



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر بالوادي

كلية: الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

الموضوع:

**خصائص المهارات اللغوية الفعّالة لدى المعلم
معلم اللغة العربية بالطّور المتوسّط في الوادي
- أنموذجاً-**

مذكرة معدّة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصّص علم اللّسان

الأستاذ المشرف:

إعداد الطالبة :

* عبد الحميد بوترة

* نادية العايب

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ. فتحي بحة	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
د. عبد الحميد بوترة	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
أ. مليك جواوي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا ومناقشا

السنة الجامعية: 1435 - 1436 هـ / 2014 - 2015 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دعاء

يا رب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت، ولا أصاب باليأس إذا فشلت، بل ذكرني دائماً أنّ الفعل هو التجربة التي تسبق النجاح، يا رب علمني أنّ التسامح هو أكبر مراتب القوة، وأنّ حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف، يا رب إذا جردتني من النجاح أترك لي قوة عناد حتى أتغلب على الفشل، وإذا جردتني من نعمة الصحة أترك لي نعمة الإيمان، وإذا أعطيتني قوة لا تأخذ عقلي وإذا أعطيتني نجاحاً لا تأخذ تواضعي، وإذا أعطيتني تواضعاً لا تأخذ اعتزازي بكرامتي، يا رب إذا سألت الناس أعطيتني قوة الاعتزاز، وإذا أباء إليّ الناس أعطيتني شجاعة العفو والغفران.

يا رب إذا نسيت فلا تنساني

شكر وعرفان

إنّ الحمد لله، أحمدته تعالى وأشكره، وأتوب إليه، فالفضل يعود إليه أولاً و آخرًا فهو سبحانه من أنار لي درب المعرفة وأعانني على إنجاز هذه الدراسة؛ أحمدته وأشكره عزّ وجلّ على كلّ العزيمة والصّبر الذان منحني إياهما طيلة هذا المشوار ليتكلّل جهدي بهذا العمل، فلك الحمد ربي حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

انطلاقاً من العرفان بالجميل، فإنّه ليسرني أن أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد في جني هذه الثمرة وتذليل ما واجهني من صعوبات في سبيلها.

وأخصّ بالذكر الأستاذ المشرف "عبد الحميد بوترعة" الذي لم يدّخر جهداً لمساعدتي على إنجاز هذا العمل وكان لي مرشداً ومعيناً وخير ناصحٍ وحليم. وما لي إلّا أن أسأل الله عز وجلّ أن يجعل ذلك في موازين حسناته وأن يجعله نبراساً متلاًئلاً في منبر العلم والعلماء.

كما أتقدّم بخالص الشكر إلى كلّ من الأستاذة "مسعودة ساكر" التي كانت لي نعم المعين وكذلك: "محمد كروم" و "ليلي حتاترة" و "خولة لوحيدي" على وقوفهم المتميّز معي.

وأتقدّم بأسمى آيات الشكر والمحبة والتقدير إلى الذين حملوا أقدم رسالة... إلى الذين مهدوا لي طريق العلم والمعرفة... إلى جميع أساتذتي الكرام ولهم مني جزيل الشكر والعرفان. إلى كلّ طلبة ماستر - علوم اللسان - دفعة 2015م، وكلّ من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي.

لكم جميعاً كلّ شكري

نادية العايب

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك... ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك... ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك... ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جلّ جلاله.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة... ونصح الأمة... إلى نبي الرحمة ونور العالمين... سيدنا ورسولنا الحبيب المصطفى محمد عليه الصلاة والسلام.

إليك أنت يا فرحتي وقرّة عيني وسويداء قلبي، إلى أحلى ثلاثة حروف نطقها لساني وعشقها قلبي فيها حنان، وفي قريها راحة وآمان... إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة.

إليك يا صاحب الكفّ الحنون، والصّدر الدافئ، إلى من علمني العطاء دون انتظار، وستبقى كلماته نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد أبي العزيز حفظك الله.

إلى أنسي في الحياة ورمز المحبة والعطاء إلى من غمرني بحبه وحنانه إلى من شجّعني ووقف إلى جانبي لمواصلتي دراستي: زوجي الحبيب وجميع أفراد أسرته.

إلى من بهن أكبر وعليهن أعتمد... أخواتي: نزيهة، مريم، حليلة. إلى من أفتخر وأعتز بهم إخوتي: محرز، عون، محمد الصّالح، إبراهيم، موسى، عبد الرحمان.

إلى من تحلو بالإخاء، وتميّزوا بالعطاء والوفاء إلى ينابيع الصّدق الصّافي، إلى من معهن سعدت وبرفقتهن سررت، كلّ صديقتاتي خاصة: مريم بدة سعداني، جميلة لعبيدي، وهيبه رحامي، سعاد عمّوري، هاجر بنين، ربح مومن مسعود، ونّاسة شيحاني، نجاة...

وإلى أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها خاصة الأستاذ المشرف: عبد الحميد بوترة والأستاذة مسعودة ساكر.

وإلى طلبة سنة ثانية ماستر . علوم اللّسان . دفعة 2015.

. نادية .

مقدمة

لغتنا العربية هي عنوان هويتنا وهي الرابطة بين الناطقين بالضاد وهي أهم صلات الماضي بالحاضر والمستقبل، وإذا كانت اللغة العربية من الأهمية بمكان في حياة أمتنا العربية، ولها المنزلة السامية في ماضينا المجيد وحاضرنا العتيد، فإنّ الاهتمام بها تعلّمًا وتعليمًا، يجب أن يتناسب وتلك الأهمية فهي لغة العلم والتعلّم، بل هي الوسيلة الأهم في التواصل بين المعلّم والمتعلّم.

ولدى التّطرق إلى هذه العلاقة التّواصلية التي تجمع بين الأستاذ والتلميذ في العملية التعليمية التعليمية، لابدّ من التّعرّض إلى لغة هذا التواصل.

وهذا يعني أنّ المعلّم مطالب إن أراد أن يكون موفقًا في مهمته التّعليمية أن يمتلك مجموعة من المهارات اللّغوية ويتقن خصائصها، حتى يكون باستطاعته إيصال المعرفة وتبليغها على الوجه المطلوب والطريقة المثلى، وهذا لأنّ التعليم الحق لا يكون في الواقع إلّا بهذه المهارات اللّغوية الأربعة المحادثة والاستماع، والقراءة والكتابة.

ومن هنا كان إختيار موضوع هذا البحث المعنون ب:

"خصائص المهارات اللّغوية الفعّالة لدى المعلّم . دراسة تطبيقية على معلّمي اللغة العربية بولاية الوادي أنموذجًا ."

أمّا الأسباب التي دعت إلى إختيار هذا الموضوع فكثيرة منها:

— كثرة الأغلط التي تلوكها ألسنة المعلّمين والمتعلّمين في داخل المدارس والمعاهد والجامعات...

— عجز كثير من حملة شهادات التّخصص عن إتقان عملية التعبير اللّغوي والكتابي للإفصاح

عن رأي، أو شعور أو إتجاه.

— الضّعف اللّغوي الذي يعانيه التلاميذ وعجزهم عن ممارسة عملية الإصغاء الجيّد الواعي إلى خطبة

أو كلمة وعجزهم أيضًا عن تلخيص ما استمعوا إليه.

—عجز كثير من المثقفين عن تصحيح كثير من الأغلط اللغوية وليت الأمر يقتصر على المتعلمين، إذاً لكان الأمر ولكن تجاوزهم إلى من يعلمونهم.

وهي أسباب يعدّ المتسبب فيها بالدرجة الأولى في نظر المجتمع معلّم اللغة العربية، وعليه كان الهدف من هذه الدراسة إلقاء الضوء على واقع المهارات اللغوية لدى معلّم اللغة العربية، وتشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف في مادة اللغة العربية خاصة والتواصل اللغوي عامة نظرًا لأهميته في العملية التعليمية التعلمية، ومن الأسباب أيضًا أنّ المهارات اللغوية أغلب الدراسات فيها تسلّط الضوء على المتعلّم دون المعلّم، مع أنّ هذا الأخير هو الأساس في تلقينها وتعليمها.

وهذا ما يقود إلى طرح الإشكال الرئيسي الآتي:

ما مدى تمكّن معلّم اللغة العربية من المهارات اللغوية وإتقانه لخصائصها في العملية التعليمية التعلّمية؟ وتندرج تحت هذا الإشكال التساؤلات الفرعية الآتية:

—هل يمتلك معلّم اللغة العربية المهارات اللغوية الأربعة: (الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة)، التي تمكّنه من حسن البيان ودقة الشرح والتفسير؟

—هل يتقن معلّم اللغة العربية خصائص هذه المهارات ويحسن توظيفها خلال تواصله مع المتعلّم؟

—هل يراعي معلّم اللغة العربية التّكامل بين المهارات اللغوية في مهمته التعليمية؟

—ما مدى نجاح أو فشل معلّم اللغة العربية في التّواصل اللغوي مع المتعلّم من خلال ممارسته للمهارات اللغوية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات يأتي هذا الموضوع الذي يتناول:

خصائص المهارات اللغوية الفعالة لدى المعلّم، وقسمت الدراسة إلى مدخل وفصلين: أحدهما نظري وآخر تطبيقي تُعرض في الآتي:

المدخل ويحتوي مفهوم اللغة ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع، ثمّ التعرّض لأهم خصائص اللغة العربية بالإضافة إلى تعريف التواصل اللّغوي ثمّ التطّرق إلى كلّ من الكفاية الاتصالية وكذلك اللّغوية وتوضيح العلاقة بينهما، ثمّ ذكر الخصائص الاتصالية العامة للمعلّم النّاجح، وفي الختام تعريف لمصطلح المهارة مع توضيح لمكوناتها وتصنيفاتها.

أمّا الفصل الأول والمعنون ب: خصائص المهارات اللّغوية الفعّالة لدى المعلّم (دراسة نظرية) فقد تضمّن التعرّف بكل مهارة من المهارات الأربع: (الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة) لغة واصطلاحًا، ثمّ التعرّض لأنواع ووظائف كلّ مهارة وأخيرًا توضيح وذكر لأهم خصائص المعلّم النّاجح في كلّ مهارة.

أمّا الفصل الثاني التّطبيقي، وقد جرى فيه استعمال الإختبار اللّغوي والاستبانة الخاصة بالمعلّمين وأخرى خاصة بالمفتشين، بالإضافة إلى استبانة خاصة بالتلاميذ، وقد تمّ في هذا الفصل عرض للأسس المنهجية للدراسة في جانبها الميداني من خلال:

تحديد المشكلة، وأهمية الدّراسة، وأهدافها، ثمّ المنهج المتّبع ومجتمع الدّراسة، مرورًا بالدّراسة الاستطلاعية بمحالاتها الثلاث (المكاني، الزمني، البشري)، بالإضافة إلى التعرّف بالأدوات المعتمدة في الدّراسة الميدانية.

وبعد ذلك كان هناك عرض لنتائج الاستبانات الثلاثة مع تحليلها وتفسيرها. وإنتهت الدّراسة بخاتمة احتوت التّائج المتوصّلة إليها مع تقديم عدد من المقترحات، ثمّ عرض لقائمة المصادر والمراجع المعتمدة، وفي الأخير الملاحق.

والجدير بالذكر أنّ طبيعة موضوع الدّراسة فرضت إتباع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة وصفًا دقيقًا والمعتمد على المعالجات الإحصائية في دراسة التّائج وتحليلها وتفسيرها.

واستعنت في هذه الدراسة بمجموعة من المصادر والمراجع يتصدّرها القرآن الكريم المعتمد عليه في الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية إضافة إلى المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) لرشدي أحمد طعيمة، ومهارات اللغة العربية لعبد الله علي مصطفى، وفنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق. لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامد...

ومن الصعوبات التي واجهتني أثناء إنجازي لهذا البحث كثيرة من بينها: عدم تعاون بعض أساتذة اللغة العربية معي من خلال إظهار بعضهم عدم الاهتمام واللامبالاة أثناء الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم بتركهم معظمها دون إجابات، وامتناع البعض الآخر عن الإجابة تمامًا، هذا بالإضافة إلى عدم إعادة بعض الاستمارات وضياعها.

وفي الأخير أتقدم بالشكر الخالص مع كثير من التقدير والاحترام إلى كلّ من قدّم لي يد المساعدة وأعاني على تجاوز كلّ الصعوبات والمعوقات التي اعترضت طريقي في إنجاز هذه المذكرة وبشكل خاص الأستاذ المشرف "عبد الحميد بوترعة".

ورجائي أن تؤدي هذه الدراسة غايتها المرجوة، وتصل إلى حلول ترفع مستوى الأداء اللغوي لدى المعلّم، وتقرب العربية للنفوس، ويمكن الأجيال من ناصية البيان والتعبير بطلاقة وإتقان وما ذلك على الله بعزير.

المدخل:

أولاً: مفهوم اللغة ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع.

ثانياً: من أهم خصائص اللغة العربية.

ثالثاً: مفهوم التواصل اللغوي.

رابعاً: الكفاءة الاتصالية والكفاءة اللغوية.

خامساً: الخصائص الاتصالية العامة للمعلم الناجح.

سادساً: المهارة (تعريفها، مكوناتها، تصنيفاتها).

تمهيد:

تحتل اللغة موقعًا متميزًا في حياة الأمم فهي أداة التفكير ومعيار سلامته ووضوحه، بها تتوحد الأفكار والمشاعر، وبواسطتها يجري التواصل الاجتماعي قراءة وكتابة وتحدثًا واستماعًا، وهي وسيلة التعلم والتثقيف. إنَّها من أعجب الابتكارات التي أظهرها التطور الإنساني، وتؤثر اللغة في نمو الإنسان العاطفي، فاللغة التي يسمعها المرء منذ صغره، اللغة التي تخاطبه بها أمه منذ أوائل حياته الواعية، لغة الترنيمات والأغاني التي تهزُّ مشاعره منذ طفولته، تؤثر بطبيعة الحال في تكوينه العاطفي. والعلاقة بين اللغة والفكر علاقة بيّنة جليّة، فالتفكير على حدّ قول أحد الحكماء "ما هو إلّا تكلم باطني والتكلم إنَّما هو نوع من التفكير الجهري" ¹. وبقدر ما تكون اللغة دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى يكون التفكير دقيقًا وحيا ومبرءًا من الفوضى، تؤثر اللغة في التماسك الاجتماعي تأثيرًا كبيرًا "إنَّها أداة التفاعل بين أفراد المجتمع، والرابطة التي تصه ر أبناءه في بوتقة المحبة واللقاء والتفاهم، وهي مستودع تراث الأمة وجسر لها للعبور من الحاضر إلى المستقبل" ².

وللتواصل مظهران: مظهر إرسالي يتجلى في الحديث والكتابة، ومظهر استقبالي يتجلى في القراءة والاستماع. وهذا يعني أن المهارات اللغوية هي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

¹ ينظر: فايز مجدلاوي، غازي مفلح، أساليب تدريس القراءة في المراحل ما قبل الجامعة، (ندوة اللغة العربية والتعليم)، مطبوعات مجتمع اللغة العربية دمشق، (د.ط)، 2000م، ص229.

² ينظر: محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة الاتحاد، دمشق، (د.ط)، 1982م، ص:212.

أولاً: مفهوم اللغة ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع:

اللغة واللسان آية من آيات الله سبحانه وتعالى ومعجزة من معجزاته في خلقه قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ﴾¹، والمقصود باللسان هنا (اللغة)، إذ لم يرد لفظ "لغة" في القرآن الكريم وإنما ورد لفظ "لسان" كما ورد في الآية السابقة وكما في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾² وقوله عز وجل: ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِي وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾³، فاللغة تلعب دوراً حيوياً في كل مجتمع، كونها وسيلة التعبير والتواصل والوجود، وإثماً السلطة من خلال العلاقات التي تحددها القوانين، وأداة توحيد الأمة فكرياً وسياسياً، ورمز للهوية الفردية والاجتماعية والثقافية والتوجيهية، ومدونة لحفظ الحضارة وإيصال المعرفة مرتبطة في المقام الأول بالشخصية والتي بواسطتها تتميز الأشياء وتحدد وتعُدُّ الوجه الحقيقي لكل تواصل وطني أو رسمي بين أفراد المجتمع باعتبارها حافظة للحمّة السكان وناطقة باسمهم⁴، ونظراً للأهمية التي تحظى بها اللغة في حياة الفرد والمجتمع من خلال وظيفتها الاتصالية خاصة. تعددت وشاعت تعريفاتها سواء في الثقافة العربية أو الغربية، وعليه يذكر بعضها فيما يلي:

. تعريف لفظة اللغة (لغة): مشتقة من لغا يلغو، اللغو واللغا: السقط وما لا يُعتدُّ به من كلام وغيره ولا يُحمل منه على فائدة ولا نفع. نقول: يلغو: إذا تكلم، فمعناها: الكلام⁵.

1. تعريف ابن جني: عرّف بن جني (ت 392هـ) اللغة بأنها: "أصوات يُعبّرُ بها كل قوم عن أغراضهم"⁶.

¹ سورة الروم، الآية: 22.

² سورة إبراهيم، الآية: 5.

³ سورة النحل: الآية: 103.

⁴ صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، (اللغة الأم)، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2009م، ص: 3.

⁵ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (ل.غ.أ)، مج: 7، المؤسسة المصرية العامة للتأليف، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص: 166.

⁶ ينظر: ابن جني، الخصائص، دار الهدى، بيروت، لبنان، ج: 1، ط: 2، 1913م، ص: 33.

2. وعرفها بن خلدون: (ت 808هـ): بقوله اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وفي كلّ أمة بحسب إصطلاحاتهم¹.

3. أمّا إدوارد ساير: (ت 1921م): فاللّغة عنده إنسانية خالصة وليست غريزية، تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرّغبات من خلال نظامٍ من الرّموز يختارها المجتمع².

4. وهذا تشومسكي: (ت 1957م): صاحب النّظرية التوليدية التحويلية في النّحو واللّغة في رأيّه هنا فئة، أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة ويمكن بناؤها من مجموعة محدّدة من العناصر³.

وهنا يكاد يظهر الإجماع على أن الاتصال، إن لم يكن الاتصال والتفاعل، هو الهدف الرئيس من استخدام اللّغة. ومنه يمكن القول أن اللّغة: نظام من الرّموز الصوتية والصّور اللفظية المخزونة في أذهان الناطقين بها لتفاهم فيما بينهم وفق نظام متفق عليه بين أفراد الجماعة⁴.

والحديث عن موقع الاتصال في تعريف اللّغة يدفع إلى الحديث عن وظائف اللّغة وبيان موقع الاتصال أيضًا منها، فاللّغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، و بها أيضًا يناقش شؤونه ويستفسر ويستوضح، وتنمو ثقافته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها، بواسطة اللّغة يؤثر الفرد في الآخرين. أمّا فيما يتعلق بالمجتمع، فاللّغة هي المستودع لتراثه، والرّباط الذي يربط بين أبنائه فيوحد كلمتهم ويجمع بينهم فكريًا، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي

¹ ينظر: ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط: 4، (د.ت)، ص: 546.

² رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية. مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر الغربي، القاهرة، ط: 1، 2004م، ص: 151.

³ المرجع نفسه، ص: 152.

⁴ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان، اللّغة العربية (7)، الدراسات اللّغوية، الإدارة العامّة للمقرّرات المدرسية، الرياض، ط: 2، 209م، ص: 11.

إلى الحاضر والمستقبل، وأيًا ما كانت تعريفات اللغة فإن الوظيفي فد الإتصالية تقف في مقدمة الوظائف للغة والتي تمثلت في ما يلي مصنفة تبعًا للمواقف التي يحتاج الفرد فيها إلى استعمال اللغة للاتصال¹:

. الوظيفة التفعيلية: ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل: الطعام، الشراب...

. الوظيفة التنظيمية: يقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين وتوجيه سلوكهم...

. الوظيفة التفاعلية: يقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين.

. الوظيفة الشخصية: يقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره.

. الوظيفة الاستكشافية: يقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر والرغبة في التعلم منها.

. الوظيفة التخيلية: يقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخیلات وتصوّرات من إبداع الفكر.

. الوظيفة البيانية: ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين.

. وظيفة التلاعب باللغة: ويقصد بها اللعب باللغة أي محاولة إستغلال كل إمكانيات النظام اللغوي ولو كانت بلا معنى.

. الوظيفة الشعائرية: ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة والتعبير عن السلوكيات فيها.

¹ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، ط: 2، 2002م، ص: 37، 38.

ومعنى ما سبق أن للغة وظائف متعدّدة، اجتماعية وفكرية ونفسية، وهي بهذا تمثل الأداة الأساسية للتواصل البشري سواء في المجتمع الواحد أو في المجتمعات المختلفة، وتؤدي اللغة هذه الوظائف في موقعي التواصل الشفوي والكتابي¹.

ثانيًا: أهم خصائص اللغة العربية:

وبعد الخوض في أهمية اللغة ووظائفها بشكل عام، خاصة الوظيفة التواصلية في حياة الفرد والمجتمع، وهذا ما ينطبق على لغتنا العربية التي تعدّ إحدى اللغات العالمية الحية التي يتواصل الناطقون بها فيما بينهم، ويتصلون بها مع غيرهم من الأمم الأخرى، فهي لغة بشرية، تنطبق عليها قوانين اللغات البشرية الأخرى، ولم تكن أفضل اللغات لذاتها، لكنّها أصبحت ذات مكانة خاصة بعد أن شرفها الله بنزول القرآن الكريم بها، وأصبحت لغة الإسلام فحملت ثقافته وكتبت بها علومه وآدابه ودوّن بها تاريخه.

وبناءً على ذلك؛ يجب على المسلمين تعلّم هذه اللغة وتعليمها ونشرها والمحافظة عليها والدفاع عنها؛ لأنّ كثيراً من أركان الإسلام وواجباته لا تؤدى بغير العربية. قال الإمام الشافعي - رحمه الله - في هذا الصدد: "فعلى كلّ مسلم أن يتعلّم من لسان العرب ما بلغه جهده حتّى يشهد أن لا إله إلاّ الله وأنّ محمداً عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر بما افترض عليه من التكبير، وأمر به من التسييح والتشّهد وغير ذلك..."²

وقد روي عن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - قوله: "تعلّموا العربية وعلموها الناس". وقوله كذلك: "وتعلّموا العربية فإنّها من دينكم، تثبّت العقل وتزيد من المروءة"³.

¹ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 38.

² محمّد بن إدريس الشافعي، الرسالة، القاهرة، (د.ط)، ج: 1، 1939م، ص: 19.

³ عبد العزيز إبراهيم العصيلي، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اللغة العربية (7)، ص: 25.

كما قال الإمام الثعالبي . رحمه الله . "من أحبّ الله أحبّ رسوله المصطفى . صلى الله عليه وسلّم . ومن أحبّ النّبي العربي أحبّ العرب . ومن أحبّ العرب أحبّ اللّغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ومن أحبّ العربية عُني بها، وثابر عليها، وصرف همّته إليها"¹. وعليه فهذه الأهمية والمكانة التي حظيت بها اللّغة العربية لم تأت من فراغ وإنّما لأنّها تميزت عن اللّغات الأخرى بميزات دينيّة وثقافية وتاريخية، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبوي الشريف ولغة الدين والعبادة والآداب والعلوم الإسلاميّة ومن النادر أن تتوافر تلك الميزات في لغة واحدة. وفيما يلي ذكر لخصائص اللّغة العربية وأهم مميزاتّها:

1. الثروة اللفظية:

لقد عرف العرب التّأليف في المعجم أوّل ما عرفوه في القرن الثّاني للهجرة بوضع الخليل ابن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) معجمه الشهير "كتاب العين" ولقد نشطت حركة التّأليف المعجمي بعد الخليل مباشرة، وخاصة في أواخر القرن الثّاني وبداية القرن الثّالث، فوضعت مؤلفات معجميّة كثيرة² وهذه للثروة اللفظية التي تميز بها اللّغة العربية، وعليه عدّ معجم العربية أغنى معاجم اللّغات في المفردات ومرادفاتها، إذ تضمّ المعاجم العربية الكبيرة أكثر من مليون مفردة، وحصر تلك المفردات لا يكون بحصر مواد المعجم؛ لأنّ العربية لغة عبقرية وذلك لأنّها متّسعة مستوعبة أكثر من معظم لغات الأرض، مرنة بما لها من خصائص الاشتقاق والتّحت والتعريب، فهي وكما أعطت أبنائها في الماضي القدرة على التّأليف والترجمة و الابتكار في جميع مجالات المعرفة الإنسانية خلال العصور الإسلاميّة المزدهرة، فإنّها بإمكانها اليوم أن تمدّهم بكل ما يحتاجونه من مفردات لإستيعاب الحضارة الحديثة، بكل ما فيها من مستحدثات علميّة، ووسائل تقنيّة متطوّرة³. والمستعمل اليوم من مفردات

¹ ابن منصور الثعالبي، فقه اللّغة وسرّ العربية، تج: مصطفى السقا وآخرون، دار الفكر، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص 21.

² إبراهيم بن مراد، دراسات في المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط: 1، 1987م، ص: 9.

³ عبد اللطيف الصوفي، اللّغة ومعاجمها في المكتبة العربية، دار طلاس، الجزائر، ط: 1، 1986م، ص: 31.

اللغة العربية لا يزيد كثيراً عن عشر آلاف مادة تتسع لحاجات التأليف والتعبير كلها¹، بينما نجد معجمات اللغة العربية تحوي أضعاف هذا العدد.

2. الإعراب: من العلوم الجلية التي خصّ بها العرب، الإعراب² الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، فهو خاصية مميّزة في اللسان العربي لا تشاركه فيها لغات العجم وهو أصيل أصالة هذا اللسان فاللغة العربية لغة متصرفة بمعنى الكلمة، محافظة على نهايات الإعراب والتصرفات المختلفة، فقد صار الإعراب هو الفارق الذي يميّز بين المثقفين العرب بين العربية الفصحى وجميع القوالب والأساليب المولدة³.

3. الاقتصاد اللغوي: عبّر عن هذا ابن خلدون حيث قال: "...ولذلك نجد كلام العرب في مخاطباتهم أطول ممّا نقدّره بكلام العرب"⁴. وهذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم: {أُوتِيَتْ جَوَامِعُ الْكَلِمِ وَأُخْتِصِرَ لِي الْكَلَامُ إِيخْتِصَارًا}.⁵

إنّ الاقتصاد اللغوي يعدّ من أهمّ سمات التلاؤم البليغ وهو التعبير عن معانٍ كثيرة بألفاظ قليلة مع الإبانة والإفصاح، والمراد به ألاّ يبذل المتكلّم مجهوداً عضلياً أو ذهنيّاً يزيد على الحاجة التي من أجلها تصاغ المادة الأصلية للغة حتى يتحقق التوازن بين المجهود والمردود. والعرب أقدر على ذلك من سواهم لأنّ لغتهم تساعدهم عليه، وقد تعودوه وألفوه، ومنه في القرآن والحديث والأمثال وكتب الفقه والأدب أمثلة كثيرة.

وبالإضافة إلى هذه الخصائص الثلاث التي تعدّ الأبرز من غيرها فقد تميزت اللغة العربية عن غيرها وانفردت بخصائص وسمات عديدة أخرى تتعلّق فيما يلي:

¹ عبد اللطيف الصوفي، اللغة ومعاجها في المكتبة العربية، ص: 31.

² ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تج: أحمد صقر، مطبعة عيس البابي الحلبي، (د.ط)، (د.ت)، ص: 66.

³ عجمان فك، العربية. دراسات في اللغة واللهجات والأساليب.، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، القاهرة، (د.ط)، 1990م، ص: 125.

⁴ ابن خلدون، المقدمة، ص: 522.

اللغة العربية لغة قرآنا الكريم فهي لغة الوحي ترجع بدايتها إلى النبي إسماعيل . عليه السلام . مما يجعلها لغة موهلة في القدم كما أنّها توحد الأمة العربية كلّها وأيضاً من خصائصها ومميّزاتها: أنّها لغة حيّة ومتجدّدة تتسم بدقة التعبير في ألفاظها وتراكيبها ومن الظواهر التي تنفرد بها عن غيرها: الترادف ومن الناحية الصوتية فهي لغة موسيقية شاعرة، وكذلك ظاهرة المجاز والنحت أيضاً¹ . التقديم والتأخير والتعريب هذا بالإضافة إلى الثنائية: أي ازدواجية اللغة.

والحصيلة أنّ اللغة العربية لغة مرنة قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر، وتتجاوب مع الزمن وتتماشى مع التطوّر، فقد استطاعت أن تستوعب التراث العربي والإسلامي، وما نُقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات الموهلة في القدم كالفارسيّة واليونانيّة والرومانيّة والمصريّة. إنّ في ذلك كلّه وما إليه لأوضح دليل على أنّها من أعظم اللّغات كفاية، وأكثرها مرونة، وأقدرها على التعبير عن مختلف فنون القول.

ثالثاً: مفهوم التواصل اللّغوي:

موضوع التواصل من المواضيع التي أشرعت اهتمام الدّارسين في مختلف حقول المعرفة الإنسانية (التّفسيّة الاجتماعيّة، الإعلاميّة، التربويّة، اللّغويّة) وتعدّدت الكتابات التي تناولته بالتخيّل والدّراسة ممّا أسهم في جلاء معناه وبيان أبعاده بصورة أوضح.

أ. تعريف التواصل لغويّاً: جاء في المعجم الوسيط في مادة وصل "يصل فلان وصولاً ويصل الشيء وصولاً، ووصله وصلّاً، أي بلغه وانتهى إليه، والوصلة من الاتصال، ويقال بينهما وصلة"². أمّا في لسان العرب، إتصل الشيء بالشيء، لم ينقطع. والتواصل ضد التصارم (التقاطع)³.

¹ خليل عبد الفتاح حماد، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، (د.ط)، 2012م، ص: 18، 21، 22.

² إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، (و.ص.ل)، ج: 1، دار المعارف، مصر، ط: 2، 1973م، ص: 446.

³ ابن منظور، لسان العرب، (و.ص.ل)، ج: 11، ص: 726.

ب. تعريف التواصل اللغوي اصطلاحاً : يطلق مصطلح التواصل حين يحدّد مستعمل اللغة موقفاً يتطلب منه نقل معلومات معيّنة لتحقيق التقارب المعرفي بين الأفراد. وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد¹.

والتواصل عملية مركبة تشمل مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة: رسالة ومرسل ووسيلة ومستقبل²

أمّا التواصل في المجال التعليمي فهو ركيزة من ركائز عملية التدريس الجيدة أو الفعّالة التي ينبغي أن تجذب إهتمام وانتباه التلاميذ، فتجعلهم يقبلون على دراستهم بحب وفاعلية، ونجاح المعلم في تحقيق ذلك يتطلّب أمرين:

1 - مهارة المعلم وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلميذ.

2 - الصلة الإيجابية بين المعلم والتلميذ.

رابعاً: الكفاءة الاتصالية والكفاءة اللغوية:

1. مفهوم الكفاءة: تعدّد مفهوم الكفاءة حتى أنّه ذكر بعض الباحثين أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهومها وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه³. والذي يهمّ في هذا المقام مفهوم العلاقة القائمة بين الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية.

1. أ. لغةً: معنى الكفاءة لغة من كافأه على الشيء مكافأة وكفاءً: جازاه، تقول: مالي به قبل ولا كفاءً أي مالي به طاقة على أن أكافئه... والكُفّي: النّظير، وكذلك الكُفء والكُفوء على فُعِل وفُعُول والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد... والكفء: النّظير والمساوي... وكافأه مكافأة وكفاءً: مثله...⁴ وقول

¹ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية. مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 157.

² المرجع نفسه، ص: 159.

³ محمد الصّالح حثروني، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، 2002م، ص: 43.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، (ك، ف، أ)، تح: يوسف خياط، مج: 13، دار صادر، بيروت، ط: 4، 2005م، ص: 80.

حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي: جبريل عليه السلام ليس له مثيل وجاء في المنجد أنّ كفاءة عامل تعني أهليته للقيام بعمل في مجال من المجالات: ككفاءة طبيب أي: تعمق فيها. وكفاءة الرجل مقدرة ومؤهلات مكتسبة، والكفاءة جمع: أكفاء: أي قدير صاحب مقدرة وإختصاص في عمله¹. ويستنتج من هذه التعاريف أن معنى الكفاءة في اللغة: الاقتدار والبراعة.

1. ب. التعريف الاصطلاحي: قبل تعريف الكفاية اصطلاحاً، يجدر التنبيه إلى الاختلاف الموجود بين مفهوم "الكفاءة" ومفهوم "الكفاية"². فمصطلح الكفاءة يعني: قدرة الفرد على التحكم في وضعية معينة من وضعيات الشغل أو العمل، وذلك عن طريق تجنيد طاقاته وإمكاناته. وقد تطوّر مفهومها نحو مفهوم ذي صيغة ذاتية تتيح فيه الكفاءة المراقبة المستقبلية للفعل. أمّا مصطلح "الكفاية" فقد انضوى مفهومها أولاً تحت مفهوم الكفاءة ثم تطوّر فصارت تدلّ على القدرة التي يمتلكها فرد ما لتدبير طاقته الكامنة في وضعية معينة. وقد نال السياق ضمن هذا المنظور قدرًا كبيرًا من الاعتبار. والملاحظ أنّه رغم وجود هذا الاختلاف بين مفهوم المصطلحين لكن بقي التعامل معهما على أنّهما واحد وذلك لصعوبة الفصل بين مفهومهما.

وفي ما يلي تعريف الكفاية اصطلاحاً، التي ذكر بعض الباحثين أنّه يوجد لها أكثر من مئة تعريف وذلك لأنّ هذا المصطلح مازال في طور الإنشاء فتعددت تعريفاته وزوايا مقارنته³ وعليه فالكفاءة هي:

جملة الإمكانيات التي تمكن فردًا ما من بلوغ درجة في النجاح في التّعلم أو أداء مهام مختلفة. أو هي القدرة على توظيف واثق ودون تردّد، مجموعة من الموارد المتداخلة المكوّنة من معارف وقدرات ومواقف

1 مختار بروال، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008م، ص: 92، نقلاً عن صبحي حوي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ص: 1238.

² ينظر: فيليب جونير، الكفايات والسوسيونائية، تر: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط: 1، 2008م، ص: 20.

³ هاشم عوضة، تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والأشراف، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط: 1، 2008م، ص: 57.

داخلية وخارجية للإنسان عندما يتواجد في وضعية من الوضعيات أي: قدرة في مجال معين، أو قدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك¹.

والكفاية في العملية التعليمية معيارها تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم وبما أنّ موضوع البحث فيه تحديد للجانب اللغوي من خلال المهارات فالأجدر تعريف كل من الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية فيما يلي:

2. تعريف الكفاية الاتصالية:

في مجال الاتصال أو التواصل يشير هذا المصطلح في رأي هيمز² الذي يرى أنّه لتحقيق كفاءة الاتصال لا بدّ من الجمع بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد. وتعني الكفاية التواصلية عنده تملك الناطق باللغة للحدس، أو البديهية التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل وفي ضوء السياق الاجتماعي أي أنّ الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع من، ومتى، وأين وبأيّ طريقة كان أسلوب الحديث ويتضح من هذا أنّ مصطلح الكفاية التواصلية يشتمل على مفهومين أساسيين هما: المناسبة والفعالية³، فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف لكنّها لم تكن فعالة كما ينبغي، وفي مثل هذا التعريف يستلزم الأمر الحكم على نتيجة الاتصال، ومدى فعاليته وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها.

¹ هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والأشراف، دار العلم للملايين، ص: 59.

² رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية. مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 172.

³ المرجع نفسه، ص: 173.

3. تعريف الكفاية اللغوية:

هي عند اللسانيين تتميز عن مفهوم الإنجاز أو الأداء فهي كما يقول تشومسكي: مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلّم ما، فتتيح له تركيب عدد من الجمل وفهمها، أي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته التي تتيح له التواصل بواسطتها¹، إنّ هذه القدرة حسب تشومسكي غير قابلة للملاحظة، وليّون الشخص خلالها غير قادر على ذكر كيف يتمكّن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته. وتتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز أو الأداء يعني استعمال اللغة كما نلاحظها، فالكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي هي مجموعة من القواعد تسيّر وتوجه السلوكيات اللغوية. فالمعلّم الذي لا يحقق الكفاءة اللغوية أولاً والأداء الجيد ثانياً يكون عمله في التعليم عبثاً لا يرجى شفاؤه، لأنّه يفقد الأهلية الأساسية في عمله. إنّ الملكة اللغوية والقدرة على الأداء الجيد هما معاً مجتمعان تمثلان الأرضية الأولى التي ينطلق منها المعلّم في أداء مهمته التعليمية².

ومن خلال ما سبق ذكره حول كل من الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية يتضح أنّ هناك علاقة رابطة بينهما وخاصة في العملية التعليمية التي تعتبر بيئة التواصل بين المعلّم والمتعلّم.

4. العلاقة بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية:

إنّ تعقّد عملية التواصل تتطلب قدرات وكفاءات خاصة تختلف من وضعية تواصلية جماعية إلى أخرى ومن هذه الكفاءات في الخطاب البيداغوجي: القدرات اللغوية وتتعلّق بمعرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق إجتماعي ووضعية أدائية تواصلية معينة، كما تتعلّق بكفاية فهم وإنتاج اللغة بمكوناتها اللسانية والمقاليّة والمرجعيّة ومستويات الخطاب، بحيث يكون الخطاب ميسراً بيداغوجياً في صيغته البرهانية أو البلاغية أو الحجاجية أو مستوعباً لوظائفه الأربعة وهي: الوظيفة الإقناعية

¹ تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط: 2، 2005م، ص: 41.

² عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط: 1، 2010م، ص: 34، 35.

والتربوية والوظيفة المعجمية وكذلك الجمالية ومن ثمة فالقدرة التواصلية البيداغوجية تتضمن: الكفاية النصية وكفاية التلقي وكفاية الإنتاج¹، وعليه يتوضح من هذا أنّ الكفاءة التواصلية أعمّ وأشمل من الكفاءة اللغوية، لأن من الكفاءة في التواصل امتلاك الفرد للقدرات اللغوية، خاصة وأنّ التواصل في أغلب الحالات يتمّ باللغة.

خامساً: الخصائص العامة للمعلّم الناجح في عملية التواصل:

العلاقة المذكورة سابقاً إنما هي نتيجة للعلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم خلال العملية التعليمية التي تقوم على عناصر أربعة أساسية هي: المعلّم، والمتعلّم وموضوع التعليم ووسيلته أو منهجه، والتركيز أو تسليط الضوء هنا سيكون على المعلّم أو المرشد فهو في رأي الغزالي² أهم العناصر في عملية التعليم لأنّه المتحكم في العناصر الثلاثة الأخرى. فالمعلّم بصفته المتصرّف في قلوب البشر، أشرف جزء في أشرف موجود على الأرض، تفوق مهمته شرفاً وقيمة كلّ مهمة إلى الحد الذي يجعله وريثاً للأنبياء. ونظراً لأهمية هذه المهمة وسموّ مركزها وذلك لعلاقتها بالمتعلّم الواجب على المعلم التمتع بخصائص تميّزه وتزيّن شخصه وفيما يلي ذكر لأهمها:

1. الخصائص الجسمية:

يقف المعلّم بين المتعلّم من ناحية وبيئته من ناحية أخرى، ويقوم بوظيفة إقدار المتعلّم على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة، وعليه فالمعلّم لا يستطيع القيام بوظيفته كما ينبغي إلّا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية:

1 العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2010م، ص: 124.

2 حمّانة البخاري، التعلّم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط: 2، 1991م، ص: 160.

1.1. أن يكون سليم الصحة خاليًا من الضّعف والأمراض، فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليمًا. ولا شك أنّ المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على التلاميذ كثيرًا من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية.

2.1. أن يكون خاليًا من العاهات والعيوب الجسدية؛ كالصمم والعمور، وحبسة اللسان أو التأتأة ... لأنّ هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصّر في وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم¹.

3.1. أن يكون فياض النشاط، فالمعلّم الكسول يهمل عمله ولا تجد من الحيوية ما تحرّكه للقيام بواجبه. فعلى المعلّم إمتلاك قدرات حركية متميّزة².

4.1. أن يكون حسن الزيّ، نظيفًا منظمًا. فالمعلّم نموذج لتلاميذه و إهماله زيّه يجعله موضع سخرية لمتعلّميّه وعدم احترام.

2. الخصائص العقلية:

المعلّم باعتباره طرفًا في العملية التعليمية هو الرّجل المناسب القادر على أداء رسالته العلمية أداءً جيّدًا القادر على تطوير القدرة الإبداعية³ والنقدية التفكيرية وحل المشكلات والاعتماد على النفس وإدارة تلاميذه بطريقة جيدة. لذلك ينبغي على المعلّم التّمتّع بالخصائص العقلية التالية:

1.2. الذكاء: فالمعلّم على صلة دائمة ببلتعلّمين ومشكلاتهم فلا بدّ له من التصرّف الحكيم والقدرة على حل المشكلات ووحده المدرّس الذكي من يتميّز بذلك⁴.

2.2. إلمام المعلّم بالمادة التدريسية: أي معرفتها معرفة علمية دقيقة، تناسب الزمن الذي نعيش فيه بحيث يعرف صغيرها وكبيرها، وما ذلك إلّا لتكون للمدرس القدرة على أن يؤسس ثقة قلوب التلاميذ

¹ صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، ط: 7، 1963م، ص: 160.

² خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، (د.ط)، 2004م، ص: 104.

³ صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص 160، 161.

⁴ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص: 5.

بمادته ولا يقتصر الأمر على الدرس الذي يقوم به المدرّس في ساعات معدودة، بل يجب أن يسيطر على المادة التي يطالب بتدريسها وكيف تتصل بالمواد الأخرى وبالحياة العملية¹.

3.2. على المعلّم أن يكون على إطلاع بعلم النفس، ومّا يدخل في ذلك معرفة المعلّم بالفروق بين المتعلّمين حتى يعامل كلّاً حسب عقليته الخاصة به.

4.2. إمام المعلّم بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة، أي لا بدّ أن يعرف طريقة التطبيق، ولهذه المعرفة أصول وقواعد تدّرس.

5.2. أن يكون المعلّم كثير الاطلاع ميّالاً لإثراء معارفه، فإذا كان محدود المعارف، ضيق الأفق، عرضة للخطأ إذا سأل أو ناقشه تلميذ ذكي مطّلع المعارف في تحدّد دائم، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلّمها المدرّس أثناء تلمذته فلا ينبغي أن يكون جاهلاً بما يجد متخلّفاً عن ركب المعارف.

6.2. أن يكون المعلّم ملماً بعلم الأخلاق والسياسة، ذلك لأنّ المدرّس يخدم المجتمع، ويكون المعلّم ليكون عضواً فيه، ولا يتأتى له هذا الإعداد الكامل السليم إلّا إذا عرف نظام المجتمع السياسي ومعايير الخلق، حتى يراعيها في تكوين المعلّم وتربيته².

3. الخصائص الخُلقية:

المعلّم يعامل في مهنته متعلّمين أصغر منه سنّاً ويكونهم خُلقياً، كما يكونهم جسمياً وعقلياً. هو المثل الذي يجذبون ويتأثرون به والأخلاق تغرس بطريق غير مباشر أكثر ممّا تعلّم بطريق التلقين والوعظ. فالمعلّم إذاً في حاجة إلى الاتصاف بصفات خُلقية طيّبة وهذا لسببين: أولاً لأنه مؤثر فعال

¹ عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص: 36.

² صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص: 162.

في نفوس المتعلمين، وثانيًا لأن مهنة التدريس تحتاج إلى مثل تلك الصفات¹ حتى يصير المعلم ناجحًا. وهذا ذكر لأهمها:

1.3. العطف واللين مع التلاميذ : قال الله تعالى : ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ

الْحَسَنَةِ ﴾². على المعلم مخاطبة المتعلمين بأسلوب مناسب لهم و ينصحهم نصحاء حسنًا يري رغبتهم في التعليم³ أي: يعتبر أن كل تلميذ هو حالة خاصة في تعلمه (مراعاة الفروق الفردية).

2.3. الحزم والجدية: مما ينبغي للمعلم أن يتصرف به، ومما يدل على نجاحه في أداء مهمته أن يكون

حازمًا جادًا؛ لأن الحزم ضبط للطلاب، وكبح لما عندهم من جماح، كما أن فيه حفظًا للوقت، وإبقاء لهيبة المعلم والعلم. ومما يعين المعلم على الحزم أن يكون حازمًا مع نفسه.

3.3. الصبر والأناة والتحمل : ومن أحوج من المعلم إلى رحابة الصدر وقوة الاحتمال؛ إذ هو في كل

صباح يغدو به إلى التعليم معرض لِمَا يستثيره، وتحرك دواعي الغضب فيه؛ فإذا لم يكن رحب الصدر، قوي الاحتمال، وربما شقى غيره؛ ذلك أن من أكبر أسباب الشقاوة رخاوة النفس وانزعاجها العظيم للشيء الحقير وهذا ما ينطبق على قول الرافعي: "إذا استقبلت العالم بالنفس الواسعة يتبدد وتتسع، وحقائق الهموم تصغر وتضيق، وأدركت أن دنياك إذا ضاقت فأنت الضيق لا هي"⁴.

4.3. أن يكون مخلصًا في عمله : فالإخلاص يرفع شأن الأعمال وهو الذي يحمل على مواصلة

عمل الخير، وهو الذي يجعل في عزم الرجل متانة، ويربط على قلبه إلى أن يبلغ الغاية فواجب المعلم أن يضعه نصب عينيه وأن يجاهد نفسه للتخلي به⁵.

¹ صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص: 163.

² سورة النحل، الآية: 125.

³ ينظر: جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، دار التّجّاح، الجزائر، ط: 1، 2012م، ص: 15.

⁴ محمد بن إبراهيم الحمد، مع المعلمين، دار التّجار، عمان، الأردن، (د.ط)، 1417هـ، ص: 63، 113.

⁵ المرجع نفسه، ص: 21.

5.3. أن يكون طبعياً في سلوكه مع تلاميذه : والمقصود بهذا أن يكون متواضعاً، فالتواضع من أجل الأخلاق وأرفعها وهو في حقيقته خفض الجناح، وبذل الاحترام والعطف، والتقدير لمن يستحقه فإذا إتصف المعلم به علا قدره، وتناهى فضله، وكمل سؤدده. لأن التواضع مع المتعلمين يغري الطلاب باكتساب الفضائل؛ من جهة أنهم يعجبون بمعلميهم إذا رأوهم متواضعين، فيقودهم ذلك إلى محبتهم والافتداء بهم¹.

6.3. أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية : محتشماً غير مستهتر، فلا ينبغي أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرسه كذلك فكل معلم له خصائص وصفات تميزه عن بقية المعلمين المؤثرين، وتكون ذات أثر فيما يحمله طلابهم عنهم من تصوّرات وأفكار².

7.3. المعلم مصلح اجتماعي : إن وظيفة المعلم هي التربية، والمعلم مربّ. والمدرسة جزء من الحياة العامة، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل. فلم يعد من الحيّز إذاً أن يقصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة بل لابدّ له أن يساهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كانت أم مدينة. ومن الإصلاحات التي يمكن للمعلم أن يقوم³ بها: تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية وأن يسهّل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ وأيضاً أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين كما عليه مساعدة الآباء في توجيه أولادهم الدراسي والمضيّ وبالتالي أن يشعر به المتعلمون من مشكلات وذلك إذا كان نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة. وملخص القول: أنّ عملية التعليم ومهنة المدرّس أساساً، لا تعني مدرّس يستعرض المعلومات ليعلّمها لغيره وبعدها الطالب يستظهر ليمتحن، وإن كان ذلك ضرورياً ولكن لا يتوقف عند هذا

¹ محمد بن إبراهيم الحمد، مع المعلمين ، ص: 45، 46.

² عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص: 51.

³ صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص: 164.

الحدّ، بل إنّ العملية التعليمية هي عملية صناعة إنسان نموذج وتخرج جيل صالح للحياة المطلوبة دون تكلف ولا عناء. والمعلّم الناجح هو من يدرك هذا ويعمل على تحقيقه بين تلاميذه وطلابه؛ ولا يستطيع المعلّم الوصول إلى هذا إلّا إذا كان معلّمًا كفأً يتمتع بشخصية مستقرة متفتحة قادرة على البذل والعطاء والابتكار والتحدى، يتصف بالثقافة العامة، إعداد أكاديمي متنوع وكاف، متفهم لحاجات المتعلّمين وخصائص نموهم قادر على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتيسير التعليم لهم.

هذا ما يخصّ الخصائص المميّزة لشخصية المعلّم عمومًا أمّا في ظل هذا البحث المتواضع سيتم التركيز على جانب من جوانب الخصائص العقلية أو المعرفية للمعلّم ألا وهو إمتلاكه للمهارات اللّغوية وتمكنه منها والمتمثلة في: مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الإلقاء، مهارة الكتابة، ويمكن قبل طرق هذا الباب من المفترض التعريف بمصطلح المهارة وإدراك مكوناتها وكذلك تصنيفاتها.

سادسًا: المهارة. مفهوما، مكوناتها، تصنيفاتها. :

1. تعريف المهارة:

1. أ. لغة: المهارة: الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به هالسابح المجيد والجمع مهرة. ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمْهَر به مهارةً أي: صرت به حاذقًا. قال بن سيّدة: وقد مهر الشيء فيه وبه يَمْهَر مَهَرًا ومُهُورًا ومَهَارَةً ومَهَارَةً وقالوا: لم تفعل به المهرة ولم تعطه المهرة وذلك إذا عاجلت شيئًا فلم ترفق به ولم تحسن عمله.

وفي الحديث مثْلُ الماهر بالقرآن مثل السفرة الماهر الحاذق بالقراءة والسفرة الملائكة¹. ويقال: مهر في العلم وفي الصّناعة وغيرهما، ومَهَّرَ في كذا: حذق فيه فهو متمهّر. يقال: تمهّر في الصناعة².

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م.هـ.ر)، مج:7، ص:34،35.

² إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، (م.هـ.ر)، ج:2، ص:889.

1. ب . مفهوم المهارة اصطلاحًا:

للمهارة تعريفات عديدة منها¹:

. السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي.

. هي الكفاءة في أداء مهمة ما.

. وفي تعريف آخر "المهارة هي الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا أو عقليًا".

. وتعرّف كذلك بأنها آخر مرحلة للإكمال والإتقان، ومطلبها الأول الاقتصاد في الجهد.

. ومن تعريفاتها أيضًا : أنّ لكلمة مهارة عدّة معانٍ مرتبطة، منها: الإشارة إلى نشاط معقد معيّن يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظّمة والخبرة المضبوطة....

. أمّا تعريف المهارة في المجال التربوي التعليمي: فهي ملكة ذاتية تختص بكل فرد وتميّزه عن غيره من الأفراد، وهي تتطور مع الزمن نتيجة تطوّر أدائه ومدى تقدّم مستوى تجربته التطبيقية وكفاءته العلمية وثقافته المعرفية².

وملخص هذه التعريفات يتجسّد في أنّ المهارة هي القدرة على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة إتقان مقبولة، وتحدّد درجة الإتقان تبعًا للمستوى التعليمي للفرد، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى وهي تحتاج إلى أمرين: معرفة نظرية، وتدريب عملي، الأول يتضمن معرفة الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء. والثاني التدرّب عليها³. وينطبق هذا الكلام

¹ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية . مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ..، ص: 29، 30.

² سمير كبريت، التدريب والتدريب على التعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 1، 2011م، ص: 145.

³ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ص: 43.

على المهارة اللغوية إذ هي قدرة أو استعداد يمكن الفرد من إنجاز أدائه اللغوي تلقياً وتعبيراً في سهولة ودقة. وتندرج تحت هذه القدرة اللغوية مهارات مختلفة لكل علوم اللغة ونشاطاتها المختلفة.

2. مكونات المهارة:

ذكر فيما سبق أنّ المهارة هي قدرة، وهذه القدرة ما يميّزها أنّها مكتسبة وذات خصوصية تكون منصّبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنّها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي، فالمهارة قرينة الفعالية والدقة والبراعة والإتقان والاقتصاد في المجهود والوقت¹.

وعليه كان للباحثين تصوّرات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، وتلخص فيما يلي²: فهي في رأي "سيشور" درجة من الكفاءة في أداء فعل ما وتتضمن حركة الجسم كلّ وعناصرها ثلاثة: السرعة والقوة والثبات أو الدقة. أمّا "ستون" فحدّدها في: الضبط العضلي، الدقة، والاقتصاد في الجهد، فتوافق في ذلك مع "سيشور" وهذا "سيت" يضمنها في: خفة الحركة والرّشاقة، التناسق والقوة، والمرونة وكذلك التوازن، وأخيراً المتانة وقوة التّحمل وهذا "فلشمان" الذي إنصبّ تركيزه على القدرات النفسية الحركية.

ومن خلال ما سبق يمكن تحليل محتوى المهارة اللغوية إلى مكونات ثلاثة أحدها يخضع للجانب العقلي المعرفي، والثاني يتبع الجانب العاطفي الانفعالي، والثالث يتبع الجانب النفس الحركي³.

3. تصنيف المهارة:

على أساس العوامل المذكورة سابقاً تُصنّف المهارات اللغوية أي: تبعاً للجوانب العقلية، المعرفية والعاطفية والانفعالية، والنفس حركية، وهذا التصنيف يكون حسب ترتيب وجودها الزماني في التّمو

¹ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص: 97.

² رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية. مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 31، 32.

³ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص: 97.

اللّغوي عند الإنسان، إلى الاستماع يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة¹. وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات: عقلية معرفية وأخرى عاطفية انفعالية وثالثة نفسية حركية. لأنّه لو أراد المرء أن يتأمل استخدامه للغة في حياته اليومية فإنّه يجد أنّه يمضي أكثر من نصف وقته في الاستماع، وأقل من ذلك في التحدث، وأقل منه في القراءة وأقل من ذلك في الكتابة، والاستماع والقراءة هما وسيلتا إدخال المعلومات والأفكار إلى عقولنا، حيث يتمّ فهم وتحليل ما ورد إلينا واستنباط أو اختراع أفكار جديدة، ثمّ نلجأ إلى التحدث أو الكتابة لإخراجها من عقولنا إلى الآخرين.

يستمع الإنسان إلى كلام الناس ليفهمه، ويتكلّم معهم ليفهمهم كلامه، ويقرأ النصوص المكتوبة ليفهمها ويكتب ليعبّر للآخرين عمّا في نفسه. وهذه هي عمليات التّواصل الي هي أهم وظائف اللغة، وتسمى: المهارات اللّغوية، وهي مقسّمة إلى أربع مهارات رئيسية هي: الاستماع، والكلام والقراءة، والكتابة؛ بيد أنّها متكاملة ومرتبطة بعضها ببعض، وكلّ مهارة رئيسية مقسّمة إلى مهارات فرعية.

وبناءً على ذلك؛ فالمهارة اللّغوية هي: أن يكون الفرد ماهراً في جميع جوانب اللّغة؛ بحيث يفهم ما يسمعه ويقرؤه بسرعة ودقة، ويتكلّم بطلاقة وفصاحة، ويكتب كتابة صحيحة سليمة من غير أن يُبْضي في ذلك وقتاً طويلاً²؛ بحيث إذا أتقن الممارس من اللّغة هذه المستويات بنية وتركيباً ودلالة وأسلوباً على جهة الإحكام، سمّي ماهراً باللّغة، وانتقلت في حقه من ثقافة نظرية إلى مهارات تداوليّة وآليات تطبيقية فيها روحه ووجدانه وبصمته الخاصة من حيث طرائق التعبير والتحرير والتفكير والإبداع.

1 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 43.

2 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان، اللغة العربية (7)، ص: 31

ويشير مفهوم المهارة في اللغة إلى أنّ المهارات ليست مجرد أسلوب أدبي يقوم به الممارس للغة فهي ليست غاية بل هي وسيلة . كالقدرة . تُعَلَّم وتُكُون، ترتبط بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي والحركي، والوجداني والقيمي . والتمهّر لا يتجسد إلّا إذا اتّسمت الأعمال المهارية بخصائص الشمول والمرونة والحذق وديمومة التّمرس¹ من قبل المعلّمين؛ فالمهارة مرتبطة جدّاً بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية، التي تصل أحياناً درجة الإتقان والتحكم الخاص في إنجاز أي مهمة.

فاللغة بخصائصها التفاعلية والتداولية والتواصلية كائن حي متنامٍ، له خصائصه التطورية والحركية وهي الرّوح الدافعة والمحرّكة للنشاط الفكري والعقلي للكائن الإنساني، والدالة على قدراته التقديرية والحوارية والإبداعية وأساليب فهمه وتفكيره وحكمه على الأشياء، وأداته المثلى في تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية والحضارية.

ومن الجدير بالذكر أنّه سيتم هنا التركيز على مهارات اللغة العربية الأربع وبالضبط خصائصها لدى المعلّم لأنّه بتكامل هذه المهارات وتوفر خصائصها لديه تكون النتيجة مدرّس كفء، ناجح في مهمته التعليمية.

¹ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص: 97.

الفصل الأول:

خصائص المهارات اللغوية الفعّالة لدى المعلّم

(دراسة نظرية)

أولاً: مهارة الاستماع

ثانياً: مهارة الإلقاء

ثالثاً: مهارة القراءة

رابعاً: مهارة الكتابة

أولاً. مهارة الاستماع:

تعتبر الحواس من نعم الله تعالى على عباده، فهي بمثابة المنافذ التي يطل منها الإنسان على محيطه فالسمع والبصر والذوق والشم واللمس أدوات فعالة في تحصيل المعرفة، والتعامل مع الغير وأهمها في ذلك: حاستا السمع والبصر، ويبقى السمع له الأولوية في هذه الأهمية فقد قرن الله - عز وجل - بينه وبين العقل في قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾¹، والمراد بالقلب هنا العقل.

ومن الأكيد أنَّ النظم التعليمية تحمل على كاهلها عبئاً لا يستهان به في تكوين الإنسان على نحو يحفظ فيه المعرفة، وهذا لا ينطبق على المعلم فقط لأنَّ هذا الأخير في حاجة إلى معلم يمتلك هذه المهارات و متمكن منها، لأنَّه كما هو واجب على المتعلم الاستماع لمعلمه حتى يكتسب المعرفة كذلك من الواجب على المعلم أن يحسن الاستماع إلى المتعلم حتى يحقق النجاح والتفوق في مهمته التعليمية.

والاستماع أول فنٍّ ذهني لغوي عرفته وترتت عليه البشرية، وهو أساس كل الفنون وكلّ الترتيبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعلّم والتعليم معاً.

1. ماهية الاستماع:

1. أ. الاستماع لغة: سمع: السمع: حسُّ الأذن. وفي التنزيل الكريم ﴿أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾. وقال ثعلب: معناه خلا له فلم يشغل بغيره؛ وقد سمَّعه سمعاً وسمَّعاً وسماعاً وسماعةً وسماعية. وقد تأتي

¹ سورة ق، الآية: 37.

سمعت بمعنى أجبْتُ؛ ومنه قولهم: سمع الله لمن حمده أي: أجباب حمده وتقبَّله يقال: إسمع دعائي أي: أجب لأنَّ غرض السائل الإجابة والقبول؛ ورجلٌ سَمَّاعٌ إذا كان كثير الاستماع كما يقال وينطق به ¹.

1. ب. الاستماع اصطلاحاً : الاستماع عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين ² هو إكتساب

المعرفة تستقبل فيها الآذان أصوات النَّاس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التَّحدث.

ومن هنا فالاستماع هو فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع كالمتحدِّث وبخلاف السَّمْع الذي هو حاسته وآلته الأذن. وفي رأي بن خلدون أنَّ السَّمْع أبو الملكات ³.

ومَّا يدلُّ على أنَّ للاستماع أهمية كبيرة في حياة الإنسان ما ورد ذكره في القرآن الكريم وقد أولى هذه المهارات ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله . جل جلاله . على البصر في الآيات التي يرد فيها ذكرها معاً، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ ⁴.

والجدير بالذكر تعرُّف الفرق بين مصطلحين إثنين ألا وهما: السَّماع والاستماع ⁵، ذلك لأنَّ أيَّ تغيير في المبنى يعني تغيير في المعنى وهذا ممَّا تزخر به لغتنا العربية ويقصد بالأول إستقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئاً ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرَّ ف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها. أمَّا الثاني فيقصد به نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو تعرُّف الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل، ماذا يريد المتحدث توصيله له. وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقاً.

¹ ابن منظور، لسان العرب، (س.م.ع)، مج:10، ص:26.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، دار الكتاب العالمي، عمان، (د.ط)، ص: 220.

³ جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلُّم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 1، 2012م، ص: 220.

⁴ سورة الإسراء، الآية: 36.

⁵ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية . مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 184.

أما ما يخصّ الفرق بين الاستماع والإنصات ¹ فهو فرق في الدّرجة وليس في طبيعة الأداء فالإنصات أعلى مرتبة لأنّ فيه تركيزاً أو إنتباهاً أكثر.

وبعدُ الاستماع عند بعض المربين نوع من القراءة لأنّه وسيلة إلى الفهم والاتصال اللّغوي بين المتكلّم والسّامع، فهو قراءة بالأذن، ومهارة من المهارات التي ينبغي على المعلم أن يتقنها ويتمكّن منها هو أولاً قبل تدريب المتعلّمين عليها.

2. أنواع الاستماع:

إنّ للاستماع أهمية كبرى، فهو فن تركز عليه كل فنون اللّغة من تحدث، وقراءة، وكتابة. لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات، والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع. وهذا لأنّه من الطبيعي أنّ الفروق الفردية المتجسدة في بني آدم حتما تؤدي إلى إختلاف في القدرات الاستماعية ونتيجة ذلك تكون للاستماع أنواع تتجلى فيما يلي ²:

1.2. الاستماع كفن لغوي من حيث المهارات:

. إستماع الاستنتاج : هو إستماع يعقبه إستخلاص للأفكار الرئيسية وإستنتاج للأفكار الجزئية بالإضافة إلى معاني الكلمات غير المعروفة من السّياق.

. إستماع الموازنة : ويتطلب الموازنة بين متحدث وآخر بالمقارنة بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.

. الإستماع التذكّري: وهو ما يعقبه إسترجاع لم تمّ الإستماع إليه.

. إستماع التّوقّع: وفيه يتوقع المستمع ما سيقوله المتكلّم فيدرك عرضه.

¹ راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها. بين التّظريّة والتّطبيق، ص: 222.

² ينظر: المرجع نفسه، ص: 233.

2.2. الاستماع كفن لغوي من حيث الغرض منه¹:

- . الاستماع الوظيفي: وهو ما يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته.
- . الاستماع التحصيلي: وفيه يتم التركيز على الانتباه للمادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعض وتحديد معنى المسموع من السياق وتصنيف الحقائق وتنظيمها وهدفه الحصول على معلومات واكتساب معارف.
- . الاستماع الناقد: وهو الذي يهيئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع وتتيح له إبداء الرأي فيه إما بالقبول أو الرفض.
- . الاستماع الاستمتاعى: هدفه المتعة لا غير ويتم عن رغبة وميل للموقف الذي يجري فيه الاستماع كالاستماع لأبيات شعرية، أو قصة مسلية...

3.2. الاستماع كفن لغوي من حيث موقف المستمع²:

- . استماع بلا كلام: ويكون في مواقف التحصيل عندما يستخدم المتكلم أسلوب الإلقاء.
 - . استماع وكلام (مناقشة): فيه يناقش المستمع ويشترك في الحديث دون مقاطعة أو إنفعال.
- والملاحظ أنّ الآراء تعددت في تصنيف أنواع الاستماع وذلك لتعدد المصادر التي اتخذت كمنطلق لهذه التصنيفات، فكان الاعتماد في هذا التصنيف على ثلاثة أسس هي: مصدر الاستماع مستوى الاستماع، الغرض من الاستماع.

¹ ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط: 1، 2005م، ص: 129، 130.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية. بين النظرية والتطبيق، ص: 233، 234.

3. وظائف الاستماع:

الاستماع هو الفن الذي تركز عليه كل فنون الكتابة والتحدث كما تركز عليه أيضا القراءة الجهرية للآخرين، ونظراً لأنه هو الذي تتم به معظم عمليات التعلم فيما يدور بين المعلم والمتعلمين من مناقشات وأسئلة، ذلك أنّ الاستماع هو مهارة الاتصال التي تستعمل غالباً في الحياة اليومية والتي لعبت قبل وجود الكلمة المكتوبة دوراً مهماً في نقل التراث الإنساني وهذا يشير إلى أهميته الاجتماعية والتاريخية والتعرف على دوره الحاضر في كلّ من الاتصال في بث مجموعة من الأفكار والقيم.

وبما أنّه ذكر سابقاً أنّ للاستماع أنواع متعدّدة وهذا راجع لمصادره المختلفة، فنتيجة حتمية أنّ تعدّد الأنواع يؤدي بالضرورة إلى تعدّد في الوظائف التي من خلالها تتوضح أهمية الاستماع كفن لغوي، وعليه تذكر هذه الوظائف فيما يلي¹:

1.3. الاستماع ودوره في نمو المهارات اللغوية الأخرى:

وهذا ما أكدّه كثير من الباحثين فمثلاً يرى العالم اللغوي، كراشن "أنّ مهارة الاستماع تساعد على تنمية المهارات الأخرى..."²، فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي، وعن طريقه يكتسب الفرد ثروته اللغوية، فهو عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل وتطوره حتى دخوله المدرسة وهنا يبدأ المعلم في تدريبه على نطق وقراءة الكلمات والجمل المألوفة لديه إستماعاً ونطقاً وهكذا نرى أنّه دون الاستماع ما كانت لتنمو مهارات اللغة الأخرى فالاستماع الجيّد هو بداية تلقي اللغة سليمة، لأنّ اللغة تقليد ومحاكاة وانتباه المحاكي.

2.3. الاستماع وسيلة لحفظ التراث:

اعتمدت الشعوب والأمم خاصة في القِدَم على الاستماع كوسيلة للحفاظ على تراثها من النسيان والضياع فكان كلّ جيل ينقل إلى الجيل الأصغر منه خبرات أسلافه ويضيف إليها خبراته

¹ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها - بين النظرية والتطبيق، ص: 228، 229.

² نصيرات صالح، طرق تدريس العربية، دار الفكر العربي، مصر، ط: 1، 2000م، ص: 205.

الخاصة وتكررت هذه العملية إلى أن ظهرت الكتابة فبدأ التسجيل للتراث. ولو لم يوجد الاستماع لضاعت ثقافات واندثرت حضارات.

3.3. الاستماع وسيلة للتعليم والتعلم¹:

الاستماع أسلوب تربوي تعليمي، ينبغي على المعلمين الأخذ به ضمن الأساليب العديدة التي يلجئون إليها أثناء تأدية أعمالهم لأنّ الموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة يعتمد كثيراً على الاستماع الواعي الناقد، فهو يلعب أهم الأدوار حتّى في ضوء تطوّر الوسائل التعليمية. كما أنّ هذه المهارة تساعد الإنسان على التحلي بروح الصبر والتحمّل، ويدفع به تجاه محبة المطالعة مع ما فيها من زيادة المعرفة، وتنمية الشخصية الذاتية.

4.3. الاستماع وسيلة للاتصال²:

من مهارات التواصل الاستماع لما يقوله الطرف الآخر ليس لفظاً وكتابةً فحسب، بل الانتباه إلى التعابير الفيزيولوجية من تغيرات في تعابير الوجه أثناء تعرضه لمواقف حرجة، وأيضاً الصدمات النفسية وما يصدر عنها من تأوهات، كذلك الجانب الحسّ الحركي الذي يصدر من خلال النشاط الذي يمارسه المرسل إليه. وتظهر من خلال ما ذكر في "الاستماع وسيلة للتعليم والتعلم" الوظيفة التواصلية للاستماع.

إذن فن الاستماع تكمن أهميته ضمن جملة من الوظائف الأساسية، باعتباره المظهر الأول لنشاط الفرد اللغوي، والبداية لنمو مهارات اللغة جميعها، كما أنّ الاستماع للآخرين يعدّ مظهرًا من المظاهر الدالة على التطوّر الحضاري للإنسان، في سلوكه وتصرفاته وعلاقاته بالآخرين، فهو مظهر من مظاهر الاحترام الاجتماعي، كما أنّه كان وما يزال وسيبقى وسيلة لحفظ علم وثقافة الأمم والشعوب.

¹ سمير كبريت، التدريب والتدريب على التعليم، ص: 301.

² عسكوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، ط: 1، 2012م، ص: 98، 99.

4. خصائص مهارة المعلم المستمع الجيد:

لا يقصد بمهارة الاستماع بجمال منتجة من قبل المتكلم فحسب، لأنّ اللغة بهذا التصوّر تصبح نشاط جامد غير فعال ولا مؤثر، فبالإمكان الاستماع إلى جمل دون فهم ما تحمله من معاني ودلالات وقيم، كنشاط لغوي حتى يجري بين الأفراد إنّما الاستماع هو إدراك معاني الكلمات، وإدراك العلاقات الموجودة بينها، واصطفاء المعلومات المهمة، وإدراك هدف المتحدث، واستنتاج ما يوّد قوله. ومن هنا فالاستماع هو الإنصات والفهم والنقد¹. إذا الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث، فهو مصدر المهارات الأخرى فالمستمع الجيد هو الذي يستفيد من فكر الآخرين وآرائهم. فيحفظها وتؤثر في كتاباته وأسلوبه وثقافته. وأقرب مثال على ذلك طرفا العملية التعليمية التعلّمية "المعلّم والمتعلّم" فملزم كلّ منهما بإتقان هذه المهارة، والأجدر أن يتعلّم المتعلّم أسسها من معلّمه، يعني أنّ التلميذ المتعلّم يكون مستمع جيّد إنّما هو نتاج معلّم مستمعًا جيّدًا فيتحذه قدوة يتبعه ويقلّده بالإضافة إلى ظروف تساعد على ذلك.

من خلال ذلك نستنتج أنّه على المعلّم أن يتصف ويتميز بخصائص معينة وذلك حتى يكون "مستمعًا جيّدًا" وبالتالي ينجح في التواصل مع المتعلّمين فيحقق الأهداف والغايات المرجوة، وهذه الخصائص لابدّ أن تتوفر في كلّ عملية استماع ناجحة وهي موضحة فيما يلي:

. إدراك تقاليد مهارة الاستماع وتعرّف آدابه²: وذلك بأن يكون المعلّم متمكّنًا منه فلا يكتفي بالإنصات إلى المتعلمين، وإنما يعرف كيف يقدر مشاعرهم، وكيف يجاملهم في الحديث و يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده. لهم أو رفضه لما يقولون.

¹ ينظر: رشيدة جلال، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية، ص: 29، 30.

² ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق، ص: 229.

1. النقد: على المعلم أن ينقد ما يسمع فلا تخدعه عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله بمعنى أدق أن يكون المعلم ناقد لما يسمعه من المتعلمين دون أن يميز بينهم.

2. الفروق الفردية: على المعلم المستمع الجيد أن يكون مدرّكاً للفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين فيقدّر مشاعر من لديهم بعض أشكال العجز في الحديث. فيصبر عليهم ولا يظهر لهم إشمئزازاً.

3. التركيز في موضوع الحديث: وذلك بأن يعرف المعلم كيف يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث. فلا يطرح موضوعات جانبية إلا بالشكل الذي يخدم الموضوع الرئيس ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط ولا بأي شكل بموضوع الحديث.

4. الاحتفاظ بالأفكار ذهنياً: على المعلم أن يعطي المتعلم الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه وهو بدوره يحتفظ بما يسمعه جيداً في ذهنه فيعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضاً.

5. مجارة حديث المتعلمين: وذلك بأن يعمل عقل المعلم أسرع من لسان المتعلم فيفكر فيما يقال ويسأل أسئلة تدلّ على يقظته ومتابعته للحديث. يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطلين فيه.

الاستفادة من الخبرات السابقة: يعني أن يستطيع المعلم أن يربط بين ما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييماً سليماً.

¹ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها - بين النظرية والتطبيق، ص: 230.

² ينظر: هاشم عوض، تطوير أداء المعلم - كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ص: 145.

³ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 78.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص: 81.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص: 78.

1. توجيه نظرات العين¹: بأن يعرف المعلم كيف يستمع للمتعلمين ويدرك أنّ الاستماع إليهم لا يكون بأسلوب واحد. وذلك نتيجة الفروق الفردية، ويعمل على إدارة وجهه إلى المتعلم ويظهر له إنصاته إليه وإهتمامه بما يقوله.
2. خبرة متابعة الحديث وتكوين الأفكار²: أن يمتلك المعلم خبرة متابعة الحديث فيما لو سكت المتعلم نتيجة عجز عن اختيار التعبير المناسب ولما يريد قوله، وخلال الحديث يعمل على إنتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه ويخزنه في ذهنه على شكل أفكار رئيسية على أن يميّز بين ما هو كلام جدي وما هو مجرد آراء إستهزائية.
3. التدوق والابتكار³: وذلك بأن يستمع المعلم للمتعلم بتدوق وابتكار وخلال ذلك يحلل ويفند ما يقال ويتوقع ما يريد المتعلم أن يقوله ويبحث ما بين السطور في حديثه ليدرك غرضه.
4. التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام⁴: من خصائص اللغة المنطوقة أنّها تعتمد على النبر والتنغيم والحركات المصاحبة فبالتنغيم يستطيع المتحدث نقل الجملة الخبرية إلى جملة إستفهامية أو إنكارية والاستفهامية إلى منفية أو إستنكارية، وغير ذلك ممّا هو معروف في علم المعاني والفوارق بين أنواع التنغيم فوارق دقيقة يجب على المعلم "المستمع الجيد" التنبّه إليها يعرف قصد المتحدث.
5. التكيف مع خصائص المتحدث اللغوية⁵: لكل متعلم متحدث خصائص تميّزه من حيث سرعة الحديث أو بطئه ووضوح الصوت أو عدمه، وإنخفاضه أو إرتفاعه، وإستخدام الجمل البسيطة أو المركّبة، لذا على المعلم أن يراعي هذه الصفات في متعلّمه.

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 78.

² ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها - بين النظرية والتطبيق، ص: 232.

³ المرجع نفسه، ص: 233.

⁴ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 83.

⁵ المرجع نفسه، ص: 84.

. الالتزام بالموضوعية¹: من خصائص المعلم "المستمع الجيد" تجنب التعصب والالتزام بالموضوعية

وذلك حتى يتمكن من وزن الأمور وتقبّل ما يقبله العقل، وبالتالي لا يضيق وقته في الاستماع اللامفيد...

. الموازنة بين الأمور²: ممّا لا شك فيه أنّ المعلم ليس صفحة بيضاء خالية من أفكار سابقة، وكلّ ما

يستمع إليه من قبل المتعلّم لا يتفق بالضرورة مع ما لديه، لذلك يجب على المعلم أن يميّز بينها ويوازن بين المتعارض منها ليختار الأنسب والأفضل. إذ لا يجوز أن يتقبّل كلّ ما يسمع دون إعمال العقل فيه.

. قراءة وفهم اللغة غير اللفظية للمتعلّم المتحدث³: يلجأ المتعلّم عادة في حديثه إلى استخدام

تعبير وجهه أو حركات جسمه للتأثير على المعلم المستمع وذلك لتوضيح المقصود من كلماته لذا فالمعلّم ملزم عند استماعه للمتعلّمين إدراك هذه اللغة غير اللفظية والتمكن من حل رموزها.

ويتبين ممّا سبق ذكره بأنّ من الخصائص الأساسية في المعلم أن يتميز بالكفاءة والعلم والثقة

في إتقانه مهارة الاستماع فذلك ممّا يجعله يمتلك القدرة على فهم المتعلّمين ومستوياتهم فيتمكن من إيصال المعلومات ونقلها بل وفي إنتاج المعرفة. لأنّ المدرّس الناجح هو القادر على إكتشاف الطّاقات والإمكانيات الكامنة عند المتعلّمين وذلك بواسطة مواهبه الذاتية ومعارفه وسعة مداركه وخاصة في مجال المهارات ومهارة الاستماع في مقدمتها.

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 84

² ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ ينظر: أحمد زياد محبّك، أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، (ندوة اللغة العربية و التعليم)، ص: 608.

ثانيًا: مهارة الإلقاء:

يعدّ الإلقاء . التعبير الشفوي . من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها إنتشارًا ومن دونه لا تقوم صلات فعالة بين جماعات المجتمع، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية لأنّه وسيلتهم المهمّة في الاتصال بين الأفراد وهو كذلك أداة من أدوات التعليم والتعلّم، لذا فهو من الغايات المنشودة من دراسة اللّغات، لأنّه وسيلة التفاهم بين النّاس، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللّغة جميعها، وتسعى لتجويده، كما يستمد الإلقاء . مهارة الحديث . أهمية في مدارسنا فهو أداة من أدوات التعليم والتعلّم فالتعليم النّاجح للّغة لا يكون إلّا بالممارسة.

" فاللّسان عضو إذا مرنته مرن، وإذا أهملته خار، كاليد تحشّنها بالممارسة، والبدن تقويه برفع الأثقال وما أشبه"¹. وفي هذا الصّد يقول الجاحظ: "إنّ اللّسان إذا أكثر تمرّنه قد لان، وإذا أقللت تقلّبه وأطلت إسكانه خبا وغلط"²

أمّا بن خلدون فقد أكّد على "أنّ للمناقشة والحوار دورًا هامًا في تسهيل عملية فتح اللّسان بالحوارة والمناظرة، فهو الذي يقرب شأنها، ويحصل مراميها"³.

فالإلقاء . مهارة الحديث . هو الوسيلة الفعالة لاكتساب لغة التواصل، لذا الواجب على المعلّمين إتقانها والتمكن من مهارتها. بما من شأنه أن يعمل على جعل تدريس اللّغة العربية أكثر قدرة على تحقيق حاجات المتعلّمين من حيث تزويدهم بوسيلة للتواصل والتفاعل داخل المجتمع.

1. ماهية الإلقاء . التعبير الشفوي أو مهارة المحادثة . :

1.أ. الإلقاء لغة : الإلقاء من ألقى الشيء: طرحه: ألقه من يدك، وألق به من يدك. ويقال: ألقيت إليه بالموذّة. وألقى الله الشيء في القلوب: قذفه، وألقى القرآن أنزله. وألقى عليه القول: أملاه. وهو

¹ جلال رشيدة، نظرية المفام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربية، ص: 61.

² الجاحظ، البيان والتبيين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج: 1، (د.ط)، 1968م، ص: 168.

³ ابن خلدون، المقدمة، ص: 535.

كالتعليم. ويقال: ألقى إليه القول وبالقول أبلغه إيّاه. وألقى إليه بالأ: إكترث به واستمع له¹. وفي لسان العرب: ألقى الشيء، طرحه وفي الحديث إنَّ الرجل ليتكلم بالكلمة ما يلقي لها بالأ: بمعنى ما استمع له ولا إكترث به.

1. ب. الإلقاء اصطلاحاً : الإلقاء هو الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة بعد الاستماع ومعناه:

الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن، بكلام تحكيه الأفواه. فهو الإبانة والإفصاح عما يجول في النفس البشرية من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين². إنّه عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بصاحبه إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفهيًا بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن³. ممّا يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه فعن طريق الإلقاء يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

ويمثل الإلقاء أو ما يسمّى أيضًا "الكلام" نشاطًا أدبيًا واجتماعيًا فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد ما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح. أمّا عند المعلم فالإلقاء هو الطريقة التي يكون فيها صوته هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها... فالمدرّس كالحامي لا يمكنه أن يستغني عن لسانه فهو أول الوسائل التي يمكن بها توضيح ما غمض، وهو الطريق الأيسر للاتصال الشخصي بالمتعلّم.

2. أنواع الإلقاء:

يمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته. وهذا يستدعي انتباه الصغار وكذلك الكبار وفيه يتناول المعلم المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتابة ما، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف ... وهذا عند المعلم، ولكن بما أنّ الإلقاء هو أداة اتصال بين الفرد وغيره عموماً

¹ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، (ل.ق.ى)، ج:2، ص: 836.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق، ص: 121، 122.

³ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير. بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط: 4، 2001م، ص: 77.

أي بين متحدث وآخر فاختلاف هؤلاء الأفراد يؤدي حتمًا إلى اختلاف في طريقه الإلقاء وعليه تعددت صوره والتي من بينها:

1.2. التعبير الحر¹: شكل من أشكال التعبير الشفوي وهو خاضع لاختيار المتحدث وما يثير

إنتباهه من موضوعات يرغب التّكلم فيها، كما أنّ هذا النوع من التعبير قد يكون عن طريق ملاحظة صور مختلفة فيوظف المتحدث كل مهارته اللغوية للتعبير عنها.

2.2. التّحاضر²: يتم ذلك من خلال الخطب والمناظرات، والمقصود به مجرد العرض الشفوي دون

مناقشة أو إشراك للمستمعين مع الملقى إلّا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يُسمح مثلاً بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد إنتهاء الحديث، وهذه طريقة في الإلقاء تكسب الملقى الثّقة بالنفس والتّشجيع على مواجهة الآخرين وميزتها إستغلال وقت المحاضرة إستغلالاً كبيراً وذلك بحذف المناقشات...

3.2. الشّرح³: والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على المستمعين فهمه، وتتوقف جودة الشّرح

على الأمور التالية:

- ✓ اللغة والألفاظ والتعبيرات التي يستعملها المتحدث، فكثير جدًّا من الكلمات التي يخيّل للملقي أنّها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند البعض، أو ذات معنى غير محدود.
- ✓ ألا يكون الشّرح مجرد كلام يسرد أو يلقي، بل تكون مهمّة شرح النّقط الأساسية، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى. كما يجب أن ينصبّ الشّرح على ما يرى المتحدث وجوب شرحه وفقًا لمستوى المستمعين مع مراعاة إختلافهم قوة وضعفًا.

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها - بين النّظرية والتّطبيق، ص: 128.

² ينظر: صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التّربية وطرق التّدرّس، ص: 245، 246.

³ المرجع نفسه، ص: 246.

4.2. الوصف¹: وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية، وحتى في حالة وجودها يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها.

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم الملقى بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات المستمعين واستغلالها وعلى تأكيد النقط الأساسية على أن يراعى القواعد العامة في التفكير وأن يكون الملقى نفسه مقبلاً على الوصف ولذا يجب أن تكون الصورة التي يصفها قائمة حية واضحة في ذهنه هو قبل أن يعتمد إلى تكوينها في أذهان المستمعين.

5.2. القصص: القصة من الأشياء التي تميل إليها الصغار والكبار على السواء. والقصة تساعد على جذب انتباه المستمع وتشوقه إلى المزيد، على شرط أن يتوافر في ساردتها الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد.

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصة في التربية والتعليم² لأنها تساعد على:

__ تربية المتعلمين تربية خلقية صحيحة، فهي تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد، وتحرك قابليتهم للاستواء.

__ تبث في الدرس الجامد الميَّت روحاً من الحيوية والنشاط. واستخدام القصة في التدريس يساعد المعلم على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات في الحقائق العملية ويتم ذلك بعد سماع القصة أو الإجابة عن بعض الأسئلة أو تمثيل قصة أو تكميل أخرى³. فرما يستطيع المعلم أن يظهر للمتعلمين بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق في الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب.

¹ ينظر: محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة التجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 1، 2005م، ص: 28.

² صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص: 247.

³ ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 104.

ومن خلال الصّور التي ورد بها الإلقاء _ التعبير الشّفوي _ تتوضّح جلياً أهمّيته فهو يعدّ ضرورة حيوية للفرد والمجتمع لأنّه طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الفرد والجماعات كما أنّه غاية في دراسته للغات في حين فروع اللّغة الأخرى كالقراءة والخطّ والنصوص والقواعد كلّها وسائل مساعدة للتمكّن من التعبير الواضح السّليم.

3. وظائف الإلقاء:

لا شكّ في أنّ مهارة الحديث من أهم المهارات اللّغوية، إن لم تكن أهمها، فقد ذهب المربّون والمتخصّصون إلى أنّ اللّغة في طبيعة أصلها عملية إرسال منطوق واستقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أنّ اللّغة مضمون وإفصاح عن هذا المضمون، ومن ثمّ فإنّ هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة القراءة وذلك أنّ النّشاطات يمارسها المتحدّث أثناء المحادثة ينتج عنها مهارات وعادات مصاحبة لها، يمكن إجمال أهمها فيما يلي¹:

1.3. الثقة بالنفس وإزالة العيوب النّفسية : إتقان مهارة المحادثة تكسب الملقّي الجرأة في مخاطبة

النّاس، ومواجهتهم والحديث إليهم دون تردّد أو وجل. وبالتالي التّدرب على الارتجال في مواجهته المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها.

2.3. إزالة الآفات النّطقية : وذلك بنطق الأصوات واضحة جليّة عن طريق التّركيز عليها. لاستبعاد

الآفات النّطقية كالعي والحصر والفأفة واللّعثة ولعلّ في عدم معالجة هذه الآفات ومتابعتها منذ الصّغر وبخاصة الحصر والعي ما يجعل منها آفة مستديمة تلازم صاحبها طول حياته.

3.3. تطوير شخصية المتحدّث وزيادة خبراته² : لهذه المهارة، إذا كان الملقّي متدرّباً عليها تدريّباً

إيجابياً ومتمكّناً من تقنياتها فوائد ونتائج فعّالة تظهر جليّة على شخصيته، فيتعوّد المشاركة، وينمي الجانب الاجتماعي لديه، ويجلب إليه نظرة الاحترام من الآخرين، بالإضافة إلى إنتراع عنصر الحجل

¹ ينظر: فهد خليل زايد، تدريس اللّغة العربيّة - بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري، عمّان، الأردن، (د.ط)، 2006م، ص: 30، 31.

² ينظر: يوسف أبو العدوس، المهارات اللّغوية وفن الإلقاء، ص: 115، 116.

من نفسه، وإزالة الانطواء منه وتوظيفه اللغة توظيفاً سليماً، وبالتالي توسيع منافذ المعرفة المختلفة عنده وزيادة خبراته فيكون حاضر البديهة والاستجابة السريعة وذا رد فعل مناسب للمواقف التي تتصل بحياته.

4.3. تطوير الأداء الإبداعي والمواقف التمثيلية للمتحدث¹: وغايته خلق جسر عاطفي بين

الملقي والسماع وذلك عن طريق إثارة مشاعر وأحاسيس المتلقي من خلال المواقف التمثيلية التي يبدع فيها المتحدث ويؤديها بمهارة وإبداع.

5.3. تطوير القدرة التلقظية لدى المُلقِي: وذلك من خلال استعمال اللغة الفصيحة وتغيير نغمة

الصوت ونبرته على وفق المعاني مع مراعاة لعلامات الوقف بالإضافة إلى استخدام الحركات المصاحبة للإلقاء، بحيث تكون هذه الحركات والإرشادات ملائمة لمعاني الكلمات والجملة لأن الموسيقى الكلامية والرنّة التاجمة عن سرعة الكلام مَرَّة. وبطئه مرة أخرى لها تأثير جلي وواضح على المستمع _المتلقي_.

6.3. إثبات الذات والإحساس بوجودها: ممارسة المتحدث لمهارة الإلقاء تمكّنه من الشعور بكيونته

واستقلال شخصيته لأنّ من خلالها يستطيع المتكلم إظهار قدراته: المعرفية والوجدانية والتغلب على المعوقات النفسية. وعليه يثق في نفسه ويثبتها لغيره، فيخلق لذاته مكانة في المجتمع.

7.3. التمكّن من خصائص اللغة العربية وامتلاك ثروة لفظية²: التعبير عملية ذهنية معقّدة يبدأ أولاً

بفكرة ما أو إحساس معيّن، ورغبة في توصيل هذه الفكرة أو هذا الإحساس للآخرين ليزيل من نفسه ما تسببه هذه الأحاسيس من ضيق أو توتر، وهو لهذا يحتاج إلى كلمات وحروف وأفعال وأسماء ليؤلف منها جُملاً تكون نواة فقرة أو فقرات تغطي كلّ أجزاء فكرته وإنفعالاته. وهذه القوالب

¹ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية. بين المهارة والصعوبة، ص: 31.

² المرجع نفسه، ص: 148.

والفقرات اللغوية تتطلب معجمًا لغويًا غنيًا قادرًا على نقل ما يجول في خاطر الملقى، وإلى دراية في قواعد تركيب الجمل والفقرات.

8.3. الإيقاع والنبر¹: مهارة الإلقاء وممارستها تمكّن المتلقي من تنمية قدراته في بعض الظواهر اللغوية

التي تختص بها اللغة العربية وتتميّز بها عن غيرها والمتمثلة في ظاهري النبر والإيقاع، أمّا الأول فهو إشباع مقطع من الكلام بأن يقوى أمّا بارتفاعه للموسيقى أو شدّته أو مداه، والثاني فالمقصود به حركات موزونة وفقًا لنظام خاص فهو دقات وسكنات تتابع بميزان في وقت محدّد.

ومن خلال ما سبق ذكره حول وظائف الإلقاء وغاياته يتبيّن أنّه من أهمّ أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشارًا، فمن دون التعبير الشفوي لا تقوم صلات فعّالة بين جماعات المجتمع، فهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية، لأنّه وسيلتهم المهمّة في الاتصال وعرض أفكارهم، ومشاعرهم، وهو كذلك أداة من أدوات التعليم والتعلّم، لذا فهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة جميعها وتسعى لتجويده، ومن ثمّ فإنّ العجز عن الإلقاء _ التعبير الشفوي أو المحادثة _ يؤدي إلى إخفاق المعلمين، الأمر الذي يترتب عليه فقدان الثقة بأنفسهم وبالتالي تأخر عطائهم التعليمي والنتيجة الضّرر بالمتعلّم لأنّ مهارة الحديث هي الرابط الأساس بين المعلم والمتعلّم ومنها يُخلق التواصل والتفاعل بينهما.

4. خصائص المعلم المُلقّي الجيّد:

يمثّل الإلقاء نشاطًا أدبيًا واجتماعيًا، فهو الطّريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون وهو الغاية من اللغة "تعليمها وتعلّمها"، فالإلقاء يعدّ ضرورة حيوية للمعلّم فهو عنصر مهم من عناصر النّجاح التي لا يستغني عنها في أيّ طور من أطوار التّعليم لأنّه الوسيط التواصلية بينه وبين المتعلّم. وهنا تكمن أهمية الإلقاء، فبواسطته يستطيع المعلّم إفهام المتعلّمين ما يريد، وأن يفهم

¹ ينظر: يوسف أبو العدّوس، المهارات اللّغوية وفن الإلقاء، دار الميسرة، عمّان، ط: 1، 2007م، ص: 116.

في الوقت نفسه ما يريدون منه. وهذا التواصل لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحًا ودقيقًا إذ يتوقف ذلك على جودة الإلقاء وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض والتشويش. ولا يتحقق ذلك لدى المعلم إلا إذا إتصف وتميّز بالخصائص الإلقائية التالية¹:

سعة الإطلاع والثقافة: أن يكون المعلم ملماً بالموضوع الذي يريد التحدّث عنه، وذلك حتى لا يقع فريسة لاستهزاء المتعلّمين وسخرتهم بمعنى: أن لا تخفى عليه خافية فيه حيث تستره معرفته الخيرة بأنّه منيع، بالإضافة إلى هذا يجب أن يمتلك المعلم مهارة لغوية فائقة تمكّنه من التعبير عمّا يريد قوله وبسلاسة.

الاستعداد والتحضير: على المعلم أن يعدّ الموضوع إعدادًا جيّدًا، بمعنى أدق أن يهتم بتحضير مذكرة الحصّة قبل حلول موعدها وذلك بأن يسأل نفسه الأسئلة التالية: من الذي يستمع لي؟ هل لديهم معلومات مسبقة عن الموضوع...؟ ماهي النقاط الرئيسية التي أريد أن أتحدّث عنها...؟ ما هي وسائل العرض المساعدة التي.....خدمها؟

تحديد الهدف والغاية من الموضوع: المفروض على المعلم توضيح الهدف والعرض من إلقاء الموضوع للمتعلّمين فوضوح هدف الموضوع يجلب إنتباه المتعلّمين.

الثقة بالنفس²: المعلم المتحدّث الجيّد يتمتّع بثقة النفس والجرأة التي ستمكّنه من إثبات إمكانياته وقدراته الإلقائية أمام المستمعين "المتعلّمين". لأنّ الثقة بالنفس أمر هام بالنسبة للمعلّم الملقّي فهو بدوره يطل على المتعلّمين يعزّز موقفه ويبعد عن الارتباك ويكون قادرا على مواجهة المواقف الطارئة التي قد يتعرض إليها وإذا ما إهتزت هذه الثقة أو إعتراه الخجل، ويصعب عليه أن يلتزم بما يلي: عدم الغرور، رباطة الجأش، عدم إرهاب النفس قبل الإلقاء، أن لا يظهر علامات الخوف كالارتعاش والرعدة والتعرق.

¹ ينظر: يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار الميسرة، عمان، ط: 1، 2007م، ص: 190.

² المرجع نفسه، ص: 192.

مراعاة مستوى المخاطبين: الواجب على المعلم مراعاة مستوى المتعلمين ويعمل على مخاطبتهم بما يناسب مستواهم باختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة لهم حتى يتمكن من كيفية تحفيزهم ودفعهم للامتنان له، لأنّ طريقة تقديم المعلم للمادة تعتبر أكثر أهمية من المادة، أو المضمون نفسه. فعملية التدريس لا تقتصر على معرفة المعلم للمعلومات العلمية معرفة كاملة، وإنما ينبغي أن يكون لدى المعلم بعض مهارات التدريس ومنها حسن التواصل بالتلميذ وحديثه إليهم، وحسن إستماعه، وبراعته في إستهوائهم وإستيعابهم.

الاستعداد الفطري: وذلك بأن يكون لدى المعلم الملقى الجيّد القدرة على الانتقال بين أجزاء الموضوع بسلاسة مع المحافظة على ترابط أفكاره، فهي صفة يميّز بها الشخص وتنمو معه عن طريق التدريب والممارسة¹.

التحكم في الحركة: على المعلم الانتباه إلى حركاته ونظراته وإيماءاته بحيث تكون منسجمة مع حديثه.

التواضع والموضوعية: بمعنى أنّ على المعلم الملقى الجيّد أن يلتزم الموضوعية أثناء الإلقاء أي: دون إظهار تكبر وتفاخر.

جهازة الصوت وموسيقاه²: أن يعمل المعلم على تفادي الحديث ببطء أو بسرعة شديدة مع محاولة رفع درجة الصوت أثناء الإلقاء لأنّ ذلك يعمل على توجيه انتباه المتعلمين ويشدّهم له بمعنى أن يرفع صوته مرّة ويخفضه مرّة أخرى يخلق شيء من التناقض بين الصوت العالي والمنخفض. وهذا لأنّ المعنى يحتاج من الملقى تغيير نبرة صوته كما على المعلم أن يلائم بين قدراته الصوتية وحجرة الدرس.

¹ ينظر: يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ص: 190.

² المرجع نفسه، ص: 191.

السكوت والوقفة: وذلك بأن يركّز المعلم أثناء الإلقاء على الكلمات المفتاحية مع توقفه للحظات على الحديث بين كلّ عدّة جمل، أي توظيف السكوت والوقفات بنفس الطريقة التي توظّف فيها علامات الترقيم.

عدم التكرار: يجب أن ينتبه المعلم المتحدّث إلى عدم تكرار كلمة بعينها وهذا حتى يتجنّب تركيز المتعلّمين عليها.

التواصل البصري¹: على المعلم أن يوجّه نظره إلى المتعلّمين مع نقله من مكان إلى آخر أحياناً حتى يتجنّب التركيز على مكان واحد فيه فيملّه المتعلّمون، بمعنى أن يحافظ على التواصل البصري معهم مع العدل في توزيع النظرات حتى لا يحسّ المتعلّم بانحيازه إلى جانب أكثر من جانب آخر، كما على المعلم تجنب الإكثار من الإيماءات أو وضع اليدين بالجيب أو تشبيكها.

المظهر اللائق²: يهتم المعلم المتحدّث الجيّد بمظهره وذلك بارتداء ملابس تناسب الموقف وسمتها التّناسق والنّظافة بالإضافة إلى أن تكون مريحة ومألوفة مع عدم المبالغة في استخدام العطور وذلك لأنّه قدوة والمتعلّم يقلّده ويتعلّم منه.

روح الدّعاة والمقدّمة الحماسية: يفتح المعلم موضوع الحديث بمقدمة حماسية وذلك بأن يحرص على أن يبدأ بداية تشدّد المتعلّمين وتستحوذ على انتباههم، مع إضافة شيء من الدّعاة أثناء الإلقاء وهذا لتجديد نشاط المتعلّمين.

الإلمام بنفسية المستمعين وظروفهم³: الصّفات الإنسانية متلازمة لجميع الوظائف الإدارية والعلمية والأكاديمية، فالأحرى أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمهنة التدريس لأنّ المدرّس - المعلم النّاجح - هو الذي يتميّز بصفات إنسانية. فبالإضافة إلى كونه مدرّساً ومعلّماً وأستاذاً، فهو الأب

¹ ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم - كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ص: 130، 131.

² ينظر: حسان حلاق، طرائق ومناهج التّربية والتعليم وصفات المدرّس النّاجح. مع دراسة لسيكولوجية الإبداع، ص: 28.

³ المرجع نفسه، ص: 32.

والراعي والمسؤول عن رعيته، وهو الذي يحنو على هذه الرعية باهتمام دؤوب، تماما كاهتمامه بأبنائه وعائلته، فواجب المعلم ربط أسلوبه بمزاج، وحاجات، ومعرفة وتوقعات، والظروف الاجتماعية للمتعلمين. إنّ تلك الصفات الإنسانية في المدرّس القدوة تسهل أمورًا كثيرة لمهامه الجسام وإنّما تسهل العملية التعليمية بأكملها.

الصدق والاستشهاد¹: إنّ المعلم ينبغي أن يكون قدوة لتلاميذه، وبين أسرته ومجتمعه. فلا يجوز للمعلم مربي الأجيال أن يكون كاذبًا أو مستهترًا أو منافقًا، فبالإضافة إلى الكفاءة العلمية التي ينبغي أن يتحلى بها، ينبغي أن يتحلى بالأخلاق الحميدة، والسيرة الحسنة، وبالصدق والاستقامة والنزاهة بعيدًا عن الشبهات، وأساليب الاحتيال، إذ لا يليق بالأستاذ إلّا أن يكون مثالًا للمثل والقيم العليا فواجبه أن يعتمد الصدق في توصيل المعلومة، كما أنّ المعلم الملقى الجيد يضيف الاستشهاد لموضوعه حتى يكسب مصداقية لأفكاره، بالإضافة إلى تجنبه العامية الموغلة مع حرصه على الإيجاز وعدم الانعطاف بعيدًا عن الموضوع حتى يجعل من المتعلمين تواقين للمزيد وليس الملل ورجاء الاختصار...

سرعة البديهة²: ينبغي أن يكون المعلم الملقى حاضر الذهن، سريع البديهة لا يتحبّس في جواب ولا يتلعثم في دافع اعتراض، فالمعلم الذي يميّز بالكفاءة العلمية والتعمّق في العلم والمعرفة والثقافة العلمية، إنطلاقًا من ذلك يقوم بشرح مفصّل للدرس فيكون متعة علمية وثقافية، وليس مجرد واجب تعليمي على الطّلاب الاستماع إليه صاغرين وسرعة البديهة والفطنة هما من يمكناه من ذلك.

التحكم في الوقت³: إنّ تقيّد المدرّس . المعلم . بمواعيد إعطاء المواد الدراسية ضمن التوقيت المخصّص لها؛ يعتبر شرطًا أساسيًا من شروط ومواصفات المعلم النّاجح والمثالي، بل هي من صفات المدرّس الذي يتقيد بواجبه الوظيفي. لذا واجب على المعلم أن يضبط إنتهاء إلقاء موضوع الدّرس

¹ حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرّس النّاجح . مع دراسة لسيكولوجية الإبداع .، ص: 36.

² ينظر: يوسف أبو العدوس، المهارات اللّغوية وفن الإلقاء، ص: 196.

³ ينظر: حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرّس النّاجح . مع دراسة لسيكولوجية الإبداع .، ص: 28، 29.

مع الوقت المخصص له بل من الأفضل أن ينهيه قبل ذلك مع أن يختمه بخاتمة حماسية تطرب لها آذان المتعلمين فيتشوقون للحصص القادمة.

__ إتقان لغة الدرس "اللغة العربية الفصحى" وسلامة النطق¹: اللغة أداة التعبير الأولى عن الأفكار والعلوم المختزنة إذ لا يمكن أن تصل أفكار المعلم مهما بلغت أهميتها بدون لغة سليمة ومؤثرة. فالمواد التي تدرس باللغة العربية الفصحى ينبغي على المعلم إتقانها لغة ونطقًا وكتابة، لتكون خير أداة لترجمة أفكاره ومعلوماته وما يريد إيصاله إلى المتعلم. فمهنة التدريس تحتاج إلى تفاعل بين المعلم والمتعلم فهما عنصرا أساسيان في العملية التعليمية، لذا فإن إتقان اللغة وسلامة نطقه؛ بمعنى عدم تميزه باللدغة بحرف أو بعدة حروف، وعدم إصابته بمرض أو ظاهرة "التأتأة" من العناصر الفاعلة والمؤثرة في ضمان سلامة العملية التعليمية، إذ لا يستقيم التعليم إلا مع إتقان لغة الدرس وإستقامة النطق، ونقيض ذلك يشوّه صورة المعلم ويثير سخرية المتعلمين، ويحوّل غرفة الدرس من غرفة للتعليم إلى مسرح للكوميديا ممّا ينعكس سلبيًا على المستوى العلمي لطلاب، وبالتالي على تقييم العملية التعليمية.

__ الابتسامة والبشاشة والكلمة الطيبة المثيرة للعاطفة: خاطب الله عزّ وجلّ النبي عليه الصّلاة والسلام بقوله: ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْقَضُوا مِنْ حَوْلِكَ﴾². لذلك ينبغي على المعلم . الملقّي . أن يكون مع تلاميذه أبًا وأخًا وصديقًا وزميلًا، وبالرغم من أنّ الرّصانة والجديّة من الأمور التي ينبغي أن يتّصف بها معلّم الأجيال، غير أنّ الابتسامة وبشاشة الوجه والكلمة الطيّبة تبقى أيضًا من الصّفات المحبّبة للتلاميذ، والتي تنعكس على نفوسهم وعقولهم راحة وإطمئنانًا تقبّلًا وإستيعابًا للمادة العلمية، لأنّ الطّالب يكره من الأساتذة من كان عبوسًا وينجذب إلى من كان مبتسمًا بشوش الوجه وذا لسان طيّب الكلام، فهذه الوسائل التي تحدث التفاعل وتحرك المشاعر لدى المتلقي، فالمعلم في إلقائه يستطيع أن ينقل للمتعلم . المتلقي . الحزن كما يستطيع أن ينقل له الفرح فالعاطفة هي

¹ يوسف أبو العدوس، المهارات اللّغوية وفن الإلقاء، ص: 191.

² سورة آل عمران، الآية: 159.

وسيلة يستطيع من خلالها المعلم أن يغيّر من الطبيعة النفسية والشعورية لمتعلّمين والتأثير على أفكارهم¹.

سموّ الخلق: فالمعلّم الملقّي أو المتحدّث إذا تميّز بسمو الخلق أثر كلامه على المتعلّمين لأنّها تعتبر كالمقدّمة للاقتناع بقوله إذ أنّ مكانته الخلقية العالية تبعث على تصديقه، ومن العيب أن يدعو إلى الفضيلة وهو معروف بالردّيلة أو أن يتحدّث عن الخلق الحميد وهو يعمل بالنقيض.

وخلاصة القول هنا أنّ الإلقاء . التعبير الشّفوي . يحتلّ مقامًا بالغ الأهمية في تعليم فنون اللّغة العربية؛ ولعلّ معظم فنون اللّغة ومهاراتها تنصبّ في النّهاية فيه وتهدف إليه؛ وتتضافر على إتقانه لذا تعتبر ثمرة الثّقافة الأدبية واللّغوية وبه يتصل المعلم بالمتعلّمين فكراً وعاطفةً وحياة، فهو وسيلة إفهام وتفاهم وأداة لتقوية الرّوابط الإنسانيّة والاجتماعيّة إضافة إلى أهميته في التعليم ولأهميته تزداد درجة العناية بتعليمه وتربية المتعلّمين عليه ومساعدتهم على إكتساب تقنياته، ولا يتحقّق ذلك إلّا إذا توافرت خصائصه في المعلم بالدرجة الأولى فهذا الأخير ملزم بإتقان مهارة الإلقاء حتى تمكّن المتعلّمين منها.

¹ ينظر: يوسف أبو العدوس، المهارات اللّغوية وفن الإلقاء، ص: 190.

ثالثاً: مهارة القراءة

القراءة من الفنون الأساسية للغة، فهي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات؛ ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة. ولا شك في ذلك لأنها تعدّ من أكبر النعم التي أنعمها الله على خلقه، وحسبها شرفاً أنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبيه الكريم وذلك بقوله عز وجل: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾¹. وهي إضافة إلى ما تمّ ذكره من أهمّ وسائل الاتصال البشري، فيها تنمو معلومات الفرد ويتعرّف إلى الحقائق المجهولة. إنّها مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وخير ما يساعد الإنسان على التميّز بالسلوك البشري. ولعلّ ما يثبت ذلك أنّ كثيراً من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، وينالوا الشهادات العلمية وكان طريقهم إلى هذا القراءة. وهذه الحقيقة تبدو واضحة إذا ما ذكر تأكيد التربويين المحدثين على مهارات التعلّم الذاتي والذي تعدّ القراءة الوسيلة الفاعلة فيه².

1. مفهوم القراءة:

1. أ. القراءة لُغَةً : (قرأ). قرأتُ الشيء قرأناً: جمعته وضممته بعضه إلى بعض. وَرَجُلٌ قَارِئٌ من قوم قُرَّاء وقَرَّاء وقَارِئِينَ وأَقْرَأَ غيره يُقْرِئُهُ إِقْرَاءً وقَرَأَ الكتاب قِرَاءَةً وقَرَأْنَا ومنه سَمِيَ الْقُرْآنُ وأَقْرَأَهُ الْقُرْآنَ فهو مُقْرِئٌ. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾. أي: جمعه وقراءته، والأصل في هذه اللفظة الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته. قال وقد يطلق على الصلاة لأنّ فيها قراءة تسمية للشيء ببعضه وعلى القراءة نفسها. يقال: قرأ، يقرأ، قراءةً وقَرَأْنَا³، وجاء في المعجم الوسيط: قَرَأَ الكتاب قِرَاءَةً وقَرَأْنَا: تتبّع كلماته نظراً ونطق بها وتتبع كلماته ولم ينطق بها وسميت حديثاً بالقراءة الصّامته⁴.

¹ سورة العلق، الآية: 1.

² ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية - بين المهارة والصعوبة، ص: 36، 35.

³ ابن منظور، لسان العرب، (ق.ر.أ)، مج: ، ص: 124، 125.

⁴ معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، (ق.ر.أ)، ج: 2، ص: 722.

1. ب. القراءة اصطلاحاً: نظراً لأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء واعتماد العملية

التعليمية عليها فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا، مما أدى إلى تغيير مفهومها تغييراً واضحاً فكانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصراً واحداً وهو تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها، إذ إنّ الدرس آنذاك كان جُلّ همّه ينصبّ على تعليم الطلاب هاتين الناحيتين (التعرّف والنطق) وفيما بعد أخذت الأبحاث تتناول القراءة من جوانب متعدّدة كدراسة أخطاء الطلاب مثلاً. هذا مما أثر تأثيراً كبيراً في مفهومها وقد تطرّق له كثير من التربويين المحدثين فعرفوها بعضهم بأنّها:

__ "عملية عقلية إنفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والتقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"¹

__ ومن تعريفاتها أيضاً: "إنّها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها وترمز إليها، وعندما يتقدّم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه، دون صوت أو تحريك شقّة"²

__ وفي تعريف آخر: "القراءة عملية عقلية معقّدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلّب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني"³.

وفي رأي آخر هي: "إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثمّ التفاعل مع ما يُقرأ وأخيراً الاستجابة لما تملّيه هذه الرموز"⁴.

ومن خلال ما تقدّم يتوضّح أنّه مع تقدّم البحث العلمي واتخاذ القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حلّ المشكلات تبوّأت القراءة مكانة كبيرة على أنّها طريقة من طرائق البحث

¹ نايف محمود معروف، خصائص اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار التفائس، بيروت، لبنان، ط: 1، 1985م، ص: 87.

² فهد خليل زايد، تدريس اللّغة العربية - بين المهارة والصعوبة، ص: 35.

³ المرجع نفسه، ص: 35.

⁴ ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، الأردن، ط: 1، 2005م، ص: 19.

العلمي يتبعها الإنسان ليلقي الأضواء على مشكلة يودّ أن يجد حلاً لها. وهكذا أصبحت القراءة بمفهومها الحديث: "تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة. وفهمها ربطاً واستنتاجاً وموازنة وتفاعلاً مع المقروء ونقدًا له وأسلوبًا من أساليب حلّ المشكلات"¹.

2. أنواع القراءة:

بما أنّ القراءة نشاط، تتّصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معيّنة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدّى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز وعليه فالقراءة عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه. وهذا لأنّ هذه المهارة نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير والتقييم، والحكم، والتحليل والتعليل وحلّ المشكلات وبناءً على ذلك انقسمت مهارة القراءة إلى أنواع وهي كما يلي:

2.1. أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء: قراءة صامتة، وقراءة جهرية.

2.1.1. أ: القراءة الصّامتة: هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمّى "القراءة البصرية" وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جلّ اهتمامه إلى فهم ما يقرأ. فهي العملية الفكرية التي يتمّ فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة².

¹ محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط: 1، 1980م، ص: 61.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق، ص: 75.

وتشكّل القراءة الصّامتة 90% من مواقف القراءة الأخرى، ولهذا النوع أثر في نموّ الفرد القارئ نفسياً واجتماعياً¹.

1.2. ب: القراءة الجهرية²: نعي العملية التي يتمّ فيها ترجمة الرّموز الكتابية إلى الألفاظ المنطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

✓ رؤية العين للرّمز.

✓ نشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز.

✓ التّلفظ بالصّوت المعبّر عما يدلّ عليه ذلك الرّمز.

والظاهر أنّ الحاجة كانت كبيرة في المجتمعات العربية إلى القراءة الجهرية وهذا عند ما كان عدد من يجيدون القراءة قليل، ولكن مع إنتشار التّعليم تضاعفت المواقف التي يستخدم فيها هذا النوع لأنّ القراءة الجهرية تحتاج وقتاً أطول وجهداً أكبر من القراءة الصّامتة؛ ولذلك يلجأ القراء في أيامنا هذه إلى القراءة الصّامتة، ليتمكّنوا من الاستجابة الانفجار المعلومات وكثرة المواد المكتوبة التي يتحتّم عليهم الاطلاع عليها سواء ما كان منها لازماً لعملهم أو لتحقيق متعهم وتوسيع آفاقهم.

2.2. أنواع القراءة من حيث الغرض:

تتنوّع القراءة من حيث الغرض أو الهدف الذي يصبو القارئ إلى تحقيقه وهذه الأنواع تجلّى في الآتي³:

2.2. أ: القراءة السريعة العاجلة: قراءة يقصد منها البحث عن شيء عاجل. كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء، والعناوين...

¹ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية . بين المهارة والصعوبة .، ص: 53.

² المرجع نفسه ، ص: 60.

³ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها . بين النظرية والتطبيق .، ص: 81، 82.

2.2. ب : قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متّسع : ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات والسرعة مع الفهم لتحقيق الاستيعاب. كقراءة تقرير...

2.2. ج: القراءة التحصيلية: يقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة التّريث والتّأني لفهم ما يقرأ إجمالاً وتفصيلاً وتستعمل في:

__استذكار الدّروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان.

__استخلاص الأفكار من المقروء.

__عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

2.2. د: قراءة لجمع المعلومات : وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة.

2.2. هـ: قراءة للمتعة في أوقات الفراغ : وهي قراءة خالية من التّعمق والتّفكير، وقد تكون متقطّعة تتخلّلها فترات، كقراءة الفكاهات، والطّرائف...

2.2. و: قراءة للدّرس¹: وهي قراءة متأنّية دقيقة، كما أنّها قراءة تأمل وتفكير. فالقارئ هنا يقرأ بعقل ناقد، وهو لا يكتفي بقراءة ما يرى، بل يقرأ ما بين السّطور. لأنّ عليه أن يزن الحقائق الجديدة في ميزان خبراته الخاصة ويتفاعل معها سلبيّاً أو إيجابيّاً فتصبح بالتالي جزءاً من الخبرات الجديدة التي يضيفها إلى رصيده السّابق من الخبرات.

ويتوضّح من خلال أنواع القراءة من حيث الهدف أنّ هذه الأنواع تندرج ضمن نوعي القراءة من حيث الأداء، ولذلك يرى البعض أنّه لا تصوّر لوجود أكثر من نوعين للقراءة هما: القراءة الصّوتية (الجهرية)، والقراءة القبلية (العينية الصّامتة). أمّا التّلقّي والاستقبال عن طريق الاستماع بواسطة الأذن فليس قراءة، إذ القراءة تكون لما هو مرسوم مكتوب، وليس لما هو مصوّت مسموع. ولكن هذا لا

¹ خليل عبد الفتاح حمّاد، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ص: 139.

يعني التقليل من أهمية حاسة السمع في أمر القراءة، إذ يبدأ تعلّمها سمعاً أولاً، ليتحوّل إلى العين الباصرة أخيراً، وإنّما هو وصف لواقع ليس غير¹.

3. وظائف القراءة:

تعتبر القراءة هي النافذة للفكر الإنساني الموصّلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، فيتعرّف أخبار الأوائل وتجاربهم ويلمّ بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك أعتبر اختراع الإنسان للقراءة والكتابة هو أولى خطوات تقدّمه الحضاري الذي نعيشه اليوم. من هنا يتوضّح جلياً أنّ المكانة والمنزلة الرفيعة التي تحظى بها القراءة إنّما لأهدافها وغاياتها التي تنمّي شخصيّة الفرد القارئ إذا مارسها، وفيما يلي ذكر لأهم وظائف القراءة:

1.3. جودة النطق وحسن الأداء²:

إنّ من خير الوسائل لتجنّب أخطاء النطق أن نرجع إلى صورة الكلمة البصرية التي تصحب دائماً صورتها السمعية في أذهاننا وكذلك صورة الكلمة البصرية تصحبها عند القراءة إحساس سمعي فترانا نعني لأنفسنا جمل الكتاب الذي نقرؤه. فالقراءة والاطّلاع على الكلمات في صورها البصرية المكتوبة تساعد على تصحيح نطق أو هجاء الكلمات التي تسمع أثناء ممارسة التّخاطب وعلى تحديد المعاني الوظيفية لهذه الكلمات والتأكّد منها أو تعزيز فهمها على حقيقتها.

2. 3. تنمية قدرة الفهم والاستيعاب³:

الفهم قدرة عقلية تُعنى بالتواصل مع أفكار الآخرين، وهو نوع خاص من حل المسائل موضوعه التّفاعل والتّواصل مع الأفكار. فالقارئ يكون في وضعية تلقي رسالة أو فكرة موجهة إليه ويحاول

¹ ينظر: نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 92.

² أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية. أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، (د.ط)، 1996م، ص: 171.

³ ينظر: هاشم عوضة، تطوير أداء المعلم، ص: 76، 75.

التقاطها واستيعابها ومن أنواع وضعيات الفهم: فهم المقروء، وهنا تتجلى وظيفة من وظائف القراءة ألا وهي تنمية القدرة على الفهم والاستيعاب.

3.3: الشراء اللغوي¹

عند ممارسة القراءة يتمّ إنعاش وإثراء المخزون اللغوي مباشرةً وسريعاً، إذ إنّ القارئ يحتاج إلى تفسير ما يمرّ به من عبارات وألفاظ، لفهمها وإدراك ما يقرأ، ولتكون المعلومات والمعارف أو المعاني التي يتلقاها مترابطة الأجزاء متكاملة العناصر، عليه التنقيب والبحث في الذاكرة والمصادر من معاجم عن معاني ومدلولات المفردات اللغوية وبالتالي إكتساب ثروة لفظية.

4.3: إرتقاء مستوى التعبير بنوعيه: الشفوي والكتابي²

تحتل القدرة على التعبير موقعاً مميّزاً في تنمية فكر الفرد، ويحصل عندما يعبر الفرد عما يجول في فكره ويرسل رسالة للآخرين. ولا يكون لهذا النشاط معنى إلا إذا وصلت الرسالة وحصل التواصل ولتنمية هذه القدرة والارتقاء بها كانت القراءة والمداومة على ممارستها من المساهمين في ذلك وبشكل كبير.

5.3: تنمية مهارة التذوق الجمالي والفني والوجداني³

إنّ الألفاظ والمعاني والصيغ والتراكيب المكتسبة من الموضوعات المقروءة تمكّن القارئ من تذوق الفن وتكسبه القدرة على التفاعل مع ما تفيض به العواطف والقرائح من نتاجات إبداعية، فيصقل بذلك ذوقه وتُغذّب موهبته ويُرقّق إحساسه وتسمو قدراته الفنيّة وقابليته على التعبير عن إنفعالاته الخاصة وآرائه وتصوّراته الذاتية، ومواقفه الوجدانية على اختلافها.

¹ ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، ص: 275.

² ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص: 91.

³ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، ص: 118.

6.3: توسيع خبرات القارئ المعرفية¹:

سواء كانت الموضوعات المقررة علمية أو أدبية فإنَّ نسبة المحصول المعرفي الذي يستفاد منها متوقف على نوعية القراءة وأسلوبها أو طريقتها. فقراءة محتوى النموذج المقرء والإحاطة بما يتضمن من معاني وأفكار ومعلومات جديدة يسهم في زيادة الرصيد العلمي وتنمية المحصول المعرفي للقارئ الذي يغذي به عقله ويشحذ به ذهنه ويرتقي بقدرته على التفكير المبدع.

7.3: الاقتداء بأساليب الكتاب والشعراء²:

إنَّ من يقرأ بأناة وحرص متبعًا المعاني والأفكار ومتدوِّقًا في الوقت نفسه التراكيب والألفاظ والصيغ التي تنقل هذه المعاني والأفكار أو تعبّر عنها بتحسّس الكلمة الرقيقة والصوت الجميل والعبارة الموحية والتركيب الأنيق واللفظ الجزل، يردّها على لسانه أو في ذهنه ويتصوّرُها في مخيلته، وبذلك يعلّق في فكره ويثبت في ذاكرته قسط وافٍ منها، وذلك عن طريق التفاعل والتأثر الوجداني بين الكاتب ومن يقرأ.

8.3: حبّ البحث والاستطلاع "المطالعة"³:

إنَّ في ممارسة القراءة دور كبير في إقامة علاقة حميمة بين القارئ والكتاب وذلك من خلال حبّ القراءة والاستئناس بالكتاب ممّا يهيئ نفسية القارئ إلى التعلّم الذاتي ممّا يشير في ن فسّه حبّ الاستطلاع والفضول العلمي ويحثّه على البحث والتفتيش عن المعرفة.

¹ ينظر: نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 90.

² المرجع نفسه، ص: 91.

³ ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص: 149.

9.3: الترغيب في المكتبة والكتاب¹:

إنّ القراءة بمفهومها الواسع وقراءة الكتب على نحو خاص تعدّ وسيلة من الوسائل التي لا بدّ منها ومن وجودها لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع، وإذا كان الفكر الخلاق يحيا حياته العقلية الحاضرة ويستمد من تجاربها وحوادثها وأهلها بعض مقومات إبداعاته، فإنه بالقراءة يعيش حياة الحاضر والماضي معاً. وتحقيق هذا الاتصال يتمّ بالاطّلاع على ما دوّن من أعمال وإبداعات أفراد الأُمّة على مختلف عصورهم وأجيالهم ومستوياتهم عن طريق القراءة.

10.3: تجسيد اللّغة وإحياء التراث²:

مهما كان نوع القراءة وشكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها فإنّها تعدّ بلا شك مصدراً أساسياً ووسيلة من أهم الوسائل لاكتساب اللّغة بجميع صيغها وتراكيبها ومفرداتها، كما أنّها تعتبر عاملاً رئيسياً من عوامل الارتباط الوثيق باللّغة القومية وجميع مراحلها الموروثة. إنّ القراءة تجسيد حقيقي للّغة ولحياتها وحياة أبنائها.

11.3: خلق الرّاحة النفسيّة والجسديّة³:

وقد أشار إلى ذلك بشر بن المعتمر البغدادي (ت210هـ) مصرّحاً بها في الكتابة ومضمناً إيّاها في القراءة قائلاً: "خذ من نفسك ساعة نشاطك، وفراغ بالك وإجابتك إيّاك، فإن قليل تلك السّاعة أكرم جوهرًا، وأشرق حسبًا، وأحسن في الاسماع، وأحلى في الصّدور، وأسلم من فاحش الخطأ وأجلب لكلّ عين وغرّة من لفظ شريف ومعنى بديع، وأعلم أنّ ذلك أجدى عليك ممّا يعطيك يومك الأطول..."

¹ ينظر: عبد المجيد عيساني، اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص: 159.

² ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللّغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، ص: 122.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

هذا بالإضافة إلى عدّة أغراض أخرى تتحقّق في الفرد القارئ إذا مارس هذه المهارة وتدرّب على أدائها الصّحيح، فبذلك يكتسب عديد القدرات منها¹:

__القدرة على التّفاعل: وذلك بالتّفاعل مع المقروء ونقده من خلال التمييز بين النّافع والمضر.

__التركيز والتّليخيص: قدرة القارئ على التركيز وجودة التّليخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التّدكر والتّحصيل.

__السّرعة القرائية: وذلك بزيادة سرعة الفرد القارئ على القراءة مع إدراكه لمعاني المقروء.

__الاستمتاع وملء وقت الفراغ: من خلال محبة القارئ لنشاط القراءة وممارستها فيستفيد بكل ما هو نافع.

__الثّقة بالنّفس: حيث تمنح ممارسة نشاط القراءة الفرد القارئ الطّلاقة في الحديث والجرأة على المناقشة.

ومحصلة ما سبق ذكره حول الغاية والهدف من القراءة يتلخّص في أنّ القراءة وسيلة المرء لتلقي لغته واكتسابها، وبناء ثروته اللفظية بطريقة منظّمة سليمة، وهي أدواته التي يكتسب بواسطتها العلوم والمعارف، ويتواصل بها مع أصحاب العلم والفكر والثّقافة من الأحياء والأموات، مهما تباعدت الدّيار واختلفت الأزمان.

4. خصائص المعلم القارئ الجيّد:

إنّ من المقومات الأساسيّة في المدرّس . المعلم . أن يتميّز بالكفاءة والعلم والثقة بالنّفس، والقدرة على الفهم المتعلّمين ومستوياتهم، والقدرة على إيصال المعلومات ونقلها بل وفي إنتاج المعرفة. كما أنّ المعلم المعاصر لا يكتفي بأن يكون مدرّساً، بل ينبغي أن يكون معلّماً، ولا أن يكون ملقّناً بل باحثاً ومعلّماً للبحث العلمي والاستنتاج والتحليل. ولا يصل المعلم إلى هذا المستوى إلّا إذا كان متمكّناً

¹ ينظر: قريشي ظريفة، اللّغة العربيّة، مديرية التكوين، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص: 22، 23.

ومتقناً للمهارات اللغوية، هذه هي القاعدة أو الأساس الذي سيرتكز عليه فيما سينتجه ويحققه مستقبلاً؛ وذلك لأنّ هذه المهارات هي وسيط التواصل بين المعلم والمتعلم لذا من المفترض أن يحقق المعلم التواصل بالمتعلم أولاً ثم يعمل ويسعى للرقى بمستواه قُدماً. وعلى ذكر المهارات اللغوية نلج باب "القراءة" التي تعتبر من أبرز المهارات التي من خلالها يستطيع المعلم إظهار قدراته ويستطيع المتعلم بدوره تعرّف إمكانيات معلّمه. وعليه فالمعلّم ملزم بإتقان هذه المهارة ولا يتأتى ذلك إذا تميّز هذا الأخير بخصائص قرائية معيّنة تذكر فيما يلي¹:

تحديد الهدف والغاية: المعلم الحذق هو من يدرك أولاً الهدف والغاية التي سيصل إليها من خلال قراءته لنص أمام المتعلم، هذا الأخير الذي يراه قدوة وأسوة.

الكفاءة والعلم بعادات القراءة الصحيحة: الواجب على المعلم أن يكون متمكناً وذا معرفة دقيقة بعادات القراءة الصحيحة وهذا حتى لا يشتت انتباه المتعلم. المستمع.

سلامة النطق مع مراعاة الشكل وعلامات التقييم: يحرص المعلم على القراءة الجيدة وذلك بأن يحسن النطق حتى يؤثر في المتعلم ويجلب انتباهه. فالدراسة بالقراءة الصحيحة يعني نطق الحروف من مخارجها الأصلية مع مراعاة الشكل وعلامات التقييم. الوقف. وذلك حتى تتوضّح دلالاتها للمتعلّم فيدرك هذا الأخير مدى أهميتها دون أن يبذل المعلم الجهد الكبير في توضيحها.

خصائص اللغة العربية: المعلم الناجح هو من يعمل على تنبيه المتعلمين إلى خصائص اللغة العربية ودلالة تراكيبها. كلّ ذلك من خلال القراءة الجيدة التي يصاحبها توظيف لكفاءة المعلم التعليمية.

توظيف الحواس²: ينبغي أن يميّز المدرّس بسلامة السّمع والبصر، لأنّ هذه الحواس، هي عناصر أساسية في نجاح العملية التعليمية، لذا فالمعلّم القارئ الجيد هو من يحسن توظيف حواسه أثناء قراءته وخاصة حركة العين التي ستكون مرمى تركيز المتعلم وبالتالي توجيه انتباهه. فالحواس عنصر أساسي

¹ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 98.

² ينظر: حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم، صفات المدرّس الناجح. دراسة لسيكولوجية الإبداع، ص: 37.

في التفاعل والأخذ والعطاء والسؤال والجواب. وكيف تتصور مدرّساً مصاباً بالصمم أو البكم أو قصور قوِّي في النظر؟ وكيف يمكن أن تتصور نجاح قراءة معلّم في ظل هذا الوضع...؟

__خلق جوّ من الهدوء والسكينة¹: إنّ شخصيّة المدرّس النّاجح، تكن في قدرته على إستيعاب التلاميذ كمعلّم ومربٍّ وأخ وزميل تبعاً لأعمار التلاميذ ومستوياتهم الدّراسية، بحيث يقوم بمعالجة قضية التلاميذ الفوضويين باستيعابهم بالابتسامة والصّبر واللّين والإقناع مرة والحوار مرة أخرى وبالجدية والصّرامة والجزاءات التأديبية. وليس بالعنف. وهذا حتى يتمكّن من خلق الهدوء في حجرة الدّرس، لأنّ ذلك سيمكّنه من تأدية عمله بشكل متقن هذا بصفة عامة. كما تمكّنه من القراءة الجيّدة بصفة خاصة.

__الاحتفاظ بأفكار النّص ذهنيّاً: القراءة الجيّدة تظهر من خلال احتفاظ المعلّم بمحتوى أفكار النّص في ذهنه، هنا يرى المتعلّم معلمه قارئ متمكّن فيعمل على تقليده ويتجلى ذلك من خلال فهم الأفكار الرئيسية والجزئية للنّص وتحديدّها.

__عدم الخروج عن الموضوع²: المعلّم القارئ الجيّد هو من يمتلك القدرة على التفرقة بين ما هو صلب الموضوع وما هو إستطراد أو خروج عن النّص، لأنّ القراءة الجيّدة تعتمد التركيز على صلب موضوع النّص وعدم الخروج عنه ذلك قد يكون فقط أثناء المناقشة وتبادل الآراء بين المعلّم والمتعلّمين.

__الموضوعية³: لا يظهر المعلّم أثناء القراءة إنخيازاً لكاتب دون آخر، بل أنّ يقرأ بموضوعية ويتفاعل مع النّص ممّا يمكّنه من الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السّطور.

¹ حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم، صفات المدرّس النّاجح . دراسة لسيكولوجية الإبداع، ص: 34.

² ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ص: 98.

³ المرجع نفسه، ص: 10099.

المعلم الممثل: يتمثل المعلم المعنى أثناء القراءة الجهرية خاصة وذلك من خلال التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في موضوع النص، بمعنى أدق أن يتصور المعلم نفسه ممثلًا أثناء قراءته لنص معين وهذه خاصية من خصائص مهارته الإحساس بما يقرأ.

التلخيص الشفوي أو الكتابي: المعلم القارئ الجيد هو من يستطيع تلخيص مضمون النص شفويًا أو كتابيًا دون الرجوع إلى وثيقة، لأن قراءته كانت دقيقة. فالتلخيص هنا معيار ومقياس دال على كفاءة قراءة المعلم ونجاحها.

المقيم والناقد¹: المقيم للنص من حيث الكتابة والنحو والتعبير، والناقد الجيد للموضوع، بالإضافة إلى امتلاك ثروة لفظية كلها خصائص من إتصف بها فهو قارئ جيد.

بعد النظر وإتقان مهارات القراءة: "بعد النظر" ميزة للمعلم القارئ الجيد فتجده يَحْمَن في مقصد الكاتب البعيد من خلال قراءة دقيقة متمنّنة سواء كانت جهرية، أو خاطفة، أو فاح صرة أو حتى قراءة متعة.

تطبيق النافع من المقروء: المعلم . القارئ الجيد . هو من يعمل على تطبيق النافع من المقروء فتجد أنّ المتعلم يقتدي به في ذلك ويتعلم منه فيربط فكرة مع حاضره.

توقع الأسئلة المطروحة: المعلم الناجح هو المدرّس القادر على إكتشاف الطّاقات والإمكانيات الكامنة عند تلاميذه، وبواسطة مواهبه الدّاتية ومعارفه وسعة مداركه، بالإضافة إلى تمكّنه من القراءة المتقنة الدقيقة يستطيع توقّع أسئلة المتعلّمين وبالتالي إدراك الإجابات لها، وذلك نتيجة القراءة النموذجية.

وهكذا يتوضّح أنّ إتمام عملية القراءة الجيدة يتطلب إحساسًا سليمًا، ووجدانًا مطمئنًا، وعقلًا فاعلاً ونطقًا صحيحًا، والوصول إلى هذه القراءة يمرّ بمراحل متدرّجة ومتطوّرة، تتدرّج مع التّمو المتكامل

¹ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الخوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها . بين النّظرية والتّطبيق .، ص: 108، 109.

للطفل الإنسان، وترتقي في تطورها باكتساب الخبرات المعرفية، ثم ممارستها في سلوكه المتنامي صعوداً للوصول إلى القدرة الذاتية، التي وجب على المعلم تطويرها والتفوق فيها حتى يتمكن من تعليمها للمتعلم بشكل صحيح وناجح.

رابعًا . مهارة الكتابة:

الكتابة في حياة الإنسان ليست عملاً عادياً، بل هي ابتكارٌ رائع واختراع من صنعه حقّق به تقدّمه وارتقاءه، وارتفع به عن غيره من الكائنات، وهي دون شك أعظم إكتشاف إنساني توصّل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجّل إنتاجه وتراثه، وأن يأخذ من الماضي والحاضر ما يهيئ الطريق للأقوام التالية، وأن يربط الحضارات الغابرة بالحضارات الزاهنة بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها وتشبيدها على أسس متينة من الحقائق، فهي "الكتابة" إذاً تمثّل فكر الإنسان وتاريخه وتراثه مسجلاً لتضعه أمام الأجيال القادمة.

1 . مفهوم الكتابة:

1. أ. الكتابة لغة : مصدر (كتب)، فيقال: كتب كتابة. ومعناها الجمع. فقد جاء في لسان العرب: كتب الشيء يكتبه كُتِبًا وكتّابًا وكتّابةً وكتّبه خطّه. ومن هنا سمّي "الخط" كتابةً لجمع حروفها بعضها إلى بعض، والكتاب اسم لما كُتِبَ مجموعاً والكتاب مصدر والكتابة لمن تكون له صناعة مثل: الصياغة والخياطة.... والكُتْبَةُ إكْتَابُكَ كِتَابًا تنسخه. ويُقال: اكْتَتَبَ فُلَانٌ فُلَانًا أي: سأله أن يكتب له كِتَابًا... واستكْتَبَهُ الشيء أي: سأله أن يَكْتُبَ له¹... ويقال: كَاتَبَ صديقه: راسله وكتّب فلانًا: علمه الكتابة والكاتب: من يتعاطى صناعة النّشر والجمع (كُتِّبَ) و (كُتِبَ) وأمّا: (الكُتَّابُ) و(المكْتُبُ) و(المكْتَبَةُ): فمكان تعليم الكتابة وموضعها ومكان بيع الكتب...²

1. ب. الكتابة اصطلاحًا: هي مهارة الاتصال الرابعة، إنّها الرّمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع

أمام الآخرين فكره وتفكيره، وعقله وروحه، واتجاهاته وآراءه، وإحساساته ووجدانه، وعواطفه

¹ ابن منظور، لسان العرب، (ك،ت،ب)، مج:2، ص: 193.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (ك،ت،ب)، ج:2، ص: 774، 775.

وانفعالاته، ليفيد منها غيره لهذا فهي فن من فنون اللغة قال عنها أحد الحكماء: "القلم أحد اللسانين وهو المخاطب للعيون بسرّ القلوب، وقالوا: عقول الرجال تحت أسنة أقلامها".¹

وعرّف ابن خلدون الخطّ تعريفاً وظيفياً فقال:

"والخطّ رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس؛ فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية. وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميّز بها عن الحيوان، وأيضاً فهي تطلّع على ما في الضمائر وتتأدّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقص الحاجات".²

وفي تعريف آخر: الكتابة هي رموز يرسمها الإنسان تمكّنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات فهي تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، التي ينطق بها، بتقدير الابتداء والوقف عليه وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف.³

والكتابة في تصوّر آخر: "هي القدرة على تصوير الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبّع وتدقيق، ثمّ تندرج على نحو يؤدي إلى المزيد من الضبط والإحكام وتعميق الفكر".⁴

إذن فالكتابة أداة اتصال لغوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ، وللكتابة تأثير في نفسية القارئ فبقدر ما كانت جيّدة في حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكّناً من فهم ما هو مكتوب وبالتالي تحقيق التواصل مع الكاتب، فهي نتاج تكامل المهارات الثلاث السابقة.

¹ ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 264.

² ابن خلدون، المقدمة، ص: 417.

³ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الخوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها - بين النظرية والتطبيق، ص: 202.

⁴ حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الجامعة، الإسكندرية، (د.ط)، (د.ت)، ص: 255.

2. أنواع الكتابة:

نظرًا للأهمية التي تحظى بها الكتابة كوسيلة من وسائل الاتصال فقد أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، بل يمكن القول أنّ الكتابة والقراءة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن أبرز مسؤولياتها.

ولعلّ من أهم الأمور التي على الفرد التمكن منها حتى يجيد الكتابة الصحيحة تتمثل فيما يلي:

✓ القدرة على الكتابة الصحيحة الإملائية.

✓ إجادة الخطّ.

✓ قدرة الفرد على التعبير عمّا لديه من أفكار بدقة ووضوح.

ومن خلال ذلك توضّح جليًا أنواع الكتابة وهي كالآتي:

2. 1: الإملاء: تعددت الآراء في النظر إلى الإملاء كمهارة لغوية أو كفنّ من فنون اللغة، وعليه

اختلفت وتعدّدت مفاهيمها الاصطلاحية والتي منها:

__ "هو إملاء قارئ وكتابة سامع، وإملاء أو إملاّل لا فرق في ذلك من حيث اللغة"¹.

__ وفي تعريف آخر: "الرّسم الإملائي هو فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التّصوير الخطّي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعًا لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة"².

__ ويرى آخرون: "الإملاء فن من فنون اللغة يقع في إطار الكتابة بمفهومها الواسع وعامل رئيسي في تحديد مستوى الكتابة بنوعيتها اليدوية والتعبيرية"³.

¹ ينظر: أحمد قبّش، الإملاء العربي (نشأته، قواعده، مفرداته، تمريناته)، دار الرشيد، دمشق، (د.ط)، 1984م، ص: 8.

² فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية - بين المهارة والصّعوبة، ص: 106.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وفي تعريف آخر: "الإملاء تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواقعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد"¹.

وخلاصة القول أنّ الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصورة الصوتية أو الصورة المرئية (البصرية) أو الصورة المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية.

2.2: الخطّ: تذكر معاجم اللغة العربية أنّ الخطّ والكتابة والتحرير والرّقم والسّطر كلها بمعنى واحد وتعني: نقل الأفكار من عالم العقل إلى عالم مادي على الورق، فالخطّ "لغة" هو الكتابة بالقلم وخطّ الرّجل الكتاب من باب (كتبه)، والخطّ الطّريق الطّويل².

والخطّ في عرف التربويين يعني: "فنّ تحسين شكل الكتابة وتجويدها لاضفاء الصّبغة الجماليّة عليها"³.

أمّا عند الخطّاطين فمفهومه: "كتابة الحروف العربية المفردة والمركّبة، بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وصفها كبار من عرفوا بهذا الفنّ"⁴.

وعُرف كذلك في تعريف آخر بأنّه: "القواعد الهندسية لكتابة الحروف كي تكون حسنة الشّكل إفراداً وتركيباً"⁵.

وهكذا يتوضّح أنّ الكتابة حروف مكتوبة (مخطوطة) تصوّر الألفاظ الدالة على ما في نفس الإنسان، أي الوسيلة الأكثر ثباتاً واستمراراً، ومن هنا تبدو خطورة دور الخطّ في عملية التّقلّ الفكري، إذ إنّ سوءه قد يضيع دلالات الألفاظ فيطمس معالم الحقائق والأفكار.

3.2: التعبير الكتابي: له تعريفات متعدّدة ولكن تهدف أغلبها إلى المعنى ذاته ومن بين هذه

التعريفات:

¹ سميرة صبيّ سعدية، الواقع الإعلاميّ لتلاميذ الصّف الخامس، دار المعارف، الإمارات، (د.ط)، (د.ت)، ص: 20.

² راتب فاسم عاشور، محمّد فؤاد الخوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها. بين التّظّرية والتّطبيق، ص: 201.

³ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية. بين المهارة والصّعوبة، ص: 120.

⁴ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁵ أحمد قبش، الإملاء العربي (نشأته، قواعده، مفرداته، وتمارينه)، ص: 8.

__ "هو طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء، أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير. وهو الصورة اللفظية التي يعبر بها عن المعاني. أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار وعرض الخيال، أو هو العبارات اللفظية المنسقة لأداء المعاني"¹.

__ وعرف كذلك بأنه: "قدرة الإنسان على أن يتحدث في طلاقة وإنسياب ووضوح، وأن يكتب في قوة ووضوح، ودقة وحسن عرض، عما يجول بفكره وخاطره وما يدور بمشاعره وإحساسه كل ذلك في تسلسل وتلازم وإنسجام وترابط في الفكرة والأسلوب"².

__ وفي تعريف آخر: "هو قدرة الإنسان على استخدام الرموز المصوّرة بأشكالها (حروف، وعلامات ترقيم ورسومات، وصور) لتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته"³.

__ ومن تعريفاته أيضاً: التعبير الكتابي أو (التحريري) "هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومعاني على أن يكون ذلك بلغة صحيحة وأسلوب جميل يشيع السرور في النفس"⁴.

ومن خلال هذه التعريفات يتوضح أنّ لكل فرد أسلوب تخاطب أو كتابة خاص وهو طريقته في التفكير والشعور والتواصل مع الغير، ونقل ما ينتجه في صور لغوية خاصة، وفي ذلك يحتاج إلى قدرات تمثل في: قوة الإدراك، وقوة الانفعال وأيضاً قوة الإرادة.⁵

3. أغراض الكتابة:

تعتبر الكتابة المهارة اللغوية الرابعة، بيد أنّها المهارة الإنتاجية الثانية بعد مهارة الكلام. والكتابة ليست مقصورة على جمال الخطّ وصحة الإملاء، ولكنها تشمل أنشطة كثيرة منها اختيار موضوع

¹ محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص: 17.

² إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 218.

³ خليل عبد الفتاح حماد، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص: 217.

⁴ فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 1، 2008م، ص: 77.

⁵ ينظر: محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص: 16.

التعبير، وتنظيم الأفكار وعرضها، وسلامة اللغة وجمال الأسلوب. والكتابة أرقى مهارات اللغة وغاية تعلّمها وتعليمها، ويتطلب إتقانها وقت أطول من إتقان المهارات الأخرى؛ لأنّ ذلك يتطلب إتقان معظم فنون اللغة وعلومها، وبخاصة الخطّ الإملاء والصّرف والنحو والبلاغة، مع قدر كافٍ من الثقافة الأكاديمية والثقافة العامة. ومن أهداف وأغراض الكتابة الآتي¹:

1.3: الكتابة وسيلة للتواصل²: تعدّ الكتابة وسيلة مهمّة من وسائل التواصل اللغوي بين الأفراد

في المجتمع الواحد، ووسيلته لتواصل أفرادهم مع المجتمعات الأخرى. والكتابة بهذا المفهوم تمثل صورة المجتمع الناطق باللغة لأنها وسيلة لنقل أفكاره وثقافته وعلومه إلى الأمم والمجتمعات الأخرى.

2.3: إكتساب مهارات الكتابة الصحيحة : وذلك من خلال التدرّب على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا لما إتفق عليه أهل اللغة من أصول فنيّة تحكم ضبط الكتابة وسرعتها.

3.3: تذليل الصّعوبات الإملائية : والتي منها رسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألف أو الكلمات التي تضمن بعض حروفها أصواتًا قريبًا من أصوات حروف أخرى، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية.

4.3: تنمية الرّصيد المعرفي : وذلك بتزويد الفرد بمعلومات ترفع مستوى تحصيله العلمي ورصيده الثقافي وذلك من خلال ما تتضمنه القطع المختارة من ألوان الخبرة ومن فنون الثقافة والمعرفة.

5.3: جودة الخطّ ووضوحه : فالكتابة تساهم وبشكل كبير على تحسين خطّ الفرد ممّا يساعد على تجويده بالممارسة والتمكّن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية وفهم معانيها فهمًا صحيحًا.

¹ خليل عبد الفتاح حمّاد، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص: 228.

² ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، اللغة العربية (7)، ص: 38.

6.3: تحفيز قدرة الحواس والعضلات¹: وذلك من خلال تربية العين عن طريق الملاحظة

والمحاكاة وتربية الأذن بتعويد الفرد حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف، وتربية اليد بالتمرين لعضلاتها على إمساك القلم، وضبط الأصابع، وتنظيم حركتها.

7.3: تنمية الرصيد اللغوي²: وذلك بمدّ الفرد بحصيلة من المفردات والعبارات التي تساعد

على التعبير الجيد مشافهة وكتابة.

8.3: تنمية مهارات التفكير: وذلك من خلال تذكّر الكلمات الصعبة وتفسيرها وفهم مضمون

القطعة المكتوبة وتطبيق المهارات الكتابية في المواقف اللغوية والتمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والنطق.

9.3: المحافظة على التراث³: إنّ الكتابة تربط الإنسان بتراثه العريق من خلال ما دُوّن من كتب

ومخططات تحفظ حضارات الأمم وتنقلها من جيل إلى آخر كما أنّ الجمال الفني للخطّ العربي الذي افتخر به ملوك العرب ومُجّرّ به ملوك العجم يظهر صورة الحضارة الإسلامية.

وفي ذلك قال المأمون الخليفة العباسي: "لو فاخرتنا الملوك الأعاجم بأمثالها لفاخرناهم بما لنا

من أنواع الخطّ؛ يقرأ في كلّ مكان؛ ويترجم بكلّ لسان، ويوجد مع كلّ زمان"

10.3: تدعيم المبادئ والقيم الخلقية⁴: فالكتابة تعوّد الفرد على التّحمل بالصدق والأمانة

والتعاون، وكذلك الصّبر والجُلْد والمرونة في جميع الأعمال.

11.3: تنمية الذّوق الفنّي⁵: وذلك من خلال مساهمة الكتابة في تربية بعض القدرات الفنية

والعقلية، كإدراك الجمال، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة وقوة الانتباه وحسن الذّوق، والمقصود بجمال

¹ ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، الفحالة، (د.ط)، (د.ت)، ص: 9.

² المرجع نفسه، ص: 8.

³ ينظر: خليل عبد الفتاح حتّاد، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ص: 248.

⁴ المرجع نفسه، ص: 229.

⁵ ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية. بين المهارة والصعوبة، ص: 123.

الخطّ أمر له تأثير على القارئ، وليس الجمال هنا ما يحويه من إبداع بل الجمال هنا يقصد به ما يتجلى في تناسق الكلمات وإنسجام الحروف وتلاؤم المسافات ومراعاة الهوامش وما إلى ذلك.

12.3: تعرف شخصية الفرد¹: فلقد أثبت أنّ تحليل خطّ اليد، هو أسلوب لإبراز شخصية الفرد

ممثلة في لغته والتي يمكن أن تُعبّر عن سلوكه المجتمعي وأساليب تفكيره وعاداته في عمله والطرق المحتملة لمعرفة علاقاته أو تصرّفاته مع الآخرين، كما أنّ تحليل خطّ الفرد قد ينبئ عن بعض مشاكله النفسية والمساهمة في حلّها. كإكتشاف أسباب تخلف بعض الأفراد في إحراز تقدّم مقبول في الكتابة وبحث أساليب العلاج كما تساهم الكتابة أيضًا في كشف بعض الجرائم لأنّ الخطّ سمة مميّزة بين الناس فكلّ له خطّه الخاص والمختلف، وإن حاول جاهدًا تغييره.

13.3: الكتابة وسيلة التعبير عن المشاعر والأحاسيس²: عن طريق الكتابة يتمكّن الفرد

من التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة جذابة ومثيرة بأسلوب جميل يترجم فيه الفرد حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله.

14.3: تعويد العادات الحسنة³: من العادات الحسنة التي يكتسبها الفرد من خلال ممارسة الكتابة

النّظام والتّرتيب والنّظافة ودقة الملاحظة والانتباه والموازنة و الاتزان.

15.3: تحقيق التّكامل بين المهارات⁴: إنّ النّص المكتوب وحدة متكاملة يُدرّب من خلاله

على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد؛ ومن هنا يبرز دور الكتابة في الجمع بين المهارات وتكاملها. لأنّ اللّغة وحدة تامة في الاستخدام في مواقف الحياة، ولذلك كان لابدّ من ربط فروع اللّغة العربية ببعضها.

¹ خليل عبد الفتاح حمّاد، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ص: 249.

² المرجع نفسه، ص: 217.

³ ينظر: راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الخوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها. بين النّظرية والتّطبيق، ص: 214.

⁴ ينظر: محمود أحمد السّيد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربية، ص: 44.

ومن هذه الأهداف يتبين أنّ مهارة الكتابة تتكفل بتحقيق أغراض جليلة: تربوية، وخلقية وفنيّة، ولغوية.

4. خصائص مهارة المعلم الكاتب الجيد:

إنّ للخطّ مكانة سامية في مجال التعليم فهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل جيد في تيسير الأداء وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد والخطّ المشوّه الرديء، لا يبيّن مقاصد الكاتب، وكثيراً ما يطمس معالمها أو ينحرف بها عن وجهها الصّحيح ومثله مثل التعبيرات الملتوية والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السّامع وتناى بهما عن الفهم الدقيق المطلوب، وهو من ضروريات الحياة المتحضّرة وتبدو أهمية الخطّ عند المعلم عندما يكتب على السّبورة، فلا شكّ أنّ جمال الخطّ ووضوحه يشرح صدر المتعلّم ويسرّ له قراءة ونقل ما كتب معلّمه. وحتىّ يتمكّن المتعلّم من تحقيق ذلك الجدير بت أن يكون كاتباً جيّداً ولذلك خصائص مميّزة توضّح فيما يلي:

وضوح الخطّ وجماله¹: وذلك بأن يلتزم المعلم أثناء الكتابة وخاصة على السّبورة وضوح الخطّ فذلك ممّا ييسّر على المتعلّمين الفهم والاستيعاب بالإضافة إلى عدم إزعاج المعلم بتكرار توضيح ما كتبه للمتعلّمين. أمّا الجمال فتلك هبة من الله محظوظ المعلم الذي إتّصف بها، وتظهر في خصائص ينبغي مراعاتها وهي النظافة والنّظام وإنسجام الحروف والتّناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها؛ فجمال الخطّ يزيد من هيبة المعلم ومكانته في نظر تلاميذه.

السّرعة في الكتابة²: من مواصفات المعلم حسن الكتابة السرعة وذلك بالاسترسال في الكتابة على أن لا تكون سرعة مفرطة مبالغ فيها، والتزام هذا يكون خاصة خلال التّفاعل التّواصلي بين المعلم والمتعلّمين، أي يتخلّل الحوار والمناقشة.

¹ راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها. بين النّظرية والتّطبيق، ص: 215.

² المرجع نفسه، ص: 211.

تهيئة الوسائل: أن يراعي المعلم أثناء الكتابة اختيار القلم المناسب لذلك مع العمل على تسطير السبورة والمحافظة على نظافتها.

التهيئة النفسية¹: المفروض على المعلم أن يسعى قبل دخوله الصف إلى ترك كل ما يعيشه في حياته وراء ظهره وتهيئة نفسه أثناء الكتابة باختيار الوقفة الصحيحة.

الإتيقان²: والمقصود بتناسق الحروف داخل الكلمة وتناسق الكلمات في النص المكتوب أثر على القارئ؛ لأنهما يعكسان شخصية المعلم، ويمكن الاعتماد في ذلك على الذوق وملاحظة العين.

توظيف العلامات الشكلية للكتابة: علامات الترقيم والفقرات والهوامش³. تتصف لغة الكتابة بأنها لغة جامدة لا تستطيع نقل النبر والتنغيم والحيوية التي تصاحب لغة الكلام، كما أن المتحدث يستطيع أن يقف طبقاً للمعنى الذي يعبر عنه، ولكن المتعلم القارئ لا يستطيع أن يقف في المكان الذي أرادته المعلم الكاتب إن لم تجد ما يرشده في ذلك.

مراعاة القواعد النحوية واللغوية: وذلك بالتزام المعلم الدقة في الكتابة بمراعاة القواعد الإملائية كاملة مع التركيز على قواعد النحو لأن أثرها واضح ومهم في اللغة العربية الفصحى.

توليد الأفكار للكتابة: وهذه الخاصية تعتمد على مهارات التفكير ومن واجب المعلم الكاتب التمييز بها، لأنه بذلك يثبت قدراته لمتعلميه فيكتسب الاحترام والتقدير والهيبة.

الإحاطة بالموضوع: المعلم "الكاتب الناجح" من يحيط بالموضوع أثناء الكتابة ويتم عن طريق ترتيب الأفكار مع عرضها بدقة وشمول بتوظيف ألفاظ دقيقة ومصطلحات متخصصة في تعابير سليمة ومناسبة مراعية مقتضى الحال.

¹. راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق، ص: 211.

² ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 163، 164.

³ المرجع نفسه، ص: 169.

اعتماد المنطق أو الأدلة والبراهين¹: ليكون للمكتوب قيمة وليجد قبولاً لدى المتعلم، يجب أن يعتمد المعلم على شواهد تثبت وتؤيد ما يكتبه لأن ذلك سيسيطر ويسرّ الفهم وتقبل المعلومة من قبل المتعلمين.

التجارب والخبرات: المعلم الكفء هو الذي يعرف متى يوظف خبراته وتجاربه السابقة في كتاباته المستقبلية وعليه تتوسع معارفه ويستدرك ويصوّب زلاته السابقة.

تدوين الملاحظات وتقييم ما يكتب²: إن المعلم "المستمع الجيد" و"القارئ الجيد" يعمل على تدوين الملاحظات أثناء المناقشة والمحاورة الدائرة بينه وبين المتعلمين أي أثناء "العملية التواصلية" وذلك مما يسرّ عليه كتابة ما يفيد وتقييمه حتى يصوّب ويستدرك ما قد يكون عائق يعيق المتعلم على الكتابة براحة.

اللغة العربية الفصحى³: هنا على المعلم أن يلزم الكتابة باللغة العربية الفصحى وذلك مع مراعاة مستوى المتعلمين، وتجّنب اللغة العامة أو اللهجة المحلية لأن ذلك سيحطّ من مكانة المعلم ويقلّل من شأنه في نظر المتعلمين.

ممارسة الكتابة: المعلم "الكاتب الناجح" هو من يعتمد ممارسة الكتابة خلال الحصص التعليمية وخاصة على السبورة.

فالكثافة تفرض تطوير عمليات إستراتيجية هامة، وهذه كإقناع القارئ ومناقشته، وإقامة الحجة على ما يقال والشرح، والبيان، والتوضيح، وهذا بواسطة الحوار الموضوعي والحديث البناء. ولعلّ هذه العمليات إذا ما تكررت بصورة مستمرة تنمو وتتطور عند المعلم كما عند المتعلم فتصبح مهارة وتصبح عادة متأصلة فيهما.

¹ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 172.

² المرجع نفسه، ص: 173.

³ ينظر: أحمد محمد معنوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، عالم المعرفة، ص: 232، 233.

تعتبر اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين. لذا يمكن التمييز بين مظهرين لغويين بارزين وهما الاستقبال والإرسال؛ فالإنسان يستقبل الأفكار خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها بالتحدث والكتابة. وإكساب الناشئة هذه المهارات اللغوية مظهر علمي تربوي يلقي مزيداً من الاهتمام في أيامنا هذه. "المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي متكامل مع بعضها البعض"¹، ولا فواصل ولا حدود بين استعمالاتها، وذلك لأنّ الوحدة العضوية للغة قائمة، وتجزئتها عملية غير طبيعية إلاّ بالقدر الذي يؤكّد مهارات لغوية معيّنة، ويحقّق إتقاناً لتلك المهارات، فهي تشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنّها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.

فلاستماع مثلاً إنّما تجري به معظم عمليات التعليم والتعلّم²، فأثره في تعليم وتعلّم القراءة واضح جدّاً، ولا شك أنّ في إهماله يشكّل ضغماً في القراءة لدى المعلّم لهذا لا بدّ أن يتمكّن المعلّم من إتقان آدابه، ويعمل على تلقين هذه المهارة لتلاميذه بالمرانة، كما أنّ التّحصيل القرائي المتنوّع يميّز المتعلّم من الدّقة في الحديث، فالعلاقة مثلاً بين الاستماع والمهارات اللّغويّة الأخرى علاقة تكامل. وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارة عن باقي المهارات اللّغويّة أو عن السّياق الذي تستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللّغويّة في الموقف التّواصلي طبيعة وخصائص ووظائف، فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.

² ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص: 137.

الفصل الثاني:

خصائص المهارات اللّغوية الفعّالة لدى المعلّم

(دراسة ميدانية)

أوّلاً: الأسس المنهجية للدراسة

ثانياً: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

أولاً: الأسس المنهجية للدراسة في جانبها الميداني:

تمهيد:

من المعلوم أنّ نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي يعتمد على مدى فعالية مدخلات هذا النظام وهي كثيرة، ويمثّل المعلم الذي يراعي استعدادات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ومواهبهم... أحد أهمّ تلك المدخلات باعتباره عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ نجاحها يتوقف على نجاح المعلم في خلق التواصل مع المتعلّم وبما أنّ اللغة العربية الوسيلة لتحقيق ذلك لأتّأ أداة تلقي المعرفة، وأداة التفكير ورمز تجسيده، كما أنّ لها علاقة وطيدة بالموقف السيكلوجي، فهي متّصلة مع علم النفس ومع علم الاجتماع ومع الفكر والثقافة، كما تعتبر اللغة القومية لأبناء الأمة العربية جميعهم وأيضاً اللغة الرسمية في الأقطار العربية كلّها، وأنّ التدريس بها يبدأ منذ نعومة الأظافر حتى نهاية المرحلة الثانوية بل حتى نهاية المرحلة الجامعية في أغلب التخصصات؛ لذلك فقد أضحي لزماً النهوض باللغة العربية وتحسين أساليب تدريسها وعليه فمهما تعدّدت الكتب والمؤلفات، ومهما تطوّرت الطّرق لتدريس اللغة فلا بدّ من المعلم الكفء المتمرّس لتعليمها وخلق التواصل إذ النّجاح في ذلك يبنى على مدى فعاليته بالدرجة الأولى، وللتأكّد من ذلك كان من الضروري القيام بالجانب الميداني لتبيان مدى كفاءة المعلم في تجسيد المهارات اللغوية للتواصل مع المتعلّم. ومعلّم اللغة العربية في الطّور المتوسط هو النموذج المختار لهذه الدّراسة¹.

1. تحديد المشكلة:

تزايدت الشكوك في هذه الأيام من ضعف التلاميذ في مستوياتهم اللغوية التي في تزايد مستمر وتعاضمت في السنوات الأخيرة، فقد انطلقت صيحات كثيرة في الصحافة والندوات والمؤتمرات والمحاضرات، وفي الأوساط التربوية المختلفة وهنا، وفي هذا المجال قال الدكتور طه حسين في كتابه "

¹ ينظر: أحمد علي كنعان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، (ندوة اللغة العربية والتعليم)، ص: 39.

في الأدب الجاهلي " عن ظاهرة الضّعف هذه: "إنّك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانويّة والعالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور وإحساس أو عاطفة أو رأي فلن تظفر منهم بشيء، ولن تظفر من أكثرهم بشيء فإن وجدت عند بعضهم شيئاً فليس هو مديناً به للمدرسة، وإنّما هو مدين للصحف والمجلات والأندية السّياسية والأدبية"¹

أجل، الصّورة الآن تتكرّر ولكن بشكل أوضح، فإن وجدت عند بعضهم شيئاً فهو مدين به لعالم التقنيات الحديثة من حاسوب وتلفاز وأطباق إصطناعية وشبكات إتصال إلكترونية كالإنترنت وغير ذلك. فالإنسان ليس بحاجة إلى شواهد تربوية أو إحصاءات لكي يستنتج أنّ مستوى تعلّم اللغة العربية في إنداد مستمر، وإنّ الجامعات ودور المعلّمين يتخرّج منها سنوياً أعداداً ضخمة ممن يفترض أنّهم مختصون بتعليم اللغة العربية ومع ذلك تزداد نسبة الأميّة اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء.

لقد أصبحت لغتنا العربية مهجورة، فالناطقون لا يكثرثون بها بل ينفرون من قواعدها وتراكيبها حتى صار المتعلّمون لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السّكنات والحركات، والأسوأ من ذلك أنّ بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم يلحن ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية.

والسؤال المطروح هنا، إذا كان هذا لدى طلبة الجامعة، فكيف الحال بتلاميذ الأطوار الأخرى (الإبتدائي، المتوسّط الثانوي)؟. أمّا بالنّظر إلى الواقع المدرسي، وإلى المؤسسات التربوية فالعجز واضح وجلي في مجال تعليم اللغة العربية حتى أنّ حصّة اللغة العربية في المدارس أضحت مثل حصّة اللغة الأجنبية، والملاحظ أنّ هناك اتفاق بين المرتين ومدّرسي اللغة العربية على أنّ المتعلّم لا يعرف لغته ولا يحسن إستعمالها وينظر إليها نظرة الحِمْل الثقيل والواجب المفروض...

¹ طه حسين، في الأدب الجاهلي، مطبعة فاروق، القاهرة، ط: 3، 1933م، ص: 8.

وعليه فالتساؤل المطروح هنا:

هل معلّم اللغة العربية يتقن المهارات اللغوية ومتمكّن منها حتى يعلمها للمتعلم أم أنّه سبب من أسباب هذا الضعف والعجز اللغوي لديه؟

2. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية اللغة العربية ذاتها، وفي هذه الدراسة لن استرسل في الحديث عن أهمية اللغة بوجه عام، وإنما سيتمّ التركيز على مكانتها في التدريس باعتبارها أهمّ الروابط المعنوية التي تربط الفرد البشري بغيره من الناس لأنّ اللغة هي أوّلًا واسطة التفاهم بين الناس، وثانيًا آلة التفكير عند الفرد، وثالثًا واسطة نقل الأفكار من الآباء للأبناء، ومن الأسلاف للأخلاف¹.

ولغتنا العربية هي اللغة القومية التي نعتزّ بها، وهي الوعاء الذي يحضن تراث أمّتنا ويربط بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وهي عنوان الشخصية العربية ودليل وجودها ورمز كيانها ومبعث قوّتها واستمراريتها على الرغم من سياسات الهيمنة الاستعمارية وفرض اللغات الأجنبية بديلاً عنها، وكفينا فخراً أنّها لغة القرآن الكريم، وتراثنا الخالد، وأنّها الدّعمة الكبرى لبقاء هذه الأمة ووحدتها.

ونظراً للمكانة المرموقة التي تحظى بها اللغة العربية، فإنّه من الواجب أن تظل في مكانتها وقوّتها وفصاحتها على لسان كلّ معلّم وكلّ طالب. فعلى المعلّم أن يكون متمكّناً من اللغة ومهاراتها حتى يكون عوناً للمتعلم على الفهم والتذوق والتعبير والمحادثة والكتابة والاستماع والقراءة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا:

ما واقع المهارات اللغوية وتطبيق خصائصها عند معلّمي اللغة العربية في مدارسنا اليوم؟.

وللإجابة على هذا السؤال لا بدّ من إجراء بحث علمي يمكن من تعرّف:

¹ ينظر: نوال زلال، تعليم اللغة، (مجلة اللغة الأم)، ص: 105.

—واقع المهارات اللّغويّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة وبالتّالي الإشارة إلى الاهتمام بتكوين لغة المعلّمين حتى يكونوا أكفّاء: (استماعًا، إلقاءً، قراءةً، كتابةً).

—الوقوف عند المشكلات التي تعترض سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من معلّم اللّغة العربيّة والعمل على تذليلها.

—تقدّم معلومات إحصائية تحليلية حول موضوع الدّراسة.

—الحديث عن اللّغة العربيّة وسيلة التّواصل بين المعلّم والمتعلّم.

—تناول محورًا مهمًا من محاور العمليّة التعليميّة التعلّمية وهو المعلّم الذي يلعب دورًا كبيرًا في تكوين لغة المتعلّم بكل ما تحمله هذه اللّغة من سلبيات وإيجابيات.

3. أهداف الدّراسة:

لم كان التّلميذ هو محور العمليّة "التعليميّة التعلّمية" والتي من أجله وُجدت من أصلها، ولما كان الاعتقاد بأنّ نمّوه وتطوّره العلمي والفكري لن يتحقّق إلّا برعاية كاملة توفّر له، لأنّ الأساس الأوّل للتعليم إنّما هو عمليّة إعداد المتعلّم للمشاركة في تقدّم المجتمع الذي هو عضو فيه ونتاج ذلك فأيّ ضعف أو عجز يعاني منه المتعلّم فإنّ الملام فيه بالدّرجة الأولى هو المعلّم باعتباره من يوصل العلم والمعرفة إلى المتعلّم. فهو من يعين ويشرف ويوجه ويرشد... وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى ما يلي:

—إلقاء الضوء على واقع المهارات اللّغويّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

—دور المهارات اللّغويّة في تعزيز التّواصل والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم.

—الحديث عن إمكانيات اللّغة العربيّة وقدراتها على تذليل صعوبات التّواصل بين المعلّم والمتعلّم.

—تشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضّعف والعجز اللّغوي لدى المتعلّم وهل هذا يعود إلى:

- ✓ عدم تمكّن المعلّمين من إتقان المهارات اللغوية والتمكّن من خصائصها.
 - ✓ ضعف مستوى المرحلة الابتدائية ما قبل الطّور المتوسّط.
 - ✓ قلة خبرة وكفاءة القائمين على التّدريس.
 - ✓ سوء طرائق التّدريس المستعملة.
 - ✓ عدم العناية بضرورة المهارات اللغوية في المنهاج المقرّر.
 - ✓ نقص تقنيات التّدريس.
 - ✓ نقص حصص أنشطة: القراءة، التعبير الكتابي، التعبير الشّفوي.
- __تقديم وصف موضوعي وتحليل مدى تطبيق معلّمي اللغة العربية لخصائص المهارات اللغوية.
- __عرض لبعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز تطبيق خصائص المهارات اللغوية لدى معلّمي اللغة العربية وتعالج المشكلة والأسباب الكامنة وراء عدم التّمكن منها.

4. المنهج المعتمد:

المفهوم الاصطلاحي له: "المنهج هو طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم"¹، أي أنّ الوصول إلى الحقيقة في العلم لا يمكن أن يكون إلّا باتباع منهج محدّد أو "هو الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"².

وهكذا يمكن القول أنّ المنهج المعتمد في أي فرع من فروع المعرفة الإنسانية هو الطريقة التي يتبعها العقل في دراسته لمشكلة ما من أجل الوصول إلى قانون عام أو كشف حقيقة مجهولة

¹ برو محمّد، أثر التّوجيه المدرسي على التّحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل، الجزائر، (د.ط)، 2010م، ص:309.

² المرجع نفسه ، ص:310.

أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة... بغية زيادة المعرفة واستمرار التّقدّم، ومساعدة الإنسان على التّكيف مع بيئته والوصول إلى أهدافه وحلّ مشكلاته.

وباعتبار هذه الدّراسة تتناول ظاهرة من بين الظواهر التعليمية التي تحتاج إلى الوصف والتحليل فالمنهج المتّبع فيها هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد أستخدم المنهج الوصفي باعتباره يهتم بدراسة الوضع الرّاهن للظاهرة الموجودة في المجتمع المدرسي، حيث قمت بملاحظة الظاهرة كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، وذلك بالوصف والتحليل والتّقييم للوقوف على المعلومات الحقيقية عنها أي الكشف عن الواقع كما هو، ومثل هذه الممارسات ممّا لا شك فيه قد تؤيد الممارسات القائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما يجب أن تكون عليه، وهذا بغية التنبؤ والتّخطيط للمستقبل ممّا يؤدي إلى الزيادة في الكفاءة والرّفع من المردودية كمّا وكيفًا.

وخطواته تتمثل في:

— اختيار الظّاهرة المراد دراستها، والقيام بدراسة إستطلاعيّة حولها من أجل تحديد مشكلتها وصياغتها صياغة علمية دقيقة تعين على التّخطيط لدراستها دراسة عميقة متكاملة.

— تجميع البيانات والحقائق عن الظّاهرة المطروحة للدّراسة اعتمادًا على الملاحظة المباشرة وعلى إجراء المقابلة الشّخصية والقيام بثلاثة إستبيانات الأوّل وُجه إلى التلاميذ والثاني إلى المدرّسين القائمين على تدريس مقرّر اللغة العربية أمّا الاستبيان الثالث فوجه إلى مفتشي أساتذة اللغة العربية في الطّور المتوسط، وذلك من أجل فهم المشكلة وتكوين وجهة نظر معيّنة نحوها.

— طرح الفروض التي تفسّر المشكلة ونشأتها وتطوّرها إستنادًا على مجموعة من الحقائق والنتائج الكافية المعروفة قصد إستكشاف الجوانب الغامضة في الظّاهرة موضوع الدّراسة بهدف التّعرف على ملامحها وخصائصها وتحديد العوامل التي تحيط بها لتشخيصها والعمل على حلّها.

التّحقق من المعلومات المجتمعة حول الظّاهرة بالوصف الدّقيق والتّحليل المعمّق لها بغية استخلاص تعميمات ذات فائدة ومغزى يؤدّيان إلى تقدّم المعرفة.

استخلاص التّائج وفي ضوء هذه الأخيرة لا بدّ من تقديم الاقتراحات الملائمة للنّهوض بالمهارات اللّغويّة لدى المعلّم والمتعلّم، منطلقة من شعار تربوي يقول: "إذا أخطأ الطّالب يلام المعلّم" ولهذا فإنّ أي ضعف أو عجز لغوي عند التلميذ يدعو للبحث عن الأسباب، لهذا وانطلاقاً من حسن المسؤولية فإننا جميعاً نتحمّل قسطاً كبيراً من ذلك، ولا بدّ من وضع اليد على الدّاء كي يسهل العلاج ويتحقّق الشّفاء...

5. مجتمع الدّراسة:

يعلم الكلّ أنّ الدّراسات الميدانية في مجال التعليم عموماً معظمها إن لم تكن كلّها من ذلك النّوع الذي تؤخذ بياناتها من مجموعات صغيرة من الأفراد لأنّه يتعدّر فيها المسح الشّامل، وهدفها في ذلك الحصول على معلومات واستنتاجات صحيحة عن المجتمع الأصلي للدّراسة، ومادام الأمر كذلك ينبغي استخدام العيّنة ذات الحجم الكافي حتى تكون ممثلة تمثيلاً حقيقياً للمجتمع الأصلي ولكي تكون كذلك يتطلّب تجنّب التّحيّز وحسن الاختيار حتى يتمكّن من الحصول على التّائج الدّقيقة والموضوعية، ومن هذا يمكن القول: "أنّ العيّنة تشكّل صورة مصغرة لمجتمع كبير أنتزعت منه وفق أحد الأسلوبين، الأسلوب الاحتمالي أو الأسلوب غير الاحتمالي لغرض الحصول على أدقّ التّائج بغية التّعميم على المجتمع الأصلي"¹ وفي ذلك كسب للوقت واختصار للجهد والتّكاليف اللاّزمة للدّراسة.

¹ ينظر: برو محمد، أثر التّوجيه المدرسي على التّحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية، ص: 321.

وانطلاقاً من هذا تمّ اختيار عيّنة هذه الدّراسة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالإضافة إلى عيّنة من هيئة تدريس التلاميذ (أساتذة اللغة العربية بالطّور المتوسط) وأيضاً عيّنة من مفتشي أساتذة اللغة العربية بالطّور المتوسط وهي موزّعة كما يلي:

- ✓ تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط: حيث جرى توزيع (200) إستبانة على (200) تلميذ والذي أعيد منها وكان صالحاً (181) إستبانة بنسبة 90,51% وهي نسبة مقبولة.
- ✓ أساتذة اللغة العربية: حيث تمّ توزيع (47) إستبانة على (47) أستاذ(ة) يدرّس اللغة العربية بالطّور المتوسط، والذي أعيد منها وكان صالحاً (31) إستبانة بنسبة 5,95% .
- ✓ مفتشي أساتذة اللغة العربية بولاية الوادي: حيث جرى توزيع (4) إستبانات على (4) مفتشين، والذي أعيد منها (3) إستبانات.

وملخص القول أنّ مجتمع هذه الدّراسة مثل في معلّمي ومعلّمات اللغة العربية في الطّور المتوسط بالإضافة إلى التلميذ في هذا الطّور وذلك لأنّ كلّاً منهما يتأثر ويؤثر في الآخر.

6 . الدّراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدّراسة الاستطلاعية لأيّ بحث ميداني هو ضبط موضوع الدّراسة ومعرفة وتحديد الأصوات المعتمدة فيها ثمّ اختبارها ومعرفة مدى نجاحها في تغطية موضوع الدّراسة من جميع جوانبه في ظل الظروف المحيطة به، وقد شملت الدّراسة الاستطلاعية لهذا الموضوع التالي:

- 6 . 1. المجال المكاني : تمت هذه الدّراسة في حيّز تعليمي يتضمن عشر مؤسسات تعليمية (متوسطات) بولاية الوادي، أربع منها اختيرت من وسط الولاية نظراً للفرق الموجود بينها وبين نواحي الولاية في المساحة وعدد المتوسطات وكذلك الظروف الاجتماعية والاقتصادية، أمّا البسّ الباقية فقد اختيرت من أطراف الولاية وهذا حتى تتّصف هذه الدّراسة بالموضوعية وعدم التّحيّز وبالتالي الحصول على نتائج أكثر دقة وعلمية. وفيما يلي ذكر لأسماء المتوسطات التي أخذت منها عيّنة هذه الدّراسة:

- . متوسطة ابن باديس ببلدية الوادي
- . متوسطة بنة لعبيدي ببلدية المقرن
- . متوسطة غندير عمر ببلدية الوادي
- . متوسطة شراحي مصباح ببلدية حاسي خليفة
- . متوسطة حويذق عبد الكريم ببلدية الوادي
- . متوسطة عبد الكريم ببلدية قمار
- . متوسطة 18 فيفري ببلدية الوادي
- . متوسطة إميه ونسة الشّرقية ببلدية إميه ونسة
- . متوسطة أحمد سلطاني ببلدية الطريفاي
- . متوسطة بحري مختار ببلدية سيدي عون

6.2. المجال الزمني: والمقصود به الوقت المستغرق في هذه الدّراسة ويتحدّد ذلك في: الجانب النظري الذي شرع فيه من بداية أكتوبر 2014م، واستمرّ العمل عليه إلى أوائل شهر نوفمبر 2014م. أمّا التّطبيق فانطلاقته تمت في أواخر شهر نوفمبر 2014م وخاتمته كانت نهاية شهر ديسمبر 2014م وخصص شهر جانفي 2015م لكتابة فصلي البحث النظري والتّطبيقي آلياً.

6.3. المجال البشري: والمقصود به العيّنة التي طبقت عليها الدّراسة، وهي: "تشير إلى تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتك بها إحتكاً مباشراً أثناء تنفيذه لبحثه"¹.

وتتمثل عيّنة الدّراسة في معلّمي ومعلّمات اللّغة العربية العاملين ضمن عشر متوسطات بولاية الوادي واختيرت عيّنة الدّراسة متكوّنة من (200) تلميذاً وتلميذة بالإضافة إلى (47) أستاذاً و (4) مفتشين.

وقد إعتمدت في إختيار مجتمع الدّراسة على عيّنة من الأساتذة والتلاميذ ممثلة للمجتمع الأصلي وذلك بطريقة عشوائية لتحقيق أهداف الدّراسة.

¹ حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية التّفسية، الدّار المصرية اللبنانية، مصر، ط: 1، 2003م، ص: 255.

7. أدوات الدراسة:

إنّ نجاح تطبيق الدّراسة الميدانية لبحث معيّن، تحتاج إلى إستعانة الباحث بأدوات مساعدة ووسائل متنوّعة وإلى جانب ذلك يجب تكريس الجهد من أجل التّوصل إلى أدوات صادقة وثابتة ومقنّنة سواء في مجال التعليم أو غيره من فروع المعرفة والهدف إقتصاد الجهد والوقت والمال، وتأمين صدق وسلامة البيانات والمعلومات التي يتمّ الحصول عليها، وبالتالي الإلمام بجوانب الموضوع. وفيما يلي ذكر لأهم الأدوات والوسائل المعتمدة في تطبيق الدّراسة الميدانية لهذا الموضوع:

7.1. الملاحظة: وهي "إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويقصد بها إستخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة للحصول على المعلومات عن شيء أو ظاهرة تقع عليها الملاحظة وتتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك"¹. وقد إستخدمت هذه المهارة لملاحظة عمل الأستاذ مباشرة أثناء إلقاء الدّرس خلال حصّة تعليمية وقد شمل ذلك عدد عشوائي من الأساتذة ضمن مؤسسات تعليمية مختلفة. والغرض من ذلك ملاحظة مدى قوة علاقة التّواصل والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم وأرفقت ذلك بتسجيل بعض إنطباعات المتعلّمين وأرائهم حول أساتذتهم.

7.2. المذكّرة: وهي الوثيقة التي يكتبها المعلّم ويستعين بها في إلقاء الدّروس، وأستاذ اللّغة العربية في الطّور المتوسط يعمل على تحضير مذكرة لكلّ نشاط، لذا كان من المفيد الاطّلاع على بعض المذكرات وخاصة منها تلك التي تخصّ: نشاط القراءة، نشاط التعبير الشّفوي، نشاط التعبير الكتابي والغاية من ذلك إلقاء الضوء على مدى تفاعل المعلّم مع ما يقدّم من دروس لأنّ ذلك يعود بالسلب أو الإيجاب على المتعلّم وبالتالي معرفة مدى التأثير والتأثر بينهما.

7.3. الاستبانة: وهي "أداة لجمع البيانات تتمثل في مجموعة من الأسئلة المكتوبة تتعلّق بظاهرة ما يطلب من المستجوب الإجابة عليها"². ومن خلال الرّجوع إلى مختلف المصادر الواردة في متن هذه

¹ حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية التّفسية، ص: 293.

² فايز جمعة صالح التّجار وآخرون، أساليب البحث العلمي، دار حامد، عمّان، (د.ط)، 2008م، ص: 297.

الدراسة وخاصة المراجع التي تبين واقع تدريس اللغة العربية، والاتصال المباشر بالعديد من الأساتذة قمت بتحديد أدوات جمع البيانات الضرورية المتمثلة في استبيانات ثلاثة، الأول يوجّه لأعضاء هيئة التدريس بالمتوسّطات العشر المذكورة سابقاً والثاني يوجّه لمفتشي أساتذة اللغة العربية بالطّور المتوسط والثالث يوجّه للتلاميذ (المتعلّمين)، وذلك بغية معرفة واقع المهارات اللغويّة لدى معلّم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

هذا وقد صممت أسئلة الاستبيانات الثلاثة بشكل عام على نوعين من الأسئلة:

أ_ مجموعة من الأسئلة مقيّدة الإجابة، أو بمعنى آخر مقفولة النّهاية، وعلى المستجوب سواء كان المفتش أو الأستاذ أو التلميذ أن يختار الإجابة التي تعبّر عن رأيه أحسن تعبير، وقد اعتمدت هذا النوع من الأسئلة لسهولة الإجابة عنها من قبل المستجوبين من جهة، ولسهولة تحليلها وتفسيرها.

ب_ مجموعة من الأسئلة غير مقيّدة الإجابة، وعلى المستجوب أن يجيب عنها بكلّ حرية وقد اعتمدت هذا النوع لأنّها تجعل المستجوبين يعبرون عن الواقع كما يرونه.

مع العلم أنّ الصّورة التي جاءت عليها الاستبيانات الثلاثة كانت على النّحو التالي:

_ احتوت إستمارة الاستبيان الموجه للسّادة المفتشين خمسة عشر سؤالاً، خمسة منها تتعلّق بالبيانات الشخصية وعشرة أسئلة تتعلّق بأرائهم حول مدى كفاءة معلّم اللغة العربية في التّمكن من المهارات اللّغويّة، وهي في مجملها تستهدف الإجابة على عدد من التّساؤلات التي أثارها الدّراسة.

_ احتوت إستمارة الاستبيان الموجه للأساتذة على ستة عشر سؤالاً، ست منها تتعلّق بالبيانات الشخصية وعشرة أسئلة تتعلّق بأرائهم حول معايير نجاح عملية التّواصل بين المعلّم والمتعلّم وهل تعتبر المهارات اللّغويّة إحدى ركائز وأسس نجاح هذه العلاقة.

_ احتوت إستمارة الاستبيان الموجهة إلى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على تسعة وستين سؤالاً، ثلاثة منها تتعلّق بالبيانات الشخصية، وستة وستون سؤالاً تتعلّق بجملة من المعارف والبيانات

الخاصة بمعلّم اللغة العربية الذي يدرّسهم والمتعلّقة بمدى كفاءته في إتقان المهارات اللغويّة الأربعة: الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة.

والغاية من بناء وصياغة هذه الأسئلة هو التّحقق من بعض الأهداف ومنها:

أ_ الوقوف على آراء كلّ من معلّمي اللغة العربية بالمتوسّطات ومفتشي أساتذة اللغة العربية بالطّور المتوسّط. والتلاميذ بخصوص واقع كفاءة معلّم اللغة العربية في أداء المهارات اللغويّة والتّمكن منها.

ب_ معرفة أهمّ الانشغالات التي يُعبّر عنها الأساتذة والتلاميذ لاقتراح الحلول الملائمة.

ج_ الحصول على المعلومات في بعض جوانب الدّراسة التي لا توجد فيها نصوص كافية.

د_ وضع حلول عمليّة لعلاج المشكلة في ضوء نتائج الدّراسة في جانبها: النظري والميداني.

أمّا بالنسبة للوسائل الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج الاستبيانات الخاصة بالأسئلة المطروحة حول المهارات اللغويّة والموجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط بعد حساب تكرارات كلّ منها، مثال ذلك إجابة أفراد عيّنة التلاميذ التي تتكوّن من 200 تلميذ أو تلميذة عن السؤال رقم (6) الخاص بمهارة القراءة "هل يعمّ الهدوء والسّكينة حجرة الدّرس أثناء القراءة التّمودجيّة لمعلّمك؟" كانت الإجابة بنعم، 75 إجابة، وبلا 13 إجابة وعندئذ طُبقت الطّريقة المألوفة لحساب النّسب المئوية.

ثانيًا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

إنّ النتائج المراد عرضها وتحليلها وتفسيرها في هذا الفصل أخذت من الاستبيانات الثلاثة التي طُبِّقت على كلّ من مدرّسي اللّغة العربية بالمتوسّطات ومفتشي أساتذة اللّغة العربية، وتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. وكذلك النتائج التحصيلية لنفس المجموعة من التلاميذ وقد تمّ التّركيز أثناء خطوة التحليل والتفسير والمناقشة على ما ورد في الاستبيانات الثلاث والواقع الملموس، بالإضافة إلى التّسبب البارزة وذات الأهمية للدراسة من حيث التّواجد بقوة أو ضعف في ذلك. وفيما يلي توضيح ذلك بالتّفصيل.

1. عيّنة مدرّسي اللّغة العربية بالطّور المتوسط:

1.1. البيانات الشّخصية المميّزة لأفراد العيّنة:

جدول يوضّح مؤهلات عيّنة المدرّسين ويقسمهم حسب التّخصصات والأقدمية في الوظيفة:

مؤهلات أفراد العيّنة			التّخصص			الأقدمية في الوظيفة		
نوع الشهادة	عدد من تحصل عليها	%	نوع التّخصص	العدد	%	عدد السنوات	عدد الأساتذة	%
شهادة المعهد التكنولوجي	03	9,27	اللّغة العربية وآدابها	28	90,32	أقل من 8 سنوات	15	48,38

32,35	10	من 9 إلى 16 سنة	3,22	01	علم النفس المدرسي	3,22	01	شهادة إثبات المستوى الجامعي
6,45	02	من 17 إلى 24 سنة	3,22	01	علوم التربية	83,87	26	ليسانس
12,90	04	أكثر من 25 سنة	3,22	01	العلوم الشّرعيّة	3,22	01	ماجستير

1.1.1. التخصّصات: المتأمل للجدول السابق يلاحظ أنّ أعلى النّسب كانت لتخصّص اللّغة العربية وآدابها بنسبة 90,32%، وهذا ما يدلّ على أنّ من يدرّس أبناءنا اللّغة العربية في مدارسنا اليوم من أهل الاختصاص، وربما يعود هذا إلى تزايد عدد خريجي الجامعة الحاملين لشهادة ليسانس في اللّغة العربية وآدابها، وهذا لا ينفي وجود أساتذة يدرّسون اللّغة العربية في الطّور المتوسط وتخصّصاتهم إمّا: علم النفس التربوي، علوم التربية، العلوم الشّرعيّة... والسؤال الذي يطرح نفسه هل يؤثر هذا سلبيًا أو إيجابًا في تدريس اللّغة العربية وفي تمكّن المعلّم من المهارات اللّغوية؟

2.1.1. الشهادات العلمية والتربوية: لقد تبين أنّ أغلبية أفراد العيّنة وفي مختلف المتوسطات المختارة يحملون المؤهلات العلمية المطلوبة في هذه المرحلة التعليمية وهي شهادة ليسانس بنسبة 83,87% أضف إلى ذلك وجود أساتذة حاملة لشهادة الماجستير، أمّا النسبة القليلة الباقية فتمثل فئة حاملي شهادة التّخرج من المعهد التكنولوجي بنسبة 9,27%، والذين أغلبهم أصبحوا من حاملي شهادة

إثبات المستوى الجامعي، وهذا يعطي الصّورة الحقيقية لواقع التعليم المتوسط في الولاية من حيث التأطير والجدول السابق يوضح ذلك.

3.1.1. الأقدمية في الوظيفة : من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول تبين أنّ النسبة الأعلى

والتي مثلت 48,38% كانت لأفراد العيّنة الذين لم تتجاوز أقدميتهم في الوظيفة ثماني سنوات والنسب القليلة فقد تضمّنت أفراد العيّنة الذين تجاوزت أقدميتهم (17) سنة بنسبة 6,45% والذين أقدميتهم أكثر من (25) سنة بنسبة 2,90% ومن المعلوم أنّ سنوات الأقدمية في الوظيفة تعتبر أحد العوامل الرئيسية المساعدة في تعزيز التّواصل بين المعلّم والمتعلّم، وكذلك الكشف عن مدى تمكّن معلّم اللغة العربية من المهارات اللغوية ومساهمة ذلك في إيصال المعلومة من عدمه وهذا بسبب تدخل عامل توقّر الخبرة وعامل العمر الزّمني أيضاً في مدى تحمّل مسؤولية مهنة التّعليم وتقبّل المتعلّم مهما كانت طبيعته وكذلك الإصلاحات التي تحدث في المنظومة التّعليمية، "وهذا ما أثبتته بعض الدّراسات من أنّ المعلّمين الأكثر خبرة ودراية بشؤون التّربية والتّعليم أكثر قدرة على التّواصل مع المتعلّم"¹. وأيضاً استغلال المهارات اللغوية: الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة في تعزيز هذا التّواصل وتيسير طريق وصول المعارف والمعلومات للمتعلم وبشكل فعّال وناجح بالإضافة إلى التجديد والتّطوير.

1.2. مفهوم المهارات اللغوية وخصائصها وفق تصوّرات معلّمي اللغة العربية:

لا يخفى على أحد أنّ المعلّم هو الباني الأوّل للحضارة والثّقافة في كلّ مجتمع، فهو الذي يبدأ بتلقين أطفال المجتمع الأبجدية التي ستصبح وسيلتهم للمعرفة، قراءة وكتابة بكلّ أشكالها ويأخذ بيدهم ويؤهلهم حسب ميولهم وطموحاتهم إلى غاياتهم علماء أو أطباء أو مهندسين أو موظفين أو فنيين أو حرفيين. ورسالة المعلّم بناء فكر الإنسان وتوجيهه الوجهة المثلى، وهو البالغ الذي يمكن أن يؤثر في الطّفل بعد أبويه، وقد يتفوق عليهما في التأثير. ويطوّر سلوكه الاجتماعي، ويكون لديه المهارات اللغوية والفكرية واليدوية.

¹ سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدّات التربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2012م، ص: 189.

ومن هنا تتجلى أهمية دوره في بناء الإنسان، وعظمة دوره في بناء المجتمع السليم، وقيمة ما يزرعه في نفس الطفل منذ نعومة أظفاره. فبناء الفكر معلّمون، وبناء الحضارة معلّمون، وبناء المجتمع معلّمون لأنّهم يبنون الإنسان. والمعلّم الجيّد هو ذلك المعلّم الذي يحدث عند تلاميذه أكبر عدد من المهارات المرغوبة للتكيّف مع المجتمع مهارات معرفية أو وجدانية أو نفسية أو حركية، وللوصول إلى ذلك الواجب العمل على تحسين وتطوير واقع المعلّم خاصة من الناحية اللغوية، لأنّ اللغة هي وسيلة التّواصل الأولى التي تخلق العلاقات بين المعلّم والمتعلّم وعلى أساسها تبنى باقي المعارف.

ومن هذه الأهمية التي يحظى بها المعلّم، وخاصة مدرّس اللغة العربية لأنّه العامل على تقوية الملكة اللغوية للتلميذ ومحفزة إلى اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره، عملت على توجيه إستبانه إلى معلّمي اللغة العربية. تتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأسئلة نتيّج من خلالها واقع المهارات اللغوية لديهم ومدى تمكنهم منها والأسئلة المطروحة مرفقة بإجابة المدرّسين عليها مذكورة في الآتي:

السؤال الأوّل: لدى سؤال المعلّمين حول معايير نجاح معلّم اللغة العربية في التّواصل مع المتعلّمين وتحقيق الأهداف المنشودة من الحصص التّعليمية، جاءت الإجابات على النحو الآتي:

__ اعتماد منهجية سليمة في تقديم الدّروس (خطه، أسئلة، وسائل...)

__ التقرّب من المتعلّمين والعمل على خلق علاقة ودّية في التعامل معهم.

__ النزول إلى مستوى المتعلّمين عند التّواصل معهم وذلك من خلال تبسيط الأسلوب ومخاطبتهم بما يتلاءم مع مستواهم وقدراتهم المعرفية.

__ تحكّم المعلّم في الطّرائق المسطّرة للتعليم والبيداغوجيا.

__ تعيين وتحديد الأهداف المنشودة من الحصص التّعليمية مرفقة بالصدّق والجديّة في محاولة الوصول إلى تحقيقها.

- __ قدرة المعلّم على كسب ثقة المتعلّمين وإيصال المعلومة إليهم ببساطة ويسر.
- __ إطلاع المعلّم على التربية العامة وعلم نفس الطّفل هذا بالإضافة إلى مواكبة الجديد والمستحدث.
- __ تمكّن المعلّم من مهارة الإلقاء وفتح باب الحوار بينه وبين المتعلّمين من خلال إبداء الرأي والرأي الآخر.
- __ تمكّن المعلّم من المادة التي يعلّمها أولاً، وملماً بجوانب المعرفة المتعلّقة بجوانب الحياة.
- __ تميّز المعلّم بروح المرح والحيويّة على الرّغم من كلّ المتاعب والمعيقات.
- __ متابعة المعلّم للبحوث المستحدّثة في مادته وغيرها من الحقائق المعرفية.
- __ قدرة المعلّم على لفت انتباه المتعلّمين من خلال تشويقهم للدّرس وربطهم بواقعهم.
- __ جودة كتابة وتعبير المعلّم قلباً ومضموناً وكذلك تميّزه بالقراءة الجهورية المؤثرة.
- __ إدراك المعلّم للفروق الفردية بين المتعلّمين من خلال البيئة المحيطة بهم وظروف معيشتهم ومستواهم المعرفي ليسهل التّعامل معهم.
- __ قدرة المعلّم على التّحكم في الوقت وحسن استغلاله.
- والملاحظ من إجابة المدرّسين أنّ تركيزهم الأكبر في نجاح التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين كان فيما يمتلكه المعلّم من صفات شخصية، وذلك لأنّ معلّم اللّغة العربية هو في المرتبة الأولى إنسان وفي المرتبة الثانية معلّم ومربّ، وفي المرتبة الثالثة معلّم لغة.
- وبالإضافة إلى صفات المعلّم الشخصية تصوّروا أنّ كفايات المعلّم في نجاح هذا التّواصل وإيصال المعارف بشكل ناجح يضمُّ أيضاً مهاراته التّعليمية من إختياره لأساليب وطرائق تربوية وتعليمية سليمة توصله إلى تحقيق أهدافه المسطرّة. هذا وبالإضافة إلى ذلك ذكروا أنّ معرفة المعلّم

بالعلوم والمعارف بشكل عام تعتبر أيضاً عامل من العوامل الهامة والمساهمة في نجاح هذا التواصل الفعّال. أمّا فيما يتعلّق بالكفاءة والمهارات اللغوية والتي تعدّ أهم كفايات المعلّم المهنية فالحديث عنها من جانبهم كان سطحياً، فقد ذكروا في بعض إجاباتهم أنّ على معلّم اللغة العربية أن يكون كاتباً وقارئاً جيّداً وكذلك من المفترض عليه إتقانه لمهارة الإلقاء وتناسوا ذكر مهارة الاستماع التي تحتل المرتبة الأولى في ترتيب المهارات الأربعة، وهذا ما يدلّ على أنّ المهارات اللغوية لا تحتل المراتب الأولى من إهتمامات معلّمي اللغة العربية، إذ يفترض أن يكون المدرّس قادراً على استعمال اللغة العربية شفويّاً وتحريراً فهماً وتعبيراً والتي بواسطتها يستطيع بناء العلاقات وإتقان المهارات التعليمية وتعرّف العلوم والمعارف، فاللغة ركيزة وأساس كلّ ذلك.

السؤال الثاني: ولدى سؤالهم عن أسباب فشل معلّم اللغة العربية في تحقيق التواصل مع تلاميذه جاءت الإجابات على النحو الآتي:

— ضعف التأهيل وقصور التكوين الذي يجعل المعلّم قاصراً عن أداء مهمته أداءً سليماً وبالتالي عجزه عن إيصال المعلومة إلى أذهان المتعلّمين.

— عدم التّحكم في الأساليب والطرائق التربوية والعلمية.

— عدم قدرة المعلّم على تحمّل مسؤولية مهنة التّعليم والتّكيف مع متاعبها وما تتطلبه من جهد وتضحية (الإخلاص في توصيل الرّسالة وتبليغها).

— ضعف التّحكم في الجانب اللّغوي وطريقة إدارة الحوار مع المتعلّمين.

— تعصّب المعلّم لآرائه وعدم إعطاء المتعلّم فرصة بناء تعلّماته ذاتياً (مبدأ المقاربة بالكفاءات).

— قسوة المعلّم في معاملة المتعلّمين واعتماده سياسة العنف والترهيب.

— انتهاج المعلّم مهارة الإلقاء في غياب المهارات الأخرى أي: غياب التّكامل بين المهارات.

- نقص في الزّاد المعرفي والتّربوي والثّقافي للمعلّم.
- عدم وضع المعلّم أهداف واضحة ومحدّدة من كل حصّة تعليمية.
- تجاهل المعلّم للفروق الفردية بين المتعلّمين وبالتالي خلق هُوة بينه وبينهم.
- نفور المعلّم من مهنة التّعليم وعدم رغبته في ممارستها ممّا يجعله عاجزًا عن تمثّل شخصية المعلّم في أدائه المرّبي في سلوكه.
- افتقاد المعلّم للشخصية المؤثّرة ونبرة الصّوت المحفّزة.
- غياب أسلوب التّشويق والرّوح المرحّة للمعلّم.
- عدم تمكّن المعلّم من إيصال المعلومات للمتعلّم بالشكل المطلوب وذلك لفقدانه المنهجية الصحيحة في إعداد الدّروس.
- اتصاف المعلّم بالتّكبّر وعدم تواضعه للمتعلّم وتكليفه بما يفوق قدراته.
- عدم التّكوين المتواصل للمعلّم، هذا بالإضافة إلى إهماله الجانب النّفسي للتلميذ وعدم إطلاعه على جديد التّعليم.
- افتقاد المعلّم لمهارات وفتيات الإلقاء.
- غياب الشّخصية القوية للمعلّم ممّا يجعله يفقد السيطرة على الصّف وبالتالي خلق الفوضى التي تكون عائقًا لتحقيق التّواصل النّاجح.
- ومن خلال ما تقدّم ذكره حول أسباب فشل المعلّم في تحقيق التّواصل النّاجح بينه وبين المتعلّم التي سجلها المعلّمون في الاستبانة التي وُجهت إليهم، ألاحظ أنّ تركيزهم دائميًا يكون على الجانبين النّفسي والوجداني أكثر من الجانب اللّغوي، مع أنّ هذه الأسئلة وُجهت لأساتذة اللّغة

العربية في الطّور المتوسط خصوصاً وهذا لسببين: الأوّل لأنّ أكثرهم مكلفون بتدريس نشاطات اللّغة العربية فقط، لذا من المفروض أنّ اهتمامهم الأوّل هو الجانب اللّغوي والثاني صعوبة تحقيق التّواصل التي يواجهها المعلّم في هذه المرحلة من التعليم (سن المراهقة)، وقد تكون هذه الأخيرة هي السبب في خلق هذا التباعد وقلة الاهتمام التي يبدّيها المعلّم تجاه اللّغة العربية عامة والمهارات اللّغوية خاصة التي تعتبر وسيلة المعلّم الأساسية في تنمية مهارات المتعلّم: الوجدانية، النّفسية، الحركية المعرفية والكشف عنها لأنّ المرغوب منه إيقاظ الفكر التّحليلي والفكر التركيبي والتقويمي والإبداعي للمتعلم ووسيلته الأولى في ذلك اللّغة العربية.

السؤال الثالث: ولدى سؤال المعلّمين عن المهارات اللّغوية ومطالبتهم بتحديد أهمّها، جاءت الإجابات على التّحو الآتي:

__المهارات اللّغوية هي: الوسائل التي يطرّ بها المعلّم قدراته ويبرز إمكانيّة ويثري بها كفاءته اللّغوية وأهمّها: القراءة والكتابة.

__وفي إجابة أخرى: المهارات اللّغوية هي: الاستماع والقراءة والإلقاء والكتابة وأهمّها الاستماع لأنّ المعلّم إذا أحسن مهارة الاستماع تمكّن من باقي المهارات.

__وقال مجيب آخر: تتمثل المهارات اللّغوية في: قراءة الجمل بنبرة معتبرة، يميز أسلوب لغوي عن غيره إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، الاهتمام بالحركات الإعرابية معرفة وظيفة الكلمة في الجملة... إلخ.

__وفي إجابة معلّم آخر: تتجسّد المهارات اللّغوية من خلال استيعاب وفهم المقروء، سرعة البديهة التي تساعد المعلّم على إختيار الأسلوب الذي يتوافق وقدرات المتعلّمين، الخبرة والمعارف السابقة...

__وأجاب آخر قائلاً: المهارات اللّغوية هي: الاستماع، والقراءة والإلقاء والكتابة كلّها مهارات واجب على المعلّم إتقانها والتمكّن منها حتى يؤدي رسالته على أكمل وجه.

ومن الإجابات أيضًا: المهارات اللغوية هي: الاستماع، القراءة، الفهم، الإلقاء، الإقحام، الخط الجيد، التحكم في القواعد النحوية والإملائية...

وهذا معلّم (ة) يقول أنّ المهارات اللغوية هي: القراءة، التعبير الشفوي، الكتابة، الإلقاء وأهمّها: القراءة والكتابة.

وفي رأي آخر: أنّ المهارات اللغوية هي: توظيف اللّغة تواصلًا بشكل سليم وواضح.

وأما في هذه الإجابة: تتجلى المهارات اللغوية في: القراءة ومطالعة النصوص المتنوعة وتمييز مختلف أنماطها والتّعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة وكتابة نصوص نثرية وشعرية متنوعة، بالإضافة إلى ربط القواعد اللغوية باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

وتعتبر هذه الإجابات حوصلة تفحص جميع الاستبيانات التي وصلتني واستطعت الحصول عليها بعد توزيعها. لأنّ هناك منها ما ضاع وأخرى تكرّرت فيها نفس الإجابة، كما يجدر بي التنويه إلى أنّ هناك بعض من المعلّمين لم يجيبوا على هذا السؤال.

وكانت الغاية من طرح هذا السؤال معرفة مدى إدراك معلّم اللّغة العربية خصوصًا والمعلّم عمومًا لمدى أهمية التّمكن من المهارات اللغوية في أداء المهنة التعليمية وتيسير التعامل مع المتعلّم وتحقيق التواصل النّاجح والتّفاعل المؤثر بين طرفي العملية التعليمية. المعلّم والمتعلّم.

والملاحظ من الإجابة على هذا السؤال أنّ المعلّمين أكثرهم على دراية ومعرفة بالمهارات اللغوية ولكن ليسوا على وعي تام بمدى أهمية التّمكن من المهارات اللغوية ويظهر ذلك من خلال الإجابات المسجلة من السّؤالين الأوّل والثاني، بالإضافة إلى أنّ منهم من لم يذكر المهارات اللغوية: الاستماع الإلقاء، القراءة، الكتابة. وإنّما تعرّض لبعض الخصائص المتعلّقة بها. وما يدلّ على ذلك أيضًا أنّ أغلبهم لم يشيروا إلى أهمّ هذه المهارات، ذكر ذلك بعضهم لكن كان الاختلاف واضحًا جليًا وهذا ما يعني أنّ معرفة المعلّمين بأهمية التّمكن من المهارات اللغوية سطحية، قد يكون هناك من يطبّق

بعض خصائص هذه المهارات ميدانيًا ولكن دون وعي وفطنة لأهميتها وضرورة تطويرها عند ذوي الخبرة والأقدمية في الميدان وتلقينها وتعرّف مكائنها للوافدين الجدد.

*جدول يبين وجهة نظر المعلّمين فيما يتعلّق بالمهارات اللّغوية وهل هي إحدى ركائز نجاح التواصل بين المعلّم والمتعلّم، والصّورة التي هو عليه تعليمها للمتعلم بالإضافة إلى دور المعلّم في خلق القوة أو الضعف في تلقينها إياه:

نوعية الإجابة	السؤال رقم 04		نوعية الإجابة	السؤال رقم 05		نوعية الإجابة	السؤال رقم 06	
	ت	%		ت	%		ت	%
الإيجاب	31	%100	يسيرًا	03	%9,67	الإيجاب	31	%100
(نعم)			صعبًا	04	%12,90	(نعم)		
النفى	00	%00	بين اليسر والصّعوبة	24	%77,41	النفى	00	%00
(لا)						(لا)		

السؤال الرابع: ولدى سؤالهم عن المهارات اللّغوية وهل يعتبرونها إحدى ركائز نجاح التّواصل بين المعلّم والمتعلّم جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة 100%، وهذا ما يدلّ على أهمية حضور المهارات اللّغوية كركيزة من ركائز تحقيق التواصل والوصول إلى الفائدة المرجّوة من الحصص التعليمية. وهذه

النسبة تتعارض مع واقع مكانة المهارات اللغوية عند معلّم اللغة العربية، وهذا التعارض يدعوا إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء ذلك سواء أكانت متعلّقة بالمعلّمين أنفسهم أو أسباب أخرى.

السؤال الخامس: ولدى سؤال المعلّمين عن انطباعهم العام عن الصّورة التي هو عليها تعليم المتعلّم كلّ من آداب الاستماع وتقنيات التعبير وفنيات القراءة وكيفية الكتابة، جاءت الإجابات بيسير بنسبة 9,67% مقابل 12,90% بصعوبة و 77,41% بين اليسر والصّعوبة. وهذا يتناسب مع واقع التّواصل بين المعلّم والمتعلّم فالانطباع العام عن صورة تلقين المهارات اللغوية للمتعلّم يدور حول الوسط، وهذا ما يتطابق مع واقع المهارات اللغوية لدى معلّم اللغة العربية، لأنّ غاية طرح هذا السؤال على المعلّمين هو معرفة قدراتهم وكفاءاتهم في التّمكن من إيصال المعارف للتلميذ من خلال استغلال أهمّ كفاياتهم المهنية ألا وهي المهارات اللغوية لأنّ لها في المواقف التعليمية بين المعلّم والمتعلّم قسطاً كبيراً جدّاً من الأثر في التّعليم صعوبة وسهولة، سرعة وبطءاً.

السؤال السادس: ولدى سؤال المعلّمين عن دورهم في إيجاد القوة أو الضعف في تلقينهم المتعلّم هذه المهارات جاءت الإجابات في مجملها بصورة واحدة وأخصها فيما يلي:

يلعب معلّم اللغة العربية دوراً كبيراً في خلق القوة أو الضعف اللغوي لدى المتعلّم وذلك للأهمية التي يحظى بها في إدارة العملية التعليمية التعلّمية.

هذا بالإضافة إلى عدة عوامل تؤثر في المعلّم وهو بدوره ينقل تأثيرها إلى المتعلّم وهي عديدة

منها:

— ضعف قدرات المعلّم من حيث التّكوين والمنهجية، فالمعلّم الكفاء المعطاء هو الذي لديه القدرة على تكوين جيل ثري لغوياً.

__ اعتماد المتعلّم الطّريقة الإلقائية ممّا يجعل من المتعلّم آلة مستقبلية مصغية، ليس من شأنها أن تجهد نفسها في عمل أو تفكير، وهذا ما يؤدي إلى شروذ التلميذ وفتور انتباهه، وبقاء المعلومات اللغوية لديه على السطح.

__ عدم إحاطة المتعلّم بكافة المعارف التي تتجدّد باستمرار وتعدّد وسائل الحصول عليها أيضًا ممّا يجعله متخلف في إدراكه لطرائق التدريس و البيداغوجيا ومتأخراً في اهتماماته وقدراته واستعداداته ممّا يؤثر على المتعلّم سلبيًا.

__ يعتبر المتعلّم القدوة والمثل بالنسبة للمتعلّمين، فهو محل تقليد وخاصة فيما يتعلّق بالمهارات اللغوية لأنّها وسيلة التّواصل بينهما وعليه فقوة المتعلّم أو ضعفه فيها تعود لمعلّمه.

__ ضعف شخصية المتعلّم، ممّا ينفر المتعلّم منه ويقلّل من شأنه وبالتالي لا يهتم له: إستماعًا، إلقاءً قراءةً، كتابةً...

__ ضعف إعداد المتعلّم في التّعامل مع الجوانب النفسيّة والوجدانية للمتعلّم، لأنّ بتعزيز المتعلّم شعور الثقة بالنفس لدى المتعلّم مثلاً يستطيع خلق القوة لديه بل الإبداع أيضًا.

__ يعتبر المتعلّم هو المرسل والتّبع الذي يغترف منه المتعلّم أسس هذه المهارات وبمقدار ما يملك هذا المعطي من فنيات وتقنيات تشويقيًا وتكثيفيًا بمقدار ما يحرز عليه من مردود إيجابي أو سلبي.

والجدير بالذكر أنّ هناك من المتعلّمين من يرى أنّ للمتعلّم أيضًا دور في ذلك لأنّ لتصرّفاته وسلوكاته التأثير الواضح في نجاح سير الحصّة التعليميّة من عدمه.

وعليه يمكن القول أنّ إجابات المتعلّمين جاءت مطابقة للصّورة التي هو عليها معلّم اللّغة العربيّة اليوم، فهو يهمل أصول النّطق الصحيح للحروف والتّلفظ الجميل بالكلمات وإعرابها وسلاسة التعبير في إلقائه وقراءته ولا يعطي العربيّة حقّها من روعة البيان وسحر الإيقاع، حتى إنّ بعضهم ليؤكد أنّ المعلّو عليه هو المعنى والأفكار والمعلومات ولا قيمة للغة ويقول بعض هؤلاء لتلاميذهم: عبّروا كيفما

شئتم، المهم هو الأفكار والمعلومات، وهذا الفصل بين المعلومة وإتقان اللغة هو من يخلق هذا الضعف لدى المتعلّم، فالمعلومات لا تترسّخ وتنضج إلّا بالتمكّن من اللغة.

السؤال السابع: هنا سئل المعلّمون حول وجوب التطوير في إمكانياتهم المهارتية اللغوية أم أنّهم ليسوا في حاجة إلى ذلك، وجاءت الإجابات جميعها قائلة بالوجوب ورافضة لعدمه، ويعلّلون ذلك بما يأتي:

__تطوير قدرات المعلّم في المهارات اللغوية يبسط له التعامل مع المتعلّم وبالتالي تيسير العملية التعليمية.

__على المعلّم مسايرة ما هو جديد ومستحدث حتى يستطيع العطاء أكثر فالحديد إذا صدأ، فلا بدّ من الحدّاد أن يعيد تحديده وبالتالي يظهر ويصنع منه، كذلك الأمر بالنسبة لعقل الإنسان وقدراته المعرفية.

__إن آفة العلم النسيان لذا لا بدّ من التطوير والتّجديد.

__نجاح المعلّم في مهمته التعليمية لا يكون إلّا بتحقيق التّواصل بينه وبين المتعلّم، وهذا لا يتأتّى إلّا من خلال ممارسة وتطبيق خصائص وآليات المهارات اللغوية نظريًا وميدانيًا.

__المعرفة المعمّقة بالفروق الفردية بين المتعلّمين تحتاج إلى قرب المسافة بين المعلّم والمتعلّم وهذا لا يتحقق إلّا عن طريق إستغلال المعلّم لمهاراته اللغوية.

__هناك من التلاميذ من يتميّزون بالذكاء والتمكّن اللغوي، وهم في حاجة إلى معلّم ذا مهارة ومقدرة لغوية حتى يجاريهم ولا يظهر صغيرًا أمامهم.

__إنّ العلم يتطوّر وبالتالي أصبح المعلّم في حاجة إلى تطوير إمكانياته المعرفية وخاصة اللغوية حتى يتماشى مع مقتضيات العصر وكذلك مع طبيعة المتعلّمين التي تتغيّر من جيل إلى آخر.

المعلّم في حاجة إلى الاستزادة الدائمة مهما بلغ، فيبقى متعطّشًا إلى المزيد، فكلّما نَمَّى مهاراته كلّما تمكّن من تحسين مستوى متعلّميّه.

وتظل هذه الإجابات مجرّد آراء سجلت على إستبّانة وجهت لمجموعة من المعلّمين ولكن أين الواقع من هذا لأنّ آرائهم هذه جاءت مناقضة تمامًا للملاحظات المسجلة من الإجابات السابقة وكذلك لواقع معلّم اللغة العربية الذي يبقى زاده المعرفي واللّغوي محصور بين ما ورد في المنهاج والكتاب المدرسي الخاص بالمتعلّم، الذي لا يخل من النّقائص والثغرات...

لهذه الأسباب، ومعالجة لهذا الواقع، وتأكيدًا لهذه المنزلة التي تحتلها المهارات اللّغوية في العلاقات التّواصلية عامة وتدرّيس اللّغة العربية خاصة، ينبغي البحث عن أسباب المشكلات، وتعالج بالتخطيط السليم، والتّوجيه المنظّم المستند إلى أسس علمية ونفسية، بحيث تؤدي جميعها إلى رفع مستوى الأداء والتّحصيل اللّغوي لمعلّم اللغة العربية الذي هو اليوم مدرك لأهمية المهارات اللّغوية نظرًا دون أن يتدرّب على تطوير وإتقان خصائصها ميدانيًا، وخاصة بالنسبة للوافدين والمتربصين الجدد.

السؤال الثامن: في هذا الصّدّد تم الطلب من معلّمي اللّغة العربية ترتيب المهارات اللّغوية الأربعة: الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة، وذلك بحسب الأولوية والأهمية لدى كلّ واحد منهم، ومن خلال الإجابات المتحصّل عليها يتوضح أنّ الاختلاف ظاهر وجلي بينهم في تقدّم الأهمية لمهارة عن أخرى، ولم توافق كلّها الترتيب السليم والمتعارف عليه لهذه المهارات: استماع، إلقاء، قراءة، كتابة وهذا إنّما يدلّ على أنّ المهارات اللّغوية مهما اختلفت من حيث المنزلة والأولوية لكن تبقى متكاملة ولا يمكن الاستغناء عن إحداها سواء في العلاقات التّواصلية أو المهمة التعليمية، وهذا ما أكده بعض المعلّمين عند رفضهم الترتيب وقولهم بأنّها متكاملة وتحظى بنفس الأهمية ولا يمكن تغليب الواحدة عن الأخرى.

السؤال التاسع: ويتضمن وجهة نظر أفراد العيّنة حول كيفية تمكّن المعلّم من كلّ مهارة فيكون: مستمعًا جيّدًا وملقيًا جيّدًا وقارئًا جيّدًا وكذلك كاتبًا جيّدًا، وكانت الإجابات على النحو الآتي:

أ. المعلّم مستمع جيّد: يتمتع المعلّم بهذه المهارة إذا اهتم ب:

__ إعطاء المتعلّم فرصة التّحدث وإبداء الرأي وذلك من خلال إشراكه في المناقشة والحوار.

__ الاستماع لحديث المتعلّم باهتمام، والوقوف على الأخطاء لتصويبها.

__ استماع المعلّم لانشغالات المتعلّمين بدقة واهتمام.

__ التّحكم في الصّف لمنع الفوضى وتوفير الجوّ الملائم الذي يمكّن المعلّم من الاستماع الجيّد للمتعلّمين

وبالتالي تحقيق أهدافه المنشودة.

__ استخدام وسائل وأجهزة تعليمية سمعية.

__ مراعاة المعلّم لآداب الاستماع وفهم وإدراك المسموع.

__ الاستفادة ممّا يقوله الخبراء والمتخصصون في مجال التربية والتعليم حول مهارة الاستماع.

ب. المعلّم متحدّث جيّد : يؤدي المعلّم هذه المهارة اللغوية التّواصلية بنجاح إذا توفرت فيه

الخصائص الآتية:

__ تمتع المعلّم بالثقة في النّفس وقوة الشّخصية.

__ إتصاف المعلّم بمهارة الطّلاقة وفصاحة اللّسان، حتى يكون أدائه وحديثه مؤثر في المتعلّمين

المستمعين.

__ تمكّن المعلّم من فنيات وخصائص الإلقاء (الصّوت الجهوري، تنوّع في النبرات علوّاً وانخفاضاً، شدّة

وليّنًا...).

__ الإعداد الجيّد والمخطط له سلفاً للدّرس، مع التنظيم المحكم للوقت.

__ الاستعانة بفن الخطابة من خلال الاستماع للخطب.

__التدرّب على الإلقاء والارتجال فيه.

__مراقبة المعلّم لحديثه أثناء الإلقاء بالتصحيح الآني للأخطاء والتّدرج في تقديم الدرس.

ج . المعلّم القارئ الجيّد : يكون المعلّم عارضاً جيّداً من خلال آراء معلّمي اللّغة العربية إذا تميّز بمهارات القراءة الآتية:

__الإعداد الجيّد للنص المقروء تفادياً لكل خطأ يخلّ باللفظ أو المعنى.

__دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً عند القراءة الجهرية.

__مراعاة الحركات الإعرابية وعلامات الوقف عند القراءة.

__تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة.

__المطالعة المستمرة لأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التّراث العربي.

__القراءة الجهرية ذات النبرة المشوّقة، التي تجلب أذن المتعلّم لسماعه.

__تمكّن المعلّم من التّحكم في أنواع القراءة بين متفحصة وسريعة معمّقة.

د . المعلّم الكاتب الجيّد: يتجلّى ذلك من خلال تصوّرات المعلّمين في الآتي:

__جودة الخطّ ووضوحه.

__الكتابة الصّحيحة للكلمات ومراعاة علامات الوقف.

__مطالعة الكتب والمراجع المساعدة على تحسين الخطّ.

__امتلاك القدرة اللّغوية إملائياً ونحوياً وصرفياً.

__التمكّن من التقنيات التعبيرية الآتية: اختصار نص، تقليص نص، توسيع الأفكار، الاقتباس والتّنصيص....

__امتلاك المعلّم لزاد معرفي وثقافي.

والملاحظ من هذه الإجابات أنّها أُلّمت ببعض خصائص المهارات اللّغوية الفعّالة لدى المعلّم وهذا ما يدلّ على أنّ معلّم اللّغة العربية على دراية بأنّ الكفاءة في هذه المهارات لا تكتسب من فراغ، وإنّما تحتاج أسس وركائز تبنى عليها، ولكن في ذات الوقت هناك من معلّمي اللّغة العربية من لم يجب على هذا السؤال ممّا يقود إلى عدم الاهتمام واللامبالاة من طرفه بمدى أهمية أن يعرف المعلّم خصائص هذه المهارات ويعمل بها حتى تتطوّر كفاءاته اللّغوية وكذلك التّواصلية.

السؤال العاشر: ولدى سؤال المعلّمين أخيراً عن تقديم عدد من المقترحات والقرارات يصدّد تعزيز التّواصل بين المعلّم والمتعلّم من خلال إستغلال المهارات اللّغوية جاءت الإجابات على النّحو الآتي:

__إقامة دورات تكوينية للمعلّمين من حين لآخر للتدرّب على هذه المهارات.

__إصدار قوانين صارمة تسهل وتيسر تعامل المعلّم مع المتعلّم.

__تعديل المنهاج وفق محاور ثلاث التلميذ وتجذبه.

__التّواصل باللّغة العربية الفصحى داخل القسم وخارجه ليدرك المتعلّم مدى أهميتها.

__التركيز على القراءة والتّعبير الشّفوي في السّداسي الأول من السنة الدّراسية ثم الانتقال إلى قواعد اللّغة والأعمال الموجهة (التطبيقات) في السّداسي الثاني.

__إستغلال ظروف الحياة اليومية وربطها بالدّروس المقدّمة للمتعلمين.

__تشجيع المتعلّمين وتحفيزهم عند إنجاز أي عمل إبداعي لتقوى العلاقة التّواصلية.

- __تنشيط مهارة الحوار البناء بين المعلّم والمتعلّم.
- __اعتماد الطّرق والوسائل الحديثة في تدريس اللّغة العربية (السمعية والبصرية).
- __تكوين المعلّم في معاهد خاصة قبل اتصاله بالمتعلّم.
- __عقد جلسات تنسيقية بين معلّمي اللّغة العربية لتبادل المعارف والخبرات.
- __منح المتعلّم فرصة بناء تعلّماته ذاتيًا ممّا ينشّط المناقشة والحوار بينه وبين المعلّم (مبدأ المقاربة بالكفاءات).
- __التمكّن من مهارة الإلقاء، وتفعيل أسلوب الحوار بين المعلّم والمتعلّم.
- __الحرص الشّديد على جعل المهارات اللّغوية متكاملة ولا تغليب لمهارة على أخرى.
- __تمكين المتعلّم من المهارات اللّغوية لأنّ نجاح التّواصل يفرض انسجام الطّرفين (المرسل، المرسل إليه).
- __خلق الجوّ الملائم للعملية التعليمية التعلّمية (النّظافة، الهدوء، توفر الوسائل...).
- __أن يجعل المعلّم مفهوم التّواصل هدفًا أساسيًا يتطلب منه الجد وبذل مجهود لتحقيقه.
- __عدم اكتفاء المعلّم بما يملكه من مهارات تواصلية وسعيه إلى تطوّرهما.
- __إدراك المعلّم للفروق الفردية بين المتعلّمين وبناء علاقاته التّواصلية معهم وفق ذلك.
- __أن لا يتجاوز عدد التلاميذ في حجرة الدّرس عشرين أو خمسة عشرين تلميذًا.
- __ضرورة توعية الأسرة لدعم المعلّم والمدرسة في التّعامل مع المتعلّم.
- وعليه يمكن القول أنّه من خلال مقترحات المعلّمين، وبحسب وجهة نظر أفراد العيّنة، لكي يتمّ تعزيز التّواصل بين المعلّم والمتعلّم من خلال إستغلال المهارات اللّغوية يجب أن يكون المعلّم ذا كفاءة

فيها بالدرجة الأولى و يتوضح ذلك من خلال مطالبتهم بإقامة دورات تكوينية وجلسات تنسيقية للمعلّمين من حين إلى آخر يكون موضوعها المهارات اللغوية (الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة) ويمس هذا خاصة الوافدين إلى مهنة التدريس حديثاً والذين أصبحوا الفئة الطّاغية مقارنة بذوي الخبرة في أيامنا هذه، بالإضافة إلى إقامة معاهد خاصة يتكوّن فيها المعلّم ويكون معلّمًا متعلّمًا قبل تكليفه بمهنة التدريس، وهذا ما يدلّ عن إحساس معلّم اللغة العربية بعظم مسؤولية مهنة التدريس ويقرّ بأنّه في حاجة إلى التدريب والتّكوين باستمرار خاصة على مستوى المهارات اللغوية وخصائصها.

والملاحظ أيضًا من هذه المقترحات أنّ هناك من معلّمي اللغة العربية من يرجع هذا التّقصير إلى الاهتمام بالجانب التّواصلي بين المعلّم والمتعلّم من خلال إستغلال أهم كفاياتهم المهنية ألا وهي المهارات اللغوية إلى عوامل أخرى اعتبروها تقف عائقًا في وجه تحقيق هذا الهدف الذي يعتبر أساس نجاح المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية ومنها ما يتعلّق بالمنهاج الدّراسي والذين يقترحون التعديل فيه بالإضافة إلى القوانين الإدارية والمؤسّساتية فمعلّمي اللغة العربية يطالبون بتوفير البيئة المناسبة للتدريس وذلك من خلال التقليل من عدد التلاميذ في حجرة الدّرس وأيضًا الالتزام بإجراء قوانين صارمة في التّعامل مع المتعلّم الذي أضحى سببًا من أسباب عدم نجاح هذا التّواصل وذلك لخلل في كيفية التّعامل معه، وهناك ما يتعلّق بعدم توفير الجهة المسؤولة الوسائل الحديثة التي بدورها تساهم في تطوير المهارات اللغوية لدى المعلّم والذي سيعمل على تعليمها للمتعلّم، وأيضًا غياب للوسائل التحفيزية والتي تمدّ المعلّم والمتعلّم بقوة دافعية فيضحى المعلّم محبًا أكثر لمهنته والمتعلّم محبًا أكثر للتعلّم وأيضًا من الأسباب التي يراها معلّم اللغة العربية عائقًا أمامه والتي توضح من خلال المقترحات اللهجة العامية والتي أضحت لغة التّعامل والتّواصل وأيضًا المنافسة للغة العربية الفصحى "اللغة الأم" وهذا ما يتسبب في خلق ضعف كبير وتراجع على مستوى المهارات اللغوية لدى الطّرفين المعلّم والمتعلّم لذا طالب معلّموا اللغة العربية بضرورة التّواصل باللغة العربية الفصحى داخل القسم وخارجه ويرون أنّ الأسرة المساهم والمدعّم الأوّل لذلك، مقترحين ضرورة نشر الوعي على مستواها، فالحاجة ملحة إلى الربط بين ظروف الحياة الاجتماعية والمدرسية.

وملخص القول أنّ التدريس مهنة صعبة، وحرفة تتطلب إجادتها بذل الجهد والوقت الكبيرين وتستدعي أن يتميّز من يمارسها بسمات تفوق سائر البشر العاديين، مثل قوة الشخصية، وارتفاع مستوى الذكاء، والتمكّن من المادة العلمية¹ ومنهم معلّم اللغة العربية الذي يفترض أنّه موسوم بكفاءته في المهارات اللغوية الأربعة وإدراك خصائصها وتوظيفها في الأداء التعليمي وبالتالي امتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيّد تمكّنه من تحقيقها عند المتعلّمين.

2. عيّنة مفتشي أساتذة اللغة العربية بالطّور المتوسط (ولاية الوادي):

2.1. البيانات الشخصية المميّزة لأفراد العيّنة:

*جدول يوضّح تقسيم أفراد العيّنة حسب: المقاطعة، التّخصص، نوع الشهادة، الخبرة المهنية:

المقاطعة	التخصص	نوع الشهادة	الخبرة المهنية
مفتش: المقاطعة الأولى	اللغة العربية وآدابها	ماجستير في الشعرية العربية	20 سنة
مفتش: المقاطعة الثانية	اللغة العربية وآدابها	ليسانس في اللغة العربية وآدابها	22 سنة
مفتش: المقاطعة الثالثة	اللغة العربية وآدابها	ليسانس في اللغة العربية وآدابها	32 سنة

¹ مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط: 3، 2000م، ص: 197.

1.1.2: التخصص: لقد تبين من العينة (3 مفتشين)، أنّهم تتوفر فيهم الكفاءة والخبرة والمشاركة الفعلية في عملية توجيه الأساتذة تعليميًا ممثلة لتخصص: اللغة العربية وآدابها. وهنا تتجلى أهمية هذا التخصص في عملية تأطير وتوجيه أساتذة اللغة العربية.

2.1.2: الشهادات العلمية والتربوية: لقد توضح أنّ كلّ أفراد العينة يحملون المؤهلات العلمية المطلوبة في هذه المرحلة التعليمية وهي شهادة الليسانس، أضف إلى ذلك وجود مفتش يحمل شهادة الماجستير، وهذا يعطي الصّورة الحقيقية لواقع توجيه أساتذة اللغة العربية بولاية الوادي من حيث التأطير.

3.1.2: الخبرة المهنية: من خلال الاستبانة الموجهة للسادة مفتشي أساتذة اللغة العربية في الطّور المتوسط تبين أنّ كلّ أفراد العينة تتجاوز خبرتهم في الوظيفة (19 سنة، وهذه تعتبر أحد العوامل المساهمة في الكشف عن مدى إمكانية أساتذة اللغة العربية في التعليم.

2.2: وجهات نظر أفراد العينة حول واقع المهارات اللغوية لدى معلّم اللغة العربية:

يمثل سلك التفتيش جهازًا هامًا في مراقبة العملية التربوية والتعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير " يدعى القائم بوظيفة التفتيش في الجزائر - مفتشًا. بينما يدعى في بعض البلدان العربية مرشدًا أو موجهًا أو متفقدًا. ومختلف هذه التسميات تشير إلى وظيفة من الوظائف المتعددة التي يقوم بها هذا السلك إلّا أنّها لا تنحصر مهامه في التفتيش فقط كما يشاع عليه ولكنه يقوم بوظائف أخرى، تعتبر أساسية منها: التقويم والمراقبة والتكوين والمتابعة والسهرة على تطبيق البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية والقيام بالتحقيقات وكذا التعديل وتحسين الأداء التربوي أو التسييري وتنشيط أجهزة التعليم وتوجيهها"¹.

¹عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط: 3، 2000م، ص: 35.

ونظرًا لهذه الأهمية التي يحظى بها المفتش في توجيه و تأطير المعلّم ومنهم معلّم اللغة العربية كان من الضروري التّوجه له باستبانة تحمل مجموعة من الأسئلة نتعرّف من خلالها على مدى تمكّن معلّم اللغة العربية من المهارات اللّغوية، وهذه الأسئلة والإجابات عليها ممثلة في الآتي:

السؤال الأوّل: ما هي معايير نجاح معلّم اللغة العربية في مهمته التعليمية في نظرك؟

ولدى سؤال المفتشين عن معايير نجاح معلّم اللغة العربية في مهمته التعليمية جاءت الإجابات على النحو الآتي: وهي تحمل بين طياتها الإجابة عن السؤال رقم (4) الذي يقول: هل تتخذ من المهارات اللّغوية معيارًا للحكم على نجاح معلّم اللغة العربية في مهمته التدريسية؟ والذي كان الإجماع عليه بنعم 100%.

__تحكم المعلّم في مادة اختصاصه بالإضافة إلى إطلاعه على علوم التربية وعلم النفس.

__التميّز بالكفاءة اللّغوية (التمكّن من المهارات اللّغوية) وحسن التخطيط للدّرس.

__حسن اختيار طرائق التدريس والتحكّم فيها.

__حبّ المهنة والإخلاص في أداء الرّسالة التعليمية والتربوية.

__توظيف وسائل التّحفيز والإثارة.

والملاحظ من إجابة المفتشين إعتبارهم أنّ تمكّن المعلّم من المهارات اللّغوية إحدى أسس نجاحه في مهمته التعليمية.

السؤال الثاني: ولدى سؤال المفتشين عن أسباب إخفاق معلّم اللغة العربية في مهمته التعليمية جاءت الإجابات على النحو الآتي:

__ضعف الكفاءة العلمية والتربوية و البيداغوجية.

__ضعف الكفاءة اللغوية (عدم التمكن من المهارات اللغوية)

__سوء اختيار طرائق التدريس وعدم التحكم فيها.

__التفوّر من المهنة وعدم الإخلاص في أداء الرسالة.

__عدم إستغلال وسائل التحفيز والإثارة.

والواضح أنّ الإجابة على السؤال الثاني جاءت نفيًا لما ورد في الإجابة على السؤال الأوّل وهذا دليل على أنّ ضعف كفاءة معلّم اللغة العربية في المهارات اللغوية سبب رئيس من أسباب فشله في مهمته التعليمية. إذ يفترض أن يكون المدرّس قادرًا على إستعمال اللغة العربية شفويًا وتحريريًا فهمًا وتعبيرًا، بحيث يكون لفظه وخطّه نموذجًا يحتذى به التلاميذ ويقلّدونه لأنّ أهمّ كفايات المعلّم المهنية مهاراته اللغوية.

السؤال الثالث: ولدى سؤال المفتشين عن مدى رضاهم عن مستوى المهارات اللغوية عند معلّمي اللغة العربية وذلك من خلال الزيارات الميدانية والتفقدية التي يقومون بها؟

جاءت الإجابات في مجملها ب: مقبول. لأنّه من الواجب على معلّم اللغة العربية في نظرهم أن يكون متمكّنًا من المادة التي يعلّمها أوّلًا، وملمًا بجوانب المعرفة المتعلقة بجوانب الحياة، ومتابعًا للبحوث المستحدّة في مادته وغيرها من الحقائق المعرفية، وغير مقتصر في إطلاعه على الكتب المقرّرة. والإجابة على هذا السؤال حملت بين سطورها الإجابة عن السؤال رقم (6) الذي إهتم بمدى تطبيق معلّم اللغة العربية لخصائص المهارات اللغوية؟

وجاءت الإجابة أيضًا ليست بالرضا التام لا بعدمه من قبل السادة المفتشين، وهذا دليل على أنّ معلّم اللغة العربية لا يلتزم بها جميعها أو يظهر عدم إهتمام ولا مبالاة لبعضها.

السؤال السابع: ولدى سؤال المفتشين عن مدى رضاهم بوجه عام عن إهتمام معلّمي اللغة العربية لتوجيهاتهم من خلال الزيارات الميدانية أو التّدوات والملتقيات التي يقومون بها؟ كانت الإجابات بالإيجاب فهم يرون أنّ معلّمي اللغة العربية يهتمون لتوجيهاتهم فيما يخصّ تدريس اللغة العربية ويعملون على تطبيقها والعمل بها.

السؤال الثامن: ولدى الطّلب من المفتشين ترتيب المهارات اللّغوية حسب درجة التمكنّ عند معلّم اللغة العربية وذلك من خلال ملاحظاتهم أثناء زيارتهم الميدانية؟ جاءت الإجابات مختلفة، فالأول والثاني قدّما مهارة الاستماع عن بقية المهارات أمّا المفتش الثالث فكانت مهارة الإلقاء هي من تحتل الصّدارة في إجابته، كما أنّه ظهر اختلاف بين المفتشين الثلاثة أي في ترتيب بقية المهارات، وإنّما هذا يدلّ على أنّ هناك تكامل ظاهر بين المهارات الأربعة ولكن في ذات الوقت هناك عدم توازن في امتلاك خصائصها من قبل معلّمي اللغة العربية وهذا ما يخلق ضعف في التحكّم فيها والتمكنّ منها جميعها.

السؤال التاسع: ولدى سؤالهم عن معايير نجاح معلّم اللغة العربية في كلّ مهارة؟ جاءت مجموعة من الإجابات على التّحو الآتي:

أ. مهارة الاستماع: أسس نجاح معلّم اللغة العربية في التمكنّ منها تجلّى في:

— معرفة الأصوات والتمييز بينها دلالة ونطقًا.

— فهم الكلام، و الانتباه إلى المتحدّث أو الشيء المسموع.

— احترام رأي من يتحدّث والأخذ بأحسن ما يسمع منه.

— التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية عند الاستماع.

— حسن الرّبط بين عناصر المسموع وإدراك العلاقات القائمة بينها.

ب . مهارة الإلقاء: ركائز نجاح هذه المهارة لدى معلّم اللغة العربية تتمثل في:

__الشّجاعة الأدبية وحسن التمثيل والتأثير.

__سلامة النطق واللّغة.

__حسن توظيف الظواهر اللّغوية الآتية في الإلقاء: النبر والتنغيم، الإيجاز، إدارة الحوار.

__التمكّن من مختلف أساليب اللّغة العربية، وأنماط نصوصها.

ج . مهارة القراءة: تتجلى معايير نجاح معلّم اللغة العربية في التمكن من هذه المهارة فيما يأتي:

__إجادة القراءة المعبّرة بالصّوت والنبرة والإشارة وتغيير نبرة الصوت حسب المعنى.

__فهم المقروء وحسن تحليله وربط العلاقات البنيوية بين عناصره.

__إتقان تقنية تلخيص النصوص المقروءة.

__احترام علامات الوقف والحركات الإعرابية أثناء القراءة.

د . مهارة الكتابة: وتظهر معايير نجاح معلّم اللغة العربية فيها على النحو الآتي:

__جودة التعبير والخطّ الواضح.

__إتقان بعض أنواع الخطوط.

__السرعة في الكتابة.

__هواية الإبداع والتّفنن في الكتابة.

ومن خلال ما تقدّم من إجابة مفتشي التربية والتعليم حول معايير نجاح معلّم اللغة العربية في كلّ

مهارة: الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة. يتوضّح ذكرهم لمجموعة من الخصائص التي من المفروض

توفرها في معلّم اللغة العربية، وذلك حتى ينجح هذا الأخير في مهمته التعليمية وبالتالي تحقيق التّواصل بينه وبين المتعلّم.

السؤال العاشر: ولدى سؤال مفتشي التربية والتعليم أخيراً عن تقديم عدد من المقترحات والقرارات بصدد تعزيز الوعي لدى معلّمي اللغة العربية بضرورة التمكن من المهارات اللغوية قبل أن تُعلّم للمتعلّم؟ جاءت الإجابات على النحو الآتي:

__الكفّ عن مسابقات التّوظيف، مقابل إنشاء معاهد تكوين متخصصّة على غرار المدرسة العليا للأساتذة ومنح المفتشين صلاحيات تقويم أوسع.

__اختيار المدرّسين على أساس الكفاءة، وتكوينهم في معاهد خاصة تكويناً متخصصّاً.

__اعتماد المعلّم على التكوين الذاتي، وهو النّشاط الواعي الذي يستمدّ حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النّمو والارتقاء.

__احتكاك المعلّم بذوي الخبرة في الميدان، وذلك للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم السابقة.

__تحسيس المدرّس بعظم المسؤولية التي يتحمّلها وقيمة الرّسالة التي يحملها.

والملاحظ هنا أنّ التركيز كان حول تكوين المعلّم وإعداده الإعداد الجيّد قبل توظيفه مدرّساً وهذا إنّما يدلّ على أنّ السّادة المفتشين يلاحظون نقصاً وتأخراً في كفاءة معلّم اللغة العربية ويطالبون بتكوينه كي يصبح مؤهّلاً تربوياً ومسلِكياً ومعرفياً لتعليم فلذات أكبادنا.

مقارنة بين آراء المعلّمين وآراء مفتشي التربية والتعليم:

بالنّظر في الإجابات الواردة في الاستبانتين لكلّ من المعلّمين والمفتشين تبين أنّ هناك آراء مشتركة بينهما ويتجلّى ذلك في أنّ هناك إقرار من معلّمي اللغة العربية بأنّ هناك أهمية كبيرة للمهارات اللغوية الأربعة (الاستماع الإلقاء، القراءة، الكتابة) في تحقيق التّواصل الفعّال بين المعلّم

والمعلّم ولكن في ذات الوقت هناك لا مبالاة بأهمية إدراك المعلّم لخصائص كلّ مهارة، وضرورة تنمية وتطوير هذه الخصائص، وهذا ما أكّده السادة المفتشين باعتبارهم المهارات اللغوية والتمكّن من خصائص كلّ مهارة إحدى المعايير التي على أساسها يحكم المفتش (المفتقد) على نجاح معلّم اللغة العربية في مهمته التعليمية وذلك من خلال الزيارات الميدانية المبنية على الملاحظة المباشرة لأداء المعلّم اللغوي والذي كان انطباعهم العام حوله بالوسط.

وما يتوضّح أيضًا من خلال ما ورد من إجابات أنّ هناك إحساس من كلا الطرفين (المعلّم المفتش) بضرورة التّكوين والإعداد الجيّد لمعلّم اللغة العربية في معاهد خاصة لمعالجة ما يعانيه من عدم فطنة وقلة وعي لضرورة امتلاك هذه الخصائص وتوظيفها في تنمية قدرات معلّم اللغة العربية لغويًا وتواصلًا. كما أنّ كلا من معلّمي اللغة العربية والمفتشين يتفقون ويؤكدون على أنّ المعلّم هو السبب الرئيس في خلق القوة أو الضعف اللغوي لدى المتعلّم، أمّا بالنسبة لاستفادة المعلّم من ذوي الخبرة في الميدان فهو أمر يدعو له معلّموا اللغة العربية عن طريق تنظيم جلسات تنسيقية وضرورة حضورها وهذا ما يؤكّد عليه المفتشون أيضًا.

ومّا لا شك فيه هو أنّ المعلّم؛ يعتبر ركناً أساسيًا في إنجاح العمليّة التعليمية إذ يعتبر حلقة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها للوصول بالتعليم إلى مستوى جيّد؛ يؤهل التلاميذ للاستمرار في مشوارهم الدّراسي، أو المهني بكلّ قوة وجدّ ونشاط. وضعف معلّم اللغة العربية يكون له الأثر الوخيم على المتعلّمين، وفي كثير من الأحيان فإنّ العجز اللغوي عند بعض التلاميذ قد ينجم عن الطّريقة التي يوظفها المعلّم في شرحه وتواصله مع تلاميذه وذلك لافتقاده توظيف خصائص المهارات اللغوية، لأنّه المعلّم الذي لديه القدرة على تبسيط المادة المدرّسة وإفهامها للتلاميذ، أو هو ممّن يسمح بالحوار والرأي الآخر إلى غير ذلك من الخصائص التي تحبّب التلاميذ في تعلّم اللغة العربية أو غيرها. ويمكن للمعلّم أن يستفيد من المفتش التربوي في النّدوات والملتقيات وغير ذلك من الأساليب التي يمكن أن تشجّد هممه وتغني خبراته ومكتسباته العلمية والبيداغوجية.

3. عيّنة التلاميذ:

3.1: البيانات الشخصية المميّزة لأفراد العيّنة:

المهم في هذا البحث من البيانات الشخصية المميّزة لأفراد عيّنة التلاميذ المؤسسات الدراسية والمستوى الدراسي.

3.1.1. مؤسسات الدراسة: تضمّ عيّنة الدراسة عشر مؤسسات تعليمية، أربع منها من وسط ولاية

الوادي والستّ الباقية من بعض بلديات الولاية: (بلدية الطريفاوي، بلدية قمار، بلدية إمييه ونسة بلدية حاسي خليفة، بلدية المقرن، بلدية سيدي عون)، وذلك لأنّ الإجابة على الأسئلة الواردة في الاستبانة الموجهة للمتعلّمين، الحاجة فيها إلى وجود تباينات واختلافات بين التلاميذ في النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية...إلخ.

"فإجادة عملية التدريس عامة والتمكّن من المهارات اللغوية وحسن استغلالها خاصة تتطلب إدراك المدرّس بفهم ودقة، لمجموعة متنوعة من مستويات السلوك التعليمي من خلال عملية التدريس ذاتها وأن يؤدي بكفاءة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل حقيقي بينه وبين التلاميذ"¹.

3.2.1. المستوى الدراسي: تمثلت عيّنة المتعلّمين الذين وجهت لهم الاستبانة من تلاميذ السنة

الرابعة متوسط وقد تمّ اختيار هذه المرحلة التعليمية لسببين:

الأوّل: إنّ تلميذ السنة الرابعة متوسط أكثر وعياً وقدرة معرفية مقارنة بتلاميذ المستويات الأخرى في الطّور المتوسط، وله إمكانية قراءة الأسئلة وفهم مضمونها جيّداً وبالتالي الإجابة عليها بجديّة ومصداقية، إن لم نقل كلّهم أغلبيتهم أمّا السبب الثاني فتمثل في المرحلة التي يمرّ بها التلميذ في هذه السنّ إنّها مرحلة المراهقة التي تختصّ بمجموعة من الخصائص والمميزات "فالمراهق يعتبر نفسه بحكم

¹ ينظر: عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، ص: 198.

شخصيته النَّاشئة مساوٍ للكبار، ولكن في نفس الوقت يشعر بنفسه مغايراً لهم، ومختلفاً¹ عنهم بالحياة الجديدة التي تختلج في دواخله؛ لأنّه يريد أن يجاوزهم وأن يدهشهم، فهو يرى نفسه كمخلص الإنسانية ممّا تعيش فيه فميّزة التلميذ في هذه المرحلة اعتماده الملاحظة الواقعية وحرصه على إبداء رأيه وبصراحة في الإجابة عن الأسئلة الموجهة له، وهذا صادر من شعوره بالاستقلالية ومحاولته إثبات الذات وهذا ما يجعل الإجابات أكثر مصداقية.

3. 2: البيانات المتعلقة بأراء أفراد العيّنة (المتعلّمين) حول واقع المهارات اللّغوية لدى معلّم اللغة العربية:

يراد بالمتعلّم هنا: التلميذ الذي ينتسب إلى إحدى المؤسسات التابعة للتعليم العمومي أو التعليم الخاص في أحد الأطوار التعليمية، فهو ركن من أركان العملية التّعليميّة التّعلّميّة تحدد علاقته بالمعلّم من خلال:

أ. البعد المعرفي المتجلي في مفردات المقرّر الدّراسي²:

المفروض أنّ المتعلّم هو المقصود أساساً من العملية التعليمية التعلّمية. فهو ينتقل من فصل إلى آخر ليتلقّى مجموعة من المعارف محدّدة في الكتاب المدرسي وفق جدول زمني معيّن.

ب. البعد الوجداني السلوكي³:

ذلك أنّ المتعلّم لا يأخذ فقط من معلّمه المعارف مجرّدة من القيم والمبادئ السلوكية والوجدانية فالمعارف وحدها لا تكفي لتكوين شخصية قوية قادرة على التّفاعل مع الغير ومع المحيط بكلّ سهولة ويسر وكذا بكلّ ثقة وفعالية. إنّ المعلّم يدرّس ويعلم ويربي، ولا يستطيع تحقيق ذلك والنّجاح فيه

¹ سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص: 133.

² المرجع نفسه، ص: 39.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلا إذا أسّس علاقة تواصلية متينة ومؤثرة مع المتعلّمين، ولا يتمكّن من ذلك إلا إذا إمتلك خصائص المهارات اللغوية الأربعة الفعّالة، وكان ماهراً في توظيفها. لأنّ المعلّم المتقن لعمله هو الذي يستطيع تنظيم المادة وعرضها بمهارة الخطيب الخبير المتمرّس، الذي يستمع لغيره باهتمام فيستمعون له بفهم وإدراك، هو الذي يقرأ بصوت رنان تنجذب له الآذان ويكتب ملخص قوله بخطّ فنّان يكون محلّ تقليد ومتابعة.

ونظراً للأهمية التي يحظى بها المتعلّم في العملية التعليمية ولأنّه هو المستهدف منها، كان لرأيه الأهمية ذاتها في هذا الموضوع الميداني الذي شمل (200) تلميذاً من السنة الرابعة متوسط؛ وزعت عليهم إستمارات تضمنت أسئلة في الموضوع الذي تجري فيه هذه الدّراسة، وجاءت النتائج بعد إستبعاد (19) إستماراً؛ وذلك للخطأ الواقع في تعبئتها على الشكل الآتي:

الجدول (1) يبيّن نتائج إستبانة التلاميذ الخاصة بـ:

مهارة الاستماع

أحياناً		لا		نعم		الأسئلة
%	ت	%	ت	%	ت	
69,61	19,6	4,97	09	25,41	46	1. هل يهتم معلّمك لما تقول ويستمع إليك بعناية عندما تتكلم؟
22,09	40	24,86	45	53,03	96	2. هل ينقد معلّمك كلامك من غير أن يجرح مشاعرك؟
43,64	79	28,17	51	28,17	51	3. هل يستمع معلّمك إليك ولزملائك دون أن يظهر الاهتمام بتلميذ دون الآخرين؟
36,46	66	10,49	19	53,03	96	4. هل يركز معلّمك في موضوع الحديث مصغياً دون التطرّق إلى موضوعات جانبية؟
40,33	73	21,54	39	38,12	69	5. هل يحتفظ معلّمك بما يسمع منك ومن غيرك في ذهنه؟
15,46	28	5,52	10	79,00	143	6. هل يكون معلّمك متيقظاً ومتابعاً لموضوع الحديث أثناء المناقشة والحوار؟
46,96	85	18,78	34	34,25	62	7. أثناء المحادثة بينك وبين معلّمك . في إطار الحصة . هل يخبرك على بعض خبراته وتجاربه السابقة؟

19,88	36	12,70	23	67,40	122	8. عندما تتحدّث . أثناء المناقشة والحوار . هل يوجه إليك معلّمك بصره مظهرًا إنصاته إليك؟
65,74	119	12,70	23	21,54	39	9. عندما تحاور وتناقش، هل يحلّل معلّمك قولك ويبحث عن هدفك من ذلك؟
37,57	68	35,35	64	27,07	49	10. هل يتقبل معلّمك خصائص حديثك إيجابية أو سلبية دون إظهار اشمئزاز أو سخرية وذلك من خلال: سرعة الحديث، بطئه عدم وضوحه، انخفاضه، ارتفاعه...؟
62,98	114	17,12	31	19,88	36	11. هل يستمع معلّمك لرأيك بموضوعية دون التعصب لرأيه الخاص؟
22,09	40	40,46	84	25,96	57	12. هل يتقبّل معلّمك كلّ ما يسمع دون إعمال عقله فيه والموازنة بين الأمور؟
43,64	79	27,07	49	29,28	53	13. هل يفهم ويدرك معلّمك ما تريد قوله من خلال تعابير وجهك وحركات جسمك فقط؟
17,67	32	9,39	17	72,92	132	14. هل يستطيع معلّمك متابعة حديثك إذا أنت عجزت عن ذلك خاصة في نشاط التعبير الشفوي؟
65,74	119	13,81	25	20,44	37	15. هل يهتم معلّمك إلى الإنصات لنبرة صوتك ارتفاعها انخفاضها...؟

المتأمل للجدول السابق (1) والذي بيّن وجهة نظر التلاميذ فيما يتعلّق بتوفر خصائص مهارة المستمع الجيّد في معلّم اللغة العربية، والملاحظ أنّ أغلبية أفراد العيّنة كانت إجاباتهم حول الأسئلة بشكل عام توافق نوعية الإجابة (أحياناً) ومن ذلك: خاصية اهتمام المعلّم بالتلميذ المتحدّث واستماعه لحديثه بعناية تبين أنّ الإجابة كانت (أحياناً) بنسبة 69,61% مقابل 25,41% للإيجاب و 4,97% للنفي، أمّا بالنسبة لوجهة نظرهم حول نظرة المعلّم العادلة لكلّ تلاميذه دون تمييز أحدهم عن الآخر، تبين أنّ 43,64% ترى أنّ ذلك لا يكون على الدوام مقابل 28,17% للإيجاب و 28.17% للنفي، وما يتعلّق بانطباعهم العام حول احتفاظ المعلّم بما يسمع من تلاميذه في ذهنه واهتمامه لكلّ أقوالهم جاءت الإجابة أحياناً بنسبة 40,33% مقابل 38,12% بنعم و 21,34% بلا، ولدى سؤال التلاميذ عن مدى قرب معلّمهم منهم وذلك من خلال إخبارهم ببعض خبراته وتجاربته السابقة جاءت الإجابات أحياناً بنسبة 46,96% مقابل 34,25% بالإيجاب و 18,78% بالسلب، وهذا ما انطبق أيضاً على إجابات أفراد العيّنة من التلاميذ حول خاصية إستماع المعلّم لأقوال المتعلّم باهتمام، مركّزاً في قوله ومحدّداً أهدافه من ذلك، والتي وافقت الإجابة أحياناً بنسبة 65,74% ومثلت النسبة الغالبة، وكذلك الأمر حول تقبّل المعلّم خصائص حديث المتعلّم إيجابية أو سلبية، وأيضاً إستماعه لآراء التلاميذ بموضوعية دون التعصّب لرأيه الخاص وكذلك خاصية إدراك المعلّم لما يريد المتعلّم قوله من خلال تعابير الوجه وحركات الجسم، وبالإضافة إلى ذلك خاصية إنصات المعلّم لنبرة صوت المتعلّم باهتمام، كلّها خصائص يراها التلميذ لا توفر في المعلّم على الدوام وإنّما أحياناً ونسب الإجابات عليها جاءت على الترتيب: 37,56% 62,98%، 43,64%، 65,74% وكلّها توافق نوعية الإجابة (أحياناً)، وهذا ما يدلّ على أنّ معلّم اللغة العربية لا يعطي لخصائص مهارة الاستماع الجيّد حقّها من التطبيق والتوظيف خلال الحصص التعليمية، متغافلاً عن أهميتها البالغة، فهي تجري بها معظم عمليات التعليم والتعلّم وإهمالها ينتج عنه تأخر في الأداء اللغوي لدى المعلّم، وضعف لغوي لدى المتعلّم.

والجدير بالذكر أنّ هذا التغافل لا ينطبق على كلّ الخصائص لأنّ بعضها توفرت في معلّم اللّغة العربية وبشكل كبير، واتضح ذلك من خلال إجابات المتعلّمين حول بعضها، والتي جاءت الإجابات فيها بالإيجاب بنسب عالية ومن ذلك: خاصية متابعة المعلّم لموضوع الحديث أثناء المناقشة والمحاوراة في الحصص التعليمية، وكانت الإجابات بالإيجاب بنسبة 79% مقابل 5,52% بالنفي و 15,46% أحياناً، وهي نسب ضعيفة، وكذلك الأمر لخاصية متابعة حديث المتعلّم إذا أظهر عجزه في ذلك تبين أنّ نسبة 72,92% من التلاميذ يشبتون توفرها في المعلّم مقابل 9,39% بالنفي و 17,67% أحياناً، وهذا ما يدلّ على أنّ معلّم اللّغة العربية يطبق من هذه الخصائص إلّا ما تستدعيه الضرورة إليه لينهي موضوع الدّرس، وليس لبنني علاقة تواصلية متينة بينه وبين المتعلّم تضمن له إلقاء موضوع الدّرس في أفضل الظروف، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة من كلّ حصة تعليمية. ولعلّ هذه التقصير الذي أظهره معلّم اللّغة العربية في تطبيق وممارسة خصائص الاستماع الجيّد والفعّال عائد إلى التباعد الحاصل بين المعلّم والمتعلّمين وإهمال كلّ منهما لمهارة الاستماع في العملية التعليمية التعلّمية ممّا ينتج عن ذلك إيجاد المعلّم صعوبة في التواصل مع المتعلّمين وضعف في مهارات المحادثة والقراءة وكذلك الكتابة لدى المتعلّم.

لهذا لا بدّ من أن يأخذ المعلّم تلاميذه بالمرانة على مهارة الاستماع، ويكثر من مواقف الاستماع ومناقشة التلاميذ فيما استمعوا إليه¹.

¹ ينظر: عبد الفتاح حمد، القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلّمها، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 664.

الجدول (2) يبيّن نتائج إستبانة التلاميذ الخاصة بـ:

مهارة الإلقاء

الأسئلة		نعم		لا		أحياناً	
		ت	%	ت	%	ت	%
1. من خلال الشّرح هل تلاحظ على معلّمك إمتلاك معلومات وفيرة وثقافة واسعة؟		19	10,49	10	5,52	1,52	83,97
2. هل ترى معلّمك يستعين بوثيقة يضعها على المكتب قبل الشّروع في شرح الدّرس؟		64	35,35	43	23,75	74	40,88
3. هل يخبرك معلّمك عن الهدف من الموضوع قبل البدء في شرحه؟		64	35,35	79	43,64	38	20,99
4. هل يتمتّع معلّمك بالثبات وقوة الشّخصية عند إلقاء الدّرس؟		82	45,30	21	11,60	78	43,09
5. هل يخاطب معلّمك بما يتناسب مع مستواك؟		98	54,14	64	35,35	19	10,49
6. هل حركات معلّمك منسجمة مع حديثه أثناء إلقاء الدّرس؟		131	72,37	18	9,94	32	17,67
7. هل يتفاخر معلّمك عليك بمعارفه عند إلقائه موضوع الدّرس؟		23	12,70	134	74,03	24	13,25

41,98	76	22,65	41	35,35	64	8. هل يتناسب صوت معلّمك مع إلقاءه كأنّه يصدر موسيقى أيّ مرة ينخفض وأخرى يرتفع...؟
45,54	77	39,22	71	18,23	33	9. هل يسكت معلّمك أحياناً عند إلقاء موضوع الدّرس؟
24,30	44	37,56	68	38,12	69	10. هل يتميّز معلّمك بلفظة أو عبارة يكرّرها أثناء حديثه؟
24,86	45	39,77	72	35,35	64	11. هل يوزّع معلّمك نظراته عليك وعلى زملائك بشكل عادل عند شرح موضوع الدّرس؟
12,70	23	10,49	19	76,79	139	12. هل يتمتّع معلّمك بشكل ومظهر لائق ومتواضع؟
66,85	121	3,86	7	29,28	53	13. عند شروع معلّمك بشرح موضوع الدّرس، هل يشوّقك ويرغبك في سماعه والانتباه إليه أكثر؟
54,69	99	29,83	54	12,15	22	14. هل تشعر بعطف معلّمك واهتمامه بما تشعر؟
14,36	26	12,15	22	73,48	133	15. هل معلّمك صادق يبرهن صحة حديثه ويدلّل عليه؟
55,24	100	9,94	18	34,80	63	16. هل يتمتّع معلّمك بالذكاء وسرعة فهمك وفهم زملائك؟
51,93	94	25,96	47	22,09	40	17. هل ينهي معلّمك شرح الدّرس بنهاية الوقت المحدّد له؟

69,61	126	7,73	14	53,59	97	18. هل يتصف معلمك بسلامة النطق والتكلم باللغة العربية الفصحى؟
69,61	126	7,73	14	22,65	41	19. هل يتسم معلمك في وجهك ومحادثك بكلام طيب؟
19,8	36	7,18	13	72,92	132	20. هل لاحظت مظاهر وسمات الأخلاق الفاضلة وسماحة الأسلوب في معلمك؟

يتضح من خلال هذا الجدول (2) والذي يبين وجهة نظر أفراد العينة (التلاميذ) حول مدى

تجسيد معلم اللغة العربية لخصائص مهارة المتحدث الجيد أثناء إلقاء الدرس وما أسفرت عنه النتائج

المتحصل عليها ملخص في الآتي:

— سجلت نوعية الإجابة (أحياناً) أعلى النسب في أكثر إجابات المتعلمين ومن ذلك: لدى سؤالهم

حول الزاد المعرفي للمعلم جاءت الإجابات (أحياناً) بنسبة 83,97% وهي نسبة عالية مقابل

10,49% للإيجاب و 5,5% للنفي، أما ما يتعلق بخاصية تشويق المعلم وترغيبه في سماع المعلم

والانتباه إليه كانت الإجابة أحياناً بنسبة 66,85% مقابل 29,28% (نعم) و 3,86% (لا) كما

اتضح ذلك لدى سؤالهم حول إتمام المعلم شرح الدرس مع الزمن المحدد له جاءت الإجابات بأن

ذلك لا يكون على الدوام بنسبة 51,93% مقابل 22,09% للإيجاب و 25,96% بالسلب.

وتجلى ذلك أيضاً لدى سؤال التلاميذ حول خاصية التبسم والمحادثة الطيبة هل تتوفر في المعلم؟

كانت الإجابة أحياناً هي الغالبة والتي سجلت نسبة 69,61% وهذا ما يدل على أنّ معلم اللغة

العربية لا يعطي لخصائص هذه المهارة القدر الكافي من الممارسة والتطبيق خلال التّواصل مع المتعلّم وهذا ما يعني أنّه في معظم الأحوال تغيب عن العملية التعليمية المشافهة بين المعلّم والمتعلّم ويحلّ محلّها نظام التّلقين والتّدوين.

والملاحظ أيضًا من خلال هذه النتائج أنّ بعض خصائص مهارة الإلقاء الجيّد تجسّدت في معلّم اللغة العربية وبشكل واضح ومن أمثلة ذلك: خاصية مخاطبة المعلّم للمتعلّم بما يتناسب مع مستواه والتي جاءت إجابات المتعلّمين حولها بالإيجاب بنسبة 54,14%، ولكن في ذات الوقت تقابلها نسبة لا بأس بها لا تكثر لهذه الخاصية ومثلت (35,35%)، وتجلّى ذلك أيضًا في خاصية التّمثّل بالشكل والمظهر اللائق والتي سجلت النسبة الأعلى والتجسّد الأبرز في معلّم اللغة العربية بنسبة 76,79%، وهذا ما إنطبق أيضًا على حركات المعلّم وانسجامها مع حديثه أثناء الإلقاء بنسبة 72,37% للإيجاب، وكذلك الأمر لخاصية الأخلاق الفاضلة وسماحة الأسلوب والتي سجلت نسبة 72,92% للإيجاب، وكلّ هذا إنّما يدلّ على أنّ معلّم اللغة العربية همّه الأوّل ما يراه المتعلّم وليس المحادثة الجادة التي من خلالها يكوّن علاقة بينه وبين المتعلّمين تحقّق له البعد الاجتماعي والتّواصل معهم.

والجدير بالذكر أنّ نسبة من معلّمي اللغة العربية والتي مثلت 38,67% يمزجون بين الفصحى والعامية أثناء الحصص التعليمية، ممّا ينتج عنه ضعف لغوي لدى بعض المتعلّمين، فمرحلة التعليم تعتبر الفرصة الوحيدة أمام التلميذ ليتقن لغته ويتعلّمها ويحسن أدائها نطقًا ولفظًا، وبعدّ المعلّم هو المثل المتّبع في ذلك، لكن الواقع اليوم يظهر غير ذلك فالمتخرّج في قسم اللغة العربية، لا يجيد القراءة ولا يحسن الإلقاء، ولا يقدر على الأداء الصحيح لأصوات اللغة وهو المختص بها، والمعلّم لها.

ويقول الدكتور محمود السيّد في ذلك "وعلى مدرّسي اللغة العربية أن يشعروا باعتزازهم بلغتهم وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة، لأنّ محبة لغتنا العربية دليل على إحترام شخصيتنا العربية وكيانا القومي، كما أنّ من شعائر الإسلام إتقان لغة القرآن، اللغة العربية الفصحى، ويستدعي ذلك

أن تكون مسؤولية تعليم اللّغة مسؤولية جماعية لا يقع حملها على كاهل مدرّسي اللّغة فحسب، بل على كاهل جميع المدرّسين¹.

وما يلاحظ أيضاً من خلال النتائج المتحصّل عليها من الاستبانة الموجهة للتلاميذ أنّ هناك نسبة معتبرة من معلّمي اللّغة العربية لا تتوفر فيهم خصائص الإلقاء الجيّد ومن ذلك:

. خاصية الزاد المعرفي الوفير والثقافة الواسعة للمعلّم، والتي رآها المتعلّمون تتوفر في معلّمي اللّغة العربية بنسبة 10,49% للإيجاب مقابل 83,97% (أحياناً)، هذا ما يدلّ على أنّ خاصية الزاد المعرفي الوفير لدى المعلّم لم تكن واضحة تماماً في أذهان المتعلّمين، وهذا ربما يعود لأسباب متعدّدة منها عدم الإعداد الجيّد للمعلّم، لأنّ التدريس الجيّد يعتمد على ذكائه وحبّه لمهنته وجودة إعداده، ووعيه بأهمية رسالته. لذا لا بدّ من التكوين المتواصل للمعلّم.

أمّا لدى سؤال المتعلّمين عن إتصاف المعلّم بصفة التّكبر وذلك من خلال التفاخر بمعارفه خلال إلقاء موضوع الدّرس، جاءت الإجابات بنسبة 12,70% للإيجاب وهي نسبة من المفروض عدم وجودها تماماً، وربما سبب ذلك يعود إلى عدم الاختيار الجيّد للمعلّم أو عدم التركيز على الصفات الشخصية كركيزة من ركائز هذا الاختيار أثناء مسابقات التوظيف "فالمعلّم يعلم الأخلاق والآداب وتكون علاقاته الشخصية مع زملائه وطلابه نموذجاً يقتدى به...إنّه يعلم الديمقراطية عن طريق الفرص التي يعطيها للطلاب ليعبروا عن أنفسهم، وعن طريق عرض مواقفه الإيجابية"². فالصفات الشخصية أهمّ عند التلاميذ من المقدرة العلمية والفكرية، وذلك أنّ الصفات الشخصية للمعلّم تساعد التلميذ على النّمو الفعّال والتّكيف الاجتماعي. ثمّ إنّ حبّ التلميذ لمعلّمه وإعجابه به يدفعه إلى الاستماع إليه وإدراك معنى ما يقدّمه له من دروس ومعلومات³.

¹ محمود السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربية، ص: 14.

² عفاف سبع الليل، تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 118.

³ ينظر: بشينة الخير، حول إعداد معلّم المرحلة الابتدائية، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 525.

كذلك الأمر بالنسبة لخاصية تميّز المعلم بلفظة أو عبارة يكرّرها أثناء حديثه، جاءت إجابات المتعلّمين بنسبة 38,12% للإيجاب وهي نسبة لا بأس بها مقارنة بعينة هذا البحث، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى "عجز المعلم عن أداء مهامه المسلكية والتربوية والمعرفية أداءً حسنًا، وراح يتخبّط مع تلاميذه... وفي حقيقة الأمر يعود إلى إختيار مهنة التعليم دون إلمام أو إدراك لمتاعبها وتضحياتها وعدم قدرته على الانسجام مع هذه التضحيات والعطاءات، وإلى عدم اهتمامه بتنمية مهاراته الذاتية أثناء مرحلة إعدادهِ"¹.

إنّ ذكر بعض الممارسات التي يقوم بها المعلّمون، توضّح نواحي من الواقع التعليمي في مدارسنا وتبيّن لنا جوانب النقص والخلل في إعداد معلّم اللغة العربية خاصة والمعلّم عامة، والتي من الأفضل إيجاد حلول لها بالإعداد والتأهيل النفسي والمسلكي الجيّد للمعلّم.

أمّا بالنسبة لمدى شعور المتعلّم بعطف معلّمه واهتمامه به، فقد جاءت إجابات المتعلّمين ب 12,15% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة جدًّا مقابل 29,53% للنفي و 54,69% أحيانًا وكذلك الأمر بالنسبة لخاصية إبتسامه المعلم للمتعلّم ومحدثته بكلام طيّب، والتي جاءت الإجابات فيها بنسبة 22,65% بنعم وهي نسبة قليلة مقابل 7,73% بلا و 69,61% أحيانًا. وهذا ما يدلّ على أنّ هناك فجوة كبيرة بين المعلّم والمتعلّم، وربما سبب ذلك هو الجدية المفرطة للمعلّم وذلك لخوفه من فقدان السيطرة على صفه، فالمفروض على المعلّم الثّقة بالنفس وفهم نفسية تلاميذه والتعرّف بشخصياتهم من خلال تدريبيه على أن يمثّل شخصية المربّي وما فيها من حبّ وحنان وعطاء وتضحية ومرح ونشاط وحيوية ومرونة وثبات.

ولدى سؤال المتعلّمين عن مدى تحكّم المعلم في الوقت جاءت الإجابات ب 22,09% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة مقابل 25,96% للنفي و 51,93% ليس على الدوام وهذا ما يدلّ على عدم تمكّن المعلم من التنسيق بين المادة المعرفية والوقت المحدّد لإلقائها وربما يعود هذا لعدم

¹ بثينة الخير، حول إعداد معلّم المرحلة الإبتدائية، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 522.

التحضير المسبق والجيد للدّرس، وعليه يمكن القول أنّه من المفروض على المعلّم التمكن من المادة التي يعلمها وملئًا بجوابها حتى يستطيع التحكم في الوقت المحدّد لإلقائها.

الجدول (3) يبيّن نتائج إستبانة التلاميذ الخاصة بـ:

مهارة القراءة

الأسئلة		نعم		لا		أحيانًا	
		ت	%	ت	%	ت	%
1. هل يقرأ معلّمك قراءة بصوت جهوري وواضح؟		155	85,63	08	4,41	18	9,94
2. هل تتأثر مشاعرك فرحًا أو حزنًا أو غضبًا أو رضى أثناء سماعك ومتابعتك لقراءة معلّمك لنص ما؟		73	40,33	19	10,49	89	49,17
3. هل يتمتع معلّمك بالنطق السليم أثناء قراءته مراعيًا في ذلك الحركات الإعرابية وتوظيف علامات التّقييم؟		79	43,64	13	7,18	89	49,17
4. هل ينبهك معلّمك إلى بعض قواعد اللّغة العربية وخصائصها أثناء قراءته؟		43	23,75	09	4,97	129	71,27
5. هل ترى معلّمك ينظر إليك أحيانًا أثناء قراءته لنص ما؟		76	41,98	27	14,91	78	43,09
6. هل يعمّ الهدوء والسكينة حجرة الدّرس أثناء القراءة النّموذجية لمعلّمك؟		75	41,43	13	7,18	93	51,38
7. هل يعتمد معلّمك أثناء مناقشة محتوى النصّ على قدراته المعرفية دون حمل وثيقة في يده؟		39	21,54	52	28,72	90	49,72

59,11	107	28,17	51	12,70	23	8. هل يخرج معلّمك على موضوع النّص المقروء أثناء قراءته؟
23,75	43	40,33	73	35,91	65	9. هل تتصوّر معلّمك ممثلاً عند قراءته أحياناً؟
49,72	90	33,14	60	17,12	31	10. هل يعتمد معلّمك على قدراته المعرفية الذهنية في تلخيص نص شفويّاً أو كتابيّاً دون الاتكال على وثيقة؟
64,08	116	11,60	21	24,30	44	11. هل يبدي معلّمك رأيه حول النّص المقروء من نواحي: الكتابة النّحو، التعبير...؟
74,58	135	23	23	12,70	23	12. هل يخبرك معلّمك عن المغزى من قراءة نصٍّ معيّن؟
20,44	37	63,70	119	13,81	25	13. هل تلاحظ على معلّمك تطبيق ما ينفع من القراءة في التعامل معك ومع غيرك ويدفعك أنت أيضاً لذلك؟
51,93	94	22,09	40	25,96	47	14. هل يجيب معلّمك على كلّ الأسئلة الموجهة إليه وكأنّه يعرفها سابقاً وعلى إستعداد للإجابة عليها؟
47,51	86	17,12	31	35,35	64	15. هل قراءة معلّمك دائماً هي الأولى في تناول النّصوص؟

يلاحظ من خلال الجدول (3) الذي يبيّن الانطباع العام للتلاميذ حول ممارسة معلّم اللغة العربية لخصائص مهارة القارئ الجيّد خلال الحصص التعليمية وما أُستنتج من هذه التّائج موضح في الآتي:

—نوعية الإجابة (أحياناً) احتلت صدارة أغلب النّسب العالية التي مثلت إجابات المتعلّمين حول أكثر الخصائص ومن أمثلة ذلك خاصية تنبيه المعلّم المتعلّم إلى بعض قواعد اللغة العربية أثناء قراءته جاءت الإجابة أحياناً بنسبة 71,27% وهي نسبة عالية مقابل 23,75% للإيجاب و 4,97% للنفي هذا ما يعني أنّ هناك عزوف عن دمج نشاطات اللغة مع أنّها كلّ لا يتجزأ، ومن ذلك أيضاً خاصية النطق السّليم مع مراعاة الحركات الإعرابية وتوظيف علامات التّقييم جاءت الإجابات أنّ ذلك لا يكون على الدّوام بنسبة 49,17% مقابل 43,64% نعم و 7,18% لا، وهذا ما يدلّ على أنّ توظيف معلّم اللغة العربية لخصائص مهارة القارئ الجيّد لا تتمّ على الصّورة التي ينبغي أن تكون عليها خاصة وأنّ القراءة تعتبر أداة هامة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

والدّارس المتتبّع لهذه التّائج يجد أنّ بعض الخصائص، جاءت إجابات المتعلّمين فيها بالنفي مسجلة النّسب الأعلى مقارنة بباقي الإجابات من ذلك: خاصية تمثل المعلّم للمعنى جاءت الإجابات بالنفي بنسبة 40,33% مقابل 35,91% للإيجاب و 23,75% لأحياناً، ومن ذلك خاصية دعوة المتعلّم إلى تطبيق ما ينفع من القراءة في واقعه المعاش، سجلت نسبة 65,74% للنفي مقابل 13,81% للإيجاب و 20,44% لأحياناً. وهذا ما يدلّ على أنّ القراءة لدى المعلّم لا تمارس بإتقان وإفادة، وهذا ما ينتج عنه انحدار عام في المستوى القرائي والمعلّم طرف من الأطراف المساهمة فيه.

النتائج المتوصل إليها من الاستبانة الموجهة للتلاميذ لا تنفي امتلاك معلّم اللغة العربية لخصائص مهارة القارئ الجيّد ولكن تنبئ عن ضعف في ممارسة وتوظيف هذه الخصائص. ومن أمثلة ذلك إجابات التلاميذ حول تجسيد المعلّم خاصية إخبار المتعلّم بالمعزى العام للنّص المقروء وكذلك

خاصية نقد المعلّم لمضمون النص من نواحي: الكتابة، النّحو، التعبير...، والتي جاءت فيها الإجابة (أحياناً) مسجلة أعلى النّسب، وهي على الترتيب 65,74% و 64,08% .

ومن هنا يتوضّح أنّ من أهمّ المظاهر الدّالة على مشكلة الضعف في القراءة والزهد فيها والعجز عن إتقانها: ضعف المهارات والكفاءات في نقل العربية وتعليمها من المعلّم للمتعلم.

ومن الملاحظ أيضاً من خلال هذه النتائج أنّ خاصية تأثر معلّم اللّغة العربية بما يقرأ من نصوص، عبّر عنها المتعلّمون بنسبة 40,33% للإيجاب مقابل 10,49% للنفي و 49,17% أحياناً، ممّا يدلّ على أنّ المتعلّمين لا يلاحظون ذلك على معلّمهم بشكل واضح وبين، وربّما يعود سبب ذلك إلى خلو النّصوص من القيم الفنية والجمالية أو إلى "افتقار في منهجية إنتقاء النّصوص وعرضها، وإخراجها، وربطها بواقع التلميذ وظروف حياته وتطوّرات عصره، واشتمالها على عنصر التشويق، ولا تتوفّر في كثير من الأحوال علاقة معرفية حميمة بين الطّالب وما يقرأ من كتبه الدّراسية المقرّرة لأنّ المواد مفروضة عليه فرضاً، والإنسان بطبيعته ينفر ممّا يجبر على فعله"¹ وعليه فمن المفروض على معلّم اللّغة العربية أثناء قراءته بناء صلة بينه وبين ما يقرأ، قبل القراءة أمام المتعلّم. "إننا لا نزال نسأل بحيرة: ما الذي نريد أن نقرأه من العربية؟ وكيف نجعل الحديث عن القراءة جزءاً من بناء الصلة بين القارئ وما يقرأ؟"².

ولدى سؤال المتعلّمين حول مدى التزام معلّم اللّغة العربية بالنّطق السليم، ومراعاة الحركات الإعرابية وتوظيف علامات الترقيم أثناء قراءته، جاءت الإجابات بنسبة 43,64% للإيجاب مقابل 7,18% للنفي و 49,17% أحياناً. وهذا ما يدلّ على أنّ هناك عدم إهتمام من قبل فئة من معلّمي اللّغة العربية بهذا الجانب أثناء القراءة.

¹ أحمد محمّد معتوق، الحصيلة اللّغوية، ص: 21.

² مصطفى ناصف، اللّغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1995م، ص: 291.

ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى عدم إهتمام بالتّطق وحسن الأداء أو عدم إتقان المعلّم لمهارات القراءة وذلك راجع لضعف في إعداده وتكوينه، أو لأسباب صحية كضعف في البصر أو السّمع أو الصحة العامة... لذا فمن المهم دفع هذه الغفلة وطلب اليقظة لإدراك أهمية القراءة فهي تبقى الوسيلة الأهم الموصلة إلى الغايات المطلوبة "فالقراءة هي عامل من عوامل بناء الشخصية، ووسيلة التعبير عن السّلوّك، وهي خير معين على التعبير، ولا يمكن للإنسان أن يستغني عنها مدى الحياة..."¹.

أمّا ما يخصّ خاصية تعميم الهدوء في حجرة الدّرس أثناء قراءة المعلّم فجاءت الإجابات عليها بنسبة 41,43% للإيجاب مقابل 7,18% للنفي و51,38% أحياناً وهذا ما يدلّ على أنّ هناك نسبة معتبرة من معلّمي اللّغة العربية لا يستطيعون توفير الجوّ الملائم أثناء قراءتهم، وهذا ربما يعود إلى ضعف في سيطرة المعلّم على صفه، وقد يكون سبب ذلك هو العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد أو لضعف في شخصية المعلّم ولهذا فمن المفروض التّقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد والاختيار الجيّد للمعلّم الذي يستطيع فرض ذاته بقوة شخصيته وهيئته التي أضحي كثير من المعلّمين اليوم يفقدونها.

وما يلاحظ من خلال النتائج المتحصّل عليها أنّ خاصيتي إخبار المعلّم المتعلّمين عن المغزى من قراءة نصّ معيّن، وخاصية دفع المعلّم تلاميذه لممارسة النّافع من القراءة في واقعهم المعاش، جاءت إجابات المتعلّمين فيهما بنسبة 12,70% و 13,81% على الترتيب للإيجاب، وهي نسب ضعيفة جدّاً، وهذا ما يوحي بأنّنا دون الغاية المرجوّّة، "فنحن بصفة عامة معرضون عن القراءة، راغبون عنها زاهدون فيها، عاجزون عن إتقانها مقصّرون في الإفادة منها... إنّنا حتى الآن لا نعرف يقيناً كيف تكون القراءة أداة نموّ وكمال"². وربّما يعود سبب ذلك إلى إستهانة معلّمي اللّغة العربية بالأهمية

¹ أحمد محمّد معتوق، الحصيلة اللّغوية، ص: 271.

² مصطفى ناصف، اللّغة والتفسير والتواصل، ص: 89.

العظيمة للقراءة، وهذا ما أدى إلى ضعف في القراءة ممارسة وإتقاناً وإفادة. لذا من الواجب على كلّ معلّم لغة عربية خاصة والمعلّمين عامة إدراك أهمية القراءة والإفادة منها كما ينبغي، وذلك من خلال توجيه كلّ المقدرات لذلك، وإقامة ندوات للحديث عن القراءة وعن دورها في التعليم والتعلّم.

الجدول (4) يبيّن نتائج استبانة التلاميذ الخاصة بـ:

بمهارة الكتابة

الأسئلة		نعم		لا		أحياناً	
		ت	%	ت	%	ت	%
1. هل يكتب معلّمك على السّبورة بخطّ واضح ومقروء؟		99	54,69	13	7,18	69	38,12
2. هل يميّز معلّمك بالسرعة في كتابته وبالتالي نجاحه في تلخيص الدّرس وكتابته خلال المناقشة والحوار؟		37	20,44	84	46,40	28	15,46
3. هل يعتني معلّمك بطريقة الكتابة وتنظيمها على السّبورة؟		22	12,15	18	9,94	141	77,90
4. هل يعمل معلّمك على تدوين ملاحظات وتعريفات على السّبورة أثناء المناقشة والحوار معكم؟		31	17,12	24	13,25	126	69,61
5. هل يعتمد معلّمك في نطقه وكتابته دائماً على اللّغة العربية الفصحى؟		63	34,80	16	8,83	102	56,35
6. هل يكلف معلّمك بعض التلاميذ بالكتابة عوضاً عنه على السّبورة؟		40	22,09	23	12,70	118	65,19

21,54	39	60,77	110	17,67	32	7. هل تلاحظ اهتمام وعناية معلّمك باختيار وسائل و أدوات الكتابة؟
69,06	125	12,70	23	18,23	33	8. هل ترى معلّمك يسعى باستمرار لإتقان كتابته وجودتها؟
20,44	37	71,27	129	7,73	14	9. هل يوظف معلّمك تقنيات الكتابة الصحيحة أثناء كتابته أي: علامات الترقيم، الشّكل، تحديد الفقرات...؟
77,34	140	6,07	11	16,57	30	10. هل يلتزم معلّمك الدّقة في الكتابة من خلال مراعاة القواعد الإملائية وكذلك النّحوية؟
20,99	38	6,62	12	72,37	131	11. هل يحسن معلّمك توليد الأفكار ذهنيًا لتلخيص ما درّس كتابيًا؟
69,61	126	23,75	43	6,62	12	12. عند كتابة معلّمك ملخص الدّرس على السّبورة هل يحيط بكلّ ما ورد في موضوع الدّرس؟
7,18	13	69,61	126	23,20	42	13. هل يعمل معلّمك على إثبات ما يكتب بالأدلة والشواهد المختلفة (آيات قرآنية، أحاديث نبوية، أمثال وحكم...؟)
30,38	55	7,73	14	61,87	112	14. هل يستعين معلّمك بتجاربه وخبراته (معارفه السابقة) أثناء تلخيص الدّرس وكتابته على السّبورة؟
31,49	57	45,30	82	23,20	42	15. هل يكتب معلّمك على السّبورة ويقرأ معًا في آن واحد؟

41,43	75	16,02	29	42,54	77	16. هل تكتب أثناء كتابة معلّمك على السّبورة؟
-------	----	-------	----	-------	----	--

من خلال الجدول رقم (4) والذي يبيّن وجهة نظر أفراد العيّنة (المتعلّمين) حول مدى ممارسة معلّم اللّغة العربية لخصائص مهارة الكاتب الجيّد خلال الحصص التعليمية، والملاحظ من إجابات التلاميذ ما يأتي:

__ بعض الخصائص رآها المتعلّمون تتوفر في معلّميهم ومنها: خاصية وضوح الخطّ عند المعلّم أثناء الكتابة على السّبورة، وجاءت الإجابات بنسبة 54,69% للإيجاب مقابل 7,18% بالنفي و38,12% أحياناً ومن الخصائص أيضاً خاصية تلخيص المعلّم لموضوع الدّرس ذهنياً، وكانت الإجابات عليها توافق 72,37% للإيجاب مقابل 6,62% للسلب و20,99% أحياناً.

ومن ذلك أيضاً خاصية إستعانة المعلّم بمعارفه السابقة أثناء تلخيص موضوع الدّرس، والتي جاءت الإجابة عليها مؤكّدة للخاصية السابقة. وهذا مؤشّر على ممارسة معلّم اللّغة العربية لبعض خصائص الكاتب الجيّد في الحصص التعليمية، وربما يعود هذا للضرورة أو غياب التخطيط.

وهناك بعض الخصائص لم تتوفر في أغلب معلّمي اللّغة العربية حسب آراء التلاميذ والتي من بينها: خاصية اهتمام المعلّم بوسائل وأدوات الكتابة والتي أجاب عليها المتعلّمون بالنفي بنسبة 60,77% مقابل 17,67% للإيجاب و 21,54% أحياناً، وأيضاً خاصية توظيف المعلّم لتقنيات الكتابة الصحيحة من علامات ترقيم الشّكل... والتي جاءت الإجابات عليها بنسبة 71,27% للنفي مقابل 7,73% للإيجاب و 20,44% أحياناً، وكذلك الأمر كان مع خاصية كتابة المعلّم على السّبورة وقراءته في آن واحد لاقت الإجابة بالنفي بنسبة 45,30% مقابل 23,20% للإيجاب و 31,49% أحياناً، وهذا ما يدلّ على أنّ ممارسة معلّم اللّغة العربية لخصائص مهارة الكاتب الجيّد وتوظيفها خلال الحصص التعليمية لم تكن موفقة كما ينبغي أن تكون، ممّا يدعو إلى إعادة النّظر في إعداد المعلّم وتكوينه، ومحاولة استدراك هذا النقص.

ويبقى حال الكتابة عند معلّم اللغة العربية كحال المهارات السابقة من إستماع وإلقاء وقراءة فالمعلّم لا يمارس خصائصها إلّا بين الحين والآخر وهذا ما أكده المتعلّمون من خلال الاستبانة التي وجهت إليهم، وذلك من خلال تسجيل نوعية الإجابة (أحياناً) أعلى النسب مقارنة بباقي الإجابات، والجدول السابق يوضّح ذلك وهذا دليل واضح على أنّ خصائص المهارات اللغوية الأربعة لم تكن واضحة تماماً في أذهان التلاميذ، وهذا ربما لأنّهم لا يلاحظونها على المعلّمين إلّا نادراً. وعموماً فقد جاءت إجابات المتعلّمين مطابقة لواقع معلّم اللغة العربية، الذي أضحي همّة الأول إنهاء الحصّة التعليمية والعودة إلى حياته الاجتماعية وانشغالاته اليومية، وهو واقع يمس معلّمي باقي التخصصات الأخرى أيضاً، فاللغة العربية وعلاقة التّواصل بين المعلّم والمتعلّم، لم تعد تهم أكثر المتعلّمين، وهذا من الأسباب التي خلقت هذا الضعف اللغوي لدى المتعلّم والتّديني في أداء المعلّم وتراجع العربية الفصحى وطغيان العامية.

المعلّم اليوم يتغافل عن أهمية المهارات اللغوية وخصائصها ودورها في بناء علاقة تواصلية تمكّنه من لمس الجوانب المعرفية والنفسية وكذلك الوجدانية للمتعلّم، وبالتالي تجاوز كلّ الصعوبات التي تحول دون وصول المعرفة وتحقيق الأهداف المنشودة، فالمهارات اللغوية الأربعة تعدّ نشاطات أساسية في عملية التعليم والتعلّم، ولا تقوم العملية التعليمية على صورتها الصّحيحة إلّا بها لذا من المفروض على معلّم اللغة العربية خصوصاً والمعلّم عمومًا التمكن من خصائصها وممارستها بشكل مستمر خلال الحصص التعليمية.

بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً، يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (4) أنّ هناك خصائص لم تتوفر في معلّم اللغة العربية كما ينبغي وإنّما سجلت نسب ضعيفة ومنها: خاصية سرعة المعلّم في كتابة موضوع الدّرس وتلخيصه أثناء المناقشة والحوار مع المتعلّمين التي جاءت إجابات المتعلّمين حولها بنسبة 20,44% للإيجاب مقابل 46,40% للنفي و 15,46% أحياناً، وكذلك خاصية إحاطة المعلّم بكلّ ما ورد في موضوع الدّرس عند تلخيصه كتابة على السّبورة التي جاءت إجابات المتعلّمين

عليها بنسبة 6,62% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة مقابل 23,75% للنفي و 69,61% أحياناً وهذا ما يدلّ على أنّ معلّم اللغة العربية يجد صعوبة في كتابة ملخص الدّرس على السّبورة والإحاطة بكلّ ما ورد فيه خلال المناقشة والحوار. وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم التحضير الجيّد لموضوع الدّرس أو قلة الخبرة، وقد يكون السبب هو تحبّب المعلّم للفوضى التي يفتعلها المتعلّمون إذا ما أدار المعلّم ظهره لهم للكتابة على السّبورة وذلك لازدحام الصفوف بالأعداد الكبيرة من التلاميذ¹، وعليه فالمعلّم الكاتب الجيّد هو من يستطيع تطبيق هذه الخاصية مظهرًا في ذلك سيطرته على صفه وتمكّنه من المادة التعليمية التي يقدّمها للمتعلم ولا يتحقق ذلك إلّا بالتدرّب والممارسة الجديّة والمستمرة.

وما يلاحظ أيضًا من خلال النتائج المتحصّل عليها أنّ إهتمام المعلّم بطريقة كتابته على السّبورة وعنايته بذلك ليست على الصّورة التي يكون عليها المعلّم الكاتب الجيّد، وظهر ذلك جليًّا من خلال إجابات المتعلّمين التي سجلت نسبة 12,15% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة، وظهر ذلك أيضًا من خلال إهتمام المعلّم باختيار وسائل وأدوات الكتاب التي سجلت نسبة 17,67% وهذا ما أكّده إجابات المتعلّمين حول مدى سعي اللّغة العربية باستمرار لإتقان كتابته والتي جاءت بنسبة 18,23% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة. وقد تكون الأسباب في ذلك متعدّدة منها عدم تحكّم المعلّم في الوقت ممّا يؤدي إلى عدم قدرته على التنسيق بين شرح وكتابة موضوع الدّرس على السّبورة، كما قد يكون السبب إهمال المعلّم لهذا الجانب واعتباره هامشيًّا، ولعلّ سوء الخط وعدم جودته لدى بعض المتعلّمين يدفعهم إلى عدم الاهتمام، لذا لا يحاولون حتى تحسينه. وعليه فمن المفروض على كلّ معلّم الاهتمام والعناية بكتابته على السّبورة، لأنّ جودة الخط والكتابة الجيدة صورة معبّرة عن شخصية المعلّم فالكاتب الجيّد هو قارئ جيّد في معظم الحالات².

¹ ينظر: عبد الفتاح محمّد، القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلّمها، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 669.

² المرجع نفسه، ص: 665.

ولدى سؤال المتعلّمين عن مدى اهتمام معلّم اللغة العربية بتوظيف تقنيات الكتابة الصّحيحة من علامات ترقيم، شكل، تحديد فقرات... وكذلك الدّقة في الكتابة من خلال مراعاة القواعد الإملائية والنّحوية جاءت الإجابات بنسبة 7,73% و 16,57% على الترتيب للإيجاب، وهي نسبة ضعيفة جدًّا تظهر تقصير كبير من قبل معلّمي اللغة العربية في توظيف تقنيات الكتابة الصحيحة على السّبورة. خلال الحصص التعليمية وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتبارها شكلية ومضيعة للوقت، أو لضعف في كفاءات ومهارات المعلّم الكتابية لذا فإنّ عددًا من المؤهلات يجب أن تتوفر لتؤكد كفاية المعلّم لغويًا إذ يفترض أن يكون المعلّم قادرًا على استعمال اللغة العربية كتابيًا بكلّ تقنياتها.

أمّا ما يخصّ تكليف المعلّم التلاميذ بالكتابة على السّبورة عوض الاعتماد على نفسه، فقد جاءت إجابات المتعلّمين بنسبة 22,09% للإيجاب مقابل 12,70% للنفي و 65,19% أحيانًا، والملاحظ من خلال هذا أنّ نسبة لا بأس بها من معلّمي اللغة العربية لا يعتمدون في الكتابة على أنفسهم وإنّما على بعض تلاميذهم، ولعلّ السبب في ذلك عائد إلى سوء خطّ المعلّم أو تكاسله، ومن هنا يمكن القول أنّه من المفروض على المعلّم أن يكون محافظًا على حيويته ونشاطه ومرحه على الرّغم من كلّ المتاعب¹.

ولدى سؤال المتعلّمين حول خاصية كتابة المعلّم وقراءته معًا في آن واحد جاءت الإجابات بنسبة 23,20% للإيجاب وهي نسبة ضعيفة مقابل 45,30% للنفي و 31,57% أحيانًا، وهذا ما يدلّ على أنّ معلّم اللغة العربية يعتمد الصّمت أثناء الكتابة على السّبورة في الغالب، ولعلّ السبب في ذلك عائدٌ إلى عدم ممارسة المعلّم قراءة ما يكتب قراءة جهرية وتعوده على ذلك فأضحت عادة وهذا ما يؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في العديد من الأخطاء التي تتراكم... وعليه يمكن القول أنّ

¹ ينظر: بشينة الخير، حول إعداد معلّم المرحلة الابتدائية، (ندوة اللغة العربية والتعليم)، ص: 525.

من المفترض على المعلّم أن يرفق كتابته على السّبورة بالقراءة الجهرية، ولا يتحقق ذلك إلا بالممارسة المستمرة.

وعند سؤال المتعلّمين حول توقيت نقل ما كتب المعلّم على السّبورة جاءت الإجابات بنسبة 42,54% بأنّ ذلك يتمّ خلال كتابة المعلّم وليس بعدها. وهذا ما يدلّ على أنّ كتابة المعلّم ملخّص الدّرس لا تتخلّل المناقشة والحوار وإمّا يتمّ ذلك بعد الشّرح أو أنّ المتعلّم يكتب أثناء المناقشة والحوار، والمعلّم يكتب أيضًا ممّا يحدث فوضى ولعلّ السبب في ذلك عدم التخطيط الجيّد للدّرس، لذا لا بدّ من تحديد جانب الخلل سواء أكان مسلكيًا أم تربويًا أم تعليميًا معرفيًا، وإخضاع المعلّم لدورات تأهيلية مختصة تحقق لديه التكامل بين الواقع النظري الذي تعلمه، والواقع العملي التطبيقي الذي مارسه وعمل فيه¹.

¹ ينظر: بشينة الخيّر، حول إعداد معلّم المرحلة الابتدائية، (ندوة اللّغة العربية والتعليم)، ص: 538.

خلاصة:

التعليم مازال يعاني مشكلة مع اللغة العربية نطقًا وكتابةً. وأكد أنّ المعلّم يدّ في ذلك، لأنّه النّاطق بها بين تلاميذه وقطب الرّحى، فضلًا عن أساليبه في تدريسها، فهو يمثل هيكل العملية التّعليمية التعلّمية، ومن ثمّ الجوهر الفاعل في المنهج والخطة، وفي التلميذ معًا.

قد تعثرت خطواته، ولم تعد أدوات الاتصال بينه وبين المتعلّم ناجعة إمّا لقدمها وإمّا لعدم صحتها أو عدم الالتزام بها وممارستها خلال الحصص التعليمية، وذلك ما يعود بالسلب على المتعلّم لأنّ المعلّم بمقدار ما يستوعب الرّسالة، بمقدار ما يكون قادرًا على التأثير في المتلقي (التلميذ) وإفادته ومن أنجع الوسائل لمواجهة الضعف اللّغوي لدى المتعلّم، إذا توفر له معلّم فيه الشروط الذاتية المطلوبة وركائز التعليم الناجع من صفات شخصية، وأساليب وطرائق تربوية وتعليمية، ومعرفة بالعلوم اللّغوية بالإضافة إلى المهارات اللّغوية، هذه الأخيرة التي تعتبر أهم كفايات المعلّم المهنية، لذا على المعلّم أن يحرص على امتلاك خصائص هذه المهارات وممارستها خلال العملية التعليمية ليصل إلى عملية الاتصال الفاعلة لرفع مستوى المتعلّم اللّغوي وبناء علاقة بينه وبين متعلّميّه قائمة على الاحترام المتبادل.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة في جانبها النظري والميداني إلى معرفة مدى تمكّن المعلّم عامة ومعلّم اللغة العربية خاصة من المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة) وكذلك مدى إتقانه وتوظيفه لخصائص كلّ مهارة خلال العملية التعليمية التعلّيمية، وعليه تمّ التعريف بكلّ مهارة نظريًا مع ذكر لأهمّ أنواعها ووظائفها، وأيضًا الخصائص المميّزة لكلّ مهارة والتي من المفروض على المعلّم النّاجح إدراكها وتطبيقها خلال تبليغ رسالته: أي أثناء التّواصل مع المتعلّمين، كما تمّ التأكيد على أهمية هذه الخصائص وضرورة إمتلاك المعلّم هذه الآليات والمهارات في نقل المعرفة إلى الفئة المستهدفة (المتعلّمين) حتى يقع الإفهام والفهم، والتّبيين والتّبين على الوجه المطلوب، والنتائج المتوصل إليها من هذه الدّراسة موضحة في الآتي:

— المعلّم محور مهم من محاور العملية التعليمية التعلّيمية، ولكي يؤدي مهام التدريس جيّدًا، لا بدّ أن يمتلك خصائص المهارات اللّغوية وأن يجتهد في أن يحمل قدرًا يؤهله أن يكون تواصله اللّغوي مع المتعلّمين ناجحًا.

— لا يتحقق التعليم الصّحيح إلّا بتحقيق جوهر اللّغة وهو الصوت المسموع واللفظ المنطوق، ولا بدّ لذلك من المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة).

— إنّ قلة اعتماد المعلّم على المهارات اللّغوية في التعليم وخاصة المحادثة والاستماع هو أحد أسباب تراجع العربية الفصحى والضعف اللّغوي لدى المتعلّمين وطغيان العامية.

— واقع المهارات اللّغوية في مؤسساتنا التعليمية ليس مُرضيًا ولا مريحًا، فثمة ثغرات، كُثر من تسبب فيها وعلى رأسهم المعلّم.

— تواصل بعض المتعلّمين مع تلاميذهم أثناء إلقاء الدّرس بالعامية بحجة إفهامهم ممّا يخلق ضعف أدائي عند المعلّم، وضعف لغوي عند المتعلّم.

__ معرفة معلّم اللغة العربية خصائص المهارات اللّغوية وضرورتها في التواصل اللّغوي النّاجح مع المتعلّم ليست معمّقة كما ينبغي بل سطحية ممّا ينتج عنها صعوبة التواصل والتعامل مع المتعلّم، ونفور هذا الأخير من المادة.

__ ضعف إعداد المدرّس أو المعلّم وقلة رصيده اللّغوي، نتيجة عزوفه عن البحث والاستزادة بالمعارف أو ضعف في تكوينه، أو عدم تخصّصه في اللغة العربية وآدابها.

__ خلو الدورات التكوينية من العروض التعليمية التطبيقية، مناقشات تجري بين الموجه والمعلّمين دون تطبيق عيني لها غالبًا.

وفي ضوء ما تقدّم، إضافة لما قدّمه مفتشوا التربية والتعليم ومعلّموا اللغة العربية من اقتراحات جديرة بالاهتمام والمتابعة، أنّه لا بدّ من تقديم عدد من المقترحات المساهمة في معالجة مشكلة ضعف التلاميذ في اللغة العربية والرقّي بأداء المعلّم اللّغوي بغية تحقيق الأهداف المنشودة من الحصص التعليمية، ومن هذه المقترحات والتوصيات ما يأتي:

__ العناية بإعداد المعلّم كي يتقن مهارات: الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة. وذلك من خلال إعداد دورات تدريبية للمعلّمين لتدريبهم عليها.

__ العمل على إيجاد قنوات اتصال مباشرة بين المعلّم وتلاميذه، إضافة إلى الحصص الدّراسية لتجسيد المهارات اللّغوية وممارستها أكثر.

__ توصية المعلّمين كافة، على اختلاف اختصاصاتهم، باستعمال اللغة العربية الفصحى لدى إلقاءهم دروسهم، واتصالهم بطلابهم.

__ الاهتمام الجاد بفحص المقدرة باللّغة العربية لمن يعيّن في التعليم، وذلك من خلال إجراء امتحان شفوي خاص بالمهارات اللّغوية الأربعة وخصائصها.

- __متابعة كلِّ معلِّم يستعمل اللهجة العامية في التدريس؛ لأنَّ ذلك سوف يؤدي إلى غلبة العامية وعجز التلميذ عن فهم المعلِّم ومتابعته بمعنى فشل التواصل بينهما.
- __تكليف معلِّمين مختصين ومؤهلين علميًا وتربويًا لتعليم اللغة العربية. فالمعلِّم الجيّد هو الرّكيزة والمقوّم الأوّل في نجاح العملية التعليمية.
- __إقامة دورات تكوين وتأهيل للرّفع من كفاءة المعلِّم اللّغوية ويكون ذلك في معاهد متخصصة تكلف بمهمة إعداد المعلِّم وخاصة المعلِّمين الجدد.
- __عقد لقاءات وندوات متكرّرة خلال العام الدّراسي منها ما يكون مع مفتش التربية والتكوين في اللغة العربية، ومنها ما يكون في جلسات تنسيقية بين معلِّمي التخصص الواحد، لإيجاد أفضل السبل في تذليل صعوبات التواصل مع المتعلِّمين.
- __الاهتمام بالمكتبة، وذلك من خلال تأليف وتوفير كتب خاصة بخصائص المهارات اللّغوية الأربعة وكيفية التدرّب عليها من قبل المعلِّم الذي يعتبر المؤثر في المتعلِّم، ومحلّ التقيد من قبله.
- __تطوير المهارات اللّغوية والتواصلية باستعانة المعلِّم بالتقانات التعليمية الحديثة والأساليب المتطوّرة في التدريس والدّورات التكوينية الحيّة.
- __حرص المعلِّم على التنسيق وخلق التّكامل بين المهارات اللّغوية خلال الحصص التعليمية.
- __تحسين الظروف المحيطة بالمعلِّم ماديًا ومعنويًا، فراحته النفسيّة تؤثر على الممارسة الجيّدة لمهاراته اللّغوية.
- وفي كلّ ما تقدّم تأكيد على أنّ المهارات اللّغوية من: إسماع ومحادثّة وقراءة وكتابة، هي منشط أساسي في العملية التعليمية، ولا سيما تعليم اللغة العربية. لذا فإنّ المرجو هو حرص المعلِّمين عامة ومعلِّمي اللغة العربية خاصة على إمتلاك خصائصها والتمكّن فيها.

وأخيراً تبقى هذه الدراسة جهداً متواضعاً لموضوع يحتاج على الدوام لمزيد من البحث والاهتمام، وأملّي الطّموح أنّي قد وفقت في خدمة كلّ طالب علم والتربية والتعليم ولو بالقليل، وأرجو التوفيق من الله، فهو نعم الموفق ونعم النصير.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لمفتشي أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط

في إطار قياسي بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها حول
موضوع: خصائص المهارات اللغوية الفعالة لدى المعلم . معلم اللغة العربية في الطور المتوسط بالوادي
أنموذجا . أضع بين أيديكم حضرة المفتشين هذا الاستبيان وأرجو منكم مع كل الاحترام والتقدير
المساهمة في الإجابة على هذه التساؤلات المتعلقة بهذا الموضوع، ولكم مني الشكر الخالص.

بطاقة تعريفية للمستجوب (المفتش)

..... المقاطعة:

..... التخصص:

..... المؤهل العلمي:

.....الخبرة المهنية:.....

*من فضلك أجب عن هذه الأسئلة بدقة وموضوعية:

1. ما هي معايير نجاح معلم اللغة العربية في مهمته التعليمية في نظرك ؟

.....

.....

.....

2. ما هي أسباب إخفاق معلم اللغة العربية في مهمته التعليمية في رأيك ؟

.....

.....

.....

3. من خلال الزيارات الميدانية لمعلمي اللغة العربية، كيف وجدت مستوى المهارات اللغوية

(الاستماع، الإلقاء، القراءة، الكتابة) لديهم ؟

☐ متخلف ☐ مقبول ☐ متقدم

4. هل تتخذ من المهارات اللغوية معيارًا للحكم على نجاح معلم اللغة العربية في مهمته التعليمية ؟

☐ نعم ☐ لا

5. مهمة المفتش توجيه معلم اللغة العربية، كيف تجد ردة فعله حول توجيهاتك ؟

☐ مهتم ☐ غير مهتم

6. كيف ترى مستوى تطبيق خصائص المهارات اللغوية لدى معلم اللغة العربية ؟

ضعيف ☐ لا بأس به ☐ متفوق ☐

7. رتب المهارات اللغوية حسب درجة التمكن عند المعلم وذلك من خلال ملاحظتكم أثناء الزيارات:

الاستماع ☐

الإلقاء ☐

القراءة ☐

الكتابة ☐

8. ما هي معايير نجاح معلم اللغة العربية في كل مهارة ؟

أ. الاستماع:

.....

.....

ب . الإلقاء:

.....

.....

ج . القراءة:

.....

.....

د . الكتابة:.....
.....
.....

9. ما هي اقتراحاتك في تعزيز الوعي لدى معلمي اللغة العربية بضرورة التمكن من المهارات اللغوية قبل أن تعلم للمتّعلم ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

وفي الأخير شكراً لكم لتعاونكم معي، والله نسأل التوفيق والسداد

الطالبة: نادية العايب

الملحق رقم (2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط

في إطار قيامي بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها حول موضوع:
خصائص المهارات اللغوية الفعالة لدى المعلم - معلم اللغة العربية في الطور المتوسط بالوادي أنموذجا -
أضع بين أيديكم إخواني (ة) الأساتذة هذا الاستبيان وأرجو منكم مع كل الاحترام والتقدير المساهمة
في الإجابة على هذه التساؤلات المتعلقة بهذا الموضوع. ولكم مني الشكر الخالص.

بطاقة تعريفية للمستجوب (المعلم)

..... اسم المتوسطة:

..... التخصص:

البكالوريا المتحصل عليها: علمي أدبي

..... المؤهل العلمي:

..... عدد سنوات العمل:

*من فضلك أجب عن هذه الأسئلة بدقة وموضوعية:

1. ما هي معايير نجاح المعلم في الاتصال مع المتعلمين وتحقيق الأهداف المنشودة ؟

.....

.....

.....

.....

2 . ما سبب إخفاق المعلم في التواصل مع تلاميذه وبالتالي عدم تحقيق أهدافه من الحصة التعليمية ؟

.....

.....

.....

.....

3. ما هي المهارات اللغوية في رأيك ؟ محددا أهمها:

.....

.....

.....

.....

4. هل تعتبر المهارات اللغوية إحدى ركائز نجاح التواصل بين المعلم والمتعلم ؟

☐

لا

☐

نعم

5. أنت معلم تعلم المتعلم آداب الاستماع وتقنيات التعبير وفنيات القراءة وكيفية الكتابة، كيف يتم ذلك ؟

بين اليسر والصعوبة

يسيراً

6. هل للمعلم الدور في خلق الضعف أم القوة في تلقينه المتعلم هذه المهارات ؟ وكيف ذلك ؟

.....

.....

.....

.....

7. هل يجب أن يطور المعلم إمكانياته في المهارات اللغوية أم أنه لا يحتاج إلى ذلك ؟ ولماذا ؟

.....

.....

.....

.....

8. رتب المهارات اللغوية حسب درجة الأهمية والأولوية لديك:

. القراءة

. الإلقاء

. الكتابة

. الاستماع

9. كيف تكون معلمًا متمكنًا من المهارات الآتية:

أ. مستمعًا جيدًا:.....

.....

.....

ب. ملقيًا جيدًا:.....

.....

.....

ج. قارئًا جيدًا:.....

.....

.....

د. كاتبًا جيدًا:.....

.....

.....

10. ما هي اقتراحاتك في تعزيز التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال المهارات اللغوية (الاستماع

الإلقاء، القراءة، الكتابة) ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وفي الأخير شكرًا لكم لتعاونكم معي، والله نسأل التوفيق والسداد

الطالبة: نادية العايب

الملحق رقم (3)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط

في إطار قيامي بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها حول موضوع:
خصائص المهارات اللغوية الفعالة لدى المعلم - معلم اللغة العربية في الطور المتوسط أنموذجا - أضع بين
أيديكم أبنائي التلاميذ هذا الاستبيان وأرجو منكم المساهمة في الإجابة على هذه التساؤلات المتعلقة
بهذا الموضوع، ولكم مني الشكر الخالص.

* بطاقة تعريفية للمستجوب المتعلم *

..... اسم المتوسطة:

..... المستوى الدراسي (القسم):

. أجب عن الأسئلة الآتية:

أسئلة حول مهارة الاستماع عند المعلم:

1. هل يهتم معلمك لما تقول ويستمع إليك بعناية عندما تتكلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

2. هل ينقد معلمك كلامك من غير أن يجرح مشاعرك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

3. هل يستمع معلمك إليك ولزملائك دون أن يظهر الاهتمام بتلميذ دون الآخرين ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

4. هل يركّز معلمك في موضوع الحديث مصغياً دون التطرق إلى موضوعات جانبية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

5. هل يحتفظ معلمك بما يسمع منك ومن غيرك في ذهنه ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

6. هل يكون معلمك متيقظاً ومتابعاً لموضوع الحديث أثناء المناقشة والحوار؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

7. أثناء المحادثة بينك وبين معلمك . في إطار الحصة . هل يخبرك على بعض خبراته وتجاربه السابقة؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

8. عندما تتحدث . أثناء المناقشة والحوار. هل يوجه إليك معلمك بصره مظهرًا إنصاته إليك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

9. عندما تحاور وتناقش، هل يحلل معلمك قولك ويبحث عن هدفك من ذلك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

10. هل يتقبل معلمك خصائص حديثك إيجابية أو سلبية دون إظهاره اشمئزاز أو سخرية وذلك من خلال: سرعة الحديث، بطئه، وضوحه، عدم وضوحه، انخفاضه، ارتفاعه.... ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

11. هل يستمع معلمك لرأيك بموضوعية دون التعصب لرأيه الخاص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

12. هل يتقبل معلمك كل ما يسمع دون إعمال عقله فيه والموازنة بين الأمور؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

13. هل يفهم ويدرك معلمك ما تريد قوله من خلال تعابير وجهك وحركات جسمك فقط ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

14. هل يستطيع معلمك متابعة حديثك إذا أنت عجزت عن ذلك خاصة في نشاط التعبير الشفوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

15. هل يهتم معلمك إلى الإنصات لنبرة صوتك ارتفاعها، انخفاضها.... ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

أسئلة حول خصائص مهارة الإلقاء عند المعلم:

1. من خلال الشرح هل تلاحظ على معلمك امتلاك معلومات وفيرة وثقافة واسعة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

2. هل ترى معلمك يستعين بوثيقة يضعها على المكتب قبل الشروع في شرح الدرس ؟

نعم ☐ أحياناً ☐

3. هل يخبرك معلمك عن الهدف من الموضوع قبل البدء في شرحه ؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل يتمتع معلمك بالثبات وقوة الشخصية عند إلقاء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل يخاطبك معلمك بما يتناسب مع مستواك ؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل حركات معلمك منسجمة مع حديثه أثناء إلقاء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يتفاخر معلمك عليك بمعارفه عند إلقائه موضوع الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

8. هل يتناسب صوت معلمك مع إلقائه كأنه يصدر موسيقى أي، مرة ينخفض وأخرى يرتفع ... ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

9. هل يسكت معلمك أحيانا عند إلقاء موضوع الدرس ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

10. هل يتميز معلمك بلفظة أو عبارة يكررها أثناء حديثه؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

11. هل يوزع معلمك نظراته عليك وعلى زملائك بشكل عادل عند شرح موضوع الدرس ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

12. هل يتمتع معلمك بشكل ومظهر لائق ومتواضع ؟

نعم ☐ لا أحي ☐ ☐

13. عند شروع معلمك بشرح موضوع الدرس، هل يشوقك ويرغبك في سماعه والانتباه إليه أكثر ؟

نعم ☐ ☐ ☐

14. هل تشعر بعطف معلمك واهتمامه بما تشعر؟

نعم ☐ لا أحي ☐ ☐

15. هل معلمك صادق يبرهن صحة حديثه ويدلل عليه ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

16. هل يتمتع معلمك بالذكاء وسرعة فهمك وفهم زملائك ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

17. هل ينهي معلمك شرح الدرس بنهاية الوقت المحدد له؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

18. هل يتصف معلمك بسلامة النطق والتكلم باللغة العربية الفصحى ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

19. هل يبتسم معلمك في وجهك ويحدثك بكلام طيب؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

20. هل لاحظت مظاهر وسمات الأخلاق الفاضلة وسماحة الأسلوب في معلمك ؟

نعم لا أحياناً ☐ ☐ ☐

أسئلة حول خصائص مهارة القراءة عند المعلم:

1. هل يقرأ معلمك قراءة بصوت جهوري وواضح ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

2. هل تتأثر مشاعرك فرحاً أو حزنًا أو غضبًا أو رضى أثناء سماعك ومتابعتك لقراءة معلمك لنص ما ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

3. هل يتمتع معلمك بالنطق السليم أثناء قراءته مراعيًا في ذلك الحركات الإعرابية وتوظيف علامات الترقيم ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

4. هل ينبهك معلمك إلى بعض قواعد اللغة العربية وخصائصها أثناء قراءته ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

5. هل ترى معلمك ينظر إليك أحيانا أثناء قراءته لنص ما ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

6. هل يعم الهدوء والسكينة حجرة الدرس أثناء القراءة النموذجية لمعلمك ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

7. هل يعتمد معلمك أثناء مناقشته محتوى النص على قدراته المعرفية دون وثيقة يحملها في يده؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

8. هل يخرج معلمك على موضوع النص المقروء أثناء قراءته ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

9. هل تتصور معلمك ممثلا عند قراءته أحيانا ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

10. هل يعتمد معلمك على قدراته المعرفية الذهنية في تلخيص نص شفويا أو كتابيا دون الاتكال

على وثيقة ؟

نعم لا أليـ ☐ ☐ ☐

11. هل يبدي معلمك رأيه حول النص المقروء من نواحي: الكتابة، النحو، التعبير...؟

☐
☐
☐ نعم لا

12. هل يخبرك معلمك عن المغزى من قراءة نص معين ؟

☐
☐
☐ نعم لا

13. هل تلاحظ على معلمك تطبيق ما ينفع من القراءة في التعامل معك ومع غيرك ويدفعك أنت أيضا لذلك ؟

☐
☐
☐ نعم لا

14. هل يجيب معلمك على كل الأسئلة الموجهة إليه وكأنه يعرفها سابقا وعلى استعداد للإجابة عليها ؟

☐
☐
☐ نعم لا

15. هل يعتمد معلّمك دائماً على تكليف التلاميذ المجتهدين بالقراءة التّمودجية بدلاً عنه ؟

☐
☐
☐ نعم لا أحياناً

أسئلة حول خصائص الكتابة عند المعلم:

1. هل يكتب معلمك على السبورة بخط واضح ومقروء ؟

☐

أحياناً

☐

لا

☐ نعم

2. هل يتميز معلمك بالسرعة في كتابته وبالتالى نجاحه في تلخيص الدرس وكتابته خلال المناقشة والحوار؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

3. هل يعتني معلمك بطريقة الكتابة وتنظيمها على السبورة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

4. هل يعمل معلمك على تدوين ملاحظات وتعريفات على السبورة أثناء المناقشة والحوار معكم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

5. هل يعتمد معلمك في نطقه وكتابته دائماً على اللغة العربية الفصحى ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

6. هل يعمل معلمك على الكتابة بنفسه على السبورة دون تكليفكم بالكتابة عوضاً عنه ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

7. هل تلاحظ اهتمام وعناية معلمك باختيار وسائل أدوات الكتابة ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

8. هل ترى معلمك يسعى باستمرار لإتقان كتابته وجودتها ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

9. هل يوظف معلمك تقنيات الكتابة الصحيحة أثناء كتابته أي: علامات الترقيم، الشكل، تحديد

الفقرات...؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

10. هل يلتزم معلمك الدقة في الكتابة من خلال مراعاة القواعد الإملائية وكذلك النحوية ؟

نعم لا ☐ ☐ ☐

11. هل يحسن معلمك توليد الأفكار ذهنياً لتلخيص ما درس كتابياً ؟

نعم ☐ ☐ ☐

12. عند كتابة معلمك ملخص الدرس على السبورة هل يحيط بكل ما ورد في موضوع الدرس ؟

نعم ☐ ☐ أحياناً ☐

13. هل يعمل معلمك على إثبات ما يكتب بالأدلة والشواهد المختلفة (آيات قرآنية، أحاديث

نبوية، أمثال وحكم...) ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

14. هل يستعين معلمك بتجاربه وخبراته (معارفه السابقة) أثناء تلخيص الدرس وكتابته على السبورة ؟

نعم ☐ ☐ ☐

15. هل يكتب معلمك على السبورة ويقرأ معا في آن واحد ؟

نعم ☐ ☐ ☐

16. هل تكتب أثناء كتابة معلمك على السبورة أم بعد إتمام كتابته ؟

نعم ☐ ☐ ☐

وفي الأخير شكرًا لكم لتعاونكم معي، والله نسأل التوفيق والسداد

الطالبة: نادية العايب

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، دار الهدى، بيروت، لبنان، ط:2، 1913م.
2. ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط:4، (د.ت).
3. ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد صقر، مطبعة عيسى البابي الحلبي، دمشق، (د.ط)، (د.ت).
4. ابن منظور، لسان العرب، المؤسسة المصرية العامة، مصر، (د.ط)، (د.ت).
5. ابن منظور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، تح: مصطفى السقا وآخرون، دار الفكر، القاهرة (د.ط) (د.ت).
6. إبراهيم بن مراد، دراسات في المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط: 1 1987م.
7. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط: 1 2005م.
8. أحمد قبش، الإملاء العربي (نشأته، قواعده، مفرداته، تمريناته)، دار الرشيد، دمشق، (د.ط) 1984م.
9. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، عالم المعرفة الكويت، (د.ط) 1996م.

10. تشومسكي، اللّغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط: 2
2005م.
11. جمانة البخاري، التعلّم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط: 2، 1991م.
12. جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعّال، دار النّجاح.
13. الجاحظ، البيان والتبيين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1968م.
14. حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرّس النّاجح (مع دراسة
لسيكولوجية الإبداع) دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 4، 2012.
15. حسن عبد الباري عصر، تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الجامعة، الإسكندرية
(د.ط) (د.ت).
16. حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، الدار المصرية اللبنانية
مصر، ط: 1، 2003م.
17. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير
الجزائر (د.ط)، 2004م.
18. خليل عبد الفتّاح حمّاد، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزّة
فلسطين، (د.ط) 2012م.
19. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي
القاهرة ط: 1، 2004م.

20. راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامد، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث جدار للكتاب العالمي، عمّان، (د.ط.).
21. رشيدة جلال، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط: 1 2012م.
22. سمير كبريت، التدريب والتدرّب على التعليم، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 1 2011م.
23. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين النّظرية والتّطبيق)، دار الشروق الأردن، ط: 4، 2001م.
24. سميرة صبتي سعدية، الواقع الإملائي لتلاميذ الصّف الخامس، دار المعارف، الإمارات (د.ط)، (د.ت).
25. السيّد محمود أحمد، _الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربية، دار العودة، دمشق، ط: 1 1980م.
26. _في طرائق تدريس اللّغة العربية، مطبعة الإتحاد، دمشق، (د.ط) 1982م.
27. سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدّات التربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2012م.
28. الشافعي، الرّسالة، مصر، (د.ط)، 1939م.
29. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة ط: 7، 1968م.
29. صالح نصيرات، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ط: 1، 2000م.

31. طه حسين، في الأدب الجاهلي، مطبعة فاروق، القاهرة، ط:3، 1933م.
32. ظريفة قريشي، اللغة العربية، مديرية التكوين، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
33. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اللغة العربية (7)، الإدارة العامة للمقررات المدرسية، الرياض، ط:2، 2009م.
34. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، ط:2، 2002م.
35. عبد اللطيف الصوّفي، اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية، دار طلاس، الجزائر، ط:1 1986م.
36. عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، ط:1 2010م.
37. عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، (د.ط) (د.ت).
38. عبد الرحمن بن صلاح، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ط:3 2000م.
39. العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2010م.
40. فيليب جوتير، الكفاءات والسوسيونائية، تر: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط:1 2005م.

41. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، دار اليازوري العلمية عمّان الأردن، (د.ط)، 2006م.
42. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، الأردن ط:1، 2008م.
43. فايز جمعة صالح النّجار وآخرون، أساليب البحث العلمي، دار حامد، الأردن، (د.ط) 2008م.
44. مجّمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط:2، 1973م.
45. محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د.ط) 2002م.
46. محمّد بن إبراهيم الحمد، مع العلّمين، دار النّجار، عمّان، الأردن، (د.ط)، 1417هـ.
47. محمّد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء ط:1، 2005م.
48. مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التّدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط: 3 2000م.
49. محمّد برو، أثر التوجيه المدرسي على التّحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل الجزائر، (د.ط) 2010م.
50. مصطفى ناصف، اللغة والتّفسير والتّواصل، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1995م.

51. نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار التفائس، بيروت، لبنان ط: 1 1985م.

52. نوال زلال وآخرون، اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2009م.

53. هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم (كفاءات التعليم والتأهيل والإشراف)، دار العلم للملايين بيروت لبنان، ط: 1، 2008م.

54. يوهان فك، العربية (دراسات في اللهجات والأساليب)، تر: رمضان عبد التوات، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر، (د.ط)، 1996م.

55. يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار الميسرة، عمان، ط: 1، 2007م.

الرسائل الجامعية:

56. مختار بروال، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، باتنة 2008م.

المجلات والدوريات:

57. جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2009م.

58. مجمع اللغة العربية، ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق (د.ط)، 2000م.

فهرس

الموضوعات

الصفحة	العنوان
	البسمة
	الدعاء
	شكر وتقدير
مقدمة.....	أ-ب-ج-د.
مدخل.....	27_6
تمهيد.....	6
أولاً: مفهوم اللغة ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع.....	7
ثانياً: من أهم خصائص اللغة العربية.....	10
ثالثاً: مفهوم التواصل اللغوي.....	13
رابعاً: الكفاية الاتصالية والكفاية اللغوية.....	14
خامساً: الخصائص الاتصالية العامة للمعلم الناجح.....	18
سادساً: المهارة (تعريفها، مكوناتها، تصنيفاتها).....	23
الفصل الأول: خصائص المهارات اللغوية الفعالة لدى المعلم.....	29_77
(دراسة نظرية)	
أولاً: مهارة الاستماع.....	29
1 - مفهوم الاستماع.....	29

31.....	2 - أنواع الاستماع
33.....	3 - وظائف الاستماع
35.....	4 - خصائص مهارة المعلم المستمع الجيد
39.....	ثانيًا: مهارة الإلقاء
39.....	1 - مفهوم الإلقاء
40.....	2 - أنواع الإلقاء
43.....	3 - وظائف الإلقاء
45.....	4 - خصائص مهارة المعلم المتحدث الجيد
52.....	ثالثًا: مهارة القراءة
52.....	1 - مفهوم القراءة
54.....	2 - أنواع القراءة
57.....	3 - وظائف القراءة
61.....	4 - خصائص مهارة المعلم القارئ الجيد
66.....	رابعًا: مهارة الكتابة
66.....	مفهوم الكتابة
68.....	1 - أنواع الكتابة
70.....	2 - وظائف الكتابة
74.....	3 - خصائص مهارة المعلم الكاتب الجيد
77.....	خلاصة

الفصل الثاني: خصائص المهارات اللّغوية الفعّالة لدى المعلّم.....79_143

(دراسة ميدانية)

أولاً: الأسس المنهجية للدراسة.....79

تمهيد79

1 - تحديد المشكلة79

2 - أهمية الدراسة81

3 - أهداف الدراسة82

4 - المنهج المتبع83

5 - مجتمع الدراسة.....85

6 - الدراسة الاستطلاعية86

-المجال المكاني86

-المجال الزمني87

-المجال البشري87

7- أدوات الدراسة.....88

-الملاحظة.....88

-المذكّرة.....88

-الاستبانة.....88

ثانياً: عرض النتائج وتحليلها91

1 - عيّنة مدرّسي اللّغة العربية بالطّور المتوسط91

1. 1 . البيانات الشخصية المميّزة لأفراد العيّنة	91
2. 1 . مفهوم المهارات اللّغوية وخصائصها وفق تصوّرات معلّمي اللّغة العربية	93
2 - عيّنة مفتّشي أساتذة اللّغة العربية بالطّور المتوسط	110
1. 2 . البيانات الشخصية المميّزة لأفراد العيّنة	110
2. 2 . وجهات نظر أفراد العيّنة حول واقع المهارات اللّغوية لدى معلّم اللّغة العربية.	111
3 - عيّنة التلاميذ	118
1. 3 . البيانات الشخصية المميّزة لأفراد العيّنة	118
2. 3 . البيانات المتعلّقة بآراء أفراد العيّنة حول واقع المهارات اللّغوية لدى معلّم اللّغة العربية.	119
خلاصة	143
الخاتمة.	145
الملاحق	150
قائمة المصادر والمراجع	170
فهرس الموضوعات.	177