظيف واستثمار ما استمع إليه وفهمه في إنتاجه

[1]- ينظر: أحمد فخري هاني، تعلّم الاستماع، مرجع سابق، ص182.
[2]- ينظر: مصطفى فهيم، مهارات التّفكير، مرجع سابق، ص55.

الشّفوي (مشافهة أو كتابة)، وهذا ما نصّ عليه منهاج اللّغة العربية للتّعليم المتوسّط: "...ثمّ يعبّر بنظام ولغة صحيحة"[1]، فالتّعبير اللّغوي يقسّم وفق معايير خاصّة ذات صلة بما يعرف بفنون اللّغة العربية أو ما يسمّيه بعض الباحثين مهارات اللّغة الأساسية الأربع (الاستماع-الحديث-القراءة-الكتابة)، فإذا ارتبط التّعبير اللّغوي بفني الاستماع والحديث بصفة مباشرة فهو تعبير شفوي، وإذا ارتبط بالقراءة والكتابة فهو تعبير كتابي، وهذا التّقسيم يتمّ حسب معيار الشّكل الذي أنتجت فيه اللّغة، وسيكون الحديث مقتصرا على الأوّل منه فقط.

3- أهداف تدريب المتعلّمين على التّعبير الشّفوي:

لتدريب المتعلّمين على التّعبير الشفوي أهداف كثيرة، نذكر منها:

3-1الأهداف المعرفية:

- استعمال المتعلّم المفردات و التّراكيب و الأساليب التي اكتسبها والقيام بتطويرها بشكل مستمر.
- اكتساب سرعة التّفكير و المهارات العقلية، من خلال العمليات التي تضمّنها التّعبير، و من أهمّها: التّذكّر، و التّخيّل، و الاستدلال والموازنة، و الرّبط والنّقد وإبداء الرّأي.
- تنمية مهارة المتعلّم في جمع الألفاظ والمعاني وترتيبها وتهيئتها لتكون موضوعا متكاملا مترابطا.
- تدريب المتعلّم على الاستقلال الفكري.
- تدريب المتعلّم على ملاحظة الأشياء ووصفها بدقّة.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية-مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص08.

3-2 الأهداف المهارية:

- تنمية القدرة على تنسيق الكلمات في جمل والكلمات في عبارات.
- توظيف مهارات التّعبير في مواقف الحياة الواقعية.
- تشجيعه على مواجهة الآخرين ومحاورتهم بلغة سليمة.
- التّغلّب على عامل الخوف أو الخجل الذي يحول دون توضيح الأفكار.
- تنمية القدرة الخطابية و التّعوّد على الارتجال الذي يحتاجه في كلّ وقت وكلّ موقف.
- اكتساب قواعد الكلام و الحوار، من إصغاء و احترام لأقوال الآخرين.

3-3 الأهداف الوجدانية:

- اكتساب المتعلّم الثّقة بالنّفس و حبّ الإفصاح عن الرّأي، و الشّعور بإثبات الذّات.
- تنمية الحسّ اللّغوي؛ أي حسّه بقيمة الفكرة و الكلمة و مناسبة الأسلوب.
- تنمية ميول المتعلّم للقراءة و حبّ الاطّلاع.
- اكتساب القيم والاتّجاهات الأخلاقية الإيجابية.

4- المقاربة التّواصلية في تعليم التّعبير الشّفوي:

يعدّ مدخل التّواصل اللّغوي مدخلا تعليميا وظيفيا، يقوم على تعليم اللّغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها المتعلّمون ممارسة اللّغة بمهاراتها الأربع: الاستماع والتّحدّث و القراءة والكتابة، و ذلك سعيا للتّواصل والتّفاعل في سياق لغوي سليم، وقد ظهر هذا الاتجاه في ظلّ الاهتمام المتزايد للطّرائق التّعليمية و الاتجاهات التي تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعية والمناحي الوظيفية التي تجعل من عملية التّعلّم أكثر ملامسة للواقع.

ولقد أكّدت المقاربة التّواصلية على أنّ المعرفة بقواعد استعمال اللّغة لا يؤدّي بالضّرورة إلى إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائيا من جهة، و من جهة أخرى لا يمكن عزل اللّغة عن مواضع استعمالها، فعندما نتخاطب نستعمل اللّغة لغرض محدّد كالنّقاش أو الإقناع... وننفذ إلى هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدّد فالمتكلّم يعبّر بطريقته عن موضوع وهي تأخذ بعين الاعتبار هويّة المتلقّي وعلاقته بالمتكلّم، و من هنا لا يكفي إلمام المتعلّم بقوالب اللّغة و الهدف منها بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتّداول حول المعنى.[1]

كما أنّ القدرة التّواصلية لا تقتصر على معرفة النّسق اللّغوي، بل يتجاوزه إلى معرفة كيفية استخدام اللّغة في السّياق الاجتماعي، لأنّ العلاقة الاجتماعية تلعب دورا كبيرا استخدام التّراكيب اللّغوية، وهذه العلاقة تتلخّص في: من يتحدّث؟ ومع من؟ متى؟ وأين؟

وهذا ما يدلّ على وجود قواعد اجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللّغوية والصّرفية... وهذا ما ذهب هايمز في قوله: " الملكة التّواصلية تأخذ في الاعتبار العلاقة الفعلية القائمة بين اللّغة والثّقافة في الكلام الحيّ"[2]، حتّى أنّ الكفاءة التّواصلية أولى بالدّراسة والتّحليل كونها قدرة اجتماعية حيّة ظاهرة للعيان في صورة رسالة أو حوار بين مرسل متحدّث ومستقبل سامع، فإذا كانت الكفاءة اللّغوية تعني المعرفة بقواعد اللّغة فقط، فإنّ هذه الكفاءة تعني المعرفة بأساليب الاتّصال بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد، وهي بذلك أشمل وأعمّ من الكفاءة اللّغوية.

مفهوم الكفاءة التّواصلية يتجاوز المعرفة الضّمنية إلى معرفة المتكلّم للقواعد النّفسية والاجتماعية والثّقافية التي تخصّ استعمال الكلام في محيط اجتماعي لغوي معيّن فيتحقّق الانسجام الذي يعتبر المؤطّر الأساسي للفعل الكلامي، ولا يقف عند حدود الكفاءة اللّغوية التي طرحها تشومسكي، بل لا بدّ من معرفة كيفيات توظيف العبارات اللّغوية في مواقف تواصلية مختلفة وهو

[1]- ينظر: ديان لارسن، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض، 1995، ط1، ص139-140.

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

ما يعبّر عنه بالكفاءة التّداولية للكلام، و بهذا تكون الكفاءة التّواصلية مكملا للكفاءة اللّغوية فهي تقتضي تمكّن المتكلّم من إحكام التّعبير والكلام وعادات المتمكّنين من ذلك ومقاييس استعمال الأساليب المختلفة، وهي تتطلّب حيازة معرفة مهارية براغماتية لما يتعلّق بالأعراف الحديثة.[1]

أمّا مسألة اكتساب الكفاءة التّواصلية فتتمّ في الحدود نفسها التي يتمّ بها اكتساب الكفاءة اللّغوية لأنّ الإنسان العادي يكتسب معرفته بالجمل اللّغوية ليست كجمل سليمة نحويا وإنّما كونها ملائمة أو غير ملائمة، فهو يكتسب الملكة التي تعلّمه متى يتكلّم وكيف يتكلّم ومع من يتكلّم وفي أيّ وقت وأين بأيّ طريقة، مشاركا في الأحداث الكلامية مقوّما للكيفية التي ينجز بها الغير هذه الأفعال.

كما أنّ الاتّجاه التّواصلي يتأسّس على الوظيفة الأساسية للّغة، وهي تمكين المتعلّم من التّكيّف مع أبناء مجتمعه، والهدف الأساسي للمقاربة التّواصلية هو تعليم التّواصل باللّغة لأنّ التّواصل اليوم لا يعني فقط إتقان تراكيب اللّغة ولكن يجب تطوير معارف أخرى ومهارات لفظية وغير لفظية، وبالتّالي سيكون من السّهل أن نفهم أنّ العمل على مختلف مكوّنات التّواصل هي الهدف الأسمى للمقاربة التّواصلية.

5- وظائف التّعبير الشّفوي في الوسط التّعليمي:

5-1 الشّفهي وسيلة للتّعبير:

يتحدّد تعريف اللّغة المنطوقة من خلال أولى وظائفها التي تخدم المتعلّم في بناء شخصيته كفرد وكعضو في المجتمع، من خلال تعبيره وتواصله بهذه اللّغة وتفاعله وثقته بنفسه وبهذا يعزّز الشّفهيّ تنمية الشّخصية وبناء الهوية الاجتماعية، ولهذه الأسباب يجب تشجيع المتعلّمين على الكلام وتطوير مهاراتهم التّواصلية. يعدّ نشاط المناقشة وسيلة رائعة لتمكينهم من التّعبير

[1]- ينظر: الطّاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة العربية، رسالة ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1996، ص203.

وهنا يبرز دور المعلّم الكبير في تحفيزهم على التّواصل شفهيا وصقل قدراتهم اللّغوية من خلال تحكّمهم في البنيات التّركيبية للّغة التي تساعدهم على نقل أفكارهم.[1]

5-2 الشّفهي وسيلة للتّعليم:

يستخدم المعلّم أثناء مهامه التّدريسية اللّغة المنطوقة كوسيلة لنقل المعلومات التي من خلالها يكتسب المتعلّم معارف جديدة، كما يستعمل كلام المعلّم لتنظيم الصّفّ وإرشاده إلى القيم والأخلاق والاحترام، ومن هنا يصبح الصفّ الدّراسيّ البيئة التي يتمّ فيها تثبيت المعلومات وتصحيحها واكتساب القيم والأخلاق، أمّا في اللّغة العربية: " فيستحضر الشّفهي في مواد مختلفة كالقراءة والقواعد والتّعبير بنوعيه، من دون تحديد واضح للتّعلّمات الخاصّة به، فقد يجعل المدرّس اهتمامه جعل المتعلّم يلخّص نصا كتابيا، و يجيب على الأسئلة من دون جعل التّواصل الشّفهي غاية في ذاته"[2].

5-3 الشّفهي موضوع للتّعليم:

يمكن أن يكون الشّفهيّ موضوعا للتّعليم مثله مثل القراءة والكتابة والقواعد ويتمّ تقديم الشّفهي للمتعلّمين كمشروع للتّواصل المنظّم، مع وجود نيّة اتّصال واضحة وموقف تواصلي، يتمّ اقتراح أنشطة شفهية مقرّرة ومتكاملة تهدف إلى دمج وتطوير مهارات التّواصل الشّفهي فتشجيع المتعلّمين على أخذ المبادرة الكلامية داخل سياقات متعدّدة يغني طرقه التّعبيرية، ويساهم في تحكّمه في البنيات التّركيبية للّغة والتّغلّب على الأخطاء اللّغوية، واستعمال العلامات غير اللّغوية بشكل سليم، يكفي أن يعتمد المعلّم منهجا تربويا واقعيا يحترم احتياجات وقدرات كلّ المتعلّمين فإذا أخذنا نوعا شفهيا (المناظرة) سيصبح الغرض من تدريسها السّماح للمتعلّم باستخدام اللّغة التي يمتلكها بالفعل، وإثرائها من خلال الأخذ في الاعتبار مختلف مواقف التّواصل، وبذلك يبرهن المتعلّم على تحمّل مسؤولية التّواصل الشّفوي الخاص به، فهو يعرف كيف يتكلّم ويعرف البنيات

[1] - bruno maurer, Une didactique de loral primaire au lycée, p12.

[2] - لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشّفهي، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2012، ص119.

التّركيبية للّغة وفق الموقف، ويعرف كيف يناقش ويناظر ويحكي، إنّه يتواصل بشكل أفضل يبني فكره وقادر على التّفكير في لغته من أجل إثرائها.[1]

5-4 الشّفهي موضوع للتّعلّم:

يستخدم الشّفويّ كموضوع للتّعلّم عندما يركّز العمل على تطوير وتنمية كفاءة معيّنة وفي هذه الحالة يكون الشّفويّ هدفا في أبعاده الصّوتية التّركيبية التّواصلية والتّفاعلية حتّى يتسنّى للمتعلّمين إدراك الخصائص اللّسانية للّغة الشّفوية، ولتنفيذ هذه المهمّة يجب التّركيز على أعمال محدّدة الأهداف، كلعب الأدوار أو من خلال المناقشة أوالمقابلة مهمّة أثناء العمل الجماعي، في هذا الوضع يتمّ تعلّم اللّغة الشفهية من خلال الممارسة (النّطق السّليم-الأصوات- ترتيب الجمل حسب قواعد اللّغة- إنتاج جمل صحيحة- تقديم حجج شفهية)، هذا هو الهدف من التّعلّم، هو أداء مهام تعمل على تكوين و تطوير المهارات اللّغوية الشّفهية و المهارات التّواصلية القائمة على التّعاون والتّفاعل و اختلاف الآراء واحترامها...

5-5 الشّفهي وسيلة للتّعلّم:

يكتسب المتعلّمون المعارف والحقائق الكونية عن طريق اللّغة المنطوقة، فكلام المعلّم أثناء تقديمه للدّرس وشرحه يحاول بناء نظام توضيحي للمتعلّمين، كما أنّ العمل الشّفهيّ يسهم في النّشاط المفاهيمي من خلال أسئلة المتعلّمين، في هذه الحالة يغدو الشّفهيّ حاملا للمعرفة المدرسيّة وأداة لخدمة تخصّصات غير لغوية (كالتّاريخ والجغرافيا والرّياضيات وغيرها) فعلى سبيل المثال تستخدم اللّغة العربية كاستراتيجية لتعليم وتعلّم المواد العلمية والتّكنولوجية، من هذا المنطلق تعدّ اللّغة العربية المنطوقة حاملة للمعرفة من جهة، ووسيلة للتّعلّم من جهة أخرى ولأنّ نجاح المتعلّمين في جميع التّخصّصات متوقّف على الشّفهيّ كوسيلة لبناء المعارف وموضوع

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص120.

المعارف؛ لأنّه موجود في كلّ الإجراءات التّعليمية التّعلّمية لذلك ينبغي أن يعتني به جميع المدرّسين بغضّ النّظر عن تخصّصاتهم.

يحيلنا هذا التّصنيف لوظائف الشّفهيّ إلى التّمييز بين مقاربتين لتدريسه تذهب الأولى إلى إمكانية تصوّر اللّغة المنطوقة كلغة معرفة حيث يستخدم الشّفهيّ كاستراتيجية أساسية لخدمة تعليم مختلف النّشاطات اللّغوية، ومن هذا المنطلق ينصبّ الاهتمام على عملية تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات اللّازمة من خلال وضعيات مختلفة داخل الحياة المدرسية، وبهذا يكون وضع التّعبير في ضوء هذه المقاربة عرضيا، الهدف منه تنمية المكتسبات التي تحدّدها المدرسة، ويكون مفهوم اللّغة الشّفهية مبنيا على الشّكل أكثر منه على المعنى كتزويد المتعلّم بمخزون لغوي من مفردات وتراكيب وتعبيرات أكثر من تدريبهم على توظيف هذا المخزون اللّغوي فير مواقف تواصلية مختلفة.[1]

6- طرائق نشيطة في تعليم التّعبير الشّفوي من خلال الأنواع الخطابية:

يسمح تعليم وتعلّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط بتكوين كفاءة تواصلية لدى المتعلّم، ومن خلالها ينتج أنواع متعدّدة من الخطابات الشّفهية وإدراك نسيجها الدّاخلي والبنية التّنظيمية لها، داخل أوضاع تنظيمية، وقد استخدم مصطلح الأنواع الخطابية الشّفهية كتسمية لعملية تعليم وتعلّم التّعبير داخل الفصل الدّراسي، وهذا انطلاقا من الأنواع الشّفهية الاجتماعية والذي يعرف كونه مجموعة من المنتجات اللّغوية الشّفوية والكتابية والعمل على هذه الأنواع يحقّق للمتعلّم القدرات اللّازمة لإنتاج واستقبال هاته النّصوص وفق مواقف تواصلية معيّنة، كما تتيح له معرفة وتمييز خصائصها وتنظيماتها النّصية، لذلك تظهر الأنواع الشّفهية كمجموعة من

[1]- ينظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشّفهي، مرجع سابق، ص121-122.

الأدوات التي لا غنى عنها لتطوير المهارات اللّغوية والتّواصلية للمتعلّمين، و تظهر قدرتهم على المناقشة والحوار و الجدل و تقديم العروض وعليه فإنّ أهمّ الأنواع الشّفهية المقترحة للتّعلّم المدرسي، هي المناقشة و المناظرة والعرض والحوار وغيرها، ورغم تقاربها في المعنى إلّا أنّ بينها حدودا فاصلة " ذلك أنّ كلّ نص ينفرد بخصائص لا تتوفّر في غيره "[1].

* **المعارف:** هي محتويات المواد التّعليمية من مفاهيم ومبادئ ومستويات وعلاقات ومحدّدات وتراكيب، و منها ما هو منظّم في منهج تعليمي كالبرامج و المواد ومنها ما هو غير منظّم، مستقى من موارد غير تعليمية كالتّلفزيون و الشّارع و العائلة والحياة الاجتماعية، و من بين المعارف المنظّمة في الطّور الأوّل متوسّط – على سبيل المثال- المقاطع التّربوية كالأخلاق و الاكتشافات العلمية، و الألعاب التّربوية و القواعد المتعلّقة بدراسة أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و الضّمائر و الأفعال، و غير المنظّمة في الحلقة نفسها كمشاهدة الرّسوم المتحرّكة على التّلفزيون و التّأثّر بها، و معرفة اسم الشّارع الذي يسكن فيه المتعلّم والمنطقة التي يعيش فيها، وتلك التي يزورها...وغسل الوجه وتنظيف اليدين...[2].

*** المهارات (أو الكفايات التّعليمية):**

تعتبر المهارات مجموعة معارف مجسّدة في عمل ما، وهي القدرة على القيام بنشاط مثل تحديد أمر، مقارنة، تذكّر، تحليل...، وتتحرّك المهارة كلّما دعت الحاجة إليها فنلجأ إلى المعارف لنستمدّ منها المعلومات وننفّذ ما هو مطلوب منّا.

[1]- صليحة بن عيسى، معـاييـر اختيـار النّصوص المستعملـة لتكوين المترجمين – دراسة تحليلية -، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2010، ص51.

[2]- ينظر: صابر كنوز، تعليمية التّعبير والطّرائق النشيطة بالتعليم قبل الجامعي، مجلّة معارف، ع 23، ديسمبر 2017، ص214.

ومن المهارات ما هو اجتماعي، كالاستماع والتّواصل والحوار...، ومنها ما يدمج عدّة قدرات ككتابة رسالة (تحريك اليد، معرفة الكتابة السّليمة، التّقيّد بعلامات الوقف ومعرفة وضعية القول ، مرسل، مرسل إليه، رسالة، التّعبير عن المشاعر...)، ومن المهارات الهامة في التّواصل الإنتاج الشّفهي والكتابي.

*** المواقف:**

تتجسّد المعارف والمهارات في التّربية الحديثة في المواقف، وترتكز على توظيفها في تحقيق الذّات البشرية وإدراك العلاقة الجوهرية التي تقوم بين البشر من احترام للآخرين إلى صيانة لحقوقهم والدّفاع عنها إلى اكتساب مبادئ الحقّ والعدل، إلى الإيمان بالله تعالى والتّمسّك بالفضائل، إلى الشّعور بالانتماء إلى عائلة ومجتمع، إلى الاهتمام بالبيئة والنّظافة...، وهكذا تتحوّل المعارف والمهارات إلى سلوك يومي مرتبط بنظام قيّم، فيكتسب الفرد قيمة ذاتية تميّزه عن غيره.[1]

لا شكّ أنّ التّطبيق الصّحيح لعملية التّواصل الشّفهي عبر الطّرائق النّشيطة يساهم مساهمة فعّالة في التّمكّن من تحويل المعرفة إلى مهارة ثمّ إتقانها ومن هذا المنطلق سنحاول الإجابة عن السّؤال التّالي: ما هي الطّرائق النّشيطة في اللّغة العربية؟ وكيف يمكننا تطبيقها وتقويمها؟

تعتمد الطّرائق النّشيطة على الوسائل التّربوية التّعليمية المتجدّدة (تعرّفنا على أهمّها في الفصل السّابق من بحثنا)، ومن الضّروريّ تدريب المعلّم والمتعلّم على استعمالها لتقديم الدّروس والأبحاث بطريقة مشوّقة.

ومن مستلزمات الطّرائق النّشيطة كذلك تحديد عدد المتعلّمين في الفصل الدّراسي، وألّا يتعدّى الثّلاثين متعلّما، كما يجدر بالمعلّم تحديد الهدف العام والهدف الخاص في كلّ عملية تعليمية، و الدّمج بين عمليتي التّربية والتّعليم بالإضافة إلى الاستفادة من تقاطع المواد الدّراسية

[1]- ينظر: صابر كنوز، تعليمية التّعبير والطّرائق النشيطة بالتعليم قبل الجامعي، مرجع سابق، ص215.

(لغة عربية، تربية إسلامية اجتماعيات...)، ممّا يتيح تطبيق تقنيات الطّرائق النّشيطة (تدوين رؤوس أقلام ، أعمال الفرق، البحث...)، في تعليم مواد مختلفة.

سنحاول في هذا الجزء من البحث تحديد الطّرائق النّشيطة، وكيفية تطبيق المعارف والمهارات والمواقف في وضعيات تعليمية تعلّمية حيّة، مع إبراز الأهداف التّربوية لكلّ منها وتحديد دور المعلّم فيها.

6-1 أعمال الفـرق:

تقوم هذه المهارة على توزيع المتعلّمين على مجموعات، تضمّ كلّ منها من خمسة إلى سبعة أعضاء، يتحاورون في موضوع محدّد، ويقدّم أحدهم عرضا شفويا عن خلاصة عمل المجموعة وعادة ما تستخدم في حصص الإنتاج الكتابي عند تناول موضوع معيّن من قبل مجموعة وبالاستعانة بنمط نصي (تفسيري، وصفي، سردي، حجاجي...) مقترح في المقطع التّعلّمي ومن ثمّ عرضه أمام المجموعات الأخرى التي بدورها ستقوم –تحت إشراف المعلّم- بتقويم وتقييم العمل وفق جدول يسمّى بشبكة تقويم الإنتاج، و هنا يرتبط نجاح الفرد أو فشله بنجاح المجموعة أو فشلها.

*** الأهداف التّربويـة:**

يحقّق إتقان هذه المهارة العديد من الأهداف التّربوية، منها الإصغاء بانتباه والتّمتّع بفكر منفتح وتقبّل الاختلافات، واحترام مشاعر الشّخص الآخر، والدّفاع عن الرّأي بعد تكوين قناعة، والتّوافق على إنجاز عمل مشترك، واتّخاذ القرارات الجماعية بطريقة الحوار والنّقاش والتّفاهم، وتحمّل المسؤولية الشّخصية ضمن الجماعة، والتّعبير عن آراء المجموعة أمام المجموعات الأخرى.

*** تنظيم الحصّة الدّراسيـة:**

يكمن تنظيم الحصّة في تحيد الهدف العام وهو الحوار واحترام الرّأي الآخر والمناقشة الموضوعية، ثمّ تحديد الهدف الخاص بشرح ماهية المهمّة، والإجراءات التي يتعيّن على المتعلّمين اتّباعها لإنجاز هذه المهمّة (الوضعية: المشاكل المرتبطة بالحياة اليومية، مدّة إنجاز المهمّة: عشرون دقيقة...)، ثمّ يتمّ بعدها تشكيل المجموعات. ويدير الحوار متعلّم ينسّق عملية الكلام و يشجّع المتردّدين و آخر يسجّل عمل الفريق، ثمّ يعرضها أمام الفرق الأخرى.

لا بدّ من توفير الوسائل الضّرورية لإنجاح عمل الفرق، وبالإضافة إلى تقسيم الموضوع إلى أجزاء يتناول كلّ فريق جزءً منه.

*** دور المعلّـم:**

يختار المعلّم المواضيع المناسبة للمقطع التّعلّمي ثمّ يعرضها على الفرق ومنها ينتقي كلّ فريق موضوعا يراه مناسبا للعمل، وربّما يضطر المعلّم لاختيار المواضيع وتوزيعها على المجموعات بما يراه مناسبا إذا اقتضى الأمر ذلك، ثمّ يحدّد الأهداف التّربوية والتّعليمية، ويشرف على تأطير الأعمال لضمان حسن سير العمل مع تقييد الأعمال بوقت محدّد.

عند انتهاء الوقت يقدّم ممثّل كلّ مجموعة عرضا شفويا انطلاقا منة رؤوس أقلام مدوّنة يتضمّن ملخّصا للأفكار، وعند انتهاء العروض الشّفوية يشاركون في تقويم الأعمال، ومنه يحثّهم على إبداء الآراء حول الأفكار المعروضة ويشجّعهم على النّقد الموضوعي، ويمكن للمعلّم في نهاية الحصّة أن يكلّف المتعلّمين بعمل منزلي قريب من الموضوعات المناقشة لكي يستثمر كلّ واحد منهم الموارد التي اكتسبها ويرسّخها.

2-6 الحوارdialogue: الحوار هو أن تناول الحديث طرفان أو أكثر من خلال السّؤال والجواب، ويشترط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان الكلام حول أمر معيّن، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكنّ السّامع يأخذ العبرة ويكوّن لنفسه موقفا.

والحوار نوع من الحديث بين شخصين يتمّ فيه تناول الكلام بطريقة ما، فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتّعصّب"[1]؛ أي أنّ الحوار ليس لطرف فيه الفضل على الآخر فينفرد بالقول دون الاستماع، و يكون بطريقة حضارية خالية من الفوضى والحوار: " نوع حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معيّنة، الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيدا عن الخصومة والتّعصّب، بطريقة علمية إقناعية، ولا يشترط فيه الوصول إلى نتائج فورية "[2].

يمارس أفراد المجتمع والمتعلّمون هذا النّشاط الكلامي بتفاعل لفظي وجها لوجه أو باستخدام أحدث التّقنيات السّمعية البصرية، ويتناول أمورا مختلفة تهمّهم ويشترط فيه بالإضافة إلى المشاركين وحدة الموضوع حيث ينبني على الاختلاف في وجهات النّظر حول قضية معيّنة، الهدف منه رفع الخلاف والاختلاف بين المشاركين، وما يميّز الحوار هو تبادل الأفكار وإدراج الحجج والآراء بغية الإقناع أو الإفادة، وليس بالضّروريّ الوصول إلى الإقناع (النّتيجة) في وقت قصير فقد يتطلّب الموضوع وقتا ليس بالقصير، لأنّ الحوار هو: " أسلوب لتقريب وجهات النّظر بين الأطراف المختلفة في مجلات مختلفة سياسية أو دينية، أو ثقافية إلى غير ذلك لأنّه يربّي فينا ثقافة الاختلاف "[3].

والحوار في المدرسة طريقة للتعّليم والتّعلّم، تقوم على التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين أوبين المتعلّمين وبتوجيه وتأطير من المعلّم، ويأخذ شكل الجمل القصيرة و الاستفهامية والأجوبة ويعتبر الحوار من الطّرق الفعّالة في تدريس اللّغة العربية وخاصة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وهي المرحلة التي يحاول فيها المراهق إبراز شخصيته وقدراته، ما يتيح لهم توظيف مكتسباتهم في اللّغة العربية وعرضها على شكل حوار حضاريّ منظّم حول معلومات دراسية، وقد يكتفي المعلّم بدوره التّوجيهي، أو يتدخّل ويكون مسيّرا له، ويشجّع الحوار المتعلّمين على التّعبير عن وجهات النّظر

[1] ينظر: عصام سيد أحمد سعيد، نحو بيئة تربوية جامعية داعمة لثقافة الحوار لدى الطّلاب، مجلة كلية التّربية، جامعة بورسعيد، ع 16 2014، ص257.

[2]- عبد الرّحمان النّحلاوي، أصول التّربيـة الإسلاميـة وأساليبهـا، دار الفكـر، دمشـق، ط1، 1995، ص206.

[3]- حسن بدّوح، المحاورة (مقاربة تداولية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص86.

المختلفة بلغة سليمة باعتبارها أقوى أداة للتّأثير في الزّملاء، وهذا ما يسمح بزيادة الرّصيد اللّغوي والمعرفي لديهم وكذلك يمكّنهم من تغيير الأفكار الخاطئة.

*** الأهداف التّربوية والتّعليمية:**

تتعدّد الأهداف التّربوية والتّعليمية لهذه الطّريقة التي يمكن مزجها مع طرق أخرى كالنّقاش وإبداء الرّأي، وأوّل هدف له الطّرق هو احترام الفوارق الفكرية والاختلاف في الآراء يكون فيها المتعلّم محور العملية وعلى المعلّم تشجيعه على الكلام باللّغة العربية الفصحى بطريقة سليمة وبالطّبع لا يحسن المتعلّم الكلام إلّا إذا امتلك التّركيب اللّغوي الذي يجعله يعبّر عن فكرة أومجموعة من الأفكار.

يتمّ تدريب المتعلّمين على الاعتماد على النّفس عبر التّفكير والتّحليل والإجابة والنّقد البنّاء، والتّعبير عن الذّات في وضعيات وظروف مختلفة، أمّا اكتساب مهارة الإصغاء واكتساب

أساليب الحوار وآدابه فتربط بين البعدين المعرفي والاجتماعي.

*** تنظيم الحصّة الدّراسية:**

يمكن أن تتمّ المناقشة الشّفوية أو الحوار من مستند مرئي (صورة، رسم...)

أو مسموع (نص مقروء، أغنية...)، أو مكتوب يقرأ قراءة صامتة أو جهرية، وقد يكون هذا النّصّ سؤالا شفويا يوجّهه المعلّم إلى التّلاميذ، ويبقى على المعلّم انتقاء المستندات المناسبة للوضعية التّعلمية أساس نجاح الحوار.

*** دور المعلّم:**

يختار المعلّم الموضوع و الأسئلة بدقّة، و يحثّ المتعلّمين على الرّجوع إلى المعارف و المهارات

القبلية، لتوظيفها في تحليل ودراسة الموضوع المطروح والبحث عن الحقائق التي تدعم الرّأي.[1]

3-6 المحادثة conversation:

تتميّز المحادثة عن الحوار في كونها: " نشاطا كلاميا يمارسه أفراد المجتمع بينهم بوعي أو بغير وعي، ويعتبر شكلا من أشكال التّفاعلات الشّفهية التي تمتدّ عبر مستويات الحياة الإنسانية المختلفة؛ إذ نعتمدها في الأحاديث اليومية العادية، كما نعتمدها في العلاقات العملية وغيرها من التّفاعلات المؤسّساتية وقيل أنّها: " المناقشة الحرّة التّلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معيّن"[2].

هذه التّعريفات تدلّ على أنّ المحادثة تعدّ تفاعلا لفظيا وخطابا تحاوريا يقوم على مجموعة من الأفكار، تطرح حول موضوع بشكل عفوي ودون وجود أهداف مسبقة، لذلك تعدّ من أهمّ ألوان النّشاط التّعبيري للصّغار والكبار، ويمكن القول بأنّها النّوع الأوّل من التّفاعل اللّفظي الذي يستخدمه الإنسان في الحياة بصورة واسعة، وتؤدّي له وظائف كثيرة في تفاعله مع المجتمع حيث يقضي حاجاته وينفّذ متطلّباته وينقل تجاربه إلى الآخرين ويتبادل معهم الفكر والرّأي في شؤون حياته ويكسب احترام الآخرين.[3]

وتعرف المحادثة في المجال الدّيداكتيكي على أنّها: " نشاط بيداغوجي في تعليم اللّغات يتمّ من خلاله إقامة حوار مفتوح بين المتعلّمين، يكتفي خلاله المعلّم بإمدادهم بالمعلومات وتصحيح أخطائهم، و يشترط في هذا النّشاط أن تكون مفتوحة، متمحورة حول موضوع يميل إليه المتعلّمون، كما تشترط عدم الاقتصار على صيغة الأسئلة والأجوبة التي يبنى عليها الحوار "[4].

[1] ينظر: صابر كنوز، تعليميـة التّعبيـر والطرائق النشيطة بالتعليم قبل الجامعي، مرجع سابق، ص219.
[2] - رشدي أحمد طعيمـة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ص492.
[3] - محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، الأردن، 2008، ص 125.
[4] - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1998، ص 55.

تعدّ المحادثة من أهمّ الطّرائق الفعّالة في تعليم وتعلّم اللّغة العربية في جميع المستويات والمراحل التّعليمية؛ حيث تحفّز المتعلّمين على المبادرة في الكلام، كما تمكّنهم من توظيف لغتهم حسب المواقف المختلفة التي تعترضهم داخل القسم وخارجه، وبالإضافة إلى كونها مصدرا لتلقّي المعلومات وإثراء الرّصيد اللّغوي والمعرفي، وتحثّهم على البحث والمطالعة وتعوّدهم التّعبير عن رأيهم بحسن عرض وجهات النّظر محاولة منهم لإقناع غيرهم بها وهذا ما يجعلهم يتعلّمون تلقائيا حسن الاستماع واحترام آراء الآخرين، ومن الممكن أن يعتمد المعلّم في حصص مختلفة وخاصّة في حصص فهم المنطوق (التّعبير الشّفهي) على عرض موضوعات تهّم المتعلّم داخل المؤسّسة وخارجها مستعينا بالمحادثة ممّا يزيد من القدرات التّعبيرية والتّواصلية لدى المتعلّمين.

6-4 المناظرة débat:

تعرف المناظرة على أنّها: " محاورة بين فريقين حول موضوع لكلّ منهما وجهة نظر فيه تخالف وجهة نظر الفريق الآخر، فالأوّل يحاول إثبات صحّة وجهة نظره وإبطال وجهة نظر خصمه مع رغبته في إظهار الحقّ والاعتراف به"[1].

وتعرف أيضا بأنّها: " محاججة شفوية تدور حول مسألة من المسائل المطروحة على بساط البحث من قبل طرفين متكافئين، و يجب على كلّ واحد منهما تأكيد رأيه بالأدلّة والبراهين "[2] وهي في هذا القول منافسة كلامية بين شخصين أو فريقين تتطلّب موضوعا معينا بحيث يستخدم كلّ فريف حججا وبراهين لدعم موقفه إزّاء القضية المطروحة، وعليه فهي تتميّز بطابعها الاستدلالي، لأنّ كل فريق يحاول إثبات رأيه بالأدلّة، وهذا يتطلّب من المناظر أن يكون واعيا لما يطرحه الخصم حتّى يتسنّى له الرّدّ المناسب لتفنيد ما طرح.

[1]- ينظر: خالد بن محمد الخامس، الحوار : آدابه وتطبيقاته في التّربيـة الإسلامية، مركز الأمير عبد العزيز للحوار الوطني، السّعودية، ط1 1425، ص36.

[2]- محمد علي الصويكري، التّعبير الشّفهي: حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، وطرق تدريسه، دار الكندي، الأردن، ط1، 2007، ص102.

المناظرة تقرّب بين الجهتين المتناظرتين ما أمكن، وتزيد من فَهم كلّ واحد للآخر بروح مليئة بالودّ والاحترام، وتوسّع عندهما دائرة الفهم حول القضيّة التي يتناظران فيها، وتوضّح لهما النّقاط التي اختلفا عليها، والنّقاط التي اتّفقا عليها، وتجعل المتناظِرَين يتمسّكان بالمنهج العلمي المنطقي السّديد، وتُبعدهما عن الأحكام التّجريدية في الواقع، فتجعلهما حليمَين صبوريَن لا يعرفان طريقا للغضب، وتهذّبهما حتّى لا يستهزئ كلّ مناظر برأي نظيره ويُبدي له احترامه ولو اختلافا، ومن أجلِ ثمرات المناظرة أنّها تجعل المناظر ملتزمًا بالطّرق العلمية الصّحيحة في الإقناع، فتُؤدّبه بالآداب الأخلاقية الرّفيعة.

يمكن أن نقول إنّ المناظرة باعتبارها مهارة شفهية من الأساليب الحديثة في تعليم وتعلّم التّعبير الشّفوي، ومن الأنشطة الفعّالة التي تسهم في تنمية المهارات اللّغوية وتحسين الطّلاقة ومهارة الاستماع، والتّفكير النّاقد والتّركيب والتّحليل. تتيح المناظرة فرص العمل الجماعي من خلال تقسيم المعلّم الصّفّ إلى فريقين أو أكثر، ثمّ يقوم كلّ فريق بتبنّي فكرة أو وجهة نظر معيّنة و الدّفاع عنها والهدف منها: " إثارة أفكار المتعلّمين وتعويدهم على القدرة على عن وجهة نظرهم في أيّ مسألة من المسائل مع الحرص على الاحترام المتبادل بين الفريقين ومراعاة الودّ وصفاء الجوّ بين المتناظرين، ويكون على جانب كبير من ضبط الأعصاب وقوّة الشّخصية وتوجيه الكلام نحو تحقيق الأهداف ويعلن انتهاءها، ويلخّص آراء الفريقين ويأخذ أصوات الجمهور، ثمّ يعلن نتيجة المناظرة"[1].

6-5 المقابلة interview:

تعرف المقابلة بأنّها: " حديث أو حوار مع شخص أو مجموعة من الأشخاص بهدف التّوصل إلى حلّ مشكل أو فحص فرضية أو تحقيق هدف معيّن "[2].

[1]- محمد علي الصويكري، التّعبير الشّفهي ، ص102.
[2]- ينظر: عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربيـة، مرجع سابق، ص 170.

ويمكن القول بأنّ المقابلة نوع من التّفاعل اللّفظي، تقوم على شخص يطرح الأسئلة على شخص آخر، ويكون الهدف منها تأمين المعلومات حول قضية أو مسألة معيّنة وتخضع المقابلة لضوابط خاصّة تجعلها تختلف عن الحوار، حيث يكون المستجوِبُ متحكّما في سير المقابلة، ويجب أن تأخذ العلاقة بين المستجوِبِ والمستجوَبِ بعدا أكبر بكثير من أن تكون بين سائل ومجيب.

تعدّ المقابلة واحدة من طرائق جمع المعلومات الهامّة، ويمكن تعريفها على أنّها المحادثة المنظّمة بين اثنين، بقصد الحصول على معلومات معيّنة لها علاقة بالحالة أو الموضوع المراد دراسته وهي لا تقتصر على المحادثة فقط بل معرفة الجوانب الأخرى من المستجيب كتعبيرات وجهه وإيماءاته و حركاته، والمقابلة إمّا أن تكون وجها لوجه أو عبر التّلفون. والمقابلة يمكن أن تستخدم لوحدها أو عاملا مساعدا مع طرق أخرى في دراسة الفرد، وهي الطريقة المناسبة لجمع المعلومات من الأشخاص غير المتعلمين. كما أنّها تتيح المجال للشّخص الذي يجري المقابلة بالتكلم أكثر من الكتابة.

يستعمل مصطلح المقابلة في مجالات كثيرة، كالمقابلة التّلفزيونية، العلاجية، التّحقيقية

والمقابلات الخاصّة بالتّوظيف و الامتحانات الشّفهية للمتعلّمين في مستويات عليا والغرض منها التّأكّد من قدرات المستجوَبِ العلمية واللّغوية وكذا قوّة شخصيته، لذلك يجب على المدرسة أن تضمن تعلّما حقيقيا للكلام وتعزيز التّفاعلات اللّفظية من خلال تشجيع المشاركة الشّفهية فالمعلّم النّاجح يستفيد من بعض المواقف لإجراء المقابلة كنوع من شفهي يتيح للمتعلّمين مع شخصيات فكرية (شاعر – كاتب ...)، أو شخصيات تربوية (أستاذ – مدير – مفتّش) أوشخصيات اجتماعية (رئيس بلدية – مدير متحف – مهندس – طبيب). إنّ التّدريب على أصول المقابلة من خلال خطوات يتعلّمها المتعلّم كتحديد الشّخصية التي سيستجوبها، وطلب موعد، والاتّفاق على الموضوعات وتحمّل مسؤولية إعداد الأسئلة ومستواها وطرق طرحها

وتوجيه النّقاش، تساعده على اكتساب مهارات لغوية وعلمية، وقوّة في الشّخصية وثقة بالنّفس، تجعله يواجه متطلّبات الحياة المهنية باعتبار المقابلة: " تقنية من الطّرائق النّشطة التي تحضّر المتعلّم في مرحلة الدّراسة إلى مرحلة ما بعد الدّراسة "[1].

*** الأهداف التّربوية والتّعليمية:**

ترتكز الأهداف التّربوية والتّعليمية في المقابلة إلى استخلاص المواضيع المهمّة التي تسترعي اهتمام المستمعين، والتّدرّب عليها يتمّ من خلال خطوات يتعلّمها التّلميذ، ومنها الاتّصال بالشّخصية المراد مقابلتها وطلب موعد، وتحمّل مسؤولية إعداد الأسئلة ومستواها وطريقة المخاطبة، ومن المفيد الاطّلاع على القواعد و الآداب العامّة للحوار، من دون الشّعور بالغرور وقد تهدف المقابلة إلى تنوير السّامعين حول موضوع يهمّهم، خاصّة تلك الغمضة لتوضيحها ويمكن أن تكون المقابلة من أجل طلب وظيفة، وبالتّالي تعتبر المقابلة تقنية من الطّرائق النّشيطة التي تحضّر المتعلّم في مراحل دراسية مختلفة لمرحلة ما بعد الدّراسة.

6-6 العـرض l'exposé:

يمكن اعتبار العرض: " بحثا مصغّرا حول قضيّة معيّنة يتقدّم به عارض معيّن إلى جمهور معيّن، ويتولّى العارض مهمّة الإجابة عن التّساؤلات والاستفسارات الموجّهة إليه من الحاضرين، ويمكن اعتباره نوعا نصيا رسميا محدّدا يتحدّث فيه عارض خبير إلى جمهور بطريقة منظّمة لنقل المعلومات أو وصفها أو شرحها "[2].

[1]- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص 160.

[2]- ينظر: سعاد خلوي، تعليمية التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي بالمدرسة الجزائرية في المرحلة الثانوية – دراسة تحليلية تقويمية -، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين -دباغين، سطيف، قسم اللغة والأدب العربي، 2019-2020، ص70-71.

يتحدّث العارض بطريقة واضحة منظّمة حول موضوع معيّن، وهذا ما يجعله عملا معقدا مقارنة بالأنواع الخطابية الأخرى؛ بحيث يتطلّب إعدادا مسبقا للقدرة على تقديمه وإلقائه بشكل يثير انتباه الحضور ويستجيب لحاجاتهم.

ويعدّ العرض الشّفهي الشّكل المدرسيَّ الأكثر استعمالا في المجال التّعليمي في مختلف الدّروس والمستويات والتّخصّصات، فهو أداة مفضّلة لنقل محتوى أو عرض حقيقة وهذا ما يتيح للمتعلّم تطوير طلاقته اللّغوية، وقدرته على تنظيم الأفكار وترتيبها وحسن عرضها ممّا يجعل من العرض أداة اتّصال وتعلّم وتعليم في نفس الوقت، لذا ينبغي على المعلّم أن يحدّد للمتعلّمين خصائص هذا النّوع ويؤدّي بهم إلى صياغة عروض بطريقة منظّمة و القدرة علة عرضها والإجابة عن أسئلة الحاضرين، لأنّ التّكوين المسبق يؤدّي إلى استقلالية المتعلّم من خلال اختبار مدى قدرته على مواجهة الجمهور والاسترسال في الكلام بلغة سليمة خالية من الأخطاء، ومدى قدرته على تطوير استراتيجيات الكتابة في المنزل، وتحسين لغته الكتابية والشّفوية، لأنّ العرض هو إنتاج شفهي يتطلّب دعما ومهارة كتابية.

إنّ ممارسة الإنتاج الشّفويّ باستخدام الأنواع الخطابية المختلفة جزء مهم من تعلّم وتعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط، ويمكن الجزم على أنّ الأنواع الخطابية التي تناولنها بالتّعريف الغرض منها تكوين متعلّمين متمكّنين من أخذ المبادرة في الكلام والتّغلّب على الصّعوبات النّفسية واللّغوية والاجتماعية، وتحقيق القدرات اللّازمة لإنتاج أو فهم نص في موقف تواصلي معيّن.

6-7 تدوين رؤوس أقلام:

من أهم التّقنيات التّعليمية في الطّرائق النّشيطة، لأنّها تجمع بين مهارات متعدّدة ويمكن الإفادة منها لأهداف تعليمية وتربوية مختلفة، منها الإصغاء والتّعبير الشّفوي والإجابة عن أسئلة مغلقة(ملء فراغ، استكمال عبارة أو فكرة...)، وأهمّها إعادة صياغة وتلخيص الأفكار...

تستخدم هذه التّقنية في حصص فهم المنطوق؛ حيث يقوم المعلّم بقراءة نص أو فقرة أواستعمال مسجّل صوتي، ويدوّن المتعلّمون الأفكار الأساسية والمصطلحات المفتاحية تمهيدا لإعادة تركيبها في نهاية الحصة (الإنتاج الشّفوي).

*** أهدافها:**

تجعل هذه التّقنية المتعلّم يركّز انتباهه على ما يسمعه ويقرأه محاولة لفهمه واستيعابه واكتشاف تصميمه، وهذا ما يزيد من القدرة على التقاط الأفكار الرّئيسية، كما تعدّ تدريبا للذّاكرة وللفكر. هذه التقنية العصرية تمثّل عملية مركّبة تتضمّن تركيز المتعلّم على النّصّ المسموع وفهم معناه وملاحظة تصميمه ومفاصله، واختصار محتواه، ثمّ إعادة صياغته لاستخدامه لاحقا.

*** مراحل العمل:**

يكون المتعلّمون في وضعية الإصغاء والدّفاتر مفتوحة أمامهم، والأقلام في أيديهم ويكون الأستاذ على أهبة الاستعداد لإلقاء النّصّ المسموع عليهم، أو وضع المسجّلة الصّوتية قيد التّشغيل، وعند بدأ النّصّ المسموع يصغي المتعلّمون إصغاء تاما ويدوّنون ما يرون بأنّه أساسي.

عند انتهاء القراءة يطرح المعلّم أسئلة أوّلية في الفهم العام للنّصّ، وهذه المناقشة لا تدوم طويلا، ثمّ يبدأ الإسماع الثّاني للنّصّ، تليه أسئلة لتعميق الفهم.

ينتهي سماع النّصّ وتتنوّع إمكانية الإفادة من الأفكار المدوّنة، من تلخيص للمعلومات وعرضها شفويا أو كتابيا.

*** كيفية تدوين رؤوس الأقلام:**

تتعدّد طرائق تدوين رؤوس أقلام، منها:

*التّدرّج في تدوين المعلومات الأساسية والأفكار الرّئيسية، مع الاهتمام بالرّوابط.

*تقسيم الورقة إلى خانات، توضع في كلّ خانة فكرة رئيسية ونقاط مهمّة متعلّقة بها بشكل موجز.

*وضع الكلمات المفتاحية في مركز الورقة، ثمّ وضع أفكار متفرّعة تحيط بها.

*اعتماد الاختصار والاختزال والإشارات والرّموز والدّلالات التي يستنبطها المتعلّم بنفسه.

7- مظاهر وأسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الشّفوي باللّغة العربية الفصحى:

يعاني معظم المتعلّمين في المراحل التّعليمية جلّها من صعوبة وضعف في ظاهرة التّعبير الشّفوي، و هذا ما لاحظناه أثناء الحصص؛ حيث أنّ المتعلّم إذا ما أراد التّكلّم بلغة عربية فصيحة سليمة ظهرت علامات الإعياء على لغته وقد يتوقّف قبل أن يفرغ ممّا يريد إيصاله من أفكار.

7-1 من مظاهر ضعف التّعبير لدى المتعلّمين:

7-1-1 ضعف الفصاحة والاستعمال الخاطئ للقواعد:

يميز إجابات المتعلّمين المباشرة والتّسرّع لعدم تمكّنهم من تأليف جمل وعبارات سليمة وفصيحة عند التّواصل وتبادل الآراء أثناء الأنشطة، ولا بد للمعلم أثناء حصص التّعبير من تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كلّ متعلّم لتقويم الاعوجاج، لأنّ التّوظيف الخاطئ لقواعد اللّغة (نحو وصرف وتركيب...) يبدو جليا في اللّغة الشّفهية لدى المتعلّمين، "ويتّصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات و تحريف كلمات، و صيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة

بدلالات الألفـاظ" [1].

لا شكّ أنّ عـدم الالتزام بقواعـد اللّغة العربيـة يؤدّي إلى غمـوض في المعنى وتشتّيت للذّهـن وإحـداث إشكالات في الفهـم، ينجـم عنهـا شـذوذ في الإدراك والاستيعـاب وضيـاع لعملية الاتّصـال، وبهذا يفشل المتعلّـم في التّعبير والإفصـاح عـن أفكـاره ومشـاعره بصورة كـاملة مفهـومة لدى الآخريـن.

7-1-2 التّوقّف السّريع أثنـاء الكلام:

تعتـرض التّواصـل الشّفـويّ عقبـات كثيـرة تحـول دون نجـاحـه، ممّـا يرغـم المتعلّـم على التّوقّـف السّريـع، فيحبس الكلام داخله وتتشتّت أفكـاره، هذا راجع بالأسـاس إلى المخـزون اللغويّ الذي " كلّمـا كـان ضحلا وقليلا كـانت عملية التّفكير غـامضـة غير مضبوطة تشوبهـا الفوضى وعـدم الوضـوح، والمخـزون اللّغـوي يعـدّ التّغذية الرّاجعة للفـرد المفكّـر"[2]، وقد يستحضـر المتعلّـم الكلمـات والعبـارات لكنّه يخفق في اختيـار المنـاسـب منهـا حسـب المعـاني ومقتضى الحـال لأنّ استعـادة الكلمـات من أجـل نطقهـا تعـدّ جزء مهمـا في عمليـة التّعبيـر ويمكـن أن يتسبّب التّوقّـف المتكرّر في حـالـة نفسية غير مستقرّة تجعلـه يخـاف من أخذ الكلمـة داخـل القسـم وخـارجـه، لأنّـه يخـاف من الوقـوع فـلب الأخطـاء فيقـع في الانطـواء.

7-1-3 استعمـال العـاميـة:

ترجـع صعـوبـة استعمـال اللّغة العربيـة الفصحى وتوظيفهـا عنـد التّواصـل لدى المتعلّمين إلى قلّة الحـاجـة إليهـا في المواقـف الاجتمـاعيـة المختلفـة، فيبدو كلامهـم مفكّكـا غير مفهـوم ممّـا يرغمهـم على الاستعـانـة بالدّارجـة، ولـو أنّ متعلّمـا استعمـل اللّغـة الفصحى في أوسـاط المتعلّمين لنظروا إليه على أنّـه شخـص مختلـف غريـب عنهـم، وبما أنّهـم يتعـاملون بالعـاميـة في الحيـاة الاجتمـاعيـة –

[1]- صامويل كيرك وجيمس شالفنت، صعوبـات التعلم الأكاديمية، تر: زيدان أحمد السرطاوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012، ص255.
[2]. حسن فالح بلكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التّعبير، دار جرير، الأردن، ط1، 2010، ص25.

هي غالب حياتهم- يشعرون أنّ الفصحى ليست لغة الحياة وأنّ استعمالها محصور في حيّز ضيّق، داخل المدرسة لا تتعدّاه إلى خارجها، ومن هذا المنطلق يتّضح جليا أنّ الممارسة الفعلية للّغة داخل المدرسة وخارجها ضعيفة، ووجودها مع لغة أخرى يجعل الألسنة تتضرب في ذهن المتكلّم، فيمتلكه الاضطراب والتواء العبارات أثناء التّعبير، ومن البديهي أنّ المتعلّم لن يتقن اللّغة إلّا من خلال الممارسة الفعلية المستمرّة داخل المدرسة وخارجها.

7-1-4 التّلعثم والتّأتأة:

يمتلك المتعلّمين الخوف والتّلعثم فيقعون في تكرير الحروف أو الصّمت لوقت طويل بينها وهذا في المواقف الحيوية التي تتطلّب الارتجال، فيعجزون عن توظيف اللّغة رغم فهمهم السّليم واستيعابهم للتّعليمة التي طرحها المعلّم، هذه الاضطرابات الحاصلة في كلامهم تعرقل تعلّمهم تقنيات التّعبير، وقد تكون هذه الاضطرابات نفسية عارضة تزول بالتّدريج، وقد تكون راجعة لمرض عضوي مسّ أعضاء النّطق لديه تحتاج إلى متابعة طبّية، وتسمّى اضطرابات اللّغة التّعبيرية الحبسة الكلامية أو الحبسة الحركية ... المتعلّمون المصابون بهذه الاضطرابات قد يواجهون صعوبة في استرجاع الكلمات حين الحاجة إليها ويعاني البعض منهم صعوبة في تنظيم الكلمات والعبارات لاستخدامها في التّعبير عن الأفكار.

يؤدّي إهمال هذه الفئة من المتعلّمين إلى انطوائهم، فتمنعهم من المشاركة في الحوار والنّقاش، و المعلّم المتمكّن ينتبه إليها منذ المراحل الأولى، فيتصرّف بإبلاغ الأولياء أو مستشاري التّوجيه.

7-1-5 ضعف الارتجال وعدم استغلال حركات الجسد:

يعوّق تواصل المتعلّمين عند مواجهة الآخرين القصور الواضح في اللّغة الشّفهية فحديثهم أمام زملائهم يربك لغتهم ويؤدّي إلى الالتواء في أسلوب كلامهم بسبب " ضعف الجرأة على

مخاطبة المجموعة وجها لوجه في التّعبير الشّفوي وضعف إمكانات الخطبة بشكل عام"[1] ويرجع هذا في الغالب إلى عدم توفّر ملكة حفظ المقطوعات الشّعرية والأناشيد وبعض القصص الهادفة لدى المتعلّمين، ولا يتدرّبون على أداء أدوار في تمثيليات...، لأنّ الإلقاء النّاجح يتطلّب صوتا جهوريا يصل إلى أركان الحجرة أو القاعة كلّها، مع الاطّلاع المسبق على باقي مهارات الإلقاء " كتوظيف الحركات والإشارات باليدين، أو بالرّأس تبعا للموقف وانسجاما مع المعنى، كما يتطلّب بعضها أن يكون الصّوت واضحا، يراعي مستوى الجمهور للتّأثير فيه وإقناعه بالحجّة والبرهان والدّليل"[2].

7-2 أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الشّفوي:

تحدّث الكثير من الباحثين في مختلف الأقطار العربية عن وجود ضعف عام في مجال إتقان مهارات التّعبير الشّفوي لدى غالبية الطّلبة في مختلف المراحل التّعليمية، وممّا يؤكّد هذا الأمر ما ورد في العديد من الدّراسات التي جرت، وقد أجمعت على وجود خلل في تدريس التّعبير في المدارس والمعاهد والجامعات، وبالطّبع هناك جملة من الأسباب أدّت إلى تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الشّفوي، منها ما يرجع إلى المجتمع و الأسرة، ومنها إلى وسائل الإعلام، المدرسة، المعلّم، طريقة التّدريس، المتعلّم... سنقوم بالتّفصيل فيها على النّحو الآتي[3]:

7-2-1 المجتمع والأسرة: لغة الشّارع هي لغة المتعلّم، ولغة الشّارع تعدّ ازدواجية بين الفصحى والعامية – تناولنا هذا الموضوع في المدخل بشكل مفصّل- فالمتعلّم لا يعرف اللّغة الفصحى إلّا في المدرسة، داخل قاعة الدّرس (القسم) ومع معلّم اللّغة العربية إذا كان يتقن

[1]- ينظر: شادلي سميرة وآخرون، دراسة ضعف التّعبير الشّفوي في المراحل التّعليمية، مجلة لغة كلام، ع06، ديسمبر 2017، ص 39.
[2]- حسن فالح بلكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التّعبير، مرجع سابق، ص286.
[3]- ينظر: الصّويكري، التّعبير الشّفوي...، مرجع سابق، ص 40- 44.

التّعامل معها، ولا يعرفها في دروس المواد الأخرى، بينما يستخدم العامية في أغلب أوقاته، في ساحة المدرسة مع زملائه، في البيت، في الشّارع، في السّوق، في الملعب...

* سخرية أفراد العائلة والمجتمع من المتحدّث باللّغة العربية الفصحى والمتعامل بها في الشّارع.

* تأثير الأقران الكبير على الفرد الجزائري وعقليته وثقافته ولغته...

* قلّة تشجيع الأسرة لأبنائهم على التّحدّث باللّغة العربية الفصحى عما يدور في أذهانهم من أفكار و مشاعر.

* خروج بعض الأمّهات إلى العمل –غالبا- لفترات طويلة، و هنا يعاني الطّفل من البعد عنهما اللذان لهما دور كبير في تنمية مهارات الكلام لديهم.

7-2-2 وسائل الإعلام:

* غلبة اللّهجات العامية على المسلسلات والبرامج الإذاعية والتّلفزيونية والمحطّات الفضائية التي تبثّها وسائل الإعلام المرئية والمسموعة.

* شيوع الأخطاء اللّغوية لدى الواقفين خلف الشّاشات بسبب نقص الكفاءة اللّغوية وانعدام التّكوين –هذه تشمل نسبة كبيرة منهم-.

* تسرّب اللّحن واللّهجة العامية ظهورها في مختلف النّشاطات المتلفزة والإذاعية وقلّة الأنشطة التي تستعمل اللّغة العربية.

7-2-3 المدرســـة:

* قلّة التـزام معلّمي المواد الدّراسية باللّغة العربية الفصحى أثناء شرح الدّروس والتّعامل مع المتعلّمين، فضلا عن بعض معلّمي مادّة اللّغة العربية.

* قلّة الأنشطة الأدبية التي يفترض أن تقوم بها المدرسة من ندوات ومسابقات تنافسية.

* عدم الاهتمام بالمواهب الأدبية من طرف المدرسة.

* قلّة المراجع وسوء تسيير المكتبات المدرسية وعدم توفّر أمين يساهم في تنظيم مواد المعرفة...

* إهمال التّعبير الشّفوي في المدارس، وعدم تخصيص حصص دراسية لها في البرامج.

7-2-4 المعلّـم:

* جهل المعلّم بمهارات التّعبير الشّفوي اللّازمة لكلّ مرحلة تعليمية وبالتّالي عدم تمكّنه من تعليمها للمتعلّمين وتمكّنهم منها.

* غياب الهدف من تدريس التّعبير الشّفوي لدى الكثير من المعلّمين.

* قلّة عناية المعلّم بموضوع التّعبير الشّفوي.

* قلّة تقويم التّعبير الشّفوي وإرشاد المتعلّمين وتوجيههم إلى أخطائهم فرديا وجماعيا من أجل إصلاحها وتلافيها مستقبلا.

* تراكم دروس البرنامج على كاهل المعلّم والمتعلّمين ترغمه على التّركيز على النّصوص والقواعد.

* غياب التّكوين البيداغوجي لمعلّمي اللّغة العربية، وتدريبهم على أنجع الطّرق والأساليب لتعليم التّعبير ومهاراته، وطرق تدريسه، وتقويمه...

* سوء اختيار موضوعات التّعبير الشّفوي، وعدم ملاءمتها لقدراتهم وحاجاتهم وأعمارهم.

* استغلال حصص التّعبير لتقديم دروس أخرى – ميادين أخرى- في فروع اللّغة العربية، أواستغلالـها للرّاحة أو تصحيح تطبيقات أو امتحانات...

* استخدام المعلّم للعامية في تدريس موضوعات التّعبير، وهذا يؤثّر على مردود المتعلّمين واكتسابهم لمهارات التّحدّث باللّغة الفصحى عن طريق المحاكاة والتّقليد.

* التّدخّل المباشر للمعلّم لتصويب أخطاء المتعلّمين أثناء التّعبير الشّفوي عندما تكون ثمّة مناقشة للأفكار بينهم.

* التّركيز على مواضيع محدّدة كالمناسبات والوصف.

* عدم إعطاء الحرية للمتعلّم في اختيار الموضوع، وهنا تبقى المواضيع حسب ما يختاره المعلّم.

7-2-5 المنهاج وطرائق التّدريس:

* قلّة نصيب التّعبير الشّفوي في البرامج و الخطط الدّراسية، وعدم كفاية حصّة واحدة في الأسبوع أو الأسبوعين لتعليم التّعبير الشّفوي ولتحقيق الأهداف المرجوة منه أو إعطاء المتعلّمين الفرص الكافية من التّدريب والممارسة من أجل تنمية مهاراته.

* العناية بالتّعبير الكتابي على حساب الشّفوي.

* استخدام الطّرائق الكلاسيكية العقيمة والمقصورة على المناقشة وطرح الأسئلة وتلقّي الأجوبة.

* اهتمام نظام المدارس الامتحانات الكتابية دون الشّفوية.

7-2-6 المتعلّمون:

* ارتياحهم إلى استخدام اللّهجة العامية في مقابل ضعفهم في اللّغة العربية الفصحى.

* قلّة المخزون اللّغوي والفكري لدى المتعلّمين، بحيث يعجزون عن التّعبير بوضوح وسلاسة وطلاقة.

* عزوفهم عن القراءة والمطالعة الحرّة، وارتياد المكتبات المدرسية والعمومية واقتصارهم على النّصوص المدرجة في الكتب المقرّرة.

* خوفهم من مواقف التّعبير الشّفوي، وافتقارهم للجرأة والشّجاعة عند عرض أفكارهم وآرائهم...

* عدم مشاركتهم في اختيار مواضيع التّعبير الشّفوي وملاءمتها لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلّعاتهم.

* قلّة مشاركتهم في الأنشطة اللّغوية والأدبية داخل المدرسة، مثل تنشيط الحفلات والإذاعة المدرسية والصّحافة والتّمثيل...

* وجود بعض العوائق الجسمية والنّفسية التي تحتاج إلى متابعة طبية، فقد يكون عنده مشكل في النّطق، أو عيوب اللّفظ التي تؤثّر على ثقته بنفسه فيشعر بالخجل والارتباك، هذا ما يؤدّي في غالب الحالات إلى الانطواء والعزلة ، والعزوف عن المشاركة في النّشاطات الشّفوية.

خلاصة:

عرفنا من خلال البحث في موضوع التّعبير الشّفهيّ أنّه عملية معقّدة لها فائدة حتمية كبيرة لدى المتعلّمين، لأنّ جميع التّفاعلات التّعليمية مبنية في الأساس على التّواصل اللّغوي الشّفوي، ويتمّ تعليم التّعبير بناء على كفاءات تواصلية شفهية، وهذا يتطلّب توفّر معلّم له

مهـارات وكفـاءة عـالية، ومتعلّما لـه الرّغبة والقـدرة بالإضـافة إلى منهـاج دراسي منسجم مع قدرات المتعلّمين وفي مستوى تطلّعات الجماعة التّربوية.

ثـانيا: التّعبيـر الكـتـابي (الإنتـاج الكتـابـي):

1- محاولـة تقـريـب المفهـوم:

ورد في لسان العرب[1] " كتب" بمعان كثيرة، منها: "الكتاب معروف، والجمع كتُب وكتْب وكتب الشّيء يكتبه كتبا كتابا وكتابة، وكتبه: خطّه،... والكتابة لمن تكون له صناعة..." وجاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة بمعنى الإنتاج والإنشاء: " كتب مسرحية ونحوها، ألّفها أبدعها"، " يكتب مقالا أسبوعيا – كتب قصيدة "[2].

اهتمّ المختصّون والباحثون في علوم التّربية وتعليمية اللّغات بالكتابة فأعطوها تعريفات عديدة انطلاقا من نوع الكتابة والمجال...، ومن بين التّعريفات التي سنستشهد بها في بحثنا هذه بأنّ التّعبير الكتابي هو:

– " عملية تقوم بتحويل الرّموز من خطاب شفهي إلى نص مطبوع، إنّها تركيب للرّموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا".

– " الكتابة هي إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكل خط على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها بعض وفق نظام اصطلح عليه أصحاب اللّغة في وقت ما بحيث يعدّ كلّ شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدلّ عليه، و ذلك بغرض تقبّل أفكار الكاتب و آرائه إلى الآخرين بوصفهم الطّرف الآخر لعملية التّواصل" "وهي أداء منظّم و محكم يعبّر به الإنسان عن أفكاره و آرائه و رغباته ويعرض عن طريقه معلوماته و أخباره و وجهات

[1]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، المجلّد الأوّل، ص698.
[2]- ينظر: أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 1901.

نظره، وكلّ ما في مكنوناته ليكون دليلا على فكره ورؤيته و أحاسيسه وسببا لتقدير المتلقّي لما سطّره"[1].

لا يوجد تعلّم أكثر أهمية من التّحكّم في اللّغة باعتبارها الحاكم المادّي للأفكار والأحاسيس والمعتقدات، وقد أولى المختصّون أهمية كبيرة للتّعبير الكتابي باعتباره هدفا تعليميا ومؤشّرا على إتقان اللّغة كتابة، ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول بأنّ التّعبير الكتابي هو: "قدرة المتعلّم على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقّة عمّا يجول في ذهنه و خاطره، و عمّا يحسّ به كلّ ذلك في تسلسل و ترابط في الأفكار والأسلوب " وهو:" نشاط ذهني يقوم على نقل الأفكار والآراء والأحاسيس والانفعالات من الحيّز التّصوّري المجرّد إلى حيّز التّعبير المادّي المتجسّد في المفردات والتّعابير والجمل المترابطة المدوّنة كتابيا حسب نظام لغة معيّنة فيما يسمّى نصا"[2].

يعدّ التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ضربا من التّقويم والتّقييم ومجالا لإدماج المتعلّم مكتسباته، إذ يصاغ الموضوع بدلالة دفعه إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلّقة بالكفاءة المرسومة من جهة، وجعله في وضعية مشكلة وموقف إدماج من جهة أخرى.

يمكن أن نستنتج ممّا سبق ذكره حول التّعبير الكتابي أو الإنتاج الكتابي أنّه في الأساس نشاط معقّد يجمع بين العمليات العقلية و القواعد اللّغوية؛ لأنّه في الحقيقة نشاط لبناء المعنى من خلال إنتاج نص مكتوب بلغة معيّنة؛ حيث ينبغي لهذا النّص أن يمتثل لقواعد اللّغة المستخدمة، لذلك فهو يتطلّب جهدا ذهنيا واعيا، و فكرة ناضجة وقدرة لغوية تعبيرية، ورغم صعوبته إلّا أنّه نشاط مكتسب قوامه الدّراسة والتّعلّم والتّدريب والخبرة...، ولا شكّ أنّ البحوث الدّيداكتيكية التّربوية التي تناولت هذا النّشاط ساعدت كثيرا في فهم طريقته، فهو يعدّ مجال تعليم وتعلّم للّغة الذي يتضمّن تعليما للقراءة والإملاء والقواعد... لإنتاج نص في

[1]- سعاد خلوي، تعليمية التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي بالمدرسة الجزائرية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 76.
[2]- ينظر: سعاد خلوي، تعليمية التعبير الشفوي والتعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 79.

أشكال مختلفة، ومن أجل جعل المتعلّم في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط: " يفهم التّعليمة ويصمّم مخطّطا، ومن ثّم ينظّم الأفكار المختارة بشكل منطقي، حتّى يتسنّى له كتابة نصوص من أنماط مختلفة (سردية ووصفية وحوارية وتوجيهية وحجاجية وتفسيرية)، وفي سياقات مختلفة (أدبية وعلمية وثقافية...)، بلغة سليمة وفي وضعيات تواصلية دالة"[1].

2- أهمية التّعبير الكتابي:

تعليم التّعبير الكتابي وسيلة وغاية في حدّ ذاته باعتباره حلقة الوصل بين المتعلّمين وبيئتهم الاجتماعية، ولابد لاكتمال أهميته من توفّر وسائل مساعدة على صحّته و فصاحته كالمطالعة التي تزوّد القارئ بالمادّة اللّغوية والثّقافية والنّصوص منبعا للثّروة الأدبية والقواعد النّحوية وسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، فالتّعبير ثمرة وجمع وتحقيق لهذه الفروع كلّها.

يظهر التّعبير مكنونات وقدرات شخصية المتعلّم الكاتب، وجودة ما يكتب

و الوسائل المستعملة في ذلك، لأنّ التّعبير الكتابي نشاط إدماج للمعارف اللّغوية المختلفة ومؤشّر دال على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة ويمكن تلخيص أهمية التّعبير في نقاط:

* التّعبير الكتابي أهم عناصر الأنشطة التّعليمية المختلفة، يعمل على تنظيم خبرات المتعلّمين ويرفع من المستوى العلمي الخاص بهم.

* ينتقل بالمتعلّم من طريقة استقبال المعرفة، واستهلاكها، إلى طريقة استخدام المعرفة التي اكتسبها بشكل أكثر فاعلية و نفع، مع استخدام ما لديه من معرفة لغوية، ومهارات كتابية.

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية والتّربية الإسلامية- مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنية، 2016، ص7-14-17.

* يُعطي المتعلّم فرصة كبيرة للتّعامل مع المشكلات المختلفة، و إيجاد حل لها بما يتماشى مع الواقع والأسس الأخلاقية والتّربوية في سياق مشوّق.

* يُشعر المتعلّم بالعائد المؤثّر والهامّ الذي يعود عليه من جميع العمليات التّعليمية التي مرّ بها.

* يكتشف المتعلّم الصّعوبات الموجودة في تفعيل كلّ ما تعلمه، ويعمل على تخطيها.

* أنّه وسيلة لاتّصال المتعلّم بغيره.

* يغطّي مهارتي الحديث والكتابة.

* عماد المتعلّم في تحقيق ذاته و شخصيته.

*تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه و قدراته.

* يساعد على تنمية مهارة التّفكير و لملمة الموضوع و التّنسيق بين المواضيع المختلفة.

*توظيف قواعد النّحو والصّرف والإملاء أثناء الكتابة والتّعبير.

* كسب الخبرة والكفاءة في تحرير المواضيع، ما يشجّع المتعلّم على الإبداع في مجال الكتابة.

3- مهارات التّعبير الكتابي: يقوم على جملة من العناصر، هي:

3-1 مهارة قراءة الفهم:

من أهمّ المهارات الخاصّة بالتّعبير الكتابي هي قراءة الفهم؛ فهي تتمثّل في قدرة المتعلّم على فهم النّصّ بقراءته؛ حيث أنّ المتعلّم يحتاج دائمًا إلى صياغة الكثير من الكلمات غير المألوفة بالنّسبة إليه، و أن يتعرّف بشكل سريع جدًا على الكلمات الجديدة عليه؛ فالكلمات الجديدة يتم التّعرّف عليها من خلال القراءة، و من ثمّ يحتاج إلى فهم ما قرأ من كلمات وجمل ، وربطها ببعض ليتمكن

من فهم المعنى العام للنص المقروء، فالقراءة هي أساس الكاتب ليتمكّن من إنشاء نص كتابي له معنى بألفاظ متنوّعة في سياق قوي.

3-2 مهارة بنـاء الجمـل:

يعدّ تعليم التّلاميذ كيفية بناء الجمل من أهـمّ المهارات التي يجب إكسابها لهم؛ ففي أغلب الأوقات ما يجد المتعلّم صعوبة شديدة في تركيب الجمل بشكل صحيح، وذلك بسبب عدم الفهم الصّحيح لمواضع الأفعال، كما أنّه في بعض الأوقات يقوم بكتابة الكثير من الجمل غير المكتملة ، أو كتابة جمل طويلة جدًا، هذا بالإضافة إلى سوء استخدام علامات التّرقيم أو عدم استخدامها في بعض الحالات؛ الأمر الذي يُزيد من أهمية دراسة بناء الجمل بشكل دقيق ، ومن أكثر الطرق فاعلية في التّمكّن من هذه المهارة هي الممارسة بشكل منتظم ودوري للتّعرف على نقاط الضّعف والقوّة.

3-3 نوع المحتوى ومعرفته:

نوع المحتوى ووجود معرفة بسيطة عنه أو بعض معلومات يُساعد بشكل كبير في دعم مهارات التّعبير الكتابي؛ ولكي يكتسب الشّخص هذه المعرفة يجب عليه أن يتعرّض للكتابة في العديد من الموضوعات المختلفة التي من خلالها يبحث عن الكثير من الحقائق والمعلومات ؛ وذلك حسب نوعية الموضوع المطلوب منه فإذا طُلب منه أن يكتب موضوعًا عن التّلوّث ؛ فيجب عليه أن يعرف مفهوم التّلوّث، و أسبابه وخطورة على البيئة ليتمكّن من الكتابة السّردية لما فهم، وهكذا في مختلف الأنواع التي يُمكن أن يتناولها معرفة كيفية كتابة الأسباب والحقائق الخاصّة بكل موضوع.

ومن أكثر الطرائق الفعّالة التي تُساعد الكاتب في هذا الجانب المعرفي كثرة القراءة في شتّى الموضوعات، أو متابعة البرامج الثّقافية بمختلف أنواعها.

3-4 مهارات التّخطيط والمراجعة والتّحرير:

من أهـمّ المهارات التي تُساعد على إخراج محتوى مميّز هي المهارات الثّلاث: التّخطيط المراجعة، والتّحرير فمن خلال معرفة الموضوع المراد الكتابة فيه يجب على الكاتب أن يقوم بتنظيم

فِكرة، وأن يُخطّط ويُحدّد النّقاط التي يُريد التّحدث عنها وتوضيحها، هذا بالإضافة إلى أنّـه يجب أن يُحدّد التّرتيب الخـاص الـذي يُريد أن يتّبعه في سرد ما لديه من فِكر ومعلومات.

المراجعة هي أهـمّ ما يُمكن القيـام به بعد الانتهاء من سرد المعلومات الواردة في الموضوع الكتابي فمن خلالها يُمكن للكاتب أن يُتيح لنفسه الفرصة للكشف عن أيّ خطأ وارد في التّراكيب اللّغوية للموضوع، أو أيّ خطأ تعبيري ، أو معلوماتي، وبذلك يقوم بتصليح أيّ خطأ موجود، ويقوم باستخدام تعبيرات أخرى تتلاءم بشكل أفضل مع الموضوع.

و في النّهاية يتمّ تحرير الموضوع بشكل متكامل قائم على المهارات السّـابقـة الـتي تـمّ استخدامها ومن أكثر الطّرق فاعلية في التّمكّن من مهارة تحرير النّصوص هي إنشـاء قائمة خاصّـة بأهـمّ النّقـاط التي يجب التّركيز عليها أثناء الكتابة، و هذه القائمة تتمثّل فيما يلي:

* المحتوى ، وما يتعلّق به من دقة الفِكر ، وجودته.

* تنظيم المعلومات بشكل دقيق، وتسلسل منطقي من البداية إلى النهاية.

* التّمكّن من اللّغة، والتّنويع في استخـدام الأسـاليب ، والجمل ، والدقة في اختيار الألفاظ.

* شكل المحتوى ، ويظهر ذلك في جودة الكتابة من الجانب الإملائي ، ووجود علامات التّرقيم.

* مهارة التّنظيم الذاتي، هي المهارة التي تُتيح للكاتب الوصول إلى الأهداف المنشودة من الموضوع الذي يقوم بكتابته، ومن هذه الأمثلة تحديد عدد مُعين من الكلمات للموضوع ، وبعد الانتهاء من فقرة تلو الأخرى تقوم بالتّحقّق من عدد الكلمات، وأيضًا المراجعة بشكل فوري على الجمل التي تمّت كتابتها للتحقق من جودة الأسلوب الذي صيغت به الجملة، وإمكانية تغييره إذا لم يتناسب مع عرض المعلومة[1].

[1]- ينظر: المنـاهـج، أهميـة التّعبير الكتابي: https://www.elmanhag.net/.

الكثير من المتعلّمين يُصابون بالإحباط أثناء الكتابة ، وعليهم أن يثقوا بأنّهم قادرون على فعل جميع المهام مهما كانت صعبة، ومن أهم الطّرق التي تُساعد في اكتساب هذه المهارة هي التّحقّق من جميع الجمل بعد الانتهاء من كل فقرة، أو أخذ قسط من الرّاحة بعد كتابة عدد مُحدّد من الكلمات.

4- طرائق نشيطة مبتكرة لتعليم التّعبير الكتابي:

لازال الباحثون في مجال التّعليمية يثرون ميداني التّعبير بطرائق نشيطة مبتكرة، في كلّ المؤسّسات والمستويات، خاصّة ما تعلّق باللّغة العربية، ممّا فتح مجالا واسعا للتّفوّق في الإنتاج الكتابي لدى المتعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسّط.

و من بين الطّرائق العالمية الشّهيرة نذكر الكتابة بطريقة السباون spawn تدوين المذكّرات بطريقة تجزيئ الورقة split-page notitaking، الانطباعات الأولية عن النّصّ response writing، الكتابة بطريقة الرّافت raft writing...، سنقوم بالتّفصيل في بعضها فيما يلي:

4-1 الكتابة النّموذجية أو الكتابة بمحاكاة النّموذج:

تعدّ من الطّرائق الجيّدة التي تساعد المتعلّمين على التّفكير مليا فيما اكتسبوه من معلومات، أو في تعزيز المعلومات الجديدة التي تعلّموها في حال يكون النّص جديدا وفي كلّ الأحوال يجد بعض المتعلّمين صعوبة في أن يكتبوا ما يعرفونه بالطّرق التّقليدية المتّبعة في الفروض الكتابية التي اعتادوها، سواء أكان السّبب في ذلك أنّ هذه الفروض الكتابية التّقليدية لا تثير تحديدا دافعيتهم، أو كان السّبب أنّ هؤلاء المتعلّمين لا يعرفون كيف يترجمون أفكارهم إلى نص مكتوب، فالصّعوبات المرتبطة بالكتابة غالبا ما تخفي وراءها حقيقة ما يعرفه المتعلّمون فعلا، وتمنعهم من إدراك أنّ الكتابة طريقة من طرق التّفكير العميق حول موضوع ما، لأنّ المتعلّمين " لديهم تصوّر أنّ الشّكل الذي يفرغ فيه ما يريدون(القالب

الكتابي) يأخذ الأولوية على ما يريدون قوله (المضمون)"[1].

تزوّد الكتب والنّصوص ذات البنيات أو التّنظيمات الشّكلية الفريدة والمتميّزة المتعلّمين بنماذج جديدة لمحاكاتها، و ترتقي بمهارتهم الكتابية، فالفكرة هي أن تأخذ معلومات جديدة من سياق ما، كالاستماع إلى خطاب أو قراءة نص أو مشاهدة فيلم أو من تنفيذ تجربة... ومن ثمّ تحويلها إلى نص جديد آخر مستخدما في ذلك تلك النّماذج.

خطوات الكتابة بالنّماذج:

ولتكون الكتابة بمحاكاة النّماذج مفيدة للمتعلّمين لابدّ من توفّر تنوّع واسع من الكتب لأنّها أهمّ خطوة للوصول إلى حدّ الإتقان في المحاكاة، ويمكنه بعد ذلك الالتزام بالخطوات الآتية:

* يختار المعلّم نصا ويقرأه بصوت عال على المتعلّمين.

* إطلاع المتعلّمين على البنى النّصية التي يستخدمها الكاتب، ويمكن أن تكون هذه البنى معروفة، كالنّصوص المنتظمة بطريقة السّبب والنّتيجة، أو المشكلة والحلّ...

* طلب تثبيت النّموذج الذي عرضه المعلّم، و أن يكتبوا على منواله نصوصا بأنفسهم.

* إعطاء الوقت الكافي لمشاركة الكتابة بين بعضهم البعض، لإدراك التنوّع الواسع من الكتابات المتنوّعة المحتملة لأيّ نموذج يقدّم إليهم.

* تشجيع المتعلّمين على إكمال جمل من إنشاء المعلّم، ويمكن أن تكون هذه الجمل مأخوذة من نص معيّن.

[1]- ينظر: صابر كنوز، تعليمية التعبير، مرجع سابق، ص 222-223.

4-2 الكتـابـة الاستجـابيـة:

ينظر إلى الكثير من الأعمـال الكتابية على أنّهـا طرق لقياس مـا أدركه المتعلّمون سابقا فحين يكتبون استجابة لأيّ موقف تعلمي سواء كان قراءة نص أو دراسته أو تجربة...، فإنّ هـذا يفسح المجال لهم ليوسّعوا دائرة تفكيرهم حول المفاهيم المطروحة في هذه المواقف التّعليمية، كما يزوّدهم بمعلومات أخرى جديدة ذات صلة بالمفهوم فالاستجابة المكتوبة تختلف عن الاستجابة الشّفوية أو المناقشة كونها تتيح لهم فرصة التّفكير من غير مقاطعة، وأن يضيفوا بعد تفكير عميق إلى تفكيرهم أو أن يغيّروا منه.

كما أنّ الكتابة الموجّهة من طرف المعلّم تساعدهم على التّفكير وراء نطاق الخبرة المباشرة التي يستجيبون لها؛ أي لا بد للمعلّم أن يشجّع المتعلّمين على الكتابة بتطبيق المعلومات الجديدة وتقويمها.

خطوات الكتـابـة الاستجـابيـة[1]:

لا توجد إجابة واحدة صحيحة لأيّة استجابة يقدّمها المتعلّم يجعل الكتابة الاستجابية أكثر نفعا، فلا بدّ من صوغ العبارات الحاثّة على الاستجابات الكتابية بطريقة تنقل المتعلّمين إلى مستويات تفكير عليا وتعزّزها بدلا من أن تصاغ بطريقة تحاكم استجاباتهم وتقوّمها

ومن بين الأفكار المهمّة في خطوات الكتابة:

* حثّ المتعلّمين على الكتابة حول ما هو واضح لهم، وما كان مربكا أثناء عملية التّعلّم.

* طلب تطبيق الخبرات التي اكتسبوها في مواقف تعليمية على درس جديد، أو موقف تعلّمي آخر، أو بسياق مختلف.

[1]- ينظر: صابر كنوز، تعليمية التعبير، مرجع سابق، ص 225.

* طلب المقارنة بين المعلومات الجديدة التي يتعرّضون لها مع خلفياتهم المعرفية القديمة.

* طرح سؤال إشكالي مرتبط بالمعلومات الجديدة، ومن ثم كتابة آرائهم حولها.

* طلب تقمّص دور شخصية مهمة في الحدث، ثمّ يكتبون من وجهة نظر هذه الشّخصية.

4-3 الكتابة بطريقة الرّافت: تعلّم الكتابة عملية يقوم بها المتعلّمون طوال حياتهم الدّراسية، ففي المرحلة الابتدائية مثلا يتعلّمون كيفية فكّ شفرة الكلمات، وكيفية نطقها وكيفية تكوين جمل مفيدة، وما إن ينتقلوا إلى المرحلة المتوسّطة أو أعلى من ذلك يقومون بصقل هذه المهارات وتنميتها، وهذا ينجز في مادّة التّعبير الكتابي الذي يكمل فيه المتعلّمون قطعة إنشائية مستعينين بتوجيهات وتعليقات المعلّم.

تختلف استراتيجية الكتابة في هذه الطّريقة عن الأنواع الأخرى، كونها ليست قطعة نصية تتمّ مراجعتها بالتّصحيح والتّنقيح من أجل الحصول على نسخة نهائية، وإنّما الغرض منها أن تكون حافزا للمتعلّم و وسيلة تعليمية تتيح له فرصة الاستذكار و الاستيضاح و التّساؤل... وينظر إلى طريقة رافت على أنّها توجّههم إلى الكتابة على أصولها الصّحيحة، وترمز حروف (raft) إلى: دور الكاتب – المتلقّين – الجنس الأدبي – الوضع والموضوع، على التّوالي.

خطوات الكتابة باستخدام طريقة رافت:

* الإشارة إلى تنوّع الأدوار وطبيعة المتلقّين، التي تجبر الكاتب على الأخذ في الحسبان أوجه النّظر المختلفة.

* اختيار الجنس الأدبي للكتابة من الأجناس المتعارف عليها: رسالة- قصيدة- تقرير- مقابلة صحفية...

* تعويد المتعلّمين على الاستجابة الكتابية انطلاقا ممّا يريدون كتابته باستخدام رموز الرّافت.

* تنويع العبارات الحاثة على الكتابة بطريقة تؤدّي إلى استجابات مختلفة.

4-4 الكتابة باستخدام طريقة سباون:

على المعلّمين استخدام نشاط التّعبير الكتابي كوسيلة تعلم، ولتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، وتعدّ طريقة سباون إحدى الوسائل التي تعزّز هذا النّوع من الأنشطة الكتابية المنطلقة من السّياق اليومي، و spawn هي رموز لتصنيفات معيّنة تعني على التّوالي: صلاحيات مطلقة- حل المشكلة- وجهات نظر بديلة- ماذا لو غيرنا- الموالي[1].

خطوات الكتابة بطريقة سباون:

* تحديد طبيعة التّفكير التي نرمي إليه، ونريد من المتعلّمين أن يكتسبوه.

* اختيار تصنيف من تصنيفات سباون يلائم نوع التّفكير الذي يريده المعلّم من متعلّميه.

* تقديم العبارات الحاثّة للمتعلّمين بعرضها على السبورة أو جهاز العرض ومن ثم طلب نسخها على الكرّاسة وتسجيل التّاريخ

* إعطاء مدّة كافية من الزّمن ليتسنّى للمتعلّمين كتابة استجاباتهم والأفضل أن يكون في حدود دقائق.

5- طريقة تعليم التّعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

يعدّ التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ضربا من التّقييم، ومجالا لإدماج مكتسبات المتعلّم، تخصّص هذه الحصّة في نهاية المقطع التّعلّمي حيث يكلّف المتعلّم فيها بدمج مكتسباته القبلية من أجل الإنتاج الكتابي ويكون ذلك بشكل متنوّع من حيث

[1]- - ينظر: صابر كنوز، تعليمية التعبير، مرجع سابق، ص 225- 229.

المواضيع (حسب المقطع) والأنماط (سردي، حواري، توجيهي...) وتوظيف التّعلّمات (قواعد أوإملاء، أو محسنات بديعية، أو صور بيانية...)، انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدّة من واقعه المعيش.

التّعبير أو الإنتاج الكتابي ليس نشاطا لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللّغة (الميادين) بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللّغوية معها إلى حد كبير؛ فهو متشابك مع نشاطات الصّرف والنّحو و الإملاء، ومع النّصوص والأدب، والبلاغة وكما أشرنا سابقا فإنّ التّعبير غاية تعليم وتعلّم اللّغة العربية، وفروع اللّغة مسائل معينة لتحقيقه، معنى هذا أنّ المتعلّم بقدر تمكّنه ونموّه في هذه الفروع يكون قادرا على الكتابة.

الإنتاج الكتابي في مرحلة التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني) آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي تقديره ساعة واحدة، يتعرّف فيه المتعلّم على تقنية من تقنيات التّعبير وقد اختار واضعو المنهاج والكتاب للدّلالة عليه عبارة على لسان المتعلّم هي : "أَكْتُبُ" والموضوعات المقترحة للميدان تخدم الكفاءة الشّاملة لكلّ سنة من سنوات مرحلة التّعليم المتوسّط، والتي تشتمل التّركيز على نمطين في كلّ سنة، السردي والوصفي في السّنة الأولى والتّوجيهي والحواري في السّنة الثّانية، والتّفسيري والحجاجي في السّنة الثّالثة ثمّ إدماج كلّ الأنماط في السّنة الرّابعة.

جاء في دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى والثّانية والثّالثة كيفية تسيير حصة التّعبير الكتابي، وهي على شكل خطوات:

- الانطلاق من النّصّ.
- التّدرّج في تقديم التّقنية.
- الحرص على استثمار جميع السّندات النّصية والتّوضيحية.

- توجيه المتعلّمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

- الاعتناء بتفاصيل التّقنية خلال التّدريب.

- التّقويم بتدريب المتعلّمين على التّقنية.

- إنهاء الأسبوع بإدماج جزئي يظهر في الإنتاج الأسبوعي المتضمّنة حلّ الوضعية الجزئية من خلال فقرة " أنتج"، مع ضرورة توجيه المتعلّمين إلى ضرورة الاحتفاظ بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثّل حلّ الوضعية الجزئية) لكي يتمّ استثمارها في الإدماج النّهائي، على أن يتمّ تسيير نشاطات الأسبوعين الثّاني والثّالث مثل تسيير نشاطات الأسبوع الأوّل، وتخصيص الأسبوع الرّابع للإدماج[1].

أمّا السّنة الرّابعة فتختلف تماما عن السّنوات الدّراسية الأخرى؛ حيث يختلف تسيير نشاط الإنتاج الكتابي، ويصبح على النّحو الآتي:

الأسبوع الأوّل:

أ- يختارون النّمط والموضوع:

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلّمين يدركون أنّ الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير لا بدّ له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يُقرأ وترتيب وتصنيف قبل الإنتاج.

الخطوة الأولى تبدأ من خلال طرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالأنماط التي سبق أن تعرّفوا عليها في حصـــص فهم المنطــوق و فهم المكتــوب وينبّههم إلى أنّهم بصدد الإعداد لكتابة نص يغلب عليه نمط معيّن مع تخلّل نمط آخر يخدمه يسمى خادم أو مساعد.

[1]- ميلود غرمول وآخرون، دليـل استخدام كتاب اللغة العربية- السّنة الثانية متوسط، 2017، ص63.

الخطوة الثّانية هي طلب الأستاذ من المتعلّمين اختيار نمط الكتابة التي يرغبون الكتابة بها من جملة اختيارات (حسب المقطع) مثلا المقطع الأوّل: -نمط سردي –نمط سردي مع الوصف –سردي يتخلّله الوصف والحوار –سردي يتخلّله الحوار.

الخطوة الثّالثة هي عرض المتعلّمين أجوبتهم لأسئلة الأستاذ، فيعرّفون بالنّمط السّردي ومؤشّراته، و الأنماط الخادمة له الوصف والحوار ومؤشّراتهما، ثمّ يختارون نمط الكتابة التي يرغبون بها، و هذا كلّه يدوّنونه في دفاتر خاصّة بالتّحضير للإنتاج الكتابي.

ب- يحدّدون الموضوع:

يقوم المعلّم بعرض مجموعة من المواضيع، تتعلّق بالمقطع التّعلّمي، وكما هو معروف ستقوم الأفواج باختيار موضوع من المواضيع المطروحة، أو باقتراح موضوع آخر.[1]

ت- يستثمرون الموارد المعرفية:

يكون المعلّم قد أحصى الموارد المعرفية المرجعية ومواقع تواجدها في المتوسّطة وحتى الإلكترونية، ويطلب منهم أن يختاروا ما يقرؤون من حيث الجانب الأدبي والمجال الثّقافي ويطلب تبرير اختيارهم، ولابد للمتعلّمين من التّفاعل مع المعلّم، ويقومون بعمليات القراءة والبحث والانتقاء والتّرتيب والتّجميع، ويبرّرون اختيارهم، ويناقشونها مع زملائهم.

الأسبوع الثّاني:

أ- يستثمرون النّصّ ليكتبوا على منواله:

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلّمين يدركون أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النّصوص الجميلة، وعن طريق التّكرار والتّجربة يتمّ اكتساب الأصالة والشّخصية في الكتابة.

[1]- ينظر: دليل استخدام كتاب السّنة الرّابعة متوسّط، ص49.

يعرض المعلّم على المتعلّمين نصا ليستثمروه في إنتاجاتهم من خلال استخراج مخطّط الأنماط، ومن ثمّ يعرض المتعلّمون فرضياتهم وأجوبتهم.

ب- يصمّمون مخطّط إنتاجهم:

يطلب المعلّم من المتعلّمين وضع مخطّط يتطابق مع ما استنتجوه من خصائص النّصّ المعالج، ومن هنا يعرف المتعلّمون أعمالهم التي سيحضّرونها في المنزل للأسبوع الثّالث.[1]

الأسبوع الثّالث:

أ- يتدرّبون على الإنتاج:

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلّمين يتعاونون مع زملائهم في إنجاز أعمالهم من خلال نقدهم وتوجيهاتهم ومن خلال التّقييم بالنُّظراء.

ينظّم المعلّم جلوس المتعلّمين عبر أفواج، ويدعوهم إلى الاستماع إلى أعمال أعضاء الفوج ليقيّموه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي، وهنا يقوم كلّ متعلّم بعرض إنتاجه على زملائه في الفوج، ثمّ تناقش الأعمال ضمن الأفواج لتقييمه واستخلاص عمل مشترك باسم الفوج ثمّ يعرض كلّ فوج عمله على القسم، ممّا يتيح لهم اختيار أحسن عمل.

شبكة ضبط الإنتاج الكتابي: (نموذج للمقطع الأول):

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبت نصا قصصيا ؟		
هل كتبت في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعية؟		
هل حمل النّصّ رسالة اجتماعية أخلاقية؟		

[1]- المرجع السّابق، ص51.

هل اعتمدت على السّرد في بناء اللّغة القصصية بمؤشّراته؟		
هل استعملت مؤشّرات الوصف؟		
هل استعملت مؤشّرات الحوار؟		
هل وتيرة الاحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا وجيها؟		
هل تأثّرت الشّخصية بالحداث وأثّرت فيها؟		
هل اعتمدت على المخطّط السّردي بوضعياته الثّلاث؟		
هل بنيت شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النّهاية؟		
هل كانت الأنماط الثّلاثة متناسبة؟		
هـل احترمـت التّركيـب النّحوي للجمل؟		
هل احترمت الضّوابط اللّغويـة؟		
هل احترمت علامـات الوقف؟		
هل احترمت معايير الكتابة والعرض؟		

الأسبـوع الرّابـع: (الإدمــاج):

أ- تقـويم الإنتـاج الشّفـوي:

1- إجـراء عمليـة التّقييـم:

الهدف من هذه الوضعية هو قياس مدى اكتساب المتعلّمين لكفاءة إنتاج سرد قصصي شفوي، والوقوف على المؤشّرات الدّالة على نقص التّمكّن من هذه الكفاءة لمعالجتها.

يعرض الأستاذ الوضعية في الحصّة الأولى ويطلب من المتعلّمين الاستجابة للتّعليمة، ثمّ يقوم بكتابة السّياق والسّند والتّعليمية على السّبورة، وهنا يتفاعل المتعلّمون مع الوضعية وينجزونها فرديا.

2- المعـالجـة:

يقوم المعلّم بتقييم الأعمال من خلال شبكة ملاحظة، ثمّ يصنّف المتعلّمين في أفواج حسب الحاجات التّعليمية التي لاحظها على إنتاجات المتعلّمين ويقوم بمعالجتها عبر الأفواج التي صنّفها انطلاقا من تقييمه على أساس البيداغوجيا الفارقية، وهنا يتفاعل المتعلّمون فوجا فوجا مع معالجة معلّمهم.

ب- تقـويم الإنتـاج الكتابـي:

1- إجـراء عمليـة التّقييـم:

الهدف من هذه الوضعية هو قياس مدى اكتساب المتعلّمين لكفاءة إنتاج سرد قصصي شفوي (المقطع الأوّل)، والوقوف على المؤشّرات الدّالة على نقص التّمكّن من هذه المعالجة.

يعرض الأستاذ الوضعية في الحصّة الأولى ويطلب من المتعلّمين الاستجابة للتّعليمة، ثمّ يقوم بكتابة السّياق والسّند والتّعليمية على السّبورة، وهنا يتفاعل المتعلّمون مع الوضعية وينجزونها فرديا على أوراق.

يطلب المعلّم من المتعلّمين بعد التّحرير استعمال شبكة التّصحيح الآتية:

المعايير	المؤشّرات	نعم	لا
الوجاهة	-احترام سياق الوضعية الموضوع المطلوب. -توظيف النّمط المطلوب.		
سلامة اللّغة	-توظيف المطلوب من قواعد اللّغة. -التّوظيف السّليم لعلامات الوقف.		
الانسجام	تسلسل الأفكار.		
	ترابط العبارات والجمل.		
الإتقان	-حسن العرض. - جودة الخطّ.		

تلعب شبكات التّقييم دورا فعالا في تصحيح التّعبير الكتابي لأنّها تتشكّل من مجموعة معايير تتفرّع إلى مؤشّرات، تعمل على تشخيص نقاط القوّة والضّعف في منتج المتعلّم المكتوب، ومن ميزات هذه الشّبكات أنّها لا تتعلّق بتصحيح أخطاء المتعلّم اللّغوية فقط، كما في الممارسات التّقييمية التّقليدية وإنّما تشمل تقييم النّصّ بصفة عامّة من جوانب مختلفة كتقييم وجاهته ومراعاته لسلامة اللّغة من النّاحية النّحوية والصّرفية والإملائية وتوظيف الموارد المطلوبة والتّوظيف السّليم لعلامات الوقف بالإضافة إلى تقييم انسجام النّصّ من حيث تسلسل أفكاره وترابط جمله وعباراته، ودون إغفال معاينة جودة الخطّ وحسن العرض.

هـذه الشّبكـات لديهـا القـابلية في للاستعمـال من طرف المعلّم والمتعلّم على حدّ سـواء فهـي تضمـن موضوعيـة المعلّم في تقييم منتج المتعلّمين، وتسمح للمتعلّم بتقييم وتقويم نفسه بنفسه.

2- المعـالجـة:

يقوم المعلّم بتقييم الأعمـال من خلال شبكة تقييم الإنتـاج الكتـابي، ثمّ يصنّف المتعلّمين في أفواج حسب حاجاتهم التي لاحظها على إنتاجاتهم ويقوم بمعالجتها عبر الأفواج التي صنّفها، وهنا يتفاعل المتعلّمون مع معالجات معلّمهم لنقائصهم[1].

6- أخطاء المتعلّمين الشّائعة في الإنتاج الكتابي:

أبرز فحص أوراق المتعلّمين الخاصة بالإنتاج الكتابي ظهور العديد من الصّعوبات والمشكلات المتعلّقة بالكتابة، أدّت إلى وقوع المتعلّم في أخطاء مختلفة، وهي على النّحو الآتي:

6-1-الأخطاء الصّرفية: تمثّلت أغلبها في:

- أخطاء في تصريف الأفعال حسب المواقف المختلفة.
- أخطاء في الاشتقاق.
- إهمال الإدغام.
- إهمال التّعريف بـ" الـ".

6-2- الأخطاء الإملائيـة: تمثّلت في:

- عدم التّفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- أخطاء في استعمال علامات الوقف المناسبة.

[1]- ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الرّابعة متوسّط، ص 54.

- أخطاء في رسم همزة القطع خاصّة في وسط الكلمة والمتطرّفة.

6-3- الأخطاء النّحوية: تمثّلت في:

إذا قام المتعلّمون بوضع الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات فغالبا ما يخطئون فيرفعون المفعولات، وينصبون المرفوعات كالفاعل والمبتدأ... ويجزمون ما ينبغي نصبه أو رفعه...، وممّا يجلب الانتباه أخطاؤهم في المثنّى بحيث يرفعونه بالألف في موضع النّصب أو الجرّ والعكس وأخطاؤهم في جمع المذكّر فينصبونه بالواو أو يرفعونه بالياء وغيرها من الأخطاء المنتشرة في إنتاج تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط.

6-4- أخطاء التّراكيب:

التّعبير عملية ربط وتركيب، فإذا افتقر المتعلّم إلى قاموسه اللّغوي سيجد صعوبة ومشقّة وعجزا، وقد تمثّلت غالب هذه الأخطاء في إفساد الجمل عبر التّقديم أو التّأخير غير الجائز، أو افتقار الجملة إلى أدوات ربط مناسبة.

6-5- أخطاء الحشو والتّكرار:

قد تتكرّر الكلمة كثيرا في سطر أو فقرة واحدة، وقد يضطر المتعلّم إلى حشو العبارات لاستيفاء عدد الأسطر المطلوبة منه في التّعليمة.

6-6- أخطاء الاستبدال:

قد يخطئ المتعلّم في استحضار الكلمة المقصودة من المعجم الذّهنيّ فيحل كلمة أخرى عامية أو غير مناسبة مكانها، ومن ذلك استبدال حرف بحرف أو ضمير بضمير أو كلمة بكلمة...

6-7- أخطاء الحذف: ظهرت في حذف حرف أو ضمير أو كلمة أو عبارة...

6-8- التّعابير العامية:

يبدأ الكثير من المتعلّمين أثناء التّعبير عن أفكارهم باللهجة العامية التي تمثّل قاموسهم اللّغوي الأكثر استعمالا، وبعد ذلك يحاولون ترجمتها إلى اللّغة الفصحى ممّا يؤدّي إلى الوقوع في خطأ العبارات معنى ومبنى، كلّ هذا يحدث بسبب نظامين لغويين متداخلين، وتزاحمهما على عقل المتعلّم أثناء التّفكير.

6-9- التّعابير الغامضة:

هي تلك العبارات التي لا هي عامية ولا هي فصحى، ليس لها أيّ معنى سواء من حيث التّركيب أو من حيث الكلمات المستعملة.

6-10- أخطاء الشّواهد:

تتعلّق هذه الأخطاء بما سيستعين به المتعلّم ممّا يحفظ وما يناسب الموضوع كالآيات القرآنية والأحاديث النّبوية والأبيات الشّعرية وأقوال العلماء والمفكّرين والأعلام...

7- أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الكتابي:

يظهر جليا للباحثين والدّارسين في مجال التّعليم عامّة والتّعليم المتوسّط خاصّة أنّ المتعلّمين يعانون من ضعف كبير في التّعبير الكتابي، وهذا راجع إلى عدّة أسباب وبالأخصّ تلك الصّعوبات التي يواجهونها فتجعل كفاءة الإنتاج الكتابيّ صعبة المنال.

7-1- الوضع اللّغوي:

اللّغة الأمّ هي التي تنفتح عليها أذن الطّفل الصّغير فيتعلّمها كجزء لا يتجزّأ من نموّه ونضجه المعرفيّ والاجتماعي والنّفسي، وتستمرّ هذه اللّغة بالنّسبة للطّفل كوسيلة للتّواصل، فهو يتعامل بها مع أسرته ومع محيطه الاجتماعي والطّفل في المجتمع الجزائريّ يتّصل منذ مراحله

الأولى باللّهجة العامية ومزيج اللّغات الأجنبية منتشرة الاستعمال في المجتمع في شكلها الشّفهي (اللّهجات الجزائرية والأمازيغية والفرنسية...) واتّصاله باللّغة العربية الفصحى سيكون لاحقا عند التحاقه بالمدرسة (ليس المدرسة ككل وإنّما حجرة الدّراسة)، وبهذا تتمكّن منه اللّغة الأمّ التي اكتسبها في مراحله الأولى من العائلة والمجتمع فهو بهذا يتعلّم لغة في المدرسة ويمارس أخرى خارجها، فهنا يمكن القول بأنّ اللّغة العربية أصبحت اللّغة الثّانية بعد اللّهجة العامية، وبشكل عام فإنّ الطّفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها طفل في أمم أخرى كالفرنسية مثلا أو الإنجليزية، واللّغة العربية بذلك مستويان[1]:

مستوى كتابي:

وهو المستوى الرّسمي الذي تمثّله اللّغة العربية بقواعدها المعروفة في أصواتها ونحوها وتراكيبها، والتي تستخدم في التّعامل الرّسمي والكتابات الأدبية والمحاضرات العلمية واللّقاءات الثّقافية والإعلام والتّعليم.

مستوى شفهي:

وهو المستوى الذي يستخدم في الحياة الاجتماعية اليومية خارج النّطاق الرّسمي حيث تستخدم اللّهجة المحلّية التي تتمّ بها جميع عمليات التّفاهم والتّعامل الشّفهيّ، لهذا أصبح الوضع اللّغوي- المسكوت عنه- من أهمّ أسباب ضعف الكتابات لدى المتعلّمين وفي جميع المراحل التّعليمية، فجزأ كبير منهم يفتقر إلى حصيلة لغوية يعتمد عليها في تدوين أفكاره.

7-2 بعض طرائق التّدريس التّقليدية:

تعدّ بعض الأساليب والطّرق التّقليدية في تعليم الكتابة واحدة من الصّعوبات التي تواجه

[1] ينظر: سعاد خلوي، تعليمية التعبير الشفوي والتعبير الكتابي بالمدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 103.

العـاملين في هذا المجـال، وهـذا مـا أوضحته دراسـات تهتمّ بتقييم وتقـويم تعليم التّعبير بنوعيه الشّفـوي والكتـابي؛ حيث أنّ بعض الطّرق التّقليدية تـدور دائرة مغلقـة محورهـا اختيـار الموضـوع ثـمّ الحديث فيه ثـمّ الكتـابة عنه، وبهـذا يكـون التّركيز على المنتـج، ومهـارة الكتـابـة تعتبر وسيلة لمعرفة قدرة المتعلّم على توظيـف مـا استوعبـه بنجـاح ويؤخـذ على هـذا الأسلوب اصطنـاع مواقـف للكتـابة لا يشعـر فيهـا المتعلّم بهدف حقيقي للتّعبير والكتـابة فهـو يكتـب من أجـل تنفيـذ الأمـر والتّعليمية كأنّه مرغـم أو للحصـول على علامـة فقـط، هـذا مـا يقلّل الحـافز على إنتـاج نص[1].

ومـن بيـن أهـمّ مـا يؤخـذ على هـذه الأساليـب والطّرق اقتصـار اختيـار الموضـوع على مـا طُلب تنفيذه فـي البرنـامـج بواسطـة المعلّم، فيلتزم المتعلّم بعنـاصـر المـوضـوع أثنـاء الكتـابـة هذا يتسبّب غـالبـا فـي جعـل قدرات المتعلّم محدودة غير قـابلـة للاجتهـاد والإبـداع، كمـا أنّ رأس مـال الكتـابـة هـو القـراءة وهـذا مـا يعـود إلى فصـل نشـاط القراءة عـن الكتـابـة، و نـاتـج بالأسـاس إلى افتقـار البرامـج والمخطّطـات إلى تخصيـص حصـص إضـافيـة للقراءة، لأنّ الكتـابـة الجيّدة تتطلّب قراءة جيدة، بحيث تسـاعد المطالعة والقـراءة على تحسين جودة الكتـابـة مـن خلال إكسـاب المتعلّم ذخيرة لغوية ورصيـدا مـن الأفكـار يكفيه مـن أجل الإبداع فـي مواضيـع مختلفـة، ولهـذا يجـب وضـع استراتيجيـات وأهـداف واضحـة المعالم للوصـول بالمتعلّم إلى درجـة إتقـان الكتـابـة والتّعبير بطرق راقيـة عـن أفكـاره ويختلف هذا طبعـا حسب المستوى والمرحلة التّعليميـة.

7-3 طبيعة الكتابـة:

مهـارة الكتـابـة تتطلّب عدّة عمليـات فيهـا عسـر وتعقيـد، وأهـم هـذه العمليـات هـما التّحليل والتّركيـب، أمّـا الأولى فمـا يقـوم بـه المتعلّم بالرّجـوع إلى ثروتـه اللّغويـة ومـا يملكـه مـن مفردات ليعبّر عـن أفكـاره، وأمّـا الثّـانيـة فتمكّنـه مـن صيـاغـة وتركيـب تلـك المفردات ولأفكـار فـي قـالب مقبـول.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص104.

الكتابة عملية عقلية تتطلّب جهدا أكبر من الذي يبذله المتحدّث، لأنّ الكتابة تستوجب الدّقة والثّراء في اللّغة أكثر من التّعبير الشّفوي، وعدم تدريب المتعلّم على تحويل الأفكار والمعلومات المجرّدة إلى كتابة ورموز وإشارات يؤدّي إلى عدم القدرة على تنفيذ التّعليمات الخاصّة بالإنتاج الكتابي في نهاية كلّ حصّة إنتاج أو في حصص الإدماج الخاصّة بكلّ مقطع تعلّمي.

7-4- العزوف عن القراءة:

تعدّ القراءة في المنظومة التّربوية مهارة أساسية للعملية التّعليمية التّعلّمية، فهي الخيط الرّابط بين بين كلّ المجالات التّعليمية الأخرى، فلا يستطيع المتعلّم فهم الرّياضيات دون قراءة ولا كتابة دون قراءة، وهنا تبرز العلاقة المتكاملة المتناسقة بين القراءة والكتابة، ورغم هذه الأهمية إلّا أنّ الملاحظ على مجتمعنا الجزائريّ عامّة وعلى المتعلّمين خاّصة عزوفهم عن القراءة وعن حمل كتاب مفيد و مطالعة نصوص تزيد من كفاءتهم اللّغوية وهذا له بالطّبع انعكاس سلبي على قدرات المتعلّم اللّغوية و الثّقافية و المعرفية والإبداعية والتي تحول دون تمكّنه من التّواصل كتابة في وضعيات تعليمية أو غير تعليمية مختلفة.

لا شكّ أنّ ما ذكرناه من أسباب ضعف التّعبير والكتابة بشكل عام عند متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط سيجعل الوصول بهم إلى إتقان العملية هدفا بعيد المنال، ما لم يكن هنالك وعي بخطورة الوضع اللّغوي، وما لم يتمّ البحث عن حلول ذات أهداف متوسّطة وبعيدة المدى لأنّ حلّ هذه المشكلات يجعل من المتعلّم قادرا على التّواصل بلغة سليمة شفهيا وكتابيا في وضعيات مختلفة، ويتسنّى له إظهار نتائج تعلّمه من المهارات المختلفة كالقراءة والقواعد عبر طرحها على شكل قوالب شفهية وكتابية متميّزة.

خلاصـة:

التّعبير الكتـابي مهـارة لا تقـلّ أهميـة عـن مهـارة التّعبير الشّفـهي، وهـي بدورهـا تحتـاج إلى دراسـة وبحـث، ولقـد عرضنـا فـي هذا الفصل مـن البحث أهـمّ الدّراسـات والآراء حـول أهـم نشـاطين فـي مـادّة اللّغة العربيـة، ويتعيّن علينـا جميعا العمـل بمـا توصّلنا إليه مـن نتـائج وملاحظـات –على قلّتهـا وبسـاطتهـا– للاستثمـار فـي كفـاءة الأجيـال التي ستتخرّج مـن مرحلة التّعليم المتوسّـط، ولقـد أثبتت الأبحـاث الحديثة أنّ الكفـاءة الكتـابية كمـا الشّفـوية عملية تواصليـة معقّـدة يمكـن اكتسـابها ويمكـن حـل مشكلات المتعلّمين فيهـا مـن خلال التّركيز على الأنشطة الهـادفة، والعمليـات العقليـة المؤدّيـة إليهـا، وتعليـم المتعلّـم طريقـة تركيب أفكـاره لإخـراج نص متمـاسـك متميّز، وتعريفـه بسمـات النّصـوص المختلفـة وأنمـاطهـا المتعدّدة بهـدف مسـاعدتهـم علـى إنتـاج نصـوص تتّفـق مـع مـا يحتـاجـه المجتمـع وينتجـه، وتكـون دليـلا كـافيـا علـى كفـايتـه المعرفيـة و اللّغويـة والتّواصليـة.

الفصل الثّاني:

واقع تعليمية

التّعبير الشّفهي

والكتابي في مرحلة

التّعليم المتوسّط.

خـــاتمـــة

خـاتمـة:

بعد معالجتنا لموضوع" **أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلة التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط – دراسة لسانية–** " بما تضمّنه من جوانب نظرية وتطبيقية ودراسة ميدانية وبعد التّعمّق في البحث وفصوله وجدنا أنّ اللّغة تستخدم لأغراض مختلفة، وإنّ التّواصل مع البشر يعدّ من أهم وظائفها؛ حيث أنّها نزعة إنسانية يسعى من خلالها الإنسان إلى إقامة علاقات مع الآخرين، وقد تناولت الدّراسات الغربية موضوع التّواصل اللّغوي وفصّلت فيه من خلال نظريات أعلام اللّسانيات ومدارسها، كما كان للعرب فضل السّبق في الميدان؛ إذ اهتم البلاغيون العرب بموضوع التّواصل اللّغوي، وهذا ما وجده الباحثون في الكتب العربية القديمة.

لقد استخدمت المدارس تقنيات حديثة من أجل تسهيل عملية تعليم وتعلّم اللّغات عامة واللّغة العربية خاصّة، وهذا ما يسمح بتوفير الجهد وتقليل الوقت ممّا جعل الفائدة تعمّ كلّ المتعلّمين، وهي طرق إبداعية تجعل من العملية التّعليمية بيئة تفاعلية مصمّمة بصورة ميسّرة لأيّ فرد متعلّم، وبذلك أصبح المعلّم من ملقّن إلى مرشد وموجّه للمتعلّمين، ممّا يفسح المجال أمامهم للتّفكير في حلّ مختلف الأسئلة والمشكلات بالاعتماد على المكتسبات القبلية ومحولة تكييفها مع الوضعيات التّعلمية في كل زمان.

وفّرت الوسائل التّعليمية الحديثة فرص التّواصل التّعليمي المتكامل والسّليم بين المعلّم والمتعلّم، فهي تعد عنصرا من عناصر العملية التّعليمية، لهذا وجدنا أنّ مختلف الإصلاحات

التّربوية والمناهج التّعليمية قد أعطت لهذه الوسائل دورا تدعيميا للعملية وكانت الوسائل التّعليمية تسمّى سابقا بالوسائل المساعدة أو المساعدات السّمعية البصرية، ولا يختلف اثنان ممّن يفقهون ولو القليل في المجال التّربوي التّعليمي أنّ هذه الوسائل سهّلت عملية تعليم وتعلّم كلّ المواد الدّراسية واللّغة العربية بشكل أساسي لتحقيق أهداف التّواصل اللّغوي داخل القسم الدّراسي.

وكما يعدّ تعليم اللّغة العربية وتعلّمها مشروعا مهما حسب ما ورد في منهاج المادّة فالعربية جزء من هوية المتعلّم، وهو بطبعه يميل إليها ويحبّ تعلّمها والتّمكّن من إتقانها نطقا وكتابة، وتعمل العربية على تنمية الثّروة اللّغوية عند المتعلّم لتمكّنه من القدرة على التّواصل والحوار مع الآخرين، وتقاس ثقافته بمقدار المفردات اللّغوية التي يحفظها، فبزيادتها تنمو قدرته على خلق لغة الإبداع التي تميّزه عن غيره.

اللّغة العربية تتجسّد في صورتين مختلفتين، لكلّ واحدة منهما خصائصها، الأولى التّعبير الشّفوي الذي يسمح للمتعلّم بإنتاج خطابات شفوية ويجعله مدركا لنسيجها الدّاخلي وبنيتها التّنظيمية، والأخرى التّعبير الكتابي فيمكّنه من إنتاج نفس الخطابات ولكن بعيدا عن اللّغة الشّفوية؛ حيث يمكّنه بعد تعلّم فنون اللّغة العربية جميعا من إنتاج خطابات كتابية فيها نوع من الإبداع.

ومن المعروف لدى الباحثين في مجال تعليمية اللّغة العربية أنّ الواقع اللّغوي في الجزائر والتّداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية واللّغات الأجنبية وأهمّها الفرنسية أثّر بشكل كبير وسلبي في اكتساب الطّفل للغته الأمّ، وعرقل عملية تعليمه وتعلّمه، فهو نشأ وترعرع في مجتمع لا يتكلّم اللّغة الفصيحة بأيّ شكل من الأشكال، ولمّا بلغ المدرسة الابتدائية بدأ مرحلة جديدة تعرّف من خلالها على لغة جديدة لها قواعدها وأهدافها فأحسّ بأنّه ينتمي إليها فأحبّ أن يتعلّمها ويتقنها.

وبالإضافة إلى ما أوردناه في الفقرات السّابقة فقد توصّلنا من خلال الدّراسة الميدانية للموضوع إلى ملاحظات ونتائج مهمّة أثرت بحثنا، يمكن أن نعرضها على النّحو الآتي:

- وضعت البرامج التّعليمية المتعلّقة بمادّة اللّغة العربية وفق قدرات المتعلّم ومستواه الدّراسي في مرحلة التّعليم المتوسّط.

- نصوص اللّغة العربية مرتبطة بواقع المتعلّم الاجتماعي وهي ملائمة لمستواه.

- استعانة معلّم اللّغة العربية بالوسائل التّعليمية المختلفة وتحفيزه للمتعلّمين على استعمال اللّغة العربية في كل المواقف يسهم في تيسير تعلّمها وإتقانها.

- يعاني أغلب المتعلّمين من صعوبات متفاوتة في التّعبير باللّغة العربية الفصحى ويظهر ذلك جليا أثناء الإجابة عن الأسئلة الشّفوية أو من خلال أوراق الإنتاج الكتابي.

– يعتبر القسم المكان الوحيد –غالبا– الذي يتواصل فيه المتعلّم مع المعلّم ومع زملائه باللّغة العربية الفصحى، لذا فإنّ استعمال المعلّم للعامية أثناء الدّرس يجعله مشابها لما يجده المتعلّمون خارجه.

– يتحسّن مستوى المتعلّمين في مادّة اللّغة العربية بشكل تدريجي خلال الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه، ويمكن أن نستنتج أنّ للتّداخل اللّغوي الاجتماعي تأثيرا محدودا على الأداء اللّغوي للمتعلّم.

– يمكن للمطالعة وللمحتويات الدّراسية في الوسائل الحديثة أن تؤدّي دورا هاما في تحسين الأداء اللّغوي لدى المتعلّمين، فهي تعتبر مجالا لغويا يسبح فيه المتعلّم بأفكاره وينمّي من خلالها رصيده اللّغوي.

يمكن القول إنّ تعليم وتعلّم اللّغة العربية هدفه جعل المتعلّم يخرج من مرحلة التّعليم المتوسّط وهو قادر على قراءة نصوص ذات أنماط متعدّدة، وكذلك الانتقال إلى إنتاج نصوص ذات أنماط متعدّدة كمحاكاة لما تعلّمه، كما يجعله ينتج خطابات شفوية عفوية خالية من الأخطاء المتنوّعة، والأسمى من ذلك تمكّنه من لغته الأمّ بحيث يجيدها ويحافظ عليها لأنّها تمثّل شخصيته وهويته.

قـائمـة المصـادر والمراجـع

القرآن الكريـم برواية ورش عن نافع.

قـائمـــة المصـادر والمراجـــع:

الكتب والمعـاجم:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، ط1، ج2، 1989.
2. إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، 1973 ص151-152.
3. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982.
4. ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2000، ج2، مادّة عرب.
5. ابن عبد البرّ، أدب المجالسة وحمد اللّسان، تح: سمير حلبي، دار الصحابة للتّراث، طنطا ط1، 1989.
6. ابن فارس، الصاحبيّ في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية بيروت، ط1 1997.
7. ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، المجلس العلمي العربي الإسلامي، دط 1979، ج5 مادّة: لغا.
8. ابن منظور أبو الفضل، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت.
9. -ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح: حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة القاهرة مصر، دط 1969.
10. -أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، دار الهدى للنشر والطباعة لبنان، دط 1952.
11. أبو بكر السّيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية بيروت، ط1 1998.
12. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، تح عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي القاهرة ط7 1998.
13. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبه الدينوري، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أجمد صقر المكتبة العلمية دب، دط 1973.
14. أحمد الشايب، الأسلوب-دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة مصر، ط8 1991.
15. أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط المغرب، ط1 2006.

16. –أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية–حقل تعليميّة اللّغات–، ديوان المطبوعات الجامعية وهران، ط2 2014.
17. –أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي–تركيبي–دلالي، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط1 1994.
18. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، إنجليزي فرنسي عربي، دار الفكر العربي، مصر 1980.
19. –أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002.
20. أحمد مختار، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.
21. أحمد مطلوب، أساليب بلاغية–الفصاحة–البلاغة–المعاني، وكالة المطبوعات، الكويت ط1، 1989.
22. إسماعيل الجوهري، الصّحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت ط4.
23. –الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح : عبد الحميد هنداوي، مؤسسة مختار، القاهرة ط3، 2007.
24. –السكاكي، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1983.
25. –السيّد الهاشمي، جواهر البلاغة، تح: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا–لبنان ط1، 1999.
26. –الشيخ مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط30 الجزء الأول.
27. –الطاهر بن عاشور، موجز البلاغة، المطبعة التونسية، تونس، ط1، 1932.
28. –الطّاهر بومزير، التّواصل اللّساني و الشّعرية–مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، منشورات الاختلاف دب، ط1 2007.
29. إلفت حقّي، سيكولوجية الطّفل"علم نفس الطفلة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر دط،1996.
30. –القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب خوجة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط3 1986.
31. الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، مكتبة الخانجي، القاهرة–مصر، ط1، 1972.
32. أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: سعيد زوبير، دار الآفاق، الجزائر دط.
33. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأوّل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط1، 2006.
34. أنيس فريحة، نظريات في اللّغة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981.
35. –برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلّم طرق التّعلّم، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت،ط1 2011.
36. بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987.
37. بكري شيخ أمين، البلاغة العربية في ثوبها الجديد، علم المعاني، دار العلم للملايين لبنان، ط9، 2004.
38. بن زروق نصر الدين، دروس ومحاضرات في اللّسانيات العامة، دار كنوز الحكمة الجزائر، ط1 2011.

39. بول براون، تحليل الخطاب، تر لطفي الزليطي ومنير تريكي، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية 1997.
40. جان عبد الله توما، التّعليم والتّعلم–مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان ط1، 2011.
41. –جمانة محمد عبيد، المعلم: إعداده، تدريبه، كفاياته، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن ط1، 2006.
42. جميل عبد الحميد، البلاغة والاتّصال، دار غريب للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1 2000.
43. –جيفري سامسون، المدارس اللسانية التسابق والتطور، تر:محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، دط، 1995.
44. حبيبي ميلود، الاتّصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي، الدار البيضاء–المغرب دط، 1993.
45. حسن بدّوح، المحاورة (مقاربة تداولية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1 2012.
46. حسن علي دومي وعمر حسين العمري، الوسائل التعليمية، مكتبة الفلاح، الكويت، دط 1425هـ.
47. حسن فالح بلكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التّعبير، دار جرير، الأردن، ط1، 2010.
48. الحسن وكّاك، ضرورة إخضاع لغة الإعلام والإشهار للغة العربية في الخطاب التّشريعي والإداري، ندوة أكاديمية مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة ندوات، مطبعة المعارف الجديدة، 2011.
49. حسني عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية مركز الإسكندرية للكتاب مصر دط، 2000.
50. –حسين حامد الصالح، التأويل اللغوي في القرآن الكريم، دار بن حزم، لبنان، ط1 2005.
51. حسين طه، في الشّعر الجاهلي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، مصر، د ط، 1926.
52. حسين منصور العمري، المؤثّرات على تدريس اللّغة العربية–الأردن أنموذجا–، كتاب المؤتمر الدّولي العاشر "مناهج تدريس اللّغة العربية، قسم اللّغة العربية جامعة كيرالا، الهند، 2018.
53. حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، منشورات المطبعة البوليسية، بيروت، لبنان، ط1 2002، ج6.
54. خالد بن محمد الخامس، الحوار : آدابه وتطبيقاته في التّربية الإسلامية، مركز الأمير عبد العزيز للحوار الوطني السّعودية، ط1، 1425.
55. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفنّي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير الجزائر، ط1 2004.
56. خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التّدريس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010.
57. –خيري خليل الجميلي، السلوك الانحرافي في إطار التخلّف والتّقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر 1998.
58. دلال ملحس إستيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التّعليم و التّعليم الإلكتروني، دار وائل للنشر الأردن، ط1 2007م.

59. ديان لارسن، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود الرّياض، 1995 ط1.
60. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس فنون اللّغة بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، جامعة اليرموك، ط1 2009.
61. رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ت محمد الوالي ومباركة رضوان، دار توبقال للنشر المغرب، ط1 1988.
62. رياض زكي القاسم، تقنيات التّعبير العربي، دار المعارف، بيروت، ط1، 2000.
63. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، دت.
64. الزمخشري، أساس البلاغة، تح :محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
65. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع الأردن، ط1 2010.
66. زيد منير سلمان، الاتّجاهات الحديثة في تعليم وتعلّم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع الأردن، ط1 2008.
67. -زين الدين الرازي، مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ، المكتبة العصرية صيدا،ط5، 1999، باب الباء.
68. زين محمد شحاتة وعبد الله محمد، طرق تدريس التّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، النّدوة العالمية للشباب الإسلامي، الأحساء، السّعودية، 2008.
69. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق الأردن 2004.
70. سعيد الديوهجي، التّربية والتّعليم في الإسلام، مطبعة جامعة الموصل، العراق، دط 1982..
71. سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، دار الجيل، لبنان، ط1، دت.
72. شفيق إبراهيم بهيرة، المناهج وتوجّهاتها المستقبلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 2014.
73. الشيخ معين دقيق العاملي، دروس في البلاغة، دار جواد الأئمة، بيروت-لبنان، ط1 2012.
74. صالح بلعيد، فقه اللّغة العربية، دار هومه، الجزائر، 1998.
75. صامويل كيرك وجيمس شالفنت، صعوبات التعلم الأكاديمية، تر: زيدان أحمد السرطاوي، دار المسيرة عمان ط1، 2012.
76. صلاح روّاي، فقه اللّغة وخصائص العربية وطرائق نموّها، دار الكتب العلمية، القاهرة دط، 1993.
77. الطاهر بومزبر، التّواصل اللساني والشعرية-مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون- الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف، لبنان، ط1، 2007.
78. طه علي حسين الدّيلمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمان ط1، 2003.

79. طوني بوزان، الاستخدام الأقصى لطاقات الدماغ العقلي، تر: الهام الخوري، دار الحصاد للطباعة والنشر والتّوزيع دمشق سوريا، ط2، 2002.
80. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، للطباعة والنشر، الجزائر، د ط 2000.
81. عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط 2004.
82. عبد الحافظ سلام، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.
83. عبد الحميد جميل، البلاغة والاتّصال، دار غريب، مصر، ط1، 2000.
84. عبد الرّحمان النّحلاوي، أصول التّربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ط1 1995.
85. عبد الرّحمان بن خلدون، المقدّمة، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005.
86. عبد الرّحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر 2007.
87. عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التّربية، دار جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1 2013.
88. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية لبنان، ط1، 2001.
89. عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التّربية والتّعليم، دار القلم دمشق، سوريا،ط3 2011.
90. عبد الكريم خليفة، عالمية اللّغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمّع اللّغة العربية دمشق، ط1 2003.
91. عبد الكريم خليفة، عالمية اللّغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمّع اللغة العربية دمشق، ط1 2003.
92. عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط2 1998.
93. –عبد الكريم غريب، الكفايات–استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التّربية دار النّجاح الجديدة المغرب، ط4، ديسمبر 2003.
94. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك سلسلة علوم التّربية، العددين 09–10، دار الخطابي، المغرب، ط1، 1994.
95. عبد الله الرّشدان وآخرون، المدخل إلى التّربية والتّعليم، دار الشّروق، الأردن، ط1 1994.
96. عبد المالك أعويش، مكانة اللغة العربية في تقارير المؤسسات اللّغوية، مؤتمر اللغة العربية والتّنمية البشرية، مرجع سابق، ج1.
97. عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، الأردن، ط3، 1996.
98. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التّعليمية، دار أسامة للنشر والتّوزيع، الأردن ط1، 2009.
99. –عبد الهادي بن ظافر الشهدي، استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الحديث بيروت لبنان، ط1 2004.

100. –عبد الواسع لحميري، ما الخطاب؟ وكيف نحلّله؟، مؤسّسة مجد،بيروت– لبنان ط1،.2009.
101. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية دط، 1995.
102. عزّو إسماعيل وأحمد حسين اللوح، التدريس الممسرح" رؤية حديثة في التّعلّم الصّفي" دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2008.
103. علاونية شفيق، الدّافعية للتعلّم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط2، 2004.
104. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.
105. –علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة: البيان–المعاني–البديع–للمدارس الثانوية، دار المعارف، دب دط،1999.
106. علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009.
107. علي جواد الطّاهر، تدريس اللّغة العربية في المدارس المتوسّطة والثّانوية، مطبعة النّعمان، النّجف الأشرف 1968.
108. علي جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، العراق، ط2، 1993.
109. –علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.
110. –عمر أوكان، اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب،د ط، 2003.
111. فتحي عبد القادر فريد، فنون البلاغة بين القرآن وكلام العرب، دار اللواء للنشر والتوزيع الرياض السعودية ط1، 1980.
112. فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، ط1 2006.
113. فراس السليتي، استراتيجية التّعلّم والتّعليم(نظرية وتطبيق)، عالم الكتب الحديث وجدران للكتاب العالمي الأردن، ط1، 2008.
114. فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللّسان، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق المغرب، د ط 2008.
115. فهيم مصطفى، مهارات التّفكير، دار التّوزيع والنّشر الإسلامية، ط1، 2002.
116. فوزي الشربيني، عفت الطناوي، التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1 2011.
117. القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية صيدا، لبنان، ط1 2004.
118. كريمان بدير، د هناء عبد الرحيم، التعلّم الذاتي–رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدّمة، عالم الكتب، القاهرة ط1 2014.
119. –كلاوس هيستن، القضايا الأساسية في علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ط2، القاهرة، 2010.

120. لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشّفهي، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1 2012، ص119.
121. لطفي الخطيب، تكنولوجيا التّعليم الذاتي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2013.
122. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، الوحدة العربية بيروت، ط1 2008.
123. مجسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن ط1، 2008.
124. –مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الفكر، دب، الجزء الثاني.
125. محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتّوزيع الأردن ط1، 2007.
126. محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج الأردن، ط1، 2007.
127. محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، الأردن، 2008.
128. محمد الأوراغي، التّعدّد اللّغوي وانعكاساته على النّسيج الاجتماعي، مطبوعات النّجاح الجديد، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرّباط، ط1، 2002.
129. محمد الأوراغي، اللّغة العربية أساس التّنمية في وطنها، مؤتمر اللغة العربية والتّنمية البشرية– الواقع والرّهانات وجدة، المغرب، 2008، ج1.
130. محمد الدريج، مدخل إلى علم التّدريس–تحليل العملية التّعليمية،قصر الكتاب، البليدة، دط 2000.
131. محمّد الرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء–المغرب، ط1 1987.
132. محمّد الطاهر وعلي، بداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، 2006.
133. محمّد بن محمود عبد الله، الشّامل في طرق تدريس الأطفال، دار الكتاب الحديث،القاهرة، ط1، 2013.
134. محمد بوعمامة، اللغة والفكر والمعنى،إفريقيا الشرق، المغرب، ط1،دت.
135. محمد خالد السّعود، تكنولوجيا وسائل التّعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي، عمان الأردن، ط1 2009.
136. –محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس–طرقه ووسائله الحديثة–، دار السّعودية للنشر والتّوزيع، جدّة، دط 1984.
137. محمد شكري خاطر، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربية الدّينية في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1981.
138. محمّد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم الكويت، ط4 1984.
139. محمد عابد الجابري، التّواصل–نظريات وتطبيقات، الكتاب الثّالث، الشّبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت ط1 2010.
140. محمد علي السّيّد، الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم، دار الشّروق، عمان، الأردن ط1 1999.

141. محمد علي الصويكري، التّعبير الشّفهي: حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، وطرق تدريسه دار الكندي، الأردن ط1، 2007.
142. محمد فرج أبو طيقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء، الأردن، ط1 2008.
143. محمد فريد عبد الله، أثر السّياحة في اللّغة العربية، وزارة الإعلام، الكويت، العدد562 سبتمبر 2005.
144. محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2001.
145. محمد محمود الحيلة، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة ط1، 2001.
146. محمّد محمود الحيلة، تصميم التّعليم–نظرية وممارسة–، دار الميسرة، عمان–الأردن ط1، 1999.
147. محمّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2000.
148. –محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1997.
149. محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1988.
150. محمود السّيد، في قضايا اللّغة التّربوية، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1978.
151. –محمود علي السمّان، التّوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ، مصر دط، 1983.
152. محمود فتحي عكاشة وآخرون، مدخل إلى علم النّفس، جامعة العلوم والتّكنولوجيا صنعاء، اليمن، ط3 2013.
153. مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتّفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، الأردن، ط1 2003.
154. مصطفى فهمي، سيكولوجية التّعلّم، مكتبة مصر، القاهرة، ط1، 1952.
155. مصطفى محمّد الحسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصر، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1 2011.
156. –مصطفى ناصف، نظريات التعلّم–دراسة مقارنة–، سلسلة عالم المعرفة، العدد70 الكويت، 1983.
157. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقية، بيروت–لبنان، ط21، 1973 سمع، ص351.
158. ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع ط2، بيروت–لبنان، 1986.
159. نايف معروف، خصائص اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار النّفائس، بيروت، ط5 1998.
160. –نبيل عارق الجردي، مقدّمة في علم الاتّصال،دار الفكر، دمشق، ط3، 1985.
161. نعمان عبد السّميع متولّـي، المرشد المعاصر إلى إحداث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّولية دار العلم والإيمان، دسوق، ط1، 2012.

162. نهاد الموسى، اللّغة العربية مرآة الآخر– مثل من صورة العربية في اللّسانيات الأمريكية المؤسّسة العربية للدراسات والنّشر، ط1، 2005.
163. نهر هادي، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010.
164. –نواري أبو زيد، الدليل النظري في علم الدلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1 2007.
165. هد سون، علم اللّغة الاجتماعي، تر محمود عيّاد، عالم الكتب، القاهرة–مصر، ط2 1990.
166. هدى علي الشّمري، طرق تدريس التّربية الإسلامية، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، إربد ط1، 2003.
167. –يحي بن حمزة العلوي، الطراز المتضمن لاسرار البلاغة، المكتبة المقتطف، مصر ج1، ط2، 1914.
168. يعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1 2012.
169. –يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية علم المعاني علم البيان علم البديع، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2007.
170. –يوسف مروان، طرائق التّعليم بين النّظرية والتّطبيق في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان،ط1 2011.
171. يوهان فك، العربية: دراسات في اللغة واللّهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التّوّاب مكتبة الخانجي القاهرة دط، 1980.

المجلات والمقالات:

172. أحمد فخري هاني، تعلّم فنّ الاستماع، مقال منشور بمجلة شبكة العلوم النّفسية العربية العدد24، خريف 2009.
173. أسماء طالب، الوسائل التعليمية السّائدة لدى معلّمي التّربية الفنية في المدارس الابتدائية مجلّة الأكاديمي كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، ع 89، 2018.
174. بن صالح مهدي الخفاجي، المتكلم وأثره في بناء القاعدة النحوية في كتاب سبويه، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد ع97.
175. حكمت عبد الله البزّاز وآخرون، واقع الوسائل التّعليمية– للمرحلة الابتدائية، مجلّة التّوثيق والدّراسات مطبعة الشّعب، ع 66، 1974.
176. شادلي سميرة وآخرون، دراسة ضعف التّعبير الشّفوي في المراحل التّعليمية، مجلة لغة كلام، ع06 ديسمبر 2017.
177. صابر كنوز، تعليمية التّعبير والطّرائق النشيطة بالتعليم قبل الجامعي، مجلّة معارف، ع 23، ديسمبر 2017.

178. عصام سيد أحمد سعيد، نحو بيئة تربوية جامعية داعمة لثقافة الحوار لدى الطّلاب مجلة كلية التّربية جامعة بورسعيد، ع 16، 2014.
179. محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأساتذة المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007.
180. محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مجلد4، رقم 1.
181. مختار بروال، التّواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري 2014.
182. يامنة إسماعيل وعواطف مام، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 06، 2011.

الرّســائــل الجـامعيــة:

183. أيمن أحمد أحمد، أثر استخدام الوسائل التّعليمية على تحصيل التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسي رسالة ماجستير، كلية التّربية، قسم تربية الطّفل، جامعة حلب سوريا، 2007-2008.
184. بوعلمات لعرج، تعليمية النّحو العربي في الابتدائي-طرق ووسائل-، رسالة ماجستير كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة: أبو بكر بلقايد- تلمسان الجزائر، 2013.
185. زوليخة علال، تعليمية نشاط التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات-السّنة الثّالثة متوسط أنموذجا- ، رسالة ماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها جامعة فرحات عبّاس، سطيف 2009-2010.
186. سعاد خلوي، تعليمية التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي بالمدرسة الجزائرية في المرحلة الثانوية – دراسة تحليلية تقويمية –، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين –دباغين، سطيف قسم اللغة والأدب العربي، 2019-2020.
187. سعيدة سعدودي، المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه تخصص: تعليمة اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر،2018.
188. صليحة بن عيسى، معايير اختيار النّصوص المستعملة لتكوين المترجمين – دراسة تحليلية – أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2010.
189. الطّاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة العربية، رسالة ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي جامعة الجزائر، 1996.
190. عبد المجيد طيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللّغات المعاصرة، بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه في اللغة العربية، قسم الدراسات النحوية واللغوية، جامعة أم درمان الإسلامية 2010.

191. كريمـة أوشيش، التّداخل اللغوي في اللّغة العربيـة، تدخّل العامية في الفصحى...، رسالة ماجستير في اللّسانيات التّعليميـة إشراف الأستاذ عبد الرّحمـان الحاج صالح، والأستاذ صالح بلعيد، المدرسـة العليا للأساتذة، الجزائر، 2002.

192. يحيى بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في الدراسات الوظيفية، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006.

193. يوسف سعيد المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعدّدة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصفّ الثّامن الأساسي، رسالة ماجستير في مناهج وطرق التّدريس الجامعة الإسلامية، كلية التّربية، غزّة، فلسطين، 2006.

السّندات التّربويـة:

194. أساتذة بكلّية إعداد المعلّمين، ظاهرة الضّعف اللّغوي، دار الأندلس للنشر والتّوزيع المملكة العربية السّعودية، ط1 1994.

195. تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم" لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين في مختلف المراحل التعليمية المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط2، 1990.

196. عبد العزيز برّاح، كيفية تطبيق التّقويم في مناهج الجيل الثّاني، وزارة التّربية الوطنية القبّة، الجزائر.

197. عبد الله قلّي، وحدة المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي(موجّه لطلاب سنة رابعة لجميع الشّعب)، المدرسة العليا للأساتذة، الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، الجزائر، 2008-2009.

198. اللّجنـة الوطنيـة للمنـاهج، مشروع منهـاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، السّنـة الأولـى، وزارة التّربيـة الوطنية، دط، 2015.

199. اللّجنة الوطنيـة للمناهج، مشروع منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، مناهج السّنة الأولى متوسّط مديريـة التّعليم الأساسـي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2013.

200. اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية والتّربية الإسلامية- مرحلة التّعليم المتوسّط وزارة التّربية الوطنية، 2016.

201. المجموعة المتخصّصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسّط وزارة التربية الوطنية، 2016.

202. محفوظ كحوال ومحمّد بومشاط، دليل الأستاذ، مادّة اللغة العربية، السنة الأولى متوسّط موفم للنّشر والتّوزيع.

203. مديرية التّربية، عرض حول مناهج الجيل الثّاني، مفتّشيـة التّربية والتّعليم، مقاطعة 19 مدرسة بوديسة المسعود، عين الملح، المسيلة، الجزائر.

204. ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيـة- السّنة الثانية متوسّط 2017.

205. وزارة التربية الوطنية، التّعليمية العامة وعلم النّفس، تكوين خاص بمعلّمي المدرسة الأساسية في أطار الجهاز المؤقّت، جويلية 1993.

المراجـع الأجنبيـة:

206. denis gerard. Linguistique appliquee et didactique des langues.

207. Brigitte stemmer and harry a. whitaker. Handbook of language Academic presse is an imprint of elsevier. Usa. First edition. 2008.

208. D. Hymes: Vers la compétence de communication, Traduction de Mugler (F) Marshude les édition Didier, Paris,1991.

209. porcher Louis. L`enseignement des langues étrangéres. Paris. Hachette.

210. ferguson.c. Arabic language encyclopedia Britannic. Bretagne. 1971

211. bruno maurer, Une didactique de loral primaire au lycée.

المواقـع الإلكترونيـة:

212. ويكيبيديا، تعليم سمعي بصري، تاريخ الاطّلاع(2021/07/29)، https://ar.m.wikipedia.org.

213. أحمد صبحي منصور، مقال: بدء التدوين التاريخي ومراحله الزمنية، موقع أهل القرآن: www.ahl-alquran.com

214. مقال جميل حمداوي، التّواصل اللفظي و التواصل غير اللّفظي في المجال الديداكتيكي البيداغوجي: www.djamil hamdawi.net

215. أسماء شاكر، أسس التّعليم المبرمج في التّدريس التّربوي، 2021/07/20، موقع: إي عربي: https://e3arabi.com

216. خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي، منشور في شبكة الألوكة. www.alukah.net

217. الديوان، الشاعر الحيص بيص الملقّب شهاب الدين، www.aldiwan.net https

218. مقال : ابن السكيت...عظمة رجل وموقف، https// imamhussain.org

219. المناهج، أهمية التّعبير الكتابي: https://www.elmanhag.net/.

ملحـــق

الجمهوريــة الجزائريــة الدّيمقراطيــة الشّعبيــة.

وزارة التّــعليــم العــالــي والبحــث العلمــي.

جــامعة " أبو بكر بلقــايد" تلمســان.

قسم اللغة العربيــة وآدابهــا.

تخصّص: اللسانيات وتعليمية اللّغة.

السّلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، أما بعد: أبنائي وإخوتي تلاميذ الطّور المتوسّط نحن بصدد إنجـاز أطروحة لنيل درجة دكتوراه في التّخصص المذكور أعلاه الموسومة:" **أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلات التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط**" نقدّم بين أيديكم هذا **الاستبيــان** الذي سنستعين به في إتمام الدّراسة الميدانية، ونعلمكم أنّ جميع المعلومات الواردة فيه ستستعمل لأغراض البحث العلمي وستبقى سرّية.

الرّجــاء منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بدقّة وتركيز.

تقبّلوا منّا فائق الاحترام والتّقدير.

إعداد الباحث: تواتي يونس

إشراف أستاذ التّعليم العالي في اللّغويات/ كلّية الآداب: مرتــاض عبد الجليل.

أولا: البيانات الشّخصية:

-1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒

-2- المستوى: الرابعة متوسط...

-3-اسم المؤسّسة والبلدية: بن رحمان أحمد زنانة.

ثـانيـا: أسئلة متعلّقة بمادّة اللّغة العربية:

-1-هل تعتقد أنّ مضمون برنامج اللّغة العربية يوافق قدراتك؟

نعم ☐ لا ☐ جزء منها ☒

-2- هل نصوص الكتاب ملائمة لمستواك؟

نعم ☐ لا ☒ جزء منها ☐

-3- وهل هي مرتبطة بالواقع الاجتماعي الذي تعيشه؟

نعم ☐ لا ☐ جزء منها ☒

-4- هل تطالع نصوص القراءة من أجل التّحضير للدّرس؟

نعم ☒ لا ☐ بعضها ☐

-5- هل مطالعة نصوص القراءة تساعدك على التّحضير الجيّد للدّرس؟

نعم ☒ لا ☐ إلى حدٍ معيّن ☐

-6- هل يستعين الأستاذ بالوسائل التّعليمية(هاتف حاسوب سبورة وثائق...) في تقديم دروس اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☒ حسب الدّرس والميدان ☐

-7- هل يستعين أستاذ مادة اللّغة العربية بالعامية في تقديم الدّرس؟

أحيانا ☒ لا ☐

-8- هل تشارك أستاذك في إنجاز الدّرس؟ نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

-9- هل تعاني من صعوبة في التّواصل بالفصحى؟

نعم [ ] لا [X] أحيانا [ ]

-10- ما هو الميدان الذي تجد فيه صعوبة التّواصل؟

القراءة [ ] قواعد اللّغة [X] إنتاج المكتوب [ ] فهم المنطوق [ ]

-11- إذا طلب منك الأستاذ تحضير درس معيّن من أجل تقديمه أمام زملائك، هل يمكنك فعل ذلك؟ نعم [X] لا [ ]

ثالثا: أسئلة متعلّقة بميداني الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق:

-1- ما هو مستواك في نشاطي الإنتاج الكتابي والشّفهي؟

ضعيف [ ] متوسّط [ ] مقبول [X] جيّد [ ]

-2- هل تستعين بالعامية في الإجابة عن الأسئلة الشّفهية؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

-3- هل تعتقد أنّ استعمال الأستاذ للعامية في مختلف الدّروس يؤثّر على المردود اللّغوي للمتعلّم في حصّتي الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق؟ نعم [X] لا [ ]

-4- هل تعتقد أنّ لغة التّواصل الاجتماعي(اللّهجة الجزائرية) تعيق التّواصل اللّغوي بالعربية الفصحى لدى الأستاذ والمتعلّم؟

نعم [ ] لا [ ] إلى حدٍ مـا [X]

-5- هل للمطالعة دور في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلّم؟

نعم [X] لا [ ]

-6- هل تطالع كتبا غير الكتب المدرسية؟ نعم [X] لا [ ]

-7- هل تستطيع الوسائل الحديثة (الهاتف * الحاسوب * التّلفاز...) منحك رصيدا لغويا كافيا للتّواصل بالفصحى ؟ نعم [ ] لا [ ] حسب المحتوى [X]

شكرا على مساهمتكم في هذا البحث الميداني.

الجمهوريــة الجزائريــة الدّيمقراطيــة الشّعبيــة.

وزارة التّــعليــم العــالــي والبحــث العلمــي.

جــامعة " أبو بكر بلقــايد" تلمســان.

قسم اللغة العربيــة وآدابهــا.

تخصّص: اللسانيات وتعليمية اللّغة.

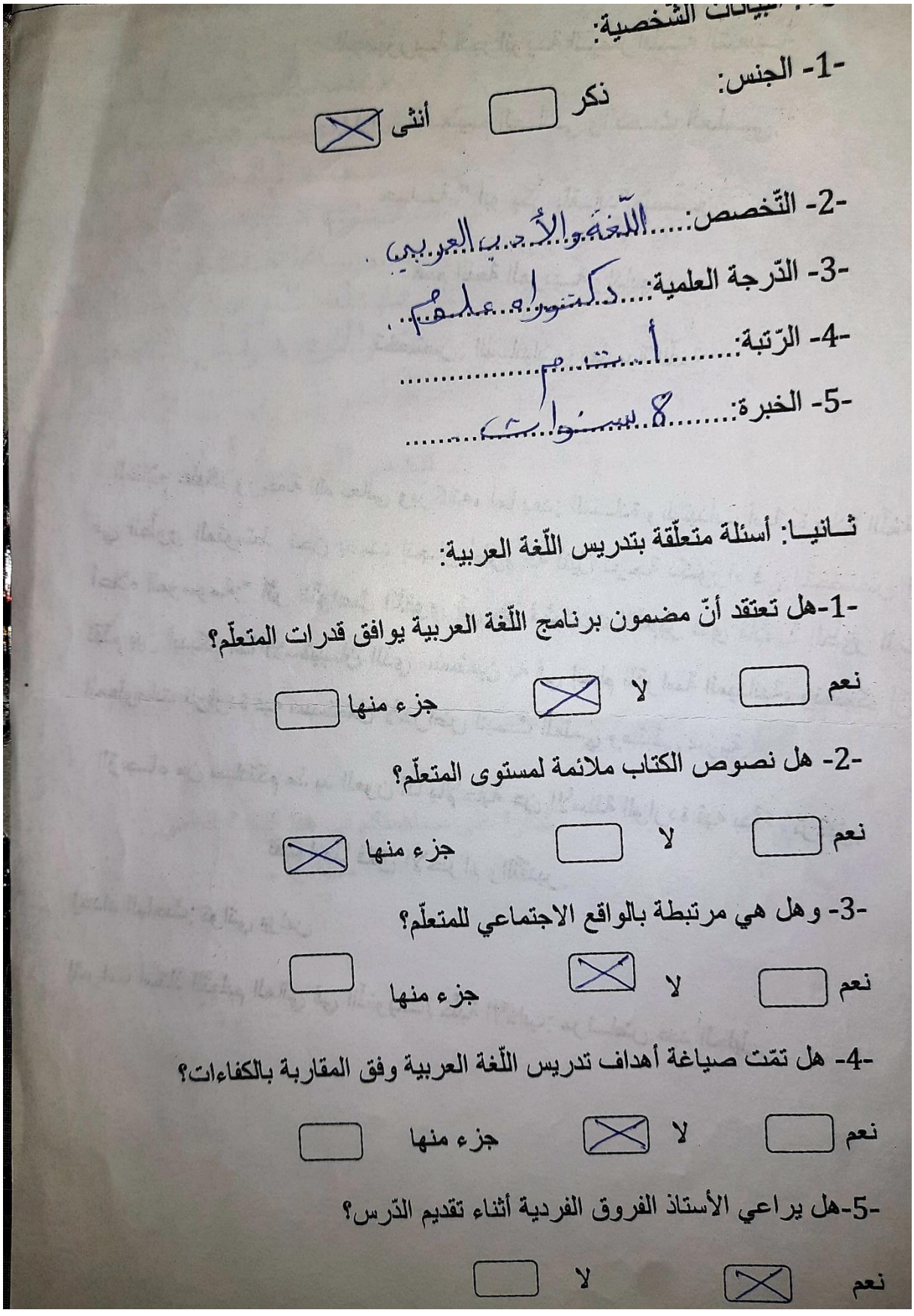
السّلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، أما بعد: السّــادة والسّيدات أساتذة مادة اللّغة العربية في الطّور المتوسّط نحن بصدد إنجاز أطروحة لنيل درجة دكتوراه في التّخصص المذكور أعلاه الموسومة:" **أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلات التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط**" نقدّم بين أيديكم هذا **الاستبيــان** الذي سنستعين به في إتمام الدّراسة الميدانية، ونعلمكم أنّ جميع المعلومات الواردة فيه ستستعمل لأغراض البحث العلمي وستبقى سرّية.

الرّجــاء من سيادتكم مدّ يد العون لنا بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بدقّة وتركيز.

تقبّلوا منّا فائق الاحترام والتّقدير.

إعداد الباحث: تواتي يونس

إشراف أستاذ التّعليم العالي في اللّغويات/ كلّية الآداب: مرتــاض عبد الجليل.



البيانات الشخصية:

-1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒

-2- التّخصص: اللّغة والأدب العربي

-3- الدّرجة العلمية: دكتوراه علوم

-4- الرّتبة: أستاذ

-5- الخبرة: 8 سنوات

ثـانيـا: أسئلة متعلّقة بتدريس اللّغة العربية:

-1-هل تعتقد أنّ مضمون برنامج اللّغة العربية يوافق قدرات المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☒ جزء منها ☐

-2- هل نصوص الكتاب ملائمة لمستوى المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ جزء منها ☒

-3- وهل هي مرتبطة بالواقع الاجتماعي للمتعلّم؟

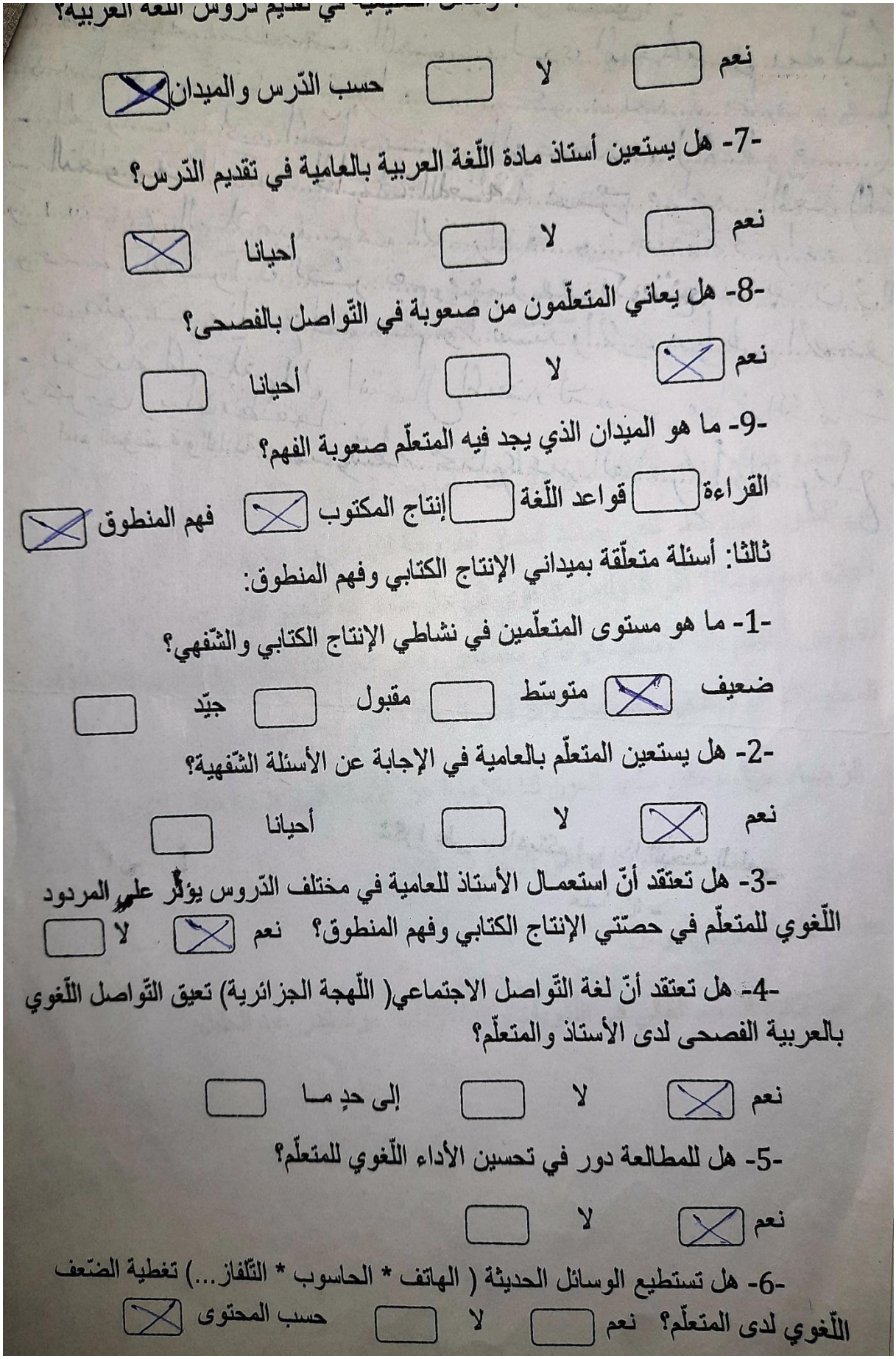
نعم ☐ لا ☒ جزء منها ☐

-4- هل تمّت صياغة أهداف تدريس اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☒ جزء منها ☐

-5-هل يراعي الأستاذ الفروق الفردية أثناء تقديم الدّرس؟

نعم ☒ لا ☐



نعم ☐ لا ☐ حسب الدّرس والميدان ☒

-7- هل يستعين أستاذ مادة اللّغة العربية بالعامية في تقديم الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

-8- هل يعاني المتعلّمون من صعوبة في التّواصل بالفصحى؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

-9- ما هو الميدان الذي يجد فيه المتعلّم صعوبة الفهم؟

القراءة ☐ قواعد اللّغة ☐ إنتاج المكتوب ☒ فهم المنطوق ☒

ثالثا: أسئلة متعلّقة بميداني الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق:

-1- ما هو مستوى المتعلّمين في نشاطي الإنتاج الكتابي والشّفهي؟

ضعيف ☒ متوسّط ☐ مقبول ☐ جيّد ☐

-2- هل يستعين المتعلّم بالعامية في الإجابة عن الأسئلة الشّفهية؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

-3- هل تعتقد أنّ استعمال الأستاذ للعامية في مختلف الدّروس يؤثّر على المردود اللّغوي للمتعلّم في حصّتي الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق؟ نعم ☒ لا ☐

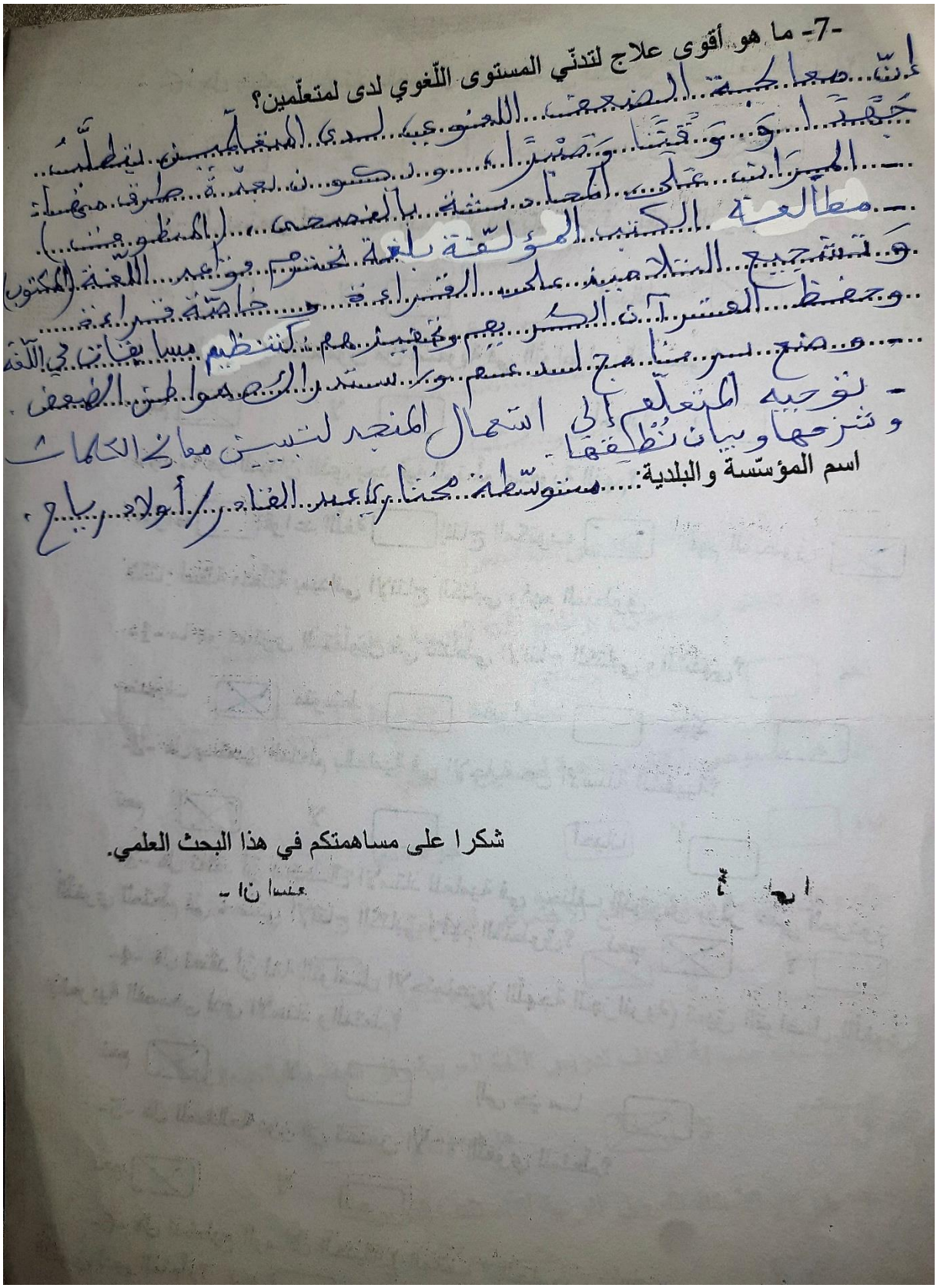
-4- هل تعتقد أنّ لغة التّواصل الاجتماعي(اللّهجة الجزائرية) تعيق التّواصل اللّغوي بالعربية الفصحى لدى الأستاذ والمتعلّم؟

نعم ☒ لا ☐ إلى حدٍ ما ☐

-5- هل للمطالعة دور في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلّم؟

نعم ☒ لا ☐

-6- هل تستطيع الوسائل الحديثة (الهاتف * الحاسوب * التّلفاز...) تغطية الضّعف اللّغوي لدى المتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐ حسب المحتوى ☒



-7- ما هو أقوى علاج لتدنّي المستوى اللّغوي لدى لمتعلّمين؟

إنّ... معالجة... الضعف... اللغوي... لدى... المتعلّمين... تتطلّب...
جهدا... وقتا... وصبرا... وتكون... بعدّة... طرق... منها:
... المران... على... أحاديث... بالفصحى... (المنطوق)
... مطالعة... الكتب... المؤلّفة... بلغة... تحترم... قواعد... اللغة... (المكتوب)
و... تشجيع... التلاميذ... على... القراءة... و... خاصّة... قراءة...
... وحفظ... العشرات... من... الكلمات... يوميا... وتحفيزهم... على... تنظيم... مسابقات... في... اللغة
... و... منح... برامج... لسد... عوز... استدراك... الأصوات... من... الضعف...
- توجيه المتعلّم إلى استعمال المعجم لتبيين معاني الكلمات وشرحها وبيان نظائرها.

اسم المؤسّسة والبلدية:... متوسّطة... محمد... عبد القادر... / أولاد... رياح...

شكرا على مساهمتكم في هذا البحث العلمي.

عثمان ا -

جـامعة " أبو بكر بلقـايد" تلمســان.

قسم اللغة العربيــة وآدابهــا.

تخصّص: اللسانيات وتعليمية اللّغة.

السّلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، أما بعد: أبنائي وإخوتي تلاميذ الطّور المتوسّط نحن بصدد إنجـاز أطروحة لنيل درجة دكتوراه في التّخصص المذكور أعلاه الموسومة:" **أثر التّواصل اللّغوي في حلّ مشكلات التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط**" نقدّم بين أيديكم هذا **الاستبيـان** الذي سنستعين به في إتمام الدّراسة الميدانية، ونعلمكم أنّ جميع المعلومات الواردة فيه ستستعمل لأغراض البحث العلمي وستبقى سرّية.

الرّجـاء منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بدقّة وتركيز.

تقبّلوا منّا فائق الاحترام والتّقدير.

إعداد الباحث: تواتي يونس إشراف أستاذ التّعليم العالي في اللّغويات/ كلّية الآداب: مرتـاض عبد الجليل

أوّلا: البيانات الشّخصية:

-1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒

2- المستوى: السنة الثالثة من تعليم امتوسط

3-اسم المؤسّسة والبلدية: مؤسسة عبد الحميد بن باديس بلدية سبدو

ثـانيـا: أسئلة متعلّقة بمادّة اللّغة العربية:

-1-هل تعتقد أنّ مضمون برنامج اللّغة العربية يوافق قدراتك؟

نعم ☒ لا ☐ جزء منها ☐

-2- هل نصوص الكتاب ملائمة لمستواك؟

نعم ☐ لا ☐ جزء منها ☒

-3- وهل هي مرتبطة بالواقع الاجتماعي الذي تعيشه؟

نعم ☐ لا ☐ جزء منها ☒

-4- هل تطالع نصوص القراءة من أجل التّحضير للدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ بعضها ☒

-5- هل مطالعة نصوص القراءة تساعدك على التّحضير الجيّد للدّرس؟

نعم ☒ لا ☐ إلى حدٍ معيّن ☐

-6- هل يستعين الأستاذ بالوسائل التعليمية في تقديم دروسه؟

نعم ☐ لا ☐ حسب الدّرس والميدان ☑

-7- هل يستعين أستاذ مادة اللّغة العربية بالعامية في تقديم الدّرس؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

-8- هل يعاني المتعلّمون من صعوبة في التّواصل بالفصحى؟

نعم ☑ لا ☐ أحيانا ☐

-9- ما هو الميدان الذي يجد فيه المتعلّم صعوبة الفهم؟

القراءة ☐ قواعد اللّغة ☐ إنتاج المكتوب ☐ فهم المنطوق ☑

ثالثا: أسئلة متعلّقة بميداني الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق:

-1- ما هو مستوى المتعلّمين في نشاطي الإنتاج الكتابي والشّفهي؟

ضعيف ☑ متوسّط ☐ مقبول ☐ جيّد ☐

-2- هل يستعين المتعلّم بالعامية في الإجابة عن الأسئلة الشّفهية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☑

-3- هل تعتقد أنّ استعمال الأستاذ للعامية في مختلف الدّروس يؤثّر على المردود اللّغوي للمتعلّم في حصّتي الإنتاج الكتابي وفهم المنطوق؟ نعم ☑ لا ☐

-4- هل تعتقد أنّ لغة التّواصل الاجتماعي(اللّهجة الجزائرية) تعيق التّواصل اللّغوي بالعربية الفصحى لدى الأستاذ والمتعلّم؟

نعم ☑ لا ☐ إلى حدٍ مـا ☐

-5- هل للمطالعة دور في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلّم؟

نعم ☑ لا ☐

-6- هل تستطيع الوسائل الحديثة (الهاتف * الحاسوب * التّلفاز...) تغطية الضّعف اللّغوي لدى المتعلّم؟

حسب المحتوى نعم ☑ لا ☐

-7- ما هو أقوى علاج لتدنّي المستوى اللّغوي لدى لمتعلّمين؟

المداومة على مطالعة الكتب ومدارسة القرآن

اسم المؤسسة والبلدية: متوسطة العربي بن مهيدي - احياء الشرقي - تشرين

شكرا على مساهمتكم في هذا البحث العلمي

فهـرس

الموضـوعـات

فهـــــــرس الموضــوعـــــــات:

مقدّمـــــــــة.....أ-ح

مدخـــــــل: أثـر التّداخـل اللّغـوي علـى تعليميـة اللّغـة العربيـة فـي الجـزائر.....**01**

البـاب الأوّل: التّــواصـل اللّغـوي فـي العمليـة التّعليميـة.

الفصـل الأوّل: نظريـات فـي التّـواصل اللّغـوي.....**12**

مفهـوم التّواصل: لغـة واصطلاحـا.....**12**

المبحـث الأوّل: التواصل اللّغـوي في النّظريات اللّسانية الغربية:.....**13**

1- الاتجاه البنيوي.....**13**

2- الاتّجاه السلوكي.....**20**

3- الاتّجـاه التّوليدي التّحـويـلـي.....**21**

4- الاتّجـاه التّداولـي.....**22**

المبحـث الثّـانــي: التّـواصـل اللّـغـوي في النّـظـريات اللّغـوية العربيـة:.....**25**

1- البلاغة والتّواصـل.....**27**

2- أقطـاب العملية التّواصليـة في البلاغـة العربيـة.....**34**

3- مخطّط التّواصل في البلاغة العربية.....**42**

4- أهمية البيـان باللّسـان والصّمت وحسن الاستماع في التّواصل اللّغوي.....**43**

5- جمـال اللّسـان بين الكلام والإشـارة.....**44**

6- جمـالية التواصل باللّغة العربية بين البلاغة وتداول الكلام.....**48**

خلاصـة الفصـل الأوّل.....**52**

الفصل الثّـانـي: التّواصـل التّعليمـي بيـن المعلّـم والمتعلّـم.....53

المبحـث الأوّل: التّعليـميـة.....54

1- التّعليم والتّعلّم:.....56

أ-التّعليم:.....56

ب- التّعلّـم.....60

2- بعض النّمـاذج التّعليمية البيداغوجيـة.....66

3-الأسس النّفسيّـة والمـادّيـة للعمليـة التّعليميّـة:.....69

3-1 النّفسيـة.....69

3-2 الأسس المـاديـة.....74

المبحـث الثّـانــي: الوسـائـل التّعليمية.....77

1- المفهـوم.....77

2- تطوّرهـا:.....78

3- أنـواع الوسـائـل المستخدمـة في العمليـة التّعليـميـة.....80

4- خصـائـص الوسـائـل التّعليميـة.....83

5- أهمّيـة الوسـائـل التّعليميـة:.....84

6- شروط وقواعد استخدام الوسـائل التّعليميـة لتفعيـل التّواصل بين أطراف العمليـة:.....87

المبحـث الثّـالـث: استخلاص حول التّواصل التّعليمي:.....88

البـاب الثّـانـي: واقـع تعليميــة التّعبيـر فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّـط-المشكلات والحلـول.....93

الفصـل الأوّل: تعليميــة تعليميـة مـادّة اللّغـة العربيــة فـي مرحلـة التّعليـم المتوسّط.....94

المبحث الأوّل: اللّغة العربيــة:.....95

1- المفهـوم.....95

2- خصـائص اللّغـة العربيـة:.....99

3- أهمّيتهـا.....103

4- طرق تعليـم اللّغـة العربيـة.....109

5- لمـاذا ندرّس اللّغـة العربيـة؟.....110

الطّرق الحديثـة لتعليـم اللّغـة العربيـة.....115

6-المبـادئ المؤسّسـة لمنهـاج اللّغـة العربيـة (الجيل الثّـانـي).....116

6-1 المبـادئ المؤسِّسـة للمنهـاج.....117

6-2- بعض المفـاهيـم في منهـاج اللّغـة العربيـة -الجيل الثّـاني-.....118

6-3- الوضعيـات التّعلميّة في منهـاج اللّغـة العربيـة-الجيل الثّـاني-.....120

6-3- أهمّيـة التّقويـم والمعـالجـة البيداغوجيـة في منـهـاج الجيل الثّـاني.....121

المبحـث الثّـانــي: ميدانا التّعبيـر الشّفهيّ والكتـابـيّ:.....123

1- مفهـوم التّعبيـر.....123

2- أهميـة التّعبيـر:.....126

3- التّعبيـر عمليـة تواصـل لغوي:.....128

4- أهداف تدريـس التّعبيـر وأغراضـه:.....129

5- الأسـس المؤثّرة في تعبيـر المتعلّميـن.....130

6- أنـواع التّعبيـر.....133

أوّلا: بـاعتبـار الغرض والهدف منـه.....133

ثـانيـا: بـاعتبـار الأسلوب.....133

ثـالثـا: بـاعتبـار الإجراء.....134

رابعا: باعتبار الأداء.....134

المبحـث الثّـالـث: التّعبير الشّفهي والتّعبيـر الكتـابـي في مرحلـة التّعليـم المتوسّط:.....135

أوّلا: التّعبيـر الشّفهـي (فهـم المنطـوق).....135

1- ميدان فهم المنطوق:.....138

2- إنتـاج المنطوق (التّعبيـر الشّفهـي):.....143

3- أهداف تدريب المتعلّميـن علـى التّعبيـر الشّفهي:.....143

4- المقـاربـة التّواصليـة في تعليـم التّعبيـر الشّفهي.....145

5- وظـائـف التّعبيـر الشّفـهي فـي الوسـط التّعليمـي.....147

5-1 الشّفهي وسيلـة للتّعبيـر.....147

5-2 الشّفهي وسيلة للتّعليـم.....148

5-3 الشّفهي موضوع للتّعليـم.....148

5-4 الشّفهي موضوع للتّعلّـم.....149

6- طرائـق نشيطة فـي تعليـم التّعبير الشّفهي مـن خلال الأنواع الخطـابيـة.....150

6-1 أعمـال الفــرق.....153

6-2 الحوارdialogue.....154

6-3 المحـادثـة conversation.....157

6-4 المناظرة débat.....158

6-5 المقابلة interview.....159

6-6 العرض l'exposé.....160

6-7 تدوين رؤوس أقلام.....162

7- مظاهر وأسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الشّفهيّ باللّغة العربية الفصحى.....163

7-1 من مظاهر ضعف التّعبير لدى المتعلّمين.....164

7-2 أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الشّفهي.....167

خلاصة.....171

ثانيا: التّعبير الكتابيّ (الإنتاج الكتابي).....172

1- محاولة تقريب المفهوم.....172

2- أهمية التّعبير الكتابيّ.....174

3- مهارات التّعبير الكتابي.....175

4- طرائق نشيطة مبتكرة لتعليم التّعبير الكتابي.....178

4-1 الكتابة النّموذجية أو الكتابة بمحاكاة النّموذج.....178

4-2 الكتابة الاستجابية.....180

4-3 الكتابة بطريقة الرّافت.....181

4-4 الكتابة باستخدام طريقة سباون.....182

5- طريقة تعليم التّعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات.....182

شبكة ضبط الإنتاج الكتابي: (نموذج للمقطع الأول).....187

6- أخطاء المتعلّمين الشّائعة في الإنتاج الكتابي.....190

7- أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في التّعبير الكتابي.....192

خلاصة.....196

الفصل الثّاني: واقع تعليمية التّعبير الشّفهي والكتابي في مرحلة التّعليم المتوسّط.....197

1- عيّنة الدّراسة.....198

2- منهج الدّراسة.....199

3- الاستبيان.....199

عرض وتحليل نتائج الاستبيان الموجّه للمتعلّمين.....200

عرض وتحليل نتائج الاستبيان الموجّه للمعلّمين.....212

أهمّ الحلول المقترحة من قبل أساتذة مادّة اللّغة العربية لعلاج تدنّي المستوى اللّغوي لدى المتعلمين.....225

خلاصة الدّراسة الميدانية.....226

خاتمة.....229

قائمة المصادر والمراجع.....234

ملحق.....247

فهرس الموضوعات.....257

ملخّص:

يندرج هذا البحث الموسوم: " أثر التّواصل اللّغوي في حل مشكلات التّعبير لدى تلاميذ الطّور المتوسّط" ضمن الدّراسات الوصفية التّحليلية التي تحاول الكشف عن واقع تعليم التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي، وأهم المشكلات التي تواجه معلّم ومتعلّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا بالاعتماد على نظريات التّواصل اللّغوي والدّراسات البلاغية العربية، وحاولنا من خلاله الإجابة عن إشكالية رئيسة تمثّلت في مدى مساهمة التّواصل اللّغوي والوسائل التّعليمية في حلّ مشكلات التّعبير باللّغة العربية الفصحى.

الكلمات المفتاحية: التّواصل اللّغوي–التّعليمية– الوسائل التّعليمية – اللّغة العربية– التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي.

Summary:

This study entitled ‘The effect of linguistic communication on solving students’ expression problems at middle school’, is among the descriptive analytical studies which attempt to reveal the reality of teaching written and oral expression, and the most important problems that face Arabic language teacher and learner at intermediate education stage. This is based on linguistic communication theories and Arabic rhetorical studies. We tried through it, to answer a main problem represented in the contribution of linguistic communication and educational means to solve problems of expression in the classical Arabic language.

Key-words: linguistic communication – educational – teaching aids – Arabic language – oral expression and written expression.

Sommaire:

Cette recherche, étiquetée : "L'effet de la communication linguistique dans la résolution des problèmes d'expression des collégiens", s'inscrit dans le cadre des études descriptives et analytiques qui tentent de déceler Sur la réalité de l'enseignement de l'expression écrite et de l'expression orale, et les problèmes les plus importants auxquels sont confrontés un enseignant et un apprenant de la langue arabe au niveau de l'enseignement intermédiaire Et ceci est basé sur les théories de la communication linguistique et des études rhétoriques arabes, et nous avons essayé à travers elle de répondre à un problème principal représenté dans la contribution de la communication linguistique aux problèmes Communication linguistique et moyens pédagogiques dans la résolution des problèmes d'expression en arabe standard.

Mots clés : communication linguistique – pédagogique – supports pédagogiques – langue arabe – expression orale et expression écrite.