الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغـــات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

التّواصل باللّغة الفصحى وأثره في العمليّة التّعليميّة: مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجـا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية.

إعداد الطالبات:
- ساميـة قاسـم
- فاطمة زغمار
- كريمـة حمّـة

إشراف الأستاذ:
الجيـلالـي جقّال

السّنة الجامعيّة: **2017/2016**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله أوّلا وآخرا على نعمه التي لا تحصى" وإن تعدّوا

نعمة الله لا تحصوها " الذي وفقنا سبحانه، إلى إنجاز هذا العمل وإخراجه بهذه الصورة التي نأمل أن تحظى بالرضى والقبول.

والحمد لله الذي سخّر لنا من فضله وسعة أنعامه، الأستاذ الفاضل المحترم: ***الجيلالي جقال***؛ إذ نشكر وقفته معنا في مشوارنا الذي توّج بهذه المذكرة و الذي أفادنا بتوجيهاته وإرشاداته القيّمة والسّديدة، أدامه الله ذخرا لطلبة العلم وطلاب المعرفة.

كما نتقدّم بجزيل الشّكر للأستاذ الفاضل: ***عمار قرايري*** الذي ساعدنا في كل مرّة قصدناه لم يبخل علينا بمعلوماته القيّمة.

ولا يفوتنا أن نتوجه بجزيل الشّكر لجميع أساتذتنا الأفاضل بالمركز الجامعي ميلة دون استثناء وخاصة أساتذة اللغة والأدب العربي وأساتذة العلوم الاقتصادية.

إهـــداء

أهدي ثمرة جهدي الأوّل إلى من علّمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار، إلى من علّمني أنّ الحياة كفاح، المنتصر فيها من كان سلاحه العلم،إلى الذي ضحّى بعمره من أجلي، ***أبي الحبيب: مخلوف*** الغالي على قلبي شفاك الله وأطال عمرك لتفرح بنجاحاتي اللاحقة إن شاء الله.

إلى معنى الحبّ والحنان، إلى من كان بطنها لي وعاء وصدرها لي شفاء، إلى الينبوع الذي لايملّ العطاء، ***إلى أمّي الحبيبة*** أدامها الله تاجا فوق رؤوسنا.

إلى كلّ من تقاسموا معي حلو الحياة ومرّها إخوتي: **عاشور**، **عبد الحليم**، **وليد**، **صفية**، **نوال**، و صغيرة العائلة **إيمان**.

إلى البراعم الصغار: ***آلاء***، ***جابر***، ***لقمان***، ***عبد الغفور***.

إلى اللّواتي لم تلدهن أمي رفيقات دربي: منى، فاطمة، زينب، هالة، مروة، كريمة، حفيظة، خديجة، نوال، حياة، أمينة.

إلى أستاذي الفاضل المشرف: ***"الجيلالي جقّال"*** الذي كان نعم المعلّم والموجّه والمرشد.

إلى كل أساتذتي بثانوية بشنون السعدي وأخصّ بالذّكر الأستاذ الفاضل: ***"الطّيب بن الشيخ"*** الذي كان خير عون لي وشجّعني في مساري الدّراسي.

إلى كل أساتذتي الأفاضل بالمركز الجامعي ميلة ممّن واكبوا مساري منذ السّنة الأولى...وأرشدوني إلى سبيل العلم والمعرفة.

إلى كلّ من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي أهديكم عصارة جهدي وأفكاري.

سامية قاسم

إهـــداء

إلى من كان ينتظر إتمام هذا البحث ليباركه ويفتخر بصغيرته لكن شاء القدر عكس ذلك، إلى رجل ملائكي المظهر، فرأى بنوره البصيرة مالم يره الآخرون.

إلى روح أبي الطاهرة.

إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى نبع الحنان وفيض الحب ووافر العطاء بلا انتظار للمقابل، لمن أرادت أن تكون الأب والأم في الوقت نفسه، فأجادت وكانت رائعة.

أمي الحنون حفظها الله.

إلى الكتاكيت الصغار: إسراء، مريم، هاجر، شيماء، أسماء، تقي، دعاء.

إلى اللّواتي شاركنني أفراحي وأحزاني أخواتي: سعاد، هبة، نوال، فايزة، وزوجة أخي وردة.

إلى أخي الذي ساعدني كثيرا وكان خير عون لي للوصول إلى هذه المرحلة"رابـــــــــــح" وأخي الصغير"محمد".

إلى صديقات عمري: سامية، كريمة، منى، حياة، نوال، أمينة، زينب، خديجة، حفيظة، حميدة، مريم، مروة.

إلى صديقتي اللّتين شاركنني في هذا البحث: سامية قاسم، كريمة حمة.

إلى أستاذنا المحترم الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيّمة: الجيلالي جقال.

إلى كل أساتذتي بالمركز الجامعي ميلة وأساتذتي في المرحلة الثانوية خاصة الأستاذ:

الطّيب بن الشيخ.

فاطمة زغمار

إهـداء

إلى من سهرت عينها لتنام عيني، إلى من تعب جسدها ليرتاح جسدي، إلى من تفرح لفرحي وتحزن لحزني، إلى من أوصاني بها ربي، ونصحني بصحبتها رسولي –صلى الله عليه وسلم– إلى من حملتني فوق أقوى ذراعين، خلقهما الرحمن، إلى من رافقتني بدعائها.

أمـــي الغاليـة.

إلى من تعب وشقى، إلى من وعد وأوفى، إلى من تحمل برد الشتاء و حر الصيف، إلى دعمي و سندي، إلى أملي و سندي، إلى من بذل النفس و النفيس من أجلي.

أبـــي الغـالـي.

إلى الضحكات والبسمات والزهور وكل أنواع العطور إلى الفراشات وألوان الربيع

إلى أختي سناء وكل من أخي الياس وعادل.

إلى من كان سندي وعونا لي طيلة هذا الوقت، زوجي الغالي "هشـــام"

إلى رفيقات دربي، إلى كل صديقاتي العزيزات اللواتي سكنّ قلبي: منى، فاطمة، سامية، حياة، أمينة، زينب، حفيظة، خديجة، مروة.

إلى عمي التونسي الذي كان يدعمني في كل مرة.

إلى أستاذنا المحترم الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة.

الجيـلالي جقّـال.

إلى كل أساتذتي في مرحلة الثانوية أخص بالذكر الأستاذ:

الطيب بن الشيخ.

إلى كل طلبة العلم والمعرفة في قسم اللغة العربية إلى كل من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي.

إلى كل من أحب.

كريمة حمة

مقدمة

مقدمة:

اللّغة عبارة عن مجموعة من الإشارات والرّموز يتمّ من خلالها التّعبير عن حالات الشّعور؛ أي حالات الانسان الفكرية والعاطفية والإرادية؛ حيث تلعب دورا فعّالا في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة التّعبير وأداة التّواصل وهما أبرز وظائفها الاجتماعية، وبها تتمّ العمليّة التّعليميّة التّعلمية وعليها تقوم، واعتمادا عليها تكتسب المهارات والخبرات في القراءة والكتابة، وعن طريقها تنمو ملكة البحث والكشف عن مصادر المعرفة والتّذوق الفنّي والتّفاعل مع الآخرين، وهذا التّفاعل يتمّ عن طريق التّواصل الذي يضمن للفرد البقاء والتّطور، ذلك أنّ الانسان لا يستطيع العيش بمفرده وبمعزل عن النّاس.

ولما كان للّغة الدّور الكبير في العملية التعليمية بات من الضروري الاهتمام بها على مستوى طرفي العمليّة التواصلية؛ أيّ بين المعلّم والمتعلّم، لما لها من آثار على العمليّة التعليميّة، ذلك أنّ التّأسيس العلمي من أهمّ مراحل حياة الانسان؛ إذ أنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلم من ضروريات المرحلة التعليمية، فمتى صحّت وقويت فإنّ نتائجها تصبح إيجابية وحصيلتها نجاح الطلبة وتفوقهم، وتوتّرها يؤدّي إلى نتيجة سلبية تصل في بعض الأحيان إلى ترك الدّراسة، إذ أنّ المتعلّم في المرحلة التّعليميّة وخاصّة في المرحلة المتوسّطة يخلط بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة العامية، و يترتّب عن هذا الخلط بين اللّغتين آثار سلبيّة على التّحصيل اللّغوي للمتعلّم وعلى اللّغة العربيّة الفصحى بشكل عام.

وهنا يظهر لنا مشكل التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى في مرحلة التّعليم المتوسّط وأثره في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهو موضوع البحث الذي قمنا بدراسته، وهذا الموضوع جعلنا نقف أمام مجموعة من التساؤلات منها: ما هو التواصل؟ وماهي أدواته ووسائله؟ وفيما تتمثل أهدافه؟ وكيف هو واقع التواصل باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم المتوسّط وما هي أسبابه ونتائجه وأثره في العمليّة التّعليمية التّعلمية ؟.

أمّا بالنّسبة للأسباب والدّوافع التّي جعلتنا نختار هذا الموضوع هي دوافع موضوعية ومحاولة منّا للإسهام في مجال التّربية والتّعليم، وتفعيل التّواصل بين المعلّم والمتعلّم، وكسر الحاجز بينهما، والهدف الرئيسي من هذا البحث هو كيفيّة الوصول إلى تواصل جيّد باللّغة الفصحى بين المعلّم والمتعلّم لإنجاح العمليّة التّعليميّة.

وبالنّسبة للموضوع الذي نحن بصدد دراسته، فلا يمكن أن ينحصر أو يحصر نفسه ضمن منهج علمي واحد، لا يتعدّاه إلى مناهج أخرى، فقد اعتمدنا في دراستنا لهذا الموضوع على المنهج الوصفي التّحليلي الذي يقوم على وصف الظّاهرة وتحليلها.

وكان لزاما أن نمهّد لهذه المذكرة بمقدمة ويعقب ذلك فصلان، فصل نظري معنون ب: اللّغة والتّواصل والتّعليميّة، وتناولنا فيه ثلاثة مباحث: المبحث الأول: اللغة، المبحث الثّاني: التّواصل والمبحث الثّالث: التّعليميّة، وفصل تطبيقي تحدّثنا فيه عن واقع التّواصل باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم المتوسّط وأسبابه ونتائجه وأثره على العمليّة التّعليميّة، دون أن ننسى الخاتمة التي جاءت عبارة عن خلاصة البحث ونتائجه وبعض التوصيات فيما يخص موضوع البحث، ويلي ذلك قائمة المصادر والمراجع، فالدراسات المتعلّقة باللّغة والاتّصال كثيرة لكن ما هو قليل هو تلك الدّراسات المتعلّقة بالمتعلّم والصّعوبات التي تواجهه أثناء عملية التّواصل.

ومن المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في دراستنا لهذا الموضوع نذكر:

*لسان العرب لابن منظور.

*الخصائص لابن جنّي.

*الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة لعبد الرحمان التّومي.

*مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة لإيّاد عبد المجيد إبراهيم.

*اللّغة والتّواصل لمرتاض عبد الجليل.

*علم النّفس التّربوي لرجاء محمود أبو علام.

*منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي لمحمد رزقي.

وخلال دراستنا لهذا الموضوع فقد واجهنا بعض الصّعوبات نذكر منها: ضيق الوقت وصعوبة انتقاء المعلومات التي تخدم الموضوع بدقّة.

وفي الأخير نرجو من الله التوفيق حتّى يصل هذا العمل إلى المستوى العلميّ المطلوب، فإن أصبنا فذاك مرادنا وإن أخطأنا فلنا شرف المحاولة والتعلّم، كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذنا الفاضل والعزيز" ***الجيلالي جقّال***" الذي شرّفنا بقبوله الإشراف على مذكرتنا ولم يبخل علينا بمعلوماته القيّمة.

ويبقي العمل الإنسانيّ يسوده النّقص، والكمال لله وحده لا شريك له والله ولي التّوفيق.

الفصل الأوّل:

اللّغة والتّواصل والتّعليميّة:

المبحث الأوّل: اللّغـــــة.

المبحث الثاني: التواصل.

المبحث الثالث: التعليمية.

1/ تعريف اللّغة:

أ/ لغة:

ورد في لسان العرب: "اللّغة: اللّسن، وحدّها أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فُعلةٌ من لغوت أيّ تكلّمت، أصلها لُغوة ككُرة وقِلَة وثِبَة، وقيل: أصلها لُغَيٌ أو لُغَوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُغىً مثل بُرَة وبرىً.

استلغوني: أرادوني على اللّغو. واللّغو: النّطق. يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أيّ ينطقون بها".[1]

ب/ اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات اللّغة بتعدّد اهتمامات الباحثين والدارسين وتعدّد علوم اللّغة نفسها، فقد عرّفها ابن جنيّ بأنّها "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم "[2]. من خلال التّعريف نجد أنّ ابن جنيّ يؤكّد أنّ اللّغة ظاهرة صوتية، وأنّ لها وظيفة اجتماعية، هي أنّها تربط بين أفراد المجتمع، وأنّ لكل مجتمع لغته الخاصّة.

وذهب ابن خلدون إلى أنّ اللّغة " هي عبارة المتكلّم عمّا يقصده، وتلك العبارة فعل اللّسان، وهو في كل أمّة حسب اصطلاحاتهم ".[3]

وقد عرّفها ديوي بأنّها "أداة اتّصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقة تركيبيّة تساعد على نقل الثّقافة والحضارة عبر الأجيال ".[4]

---

[1]– ابن منظور: لسان العرب، ج12، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ط1، 1427، 2006، ص 290.

[2]– ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، د. ط، ص 33.

[3]– معروف نايف محمد: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، د. ط، 1988، ص160.

[4]– العتوم عدنان يوسف: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر ، عمان، د. ط، 2004، ص261.

أمّا دوسوسير يعتبر اللّغة عبارة عن نظام يحدّد القيمة الوظيفيّة للكلمات، غير أنّ هذا النّظام لا يقوم بتحديد القيمة الوظيفيّة للكلمات وحده فقط بل يضاف إليه التخالف أيضا، فمثلا لو سمعنا لغة أجنبيّة ما، يصعب علينا أن نميّز الكلمات داخل الجملة أو أن نميّز الجملة داخل الفقرة؛ حيث أنّ الذي سمعناه ليس سوى أصوات متشابهة لا تعبّر عن معنى، وبالتّالي يجب السّيطرة على النّظام الصّوتي للّغة من أجل تعلّم لغة أجنبيّة ما، حيث يقول:" اللّغة نظام ذهنيّ يتمّ بموجبه ربط العناصر اللّغوية، سواء على المستوى الفونولوجيّ أو الصّرفي أو النّحوي".[1]

2/ خصائص اللّغة: "تتميّز اللّغة بعدّة خصائص كونها ظاهرة اجتماعية مؤثّرة ومتأثّرة؛ حيث تؤثّر في المجتمع وتتأثّر به، وهي ديناميّة ومتطوّرة، تتطوّر بتطوّر المجتمع، ثم إنّها ظاهرة مركبة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية ووجدانية وتواصلية، ضف إلى ذلك أنّها نظام معرفي يتكون من المبنى الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي، فالبنيات اللّغوية (صوت، حرف، كلمة، جملة، نص) تستمد دلالتها من خلال سياقات نصية (أو وضعيات تواصلية) فكل بنية لغوية دونما سياق تفسر بأكثر من وجه دون أن ننسى أنّ المعرفة اللغوية تشتمل على معرفة وظيفية ، والجانب الوظيفي بدوره يشتمل على أربعة مجالات متداخلة ومتكاملة تتمثل في: الاستماع (فهم الشفوي)، التحدث (التعبير الشفوي)، القراءة".[2]

3/ مكوّنات اللغة: اللّغة سواء المنطوقة أو المكتوبة تتكوّن من عدّة عناصر، يمكن أن نعبّر بها عن أفكارنا ونتواصل بها مع الآخرين، وهذه العناصر هي:

---

[1]– صلاح الدين صالح حسنين: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم للطباعة والنشر، ط1، 1984، ص35.

[2]– ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015، ص 68.

أ- الصوتيّات: اللّغة عامّة عبارة عن أصوات و" الصّوتية هي أصغر وحدة من وحدات الكلام، وهو ما يطلق عليه اللّغويون فونيمات أو الصّوتيات، واللّغة الواحدة تتكوّن من عدد محدود من الوحدات الصّوتية يتراوح عددها في أكثر اللّغات بين الثلاثين والأربعين، وبهذا العدد المحدود يمكن أن تتألّف ملايين الكلمات وذلك عن طريق أنساق مختلفة لهذه الوحدات الصوتية في المواقع المختلفة، فالكلمات (كَتَبَ)،(بَكَتَ)،(تَكَبَ)،(بَتَكَ)،(تَبَكَ)،(كَبَتَ) تتكوّن من الوحدات الصوتيّة نفسها، لكنّها تختلف في ترتيب هذه الوحدات داخل الكلمة"[1]. وهذه الكلمات تحافظ على المعنى نفسه رغم اختلاف ترتيب تلك الوحدات داخل الكلمة.

ب- المقاطع: أو ما يصطلح عليها بلفظ المورفيمات والمقصود ب "المقطع أصغر وحدة في اللّغة تحمل معنى، وهذه المقاطع تنتظم وفق مجموعة من الضّوابط الصّرفية مثل الأبنية والسوابق واللّواحق، فتكوّن لكل مجموعة سماتها البنيوية، ومحتواها الدّلالي. إنّ وزن فاعل يعدّ في العربيّة أحد الأبنيّة الصرفيّة، وهو الذي يعبّر عن الذي قام بالفعل، والسّوابق مثل الميم في العربية تؤدّي عدّة وظائف، منها أن تكون لاسم فاعل من غير الثلاثي مثل مُكرِم، واسم المفعول مُكرَم (بالفتح)، وغير ذلك من الصّيغ، أمّا اللّواحق مثل تاء التّأنيث، فتعطي مثل هذه المقاطع إمكانيّة تكوين ملايين الكلمات الأخرى.

ت- التّراكيب والصّيغ: وهي مجموعة القواعد التي تمكّننا من تكوين جمل نتواصل بواسطتها مع الآخرين، ويسمّى هذا علم دلالات الألفاظ، وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تستخدم لاستخراج معاني من الحروف والكلمات، وأحيانا الجمل، فنحن في اللّغة العربية نضيف حرفا مثل (ت) إلى الفعل الماضي ليدلّ على حدوث عمل في الحاضر أو المستقبل مثل (كتب) تصبح (يكتب). كما أنّ هناك فرقا بين جملة (زَارَ مُوسَى

[1]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د. ط، 2010، ص 30.

عِيسَى) و(زَارَ عِيسَى مُوسَى)، وهكذا تُتِيح الأنماط المختلفة لبناء الجملة أن نعبّر بآلاف الكلمات الموجودة فيها عن ملايين المعاني التي تكاد تصل إلى عدد غير محدود"[1].

ج- الدّلالات: وتتضمّن دلالات الكلمات المعبّرة عن الأشياء والعلاقات والمتغيّرات والكلمات. "فاللغة تتكوّن من أصوات ووحدات صغيرة ووحدات ذات معنى، وقواعد معيّنة تجمعها لتكون جملة ذات معنى نتواصل بواسطتها، والجمل ينبغي لها أن تحمل دلالات".[2]

4/ وظائف اللّغة:

يتّفق غالبية علماء اللّغة أنّ وظيفة اللّغة تتمثّل في التّعبير والتّواصل والتّفاهم بين البشر، على أنّ تقييد اللّغة بهذه الوظيفة يقلّل من أهمّيتها، فالتّواصل والتّعبير إحدى وظائف اللّغة إلاّ أنّه ليس الوظيفة الرئيسة، ويمكن إيجاز أهم وظائف اللّغة بالآتي:

1/4- الوظائف الاجتماعيّة: تؤدّي اللّغة وظيفة أساسية للفرد والمجتمع في إطار الاتّصال وقضاء حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه على النّحو الآتي:

أ/" أنّ اللّغة أداة للتّفاهم والتّعبير ووسيلة للفهم والإفهام، وإشباع الحاجات والرّغبات والمطالب وهذه من أهم وظائف اللّغة وهي مطلب أساسي لكل فرد تمكّنه من التكيّف مع غيره بنجاح فيعرف عن طريقها أفكار غيره وما يدور في عقولهم من أحاسيس.

ب/ اللّغة أساس قويّ من أسس وحدة الأمّة، ورابط قويّ مهمّ للشّعوب، فهي تعدّ إحدى دعائم استقلال الأمم، وكيانها السّياسي والاجتماعي.

---

[1]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 31.

[2]- حجازي محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة: المجالات والاتجاهات، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2006، ص 157.

ج/ أنّها وسيلة التّوجيه الدّيني والتّهذيب الرّوحي، ويظهر ذلك بحملها للرسالات بما فيها من شرائع وقوانين".[1]

2/4- الوظائف الثّقافية: وتتمثّل في أنّها: سجلّ التّراث العقلي، إذ أنّ جميع ما أنتجته البشرية في مجال العلم والمعرفة والفن والأدب حفظته السجلات اللغوية، وخزنته كنزا تتوارثه الأجيال المتعاقبة، فتراث الإنسانية مدين للغة في حفظه، كما أنّ تطور الإنسانية مدين لها أيضا.

3/4- الوظائف العقليّة: تتمثّل وظائف اللّغة العقليّة في:

"النّمو الفكري: حيث أنّ اللّغة باعتبارها أداة للتفكير؛ فالنّمو الفكري للفرد مرتبط بنموه اللّغوي؛ فكلّما ضعفت الملكة اللغوية عند الفرد ضعف تفكيره، فاللغة عامل من عوامل النمو الفكري، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفكر، وهي أداته التي يصل بها إلى المدركات، ومن خلالها تتمّ العمليات العقليّة المختلفة، ولعلّ أهم العقبات التي التواجه النمو الفكري هو ضعف الأفراد في اللّغة، حيث أنّ اللغة ليست ألفاظا مجردة تكتب أو تسمع أو تقرأ، بل هي أداة التفكير، ووسيلته، ووعاؤه".[2]

5/ مفهوم اللّغة العربيّة الفصحى ومميّزاتها:

يعتبر الدارسون أنّ اللغة العربية "هي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية، عاشت دهرها في تطور ونماء، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية، والهندية، واليونانية وغيرها، وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب، والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوروبيّين، كما كانت اللّغة

[1]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 39.

[2]- عبد الفتاح حسن: أصول تدريس العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، د. ط، 2000، ص 14-17.

العربيّة أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد الأندلس، التي أشرقت منها الحضارة أوروبا، فبددت ظلماتها، وقشعت عنها سحب الجهالة، ودفعتها إلى التّطور والنهوض."[1]

اللّغة العربيّة لغة ساميّة، وهي إحدى أكثر اللّغات انتشارا في العالم، وتتميّز عن باقي اللّغات بعدّة مميّزات، منها:

– "اللّغة العربيّة لغة عريقة، بها نزل القرآن الكريم، وبها دونت الحضارة العربية الإسلامية ولها أهميّة بالغة في حياة المسلمين.

– تنفرد بين جميع اللّغات بالحفاظ على مقوّماتها الصّوتية على الرّغم من تقلّباتها الصّرفية، ومن هذه المقوّمات مخارج الحروف وصفاتها المحسّنة مثل الهمس والجهر، والشّدّة والرّخاوة، والاستعلاء واستفعال، والتّفخيم والتّرقيق، والقلقلة واللّين والغنّة، والانفتاح والإطباق وغيرها، كما تملك أوسع مدرّج صوتي عرفته اللّغات، حيث تتوزّع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق.

– تتميز أيضا بعلامات الإعراب والتشكيل الداخلي والنّحت والتّرادف والتّضاد والمثنّى والتّكثيف والإيجاز ..."[2]

6/ أهمية اللّغة العربيّة: اللّغة العربيّة من أقدم اللّغات التي مازالت تتمتّع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، فهي لغة ثابتة في أصولها وجذورها، متجدّدة بفضل ميزاتها وخصائصها، وهي مؤشّر على وحدة الأمّة، ومرآة حضارتها، ولغة قرآنها الذي تبوّأ الذروة فكان مظهر إعجاز لغتها. ومع تغيّر الظّروف المحيطة باللّغة العربيّة، وأهلها، إلا أنّها لم تفقد مكانتها وأهميتها للأسباب التاليّة:

[1]– عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف–1119 كورنيش النيل، القاهرة، ط14، ص 48.

[2]– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 69.

1/6- الأهميّة الدينيّة: اللّغة العربيّة هي اللّغة التي يتعامل بها المسلمون في أمر دينهم، سواء أكانوا يتكلّمون بها أم لا، فقراءة القرآن لا تتم إلاّ بها، لذلك كان القرآن الكريم ولا يزال حافزا لتعلّم لغتهم، كما أنّ العربية لغة الصّلاة التي يجب ان يؤدّيها المسلم خمس مرّات في اليوم واللّيلة.

2/6- الأهميّة الحضاريّة: وتستمدّ اللّغة العربيّة قيمتها –فضلا عن أنّها لغة القرآن والحديث – من كونها الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري، وقد أصبحت بفضل القرآن الكريم والحضارة الإسلامية وجهود علماء المسلمين على مرّ العصور في مقدمة اللّغات الحيّة وساعد على بقائها وانتقالها من جيل إلى جيل.[1]

3/6- الأهميّة العالميّة: نظرا لأهميّة الموقع الجغرافي الاستراتيجي للدّول العربيّة، ولتوفر الثّروات الطّبيعية، وبدأت اللّغة العربيّة تنتشر وتكتسب أرضا جديدة نتيجة الظّروف الاقتصادية التي يعيشها أبناؤها ونتيجة تعاملهم أيضا مع غير الناطقين بالعربية، وازدياد الأفواج السيّاحيّة إلى البلاد غير العربيّة، وزيادة احتكاكهم بغيرهم ممّن لا ينطقون العربية، سواء أكانوا أفرادا أم مؤسسات، مما فرض على هؤلاء ضرورة معرفة اللّغة العربيّة، واكتسابها.[2]

7/ المهارات اللّغويّة: التّواصل بين أفراد المجتمع أمر هامّ في حياة كل فرد، ولا يتّأتى ذلك دون تمكّن الفرد من إتقان فنون اللّغة استماعا وتحدّثا وكتابة.

1/7- الاستماع (فهم المسموع):

[1]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 44-45.

[2]- عطا إبراهيم محمد: المرجع في تدريس اللغة العربية، المركز التخصصي الأدبي، القاهرة، د. ط، 2005، ص 49-50.

من مميّزات اللّغة العربيّة كونها ظاهرة صوتية منطوقة ومسموعة، لذا يكون لزاما البدء باستيعاب اللّغة من جانب سمعها أي استقبال أصواتها وتشكيلاتها لكون التّواصل الشّفوي يستوجب الاستماع وإدراك الكلام من أجل إنتاجه.

و"الاستماع من أهمّ المهارات اللّغوية التي يتواصل عن طريقها الفرد مع المجتمع. وهي حاسّة من حواس الإنسان الخمسة، ويبدأ عملها عند الطفل قبل الكلام الذي يعتمد اعتمادا كلّيا على السّمع والمحاكاة. فهي سابقة على القراءة والكتابة اللّتين تعتمدان على التّعلم والتّلقين، ولذا كانت حاسة السّمع ومهارة الكلام مرتبطتين، وسابقتين للقراءة والكتابة".[1]

2/7- التعبير الشفوي(التحدث):

يعدّ الكلام المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية بعد الاستماع، وإن فرّق العلماء والتحدث أو الحديث في ضوء فهم الكلام الذي يفي بأغراض الحياة.

الحديث لغة: هو كل ما يتحدث به من كلام وخبر. أمّا الحديث في اصطلاح المحدثين فهو قول أو فعل أو تقرير نسب إلى الرسول صلى الله عليه وسلم.

أمّا الكلام اصطلاحا: فهو الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عمّا في نفسه من هواجس وخواطر، أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكرة، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات... إلى نحو ذلك.[2]

3/7- القراءة (فهم المكتوب):

[1]- إيّاد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2011، ص 23. 24.

[2]-المرجع نفسه: ص 27.

"تعدّ القراءة مصدرا مهما من مصادر إثراء الحصيلة اللغوية والمعرفية لدى أفراد المجتمع. وتعمل بهذا على تغذية العقول وتهذيب العواطف واتقاد الأفكار، وملء أوقات الفراغ بكل جديد ومفيد.

القراءة اصطلاحا: هي عملية فكرية عقلية هدفها الفهم، ومن ثم ترجمتها إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني "[1].

وتستند القراءة إلى عمليات متكاملة ومتناسقة فيما بينها تتمثل في الإدراك البصري لكلمات النص المكتوب وتعرفها والنطق بها ثم فهم النص المقروء وتفاعل القارئ مع النص توظيفه لحل المشكلات والتصرف في مواقف الحياة اقتداء.

4/7- الإنتاج الكتابي:

الإنتاج الكتابي هو القدرة على الاستعمال الكتابي للغة (في حدود المفردات والتراكيب الملائمة للمرحلة العمرية) بشكل سليم، وبأسلوب واضح ومتسلسل ومنطقي يستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية للكتابة. ويعتبر حصيلة لما اكتسبه المتعلم أثناء حصص الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة ودروس اللغة، ومن خلاله يتمكن المتعلمون من كتابة نصوص لعدة أغراض؛ لشرح فكرة محددة، أو لعرض معلومات حول موضوع معين، أو للدفاع عن رأي، أو لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصة، أو للإخبار أو للإرشاد وما إلى ذلك. [2]

[1]- إياد عبد المجد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 31.

[2]- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم، مقاربات ومنهجيات بيداغوجية، ص 166.

1/ مفهوم التواصل وأنواعه:

أ/ لغة:

التواصل مشتق من كلمة اتصال، والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية، وقد ورد في قاموس محيط المحيط أنّ التواصل في اللغة: " ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر".

ب/ اصطلاحا:

" لفظ التّواصل"communica" انبثق من اللّفظ اللّاتينيّ "comminis" الذي يعني المشاركة "[1]

وللتّواصل معان وتعريفات اصطلاحيّة عديدة، فهو عبارة عن " نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثّرة، ويترتّب عليه تغيّر المواقف والسّلوك، وبهذا يكون التّواصل من أهمّ الظّواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كل الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته ".[2]

"التّواصل تبادل كلامي بين المتكلّم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجّها نحو متكلّم آخر يرغب في السّماع أو الإجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم".[3]

---

[1]– علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص64.

[2]– محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، د. ط، 1997، ص12.

[3]– مرتاض عبد الجليل: اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، د. ط، 2003، ص78.

التّواصل عند المحدثين: يختلف معنى التّواصل في الاصطلاح باختلاف السّياق والمكان والهدف من إجرائه، لذلك له عدّة تعاريف نذكر منها:

عرّفه سكرايبت بأنّه: "عملية نقل معلومة من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكّل في ذاتها حدثا تجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحديث ".[1] فالتواصل عملية تتم بين المرسل والمستقبل عن طريق نقل المعلومة.

وهناك تعريف آخر وهو أنّ " التواصل الإنساني ليس عملية أحادية مفردة، ولكنّه مركب من العمليات المعقّدة والمتواترة التي تتفاعل في مجال موقف منشّط، يتضمن مصدرا أو شخصا مرسلا ينقل إشارة، أو رسالة من خلال قناة أو وسيط إلى المكان المقصود أو المستقبل".[2] فالتّواصل عملية اجتماعية تفاعلية مركّبة من عمليات معقّدة ومتواترة تتفاعل في مجال موقف ومنشط؛ إذ تتم عمليّة التّواصل بين مرسل ووسيط ومستقبل. والتواصل أيضا هو " الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر، إنّه يتضمّن رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا إشارات وتعابير الوجه، وهيئات الجسم والحركات، ونبرات الصوت والكلمات والكتابات (المطبوعات، التلغراف، التليفون)، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في الزّمان والمكان."[3]

2/1- أنواع التّواصل: قد يكون التّواصل بين المرسل والمرسل إليه تواصلا لفظيّا أو تواصلا غير لفظي، وفيما يأتي توضيح مقتضب لكل منهما:

---

[1]- العربي فرحات: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 103، 104.

[2]- الكلوب بشير عبد الرحيم: التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق، الأردن، ط2، 1993، ص52.

[3]- بلعيد صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص42.

1/ التّواصل اللّفظي: "هو التّواصل الذي نستعمل فيه اللّغة كأداة للتّبليغ والتّفاهم بين المرسل والمرسل إليه. ويتكون التّواصل اللّفظي من وحدات صوتيّة تركيبيّة ومعجميّة (أصوات ومقاطع وكلمات وجمل ... إلخ)، ويعتمد هذا النّوع من التّواصل على القناة الصوتيّة السمعيّة، أي أنّه يعتمد أساسا على اللّغة الإنسانيّة".[1]

وقد حظيّ هذا النّوع من التّواصل باهتمام الباحثين، خاصّة في مجال تعليميّة اللّغة، "لانّ التّفاعل الذي ينشأ بين المعلّم والمتعلّمين يكون بواسطة التلفّظات اللّغويّة"[2]

فعمليّة التّدريس تقوم أساسا على اللّغة التي يتمّ من خلالها تبادل التّأثير والتّأثّر بين المعلّم والمتعلّمين.

2/ التّواصل غير اللّفظي: قد يلجأ الانسان في كثير من الأحيان إلى استعمال طرق غير لفظيّة في التّعبير عن ذاته أثناء التّواصل، أو تدعيم ما يقوله بحركات وإيماءات جسميّة بغرض التّأثير في الآخر، هذا ما يمكن أن يسمّى تواصلا غير لساني.

وقد يستعمل الإنسان طرفا غير لغويّ لنقل المعلومات، حتى أنّه قد يهمل الطّرق اللّغويّة ويكون هذا الاستعمال في التّواصل الاجتماعيّ خاصّة حين لا يعوّل الفرد على" ما يقال" بل " كيف يقال" وعلى ما توحي به لغة الجسم، ويحدث هذا النّوع من التّواصل بين أصحاب اللّغة بطريقة دقيقة لاشعورية، إذ تقتضيه الثّقافة المشتركة بينهم. ويتّفق أفراد المجتمع على الرّموز المستخدمة في التّواصل اللّفظي؛ إذ تتميّز كل ثقافة بلغة جسم خاصة يستخدمها أهلها بطريقة واضحة ومفهومة.[3]

---

[1]– جميل حمداوي: التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، ط.1، 2008م، ص61.

[2]– المرجع نفسه، ص 62.

[3]– دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص257.

وتجدر الإشارة إلى أنّ كلا النّوعين من التّواصل يتكاملان فلا يمكن أن تنجح عملية التّواصل اللّفظي نجاحا تاما دون استخدام رموز غير لفظيّة تعزّز نظريّتها اللّفظيّة وتوضّحها، والعكس صحيح، إذ لا يمكن أن يتمّ التّواصل عن طريق رموز غير لفظيّة فقط، إنّما يتطلب ذلك رموز لفظيّة نشرحها ونفسرها.

3/ أساسيّات ومبادئ التّواصل في التّعليم: تتجلّى مبادئ التواصل فيما يلي:

"1- التركيز على الطالب أو بمعنى أصح احتياجات الطّالب، وليس المادة اللّغوية معزولة عنه، ويكون ذلك بضرورة الوعي بانشغالات الطّلّاب ذات الصّفة الموضوعية وبتحليل رغباتهم المتعلّقة بحياتهم العملية بالإضافة إلى الرّغبات ذات الصّفة الذّاتية وهي التي تعبّر عن دوافعهم الكامنة.

2- مراعاة حال الخطاب للوصول إلى اكتساب المهارة اللّغوية، فنوايا المتكلّم ومقاصده تطفو على سطح الخطاب على شكل إشارات لسانية تنصهر في اللّغة، فالعلاقة بين الألفاظ والبنى وبين مدلولاتها تساعد الطالب على التحكم في اللّغة، وثم امتلاك مهارة تمكّن من التصرّف الأمثل.

3- العناية باللّغة المنطوقة أولا ثم المكتوبة، معنى ذلك أنّ اللّغة المكتوبة بحروف ليس تجسيدا حقيقيا للّغة المسموعة باعتبار أنّ اللّغة الشفاهية لغة الحياة اليوميّة".[1]

4"- الانغماس، ويقصد به مطابقة الحصيلة اللّغوية للواقع أو لما يستعمل بالفعل لأنّ الاستعمال ينبغي أن يكون المقياس الأول لبناء المناهج التّعليمية ويكون ذلك بتكيف المتعلم بين ما يتعلمه وما يتكلّم به في البيت والشارع، وبمعنى آخر بين ما هو كائن وما يجب أن يكون".[2]

---

[1]- ربيعة بلحاج: مذكرة ماجيستير، بعنوان ملامح تعليمية، اللغة عند ابن خلدون، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات، ص 11.

[2]- المرجع نفسه، ص 12.

5- الإهتمام بالنحو والبلاغة معا، فالنّحو هو صورة اللّغة وبنيتها، أمّا البلاغة فهي استعمال المتكلّم للّغة، فالنحو هو اكتساب المتكلم القدرة على إجراء القواعد النّحوية، ولكنّه ليس في حاجة إلى أن يحفظ تلك القوانين العامة ولكنّه في حاجة إلى أن يطبّقها آليا وتلقائيا بمساعدة من البلاغة.

6- التّمييز بين التعليمية والبيداغوجية:

- التعليمية هي التفكير في طرق التعليم المرتبطة بمحتويات معينة.

-البيداغوجية هي مجموعة القواعد والنظريات تتخذ موضوعها التربية بفلسفتهاوغاياتها".[1]

4/ مهارات التّواصل في التّعليم:

يتطلب الاتّصال الفعّال توافر عدّة مهارات في المرسل يمكن تلخيصها في:

1- مهارة حفظ النّظام:

وهذه المهارة هامّة لتحقيق سهولة الاتّصال، وفي ضوئها يستطيع المرسل أن يتحكّم في سير العمليّة التّعلميّة داخل غرفة الدّراسة، وتتمثل هذه المهارة في نوعية المستقبل بأهميّة النّظام داخل غرفة الدّراسة، وتدريبه عليه، واستخدام أسلوب لضبط غرفة الدّراسة، والإنصات أثناء التّعامل مع المستقبل.

2- مهارة توفير المناخ وتحقيق احتياجات المستقبل:

وهذه المهارة من المهارات الأساسية، فالمناخ الجيّد داخل حجرة الدّراسة، يساعد على التّعلّم ويعمل على انشغال المستقبل في الأنشطة الدراسية، ممّا يقلّل من مشكلات ضبط حجرة الدّراسة، وتتمثّل في توفير الجوّ الودّي والعاطفيّ وتقديم حوافز داخل حجرة الدّراسة.

[1]- ربيعة بلحاج: مذكرة ماجيستير، بعنوان ملامح تعليمية، اللغة عند ابن خلدون، ص 12.

3- مهارة التّخطيط قبل بدء وأثناء التدريس: وإتقان هذه المهارة يبعد المعلّم عن العشوائيّة، ويجعله في اتّصال وتواصل دائم مع المتعلّمين، فهي تنقل لهم صورة واضحة عن المعلّم المتمكّن من مادته، وهذا يساعده في جذب انتباههم وانشغالهم في الأنشطة الصفيّة.[1]

4- المهارة التعلّميّة وأساليبها: وتعمل هذه المهارة على شدّ انتباه المتعلّمين وتشويقهم في المادّة الدّراسيّة ممّا يقلّل من الملل والمشتّتات الخارجية التي تجذب انتباه المتعلّم نحوها، فتؤدّي إلى حدوث خلل داخل قاعة الدّرس، وإعاقة عملية الاتّصال، وتتمثل هذه المهارة في تفسير الأمور الغامضة المتعلّقة بموضوع الدّرس.

5- مهارة تنظيم وترتيب قاعة الدّرس:

وهذه المهارة يتوقّف عليها رغبة المتعلّمين في الجلوس في أماكنهم والقيّام بالمهام التّعليميّة، فكلّما كان الفصل منظّم، ومرتّب، كان سبب لجذب المتعلّمين ورغبتهم في الجلوس فيه أكبر مدّة ممكنة، لتسهيل عمليّة التّواصل، وتوفير التّهوية والإضاءة الجيّدة لقاعة الدّراسة، وتوفير الرّؤية الجيّدة للمتعلّم.

6- مهارة التّفاعل الاجتماعيّ والإنسانيّ أثناء عمليّة التّعلم:

وينبغي على المعلّم إتقان هذه المهارة إذا أراد كسب قلوب طلّابه، فالإنسان كائن اجتماعيّ بطبعه، وكلّما كانت العلاقة قائمة بين المعلّم والمتعلّمين، كانت قاعة الدّراسة أكثر انضباطا، وتتمثّل هذه المهارة في استخدام المناقشات الجامعيّة بين المتعلّمين والتّعرف على آرائهم، والقدرة على تنمية العلاقات الإنسانيّة بين المعلّم والمتعلّمين بعضهم لبعض.[2]

[1]- أسامة محمد السيد، عباس حلمي: الاتصال التربوي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 100.

[2]- المرجع نفسه، ص 101.

7- مهارة ملاحظة المتعلّمين ومتابعتهم: وهذه المهارة تساعد المتعلّم على معرفة المتعلّمين، والوقوف على المشكلات التي تواجههم والعمل على حلّها قبل استعجالها، وتتمثّل في توزيع نظرات المعلّم على كافة المتعلمين وإشراكهم دون استثناء في الدّرس، ومراعاة متطلّبات المتعلّمين.

5/ عوائق التّواصل في التّعليم:

1- المعوّقات الشّخصيّة: تعتبر من أخطر المعيقات لأنّها أكثر خفاء، وقد تكون هذه المعوّقات ذاتيّة نابعة من المرسل أو المستقبل أو تكون ثنائيّة نابعة من تفاعل وتطوّر العلاقة بينهما.

2- معوّقات خاصّة بالمرسل:

فإنّ أيّ خلل أو إخفاء معتمد أو غير معتمد من قبل المرسل يؤدّي إلى فشل عمليّة الاتّصال، فعمليّة التّواصل تبدأ من المرسل (مصدر الرّسالة) حيث تصل الرّسالة مشوّهة إلى المستقبل، وهناك العديد من المعوّقات التي تعيق الرّسالة من قبل المرسل أبرزها:

أ/ "الحالة النّفسيّة للمرسل: فالحالات المزاجية المتوترة السلبية مثل: التّوتر والتّعصب والإحباط ... إلخ، التي يمرّ بها مرسل الرّسالة سواء كانت شفهيّة أو غير شفهيّة يؤثّر بشكل سلبيّ على جوهر الرّسالة ومغزاها حيث تصل إلى المستلم بشكل مربك للغاية وبالتالي تفقد المعنى المطلوب الذي قصده المرسل".[1]

ب/ التّفاعل مع الآخرين وإقامة الصّلات معهم، ممّا يعنيه من تقدير وضع المستلم في حاجاته ومواقفه فيما يتمّ الحوار بشأنه أو على العكس يكون لدى المتحدّث صعوبة في

[1]- أحمد وخولة أكلي، محمد وبلحاج: مساهمة الاتصال الداخلي في إجراء التغيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، البويرة، 2010م، ص 47.

تفهّم ما يجري في ذاته ممّا يجعله عاجزا عن تفهم انعكاسات وضعه الذّاتي على عمليّة الاتّصال.

ج/ نقص في المعارف والمهارات اللاّزمة.

د/ ضعف في مهارات التّواصل أو عدم استخدامها بشكل مناسب.

3- معوّقات خاصّة بالمستقبل:

من ناحية المستقبل هناك عدّة عوامل لا بدّ من الوقوف عندها:

أ/" سوء التقاط الرّسالة: ويدخل في هذا المضمار عدّة عوامل منها التّسرع في تأويل المقصود بالحديث وعدم التّروي إلى كل المعطيات اللاّزمة لاستكمال الصّورة ووضوح الهدف، هنا يقوم المستقبل بعمليّة استنتاج مبنية على عناصر جزئية من الواقع يكمّلها عنده وقد يرجع سوء التقاط الرسالة إلى مشكلة حسيّة إدراكيّة عند المستمع أو يرجع إلى التّشويش الذاتي كالانشغال بأمور أخرى حين محاولة استقبال ممّا يجعله لا يستقبل كل الرّسالة ويسدّ الثّغرات التي فيها من الافتراضات الذّاتية ومنها أيضا وجود عادات استماع سيّئة عند المستقبل.

ب/ الإدراك الانتقائيّ: حيث يتّجه المستقبل إلى سماع جزء من الرّسالة وإهمال المعلومات الأخرى ".[1]

4/ المعوّقات التّنظيميّة: وهي تلك التي تظهر نتيجة لطبيعة تنظيم المنظّمة ونتيجة لطريقتها في تنفيذ أنشطتها وأعمالها لتحقيق أهدافها.

وهذا يعني أنّ عوائق الإرسال المرتبطة بالمرسل تعود إلى الفروق الثّقافية والتّعلمية وعدم الاهتمام أو انعدام الرّغبة في العطاء.

6/ وسائل وأدوات التّواصل في التّعليم:

[1]- أحمد وخولة أكلي، محمد وبلحاج، مساهمة الاتصال الداخلي في إجراء التغيير، ص 49.

إنّ التّواصل يتمّ عبر وسائل وأدوات في المكان والزّمان، ويمكن أن نميّز بين عدّة وسائل للتّواصل، كالوسائل المقروءة والمكتوبة والوسائل المسموعة والسمعية البصرية والوسائل العلمية، فقد تنوعت وتعدّدت وسائل التّواصل المقروءة والمكتوبة، سنوجزها فيما يلي:

1- الكتاب: رغم انتشار الوسائل التّعليمية بأشكالها المتنوعة وتطوّرها، إلا أنّ الكتاب سيظلّ أكثر استخداما في حفظ ونقل المعارف والعلوم، فالكتاب هو في الأصل الأكثر حفاظا على صحة العين أثناء القراءة والأسهل للعودة إليه، لهذا من الضّرورة إنشاء المكتبات الدّراسية، وإدراج المطالعة الحرّة ضمن المناهج المدرسيّة لتشجيع المتعلّمين عليها وتقييمهم.[1]

ويمكن الاستفادة من الصّحف والمجلّات في المجال التّربوي حسب ما يلي:

- "تثبيت الصحيفة على رفّ في مكان بارز في الجامعة بحيث يتفحّصها المتعلمين والأساتذة، وهذا سيزيد من تفاعل الطّلاب مع الصّحف المحليّة، وبالتّالي زيّادة ثقافة المجتمع.

- متابعة الأخبار والنّاقلات التّربوية وبثّها من خلال نشرة الجامعة ويمكن أن تنشر الهيئة ملفّا صحفيّا أسبوعيّا أو فصليّا".[2]

2- اللاّفتة:

وتعتمد على الجملة المعبّرة والواضحة،" ويمكن استخدام اللّافتة على هيئة لوحة مضيئة، وعادة ما تكون من الوسائل النّاجعة التي يمكن مشاهدتها من مسافات بعيدة".[3]

---

[1]- تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، شارع أولاد سيدي الحراش، الجزائر، د. ط، 2009 ص 74.

[2]- محمد الجوهري: حسين الخولي وآخرون، علم الاجتماع ودراسة الإعلام والاتصال، دار المعرفة الاسكندرية، د. ط، 1996، ص 37.

[3]- المرجع نفسه، ص 38.

4-الملصقة:

من الوسائل الإعلامية الفعّالة، "ويثير استخدام الملصقة لأغراض التوعية العامة، كما أنّها تستخدم في الجامعة للمساهمة في تحقيق الأهداف التّربوية ولها استخدامات عديدة مثل: الدّعايات".[1]

5-المطويّة:

وتتميّز المطويّة بسهولة حملها وتوزيعها إضافة إلى طباعة كمية كبيرة منها بأرخص الأسعار، وعادة ما تركّز المطويّة على مصنوع واحد، وتتناوله شرحا وتفصيلا وبأسلوب مبسّط ومفهوم للمستهدفين.

6-الشّعار التّربوي:

هو رمز لهدف نسعى لتحقيقه وينبغي عند التّفكير بشعار ما، أو التّخطيط في مشروع تربوي حسن التّراكيب اللّغوية وشموليّتها إضافة إلى إمكانية تحقيق بنود ذلك الشّعار.

ومن المناسب عند التّخطيط عند تنفيذ حملة إعلاميّة أن نضع لها شعارا معيّنا، يرمز إلى هذه المناسبة ونوظّف جميع وسائل الاتّصال لمساعدة هذه المهمّة.[2]

7/ أهميّة التّواصل في التّعليم:

تحمل العمليّة التّواصليّة أهدافا وفوائدا تعود على كل من المرسل والمستقبل سنوردها فيما يلي:

[1]- تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص76.

[2]- محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1988، ص55.

1- "التّواصل يخرج الإنسان من عزلته ويشعره بأنّه يمتلك القدرة للاطّلاع على الأخبار والمستجدات اليوميّة؛ حيث يتيح المجال لتبادل الأفكار والآراء والانسجام حتى على المستوى الاجتماعيّ.

2- التّواصل يؤمّن التفاعل الحضاريّ بين المجتمعات.

3- عملية التّواصل تساهم في التّنمية كجزء من التّنمية الشّاملة، ولقد أثبتت الدّراسات وجود ارتباط بين نمو ووسائل الإعلام والنّمو الاقتصاديّ".[1]

وهناك مستويان من مستويات أهداف التّواصل التّعليمي، تتمثّل في:

أحدهما عام، وينصّ على الأهداف التي تسعى العمليّة التّعلميّة إلى تحقيقها من محصّلة الخبرات التي يمرّ بها المتعلّمون في كافّة المواقف التّعلمية داخل وخارج المؤسسات التعلمية.

والثاني خاص، بموقف تعليميّ معيّن أو أكثر".[2]

ومن أهمّ الخصائص التي وجب توفّرها في الأهداف الخاصّة للتّواصل، الوضوح والدّقة، حتى يتمكن من اتّخاذ كافّة الإجراءات اللّازمة لتحقيقها، وتسمّى الأهداف الخاصّة بالأهداف السّلوكية، لأنّها تحدّد سلوك المتّعلم المرغوب والمتوقّع القيّام به في الموقف التّعليميّ.

[1]- تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص 50.

[2]- المرجع نفسه، ص 51.

1/ مفهوم التّعليميّة:

التّعليميّة علم يهتمّ بقضايا التّدريس اللّغوي، شاملة غير مجزّأة، من حيث تحديد السّيّاسة العامّة للمعارف اللّغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلّمين والمتعلّمين وبطرق اكتسابها وبكيفيّة تفعيلها والصّعوبات المتوقّعة إلى غير ذلك...

أ/ لغة:

"هي ترجمة لكلمة Didactique التي اشتقّت من كلمة "didaktikos" اليونانيّة والتي تطلق على نوع من أنواع الشّعر يتناول شرح معارف أو تقنيّة (الشّعر التّعليميّ)".[1]

ب/ اصطلاحا:

يعرّفها محمّد الدّريج بقوله: "الدّيداكتيك تعني الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التّلميذ في المؤسّسة التّعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسّسيا، سواء على المستوى العقليّ أو الوجداني أو الحسي – الحركي–، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتّجاهات والقيّم"[2]

2/ أنواع التّعليميّة: يجب التّمييز في تعريفنا للتّعليميّة، بين نوعين أساسيّين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما كالتّالي:

أ/ الدّيداكتيك العام: وهي التي تهتم بالقوانين والقواعد والأسس العامّة للتدريس، بغضّ النّظر عن خصوصيّات أو محتوى مختلف الموادّ الدّراسية.

[1]– خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، د. ط، 2004، ص 131.

[2]– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990، ص 15.

ب/ الدّيداكتيك الخاصّ أو ديداكتيك الموادّ: وتهتمّ بتخطيط عمليّة التّدريس أو التّعلم لمادة دراسية معيّنة، من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها. نقول مثلا: ديداكتيك الرّياضيّات وديداكتيك اللّغات...إلخ"[1]

3/ مكوّنات التّعليميّة:

1/ العمليّة التّعليميّة: عرّفت على أنّها" عمليّة تنظيميّة للإجراءات التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصة لدى عرضه للمادّة الدّراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّ العمليّة التّعليميّة ماهي في جوهرها إلا عمليّة تنظيم لمحتوى المادّة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي".[2]

وتتضمّن العمليّة التّعليميّة مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعليّة بحيث تشكل في النّهاية نظاما تربويّا متكاملا، للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربويّة، وكذلك لتهيئة جيل متعلّم يساير ركب التّطور العلمي والثّقافي، قادرا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مملوء بالإنجازات والنّجاحات ومن أهمّ العناصر التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة هيّ:

1/ المعلّم: هو الشّخص الذي يقوم بعمليّة التّعليم، ونقل الخبرات، والمعارف، وغيرها إلى المتعلّمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعدّاه إلى دور آخر مهمّ ألا وهو التّربية الخلقيّة والرّوحية والاجتماعيّة والنفسيّة للمتعلّمين وتهذيب سلوكهم.

للمعلّم دور أساسيّ و فعّال في العمليّة التّعليميّة، إذ يستطيع بخبراته و كفاياته أن يحدّد نوعيّة المادّة الدّراسية و اتّجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلّم، و دور المعلّم ليس

[1]– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص8.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د. ط، 1999ص139.

مقتصراً على حشو المتعلّم بالمعلومات و لكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادا سليما ذلك أنّ:" تعليم اللّغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد و معايير ثابتة للغة معيّنة، وإنّما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيّا مع برنامج المادّة التّعليميّة وإكسابه المهارات المناسبة ليسهم في ترقية العمليّة التّعليميّة و تحسينها، فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق و أساليب و ليست اختزان معلومات، فالمتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التعلّم، والمعلّم هو صانع تقدّمه".[1]

***الشّروط الواجب توفّرها في المعلّم:**

1/- الكفاية اللّغوية: التي تسمح له باستعمال اللّغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

2/- الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون معلّم اللّغة على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللّساني.

3/- مهارة تعليم اللّغة: لا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشّرطين السّابقين من جهة، وبالممارسة الفعليّة للعمليّة التّعليميّة، والاطّلاع على النتائج اللّاحقة في مجال البحث اللّساني والتّربوي من جهة أخرى.[2]

2/ المتعلّم(التّلميذ): يعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة الذي تتوجّه إليه عمليّة التّعليم، لذلك فإنّ: "التّعليميّة تولي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التّعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التّعليميّة، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التّعليميّة وطرائق التّعليم"[3]

---

[1]- نورمان مكنزي وآخرون: فن التعليم وفن التعلم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973م، ص67.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 141.

[3]- سيد ابراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1998، ص288.

***الشّروط الواجب توفّرها في المتعلّم:** من بين الخصائص الواجب توفّرها في المتعلّم حتى يكون قادرا على مسايرة التّعلّم:

1/ النّضج: هو عمليّة نمو داخليّة تشمل جميع جوانب الكائن الحيّ ويحدث بكيفية غير شعوريّة فهو" حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوّة خارج إرادة الفرد، ويمسّ هذا النّضج الجوانب التّالية: النّمو العقليّ، النّمو الانفعاليّ، النّمو المعرفي، والنّمو الاجتماعي ".[1]

2/ الاستعداد:

يكمن في:"مدى قابليّة الفرد للتّعلّم، ومدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معيّنة إذ ما تهيّأت له الظّروف المناسبة". [2]وذلك كون المتعلّم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّئ سلفا للانتباه والاستيعاب. ويعدّ الاستعداد أهمّ عامل نفسيّ في عمليّة التّعلّم، لأنّه في غيّاب هذا العامل المساعد يبقى فعل التّعليم أو التّعلم مجرّد جهود مبذولة هدرا.

3/ الدّافع: الدّافع في أبسط تعريفاته هو: "حالة داخليّة مرتبطة بمشاعر الفرد توجّهه نحو التّخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به".[3]

فالدّافع عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلّم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معيّن يرغب في الوصول إليه.

3/ المحتوى:

[1]– خير الدين هني: تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط1، 1999، ص60.

[2]– المرجع نفسه: ص61.

[3]– رجاء محمود أبو علام: علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978، ص 168.

يُعتبر المحتوى الوسط الذي تعمل المدرسة والمُرَبّون في إطاره، لمساعدة المتعلّمين على بلوغ الأهداف المنشودة، ويتكون هذا المحتوى من جملة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والأحكام والأفكار والاتجاهات والمواد التّعليميّة والمواقف والمهارات.

ويُعرّف المحتوى على أنّه: "نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تُنَظّم على نحو معيّن سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسيّة".[1]

ويُقصد بالمحتوى المقرّر الدّراسي، وموضوعات التّعلم، وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقليّة وطرائق البحث والتّفكير الخاصّة بها، والقيّم والاتّجاهات التي تُنميها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظّمة، التي تنشأ نتيجة الدّراسة والبحث.

ويُعدّ المحتوى من أهمّ عناصر المنهج، فهو المؤثّر المباشر في الأهداف التعليمية، التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

4/ العلاقة التّربوية بين المعلّم والمتعلّم:

تعريف العلاقة التّربوية: يعرّفها أسعد وطفة بأنّها: "نمط معياريّ للسّلوك الذي يحقق التّواصل التّربوي بين التّلاميذ والمعلّمين والمقرّرات والإدارة والمعايير والقيّم لوصفها عوامل مكوّنة للنّظام المدرسي"[2]؛ حيث أنّ التّواصل التّربوي بين التّلاميذ والمعلّمين والمقرّرات والإدارة والقيّم يتحقّق عن طريق نمط معياريّ للسّلوك.

*أنواع العلاقات التّربوية بين المعلّم والمتعلّم:

[1]– سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق دراستها، الجامعة الأردنية، ط2، ص 61 – 62.

[2]– أسعد وطفة، علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، دار الشهاب الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004، ص 93.

بما أنّ المعلّم يمارس دور القائد والتلّميذ في موقف المتابع خلال العمليّة التّربوية داخل القسم، نلاحظ أنّ هناك تدرّجا من حيث النوع في الشّدة واللّين، وعلى أساس كل هذا فالعلاقة التّربوية داخل القسم تندرج على النّحو الآتي:

1/- العلاقة الدّيمقراطية: العلاقة الدّيمقراطية هي العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطيّة، و تهدف إلى تحقيق التّوازن و التّكامل في شخص المتعلّم بناء على معطيات العلوم الإنسانية كعلم النّفس و التّربية، و تجسّد هذه العلاقة المبادئ التّربوية و النّفسية التي تكرّس قيّم التّربية الحرّة و التّغذية الرجعيّة و العلاقات الأفقيّة القائمة بين المعلّمين والمتعلّمين، وتشكل الأجواء الدّيمقراطيّة المناخ المناسب لبناء علاقات تربويّة تفاعليّة ذات اتّجاه ايجابيّ، ممّا يسمح بتحقيق التّواصل الايجابي و هذا من خلال فعاليّة الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف والنّقد الإيجابيّ."[1]

2/- العلاقة التسلّطيّة: تظهر هذه العلاقة عندما يفرض المعلّم على التلاميذ نظاما جامدا دون سبب معقول، وهنا لا يعبّر التّلميذ عن رأيه ولا يكون هناك مجال للمناقشة والاعتراض ويصبح التّلاميذ أشبه بقطع الشّطرنج يتحكّم فيهم المتعلّم ويحرّكهم كيفما شاء، وفي هذا المجال يقول دوركايم "الصّلات بين المدرّس والتّلاميذ شبيهة بتلك التي يقيمها المستعمِرين والمستعمَرين، وتتوطّد بعنف سلطوي أحيانا بدون عنف".[2] ويمكن أن يطلق على العلاقة التّسلطيّة بالتّسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنّه: فرض الآراء والأفكار على الآخرين.

5/ أهمّيّة العمليّة التّعليمية التّعلُمية: التّعليم له أهمّيّة كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء: ف" بالنّسبة للفرد تكمن في إعداده للحياة بنجاح داخل المجتمع

[1]-أسعد وطفة، علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، ص 100.

[2]- نجيب يوسف بدوي: منهج المدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 1965، ص 243.

الذي يعيش فيه، ويتم ذلك بتوفّر مجموعة من الأركان متمثّلة في تزويده بالقدر الأساسي من المعارف والمهارات والاتّجاهات وطرق التّفكير والعادات التي بدونها يصبح الفرد (متخلّفا) في مجتمعه محروما من الوسائل التي تمكّنه من تحقيق آماله في الحياة، والتي تجعله صحيح الجسم سليم النفس قادرا على توفير السلامة للآخرين، وعضوا صالحا في أسرته باعتباره ابنا وأخا أو زوجا قادرا على حسن استغلال أوقات الفراغ بما يعود عليه وعلى المجتمع بالنفع، فيصير بذلك ذا خلق قويم يعين على رفع المستوى الأخلاقي في المجتمع حيث يفهم بذلك حقوقه وواجباته ومن ثمة ممارستها والتعامل بها مع الآخرين؛ باعتباره مواطنا في المجتمع. وهذا الأخير الذي يوفّر هذه الأركان بنسب متفاوتة حسب المستوى التعليمي وكذا تقديره لمسؤولية المدرسة في تعليم كل ركن من هذه الأركان.

أمّا بالنّسبة للمجتمع فتتمثّل أهميّة التّعليم في النّواحي الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسيّاسيّة. فالأهميّة الاجتماعيّة تساهم في توسيع دائرة المصالح المشتركة، ممّا يؤدّي إلى زيادة دائرة التّماسك الاجتماعي بين الأفراد والأسر في اقتران النّهضة الاجتماعية والحركات القوميّة بإصلاح التّعليم، إذ كلّ حركة اجتماعيّة لا يكتب لها النّجاح إلا إذا صاحبها وعي اجتماعيّ يؤلّف القلوب حولها، ويضمن تعاون الافراد وهذا لا يتأتّى إلا عن طريق التّعليم المفيد، والمبنيّ على أسس سليمة وواضحة ذات أبعاد وأهداف محددّة مسبقا".[1]

[1]– محمد أحمد كريم: فاروق شوقي البهي، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، 2003، ص 446.

الفصل الثاني:

واقع التواصل بالفصحى في مرحلة التعليم المتوسط

1/ طبيعة العيّنة المستهدفة للدّراسة:

نوع العيّنة المستهدفة للدّراسة هنا خاصة بالمؤسّسات التّعليمية والمستوى التّعليمي، حيث اخترنا أقسام السّنة الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة متوسط باعتبار أنّ مرحلة التّعليم المتوسط تتكوّن من أربع مراحل:

المرحلة الأولى هي السّنة الأولى متوسّط، والمرحلة الثّانية هي السّنة الثّانية متوسّط، والمرحلة الثّالثة هي السّنة الثّالثة متوسّط، والمرحلة الرّابعة هي السّنة الرّابعة متوسّط، وهي أطوار متسلسلة ومترابطة وفق بناء مرحلي، وكل مرحلة لها مميّزاتها الخاصّة. وتعتبر السّنة الثّالثة والرّابعة مع بعضهما طور تدعيم وترسيخ المكتسبات لما هو سابق في السّنتين الأولى والثّانية، كما تعتبر السّنة الرّابعة مرحلة نهائية بالنّسبة للتّعليم المتوسّط؛ وهو ما يجعل اطّلاع الأساتذة المسبق على مناهج هذه المرحلة والمستوى التّعليمي، واستعداد التلاميذ لاجتياز هذه المرحلة كونها مرحلة حاسمة في هذا المستوى من التّعليم، أمرا ذا أهمية بالغة.

1/1 المنهج المستعمل:

كانت الدّراسة التي قمنا بها ميدانيّة، اعتمدنا فيها على المنهج الوصفيّ الاستكشافيّ، وقد اعتمدنا في بحثنا على أسلوب الملاحظة هاته الأخيرة تعد" واحدة من أقدم وسائل جمع المعلومات، حيث استخدمها الانسان الأول في التّعرف على الظّواهر الطّبيعية وغيرها من الظّواهر، ثم انتقل استخدامها إلى العلوم بشكل عام وإلى العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاصّ."[1] وهي "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظّواهر والمشكلات والأحداث ومكوّناتها الماديّة والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظّم ومخطّط وهادف، بقصد التّفسير وتحديد العلاقة بين المتغيّرات والتنبّؤ بسلوك الظّاهرة

[1]– عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ص112.

وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته."[1] كما اعتمدنا على طريقة الاستبيان أو الاستمارة من أجل تحقيق المبتغى أو الوصول إلى الأهداف المسطّرة والمرجوّة.

اخترنا الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، فطريقة الاستبيان تسمح باستجواب أكبر عدد من الأشخاص في وقت قصير، كما أنّها تمكّن من الحصول على أجوبة دقيقة وصريحة وحقيقية ذلك لأنّ عدم ذكر اسم المستجوب يجعله يجيب بكل طلاقة وحرية، والاستبيان "إحدى الوسائل لجمع المعلومات عن مشكلة البحث"[2] و "هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء الباحثين حول ظاهرة أو موقف معيّن. وتعدّ الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جميع البيانات الخاصّة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصوّرات أو آراء الأفراد. ومن أهمّ ما تتميّز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث." [3]زد على ذلك أنّ الفئات التي طبّقنا عليها الدّراسة هي في مجال التّعليم ما يسمح لنا باستعمال هاته الوسيلة، بحيث من السهل على المستجوبين فهم أسئلة الاستمارة أو الاستبيان والإجابة عليها بكل وضوح وثقة.

ولقد خصّصنا في بحثنا استمارتين، واحدة موجّهة لمتعلمي مرحلة التّعليم المتوسط (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة متوسط)، وأخرى للمعلمين.

2/ وصف الاستمارة:

[1]– الرفاعي، أحمد حسين: مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، عمان، 1998، ص221.

[2]– وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص 155.

[3]– محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل، دار واصل للطباعة والنشر، عمان، 1999م، ص63.

الاستمارتان تحملان معلومات تخصّ المعلّمين والمتعلّمين، وتحتويّان على عدّة أسئلة يجيب عليها المستجوب بنعم أو لا مع تعليل بعض الأجوبة؛ حيث يجب أن "يكون الاستبيان على شكل أسئلة مختارة لتجيب عنها العينات المختارة"[1]، وتلك الأسئلة ترصد لنا واقع التواصل باللّغة الفصحى في مرحلة التعليم المتوسط، وأسبابه وأثره على العملية التّعليمية التّعلّمية.

3/ عيّنة الدّراسة:(المتوسّطات)

لأن العيّنة هي فئة تمثّل مجتمع البحث الذي هو المؤسّسات التّربوية، فقد قمنا باختيار العيّنة من المجتمع الأصليّ، فيجب "أن تكون العيّنة ممثّلة للمجتمع الأصليّ أي تكون شاملة لجميع خصائص المجتمع الأصليّ، لأنّ الباحث لا يستطيع أن يعمّم نتائجه إذا اختار العيّنة بطريقة عرضية، بمعنى أنّه إذا تكرّرت نفس النّتائج على عينات أخرى كانت العيّنة التي يجري عليها البحث عيّنة ممثّلة للمجتمع الأصليّ أصدق تمثيل، حتى يمكن أن تكون المتوسّطات والنّسب المئوية لخصائص أفراد العيّنة متقاربة أو متشابهة مع متوسّطات ونسب المجتمع الأصليّ، حتى تصبح العيّنات ممثّلة للكلّ الذي تنتمي إليه."[2] وقد اخترنا العيّنة متوسّطتين كلتيهما من نفس الولاية، إلا أنّهما تبعدان عن بعضهما. المتوسّطة الأولى هي: متوسّطة جيش التّحرير بمنطقة حي بوروح بلدية فرجيوة، والثّانية متوسّطة دوخي علّاوة بمنطقة يحي بني قشّة فرجيوة.

أ/ العيّنة الأولى:

متوسّطة جيش التّحرير حي بوروح فرجيوة: تقع متوسّطة جيش التّحرير بمنطقة حي بوروح التّابعة لبلدية فرجيوة ولاية ميلة، تمّ إنشاء هاته المؤسّسة في:2004/09/04،

[1]– وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، ص 155.

[2]– فاطمة عوض صابر، ميرقت علي خفاجة: أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ط1، 2002م. ص 186.

حيث تتربّع على مساحة إجمالية تقدر ب: 2509.97 م، المبني منها يقدر ب: 1381.00 م مخصّص للجناح التربوي والإداري.

خلال الموسم الدّراسي 2016-2017 استقبلت المؤسّسة 451 تلميذا، موزعين على الشّكل التالي:

السّنة الأولى: 131 تلميذا.

السّنة الثّانية: 120 تلميذا.

السّنة الثّالثة:87 تلميذا.

السّنة الرّابعة: 113 تلميذا.

يسهر على تسيير هاته المؤسّسة مدير وعدد من الإداريين و28 أستاذ، وتحتوي على 14 قاعة تدريسية، ومكتبة ومطعم.

تتّبع المؤسّسة نظام النّصف داخلي، كانت نتائجها في شهادة التّعليم المتوسّط حسنة ما يقارب نسبة 75%.

ب/ العيّنة الثانية:

متوسّطة دوخي علّاوة: تقع متوسّطة دوخي علاوة ببلدية يحي بني قشّة التّابعة لدائرة فرجيوة ولاية ميلة، حيث تتربّع على مساحة إجمالية تقدر ب: 202100م والمبني منها يقدر ب: 192100م، استقبلت المؤسّسة خلال الموسم الدّراسي 2016-2017: 529 تلميذا، موزّعين على الشكل التالي:

السّنة الأولى: 154 تلميذا.

السّنة الثّانية: 127 تلميذا.

السّنة الثّالثة: 128 تلميذا.

السّنة الرّابعة: 120 تلميذا.

يسهر على تأطيرهم مدير المؤسّسة وعدد من الإداريين و28 أستاذا، تحتوي المؤسّسة على قاعات تدريس يقدر عددها ب 13 قاعة ومكتبة ومطعم.

تتّبع المؤسّسة نظام النّصف داخلي، وقد تحصلت خلال موسم 2015-2016 على نتائج فوق المتوسّط ما يقارب نسبة 56.12%.

1/3 مدينة البحث:

مدينة ميلة هي إحدى ولايات الشّرق الجزائري، تقدّر مساحتها ب 3482 كلم، تحدّها من الشّرق ولاية قسنطينة، ومن الغرب ولاية سطيف، ومن الشّمال ولايتي جيجل وسكيكدة، ومن الجنوب ولايتي أم البواقي وباتنة، يبلغ عدد سكانها 710800 نسمة.

وقد اخترنا في دراستنا منطقتين: منطقة حيّ بوروح التّابعة لدائرة فرجيوة، وبلدية يحي بني قشة التابعة أيضا لدائرة فرجيوة، وتضمّ كل من البلديّتين العديد من المتوسّطات اخترنا من كل واحدة متوسّطة.

2/3 التّلاميذ:

اعتمدنا في دراستنا الميدانية على تلاميذ السّنة الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة من التّعليم المتوسّط، حيث تتراوح أعمار التّلاميذ ما بين 12 و17 سنة ويتناولون في دراستهم عشرة مواد خلال السّنة أو الموسم الدّراسي، يشرف على تدريسهم مجموعة من الأساتذة، كل حسب تخصّصه.

5/ واقع التّواصل باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم المتوسّط: أسبابه ونتائجه وأثره على العملية التعليمية التعلّمية.

إنّ الوسط المدرسي هو عبارة عن مرآة ينعكس فيها حال المجتمع وممارسته اللّغوية، وعلى الرّغم من تدريس مادة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة ابتداء من السّنة الأولى ابتدائي، فإنّ اللّغة العربيّة ليست على أحسن ما يرام في الوسط المدرسي، فالمتعلّم يفهم كل ما يقال له باللّغة الفصحى، ولكنّه لا يستطيع أن يردّ باللّغة نفسها التي سمعها وفهم بها، بل لا يكاد يتكلّم عشرَ جمل مفيدة دفعة واحدة. ولو حاول الحديث باللّغة العربيّة الفصحى فسرعان ما تتغلّب عليه اللّغة العاميّة ألا وهي لغة الشّارع، وهذا ما نلمسه في الممارسة اللّغوية الشّفهيّة.

من المفروض أن تكون المدرسة فضاء لغويا فصيحا يمارس فيه المتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى؛ فيتواصل بها مع معلّميه وزملائه ومسيّري المؤسّسة عموما بكل بساطة ودون تكلّف، إلاّ أنّنا نلحظ أنّ اللّغة العربيّة حبيسة حجرة الدّرس ومع أستاذ واحد فقط من بين أكثر من عشر أساتذة في الصّف الدّراسي، فبمجرد خروج المتعلّم من باب المؤسّسة تجده يتكلّم باللّغة العاميّة فحسب ولا يتكلّم اللّغة العربيّة الفصحى بتاتا، كما أنّ الأنشطة الثقافية لم تعد تقدّم في الوسط المدرسيّ باللّغة الفصحى؛ فقد صارت المسرحيات المدرسيّة تقدّم باللّغة العاميّة وهذا أمر خطير جدّا.

ومن خلال حضورنا لبعض الحصص مع أقسام السنة الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة متوسّط لاحظنا أنّ جل المعلّمين يعتمدون في التدريس على الطّريقة الحواريّة هاته الأخيرة عرّفت على أنّها:" إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة والمترابطة على

الطلاّب بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن نوسّع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم."[1]

ويعتبر الحوار من أهم الآليات اللغوية، والوسائل الإجرائية في التعليم، كما يدخل ضمن دائرة التعليم النّشط، لما في ذلك من أهمية في تحفيز الذّاكرة، وخلق التفاعل والجوّ التّنافسي بين المتعلّمين وقد تفطّن الأوّلون لمثل هذا الأسلوب، ومدى أهميّته في الموقف التّعليمي على نحو ما جاء في نص ابن خلدون الذي يقول بأنّ:" أيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها."[2]

وتمرّ الطّريقة الحواريّة بثلاث مراحل أساسية تتمثّل فيما يلي:

1/" إلقاء أسئلة غايتها معرفة ما عند الطّالب من معلومات حول الدّرس الجديد من غير أن نصحّحها لأوّل وهلة.

2/ إلقاء أسئلة مرتبطة بالأولى تشعر الطّلاّب بالخطأ أو النّقص.

3/ استدراج الطّلاب للوصول إلى المعلومة الصّائبة أو الاعتراف بالعجز للانتباه للشرح."[3]

وتعتبر الطّريقة الحوارية من أقدم طرق التّدريس وجودا، ولا تزال شائعة الاستعمال حتى الوقت الحاضر نظرا لما لها من محاسن وإيجابيات تعود على المعلّم والمتعلّم على حد سواء، ويمكن تلخيص محاسن الطّريقة الحواريّة في النّقاط الآتيّة:

---

[1]– عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1426ه،2005م، ص96.

[2]– ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، مرا: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 545/1.

[3]– عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص96.

1/" تعين المدرّس على معرفة مقدار المعلومات والحقائق عند الطّلاب.

2/ تساعد المدرّس على اكتشاف ما في أذهان التّلاميذ من تساؤلات أو أفكار.

3/ يتحقّق بها المدرّس من مدى فهم الطّلاب للدّروس السّابقة.

4/ تعين المدرّس على إعمال فكر الطّلاب وربطهم بالخبرات السابقة.

5/ تعين المدرّس على إثارة مشاركة الطّلاب وانتباههم ويقظتهم.

6/ تعين المدرّس على إقناع الطّلاب بضرورة متابعة التّعليم وتحصيل المعلومات.

7/ تعلّم التّلاميذ على التّواضع والخضوع لحقّ وآداب الاستماع.

8/ تيسّر للطّالب معرفة الحقيقة في ذات نفسه.

9/ تتدرج بالطّالب من المجهول إلى المعلوم فتعتمد على تصحيح المعلومة"[1].

وعلى الرّغم من نجاح ونجاعة الطّريقة الحوارية في التّدريس لما لها من محاسن وإيجابيات إلا أنّها لا تخلو من بعض السّلبيات والعيوب التي نلخّصها فيما يأتي:

1/" قد تكون سببا في نفور التّلاميذ من الدّرس والمدرّس ولا سيّما إذا كانت الأسئلة تسبب لهم السّخرية أو تكشف عجزهم.

2/ قد تكون سببا في ضياع الوقت لكثرة أسئلة الطّلاب بقصد إشغال المدرّس.

3/ قد تكون سببا لانعدام الأهداف الخاصّة للمدرّس إمّا لإطالة الإجابة عن الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة بعيدة عن الموضوع المقرّر".[2]

[1]- عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص96-97.

[2]- المرجع نفسه: ص97.

فالتّواصل بين المعلّم والمتعلّم أثناء الدّرس يكون عن طريق أسئلة وأجوبة، فإذا طرح المعلّم السّؤال باللّغة الفصحى تجد المتعلّم عاجزا عن الإجابة بلّغة عربيّة فصيحة سليمة من الأخطاء إلا بعض المتعلّمين الممتازين، فالتّواصل بالمشافهة يستصعبه المتعلمون؛ إذ صرّح أساتذة اللّغة العربيّة أنّ "أصعب أنشطة اللّغة العربية هو نشاط التّعبير الشفهي رغم ما له من أهداف خاصة"[1]، وهو " نشاط أساسي من أنشطة التّواصل في المجتمع، فإذا كان الاستماع وسيلة لاستقبال الحديث وتحقيق الفهم، فإن التّعبير الشفوي وسيلة للإرسال والإفهام. فهو إذن أداة من أدوات عرض الأفكار والأحاسيس والأغراض والحاجات، يعود المتعلّم على جودة الأداء اللّفظي، عن طريق اختيار الألفاظ والأفكار الملائمة وتسلسلها وترتيبها والرّبط بينها."[2] فالتّعبير الشّفهي يهدف إلى تدريب المتعلّم "على التّواصل الفعّال باللّغة العربيّة واتّباع استراتيجيات لغويّة وعقليّة وتواصليّة للتّأثير على الآخرين"[3]؛ حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين التّعبير مشافهة باللّغة العربيّة الفصحى في موضوع ما، فيمرّ الوقت صمتا في انتظار من يتكلّم ويعبّر، ممّا يجعل المعلّم مضطرا إلى أن يطلب من المتعلّمين كتابة الموضوع المطلوب على كراريسهم ثم قراءة ما كتبوه.

وفي كثير من الأحيان نجد المعلمين في البداية يشرحون الدرس باللغة العربية الفصحى في حين نجد المتعلمين لا يفهمون الدرس أو لا تصلهم الأفكار بشكل جيّد فيلجأ المعلم الى اللغة العامية بقصد تبسيط الأفكار وإيصال المعلومات بشكل جيد وترسيخها في أذهانهم. وهذا ما يجعل من وضع اللغة العربية متأزّما للغاية ولعلّ السّبب في ضعف اللّغة العربية عند المتعلّمين راجع إلى المعلّم الذي لا ينمّي في المتعلم شغف القراءة باللّغة العربيّة، فحيوية اللّغة العربيّة أو ذبولها لدى المتعلّمين يبدأ من التّعليم الابتدائي على يد

[1]– نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص204–205.

[2]– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص107.

[3]– المرجع نفسه: ص 109.

المعلّم بالدّرجة الأولى؛ حيث نجد أن جلّ المعلّمين لا يقومون باقتناء القصص للمتعلّمين، حتى يقرؤوا وينمّوا خيالهم ومعلوماتهم.

ضف إلى ذلك أنّ اللّغة العربيّة ليست هي اللّغة الأمّ، وهنا نجد أن المتعلّم عنما يلتحق بالمدرسة في سنّ السّادسة يكون متمكّنا من اللّغة الأمّ التي اكتسبها في البيت، والتي يتواصل بها في الشارع ولدى البقّال ومع أصدقاء الحيّ، هاته اللّغة هي اللّغة العاميّة أو الدّارجة؛ حيث يفاجأ داخل الفصل بلغة جديدة يجهلها ولم يسبق له أن استعملها أو تواصل بها داخل البيت أو في الشّارع، وهي اللّغة العربيّة الفصحى، وهي لغة المدرسة والكتب، وهنا الأمر يتعلق بإحلال اللّغة العربيّة الفصحى محلّ العاميّة، ممّا يولّد صراع بين اللّغتين الذي بدوره ينتج عنه آثار سلبية على مستوى التّحصيل المدرسي للمتعلّم الذي يجد صعوبة في إتقان الفصحى، بسبب "اكتساب لغة الطفل الثانية الذي لا يحدث متوازيا مع اكتساب اللغة الأولى"[1]، كما يسبّب ذلك عائقا على مستوى التّفكير واستخدام المفاهيم بالنّسبة للمتعلّم، فاللّغة الفصحى لا يلتقي بها إلّا في قاعة الدّرس، في حين العاميّة حاضرة في كل مناحي الحياة اليوميّة، هذا ما يجعل المتعلّمين غير قادرين على كتابة صفحة واحدة بلغة عربية جيّدة خالية من الأخطاء، أو التّواصل بلغة فصيحة في المحيط المدرسي، وبالتّالي فقدان اللّغة العربيّة القدرة على التّخاطب الشّفهي في الحياة اليوميّة، وإن وجد بعض الأشخاص ممّن يتقنون العربيّة الفصحى كالأساتذة أو المعلّمين، لا يمكن لهم أن يتخاطبوا أو يتواصلوا باللّغة الفصحى في البيت أو الشّارع أو السّوق رغم إتقانهم لها؛ حيث يتخوّف المتخاطبون بالفصحى من إثارتهم لفضول وسخرية الآخرين، كما أنّ هناك سبب في ضعف اللّغة العربيّة وفقدانها للتّواصل الشّفهي يعود إلى الوسط الاجتماعي؛" فالمجتمع يفرض على المتعلم لغة معينة ودونها فهو في هذا المجتمع من

[1]– سوزان م. جاس، لاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2009م، ص 162.

الغرباء، فلا يجب أن نجهل الدّور الذي تقوم به لغة من يحيط بالطّفل في تعلّمه وصياغة فكره وتنميّة عقله."[1] ومنه يتعوّد المتعلّم على النّطق باللّغة العاميّة وبالتّالي لا يستطيع هجرانها إلى اللّغة الفصحى بسهولة. دون أن ننسى أن بعض المعلّمين عاجزين على القيّام بمهمة تدريس اللّغة العربيّة، وكأنّهم ليسوا أهلا لهذه المهمّة ويرون عملية التدريس مجرد وسيلة لجلب المال.

6/ تحليل المدوّنة:

1/6- تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلم:

من خلال الاستبيان الذي وزّعناه على المتعلّمين تبيّن أنّ: أغلب المتعلّمين يحبّون التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى، ويجدون متعة وراحة في استعمالها، إلا أنّ هناك بعض الأسباب أو العوائق تمنعهم من التّواصل باللّغة الفصحى بشكل جيّد، ومن بين الأسباب والعوائق نذكر منها:

_ الخجل: حيث أنّ المتعلّم يشعر بالخجل أثناء حديثة باللغة العربية الفصحى.

_ السخرية: إذا تحدث المتعلّم باللّغة العربيّة الفصحى فإنّه عادة ما يتعرض للسخرية من غيره، ولهذا فهو يخجل من استعمال اللّغة الفصحى في تواصله خاصة خارج المحيط المدرسيّ؛ أي في "المجتمع الذي يفرض على التّلميذ لغة معيّنة، ودونها فهو في هذا المجتمع من الغرباء."[2]، كما أنّ الوسط المنزلي أيضا له دور في ذلك؛ حيث إنّ المتعلّم لا يتحدّث اللّغة العربيّة الفصحى في المنزل لأنّه لم يتعود على التّحدّث بها مع العائلة.

ومن جهة أخرى فإنّ عددا من المتعلّمين يفضلون التّواصل باللّغة العامية لعدة أسباب نذكر منها:

[1]- صالح بالعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، ص172-173.

[2]- المرجع نفسه، ص 172.

_ أنّهم لا يتقنون اللّغة العربيّة الفصحى جيّدا لأنّهم تعودوا على النّطق باللّغة العاميّة أكثر منه بالفصحى لسهولة اللّغة العاميّة، لأنّها غير مقيّدة بقواعد تضبطها.

_ أنّ اللغة العربيّة الفصحى غير متداولة بين أفراد المجتمع، بل اللّغة العاميّة هي اللّغة المتداولة، لذا يفضلون التّحدّث باللّغة العاميّة تجنّبا من الوقوع في السخرية من طرف الآخرين، ثمّ إن هناك من لا يجد المساعدة من غيره على التّواصل باللّغة الفصحى، ممّا يجعله ينفر منها.

_ غياب الممارسة الفعليّة لقواعد اللّغة العربيّة من نحو وصرف في الكلام اليومي" إذ أن القواعد النحوية ليست هدفا في حد ذاتها وإنّما هي وسيلة لتقويم القلم واللّسان من الاعوجاج والزّلل، وقواعد الاملاء هي وسيلة لتقويم القلم من الخطأ في الكتابة، والقراءة والنصوص وسيلة لتزويد المتعلّم بالثّروة اللّفظية والقوالب اللّغوية والمعاني والصّور والأخيلة ليستخدمها في تعبيره الشّفهي والتّحريري. وعندما تتحول الوسيلة إلى هدف وغاية يغيب الهدف المرجو من تعليم اللّغة وتعلّمها."[1]

كما تبيّن لنا من خلال الاستبيان أنّ المتعلّمين يفضلون الممارسة في اللّغة العربيّة الفصحى بالكتابة، فالمتعلّمون يجدون راحتهم في التّعبير الكتابي أكثر منه في الشّفهي لأنّ في التعبير الكتابي لا يطّلع الآخرون على ما يكتبه المتعلّم على الورقة أو الكراس، على عكس التعبير الشّفهي فتكتشف أخطاؤه مباشرة، كما أنّه من خلال التّعبير الكتابي بإمكان المتعلّم أن يحذف أو يضيف المعلومات أو يستبدلها كما يشاء؛ حيث" يعتبر الرجوع إلى الإنتاج الأوّل (مسودة الإنتاج) مرحلة أساسية لتطويره وتحسينه، ويتم من خلال عمليات الحذف والإضافة والاستبدال والتغيير...".[2]

[1]– محمود أحمد السيد: اللغة العربية وتحديات العصر، ص 59.

[2]– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص172.

ومن خلال الاستبيان كذلك تبيّن أنّ الممارسة اللّغوية في التّعليم المتوسط متفاوتة بين المستويات الأربعة، ففي السّنة الأولى من التّعليم المتوسط يغلب على المتعلّمين استعمال اللّغة العاميّة مع كثرة ارتكاب الأخطاء الإملائية والنّحوية والأسلوبية أثناء الكتابة، أمّا عن الممارسة الشّفهية باللّغة العربيّة الفصحى تكاد تنعدم؛ فأغلبهم يتحدّث باللّغة العامية، فالمتعلّم يمتلك الجرأة في التّعبير ولكن يعبّر بلغة مزيج بين الفصحى والعامية.

أمّا السّنة الثّانية فنجد بعض التّحسن في مستوى الممارسة اللّغوية لدى المتعلّمين، فالمتعلّم في هذا المستوى يتعود قليلا على التّعلّم في هذه المرحلة، فيمتلك ثقة في نفسه، عندها يبدأ في اكتساب الملكة اللّغوية فتقل عنده الأخطاء على المستويين الكتابي والشفهي شيئا فشيئا، وهذا التحسن نلمسه أكثر في السنتين الثّالثة والرابعة، ففي هذين المستويين نلمس بعض التحكم في الملكة اللّغوية عند المتعلّمين، بحيث يكون المتعلّم قد زوّد بثروة لغوية، من خلال الاستماع للمعلم داخل حجرة الدّرس والقراءة والكتابة؛ حيث إن" الانسان يتعلّم اللّغة بدءا بالاستماع فالكلام، ثم القراءة فالكتابة."[1] وكذلك امتلاك القدرة على اختيار الألفاظ في المواقف المختلفة، فتقل عندهم الأخطاء، لأنّ المتعلّمين في المستويات السابقة قد تكرّرت معهم الممارسة اللّغوية باللّغة الفصحى كثيرا،" فالملكة الصّحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللّغة الفصيحة وممارستها كلاما وتحدثا."[2] ومنه تتكوّن لديهم العادة اللّغوية بالتّكرار والممارسة، وهو ما ذهب إليه ابن خلدون في قوله:" والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة، ثم يتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة."[3] وبذلك

[1]– علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ،2006م، ص 68.

[2]– المرجع نفسه: ص 62.

[3]– ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، ط1، 1978، ص559.

يكتسبون كفاية تواصليّة التي هي عبارة عن " مجموعة القدرات التي تمكّن من اكتساب اللّغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التّواصل"[1] وهذا يعني أنّ:

- بعض المتعلّمين يطبّقون المفاهيم اللّغوية التي يتلقّونها من طرف المعلّمين داخل حجرة الدّرس.
- بعض المعلّمين يحرصون على تنمية قدراتهم اللّغوية بالمطالعة ومختلف الوسائل المتاحة.
- فرض بعض المعلّمين على المتعلّمين التّحدّث بالفصحى قدر الإمكان مع تجاهل إجاباته التي تكون باللّغة العاميّة وإن كانت صحيحة.

2/6- تحليل الاستبيان الخاصّ بالمعلّم:

أمّا عن الاستبيان الخاصّ بالمعلّم فقد تبيّن أنّ أغلب المعلّمين لا يستعملون في القسم إلا اللّغة العربيّة الفصحى، ولا يستعملون اللّغة العامية إلّا عند الضّرورة الملحّة، في حين هناك عدد من المعلّمين يلجؤون إلى اللّغة العاميّة أثناء شرحهم للدّرس بقصد تبسيط الأفكار وإيصال المعلومات وترسيخها في أذهان المتعلّمين ف"الملاحظ أنّ لغة المعلّمين في الأعلم الأغلب ليست باللّغة المثال في صحتها وسلامتها وخلوها من الأخطاء، وكما أنّ المعلّمين يستخدمون العاميّة في شرح دروسهم ولا يقتصر ذلك الاستخدام على معلميّ المواد الأخرى غير العربيّة، وإنما جاوزه إلى معلمي اللغة أنفسهم. وهذا ما لا نلاحظه في تعليم اللغات الحية عند الأمم الأخرى، فمعلم الرياضيات تحمر وجنتاه ويتطاير الشرر من عينيه عندما يخطئ الطالب أثناء حل المسألة الرياضية خطأ لغويا، ويقول له: إن خطأك يا بني في لغتك أدهى وأمر من خطئك في حل المسألة الرياضية."[2]

---

[1]-محمد رزقي: منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي، مؤتمر علم اللغة الثاني، دار الهاني للطباعة، 2004، ص823.

[2]- محمود أحمد السيد: اللغة العربية وتحديات العصر، ص 59.

كما تبيّن لنا أيضا من خلال الاستبيان أنّ بعض المعلّمين يفرضون على المتعلّمين الحديث باللّغة العربيّة الفصحى، حيث نجحت المحاولة مع بعض المعلّمين ولم تنجح مع البعض الآخر، في حين أنّ بعض المعلمين لم يحاولوا فرض التّحدث باللّغة العربية على المتعلّمين، وهذا يعني عدم غيّاب مراقبة المعلّم لخطاب المتعلّم وحثه على تطبيق القواعد اللّغوية التي يدرسها، واهتمامه بالفكرة دون الكلام، وهذا ما يجعل اللّغة العربية وقواعدها جافّة، ف"الملاحظ أنّ المتعلمين عندما يعبّرون عن رغباتهم وميولهم واهتماماتهم يستخدمون العاميّة في الأعمّ الأغلب، ولا يعمل معلّموهم على تشذيب لغتهم وإسباغ ثوب الفصيحة عليها في الأعمّ الأغلب." [1]

كما أقرّ أغلب المعلّمين أنّ المقرّر الدّراسي أو المحتوى التّعليمي لا يلبّي احتياجات المتعلّمين اللّغوية ولا ينمّي قدراتهم اللّغوية بالمستوى المطلوب" فالمحتوى التّعليمي لا يلبّي احتياجات المتّعلمين اللّغوية، ولا يراعي في تنظيمه التّناغم والتّناسب بين خصائصهم وطبيعة المواد اللّغوية المقدّمة لهم. كما أنّه لا يراعي الانسجام الوظيفي بين التّعبير الشفوي وباقي مكوّنات اللّغة. إضافة إلى ذلك، فهو لا يستند إلى مقاربة لغوية واضحة؛ فالمحتويات ترتكز بصورة بالغة على القواعد اللّغوية دون مراعاة توظيفها في وضعيات حياتية وفق مبدأ المقاربة التّواصلية."[2] ممّا يؤدّي ببعض المتعلّمين إلى عدم تطبيق المفاهيم اللّغوية الجديدة إلّا بالمراقبة والمتابعة.

ومن خلال تحليلنا للاستبيانين توصّلنا إلى أنّ واقع التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى لا يستدعي للقلق الكبير بقدر ما هو في حاجة إلى العناية والاهتمام، مع توفير الوسائل الضرورية التي ترفع من شأن المعلّم والمتعلم على حد سواء، وتعطي للغة العربية الفصحى مكانتها اللائقة؛ إذ أنّ إهمال اللغة العربية الفصحى ينعكس سلبا على التحصيل

[1]– محمود أحمد السيد: اللغة العربية وتحديات العصر، ص 60.

[2]– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 107.

المدرسي للمتعلم، ما يعني ذلك من ضعف في المستوى المعرفي والفكري، لأن عدم إتقانه لهذه اللغة، وبحكم كونها لغة التدريس يجعله غير قادر ولا مؤهل لإتقان أية لغة أجنبية من التي يدرسها كالفرنسية والانجليزية مثلا، لأن الدراسات أثبتت أن ما يسهل اكتساب لغات أجنبية أخرى عند التلميذ، هو تمكنه أولا من لغة أولى أساسية. والنتائج الآتية تبين أكثر:

1) المتعلمون يحبون التواصل باللغة العربية الفصحى ويرغبون في ذلك إلا أن إمكانياتهم اللغوية لا تسمح بذلك، إلى جانب العوائق التي ذكرناها من قبل.
2) الجهود التي يبذلها المعلمون وحدها غير كافية لتمكين المتعلمين من تنمية قدراتهم اللغوية.
3) يفضل المتعلمون استعمال اللغة العربية الفصحى المكتوبة على المشافهة لأنها تظل بعيدة عن أعين الآخرين.
4) حصر الممارسة اللغوية بالعربية الفصحى في المدرسة ومع أستاذ اللغة العربية وحده ما يجعل المتعلم لا يهتم بها اهتماما بالغا.

استبيان خاص بالمعلّم

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

س1/ هل أنت متمكّن بشكل جيّد من اللّغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐

س2/ هل تتواصل مع زملائك المعلّمين باللّغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐

س3/ لماذا؟ .....

س4/ هل تتحدّث مع تلاميذك باللّغة العربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س5/ لماذا؟ .....

س6/ هل تتحدّث مع تلاميذك باللّغة العاميّة؟ نعم ☐ لا ☐

س7/ متى؟ .....

س8/ لماذا؟ .....

س9/ هل تمزج بين اللّغتين الفصحى والعاميّة أثناء شرحك للدّرس؟ نعم ☐ لا ☐

س10/ لماذا؟ .....

س11/ هل توجّه الأسئلة للمتعلّمين باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س12/ هل يجيبك المتعلّم باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س13/ إذا أجابك المتعلّم باللّغة العاميّة هل تطلب منه إعادة الإجابة باللغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س14/ هل ترى أنّ استعمال اللّغة العامّية يوصل الفكرة بشكل جيّد للمتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

س15/ لماذا؟ .....

س16/ هل حاولت أن تفرض على المتعلّمين الحديث باللّغة العربيّة الفصحى أثناء الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

س17/ هل نجحت المحاولة؟ نعم ☐ لا ☐

س18/ متى تجد المتعلّم متحكّما في ممارسة اللّغة. هل بالكتابة أم بالمشافهة؟ .....

س19/ هل تطبيقات المنهاج تخدم التّطوّر اللّغوي للمتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

س20/ لماذا؟ .....

س21/ هل البرنامج المقرّر في اللّغة العربيّة يساعد على تنمية قدرات المتعلّم اللّغوية؟ نعم ☐ لا ☐

استبيان خاص بالمتعلّم

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

السن : ..... السنة: .....

س1/ أتحبّ التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س2/ لماذا؟ .....

س3/ هل تتواصل مع غيرك باللّغة العربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س4/ أين؟ .....

س5/ هل تجد المساعدة حينما تتحدّثان باللّغة العربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س6/ هل تعمل على تنمية قدراتك اللّغوية؟ نعم ☐ لا ☐

س7/ بم؟ .....

س8/ هل الدّروس التي تقدّم لكم في المدرسة تساعدك على تنمية قدراتك اللّغوية؟ نعم ☐ لا ☐

س9/ هل يخاطبك المعلّم باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س10/ متى؟ .....

س11/ هل يوجّه لك المعلّم الأسئلة أثناء الدّرس باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س12/ هل تجيب على أسئلة المعلّم باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س13/ إذا أجبت على الأسئلة باللّغة العاميّة هل يطلب منك المعلّم إعادة الإجابة باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س14/ أتجد متعتك في الحديث باللّغة العربيّة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س15/ لماذا؟ .....

س16/ هل يجبرك المعلّم على الحديث باللّغة الفصحى داخل القسم؟ نعم ☐ لا ☐

س17/ هل تحسّ بالإحراج إذا أجبرت على الحديث باللّغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐

س18/ أين تجد راحتك في الممارسة اللّغوية. كتابة أم مشافهة؟ .....

س19/ هل تتحدث باللّغة الفصحى في الوسط المنزلي؟ نعم ☐ لا ☐

س20/ هل تخجل من التواصل باللغة الفصحى في الوسط الاجتماعي؟ نعم ☐ لا ☐

س21/ لماذا؟ .....

خاتمة

خاتمة:

من خلال دراستنا لموضوع التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى وأثره في العمليّة التعليميّة فقد توصّلنا إلى ما يلي:

* التّواصل مرتبط باللّغة؛ فاللّغة وسيلة التّخاطب وتبادل الأفكار والأحاسيس، فما من إنسان يمتلك اللّغة إلّا وله القدرة على التّعامل مع العالم الخارجي.

* يعتبر المحدثون التّواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجّه العلاقات الإنسانية، فهو نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل عبر قناة ألا وهي اللّغة.

* تعدّدت أنواع التّواصل منها: التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي.

ومن أهداف التّواصل نذكر:

* إخراج الانسان من عزلته.

* تشجيع الحوار وروح الاستماع إلى الآخر إضافة إلى الدّور البارز في التّواصل التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم.

* واقع التّواصل باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم المتوسّط لا يبعث بالقلق الكبير بقدر ما هو في حاجة إلى العناية والاهتمام وتوفير الوسائل الضرورية التي تعطي اللغة العربية مكانتها اللائقة وتمكّن من التّواصل بلغة فصيحة.

وللوصول إلى تواصل جيّد باللّغة العربيّة الفصحى فهناك بعض الحلول والتوصيات نوجزها فيما يلي:

* التزام جميع المعلّمين وفي مراحل التّعليم كافّة باستعمال اللّغة العربية وفي العملية التّعليمية التّعلّميّة، وأن لا يخضعوا للتّرقية في وظائفهم إلّا إذا أثبتوا إتقانهم لأساسيّات اللّغة.

* تنويع طرائق التّدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء، بما يفسح المجال فيها لاستثارة المهارات العقليّة العلمية من فهم وتطبيق وتركيب وتحليل ونقد وتقويم...إلخ.

* تشجيع المتعلّمين كافّة على استعمال اللّغة العربيّة السّليمة في نشاطاتهم اللّغوية والتّشدد في عدم قبول إجاباتهم بالعاميّة.

* تدريس معلميّ اللّغة على أساليب تعلّم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، والعناية بالتّعليم الذّاتي والمطالعة الحرّة.

* إجراء دورات تدريبية للمعلّمين كافة لتدريبهم على استعمال أساسيات لغتهم استعمالا سليما وتوظيف دورات التّدريب المستمر في جانب منها لهذا المسعى.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- المصـــــــادر:

- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، ط1، 1978.
- ابن منظور: لسان العرب، ج12، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، ط1، 2006/1427.

2- المراجـــــــــــع:

- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د. ط، 1999.
- أسامة محمد السيد، عباس حلمي: الاتصال التربوي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
- أسعد وطفة، علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، دار الشهاب الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2001.
- إيّاد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، المركز التخصصي الأدبي، القاهرة، د. ط، 2011.
- تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، شارع أولاد سيدي الحراش، الجزائر، د. ط، 2009.
- جميل حمداوي: التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2008.
- ابن جنّي أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: محمد النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، د. ط، د. ت.
- حجازي محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة، المجالات والاتجاهات، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2006.

- ابن خلدون: مقدمة ابن خلون، مرا: سهيل زكار، ج1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- خير الدين هنّي: تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1999.
- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.
- رجاء محمود أبو علام: علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978.
- الرّفاعي أحمد حسين: مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، عمان، 1998.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009.
- صالح بلعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة.
- صلاح الدين حسنين: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم للطباعة والنشر، ط1، 1984.
- سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق دراستها، الجامعة الأردنية، ط2، د. ت.
- سوزان م. جاس، سلينكر: اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2009.
- سيد إبراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1998.
- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف، الرباط، ط1، 2015.

- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف_1119 كورنيش النيل، القاهرة، ط 14.
- عبد الفتاح حسن: أصول تدريس العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، د. ط، 2000.
- عبد اللطيف بن حسنين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت، عمان، ط1، 1424ه/2005.
- العتوم عدنان يوسف: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، د. ط، 2004.
- عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- العربي فرحات: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية.
- عطا إبراهيم إياد: المرجع في تدريس اللغة العربية، المركز التخصصي الأدبي، القاهرة، د. ط، 2005.
- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 2006.
- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د. ط، 2010.
- فاطمة عوض صابر، ميرقت على خفاجة: أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الإسكندرية، ط1، 2002.
- الكلوب بشير عبد الرحيم: التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق، الأردن، ط2، 1993.

- محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البهي: مهنة التعليم وأدوار المعلم في شركة الجمهورية الحديثة، 2003.
- محمد الجوهري، حسين خولي وآخرون: علم الاجتماع، ودراسة الإعلام والاتصال، دار المعرفة الإسكندرية، د. ط، 1996.
- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990.
- محمد رزقي: منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي، مؤتمر علم اللغة الثاني، دار الهاني للطباعة، 2004.
- محمد رضا البغدادي: تكنوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1988.
- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل، دار واصل للطباعة والنشر، عمان، 1999.
- محمد محمود مهدي: مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، د. ط، 1997.
- محمود أحمد السيد: اللغة العربية وتحديات العصر، 2005.
- نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، د. ط، 1988.
- نجيب يوسف بدوي: منهج المدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 1985.
- نورمان مكنزي وآخرون: فن التعليم وفن التعلم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973.
- وجيه محبوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005.

3- المجلات والمذكرات:

- أحمد وخولة آكلي، محمد وبلحاج: مساهمة في الاتصال الداخلي في إجراء التغيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، البويرة، 2010.
- ربيعة بلحاج: مذكرة ماجيستير بعنوان: ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات.

فهـــرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة: .....أ، ب، ج

الفصل الأول:

اللّغة والتّواصل والتّعليميّة

المبحث الأول: اللغة.

تعريف اللغة.....5

خصائص اللغة.....6

مكوّنات اللّغة.....6

وظائف اللغة.....8

مفهوم اللغة العربية الفصحى ومميزاتها.....9

أهمية اللغة العربية.....10

المهارات اللغوية.....11

المبحث الثاني: التواصل.

مفهوم التواصل وأنواعه.....14

أساسيات ومبادئ التواصل في التعليم.....17

مهارات التواصل.....18

عوائق التواصل.....20

وسائل وأدوات التواصل.....22

أهمية التواصل.....23

المبحث الثالث: التعليمية.

مفهوم التعليمية.....25

أنواع التعليمية.....25

العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم.....26

أهمية العملية التعليمية التعلمية.....29

الفصل الثاني:

واقع التواصل باللغة الفصحى في مرحلة التعليم المتوسط

طبيعة العينة المستهدفة للدراسة.....33

وصف الاستمارة.....34

عينة الدراسة..... ...35

مدينة البحث.....37

التلاميذ.....37

واقع التواصل باللغة الفصحى في مرحلة التعليم المتوسط.....38

تحليل المدونة.....43

تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلم.....43

تحليل الاستبيان الخاص بالمعلم.....46

خاتمة.....51

قائمة المصادر والمراجع.....54

فهرس الموضوعات.....60