الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

الرقم:.....

N° :.....

مذكّرة مقدَّمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــــــــــــــــــر

(تخصّص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللّغة العربية)

التواصل الشفوي في العمليّة التعليمية

السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة - أنموذجًا -

دراسة وصفية تحليلية

مقدَّمة من قبل:

الطّالبة: نوال بن عسو

تاريخ المناقشة : .....

نبيلة قريني	رئيسًا	الرتبة: أستاذ مساعد/أ	الجامعة: 8 ماي 1945 قالمة
وليد بركاني	مشرفًا ومقررًا	الرتبة: أستاذ مساعد/أ	الجامعة: 8 ماي 1945 قالمة
أسماء حمايدية	ممتحناً	الرتبة: أستاذ مساعد/أ	الجامعة: 8 ماي 1945 قالمة

السنة: 1437ه– 2016م

كلمة شكر

نحمد الله ونشكره على نعمة العقل والصحة والتوفيق

الّتي لا تكون إلّا منه،

وأتقدّم بالشّكر والتّقدير إلى الأستاذ "وليد بركاني"،

على نصائحه القيّمة

وتوجيهاته الحكيمة الّتي أنارت لي دروب هذا البحث،

وإلى كل أعضاء لجنة المناقشة

الّذين تكرّموا بقراءة هذا البحث وإثرائه بملاحظاتهم وتقويمه،

وإلى كل أساتذة الثّانويات الّتي زرناها.

ولن أنسى من سهرت على رعاية بحثي هذا "سميرة خضري".

وإلى طلبة دفعة 2015-2016.

وإلى كل من ساهم من قريب أومن بعيد في إنجاز هذا العمل

نوال

مقدّمة:

خصَّ الله –سبحانه وتعالى– بني البشر بميزة العقل وعلّمه اللُّغة، الّتي من أهم وظائفها التّواصل، لأنّه الأداة الأولى الّتي تعمل على نقل المعلومات وتبادل الأفكار والمعارف وكذا المشاعر بين شخصين أوأكثر، كما يعدّ وسيلة للتّفاهم بين أفراد المجموعة البشرية الّتي تستخدمها —اللّغة– نطقاً وكتابةً، بالإضافة إلى أنّه يُمثل أساس الحضارة البشرية فتُنقل الخبرات والمنجزات الحضارية بمختلف صورها من طريقه —التّواصل– وأيضاً يعين الإنسان على الامتداد تاريخياً ليُسهم في تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال القادمة، كما أنّه يعمل على تحقيق الاندماج الاجتماعي للفرد، ويتمّ غالباً بالاستماع والكلام والقراءة والكتابة، لهذا تحرص المدرسة بدورها على تعليم اللّغة للتّلاميذ بمختلف مهاراتها، لكي تخلق الجوّ المناسب للتّواصل والتّفاعل الفعّال فيما بينهم والأستاذ، باعتبار أنّ الموقف التّعليمي بطبيعته يعتمد على ذلك من خلال المادة الدِّراسية والوسائل التّعليمية بصورة إيجابية، وهذا ما يؤدي إلى تقويم سلوكاتهم وتنمية قدراتهم التّواصلية، ممّا يسهم في بناء فرد قادر على التّواصل مع الآخرين بشكل سليم ومسترسل.

وبناءً على ما سبق نجد أنفسنا أمام إشكالية تطرح عدّة تساؤلات هي : إلى أيّ مدى يؤثر التّواصل في إثارة دافعية التّلميذ نحو التّعلم؟، وما العلاقة بين التّواصل ومهارات اللّغة؟، وماهي العراقيل الّتي تحول دون تحقيق التّواصل أثناء العمليّة التّعليمية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها اخترنا موضوعنا الموسوم بـــ : **التّواصل الشفوي في العمليّة التّعليمية " السنة الثّانية ثانوي آداب و فلسفة أنموذجًا"**، فكانت من الأسباب الّتي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع خاصة، أنّ العمليّة التّعليمية في مجملها عمليّة تواصلية، لذا أردنا الوقوف على ذلك وعلى مهارات اللّغة وعلاقتها بتنمية القدرة التّواصلية، واخترنا السّنة الثّانية ثانوي باعتبارها الفئة الأكثر تهميش في الدِّراسات السّابقة، حيث نجد أنّ أغلب الاهتمامات والدّراسات تدور حول السّنة الأولى باعتبارها مرحلة انتقالية وجديدة بالنّسبة للتّلميذ، وكذلك المرحلة النّهائية، أمّا فيما يخص قسم

الآداب والفلسفة وقع اختيارنا عليه لأنّ اللّغة العربية تعتبر مادة أساسية في هذه الشُّعبة، فأردنا معرفة مدى مساهمة المهارات اللُّغوية في تحقيق التّواصل بالنّسبة لهذه الفئة.

يهدف بحثنا هذا إلى معرفة خصائص العمليّة التّواصلية وأثرها في العمليّة التّعليمية، وكذا معرفة أهمية المهارات اللّغوية في عمليّة التّواصل الشّفوي، كما يهدف إلى الإطلاع على آراء التّلاميذ حول التّواصل وما يتعلّق به، إضافة إلى معرفة مشاكلهم فيما يتعلّق بالتّواصل باللّغة العربية الفصيحة وذلك من خلال الإطّلاع على آراء أساتذتهم.

وقد وضعنا لبحثنا خطّة عامّة تمثّلت في فصلين: فصل نظري وآخر تطبيقي، تسبقهما مقدّمة وتتلوهما خاتمة، فملحق، فقائمة للمصادر والمراجع، ففهرس للموضوعات.

أمّا مقدّمة : فيها تمهيد عامّ للموضوع وطرح الإشكالات وما يتعلّق بها.

أمّا الفصل الأول : فعنوناه بـــ:" التّواصل ومهارات اللّغة " وتناولنا فيه المفاهيم اللّغوية والاصطلاحية لكل من التّواصل والتّعليمية وكذا المهارة، إضافة إلى أنّنا تطرقنا فيه إلى خصائص وأنواع وأنماط التّواصل في العمليّة التّعليمية، ثم تطرقنا إلى المهارات اللّغوية وأهدافها وأهميتها وعلاقاتها بعضها ببعض.

وجاء الفصل الثّاني عبارة عن دراسة ميدانية، قمنا فيه بتحليل الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ والأساتذة وعرض نتائجها.

و ككل بحث ممنهج وضعنا خاتمة بمثابة حوصلة لما سبق لنا عرضه في المتن، إضافة إلى بعض الاستنتاجات الّتي لم يتأت لنا إيرادها في طيات التّطبيق.

ومن خلال بحثنا هذا حاولنا قدر المستطاع الإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، وذلك باعتمادنا المنهج الوصفي الّذي يتماشى وطبيعة الموضوع، كما استعنّا بالإحصاء، وذلك لاستقصاء كل ما يخص التّواصل والعمليّة التّعليمية.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها : التّدريس نماذجه ومهاراته لكمال عبد الحميد زيتون، ومهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها لمحسن علي عطية ، وأساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق لراتب قاسم عاشور، إضافة إلى مقدمة ابن خلدون، والبيان والتّبيين للجاحظ.

ومن الطبيعي أن لا يخلو عمل من الصعوبات والعراقيل نذكر منها: صعوبات في الحصول على أهم المصادر والمراجع المتعلّقة بالموضوع، وشساعة الموضوع وتشعبه مع ضيق الوقت للإلمام بجل جوانبه وعلى الرغم من ذلك فلقد تسلّحنا بالشجاعة والرّوح العلميّة بفضل الله عزّوجلّ الّذي يعود له الفضل الأول والأخير، والحمد والشكر لله على كل ما أعطانا ووهبنا إياه من قوة وصبر وقدرة على إتمام عملنا هذا.

كما نتقدّم بالشّكر الجزيل لكل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث المتواضع، وخاصة أستاذنا المشرف "وليد بركاني" صاحب الفضل في رعاية هذا العمل وبناءه، حتّى خرج على الصورة الّتي هو عليها، فله منّا كامل التّقدير والاحترام، ولاننسى أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها الّذين لم يبخلوا علينا بالتّوجيه والنّصح.

وبعد، نرجو أن نكون قد وفقنا في مسعانا وذلك أقصى ما نأمله، ونعتذر إن كان عملنا يشوبه نقص أوقصور، فإن لم نكن قد وفقنا فحسبنا أنّنا بذلنا الجهد وحسبنا النّية الخالصة، ونسأل الله التّوفيق والسّداد.

محتويات الفصل:

أولاً: مفهوم التّواصـــل:

1 -لغة.

2 -اصطلاحًا.

- خصائص عمليّة التّواصل.
- أنواع الاتّصال(التّواصل) داخل القاعات الدِّراسية.
- أنماط التّواصل في عمليّة التّدريس.

ثانياً: مفهوم التّعليميـــة:

1 -لغة.

2 -اصطلاحًا.

ثالثاً: مفهـــوم المهـــارة:

1 -لغة.

2 -اصطلاحاً.

رابعاً: مهـــارات اللّغـــة:

أ -مهارة الاستمـــاع.

ب -مهارة الكـــلام.

ت -مهارة القـــراءة.

ث -مهارة الكتـــابة.

يعدُّ الإنسان كائناً اجتماعياً بطبعه، لذا فهو دومًا بحاجة لأن يتواصل مع أفراد بني جنسه، ويكون هذا التّواصل إمَّا شفويًا أم كتابيًا، فالمهم هو تحقيق الأغراض والأهداف الّتي رسمها كل فرد في البداية، ويحدث كل هذا في أماكن عديدة منها: البيت، والمدرسة، ومكان العمل... إلخ، أمَّا بالنّسبة للتّواصل في المدرسة، فهو بحاجة إليه أكثر من الأشكال الأخرى لذا تعدُّ غرفة الصّف بمثابة المسرح الّذي تحدث فيه عمليّات التّعليم، ومن المتعارف عليه أنّ عمليّات التّعليم هي عمليّات تواصل لهذا فإنَّ كفاية المعلّم في التّواصل وإتقانه لمهاراته وفنونه تعدُّ مطلبًا أساسيًا لمقدرته على إحداث التّعلم.

وعمليّة التّدريس لا تحدث بأيّ حال في غيّاب التّواصل حيثُ إنَّ التّواصل في العمليّة التّعليمية يحدث بين المعلّم والتّلاميذ وتبادل كليهما الأدوار ما بين مرسل ومستقبل.

أولاً:مفهوم التَّواصل

لقد تعدّدت المفاهيم حول مصطلح "التّواصل"، واختلفت ما بين لغوية واصطلاحية، وسنتطرق إلى المفهوم اللّغوي الوارد في المعاجم.

1-التّواصل لغة:

عرّفه الفيروزأبادي قائلاً:"وصل: الشّيء بالشّيء وصلاً وصِلَةً بالكسر والضّم ووَصَلَهُ اتصل لم ينقطع والوُصلةُ بالضّم، الاتّصال وكلُّ ما اتصل بشيء فبينهما وُصْلَةُ"[1].

وعرّفه ابن منظور بأنّه:"ضد الهجران، والتَّواصل:ضد التَّصارم.ووصل الشّيء إلى الشّيءِ وُصُولاً وتوصّل إليه:انتهى إليه وبلغه"[2].

كما جاء في المعجم الوسيط بأنّ التّواصل من: "وصل: فلان (يصل)، وَصْلاً: دعا دعوى الجاهلية بأن يقول: يا آل فلان، والشّيء بالشّيء، وَصْلاً وصِلَةً: ضَمَّهُ به وجمعه ولأَمَهُ.

و(**وصل**) المكان، وإليه وُصُولاً، ووُصْلَة، بلغه وانتهى إليه.

(واصله) مُواصلة، ووصَلاً: وصلة {ضد، هجرة}، يكون في عفاف الحبّ ودعارته.

---

[1]-مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزي أبادي، القاموس المحيط ، دار الفكر للطّباعة والنّشر، لبنان، بيروت، ط3، 1980، ص 64، مادة (و ص ل).

[2]-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1999، مج 11، ص 726-728، مادة (و ص ل).

الصّيام، لم يفطر أياماً تباعاً"[1].

-نلاحظ من التّعريفات السّابقة، أنّهم يتّفقون على أنّ التّواصل هو عدم الانقطاع والابتعاد، وهو ضد الهجران،كما نستشف أيضاً أنّه يحمل معنى بلوغ الغاية والهدف، فمِن خلاله يصل المرء إلى ما يسعى إليه، ويحقّق مبتغاه.

2-التّواصل اصطلاحًا:

يعدّ التّواصل مصطلحاً شائع الاستعمال، وذلك لما يحمله من معان ودلالات، ونظراً لأهميته بالنّسبة للأفراد والمجتمعات، لهذا نجد العلماء والباحثين قدّموا تعاريفًا مختلفة له، وكلّه من أجل تبسيط مفهومه وتقريبه للقرّاء، ومن بين هذه التّعاريف

ما جاء به محسن عطية في قوله: "والاتّصال يعني التّفاهم بين طرفين وإنّ هذا التّفاهم بين طرفين ويقوم على مثير واستجابة بين مرسل ومستقبل"[2].

ونجده يعبّر عن التّواصل بكلمة اتّصال، وهنا لا يقصد "الاتّصال" بمعناه المحصور والّذي عادة ما يسير في اتجاه واحد، وإنّما يتحدّث عن التّواصل والّذي يقوم أساسًا على التّفاعل بين المرسل والمستقبل، حيث يبعث المرسل أويوجه رسالة، تكون كمثير فيرد عليها المستقبل فتكون استجابة.

كما نجد أنّه هناك من يعرّفه قائلاً: "الاتّصال ليس نقلاً للرّسائل من طرف إلى آخر –كما يتصور البعض- ولكنّه عمليّة مشاركة وتفاهم، وهذه العمليّة هو ازدياد القدر المشترك من هذه الخبرة بين مبدئها –وهو المصدر- ومتلقيها وهو المستقبل- حتّى تصبح مشاعاً بينهما"[3].

وهو أيضًا استخدم كلمة اتّصال بدلاً من تواصل، لكنّه في بداية تعريفه أشار لذلك، حيث قال بأنّ الاتّصال ليس مجرد توجيه رسائل للمستقبل بدون رد، وإنّما هو عمليّة تفاعل وتفاهم بين كل

---

[1]-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004، ص 1037، مادة(و ص ل).

[2]-محسن علي عطية ، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها ، دار المناهج للنّشر والتّوزيع ، عمّان، الأردن، ط 1، 2007، ص 78.

[3]-كمال عبد الحميد زيتون ، التّدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة ، مصر، ط 2، 2005، ص 399.

من المرسل والمستقبل، أي أنّ المرسل يبعث برسالة والمستقبل يستجيب لها ومن ثمة يردّ عليها، وبالتّالي يكون هناك تشارك بينهما، وهذا كله بهدف نقل الخبرات والمعارف.

وهناك من يرى أنّ معنى كلمة اتصال-التّواصل- يعود إلى كونها : "عمليّة نقل فكرة معينة، أومعنى محدّد في ذهن فرد ما إلى ذهن فرد آخر أوأفراد آخرين، وهي عمليّة يتم عن طريقها إحداث التّفاعل بين الأفراد بصورة متبادلة من الجانبين"[1].

نلاحظ في هذا التّعريف أنّ التّواصل هو نقل أوتبادل الأفكار بين كل من المرسل والمستقبل، وهذا بهدف إحداث التّفاعل والتّشارك فيما بينهم، من أجل إثراء المعارف.

ونجد من يؤكّد التّعريف السّابق بقوله أنّ التّواصل هو: "العمليّة أوالطّريقة الّتي يتم من خلالها انتقال المعارف والقيّم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أوأكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر ، وإحداث تغيرات مرغوب بها في سلوك الطّرف الآخر"[2].

ونلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ التّواصل هو تبادل الأفكار والمهارات وغيرها بين طرفيه ، وضرورة الاشتراك بينهما، أي الأخذ والعطاء، وهذا كله من أجل تغيير سلوك الآخر إلى ماهو أحسن وإيجابي.

كما يعرّف أيضًا: "بأنّه عمليّة نقل الأفكار والآراء والمعلومات والانفعالات في صورة حقائق بين أجزاء المؤسّسة الواحدة بمختلف الاتجاهات عبر مراكز العمل المتعدّدة من أعلى المستويات إلى أدناه داخل الهيكل التّنظيمي لهذه المؤسّسة بالأسلوب الكتابي أوالشّفوي أوأيّة وسائل أخرى للتّأثير على الآخرين مع الحفاظ على العلاقات الشّخصية من أجل تنسيق الجهود وتحقيق التّرابط والتّعاون وتبادل الآراء والأفكار وسلامة التجارب المطلوبة" [3]. وهنا نجد تأكيد على التّفاعل المشترك بين الطرفين (طرفي التّواصل)، وهذا الأخير إمّا يكون كتابيًا أو شفويًا، ويبقى الهدف الأسمى هنا التّأثير ونقل المعارف...إلخ.

---

[1]_ علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل، الاتّصال الإداري وأساليب القيّادة الإدارية في المؤسّسات التّربوية، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 24.

[2]-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، الحرّاش، الجزائر، دط، 2009، ص12.

[3]-علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل، مرجع سابق، ص 25.

و يعرّف التّواصل (communication) أيضًا بأنّه:" إرسال الرّسائل واستقبالها من طرف إلى آخر، لتبادل المعلومات والمهارات والاتّجاهات، للتّعبير عن المشاعر والأفكار والوقائع عبر قنوات مختلفة، لتحقيق هدف معين، ويتكون التّواصل من المرسل (Sender) والمستقبل (receiver) وهما طرفا التّواصل، والرّسالة (message)أي معلومة ترسل وتستقبل بأي وجه والقناة (canal) وهي وسيلة التّواصل، وللتّواصل أشكال منها اللّفظي: لدى المرسل جهاز النّطق، ولدى المستقبل جهاز السّمع وأمواج الصّوت، وغير لفظي: وهو أجسام وحركات وأصوات من المرسل وبصر أوسمع من المستقبل، أمَّا الاستجابة (feed back)، في رسالة يعكسها المستقبل عن فهمه للرّسالة وقدرته على توضيحها"[1].

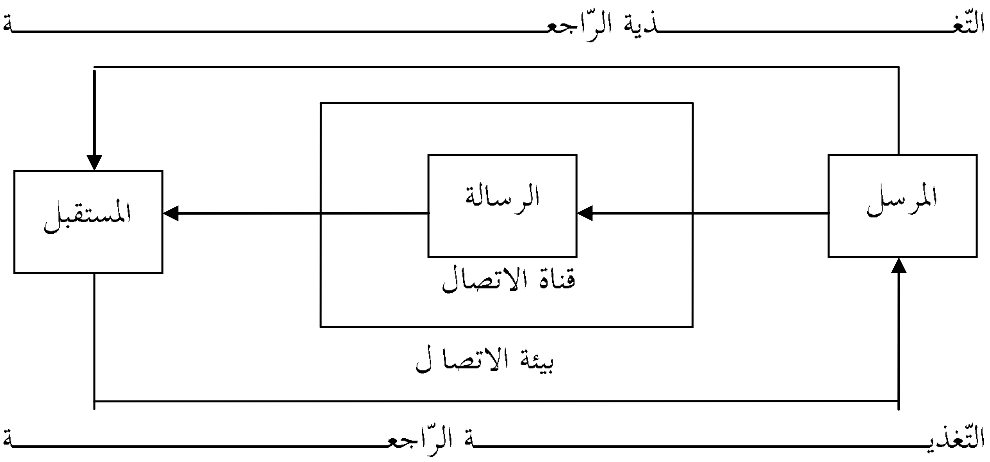
وفي هذا القول إشارة إلى مفهوم التّواصل، والّذي يعتبر دومًا وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وكما قيل المهارات وغيرها، ويكون هذا بوسائل شتّى، تعمل على تحقيق الهدف المراد، كما أنّ التّواصل يتكوّن من مجموعة من العناصر الّتي لا يمكن الاستغناء عن واحد منها، حتّى يكون فعّال وهي المرسل والمستقبل، وكما ذكر بأنّهما طرفا التّواصل الأساسيان، فبدونهما لا يكون هناك تواصل، فالمرسل يبعث برسالة معينة، ولتكن معلومات أومجموعة من المعارف، فيستقبلها المستقبل، فيقوم بتحليلها وفهمها، ويتم هذا عبر قناة وتسمى قناة الإرسال وهي اللّغة أوالألفاظ المستعملة لنقل محتوى الرّسالة من المرسل إلى المستقبل وقد تكون منطوقة أومكتوبة، وقد تكون أيضًا غير لفظية في شكل حركات...إلخ، بالإضافة إلى وجود الاستجابة وهي ما يعرف بالتّغذية الرّاجعة، والّتي تعتبر رد فعل المستقبل أواستجابة للرّسالة، ونجد من يضيف عنصر آخر وهو "بيئة الاتّصال" ويتمثّل في السّياق الّذي يجري فيه الاتّصال، وما يحتوي من متغيرات مؤثرة في عمليّة الاتّصال" [2]. وهو الّذي يؤثر فيه فإذا كان ملائم كانت عمليّة التّواصل ناجحة، وإن كان غير ملائم، وفيه ما يعرف بعناصر التّشويش، كانت عمليّة التّواصل فاشلة، وهذا لا يقل أهمية عن بقية العناصر الأخرى، فترجمت هذه العناصر في الشكل الآتي[3]:

---

[1]_ المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، هيثم ممدوح القاضي، "أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التّواصل اللّفظي لد ى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن"، الشلف، الجزائر، ع7، 2012، ص 6.

[2]_ محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 71.

[3]-محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص 71.



نستنتج من خلال هذا الشّكل، أنّه حتّى تكون عمليّة التّواصل ناجحة لابد وأن تتوفرعلى عناصرها الأساسية الّتي لا يمكن الاستغناء عنها أبداً، والّتي تعدّ حجر الأساس فيها، وهي العناصر الموضّحة أعلاه، وعليه نجد أنّ عمليّة التّواصل قد اختصّت بخصائص ميَّزتها،كما أنَّ لها أنواع وأنماط هي:

أولاً:خصائص عمليّة التّواصل: تتّصف بعدّة صفات نوجزها فيما يلي:" [1].

1– عمليّة هادفة: عمليّة الاتّصال عمليّة تتضمّن مجموعة من الخطوات المرتبطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أومجموعة أهداف

2– عمليّة ديناميكية:فعملية الاتّصال تتضمّن تفاعلاً بين طرفين، أحدهما يؤثّر والآخر يتأثّر ولعلّ هذا يعني أنّ هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتّى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطّرفان الأدوار بينهما خلال عمليّة التّفاعل هذه.

3–عمليّة دائرية غير خطيّة: عمليّة الاتّصال لا تبدأ عند المرسل وتنتهي عند المستقبل فبالإضافة إلى الدّيناميكية الّتي تتّصف بها، والّتي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها، تحدث عمليّة الاتّصال على هيئة حلقات متتابعة، ويتم الرّبط بين هذه الحلقات عن طريق التّغذية الرّاجعة الّتي تنهي حلقة أخرى ففي ضوء ما يتلقاه المصدر من تغذية مرتجعة يقرّرها إذا كان هدف قد تحقّق فيبدأ نشاطًا جديدًا لتحقيق هدفًا آخر ويستمر في عمليّة الاتّصال الّتي بدأها معدّلاً في رسالته حتّى يتحقّق الهدف.

---

[1]– ينظر:كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 400.

4- عمليّة منظّمة: عمليّة الاتّصال باعتبارها عمليّة تعليم تعتبر وبالضّرورة عمليّة مقصودة يتم تخطيطها وتضمينها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعمّدة لإحداث التّعلّم، وتشير خاصّية التّنظيم إلى أنّ العمليّة تتضمّن قيّام كل طرف من طرفيها بأدوار محدّدة فالمرسل مثلاً يقوم بعمليّة ترميز الرّسالة، أي صياغتها في رموز، والمستقبل عليه القيّام بفكّ الرّموز أي ترجمتها وتفسيرها".

وما يمكن استخلاصه من العنصر السّابق، أنّ عمليّة التّواصل، والّتي استخدم فيها كمال عبد الحميد زيتون مصطلح الاتّصال –كما سبق وذكرنا- فهو يريد التّواصل وليس الاتّصال- ويتّضح ذلك من خلال ما شرحه في كل خاصّية، فذكر بأنّها عمليّة هادفة، وهذا يعني أنّ كل من المرسل والمستقبل، يهدفان إلى تحقيق بعض الأهداف وذلك من خلال التّشارك والتّفاعل فيما بينهما وهذا ما أطلق عليه مصطلح الدّيناميكية، بالإضافة إلى قوله بأنّها عمليّة دائرية، ومما يعني أنّ المرسل عندما يوجّه رسالة للمستقبل يثير فاعليته، وبالتّالي يتأثّر الثّاني فيحدث رد فعل، أي الاستجابة لمثير المرسل وهذا من طريق التّغذية الرّاجعة، والّتي يتأكّد من خلالها المرسل أنّ رسالته حقّقت ما أراد منها، وذلك من خلال رصد التّغيرات الّتي يبديها المستقبل، كما أنّه ذكر بأنّها عمليّة منظّمة، أي إنّ كل طرف يلتزم بدوره المنوط به.

ثانياً:أنواع الاتّصال داخل القاعات الدّراسية: تعدّ قاعة الدّرس ميدانًا رحباً، لحدوث التّواصل بشتّى أنواعه لهذا وُصفت بأنّها:

"عالمًا صغيرًا من عوالم الاتّصال ففي داخله يتم تبادل الرّسائل بين المعلّم والطُّلاب وبين الطُّلاب وبعضهم البعض فما هي أنواع الاتّصال الّتي تحدث داخل هذه القاعات؟"[1].

فما يمكن استخلاصه من هذا التّعريف أنّ قاعة الدّرس ماهي إلاّ صورة مصغّرة عن العالم الخارجي، والّذي تظهر فيه عمليّة التّواصل بشكل واضح، ومن خلال هذا يمكن تحديد أنواع التّواصل بـــ:

1_الاتّصال ذو الاتّجاه الواحد:" ويتم هذا النّوع من الاتّصال بأحد الصُّور التّالية:

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 405.

أ–اتّصال المحاضر بالطّلاب: يحدث هذا النّوع من الاتّصال عادة عندما يشرح المحاضر الدّرس أوجزءًا منه للطّلاب الّذين يستمعون إلى المعلّم أوينسخون ما يكتب على السّبورة دون أن يستفسروا منه عن شيء فلا يتلقى المحاضر أيّة تغذية راجعة لفظية من الطّلاب في هذه الحالة.

ب–اتّصال طالب بزملائه: يحدث(...) عندما يقوم أحد الطّلاب بشرح معلومة معينة لزملائه أوعندما يعرض عليهم كيفية القيّام بمهارة معينة، أوعندما يتلو عليهم تقريرًا كلّف بكتابته إلى غير ذلك من الأمور الّتي يمكن أن يقدمها أحد الطّلاب لزملائه الّذين يكتفون بالاستماع إليه، دون أن يصدر منهم أي تغذية راجعة لفظية حول ما يقول لهم"[1].

نلاحظ أنّه يبيّن لنا صور هذا النّوع، والّتي عادة ما يكون فيها المستقبل مجرد متلقي للمعلومات، من دون أن يحاول إبداء رأيه في ما يعرض عليه، وهنا يمكننا القول بأنّها عمليّة اتصال وليس تواصل لأنّ التّلميذ يكتفي بالاستماع، ولا يحدث أيّة ردة فعل، فهو في هذه الحالة يعتبر متلقي سلبي.

2–اتّصال ذو اتّجاهين: ويمكن أن يتم هذا النّوع بإحدى الصّور التّالية:

أ–اتّصال المحاضر بطالب واحد أو بطلاّب الفصل: ويحدث عندما يتضمّن الموقف التّعليمي نوعًا من الحوار والمناقشة بين المحاضر وطالب واحد أوبين المحاضر وعدد من طلاّب الفصل، وممّا يميز هذا النّوع من الاتّصال أنّه يحدث فيه تبادل للأدوار بين طرفي الاتّصال، المحاضر والطّلاّب فمرّة يكون المحاضر مرسلاً ومرّة يكون مستقبلاً وهكذا كما يتميّز هذا النّوع من الاتّصال بتلقي كل طرف من أطراف الاتّصال تغذية راجعة لفظية فورية من الطّرف الآخر فالمحاضر مثلاً يسأل سؤالاً فيجيب الطّلاّب فورًا على سؤاله.

ب–اتصال الطلاب مع بعضهم بعض: وفيه يقوم بعرض موقف ما على زملائه ثم يتلقى أسئلتهم واستفساراتهم أو قد يسأل طالب طالبًا آخر سؤالا ويجيب التّلميذ الآخر عليه، ويلاحظ هنا تبادل الأدوار أيضا في عملية الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض".

[1]–ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 406.

3- اتصال متعدّد الاتجاهات: وهو أكثر أنواع الاتّصال وأشكاله فعالية في حجرة الدّراسة وتظهر أهميته في الموقف الّذي يناقش فيه المحاضر طلابه، كما يحدث عندما يناقش الطّلاب بعضهم البعض، فمثلا قد يسأل المحاضر طلابه سؤالا ما يسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض" [1]. ونجده هنا قد قدّم بعض الشّروحات لكل نوع مع إعطاء أمثلة توضيحية مساعدة، ونستنتج أيضًا أنّه هناك حركة وتفاعل بين أطراف التّواصل،أي وجود ما يعرف بالمثير و الاستجابة.

ثالثاً:أنماط الاتصال في عملية التّدريس: وهناك نمطان من الاتّصال (التَّواصل):

1-الاتّصال اللّفظي: verbal communication: يحدث التّعليم نتيجة لوجود رسالة منقولة من طرف إلى آخر، وعلى ذلك فقد يحدث التّعليم نتيجة لحديث المعلّم اللّفظي فالاتّصال اللّفظي يقصد به كل ما يصدر عن المعلّم من كلام و أقوال وذلك من خلال التّعبير اللّفظي.

ويقسم هينجز Hennegs (1975)الرسائل الشّفهية إلى:

أ-لفظية:verbal وتحوي الكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات.

ب- صوتية vocal: وتتضمن عدد من المتغيرات مثل تباين الصوت وتناغمه، واختلاف الإيقاع، وارتفاع الصوت وانخفاضه" [2].وهذا يعني أنّ التّواصل اللّفظي يكون من خلال التّعبيربواسطة اللّغة،أي استعمالها-اللّغة- لايصال المعلومات،ولنقل الخبرات المختلفة،فهو يحدث من طريق الافصاح بالكلام.

2- الاتّصال غير اللّفظي non verbal communication:

وهناك من تحدّث عن التّواصل غير اللّفظي فقال بأنّه:"يلعب السلوك غير اللّفظي دوراً هامًا في تواصلنا و علاقاتنا مع النّاس،حيث نجد أنّ لغة الجسم تعبر تعبيرا صادقًا عن الحياة النفسية،فنظرًا لقصور الكلمة عن التّعبير عمّا نود إيصاله لآخر نجد أنفسنا مجبرين على الاستعانة بأعضاءجسمنا"[3]

---

[1]-كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 407،408.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، المرجع نفسه، ص 409، 411.

[3]- ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، التّواصل و التّفاعل في الوسط المدرسي، مرجع سابق، ص30

نلاحظ أنّ التّواصل غير اللّفظي، يكون من خلال حركات الجسم، و التّواصل المكاني، أي الفراغ الّذي يتحرك فيه المعلّم، لأنّ هذا له أثر واضح في عملية التّواصل بين المعلّم والتّلاميذ، ونستنتج أيضاً أنّ لغة الجسد ترسم صورة حقيقية لما يختلج النّفس من أحاسيس ومشاعر، فهي تساعد على إيصال المراد بسهولة،كما أنّها تعبد الطريق لاستقبال أكبر قدر ممكن من المعلومات،فهي تعتبر رافد من الروافد المساعدة للغة المنطوقة.

ثانياً:مفهوم التّعليمية:تناول أصحاب المعاجم مفهوم التّعليمية، فأعطى لها كل واحد منهم تعريفًا.

1-التّعليمية لغة:

لقد تعدّدت المفاهيم اللّغوية لمصطلح التّعليمية، فجاء في القاموس المحيط: " عَلِمَهُ كسَمِعَهُ عِلْماً بالكسر عَرَفَه وعلم هو في نفسه ورَجُلٌ عالِمٌ وعليم ج علماء وعلاَّمٌ كجهّال وعلّمه العلم تَعْلِيماً وعَلاّماً ككذّاب وأَعْلَمَهُ إياه فتعلَّمَهُ، وعالمهُ فَعَلَمَهُ كَنَصَرَهُ غَلَبَهُ عِلْماً وعلِمَ به كسَمِعَ شَعَرَ والأمر أتقَنَهُ كَتَعَلَّمَهُ"[1].

وجاء في لسان العرب:" وَعَلّمه العِلْمَ وأَعْلَمَه إياه فتعلّمه، وفرّق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كأَذِنْتُ، وأَعْلَمْت كأَذَنْتَ وعَلّمْته الشيء فتعلّم، وليس التّشديد للتّكثير، وفي حديث ابن مسعود: إنك غُلَيِّمٌ معَلّم أي ملهم بالصواب والخير، كقوله تعالى: "مُعَلّمٌ مَجْنون" أي له من يُعَلِّمُهُ، ويقال تعَلَّم في موضع اعْلَمَ"[2].

كما جاء في المعجم الوسيط ما يلي: "تعلَّم: الأمر: أتقنه وعرفه، (تعلّم)بصيغة الأمر: اعلَمْ: يتعدى إلى مفعولين والأكثر وقوعه على أنَّ وصلَتِها كقوله: فقلتُ تعلَّمْ أنّ الصَّيد غِرَّة (استَعْلَمَهُ) الخبرَ: استخبر إياه"[3].

نلاحظ أنّ التّعليمية مصدر مشتق من الفعل علّم، وهي استثمار لفعل التّعليم.

---

[1]-الفيروز أبادي، مرجع سابق، ج 4، ص 151، مادة (ع لّ م).

[2]-ابن منظور، مرجع سابق، مج 9، ص 371، مادة(ع لّ م).

[3]- المعجم الوسيط ،مرجع سابق، ص 624، مادة (ت ع لّ م).

2-التّعليمية اصطلاحا:

أمّا من النّاحية الاصطلاحية فقد عرّفه جان كلودغاينون (J.C.Gagnon) "في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان ديداكتيك مادة (la didactique d'une dixipline)

التّعليمية كما يلي: "إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن: تأملاً وتفكيرًا في طبيعة المادة الدِّراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعداد فرضياتها الخصوصية، انطلاقًا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع...دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"[1]، وهذا يعني أنّ التّعليمية علماً مستقلاً بذاته، لكنّه يتداخل مع علوم أخرى، وهذا ليحلّ كثير من المشاكل الّتي تواجه المتعلّم.كما يعرّفها فيونيوقائلاً: "الدّيداكتيك ميدان علمي مستقل أسند إليه صياغة المفاهيم والطّرائق الّتي يمكن أن تشكل مقاربة علمية"[2]، ويؤكد هذا القول استقلالية التّعليمية كعلم، أمّا هدفها الرئيس البحث في ماذا ندرس ؟ وكيف ندرس؟؛ أي البحث في المحتوى والطرائق...إلخ.

كما نجد من يؤكّد التّعريفين السّابقين قائلاً: "التّعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية"[3].

ونستنتج من خلال هذه التّعاريف أنّ التّعليمية، علم يدرس محتوى التّعليم، أي المادة المعرفية الّتي ينبغي تلقينها أوتعليمها للمتعلّم، ونظرياته والطّرائق المناسبة لتوصيل هذه المحتويات،كما يمكن القول بأنّها حقل تعاوني مبني على مبدأ تظافر الاختصاصات، وهذا لأنّها تستند إلى مجموعة من العلوم، والّتي تعتبر مساعدة لها كعلم النّفس وعلم الاجتماع...إلخ

---

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2007، ص 9.

[2]_ ينظر: علي أيت أوشّان، اللّسانيات والدّيداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط 1، 2006، ص 20.

[3]-بشير إبرير، مرجع سابق، ص 9.

ثالثاً:مفهوم المهارة:

1_المهارة لغة: لقد ورد في القاموس المحيط بأنّ:" المهارة: مَهَرَ، المَاهِرُ الحاذِقُ بكُل عَمَلٍ والسابِحُ المُجيد المُتَمَهِّرُ، الأسد الحاذق بالافتراس وتَمَهَّرَ، حذق "[1].

وجاء في لسان العرب بأنّ المهارة هي: "مهر: المهارة: الحذق في الشّيء، الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد.والماهر: السّابح: ويقال مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذق، قال ابن سيده: وقد مهر الشّيء وفيه وبه يَمْهَرُ مَهْراً ومُهُوراً ومَهَارَةً ومِهَارة "[2]

كما جاء في المعجم الوسيط: "مَهَرَ: الشيء: وفيه، وبه، مَهَارةً أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها"[3].ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف أن المهارة هي الحذق في القيام بشيء ما،وأيضا التميز فيه،و القدرة على أدائه.

2_المهارة اصطلاحا:

يعرفها جود في قاموسه للتّربية: "بأنّها الشيء الّذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا أوعقليًا، وأنّها تعني البراعة في التّنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين[4]. فالإنسان عندما يتعلّم نشاطًا ما ويواظب على ممارسته ، يكتسبه ويصبح قادرًا على أدائه بسهولة ويسر، وهذا النّشاط قد يكون جسميًا أوعقليًا، فالمهارة هي القدرة على أداء نشاط معين وفي هذا السّياق نجد من عرّفها قائلاً: "المهارة هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبول وتتحدّد درجة الإتقان المقبولة تبعًا للمستوى التّعليمي للمتعلّم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها أخرى"[5]. فالمهارة إذا هي إتقان أمر ما، وهي أمر تراكمي أي تبدأ من البسيط إلى المركّب، أي تكتسب المهارة بالتّدرج ولا تكتسب إلا بالتّدريب العلمي، حتّى يصبح مكتسبها يجيدها ويتقنها.

---

[1]– الفيروز أبادي، مرجع سابق، ج 2، ص 135-136، مادة (م ه ر).

[2]– ابن منظور ، مرجع سابق، ج 13، ص 207، مادة (م ه ر).

[3]– المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 889، مادة (م ه ر).

[4]– ينظر: فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج و طرائق التّدريس، دار الوفاء للطباعة و النشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص185.

[5]–عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 43.

كما عرّفها دريفر Driver في قاموسه لعلم النّفس بأنّها: "السّهولة والسّرعة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي"[1].

وهذا يعني تعوُّد الإنسان على أداء عمل ما فيصبح يتقنه، ويمارسه أويؤدِّيه بسهولة وسرعة وبشكل دقيق، أي يصبح بارعًا في القيّام به.

رابعًا:مهارات اللّغة:

تعدّ اللّغة وسيلة اتصال بين البشر، بل هي أهم وسيلة، لأنّها وسيلة تفكير، واكتساب المعلومات من الآخرين أونقلها إليهم، والتّواصل بين البشر يتم بالاستماع إليهم أوقراءة ما كتبوه، ونقل الأفكار والإحساسات كما يتم بالتّحدّث أوالكتابة إليهم، وهي ما عُبّر عنها بمهارات التّواصل: "مهارة الكلام، مهارة الكتابة، مهارة القراءة، مهارة الإصغاء" [2]، والّتي تعرف أيضًا بمهارات التّواصل اللّفظي.

أمّا فيما يخص ترتيب هذه المهارات فهناك من رتّبها قائلاً: "فإذا أردنا أن نرتب هذه الفنون الأربعة من حيث وجودها الزّمني لدى الطّفل في إطار النّمو اللّغوي، نجد أنّ الاستماع شرط أساسي للنّمو اللّغوي بصفة عامة، فالطّفل يبدأ بعد الولادة بعدة أيّام في التّعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبًا يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التّعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التّعرف على الكلمات، والتّمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ أويكتب" [3]. وهذا يعني أنّ الاستماع أهم هذه المهارات ويأتي في المرتبة الأولى، وذلك نظراً لحاجة الإنسان له، فنجده يمهّد لاكتساب اللّغة وكذا المهارات الأخرى ، ولا تفوتنا الإشارة إلى أنّ العرب قديمًا قد أولته أهمية بالغة-السّماع-، ومنهم ابن خلدون الّذي وصفه بأنّه أبو الملكات اللّسانية، ولكن يشترط في تنميتها العناية بها ويكون ذلك من خلال الدّربة والمران حيث يقول: "إنّ المتكلّم من العرب حيث كانت ملكة اللّغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط 1، 2004، ص 29.

[2]- فوزي أحمد سمارة، التّدريس، مفاهيم أساليب، طرائق، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 46.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر، د ط، 1991، ص 73.

المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ملكة راسخة" [1]، وهذا يعني أنّ العرب، كانوا يتكلّمون اللّغة على السّليقة، وكانوا يحرصون على أن يتربى أبناؤهم في البوادي ليتعلّموا اللّغة العربية بطريقة سليمة من طريق سماعها صافية من متكلّميها، ولا يحصل هذا إلاَّ من خلال التّدريب والممارسة، والقيّاس، حتّى تنمى مهارة الاستماع وتصبح كما قال صفة راسخة- أي ثابتة- وهذا دليل على أهمية الاستماع في عمليّة التّعليم، وأنّه أول الفنون اللّغوية اكتسابًا في حياة الإنسان.

أ-مهارة الاستماع :

1-مفهوم الاستماع: هناك من عرّفه على أنّه:"عمليّة ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السّامع وتشترك فيها الأذن، والدّماغ إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدّماغ فيحلّلها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية في ضوء المعرفة السّابقة لدى المستمع وسيّاقات الحديث والموقف الّذي يجري فيه"[2].

وهذا يعني أنّه عمليّة معقّدة إن أمكن التّعبير، بالإضافة إلى أنّه عمليّة مشتركة بين الأذن والدّماغ، حيث إنّ الأذن تستقبل المعلومات، والدّماغ يقوم بتحليلها وفهمها وإخراجها في شكل منظّم لهذا عُدَّ الاستماع مهارة استقبال وقيل أيضاً بأنّه: "نشاط أساسي من أنشطة الاتّصال بين البشر، وهو النّافذة الّتي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة الّتي يستقبل بواسطتها الرّسالة الشّفوية"[3].وهنا تأكيد على أنّها مهارة استقبال -كما سبق وذكرنا- وهي الّتي تساعد الإنسان على فهم ما يدور من حوله، كما أنّها نشاط بالغ الأهمية في عملية التّواصل الشّفوي (اللّفظي)إذ أنّ هذا الأخير يتكون من طرفين، المرسل والمستقبل، فنجدأنّ الأول يبعث برسالة شفوية-بوساطة اللّغة-فيستقبلها الثّاني من طريق الاستماع فيرد برسالة أخرى، وما نلاحظه أيضاً في هذه الحالة هو تبادل الأدوار، حيث يصبح المرسل مستقبلاً والمستقبل مرسلاً.

---

[1]- ابن خلدون، مقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والتوزيع،مصر، ط 4، 2006، ج3، ص 1140.

[2]-محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 27-28.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 183.

وعُرِّف كذلك بأنّه :"عمليّة إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب، والفهم، والتّحليل، والتّفسير والاشتقاق، ثم البناء الذّهني"[1].وهذا يعني أنّ الاستماع عمليّة واعية، يتم من خلال التّركيز والفهم الجيّد، و يحتاج الجهد الكافي لاكتسابه، لأنه يسعى لتنمية وتنسيق العمليّات المنطقية للعقل كالتّحليل والتّفسير...إلخ فهنا يمكننا القول أيضًا بأنّه عمليّة مركّبة تقوم على مبدأ التّداخل؛ أي تداخل الأنشطة والعمليّات الأخرى.

2-الفرق بين السّماع، والاستماع، والإنصات: هناك فرق بين كل من السّماع والاستماع والإنصات:

أ-السّماع:"هو تلقي الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهم أوتحليل، مثل: سماع صوت أغاريد الطّيور، وأصوات الازدحامات... .

ب-الاستماع: وهو تلقي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل، وقد ينقطع لعامل ما.

ج- الإنصات: وهو أعلى درجات الاستماع، ولا ينقطع بأيّ عامل من العوامل، لوجود العزيمة القويّة في المنصت"[2].

وهذا يعني أنّ السّماع هو أقل درجة من الاستماع والإنصات، وقد يكون عمليّة غير واعية، كالضّجيج، وكما قال أصوات أغاريد الطّيور...إلخ، فهوإذاً عمليّة بسيطة لاتحتاج لجهد لأنّه في بعض الأحيان يحدث من دون تخطيط، أمَّا الاستماع فهو أكبر منه درجة، أي يكون بإمعان وتركيز دقيق، وأمّا الإنصات فيكون بتركيز تام ووعي وكذا إرادة الفهم والتّحليل والدّليل على ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ القُرْآنُ فاستمعُوا وأنْصِتُوا لَعَلّكُمُ تُرحمُون﴾ (الأعراف /204)ومعنى هذا أنّ عمليّة الإنصات لا تتأثّر بأيّ مثير مهمَا كان نوعه.

3-أهداف تعليم الاستماع في المرحلة المتوسّطة والثّانوية:لايمكن لأحد أن يتجاهل الأهداف الّتي ينبغي تحقيقها من خلال تعلُّم وتعليم مهارة الاستماع، ومن بين هذه الأهداف مايلي: "[3].

---

[1]- أحمد إبراهيم صومان ، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زخران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2012، ص 143.

[2]- أحمد إبراهيم صومان، المرجع نفسه، ص 143.

[3]- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 237- 238.

- ✓ "تمكين المتعلّمين من الانتباه المستمر والتّركيز على المسموع.
- ✓ إنماء القدرة على الاستماع والانتباه لدى الطّلبة.
- ✓ تنمية القدرة على التّذكر والاستيعاب لدى الطّلبة.
- ✓ تنمية القدرة لدى الطّلبة على سرعة فهم المسموع.
- ✓ تمكين الطّلبة من فهم الجمل الطّويلة الّتي يسمعونها.
- ✓ تعويد الطّلبة الإنصات عندما يتحدّث الآخرون

وهنا تفصيل لأهم الأهداف المسطّرة، لتعليم الاستماع وأهم ما يترتب عليه من نتائج، إذ أنّنا نجد التّلميذ الّذي يمتلك هذه المهارة يتمتّع بسرعة التّذكر وقوة الانتباه وكذا الفهم العميق، كما أنّها توجد مجموعة من الأهداف لا يمكن إغفالها عند الحديث عن مهارة الاستماع، وهذه الأهداف نلخصها فيما يلي:

- "تعليم التّلاميذ كيف يستمعون إلى التّوجيهات والإرشادات وكيف يتابعونها.
- تنمية عادات الاستماع الجيّد وهي اليقظة والانتباه والمتابعة، وحفظ أكبر قدر ممكن مما يستمع إليه.
- التّمكّن من نقد المسموع واكتشاف التناقضات والتّمييز بين الأفكار.
- إدراك التّلاميذ لعلاقات السّبب والنّتيجة والتّفاعل مع المتحدّث تفاعلاً مفيدًا"[1].

وهذا يدل على أهمية الاستماع، ولاسيّما في التّعليم، حيث يمكّن التّلميذ من التّفاعل مع المعلّم، ويكسبه صفات تميزه عن غيره، إذ ينمّي فيه القدرة على الحفظ، واسترجاع أكبر قدر ممكن من المعلومات الّتي تلقّاها أو اكتسبها من طريق الاستماع، لهذا نجد من يضيف قائلاً بأنّه يعمل على :

- "تمكين الطّلبة من متابعة المسموع بسهولة ويسر.
- تمكين الطّلبة من فهم ما يسمعون بسرعة.

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 114.

- تمكين الطّلبة من تحديد أهداف المسموع.
- تدريب الطّلبة على الاحتفاظ ببعض ما يسمعون.
- تمكين الطّلبة من التّمييز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الحديث.
- تمكين الطّلبة من تذكّر الأحداث وأسماء الأشخاص الّتي وردت في المسموع"[1].

وهذا يدل على أنّ الاستماع يقدّم عدة امتيازات للتّلاميذ، من خلال أهدافه، ومن بينها تمكنيهم من الاحتفاظ بالمعلومات والتّمييز بين الأساليب المستعملة في الحديث، وكذا يساعدهم على تذكر الأحداث والأشخاص وغيرها، كما أنّه ينمّي فيهم روح النّقد واليقظة والانتباه.

4-أهمية الاستماع:

لعلّ خير دليل على أهميته، هو القرآن الكريم فقال تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ والبَصَرَ والفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسئُولاً﴾ (الإسراء: 36).

وقال أيضًا: ﴿وَلَو شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وأَبْصَارِهِمْ﴾ (البقرة: 20).

كما قال عزّ وجلّ: ﴿واللَّه أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُون شَيئاً وَجَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ والأَبْصَارَ والأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: 78).

وقال أيضًا: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءُ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾ (الشورى: 11).

وهذا يدلّ على أنّ الله سبحانه وتعالى، قدَّم السَّمع على البصر والأفئدة في مواضع كثيرة، وهذا نظرًا لأهميته حيث إنّ الإنسان يخرج من بطن أمه لا يعلم شيئًا، وبقدرة الله عزَّ وجلّ، والّذي سخَّر له حاسة السَّمع، وهو أول مهارة تولد مع الإنسان، يصبح يعلم أشياء كثيرة ولكن هذا لا يحصل إلاَّ من خلال التّدريب والممارسة، وعليه فهناك من يقول بأنّه: "من خلال هذه الآيات الكريمة يمكننا إدراك ما لهذه الحاسة من أهمية، فتعتبر من أهم عوامل عمليّة التّواصل، وهي مهارة لا يجيدها إلاّ المتدرب عليها، فهناك الفروق الفردية بين النّاس، فمنهم من يجيدها ومنهم من لايجيدها، ويعود هذا إلى أمرين اثنين، التّدريب وصحة الحواس، إذ نجد أنّ المعلّم وحده الكفيل بالسّيطرة على عامل التّدريب واكتشاف ضعيف السَّمع والبصر وتوجيهه إلى الطّبيب المختص للعلاج،

[1]- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 238.

ويقوم هو بدوره بمراعاة ظروف الضّعيف في هذه الحالة داخل الفصل أوخارجه بعمل ترتيبات مناسبة له"[1].

ومن هذا القول تتّضح أهمية السّمع بعدّه مهارة تحتاج للدُّربة والمران، إذ يعدّ من العوامل الأساسية في العمليّة التّواصلية، ولاسيّما ذاك التّفاعل الّذي يحدث في غرفة الصّف بين المعلّم والتّلاميذ،حيث نلاحظ أنّ المعلّم هو المسؤول على تدريب التّلاميذ لاكتساب هذه المهارة وتنميتها، بالإضافة إلى أنّه يتابعهم من كثب فيكتشف مستوياتهم، وبالتّالي يقوم بتوجيه ضعاف السّمع إلى المختصين للعلاج.

5-الاستماع غير الجيّد: والمقصود به أهم المؤثرات الّتي تؤثر في عمليّة الاستماع، أي العوامل الّتي تعمل على عرقلة هذه العمليّة و بالتّالي تعرقل عمليّة التّواصل ككلّ، ومن بين هذه المؤثرات مايلي:

- "التّركيز على الحقائق فقط: فلبعض الأسباب قد يركّز بعض النّاس على الحقائق فقط الّتي تتضمنها الرّسالة، والتّركيز على الحقائق ليس هو المهم، فالأهم هو فهم النّقاط الرّئيسية في الرّسالة.
- تشتّت الانتباه وشرود الذّهن: حيث يبدو المستمع مهتمًا بالموضوع بينما هو شارد الذّهن في موضوع آخر لذا يجب أن يبتعد المستمع عن التّفكير في أي شيء أثناء الاستماع.
- بعض النّاس يشعرون بأنّ الاستماع عمل يحتاج إلى بذل مجهود عقلي لفهم ما يقال فهو لهم عملاً صعبًا لذا يجب التّدريب على الاستماع للمعلومات الصّعبة.
- يتوقف البعض عن الاستماع الجيّد إذا شعر بأنّ الرّسالة –في بدايتها- لا تبعث على الاهتمام ولا تثير التّفكير أوأنّ الرّسالة خالية تمامًا من عنصر المعلومة العامة.
- يرفض البعض الرّسالة ولا يتقبلها نظرًا لمظهر ملقي الرّسالة العام، أو لأسباب أخرى"[2].

ومن خلال هذا القول يتّضح لنا، بأنّه هناك مجموعة من العوامل الّتي تؤثر على عمليّة الاستماع، وإذا ما تكررت هذه العوامل قد تؤثر على درجة اكتساب مهارة الاستماع نفسها،كما أنّ

[1]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية الازاريطة، القاهرة، مصر، د ط، 2005، ص 91.
[2]- كمال عبد الحميد زيتون ، مرجع سابق، ص 418.

تطورها يعمل على عرقلة التّواصل، فنلاحظ أنّه من بين الأسباب الدّاعية لذلك، التّركيز على الحقيقة من دون إعطاء أيّة أهمية لفهم أوتحليل بقية النّقاط أوماتتضمّنه الرّسالة، وهناك أيضاً من يرى بأنّ عمليّة الاستماع تحتاج لوقت وجهد كبيرين، لهذا نجد العديد ممّن يشرد أثناء الاستماع للطّرف الآخر...إلخ

6- **وظائف الاستماع:** وهناك من تحدّث عنها قائلاً بأنّ: "الاستماع فن لغوي هام، وتتّضح أهميته من خلال الوظائف الآتية:

أ-الاستماع عامل حاسم في نمو مهارات اللّغة الأخرى: فالاستماع شرط أساسي للنّمو اللّغوي، فالطّفل يكتسب ثروته اللّغوية عن طريق الرّبط بين الصّوت والصّورة والحركة، والصّوت والعمل، فعندما يصل لنهاية عامه الأول يبدأ في نطق أولى الألفاظ...وهكذا نجد أنّ الاستماع عامل حاسم في ظهور النّطق عند الطّفل ولا يتطور النّطق والكلام عند الطّفل حتّى يدخل المدرسة، ثم يبدأ المدرّس في تدريبه على النّطق وقراءة الكلمات والجمل المألوفة لديه استماعًا ونطقًا.

ب-الاستماع وسيلة لحفظ التراث: اعتمدت الأمم والشّعوب خاصة في القدم على الاستماع كوسيلة للحفاظ على تراثها من النّسيان والضياع، فكان كلّ جيل ينقل إلى الجّيل الأصغر منه خبرات أسلافه ويضيف إليها خبراته الخاصة وتكررت هذه العمليّة إلى أن ظهرت الكتابة، فبدأ عصر التّسجيل للتّراث، ولولا الاستماع لضاعت ثقافات واندثرت حضارات، لكُنَا لنسمع عنها شيئًا الآن.

ج-الاستماع وسيلة للتّعليم والتّعلم: سبق أن رأينا أنّ الاستماع يأخذ نحو نصف الوقت المخصّص للدِّراسة تقريبًا في المدارس الثّانوية وما دونها، فالموقف التّعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الاستماع الواعي النّاقد.

د-الاستماع وسيلة للاتّصال: من النّقطة السّابقة ندرك أنّه قد أصبح من المهم أنّ أوجه الاتّصال ينبغي أن يتضمنها البرنامج المدرسي الموضوع للطّفل في سنواته الدِّراسية المختلفة أي ضرورة بدء تدريب الأطفال على التحدّث والاستماع..."[1].

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003، ص 98-99.

وهذا يعني أنّ الاستماع يساعد على نمو المهارات الأخرى (كلام، قراءة، كتابة) وكذا يضمن لنا حفظ التراث، بالإضافة إلى أنّه من وسائل التّعليم والتّعلم المهمة، فهو يسمح للتّلميذ بتخزين أكبر قدر ممكن من المعارف الّتي لايمكن تدوينها كلها داخل القسم وذلك نظرًا لضيق الوقت أولأسباب أخرى، ولكن هذا لا يحدث إلاّ من خلال الفهم والوعي والإدراك، كما أنّه أهم عوامل التّواصل الفعّال فبنجاحه ينجح هذا الأخير وبفشله يفشل أيضاً.

7-أنواع الاستماع: لقد تعدّدت أنواعه بتعدّد مهاراته وكذا موقف المستمع منه، فنجد من يقسمه: "من حيث المهارات الّتي يرمي إليها إلى:

أ-الاستماع للاستنتاج: وهو استماع تعقبه عمليّة استنتاج الأفكار الّتي تضمنها المسموع، واستخلاص تلك الأفكار.

ب-الاستماع للموازنة والنّقد: وفيه ينصب الاستماع على الموازنة بين متحدّث وآخر والموازنة بين المعاني والأفكار الواردة في المسموع.

ج-الاستماع للتَّذكر: وفيه يكون الغرض من الاستماع استرجاع ما تم سماعه وتذكر محتواه.

د-الاستماع للتّوقع: وفيه ينصرف ذهن السّامع إلى توقع ما سيقوله المتحدّث وما يعرضه في الحديث، وينقسم الاستماع من حيث موقف المستمع إلى:

أولاً:استماع من دون كلام: وفيه يكون المستمع متلقيًا لا يقاطع المتحدث وغالبا ما يكون مثل هذا النّوع من المحاضرات عندما يتّبع المدرّس أسلوب الإلقاء المستمر.

ثانيا:استماع وكلام: وهو ما يستخدم في جلسات المناقشة أودروس المناقشة وفيه يستمع الفرد ثم يردّ ويناقش وهكذا"[1].

فنلاحظ أنّه قد قُسّم الاستماع إلى مجموعتين الأولى بحسب المهارات أوالأهداف الّتي يرمى إلى طبعها في نفس التّلميذ أومكتسب مهارة الاستماع، وذلك من خلال حثّه على الاستنتاج والنّقد وغيره، أمّا المجموعة الثّانية كانت من خلال موقف المستمع وردود أفعاله، حيث يوجد نوع من

[1]- محسن على عطية، مرجع سابق، ص230-231.

المستمعين يستمع إلى آخر نقطة من دون محاولة منه في إبداء رأيه، أمّا النّوع الثّاني فيستمع وفي الوقت نفسه يناقش ويبدي رأيه. .

8-العلاقة بين الاستماع والمهارات الأخرى:

وهناك من تحدّث عن هذه العلاقة قائلاً: "والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللّغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤدّاها أنّها مهارة صوتية، وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (كلام)، ولا يتصور موقف يتحدّث فيه إنسان إلاّ وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤدّاها أنّهما مهارات استقبال في الوقت الّذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنّهما مهارات إنتاج، ولقد يمرّ الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطّالب الّذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة ويسجّل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الّذي يستمع إلى تعليمات معيّنة مصحوبة بالإطّلاع على خريطة، أوكتاب أوغيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة، وهنا تتكامل المهارات، فقد يشترك الاستماع مع القراءة أومع كتاب أومع كلام"[1].

وهذا دليل على أنّ المهارات اللّغوية، مكمّلة بعضها لبعض، إلى درجة التّلاحم، كما ذكر أنّه قد نجد أونحتاج إلى مهارتين أوأكثر في موقف تواصلي واحد، فمثلا: عندما يستفسر تلميذ ما عن معلومة أو يتساءل حول قضية ما فهنا نجده يستخدم الكلام، بينما المعلّم يستمع إليه بعدها يجيبه عن استفساره، فيلجأ التّلميذ إلى كتابة الإجابة أوالملاحظات الّتي قدمها له المعلّم، وبعد الانتهاء من الكتابة، نجد بأنّه يلجأ إلى قراءة ما كتبه وهذا بقصد مراجعته، وهنا نلاحظ أنّ المهارات الأربع قد استخدمت في موقف تعليمي واحد.

ب- مهارة الكلام :

تعدّ مهارة الكلام أوالتّحدّث أوكما يطلق عليها البعض التّعبير الشّفوي، مهارة إنتاجية، وثاني مهارة بعد الاستماع، وهذا في التّواصل الشّفوي، وتعدّ أيضًا نشاطًا بالغ الأهمية، وكما قيل:

[1]- رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص184-185.

"فكلّ متعلّم لأي لغة، يهدف أولاً وقبل كلّ شيء إلى استعمالها والتّحدّث بها ليتصل مع الآخرين ويعبّر عن أفكاره ومقاصده"[1]، وهذا دليل على أهميتها في تعليم اللّغات، ونجد أنّ القول الآتي يدعّم القول السّابق ويبيّن أهمية التّحدّث في حياة الإنسان ككلّ فيقال بأنّ :"التّحدّث هو الوسيلة اللّغوية الأولى الّتي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أوما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، والتّحدّث هو الوسيلة المقابلة للاستماع، إذ غالبًا ما يقترنان في الموقف اللّغوي، فالمرء يمضي نحو نصف وقته في الاستماع وأقل من ذلك في التّحدّث، والتّحدّث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية، وعلى الرّغم من هذه الأهمية الكبيرة إلاّ أنّ مدارسنا لا توليه العناية الكافية، بل أحيانًا كثيرة تهمله، ولا تدرب الطّلاب عليه، بل إنّ بعض النّاس يظنّ أنّنا لسنا بحاجة إلى مثل هذا التّدريب، ظنًّا منهم أنّنا جميعًا نتحدّث، وليس لدينا مشكلة في ذلك، ولكن كثيرًا من النّاس يجد نفسه في ورطة بسبب سوء اختياره لكلمة، أولعدم مناسبة نغمة صوته للمعنى المقصود، فيُفهم كلامه بمعنى يختلف عمّا يريد..."[2].

ويتّضح من خلال هذا القول أنّ التّحدّث له أهمية كبيرة في حياة الفرد لذا ينبغي أن نوليه عناية كبيرة، فبه يستطيع-الفرد- أن يعبّر عمّا يختلج نفسه من أحاسيس وأفكار وغيرها، كما نجده النّد بالنّد مع الاستماع في موقف لغوي معين (واحد)، ونجد العديد يعرّفونه على أساس أنّه التّعبير الشّفوي، فيقدمون لنا العديد من المفاهيم منها:

1-مفهوم الكلام (التّعبير الشّفوي):

جاءفي المعجم الوسيط: "عَبَّرَ: عَمَّا في نفسه وعن فلان أعرب وبيَّن بالكلام"[3].

أمّا في الاصطلاح فقد عُرّف بأنّه: "الإفصاح عمَّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغوية وخاصة بالمحادثة أوالكتابة، وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدّث أوالكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله[4].

---

[1]- مجلة التّواصل ، عبد الحميد عليوة،"مكانة المهارات اللّغوية في طرائق تعليم اللغات "، جامعة باجي مختار، عنابة، ع 21، 2008، ص 115.

[2]- عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، 2007، ص 139.

[3]- المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 580.

[4]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص199.

وهذا يعني أنّ التّعبير هو الإبانة عمّا يختلج النّفس من مشاعر وأفكار وذكر هنا أنّه يكون بالمحادثة وهذا عندما يتعلّق بالكلام والكتابة وهو ما يعرف بالتّعبير التحريري أوالكتابي، كما أنّه يعرّف أيضًا بأنّه:" العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين" [1]، ونجده في هذا التّعريف محصورًا في ذاك العمل المنظّم والمخطط له، وهذا في المدرسة أوغرفة الصّف، حيث يحقّق أهداف كثيرة للتّلاميذ ومن بينها الإفصاح عمّا في أنفسهم من مشاهدات وخبرات قد مرّوا بها...إلخ وكذا يساعدهم على فهم الحقائق المعروضة أمامهم.

ونجد أنّه هناك من يعرّفه بـــ: " الإنشاء الشّفوي أوالمحادثة، وهو أسبق من الكتابي، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي، وهو الّذي يتم عن طريق النّطق ويستلم عن طريق الأذن" [2]، وقد عبّر عنه بالإنشاء الشّفوي أو المحادثة، وذكر بأنّه أسبق من الكتابي، وهذا إذا رجعنا للمنطق وجدنا أنّ الطّفل أول ما يبدأ الكلام وليس الكتابة ومع دخوله المدرسة ينمّي هذه المهارة – الكلام– ويتعلّم مهارات أخرى.

ونجد من يعرّفه أيضاً بأنّه: "تفاعل اجتماعي تعاوني تتبادل فيه الأدوار بين المستمع والمتكلّم ويتضمّن القدرة على استعمال اللّغة السّليمة والمناسبة للموقف، عن عائشة رضي الله عنها قالت ما كان رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– يسرد سردكم هذا، ولكنّه يتكلّم بكلام بينَه فصل يحفظه من جلس إليه" [3]، وهذا يعني أنّ التّحدّث هو تفاعل بين طرفين الأول المتكلّم والثّاني هو المستمع، شرط أن يكون المتكلّم يتقن اللّغة، وأن تكون ملائمة للموقف، وحديث عائشة رضي الله عنها دليل على هذا التّعريف، حيث نفهم منه أنّ الرسول صلّى الله عليه،كان يخاطب من يجالسه بكلام مفهوم ومتأن لكي يدركه الآخرون، وبالتّالي يحدث بينهم تفاعل وتشارك.

---

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 76.

[2]–وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص 236.

[3]– المجلّة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، هيثم ممدوح القاضي ، "أثر تدريس اللّغة العربية باستخدام إستراتيجية التّعلم المتمازج في تنمية مهارات التّواصل اللّفظي لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن" ، مرجع سابق، ص 12.

2-طبيعة عمليّة الكلام:

هناك من يرى بأنّ: " الحديث هو الخطوة الأولى لتعليم الأطفال بقية المهارات، وأنّه أمر أساسي لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل البدء بتعليمهم عمليّة القراءة، و أنّه من الخطأ إجبار الطّفل على تعلّم القراءة إذ لم يكن قد مارس أنشطة كافية من الكلام، ومن الخطأ أيضًا أن تتوقع من الصّغار تعلّم القراءة قبل أن تنمو قدرتهم على التّعبير الشّفهي وفهم أفكار الآخرين المنطوقة والمكتوبة"[1]، وهذا يعني أنّه من الضّروري في التّعليم أن تنمّى مهارة الكلام عند الطّفل قبل تعليمه المهارات الأخرى، لأنّ الكلام هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليمية التعلّمية،كما أنّه يعدّ تأشيرة العبور إلى المهارات الأخرى، إذ بإتقانه، يمكن للتّلميذ تعلّم كلّ من مهارة القراءة والكتابة.

3-أهداف تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة المتوسّطة والثّانوية: إنّ تعلّم وتعليم كل مهارة يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف، ومن أهداف التّعبير الشّفوي ما يلي:

- ✓ أن يتمكّن الطّالب من التّعبير عن حاجاته ومشاعره في جمل صحيحة.
- ✓ أن يلخّص الطّالب موضوعات الدّراسة الّتي يقرؤها بكلام سليم.
- ✓ أن يستعمل الطّالب الكلمات في جمل تامة.
- ✓ أن يتحدّث الطّالب إلى الآخرين بطلاقة، وكلام سليم.
- ✓ أن يستطيع الطّالب الاسترسال في الحديث.
- ✓ أن يشارك الطّالب مع الآخرين في مناقشة موضوع يهم الجميع"[2].

وهنا نلاحظ أنّ مهارة الحديث أوكما عبّروا عنها (التّعبير الشّفهي) تنمّي في التّلميذ روح المناقشة، وتسمح له بالكلام لوقت طويل وبشكل متواصل ومن دون انقطاع، وبصورة سليمة وصحيحة، وليس هذا فقط فهناك من يضيف بعض الأهداف الأخرى الّتي تحدث جرّاء تعلّم الكلام أو التّعبير والّتي تعمل على:

- ✓ ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.

[1]- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، مرجع سابق، ص 79.
[2]- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 118-119.

- ✓ التّركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- ✓ المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- ✓ صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السّامعين.
- ✓ استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدّمات واستخلاص النّتائج.
- ✓ القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشّواهد لتأكيد رأي أودعم وجهة نظر" [1].

وهذه هي أهم الأهداف أوالمهارات الّتي يمتلكها المتعلّم وذلك بعد تملكه مهارة الكلام أولاً، فنستنتج أنّ التّلميذ يصبح قادرًا على التّفكير المنطقي، وكذلك تنمّي فيه مهارة الانتقاء والاختيار، ونجد أنّه من بين الأهداف أيضاً مايلي:

- أن يلتزم الطّالب بآداب المناقشة.
- أن يتمكن الطّالب من رواية الحوادث والأخبار بكلام سليم.
- أن يتغلّب الطّالب على عامل الخوف والخجل في نفسه عند التّحدّث إلى الآخرين.
- أن يحسن الطّالب أسلوب مخاطبة الآخر ومراعاة سيّاق الكلام.
- أن يتعود الطّالب الحديث بالفصيحة ومجافاة العاميّة.
- أن يتمكّن الطّالب من فهم ما يسمع من الآخرين"[2].

وهذه مجمل الأهداف، ولكنّها لا تزال هناك أهداف أخرى والأهم هو أنّ التّلميذ عند امتلاكه لمهارة الكلام يكون قادرًا على إبداء رأيه والدّفاع عنه في كل موقف سواء داخل غرفة الصّف أوفي حياته اليومية حيث إنَّ منهج التّعليم بالكفاءات يسعى إلى إعطاء فرد فعّال في المجتمع وقادر على مواجهة كل ما يعترضه وبامتلاكه لهذه المهارة يكون قد حقّق هدف من الأهداف المرسومة، كما أنّه من بين الأهداف ما يلي:"أن يكون المتعلّم قادراً على أن يعبّر بكلام واضح يفهمه غيره

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 450.

[2]_ محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 119.

ويستلب بلُبه"[1] نلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ المناهج الحديثة تسعى إلى تهيئة التّلميذ حتّى يكون قادراً على الفهم والإفهام وعلى حدّ تعبير أحدهم:" لأنّ مدار الأمر والغاية الّتي إليها يجري القائل والسّامع، إنّما هو الفَهمُ والإفهام، فبأيِّ شيء بلغت الإفهام وأَوْضَحْتَ عن المعنى، فذلك هو البيانُ في ذلك الموضع".[2] ؛أي أنّ البيان أوالفهم والإفهام يحدث من خلال الكلام أوما يعرف عند البعض بالتّعبير الشّفوي، وهذه أسمى الأهداف الّتي يمكن تحقيقها.

4-أنواع التَّعبير الشَّفهي: ينقسم التّعبير الشّفهي من حيث أغراضه على نوعين:

أ_التَّعبير الوظيفي:هو كل كلام منطوق يؤدّي غرضًا وظيفيًا في الحياة ويلبي حاجة تقتضيها حياة المتكلّم في المدرسة وخارجها ومن المواقف الحياتية الّتي تقتضي التَّعبير الشَّفهي: استقبال الآخرين، التَّعريف بهم، وداع الآخرين، تهنئتهم، التَّعزية، تقديم التَّوجيهات والتَّعليمات، الحوار والمناقشة، مواقف البيع والشّراء، المواقف التَّعليمية التَّعلمية، نقل الأخبار إلى الآخرين... إلخ ."[3] مانستنتجه من هذا التّعريف، أنّ التّعبير الوظيفي هو التّعبير الّذي يسعى الإنسان من وراءه إلى تحقيق وظيفة معينة في الحياة، ولتكن هذه الوظيفة إرشاد، أوتعليم أومناقشة، أوغيرها من الوظائف.

ب_التَّعبير الإبداعي:أمّا فيما يخص هذا النّوع فهناك من يرى بأنّ:"الإبداع ضرب من التّفكير ينظر إليه غالبًا على أنّه أساس للذوق والتّعبير الابتكاري وغالبًا ما يختلط بما هو خيالي أوغير طبيعي، وهو نشاط عقلي يمكّن الفرد من أن يحصر تخيلاته وشعوره وذاكرته وإحساسه ووجدانه وذلك لبعده عن الواقع"[4]. نستنتج أنّ التَّعبير الإبداعي ينبغي أن يتوفر فيه عنصر العاطفة والخيال وذلك من أجل إيصال الأحاسيس والمشاعر وكل ما يختلج النّفس بصدق ويكون ذلك من خلال اللُّغة السَّليمة وحسن التَّركيب وأن تكون الألفاظ مفهومة تؤدّي المعنى الحقيقي وتستثير المخاطب

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللّغة العربية، السنة الثانية من التّعليم الثانوي العام و التكنولوجي، شعبة آداب وفلسفة، واللّغات الأجنبية، جانفي 2006، ص11.

[2]- الجاحظ، البيان والتّبيين، دار نوبليس للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ج1، ص75.

[3]- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 121

[4]- فاطمة زايدي، تعليمية مادة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشّعبة الأدبية من التّعليم الثّانوي-أنموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان (مرقونة)، إشراف: د.عزالدّين صحراوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009، ص 91.

أوتؤثّر فيه، حيث يتفاعل مع المرسل أوالمتكلّم، ففي هذه الحالة نجد أنّ –المتكلّم– له القدرة على إعمال العقل وحثّه على التّفكير .

5–أهمية الكلام:إذا كان للاستماع أهمية كبيرة في حياة البشر وخاصة في العمليّة التّعليمية وكذا عمليّة التّواصل، إلاّ أنّ الكلام لا يقلّ عنه أهمية فالإنسان بحاجة إليه أيضًا للتّعبير عن خلجات نفسه، إذ نجد أنّه هناك من يقول بأنّ: "الكلام أيضًا نشاط أساسي من أنشطة الاتّصال بين البشر وهو الطّرف الثّاني في عمليّة الاتّصال الشّفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإنّ الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفَا عمليّة الاتّصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتّعبير الشّفوي"[1].

وهنا يوضح لنا أهمية الكلام باعتباره طرف من أطراف العمليّة التّواصلية الشّفوية، فإذا كان الاستماع مهارة للاستقبال والفهم، فإن الكلام وسيلة للإنتاج والإفهام، وهذا يعني أنّ المعلّم مثلا أثناء شرحه الدّرس فإنّه يستعمل اللُّغة المنطوقة لإيصال المعلومات، والتّلاميذ يستعملون مهارة الاستماع لفهم الدّرس، وإذا لم يتحقق هذا الأخير _الفهم_ فإنّ المعلّم يلجأ لاستعمال الكلام من أجل إفهام التّلاميذ، وهذا دليل على أهمية الكلام في الكثير من المواقف الحياتية، وتحدّث بعض الباحثين عن أهميته قائلين:"إنّ الكلام أوالحديث يعدّ من أكثر الوسائل استعمالاً في التّنشئة الاجتماعية ونقل العادات والقيَّم والمثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، وهو من أكثر الوسائل استعمالاً في العمليّة التّعلمية، إذ أنّ أكثر ما يجري من أساليب التّعليم في قاعات الدِّراسة هو الحديث (اللُّغة المنطوقة)، زيادة على كون الكلام نشاطًا إنسانيًا يقوم به الصّغير والكبير، والمتعلّم وغير المتعلّم، ويوفر للإنسان أكبر فرصة للتّعامل مع الحياة، والتّفاعل مع الجماعة، ويعدُّ الكلام أكثر رجحانًا على غيره من مهارات الاتّصال، وهو يتقدَّم على الاستماع إذ لا استماع من دون كلام شفهي، ويتقدَّم على القراءة لأنَّ الأخيرة تحتاج إلى التّعبير الكتابي، وهو يتقدَّمه "[2].

وتكمن أهميته في وظائفه الّتي يقوم بها، فهو وسيلة من وسائل التّنشئة الاجتماعية، إذ أنَّ الطّفل عند دخوله المدرسة يدخل وهو لا يكتب ولا يقرأ، ولكنّه يسمع ويتكلَّم، لذا فإنَّه يستطيع التّعبير وذلك شفويًا، وهذا ما يساعده في تعلُّم واكتساب باقي المهارات الأخرى، فيمكن القول بأنَّ

[1] _ رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 185، 186.

[2] _ ينظر: محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 115، 116.

الكلام هو عتبة تعلُّم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى أنَّه وسيلة لنقل العادات والقيَّم والمثل، وهذا لأنَّ اللُّغة في القديم كانت شفهية وكانوا لا يعرفون الكتابة، فنقلت العادات والتُّراث وغيرها شفويًا إلى أن ظهرت الكتابة ودُونت، كما أنَّه من أكثر الوسائل استعمالاً في العمليّة التَّعليمية التَّعلُّمية، حيث إنَّ أغلب ما يحدث في القسم هو الكلام؛ أي أنَّ المعلّم يقدم المعرفة شفويًا (بالحديث)، ويقدّم شروحات أيضًا والتَّلاميذ يستفسرون وهذا يكون باللُّغة المنطوقة وغالبًا ما تكون الكتابة من خلال إملاء الدَّرس في الوقت المتبقّي، كما أنَّه قيل بأنَّ الكلام يسبق الاستماع، وهذا عند عمليّة التَّواصل وليس من حيث ترتيب المهارات، إذ أنَّه بالفعل لا يمكن لتلميذ أولأي شخص أن يستمع ولا أحد يتكلَّم؛ أي لا يستمع لفراغ وإذا كان هذا فيعتبر سمع وليس استماع، فمثلا في العمليّة التَّعليمية المعلّم يتكلَّم أولاً، وبعدها يبدأ التَّلاميذ في التَّركيز والاستماع، كما أنَّه يتقدَّم القراءة لأنَّها تحتاج للكتابة، والأخيرة تكون بعد الكلام، لأنَّ الكثير من المواقف الحياتية اليومية وطبيعتها تقتضي استعماله _ الكلام_أولاً.

ج– مهارة القراءة :

تعدّ القراءة ثالث مهارة في العمليّة التَّواصلية بعد مهارتي الاستماع والكلام، وثاني مهارة استقبالية بعد الاستماع لكن هذا لا ينقص من قيمتها، فتعتبر وسيلة من وسائل التَّعليم، وكفى بالقراءة شرفًا أن نزل بها القرآن الكريم فقال الله تعالى: ﴿اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الّذِي خَلَق(1) خَلَقَ الإنْسَانَ مِنْ عَلَق(2) اقْرَأ وَرَبُّكَ الأَكْرَم(3) الّذِي عَلَّمَ بِالقَلَم(4) عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم(5)﴾ (العلق 1_5)، وكما قيل:"(اقرأ) بهذه الكلمة خطّ لنا الوحي طريق خلاص البشر من الجهل وأوصى لنا بأهم وسائل التَّعلم، وظلَّت هذه الصَّرخة تدوي وتملأ الأرجاء حتَّى يومنا هذا"[1]، وهذا دليل على أهمية هذه المهارة، فنجد أنّ القرآن الكريم أول مانزل نزل يحثّ الإنسان على تعلّم القراءة، وعليه ذهب الباحثون والتّربويون مذاهب شتَّى في تعريفها فجاءت كالآتي:

1–القراءةلغة:

جاء في لسان العرب ما يلي:" قرَأَ: القُرآن: التَّنزيل العزيز، وإنّما قدَّم على ما هو أَبْسطُ منه لشر فه. قرَأَهُ، يقْرَؤُه ويَقْرُؤُه، الأخيرة عن الزّجاج، قَرْءاً، وقِراءةً وقُرآناً، الأولى عن اللّحياني فهو

[1]_ سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2014، ص 487.

مقرُوءٌ، أبوإسحاق النَّحوي: يُسمى كلام الله تعالى الّذي أنزله على نبيّه صلَّى الله عليه وسلَّم، كتاباً وقرآناً، وفرقاناً، ومعنى القُرآن معنى الجمع، ويسمى قُرآناً لأنَّه يجمع السّور فيضُمُّها، وقوله تعالى: إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ، أي جمعه وقراءته، "فَإِذَا قَرَأْنَاه فاتَّبِعْ قُرْأَنَهُ"، أي قراءَتَهُ، قال ابن عبَّاس رضي الله عنه: "فإذَا بَيَّنَاهُ لك بالقراءة، فاعْمَلْ بِمَا بَيَّنَاه لك"[1].

نستنتج من التّعريف اللّغوي للقراءة، بأنّها مشتقة من القرآن، ومعناها التّرتيل.

أ_ المفهوم التقليدي: لقد وردت تعريفات كثيرة للقراءة أهمها: "القراءة عمليّة عقليّة انفعاليّة مركَّبة، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة"[2].

ومعنى أنّها عمليّة عقليّة مركَّبة؛ أي تتدخل فيها مختلف العمليّات المنطقية من تحليل وتفسير، واستنتاج وغيرها، وهذا من أجل تحليل المعنى الإجمالي إلى أجزائه المكونة له، وإعادة تركيبه وصولا للمعنى العميق، وفي هذا السّياق نجد من يعرّفها بأنَّها: "عمليّة ميكانيكية تهتم بفك الرّموز، ومنهم من يرى أنَّها عمليّه عقليّة مركَّبة ترتبط بالتَّفكير بحسب درجات ذلك التَّفكر"[3].

وهذا دليل على أنَّ القراءة عمليّة ذهنية معقّدة، لأنَّها تهتم بالتَّأويل والتَّفكير وكذلك نلاحظ أنّه من خلالها يمكننا الوصول إلى حقائق مشار إليها ضمنيًا، وهذا من طريق فك تشفيرها أورموزها .

وتباعا لما سبق نجد من يعرّفها قائلاً بأنّها:"تعرُّف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز"[4].

وتبقى كلّ التَّعاريف تصب في مجرى واحد، وهو أنّ القراءة عمليّة مركَّبة تقوم على فكِّ الرُّموز المكتوبة وتفسيرها ونقدها وتوظيفها لاكتشاف المدلول، وللوصول إلى مضمون الرّسالة بشكل سليم.

ب_المفهوم الحديث: أمَّا بالنِّسبة للمفهوم الحديث، فنلاحظ أنّه هناك من انطلق من مفهومها التّقليدي قائلاً: "كان يقصد بالقراءة فيما مضى القدرة على التَّعرف على الرّموز المكتوبة والنّطق

---

[1] _ ابن منظور ، مرجع سابق، ج11، ص 78، مادة(ق ر أ).

[2] _ أحمد ابراهيم صومان، مرجع سابق، ص 73.

[3] _ طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق، ص 3.

[4] _ عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص 97.

بها، ثم تبدّل هذا المفهوم، حيث أصبحت القراءة تعني قراءة المادة المكتوبة وفهمها، ثم أضيف إلى ما سبق شرط آخر وهو تفاعل القارئ مع المادة المقروءة ونقدها بحيث يدلّل القارئ على رضاه أوإعجابه أوغضبه أوغير ذلك من مثيرات التَّفاعل على حِيال المادة المقروءة.

وصارت تعني في النِّهاية القدرة على حلّ الرّموز وفهمها والتَّفاعل معها واستثمار ما يُقرأ في مواجهة المشكلات الَّتي يمرّ بها القارئ، أوالانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثّله القارئ"[1].

ومن هذا التَّعريف نفهم أنَّ القراءة تتطور من عصر إلى آخر، فكانت لصيقة بفكّ الرُّموز المكتوبة، إلى أن أضيف لها شرط أساسي وهو التَّفاعل، أي أنَّ القارئ يتأثَّر بما يقرأه ويتفاعل معه، ويكتسب منها خبرات، تساعده على مواجهة المشكلات الَّتي تعترضه في حياته.

2-أهداف تدريس القراءة في المرحلة المتوسّطة والثّانوية:

إنّ أهداف تعليم القراءة كثيرة جداً ولقد تناولتها معظم الكتب التي أُلفت حول تدريس اللّغة العربية، وتتجلى هذه الأهداف فيمايلي:

- ✓ توسيع خبرات التَّلاميذ وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعدّدة الَّتي يهتم بها تلاميذ هذه المرحلة.
- ✓ تنمية التَّربية الإسلامية والنزعة الجمالية لدى التَّلاميذ، وترقية أذواقهم بحيث يستطيعون اختيار الأساليب الجميلة والتَّعرّف عليها فيما يستمعون أويقرأون أويكتبون.
- ✓ تكوين عادات للقراءة والاستمتاع أوللدِّراسة أولحلّ المشكلات...
- ✓ الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات مثل السّرعة في النَّظر والاستبصار في القراءتين الصّامتة والجهرية بالإضافة إلى النُّطق في القراءة الجهرية.
- ✓ إقدار التّلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة، ونقدها وتقويمها ثم قبولها أورفضها تبعًا لذلك.

[1] _ وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص47.

- ✓ تدريب التَّلاميذ على استخدام المراجع والبحث عن مواد القراءة المناسبة وتدريبهم على عادة ارتياد المكتبات، واحترام الكتب واحترام وجهات نظر الآخرين إذا كانت لا تتعارض مع منهج الله للكون والإنسان والحياة.
- ✓ تدريب التّلاميذ على مهارة الكشف في بعض المعاجم اللُّغوية الَّتي تفي بحاجاتهم وتمدهم بالثروة اللُّغوية اللازمة لهم"[1].

ويتّضح من خلال هذا القول أنَّ للقراءة أهدافًا، تمكّن التّلميذ من الوصول إلى مبتغاه بسهولة إذا اتَّبع القراءة السَّليمة، حيث إنَّها تعينه في جميع المجالات الَّتي يهتم بها، وتزوده بمعلومات وخبرات كثيرة كما أنَّها تثري رصيده اللُّغوي وتنمي مهاراته وقدراته اللُّغوية، بالإضافة إلى كونها تعمل على تطوير نظرته النّاقدة للنّصوص،كما تنمي حسّه الذّوقي تجاه الأساليب المختلفة سواء الأدبية منها أوالعلميّة، ونجدهَا أيضاً تهدف لما يلي:

- ➢ تمكين المتعلّمين من القراءة بصوت واضح ونطق سليم.
- ➢ تمكين المتعلّمين من فهم المقروء وتحليله.
- ➢ تمكين المتعلّمين من تقويم المقروء.
- ➢ تمكين المتعلّمين من تحديد أفكار المقروء.
- ➢ تمكين المتعلّمين من إدراك المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السّياق.
- ➢ تنمية الملكة اللّسانية لدى المتعلّمين"[2]

وهذه بعض الأهداف الَّتي يمكن للتّلميذ أن يمتلكها عند أدائه للقراءة السَّليمة فبوساطتها يتمكّن من فهم كل ما يقرأه ويحلّله كما تمكّنه من التَّعرف على الكلمات غير المألوفة بالنّسبة له، بالإضافة إلى أنّها تساعده على تحسين أدائه النّطقي، وذلك من خلال الاستعمال السّليم للحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة.

3-أنواع القراءة:تتنوع القراءة بحسب طبيعة الأداء والهدف والمادة المقروءة.

[1] _ علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص148، 149.

[2] – محسن علي عطية، مرجع سابق، ص258، 259.

أولاً– أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى:

أ_ القراءة الصّامتة: وتعرف على أنَّها: "عمليّة حلّ الرّموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتّسم بالسّهولة والدِّقة، لا دخل للفظ فيها إلاَّ إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظّف حاسة النَّظر توظيفًا مركزًا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتستقل بدورها عبر أعصاب العين إلى القول مباشرة، ويأتي الرّد سريعًا من العقل حاملاً معه المدلولات المادية أوالمعنوية للكلمات المكتوبة والَّتي سبق له أن اختزنها، وبمرور النّظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدّي المعنى الإجمالي للمقروء"[1].

نستنتج من هذا أنّ القراءة الصّامتة تكون بتوظيف حاسة النَّظر فقط؛ أي من خلال الملاحظة الدّقيقة، من دون رفع الصّوت وهذا بغرض فهم النّص مبدئيًا ومحاولة تحليل المضمون وتركيبه بسرعة وصولاً للمعنى الإجمالي للنّص الماثل أمام أعين القارئ، ممّايؤدّي بنا هذا للقول بأنّها عمليّة مشتركة بين العين والعقل،حيث تقوم العين بالتقاط الكلمات المكونة للنّص، أمّا العقل فيقوم بترجمتها و تحليل مدلولاتها .

ب_ القراءة الجهرية: هناك من عرّفها منطلقًا من مفهوم القراءة الصّامتة قائلاً: "إذا كانت القراءة الصّامتة تقف عند حدّ التَّعرف البصري للرّموز الكتابية ثم الإدراك العقلي لمعانيها فإنَّ القراءة الجهرية تزيد على هذين بنطق الكلمات والجهر بما تتضمّنه الألفاظ والعبارات من انفعالات"[2].

وما يمكن استنتاجه من هذا القول، هو أنَّ القراءة الجهرية يمزج فيها كل من حاسة النَّظر والإدراك العقلي وكذا النّطق بصوت عال عند قراءة النّص، وكله بقصد تصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها التّلميذ وتوجيهه، وأيضًا بغرض الوصول إلى الانفعالات الّتي تحملها كلّ كلمة، وذلك من خلال ظاهرتي النّبر* والتّنغيم**[3].

---

[1]_ زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص110.

[2]_ فخر الدّين عامر، طرق التّدريس الخاصة باللّغة العربية والتّربية الإسلامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط 2، 2000، ص72، 73.

(*)= النّبر:وضوح نسبي لصوت أومقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام(ينظر:نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 2006، ص135.)

ج_ قراءة الاستماع: بالإضافة إلى النّوعين السّابقين نجد أنّه هناك نوع آخر لا ينقص قيمة عنهما لهذا قيل حوله: "لعلَّ أبرز أهمية للاستماع تتمثّل في كونه الوسيلة الأساسية للتعلَّم في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يستطيع الطّفل أومتعلّم اللُّغة أن يفهم مدلول الألفاظ الّتي تعرض له عندما يربط بين الصّورة الحسّية للشّيء الّذي يراه وبين المفردة_اللّفظة_الدَّالة عليها، وعن طريق الاستماع يستطيع الطّفل أن يفهم مدلول العبارات المختلفة الّتي يسمعها للمرّة الأولى، وبواسطته يستطيع تكوين المفاهيم المتدرّجة وفهم ما تشير إليه من معاني مركّبة"[1].

ونستنتج أنّ هذا النّوع من القراءة يحدث عندما يقرأ الأستاذ القراءة النّموذجية والّتي تكون جهرية، فنجد أنّ التّلميذ يربط بين ما يسمعه من الألفاظ المنطوقة نطقًا سليمًا، وبين ما هو في الكتاب أمامه، فيستطيع فهم المدلول الّذي تحمله تلك العبارات، علماً أنّ هذا لا يحصل إلاَّ من خلال التّركيز والانتباه واليقظة.

***أهداف القراءة الصّامتة:** ولعلّه من بين الأهداف الّتي يرمي إليها هذا النّوع من القراءة مايلي:

- "اكتساب الطّلبة المعرفة اللُّغوية.
- تعويد الطّالب السّرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط خياله وتغذيته.
- تنمية دقة الملاحظة في الطّالب.
- تعويد الطّالب على تركيز الانتباه مدة طويلة.
- تنمية روح النَّقد في الطّالب والحكم على المقروء وتعويده على الاستمتاع بما يقرأ والاستفادة به"[2].

(**)= التّنغيم: تغيرات موسيقية تنتاب الصوت من صعود إلى هبوط ومن هبوط إلى صعود (ينظر : صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللّغة العربية، المكتب العربي الحديث للنشر،الإسكندرية، مصر، دط، دت، ص 197.)

[1]_ وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص55.

[2]_ أحمد إبراهيم صومان، مرجع سابق، ص82.

نستنتج مما سبق أنّ الهدف الأسمى للقراءة الصّامتة هو تمكين التّلاميذ من القراءة بسرعة، حيث نجد أنّ هذه الميزة تتيح لهم فرصة الإطّلاع والإلمام بأكبر قدر ممكن من النّصوص والمعارف، إضافة إلى أنّها تنمي فيهم دقّة التّركيز، وعدم الشُّرود الذّهني،كما تربي حسّهم النّقدي واللّغوي... إلخ.

***أهداف القراءة الجهرية:** تتجلّى أهداف هذا النّوع من القراءة فيما يلي:

- "تدريب الطَّلبة على جودة النُّطق بضبط مخارج الحروف.
- تعويد الطَّلبة صحة الأداء بمراعاة علامات التَّرقيم ومحاولة تصوير اللَّهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أواستفهام... إلخ.
- تعويد الطَّلبة السُّرعة المناسبة في القراءة.
- إكساب الطَّلبة الجرأة الأدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الجمهور"[1].

يتّضح لنا من خلال القول الماثل أمام أعيننا أنّ القراءة الجهرية مثلها مثل القراءة الصّامتة، فهي لا تخلو من تحقيق بعض الأهداف الّتي تعتبر مهمة في حياة التّلميذ سواء داخل غرفة الدّرس أوخارجها، فهي تسعى إلى صون نطقه و تحسينه، وهذا لأنّها تكون تحت مراقبة المعلّم، فيعمل – المعلّم– على تصويب الأخطاء الّتي يقع فيها–التّلميذ–،كما أنّها تعوده على احترام آليات القراءة السّليمة.

ثانياً_ أنواع القراءة من حيث الهدف: تنقسم القراءة تبعًا للهدف منها إلى الأقسام الآتية:

أ_ قراءة للمتْعة:"مثل قراءة الصُّحف، ورسائل الأصدقاء والأدب والمجلاَّت والسِّير الذَّاتية والقراءة للثّقافة...

ب_ قراءة للدّرس: مثل الكتب المدرسية والجامعية والمعاجم وفهارس المكتبات وهكذا...

ج_قراءة لممارسة الحياة: مثل قراءة الفواتير والإيصالات وعلامات المرور والعناوين والإعلانات...

[1]– أحمد إبراهيم صومان، المرجع نفسه، ص 87.

د_ قراءة للعمل: مثل قراءة التَّقارير والكتالوجات ومحاضر الجلسات ورسائل العمل والعقود والمجلات المتخصّصة... "[1].

نلاحظ أنَّ التَّقسيم بحسب الأهداف الَّتي تحققها القراءة متعدّد الأوجه، إذ نجد أنّه هناك من يقرأ بغرض المتعة كأن يقرأ رواية أوعمل أدبي أومجلّة ثقافية...إلخ وهناك من يقرأ لأجل التَّعلم فنجده يطّلع على مختلف الكتب المدرسية الّتي تحوي معارف تفيده أويعود إلى مجموعة من المعاجم أوالقواميس ليفك غموض ما عجز عن فهمه من ألفاظ ومفردات، وآخر يقرأ لكي يمارس حياته على أتم وجه، أمَّا بالنِّسبة للقراءة الأخيرة فهي من أجل العمل.

ثالثاً_ القراءة من حيث طبيعة المادة المقروءة:

هناك من يقول في هذا الصّدد:"إذا كانت القراءة من حيث الشّكل الخارجي تنقسم إلى جهرية وصامتة وقراءة استماع، ومن حيث الغرض العام للقارئ تنقسم إلى قراءة درس واستمتاع ونقد، وتصفح سريع... إلخ فإنَّها من حيث طبيعة المادة المقروءة فإذا كان ما يقرأ تاريخيًا عدَّت القراءة تاريخية، وإذا كانت المادة المقروءة فلسفية عدَّت القراءة فلسفية وإذا كان المقروء أدبًا عدَّت القراءة أدبية، وإذا كان علمًا عدَّت القراءة علميّة... إلخ"[2].

يتَّضح من هذا القول أنَّ تقسيم القراءة يكون بحسب طبيعة النَّص، فإذا كان النَّص يتحدّث عن أحداث تاريخية فهي تعدّ قراءة تاريخية، وإذا كان النَّص أدبي فالقراءة أدبية؛ أي أنّ التّقسيم هنا يكون طبقًا للموضوع المدروس.

4-علاقة القراءة بالمهارات الأخرى:

إنّ العلاقة بين المهارات اللّغوية، هي علاقة تكامل، إذ لايمكن الاستغناء عن واحدة منها والإتيان بأخرى، وهذا مايمكننا الحديث عنه بالنّسبة لعلاقة القراءة ببقية المهارات والّتي قيل فيها:"إنَّ عمليّة القراءة ترتبط مع كل من الاستماع والكتابة في أنَّها عمليّات لغوية نفسية تتضمّن استيعاب الفرد اللُّغة المحكية أوالمكتوبة فالقراءة مهارة استقبال ذات طابع استهلاكي، أمَّا الكتابة فهي ذات طابع إنتاجي ويشبه الاستماع القراءة في أنَّه مهارة استقبال أيضًا ويتضمّن عمليّات معرفية متشابهة لتلك

[1]_ عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص107.

[2]_ أحمد إبراهيم صومان، مرجع سابق، ص 93، 94.

الَّتي في القراءة، إلاَّ أنَّ القراءة تتطلّب التَّعامل مع كلام مكتوب باستخدام الإبصار دونما حاجة إلى طرف ثالث في حين يتطلّب الاستماع التّعامل مع كلام وألفاظ مسموعة باستخدام حاسة السّمع وبوجود طرف ثالث هو المتكلّم.

وهكذا تؤدّي اللُّغة أربع وظائف أساسية تلخّص أهدافها العلميّة الَّتي تُعلّم اللُّغة من أجلها عادة وهي فهم اللُّغة حيث سماعها منطوقة، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة، وتكلّمها والكتابة بها بحيث يفهمها الآخرون والمهارة اللُّغوية الَّتي تمكّن صاح بها من فهم المادة المكتوبة هي ما تسمى بالقراءة وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصحّ أن يسمى قراءة"[1]، وهذا يعني أنَّه ثمة علاقة وطيدة بين القراءة والمهارات الأخرى حيث إنَّها المهارة الأولى في التَّواصل الكتابي والاستماع المهارة الأولى في التَّواصل الشَّفوي وكلاهما مهارة استقبال وكلّ مهارة منهما مرتبطة بمهارة إنتاج تساعدها على فهم المادة المنطوقة والمادة المكتوبة، فكلاهما يقوم على أساس عمليّات المنطق، إذ نجد كلّ من القارئ والمستمع يسعى إلى تحليل وتفسير وتأويل ما يقرأه وما يسمعه لهذا عدّت القراءة والاستماع مهارات استقبال ذات طابع استهلاكي.

أمَّا بالنّسبة للعلاقة بين القراءة والكتابة فهي:"علاقة جدلية، فوجود الأولى مرتبط بوجود الثّانية، حيث يؤثّر كل طرف في تلك العلاقة بالطّرف الآخر ويتأثّر به، ونخرج من ذلك بأنَّ لا جدوى بتاتًا من تعلّم فن من بين الفنَّين اللُّغويين من دون تعلُّم الفن الآخر، فإنَّنا عندما نتعلَّم القراءة، إنَّما نتعلَّم مهارات تمكننا من حّل رموز(مكتوبة)، فعندما نتعلَّم مهارات لا تتعلّق بأشياء موجودة فما جدوى تعلُّمنا لها"[2].

نستنتج من القول السّابق أنّ القراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، إذ لا يمكن الفصل بينهما، فإذا كانت الأولى تحويل الرّموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فإنّ الثّانية تحويل الرّموز المنطوقة أوالأصوات إلى رموز مكتوبة.

[1] ـ طه علي حسين الدليمي، سعادعبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق، ص8.

[2] ـ وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص204.

د- مهارة الكتابة : تعدّ الكتابة رابع المهارات اللّغوية(التّواصلية) و ثاني المهارات الإنتاجية؛ بعد مهارة الكلام، وهذا ما منحها أهمية كبيرة من بين المهارات، وعليه قُدّمت لها تعريفات كثيرة، منها ماهو لغوي، ومنها ماهو اصطلاحي.

1-مفهوم الكتابة :

لقد جاء في لسان العرب أنّ الكتابة من مادة"كَتَبَ: الكَتَابُ: معروف، والجمع كُتُبٌ، كتب الشّيءَ يكتُبه، كَتْبًا وكِتَابًا وكتابَةً وكَتَّبَه: خَطَّهُ"[1].

وجاء في الاصطلاح بأنَّها:"الإملاء والكتابة بصورة عامة هي تحويل الأصوات المسموعة والتَّعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة والقدرة على الاحتفاظ بها إلى زمن آخر أونقلها إلى الآخرين الَّذين لم يشهدوا الحديث و لم يستمعوا إليه"[2].

ومن هنا يمكننا القول بأنَّ الكتابة هي آلية لحفظ المسموع والشَّفهي، فهي تقوم على تحويل الكلام المسموع إلى كلام مكتوب وهذا من أجل حفظ المعلومات وكذا التّراث سواء اللّغوي أوالتّراث بصفة عامة من الضَّياع وفي هذا السّياق نجد من تحدّث عنها قائلاً:"الكتابة تعني رسوم أورموز محددة ذوات أصول بها توصف الكتابة بالصِّحة، ويطلق عليها في رسم الحروف أوالرَّسم الهجائي وفي ضوء ما تقدَّم يمكن تحديد مفهوم الكتابة بأنَّها عمليّة تحديد الأصوات المسموعة أوالَّتي يراد التَّعبير بها عمَّا في النَّفس من مشاعر أوحاجات إلى رموز مكتوبة على وفق قواعد وأصول متعارف عليها، ويمكن القول إنَّ إطلاق كلمة رسم على الكتابة أكثر ملاءمة من غيرها، وإنَّ إطلاق فن الرَّسم الكتابي قد يكون أفضل تعبيرًا عن الإملاء"[3].

نستنتج أنَّ الباحث يتفق مع من سبقه في إعطاء مفهوم للكتابة، لكنَّه لا يتفق معهم في المصطلح _الكتابة_ فيفضّل استعمال مصطلح الرَّسم بدلاً من الكتابة،كما نفهم من هذا التّعريف أيضاً أنّ الكتابة قيد؛ أي أنّها تقوم بتقييد ماهو منطوق وماهو مسموع وهذا ما يفسره المثل السّائد"العلم

---

[1] _ ابن منظور، مادة (ك ت ب)، ج12، مرجع سابق، ص22.

[2] _ موسى حسين هديب،موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2002، ص17.

[3] _ محسن علي عطية، مرجع سابق، ص196.

صيد والكتابة قيد" فمعناه أنّ العلم قد يؤتى مشافهة، وفي هذه الحالة يكون عرضة للضّياع والنّسيان، لهذا لابد من الكتابة لكي تحفظه من ذلك، وعليه نجد من يضيف مفهومًا آخرًا قائلاً:"الكتابة في الاصطلاح صناعة تتم بالألفاظ الّتي يتخيَّلها الكاتب من مخيِّلته، ويصور معاني قائمة في نفسه بقلم يجعل الصّورة الباطنة محسوسة وظاهرة...فهي صناعة روحية تظهر بآلة جثمانية دالة على المراد بتوسّط نظمها"[1].

وهذا يعني أنّ الكتابة مهارة إنتاجية حيث تقوم على رسم الألفاظ الموجودة في ذهن صاحبها بوساطة القلم؛ أي أنّ المرسل أوالكاتب يقوم بترجمة ما هو باطني أوالتّعبير عمّا يختلج نفسه من أحاسيس بالكتابة، وكله بهدف نقل خبرات أومعلومات إلى المستقبل، وهناك من يعرفها قائلاً بأنّها: "نشاط اتصالي محمول من المرسل (الكاتب) إلى المستقبل (القارئ) على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة الّتي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللُّغة"[2].

ومماَّ يعني أيضاً أنّ الكتابة هي الأخرى عامل من العوامل الأساسية في عمليّة التَّواصل الكتابي حيث تقوم بنقل الخبرات والمعارف من المرسل إلى المستقبل، لكن شرط أن تكون وفق قواعد صحيحة لهذا اعتبرت من أدوات التّعبير فقيل عنها بأنَّها:"أداة من أدوات التَّعبير وترجمة الأفكار الّتي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات، ولكي يتعلَّم الفرد الكتابة ويستخدمها استخدامًا صحيحًا يجب أن تتحقّق لديه بعض القدرات مثل القدرة على رسم الحروف والقدرة على النّطق بالحروف والقدرة على تكوين جمل والقدرة على التَّعبير عن المعاني والأفكار تعبيرًا واضحًا"[3]. نستنتج أنّ الكتابة من أهم وسائل التّعبير عمَّا يختلج النفس- وذلك كتابيًا-،كما نلاحظ أنّ هذا يحصل لغرض تحقيق أوتمكين التّلميذ من اكتساب بعض القدرات أوالمهارات و الّتي من بينها:

- القدرة على رسم الحروف رسمًا صحيحًا.

---

[1] ـ ينظر: فهد خليل زايد، أساسية اللّغة العربية ومهارات الاتصال اللّغوي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص465.

[2] ـ إبراهيم محمود خليل، امتنان عثمان الصمادي ، فن الكتابة والتّعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص15.

[3] ـ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص119.

- القدرة على نطق الحروف نطقًا سليمًا ومن مخارجها الصحيحة.
- القدرة على تكوين الجمل.
- القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار تعبيرًا واضحًا.

ومن هنا يمكننا القول بأنّ التّلميذ عند امتلاكه لمهارة الكتابة، يصبح قادرًا على رسم الحروف في شكلها الصّحيح ونطقها نطقاً سليماً،كما يمكننا القول أيضًا أنّه امتلك القدرة على ممارسة التَّعبير الكتابي والّذي يعرَّف بأنّه:"عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي وهو النَّوع السّائد والمألوف في المدارس بشكل عام ومن مهاراته وضوح الصِّيغة في العبارات والتَّراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنَّحوية، وتسجيل الأفكار والأساليب بطريقة سليمة ومتسلسلة"[1].

ومنه يتّضح أنّ التَّعبير الكتابي هو حسن إخراج الألفاظ وترجمة الأفكار، وإيصالها إلى المستقبل بكتابة صحيحة الحروف واضحة التّراكيب، وسليمة الكلمات والجمل؛ أي يحقق مهارات الكتابة وهذا لتحقيق الأهداف المرسومة، ونرى أنّه متى تحقّق ذلك أمكن القول أنّ التّلميذ امتلك ناصية التّعبير الكتابي.

2-أهداف تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة المتوسّطة والثّانوية: إنّ أهداف التّعبير الكتابي كثيرة جدًا لذا نلخصها فيما يلي:

"أ_تمكين الطَّلبة من التَّعبير عمَّا في أنفسهم بلغة سليمة، وكتابة صحيحة.

ب_ تمكين الطَّلبة من توسيع دوائر أفكارهم في ضوء إطّلاعهم على وجهات نظر الآخرين.

ج_ تمكين الطَّلبة من صوغ أفكارهم بطريقة منظّمة مترابطة.

د_ تمكين الطَّلبة من الدِّفاع عن آرائهم بالحجَّة والمنطق.

ه_ تعويد الطّلبة التَّفكير المنطقي وترتيب الأفكار.

و_ تعويد الطّلبة حسن التَّنظيم والالتزام بقواعد الكتابة وأساليبها.

[1]_ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، المرجع نفسه،ص139.

زـ تعويد الطَّلبة على حسن الخط وتنظيم الفقرات واستخدام علامات التّرقيم"[1].

نستنتج أنّ الأهدف الأساسية من تعليم التّعبير الكتابي هو تحسين الكتابة والخط والإملاء وكذا تنمية قدرة التّفكير المنطقي لدى التّلميذ وإكسابه الجرأة الأدبية عند مواجهته الواقع، وليس هذا فقط فهناك من قال بأنّها-الأهداف-تعمل على تنمية:

"حـ قدرة المتعلّم على وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوبه وتحقيقه.

طـ القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغةً وأسلوبًا.

يـ قدرة المتعلّم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.

كـ القدرة على الكتابة السّليمة رسمًا وتركيبًا للجملة وبناء للعبارة.

لـ تمكّن المتعلّم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينًا ببعض المراجع.

مـ قدرة المتعلّم على كتابة تقرير عن زيارة أورحلة أوعمل كلّف القيّام به"[2].

بالإضافة إلى ماسبق من أهداف، نجد أنّ التّعبير الكتابي يمكِّن التّلميذ من وصف كل ما يعترضه من مواقف مختلفة في الحياة،كما يجعله قادرًا على مراعاة الفروقات الفردية للنّاس، بحيث يستطيع الكتابة لكل فئة على حدى، كما ينمّي فيه روح التّقويم والنّقد، بالإضافة إلى أنّه هناك مجموعة أخرى من الأهداف و هي:

"ن- تدريب التّلاميذ على استخدام اللّغة استخداماً سليماً.

ص- انتقاء التّعابير الدّالة الّتي تنمّي الكفاءة اللّغوية.

ع- الإفصاح عن مشاعرهم وأفكارهم وطرح تساؤلاتهم"[3].

---

[1] ـ محسن علي عطية، مرجع سابق، ص167.

[2] ـ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتطبيق،مرجع سابق، ص93، 94.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية وآدابها ، السنة الثانية من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، مارس 2006، ص25.

وهذا يعني أنّ التّعبير الكتابي يساعد التّلميذ على امتلاك قاعدة لغوية سليمة وصحيحة، كما أنّه يمكّنه من اختيار الألفاظ والتّعابير المناسبة والخاصة بكل موقف على حدى، بالإضافة إلى أنّه يساعده-التّلميذ- على بيان ما بداخلة والإفصاح عنه.

3-أنواع التَّعبير الكتابي: ينقسم التَّعبير الكتابي إلى قسمين:

أولاً_التَّعبير الكتابي الوظيفي:"هو الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الَّذي يعبِّر به الإنسان عن حاجاته، ومتطلّبات حياته.

ثانياً_التَّعبير الكتابي الإبداعي: هو ذلك النّوع من التَّعبير الَّذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف، والخيال بعبارات منتقيات بدقّة تتَّسم بالجمال والسَّلامة، والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ، وإثارة الرَّغبة لديه للتّفاعل مع موضوعها"[1].

يتّضح لنا ممّا سبق أنّ التَّعبير الكتابي مثله مثل التَّعبير الشَّفهي، حيث نجده ينقسم إلى قسمين هما التَّعبير الكتابي الوظيفي وهو الَّذي يؤدّي غرضًا وظيفيًا في الحياة؛ أي التّعبير الّذي يحمل قيمة وظيفية، أمَّا بالنِّسبة للتَّعبير الكتابي الإبداعي هو الَّذي تترجم من خلاله المشاعر والأحاسيس، ويعبّر عن الأفكار وذلك باختيار حسن التَّركيب وانتقاء عناصر الجمال ممزوجة بعنصر الخيال، حيث يكون بطريقة سلسة وأكثر إثارة وإقناع، وهذا كلّه من أجل خلق التَّفاعل بين المرسل والمستقبل.

نلاحظ أيضاً أنّ للكتابة أنواع، فنجد من ذكرها قائلاً: "ويميز تشارلز بروجرز ورونالد لنسفور في كتابهما "الكتابة في اكتشاف الشَّكل والمعنى" ... ميزَا بين ثلاثة أنواع رئيسية من الكتابة هي:

أ_الكتابة التَّعبيرية: وفيها يعبِّر الفرد عن أفكاره الذَّاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظّمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمرّ بالخبرة نفسها الَّتي مرَّ بها الكاتب، وهذه تسمى في التَّربية بالكتابة الإبداعية.

ب_ الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أنَّ من الضّروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرًا تحليليًا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حدّ ذاتها، والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه

[1]_محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 162، 164.

جيدًا، وأن يدرك حاجاته ورغباته، إنَّ الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمّن معلومات وحقائق وأخبار، (وهذه الكتابة تشبه ما يسمى بالكتابة الوظيفية).

ج_ الكتابة الاقناعية: وهي تتفرّع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الاقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطّرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثّر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي، إنَّه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أوالأخلاق، وربَّما إلى الدِّين لإقناع القارئ بآرائه"[1].

نستنتج مما سبق أنّ التَّعبير الكتابي هو جزء من الكتابة، إذ نجد أنّ الفرد من خلال النّوع الأول يسعى إلى الإبانة أوالتّعبير عمّا بداخله في شكل منظم يسمح للمستقبل من الاستفادة منه، بالإضافة لوجود نوعين آخرين، وهي الكتابة المعرفية؛ أي الكتابة من أجل تحصيل المعارف واكتساب المعلومات واكتشاف حقائق، كما أنَّ الكتابة الاقناعية هي جزء أوفرع من الكتابة المعرفية، حيث يلجأ الكاتب فيها إلى استعمال الحجج والبراهين من أجل إقناع القارئ بالمعرفة الَّتي يقدّمها له وبوجهة نظره الخاصة.

4-وسائل التّدريب على الكتابة الصّحيحة: ومن هذه الوسائل مايلي:

أ_ التَّذكر البصري: "إذ عندما تُتاح لهم رؤية المادة المكتوبة أمامهم فإنَّ ذلك يساعدهم على تذكّر صورتها عند الكتابة.

ب_ التَّذكر السّمعي: إنَّ الاستماع إلى نطق الكلمات الَّتي تضمنتها المادة الإملائية نطقًا صحيحًا يقود إلى تذكر شكلها، والابتعاد عن الخلط بين كتابة الكلمات المتقاربة والمتشابهة في اللّفظ.

ج_ التَّذكر النطقي: عندما يتاح للطّلبة أن يقرؤوا المادة الإملائية فإنَّ ذلك يساعدهم على تذكر رسمها عند كتابتها.

د_ التَّذكر الحركي: التَّدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلّم من شأنه أن يقود إلى الإتقان والَّذي هو الهدف الرّئيسي من الإملاء"[2].

---

[1]_ ينظر: رشدي أحمد طعيمة،مرجع سابق، ص 191.

[2]_ أحمد ابراهيم صومان، مرجع سابق، ص 214، 215.

وهذا يعني أنَّه من أجل الحصول على كتابة صحيحة شكلاً ومضمونًا، لابد على التِّلميذ أن يتعلَّم التَّركيز وتعويد بصره وسمعه على الانتباه حتَّى يساعده على التَّذكر، وبالتَّالي الكتابة بشكل صحيح، كما أنَّ التَّذكر النطقي له دور كبير في تحسين الكتابة أيضًا، فعندما يتذكر التِّلميذ كيفية نطق المعلّم للكلمات وبشكل صحيح فبالضّرورة يكتب كتابة سليمة، ومنه يمكننا القول بأنّه امتلك مهارة الكتابة.

5-أهمية الكتابة:

تعدّ الكتابة مهمة بالنّسبة للفرد سواء في حياته التّعليمية أوالمهنية وغيرها، فهو بحاجة لها في شتّى المجالات والمواقف وليس هناك أدلّ على أهميتها من هذا القول: "الكتابة لليد لسان، وللخلد ترجمان، فإذا كان المرء يخاطب الحاضر باللّسان فإن سبيله لمخاطبة الغائب هو القلم، ولا أدلّ على أهمية الرّسم الكتابي من قوله سبحانه وتعالى: "ن والقَلَم ومَا يَسْطُرُونَ". سورة القلم 01.

إذ جمع الله تعالى بين الكتابة وأداتها وما القسم هنا إلاَّ دليل واضح على عظم منزلتها في تحقيق الفهم والإفهام، فالكتابة مَكَنَت الإنسان من:

- ✓ مخاطبة البعيدين عنه مكانًا وزمانًا والإطّلاع على نتاجهم الفكري والحضاري.
- ✓ تسجيل تراثه ليبقى خالدًا تهتدي به الأجيال القادمة.
- ✓ تسجيل تجاربه ليؤسّس عليها اللاّحقون.
- ✓ تسجيل الأنظمة والقوانين الَّتي تحكم نظام الحياة في كلّ أمة أومجتمع.
- ✓ توسيع دائرة معارفه من خلال قراءة ما مكتوب"[1].

ويتَّضح من خلال هذا القول أنَّ الكتابة تعتبر وعاء حفظ التّراث، أي بها يضمن الفرد انتقال خبراته من جيل لآخر وهذا من أجل الاستفادة منها في حياته الخاصة، فالكتابة لا تقل أهمية عن الاستماع والقراءة والكلام، وخاصة هذا الأخير فإذا كان يستعمل في الخطاب أوالتَّواصل الشَّفوي، فإنَّ الكتابة تستخدم في التَّواصل الكتابي، فهي تضمن الإطّلاع على نتاج وأفكار الأمم السّابقة حتّى ولوكانوا بعيدين مكانًا وزمانًا، كما أنَّها تعتبر وسيلة لحفظ المعارف، ولاتفوتنا

[1] _ محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 196، 197.

الإشارة أيضاً إلى دورها الفعَّال في عمليّة التَّعليم، إذ نجد التّلميذ يُدوِن كلّ ما حققه من معارف ومعلومات، حتّى تتاح له الفرصة من استرجاعها وقت الحاجة، أوأثناء الامتحانات.

وفي الأخير يمكننا القول أنَّه لا مراء أنّ أهم أهداف تدريس اللُّغة هو التّدريب والسَّيطرة على مهاراتها الأربعة: الاستماع والكلام، القراءة والكتابة، وهذا نظرًا لأهمية هذه الأخيرة، فكلّها تعتبر أنشطة أساسية في عملية التَّواصل سواء الشَّفوي أوالكتابي، وتعدّ من العوامل المساعدة في عمليّة التعلُّم وإنجاحه.

محتويات الفصل:

1. مجـــالات الدِّراســـة.

2. منهـــج الدِّراســـة.

3. أدوات جمع البيانات.

4. عينـــة الدِّراســـة.

5. تحليل الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ.

6. تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة.

1 **مجالات الدّراسة:** لكل دراسة مجالاتها الخاصة الّتي تقوم عليها ، فهناك المجال الزّمني والمجال المكاني، والمجال البشري.

أ–المجال الزّمني: يحدّد هذا المجال الفترة الزّمنية الّتي نزلنا فيها إلى ميدان الدّراسة، وامتدت هذه الفترة من 25_02_2016 إلى 13_04_2016، تمّ خلالها توزيع استمارتي الاستبيان على عينتي البحث من الأساتذة والتّلاميذ ثمّ جمعها.

ب– المجال المكاني: يتحدّد هذا المجال في الثانويتين اللّتين زرناهما خلال فترة التّربص، وهما:

*"ثانوية سلاطنية بشير بومهرة أحمد" _قالمة_.

*"ثانوية الأمير عبد القادر قلعة بوصبع" _قالمة_.

ج– المجال البشري: شملت الدّراسة الميدانية مجالاً بشرياً تمثّل في عينة من تلاميذ الأقسام الأدبية مستوى (السنة الثانية آداب وفلسفة) وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للثانويتين 53 تلميذاً (26 تلميذاً بثانوية سلاطنية بشير وَ 27 تلميذاً بثانوية الأمير عبد القادر)، إضافة إلى عيّنة الأساتذة المتكونة من 06 أساتذة (04 بثانوية سلاطنية بشير وَ 02 بثانوية الأمير عبد القادر).

2–منهج الدّراسة: يعدّ المنهج الأساس الّذي يقوم عليه كل بحث علمي؛ ويقصد به" تلك المجموعة من القواعد والأنظمة العامة الّتي وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية" [1]. وهذا يعني أنّ المنهج عبارة عن مجموعة من الأسس الّتي يتم من خلالها الوصول إلى حقيقة ما مقبولة علمياً وذلك في مختلف المجالات المعرفية.

بالإضافة إلى أنّه لكل دراسة منهجاً يناسبها، والمنهج المناسب لدراستنا هذه هو **المنهج الوصفي** والّذي يعرّف بأنّه:"طريقة يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، والّذي يؤثر في كافة الأنشطة الثقافية والسّياسية والعلميّة، وتسهم في تحليل

[1]– محمد عبيدات، محمد أبو نصار، مقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999، ص35.

ظواهره"[1].ممّا يعني هذا أنّ المنهج الوصفي أسلوب من الأساليب لتحليل المعلومات الخاصة بموضوع ما وبطريقة تصور الواقع كما هو، بالإضافة إلى أنّ له تأثير قوي على باقي الأنشطة ، ويتم هذا بكل موضوعية وبعيداً عن الذّاتية، وهذا بهدف الوصول إلى نتائج علميّة.

3 - **أدوات جمع البيانات:** إنّ نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاستخدام الصّحيح للأدوات والتّقنيات المنهجية، وكانت الأدوات الّتي تتماشى وطبيعة البحث وخصوصياته: الاستبانة والّتي تحتوي مجموعة من الأسئلة الّتي شملت المحاور الرّئيسة للبحث، وكذا المقابلة الّتي أجريناها مع مجموعة من الأساتذة، بالإضافة إلى الملاحظة.

أ-الاستبانة: الّتي هي "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة الّتي تُعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أوموقف معين" [2] يعني هذا أنّ الاستبانة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتعلّقة بالظاهرة موضوع الدّراسة والّتي يعدّها الباحث، من أجل تقصّي الحقيقة من خلال آراء المبحوثين.

ب-المقابلة: تعدّ أداة من بين أدوات جمع البيانات وتعرّف على أنّها:"أداة وأسلوب المقابلة في البحث العلمي عبارة عن حوار، أومحادثة أومناقشة موجهة، تكون بين الباحث عادة، من جهة، وشخص أوأشخاص آخرين، من جهة أخرى، وذلك بغرض التوصّل إلى معلومات تعكس حقائق، يحتاج الباحث التّوصل إليها والحصول عليها ، في ضوء أهداف بحثه "[3]. يعني هذا أنّها عبارة عن محاورة بين الباحث والمبحوث، حيث يقوم الأول بطرح مجموعة من الأسئلة فيجيب الثّاني عليها، علمًا أنّ هذه الأسئلة لا تخرج عن إطار الظاهرة محل الدّراسة.

ج- الملاحظة: وتعرّف على أنّها:" عمليّة مراقبة أومشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادّية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها

[1]- عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2007، ص112.

[2]- حسان هشام، منهجية البحث العلمي، د ن، د م، ط2، 2007.ص 112.

[3]- ينظر: عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمّي و النّوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، دط، 2009، ص302،301.

لخدمة أغراض الإنسان وتلبية حاجياته" [1].ويعني هذا أنّ الملاحظة تكون من قبل الباحث، حيث يقوم بمراقبة كل ما هو خاص بموضوع الدّراسة.

4- عيّنة الدّراسة: تعتبر مرحلة اختيار عيّنة البحث من أهم مراحل البحث العلمي فتعرف على أنّها" عبارة عن عدد محدود من المفردات الّتي سوف يتعامل معها منهجياً، ويسجل من خلال هذا التعامل البيانات الأولية المطلوبة ويشترط في هذا العدد أن يكون ممثلاً لمجتمع البحث في الخصائص و السّمات الّتي يوصف من خلالها هذا المجتمع" [2]؛ ممّا يعني هذا أنّ العينة هي عبارة عن مجموعة الأفراد الّذين يختارهم الباحث لكي يتمكن من الحصول على البيانات والمعلومات المقصودة.
فاخترنا عينة البحث بعدد 53 تلميذاً وتلميذة، كما شملت الدّراسة كل أساتذة اللّغة العربية الموجودين في المؤسّستين المذكورتين سابقاً وعددهم 06 أساتذة، علماً أنّنا وزعنا 56 استبانة خاصة بتلاميذ أقسام السّنة الثّانية آداب و فلسفة في الثّانويتين نفسهما، واسترجعت منها 50 استبانة وذلك بعد العودة إليهم لعدّة مرات، أمّا الاستبانات الموزّعة على الأساتذة فقد استرجعت كلها، و لكن هي الأخرى بعد الرّجوع إليها وإعادة توزيع استبانات أخرى.

4 **تحليل الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ:** بعد قيامنا بتفريغ الاستبانات كانت النّتائج كما يلي

1_الجدول الخاص بالسّؤال الأول: الّذي يتعلق بجنس التّلميذ فوجدنا:

الجنس	عدد التّلاميذ	النسبة المئوية%
ذكور	14	%28
إناث	36	%72
المجموع	50	%100

[1]- محمد عبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص73.

[2]- ينظر: محمد عبد الحميد، البحث العلمي في تكنولوجيا التّعليم، عالم الكتب للنشر والتّوزيع و الطباعة، القاهرةمصر، ط1، 2005، ص208.

الغرض وراء إحصاء نوع الجنس، هو معرفة أيَ من الجنسين يسعى إلى التّخصص في الشّعب الأدبية أكثر، فلاحظنا أنّ الإناث هن أكثر ارتياداً لهذه الشُّعبة من الذّكور، حيث قدّرت نسبتهن بـــ72% في حين بلغت نسبة الذّكور 28%، وقد يعود السّبب في ذلك لكون الشّعبة الأدبية ترتكز أكثر على أسلوب(طريقة) الحفظ والاسترجاع(كحفظ أبيات من القصيدة، أوخصائص عصر أدبي ما، أوخصائص أسلوب شاعر أوأديب معين) وعادة الذّكور ينفرون من هذه الطريقة ويميلون أكثر لإعمال العقل على عكس الإناث فهن يجدن في هذه الشّعبة ملاذهن، ويعود هذا لكون ذاكرة المرأة أقوى من ذاكرة الرجل بالنّسبة للاسترجاع والحفظ، وهذا ما أثبتته بعض الدِّراسات العلميّة، كما أنّه هناك سبب آخر وراء قلة الذّكور في المرحلة الثّانوية بصفة عامة والشّعبة الأدبية بصفة خاصة، وهو كونهم يسعون لاختصار الطريق إلى الحياة المهنية، وتحقيق الرّبح السّريع لبناء مستقبل أفضل.

2_الجدول الخاص بالسّؤال الثاني: والذي يتعلق فيما إذا كان التلميذ معيدًا أم لا فوجدنا:

الاحتمالات	عدد التّلاميذ	النسبة %	الذّكور	النسبة %	الإناث	النسبة %	المجموع
المعيدون	14	%28	06	%42.85	08	%57.14	%99.99
النّاجحون	36	%72	08	%22.22	28	%77.77	%99.99
المجموع	50	%100	14	/	36	/	/

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ عدد التّلاميذ المعيدين هو 14 تلميذاً؛ أي ما نسبته 28% وهي نسبة معتبرة، في حين بلغت نسبة الناجحين 72%؛ أي ما يعادل 36 تلميذاً، وهذا يعني أنّ نسبة التّلاميذ غير المعيدين تفوق نسبة المعيدين وهو دليل وعيهم بأهمية العلم، وبالنّظر إلى الجنسين نلاحظ أنّ نسبة الذّكور المعيدين والّتي قدرت بـــ 42.85% تفوق نسبة الإناث (المعيدات) والّتي قدرت بـــ 57.14%، وهذا باعتبار أنّ العدد الإجمالي للذّكور 14 ذكراً، والعدد الإجمالي للإناث 36 أنثى.

3_الجدول الخاص بالسّؤال الثالث: يتعلق فيما إذا كان المتعلّم يجيد اللّغة العربية بطلاقة أم لا فكانت الإجابات التّلاميذ علي النحو الآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	28	%56
لا	19	%38
لا توجد إجابة	03	%06
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول المبين أعلاه أنَ نسبة التّلاميذ الّذين صرَحوا بأنّهم يُجيدون استعمال اللّغة العربية وبطلاقة تقدر بـــ: 56% أي ما عددهم 28 تلميذًا، أمَا بالنِّسبة للتّلاميذ الّذين أكّدوا على أنَهم لا يُجيدون اللّغة العربية فقدِّر عددهم بـــ: 19تلميذًا حيث مثلت نسبتهم 38 %، في حين عثرنا على ثلاث استبانات لا تحتوي أيّة إجابة فاحتلت نسبة 6% من العدد الإجمالي، لكن من خلال معايشتنا للعملية التّعليمية وجدنا العكس، حيث أنَ أغلبية التّلاميذ لا يجيدون اللّغة العربية، ويفتقدون كثيرًا للاسترسال في الكلام، وخاصة أثناء التّعبير الشفوي فلاحظنا أنَهم يبدؤون الكلام لكن سرعان ما يتوقفون عن ذلك.

4_الجدول الخاص بالسّؤال الرابع: الّذي يخص اللّغة الّتي يتعامل بها التّلميذ مع أهله فوجدنا النّتائج موزعة كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
العربية الفصيحة	02	%04
العامية	27	%54
اللغات الأجنبية	00	%00
المزج بينهما	16	%32
توجد إجابتين	05	%10
المجموع	50	%100

من خلال معايشتنا للواقع نجد أنّ المجتمعات العربية بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة، يعاني من مشكلة الازدواجية اللّغوية بين العربية الفصحى والعامية، ومشكلة التّداخل اللّغوي أيضاً حيث نجد أنّه هناك تداخل بين العربية الفصحى والعامية وكذا الفرنسية – باعتبار أنّ الجزائر مستعمرة فرنسية– لهذا كثيرًا ما نلاحظ التّلاميذ يمزجون بين اللّغات في أحاديثهم اليومية، حيث يبدأ الحديث بلغة و يقحم لغة أخرى و هكذا.

فنلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعاملين باللّغة العربية مع الأهل ضئيل جداً حيث قدرت نسبته بـــ4% من بين النسبة الإجمالية، وهذا قد يعود كما صرّح بعضهم إلى كون الإنسان اجتماعي بالطبع فيؤثّر في المجتمع ويتأثّر به، وإذا ما نزلنا لأرض الواقع وجدنا أنّ غالبية النّاس يتعاملون باللّغة العاميّة وكذا بعض اللّغات الأجنبية الأخرى وخاصة الفرنسية، والسّبب وراء هذا كما أكّد بعض التّلاميذ عائد إلى أنّهم منذ أن فتحوا أعينهم وبدأوا التّعامل باللّغة وجدوا أفراد عائلاتهم وكذا أفراد الأوساط الاجتماعية المحيطة بهم يتحدثون العاميّة ويمزجونها ببعض اللّغات الأجنبية، و لم يجدوا أحد يشجّع على اللّغة العربية الفصحى وعلى حدّ تعبير الباحثين "لا نعتقد أن هناك من يستخدم اللّغة العربية الفصحى في الحديث مع أهله وأولاده أوحتّى مع أصدقائه ومعارفه بغض النّظر عن المستوى التّعليمي أوالثّقافي، ولكنّهم بدلاً من ذلك يستخدمون لهجاتهم العاميَة"[1].

[1]– إبراهيم صالح الفلاَي، إزدواجية اللغة (النظرية والتطبيق)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996 ،ص26 .

وهذا دليل على غياب الوعي بضرورة تعويد الأبناء على التّحدّث باللّغة العربية الفصحى، وليس هذا عند العائلات البسيطة فقط، بل نجد أنّ هذه الظاهرة قد تسلّلت بيوت العائلات ذات المستويات العلمية والثقافية المرموقة، فنجد مثلا أنّ أحد الأبوين أوكلاهما يعمل في سلك التّعليم، أو يمتهن مهنة أخرى يتعامل مع أبناءه بالعاميّة ويحرص على تعليمه لغة أخرى أجنبية، ولكن بالنّسبة للّغة الفصحى لا نكاد نسمع عنها إلاّ في المدارس وخاصة في حصص اللّغة العربية، ومن خلال هذا نلاحظ أنَ نسبة المتعاملين بالعاميّة أوالدَارجة مع الأهل أوخارج الوسط التّربوي بصفة عامة تفوق بكثير نسبة المتعاملين بالفصحى حيث قدَرت بـــ: 54%من النّسبة الإجمالية، وهذا دليل على أنَ اللّغة العربية ليست هي اللّغة الأولى في الوطن العربي حيث يوجد منافسًا لها وهي العاميّة ويؤكد هذا عبد القادر الفاسي الفهري بقوله:"لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أنَ اللّغة العربية ليست أولى فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية الّتي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلّم الفرنسية أوالانجليزي ليكتسب الانجليزية. إذن فالعربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النّفسية والإدراكية والذّاكرية"[1] .

نلاحظ من خلال هذا القول أنَ الطفل العربي بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة يخرج إلى الشّارع لا ليتعلّم لغة فصحى بل ليواجه مجتمع لسانه العاميَة، على خلاف ما هو حاصل في المجتمعات الأخرى وضرب مثال بالطّفل الفرنسي والانجليزي، أمّا فيما يخص نسبة المتعاملين بالمزج بين اللّغات–وهنا ليست العربية الفصحى بل العاميَة واللغات الأجنبية– فبلغ عددهم 16 تلميذًا من بين 50 تلميذاً، أي بنسبة 32% وهي نسبة لا بأس بها فهي تساوي سبعة أضعاف من نسبة المتكلّمين باللّغة الفصحى، وهذا كما صرَح بعض التلاميذ بقولهم:«لأنّه يتعذر علينا نطق بعض المصطلحات بالدّارجة أو العكس فنلجأ إلى المزج بين اللّغات حتى يسهل لنا التّواصل». أمّا بالنّسبة للمتعاملين باللّغات الأجنبية لوحدها فلا يوجد أحد من أفراد العينة صرَح بأَنه يتعامل بها ، أمّا فيما يخص الاستبانات الّتي وجدنا فيها إجابتين فبلغ عددها 5 استبانات أي نسبتها 10%، وأغلبها تحتوي إجابتين متناقضتين ويظهر ذلك من خلال تعليلات أصحابها.

[1]– نقلا عن: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،مصر، 1996، ص84.

5_الجدول الخاص بالسّؤال الخامس: الّذي يخص اللّغة الّتي يتواصل بها التّلميذ مع أستاذه داخل غرفة الصف فوجدنا الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
اللغة العربية الفصيحة	19	%38
العاميَة(الدَارجة)	05	%10
المزج بينهما	24	%48
توجد إجابتين	02	%04
المجموع	50	%100

تعتبر حجرة الدّرس مسرح الحدث التّعليمي الّذي يهدف إلى إعداد فرد سوي وصالح في المجتمع يحسن التّواصل مع الآخرين وذلك مشافهة وكتابة، وهذا ما نجده منصوص عليه في منهاج اللّغة العربية كالآتي:"يستمر تدريس اللّغة العربية انطلاقاً من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة من خلال النشاطات المقرّرة بشكل إيجابي و فعّال، ومن ذلك تجب العناية بتعزيز اللّغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سيّاق وضعيات ذات دلالة"[1].

وهذا دليل على أنّ الهدف الأسمى من وراء التعلّم هو تحقيق التّواصل، أوامتلاك التّلميذ لمهارات التّواصل الفعّال وبنوعيه الشفوي والكتابي، ونلاحظ أنَ هذا لا يحصل إلاَ من خلال امتلاك لغة يعبَر عن ذلك ولتكن اللّغة الفصحى، حيث يعمل الأستاذ على تعزيزها أثناء تواصله مع التّلاميذ.

ومن خلال معايشتنا للعمليّة التّعليمية واستنطاق الاستبانات لاحظنا أنَ نسبة التّلاميذ الّذين يتواصلون مع أساتذتهم باللّغة العربية الفصحى داخل القسم تقدر بـــ 38% وهي تعتبر نسبة قليلة إذا ما قورنت بنسبة الّذين يمزجون بينها -الفصحى-وبين العاميّة حيث قدرت نسبة الأخيرة بـــ48%من النّسبة الإجمالية، فلاحظنا أنّه عندما يُطلب من التّلاميذ تقديم خلاصة عن الدّرس

[1]- منهاج مادة اللّغة العربية، السنة الثانية من التّعليم الثانوي مرجع سابق ، ص2.

شفويًا، يصمتوا وهناك من يكمل حديثه بالعاميَة، وهناك من يلجأ إلى لغة الإشارات، كأن يتخاطب مع الأستاذ بيديه وغيره من لغات التّواصل عدا الاسترسال في الحديث بالفصحى. وهذا ما يؤكد أنَ اللّغة العربية تعيش صراع دائم وداخلي مع العامية، بعدما عاشت صراعات مطولة مع اللّغات الأجنبية –لغات الدول المستعمرة- لذا نجدها في عقر دارها تعاني من آثار تلك الصراعات.

وهناك من قال:"وبعد صراع امتد قرنين من الزمان خرجت اللّغة العربية منتصرة، لكنّها خرجت مثخنة الجراح، لا تزال بها حاجة إلى الجهود المختلفة حتى تتخلّص من آثار المعركة القاسية الّتي كانت تستهدف وجودها، ولما عجز الأعداء في إقصائها عن الحياة، رضوا بعزلها عن جانب منها، ولكنّه الجانب المهم، فلا تزال العلوم التطبيقية تُدَرس في الجامعات العربية بإحدى اللّغات الأجنبية، بحجج تُعبَر عن عجز المتشبثين بها أكثر من تعبيرها عن عجز اللّغة ذاتها، والمشكلة تتفاقم كلّما تقدّم الزمن" [1]. وهذا يعني أنّه هناك من يحاول طمس اللّغة العربية، حيث أصبحت مختلف العلوم تدرّس باللّغات الأجنبية، وحتّى اللّغة العربية في حد ذاتها، وليس هذا كما قال في الجامعات فقط، بل نلاحظ أنَ هذه الظاهرة تفشت في جميع مراحل التّعليم بالجزائر، فإن لم تمزج ببعض اللّغات الأجنبية نجد أنّها خليط مع العامية، ولما نسأل عن السبب وراء ذلك، نتلقى الإجابة وبكل بساطة"لقد تعودت على ذلك منذ دخولي المدرسة، و هناك من صرّح بأنّه يجد نفسه عاجزًا على إيصال فكرته باللّغة العربية لوحدها لهذا وجب عليه المزج بينهما، على الرّغم من إدراكه بأنّها- العربية- اللّغة الرسمية أثناء التّعليم –هذا بحسب ما جاء في تعليلات بعضهم-.

والملاحظ أيضًا أنَ التّلاميذ في هذه المرحلة يجدون صعوبة في التعبير باللّغة الفصحى لمدة زمنية طويلة ،وقد يرجع ذلك لكون الطفل ينشأ على لغة فإذا دخل المدرسة وجد نفسه أمام لغة أخرى، فيظهر عنده هذا الازدواج بين فصحى يتعلّم بها في المدرسة وعامية يوظفها في البيت والشارع أمّا فيما يخص التّحدث بالعامية لوحدها وجدناها قليلة جدًا حيث قدرت بـــ 10%، وهذا راجع لكون الأساتذة يرفضون ذلك، كما وجدنا استبانتين تحوي واحدة منهم إجابتين.

ما يمكننا قوله في هذه الحالة أنّ للعاميّة آثارًا سلبية في العمليّة التّعليمية على التّلميذ وكذا على تربية حسه اللّغوي لذا هناك من يقول" من المعلوم أنّ لاستعمال العاميّة داخل الأقسام الدّراسية

[1] -غانم قدوري الحمد، أبحاث العربية الفصحى، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص174 .

أثار سلبية كثيرة على عمليّات التّواصل الفكري والخطاب العلمي والثّقافي، فالتّلميذ يتأثّر بما يسمعه يومياً في واقع حياته التّعليمية، فترسخ لديه عادات لغوية مشوهة" [1].وهذا يعني أنّ استعمال العاميّة داخل القسم تعرقل عمليّة التواصل فيما بين التّلاميذ والأستاذ وتتولّد عنها آثار سلبية.

6_الجدول الخاص بالسّؤال السّادس: يُعتبر هذا السّؤال تابع للسّؤال السّابق، فهو يتعلّق بموقف الأستاذ من التّحدّث بالعاميّة فجاءت إجاباته مترجمة في الجدول كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
القبول	17	%34
الرفض	32	%64
وجود إجابتين	01	%02
المجموع	50	%100

بالنّظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أنَ 17 من أفراد العينة صرَحوا بأنَ الأساتذة لا يتقبلوا إجاباتهم بالعاميّة أي بنسبة 34%،بينما كان عدد الّذين صرّحوا برفض الأساتذة لتوظيفهم لها أثناء تقديمهم للدّروس 32 تلميذًا من أصل 50 تلميذًا بنسبة 64%، كما أنّه توجد هناك استبانة تحتوي إجابتين(القبول والرفض) ولكن صاحبها أثناء التعليل أكّد بأن الأستاذ لا يقبل ذلك، إلاَ أنّه يتعامل بها وعلى حد قوله "لأنني أجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى".

ومن خلال معايشتنا للعملية التّعليمية لاحظنا أنّ أغلبية التّلاميذ يتعاملون بالعامية أثناء محاولتهم إيصال أفكارهم، ولكن كان معظم الأساتذة متصدين لذلك ورافضين تماما له، فلاحظنا في بعض المواقف أنَ الأستاذ يعيَن تلميذًا ما للإجابة عن سؤاله، ولما يجد بأنّه بدأ كلامه بالعامية يتركه ويعيَن آخر، ولكن هناك من الأساتذة من يسمح بذلك حيث إنّه عندما يرى بأنّ التّلميذ لم يستطع إيصال فكرته باللّغة العربية، يطلب منه إيضاحها وإيصالها بالعاميَة، وهذا ما يمكننا من القول بأنَ

[1]– التّواصل في اللّغات و الثقافة والأدب، سليمة بونعيجة راشدي، "تعليمية اللّغة العربية و المواد الدّراسية الأخرى"، جامعة باجي مختار، عنابة، ع27، جوان 2011،ص237.

التّلاميذ على الرغم من وصولهم إلى هذه المرحلة (مرحلة الثانوية) إلاَ أنّهم يجدون صعوبة في التّواصل باللّغة الفصحى، لهذا نجدهم يستنجدون بالعاميَة لسد النقص.

7_الجدول الخاص بالسّؤال السّابع: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يجبر التّلميذ على التّحدث باللّغة الفصيحة أم لا فجاءت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	37	%74
لا	12	%24
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين أجابوا بنعم عن السؤال القائل أيجبركم الأستاذ على التّحدّث باللّغة العربية الفصيحة أثناء العمليّة التّعليمية؟ بلغت 74% من النسبة الإجمالية على خلاف التّلاميذ الّذين صرّحوا بالعكس، أي أجابوا بـــ لا فبلغ عددهم 12 تلميذًا بنسبة قدرت بـــ 24% وبالفعل هذا ما لاحظناه من خلال معايشتنا لذلك، فلاحظنا أنّ أغلبية الأساتذة –كما سبق وقلنا– رافضين لمثل هذه المواقف، حيث وجدنا بأنّهم يلزمون تلاميذهم التّحدّث باللّغة العربية الفصحى، وكان تبريرهم في ذلك "لكي يتعود التّلميذ التّواصل بها وتوظيفها من دون حرج أو صعوبة" وعلى الرّغم من ذلك إلاَ أنّه توجد عناصر–تلاميذ– تُكسر القاعدة ولا تأبه لما يقوله الأستاذ وتجيب بالعاميَة، لكنّها تواجه انتقادات لاذعة من لدن الأستاذ.

8_الجدول الخاص بالسّؤال الثامن: يتعلّق هذا السّؤال فيما إذا كان الأستاذ يلجأ إلى أسلوب التّصحيح عند الخطأ والتّعزيز عند الإجابة الصحيحة، فاختلفت الآراء حول ذلك، فكان من التّلاميذ من أجاب بـــ نعم ومنهم من أجاب بـــ لا فتُرجمت إجاباتهم هذه في جدول على شكل أرقام وجاءت كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	43	%86
لا	05	%10
لا توجد إجابة	02	%04
المجموع	50	%100

بعد العودة إلى استبانات الدّراسة اتضح أنَ الإجابة بـــ (نعم) قد مثلت أعلى نسبة فقدّرت بـــ 86 % وهي نسبة تفوق النصف، وهذا دليل على أنَ دور المعلّم الحق هو التّوجيه والإرشاد، حيث نجد من خلال تصريحات التّلاميذ أنَ أساتذتهم يقومون بتصحيح الأخطاء وهذا ما لاحظناه حقا من خلال حضورنا طيلة فترة التّربص الميداني،كما لاحظناهم فعلاً يعززون -الأساتذة- إجاباتهم -التّلاميذ- الصحيحة، وكان ذلك من خلال عبارات التشجيع. أمّا بالنّسبة للتّلاميذ الّذين صرّحوا بالعكس فكانت نسبتهم ضئيلة جدّاً حيث قدرت بـــ 10% أي ما عدده 5تلاميذ من بين 50تلميذًا، كما عثرنا على استبانتين لا توجد بهما أيّة إجابة فاحتلّت هذه الأخيرة نسبة04%.

9_الجدول الخاص بالسّؤال التاسع: الذي يخص التّلاميذ ومحاولة إبداء أرائهم حتى وإن كانت خاطئة، فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	40	%80
لا	09	%18
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

يعتبر الإنسان كائن فضولي بطبعه، لذا نجده دوماً يسعى لاكتشاف الحقيقة والوصول إليها، ولا يتأتّى له ذلك إلاّ من طريق التعلّم، ولكن أثناء تعلمه هذا نجده أحيانًا يصيب وأخرى يخطئ، ومع إصراره ومحاولاته المتكررة يصل إلى ما يصبو إليه في الحياة، وهذا ما ينطبق على التّلميذ داخل غرفة الدّرس وهو دائمًا على أهبة واستعداد لتقبل أولاستقبال المعلومات والمعارف، ولكي يتسنى له ذلك فلابد من محاولة إبداء آرائه وإن بدت خاطئة في نظره، وليعلم أن الإنسان يتعلّم من أخطائه أكثر ممّا يتعلّم من الصواب.

وعليه فمن خلال تحليلنا للاستبانات اتّضح بأنَ جلّ التّلاميذ قد أبدوا تجاوبًا كبيرًا مع هذا السّؤال أي بنسبة تقدر بـــ80%، وهذا دليل وعيهم- التّلاميذ- بضرورة إبداء الرّأي والمشاركة، حيث وجدنا أنّه هناك من علّل قائلاً:"أحاول إبداء رأيي دومًا حتّى وإن كان خاطئ، لكي أستفيد من خطئي وأفيد زملائي أيضًا"، وهناك من صرَّح بأنّه يحاول إبداء رأيه وإن كان خاطئًا، حتّى يصل إلى الصّواب، ولا يقع في الخطأ نفسه مرة أخرى، أمّا فيما يخص التّلاميذ الّذين أجابوا بالنّفي (لا) فقد بلغ عددهم 9 تلاميذ من أصل 50تلميذًا، وهذا بنسبة قدرت بـــ 18%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع نسبة المتجاوبين للسّؤال نفسه، حيث لاحظنا أنَ أغلب تصريحات هؤلاء تصب في كونهم يخجلون من إعطاء آراء خاطئة، وهناك من قال بأنَه لا يحب الخوض في جدال مبني على خطأ، كما أنّنا وجدنا استبانة لا تتضمن أي إجابة، وعليه يمكننا القول بأن محاولة إبداء الرأي تجعل التّلميذ يميز بين الخطأ والصواب.

10_الجدول الخاص بالسّؤال العاشر: الّذي نصه هل يصحح الأستاذ الأخطاء الّتي تقع فيها أثناء ممارستك اللّغة العربية مشافهة أم كتابة؟ فكانت الإجابة على النّحو الآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
كتابة	02	%04
مشافهة	29	%58
معًا	19	%38
المجموع	50	%100

تعدّ اللّغة أبرز وسيلة يتواصل بها التّلميذ مع زملائه وأستاذه داخل القسم، فهي الّتي تمكنه من التّعبير عمَا يختلج نفسه من أحاسيس ومشاعر وكذا أفكار وآراء، ف بها يستطيع الإفصاح عمَّا بداخله، لذا قيل عنها:"أمّا حدها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [1] وهذا إمّا مشافهة أوكتابة، كما أنّها تساعد الأستاذ في معرفة مواطن الخطأ الّتي يقع فيها التّلميذ، فيعمل -الأستاذ- على تصويبها وتصحيحها، سواء على الصّعيد الشّفوي أم الكتابي، ولهذا طرحنا سؤالاً على التّلاميذ، لنتبين أيَ الشّقين ينال الحُظوة من التّصحيح المشافهة أم الكتابة، وكانت نسبة التّلاميذ الّذين أجابوا بالمشافهة 58% أيَ ما يعادل 29 تلميذًا من بين أفراد العيّنة، ولاحظنا هذا فعلاً عند معايشتنا للحدث التّربوي أنَ الأساتذة يحرصون على تصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ شفويًا، وذلك من خلال قراءاتهم للنّصوص وكذا إجاباتهم عن بعض الأسئلة، أمّا بالنّسبة للتّصحيح الكتابي فلم نلاحظ محاولات كثيرة من قبل الأساتذة في هذا، إلاَ من خلال تصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها التّلميذ الّذي يدون على السّبورة، وعليه لاحظنا أنَ الّذين صرّحوا بهذا تلم يخان أي بنسبة 4%، أمّا بالنّسبة للذين أجابوا قائلين بأنَ الأساتذة يصححون كتابة ومشافهة فبلغ عددهم 19 تلميذًا أي ما نسبة 38% وهي نسبة معتبرة.

11_الجدول الخاص بالسّؤال الحادي عشر :الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يشجع التّلاميذ على الإجابة داخل القسم فكانت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	42	%84
لا	08	%16
المجموع	50	%100

يعدّ التّلميذ محور العمليّة التّعليمية-التّعلمية، لذا وجب على الأستاذ توجيهه حتّى يؤدّي الدّور المنوط به على أتم وجه ممكن، كما أنّ هذا التّشجيع يساعده على التّفاعل داخل محيطه المدرسي، وبالتّالي ينمّي معارفه وقدراته على التّعبير، وهذه هي مجمل الأهداف الّتي تسعى المناهج الحديثة إلى

[1]- ابن جني ، الخصائص، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 2008، ص87.

تحقيقها فنجد بأنّها تنص عليها كالآتي:"دعم المعارف اللّغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطًا منطقيًا والعمل على تنمية قدرات التّلاميذ على التّعبير السّليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتّراكيب اللّغوية الصّحيحة" [1] وهذا الدّعم يكون من قبل الأستاذ، لأنّه بحسب هذه المناهج لم يبق دوره محصور في التّلقين فحسب بل إنّه أوسع من ذلك، إذ أنّه أصبح المرشد والموجه في هذه العمليّة، بالإضافة لكون هذا الدّعم يحصل من خلال ترك مجال للتّلميذ ليشارك ويناقش ويحلّل، مع تشجيعات الأستاذ على ذلك حتّى يتمكّن -التّلميذ- من الوصول إلى المعرفة بنفسه وبالتّالي ترسخ المعلومة في ذهنه.

وعليه فمن خلال الجدول لاحظنا أنَ نسبة التّلاميذ الّذين أجابوا بـــ (نعم) لصالح الأساتذة الّذين يشجعونهم على الإجابة والمشاركة داخل القسم كبيرة حيث بلغت 84%.وهذه النّسبة تعكس الواقع، لأنّنا بالفعل لاحظنا الأساتذة يعملون على تشجيعهم على المشاركة والتّفاعل، فلاحظنا أنّه عندما يقدّم تلميذ ما إجابة خاطئة، يتركون له الفرصة لإعادة تصحيحها، كما أنَهم يقومون بتبسيط الفكرة وتقريبها له، بمختلف أشكال التّواصل سواء اللّفظي، أوغير اللّفظي أي بالإشارات، أمّا بالنسبة للذين أجابوا بـــ(لا) فكان عددهم 8 تلاميذ أي بنسبة 16% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالّذين تجاوبوا مع هذا السّؤال

12_الجدول الخاص بالسّؤال الثّاني عشر: الّذي يخص التّلميذ والمهارة الّتي يمارسها أثناء العمليّة التّعليمية-التعلّمية- أهي الإستماع أم الكلام، فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
متكلمًا	08	%16
مستمعًا	33	%66
معًا	06	%12
لا توجد إجابة	03	%06
المجموع	50	%100

[1]- منهاج مادة اللّغة العربية، السنة الثانية من التّعليم الثّانوي ، مرجع سابق، ص11 .

يعدّ الكلام المنطلق الأول لتعلَم التّعبير بوجه عام، لأنه يعتبر مهارة إنتاجية -كما سبق وذكرنا في الفصل النّظري-بالإضافة إلى أنّه يكتسي أهمية كبيرة في حياة الفرد بصفة عامة، والتّلميذ بصفة خاصة، لذا وجب على الكل تنميته وتطويره، كما يعدّ أيضًا من أهم وسائل التّواصل، باعتبار أنَ معظم المواقف الّتي يواجهها في حياته مواقف كلامية، فمثلاً التّواصل الصّفي الّذي يحدث بين الأستاذ والتّلاميذ في أغلب الأحيان بوساطة الكلام، لكن من خلال تحليلنا للاستبانات فلم نجد إلاَ 8 تلاميذ من أصل 50 تلميذاً، يشجع هذه المهارة ويمارسها أثناء العمليّة التّعليمية -التعلّمية-، وهذا بنسبة قدرها 16% فلاحظنا من خلال تعليلاتهم أنَهم يُجمعون على أنَ درجة استيعاب الدّرس تكون عالية عندما يحيا التّلميذ متكلمًا، كما يوجد من صرح قائلاً:"إنَ المشاركة تعتبر بناءً للدّرس وذلك بالتّكلم وإبداء الرأي". أمّا الّذين يشجعون مهارة الاستماع فبلغ عددهم 33تلميذًا، وذلك بنسبة قدرت بـــ 66% وهي نسبة معتبرة، وقد يعود هذا لكون الإنسان دخل هذا العالم مستمعًا، قبل أن يكتب، أويقرأ، أوحتّى يتكلّم، كما أنَ الاستماع هو أول مهارة يتعلّمها-الإنسان- منذ ولادته، إذ هي الّتي تساعده على تعلّم المهارات الأخرى، بالإضافة إلى أنَها مهارة استهلاكية، وعليه يمكننا القول في هذه الحالة أنّ التّلميذ الجزائري يكون مستهلكًا بالدّرجة الأولى حيث إنّنا لاحظنا بأنّهم يميلون أكثر للمهارات الاستهلاكية(الاستماع والقراءة) وينفرون من المهارات الإنتاجية (الكلام والكتابة)، لكن منطقيًا نجد أنَ الجمع بينهما هو الأنسب؛ أي الجمع بين الكلام (كمهارة إنتاجية) والاستماع (كمهارة استهلاكية) حتّى يتم إدراك الدَرس أكثر، فلاحظنا أنّ نسبة الّذين يؤيدون هذه الفكرة 12%. أي ما يعادل 6 تلاميذ،كما أنّنا حصلنا على 3 استبانات لا توجد فيهم أيّة إجابة.

13_الجدول الخاص بالسّؤال الثّالث عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان التّلميذ يحاول المشاركة في بناء الدّرس أم لا فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	50	%100
لا	00	%00
المجموع	50	%100

تسعى المناهج التّربوية الحديثة إلى جعل التّلميذ محور النّشاطات التّعليمية، وذلك لإعداد فرد فعّال في المجتمع، انطلاقًا من تهيئته داخل غرفة الصّف، حيث نجدها-المناهج- تركّز على مدى مساهمته وفاعليته في بناء الدّرس وكذا مدى تفاعله معه-الدّرس- ومع الأستاذ، لهذا طرحنا سؤالاً على التّلاميذ فحواه هل تحاول المشاركة في بناء الدّرس؟ فكانت الإجابة بـــ(نعم) قد احتلّت الصدارة 100% وهي نسبة مثالية، لكن الواقع يحكي العكس، حيث إنّه من خلال معايشتنا للعملية التّعليمية لاحظنا خلافًا لذلك فنسبة التّلاميذ الّذين يشاركون في بناء الدّرس لا تكاد تتعدى 30% علمًا أن أغلبيتهم يجيب بعد أن يطلب منه الأستاذ ذلك، كما أنّه ليس منطقيًا إذا ما قارناه بإجابة السّؤال الثّاني عشر والّذي كُنّا نتساءل فيه عن الهيئة الّتي يكون عليها التّلميذ (متكلمًا، أم مستمعًا)، فلاحظنا أنَ نسبة من قال بأنَه يكون مستمعًا أكثر أثناء العمليّة التّعليمية 33% وهي نسبة كافية لدحض ذلك، بالإضافة إلى تصريحات الأساتذة الّتي أكّدت لنا أنَ نسبة التّلاميذ الّذين يحاولون المشاركة في الدّرس ضئيلة جدًا.

14_الجدول الخاص بالسّؤال الرّابع عشر: الّذي يخص التّلميذ ومدى محاولته قراءة النّصوص المبرمجة، فجاءت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
دائمًا	22	%44
أحيانًا	26	%52
أبدًا	02	%04
المجموع	50	%100

تعتبر القراءة ثالث مهارة لغوية واتّصالية بعد كل من الاستماع والكلام، وثاني مهارة استهلاكية بعد الاستماع، كما تعتبر نشاط إنساني بالغ الأهمية في حياة الفرد عامة والتّلميذ خاصة، إذ أنّها تفتح أمامه آفاقاً كانت تبدو غامضة في نظره، بالإضافة إلى أنّها تنتشله من جهله وظلمته، ونظراً لأهميتها قيل عنها:"إنّ القراءة حياة الإنسان، فمن يقرأ كثيراً يحيا كبيراً، ومن يقرأ أكثر يكون أكبر، ومن أراد أن يرقى فعليه أن يقرأ" [1] ممّا يعني أنّ القراءة سبب رقي وازدهار المجتمعات والأمم،كما أنّها تعمل على إثراء الرّصيد اللّغوي للتّلميذ، لهذا حاولنا معرفة مدى مشاركته-التّلميذ- في القراءة فلاحظنا من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين قالوا بأنّهم يحاولون دائماً المشاركة في قراءة النّصوص المبرمجة تقدر بـــ44% وهي نسبة معتبرة، كما أنّ تعليلاتهم-التّلاميذ- كانت مقنعة، فهناك من صرّح بأنّه يحاول المشاركة دائماً في القراءة، وهذا حتّى يُقوّم لسانه مادام تحت مراقبة الأستاذ، وهناك من أكّد بأنّه يشارك من أجل التّزود بالمعلومات والمعارف، وكذا اكتساب مفردات وألفاظ جديدة، أمّا فيما يخص التّلاميذ الّذين أجابوا بأنّهم يحاولون قراءة النّصوص المبرمجة أحيانًا كان عددهم 26 تلميذاً أي بنسبة قدرت بـــ52% وهي نسبة عالية، أمّا بالنّسبة لتعليلاتهم فكانت مختلفة، فهناك من قال بأنّه ليست كل النّصوص المبرمجة تستحق القراءة أوالمشاركة و هناك من صرّح قائلاً:"أحياناً كثيرة أرى بأنّ النّصوص المبرمجة جافة و مملّة، لهذا لا أحب المشاركة في قراءتها"وهناك من قال بأنّه يشارك فقط من أجل الحصول على علامة التّقويم المستمر.

أمّا الّذين أجابوا بأنّهم لا يحاولون القراءة أبداً فكانت نسبتهم 04%، وكان تعليلهم لذلك بأنّ النّصوص المبرمجة لا تمت للواقع بصلة.لكن تبقى المدرسة دوماً ميداناً واسعاً يتدرب فيه التّلميذ على التّواصل و كذا القراءة و عليه قيل في هذا الصّدد:"المدرسة ميدانًا رحباً للاتّصال الجماعي الفعّال في إغناء الحصيلة اللّغوية-عن طريق الزملاء- وهو أيضًا ميدان واسع للقراءة التي تفتح آفاق اللّغة"[2] وهذا يعني أنّ المدرسة فضاء فسيح للتّواصل مابين التّلاميذ والأستاذ وكذا التّلاميذ مع

[1]-أبو محمد عبد الرحمان، القرآن و الحياة السعيدة، دار المواهب للنشر و التوزيع، الرويبة، الجزائر، دط،2011، ص12.

[2]- خالد محمد الزّاوي، اكساب وتنمية اللّغة، مؤسسة حورس الدّولية للنشر و التوزيع، الإسكندريةمصر، ط1، 2005، ص78.

بعضهم إضافة إلى تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم من خلال قراءاتهم للنّصوص المختلفة والّتي تعمل على تصويب أخطائهم وتقويم ألسنتهم وبالتّالي تمكينهم من اللّغة.

15_الجدول الخاص بالسّؤال الخامس عشر :ويتعلّق هذا السّؤال فيما إذا كان الأستاذ يترك للتّلاميذ وقت للحوار و التّساؤل فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارت	النسبة المئوية%
نعم	38	%76
لا	10	%20
لا توجد إجابة	02	%04
المجموع	50	%100

تعتبر حجرة الدّرس فضاءً واسعاً لتبادل المعارف والمعلومات، وكذا التّواصل الفعّال والهادف، لهذا وجب على الأستاذ أن يشرك التّلاميذ في هذه العمليّة، كما أنّه لابد أن يترك لهم مساحة من الوقت ليفكوا الغموض الّذي يتبدّى لهم من خلال تعلّمهم وذلك بطرحهم الأسئلة ومحاولة المناقشة و إبداء الرأي فيما يرونه يستحق ذلك، ويعد هذا حق مشروع للتّلميذ وعلى الأستاذ أن يؤدّي واجبه على أتم وجه، وعليه حاولنا أن نتقصى مدى تحقق ذلك داخل الأقسام التّربوية وخصوصاً الأدبية منها، فلاحظنا من خلال الجدول أعلاه أنّ التّلاميذ الّذين أجابوا بـــ (نعم) يقدّرون بنسبة تفوق النّصف أي 76% وهي نسبة معتبرة وتؤكّد مدى وعي الأساتذة بضرورة إشراك التّلاميذ في الدّروس باعتبار أنّهم محور العمليّة التّعليمية–التعلّمية، وهذا كله من أجل خلق جو للتّفاعل ما بينهم، وكذا دفعاً للخجل وتشجيعهم على الحوار والنّقاش العلمي الهادف والابتعاد عن النقاشات العقيمة، بالإضافة إلى تصحيح وجهات النّظر الخاطئة، أمّا فيما يخص عدد الّذين أجابوا بـــ (لا) فكان 10تلاميذ، أي بنسبة قدرها 20% وهي نسبة تعتبر ضئيلة مقارنة مع الّذين تجاوبوا مع هذا السّؤال، كما أنّنا عثرنا على استبانتين لا تحويان أيّة إجابة.وفي الأخير يمكننا القول

بأنّ التّلميذ مجرد إنسان والإنسان مهما علم من أشياء يبقى جاهلاً لأخرى لهذا نجده دومًا في تقصي مستمر بحثاً عن الحقيقة المجهولة.

16_الجدول الخاص بالسّؤال السّادس عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يتّبع أسلوب الدّراجات في التّحفيز عند الإجابات الصحيحة، فكانت إجابات التّلاميذ كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	32	%64
لا	14	%28
لاتوجد إجابة	04	%08
المجموع	50	%100

لا يخفى على أحد أنّنا نعيش اليوم في عصر يحكمه الرّبح السّريع، و لم يبق هذا محصورًا فقط في عالم الشّغل و التّجارة، بل نجده قد انتقل إلى الأوساط التّربوية، إذ لاحظنا أنّ التّلاميذ أصبح همّهم الوحيد هو العلامات؛ أي نيل الدّرجات الّتي تمكنهم من النّجاح من دون أن يأبهوا إلى لغتهم أوإجاباتهم أوحتّى تعبيراتهم، كما أنّنا لاحظنا ذلك من خلال تعليلاتهم في الاستبانات الّتي وُزّعت عليهم، حيث كان أغلبها يدور حول الدّرجات-النّقاط- وعليه طرحنا سؤالاً نصه: هل يستعمل الأستاذ الدّرجات لتحفيزكم على الإجابة؟ و بعد القيّام بتفريغها- استبانات الدّراسة- اتّضحت أنّ الإجابة بـــ (نعم) قد مثلت أعلى نسبة فقدرت بـــ 64%، وهذا دليل على أنّه توجد تشجيعات من طرف الأساتذة لحثّ التّلاميذ على المشاركة والتّواصل الفعّال داخل الفصل الدِّراسي، علماً أنّ هذه التّعزيزات أ التّحفيزات تكون من أجل تغيير سلوك ما يخص التّلميذ إلى ما هو أفضل لهذا قيل بأنّ:" تعزيز كل استجابة صحيحة على حدة يزود المتعلّم بمزيد من الفرص للاستجابة للوحدات التّالية بشكل صحيح، ويقوي لديه دافعية التّعلم والرّغبة في النّجاح" [1] وهذا

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص80.

يعني أنّ التّعزيز يزيد من قابلية التّلميذ للتّعلم أكثر، كما أنّه يُقوي رغبته في التّفاعل وكذا النّجاح، أمّا فيما يخص الإجابة بـــ(لا) فبلغت نسبتها 28% وهذا يعني أنّه توجد هناك فئة من التّلاميذ ترى بأنّ الأساتذة لا يمارسون هذا الأسلوب إطلاقاً ،كما أنّنا عثرنا على 04 استبانات لا يوجد فيها أي تصريح لا بالإيجاب ولا بالنّفي.

17_الجدول الخاص بالسّؤال السّابع عشر: الّذي حاولنا من خلاله أن نتقصى مدى استعمال الأساتذة للتّعبيرات والألفاظ الودّية أثناء تعاملهم مع التّلاميذ فكانت الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	34	%68
لا	14	%28
لا توجد إجابة	02	%04
المجموع	50	%100

يعدّ التّلميذ كتلة من الأحاسيس والعواطف، لذا فهو يتأثّر بكلّ لفظة أومفردة أوسلوك أومعاملة...إلخ خاصة في هذه المرحلة(مرحلة المراهقة) والّتي تعتبر من أخطر المراحل العمرية الّتي يمر بها، لهذا يجب على الأستاذ التّعامل معه بحذر، لأنّه-التّلميذ-بأمس الحاجة إلى مساعدته أو تشجيعه و لو بالكلمة الطّيبة، من أجل حثّه على مواصلة مشواره الدّراسي، وإثارة دافعيته للتعلّم أكثر، وأيضًا لتمكينه من مهارات التّواصل السّليم.

وعليه حاولنا معرفة كيفية تعامل الأساتذة مع التّلاميذ في هذه المرحلة، فوجهنا لهم سؤالاً نتحرى فيه استعمالهم-الأساتذة- للتّعبيرات والألفاظ الودّية، فكانت إجاباتهم-التّلاميذ- مابين (نعم و لا) حيث بلغت نسبة الّذين أجابوا بـــ (نعم) 68 % وهي نسبة فاقت النّصف، ممّا يعني أنّ أغلب الأساتذة على وعي كبير بخطورة هذه المرحلة، وضرورة التّعامل مع التّلاميذ بلطف، وخصوصًا عند الإجابات الصّحيحة، حيث يمكن للأستاذ استعمال بعض التّعبيرات والألفاظ الودّية الّتي تشجعهم على المشاركة والتّفاعل داخل القسم، لهذا قيل بأنّه "هناك الكثير من العبارات والألفاظ الّتي يمكن أن تقوم بوظيفة التّعزيز إذا استخدمت بعد إجابة التّلميذ، أوكصفات لها

مثل:صحيح، إجابة صحيحة، مدهش، فكرة مدهشة، جيد، اقتراح جيد" [1]وغيرها من العبارات الّتي تعزز تفاعل التّلميذ، أمّا فيما يخص عدد التّلاميذ الّذين أجابوا بـــ(لا) فكان 14 تلميذاً؛ أي ما نسبته 28% وهي نسبة معتبرة، فلاحظنا من خلال إجاباتهم أنّهم ينفرون من طريقة تعامل الأساتذة معهم، كما أنّنا وجدنا استبانتان لا تحتوي أيّة إجابة.

18_الجدول الخاص بالسّؤال الثّامن عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كانت طريقة الأستاذ في تقديم الدروس تعجب التّلاميذ فجاءت إجاباتهم كما يلي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	41	%82
لا	08	%16
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

تعتبر الطريقة الّتي يتّبعها الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس، العامل الّذي يتحكم في مدى نجاحه – الدّرس– أوفشله،كما أنّ لها أثر قوي على التّلميذ حيث نجد من قال بأنّ" الطريقة المشوقة في التّدريس لها أثرها في جذب انتباه الطّالب ومتابعة ما يقوله المدرّس، وما يدلي به من أفكار ومعان وألفاظ جديدة"[2] ،ممّا يعني أنّ الطّريقة المثيرة لها أثر كبير في زيادة رغبة التّلاميذ في الدّراسة، كما تسمح لهم بالمشاركة وإبداء آرائهم وأفكارهم من دون خوف، بالإضافة إلى أنّها تثير انتباههم للأستاذ و ما يقوله.

وعليه لاحظنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين صرّحوا بأنّ طريقة الأستاذ في تقديم الدّروس تعجبهم قدّرت بـــ 82 % وهي نسبة مرتفعة جدًّا نظراً إلى نسبة الّذين صرّحوا

[1]–مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، التّفاعل الصفي، مفهومه– تحليله–مهاراته، عالم الكتب،دم، ط1، 2002، ص88.

[2]– خالد محمد الزّاوي، مرجع سابق، ص88،89.

بالعكس، فقدّر عددهم بـــ 08 تلاميذ؛ أي ما نسبته 16% وهي نسبة ضئيلة لا تكاد تقارب ربع النّسبة الإجمالية، وهذا ما يحث الأساتذة على ضرورة التّنويع في طرائق التّدريس وانتقاء أحسنها وأكثرها تأثيراً في نفسية التّلميذ، وخصوصاً المشوقة منها، حيث نجدهم يميلون إليها أكثر، وهذا دفعًا للملل والركود والكسل وتشجيعًا للتّفاعل الإيجابي داخل القسم، أمّا فيما يخص الّذين لم يصرّحوا بآرائهم أبدًا فوجدنا تلميذًا قد سلّم استبانة خالية من الإجابة.

19_الجدول الخاص بالسّؤال التّاسع عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان التّلميذ يتفاعل مع كل الأنشطة و الدّروس المبرمجة فكانت إجاباتهم كالتالي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	27	%54
لا	22	%44
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين تجاوبوا مع هذا السّؤال، فصرّحوا بأنّهم يتفاعلون مع كل الأنشطة والدّروس المقررة في برنامج مادة اللّغة العربية مثلت 54% أي أكثر من النّصف أبدى لنا تفاعله مع كل الأنشطة، أمّا بالنّسبة للّذين صرّحوا بأنّهم لا يتفاعلون معها كلها-الأنشطة- فبلغ عددهم 22 تلميذاً من أصل 50 تلميذاً، فقدرت نسبتهم بـــ44 %، وهي نسبة تقارب النّسبة الأولى، وقد يعود السّبب في هذا إلى أنّه هناك بعض الأنشطة و الدّروس الّتي لا تستهوي التّلميذ وبالتّالي تقل رغبته وتفاعله معها.

وهذا ما لاحظناه من خلال معايشتنا للعمليّة التّعليمية، ولاحظنا أنّ نسبة التّفاعل والمشاركة في الدّروس تختلف من درس إلى آخر، لهذا نجد من يرد السّبب إلى أنّه:"ربما يكون الموضوع متكرراً، أوضحلاً تافهاً في محتواه ممّا يُنفّر الطّلاب، ولا يثير في نفوسهم الرّغبة في الإطّلاع، ومن

هنا يحفظ التّلميذ آلياً دون وعي بالمعنى..." [1]وهذا يعني أنّه هناك بعض الموضوعات والدّروس الّتي يواجهها التّلميذ مكررة أولا تثير رغبته، ومن ثمة ينفر منها،كما أنّها تولّد عنده ملل وإحباط ومنه كراهية للّغة ككل، أمّا فيما يخص الاستبانات الّتي لا توجد بها أيّة إجابة فهناك استبانة واحدة.

20_الجدول الخاص بالسّؤال العشرين: الّذي حاولنا من خلاله أن نعرف إذا كان التّلاميذ يصغون للأستاذ وينفذون أوامره أم لا فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	46	%92
لا	03	%06
أحياناً	01	%02
المجموع	50	%100

الإصغاء هو الاستماع بقصد وإرادة التّحليل-كما سبق وذكرنا في الفصل النّظري- إذ يعدّ من أهم المهارات الّتي تمكّن التّلميذ من التّعلم، وهذا هو الهدف الّذي تسعى المناهج الحديثة إلى تحقيقه، فنجده منصوص عليه كالآتي:"يهدف منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة إلى جعل المتعلّم قادراً على الفهم والتّفسير والتّحليل والاستماع والتّقويم". [2] وهذا يعني أنّ الاستماع أوالإصغاء هو الأساس في العمليّة التّعليمية-التعلّمية، إذ نجده يفتح الباب أمام التّلميذ لتعلم المهارات الأخرى، وكذا العمليّات العقليّة كالفهم والتّحليل والتّفسير...إلخ.

لهذا حاولنا أن نتقصّى مدى تحقق ذلك داخل الأقسام التّربوية-خاصة قسم السّنة الثّانية آداب وفلسفة- فلاحظنا من خلال الجدول أنّ نسبة الّذين أجابوا بـــ(نعم) بلغت 92% وهي نسبة مرتفعة جدًّا، ممّا يعني هذا أنّ أغلبية التّلاميذ يصغون جيداً لما يقوله الأستاذ وينفذون أوامره، لكن

[1]- خالد محمد الزاوي، مرجع سابق، ص80.

[2]- منهاج مادة اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم الثّانوي، مرجع سابق، ص2.

من خلال الحضور الميداني الفعلي، وجدنا الواقع يُنْبِؤُ بالعكس، حيث لاحظنا أنّ الأغلبية لا يأبهون لما يقوله الأستاذ (فترى كل منشغل بعمل ما فهناك من يرسم على الطاولة أوعلى كراسته، وهناك من يتحدّث مع زميله...إلخ)، أمّا بالنّسبة للّذين أجابوا بـــ (لا) فوجدنا 03 تلاميذ؛ أي بنسبة 06% صرّحوا بأنّهم لا يصغون للأستاذ،كما أنّه هناك من قال بأنّه أحياناً يصغي وينفذ الأوامر، لكن أحياناً أخرى فلا وكان تلميذ واحدًا من ذكر ذلك.

21_الجدول الخاص بالسّؤال الواحد و العشرين: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يتواصل مع التّلاميذ باللّغة الصّامتة أم لا فكانت إجاباتهم كما يلي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	23	%46
لا	26	%52
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

تعدّ اللّغة المنطوقة عماد العمليّة التّواصلية الشّفوية، إذ بها يعبّر الفرد عن حاجياته، كما أنّه بحاجة لها أكثر أثناء تواصله مع غيره، وهذا لأنّ أغلب المواقف الّتي يمر بها تكون من طريق التّواصل الشّفوي، لكن هذا لا ينفي وجود ما يعرف باللّغة الصّامتة(لغة الإشارات والحركات وغيرها) إذ أنّها توجد جنباً إلى جنب مع اللّغة المنطوقة، بهدف الإفهام أكثر، لهذا هناك من قال :"بجانب اللّغة اللّفظية توجد لغة غير لفظية ليس لها قاموس يحدّد معاني مفرداتها، و تمثل هذه المفردات الحركات والإشارات الّتي تحمل معاني مختلفة باختلاف البيئات، وإن كان هناك اتفاق عام على بعض الإشارات و الحركات و ما تحمله من معان-رغم اختلاف البيئة-" [1]وهذا يعني أنّ اللّغة الصّامتة لا تحوي مفردات معينة بل هي تكون بحسب السّياق الّذي ترد فيه الإشارة أوالحركة، بالإضافة إلى أنّها تتغير من بيئة إلى أخرى، كما أنّ لها دوراً كبيراً في العمليّة التّعليمية- التعلّمية، إذ تعتبر العامل المساعد على التّواصل والتّبليغ و الإفهام كما أنّها تعدّ أبلغ من الكلام في بعض الأحيان.

[1]- مجدي عزيز إبراهيم ، محمد عبد الحليم حسب الله، مرجع سابق، ص88،89.

وهذا ما نراه في القول الآتي:"وحسن الإشارة باليد والرأس، من تمام حُسن البيان باللّسان"[1]وهذا يعني أنّ الإشارة تُتمم المعنى وتحقق الفهم والإفهام، لهذا كثيراً ما يلجأ الأستاذ إليها-لغة الإشارات- لكي يوصل المعلومة للتّلميذ بشكل سليم، ولاحظنا من خلال الحضور الميداني بأنّ أغلب الأساتذة يلجأون إليها عندما يشعرون بأنّ التّلميذ لم يفهم المقصود، فيستعملون الإشارات وحركات الجسم من أجل تبسيط المعلومة أكثر، وعليه حاولنا معرفة رأي التّلاميذ حول هذا (تواصل الأستاذ مع التّلاميذ باللّغة الصامتة) فلاحظنا مانسبته 46% يؤكّد لنا ذلك، كما أنّنا أحصينا نسبة 52% ممّن كان ينفي تواصل الأساتذة باللّغة الصّامتة، لكن في الواقع لاحظنا بأنّهم- الأساتذة- يتواصلون بها تقريباً في كل سؤال يطرحونه على التّلاميذ- فمع كل طرح يستعملون إشارة- بالإضافة إلى أنّنا وجدنا استبانة لم يبدي فيها صاحبها برأيه أبداً.

22_الجدول الخاص بالسّؤال الثاني و العشرين: الّذي كنّا نريد من وراءه معرفة إن كان الأستاذ يوزع انتباهه على جميع التّلاميذ أثناء العمليّة التّعليمية-التعلّمية، فوجدنا الإجابات مختلفة، وكانت كما يلي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	41	%82
لا	08	%16
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

للمناخ النّفسي تأثير كبير في تماسك أفراد القسم وتعاونهم وتواصلهم مع بعضهم البعض،لهذا يجب على الأستاذ أن يوزع اهتمامه على جميع التّلاميذ أثناء العمليّة التّعليمية –التعلّمية، ممّا يعني أن لا يقصر اهتمامه على فئة من دون الأخرى،كأن يهتم أكثر بفئة المجتهدين على حساب الآخرين، لأنّه يجد فيهم ما يبحث عنه-المشاركة في بناء الدّرس- أوالعكس فيهتم بفئة المتوسّطين أ والضّعفاء

[1]- الجاحظ، مرجع سابق، ج1، ص79.

ويهمل فئة المجتهدين، وعليه فهو في هذه الحالة يعمل على إخلال توازن نظام القسم، وهذا يولّد أيضاً آثار سلبية في نفسية التّلاميذ، حيث نجد التّلاميذ المهمشين ينصرفون للقيّام بأعمال أخرى داخل القسم وأثناء الحصة من دون أن يأبهوا لكلام الأستاذ، فنلاحظ وكأنّهم ليسوا معنيين بالأمر-لهذا وجب على الأساتذة مراعاة تلك الفروقات الفردية ما بين التلاميذ- ،وعليه أَبَيْنَا إلاّ أن نطرح هذا السؤال عليهم- التّلاميذ- وذلك لما له من أثر في العمليّة التّواصلية فلاحظنا نسبة الّذين صرّحوا بأنّ أساتذتهم يهتمون بجميع التّلاميذ تقدّر بـــ 82 % وهي نسبة تفوق نصف العيّنة، وهذا ممّا يؤكّد ذلك وبالفعل لاحظنا هذا من خلال معايشتنا للعمليّة التّعليمية أثناء فترة التّربص؛ حيث لاحظنا أنّ الأساتذة حريصين على مراقبة كل تصرفات التّلاميذ داخل القسم، أمّا بالنّسبة للّذين قدّموا رأياً مخالفاً فكان عددهم 08 تلاميذ من بين خمسين تلميذاً وهذا بنسبة مثلت 16%، أمّا فيما يخص الاستبانات الّتي لم يبدوا أصحابها أرائهم فتوجد استبانة واحدة.

23_الجدول الخاص بالسّؤال الثّالث والعشرين: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يمنع الأحاديث الجانبية الّتي تحدث بين التّلاميذ أثناء تقديمه الدّرس، فكانت إجاباتهم مترجمة في شكل نسب مئوية في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	43	%86
لا	04	%08
أحياناً	02	%04
لا توجد إجابة	01	%02
المجموع	50	%100

تعدّ غرفة الدّرس ميداناً رحباً لتبادل المعلومات، وكذا التّفاعل ما بين التّلاميذ والأستاذ والتّلاميذ فيما بينهم، وعليه فمن الضّروري أن يكون الجوّ مهيأ لذلك، أي يتسم بالهدوء لتسهيل عمليّة التّواصل و التّعليم، ومنه نجد الكثير من الأساتذة حريصين على أن يكون الجوّ الدّراسي ملائما لهذا يراقبون أفعال التّلاميذ وينهونهم عن التّصرفات الّتي تعرقل السّير الحسن للدّرس، مثل الأحاديث

الجانبية الّتي تحدث بين التّلاميذ وهذا ما لاحظناه من خلال الحضور الميداني الفعلي، فهناك الكثير ممّن يعملون على هذا، لكن لاحظنا الأساتذة متصدين لذلك، والجدول أعلاه يوضّح مدى رفض الأساتذة لمثل هذه الأفعال، وجاءت إجابات التّلاميذ مؤكّدة لذلك، حيث بلغت نسبة الّذين أجابوا بـــ(نعم) 86% وهي نسبة كافية لإثبات ماسبق، كما أنّنا لاحظنا بأنّه توجد بعض العناصر الّتي تعمل على التّشويش، بيد أنّ الأساتذة رافضين لهذا التّشويش والفوضى داخل القسم، إضافة إلى أنّنا أحصينا ما نسبته 08% يصرّحون بأنّ أساتذتهم لا يمنعون الأحاديث الجانبية الّتي تحدث فيما بينهم وقد يكون لهؤلاء وجهة نظر خاصة، لكن ما لاحظناه نحن فهو رفض الأساتذة لذلك تماما، بالإضافة إلى أنّنا وجدنا استبانتين تحويان الإجابة(أحياناً) و كانت نسبتها 04%، أمّا بالنّسبة للاستبانات الّتي لا توجد فيها أيّة إجابة فعثرنا على استبانة واحدة، وما يمكننا قوله هنا أنّ العمليّة التّعليمية- التعلّمية تَسهل على الأستاذ والتّلاميذ على حدٍّ سواء، إذا كان الجوّ محفز أومشجّع على ذلك.

24_الجدول الخاص بالسّؤال الرّابع والعشرين: الّذي يخص استمتاع التّلميذ باللّغة العربية، فكانت الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	43	%86
لا	06	%12
أحياناً	01	%02
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التّلاميذ الّذين يستمتعون بدراسة اللّغة العربية 86%، وهي نسبة مرتفعة، وكانت تعليلاتهم مختلفة فهناك من قال بأنّه يستمتع بدراستها لأنّها لغة القرآن ولغته الأم، كما أنّه هناك من صرّح قائلاً:"استمتع بدراستها لأنّ معاملها خمسة، وهي المادة الأساسية بالنّسبة لشعبة آداب وفلسفة"

أمّا فيما يخص عدد التّلاميذ الّذين أجابوا بـــ(لا) فبلغ06 تلاميذ؛ أي بنسبة 12%، وهي نسبة ضئيلة جداً نظراً للّذين صرّحوا بأنّهم يستمتعون بدراستها، كما أنّنا وجدنا استبانة أجاب فيها صاحبها بقوله(أحياناَ) وكان تعليله في ذلك حسب الدّروس المقدّمة لهم.

كما لاحظنا من خلال هذه الاستبانات أنّ أغلب تعليلات التّلاميذ كانت استهزائية، وأغلبها بالعاميّة.

25_الجدول الخاص بالسّؤال الخامس والعشرين: الّذي يخص كيفية تعامل الأستاذ مع التّلاميذ، فجاءت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الصرامة	08	%16
اللّين	04	%08
المزج بينهما	38	%76
المجموع	50	%100

بالنّظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أنّ 08 تلاميذ من أفراد العينة يصرّحون بأنّ أساتذتهم يتعاملون معهم بصرامة داخل القسم بنسبة 16%، بينما كان حظ الّذين صرّحوا بأنّهم-أساتذتهم-يتعاملون معهم باللّين04 تلاميذ من أفراد العينة بنسبة 08% وكان المزج بينهما لدى 38تلميذاً من أفراد العيّنة بنسبة 76%

ونلاحظ أنّه هناك من يرى بأنّ اللّين هو الّذي يفتح المجال أمام التّلاميذ للدّراسة، لأنّهم يميلون أكثر لهذا النّوع من المعاملة، لهذا قيل بأنّه على الأستاذ:"أن يكون أكثر مرونة في ممارسته الصّفية بحيث يسمح للتّلاميذ بالمشاركة وإعطاء آرائهم وأفكارهم، وذلك من خلال طرحه للأسئلة الّتي تثير انتباههم للدّرس مع استخدام أساليب التّعزيز الإيجابي كالمدح والتّشجيع وتقبّل الأفكار وهذا

ما يسمح بنمو روح الجماعة والتّعاون داخل القسم" [1] وهذا يعني أنّ المرونة تُرغّب التّلميذ في التّعلُّم، وعليه تمنحه الفرصة في المشاركة في بناء الدّرس، ومنه يُنمى التّفاعل والتّواصل داخل القسم.

كما أنّ الصّرامة تنقص من تفاعله- التّلميذ- وكذا تضعف من مشاركته، ولهذا قيل بأنّ التّشدد "يعمل على خلق جو غير مريح للعمليّة التعليمية وتنعدم روح الودّ والمحبّة من المعلّم وطلاّبه و تقلّ فاعلية الطّلاب وتضعف مناقشتهم وتصبح عمليّة التّعليم أحادية الجانب دون أثر لدور الطلاّب"[2].

ممّا يعني هذا أنّ الصّرامة –التّشدد- لها أثرها السّلبي على عمليّة التّعليم، فهي تعمل على قتل روح المساهمة في بناء الدّروس، كما أنّها تقلّل من نسبة التّفاعل ما بين الأستاذ والتّلاميذ، وبالتّالي يكون هناك تفاعل أحادي الطّرف، إذ في مثل هذه المواقف نجد الأستاذ فقط من يتكلّم و يقدّم المعلومات، أمّا بالنّسبة للتّلاميذ فنجدهم صامتين يتلقّون المعلومات من دون محاولة منهم لطرح أسئلة أواستفسارات ومنه تكون عمليّة التّعليم عمليّة تلقينية أكثر، أمّا بالنّسبة للتّواصل فيكون مجرد اتصال؛ أي من طرف واحد، لهذا وجب على الأستاذ الاعتدال والوسطية ، فلا يكون متعصب لرأيه-صارم- ولا يكون مرن إلى حد أنّه لا يستطيع السيطرة على نظام القسم، فيكون بحسب المواقف الّتي تواجهه و من الأفضل أن يتحلى بالوسطية لأنّ من نتائجها: "العدل في الحكم، فلا إفراط و لا غلو، ولا إكفار، ولا إجفاء، وكذلك لا تفريط و لا جور و لا تساهل"[3]ومعنى هذا أنّ الوسطية تخلق الجو المناسب للتّفاعل وكذا التّعلم-تزيد من فاعلية التلميذ- كما أنّها تعمل على التسوية بين التّلاميذ.

---

[1]-سوفي نعيمة، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف و دورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي(مرقونة)، تخصص صعوبات التّعلم، إشراف: دّ. ليفة نصر الدّين، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011، ص129.

[2]- خالد زكي عقل، المعلم بين النظرية و التطبيق، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص77.

[3]-أبو محمد عبد الرحمان ، مرجع سابق، ص30.

26_الجدول الخاص بالسّؤال السّادس والعشرين: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يستجيب للمواقف الاستفزازية باستجابات تفتح مجال التّفاهم مع التّلاميذ، فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
دائماً	09	%18
نادراً	28	%56
أبدًا	09	%18
لا توجد إجابة	04	%08
المجموع	50	%100

المقصود بالمواقف الاستّفزازية هنا هي تلك الأسئلة الّتي يطرحها التّلاميذ على الأستاذ قصد اختبار مدى معرفته وقدراته على التّعليم، لكن من خلال الواقع ومعايشتنا للعمليّة التّعليمية فلم نلاحظ مثل هذه المواقف، كما أنّ الأساتذة صرّحوا لنا بأنّ التّلميذ في عصرنا هذا لا يكاد يطرح أسئلة تخص الدرس، حتّى يختبر الأستاذ، فاعتبروا هذا من بين المستحيلات-على حدّ تعبيرهم-.

أمّا من خلال الجدول فنلاحظ أنّ نسبة الّذين أجابوا بأنّه دائماً تحدث مثل هذه المواقف، فيستجيب لها الأستاذ باستجابات تفتح المجال أمام التّلاميذ للتّفاهم والنّقاش بلغت 18%، وبالمثل كانت نسبة الّذين أجابوا بأنّ هذا لا يحدث أبدًا حيث قدّرت نسبتهم بـــ 18% أيضاً، أمّا فيما يخص عدد التّلاميذ الّذين قالوا بأنّ هذه المواقف تحدث نادراً كان عددهم 28 تلميذاً، أي بنسبة 56% وهي نسبة تفوق النّصف، ولاحظنا أيضًا من خلال تعليلات التّلاميذ الّذين قالوا (أبداً) أنّ أساتذتهم متمكنين من المادة، لهذا فهم لا يفتحون المجالات لمثل هذه المواقف، كما أنّنا لاحظنا أنّ أغلبيتهم لم يفهموا السؤال.

27_**الجدول الخاص بالسّؤال السّابع والعشرين:** الّذي يخص الأستاذ ومدى اهتمامه لمشاعر التّلاميذ و الاستجابة لها بطرق مختلفة، فجاءت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	30	%60
لا	20	%40
المجموع	50	%100

لم تبق وظيفة الأستاذ محصورة في تلقين الدّروس وتقديمها للتّلاميذ فقط، بل صار هو الموجّه والمرشد والآمر، لهذا وجب عليه أن يراعي مشاعرهم-التّلاميذ- حتّى يهيأ لهم الجوّ المناسب للدّراسة، فيصبحون قادرين على إبداء آرائهم من دون خوف أومهابة من الأستاذ، وعليه وجدنا من تحدّث في هذا الخصوص قائلاً:" يكون لحجرة الدّراسة جوّها العاطفي، فقد يكون الجوّ العام بين المعلّم و المتعلّمين جوّ صداقة غير شكلي، كما يسمح للمتعلّمين بإبداء آرائهم ويمنحهم الأمن والطمأنينة بحيث لا يشعرون بالأذى؛ نتيجة رفض مقترحاتهم أونتيجة تقديم استجابات خاطئة بالنّسبة للقضايا والمسائل الّتي يطرحها المعلّم، وذلك يساعده- المعلّم- على الوصول إلى أعلى مستويات العمل من ناحية المتعلمين، كما يساعده شخصياً في إدارة الفصل بسلاسة و يسر"[1].

ومعنى هذا أنّه عندما يكون هناك احترام وتفاهم بين الأستاذ والتّلميذ، تسهل عمليّة التّعليم، فيصبح التّلميذ يجيب على كل تساؤلات الأستاذ من دون خوف أواضطراب، وبالتّالي يكون أكثر استجابة للأستاذ، وعليه طرحنا هذا التّساؤل حتّى نتحرّى مدى تحقق ذلك، فلاحظنا من خلال الجدول أنّ نسبة الّذين أكّدوا لنا أنّ أساتذتهم يهتمون بمشاعرهم 60% وهي نسبة فاقت النّصف، فكانت تعليلاتهم تدور حول فكرة "الأستاذ إنسان أولاً وقبل كلّ شيء"، وهذا ما يجعله يشعر

[1]- ينظر: مجدي عزيز ، محمد عبد الحليم حسب الله، مرجع سابق، ص149.

بالتّلميذ ويهتم بمشاعره، أمّا نسبة الّذين نفوا اهتمام أساتذتهم بمشاعرهم فقدرت بـــ40%، وفيما يخص تعليلاتهم فلقد أجمعوا على أنّهم-الأساتذة- لا يهتمون أبدًا بأشياء خارج الدّرس.

28_الجدول الخاص بالسّؤال الثّامن والعشرين: الّذي يتعلّق فيما إذا كان التّلميذ يعتبر أستاذه قدوة له، فجاءت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	40	%80
لا	07	%14
لا توجد إجابة	03	%06
المجموع	50	%100

إنّ الإنسان دوماً بحاجة إلى مثال أونموذج يقتدي به، وهذا في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في الميدان التّربوي لكي يستطيع ممارسة حياته الدّراسية بشكل صحيح، ولعلّ خير من يقتدي به التّلميذ هو أستاذه، وذلك نظراً للسّاعات الطّوال الّتي يقضيها معه، وعليه قيل:"الإنسان بطبعه يشعر أنّه بحاجة إلى شخص ما يحتذي حذوه يتعلّم منه كيف يفكر وكيف يحلّ مشكلاته والطّالب حينما يمحّص الأشخاص المحيطين به يحاول أن يبحث عن هذا النّموذج فهناك الأب والأخ والصّديق، ولكن المعلّم الجيّد هو الشّخص الأقرب إلى الطّالب كي يكون قدوة حسنة له وخاصة أنّه يشاهده بشكل يومي ومستمر وبما أنّ المعلّم هو الشّخص الّذي يزوده بالمعرفة والاتجاهات والقيّم ممّا يؤهله لكي يكون النّموذج الأولى بالاقتداء من غيره"[1].

ويعني هذا أنّ الأستاذ الجيّد هو الّذي يكون أهل للاقتداء، وذلك لما يحمله من أخلاق وعلم ومعرفة...إلخ لهذا نلاحظ الكثير من التّلاميذ يجعلون من أساتذتهم نماذج يقتدون بها، وعليه حاولنا معرفة آراء بعضهم في ذلك فلاحظنا أنّ ما نسبته 80% يرى في أستاذه قدوة له وعلّل قائلا:"لأنّني أجد في أستاذي أسمى الأخلاق الحميدة إضافة إلى العلم" وهناك من قال "معرفته الواسعة وأخلاقه

[1]- ينظر: خالد زكي عقل، مرجع سابق، ص 25.

الرّفيعة وخبرته في الحياة تجعلني أقتدي به" و هناك من علّل بقوله:"كاد الأستاذ أن يكون رسولاَ، والعلماء ورثة الأنبياء وأنا أعتبر أستاذي كذلك".

أمّا بالنّسبة للّذين صرّحوا بالعكس فلاحظنا نسبتهم 14% أي ما يعادل 07 تلاميذ من أصل 50 تلميذاً وفيما يخص تعليلاتهم فهناك من قال:" قدوتي في الحياة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم" أمّا بالنّسبة للبقية فكانت تعليلاتهم استهزائية، كما عثرنا على ثلاث استبانات لا توجد فيها أيّة إجابة.

29_الجدول الخاص بالسّؤال التّاسع والعشرين: والّذي يتعلّق فيما إذا كان التّلميذ يخجل من الحديث باللّغة العربية خارج القسم فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	29	%58
لا	21	%42
المجموع	50	%100

تعتبر اللّغة العربية لغة القرآن الكريم، كما أنّها مقوم أساس من مقومات الشّخصية لهذا يجب على الجميع التّمسك و التّعامل بها وخاصة في مجال الدّراسة، لكن المجتمع ينظر إليها نظرة مختلفة، لهذا أردنا معرفة رأي التّلاميذ في التّحدث بها خارج غرفة الدّرس، فكانت نسبة الّذين قالوا بأنّهم يخجلون من التّحدث بها 58%، وهي نسبة فاقت النّصف وكانت أغلب آرائهم تدور حول كون الإنسان يتأثّر بالمجتمع ويؤثّر فيه، والكلّ خارج أ سوار المدرسة يتحدّث بالعاميّة لذا عليهم أيضاً التّعامل بها، أمّا فيما يخص الّذين أجابوا بـــ(لا) فكانت نسبتهم 42 %؛ أي ما يعادل 21 تلميذًا وكان تعليلهم لذلك، بأنّ اللّغة العربية هي لغة قومية وكذا لغة الدِّين والعروبة وأيضًا تعتبر اللّغة الرّسمية في دولتنا كما أنّها لغة التّعليم، لهذا وجب على الجميع التّحدث بها.

أمّا بالنّسبة للجزء الأخير من السّؤال والّذي يخص الرّأي الشّخصي للتّلاميذ في التّحدّث بالفصحى، فكانت آرائهم متضاربة، فهناك من أجاب بأنّه لا يجيدها ويرجع السّبب في ذلك للمجتمع الّذي أهملها وعوضها بالعاميّة، ولكن السّبب الرّئيس في هذا عائد"لضعف ثقة كثير من

أبناء المجتمع العربي بأنفسهم وبلغتهم، وبقدرات هذه اللّغة على الوفاء بمتطلبات الحياة، ومستلزمات الحضارة الحديثة، فضاع الاعتزاز بها وإحساسهم بضرورة التّمكن منها"[1].

ممّا يعني أنّ تراجع اللّغة العربية راجع لضعف ثقة أبناءها بأنفسهم وكذا بقدرتها-اللّغة- على مواكبة العصر وهذا ما لامسناه من خلال إجابات التّلاميذ فهناك من قال بأنّه لو تحدّث بها يكون محل سخرية واستهزاء، و هناك من يرى بأنّ الجميع يثمّن اللّغات الأجنبية على حساب اللّغة العربية، وهذا ما نراه فعلاً في مجتمعنا وخير مثال لذلك أنّهم لو سمعوا شخصاً ما أخطأ في نطق كلمة واحدة بلغة أجنبية يجرّمونه على ذلك، ولو سمعوه يتحدث باللّغة العربية ينظرون إليه نظرة تحقير ويرونه متخلفاً، وعليه ما يمكننا قوله في هذه الحالة أنّ اللّغة كائن اجتماعي ينمو ويتطور بتطور المجتمع، ويرقى برقي أبناءه وهذا ما ينطبق على اللّغة العربية.

6-تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة: تم توزيع الاستبانات على ستة (06) أساتذة واسترجعناها كلها وهذه هي نتائجها.

1_الجدول الخاص بالسّؤال الأول: الّذي يخص جنس الأساتذة.

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	01	%16.66
إناث	05	%83.33
المجموع	06	%99.99

كان الهدف من تحديد الجنس هو معرفة أيَ الجنسين يسعى إلى التّعليم في الشّعبة الأدبية ، فلاحظنا نسبة الإناث تمثل 83.33% من النّسبة الكلّية الّتي وجهت إليها الاستبانات، في حين نسبة الذكور تمثل16.66%

ونشير هنا إلى أنّ نسبة الذّكور في مجال التّعليم، وخاصة في الشَعب الأدبية جدَ قليلة، وهذا عائد لكونهم -الذّكور- يميلون أكثر إلى الميادين العلميّة، أمّا فيما يخص نسبة الإناث فهي عالية

[1]-خالد محمد الزاوي، مرجع سابق، ص 48.

ويرجع ذلك حسب أقوالهم-بعض الأساتذة- إلى أنّ أنسب المهن الّتي تمارسها المرأة على الإطلاق هي مهنة التّعليم، لأنّها تتوافق وطبيعتها-المرأة-.

2_الجدول الخاص بالسّؤال الثاني: والذي يتعلّق بالخبرة المهنية للأستاذ:

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية%
من0-5سنوات	01	16.66%
من5-10سنوات	01	%16.66
من10-15سنة	02	%33.33
من15-20سنة	01	%16.66
أكثرمن20سنة	01	%16.66
المجموع	06	%99.97

من خلال الجدول يتّضح أنَ نسبة من لديهم خبرة(15سنة) يشكّلون نسبة معتبرة في البحث 33.33%، وتليها نسبة الأساتذة الذين لا تفوق خبرتهم (10سنوات) حيث مثلت 33.32% (أي وجدنا أستاذ يملك من الخبرة 5سنوات والآخر 6سنوات لهذا اعتبرناهم من ذوي الخبرة التي لا تتعدّى العشر سنوات).

كما مثلت نسبة الأساتذة الّذين تفوق سنوات خبرتهم 15سنة 16.66%، أيضًا نسبة الذين تفوق سنوات خبرتهم 20سنة 16.66%.

من خلال هذا الجدول أيضا نلاحظ بأنَ خبرات الأساتذة متفاوتة، فهناك من له الأقدمية في هذا المجال، وهناك من خبرته متوسّطة بالإضافة إلى وجود فئة من الطاقات الشّابة في التّدريس.

3_الجدول الخاص بالسّؤال الثالث: يتعلّق هذا السّؤال فيما إذا كان التّلاميذ يجدون الصّعوبة في التّواصل الشّفوي أم الكتابي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
التواصل الشفوي	02	%33.33
التواصل الكتابي	01	%16.66
معًا	03	%50
المجموع	06	%99.99

يعدّ التّواصل الوظيفة الأساسية للّغة، سواء كان شفويًا أم كتابياً لهذا نلاحظ بأنَ المناهج الحديثة تسعى إلى تعزيز هذه الوظيفة، حيث منحتها أهمية كبيرة، وفي شكليها الملفوظ والمكتوب باعتبار أنَ:"اللّغة في شكليها الملفوظ والمكتوب أداة عجيبة تنتقل بها الأشياء الّتي تقع عليها حواسنا إلى أذهاننا"[1].

مما يعني هذا أنَ اللّغة هي الوسيلة الّتي تمكّن الإنسان من التّعبير عمَا في نفسه، وذلك بتوظيف كل من المهارات الشّفوية (الكلام والاستماع) وكذا المهارات الكتابية (الكتابة والقراءة)، ولهذا كثيرًا ما يجد البعض صعوبة في التّواصل بأحد الشّكلين أوكليهما، وعليه حاولنا معرفة هذا بالنّسبة للتّلاميذ من خلال طرح الأسئلة على الأساتذة فنلاحظ ما نسبته 33.33% يصرّح بأنّهم يجدون الصّعوبة في التّواصل الشّفوي ويرجعون ذلك إلى الضّعف القاعدي لدى التّلاميذ من نّاحية الأسلوب (التّركيب) وكذلك افتقارهم للّغة، كما أنهم يفتقدون لطرق التّواصل اللّفظي، أمّا بالنّسبة للذين أكّدوا لنا بأنَ الصّعوبة لديهم تكمن في التّواصل الكتابي فبلغت نسبتهم 16.66% وتبريرهم في ذلك أنّ التّلميذ لا يمتلك أصلاً القدرة على التّعبير الكتابي، أمّا فيما يخص الأساتذة الّذين يرون بأنَ التّلاميذ يجدون الصّعوبة في كلا التّواصلين مثلت نسبتهم 50% وهي نصف النّسبة الإجمالية، وكان تبريرهم ضعف القاعدة العلميّة لديهم، إذ يلجأون أحيانًا إلى اللّغة العاميّة سواء في التّعبير الشّفوي أو الكتابي، وهناك من أرجعها إلى عدم النّطق والكتابة بشكل سليم، كما

[1]- ينظر: غانم قدوري الحمد، مرجع سابق، ص10.

وجدنا من أعزى هذا الأمر إلى الضّعف القاعدي والتّصور المشوه عن اللّغة العربية ما جعلهم ينفرون منه.

4_الجدول الخاص بالسّؤال الرّابع: الذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يجبر التّلاميذ على التّحدث باللّغة العربية الفصيحة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	05	%83.33
لا	00	%00
لا توجد إجابة	01	%16.66
المجموع	06	%99.99

تعتبر اللّغة العربية لغة العلم والأدب والحضارة، لهذا نجد أغلبية أساتذة هذه المادة حريصين على تعويد التّلاميذ التّعامل بها، وعليه حاولنا التّحقق من أنّ هذا هو المعمول به فعلاً بمؤسّساتنا التّربوية، وخاصة بالنّسبة للشّعبة الأدبية والّتي تعدّ فيها اللّغة العربية مادة أساسية، فطرحنا هذا السّؤال على الأساتذة، فكانت إجاباتهم مترجمة في الجدول أعلاه والّذي نلاحظ من خلاله أنَ نسبة83.33 % من الأساتذة يجبرون تلامذتهم على التّحدث باللّغة العربية الفصحى – وليست الفصيحة- لأنّنا لم نصل بعد إلى زمنها على حد تعبير أحدَ الأساتذة كما أنّنا لاحظنا وجود استبانة خالية من الإجابة على هذا السّؤال.

5_الجدول الخاص بالسّؤال الخامس: يخص هذا السّؤال الأستاذ وإمكانية تشجيع تلامذته على الكلام بأكثر من كلمة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

والمقصود هنا تشجيع التّلاميذ على الكلام بأكثر من كلمة وذلك عند الإجابة عن الأسئلة الّتي يطرحها الأستاذ، ولاحظنا من خلال الجدول أنَ نسبة الأساتذة الّذين صرَحوا بأنَهم يشجعون التّلاميذ على الكلام بأكثر من كلمة، 100% وهي نسبة عالية، ولاحظنا هذا فعلاً عند معايشتنا للعمليّة التّعليمية- التعلّمية من خلال التّربص الميداني، حيث لاحظنا بعضهم-الأساتذة- عندما يرى بأنّ التّلميذ توقف عن الكلام فيبسّط له العبارات ويحثّه على المواصلة والاسترسال، وأحيانًا كثيرة يلجأون إلى استعمال لغة الإشارات والحركات، وهذا كله من أجل تمكين التّلميذ من اللّغة والاسترسال فيها، وكذا تعويده على التّواصل السّليم.

6_الجدول الخاص بالسّؤال السّادس: الّذي يخص التّلميذ ومدى مشاركته في الدّروس شفويًا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66
المجموع	06	%99.99

يعتبر التّلميذ عنصراً فعَالاً في العمليّة التّعليمية، بل هو الرّكيزة الّتي تقوم عليها، لذا تعدّ مشاركته في بناء الدُّروس أمرًا ضروريًا، وعليه أردنا معرفة ذلك ولكن في هذه الحالة نخصّ بالذِّكر المشاركة الشّفوية، فلاحظنا نسبة الأساتذة الّذين أجابوا بأنَه -التّلميذ- يشارك شفويًا 83.33%، وهي نسبة جدّ مرتفعة ولكن عند مقارنة هذه النّتائج مع نتائج السّؤال الثّالث نجدها مبالغ فيها بعض الشّيء، حيث إنَه عندما سألنا عن التّواصل الّذي يجدون فيه الصّعوبة فأجمعوا على أنّهم يجدون

الصّعوبة في التّواصل الشّفوي، وهذا ما لاحظناه بالفعل من خلال الحضور الميداني،حيث لاحظنا أنّ التّلاميذ لا يجيدون التّواصل الشّفوي فكثيرًا منهم يلجأ إلى استعمال العاميّة بدلا من الفصحى.

كما قدرت نسبة الّذين أجابوا بـــ(لا) 16.66%، وهي نسبة ضئيلة نظرًا للنّسبة الأولى.

7_الجدول الخاص بالسّؤال السّابع: الّذي يخص الأستاذ وتشجيعه للتّلاميذ على إبداء آرائهم أيّاً كان نوعها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66
المجموع	06	%99.99

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الّذين صرّحوا بأنّهم يشجعون تلاميذهم على إبداء آرائهم مهما كان نوعها (صحيحة أم خاطئة) 83.33 %، وهي نسبة كبيرة جدّاً وكانت تعليلاتهم لذلك، بأنّهم يفسحون المجال للتّلميذ حتّى يتمكن من التّعبير بحرّية عن أيّ موضوع، وهناك من قال يساعد التّلاميذ على بناء الشّخصية وإتقان التّعبير أيضاً والتّفاعل والمشاركة، كما أنّهم صرّحوا بأنّ إبداء الرأي يشجع التّلميذ على الحوار والنّقاش العلمي وكذلك يعمل على دفع الخجل والحياء، وتصحيحاً للمعلومات الخاطئة، كما أنّه ينمّي قدراتهم الذّهنية.أمّا فيما يخص الأساتذة الّذين صرّحوا بأنّهم لا يشجعون التّلاميذ أبداً على إبداء آرائهم فكانت نسبتهم 16.66%، وكان تعليلهم لذلك بقولهم: "لأنّ التّلميذ عندما تفتح لهم باب الكلام ينسى الحدود الّتي بينه و بين الأستاذ"، وهذا فعلاً ما لاحظناه حاصل في أغلب الأقسام.

8_الجدول الخاص بالسّؤال الثّامن: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الاكتظاظ من العوامل الّتي تعرقل التّواصل أثناء تقديم الدّروس.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

يعدّ الاكتظاظ من بين أكبر العوامل الّتي تعرقل عمليّة التّواصل، و بالتّالي يعرقل سير العمليّة التّعليمية- التعلّمية، ولهذا أردنا أن نتقصى آراء الأساتذة فيه، فكشف لنا هذا الجدول أنّ إجابات كل الأساتذة استقرت في ملاحظة(نعم) حيث قدّرت نسبتها بـــ100% وهي نسبة مرتفعة جدّاً، وكان تعليلهم في ذلك أنّ الأستاذ يجد صعوبة في التّواصل مع القسم المكتظ لأنّه لا يستطيع إيصال المعلومة على أكمل وجه للتّلميذ،كما أنّ كثرة التّشويش تولّد صعوبة ضبط التّلاميذ والتّحكم فيهم، بالإضافة إلى أنّه يقف حاجزاً أمام عمليّة الفهم والإفهام.

9_الجدول الخاص بالسّؤال التّاسع: الّذي يخص أنسب الطّرق الّتي تمكّن الأستاذ من السّيطرة على القسم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
التّعزيز	02	%33.33
العقاب	01	%16.66
معاً	03	%50
المجموع	06	%99.99

يعدّ كل من التّعزيز والعقاب أحسن الطّرق لردع القسم وبعث الهدوء وكذا تهيئة الجوّ للتّواصل و التّفاعل مابين التّلاميذ والأساتذة، والتّلاميذ فيما بينهم، وهذا من أجل إكسابهم أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف، لهذا لجأنا إلى الأساتذة لنعرف ما هي أنسب الطّرق للقيّام بذلك فجاءت نسبة الّذين قالوا بأنّ أحسن الطرق(التّعزيز) 33.33%، وهي نسبة تقارب النّصف، وهذا لما له

من أثار إيجابية في نفسية التّلاميذ، وكان تبريرهم لذلك "أنّ التّعزيز يغرس في التّلميذ روح المواظبة والاستمرارية" وهناك من أجابنا بقوله: "لأنّ التلميذ ينفر من العنف، ويتمرد، ولا يمكن التّحكم فيه بعد ذلك"، وعليه يمكننا تعريف التّعزيز على أنه" ، الإجراء الّذي يؤدي فيه السلوك، إمّا إلى نتائج إيجابية، أو التّخلص من نتائج سلبية، ممّا ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة"[1].

مما يعني هذا أنّ التّعزيز هو عبارة عن محفز يعمل على تطوير سلوكات التّلميذ إلى الأفضل، كما أنّه يسعى من خلاله إلى التّخلص من السّلوكات السّلبية له –التّلميذ– وتقويمها، كأن يحاول– الأستاذ– تعزيز إجابة تلميذ خجول في كل مرّة لكي يغير من هذا السّلوك، أمّا فيما يخص الأساتذة الّذين يرون بأنّ العقاب هو أحسن الطّرق للسّيطرة على القسم فبلغت نسبتهم 16.66%، كما لاحظنا بأنّ نسبة الّذين قالوا أنّ الجمع بين التّعزيز والعقاب هو الحلّ الأمثل للسّيطرة على القسم قدرت بـــ50% فأجابنا بعضهم بقوله:"لابد من الاعتماد على طريقة التّعزيز أولاً ولكن لا يمكن الاستغناء عن العقاب إذا لم ينفع الأول"، كما وجدنا من برّر لنا إجابته قائلاً:"التّلاميذ صنفان، صنف يفهم من أول وهلة وآخر لابد له من العقاب"، إضافة إلى أنّه هناك من قال :" بحسب المواقف الّتي تواجه الأستاذ داخل القسم تكون الطريقة".

10_الجدول الخاص بالسّؤال العاشر: الّذي أردنا من خلاله معرفة اللّغة الّتي يتواصل بها الأستاذ مع تلامذته أثناء تقديمه للدّروس، فكانت إجابتهم كالآتي

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
اللّغة العربية الفصيحة	04	%66.66
العاميّة	00	%00
المزج بينهما	02	%33.33
المجموع	06	%99.99

[1]– مجدي عزيز ابراهيم ، محمد عبد الحليم حسب الله، مرجع سابق، ص87.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الّذين صرّحوا بأنّ اللّغة العربية هي لغة التّواصل فيما بينهم والتّلاميذ أثناء تقديمهم للدّروس 66.66 %، وهي نسبة مرتفعة، وهذا دليل وعيهم-الأساتذة- بضرورة تعويد التّلاميذ التّعامل بها على الأقل في مجال الدّراسة، باعتبار أنّها- اللّغة العربية- هي الأساس في العمليّة التّعليمية-التعلّمية، وعليه فمسؤولية الأستاذ هنا هي تلقينها للتّلاميذ وتحبيبهم فيها، كما أنّنا نلاحظ بأنّ نسبة الأساتذة الّذين يتواصلون مع التّلاميذ من خلال المزج بين اللّغة العربية الفصيحة والعاميّة قدّرت بـــ 33.33% وكان تبريرهم في ذلك أنّ اللّغة العربية الفصيحة هي وسيلة التّواصل بين المعلّم والتّلميذ، وقد نستعين بالعاميّة لتقريب الفكرة أكثر ولتقديم بعض التوجيهات.

11_الجدول الخاص بالسّؤال الحادي عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان التّلاميذ قادرين على توظيف مكتسباتهم القبلية بلغة سليمة، فكانت إجابة الأساتذة كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	01	%16.66
لا	05	%83.33
المجموع	06	%99.99

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة الأساتذة الّذين صرّحوا بعدم قدرة التّلاميذ على توظيف مكتسباتهم القبلية بلغة سليمة بلغت 83.33%، وردّ أغلبهم السّبب في ذلك إلى العاميّة وسيطرتها على عقول التّلاميذ، فهناك من قال بأنّهم غير متمكّنين من اللّغة أصلاً وأنّه لم يمنح لهم الوقت الكافي للتوظيف، كما أنّه هناك من أجابنا قائلاً:" التّلاميذ يعتمدون على توظيف المكتسبات في الإجابة الورقية ونسيانها مباشرة بعد ذلك" وهذا ما لاحظناه فعلاً من خلال الحضور الميداني، حيث إنّ أغلب التّلاميذ لا يجيبون على أسئلة الأساتذة الّتي تخص الدّروس السّابقة، إلاّ بالعودة إلى الكرّاسات والكتب، لكن معظم الأساتذة وجدناهم رافضين لذلك، أمّا فيما يخص الأساتذة الّذين

يرون بأنّ التّلاميذ قادرون على توظيف مكتسباتهم بلغة سليمة فقدرت نسبتهم بـــ 16.66% وهي نسبة ضئيلة جدّاً.

12_الجدول الخاص بالسّؤال الثّاني عشر: الّذي يخص الأستاذ ورأيه في المواضيع المقررة في البرنامج وهل هي تلبي رغبات التّلاميذ في تعزيز تواصلهم فكانت إجاباتهم كما هو مبين في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	00	%00
لا	05	%83.33
لا توجد إجابة	01	%16.66
المجموع	06	%99.99

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة الّذين يرون بأنّ المواضيع المقرّرة لا تتماشى ورغبات التّلاميذ التّواصلية يشكلون نسبة تفوق نصف العينة أي 83.33%، فلاحظنا من صرّح قائلاً: "بُعد الموضوعات عن الواقع المعيش للتّلميذ، مما يعزز تصوره عن بُعد اللّغة العربية عنه، وبالتّالي لا يستطيع توظيفها لا في التّواصل داخل القسم، ولا حتّى في حياته العادية" ، كما أنّه هناك من قال بأنّ أغلب المواضيع المقرّرة تنمي الجانب الفكري لا السّلوكي والتّلميذ بحاجة إلى الجانبين، حتّى تتّضح كفاءته.

13_الجدول الخاص بالسّؤال الثالث عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كانت لنبرات الصّوت دور في التّواصل مع التّلاميذ، فكانت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

تعتبر نبرات الصّوت من أهم العوامل المساعدة على التّواصل الشّفوي أثناء العمليّة التّعليمية-التعلّمية، وهو ما اتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه فلاحظنا ما نسبته100% يعتبره كذلك؛ وهذا لما لها-نبرات الصوت-من قدرة على الإفهام والإيضاح، وما لاحظناه من خلال معايشتنا للعمليّة التّعليمية أثناء فترة التّربص، هو أنّ أغلب الأساتذة يلجأون إلى التّغيير في الصّوت من أجل إيصال المعلومة للتّلاميذ والتّأكد من أنّهم فهموها فعلاً، وعليه جاءت إجابة السّؤال الرّابع عشر موضحة لذلك، حيث إنّه هناك من قال بأنّ نبرات الصّوت تختلف أثناء تقديم الدّرس، وذلك للفت انتباه التّلميذ وحثّه على التّركيز، كما أنّها تجعل الفهم أعمق وتزيد من درجة استيعابه للدّرس، إضافة إلى أنّ التّلميذ في معظم الأوقات لا يستطيع التّوصل إلى الإجابة من الوهلة الأولى، ولكن عندما يغير الأستاذ من نبرة صوته يتمكن من ذلك.

14-الجدول الخاص بالسّؤال الخامس عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يسعى للتّنويع في طرائق التّدريس أم لا و لماذا ؟ فكانت الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

تعدّ طريقة التّدريس الّتي يتبعها الأستاذ العامل المشجع أو المثبط للعمليّة التعليمية-التعلمية، لهذا يجب على الأستاذ التنويع في هذه الطرائق، وعليه أردنا معرفة إن كانوا -الأساتذة- يعملون على

التنويع فيها أم لا فجاءت إجاباتهم بـــ(نعم) بنسبة 100%، وكانت تبريراتهم مختلفة فهناك من اعتبر أنّ الغرض من هذا التّنويع هو تجنب الملل لدى الأستاذ والتّلميذ على السّواء، ويدخل عنصر التّشويق في تقديم الدّرس الّذي يَسهل استيعابه فيما بعد من قبل التّلميذ، كما أنّه هناك من يرى بأنّه من أجل تحقيق الكفاءة المطلوبة والوصول بالتّلميذ للفهم الصّحيح لابد من التّنويع في طرائق التّدريس، إضافة إلى من قال بأنّ طبيعة التّلاميذ متفاوتة، وطبيعة الدّروس متنوعة ولكل ما يناسبه من الطّرائق وهذا يعني أنّ الأستاذ يغير من طرائق التّدريس بحسب الدّروس والتّلاميذ معاً.

وعليه يمكننا القول بأنّه على الأستاذ أن يكون على دراية بخصائص كلّ تلميذ وأن يكون قادراً على اختيار الطّرائق المناسبة والّتي لها علاقة بموضوع الدّراسة، وأن يعلم بأنّ التّدريس فن وما يصلح لقسم لا يصلح لآخر، وهذا كلّه من أجل ضمان نجاح العمليّة التّعليمية-التعلّمية.

15_الجدول الخاص بالسّؤال السّادس عشر: الّذي يخص الأستاذ وتقبله لاستفسارات التّلاميذ، فكانت الإجابات كما يلي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

بعد العودة إلى استبانات الدّراسة، اتّضحت أنّ الإجابة بـــ(نعم) قد مثلت أعلى نسبة فقدّرت بـــ100%، وكان للأساتذة تبريرات لتقبلهم لاستفسارات التّلاميذ، فمنهم من قال:"أتقبل استفساراتهم، حتّى اكتشف مدى فهمهم للدّروس وأقحمهم في بناءها وأدفعهم للمناقشة ، وأُعين التّلميذ المستفسر إذا كان السّؤال يخصه"وهناك من اعتبر الاستفسار مفتاح لمدى تقبلهم للمعلومة، ومدى وصولها واستيعابها بالشّكل المطلوب، إضافة إلى أنّها تحفزهم على البحث وبناء الشّخصية وتنمية قدراتهم الفكرية.

16_الجدول الخاص بالسّؤال السّابع عشر: الّذي أردنا من خلاله معرفة إذا كانوا التّلاميذ يتفاعلون مع بعضهم كما يتفاعلون مع أساتذتهم، فجاءت إجاباتهم-الأساتذة- كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66
المجموع	06	%99.99

إنّ التّلميذ محور العمليّة التّعليمية-التعلّمية وهو ما ندّدت به المناهج الحديثة، لهذا حاولنا معرفة مدى مشاركته في بناء الدّروس وكذا تواصله وتفاعله، لكن هذه المرّة تفاعله مع زملائه، فلاحظنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الّذين أكّدوا لنا تفاعل التّلاميذ مع بعضهم بالطّريقة نفسها الّتي يتفاعلون بها مع الأستاذ 83.33% وهي نسبة مرتفعة جدّاً، لكن الواقع يبيّن العكس، حيث إنّنا ما لاحظناه من خلال الحضور الميداني، أنّه لا يوجد هناك تفاعل على الإطلاق فيما بين التّلاميذ، أمّا فيما يخص نسبة الّذين أجابوا بـــ(لا) فقدّرت بـــ 16.66% وهي نسبة ضئيلة جدّا مقارنة مع النّسبة الأولى.

17_الجدول الخاص بالسّؤال الثامن عشر: الّذي يتعلّق فيما إذا كان الأستاذ يستخدم أساليب التّشويق و إضفاء جوّ المرح والبهجة داخل الصّف، فكانت إجاباتهم كالآتي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

لأساليب التّشويق في التّدريس أثر إيجابي بالنّسبة للتّلميذ، حيث تمكّنه من المشاركة في بناء الدّرس والمناقشة فيه، كما أنّها تتيح له الفرصة لممارسة جميع الأنشطة الممكنة، وبالتّالي تعمل على

تنمية مهاراته اللّغوية وتساعده على التّواصل، لهذا أردنا معرفة رأي الأساتذة في ذلك وهل هم يستخدمون هذه الأساليب ؟ فلاحظنا أنّ عدد من أجاب بـــ(نعم) كان 06 أساتذة من أصل 06 حيث قدِّرت نسبتهم بـــ100% وهي نسبة مرتفعة جدّاً، ولاحظنا أيضًا بأنّ تعليلاتهم قد تعددت فهناك من قال بأنّ:" التّلميذ بطبعه ينفر من طريقة التّلقين المباشر، و بالتّالي لابد من استخدام أساليب التّشويق لإبعاد المللِ و السأمِ من الدّرس" وهناك من أجابنا قائلاً:" لاستقطاب التّلاميذ وكسر حاجز الخوف من الأستاذ وكذا المادة" ، وعليه ما لاحظناه من خلال إجاباتهم أنّهم أجمعوا كلّهم على أنّه أكثر الأساليب استقطاباً للتّلاميذ وحثّهم على التّواصل ودفعاً للملل، لكن هذا يبقى دوماً في حدود المعقول.

خاتمة :

لقد تعرضنا في بحثنا هذا إلى دِراسة التّواصل الشّفوي وعلاقته بمهارات اللّغة وتأثيرهما في العمليّة التّعليمية، فانطلقنا من الواقع المحسوس؛ أي من الدِّراسة الميدانية، وحاولنا من خلالها أن نحيط بالموضوع، لكن لا يمكننا أن نجزم بأنّنا أحطنا بجميع جوانبه، فسعينا إلى ما استطعنا إليه سبيلاً، لنقف على جملة من النّتائج اعتبرناها حوصلة لبحثنا هذا فكانت كالآتي:

- ✓ التّواصل أهم وظائف اللّغة وأقواها تأثيراً خاصة في العمليّة التّعليمية.
- ✓ التّواصل عبارة عن تشارك بين طرفين أوأكثر في نقل المعلومات والمعارف والخبرات.
- ✓ يساهم التّواصل في بناء الشّخصية والتّحفيز على البحث المستمر.
- ✓ يختلف التّواصل باختلاف طبيعة التّلاميذ وطبيعة الدُّروس المتنوعة والمقدَّمة.
- ✓ للنّبرات الصّوتية دور فعّال في التّواصل مع التّلاميذ أثناء العمليّة التّعليمية.
- ✓ اللّغة المكتوبة لا تتأثر بالمواقف الانفعالية والنّبرات الصّوتية.
- ✓ يشجع التّواصل على الحوار العلمي والنِّقاش العلمي الهادف.
- ✓ للتّواصل أهمية كبيرة في إنجاح العمليّة التّعليمية، لأنّه القلب النّابض لها.
- ✓ يعمل التّنويع في طرائق التّدريس على تحقيق الكفاءة التّواصلية.
- ✓ إتقان فنون و مهارات التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي يحقق النّجاح الكامل في العمليّة التّعليمية.
- ✓ التّمكن من المهارات اللُّغوية الأربع" الاستماع والكلام والقراءة والكتابة" يؤدّي بالضّرورة إلى التّمكن من التّواصل.

- ✓ يغرس التّعزيز في التّلميذ المواظبة والاستمرارية وينمي قدراته التّواصلية.
- ✓ تكاد اللّغة المكتوبة أن تكون ثابتة لدى التّلاميذ أثناء العمليّة التّواصلية على عكس اللّغة المنطوقة.
- ✓ يعمل الاكتظاظ على عرقلة التّواصل أثناء العمليّة التّعليمية.
- ✓ تساهم اللّغة العربية الفصيحة في إنجاح الفعل التّواصلي ومنه الفعل التّعليمي.
- ✓ التّواصل أداة فعّالة لإدماج التّلميذ في العمليّة التّعليمية.

أمّا فيما يخص الاقتراحات الّتي ينبغي تقديمها فهي :

- ✓ ضرورة تشخيص عملية التّواصل والكشف عن معوقاتها الّتي تقف حاجزاً أمام تحقيق الأهداف المدرسية المسطّرة ومحاولة علاجها.
- ✓ ضرورة مراعاة الفروقات الفردية بين التّلاميذ داخل القسم الواحد من أجل تحقيق تواصل فعّال يساهم في إنجاح العمليّة التّعليمية.
- ✓ ضرورة تشجيع التّلاميذ على إبداء أرائهم وإن كانت خاطئة، حتّى يكتسبون مهارات التّواصل السّليمة.

وفي الأخير نُقر بأنّنا أول من يعترف بما قد يكون في بحثنا من نقائص وعيوب، وهذا شيء طبيعي، وإلاّ لما تعدّدت الدّراسات حول موضوع واحد، ولكانت دراسة واحدة كافية له، وإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السّبيل.

ملخص:

تعتبر العمليّة التّعليمية الّتي تحدث داخل غرفة الصّف، عمليّة تفاعلية تواصلية بالدّرجة الأولى، بالنّظر إلى ما يجري فيها من تواصل وتبادل للمعلومات والأفكار والخَبرات بين الأستاذ والتّلاميذ من جهة والتّلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى، و هذا كله لا يحدث إلاَّ من خلال التّدريب والسّيطرة على ما يعرف بالمهارات التّواصلية أومهارات اللّغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) بعدِّها أنشطة أساسية في عمليّة التّواصل الشّفوي والكتابي، كما تعمل على اكساب التّلاميذ أكبر قدر ممكن من المعارف، بالإضافة إلى أنّها تنمي فيهم القدرات التّواصلية بمختلف أنواعها، وتعتبر المهارات التّواصلية(مهارات اللّغة) الهدف الأسمى الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقه، لأنّها من أهم العوامل المساعدة على إنجاح العمليّة التّعليمية– التعلّمية، وتحقيق بناء فرد فعّال في المجتمع قادر على التّواصل مع من يحيطون به بشكل سليم و فعّال.

Résumé:

- l’acte pédagogique qui se déroule dans la classe est considéré en premier degré comme un acte interactif et communicatif, en vu de ce qui se passe au sien de la classe à savoir la communication et l’échange des informations, des idées et des expériences entre l’enseignant et ses apprenants d’une part, et entre les apprenants eux-mêmes, ceci ne se produit qu’à trouveurs l’entrainement et la maîtrise des compétences communicatives et les compétences de la langue (l’écoute,la prise de parole,la lecture et l’écriture) en tout qu’ activités fondamentales dans l’acte communicatif oral et écrit. D’autant plus qu’elles permettent aux apprenants l’acquisition le maximum de connaissances, de plus, elles développent chez eux les capacités communicatives de toutes partes, les compétences communicatives (celles de la langue) sont considérées comme l’objectif principal au quel œuvre l’école pour le réaliser puisqu’elles sont des plus importants facteurs qui contribuent à la réussite de l’acte d’enseignement/ apprentissage et la constitution d’un individu efficace dans sa société capable de communiquer avec son entourage d’une manière saine et efficace.

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

مقـــدمة:.....03-05.

الفصل الأول: التّواصل و مهارات اللّغة.

تمهيد:.....07.

أولاً: مفهوم التّواصل.....07.

- خصائص التّواصل.....11

- أنواع الاتّصال داخل القاعات الدِّراسية.....12.

- أنماط الاتّصال في عملية التّدريس.....14.

ثانياً: مفهوم التّعليمية.....15.

ثالثاً: مفهوم المهارة.....17.

رابعاً: مهارات اللّغة:.....18.

أ-مهارة الاستماع:

1 -مفهوم الاستماع.....19.

2 -الفرق بين السماع، والاستماع، و الإنصات.....20.

3 -أهداف تعليم الاستماع في المرحلة المتوسطة و الثانوية.....20.

4 -أهمية الاستماع.....22.

5 -الاستماع غير الجيد.....23.

6 -وظائف الاستماع.....24.

7 -أنواع الاستماع.....25.

8 -العلاقة بين الاستماع و المهارات الأخرى.....26.

ب- مهارة الكلام:

1 -مفهوم الكلام(التّعبير الشّفوي).....27.

2 -طبيعة عملية الكلام.....29.

3 -أهداف تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة المتوسطة و الثّانوية.....29.

4 -أنواع التّعبير الشّفهي.....31.

5 -أهمية الكلام.....32.

ج- مهارة القراءة:

1 -مفهوم القراءة.....33.

2 -أهداف تدريس القراءة في المرحلة المتوسطة و الثّانوية.....35.

3 -أنواع القراءة.....36.

4 -علاقة القراءة بالمهارات الأخرى.....40.

د- مهارة الكتابة:

1 -مفهوم الكتابة.....42.

2 -أهداف تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة و الثّانوية.....44.

3 -أنواع التّعبير الكتابي.....46.

4 -وسائل التّدريب على الكتابة الصحيحة.....47.

5 -أهمية الكتابة.....48.

الفصل الثّاني: الدّراسة الميدانية:

1 -مجالات الدِّراسة.....51.

2 -منهج الدِّراسة.....51.

3 -أدوات جمع البيانات.....52.

4 -عينة الدِّراسة.....53.

5 -تحليل الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ.....53.

6 -تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة.....85.

خاتـــمة.....100.

ملاحق:

- ملحق الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ.....103.

- ملحق الاستبانات الخاصة بالأساتذة.....107.

قائمة المصادر و المراجع.....125.

فهرس الموضوعات.....132.

مـــــلاحق

الاستبانة الخاصة بالتّلاميذ.

الاسم واللقب: **المستوى الدّراسي:**

المؤسسة : **العام الدّراسي:**

1- الجنس: - ذكر: ☐ - أنثى: ☐

2-أأنت معيد؟ - نعم ☐ - لا ☐

3- هل تجيد استعمال اللّغة العربية بطلاقة ؟ - نعم ☐ -لا ☐

4- ما هي اللّغة التي تتواصل بها مع أهلك ؟ - اللّغة العربية الفصيحة. ☐

- الدّارجة (العامية). ☐

- اللّغات الأجنبية. ☐

- المزج بينها. ☐

التّعليل:.....

.....

5- ماهي اللّغة التي تتواصل بها مع أستاذك أثناء الدرس ؟

- اللّغة العربية الفصيحة. ☐

-الدّارجة (العامية). ☐

- المزج بينهما. ☐

التّعليل:.....

6-إذا كانت إجابتك العامية فما موقف الأستاذ من ذلك ؟ - القبول ☐ الرفض ☐

7- أيجبركم على التّحدث باللّغة العربية الفصيحة أثناء العملية التّعليمية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

8- هل يلجأ الأستاذ إلى أسلوب التصحيح عند الخطأ والتعزيز(التحفيز) عند الإجابة الصحيحة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

9- هل تحاول إبداء رأيك حتى إذ كانت إجابتك خاطئة ؟ - نعم ☐ -لا ☐

التّعليل:.....

10- هل يصحح الأخطاء التي تقع فيها أثناء ممارستك اللّغة العربية مشافهة أم كتابة ؟

مشافهة ☐ كتابة ☐

11- أيشجعكم على الإجابة داخل القسم ؟ - نعم ☐ - لا ☐

12- هل تكون متكلماً أكثر أثناء العملية التّعليمية أم مستمعاً ؟ متكلماً ☐ مستمعاً ☐

التّعليل:.....

13- هل تحاول المشاركة في بناء الدرس ؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

14- أتحاول المشاركة في قراءة النّصوص المبرمجة ؟ - دائماً ☐ - أحياناً ☐ - أبداً ☐

التّعليل:.....

15- هل يترك لكم الأستاذ مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة ؟ - نعم ☐ -لا ☐

16- هل يستعمل الدرجات لتحفيزكم على ذلك ؟ - نعم ☐ - لا ☐

17- هل يستعمل التّعبيرات و الألفاظ الودية أثناء تعامله معكم ؟ - نعم ☐ - لا ☐

18- هل تعجبك طريقة الأستاذ في تقديم الدروس ؟ - نعم ☐ - لا ☐

19- هل تتفاعل مع كل الأنشطة و الدّروس المبرمجة ؟ - نعم ☐ - لا ☐

20- هل تصغي جيدا لما يقوله و تنفذ كل أوامره ؟ - نعم ☐ - لا ☐

21- أيتواصل معكم الأستاذ باللّغة الصامتة(الإشارات، الحركات...) ؟ - نعم ☐ - لا ☐

22- هل يوزع انتباهه على جميع التّلاميذ أثناء العملية التّعليمية ؟ - نعم ☐ - لا ☐

23- هل يمنع الأحاديث الجانبية التي تحدث بينكم بتقديمه أسئلة ؟ - نعم ☐ - لا ☐

24- هل تستمتع بدراسة اللّغة العربية ؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

25-كيف يتعامل معكم الأستاذ أثناء العملية التّعليمية ؟

- الصرامة ☐ - اللين ☐ - المزج بينهما ☐

26- أيستجيب الأستاذ للمواقف الاستفزازية باستجابات تفتح مجالا للتّفاهم مع التّلاميذ ؟

- دائمًا ☐ - نادراً ☐ - أبداً ☐

كيف ؟.....

27- حسب رأيك هل يهتم الأستاذ بمشاعر التّلاميذ و يستجيب لها بطرق مختلفة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

28- هل تعتبر أستاذك قدوة تقتدي به ؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

29-أتخجل من التحدث باللغة العربية خارج القسم؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

-ما هو رأيك الخاص في التّحدّث بالفصحى؟

.....

.....

الاستبانة الخاصة بالأساتذة.

– يشرفنا أن نتقدّم إلى الأساتذة الكرام بطلب تقديم يد المساعدة لنا بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان، الّذي يدخل في صميم إنجاز بحثنا الموسوم بـــــ: « التّواصل الشّفوي في العملية التّعليمية، السّنة الثّانية ثانوي(آداب وفلسفة)نموذجاً »، كما أنّها ستكشف لنا عن واقع ظاهرة التّواصل الشّفوي والكتابي داخل الصّف المدرسي.وهذا كلّه سيستثمر لخدمة البحث العلمي.

المعلومات الشخصية

1- الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

2 الاسم واللقب:

3-الخبرة المهنية:

4- مؤسسة العمل:

5- هل يجد التّلاميذ الصعوبة في التّواصل الشفوي أم الكتابي ؟ -الشفوي ☐ - الكتابي ☐

التّعليل:.....

6-أتجبر التّلاميذ عل التّحدث باللّغة العربية الفصيحة ؟ - نعم ☐ - لا ☐

7- هل تشجع التّلاميذ على الكلام بأكثر من كلمة واحدة في الإجابة عن السؤال ؟

- نعم ☐ - لا ☐

8-هل يشارك التّلاميذ في بناء الدّرس شفويًا؟ - نعم ☐ - لا ☐

9-هل تشجع التّلاميذ على إبداء آرائهم أيًّا كان نوعها ؟ - نعم ☐ - لا ☐

التعليل:.....

10- هل تعتبر الاكتظاظ من العوامل التي تعرقل التّواصل أثناء تقديم الدروس؟

- نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

11- ماهي أنسب الطرق التي تمكّنك من السيطرة على القسم من وجهة نظرك؟

- التّعزيز ☐ - العقاب ☐

التّعليل:.....

12-بأي لغة تتواصل مع التّلاميذ أثناء تقديمك للدروس ؟ - اللّغة العربية الفصيحة. ☐

- العاميّة. ☐

- المزج بينهما. ☐

التّعليل:.....

.....

13-هل تجد التّلاميذ قادرين على توظيف مكتسباتهم القبلية بلغة سليمة ؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

14:حسب رأيك هل المواضيع المقررة في البرنامج تلبي رغبات التّلاميذ في تعزيز تواصلهم ؟

- نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

.....

15-هل للنبرات الصوتية دور في التّواصل مع التّلاميذ؟ - نعم ☐ -لا ☐

16- كيف ذلك؟.....

17- هل تسعى للتّنويع في طرائق التّدريس؟ - نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....

18- هل تتقبل استفسارات التّلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

التّعليل.....

19-هل يتفاعل التّلاميذ مع بعضهم كما يتفاعلون معك؟ - نعم ☐ - لا ☐

20-هل تستخدم أساليب التّشويق وإضفاء جو المرح و البهجة داخل الصف؟

- نعم ☐ - لا ☐

التّعليل:.....