تعليميّة فهم المنطوق وتنمية مهارات التّواصل الشّفوي عند المتعلّم وفق المدخل التّواصلي -السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا-

Teaching understanding the operative and developing the oral communication skills of the learner according to the communicative approach

- the fifth year of primary school as a model-

طالبة الدكتوراه . بسمة سيليني
د. مسعودة خلاف

قسم اللغة والأدب العربي –جامعة محمد الصّديق بن يحي –جيجل- (الجزائر)

مخبر اللغة وتحليل الخطاب، جامعة جيجل.
b.silini@univ-jijel.dz

تاريخ الإيداع: 2020/04/18 تاريخ القبول: 2020/07/19

ملخص:

اتّجهت المنظومة التربوية الجزائرية مع إصلاحات منهاج الجيل الثاني إلى تغيير في نشاطات تعليم اللّغة العربية وفق ما يتماشى مع جديد تعليمية اللّغات، فيما تستلهمه من نتائج الدّرس اللّساني الحديث، الذي ركّز على مفهوم التّواصل في تعليم اللغة محدثا وعيا جديدا بها، يحتفي بالمهارات الإنتاجية بعدّها هدفا ومعيارا رئيسا في الحكم على مستوى التمكّن اللّغوي عند المتعلمين. ويسعى المقال إلى محاولة بحث مدى فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات التّواصل الشّفوي في ميدان فهم المنطوق. وما هي السّبل إلى تطبيقه خاصّة أن البيداغوجيات الحديثة تقتضي تدريس اللّغات وفق المداخل التواصلية بغية تمكين المتعلّم من الكفاءة التّواصلية، ووفق مقتضيات المقام.

الكلمات المفتاحية: تعليمية، المنطوق؛ مهارة؛ المدخل التواصلي.

Abstract:

With the reforms of the second generation curriculum, the Algerian educational system has moved towards a change in the activities of teaching the Arabic language according to what is in line with the new teaching of languages, as it draws inspiration from the results of the modern linguistic lesson, which focused on the concept of communication in teaching the language, creating a new awareness in it, and then celebrates the productive skills after it as a goal A key criterion in judging the level of linguistic mastery of learners. The article seeks to attempt to examine the effectiveness of the communication approach in developing oral communication skills in the field of operative understanding. What are the ways to implement it, especially that modern pedagogy requires teaching languages according to communicative approaches in order to enable the learner to communicate sufficiently, and according to the requirements of the denominator.

key words: educational, operative, skill, communicative approach.

1- تمهيد:

يمثّل الاتّصال أهم الأنشطة الحيّة التي يقوم بها الفرد في حياته، والاتّصال اللّغوي هو أحد مقوّمات التّواصل بين بني البشر، من خلال نقل المعاني والأفكار من المرسل إلى المرسل إليه بواسطة اللّغة، وهذا التّواصل إمّا أن يكون مكتوبا وهو الذي يعتمد على مهارات الكتابة والتّحرير، أو أن يكون مسموعا وهو الذي يستند بدوره على مهارات التّحدث وفنّياته. لذلك تمثّل المهارات الأربعة: **الاستماع، التّحدث، القراءة والكتابة** أهم العناصر التي تساهم في الاتّصال اللّغوي. ويعدّ الاتّصال الشّفوي أهم عمليّات الاتّصال وأسرعها لارتباطه باللّغة الشّفوية[1]، التي يأخذها المتكلّم منذ نشأته من بيئته اللّغوية ويظلّ في عمليّة تحسين لها مع كل محتوى تعليمي لتعليم لغته الأولى في بيئة التّعلم الاصطناعي أي المدرسة.

2- ما المدخل التّواصلي(communicative approach) ؟:

قد يبدو من المنهجي قبل تفصيل الحديث في آليات تجسيد تعليم المهارات اللغوية ولاسيما مهارة فهم المنطوق أو الاستماع في بيئة التعلّم الجزائرية الوقوف عند مفهوم المدخل التواصلي في تعليمية اللغات، وما يحدّده من مفاهيم التّواصل اللّغوي.

2-1- تعريف المدخل (approach) :

أ- لغة:

المَدْخَلُ لُغَة بِفَتْحِ المِيم وَسُكُون الدَّالِ مِنَ الفِعلِ دَخَلَ بِفَتْحِ الخَاء، وَالدُّخولُ نقيضُ الخُروجِ، والمَدْخَلُ موضِعُ الدّخول كَمَا يَعْني فعل الدّخول وهيئته، وقَدْ صيغَ المَعْنَى الثَّاني للكَلِمة، ويوصف المَدخَلُ بالحُسنِ أو السُّوء، فيُقال حَسَنُ المَدْخَل، والمَدَاخِلُ أي طُرُقَه فِي التَّعَامُل مع الأَشيَاءِ والذّواتِ والمَوْضُوعَات، والمَوَاقفُ طُرقٌ مَحْمُودَة.[2]

ب- اصطلاحا:

هنالك عدّة تعريفات تحدّد مفهوم المدخل؛ فالمدخل في تعليميّة اللّغات "مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقة متبادلة، هذه الافتراضات تتّصل اتّصالا وثيقا بطبيعة اللّغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلُّمها"[3]، فهو الأرضية والوجهة التي يُتَّخَذُ وفقها تعليم اللغة وتعلّمها. وهي أرضية قائمة على افتراضات يراها واضعو المحتويات التعليمية كفيلة بتغطية حاجات المتعلّمين من معرفة اللّغة في مسار تعلّمهم للّغة معيّنة؛ فالمدخل "عادة ما يكون أمرا متفّقا عليه في صورة تكاد تكون مبدئيّة لا تتحمّل الجدل من وجهة نظر أصحابه، وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدّراسي الذي سيعلّم (اللّغة)"[4]، وعرّف ادوارد سعيد المدخل على أنّه: نسق أو منظومة الافتراضات التي تتناول طبيعة اللغة، وطبيعة تعلم اللغة وتعليمها[5].

ويعرّف المدخل أيضا بأنّه: "المنطلقات التي تستند إليها طريقة التّدريس مثل تصوّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطّبيعة الانسانية، وشخصية المتعلّمين"[6]. فهو مجموعة من الإجراءات النّظرية والتّطبيقية الّتي يفترضها المتخصّصون لتحقيق الأهداف المرجوّة من تعلّم لغة من اللّغات.

وبناءً على هذا يمكن **القول إن المدخل هو مجموعة الإجراءات التالية**:[7]

- تحديد الافتراضات، والأسس والمعتقدات التي ترتبط بطبيعة اللغة، وتعلّمها.
- الطّرائق التعليمية، فضلا عن تحديد مهارات لغويّة معيّنة لتعليمها، كما يتضمّن تحديد المحتوى الّذي سيتمّ تعليمه، وتنظيم ذلك المحتوى ليتم تقديمه للمتعلمين.
- الإجراءات الصّفية التي سيتم بها تدريس ذلك المحتوى اللغوي.

2-2-المدخل التواصلي: (communicative approach)

أ- تعريفه:

يُقصد بالمدخل التواصلي في تعليمية اللّغات: "استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، ظلّ على الدّوام الهدف النّهائي لتعليم وتعلّم اللّغة"[8]، فهو إذن مجموعة من الطّرائق والاستراتيجيات لتعليم اللّغة من أجل التّواصل، وربطها بالمواقف المجتمعيّة للتّواصل وفق أبنية الكلام، وظلّ هذا هو الهدف المنشود منذ ظهور الدراسات اللّغوية ونظريّات التّعلم

من أجل التّمكُّن من التّواصل باللّغة المراد تعلُّمها، وظلّت الطّرائق* الأخرى قبل الطريقة التّواصليّة هدفها واحد وهو التّمكّن من القُدرة التّواصلية على استخدام اللّغة، لكن التّغيير الّذي مسّ الطّرق التّواصلية في تدريس اللّغة وفق المدخل التواصلي هو تغيير "استراتيجي إن جاز التّعبير في النظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة التي يصفها بها في المرة الأولى، وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتّعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التّعلم والتّعليم ثالثا"[9]؛ فقد جاءت الطّرائق التّواصلية في تعليم اللّغة لتلغي كلّ ما هو تأثيري تكراري، مثل الطّرائق التّقليديّة الّتي كانت تعنى بثنائية المثير والاستجابة، لا سيما بعد استثمار النّتائج النّظرية والتّطبيقية للنّظرية العقلية **لنعوم تشومسكي** (Noam Chomsky) والّنظرية اللّغوية الاجتماعيّة على يد **ذيل هايمس** (Dill HYMES) التي أبرزت مدى فاعلية المدخل التّواصلي في تعليم اللغات، والتي تركز على تعلّم اللّغة وفق المنحى الاجتماعي.

2-3-الخلفية التّاريخية للمدخل التّواصلي:

نجد جذور تعليم اللّغة وفق المدخل التّواصلي ضمن التّغيرات التي طرأت على تقاليد تعلّم اللّغة في بريطانيا في الستّينات من القرن العشرين؛ حينما بدأ اللّغويون التّطبيقيّون يشكّكون في فرضيّات نظريّة تعليم اللّغة بالمواقف، إذ يقول **هوات** (hawat): إن المذهب القائم على المواقف قد انتهى دوره فلم يعد من الممكن التنبؤ عن اللّغة على أساس الأحداث الموقفية،[10] وهو إلغاء لمذاهب كانت تتّخذ من تعليم اللّغة وجهَي التّأثير والاستجابة طبقا لنظريات التّعلم الشّرطية.

"وقد أكّد اللّغويُّون التّطبيقيّون في بريطانيا على بعد أساسي آخر للّغة لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السّائدة في تعليم اللّغة في تلك الفترة، أي امكانات اللّغة الوظيفيّة والاتصاليّة"[11]، أي الاتجاه إلى تدريس اللغة تواصليا، وإلغاء مبدأ التركيز في التّعلم على القواعد النّحوية، واتجاه التركيز إلى كيفية التّواصل باللغة بناءً على تمكُّن المتعلم من المواقف التَّداولية وأفعال الكلام، واستخدام اللّغة بشكل سليم في مختلف أحوال الخطاب.

لقد أخذ الاتّجاه التّواصلي بُعدا اجتماعيّا واضحا يقوم على دور اللّغة في المجتمع أوّلا، وعلى نظريّات تعلّم لا تنظر إلى المتعلّم على أنّه فرد يخضع للمؤثّرات الخارجيّة فحسب، بل هو إنسان له قدراته الذّاتية الّتي لابدّ من إثارتها بكلّ ما فيها من طاقات[12]، ولهذا يجب أن يؤسس مدخل تعليم اللغة العربية من منظور هذا الوعي باللّغة على نظرية فلسفية لكل من اللّغة العربية وخصائص الثّقافة العربيّة وطبيعة المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم وطبيعة نموّهم، وأهداف تعليم اللّغة، كما ينصُّ المدخل على المواد التّعليمية والتّقنيات وأساليب التقويم

اللُّغوية شفهيًّا وكتابيًّا والأنشطة في صورة إجرائية[13]. ومن هنا يمكن تلخيص أوجه طريقة التعلّم بالمدخل التّواصلي في النّقاط التالية:

- النظرية المعرفية هي التي تكمن وراء تعلّم اللغة وفق المدخل التّواصلي.

- ملكة التّواصل باللّغة لا تعني مجرّد اكتساب الملكة اللّغوية، فقد "أقرّ كل من هايمز بالملكة اللغوية والأداء اللغوي إلى جانب تشومسكي، ولكنّه أضاف إليهما ما سمّاه القدرة على التّواصل، أو ملكة التّواصل (communicative competence)"[14] بل هي ملكة لغويّة اجتماعيّة، ملكة قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لاكتساب الكفاءة التواصلية.

وفي عام (1981) بدأ مجموعة من الباحثين في دراسة امكانية تطوير برامج تدريس اللغات وفق المدخل التواصلي، وقد استخدمت المجموعة دراسات احتياجات دارسي اللغة الأوروبيين وخاصّة الوثيقة الأوّلية التي أعدّها اللّغوي البريطاني ويلكنز (Wilkins) والّتي اقترح فيها تعريفا وظيفيّا أو اتّصاليا للّغة يمكن استخدامه أساسا لتطوير المدخل التّواصلي في تعليم اللّغات، وتكمن مساهمته في تحليل المعاني الاتّصالية الّتي يحتاج إليها دارس اللّغة في الفهم والتّعبير، فبدلا من وصف جوهر بنية اللّغة من خلال مفاهيم النّحو، حاول ويلكنز أن يوضح منظومة المعاني الكامنة وراء الاستخدامات الاتّصالية للّغة، فوصف نوعين من المعاني وفئات الوظيفة الاتّصالية (طلب، رفض، عرض، شكوى)، وقد عدّل ويلكنز في وقت لاحق وثيقة (1982) ونشرها في كتاب بعنوان المناهج المبنية على فكرة (notionnal syllabuses)، وقد أدرج المجلس الأوروبي تحليله الدّلالي التّواصلي في مجموعة من المواصفات لمنهج اتّصالي لتعليم اللغة في المستوى الأساسي، وكان لهذا المجلس تأثير قوي في تصميم برامج اللغة الاتّصالية والكتب الدراسية في أوروبا.[15]

لذلك تكمن الأهداف المتوخّاة من المدخل التّواصلي في تعليم اللّغة فيما يلي:

- يوفّر الفرص الكافية للمتعلّمين للاستماع والاستيعاب قبل البدء في الإنتاج اللّغوي.
- يقلّلُ دور المعلّم في الصّف مع زيادة دور المتعلّمين حتّى يصبح الصّف معتمدا على مدخلاتهم، ويكون المعلّم هو مدير النّشاطات الصفيّة، والمشرف والموجّه على أداء المتعلمين.
- يتبنّى هذا المدخل تعلّم اللّغة في مواقف اتّصالية اجتماعية متعدّدة، ولذا يتم تعلّم اللّغة في صورة وظيفيّة اتصاليّة من خلال مواقف طبيعيّة حقيقية يتعرّض لها المتعلّم، وتفرض عليه استخدام تراكيب لغويّة تناسب هذه المواقف، ويترتب على ذلك أهمية احتواء

المناهج الدّراسية على أنشطة تواصليّة متنوّعة، مثل تبادل المعلومات والأفكار، التّعبير عن المشاعر والمواقف المختلفة، توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات[16].

3- تعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

تستند تعليمية فهم المنطوق على مهارة الاستماع كأول مهارة تعليمية في المرحلتين التعليميّتين، الابتدائي والمتوسط، وسنقف في ما يلي على مفهوم تعليميّة فهم المنطوق في استنادها على مهارة الاستماع:

3-1- فهم المنطوق:

أ- المفهوم لغة: اسم مفعول مِن " فَهِم "؛ يقال " فَهِمه فهماً (ويُحَرّك ، وهي أَفْصَح) وفهامةً (ويُكْسَر) وفهاميّةً " عَلِمه وعَرَفه بالقلب ، وهو فَهِم : سريع الفهم.

والمفهوم : هو الصورة الذّهنيّة، سواء وُضِع بإزائها الألفاظ أو لا.

ب - المفهوم اصطلاحا:

- هو ما دَلّ عليه اللفظ لا في محلّ النطق[17].
- وفي تعريف ابن الحاجب، واختاره الشوكاني رحمهما الله تعالى[18]. والمفهوم "حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط أفهام وفهوم" ، فالفهم عملية ذهنية.

والمنطوق: نطقا ومنطقا، تكلم والنطق اللفظ بالقول، والفهم وادراك الكليات[19].

3-2-مهارة الاستماع:

مفهوم مهارة الاستماع: "السّمع عملية لا شعورية يتنقل بموجبها الصوت إلى مصدر مرسل إلى متلق مستمع دون قصد منه أو إرادة"[20] ولقد حدد بول غرايس (p.grice) وسكينر (Skinner) أربع خصائص ميّزا بها الاستماع عن السمع وهي[21]:

- الاستماع عبارة عن نشاط غير مستمر، وإنما هو محدود بما نريد أن نستمع إليه خلافا للسّمع الذي يعدُّ نشاطا مستمرا في الزمان والمكان، فالسمع ملكة إرادية.
- الاستماع مهارة متعلّمة تحتاج للتّدريب والتّطوير، أما السّمع فهو مكتسب، إنه قدرة طبيعية فالطفل بإمكانه أن يسمع الأصوات المختلفة حتّى قبل الولادة.

3-3- أهمية مهارة الاستماع في العملية التعليمية التّواصلية:

تعدُّ مهارة الاستماع أهم المهارات التواصلية الأربع. فهي أوّل مهارة يكتسبها الانسان في هذا الوجود. ومهارة الاستماع تعتبر أساسا لباقي المهارات الأخرى لاسيما مهارة الحديث، ويشير علماء اللّسانيات والتّواصل إلى أنّ مهارة الاستماع تشكّل النّسبة الأكبر بالنظر إلى باقي المهارات اللّغوية الأخرى، وإن اختلفوا في تحديد النّسبة بدقّة. فحسب وولفين (wolvin) وكواكلي (coakley) يشكل الاستماع (93.54%) من العملية التّواصلية، و(53%) حسب بيرس (C. S. Peirce) وآخرين، و(45%)حسب رانكين (Rankine)، والشيء الأساسي من هذا كلّه أننا نخصص وقتا أطول للاستماع أكثر من الوقت الذي نخصصه للحديث أو القراءة والكتابة.[22] فالاستماع يمثل الجزء الأكبر في حياتنا، وهو في العملية التّعليمية مهارة مهمّة في جميع المواد، وبخاصّة تعليمية اللغة العربية، فكلّما كان الاستماع فعّالا كانت عملية تثبيت الملكة اللغوية مضمونة كمرحلة أوّلية لتنمية المهارة التّواصلية، وبالتالي تمكُّن المتعلم من التّواصل اللّغوي الفعّال والسّليم داخل حجرة الدّراسة.

3-4- تعليم الاستماع:

لقد أصبح تعلّم وتعليم لغة ما، ينطلق الآن من كونها وسيلة الاتّصال، فلا يكفي لمتعلّمها أن يتكلّم بها، بل لابدّ أن يفهمها كما يتحدّثها أبناؤها، فعملية الاتّصال ليست متكلّما فقط بل هي تتضّمن متكلّما ومستمعا في ذات الوقت، وقد يتبادل الاثنان الأدوار[23].

ويعتبر الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللّغة الّتي ينبغي أن يتدرّب المتعلّمون عليها منذ بدء تعلّمهم اللّغة العربيّة لأهمّيتها في السيطرة على اللّغة سيطرة وظيفيّة، وهذا ما يوافق مناهج التّربية الوطنية في مناهج الجيل الثّاني وفق ميدان فهم المنطوق كما اصطلح عليه كاستراتيجية تقوم على مهارة الاستماع؛ فإذا كانت القراءة عبارة عن عمليّة النّظر للرّموز المكتوبة أو التّعرف عليها ثمّ تفسيرها، نجد أنّ الاستماع عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها[24]، يتمّ هذا في إطار الاستماع للمنطوق وأخذ رؤوس أقلام ومناقشة الأفكار، ثم إعادة تلخيص أهم الأفكار في إطار التّعبير الشفوي.

حسب ما تقدم إذن لا يمكن عزل مهارتي الاستماع والكلام / الحديث عن السياق الذي تستخدم فيه، وهذا ما يجعل للمهارات اللّغوية في المدخل التّواصلي الطّبيعي خصائص ووظائف تختلف عمّا كان لها في المداخل اللّغوية السّابقة له، فضلا عن نوع العلاقة بين هذه الوظائف؛ فالمهارات اللّغوية في المدخل التّواصلي تتكامل مع بعضها؛ ولا يعني التّكامل هنا مجرد ضم مهارة إلى مهارة، وإنّما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم المواقف التّواصلية نفسها[25]، والموقف التّواصلي غالبا ما يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في المرّة الواحدة؛ ففي

تصور موقف يدير الفرد فيه حوارا مع موظّف الاستقبال في فندق ما، في مثل هذا الموقف سيلاحظ اشتراك المهارات اللّغوية الأساسية الأربع في وقت واحد[26].

4- التعبير الشفوي:

تعدّ اللّغة الشّفوية بمثابة الأساس الذي تُبنى عليه جميع عمليّات التّعليم اللّغوي، لذلك ناقش كل من غليزر (glazer) (1989) واستركلاند (strickland) (1991) وتيل وسولزباي (teale and sulzby) (1989) أهميّة اللّغة الشّفوية في التّأسيس لتعليم القراءة والكتابة. إذ أنّ تعلم معاني المفردات والتّعرف على كيفية ترتيبها لتكون ذات معنى، يعدّ من العمليّات المعقّدة التي تساهم في إنتاج اللّغة الشّفوية[27]، وهو تركيز على تعلّم اللّغة من أجل تنمية الكفاية/الملكة التواصلية بدلا من تعلّم الأبنية اللّغوية مستقلة عن المواقف التّواصلية، ومثل هؤلاء العلماء الذين دعوا إلى المدخل التواصلي من أمثال **هنري ويدسون** (widdowson) **وكاندلين** (candlin) على اتجاهات كل من علماء اللّغة الوظيفين أمثال **جون فيرث**(j.firth) **وهاليداي** (halliday) وعلماء اللّغة الاجتماعيين أمثال **ديل هايمز**(hymes) **وجون قمبرز** (gumperz) **ووليام لابوف** (labov) ، بالاضافة إلى أعمال علماء اللّغة التّداوليّين أمثال **جون أوستن** (austin) **وجون سيرل** (searle)[28]، وفي اتّجاه المدخل التّواصلي في تعليم الاستماع والكلام المنطوق هي وجهة لسانيّة تتفق واللسانيات الحديثة، ذلك أن اللّغة في جوهرها منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، للتّعرف أكثر على كيفيّة نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، ثم تركيبها وفق أبنية الكلام والمقام.

وإذا نظرنا إلى التّعبير الشفوي نجد أنفسنا في حاجة إلى تحديد علمي لمفهوم التّعبير الشفوي، وإلى تعريف محدّد ينطلق منه إلى تنمية هذه المهارة، "وهنا نجد أنفسنا أمام تساؤل مفاده: ما الغاية من التّعبير الشّفوي؟ ونعتقد أن الإجابة هي: إنّ الغاية هي تخريج متكلم جيّد؟ لن نقول، ومن هو المتكلّم الجيّد؟ ولكن نقول ونتساءل: ما الكلام؟ ذلك الذي سنعلّمه وننمّيه حتى يصبح التّلميذ متكلّما جيّدا."[29] وهنا تتبيّن لنا الغاية من تعليم التّعبير الشّفوي، وهي غاية تتخلّلها التّدرب على العديد من المهارات منها ما هو مرتبط بالجانب السّيكولوجي، والآخر جانب معرفي، وجانب لغوي، لتتّحد كل هذه الجوانب في صقل ملكة المتعلّم وتنمية قدراته على التّعبير والتّفكير النّاقد.

وإذا نظرنا إلى تعريف الكلام من منظور تعليم التّعبير الشّفوي نجد أنّه: "فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء...، من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتّفاعل والاستجابة. أي نحن أمام عملية تعليمية تقوم على تعليم فن وتنمية مهارة نقل لغوي مؤثّر، من مرسل إلى مستقبل عن طريق الكلمة المنطوقة. فهل صحيح أنّ التّعبير الشّفوي في المدرسة الجزائرية يستند إلى أسس فعّالة؛ بحيث يصبح المتعلّم ماهرا وقادرا على نقل أفكاره؟. فهنا نتساءل: هل محتوى تعليم اللّغة في التّعليم الابتدائي قادر على تخريج متعلّم كفء؟.[30] وهنا تقع المسؤولية على واضعي المناهج بما فيها الكيفيّة الّتي تقع عليها عمليّة اختيار النّصوص وفق المنظور الاجتماعي الّذي يتناسب والثّقافة المجتمعيّة للمتعلّم.

وفيما يتّصل بالتّعبير الشّفوي يرى رشدي طعيمة ضرورة البحث عن المعايير الّتي ينبغي أن يقوم في ضوئها مستوى التّعبير في كلّ صفّ دراسي، ثم تصميم بطاقات متابعة سمعية أو استماعيّة يقوم في ضوئها حديث التّلميذ حيّا وليس مسجّلا. لأن الحديث يضم بين مقوّماته ما يسمّى بالجانب الملمحي، فإن لم يتسنّى ذلك لنا حيّا يمكن استخدام شرائط الفيديو وأن نجعل من أمثلة هذه البطاقات بطاقة تضم المعايير التّالية بالنّسبة للمتكلّم[31]:

- هل تعبير وجهه يقوّي كلماته، ومعانيه؟
- هل يشترك كل جسمه في التّعبير؟
- هل صوته مناسب يسمع الآخرين؟
- هل ينطق كلماته بعناية؟
- هل يتكلّم بوضوح؟
- هل صوته مريح يبعث على الارتياح؟
- هل ينوّع في نبرات صوته؟
- هل هو متمكن من معلوماته التي يطرقها؟
- هل مفرداته جيدة؟
- هل يقرأ ملامح المستمعين ويحدثهم مباشرة؟
- هل يستدل ويبرهن على ما يقول؟
- هل تتسلسل أفكاره بشكل منتظم؟

إنّ تعليم التّعبير عن الفكر والآراء ومحاولة التّواصل اللّغوي المنطوق ليس عملية سهلة، بل هو فنّ معقّد يتطلب امتلاك ناصيته، ويقع هذا الأمر بالدّرجة الأولى على عاتق المعلّم، قائد العمليّة التّعليمية التعلّمية؛ حيث يطلب منه إتقان مهارات التّعبير والتّواصل اللّغوي.[32] ليستدرج بها التّواصل اللّغوي الفعّال مع متعلّميه، وهنا يستوجب تكوينا للمعلّم قبل أداء الخدمة، والتأكّد من قدرته على التّواصل الفعّال، بالإضافة إلى تنظيم ندوات تكوينية مستمرّة لفائدة المعلّمين، وتكوينهم في تعليم مهارات اللّغة تكوينا نوعيّا، وتوعيتهم بأهميّة مهارات التّواصل في هذه المرحلة القاعدية من التّعليم.

5- الكفاءات والمدخل التّواصلي:

يعتبر التّمكن من المهارات اللّغوية معيارا للحكم على كفاءة متعلّم اللّغة؛ ويعدّ تعلّم هذه المهارات -مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتّعبير- ضروريّا لكلّ متعلّم؛ ولذلك أصبح المتعلّمون في مناهج التّعليم المعتمدة على المدخل التّواصلي يكلّفون باستعمال هذه المهارات في مواقف تواصليّة محدّدة داخل الفصل الدّراسي، "من بينها التّعبير عن أنفسهم وقراءة كتب معيّنة، وأبحاث فصليّة، وتعدّ عملية تنمية هذه المهارات هي الأساس"[33].

5-1-من الكفاءة اللّغوية إلى الكفاءة التّواصلية:

وفي مجال الحديث عن المدخل التواصلي تطرح عادة التفرقة بين الكفاءة/الملكة اللغوية والكفاءة/الملكة التّواصلية، ولكي تتضح الفروق بينهما يجب استعراض القضايا الآتية:

ميز **دي سوسير** (Ferdinand de Saussure) في بداية الأمر بين اللّسان والكلام، واعتبر اللّسان منظومة من العلامات المشتركة بين أفراد جماعة لسانيّة ما، والكلام مجموعة من المنطوقات الشّفوية والكتابيّة، "فاللّسان هو رصيد يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد، بفضل مباشرتهم للكلام، يوجد وجودًا تقديريّا في كل دماغ، وبفصلنا اللّسان عن الكلام، نفصل في الوقت نفسه، ما هو اجتماعي عمّا هو فردي". فاللّسان اجتماعي، أمّا الكلام فهو فردي، ولهذا التّميز بين اللّسان والكلام، تصوّر منهجي يعين على فهم حقيقة اللّغة.

بعدها جاء تشومسكي بالتّمييز ذاته ضمن ثنائيّة الكفاءة/الملكة اللغوية (Language competence) والأداء اللّغوي (linguistic performance)، فالكفاءة/ الملكة اللغوية عند تشومسكي هي قدرة المتكلّم المستمع المثالي في عشيرة لغويّة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصّحيحة .

وفي الوقت الذي ظهرت فيه ثنائية اللّغة، دعا اللّساني هايمز ذو الاتّجاء الاجتماعي إلى البحث عن القدرة التّواصلية ليتعدى مفهوم الكفاءة/الملكة اللغوية إلى مفهوم الكفاءة/الملكة التواصلية. وذيل هايمز يعتبر أوّل من تطرّق إلى مفهوم الملكة التّواصلية منتقدا بذلك نعوم تشومسكي على أنها معزولة عن المحيط الاجتماعي، والكفاءة/ الملكة التواصلية: "هو تمكن النّاطق باللّغة المعينة بأنظمتها وقوانينها من جهة، والتمكن في الوقت نفسه من أساليب استعمالها بحسب المواقف"، والسّياقات الاجتماعيّة والنّفسية، وحتى الثّقافية، ليكون بذلك هايمز لم يلغ الكفاءة اللغويّة وانّما تعدّاها إلى ما هو تواصلي. إن الملكة التواصلية لا يراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عمليّة فردية اجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلّق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسيّاق الذي يتمّ فيه الاتّصال.[34]

"وبما أنّ المدخل التّواصلي يهدف إلى جعل المتعلّمين متمكّنين من توظيف اللّغة واستخدامها للتّواصل الفعّال، تبدو الحاجة ماسّة إلى أن تجعل المؤسسات التّعليمية المحتوى التعليمي والأنشطة التّعليمية موجهين لتحقيق هذا الهدف؛ حيث يكون معيار اختيارهما وضع التّلميذ في مواقف حيوية واقعية تتطلب إليه توظيف اللّغة لعمل مهمّة محددة تتجلّى باستخدام الأنشطة التّفاعلية الاجتماعية من مثل: المحادثات والمناظرات والحوارات، وغيرها من المواقف الوظيفيّة التي يحتاجها المتعلم في حياته اليوميّة"[35].

6- دور المدخل التّواصلي في تنمية مهارات الاستماع والتّواصل الشّفوي:

تعد مهارتا الاستماع والتّواصل الشّفوي في المنظور التّواصلي من المحاور الأساسية لإبراز فاعليّة المدخل التواصلي في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم، خاصة في إطار المدخل التواصلي الحديث، الذي يهدف إلى تعليم اللّغة وفق المواقف التواصلية والطبيعيّة، على أنّه لا يخفى على أحد أن المدخل التّواصلي يستثمر من اللسانيات التّداولية أهم الطّرائق التّواصلية في تعليمية اللّغات كاستراتيجية حديثة في تعليم اللغة اتصاليا، لذلك يمكننا استثمارها في تعليمية المنطوق وتنمية مهارة التّعبير الشّفوي في تعليمية اللّغة العربيّة في جميع المراحل التّعليمية عامّة وقسم السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي بخاصّة لأنّه محور بحثنا.

ولأنّ اللّسانيات التّداولية تمثل أحدث النّظريّات التّواصلية الّتي يمكن الاستفادة منها في تعليميّة اللّغات، ويأتي مفهوم التّداولية هذا ليغطّي بطريقة منهجية منظمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة: مقتضى الحال، والتي أنتجت في البلاغة القديمة لكل مقام مقال[36]، فاللّغة استعمال بين شخصين استنادا إلى قواعد موزّعة تخضع لشروط امكانيّة الخطاب. و"إنّ التّداولية تخصّص لساني يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلّة اللّغوية، (المرسل

والمرسل إليه) وعلاقات التأثر والتأثير بينهما في ضوء ما ينتجانه من تحاور متّصل"[37]، تهدف إلى دراسة الظّواهر التّابعة للمكوّن التّداولي، ومنه تعنى بدراسة اللّغة في الاستعمال، أو دراسة الاستعمال اللّغوي، ومن الجانب التّعليمي هي علاقة تأثير وتأثّر بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي.

لذلك يمثّل البعد التّداولي نواة العملية التّعليمية التعلّمية، إذا اقتصر دوره على تزويد المتعلّم بكلّ آليات التّعليم، بعيدا عن التّلقين الممل الّذي يثقل ذهن المتعلّم، فتكون النّتائج بذلك غير موفّقة، وهذا ما يؤكّده أحدهم بقوله: هناك شعار واحد يشغل أهل الاختصاص والمتمثل في الملكة والتبليغ[38]، أي تزويد المتعلم بالميكانيزمات التي تمكنه من استخدام اللغة في المواقف التّواصلية حسب أبنية المقام المناسبة لذلك.

من هنا استفاد حقل تعليمية اللّغات من اللّسانيات التّداولية وتجاوز مفهوم الكفاءة/الملكة اللغوية في النظرية التشومسكية إلى تحقيق الكفاءة/الملكة التواصليّة، مركّزا بذلك على الكيفية التي نتواصل بها، لذلك انبثقت عن اللّسانيات التّداولية المقاربة التواصلية ذات المرتكز اللّساني التّداولي والتي تهدف إلى اكساب المتعلم كفاءة/ ملكة تواصلية.

لذلك **إن فهم المنطوق** في المرحلة الابتدائية حسب ما تقدم "يركّز على التّعبير الذي لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر، وصقل الشّخصية وكالأساس الذي ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كلّ التّعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التّربوية"[39].

ويعدّ التّكرار إجراءً مهمّا من إجراءات تعليم الاستماع غير أنّه حسب المتخصّصين لابدّ أن يخضع لقوانين محدّدة؛ لأنّ الغاية من فهم المسموع تعويد الطّالب على فهم ما يسمع، وفي العادة حين نسمع مادّة كلامية فإنّنا نسمعها مرّة واحدة لا مرّتين ولا ثلاثا، ولهذا فإن تكرار المادّة الكلامية مرتين أو ثلاث يجعل عملية فهم المسموع أو المنطوق عملية اصطناعيّة، ولا توافق تعليم اللّغة تواصليّا، لذلك يجب أن تكون تعليميّة المنطوق وفق هذه المراحل:

- يجب أن تكون سرعة القراءة في فهم المنطوق عاديّة أو شبه عاديّة.

- يجب ألا يسمح للطلاّب أن يكتبوا وهم يستمعون إلى ميدان فهم المنطوق، لأن ذلك يحوّل الميدان من فهم المنطوق إلى فهم المقروء.

لذلك يستحسن عدم تكرار قراءة المادّة اللّغوية في فهم المنطوق، ويكتفى بقراءة واحدة فقط. ذلك أنّه يهدف فهم المنطوق إلى تعويد الطّالب على فهم ما يسمع، ولذلك فإن المادّة المسموعة يجب أن تكون أقرب ما يمكن للواقع، فهل نحن في الواقع اليومي نستمع للغة المنطوقة؟، بالطّبع لا لأنّ تكرار الجملة في فهم المنطوق يجعل العمليّة مصطنعة تماما ولا تماثل الواقع التّحادثي العادي.

حيث جاء في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني، والعقلي ويتفاعل معها، من مختلف الأنماط"[40]، وقد أعطيت الأولويّة في المراحل الابتدائية من التّعليم لتعليم اللّغة الشفويّة؛ إذ أنّ الطّريقة المخصصّة لهذه الفترة هي الطّريقة الجديدة لتعليم اللغة الشفهية، أي تستهدف جعل التلميذ قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعما يجري حوله بشكل صحيح (التّبليغ الشّفهي)[41]. كلّ هذا وفق منظومة المقاربة بالكفاءات التي تركّز على المتعلّم بعدّه محورا أساسيّا داخل العمليّة التعليميّة التعلُّمية، بحيث يستغل المعلِّم كلَّ معارف المتعلّم السّابقة لإدماجه في اكتساب معارف جديدة.

لذلك سنمثل من خلال هذا الأنموذج محتوي تعليميّة فهم المنطوق وعرض تعلّماته والكفاءات المراد تحقيقها، وهي كفاءات يمكننا ترجمتها على أنها انتقال من الكفاءة اللّغويّة إلى الكفاءة التّواصلية، وبالتالي تنمية مهارات التّواصل الشّفوي، وفق أسس المدخل التّواصلي في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

الميدان	المحتوى
فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي	- الانطلاق من تصوّرات التّلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية). -عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللّغوي/اللّفظي/الملمحي (الإيحاء، الإيماء). - تجزئة النّص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. - اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته. - إنجاز التّطبيق التّابع له على كراس النشاط شفويّا.
	- التّحاور حول النّص المنطوق باستعمال سندات-مألوفة أو جديدة، والتعبير عنها انطلاقا من تعليمات محدّدة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند.

	- يتعرّف على الصّيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيّات تواصليّة جديدة. - ينجز تطبيقات متعلّقة بتوظيف الصّيغة المستهدفة على كرّاس النّشاط.
التّدريب على الانتاج الشّفوي	-إنتاج شفوي: إنتاج نص شفوي مماثل انطلاقا من سندات وإبراز نمط النّص من خلال مكوّناته. -تلخيص النّص المسموع بشكل عام.[42]

- إن القراءة الأولى لهذا الجدول توحي إلى ما يلي:

- يستدرج المعلّم المتعلمين حول المشكلة الأم بغية إثراء معارفهم العلمية واللّغوية.

- يقوم المعلّم بقراءة النّص، قراءة صحيحة وإسماعه بطريقة متأنّية وبصوت مسموع محترما الأداء المعبّر والنّطق الصّحيح لمخارج الحروف، وفي تلك الأثناء عليه أن يحرص على التّواصل البصري مع الإيماءات والحركات التّعبيرية التي تعبّر عن النّص المنطوق.

- إن تجزئة النّص المنطوق تهدف إلى عملية التّواصل والتّفاعل بين المعلّم ومتعلّميه، وبين المتعلّمين أنفسهم، فيرد المتعلّم استجابة لما يسمع، ويتفاعل معه، إضافة إلى تحليله معالم الوضعيّة التّواصليّة، وبالتّالي يدفعه للإجابة عن الأسئلة ويساعده على استثماره للرّصيد اللّغوي.

- في الإنتاج الشّفوي المصاحب لفهم المنطوق، يعيد بناء الأفكار انطلاقا ممّا ورد في النّص المنطوق والسّندات البصريّة المرافقة (صور، فيديوهات)، بحيث يجيب عن الأسئلة الّتي تُطرح عليه، ويتدرّب على استعمال الصّيغ اللّغوية من النّص المنطوق، ويستثمران في إنجاز وضعيّات جديدة.

- تترجم المصفوفة في الجدول البُعد التّواصلي، فكلّ وضعيّة تعليميّة يشترط فيها أن تكون ذات دلالة، مما يجعل من المتعلّم في وضعيّة تستلزمه على التّعبير والتّواصل في وضعيّات تواصليّة مختلفة مستوحاة من الحياة الاجتماعية للمتعلّم.

- إنّ التّركيز على فكرة المنطوق نفسها في العملية التعليميّة، من خلال تجزئة المنطوق واكتشاف الجانب القيمي، وممارسته، هي عبارة عن وضعيّات ومهام يكلّف بها المتعلّمون، والّتي بدورها تبرز الاهتمام باللّغة في إطار تواصلي.

ففي **المقطع الأول "القيم الانسانية"** من النّص المنطوق **"الصداقة الحقّة"**، يقوم المعلّم بقراءة النّص المنطوق الآتي:

"الصّداقة هي الألفة المتبادلة بين الأصدقاء، وإذا انعقدت منذ الصّغر كتب لها البقاء، وكانت من خير أنواع الصّداقة، والصّداقة الحقّة كما يقول الحكماء لا تقوم إلاّ على الأخلاق الفاضلة التي يعامل بها كل صديق صديقه.

أصدقاؤك أيّها التّلميذ هم رفاقك وأعوانك في المدرسة وغيرها، يلازمونك في السّراء والضّراء، ويدخلون عليك السّرور، وتجد فيهم مساعدا وأمينا ومسليّا، لذلك عليك أن تختارهم من المخلصين، الّذين إن صحبتهم أحسنوا إليك، وإن غبت عنهم افتقدوك وإن أخطأت أرشدوك"[43].

في **مرحلة الانطلاق** يحاور المعلّم التّلاميذ حول نص المشكلة الأم لاستخراج **المهمّات**، ومناقشتها، **والمهمة** من أهم **التّمارين التّواصلية** التي تشغل ذهن المتعلّم لحلّ المشكلات وتدريب المتعلم على التّفكير والتّواصل الشّفوي، بعدها يتبع النّص المنطوق نوعين من الأسئلة التّواصلية، تعليمة **"أستمع وأجيب"**، وتعليمة **"أعبّر عن المشهد"**، بحيث تمثل التعليمتين تمرينات تواصلية الغرض منها هو تنمية الملكة التّواصلية للمتعلم للتدرّب على التواصل الشّفوي، فيتجلّى هنا المدخل التّواصلي عن طريق الوضعيات التّعليمية التّواصليّة الّتي يخضع لها المتعلّم، بحيث تمثّل التّمارين التّواصلية محطّة مهمّة لبناء التعلّمات والتّدريب على التّواصل الشّفوي الّذي يعكس واقعه الاجتماعي، كما أنّ المحتوى اللّغوي لنص **"الصّداقة الحقّة" يوافق القيم الانسانية والأخلاقيّة للمجتمع الجزائري المسلم، وهو ما يحتاجه متعلّم الابتدائي في هذه المرحلة من التّعليم، تنمية القيم الانسانيّة، والتي تدفعه للمناقشة وإبداء الآراء والحوار**. ففي بداية كل مقطع توجد الوضعية المشكلة الانطلاقية والّتي تهدف إلى وضع المتعلّم في وضعية مشكلة، وتحفّزه على التّفكير من أجل التّواصل انطلاقا من وضعيات مشكلة من واقعه، ولتبيين ما ذهبنا إليه فقد تجلت في الوضعية المشكلة الانطلاقية في المقطع الأول **(القيم الانسانية)** وتضمّنت مهمّات تعليميّة وكان نصّها كالآتي: "قد يعتقد البعض أن النّجاح في الحياة وتجنب المواقف الصّعبة، لا يكون إلاّ بطرق ملتوية، لكنّ الحقيقة أنّ النّجاح والفشل وكذلك حبّ النّاس واحترامهم متوقّف على تمسّكنا بكلّ سلوك حسن، وتغيّرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أوّلا، فما هي السّلوكات والعادات الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءا من حياتنا، وما هي آثارها السلبية؟ وكيف للفرد أن يهذب نفسه؟"[44]، وقد أرفقت الوضعية المشكلة

الانطلاقية بمهمّات، تعكس تجليّات المدخل التّواصلي وتحفيز المتعلّم على التّواصل الشّفوي، وهي: "1-يتحدّث عن الرفقة المدرسية وما يميّزها من محبّة وإخاء، 2- يحدّد أثر الرّفقة الصّادقة وما ينتج عنها من سلوكات إيجابيّة في محيطه بالمدرسة أو خارجها، 3- يميّز بين ما يجب أن يتمسّك به من أهداف في الحياة، وما يجب أن يتخلى عنه من أفكار سلبيّة، 4- ينجز رسالة مغناة بالتفسير والحجاج)، [45] فمن خلال المشكلة الأم يقع المتعلّم في وضعيّات تواصل يجد لها حلاّ من خلال المهمّات الآنفة الذّكر، ويستثمرها شفاهة في التواصل الشفوي والكتابي على السّواء.

كما أنّه من خلال أسئلة التمرين التواصلي: "**أستمع وأجيب**" والذي نمثّل له أيضا بنص "**الصّداقة الحقة**"، بعد أن يُقرأ من طرف المعلّم، وأثناء ذلك يجب أن يتواصل بصريا بينه وبين المتعلّمين، مع الاستعانة بالأداء الحركي، ثم يقوم بطرح الأسئلة على المتعلّمين، وهنا للمعلّم الحريّة في طرح الأسئلة المرفقة بالنّص كما هي أو تعديلها، وتُطرح الأسئلة سؤالا جوابا عن طريق المناقشة، وإبداء الآراء، والمحاججة والبرهنة، والملاحظ من خلال أسئلة "**أستمع وأجيب**"، تنوعّا في الأسئلة، وهذا التّنوع مرتبط بتنمية مهارات التّواصل الشّفوي وتمرين المتعلّم على اكتساب رصيد لغوي وظيفي انطلاقا من النّص المسموع، فنجد أسئلة من قبيل الشرح والمحاججة والتفسير وابداء الرأي مثل: (علّل موقفك، ما رأيك، برأيك كيف، ما هو واجبنا ، هل توافق، هل تعتبر، أكّد أو أنف ، اشرح وناقش).

بعدها تأتي مرحلة أخرى من الأسئلة وهي مرحلة أسئلة التّمرين التّواصلي "**أشاهد وأتحدث**"، بحيث يُطلب من المتعلم العودة إلى الكتاب المدرسي لمشاهدة الصورة (ص90)، فيستحضر ما سمع ويعبر عن المشهد، بعد أن يقوم المعلّم بتفويج المتعلّمين في مجموعات ومطالبتهم بالتعبير عن الأفكار الموجودة في الصّورة ذات العلاقة بالنّص المنطوق، استنادا إلى ما سبق سمعه ومناقشته في النّص المنطوق، فيعيد "بناء أفكار جديدة تدعّم ما ورد في النص المنطوق، يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النّص المكتوب، مع السّندات البصريّة المرافقة"[46].

حيث تكمن أهميّة هذا التّمرين التّواصلي "**أشاهد وأتحدّث**"، في أنّه من المبادئ والأهداف الّتي يؤكد عليها المدخل التواصلي، بحيث تجعل من المتعلّم في وضعيّة تواصليّة مع الصورة، فيعبر عما يراه انطلاقا من الرّصيد اللّغوي والمعرفي الذي تلقّاه عن طريق مهارة

الاستماع ضمن النّص المنطوق، فيتمكّن المتعلّم من القدرة على التعبير بطلاقة عن المشهد، عن طريق العمل بأفواج، وهذا ما يقوّي روح التعلّم في الجماعة، وبناء الأفكار والمعلومات، ويقوم بالتّعبير عن المشهد شفاهة، ومن ثمّ يساعد العمل الجماعي على التّواصل الشّفوي عن طريق مشاهدة الصّور والتّعبير عنها، كما يساعد المتعلم على الرّبط المنطقي للأحداث وتسلسل الأفكار.

ثم يطلب من المتعلّم العودة إلى كرّاس النّشاطات وتدريبه على التّواصل الشّفوي من خلال تعليمة **"أتذكّر وأجيب" ص04**، من خلال التّحدث عن صفات الصّديق المخلص ملائما بين البطاقات التي تحوي عبارات تواصليّة والرّبط بين العبارات ذات الدّلالة، لذلك فقد تجلّى المدخل التّواصلي في هذه الوضعيّات التّعليمية التّواصلية من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّم، لأجل استثمار الرّصيد اللّغوي الذي اكتسبه من النّص المنطوق، وتوظيفه في وضعيّات جديدة ذات علاقة بالنّص من أجل تثبيت القيم وإرسائها بشكل تواصلي شفوي.

7- الخاتمة:

وفي الأخير نخلص إلى ما يلي:

- إن تعليم اللّغة الشفوية من خلال المدخل التواصلي ينظر إليه من زاوية استثمار النظريات التواصلية من تداولية وأفعال الكلام، ففي منظور كثير من الدارسين ينظر إليه على أنّه أكثر عملية إجرائية، ذلك لقربه من الحياة الاجتماعية للمتعلم.
- كما يعدّ مجال تعليم اللغة الشّفوية في التّدريس أمرًا جديدًا في تعليمية اللّغة العربيّة وفق ميدان فهم المنطوق (الاستماع)، لذلك إنّ البحوث في تعليم اللّغة الشّفوية نادرة جدّا، لصعوبة تقييمها وافتقار الوسائل لتقييمها، ولكن يتم تحديد مهارات تواصل المتعلّم اللّغوية انطلاقا من محادثاته.
- المدرسة من المهام التي يرتكّز عليها المدخل التّواصلي، نظرا للأهمية التي يحملها ميدان فهم المنطوق في تنمية مهارة التّواصل الشّفوي بتوظيف المسموع المكتسب عن طريق إلقاء المعلم، وهذا ما يمثل عاملا مهمّا في تنشيط مهارة التّواصل بين المعلّم كمرسل والمتعلّم كمرسل إليه.

- يمثّل المدخل التّواصلي أهم المداخل الحديثة في تعليميّة اللّغات نظرا لاهتمامه بجميع مهارات اللّغة وأهميتها في تحقّق الكفاءة التواصلية وفق مقتضيات الخطاب.
- ثَبُتَتْ أهميّة تطبيق المدخل التّواصلي في تعليميّة المنطوق لتنمية مهارات التّواصل الشفوي نظرا لارتباط السّمع بالمشافهة، فالمستمع الجيّد هو متحدث جيّد.

8-الهوامش:

[1]: ينظر: ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية)، روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، القاهرة، 2017، ص183.

[2]:ينظر: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين *ابن منظور*: لسان العرب: دار صادر، ج5، 1968،ص229.

[3]:محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية، 1980، ص43.

[4]: محمود كامل الناقة، المرجع نفسه، ص43.

[5]: ينظر: فايزة السيد عوض، عواد بن دخيل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان، تركي بن علي الزهراني: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، المملكة العربية السعودية،2019، ص18.

[6]: رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004،ص179.

[7]:ينظر: فايزة الصيد وآخرون: المرجع السابق: ص18.

[8]:نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص183

[*]: إن تطور النظريات التواصلية كان في إطار قصر الطرائق البينوية عن بلوغ الغايات في تعليمية اللغات، وهذا وعندما استندت في مرجعيتها اللسانية على النظرية السلوكية والمدرسة البينوية عن طريق فرض طرائق تعليم اللغة بالنحو والترجمة والتي اعتمدت خاصة في تدريس اللغات الكلاسيكية كاللاتينية والإغريقية، على أنه يتمثل العيب في قصور هذا الاتجاه في تعليم اللغات في إعطاء الأسبقية للمعنى ثم المعنى، أي ترسيخ البنى اللغوية في ذهن المتعلم عن طريق الحفظ والتكرار وسؤال المعلم وجواب المتعلم، لتأتي المقاربة التواصلية لإعطاء السمة الابداعية والخلاقة للمتعلم في ابتكار مفاهيم وتراكيب لغوية جديدة لم يسمعها قبلا، وفقا لمقتضيات الأحوال الخطابية وليصبح دور المعلم مقتصرا على التوجيه والارشاد.

[9]:نايف خرما وآخرون: المرجع نفسه، ص184.

[10]. ينظر: فايزة السيد عوض وآخرون:المرجع السابق ، 124.

[11]. ينظر: فايزة السيد عوض وآخرون: المرجع نفسه،1125.

[12]. ينظر: نايف خرمة وآخرون: المرجع نفسه: ص187.

[13]. فايزة السيد عوض وآخرون: المرجع السابق، ص19.

[14]. نايف خرمة وآخرون: المرجع نفسه: ص187.

[15]. ينظر: ريتشاردز وأوجدن: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: ط1، المملكة العربية السعودية، 1990،ص127-128.

[16]. ينظر: أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية-تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية- دار الكتب العلمية، لبنان، 1971، ص 141.

[17]: عبد الرحمن الإيجي عضد الدين، مختصر المنتهى ، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، ج 2، القاهرة، 1973، ص171.

[18]: محمد الشوكان : إرشاد الفحول لي تحقيق الحق من علم الأصول: دار الكتاب العربي، ط1، مح: سامي بن العربي الأثري،1999، ص178.

[19]. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، 2008، ص931.

[20]. محمد اسماعيل علوي: التواصل الانساني دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012 ، ص36.

[21]. محمد اسماعيل علوي: المرجع نفسه: ص36.

[22]. ينظر: محمد اسماعيل علوي: المرجع نفسه، ص41.

[23]. ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى-أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص121.

[24]. محمود كامل الناقة: المرجع نفسه، ص123.

[25]. أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر والتوزيع، 2012، ص08.

[26]. أحمد صومان: المرجع نفسه: ص09.

[27]. ينظر: ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية ، ص148.

[28]. ينظر: ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: المرجع نفسه:ص125.

[29]. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص98.

[30]. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: المرجع نفسه، ص98.

[31]. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: المرجع نفسه، ص98.

[32]. ميساء أحمد أبو شنب: فرات كاظم العتيبي: مشكلات التواصل اللغوي: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان،ط1،2015، ص16.

[33]. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص98.

[34]. ينظر: أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية،ط1، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية، 2000 ، ص79.

[35]. ميساء أحمد أبو شنب وآخرون، مشكلات التواصل اللغوي ،ص21.

[36]. أنه من أبرز مفاهيم التداولية أنها: "أقوال تتحول إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية بمجرد التلفظ بها. وهذا التحديد أقرب إلى الفعل الكلامي منه إلى التداولية، ودراسة كيفية إيصال أكثر ما يقال [36]، وتنطلق التداولية إلى الدراسة الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا، ينظر: عمان بوقرة: لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والاجراء، دار الكتاب العلمية، بيروت،1971، ص72.

[37]. نعمان بوقرة، المرجع نفسه: ص73.

[38]. حورية رزقي: الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول: مركز الكتاب الأكاديمي، 2017، الأردن، ص64.

[39]. البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، 2016، ص09.

[40]. منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، مص17.

[41]. حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص32.

[42]. بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجا: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020، ص18.

[43]: بن الصيد بورني سراب وآخرون، المرجع نفسه: ص28.

[44] : بن الصيد بورني سراب وآخرون، المرجع نفسه: ص20.

[45] : بن الصيد بورني سراب وآخرون، المرجع نفسه: ص20.

[46]: بن الصيد بورني سراب وآخرون، المرجع نفسه ص61.

9-قائمة المصادر والمراجع:

1. ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية)، روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة، ط1، 2017.
2. أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
3. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.
4. أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية-تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية- دار الكتب العلمية، لبنان، 1971.
5. البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، 2016.

6. حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.
7. حورية رزقي: الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول: مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2017.
8. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
9. رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004.
10. ريتشاردز وأوجدن: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: المملكة العربية السعودية، ط1، 1990.
11. عبد الرحمن الإيجي عضد الدين، مختصر المنتهى ، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1973.
12. بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020.
13. فايزة السيد عوض، عواد بن دخيل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان، تركي بن علي الزهراني: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، المملكة العربية السعودية، 2019.
14. محمد اسماعيل علوي: التواصل الانساني دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.
15. محمد الشوكان : إرشاد الفحول لي تحقيق الحق من علم الأصول: دار الكتاب العربي، ، تح: سامي بن العربي الأثري، ط1، 1999 .
16. المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2008.
17. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور: لسان العرب: دار صادر، 1968.
18. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1980.
19. منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

20.ميساء أحمد أبو شنب: فرات كاظم العتيبي: مشكلات التواصل اللغوي: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015.
21.نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.
22.نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والاجراء، دار الكتاب العلمية، بيروت،1971.