الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل–
كلية الآداب واللغات الأجنبية
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

تعليم اللّغة العربية في ضوء واقع المهارات الشفوية

– الطور الابتدائي نموذجا –

مذكرة مكملة لمتطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

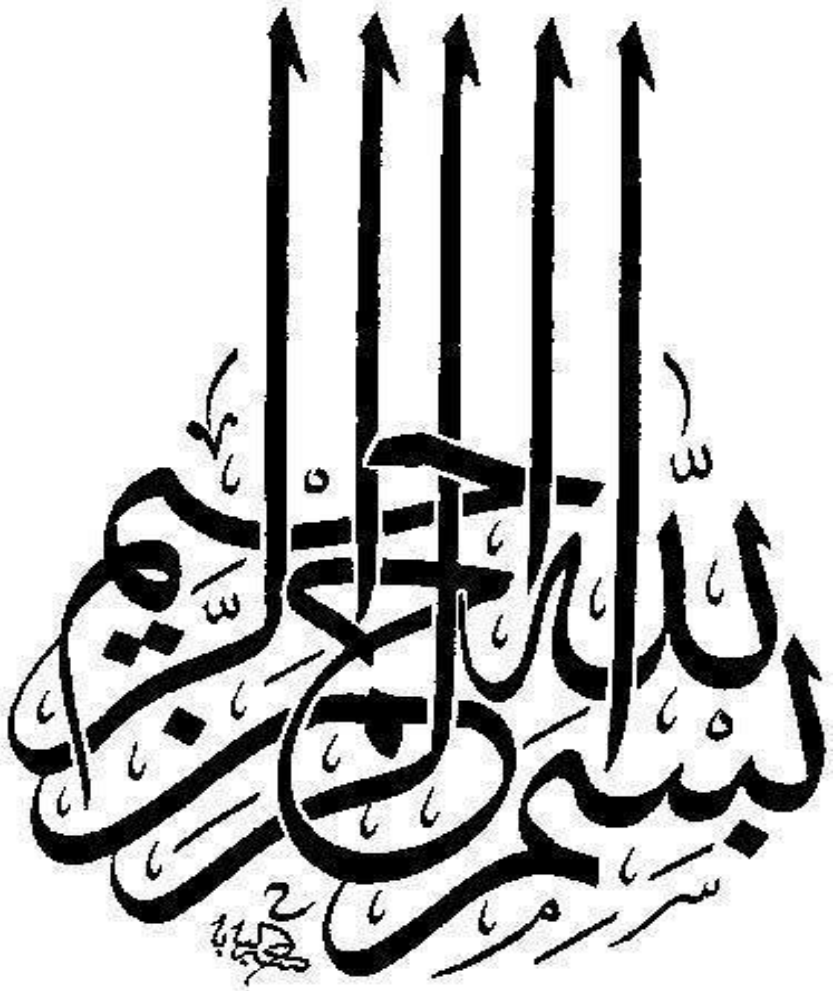
إعداد الطالبتين:
– فاطمة محسن
– عتيقة بوحبل

إشراف الأستاذة:
–د. بدرة فرخي

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ: طارق بولخصايم	جامعة جيجل	رئيسا
الأستاذة: د.بدرة فرخي	جامعة جيجل	مشرفا ومقررا
الأستاذ: د.محمد زكور	جامعة جيجل	ممتحنا

السنة الجامعية: 2017/2016



دعاء

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ سورة العلق

صدق الله العظيم

ربّ اشرح لي صدري ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني يفقهوا قولي

اللهم إنّا نسألك علما نافعا ورزقا طيبا وعملا متقبلا

اللهم أعنا بالعلم وزينا بالحلم وأكرمنا بالتقوى وجملنا بالعافية

اللهم إنّا نسألك الصحة في الإيمان وإيمانا في حسن الخلق ونجاحا يتبعه فلاح ورحمة منك وعافيّة ومغفرة ورضوان

يا رب لا تدعنا نصاب بالغرور إذا نجحنا، ولا باليأس إذا فشلنا، بل ذكرنا دائما أنّ التسامح هو أكبر مراتب القوة، وأن الانتقام هو أول مظاهر الضعف، يا رب إذا أعطيتنا مالا لا تأخذ به سعادتنا، وإذا أعطيتنا ثروة لا تأخذ عقولنا، وإذا أعطيتنا نجاحا لا تأخذ تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعا لا تأخذ منا اعتزازنا بكرامتنا، يا ربّ إذا أسأنا إلى النّاس أعطنا شجاعة الاعتذار، وإذا أساء النّاس إلينا أعطنا شجاعة العفو والغفران.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين وصلّى اللهم على خير الخلق محمد صلّى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين.

شكر وتقدير

نشكر الله الذي لا إله إلاّ هو على جليل نعمه وعظيم أفضاله، إذ أتاح لنا إنجاز هذا العمل ورزقنا القدرة على تجاوز الصعاب التي واجهتنا، فله الحمد والشكر، ونثني عليه الخير كله، فهو الموفق، المسدد والمعين على الخير والبر.

ومن منطلق قول الرسول صلّى الله عليه وسلم: (من لا يشكر الله لا يشكر النّاس)، نتقدّم بجزيل الشكر وخالص وأسمى آيات الامتنان إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة "فرخي بدرة" التي تكرمت بقبول الإشراف على هذا العمل، وكانت تمدنا بالنصائح والتوجيهات القيّمة، لذلك فإننا نسأل الله عزّ وجلّ أن يثيبها خير الثواب.

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تحملهم مشقة قراءة المذكرة ومناقشتها وتصحيح الأخطاء مما يؤدي إلى تكميل الدراسة وتنميتها.

ونشكر من لهم الفضل في تعليمنا الحرف فالكلمة فالجملة عبر كل مراحل دراستنا.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل المؤسسات التربوية التي لم تبخل علينا باستقبالها.

لهؤلاء جميعا نسجل شكرنا وعظيم امتنانا، وإن قصرنا في شكرهم أو أغفلنا عن ذكر أحدهم، فعزاؤنا أن الله تعالى هو الذي سيتكفل بأن يجزيهم عنا خير الجزاء وأوفاه، فهو يعلم السر وأخفى.

ويبقى عون ذا الجلال والإكرام وحسن توفيقه وتسديده أولاً وآخرًا، هو أولى ما يحمد عليه، فيا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على ما أسديت من النعم وما يسرت من السبل وما هونت من العقبات، وما سخرت من العون والمدد.

فاطمة-عتيقة

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من أمر الله بطاعتها بعد طاعته، إلى من جعل رضاهما من رضاه.

إلى التي كانت ولاتزال دائما شلالا من الحنان، إلى أكرم امرأة وأدفئ حضن وأحق الناس بصحبتي

إلى من سهرت الليالي ولازالت ترعاني، إلى الحبيبة الغالية "أمي" حفظها الله وأطال عمرها.

إلى الذين أشعل نفسه شمعة لينير لي دربي، وأهدى شقاء عمره ونوّر لي مستقبلي، إلى من لم يبخل عليا يوم بشيء طلبته، إلى من أعطاني من سنين عمره "أبي" الغالي حفظه الله وأطال عمره.

إلى من قاسموني اللحظات المرة قبل الحلوة، إلى من كانوا سندي في هذه الحياة، إلى أغلى ما أملك في هذه الدنيا "إخوتي" و"أخواتي".

إلى من جمعني بهم مشواري الدراسي وأخص بالذكر زميلتي "عتيقة" التي قاسمتني صعوبات إنجاز هذا العمل وإنهائه.

إلى أعز إنسان على قلبي ومن سيشاركني حياتي إنشاء الله "مراد" أطال الله في عمره وأسعده.

إلى كل من شاركني في عملي هذا وساهم في إثرائه ولو بكلمة طيبة.

إلى الذين يبقى ذكرهم في القلب أسمى وأحلى

إلى كل هؤلاء.... أشكركم جميعا

– فاطمة –

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من أمر الله بطاعتهما بعد طاعته، إلى من جعل رضاهما من رضاه.

إلى من عدّت أولى خطواتي نحو عالمي الدراسي إلى من أزف لها أولى فرحتي وفي نفسي لها أحلى ذكرياتي إلى حضن ضمّني حين انتصرت وقوة دعّمتني حين فشلت إلى سمو يرفعني كل وقت إلى منبع الحنان "أمي" أمدّ الله في عمرها.

إلى من علمّني العطاء دون انتظار وكساني ثوب الحياة، إلى من أحمل اسمه بافتخار، أرجوا من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار، إلى أغلى النّاس "أبي" أمدّ الله في عمره.

إلى أعز إنسان على قلبي، والذي شاركني حياتي، وكان سندي وفخري زوجي الغالي "خالد" أطال الله في عمره وأسعده إن شاء الله، وإلى جميع أفراد عائلته "بوحناش".

إلى من رافقوني طيلة حياتي بحلوها ومرها، أخواتي الأحبة و"أخي عادل" وإلى من هم بمثابة إخواني الأصهار "جمال" وابنه الكتكوت "إيهاب".

إلى من جمعني بهم مشواري الدراسي من معلمين وأساتذة وأصدقاء، وأخص بالذكر زميلتي "فاطمة" التي قاسمتني صعوبات إنجاز هذا العمل وإنهائه.

إلى كل من شاركني في عملي هذا وساهم في إثرائه ولو بكلمة طيبة.

إلى كل هؤلاء...أقول بارك الله فيكم وأشكرهم جميعا.

– عتيقة –

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، خلق الإنسان علمّه البيان، نزّل القرآن بلسان عربي مبين، والصلاة والسلام على سيدنا خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه أجمعين أمّا بعد:

اللّغات عموما على الأرض كلها تحضا بعناية أصحابها، وتحتل في حياتهم المكانة الكبرى والعظمى، واللّغات وسيلة التخاطب والتفاهم، لا يستغنى عنها أحد، كما تكسب القدرة على المناقشة المثمرة والاستماع الحسن حيث أن لها قيمة جوهريّة في حياة كل أمّة فهي الأداة التي تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة.

وتعدّ اللّغة العربية من أسمى اللّغات التي ظهرت في تاريخ البشرية، بل أسماها على الإطلاق وذلك لما فيها من خصائص ومميزات حياها الله عزّ وجلّ بها واصطفاها لتكون وعاء لأفضل كتبه سبحانه وتعالى، وهي أجمل وأرقى وأعظم لغة، فلا تجاريها وتعادلها أي لغة أخرى في الدقة والروعة والجمال، وهي لغة الحياة بكل معانيها، وهي بحر زاخر من الألفاظ والمعاني والتراكيب تمتاز بالإيجاز فاللّغة العربية ليس لها طفولة وليس لها شيخوخة، فقد كتب لها الخلود والبقاء لخلود كلام الله تعالى ومن تمّ وجب علينا الاهتمام بها من حيث التعليم والتعلّم فقد جعلت دولتنا اللّغة العربية، اللّغة الأولى المعتمدة في تدريس أبنائها من مراحل التعليم الأولى إلى غاية الأطوار العليا، ولذلك وجب عليهم التعبير بها في لغة **التعليم والتعلّم**.

– ولتعلم اللّغة لابدّ على المتعلم أن يمتلك المهارات اللّغوية الأربعة المتمثلة في: **الاستماع القراءة والكتابة، الكلام** أو ما يعرف **بالتعبير الشفوي** هذا الأخير الذي اهتمت به المدارس

التعليمية وعملت على تنميته، ومن هنا تبرز أمامنا إشكالية أساسية: **ما حال اللّغة العربية وتعلمها في ضوء الواقع الفعلي للمهارات الشفوية؟**

تندرج تحت هذه الإشكالية الرئيسية مجموعة تساؤلات:

- كيف يتم التعامل مع تعليميّة اللّغة العربية؟
- ما أنماط التعليم؟
- ما العلاقة بين المعلم والمتعلّم؟
- ما درجة الاستجابة للتعليم الشفوي في الطور الابتدائي؟

ولعلّ الدّافع لاختيار هذا الموضوع هو الميل إلى القضايا المرتبطة بالتعليم والتعلّم (الحب والرغبة في التعليم)، وكذلك البحث والتقصّي عن أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي، هذا الضعف الذي يرافقهم إلى الجامعات.

ويهدف بحثنا هذا إلى إبراز أهمية حضور التعبير الشفوي في العمليّة التعليميّة التعلميّة، وتحديد واقع هذه العملية وفق المناهج التربوية الحديثة.

وقد اتخذ المنهج الوصفي وسيلة لهذه الدراسة بسبب طبيعة الموضوع فجاءت مشتملة على ثلاثة فصول مسبوقة بمقدمة ومتبوعة بخاتمة، فالفصل الأوّل والثاني يمثّلان الجانب النظري من البحث حيث أنّ الفصل الأول قسّم إلى مبحثين: المبحث الأول بعنوان (التعليمية في ضوء الدرس اللّساني التطبيقي) والذي أدرجت تحته ثلاثة مطالب هي: (المطلب الأول "تعريف اللّسانيات التطبيقية"

المطلب الثاني "مبادئ اللّسانيات التطبيقية"، المطلب الثالث "حقول اللّسانيات التطبيقية")، أمّا المبحث الثاني فعنوانه (تعليم اللّغة في المناهج التربوية والرؤى الحديثة)، واحتوى مطلبين هما: (المطلب الأول "في الجانب التربوي الكلاسيكي"، المطلب الثاني "في الجانب اللّساني -نظريات التعلّم-"). وكذلك الحال بالنسبة للفصل الثاني فبدوره قسّم إلى مبحثين هما: المبحث الأول بعنوان (المهارات اللّغوية) والذي اشتمل على ثلاثة مطالب هي: (المطلب الأول "القراءة"، المطلب الثاني "مهارة الاستماع"، المطلب الثالث "مهارة الكتابة")؛ أما المبحث الثاني فحمل عنوان (المهارات الشفوية) والذي قسّم أيضا إلى أربع مطالب هي: (المطلب الأول "مفهوم التعبير وأهميته"، المطلب الثاني "التعبير الشفوي -مفهومه وأنواعه-"، المطلب الثالث "مجالات التعبير الشفوي وطرق تدريسه" المطلب الرابع "أهدافه وأهميته").

هذا بالنسبة للفصلين الأول والثاني أمّا فيما يخص الفصل الثالث فقد جاء تطبيقيًّا بهدف الوقوف على مدى حضور التعبير الشفوي في المراحل الأولى من التعليم (الطور الابتدائي)، وأهم المهارات التي يركّز عليها التلميذ في التعلّم، والطريقة المعتمدة في التعليم.

وللوصول إلى نتائج قمنا بإعداد استمارة موّجهة لأساتذة الطور الابتدائي.

وقد اعتمدنا في هذا البحث مراجع عديدة أهمها: كتاب "دروس في اللّسانيات التطبيقيّة" لصالح بلعيد، كتاب "دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقب تعليميّة اللّغات" لأحمد حسّاني، وثلاث

كتب لمحسن علي عطيّة: "مهارات الاتصال اللّغوي...وتعليمها"، "تدريس اللّغة في ظل الكفايات الأدائية" و"أساليب تدريس اللّغة العربية".

وأمّا بالنسبة للصعوبات التي واجهتنا فتتعلق بجمع المادة العلميّة، إضافة إلى ضيق الوقت ولكن بالرغم من هذا فنحن نحمد الله ونشكره على إتمام هذا العمل في الوقت المحدّد، وكل هذا يرجع إلى أستاذتنا المشرفة الدكتورة "فرخي بدرة".

فاطمة محسن وعتيقة بوحبل – تاسوست ماي2017

الفصل الأول:

مدخل إلى تعليميّة اللّغة في ضوء أهم المبادئ والمفاهيم

المبحث الأول: التعليميّة في ضوء الدّرس اللّساني التطبيقي.

المطلب الأول: تعريف اللّسانيات التطبيقيّة.

المطلب الثاني: مبادئ اللّسانيات التطبيقيّة.

المطلب الثالث: حقول اللّسانيات التطبيقيّة.

المبحث الثاني: تعليم اللّغة في المناهج التربوية والرؤى الحديثة.

المطلب الأول: في الجانب التربوي الكلاسيكي.

المطلب الثاني: في الجانب اللّساني (نظريات التعلّم).

المبحث الأول: التعليميّة في ضوء الدرس اللّساني التطبيقي.

المطلب الأول: تعريف اللّسانيات التطبيقيّة:

ممّا لا شك فيه أنّ لكل فرع من العلوم سواء كانت علوما تجريبيّة أم إنسانية جوانبه النظريّة والتطبيقيّة ولا ينبغي أن نفرّق بينهما، أو ينظر إليهما على أنّ كلا منهما مستقل عن الآخر، فالحقيقة أنّ بعض الجوانب النظريّة تفيد الجانب التطبيقي، كما أنّ الجانب التطبيقي يسهم في تحسين فهمنا لمختلف الظواهر اللّغوية إذن: فهما وجهان لعملة واحدة[1].

فعلم اللّغة التطبيقي أو ما يسمّى **باللّسانيات التطبيقيّة** "حقل من حقول اللّسانيات ظهر سنة 1946 في الوقت الذي ظهر ازدهار الدراسات التطبيقيّة أو النظريّة علميّة يتم تمثيلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط، وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النّظرية إلى مستوى تطبيقي يدرس اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى هدف علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعيّة بها للتمكن من الأداء اللّغوي الجيّد"[2].

وهذا دليل على طبيعة هذا الحقل التطبيقيّة المتعدّدة الاهتمامات، فهو حقل جماعي يبحث في ظواهر النمو اللّغوي عند الطفل والرّاشد على أساس علمّي مبني على حقائق علم النّفس، وعلم التربية المستمدة من نظريات الاكتساب[3].

واللّسانيات التطبيقيّة هي استعمال فعلي لمعطيات النظريّة اللّسانية للبحث في التطبيقات الوظيفيّة للعملية

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة، بوزريعة- الجزائر، 2000م، ص11.
(2) المرجع نفسه، ص11.
(3) لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة، معهد الآداب واللّغة، جامعة بشار، 2003م، ص9-10.

البيداغوجيّة، والتعليميّة للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين ولغير الناطقين بها[1].

ويعرّفه "كوردير"Corder بأنّه: «استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللّغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه»[2]، فاللّسانيات التطبيقية علم يبحث ويدرس طرق وكيفيات التعليم وتحسين العمليّة التعليميّة على كافة الأطوار الدّراسية والمستويات.

ذهب بعض الدّارسين إلى أن هذا النوع من العلوم يميّز بين نوعين مختلفين من مناهج وطرائق تعليم اللّغات هما:[3]

- مناهج وطرائق تعليم اللّغات الأصليّة أو لغات المنشأ.
- مناهج وطرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة الأولى والثانية...إلخ التي لم ينشأ عليها الطّفل في بيئته التعليميّة الأولى.

فاللّسانيات التطبيقيّة علم تطبيقي من أهدافه **تعليم اللّغات**، سواء كانت هذه اللّغات من منشأ الفرد أو ممّا يكتسبه من اللّغات الأجنبيّة[4].

ويعرّف علم اللّغة التطبيقي منذ القديم: «بأنّه نوع من علم اللّغة، باعتباره يهدف إلى وضع النظريات اللّغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلميّة، ومن هذه المجالات تعليم اللّغة الأجنبيّة، وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللّغوية في اللّغة الأم»[5].

(1) أحمد حسّاني، مباحث في اللّسانيات: مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون-الجزائر، 1999م ص17.

(2) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط2، 2004م، ص17-18.

(3) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص11.

(4) لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، ص09-10.

(5) دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1944م ص172-173.

فهو علم يهدف إلى تعليم اللّغات بوصفه فرعا من علم اللّغة، ويمكن الاستفادة منه في مواقف التعلّم اللّغوي المختلفة.

وذهب بعض العلماء إلى أنّ علم اللّغة التطبيقي: «علم مستقل في ذاته له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله ومن تمّ فهو في حاجة إلى نظريّة مستقلة عن العلوم الأخرى، ومعنى ذلك أنّ علم اللّغة التطبيقي ليس سلسلة من الأساليب والإجراءات والعمليات. في حين يرى البعض الآخر أنّ علم اللّغة التطبيقي علم وسط يمثّل جسرا يربط العلوم التي تهتم بدراسة الظواهر اللّغوية ومعالجة النشاط اللّغوي الإنساني كعلم اللّغة وعلم النّفس علم الاجتماع والتربية»[1].

وتعتبر اللّسانيات التطبيقيّة مجالاً مرتبطًا **بتدريس اللّغات** حيث أنّ منطلقاتها في اللّسانيات العامة وبالأخص الدّراسات البنيويّة واللّسانيات الوصفيّة التي أثرت على طرائق تعليم اللّغات، مثل الطريقة السمعية النطقيّة والسمعيّة البصريّة، والتمارين اللّغويّة، ومن اهتماماتها تدريس اللّغات والتوثيق، الترجمة، معالجة الأمراض اللّغوية وتقنيات التعبير[2].

واللّسانيات التطبيقيّة هي استثمار للمعطيات العلميّة للنظرية اللّسانية، واستخدامها استخداما واعيّا في حقول معرفيّة مختلفة، أهمّها **حقل تعليميّة اللّغات**، وذلك بترقيّة العمليّة البيداغوجيّة وتطوير طرائق تعليم اللّغة للناطقين بها ولغير النّاطقين، وفي هذا الصدد يقول "كوردير": «إنّ بين أيدينا اليوم زادًا ضخما من المعارف المتعلقّة بطبيعة الظّاهرة اللّغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها (...) وعلى معلّم اللّغات أن يستنير بما تمده به اللّسانيات من معارف علميّة حول طبيعة الظاهرة اللّغوية»[3].

(1) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، ص17.

(2) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص12.

(3) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر، ط2، 2009م، ص41.

الملاحظ على هذه التعريفات السابقة للسانيات التطبيقيّة أنّ معظمها يقوم على أساس حصرها في حقل واحد وهو: **تعليميّة اللّغات** ما يؤكد مدى ارتباط اللّسانيات التطبيقيّة بهذا الحقل أي تعليميّة اللّغات.

«وقد اقترح "ولكنز" Wilhins تسميّة الدراسة العلميّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة، واقترح "ماكي" Mackey تسميّة علم اللّغة **La nuage Didactics**، وقدّم "سبوسكي" Spokhy تسميّة علم اللّغة التعليمي **Eduicational Linguistics** أمّا في ألمانيا فقد شاع مصطلح آخر هو تعليم اللّغة وبحث التعليم»[1].

ومع كل هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من المصطلحات البديلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة، وهو **علم اللّغة التطبيقي** وبه تأخذ جامعات العالم الآن، وعلى الرّغم من الصلة الوثيقة بين اللّسانيات التطبيقية وتعليم اللّغات إلاّ أنّه لا يمكن الرّبط بينهما ربطا آليًّا مقيّدًا لأنّ اللّسانيات التطبيقيّة ليست عملاً نظريًّا وإنّما تستفيد من منجزات الدراسة النّظرية، وتعليم اللّغات اختصاص بذاته وليس هو جوهر اللّسانيات التطبيقيّة وهذا ما ذهب إليه "كوردير" في تمييزه بين علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغات ويقرُّ بأنّ: «علم اللّغة التطبيقي لا يمنح النظريات بل يستهلها ويستخدمها »[2].

وأهم خصائص علم اللّغة التطبيقي:[3]

1- البراجماتيّة: لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكل ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2- الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم.

3- الفعاليّة: لأنّه بحث في الوسائل الفعّالة لتعليم اللّغات الأم واللّغات الأجنبيّة.

(1) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، ص10-11.
(2) عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسيّة في اللّسانيات، دار الكتب الوطنيّة، بنغاري-ليبيا، 2010م، ص188.
(3) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص12.

4- دراسة التداخلات بين اللّغات الأم واللّغات الأجنبيّة: دراسة الاحتكاكات اللّغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويّا، ودراسة ذلك في الجزر اللّغوية، أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدّد اللّغوي.

فعلم اللّغة التطبيقي يمتاز بخصائص تتعلّق بحاجات المتعلّم واختيار ما هو مناسب وفعّال للعمليّة التعليميّة.

المطلب الثاني: مبادئ اللّسانيات التطبيقيّة:

إنّ الحديث عن اللّسانيات التطبيقيّة في تعليميّة اللّغات هو حديث عن المبادئ الأساسيّة لهذا العلم والتي يمكن حصرها فيما يأتي:

1- أولويّة اللّغة المنطوقة:

ويتبدى هذا المبدأ في الأولويّة التي تعطى للجانب المنطوق، وبالتالي التركيز على الخطابات الشفويّة (**الكلام**)، وبالتالي ففصل اللّغة المكتوبة عن الكلام الشفهي هو فصل بين أنظمتها، وهذا ما يؤكده البحث اللّساني، كما يقّر بذلك علم النّفس في المباحث المتعلّقة بأمراض اللّغة والدليل على ذلك هو أنّ اللّغة في حقيقتها أصوات منطوقة (**أداء منطوق**) قبل أن تكون حروفا مكتوبة (**أداء مكتوب**)، وعلى هذا فإنّ التعليميّة تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي لأنّه هو الطّاغي على سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي في حياتنا اليوميّة[1] وكذلك "لأسبقية المشافهة على التحرير"[2]، من هذا نجد أنّ اللّغة المنطوقة أسبق من اللّغة المكتوبة فالطّفل الصغير يتعلّم الكلام أو ما يسمى بالحديث الشفهي قبل الكتابة، فبواسطة الكلام يستطيع إيصال الفكرة أو العبارة التي يريد أن ينقلها إلى الآخرين دون تعب أو مشقة، على خلاف الكتابة التي يجد فيها نوعا من

(1) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص131.

(2) بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص07.

الصعوبة، ولذا وجب فصل اللّغة المنطوقة (الشفوية) عن اللّغة المكتوبة مع ترجيح الأولى على الثانيّة لأنّ اللّغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

2- اللّغة وسيلة اتصال:

ويعتبر هذا المبدأ من وظائف اللّغة والتي أقرّها عدد من علماء اللّسانيات وهي الوظيفة الاتصاليّة، فاللّغة هي وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع البشري من أجل تحقيق التواصل والتفاهم بينهم وبالتالي فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب مهارات مختلفة باندماجه في المجتمع أو الوسط اللّغوي، وهذه ضرورة بيداغوجيّة لابّد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلّم اللّغة[1].

هكذا يتضح أنّ اللّغة البشريّة تستخدم لأغراض مختلفة أهمها **الغرض التواصلي** فبفضله يستطيع الإنسان تحقيق إنسانيّته في هذا الكون سواء كان ذلك بين أفراد المجتمع الواحد أو بين مجموعة من المجتمعات، ولهذا يعدّ التواصل من الأسس اللّازمة لوجود أي مجتمع.

3- شموليّة الأداء الفعلي للكلام:

ومعنى هذا أنّ أثناء الكلام تحضر مختلف الحواس وحركات الجسم وعلامات الوجه لتكون جميع مظاهر الجسم لدى المتكلّم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، ويؤكد علماء اللّسانيات وعلماء النّفس بأنّ استعمال اللّغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم والمستمع، فمن النّاحيّة الفزيولوجيّة مثلا: فإنّ حاسة السّمع وحاسة النطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإنّ أغلب الطرائق التعليميّة هي طرائق سمعيّة بصرية، كما تتدخّل بعض الحركات الجسميّة في العمليّة التعليميّة من أجل تحقيق التواصل اللّغوي، كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وكذلك عضلات الجسم وعلامات الوجه تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة وتأكيد المقصود من الأداء

(1) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص132.

الفعلي للكلام، ولذلك فإنّ تأديّة الفعل الكلامي وتحقيق عمليّة التواصل يستلزم الحضور الدّائم للملكات اللّغوية وحركات الجسم وعلامات الوجه[1].

فلتحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي لابّد من تدّخل جميع مظاهر الجسم (لغة الجسد) مثل: الوقفة ونظرات العينين وحركات اليدين ونبرات الصوت، وكل هذا له تأثير في تحقيق التواصل اللّغوي، وبالتالي فإنّ شخصيّة الفرد لها حضور دائم في العمليّة التواصلية بين الأفراد وخاصة الخطابات الشفوية التي تتم مباشرة بين متكلّم (متحدث) ومتلقي (مستمع).

4- الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني:

فكل نظام لساني ينفرد بمجموعة من الخصائص الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة يمتاز بها عن الأنظمة اللّسانية الأخرى، وإدماج المتعلّم في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمّها عمليّة ناجحة في التعليميّة، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللّغة الأم وسيط لتعلّم الأجنبيّة، لأنّ هذا سيؤدي إلى الفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة الأجنبيّة، وهذا لا يعني عدم الاستفادة من النتائج العلميّة التي يمكن أن تحقّق من خلال المقارنة بين اللّغتين أو العناصر في الأنظمة اللّسانية المختلفة على كل المستويات (المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي وهي المستويات التي تكوّن المرتكزات الأساسيّة لتعلّم اللّغة[2].

(1) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص132.

(2) نسيمة سعيدي، تعليميّة اللّغة للكبار – القراءة أنموذجا –، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2005-2006م.

المطلب الثالث: فروع اللّسانيات التطبيقيّة:

للسانيات التطبيقيّة فروع يمكن ذكرها في مايلي:

1- اللّسانيات الجغرافيّة:

يدرس علم اللّسانيات الجغرافيّة اللّغة باعتبار وجودها الجغرافي، والحديث عن الوجود الجغرافي لأيّة لغة من اللّغات لا يمكن فصله عن وجودها الاجتماعي، وهنا قد يظّن القارئ أنّ ثمّة تداخلا بين دراسة الوجودين الجغرافي والاجتماعي للغة، ومع التسليم بأنّ حاجة كل واحد منهما إلى الآخر كبيرة جدّا، فإنّه من المسلم أيضا أنّ ثمّة حدّا فاصلاً بينهما **فالبعد الاجتماعي** في الدرس اللّساني يدرس اللّغة باعتبارها ظاهرة تواصلية والتواصل من أهم مقوّمات أي مجتمع، بل إنّه ركن أساسّي من أركان التواصل الإنساني، أمّا **اللّسانيات الجغرافيّة** فإنّها تتناول اللّغة باعتبارها جزءا من الوجود الجغرافي للمجتمع.

ويذهب بعضهم إلى تسمية هذا العلم أي اللّسانيات الجغرافية **بعلم اللّهجات** وقد شاعت هذه التسميّة في الدراسات اللّغوية، حتى إنّ كثير من الغربيين يعدّون هذا الفرع من اللّسانيات خاصا بدراسة اللّهجات[1].

ومعنى هذا أنّ اللّسانيات الجغرافيّة تدرس اللّغة حسب موقعها الجغرافي، أي تهتم بدراسة التوزيع الجغرافي للغات الإنسانيّة، والفروق المحليّة والإقليميّة الخاصة بلغة ما، وهناك من أطلق عليها تسمية علم اللّهجات باعتبارها علم يُعنى بدراسة التنوع اللّهجي من مكان إلى آخر.

2- اللّسانيات الاجتماعيّة:

هو علم يدرس اللّهجات الاجتماعيّة أو الطبقية في أي مجتمع لغوي معيّن من حيث الملامح اللّغوية التي

(1) سمير شريف إستيتيه، اللّسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005م، ص617.

تميّز لهجة كل طبقة من طبقات هذا المجتمع ودراستها على المستويات الاجتماعيّة المختلفة، كما يدرس أيضا مشكلات الازدواج اللّغوي مثل: الفصحى والعاميّة وبصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللّغة والمجتمع[1].

إذ يعتقد عدد كبير من اللّسانيين أنّ أهمية لغة معيّنة على حساب بعض اللّغات الأخرى لا يعود إلى مزاياها الداخلية بل إلى شهرتها الاجتماعيّة بقبول حسن من قبل الأقوام الأخرى، إذا ما بلغ أهلها مستوى عالٍ من التقدّم والتحضر[2].

ومنه فإنّ هذا الفرع من اللّسانيات التطبيقيّة يذهب إلى أنّ اللّغة تكسب مكانتها وقيمتها بحسب المجتمع الذي يتكلّم بها، فإذا كان المجتمع متطورا فإنّ اللّغة تكون متطورة والعكس صحيح بمعنى أنّه تقوم بمتابعة وتحليل واقع البنى التعالقيّة الموجودة بين اللّغة والمجتمع في ضوء علاقة تأثير وتأثر.

3- اللّسانيات النّفسيّة:

يختص هذا العلم بدراسة مراحل اكتساب اللّغة الأم عند الأطفال والمظاهر اللّغوية المختلفة وخاصة النّطقيّة منها، كما يدرس عيوب النّطق والكلام من حيث إنتاج الكلام وإدراكه لما يتصل به علم أمراض الكلام وعلاجها[3].

ويعرفّه معجم علوم العربية بأنّه: «العلم الذي يدرس طريقة اكتساب اللّغة الأم وتعلم اللّغات الأجنبيّة والعوامل النفسيّة المؤثرة في هذا التعلّم، كما يدرس عيوب النّطق ودواعيها والعلاقة بين النّفس البشريّة واللّغة بشكل عام»[4] أي أنّ هذه اللّسانيات تهتم بكيفيّة اكتساب اللّغة سواء كانت اللّغة الأم أم لغات أجنبيّة، ومدى تأثير

(1) حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م، ص11.
(2) أحمد مومن، اللّسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون-الجزائر، ط4، 2008م، ص80.
(3) حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص11-12.
(4) محمد التونجي، معجم علوم العربيّة، دار الجبل، بيروت، ط1، 2003م، ص302.

العوامل النّفسيّة في تعلّم هذه اللّغات، وبالتالي فهذا الفرع له علاقة بأمراض الكلام وخاصة من الجانب النطقي إذن: فهي تعطي اهتمامها بشكل كبير للظواهر والعوامل النّفسيّة باعتبارها تؤثر في عمليّة التعلّم.

4- علم أمراض الكلام:

يهتم هذا العلم بدراسة وعلاج الأمراض المتصلّة بعيوب الكلام والنطق عند الأطفال والكبار على السواء، وهذه الاضطرابات أو العيوب تختلف باختلاف الأسباب فقد نجد **اضطرابات لغويّة، اضطرابات كلاميّة، اضطرابات سمعيّة**[1].

ومن هنا يتضح بأنّ علم أمراض الكلام إنمّا يحاول إيجاد الحلول لمختلف الاضطرابات الكلامية التي يتعرّض لها الإنسان، سواء كان صغيرا أم كبيرا، وهذه الاضطرابات قد تكون سمعيّة أو نطقيّة وغير ذلك.

5- التخطيط اللّغوي:

التخطيط اللّغوي بمعنى تخطيط السياسة اللّغويّة وفيها يظهر توجّه الدولة في المجال اللّغوي فعلم اللّغة التطبيقي يهتم بهذا المجال لإحلال اللّغات الأم الوطنيّة محل اللّغات الأجنبيّة، وتقديم خطط آنيّة/متوسطة/بعيدة المدى في مختلف الاتجاهات، كما يقدّم آليات تفعيل اللّغات الوطنيّة وكيفية العمل على تعميم استعمالها. وفي هذه المسألة يعتمد التخطيط اللّغوي استراتيجيات وطنيّة تكون محل مناقشة وطنيّة أو حوار وطني، ينقل إلى موقع القرار حيث توضع إستراتيجية وطنيّة للغة الرّسميّة الوطنية/ الأجنبيّة[2].

(1) نعمان بوقرة، اللّسانيات اتجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتب الحديث، عمّان، ط1، 2009م، ص25-26.

(2) صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص146.

وهو علم يهتم بوضع الخطط والبرامج العلميّة حول استعمال اللّغة في مجتمع معيّن مثل علاقة الفصحى بالعاميّة، وأي مستوى لغوي نريد أن نعلّمه لأولادنا في مراحل التعليم المختلفة، وكيف نضيّق الفجوة بين الفصحى والعاميّة[1].

فالتخطيط اللّغوي هو العمل على توجيه النظام اللّغوي لتحقيق أهداف رسمت وفق خطط معيّنة، وهذا ما تسعى إليه الدوّل، وهو عبارة عن إجراء بحوث وتجارب علميّة يهتم بدراسة علاقة اللّغة بالمجتمع ومدى تأثير كل منهما بالآخر، ودراسة المشكلات التي تواجهها سواء كانت مشكلات لغوية أو غير لغويّة، كما أنّه يسعى إلى تضييق الفجوة بين الفصحى والعاميّة.

6- الترجمة:

يهتم بصعوبات الترجمة التي تأتي من لغة لها خصائص إلى لغة لها خصائص فيسعى إلى دراسة الفروق الحضاريّة بين اللّغة المترجم منها واللّغة المترجم إليها، والتعرف على صعوبات الترجمة، ومن تمّ يعمل على تقديم حلول ووسائل للحد من الصعوبات[2].

7- صناعة المعاجم:

ويدخل هذا في إطار وضع الذخائر القديمة والحديثة باستعمال تقنيات الصناعة المعاصرة في وضع المصطلحات وفي توليدها وتخزينها، ويمكن أن يفيد اللّغة العربيّة في المعجم التاريخي، وفي الذخيرة العربيّة وفي الموسوعات التي تتطلّب التجنيد القومي، كما أنّه يدرس فن دراسة المعاجم من حيث الوضع والجمع أي طرق

(1) حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص12.
(2) المرجع نفسه، ص146.

ترتيب المفردات واختيار المداخل وإعداد الشروح والصور والنماذج المصاحبة لها وغير ذلك من العمليات الفنيّة حتّى يتم إخراج المعجم في صورته النهائيّة[1].

8- التعليميّة: (علم اللّغة التعليمي):

كلمة التعليميّة "**Didactique**" اصطلاح يستخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن التاسع عشر، وهو جديد متجدّد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتّى وقتنا الرّاهن، وكلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر لكلمة **تعليم**، وهذه الأخيرة مشتقة من "**علم**" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لينوب عنه[2].

وقد ظهرت مصطلحات أخرى مقابلة لكلمة التعليميّة أهمّها: **التعليميات، علم التدريس، علم التعليم التدريسيّة**[3] ونلقى آخرين يستعملون المركب الثلاثي **علم تعليم اللّغات** وهناك من يكتفي بتسميّة **تعليم اللّغة** وتمّ من يفرد مستعملا **تعليميّات أو تعليميّة** بكل اختصار حتّى حين يتعلّق الأمر باللّغات[4]، وبالرّغم من تعدّد المصطلحات المقابلة لهذه الكلمة (التعليمية) إلاّ أنّها تصب في معنى واحد وهو: التّعليم.

والتعليميّة هي تلك الدراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسية الضروريّة لتخطيط كل موضوع دراسي بكل وسيلة تعليميّة، أو بعبارة أدّق فإنّ التعليميّة تؤسس نظرية التّعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النّظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو **النشاط التعليمي التّعلمي** أي نشاط التعليم والتّعلم في ترابطهما وفق قوانين العمليّة التعليميّة ذاتها[5].

(1) حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، ص146.
(2) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية-الجزائر، 2016م، ص19.
(3) ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص13.
(4) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، د.ب، 2013م، ص15-16.
(5) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة، ص32.

يمكن القول ممّا سبق بأنّ التعليمية عمليّة تتناول تحليل وتفسير الظواهر التعليميّة (التعليم والتعلّم) باعتبارهما أساس وموضوع ومحور هذه العمليّة، وهي علم يعنى بمختلف الوسائل التي تساعد على تعلم وتعليم اللّغات المختلفة.

ويعرّفها "جان كلود غاينون" في دراسة أصدرها سنة 1973 التعليميّة كمايلي:[1]

- تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسيّة وكذا طبيعة وغايات تدريسها.

- دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس اللغة.

ويكاد الكل يجمع عموما على أنّ التعليميّة علم يدرس طرق تعليم اللّغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلّم، ومراعاة انعكاساتها على الفرد والمجتمع من حيث تنميّة القدرات العقليّة وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعيّة، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلّم[2].

والتعليميّة بكل ما تحمله من معنى بالضرورة علم تطبيقي، وهو علم شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة، ولقد ميّز "برونكارت" Bronchart ثلاثة أجيال من التعليمات هي:[3]

الجيل الأول:

وهو جيل يمكن أن يوصف بأنّه تقليدي ويتميّز بغيّاب تحليل الحالة الاجتماعيّة-التاريخيّة لتعليم المادة الدراسيّة، والمعلّم هنا ينطلق من شرعية الأهداف المسطرة وينظر لنفسه على أنّه حامل معرفة مزدوجة، فعلى

(1) بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، ص09.
(2) يوسف مقران، مدخل إلى اللّسانيات التعليميّة، ص32.
(3) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص24-25.

صعيد المادة المدّرسة يعتبر نفسه الضامن لصحة المستوى، وعلى صعيد تقنيات التدريس يلجأ إلى علم النّفس السلوكي فهو إذن يطبّق العلوم في المجال البيداغوجي كما هو.

الجيل الثاني:

في هذا الجيل انتقل المعلّم إلى تحليل المكانة المعرفيّة للخطط في عمليّة التعليم والتعلّم، وهذا الشكل من التعليميّة شأنه شأن سابقيه لا يأخذ في الحسبان الحالة الاجتماعية التاريخيّة لتعليم المادة الدراسيّة.

الجيل الثالث:

يتميّز هذا الجيل في التعليميّات بالبعد الملحوظ التي تتخذه المواد العلميّة المرجعيّة في المجال البيداغوجي واستخدام البعض من هذه المعارف لتحليل الوضعيات وبناء إستراتيجيات عمل.

ومن هنا فإذا كانت التعليميّة تلك العملية التي تهتم بدراسة قضيّة التعليم والتعلّم وتحليلهما وتفسيرهما وجب الإشارة بنا إلى تعريفهما.

1- تعريف التّعليم:

هو جعل الآخر يتعلّم، ويقع على العلم والصنعة، ويعرّف بأنّه: نقل المعلومات منسّقة إلى المتعلّم، أو أنّه معلومات تلقى، ومعارف تكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات أو إيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيّنة، ويمكننا أن نستنتج في ضوء هذا المفهوم أنّ المتعلّم في التعليم أقلّ إيجابيّة منه في التدريس، والتعليم هو إعطاء من جانب المعلّم أو المتعلّم[1].

(1) محسن علي عطيّة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، ط1، 2006م، ص55.

ويعتبر التعليم في جوهره: الجهد الفكري الذي تنظم الدولة ظروفه وهياكله، وتضبط محيطه ووسائله وتهيئ مرافقه بهدف إيجاد الوسائل والأساليب التي تسهم في نشر الأفكار والمعارف والقيّم وتوريثها للأجيال وعامّة النّاس، وبهذا يكون مسعى الدولة الرّسمي هو نشر العلم والمعرفة والاتجاهات الفكريّة[1].

من هذين التعريفين يمكن القول بأنّ التعليم هو نقل مختلف المعارف والمعلومات، وإيصالها إلى الآخر المتعلم، وجعل هذه المعارف تراثا يتوارثه جيل بعد جيل وذلك بهدف نشر العلوم والمعرفة والقضاء على الجهل والأميّة والسعي بأفراد المجتمع نحو التقدّم والتطوّر لبناء غد أفضل ومستقبل زاهر.

والتعليم في واقعنا المدرسي هو الفعل التربوي الهادف الذي يلتقي فيه جهد المعلّم، ونشاط المتعلّم من خلال التفاعل مع الأوضاع والأحداث التي يصنع منها المحيط المدرسي مواقف تعلميّة، أو يضع منها المعلّم خطّة يدفع بها المتعلّم لإثراء خبراته وتنظيمها، ويدفع المتعلمون إلى إثارة دوافعهم، وتحفيز أذهانهم إلى التعلّم، وتوسيع معارفهم، وجعلهم يتفاعلون مع الأحداث ومحيط الأحداث، ويستخلصون منها الحقائق والمعاني والأفكار، وبذلك يحصل التعلّم الذي هو غاية التعليم (أي تصل الأفكار والمعلومات إلى ذهن المتعلّم فيتمثلها)[2]، ومعنى هذا أنّ التعليم في المدرسة يقوم على حلقة ربط بين ما يقدّمه المعلّم وما يتلقّاه المتعلّم، كما أنّ التعليم في المدرسة يقوم على تشجيع المتعلّم لتنميّة قدراته وخبراته السابقة وبالتالي حدوث التعلّم الذي هو هدف وغاية التعليم.

2- تعريف التعلّم:

هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب ممّا يحدث تعديلا في سلوك المتعلّم

(1) عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية-الجزائر، ط1، 2016م ص16.

(2) المرجع نفسه، ص16-17.

لذا فإنّه يعرّف بأنّه: تعديل السلوك الذي تنشده التربية، والتعلّم ملازم للتعليم والتدريب والتدريس، وأفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلّم[1]، كما أنّه «عمليّة يعبّر بها المتعلم ما في نفسه بفضل العلوم والمعارف التي يحصلها، والعادات والمهارات التي يكوّنها والاتجاهات الخلقيّة والفنيّة التي يكتسبها. وهو عمليّة تعديل السلوك أو الخبرة، ولكي يتم هذا التعديل يلزم أن يقوم الإنسان بنشاط معيّن، كما أنّ هذا التعديل في السلوك ليس شيئا عارضا في حياة الفرد، بل هو شيء ثابت نسبيّا فإنّ ما نتعلّمه يستمر معنا أياما وأسابيع وشهورا أو سنين، وقد يستمر مدى الحياة »[2]، وبالرّغم من الاختلافات بين علماء النّفس وتعدّد التعريفات لموضوع التعلم، إلاّ أنّ معظم هذه التعريفات تتفق فيما بينها على اعتبار عمليّة التعلم على أنّها **التغيّر شبه الثابت أو الدّائم في السلوك** نتيجة الممارسة والخبرة. ففي هذا الصدد يعرّفه "كرونباخ" Cronbach على أنّه تغيير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة، أمّا "كلاوزماير" Klausmeier فينظر إليه على أنّه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة. أمّا "بيجي"Bigge فيعرّفه على أنّه تغيّر في التبصر والسلوك والإدراك والدّافعيّة أو مجموعة منها[3].

وتسعى عمليّة التعلّم إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:[4]

أولا: توليد المعرفة الخاصة بالتعلّم والمتعلمين على نحو منهجي، بحيث تشكّل نظريات ومبادئ التعلّم. ويمثّل هذا الهدف الجانب النظري لهذا العلم فهو علم سلوكي يتناول دراسة سلوك المتعلّم في الأوضاع التعليميّة المختلفة.

ثانيا: صيّاغة هذه المعرفة في أشكال تمكّن المعلمين من استخدامها وتطبيقها في المواقف المدرسيّة. ويمثّل هذا الهدف الجانب التطبيقي لعلم النّفس التعلّم من خلال قيّام علماء النّفس وتطبيق ما يصلون إليه من معارف

(1) محسن علي عطيّة، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص56.
(2) فايز مراد دندش، معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م، ص30.
(3) عماد عبد الرّحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2012م، ص81-82.
(4) سامي محمد ملحم، صعوبات التعلّم، دار المسيرة، عمّان-الأردن، ط10، 2010م، ص25.

ومبادئ ونظريات على الأوضاع التعليميّة المختلفة ثمّ تعديلها في ضوء ما يسّفر عنه هذا التطبيق وبذلك يطوّرون العديد من طرق التعليم ووسائله لتحقيق أفضل النتائج التعليميّة.

وبالرّغم من الارتباط الوثيق بين هذين العمليتين، إلاّ أنّ هناك بعض الفروق بينهما، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:[1]

- إنّ عمليّة التعليم منظّمة وهادفة، في حين أنّ عمليّة التعلّم ليس بالضرورة أن تكون كذلك.

- إنّ عمليّة التعليم تتم وفق منهاج محدّد، في حين أنّ عمليّة التعلّم قد لا تتطلب ذلك.

- إنّ عمليّة التعليم محدّدة في زمن معيّن (فترة التعليم الرّسمي)، في حين أنّ عمليّة التعلّم تبدأ منذ الولادة وربما تستمر حتّى الموت، كما أنّ عمليّة التعليم تتم في مؤسسات خاصة، في حين أنّ عمليّة التعلّم لا تتطلّب بالضرورة وجود مؤسسات خاصة، إذ قد يحدث التعلّم في الشارع أو البيت أو المدرسة أو أي مكان آخر.

- تهدف عمليّة التعليم إلى تحقيق أهداف معيّنة أو نواتج تعليميّة مرغوب فيها (**التعلم المرغوب**)، في حين قد يتعلّم الفرد من خلال عمليّة التعلّم الخبرات **المرغوب وغير المرغوب فيها**.

أركان العمليّة التّعليميّة:

إنّ كل التعريفات التي تتمحور حول التّعليميّة تأخذ بالاعتبار المثلث التعليمي، الذي ما فتئ البعض يسمّيه المثلث التربوي، وهو المشكل من ثلاثة أطراف:[2]

- المعلّم.

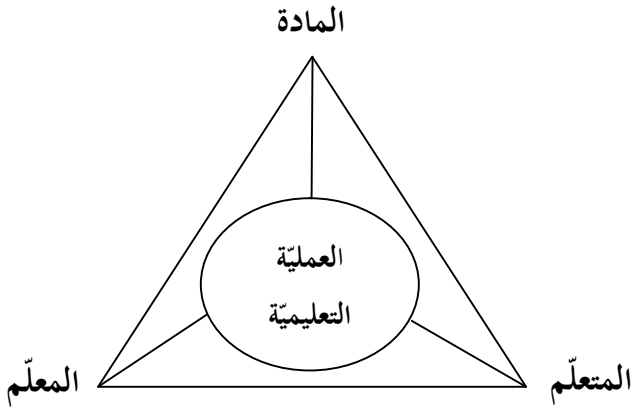
- المتعلم.

(1) عماد عبد الرّحيم الزغلول، مبادئ علم النّفس التربوي، ص80-81.

(2) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، ص32.

– المعرفة (المادة).

ويمكن تمثيله بالشكل الآتي:[1]



1– المعلّم:

للمعلّم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها وقد أكدّ التراث الإنساني والدّيني هذه المكانة لحاجة بني البشر إلى المعلّم الموّجه والقائد والهادي إلى طرق المعرفة، وما يدّل على رفعة هذه المكانة أن اللّه تعالى جعل الأنبياء معلّمين لبني البشر إذ جعل آدم أول المعلّمين وآخرهم من الأنبياء الرّسول الأعظم الحبيب **محمد بن عبد الله –صلّى الله عليه وسلم–** فهول القائل: **إنّما بعثت معلمّا**، وقد حفل التراث العربي الإسلامي بما يؤكد دور المعلّم في حياة الأمّة وبناء المجتمع، فقد اهتم العرب بالعلم وتلقي المعرفة من المتعلّمين، وقد دلت على ذلك آدابهم ومآثرهم[2]، ولعل في قول أحمد شوقي[3]:

قم للمعلّم وفهِ التَّبجيلا كاد المعلِّم أن يكون رسولا

ويعتبر المعلّم الحجر الزاويّة في العمليّة التعليميّة فعلى كاهله تقع مسؤوليّة جيل قادر على مواجهة

(1) ينظر: أنطوان نعمة وآخرون، تعليمية اللّغة العربية، ص14.

(2) محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان–الأردن، ط1، 2007م، ص24.

(3) أحمد شوقي، الشوقيات، راجعه: يوسف محمد البقاعي، دار الكتب العربية، بيروت–لبنان، ط1، 2004، ج1، ص145.

التحديّات وتحمّل الأعباء، والتكيف السليم لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المستمر[1].

ومنه يمكن القول بأنّ المعلّم له دور كبير ومكانة عاليّة في العمليّة التعليميّة، وهو أول عناصر هذه العمليّة كما أنّه المسيطر على أجواء الصف الدّراسي، وهو المسؤول الأول عمّا يحدث في داخله، إذ بفضله يستطيع الفرد أو المتعلم بناء غد أفضل ومستقبل مشرق، من خلال تقديمه لمختلف المعارف والعلوم لذا وجب إعداده وتهيئته بشكل جيّد حتّى يكون مهيئا علميّا وبيداغوجيّا قادرا على التحكم في آليّة الخطاب التعليمي، إذن: فالمعلّم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ومهارات يساعد المتعلّم سواء كان التلميذ أو الطالب على تحقيق الأهداف التعليميّة.

وللمعلّم صفات لابّد أن يتصّف بها هي:[2]

- أن يكون من محبّي اللّغة العربية وعشاقها، والمعترفين بها، والمخلصين لها.

- أن يكون عالما بالعربية وفروعها المختلفة، مؤمنا بوحدتها، باعتبار أنّ اللّغة كيان واحد لا يتجزأ.

- أن يكون على دراية بالمواد الأخرى ليتمكّن من ربط اللّغة العربية بالعلوم الأخرى.

- أن يكون جيّد الإلقاء، حسن النّطق، عالما بمخارج الحروف، وطرق أدائها.

- أن يكون مؤمنا بأهميّة نماء اللّغة وتطوّرها، باعتبارها كائنا حيّا مع الحياة، ويتطور منها، ويتأثر بها.

2- المتعلّم:

وهو المستهدف بالعمليّة التعليميّة، وهو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية

(1) عبد الرّحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2004م، ص13.
(2) المرجع نفسه، ص14.

والاستعدادات الوراثيّة، ومن يتعامل مع هذا الكائن لابّد أن يتمكّن من الإحاطة بالمتعلّم وما له صلة به، طبيعته التكوينيّة، ومكوّنات شخصيته واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته، قدراته الفكريّة والمهاريّة، ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئيّة في البيت والمجتمع والمعلّم والوسائل المستخدمة في التعامل معه[1]، هكذا يكون المتعلّم القطب الثاني للعمليّة التعليميّة بعد المعلّم فهو محور وأساس هذه العمليّة، ولهذا فعلى الآباء وكل من له علاقة بهذا المتعلّم أو الكائن أن يكون على دراية بميولاته وقدراته العقليّة ورغباته وتطلعاته المستقبليّة، وكل ما يؤثر فيه من مجتمع أو بيت أو معلّم.

وللمتعلّم قواعد يجب أن يلتزم بها ومن بينها مايلي:[2]

- إحضار الأدوات التي يحتاجها التلميذ، ويحدّد الأدوات التي يحتاجها للحصص المختلفة من أقلام وكتب...إلخ.

- الجلوس في المقعد استعدادا للتعلّم، فالتلميذ مطالبا بأن يلتزم بالجلوس في مقعده قبل بداية الحصّة، وأن يكون جاهزا، وقد أعدّ أدواته للبدء في العمل الدراسي.

- الإنصات للمعلّم والاستمرار في الجلوس أثناء الشرح، فالإنصات للمعلّم من أجل معرفة ما هو مطلوب منه.

- احترامه للآخرين والتأدب معهم، إذ يستلزم على التلميذ بأن يسلك سلوكا ينمّي على الأدب نحو الكبار ونحو زملائه التلاميذ.

- المحافظة على حجرات الدراسة من حيث النظافة واحترام ملكيّة الغير.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج بأنّ هناك علاقة وطيدة بين المعلّم والمتعلّم؛ إذ لا يستطيع المعلّم أن يقوم

(1) محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص25.

(2) حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعلّيم والمعلّم من منظور الاجتماع، مؤسسة الجامع للنشر والتوزيع، الإسكندرية-مصر، 2006م ص208-209.

بعمليّة التعليم إلاّ بوجود هذا الكائن الحي (المتعلم) الذي وجب عليه الالتزام بقواعد وشروط العمليّة ناجحة لها آثارها البنائيّة في تكوين الأجيال.

3- المعرفة (المادة):

إنّ الأمر المؤكد لدى جميع المهتمّين بالتعليميّة هو أنّ لعرض المادة دورا مركزيّا في إنجاح العمليّة التعليميّة كما أنّ أستاذ اللّغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابّد أن يطرح على نفسه الأسئلة التاليّة:

- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام...إلخ)؟

- ما هي العناصر اللّسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

- كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلّم؟

- هل تختلف نوعيّة المتعلّم من درس إلى آخر؟

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلّم اللّغة في وضع إستراتيجيّة لعرض مادته وتقديمها، ولذلك يجب التركيز أساسا على الخبرة والمهارة المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللّغوية المنتقاة[1].

يتضح ممّا سبق بأنّ المادة الدراسيّة ركن أساسي من أركان عمليّة التدريس، فلا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة المعلومات والمعارف، وعلى أستاذ اللّغة أن يمتلك خبرات تمّكنه من عرض وتقديم هذه المادة على أكمل وجه وبأسهل وأوضح الطرق.

(1) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص146.

بالإضافة إلى تلك الأركان الأساسيّة المتمثّلة في (**المعلّم، المتعلّم، المعرفة أو المادة**) كما سبق ورأينا هناك أركان أخرى نذكرها فيمايلي:

– المنهج أو الطريقة:

وهي الوسيلة التواصليّة والتبليغيّة في العمليّة التعليميّة لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليّة التعلّم، ولذا يجب أن تكون الطرائق التعليميّة قابلة في ذاتها للتطوّر والارتقاء[1]؛ أي هو مجموع الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معيّنة، وهذه الوسائل أو الطرائق تختلف باختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه، وباختلاف الفئة المقصودة من التلاميذ أو المادة الدرّاسية.

– بيئة التّعلم:

فبيئة التعلم وما يتصل بها من تسهيلات إداريّة وتنظيم بيئة الدراسة إحدى عناصر العمليّة التعليميّة كتوافر الوسائل المعيّنة، والملحقات المطلوبة كالحدائق، وغيرها والعلاقة بين المعلّم والمجتمع، والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة، والعلاقة بين المشرف والمعلّم والمتعلّم، وطبيعة النظام ونظرة المجتمع للتعلّم والتعليم ومستوى تقديره للمتعلّمين، والمردود المادي والمعنوي للتعلّم وغير ذلك، ممّا يشكّل القاعدة النّفسيّة التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عمليّة التعلّم[2].

وختاما يمكن القول بأنّ موضوع التعليميّة موضوع مستقطب لكل الأطراف المعنيّة بالعملية التعليميّة؛ إذ لا يمكن فصلها عن بعضها البعض فهي تشكّل عمليّة تفاعليّة لها بعدها البراغماتي في المؤسسات النظاميّة والمجتمع ككل.

(1) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص142.

(2) محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص26.

المبحث الثاني: تعليم اللّغة في المناهج التربوية والرؤى الحديثة.

المطلب الأول: في الجانب الكلاسيكي:

– المنهج التقليدي:

إنّه المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على المعلّم (السيّد) باعتباره أساس عمليّة التعّلم، والمتعلّم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير. فالطريقة التقليدية ترتكز على أنّ المالك الوحيد للمعرفة هو **المدّرس**، في حين أنّ التلميذ الشرير يحتاج إلى ترشيد خشن، ولذا يعامل معاملة قاسيّة كي يستفيد من علم المعلّم وتجاربه الوادعة في مجال مد المعلومات، وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التاليّة:

1- المعلّم مالك المعرفة التلميذ مستقبل سلبي.

2- المعلّم مرسل على الدوام التلميذ مستقبل على الدوام.

3- المعلّم مهذب ومرشد التلميذ وعاء شرير ينبغي ملؤه وردعه.

4- العلاقة التواصليّة علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.

5- لا يسمح باقتراح ما يتعلّق بعمليّة التعليم والتعلّم.

6- التركيز على المعلّم لا على المتعلّم.

7- الطريقة المعتمدة في انتقاء المدرّس، وعلى المتعلّم أن يكون إيجابيا ليستوعب جيدّا[1].

يتبيّن ممّا سبق أنّ المنهج التقليدي منهج يرّكز على المعلّم وليس على المتعلّم، لأن المعلم هو الذي من حقّه أن يقدّم المعرفة باعتباره الطرف المثقف، في حين أنّ التلميذ يكون طرفا سلبيّا في هذا المنهج، مهمّته

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص30.

الاستماع واستقبال المعلومات دون جهد وتفاعل، وهذا ما يسمّى بالتلقين الأحادي، وبالتالي خلق فجوة بين التلميذ والمدرّس.

ويشدّد هذا الاتجاه على تلقين المتعلمين المعلومات والمعارف، وبهذا فإنّه يشدّد على التربية العقليّة التي غالبا ما يكون المتعلّم فيها سلبيّا، أي أنّه في موضع **المتلقي**، ويكون في زمام المبادأة على وفق هذا المنهج الاتجاه بيد المعلم. ويستند هذا الاتجاه إلى أسس منها سيكولوجية ومنها اجتماعيّة.

أ- الأسس السايكولوجية:

ينظر التقليديون إلى المتعلّم على أنّه يتكون من شيئين منفصلين هما الجسد والعقل، وينظرون إلى أنّ عقل التلميذ عند الولادة يكون صفحة بيضاء يمكن أن تكتب عليها ما تريد.ويذهبون إلى أنّ العقل مكوّن من ملكات عديدة منفصلة عن بعضها، ويمكن تنميّة أيّة ملكة عن طريق التدريب بواسطة موّاد معيّنة من دون الالتفات إلى مستوى نضج المتعلّم واهتماماته وميوله، وهذا الاتجاه شدّد على ترجيح الجانب المعرفي، والعقلي على غيره من مجالات الشخصيّة الإنسانية.

ب- الأسس الاجتماعيّة:

يرى التقليديون أنّ وظيفة التربية هي إعداد الفرد لحياة المستقبل مع الاهتمام بالتراث الثقافي، لذا فإن الاهتمام انتقل إلى التشديد على المادة الدراسيّة وتنظيمها، وتقديم أكبر كمية منها للتلاميذ، بقصد الحفظ، بغض النظر عن حاجاتهم إليها ومدى ميلهم نحو تعلّمها، لذا فإنّ المدرسين يستخدمون الشدّة من أجل تحقيق ذلك فاستخدموا القمع والعقوبات الجسدية والنّفسية[1].

(1) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمّان-الأردن، ط1، 2006م، ص49.

فالتقليديون يرون بأنّ الطفل يولد صفحة بيضاء، أي بعقل لا يعلم شيء، وبالتالي فهو يحتاج إلى من ينمّي ويطوّر هذا العقل والأجدر بذلك هو المعلّم لإعداد فردا قادرا على مواجهة المجتمع في المستقبل، وهذا ما تسعى إليه التربية دون مراعاة رغباته وميولاته أي أنّ المعلّم هو الذي يفرض على التلميذ المعرفة التي يتعلّمها مستخدما في ذلك أساليب العنف كالقمع ومختلف العقوبات.

وينطوي هذا المنهج على طرق كالطريقة الإلقائية والطريقة التلقينيّة:

أ- الطريقة الإلقائية:

الطريقة الإلقائية هي طريقة تقليديّة يقوم فيها المدرّس بإلقاء المعلومات على طلاّبه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدّرسين إلى أدمغة الدّارسين، ومن أمثلة هذه الممارسات:

- يدرّس المدرّس ويلقّن الدارسون.

- يعلّم المدرّس كل شيء على حين يجهل الدّارسون كل شيء.

- يضبط المدّرس النظام، وعلى الدّارسين أن يمتثلوا للنظام.

- يختار المدرس ما يريد ويطبّق رغباته، وعلى الدّارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.

- المدّرس هو موضوع العمليّة التعليميّة، على حين أنّ الدّارسين ليسوا إلاّ مجرد أشياء.

وهكذا نرى أن الطريقة الإلقائية لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرّد، ومن هنا عدّت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربويّة، كونها لا تربّي في المعلّم روح الإبداع والتحليل والمنطق الريّاضي[1].

ب- الطريقة التّلقينيّة:

تشبه هذه الطريقة، الطريقة الأولى وهي (الطريقة الإلقائية) حيث يقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيـني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلّم، وفي هذه الطريقة يكون الطالب (المتعلّم) سلبيّا لأن المعلّم يعرّفه كل شيء والطالب يحفظ ويستذكر ويستظهر، إلاّ أنّ هذه الطريقة تعمل تارة على أن تحل المشكلات الصعبة، حيث يتدّخل المعلّم بتلك الحلول التي يقف الطالب عندها عاجزا، ويرى بعض الخبراء أنّ هذا التعلّم هو الذي يحصل فيه الطالب على هدف تعليمي بمساعدة محدّدة من المعلّم أو دون مساعدة ويتم فيها إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلّم.

وللطريقة التلقينيّة مزايا قليلة، كونها تجعل المتعلّم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلّب منه التدّخل لحلّها بنفسه، ومن هنا لقيّت كثيرا من النقد، إلاّ أنّها مازالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثّف، ونجد المتعلّم يعتمد على أستاذه، ومن هنا يتخرج الطالب وهو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية والمسائل التي تطرح أمامه ويلاحظ هذا في غيّاب الفكر النقدي والتحليلي لدى كثير من طلاّبنا[2].

نلاحظ ممّا سبق أن كل من الطريقة الإلقائية والطريقة التلقينيّة متشابهتان، من حيث كون المعلّم هو الطرف الفعّال في العملية التعليمية، في حين يكون المتعلّم والتلميذ هو الطرف المتلقّي للمعلومات والمعارف التي يقدّمها المدّرس.

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص58.
(2) المرجع نفسه، ص61.

وبالرّغم من أنّ الطريقة التقليديّة تترك أثرا عميقا في نفوس التلاميذ من فوائد جمّة، غير أنّ عيوبها كثيرة تخطّاها التقدّم العلمي والتربوي بزمن[1]، وقد أدّى إلى آراء متعدّدة تمثلت في مداخل ومناهج متعدّدة، وكان لكل منهج أسسه الفلسفية والنفسية واللغوية وطروحاته وتطبيقاته، ولكل مدخل ما له وما عليه، لذا فما على المعلّم إلاّ أن يأخذ أحسن ما في كل منهج، وأن يركّز على القواسم المشتركة ويجري ذلك ببناء أنشطة مهاريّة تكامليّة تواصليّة وظيفيّة كليّة[2].

ويرى أنصار هذا المنهج التقليدي أنّ اللّغة سلطة بذاتها، استمدت من القوانين والقواعد التي تحكم عمل اللّغة، فاللّغة نظام معرفي له مضامينه، وتعمل القواعد على تنظيم العلاقة بين المفاهيم الأساسية والفرعيّة، والمعلّم وفق هذا المنهج لغوي وملقّن فهو مصدر المعرفة، أمّا المتعلم فهو مستقبل سلبي، إذ أن التعلّيم منصب على القواعد من غير اهتمام بمهارات اللّغة، ومن أبرز الانتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي ما يلي:

- أنّه لم يتم على أسس نفسيّة، إذ أنّ علم النّفس جزء من الفلسفة.

- عدم وجود نظريات في التعلّيم.

- الإفراط في تعليم القواعد.

- توضيح القواعد بأمثلة مصطنعة.

- المعلّم في هذا المنهج هو المصدر الوحيد للمعرفة.

- عدم مراعاة الفروق الفرديّة والميول والاتجاهات.

(1) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهر–مصر، 2005م، ص293.

(2) محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللّغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، دار البازواري عمّان–الأردن، ط1، 2011م، ص179.

- إهمال مهارات التحدث والاستماع[1].

المطلب الثاني: في الجانب اللّساني (نظريات التعلّم).

بالرّغم من تعدّد نظريات التعلّم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني، ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عمليّة التعلم وتعدّد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمّنها[2]، ونجد من أهم النظريات التي تناولت طريقة اكتساب اللّغة عند الإنسان:

1- النظرية السلوكيّة:

السلوكيّة مدرسة من مدارس علم النّفس أسسها العالم الأمريكي "واطسون" **Watson** وأعلن عنها في بيان أصدره عام 1912م.

أكدّت المدرسة السلوكيّة على استجابة إنشاء علم النّفس إنشاءا علميّا على أساس معطيات الوعي واعتبرت أن **السلوك** هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النّفس العلمي، ذلك أن السلوك وحده - وليس الوعي- يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعيّة، وعلى ذلك دعت هذه الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر بعلم النّفس كلّه وإلى ضرورة أن يستند إلى دراسة العناصر الموضوعيّة التي يمكن ملاحظتها، هذه العناصر التي تتمثل في المثيرات **(م)** وفي الاستجابات **(س)** التي تؤدي إليها هذه المثيرات[3].

وقد اعتبر "واطسون" أنّ الفهم الكامل لسلوك الإنسان سيتطوّر في النهاية بتحليل الظواهر النّفسيّة على أنّها سلسلة معقدّة من المثيرات والاستجابات.

(1) محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللّغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، ص180.
(2) عماد زغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق، عمّان-الأردن، ط1، 2003م، ص36.
(3) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص10-11.

ويرى التّوجه السلوكي أنّ دراسة السلوكات القابلة للقيّاس موضوعيّة ومن تمّ عمليّة، وينبغي أن لا يدرس الأخصائيون النّفسيون إلاّ **السلوك** دون العمليات العقليّة. وكل السلوكات لديهم عبارة عن روابط بين مثيرات واستجابات، وكان هذا مفيدا في إيجاد أسس علميّة لدراسة السلوك[1].

فقد نظر "سكينر" إلى اللّغة على أنّها عادة مكتسبة مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة فهي (أي اللغة) مجموعة من العادات السلوكيّة يتعلمها الفرد كما يتعلم أي مهارة سلوكية أخرى، كقيادة السيّارة وركوب الدراجة[2].

يرى "بلوفيد" أنّ معنى الكلمة أو معنى النطق ينبغي أن يعرّف عن طريق أحداث عمليّة فيسيولوجيّة كالجوع الذي يمكن أن يعرّف بالتقلص العضلي، وبما يحدث في المعدة من إفرازات، وبما يصطحب ذلك من عطش[3].

ممّا سبق يمكن القول بأنّ النظرية السلوكية تتمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النّفس والاعتماد على التجارب العمليّة، وعدم التركيز بما هو غير قابل للملاحظة، ويرى الاتجاه السلوكي أن سلوك الإنسان هو مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات أو منبهات للمحيط الخارجي، كما اعتبروا اللّغة التي يكتسبها الطفل عادات سلوكيّة كغيرها من العادات.

وللنظرية السلوكية مرتكزات من أهمّها:[4]

- التركيز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النّفس.

(1) محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللّغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، ص76.
(2) راتب قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان-الأردن، ط1، 2003م، ص28.
(3) مهدي أسعد غرار، جدل اللّفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربيّة، دار وائل للنشر، عمّان-الأردن، ط1، 2002م، ص35.
(4) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، ص95-96.

- الاعتماد على الاختبار والملاحظة وعلى القيّاس التجريبي لمراقبة ذلك السلوك.

- عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة.

كما أنّ لهذه النظرية مبادئ:[1]

- التعلّم ينتج من تجارب المتعلّم وتغيرات استجاباته.

- التعلّم مرتبط بالنتائج.

- التعلّم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.

- التعلّم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.

- التعلّم المقترن بالعقاب هو تعلّم سلبي.

وتشمل النظرية السلوكية على النظريات الارتباطيّة والنظريات الوظيفيّة:

أ- النظريات الارتباطيّة:

الارتباطيّة تعني العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط: الاقتران، التشابه، التضاد السببيّة، والتتابع، ومن أبرز هذه الأشكال الاقتران، وهو وقوع خبرتين متقاربتين في الزّمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذّكر الخبرة الأخرى، ومن أبرز فروع العامة النظريات السلوكية التاليّة:[2]

(1) صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2011م، ص91-92.
(2) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص11.

أ-1- نظرية الارتباط لثورندايك:

إنّ الأسس التي بدأ بها **ثورندايك** دراساته كانت تقوم في البداية على التجارب على الحيوانات. وقد صمّم أبحاثه ودراساته ليقرّر فيما إذا كانت الحيوانات تحل المشكلة خلال عمليّات استدلاليّة أو باستخدام عمليّات الرئيسة أكثر، يقول في هذا الصدد: «إنّ الكلاب قد تاهت مئات المرات، ولم يكن أحد قد لاحظ أو أعاد الاهتمام لهذه الظاهرة، وكتب ذلك ونقله إلى مجالات علميّة»[1].

وتقوم هذه النظريّة على مبدأ الارتباط بين الموقف والاستجابة، يعرّف "ثورندايك" الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يبحث داخل الفرد تغييرا، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد، يشير "ثورندايك" إلى أنّ الارتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها:

- الاستعداد ونعني الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلّم.

- التدريب وهو تعديل وزيادة الارتباط.

والخلاصة أنّ "ثورندايك" في هذه النظريّة –نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ- بيّن أنّ التعلّم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأنّ المران والتكرار أساس للتعلم وأنّ الثواب يساعد على تلك الارتباطات، بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها[2].

إذن: عملية التعلّم حسب رأي "ثورندايك" تتّم بتقويّة الروابط بين المثيرات والاستجابات، أي بين الموقف والاستجابة، ويعرّف الموقف بأنه تلك المثيرات الموجودة في البيئة أي في العالم الخارجي، في حين أن الاستجابة هي عبارة عن ردّة فعل لذلك المثير، فإذا كان هناك مثير كانت هناك استجابة والعكس صحيح، كما أنّ التعلم في رأيه

(1) يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، دب، ط1، 2005م، ص68.
(2) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص11-12.

يقوم على فكرة المحاولة والخطأ والتكرار، حيث أنّ التشجيع يساعد على تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة فالطّفل الصغير مثلا: إذا شجعته تعلّم بسهولة وسرعة، أمّا إذا تعرّض للعقاب فإنّه يحس بالفشل ولا يستطيع التعلّم وذلك لأن العقاب يضعف الروابط بين المثيرات والاستجابات.

أ-2- نظرية الانعكاس الشرطي لبافلوف:

تنص نظريّة "بافلوف" على أنّ التعلّم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلّم، لذلك تسمّى هذه النظريّة **نظريّة التعلّم الشرطي** إذ لابدّ من اشتراط وجود المثير لكي يحدث التعلّم لدى الفرد. قام "بافلوف" بإجراء تجربة على الحيوان لكي يتأكد من ضرورة وجود المثير لإحداث عمليّة التعلّم، فقام بعمليّة تجويع لإحدى الحيوانات، وقبل أن يقوم بتقديم الطعام جعل يسبق ذلك صوت جرس، فوجد بعد تكرار ذلك أنّ لعاب الحيوان يسيل بمجرّد سماع صوت الجرس، ودلّ ذلك على حدوث التعلّم، نظرا لوجود المثير، وهو صوت الجرس[1].

سمّى "بافلوف" الجرس في هذه الحالة **بالمنبه الشرطي**، وسمى الطعام **بالمنبه غير الشرطي أو الأصلي** وسمّى عمليّة سيلان اللعاب **بالفعل المنعكس الشرطي**[2].

نلاحظ ممّا تقدّم أنّ التعلّم عند "بافلوف" لا يحدث إلاّ بوجود مثير يؤدي بالضرورة إلى حدوث استجابة.

ومبادئ التعلّم عند "بافلوف" تتمثل في:

- مبدأ التعزيز: ويقصد به أنّه إذا كانت هناك استجابة معيّنة وأعقبها مكافأة فإن ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابة المرغوبة، ومن شروط التعزيز:

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص12.

(2) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص57.

– أن يكون التعزيز بعد الاستجابة مباشرة.

– أن يكون التعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

– **مبدأ الانطفاء:** ويقصد بالانطفاء أنّه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

– **مبدأ التخلص التدريجي من الحساسيّة:** ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها وذلك بطريقة متدرجة، مثال: شخص يخاف من صعود المصعد لوجود مثير سابق لديه، وهو انغلاق المصعد وتعطّله، لذلك نعرِّض الشخص للصعود في المصعد عدّة مرات حتى تزول منه الرهبة.

– **مبدأ الغمر**: ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة[1].

ب– النظريات الوظيفيّة:

وهي جزء من النظريّة السلوكيّة، تختلف عن النظريات الارتباطيّة في أنّها لا تكتفي بإقامة علاقة بين المثير والاستجابة، بل تضمن بعض المفاهيم المعرفيّة مثل: التفكير والتخيّل في السلوك، ومن أبرز نظرياتها:

ب–1– نظرية الحافز للعالم هل Hull:

وضّحت هذه النظريّة أنّ التعليم عملية متدرجة ومتزايدة، يتم فيها ربط المثير بالاستجابة، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب. وتتدّخل عوامل تشجع الكائن على التعلّم كقوة العادة، والتكيّف مع البيئة بطريقة تسمح بالعيش. لذلك تتدخل الحوافز الأوليّة مثل: الجوع والعطش... فعندما يظهر الحافز فإنّ الكائن يقوم بالأعمال

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص13.

للاستجابة لذلك، فإذا تمّ التعزيز حدث التعلّم والتكيّف[1].

ومنه فالعمليّة التعليميّة حسب هذه النظريّة عمليّة تمضي وفق مراحل يتم فيها ربط المثير بالاستجابة بالانتقال من السهل إلى المعقد إذ تتدخل حوافز تشجع الكائن على التعلم بحدوث استجابات مرغوبة عاقبتها مكافأة.

ب-2- النظرية الإجرائية لسكينر Skinner:

ينظر "سكينر" إلى اللّغة على أنّها نمط من أشكال السلوك العامة، ويرى أنّ من شأن المثيرات اللّفظية والبيولوجيّة توليد الاستجابات اللّفظيّة التي يتعلمها الكائن الحي، أو الطفل بواسطة **التعزيز أو التدعيم** ويؤكد على أنّ تعزيز السلوك اللّفظي يتم بواسطة الآخرين، فالتدعيم أو التعزيز شرط أساسي لقيام الصلة بين المثير والاستجابة للمثير، ويرى أنّ الاستجابات اللّفظية ترتبط ارتباطا مباشرا بالمثيرات دون الحاجة إلى تدخل متغيرات مثل المعنى أو الأفكار أو القوانين النحويّة[2].

ميّز "سكينر" بين نمطين من الاستجابة:

- استجابات تحدث كردة فعل لمثير محدّد، مثل البكاء الناجم عن تقطيع البصل.

- استجابات تحدث دون وجود مثير محدّد، ويطلق عليها الإجراءات فهي بخلاف الأولى تعرف بآثارها البيئية أكثر من المثيرات.

كما قامت نظرية "سكينر" على مفهوم **التعزيز**، ونعني به كما رأينا تعزيز الاستجابات بالمكافأة أو

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص14.
(2) صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص92.

نخفضها بالعقاب، وكذلك على **تمايز الاستجابات** في بداية الأمر تكون متشابهة غير متمايزة عن بعضها البعض غير أنّ التعزيز يمكّن الفرد من تميّز الاستجابات وتصنيفها[1].

فالسلوك عند "سكينر" هو مجموعة من استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، ولكي تكون هناك علاقة بين المثير والاستجابة لابدّ من وجود تعزيز وتدعيم.

2- النظرية البيولوجيّة:

تبين هذه النظرية في إطارها العام أنّ اللّغة هي قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري، وقد أثبتت ذلك بظواهر عديدة، منها:

- أنّ للسلوك اللّغوي ارتباطات بالنواحي التشريحية والفيزيولوجية للإنسان، ومنها العلاقة بين اللّغة وتركيب جهازي السمع والنطق، ومنها العلاقة بين اللّغة والدماغ وإحكام التنفس.

- تطور اللّغة حسب جدول زمني دقيق يمر به جميع أطفال العالم وبكيفية واحدة.

- صعوبة وقف تطور اللّغة: إنّ القدرة الكامنة عند الطفل قوية تتطور في وجه أقوى الصعوبات إذ يستطيع الأولاد الصم من اكتساب اللغة المكتوبة من دون صعوبة تذكر.

- لا يمكن تعليم اللّغة الإنسانية لغير البشر.

- إنّ للّغات أسس صوتية ونحوية ودلالية مشتركة، وبإمكان أي طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلّم أي لغة.

إنّ لأعضاء النطق وظائف جسمية وبيولوجية أخرى، فالصوت يبدأ من الصدر ثم الرئة ثم الحنجرة، ثم

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص14-15.

الفم. لذلك فإن ظهور أسنان الطفل مرحلة مهمة في النمو اللّغوي لديه. كما أنّ سرعة الاكتساب مرتبطة بنضج الدّماغ[1].

ومنه فهذه النظريّة تبيّن بأنّ اللّغة هي لغة إنسان وليست لغة حيوان، فالحيوان فهمه قائم على الغريزة وهي التي تميّزه عن الحيوان إذ لا يمكن تعليم اللّغة لغير البشر، كما أنها تركز على البنى التشريحيّة الفيزيولوجيّة لأعضاء النطق، ولها بعد بيولوجي وفق مراحل ثنائية النمو والنضح، فكلمّا زاد نمو الطفل ونضج فيسيولوجيا زادت قدرته على الاكتساب.

3- النظريات المعرفيّة:

ظهرت هذه النظريات في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكيّة. تركّز النظريات المعرفيّة على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك، ومن أبرز نظرياتها:[2]

أ- النظرية الجشطالتيّة:

ظهرت هذه المدرسة على يد الألماني "ماكس فريتمر" (1830-1943) والأمريكي الأصل الألماني "كورت كوفكا" (1886-1941) وهؤلاء العلماء رفضوا بما جاءت به المدرسة الميكانيكيّة الترابطيّة من أفكار حول النّفس الإنسانيّة، وجعلوا من مواضع دراستهم **سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة**[3]، ويعتمد التعليم في هذه النظرية على **الإدراك والاستبصار**، وما يوافقهما من إعادة تنظيم[4].

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص18-19.
(2) المرجع نفسه، ص19.
(3) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، ص105.
(4) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص20.

ولعل أهم فكرة حملتها هي فكرة **أنّ الكل مجموع على أجزائه**، وأنّ الجزء يكتسب معنى معيّن، ويقوم بوظيفة مخالفة إذا نزع من الكل، ومن ذلك ركزّوا دراساتهم حول عملية الإدراك سواء عند الإنسان أو عند الحيوان واعتبروا أنّ الإنسان لا يدرك العناصر الجزئية، فاهتموا بالإدراك أكثر من التعلّم[1].

فالنظرية الجشطالتيّة تهتم وتركّز على مبدأ الكل، لأن للكل وظيفة ومعنى يصعب إدراكه على مستوى الجزء، وذلك لأنه يكون عديم المعنى إذا انفصل عن الكل.

ونظرة المدرسة الجشطالتيّة للتعلم تختلف عن نظرة السلوكية، فإذا كانت هذه الأخيرة، وكما سبق ذكره تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة فالمنظرون للنظرية الجشطالتيّة يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، ومنه فالتعلم حسب وجهة نظر الجشطالتيين يرتبط **بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم** فهم يرون التعليم النموذجي يكون **بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح**[2].

ومعنى هذا أنّ هناك فرق جوهري بين المدرسة الجشطالتيّة والمدرسة السلوكية في نظرتهما للتعلّم، فالأولى تربطه بالإدراك والمعرفة، أمّا الثانية فتربطه بالمحاولة والخطأ.

وللنظريّة الجشطالتية مبادئ نذكر منها:[3]

- الاستبصار شرط التعلّم الحقيقي.

- إنّ الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية.

- التعلّم يقترن بالنتائج.

(1) صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص97.
(2) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، ص106-107.
(3) صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص99.

- الانتقال شرط التعلم الحقيقي.

- الحفظ والتطبيق الآلي لمعارف تعلّم سلبي.

ب- النظريّة المعرفيّة أو التكوينيّة لبياجيه:

ينطلق بياجيه في هذه النظريّة من فكرة "أنّ اللّغة هي تنظيم قائم ضمن مجتمع يضع في خدمة الذي يكسبه وسائل فكريّة ثريّة تخدم التفكير، فيعبّر بها الإنسان عن معرفته"[1]، حيث ترفض هذه النظرية الرأي القائل بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معيّنة[2].

فاللغة عند بياجيه ظاهرة اجتماعيّة إذا تمكن منها الإنسان اكتسب أفكارا غنيّة تساعده على التواصل والتعبير عن أغراضه ومعارفه، نافيّا المقولة القائلة بأنّ اللّغة يتم اكتسابها بواسطة التقليد والتعزيز.

4- النظرية اللّغوية:

تتعلق هذه النظريّة بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالم اللّساني الأمريكي "تشومسكي"، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفيّة من الفلسفة العقليّة، كما هي مألوفة عند الفيلسوف "ديكارت"، تعوّل النظريّة العقلية في مجال اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله يمتاز بها عن الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تمّ تغييبها لدى النزعة السلوكية[3].

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ كل إنسان يمكنه تعلّم اللّغة؛ لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلّم اللّغة وهذه القدرة عامة بطبعتها بمعنى أنّها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان، واللّغة عندهم شكل

(1) صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص21.
(2) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليمية اللّغات، ص96.
(3) أحمد حسّاني، المرجع نفسه، ص94-95.

من أشكال السلوك المعقّد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط[1].

يمكن القول ممّا سبق بأنّ اكتساب اللّغة عند الإنسان حسب هذه النظريّة يقوم على العقل، فكل إنسان يمتلك قدرة عقليّة يمتاز بها تسمح له بالتعلم.

وقد وضع "تشومسكي" أحد العناصر الأساسية في نظريته؛ وهو أنّ اللّغة ظاهرة إنسانية فريدة لا يمتلكها إلاّ الإنسان ويفرّق "تشومسكي" بين جانبين أساسيين من الظاهرة اللّغوية هما: الكفاءة والأداء[2].

وهذه النظرية ترى أنّ اللّغة الإنسانيّة أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي "الخصيصة" الأولى للإنسان ومن تمّ يجب الوصول إلى "طبيعة" هذه اللّغة لا عن طريق "المادة" الملموسة الظاهرة أمامنا وإنّما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على "السطح"، ومن تمّ كان التوجه إلى دراسة "الفطرة" اللغوية باعتبار أنّ لدى كل إنسان "قدرة" على اللّغة، وهي قدرة فطريّة تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لابد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإنّ اللّغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسيّة ممّا يعرف الآن **بالكليات اللغويّة**، وهذه القدرة على اللّغة تؤكد أنّ اللّغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلاّ كانت نشاطا **آليا**، وإنّما لغة إبداعية تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر، ومن تمّ فإنّ الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل[3].

وهكذا يتضح أنّ اللّغة خاصة بالإنسان تميّزه عن الحيوان، وأنّ الوصول إلى طبيعة هذه اللّغة يكون عن طريق القدرات العقليّة الفطريّة، فالطفل عدد المعارف عنده لا تنتهي فهو يولد وهو مزوّد بالنظام والإبداعية في اللّغة تكمن في إنتاج عدد لا متناهي من الجمل لم يسمعها من قبل.

(1) عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللّغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دب، دت، ص13.
(2) محي الدين محسب، انفتاح النسق اللّساني، دار فرحة، السودان، دت، ص127.
(3) عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص19-20.

ويشبّه "تشومسكي" هذه المعرفة الفطرية بأنها **صندوق أسود صغير** أطلق عليه **جهاز اكتساب اللّغة** ويصفه "ماكنيل" بأنه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظريّة:[1]

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.

- القدرة على تصنيف الأصوات اللّغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.

- معرفة أنّ نوعا ما من النظام اللّغوي هو الممكن وأنّ أنواعا أخرى غير ممكنة.

- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط ممّا يتوافر أمامه من مواد.

فتشومسكي يرى أنّ جميع الأطفال يولدون مزوّدين بجهاز لاكتساب اللّغة يحتوي على المعرفة الوراثية المنقولة إليه والتي يسميها **المنطقيّة (الصورية)**[2].

مبادئ نظريّة تشومسكي:

أولا: ميّز "تشومسكي" بين جانبين من جوانب اللّغة هما الإمكان (الكفاية) والأداء جريا على التقسيم الذي اصطفه "دوسوسير" إلى لغة وكلام، والمقصود بالإمكان (الكفاية) المقدرة الموجودة لدى أفراد المجتمع اللّغوي حول ما يريده بصياغة جميلة لم يسمع بها. وأهم أسس الإمكان هو معرفة المتكلم بالقواعد الصرفيّة والنحوية التي تصاغ بموجبها الجمل، كما ويعرف الفرد في المجتمع اللّغوي ما يطلق عليه "تشومسكي" اسم **القواعد التحويليّة**.

أمّا الأداء فهو ما ينطقه أفراد المجتمع اللّغوي فعليّا، والفارق بين الإمكان والأداء هو أنّ الأداء سلوك والإمكان حدود السلوك ومعايره.

(1) دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، ص39.

(2) جلال شمس الدين، علم اللّغة النّفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، دت، ج1، ص108.

ثانيا: وميّز "تشومسكي" بين البناء السطحي والبناء العميق في الجملة، فالبناء السطحي لجملتين واحد، أمّا البناء العميق فهو يختلف.

ثالثا: أخذ "تشومسكي" الجملة باعتبارها الوحدة الأساسية في التحليل دون الفونيمات أو الكلمات أو العبارات وقال بضرورة دراسة هذه الوحدات الصغيرة في ضوء وجودها وتغيّراتها ضمن الجملة، ولهذا المنظور أهميّة كبيرة في دراسة اللّغة والاستنتاج، كما أنّ الموقف يناقض الموقف السلوكي الذي يأخذ بالجزئيات قبل الكليّات في تشكيل السلوك.

رابعا: يولد الإنسان وهو يمتلك القدرة الفطرية على اكتساب قواعد اللّغة، وهذا لا يعني أنّه يعرف اللّغة فطريّا وهو بذلك ينكر الذين قالوا: بأن الطفل يعرف اللّغة فطريا حيث أن القواعد التي يمتلكها الطفل تختلف نوعيّا عن قواعد الكبار.

خامسا: إنّ الإنسان يستطيع أن يولد جملا لا نهاية لها[1].

وفي الأخير يمكن القول بأنّ عمليّة التعليم لا يمكن أن تتم إلاّ من خلال تضافر هذه النظريات معا وذلك بانتقاء ما هو مناسب منها لعمليّة التعليم.

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص33-34.

الفصل الثاني:

مهـــارات التـعــلّـم

المبحث الأول: المهارات اللّغوية.

المطلب الأول: القراءة.

المطلب الثاني: الاستماع.

المطلب الثالث: الكتابة.

المبحث الثاني: المهارات الشفويّة.

المطلب الأول: ماهيّة التعبير وأهميته.

المطلب الثاني: التعبير الشفهي (مفهومه وأنواعه).

المطلب الثالث: مجالات التعبير الشفهي وطرق تدريسه.

المطلب الرابع: أهداف وأهمية التعبير الشفهي.

1- تعريف المهارة:

أ- لغة: ورد في لسان العرب المهارة: إحكام الشيء وإجادته، والحذق فيه، يقال: مَهَر، يمهر، مهارة، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر هو: هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنّه أجاد فيه وأحكم[1].

وجاء في المنجد الإعدادي أنّ المهارة **لغة:** هي إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مهر، مهرا ومهارة فيه وبه أي حذق، ويقال: مهر في العلم أي كان حاذقا عالما به، وفي صناعته: أتقنها معرفة[2].

ويعرّفها "دريفر" Driver في قاموسه لعلم النّفس بأنّها السهولة والسرعة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي[3].

ب- اصطلاحا:

لقد تعدّدت التعريفات الاصطلاحية للمهارة نذكر منها:

تعني قدرة الفرد على أداء الأعمال التي تتطلّب تآزرا وتكاملا بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة، بحيث يصبح أداء الفرد صائبا ومنجزا بسرعة، فالمهارة هي انعكاس لأداء يتّسم **بالسرعة والدّقة والبراعة والإتقان** في نشاط معين ويمتد هذا المصطلح ليشمل كافة أنواع الأنشطة سواء كانت حركيّة أو حسيّة أو عقليّة أو اجتماعيّة أو فنيّة[4].

أمّا إذا ربطنا بين المهارة وبين اللّغة في قولنا: المهارة اللّغوية فهي: أداء لغوي يتسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، أي أنّها أداء وهذا الأداء إمّا أن يكون صوتيّا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللّغوي يشتمل

(1) ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت،ط4، 2005م، ج5، ص184.
(2) المنجد الإعدادي، دار المشرق، لبنان، ط4، ص40.
(3) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص29.
(4) خالد عبد الرّزاق السيّد، اللّغة بين النظرية والتطبيق، مركز إسكندرية للكتاب، القاهرة، 2003، ص261.

(القراءة والتعبير الشفهي والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثريّة والشعريّة)، أو غير الصوتي: فيشتمل (الاستماع والكتابة، والتذوق الجمالي الخطّي)[1]، فالمهارات "سلوك لا يتصّف بالتكرار، ويتكوّن من سلسلة من الأعمال التي يتم أدائها بطريقة ثابتة نسبيّا"[2]، أو هي: "القيام بالعمل بسرعة أو دقّة" أو "قدرة من قدرات الإنسان على القيّام بعمل ما بسرعة ودقّة مع الإتقان في الأداء"[3].

ومنه نستنتج بأنّ المهارة هي: قدرة الفرد على إتقان عمل من الأعمال، ويكون ذلك بشروط ألا وهي السرعة والدّقة.

ومن خلال التعريفات السابقة التي أوردتها كتب المعاجم وغيرها من الكتب يتضّح لنا جليا بأن هناك تشابه أو علاقة بين المعنى اللّغوي والاصطلاحي، فكلاهما ينحصر في الدّقة والإجادة والسرعة والفهم.

2- بين المهارة والقدرة والاستعداد:

أ- المهارة توصف بأنها استعداد خاص أقل تحديدا من القدرة يتكوّن عند الإنسان نتيجة تدريبات متكرّرة ومتدرّجة ومتصلّة، ووصولها إلى درجة السرعة والإتقان في العمل.

ب- أما **القدرة** فهي طاقة أو استعداد عام يتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخليّة وأخرى خارجية تهيئ له اكتساب تلك القدرة.

ج- ففي حين يكون الاستعداد سابقا على القدرة، وهو بذلك قدرة كامنة لدى الفرد يحيلها النضج الطبيعي والخبرة والتدريب والتعلّم إلى قدرة فعليّة[4].

(1) زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/والتحدّث/ والقراءة/ والكتابة)، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 2014، ص11.
(2) المرجع نفسه (نقلا عن: رجاء أبو علاّم، في علم النّفس التربوي)، ص12.
(3) المرجع نفسه (نقلا عن: فريد أبو زينة، في الرياضيات مناهجها وأصولها)، ص12.
(4) ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة، ص13.

وعليه «فالمهارة استعداد وطاقة تساعد على امتلاك القدرة»[1].

3- شروط اكتساب المهارة:

لكي يكتسب الطفل مهارة يجب توفر شروط محدّدة للتأكد من أنّ التدريب سيؤدي إلى اكتساب المهارة المنشودة وفيما يلي أهم هذه الشروط:[2]

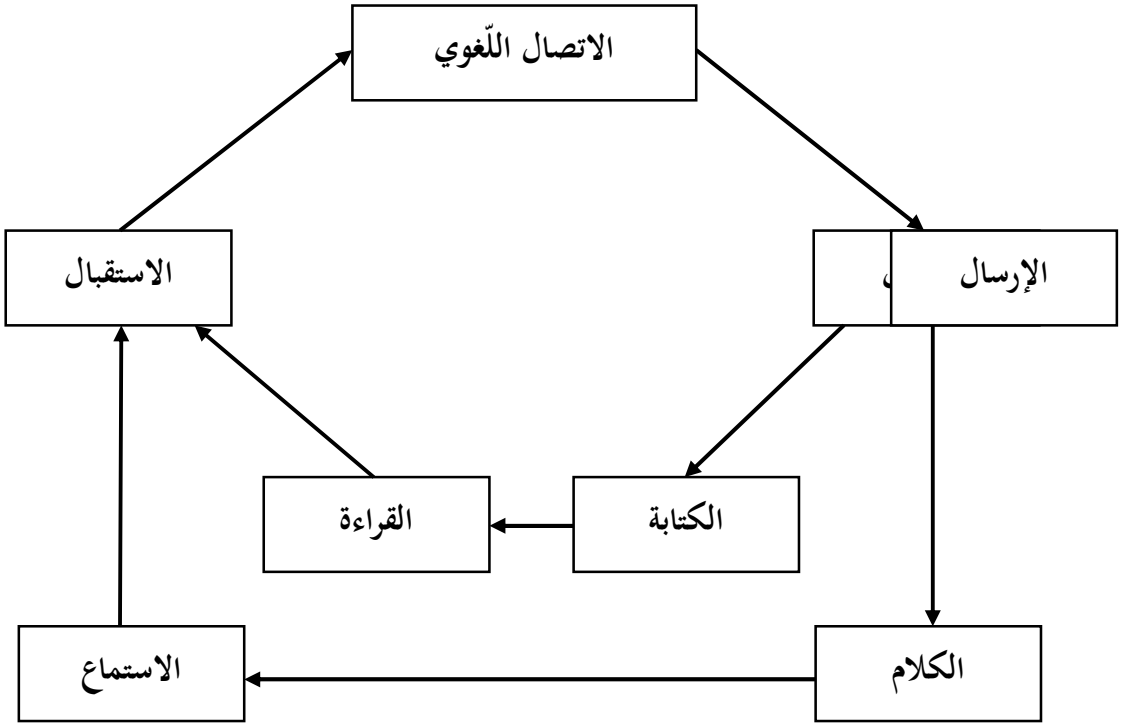
- النّضج الجسمي والعصبي المناسب.
- الاستعداد لتعليم المهارة.
- الرغبة الشديدة في تعلّم المهارة.
- التشجيع الدائم على الاكتساب والأداء السليم.
- التدريب اللازم.
- القدرة على النموذج السليم.
- التقليد أو النقل الصحيح من النموذج.
- التوجيه والإرشاد المناسب في اكتساب المهارة.
- التركيز والانتباه خلال التدريب.
- الإشراف على الطفل خلال أداء المهارة.

(1) زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة، ص15.
(2) خالد عبد الرّزاق السيّد، اللّغة بين النظريّة والتطبيق، ص262.

– المهارات اللّغوية الأربعة:

يهدف تعليم اللّغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللّغة، والتي تشكل الأركان الأساسية لقيّام عمليّة الاتصال اللّغوي، وهذه الأخيرة التي تقتضي طرفين هما **المرسل المستقبل** وهي عملية دائرية مستمرة لا تسير باتجاه واحد يتبادل الطرفان فيها الأدوار.

والشكل الآتي يوضح تكامل مهارات الاتصال اللّغوي:



شكل يوضح مهارات الإرسال والاستقبال في الاتصال اللّغوي[1].

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007-2008م، ص41.

المبحث الأول: المهارات اللّغوية.

المطلب الأول: مهارة القراءة.

1- مفهوم القراءة:

إنّ أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (**اقرأ**) وهذا تنويه من الله عزّ وجلّ بأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلوم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات[1].

كما أنّ القراءة فن لغوي، ينهل منه الإنسان ثروته اللّغوية، إنّها عمليّة ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللّسان (**القراءة الجهرية**) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنّها ترجمة لرموز مكتوبة[2].

ولقد تعرّض الكثير من الباحثين والدارسين لمفهوم القراءة.

فقد عرفها "شحاتة" بقوله: «إنّ القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعنى والرّبط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات».

وذهب "جيبسون وليفن" Gibson Wliven إلى أنّ القراءة «عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم وأنّها وظيفة لغوية».

(1) راب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص63.

(2) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003م، ص63.

ويذهب "حافظ" إلى أنّها: «عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم»[1].

وتعدّ القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وهي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صور ورموز مكتوبة، والقراءة في ضوء ذلك، هي استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب.

والقراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وبناء على هذا فإن عناصر القراءة ثلاثة هي:

1- الرّمز المكتوب.

2- المعنى الذّهني.

3- اللّفظ الذي يؤدي هذا المعنى[2].

من خلال ما تقدّم ذكره نستنتج بأنّ القراءة عمليّة فكريّة يكون هدفها الأساسي فهم الرّمز المكتوب وتحويله إلى لفظ يحمل أو يؤدي معنى، وبالتالي: فهي عمليّة تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة تشترك فيها عدّة أعضاء هي: حاسة البصر والدماغ وأعضاء النّطق.

2- أنواع القراءة:

القراءة، بعد مرحلة الصف الثاني الابتدائي، عدّة أنواع أهمها ثلاثة وهي:

(1) علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس-لبنان، 2010م، ص178-179.
(2) عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، ص77.

- القراءة الصامتة.
- القراءة الجهرية.
- قراءة الاستماع.

2-1- القراءة الصامتة:

أ- مفهومها:

القراءة الصامتة هي: استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لما فهمه منها، وفي القراءة الصامتة العين تلتقط والعقل يترجم، ولا عمل للسان فهي سرّية لا صوت فيها ولا تحريك للسان أو الشفتين[1].

يتضّح ممّا سبق بأنّ القراءة الصامتة هي كل قراءة يتّم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ من دون نطقها أي من دون صوت أو تحريك للشفتين، بمعنى أنّه تشترك فيها العين والذّهن من دون اللّسان والشفتين.

ب- أغراضها:

للقراءة الصامتة أغراض يجب أخذها بعين الاعتبار عند ممارستها وهي:[2]

- توفير الوقت حيث أنّ القراءة الصامتة أسرع بكثير من القراءة الجهرية، وذلك لعدم الحاجة إلى النطق أو التقيّد بإخراج الحروف من مخارجها ممّا يعوّق القارئ في كثير من الأحيان.
- إنّها تساعد على الفهم والحفظ لعدم انشغال القارئ بشيء سواها فهو لا يفكّر في كيفيّة نطق هذه الكلمات أو تلك، ولا في أسلوب أداء تلك الجملة.

(1) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، ص71.
(2) علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص209.

2-2- القراءة الجهريّة:

أ- مفهومها:

هي ترجمة النصوص المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وفهم معانيها وتقويمها، فالنطق فيها عنصر فعّال ويشكل محورا رئيسا فيها، وفيها تشترك العين والذهن واللّسان ومن أبرز ما تشدّد عليه:[1]

- نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا.
- الاسترسال في القراءة.
- التعبير الصوتي عن المعاني أي تمثيل المعنى من خلال النبرات الصوتية.
- تحقيق الفهم والإفهام.
- ضبط حركات الإعراب.

وتعرّف أيضا بأنّها تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النّطق مع حسن الأداء والفهم وهي تقوم على رفع الصوت وتحريك اللّسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية وإحساس بالمزاج، وبهذا المفهوم يتبيّن لنا أنّ القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة[2].

إذن: فالقراءة الجهريّة هي على عكس القراءة الصامتة، وهي قراءة ما هو مكتوب بصوت مرتفع، ويشترك فيها البصر والعقل وجهاز النطق، وتكون بذلك أصعب من القراءة الصامتة لأنها تتطلب إخراج الحروف من مخارجها وبالتالي استغراق وقت أطول وجهد أكبر.

(1) محسن علي عطيّة، تدريس القراءة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، ط1، 2007م، ص97.
(2) علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص210.

ب– أغراض القراءة الجهريّة:

للقراءة الجهريّة أغراض ومزايا يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- هي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى.
- وهي وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها[1].
- حسن الاسترسال في القراءة.
- تمكين المتعلّم من مواجهة الآخرين والتغلّب على عامل الخجل والتهيب لديه[2].
- هي تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.
- تشعر المتعلّم بالمسؤولية الاجتماعية[3].
- في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر مما يزيد من إمتاع التلاميذ بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا[4].

2–3– القراءة الاستماعيّة:

أ– مفهومها:

هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرّغ الذّهن للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعّال فيها، وتشترك الأذن والدّماغ فيها[5].

(1) سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2009م، ص37.
(2) محسن علي عطيّة، تدريس القراءة في ضوء الكفايات الأدائية، ص97–98.
(3) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص67.
(4) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2009م، ص144.
(5) سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص212.

وتعرّف بأنها العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ، قراءة جهريّة، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرّموز والإرشادات ترجمة مسموعة[1].

ممّا سبق نستنتج بأن القراءة الاستماعيّة عملية ذهنية يكون الإصغاء أهم عناصرها، بحيث تبرز أهمية هذه القراءة في تدريب التلميذ أو الطفل على استعمال الأذن والذّهن في آن واحد.

ب- أغراض القراءة الاستماعية:

للقراءة الاستماعية أغراض نذكر منها:

- التدريب على حسن الإنصات والإصغاء ممّا تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الفرد منها مواقف اجتماعية.
- تنميّة القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.
- إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع لتحرّر من العمليات الأخرى.
- تتيح للمدرس معرفة قدرات طلبته على الاستيعاب.
- تعتبر ذات أثر فعّال في تعليم المكفوفين[2].
- تساعد على قضاء أوقات الفراغ بالمفيد الهادف المسلّي الممتع.
- تعرف الفروق الفرديّة بين التلاميذ والكشف عن مواهبهم.
- تعرف مواطن ضعف التلاميذ في القراءة والعمل على علاجها[3].

(1) فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهميّة، المعوقات، البرامج التعليميّة، عالم جدار للكتاب العالمي، ط1، 2008م، ص16.
(2) محسن علي عطيّة، تدريس القراءة في ضوء الكفايات الأدائية، ص100.
(3) فراس السليتي، فنون اللّغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ص17.

المطلب الثاني: مهارة الاستماع.

1- مفهوم الاستماع:

يعدّ الاستماع وسيلة من الوسائل الأساسية للتعلم في حياة الإنسان، فالطفل يبدأ بتعلم اللّغة عن طريق الاستماع فهو يسمع قبل أن ينطق، كما أنه ينطق قبل أن يكتب، وهو بهذا مهارة من مهارات الاتصال اللّغوي يتم استخدامها في كثير من المواقف الحياتية، وقد ركّز القرآن الكريم على ضرورة تنميتها إذ يقول عزّ وجلّ: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[1].

وقوله أيضا: ﴿قُلْ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴿٢٣﴾﴾[2].

ويقصد بالاستماع تمرين التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع، والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به.

كما أنه أداة رئيسية في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به[3].

ويعرّف: بأنه عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معيّن يسعى إليه السّامع تشترك فيها الأذن، والدّماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدّماغ فيحلّلها ويترجمها إلى دلالاتها المعنويّة في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع وسيّاقات الحديث والموقف الذي يجري فيه.

عرّف الاستماع تعريفات عديد نذكر منها:

- هو فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع.

(1) سورة الأعراف، الآية 204.

(2) سورة الملك، الآية 22.

(3) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب، مصر، ط1، 2005م، ص122.

- هو مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التعليميّة ترمي إلى انتباه المتعلمين على شيء مسموع بقصد فهمه والتفاعل معه لتنميّة الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.
- هو عملية تدريب التلاميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمحتوى المسموع والكشف عن مضمونه[1].

يمكن القول ممّا سبق بأنّ فن الاستماع هو عملية ذهنية لابد أن تتم بين طرفين أو محورين أساسيين هما المرسل (المتحدّث) والمتلقي (السامع)، بحيث يكون الفهم والاستيعاب والإنصات من أهم عناصر هذه العمليّة ولهذا يجب ضرورة التركيز عليه في الجانب التعليمي بوصفه أوّل الأنشطة اللّغوية التي يتعلّمها الإنسان في الحياة اليومية، وبالتالي يكون الاستماع أداة لحفظ التراث وذلك أنّ القدماء كانوا ينقلون التراث من جيل إلى جيل في غيّاب الكتابة، كما أنّه يعدّ وسيلة للتعلّم والتعليم، وخاصة في المؤسسات العليا مثل الجامعة، إذ أنّ أغلب المحاضرات تكون استماعيّة فالأستاذ يلقي الدرس والطالب يستمع ويصغي وينصت ويفهم.

2- مكونات عملية الاستماع:

إنّ أهم عناصر الاستماع ومكوناته التي لا ينفصل أحدهما على الآخر، حيث ينظر إلى هذه العناصر نظرة الترابط والتداخل والتأثير فإن كل عنصر من هذه العناصر يتطلب الكثير من المستمع وكما هو آت:

- فهم المعنى الإجمالي: يستطيع المستمع أن يفهم المعنى الإجمالي بتوجيه انتباهه أولا للمعنى العام ولا يتم ذلك إلاّ من خلال إلمامه ومعرفته بالمعاني الأساسية حيث يبنى فهم المعنى على النحو الآتي: أن يفهم المستمع المعنى الدقيق لكل فكرة ومتابعة تلاحق الأفكار[2].

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ص217-218.

(2) فراس السليتي، فنون اللّغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ص25.

– **تفسير الكلام والتفاعل معه:** من خلال استدعاء الخبرات السابقة لدى المستمع التي تتصل بمحتوى المسموع والتأسيس على تلك الخبرات في الفهم الإجمالي لمضمون المسموع، والأفكار الواردة فيه، ففهم المسموع لا يأتي إلاّ بعد متابعة الحديث متابعة دقيقة[1].

3– أغراض الاستماع:

إنّ أهداف تعليم الاستماع تختلف باختلاف المراحل الدراسية فهي تتسع وتتشعب كلمّا تقدّمت المرحلة الدراسية، وعلى هذا الأساس فإنّ أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الأساسية هي:

- تدريب الطلبة على الانتباه.
- تعليم الطلبة كيف يستمعون.
- تعليم الطلبة عادات الاستماع وآدابه.
- تمكين الطلبة من التمييز بين معاني الكلمات المسموعة.
- تمكين الطلبة من ربط الأفكار التي يسمعونها بخلفياتهم المعرفيّة[2].

كما أنّ هناك بعض الأهداف التي يمكن أن يحقّقها الاستماع، ليس في مجال الدراسة فقط، وإنّما في الحياة العامة أيضا وهي تختلف من شخص إلى آخر، ولعلّ من أبرز هذه الأهداف ما يلي:[3]

- غرس عادات الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد، وتكوين اتجاهات أفضل تجاه الاستماع لتمضيّة أوقات الفراغ.

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ص225.
(2) المرجع نفسه، ص237.
(3) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص125.

- تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية، واختيار الملائم منها، من المادة المسموعة التي يزخر بها عالم المسموعات.
- التدريب على فهم المسموع في سرعة ودقّة من خلال متابعة المتكلّم، وتوجيه ما يقول إلى مساره الصحيح، وتفهم المعنى من خلال عمليات التنغيم المصاحبة للصوت.

المطلب الثالث: مهارة الكتابة.

1- مفهوم الكتابة:

تعدّ الكتابة وسيلة من وسائل التعلم بعد كلّ من الاستماع والقراءة والكلام، وهي أصعب ما يمكن أن يتعلمه المتعلّم لأنّها تحتاج إلى النضج والنمو من النواحي العقلية والجسمية، إذ بواسطتها يستطيع أفراد المجتمع أن ينقلوا ما لديهم من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا.

فهناك من يعرّفها: "بأنها تسجيل أفكار المرء، وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللّغة على تسميتها حروفا هجائية تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترادفة"[1].

كما أنها: "أداء منظم ومحكم يعبّر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المحبوسة في نفسه وتكون شاهدا ودليلا على وجهة نظره فضلا عن حكم النّاس عليه"[2].

(1) عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص113.

(2) بطرس حافظ، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009م، ص344.

2- أقسام الكتابة:

أ- الإملاء:

أ-1- مفهومه:

هو فن رسم الكلمات رسما صحيحا، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللّغة. وهو إحدى دعامات التعبير الكتابي في الحياة المدرسية، والتعبير الوظيفي في الحياة العملية، كما أنّه وسيلة هامة للقراءة الصحيحة[1].

إذن: فالإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة على شكل حروف، الذي من خلاله يستطيع المعلّم أن يعرف قدرات التلميذ ليس فقط فيما يخص الكتابة بل السمعية كذلك، ومعرفة نقاط الضعف التي يقع فيها التلاميذ.

أ-2- أهدافه:

يهدف تدريس الإملاء إلى تحقيق الأهداف التالية:[2]

- تطبيق علامات الترقيم في مختلف كتابات التلميذ.
- كتابة الجمل والكلمات ورسمها رسما صحيحا دون زيّادة فيها أو نقص.
- زيادة المهارات الحركيّة الخاصة بالعين واليد وسرعة ممارستها.

(1) عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص120.

(2) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص234.

ب– الخط:

ب–1– مفهومه:

هو رسوم وأشكال حرفيّة تدل على الكلمات المسموعة، الدّالة على ما في النّفس، أو هو معرفة تصوير اللّفظ بحروف هجائية، وهو لسان اليد وبهجة الضمير وسفير العقول، وسلاح المعرفة، وهو بيان عن القول والكلام[1].

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ للخط أهميّة كبيرة، فهو زيادة على كونها وسيلة اتصال بين الأفراد فأيضا هو سلاح المعرفة ضد الجهل والنسيان.

ب–2– أهداف تدريس الخط:

للخط أهداف كثيرة نذكر منها:[2]

- تنمية الاهتمامات والاعتداد المتزايد ببلوغ نوعيّة جيّدة من الخط.
- تنمية الاتجاهات والمهارات المطلوبة لوضوح الكتابة بما تيّسر من قراءتها وبسرعة معقولة.
- تربية الكثير من القدرات الفنية والعقلية في إدراك الجمال وقوة الملاحظة.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة أنواع الخطوط المختلفة، بما يحفظ للتراث العربي من الخطوط بقاءها واستمرارها.
- تكوين كثير من العادات الحسنة، كالنظام والدقة وحسن الصبر.

(1) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص234.
(2) المرجع نفسه، ص255.

3- أهمية الكتابة:

للكتابة أهمية كبيرة والتي تتمثل في:[1]

- أنّها جزء أساسي للمواطنة وشرط ضروري لمحو أميّة الوطن.
- أنّها أداة رئيسية للتعلم وأخذ المادة عن المعلّم.
- أنّها أداة اتصال الحاضر بالماضي كما أنّها معبر الحاضر للمستقبل.
- أنّها من أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات.
- أنّها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه أيا كان نوع هذا التعبير.
- أنّها أداة لحفظ العلم فلولا الكتب المدوّنة لغلب سلطان النسيان.
- أنّها أداة أو شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا.
- وبالإضافة إلى كل هذه المزايا والأهمية التي اكتسبتها الكتابة مع الوقت هي كذلك مذكورة في القرآن وفي السيرة النبوية الشريفة.

4- أهداف الكتابة:

لهذه المهارة أهداف يمكن اختصارها في النقاط التاليّة:[2]

- السيطرة على رسم الحروف.
- السيطرة على قواعد الهجاء وعلامات الترقيم.
- استخدام النظام اللغوي في إيصال المعنى المراد.
- تهذيب المحاولات الأولى ومراجعتها.
- انتقاء الأسلوب المناسب لجمهور القرّاء.

(1) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص117.

(2) زين كمال الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/التحدث/القراءة/الكتابة)، ص168.

المبحث الثاني: المهارات الشفويّة.

المطلب الأول: ماهيّة التعبير.

1- مفهوم التعبير:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: «عبّر عن نفسه، أعرب وبيّن، عبّر عن فلان وتكلّم عنه، واللّسان يعبّر عمّا في الضمير»[1].

وجاء في معجم الوسيط: «عبّر عمّا في نفسه وعن فلان أعرب وبيّن بالكلام»[2].

ب- اصطلاحا:

تعدّدت التعريفات الاصطلاحيّة للتعبير أهمها:

التعبير هو نشاط لغوي دقيق، وممارسة مستمرة، وقدرة على السيطرة على اللّغة ووسيلة للتفكير، والاتصال والتفاعل، والتفاهم، وهو مخزون لغوي من القراءة والاطلاع والخبرة التراكمية، فهو **الإبانة والإفصاح** عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر وتفاعل مع الآخرين يفهمه، ويفهمونه عبر لغة معيّنة **شفويا** أو **كتابيّا**.

فالتعبير فن، ومهارة شأنه في ذلك شأن بقيّة مهارات اللّغة الأخرى، وهو عامل مهم في عمليّة الاتصال فالإنسان صغيرا أم كبيرا بحاجة ماسة إلى التعبير عن أفكاره وحاجاته ومشاعره ليفهمه الآخرون ويعبّر به عن نفسه

(1) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، ص530.

(2) مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط2، 2006، ج1، ص580.

أيضا[1].

وعرّف أيضا بأنّه وسيلة للإفصاح يستعملها الإنسان لكشف ما يدور في خاطره من أفكار ومعاني ومصطلحات التي قد تكون شفويّة أم كتابيّة تساعد على التواصل بين أفراد المجتمع، وبالتعبير يقضي حاجاته ويحقق متطلباته ورغباته.

ضف إلى ذلك الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في النفس البشرية من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين، ممّا يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه[2]، كما أنّه إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف التي تهدف إليه موضوعات اللّغة العربية جميعها[3].

ومن جهة داخلية هو الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

يمثل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة. ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسفر كل فروع اللغة العربية كروافد تزوّد التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حيث يمارس التعبير، فتمده بالأساليب الجيّدة، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادرا على التعبير عما يخالج نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها.

(1) عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللّغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، المناهج للنشر، عمان-الأردن، 2005م، ص15.
(2) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة، دب، ط1، 2009م، ص121.
(3) أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمّان، 2009م، ص163.

وقد عرّف التعبير إجرائيا بأنه:

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور.
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار.
- القدرة على إخراج حوار هادف.
- القدرة على تحديد نوعيّة الموضوع.
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسبا لموضوع معين[1].

ومن تعاريفه أيضا بأنّه: «وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية»[2]، وهذا معناه أنّه بواسطة التعبير يتّم التواصل بين أفراد المجتمع ممّا يؤدي إلى الانسجام والتفاهم فيما بينهم، وبالتالي: تلاقح الأفكار بالرّغم من المسافات الزمنيّة والمكانيّة التي تفصلهم عن بعضهم البعض.

وهناك من يعرّفه بأنّه: «ذلك المظهر العفوي للغة، ويشمل مواقف الحياة والتفاعل مع المجتمع إن شفويا إن كتابيا، بحيث يمكّن الإنسان من التعبير بوضوح وصدق وعفويّة عن مشاعره وعواطفه وآرائه وأفكاره»[3].

نستنتج من التعريفات السابقة أن التعبير وبالرغم من تعدّد وتشعب مفاهيمه، إلاّ أنّه يصب في معنى واحد هو: الإفصاح والإبانة عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر سواء مشافهة أو كتابة، وهو بهذا يعدّ مهارة ووسيلة للتواصل بين الأفراد داخل مختلف المجتمعات.

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص198.

(2) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسّي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة–مصر، ط4، دت، ص51.

(3) محمود أحمد السيّد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات دمشق لكليّة التربية، 2011، ص389.

2- أهمية التعبير:

للتعبير أهمية كبيرة في حياة الإنسان فبواسطته يستطيع أن يعبّر عن أفكاره في المجتمع الذي يعيش فيه، إذ هو وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبه يمكن إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلاّ إذا كان صحيحا ودقيقا، الذي يتوقف على جودة التعبير وصحتّه[1].

يعدّ التعبير من الأنماط المهمة للنشاط اللغوي، ووسيلة من وسائل الاتصال، فهو ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وله منزلة كبيرة في الحياة، إذ أنّ تفاعل المرء مع مجتمعه معتمد في درجة كبيرة على تمكنّه من مهارة التعبير، فمن لا يحسن التعبير لا يتمكّن من إفهام الآخرين، ونلمس كون التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاته وشخصه، وفي تفاعله مع غيره عن طريق ما يرسل من الكلام المعبّر الذي يفصح عن نفسه فيتسنى له أن يرى رد الفعل في سامعيه وقارئيه.

فالنبي موسى عليه السلام دعا ربه ليمنحه نعمة التعبير ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨﴾، وحثّ الرسول الكريم محمد صلى اله عليه وسلم على فصاحة اللسان والتمكن من اللغة فقال صلى الله عليه وسلم: «رحم الله امرئ "أصلح من لسانه"، ونهى صلى الله عليه وسلم عن اللّحن في اللغة وجعل ذلك مجانية للهدى فقال صلى الله عليه وسلم: "النفر لحن صاحبهم" ارشدوا أخاكم فقد ظلّ»[2].

يمكن حصر أهمية التعبير في النقاط الآتية:[3]

(1) ينظر: راتب قاسم عاشور، محمود فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص198.

(2) عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ص15، ص22.

(3) أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص163- 164.

- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهدهم وخبراتهم بشكل صحيح.
- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.
- اكتساب الطلبة قيّما واتجاهات ومعارف إيجابية نحو نفسه ودينه، ومجتمعه وأمّته والمجتمع الإنساني.
- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

المطلب الثاني: التعبير الشفهي (مفهومه، أنواعه).

1- مفهومه:

التعبير الشفهي هو الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعا، ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز، والإنترنت وغيرها[1].

وهو أن ينقل الطالب ما يجول في خاطره، وحسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة، تساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت[2].

ممّا سبق ذكره نستنتج بأنّ التعبير الشفهي هو كل ما يتلفظه الفرد **مشافهة**، إذ تتم هذه العملية بوجود **مرسل** (متحدّث)، و**مستقبل** (متلقي) بهدف التواصل والتعبير عن مختلف الأحاسيس والمشاعر، وحاجاته ومتطلباته.

ويسمّى هذا التعبير **بالإنشاء الشفوي أو المحادثة**، وهو اسبق من الكتابي، وأكثر استعمالا في حياة الفرد من الكتابي، فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، ويعتمد هذا

(1) محسن علي عطيّة، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص227.
(2) أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربيّة، ص168.

التعبير على المحادثة ولاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساس لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا الأخير مرآة النفس، وذلك لكونه يعبّر عمّا يجول في خواطر يعبّر الفرد عنها شفويا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبّرة وأرقى التشبيهات والصور[1].

والتعبير الشفهي هو الكلام: وهو مهارة من مهارات اللغة، بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء. ويستمد التعبير الشفهي رجحانه على التعبير الكتابي من:[2]

- إنّ الكلام أسبق من الكتابة في الاستخدام.
- إنّ الكلام أوسع استخداما في اللغة من الكتابة.
- الكلام يستخدمه كل إنسان صحّ سمعه وسلمت أعضاء نطقه، فيما الكتابة لا يستخدمها إلاّ من تعلّم الكتابة، وهم بالتأكيد أقل عددا ممّن يستخدمون الكلام.
- الجميع يفضلون التواصل بالكلام على الكتابة.
- الحياة اليومية تقتضي الكلام أكثر من الكتابة.
- يمنح الفرد قدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرأي.

من التعريفين السابقين يتبيّن لنا بأنّ حاجتنا للتعبير الشفهي أمس وأكثر من التعبير الكتابي، لأن اللغة المنطوقة هي الأكثر استعمالا في حياتنا اليومية من اللغة المكتوبة التي تستعمل غالبا في المدارس وغيرها من

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص201.
(2) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص204-205.

المؤسسات المختلفة، إضافة إلى هذا نجد بأنّ التواصل بالكلام أسهل وأيسر من التواصل بالكتابة، ولكن هذا لا يعني أن تقلل من قيمة التعبير الكتابي الذي يتيح للكاتب فرصة التفكير واختيار الألفاظ المناسبة.

كما يعرّف التعبير الشفهي أو ما يطلق عليه بالتحدث في مجال تعليم اللّغة بأنّه الكلام المنطوق الذي يعبر عن أحاسيس وخواطر الفرد، وما يريد أن يوصله من معلومات وأفكار للآخرين، بأسلوب سليم.

والتحدث هو النشاط اللغوي الأول الذي يعتمده الطفل في قضاء حاجاته وتسيير أمور حياته، لأنه غير قادر على استخدام الكتابة، كوسيلة من وسائل الاتصال اللغوي، «وهذه السنوات التي يتكلم فيها الطفل قبل أن يكتب يجب ألاّ نقلّل من شأنها في تعليم اللغة وندرك أهميتها في تقدّم الطفل ونموه لغويا، وكثير من المربين ممن يشتغلون بتعليم اللغة يرون أنّ حوالي 95% من النشاط اللغوي يكون نشاطا شفويا، والأنشطة الشفهية تمثل مصدرا مهما لكثير من ألوان التعبير التحريري»[1].

لذا لابد من تدريب التلاميذ على التعبير الشفهي لمواجهة المواقف المختلفة مستقبلا، ومن هنا يصبح من الضروري أن تقدّم المدرسة برنامجا للغة الشفهية، ففي الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية يمكن أن يوجه التلاميذ الأسئلة ويتلقى إجاباتهم، وأن يدفعهم إلى التعبير والتحدث عن الصور والمناظر التي يعرضها أمامهم، وأن يحثهم على قص القصص وسرد الحكايات مع تلوين المواقف في أثناء سرد القصص في ضوء الشخصيات وما تعبّر عنه[2].

2- أنواعه:

ينقسم التعبير الشفهي من حيث أغراضه إلى نوعين:

(1) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الورّاق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009م ص267-268.

(2) المرجع نفسه، ص269.

- التعبير الوظيفي.
- التعبير الإبداعي.

أ- التعبير الوظيفي:

هو كل كلام منطوق يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة، ويلي حاجة تقتضيها حياة المتكلم في المدرسة وخارجها ومن المواقف الحياتية التي تقتضي التعبير الشفهي:

أ- استقبال الآخرين: إنّ كل إنسان يتعرض إلى مواقف تستلزم أن يكون عارفا كيف يستقبل الآخرين، وكيف يجاملهم في الحديث لذا يجب أن يؤهله تعليم العربية لمواجهة مثل هذه المواقف ودروس التعبير الشفهي سبيل ذلك[1].

ب- مواقف التعريف بالآخرين.

ت- مواقف وداع الآخرين.

ث- مواقف تهنئة الآخرين في مواقف الفرح.

ج- مواقف مؤاساة الآخرين وتعزيتهم في مواقف الحزن.

ح- مواقف التعليمات والتعقيبات على الأحداث والأقوال.

خ- مواقف التعامل والبيع والشراء[2].

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص120.
(2) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص205.

والتعبير الوظيفي لا يستلزم التصنع والتزويق ولا ينشد الجمال، إنما يرمي إلى تحقيق المقاصد الوظيفية بأقصر الكلام وأيسره وأكثره وضوحا عند المتلقي، ويمكّن صاحبه من قضاء حاجاته اليومية، ولأهمية التعبير الوظيفي في الحياة ولأن موضوعاته تقع في بؤرة حاجة الفرد للاتصال اللغوي يجب على واضعي مناهج اللغة العربية حصر المواقف الوظيفية التي تقتضي التواصل من خلال التعبير الشفهي[1].

فالتعبير الوظيفي هو التعبير الذي يستعمله الفرد للتعبير عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية في مواقف مختلفة، كالتواصل مع الآخرين في مجال العمل أو المهنة أو في سؤال وجواب، فهو كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة. وهذا التعبير لا يشترط الجمال بل هو كلام واضح بعيد عن الغموض لكي يفهمه المتلقي.

ب- التعبير الإبداعي:

هو التعبير الذي يحرص فيه الفرد على إظهار، أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية يتوخى منها المعبّر إحداث أكبر الأثر في نفس السامع من خلال سلامة الألفاظ وعذوبتها، وحسن تركيبها وما تشتمل عليه من مواطن الجمال، وعمق الدلالة، وجزالة المعنى ممّا يؤدي إلى استثارة السامع، وتفاعله مع ما يسمع، فالتعبير الإبداعي فيه صنعة وجمال وإثارة تطل على نفس السامع فتهيّجها، وتتفاعل معها، وتقاس جودته بمستوى ما يحققه من أثر في نفس السامع، وفي الحياة مواقف كثيرة تقتضي هذا النوع من التعبير، منها على سبيل المثال:[2]

- المواقف الشخصية ذات الأغراض الوجدانية.
- استثارة السامعين نحو قيمة معينة.

(1) محسن علي عطيّة، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص229.
(2) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص206.

وهو ذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجيّاشة، والخيال المجنّح بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلالة، والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ أو السامع، وإثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعها، وعلى هذا الأساس فإن التعبير الإبداعي يتطلب:[1]

- تبيان المشاعر والأحاسيس والعواطف.
- جمال اللغة وسلاستها.
- جمال الفكرة وحداثتها.
- انتقاء الأساليب واختيار التراكيب المؤثرة.

ممّا سبق يمكننا القول: بأن التعبير الإبداعي هو ذلك الكلام المنطوق الذي يهدف فيه المتحدث إلى نقل الأفكار والمشاعر وإظهار العواطف والأحاسيس الجيّاشة بغرض التأثير في السامع بعبارات دقيقة تتميز بالعذوبة وحسن التركيب، فإذا كان التعبير الوظيفي يعبّر عن الحاجات اليومية للفرد، فإنّ التعبير الإبداعي يهدف إلى إثارة السامع فهو يساعد الفرد على التعبير عن نفسه ومشاعره وبالتالي إبراز شخصيته.

المطلب الثالث: مجالات التعبير الشفهي وطرق تدريسه.

1- مجالات التعبير الشفهي:

هناك مجالات كثيرة يستخدم فيها التعبير الشفهي ويجب أن يتم التدريب عليها في تعليم التعبير.

أ- المناقشة والحوار (المحادثة):

تعدّ المحادثة من أكثر الأنشطة اللغوية استعمالا في الحياة، والحاجة إليها قائمة بين الصغار، والكبار والمرأة

(1) محسن علي عطيّة، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص228.

والرجل، والسائل والمسؤول، وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في مجال مسح أنواع الأنشطة اللغوية في الحياة اليومية أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ثم تليها القراءة فالكتابة.

وفي ضوء ما تقدم فإنّ المحادثة تأتي في المرتبة الأولى في الاستعمال اللغوي، وتأسيسا على ذلك، ولأن المرحلة الأساسية تعتبر حجر الأساس في بناء العملية التعليمية، فلابد أن يتم التشديد فيها على تعليم المحادثة وتحقيق ما يأتي:

- تمكين المتعلم من أن يتكلم أكثر ما يمكن، وهذا لا يتحقق إلاّ من خلال إعطائه الحرية الكاملة في الحديث، وعدم تدخل المعلم سلبيا في أثناء تعبيره.
- تمكين المتعلم من أن يتكلم بأحسن شكل ممكن، وهذا يستوجب منه تصحيح الأخطاء بعد الانتهاء من الحديث، فالمدرس إذن لا يتدخل في حديث الطالب إلاّ مشجعا.
- إجراء تدريبات على بناء التراكيب اللغوية في ضوء ما يتم رصده من الأخطاء والانطلاق منها لإجراء تلك التدريبات، ثم التدريب على البنى النحوية الأساسية تليها المعقدّة[1].

ومنه: فالمحادثة من أكثر ما يستعمله الفرد سواء كان ذلك في المدارس أو بين أفراد المجتمع (أماكن العمل البيت...إلخ)، ولهذا ينبغي أن تحضى هذه الأخيرة بعناية كبيرة، وخاصة في المدرسة، لأن بالمحادثة والمناقشة يستطيع التلميذ إثبات نفسه وإبراز شخصيته، وبالتالي مواجهة المجتمع.

وينبغي أن نلتفت للقدرات والمهارات والميول التي يجب أن نستهدفها في تعليم المحادثة والمناقشة، ولنأخذ هذه القدرات قدرة قدرة محاولين أن نتبيّن كيف يمكن أن يسير المعلم في تدريسها[2].

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص125-126.

(2) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص273-275.

– القدرة الأولى:

أن يكون لدى التلميذ شيء يتحدث عنه، لأن التلاميذ في المراحل الأولى يكون لديهم أشياء كثيرة يريدون التحدث عنها فهناك الأشياء التي يقرؤون عنها والأشياء التي يسمعون عنها، ففي المدرسة لديهم الرحلات، والمشروعات، والألعاب، والهوايات المختلفة، كل هذه المواد التي يمكن أن يتحدث عنها التلميذ وكذلك البيئة الواسعة التي تحيط به.

– القدرة الثانية:

وهي أن يملك التلميذ قدر مناسب وملائم من الكلمات، لأن المفردات هي التي تجعل المتكلم قادرا على التأثير والتعبير وجذب الانتباه، ولذا وجب العناية بتنميّة المفردات، ولتنميتها لابد من توفر ما يلي:

- يجب أن يلفت المدرس أنظار التلاميذ إلى الكلمات الجديدة، ويوضّح معناها ويشجّعهم على استعمالها في أحاديثهم.
- لابد من القراءة الواسعة والكثيرة سواء كانت هذه القراءة صامتة أو جهرية.

ب– حكاية القصص والنوادر:

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفهي، والآباء والأمهات كثيرا ما يقصون على أبنائهم، ويقص الأطفال قصصا على زملائهم الكبار يسلونهم بها[1].

وتعدّ القصص والحكايات من بين أهم المجالات التي يمكن استخدامها للتدريب على التعبير الشفهي وذلك لأن الإنسان ميّال بالفطرة إلى سماع القصص والحكايات خاصة في مراحل طفولته. لذلك يجب استثمار

(1) محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص276.

هذا المجال استثمارا هادفا، وهذه القصص لابد أن تكون قصيرة بسيطة في المراحل الأولى، ثم تتعقد أحداثا وأشخاصا في المراحل المتقدمة.

وفي هذا المجال يجب أن تتنوع القصص والحكايات، لتشمل مجالات متعددّة، وأن يكون إشراك الطلبة فيها مبنيا على التشجيع والإثارة، لا على الإكراه والقصر، وفي هذا المجال يجب مراعاة ما يأتي:

- أن تكون القصة أو الحكاية جديدة.
- أن تكون محبّة في نفوس الطلبة.
- أن تكون ملائمة لقدرات المتعلمين العقلية واللغوية.
- أن لا تكون مملّة.

وليسير درس التعبير في مجال القصص لابد من الخطوات الآتية:

- إثارة دافعية الطلبة نحو القصة.
- سرد القصة بأسلوب واضح.
- إلقاء أسئلة على الطلبة حول أحداث القصة.
- تلقّي إجابات الطلبة والتعقيب عليها.
- مطالبة بعض الطلبة بتلخيص القصّة[1].

ج- الخطب:

من المواقف التي يمكن أن يواجهها الإنسان في الحياة، المواقف الخطابية، إذ قد يكون في موقف يتطلب

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص130-131.

منه أن يكون خطيبا في مناسبة وطنيّة، أو قوميّة أو في كلمات يوم الخميس في المدارس، أو لغرض بيان رأي أمام تجمع، وفي مثل هذه المواقف تقتضي أن يكون الفرد مؤهلا لغويا وأدائيا لها متهيئا، ومتسلحا بما تقتضيه مهارة الخطاب من وضوح في الصوت، وطلاقة في اللسان، ودقّة في التعبير، وإتقانا للأداء، وقدرة على الارتجال[1].

تقوم مهارة التعبير الشفهي في تدريسه على عدّة مجالات، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:[2]

- التعبير عن الصور المختلفة، كالصور الموجودة في كتب القراءة وكذلك الإجابة عن الأسئلة الموجودة في هذه الكتب.
- التحدث عن مختلف الأنشطة التي ترافق التلاميذ خلال مسيرتهم الدراسية مثل: الرحلات.
- التحدث عن البيئة وما تحتويه من نباتات وحيوانات وكيفية المحافظة عليها.
- التحدث عن الأعياد الدينية والوطنية.
- التحدث عن الشخصيات التاريخية البارزة مثل: الأمير عبد القادر.
- كما نجد التلميذ أو الطفل الصغير يميل إلى الإفصاح عن أفكاره، وعواطفه عن طريق الرسم.

2- طرق تدريس التعبير الشفهي:

يمثل التعبير الشفهي واحدا من قسمي الأداء التعبيري المطلوب تعليمهما للطفل، وهو يقوم على اللغة الشفوية، وتحقيق مهارتي الاستماع والكلام حيث يتعلم الطفل من خلاله كيف يكون مستمعا جيدا لما تقوله المعلمة والتركيز على كلامها وإعمال الفكر فيه، ولتدريب التلاميذ على هذا التعبير يحتاج المعلم إلى طرق وأساليب تساعده على ذلك، ومن بين هذه الأساليب نذكر:

(1) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص128.
(2) المرجع نفسه، ص ن.

أ- إعداد خطّة الدّرس:

إنّ درس التعبير الشفهي له أهدافه وأهميته في تمكين المتعلم من استخدام اللغة في المواقف التي تواجهه في حياته اليومية، لذا يجب على المدرس أن يعد خطة الدرس مسبقا، وذلك من خلال تحديد عناصر الموضوع وتحديد التساؤلات التي سيطرحها على الطلبة، والشواهد القرآنية أو الأدبية التي يمكن أن يدّعم بها الآراء وغير ذلك[1].

ب- اختيار الموضوع:

إنّ اختيار عنوان الموضوع يعدّ خطوة أساسية يترتب عنها نجاح الدرس، لذا يجب أن يكون الموضوع الذي يتم اختياره من الموضوعات التي تثير الطلبة وتحفز دافعيتهم على التحدث فيه، وهناك أكثر من أسلوب لاختيار الموضوع منها:[2]

- يطرح المدرس عددا من الموضوعات ويعطي الطلبة فكرة موجزة عن كل موضوع، ويتم اختيار أحدهما بحسب رغبة الطلبة.
- يطرح الطلبة جملة مواضيع وتتم مناقشتها فيتم اختيار أحدهما للتحدث فيه.
- يعطي لكل طالب حريّة اختيار الموضوع الذي يرغب فيه فيتحدث عنه. وهذا يعدّ الأسلوب الأفضل لما يوّفره للطالب من حريّة اختيار الموضوع، ويجعله أكثر قدرة على الاسترسال فيه والدّفاع عنه.

ج- المقدّمة: قبل البدء في اختيار الموضوع يتم التقديم للدرس، ويشدّد على أهدافه وما يمكن أن يحققه.

(1) ينظر: محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص208.
(2) المرجع نفسه، ص ن.

د– تحديد عناصر الموضوع الذي يتحدث فيه الطالب ومعاونة المدرس، ثم يبدأ حديث الطالب عن تلك العناصر بأسلوب أدبي.

و– المناقشة: بعد انتهاء الطالب من التحدث في الموضوع تبدأ مناقشة الطلبة له، ويتولى المدرس إدارة المناقشة وجعلها هادفة بنّاءة لا تخرج عن أهداف الدرس، ويعطي الفرصة للطالب للدفاع عن آرائه دفاعا مبنيّا على الحجّة والمنطق، ثم يتولى المدّرس مهمة التعقيب، والتعليق على الآراء التي تطرح في أثناء المناقشة.

ز– التقويم: وهنا تقدّم الآراء النهائية حول الموضوع، وطريقة معالجته وأفكاره، ومدى الاستفادة منه، ويتم ذلك من الطلبة والمدرس[1].

وخلاصة القول هي: أنّ درس التعبير الشفهي لا يكون ناجحا وفعّالا إلاّ إذا قام المعلّم بعدّة خطوات فمثلا: المدرس لابد له أن يختار بعض الأسئلة الممهدة لصلب الموضوع وبذلك يتم اختيار عنوان الموضوع الذي بفضله يتم نجاح الدرس، وخاصة إذا كان هذا الموضوع من الموضوعات المثيرة التي تجعل التلاميذ متشوقين إلى الحديث فيهما، وبعد هذا تأتي المقدمة التي يتحدث فيها المدرس عن أغراض وأهداف الموضوع الذي اختير الحديث عنه، وعند الانتهاء تكون هناك المناقشة سواء كانت هذه الأخيرة بين التلميذ والمعلّم أو بين التلميذ وزميله التلميذ، ويجب على كل طرف منهما أن يدّعم آراءه ومعتقداته بحجج وبراهين مقنعة. ليأتي في الأخير ما يسمى بالتقويم، وهو إعطاء آراء حول تقديم وعرض الأفكار.

ومن أفضل الأساليب في تعليم التعبير الشفهي ربطه بمناهج اللغة وبأنشطتها فمجاله في حصة القراءة إجابة التلاميذ عمّا يوجه إليهم من أسئلة فيما قرؤوه، أو في الصورة التي أمامهم في الكتاب، وكذلك تلخيص المقروء ونقده، أو مجاله في درس النصوص شرح المعنى، ونقد النص وتذوقه.

(1) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص108-109.

- الربط بين التعبير الشفهي وحياة الطالب خارج المدرسة، النشاطات، الرياضية، صور من الحياة الاجتماعية، الصحافة...إلخ.
- فسح المجال أمام الطالب للتعبير عن نفسه بحرية وصدق وتشجيعه على مواجهة المواقف والتعبير عنها بطلاقة أو ترك الحرّية له في اختيار الموضوع المناسب لعرضه في الوقت المناسب[1].

ودور المعلّم في هذا المجال يتضح على النحو التالي:[2]

- يدون المعلم الموضوع الذي اختاره التلميذ على السبورة.
- يناقش المعلم التلميذ بأسئلة لتوضيح عناصر الموضوع، وترتيبها بحيث يكون الترتيب طبيعيا ومنطقيا.
- يطالب المعلم التلميذ بالحديث في كل عنصر، ولا بأس من مساعدة التلميذ على مواصلة الحديث إذا توقف.

المطلب الرابع: أهميته وأهدافه.

1- أهميّة التعبير الشفهي: (الكلام)

للكلام أهميته المتمثلة في العديد من الجوانب منها:[3]

- أنّه معبّر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.
- أنّه وسيلة الإقناع والإفهام والتوصيل.
- أنّه الأداة الفعّالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين.

(1) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص281-282.
(2) المرجع نفسه، ص ن.
(3) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة)، ص70.

- كما أنّه أحد مؤشرات الحكم على التكلّم ومستواه الثقافي والاجتماعي.
- أنّه النشاط الإنساني الذي يتميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات.
- أنّه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلّم في كل مراحل الحياة فهو أداة الشرح والتوضيح والتحليل والتعليل والسؤال والجواب.

ومن خلال هذه الجوانب نستنتج أنّ للتعبير الشفهي أهمية كبيرة ودورا فعّالا في العملية التعليميّة، إذ يعتبر هذا الأخير الوسيلة الرئيسية في التعليم خاصة أثناء المراحل الأولى منه، وهو ضروري في عملية الشرح والتوضيح من خلال المناقشة والحوار بين التلميذ والمعلّم.

2- أهداف التعبير الشفهي: (الكلام)

يعدّ التعبير الشفهي وسيلة من وسائل تعليم وتلقين اللّغة، وقد تنوعت وتعددت أهدافه، نوجز أهمها في النقاط الآتية:

- أن يعي الطفل الكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- أن تنمو ثروته اللفظية الشفوية.
- أن يصير قادرا على استخدام التعبير القصصي.
- أن يستطيع وصف المواقف التي حدثت أمامه أو حكيت شفويا.
- أن يكون قادرا على استخدام عبارات المجاملة استخداما سليما في المناسبات المختلفة.
- أن يكون قادرا على مراعاة آداب التحدث[1].
- تمكين الطلبة من النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها.

(1) علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص153.

- تدريب الطلبة على بناء التراكيب اللغوية بناءا صحيحا.
- تدريب الطلبة على ترتيب الأفكار والتعبير عنها.
- تدريب الطلبة على مواجهة الآخرين وقتل الخجل في نفوسهم.
- تدريب الطلبة على أساليب إلقاء الكلام والتفاعل مع السامعين.
- تدريب الطلبة على حسن الاستماع، وتسجيل الملاحظات.
- تدريب الطلبة على كيفية مناقشة الآخرين، واحترام آرائهم.
- تدريب الطلبة على كيفية الدفاع عن آرائهم بأسلوب لائق.
- تهيئة التلاميذ للتفكير المنطقي.
- تنمية القدرة لدى الطلبة على الارتجال والاسترسال في الحديث.
- تنقية لغة الطلبة من الأخطاء الشائعة.
- تدريب الطلبة على وضع القواعد النحوية موضع التطبيق في الكلام.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستخدام محصولهم اللغوي وتنميته[1].

يتضح مما سبق أن للتعبير الشفهي أهداف جمة في العملية التعليمية، إذ بواسطته يتمكن التلاميذ أو الطلاب من مواجهة الآخرين بكل طلاقة وبالتالي إبراز شخصيته.

وللتعبير الشفهي مهارات يمكن إجمالها في النقاط الآتية:[2]

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.

(1) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص206-207.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمّان-الأردن، 2004، ص90.

- التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- صيّاغة العمارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج.
- القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.
- القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع المتعلم ويهم مجتمعه.
- المهارة في إبداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مذاع.
- القدرة على التعقيب السليم مع أي متحدث أو معلّق.
- تحديد أهم جوانب الموضوع الذي يطرحه متحدث أو معلّق بأبعاده ومطالبه.

يمكن القول ممّا سبق بأنّ المهارات اللغوية أربع مهارات (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، وهذه المهارات تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين فتعلم أي لغة من اللغات إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي، والحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين ويكون قادرا على كتابة تلك اللغة وكتابتها، ويعدّ التعبير الشفهي أحد أهم فنون اللّغة الأربعة، وهو من أهم أدوات الإنسان في التواصل والتي تتيح للفرد التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره.

الفصل الثالث:

دراسة ميدانية

أولا– عرض المنهجية.

1– مجالات الدراسة.

2– أدوات الدراسة.

3– واقع المهارات الشفوية/ ميدانيا.

ثانيا– خلال الحضور الميداني التعليمي/المهارات داخل الفضاء/.

ثالثا– نماذج تطبيقيّة للمتابعة مع التعقيب.

1– المدرسة الابتدائية: بوعكاز عيسى، تاسوست بلدية الأمير عبد القادر ولاية جيجل.

2– المدرسة الابتدائية: شمشم يوسف، تاسوست بلدية الأمير عبد القادر ولاية جيجل.

3– المدرسة الابتدائية: عيبش الشريف، بازول بلدية الطاهير ولاية جيجل.

4– المدرسة الابتدائية: جبروني صالح، جيمار بلدية الشقفة ولاية جيجل.

أولا– عرض المنهجية:

1– مجالات الدراسة:

إن تحديد مجال الدراسة يعدّ من الخطوات الأساسية في البناء المنهجي لكل دراسة إذ يساعد على قيّاس مدى تحقق المعارف التي تطرّق إليها الباحث في الجانب النظري في ميدان الدراسة، وعلى هذا الأساس فإن مجالات دراستنا تتمثل فيما يلي:

أ– المجال المكاني:

يقصد بالمجال المكاني الحيّز المكاني الذي ستجرى فيه الدراسة الميدانية، ودراستنا أجريت في أربع ابتدائيات وهي:

- ابتدائية بوعكاز عيسى.
- ابتدائية شمشم يوسف.
- ابتدائية عيش الشريف.
- ابتدائية جبروني صالح.

ب– المجال الزمني: (المدة)

يقصد به المدّة الزّمنية التي استغرقتها هذه الدراسة وقد أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2017/2016م وذلك من 02أفريل إلى 13أفريل.

ج– المجال البشري:

إنّ مجتمع البحث هو ذلك المجتمع الذي يدرسه الباحث سواء كانت هذه الدراسة تشتمل جميع مفردات

المجتمع أو العيّنة التي حدّدتها الباحثتان، ويضم مجتمع البحث جميع الوحدات التي تدخل في تكوين هذا المجتمع وقد احتوى على عشرين أستاذا.

2- أدوات الدراسة:

أدوات الدراسة هي تلك الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على البيانات في الميدان الذي يجري فيه البحث لطبيعة الموضوع، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة أساسية من أجل الحصول على المعلومات اللّازمة وهي: **الاستبيان**.

- الاستبيان:

يعدّ الاستبيان من أهم وسائل الدراسات الميدانية، التي يعتمد عليها الباحث من أجل العثور على إجابات ممكنة لأسئلة تحتاج الإجابة عليها.

يعرّف الاستبيان بأنّه: «مجموعة من الأسئلة والعبارات التي تكون معا سلوكا أو ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيون بأمر التدريس عادة من معلمين ومشرفين ومتعلمين وأولّي الأمر من أُسَر التلاميذ، وقادة المجتمع بالاطلاع والإجابة عليها حسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التدريسي الذي تجسده وهو يستوضح عموما آراء الآخرين ومرئياتهم بخصوص العملية أو الظاهرة التي يجسّدها ويستفسر عنها»[1]؛ لذا فهو أساس كل بحث وصفي هدفه دراسة الظاهرة الموجودة في تلك البيئة.

ويعرّف بأنّه: «تصميم فنّي لمجموعة من الأسئلة أو البنود حول موضوع معيّن، بحيث تغطي كافة جوانب هذا الموضوع وبما يمكن معه الحصول على البيانات اللازمة من خلال إجابة المفحوصين على الأسئلة أو بنود

(1) محمد زياد حمدان، قيّاس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة والتوزيع، الأردن، 2000م، ص29.

الاستبانة»[1].

3- واقع المهارات الشفوية/ ميدانيا:

تعدّ مشكلة تعليم التعبير الشفوي من المشكلات التي تتضاءل بجانبها جميع المشكلات التي تصادف المعلم في تدريس التعبير، وهذه المشكلة قديمة على الرّغم من أنّ التغلب عليها ليس مستحيلا وقد تعددت أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي ولعلّ أوّل الأسباب:

- قلة المحصول اللّغوي لدى التلاميذ، فالتعبير مصدره الأساسي الأفكار والألفاظ والمفردات هذه جميعا تشكل المادة الخام التي يستمد منها المتحدث قدرته على التعبير وقدرته على توضيح أفكاره ومشاعره.
- حصة التعبير الشفهي يمارس فيها التلميذ الاستماع والكتابة والقراءة أكثر من التعبير الشفهي.
- اكتظاظ التلاميذ في الصفوف ممّا يصعب معه إعطاء التلاميذ الفرص الكافيّة للتدريب على الحديث داخل القسم.
- عدم منح الحوافز التشجيعية للحديث.
- عدم توافر الوعي بأهمية الحديث وأهميّة الكلمة المنطوقة من قبل الأسرة.
- مزاحمة اللّهجة العامية للغة العربية الفصحى داخل المدرسة، فالحديث الذي يجري بين النّاس يجري بالعامية فيتعامل التلميذ مع زملائه ومعلميه على هذا الأساس، وما يزيد الطين بلّة هو أننا نجد المعلمين يتحدّثون إلى التلاميذ بالعامية في حصص اللّغة العربية.
- بالإضافة إلى هذه الأسباب نجد العامل النفسي المتمثّل في الخوف والخجل من مواجهة الآخرين والحديث أماهم من أهم الأسباب المسؤولة عن ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي.

(1) بشير الرشيدي، منهاج البحث التربوي (رؤية تطبيقية مبسطة)، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000، ص173.

وحتى ننمي المهارات الشفوية ظهرت النظريات الحديثة وأهمها نظرية **تشومسكي** التي تقوم على الفهم وإعطاء الأهميّة للقدرات العقليّة الفطرية للطفل فهو يولد مزوّد بنظام خام لاكتساب اللّغة، هذه النظريات التي أقام عليها "صالح بلعيد" و"أحمد حسّاني" دراساتهم، حيث أنّ هذه النظريات جعلت **التلقين الفعلي** أهم ما يركز عليه في العملية التعليمية التعلميّة باعتبار التلميذ المحور الأساسي في هذه العمليّة.

ثانيا– خلال الحضور الميداني التعليمي/المهارات داخل الفضاء/:

ملاحظات حول طريقة تعليم المعلم	ملاحظات حول طريقة تفاعل المتعلم
– في **حصّة القراءة** يشرح المعلم النص وضعيات معاشة.	– **يتفاعل** التلاميذ مع المعلم ويفهمون حديثه.
– يقوم المعلم بطرح أسئلة عمّا هو موجود في صورة الكتاب.	– يلاحظ المتعلّم الصورة ويعبّر تلقائيا.
– يقرأ المعلم على التلاميذ النّص جولة **ممتعة** شفويًّا.	– تتولد لدى التلاميذ **الرغبة** في القراءة.
– بعد القراءة يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة حول النّص كإعطاء الفكرة العامة والإجابة عن بعض الأسئلة التي تدور حول فهم النّص.	– لوحظ بأن هناك **تجاوبًا** بين المعلم والتلاميذ، بحيث كانت معظم الإجابات **مقبولة**.
– يقدّم المعلم تمهيد يكون بحديث قصير أو أسئلة تتكلف القصّة بحلّها.	– يسرد المتعلم النص حسب فهمه، ويلخص كل تلميذ مرحلة من القصّة.
– في **حصّة التعبير الشفوي** ينطلق المعلم من وضعية تسمّى: مرحلة الانطلاق، والتي تكون عبارة عن طرح	– يركّب التلميذ الأفكار وينشئ فكرة يصف فيها الطبيعة في مرحلة تسمّى: مرحلة الاستثمار، وفي الأخير

سؤال له علاقة بنص القراءة ومثال ذلك: **هل تحب الحدائق؟ لماذا؟** **– كيف تصبح الأشجار في فصل الرّبيع؟**	يستخلص المتعلم شفويا نصًّا قصيرًا.
– في **حصّة الأناشيد** يقوم المعلم بسرد قصّة قصيرة أو عرض صورة لها علاقة بالموضوع، وهذا ما يسمّى (**التشويق**). – نتيجة الفروق الفردية بين التلاميذ فإن المعلم يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من التلاميذ.	– غناء الأنشودة بالأفواج ثم تشجيع الغناء الفردي.

ثالثا– نماذج تطبيقيّة للمتابعة مع التعقيب:

1– المدرسة الابتدائية: بوعكاز عيسى.

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الأولى	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1– النمط المكتوب. 2– النمط الشفوي. 3– أنماط أخرى (ما هي؟).	– النمط الشفوي	– بعد ما كان العبء الأكبر في العمليّة التعليميّة يقع على عائق المدّرس في المناهج التقليديّ، أصبح اليوم هذا العبء يقع على المتعلّم أو التلميذ، ويبقى المعلّم مجرّد قائد وموجّه له، وذلك بتحفيزه وتشجيعه، إذ نجد النمط الشفوي هو الذي يحتل المرتبة الأولى بوصفه خادما لمختلف الأنشطة الأخرى (كالرياضيات، والتربية الإسلامية، والعلميّة، وغيرها)، كما أنّ التلميذ لن يحقق مهارة الكلام إلاّ عن طريق مهارة الاستماع، لأن هذه الأخيرة تجعله يفهم ما يسمع.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	– يجب الابتعاد عن التلقين وضرورة إشراك المتعلّم كطرف فاعل في العملية التعليمية التعلميّة لأنّه محور هذه العمليّة.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	– لابدّ للتلميذ أو المتعلّم أثناء عمليّة التعلم أن يعتمد بالدرجة الأولى على **مهارة الاستماع** فهي المنطلق لأنّ هذه المهارة تجعله يفهم ما يسمع، وبالتالي يرد استجابة لما	

	يسمع ويتفاعل مع المعلّم، ولا ننسى أنّ **مهارة الاستماع** تكسبه رصيد لغوي لا بأس به يكون منطلقا له في عملية الحوار والتواصل مع الغير (الكلام).	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- إعادة القراءة مرّات عدّة. - الإجابة عن التمارين كتابيًّا.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفوي هو أساس العمليّة التعليميّة التعلميّة لأنه يعتبر وسيلة للتواصل والتعبير عن الأفكار التي تدور في ذهن المتعلّم، وإذا عجز التلميذ عن التعبير الشفوي	

	فهو بذلك يفقد أهم وسيلة للتواصل مع غيره، وبالتالي لا يستطيع القيّام بأي نشاط لأن التعبير الشفوي يخدم مختلف الأنشطة (رياضيات، علمية، تربية إسلامية).	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم، ويكون ذلك باختلاف السنوات الخمس فمثلا: السنة الأولى لا يعتمد فيها التلميذ أو المتعلم على مهارة الكتابة بدرجة كبيرة، بقدر ما يكون اعتماده على مهارة الاستماع.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- التراجع في مستوى المهارة الشفوية يؤثر سلبا على المتعلم لما لها من أهمية كما سبق الذكر وفي رأيينا فإن أسباب ذلك تعود إلى: 1- عدم توظيف المتعلّم لما يتعلمه خارج القسم. 2- عدم تنمية هذه المهارة من	

	خلال المطالعة.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- الواجبات المنزليّة وذلك لربط التلميذ دائما بما تعلمّه في القسم. - الفروض والاختبارات الرّسمية لاختبار مكتسبات المتعلّم، وبالتالي التعرف على مواطن الضعف لوضع إستراتيجيّة جديدة لعلاجها.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- نلاحظ أن تعلم التلميذ نفسه في تراجع مستمر وهذا راجع إلى عدّة أسباب نذكر منها: 1- نقص الرغبة لدى المتعلمين. 2- نقص الرعاية من طرف الأسرة. 3- كثرة البرامج المقرّرة عبر مختلف السنوات.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما،	- لكي نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع، لابدّ من توفر شروط ووسائل وهي:	

كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	1- تنمية مختلف القدرات الموجودة عند المتعلميّن فمثلا: في السنة الأولى يكون ذلك من خلال التشجيع والتحفيز.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الثانية**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- النمط الشفوي	- يبقى **التعبير الشفوي** هو قائد المهارات الأخرى التي يلجأ إليها المتعلم **والاستماع** هو الوسيلة المقابلة له، غير أنّه لوحظ تراجعا مستمرا في مستوى المهارات الشفوية، وذلك راجع إلى أسباب، كما نجد بأن التلميذ هو الرّكيزة الأساسيّة في عمليّة **البناء والتعلّم**.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يجب الابتعاد عن التلقين والحفظ وأن نجعل المتعلّم طرفا فاعلا في العملية التعليمية التعلميّة.	

س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- **مهارة الاستماع**.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- إعادة القراءة مرّات عدّة. - الإجابة عن التمارين كتابيًّا، وكذلك الخاصة بالأنشطة المختلفة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفوي هو الوسيلة التي يلجأ إليها المتعلّم، فإذا كان المتعلّم غير قادر على التعبير الشفوي فإنه لا يستطيع أن يقوم بأي نشاط آخر.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات	- نعم، ويكون ذلك بتفعيل المهارات بطريقة مختلفة عبر السنوات	

الخمس؟ كيف ذلك؟	الخمس فمثلا: مهارة الاستماع نجدها في السنوات الخمس، بينما مهارة التعبير فنجد على سبيل المثال: السنة الرابعة والخامسة متمكنون منها أكثر من السنوات الباقيّة.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- لوحظ **تراجعًا** في مستوى المهارة الشفوية وتعود الأسباب في رأيينا إلى أنّ الطفل لا يوظّف ما يتعلمه خارج القسم.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- الواجبات المنزليّة وفعاليّة التلميذ داخل القسم. - الفروض والاختبارات الرّسمية لاختبار مكتسبات التلميذ، وبالتالي معرفة نقاط الضعف لدى بعض التلاميذ.	

س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– مختلف ومتفاوت من تلميذ لآخر بحيث نجد تلاميذ مزودين بمهارات في كل المجالات، في حين نجد آخرين لا يمتلكون أي نوع من هذه المهارات وهذا راجع إلى عدّة ظروف مرّ بها التلميذ كالمرض والإهمال من طرف الأسرة.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	– خلق جو من الحريّة والأمان داخل القسم وحتى داخل المؤسسة بأكملها، حتّى يستطيع التلميذ **تفجير الطاقة والموهبة** التي يمتلكها، ضف إلى ذلك وجود **حافز التشجيع** الذي يمكّن التلميذ من إخراج مختلف النشاطات الفكرية العقليّة وبالتالي يصبح هذا التلميذ في خانة الإبداع.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الثالثة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة **النمط الشفوي والكتابي وأنماط أخرى:** كالتعثر في النطق والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة الشبه في الأداء الصوتي، وقصور فهم المراد من المادة المقروءة وصعوبة تذكر معنى المقروء.	- نلاحظ بأنّ هناك **تنميّة الكفاءة تنميّة تفاعليّة** تجعل المتعلم طرفًا رئيسيًا في البناء **بالمحاولة والخطأ والتعزيز** التدريجي الذي يسعى إلى استيعاب المعطيات والتمكن منها بوصفها **مرحلة بناء تعلميّة مهمّة** تقوم على **الفهم**.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على **الطريقة التفاعلية** حيث أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، والمعلّم هو المرشد والموجّه وأنّ الفاعليّة فيها يجب أن تكون للتلميذ ليعبّر عن أفكاره ومشاعره بحريّة دون فرض نموذج من التعبير عليه، ولا يتدّخل المعلّم إلاّ بالقدر الضروري للتوجيه والتصويب. ويمكن من حين لآخر تدوين	

	العبارات السليمة، الحسنة على السبورة تثبيتا لها في أذهان المتعلمين.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- أثناء التعلّم يركّز التلميذ على مهارة **الاستماع والكلام** في نشاط التعبير الشفهي والهدف منه هو مواصلة التدرج بالمتعلمين إلى الحديث بوضوح وسلامة العبارة، وتحقيقا لهذا المبدأ تعتمد الوضعيات الأكثر ملائمة لدفع المتعلمين إلى التعبير بحريّة وطلاقة، كأن يعمد المعلّم إلى نص القراءة أو مشهد... والمهم أن يبعث التعبير في التلاميذ الحيويّة والنشاط والرّغبة في التحدث. أمّا في نشاط الكتابة فهو موقوف على خلق الوضعيات المناسبة التي تتصل بالمتعلم نفسه، وتثير نشاطه للتعبير كتابيًّا عن رغبة وإرادة.	

س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخر (ما هي؟)	- يلاحظ أنّ التلاميذ لهم رغبة في **إعادة القراءة مرات عدّة** والإجابة عن التمارين كتابيّا. وللقراءة ة التعلّم في الحياة المدرسيّة، وهي بحق مفتاح التعلّم إذ بواسطتها يستطيع المتعلّم التقدّم في جميع النشاطات التعلميّة، وعلى المعلّم أن يعنى بالقراءة عناية فائقة ليأخذ كل تلميذ نصيبه منها بطريقة تثير اهتمامه وانتباهه وتفكيره.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- للقراءة مكانة تربوية معتبرة، وهذا ما يجعلها محورا تدور حوله جميع الأنشطة في هذا المستوى، ولذلك يعتبر فن القراءة في إطار المقاربة النّصية أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي، حيث يحدث **التفاعل بين الأنشطة في حركة حلزونية** ليصل المتعلم في الأخير إلى التحكم في الكفاءة المرجوة، وعلى	

	وجه العموم يمكن تنشيط درس القراءة بإتباع الخطوات التاليّة: 1- قراءة النّص من طرف المتعلم مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى. 2- المناقشة وشرح الكلمات الصعبة وتوظيفها.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- إنّ التدريس الفعّال من صفات بيداغوجيا الكفاءات، وإنّما يكون التدريس فعالا، إذا كان ينبع من الأهداف حيث أنّها لب العمليّة التربوية، وعلى العموم يمكن تحديد مظاهر فاعليّة التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات بمايلي: 1- توفير الحافز. 2- إثراء الدرس بما يحتاج إليه من أنواع المعارف. 3- العناية بتوفير التدريب الملائم. 4- التصحيح الارتجالي لأداء	

	المتعلّم (تغذية راجعة).	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- هناك **تراجع** في مستوى المهارة الشفوية عند بعض المتعلمين وذلك راجع إلى الأسباب التاليّة: 1- عدم التحكم في آليات القراءة، والحروف، التأتأة، التعلثم، التكرار، القراءة المتقطعة...وغيرها. ويمكن تجسيد ذلك في القسم كمايلي: أ- التعبير عن مشاهد الصور. ب- التعبير انطلاقا من نص القراءة. ج- استغلال مختلف الوضعيات المرتبطة بالمحاور المقرّرة.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- إنّ التقييم التربوي يعتبر مكّونا هاما من مكونات العملية التعليمية التعلميّة، وأحد المرتكزات التي ينهض عليها الفعل التربوي وفي ظل ممارسته يتبيّن مدى استيعاب	

	المتعلمين لمقررات المنهج، وإنّ إدماج المكتسبات هام في ظل بيداغوجيا الكفاءات ولكنّه غير كاف، فلابدّ أن يقيّم المعلم المكتسبات الخاصة بتلاميذه بصفة منتظمة ليقف على النقائص فيعالجها، وفي هذا السياق فإنّ عمليّة التقييم تخضع لثلاثة أركان هي: **1- التقييم**: والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الكفاءات. **2- التشخيص**: وهو تحليل صعوبات المتعلم في التفاعل مع المادة التعلميّة بشكل عميق. **3- العلاج**: ومعناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلمات اللاحقة.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة	- إنّ الواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلم	

من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	التلميذ نفسه تعرف **تراجعا نسبيّا** بسبب **ضعف مستوى التلميذ** من جهة **وكثافة البرامج المقرّرة** والاكتظاظ ممّا يؤثر على المردود الدراسي للتلميذ دون ما ننسى المتابعة الأسرية المحتشمة.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- إنّ القصد من التعبير بشقيه في هذا المستوى هو تحريك لملكة النشاط الفكري لدى المتعلمين وفق نموّهم العقلي ومن تمّ وجب على المعلّم أن يتدرج بالتلاميذ إلى تنمية هذه الملكة بأسلوب تربوي يشجعهم على الكتابة، وفيما يأتي بعض أساليب تدريب التلاميذ على الكتابة التحريريّة: 1- التعبير عن صور تمثل مشاهد مثيرة لاهتماماتهم. 2- تحرير بطاقات التهاني والدعوات.	

	3- تحرير حكاية موجزّة. 4- تركيب نص مشوّش. 5- بناء حوار بسيط بين شخصين. 6- وصف مشهد. 7- تأليف نص سردي.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الرابعة**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **فهم المنطوق** (يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري والتوجيهي، ويتجاوب معها).	- من خلال هذه الإجابات نستنتج بأنّ **المنطوق** أو ما يسمى **بالكلام** (**النمط الشفوي**) هو أول ما يواجه التلميذ في مراحله التعليميّة الأولى، وذلك بفهمه خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها عن طريق مهارة **الاستماع** هذه الأخيرة
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يعتبر التلميذ في المقاربة الجديدة محور العملية التعليميّة التعلميّة حيث يقوم **ببناء المعارف الجديدة بتوجيه من المعلم.**	

س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في المراحل الأولى من تعليمه على مهارة **الاستماع** باعتبارها قويّة لديه، ثم تأتي بعد ذلك المهارات الأخرى.	التي تخلق في التلميذ روح **التفاعل** بوصفه طرفا فاعلا متفاعلا في العمليّة التعليميّة حسب المنظومة التربوية الجديدة.
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- إعادة القراءة مرّات عدّة. - الإجابة عن التمارين كتابيًّا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- للتعبير الشفوي **حضور كبير** في مختلف الأنشطة (اللّغة، التربية الإسلامية....).	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم، حيث يتم تفعيل المهارات بصفة تدريجيّة عبر السنوات الخمس.	

س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- نعم، هناك **تراجع** في مستوى المهارة الشفوية، ولكت ليست بدرجة كبيرة وهذا لأسباب نذكر منها: 1- الاقتصار على التعلم في المدرسة فقط، فالطفل الذي اقتصر تعليمه على المدرسة هو طفل لم يتعلم (وهذا ما قاله أحد خبراء التعليم).	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- **التقويم التشخيصي**: ويكون في بداية الحصّة من طرف المعلّم. -**التقويم التكويني**: لبناء التعلمات الجديدة أثناء التعلم ويكون من طرف المعلم أحيانا أو من طرف التلاميذ. - **التقويم التحصيلي**: وذلك لإنجاز حصيلة التعلمات في نهاية التعلم، ويكون من طرف المعلم، أو المؤسسة إذا كان الأمر يتعلق	

	بامتحان.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- نلاحظ أن تعلم التلميذ **تراجع** بالنسبة لما كان عليه وهذا لعدّة أسباب منها: 1- تخلي الأسرة على واجبها التربوي. 2- نقص الرغبة لدى المتعلميّن.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- تنشيط وتفعيل مواد الإيقاظ التي تظهر إبداعات المتعلمين، إضافة إلى خلق جو من الحريّة والأمان أثناء التعليم ممّا يساعد على تفجير طاقاتهم ومواهبهم.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الخامسة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **النمط الشفوي** بالإضافة إلى محاكاة بعض الحالات بالحركات بأمثلة وصور توضيحيّة.	- النمط الشفوي هو المسيطر وذلك بعدّة طرق ومهارات كلغة الجسد (الحركات وغيرها)، والصور، ويكون إرساء المعارف عن طريق النمط التفاعلي، أمّا التقويم الشخصي فيكون عن طريق التلقين الأحادي الشخصي، ولتعزيز الممارسة الكلامية الشفوية يلاحظ رغبة التلاميذ في القراءة عدّة مرّات.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- نبدأ **بالتلقين التفاعلي** العام ثم تلقين أحادي خاصة بعض التلاميذ المتأخرين أو ذوي حالات خاصة.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- هناك تواصل، فالطريقة الحديثة تجعل المتعلم هو محور العمليّة يكتسب مهارات **استماع، كلام، فكتابة.**	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف	في المرحلة الابتدائية هناك	

التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- فروقات فردية لذلك يجب إعادة القراءة مرّات عدّة، فالتلميذ يفضل ذلك ليستوعب.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- في المستويات الأولى (س1، 2، 3) التعبير الشفوي **دائم الحضور** بالإضافة إلى الأنشطة الكتابية لأنه في السنة الأولى لا يتقن الكتابة.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- كل الأنشطة متكاملة وتخدم بعضها البعض حتّى نجد التلميذ المتفوّق يكون متفوقّا في جميع المهارات (الأنشطة).	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو	- صحيح سجّل **تراجعا كبيرا** في التواصل الشفوي اللّغوي وهذا راجع لعدّة عوامل حسب رأيينا كتغيير	

موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	المناهج (**المحادثات بالصور قديما**)، الحجم الساعي غير كاف، كثرة الأنشطة الأخرى على حساب اللّغة.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	– سابقا كان التقويم المستمر (الواجبات، فعاليّة التلميذ داخل القسم، المشاركة في النشاطات، فروض شهرية أو نصف شهرية) أمّا حاليّا فالتقويم يعتمد على الاختبارات الفصليّة.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– متفاوتة من تلميذ لآخر بصفة عامة يتخرّج التلميذ من المرحلة الابتدائية مزودّا بمهارات وتعلمات في كل المجالات تؤهله للمرحلة المتوسطة، حيث يبدأ يتميّز في نشاط على آخر، لكن هناك حالات خاصة وعراقيل لتلاميذ متأخرين لعدّة ظروف، إعاقات، العائلة، إعادات...	

س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- العملية صعبة في الواقع يجب توّفر شروط ووسائل وآليات لتحقيق ذلك أن نصل إلى الإبداع مثل: البرمجة، الاختصاص، الوسائل (في الابتدائي قلّة الوسائل)، التشجيع، التركيز على الكيف في التعليم.	

الاستنتاج:

من خلال ما سبق نستنتج أن إجابات الأساتذة كانت متقاربة، ونجدهم قد أكدوا على:

- أهميّة نشاط التعبير الشفوي في بناء الشخصية اللّغوية.
- ضرورة إقحام المتعلم في تأسيس المنهج (المنهج الحديث).
- وجود تراجع في مستوى التعبير الشفوي لدى المتعلم، ومرّد هذا إلى عدّة أسباب كعزوف التلاميذ عن هذا النشاط، وعدم تنمية هذه المهارة من خلال المطالعة.

2- المدرسة الابتدائية: شمشم يوسف.

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الأولى	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أوّل ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة: **النمط الشفوي**.	- يعدّ النمط الشفوي من الأنماط التواصلية التي يواجهها التلميذ سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، ويكون التلقين التفاعلي هو المسيطر داخل القسم لأنّه يقوم بتنمية وتطوير القدرات العقلية لدى المتعلم، ويخلق نوع من روح المنافسة بين التلاميذ، إذ نجد التلميذ يركز على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى في تعلّمه فهو يكون سامعا ثم متكلما ثم كاتبا. غير أنّه لوحظ تراجعا مستمرا في مستوى التعبير
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يتم التركيز على **التلقين التفاعلي** بما أنّه ينمّي قدرات المتعلم وتفكيره، وكذلك ينمّي مهاراته العقلية، فهو محور العملية التعليميّة، فهو يفعّل **العمل الجماعي** ويجعل المتعلّم يلعب ويتعلّم في الوقت نفسه.	

س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في التعلم على **مهارة الاستماع** ثم الكلام ثم الكتابة حيث يبني تعلماته من خلال الاستماع كما ينمّي ثروته اللّغوية ممّا يؤدي إلى منتوج كتابي في المستوى.	الشفوي لأنّ التلميذ يكون تعبيره منحصرا في مايلي: 1- إكمال الفراغات. 2- التعبير عن صورة موجودة في الكتاب. 3- توظيف كلمة في جملة.
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- إعادة القراءة مرّات عدّة. - رفض إعادة القراءة في بعض الأحيان.	4- بناء حوار بسيط بينه وبين زميله.
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفوي **حاضر** في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة، ولا يمكن الاستغناء عنه.	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة	- لا يمكن أن نفعل مهارة على	

على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	مهارة أخرى عبر السنوات الخمس، لأنها مهمّة خلال السنوات الدراسيّة.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- في القسم المهارة الشفوية تكون مدتها أكبر، فالتلميذ لا يستطيع التعبير بكثرة، خاصة اللّغة لا يمكن أن يبني تعلمات صحيحة دائما.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- التعبير عن المشهد لوصفه واستنباطه. - بناء حوار ومسرحة أحداث نص قصير منطوق.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- مستوى التلاميذ في **تراجع** وهذا ما يعكس الفشل أو الخلل في البرامج التي لا تدرس بعناية، ولا تراعي قدرات المتعلميّن العقلية المتفاوتة.	

س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- يمكن تفعيل نظام مكتسب للمتعلم حيث يمكنه من الإبداع ويزيد دافعيّة في التعلم. - جعل الدروس مترابطة فيما بينها لتسهيل عمليّة التعلم.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الثانية**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟). 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو: **النمط الشفوي**.	- للّغة أنماط عديدة غير أنّ النمط الدائم الحضور في مختلف المجالات هو: **النمط الشفوي** باعتباره نمط التواصل بين الأفراد، فأثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على الطريقة التفاعلية باعتبارها هي محور العملية
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز	

التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	على **التلقين التفاعلي** حيث تسعى **المناهج الحديثة** إلى تنمية قدرات المتعلم ومهاراته العقلية بعيدا عن الحفظ، وذلك من خلال جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلميّة، والتركيز على التجارب ومحاكاة الإبداع والابتكار لديه **وتفعيل العمل الجماعي** واستخدام وسائل بحثية وتكنولوجية مع توظيف كل الحواس حتى تترسّخ المعلومة.	التعليميّة التعلميّة في ضوء ما أقرته المناهج الحديثة، أمّا إذا نظرنا إلى الواقع التعليمي فنلاحظ بأنّ هناك **تراجعا** في مستوى المهارات الشفوية ومن حيث تعلم التلميذ نفسه، ولذلك لابد من تنمية هذه الملكة لدى المتعلم أو التلميذ حتى يكون في خانة الإبداع، كإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في التعليم على مهارة **الاستماع** فهي مهمتّه إذ يستمع إلى المتكلم مع التركيز على رسالته وتحليل المعنى بالمراجعة الفكريّة حتّى يتم التواصل بين مهارة المتحدّث والمستمع ثمّ مهارة **الكلام** التي جاءت نتيجة عن مهارة الاستماع، وتتحدّد هذه المهارة بما	

	يمتلكه المتعلم من رصيد لغوي ومفردات هذه الأخيرة يوظفها في حديثه ومناقشته ثم تأتي مهارة **الكتابة** في الأخير والتي تظهر من خلال أساليبه وتعبيراته.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة يلاحظ المعلم رغبة التلميذ في إعادة القراءة مرّات عدّة، وفي بعض الأحيان الإجابة عن التمارين كتابيًّا.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- الملاحظ أن التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة **شبه منعدم** إن لم نقل أنّه ينعدم وخاصة في المواد العلميّة والتي تكون إجاباتها دقيقة ومختصرة، أمّا في	

	المواد الاجتماعية فنجده **حاضرا** ولكن ليس حضورا قويًّا بل مختصرا أيضا في إجابات تكون في جمل.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	– نعم، يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس من خلال أن التلميذ في الطور الأول أين تكون **مهارة الاستماع** هي الأساس (الركيزة) إذ نجد نوع النصوص يكون **حواري توجيهي**، ثم مهارة **الكلام** في الطور الثاني لأنّه يعتمد الوصف والطور الثالث يعتمد بكثرة على مهارة **الكتابة** من خلال التركيز على السرد والإخبار والتحليل.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك	– نتأسف لتراجع المهارة الشفوية في تعليم اللّغة وتعلّمها ويعود ذلك **للاهتمام بالتعبير الكتابي على حساب التعبير الشفوي** وخاصة في فترة التقويم (الاختبارات)،	

الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	تغليب المحتوى المعرفي على لغة الخطاب والمقابلات الشفوية، إهمال التدريب على مهارة الحديث والكلام. - إهمال برامج تدريب المدرسين لداكتيكية التواصل الشفوي. - نمطية طرق التدريس وغيّاب الوضوح المنهجي. ويمكن تجسيده على الواقع ميدانيًّا من خلال التركيز على التواصل الشفوي والحوار.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- الأساليب المعتمدة في التقييم نجدها في أغلب الأحيان كميّة بين (0-10) دون ملاحظات وفي بعض الأحيان يرافقه تقييم كيفي من خلال كتابة ملاحظات حول نتائج المتعلّم (حسن، جيّد، متوسط)، كما نجد هناك تقييمات شفوية من خلال المقابلات، وكتابيّة	

	من خلال إنجاز التمارين والتطبيقات سواء على اللّوحة أو دفتر النشاطات وحتّى كراس القسم.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– رغم تطور المناهج وجعل المتعلم أو التلميذ هو محور العملية التعليميّة التعلميّة والابتعاد عن المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف والكفاءات، إلاّ أنّ الواقع التعليمي يختلف عمّا هو نظري وتطبيقي فلاتزال طرق التقويم تعتمد على **المضامين (الاختبارات)**، الوسائل غير متاحة من أجل تحقيق المقاربات الحديثة في الواقع، والأكثر من ذلك نقص التكوين للأساتذة في هذا المجال.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما،	– يمكن أن نفعل كل هذا من خلال: **إثارة اهتمامه وزيادة دافعيته** فهي تعتمد أساسا على موهبة المعلّم وابتكاراته، كما أنّ	

كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	ربط الدرس بما سبق تساعد على تهيئة الاستمرارية في العملية التعليمية. - إعداد بيئة صفيّة مناسبة مع توزيع المثيرات من أجل الاستحواذ على التلاميذ أثناء الدرس.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الثالثة**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **النمط الشفوي**. **-النمط الوصفي**.	- يلاحظ أيضا بأنّ النمط الشفوي دائم الحضور على حساب أنماط اللّغة الأخرى، لأنّ التلميذ أثناء تعلمه يكون التلقين التفاعلي أساس العملية التعليمية باعتباره طرفا فاعلا في هذه العملية، ويعدّ الاستماع أساس كل المهارات اللّغوية الأخرى. أمّا إذا نظرنا إلى الواقع التعليمي

س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	– التركيز على **التلقين التفاعلي** لأنّه ينمّي قدرات الطفل ومهاراته العقلية وتنمية تفكيره في خلال التجارب لأنه محور العملية التعليمية وبديل عن التعليم التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ ويكسر جهود التلقين وتفعيل العمل الجماعي.	وطرحنا السؤال الآتي: ما هو التعبير الشفوي؟ فتكون الإجابة: هو ذلك الوسيلة التي يلجأ إليها المتعلم فإذا كان المتعلم غير قادر على التعبير الشفوي، فإنّه يستطيع أن يقوم بأي نشاط آخر، ومن هنا يتبيّن بأن حضور التعبير الشفوي في جميع الأنشطة أصبح من الضروريات.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	– يرّكز المتعلم على مهارة **الاستماع** خاصة في السنوات الأولى من تعليمه، ويؤدي إلى إعطاء منتوج كتابي جيّد وأيضا تنمية ثروته اللّغوية بشكل صحيح، فالمعلم الكفء هو الذي يجعل المتعلم ينجذب إليه وحتّى العامل النّفسي يرتبط بتحقيق هذه المهارات الثلاث التي أسسها الاستماع الجيّد.	وللأسف الشديد لوحظ تراجعا في مستوى المهارة الشفوية، ولكن ليس بدرجة كبيرة وهذا لأسباب نذكر منها: الاقتصار على التعلم في المدرسة فقط.
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم	– إعادة القراءة مرّات عدّة. – الإجابة عن التمارين كتابيًّا،	

رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفوي من الأساسيات في العملية التعليمية التعلميّة ففيه نبني التعلمّات وهو المنطلق في أي عمليّة تعليميّة كوضعيات الانطلاق في مختلف الأنشطة وبناء التعلمات أيضا، وحتّى التقويم التحصيلي الذي يرتبط بالجانب الشفوي.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم، يمكن لأنّنا في طور التعلمات وكل سنة هي قاعدة للسنة التي تليها.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في	- تراجع المهارة الشفوية راجع لإجهاد التلميذ بالمكتوب خاصة	

مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	كتب النشاطات فهي تكون طويلة جدا (التمارين) وبذلك لا يمكن أن تعطي الوقت الكافي للنشاط الشفوي. - داخل القسم تكون المهارة الشفوية ذات مدّة أكبر لأن التلميذ الذي لا يعبّر بكثرة خاصة اللّغة لا يبني تعلمات صحيحة، ولا تكون هناك عملية تواصلية بين المعلم والمتعلّم أو بين المتعلمين أنفسهم ممّا يخلق **روح المنافسة وإبداء الرأي الخاص**.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- ملاحظة أداء المتعلم (متابعة التلميذ داخل تعلماته اليومية ومدى اكتسابه. - الواجبات المنزلية ومتابعتها (فهي تعطي نظرة على مدى اكتسابه). - الاختبارات الفصليّة (وتكون شاملة لتعلماته يحرص فيها المعلم	

	على مراعاة قدرات التلاميذ والفروقات الفردية).	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- نظرا لهذه الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية نرى أنّ مستوى التلاميذ في **تراجع مستمر**، وهذا يكشف الخلل في البرامج التي لا تدرس بدقة ولا تراعي مستوى التلاميذ وقدراتهم العقليّة ممّا يجعل التلميذ في دوامة من المعلومات الهائلة التي تتراكم عليه دون توفير الوسائل الخاصة بذلك.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة	- يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع من خلال **إثارة اهتمامه وزيادة دافعيته** فهي تعتمد أساسا على موهبة المعلّم وابتكاراته، كما أنّ ربط الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ يساعد على **الاستمرارية** في العمليّة	

التعليميّة).	التعليمية. - إعداد بيئة صفيّة مناسبة مع توزيع المثيرات من أجل الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء الدّرس.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الرابعة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **النمط الشفوي**.	- يلاحظ بأنّ النمط الشفوي من الأنماط التي يتم التواصل بها فالتلميذ يقوم بفهم خطابات منطوقة، وبعد هذا يكتبها أو يسجلها، ولذلك نجده يركّز على مهارة الكلام التي من خلالها يكون التعبير الشفوي وذلك بطرق مختلفة كالمناقشة وإبداء الرأي والتحليل والتفسير.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يتم التركيز على **التلقين التفاعلي** وذلك من خلال: التعبير، المناقشة، النقد، إبداء الرأي، التواصل والاستظهار.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في التعلم على مهارة **الكلام** وذلك من أجل التواصل.	

س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	- الإجابة عن التمارين كتابيًّا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- من خلال التعبير الشفوي يتدرب المتعلم على التواصل مع الغير، إبداء الرأي، المناقشة والتحليل والاستنتاج.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم، يمكن أن نفعّل مهارة القراءة على مهارات أخرى لأن القراءة هي مفتاح الأنشطة الأخرى.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو	- **تراجع** مستوى المهارة الشفوية، في نظرنا هذا راجع إلى طريقة تقديم التعبير الشفوي، قلّة الأنشطة.	

موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟		
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- يكون شاملا للأنشطة التربوية (المهارات، المعارف، القدرات). - يكون موضوعيا بعيدا عن أساليب التعجيز والغموض. - يكون متنوعا ومتعدّدا لجميع البيانات والأساليب. - يراعي الفروق الفردية للتلاميذ. - يكون مستمرا ومتدرجا حسب نمو التلاميذ جسميًّا وعقليًّا وعلميًّا.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- المتعلّم هو محور العمليّة التعليمية التعلميّة، والمعلم هو مرشد وموجه للعملية التعليمية، إذا فعملية التعلم ترتكز على المتعلم ومن هذا المنطلق نترك التلميذ (المتعلم) يطور مهاراته وقدراته بنفسه ليكتسب كفاءات.	

س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- إنّ المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية المشاريع، وبالتالي يجب تنمية المشاريع التي تكسب المتعلم المهارات والقدرات التي تساعده على الابتكار والإبداع.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الخامسة**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **النمط الشفوي** أي لغة التواصل.	- يبقى النمط الشفوي من بين الأنماط الأولى لدى التلميذ، ومهارة الاستماع أول المهارات اللّغوية التي يركّز عليها التلميذ باعتبارها قويّة لديه، أمّا عن مسألة حضور التعبير الشفوي فيكون حاضرا في أغلب الأنشطة وخاصة في حصّة القراءة
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم	- يتم التركيز على **التلقين التفاعلي**.	

التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟		حيث تكون وضعية الانطلاق بالتعبير على الصور الموجودة في الكتاب أو التعليق عليها.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- مهارة **الاستماع** هي التي تحرك لدى التلميذ حب العمل واستقبال الفكرة ثم فهمها، حتّى يتسنى له تحويلها إلى مكتوب أو كلام منطوق يعبّر به عن فكرة ويترجم أحاسيسه وميولاته وقدراته الفكرية واللّغوية.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- إعادة القراءة عدّة مرّات، يمكنه من التركيز على السياق وفهم التعليمية ليشرع في حلّه. - الإجابة عن التمارين كتابيًّا ميول أوسع.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة	1- في حصّة التعبير الشفوي كحصّة ونشاط قائم بذاته.	

المبرمجة؟	2- في جميع الأنشطة كالإجابة على التعليمات أثناء المناقشة أو استنطاق الصور المعتمدة في تقويم كل نشاط.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- لم تتم الإجابة.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- عدم استعمال اللّغة العربية في التواصل. - نقص مجال المطالعة لدى الطفل خارج المدرسة. - حصر اللّغة العربية فقط كلغة التعلم.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- التقويم التشخيصي قبل عملية التعلم. - التقويم. - التقويم الختامي في الفروض والاختبارات.	

س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- في هذه المرحلة لابدّ من الأخذ بيد الطفل وتوجيهه لكسب المعارف وفهمها، وتدليل الصعوبات ليتمكن من حل الوضعيات ولا يجب التخلي عنه في إنجاز الواجبات وإنجاز البحوث البسيطة حتّى لا يتعرّض للإحباط، وعدم القدرة على الحل يجعله ينفر من عملية التعلم.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- تحضير الدروس وترك له المجال للتقديم والمحاكاة. - إنجاز البحوث ثمّ مناقشتها مع الجماعة داخل القسم. - ترك له المجال لإعطاء فكرة صحيحة، أو إبداء رأي. - البحث عن الحل ووضع احتمالات لحل وضعيات.	

الاستنتاج:

يلاحظ من خلال إجابات أساتذة ابتدائية شمشم يوسف أنّ أغلبيتها متشابهة ومتقاربة عبر السنوات الخمس وهي على النحو الآتي:

- اعتبار النمط الشفوي أول الأنماط التواصلية.
- حضور التعبير الشفوي في مختلف الأنشطة الأخرى.
- يعدّ الاستماع أبو الملكات اللّغوية الأخرى، فبواسطته يتم الفهم وبالتالي يكون هناك **الكلام**.
- الاعتماد على المنهج الحديث في تقديم الدروس، وذلك من خلال جعل المتعلم أو التلميذ هو محور وأساس العملية التعليمية التعلميّة، إذ يتفاعل ويشارك داخل القسم، ويكون المعلم مجرّد موّجه ومرشد له.

3- المدرسة الابتدائية: عيبش الشريف.

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الأولى	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أوّل ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هو: **النمط الشفوي**: فهم المنطوق والتعبير الشفوي، تكوين جمل، ملء الفراغ، ترتيب، تكملة،... وضع جواب لسؤال أو العكس استغلال كل كلمات معجم المجال الذي نحن فيه.	- التركيز على الجانب الشفوي وذلك بتدريب المتعلم على الحوار والتفاعل مع المعطيات التي تقدم له فهو لا ينتظر من المعلم الإجابات الجاهزة والمعلم مهمته فقط هي التبسيط والتحفيز، ليتمكن المتعلم من الوصول إلى المعارف والحقائق

س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على التلقين **التفاعلي**، باعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية.	وحده، فعند دخول التلميذ إلى المدرسة يكون متشبع ببعض المعارف من الأسرة والشارع وتبقى مهمة المعلم هي إيقاظ تلك المعارف ولذلك فهو لا يحتاج إلى الاستماع من المعلم دائما.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- الكلام والكتابة، الاستماع أحيانا فقط، لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلميّة، والكتابة هي الوجه الثاني للكلام لأن الكلام حسب تعريف **الأجرومي**: "هو اللفظ المركب المفيد بالوضع وأقسامه ثلاثة: هي الاسم والفعل والحرف".	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة	- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة يلاحظ المعلم رغبة التلميذ في: إعادة القراءة مرّات عدّة ليتمكن من التعليمة أو السؤال، حسب العالم **"بيرزيا"** من يمشي دون هدف يجد نفسه في مكان لا يريد الذهاب إليه.	

المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)		
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- حضور مهم لأنه **أداة التواصل** بين المتعلم وكل الأطراف، لأن التعبير هو ملك اللغة والتصاريف النحوية هي حاميها.	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- يمكن في بعض الأحيان، كما أن **كل مهارة** هي تكملة للأخرى، وهذا كله في التكامل العمودي والأفقي (داخل النشاط الواحد أو بين الأنشطة).	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- هذا التصريح صحيح ولتجسيد غير ذلك يجب البعد كليا عن الكلام الدّارج، وإعطاء حصص التعبير الشفوي مكانتها وحقها من حيث الإعداد لها والتقديم.	
س8: ما هي أهم الأساليب	- أهم الأساليب المعتمدة في	

المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	التقييم هي: 1- التقويم التشخيصي في بداية السنة وفي بداية كل حصّة. 2- التقويم التكويني أثناء العمل. 3- التقويم النهائي في نهاية الحصّة. 4- التقويم الأسبوعي في آخر الأسبوع. 5- التقويم الفصلي. وذلك للتحقق من مدى تمكن المتعلم من الكفاءات الختامية.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- مازال في مراحله الأولى يحتاج إلى الدقة في التقديم، وإعادة فتح المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة، لأنه توجد عندنا إطارات وهي ليست مسؤولة عن المناهج والطرائق.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع	- لابد وحتما أن يكون التلميذ هو المحور، والاهتمام الصحي به.	

الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).		

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الثانية	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو: **النمط الشفوي**.	- إنّ النمط الشفوي وسيلة إفهام وتفاهم يمكّن التلميذ من الإفصاح عمّا يختلج في النفوس ضف إلى ذلك زيادة الثقة بالنفس كونه مسؤول عن تعلمه وذلك حسب المنظومة التربوية الحديثة التي جعلت المتعلم هو المحور الذي تبنى عليه العملية التعليمية التعلميّة، وذلك بالاعتماد على المهارات المختلفة خاصة مهارة الاستماع الذي من
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على **التلقين التفاعلي** إذ يشعر التلميذ من خلاله أنّه مسؤول عن تعلمه وتعلّم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة تنمي روح التعاون	

	والعمل الجماعي بين الطلاب وتزيد الثقة بالنفس.	خلاله يتعرّف التلميذ على النظام الصوتي للّغة لبناء رصيد لغوي.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- - يركز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، حيث أكد الأدب التربوي وجوب إتقان هذه المهارة عبر برامج متخصصة إذ أن للاستماع أهمية كبرى في حفظ القرآن الكريم ويعتبر ركن أساسي في تحصيل التلميذ وتنمية مهاراته حيث تمكنه من الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات سواء بينه وبين زملائه. - القدرة على الرد السريع والمناسب على الأسئلة. - فهم المعنى المقصود من الكلام الذي يسمعه من الآخرين.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة.	- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين يلاحظ المعلم رغبة التلميذ في **إعادة القراءة مرات عدّة**.	

2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي)؟		
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- حضور التعبير الشفوي لابد منه في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة إذ يعتبر مفتاح التواصل.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- لا يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس فكل المهارات متكاملة.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- التعبير الشفوي في المدرسة الابتدائية أهمل إهمالا مزريا، وذلك لعدّة أسباب: 1- مزاحمة العامية للفصحى وسيطرتها على المواقف التعلمية داخل القسم وخارجه. 2- المؤسسات الإعلامية. 3- أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية	

	كاكتظاظ التلاميذ في الأقسام مما يصعّب إعطاء التلاميذ الفرص الكافية للتدريب على الحديث. 4- حصص التعبير غير كافية. 5- قلّة الدورات التدريبية للمعلمين، وعدم منح الحوافز التشجيعية. - ومن بين الحلول المقترحة: 1- إعطاء المعلم للتلميذ الحرية الكافية في تعبيره. 2- مراعاة الأسس النفسية. 3- تشجيع التلاميذ على استعمال الوسائل التكنولوجية المتوفرة.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- من الأساليب المعتمدة: التقويم التحصيلي، التقويم التكويني، التقويم الأسبوعي والشهري والفصلي، ثم التقويم السنوي وذلك **للوقوف على مدى اكتساب الكفاءات الختامية.**	

س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- الواقع التعليمي في هذه المراحل التعليمية من حيث تعلم التلميذ نفسه يحتاج إلى تكوين المكونين أكثر وضرورة فتح المعاهد التكنولوجية لتكوين ورسكلة الأساتذة ومواكبة التطور.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- يجب الاهتمام بالمتعلمين بجميع الجوانب وعدم الاكتفاء بما هو في المدرسة فقط.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الثالثة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه المتعلّم من أنماط تواصلية **النمط الشفوي** لأنه الأقرب إلى واقع المتعلّم وبواسطته يتفاعل مع غيره ويعبر به عن مختلجاته.	- من خلال هذه الإجابات نلاحظ بأن التعبير الشفوي أساسا مهمًا من أسس النمو اللغوي في المدرسة الابتدائية وذلك بمهارات مختلفة كلغة الجسد والصور حيث يكون إرساء المعارف عن طريق النمط التفاعلي التحفيزي، أما التقويم الشخصي فيكون عن طريق التلقين الأحادي الشخصي، كما نجد علاقة وطيدة بين التعبير الشفوي والقراءة فالمتعلم تتولد عنده دائما رغبة في إعادة القراءة مرات عدّة وهذا يساهم في تعزيز الممارسة الكلامية الشفوية فالعلاقة بين المهارات علاقة تفاعلية تكاملية بداية من التحدث إلى القراءة إلى الكتابة.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- التلقين الأحادي يمكن العمل به في مجال التربية الإسلامية مثلا كتلقين الحديث والسورة من أجل تحفيظهما. - ولكن التلقين أغلبيته تفاعلي لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- كل هذه المهارات يعتمد عليها المتعلم أثناء تعلمه فمثلا عند إنجاز تمرين معيّن، أول ما يقوم به المتعلم	

	الاستماع إلى نص التعليمة وقراءتها ثم مناقشتها وبعد ذلك كتابة النتائج...إلخ.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- هناك تمارين تحتاج إلى قراءات عدّة والمتعلم حينها يقرأ مرات عدّة ويريد ذلك من أجل الفهم وهناك تمارين لا تحتاج إلى عدّة قراءات والإكثار يؤدي إلى الملل. - الإجابة عن التمارين متنوعة منها ما يحتاج إلى إجابات كتابية ومنها ما يحتاج إلى إجابات شفوية حسب نوع التمرين والمشكل المطروح.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفوي مصاحب لجميع الأنشطة وهو ضروري من أجل تبليغ الفكرة المراد الإجابة عنها أو توصيل رأي معيّن... وهو لا يخص حصص اللغة العربية فقط بل يتعداها إلى جميع الأنشطة سواء العلمية منها أو الأدبية أو حتى مواد	

	الإيقاظ.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	– يمكن ذلك لأن المتعلم يوظف مهارات سابقة من أجل اكتساب المهارات الجديدة والتي تكون أعلى مستوى من الأولى.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	– تراجع المستوى الشفهي وانعكس على الكتابي وهذا واقع فعلي لأن البرامج المسطرة تطمس الإبداع عند المتعلم وتعتمد على الحشو الذي لا فائدة منه وترهق ذهن المتعلم وكذلك حتى جسده، فلا وقت لديه للتفكير والتعبير حول مواضيع مختلفة سوى التفكير المنحصر في الواجبات والتمارين الكثيرة...	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	– أهم الأساليب المعتمدة في التقييم تتمثل في: التمارين الفورية، الاختبارات المختلفة والمتنوعة وكذلك الواجبات.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع	– أيّ برنامج مسطر له إيجابياته	

التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	ولكن الواقع التعليمي وما يقدم داخل القسم لا يعكس ما يجب الوصول إليه فالمعلم يجد صعوبات كثيرة لا تتماشى ومستوى المتعلمين وهم بدورهم ليس لديهم المستوى المرجو والمتوقع الوصول إليه.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- يجب أن تكون البرامج المسطرة متوافقة ومراعية لمستوى المتعلمين إضافة إلى تجنب الحشو الذي يتعب المتعلمين ويحد من إبداعهم لأن أي سياسة ناجحة لابد وأن تنطلق من الواقع لا الخيال.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الرابعة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو **النمط الشفوي**.	- هنا كذلك تعدّ اللغة الشفهيّة الوسيلة الأساسية للتعليم لأن النجاح في تنمية اللّغة الشفهية لدى المتعلم ضمان لنجاح تعليمه بل وتمكينه من تعليم نفسه في المواقف الحياتية المستقبلية فهو يساعد على تنمية عملية التفكير والتركيز على إثراء الفكر وكل هذا يكون بالتركيز على التعليم التفاعلي فهو يكسر جمود التلقين الأحادي وينمي قدرات التلميذ ومهارتهم العقلية فهو عنصر نشط في عملية التعلم وذلك باستغلال جميع المهارات اللغوية وتنظيم المعرفة وإنتاجها.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يتم التركيز على التلقين التفاعلي، وذلك لكون نمط التعليم يكون بوضع المتعلم في وضعيات تعلمية تتحدى موارده ومهاراته وتجعل منه عنصرا "نشيطا" يعمل، يحاور، يناقش، ويستنتج.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- التلميذ يستعمل هذه المهارات الثلاثة، فالموقف التعليمي يتطلب تنويع المهارات، وعلى المتعلم أن يركز على ما يناسب ويوظفه في الوقت المناسب.	

س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- التلميذ يرغب في القراءة وإعادة القراءة مرّات عديدة، سواء النصوص المقرّرة أو قراءة الخلاصات والاستنتاجات المكتوبة على السبورة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفهي يرافق معظم الأنشطة المبرمجة.	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم، يمكن ذلك فالتلميذ يتعود على ما يطلب منه باستمرار أو ما يكرر أمامه، ولكن في الواقع مطلوب من المعلم أن يفعّل كل المهارات لدى التلميذ ولا يفعّل مهارة على حساب أخرى.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم	- لم تتم الإجابة عن هذا السؤال.	

اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟		
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- الأساليب المعتمدة في التقييم تتمثل خاصة في الاختبارات، فهي النمط الغالب، كذلك من ملاحظة أداء التلاميذ وسلوكاتهم داخل القسم وخارجه، من خلال الواجبات المنزلية والأنشطة التي تنجز داخل القسم.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- تغيّر واقع التعليم وأصبح يتأثر بعدّة عوامل، الإعلام، الشارع وأصبح دور المعلم ليس المؤثر الوحيد، عامل يبني وعامل آخر يهدّم ما بناه الأول، وخاصة ما يتعلم الطفل عبر الفضائيات.	

س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	– التلميذ ليس طرفا ثانيا بل طرفا محوريا في العملية التعليمية، والنظام التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات يسعى إلى ترقية أداء التلميذ وتحصيله ومهاراته إلى خانة الإبداع، فهو الذي تقوم حوله وتدور كل الأنشطة التعليمية والتعلميّة.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الخامسة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	– أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو **النمط الشفوي** حيث أن بعد سن الثلاث سنوات تعرف اللغة نموا مضطردا وسريعا كميا ونوعيا وبإمكانه استعمال الضمائر وتركيب الجمل البسيطة لأن رصيده اللغوي يناهز 1000 كلمة وبين	– امتلاك القدرة على التعبير أهم أسس التفوق الدراسي في سائر المواد الدراسية بل أساس النجاح في الحياة العملية حيث أن الطرائق الفعّالة أعطت الصدارة للمتعلم باعتباره المحور الذي تدور عليه العملية التعليمية التعلميّة وهذه

	سن أربع وخمس سنوات تأخذ اللغة في التحسن.	الطرائق تتلاءم مع حالة التلاميذ الإدراكية والعاطفية والجسمية بهدف تنمية كفاءات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل. – وربما رفض إعادة القراءة في هذه السنة دليل على تراجع التعبير الشفوي الذي يكون سببه الخجل.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	– أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على **التلقين التفاعلي**، حيث أن تصنيف التلاميذ يستدعي التعلم التعاوني.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	– يركز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع والكتابة والكلام لكي تتعرّف فتعرف درّب عينك على الملاحظة وأذنك على الاستماع وعقلك على التفكير ويدك على العمل لكي تصل إلى اليقين درّب عينك على التفحص وأذنك على الإنصات وعقلك على التدبّر ويدك على الإبداع.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم	أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين هناك رفض لإعادة القراءة	

رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي؟)	- والإجابة عن التمارين كتابيا وكذلك الأسئلة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التحكم في اللغة خلال التعبير الشفوي والكتابة والقراءة هي كفاءة عرضية أساسية بامتياز تنمى تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدراسية.	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- (س1+س2): طور الإيقاظ. - (س3+س4): تعميق التعلمات. - (س5): التحكم في التعلمات.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي	- لوحظ تراجعا في مستوى المهارة الشفوية لدى التلاميذ من أسبابه التركيز على النشاطات الكتابية، غياب الصور التعبيرية والمشاهد التي	

أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	كانت تساعد بشكل كبير على تفعيل التلاميذ في مجال المنطوق. الحلول: التركيز على النشاط الشفوي خاصة في الطور الأول من أجل التدريب.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	– الأساليب المعتمدة في التقييم هي الاختبارات وكذلك الواجبات.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– لابد من إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته وإستراتيجيته التعليمية التي تنمي استقلاليته وقدراته المعرفية المختلفة.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة	– الاهتمام بالنشاطات اللاصفيّة التي تسلط الضوء على مواهب التلاميذ في مختلف المجالات. – إعطاء معنى وروح لمواد الإيقاظ التي تعدّ متنفسا للتلميذ.	

التعليميّة).		

الاستنتاج:

إذن من خلال الإجابات السابقة نستنتج أنه من الصعب عزل نشاط التعبير الشفهي عن باقي الأنشطة الأخرى فهو المحصلة الختامية لكل الأنشطة التربوية والوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية.

ويعتبر التدريس المعاصر عملية شاملة وإيجابية تعاونية نشطة تتولى بناء المجتمع، وحتى ننمي هذه المهارة لابد من القيام بعدّة إجراءات كالابتعاد كليا عن الكلام الدّارج، وإعطاء حصص التعبير الشفوي مكانتها وحقها، تجنب الحشو الذي يتعب المتعلمين...

4- المدرسة الابتدائية: جبروني صالح.

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الأولى	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- **النمط الشفوي**.	- يبقى التركيز على النمط الشفوي ملحوظ في كل المؤسسات الابتدائية مع الاعتماد على التلقين التفاعلي فالمتعلم هو الذي يفعّل مع ربط المهارات الشفوية بمهارة الاستماع

س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على التلقين **التفاعلي**، بخلق وضعية محفزة أو معاشة من المحيط المدرسي أو المنزلي ثمّ يأتي التلقين الأحادي.	والكتابة والقراءة.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع لأن الاستماع هو أساس التعلم فعندما يسمع التلميذ يستطيع أن يعبّر جيدا ويكتب جيدا فالمستمع الجيد متكلم جيد.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي)؟	- إعادة القراءة مرّات عدّة.	

س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- يكون حضور التعبير الشفوي في ممارسة الأنشطة المبرمجة **بارزا**.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى خاصة في السنة الأولى نفعّل مهارة الاستماع والتعبير الشفوي.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- نعم هناك تراجعا في مستوى المهارة الشفوية والأسباب تعود إلى التلميذ (غيّاب الاندفاع إلى التعلم) وأسباب تعود إلى الأسرة (غيّاب التعبير داخل الأسرة).	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- تقييم السلوك. - تقييم المعارف المكتسبة.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع	- أصبح التلميذ في نفور دائم من التعليم لا توجد رغبة وذلك يعود إلى كثافة البرامج.	

التعليل)؟		
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- تعديل التوقيت (من الثامنة صباحا إلى الثانية مساءًا). - تخفيض البرنامج والمواضيع. - تخصيص معلمين لمواد الإيقاظ (الرسم، الموسيقى، الرياضة).	

الأسئلة الموجهة للأستاذ **السنة الثانية**	**الإجابة**	**التعقيب**
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو: **النمط الشفوي**.	- نلاحظ بأن هناك فهم قائم على المهارات الشفوية ومهارة الاستماع، ومزج بين تلقين **تفاعلي وأحادي**، تفاعلي عندما يكون عمل جماعي الذي يحقّق متعة ويكسب مهارات التفكير والإبداع ويوظفها، وأحادي
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم	- يتم التركيز على **التلقين**	

التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	**التفاعلي** ثم الأحادي، يشارك أحيانا في نشاطات الأفواج فهو تلقين تفاعلي، والبحث على إجابات منفردة فنطلب من التلميذ الضعيف التكرار وهنا تلقين أحادي.	عند الإجابات المنفردة، أمّا بالنسبة للاعتماد على المهارات في العملية التعليمية التعلميّة فهو يختلف من سنة إلى أخرى.
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- مهارات التعلم كثيرة: مهارة الاستماع، الحديث، الكتابة، القراءة، **نعم** يركّز التلميذ على مهارة **الاستماع** لأنها تؤدي به إلى فهم التعليمة وتحليلها.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة.	- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة نلاحظ: - رغبة التلميذ في إعادة القراءة مرّة أخرى. - وكذلك الإجابة عن التمارين كتابيا.	

4- اختيارات أخرى (ما هي)؟		
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- يحتل التعبير الشفوي **مكانة كبيرة** في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة، بل هو أهم كفاءة نريد تنميتها وذلك لدوره في تحسين التواصل، والمناهج الجديدة تحث على إعطاء أهمية كبيرة للتعبير الشفوي، وأفردت له ميدانا خاصا لأنه يساعد على تثبيت القيّم.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- نعم يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس حيث: - في الطور الأول الذي هو **طور الإيقاظ** نركز على مهارة **الاستماع، والكتابة (الخط)**. - في الطور الثاني **طور التعلمات** نحث على مهارة القراءة والتعبير. - في الطور الثالث: نحث على مهارة التعبير الكتابي.	

س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	- موقفنا من هذا الواقع هو صحته وأسبابه كثيرة: 1- عدم إعطاء نفس الفرص للمتعلميّن. 2- عدم مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات ومشاكل مثل: **اضطرابات النطق، الخجل**. ويمكننا تجسيد غير ذلك الواقع ميدانيا بتطبيق صحيح وجدّي للمناهج الجديدة عن طريق استعمال إستراتيجية الأفواج، اللّعب.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	- لازالت الأساليب المعتمدة في التقييم هي الاختبارات ونعني بذلك النقطة.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	- الواقع التعليمي في هذه المراحل التعليمية من حيث تعلم التلميذ نفسه هو في **تحسن** لأن المقاربة بالكفاءات تجعل التلميذ هو محور	

	العملية التربوية إذن: فهو يشارك ويبحث وينافس ويتوصل بنفسه إلى الحوصلة إذن فهو: **إيجابي**.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	- الاهتمام بميول التلاميذ. - خلق نشاطات (الرسم، المسرح، الموسيقى، الرياضة). - معالجة الصعوبات الممكن علاجها. - إشراكه في العملية التعليمية والاهتمام بحاجاته مثل: حاجة الحب والتقدير. - إعطائه فرص للمشاركة بإبداعاته وقدراته...	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الثالثة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه المتعلّم من أنماط تواصلية **النمط الشفوي** ثم المكتوب.	- تبقى نفس التعقيبات السابقة.
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- يتم التركيز على التلقين التفاعلي وهو تفاعل بين التلميذ والمعلم، بحيث يكون التلميذ محور العملية التعليمية ومشارك وباحث عن المعلومة بكل الطرائق.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع أولا ثم الكلام لأن بالاستماع يتمكن التلميذ من تعلم اللغة وهو الطريق الصحيح لاكتسابها.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم	يلاحظ المعلم رغبة التلاميذ في إعادة القراءة مرّات عدّة والإجابة	

رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي)؟	- عن التمارين كتابيا.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- يحظى التعبير الشفوي بأهمية كبرى في ممارسة مختلف الأنشطة، وخصوصا لدى تلاميذ السنة الأولى من المرحلة الابتدائية.	
س6: هل يمكن أن نفعِّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- في السنتين الأولى والثانية نفعّل مهارة الاستماع على حساب المهارات الأخرى، أما الطور الثالث فيجب أن نفعّل مهارة القراءة.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي	- إنّ قضية تراجع مستوى المهارة الشفوية تواجهنا كمعلمين في أقسام التعليم الابتدائي في أطواره الثلاثة، وذلك يرجع إلى عدّة أسباب تتعلق	

أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	بالتلاميذ أنفسهم وبالمناهج المعدّة والأسرة والمجتمع وحتى الطريقة التي يتناولها المعلم داخل القسم تلعب دور كبير.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	– لم تتم الإجابة على هذا السؤال	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– واقع التعليم في هذه المراحل يعاني من عدّة أزمات، تدخل فيها عدّة أسباب وهذا ما يؤثر على التلميذ وتحصيله العلمي والمعرفي.	
س10: في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).	– يكون ذلك بوضع مخطط شامل يتماشى ومتطلبات العصر ويحتوي على إستراتيجيات معاصرة.	

الأسئلة الموجهة للأستاذ السنة الرابعة	الإجابة	التعقيب
س1: أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصليّة هل هي: 1- النمط المكتوب. 2- النمط الشفوي. 3- أنماط أخرى (ما هي؟).	- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هو **النمط الشفوي**، ثم النمط المكتوب.	
س2: أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك أو وضّح ذلك؟	- أثناء تعليم التلميذ يتم التركيز على **التلقين التفاعلي** وذلك بمواجهة المتعلم بوضعيات مشكلة قابلة للحل يبحث المتعلم عن الحل ويطرح فرضيات وبعد المناقشة يتوصل إلى النتيجة ثمّ الاستثمار الذي يتمرن فيه المتعلم على حل المشكلات.	
س3: هل يركّز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام وضّح ذلك؟	- أثناء التعلم يعتمد المتعلم على المهارات الثلاثة دون الاستغناء عن واحدة، فالمهارات الثلاثة تكمل بعضها البعض مع التركيز على	

	مهارة الكتابة.	
س4: أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلّم رغبة التلميذ في: 1- إعادة القراءة مرّات عدّة. 2- رفض إعادة القراءة. 3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة. 4- اختيارات أخرى (ما هي)؟	- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين يلاحظ المعلم أن التلاميذ يرفضون إعادة القراءة، ويشرعون في الإجابة عن التمارين الكتابية.	
س5: ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة مختلف الأنشطة المبرمجة؟	- التعبير الشفهي يجب أن يكون **حاضرا** في مختلف الأنشطة المبرمجة، وإلاّ كيف يتمكن المتعلم من فهم الوضعيات التي يواجهها.	
س6: هل يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس؟ كيف ذلك؟	- لا يمكن أن نفعّل مهارة على مهارة عبر السنوات الخمس، لأن المهارات تكمل بعضها البعض.	
س7: ميدانيّا وخلال محاولة تعليم اللّغة وتعلمها، لوحظ تراجع في	- هذا التصريح **صحيح**. - عدم اختيار المواضيع المختصرة	

مستوى المهارة الشفوية، ما هو موقفكم من هذا التصريح؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد ذلك الواقع ميدانيّا (رؤيتكم الفعليّة للتعليم داخل القسم)؟	المبينة لسن التلميذ وحشو المعلومات أو المعارف التي تفوق قدرة التلميذ. – عدم نزول الأساتذة خاصة الجدد إلى مستوى التلميذ.	
س8: ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟	– التقييم اليومي لعمل التلاميذ. – التقييم الشهري لعمل التلاميذ. – التقييم الفصلي. – التقييم الختامي للانتقال من مرحلة إلى مرحلة.	
س9: ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليميّة من حيث تعلّم التلميذ نفسه (مع التعليل)؟	– إن حوالي 3/2 التلاميذ مكتسبون للبرامج المقدمة وذلك بمساعدة الأولياء الذين يبدلون جهدا كبيرا لتدريب أبنائهم على العمل. أمّا الثلث الباقي فيعاني من نقص فادح ويعود ذلك لأسباب مختلفة منها وراثية أو اجتماعية أو نفسيّة.	
س10: في ضوء ثنائية النمو	– لم تتم الإجابة.	

والنضج التي تتكيّف معها العمليّة التعليميّة ذاتها، ناهيك عن واقع الإنسان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعّل نظام مكتسب أو متعلّم للتلميذ يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثنائيّا في العمليّة التعليميّة).		

الاستنتاج:

تعدّ مهارة التعبير الشفوي من أهم المهارات اللغوية، إذ من خلالها يكتسب المتعلم رصيدا لغويا هاما يساعده على اكتساب معارف وخبرات مختلفة، فمن خلاله يستطيع التلميذ إبراز شخصيته ومواجهة الآخرين بكل طلاقة وسلاسة لكن بالرغم من كل هذا يلاحظ تراجع في مستوى مهارة التعبير الشفوي وقد أرجع الأساتذة هذا إلى عدّة أسباب تتعلق بالبيئة والأسرة والمدرسة.

خـاتمـــة

للتعليم أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهو الذي ينير دربه، ولكي تتحقق العملية التعليميّة التعلميّة لابدّ من الاعتماد على المهارات اللّغوية الأربعة المتكاملة الفعّالة فيما بينها، ومن هذه المهارات نجد المهارات الشفوية التي من خلالها يكتسب المتعلم رصيدا لغويّا هامّا يساعده على اكتساب معارف وخبرات مختلفة، تؤدي إلى تحقيق النجاح في مشواره الدراسي، وفي الأخير نخلص إلى جملة من النتائج:

- اللّسانيات التطبيقيّة علم تطبيقي هدفه تعليم اللّغات.
- يعدّ التعبير الشفوي من أهم المبادئ التي تقوم عليها اللّسانيات التطبيقية.
- تقوم العملية التعليميّة التعلميّة على ثلاث أطراف: المعلم، المتعلم، المادة (المعرفة).
- للمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة ورسم مستقبلها فهو حجر الزاوية في العملية التعليميّة.
- كل المهارات اللّغوية متكاملة وتخدم بعضها البعض.
- المنهج التقليدي يعتمد بالدرجة الأولى على جهد المعلم فهو المسيطر والملقن ومصدر للمعلومات، ولهذا المنهج سلبيات فهو يقتل روح الإبداع وإهمال مهارات التحدث والاستماع.
- في المناهج الحديثة يكون المتعلم هو محور وأساس العملية التعليميّة التعلميّة، إذ تجعل منه عنصرا نشطا فاعلا، يعمل، يحاور، يناقش ويستنتج.
- يهدف التدريس المعاصر إلى تنمية كفاءات وقدرات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل.

- تعدّ مهارة التعبير الشفوي من أهم المهارات اللّغوية الأربعة التي من خلالها يستطيع الإنسان التواصل والحوار، ويتيح للفرد التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره.
- تعتبر اللّغة الشفوية الوسيلة الأساسية للتعليم خاصة في السنوات الأولى من التعليم.
- التعبير الشفوي يجعل المتعلم يعبّر بكل سلاسة وطلاقة، وبالتالي القضاء على الخجل، والقدرة على مواجهة الآخرين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أولا– المصادر:

1. أحمد شوقي، الشوقيات، راجعه: يوسف محمد البقاعي، دار الكتب العربية، بيروت–لبنان، ط1 2004م، ج1.

2. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت،ط4، 2005م، ج5.

3. مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط2، 2006، ج1.

4. محمد التوبخي، معجم علوم العربيّة، دار الجبل، بيروت، ط1، 2003م.

5. المنجد الإعدادي، دار المشرق، لبنان، ط4.

ثانيا– المراجع:

1– الكتب:

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب، مصر، ط1، 2005م.

2. أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون–الجزائر، ط2، 2009م.

3. أحمد حسّاني، مباحث في اللّسانيات: مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون–الجزائر، 1999م.

4. أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمّان، 2009م.

5. أحمد مومن، اللّسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون-الجزائر، ط4 2008م.

6. بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

7. بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي (رؤية تطبيقية مبسطة)، دار الكتاب الحديث، الكويت ط1، 2000م.

8. بطرس حافظ، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ط1، 2009م.

9. جلال شمس الدين، علم اللّغة النّفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، دت، ج1.

10. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعلّيم والمعلّم من منظور الاجتماع، مؤسسة الجامع للنشر والتوزيع، الإسكندرية-مصر، 2006م.

11. حلمي خليل، دراسات في اللّغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م.

12. خالد عبد الرّزاق السيّد، اللّغة بين النظرية والتطبيق، مركز إسكندرية للكتاب، القاهرة، 2003م.

13. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1944م.

14. راتب قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان-الأردن، ط1 2003م.

15. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة دب، ط1، 2009م.

16. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة ط1، 2004م.

17. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهر-مصر، 2005م.

18. زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/والتحدّث/ والقراءة/ والكتابة)، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، 2014م.

19. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلّم، دار المسيرة، عمّان-الأردن، ط10، 2010م.

20. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق عمّان-الأردن، 2004م.

21. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2009م.

22. سمير شريف إستيتيه، اللّسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2005م.

23. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة، بوزريعة- الجزائر، 2000م.

24. صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م.

25. عبد الرّحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2004م.

26. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللّغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، المناهج للنشر، عمان-الأردن، 2005م.

27. عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسيّة في اللّسانيات، دار الكتب الوطنيّة، بنغاري-ليبيا، 2010م.

28. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسّي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة-مصر، ط4، دت.

29. عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية-الجزائر، ط1، 2016م.

30. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية-الجزائر، 2016م.

31. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللّغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دب، دت.

32. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط2، 2004م.

33. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1 2009م.

34. علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس-لبنان، 2010م.

35. عماد زغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق، عمّان-الأردن، ط1، 2003م.

36. عماد عبد الرّحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة ط1، 2012م.

37. فايز مراد دندش، معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء الإسكندرية، ط1، 2003م.

38. فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهميّة، المعوقات، البرامج التعليميّة، عالم جدار للكتاب العالمي ط1، 2008م.

39. محسن علي عطيّة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، ط1 2006م.

40. محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمّان-الأردن، ط1 2006م.

41. محسن علي عطيّة، تدريس القراءة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2007م.

42. محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2007م.

43. محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2007-2008م.

44. محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الورّاق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009م.

45. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2 2003م.

46. محمد زياد حمدان، قيّاس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة والتوزيع، الأردن، 2000م.

47. محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللّغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، دار البازواري عمّان-الأردن، ط1، 2011م.

48. محمود أحمد السيّد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات دمشق لكليّة التربية، 2011م.

49. محي الدين محسب، انفتاح النسق اللّساني، دار فرحة، السودان، دت.

50. مهدي أسعد غرار، جدل اللّفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربيّة، دار وائل للنشر، عمّان-الأردن ط1، 2002م.

51. نعمان بوقرة، اللّسانيات اتجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتب الحديث، عمّان، ط1، 2009م.

52. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، دب، ط1، 2005م.

53. يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التعليميّة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، د.ب، 2013م.

2- الرسائل والمذكرات:

1. نسيمة سعيدي، تعليميّة اللّغة للكبار – القراءة أنموذجا –، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2005-2006م.

3- المحاضرات:

1. لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة، معهد الآداب واللّغة، جامعة بشار، 2003م.

فهرس الموضوعات

تشكر

مقدمة..... أ-د

الفصل الأول: مدخل إلى تعليميّة اللّغة في ضوء أهم المبادئ والمفاهيم

المبحث الأول: التعليميّة في ضوء الدّرس اللّساني التطبيقي 6

المطلب الأول: تعريف اللّسانيات التطبيقيّة..... 6

المطلب الثاني: مبادئ اللّسانيات التطبيقيّة 10

المطلب الثالث: حقول اللّسانيات التطبيقيّة 13

المبحث الثاني: تعليم اللّغة في المناهج التربوية والرؤى الحديثة 28

المطلب الأول: في الجانب التربوي الكلاسيكي 28

المطلب الثاني: في الجانب اللّساني (نظريات التعلّم) 33

الفصل الثاني: مهـــارات التعـــلّـم

المبحث الأول: المهارات اللّغوية..... 52

المطلب الأول: مهارة القراءة..... 52

المطلب الثاني: مهارة الاستماع 58

المطلب الثالث: مهارة الكتابة 61

المبحث الثاني: المهارات الشفويّة..... 65

المطلب الأول: ماهيّة التعبير وأهميته 65

المطلب الثاني: التعبير الشفهي (مفهومه وأنواعه) 69

المطلب الثالث: مجالات التعبير الشفهي وطرق تدريسه..... 74

المطلب الرابع: أهداف وأهمية التعبير الشفهي..... 81

الفصل الثالث: دراسة ميدانية

أولا- عرض المنهجية..... 86

1- مجالات الدراسة 86

2- أدوات الدراسة..... 87

3- واقع المهارات الشفوية/ ميدانيا 88

ثانيا- خلال الحضور الميداني التعليمي/المهارات داخل الفضاء/ 89

ثالثا- نماذج تطبيقيّة للمتابعة مع التعقيب 91

1- المدرسة الابتدائية: بوعكاز عيسى 91

2- المدرسة الابتدائية: شمشم يوسف 114

3- المدرسة الابتدائية: عيبش الشريف 135
4- المدرسة الابتدائية: جبرني صالح 155
خاتمة 172-171
المصادر والمراجع 180-174
فهرس الموضوعات..... 183-182

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل–

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

السنة: الثانية ماستر

تخصص: علوم اللسان

نموذج استمارة عمل ميداني

خاص بإعداد مذكرة ماستر

حول

تعليم اللغة العربية في ضوء واقع المهارات الشفوية

– الطور الإبتدائي أنموذجا–

تقديم:

* فاطمة محسن

* عتيقة بوحبل

إشراف الدكتورة:

* بدرة فرخي

السنة الجامعية: 2017/2016م

نص استمارة العمل الميداني الخاصة بتحضير مذكرة ماستر بعنوان:

تعليم اللغة العربية في ضوء واقع المهارات الشفوية (الطور الإبتدائي أنومذجا)

السؤال الأول:

- أول ما يواجه التلميذ من أنماط تواصلية هل هي:

1- النمط المكتوب

2- النمط الشفوي

3- أنماط أخرى (ما هي)؟

السؤال الثاني:

- أثناء تعليم التلميذ هل يتم التركيز على التلقين الأحادي أم التفاعلي؟ كيف ذلك؟

السؤال الثالث:

- هل يركز التلميذ في التعلم على مهارة الاستماع، الكتابة أم الكلام، وضح ذلك؟

السؤال الرابع:

- أثناء القراءة أو إنجاز مختلف التمارين المقترحة هل يلاحظ المعلم رغبة التلميذ في:

1- إعادة القراءة مرات عدة

2- رفض إعادة القراءة

3- الإجابة عن التمارين كتابيا، وكذلك الأنشطة الخاصة بالأنشطة المختلفة

4- اختيارات أخرى(ما هي؟

السؤال الخامس:

– ما مدى حضور التعبير الشفوي في ممارسة الأنشطة المبرمجة؟

السؤال السادس:

– هل يمكن أن نفعل مهارة على مهارة أخرى عبر السنوات الخمس كيف ذلك؟

السؤال السابع:

– ميدانيا وخلال محاولة تعليم اللغة وتعلمها، لوحظ تراجعا في مستوى المهارة الشفوية، ما موقفكم من هذا الواقع؟ وما هي أسبابه؟ ثم كيف يمكننا تجسيد غير ذلك الواقع ميدانيا (رؤيتكم الفعلية للتعليم داخل القسم)؟

السؤال الثامن:

– ما هي أهم الأساليب المعتمدة في التقييم (مع التعليل)؟

السؤال التاسع:

– ما هو تقييمكم للواقع التعليمي في هذه المراحل التعليمية من حيث تعلم التلميذ نفسه(مع التعليل)؟

السؤال العاشر:

– في ضوء ثنائية النمو والنضج التي تتكيف معها العملية التعليمية ذاتها، ناهيك عن واقع الإتقان الذي يتطلب معرفة وفهما، كيف يمكن أن نبرمج أو نعيد برمجة أو نفعل نظام مكتسب أو متعلم للتلميذ بشكل يجعله في خانة الإبداع (بوصفه طرفا ثانيا مساهما في العملية التعليمية)؟