وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –

كلَية الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب عربي

عنوان المذكرة:

المقاربة التواصلية ودورها في تعليمية النحو العربي

السنة الأولى ثانوي–أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبتين:

رقية مصيبح

نبيلة بولكسيبات

إشراف الأستاذ:

د.أحمد برماد

لجنة المناقشة:

*د. بوكعباش عبد الحميد.....رئيسا

*د.أحمد برماد.....مشرفا ومقررا

*أ. عثمان لالوسي.....ممتحنا

السنة الجامعية:

1440هـ/1441هـ– 2021/2020م

شكر وتقدير

الحمد لله حق حمده وسبحانه عليه توكلنا، الشكر له وحده بأن وهبنا العقل وفضلنا بالعلم، ووفقنا في هذا العمل، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله وعليه وسلم

نتوجه بالشكر الجزيل إلى أستانا الفاضل الدكتور " أحمد برماد" الذي أشرف على هذا البحث وكان لنا ير موجه، ولم يبل علينا بإرشاده الشديد ونصائحه القيمة التي كان سبيلا في إتمام هذا البحث

كل الشكر إلى أساتذة قسم اللغة العربية الذين أشرفوا على تكوين دفعة الأدب العربي وإدارة الكلية وعمادتها، ولا ننسى مجهودات عاملي المكتبة بجامعة " محمد الصديق بن يحي – جيجل-"

إلى كل من ساعدتنا من قريب أو بعيد.

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف المرسلين

«وقل اعملوا فسيرى اللعه عملكم ورسوله والمؤمنون» صدق الله العظيم

لا شيء عندي أفخر به أعظم من دين أؤمن به وامرأة عظيمة قامت بتربيتي وأوصلني

إلى ما أنا عليه اليوم أطال الله في عمرها

أهدي ثمرة نجاحي إلى أمي ثم أمي ثم أمي ملكة عيوني

إلى أبي الذي أخد بيدي إلى المدرسة ورسم لي معالم مستقبلي أطال الله بعمره

إلى روح جدي الطاهرة وجدتي الغالية أطال الله بعمرها

إلى أختي الوحيدة ضحكتي وسندي في الحياة، وأواي سندي في الحياة

للطريق نهايته ومازلت أحمل عبء الشوق الذي سيرافقني مدى الياة لجميع الصديقات

اللاتي تعرفت عليهن طيلة مشواري الدراسي

إلى كل من أحب إلى كل من وسعهم قلبي لم يسعهم قلمي

رقية

إهـداء

الحمد لله الذي رعاني ومدني بالصبر إلى ما أنا عليه

أهدي ثمرة جهدي إلى أعز وأغلى إنسانة في حياتي، التي أنارت دربي بنصائحها وكانت بحرا صافيا، يجري بفيض الحب والبسمة إلى من زينت حياتي بضياء البدر وشموع الفرح، إلى من منحني القوة والعزيمة لمواصلة الدرب، وكانت سببا في مواصلة دراستي إلى الغالية على قلبي

أمي حفظك الله

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى الذي كان نبرا يضئ لي الطريق، إلى الذي دعمني وساندني في مشواري الدراسي، إلى الذي أتمنى له عمرا طويلا وعيشا سعيدا إلى زوجي نور عيني حفظه الله لي.

إلى إخوتي وأخواتي كل فرد باسمه

إلى أولاد إخوتي وأخواتي خاصة "هدى"

إلى رفيقتي دربي أسماء وفايزة وكل صديقاتي

نبيلة بولكسيبات

مقدمـــة

مقدمـة

تعد اللغة خاصية إنسانية ميز الله بها بني البشر، فالإنسان وحده هو القادر على استعمالها نطقا وكتابة، وهي الصلة الرابطة بين أفراد الأمة على اختلاف بيئاتهم، فهي أساس كل حضارة، وبما أنه لكل أمة لغة، فإن لغتنا الأم هي العربية هذه الأخيرة لطالما لاقت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين اللغويين وكذا الفلاسفة إذ خصها الله تعالى بميزة ألا وكونها لغة القرآن الكريم المنزل على سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

وتلعب اللغة دورا حيويا في اندماج الفرد مع مجتمعه، والاندماج لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية التي يعقبها تنمية القدرة على التواصل، وتعتبر عملية التواصل عاملا مهما من عوامل النمو اللغوي.

لكن الناظر لواقع العربية في مجتمعنا العربي اليوم يتأسف لما آلت إليه من تقهقر خاصة في قطاع التعليم، فالمتعلم اليوم يعاني من صعوبات في استعمال لغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والتركيبية، لذا أصبح تعليم اللغة العربية عامة، وتعليمية النحو بالخصوص من الضروريات في المدارس العربية وخاصة في المدارس الجزائرية لذا وجب تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المراحل الإعدادية وصولا للمراحل الثانوية تماشيا وأحداث المقاربات التعليمية وهذا من أجل تخريج متعلمين عارفين بنحو اللغة العربية ومتمكنين من استعمالها في شتى المواقف التواصلية في حياتهم ولا تفوتنا الإشارة إلى أن مناهج التعليم العربية وخاصة الجزائرية منها قد تعرضت للتغيير نظرا للتطورات الحاصلة على مستوى المنظومة التربوية.

وقد تبنت عدة مقاربات عبر الزمن، ونظرا لقصور وعجز تلك المقاربات ظهرت المقاربة التواصلية لسد عجز وقصور سابقاتها، إذ سعت إلى تنمية القدرة التواصلية عند المتعلمين، فهي لم تتوقف على التراكيب النحوية وقواعدها، إنما تجاوزت كل ذلك سعيا منها إلى تكوين متعلم قادر على استعمال اللغة وتوظيف قواعدها النحوية بطريقة صحيحة، ومن هنا وقع اختيارنا على هذا الموضوع إذ جاء موسوما « **بالمقاربة التواصلية ودورها في تعليمية النحو العربي السنة أولى ثانوي أنموذجا**».

وتعد المقاربة التواصلية من أكثر المقاربات التي لاقت رواجا كبيرا على الساحة التعليمية حديثا نظرا للنتائج التي حققتها في ظل قصور المقاربات السابقة.

لها والتي جعلت المعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، في حين جاءت المقاربة التواصلية للاهتمام بالمتعلم واعتباره عنصرا فعالا في العملية التعليمية وأساس تتمحور عليه.

ولعل أبرز الأسباب التي دفعتها إلى اختيار هذا الموضوع هي رغبتنا في الولوج إلى مجال التعليم، وكذا محاولة معرفة أسباب ضعف المتعلمين في المراحل الثانوية في استعمال القواعد النحوية وتوظيفها في سياقات تواصلية مختلفة، فمن المفروض أن يكون متعلم المراحل الثانوية مالكا لرصيد لغوي يمكنه من استغلاله في مختلف موافقة التعليمية، ومحاولة منا في دراسة المقاربة التواصلية ومعرفة ما قدمته في مجال تعليمية اللغة، ومنه فإن الإشكالية المطروحة هنا تتمثل في:

ما هو دور المقاربة التواصلية في تعليمية النحو العربي؟

وما هي المقاربة التواصلية؟ وكيف لمتعلم الطور الثانوي الاستفادة من هذه المقاربة؟ وكيف للمعلم تحقيقها؟ ومن ثم ما هي طرائق تدريس القواعد النحوية والأهداف من تدريسها؟

كما ولا بد من الإشارة إلى بعض الدراسات السابقة التي عالجت موضوع هذا البحث من بينها دراسة "**نايف خرما**" و"**علي حجاج**" في كتابهما اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الذي تحدث فيه عن طرائق ومقاربات تعليمية اللغات الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها في تعليمية اللغة العربية، ومذكرة دكتوراه معنونة «بالمرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها» من إعداد الباحثة "كاسية عليك"، وقد تطرقت فيها إلى مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إضافة إلى من مذكرة ماجستير بعنوان « نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية» من إعداد الباحثة " حياة طكوك"، والتي تحدث فيها عن نشاط القراءة في الطور الأول ودور المقاربة التواصلية في تنميتها.

والملاحظ لهتين الدراستين أن كلتيهما قد استثمرت المقاربة التواصلية في الطور الابتدائي، لذا تمحورت دراستنا حول تطبيق المقاربة التواصلية في تدريس قواعد اللغة في المراحل الثانوية.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على منهجين، المنهج الوصفي الذي قمنا من خلاله بعرض المفاهيم والمصطلحات، ووصف واقع اللغة وما تواجهه من صعوبات وتحليلها، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي اتبعناه في إحصاء نتائج الفنية المدروسة.

وقد قمنا بهيكلة خطة بحث ممنهجة من خلال مقدمة، فصلين وخاتمة، فالفصل الأول كان معنويا بمدخل إلى المقاربات التعليمية لتعليمية النحو العربي، هذا الفصل بدوره تندرج تحته مجموعة من العناوين أبرزها: مفهوم التواصل (أنواعه، مهاراته، شروطه)، ومن ثم انتقلنا إلى تعليمية النحو العربي (مفهومها، عناصره)، وصولا إلى طرائق تدريس النحو العربي، وكذا طرق تسيره والهدف من تدريسه، كما تعرضنا لأهم مقاربات تعليم اللغة وقواعدها المقاربة التقليدية، المقاربة البنيوية وما تنطوي تحتها من طرائق وصولا للمقاربة التواصلية، ثم أعقبناه بفصل ثاني تطبيقي وهو عبارة عن دراسة ميدانية.

وقد استقينا ماتنا العلمية من مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية.
- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات.
- حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها.

- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.

- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية.

وقد كان هدفنا من دراسة هذا الموضوع كشف مدى فاعلية المقاربة التواصلية في تدريس قواعد النحو.

وكأي باحث واجهتنا صعوبات في إعداد هذا البحث أهمها قلة الدراسات في هذا الموضوع لكونه حديثا.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذنا الدكتور "**أحمد برماد**" الذي تولى الإشراف على هذا البحث، ولم يبخل علينا بتوجيهاته ونقده القيم وإرشاده السديد لنا ما مكننا من مواجهة الصعوبات التي اعترضتنا.

وفي الختام نأمل أن يكون هذا البحث قد أفاد ولو قليلا اللغة العربية وساهم في الالتفات والنهوض بواقع تدريس نحوها.

ولله هو ولي التوفيق عليه توكلنا وبه نستعين.

الفصل الأول:

مدخل إلى المقاربات التعليمية لتعليمية النحو العربي

تعد اللغة ملكة اجتماعية مشتركة بين بني البشر، وهي أرقى وسيلة لتحقيق التواصل فيما بينهم، فن طريقها يتبادل الأفراد مشاعرهم وأحاسيسهم، كما يعبرون عن أفكارهم وينقلون تجاربهم، فحسب تعبير "ابن جني" « حد اللغة العربية أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم »، فاللغة والتواصل ظاهرتان متلازمتان، إن اللغة وظيفتها الأساسية هي تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع وهذا التواصل يتحقق عن طريق اللغة.

ونظرا لأهميتها فقد حظيا باهتمام كبير من طرف باحثيين لغويين وكون علماء النفس والفلاسفة، ولما كان الهدف الأساسي للغة هو تحقيق التواصل بين الأفراد فإنه من الواجب تعليم وتعلم اللغة بناء على هذا الأساس.

ونظرا لهذه الأهمية فقد سعت المنظومة التعليمية إلى استغلال واستثمار كثير من المقاربات وهذا لأجل تكوين متعلمين أكفاء قادرين على استعمال اللغة العربية بطريقة سليمة في وضعيات تواصلية لأنهم يمثلون أبناء هذه اللغة، لكن الملاحظ لواقع تدريس اللغة العربية يجد أنها تراجعت كثيرا وهذا لعدة أسباب أولها قصور طرائق تعليمها وخاصة تعليم قواعدها، وبالتالي ينتج هذا الضعف خاصية في الجانب الاستعمالي للغة، وها هي ذي المقاربة التواصلية بمبادئها وأسسها تعيد الإعتبار للغة في جانبها الاستعمالي، ومحاولتها تنمية قدرة تواصلية لغوية عند المتعلم، وفيما يلي سنحاول تقديم مفهوم للمقاربة والتواصل، وسنعرض مفهوم تعليمية النحو وكذا طرق تدريسه والأهداف من تدريسه، لنتعرض لأهم مقاربات تعليمية اللغة وما جاءت ونادت به.

1- مفاهيم البحث الأساسية

1-1- مفهوم المقاربة

يعد مصطلح المقاربة من أكثر المصطلحات انتشارا من حيث الاستعمال خاصة في مجال التعليمية، إذ شاع هذا المصطلح على حساب الأسلوب ومنه لا بد من تقديم تعريف المقاربة.

أ- لغة:

عرفها "الفيروز أبادي" في قاموسه المحيط بقوله: «قرُبَ، ككَرُمَ وقريبه كَسمِعَ، قربًا، وقربا وقربانًا، دنا فهو قريب بالواحد والجمع».[1]

ويعرفها "ابن فارس" بقوله: «قَرُبَ: القاف والراء والباء أصل صحيح يدل على خلاف البعد، يقال قرُبَ، يقْرُبُ، قربًا».[2]

وجاء في المنجد أنّ: « قربَ- قربًا وقربانًا وقِرْبانًا: دنا ومنه وإليه: دنا منه».[3]

من خلال المفاهيم التي أوردها المعجميون للفظة المقاربة يتبين لنا أن مفهوم المقاربة في الاصطلاح اللغوي هي الاقتراب والدنو من الشيء وهي على عكس البعد.

ب- اصطلاحا:

وضعت تعاريف مختلفة ومتنوعة للمقاربة نذكر منها:

« المقاربة هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن المطلق أو النهائي غير محدود في الزمان والمكان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما، استخدمت كمفهوم للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة ، (د.ط)، 2007، (مادة قرب)، ص 1299.

[2] أحمد ابي الحسين بن فارس بن زكريا الرازي: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999، ج2، (مادة قرب)، ص 634.

[3] لويس معلوف: المنجد في اللغة والاعلام، دار المشرق، بيروت، ط40، 2003، ص 618.

إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[1]، من هنا نستنتج أن المقاربة عبارة عن السير وفق خطط إستراتيجية من أجل تحقيق التقارب والتواصل الناجح بين أطراف العملية التعليمية.

1-2- مفهوم التواصل:

تعتبر اللغة ملكة مشتركة بين جميع البشر فلكل أمة لغتها الخاصة بها، لهذا يجب الحرص والحفاظ عليها حتى تواكب مختلف تطورات العصر، والهدف من استخدامها هو جعلها وسيلة للتواصل والتفكير، ونقل التجارب من شخص لأخر، ومن هنا نتطرق إلى وضع مفهوم للتواصل هذا الأخير الذي أصبح مطلب كل فرد من أفراد المجتمع.

أ-لغة:

ويعرفه الأزهري بقوله: «كل شيء اتصل بشيء فما بينهما: وُصْلَةً».[2]

وفي تعريف آخر لـ "ابن فارس" « الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم الشيء إلى شيء حتى يعلقه. ووصلته به وصلاً، والوصلُ ضد الهجران»[3].

فمن خلال التعريفين نلاحظ أن كلاهما يرى أن التواصل هو الربط والاتصال على عكس القطع والتفريق.

ويعرفه "الجوهري" بقوله: «وصلت الشيء وصلا وصلة، ووصل إليه وصولا، أي: بلغ، وأوصله غيره ووصل بمعنى اتصل»[4].

نلاحظ أن الجوهري يعرف التواصل على أنه الوصول والبلوغ إلى الشيء والاتصال المستمر من غير قطع الصلة ويتفق معه في ذلك "ابن فارس" أما ابن منظور يعرفه بقوله: «وصل: وصلت الشيء وصلاً وصلة والوصل ضد الهجران(...) الوصل خلاف الفصل واتصل الشيء بالشيء لم ينقطع»[5].

---

[1] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان، الجزائر، د ط، 2005، ص 101.

[2] أبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الأزهري، تهذيب اللغة، تح: عبد الرحمن مخيمر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ج9، ص374.

[3] أحمد ابي الحسين بن فارس بن زكريا الرازي: مقاييس اللغة، (مادة وصل)، ص 115.

[4] ابي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: محمد تامر أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، د ط، 2009م، (مادة وصل)، ص 1250.

[5] جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، (مادة وصل)، ص 224.

ومن خلال التعاريف اللّغوية لمصطلح التواصل نستنتج أن التواصل يعني الجمع بين الأشياء والربط بينها من غير انفصال أو انقطاع.

ب– اصطلاحا: لقد تعددت وتنوعت التعاريف الاصطلاحية لمصطلح التواصل نذكر منها ما يلي:

يعرفه عبد الجليل مرتاض بقوله « هو تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر"**Intertbouteur**" يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم»[1] أما "هادي نهر" فيقول:

"التواصل هو عملية لغوية تتم بين شخصين أو أكثر يدافع الأخبار والاستخبار أو الأمر أو النهي أو لمجرد ربط علاقة معينة وذلك في إطار تبادل كلامي فالتواصل اللغوي هو تبليغ رسالة شفوية أو خطية أو معلوماتية، أو آراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب"[2]

الملاحظ على هذين التعريفين أن كلاهما ينصب في معنى واحد هو أن التواصل عملية يقوم بها مختلف الأطراف من أجل تبادل الخبرات والمعارف وهو عملية إنسانية تقتضيها الحياة الاجتماعية لتحقيق مختلف الأغراض.

ونجد "حسن شحاتة" و "وزينب النجار" يعرفانه بقولهما: « هو عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية»[3].

يفهم من هذا التعريف أن التواصل يتم بين شخصين أو أكثر (مرسل، مستقبل)، وأنه لا يكون الأمن إلا خلال نظام مشترك متعارف عليه، يتم عن طريقه تبادل الأفكار ووجهات النظر.

ويعرفه "جواد ختام" بقوله: « التواصل عبارة عن نشاط سيكولوجي (مفهوم) وفزيولوجي (صورة سمعية)، يعتمد على عملية التسنين **codage** التي يقوم بها الباث بعد ضم صورة سمعية إلى مفهوم من جهة وعملية فك السنن décoddage التي ينجزها المتلقي لفهم الإرسالية عن جهة أخيرة»[4].

[1] عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (إقترابات لسانية للتواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، د ط، دس، ص 78.

[2] هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان، ط1، 2003، ص 84.

[3] حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003، ص 159.

[4] جواد ختام: التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص 55.

أما " محمود مهدلي" فيقول عن التواصل أنه: « عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة بحيث يقصد به ويترتب عليه تغير المواقف والسلوكات التي يمارسها الإنسان في حياته»[1].

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن التواصل عملية تقوم بين طرفين إلى عدة أطراف بغية نقل حدث ما من نقطة إلى أخرى في صيغة من الأشكال المختلفة كما أنه عبارة عن تبادل للأحاسيس والرسائل التي قد تفهم وقد لا تفهم بنفس الطريقة.

1-2-1-عناصر التواصل:

لكي تتحقق عملية التواصل لا بد من توفر عناصر من أجل ذلك ويمكن خصر هذه العناصر فيما يلي:

« **المرسل sendr**: وهو الذي يقوم بالعملية التواصلية بإرساله رسالة نحو المستقبل»[2] مما يعني أن المرسل هو الطرف الأول في العملية التواصلية وهو الشخص الذي ينشئ الرسالة التي يهدف من خلالها إلى التأثير في المتلقي، لكن لابد على المرسل أن يكون ذو خبرة واطلاع واسعين من أجل تحقيق هدفه الذي يريد الوصول إليه.

« **المرسل إليه Recirer**: هو الذي يتلقى الرسالة ويسعى على فهمها لمعرفة مقصد المرسل إليه»[3]

إذ يعتبر المتلقي الطرف الثاني من العملية التواصلية وهو الذي يقوم باستقبال الرسالة التي يوجهها المرسل إليه، كما أنه يجب عليه أن يكون على دراية باللغة المستخدمة معه حتى يتمكن من فهم مضمون الرسالة وتحليلها بالإضافة إلى ثقافته العامة التي تساعده على التفكيك والرد.

الرسالة: وهي الكلمات والمعاني والأفكار التي يود المرسل نقلها إلى المرسل إليه « والرسالة هي النتاج المادي والفعلي للمصدر الذي يضع فكرة في رموز أي (code) معينة فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة وحينما نكتب فالكتابة هي الرسالة وحينما نرسم فالرسم أو الصورة هي الرسالة وحينما نلوح بأيدينا فإن حركات ذراعنا هي الرسالة»[4]ولا بد أن تكون الرسالة واضحة ومفهومة حتى يستطيع المتلقي فهمها واستيعاب ما تحمله من معاني.

---

[1] محمود مهدلي: مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، عالم الكتب الحديث، مصر، د ط، 1997، ص12.

[2] محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني (دراسة لسانية)، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، ط1، 2013م، ص 21.

[3] المرجع نفسه، ص،ن.

[4] ربحي مصطفى عليان، محمد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2003م، ص 40.

السنن code: « يمثل السنن القانون المنظم للقيم الإخبارية والهرم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليدية بين المرسل والمرسل إليه»[1].

وعليه فإن نجاح العملية التواصلية بين المرسل والمرسل إليه يعتمد على هذه السنن.

السياق: وهو سياق الكلام فلكل رسالة سياق تقال فيه كما وأنه « لكل رسالة مرجع تحليل عليه، وسياق مضبوط قيلت فيه ولا تفهم مكوناتها الجزئية أو تفكك إلا بالإحالة على الملابسات التي أنجزت فيها هذه الرسالة قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب»[2]. وعليه فإن عملية نقل المعلومات من المرسل إلى المتلقي تحتاج إلى سياق يحيل إلى تلك المعلومات (الرسالة).

التغذية الراجعة:

«فالتغذية الراجعة إذا هي ردة فعل المستقبل على رسالة المرسل، وتكون هذه الردة بالسلب أو بالإيجاب على موضوع الرسالة، وتتم بذلك عملية التواصل بشكل طبيعي بين طرفين يتبادلان الأدوار وله أهميته طبعا في مجال التعليم كما هو الأمر داخل المجتمع»[3]. ومنه نستنتج أن التغذية الراجعة هي الوسيلة التي يتمكن من خلالها المرسل من معرفة مدى التأثير الذي أنتجته رسالته في المتلقي.

القناة: وتسمى أيضا الطريقة التي تنقل بواسطتها الرسالة فربما تكون منطوقة أو مكتوبة أو مرسومة(..)

«وقد جاء في قاموس اللسانيات أن الرسالة تتطلب اتصال أي قناة فيزيائية وتواصل فيزيولوجي بين المرسل والمرسل إليه يسمح لها بإقامة اتصال والحفاظ عليه قصد التأكد من سلامة المسلك الذي تسلكه الرسالة المتبادلة بين المرسل والمرسلة إليه»[4]

ومن خلال هذه العناصر يسعى أطراف العملية التواصلية إلى تحقيق تواصل ناجح.

---

[1] الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون)، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2007، ص 28.

[2] المرجع نفسه، ص 30.

[3] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول (مقاربة تواصلية)، مذكرة ماجيستر، إشراف صلاح الدين زارال، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009-2010، ص 106.

[4]- الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكسبون)، مرجع سابق، ص 33.

1-2-2- أنواع التواصل:

يمكن تقسيم التواصل إلى تواصل لفظي وغير لفظي فكل من هذين النوعين لديه خصائصه ولكن لا يمكن الفصل بينهما.

أ- التواصل لفظي:

يشغل التواصل اللغوي الذي يكون بين الذوات المتكلمة وحدات معجمية وأخرى تركيبية بمعنى أن التواصل اللغوي اللفظي يعتمد على توظيف أصوات وحروف، ومقاطع وكلمات.

« ويعتمد التواصل اللغوي على الأصوات ويتكئ أساسا على اللغة الإنسانية ويتحقق سمعيا وصوتيا بحيث يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وتحليل المرسلات اللغوية كافة»[1].

أما فيما يخص التواصل في إطار العملية التربوية فهو يستند إلى تفعيل الحوار التربوي الهادف والبناء إلى تنشيط الدرس بصياغة أسئلة ووضعيات تنتقل من السهل إلى الصعب بطريقة تتماشى مع قدرة التلاميذ على الاستيعاب وفهم مع السير وفق المنهاج الدراسي.

ونلاحظ أن التواصل اللفظي يختلف من شخص إلى آخر بمعنى أن كل شخص يستطيع التعبير عن الفكرة نفسها ولكن باستخدام تعابير وكلمات مختلفة.

ويمكن تقسيم الأفراد بناء على الاتصال اللفظي إلى ثلاث أنماط.

« النمط الأول (النمط البصري): وهو الذي يستخدم كلمات مثل: أنا أرى، من وجهة نظري، (..) أي يستخدم الكلمات التي تميل إلى النظر.

النمط الثاني (النمط السمعي): وهو الذي يستخدم كلمات مثل: هل سمعت عما جرى أي يستخدم كلمات تميل إلى السمع.

[1] سعاد عباسي: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، (مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات)، السنة الثالثة، أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، إشراف عمر ديدوح، جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان، 2018، ص 33.

النمط الثالث (النمط الحسي): هو الذي يستخدم كلمات مثل: أنا أشعر، أنا لدي إحساس أي يستخدم عبارات تصف المشاعر والأحاسيس»[1].

بمعنى أن التواصل اللفظي يقتصر على استخدام الكلمات والجمل أي اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.

ب–تواصل غير لفظي:

يختلف التواصل غير اللفظي عن التواصل اللفظي بحيث أن التواصل غير اللفظي يعتمد على لغة الإشارات وليس الكلمات أو الألفاظ اللغوية.

فالتواصل الغير اللفظي هو استخدام لغة الجسد من تعابير الوجه وحركات اليدين والرجلين « وهناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها»[2].

« ولا يتطلب التواصل غير اللفظي أو لغة الجسم **bodhlanguage** استعمال الكلمات وقد فُتن الناس والعلماء في العشرين سنة الماضية بالتواصل غير اللفظي وبتعقيداته، فلغة الجسم تنقل جزءا مهما من الرسالة التي يرسلها الفرد إلى الآخرين»[3].

وعليه ففي الفصل الدراسي يلجأ المعلمين إلى استخدام سلوكيات غير لفظية من غير قصد منهم، دون إعارتها أية اهتمام على الرغم من أهميتها الكبيرة في أداء العملية التعليمية.

كما يعرف التواصل غير اللفظي بأنه كل تواصل يستعمل فيه ما هو خارج عن الكلمات منطوقة أو مكتوبة أي خارج عن إطار اللغة المهم أن تكون هذه الطريقة قادرة على إيصال الرسالة بطريقة يمكن فهمها لدى المتلقي.

وهناك أساليب للتواصل غير اللفظي:

[1] سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014، ص 84.

[2] أحمد مختار عمر: أنا واللغة والمجمع، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000م، ص 129.

[3] زياد أحمد خليل الدعس: معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2009م، ص 40.

« التواصل البدني أو التواصل الحركي يقصد به حركات الجسم ويشتمل على الإيماءات وتغيرات الوجه والنشاط الجسمي المرئي من ذلك ما يلي:

- ❖ التواصل بالعيون. –حركات الفم.
- ❖ تغيرات الوجه. – حركات الساقين والقدمين.
- ❖ حركات الرأس. – حركات الكتفين.
- ❖ حركات اليدين والذراعين. – حركات الجسم كله»[1]

إذن يدخل الاتصال غير اللفظي ضمن كل أنواع الاتصال التي تعتمد على اللغة غير اللفظية ويطلق عليه أحيانا اللغة الصامتة silent language ويقسم بعض العلماء الاتصال غير اللفظي إلى ثلاث لغات هي:

– لغة الإشارة sillent language وهي تتكون من الإشارات البسيطة أو المعتمدة التي يستخدمها الإنسان لينقل لغيره ما يريد من معان ومشاعر.

– لغة الأشياء objet language ويقصد بها ما يستعمله مصدر الاتصال غير الإشارة والأدوات والحركة.

– لغة الحركة أو الأفعال: action language تتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان لينقل لغيره ما يريد من معان أو مشاعر.[2]

وباختصار يمكن القول بأن التواصل غير اللفظي هو كل مظاهر التواصل الأخرى غير الكلمات، إنه التواصل الذي يستعمل فيه كل ما هو خارج عن إطار اللغة من رموز وعلامات وأيقونات تواصلية مختلفة تكون قادرة على نقل الرسالة اللغوية المراد تبليغها للمستقبل، إذن فإنه لا يمكن الفصل بين التواصل اللفظي وغير اللفظي لأن كل واحد منهما مكمل الأخر.

[1] سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، مرجع سابق، ص 87.

[2] المرجع نفسه، ص 89.

1-2-3- مهارات التواصل:

تعتبر مهارات الاتصال من أهم الوسائل التي تساعد الشخص على الإلمام بمختلف المفاهيم والنظريات في مجال الاتصال الإنسان مما يمكنه من التواصل الفعال والناجح في حياته العملية واليومية وفي هذا العنصر سنتطرق إلى مهارات التواصل وهي كالتالي:

مهارة الاستماع:

يعتبر الاستماع من أهم المهارات اللغوية التي يتواصل عن طريقها الفرد مع المجتمع وتعتبر هذه المهارة حاسة من حواس الإنسان وتبدأ هذه المرحلة عند الطفل الصغير قبل مرحلة الكلام بحيث يعتمد فيها الطفل على تقليد ما يسمعه فقط.

« ففي الفصل يمكن التعليم بالاستماع إلى شرح المعلم ومناقشات طلاب الفصل والاستماع الجيد ليس مجرد الاستماع إلى الأصوات، وإنما الاستماع الجيد يجعل المستمع الجيد يفكر ويقيم باستمرار ويقوم بربط كل ما يستمع إليه، ويحاول توظيفه في مواقف حياته المستقبلية»[1]

- معلومات الاستماع
- « الشروذ الذهني
- الضجر والملل
- ضعف الطاقة أو القدرة على الاستماع
- التربص بالتحدث وحب النقد»[2]

- لا يمكن اختيار مكان ونوع الاستماع أحيانا، إذ يتوجب عليك أحيانا أن تكيف مزاجك وقوى التركيز لديك للأوضاع الصعبة لا يمكن اختيار مكان ووقت الاستماع أحيانا، إنه عادة يتوجب عليك أن تكيف مزاجك وقوى التركيز لديك للأوضاع الصعبة.

-ربما سرعة المتحدث ربما لا تكون في مستوى سرعتك في الاستماع لذا فإنه يتوجب عليك أن تساير سرعة المتحدث في التقاط كلماته وفهمها.

[1] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، د ط، د س، ص 65.

[2] إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص 27.

ومنه وعلى الرغم من أن الاستماع من أهم المهارات اللغوية إلا أن أي معوق من المعوقات سالفة الذكر قد يؤثر عليها ويحد من نشاطها وقدرتها على تمكين الفرد من التحصيل الجيد.

مهارة التحدث:

التحدث أو (الكلام) التعبير الشفوي:

يعد الكلام المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية بعد الاستماع، والكلام « هو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هواجس وخواطر أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس وما يزخر به عقله من رأي أو فكرة وما يريد أن يزود به غيره من معلومات»[1]

« وهناك مهارات عامة للتحدث نوجزها فيما يلي:

- القدرة على تحديد هدف التحدث.
- القدرة على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا وواضحا.
- القدرة على التميز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- القدرة على استخدام النبر والتنغيم، وتنوعه ليناسب المعنى.
- القدرة على استخدام تراكيب لغوية صحيحة.
- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.
- القدرة على تقديم أفكار منظمة.»[2]

ومن خلال التعريف بمهارة التحدث نستنتج أن النطق هو القدرة على إخراج الأفكار الموجودة في الذهن والتعبير عنها بالكلام وهذه المهارة تمكن الفرد من اكتساب أساليب مختلفة في التلاعب بالكلمات وتوظيفها في شتى المجالات العلمية والعملية، سواء كان ذلك باللغة الفصحى أو بالعامية.

[1] إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 27.

[2] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 140- 145.

- **أهمية التحدث:**

إن تعليم اللغة يتوخى بالدرجة الأولى جعل الطالب قادرا على التعبير السليم حديثا وكتابة، فاللغة منظومة متكاملة للتفاهم والتداول والتواصل بين البشر ويشمل هذا الجانب الوظائف الاجتماعية للغة، وتتجلى أهمية التحدث باعتباره مظهر التعبير فيما يلي:

– « أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات، لأنه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم.
– أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية»[1].

فالتحدث إذن يجعل الأشخاص قادرين على تبادل الأفكار والتعبير عن الآراء بحيث يصبح كل شخص قادر على إعطاء رأيه.

«أن للعجز عن التعبير أثرا كبيرا في إخفاق الأطفال، وتكرار الإخفاق يترتب عليه الاضطراب وفقدان الثقة بأنفسهم، وتأخر نموهم الاجتماعي.

– عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة كما يحتل الكلام أو الحديث مركزا مهما في المجتمع الحديث وتبدو أهمية في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره»[2]

ومنه نستنتج أن مهارة التحدث تتيح للفرد فرصة المناقشة وإقناع الآخرين واكتساب الثقة بالنفس مما يمكن الشخص من الخوض في حوارات يستطيع من خلالها إثبات وجهة نظره.

القراءة:

تعد القراءة مصدرا مهما من مصادر إثراء الحصيلة اللغوية والمعرفية لدى أفراد المجتمع، وهي أيضا تعمل على ملئ أوقات الفراغ بكل جديد ومفيد باعتبارها مهارة من مهارات التواصل.

« تعتبر القراءة لغة منطوقة وهذا النوع من اللغات يستخدمه الإنسان للتواصل مع الآخرين من خلال الحديث والحوار معهم، ويطلق عليه أحيانا بالاتصال الشفهي»[3].

[1] ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث، العملية والأداء، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص 98.
[2] المرجع نفسه: ص 99.
[3] مدحت أبو النصر: مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، المحمد العربية للتدريس والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2009، ص 171.

ومن خلال التعريف يتضح لنا أن القراءة هي عملية فكرية هدفها الفهم وبعدها ترجمة المدلولات والأفكار من أجل التواصل بها.

« كما وأن القراءة مهارة لغوية واحدة تحوي عددا من المهارات الفرعية فالصامتة منها مهارة والجهرية منها مهارة، ومنها ما هي للاستماع ومنها ما هي للاستفادة»[1]

– يعرف "رشدي أحمد طعيمة": القراءة بقوله: « القراءة أساس عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم»[2]والملاحظ من التعريفين هو أن مهارة القراءة لديها مهارات فرعية، كما وأن أهداف القراءة تختلف فمنها ما هي للاستماع ومنها ما هي للتعلم وهي أيضا عبارة عن نشاط فكري عقلي يقوم به الإنسان.

كما وتعد القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري على الرغم من وجود وسائل أخرى حديثة.

- **أنواع القراءة:** من حيث الغرض.

– **القراءة التحصيلية:** ويرد بها استحضار المعلومات وحفظها والقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار ومن خصائصها أنها بطيئة.

– **قراءة جمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاجه من معلومات.

– **القراءة السريعة الخاطفة:** وتهدف إلى معرفة شيء معين في لمحة من الزمن لقراءة فهارس الكتب.

– **قراءة التصفح السريع:** وتكون فكرة عامة عن موضوع ما كقراءة كتاب أو تقدير أو جريدة[3].

والملاحظ أن القراءة تختلف بين المعلوماتية، التحصيلية والخاطفة.

– **القراءة النقدية التحليلية:** والغرض منها الفحص والنقد.

– **قراءة التذوق:** وهذا النوع أشبه بقراءة الاستماع[4].

[1] محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2002م، ص 65.

[2] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، صعوباتها، تدريسها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص 187.

[3] ينظر: سليم محمد شريف وآخرون: تعلم القراءات السريعة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 19.

[4] المرجع نفسه، ص 26- 27.

أما التصنيف الأكثر شيوعا فهو تصنيف القراءة وفقا للشكل العام وفيها نوعان قراءة صامتة وقراءة جهرية.

– القراءة الصامتة: هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، لا دخل للفظ فيها إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها فوق أعصاب العين إلى العقل مباشرة ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية والمعنوية للكلمات المكتوبة.

فوائد القراءة الصامتة.

تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب المعلومات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها[1].

- **عيوب القراءة الصامتة:**

« لا يستطيع التلميذ القراءة الصامتة فقط دونما وجود الدافعية والجرأة الكافية التعبير عما يقرأ بشكل جهري وأنه لا يمكن أن يتعرف على عيوب النطق لديه من جهة ومن درجة فهمه للمقرر من جهة ثانية وتصبح لديه صعوبة في الإلقاء والعرض من جهة أخرى»[2].

–القراءة الجهرية: هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق بطريقة سليمة.

- **فوائد القراءة الجهرية:**

– من الناحية الانفعالية تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل وتمنح المتكلم الثقة في النفس والقدرة على المواجهة.
ومن الناحية اللغوية هي وسيلة التمرين على صحة القراءة وجودة النطق وتكشف الأخطاء في النطق.
– توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم التعامل مع جماهير عليه أن يوصل كلامه إليه[3].

– أهمية القراءة: إنه ليس من المصادفة أن تكون أول أية في القرآن الكريم هي أيه فيها كلمة " اقرأ"، وإنما فيه إشارة لضرورة القراءة للفرد لصيغة الأمر الواردة في الآية كما أن نفعها ليس مقتصرا على الحاضر فقط بل إنها هي الطريقة لاكتساب المجهول، فهي ضرورة للفرد والمجتمع.

[1] ينظر: زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2005، ص 110- 111.
[2] المرجع نفسه، ص 112.
[3] ينظر: إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 166- 167.

الكتابة:

الكتابة ظاهرة إنسانية عامة قديمة العهد وذكرت الكثير من الكتب الدينية أن أول من وضع الكتابة هو آدم عليه السلام وتعددت الآراء حول الكتابة والخط العربي، فهناك من يرى أن أصل الخط العربي هو جنوب جزيرة العرب ثم انتقل إلى الجيزة، فقد كان العرب قبل الإسلام يهتمون بالكتابات واستعملوها في شؤون حياتهم[1].

– الكتابة تعبر عن أمران يكون، الأمر الأول عقلي يتصل بتكوين الأفكار وابتكارها والرغبة في التعبير عنها سواء كانت تعبير عن النفس أو تعبير عن الغير والأمر الثاني تجسيدي كتابي يتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء بشكل يتميز بالسلامة والصحة.

– كما تعتبر الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا.

« وهذه الوسيلة اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ، كما أن مهارة الكتابة تحتاج إلى معرفة نظرية وتدريب عملي»[2].

- **أهمية الكتابة:**

– أداة رئيسية للتلمذة على اختلاف مستوياتها والأخذ على المعلمين خواطرهم.

– أداة اتصال الحاضر بالماضي كما أنها معبر الحاضر إلى المستقبل كما أن اختلاف نمط الكتابة، قطع لجسور الاتصال وإنها لحلقات التاريخ.

– أنها من أهم وسائل التواصل البشري بالخطابات والمراسلات وشتى وسائل الاتصال.

– أداة لحفظ العلم فلو لا الكتب المدونة لضاع أكثر العلم[3].

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور وفؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 241.

[2] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 161.

[3] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 216.

- **أنواع الكتابة:** تنقسم إلى أربعة أقسام.

-« **الكتابة الإبداعية:** وهي ما يقصد بها الإفصاح عن العواطف وترجمة الأحاسيس المختلفة بألفاظ منتقاة وعبارات متسقة تبين موقف الكاتب من العلم والمجتمع والأفكار ويشمل هذا النوع المقالات الأدبية، القصص والحكايات والشعر.

الكتابة الوظيفية: وهي ما تؤدي أغراضا وظيفية تقتضيها الحاجة من قبل المراسلات الرسمية والسجلات الحكومية وتمتاز هذه الكتابة باستعمال محدود للمجاز»[1].

والفرق بين الكتابة الإبداعية والوظيفية أن الأخيرة لا تعتمد المجاز بكثرة بينما الإبداعية يبقى المجال لديها مفتوح في استعمال المجاز.

-« **الكتابة العلمية:** وهي كتابة خاصة بالبحث العلمي والنظريات والدراسات الخاصة بتخصصات محددة وعادة ما تهتم هذه الكتابة باستعمال واضح للمصطلحات الخاصة لذلك العلم.
الكتابة التفسيرية: هي نوع من الكتابة يكون هدف الكاتب فيها إيصال المعلومات أو الشرح أو الوصف من خلال التركيز على موضوع واحد ثم إيراد الحقائق المتصلة به اتصالا مباشرا»[2].

إذن فالكتابة وسيلة من أهم وسائل التواصل الإنساني وبواسطتها يتم التعرف والوصول إلى أفكار الآخرين، وتعتبر المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي مهما تعددت مجالاتها، كما أنها تساهم في نقل الأفكار من الإطار المجرد إلى إطار التعبير المادي المتجسد في المفردات المدونة.

1-2-4- شروط التواصل الناجح:

لقد تكلمنا عن التواصل ومدى أهميته في حياة الأفراد باعتباره جزء مهم فيها فهو أساس مختلف العلاقات في مختلف المجالات، ومن أجل تحقيق تواصل ناجح لا بد من توفر عدة شروط وعليه يمكن تلخيص هذه الشروط فيما يلي:

-« يجب التدرج في توصيل المعلومات مع استخدام أسلوب التشويق.

[1] غالب المطلبي: اللغة العربية (مبادئ وتطبيقات)، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 136.
[2] المرجع نفسه، ص 137.

المعرفة التامة بالمعلومات والبيانات المطلوب إيصالها للغير فالاتصال الفعال يبدأ بالفهم العميق لما هو مطلوب تحقيقه»[1]

ومنه فإن التواصل يبدأ بغرض الأفكار من البسيط إلى الصعب وذلك مع قدرة الشخص ووعيه بالمعلومات التي يريد أن ينقلها واعتماده على المهارات التواصلية الأربعة من قراءة وكلام وكتابة واستماع، فكل من هذه المهارات تؤثر في قدرة الأشخاص على التعبير عن جل مقاصدهم.

« سياق الاستعمال: يقتضي التواصل "الناجح" أن تطابق العبارة المنتقاة سياق استعمالها وسياق الاستعمال سياقات: سياق مقالي وسياق مقامي[2].

عند إجراء الاتصال يجب التأكيد على المعنى والمفاهيم الواردة بالرسالة باستخدام المؤثرات الدالة على ذلك إذا كانت شفهية يجب استخدام الإيماءات المصاحبة ولو مكتوبة تقسيم إلى فقرات.

كذلك لا بد أن تكون اللغة المستعملة في الرسالة مفهومة بالنسبة للشخص الذي يتلقى الرسالة مع استعمال العبارات والمصطلحات المتعارف عليها بعيدا عن الغموض والإبهام.

أيضا لا بد من الثقة الكاملة في مصدر الرسالة.

ويقتضي التواصل الناجح أن تطابق العبارة المنتقاة سياق استعمالها وتكون عملية التواصل ناجحة إذا خلا الخطاب من كل ما يمكن أن يحول بين المخاطب وتأويله وهو ما يسعى المتكلم إلى تحقيقه»[3]

ومنه نخلص إلى أنه بتوفر معظم تلك الشروط يمكننا القول بأننا نستطيع تحقيق تواصل ناجح بين الأفراد من خلال استعمال عبارات تناسب السياقات كذلك لا بد من استعمال أساليب تتماشى وطبيعة المعلومات المراد نقلها والتعبير عنها وبذلك يستطيع المرسل إيصال رسالته بكل سلاسة وسهولة إلى المرسل إليه.

[1] صالح خليل أبو أصبع: العلاقات العامة والاتصال الإنساني، دار الشروق، فلسطين، د ط، 2019، ص 164.

[2] حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناتي: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2009، ص 95.

[3] أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي، الأصول والامتدادات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص 28.

1-3- في تعليمية النحو العربي:

اهتم الدارسون العرب قديما وحديثا بموضوع التعليمية كثيرا، خاصة فيما تعلق بتعليمية اللغات الأجنبية وكذا تعليمية اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

وقد وضعوا لذلك طرائق ومناهج كثيرة كل حسب عصره، إذ أصبحت في عصرنا هذا من أهم الحقول المعرفية التي توليها اللسانيات التطبيقية عناية بالغة على اعتبار اللغة من أهم وسائل التعبير والتواصل، والنحو ما هو إلا جزء لا يتجزأ من اللغة.

1-3-1- مفهوم التعليمية:

أ-لغة:

مشتقة من المصدر الصناعي تعليم، أصلها ثلاثي علم، فقد جاء في معجم مقاييس اللغة "ابن فارس" مادة علم: « علم: العين واللام، والميم، أصل واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلمت الشيء، إذ أحدثت علمه، والعرب تقول: تعلم أنه كان كذا بمعنى أعلم، قال "قيس بن زهير":

تعلم أن خير الناس حيا على جفر الهباءة لا يريم»[1].

ومنه فإن مفهوم التعليمية في الاصطلاح اللغوي العلم بالشيء.

ب-اصطلاحا:

(Diadactique) أو (الديداكتيك) مصطلح أجنبي معرب يهتم بالعملية التعليمية التعلمية وهي «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[2]، أي أنها تستهدف المتعلم بالدرجة الأولى، فهي تتوقف على الجهود التي يقدمها المعلمون للمتعلمين من حيث اختيار المادة والطريقة المناسبة التي تنسجم والمواقف التعليمية كل هذا في سبيل تكوين متعلم كفؤ قادرا على مواجهة مختلف المواقف الحياتية.

[1] ابن فارس: مقاييس اللغة، ج2، مرجع سابق، ص 159.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ج2، ص 18.

وتعرف الديداكتيك أيضا بأنها كل« ما يتعلق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس إن يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة والطالب والمدرس، والديداكتيك هو الدراسة العلمية لسيرورات التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن (معها) اكتساب المفاهيم والمواقف اتجاه الذات والمحيط»[1].

فالديداكتيك أو التعليمية تجمع بين كل ما يحيط بالمتعلم من طرق وحدود، هدفها إنتاج متعلم قادر على مواجهة كل ما يعترضه في حياته.

1-3-2- عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على عناصر أساسية تتمثل في:

أ- المعلم:

يعتبر المعلم الركيزة الأولى في العملية التعليمية، وأساس نجاحها مرتبط به « والمعلم الناجح هو ذلك المعلم القادر على أداء دوره بكل فعالية واقتدار وهو المعلم الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة لطلبته»[2]

كما يعتبر« قدرة ونموذجا يحتذيه المتعلمون»[3]، فالمعلم وشخصيته تنعكس سلبيا أو إيجابيا على التلاميذ وكذا هو الموجه للمتعلمين.

- **خصائص المعلم:**

أن يكون المعلم ذوقدرات وتأهيل كافي ناجح في أدائه التربوي، وفهم نفسية التلاميذ والإحاطة بظروفهم المحيطة، وأن تكون هناك علاقة بينه وبين تلاميذه، كما يجب على المعلم خلق دوافع ومثيرات لدى التلاميذ

[1] سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المهجية، عمان، ط1، 2015، ص 115.
[2] سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 377.
[3] كريمان بدير: التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، القاهرة، ط1، 2006م، ص 12.

وإشعارهم بالثقة والنجاح ووضعهم أمام المنافسة، وكذا منحهم الحرية ويتجلى هذا العنصر أكثر في حصص التعبير مع مراعاة الفروق والقدرات الفردية للتلاميذ[1].

-إن نجاح المعلم أو فشله متعلق بمدى قدرته على اختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي، فعلى المعلم أن يكون ملما بجميع طرائق التدريس لينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي، وبهذا الصدد تقول " سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" « نجاح عملية التدريس تتوافق على معلم كفئ يعد إعدادا متميزا مسلحا بالعلم والمعرفة وبكفايات تعليمية متنوعة تشتمل على كفايات تدريسية وأكاديمية وشخصية وأخلاقية»[2].

ب- المتعلم:

يعد المتعلم العنصر الفعال والمستهدف في العملية التعليمية كونه كائن حي عاقل، وهذا أثبتته مناهج التعليم الحديثة على غرار الطرائق التقليدية التي كانت تعتبر أن المعلم هو الركيزة والعنصر الفعال في العملية التعليمية، والتلميذ ما هو إلا متلقي،« وقد تم تحديد دور الطالب بالدور المباشر، بينما يمارس الأفراد المحيطون به من المعلمين موجهين ومخططين وإداريين دورا غير مباشر»[3].

- **خصائص المتعلم:**

- أن يكون واثقا بنفسه، فهذه الثقة « تكون موجودة في ذات المتعلم وما على المتعلم إلا أن يعززها، عرفها " فريح الغذى" بأنها قدرة الفرد على تقبل الآخرين وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة»[4]، فيعززها عن طريق التشجيع والمنح وخلق روح المنافسة بين المتعلمين.

- أن يكون مستعدا محبا وباحثا للعلم.

[1] ينظر: صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص 73- 74.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير المواصفات المسؤوليات ، دار الشروق، عمان، ط1، 2008، ص 281

[3] باسم الصرايرة وخالد عبد العزيز الفليح ويحي الصمادي وفراس السليتي: استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر، جدار للكتاب العالمي للنشر إربد، عمان، ط1، 2009، ص 18.

[4] كريمان بدير: التعليم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص 25.

ج- المادة العلمية (المعرفية):

هي الشيء الجامع بين المعلم والمتعلم يلقنها المعلم لمتعلميه عن طريق المناهج والطرائق الهادفة لتحصيلها« فهي تشمل كل ما يتعمله المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفة وباستثمارها في مواقف بالحياة المتنوعة»[1].

1-3-3- التعليم والتعلم:

جاء في القرآن الكريم حث على أن لا ينحدر الإنسان إلى مستوى البهائم واستغلال القدرات العقلية التي منحها الله إياه وفي مقدمتها التعلم فأولى آيات القرآن الكريم التي أنزلت على الرسول " صلى الله عليه وسلم" قوله تعالى:« اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» [سورة العلق، الآية 1-5]

وقوله أيضا: « قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ » [سورة الملك، الآية 22]

وقال أيضا: « فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنْ النَّادِمِينَ ». [سورة المائدة، الآية31].

وفي هذه الآيات حث على استغلال ما وهبه الله للإنسان سبيل التعليم والتعلم وإذا ما عدنا إلى ميادين الدراسة والتعليم نجد المفاهيم تتشابه وتتقارب فيما بينها من بينها التدريب، التدريس، التعليم، والتعلم، وما سنتطرق إليه التعليم والتعلم بما أنهما جذر مشترك لكلمة (علم).

[1] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، مرجع سابق، ص 20.

- **التعليم:**

عرف مصطلح التعليم تعريفات عديدة وهذا لاتساع دائرة العلوم وتطور البحوث، ومن بينها « التعليم تفاعل معقد بين المدرس والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، وهو نظام عام وشامل لكل مستويات التطور الحاصل للفرد»[1].

أو هو « مجموعة النشاطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بيئة التعلم والمنهاج التعليمي بهدف إحداث التغير»[2].

وعليه فإن التعليم تفاعل وتواصل بين المعلم والمتعلمين في حجرات الدراسة وفق معايير استنادا للبرنامج.

- **التعلم:**

أ- مفهوم التعلم:

يعرف التعلم لأنه «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ حل المشكلات يقوم على التفاعل بين عناصر أساسية: الفرد المتعلم، موضوع التعلم، ووضعية التعلم»[3].

أو هو « تغير في أن أداء أو سلوك الفرد، يحدث تحت شروط التكرار والممارسة لإشباع دافع لدى الفرد، يتضمن تحسنا مستمرا في الأداء وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم»[4].

من خلال التعريفين نستنتج أن التعلم تغير للسلوك عند المتعلم تغير إيجابي يقوم على الجهد والتواصل المتبادل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم المتعلم).

من خلال ما تقدم وما تعرضنا له في مفهوم التعليم والتعلم يتبين لنا أن مفهومي التعليم والتعلم يتداخلان فيما بينهما، فإن كان التعلم هو التغير الإيجابي لسلوك الإنسان (المتعلم) فإن عملية التعليم ما هي إلا توجيه للسلوك توجيها إيجابيا، « فهدف التعليم هو التعلم، وهدف التعلم هو تحسين السلوك»[5].

---

[1] سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 99.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم والمفاهيم، المعايير المواصفات المسؤوليات، مرجع سابق، ص 155.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 55.

[4] سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، مرجع سابق، ص 42.

[5] فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م، ص 109.

ب- عوامل التعلم:

للتعلم عوامل تتكامل فيما بينها لتحقيق تعلم ناجح أهمها:

- **النضج:**

يقصد بالنضج هما نضج الخلايا الجسمية للفرد واكتمالها، فلا تعلم دون نضج دماغ المتعلم إذ لا يمكنه إجراء العمليات العقلية من تفكير وتخيل واستقرار وتحليل إذ« يعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية»[1].

فبالإضافة إلى الدماغ في عدم اكتماله، عدم اكتمال نضج أجهزة النطق والكلام والسماع.

- **الاستعداد:**

ويقصد بالاستعداد هنا مدى تهيؤ المتعلم للتعلم تهيؤ نفسي وكذا عقلي يمكنه من تحصيل جيد للمعارف، « ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم »[2]. فغياب الاستعداد يؤدي إلى فشل العملية التعليمية لدى المتعلم، كما وقد ربط أخصائيون تربويون ونفسيون عامل الاستعداد بالعمر والزمن والقدرة العقلية وكذا المجتمع فمثلا « مهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي، ولكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية»[3].

والاستعداد أنواع منها الاستعداد القرائي فيجب إعداد المتعلم وتهيئته لمواجهة جميع المواقف التعليمية.

- **الدافعية:**

اعتبر علماء النفس والتربية عامل الدافعية عاملا مهما في العملية التعليمية لدى المتعلم «كونها تزيد من جهود الفرد أثناء عملية التعلم كما تعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة (...) وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالميول) أو عوامل خارجية (كالمثيرات

[1] عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 33.

[2] المرجع نفسه، ص 34.

[3] أحمد حساني: دارسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2006، ص 53.

التعزيزية الخارجية)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجيه»[1]، بمعنى أن الدافع عند المتعلم يزيد من جهد المتكلم ويوجه سلوكه نحو التعلم.

- **التكرار والتدريب:**

من أهم العوامل في عملية التعلم أن يعزز عاملي الدافعية والاستعداد لدى المتعلم ويتجلى دور التكرار والتدريب في تفعيل التفاعل بين المتعلم والمثيرات (استجابة، مثير) ومع التكرار يترسخ الفعل التعليمي وبهذا الصدد يقول " أحمد حساني"« وهي العلاقة التي تتحول إلى عاده عند المتعلم مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة»[2]، فالتكرار يسهم كثيرا في ترسيخ عادات لسانية.

ويجب أن تراعي الظروف المحيطة والبيئة التي يعيش فيها المتعلم ويتفاعل معها.

نخلص إلى أن هذه العوامل تسهم فيما بينها لإنجاح عملية التعلم، وأن غياب أي عامل من هذه العوامل يؤدي بالضرورة إلى إخلال العملية التعليمية.

1-3-4- خلفيات التعليمية

تستند العملية التعليمية إلى مجموعة من العلوم مثل علم اللغة، علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وهناك علوم أخرى اعتمدتها كذلك.

أ- علم اللغة

وهو العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية وتحليل الظواهر اللغوية صوتا وتركيبا ودلالة« ويضم كل فروع البحث اللغوي المتعلقة في المفاهيم والنظريات والمناهج والمقارنة واللهجات والتطبيق»[3]، مما يعني أن هذا العلم يقوم على دراسة اللغة باعتبارها وسيلة اتصال بين الناس، ومن المهم أن نذكر أن علم اللغة يقوم على دعامتين هما النظرية اللغوية والوصف اللغوي« ومن المعروف أن هذا التطور في علم اللغة قد أفضى به إلى أن يتفرع به إلى

[1] عماد الزغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 35.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 55.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 16.

منهجين متمايزين: علم اللغة البنائي structural linguistics، وعلم اللغة التحويلي transformational generatints lingyistics »[1] مما يبين أن هذا العلم شهد تغيرا من حيث نظرياته.

وقد ظاهر هذا الاتجاه مع "بلومفليد" مند تأليفه لكتابه " اللغة"، ثم تطور هذا الاتجاه وصولا إلى النظرية التوليدية التحويلية التي ظهرت على يد "تشومسكي" حيث « استطاعت النظرية التوليدية التحويلية أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي غايته استكشافا الكفاية التي يمتلكها المتكلم»[2].

ومنه نخلص إلى أن علم اللغة منهج جديد اختص بدراسة اللغة من جانب علمي وقد ساهم في استثمار مختلف المناهج العلمية التجريبية في شتى الظواهر اللغوية.

إذ يعد علما مستقلا بذاته له أسسه ومبادؤه ونظرياته، فقد قطع هذا العلم شوطا كبيرا وهو موضوع سريع التطور، بحيث يدرس اللغة باعتبارها مادة وأداة في نفس الوقت.

كما نجد تعريفا آخر لعلم اللغة وهو « دراسة اللغة على نحو علمي، قال " مارتيني" إن علم اللغة هو الدراسة العلمية للغة الإنسانية، وهذا يعني أن الدراسة اللغوية موضوعية وليست انطباعية ذاتية، وباعتماد الموضوعية استقرت كثير من الحقائق وتكون عديدة المناهج»[3].

بما أن اللغة هي المعين الذي يأخذ منه كل الباحثين في مختلف التخصصات ظلت ولازالت هي الركيزة المعتمد عليها في الوصول إلى كثير من الحقائق وتوخي الموضوعية المرجو الوصول إليها.

ومنه وباعتبار اللغة وعاء الفكر اللغوي اهتم بها معظم الدارسين أصبحت مجالا للدراسة.

---

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د. ط)، 2000، ص 07.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، مرجع سابق، ص 25.

[3] نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006، ص 28.

يصعب التفريق بين فقه اللغو وعلم اللغة لأنهما علمين متشابهين ومتداخلين إلى درجة أنهما يمثلان شيئا واحدا ومنه فإن،« علم اللغة عند الغربيين linguistque ougcience du langage يدرس اللغات البائدة والباقية ويدرس النصوص اللغوية القديمة، ويدرس تاريخ اللغات والتراث اللغوي والنتاج الأدبي واللغوي ويدرس الصراع بين اللغات»[1].

بمعنى أن هذا العلم يختص بدراسة اللغات المختلفة سواء كانت زائلة أو باقية إلى حد الآن بالإضافة إلى التراث القديم، والعلاقة بين اللغات المتصارعة.

ب– علم اللغة النفسي (علم النفس اللغوي):

ظهر هذا العلم نتيجة لتأثير وتأثر علمي اللغة والنفس ببعضهما البعض، ولهذا يصبح هذا العلم أكثر صعوبة وتقيدا، وهو يهتم بمختلف الدراسات اللغوية من وجهة نفسية، بمعنى أنه يدرس السلوك الإنساني خلال استعماله للغة « ويعرف علم اللغة النفسي بأنه يدرس العلاقات بين النفس الإنسانية والظواهر اللغوية والتي هي الدراسات التي تربط بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية»[2].

وقد تطور علم النفس التجريبي بعد أن كانت الطريقة المستعملة في تحليل العمليات الذهنية المعروفة بالاستبطان عاجزة « ومن مكاسب علم النفس أنه استطاع أن يخرج من التأملات التخمينية والنظريات الواهية إلى ميدان القياس والتجريب»[3]، لأنهم فيما سبق كانوا يعتقدون أن الحالات النفسية مستمرة ولا يمكن التحكم فيها أو دراستها.

[1] صادق يوسف الدباس: دراسات في علم اللغة الحديث، دار أسامة للنشر، عمان، ط1، 2012، ص 20.

[2] صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2008، ص 09.

[3] حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5 ، 2003، ص 124.

لكن هذا السبب لم يعتبره عالم اللغة عائقا له في دراسة فهو لاتهمه التغيرات النفسية التي يتعرض لها الجسم « ومثال واحد يكفي لتبيان العلاقة الوطيدة بين اللغة وعلم النفس»[1]، ومنه فإن علم اللغة النفسي هو يمزج بين دراسة الظواهر اللغوية والظواهر النفسية للإنسان، كما أنه يختص بالسلوك اللغوي عند الفرد من خلال منهج سلوكي في إطار المثير والاستجابة، ومن ثم يدرسه في إطار السلوك التعليمي.

فمن الناحية النفسية فإن اللغة خير أداة للتحليل والتركيب فبواسطتها تستطيع أن تحلل أي موضوع كان أو أية فكرة أردتها.

إذن فإن علم اللغة النفسي يهتم بالسلوك اللغوي عند الأفراد وهو مصدر من مصادر علم اللغة التطبيقي، بالإضافة إلى اهتمامه بطرق اكتساب الطفل للغة ومراحل نموه اللغوي.

ج- علم اللغة الاجتماعي:

تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية يتواصل بها الأفراد فيما بينهم، فقد شغلت حيزا كبيرا من جهود العلماء، وقد درست من شتى جوانبها« إن علم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي»[2].

« وباعتبار أن اللغة ظاهرة اجتماعية فهي تواصلية تستقصي الملامح الخاصة للمجتمع فهي تفرق بين أمران اللغة والكلام، حيث تعتبر اللغة قواعد ونظام، بينما الكلام سلوك يتم وفقا ذلك النظام»[3].

ونستنتج مما تقدم أن علم اللغة الاجتماعي لا يستطيع دراسة اللغة بمعزل عن المجتمع الذي هو أساس تواجد تلك اللغة والمفردات.

[1] حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص 125.
[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 24.
[3] ينظر: هادي نهر: دراسات في اللسانيات – ثمار التجربة- عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2011، ص 217- 218.

« كذلك يهتم علم الاجتماع بدراسة التغير الاجتماعي، كما يهتم بدراسة النظم التربوية على اتجاهات وقيم أفراد المجتمع ومستوياتهم المعرفية والفكرية، كما يهتم علم الاجتماع بدراسة أثر جماعة الرفاق على أداء التلميذ»[1].

ومنه فإن هذا العلم يهتم بمختلف الجوانب الاجتماعية المتعلقة بالتلميذ ومعرفة مدى تأثيرها عليه في التحصيل الدراسي، واستنادا لما تقدم.

« يرى "دوركايم" أن عملية الإعداد الاجتماعي للطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية كوظيفة أساسية للتربية، تعمل على تحقيق قدر متجانس بين أفراد المجتمع فبتأكيدها على العموميات تعطي طابعا مميزا لأفراد المجتمع»[2].

ومنه فإن "دوركايم" يؤكد على دور التربية في التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والتي تعده إلى مراحله القادمة والتي تساعده على تنمية شخصية وتحديد أبعادها كما أن علم الاجتماع يقوم بدراسة العلاقة بين المجتمعات البشرية دراسة منهجية علمية وعملية وطرق تأثيرها على الأفراد، كما أن الحركات الاجتماعية كانت مركز اهتمام علماء الاجتماع.

كما أن اللغة تضع الخبرات البشرية التي يمكن أن يستفيد منه الغير، كما تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع.

[1] سميرة أحمد السيد: الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص 23.

[2] نعيم حبيب جعنيني: علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، 2009، ص 28.

د- علم التربية:

يعد هذا العلم من المصادر المهمة في تعليمية اللغات إذ يهتم هذا العلم بالفرد وتنشئته الاجتماعية ومن المعروف أن التربية وجدت منذ وجود الحياة الإنسانية وتطورت بتطورها، وعلوم التربية تعد نتاج لمسيرة طويلة من البحث بهدف النمو والتكيف وفي هذا يمكن القول: « أن تعليم اللغات يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الأخر ما نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ فالسؤال الأول سؤال عن المحتوى والسؤال الثاني عن الطريقة، ويتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، أما السؤال الثاني فيجيب عليه علم التربية»[1].

1-4- مفهوم النحو العربي:

لقى النحو العربي حظا وافرا من الدراسة والبحث، على غرار علوم اللغة العربية الأخرى، فالمدارس النحوية واتجاهاتها التي شهدها النحو لم تشهدها فروع العربية الأخرى، وإذا ما ذكرنا مصطلح النحو العربي يتبادر لأذهان السامعين ألفاظ (صعوبة إعراب قواعد سيبويه...) وغيرها من الألفاظ التي جعلتهم ينفرون منه، وكذا ربط اغلبهم لمصطلح النحو بالمفهوم المتعارف عليه وهو " علم يعرف به أواخر الكلمات"، ففي هذا المفهوم تعسف للنحو، وفيما يلي سنقدم بعض المفاهيم اللغوية والاصطلاحية للنحو العربي.

أ-لغة:

جاء في معجم الصحاح " للجوهري" مادة (نحا): النحو: القصد والطريق، يقال: نحوت نحوك؛ أي قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه؛ أي صرفت وأنحيت عنه بصري؛ أي عدلته[2].

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، وتعلم اللغة، مرجع سابق، ص 32.

[2] الجوهري: الصحاح، مرجع سابق، ص 1024.

وعن الخليل نحا نحو: النحو: القصد نحو الشيء، نحوت نحوه؛ أي قصدت قصده وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية، فقال للناس: انحوا نحو هذا فسمي نحوا[1]، وعليه فالنحو في الاصطلاح اللغوي الطريق والقصد.

ب- اصطلاحا:

عرف مصطلح النحو تعريفات عديدة وهذا راجع لأهميته إذ اعتبره " ابن خلدون" أهم علوم اللسان، إذ يقول بهذا الصدد « أركان علوم اللسان أربعة هي اللغة والنحو والبيان والأدب»[2].

فحسب تعبير " ابن خلدون" للنحو أهمية كبيرة إذ يأتي بالمرتبة الثانية بعد اللغة.

أورد " سميح أبو مغلي" في مؤلفه فصول ومقالات لغوية مفهوم النحو "لابن جني" في كتابه الخصائص: « بأنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتنثية والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغيره ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنهم رد به إليها»[3].

يتجلى لنا من خلال تعريف "ابن جني" للنحو عند العرب القدماء أن النحو لديهم لم يقتصر على الإعراب فقط، كما أنهم جمعوا بين النحو والصرف كعلم واحد وهذا واضح من خلال المفهوم.

أما في ما يخص مفهوم النحو عند المحدثين « هو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجملة في العبارة»[4].

---

[1] الخليل بن احمد الفراهيدي: معجم العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، مادة (ن. ح. و)، ج4، ص 201.

[2] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2005، ص 226.

[3] سميح أبو مغلي: فصول ومقالات لغوية، دار صفاء للنشر، عمان، ط1، 2006، ص 106.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 105.

-نلاحظ من خلال هذا المفهوم أن النحو عند المحدثين ركز على بنية تركيب الجمل وعلاقة الكلمات والبنى التركيبية فيما بينها.

وبالرغم من أن النحو عرف تعريفات كثيرة إلا أن أغلبها يدور حول ثلاث معاني:

-« النحو: علم بأحوال أواخر الكلم.

- النحو: علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده.

- النحو علم دراسة الجملة»[1].

من خلال ما تقدم من تعريفات نستنتج أن النحو علم يعني بالبنية التركيبية للجمل مع معرفة أحوال أو أخر الكلمات، ومعرفة التقديم والتأخير والحذف والفصل والوصل في التراكيب كما يمكن أن نضيف تعريف آخر للنحو وهو « الأسس والقواعد التي تصون اللسان من الوقوع في الخطأ عند النطق»[2]، بمعنى أن النحو يقوم اللسان ويقيه من الوقوع في الخطأ.

1-4-1- طرق تدريس النحو العربي:

وضع التربويون والمتخصصون بمجال تدريس اللغة العربية طرقا متعددة لتدريس قواعد النحو العربية، وجمعيها لها هدف واحد وهو تسيير النحو على التلاميذ، والمعروف ثلاث طرق معتمدة، أولها الطريقة القياسية ثم تطورت لأن أصبحت طريقة استقرائية تقوم على الاستنباط وتسمى أيضا الطريقة الاستنباطية.

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2005م، ص 179.
[2] سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 56.

ثم ظهرت طريقة جديدة تسمى بالطريقة المعدلة، هذه الطرائق تستعمل في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، أما لغير الناطقين بها هناك طرائق سنتطرق إليها لاحقا، لكن قبل هذا كله بودنا الإشارة إلى مفهوم طرق التدريس.

❖ **مفهوم طرق التدريس**

- **مفهوم الطريقة:**

لغة: « الطريقة هي المذهب والسيرة والمسلك، جمعها طرائق، وقد وردت لفظة طرائق في القرآن الكريم في قوله تعالى: « وإنا منا الصالحون ومنا دون ذلك كنا طرائق قدادا» الجن: 11، بمعنى فرق مختلفة»[1].

وعليه فإن الطريقة في الاصطلاح اللغوي هي المسلك أو المذهب.

اصطلاحا: أسلوب أو وسيلة أو أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم[2].

- **مفهوم التدريس:**

«هو عملية تواصل (Communication) لغوية مدبرة مقصودة هادفة متعددة الاتجاهات والمراحل والمهارات، يديرها المعلمون في حجرات الدراسة»[3].

-ومنه فإن عملية التدريس تقوم على مبدأ التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم تبنى على أسس وتخطيط مسبق لتحيق أهداف محددة وفق أساليب متعددة ومناسبة للموقف التعلمي التعليمي.

[1] محسن علي عطية: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006م، ص 56.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص 372.

[3] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز إسكندرية، (د. ط)، 2010، ص 07.

وعليه فغن طرائق التدريس « مجموعة من الإجراءات التفاعلية التي تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم»[1].

أولا: الطريقة القياسية:

هي من أقدم الطرق المتبعة في تدريس النحو العربي، تقوم على « أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القاعدة إلى النتائج»[2]، بمعنى أنها تقوم على الاستبدال والقياس العقلي فهي تتدرج في طرحها من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، « فيبدأ المعلم بعرض القاعدة النحوية، ثم يقدم لها شواهد لتعزيزها وتوضيحها لدى التلاميذ، ثم يجري عليها تطبيقات من خلال أمثلة متشابهة »[3]، أي أنها تقوم على العرض المنطق للأفكار والتسلسل في تقديم الدرس ليسهل على التلميذ الفهم الجيد وترسيخ القواعد.

من مزاياها التسلسل المنطقي وبالتالي سهولة عرضها، « كما أنها تساعد التلاميذ على تنمية عادات التفكير الجيد»[4]، بالرغم من أن للطريقة القياسية مزايا، إلا أنها تلقت العديد من الانتقادات من بينها إنها تثبط التفكير عند المتعلم ولا تساعده على إعمال عقله فتضعه حيز المحاكاة والتقليد، كما أن العملية التعليمية هنا تقوم على جهد المعلم وإهمال للمتعلم، فهي تجعل من المعلم أساسا العملية التعليمية والمتعلم ما هو إلا متلقي، « فهي تحرم التلميذ من اكتشاف القوانين النحوية وتصرفه عن تنمية القدرة على تطبيقها»[5].

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، مرجع سابق، ص 373.

[2] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 224.

[3] المرجع نفسه، ص 224.

[4] طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن– جدار الكتب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 219.

[5] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية مرجع سابق، ص 244.

ثانيا: الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الطريقة الاستقرائية الهيربارتية منسوبة إلى المربي الألماني " يوحنا فردريك هيربارت"، « أسلوب التعليم يسير فيها عكس الطريقة القياسية، لأنها تقوم على عرض الأمثلة، ومناقشة الطلاب فيها والموازنة بينها واستخلاص القاعدة ثم التدريب عليها والتطبيق»[1]، فالملاحظ هنا يرى بأن الطريقة الاستقرائية منحت الفرصة للتلميذ في إظهار قدراته واستغلالها عن طريق استقراء الأحكام النحوية وتطبيقها عكس الطريقة القياسية، كما أن الطريقة الاستقرائية تنطلق من تتبع الأجزاء للوصول إلى الكل (تنطلق من الجزء إلى الكل)، بطريقة عقلية.

من مزاياها منح التلميذ فرصة إثبات قدراته وإعمال فكره، وتعلم استنباط القواعد تحت توجيه المعلم، في نفس الوقت تلقت هذه الطريقة الكثيرة من الانتقادات « فهم يرون أن "هربارت" لم يوضح حقيقة العقل ولا كيفية وجود الأفكار فيه وأنه لم يوضح عملية الإدراك العقلي المؤلف والمختلف من الأفكار (...)، وعليه فهم يرون أن رأيه في هذه المسألة يكتنف الغموض والإبهام»[2].

وقد ترك علماء الغرب طريقة "هيربارت" في تدريس لغاتهم من زمن بعيد « واستفادوا من وضع مناهج اللغات عند هم وفي تدريسها بنظرية النظم عند الإمام "عبد القاهر الجرجاني" ونظرية " ابن خلدون" في تربية الملكة اللغوية ومن أشهر علمائهم الذين قادوا حركة الإصلاح في تدريس اللغات معتمدين النظريتين السابقتين "لعبد القاهر" "وابن خلدون" هما " تشومسكي" و "ديسوسير"»[3].

[1] عبد الرحمان السفاسفه: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004، ص 147.

[2] طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية مرجع سابق، ص 211.

[3] علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م، ص 258.

ثالثا: الطريقة المعدلة (طريقة النصوص):

سميت بالطريقة المعدلة لأنها تعديل للطريقة الاستقرائية، تعتمد على النصوص الأدبية في تدريسها القواعد النحوية، إذ « تعنى بالنص المتكامل في أفكاره، وأحداثه وسياقه وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص درسا لغويا من مختلف جوانبه، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة، ثم نحوا»[1].

فيجب أن يختار المدرسون النصوص المناسبة للقواعد النحوية المراد تدريسها.

« ولهذه الطريقة أساسان أحدهما لغوي والآخر تربوي، فاللغوي ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآلفة عناصرها (صوت، صرف، تركيب، ثم دلالة).

أما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواعه التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، ومغزى عنده على أن يكوّن خبرة، وتكامل الخبرة اللغوية يفرض دراسة النصوص شعرا ونثرا من جميع الجوانب ومن بينها النحو بوصفة القانون الذي يحكم بنية النص وتراكيبه»[2].

من مزايا هذه النظرية أنها ركزت على الجانب النحوي للنصوص، ومحاولة تبسيطه وتوسيع دائرة المعرفة عند التلاميذ في استقراء النصوص من جميع جوانبه (صوتيا، صرفيا، نحويا)، من عيوبها ربما قد لا تسهم كثيرا في تحصيل القواعد لأن لو ركزنا على النص فقد يصرف التلميذ اهتمامه عن القواعد ويركز أكثر على النص.

على الرغم من تعدد طرائق التدريس بمختلف العلوم فغن الاتجاهات الحديثة في التدريس ترفض تفضيل طريقة على أخرى، فكل الطرائق مكملة لبعضها البعض، بل يجب على المعلم إدراك الظروف المحيطة، فيختار

[1] طه علي حسن الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 223- 224.

[2] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 326.

انسب الطرائق لمسايرة تلك الظروف وكذا معرفة مزايا وعيوب كل طريقة، وأي الطرق المناسبة للموقف التعليمي، وعلى أساسها يقرر أي طريقة تسير الدرس، هذا كله في سبيل تحقيق الهداف المرجوة.

1-4-2- محاولات تيسير النحو العربي:

تيسير النحو العربي هو عرض واستخدام القواعد النحوية بأسلوب بسيط وميسر خال من الشواهد والأمثلة المعقدة وتسهيل استخدامه.

ولقد ظهرت عدة محاولات بهذا الشأن، هذه المحاولات ليست وليدة القرن العشرين، وإنما هي محاولات منذ جهود " الجاحظ" في القرن الثالث هجري ويمكن تصنيف تلك المحاولات إلى محاولات قديمة وأخرى حديثة على النحو الآتي:

- **محاولات قديمة:**

من بين المحاولات القديمة التي نادت لتيسير النحو نجد " الكسائي" الذي ألف كتابا بعنوان (مختصر النحو)، وكذا « "ابن مضاء القرطبي" الذي وضع كتابا فيه دعوة لحذف ما هو مستغنى عنه»[1]، كما ألف " ابن مالك" كتاب لتسهيل النحو.

كما دعا " الجاحظ" في القرن الثالث هجري إلى ضرورة ترك عويص النحو،« فقد وجه نصحا إلى معلمي اللغة العربية قائلا: أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا يقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه (...) وعويص النحو لا تجدي في المعاملات، ولا يقطر إليه شيء »[2].

[1] محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 49.

[2] سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 67.

فمن خلال هذا القول دعوة "الجاحظ" لتيسير النحو واضحة، فقد دعا لترك الصعب من الألفاظ أثناء العملية التعليمية لأن التلاميذ يستصعبونه فهو لا يجدي كثيرا في الواصل بين المعلم والمتعلم، وتركه لأهله.

وأيضا " ابن يعيش" الذي ألف كتابا في تفصيل أحكام النحو:

كل هذه المحاولات والجهود مهدت لمحاولات تلتها، فكانت أساسها ومرجعها وجميعها تصب في نطاق واحد وهدف واحد وهو تيسير النحو العربي.

- **محاولات حديثة:**

استمرت جهود محاولات علماء اللغة والنحو في تيسير النحو العربي دون التخلي عن اللغة العربية وقواعدها، ومن بين تلك المحاولات نذكر:

– محاولة "حفنى ناصف" وزملاؤه:

ألف " حنفى ناصف" وزملاؤه « كتابهم قواعد اللغة العربية في أربعة أجزاء متبعين في ذلك الطريقة القياسية أساسا لهم بمعنى أنهم يذكرون القاعدة، ثم يسقون الشواهد والأمثلة، وعلى المتعلم استعاب تلك القواعد وحفظ الشواهد»[1].

– محاولة إبراهيم مصطفى:

وضع "إبراهيم مصطفى" مقترحاته في كتابه المشهور (إحياء النحو) « واختزل أبواب النحو التي لا يتجاوز ثلاثين بابا في ثلاث أبواب»[2]، بكن هذا الكتاب تلقى انتقادات عدة أهمها أنها تحرم التلاميذ من معرفة وظائف الكلمات في العربية.

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 276.
[2] المرجع نفسه، ص 277.

3- دعوة شوقي ضيف:

اقتراح " شوقي ضيف" تصنيفا جديدا لتيسير قواعد النحو، وهذا وفقا لثلاثة أسس:

-« إعادة تنسيق أبواب النحو، وذلك بدمج الأبواب الفرعية في الأبواب الرئيسية.

نحو: باب المبتدأ أو الخبر وما تفرع عنهما :كان وأخواتها، ظن وأخواتها

- الاستغناء عن الإعراب المحلي.

- عدم إشغال الطلبة بإعراب كلمات لا تفيدهم إعرابها في صحة النطق بها أي نطقها»[1].

-محاولة طه حسين:

دعا "طه حسين" إلى تجديد طرق تدريس اللغة العربية وقواعدها هذا لأنها لا تتفق وميول التلاميذ، « ورأى تعليمهما بطرق ميسرة إلا أنه لم يوضح تلك الطرق ولم يذكر قواعد علمية لتيسيرها»[2].

- محاولة وزارة المعارف:

عقدت عدة مؤتمرات واجتماعات بقية تيسير النحو تحت إشراف علماء اللغة و من أهم الاقتراحات المقترحة سبيل تيسير النحو تتمثل في:

- «الاستغناء عن الإعراب المحلي (في محل...).

- تسمية المسند إليه بالموضوع، والمسند بالمحمول.

[1] محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة خصائصها مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مداخل تعليمها تقييم تعليمها، مرجع سابق، ص 50.

[2] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 277.

- إلغاء الضمير المستتر جوازا أو وجوبا.

- أن يدرس من موضوع التعجب والإغراء والتحذير على أنها تمثل بعض أساليب العربية.

- كما اقترحت ترك موضوعات الصرف في المراحل الأولى»[1].

مما سبق تبين أن محاولات تيسير النحو قديمها وحديثها عرض جديد للنحو العربي دون تغيير للأصول النحوية.

1-4-3- أهداف تدريس النحو العربي:

تختلف أهداف تدريس النحو العربي من مرحلة تعليمية لأخرى، فالقواعد النحوية التي تدرس بالمراحل الثانوية غير ما تدرس بالمراحل الإعدادية فالمتعلم في مراحله الإعدادية بحاجة لتطوير مهاراته اللغوية الأساسية وهما القراءة والكتابة، ومنحه حرية التعبير وعدم تدريسه مصطلحات نحوية تقليدية يصعب فهمها، أما في المراحل الثانوية فيكون المتعلم قد تلقى تكوينا مما يساعده على تثبيت تلك القواعد وإنتاج لسان قويم.

ومن أهداف تدريس النحو العربي في المراحل الثانوية نذكر:

« تعويد المتعلمين دقة الملاحظة والتحليل والربط والاستنباط، وكذا تنمية القدرة على التفكير»[2]، فتطبيق أحكام النحو والقياس عليها ينمي القدرات الفكرية لدى المتعلم ويساعده في الاستنباط والتعليل، والتحليل وكذا إدراك العلاقات بين الجمل والتراكيب.

-« وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصياغتها، لأن النحو إنما هو وصف عملي لتلك الأوضاع والصيغ »[3].

[1] محمد فوزي احمد بني ياسين: اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعليمها، مرجع سابق، ص 51.
[2] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في دور الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 187.
[3] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 273.

« تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ»[1].

« وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة وهو الغاية من تدريس النحو»[2].

تجتمع هذه النقاط في أن الهدف من تدريس النحو هو تنمية القدرة على التفكير والتحليل والاستنباط لدى المتعلم، وإعداد لسان قويم.

2- مقاربات تعليمية اللغة

المعرفة علم تراكمي بطبعه لذا لا بد لأي نظرية أو معرفة أو مقاربة من وجود نظريات سابقة تقوم عليها، وعوامل وأسباب تساعد على تكونها ونشأتها، وكذا هو الحال في المقاربة التواصلية، إن اجتمعت عدة أسباب وعوامل ساعدت على ظهورها أبرز تلك العوامل فشل المقاربات التي سبقتها في بلوغ أهدافها، ومن بين تلك المقاربات المقاربة التقليدية وكذا البنيوية وصولا للمقاربة التواصلية.

2-1- المقاربات التقليدية: lhe traditional Approch

المقاربة التقليدية، أو ما يطلق عليها بطريقة **القواعد والترجمة**، وهي أقدم الطرائق المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد نشأت هذه الطريقة نظرا لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعلم اللغة اللاتينية، ونظرا لهذه الطريقة « فإن على الطالب تعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة»[3]، اعتمادها القياس « وتعتبر الترجمة أسلوبا رئيسيا في

[1] علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991، ص 275.

[2] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 192.

[3] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت،(د. ط)، 1988م، 169- 170.

عملية التعلم، وتهتم باستخلاص المعنى من النصوص الأجنبية بعد ترجمتها إلى لغة المتكلم، وكذلك تهتم بالقواعد النحوية والأحكام النحوية وشرحها ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارات الكلام»[1].

بمعنى أنها لا تركز على الجانب الاستعمالي للغة، بحيث أنها تركز على القراءة والحفظ وفقط يقول "براون" في هذا الصدد « (...) إن لم يكن يظن أساسا أن اللغة تتعلم لاتصال الشفهي ولكن من أجل الأستاذية، أو من أجل اكتساب كفاءة في قراءة لغة أجنبية»[2].

وتقوم هذه الطريقة (النحو والترجمة) « على شرح القواعد والانطلاق منها إلى تعليم قراءة النصوص العربية وترجمتها إلى اللغات الأم أو اللغات المحلية»[3].

ومنه فإن أساسها الأول هو الترجمة.

وقد استفاد العرب من هذه الطريقة واتخذوها سبيلا للتعلم لسنوات، فمنها قد استقى العرب الطريقة القياسية والتي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وتبقى طريقة النحو والترجمة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ يطبق في هذه الطريقة المنهج التقليدي الذي يعتمد « فيه على المعلم (السيد) باعتباره أساسا عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير، فالطريقة التقليدية ترتكز على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين أن المتعلم الفارغ الشرير يحتاج إلى ترشيد خشن»[4]،« فهذه الطريقة تجعل من المعلم المحور

[1] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م ص 201.

[2] هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، (د. ط)، 1994م، ص 151.

[3] علي احمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 90.

[4] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 30.

الأساسي للعملية التعليمية لا المتعلم، فبهذا هي لا تكثرت بتنمية وعيه وزاده العلمي، بمعنى التفاعل والتواصل منعدم»[1].

وعليه فإن هذه الطريقة قد تعرضت لكثير من الانتقادات أولها أن طريقة النحو والترجمة يستفاد منها مع « الطلاب الكبار والأذكياء الذين يميلون إلى استعاب الترتيب المنطقي للقواعد النحوية المجردة الجافة، في حين أتنجح هذه الطريقة مع الطلاب بالأقل ذكاء، فيملون دراسة اللغة ويكتسبون عادات لغوية خطأ يصعب استئصالها فيما بعد في المراحل التعليمية التالية»[2].

إضافة إلى تركيزها على مهارتي القراءة والكتابة، واعتمادها أكثر على ترجمة النصوص وكذا إلغائها الجانب التواصلي من العملية التعليمية الذي هو أساسها مع اعتمادها على القياس العلمي للقواعد النحوية وهذا صعب بالنسبة للمتعلمين في مراحلهم الأولى لأنه يقوم على القياس العقلي والاستنتاج، من جهة أخرى فهي تعتمد على الحفظ والتكرار الذي يجعل المتعلم محدود التفكير وكذا تجعل منه مجرد آلة للتكرار.

ورغم كل هذا وذاك لا يمكن أن ننكر ما قدمته الطريقة التقليدية أو طريقة النحو والترجمة من فائدة في تعليم اللغات الأجنبية وتعليم اللغة العربية، والدليل على أهميتها مازالت قائمة ليومنا كطريقة للتعليم.

2-2- المقاربة البنيوية (التركيبية): lhe structueal Approch

في ظل قصور المقاربة التقليدية، وفشل أسسها في تعليمية اللغات ظهرت المقاربة البنيوية لتغطي هذا الفشل، وتحاول إصلاح ما فشلت المقاربة التقليدية في تأسيسه وتنطوي تحت هذه المقاربة مجموعة من الطرائق،

[1] محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، (د. ط)، 2000، ص 403.

[2] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 114.

ظهرت بسبب خمسة عوامل كما عداها " نايف خرما" " وعلي حجاج" في كتابهم (اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها) أولها « جاءت كرد فعل على شيوع تعليم النحو والصرف وتحليل هما على حساب استعمال اللغة.

ثانيها ظهور علم اللغة الوصفي الحديث، وكذا ظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم المنبثقة منه وتأثيرها على تعليم اللغة إذ فسروا أن السلوك اللغوي عبارة عن مثير واستجابة، رابعها تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية إضافة إلى التطور الهائل في العلم والتكنولوجيا الذي أدرج استخدام أساليب في التعليم جديدة»[1] كل هذا أيهم في بيان طرائق جديدة في تعليمية اللغات الأجنبية والمتمثلة في:

2-2-1- الطريقة المباشرة: The Direct Melhod:

جاءت كرد فعل مباشرة على طريقة النحو الترجمة، وقد « استمدت تسميتها من حقيقة أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة بدون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم للطالب»[2].

بمعنى أنها تخلت على أسلوب الترجمة فيها فقاعدتها الأساسية «هي تحريم الترجمة»[3] فقد أضحت تدرس اللغة التي يتخاطب بها الناس في حياتهم اليومية والتركيز على إتقان المهارات الشفوية.

« والدعامة الأساسية في الطريقة المباشرة هي أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منها»[4]، فمجمل هذا القول يتلخص في أن الطريقة المباشرة تبرأت من

[1] ينظر: نايف حرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعملها، مرجع سابق، ص 172- 173.

[2] دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض، (د. ط)، 1995م، ص 21.

[3] المرجع نفسه، 21.

[4] هـ. دجلاس بروان: أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 80.

الترجمة تماما، واهتمت بلغة العامة لا لغة الكتاب والمثقفين، وكذا اعتمادها الطريقة الاستقرائية، فالجديد الذي أضافته الطريقة المباشرة في تعليمية اللغات أنها أقصت الترجمة وتبنت لغة المتحدثين العامة.

بالرغم من هذا فإنها تلقت انتقادات وهذا الهشاشة أسسها وكذا قصورها فظهرت طرائق أخرى، حاولت تغطية وسد ثغراتها.

2-2-2- طريقة القراءة: lhe Reading Melhod:

هي الأخرى جاءت كرد فعل على طريقة النحو والترجمة وأول ما يتبادر للذهن عند قراءة عنوانها يتضح أنها ترتكز على نشاط القراءة أثناء التعلم، كما أن « لها أهمية في تحقيق الاتصال بالإنتاج العلمي والأدبي في اللغة المراد تعلمها من خلال تقديم النصوص الأجنبية إلى المتعلم ثم قراءتها وتدريبهم عليها شفويا مع تقويمهم من خلال بعض الأسئلة»[1]، وبهذا فإنها تتدرج في طريقة تقديمها للدرس إذ أنها « ظهرت في بادئ الأمر في الولايات المتحدة وانتشرت بعد ذلك انتشارا واسعا في أنحاء العالم»[2]، فقد لاقت إقبالا واسعا لبعدها عن الترجمة وسهولتها « ووفقا لهذه الطريقة ظهر نوعان من القراءة: أولها القراءة المركزة للفقرات أو موضوعات قصيرة (...)، والنوع الثاني هو القراءة الموسعة، وفيها يفترض على التلميذ قد أصبح قارئا مستقلا متمكنا من مهارات القراءة الصامتة»[3].

والملاحظ هنا أن هذه الطريقة تتدرج في طرحها من السهل إلى الصعب إذ أنها في بادئ الأمر تنطلق من النصوص القصيرة والفقرات لتحصل إلى النصوص الطويلة المتشعبة ومع هذا فقد أعيب على هذه الطريقة عدة عيوب أهمها أنها ركزت على مهارة القراءة وكيفية تنميتها، وأهملت باقي المهارات (الاستماع، التحدث، الكتابة) فمجرد المطالعة لا يفي بالغرض.

[1] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 201.
[2] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 175.
[3] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 115.

2-2-3- الطريقة السمعية الشفوية البصرية Audiolingual lvisual Melhod:

من أهم الطرائق التي جاءت تحت لواء البنيوية إذ أنها ركبت بين جميع الطرائق التي سلفنا ذكرها سابقا، كما وقد جمعت بين جميع المهارات إذ أنها « تؤسس على الفن اللغوي الأول وهو الاستماع إلى اللغة أولا، ثم تتطلب الاستجابة الشفوية التي تمثل الفن اللغوي الثاني وهو التحدث، وقد يضاف عنصرا لصورة المرئية أو الرسم ليساعد المتعلم في تكوين تصور ومن ثم معنى »[1].

هي الأخرى ظهرت بأمريكا «إبان الحرب العالمية الثانية ولأسباب عسكرية احتاج الناس في -ذلك الوقت- إلى أسلوب سريع لتعلم اللغات الأجنبية»[2]، إضافة إلى تطور الاتصال والتواصل بين بني البشر وازدياد الحاجة لتعلم لغات أجنبية، ويمكن أن نجمل أهم خصائصها على النحو التالي وكما أوردها " براون"، فهي « تقدم المادة الجديدة في شكل حوار، ويكون الاعتماد الأكبر على المحاكاة ونذكر العبارات وكذا تعلم الأنماط البنائية باستعمال أمثلة مكررة، كما توجه اهتمام كبير إلى النطق والميل إلى الاهتمام باللغة لا بالمحتوى»[3]، ومن هذا المنطلق نستنتج أنها حاولت الإلمام بجميع ثغرات الطرائق السابقة وبنت أسسها.

إن الملاحظ والمتتبع للطريقة البنيوية (التركيبية) يستنتج أنها تأثرت بعلم النفس ونظرياته السلوكية فقد « كان علماء النفس يقولون إن استخدام اللغة لا يعدو كونه مجموعة من العادات تتكون بالتعزيز (بعد عملية المثير والاستجابة)»[4] وتتوالى المثيرات والاستجابات هذا على مستوى علم النفس ونظرتهم للغة.

أما مستوى علم اللغة فتعود نشأة البنيوية ومنهجها إلى أعمال " فرديناند ديسوسير" الذي استخلصها مما قدمه " عبد القاهر الجرجاني" من خلال نظريته نظرية النظم، « فاللغة في رأيه نظام من العناصر القواعدية

[1] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 117.
[2] دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، مرجع سابق، ص 37.
[3] هـ. دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 162.
[4] نايف خرما وعلي حجاجك اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 177.

والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص، فتحت ظاهر سطحها ترقب بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات»[1]، فاللغة عند " ديسوسير" عبارة عن بنى وتراكيب منسجمة متناسقة فيما بينها تحمل بنى عميقة، كما وقد وظفت البنيوية تمارين بنيوية لضبط القواعد اللغوية عند المتعلمين، « حيث تنطلق من أمبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف (...) واعتمدت التدريبات التي تستهدف اكتساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة، قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة»[2]، فالبنيوية تسعى لتعليم واكسابه المتعلمين بنى وتراكيب نحوية مما يعزز القدرة لديهم على النطق السليم ، وكذا اكسابه قدرة الربط بين الجمل وإعداد تركيب لغوي صحيح.

وعليه فإن الطريقة السمعية الشفوية البصرية لاقت اهتماما ورواجا كبيرا إلى ظهور نظريات التعلم في علم النفس، وبروز نظريات وآراء لغوية على الساحة اللغوية ونخص الذكر نظرية القواعد التوليدية التحويلية التي نادى بها "تشومسكي"، ومباشرتهم في البحث عن نقاط الضعف والثغرات لدى هذه الطريقة ونقدها، ومن بين أهم الانتقادات الموجهة هي أن هذه الطريقة ركزت على تلقين مهارتي الاستماع والكلام، وإهمالها لمهارتي القراءة والكتابة وكذا اهتمامها بالبنى والتراكيب اللغوية، وإهمالها للجانب التواصلي للغة، وما يمكنه استخلاصه عن المقاربة البنيوية والطرائق التي تندرج تحتها فقد أفادت كثيرا بما قدمته إذ خلصت مجال التعليم من الطرق التقليدية المتبدلة.

وبدراسة ونقد علماء اللغة لها استطاعوا من تكوين طرائق وحلول جديدة جعلوا من نقاط الضعف وانتقادها نقاط بداية وخلق لقواعد جديدة كونت طرائق ومناهج، ووسعت نظرتهم إلى آفاق جديدة.

[1] علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 88.

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 34.

2-2-3- المقاربة التواصلية:

بعد أن بسطت المقاربة البنيوية طرائقها وطغت لسنوات مبادؤها على الساحة اللغوية، ها هي المقاربة التواصلية تبني وتؤسس مبادئها مغايرة لما جاءت به البنيوية، فقد كانت تهدف إلى تعليم البناء والتراكيب اللغوية في حين أهملت الاستعمال اللغوي للغة، وفي هذا الصدد يقول " دوجلاس براون" « إذ أن المناهج التي كانت ترتب مفرداتها على أسس نحوية وظلت مستخدمة قرونا عدة ثم جاءت طريقة تعليم اللغة بهدف الاتصال لتضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي فلا يكون التركيز على القواعد بل على استخدام اللغة الفعلية»[1].

وعليه فإن المقاربة التواصلية جاءت لترد الاعتبار للغة في إطار التواصل.

- **تعريفها:**

المقاربة التواصلية هي الوضعية التي يوضع بها المتعلم داخل حجرة الصف ويخطط لها من قبل المعلم، حيث يشيع جو تواصلي تستخدم فيه مختلف الطرائق والوسائل لتحقيق ما يسمى بالكفاءة التواصلية الهادفة إلى اكتساب كفاءة لغوية معينة، وتظهر المقاربة التواصلية على شكل نتائج تثبت من خلالها مدى نجاحها، فنتائجها تكون بنية على التعلم، بالخصوص، أو هي إستراتيجية يتبعها المعلم لتحصيل نتائج مضمونة في تعليم اللغة بطريقة تواصلية يحقق فيها المتعلم كفاءة تواصلية عن طريق وسائل وطرق حديثة (وضعيات حوارية، بيداغوجية المشروع وسائل سمعية بصرية، رحلات، صور، سياقات اجتماعية...)[2].

ومنه نستنتج أن المقاربة التواصلية هي عبارة عن طريقة أو منهجية تستعمل من أجل اكتساب المتعلم قدرة تواصلية من خلال استعمال اللغة وتوظيفها في سياقات وموقف مختلفة.

[1] هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 261.

[2] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول، (مقاربة تواصلية)، مرجع سابق، ص 84.

- **تطورها:**

تعد التداولية من أهم النظريات التي كان لها دور في تطوير المقاربة التواصلية باعتبار أن التواصل مرتبط بالمفاهيم التداولية من أفعال الكلام والافتراض المسبق والاستلزام الحواري ومنه نتطرق غلى مفهوم التداولية.

- **تعريف التداولية:**

«هي دراسة اللغة قيد الاستعمال والاستخدام بمعنى دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية لا في حدودها المعجمية أو تراكيبها النحوية، هي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها»[1].

ومنه فإن التداولية تعني دراسة استعمال اللغة ليس فقط الاكتفاء بوضعها بل ينبغي علينا أن ندرس الكلام المتلفظ ودراسة من حيث الانجاز الذي يؤديه فالكلمات أحيانا تتجاوز ما ننوي التعبير عنه.

وترتبط المقاربة التواصلية بالمقاربة التداولية فهما تعبير عن شيء واحد، كما أن المقاربة التداولية تطورت وفق مجموعة من المقاربات اللغوية فالتداولية تهم بالسياق اهتماما كبيرا لأنه يعتبر مجال دراسة اللغة « وليس السياق مجرد حالة لفظ وإنما هو على الأقل متوالية من أحوال اللفظ وفضلا عن ذلك لا تظل المواقف متماثلة في الزمان، وإنما تتغير وعلى ذلك فكل سياق هو عبارة عن اتجاه مجرى الأحداث»[2].

[1] بهاء الدين محمد مزيد: من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، تبسيط التداولية، شمس للنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص 28.

[2] فانديك: النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت، (د. ط)، 2000، ص 258.

وإنما أن المقاربة التواصلية هي المقاربة التداولية فإن الكفاءة التواصلية هي الكفاءة التداولية هذه الأخيرة والتي يغرقها "بن ظافر الشهيري" بقوله « تعد الكفاءة التداولية مكونا فاعلا ضمن تكوين الإنسان السوي تماما، كما هي كفاءته اللغوية، بيد أن الكفاءة التداولية ليست نسقا بسيط بل هي أنساق متعددة متآلفة»[1].

كذلك يمكننا اعتبار أن التواصل جزء من التداولية وهناك عناصر مشتركة بينهم كما قلنا سابقا مثل: أفعال الكلام هذه الأخيرة « صنعها "سورل" إلى فعل لغوي مباشر وفعل لغوي غير مباشر أو ما اصطلح عليه "كرايس" بالاستلزام الحواري»[2].

ومن هنا يظهر أن التداولية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتواصل ويمكننا القول أن التواصلية أخذت معظم مرجعياتها ومفاهيمها من التداولية.

- **العناصر المشتركة بين التداولية والتواصل:**

أ- أفعال الكلام:

ومضمون أفعال الكلام أنها تسعى لأن تكون ذات مستوى تأثيري خلال عملية الخطاب وأنه لكل فعل كلامي أغراض إنجازية وأهداف تسعى إلى التأثير في العملية التواصلية.

« هذا وقد توصل "أوستين "في آخر مرحلة من مراحل بحثه إلى تقسيم الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعال فرعية.

فعل القول (أو الفعل اللغوي).

الفعل المتضمن في القول.

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهيري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 57.

[2] يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014، ص125.

الفعل الناتج عن القول»[1].

ومنه فإن الفعل الكلامي يفسر على قوة اللفظ الوظيفية مثل أن تدعو شخصا لشرب الشاي فهذا يعرف بالتأثير أي فعل تأثيري في المستمع.

ب- السياق:

يعتبر السياق أيضا مشتركا بين التواصل والتداولية فهو الذي تدرس اللغة من خلاله ونجد أحد التعاريف أن السياق « هو المحيط الكلي أي مجموعة الوحدات للسانية التي تسبق والتي تلحق وحدة معينة»[2].

إلا أنه ومن خلال هذا التعريف أيضا نجده يركز على جانب دون آخر من السياق فكل التركيز هنا كان منصبا على ما يحدث داخل النص دون الاهتمام بما يوجد خارجه.

ونجد تعريف آخر هو أن السياق: « مجموعة العناصر اللغوية التي تحوط أو تطوق قطعة ما من ملفوظ (كلمة، قضية، جملة...) وتتحكم في فهمها»[3].

ج- المقام:

« يقصد بهذا المصطلح مجموعة المكونات الخارجية من أنشطة واهتمامات، وقيم وثقافة، وأحداث وغير ذلك مما يصاحب الأداء اللغوي ويحيط بالعملية اللغوية»[4].

ومنه نستنتج أن اختلاف المواقف وتنوعها يؤدي إلى اختلاف في أساليب التواصل والحوار وكذلك اختلاف في السياقات الكلامية.

---

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب(دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، ط1، 2005، ص 40.

[2] مسعود بودوخة: السياق والدلالة، دار الأيام للنشر، عمان، ط1، 2016، ص 40.

[3] المرجع نفسه، ص 40.

[4] هادي نهر: دراسات اللسانيات، ثمار التجربة، مرجع سابق، ص 229.

- **أهداف المقاربة التواصلية:**

تسعى المقاربة التواصلية للوصل إلى مجموعة من الأهداف مايلي:

– «منح الأولوية للوظائف التواصلية للّغة، باعتبارها أفعالا يصدرها المتكلم بكيية معينة قصد توصيل مقاصد والتأثير في السامع.

– اعتبار مفهوم الكفاية التواصلية النواة الصلبة لتعليم اللغات

– غرس مكونات الكفاية التواصلية في سلوك المتعلم مما يمنحه القدرة على فهم وانتاج وتوظيف بنيات اللغة وتنسيق خطابات يدرك العلاقة بين مكوناتها».[1]

وعليه فإن الكفاية التواصلية من منظور "هايمز" هي «الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، ومناسبة الحديث للسياق الاجتماعي، بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية».[2]

أي أن "هايمز" أضاف عنصر التواصل إلى جانب الكفاية اللغوية التي جاءت على يد "تشومسكي" الذي يقصد بها «أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به».[3]

ومنه نستنتج أن "هايمز" أقر بالملكة اللغوية والأداء اللغوي إلا أنه أضاف التواصل إلى مختلف مواقف استعمال اللغة، كما أن المقاربة التواصلية إنبنت على مبادئ الكفاية اللغوية.

[1] كايسة عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها مكونات الكفاية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي– أنموذجا–، أطروحة دكتوراه جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014، ص 136.

[2] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص 173.

[3] المرجع نفسه، ص 176.

مما سبق ذكره أنفا نستنتج أن:

التواصل عملية تفاعلية تتم بين طرفين أو أكثر، من خلاله يتم تبادل المعلومات والخبرات، وهو يعتبر ركيزة أساسية في العملية التعليمية القائمة على ثلاث أقطاب (معلم، متعلم، المادة التعليمية)، كما لاحظنا من خلال هذا الفصل أن هناك صعوبات في تدريس النحو لدى المعلمين والمتعلمين، لكن كما لكل مشكلة حل ففي هذا المجال أيضا إقترح العلماء طرقا متقدمة لتسييره من أجل القضاء على تلك الصعوبات والتخلص منها.

ولقد تعددت طرق تعليم وتعلم اللغة بين المقاربة التقليدية والبنيوية وبعد أن أثبتت عجزها جاءت المقاربة التواصلية لتغطي ذلك العجز سعيا منها إلى تحقيق متعلم ذا كفاءة تواصلية تمكنه من إنتاج وفهم ما لانهاية من النصوص والخطابات الصحيحة في لغة مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية مختلفة.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية حول المقاربة التواصلية في تعليمية النحو في الطور الثانوي (السنة الأولى ثانوي أنموذجا

لقد قمنا بهذه الدراسة الميدانية من أجل معرفة ما مدى جدوى المقاربة التواصلية في الطور الثانوي، وما هو واقع تدريس مادة النحو وكيف يتواصل الأستاذ مع التلاميذ، ومن أجل ذلك قمنا بوضع خطوات منهجية من أجل استكمال هذا البحث وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة قسمت على ثلاثة محاور محور خاص: بالتواصل ومحور خاص: بتعليمية النحو العربي ومحور خاص: بالمقاربات تلك الأسئلة كانت موجهة للأساتذة بغية الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التحليلي الإحصائي.

1- مجالات الدراسة:

لابد من تحديد مجال الدراسة في كل دراسة علمية وينقسم هذا المجال إلى مجال زماني وآخر مكاني.

أ- **المجال ألزماني**: وهو الفترة الزمنية التي تستغرق من أجل تلك الدراسة: وفيما يخصنا نحن فقد قمنا بهذه الدراسة في العام 2021 في الفترة الممتدة من 2021/06/06 إلى 2021/06/17.

ب- **المجال المكاني**: وهو المؤسسات التربوية التي أجرينا فيها دراستنا الميدانية والتي قمنا بزيارتها وتوزيع الاستبيانات فيها نذكرها فيما يلي:

- ثانوية غراز الشريف ببلدية أولاد يحي . الميلية. جيجل.
- ثانوية هواري بومدين بالميلية ولاية جيجل.
- ثانوية بوشعيبة محمد الصغير بالميلية. ولاية جيجل.
- ثانوية خنشول علي سيدي معروف ولاية جيجل
- ثانوية عمار بوقيقز القل. سكيكدة.
- 18 فيفري أولاد عطية القل سكيكدة.
- ثانوية نطور عبد العزيز بني زيد القل سكيكدة.
- متقن المجاهد المتوفى صالح عمير القل سكيكدة.
- ثانوية مخبوش السعيد الزيتونة القل سكيكدة.

2- عينة الدراسة

تعد عينة الدراسة أحد شروط البحث العلمي، كما أنها تمثل المصدر الرئيسي للمعلومات والمعارف التي يود الباحث الوصول إليها وعليه فإن العينة هي التي تؤدي إلى صدق النتائج وذلك لكثرة أفراد البحث وفي بحثنا هذا قمنا باختيار عدد معين من الأساتذة ليكونوا عينة لدراستنا، وتعرف العينة بأنها «الجزء الذي يمثل مجتمع الأصل أو النموذج الذي يجري الباحث مجمل ومحور عمله عليه ولا يمكن أن ينجح البحث إلا إذا كان الباحث يستخدم أساليب خاصة باختيار العينات».[1]

3- أدوات الدراسة

وهي الوسائل التي يستعملها الباحث في دراسته والتي تساعده في الحصول على النتائج المرجوة وهي تختلف من وسيلة إلى أخرى، أما نحن فقد اعتمدنا على الاستبيان الذي ساعدنا كثيرا في تحصيل المعلومات وعليه يعرف الاستبيان بأنه : « مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الهداف التي يسعى الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه».[2]

وعليه لقد قمنا في دراستنا بوضع استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية في الطور الثانوي اشتمل على صفحة مهدنا فيها للموضوع وثلاث صفحات احتوت على المعلومات الخاصة بالأستاذ وثلاثة محاور للأسئلة المراد الإجابة عنها. محور خاص بالتواصل ومحور خاص بتعليمية النحو ومحور خاص بالمقاربات كما اعتمدنا على الإحصاء في تحليل النتائج المتحصل عليها.

[1] خالد أحمد فرحان المشهداني، رائد عبد لخالق عبد الله العبيدي: مناهج البحث العلمي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2015، ص 229.

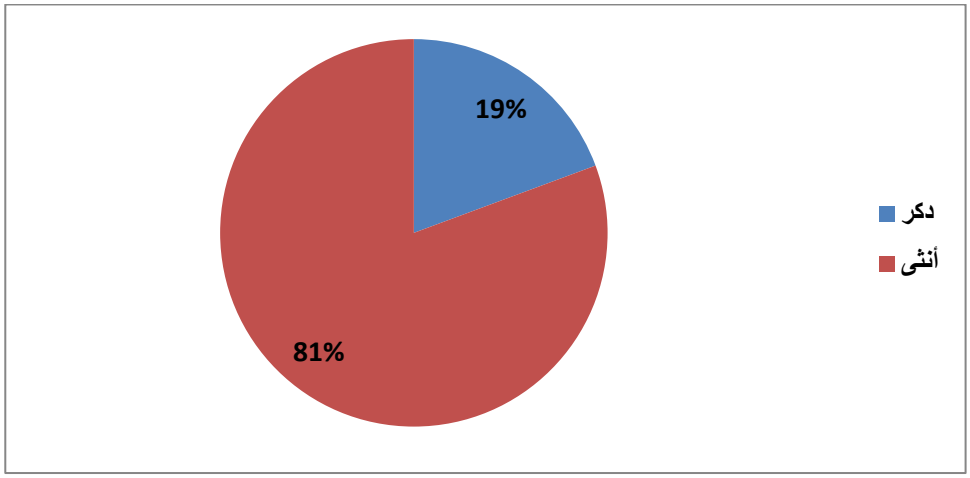
[2] عامر قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2007، ص201.

4- تحليل استبيانات الأساتذة

4-1- عرض وتفسير وتحليل البيانات الشخصية:

الجدول رقم 01: يمثل جنس المبحوثين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	06	19.35
أنثى	25	80.65
المجموع	31	100



يلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية عينة الدراسة هي فئة الإناث إذا بلغت النسبة 80.65%، ثم تليها فئة الذكور ونسبتهم 19.35، وهذا راجع إلى أن قطاع التربية يتوجه إليه غالبية النساء لكثرة العطل التي يتميز بها وهذا يناسبهن كثيرا، أما انخفاض نسبة الذكور فيعود إلى انصرافهم لمهن أخرى دون التعليم.

الجدول رقم 02: يمثل المستوى العلمي للمبحوثين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
ليسانس	06	19.35
ماستر	16	48.39
خريج مدرسة عليا	08	25.81
مستوى آخر	02	6.45
المجموع	31	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية العينة لحالي شهادة الماستر إذ بلغت نسبتها (48.39%) ثم تليها خريجي المدارس العليا بنسبة (25.81%) في حين أن عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس بلغت (19.35%) ونسبة الأساتذة من مستوى آخر (دكتوراه) بلغت (6.45%) وهي نسبة ضعيفة، وذلك راجع إلى أن التوظيف في قطاع التربية والتعليم (الثانوي) يشترط فيه شهادة الماستر أو مايعادلها دون غيرها من الشهادات العليا.

الجدول رقم03: يمثل سنوات الخبرة المهنية للمبحوثين

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من 5 سنوات	08	25.81
من 5إلى 10 سنوات	13	41.93
أكثر من 10 سنوات	10	32.26
المجموع	31	100

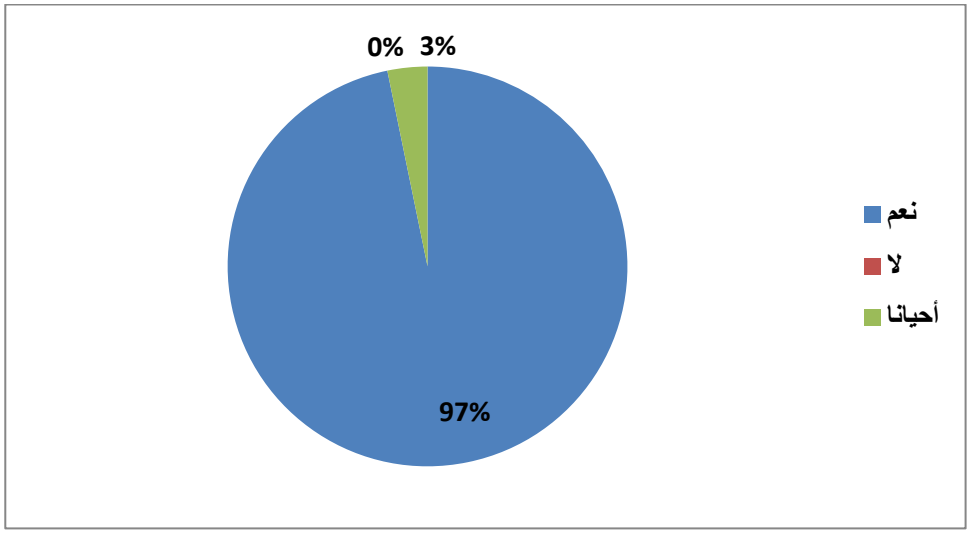
يبين لنا هذا الجدول أن معظم الأساتذة لا تفوق سنوات الخبرة لديهم 10 سنوات مما يدل على أنهم ليسوا من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية، وقد مثلت نسبتهم (41.93%)، في حين نجد نسبة (32.26%) للأساتذة الذين تفوق مدة تدريسهم 10 سنوات مما يدل على أن هذه الفئة تمتلك خبرة أكبر في مجال التعليم ، أما النسبة الأقل فهي فئة الأساتذة الذين تقل مدة تدريسهم عن 5سنوات، والمقدرة بـ (25.81%)، ومن خلال هذا التفاوت نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين تراوحت سنوات تدريسهم من 5إلى 10 سنوات كانت هي الأكبر مما يدل على أن هذه الفئة وسطى، ويمكن أن تشمل الشباب، مما قد يعود بالفائدة والإيجاب على قطاع التربية، لأن الأنظمة التربوية في تغير ومع وجود هذه الفئة الشبابية من الأساتذة يمكن تدارك النقص ومواكبة هذه الأنظمة ومن ثم الزيادة في المردود الدراسي داخل القاعات بفضل الطاقات التي تحملها تلك الفئة والتي تساعدهم بشكل كبير على تحقيق نتائج أفضل.

4-2- عرض وتفسير وتحليل بيانات المحاور

أ- محور التواصل

الجدول رقم04: يمثل نتائج السؤال 01: هل تقوم بتنمية رغبة التواصل عند المتعلم؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	30	96.77
لا	00	00
أحيانا	01	3.23
المجموع	31	100

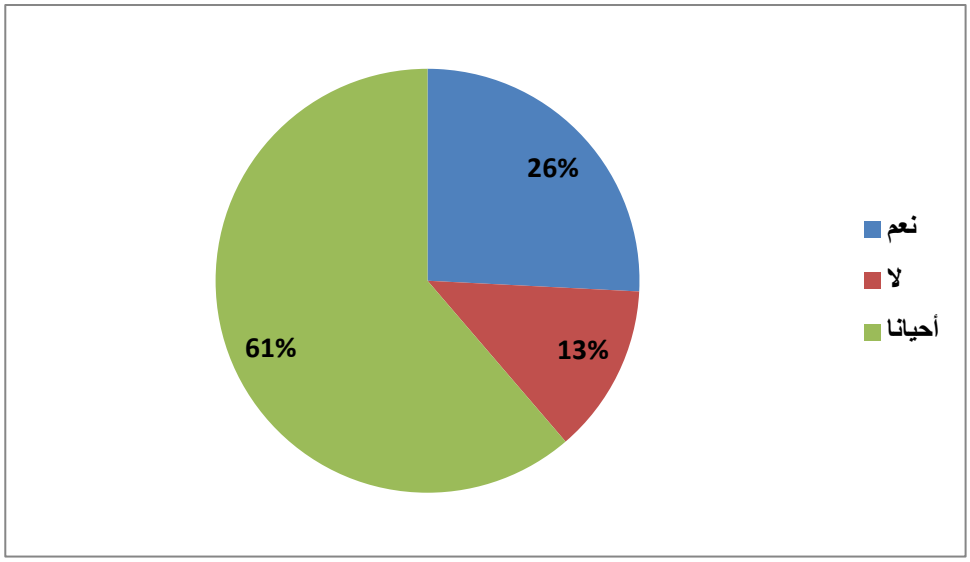


من خلال النتائج المبينة أعلاه نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يقومون بتنمية رغبة التواصل عند المتعلمين بلغت (96.77%)، وهي أعلى نسبة مقارنة بالنسب الأخرى، وهذا راجع حسب رأيهم إلى ضرورة إعطاء الفرصة للتلاميذ وتحفيزهم بشتى الطرق من أجل تحقيق ملكة التواصل ، وكذلك إكسابهم حرية التعبير عن الأفكار والآراء وتبادلها مع بعضهم البعض، فهناك تلاميذ تكون لديهم أسئلة وإجابات تجول بخاطرهم لكنهم لا يستطيعون الإفصاح عنها بسبب عدم قدرتهم على التواصل وعليه لا بد من العمل على تحقيق هذا العامل بين المتعلمين، أما الأساتذة الذين أجابوا ب أحيانا فقد كانت نسبتهم(3.23%)، في حين لم نلحظ أي نسبة للأساتذة الذين أجابوا بـ "لا"، مما يبين لنا أنهم أكدوا بالإجماع على تنمية رغبة التواصل عند المتعلمين لأن

« لأن التفاعل في التواصل التربوي يتمثل في التأثير المتبادل بين المشاركين في هذه العملية، كما أنه صورة تسمح لأمور كثيرة للمتعلم، تسمح له بأن يكون أهلا والتعامل الايجابي، مع هذه المادة فيفهمها ويستوعبها»[1].

الجدول رقم 05: يمثل نتائج السؤال02: هل يتيح البرنامج المسطر الفرصة للتواصل الحر؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	08	25.81
لا	04	12.90
أحيانا	19	61.29
المجموع	31	100

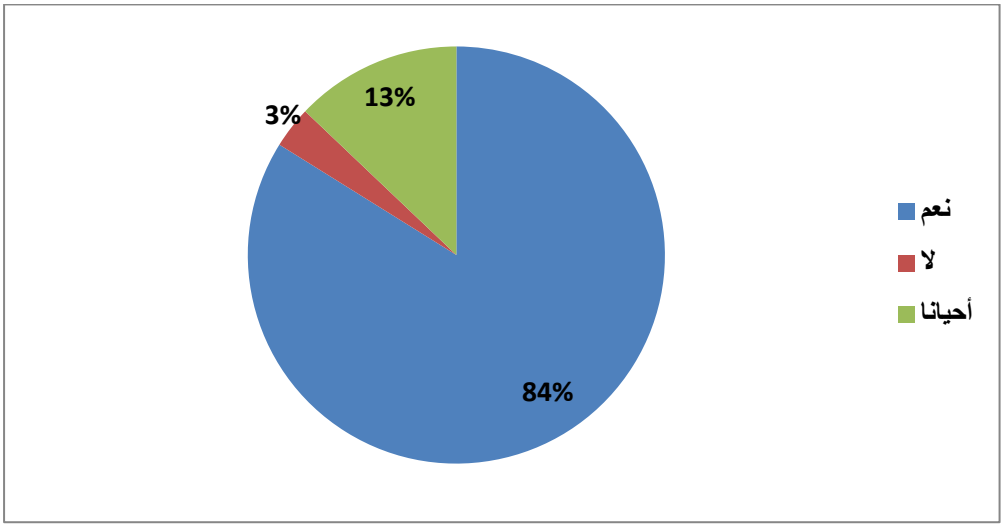


تبين لنا النتائج المسجلة في الجدول أن أغلب الأساتذة أجمعوا أن البرنامج المسطر يتيح الفرصة لتواصل في بعض الحيان فقط، حيث قدرت نسبتهم بـ (61.29%) وحسب رأي الأساتذة فهذا راجع إلى اعتبارهم وإقرارهم بأن البرنامج المستعمل قديما هو الأفضل من البرنامج الحديث، فهم لاحظوا أن التلاميذ يستوعبون المعلومة بطريقة أفضل عند اعتمادهم للأسلوب القديم، أن نسبة الذين كانت إجابتهم نعم فقد مثلت (25.81 %) رجحوا الأفضلية للبرنامج الحديث، أما نسبة (12.90%) فقد عبرت عن عدم القبول بذلك البرنامج.

[1] كايسة عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمه، مرجع سابق، ص193

الجدول رقم 06: يمثل نتائج السؤال 3: هل تعتمد على الحوار المباشر مع المتعلم أثناء إلقاء الدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	26	83.87
لا	01	03.23
أحيانا	04	12.90
المجموع	31	100



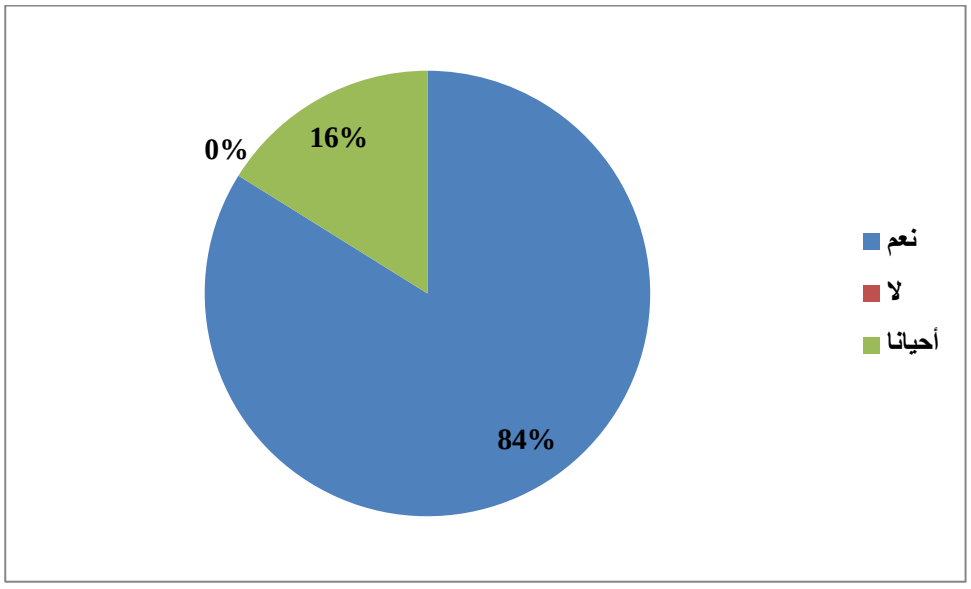
من خلال النتائج المدونة أعلاه اتضح لنا أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الحوار المباشر مع المتعلمين أثناء إلقاء الدرس بلغت (83.87%)، وهي نسبة يعتدوا بها وحجتهم في ذلك هي أنهم بهذه الطريقة يستطيعون تدريب المتعلمين على التخمين، وتنمية القدرات العقلية لديهم، بالإضافة إلى خلق جو من الحيوية والنشاط في القسم، كما وتعد طريقة ناجحة في جلب انتباه المتعلمين والحفاظ عليهم من الشرود الذهني، فعندما يتكلم الأستاذ مع المتعلم مباشرة يضعه في صلب الدرس ويجعله حاضرا بكل حواسه، أما الأساتذة الذين يقرون بعدم باستخدام الحوار المباشر فقد بلغت نسبتهم (03.23%) والذين صرحوا أحيانا بلغت نسبتهم (12.90%).

فالمعلم الناجح يعتمد أسلوب الحوار مع « المعرفة التامة بالمعلومات والبيانات المطلوب إيصالها للغير فالاتصال الفعال يبدأ بالفهم العميق لما هو مطلوب تحقيقه كذلك يقوم بالتدرج في توصيل المعلومات مع استخدام أسلوب التشويق».[1]

كما أن الحوار يسهل عملية الفهم والإفهام.

الجدول 07: يمثل عرض نتائج السؤال 04: هل تخلق جو تواصلي بين المتعلمين أنفسهم أثناء الدرس؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	26	**83.87**
لا	**00**	**00**
أحيانا	**05**	**16.13**
المجموع	**31**	**100**



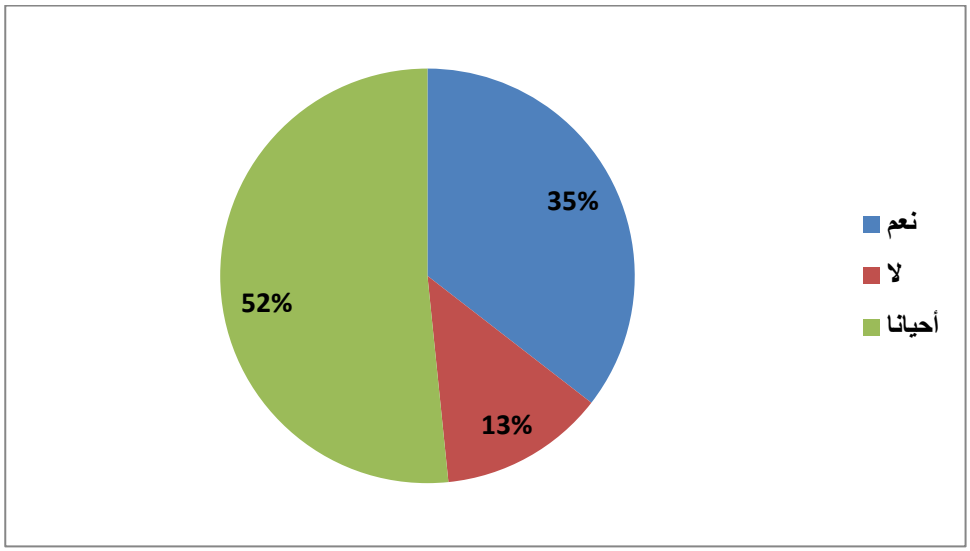
نلاحظ مما سبق أن نسبة الأساتذة الذين يخلقون جو تواصلي بين المتعلمين بلغت أكبر نسبة وهي (83.87%). لأن هذه الطريقة تساهم في تحقيق الفهم والاستيعاب وتعتبر الطريقة الأنسب في جعل المتعلمين يحسون بالنشاط والحيوية وإزالة الخجل الموجود بداخلهم، كذلك يساعدهم ذلك على تنمية الرصيد اللغوي واكتساب مصطلحات لغوية جديدة، أما نسبة الذين أجابوا بأنهم يخلقون جو تواصلي في بعض الأحيان فقد

[1] صالح خليل أبو أصبع: العلاقات العامة والاتصال الإنساني، مرجع سابق، ص164.

قدرت نسبتهم بـ (16.13 %) وهي نسبة قليلة مقارنة بما قبلها، وحجتهم في ذلك أن خلق هذا الجو التواصلي بين المتعلمين يؤدي إلى إثارة الفوضى داخل القسم الذي ينتج عنها عدم التحكم في سلوكهم. وقد حققت أعلى نسبة في خلق الجو التواصلي لأهمية التواصل الذي يتحقق بين المتعلمين حيث يسعى المعلمون لخلق جو تواصلي من أجل« تحقيق الفهم والتفاهم من أجل التعلم الايجابي، وتسعى التربية مند نشأتها إلى تحقيق هذه الغاية».[1] من أجل ذلك يعمد الأستاذ إلى السعي من أجل تحقيق ذلك الجو.

الجدول08: يمثل نتائج السؤال05: هل تستعين بوسائل غير لغوية لتحقيق التواصل الحر بين المتعلمين؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	11	35.48
لا	04	12.90
أحيانا	16	51.62
المجموع	31	100



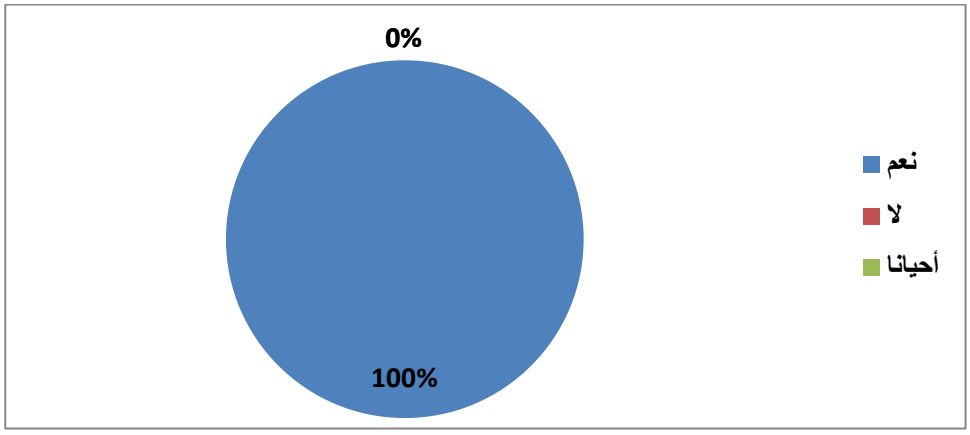
من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن الأساتذة الذين يعتمدون على وسائل غير لغوية لتحقيق التواصل الحر بين المتعلمين أحيانا بلغت النسبة الكبر والتي قدرت بـ (51.62%)، وهذا يدل على أن هناك بعض الدروس لا تحتاج في شرحها إلى تلك الوسائل غير اللغوية والمتمثلة في الكتاب المدرسي والرسومات على السبورة، فهي لا تكون ضرورية دائما، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا بـ "نعم" (95.48%) وحسب رأيهم لابد من

[1] كايسة عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية، مرجع سابق، ص92.

استعمال الوسائل غير اللغوية في جميع الدروس، أما النسبة الأقل فهي نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" والتي قدرت بـ (12.90%).

الجدول رقم 09: يمثل نتائج السؤال 06: هل تراعي الحاجات التواصلية للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل تواصلية(نقص البصر، نقص السمع...)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	31	100
لا	00	00
أحيانا	00	00
المجموع	31	100



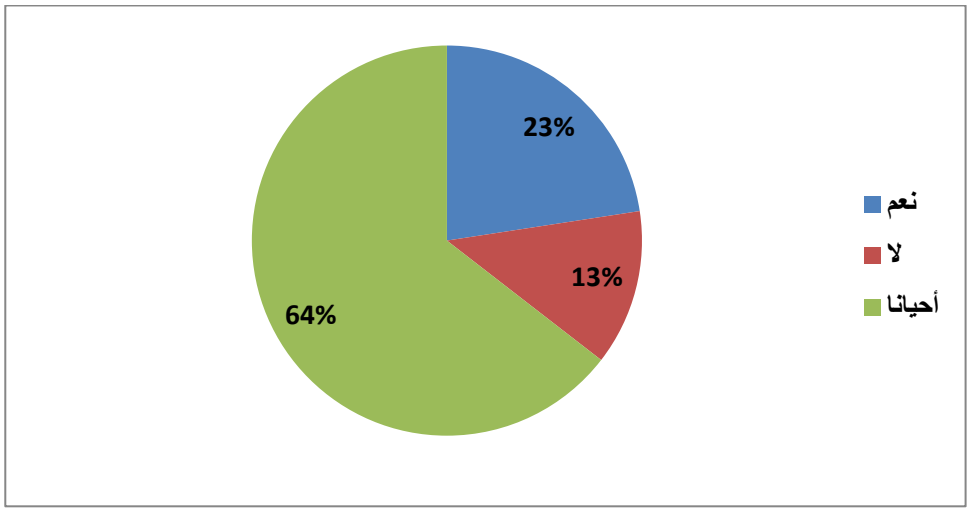
تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأساتذة الذين يراعون الحاجات التواصلية للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل في السمع والبصر بلغت (100%) وهذا نظرا لأهمية هذا الأمر فهو ضروري لتحقيق العدل والمساواة بين المتعلمين، وكذلك من أجل مراعاة مشاعرهم وعدم جعلهم يحسون بالنقص الذي يعانون منه وأيضا التأكيد على أنه مهما كان المتعلم لديه نقائص فهذا لا يعني أنه غير قادر على تحقيق ما يمكن للمتعلم السليم تحقيقه، بل على العكس من ذلك فهو يستطيع أن يصل إلى نتائج مبهرة، وتحقيق تلك المساواة هو مبدأ كل أستاذ ونظرا لأهمية تلك الحواس فلا يستطيع التلاميذ تحقيق المهارات اللغوية للقراءة «والتي تعد مصدرا مهما من مصادر إثراء الحصيلة اللغوية والمعرفية، كما أنها تتبع الكلمات نظرا بنطق أو بدون نطق».[1]

[1] إياد عيد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 31.

كذلك بالنسبة لمهارة الاستماع التي تعد هي الأخرى مهمة في تحقيق التواصل فهي لا تقل شأنا من المهارات الأخرى، «فهي سابقة على القراءة والكتابة اللتين تعتمدان على التعلم والتلقين، ولذا كانت حاسة السمع ومهارة الكلام مرتبطتين وسابقتين للقراءة والكتابة».[1]

الجدول رقم 10: يمثل نتائج السؤال07: هل تجد صعوبات في خلق جو تواصلي في القسم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	07	22.58
لا	04	12.90
أحيانا	20	64.52
المجموع	31	100

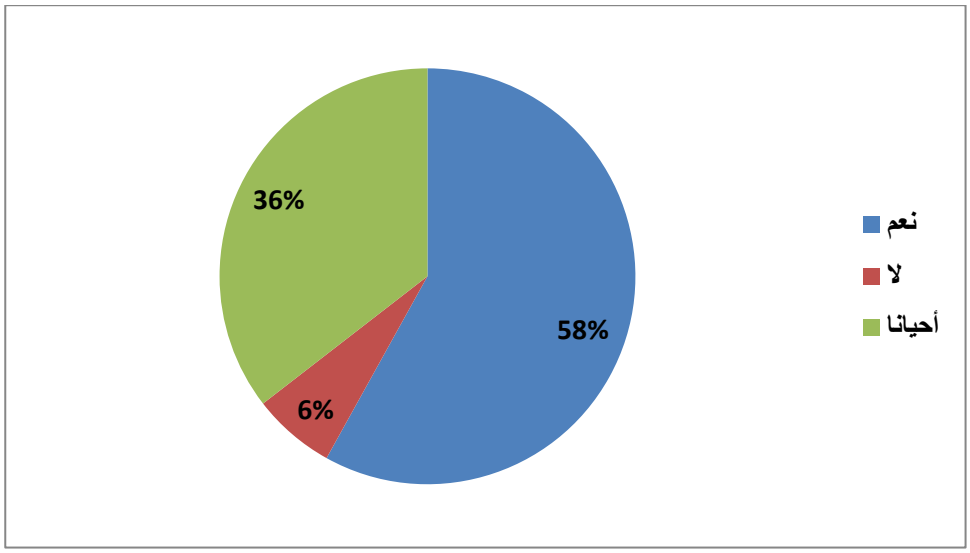


تشير الإحصائيات المدونة في الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يجدون صعوبات في خلق جو تواصلي في القسم "أحيانا" بلغت(64.52%) وهي أعلى نسبة سجلت وهذا راجع إلى وجود تفاوت في القدرات الفكرية والعلمية لدى المتعلمين، كذلك وجود اختلاف في شخصياتهم فمنهم من يحب التميز وإبراز ذاته وفرض رأيه، في حين هناك متعلمين آخرين يعجزون عن التعبير وإبداء رأيهم، بسبب الخوف من الوقوع في الإجابة الخاطئة، بينما نجد نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" وصلت إلى(22.58%) ونسبة(12.52%) وهي أصغر نسبة سجلت للإجابات التي كانت بـ "لا"

[1] إياد عبد المجيد إبراهيم: مرجع سابق، ص23.

الجدول رقم 11: يمثل نتائج السؤال 08: هل تستخدم عامل النبر والتنغيم في العملية التواصلية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	18	58.06
لا	02	06.45
أحيانا	11	35.48
المجموع	31	100



مما هو مدون أعلاه نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون عامل النبر والتنغيم وصلت إلى(58.06%)، وهذا راجع حسب رأيهم إلى ضرورة استخدام هذين العاملين أثناء إلقاء الدرس، فهناك نقاط أثناء شرح الأستاذ لها تتطلب رفع الصوت أو خفضه وهذا حسب الموقف الذي يريد الأستاذ من خلاله أن يجعل المتعلم يركز معه، وإيصال الفكرة إليه في أحسن صورة، أما نسبة الأساتذة(الذين أجابوا ب "لا" فقد قدرت ب(6.45%)، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بسابقتها في حين نجد نسبة 35.48%). للذين يستخدمون عاملا النبر والتنغيم في بعض الأحيان، ويستعمل التنغيم بكثرة لأنه« صفة مصاحبة للصوت، إذ تجعل منه أكثر مرونة وأحسن أداء، كما أنه يعوض علامات الترقيم في اللغة المنطوقة فبفضله نتمكن من التمييز بين مختلف الأساليب المستعملة في الخطاب الشفهي».[1]

[1] يوسف تغزاوي: الوظائف المتداولة واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص28.

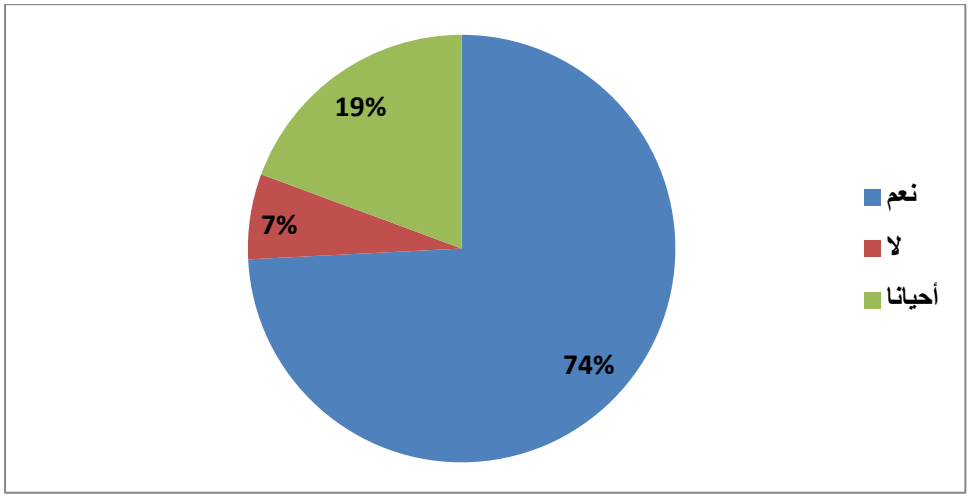
فعن طريقه يسعى المتكلم إلى إحداث تأثير وجذب انتباه المخاطب (المتعلم). وهذا العامل يعتبر من عوامل التواصل، وهو يختلف حسب اختلاف المواقف التعليمية وكذا سياقات الكلام من نداء، تعجب، استفهام، تحذير وغيرها.

«ويرى بعض الباحثين أنه يجب التمييز بين مفهومي النغمة والتنغيم على أساس أن النغمة هي الأثر الناتج عن ازدياد عدد الذبذبات أو انخفاضها على صعيد الكلمة، أما التنغيم فهو اجتماع النغمات ضمن مجموعة من الكلمات على صعيد الجملة».[1]

ومنه نستخلص أن النبر والتنغيم يساعدان على إيصال المعنى إلى ذهن المستمع لذا فهو ضروري في العملية التعليمية.

جدول رقم 12: يمثل نتائج السؤال 09: هل تعتمد على التواصل غير اللفظي إلى جانب التواصل اللفظي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	23	74.19
لا	02	06.45
أحيانا	06	19.35
المجموع	31	100



[1] يوسف تغزاوي: مرجع سابق، ص29.

بين لنا الجدول أن اعتماد التواصل غير اللفظي (لغة الجسد) إلى جانب التواصل اللفظي ضرورية أثناء التعليم وهذا ما أكده الأساتذة الذين بلغت نسبتهم (74.19%).وحجتهم في ذلك هي أن لغة الجسد تستطيع أن تساعد بشكل كبير في نقل المعلومة إلى المتعلم، كما أن كثير من المدرسين يستخدمون سلوكيات غير لفظية أثناء شرح الدرس وهذا نظرا لأهميتها في ترسيخ الأفكار والمعلومات في ذهن المتكلم ففي كثيرا من الأحيان يكون التواصل اللغوي وحده غير كاف لنقل الرسالة المراد إبلاغها، وبالتالي يجد نفسه غير مستوعب لما دره أو لم تصله الفكرة بالطريقة الصحيحة، إذن لا يمكن الفصل بين التواصل اللغوي وغير اللغوي لأن كل منهما مكمل للآخر.

ونجد نسبة الذين يعتمدون التواصل غير اللفظي أحيانا قد قدرت بـ (19.35%). ونسبة الذين لا يعتمدونه قدرت ب(06.45%). وهذه نسبة قليلة .

كما أن التواصل غير اللفظي« يلعب دورا هاما في تواصلنا وعلاقتنا مع الناس إذ يمثل العنصر الشفهي في المحادثة التي تتم وجها لوجه أقل من(35%).بينما أكثر من(65 %) من التواصل بكيفية غير لفظية».[1]

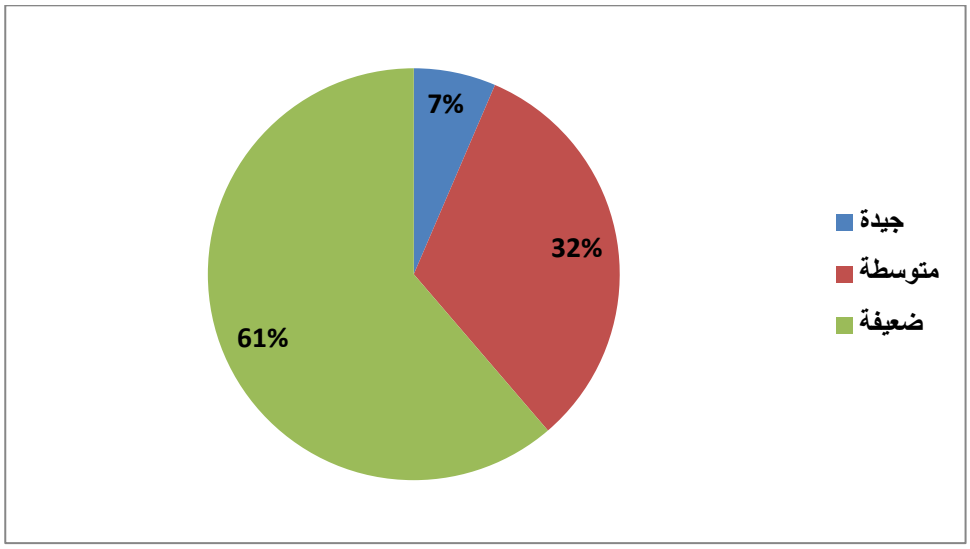
مما يؤكد على الأهمية الكبيرة للسلوكيات غير اللغوية.

ب- محور تعليمية النحو العربي

الجدول رقم 13 يمثل نتائج السؤال 10: كيف تقيمون معرفتكم بطرائق التدريس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
جيدة	02	06.45
متوسطة	10	32.26
ضعيفة	19	61.29
المجموع	31	100

[1] تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، د ط، 2009، ص30.



تتفق إجابات الأساتذة على أن معرفتهم بطرائق التدريس (ضعيفة) إن بلغت نسبة ذلك (61.29%) من إجمالي العينة، وقد برر الأساتذة ذلك أن مناهج التعليم وما تستند إليه من أسس فلسفية ونفسية ومعرفية واجتماعية هي السبب في ذلك، فليس جميع التلاميذ محضرين نفسيا، كما أنهم لا يملكون نفس المعارف، بمعنى أن ليس جميع التلاميذ لديهم نفس الحصيلة المعرفية، فصحيح أنهم كونوا في المراحل الأساسية الأولى إلا أن كل تلميذ وطاقة استعابه فمثلا إذ جئنا للطريقة الاستقرائية وجدنا أنها تستند «إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها».[1]

بمعنى أن الطريقة الاستقرائية تنطلق من الجزء إلى الكل إذ تنمي قدرة التفكير عند المتعلم. وهي تقوم «على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة »[2]فهي عملية أكثر تقوم على المناقشة بين المعلم والمتعلم، فالأستاذ يشرح الأمثلة والتلاميذ يستنبطون القواعد.

كما نجد الطريقة القياسية وهي أيضا إحدى طرائق تدريس النحو أسبق ظهورا من الطريقة الاستقرائية. وهي« إحدى طرائق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول».[3]

[1] طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص210.

[2] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص228.

[3] علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص90.

أي أنها تنطلق من الكل إلى الجزء «فالقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج».[1]

فهي عقلية محظى، أما طريقة النص أو الطريقة المعدلة « فهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتصلة إلا الأساليب المنقطعة».[2]

بمعنى أنها تنطلق من النص باعتباره وحدة عضوية متماسكة في شرح وتبسيط القواعد النحوية بإعطاء أمثلة منه،« فتبدأ بعرض نص متكامل يحتوي على عدة معاني يود التلاميذ معرفتها فيكلف المعلم التلاميذ بقراءة النص ومناقشتهم فيه لفهم معناه بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنص، وما بها من خصائص ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها»[6]، فهذه الطريقة جاءت تعديلا للطرائق التي سبقتها. ويبقى السبيل لذلك المعلم فإن استطاع تمييز الطريقة التي تتناسب ودرسه، والتي تخلق جو من التواصل والتفاعل وتفتح أبواب المناقشة والتطبيق فهي ستحقق الأهداف المرجوة لذا لا يمكن تفضيل طريقة على أخرى كما أن المعلم غير مقيد بالتزام طريقة واحدة فهو يستطيع الأخذ من كل طريقة وكل هذا في سبيل تحقيق الغايات والأهداف المرجوة مع مراعاة عنصر الزمن.

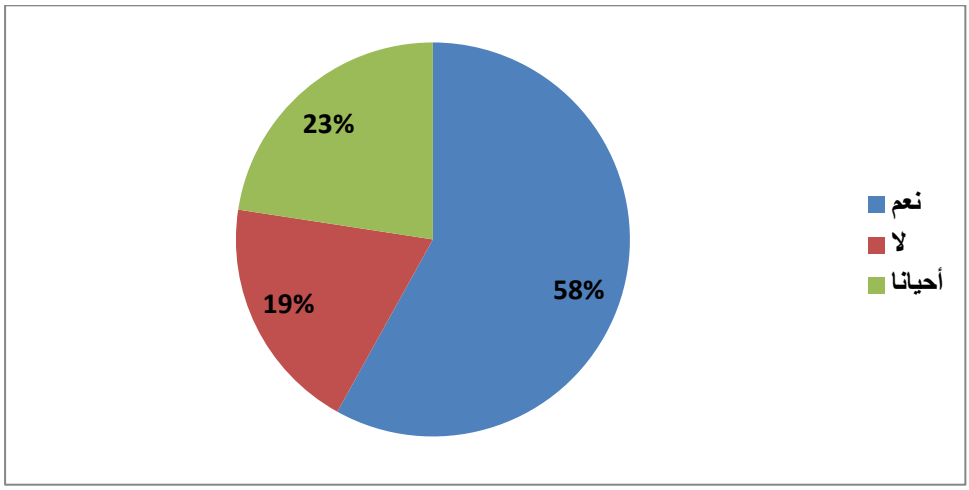
الجدول رقم 14يمثل نتائج عرض نتائج السؤال 11هل تجدون صعوبات في تدريس النحو العربي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	18	58.06
لا	06	19.35
أحيانا	07	22.59
المجموع	31	100

[1] طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: مرجع سابق، ص218.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص117.

[6] المرجع نفسه،ص.114



أغلب الإجابات كانت نعم بنسبة (58.06 %) تليها أحيانا بنسبة (22.59%) في حين أضعف نسبة (19.35 %) وهذا راجع إلى اعتبار القواعد النحوية قواعد تجريدية «وأما القواعد النحوية فهي تجريدات أكثر تعقدا، من المفهومات النحوية نفسها وتتضمن أكثر من مفهوم، فضلا عن عدة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينها داخل التركيب الذي يعبر عن القاعدة، ومن ثم فلا يمكن لمفهوم واحد نحوي أن يعبر عن قاعدة نحوية» [1]، بمعنى أن القواعد النحوية قواعد جافة تدرس عن طريق التلقين، تحمل أكثر من مفهوم، وليس نفس المفهوم يتناسب والسياق الذي يرد فيه، فكل مفهوم نحوي يعبر عن قاعدة نحوية، إضافة إلى أسباب أخرى كتعدد مستويات التحليل في البنية النحوية الواحدة، وكذا قلة الاهتمام بالتطبيقات إذ أصبح النحو علما دون عمل(تطبيق)، «فتدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل بعض التلاميذ على أن يعدوها غاية في ذاتها، فيستظهرونها استظهارا دون تفهم وتعقل ويهملوا جانبها التطبيقي وغايتها العلمية لأن دراستها توصل إلى هدف مباشر يحسه التلاميذ كبقية المواد الأخرى». [2]

مما نستخلصه أنه: «ليس المهم للتلميذ أن يعرف جميع قواعد اللغة إذا ما عجز لسانه أو قلمه عن الاستفادة منها والاستعانة بها، فالأفضل له أن يعرف القليل ذو فائدة من الكثير الذي لا طائل منه» [3]، بمعنى تعليم التلميذ القواعد النحوية التي نساعده على استثمارها في مختلف المواقف الخطابية.

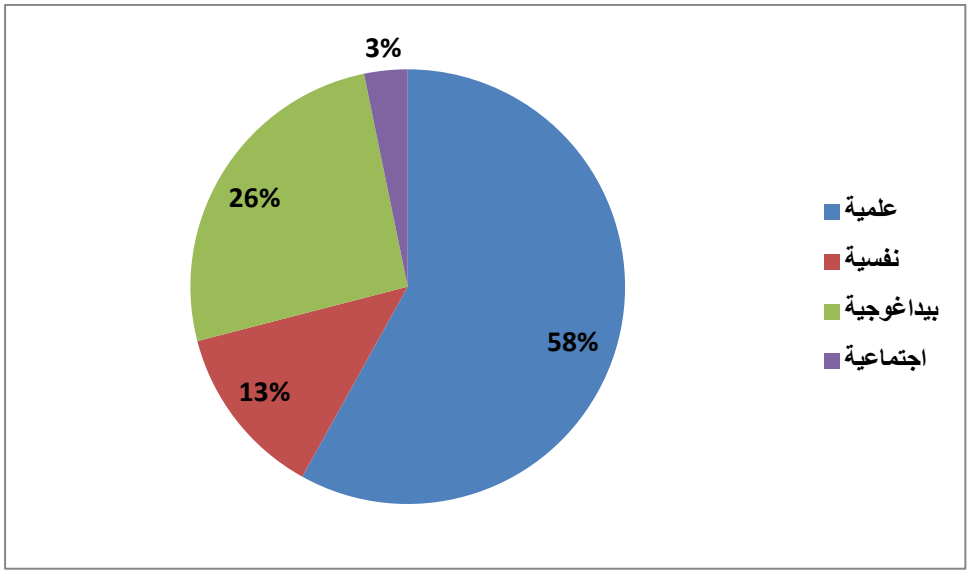
[1] حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص.300

[2] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص.276

[3] محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص.403

الجدول رقم 15يمثل عرض نتائج السؤال 12ماهي طبيعة الصعوبات التي تواجهكم في تعليمية النحو العربي؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
علمية	18	58.07
نفسية	04	12.90
بيداغوجية	08	25.81
اجتماعية	01	3.22
المجموع	31	100

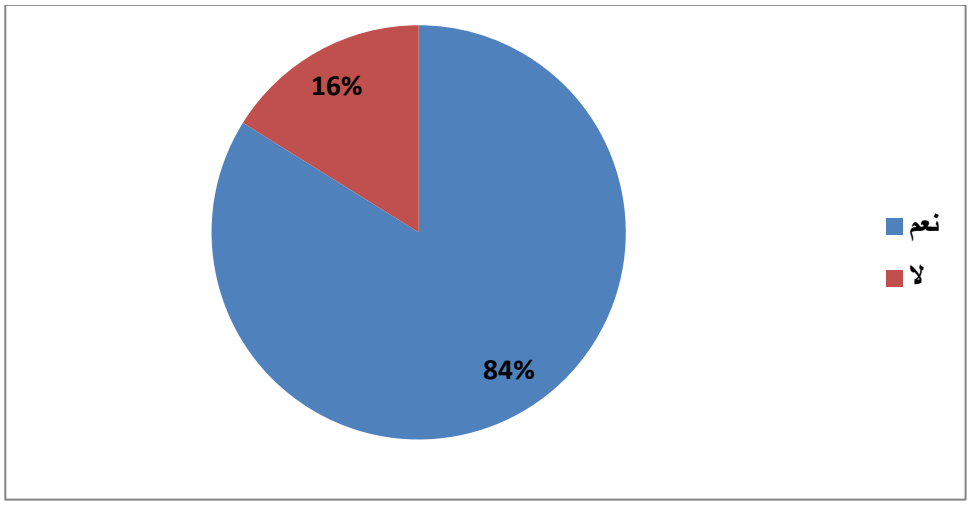


اتفق أغلب الأساتذة على أن طبيعة الصعوبات التي تواجههم في تعليمية النحو العربي أغلبها صعوبات علمية بنسبة (58.07%)، وهذا راجع لطبيعة النحو العربي وتطبيقه المنهج الوصفي الذي يتصف بالعلمية، أما الصعوبات البيداغوجية فتأتي بالمرتبة الثانية حظيت بنسبة (25.81%)، وتتمثل الصعوبات البيداغوجية في الوسائل التعليمية المتبعة في عملية التعليم، وكذا المناهج والمقررات.

إن تحديد الغايات والأهداف البيداغوجية وكذا وضع الوسائل التعليمية يساعد نجاح العملية التعليمية، ومراعاة الجوانب النفسية وكذا الاجتماعية المحيطة بالمتعلمين.

الجدول رقم 16يمثل عرض نتائج السؤال 13هل تؤمنون بضرورة تغيير طرائق تدريس النحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	26	83.88
لا	05	16.12
المجموع	31	100



اتفق أغلب الأساتذة على ضرورة تغيير طرائق تدريس النحو، إذ قدرت النسبة بـ (83.88%) من إجمالي العينة، وهي نسبة جد عالية، وهذا راجع إلى صعوبة تلك الطرائق بالنسبة للتلاميذ، إذ أن أغلبها يقوم على القياس والاستنباط والاستدلال العقلي، فمثلا الطريقة القياسية التي تعتبر أقدم الطرائق في تدريس النحو العربي، «فهذه الطريقة استمدت قوتها من كتب النحو التي ألفت واهتمت بالقواعد النحوية الكثيرة، وصياغتها في عبارة موجزة، ثم الاستشهاد عليها بمثال أو مجموعة أمثلة قليلة. ويمكن أن تكون ألفية ابن مالك (....) مثلا واضحا في تصدير أحد أبياتها في بداية الدرس، ثم الانطلاق منه للجانب التطبيقي» [1]، من هنا فإنها تجعل التلاميذ ينفرون من النحو لصعوبة الأمثلة وعدم فهمهم لها، فهذه الطريقة أساسا بنية على النحو القديم، عباراته أكثر إبهاما وغموضا يجد فيها المتعلم صعوبة، لذا فتغييرها ضروري، إضافة إلى أن المعلم فيها هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فهو الذي يقدم الأمثلة ويشرحها ويضع القواعد، وما على المتعلم سوى التلقي والإنصات، إذ تشجع

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص.283

على الحفظ والتقليد والمحاكاة وتحد من تفكيره، «... كانت تقريرية تلقي إلى المتعلم إلقاء، فكانت أشبه بالتلقين، الذي لا يشارك فيه الطالب بدور ايجابي في التعلم». [1]

كما أنها تنطلق في شرح القاعدة من الكل إلى الجزء، ومن الصعب إلى السهل، وهنا يجد المتعلم صعوبة الفهم في أول الدرس.

وأيضا الطريقة الاستقرائية التي بدورها تقوم على الاستنباط الذي هو عملية عقلية معقدة يستصعبها الأساتذة والتلاميذ، فليس كل التلاميذ لديهم نفس القدرات العقلية ونسبة الذكاء كما «يؤخذ على هذه الطريقة البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة». [2] والأساتذة ملزمون بمراعاة الزمن.

أما الطريقة المعدلة أو طريقة النصوص فالطالب لا يزال يجد صعوبة في النصوص المقررة، فإن لم يفهم التلميذ النص أكيد أنه لن يستطيع فهم القواعد والتطبيق عليها، فإن لم يفهم العملية التعليمية بحسب هذه الطريقة تتمحور حول المعلم، «يتوقف نجاح هذه الطريقة على المعلم، لأن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة تتطلب وعيا خاصا منه ومهارة يستند إليها في ربط القواعد باللغة» [3]

بالرغم من بعض المآخذ على هذه الطرائق فإن هناك أساتذة وإطارات كلهم كونوا عن طريقها سابقا، إذ يبقى السبيل لذلك هو المعلم فإن استطاع تمييز ما يحتاجه التلميذ وألّم بجميع الطرائق، وكذا معرفة الظروف المحيطة بالعملية التعليمية والمتعلمين سيصبو لتحقيق الأهداف المخطط لها.

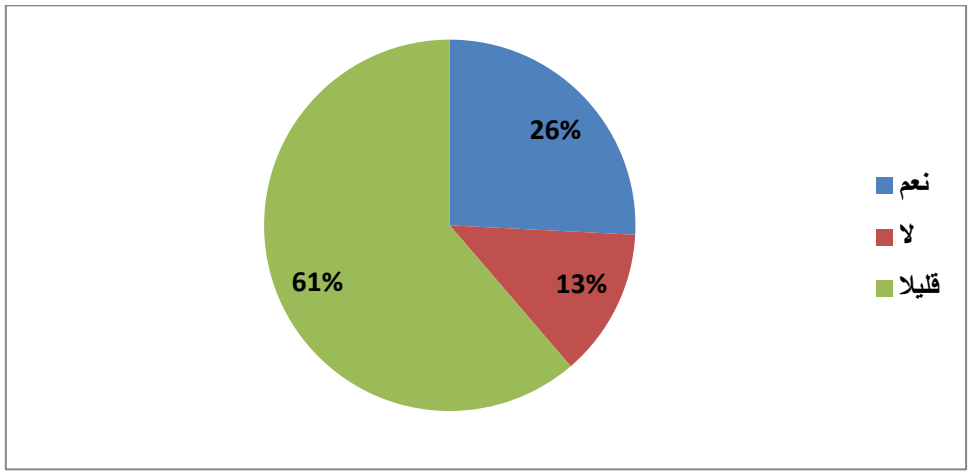
الجدول رقم 17يمثل عرض نتائج السؤال :14هل لديكم اطلاع على محاولات تسيير تعليم النحو الحديثة؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	08	21.81
لا	04	12.90
قليلا	19	61.29
المجموع	31	100

[1] عبد الرحمن السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ص.147

[2] إبراهيم محمد عطا: مرجع سابق، ص285.

[3] ابراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص286.



أغلب الأساتذة كانت معلوماته محدودة بهذا الشأن، إذ لاحظنا أن أكبر نسبة كانت (61.29%) من إجمالي العينة لفئة (قليلا)، وأعزوا هذا إلى ضيق الوقت وكثافة البرنامج، في حين هناك من الأساتذة من يطلع على كل محاولة، فمحاولات تسيير النحو قديما وحديثا ماهي إلا جهود لغويين قدامى ومحدثين حولوا تسهيل النحو العربي وتقريبه للمعلمين والمتعلمين في قوالب حية، بعدما كانت قوالب جافة، لكن الملاحظ يرى أن هذه القواعد لا تزال حبيسة الجمود والجفاف بالرغم من محاولات تيسيرها، فهذا ليس بالأمر السهل المستطاع إن أصبح هم هؤلاء اللغويين هو تيسير ووضع نحو تعليمي يتماشى والقدرات العقلية للتلاميذ بعيدا عن التكلف والجمود، «وقد بدلت محاولات تربوية كثيرة لاختيار محتويات نحوية تعليمية أفادت في إسكات بعض المعلمين في صعوبة النحو، وتمثلت تلك المحاولات في محاولة "**حفني ناصف**" و"**إبراهيم مصطفى**"، ولم تثمر هذه المحاولات، غير أنها خففت من بعض التفاصيل والاستغناء عن بعض القواعد إضافة إلى محاولة مؤتمر 1958» التي بدورها لم تفد غير تجميع القواعد والتقليل من المصطلحات النحوية، ثم جاءت محاولة مؤتمر **1964** وأوضحت فيه الأسس التي ينبغي أن تراعى في تطوير مباحث النحو في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، إذ دعت إلى حذف بعض الأبواب النحوية الصعبة، وكذا ملائمة المباحث التي تدرس لحظة الدراسة في كل صف»[1]، كل هذه المحاولات جاءت لغرض تيسير القواعد النحوية إما بالجمع أو إلغاء بعض الأبواب، ويبقى السبيل الوحيد هم لجان وضع المناهج لأنهم هم من يقررون وضع طبيعة المناهج، أما الأساتذة الذين لا يطلعون على تلك المحاولات وحجتهم على ذلك هي أن: «محاولات مجمع اللغة العربية في تيسير النحو العربي وكذا المؤتمرات أعطت انطباعا لدى المتعلمين بأن

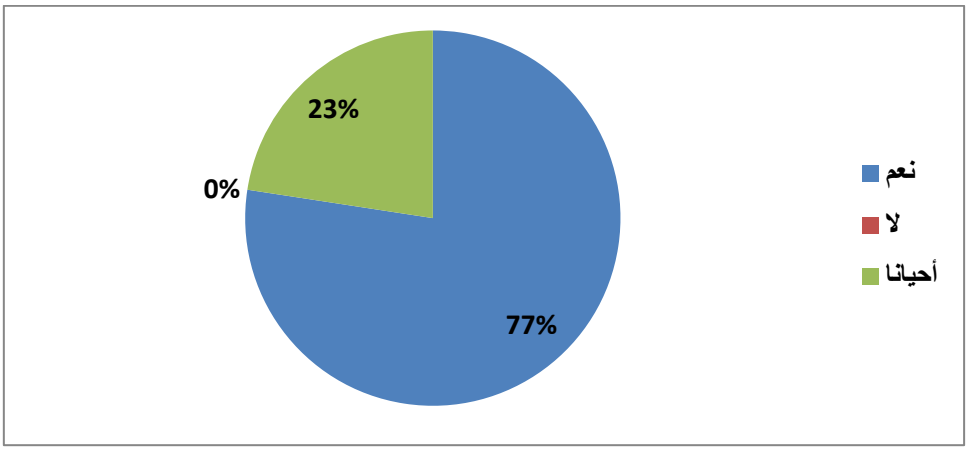
[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 319-321.

النحو صعب، فباعدوا بينهم وبينه من ناحية، وبينه أي النحو والطلاب من ناحية أخرى، وأصبح القرب من دراسته مغامرة غير محسوبة مع أنه ليس صعبا كما قد يتوهم البعض »[1].

مما نستخلصه أن هناك تضارب بين آراء الأساتذة، لكن يتعين على الأساتذة الاطلاع على محاولات تيسير النحو ومعرفة كل جديد على الساحة التعليمية في الوطن العربي.

الجدول رقم 18يمثل عرض نتائج السؤال :15هل تقدم في تدريس النحو أمثلة حية تواصلية؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	24	77.42
لا	00	00
أحيانا	07	22.58
المجموع	31	100

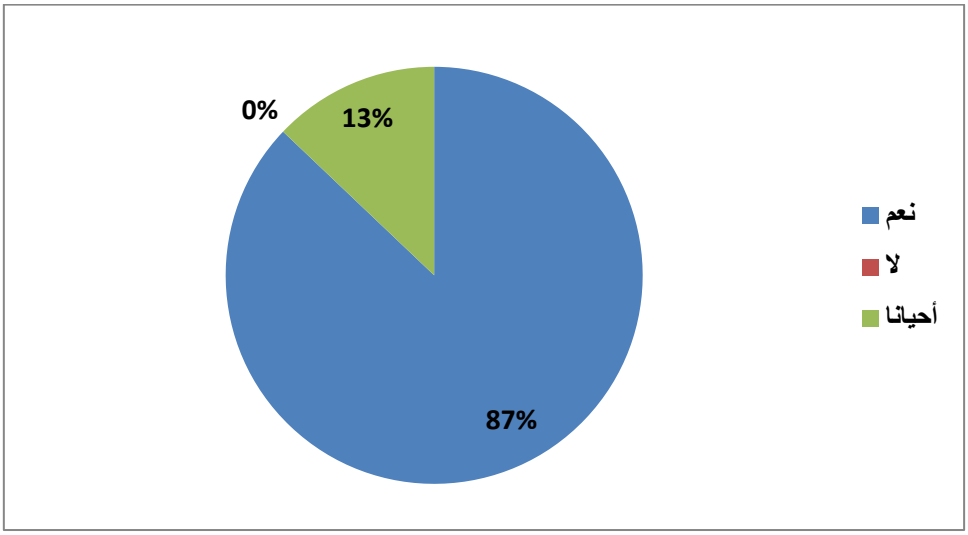


حظي هذا السؤال بموافقة الأساتذة بنسبة (77.42%) في حين تأتي الإجابة بـ (أحيانا) نسبة (22.58%) وحجتهم على ذلك هي تقريب المعاني وتبسيط القواعد النحوية وتحقيق الأهداف، في حين أقر بعض المعلمين أنهم يقدمونها إلا في بعض الأحيان وذلك من أجل عدم تعويد التلاميذ كثيرا، وكذا عدم البعد عن النحو العربي القديم ومحاولة تقريبهم له.

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص.277

الجدول رقم 19يمثل عرض نتائج السؤال 16هل تشجع المتعلم على توظيف المعارف النحوية في أمثلة حية؟.

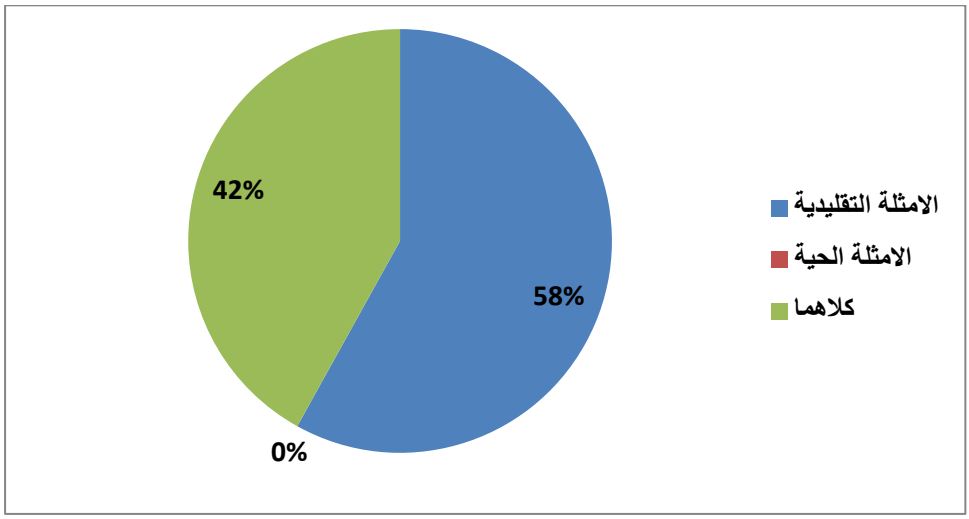
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	27	87.1
لا	00	00
أحياناً	04	12.90
المجموع	31	100



اتفق أغلب الأساتذة على أنهم يشجعون المتعلمين على توظيف المعارف النحوية في أمثلة حية، وقد قدرت نسبة ذلك ب 87.11%من إجمالي العينة، وهذا من أجل ترسيخ القواعد النحوية، وكذا ربطها بالواقع الحي الملموس، وتنمية قدرة الابتكار والإبداع لدى المتعلمين.

الجدول رقم 20 يمثل نتائج السؤال:17هل ترتكز في شرح القاعدة النحوية على الأمثلة التقليدية أم الأمثلة الحية؟.

الاحتمالات	**التكرار**	**النسبة المئوية%**
الأمثلة التقليدية	18	58.06
الأمثلة الحية	00	00
كلاهما	13	41.94
المجموع	31	100



اتفق أغلب الأساتذة في هذا السؤال على أنهم يركزون في شرح القاعدة النحوية على الأمثلة التقليدية بنسبة(58.06%) وحجتهم على هذا أنهم مقيدون بالنص وما يقتضيه المنهاج الدراسي، فلا يخرج المعلم عن إطار الأمثلة الواردة بالنص ولو استعان قليلا أثناء شرح الدرس فقط، وهذا ما يفسر ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، وكذا نفورهم منه، فعند النظر للأمثلة التقليدية نجدها مأخوذة من الكتب النحوية القديمة.

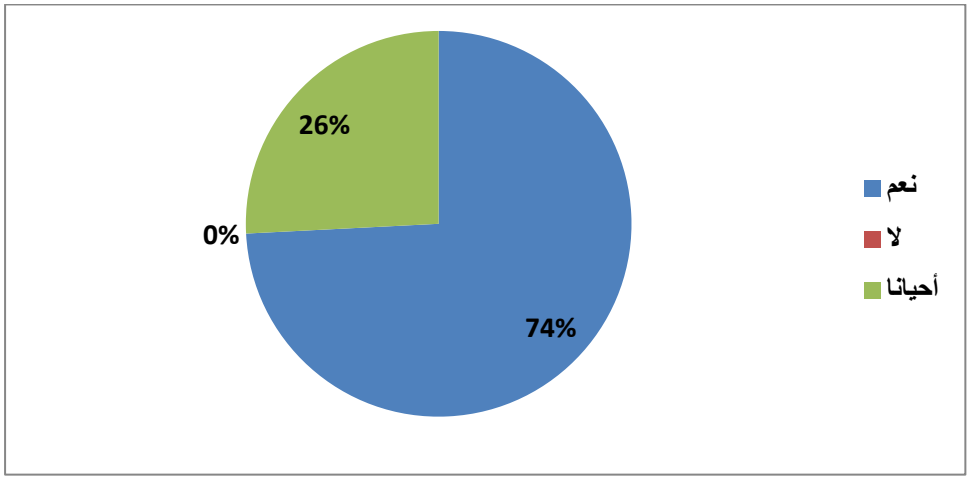
كما أن هناك أساتذة اتخذوا من الأمثلة الحية مساعدة للأمثلة التقليدية، فالمعلم عند شرحه للدرس يخضع لأمثلة النص ولتيسير وتقريب المعاني للمتعلمين يستعين بالأمثلة الحية.

مما نستخلصه أن على المعلم الاستعانة بالأمثلة الحية من أجل تسهيل تلقي المعاني عند المعلمين وهذا لأجل الغاية التعليمية لا غير.

الجدول رقم 21يمثل عرض نتائج السؤال :18هل تشجع المتعلم على توظيف المعارف النحوية في التواصل مع زملائه في الصف؟.

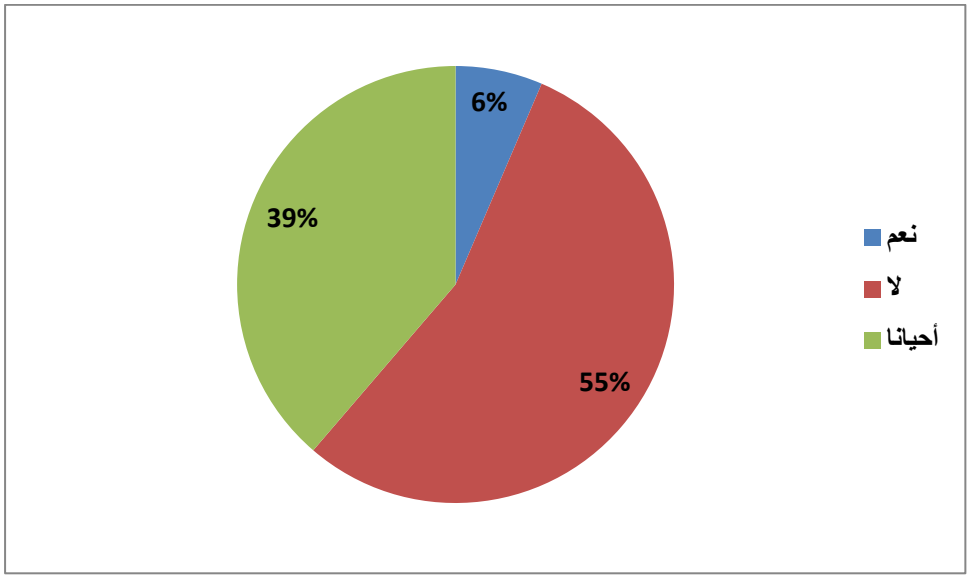
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	23	74.20
لا	00	00
أحيانا	08	25.80
المجموع	31	100

صرح أغلب الأساتذة بأنهم يشجعون التلاميذ على توظيف المعارف النحوية في التواصل مع بعضهم البعض في الصف بنسبة(74.20 %)وهذا من أجل ترسيخ القواعد النحوية في أذهانهم، في حين أقر بعض الأساتذة بأنهم ليسوا دائما على تشجيع مثل هذه الطرائق في القسم لعدم اعتياد التلاميذ عليها، وكذا عدم خلق الفوضى داخل القسم.



الجدول رقم 22يمثل عرض نتائج السؤال 19هل تستعين باللغة العامية في تدريس النحو العربي؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	02	6.45
لا	17	54.84
أحيانا	12	38.71
المجموع	31	100



تعرض هذا السؤال للرفض من طرف المعلمين بنسبة (54.84%) من إجمالي العينة، في حين كانت الإجابة ب (أحيانا) بنسبة (38.71%)، أما نعم فكانت بنسبة قليلة جدا قدرت بـ (6.45%) فالأساتذة الذين رفضوا الاستعانة باللغة العامية في تدريس قواعد النحو حجتهم هي أن المتعلم سيعتادها ومن ثم سيبتعد عن الفصحى وبالتالي سيجد صعوبات في تعلم النحو، لدا وجب الابتعاد عن استخدام العامية أثناء إلقاء الدرس والمناقشة وتعويد التلاميذ على تلقي الفصحى وتشجيعهم على استخدامها حتى في حياتهم اليومية، وبالتالي نشر ثقافة اللغة الفصحى في المجتمع «فنظرا لبعد اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام في حياتنا اليومية ومزاحمة العامية لنا أصبحت القواعد النحوية ينظر إليها على أنها عبئ على من يريد أن يتكلم الفصحى »[1]، وعليه نستخلص أن استعمال العامية في المدارس أو الاستعانة بها يؤدي إلى زوال استعمال الفصحى وبقاء القواعد النحوية مجرد قوالب جامدة موضوعة في كتب النحو يرجع لها في حالات التلقين والحفظ.

في حين الأساتذة الذين أجابوا بـ (نعم) و(أحيانا) فحجتهم على أنهم يستعينون بالعامية من أجل تسهيل وتيسير القواعد النحوية، وكذا تقريب المعاني وإيصالها لأذهان التلاميذ.

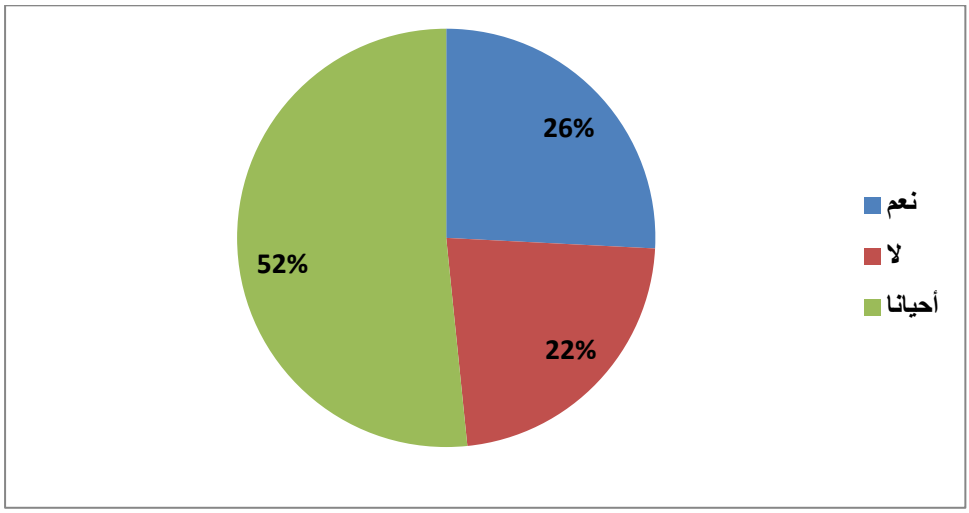
ج- محور المقاربات

الجدول رقم 23 يمثل عرض نتائج السؤال رقم20

هل توافق الرأي القائل بأن الطرائق التقليدية لا تنمي مهارات التواصل؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	08	25.81
لا	07	22.58
أحيانا	16	51.61
المجموع	31	100

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص.274



لقد حظي هذا السؤال على موافقة الأساتذة بنسبة (5.81%) من إجمالي العينة واختلفت تبريرات هؤلاء المعلمين في إجاباتهم، وفيما يلي أمثلة عن بعض تلك الإجابات:

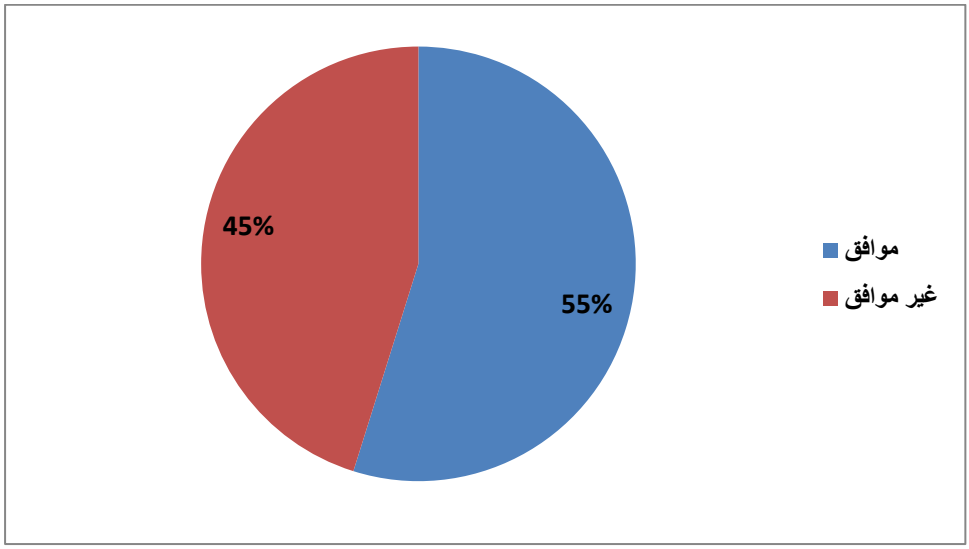
- المتعلم يركز على الاستماع دون تحفيز مهارات التواصل الأخرى.
- لا تراعي الفروق الفردية.
- أنها تضع المتعلم قيد التلقي فقط.

في حقيقة الأمر الطرائق التقليدية لم تأتي لتنمي مهارات التواصل بقدر ما سعت إلى تمكين تعلم اللغة الأجنبية، فقد كانت تركز على التلقين وحفظ قواعد لغة ما، هذه القواعد تكون قوالب جافة، «ومن هنا فقد كانت الفائدة الكبرى المتوقعة من هذا النوع من التدريب هو تمكين الطلبة من قراءة اللغة الأجنبية، أما استخدام اللغة الشفوية في التحدث فهذا ما ظل مهملا في أغلب الأحيان بما في ذلك إهمال اللفظ الصحيح»[1]، بمعنى أن الطرائق التقليدية شجعت على الحفظ والتلقين، وأهملت الجانب لاستعمالي للغة، فإن قلنا أنها تنمي مهارات التواصل فإنها تنمي مهارة الاستماع، إذ تركز على دور المعلم وتقصي دور المتعلم من العملية التعليمية، كما تجعل من المتعلم آلة استقبال فما على المتعلم إلا الإنصات للمعلم وتلقي كل ما يلقيه.

[1] منايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية وتعلمها، مرجع سابق، ص.171

الجدول رقم 24يمثل عرض نتائج السؤال 21الطرائق البنيوية الحديثة لم تستطع تنمية مهارات التواصل الحر عند المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
موافق	17	54.84
غير موافق	14	45.16
المجموع	31	100



صرّح أغلب الأساتذة هنا أن الطرائق البنيوية الحديثة لم تستطع تنمية مهارات التواصل الحر عند المتعلمين بنسبة (54.84%)، وهذه بعض من حججهم:

- لم تلقى رواجا كبيرا لطغيان الطرائق التقليدية.
- طرائق معقدة ومتداخلة.
- لم تستغل كما هو مطلوب.
- الهدف من تلك الطرائق ليست العملية التواصلية وتنمية المهارات.

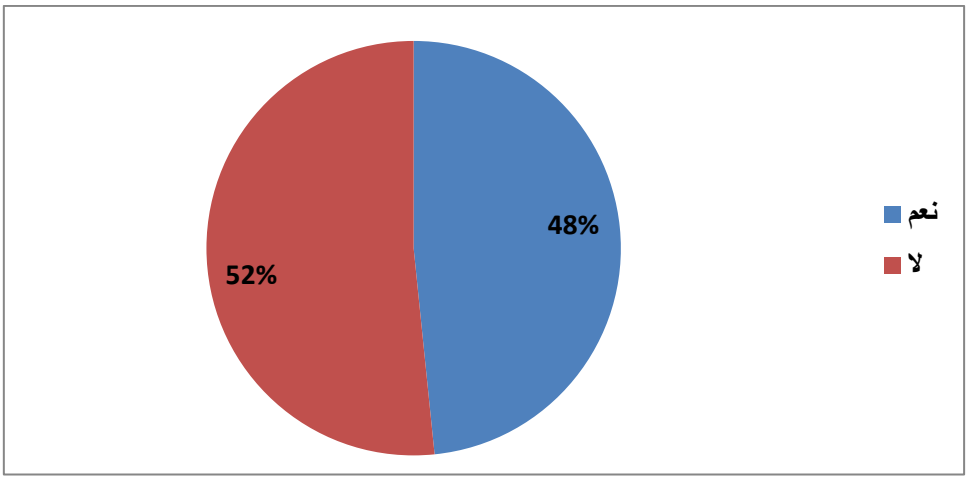
في حين أن هناك من أقر بأن الطرائق البنيوية الحديثة استطاعت تمنية مهارات التواصل عند المتعلمين وحجتهم في ذلك أن الهدف من تلك الطرائق هو تنمية مهارات التواصل في ظل قصور الطرائق التقليدية وإهمالها جوانب عديدة من العملية التعليمية، جاءت الطرائق البنيوية لتسد وتملأ عجز الطرائق التقليدية فقد شنت ثورة

على أسس الطرائق التقليدية، وجاءت مخالفة تماما لما جاءت ونادت به الطرائق التقليدية «فقد ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى بعكس ما كان يفعله التقليديون، واعتبروا هذا المظهر من مظاهر اللغة المظهر الأول والأساسي والأهم، بينما أتت دراستهم للغة المكتوبة ثانية وثانوية»[1].

يتضح من ما قدمه "**نايف حزما**" و "**علي حجاج**" أن الطرائق البنيوية الحديثة جاءت لتنمي مهارة التحدث باعتبارها المظهر الأول للغة، على عكس الطرائق التقليدية التي كانت تسعى لتنمية مهارة الكتابة.

الجدول رقم 25 يمثل عرض نتائج السؤال 22هل تحقق المقاربة النصية الغاية المرجوة منها في تحقيق التواصل الحر؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	15	48.39
لا	16	51.61
المجموع	31	100



صرح أغلب الأساتذة أن المقاربة النصية لا تحقق الغاية المرجوة في تحقيق تواصل حر بنسبة (51.61%)من إجمالي العينة، وفيما يلي بعض من إجاباتهم:

- لأنها بعيدة عن الواقع الحسي، فكلما كانت أقرب من الوسط الاجتماعي حُققت.

- لأن الهدف من المقاربة النصية هو تحقيق كفاية تواصلية.

[1] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص.28.

في حين هناك من الأساتذة من أقر بأن المقاربة النصية تحقق التواصل الحر، وقد بلغت نسبة ذلك بـ (48.39%) والملاحظ يرى أن كلتا النسبتين متقاربتين فيما بينهما، ومن بعض إجابات الأساتذة نذكر:

– أن المتعلم يعتمد على النص في دراسة الظواهر النحوية ثم يعمل على تشكيل نص مماثل من خلال تلك الظواهر التي تعلمها.

– أن المقاربة النصية غالبا ما تكون لها علاقة بواقع المتعلم الاجتماعي واللغوي.

– فهم النص يحقق الكفاية المرجوة.

– الانفتاح أكثر على فضاءات النص المعرفية والدلالية.

– لأن النص يحتمل عدة قراءات، وكل قراءة لها معان وغاية معينة في تحقيق التواصل.

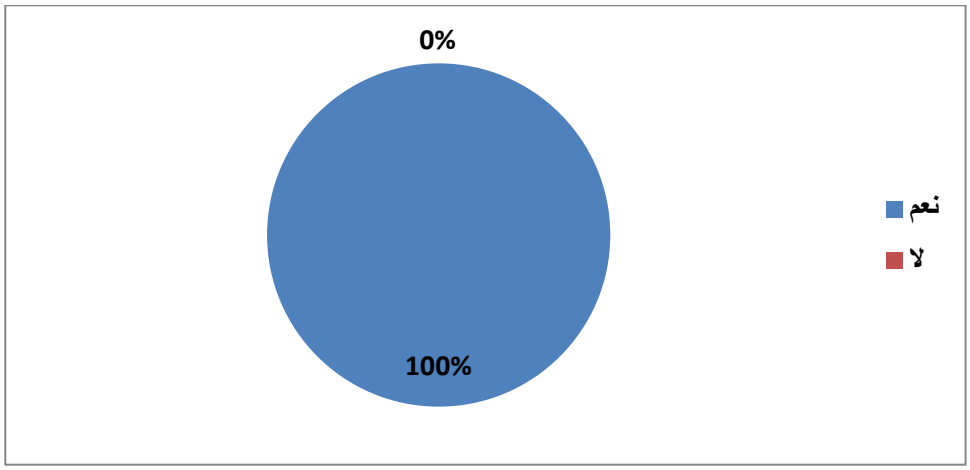
«إن المقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة، ولذلك جاءت في المنهاج أن نص القراءة وحدة يتصل بها المتعلم لا ليقرأ فحسب، بل ليكسب مهارة استثماره والبحث عما يوسع موضوعه»[1]

وعليه فإن المقاربة النصية تحقق الغاية المرجوة، فهي تضع المتعلم في جو تواصلي مع النص والمعلم، إذ يقرأ ويكتب ثم يلقي شفويا إذ أنها تنمي مهارات القراءة والكتابة وكذا التحدث.

الجدول رقم 26 يمثل عرض نتائج السؤال رقم23 هل تسعى لتحقيق مقاربة تواصلية داخل القسم؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	31	100
لا	00	00
المجموع	31	100

[1] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مرجع سابق، ص.88



حظي هذا السؤال بالتحديد بالموافقة (نعم) بنسبة (100%)فقد أقر كل أفراد العينة أنهم يسعون لتحقيق مقاربة تواصلية داخل القسم، وذلك بخلق جو تواصلي بين المعلم والمتعلم، «أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما نذر ففي هذه الطريقة متسع للعمل المكثف، وللعمل العام حول النقاط العامة من مادة الدرس، وهناك عمل فردي يؤديه كل طالب في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي. »[1]، فالمقاربة التواصلية تحقق التواصل وتنمي القدرة التواصلية عند المتعلم من خلال المناقشة والحوار بين المعلم والمتعلمين، وكذا بين المتعلمين أنفسهم، كما لا يفوتنا الإشارة أن الطريقة التواصلية وما قبلها من طرائق (مقاربات) قد جاءت لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، لكن قد استغلت في تعليم اللغة العربية للناطقين وغير الناطقين بها.

«فالمقاربة التواصلية إذن هي الوضعية التي يوضع بها المتعلم داخل حجرة الصف ويخطط لها من قبل المعلم، حيث يشجع جو تواصلي تستخدم فيه مختلف الطرائق والوسائل لتحقيق ما يسمى بالكفاية التواصلية الهادفة إلى اكتساب كفاءة لغوية معينة»[2]، بمعنى أن المقاربة التواصلية تخضع لتخطيط مسبق من طرف المعلم ورسم الأهداف مسبقة، الغاية منها تحقيقها مكرسا مختلف الوسائل والطرائق سبيل اكتساب المتعلم كفاية لغوية.

وعليه فإن المقاربة التواصلية تحقق كفايات لغوية ونتيجة لهذا فإن الأساتذة يسعون لتحقيقها داخل القسم.

وعليه فإن البنيوية وما جاءت به من طرائق كلها ردت فعل على الطرائق التقليدية، بإتباعها منهجا مغايرا وتركيزها على النقاط التي أهملتها بتنمية مهاراتي التحدث والاستماع«(...) لكن الذي اختلف حقيقتا، هو التركيز على

[1] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص.189

[2] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مرجع سابق، ص.98

اللغة الشفوية بدلا من اللغة المكتوبة، وعلى اللغة الدارجة بدلا من اللغة الأدبية وإعطاء الأولوية لمهارات الاستماع والتحدث بدلا من القراءة والكتابة، والتركيز على استخدام اللغة بدلا مز تحليلها»[1]

مما نستخلصه أن الطرائق البنيوية الحديثة جاءت لتنمي مهارات التواصل الحر عند المتعلمين، لكن في نفس الوقت قد أهملت الجانب الإستعمالي للغة، «إلا أنهم في مقابل ذلك، أهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا وتركوه لعلماء النفس والفلاسفة»[2]

[1] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص.180

[2] نايف خرماو علي حجاج: اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص.28

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت على مجموعة من المؤسسات التربوية في الطور الثانوي لولايتي سكيكدة وجيجل، وبعد توزيع (31) استمارة على عينة الدراسة كاملة البيانات توصلنا إلى أن تطبيق المقاربة التواصلية في تعليمة النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي، يساهم في تخريج متعلمين ذا كفاءات تواصلية تمكنهم من استعمال اللغة في جميع المواقف وفهم النصوص والخطابات والحفاظ على اللغة العربية.

خاتمة

بعد دراستنا لموضوع بحثنا بما تضمنه من جانب نظري وآخر تطبيقي يدوران حول المقاربة التواصلية في تعليم النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي ومختلف طرائق تدريسه، وكيفية الاستفادة من هذه المقاربة في تنمية قدرة تواصلية عند المتعلم تساعده على إنتاج وفهم مختلف النصوص والخطابات في لغته مشافهة وكتابة في مواقف تواصلية مختلفة.

وقد خلصنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- التواصل عملية لغوية تتم بين شخصين أو أكثر بهدف تبادل المعارف والخبرات.

- لا يكون التواصل ناجحا وفعالا إلا بتوفر عناصر أساسية ألا وهي: المرسل، المرسل إليه، القناة، السن، الرسالة وكذا التغذية الراجعة.

- ينقسم التواصل إلى نوعين: تواصل لفظي وآخر غير لفظي.

- تقوم العملية التعليمية على ثلاث عناصر أساسية (المعلم، المتعلم، المادة العلمية).

- يعد النحو أهم علوم اللسان، إذ يعنى بالبنية التركيبة للجمل مع معرفة أحوال أواخر الكلمات، ومعرفة التقديم والتأخير، والفصل والوصل .....

- تيسير النحو هو عرض استخدام القواعد النحوية بأسلوب مبسط وميسر خال منن التعقيد، دون التخلي عن اللغة العربية وقواعدها، وقد ظهرت عدة محاولات لتسييره.

- المقاربات السابقة للمقاربة التواصلية وخاصة المقاربتين التقليدية والبنيوية أثبتت فشلها في تدريس اللغة، إذ ركزتا على تلقين القواعد والتراكيب اللغوية وأهملتا الاستعمال اللغوي مما أدى إلى عجزه إكساب متعلم ذا كفاءة تواصلية، ما نتج عنه ظهور المقاربة التواصلية في تعليمية اللغات.

- المقاربة التواصلية من أهم المقاربات التي تهدف إلى إكساب المتعلم قدرة تواصلية في فهم النصوص والخطابات واستثمارها في وضعيات تواصلية مختلفة.

– يعمد المعلمون إلى تحقيق التواصل داخل القسم.

– اعتماد المعلمون في العملية التعليمية على التواصل غير اللفظي إلى جانب التواصل اللفظي من أجل إيصال المعلومات بشكل أوضح وتقريب المعنى لأذهانهم.

– تلعب المهارات اللغوية الأربعة دورا مهما في العملية التعليمية.

– نجاح العملية التعليمية متوقف على مدى تمكن المعلم في كيفية إيصال المعلومة من حيث معرفة أي الطرائق مناسبة، وكذا التخطيط المسبق ووضع الأهداف.

– يجد المعلمون صعوبات في تدريس النحو وذلك باعتبار القواعد النحوية قواعد تجريدية تصب في قوالب جافة تدرس عن طريق الحفظ والتلقين وكذا قلة التطبيقات والتمارين.

– الاستعانة باللغة العامية في تدريس النحو يعرقل من إكساب المتعلم لغة فصيحة.

– الاستعانة بالأمثلة الحية يساعد على فهم القواعد النحوية.

– المقاربة التقليدية لا تنمي مهارات التواصل على عكس المقاربة البنيوية التي تسعى إلى تنمية مهارات التواصل لدى المتعلم.

– يمكن استنتاج المقاربة التواصلية من خلال العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم.

– تطبيق المقاربة التواصلية في الطور الثانوي يساهم في تخريج متعلمين أكفاء ومتمكنين من استعمال اللغة في جميع المواقف واستثمارها في الارتقاء باللغة العربية.

مما يمكن القول هو أن تطبيق المقاربة التواصلية والاستفادة من مبادئها يساهم في تكوين متعلمين ذا كفاءات لغوية قادرين على الحفاظ على قواعد لغتهم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولا– المعاجم

1. أبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الأزهري، تهذيب اللغة، تح: عبد الرحمن مخيمر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ج9.

2. ابي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: محمد تامر أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، د ط، 2009م، (مادة وصل).

3. أحمد ابي الحسين بن فارس بن زكريا الرازي: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999، ج2، (مادة قرب).

4. جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، (مادة وصل).

5. الخليل بن احمد الفراهيدي: معجم العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، مادة (ن. ح. و)، ج4.

6. لويس معلوف: المنجد في اللغة والاعلام، دار المشرق، بيروت، ط40، 2003.

ثانيا– المراجع العربية

أ–الكتب

7. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

8. أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي، الأصول والامتدادات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006.

9. أحمد حساني: دارسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2006.

10.أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م.

11.أحمد مختار عمر: أنا واللغة والمجمع، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000م.

12.أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ج2.

13.إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

14. باسم الصرايرة وخالد عبد العزيز الفليح ويحي الصمادي وفراس السليتي: استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر، جدار للكتاب العالمي للنشر إربد، عمان، ط1، 2009.

15. بهاء الدين محمد مزيد: من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، تبسيط التداولية، شمس للنشر، القاهرة، ط1، 2006.

16.تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر ، د ط، 2009.

17.جواد ختام: التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016.

18.أبي نصر اسماعيل بن حماد الجوهري : الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية ، تح: محمد محمد تامر أنس محمد الشامي، زكرياء جابر أحمدّ، دار الحديث ، القاهرة ، مصر، د ط، 2009.

19.حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناتي: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2009.

20.حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003.

21.حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

22.حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5 ، 2003.

23. خالد أحمد فرحان المشهداني، رائد عبد لخالق عبد الله العبيدي: مناهج البحث العلمي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2015.

24. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان، الجزائر، د ط، 2005.

25. راتب قاسم عاشور وفؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

26. ربحي مصطفى عليان، محمد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2003م.

27. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، صعوباتها، تدريسها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

28. زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2005.

29. سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

30. سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المهجية، عمان، ط1، 2015.

31. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2005.

32. سليم محمد شريف وآخرون: تعلم القراءات السريعة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

33. سميح أبو مغلي: فصول ومقالات لغوية، دار صفاء للنشر، عمان، ط1، 2006.

34. سميرة أحمد السيد: الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

35. سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014.

36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير المواصفات المسؤوليات ، دار الشروق، عمان، ط1، 2008.

37. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

38. صادق يوسف الدباس: دراسات في علم اللغة الحديث، دار أسامة للنشر، عمان، ط1، 2012.

39. صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009.

40. صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2008.

41. صالح خليل أبو أصبع: العلاقات العامة والاتصال الإنساني، دار الشروق، فلسطين، د ط، 2019.

42. الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون)، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2007.

43. طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن- جدار الكتب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2009.

44. عامر قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2007.

45. عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (إقترابات لسانية للتواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، د ط، دس.

46. عبد الرحمان السفاسفه: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004.

47. عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، د ط، د س.

48. عبد الهادي بن ظافر الشهيري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

49. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د. ط)، 2000.

50. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991.

51. عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003.

52. غالب المطلبي: اللغة العربية (مبادئ وتطبيقات)، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2011.

53. فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م.

54. كريمان بدير: التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، القاهرة، ط1، 2006م.

55. ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث، العملية والأداء، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

56. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة ، (د.ط)، 2007، (مادة قرب).

57. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في دور الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

58. محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني (دراسة لسانية)، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، ط1، 2013م.

59. محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2002م.

60. محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، (د. ط)، 2000.

61. محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011.

62. محمود مهدلي: مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، عالم الكتب الحديث، مصر، د ط، 1997.

63. مدحت أبو النصر: مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، المحمد العربية للتدريس والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2009.

64. مسعود بودوخة: السياق والدلالة، دار الأيام للنشر، عمان، ط1، 2016.

65. مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب(دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، ط1، 2005.

66. نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت،(د. ط)، 1988م.

67. نعيم حبيب جعنيني: علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، 2009.

68. نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006.

69. هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، (د. ط)، 1994م.

70. هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان، ط1، 2003.

71. هادي نهر: دراسات في اللسانيات – ثمار التجربة– عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2011.

72. يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014.

ب- المذكرات

73. حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول (مقاربة تواصلية)، مذكرة ماجيستر، إشراف صلاح الدين زارال، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

74. زياد أحمد خليل الدعس: معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

75. سعاد عباسي: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، (مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات)، السنة الثالثة، أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، إشراف عمر ديدوح، جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان.

76. كايسة عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها مكونات الكفاية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي-أنموذجا-، أطروحة دكتوراه جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

ثالثا- المراجع المترجمة

77. دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض، (د. ط)، 1995م.

78. فانديك: النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت، (د. ط)، 2000.

فهرس الموضوعات

العنــوان	الصفحة
بسملة	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ-ج
مدخل إلى المقاربات التعليمية لتعليمية النحو العربي	
1- مفاهيم البحث الأساسية	06
1-1- مفهوم المقاربة	06
1-2- مفهوم التواصل	07
1-2-1-عناصر التواصل	09
1-2-2- أنواع التواصل	11
1-2-3- مهارات التواصل	14
1-2-4- شروط التواصل الناجح	20
1-3- في تعليمية النحو العربي	22
1-3-1- مفهوم التعليمية	22
1-3-2- عناصر العملية التعليمية	23
1-3-3- التعليم والتعلم	25
1-3-4- خلفيات التعليمية	28
1-4- مفهوم النحو العربي:	33
1-4-1- طرق تدريس النحو العربي	35
1-4-2- محاولات تيسير النحو العربي	40
1-4-3- أهداف تدريس النحو العربي	43
2- مقاربات تعليمية اللغة	44

2-1- المقاربات التقليدية	44
2-2- المقاربة البنيوية (التركيبية)	46
2-2-1- الطريقة المباشرة	47
2-2-2- طريقة القراءة	48
2-2-3- الطريقة السمعية الشفوية البصرية	49
2-2-3- المقاربة التواصلية	51
الفصل الثاني: دراسة ميدانية حول المقاربة التواصلية في تعليمية النحو في الطور الثانوي (السنة الأولى ثانوي أنموذجا)	
1- مجالات الدراسة	58
2- أدوات الدراسة	59
3- عينة الدراسة	59
4- تحليل استبيانات الأساتذة	60
الخاتمة	92
قائمة المصادر والمراجع	95
الملاحق	
الملخص	

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

استمارة بعنوان:

المقاربة التواصلية ودورها في تعليمية النحو العربي

السنة الأولى ثانوي أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في الأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد:

- مصيبح رقية
- بولكسيبات نبيلة

إشراف:

- برماد أحمد

السلام عليكم؛

نقدم هذا الاستبيان إلى أساتذة (السنة) الأولى من التعليم الثانوي مدرسي اللغة العربية ، وذلك بغية استكمال البحث المقدم لنيل شهادة الماستر المعنون بـ: المقاربة التواصلية ودورها في تعليمية النحو العربي السنة الأولى ثانوي أنموذجا.

بما أن العملية التعليمية تقوم على التواصل والتفاعل بين الأستاذ والتلاميذ لابد على المعلم أن يكون على دراية بالمقاربات المطبقة في تعليمية النحو العربي، نخص بالذكر المقاربة التواصلية والتي هي موضوع بحثنا.

ومن أجل ذلك يهمنا أساتذتنا الكرام أن تمدونا بما يخدم موضوعنا من آراء ويساعدنا في إتمام جزئه التطبيقي بالإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل موضوعية، ونعلمكم أن المعلومات المدونة في هذا الاستبيان لن تستخدم إلى لأغراض علمية ولكم جزيل الشكر والاحترام.

ضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة.

السنة الجامعية: 2021/2020

بيانات عامة:

الجنس: - أنثى ☐ - ذكر ☐

المستوى العلمي الأكاديمي: لسانس ☐ - ماستر ☐ - خريج المدرسة العليا ☐ - مستوى آخر ☐

الخبرة المهنية: - أقل من 5 سنوات ☐ - من 5 إلى 10 سنوات ☐ - أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الأول: أسئلة حول التواصل

1- هل تقوم بتنمية رغبة التواصل عند المتعلم؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

2- هل يتيح البرنامج المسطر الفرصة للتواصل الحر؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

3- هل تعتمد على الحوار المباشر مع المتعلم أثناء إلقاء الدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

4- هل تخلق جوا تواصليا بين المتعلمين أنفسهم أثناء الدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

5- هل تستعين بوسائل غير لغوية لتحقيق التواصل الحر بين المتعلمين؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

6- هل تراعي الحاجات التواصلية للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل تواصلية (نقص البصر، نقس السمع...)؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

7- هل تجد صعوبات في خلق جو تواصلي في القسم؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

8- هل تستخدم عامل النبر والتنغيم في العملية التواصلية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

9- هل تعتمد على التواصل الغير لفظي إلى جانب التواصل اللفظي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

المحور الثاني: أسئلة حول تعليمية النحو العربي

10- كيف تقيمون معرفتكم بطرائق التدريس الحديثة؟

- جيدة ☐ - متوسطة ☐ - ضعيفة ☐

11- هل تجدون صعوبات في تدريس النحو؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

12- ماهي طبيعة الصعوبات التي تواجهكم في تعليمية النحو؟

- علمية ☐ - نفسية ☐ - بيداغوجية ☐ - اجتماعية ☐

13- هل تؤمنون بضرورة تغيير طرائق تدريس النحو؟

- نعم ☐ - لا ☐

14- هل لديكم اطلاع على محاولات تسيير تعليم النحو الحديثة؟

- نعم ☐ - لا ☐ - قليلا ☐

15- هل تقدم في تدريس النحو أمثلة تواصلية حية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

16- هل تشجع المتعلم على توظيف المعارف النحوية في أمثلة حية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

17- هل تركز في شرح القاعدة النحوية على الأمثلة الحية التقليدية أن الأمثلة الحية؟

- تقليدية ☐ - حية ☐ - كلاهما ☐

18- هل تشجع المتعلم على توظيف المعارف النحوية في التواصل مع زملائه في الصف؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

19- هل تستعين باللغة العامية في تدريس النحو العربي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

المحور الثالث: المقاربات

20- هل توافق الرأي القائل بأن الطرائق التقليدية لا تنمي مهارات التواصل؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

- إذا كانت إجابتك بنعم، لماذا؟

-.....

21- الطرائق البنيوية الحديثة لم تستطع تنمية مهارات التواصل الحر عند المتعلم.

- موافق ☐ - غير موافق ☐

- لماذا:.....

22- هل تحقق المقاربة النصية الغاية المرجوة منها في تحقيق التواصل الحر؟

- نعم ☐ - لا ☐

- إذا كانت إجابتك بنعم، لماذا؟

-.....

23- هل تسعى لتحقيق مقاربة تواصلية داخل القسم؟

- نعم ☐ - لا ☐

ملخص:

يندرج هذا البحث الموسوم بـ: "المقاربة التواصلية ودورها في تعليم النحو العربي السنة أولى ثانوي أنموذجا"، ضمن فرع من فروع اللسانيات التطبيقية وهو حقل تعليمية اللغة، حيث يتمحور موضوعه على العموم حول دور المقاربة التواصلية في تعليمة اللغة بصفة عامة، والنحو العربي بصفة خاصة.

فرغم تعدد مقاربات وطرائق تعليم اللغة العربية وقواعدها،فإن الناظر لواقع اللغة العربية يرى أنها لا تزال تعاني خاصة في جانبها الاستعمالي في ظل تعدد طرائق التدريس والمناهج المتبعة، هذا كله أدى إلى تدهور المستوى اللغوي عند المتعلمين وعدم قدرتهم على تعلم قواعد اللغة واستعمالها في آن واحد.

من هنا جاء موضوعنا هذا المقاربة التواصلية باعتبارها من مقاربات تعليمية اللغات الحديثة والناجعة التي تدعوا إلى تدريس اللغة وقواعدها بطريقة تواصلية والاستفادة منها في إكساب المتعلمين كفاءات تواصلية تساعدهم على فهم النصوص والخطابات، وكذا تمكينهم من قواعد اللغة واستثمارها في تفعيل المقاربات الأخرى.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها من هذا البحث هي أن المقاربة التواصلية إحدى الطرائق الفعالة والناجعة في تدريس اللغة،إذ تسهم في إكساب المتعلم كفاءة تواصلية، وأن استغلال مثل هذه المقاربة ومبادئها إلى جانب المقاربات الأخرى يساهم في النهوض وتحسين واقع اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية، التواصل، الكفاءة التواصلية، قواعد اللغة، تعليم ثانوي، مقاربات تعليمية اللغة، طرائق التدريس، المعلم، المتعلم.

Abstract

Our research is brought to light on: "The model of the Communicative Approach and its role in the teaching of Arabic in the first year of secondary school," as a branch of applied linguistics, a field of language education, the subject of which is generally based in general on the role of the communicative approach in the teaching of the language and Arabic in particular.

Despite the many approaches, methods and standards of teaching the Arabic language, the reality of the Arabic language is of the opinion that they continue to suffer, especially among its users, given the several teaching methods including the study programs used. These factors have led to adeterioration in the language level of the learners and their inability to learn and use grammar simultaneously.

This approach is one of the most effective for teaching modern languages. It aims to promote the continuous teaching of the language, its grammar and to use it in order to improve the communicative skills of the learners of comprehension of the texts and the speeches, as well as the use of the grammar of the language and investment in making other approaches work.

The most important results obtained from this research, communicative approaches are one of the most effective methods of teaching the language. These contribute to the acquisition of communication skills by the learner.

Keywords: communication approach, communication, communication skills, grammar, secondary education, language learning approaches, teaching methods, teacher, learner