الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

أثر المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة عند المتعلم الأول

–نماذج من رياض الأطفال ببلدية جيجل–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبتين:

– سامية بوشكريط

– وسام بولخراشف

إشراف الدكتور:

د/أحمد برماد

لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الجامعة	الصفة
د/ عبد الحميد بوكعباش	جيجل	رئيسا
د/أحمد برماد	جيجل	مشرفا
د/ محمد بولحية	جيجل	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿وَلَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (سورة إبراهيم الآية 07).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجلّ».

الحمد لله العلي العظيم حمدا كثيرا طيّبا مباركا على توفيقه لنا وتيسير أمرنا.

ولا يسعننا إلا أن نقرّ بالمعروف لكلّ من ساهم في مساعدتنا لتخريج هذا البحث، ونخصّ بالذكر:

أستاذنا المشرف " أحمد برماد "، الذي لم يبخل علينا بالنصح والإرشاد والتوجيه وتنقيح هذا العمل، فلك منّا كل الشكر والاحترام والتقدير والثناء الحسن.

نشكر أعضاء لجنة المناقشة كلٌّ باسمه ومقامه.

ورفيقات دربنا: "أسماء، رقية، نجاح، مروة، أماني، إلهام، آسيا، مريم، أنيسة، منال، كلثوم، نهاد، حسينة، شهلة"

بوركتم جميعا وجزاكم الله عنا خير الجزاء.

مقدمة

مقدمة

خص الله عز وجل الإنسان وكرمه بميزة العقل وما لبث أن جعل له وسيلة ليتواصل بها مع بني جنسه ألا وهي اللغة، وتعد هذه الأخيرة ركيزة هامة للتفكير والتعبير سواء بين الفرد ونفسه، أو بين الفرد والمجتمع، بوصفها نظاما صوتيا، وصرفيا، ونحويا، ودلاليا. ارتكز الاهتمام اللغوي على أربع مهارات رئيسية هي الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، التي تَثْبُت نجاعتها الأولى مع الطفل خصوصا في المرحلة الفطرية من عمره؛ إذ تساعده على الفهم والاستيعاب بصورة إنجازية.

تتدرج صورة اللغة لدى الطفل من الوصف الفطري نحو وصف اجتماعي ينطلق من محيطه الخارجي (الفضاء غير النظامي)، وصولا إلى المؤسسات التعليمية الأولى (الفضاء النظامي) متمثلة في رياض الأطفال، المتطلعة إلى ضمان استعداد الطفل وتنمية مهاراته اللغوية، وهنا تبرز أهمية اللغة في بعدها التعليمي الذي يسعى إلى تطوير العملية التعليمية والرقي بها، اعتمادا على مجموعة من الطرائق والمقاربات المتماشية ومتطلبات العملية التعليمية في مفهومها الحديث، يأتي في مقدمة ذلك المقاربة التواصلية التي تركز على البعد البراغماتي للغة (البعد التواصلي) في ضوء مرجعية أولى تحتفظ بالمفهوم القاعدي بوصفه أساس الملكة اللغوية (من الملكة اللغوية إلى الملكة التبليغية)، وفي ضوء ذلك التعقب يتجلى حضور فاعل للمتعلم بوصفه محورا أساسيا في العملية التعليمية المؤسسة على مهارات تفعل الأدوار وترتقي بمفهوم التعلم نحو الإفادة وتحقيق المردودية.

انطلاقا من الوعي بأهمية المهارات اللغوية خاصة في سن مبكرة جاء بحثنا موسوما ب "أثر المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة عند المتعلم الأول –نماذج من رياض الأطفال ببلدية جيجل–".

ولا يمكن إغفال أهمية هذا الموضوع في محاولته لإبراز دور المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية، لكونها مقاربة حديثة منطلقها الأساسي التواصل، ولما كانت العملية التعليمية عملية تواصلية تفاعلية بالدرجة الأولى توجب علينا التركيز على تعليم اللغة وتعلمها؛ وذلك بإكساب المتعلمين وحدات أساسية للتواصل هي المهارات اللغوية.

يحاول هذا البحث رسم صورة المقاربة التواصلية نظريا وتطبيقيا بتوضيح واقع المهارات اللغوية من منظور تخاطبي (منظور المقاربة التواصلية)، بوصف ذلك أحد الأسباب التي يقوم عليها البحث مضافا إليه أسباب أخرى نوجزها كما يأتي:

–تكيفا مع التخصص بشكل عام واهتماما باللسانيات التطبيقية في مقدمتها الحقل التعليمي بشكل خاص.

– رغبتنا في الاحتكاك المباشر وعن قرب بالمجال التعليمي.

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على دور المقاربة التواصلية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية.

بناءً على ما تقدم نلحظ إشكالية البحث على الشكل الآتي:

- ما مدى إسهام المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلم الأول؟

كما تنضوي تحت هذه الإشكالية جملة من التساؤلات وهي:

- كيف يتم تعليم الطفل المهارات اللغوية؟
- كيف يمكن للمقاربة التواصلية تنمية المهارات اللغوية المختلفة؟
- هل تُطَبق فعلاً المقاربة التواصلية في رياض الأطفال؟

وللوصول لإجابات مرضية اقتضى البحث الانتظام في مدخل يليه ثلاثة فصول وخاتمة، أما المدخل فمعنون باللسانيات التطبيقية تطرقنا فيه إلى نشأة اللسانيات التطبيقية وفروعها، وهذه الأخيرة ركزنا فيها على فرع التعليمية وخاصة تعليمية اللغات، يتبعه على التوالي فصلان نظريان، أما الفصل الأول فكان مخصصا للمهارات اللغوية؛ إذ تحدثنا فيه عن المهارات الأربع من استماع، كلام، قراءة، وكتابة. والفصل الثاني للمقاربة التواصلية ومرجعياتها؛ تطرقنا فيه إلى خلفيات المقاربة التواصلية مع مبادئها وتطورها، خاتمين ذلك برؤية تعقيبية لها.

يأتي الفصل الثالث تطبيقيا تعقبنا في ضوئه الرؤية النظرية ناهيك عن جمعنا لنتائج تجربتنا الميدانية، إذ افتتحناه بتمهيد عن رياض الأطفال ونشأتها و تأثيرها على الطفل، وأردفناه بتقديم عينات الدراسة موضحين الإطارين الجغرافي والزماني لرياض الأطفال، وكذا مجتمع البحث، مع تحديد الأدوات البحثية المتمثلة في الملاحظة المباشرة بكل نتائجها يليها الاستبيان وما ينضوي تحته. ويختم البحث بخاتمة أجملنا فيها جل نتائج هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي، وخلصنا إلى رؤية استشرافية في قالب توصيات موجهة إلى الجهات الوصية على أمل أخذها باهتمام، لما لها من تأثير على المردودية التعليمية.

اعتمدنا في معالجة محاور البحث منهجا وصفيا تحليليا هو الأنسب لوصف واقع المهارات اللغوية في إطار المقاربة التواصلية مع حيثيات الاستبيان وطريقة دراسته.

يشارك موضوع بحثنا هذا ويتقاطع مع دراسات سابقة بوصفها مرجعيات من بينها:

-"نايف خارما" و"علي حجاج" في كتابهما "اللغات الأجنبية" تعليمها وتعلمها الذي عرضا فيه أهم نظريات علم اللغة مثل النظرية السلوكية والنظرية البنيوية وغيرهما متعرجان في ذلك لتعليمية اللغات وصعوبة العملية.

- رسالة لنيل شهادة الماجستير للأساتذة "حياة طكوك"، بعنوان نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، تتبعت فيه قضية تعليم القراءة في السنتين الأولى والثانية في المدارس الجزائرية من منظور منهج المقاربة التواصلية.
- رسالة لنيل شهادة الماجستير للباحثة "سعاد خلوي" بعنوان المقاربة التواصلية واكتساب مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي معتمدة في ذلك وضعيات تواصلية حقيقية.

ومن أهم المصادر والمراجع التي استخدمناها في هذا البحث ما يلي:

- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية.
- سعدون محمد ساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.
- نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.
- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستويات تدريبها صعوباتها.
- علي أحمد مدكور، فنون اللغة العربية.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها.
- أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية.
- شفيقة العلوي، مجالات في المدارس اللسانية المعاصرة.

ومثل أي بحث واجهتنا مجموعة من الصعوبات نذكر منها:

- اتساع الموضوع وتشعبه، وكثرة المادة المعرفية، وكذا تقاطعه مع مواضيع مشابهة له.
- ومن صعوبات الدراسة الميدانية رفض الجهات المعنية إجراء مقابلات مباشرة مع المعلمين، ضف إلى ذلك استغراق وقت كبير جدا في الإجابة عن أسئلة الاستبيان.

وختاما لهذا البحث نتوجه بخالص الشكر والامتنان لأستاذنا المشرف "أحمد برماد" الذي لم يبخل علينا سواء من وقته أو جانبه المعرفي.

ولله الحمد في إتمام هذا البحث.

مدخـــل

اللسانيات التطبيقية وفروعها

تمهيد:

تعرف اللسانيات (Linguistics)، أو ما يسمى أيضا الألسنية أو علم اللغة بأنها دراسة علمية للغة من جميع جوانبها أو مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية أو الدلالية، ويُرجع بعض المؤرخين ظهور هذا العلم إلى أواخر القرن الثامن عشر على يد القاضي البريطاني" السير وليام جونز" الذي اهتم كثيرا بعملية المقارنة بين اللغات الأوروبية ولغات الهند وخاصة السنسكريتية، واقترح الأسس المقبولة لعملية المقارنة خاصة بعد أن اكتشف العلاقات التاريخية، وأوجه الشبه بين اللغات الأوروبية واللغة السنسكريتية، فلاحظ «شبها قويا بين اللغة الإنجليزية من جهة، و اللغات الآسيوية والأوروبية من جهة أخرى بما في ذلك اللغة السنسكريتية Sanskrit، وهو ما دعاه إلى استنتاج وجود صلة تاريخية وأصل مشترك بينهما. وأدى ذلك إلى الاهتمام بالمنهج التأثيلي Etymological الذي يتوسل به في معرفة الصلة بين اللغات، وتطوراتها التاريخية»[1]، كما انتحى الدرس اللغوي في حدود القرن التاسع عشر منحنى مختلفا على يد اللغوي السويسري "فريديناد دي سوير" وعلى الرغم من اهتمامه طيلة حياته باللسانيات التاريخية المقارنة، وكان للفصل الذي خصصه «للدراسات التزامنية في آخر حياته أثر جدري في اللسانيات الحديثة وقد حال الموت دون نشر هذا العمل، فقام اثنان من زملائه وهما "تشارلز بالي Charles Bally" و"البرث شيشهيه Albert Seechehaye" بجمع المحاضرات التي كان يلقيها على طلابه بالاستعانة بما دونه هؤلاء الطلاب وما تركه دوسوسور من مذكرات ونشرها في كتاب بعنوان "محاضرات في اللسانيات العامةCours linguistique Générale" وقد عد هذا الكتاب ثورة في الدراسات اللغوية»[2]

وتجدر الإشارة إلى أن اللسانيات بوصفها علما تأسس على بعدين مهمين؛ بعد مرجعي يعرف بالبعد اللساني النظري، وآخر إجرائي هو محل عناية تطبيقية يعرف بالبعد اللساني التطبيقي الذي هو محل الدراسة والعناية في هذا المدخل.

[1] محمد محمد يونس علي، مدخل الى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، د س، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

I. اللسانيات التطبيقية

1.I. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

بانت الملامح الأولى للسانيات التطبيقية «في النصف الثاني من القرن العشرين خاصة في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية مع الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية لغة منشأ أو لغة أجنبية، استجابة لحاجة التفتح على العالم، وعلى المستعمرات بصورة خاصة»[1]؛ فكان هذا العلم مقرونا بتعليم اللغات وتعلمها والكشف عن جوانبها، و«حيث إن منطلقاتها في اللسانيات العامة، والأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية والتمارين اللغوية»[2].

يعرف "عبده الراجحي" اللسانيات التطبيقية بقوله: «علم اللغة التطبيقي علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى كثيرة تتصل باللغة من جهة ما، لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة، لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية»[3].

يتضح من فحوى قول "عبده الراجحي" أن علم اللغة التطبيقي يتأسس على مرجعية متعددة الأبعاد العلمية معززا بذلك واقع التقاطع والتواصل بين المعارف والعلوم في الدراسة وتقديم النتائج. وفي ضوء ما سبق يكون وجود اللسانيات التطبيقية «وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته، يعكس علم اللغة النظري الذي يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها»[4].

عرفها "ويليكنز Wilkins" بقوله: «تهتم اللغويات التطبيقية بالفهم المتزايد لدور اللغة في الشؤون الإنسانية لتزويدنا بالمعرفة اللازمة للمسؤولين من اتخاذ القرارات المتصلة باللغة سواء نبعت الحاجة إليها من الفصل أو مكان العمل أو المحكمة أو المختبر»[5].

من مضمون التعريف السابق يتضح أن اللغويات التطبيقية تركز على تعزيز قدرة المسؤولين على اتخاذ القرارات المتعلقة باللغة بطريقة علمية وغير مقتصرة على مجال دون آخر، لكن "ويليكنز" ذكر من أمثلتها الفصل والذي يعني به الفصل الدراسي –التعليم–.

---

[1] نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، ط1، 2012م، ص23.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، د ط ،2000م، ص12.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الازريطة، الإسكندرية، مصر، د ط، 2000م، ص12.

[4] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2003 م، ص 75.

[5] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية – قضايا وميادين وتطبيقات–، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1440هـ /2019م، ص 23.

كما أشار "قريب Grabe " إلى أن هذا العلم يركز «على محاولة حل المشكلات المتعلقة باللغة التي يصادفها الناس في العالم الحقيقي سواء كانوا متعلمين أو مدرسين أو مشرفين أو أكاديميين أو محامين أو مقدمي خدمات أو من يحتاج إلى الخدمات الاجتماعية أو آخذي الاختبار أو مطوري السياسات أو صانعي المعاجم أو المترجمين أو عملاء للأعمال (Business)»[1].

يرى "قريب" أن اللسانيات التطبيقية تسعى إلى تجاوز عقبات مختلف الميادين المتعلقة باللغة.

2.I. مهام الباحث في اللسانيات التطبيقية:

يسهر الباحث في اللسانيات التطبيقية على «الاستفادة من خلاصة البحوث اللغوية الخالصة الصرفية، والبحوث اللغوية العامة على قدم المساواة، وكيفية تحويل تلك المعارف إلى ممارسة وإجراء في مجال تعليم تلك اللغة على وجه الخصوص»[2].

إلا أن" نواري سعود" لمح سابقا إلى أن بعض الدارسين يقصدون بحقل اللسانيات التطبيقية مباشرة حقل تعليمية اللغات، وهذا ليس بصواب حيث لا يمكن حصر مجال اهتمام هذا العلم في تعليمية اللغات فقط، إنما هناك مجالات لغوية تطبيقية كثيرة يمكن أن يجمعها المجال العام" اللسانيات التطبيقية" وتكون مجالا لاهتمام اللساني التطبيقي إن صح هذا المصطلح على رأسها:[3]

- مظاهر التنوع اللغوي من تداخل وثنائية وازدواجية.
- علمي اللغة الاجتماعي والنفسي وعلاجيه الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام.
- التخطيط اللغوي والتواصل الآلي.
- علم صناعة المعاجم.
- الترجمة بأنواعها المختلفة.
- معالجة المعلومات.
- الذكاء الاصطناعي.
- علم اللغة التقابلي وما يتعلق بنظام كتابة لغة من اللغات.

[1] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية – قضايا وميادين وتطبيقات–، ص 23، 24.
[2] نواري سعودي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 24.
[3] المرجع نفسه، ص25.

I.3. فروع اللسانيات التطبيقية

تعددت فروع اللسانيات التطبيقية وتنوعت، نذكر منها:

أ –علم اللغة النفسي: Psycholinguistic

يهتم علم اللغة النفسي «بالسلوك اللغويLanguagebehavior، وخاصة من حيث اكتساب اللغةLanguage acquisition،أو استخدامها، وهذا العلم هو نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة والقدرة اللغوية حول ذلك إلى النظرية التحويلية التوليدية خاصة بما أثارته من مشكلات لغوية نفسية تتعلق بالذاكرةMemory وإدراك الكلام واستقباله وفك شفرته، واستدعاء المفردات، ودرجة الترابط بينها وعيوب النطق والكلام وغير ذلك من مشكلات لغوية نفسية ولعل من أهم إنجازات هذا العلم هو دراسة اكتساب الطفل للغة من حيث وجود ملكة فطرية تساعد الطفل على اكتساب اللغة. وبذلك أطاحت هذه الملك الفطرية بفكرة التقليد التي كانت مسيطرة على علماء النفس واللغة معا قبل ظهورها»[1].

فعلم اللغة النفسي أو ما يعرف باللسانيات النفسية يدرس الظاهرة اللغوية بوصفها ظاهرة نفسية سلوكية، وكما تبحث في النظريات التي تسعى إلى تفسير عملية التعلم وحل مشكلاته ودراسة كل القضايا التي تتعلق بالتعلم من إدراك، وإبداع واستيعاب.

ب– علم اللغة الاجتماعي:Sociolinguistic

علم اللغة الاجتماعي يهتم بدراسة اللغة من حيث هي ظاهرة لغوية اجتماعية، كما يدرس الاختلاف اللغوي في المجتمعات ذات المستوى اللغوي الواحد، وبالتالي يدرس أيضا مشكلة الإزدواجية في اللغة، والتأثير والتأثر بين اللغة والمجتمع[2]؛ تُدرس اللغة عند علم اللغة الاجتماعي بوصفها ظاهرة اجتماعية، وبالتالي تستمد خصائصها من المجتمع الذي تُستعمل فيه، فاللغة وقوانينها لا تفهم بعيدة عن بيئتها.

جـ– فن صناعة المعجم:Lexicography

فن صناعة المعجم يدرس اللغة، ويهتم بها من حيث الجمع والوضع، أي من حيث جمع المادة اللغوية بالنظر إلى نوعه وحجمه والهدف من تأليفه، وترتيب المداخل، وكذا إعداد الشروح والتعريفات والصور والنماذج المصاحبة للعمليات الفنية الخاصة بتأليف المعاجم، لإخراج المعجم في صورته النهائية من حيث اختيار نوع الورق والتجليد والإخراج، ويستقي أصوله من علم المعاجم النظري Lexicologye ومن نظرية المعجم[3]؛ فالمعجمي في تصنيفه

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 77.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 77–78.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 79.

لمعجمه يتعامل بالدرجة الأولى مع اللغة فهي المادة الخام لمعجمه، فيسعى إلى جمعها جمعا يناسب نوع وهدف المعجم ثم وضع المداخل وإعداد الشروح المناسبة.

د- التخطيط اللغوي:Language planning

يهدف التخطيط اللغوي إلى حل المشاكل المتعلقة بالتواصل اللغوي؛ وذلك من خلال تسطير طرق علمية ومنهجية واضحة ذات غايات محددة، مع اقتراح حلول منطقية وعلمية لها. وهذا التخطيط يكون وفق مخرجات البحوث المتعلقة باللغة، سواء كانت نظرية أو تطبيقية وتنفيذها لاحقا، وعليه يمكن القول إن غياب التخطيط اللغوي في المجتمع يؤدي بالضرورة إلى التلوث اللغوي الذي يعد الخطر الأكبر على المجتمع[1]؛ فيسعى التخطيط اللغوي إلى تنسيق طرق منظمة وفق رؤى واضحة، لغايات منها تنفيذ برنامج لغوي ناجح.

هـ- علم اللغة التعليمي: Languagedidacti

علم اللغة التعليمي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعليم اللغة وتعلمها كما يسعى إلى تأهيل معلم اللغة للقيام بواجبه في تعليم المهارات اللغوية. وهذا كله يرجع إلى النظريات اللغوية؛ مثل النظرية السلوكية، والتحويلية التوليدية وغيرها من النظريات اللغوية، كما يهتم بطرق ومناهج تعليمية اللغة في جميع ميادين استعمالها من حيث هي وسيلة اتصال[2]، فعلم اللغة التعليمي أو ما يعرف بالتعليمية علم يسهر على تسطير العملية التعليمية، وتنظيم كل متعلقاتها. ويتطلب هذا البحث التركيز على فرع التعليمية كونه مجالا مهما في اللسانيات التطبيقية.

4.I. التعليمية: Didactics

التعليمية «مصدر صناعي لكلمة تعليم. وهو ترجمة للمصطلح اللاتينيDidactique ذي الأصل اليوناني didacticos. التي تعني "فلنتعلم"أو"فن التعلم»[3].

ورد تعريف التعليمية في مناهج اللغة العربية وآدابها بوصفها «قدرات المكون التربوية المتمثلة في معرفته من يعلم وسيطرته على المادة التي يدرسها، وتحكمه في طرائق التدريس»[4]؛ أي أن التعليمية تقوم على كفاءة المعلم التربوية بوصفها دعما له في أداء رسالته التعليمية بشكل مؤسس.

---

[1] ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص81.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 76-77.

[3] يوسف ولد النبية وحبيب بوزوادة، تعليميه اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية -قضايا وأبحاث-، منشورات مخبر لسانيات الحديثة وتحليل النصوص- جامعة معسكر-، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020م، ص 67.

[4] المرجع نفسه، ص ن.

وفي سياق تقديم المفهوم التعليمي يُذكر أن التعليمية «تلك الأبحاث التي يمكن تطبيق مبادئها على مواد التعليم وكذلك المعلم والمتعلم، وهي أيضا تقدم المعلومات والمعطيات الأساسية من أجل التخطيط للموضوع المراد تدريسه للتلميذ فهي تهتم بدراسة القوانين العامة للتعليم، دون النظر إلى المحتوى المختلف للمواد»[1]، ويتجلى مما سبق عناصر العملية المتفاعلة في تقديم الرسالة، وبهذا يكون التفاعل المدرسي أو ما يعرف بالتفاعل التعليمي أهم المحطات التي تبحث فيها التعليمية قصد الرفع من قيمة التحصيل اللغوي.

وفي تعقب التعاريف السابقة، ومنها التعريف الثاني يتضح أن العملية التعليمية عملية تواصلية تفرض تشاركا وظيفيا فاعلا في تقديم الرسالة وفهمها.

II. عناصر العملية التعليمية

إن العملية التعليمية عملية تواصلية تفرض تشاركا وظيفيا فاعلا في تقديم الرسالة وفهمها، هذا التفاعل يستدعي عناصرا مهمة تعرف "بعناصر العملية التعليمية"، والمتمثلة في:

1.II. المعلم

المعلم كلمة مشتقة من كلمة "علم"؛ التي تحيل إلى المعارف المختلفة المستوعبة خلال مراحل مختلفة كونه وسيلة للتنوير والهداية والرقي في مختلف المجالات. قال الله تعالى: ﴿إنما يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾[فاطر/28]، وقال في موضع آخر: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أوتُوا الْعِلْمَ دَرَجاتٍ وَاللَّهُ بِما تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [المجادلة /11] ،وقال أيضا: ﴿وَيَرَى ٱلَّذِينَ أوتُواْ ٱلْعِلْمَ ٱلَّذِي أنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ ٱلْحَقَّ وَيَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ﴾ [سبأ/06] ، تؤكد الآيات الكريمة السابقة الدرجة التي يحظى بها العلم.

فالمعلم «أو المدرس هو عنصر مهم في المثلث الديداكتيكي وفي العملية البيداغوجية في نظر المربيين الباحثين الذين انشغلوا في حقل التعليمية في زماننا هذا، فنجاح وتحصيل المعارف العلمية تتوقف في المقام الأول على المعلم ولم تبق مهامه في الوقت الراهن قاصرة على تلقين بعض الحقائق والمعارف العلمية، وإنما أصبحت مهام المعلم (المدرس) عديدة و متنوعة تراعي حاجات المتعلم العقلية والجسدية والوجدانية والأخلاقية حتى الروحية، هذا ما تهدف التربية الحديثة والمعاصرة تحقيقه في ظل التطور العلمي والتكنولوجي والتقدم الحضاري المذهل الذي لم تعرفه البشرية من قبل»[2].

[1] لمين زيدي، في اللسانيات التعليمية – مدخل نظري مفاهيمي–، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، 1444 هـ/2022 م، ص 17-18.

[2] عبد القادر شاكر: اللسانيات التطبيقية – التعليمية قديما وحاضرا–، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2016م، ص 52-53.

يُلخص التعريف السابق دور المعلم (قديما وحديثا)؛ إذ كان يمثل في المناهج التعليمية القديمة محور العملية التعليمية وقائدها أما في المناهج الحديثة والمعاصرة فقد تعددت مهامه بما يتكيف وحاجات المتعلم ومتطلباته أي أن بؤرة الدراسة في التعليم انتقلت من المعلم إلى المتعلم.

✓ **شروط نجاعة رسالة المعلم**

وليكون لهذا المعلم الدور الفعال حقا في تنمية وإعداد جيل المستقبل لابد من توفر شروط أخلاقية ومعرفية فيه، يُختصر مجملها فيما يلي:[1]

- التحلي بحلية الأخلاق القيمة والصبر؛ لأن مهنة التعليم تتطلب صبرا كبيرا.
- المظهر اللائق.
- تكون له الرغبة الذاتية في المادة التي يُدرسها.
- يتقبل النقد، ويحرص على النقد البناء.
- يكون مرنا في التعامل مع الطلاب.
- أن يمتلك مهارة إدارة الوقت ويكون ملما بمادته قادرا على التحكم بالعملية.
- ذو تأهيل علمي وبيداغوجي.
- قادر على اختيار الطرائق والوسائل البيداغوجية المساعدة واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل.

II.2. المتعلم

إذا كان المعلم يمثل العمود الفقري في المناهج التعليمية القديمة، فإن المتعلم يمثل محور اهتمام المناهج الجديدة والمعاصرة، فالمتعلم «يمثل الركن الرئيسي في العملية التعليمية في المفهوم اللساني المعاصر، هذا المتعلم الذي أشغل بال الأولياء والأسر والأنظمة والمجتمعات والمفكرين والمربيين والفلاسفة منذ آلاف السنين إلى وقتنا الحاضر وخاصة الأطفال الصغار منهم. وإن كان التعلم لا يهم الصغار فقط، إلا أن الأطفال في مرحلة طفولتهم هم في أمس الحاجة أكثر من غيرهم إلى الرعاية التربوية والتعليم. كما أنهم أكثر من الكبار تحصيلا لما يتعلمونه ويدرسونه»[2]؛ فالمتعلم هو المستقبل لمحتوى المادة العلمية ولعله في مرحلته العمرية الأولى –المتعلم الأول– يكون بحاجة ماسة لرعايته وتعليمه، فلابد من إعطاء أولوية كبيرة للمناهج التعليمية في هذه المرحلة فالتعليم في الصغر كالنقش على الحجر.

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 41-42، وعبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، لبنان، ط3، 1425 هـ / 2004م، ص 17-18.

[2] عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية – التعليمية قديما وحاضرا –، ص 71.

✓ **شروط التحصيل المعرفي للمتعلم**

لكي يكون المتعلم قادرا على استيعاب محتوى التدريس وفهمه وتحصيله، لابد من توفر الشروط الآتية:[1]

1- يجب أن يكون ذا أخلاق مطيعا متعاونا جديرا بالاحترام، متواضعا لا يتكبر على العلم، ولا يتآمر على المعلم وأن يكون مؤهلا للتعلم (نفسيا وعقليا ...).

2- يجب أن يُنظر إليه على أنه شخص له هدف ينبغي تحقيقه، ويجب تعليمه احترام الآخرين والقيم الروحية.

3- على المتعلم احترام وطنه والمجتمع.

4- العلاقة بينه وبين المعلم يجب أن تتصف بالرسميات.

5- أن يكون ذكيا قادرا على ابتكار أساليب جديدة لمواجهة مواقف جديدة.

6- أن يكون نشيطا في العملية التعليمية.

II.3. المحتوى أو المادة المعرفية:

المحتوى هو نوعية المعارف أو المعلومات يقع عليها الاختبار، والتي تنظم على نحو معين يمتاز بالتسلسل المنطقي، وإما تكون هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أم مبادئ وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيمة والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث[2]. فالمحتوى هو رسالة يقدمها المعلم للمتعلم.

✓ **مبادئ اختيار المحتوى**

تتمثل مبادئ اختيار المحتوى فيما يلي:[3]

1. النظر إليه على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وليس غاية في ذاته، وعلى هذا الأساس يتوجب تطويره في ضوء الأهداف التربوية وحاجياتها ومشكلاتها.
2. ملائمته لواقع الحياة ومشكلاتها واستجابته لأهداف المجتمع.
3. توافر الوحدة والانسجام بين الموضوعات ومواد الخبرات التعليمية التي يتضمنها المنهاج، ويتحقق ذلك بمراعاة الاستمرارية والتتابع والتكامل الأفقي والرأسي في تنظيم الخبرات.
4. مراعاة المرونة والتوسع لتناسب المواد التعليمية حاجات المتعلمين وميولهم.
5. تأكيد المفاهيم والمبادئ الرئيسية.
6. تحقيق التكامل بين البعدين النظري والتطبيقي؛ أي بين العلم والعمل.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 29، 39، 41.

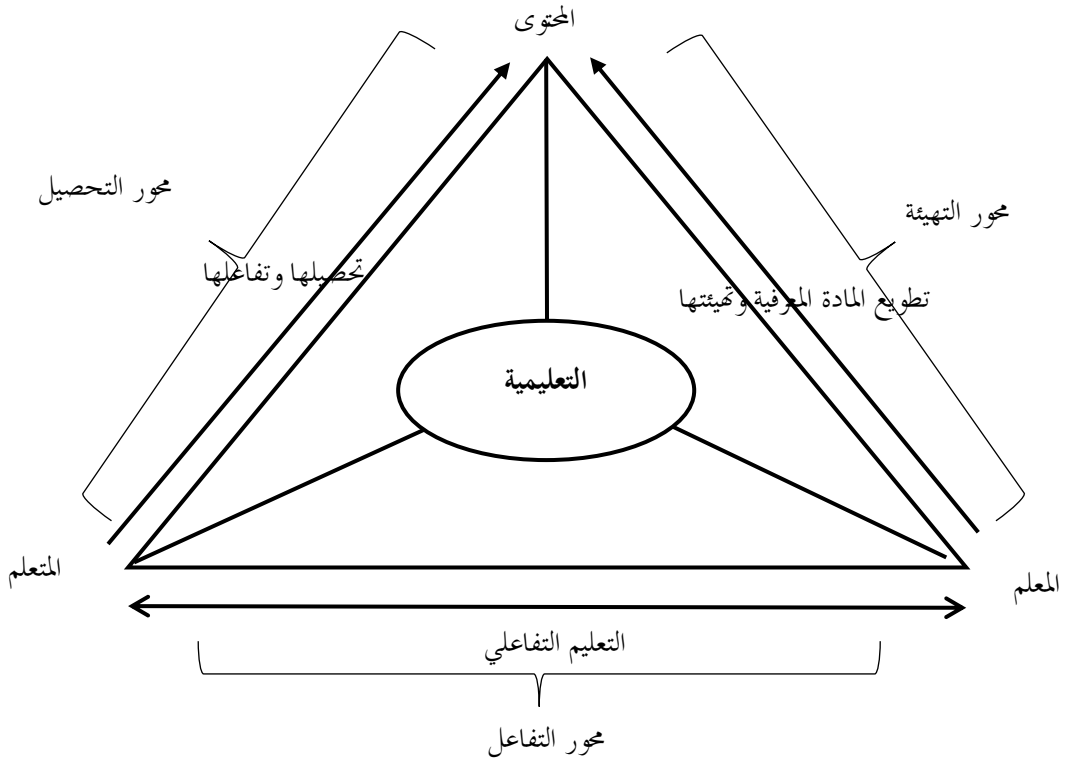
[2] ينظر: سعدون محمود ساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص 61، 62.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 68، 69، 70، 71.

7. الحفاظ على التوازن في محتوى المناهج.
8. الصدق والثبات؛ فيكون محتوى المنهاج صحيحا من الناحية العلمية، بمعنى ليس خاطئ أو مضللا، فبقدر ما يحقق محتوى المنهج الهدف المنوط به بقدر ما يكون المحتوى صحيحا وصادقا.
9. الأهمية، أي أن يختار المحتوى المهم بالنسبة لاكتساب التعليم والمهارات والمفاهيم الأساسية. فأهمية المحتوى تقاس بمقدار الأهداف التي يحققها.
10. قابلية المحتوى للتعليم؛ أي لا يكون صعبا على المتعلمين ومناسبا للزمن والظروف.
11. تضمين المحتوى ممارسة الأنشطة الهادفة؛ وذلك كون المنهج يسعى لتحقيق الأهداف، فلابد أن يشمل المحتوى الأنشطة المختلفة، أي تهيئ الفرص لتنفيذ النشاطات المختلفة، فإن تضمين المحتوى ممارسة الطلاب للأنشطة يحقق بالتأكيد أهداف المنهج.

مما سبق نخلص إلى فحوى التعليمية بوصفها عملية تفاعلية بين الأقطاب الثلاثة إذ يقوم المعلم بتهيئة المادة المعرفية –المحتوى– بما يتناسب وقدرات المتعلم، في ضوء شروط مفعلة لسيرورة العملية التي تحضر فيها كل الأطراف حضورا براغماتيا يقدم المعطيات تقديما معرفيا تعليميا هادفا.

يوضح الشكل الآتي (المثلث الديداكتيكي) عملية التفاعل التعليمية على النحو:



الشكل رقم (1): رسم تخطيطي للأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية

وتحقيقا للبعد البراغماتي للعملية التعليمية بعناصرها المختلفة، نود الإحالة إلى مفهوم المهارة بنوعيها (المهارة اللغوية والمهارة التواصلية) بوصف ذلك شرطا لنجاعة العملية ككل، وفق مناهج تعد إجراءات عملية فاعلة.

III. المناهج التعليمية

1.III. مفهوم المناهج Cirriculum

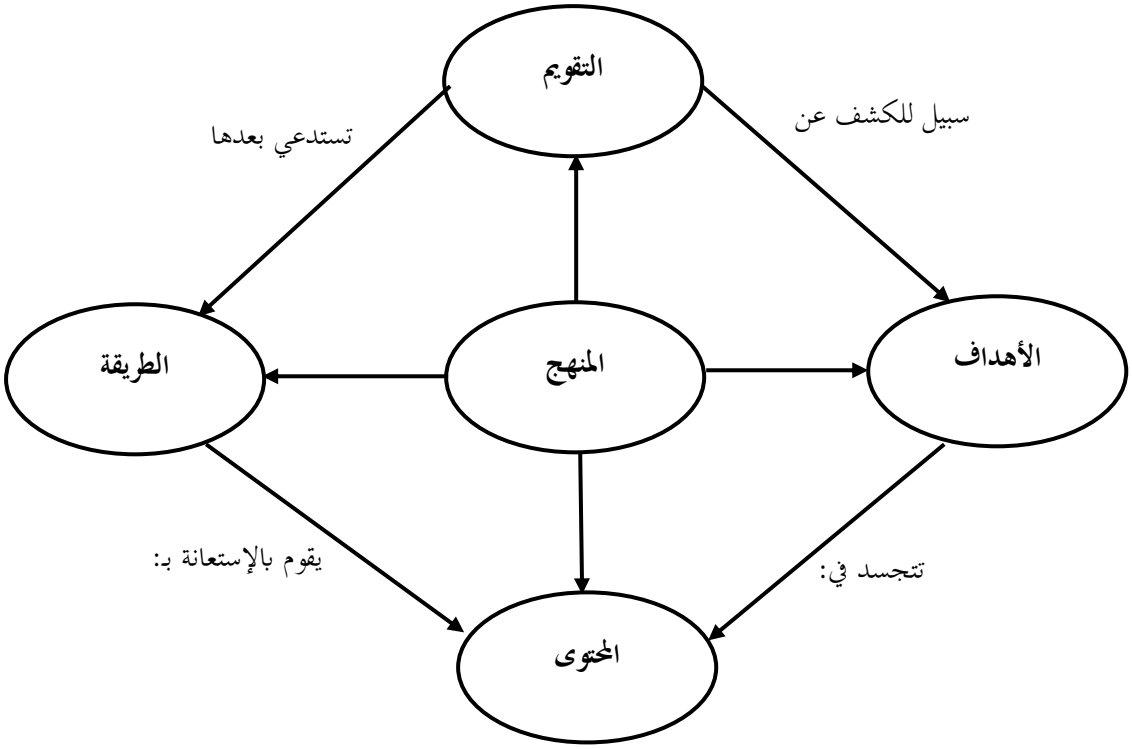
المناهج هي «الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهي من أهم الموضوعات التربوية وهي جوهر التربية وأساسها»[1]، كما يتمثل هدف المنهج في «مساعدة المعلم على أداء مهمته داخل حجرة الصف بنجاح، وهو كذلك تلك الأنشطة التي ينخرط فيها التلاميذ تحت رعاية المدرسة، ولا يشمل ما يتعلمه التلاميذ فحسب ولكن كيف يستعملون المقرر وكيف يساعده المعلمون على التعلم واستخدام المواد التعليمية المساندة و أساليب القياس وطرقه وفي أي نوع من التجهيزات»[2].

في ضوء ما سبق يكون المنهج مخططا لسيرورة العملية التعليمية وصيرورتها، والذي ينطلق من المحتوى المعبر عنه في التعريف السابق "بالموضوعات التربوية" هذه الأخيرة التي تختار لها الطريقة الأنسب لإيصالها للمتعلم، لتحقيق الغايات المنشودة والتي يكشف عنها بواسطة التقويم المستمر.

وبناءً على العرض السابق يمكن أن نستنتج عناصر المنهج في المخطط الموضح أسفله:

[1] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 120.

[2] خالد حسين أبو عمشة، التعليمية بين استراتيجيات مناهج التعليم ومهارات التعليم، مختبر اللغة والتواصل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2019، ص 167



الشكل رقم (2): رسم تخطيطي لعناصر المنهج.

III.2. بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة

III.2.1. المناهج التقليدية

إن المناهج التقليدية تقتصر على « المعرفة التي تقدم للتلميذ في صورة مواد دراسة، واستمر المخططون في ميدان المنهاج ينظرون إليه على أنه بناء أساسي من المعرفة مما جعل البرنامج المدرسي أقل ارتباطا بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم، وبمعنى آخر فإن المنهاج يعني المواد الدراسية التي تقدم للمتعلم وركزت على الناحية العقلية وأهملت نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية فدور المتعلم هنا حفظ المادة الدراسية واستظهارها مع التغاضي عن معرفة معنى ما يحفظ، بل كأن معيار نجاح المعلم في عمله يعتمد على مدى إتقان المتعلمين لهذه المعلومات وحفظها»[1].

يتضح من التعريف أن المنهج التقليدي منهج يقوم أساسا على تلقين المتعلمين المعلومات والمعارف ويرتكز على التربية العقلية، ويُلحظ في هذا الاتجاه الدور السلبي الذي يلعبه المتعلم فهو يشغل موضع المتلقي غير الفعال – غير منتج للمعرفة– في حين تكون زمام العملية التعليمية بيد المعلم الذي يعد قائدا لها، فدوره في المنهج التقليدي

[1] محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2009 م، ص 43.

ينحصر في «تلقين المادة الدراسية وتَنُص الكثير من التعليمات على عدم الخروج عن المنهج، فالمعلم إذن يعتمد على ما في المنهج الدراسي فقط، ويعرض نفسه للمسؤولية إن طلب من متعلميه القيام بنشاطات جانبية لم ينص عليها في المنهج»[1].

✓ **رؤية تعقيبية على المنهج التقليدي**

يمكن إيجاز الزوايا التعقيبية للمناهج التقليدية فيما يلي[2]:

1. لم يأخذ المنهج التقليدي ميول الطلبة وحاجاتهم بدرجة كبيرة ما جعله بعيدا عن الإلمام بالفروقات والميولات.
2. ازدحام المناهج التربوية الأخرى بمعلومات وموضوعات يصعب استيعابها أو الإحاطة بها، وحتى تنسيقها مع منهج اللغة العربية.
3. اهتمام المنهج بالمعلم ودوره في العملية التعليمية وكيفية تقديمه للمادة المدروسة.

وبناء على هذه النقائص التي يعاني منها المنهج التقليدي، قام منهج جديد معاصر هو المنهج الحديث ليسد ثغرات المنهج السابق له.

III.2.2. المناهج الحديثة

المناهج الحديثة هي خطط للتعليم تؤكد على الأهداف التربوية والخبرات التعليمية التي تم تنسيقها مسبقا، متضمنة المواقف التعليمية وكذا الأنشطة التي تقع داخل أو خارج المدرسة. كما بدأ الاهتمام في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين بالتخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها، مما دفع بعض المربيين مثل "جونسونJohnson" إلى النظر إلى المنهج المدرسي على أنه الاهتمام بالنتائج أو الغايات النهائية، كما يرى أن المنهج لا يهتم بما يفعله الطلاب في الموقف التعليمي، ولكن بما سوف يتعلمونه أو يقدرون على تعلمه كنتيجة لذلك الموقف، فالمنهج يهتم بالنتائج النهائية وليس بما يحدث[3].

ففي هذه المناهج يشغل "المتعلم" المركز بل ومحور العملية التعليمية، فتلبي حاجاته وميوله تنسيقا بين البيئة المدرسية والمحيط الخارجي المجتمع، ولا تهتم بالمادة المدروسة –مثل المناهج التقليدية– بقدر ما تهتم بالغايات التي ترمي إليها العملية التعليمية، وفي ضوء هذه المناهج يجد المعلم فرصا للإبداع في تقديم درسه مع اختيار الوسائل التعليمية التي تناسب قدرات طلابه.

---

[1] سعدون محمود وهدى علي، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 119.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 119-120.

[3] ينظر: محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 45.

تفرض منهجية البحث تخصيصه فضاء الدراسة (من الكل إلى الجزء) بالإحالة إلى ما يعرف بتعليمية اللغات.

IV. تعليمية اللغات

1.IV. مفهوم تعليمية اللغات

لعل الأمر المهم الذي يدفع بالفرد تعلم أي لغة كانت أجنبية أم قومية هو التواصل والتفاهم مع غيره. صحيح أن اللغة القومية تأخذ كل شيء مسلم به وتستخدمها أفضل استخدام (وفي حالات كثيرة أسوء استعمال عن قصد)، إلا أن استعمالها شيء وتعليمها لغير الناطقين بها شيء آخر أي كلغة أجنبية، وهنا يتطلب فهم مكونات اللغة.[1]

تجدر الإشارة إلى أن المادة الخام للغة هي وصف لمستوياتها الأربعة المختزلة في نظامها الصوتي، ونظامها الصرفي، ونظامها النحوي، ونظامها الدلالي، هنا نوضح أن اللغة ليست حبيسة هذه الأنظمة وإنما تتعداها نحو تواصل يعكس اختلاف تركيبها باختلاف مقامات استعمالاتها ومستعمليها، فاللغة لا تتعلم تعليما متكاملا إلا في بعدها التداولي.

فتعليمية اللغات «وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان»[2].

يكشف المفهوم السابق أن اللغة لا تستوعب إلا في أدائها الإنجازي المحتوي بالضرورة المهارات اللغوية المختلفة بوصفها مرجعتيه، كما أن اكتساب اللغة هو اكتساب للمهارات اللغوية–سيأتي ذكرها بالتفصيل في الفصل الموالي–

2.IV. نظريات تعليم اللغات.

لقد طُرحت مشكلة تعليم اللغات للناطقين بها وغير الناطقين بها منذ القديم، صارت من أبرز ما شغل أبحاث العلماء في دراساتهم المتخصصة فراحوا يحاولون تحليل العملية التعليمية متوصلين بعد هذا التحليل لطرق ووسائل مساعدة في تعليم اللغة، وهذه المحاولات الساعية إلى تنظيم التعليم بمختلف الجوانب تنعت بنظريات التعلم والتي يمكن تقسيمها إلى نظريات وصفية شكلية وأخرى عقلية معرفية.

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، دس، ص8.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص1.

1. النظريات الوصفية الشكلية:

وتتمثل في النظريات السلوكية التي تعتمد بالدرجة الأولى على سلوك الإنسان، فالسلوكيون يرون بأن ذهن الإنسان خال من اللغة، وأن السلوك ما هو إلا نتاج التفاعل مع المحيط الخارجي، فهم لا يركزون على العقل إنما على السلوك الظاهر، وتنقسم النظريات السلوكية بناء على هذا إلى ما يلي:

أ- نظرية الإرتباط لتورندايك: Connectionisme

تقوم هذه النظرية على: «الارتباط بين الموقف والاستجابة التي يقوم بها الإنسان (أو أي كائن آخر) في ذلك الموقف، أو ما يعرف باسم الارتباط بين المثير والاستجابة»[1]، ما يؤدي إلى تحسين السلوك واكتساب مهارات جديدة، ويعرف "تورندايك" المثير والاستجابة، ويعرف المثير على أنه «العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي ... أما الاستجابة فتعني ردود الفعل الظاهرة وغير الظاهرة»[2].

وترتبط هذه النظرية بثلاثة عوامل أو القوانين هي: الاستعداد، التدريب، الأثر.

ب- نظرية الإشراط الكلاسيكي: Classicalconditioning

صاحب هذه النظرية هو "بافلوف" وتقوم نظريته على مبدأ الارتباط بين المثير والاستجابة، حيث يميز بين المثير غير الشرطي والاستجابة غير الشرطية، وكذا بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية.[3]

ج- النظرية الإجرائية لسكينر: Operationaltheory

يميز "سكينر" بين نوعين من الاستجابة، ما تكون بوجود مثير، وما تكون دون وجود مثير، والمفهوم الثاني لهذه النظرية هو التعزيز حيث أن الاستجابة تؤدي إلى نتائج، وهذه الأخيرة تزيد الاستجابة أو تنقصها؛ وبالتالي زيادة السلوك في حالة الزيادة الناشئة عن نتائج الاستجابة.

أما المفهوم الثالث فهو ما يعرف بتمايز الاستجابات، فالاستجابات تحدث مرة واحدة، والاستجابات المتشابهة ليست متشابهة تماما، إنما تشترك في المظهر العام فقط.[4]

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 55.

[2] مرجع نفسه، ص ن.

[3] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 55-56.

[4] ينظر: مرجع نفسه، ص 57.

2- النظريات العقلية المعرفية:

النظريات العقلية المعرفية جاءت كرد فعل على النظريات السلوكية السائدة أنداك، حيث ركزت كل اهتمامها على العقل والتفكير، وكذا الإدراك ومختلف المشاكل المعرفية ومن بين هذه النظريات ما يأتي:

أ- النظرية الجشطلتية: Gestalttheory

موضوع هذه النظرية سيكولوجيا التفكير، ومشاكل المعرفة، ومبدؤها الرئيسي أسبقية الكل على أجزائه.

تستند هذه النظرية لمفاهيم وهي: الإدراك، الاستبصار.[1]

ب- النظرية البنائية لبياجيه: Piaget'sconstructism

يركز "بياجيه" في نظريته على أن التعلم ناتج عن التأمل والتروي، وأن التعزيز نابع من فكر المتعلم، بالإضافة إلى اعترافه أن التعلم يتم جزئيا بفعل العوامل البيئية الخارجية المحيطة بالمتعلم.[2]

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 62.

[2] ينظر: مرجع نفسه، ص 63.

الفصل الأول:

المهارات اللغوية

تمهيد

أنعم الله عز وجل على الانسان بالقدرة على النطق والكلام الذي يجعله قادرا على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، والتواصل مع غيره، والمحرك الأساس لهذا الأخير هو اللغة، التي تعد مرآة عاكسة لما تحمله الأمة من محتوى فكري ثقافي تتعدد في ضوئه التطلعات والأهداف تعددا براغماتيا يُعَزَز بالمفهوم التواصلي المنتج.

يقول "وبستر" عن اللغة أنها ذلك «الحديث الإنساني الملفوظ الذي يمكن سماعه عندما يصدره اللسان والأجهزة الصوتية القريبة منه فهي رموز أو أصوات ذات دلالة يعبر بها الإنسان عما في نفسه وما يجول بخاطره – وإن كانت في واقع الأمر– ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير ولكنها مشحونات لتراث من الفكر والثقافة والقيم، والتراكمات من التجارب والخبرات"[1].

ومما لا يخفى على أحد أن الإنسان ومنذ وجوده في الكون كان سعيه الأول محاولة تكوين علاقات تساعده على التفاعل مع محيطه (الطبيعي أو الاجتماعي)، إذ يمضي النوع الثاني من ذلك التفاعل نحو تعقب السيرورة وواقع الصيرورة انطلاقا من مفهوم الاكتساب غير المقيد بالمفهوم المؤسساتي النظامي في العملية التواصلية.

يبدأ الاكتساب عند الإنسان «منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، ويستعملها غالبا حينما يصل إلى السنة الرابعة أو الخامسة من عمره على الأكثر»[2]، وتستمر العملية حتى دخوله المدرسة مضيفا معارف جديدة إلى مكتسباته السابقة.

يعرف "كود (Grood 1973)" الاكتساب بقوله: «هو إنجاز أو كفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة معارف»[3].

يقول "لفون (Lafon 1976)" أن الاكتساب هو تلك «المعرفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة في إطار البرنامج الدراسي»[4].

ففي هذه المرحلة تسعى العملية التعليمية –التي مركزها المعلم والمتعلم –إلى اكتساب المتعلم مختلف القدرات والمهارات اللغوية والتعليمية التي تعزز قوته وشخصيته، فتفتح أمامه آفاقا جديدة تؤسس لما يعرف بالاكتساب اللغوي الصحيح والمتكامل.

---

[1] خالد الزواوي، اللغة العربية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط،2002م، ص 21-22.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص120.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص98.

[4] المرجع نفسه، ص ن.

وهنا نشير إلى ضرورة التفريق بين اكتساب اللغة وتعلمها؛ فإذا كان الاكتساب يحدث منذ مرحلة الطفولة، فإن التعلم «يحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة إذ حدث تغيير كيفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي»[1].

إذا فالاكتساب سابق للتعلم الذي هو: «عملية نفس تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج عنه زيادة على المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية التي يمتلكها»[2]، فالتعلم –حسب المفهوم السابق– توسيع معرفي وتحصيل إضافي لجملة الخبرات والمعارف والمهارات.

يعرف جلفورد (Guilford) التعلم بأنه ذلك «التغيير الدائم (أو الثابت) نسبيا في سلوك الفرد الناتج عن استثارة ما، وقد تكون المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها، كتلك المثيرات التي يخطط المدرس لتنفيذها في الغرفة الصفية وخارجها»[3]، ومعنى هذا التعريف أن التعلم عملية مقصودة مخطط لها من طرف المعلم.

يتضح مما سبق كله أن الاكتساب عملية فطرية لا شعورية، غير قصدية غير مخطط لها، تمكن الفرد من استخدام اللغة بالشكل الصحيح.

إن أساس تعليم اللغة وتعلمها، وتطويرها هو المهارات اللغوية الأربع من استماع، وكلام، وقراءة وكتابة، ذلك أن تنمية هذه الأخيرة والارتقاء بها هو الداعم الأول والرئيسي لترقية الجوانب المختلفة للمتعلم وكذا تعزيزها، المحور الذي سنفصل في حيثياته في متن هذا الفصل محل التقديم.

1. المهارات اللغوية

1.1. مفهوم المهارة اللغوية

أ– المفهوم اللغوي للمهارة

تعددت التعاريف اللغوية لمصطلح المهارة تحت مادة (م.هـ.ر) ومنها جاء في "لسان العرب" "لابن منظور" «المهارة، الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مَهَرَة ... والماهر السابح. ويقال مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا»[4].

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 22.

[2] محمد زياد حمدان، نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية –، دار التربية الحديثة، د ط، 1417هـ/1997م، ص 5.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 96.

[4] جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، م 3، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1426 هـ، 2005م، ص 753، مادة (م. هـ. ر).

ورد في "تاج العروس": «والماهِرُ: السابح، وكذلك المتمهر، قاله الزمخشري (وقد مهَرَ الشيء وفيه وبه، كمنع) يمهر (مَهْرًا) بالفتح (ومُهوُرًا) بالضم، (ومَهَارًا ومَهَارَةً) بفتحهما أي صار حاذقا».[1]

يتضح مما سبق أن المفهوم اللغوي للمهارة يصب في معنى الحَذقُ في الشيء، أي التمكن منه.

ب- المفهوم الاصطلاحي للمهارة اللغوية

للمهارة مفاهيم اصطلاحية عدة نستعرض أهمها على النحو الآتي:

عرف "دريفر"(Driver) المهارة بأنها: «السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي»[2]، ويضيف "Munn" بأن المهارة هي: «الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميز بين نوعين من المهام الأول حركي والتاني لغوي. ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية»[3].

يتضح من مجمل التعريفين السابقين أن المهارة هي السرعة والسهولة والدقة كما أنها كفاءة الأداء في إنجاز النشاطات بنوعيها (الحركية واللغوية)

والمهارة اللغوية هي ذلك: «الأداء المتقن للغة، استماعا، وتحدثا وقراءة، وكتابة. ولا تتحقق هذه المهارة إلا بالتدريب المستمر؛ لأن المهارة ليست فطرية، وإنما هي مكتسبة، تعتمد على التدريب والتكرار والتعلم من الأخطاء حتى يصل المرء إلى الإتقان في الأداء والوصول تدريجيا إلى مرحلة الابتكار والاختراع في كل عمل»[4].

يتضح من التعريف السابق أن المهارة كل ما يمكن تعلمه واكتسابه وتكوينه بالتدريب المستمر والتكرار، وتوخي السلامة في اللغة، بغية الوصول إلى الإتقان المنتج للإبداعية في الأداء.

2.1. أقسام المهارات اللغوية:

- مهارة الاستماع.
- مهارة الكلام.
- مهارة القراءة.
- مهارة الكتابة.

[1] محمد مرتضي بن محمد الحسيني الزبيدي، تاج العروس، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم، كريم سيد محمد محمود، ج13، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1428هـ/2007م، ص 85، مادة (م، هـ، ر).

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريبها صعوباتها، دار الفكر للعرب، القاهرة، مصر، دط، 1427هـ/2006م، ص 30.

[3] مرجع نفسه، ص ن.

[4] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص 11.

I. مهارة الاستماع

1.I. مفهوم مهارة الاستماع

أ- المفهوم اللغوي للسماع

تعددت التعاريف اللغوية المرتبطة بمفهوم السماع نذكر من بينها:

ورد في لسان العرب "لابن منظور": السّمع «حسّ الأُذُن. وفي التنزيل {أو أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ}.. وسمّعه الصوت أو أَسْمَعَهُ: استمع له وتسمع إليه: أصغى، فإذا أدغمْتَ قُلْتَ اسِّمَّع إليه»[1].

وجاء في معجم "محيط المحيط": «سَمِعَ الصوت يسمعه سَمْعًا وسِمْعًا (أو بالفتح المصدر وبالكسر الاسم)، وسماعًا وسَمَاعَةً وسماعية أدركه بحاسة الأذن. وفي الكليات سَمْعُ الإدراك متعلقهُ الأصوات»[2].

جاء في المعجم "الوجيز": «سَمِعَ لفلان، أو إليه أو إلى حديثه –سَمْعًا، وسَمَاعًا: أصغى وأنصت. وله أطاعه. والله لمن حَمِدَهُ: أجاب حمده وتقبَّله ... وسَمَّاعة، وهو سميع، وسَمُوع، ويقال: أذن سميعةٌ(أَسْمَعَ) فلان الكلام: جعله يسمعُه، أو أبْلَغَه إيَّاه وأوصله إلى سِمْعِه، السماع في علم اللغة: ما يُسمَع عن العرب فيستعمل ولكن لا يقاس عليه»[3].

ومن خلال المعاني السابقة يمكن ضبط الدلالة اللغوية للسماع على أنها: الإصغاء، الإدراك بحاسة الأذن، الإبلاغ والإيصال.

ب. المفهوم الاصطلاحي لمهارة الاستماع

يعد الاستماع مفتاح المهارات اللغوية، ومرجعيتها الأولى التي تؤسس لصورة التعلم في بعده المعرفي عبر مراحله المختلفة، إذ تكشف سيرورة العملية أن الطفل يبدأ واقع تفاعله بوصفه مستمعا يخزن جملة المعطيات وفق برنامج حسي أوليّ لا ينفصل عن ذلك الواقع، لتتطور المعارف لديه محافظة على عنصر الاستماع ولكن لا يتفاوت في ضوء نمو فكري لازم نضجه فكان لزاما تعقب تلك السيرورة في فضاء الصيرورة المرتبطة بالمهارات المعززة لأولوية مرحلة الاستماع، ذلك أن الاستماع «من أهم المهارات اللغوية التي يتواصل عن طريقها الفرد مع المجتمع وهي حاسة من حواس الإنسان الخمسة، ويبدأ عملها عند الطفل قبل الكلام الذي يعتمد اعتمادا كليا على السمع والمحاكاة. فهي سابقة على القراءة والكتابة اللتين تعتمدان على التعلم والتلقين، ولذا كانت حاسة السمع ومهارة الكلام مرتبطتين

[1] ابن منظور، لسان العرب، م5، ص 148، مادة (س، م، ع).

[2] يوسف بطرس البستاني، محيط المحيط، تح: محمد عثمان، م4، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص 472، مادة (س، م، ع).

[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، القاهرة، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، 1415هـ/1994م، ص321، مادة (س، م، ع).

وسابقتين للقراءة والكتابة»[1]. فهو يعتبر بمثابة «الفن الذي ترتكز عليه كل من فنون الكتابة والتحدث كما ترتكز عليه القراءة والكتابة»[2].

والاستماع «أداة التلميذ في استقبال الأفكار بل أنه أداته التي يتعلم بها أكثر من غيرها وخاصة في المراحل الأولى من التعليم»[3]، فهو «تمرين التلاميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به»[4].

إذن فالاستماع وسيلة من وسائل تلقي المعارف (المعاني والأفكار) مولدا في الوقت نفسه لفت انتباه وتركيز (حسن الإصغاء) وفهم (الإحاطة بمعنى ما يسمع) ما يسمح بالكشف عن المواهب المختلفة في هذا السياق.

والاستماع «عملية معقده في طبيعتها ... تشتمل أولا: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية»[5].

يتضح مما سبق أن مهارة الاستماع قد تخطت حدود الانتباه والإصغاء للكلمات إلى فهم مدلولها.

تتداعى قضايا اصطلاحية مهمة تنطوي تحت هذه المهارة نلخصها في: السمع، السماع، الاستماع، الإنصات.

وفي توضيح لتقارب اصطلاحي أو تداخل مفهومي بين الاستماع والإنصات نقول إنهما متقاربان في معناهما الظاهري، إذ لهما نفس الأداء، لكن يختلفان في الدرجة، فالإنصات «استماع مع الفهم والتحليل والتفسير والنقد، غاية ما في الأمر أن الاستماع قد يكون منقطعا بين الحين والآخر، فقد يقطع المستمع استماعه للسؤال عن شيء، أو استفسار عن شيء غير مفهوم، وقد يكون انقطاع للسؤال عن شيء، أو استفسار عن شيء غير مفهوم، وقد يكون انقطاع الاستماع شرودا لحظيا في أمر من الأمور خارج نطاق المتحدث به»[6].

الإنصات استماع ولكن بتركيز واهتمام أكثر من الاستماع، فالاستماع قد يكون منقطعا، بينما الإنصات لابد أن يكون مستمرا غير متقطع، فإذا كان الاستماع هو:« التعرف على الأصوات والفهم والتحليل والتفسير

[1] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015، ص 24.

[2] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس فنون اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1420هـ/2000م، ص 93.

[3] مرجع نفسه، ص 93-94.

[4] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1427هـ/2006م، ص 121.

[5] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص 76.

[6] مرجع نفسه، ص 58.

والتطبيق والنقد والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر»[1]، وفي هذه المقاربة يتجلى قصد الفهم في هدف الإنصات الذي لا يشترط في واقع الاستماع؛ فكل منصت مستمع وليس بالضرورة في المستمع، لتكون الأبعاد الفكرية بتطلعاتها الإدراكية على مقربة مباشرة بالإنصات من الاستماع.

2.I. مراحل مهارة الاستماع

إن تدريب الطفل على مهارة الاستماع يبدأ منذ الطفولة المبكرة وفي سنواته الأولى في البيت سواء كان ذلك بشكل مقصود، أو بطريقة غير مباشرة، على سبيل المثال عن طريق الحكاية؛ فالقراءة للطفل وكذا إسماعه الموسيقى، وتجاوبه معها، ومع أنغامها بانسجام وتلقائية ينمي مهارة الاستماع والإنصات لدى الطفل، فاذا تجاوز الطفل عامه الثاني، تتكون لديه رغبة في رؤية الصورة أو الكلمة التي يسمعها من أمه وهي تحكي له القصة، حتى أنه يضع إصبعه على الكلمة ويرددها سواء بصمت أو بصوت مسموع[2].

فالطفل يسمع الكلمات أولا ثم معانيها واستخداماتها، وأصواتها ومخارجها، وطريقة نطقها، قبل أن ينتقل إلى محاولة فهمها وإدراك معانيها، ثم استعمال الجمل والتراكيب تدريجيا.

ومن هنا تبدأ مهارة الاستماع في النمو لدى الطفل تدريجيا بمحاكاة أصوات المحيطين به وتقليدها، حتى إذا دخل الروضة اكتشف أساليب جديدة تنمي هذه المهارة لديه من بينها إشارة إلى الطبيبة ماريا منتسوري.Montessori M ووسائلها التعليمية التي لا تخلو منها روضة حيث نجد من بينها الكثير ممن استهدفت تنمية وتطوير حاسة السمع، وبالتالي تنمية مهارة الاستماع لدى الطفل ومن بين هذه الوسائل: «اللعب (الأسطوانات) الصوتية، والأجراس الموسيقية، أما الأسطوانات الصوتية فهي عبارة عن مجموعة من 12 أسطوانة خشبية صغيرة جميعها بحجم واحد، وجميعها مغلقة لا يمكن فتحها، وقد وضعت بداخل 6 علب مواد تتدرج في حجمها وصوتها (عند تحريكها) مثل: حبات رمل أو أرز أو فول أو حجارة صغيرة مثلا، وأعطيت كل مجموعة من 6أسطوانات لونا(أزرق مثلا) ثبت في قاعدتها ومجموعة العلب الست الأخرى مماثلة تماما لها في الصوت (لونها أحمر)، وعلى الطفل أن يسمع الصوت الصادر من الأسطوانة في إحدى أذنيه ويتواصل بواسطة الأذن الأخرى إلى العلبة التي لها نفس الصوت تماما من اللون الآخر، والصعوبة في هذه الوسيلة تتمثل في تقارب الأصوات من علبة لأخرى"[3].

---

[1] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، ص 76.

[2] ينظر: هدى محمد الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2007م، ص61.

[3] المرجع نفسه، ص 61-62.

ولكن على الرغم من صعوبة هذه الطريقة إلا أنها تعد وسيلة مميزة لتنمية مهارة الاستماع بشكل دقيق، أما الأجراس الموسيقية «والتي وضعت على حامل، فنصفها باللون الأبيض والنصف الآخر أسود (فكرة البيانو)، وهذه الأجراس تصدر صوتا عندما يطرق عليها الطفل بعصا رفيعة، وعليه أن يجد الصوت المماثل الذي سمعه»[1]

يمكن تدريب الأطفال على مهارة الاستماع من خلال إختيار نص وقراءته عليهم بحيث يتناسب مع اهتماماتهم، ثم سؤالهم حوله، ويمكن متابعة تفاعل الأطفال مع النص من خلال حركة الجسد، كما يمكن للطفل أن يتحدث حول شيء سمعه من النص، مع توجيهه أسئِلة من نوع: أي جزء أعجبك؟ لو طلبت منك اختيار شخصية تمثلها في القصة ماذا تختار؟ تسمح المعلمة للأطفال التحدث والتناقش فيما سمعوه، وتجيب عن تساؤلاتهم بشكل مبسط، كما يمكن أن تطلب منهم ذكر الكلمات الجديدة على أسماعهم، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف قدرات الأطفال على الاستماع بالإضافة إلى القصص إذ يقوم الأطفال بإعادة سرد القصة بعد سماعها مرات عدة، مع الاستعانة في بعض الأحيان بالصور والبطاقات وتمثيل أدوار القصة. إلى جانب كل هذا توجد أيضا الأغاني والأناشيد والاستماع إلى الموسيقى، مما يسهم في تنمية هذه المهارة بشكل كبير[2].

أمثلة حول تدريب الطفل على الاستماع:[3]

1- الاستماع إلى شريط مسجل عليه أصوات طيور وحيوانات ويتعرف الأطفال على أصحابها ويقلدون أصواتها. ويمكن أيضا تسجيل أصوات ظواهر طبيعية مثل: المطر والرعد، أو صوت صفارة القطار أو أدوات تجارة أو صوت فتح باب وغلقه وهكذا...

2- تختار المعلمة بعض الكلمات المألوفة للطفل وتعرضها واحدة واحدة وتقف قبل الحرف أو الفونيم الأخير وتطلب من الأطفال أن يخمنوا بقية الكلمة.

3- يجلس الأطفال في دائرة وكل طفل يهمس باسمه في أذن الجالس على يمينه.

في الجولة الثانية، تسير الدائرة في الاتجاه الآخر بحيث يهمس الطفل باسمه في أذن الجالس على يساره.

في الجولة الثالثة: يطلب من كل طفل أن يذكر في أقل من 10ثوان اسم الجالس على يمينه وعلى يساره.

وهكذا يتسنى لكل طفل أن يسمع اسمه على لسان زملائه، كما تتكون الكثير من الصداقات التلقائية بين الأطفال نتيجة لمثل هذه الأنشطة.

وتوجد طرائق أخرى تسهم في تنمية مهارة الاستماع نجملها فيما يلي:[4]

---

[1] هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص 62.

[2] ينظر: مرجع نفسه، ص 63-64.

[3] مرجع نفسه، ص 67.

[4] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 1439هـ/2017م، ص 17.

- التعرف على أغراض المتكلم.
- معرفة الأفكار الرئيسية.
- معرفة التفاصيل.
- استخلاص النتائج.
- تلخيص ما يستمع إليه.
- تمييز الواقع من الخيال.
- التميز بين العناصر الأساسية في الموضوع والدخيلة.
- التذوق والابتكار فيما يستخلص من مادة الاستماع.

والواضح أن هذه الطرق ليست الوحيدة للتدريب على مهارة الاستماع غير أن المعلم يختار منها ما يناسب مستوى تلاميذه وطبيعة المدروس.

I.3. أنواع مهارة الاستماع

تعددت أنواع مهارة الاستماع واختلفت من بينها:[1]

❖ **الاستماع التذوقي:**

الاستماع التذوقي يقوم به المستمع بهدف إدخال البهجة على نفسه، والاستمتاع بما يسمعه (شعر، نتر، موسيقى، غناء، من يحب).

❖ **الاستماع الاستيعابي:**

الاستماع الاستيعابي يكون في التعلم، سواء عن طريق المحاضرة، الندوات العلمية واللقاءات ... إلخ.

❖ **الاستماع الناقد:**

الاستماع الناقد يكون فيه النقاش، وإبداء الرأي، واتخاذ القرارات (سماع القاضي للخصوم، سماع المعلم لطلابه، سماع الناقد للأدب... إلخ).

[1] ينظر: إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 26.

❖ **الاستماع المميز:**

الاستماع المميز هو القدرة على تمييز المسموع، وهو نوع من الإنصات ودقة السمع، يكون عند فئات معينة ممن يميزون الأصوات كالأطباء مثلا.

هناك أنواع أخرى للاستماع وهي كالآتي:[1]

❖ **الاستماع الهامشي:**

الاستماع الهامشي يكون عرضيا، بشكل لا إرادي، عندما يكون الطفل بصدد القيام بعمل ما، فيستمع بطريقة عشوائية لما يقال، دون إعارته أي اهتمام، وهذا النوع يعتبر سماعا أكثر منه استماعا.

❖ **الاستماع التقديري:**

الاستماع التقديري يعير فيه الطفل تركيزه واهتمامه لما يسمع، حتى وإن كان لا يبذل جهدا في فهمه لكنه يقدره لحبه له.

❖ **الاستماع الانتباهي:**

الاستماع الانتباهي يضع فيه الطفل انتباهه لكي يفهمه، فيبتعد عن كل ما يشتت انتباهه وتركيزه.

❖ **الاستماع التحليلي:**

الاستماع التحليلي أكثر درجة من الاستماع الانتباهي، لأنه يجعل المستمع مطالبا بإبداء ردود أفعال حول ما يسمع (إجابة عن أسئِلة، تنفيذ أوامر).

I.4. أهداف مهارة الاستماع

تندرج تحت هذه المهارة جملة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والوصول إليها وهي كالآتي:[2]

- تعزيز قدرة التلميذ على الإصغاء والانتباه لما يسمع، على أن يكون هذا الأخير متناسبا مع مراحله العمرية.
- تتبع المستمع لما يسمع، ومحاولة ضبطه بما يتلاءم مع أهدافه.
- التدرب على فهم المسموع بسرعة ودقة.
- التركيز على غرس عادة الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية تربوية تسهم في تكوين الفرد.

[1] ينظر: هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص 57-58.

[2] ينظر: ابراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس العربية، ص 125.

- تعزيز التذوق الجمالي لدى المستمع، بالاستماع لكل ما هو حديث عصري، ثم انتقاء المناسب منه.
- تطوير القدرة على التفكير السريع، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

فالاستماع الهادف هو ذلك الذي يعزز عملية التركيز على المسموع، وفهمه وتمييز بعضه عن بعض بشكل يسمح لاحقا بنقده لإدراك أغراض المتكلم ومقاصده.

I.5. أهمية مهارة الاستماع

بين الله عز وجل في كتابه العزيز في كثير من الآيات القرآنية أهمية السمع والاستماع حيث قال: ﴿وَإِذَا قُرِئَ القرآن فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [سورة الأعراف الآية204].

وقال أيضا: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [سورة النحل الآية 87].

وقال أيضا: ﴿أن السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أولَئِكَ كَأن عَنْهُ مَسْؤولًا﴾ [سورة الإسراء الآية 36].

الاستماع بوصفه فنا من فنون اللغة العربية، وضرورة حياتية للفرد والمجتمع تتيح له إدراك الأصوات المختلفة وفهمها، له دور هام في التواصل، مجسدا بذلك بعدا براغماتيا يكسب من خلاله «المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة»[1]، وأيضا وسيلة «لاكتساب مهارات اللغة العربية حيث يتعلم من خلالها القراءة والكتابة والمحادثة»[2]، وللاستماع أهمية اجتماعية تاريخية يمكن حصرها في «نقل التراث الإنساني»[3].

يستخدم الاستماع كذلك في المجال التعليمي، بوصفه أداة لنقل مختلف المعارف والعلوم وتبادلها، ومناقشتها فهو: «أداة للتعلم والتنظيم الذاتي المغذى بعادات الاستماع الجيد»[4]،و«وسيلة لحفظ العلم والثقافة، والتراث الإنساني، فضلا عن تلقي مصدر الشريعة الإسلامية وتوارثها عن طريق السماع»[5].

يفسح الاستماع المجال للمتعلم، بالإحالة إلى «باب التذوق اللغوي والاجتماعي، حيث يدرك حدود قدراته معنى الكلمة وأبعادها النفسية والاجتماعية»[6]. فالاستماع يتيح للمستمع معرفة دلالات الكلمة اجتماعيا ومدى وقعها في النفس.

---

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، ص 16.

[2] مرجع نفسه، ص ن.

[3] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 94.

[4] مرجع نفسه، ص ن.

[5] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 124.

[6] مرجع نفسه، ص 123.

للاستماع أهمية بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة وتلخص ظاهرة الطحان هذه الأهمية في النقاط التالية:[1]

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها.
- تنميه قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا.
- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة، أو تصحيح ما هو خطأ.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل.
- تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

مما سبق يمكن القول بأن مهارة الاستماع هي أولى المهارات اللغوية نشوء لدى الطفل، وهي السبيل والطريق لتنمية بقية المهارات وتطويرها بشكل يسمح بتنظيم فكر الطفل، وإثراء معارفه اللغوية، وزيادة قدرته على التخيل، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات، وبالتالي ضبط انتباهه وقدرته على الاستماع الجيد.

I.6. معوقات مهارة الاستماع

تسعى عملية الاستماع إلى الوصول لغايات وأهداف محددة، إلا أنه وفي كثير من الأحيان تحول دون تحقيق ذلك جملة من المعوقات التي لابد من أخذها بعين الاعتبار وهي كالآتي:

❖ التشتت:

على المستمع أن يبتعد قدر الإمكان عن كل ما قد يصرف انتباهه، ويحول دون تتبعه للمتكلم وأفكاره، إذ يجب عليه الربط بين كل ما يسمعه وبين خبراته الشخصية. كما لابد له أن يكون سريعا في التقاط كلمات المتحدث وفهمها.[2]

وعليه يمكن القول بأن الانشغال عن المتحدث وأفكاره، وغياب التركيز يعيق هذه العملية ويجعلها ناقصة.

❖ الملل:

قد يشعر المستمع بالملل من كلام المتحدث قبل انتهائه، لذلك يجب عليه الصبر والاجتهاد في الاستماع للوصول إلى غايته؛ إذ أن تحقيق هذه الأخيرة يتطلب مجهود المستمع والمتكلم معها.[3]

---

[1] هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة، ص 60.

[2] ينظر: فراس السيليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1429هـ/2008م، ص 29-30.

[3] ينظر: مرجع نفسه، ص 30.

وبالتالي فإن كل ما سبق يؤدي إلى فشل عملية الاستماع وتثبيطها.

❖ نقص مهارات الاستماع

إن غياب القدرة على تطبيق مهارات الاستماع من طرف المستمع يحول دون تحقيق الاستماع لمقاصده وأغراضه ومن بينها ما يلي:[1]

- الانتباه والتركيز لفترة طويلة.
- القدرة على فهم النص المسموع بدقة واستخراج أفكاره.
- القدرة على إدراك المعاني والتعرف عليها في سياقاتها.
- التركيز على هدف السامع وغايته.

❖ عدم التحمل:

يدخل في هذا الإطار ضعف طاقة المستمع وقدرته على الاستماع، فغياب المثابرة والصبر لن ينجح عملية الاستماع، ومن هنا «كانت أهمية إعادة المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيدها على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل»[2].

❖ التحامل:

المتحدث وبطبيعته ليس كاملا في حديثه ولغته، فعادة ما يواجه أخطاء سواء في نطقه أو في طريقة شرحه، أما المستمع المبالغ في التركيز مع أخطاء المتكلم فإنه يفقد لب ما يقال[3]. فتربص المستمع بالمتحدث ونقده، يجعله لا يقدر ما يسمع، كما يفقده القدرة على الاستيعاب.

هناك معوقات أخرى لعملية الاستماع ترتبط ارتباطا مباشرا بالأمراض العضوية المختلفة التي قد تصيب الإنسان كضعف حاسة السمع «بحدوث خلل في توصيل الصوت نتيجة انسداد الأذن الخارجية»[4]، «التهاب الأذن الوسطى الصديدي، أمراض فيروسية مثل الحصبة، التهاب الأغشية السحائية المحيطة بالمخ»[5].

بالرغم من كل هذه المعوقات والتي قد تكون عائقا أمام نجاعة عملية الاستماع، إلا أن هذا لا يمنع الفرد أن يكون مستمعا جيدا يسعى لتحقيق غاية وهدف، حيث يمكن التغلب على معوقات عملية الاستماع بالابتعاد عن

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص134.

[2] فراس السيليتي، فنون اللغة، ص30.

[3] ينظر: مرجع نفسه، ص ن.

[4] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص135.

[5] مرجع نفسه، ص ن.

كل ما يشتت الذهن، وينقص الانتباه، وكذا التركيز على المسموع ومحاوله فهمه وإدراك معانيه، ويرافق كل هذا الصبر والاستمرارية، والابتعاد عن كثرة النقد والتعليق.

خلاصة مهارة الاستماع

إن هذا الأخير هو بؤرة الملكات اللغوية في الاكتساب والتعلم، بوصفه موضوع مهارة استقبالية أولى في البناء المعرفي، يُرسم في ضوئه مسار التداعي للمهارات الأخرى اللاحقة.

يعد الاستماع أيضا مفتاح العملية التعليمية، إذ يضمن نجاح سيرورتها وصيرورتها.

II. مهارة الكلام

1.II. مفهوم مهارة الكلام

أ- المفهوم اللغوي للكلام

تعددت التعاريف اللغوية لمصطلح الكلام تحت مادة (ك.ل.م)، منها:

ورد في لسان العرب "لابن منظور": «كلم: القرآن: كلام الله وكَلِمُ الله وكلمته، وكلام الله لا يعد... الكلام: القول، معروف، وقيل: الكلام ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه، وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه، وهو الجزء من الجملة»[1].

يتضح مما سبق أن الكلام ينحصر في القول.

ويذكر "بطرس البستاني" الكلام في قوله: «كلام مهذب: قول، حديث، خطاب يتضمن معنى»[2].

يتفق البستاني مع ابن منظور في كون الكلام هو القول ويضيف عليه معنى الحديث والخطاب مع حمله لمعنى.

كما نجد في "معجم الوجيز": «يقال تكلم نطق كلاما حسنا، وبكلام حسن. (الكلام) في أصل اللغة الأصوات المفيدة. (في علم الكلام): المعنى القائم بالنفس. الذي يعبر عنه بألفاظ يقال في نفسي كلام»[3].

من فحوى التعريف السابق الكلام هو ما قام معناه في النفس، وترجم لألفاظ.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، م7، ص 480-481، مادة (ك.ل.م).

[2] بطرس البستاني، محيط المحيط، م7، ص 531، مادة (ك.ل.م).

[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، ص 540، مادة (ك.ل.م).

إذًا يمكن القول: أن المفاهيم اللغوية للكلام تدور حول القول، الحديث، الخطاب، بالإضافة إلى حمل المعاني، ووقعها في النفس، ثم تحويلها لألفاظ منطوقة.

ب- المفهوم الاصطلاحي لمهارة الكلام:

يقال في العملية التواصلية كل مستمع جيد متحدث جيد، فالكلام هو الشق الثاني لعملية الاستماع، والفرد بحاجة للتواصل الشفوي للإفصاح عن احتياجاته ومشاعره وآرائه وبهذا يكون الكلام ميزة للإنسان فهو «ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان فليس كل صوت كلاما، لأن الكلام هو اللفظ والإفادة»[1]؛ فالكلام ترجمة للمسموع والمقروء والمكتوب إلى ملفوظ تشترط فيه إفادة المعنى، أو 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»[2].

يتضح من هذا التعريف أن الكلام تعبير عن الأفكار الكامنة في الذهن وكذا المشاعر والأحاسيس الواقعة في نفس الإنسان.

يعرف "هدسون" الكلام بأنه: «مجموع الوحدات اللغوية سواء كانت طويلة أو قصيرة، ومستخدمة في أغراض معينة لأغراض بعينها، فالكلام اسم جامع لكل من النصوص المكتوبة والمنطوقة»[3].

يتضح من التعريف السابق أن الكلام يعكس دلالة الألفاظ ومعانيها سواء النحوية أو المعجمية، للوصول إلى أهداف وغايات معينة.

والكلام عملية ديناميكية يتم من خلالها «إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه التي تُسهم في عملية التفاعل مع المستمعين وهذه العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين أو عملية تتضمن القدرة على التفكير، واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملحمي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر»[4].

فالكلام نشاط لغوي مادته الخام الأصوات مصحوب بعملية فكرية، ويطلق عليه في مجال تعليم اللغة "التعبير الشفهي" بحيث يقتصر على جانب المشافهة فقط، ويدرس كمهارة سابقة لمهارة "التعبير الكتابي" فالتعبير هو «العمل

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 149.

[2] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 27.

[3] ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص 103.

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010م، 152.

المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته»[1].

وإذا ما قلنا تعبيرا شفويا فهو «الإفصاح عن النفس بالكلام الملفوظ والمنطوق»[2].

التعبير الشفوي ترجمة ما هو كامل في الذهن والنفس إلى كلام مسموع وتتم العملية في إطار نسق فكري متكامل يوصف الأوسع والأيسر استخداما في مجال التواصل.

II.2. مراحل مهارة الكلام

من الملاحظ أن مهارة الكلام لدى الطفل السوي تتطور بشكل مستمر ويمكن تلخيص هذا التطور في المرحلتين الآتيتين:[3]

أ. مرحلة ما قبل اللغة: Pré Linguistics stage

تكون في السنة الأولى من عمر الطفل وتنقسم إلى ثلاثة أشكال:

- **البكاء والصراخ: Crying**

الصرخة الأولى أو ما تعرف بصرخة الميلاد أول صوت يصدر عن الطفل، وتعتبر الوسيلة الاتصالية الوحيدة غير المتعلمة.

- **المناغاة: Babbling**

يمارس الرضيع هذه المهارة من الفترة الممتدة من ستة إلى اثنا عشر شهرا، وهي أصوات ليست بكلمات ذات معنى، وهي سلوكيات لا علاقة لها بنوع الثقافة أو بنوع اللغة، وعادة ما يفهمها الناس بطرق عدة.

ب. المرحلة اللغوية: Linguistics stage

تبدأ مع دخول الطفل سنته الثانية، فيها تتشكل كلمات ذات معنى، ويمكن أن تشمل تعلم المهارات اللغوية و تقسيمها كالآتي:

---

[1] سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 234.

[2] ماهر شعبان عبد الباري، مهارات تحدث العملية والاداء، ص 105.

[3] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث، ص 113-114.

- **مرحلة الكلمة: Word stage**

يتعلم الطفل كلماته الأولى في مرحلة (8_18) شهرا من خلال تجميع صوتين أحدهما ساكن والآخر متحرك، وعادة ما ترتبط باحتياجاته.

مرحلة الكلمة–الجملة: Holophrase stage

يستعمل الطفل من 18 إلى 24 شهرا كلمة واحدة تدل على عدة أشياء وظواهر محيطة به ومن خصائص هذه المرحلة ارتباط الكلمة بالأفعال والحركات.

مرحلة الجملة: Sentence stage

في نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل بتطوير الجمل القصيرة والبسيطة التركيب، ليكون جملة ذات معنى، من دون مراعاة قواعد لغوية، ويتميز نمو الجملة بالبطء الشديد في البداية، ثم ما يلبث أن يزداد بسرعة عالية ورغم بساطة هذه الجملة إلا أنها إبداعية.

بعد التحدث عن مراحل نمو الكلام لابد من تبيان خطواته وهي أربعة: استشارة، تفكير، صياغة، فنطق، وتفصيلها كالاتي:[1]

1– الاستثارة:

قبل أن يتكلم الفرد لابد أن يتعرض لمثيرات تدفعه إلى التحدث سواء كانت خارجية، أو كانت داخلية، فيحاول التعبير عنها لغيره، وبهذا يتكون لدى الفرد دافع الكلام.

2– التفكير:

بعد تعرض الفرد لمختلف المثيرات، يبدأ في مرحلة التفكير فيما سيقول، بحيث يجمع أفكاره ويرتبها على نحو يسمح بلفت انتباه المستمع له.

3– الصياغة:

بعد مرحلة جمع الأفكار، ينتقل إلى اختيار مختلف التراكيب والألفاظ والجمل المتناسبة مع المعاني الكامنة في ذهنه، وصياغتها بدقة من أجل إيصالها للمستمع بوضوح بعيدا عن الغموض.

[1] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر، ص110-111.

4- النطق:

وهي المرحلة الأخيرة للكلام، بحيث لابد للمتكلم أن يتمتع بالقدرة على النطق السليم الذي يعد بمثابة واجهة عملية الكلام، فالمستمع لا يرى خطوات الكلام الأولى بوصفها داخلية على عكس النطق الذي يكون ظاهريا، ومن هنا وجب أن يكون النطق سليما، متسلسلا خاليا من الأخطاء.

II.3. أنواع مهارة الكلام

ينقسم الكلام إلى نوعين أو قسمين أساسيين هما:

1. الكلام الوظيفي:

وهو الذي «يؤدي الغرض الوظيفي في الحياة ويكون الغرض منه تواصل الناس لتنظيم الحياة وقضاء الحاجات، ويتمثل في المحادثة والمناقشة، والاجتماعات والبيع والشراء، المحاضرات والندوات والأخبار ...»[1].

فالكلام الوظيفي غايته الأولى تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وخلق روح التحاور والنقاش لديهم، على نحو يسمح بتنظيم حياتهم وانتظامها، والتمكن من قضاء مصالحهم وحاجاتهم بكل سهولة وأريحية.

2. الكلام الإبداعي:

وهو الذي «يُظهر المشاعر، ويفصح عن العواطف ويترجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة متينة السبك، مضبوطة نحويا وصرفيا، تعتمد على الإثارة ونقل المشاعر والأحاسيس، والانفعالات سواء كان ذلك بالشعر أم بالنثر»[2].

فالكلام الإبداعي هو ذلك النوع الراقي من الكلام، والمختار بعناية ودقة مع جزالة اللفظ وصحة الضبط سواء من الناحية النحوية التركيبية أو الصرفية بحيث يركز هذا النوع على الإفصاح عن المشاعر الكامنة في النفس وإبانتها، ثم نقلها سواء عن طريق الشعر أو النثر.

وتجدر الإشارة إلى أن هذين النوعين متداخلين أحدهما مع الآخر لا ينفصلان كليا، ذلك أن «الموقف التعبيري هو موقف وظيفي، تحققه صفة الإبداعية بدرجات متفاوتة»[3].

ما يؤكد حاجة كل منهما إلى الآخر لتحقيق تكامل عملية التعبير.

---

[1] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 32.

[2] مرجع نفسه، ص ن.

[3] مرجع نفسه، ص ن.

II.4. أهداف مهارة الكلام

من بين الأهداف المراد تحقيقها في هذه المهارة الآتي:[1]

- القدرة على التعبير عن الأحاسيس والمشاعر الكامنة في النفس وكذا الأفكار والتجارب مشافهة بفصاحة.
- التمكن من ترتيب عناصر الأفكار والمواضيع وتنسيقها.
- التعود على التفكير المنطقي.
- اكتساب السرعة في التفكير بإيجاد التعبير المناسب مع طبيعة الموضوع.
- التعود على آداب الحوار.

فالكلام هدفه الأول تحقيق غاية القدرة على التعبير بسلامة، وثقة بعيدا عن الخوف والارتباك، بتوظيف الكلمات والأساليب المناسبة لكل موقف.

أيضا يسعى الكلام بالنسبة للطفل «إلى تنمية وعيه بالكلمات الشفوية باعتبارها وحدات لغوية وإثراء رصيده الشفوي، من خلال تمكينه من تركيب الجمل، وتعليمه النطق والهجاء»[2]. فالطفل يبدأ كلامه تدريجيا بمحاولة تشكيل الجمل ثم تعلم نطقها، ويستمر هذا إلى أن يصبح قادرا على إنتاج حوار متكامل، وعندما ينمو الطفل تتغير أهداف التعبير الشفوية لتصبح كالآتي:[3]

- القدرة على أن يخطب أو يتحدث أمام زملائه.
- القدرة على قص القصص والحكايات.
- القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات.
- القدرة على مجالسة الناس ومعاملتهم.
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية.

مما سبق يتضح أن مهارة الكلام تهدف إلى تعزيز قدرة الطفل على اكتساب الأساليب والطرق التي تجعله قادرا على مواجهة نفسه أولا ثم المجتمع ومختلف المواقف الحياتية.

---

[1] ينظر: سعد علي زاير وإيمان اسماعيل زاير، دار صفاء من النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص 505، وإياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 28.

[2] ينظر: سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسيها، ص 236.

[3] مرجع نفسه، ص 236-237.

II.5. أهمية مهارة الكلام

يعد الكلام ثاني المهارات اللغوية بعد الاستماع، إذ له ارتباط مباشر معه، ومع باقي المهارات، فيحتل مكانة هامة بينها، بحيث يعد من أهم «ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي»[1]، فالكلام شكل من أشكال الممارسة اللغوية، وطريقة لتحقيق التواصل بين الفرد وغيره، كما يتعرف الإنسان بواسطته إلى «ما يجري حوله من مناشط في مختلف نواحي الحياة وعن طريقه عرف الإنسان تراث أمته وتراث الأمم الأخرى»[2]، فالكلام يساهم في تتبع الفرد لما يحدث في مجتمعه وحتى خارجه، وكذا معرفة الماضي وربطه بالحاضر.

الكلام يجعل الإنسان قادرا على أن «يكشف تماما عن حقيقته لنفسه وللآخرين ويستطيع أن يندمج بصورة فعالة في الحياة الاجتماعية»[3]،فالكلام يتيح للإنسان الإفصاح عن أفكاره وآرائه وكل ما يتبادر إلى ذهنه، وتبادلها مع غيره.

الكلام وبوصفه دعامة مركزية في العملية التعليمية فإنه يدرس تحت ما يعرف باسم "التعبير الشفوي" والذي يستطيع من خلاله الفرد التعبير عن مكامنه. ويمكن تلخيص أهميته في المجال التعليمي كالآتي:[4]

- وسيلة للاتصال، وتقوية الروابط الفكرية.
- مدخل للمتعلمين نحو تنمية الأفكار.
- تمكين المتعلمين من التعبير عن أنفسهم ونقل وجهات نظرهم.
- التعبير الشفهي تحريك للذهن، وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر.
- يعود التعبير الشفهي المتعلمين على المواجهة، ويبث فيهم الثقة في النفس.
- اتساع دائرة التكيف لمواقف الحياة.
- تهذيب الوجدان والشعور وممارسة التخيل والابتكار والتعبير الصحيح.
- التعبير الشفوي فرصة لإبداء الرأي، وإقناع الآخرين، كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير والتفكير، مما يتيح الفرصة لمعالجتها.

---

[1] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، ص 107.

[2] فراس السليتي، فنون اللغة، ص 37.

[3] مرجع نفسه، ص 38.

[4] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص 153-154. وماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث، ص100-101.

فمهارة التعبير الشفوي تهيء المتعلمين إلى التأقلم مع مواقف الحياة ومواجهتها وتزرع فيهم الثقة والقدرة على مواجهة الآخرين، فيُسَطر شخصيتهم باعتباره وسيلة لتأكيد وفرض الذات.

✓ **مبادئ هامة لتعليم التعبير الشفهي:**

في عملية تعليم التعبير الشفهي لابد من مراعاة جملة من المبادئ وهي:[1]

1) انتهاج الطريق الطبيعي في تعليم اللغة، فمرحلة الكتابة والقراءة لابد أن تسبقها مرحلة الاستعداد والمتمثلة في "المحادثة أو التعبير الشفوي" فهو أمر أساسي بالنسبة للأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات.
2) توجيه المتعلم إلى ضرورة التخطيط في الحديث وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:
   - لمن أتحدث؟ بمعنى تحديد نوعية المستمعين وميوله ورغباتهم ومستوياتهم.
   - لماذا أتحدث؟ أي ما الهدف من الحديث.
   - بماذا أتحدث؟ أي مضمون الرسالة الذي يتناسب مع الموقف المستمعين.
   - كيف أتحدث؟ ويتمثل في الطريقة التي يعتمدها المتعلم في إيصال رسالته.

فعلى المعلم أن يمنهج ويسطر مهارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ.

فكل هذه التخطيطات تهدف إلى تطوير المهارة، خاصة إذا كان التلميذ حريصا على إتباعها وتطبيقها في الجو المدرسي وخارجه.

✓ **مجالات التعبير الشفهي**

تمارس مهارة التعبير الشفهي في مجال التعليم في مجالات مختلفة والمتمثلة فيما يلي:

1- المحادثة والمناقشة:

المحادثة «من أهم ألوان النشاط للصغار والكبار فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أن المحادثة والمناقشة ينبغي لهما أن تحظيا بمكانة كبيرة في المدرسة»[2].

فعلى المعلم تعيين وقت معين يفتح فيه المجال للمحادثة والمناقشة بين المتعلمين لمعرفة مدى إتقانه لمهارة التعبير الشفهي وكيفية تنظيم وتسطير أفكارهم وإتباع خطوات التحدث من مراعاة الموقف وإعداد الرسالة وكيفية طرحها.

[1] ينظر: محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص 269-270.
[2] مرجع نفسه، ص 272.

2- حكاية القصص والنوادر:

حكاية القصص والنوادر تعتبر أهم الموضوعات المحببة في نفوس التلاميذ خاصة في المراحل الأولى من التمدرس، ولتكون هذه القصص والحكايات فعالة لتطوير مهارة التعبير الشفوي على المعلم مراعاة ما يلي:[1]

- أن تكون القصص من اختيار التلاميذ بشرط أن تكون هادفة.
- أن يتجنب المعلم إسماع المتعلمين قصص لا يستمتعون بها لأن هذا يقتل في أنفسهم الرغبة في المتابعة وبالتالي غياب الاستفادة.
- أن يترك المعلم المتعلمين على طبيعتهم حتى يثير حماسهم ويقوي رغبتهم في التحدث.

3. الخطب والكلمات:

الخطابة «من أهم أنماط النشاط اللغوي الشفهي ويقع على عاتق المدرسة الاهتمام بهذا الفن وإتاحة الفرص للطلبة لممارستها ولتحقيق الخطابة أهدافها يجب على المعلم التركيز على قدرات المتعلمين الصوتية وقدرتهم على ترتيب الأفكار وحسن عرضها ومواجهة الجمهور وإضافة إلى الثقة بالنفس»[2].

مما سبق الخطابة من أهم الفنون اللغوية الشفوية التي ترتكز على قدرات المتعلمين ومهاراتهم خاصة فيما يتعلق بالصوت، وسلامة النطق، وعرض الأفكار، والقدرة على المواجهة بثقة.

II.6. معوقات مهارة الكلام

الكلام عملية تواصلية يستدعي نجاحها القدرة على إتقانها إلا أنه وفي كثير من الأحيان تفشل هذه العملية، ولا تتم بالشكل المطلوب نظرا لوجود كثير من المعوقات ويمكن تقسيمها كالآتي:[3]

- **ما يتصل بالخوف من مواجهة الآخرين:** لا شك أن هناك من الطلبة من يملكون القدرة على المواجهة أثناء حديثهم، لكن الأغلبية يعانون من نقص الثقة بالنفس، والخوف، والعجز، ومن بينها: التلعثم والارتباك، والإفراط في الحركة.
- **ما يتصل بالأفكار:** وترتبط بالضعف في التعبير الشفوي مثل: سطحية الأفكار، وعدم تناسقها، وترابطها، أو ترتيبها منطقيا، وحتى غموضها.

كثرة الاستطراد والانتقال بين الأفكار، والخروج عن فحوى الفكرة الرئيسية.

---

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 163-164.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 165.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 168-169.

- **ما يتصل بالألفاظ:** ومن بينها:
  - قلة الحصيلة اللغوية.
  - تكرار الكلمات بصورة متقاربة من غير تناسب.
  - إدخال المفردات العامية والأجنبية.
- **ما يتصل بالتراكيب والأسلوب:** ومن بينها:
  - الضعف في الجانب النحوي التركيبي مما ينتج عنه اضطراب في بناء الجمل، وتفككها.
  - ضعف القدرة في استخدام أدوات الربط.
- **ما يتصل بالأصوات:** ومنها:
  - عدم خروج الحروف من مخارجها الصحيحة.
  - التكلم بصورة بطيئة جدا، والتردد الكثير.
  - غياب النبر وتنغيم الصوت.

بالرغم من كل هذه الصعوبات التي تعيق عملية الكلام إلا أن هناك حلولا وطرقا لإنجاح هذه العملية والارتقاء بها وهي كالآتي:[1]

- خلق الدافع والرغبة في نفوس الطلبة عن طريق إفساح المجال لهم ليختاروا الموضوعات التي تروق لهم.
- تشجيع الطلبة على مداومة القراءة الحرة والاطلاع، مما يؤثر إيجابيا في حصيلتهم اللغوية.
- مداومة المناقشة والحوار بعد كل موقف قرائي، أو تفسير شفوي.
- ضرورة الإكثار من التدريب والتمرن على الحديث واستثمار المواقف التي تتاح من أجل إبعاد الخوف من الطلبة.
- تشجيع الطلبة على حفظ أكبر قدر من ممكن من القصة النثرية والشعرية الجميلة، إضافة إلى حفظ مقدار مناسب من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

هكذا يرتبط نجاح عملية الكلام ارتباطا مباشرا بالمعلم الذي يتيح للطلبة اتخاذ القرار واختيار ما يناسب اهتماماتهم مع تشجيعهم، وتدريبهم واستثمار مواهبهم، ما يؤثر بالإيجاب في المردودية اللغوية ذات الصلة بالمراد من المهارة نفسها.

[1] سعد علي زاير وايمان اسماعيل زاير، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 507.

خلاصة مهارة الكلام

خلاصة لما سبق يمكن القول إن الكلام هو نشاط لغوي؛ إذ يعد من أهم المهارات اللغوية، وهو مهارة إنتاجية حيث ينتج المتكلم رسالة لغوية مادتها الخام الأصوات مدعومة بعملية فكرية قبلية، كامنة في الذهن.

وهو مقترن بمهارة الاستماع، فالمستمع الجيد متكلم جيد، كما أن الكلام يدرس تحت مسمى "التعبير الشفهي" الذي يعد لونا من ألوان هذه المهارة.

III. مهارة القراءة

1.III. مفهوم مهارة القراءة

أ. المفهوم اللغوي للقراءة

يمكن ضبط المفهوم اللغوي للقراءة كما يأتي:

ورد في "لسان العربي" "لابن منظور": «قرأتُ الشيء قرآنا: جَمَعْتُه وضَمَمْتُ بعضه إلى بعض ... ومعنى قرأتُ القرآن: لفظْتُ به مجموعا أي ألقيته... وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمي القرآن... وقرأت تفقهت»[1].

جاء في "محيط المحيط": «قراءة ج. ات (ق.ر.أ) (مص قرأ): قراءة الكتب: تلاوتها»[2].

كما جاء في "معجم الوجيز": «قرأ الكتاب قراءة: تتبع كلماته نظرا، ونطق بها أو لم ينطق، والآية من القرآن نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فهو قارئ ج: قراء وعليه السلام قِراءةً: أبلغه إيّاه»[3].

من فحوى ما سبق يتضح أن المعاني اللغوية للقراءة تصب في المعاني التالية: التلفظ، التفقه، التلاوة النطق بالألفاظ والإبلاغ.

ب– المفهوم الاصطلاحي لمهارة القراءة

تعد القراءة ثالث المهارات اللغوية، ومن أهمها إذ لابد للفرد من اكتسابها أولا، ثم العمل على تطويرها وتنميتها ثانيا باعتبارها مصدرا أساسيا ومركزيا لإثراء اللغة والمعرفة ويمكن تعريفها بأنها «عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها»[4].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، م1، ص 135، مادة (ق، ر، أ).

[2] بطرس البستاني، محيط المحيط، م7، ص 232، مادة (ق، ر، أ).

[3] مجمع اللغة العربية، الوجيز، ص 494، مادة (ق، ر، أ).

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 1427هـ/2007م.

فالقراءة مركزها العقل، وعمادها التفكير وهي «عملية لغوية يعيد القارئ بواسطتها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلله ويفسره وينقده ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته»[1].

القراءة «إدراك بصري للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز والحروف والكلمات والتفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتحليل والنقد والمقارنة والاستنتاج»[2].

يتضح مما سبق أن مهارة القراءة تقوم على بناء المعاني المكتوبة ومحاولة فهمها، ثم تحليلها ونقدها، كما أنها عملية ديناميكية تقوم على حاسة البصر بحيث تتم ترجمة المكتوب وتحويله إلى ملفوظ، وإدراك معانيه، ثم التفاعل معه.

III.2. مراحل مهارة القراءة

تبدأ تهيئة الطفل للقراءة، من خلال معرفة قدراته المختلفة، ومدى إتقانه للنطق واللغة الشفوية، بعدها يبدأ تدريب الطفل على تسمية الأشياء، والتعرف عليها من خلال إعطاء صور ونماذج، مع تعويده الملاحظة الدقيقة، وتدريب الحواس والأعضاء المستخدمة في عملية القراءة.

ومن أمثلة ذلك تكليف الطفل الإتيان بكلمات كأسماء أصدقائه، جيرانه، أو حل بعض الألغاز السهلة، مما يدفع الطفل إلى التفكير، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة.

إلقاء القصص، والتناقش حول شخصياتها، وحوادثها، واختبار مدى فهم الطفل وتتبعه للقصة وتفاعله معها، كما يمكن للمدرس أن يطلب من الطفل إلقاء قصة، أو حتى تمثيلها.

بعدها تأتي مرحلة التعريف بالكلمات والجمل، بحيث يحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الرموز المكتوبة بالأصوات والألفاظ المنطوقة، وقراءة الكلمات والجمل، ثم الانتقال للأصوات والحروف، وكتابة الكلمات والجمل ثم التدرب عليها وإتقانها، والهدف من هذا جعل الطفل قادرا على تصوير ما يقرأ، ومع التكرار تصبح الكلمات والجمل ثابتة في ذهن الطفل فيتعود عليها، حتى يصبح قادرا على قراءتها بسهولة وسرعة ومن دون مساعدة.[3]

---

[1] فيراس السليتي، فنون اللغة، ص2.

[2] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، ص 21.

[3] ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 75- 78.

III.3. أنواع مهارة القراءة

لمهارة القراءة أنواع مختلفة تختلف بحسب القارئ وغايته ومن أهمها الأنواع الآتية:

1- القراءة الصامتة:

وهي التي يمارسها القارئ دون إحداث صوت بائن، فقوامها البصر والفكر فقط، مع التركيز على ما يقرأ وفهمه بدقة، وهذا النوع من القراءة يحصل فيه القارئ على «المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت، أو النطق»[1].

كما تعد القراءة الصامتة أحد طرق «استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق»[2]، إذن فالقراءة الصامتة وسيلة لإدراك المعاني وتحصيلها، مولدة في الوقت نفسه عنصر الفهم.

القراءة الصامتة أو البصرية توجه القارئ إلى توظيف قدراته المختلفة للوصول إلى الفهم السليم لما يقرأ.

2- القراءة الجهرية:

وهي التي تستخدم فيها حاسة البصر، ويكون الصوت فيها جهريا وواضحا، مع النطق السليم للكلمات والجمل ومراعاة تشكيلها وإعرابها فهي «النطق الصحيح للحروف المكتوبة بصوت مسموع وواضح يؤدي إلى معنى مفهوم مع الحرص على الدقة في نطق الكلمات، وسلامتها»[3]، أو هي «التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر به بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما وهي فرصة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء»[4].

يتضح أن القراءة الجهرية عملية ديناميكية يتم فيها ترجمة للرموز المكتوبة وفهمها، والإتيان بمعانيها ومدلولاتها المختلفة، ثم النطق بها جهريا.

---

[1] فراس السليتي، فنون اللغة، ص 9.

[2] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 170.

[3] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 33.

[4] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 171.

3- قراءة الاستماع:

وهي تلك القراءة الجهرية للمتحدث في موضوع ما، واستقبالها من قبل المستمع فهي: «عملية يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإرشادات ترجمة مسموعة»[1].

توجد أنواع أخرى للقراءة بحسب أغراض القارئ لعل أهمها الآتي:[2]

- القراءة السريعة العاجلة.
- القراءة لجمع المعلومات.
- القراءة التحليلية.
- القراءة الناقدة.

III.4. أهداف مهارة القراءة

تندرج تحت هذه المهارة جملة من الأهداف وهي الآتي:[3]

- العمل على تنمية الاستعدادات والمهارات التي تستلزمها القراءة المجدية.
- توسيع دائرة ثقافة ومعارف المتعلمين وإخصابها.
- تساعد القراءة المتعلمين على معرفة أنفسهم وغيرهم من الناس ومعرفة عالمهم بما فيه من قيم وأبعاد.
- تنمية دوافع الاهتمام الدائم بالقراءة.

وفضلاً عن النقاط السابقة تكون القراءة استثمارا راقيا لوقت الفراغ لتمضي كل النقاط السابقة الذكر نحو تعزيز مفهوم المعرفة بالذات والآخر والمحيط تطلعا لرسم صورة تثمر في المهارات المتبقية.

III.5. أهمية مهارة القراءة

القراءة وسيلة من وسائل اكتساب المعارف والتواصل لدى الإنسان ونظرا لدورها وأهميتها فقد كان أول ما أنزله الله عز وجل في كتابه العزيز :﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق الآية1]، وهذا دليل واضح على ضرورتها سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع فهي تمكن الفرد من «الوقوف على ما في الصحف اليومية من أخبار تهمه وتعينه

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 16.

[2] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 33.

[3] ينظر: فراس السالمي، فنون اللغة، ص 4.

وتجعله يتصل بالمجالات، والقصص والمقالات والإعلانات، والأفكار فضلا عن قراءة أخبار الرياضة وأخبار المجتمع»[1]، الأمر الذي يجعل الفرد يوطد علاقته مع المحيطين به، ومع مجتمعه. كما تتجلى ضرورتها بالنسبة للمجتمع في كون «المجتمع الذي يقرأ أو يتبادل أفراده الأفكار، والآراء عن طريق القراءة، إنما هو مجتمع قوي قادر على الحياة والنمو، لأن الصلة الفكرية بين أفراده قوية وهذا يعني أن خبرتهم مشتركة ومصالحهم متبادلة»[2]، فالمجتمع الذي يتبادل المعارف ويتشارك أفراده الأفكار تزيد صلته وخبراته المشتركة، عكس المجتمع الذي لا يقرأ يكون الضعف مصيره.

تعد القراءة وسيلة «لاكتساب الخبرات، والمعارف، كما تكسب القارئ ثقة بالنفس، وتساعده على بناء شخصيته إيجابا»[3]، أيضا «تدخل البهجة على الإنسان من خلال ما يقرأ وتوجهه إلى مظان المتعة في عالم القراءة الواسع، وفضلا عن ذلك فإنها تشتغل الوقت بما يفيد»[4].

يتضح مما سبق بأن القراءة تزيد من مستوى التحصيل اللغوي لدى الإنسان وخبراته الإنسانية، حيث يصير قادرا على تحليل مختلف القضايا والمشاكل التي تواجهه، مع تقديم حلول المناسبة لها، كما تدخل الإنسان إلى عالم المتعة، فهي تسلية وإفادة في آن واحد.

لابد من تسليط الضوء على الدور الهام للقراءة في المجال التعليمي، وخاصة بالنسبة للمتعلم تساعده على «التحصيل، والدرس، والبحث، وتمكنه من توظيف المعرفة، في ضوء التفكير السليم والمعالجة الصحيحة»[5]، كما تجعله قادرا على «استذكار دروسه واستيعابها بشكل أكثر فعالية، وتساعده على زيادة فهمه لذاته وفهمه للآخرين وتساعده على أن يصبح مواطنا صالحا في المدرسة وخارجها»[6]، فالقراءة تزيد من القدرة الاستيعابية لدى المتعلم، وتعزز عنصر الفهم لديه وتجعله شخصا ناضجا قادرا على تمييز الصواب من الخطأ، بالإحالة إلى مساهمتها في عملية «التنشئة الاجتماعية للتلاميذ وتطبيعهم اجتماعيا نحو مشكلات المجتمع الحالية أو المستقبلية المتوقعة»[7]، مما يتيح لهم فرصة مشاركة المجتمع مشاكله وإبداء الرأي والتعبير.

قد تؤدي القراءة في أحيان كثيرة إلى «الطلاقة التعبيرية وهي بعد من أبعاد الإبداع، ويقصد بها القدرة على التعبير عن الأفكار، وسهولة صياغتها في كلمات، أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها، وملائمة لها»[8]. مما يُكسب التلميذ سلاسة في التعبير، وتسلسلا في أفكاره، وبالتالي تنمية روح الإبداع لديه.

---

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 166.

[2] مرجع نفسه، ص ن.

[3] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 32.

[4] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 170.

[5] مرجع نفسه، ص 169.

[6] مرجع نفسه، ص 167.

[7] مرجع نفسه، ص 169.

[8] مرجع نفسه، ص 170.

تثبت عملية القراءة نجاعتها في العملية التعليمية إذا تمكنت من «مد القارئ بجملة من الرموز ليترجمها إلى معانيها في إطار خبراته وتساعده على أن يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصورة، أو بالرسم، وقد يعاود قراءة الجملة، أو الفقرة التي استعصت عليها حتى يحقق غرضه من القراءة»[1]، فنجاح عملية القراءة يرتبط بتحقيق هدف الوصول إلى المعاني المرادة وإدراك مدلولاتها إدراك تشاركيا يستعين بوسائل دالة أو ميسرة نحو الصور والرسم أو نمطية التكرار (تكرار القراءة).

III.6. معوقات مهارة القراءة

ارتبطت صعوبات مهارة القراءة بعدة أسباب وعوامل متداخلة لها علاقة مباشرة بالعملية التعليمية وخاصة المتعلم ويمكن توضيحها كالآتي:[2]

- عدم الاستعداد الطبيعي لدى الطفل، ذلك أن الطفل المهيأ نفسيا وفكريا لاستقبال مهارة القراءة قادر على ممارستها والتفاعل معها، عكس الطفل غير المستعد.
- عدم اقتران تعلم القراءة مع الكتابة.
- قلة المساعدة المتوقعة من المعلم أو من الأسرة كتعويد الطفل على المطبوعات ومحاولة قراءتها.
- قلة الخبرة لدى الطفل.
- اختلاف اللغة المقروءة عن المسموعة، أو ما يعرف بالازدواج اللغوي.
- المعاناة العضوية؛ ويدخل تحت هذا الإطار مختلف الأمراض العضوية أو الوراثية، سواء في السمع أو البصر.
- الانعزال والعزوف عن القراءة، ووجود ملهيات عنها كالهاتف مثلا.
- الخجل وضعف الثقة بالنفس.

ويمكن معالجة هذه المعوقات كما يأتي:[3]

- مساعدة المتعلم على تقبل نفسه وبث الثقة فيها.
- تشجيع المتعلم على قراءة الكتب السهلة.
- اتخاذ موضوعات الدراسة كتمرينات على القراءة.
- الاهتمام بتدريس المتعلمين على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها.

---

[1] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 167، 168.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 209، 210، 211.

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهاره اللغة العربية علومها، ص 217، 218، 219، 220.

- الوقوف على أخطاء المتعلم.
- مراقبة الحالة الصحية للمتعلم.

خلاصة مهارة القراءة

القراءة بوصفها مهارة استقبالية (صامتة أو مجهورة) تمثل تواصلا حسيا (بصريا، نطقيا) تبقى بفحواها الكاشف عن مدى الاستعداد النفسي والعضوي لإكمال مسيرة الاكتساب أو التعلم في المراحل الأولى.

IV. مهارة الكتابة

1.IV. مفهوم مهارة الكتابة

أ- المفهوم اللغوي للكتابة

وردت التعاريف اللغوية تحت مادة (ك.ت.ب) في الكثير من المعاجم ومنها:

جاء في "المعجم الوسيط": «كتب الكتاب كتبا وكتابا وكتابة: خطه فهو كاتب (ج) كتّاب وكتبة»[1].

ورد في معجم "الوجيز": «كتب الكتابة كُتبا وكتابة خطّه فهو كاتب (ج) كتّاب...(كتّب) فلانا: جعله يكتب...(استكتبه): اتّخذه كاتبا»[2].

كما جاء في "محيط المحيط": «كتابة كتْبٌ، كتابٌ كتابا: نسخ، خط فيه الألفاظ والآراء بحروف الهجاء، ألف. كتب الله عليه العذاب قضى به عليه. قدّر... كتب وصية لأبنائه: حررها»[3].

من التعاريف الآنفة الذكر نخلص إلى أن دلالة الكتابة تصب في معنى النسخ والخط والتحرير.

ب- المفهوم الاصطلاحي للكتابة

الكتابة همزة وصل بين الماضي والحاضر، من خلالها يستطيع الإنسان نقل يومياته وتراثه، وكل ما يتعلق به إلى الأجيال القادمة، فهي أداة التعبير عن الفكر، وكذا المشاعر والأحاسيس الكامنة في النفس، بوصفها «أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه التي تجول في نفسه، وتكون شاهدا ودليلا على وجهة في حكم الناس عليه»[4].

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2005م، ص 477.

[2] مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، ص 526، 527.

[3] بطرس البستاني، محيط المحيط، م7، ص 447.

[4] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 34.

والكتابة هي: «القدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير»[1].

يتبين أن الكتابة ترجمة لما في الذهن من أفكار إلى رموز مخطوطة تتجلى في صورة حروف وكلمات وجمل صحيحة تركيبيا.

وتدرس هذه المهارة تحت ما يسمى "التعبير الكتابي" فإذا كان التعبير الشفهي هو الإفصاح عن الاحتياجات والمشاعر من خلال إنتاج الأصوات، فإن التعبير الكتابي هو ترجمة تلك الاحتياجات برموز خطية.

2.IV. مراحل مهارة الكتابة

يمر تعليم مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي بمراحل مختلفة وفق منهج التدرج.

والتدرج هو «مبدأ تربوي ينطلق بالسهل ويتدرج إلى الصعب فالصعب، والتدرج في الكتابة يبدأ بالخط ثم النسخ فالإملاء فالكتابة»[2].

✓ خط الحروف

وفي هذه المرحلة لابد من مراعاة ما يلي:[3]

- توجيه المتعلم إلى الطريقة الصحيحة لمسك القلم والجلوس أثناء الكتابة.
- تدريبه على الدفاتر الخاصة بالمسطرة.
- تعويده على توحيد المسافات بين الحروف.

✓ النسخ

بعد تمكن المتعلم من خط الحروف منفصلة ومتصلة يكلفه المعلم بنسخ فقرات معينة من كتاب القراءة لتدريبه على الكتابة والخط الجميل[4].

[1] ابتسام محفوظ ابو محفوظ، المهارات اللغوية، ص 21.

[2] ينظر: محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص 240.

[3] ينظر: مرجع نفسه، ص ن.

[4] ينظر: مرجع نفسه، ص 241.

✓ **الإملاء**

وهو «عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ التلميذ الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة»[1].

فالإملاء هو المرحلة الفاصلة بينما هو بسيط سهل إلى ما هو صعب.

✓ **الكتابة**

والكتابة في مرحلة التعليم تشهد نوعين هما: الكتابة المقيدة والكتابة الحرة.

أما المقيدة أو ما تسمى بالكتابة الموجهة فتأخذ أشكالا منها:

- ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
- ملأ الفراغ في جملة بما يناسبه من كلمات.

والكتابة الحرة يقيد فيها التلميذ بموضوع معين يعبر فيه مثل: وصف مشهد أو سرد قصص.[2]

IV.3. أنواع مهارة الكتابة

تعددت أنواع مهارة الكتابة واختلفت ولعل أهمها الآتي:

✓ **الكتابة الوظيفية**

وهي «المعتمدة على الأسلوب العلمي، أي كتابة الحقائق العلمية بعيدا عن الصور الخيالية والجمالية، وتعتمد على ذكر الحقائق بدقة مجرد من الإيحاء»[3]، بحيث تكون بعيدة كل البعد عن مظاهر التزييف والتجميل، فتصور الحقائق كما هي بدقة ومن مجالاتها:[4]

- كتابة الرسائل ذات الغرض المصلحي.
- كتابة البرقيات وتقارير العمل.

[1] محسن علي عطية، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، ص 229.

[2] ينظر: محمد ابراهيم الخطيب، ص 242، 243.

[3] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 35.

[4] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 214.

✓ **الكتابة الإبداعية الفنية:**

وهي «المعتمدة على الأسلوب الأدبي»[1]، والمقصود بها «إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة بعبارات تتسم بالجمال والسلاسة محدثة أبلغ الأثر في القارئ فيتفاعل معها تفاعلا وجدانيا»[2].

فهذا النوع من الكتابة يعتمد على التأثير في القارئ.

✓ **الكتابة الوظيفية الإبداعية:**

وهي التي «تجمع بين الوظيفية والإبداع، وتتبع في مجالات عدة كالمقالة، وإدارة الندوة»[3].

IV.4. أهداف مهارة الكتابة

تندرج تحت مهارات الكتابة أو تدريس التعبير الكتابي جملة من الأهداف وهي كالآتي:[4]

- إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- إكساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيا.
- تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية.
- إكساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة.
- تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها.

يتبين أن الكتابة الهادفة هي تلك التي تسعى إلى إكساب المتعلم القدرة على التعبير كتابيا بسلاسة وفصاحة وتناسق في الأفكار.

IV.5. أهمية مهارة الكتابة

نظرا لأهمية مهارة الكتابة فقد اكتسبت عناية منذ القديم وخاصة في عصر الإسلام حيث جاء قوله تعالى:﴿يَا أيهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُمْ بِدَيْنٍ إلى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ ﴾ [البقرة الآية28]، وهذا دليل صريح على أهمية الكتابة والتوثيق، فهي «وسيلة من الوسائل المهمة في حفظ التراث ونقل العلوم والمعارف»[5].

---

[1] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 35.

[2] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 214، 215.

[3] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 35.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الادب البلاغة التعبير، ص 94، 95.

[5] إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 34.

وتتلخص أهمية الكتابة في النقاط التالية:[1]

- تخرج الإنسان من الأمية والجهل إلى النور والعلم.
- وسيلة فعالة للتصريح بالمشاعر والأحاسيس.
- وسيلة فاعلة لتوثيق الوقائع والأحداث، وكذا الإبداع الأدبي.
- من أهم وسائل الاتصال بين البشر عن طريق الخطابات، المراسلات، والمقالات، والتقارير، بطاقات المناسبات ...
- أداة لحفظ العلم.

مما سبق يتضح أن مهارة الكتابة آخر المهارات اللغوية فهي السبيل الأمثل لتعبير الإنسان عن مشاعره، وتحقيق التواصل بينه وبين بني جنسه، كما أنها أداة فعالة لتوثيق الأحداث وحفظ التراث.

وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة تكمن فيما يلي:[2]

- تنمية قدرة التلميذ في فنون التعبير الوظيفي الذي يتطلبها في حياته، وإعداد التقارير والملاحظات وكتابه الرسائل.
- ينمي الذوق الأدبي والإحسان الفني للتلميذ، ومن خلال توجيهه نحو التخيل والابتكار ووصف ما يحيط به.
- يساعد التعبير الكتابي المتعلم في الكشف عن القدرات اللغوية للتلميذ فيعزز الإيجابي منها ويعالج الجانب الآخر – السلبي-.
- السيطرة الكاملة على الاستخدام الصحيح للغة وممارسة ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى فقرات والهجاء الصحيح واستخدام علامات الترقيم ورسم الحروف والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة.
- الكشف عن المواهب الأدبية واللغوية للتلميذ، وصقل موهبتهم وتنميتها.

[1] ينظر: إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص 34، 35، وابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 271، 218.
[2] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 229، 230.

IV.6. معوقات مهارة الكتابة

ترتبط بهذه المهارة جملة من الصعوبات وهي كالآتي:[1]

- وجود بعض الحروف في اللغة العربية تنطق ولا تكتب كحرف الألف في: هذا، ذلك، أولئك.
- تشابه بعض الحروف من حيث الشكل أو النطق مثل: ب ث ت.
- تعدد صورة الحرف إذ يأتي في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.
- اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف حركتها (الفتح، الضم، النصب، السكون).
- عدم القدرة على ترتيب الأفكار وربطها ببعض.
- كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
- عدم استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب.
- قلة المحصلة اللغوية، وهيمنة العامية على تفكير المتعلم وهذا ما يحول دون توظيفه للغة السليمة الفصحى.
- قلة القراءة والمطالعة، فالقدرة على الكتابة والإبداع تأتي من القراءة بكثرة.

يمكن حوصلة مخرجات النقاط السابقة في فكرة مفادها أن صعوبات الكتابة أغلبها راجعة إلى الضعف في مستويات وقواعد اللغة، وسيطرة العامية على ذهن المتعلمين ولتحقيق الهدف المراد من هذه المهارة ونجاعتها يتجه المعلمون لمجموعة من الطرق أو الأساليب التي يتم من خلالها النهوض بهذه المهارة والارتقاء بها ويمكن تفصيلها كالآتي:[2]

- إعطاء المتعلمين حرية اختيار موضوعات الكتابة مما يخلق روح الإبداع لديهم.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتدرب على التعبير الكتابي مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- تعويد الطلبة على المطالعة والقراءة فهي أساس اكتساب الأفكار التي تساعدهم على الكتابة فيما بعد.
- استخدام اللغة السليمة الفصحى والابتعاد عن العامية في التدريس.
- تقسيم الموضوعات الكتابية وتقويمها من طرف المعلمين مع تصحيح الأخطاء وتحسين الأسلوب وتنميته.

[1] هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة، ص 183، 184، وعلي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 246، 247، 248، 249.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص 248، 249.

خلاصة مهارة الكتابة

الكتابة ترجمة أو تحويل اللغة من حالتها المجردة إلى الملموسة أو من صيغتها المنطوقة إلى صيغتها المكتوبة، فهي نقل للأفكار من خلال تشفيرها برموز مخطوطة لغرض التواصل وهي مهارة إنتاجية، تعد بمثابة التوثيق الفعال فالكتابة تُسَكِن وعاء الثقافة والحضارة.

V.تكامل المهارات اللغوية : (الاستماع مع باقي المهارات)

V.1. العلاقة بين الاستماع والكلام

يرتبط الاستماع بالكلام ارتباطا وثيقا، فكلاهما لون من ألوان النشاط اللغوي والكلام نتاج عملية الاستماع، يترجم فيه الفرد ما يمر به من مادة مسموعة إلى رموز لغوية منطوقة تحمل رسالة قائمة بالمعاني والأفكار والمشاعر بغية تحقيق التواصل وعليه يمكن اعتبار الكلام مركز عملية التواصل وأهم جزء فيها.

وتكمن العلاقة بين الاستماع والكلام فيما يلي:[1]

- المتحدث يكتسب لغة الاستعمال التي يسمعها المتعلم في البيئة والبيت.
- الصوت عامل رئيسي في نمو الاستعمال اللغوي.
- الدقة في التحدث إنما تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق.
- من الممكن أن يتبنى التلاميذ الكلمات التي يسمعونها من الراديو أو التلفزيون.
- المستمع يفهم الجمل الطويلة والأكثر تعقيدا ممن يتحدث بها أكثر من أن يتكلم هو بها في تحدثه.

يتضح مما سبق أن العلاقة بين التحدث والاستماع علاقة تكاملية فالمتحدث الجيد مستمع جيد، وعليه وجب تسليط الضوء على تدريب مهارة الاستماع، فنمو هذه الأخيرة عامل أساسي للتحدث بدقة وطلاقة، ونمو الثروة اللفظية لدى المتحدث.

V.2. العلاقة بين الاستماع والقراءة:

تتضح العلاقة بين مهارتي الاستماع والقراءة في أن كلاهما مهارتان استقباليتان، ترتكزان على فهم الرسالة المستقبلية، وإدراك معانيها، والاستماع الجيد مؤشر للقراءة الجيدة، فإذا كانت هذه الأخيرة «تتطلب النظر والفهم فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم»[2]، فكلاهما يشتركان في عنصر الفهم، كما أن الاستماع يساعد في اكتساب

[1] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 88، 89، 90.
[2] فراس السليتي، فنون اللغة، ص 31.

«مفردات وتراكيب الجمل التي تعد أساسا للقراءة، والنجاح في القراءة يعتمد على الخبرات السمعية والشفهية للكلمات»[1]، وهذا دليل على تأثير كل منهما في الأخرى.

إن مهارة الاستماع هي عمود تعلم القراءة ونجاحها «فالدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد التلاميذ على الحصول على الأفكار الرئيسية في الموضوع ذلك أن القراءة لابد أن ترتبط مباشرة بمناقشة يستمع فيها التلميذ ويتحدث»[2]، فالتلميذ يقرأ ما تحدث عنه وسمعه سابقا بسهولة.

يتضح مما سبق أن الاستماع والقراءة بينهما علاقة تفاعل حيث أن كل منهما يؤثر في الآخر، فالمستمع يكون قارئا، والقارئ يكون مستمعا، لذا يجب التركيز على تنمية مهارة الاستماع لإنجاح عملية القراءة، وتزويدها بالمفردات والتراكيب المختلفة.

V.3. العلاقة بين الاستماع والكتابة:

إن الكتابة عملية إبداعية يعبر بها الفرد عن أغراضه ومقاصده وأحاسيسه، ويعتمد إتقانها بالدرجة الأولى على الاستماع الجيد الذي «يمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة»[3]، خالية من الأخطاء، فالاستماع الجيد يعزز الكتابة الصحيحة، كما يساعد على كتابة «ما يُسمَع وتدوينه للاستفادة منه عند الضرورة أو الحاجة إليه»[4]، وعليه يمكن القول إن «الكاتب الجيد مستمع جيد لأنه يرغب في الاستفادة من فكر المتحدثين وآرائهم»[5].

يتجلى مما سبق أن الكتابة مهارة إنتاجية أساسية يعتمد إتقانها على الاستماع الجيد، فالمستمع الجيد بالضرورة كاتب جيد ذو ثروة لغوية وفكرية، كما أن الاستماع الدقيق يكسب الفرد كلمات وأفكار جديدة تساعده في الإبداع والابتكار كتابيا.

خلاصة تكامل المهارات اللغوية

إن أساس نجاح العملية التواصلية عامة والتعليمية خاصة هو إتقان المهارات اللغوية، إذ يستحيل التواصل في التعليم باستخدام مهارة دون أخرى بل لابد من تعاضدها كلها.

---

[1] فراس السليتي، فنون اللغة، ص31.

[2] ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 91.

[3] مرجع نفسه، ص 92.

[4] مرجع نفسه، ص 92، 93.

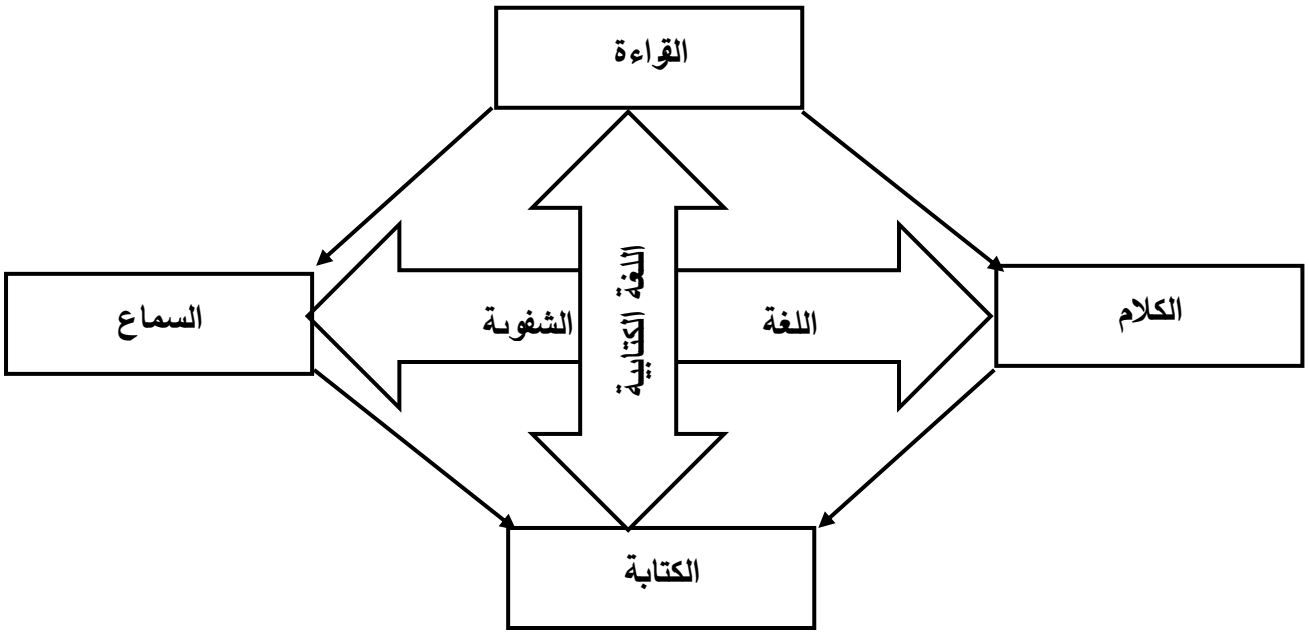
[5] مرجع نفسه، ص 92.

وتنقسم هذه المهارات إلى نوعين من المهارات مهارات إنتاجية هي الكلام والكتابة ومهارات استقبالية هي الاستماع والقراءة، بحيث تتكامل هذه المهارات فيما بينها وتترابط لتحقيق الغرض المتطلع إليه والموجز في التوصل والتعلم.

ويعد الاستماع أول المهارات اللغوية، من خلال التقاطه الموجات الصوتية ومحاولة فهمها وإدراك معانيها ثم ترجمتها إلى ملفوظات بواسطة مهارة الكلام، لتأتي مهارة القراءة ودورها في تنمية معجمه اللغوي وثرائه فيكتسب جملا وتراكيبا وأفكارًا جديدة تساعد على إتقان مهارة الكتابة والإبداع فيها.

إن الشرح المقدم يحيل إلى واقع تفاعلي للمهارات الأربع في سياق تشاركي لأطراف تنعت تواصليا بمتكلم/ مستمع أو كاتب/ قارئ، ولكل طرف في هذه الثنائيات دوره المهم في اكتمال العملية التعليمية بشكل منفتح.

والمخطط أسفله يوضح تكامل المهارات اللغوية:



الشكل رقم (3): يوضح المهارات اللغوية

الفصل الثاني:

المقاربة التواصلية ومرجعيتها

تمهيد

نظرا للتطور الذي يشهده العالم في الآونة الأخيرة في جميع ميادين الحياة يفرض بالضرورة تطورا آخرا في مجال التعليمية، وتنقيبًا عن اتجاهات ناجعة تواكب التطور الحاصل، لأهمية التعلم في تقدم المجتمعات بوصف أساسا للرقي والازدهار.

لقد اتضح للدارسين والمشتغلين بحقل التعليمية عموما وبحقل تعليمية اللغات خصوصا مدى عجز المقاربات التقليدية على تقديم التصور الأمثل لعملية تعلم اللغة سواء كانت لغة المنشأ أو لغة أجنبية ثانية، ما فرض من الضروري إيجاد مقاربات تخطو بتعليمية اللغات خطوة كبيرة نحو التطور والانفتاح، مع الاهتمام بالمتعلم وتلبية رغباته واحتياجاته، ومن هذه الحاجة ظهرت المقاربة التواصلية (L'approche communicative)، وانبثقت لسد ثغرات ما سبقها من المقاربات وإثبات فعاليتها ناهيك عن إحداث تغيير وتقدم ملحوظ في تعليمية اللغة.

وقبل الحديث عن هذه المقاربة، تجدر الإشارة إلى ما سبقها الاتجاهات.

I. مرجعيات المقاربة التواصلية

يعد مجال تعليمية اللغة من المجالات التطبيقية التي شغلت اهتمام الدارسين منذ القدم، وقد أفرز هذا الاهتمام العناية بمقاربات ومحاولات عديدة تنصب على تعليمية اللغة وتحاول تقديم التصور الأمثل لعملية تعليم اللغة، وإن الملاحظة الدقيقة لمسار البحوث والمحاولات في هذا المجال تفرز تقسيما للمقاربات والطرائق التي انبثقت عن هذه المحاولة إلى نوعين كبيرين.

أ. المقاربات التقليدية:

تشمل المقاربات التقليدية كل المحاولات التي انصبت على عملية تعليم اللغة والتي تميزت بغياب الرؤية العلمية الواضحة والمنهج العلمي، وكانت تفتقر إلى فلسفة تعليمية تبنى عليها طرائقها.

ب. المقاربات الحديثة:

المقاربات الحديثة هي تلك الدراسات التي انبثقت من تطور الدرس اللساني الحديث خاصة مع مطلع القرن العشرين إذ ظهرت مقاربات عدة استفادت من تطور الدرس اللغوي الحديث، نذكر منها: المقاربة البنيوية والمقاربة التواصلية.

1.I. المقاربات التقليدية

ظهرت في أوروبا في القرن 19 نهضة حول الأبحاث اللغوية، ونهجت معظمها نهجا تاريخيا مقارنا. اهتمت جلها بمقارنة اللغات الهندوأوروبية بعضها ببعض ومحاولة ردها إلى أصل واحد. كما قد «جرى الاتفاق في العصر الحاضر على تسمية جميع تلك المحاولات السابقة لتقعيد أسس اللغات، اعتمادا على القواعد الإغريقية واللاتينية بالقواعد التقليدية»[1].

يُعرف هذا الاتجاه التقليدي بالنحو والترجمة، «إذ لم يكن يوجد ما يميز النحو والترجمة مما كان قائما في فصول اللغات الأجنبية لعدة قرون، إذ أنها كانت تركز على القواعد النحوية باعتبارها أساسا للترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأصلية»[2]. فالتعليم في هذا الاتجاه التقليدي كان قائما على معرفة القواعد النحوية واستثمارها في تطبيقات الترجمة وتعليم اللغات، فقد «كان تعلم لغة أجنبية في العالم العربي مرادفا لتعلم اللاتينية أو اليونانية، إذ كان الناس يظنون أن اليونانية ترقى بالعقلية من خلال رياضة عقلية، ومن ثم كانوا يتعلمونها وفق ما يعرف بالطريقة الكلاسيكية، وهي تركيز على القواعد النحوية، واستظهار المفردات والتصريفات وترجمة النصوص، والتدريبات الكتابة»[3].

كان الاعتقاد السائد أنداك أن تعلم اللغة اللاتينية واليونانية هو عبارة عن مهارات عقلية، ركيزة هذه المهارات تتمثل في القوانين النحوية وترجمة النصوص وتدريبات الكتابة بهذه اللغات.

ولهذا الاتجاه مبادئ نذكرها فيما يلي:[4]

1. الغرض الرئيسي لتعلم اللغة الأجنبية هو المقدرة على قراءة الآداب المكتوبة بهذه اللغة، وللوصول لهذا الغرض يتوجب على الطالب تعلم قواعد النحو والمفردات للغة الهدف.
2. المعلم هو السلطة في الفصل.
3. يتعلم الطلاب الترجمة باللغة الأخرى، يترجمون غالبا قراءات في اللغة الهدف، كما يتعلمون قواعد النحو بالاستنتاج، أي تلك القواعد تقدم لهم في أمثلة يحفظونها ثم يطلب منهم تطبيقها. وكذلك يتعلمون الصيغ التعريفية للأفعال، ويحفظون المقابل لمفردات اللغة الأجنبية بلغتهم.
4. التجاوب من المعلم للطالب مع قليل من الفعالية والتفاعل بين طالب وطالب.

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية وتعلمها، ص 21.

[2] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994، ص 101.

[3] مرجع نفسه، ص ن

[4] ينظر: ديان لارسن فريما، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، النشرة العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ص 14-15.

5. تعد اللغة الأدبية في هذا الاتجاه أكثر رقيا من لغة التخاطب، ولذلك تدرس للطلاب، أما الثقافة فقد عدت خلاصة للآداب والفنون الجميلة.
6. التركيز على المفردات والنحو والكتابة والقراءة، فهي المهارات الأساسية التي يعمل عليها الطلاب مع قليل من التركيز على المخاطبة والاستماع ويليها النطق.
7. لغة الطلاب الأصلية هي السائدة في الصف.
8. الاختيار يكون كتابا حيث يطلب من الطلبة الترجمة مع لغتهم إلى اللغة الأجنبية أو العكس، وقد استعملت أسئلة عن الثقافة الأجنبية موظفة قواعد النحو الجديدة.
9. تصحيح الطالب لأخطائه ضرورة لابد منها، فإذا أخطاء الطالب أو لم يتعرف على الإجابة تمده المعلمة بالإجابة الصحيحة.

وفي هذا الاتجاه طغى عليه المنهج التاريخي والمقارن الذي ظل سائدا لفترة زمنية معتبرة إلى أن ظهرت أفكار اللساني السويسري "فرديناند دي سوسير" (Ferdinand de soussure) متجسدة بكتابه دروس في اللسانيات العامة (Cours de linguistique Générale) عام 1916، نواة التغيير الجذري وأفول المنهج التقليدي وبزوغ منهج يحاكي تطورات العصر محاولا للارتقاء والعلوم الإنسانية إلى مصف العلوم التجريبية متمثلا في الاتجاهات الحديثة.

I. 2. المقاربات الحديثة

ينضوي تحت عنوان الاتجاهات الحديثة ثلاث اتجاهات لسانية متعاقبة الظهور وهي:

أ. المقاربة البنيوية

تتضمن المقاربة البنيوية كتلتين هما،كتلة أوروبية وأخرى أمريكية .

أما البنيوية الأوروبية فكان مُنبَثَقُها الأول كتاب دي سوسير الذي أحدث ثورة، واللساني في ضوئها يهتم «بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه وأصوله، وأما المعرفة بالعوامل السياسية والحضارية والجغرافية والثقافية للغة، فتعد ثانوية، ذاك لأنها لا تضيف جديدا للدرس اللسان البنيوي، ولا تنقص شيئا من قيمة النظام اللغوي، ولقد أكد دي سوسير هذا الطرح من خلال لعبة الشطرنج»[1].

وبهذا تكون اللغة في الوصف السوسيري نظاما علائقيا يعزز مفهوم القيمة، فكل عنصر يُفهم داخل النظام ويفقد قيمته في حالته الانفرادية، ولم يكن التركيز عليه دفعا وتجاوز الإحالات خارجية أو ظروف سياقية عرفتها اللغة

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، د س، ص 10.

في مسار وصفها وتوصيفها، وقد تجلى ذلك بجملة الثنائيات التي احتواها كتابه (اللغة/الكلام)، (الدال/ المدلول)، (السنكروني/الدايكروني)، (التركيبي/الاستبدالي).

لقد عرف دي سوسير اللغة بقوله: «هي رصيد يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد. بفضل مباشرتهم للكلام وهو نظام نحوي، يوجد وجودا تقديريا في كل دماغ... وبفصلنا اللسان عن الكلام، نفصل في الوقت نفسه، ما هو اجتماعي عما هو فردي، وما هو جوهري عما هو إضافي أو عرضي»[1]،فاللغة ظاهرة اجتماعية تواصلية، يتمكن منها أفراد المجتمع المستعملة فيه كلغة قومية، فالكلمة الواحدة لها دلالات متمثلة في تركيبها النحوي وتنغيمها الصوتي ومدلولات مخزنة في ذاكرة الناطقين بها.

فكلمات اللغة تكتسب أبعادا أخرى لمدلولاتها باختلاف تركيباتها ومختلف سياقتها فمثلا «مدلول كلمة "التكبر" يعتمد إلى حد بعيد على الكلمات المضادة لها. وكان من الممكن أن يستعمل الكتاب كلمة "التعالي" ولكنه لم يفعل، وكان من الممكن كذلك أن يكتب "العنجهية"، لكنه لم يفعل ذلك أيضا وهكذا. وعلى افتراض أن الكاتب هو شخص يختار كلماته بعناية، فإن الفكرة التي يعبر عنها "التكبر" تشبه الأفكار التي تحملها كلمتا "الهجهية" و"التعالي" إلخ. ولكن دون أن تكون مطابقة لأي منهما. ولو بدلت أية كلمة من هذه الكلمات معناها تبديلا جذريا»[2]، فالكلمة الواحدة قد تناسب سياقا دون آخر، ولو أوردت في غير موقعها الصحيح لفقدت قيمتها مفقدة السياق قيمته هو الآخر.

أما البنيوية الأمريكية المعروفة باسم الوصفية السلوكية التي يلخص محاورها "ليونارد بلومفيلد" (Leonard Bloomfield) في كتابه"اللغة".

كذا ذهب السلوكيون إلى «أن صياغة قواعد توزيع الوحدات اللغوية في سلسلة الكلام هي المقدمة الوحيدة التي يمكن بعدها تجميع أوفر المعلومات حظا من الموضوعية والدقة عن وظيفتها داخل النظام»[3].

وقد اتخذوا «علم النفس حجر الأساسي الذي ترتكز عليه ولذلك فقد كان اهتمامها مقصورا على السلوك اللغوي الظاهر الذي يمكن ملاحظته بالحواس دون التطرق إلى ما يجري داخل الدماغ»[4]؛ فالبنيوية الأمريكية ترتكز على الجانب اللغوي المحسوس مع تجاوز المعنى، لتعسر خضوعه لإجراءات المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والفرضية والتجربة.

---

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 14-15.

[2] جفري سامسونج، مدارس اللسانيات -التسابق والتطور-، تر: محمد زيادة كبة، النشر والتوزيع، جامعة الملك سعود، د ط، 1414هـ/1994م، ص 30.

[3] ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل قايد، المجلس الاعلى للثقافة، دب، د ط، 2000م، ص 197.

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 27.

ويعالج السلوكيون فكرة مفادها «أن الفروق بين البشر محكومة بالبيئة التي يعيشون فيها، وأن أي سلوك هو رد فعل؛ أي أنه يحدث بوصفه استجابة لمثير خارجي خاص، وسلوك المرء يكشف عن نفسيته، ونفسيته تشكل بيئته. لذلك ينبغي على الدراسات النفسية أن تتوفر على فحص السلوك، لأن ذلك الفحص هو الذي يسمح بالدراسة المنضبطة والمختبرية، على حين أن سائر المقاربات الأخرى التي تتسم بطابع أكثر مباشرة لأي ظاهرة ذهنية تحمل معها تلقائيا استخداما للمعايير الذاتية. ويشمل سلوك الشخص تواصله مع بيئته أي اللغة»[1]؛ فالسلوك الذي يصدر عن الإنسان بمثابة رد فعل —استجابة– لمثير خارجي محيط به، فإذا كانت اللغة سلوكا فإن اكتسابها قائم على عمليتين متعاقبتين هما المثير والاستجابة. فالعملية التعليمية في ظل هذا الاتجاه سلسلة تعاقبات بين المثيرات واستجابتها، فيصبح كلام المعلم مثلا بمثابة مثير خارجي للمتعلم يستدعي إجابة أو حلا منه، ثم تصبح استجابة الثاني بمثابة مثير للأول فغياب المثير يفقد الاستجابة.

ركز الاتجاه السلوكي على المنظور الآلي في اكتساب اللغة، وأهمل القدرات والاستعدادات الفطرية الذهنية ودورها في اكتساب اللغة وتعلمها، الأمر الذي مهد لظهور اتجاه آخر يؤكد على الكفاءة الذهنية في الاكتساب اللغوي.

نتيجة لهذه الاتجاهات البنيوية الحديثة ظهرت جملة من طرائق التعليم، منها ما يلي:

- **الطريقة المباشرة (La méthode Directe)**

الطريقة المباشرة هي طريقة في تعليم اللغات وتعلمها جاءت بوصفها ردا على الاتجاه التقليدي القائم على المعرفة بالقواعد النحوية واستثمار مخرجات المعارف في عملية الترجمة، «فقد حدث بموجب هذه الطريقة، تغيير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها. إذ لم يعد الأمر قاصرا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب (كما كأن الحال في تعليم اللغة اللاتينية)، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللغة الأم بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية في داخل غرفة الدراسة (...) وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالتها وألفاظها في اللغة الأجنبية»[2]؛ فأصبح تعليم اللغة بهذه الطريقة مقرونا بالمواقف الكلامية، لإتقان مهارات اللغة. والتعليم وفق هذه الطريقة قائم على الربط بين المحسوسات ودلالاتها المعنوية المجردة.

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 278.
[2] مرجع نفسه، ص 159.

ولهذه الطريقة مبادئ تتمثل في:[1]

- أن التعليم في قاعدة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.
- لا تعلم إلا الجمل والكلمات اليومية.
- تقدم مهارات التواصل الشفهي في تسلسل متدرج، وتبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرستين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.
- يعلم النحو عن طريق الاستنباط.
- تقدم العناصر الجديدة شفهيا.
- تقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، وتقدم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.
- التأكيد على صحة النطق والنحو.

لم تلق هذه المرحلة رواجا كبيرا، وكذا في ضوء ما سبق يتبين اعتمادها على اللغة المستعملة وهذا ما يسبب ضعف لها، ذلك أن اللغة في التداول تختلف عن اللغة الأصل وتشوبها تغيرات نطقية وتركيبة. واعتمادها على ربط كل مجرد بملموس؛ وهذا غير متاح في جميع الحالات فهناك مدلولات لا مقابل لها ملموس في العالم الخارجي فتعجز هذه الطريقة على نقله. أسباب وغيرها كانت كفيلة لدفع المتعلمين إلى التخلي عنها والتنقيب عن طرق أخرى أنجع.

- **طريقة القراءة(The Reading Method)**

نظرا لضعف الاتجاه التقليدي، استمرت المحاولات لإيجاد طرق ناجحة لتعليم اللغات، من بينها طريقة القراءة التي تقوم أساسا على قراءة اللغة الهدف هو محاولة فهمها؛ «فبموجب هذه الطريقة كان يطلب من الدرس قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وكان هناك نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، مكتوبة بلغة سهلة تشجيعا لهم على قراءتها. وفي كلتا الحالتين كان التركيز على القراءة الصامتة»[2]، فالملاحظ أن هذه الطريقة تنظر إلى القراءة على أنها أهم المهارات اللغوية في تحصيل وتعليم اللغات، فهذه الطريقة تهدف إلى العناية بهذه المهارة وخاصة القراءة الصامتة. وكما يبدأ تطبيق هذه الطريقة من الجانب الشفهي؛ «فهي الأسابيع الأولى يدرب تدريبا كاملا على النظام الصوتي للغة، ويتعود سماع الجملة البسيطة والتحدث بها. وترى هذه الطريقة أن التخيل السمعي للغة التي يحصلها الدارس يجب أن يساعده أخيرا عندما يعود لقراءة النص. فبعد القراءة يمكن عمل تدريبات شفوية مرتبطة بالنص الذي قرأ، وعادة ما تأخذ

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 80.

[2] نايف خرمان وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 161.

هذه التدريبات شكل القراءة الجهرية التي يقوم بها المعلم والتلاميذ»[1]، فترافق مهارة القراءة مهارة التخيل السمعي وذلك عن طريق القدرة على سماع الأصوات وتقليدها.

فتعد القراءة في هذه الطريقة الركيزة الأساسية في تعليمية اللغة ومحور برامج تعليمها، فيحتاج إلى التدريب المكثف لتمكين المتعلم في إتقانها والاستفادة منها في تحصيل المعارف، فينطلق من التمكن من النظام الصوتي للغة المدروسة ويتدرج من الأسهل إلى الأصعب، متفتحا تعليميه بقراءة الكلمات والجمل ثم الفقرات والموضوعات القصيرة والتي تندرج تحت مسمى القراءة المركزة، ثم ينتقل بعدها إلى القراءة الموسعة للكتب والقصص المختلفة، ويحتاج في هذا كله إلى قدرة الاسترجاع والتذكر.

والحقيقة أن هذه الطريقة لم تنفع في تعزيز المهارات الأخرى مثل مهارة الاستماع، مهارة الكلام، ومهارة الكتابة، إذ أهملت جميعها وجعلت أولويتها مهارة القراءة.

- **الطريقة السمعية الشفهية البصرية (The Audio Lingual Method)**

تعد الطريقة السمعية الشفهية البصرية أهم طرق الاتجاه البنيوي في تعليمية اللغات وسميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين «الاستماع إلى اللغة أولا، ثم إعطاء الرد الشفوي (مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك)»[2]؛ ترتكز هذه الطريقة إذا على المهارات الأربع فتهدف لإتقان مهارة الاستماع أولا كممهد لإتقان مهارات أخرى.

ومن مبادئ هذه الطريقة ما يلي:[3]

- **اللغة حديث وليست كتابة:**

ركز أصحاب هذه الطريقة على الجانب الصوتي قبل صورتها المقيدة كتابيا، كما عد تقديم القراءة والكتابة في وقت مبكر في تعليمية اللغات مغايرا لطبيعة اكتساب اللغة وضارا بالتعليم.

- **اللغة مجموعة منظمة من العادات:**

تُكتسب اللغة بالطريقة نفسها التي تُكتسب بها العادات السلوكية والثقافية أو الاجتماعية الأخرى، وهذا بتوافق مع النظرية الإجرائية "لسكينر"(Skiner) التي ترى أن العادات تتكون بالتعزيز أو المكافأة التي تقدم مباشرة بعد الاستجابة الصحيحة للمثيرات. فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة بالمحاكاة والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية.

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 85.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، الحجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 161.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

- **ما يُعلّم هو اللغة وليس ما حول اللغة**

فعلى المدرس التركيز على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة على شكل جمل وتقسيم تلك الجمل إلى مبتدأ وخبر أو تقسيم الأفعال حسب أزمنتها.

- **اللغة هي ما يتحدث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به**

يتدرب المتعلمون على أنماط اللغوية يستخدمها الناطقون الأصليون باللغة فعلا بغض النظر إذا كانت هذه الأنماط مقبولة أم غير مقبولة.

- **اللغات تختلف بعضها عن بعض**

إن أصحاب هذه الطريقة حللوا كل لغة ووضعوها طبقا للعلاقات الداخلية الخاصة بها، ووجدوا أن معظم صعوبات تعلم اللغة ترتكز على النقاط التي تختلف فيها اللغة الأجنبية المتعلقة اختلافا جوهريا عن اللغة الوطنية.

وتعد هذه الطريقة أفضل الطرق نجاعة من بين الطرق السابقة لها. ذلك لأنها تركز على المهارات اللغوية الأربع، دون إهمال بعضها أو تقديم بعضها على بعض الآخر.

ب. الاتجاه التوليدي التحويلي:

ارتبط اسم هذا الاتجاه باللساني الأمريكي "أفرام نعوم تشومسكي" (Avramnoamchomsky) صاحب الكتاب الشهير "مظاهر البنى التركيبية"، وقد جاء كرد فعل على النظرية الوصفية التي حصرت دراسة اللغة في البنية السطحية بوصفها البنية المحسوسة.

«إن النحو التوليدي لم يعد محاكيا للنحو التقليدي المدرسي في المفهوم والأهداف؛ لأنه لا يرمي إلى تحديد المعايير التي تمكن المتعلم في استعمال لغته الأم استعمالا سليما دون أخطاء، بل إن النحو عنده مجموعة من القواعد الكامنة في ذهن المتكلم، الراسخة فيه والمكتسبة من محيطه الاجتماعي منذ طفولته. والتي تمكنه فيما بعد من اكتساب لغات أخرى. كما تمكنه في إنتاج جمل جديدة لم يسمعها بعد. ومن هنا يصبح نحو تشومسكي توليديا»[1].

إن التأسيس الفطري الأول للطفل بوصفه مرجعا عميقا والموسع بالاكتساب يتيح له إنتاج الجمل وفهمها حتى تلك التي لم يسمعها من قبل.

فإذا كان المتعلم في النظرية السلوكية –"بلومفيد"– يكتسب اللغة عن طريق مثيرات خارجية (التركيز على السلوك الظاهري للغة) فإن "تشومسكي" يصر «على أن بنية التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة

[1] شفيقة العلوي، مجالات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 40.

هي بنية معطاة بصورة مسبقة إلى الطفل، وبالتالي لا يتم الاكتساب اللغوي تدريجيا كما يزعم السلوكيون من خلال لا شيء أومن خلال دماغ فارغ، وبواسطة الاستقراء أو التعميم مبادئ الأقران ومن دون أية ضوابط بيولوجية»[1].

فإذا كان السلوكيون يرون أن ذهن المتعلم خالٍ تماما من اللغة وهنا اكتسابه لما يكون ناتجا عن تفاعله مع محيطه الخارجي- مثير واستجابة-، فإن "تشومسكي" يُدحض هذا ويرى أن اكتساب اللغة منبعها من قدرات ذهنية وملكة لغوية فطرية، «فيشرح اللغة ويحلل أسباب من الداخل وليس من الخارج وكانت حجته في ذلك؛ كيفية تعليم الأطفال الصغار، لأن اللغة تكتسب بشكل تطور سريع دون النظر إلى العوامل الخارجية التي تتدخل في هذه العملية؛ سواء كانت البيئة أو الجنس، ويرى أن العمليات اللغوية هي عمليات مرتكزة على أسس بيولوجية، ثم أن أية محاولة لشرح الظاهرة اللغوية بمصطلح سلوكي إنما هي تجاهل للخلق اللغوي عنده»[2]؛ وبهذا يكون "تشومسكي" قد رد الاعتبار للقدرات العقلية الفطرية، فالفرد يولد مزودا بملكات فطرية يستطيع من خلالها اكتساب وتعلم اللغات.

ج- الاتجاه الوظيفي:

يسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى التأكيد والتركيز على الجانب الوظيفي للغة، فيدرسون الوظيفة الفعلية للحدث الكلامي، «فاللغة حقيقة واقعية (أي ظاهرة فيزيائية فعلية)، ونمطها محكوم إلى حد كبير بعوامل خارجية (غير لسانية): وهي الوسط الاجتماعي، والمتلقي الذي يتجه إليه التواصل، والموضوع الذي يشمله التواصل. وهكذا يكون من الضروري التمييز -في النظرية والتطبيق كليهما- بين اللغة الثقافية ولغات الأعمال الأدبية، وبين اللغة الدورية العلمية والصحيفة، وبين اللغة الشارع ولغة المكتب » [3].

تهدف اللسانيات الوظيفية إلى تعقب مسار اللغة بوصفها وسيلة لغاية تواصلية (البعد البراغماتي للغة) في وصف لغوي تبليغي يعزز طبيعة المرجعية (مرجعية بنيوية وصفية)، أي أن الدرس الوظيفي يتجاوز ملكة اللغة نحو ملكة التبليغ في ضوء ما لخصته اتجاهات الباحثين الوظيفيين (صوتيا، صرفيا، تركيبيا).

[1] نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، دط، دس، ص 141.

[2] نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 140.

[3] ميلكا ايفيتش، إتجاهات البحث اللساني، ص 248.

II. التواصل

تمهيد:

بعد كل هذه المحاولات للخطو بالتعليمية نحو مواكبة التطور الحاصل، جاءت المقاربة التواصلية مركزة على الجانب البراغماتي للغة المحصور في الوظيفة التواصلية، التي أصبحت هدف تعليم اللغات ومبتغاها.

فالتواصل دعامة هامة في الحياة الإنسانية، وهو المحرك الأساسي لسيرورة الحياة، والإنسان اجتماعي بطبعه يتواصل مع محيطه العائلي وكذا محيطه الاجتماعي؛ تتنامى التجارب في ضوئه وتتعمق الخبرات وتكتسب المعارف، وتقيم الأذواق وتقوّم في وصف تفاعلي يلتقي هذه الأنا المستقلة نحو التشارك الجماعي.

وللمكانة التي يحظى به حري بنا التطرق إليه (مفهوما وأنواعا وعناصرا).

II.1. مفهوم التواصل

أ- المفهوم اللغوي للتواصل

التواصل من الجذر اللغوي (وصل)، من مادة (و، ص، ل)، على وزن تفاعل.

جاء في "مقاييس اللغة" لـ"ابن فارس": «الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم الشيء للشيء حتى يعلقه. وَوَصَلْتُه به وَصْلاً: ضد الهجران»[1].

وجاء في "لسان العرب" لـ"ابن منظور: «وصل: وَصَلَتُ الشيء وَصْلاً وصِلَةً والوَصْلُ: ضد الهجران... الوصل خلاف الفصل ... وفي التنزيل العزيزِ ﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ﴾، أي وصَّلْنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها بعض، لعلهم يعتبرون واتصل الشيء بالشيء: لم ينقطع... ووصَلَهُ إليه وأوْصَلَهُ: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه»[2].

اتفق التعريفان في كونه لفظة وَصَلَ تدور في كنف المعاني الآتية: الانتهاء، والبلوغ، كما أنها ضد الهجران وخلاف الفصل

[1] إبراهيم شمس الدين ابن فارس، مقاييس اللغة، ج2، مادة (و.ص.ل)، ص 634.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج6، مادة (و.ص.ل)، ص 40.

ب- المفهوم الاصطلاحي للتواصل

التواصلCommunication «مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية Communionوتعني جعله عاما أو مشاعا، وهي بالتالي نقل المعلومات، الرغبات، الأفكار، المشاعر، المعرفة من شخص إلى آخر لخلق أو تأسيس نوع من التفاهم المشترك بين المرسل والمتلقي (المتحدث والمستمع)»[1].

فالتواصل مبدئيا يحمل معنى نقل المعارف المتعددة من مرسل إلى مستقبل لتحقيق غاية الفهم.

قد يكون التواصل «ذاتيا شخصيا، أو تواصلا غيريا، وقد ينبني على الموافقة أو المعارضة والاختلاف»[2].

وعليه فإن التواصل لا تشترط فيه الموافقة بل قد ينبني على الاختلاف.

ويعرف "شارل كولي" التواصل بأنه «الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه، وهيئات الجسم، والحركات ونبرة الصوت، والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتليفون، وكل ما يشتمل آخر ما تم في الاكتشاف في المكان والزمان»[3].

فالتواصل تبليغ رموز كامنة في الذهن بوسائل متعددة، فهو بؤرة تعزيز العلاقات الإنسانية وتطويرها. وانطلاقا مما سبق يتضح أن للتواصل نوعين هما تواصل غير لفظي في قوله تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت، وتواصل لفظي في قوله: الكلمات والكتابات...

II.2. عناصر وأنواع التواصل

II.2.1. عناصر التواصل:

يقتضي التواصل الفعال الاستناد إلى مجموعة عناصر عدها "رومان جاكبسون" في ستة عناصر هي (المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة، المرجع، السنن)، إذ تتم عملية التواصل على النحو الآتي: «يرسل المرسل رسالة إلى المرسل إليه، حيث تتضمن هذه الرسالة موضوعا أو مرجعا معينا، وتكتب هذه الرسالة بلغة يفهمها كل من المرسل والمتلقي. ولكل رسالة قناة حافظة، كالظرف بالنسبة للرسالة الورقية، والأسلاك الموصلة بالنسبة للهاتف والكهرباء، والأنابيب بالنسبة للماء، واللغة بالنسبة لمعاني النص الإبداعي... ويعني هذا أن اللغات ذات بعد لساني وظيفي ولها

[1] أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص 21.

[2] جميل الحمداوي: التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص6.

[3] مرجع نفسه، ص ن.

ستة عناصر وست وظائف، المرسل وظيفته تعبيرية أو انفعالية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية أو انتباهية، والرسالة وظيفتها جمالية أو شعرية، والمرجع وظيفته مرجعية، والقناة وظيفتها تواصلية، والسنن وظيفته واصفة أميثا لغوية»[1].

وتوضح حيثيات ما سبق من عناصرها ما يلي:

1.المرسل:

وهو الباعث الأول لعملية التواصل، فهو المسؤول عن إعداد الرسالة ويقع على عاتقه مسؤولية إيصالها فلهذا كانت وظيفته تعبيرية، وعلى المرسل أن يكون:[2]

- مستعدا للتنازل.
- متفتحا ذهنيا.
- يجعل حواره قصيرا أو مفهوما.
- مستعدا نفسيا ومتزنا انفعاليا.
- يثبت على أصل الموضوع.
- يؤكد نقاط الاتفاق والختام الإيجابي.

2. المرسل إليه:

هو المستقبل والمفكك لرموز الرسالة، وأهميته لا تقل عن المرسل، «وغالبا ما يكون هو محور الجلسة الحوارية الإيجابية، وله العناصر السابقة نفسها»[3].

3. الرسالة:

هي مركز ومحور هذه العملية وهي حلقة وصل بين المرسل والمرسل إليه، ولابد أن تتوفر فيها الشروط الآتية:[4]

- واضحة تناسب المرحلة السنية.
- ذات معلومات صحيحة وموثوقة وواقعية مدعمة بالدليل.
- تحميل مقاصد تعود بالفائدة والنفع على المرسل والمستقبل.

---

[1] جميل الحمداوي: التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص 42.

[2] خالد بن سعود الحليبي، مهارات التواصل مع الاولاد وكيف تكسب ولدك؟، رسائل في الحوار المركز، الرياض، السعودية، ط1، 1431هـ/2009م، ص 13.

[3] خالد بن سعود الحليبي، مهارات التواصل مع الاولاد وكيف تكسب ولدك؟، ص 14.

[4] المرجع نفسه، ص ن.

- مصحوبة بتعابير صوتية وحركية تتناسب مرحلة المحاورين السنية.
- مدعمة بوسائل إيضاح مسموعة أو مرئية أو مكتوبة...
- تحافظ على الحوار الإيجابي باستخدام بعض الأسئلة والتنبيهات.
- تلخص النقاط التي تم التحاور عليها في كل موضوع.
- تشجع على سرعة التطبيق مع انتهاء الحوار.

4. المرجع:

يمثل المرجع موضوع الرسالة، فهي تحيل عليه، كما أن المرجع يعرف أيضا بالسياق، وهذا الأخير يحدد بكونه «المضمون الذي يمثله المرسل إليه، وهذا المضمون يكون إما لفظيا أو قابلا لأن يصير كذلك»[1].

5. القناة:

القناة هي الوسيلة التي تتم بها عملية التواصل، ويتم بواسطتها نقل الرسالة بين المرسل والمرسل إليه، فوظيفة القناة تهدف إلى «تأكيد التواصل، واستمرارية الإبلاغ، وتثبيته أو إيقافه، والحفاظ على نبرة الحديث والكلام المتبادل بين الطرفين»[2].

6. السنن:

يمثل السنن «أحد المكونات الجوهرية في كل سيرورة تواصلية لفظية، ويمكن أن نميز هنا بين التسنين Encodage، وفك التسنينDécodage باعتبارهما عمليتان مختلفتين تضاف عليهما عملية أخرى هي إعادة التسنين recodage، فسيرورة التسنين تنطلق بشكل عام من المعنى إلى الصوت، والمستوى النحوي والمعجمي إلى المستوى الفنولوجي، بينما يمثل فك السنن اتجاها معاكسا، أي أنه ينطلق من الصوت إلى المعنى، ومن العناصر إلى الرموز»[3]، وعليه فإن السنن يمثل لغة الرسالة التي يعمل المستقبل على فك شفراتها.

II.3. أنواع التواصل

يقسم التواصل إلى قسمين رئيسيين: التواصل اللفظي Verbal communication والتواصل وغير اللفظيNon-verbal communication، فينحصر اللفظي في الألفاظ التي تصدر عن المرسل سواء

[1] عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 2003، ص38.
[2] جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص 44.
[3] عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، ص 38، 39.

كانت شفوية متلفظ بها أو مكتوبة مخطوطة. في حين التواصل غير لفظي يشتمل عديد الوسائل غير لغوية كتعبيرات الوجه والتنغيم الصوتي ... وغيرها.

II.1.3. التواصل اللفظي Verbal communication

التواصل اللفظي هو ذلك التواصل «الذي يتم خلال استخدام اللغة المنطوقة، أو الشفوية(الكلام) في توصيل الرسالة، أو المعلومات إلى المستقبل، وغالبا ما يتم وجها لوجه»[1].

فهذا المفهوم للتواصل ركز على الجانب الشفوي والمنطوق للغة وأهمل الجانب الكتابي الذي يعد هو الآخر لونا من ألوان هذا القسم، «فالذين يستخدمون اللغة يترجمون أفكارهم إلى كلمات محددة، ويرتبونها بطريقة تمكنهم من نقل رسائلهم، وتلك الرسائل من الممكن أن تنقل إما مكتوبة أو منطوقة»[2].

فالتواصل اللفظي تواصل شفوي وآخر كتابي، فالشفوي المرسل يتكلم والمستقبل يستمع إما مباشرة من غير وسيلة، أو غير مباشرة بالاستعانة بوسائل كالتلفاز والهاتف، ... وغيرها، فالمستقبل هنا يتلقى الرسالة الشفوية في شكل أمواج صوتية. أما التواصل اللفظي الكتابي فيتلقى المستقبل الرسالة المكتوبة في شكل رموز مخطوطة، وعلى المرسل فك هذه الرسالة اللغوية اللفظية.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التواصل –اللفظي– قد يحدث بين شخصين أو جماعة أو جماعات أو يكون عام مع جمهور.

II.2.3. التواصل غير اللفظي:Non-verbal communication

التواصل غير اللفظي هو التواصل الذي تغيب فيه اللغة، «لا تستخدم فيه الألفاظ والكلمات، وإنما يلجأ فيه إلى استخدام حركات الأيدي أو الجسم، وتعبيرات الوجه والعينين، كما تستخدم فيه الوسائل البصرية كلها مثل الملصقات والصور وأشرطة الفيديو وغيرها»[3]. فإذا لم يستخدم الفرد التواصل اللفظي فإن التواصل غير اللفظي قد ينوب عليه، كما أن التواصل اللفظي لا يخلو من غير اللفظي. فقد يتكلم الإنسان كلاما في حين أن نبرة صوته أو وضعية جلوسه مثلا قد تحيلنا إلى خلاف ما ينطق به، وقد يكون هناك تطابق بين ما هو منطوق وما هو واقعي لأجل ذلك يكون للتواصل غير اللفظي دور كبير في ارسال واستقبال الرسالة.

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010، ص 66.
[2] أسامة فاروق، اضطرابات التواصل بين نظرية والتطبيق، ص 30.
[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 68.

وفي الواقع المعيشي يُلاحظ أحيانا كثيرة أن التواصل غير اللفظي أصدق من التواصل اللفظي وأبلغ منه؛ فالإنسان يستطيع تزييف كلامه لكن عادة ما يعجز عن تزييف تعبيرات وجهه مثلا، وكذا نبرة صوته فهي انعكاس لا إرادي لمشاعره وأحاسيسه الكائنة في نفسه.

ومن الملاحظ أن التواصل غير اللفظي قد يتجسد في لغة الجسد كما قد يتجسد في رموز خارجية اصطناعية؛ أما لغة الجسد فهي «كل حركات الجسم ووضعه فكل حركة لها دلالة»[1]، فمثلا تبتسم عندما تكون سعيدا وترفع صوتك عندما تغضب، أو تترك مسافة بينك وبين شخص لعدم التواصل معه أو لكونه غريبا، وتقترب من آخر لأنه يعد بالنسبة لك قريبا وغيرها من إشارات مقترنة بالجسد.

أما الرموز الخارجية الاصطناعية فتكون مستقلة عن الجسد كالموسيقي أو الرسم أو الصور وغيرها من الرموز التي تكون في حد ذاتها تواصلا، فالرسام مثلا من خلال رسمه يريد إيصال رسالة إلى الآخر. ومثلا إشارات المرور هي تواصل غير لفظي مع السائق إذ يتوقف عند الإشارة الحمراء ويُتم سيره عند الإشارة الخضراء. فهذا تواصل من غير لغة.

II.3.3. العلاقة بين التواصل اللفظي والغير اللفظي

العلاقة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي واضحة في حين يكمل هذا ذاك، أو يؤكده، كما قد يحل هذا مكان ذاك أو يتعارض معه وكل هذا يتبين فيما يلي:[2]

- **التكرار:**

فيأتي التواصل غير اللفظي مكررا للفظي فإذا قيل مثلا لشخص اجلس في المقعد ويشار إلى المقعد، فهذه الإشارة تكرار غير لفظي.

- **التعارض:**

وهنا غياب التطابق بين اللفظي وغير اللفظي كأن تقول لشخص "أحبك" لكن نبرة صوتك فضة غاضبة، وعندما تستقبل مثل هاتين الرسالتين المتعارضتين نميل إلى تصديق الرسالة غير اللفظية.

- **الإحلال:**

فتحل الرسالة غير اللفظي مكان الرسالة اللفظية، فحين تسأل شخصا ما كيف حالك؟. فإنك قد تتلقى منه ابتسامة، وهذه الابتسامة تحل محل الجواب اللفظي "أنا بخير".

[1] أسامة فاروق، اضطراب التواصل بين النظرية والتطبيق، ص 33.

[2] ينظر: مرجع نفسه، ص 37.

- **التكملة:**

فقد تكمل الرسالة غير اللفظية الرسالة اللفظية فتقول لشخص: "أدخل القاعة" ثم تشير بيدك إلى المقعد بمعنى "أجلس" فالإشارة جاءت تكملة.

- **الخبرة:**

إن الرسائل غير اللفظية يمكن أن تؤكد الرسائل اللفظية، وغالبا تزيد من تأثيرها، فإذا كنت تنقل انشغالك أو اهتمامك عن طريق الكلمات فإن رسالتك يمكن أن تكون أقوى عن طريق تلميحات غير لفظية أقوى مثل: تقطيب الجبين والحاجبين أو العبوس أو الدموع.

- **التنظيم:**

فالتواصل غير اللفظي ينظم التواصل اللفظي فعندما يومئ المستقبل برأسه للمرسل بعد أن يتحدث يجعل هذا الأخير يستمر في الحديث، ولكن إذا أشحت بوجهك بعيدا أو غيرت وضع جلستك، فإن الشخص قد يتوقف عن الحديث. وإننا كثيرا ما نعتمد على الإشارات كردود فعل لبدء أو إيقاف المحادثة.

III. المقاربة التواصلية

III.1. ماهية المقاربة التواصلية:

تبعا لكل تلك الجهود التي تسعى إلى الارتقاء بطرق ومناهج التعليم وتعلم اللغات كل حسب وجهة نظره.

ظهرت طريقة جديدة هي المقاربة التواصلية مركزة على البعد الوظيفي للغة، «فجاءت نتيجة التطورات المستجدة في مجالات عديدة هي: ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، خصوصا النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعليم اللغات (الأجنبية)، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك. ثم هناك أيضا تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معينة دون غيرها. وأخيرا ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات»[1]؛ فوجود المقاربة التواصلية لم يكن اعتباطا أو بمحض الصدفة بل كان ثمرة للجهود اللغوية السابقة لها، وبالأخص النظريات المعرفية (مثل النظرية الجشطلتية والنظرية البنائية) التي أولت اهتمامها بالجوانب الاجتماعية للتعلم، وترى أن العملية التعليمية تخضع لقواعد اجتماعية وثقافية.

ففي خضم هذه الطريقة تكون تعليمية اللغات وتعلّمها بهدف واحد هو اكتساب القدرة التواصلية، التي مفادها الارتقاء باللغة من النسق نحو السياق، أي من البنية اللغوية إلى السياق أو من إتقان البنى إلى اللغوية إلى إتقان كيفية استعمال اللغة، وبهذا تغدو قدرة مستعملي اللغة الطبيعية غير منحصرة في «معرفة القواعد الصرفية

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 168.

التركيبية والصوتية والدلالية بل تتعداها إلى معرفة القواعد التداولية، القواعد التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج وفهم عبارات لغوية سليمة في مواقف تواصلية معينة قصد تحقيق أغراض معينة»[1].

فهذه الطريقة تقدم البعد التواصلي التداولي للغة على بعدها النسقي البنيوي القاعدي (القواعد النحوية)، فالمتعلم في المقاربة التواصلية لابد أن تكون لديه القدرة اللغوية يحسن استعمالها في المواقف التواصلية المناسب لها وبهذا يصبح المتعلم مكتسبا للقدرة التواصلية.

فالمقاربة التواصلية إذا «تضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، فلا يكون التركيز على القواعد، بل على استخدام اللغة الفعلية لإكساب الدارس الطلاقة الطبيعية»[2].

إذا فالمقاربة التواصلية هي «مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها»[3].

صحيح أن جل المؤلفات محل التخصص والتقاطع المعرفي تحيل إلى البعد الوظيفي التواصلي للغة، إلا أنها لم تُهمل الجانب اللساني للغة فهي تنطلق منه محاولة تقريبه إلى البعد الوظيفي الخارجي اللساني، وتوظيفه في سياقات ومواقف تواصلية الأنسب له.

III.2. مبادئ وخصائص المقاربة التواصلية

تقوم المقاربة التواصلية على جملة من المبادئ تنفرد بها عن دونها من الطرق، نذكر منها ما يلي:

أ-ملكة التواصل باللغة لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية[4]؛ فقدرة المتعلم على التواصل باللغة لا تنحصر في كونه ملما بقواعدها البنائية وإنما يتجاوز ذلك إلى ملكات أخرى، فالملكة التواصلية تنطوي تحتها ملكة لغوية مضاف إليها ملكات من نوع آخر لخصها أحمد المتوكل في الرسم التخطيطي الآتي:[5]

---

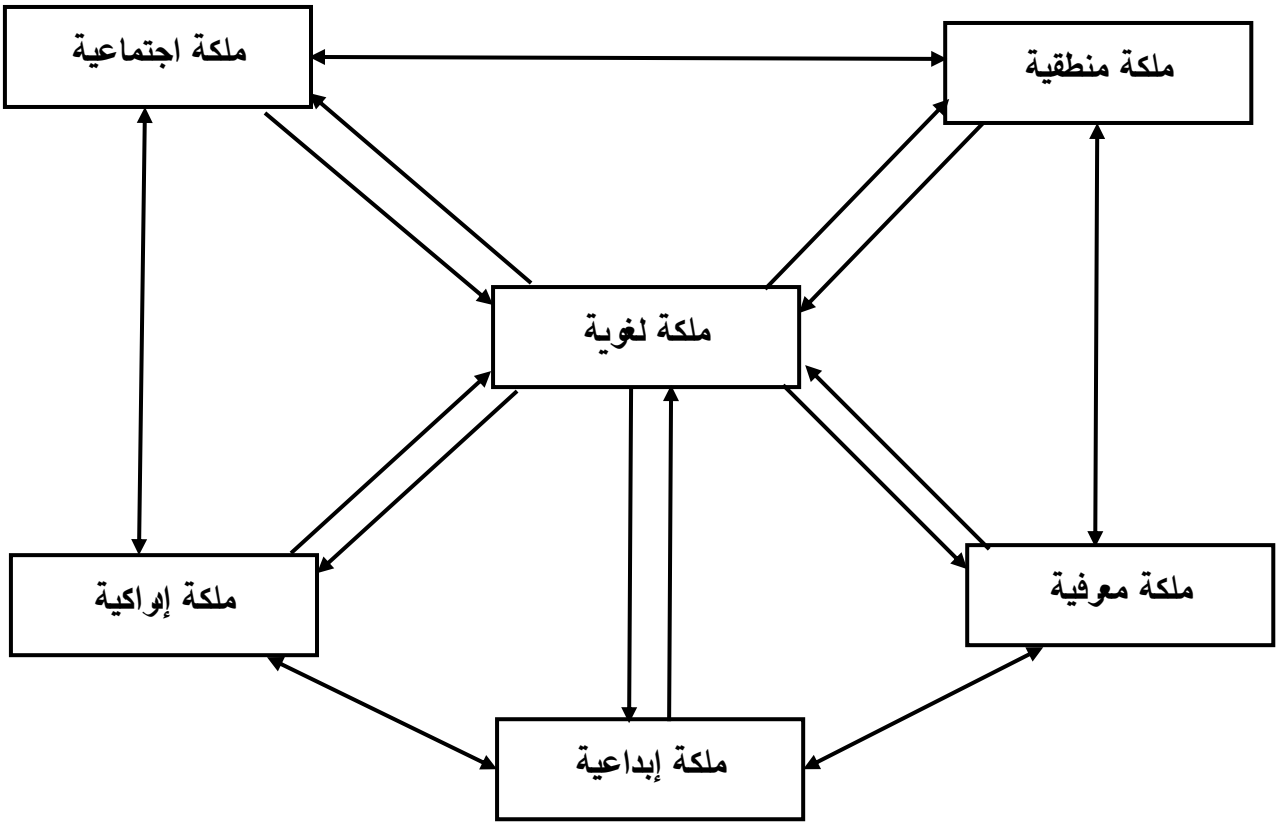
[1] أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الامان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 1424هـ/2003م، ص 19.

[2] دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ص 19.

[3] صليحة طلحاوي، استثمار مبادئ المقاربة التواصلية وآلياتها التداولية في تعليمية اللغة العربية- درس التشبيه في نشاط البلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا- المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة- العدد 11، المجلد 05، ص 205، نقلا عن عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطاب للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص22.

[4] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 172.

[5] أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ص 21.



الشكل رقم (4): فروع الملكة التواصلية.

ب- في المقاربة التواصلية تعرض المادة «لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج التواصلي. ويصبح السؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي أن نُعلمها الدارس؟ بل: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة؟ وبعبارة أخرى فإن تدرج مادة التعلم أصبح الآن وثيق الصلة بأهداف التعلم، وهذا يتم بطبيعة الحال دون إهمال القواعد اللغوية، التي تكون العمود الفقري للغة»[1].

فقد تغيرت أولويات محتوى التعليم في المقاربة التواصلية؛ حيث لا يهتم بالقواعد النحوية للنصوص وأبنيتها الداخلية بالدرجة الأولى، كما كان سائدا ومتعارفا عليه في الاتجاهات التقليدية والبنيوية، وإنما أصبح اهتمام المدرس في التعليم هو الوظائف اللغوية التي تُستعمل في مختلف مواقف الحياة التي تواجه المتعلم.

ولتنظيم محتوى التعليم وفق المقاربة التواصلية يقترح كل من "فان برين" و"كاندلين" خمسة معايير لذلك:[2]

- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 172.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة. وبمعنى آخر عرض المادة بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.
- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.
- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.
- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية

تسعى هذه المقاربة إلى تطبيق الطريقة الدائرية في التعليم؛ إذ يصبح المتعلم عاملا نشطا في العملية التعليمية وركيزتها، فهو قادر بنشاطاته داخل الصف على تعزيز مهاراته وقدراته التواصلية.

ج- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة كي يتعلم شيئا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللغة.[1]

إذا كانت المقاربة البنيوية تدرس التراكيب اللغوية وهي معزولة عن مرجعيتها السياقية-الاجتماعية والثقافية- فإن المقاربة التواصلية تلقت المادة المعرفية تبعا لمواقفها الاجتماعية والثقافية، وهذا يتيح للمتعلم حسن استخدام اللغة في مواقف حياته.

د- «تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى. وتتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دوره المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم. وتُستخدم المهارات اللغوية فيها من أجل فهم وتمثيل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشاكل والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم، إلخ...»[2].

تركز المقاربة التواصلية على المتعلم بوصفه طرفا فاعلا ومحورا أساسيا في العملية التعليمية؛ المقاربة التي تجاوزت الطبيعة التلقينية -التي كان يظهر فيها المتعلم في خانة المتلقي السلبي للمعارف- نحو متعلم مشارك بل ومساهم في تبليغ الرسالة، معززة ذلك المفهوم البراغماتي للعملية التعليمية التي تكتمل بطرفيها معا.

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص 172.
[2] مرجع نفسه، ص ن.

ولتحقيق ما تقدم، لابد للطريقة من استخدام مختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات والصور والأشرطة المسجلة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.[1]

III.3. تطور المقاربة التواصلية

تطورت المقاربة التواصلية وظهرت تبعا لها جملة من الطرائق التعليمية، والتي تعد امتدادا برغم تركيزها على البعد الانفعالي للعملية التعليمية. ومن بين هذه الطرائق نذكر:

1.الطريقة الإيحائية

«تعود هذه الطريقة إلى فكرة عالم النفس البلغاري "لوزانوف" من أن العقل البشري يستطيع معالجة كمية هائلة من المعلومات حين تتوافر ظروف ملائمة للتعلم، ومن بينها الاسترخاء وغياب سيطرة المعلم. وتؤدي الموسيقى دورا أساسيا في هذه الطريقة لأنها تمكن المتعلم من التعامل مع قدر كبير من المادة التعليمية، لأن العزف الموسيقى الهادئ يؤدي إلى زيادة موجات الألفا في المخ، وانخفاض في ضغط الدم وفي معدل النبض»[2].

العملية التعليمية الناجعة في منظور هذه الطريقة، تتم وفق جو مناسب يسمح للمتعلمين بالاسترخاء والهدوء أي تحصيل معارف أكبر، وبسبب هذه المنهجية في التعليم فإن الموسيقى تلعب دورا مهما؛ إذ تؤثر على الاستيعاب والفهم وتساعد العقل والجسم على العمل معا لما تحمله من طاقة وحيوية.

يقدم "لوزانوف" وصفا للمشهد التعليمي باستعمال هذه الطريقة فيقول: «تبدأ الجلسة دون أي حديث، إنما صمت مدة دقيقتين، ويدير المدرس شريطا موسيقيا، ويظل يستمع في صمت، حتى يتلبس حالتها الإيقاعية، ثم يبدأ في قراءة النص أو توقيفه حسب النغمة الموسيقية، ويتابع الدارسون النص الذي طبع مع ترجمة بلغتهم الأصلية، ثم تعود فترة صمت، لإثارة رغبة الدارسين، وتعود الموسيقى، ويعلق الدارسون كتبهم ليستمعوا فقط إلى المدرس ثم يعيد قراءة النص، ثم يغادرون القاعة في نهاية الدرس في صمت، ولا يكلفون بأي واجب منزلي إلا قراءة النص قراءة سريعة قبل النوم، وعند الاستيقاظ مباشرة»[3].

تعرض المادة المعرفية في هذه الطريقة على شكل موسيقى يستمعها المتعلمون، تليها قراءة للنص مع ترجمته للغة الأصلية لفهمه واستيعاب معانيه، ثم يطلب منهم إعادة قراءة النص قبل النوم وعند الاستيقاظ؛ لكون معظم الدراسات والتجارب أثبتت أن أي شيء يسمع أو يقرأ قبل النوم يبقى راسخا في الذهن.

---

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 173.

[2] دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ص 169.

[3] مرجع نفسه، ص 169-170.

2-الطريقة الصامتة:

الطريقة الصامتة من بين الطرائق التي تستعمل في تعليمية اللغات أتى بها "كالب جاتينو". وقد أفادت هذه الطريقة «من إجراءات التعلم الاستكشافي، ويؤكد "جاتينو" أن الدارسين ينبغي أن يكتسبوا الاحساس بالاستقلال والمسؤولية والاعتماد على النفس، وعليهم -في الوقت نفسه- أن يتعاونوا معا لحل كل ما يواجههم من مشكلات، وعلى المدرس أن يكون محركا لا متحكما، وأن يكبت رغبته في إلقاء المعلومات، وألا يسارع إلى مساعدة الدارسين عند أقل هفوة، بل ينبغي أن يتنحى من طريقهم حتى يسعوا إلى حل المشكلات بأنفسهم. وخلاصة الأمر أن عليه أن يبقى (صامتا) معظم الوقت، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة»[1].

تسعى هذه المنهجية في التعليم إلى اكتساب المتعلمين القدرة على تحصيل المسؤولية والاستقلالية، معتمدة في ذلك على مبدأ حل المشكلات.

وقد سميت بهذا الاسم –الصامتة- لأن فيها يلتزم المدرس في أغلب الوقت بالصمت مقتصرا في أدائه على التوجيه والقيادة.

إضافة إلى ما سبق تعتمد هذه الطريقة على جملة من الوسائل التوضيحية المساعدة في العملية التعليمية فتستخدم «عددا من أعواد الخيزران بألوان وأطوال مختلفة، وعددا من جداول الحائط الملونة، حيث تفيد الأعواد في تعليم المفردات عن الألوان والأعداد والصفات وبعد قواعد النحو والجمع والتفضيل ونظام الكلمات في الجملة، وغير ذلك. وتفيد جداول الحائط الملونة في تقديم نماذج النطق والتصريف»[2].

يستطيع المدرس من خلال هذه الوسائل مثلا أن يرفق كل عود أو لون بمفردة معينة يسهل تعلمها واستذكارها فيما بعد.

3- طريقة تعليم اللغة في المجتمع

يصف "براون" هذه الطريقة بقوله: «يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم بعضا، وتوثيق العلاقات الودية بينهم من خلال التحادث في لغتهم الأصلية (ولتكن اللغة العربية، على سبيل المثال) ثم يجلسون في دائرة، ويجلس المدرس خارج هذه الدائرة. وعندما يرغب أحد الدارسين في قول شيء أو طلب شيء من فرد في المجموعة، أو من أفراد المجموعة ككل، فإنه يقول ذلك بلغته الأصلية (أي العربية)، بينما يقوم المدرس بترجمة ذلك إلى اللغة الأجنبية (أي الإنجليزية مثلا). فيقوم المتعلم بإعادة ما قاله المدرس باللغة الإنجليزية، ويرد عليه أحد الدارسين

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 170-171.
[2] مرجع نفسه، ص 171.

بلغته الأصلية(العربية)، ويقوم المدرس بترجمة ذلك إلى الإنجليزية ويعيده الطالب الثاني بهذه اللغة. وهكذا يستمر الحوار»[1].

يكون التعليم في هذه الطريقة مبنيا على صفه المشاركة والتعاون الهدف منها إدراج المتعلم في جو جماعي، ينتظر منه التفاعل الذي ينبغي بمشاركة أقرانه في العملية التعليمية واكتساب القدرات التواصلية.

III.4. رؤية تعقيبية للمقاربة التواصلية

رغم التجديد الذي شهده تعليم اللغات في ضوء المقاربة التواصلية، والتي سعت لتجسيد جو مناسب لاكتساب اللغة وتعلمها، باتباع المواقف التواصلية الاجتماعية، أي ربط اللغة ببعدها الوظيفي التداولي. إلا أن هذا الاتجاه لم يسلم من النقد، ومن أهم ما وجه له من انتقادات نذكر:

1- أن الطريقة تظل واحدة من بين عدد من الطرائق الأخرى، وأن تركيز الطريقة على استخدام اللغة، لا على مجرد التراكيب اللغوية، لا يعني أن تلك هي الطريقة الفضلى. إذ من الممكن لمتعلم ما، وصل إلى مستوى متقدم من التمكن من التراكيب والمفردات في اللغة، أن يستخلص لنفسه الوظائف اللغوية الخاصة في الموقف التواصلي. وبذلك فإن مثل هذا المتعلم، وأمثاله كثيرون من بين متعلمي اللغات، ليس بحاجة إلى تعلم الوظائف اللغوية، أو الاستراتيجيات الاجتماعية التي هي بطبيعتها ذات صبغة عالمية في الغالب تنطبق على جميع اللغات.[2]

صحيح أن التراكيب اللغوية ومفردات اللغة بمثابة مادتها الخام ولا يتم التعليم إلا بها، لكن ما يدعيه هذا النقد كون المتعلم قادرا على صياغة المواقف التواصلية للغة المدرسة وأنه ليس بحاجة لتعلمها، فهذا خطأ، كما قد بانت هشاشة هذا النقد؛ فإذا اعتبرنا أن كلامه صحيح والمتعلم قادر فعلا إلا أن في حجرة الدرس الواحدة نجد تفاوتا في قدرات ومهارات تعلم اللغة الأصلية فما بالك بلغة أجنبية جديدة على المتعلمين. وإذا كان فعلا المتعلم قادرا على صناعة المواقف التواصلية للغة المدروسة فلم لا يتعلمها إذا؟، وإضافة إلى هذا كله وإذا كانت التراكيب والمفردات هي المادة الخام المكونة للغة وأساسها فإن المواقف التواصلية هي تجسيد فعلي لهذه المادة، ولا يمكن فصل اللغة عن بيئتها وسياقاتها التداولية.

2-الطريقة التواصلية، بتركيزها الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية، إنما تقوم على حضارة تلك اللغة، ولا يمكن في تعليم اللغات وخصوصا خارج أوطانها (مثل تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة العرب في البلاد العربية مثلا) خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة[3].

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 174-175.

[2] ينظر: مرجع نفسه، ص 175.

[3] ينظر: مرجع نفسه، ص 175.

ليس من الضروري إحياء حضارة اللغة المراد تعلمها وإنما إعطاء مواقف تواصلية لتلك البيئة يكون للمتعلمين فكرة حول تلك الحضارة ولغتها، وهذا شيء ضروري لأن تعلم اللغة الأجنبية يكون بغرض التواصل مع أبنائها وكذا الناطقين بها. وكذا مؤلفات ومصنفات هذه اللغة، فكيف لك مثلا أن تجري تواصلا مع الناطق بهذه اللغة –والتي تمثل لغته الأصلية– وأنت لا تملك أدنى فكرة عن ثقافته وحضارته؟.

3– تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة إتقانا تاما، كما لو كان واحدا من الناطقين الأصليين بها. وهذا الهدف، فضلا عن كونه مستحيلا في معظم الأحوال، غير مرغوب فيه في حد ذاته، ذلك لأن لدارس اللغة أهدافا خاصة ومحددة مثل تعلم هذه اللغة، وهي في الغالب وسيلة إلى غاية عملية أو تربوية، لا يقصد منها محاولة الانتماء إلى حضارة اللغة.[1]

4–الطريقة التواصلية الحقيقة تعني توفر مدرس عالي الكفاءة في اللغة المدروسة تقارب كفائية كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة، ومثل هذا المدرس نادر الوجود. فمعظم مدرسي اللغات الأجنبية، (كمدرسي اللغة الإنجليزية في الوطن العربي، على سبيل المثال) لا تتاح لهم فرصة التمكن المطلق من اللغة، وهو ما لا يأتي إلا إذا كان المدرس قد عاش سنوات طويلة في البلد الذي يتحدث تلك اللغة.[2]

إذا فشرط تمكن المدرس من اللغة التي يدرسها كأنها لغته الأصلية واجب، ذلك لقدرته على التحكم بزمام العملية التعليمية، وهذا الشرط لا يتحقق إلا إذا عاش المدرس لعدة سنوات في بيئة تلك اللغة.

5– «مشكلة إجراء الامتحانات في الطريقة التواصلية. فإذا كانت هذه هي الطريقة المتبعة في التعليم والتعلم فينبغي أن تعكس الاختبارات ما يجري تعليمه وتعلمه وبالطريقة ذاتها. ولكن مثل هذه الامتحانات غير متوافرة حتى الآن. أما امتحانات القواعد والمفردات والفهم والكتابة وغير ذلك من الأمور المعروفة فليس من الصعب إعدادها»[3].

لو كانت للمقاربة التواصلية إمكانية إجراء الامتحانات بالطريقة ذاتها التي تعرض وتعلم بها اللغة –مواقف تواصلية وسياقات تداولية– لكانت أنجع طريقة في التعليم؛ كون الامتحانات بمثابة اختبار لمدى استيعاب المتعلم للمادة المقدمة له خلال الفصل الدراسي، إذا كانت المادة تعرض على شاكلة مواقف وسياقات تواصلية فكيف يمتحن المتعلم فيها؟

[1] نايف خرما وعلي حجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، 175.
[2] ينظر، مرجع نفسه، ص 176.
[3] ينظر مرجع نفسه، ص 176.

الفصل الثالث:

دراسة ميدانية

تمهيد

يعد الطفل ركيزة المجتمع، وشعلة المستقبل، فبتنشئته تنشئة صحيحة ترقى المجتمعات والأمم، ولما كان الأمر كذلك احتيج إلى عناية ورعاية خاصة تمتد عبر مراحل نموه المختلفة، مشكلة بذلك شخصيته.

وتمثل مرحلة الطفولة المبكرة المرحلة الافتتاحية والمؤسسة لتكوينه، ونظرا لأهمية هذه المرحلة كان السعي الأكبر محاولة معرفة كل ما يتعلق بها، «وقد أكدت الدراسات العالمية أن بناء المواطن العصري نفسيا واجتماعيا وصحيا وثقافيا يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، نظرا لما للتنشئة في هذه المرحلة من تأثير كبير على بناء الشخصية وخلق القيم والمفاهيم والمهارات التي يجب أن تقدم للطفل في وقت مبكر وذلك لأن تأخير تقديم بعض القيم والمهارات للطفل إلى مرحلة تالية يعسر عملية الاستيعاب الكلي لها»[1].

تنوعت أساليب العناية بهذه المرحلة إذ نجد من بينها مرحلة التعليم المبكر، والتي يدخل في إطاره مؤسسات العناية بالطفولة، والمسماة "رياض الأطفال"، فيعود المنشأ الأول لرياض الأطفال إلى "جون فريدريك" Jon Fridrick"، الذي أقام «أول حضانة للأطفال وكان سبب افتتاح الدار هو أن الحرب ال 30 سنة في أوروبا قد سببت فقر المنطقة لدرجة جعلت عدد من المصلحين الاجتماعيين يحاولون مساعدة سكانها»[2]؛ وبهذا تكون الفكرة الأولى لرياض الأطفال في صورة المساعدة والإعانة، إذ كان سببها رفع الحرج عن السكان المتضررين من الحرب.

وترجع أول تسمية لهذه المؤسسات برياض الأطفال إلى "فروبل" "Frobel "الذي أقام في عام 1840 أول مدرسة للأطفال تحمل اسم "روضة الأطفال"، لاعتباره أن هذه المؤسسة روضة ينمو فيها الأطفال، كما تنمو النباتات في البساتين.[3]

وفي مرحلة متقدمة ارتبطت ضرورة تواجدها بخروج المرأة للعمل، باحثة عن مكان تجد فيه كنفه حنانا وتربية تقارب ما تؤديه بدورها قبل خروجها للعمل.

وبهذا أغدى لرياض الأطفال دور مهم في تنشئة الطفل وإعداده من جميع النواحي السلوكية والنفسية والتربوية والتعليمية.

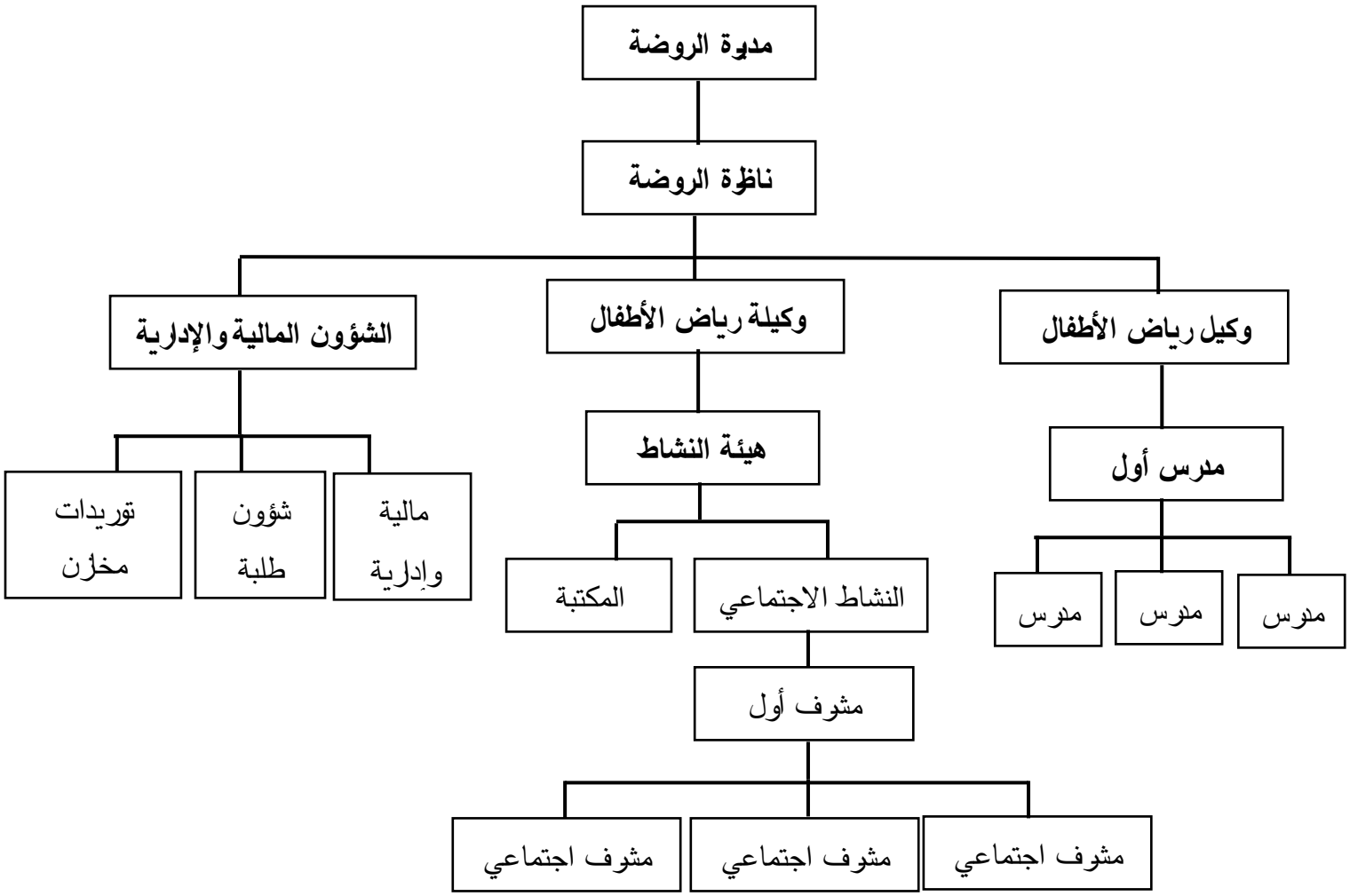
ف"رياض الأطفال" «هي تلك المؤسسة التربوية التي يلحق بها الأطفال في الخمس السنوات الأولى من عمرهم»[4]، بالإضافة إلى كونها مؤسسات اجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية

[1] عصام فارس، رياض الأطفال، دار المشرق الثقافي، الأردن، عمان، ط1، 2006، ص 40.
[2] مرجع نفسه، ص 19.
[3] مرجع نفسه، ص ن.
[4] ينظر: مرجع نفسه، ص 19.

وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة؛ حيث تترك له الحرية التامة في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته وبذلك فهي تسعى إلى مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة، وتتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة ما بين الثالثة والسادسة»[1].

يتضح من فحوى التعريفين أن رياض الأطفال مؤسسات تسعى لإعداد الطفل وتهيئته بشكل يسمح بتقبل واستيعاب المراحل التعليمية الموالية.

ولتحقيق هذه الأخيرة لا بد من تنظيم محكم يتضامن فيه جملة من الهيئات، والشكل التنظيمي الموالي يوضح ذلك:[2]



الشكل رقم (5): يمثل الهيكل التنظيمي لرياض الأطفال.

[1] عصام فارس، رياض الأطفال، ص 42.

[2] عبد القادر شيرين، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع، عمان، الأردن، ط5، 1434هـ/2013م، ص 226.

✓ **تأثير الروضة على مهارات الطفل:**

تؤثر الروضة بشكل مباشر وغير مباشر على النمو الفكري والنفسي وكذا التعليمي للطفل، وذلك باكتسابه لمهارات معينة منها:[1]

- القدرة على التركيز؛ وذلك بإعطاء الطفل مهمة تستغرق وقتا طويلا، مفعلا فيها جانب الانتباه لديه.
- القدرة على الاندماج مع أقرانه، متعرفا على جو الزمالة والمشاركة في أنشطة جماعية.
- اكتساب الطفل لقدرة الاعتماد على النفس، مما يزيد ثقته بنفسه.
- تشجيع الطفل على التعبير عما يجول في خاطره من مشاعر وأفكار، مما ينمي الوعي لديه.
- كسر الحواجز النفسية لدى الطفل بشكل يعزز جرأته.
- كشف المواهب المخزنة للطفل.
- تهذيب سلوكيات الطفل غير المرغوب بها .
- اكتساب الطفل للمبادئ والقيم الدينية.
- تعلم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية سواء في الأسرة أو الروضة أو المجتمع.
- تعلم وممارسة المهارات الحركية بأنواعها المختلفة.
- تعلم كلمات جديدة وتعابير لغوية مناسبة.

من فحوى ما قدم سابقا يلحظ أن لرياض الأطفال تأثير مباشر وغير مباشر على الجانب التعليمي للطفل، وكذا جانبه التفاعلي التواصلي.

استكمالا للجانب النظري استدعى بحثنا جانبا تطبيقيا ميدانيا لمعرفة ما إذا كان للمقاربة التواصلية أثر في تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم الأول في رياض الأطفال ببلدية جيجل.

I . حدود الدراسة

لما كان للعامل الزمكاني دور في نتائج الدراسة فوجب علينا تحديده وهو كالآتي :

- **الإطار الجغرافي**

يرتبط هذا البحث برياض الأطفال ببلدية جيجل، مما أفضى بنا إلى اختيار الروضات التالية:

[1] عصام فارس، رياض الأطفال، ص 52، 53، وعبد القادر شريف، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، ص 225، 226.

- روضة العباقرة والواقعة بحي ابن عاشور(بيازة) جيجل.
- روضة إصلاح الطفولة بحي40 هكتار جيجل.
- روضة مليكة خرشي بحي الفرسان جيجل.
- **الإطار الزماني**

استغرق إنجاز الدراسة الميدانية مدة قدرها شهر كامل من تاريخ 14أفريل 2024 إلى غاية14ماي من نفس السنة.

- **مجتمع البحث**

يمثل المجتمع الإطار الخاص برياض الأطفال من مدراء، إداريين، مشرفين تربويين، معلمين، متعلمين وهاتين الأخيرتين هما عينة الدراسة المعتمدة في هذا الفصل.

II . أدوات الدراسة

تماشيا مع طبيعة الدراسة الميدانية اعتمدنا وسيلتين هما الملاحظة المباشرة لحضور الحصص والاستبيان.

1. الملاحظة المباشرة

لما كان القول مغايرا للفعل، توجب علينا اعتماد وسيلة معززة للاستبيان تسمح لنا بالاحتكاك أكثر مع واقع رياض الأطفال، فلجأنا إلى حضور الحصص مع تسجيل مباشر للملاحظات.

- **طريقة تحليل الملاحظات**

ركزنا في تحليل الملاحظات على اكتساب المهارات اللغوية ومدى نفعية المقاربة التواصلية في تنميتها.

2. الاستبيان

موجه لمعلمي فئة4سنوات و5سنوات، إذ قمنا بتوزيع 40استبيانا، واسترجعنا منهم 33استبيانا.

- ✓ **تصميم الاستبيان**

ترجمنا أهم نقاط الجانب النظري إلى أسئلة وذلك لمعرفة :

- واقع المهارات اللغوية للمتعلم الأول في رياض الأطفال.
- مدى تفعيل المقاربة التواصلية في رياض الأطفال.
- مدى تأثير المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية.

وقسمنا هذا الاستبيان إلى أربعة محاور:

- **المحور الأول**

يتضمن بيانات شخصية، الهدف منها معرفة مدى اعتماد رياض الأطفال تخصصات المعلمين وكذا مؤهلاتهم وخبراتهم.

- **المحور الثاني**

يتمركز حول التعليمية وما تحتويه من مناهج ووسائل تعليمية.

- **المحور الثالث**

يتمحور حول المهارات اللغوية، وكيفية تحليلها وتعلمها إذ ركزنا فيه على الأنشطة المختلفة التي تعزز كل مهارة من المهارات بشكل يسمح بتجاوز المتعلم لصعوباتها.

- **المحور الرابع**

ركزنا فيه على المقاربة التواصلية ومدى نفعيتها وتنمية المهارات اللغوية وتطويرها

✓ **كيفية عرض نتائج الاستبيان**

اعتمدنا في عرض نتائج الاستبيان على العملية الحسابية الآتية :

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عد التكرارات} \times 100}{\text{المجموع الإجمالي للإجابات}}$$

III . تحليل نتائج حضور الحصص

روضة خرشي مليكة

اليوم: الإثنين 22 أفريل 2024

التوقيت: من 9:00 سا إلى 11:00 سا

الحصة الأولى: قسم أربع (4) سنوات

الفقرة الأولى: عرض المحفوظات

1. حيثيات النشاط:

- جلوس كل من المعلمة والمتعلمين بشكل دائري.
- تطلب المعلمة من المتعلمين عرض ما حفظ من السور القرآنية سابقا نحو: سورة الفاتحة، سورة الفيل، سورة الكافرون، سورة الإخلاص، سورة الفلق، سورة الناس.
- طلب المعلمة من المتعلمين استذكار ثم استظهار الأناشيد نحو: أنشودة القلم، أنشودة أنا إنسان، النشيد الوطني، أنشودة أيام الأسبوع.
- مكافئة المعلمة لمن استظهر من المتعلمين بشكل صحيح بإعطائه حبة حلوى.

2. طريقة النشاط

- استظهار المتعلمين للسور بصورة فردية مع التركيز على آداب قراءة القرآن وذلك بتوجيه من المعلمة.
- استظهار الأناشيد وتفعيل لغة الجسد سواء من المعلمة أو المتعلمين.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

تسهل طريقة الجلوس الدائري حركة الأطفال وتلامسهم، كما تساعدهم على الانتباه المركز، وتسهم في استيعابهم، ومناقشتهم وطرح تساؤلاتهم، إذ تتيح لكل طفل الرؤية والسمع الواضح، وبالتالي يتحدث أو يسأل، كما أن هذه الطريقة تيسر عملية التواصل[1].

فالشكل الدائري في التعليم الذي يدخل شكلا في صورة تأثيث الفضاء التعليمي، له تأثير مباشر على التحصيل الدراسي من حيث الإحالة التضامنية لمجموع المتعلمين، وما يخلقه ذلك من بعد نفسي يعزز رغبة التلقي.

ينمي هذا النشاط مهارة الاستماع عند الطفل المتعلم، إذ تحفز الأناشيد مهارة الاستماع لديه، كما تنمي المشاعر الإيجابية، وتجعله مفعلا جيدا للغة جسده.

[1] ينظر: هدى محمد قناوي وآخرون، مدخل إلى رياض الأطفال، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط5، 1435هـ/2014م، ص 212.

والمراد بالأناشيد «تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة، وهي لون من ألوان الأدب المحبب إلى التلاميذ، حيث تلعب دورا كبيرا في علاج التلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل والتردد، كذلك تساهم في اكتساب التلاميذ الصفات النبيلة، والمثل العليا، كما أنها تؤدي إلى تجويد النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة»[1].

ينمي النشاط قدرة الاسترجاع والتذكر، لأن أغلب المتعلمين ينسون ما يطلب منهم حفظه، فيتم اللجوء إلى تثبيت جملة المعارف المخزنة بالمذاكرة التي تختلف من متعلم لآخر حسب درجة الإنصات والاستيعاب.

يزيد حفظ القرآن من معدل ذكاء المتعلم، كما يكون بمثابة مقوم لسلوكه خاصة في هذه المرحلة العمرية.

يتضح من حيثيات التقديم السابق حضور البعد التواصلي في التشكيل وواقع التفاعل انطلاقا من آلية الاسترجاع والتذكر المقومة من جهة لرؤية تخزينه معارفه (المحفوظات)، وحجم ذلك التخزين من جهة أخرى، ناهيك عن صورة تفعيل تعبيرات غير لغوية تعزز مدى تكيفه ونظام التعليم المقدم.

إن العملية ككل تبرز فعالية النشاط في تنمية مختلف المهارات تنمية تواصلية تسمح بتأهيل القدرة أو الاستعداد وقياس درجة الحفظ والتذكر في الوقت نفسه (بعد تواصلي بؤرة المهارات بشكل مباشر أو غير مباشر).

الفقرة الثانية: أذاكر حروف لغتي

1. حيثيات النشاط

تقدم المعلمة مجموعة من الأسئلة في إطار تذكر حرف الباء.

س1: في المزرعة حيوان يعطينا الحليب، ما هو؟

- تتيح المعلمة الفرصة للمتعلمين للإجابة وتسأل من جديد.

س2: ما هو الحرف الأول من اسم ذلك الحيوان؟

- تعطي المعلمة فرصة الإجابة.
- تقديم المعلمة لكلمات ثم سؤال المتعلمين ما إذا قدر سمعوا حرف الراء وتطلب منهم إعطاء أمثلة بها حرف الراء.

2. طريقة النشاط

- إجابة المتعلمين عن السؤال الأول ب: بقرة، والثاني كانت إجابته "حرف الباء".

[1] عقيل محمد رفاعي، التعلم النشط –المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم–، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، د ط، 2012، ص 235.

- تقديم المتعلمين لأمثلة بحرف الراء.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- ينمي النشاط مهارتي الاستماع والكلام؛ إذ يتوجب على المتعلمين في مرحلة متقدمة الإنصات للسؤال لفهم المراد؛ فكل مستمع جيد متكلم جيد.
- اعتماد المعلمة على إستراتيجية السؤال والجواب والتي تتأسس على إعداد المعلمة «الأسئلة وصياغتها جيدا من حيث الكلمات، والألفاظ ومراجعتها قبل طرحها على المتعلمين، ومشاركتهم في التفكير بإتاحة فرص التعلم، وممارسة عمليات التفكير من جانب المتعلمين»[1].
- تُفعل هذه الإستراتيجية مستوى التواصل لدى مجموع المتعلمين، من حيث لفت الانتباه إلى المشاركة بمعنى خلق الاستعداد للتفاعل وتجاوز المفهوم التلقيني التقليدي للتعلم، وجعل العملية التعليمية عملية براغماتية تتأسس على اتجاه ثنائي تتبادل فيه الأدوار (بين الكلام أو الإنصات والاستماع).
- تكشف الأمثلة درجة استيعاب المتعلمين للدرس وتتمكن المعلمة من تقديم واقع تعلم المتعلمين وتقويم محل الخطأ فيه.

الفقرة الثالثة: الأرقام والحساب.

1. حيثيات النشاط

- تطلب المعلمة من المتعلمين إجراء العمليات الحسابية بالاعتماد على الخشيبات والقريصات، مستعينة في ذلك باستراتيجية حل المشكلات عن طريق السؤال والجواب بحيث تطرح المعلمة السؤال على المتعلم قائلة:
- لديك ست خشيبات وأضفت لك واحدة، كم تصبح لديك من خشيبة؟
- تركيز المعلمة على تجسيد الناتج بالأصابع ثم كتابته على السبورة.

2. طريقة النشاط

- قيام المتعلمين بعملية الحساب بشكل فردي، وتفاعلهم معه بصورة إيجابية، مع الرغبة الملحة على تطبيقه رغم الإخفاق في بعض الأسئلة.
- إيجاد المتعلمين صعوبة في تطبيق المرحلة الأخيرة من النشاط ألا وهي كتابة الناتج على السبورة، ومن بين الصعوبات كتابة الرقم مقلوبا أو معرفة الناتج وتجسيده بصورة صحيحة ولكن كتابة رقم مغاير له.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية في منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة الاستماع بنوعيه وكذا مهارة الكتابة.

[1] عقيل محمد رفاعي، التعلم النشط، ص 165.

-استخدام المعلمة لإستراتيجية حل المشكلات أو وضعية مشكلة أثناء عرض المادة المعرفية؛ إذ يعرفها أبو زينة وعبابنة على أنها «موقف تعليمي يتعرض له المتعلم ولا يكون لديه حل جاهز في ذهنه، مع الأخذ بالحسبان أن يحقق الموقف التعليمي شروط المشكلة الرياضية المتمثلة في:

- أن تكون المشكلة قابلة للحل، وجهد المتعلم لحلها واضح.
- تمثل المشكلة عائق بالنسبة للمتعلم يسعى لإزالته للوصول للحل.
- أن تكون واضحة وذات أهمية بالنسبة للمتعلم»[1].
- تعد وضعية مشكلة بوصفها مثيرا خارجيا يدفع المتعلم إلى التفكير؛ إذ تعمق التفكير، وتزرع فيه روح الاستكشاف والسعي لإيجاد حلول المشكلة.
- تستخدم المعلمة وسائل محسوسة (الخشيبات والقريصات) لتقريب الفكرة الرياضية لذهن المتعلم، فهو يحسب فيها الأعداد بشكل سطحي محسوس.

في ضوء ما سبق من نشاطات يتجلى البعد التواصل وتتجلى قيمته في تسهيل عملية التعلم وتعزيز قدرات المتعلم وتنميتها.

الفقرة الرابعة: الأشكال الهندسية

1. حيثيات النشاط

- تسأل المعلمة عن نوع الأشكال المرسومة في القسم، وتحديد أنواع الخطوط المختلفة.
- تعطي المعلمة العجينة لكل المتعلمين طالبة منهم تجسيد تلك الأشكال.

2. طريقة النشاط

- يجيب المتعلمون عن نوع الشكل الذي تشير إليه المعلمة بشكل صحيح.
- يقف كل متعلم ويتبع الخطوط المرسومة على أرضية القسم مع تسمية كل خط يتبعه: خط منكسر، خط عمودي، خط أفقي، خط منحني.
- يمثل المتعلمون الأشكال بالعجينة ويجدون أريحية ومتعة في ذلك.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- يسعى النشاط إلى الربط بين الأشكال الهندسية المدروسة وأشكال الواقع الخارجي للمتعلم.

[1] نورة بوعيشة ونادية بوشلاق، استراتيجيات حل المشكلة الرياضية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر تطوير المهارات الممارسات النفسية والتربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 13، 2013م، ص300.

- استعمال المعلمة لوسيلة العجينة والتي تعد من الأشياء المحسوسة المساعدة في تجسيد ما هو موجود في ذهن الطفل.
- يعكس هذا النشاط قدرة الطفل على تعيين المحسوسات الواقعية المعبرة عنها شكلا في الوسط التعليمي بطريقة تفاعلية (شفوية) تكشف درجة احتوائه للمعارف المكتسبة من العالم الخارجية بوصفه مرجعية.

الفقرة الخامسة: الأناشيد

1. حيثيات النشاط

- تشغيل المعلمة لأناشيد باللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.
- تطلب المعلمة من المتعلمين الوقوف من أماكنهم للقيام بحركات الأنشودة.

2. طريقة النشاط

- يتحمس المتعلمون لهذه الفقرة بشكل كبير جدا فيقفون قبل طلب المعلمة منهم ذلك (اعتادوا على ذلك).
- يعيد المتعلمون مع كلمات الأنشودة مفعلين لغة جسدهم لتقليد كلمات الأنشودة.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة الاستماع
- تفعيل المتعلم للمفهوم العلاماتي الدال (لغة الجسد) ويظهر جليا بعده التواصلي.

الإثنين 6 ماي 2024

التوقيت من 9:00 سا إلى 11:00 سا

الحصة الثانية: قسم خمس (5) سنوات.

الفقرة الأولى: عقيدة المسلم

1. حيثيات النشاط

تطلب المعلمة من المتعلمين قراءة دعاء الصباح ثم قراءة سورة الفيل بصورة جماعية ثم فردية مع تصحيح المعلمة لمن يخطئ في القراءة.

2. طريقة النشاط

- قراءة المتعلمين لدعاء الصباح جماعيا بصوت مرتفع والذي نصه: « اللهم بك أصبحنا وبك أمسينا وبك نحيا وبك نموت وإليك المصير » .
- استظهار المتعلمين جماعة وفرادى لسورة الفيل مع ملاحظة بعض الأخطاء النطقية والنسيان أحيانا.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

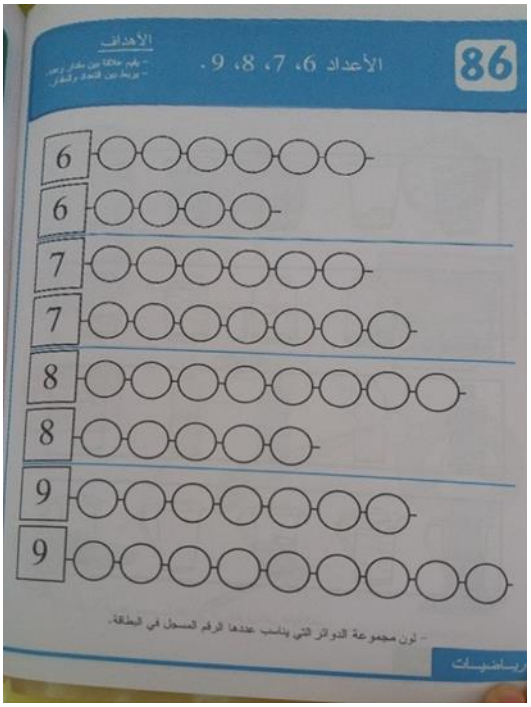
إن استحضار المحفوظات استحضارا جماعيا يعزز أكثر رغبة المتعلم في التعلم ويزيد من درجة مشاركته والتغلب على صور الخوف والتوتر والخجل، فيكون بمثابة تهيئة المتعلم وزيادة قدرة استعداده لتمثيل مشاركة أخرى في شكل فردي يسمح بحصر الأخطاء المرتكبة وتصحيحها، ناهيك عن تحديد درجة تذكره، وإشكالات الحفظ، وهي عملية ذات بعد تواصلي يثبت دوما أهمية الممارسة الشفوية في الكشف عن صورة التعلم، معرفة أولية كانت أو مرحلة أعمق تتطلع إلى الفهم والاستيعاب.

الفقرة الثانية: أعد أرقامي

النشاط الأول

1. حيثيات النشاط

- تطلب المعلمة من المتعلمين تلوين الدوائر التي عددها مماثل للرقم المكتوب في المربع كما هو موضح في الصورة.



- مع شرح المعلمة للنشاط بأسلوب مبسط.

2. طريقة النشاط

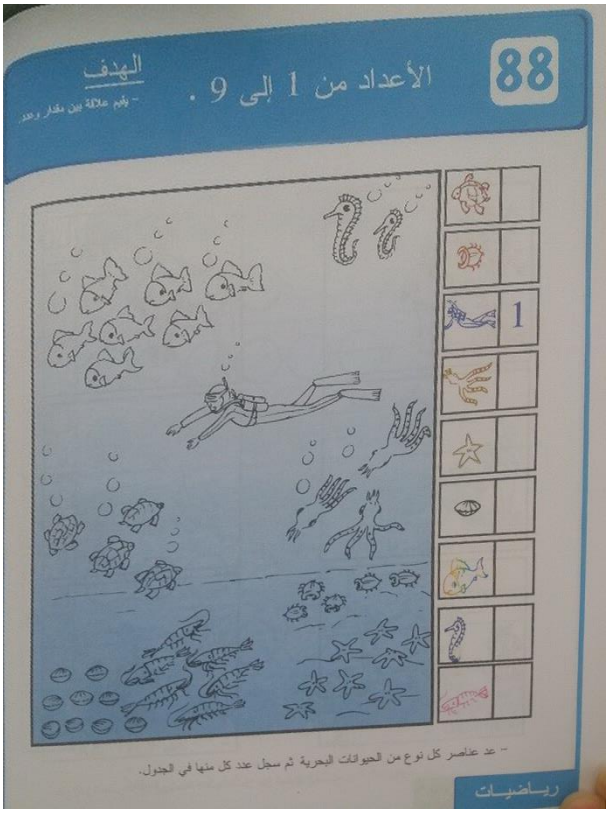
- حساب المتعلمين للدوائر بما يتلاءم مع الرقم المكتوب ثم القيام بالتلوين بشكل جيد.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية القدرة على الحساب لدى المتعلمين بشكل يسمح له بتجسيدها تشكيليا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسمح النشاط بالإحاطة بدرجة معينة من ذكاء المتعلم في مرجعيته الفطرية المكتسبة.
- اعتماد المعلمة إستراتيجية تصويب الأخطاء للمتعلمين بصورة تسمح لهم بتجنب الخطأ لاحقا.

هذا ويبقى النشاط المقدم يحقق تواصلا مع المتعلم نفسه من خلال تحريكه لعنصر المشاركة بالتدخل والاختيار دون أن نقصد من التواصل هنا الجانب الشفوي فقط، والذي قد تتبناه المعلمة في شرحها، فهو أوسع من ذلك عندما يصبح النشاط في تفاعله مع تدخل المتعلم خطابا بالمفهوم الحديث.

النشاط الثاني



1. حيثيات النشاط

- المطلوب من المتعلمين هو تحديد عناصر كل نوع من الحيوانات البحرية، ثم حسابها وكتابة الناتج في الجدول المرفق.
- سؤال المعلمة المتعلمين عن أسماء الحيوانات البحرية الموضحة في الصورة.

2. طريقة النشاط

- يذكر المتعلمون تسميات الحيوانات الموجودة في الصورة ويتم تصحيحها بمساعدة المعلمة.
- تقديم المتعلمين لعدد الحيوانات المقابل.

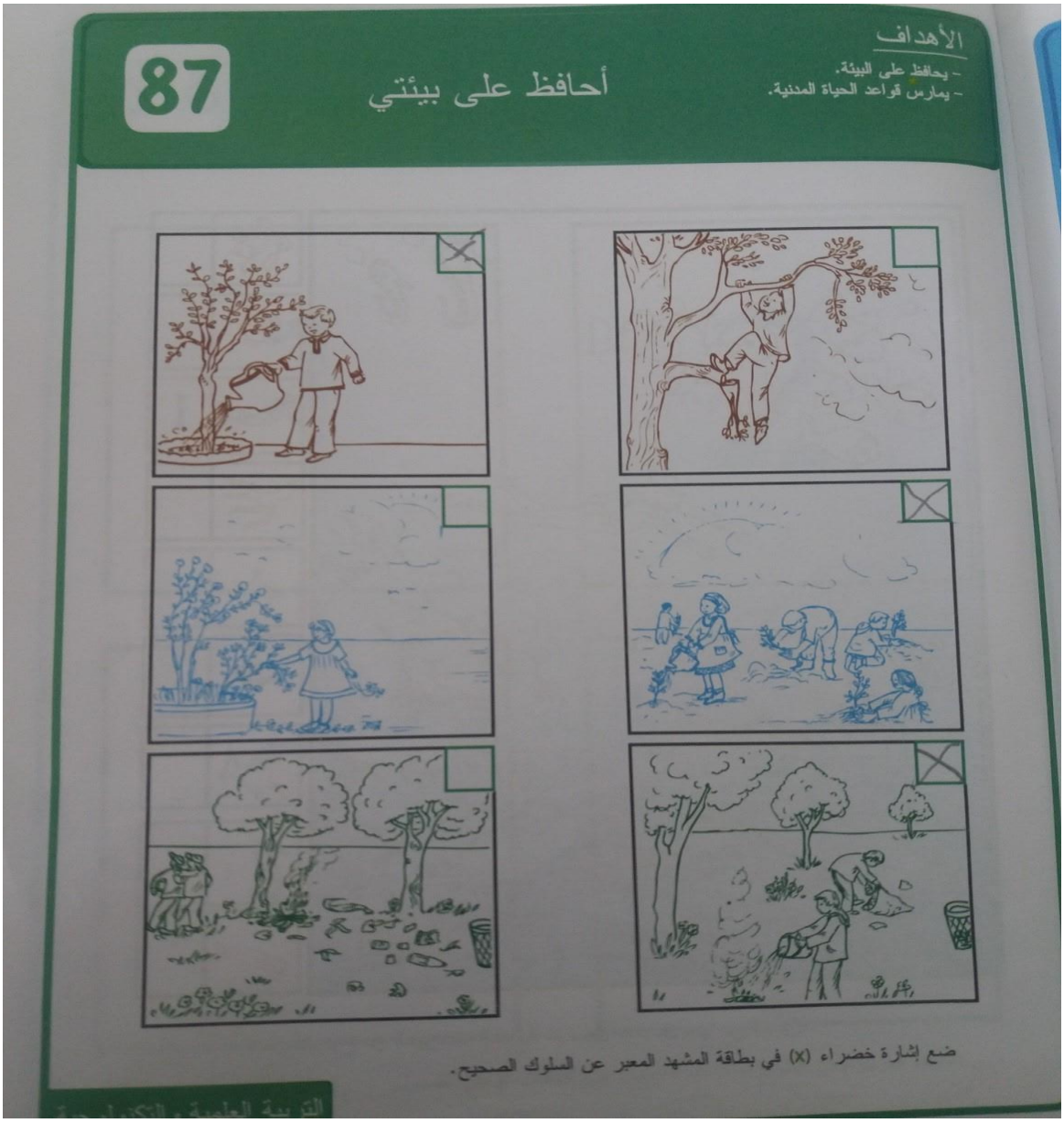
3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

يساهم هذا النشاط أيضا في تعزيز البعد التواصلي وينميه بلغة إشارية شفوية، أو بلغة شفوية مباشرة تعكس تفاعله، يضاف إلى ذلك تفاعل المعلمة بمشاركتها عن طريق التصحيح.

الفترة الثالثة: أحافظ على بيئتي

1. حيثيات النشاط

المطلوب تحديد السلوك الصحيح من السلوك الخطأ في كل من السياقات المختلفة الموضحة في الصورة الآتية:



- تشرح المعلمة النشاط مع إعطاء أمثلة من الواقع موازية لما هو موضح في الصور.

مثال: ترمي المعلمة ورقة خارج سلة المهملات ثم تسأل المتعلمين: «هل هذا السلوك صحيح يا أطفال».

- تشرح المعلمة كل صورة على حدة باستعمال اللغة العامية مع ربطها بواقع المتعلمين وحياتهم بغية تقريب الصورة لأذهانهم، مع طلبها تطبيقهم السلوك الصحيح وتجنب الخاطئ.

2. طريقة النشاط

- يحدد المتعلمون السلوك الصحيح من الخطأ في كل صورة.
- سؤال المتعلمين المعلمة عن مواقف سياقية محاكية لما هو موجود في الصور، عما إذا كانت صحيحة أم خاطئة.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- وضع المتعلم في مواقف سياقية حقيقية يسمح له بمحاكاتها وتطبيقها واقعيا.

استعمال المعلمة اللغة العامية بدل الفصحى في تبسيط المادة المعرفية يؤدي إلى تقريب المعلومة لذهن المتعلم وتأكيدها على امتداد الوسط الأول في المرحلة الأولى للتعلم، دون الالتزام بنمط اكتساب المعارف المتعود عليه في ذلك الوسط، وهي الحركة الانتقائية الممثلة للبعد التواصلي بين معلم ومتعلم من جهة، وبين رسالة تعليمية ومتعلم من جهة أخرى، أي تأكيد الحلقة التواصلية رمزيا (كتابيا) وشفويا وسلوكيا، وكلها للدفع بفكرة وترسيخها أو إسقاطها من المنظومة التعليمية السوية.

روضة إصلاح الطفولة

الأربعاء 24 أفريل 2024

التوقيت: من 13:30 سا إلى 16:00 سا

الحصة الأولى فوج أربع سنوات.

الفقرة الأولى: عقيدة المسلم

1. حيثيات النشاط

- تطلب المعلمة من المتعلمين قراءة دعاء المساء جماعيا.
- تكتب المعلمة على السبورة عبارة الرفق بالحيوان، وتسأل المتعلمين ما معنى الرفق؟، ثم تسألهم عن أنواع الحيوانات التي يعرفونها.
- تردف المعلمة وتشرح أن الرفق هو عدم الإساءة للحيوان، مدعمة شرحها بقوله صلى الله عليه وسلم: «ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء»، معطية أمثلة عن الرفق بالحيوان، طالبة منهم إعطاء أمثلة موازية لما قدمته.

2. طريقة النشاط

- قراءة المتعلمين لدعاء المساء نصه: «اللهم بك أمسينا وبك أصبحنا، وبك نحيا وبك نموت، وإليك المصير» بصورة جماعية وبصوت مرتفع.
- يجيب المتعلمون عن الأسئلة المطروحة بصورة عشوائية ناتجة عن عدم الفهم.
- إعطاء المتعلمين أمثلة عن الرفق بالحيوان.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تدرج المعلمة في عرض المادة المعرفية بالاستعانة بإستراتيجية السؤال والجواب، مما يخلق جوا تواصليا حواريا محفزا لانتباه المتعلمين.
- تستعين المعلمة بالأمثلة لقياس مدى استيعاب المتعلمين مما يفعل حلقة التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

الفقرة الثانية: أذاكر حروف لغتي.

النشاط الأول

1. حيثيات النشاط:

تفتتح المعلمة الحصة بتمرير لوحة مكتوب عليها الحروف، ثم تعين حرفا بإصبعها مستفهمة ما هو هذا الحرف؟.

2. طريقة النشاط.

يستغرق الطفل فترة زمنية معتبرة في تذكر الحرف المشار إليه، خاصة في الحروف المتشابهة، ثم يقدم إجابة لهم.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة التذكر والقراءة لدى المتعلم، فجلسة المذاكرة تعد معيارا يكشف عن مدى نجاح هذه المهارات معززة بذلك قدرة العقل على استرداد ما هو مخزن.
- اعتماد المعلمة لوحة الحروف بشكل فردي، مما يخلق دافعية التعلم معززة بذلك قدرة المتعلم على الإجابة بصورة فردية.

يتضح من حيثيات ما عرض سابقا استحضار الجانب التواصلي المكون لواقع تعليمي تفاعلي، انطلاقا من استراتيجية المذاكرة، وحجم المخزون العقلي.

النشاط الثاني



1. حيثيات النشاط

توزع المعلمة قصاصات ورقية كما هو موضح في الصورة طالبة من المتعلمين التلوين بلونين مختلفين كما هو موضح في الصورة.

2. طريقة النشاط

- محاولة المتعلمين استيعاب الفرق بين الحرفين المتشابهين (الطاء والظاء)، ثم القيام بعملية التلوين.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية قدرة المتعلمين على الاستذكار بشكل يسمح بتجسيدها تشكيليا، كما أن النشاط محاط بدرجة معينة من الذكاء لتشابه الحرفين، وعشوائية توزيعهما في القصاصة.

ويفصح النشاط عن تواصل حقيقي بين المتعلم وذاته، إذ يجد المتعلم نفسه بين رغبة ملحة للتلوين، وبين استثمار مكتسباته في تمييز الحرفين.

الفقرة الثالثة: الحساب



1. حيثيات النشاط

- جلوس المتعلمين بشكل دائري.
- توزع المعلمة صحونا مكتوب عليها أرقام مختلفة، طالبة منهم تجسيد الرقم بالاستعانة بوسائل منها: الأصداف البحرية، الأحجار، العيدان الخشبية، نوى التمر، كما هو موضح في الصورة.

2. طريقة النشاط

- تجسيد المتعلمين الرقم المطلوب، مع ملاحظة تركيزهم على الوسائل المعطاة لهم، بدل التركيز على الحساب.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- استخدام طريقة الجلوس الدائري يسمح بتحقيق تواصل فعال بين طرفي العملية التعليمية، ما يؤدي لتحصيل مردود معرفي كبير.
- اعتماد المعلمة وسائل متنوعة في عرض المادة المعرفية، وهذه الوسائل هي: «مواد تمتع الطفل وتشوقه إلى المعرفة وتعلمه المفاهيم والحقائق، وتحببه في الروضة، وتنمي مهاراته الابتكارية»[1].

إن استخدام هذه الوسائل يعزز مفهوم المذاكرة وذلك «بتدعيم ما تعلموه من مفاهيم، لأن الطفل الذي تعلم مفهوما، عندما يتعامل مرة أخرى مع بعض المعلومات من خلال الوسائل يتأكد للطفل هذا المفهوم ويدعمه»[2].

[1] هدى قناوي وآخرون، مدخل إلى رياض الأطفال، ص 192.
[2] مرجع نفسه، ص 192.

الفقرة الرابعة: الألعاب التعليمية

النشاط الأول

1. حيثيات النشاط

تمرر المعلمة لوحة أرقام، وكؤوسا بها تلك الأرقام طالبة من المتعلمين وضع كل كأس على الرقم المماثل في اللوحة كما هو موضح في الصورة





2. طريقة النشاط

- يأخذ المتعلمون الكؤوس باحثين عن الرقم الموافق له في اللوحة.

النشاط الثاني

1. حيثيات النشاط



- توزع المعلمة أحجار نرد بنوعين: الأولى بالأرقام والثانية دوائر بعدد تلك الأرقام.
- تطلب المعلمة من المتعلمين رمي حجر النرد بنوعه الأول، يتم قراءة الرقم الظاهر أعلاه، ووضعه على ما يقابله من واجهة النرد الثاني كما هو موضح في الصورة.

2. طريقة النشاط:

- رمي المتعلمين لحجر النرد وقراءة الرقم الظاهر أعلاه، ثم محاولة إيجاد مقابله في حجر النرد الثاني.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية القدرة على التركيز والانتباه لدى المتعلمين وكذا تنمية الإدراك الحسي لديهم بشكل يسمح بربط معارفهم ومكتسباتهم بهذه الألعاب.
- استعمال المعلمة إستراتيجية الألعاب التعليمية والتي تتأسس على عنصر التشويق، وإدراك المحسوسات، مما يحصل ناتجا مرضيا.
- تفعل الألعاب التعليمية عنصر التواصل في التحصيل المعرفي؛ ويعزى ذلك لما لها من استحضار لعنصر المشاركة والحوار.

الفقرة الخامسة: أشغال يدوية

1. حيثيات النشاط

- تُجلس المعلمة المتعلمين بشكل دائري، ثم توزع عليهم تفاحات من ورق الكارتون.
- توزع المعلمة خيوط الصوف، وتطلب من المتعلمين تغليف التفاحات بتلك الخيوط بشكل أفقي وعمودي.
- تفسح المعلمة فرصا للمتعلمين لسرد حكاياتهم، والتواصل مع بعضهم البعض.

2. طريقة النشاط

- يشرع المتعلمون في إحاطة مجسمات التفاحة بالخيوط الموزعة عليهم مع التركيز على التنويع بين الطريقة الأفقية والعمودية.
- سرد المتعلمين لمواقف شخصية تعلقها الأكبر بالألعاب.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية القدرة الإبداعية لدى الطفل.
- إخراج المتعلمين إلى سياقات حقيقية (تجسيد التفاح بخيوط الصوف) مما يسمح للمتعلمين بمحاكاة الواقع.
- وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية، يتيح له التعبير عما في ذهنه من مشاعر وأفكار، مؤثرة بشكل مباشر على تنمية مهاراته اللغوية، من استماع وكلام وما يليها من المهارات.

روضة إصلاح الطفولة

اليوم الخميس 25أفريل2024م

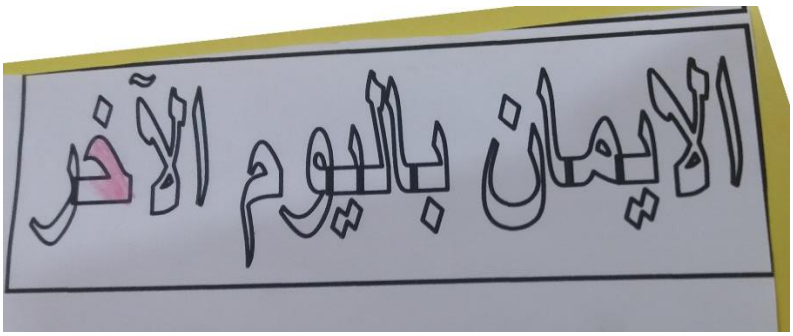
التوقيت: من 13:30 سا إلى 16:00 سا

الحصة 02: فوج خمس (05) سنوات

الفقرة الأولى: عقيدة مسلم

1. حيثيات النشاط

- تطلب المعلمة من المتعلمين قراءة دعاء المساء.
- مراجعة المعلمة درس الصلاة.
- مراجعة المعلمة أركان الإسلام والتعرف على ركن جديد هو الإيمان باليوم الآخر مع اعتماد ثنائية اللغة الفصحى والعامية، وطرح الأسئلة.
- توزيع قصاصات مكتوب عليها الإيمان باليوم الآخر لتلوينها من قبل المتعلمين كما هو موضح في الصورة:



2. طريقة النشاط

- يقرأ المتعلمون دعاء المساء بصوت مرتفع: «اللهم بك أمسينا وبك أصبحنا وبك نحيا وبك نموت وإليك المصير».
- يراجع المتعلمون درس الصلاة مع المعلمة مفعلين لغة أجسادهم.
- يجيبون على أسئلة المعلمة بشكل جماعي.
  - ✓ **المعلمة:** كم عدد أركان الإيمان؟
  - ✓ **المتعلمون:** ستة أركان.
  - ✓ **المعلمة:** وما هي؟

- ✓ **المتعلمون:** الإيمان بالله، الإيمان برسوله، الإيمان بالملائكة، الإيمان بالكتب السماوية، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالقدر خيره وشره (وذلك بمساعدة المعلمة).
- ✓ **المعلمة:** سنتعرف اليوم على الركن الخامس، فما معنى اليوم الآخر في مخيلتكم يا أطفال؟
- ✓ **المتعلمون:** إجابات عشوائية حسبة ما يتخيله كل متعلم.

- بعد شرح المعلمة لماهية الإيمان باليوم الآخر وما هو اليوم الآخر، يسرد المتعلمون عليها قصصا مع تفاعل مميز بين الطرفين (المعلمة والمتعلمون).
- يعيد المتعلمون ما فهموه من الدرس إجابة لطلب المعلمة.
- يلون المتعلمون القصاصات الموزعة عليهم ويجدون متعة كبيرة في ذلك.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

يلعب النشاط دورا كبيرا في الكشف عن استعداد الطفل للتعلم من حيث قياس مبدئي لدرجة الاستيعاب بالنسبة لجملة المعارف المتحصل عليها سابقا (شرح ركن الإيمان وفهمه إلى أي مدى تمكن الطفل من الإحاطة به).

وتعد هذه الخطوة مرحلة مهمة في بداية المفهوم الحقيقي للتعلم؛ إذ يتأسس هذا الأخير على بعد تواصلي شارح بوصفه بنية عميقة نستطيع في ضوئها التمييز بين نوعين من المتلقين طفل متلق يبقى في خانة المعرفة وطفل متلقي ينتقل إلى خانة التعلم.

الفقرة الثانية: الحساب العدد

النشاط لأول

1. حيثيات النشاط

- تفتتح المعلمة النشاط بقراءة عددية معتمدة على لوحة الأعداد من واحد إلى مئة، ثم تطلب من المتعلمين قراءة تصاعدية للأرقام وأخرى تنازلية.
- تطلب المعلمة من كل متعلم تجسيد رقم من الأرقام بواسطة عيدان خشبية.

2. طريقة النشاط

- قراءة المتعلمين لشريط الأعداد بصورة جيدة مع الإحساس ببعض الملل.
- كان تجسيد الأرقام متفاوتا من متعلم إلى آخر؛ إذ هناك من يجسد الرقم بسهولة، وهناك من يجد صعوبة في ذلك، كما أن هناك من يلعب بالعيدان بدلا من ذلك.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

الانتقال من الصورة النظرية الإنشائية العامة إلى الصورة التمثيلية الحسية التي تعكس بعدا علميا مباشرا، وتجسد من جهة أخرى تنوع نمط تفعيل التعلم بتفعيل صور النشاط نفسه.

النشاط الثاني

1. حيثيات النشاط

- توزع المعلمة الكراريس على الأطفال بغية حل نشاط إشارات أكبر وأصغر:

8 . 2	**10 . 9**
1 . 5	**12 . 15**
3 . 5	**5 . 10**

- تقوم المعلمة بشرح الإشارات ممثلة ذلك بفم السمكة فتقول: «يكون فم السمكة مفتوحا للعدد الأكبر لتأكله ومغلقا للعدد الأصغر» مستعينة في ذلك بحركات اليد (لغة الجسد).

2. طريقة النشاط

- يتفاعل المتعلمون مع النشاط بمحاكاتهم لحركات المعلمة (مع إيجاد متعة في تطبيق ذلك).
- يترجم المتعلمون هذه العمليات إلى اللغة الفصحى فيقولون مثلا ثمانية أكبر من اثنان.

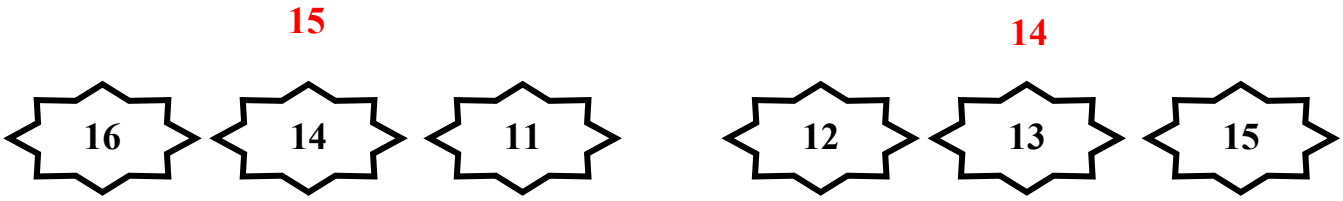
3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

يستمر تعزيز العملية التعليمية، وترسيخ أسسها لدى المتعلم في ضوء مراعاة ثنائية مهمة جدا تحدث عنها الألسنيون وهي ثنائية النمو والنضج، والتي تفرض تكيفا مع سن الطفل، وطبيعة معارفه، فلا يعقل أن يخاطب بما يفوق نموه، ودرجة نضجه الفكري، لأجل ذلك وجب مباشرة ترسيخ المعطيات المقدمة ترسيخا معرفيا حسيا يستطيع به الطفل أن يفهم ويستوعب ويجيب (قد عرف فشبه فاقتنع ثم مثل).

النشاط الثالث

1. حيثيات النشاط

تكتب المعلمة أرقاما على السبورة



- وتسأل عن الرقم الذي يلي الرقم 14 و15.
- تكتب المعلمة عمليات حسابية على السبورة:

4 + 9 =..... 12 + 5 = ...

6 + 8 = ... 5 + 7 = ...

وتسأل ما هو ناتج خمسة زائد اثنا عشر.

2. طريقة النشاط:

يجيب المتعلمون عن أسئلة المعلمة بشكل جماعي وصوت مرتفع وفوضوي نوعا ما ثم يصعد كل متعلم للتعبير وكتابة الناتج على السبورة، يخطأ المتعلمون في كتابة ناتج (7 + 5) بحيث يكتبون (2) مقلوبة. المعلمة «لا عليكم كلنا نخطأ» معتمدة التعليم بالأقران.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

تسمح هذه الطريقة بمتابعة آليات تفعيلية جديدة في رصد الخطأ وتصحيحه بإشراك المعلمة لمتعلم ثان باستخدام إستراتيجية التعليم بالأقران، والتي ترتكز على «توجيه التعليم حول التلميذ مع مراعاة بيئة التعلم الفعالة المركزة على اندماج التلميذ كليا في عملية التعليم، كما تميز هذه الإستراتيجية بتحقيقها لتفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلم، وإتاحة وقت كاف لإجراء الأنشطة، كيف ما تنمي مهارات التواصل وتزيد من دافعية التعلم لدى المتعلم»[1].

كما أن هذه الاستراتيجية تبين مستوى المتعلمين وتفاوتهم في درجة الخطأ من عدمه، ويضاف إلى ذلك ما يؤديه من دور تواصلي تفاعلي بين أطراف العملية التعليمية (المعلمة والمتعلمين المعنيين بالإجابة).

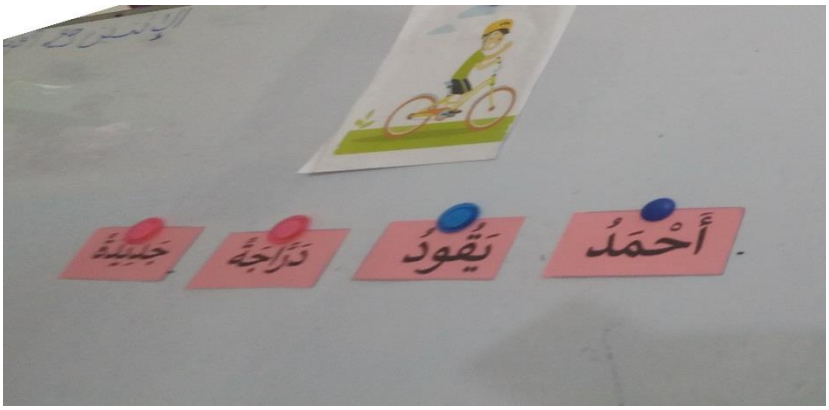
[1] ينظر: عقيل محمد رفاعي، التعلم النشط، ص 167.

الفقرة الثالثة: لغتي العربية

النشاط الأول

1. حيثيات النشاط

- تلصق المعلمة على السبورة صورة طفل يقود دراجة مع قصاصات تُكَوّن جملة مفيدة للتعبير عن صورة تضعها المعلمة بشكل عشوائي (كما هو موضح في الصورة):



- تبدأ المعلمة بسؤال المتعلمين عن الصورة وما يلاحظون فيها.
- تطلب منهم قراءة الكلمات ثم محاولة تركيبها لتكوين جمل مفيدة.

2. طريقة النشاط

- **المعلمة:** ماذا تلاحظون في السبورة يا أطفال؟
- **المتعلمون:** دراجة وطفل.
- **المعلمة:** هل هو ذكر أم أنثى؟
- **المتعلمون:** ذكر.
- **المعلمة:** اسم الطفل "أحمد"، فماذا يفعل أحمد في الصورة؟
- **المتعلمون:** يلعب بالدراجة.
- **المعلمة:** كيف تبدو حالة الدراجة سيئة أم جيدة؟
- **المتعلمون:** جيدة.
- **المعلمة:** ماذا يلبس أحمد يا أطفال؟
- **المتعلمون:** قبعة.

- **المعلمة:** يا أطفال هذه القبعة تسمى خوذة ودورها حماية راكبي الدراجة (وتردف شرحها بشرح آخر بالعامية)، وتستمع لإجابات المتعلمين متفاعلة معهم (إعجاب/ ضحك).
- **المعلمة:** ننتقل الآن يا أطفالي لقراءة ما هو موجود في القصاصات لنكون جملة مفيدة.
- **المعلمة:** (يقود) هل هي كلمة أم حرف أم جملة؟
- **المتعلمون:** كلمة.
- يكون المتعلمون الجملة بمساعدة المعلمة ثم يقومون بقراءتها.

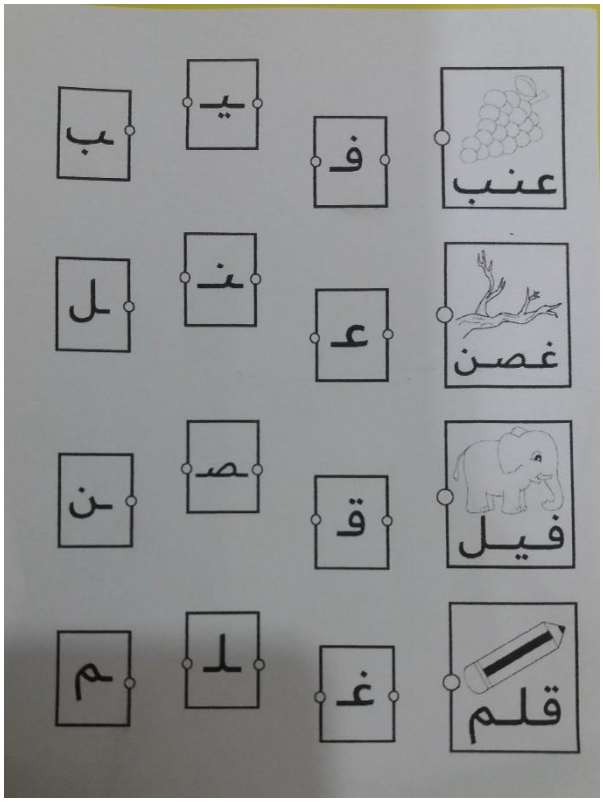
يقود	**أحمد**	**دراجة**	**جيدة**

- **المعلمة:** هل «يقود أحمد دراجة جديدة» كلمة أم حرف أم جملة؟
- **المتعلمون:** جملة.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

استعمال العامية لتعلم معلوماتي متدرج مدعم بحوار تفاعلي يعكس اختبارا وتقييما سواء في تقديم المعطيات أو في ترتيبها ومحاولة المعلمة تعزيز نهاية التدرج بشرح يسمح للطفل لاحقا بتقديم إجابات صحيحة أمام ما يواجهه من استفسارات في محيطه الرسمي أو العام.

النشاط الثاني



1. حيثيات النشاط

- تقوم المعلمة بتوزيع قصاصات ورقية على المتعلمين لإنجاز النشاط الموضح في الصورة الموالية:
- تشرح المعلمة النشاط بالعامية وتتيح فرصة للمتعلمين للإجابة بقلم الرصاص (لتمكنها من محيه أثناء الخطأ).

2. طريقة النشاط

- يجيب المتعلمون عن النشاط بشكل جيد مع تركيزهم على ذلك.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين، من خلال محاولة ربط الحروف لتشكيل الكلمة.
- ازدواجية اللغة –فصحى وعامية– وما لها من تأثير مباشر على المتعلم من جهة، وعلى المادة التعليمية من جهة أخرى، فهي تبسط المادة التعليمية وتقربها لذهن المتعلم، ما يؤدي إلى تحصيل الإفهام المراد، كما لها تأثير سلبي على اللغة المكتسبة من طرف المتعلم؛ إذ يلجأ المتعلم إلى اعتماد اللغة العامية والتعبير بالفصحى في غالب الأحياء.
- يفصح النشاط عن تواصل ذاتي للمتعلم يحاول من خلاله ربط مكتسباته ومعارفه بما هو مطلوب.

الفقرة الرابعة: اللعب

1. حيثيات النشاط

- تخرج المعلمة المتعلمين باتجاه وضعية الصف إلى الساحة وتجلسهم على الكراسي.
- تحضر المعلمة أدوات لعبة البولينغ للعب.
- عند تحقيق نتيجة اللعبة تسأل المعلمة كم قارورة سقطت وكم قارورة باقية على حالها.

2. طريقة النشاط

- يخرج المتعلمون من القسم بشكل منظم، وفي انتظار إشارة المعلمة للعب، يتواصلون مع بعضهم البعض من مختلف المواقف خاصة اللعب.
- يتحمس المتعلمون كثيرا للعب.
- تشجيع المتعلمين بعضهم بعضا.

3. مدى فاعلية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

تعد مرحلة اللعب مرحلة ضرورية في حياة الطفل، يشبع فيها حاجاته بممارسة ألعاب وأنشطة مختلفة، وكما تسهم في نموه الحسي والحركي، وهذا ما نلحظه بشكل مباشر في هذه الفقرة متمثلا في احساس المتعلم بنوع من الحرية، أي يتخلص من طاقاته السلبية مجددا بذلك طاقات بديلة ومعززا ثقته بنفسه وقدراته بالنتائج التي يحصلها من هذا اللعب.

تعد هذه الفقرة داعما مهما في عملية التواصل؛ إذ تخلق جوا تأليفيا بين المتعلمين، عن طريق تشجيع بعضهم البعض على تحقيق الفوز في اللعبة.

روضة العباقرة

يوم الثلاثاء 16أفريل2024م

التوقيت: 9:00سا إلى 11:30سا

قسم أربع (04) سنوات

الحصة الأولى

الفقرة الأولى: عقيدة المسلم

1. حيثيات النشاط

4. كتابة المعلمة سورة الشرح على السبورة، وقراءتها بصوت مرتفع آية بآية ، مع إعطاءها نجوما لمن يقرأ بصورة صحيحة.

2. طريقة النشاط

5. ينصت الطفل لما يسمع، مكررا العملية عدة مرات بغية الاستيعاب والحفظ.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- الحركة الزائدة وما لها من تأثير على تركيز الطفل وانتباهه.
- اعتماد المعلمة لطريقة تقليد وتكرار المسموع في تنمية مهارة الاستماع لدى الطفل وتعزيزها.
- اعتماد المعلمة لطريقة تشجيع وتحفيز المتعلمين مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، وهذا دليل على تركيز المعلمة على النواحي الوجدانية في عرض المادة التعليمية.

والجانب الوجداني هو ذلك الذي يتعلق «بالمشاعر والأحاسيس وبالتالي القيم والميول والحب والكره وغير ذلك من السمات التي تميز شخصية الفرد»[1].

ويلعب هذا الجانب دورا في تعزيز التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وذلك بمراعاة المعلمة للخصائص التي ينفرد بها كل متعلم مع الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم وقدراتهم.

[1] عقيل محمود رفاعي، التعليم النشط، ص 311.

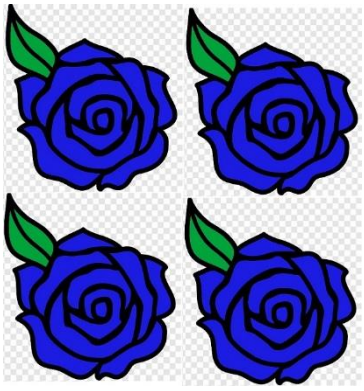
الفقرة الثانية: مقارنة الكميات

1. حيثيات النشاط

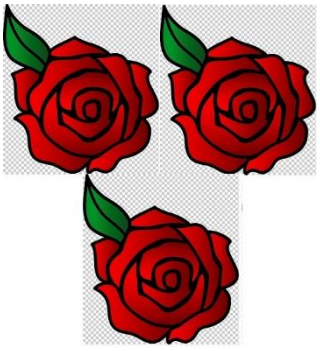
رسم المعلمة لمجموعة أزهار على السبورة بألوان مختلفة ثم سؤال المتعلمين عن أي الأزهار أكثر/ أقل/ بقدر.



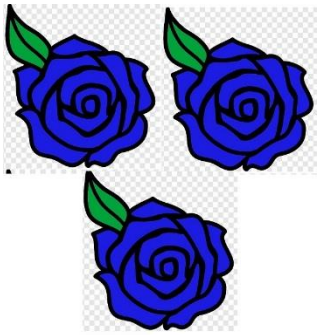
اللون الأحمر



اللون الأزرق



اللون الأحمر



اللون الأزرق

2. طريقة النشاط

حساب المتعلمين لعدد الأزهار ثم الإجابة بشكل جماعي.

- عدد الأزهار الحمراء أكثر من عدد الأزهار الزرقاء.
- عدد الأزهار الزرقاء أقل من عدد الأزهار الحمراء.
- عدد الأزهار الزرقاء بقدر عدد الأزهار الزرقاء.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية

- تفعيل المتعلم للغة جسده في الحساب باستخدام أصابعه، وهو ما يعد تطبيقا للشق غير اللغوي للتواصل.
- وضع المتعلم في وضعية مشكلة. وهي مظهر يستثمر فيه مقولات المقاربة التواصلية.

الفقرة الثالثة: حروف الأبجدية (حرف الذال)

النشاط الأول: مراجعة

1. حيثيات النشاط

تكتب المعلمة على السبورة مجموعة الحروف المدرسة من قبل مع التركيز على كتابة الحروف المتشابهة (ح خ ج) (ق ف) (ع غ)، وتبيان الفرق بينها كقولها: «الجيم نقطة في بطنه والخاء نقطة فوق رأسه والحاء لا نقطة له».

2. طريقة النشاط

- تركيز المتعلمين على ما هو مكتوب في السبورة ومحاولة قراءته، مع التفريق بين المتشابه منهم.

النشاط الثاني:

1. حيثيات النشاط

كتابة المعلمة لحرف الذال على السبورة، وقراءته بصوت مرتفع، مع تبيان الفرق بينه وبين حرف الدال وذلك بقولها: «لحرف الذال نقطة فوق رأسه». ثم تطلب من المتعلمين إعطاء كلمات بحرف الذال.

2. طريقة النشاط

- تكرار الأطفال لقراءة حرف الذال بصورة جماعية بصوت مرتفع، ثم محاولة الإتيان بكلمات من نفس الحرف.

النشاط الثالث

1. حيثيات النشاط

- كتابة المعلمة كلمات على السبورة وتسأل المتعلمين عن موقع حرف الذال (وسط/أول/ آخر الكلمة).

نافذة، ذئب، تلميذ، مع تشبيهها لحرف الذال وهو متصل بحرف آخر بالذراع.

2. طريقة النشاط

يجيب المتعلمون بصورة جماعية:

- نافذة في وسط الكلمة مع وجود ذراع (التصاق الذال مع الفاء).
- تلميذ: آخر الكلمة مع وجود ذراع (التصاق الذال بالياء).
- ذئب: أول الكلمة (عدم وجود ذراع).

النشاط الرابع

1. حيثيات النشاط

طلب المعلمة من المتعلمين كتابة حرف الذال في الفضاء باستخدام السبابة مع إعطائهم توجيهات للكتابة بصورة صحيحة بقولها: «خط مائل ثم خط منحني قليلا ثم خط أفقي مع القفز عند وضع النقطة».

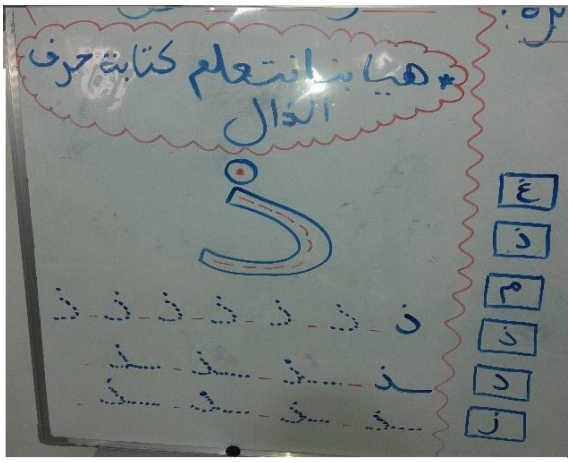
2. طريقة النشاط

يتبع المتعلمون إشارات المعلمة لرسم حرف الذال في الفضاء، ثم الطلب من المعلمة إعادتهم للعملية كونها تعليمية ترفيهية في آن واحد.

النشاط الخامس

1. حيثيات النشاط

- تكتب المعلمة على السبورة النشاط الموضح في الصورة:





2. طريقة النشاط

يصعد المتعلمون إلى السبورة بشكل فردي للإجابة عن النشاط.

3. مدى فعالية الأنشطة السابقة في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية

- تعمد المعلمة في عرضها للمادة التعليمية إلى محاكاة ما هو محسوس لدى الطفل (التمثيل بالبطن والذراع).
- اعتماد المعلمة على طرق مدعمة لتنمية مهارة الكتابة (الكتابة في الفضاء)، مع تفعيل لغة الجسد التي تساهم في وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية.
- استعمال طريقة التنقيط في تعزيز مهارة الكتابة لدى الطفل.
- اعتماد المعلمة لأساليب تعليم متعددة في ضوء تكييفها والمرجعية النفسية المحفزة للإقبال على التعلم وتقبله؛ أي خلق تفاعل ناتج عن رغبة وليس عن رهبة.

روضة العباقرة

اليوم الثلاثاء 16-4-2024م

التوقيت: 9:00سا إلى 11:00سا.

الحصة الأولى: قسم خمس (5) سنوات

الفقرة الأولى: عقيدة مسلم

1. حيثيات النشاط

- طلب المعلمة من المتعلمين استظهار آية الكرسي مع كيفية الوضوء، تتيح المعلمة فرصة للتذكر، مع اعتماد ألفاظ محفزة مثل: «هو يعرف، هو أدرى، هو يستطيع».

2. طريقة النشاط

- يستظهر المتعلمون ما طلب منهم بصورة جماعية ثم بصورة فردية، مع تفعيل لغة الجسد عند العرض لكيفية الوضوء.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- توفر لغة الجسد تواصلا نشطا بين أطراف العملية التعليمية إذ تجعل المدروس أكثر تبسيطا وحماسة.
- تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين، بترجمة ما هو محفوظ إلى ما هو مقروء.
- مراعاة الجانب الوجداني والنفسي يجعل للطفل قابلية أكثر في تحصيل المعارف واستثمارها.

الفقرة الثانية: الإملاء

1. حيثيات النشاط

- توزع المعلمة على التلاميذ اللوحات والأقلام، وتملي عليهم كلمات لكتابتها مثل: باب، مجتهد، أب، أم، مع تصويبها للأخطاء، والكيفية الصحيحة لمسك القلم.

2. طريقة النشاط

- يترجم المتعلمون ما هو منطوق إلى ما هو مسموع تحت مسمى الكتابة، ثم يعرضون لوحاتهم على المعلمة.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- ينمي النشاط مهارة الكتابة وكذا مهارة الاستماع، ويكشف عن مدى استيعاب الدرس.
- اعتماد المعلمة على اللوحات كوسيلة مدعمة لمهارة الكتابة.

- بعض المتعلمين يسجلون ما يسمعوه حرفيا فيكتبون: بَابنٌ، وهذا دليل على التمكن من ترجمة كل ما هو مسموع دون القاعدة المدروسة.
- اعتماد المعلمة على قائمة النجوم لتشجيع من كتب بشكل صحيح، وهذا يدخل في إطار مراعاة الجانب النفسي والوجداني للطفل، وهذا الأخير مدعم لعملية التواصل.

الفقرة الثالثة: أتعلم قواعد لغتي

النشاط الأول



1. حيثيات النشاط

تسأل المعلمة عن درس اللام القمرية واللام الشمسية مع إلصاقها لرسم تخطيطي على السبورة كما هو موضح في الصورة.

- طلب المعلمة أمثلة تطبيقة للدرس.

2. طريقة النشاط

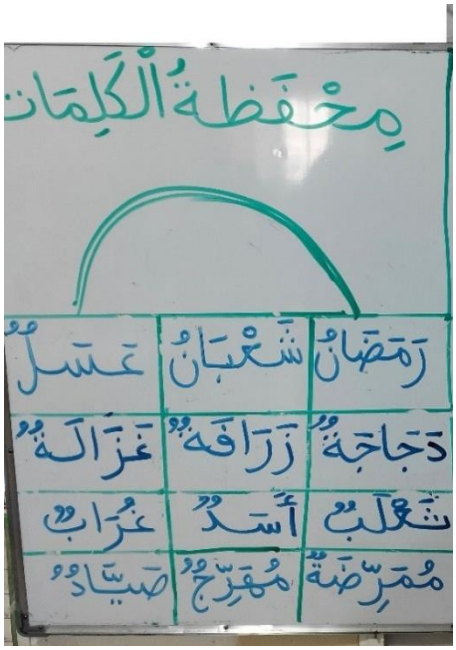
- يجيب المتعلمون عن أسئلة المعلمة بطريقة توضح تمكنهم من الدرس.
- قراءة الحروف المبينة في الرسم التخطيطي.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة الاستماع (بسماع السؤال والإنصات) ومهارة القراءة بترجمة ما هو مكتوب إلى ما هو مسموع.

استعمال استراتيجية الرسم التخطيطية في عرض الدرس، وهي استراتيجية تستخدم في المواقف التعليمية المختلفة؛ إذ تساعد المتعلمين على الانتباه والتركيز في عناصر الموضوع قبل البدء في الإجابة عنه وتحليله، وتدخل هذه الإستراتيجية في إطار تعزيز التواصل لما لها من تبسيط وتلخيص للمفاهيم المعروضة.

النشاط الثاني



1. حيثيات النشاط

- كتابة المعلمة لجمل على السبورة لقراءتها:
  - ذهب أبي إلى السوق.
  - ذهبت أختي إلى المدرسة.
  - الهواء في الريف نقي.

رسم المعلمة لكلمات في مخطط يسمى "محفظة الكلمات"، كما هو موضح في الصورة

2. طريقة النشاط

- صعود المتعلمين للقراءة بصورة فردية.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة القراءة.
- اعتماد المعلمة لطريقة محاكية لما هو كائن في ذهن المتعلم (محفظة)، بغية جذب انتباه الطفل لما هو مكتوب داخلها؛ وهذا ما يعزز طريقة التواصل بين المعلم والمتعلم.

الفقرة الرابعة: الأناشيد

1. حيثيات النشاط

- تشغيل المعلمة لأناشيد منوعة مع اعتمادها لغة الجسد في شرح كلمات الأنشودة.

2. طريقة النشاط

- تفاعل المتعلمون مع الأناشيد المعروضة بالإعادة معها وتفعيل لغة الجسد.

3. مدى فعالية النشاط في تنمية المهارات اللغوية من منظور المقاربة التواصلية:

- تنمية مهارة الاستماع.
- تفعيل كل من المعلمة والمتعلمين للغة الجسد مما يثير دافعية المتعلم على التواصل سواء مع المعلم أو أقرانه، كما يعزز ثقته بنفسه.

IV. تحليل نتائج الاستبيان

المحور الأول :البيانات الشخصية

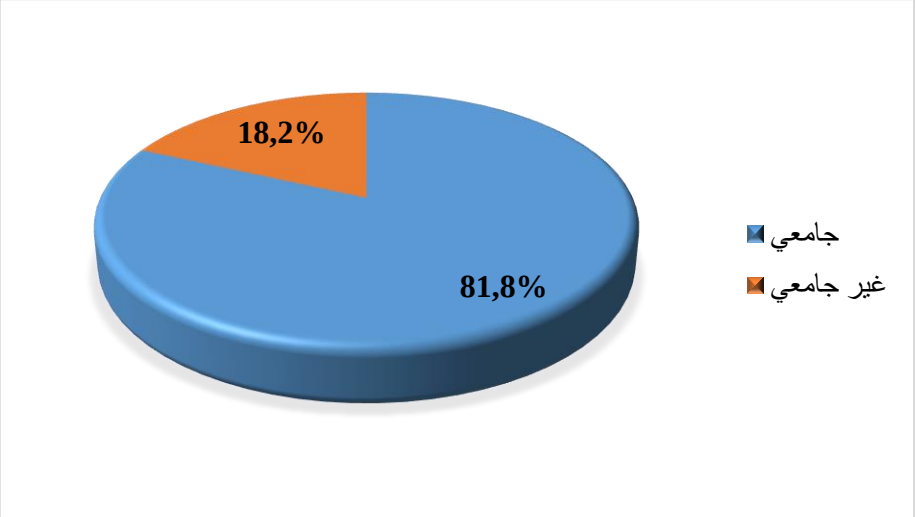
1. نوع الجنس

وإجابات هذا السؤال وضحت أن جل المعلمين من جنس الإناث، ومرد هذا استحواذ العنصر النسوي على مناصب الشغل وخاصة التعليمية منها لكونها الأنسب لهم.

2. ما هو مستواك التعليمي؟

الجدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.

الإجابات	جامعي	غير جامعي	المجموع
عدد التكرارات	27	6	33
النسبة المئوية (%)	%81.8	%18.2	%100



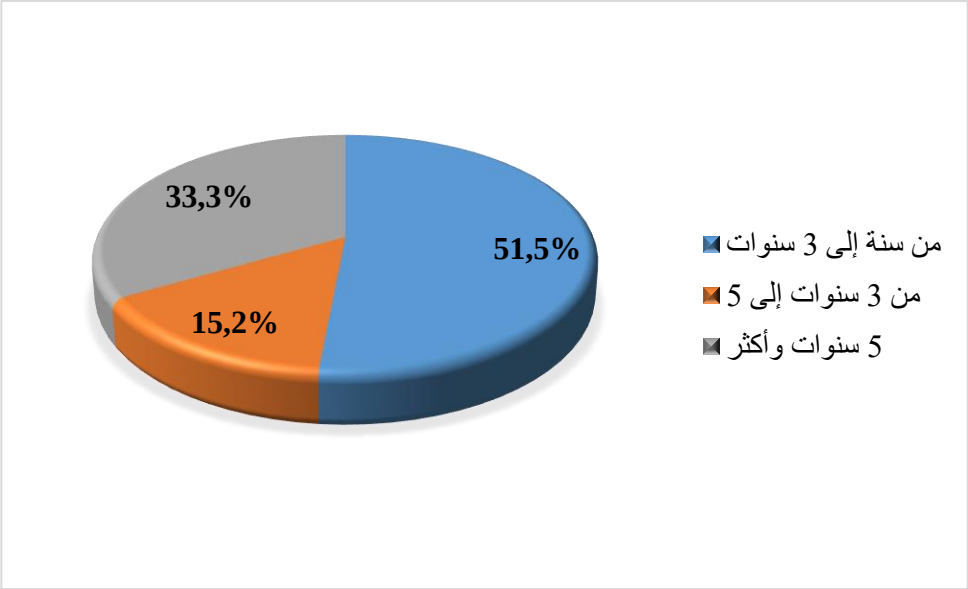
الشكل رقم (6): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.

من تعقب نتائج الجدول السابقة نلاحظ أن أغلبية المعلمات من مستوى تعليم جامعي بنسبة (81.8 %) مقابل نسبة (18.2%) لغير الجامعيين، وهذا ما يدل على اهتمام رياض الأطفال بالمستوى التعليمي للمعلم لضمان تكوين جيد، كما يتضح لنا من الأجوبة المقدمة تنوع التخصصات واختلافها، ونرى ضرورة توسيع هذه الأخيرة لتشمل مثلا تخصصات في علم النفس وكذا علم الاجتماع لما لهاته العلوم من دور في تعزيز طرق التعلم وتهيئة المتعلم ودعم مستوى التحصيل والمردودية فيما يسمى بتعزيز مستوى الكفاءة.

3. سنوات الخبرة

الجدول رقم (2): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

الإجابات	من سنة إلى 3 سنوات	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	المجموع
عدد التكرارات	17	5	11	33
النسبة المئوية (%)	%51.5	%15.2	%33.3	%100



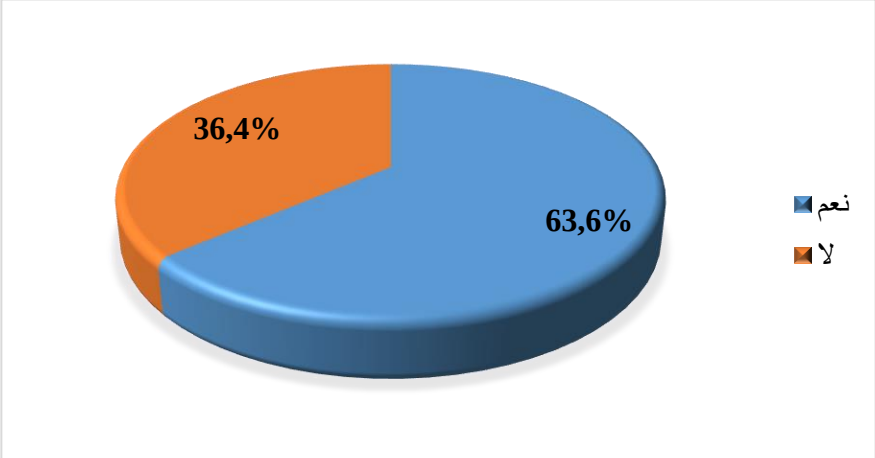
الشكل رقم (7): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

من النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أن نسبة ذوي الخبرة من سنة إلى3 سنوات تفوق نسبة الخبرات طويلة المدى، إذ قدرت بنسبة (51.5%)، وهذا راجع لكون رياض الأطفال تتيح المجال والفرص للمتخرجين الجدد لمؤهلين في ميدان العمل.

4. أ. هل تلقيت دورات تكوينية في مجال التدريس؟

الجدول رقم (3): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تلقي المعلمين لدورات تكوينية في مجال التدريس.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	21	12	33
النسبة المئوية (%)	%63.6	%36.4	%100

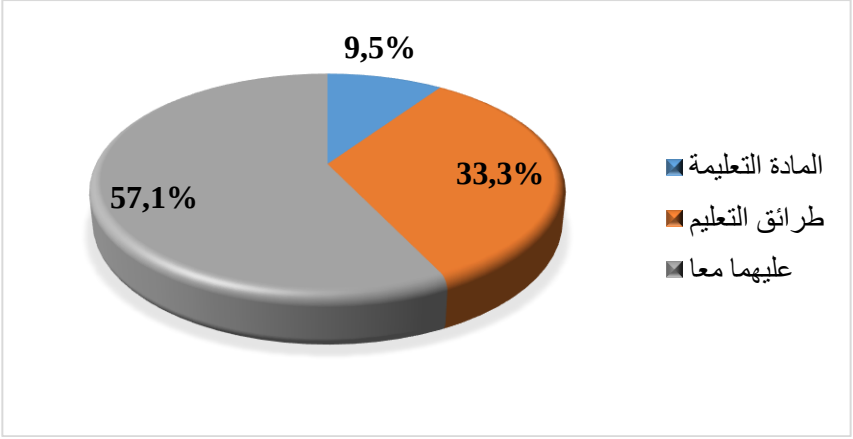


الشكل رقم (8): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تلقي المعلمين لدورات تكوينية في مجال التدريس.

4.ب. إذا كانت الإجابة بنعم هل تم التركيز فيها على:

الجدول رقم (4): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب ما رُكز عليه في الدورات التكوينية.

الإجابات	المادة التعليمة	طرائق التعليم	عليهما معا	المجموع
عدد التكرارات	2	7	12	21
النسبة المئوية (%)	%9.5	%33.3	%57.2	%100



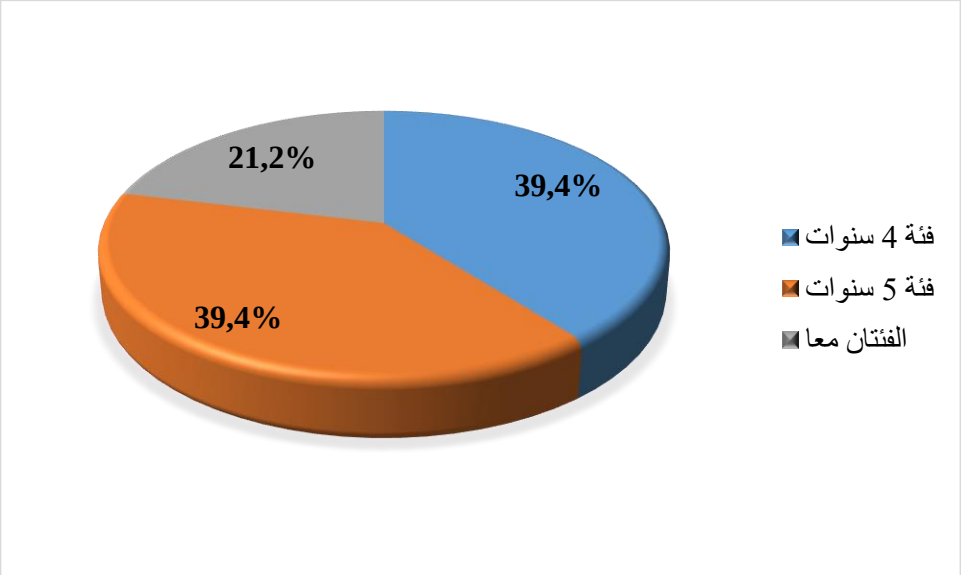
الشكل رقم (9): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب ما رُكز عليه في الدورات التكوينية.

توضح نتائج الجدول الأول أن نسبة المتلقين لدورات تكوينية في مجال التدريس تفوق نسبة غير المتلقين لها إذ قدرت ب (63.6%)، ما يعزز حرص هذه المدارس على التعليم الخاضع للرقابة والتكوين تطلعا لنتائج مرضية، كما نلاحظ اختلافا في الجانب المركز عليه في هذه الدورات، إذ ركزت نسبة (9.5%) على المادة التعليمية، ونسبة (33%) على طرائق التعليم، في حين ركزت نسبة (57.2%) عليهما معا بهدف تكوين معلمات كفؤ ذوات قدرات عالية قادرة على إنتاج أجيال نابغة.

5.ما هي الفئات التي تدرسها؟

الجدول رقم (5): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الفئات المدرسة.

الإجابات	فئة 4 سنوات	فئة 5 سنوات	الفئتان معا	المجموع
عدد التكرارات	13	13	7	33
النسبة المئوية (%)	%39.4	%39.4	%21.2	%100



الشكل رقم (10): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الفئات المدرسة.

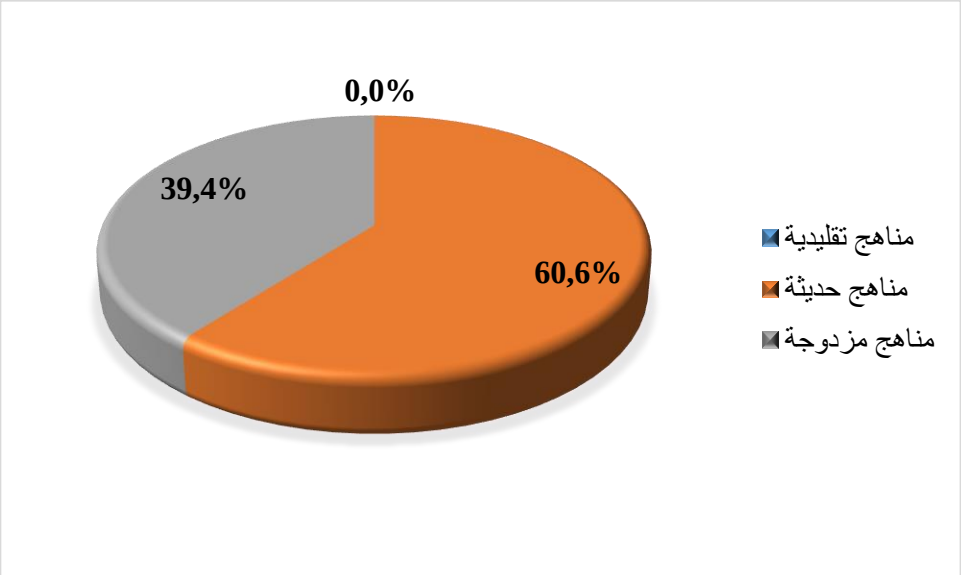
يتضح من نتائج الجدول تساوي نسبة الفئات المدرسة من طرف المعلمات بنسبة (39.4%)، في حين هناك منهن من تدرس الفئتين معا (4سنوات ،5 سنوات) بنسبة (21.2%)، ما يؤكد اعتدال رياض الأطفال في توزيع الحصص والمهام.

المحور الثاني: بيانات حول التعليمية

1. **ما نوع المناهج المطبقة داخل الروضة؟**

الجدول رقم (6): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوع المناهج المطبقة داخل الروضة.

الإجابات	مناهج تقليدية	مناهج حديثة	مناهج مزدوجة	المجموع
عدد التكرارات	0	20	13	33
النسبة المئوية (%)	%0	%60.6	%39.4	%100



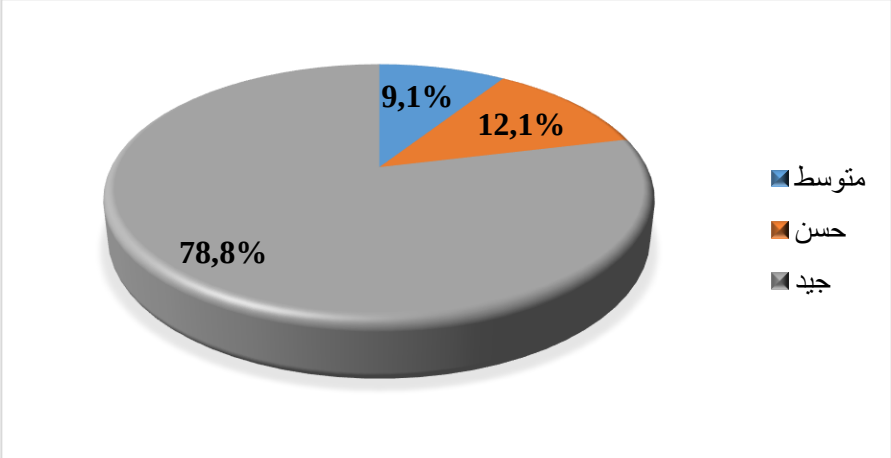
الشكل رقم (11): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب نوع المناهج المطبقة داخل الروضة.

يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن نسبة استعمال المناهج الحديثة في رياض الأطفال تفوق نسبة استعمال المناهج التقليدية إذ قدرت بنسبة (60.6%)، مقابل (0%) للمناهج التقليدية، في حين هناك من رياض الأطفال من تعتمد مناهج مزدوجة بنسبة (39.4%)، ما يبين محاولة أغلب هذه المدارس لمواكبة العصر الحديث في مجال التدريس بتوفير الوسائل والأجهزة الحديثة المختلفة التي تسهل عملية التعليم، وتجعلها أكثر إفادة ومتعة بعيدا عن الملل.

2. **إلى أي مدى يتناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل؟**

الجدول رقم (7): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى تناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل.

الإجابات	متوسط	حسن	جيد	المجموع
عدد التكرارات	3	4	26	33
النسبة المئوية (%)	%9.1	%12.1	%78.8	%100



الشكل رقم (12): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى تناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل.

يتبين من الجدول أن المحتوى المقدم داخل الروضة يتناسب مع عمر الطفل بشكل جيد إذ قدرت نسبته ب (78.8%)، وهذا راجع للوسائل المختلفة المستخدمة داخل الروضة والتي تتناسب مع التطور العمري للطفل، ناهيك عن حرص رياض الأطفال على تهيئة الطفل فكريا بشكل يتكيف وعمره .

3. **عند شرحك للدرس ما هي الوسائل التعليمية المستخدمة؟**

تستعمل المعلمات أثناء شرحها الدرس وسائل تعليمية مختلفة منها:

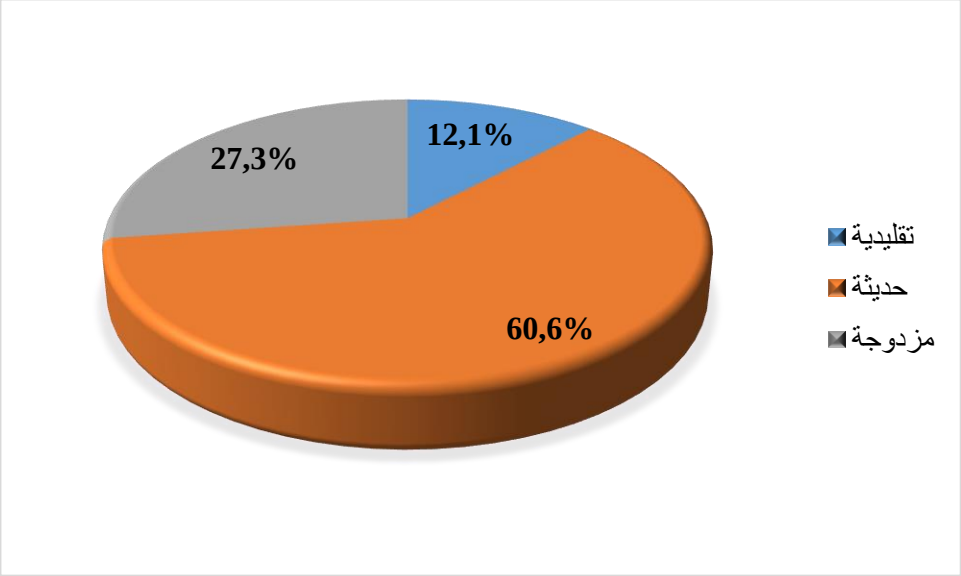
- السبورة، اللوحات التخطيطية، العيدان الخشبية، الكتب والكراريس، ألواح الأطفال، المجسمات، الصور، اللصيقات، الأفلام التعليمية والأناشيد التربوية، التلفاز، الصور الجدارية، حجر النرد، العجينة، الألوان الخشبية والمائية.
- وسائل وألعاب المنتسوري المختلفة .

يتضح مما سبق استعمال المعلمات للوسائل التعليمية المختلفة (تقليدية وحديثة) قصد إفهام الطفل بشتى الطرق الممكنة والميسرة والمتلائمة مع فكره وعمره.

4. ما رأيك في الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة؟

الجدول رقم (8): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة.

الإجابات	تقليدية	حديثة	مزدوجة	المجموع
عدد التكرارات	4	20	9	33
النسبة المئوية (%)	%12.1	%60.6	%27.3	%100



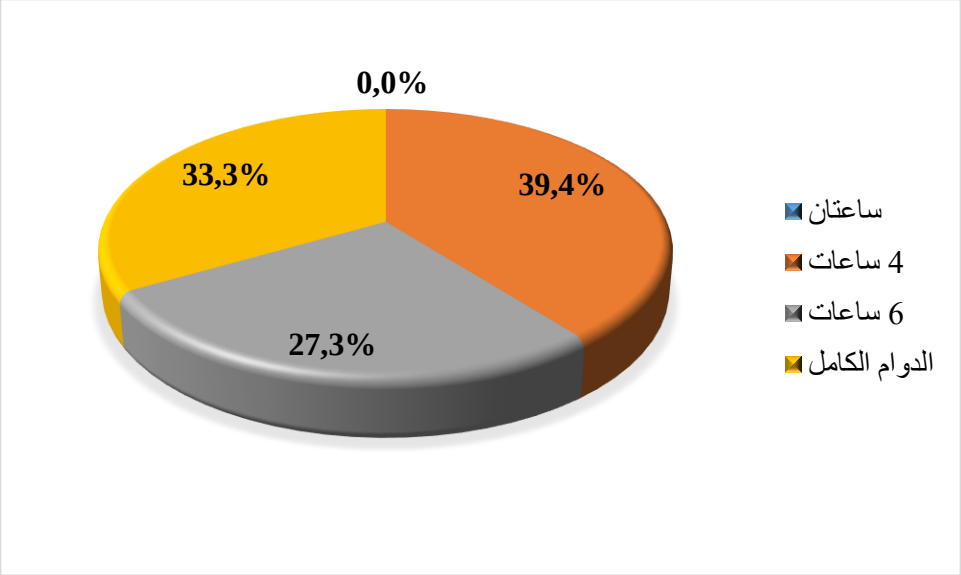
الشكل رقم (13): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب نوع الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة.

نلاحظ كذلك أن الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة حديثة بنسبة (60.6%)، والوسائل التقليدية بنسبة (12.1%)، في حين بلغت نسبة الوسائل المزدوجة (27.3%)، وهذا دليل اهتمام رياض الأطفال بتطوير وسائلها التعليمية لتحقيق الأهداف البيداغوجية المرجوة.

5. **ما هو الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة؟**

الجدول رقم (9): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة.

الإجابات	ساعتان	4 ساعات	6 ساعات	الدوام الكامل	المجموع
عدد التكرارات	0	13	9	11	33
النسبة المئوية (%)	%0	%39.4	%27.3	%33.3	%100



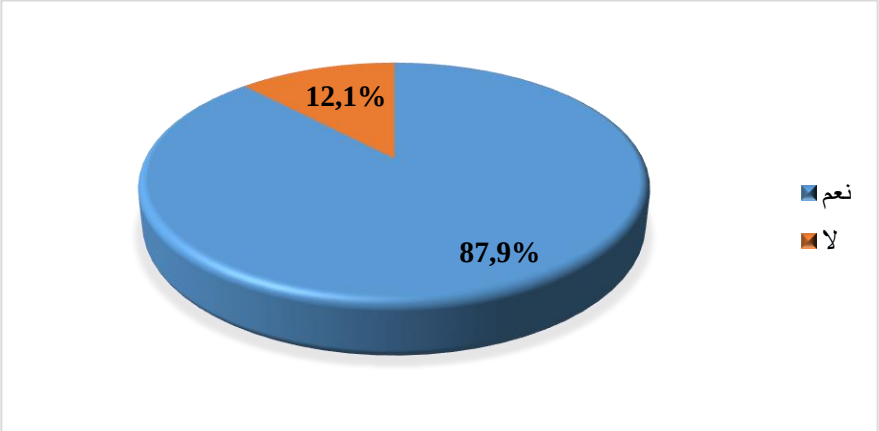
الشكل رقم (14): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة.

يتبين من نتائج الجدول أن الحجم الساعي المقدم داخل الروضة يتراوح بين (4ساعات) و (6 ساعات)، ودوام كامل .إذ قدرت نسبة 4ساعات ب (39.4%)، و6 ساعات بنسبة (27.3%)، كما قدرت نسبة الدوام الكامل ب (33.3%)، وهو السياق نفسه المرتبط بتكييف عمر الطفل مع الحجم الساعي.

6. في رأيك هل يمكن أن تحل رياض الأطفال محل المدارس العامة (المرحلة التحضيرية)؟

الجدول رقم (10): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب إمكانية حلول رياض الأطفال محل المدارس العامة.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	29	4	33
النسبة المئوية (%)	%87.9	%12.1	%100



الشكل رقم (15): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب إمكانية حلول رياض الأطفال محل المدارس العامة.

يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن رياض الأطفال يمكن أن تحل محل المدارس العامة، إذ بلغت نسبة الإجابة بنعم (87.9%)، في حين بلغت نسبة الإجابة ب لا (12.1%).

تعليلات المجيبين بنعم:

- لأن البرنامج التعليمي داخل رياض الأطفال يهدف إلى إخراج القدرات التي يمتلكها الطفل.
- لأنها تقدم فرص ووسائل متنوعة.
- لأن رياض الأطفال تمنح الطفل مهارات لغوية تمكنه من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.
- وقت ساعي مناسب لاستيعاب الطفل .
- لأن المدارس العامة (المرحلة التحضيرية) مستوحاة من رياض الأطفال.
- لأن لهم نفس البرنامج التربوي.
- لأنها تقوم بأنشطة تساهم في تنمية الجانب الانفعالي والنفسي والاجتماعي والوجداني.
- لأن التدريس في رياض الأطفال أحسن من ناحية المستوى والحداثة مما يضمن جودة في الإنتاج .

- لأننا نلاحظ أن الطفل الذي ينتقل من المدارس الخاصة إلى العامة في قسم السنة الأولى تكون له مكتسبات كبيرة وقيمة.

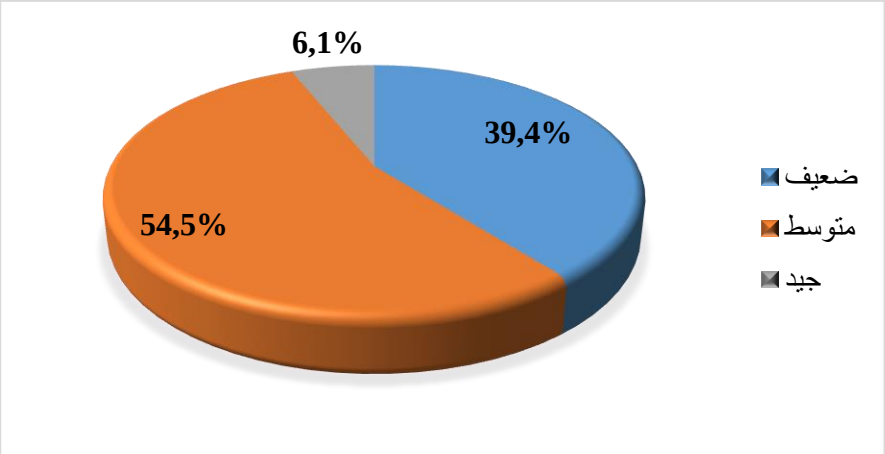
من الرؤية التفسيرية السابقة يبدو واقع المدارس الخاصة أفضل من العامة سواء من ناحية البرنامج المقدم والوسائل التعليمية المستخدمة أو البرمجة الزمنية .

المحور الثالث: بيانات حول المهارات اللغوية

1. كيف بدا لك واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة؟

الجدول رقم (11): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة.

الإجابات	ضعيف	متوسط	جيد	المجموع
عدد التكرارات	13	18	2	33
النسبة المئوية (%)	%39.4	%54.5	%6.1	%100



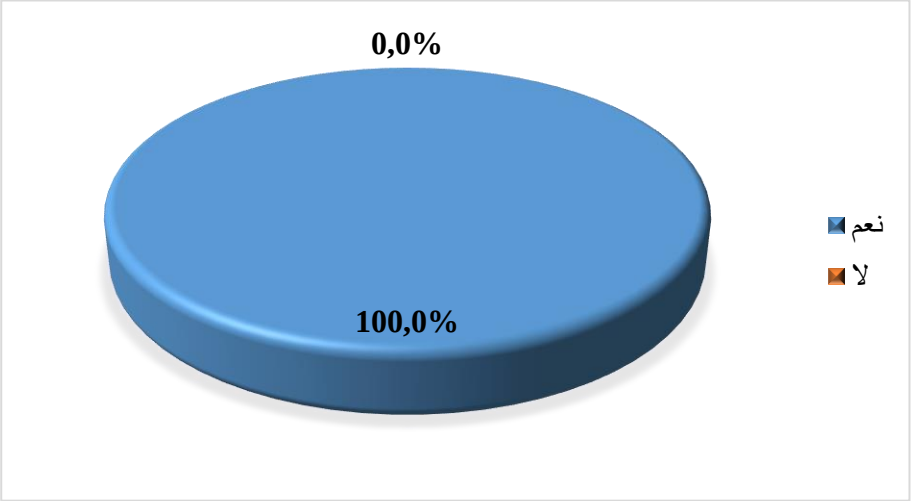
الشكل رقم (16): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة.

نلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن واقع المهارات اللغوية للطفل عند التحاقه الأول بالروضة كان متوسطا، إذ بلغت نسبته (54.5%) دون أن ننسى واقع الأطفال الذين كان مستواهم ضعيفا بنسبة (39.4%) في حين بلغت نسبة ذوي المستوى الجيد (6.1%) فقط ومرد هذا أن أغلبية الأطفال يلتحقون بالروضة لتحسين مهاراتهم اللغوية.

2. هل تلاحظ تطورا في المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة؟

الجدول رقم (12): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تطور المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	33	0	33
النسبة المئوية (%)	%100	%0	%100



الشكل رقم (17): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تطور المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة.

يتضح من نتائج الجدول المقدم تحسنا وتطورا ملحوظا في المهارات اللغوية للطفل بعد التحاقه بالروضة، ما يشير إلى نجاعة عملية التعليم داخل الروضة حيث بلغت نسبة المجيبين بنعم (100%).

3. كيف تهيئ الطفل قبل القيام بإحدى المهارات اللغوية؟

يتبين من الأجوبة المقدمة أن المعلمة تهيئ الطفل قبل القيام بإحدى المهارات اللغوية بطرق كثيرة ومختلفة نذكر منها:

- سرد أحداث معينة أو الحوار مع الزملاء داخل القسم.
- بتقديم تمهيد للطفل لما سنقوم به قبل البدء بإحدى هذه المهارات لتوضيح الصورة أكثر له كتعليمه كيفية مسك القلم مثلا قبل القيام بمهارة الكتابة.
- تحضيره نفسيا عن طريق اللعب معه مثلا.

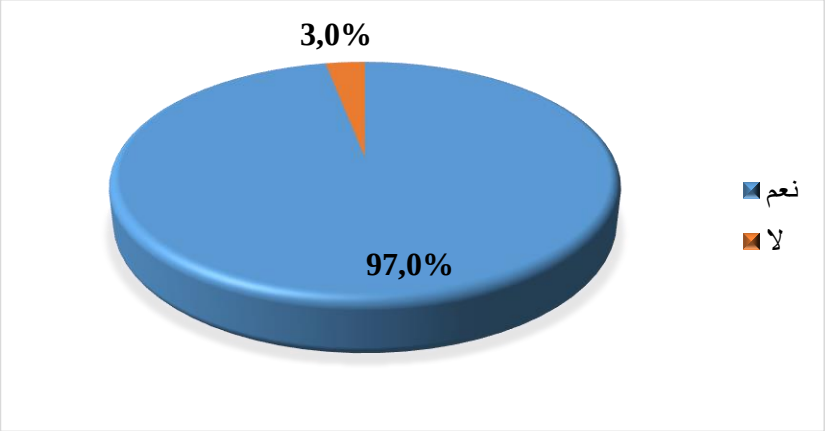
- تعليمه الحروف وتركيب الكلمات البسيطة قبل القيام بمهارة القراءة والكتابة.
- عن طريق اللعب أو تقديم ألغاز بسيطة.
- بإعطاء مثال ملموس للطفل.
- بالتشجيع وغرس الثقة فيه وتعزيزها.
- التحدث مع الطفل لمساعدته على الكلام.
- الأغاني والأناشيد، رواية القصص، فيتعلم الطفل كيفية الاندماج مع أصدقائه.
- استظهار مخارج الحروف كخطوة أولية.
- التعبير والحوار الشفهي مع الطفل.
- جذب انتباه الطفل أولا ثم التمهيد له.
- تعليمه صورة الحرف وتعريفه على مخارج الحروف قبل القيام بمهارة القراءة.
- استعمال اللغة الدارجة ثم إعطاء مرادفها بالفصحى.
- التحدث بكثرة مع الطفل لمساعدته على نزع الخوف والكلام بصورة صحيحة.
- استعمال الأغاني والأناشيد في مهارة الاستماع.
- تقديم مبدئيات المهارة مثل: رسم الحروف في الفضاء أو على الرمل أو عد الأرقام على الأصابع.
- التذكير بما قدم في الحصة الماضية.
- بالنشاطات والرسوم الكتابية المتنوعة.

في ضوء الإجابات السابقة يتضح اهتمام المعلمات وحرصهن على تهيئة الطفل قبل القيام بالمهارات اللغوية بكل الطرق الممكنة سواء نفسيا أو فكريا لضمان الاكتساب الجيد لكل مهارة.

4. هل تؤثر لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل؟

الجدول رقم (13): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تأثير لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	32	1	33
النسبة المئوية (%)	%97	%3	%100



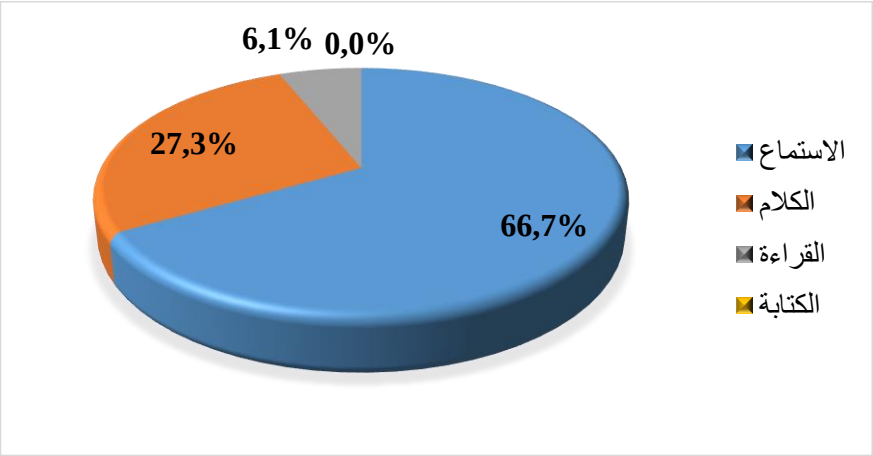
الشكل رقم (18): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تأثير لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل.

يتضح من نتائج الجدول أن لغة المعلمة تؤثر بشكل مباشر في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل إذ بلغت نسبة المجيبين بنعم (97%)، وهذا ما يظهر لاحقا في تحصيل واكتساب الطفل.

5. في رأيك أي المهارات اللغوية يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة؟

الجدول رقم (14): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المهارات اللغوية التي يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة.

الإجابات	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة	المجموع
عدد التكرارات	22	9	2	0	33
النسبة المئوية (%)	%66.7	%27.3	%6.1	%0	%100



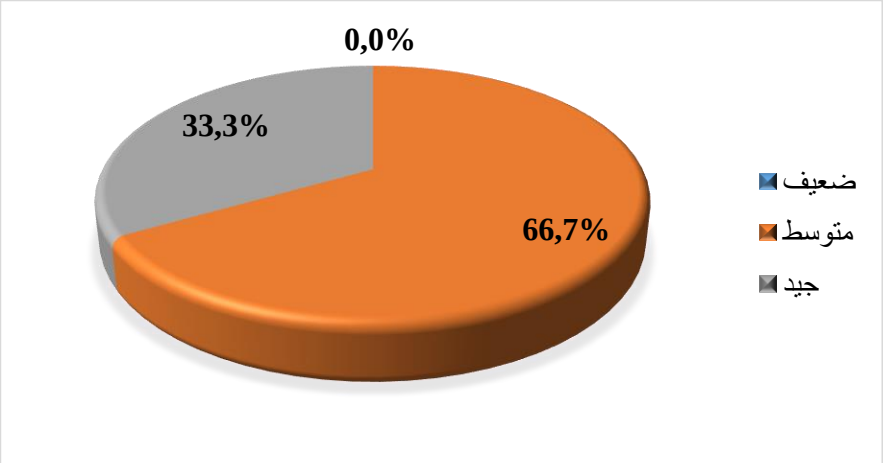
الشكل رقم (19): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المهارات اللغوية التي يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة.

نلاحظ من نتائج الجدول أن المهارة التي يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة هي مهارة الاستماع؛ إذ قدرت ب (66.7%)، وهذا راجع لكونها أولى المهارات اللغوية نشوءً لدى الطفل والأسهل عليه لاعتبارها مفتاح باقي المهارات وبدونها لا يصل الطفل إلى تعلم ما تبقى من المهارات بصورة سليمة.

6. كيف تقيم درجة استماع الطفل داخل الصف؟

الجدول رقم (15): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب درجة استماع الطفل داخل الصف

الإجابات	ضعيف	متوسط	جيد	المجموع
عدد التكرارات	0	22	11	33
النسبة المئوية (%)	%0	%66.7	%33.3	%100



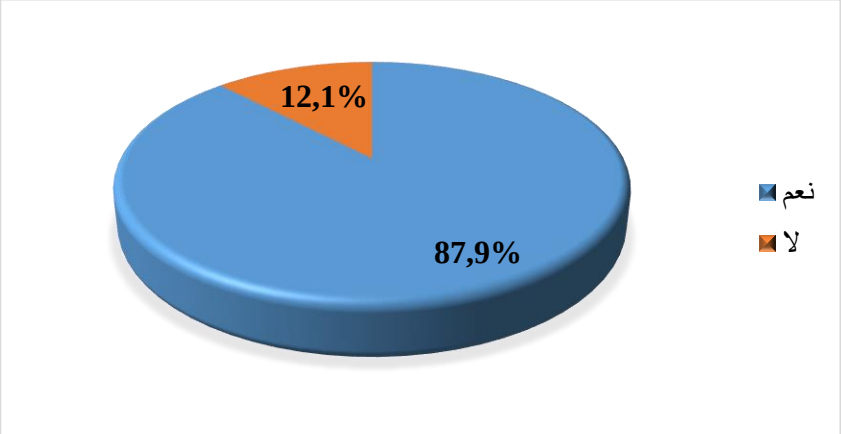
الشكل رقم (20): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب درجة استماع الطفل داخل الصف.

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن درجة استماع الطفل داخل الصف متوسطة قدرت ب (66.7%) في حين قدرت الدرجة الجيدة بنسبة (33.3%)، وهذا ما يوضح التفاوت في قدرات مهارة الاستماع لدى الأطفال.

7. هل تقدم وسائل صوتية مختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل؟

الجدول رقم (16): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تقديم الوسائل الصوتية المختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	29	4	33
النسبة المئوية (%)	%87.9	%12.1	%100



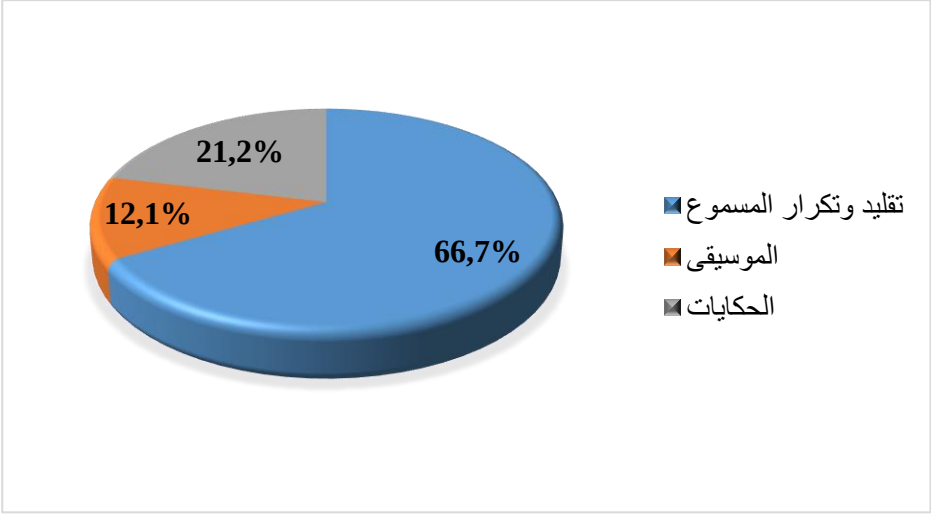
الشكل رقم (21): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تقديم الوسائل الصوتية المختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل.

نلاحظ من نتائج الجدول أعلاه تقديم المعلمات لمختلف الوسائل الصوتية المساعدة على تنمية مهارة الاستماع لدى الطفل فقدرت نسبة المجيبات بنعم (87.9%) ما يؤكد الحرص على تعزيز مهارة الاستماع لدى الطفل.

8. ما هو أهم نشاط تتبعه في تنمية مهارة الاستماع؟

الجدول رقم (17): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أهم نشاط متبع في تنمية مهارة الاستماع.

الإجابات	تقليد وتكرار المسموع	الموسيقى	الحكايات	المجموع
عدد التكرارات	22	4	7	33
النسبة المئوية (%)	%66.7	%12.1	%21.2	%100



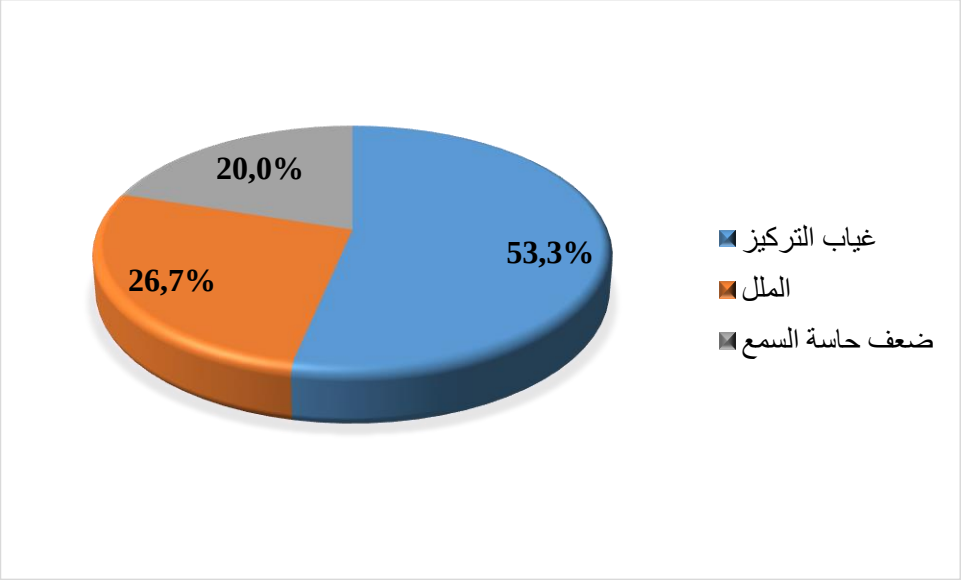
الشكل رقم (22): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أهم نشاط متبع في تنمية مهارة الاستماع.

يوضح الجدول اعتماد المعلمات نشاط تقليد المسموع وتكراره بخلاف واقع تعليم الموسيقى والحكايات، ما يبين أن الطفل في غالب أوقاته يجد سهولة في محاكاة معلمته.

9. ما هي الصعوبات التي تواجهك في تعليم مهارة الاستماع؟

الجدول رقم (18): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الصعوبات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الاستماع.

الإجابات	غياب التركيز	الملل	ضعف حاسة السمع	المجموع
عدد التكرارات	16	8	6	30
النسبة المئوية (%)	%53.3	%26.7	%20	%100



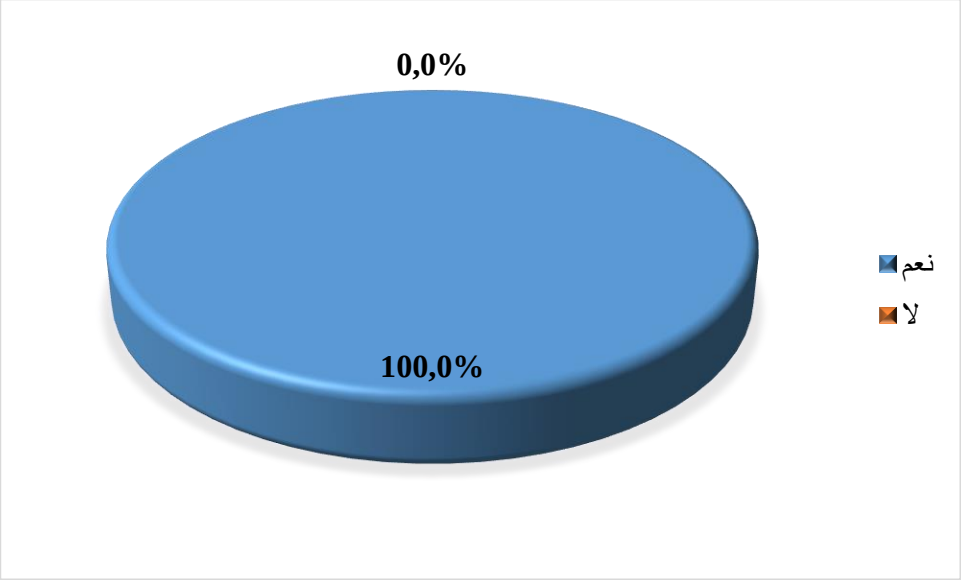
الشكل رقم (23): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الصعوبات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الاستماع.

توضح بيانات الجدول أن غياب التركيز يعد إشكالا مطروحا مثل النسبة الأكبر، فالطفل في هذه المرحلة كثيرا ما يكون منشغلا باللعب والفضول لاستكشاف ما حوله لطبيعة التعلم الأول عنده، فهو يعد في هذه المرحلة عارفا لا يزال مرتبطا بالمحسوسات الطبيعية.

10. هل يصبح الطفل بعد دخوله الروضة قادرا على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة؟

الجدول رقم (19): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب قدرة الطفل بعد دخوله الروضة على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	33	0	33
النسبة المئوية (%)	%100	%0	%100



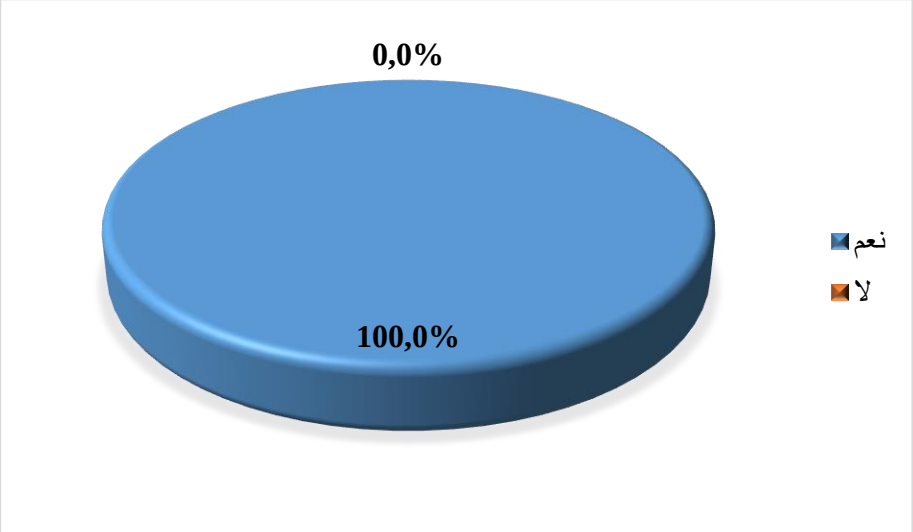
الشكل رقم (24): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب قدرة الطفل بعد دخوله الروضة على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة.

يتبين من بيانات الجدول تمكن كل المتعلمين من سبك أفكارهم والنطق الجيد للكلمات بعد تخطيهم مرحلة الروضة، في ضوء جهد المعلمة المتدرج في المنهج البيداغوجي أثناء عرض المادة المعرفية، التي تؤكد فيها على التكيف وسن المتعلم.

11. هل تتيح المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه؟

الجدول رقم (20): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب إتاحة المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	33	0	33
النسبة المئوية (%)	%100	%0	%100



الشكل رقم (25): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب إتاحة المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه.

من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه يظهر أن المعلمات يتحن فرصا للمشاركة، ما يجعل الطفل طرفا فاعلا في النطق والتواصل السليمين، فمن خصائص العربية إدراك المتعلم للوعي الفكري المصاحب للتراكيب اللغوية المستعملة.

الإجابات والتعليقات:

-الأطفال لديهم استعداد فكري للتحدث شفهيا فالمعلمة تساعدهم على الشعور بالثقة أثناء الحديث.

_بعض الأطفال تربوا في بيئة أجنبية، فندربهم بشكل كبير على الحديث لاكتساب اللغة المدرس بها.

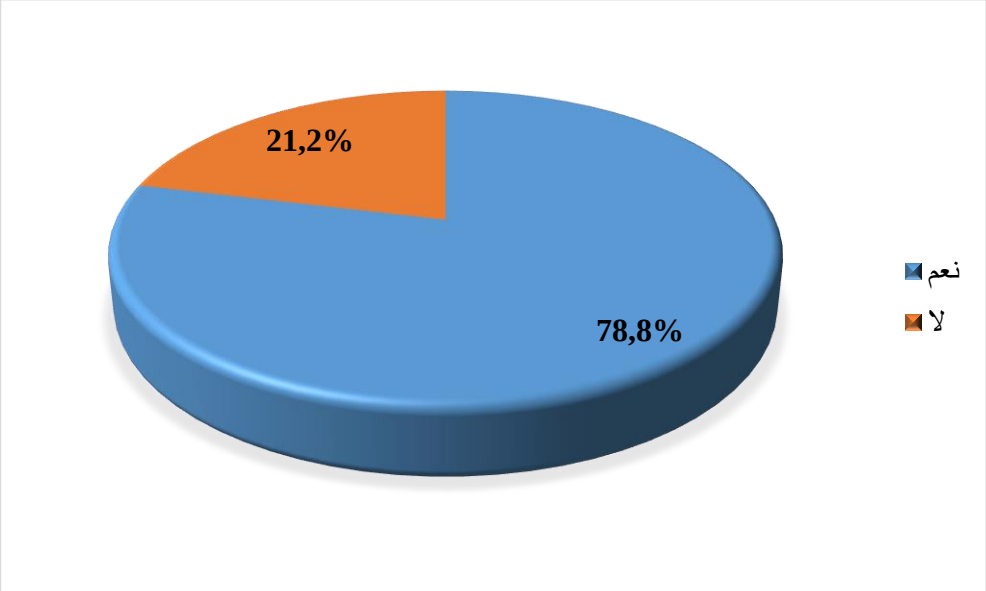
-لدى الطفل قدرة ورغبة فطرية في التحدث، تستثمر هذه القدرة وتطور بمنح المعلمة فرصة لذلك مما ينمي ثقته بنفسه.

-يمكن للطفل الذي ولد في بيئة أجنبية وعاش بها السنوات الأولى من عمره من اكتساب مبادئ التحدث باللغة العربية.

12. هل تشجع الطفل على حفظ الأناشيد؟

الجدول رقم (21): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تشجيع الطفل على حفظ الأناشيد.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	26	7	33
النسبة المئوية (%)	%78.8	%21.2	%100



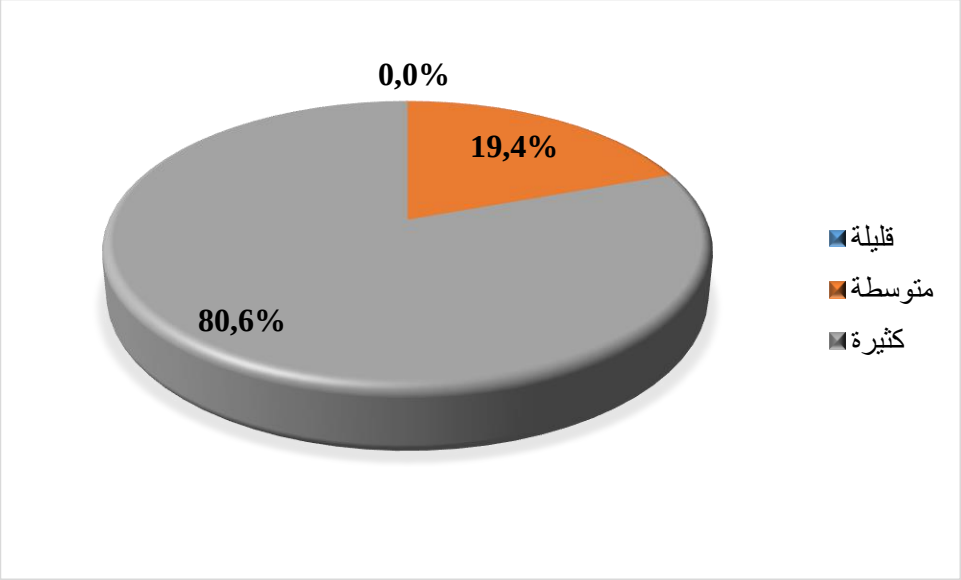
الشكل رقم (26): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تشجيع الطفل على حفظ الأناشيد

يلاحظ من بيانات الجدول أن معدل الإجابة بنعم يفوق معدل الإجابة بلا؛ إذ تقدر الأولى بنسبة (78.8%) في حين مقدار الثانية يساوي (21.2%)؛ فالطفل في هذه المرحلة العمرية يميل للعب والترفيه وحفظ الأناشيد المسلية والمحكمة لسلوكه في الوقت نفسه.

13. ما هي درجة تشجيعك للطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية؟

الجدول رقم (22): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب درجة تشجيع للطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية.

الإجابات	قليلة	متوسطة	كثيرة	المجموع
عدد التكرارات	0	4	29	33
النسبة المئوية (%)	%0	%19.4	%80.6	%100



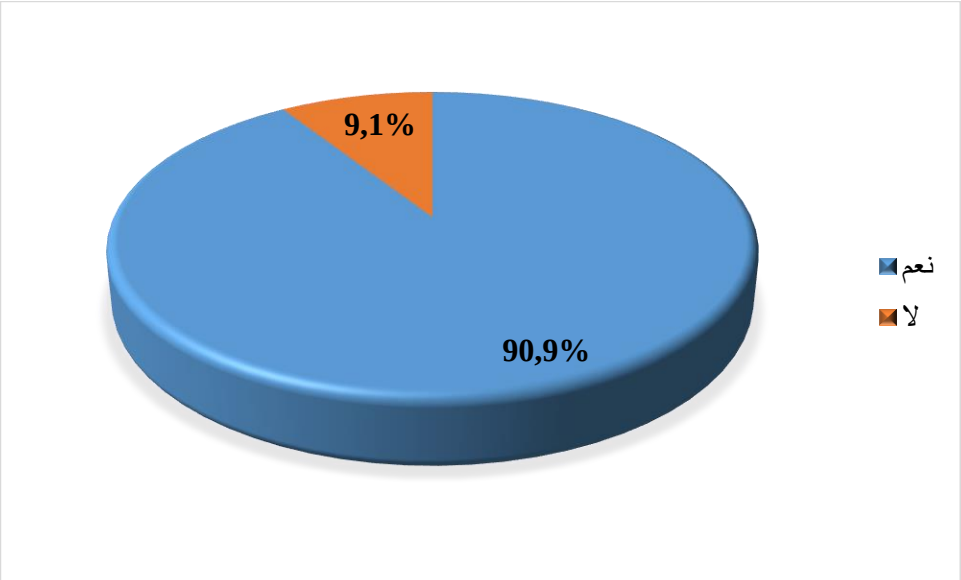
الشكل رقم (27): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب درجة تشجيع الطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية.

تبين نتائج هذا الجدول ارتفاع درجة اهتمام رياض الأطفال بتحفيظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية؛ لأن ذهن الطفل في هذه الفترة يكون مهيئ بشكل كاف للحفظ وخاصة حفظ القرآن الكريم فهو يرفع من كفاءة الطفل لغويا وينمي قدراته البلاغية ويزيد من فصاحته لاحتوائه على تراكيب لغوية مختلفة الأبنية والموازين.

14. هل يعبر الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية ويتفاعل معها؟

الجدول رقم (23): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تعبير الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية والتفاعل معها.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	30	3	33
النسبة المئوية (%)	%90.9	%9.1	%100



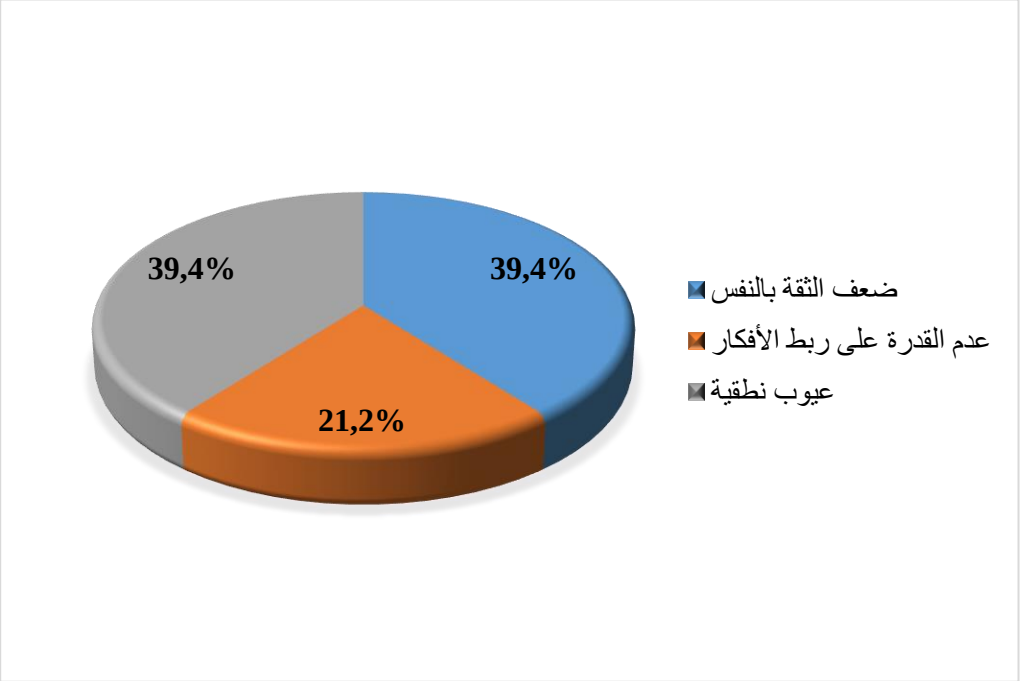
الشكل رقم (28): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تعبير الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية والتفاعل معها.

يتضح من الجدول أن جل الإجابات كانت بنعم إذ قدرت بنسبة (90.9%) من المجموع الإجمالي للإجابات؛ ما يشير إلى تمكن المعلمة من خلق وسط تعليمي يوازي الوسط الأصلي(البيت).

15. ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة الكلام؟

الجدول رقم (24): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكلام.

الإجابات	ضعف الثقة بالنفس	عدم القدرة على ربط الأفكار	عيوب نطقية	المجموع
عدد التكرارات	13	7	13	33
النسبة المئوية (%)	%39.4	%21.2	%39.4	%100



الشكل رقم (29): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكلام.

يتبين من البيانات المتحصل عليها أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمات في تعليم مهارة الكلام هي ضعف الثقة بالنفس وعيوب النطق، فنجد نسبة كل واحدة منها في العينة المدروسة تساوي (39.4%)، أما عدم القدرة على ربط الأفكار فنسبتها أقل وتقدر ب (21.2%)؛ ذلك لاستطاعة المعلمة التدرج في عرض المادة التعليمية للطفل فتبدأ بالبسيط ثم المتوسط وصولا للمركب وبالتالي حل مشكلة صعوبة ربط الأفكار.

أما ضعف الثقة بالنفس فيكون تخطيها أصعب لتدخل عوامل كثيرة في نشأتها ما يستدعي البحث عن جذورها وهذا أمر صعب نسبيا وكثيرا ما تكون نتيجة هذه المشكلة مشكلة أخرى أصعب متمثلة في عيوب النطق، وقد تكون هذه الأخيرة لأسباب عضوية تستدعي عمليات جراحية.

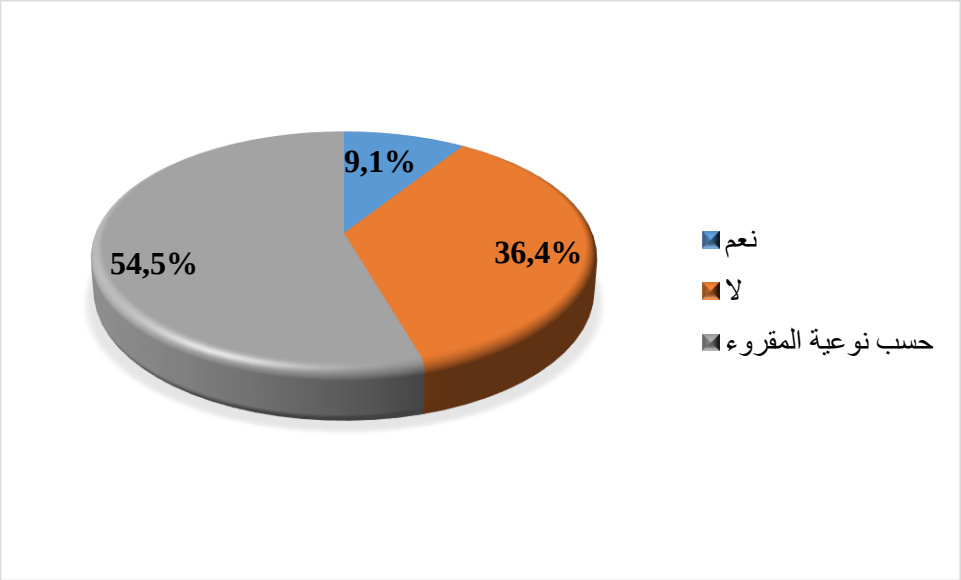
الإجابات والتعليقات

- الخجل.
- تغير اللهجات بين الولايات.
- ضعف الثقة بالنفس يكون مردها في غالب الأحيان الخجل.

16. هل يتمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها؟

الجدول رقم (25): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها.

الإجابات	نعم	لا	حسب نوعية المقروء	المجموع
عدد التكرارات	3	12	18	33
النسبة المئوية (%)	%9.1	%36.4	%54.5	%100



الشكل رقم (30): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها.

توضح بيانات الجدول أن جل الإجابات كانت بلا وحسب نوعية المقروء، إلا أن هذه الأخيرة تحتل النسبة الأكبر حيث تقدر ب (54.5%)؛ إذ لو كانت الجملة أو الكلمة المطالب بقراءتها بها حروف وتعرف عليها الطفل وتمكن منها فتسهل عليه قراءتها، على عكس لو طلب منه قراءة جملة بها حرف يخلط بينه وبين شبيهه مثل: ط، ظ، ص، ض أو حرف لم يتمكن منه بعد.

إجابات أخرى

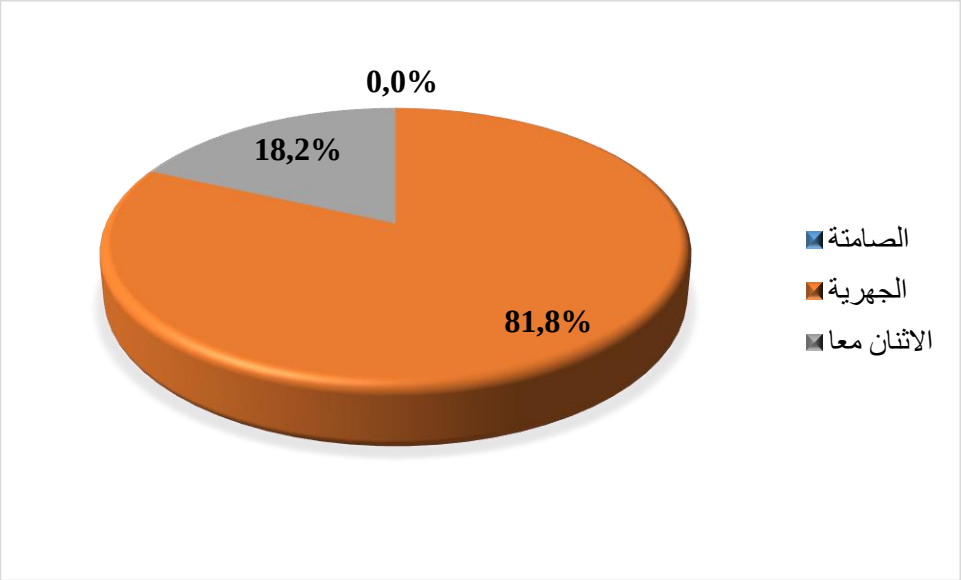
-حسب درجة الاكتساب داخل القسم.

- ليس كل الأطفال بل هناك من يعاني من مشاكل في النطق كالتأتأة، وعدم النطق جيدا أثناء القراءة.

17. أي تقنية تستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف؟

الجدول رقم (26): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أي تقنية تُستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف.

الإجابات	الصامتة	الجهرية	الاثنان معا	المجموع
عدد التكرارات	0	27	6	33
النسبة المئوية (%)	%0	%81.8	%18.2	%100



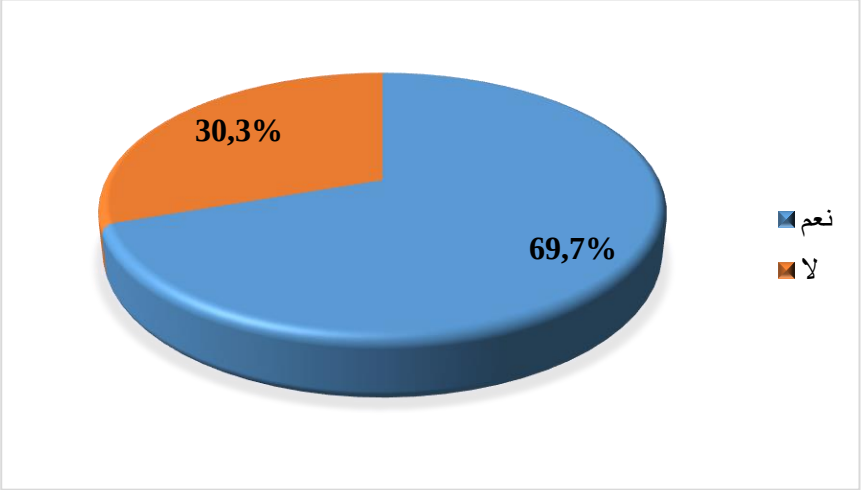
الشكل رقم (31): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أي تقنية تُستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف.

يتضح من معطيات الجدول أن أغلب المعلمات يفضلن استخدام الطريقة الجهرية في القراءة؛ ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة بحاجة إلى إسماع معلمه ما يقرأه ليصوبه له، وكذا لما في هذه الطريقة نوعا من التفاعل بين المتعلم والمعلم وهذه من أهم النقاط التي تنادي بها المقاربة التواصلية.

18. هل تعتمد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة؟

الجدول رقم (27): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاعتماد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	23	10	33
النسبة المئوية (%)	%69.7	%30.3	%100



الشكل رقم (32): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاعتماد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة.

نلاحظ من معطيات الجدول أن جل المعلمات يعتمدن وسائل مساعدة في تنمية مهارة القراءة لصعوباتها نسبيا على الطفل، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يركز بالدرجة الأولى على اكتساب المهارات السهلة كالاستماع والكلام قبل الانتقال لباقي المهارات في ضوء تدرج معرفي.

الإجابات وتعليقاتها

- الألعاب والتلفزيون.
- قراءة قصة أو حكاية يتقمص شخصيتها الأطفال.
- التعبير عن الصور والمشاهد.

-اعتماد الصور والتعبير عنها بالاعتماد على قصاصات بها كلمات يقوم الطفل بترتيبها للحصول على جملة مفيدة.

- إتقان الحروف بوصفها مرحلة أولى ثم الانتقال إلى الكلمة البسيطة بتهجئة الحروف.
- قراءة كتب مناسبة للطفل حسب ميوله مع النطق الصحيح.
- الاستماع إلى الكتب الصوتية.
- تثبيت حفظ المعلومات بالصوت والصورة لترسيخ الحفظ.

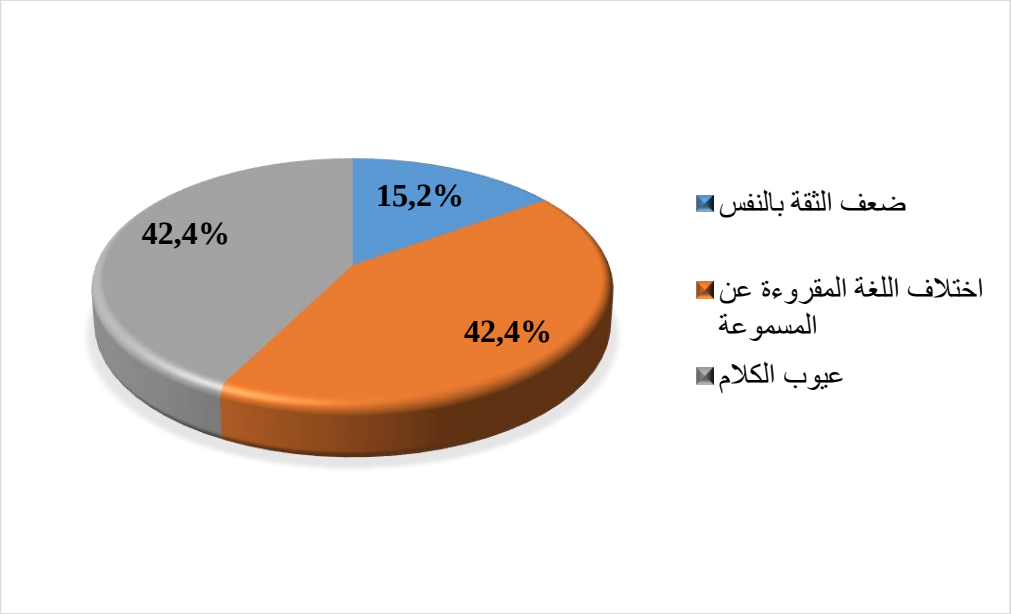
-قراءة أولى بالعامية ليفهم محتوى النص ووضعه في الصورة، وقراءة ثانية باللغة الفصحى حتى يتمكن من اكتساب المفردات الصحيحة.

تعددت الوسائل المساعدة في تنمية مهارة القراءة بهدف تعزيز مسار الإتقان عند الطفل وتسجيل غياب الحديث في أنشطة التسلية أو أنشطة رياضية تعليمية من شأنها خلق رغبة أكبر في الإقبال على الرسالة محل التعلم.

19. ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة القراءة؟

الجدول رقم (28): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة القراءة.

الإجابات	ضعف الثقة بالنفس	اختلاف اللغة المقروءة عن المسموعة	عيوب الكلام	المجموع
عدد التكرارات	5	14	14	33
النسبة المئوية (%)	%15.2	%42.4	%42.4	%100



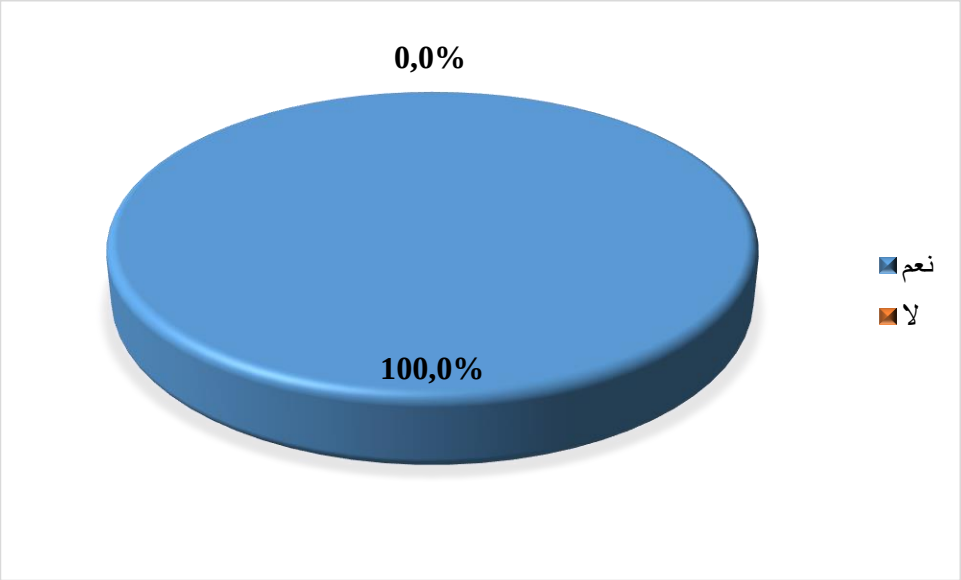
الشكل رقم (33): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة القراءة.

يتضح من بيانات الجدول أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمة في تعليم مهارة القراءة هي اختلاف اللغة المقروءة عن اللغة المسموعة هذا من جهة، وعيوب الكلام من جهة أخرى؛ فالمتعلم أحيانا يسمع ما لا يفهمه؛ إذ يجد المتعلم نفسه في ضوء نظام عربي فصيح يتخلله النظام اللهجي لذا وجب على المعلمة تكييف اللغة المقروءة مع اللغة المسموعة لتفادي معوقات مهارات القراءة.

20. هل تساعد الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه؟

الجدول رقم (29): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما ستصعبه.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	33	0	33
النسبة المئوية (%)	%100	%0	%100



الشكل رقم (34): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه.

توضح معطيات الجدول أن المعلمات يسعين لمساعدة المتعلمين على قراءة وكتابة ما استصعبوه؛ ذلك لأنهم في هذه المرحلة غير قادرين على اكتسابها لوحدهم.

الإجابات وتعليقاتها

- تكرار المثال باستخدام طريقة الخط على الرمل.
- إعطاء كل كلمة صعبة معناها بالعامية.
- إعادة ما قرأه ومساعدته على مسك القلم بطريقة صحيحة.
- في الكتابة :الاستعانة بلوحة مقاييس الحروف أولا ثم التطبيق على الكراس.
- في القراءة :الاستعانة ببطاقة الحروف والربط بينهم حتى نحصل على كلمة كتابة الكلمة.

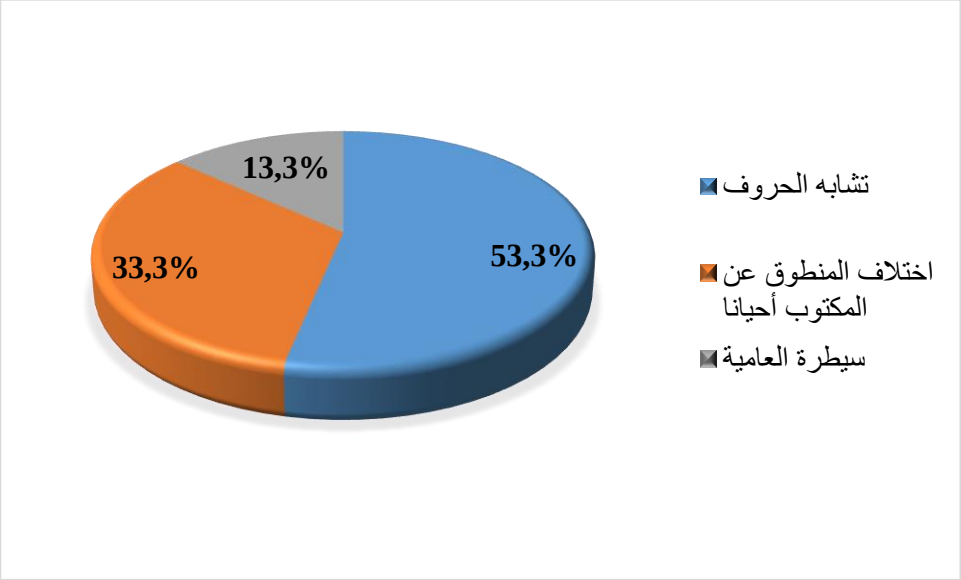
- الكتابة على ورقة بيضاء بحيث تكون الحروف كبيرة ثم تقرأ المعلمة بصوت عال كل حرف على حدى ثم تطلب من المتعلم التكرار بعدها تخطيط الكلمة.

يتبين مما سبق أن أغلبية المعلمات تنوعن في الوسائل والطرق الميسرة لعملية اكتساب مهارة القراءة والكتابة بشكل يسمح بتطويرها لدى الطفل.

21. ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة الكتابة؟

الجدول رقم (30): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكتابة.

الإجابات	تشابه الحروف	اختلاف المنطوق عن المكتوب أحيانا	سيطرة العامية	المجموع
عدد التكرارات	16	10	4	33
النسبة المئوية (%)	%53.3	%33.3	%13.3	%100



الشكل رقم (35): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكتابة.

يتضح من الجدول أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمة في تعليم مهارة الكتابة هي تشابه الحروف واختلاف المنطوق عن المكتوب أحيانا، وهي تتقاطع مع معوقات تعليم مهارة القراءة، لتعلقها ببعضها البعض إلا أن نسبة صعوبة تشابه الحروف أكبر نسبة وتقدر ب (53.3%) ذلك أن الحروف تعد بمثابة المادة الخام للكتابة.

الإجابات وتعليقاتها

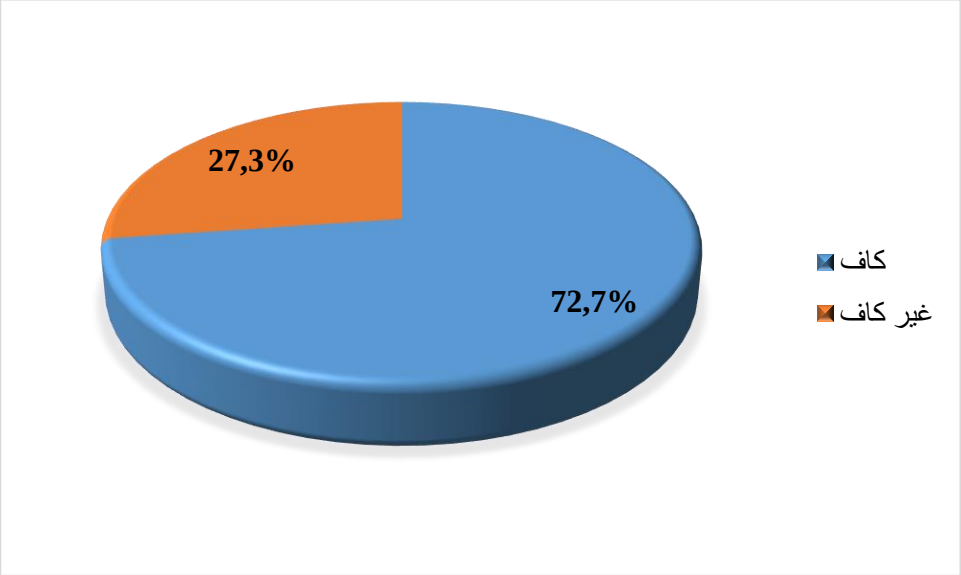
-مشكلة مسك القلم الخاطئة وضعف الأنامل وعضلات اليد.

- ضعف النظر وقلة التركيز.

22. ما رأيكم في الوقت المخصص لتحسين الخط؟

الجدول رقم (31): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب رأي المعلمين في الوقت المخصص لتحسين الخط.

الإجابات	كاف	غير كاف	المجموع
عدد التكرارات	24	9	33
النسبة المئوية (%)	%72.7	%27.2	%100



الشكل رقم (36): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه.

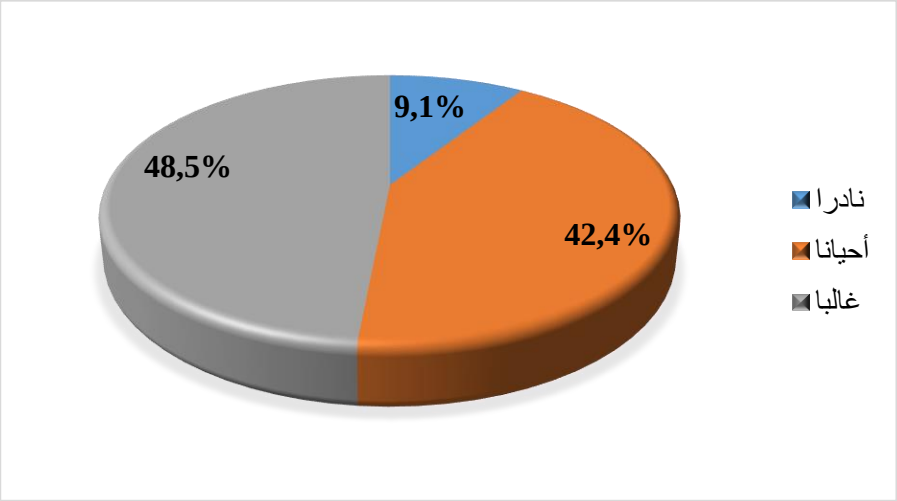
نرى من نتائج الجدول كفاية الوقت المخصص لتحسين الخط لأغلب المعلمات؛ لدورها لفعال في تنمية مهارة الكتابة، ولأن كتساب الطفل مبادئ الخط تكون في هذه المرحلة.

المحور الرابع: البيانات الخاصة بالمقاربة التواصلية

1. هل تفعل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية؟

الجدول رقم (32): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تفعيل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية.

الإجابات	نادرا	أحيانا	غالبا	المجموع
عدد التكرارات	3	14	16	33
النسبة المئوية (%)	%9.1	%42.4	%48.5	%100



الشكل رقم (37): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تفعيل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية.

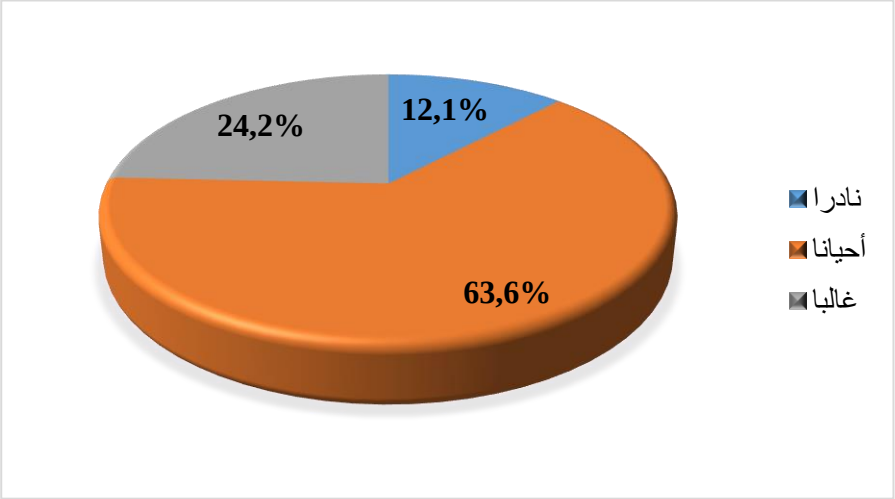
نجد من معطيات الجدول وسطية في الإجابات بين أحيانا وغالبا إذ تقدر أجوبة أحيانا ب (42.4%) وأجوبة غالبا ب (48.5%)؛ ويرجع ذلك لأهميتها في التواصل في هذه المرحلة (إيصال الفكرة للمتعلم بسهولة).

وتجدر الإشارة إلى أن لغة الجسد نظام علاماتي دال يساهم في تسهيل تبليغ الرسالة وفهمها نظرا لارتباطها المباشر بالواقع الحسي الملاحظ بوصف ذلك مرجعية أساس للتعلم، وتعزيزا للمنظومة اللغوية المألوفة إنه حديث عن ازدواجية تعليمية تتأسس على مفهوم سياقي بنوعيه لغوي وغير لغوي.

2. هل يفعل الطفل لغة الجسد أثناء التواصل؟

الجدول رقم (33): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تفعيل الطفل لغة الجسد أثناء التواصل.

الإجابات	نادرا	أحيانا	غالبا	المجموع
عدد التكرارات	4	21	8	33
النسبة المئوية (%)	%12.1	%63.6	%24.2	%100



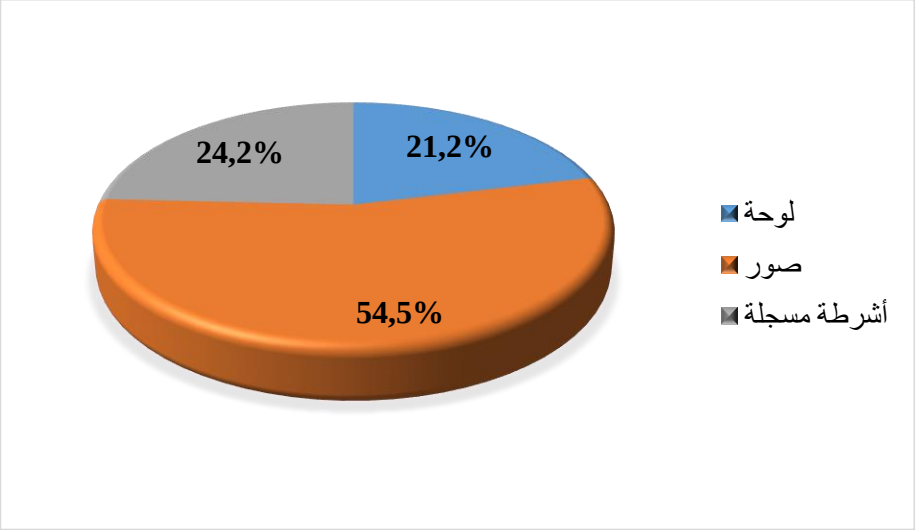
الشكل رقم (38): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تفعيل الطفل لغة الجسد أثناء التواصل.

يتبين من الجدول أعلاه أن الطفل أحيانا ما يفعل لغة جسده حيث بلغت نسبته ب (63.6%)؛ ومرد هذا الحالة النفسية للطفل؛ إذ أنه لم يصل إلى استيعاب نفسي مؤسس على النظر للوسط التعليمي بما فيه المعلمة نظرة طبيعية غير مقيدة، وعليه وجب تهيئة الطفل لتقبل الوسط الجديد الذي يعتبر امتدادا للبيت بمختلف عناصره وأطرافه.

3. ما هي أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل؟

الجدول رقم (34): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل.

الإجابات	لوحة	صور	أشرطة مسجلة	المجموع
عدد التكرارات	7	18	8	33
النسبة المئوية (%)	%21.2	%54.5	%24.2	%100



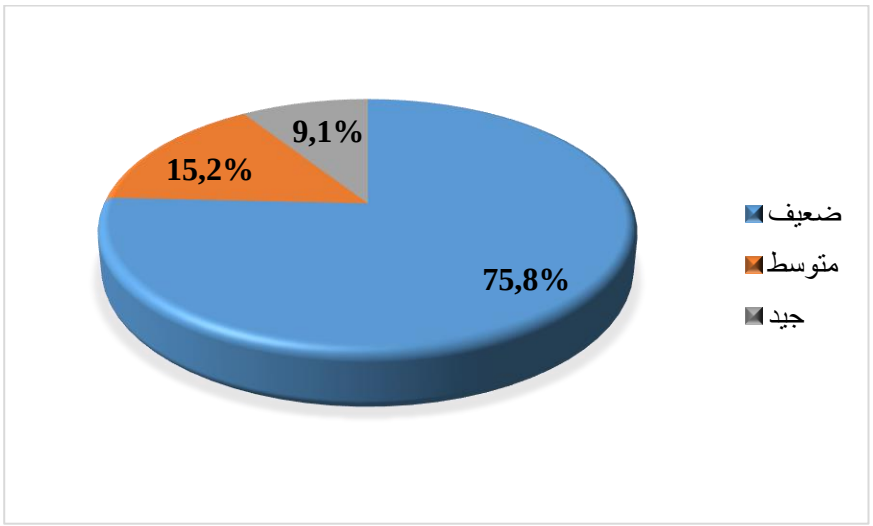
الشكل رقم (39): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل.

نلاحظ من نتائج الجدول أن أكثر الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل هي الصور؛ فهذه الأخيرة أكثر ما يجذب انتباه الطفل ويشغل اهتمامه.

4. كيف تقيم إلمامك بالمقاربة التواصلية؟

الجدول رقم (35): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تقييم إلمام المعلم بالمقاربة التواصلية.

الإجابات	ضعيف	متوسط	جيد	المجموع
عدد التكرارات	25	5	3	33
النسبة المئوية (%)	%75.8	%15.1	%9.1	%100



الشكل رقم (40): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تقييم إلمام المعلم بالمقاربة التواصلية.

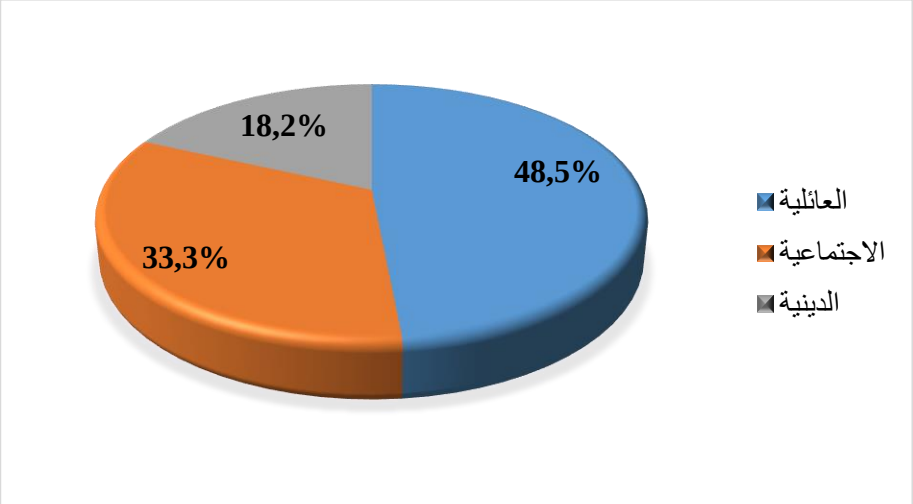
يتبين من بيانات الجدول أن أكثرية المعلمات تجهلن المقاربة التواصلية فإلمامهن بها ضعيف، وتقدر نسبته ب (75.8%) في حين أن نسبة قليلة ملمة بها قدرت ب (9.1%)

إذ أن المقاربة التواصلية مجهولة في أوساطهم سواء كمصطلح أو كطريقة للتعليم.

5. ما هي المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية؟

الجدول رقم (36): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية.

الإجابات	العائلية	الاجتماعية	الدينية	المجموع
عدد التكرارات	16	11	6	33
النسبة المئوية (%)	%48.5	%33.3	%18.2	%100



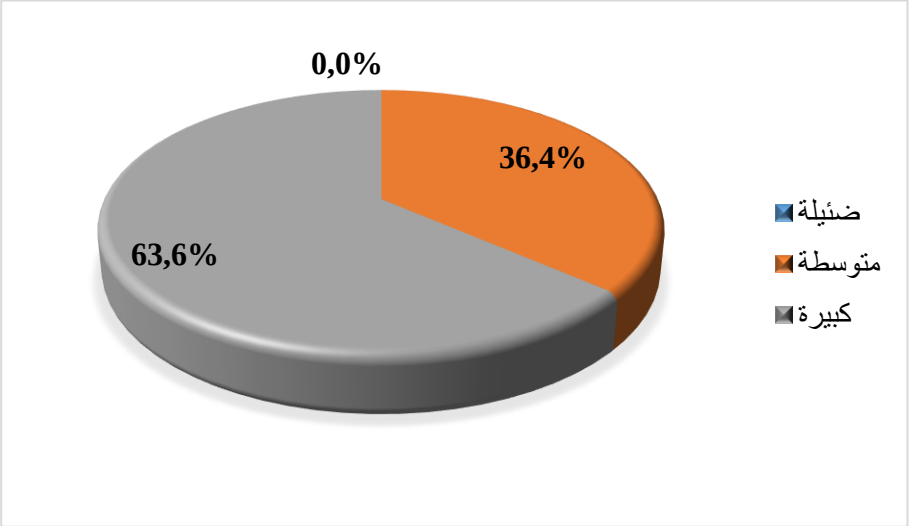
الشكل رقم (41): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية.

نلاحظ من خلال المعطيات المقدمة أن المعلمات يتفاعلن بنسبة أكبر مع المواقف التعليمية التي تمثل في الأصل مواقف عائلية كالاحتفالات العائلية والمناسبات الخاصة، والعلاقات الأسرية؛ ومرد ذلك بحسب العينة المدروسة اعتياد المتعلمين على هذه المواقف، بحيث تشكلت لديهم خبرة معينة فيها، باعتبار المرحلة العمرية والتنشئة الاجتماعية، لذلك نجد عند هؤلاء المتعلمين تفاعلا معينا مع هذه المواقف ومحاولة محاكاتها في تعليماتهم المختلفة ،فحين نجد نقصان في التفاعل بالنسبة للمواقف الأخر بسبب نقص التجربة الشخصية عند هؤلاء المتعلمين بحكم المرحلة العمرية التي يعيشونها .

6. ما مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة؟

الجدول رقم (37): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة.

الإجابات	ضئيلة	متوسطة	كبيرة	المجموع
عدد التكرارات	0	12	21	33
النسبة المئوية (%)	%0	%36.4	%63.6	%100



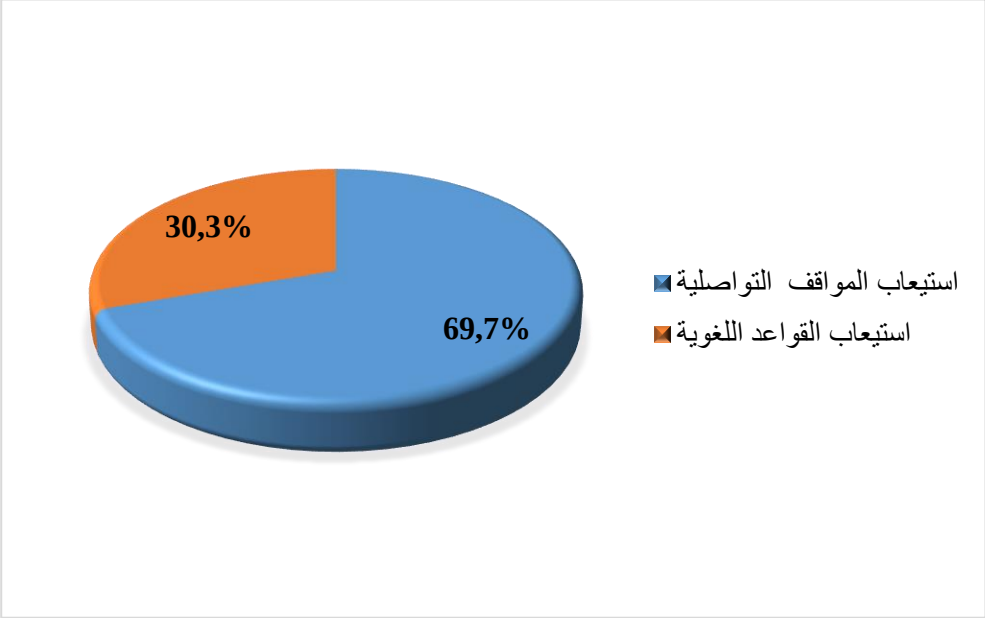
الشكل رقم (42): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة.

يفصح الجدول أن تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة العائلية، الاجتماعية والدينية مرده إلى الكفاءة التي يتلقاها منذ نشأته وحسب العينات التي درسناها تكون نسبة التفاعل كبيرة.

7. ما هي الجوانب التي تركز عليها في العملية التعليمية؟

الجدول رقم (38): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجوانب التي يركز عليها المعلم في العملية التعليمية.

الإجابات	استيعاب المواقف التواصلية	استيعاب القواعد اللغوية	المجموع
عدد التكرارات	23	10	33
النسبة المئوية (%)	%69.7	%30.3	%100



الشكل رقم (43): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الجوانب التي يركز عليها المعلم في العملية التعليمية.

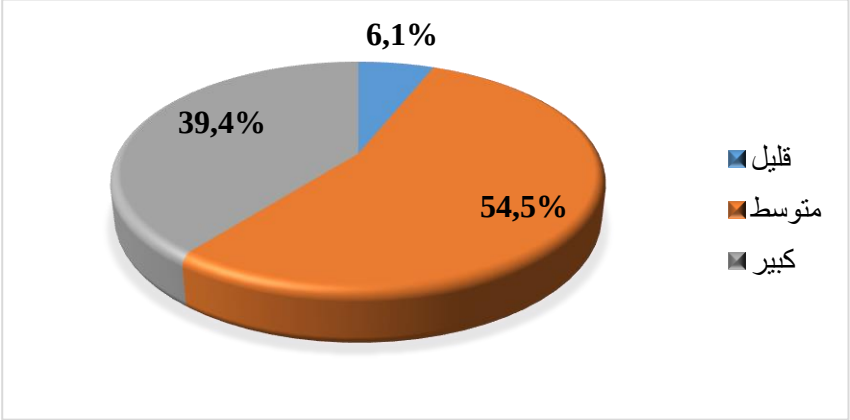
يتبين من الجدول أن النسب تتفاوت بين المواقف التواصلية والتمرس في القواعد اللغوية، إلا أننا ندرك يقينا أن معرفة المتعلم للسياقات التواصلية بمواقفها المختلفة وقدرته على فهم القواعد اللغوية وممارستها، تكون جميعها مساهمة في تنمية طاقة المتعلم لغويا.

فالمقاربة التواصلية هي الطريقة الأمثل في اختبار قدرات المتعلم والوقوف عن كثب في معرفة كفاءتها اللغوية . وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة التواصلية يمارسها المعلم أليا في غالب الأوقات دون قصد اصطلاحي محدد نظرا للحاجة إلى السماع والإلقاء والمشاهدة والإدراك بوصفها عناصر فاعلة تؤسس لمفهوم المقاربة التواصلية.

8. ما مدى التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم؟

الجدول رقم (39): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم.

الإجابات	قليل	متوسط	كبير	المجموع
عدد التكرارات	2	1	13	33
النسبة المئوية (%)	%6.1	%5.54	%39.4	%100



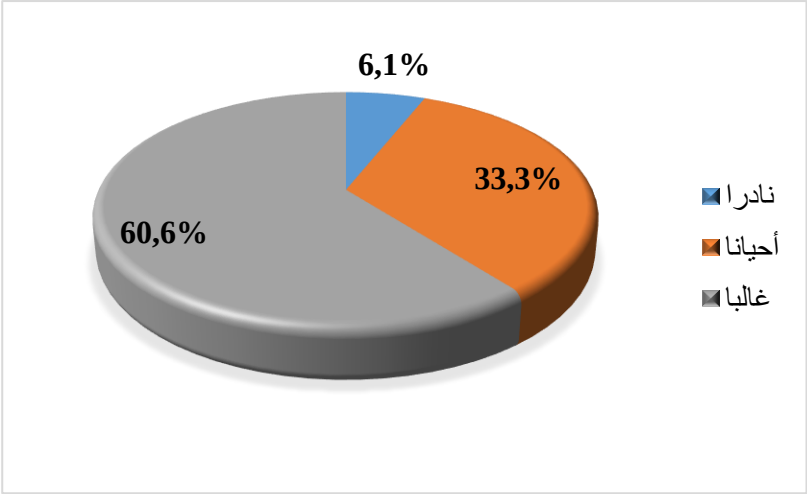
الشكل رقم (44): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم.

يتضح من معطيات الجدول أن نسبة التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم متوسطة حيث قدرت بنسبة (5.54%) والجانب الوجداني هو الجانب الشعوري العاطفي الداخلي للمتعلم، ولا يخفى على أحد أن الجانب النفسي مهم كثيرا في استحضار ذهنية المتعلم وتهيئته في تلقي المعرفة؛ فالاستفزاز أو الحزن أو الغضب أو التخويف الزائد وكل ما يتعلق بالمشاعر السلبية لا يساعد في استقبال المعرفة، ولهذا فإن تحدثنا على هذا الجانب فإننا نريد به تحفيز المتعلم على قبول المعلم وفي الوقت نفسه تحفيز المعلم للمتعلم في تلقي المعرفة.

9. هل تعتمد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين؟

الجدول رقم (40): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاعتماد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين.

الإجابات	نادرا	أحيانا	غالبا	المجموع
عدد التكرارات	2	11	20	33
النسبة المئوية (%)	%6.1	%33.3	%60.6	%100



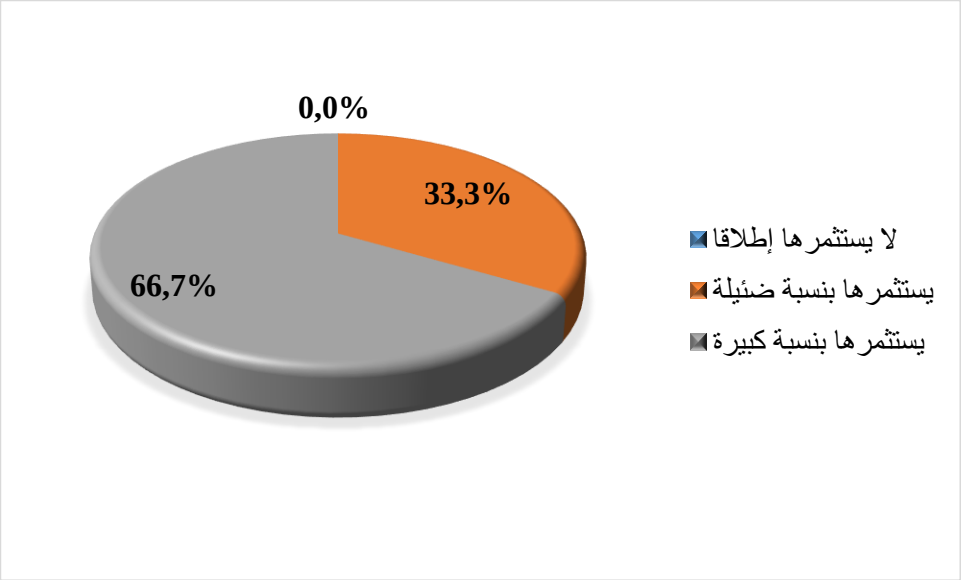
الشكل رقم (45): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاعتماد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين.

يتبين من نتائج الجدول أن أغلبية المعلمات يعتمدن الطريقة الحوارية فهذه الأخيرة هي الطريقة الطبيعية في معرفة السامع للمتكلم، وتعرف المتكلم على السامع. ولا يجب أن تغفل المعلمة مشاركة تلاميذها مهما كان الحال، فبالمحاورة نزيل الإبهام وبالمحاورة نستجلي الأفهام ونسيرها وكما نعرف قدرة المتعلم، وبها نكتشف الأعراض (كل عارض يعترض الطفل)، والأمراض (سواء ولد بها أو تعرض لشيء جعله يعيشها.

10. في تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر مكتسباته؟

الجدول رقم (41): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر مكتسباته.

الإجابات	لا يستثمرها إطلاقا	يستثمرها بنسبة ضئيلة	يستثمرها بنسبة كبيرة	المجموع
عدد التكرارات	0	11	22	33
النسبة المئوية (%)	%0	%33.3	%66.7	%100



الشكل رقم (46): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر مكتسباته.

إن تلقي الطفل للمعرفة ومحاولة استيعابها داخل القاعة يسير استثمارها خارج القاعة، فيفصح عن المحتوى المتعلم في وسطه الأسري الاجتماعي، وهذا ما توضحه العينة المدروسة حيث كانت نتائج الاستثمار كبيرة وقدرت بنسبة (66.7%).

التعليقات

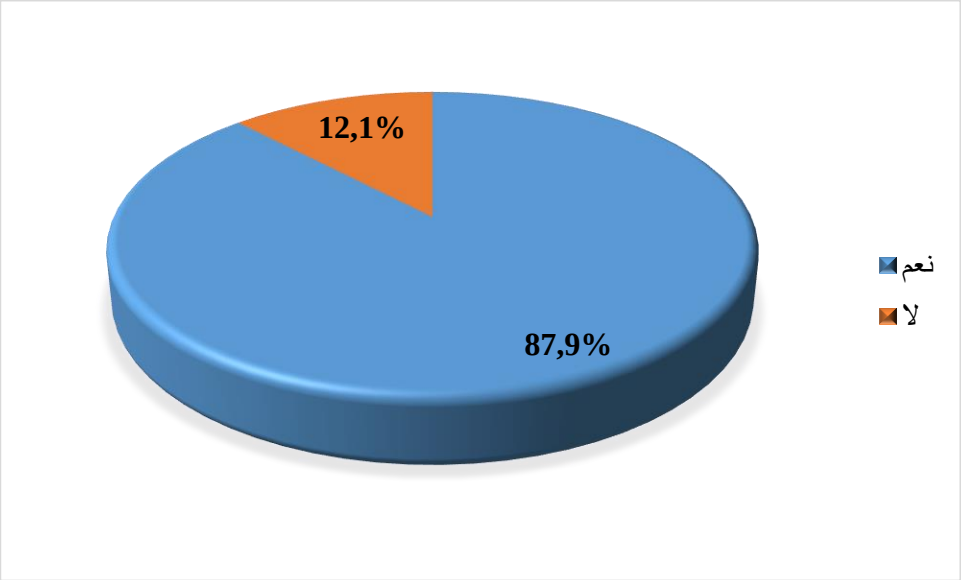
من الإجابات المقدمة يتبين صور استثمار الطفل لما يكتسبه ومن بينها:

- قراءة وترديد الأذكار والأدعية في المنزل.
- سرد ما تعلمه الطفل داخل الروضة على والديه مثل: الرفق بالحيوان.

11. هل تسعى إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية؟

الجدول رقم (42): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب السعي إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	29	4	33
النسبة المئوية (%)	%87.9	%12.1	%100



الشكل رقم (47): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب السعي إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية.

يتبين من الجدول أن نسبة الإجابات بنعم أكبر من نسبة الإجابات بلا؛ وهذا دليل على أن المعلم النبيه المدرك لحيثيات التواصل بكل أنواعه- سيوظف ما يراه مناسبا في تعليم كفاءة المتعلم وتنميتها، فمسايرة التعليم مع حوادث الواقع تكون الصورة الإبلاغية الإفهامية الأقرب وضوحا عند المتعلم وهذا ما نعنيه بربط الأحداث.

12. ما هي الصعوبات التي تواجهك في تطبيق المقاربة التواصلية؟

عدد المربون جملة من الصعوبات في تطبيق المقاربة التواصلية وهي:

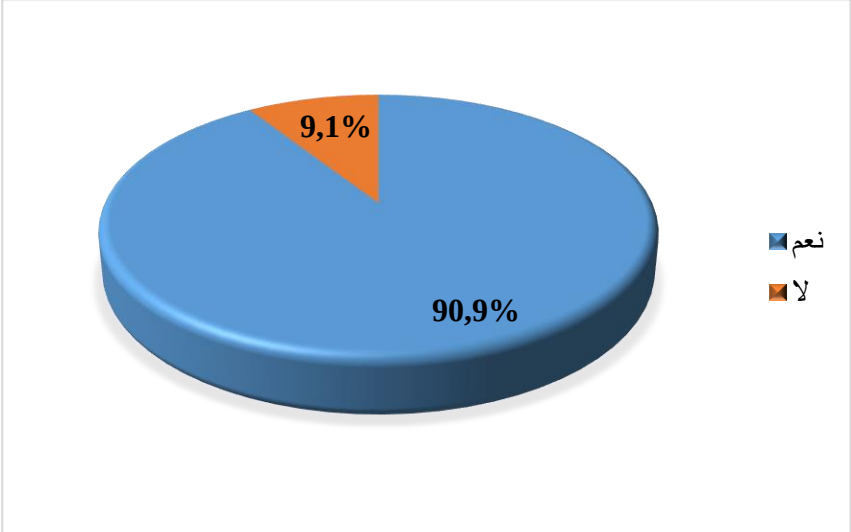
- قلة التركيز عند بعض الأطفال ونقص الدافعية للتعلم.
- عدم تجاوب الأطفال أحيانا عند الشعور بالملل.
- عدم استيعاب المتعلم في بعض الأحيان.
- قلة الانتباه وقلة الثقة بالنفس والخجل الشديد.
- انطواء بعض الأطفال على أنفسهم.
- صعوبة إيصال الفكرة بالنسبة للطفل الصغير في سن أربع سنوات.
- حالات التوحد والإعاقة.

يتضح مما سبق أن المقاربة التواصلية تفرض مناخا تعليميا لأجل تواصل براغماتي بين المعلم والمتعلم ما يكون له الأثر السلبي في المسار التعليمي ولا يجب أن تفضل واقع المعوقات الكثيرة التي تواجه المعلم في غالب الأحيان والمرتبطة بالدرجة الأولى بالمتعلم وبالتالي العجز على تحقيق المقاربة التواصلية.

13. هل ترى أن التركيز على المواقف التواصلية ينمي المهارات اللغوية لدى الطفل؟

الجدول رقم (43): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التركيز على المواقف التواصلية قي تنمية المهارات اللغوية لدى ا لطفل.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	30	3	33
النسبة المئوية (%)	%90.9	%9.1	%100



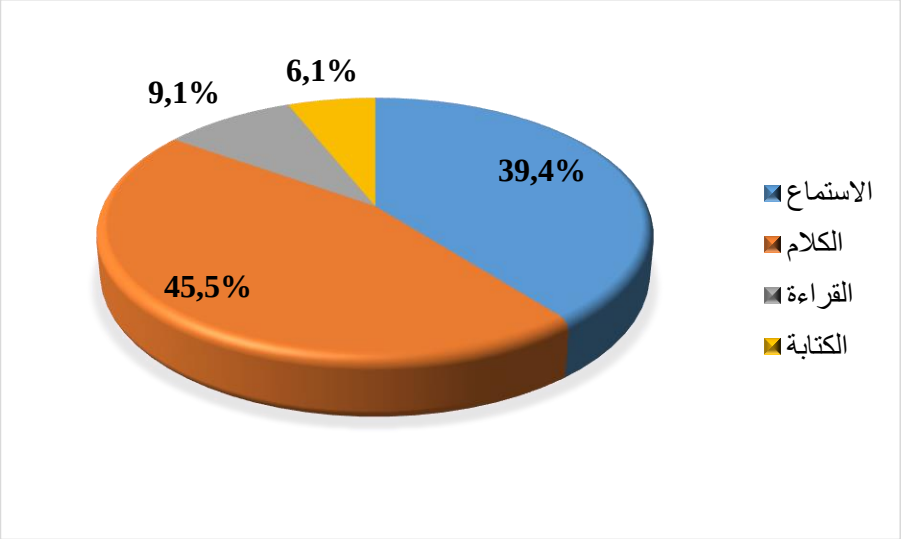
الشكل رقم (48): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب التركيز على المواقف التواصلية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل.

لا يمكن الجزم نظريا بأن التركيز على المواقف التواصلية ينمي المهارات اللغوية لدى الطفل؛ لأن المعرفة والتعليم عموما يحتاجان إلى تفعيل الآليات والمواقف جميعها ناهيك عن الحاجة إلى تظافر جهود كل من المعلمين والأسر لتطوير القدرات اللغوية والمعرفية عند الطفل، إلا أن العينة المدروسة تطبيقيا تبين بأن التركيز على المواقف التواصلية ينمي المهارات اللغوية لدى الطفل، وهذا ما توضحه نتائج الجدول أعلاه إذ قدرت نسبة الإجابة بنعم (90.9%).

14. أي المهارات تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر؟

الجدول رقم (44): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المهارات التي تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر.

الإجابات	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة	المجموع
عدد التكرارات	13	15	3	2	33
النسبة المئوية (%)	%39.4	%45.5	%9.1	%6.1	%100



الشكل رقم (49): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المهارات التي تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر.

يتضح من معطيات الجدول أعلاه أن أكثر المهارات التي تساهم المقاربة التواصلية في تنميتها أكثر هي مهارة الاستماع والكلام؛ ومرد ذلك أن هاتين المهارتين إنتاجيتين فالطفل مزود فطريا بقدرتي الاستماع والكلام.

الإجابات وتعليقها

- لأن المتعلم في هذه المرحلة لم يتمكن بعد من مهارة القراءة بالشكل الكافي حسب مرحلته العمرية.

-لأن الطفل في هذه المرحلة قادر على استعمال الحواس وخاصة الاستماع الجيد والمتكرر.

- لأن الاستماع هو الوسيلة الأسهل والأوضح للطفل والأكثر مساهمة في عملية التواصل.

- لأن الاستماع محبب لدى الأطفال.

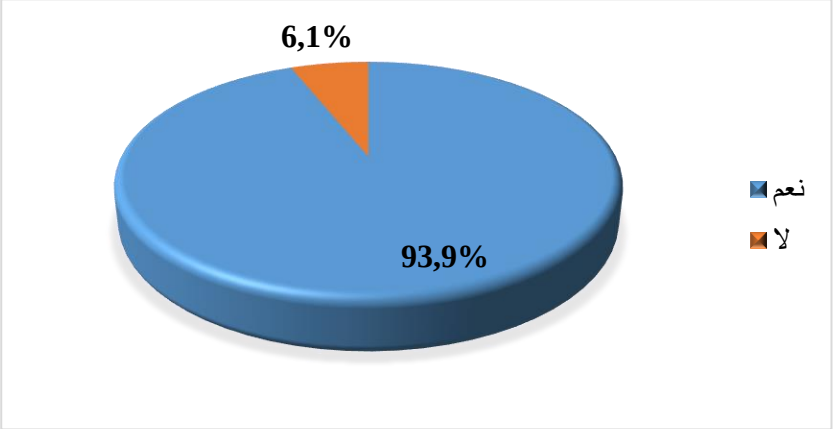
-لأن الطفل يحاول إبداء رأيه من خلال التمارين التواصلية وكذا إبراز وجهة نظره وأفكاره مما يؤدي لتنمية مهارة الكلام لديه.

-الكلام يساعد الطفل على التخلص من العيوب النطقية ويساعده أيضا في تنمية رصيده اللغوي.

15. هل وضع المتعلم في وضعيات تواصلية يمكنه من تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية؟

الجدول رقم (45): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في وضعيات تواصلية للتمكن من تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	31	2	33
النسبة المئوية (%)	%93.9	%6.1	%100



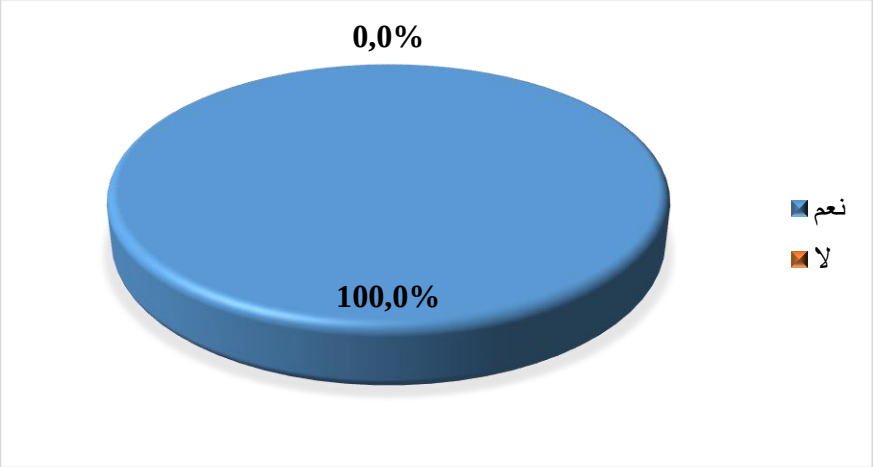
الشكل رقم (50): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في وضعيات تواصلية للتمكن من تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية

فعلا إن إدراج المتعلم في وضعيات تواصلية حقيقية يجعله قادرا على تجاوز الصعوبات التي تعترضه في تلقي واكتساب المهارات اللغوية، وهذا واضح من نتائج الجدول أعلاه إذ أن نسبة الإجابات بنعم تفوق بكثير نسبة الإجابات بلا .

16. هل ترى أن وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية يسهم في تطوير مهارة الاستماع؟

الجدول رقم (46): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية للإسهام في تطوير مهارة الاستماع.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	33	0	33
النسبة المئوية (%)	%100	%0	%100

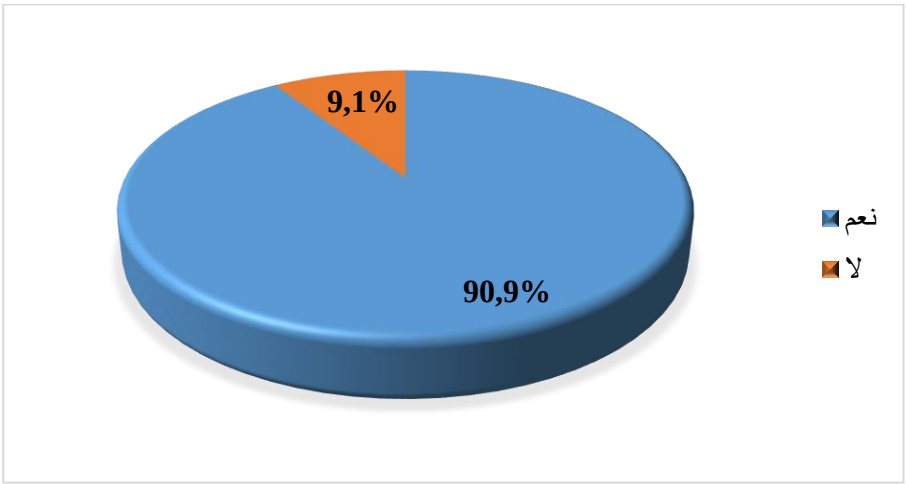


الشكل رقم (51): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية للإسهام في تطوير مهارة الاستماع.

17. هل ترى أن استيعاب المتعلم للموقف التواصلي يمكنه من تطوير مهارة الكلام لديه؟

الجدول رقم (47): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من تطوير مهارة الكلام.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	30	3	33
النسبة المئوية (%)	%90.9	%9.1	%100

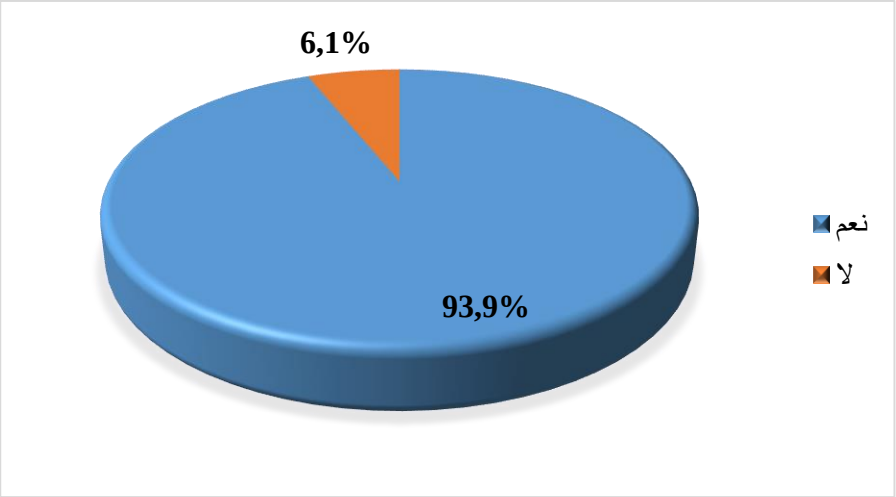


الشكل رقم (52): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من تطوير مهارة الكلام.

18. هل استيعاب المتعلم الموقف التواصلي يمكنه من التغلب على مشكلات التواصل الحر؟

الجدول رقم (48): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من التغلب على مشكلات التواصل الحر.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	31	2	33
النسبة المئوية (%)	%93.9	%6.1	%100

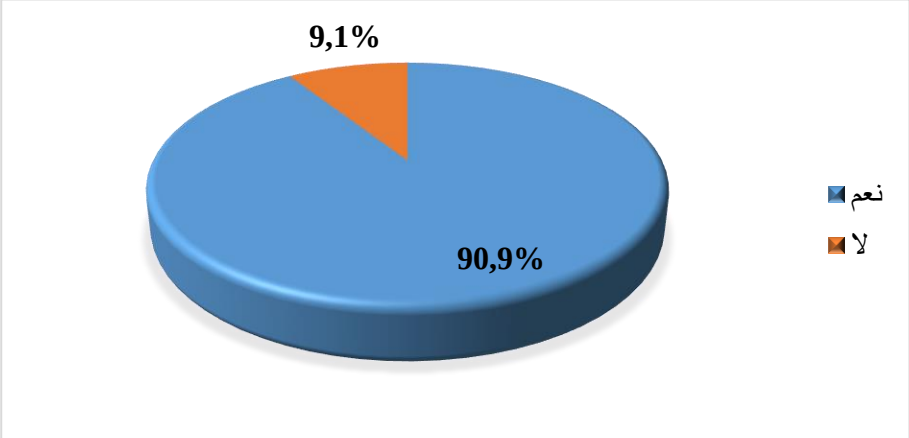


الشكل رقم (53): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم الموقف التواصلي للتمكن من التغلب على مشكلات التواصل الحر.

19. هل ترى أن استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية يمنعه من تطوير مهارة القراءة؟

الجدول رقم (49): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية للتمكن من تطوير مهارة القراءة.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	30	3	33
النسبة المئوية (%)	%90.9	%9.1	%100



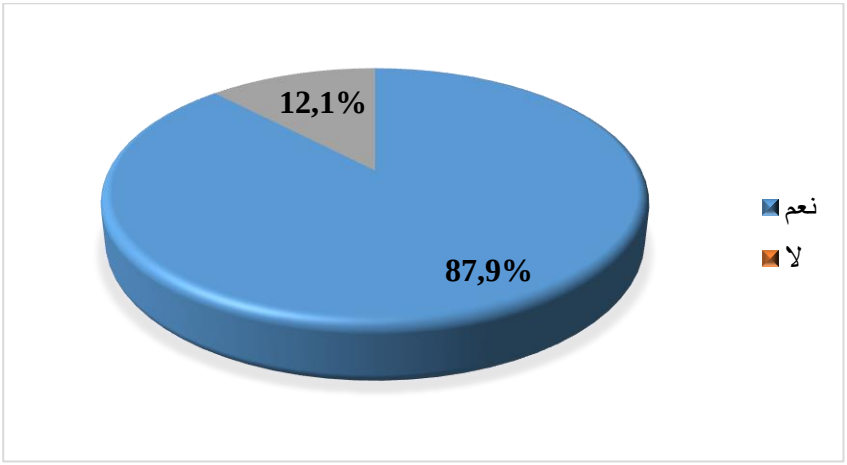
الشكل رقم (54): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية للتمكن من تطوير مهارة القراءة.

يعد التواصل محورا أساسيا يسهم بالدرجة الأولى في تعزيز المهارات اللغوية المختلفة من استماع وكلام وقراءة وكتابة وتطويرها ويمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات المختلفة التي تقف حاجزا بينه وبين عملية التعلم. وهذا ما توضحه نتائج الجداول السابقة فأغلبية المعلمات أكدوا نفعية وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية.

20. هل تهتم بشرح الموقف التواصلي للمتعلم؟

الجدول رقم (50): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاهتمام بشرح الموقف التواصلي للمتعلم.

الإجابات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرارات	29	0	4	33
النسبة المئوية (%)	%87.9	%0	%12.1	%100



الشكل رقم (55): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاهتمام بشرح الموقف التواصلي للمتعلم.

يتضح من الجدول أعلاه أن أكثرية المجيبين يهتمون بشرح المواقف التواصلية للمتعلم وتبسيطها؛ فالمتعلم في هذه المرحلة غير قادر على استيعاب المواقف لوحده، بل يحتاج إلى توجيه لتحقيق الفهم والاستيعاب إحالة إلى بعد فكري عميق.

V. نتائج الدراسة الميدانية

بناء على الدراسة الميدانية نخلص إلى النتائج الموالية:

- ✓ ضرورة تهيئة المتعلم قبل تعليمه للمهارات اللغوية لتعزيز مهارات التواصل.
- ✓ يستدعي التعليم في هذه المرحلة احتكاكا مباشرا بين أطراف العملية التعليمية.
- ✓ تعترض المعلمة جملة من الصعوبات في تعليم المهارات اللغوية وتنميتها، ما قد يخلق إشكالات في عملية التواصل.
- ✓ بوجود صعوبات في تعليم المهارات اللغوية، يقتضي الأمر استعمال وسائل وطرائق (تقليدية /حديثة) تيسر تقديم المادة المعرفية.
- ✓ يساعد التصحيح الجماعي لأخطاء المتعلمين على اكتشاف مرجعيات كل خطأ، ومن ثم القدرة على تصويبه.
- ✓ تعزيز العملية التعليمية بالمفهوم العلاماتي الدال في الاستعمال ما يظهر حضور البعد التواصلي بشقيه (تواصل وتحاور لغوي وغير لغوي).
- ✓ استعمال الشكل الدائري في عرض المادة المعرفية، له تأثير مباشر على التحصيل المعرفي لدى المتعلم، إذا يعزز اندماج هذا الأخير ورغبته في التعلم.
- ✓ ممارسة المعلمين للمقاربة التواصلية بوصفها ممارسة براغماتية، دون وعي منهم، أو إدراك لماهية هذه المقاربة إدراكا لسانيا تطبيقيا مؤسسا.
- ✓ اعتماد المعلمة على إدماج المتعلم في سياقات تحاكي واقعه، بهدف تعليمي مؤسس على فهم وحسن استقبال.
- ✓ للمقاربة التواصلية دور فعال في تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية.
- ✓ ملاحظة تقارب نسبي بين نتائج الاستبيان والملاحظات المباشرة للحصص.

الخاتمة

خاتمة

من فحوى ما قدم في هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي نخلص إلى جملة من النتائج نحصرها في النقاط الآتية:

- ✓ تقوم العملية التعليمية على تفاعل تواصلي بين أقطابها الثلاثة (المعلم، المتعلم، المحتوى).
- ✓ تقتضي نجاعة العملية التعليمية جملة من الوسائل ركيزتها المناهج، هذه الأخيرة تنظم سيرورة العملية التعليمية وصيرورتها.
- ✓ التركيز على تنمية المهارات اللغوية في مرحلة عمرية مبكرة يكسب المتعلم القدرة على التعامل مع مقامات تواصلية مختلفة في المراحل الموالية.
- ✓ عجز المقاربتين التقليدية والبنيوية عن مواكبة ما هو حاصل في مجال التعليمية مهد الظهور لمقاربة جديدة ترتقي بطرق ومناهج التعليم تعرف بالمقاربة التواصلية.
- ✓ يعد التواصل عملية تشاركية تسمح بتجديد العلاقات الإنسانية وتطويرها، إذ تفصح عن مكنونات الذهن بين مرسل ومستقبل.
- ✓ المقاربة التواصلية جملة من الطرائق تسهم بشكل فعال في اكتساب اللغة في قالب وظيفي يضمن استعمالها في مواقف وسياقات واقعية مختلفة.
- ✓ تركز المقاربة التواصلية على تعزيز المهارات والقدرات التواصلية للمتعلم بجعله محورا للعملية التعليمية.
- ✓ سجل البحث مفارقة ملفتة فيما يتعلق بتطبيق المقاربة التواصلية في رياض الأطفال ببلدية جيجل، إذ أثبتت نتائج الاستبيان عدم إلمام معظم المعلمين بجزئيات المقاربة التواصلية، في حين لاحظنا أثناء الزيارات الميدانية تطبيقهم لمختلف مفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية.
- ✓ أكد البحث على أهمية المقاربة التواصلية في تنمية مختلف المهارات اللغوية في رياض الأطفال على غرار المهارات الإنتاجية، إذ تبين لنا أن وضع المتعلم في مواقف تواصلية يمكنه من تطوير مهاراته بسرعة كما يزيد من قابلية الاستيعاب لديه بصورة تسمح بإثراء جانبه اللغوي التواصلي.
- ✓ يلعب التقويم المستمر للمعلمين والمؤطرين دورا كبيرا في الاستثمار الأنسب للمفاهيم والنظريات التعليمية، لذلك لاحظنا أن عدم الوعي بأهمية المقاربة التواصلية عند بعض المعلمين مرده غياب التكوين وعمليات تجديد المعارف والمهارات.
- ✓ وعليه من النتائج السابقة، وفي ضوء ملاحظتنا الميدانية لاحظنا تجسيدا للمقاربة التواصلية في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكذا مهاراتها المختلفة، دون أن نغفل حقيقة وجود نقائص مسجلة في تطبيق هذه المقاربة وغيرها في مؤسسات التعليم المختلفة على غرار مؤسسة رياض الأطفال.

وفي هذا السياق ندعو إلى فتح أبواب التكوين وتحسين المستوى أمام المعلمين لتجديد معارفهم النظرية والتطبيقية في طرائق التعليم المختلفة، وآليات المقاربة التواصلية، بوصف هذه الأخيرة تعليما فاعلا يعكس مردودية إيجابية.

توصيات:

تبعا لما سبق دراسته وملاحظته، توجب تقديم توصيات للجهات المعنية التي يعزى إليها تنظيم محتوى ما هو مقدم في رياض الأطفال، لرفع المردودية التعليمية واستثمار ذلك تواصليا:

- ✓ السهر على تكوين معقول للمؤطرين والمعلمين وتزويدهم بالمعارف والخبرات العلمية اللازمة، واطلاعهم على مستجدات حقل تعليمية اللغات، بشكل يؤهلهم لتطبيق أمثل للمقاربة التواصلية.
- ✓ تركيز المعلمين على المواقف التواصلية، وصياغة مختلف التعلمات في مواقف تحاكي المواقف الحياتية التي يمكن أن يواجهها المتعلم لاحقا في حياته، حتى يكتسب اللغة في مواقفها الاستعمالية.
- ✓ العمل على تنمية المهارات اللغوية المختلفة في سياقات تواصلية متعددة حتى يجمع المتعلم بين الموقف والمادة اللغوية والمهارة.
- ✓ تعزيز أكبر لحصص التعبير الشفوي والنطق الصحيح، لاكتساب المتعلم مهارة التعبير وثروة لغوية يفعلها في حواراته.
- ✓ إدراج حصص قصصية يجسد فيها المتعلم أدوارا مختلفة تحاكي وقائع القصة (تمثيلية تؤكد مبدأ التواصل).
- ✓ صياغة تطبيقات تواصلية في الكتب والمقررات المدرسية.
- ✓ ضرورة مراجعة المحتويات والطرائق التعليمية، بما يتماشى مع القدرات العقلية واللغوية للمتعلمين، وحذف الدروس والأنشطة التي لا تنعكس على واقع المتعلم.
- ✓ ضرورة تكييف الوقت المخصص للنشاط الترفيهي للمتعلم مع عمره، لما له من تعزيز للبعد التفاعلي التواصلي.
- ✓ ضرورة تخصيص وقت ملائم لطبيعة كل مادة محل التعلم.
- ✓ إلزامية انفتاح المدارس ورياض الأطفال على الجهات الأكاديمية المختصة (أقسام علم النفس، علم اجتماع، اللغات.....) وفق برمجة يحددها أهل الاختصاص.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المعاجم

[1]. إبراهيم شمس الدين ابن فارس، مقاييس اللغة، م2.

[2]. جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الانصاري الافريقي المصري، لسان العرب، تح: أحمد حيدر، م1، م3، م5، م6، م7، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ/2005م.

[3]. مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، القاهرة، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، 1415هـ/1994م.

[4]. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2005م.

[5]. محمد مرتضى ابن محمد الحسيني الزبيدي، تاج العروس، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم وكريم سيد محمد محمود، ج13، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1428هـ، 2007م.

[6]. يوسف بطرس البستاني، محيط المحيط، تح، محمد عثمان، م4، م7، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2009.

ثانيا: الكتب

[1]. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 1439هـ/2017م.

[2]. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1427هـ/2006م.

[3]. أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الامان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 1424هـ/2003م.

[4]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات.

[5]. أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م.

[6]. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015.

[7]. جفري سامسونج، مدارس اللسانيات –التسابق والتطور–، تر: محمد زيادة كبة، النشر والتوزيع، جامعة الملك سعود، د ط، 1414هـ/1994م.

[8]. جميل الحمداوي: التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، شبكة الألوكة، ط1، 2015.

[9]. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2003 م.

[10]. خالد الزواوي، اللغة العربية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط،2002. .

[11]. خالد بن سعود الحليبي، مهارات التواصل مع الاولاد وكيف تكسب ولدك؟، رسائل في الحوار المركز، الرياض، السعودية، ط1، 1431هـ/2009م.

[12]. خالد حسين أبو عمشه، التعليمية بين استراتيجيات مناهج التعليم ومهارات التعليم، مختبر اللغة والتواصل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2019.

[13]. ديان لارسن فريما، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، النشرة العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م.

[14]. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 1427هـ/2007م.

[15]. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريبها صعوباتها، دار الفكر للعرب، القاهرة، مصر، د ط، 1427هـ/2006م.

[16]. سعد علي زاير، ايمان اسماعيل زاير، دار صفاء من النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص 505، وإياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية.

[17]. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

[18]. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، د س.

[19]. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهما للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، ط1، 2000م.

[20]. صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية، قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1440هـ ،2019 م.

[21]. عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، لبنان، ط3، 1425 هـ / 2004م.

[22]. عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1.

[23]. عبد القادر شاكر: اللسانيات التطبيقية – التعليمية قديما وحاضرا–، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2016م.

[24]. عبد القادر شيرين، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع، عمان، الأردن، ط5، 1434هـ/2013م.

[25]. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الازريطة، الإسكندرية، مصر، د ط، 2000م.

[26]. عصام فارس، رياض الأطفال، دار المشرق الثقافي، الأردن، عمان، ط1، 2006.

[27]. عقيل محمد رفاعي، التعلم النشط –المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم–، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، د ط، 2012.

[28]. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

[29]. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010م .

[30]. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010.

[31]. فراس السيليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1429هـ/2008م.

[32]. لمين زيدي، في اللسانيات التعليمية – مدخل نظري مفاهيمي–، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، 1444 هـ/2022 م.

[33]. ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م.

[34]. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

[35]. محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2009 م.

[36]. محمد زياد حمدان، نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية –، دار التربية الحديثة، دط، 1417هـ/1997م.

[37]. محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس فنون اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1420هـ/2000م.

[38]. محمد محمد يونس علي، مدخل الى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط، د دس.

[39]. محمد مرتضي بن محمد الحسيني الزبيدي، تاج العروس، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم، كريم سيد محمد محمود، ج13، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1428هـ/2007م.

[40]. ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل قايد، المجلس الاعلى للثقافة، دب، د ط، 2000م.

[41]. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، دس.

[42]. نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، د ط، دس.

[43]. نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، ط1، 2012م.

[44]. هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994.

[45]. هدى محمد قناوي وآخرون، مدخل إلى رياض الأطفال، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط5، 1435هـ/2014م.

[46]. هدي محمد الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2007م.

[47]. يوسف ولد (النية وحبيب بوزوادة، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية -قضايا وأبحاث-، منشورات مخبر لسانيات الحديثة وتحليل النصوص- جامعة معسكر-، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020م.

ثالثا: المجلات

[1]. صليحة طلحاوي، استثمار مبادئ المقاربة التواصلية وآلياتها التداولية في تعليمية اللغة العربية- درس التشبيه في نشاط البلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا- المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة- العدد 11، المجلد 05، ص 205، نقلا عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطاب للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

[2]. نورة بوعيشة ونادية بوشلاق، استراتيجيات حل المشكلة الرياضية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر تطوير المهارات الممارسات النفسية والتربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 13، 2013م.

الملاحق

1. الإستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي تاسوست جيجل

مشروع البحث

أثر المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة عند المتعلم الأول

– نماذج من رياض الأطفال ببلدية جيجل–

مقدمة:

يندرج هذا الاستبيان ضمن بحث في تخصص اللسانيات العربية لنيل شهادة الماستر، تقوم به الطالبتان وسام بولخراشف وسامية بوشكريط، بإشراف د/ أحمد برماد.

والهدف من هو معرفة مدى تأثير المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي رياض الأطفال، وهو موجه إلى معلمي هذه المرحلة.

نلتمس منكم إفادتنا بإجابات موضوعية وواضحة، ونلتزم بأن المعلومات المتحصل عليها محل سرية وتستخدم لأغراض علمية بحثة.

ملاحظة

يرجى وضع علامة (X) في الخانة التي توافق رأيك مع الإجابة عن الأسئلة المفتوحة وشكرا.

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- نوع الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- ما هو مستواك التعليمي؟

جامعي ☐ غير جامعي ☐

3- سنوات الخبرة

من سنة إلى 3 سنوات ☐ من 3 سنوات إلى 5 سنوات ☐ 5 سنوات فأكثر ☐

4- هل تلقيت دورات تكوينية في مجال التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، هل تم التركيز فيها على:

المادة التعليمية ☐ طرائق التعليم ☐ عليهما معا ☐

5- ما هي الفئات التي تدرسها؟

فئة 4 سنوات ☐ فئة 5 سنوات ☐ الفئتان معا ☐

المحور الثاني: بيانات حول التعليمية

1- ما نوع المناهج المطبقة داخل الروضة؟

مناهج تقليدية ☐ مناهج حديثة ☐ مناهج مزدوجة ☐

2- إلى أي مدى يتناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل؟

متوسط ☐ حسن ☐ جيد ☐

3- عند شرحك للدرس ما هي الوسائل التعليمية المستخدمة؟

.....

4- ما رأيك في الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة؟

تقليدية ☐ حديثة ☐ مزدوجة ☐

5- ما هو الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة؟

ساعتان ☐ 4 ساعات ☐ 6 ساعات ☐ الدوام الكامل ☐

6- في رأيك هل يمكن أن تحل رياض الأطفال محل المدرسة الحكومية (المرحلة التحضيرية)؟

نعم ☐ لا ☐ علل إجابتك .....

المحور الثالث: بيانات حول المهارات اللغوية

1- كيف بدا لك واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

2- هل تلاحظ تطورا في المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة؟

نعم ☐ لا ☐

3- كيف تهيئ الطفل قبل القيام بإحدى المهارات اللغوية؟

.....

4- هل تؤثر لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل؟

نعم ☐ لا ☐

5- في رأيك أي المهارات اللغوية يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة؟

الاستماع ☐ الكلام ☐ القراءة ☐ الكتابة ☐

6- كيف تقيم درجة استماع الطفل داخل الصف؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

7- هل تقدم وسائل صوتية مختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما هو أهم نشاط تتبعه في تنمية مهارة الاستماع؟

تقليد وتكرار المسموع ☐ الموسيقى ☐ الحكايات ☐

9- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تعليم مهارة الاستماع؟

غياب التركيز ☐ الملل ☐ ضعف حاسة السمع ☐

10- هل يصبح الطفل بعد دخوله الروضة قادرا على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تتيح المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه؟

نعم ☐ لا ☐ إجابة أخرى .....

12-هل تشجع الطفل على حفظ الأناشيد؟

نعم ☐ لا ☐

13- ما هي درجة تشجيعك للطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية؟

قليلة ☐ متوسطة ☐ كثيرة ☐

14- هل يعبر الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية ويتفاعل معها؟

نعم ☐ لا ☐

15- ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة الكلام؟

ضعف الثقة بالنفس ☐ عدم القدرة على ربط الأفكار ☐ عيوب نطقية ☐

إجابة أخرى .....

16- هل يتمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها؟

نعم ☐ لا ☐ إجابة أخرى .....

17- هل يستطيع الطفل قراءة نصوص متنوعة وفهمها؟

نعم ☐ لا ☐ حسب نوعية المقروء ☐

18- أي تقنية تستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف؟

الصامتة ☐ الجهرية ☐ الاثنتان معا ☐

19-هل تعتمد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة؟

نعم ☐ لا ☐ إجابة أخرى.....

20- ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة القراءة؟

ضعف الثقة بالنفس ☐ اختلاف اللغة المقروءة عن المسموعة ☐ عيوب الكلام ☐

إجابة أخرى.....

21- هل تساعد الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم كيف تقوم بذلك .....

22- ما هي المعوقات التي تواجهك في تعليم مهارة الكتابة؟

تشابه الحروف ☐ اختلاف المنطوق عن المكتوب في بعض الأحيان ☐ سيطرة العامية ☐

إجابة أخرى .....

23- ما رأيكم في الوقت المخصص لتحسين الخط؟

كاف ☐ غير كاف ☐

المحور الرابع: البيانات الخاصة بالتواصل والمقاربة التواصلية

1- هل تفعل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية؟

نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

2- هل يفعل الطفل لغة جسده أثناء التواصل؟

نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

3- ما هي أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل؟

لوحة ☐ صور ☐ أشرطة مسجلة ☐

4- كيف تقيم المامك بالمقاربة التواصلية؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

5- ما هي المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية؟

العائلية ☐ الاجتماعية ☐ الدينية ☐

6- ما مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة؟

ضئيلة ☐ متوسطة ☐ كبيرة ☐

7-ما هي الجوانب التي تركز عليها في العملية التعليمية؟

استيعاب المواقف التواصلية ☐ استيعاب القواعد اللغوية ☐

8- ما مدى التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية للمتعلم؟

قليل ☐ متوسط ☐ كبير ☐

9- هل تعتمد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين؟

نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

10- في تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر الطفل مكتسباته؟

لا يستثمرها إطلاقا ☐ يستثمرها بنسبة ضئيلة ☐ يستثمرها بنسبة كبيرة ☐

إذا كانت الإجابة بالاستثمار وضح صوره.....

11- هل تسعى إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية؟

نعم ☐ لا ☐

12- ما هي الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المقاربة التواصلية؟

.....

13-هل ترى أن التركيز على المواقف التواصلية ينمي المهارات اللغوية لدى الطفل؟

نعم ☐ لا ☐

14- أي المهارات تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر؟

الاستماع ☐ الكلام ☐ القراءة ☐ الكتابة ☐

ولماذا؟ .....

15- هل وضع المتعلم في وضعيات تواصلية يمكنه من تجاوز صعوبات تعلم المهارات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل ترى أن وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية يسهم في تطوير مهارة الاستماع؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل ترى أن استيعاب المتعلم للموقف التواصلي يمكنه من تطير مهارة الكلام لديه؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل استيعاب المتعلم للموقف التواصلي يمكنه من التغلب على مشكلات التواصل الحر؟

نعم ☐ لا ☐

19-هل ترى أن استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية يمكنه من تطير مهارة القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل تهتم بشرح الموقف التواصلي للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2. التصريح بالتربص



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Mohammed Seddik Ben Yahia - Jijel

كلية : الآداب و اللغات
قسم : اللغة العربية و آدابها

طلب إستقبال من أجل تربص فردي

يشرفنا التقدم إليكم بطلب تربص تطبيقي فردي في مؤسستكم للطالب (ة):

الإسم و اللقب : بو سام بو لخراشف
مسجل (ة) في (السنة و الشهادة المحضرة): السنة 2023/2024 لنيل شهادة الماستر
فترة التربص: من 14 أفريل إلى غاية 14 ماي
الأعمال المنجزة خلال:
التربص: جمع و حصر
توزيع إستبيانات

برنامج عمل الطالب المتربص يضبط من طرف أستاذ جامعي و المشرف على التربص على مستوى المؤسسة أو الهيئة المستقبلة:

كيفيات إنجاز التربص التطبيقي

1- التربص يخص الطلبة المسجلين للحصول على شهادة الليسانس (السنة 1، 2، 3) أو شهادة الماستر 1 أو 2.

2- أهداف من التربص: التربص الفردي في الميدان المهني يهدف إلى مايلي:

* إحتكاك الطالب بالوسط المهني.
* التكامل مع الجانب النظري المقدس في الكلية بما يتوافق مع البرنامج البيداغوجي لشعبة أو التخصص.
* بعد الإنتهاء من التربص، على الطالب تقديم تقرير مفصل مصادق عليه من طرف المشرف على التربص على مستوى المؤسسة المستقبلة.
* مدة التربص الفردي تكون من أسبوع واحد (1) إلى أربعة (4) أسابيع.
* التربص الفردي يجرى خارج فترة الدراسة و الإمتحانات.

3- الطالب المعني بالتربص الفردي ملزم بإحترام كل تدابير القانون الداخلي للمؤسسة المستقبلة، لاسيما ما يتعلق بالإنضباط، الأخلاق و السلامة و الأمن.

4- التغطية الإجتماعية للمتربص: التغطية الإجتماعية للطالب مضمونة من طرف جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل.

* يكون الطالب المتربص خلال فترة التربص تحت المسؤولية الكاملة للمؤسسة المستقبلة.
* بالنسبة لجامعة جيجل: التربص الفردي بدون أثر مالي.

المؤسسة (الهيئة) المستقبلة	جامعة جيجل
جيجل في 15 أفريل 2024 / 15 أفريل 2024	جيجل في 2024/03/20
إسم و لقب و إمضاء المؤسسة المستقبلة	(الإسم و اللقب و الإمضاء)
مديرة دار الطفولة الأطلف	رئيس قسم اللغة والأدب العربي
حسيبة زيتوني	د. عليوي عبلة

15 أفريل 2024

جامعة جيجل، نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في الطور [illegible] و التكوين المتواصل و الشهادات و التكوين العالي في الترجي. رقم هاتف/فاكس : 00.34.59.56

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية جيجل
رئيسة الجمعية
[illegible]



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Mohammed Seddik Ben Yahia - Jijel

كلية: الآداب و اللغات
قسم: اللغة العربية و آدابها

طلب إستقبال من أجل تربص فردي

يشرفنا التقدم إليكم بطلب تربص تطبيقي فردي في مؤسستكم للطالب (ة):

الإسم و اللقب: سامية بوشكريط

مسجل (ة) في ر السنة و الشهادة المحضرة: في السنة الجامعية 2023 / 2024 لنيل شهادة الماستر

فترة التربص: من 14 أفريل إلى غاية 14 ماي

الأعمال المنجزة خلال:

التربص: - حفظ حصص

- توزيع استبيانات

برنامج عمل الطالب المتربص يضبط من طرف أستاذ جامعي و المشرف على التربص على مستوى المؤسسة أو الهيئة المستقبلة:

كيفيات إنجاز التربص التطبيقي

1- التربص يخص الطلبة المسجلين للحصول على شهادة الليسانس (السنة 1، 2، 3) أو شهادة الماستر 1 أو 2.

2- الهدف من التربص: التربص الفردي في الميدان المهني يهدف إلى مايلي:

* إحتكاك الطالب بالوسط المهني.
* التكامل مع الجانب النظري المدروس في الكلية بما يتوافق مع البرنامج البيداغوجي للشعبة أو التخصص.
* بعد الإنتهاء من التربص، على الطالب تقديم تقرير مفصل مصادق عليه من طرف المشرف على التربص على مستوى المؤسسة المستقبلة.
* مدة التربص الفردي تكون من أسبوع واحد (1) إلى أربعة (4) أسابيع.
* التربص الفردي ينجز خارج فترة الدراسة و الإمتحانات.

3- الطالب المعني بالتربص الفردي ملزم بإحترام كل تدابير النظام الداخلي للمؤسسة المستقبلة، لاسيما ما يتعلق بالإنضباط، الأخلاق و السلامة و الأمن.

4- التغطية الإجتماعية للمتربص: التغطية الإجتماعية للطالب مضمونة من طرف جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل.

* يكون الطالب المتربص خلال فترة التربص تحت المسؤولية الكاملة للمؤسسة المستقبلة.
* بالنسبة لجامعة جيجل، التربص الفردي بدون أثر مالي.

المؤسسة (الهيئة) المستقبلة	جامعة جيجل
جيجل في 15 أفريل 2024	جيجل في 2024/03/20
ع/ المؤسسة المستقبلة (الإسم و اللقب و الإمضاء)	(إسم المشرف (الإسم و اللقب و الإمضاء)
مديرة دوسة الأطفال	رئيس قسم اللغة والأدب العربي
سهام زيتوني	عباد عبد الله

16 أفريل 2024

رئيسة الجمعية
كحيلة أمال

24 أفريل 2024

قائمة الجداول

الجدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي. 112

الجدول رقم (2): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة..... 113

الجدول رقم (3): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تلقي المعلمين لدورات تكوينية في مجال التدريس. 114

الجدول رقم (4): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب ما رُكز عليه في الدورات التكوينية..... 114

الجدول رقم (5):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الفئات المدرسة..... 115

الجدول رقم (6): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوع المناهج المطبقة داخل الروضة..... 116

الجدول رقم (7): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى تناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل. 117

الجدول رقم (8): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة..... 118

الجدول رقم (9):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة..... 119

الجدول رقم (10): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب إمكانية حلول رياض الأطفال محل المدارس العامة 120

الجدول رقم (11): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة..... 121

الجدول رقم (12): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تطور المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة..... 122

الجدول رقم (13): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تأثير لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل. 123

الجدول رقم (14): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المهارات اللغوية التي يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة 124

الجدول رقم (15): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب درجة استماع الطفل داخل الصف..... 125

الجدول رقم (16): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تقديم الوسائل الصوتية المختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل..... 125

الجدول رقم (17): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أهم نشاط متبع في تنمية مهارة الاستماع 126

الجدول رقم (18): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الصعوبات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الاستماع. 127

الجدول رقم (19): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب قدرة الطفل بعد دخوله الروضة على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة..... 128

الجدول رقم (20): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب إتاحة المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه. 129

الجدول رقم (21): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تشجيع الطفل على حفظ الأناشيد 130

الجدول رقم (22): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب درجة تشجيع للطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية. 131

الجدول رقم (23): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تعبير الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية والتفاعل معها. 132

الجدول رقم (24): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكلام132

الجدول رقم (25): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها 134

الجدول رقم (26): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أي تقنية تُستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف 135

الجدول رقم (27): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاعتماد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة. 135

الجدول رقم (28): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة القراءة 137

الجدول رقم (29): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما ستصعبه.. 138

الجدول رقم (30): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكتابة 139

الجدول رقم (31): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب رأي المعلمين في الوقت المخصص لتحسين الخط 140

الجدول رقم (32): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تفعيل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية 141

الجدول رقم (33): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تفعيل الطفل لغة الجسد أثناء التواصل..... 142

الجدول رقم (34): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل. 142

الجدول رقم (35): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تقييم إلمام المعلم بالمقاربة التواصلية..... 143

الجدول رقم (36):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية 144

الجدول رقم (37): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة 145

الجدول رقم (38): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجوانب التي يركز عليها المعلم في العملية التعليمية 145

الجدول رقم (39): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدى التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم .. 146

الجدول رقم (40): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاعتماد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين.... 147

الجدول رقم (41): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر مكتسباته. 148

الجدول رقم (42): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب السعي إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية..... 149

الجدول رقم (43): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التركيز على المواقف التواصلية قي تنمية المهارات اللغوية لدى ا لطفل..... 150

الجدول رقم (44): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المهارات التي تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر 151

الجدول رقم (45): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في وضعيات تواصلية للتمكن من تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية..... 153

الجدول رقم (46): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية للإسهام في تطوير مهارة الاستماع. 153

الجدول رقم (47): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من تطوير مهارة الكلام. 154

الجدول رقم (48): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من التغلب على مشكلات التواصل الحر..... 155

الجدول رقم (49): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية للتمكن من تطوير مهارة القراءة 155

الجدول رقم (50): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الاهتمام بشرح الموقف التواصلي للمتعلم..... 156

قائمة الأشكال

الشكل رقم (1): رسم تخطيطي للأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية..... 12

الشكل رقم (2): رسم تخطيطي لعناصر المنهج. 14

الشكل رقم (4): فروع الملكة التواصلية..... 73

الشكل رقم (5): يمثل الهيكل التنظيمي لرياض الأطفال..... 80

الشكل رقم (6): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي. 112

الشكل رقم (7): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة..... 113

الشكل رقم (8): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تلقي المعلمين لدورات تكوينية في مجال التدريس 114

الشكل رقم (9): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب ما رُكز عليه في الدورات التكوينية. 114

الشكل رقم (10): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الفئات المدرسة. 115

الشكل رقم (11): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب نوع المناهج المطبقة داخل الروضة. ... 116

الشكل رقم (12): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى تناسب المحتوى المقدم داخل الروضة مع عمر الطفل 117

الشكل رقم (13): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب نوع الوسائل التعليمية المتاحة في الروضة. 119

الشكل رقم (14): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الحجم الساعي اليومي المقدم داخل الروضة. 119

الشكل رقم (15): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب إمكانية حلول رياض الأطفال محل المدارس العامة. 120

الشكل رقم (16): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب واقع المهارات اللغوية للطفل أثناء التحاقه بالروضة أول مرة. 121

الشكل رقم (17): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تطور المهارات اللغوية لدى الطفل بعد التحاقه بالروضة 122

الشكل رقم (18): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تأثير لغة المعلم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل. 124

الشكل رقم (19): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المهارات اللغوية التي يميل الطفل إلى اكتسابها بسرعة. 124

الشكل رقم (20): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب درجة استماع الطفل داخل الصف ... 125

الشكل رقم (21): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تقديم الوسائل الصوتية المختلفة لتنمية مهارة الاستماع عند الطفل. 126

الشكل رقم (22): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أهم نشاط متبع في تنمية مهارة الاستماع. 126

الشكل رقم (23): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الصعوبات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الاستماع. 127

الشكل رقم (24): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب قدرة الطفل بعد دخوله الروضة على ربط أفكاره ونطق الكلمات بصورة جيدة. 128

الشكل رقم (25): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب إتاحة المجال أمام الطفل لإبداء رأيه والمشاركة في الكلام أمام زملائه. 129

الشكل رقم (26): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تشجيع الطفل على حفظ الأناشيد .. 130

الشكل رقم (27): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب درجة تشجيع الطفل على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية 131

الشكل رقم (28): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تعبير الطفل عن المواقف والتجارب الشخصية والتفاعل معها 132

الشكل رقم (29): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكلام..... 133

الشكل رقم (30): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تمكن الطفل من قراءة النصوص المتنوعة بسهولة وفهمها. 134

الشكل رقم (31): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أي تقنية تُستعمل بكثرة في القراءة داخل الصف..... 135

الشكل رقم (32): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاعتماد على وسائل وطرق مساعدة في تنمية مهارة القراءة 136

الشكل رقم (33): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة القراءة. 137

الشكل رقم (34): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه 138

الشكل رقم (35): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المعوقات التي تواجه المعلم في تعليم مهارة الكتابة..... 139

الشكل رقم (36): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مساعدة الطفل على قراءة وكتابة ما استصعبه..... 140

الشكل رقم (37): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تفعيل لغة الجسد مع المتعلم أثناء العملية التعليمية. 141

الشكل رقم (38): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تفعيل الطفل لغة الجسد أثناء التواصل. 142

الشكل رقم (39): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب أهم الوسائل المستعملة في تعزيز مهارات التواصل عند الطفل. 143

الشكل رقم (40): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تقييم إلمام المعلم بالمقاربة التواصلية 143

الشكل رقم (41): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المواقف السياقية التي يتواصل فيها الطفل بأريحية. 144

الشكل رقم (42): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى تفاعل المتعلم مع المواقف السياقية السابقة 145

الشكل رقم (43): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الجوانب التي يركز عليها المعلم في العملية التعليمية 146

الشكل رقم (44): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب مدى التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم. 147

الشكل رقم (45): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاعتماد على الطريقة الحوارية مع المتعلمين. 147

الشكل رقم (46): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب تعقب واقع تعلم الطفل خارج الروضة، هل يستثمر مكتسباته. 148

الشكل رقم (47): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب السعي إلى محاكاة المواقف التواصلية الحقيقية في عرض المادة المعرفية. 149

الشكل رقم (48): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب التركيز على المواقف التواصلية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل..... 151

الشكل رقم (49): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب المهارات التي تساهم التمارين التواصلية في تنميتها أكثر. 152

الشكل رقم (50): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في وضعيات تواصلية للتمكن من تجاوز صعوبات تعليم المهارات اللغوية..... 153

الشكل رقم (51): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية للإسهام في تطوير مهارة الاستماع. 154

الشكل رقم (52): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للموقف التواصلي للتمكن من تطوير مهارة الكلام..... 154

الشكل رقم (53): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم الموقف التواصلي للتمكن من التغلب على مشكلات التواصل الحر 156

الشكل رقم (54): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب استيعاب المتعلم للمواقف التواصلية للتمكن من تطوير مهارة القراءة. 156

الشكل رقم (55): يوضح التمثيل البياني عينة الدراسة حسب الاهتمام بشرح الموقف التواصلي للمتعلم.
156 .....

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

مقدمة ..... أ

مدخل: اللسانيات التطبيقية وفروعها

تمهيد: 4

I. اللسانيات التطبيقية 5

1.I. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 5

2.I. مهام الباحث في اللسانيات التطبيقية: 6

3.I. فروع اللسانيات التطبيقية 7

4.I. التعليمية: Didactics 8

II. عناصر العملية التعليمية 9

1.II. المعلم 9

2.II. المتعلم 10

3.II. المحتوى أو المادة المعرفية: 11

III. المناهج التعليمية 13

1.III. مفهوم المناهج Cirriculum 13

2.III. بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة 14

1.2.III. المناهج التقليدية 14

2.2.III. المناهج الحديثة 15

IV. تعليمية اللغات 16

1.IV. مفهوم تعليمية اللغات 16

2.IV. نظريات تعليم اللغات..... 16
1. النظريات الوصفية الشكلية: 17

الفصل الأول:

المهارات اللغوية

تمهيد 19
I. مهارة الاستماع..... 22
1.I. مفهوم مهارة الاستماع 22
2.I. مراحل مهارة الاستماع..... 24
3.I. أنواع مهارة الاستماع..... 26
4.I. أهداف مهارة الاستماع 27
5.I. أهمية مهارة الاستماع..... 28
6.I. معوقات مهارات الاستماع 29
خلاصة مهارة الاستماع..... 31
II. مهارة الكلام..... 31
1.II. مفهوم مهارة الكلام 31
2.II. مراحل مهارة الكلام..... 33
3.II. أنواع مهارة الكلام..... 35
4.II. أهداف مهارة الكلام 36
5.II. أهمية مهارة الكلام..... 37
6.II. معوقات مهارة الكلام 39
خلاصة مهارة الكلام 41
III. مهارة القراءة..... 41

III.1. مفهوم مهارة القراءة 41
III.2. مراحل مهارة القراءة 42
III.3. أنواع مهارة القراءة..... 43
III.4. أهداف مهارة القراءة 44
III.5. أهمية مهارة القراءة..... 44
III.6. معوقات مهارة القراءة..... 46
خلاصة مهارة القراءة 47
IV. مهارة الكتابة 47
IV.1. مفهوم مهارة الكتابة..... 47
IV.2. مراحل مهارة الكتابة..... 48
IV.3. أنواع مهارة الكتابة 49
IV.4. أهداف مهارة الكتابة..... 50
IV.5. أهمية مهارة الكتابة 50
IV.6. معوقات مهارة الكتابة 52
خلاصة مهارة الكتابة..... 53
V.تكامل المهارات اللغوية: (الاستماع مع باقي المهارات)..... 53
V.1. العلاقة بين الاستماع والكلام..... 53
V.2. العلاقة بين الاستماع والقراءة: 53
V.3. العلاقة بين الاستماع والكتابة:..... 54
خلاصة تكامل المهارات اللغوية..... 54

الفصل الثاني

المقاربة التواصلية ومرجعيتها

تمهيد 56
I. مرجعيات المقاربة التواصلية..... 56
1.I. المقاربات التقليدية 57
I. 2. المقاربات الحديثة 58
II. التواصل 65
تمهيد 65
1.II. مفهوم التواصل..... 65
2.II. عناصر وأنواع التواصل 66
1.2.II. عناصر التواصل: 66
3.II. أنواع التواصل 68
1.3.II. التواصل اللفظيVerbal communication 69
2.3.II. التواصل غير اللفظي:Non-verbal communication 69
3.3.II. العلاقة بين التواصل اللفظي والغير اللفظي..... 70
III. المقاربة التواصلية..... 71
1.III. ماهية المقاربة التواصلية:..... 71
2.III. مبادئ وخصائص المقاربة التواصلية..... 72
3.III. تطور المقاربة التواصلية 75
4.III. رؤية تعقيبية للمقاربة التواصلية..... 77

الفصل الثالث

دراسة ميدانية

تمهيد 79
I. حدود الدراسة..... 81
II. أدوات الدراسة 82
III . تحليل نتائج حضور الحصص..... 84
IV. تحليل نتائج الإسبيان 112
المحور الأول :البيانات الشخصية..... 112
المحور الثاني: بيانات حول التعليمية 116
المحور الثالث: بيانات حول المهارات اللغوية..... 121
المحور الرابع: البيانات الخاصة بالمقاربة التواصلية..... 141
V. نتائج الدراسة الميدانية..... 157
الخاتمة 158
قائمة المصادر والمراجع..... 160
الملاحق..... 164
قائمة الجداول 174
قائمة الأشكال 178
فهرس المحتويات..... 183

ملخص

يكشف هذا البحث المعنون ب"أثر المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة عند المتعلم الأول- نماذج من رياض الأطفال ببلدية جيجل-". واقع المهارات اللغوية في إطار المقاربة التواصلية؛ حيث يتطرق في البداية للسانيات التطبيقية بأهم فروعها ثم عرج عن المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة) بوصفها وحدات أساسية للتعليم والتعلم خاصة في مرحلة التعليم المبكر. ليتطرق بعدها للمقاربة التواصلية ومرجعياتها، ومبادئها في حقل تعليمية اللغات وكذا سلبياتها. ثم ختم البحث بدراسة تطبيقية ميدانية مستعينا في ذلك بوسيلتين هما: الملاحظة المباشرة للحصص، واستبيان وجه لمعلمي رياض الأطفال.

كما قد خلص إلى إجابة عن الإشكالية التي انطلق منها والتي مفادها: ما مدى تأثير المقاربة التواصلية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم الأول؟

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية، اللسانيات التطبيقية، المهارات اللغوية، مرحلة التعليم المبكر، رياض الأطفال.

Abstract

This text, titled "The Impact of Communicative Approach on the Development of Language Skills in First Learners: Examples from Kindergartens in the Municipality of Jijel," reveals the reality of language skills within the framework of the communicative approach. It begins by discussing applied linguistics and its main branches, then delves into the four language skills (listening, speaking, reading, writing) as fundamental units of learning and teaching, especially in early childhood education. It then moves on to the communicative approach, its references, principles in the field of language education, and its drawbacks. The research concludes with a field-based empirical study, utilizing two methods: direct observation of classes and a questionnaire addressed to kindergarten teachers.

It addresses the research problem, which is: to what extent does the communicative approach impact the development of language skills in first

Keyword: Communicative approach, applied linguistics, language skills, early education, kindergarten.