الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏⵜⵓⵣⴰⵏⵜⵉⵏⵜⵓⵙⵙⵓⵍⵉⵡⵉⵏⵜⵓⵙⵙⵓⵍⵉ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

مذكرة تخرّج ماستر ل. م. د

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص:لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

مقاربات تعليمية التّعبير الشّفوي في ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة

-المقاربة المعجميّة نموذجا-

إعداد الطّالبتين:

هند تمار

سميرة تمار

الأستاذة المشرفة:

أ. زاهية عثمان

لجنة المناقشة:

أ. كهينة زموش ،أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... رئيسة.

أ. زاهية عثمان، أستاذة مساعدة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....مشرفة ومقررة.

أ. سوهيلة دريوش، أستاذة مساعدة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....ممتحنة.

السنة الجامعيّة: 2021-2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

الإهداء:

الحمْد لله الّذي تُسبِّح له الرّمال، وتَسجد له الظّلال، وأَشكر الله الّذي بَلغني هذا المآل.

أُهدي هذا العمل المتواضع إلى:

مَنْ لوّنتْ حياتي بحنانها وجمالها، وعَجز اللّسان عن وصْف جمالها، وسهرتْ وضحّتْ براحتها، وبَعثتْ في نفسي الصّبر والتّفاؤل (أُمّي الغالية).

الّذي أَفنى حياته جدًّا وكدًّا في تربيتي وتعليمي، إلى مَنْ كان سندي الرّوحي، ورَافقني في مِشواري، أطال الله عمْره أبي الغالي.

أعزّ وأَغلى ما أَملك أُختي العزيزة: كهينة.

والى إخوتي: سعيد، حسين، خالد، توفيق، أحسن، وليد.

اللّواتي قَضيتُ معهنّ أجمَل وأروَع ذكرياتي، وإلى مَنْ امتَزَجتْ روحي بأَرواحهنّ صديقاتي الحبيبات وخاصة التي كانت معي في كل خطوة "سميرة "

كُلّ مَنْ جَمَعتني بهم الدّراسة والحياة ،أخص بالذكر "حجيلة"، تاركة في نفسي كُلّ المحبّة والوفاء لهم.

الّذين يُحبّهم قلبي ولمْ يَذكرهم لساني.

هند

الإهداء:

أُهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى:

أعزّ النّاس إلى قلبي، من جعل الجنّة تحت أقدامها أُمّي العزيزة.

مَنْ سَعى وشَقى لأَنْعم بالرّاحة أبي الفاضِل.

مَنْ لا تَحلو الحياة بدونهم أخواتي وإخوتي.

مَنْ وَقَف بجانبي وساندني خطيبي.

جدّتي أَطال الله عمْرها.

أعمامي وعائلاتهم، وعمّتي وكُلّ أفراد عائلتها، وكُلّ زميلات وزملاء المِشوار الدّراسي، وأَخصّ بالذّكر صديقتي " هند ".

سميرة

مقدّمة

الحمْد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على الرّسول الكريم والمعلّم الأمين خاتم الأنبياء والمُرسلين وبعْد:

فيُمثِّل التّعبير الشّفوي وسيلة مِن وسائل الاتّصال المُباشِر للفرد مع غيره، تُنقل مِن خلاله الأفكار والمعلومات باستعمال اللّغة المنطوقة، وهو حقْل تطبيقي للكثير مِن المهارات ومقدّمة للتّعبير الكتابي، وله غاية في كُلّ مراحل التّعلّم، وفي كُلّ الأنشطة الّتي يَتعلّمها في المؤسّسات التّربويّة، للوُصول بالفرد إلى مُستوى عال مِن التّربية والمعرفة والثّقافة. لهذا تمّ اختيارنا لموضوع البحث "**مُقاربات تعليمية التّعبير الشّفهي في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة – المُقاربة المعجمية– نموذجًا –**".

ومِن الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار الموضوع:

– ميْلنا إلى ميدان التّربية والتّعليم.

– الرّغبة في معرفة ماهية التّعبير الشّفوي، والدّور الّذي يَؤديه في العمليّة التّعليميّة.

وأردنا مِن خلاله الإجابة عن الإشكالية التّالية:

ما الذّي يُمكن أنْ تُسهم به اللّسانيات التطبيقية في تعليم التعبير الشفوي؟

وانطلاقًا مِن الإشكاليّة تَفرّعتْ مجموعة مِن الأسئلة أهمّها:

– ما مفهوم التّعبير الشّفوي؟

– ما دوره في العمليّة التّعليميّة؟ هل هو ضروري أو يُمكن الاستغناء عنه؟

– هل يُسهم التّعبير الشّفوي في تحقيق التّفاعُل بين المتعلّم والمعلّم؟

ويَسعى هذا البحث إلى تحقيق أهداف أهمّها:

– الكشْف عن قدرة المتعلّم على توظيف التّعبير الشّفوي أثناء الدّرس.

– بيان إسهام التّعبير الشّفوي في فسْح المجال أمام المتعلّم للتّعبير عن أفكاره.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة في هذا البحث، اتّبعنا المنهج الوصفي التّحليلي لأنّه المُلائم لهذه الدّراسات.

ولإنجاز هذا العمل استندنا إلى خطّة تضمّنتْ مقدّمة وفصْليْن:

– الأوّل: نظري جاء تحت عنوان: مُصطلحات ومفاهيم؛ حيث اشتَمل على قسميْن: الأوّل خاصّ بمدخل إلى التّعليميّة (تعريفها وأهميّتها وعناصرها وأخيرًا أهدافها). أمّا القسم الثّاني فخَصّصناه للتّعبير الشّفوي؛ حيث تَطرّقنا فيه إلى: التّعبير الشّفوي وأهميّته وأنواعه، ومجالاته وطرائق تدريسه.

– أمّا الفصل الثّاني: فعالجنا فيه المُقاربة المعجميّة كنموذج المُقارَبات التّعليميّة (تعريفها، شروطها ،مبادئها، وسائلها، أشكالها) وكذا أسباب تدنّي مُستوى التّلاميذ وطرائق علاجه.

وفي الختام تمّ التّطرّق إلى أهمّ النّتائج المُتوصَّل إليها مِن خلال هذه الدّراسة. أمّا الصّعوبة الّتي واجهناها في هذه الدّراسة فهي: عدم توفّر بعْض الكتب.

ولإثراء هذا العمل اعتمدنا على جملة مِن المصادر والمراجع كانت سندًا لإنجاز هذا البحث:

– حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة.

– أحمد إبراهيم: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها.

ولا يَسعنا في الأخير إلّا أنْ نشكر الأُستاذة "**عثمان زاهية**"، الّتي تَفضّلت بالإشراف على هذه الدّراسة، ولمْ تَبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها الّتي أعانتنا كثيرًا في هذا العمل. كما نَتقدّم بجزيل الشّكر لأعضاء اللّجنة المناقِشة على قراءة وإثراء هذه المُذكّرة، ونحمد اللّه عزّ وجلّ الّذي وفّقنا لإتمام هذا البحث.

ونأمُل أنْ يَكون البحث في مُستوى يَخدم العلم والمعرفة إنْ شاء الله تعالى

الفصل الأوّل:

مقاربات التّعليميّة والتّعبير الشّفوي

أوّلًا: مدخل إلى التّعليميّة:

1- مفهوم اللسانيات العامة :

تدرس اللسانيات العامة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها "فاللسانيات العامة إطار نظري عام يشتمل المادة النظرية المنهجية والاصطلاحية"[1].فنجد اللسانيات العامة أعّم وأسبق وتقترح حلولا ولا تنظر في إمكانية تطبيقها.

تستفيد اللسانيات التطبيقية من اللسانيات العامة كونها تستمد منها المفاهيم والأدوات والمصطلحات "فتنظر في عملية التلقي والاكتساب بينما اللسانيات التطبيقية تنظر في ممارسة اللغة "[2] فاللسانيات العامة تجد في اللسانيات التطبيقية ميدانا عمليا لاختبار نظرياتها.

2_ مفهوم اللسانيات التطبيقية :

من الصعوبة تعريف اللسانيات التطبيقية تعريفا دقيقا، فهناك جدل حول طبيعة هذا الحقل وحدوده وليس هناك اتّفاق على تحديد معايير لتعريفه لكنّنا نستعرض عددا من تعريفات اللسانيات التطبيقية التي وضعها الباحثون في محاولة الوصول إلى رؤية واسعة لماهية هذا الحقل وطبيعته.

عرّف دافيد كريستال(Cristal) بأنها "تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي..."[3] فاللسانيات التطبيقية كانت ولا تزال غير واضحة المعالم نتيجة تداخلها مع مصطلحات أخرى.

وعرفها مازن الوعر "بأنه علم يبحث في التطبيقات الوظيفية البراغماتية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها ويبحث أيضا بالوسائل البيداغوجية

[1] –سامية جباري، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ط1، 2014، ص95، (بتصرف)

[2] –صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط8، الجزائر، 2003، ص 19–20، (بتصرف)

[3] –محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علمك اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص101

المنهجية لتقنيات التعلم اللغات البشرية"[1] فيقصد بذلك بأن اللسانيات يدرس اللغة كما هي من ناطقيها وليس له أن يغير من طبيعتها.

"إلا أن التعريف الشامل للسانيات التطبيقية بأنها عبارة عن استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة وحقل هذا العلم شديد الاتساع يضم تعليم اللغات الأجنبية ،أمراض الكلام والترجمة وتعليم القراءة وغير ذلك"[2]. فمن خلال هذه التعريفات إن اللسانيات التطبيقية تتأسس على التطبيق ويقصد به استثمار النتائج العلمية التي توصلت إليها اللسانيات وغيرها من العلوم، فاللسانيات العامة أعم وأسبق واللسانيات التطبيقية خاصة، بمعنى لها فروع نذكر منها:

3-فروع اللسانيات التطبيقية

3-1- اللسانيات النفسية: باعتبار اللغة أهم مظهر من مظاهر السلوك الإنساني "فقد لقيت عناية كل من اللغويين وعلماء النفس على حد سواء وهنا يتضح نقطة الالتقاء بين هذين الفرعين فدراسة السلوك اللغوي تعتبر هي حلقة وصل بين علم النفس وعلم اللغة"[3].فعالم اللغة يهتم بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي لدى المتحدث

3-2-اللسانيات الاجتماعية: تؤدي اللغة دورا أساسيا في الاتصال بين الفرد "وقد طبقت نظريات علم الاجتماع العام على اللغة وحاول الباحثون أن يبينوا لنا اثر المجتمع ونظمه على المظاهر اللغوية باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي أولا وقبل كل شيء"[4].وهذا ما يندرج ضمن علم الاجتماع اللغوي حيث يتعرض له الدارسون لعلم الاجتماع اللغوي وتكمن قيمة هذا العلم في قدرته على إيضاح خصائص محددة للغة.

---

[1] -مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس، ط1، 1989، ص74.

[2] - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص12

[3] -مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص88

[4] - سلطان ناصر المجيول، لغويات المدونة الحاسوبية، السعودية، ط1، ص27-30

3-3-اللسانيات العصبية: تهدف إلى بحث الإنسان لعلاقته باللغة وعلاقة كل ذلك بعملية الإدراك الكلامي ونطق الكلام وإنتاجه "ويعتمد هذا العلم في تحقيق أهدافه على اللسانيات النفسية ونظريات السلوك وعلم الأمراض وبأسبابها"[1] وقد أفادت هذه البحوث في إدراك اللسانيات للمناطق اللغوية للدماغ البشري ويقدم هذا العلم على دراسة الأعصاب ووصفها.

3-4- اللسانيات التعليمية :

ويطلق عليه أحيانا علم تعليم اللغات وهو يهتم بطرائق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها "كما تعد البرامج والخطط التي تؤهل المعلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية النفسية مثل (النظرية السلوكية أو التحويلية التوليدية) كما يقوم بوضع المقرر التعليمي وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب وطرق التعليم"[2]، وهذا للاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية الصرفية الدلالية والنحوية فمن خلال استعراض تعريف اللسانيات العامة والتطبيقية يمكن ملاحظة أنه ليس هناك اتفاق تام حول ماهية اللسانيات التطبيقية وطبيعتها كما يبدو أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة ونجد أن مصادر ومجلات اللسانيات التطبيقية متعددة وأن اللسانيات التطبيقية علم تطبيقي أكثر مما هو نظري كما يمثل تعليم اللغات وتعلمها أحد مجالات اللسانيات التطبيقية.

4-تعريف التعليمية:

فرع من فروع التربية موضوعها تخطيط الوضعية البيداغوجية نقصد" بالتعليمية أنها الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم

[1]-عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2002، ص188

[2]-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص76.

بغاية الوصول إلى الأهداف المنشودة"[1]، فمنه التعليمية مفهوم مرتبط بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها ،فهي تدريس القوانين العامة للتعليم، فموضوعها هو النشاط التعليمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما.

5-أهمية التّعليميّة: تكمن أهمية التعليمية في:

- اختيار الطّلاب لأهداف تعلّم ما هو مهمّ[2]. فبدون التّعلّم يَصعب على الطّلاب معرفة ما يُفتَرَض أنْ يَتعلّموه، ولكن ما لم نَذكره صراحة قد يَكون مِن الصّعب على الطّلاب معرفة المكان الّذي يوجّهون انتباههم إليه. هل يَحتاجون إلى معرفة تفاصيل تلك الحالة المُحدَّدة؟ أو ما هي المبادئ الّتي مِن المُفتَرَض أنْ يستخلصوها؟

5-1-تطوير أهداف التّعلّم والتّقييم الجيّد:

تشجّع أهداف التّعلّم على التّفكير والتّعميم الجيّد أثناء تدريسه وتطويره، وذلك قيام المُدرّسين بالكتابة والمُراجعة، يُمكنهم تحديد التّعلّم المُحدّد في كُلّ منها في الدّورات الدّراسيّة ومع ذلك يَجب أنْ يكون هناك بعْض التّفكير الجاد، إذا لم تكن هناك أساسًا مِن أهداف تعليميّة عالية المُستوى. كما يُساعدنا استخدام أهداف التّعلّم المُرتبِطة بتصميم التّقييم على تجديد الحلقة المعرفيّة، الّتي تفترض أنّها موجودة عند الطّلاب.

"يُمكن أنْ يُساعِد استخدام أهداف التّعلّم في تقليل الجوانب الّتي يُمكن أنْ تتكاثَر في حالة عدم وجود معلومات واضحة مثل: الإجهاد والتّشتّت، والتّفكير في المعلومات غير الجيّدة"[3]. فالتشتت الذهني والتفكير في المعلومات الخاطئة تقلل من تحقيق الأهداف التعليمية.

---

[1]-بشير إبرير، تعليم الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان 2001، ص70-71

[2]- محمد دريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، الجزائري، 2000، ص227.

[3]- دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

2-5- صياغة الأهداف التّعليميّة:

بالنّظر إلى أُطر المناهج والأدلة، كيف تختار وتصوغ أهداف التّعلّم؟ هناك طريقتان أساسيّتان:

إمّا أنْ تَبدأ بتحديد المُحتوى أو الموضوعات الّتي تُريد أنْ يَعرفها الطّلاب (النّهج المعرفي)، البدء بما تُريد أنْ يَفعله الطّلاب (النّهج السّلوكي).

في الواقع، يَنتقل النّهج المعرفي مِن العامّ إلى الخاصّ، النّهج السّلوكي يَفعل العكس. لكُلّ منهج دُعاة، بالإضافة إلى نقاط قوّة ومشاكل متأصّلة في المُمارَسة العمليّة. غالبًا ما يَجمع المُعلّمون بينهم ويَتناوبون بينهم لإعطاء الطّلاب بعْض كُلّ منها[1].فيحتاج المعلمون للتناوب فيما بينهم ليقومون بإدارة الصف بطريقة عفوية والعمل على توفير برامج لتنمية مهارات الطلاب.

6- عناصر العملية التّعليميّة:

تتكوّن العملية التّعليميّة مِن مجموعة مِن العناصر الّتي تتفاعل مع بعْضها البعض، ويُؤثّر ويَتأثّر كُلّ عنصر في الآخَر. وتَرجع أهميّة هذه العناصر في كونها الأساس الّتي تَعتمد عليه العملية التّعليميّة لكيْ تَنجح، وتُحقّق الأهداف المَرجوّة والعناصر هي:

6-1- المتعلم:

هو الّذي تقوم لأجله العمليّة التّعليميّة، "ولذلك مِن الضّروري أنْ يَكون لديه رغبة لتلقّي العلم، ومُستعدًّا للتّعلّم ويَمتلك القدرات والمهارات الّتي تُعينه على التّفاعل الإيجابي وذلك وفقًا لاستعداد المتعلم، وما يَملكه مِن قدرات ومهارات تتحد الأنشطة، والأساليب الّتي سيتمّ الاعتماد عليها مِن أجْل الوصول للأهداف المرجوّة"[2].فيتعرض المتعلم للعديد من المراحل التي يكتسب من خلالها معارف كثيرة.

[1]– محمد دريج، التدريس الهادف، ص228

[2]– محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن، 2003، ص84

6-2-المُحتوى التّعليمي:

يُمكن تعريفه أنّه مجموعة أفكار وحقائق مُعبِّرة عن الثّقافة الّتي تَنتشر في مجتمع ما، وفي التّعليم يعرف ذلك المحتوى بالمناهج أو المُقرَّرات الدّراسيّة. ويتمّ تصنيفها كالآتي:

"ومِن الضّروري أنْ تكون هذه المناهج تُناسِب مُستوى الطّلاب، وتُراعي كافّة الفروق بين المتعلمين"[1]. فنظرا للمعرفة غير محددة بموضوعات معينة فيساعد على استخدام نماذج من الواقع لعرض وتحليل المفاهيم.

6-3- الطّريقة:

يُمكِن تعريفها أنّها الأسلوب المميّز الّذي يَعتمد عليه المعلّم لتحقيق أهداف عمليّة التّعلّم" ومِن الضّروري أن يُترك للمعلّم حرية اختيار الأُسلوب التّعليمي المُتَّبَع، وعليه أنْ يُراعي أنّ هذا الأُسلوب لا بُدّ أنْ يَكون متّفِقًا مع رؤية وفكْر المعلّم وأهدافه، والمُستوى الفكري للطّلاب"[2].فتعرف على أنها مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق الأهداف.

6-4- المعلّم:

يَؤدي المعلّم دورًا فعّالًا في العمليّة التّعليميّة، وذلك لأنه يقوم بتحديد نوع المادّة الدّراسيّة، وما تَشتمل عليه مِن اتّجاهات وأفكار. ومِن الضّروري أنْ تَكون المعلومات الموجودة بها هادفة للغاية، "ولذلك يَجب أنْ تتوفَر به مجموعة مِن الشّروط مِن أبرزها أنْ يَكون المعلّم متخصّصًا، وعلى دِراية تامّة بكُلّ ما يَتعلّق بالتّدريس مِن مفاهيم ونظريَّات وأيضًا أنْ يَتمتّع بشخصيّة قيادية تُعينه على إدارة الحصّة الدّراسيّة بشكْل فعّال. ومِن الضّروري أنْ يَكون قادرًا على توفير الجوّ المُلائِم للطّلاب، ولديه القدرة على الاستماع إليهم

[1]– محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، ص85.

[2]– المرجع نفسه، ص87.

وإدراك الفروق بينهم"[1]. فيعتبر المعلم أساس العملية التعليمية إذ أنّه يربي الأجيال ويبني العقول.

6-5-البيئة التّعليميّة:

تؤدي البيئة التعليمية دورا فعالا في العملية التعليمية " يَجب توافُر بيئة تعليميّة مُناسبة، وذلك لأنّ لها أثرا فعّال في جذْب الطّلاب لتلقّي العلم. وتَشتمل البيئة التّعليميّة على الحجرات الدّراسيّة، والّتي يتمّ مِن خلالها التّواصُل بين المعلّمين والطّلاب، وشرْح الدّروس وتصحيح الأخطاء، وغير ذلك مِن العمليّات الفعّالة"[2]. يستطيع المعلم خلق بيئة ذات مواصفات وذلك بزيارة منشأة علمية ترتبط بالمادة التعليمية التي قام بشرحها للطلبة أثناء درسه.

7- أهداف العمليّة التّعليميّة: تتمثل أهداف التعليمية في[3]:

7-1المعرفة:

اكتساب المعرفة هو أَدنى مُستوى في المجال المعرفي، يَتضمّن قدرة الطّلاب على تَذكُّر المعلومات المُستَفادة في الفصول الدّراسيّة، الاستدعاء والاعتراف هما مواصَفات هذا الهدف التّعليمي.

7-2- الاستيعاب:

إنّه المُستوى الثّاني مِن المجال المعرفي "إن نظرية استيعاب المعلومات تقترب من دراسة التطور المعرفي وذلك للقيام بشرح تطور العقلي على مستوى تطورات في مكونات

[1]–محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات ط1 سنة 2003، ص82.

[2]–المرجع نفسه، ص90.

[3]– دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

الأساسية لعقل المتعلم"[1]. فهو يعكس قدرة المتعلم غلى فهم وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر مع الحفاظ على معانيها.

7-3- التّطبيق:

في المُستوى الثّالث يَستطيع المتعلّمون تطبيق أو استخدام المعرفة الّتي يَتمّ اكتسابها واستيعابها خلال المُستويْن الأوليين. إنّها القدرة على تطبيق المعرفة المُكتَسَبة مِن خلال التّعليم في مواقف الحياة الحقيقيّة. إنشاء علاقة جديدة وصياغة الفرضيّات، التّنبّؤات هي بعْض المواصفات لهذا المُستوى.

7-4- التّحليل:

يعتبر عملية تقسيم موضوع إلى أجزاء صغيرة "التّحليل هو تفصيل ذو مغزى للمواد في مُكوّناتها المُختلفة، وتحديد العلاقة المتبادلة بين العناصر، ومعرفة كيفية تنظيمها وربْطها"[2]. يتمثل التحليل الدخول في تفاصيل المواد ومكوناتها ودراستها بهدف الوصول إلى التعرف عل العلاقة القائمة بين هذه العناصر.

7-5- التّقييم:

هذا هو أَعلى مُستوى مِن المجال المعرفي، " يُمكن للطّلاب تقييم كائن أو شخص أو نظرية إذا كان فقط على قدم المُساواة مع جميع التّدرّجات الهرميّة الدّنيا الأُخرى في المجال المعرفي"[3].يتمثل التقييم في تحديد مستوى الأشياء بوضوح وكذا بيان قيمتها وذلك بهدف تحقيق الغاية المطلوبة.

---

[1]- دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

[2]– محمّد مكسي، الدّليل البيداغوجي مفاهيم مُقارباتط1، 2003، ص 23.

[3]– دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

أوّلًا: الأهداف المعرفيّة في المجال العاطفي:

يَرتبط المجال العاطفي بتنمية قلب وعقْل الطّفل، ويَشمُل مجالات العواطف والمَشاعر والاهتمام، والمواقف والتّقدير والقيم. يجب أنْ يَتمّ التّركيز على المعلّم لربْط تطوير المجال المعرفي بالمجال العاطفي، ومِن ثمّ يَجب على المُعلّم ضمان تطوير المجال العاطفي في أهدافه التّعليميّة لتدريس القسم الدّراسي.

ثانيًا: الهدف التّعليمي للمجال النّفسي الحركي:

يَتعامَل المجال النّفسي الحركي مع مُستوى العمل أو الأداء، يَشمل هذا المجال العمل العضلي التّنسيق العصبي العَضلي، تَهدف الأهداف التّعليميّة لهذا المجال إلى تطوير الكفاءة في أداء بعْض الأعمال وله عدّة مُستويات.

المعرفة: الإدراك هو المُستوى الأوّل في المجال النّفسي، وهي تَكون مِن عمليّة إدراك الأشياء أو الصّفات، أو العلاقات مِن خلال أَعضاء الحسّ.

التّحضير: في هذا التّسلسل الهرمي الثّاني يَقوم الطّلاب بإجراء تعديل تحضيري للاستعداد لنوْع مِن العمل أو الخبرة. يتمّ هنا تنفيذ مجموعة العمل الذّهني والبدني.

– **استجابة موجَّهة:** إنّه فعْل سلوكي صريح للطّالب بتوجيه مِن المعلّم، يَقوم الطّلاب في البداية بعمل ما يتمّ إدراكه ووضْعه مِن خلال المُستويات السّابقة. ويَشمُل تقليد المعلّمين وكِبار السّن والآباء، وأنشطة التّجربة والخطأ في الحُصول على مهارة الكتابة والقراءة.

في هذا المُستوى يُظهِر الطّالب تقدّمًا في أداء الفعل، " مِن خلال التّقليد والتّجربة والخطأ، تعلّم الطّالب كتابة الحرف " أ " بتقليد معلّمه مِن خلال نشاط التّجربة والخطأ، الآن يُمكنه كتابة الحرف " أ " بإرادته، وأَصبحت الاستجابة المُكتَسَبة هنا معتادة. إنّه تحليل دقيق يتمّ فيه فحْص وحفْر كُلّ خطوة في الآلية بشكْل صحيح"[1].معنى ذلك أن المعلم بمثابة

[1]– دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

الموجه والمرشد للمتعلم فيقدم له عملا يقوم به ثم يصححه المعلم ويوضح له الأخطاء التي وقع فيها كي لا يقع فيها مرة أخرى.

- **استجابة صريحة معقّدة:**

في هذا المُستوى يُمكِن للطّالب أداء عمل حركي مُعقَّد "يَتطلّب نمط حركة معقَّد فيَحصل هذا التّسلسل الهرمي على درجة عالية مِن المهارة، ويُمكن تنفيذ الفعل بسلاسة وكفاءة. فيطلب من المتعلم القيام بالمهارة المعقدة نسبيا"[1]. يستطيع المتعلم أداء بعض الحركات للوصول به إلى درجة عالية من التعلم.

- **التّكيّف والنّشأة:**

هو أَعلى مُستوى، هنا يتمّ تكييف الطّالب مع القدرة على القيام بفعْل يتمّ اكتسابه مِن خلال الخطوات المذكورة أَعلاه. الآن يُمكنه بشكْل تلقائي أداء الفعل بدقّة، أكثر مِن أنّه قادر على إنشاء نمط جديد مِن العمل أو الأُسلوب في القيام بالنّشاط.

- **تصنيف ديف في المجال النّفسي الحركي:**

ساهم ديف أيضًا في تصنيف المجال الحركي كالآتي:

•**التّقليد:** إنّه ببساطة عمل تقليد الطّالب نشط مِن خلال تطوير المجال المعرفي والعاطفي، وهذا يَعني أنّ الطّالب الّذي تَعلّم كيفية الكتابة (المجال المعرفي) الرّاغب في الكتابة (المجال العاطفي)، قد يُقلِّد الكتابة لتحقيق القدرة عليها.

- **المعالجة:** يُحاوِل الطّالب في هذا المُستوى القيام بالنّشاط المقلّد بطرق مُختَلفة، مِن خلال التّكرار. هنا يَقوم الطّلاب بتجربة العديد مِن الطّرائق والأساليب لأداء النّشاط، واختيار الطّريقة المُناسِبة والمُلائمة لها.

[1]– دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

– **الأحكام:** يشترط التدقيق والسرعة "في هذا المُستوى يَكتسب الطّالب السّرعة والدّقة والنّسبة والأناقة في أداء الفعل، الّذي يَتمّ اكتسابه مِن خلال مُستويَيْن أعلى"[1]. فيتمكن الطالب من أداء عمله بسرعة بدقة ووضوح.

– **طريقة التّعبير اللّفظي:** هنا الطّالب قادر على التّعامُل مع العديد مِن الإجراءات في انسجام تامّ، وهذا يَشمل التّنسيق والتّسلسل والانسجام بين الأفعال.

– **التّجنس:** هذا هو أعلى مُستوى في المجال النّفسي، "هنا يَكتسب الطّالب الكفاءة في أداء مهمّة معيَّنة، يُصبح الإجراء تلقائيًّا بأقلّ طاقة جسديّة وعقليّة"[2].معنى ذلك أن الطالب يصبح قادرا على أداء عمله بإتقان.

ثانيًا: دور التّعبير الشّفوي:

1- مفهوم التّعبير الشّفوي وأهميّته:

التّعبير هو نشاط لغوي دقيق، وممارسة وقدرة على السّيطرة على اللّغة، "ووسيلة للتّفكير والاتّصال والتّفاعُل والتّفاهُم، وهو مخزون لغوي مِن القراءة والاطّلاع والخبرة"[3].فالتعبير فن ومهارة شأنه شأن مهارات أخرى وهو عامل مهم في عملية التواصل فالإنسان صغيرا كان أم كبيرا بحاجة ماسة إلى التعبير عن أفكاره وحاجاته ليفهمه الآخرون.

وعُرِّف أيضًا بأنّه" وسيلة للإفصاح يَستعملها المتعلم لكشْف ما يَدور في خاطره مِن أفكار ومعان، ومُصطلحات وبالتّعبير يَقضي حاجته الّتي قد تَكون شفويّة أو كتابيّة تُساعد على التّواصُل بين الأفراد، ويُحقّق متطلّباته ورغباته"[4].ونقصد بذلك أن الإفصاح عن المعاني القائمة بالذّهن بكلام تحكيه الأفواه أو تَرسم كلماته الأقلام، " فهو الإبانة والإفصاح عمّا

---

[1]– دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

[2]– أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009م، ص 163.

[3]– المرجع نفسه، ص93.

[4]– عبد الرّحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التّعبير اللّغوي في المرحلة الثّانويّة ومُشكلاته، المناهج للنّشر، عمان، الأردن، 2005م، ص15.

يَجول في النّفس البشريّة مِن الأفكار والخواطر النّفسيّة، مِن خلال نقْلها للآخرين، ممّا يُؤدّي إلى قضاء حوائجه"[1]. كما أنّه إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا يدور في نفسه من أفكار تَهدف إليه موضوعات اللّغة العربيّة جميعها، "ومِن جهة داخليّة هو الإفصاح عمّا في النّفس مِن أفكار، ومشاعر بالطّرق اللّغويّة وخاصّة بالمُحادَثة أو الكتابة، وعن طريق التّعبير يُمكن الكشْف عن شخصيّة المتحدّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[2].فيُمثِّل التّعبير نشاطًا لغويا أدبيًّا واجتماعيًّا، فهو الطّريقة الّتي يَصوغ الفرد بها أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأُسلوب صحيح في الشّكل والمضمون.

تعريف التعبير الشفوي:

يُعرف أنه طريقة اللسان وهو المنطق الأول للتدريب على التعبير بوجه عام "ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة هو أسبق من الكتابي إلا أنه الأساس الذي يبني عليه التعبير الكتابي والواقع أنه يأتي النجاح في التعبير الشفوي ومن هنا يعتمد التعبير الشفوي على أسلوب المحادثة، لأنه أسلوب طبيعي معتمد في الحياة العلمية"[3]. نقصد من أنه الطريقة التي يصوغ بها الفرد عن أفكاره وأحاسيسه.

2- أنواع التّعبير الشّفهي ومهاراته:

يَنقسم التعبير الشّفهي مِن حيث أغراضه إلى نوعيْن:

- التّعبير الوظيفي.
- التّعبير الإبداعي.

---

[1]- دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

[2]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 163.

[3]-راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة، ط2، 2009م، ص203

2-1-التّعبير الوظيفي:

يُقصد بالتعبير الوظيفي أنه "هو كُلّ كلام منطوق يُؤدّي غرضًا وظيفيًّا في الحياة، وهي حاجة تفتضيها حياة المتكلّم في المدرسة وخارجها، ومِن المواقف الحياتيّة الّتي تَقتضي التّعبير الشّفهي[1]".فمن خلال التعبير يستطيع الفرد التواصل مع أفراد المجتمع.

أ- استقبال الآخرين: إنّ كُلّ إنسان يَتعرّض إلى مواقف تَستلزم أنْ يكون عارفًا كيف يَستقبل الآخرين، وكيف يُعاملهم في الحديث، "لذا يجب أنْ يُؤهّله تعليم العربيّة لمواجهة مثْل هذه المواقف، ودروس التّعبير الشّفهي سبيل ذلك"[2].فيصادف الإنسان موقفا في حياته يجب أن يكون قادرا على التعامل مع غيره.

ب- مواقف التّعريف بالآخرين.

ت- مواقف وداع الآخرين.

ث- مواقف تهنئة الآخرين في مواقف الفرح.

ج- مواقف مساواة الآخرين وتعزيتهم في مواقف الحزن.

ح- مواقف التّعليمات والتّعقيبات على الأحداث والأقوال.

خ- مواقف التّعامل والبيع والشّراء.

والتّعبير الوظيفي لا يَستلزم التّصنّع والتّزويق، ولا يَنشد الجمال، إنّما يرمي إلى تحقيق المقاصد الوظيفية. هذا نحتاجه لا سيما في وسائل التواصل الاجتماعي، بأقصر الكلام وأيسره وأكثره وضوحًا عند المتلقّي، " ويُمكن صاحبه مِن قضاء حاجاته اليوميّة، ولأهمية التّعبير الوظيفي في الحياة، ولأنّ موضوعاته تقع في بؤرة حاجة الفرد للاتّصال اللّغوي يجب على واضعي مناهج اللّغة العربيّة حصْر المواقف، الّتي تَقتضي التّواصُل مِن خلال التّعبير

[1]- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، قسم البرمجة اللّغويّة العصبيّة، ط1، 2018م، ص 120.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّرق، الأردن، ط1، 2006م، ص 205.

الشّفهي"[1]. فيعمل التعبير الوظيفي على تحقيق المقاصد الوظيفية بأقل الكلام وأوضحه عند المخاطب ويساعده على القيام بعمله. فالتعبير الوظيفي هو التّعبير الّذي يَستعمله الفرد للتّعبير عن حاجته، ومتطلّبات حياته اليوميّة في مواقف مُختلفة. فالتّواصُل مع الآخرين في مجال العمل أو في سؤال وجواب، فهو كُلّ تعبير يُؤدّي وظيفة في الحياة، وهذا التّعبير لا يَشترط الجمال بل هو كلام واضح بعيد عن الغموض لكيْ يَفهمه المتلقّي.

2-2- التّعبير الإبداعي:

يتم نقل الأفكار إلى الآخرين بطريقة مثيرة "هو التّعبير الّذي يَحرص فيه الفرد على إظهار أحاسيسه وعواطفه، بعبارات مُختارة بدقّة وعناية، يَتوخّى منها المعبّر إحداث أكبر الأثر في نفْس السّامع، مِن خلال سلامة الألفاظ وعُذوبتها وحسْن تركيبها، وما تَشتمل عليه مِن مواطن الجمال، وعمق الدّلالة ممّا يُؤدّي إلى استثارة السّامع، وتفاعله مع ما يَسمع، فالتّعبير الإبداعي فيه صفة وجمال وإثارة تُطلّ على نفس السّامع فتُهيّجها وتتفاعَل معها. وتُقاس جودته بمستوى ما يُحقّقه مِن أثر في نفس السّامع، وفي الحياة مواقف كثيرة تَقتضي هذا النّوع مِن التّعبير منها على سبيل المثال[2]":

- المواقف الشّخصيّة ذات الأغراض الوجدانيّة.
- استثارة السّامعين نحو قيم معيَّنة.

وهو ذلك النّوع مِن التّعبير الّذي يُقصَد به إظهار المشاعر والأحاسيس بعبارات مُنتقاة بدقّة تتّسم بالجمال والسّلاسة، والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ أو السّامع. "وإثارة الرّغبة لديه للتّعامُل مع موضوعها، وعلى هذا الأساس فإنّ التّعبير الإبداعي يَتطلّب:

- استبيان المشاعر والأحاسيس والعواطف.
- جمال اللّغة وسلاستها.

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص229.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص206.

– جمال الفكرة وحداثتها.

– انتقاء الأساليب واختيار التّراكيب المؤثّرة"[1].

ممّا سبق يُمكننا القول: بأنّ التّعبير الإبداعي هو ذلك الكلام المنطوق، الّذي يَهدف فيه المتحدّث إلى نقْل الأفكار والمشاعر، وإظهار العواطف والأحاسيس، بغرض التّأثير في السّامع بعبارات دقيقة تتميّز بالعذوبة وحسْن التّراكيب. فإنْ كان التّعبير الوظيفي يُعبِّر عن الحاجات اليوميّة للفرد، فإنّ التّعبير الإبداعي يَهدف إلى إثارة السّامع، فهو يُساعد الفرد على التّعبير عن نفسه ومشاعره، وبالتّالي إبراز شخصيته.

3- مجالات التّعبير الشّفوي:

هناك مجالات كثيرة يُستَخدَم فيها التّعبير الشّفهي، ويَجب أنْ يتمّ التّدريب عليها في تعليم التّعبير.

3-1- المناقَشة والحوار(المُحادَثة):

تعدّ المُحادَثَة مِن أكثر الأنشطة اللّغويّة استعمالًا في الحياة، والحاجة إليها قائمة بين الصّغار والكبار، والمرأة والرّجل، والسّائل والمسؤول. وقد أَظهرتْ الدّراسات الّتي أُجريتْ في مجال مسْح أنواع الأنشطة اللّغويّة في الحياة اليوميّة أنّ المحادثة تأتي في المرتبة الأولى مِن حيث الأهميّة، ثُمّ تليها القراءة فالكتابة.

"وفي ضوء ما تَقدّم، فإنّ المُحادثَة تأتي في المرتبة الأولى في الاستعمال اللّغوي وتأسيسًا على ذلك ولأنّ المرحلة الأساسيّة تُعتبَر حجر الأساس في بناء العمليّة التّعليميّة. فلا بُدّ أنْ يتمّ التّشديد فيها على تعليم المُحادثة وتحقيق ما يأتي"[2]:

– تمكين المتعلّم مِن أنْ يَتكلّم أكثر ما يُمكن، وهذا لا يَتحقّق إلّا مِن خلال إعطائه الحرية الكاملة في الحديث، وعدم تَدخُّل المعلّم سلبيًّا في أثناء تعبيره.

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص207.

[2]- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، ص125.

– تمكين المتعلّم مِن أنْ يَتكلّم بأحسن شكْل ممكن، وهذا يَستوجب منه تَصحيح الأخطاء بعْد الانتهاء مِن الحديث، فالمُدرِّس لا يَتدخَّل في حديث الطّالب إلّا مُشجِّعًا.

– "إجراء تدريبات على بناء التّراكيب اللّغويّة في ضوء ما يتمّ رصْده مِن الأخطاء، والانطلاق منها لإجراء تلك التّدريبات، ثُمّ التّدريب على البنى النّحويّة الأساسيّة تليها المعقَّدة"[1].ومنه فالمُحادثة مِن أكثر ما يَستعمله المتعلم، سواء كان ذلك في المدارس أو بين أفراد المجتمع، أم في أماكن العمل، البيت...إلخ. ولهذا يَنبغي أنْ تَحظى بعناية كبيرة، وخاصّة في المدارس، لأنّ بالمُحادَثة والمناقَشة يَستطيع التّلميذ إثبات نفسه، وإبراز شخصيته ومواجهة المجتمع. "ويَنبغي أنْ نَلتفتَ للقدرات والمهارات والمُيول الّتي يَجب أنْ نَستهدفها في تعليم المُحادَثة والمناقَشة، التي تبين كيف يُمكن أنْ يَسير المعلّم في تدرسيها"[2]. فالمعلم يقوم بتوجيهات تساعده لتسهيل المناقشة.

3-2- حكاية القصص والنّوادر:

تُعتَبَر مِن أهمّ ألوان التّعبير الشّفهي، والآباء والأمّهات كثيرًا ما يَقصّون على أبنائهم، ويَقصّ الأطفال قصصًا على زملائهم الكبار يسلّونهم.

وتُعدّ القصص والحكايات مِن بين أهمّ المجالات الّتي يُمكن استخدامها للتّدريب على التّعبير الشّفهي، لأنّ الإنسان ميّال بالفطرة إلى سماع القصص والحكايات، خاصّة في مراحل طفولته، لذلك يَجب استثمار هذا المجال استثمارًا هادفًا، وهذه القصص لا بُدّ أنْ تكون قصيرة بسيطة في المراحل الأولى، ثُمّ تتعقّد أحداثًا وأشخاصًا في المراحل المتقدّمة.

[1]– محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، ص 126.

[2]– محمّد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسّسة الوراق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018م، ص25–27.

وفي هذا المجال تتنوّع القصص والحكايات لتَشمل مجالات متعدّدة، وأنْ يَكون إشراك الطّلبة فيها مبنيًّا على التّشجيع والإثارة، لا على الإكراه والقصر. وفي هذا المجال يَجب مُراعاة ما يلي[1]:

- أنْ تكون القصّة أو الحكاية جديدة.
- أنْ تكون محبَّبة في نفوس الطّلبة.
- أنْ تكون مُلائمة لقدرات المتعلّمين العقليّة واللّغويّة.
- أنْ لا تكون مملّة.

درس التّعبير في مجال القصص لا بُدّ مِن الخطوات الآتية:[2]

- إثارة دافعيّة الطّلبة نحو القصّة.
- سرْد القصّة بأُسلوب واضح.
- إلقاء أسئلة على الطّلبة حول أحداث القصّة.
- تلقّي إجابات الطّلبة والتّعقيب عليها.
- مُطالَبَة بعْض الطّلبة بتلخيص القصّة. تساعد القصص والحكايات المتعلم على التدرب على التعبير الشفوي حيث تشجعه وتحفزه على الإفصاح عما يفكر فيه.

3-3- الخطب:

مِن المواقف الّتي يُمكن أنْ يُواجهها الإنسان في الحياة المواقف الخطابيّة، إذ قد يكون في موقف يَتطلّب منه أنْ يَكون خطيبًا في مناسبة وطنيّة أو قوميّة، أو في كلمات يوم الخميس في المدارس، أو لغرض بيان رأْي عام." وفي مثْل هذه المواقف تَقتضي أنْ يكون الفرد مُؤهَّلًا لغويًّا وأدائيًّا لها، متهيّأً ومتسلّحًا بما تَقتضيه مهارة الخطاب مِن الوضوح في

[1]–محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص128.

[2]– المرجع نفسه، ص 128.

الصّوت، وطلاقة في اللّسان ودقّة في التّعبير، واتّفاقًا للأداء وقدرة على الارتجال. وتَقوم مهارة التّعبير الشّفهي في تدريسه على عدّة مجالات يُمكن تلخيصها في النّقاط الآتية"[1]:

– التّعبير عن الصّور المختلفة كالصّور الموجودة في كتب القراءة، وكذلك الإجابة عن الأسئلة الموجودة في هذه الكتب.

– التّحدّث عن مُختلف الأنشطة الّتي تُوافق التّلاميذ خلال مسيرتهم الدّراسيّة، مثل: الرّحلات.

– التّحدّث عن البيئة وما تَحتويه مِن نباتات وحيوانات، وكيفية المُحافَظة عليها.

– التّحدّث عن الأعياد الدّينيّة والوطنيّة.

– التّحدّث عن الشّخصيّات التّاريخيّة البارزة مثل الأمير عبد القادر.

– كما نجد التّلميذ أو الطّفل الصّغير يَميل إلى الإفصاح عن أفكاره، وعواطفه عن طريق الرّسم.

4- طرائق تدريس التّعبير الشّفوي أهميّته وأهدافه:

4-1- طرق تدريس التّعبير الشّفوي:

يَقوم التعبير الشفوي على اللّغة الشّفويّة، وتحقيق مهارتيْ الاستماع والكلام، حيث يَتعلّم الطّفل مِن خلاله كيف يَكون مُستمعًا جيّدًا لما تَقوله المعلّمة، والتّركيز على كلامها وإعمال الفكر فيه ولتدريب التّلاميذ على هذا التّعبير يَحتاج المعلّم إلى طرائق وأساليب تُساعده على ذلك. ومِن بين هذه الأساليب نذكر:

أ- إعداد خطّة الدّرس:

إنّ درس التّعبير الشّفهي له أهدافه وأهميّته في تمكين المتعلّم مِن استخدام اللّغة في المواقف الّتي تُواجهه في حياته اليوميّة" لذا يَجب على المُدرِّس أنْ يعدّ خطّة الدّرس مُسبَقًا

[1]–محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص130.

وذلك مِن خلال تحديد عناصر الموضوع، وتحديد التّساؤلات الّتي سيَطرحها على الطّلبة والشّواهد القرآنية"[1]، الّتي تمكن للآراء أنْ تُدعّم هده التساؤلات.

ب- اختيار الموضوع:

إنّ اختيار عنوان الموضوع يُعدّ خطوة أساسيّة يَترتّب عنها نجاح الدّرس، " لذا يَجب أنْ يكون الموضوع الّذي يتمّ اختياره مِن الموضوعات الّتي تُثير الطّلبة، وتُحفِّز دافعيتهم على التّحدّث فيه. وهناك أكثر مِن أُسلوب لاختيار الموضوع"[2]منها :

– يَطرح المُدرّس عددًا مِن الموضوعات، ويُعطي الطّلبة فكرة موجَزة عن كُلّ موضوع، ويتمّ اختيار أحدها بحسب رغبة الطّلبة.

– يَطرح الطّلبة جملة مواضيع وتتمّ مناقشتها فيتمّ اختيار أحدهم للتّحدّث فيه.

– يعطي لكلّ طالب حريّة اختيار الموضوع الّذي يَرغب فيه فيَتحدّث عنه، وهذا يُعدُّ الأُسلوب الأفضَل، لما يُوفِّره للطّالب مِن حريّة اختيار الموضوع، ويَجعله أكثر قدرة على الاسترسال فيه والدّفاع عنه.

ج– المقدّمة: قبْل البدء في اختيار الموضوع يتمّ التّقديم للدّرس، ويُشدِّد على أهدافه وما يُمكن أنْ يُحقّقه.

د- تحديد عناصر الموضوع:

يتم تحديد الموضوع الّذي يَتحدّث فيه الطّالب ، ثُمّ يَبدأ حديث الطّالب عن تلك العناصر بأُسلوب أدبي.

هـ– المناقَشة: بعْد انتهاء الطّالب مِن التّحدّث في الموضوع تَبدأ مُناقَشة الطّلبة له ويَتولّى المدرّس إدارة المناقشة وجعْلها بنّاءة لا تَخرج عن أهداف الدّرس، ويُعطي الفرصة للطّالب للدّفاع عن آرائه دفاعًا مبنيًّا على الحجّة والمنطق، ثُمّ يَتولّى المدرّس مهمّة التّعقيب والتّعليق على الآراء الّتي تُطرَح في أثناء المناقشة.

---

[1]-محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، ص207

[2]– المرجع نفسه، ص 208.

و- التّقويم:" تُقدّم الآراء النّهائيّة حول الموضوع وطريقة معالجته وأفكاره، ومدى الاستفادة منه، ويتمّ ذلك مِن الطّلبة والمدرّس"[1]. فيعتبر مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعلمة لأدوات من قبل شخص أو المتعلم ذاته.

وخلاصة القول هي: أنّ درس التّعبير الشّفهي لا يَكون ناجحًا وفعّالًا، إلّا إذا قام المعلّم بعدّة خطوات.

- فمثلًا: المدرّس لا بُدّ له أنْ يَختار بعْض الأسئلة الممهّدة لصلْب الموضوع، وبذلك يَتمّ اختيار عنوان الموضوع الّذي بفضله يتمّ نجاح الدّرس، وخاصّة إذا كان هذا الموضوع مِن الموضوعات المُثيرة الّتي تَجعل التّلاميذ متشوقين إلى الحديث فيها. وبعْد هذا تأتي المقدّمة الّتي يَتحدّث فيها المدرِّس عن الموضوعات المثيرة بين التّلميذ والمعلّم، أو بين التّلميذ وزميله التّلميذ، ويجب على كُل طرف منهما أنْ يُدعِّم آراءه ومُعتقداته بحجج وبراهين مُقنعة، ليأتي في الأخير ما يُسمّى بالتّقويم، وهو إعطاء آراء حول تقديم عرْض الأفكار.

ومِن أفضل الأساليب في تعليم التّعبير الشّفوي ربْطه بمناهج اللّغة وبأنشطتها، فمجاله في حصّة القراءة إجابة التّلاميذ عمّا يُوجَّه إليهم مِن أسئلة فيما قَرؤوه، أو في الصّورة الّتي أمامهم في الكتاب. وكذلك تلخيص المقروء ونقْده أو مجال في درس النّصوص شرْح المعنى، ونقْد النّص وتذوّقه.

- الرّبط بين التّعبير الشّفهي وحياة الطالب خارج المدرسة، صور مِن الحياة الاجتماعيّة، الصّحافة...إلخ.

- "فسْح المجال أمام الطّالب للتّعبير عن نفْسه بحريّة وصدق، وتشجيعه على مواجهة المواقف، والتّعبير عنها بطلاقة، أو ترْك الحريّة له في اختيار الموقف المناسب لعرْضه في الوقت المُناسب، ونوضح دور المعلّم على النّحو الآتي"[2]:

- يُدوِّن المعلّم الموضوع الّذي اختاره التّلميذ على السّبورة.

---

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص109.

[2]- محمّد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، ص 281.

– يُناقِش المعلّم التّلميذ بأسئلة لتوضيح عناصر الموضوع وترتيبها، بحيث يكون التّرتيب طبيعيًّا ومنطقيًّا.

– يُطالِب المعلّم التّلميذ بالحديث في كُلّ عنصر، ولا بأس مِن مُساعَدة التّلميذ على مُواصَلة الحديث إذا توقّف.

4-2- أهميّة تدريس التّعبير الشّفوي:

للكلام أهمية تتمثل في العديد مِن الجوانب منها[1]:

– أنّه مُعبِّر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.

– أنّه وسيلة للإقناع والإفهام والتّواصل.

– أنّه الأداة الفعّالة في إبداء الرّأي والمناقَشة والتّواصُل مع الآخرين.

– كما أنّه أحد مؤشّرات الحكم على التّكلّم ومُستواه الثّقافي والاجتماعي.

– أنّه النّشاط الإنساني الّذي يَتميّز به الإنسان عن غيره مِن المخلوقات والكائنات.

– أنّه الوسيلة للتّعليم والتّعلّم في كُلّ مراحل الحياة، فهو أداة الشّرح والتّوضيح، التّحليل والتّعليل، السّؤال والجواب.

ومِن خلال هذه الجوانب نَستنتج أنّ للتّعبير الشّفهي أهميّة كبيرة ودورًا فعّالًا في العمليّة التّعليميّة، إذ يعتبر التعبير الشفوي الوسيلة الرّئيسيّة في التّعليم، خاصّة أثناء المراحل الأولى منه، وهو ضروري في عمليّة الشّرح والتّوضيح مِن خلال المناقَشة والحوار بين التّلميذ والمعلّم.

4-3- أهداف التّعبير الشّفهي:

يُعدّ التعبير الشّفهي وسيلة مِن وسائل تعليم وتلقين اللّغة، وقد تَنوّعتْ وتَعدّدتْ أهدافه نوجِز أهمّها في النّقاط الآتية:[2]

---

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع\ التّحدّث\ القراءة\ الكتابة)، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2014، ص70.

[2]–أميرة أسواني، أهداف التعبير الشفوي، تاريخ النشر: 2009/02/15، اطلع عليه في 2022/09/10، https://www.mileschool.com

- أنْ يَعي الطّفل الكلمات الشّفويّة كوحدات لغويّة.
- أنْ تَنمو ثروته اللّفظيّة الشّفويّة.
- أنْ يَصير قادرًا على استخدام التّعبير القصصي.
- أنْ يَستطيع وصْف المواقف الّتي حدثتْ أمامه أو حكيتْ شفويًّا.
- أنْ يَكون قادرًا على استخدام عبارات المجامَلة استخدامًا سليمًا في المُناسبات المختلفة.
- أنْ يَكون قادرًا على مُراعاة آداب التّحدّث.
- تمكين الطّلبة مِن النّطق الصّحيح وإخراج الحروف مِن مخارجها.
- التّركيز على الجوانب المهمّة في الموضوع.
- المهارة في حسْن البدء وحسْن الختام.
- صياغة المهارات وعرْض الفكرة في ضوء مُستوى السّامعين.
- استخدام المناهج المُلائم المنطقي في عرْض المُقدّمات واستخلاص النّتائج.
- القدرة على التماس أفضل الأدلّة واختيار الأمثلة، وانتقاء الشّواهد لتأكيد رأي أو دعْم وجهة نظر.
- القدرة على تقديم الصّيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.
- القدرة على المُشاركة في حوار حول موضوع المتعلّم ويهمّ مجتمعه.
- المهارة في إبداء المُلاحظات حول خبر منشور أو حديث مُذاع.
- القدرة على التّعقيب السّليم مع أيّ مُتحدّث أو معلّق.
- تحديد أهمّ جوانب الموضوع الذي يَطرحه مُتحدّث أو مُعلّق بأبعاده ومطالبه.

يُمكن القول ممّا سَبق بأنّ المهارات اللّغويّة أربع مهارات (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة). وهذه المهارات تُمثّل الأهداف الأساسيّة الّتي يَسعى كُلّ معلّم لتحقيق عند تعلّم أيّ لغة مِن اللّغات، إنّما هدفه هو أنْ يكسب المتعلّم القدرة على سماع اللّغة والتّعرّف على إطارها بطريقة سليمة تُحقّق له القدرة على التّعبير عن مقاصده، والتّواصُل مع الآخرين،

ويَكون قادرًا على كتابة تلك اللّغة. ويُعدّ التّعبير الشّفهي أحد أهمّ فنون اللّغة الأربعة وهو مِن أهمّ أدوات الإنسان في التّواصُل، والّتي تنتج للفرد التّعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره.

الفصل الثاني:

المقاربة المعجمية كنموذج للمقاربات التعليمية في التعبير الشفوي

1- تعريف المقاربة المعجميّةl'approche lexicale:

تعمل المقاربة المعجميّة على تعليم وتعلّم اللّغة العربية، سواء كانت لغة الأم أو لغة أجنبيّة، " ويُعدّ لويس 1993م مُؤسّس هذه المقاربة رغم ظهور بعْض الأفكار السّابقة له. وأراد الاهتمام بها بشكْل كبير في السّنوات الأخيرة بدل طرائق تعليم وتعلّم اللّغات خاصّة طريقة تعلّم النّحو والتّرجمة، وتَفترض المُقاربة المنهجية أنّ امتلاك المتعلّم كفايات اللّغويّة، رهين باكتساب القدرة المعجميّة واتّساعها، ضبْطها للقواعد النّحويّة فقط. لذا أنْ يتمّ تهميش المعجم\ المُفردات\ في تدريس الّتي تراه يُؤدّي إلى الاكتساب اللّغوي الجيّد"[1].وتَنظر المقاربة المعجميّة إلى نظام اللّغة على أنّه تراكيب معجميّة وليست تراكيب نحويّة فقط، لتعلم اللّغة والتّواصل بها، الّتي تُبني أساسًا على القواعد النّحويّة بل على التّراكيب المعجميّة، والّتي يعني تركيز المقاربة المعجميّة على المعجم\ المفردات\ النّحو أنّ تكريس التّصوّر القديم بأنّ النّحو والمُفردات مُنفصليْن، بل هما متلازمان لا يُمكن الفصل بينهما.

بينما، تدريس المعجم في حدّ ذاته يشكل مظهرًا مهمًّا في تعلّم النّحو وضبْط قواعده ووظائفه. ومِن هذا المُنطلق يظهر أنّ أغلب الخصائص النّحويّة والأخطاء الّتي يَرتكبها المتعلّم، تعود في مُجملها إلى ضعف في المعرفة المعجميّة، على سبيل المثال نجد الفعل "دخل" يَتحدّد معناه على أساس بنية مع جميع، عندما يَتحالف مع حرف إلى أو في. والمُلاحظة نفسها بالنّسبة للفعل "رأى" في تنوّعه الدلالية، الّتي تَعكس بنيته المعجميّة. أمّا عن علاقة المقاربة المعجميّة بالنّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، فإنّ أفكارها تتناقض تمامًا مع هذه النّظريّة خاصّة في قدرة المتكلّم على إنتاج وفهْم جمل مسبوقة. فتنظر المقاربة المعجميّة إلى الجمل الملفوظة أنّها إبداعات جديدة، وأنّ التّراكيب الأعجميّة تعمل كأبنية جاهزة أو نماذج مُخزّنة في الذّاكرة، وهي الّتي تُشكّل نسبة عالية مِن اللّغة المكتوبة أو المنطوقة. "كما ميزت نظرية تشو مسكي للّغة بوضوح بين النّحو والمعجم، ويُعلي الشّأن الأوّل على حساب الثّاني.

[1]– يُنظَر: اللّغة والخطاب اللّغوي قواعد التّوليديّة قواعد التّحويليّة والتّحليل الأُسلوبي، المركز الثّقافي العربي، ط1، سنة 1993م، لبنان، ص80.

لكن **تشو مسكي** في نظريّته يَظهر هذا الأمر أثناء بحثه في نظريّته المعجم الذّهبي، إذ يَحتوي الجهاز اللّغوي الدّاخلي لكُلّ فرد على معجم ذهني بالمداخل المنظّمة لكُلّ الرّؤوس المعجميّة والوظيفيّة. ويُمكن تفصيلها إلى عناصر أربعة وهي: المستوى الصّوتي، والمُستوى الصّرفي. والمستوى التّركيبي والمُستوى الدّلالي"[1]. فتعطي نظرية تشو مسكي أهمية المعجم وللمفردات.

2_شروط المعجمية :

تتفرع المعجمية إلى الاستيعاب المصدري والمعنوي والفكري. "فالأول يجب على الباحث أن يعتمد على مصادر الدراسة المعجمية ولا يهمل مصدرا منها. والثاني معناه ألا يهمل الدارس معنى من المعاني. والثالث يعني استيعاب كل عناصر المعنى انطلاقا من تعريفات الألفاظ المختلفة"[2].

التدرج:" يستلزم هذا الشرط التسلسل التاريخي، وبذلك يقدم ما حقه التقديم، ويؤخر ما حقه التأخير ،وله وجوه، أهمها :

التدرج الزمني: يبدأ من أقدم مصادر الدراسة المعجمية بتسجيل أهم ما فيها.

التدرج الدلالي: وذلك بالسير مع دلالة المصطلح في التصنيف"[3].

فمنه يجب توفير هذه الشروط والالتزام بها لتحقيق المعجمية.

3- وسائل التعليمية ودورها لتنمية المعجم اللغوي:

تلعب الوسائل التعليمية دورا في إثراء تنمية مستوى التلاميذ، فهي التي تحتاج إليها كل من المتعلم والمعلم" بالرغم من ما تسببه من الملل والإرهاق وتلقى مفيدة وضرورية في كثير من

[1]- يُنظَر: أحمد مؤمن، النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، الجزائر،2005، ص204.

[2]- علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، السعودية، ط1، 1975، ص3

[3]- مصطفى اليعقوبي، الدراسة المعجمية للمصطلح، مجلة دراسات مصطلحية، 2005، ص5.

الحيان وباعتبارها مصادر من اللغة في بداية التعلم عند الطفل"[1]ونلخص دورها في عدة نقاط منها:

_تزويد المتعلمين بمعلومات جوهرية مثلا كيفية النطق أو الرسم.

"إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة وتجدد مع وقت ،وكل ما استلزم موقف تعليمي ذلك بالإضافة إلى أنها تعلم مهارات وتنمي الاتجاهات"[2]. فمنه تعمل على ترسيخ المعلومات وتثبيتها في أذهان الطلاب.

_"تساعد في التغلب على لفظه ويحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بالوسائل المحسوسة"[3] ونقصد هنا استعمال المدرس ألفاظ ليس لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدرس.

_إثارة اهتمام الطلاب " بطبيعة الحال الطلاب يميلون إلى الاكتشاف والمعرفة ويرغبون دائما في إشباع حاجاتهم"[4]. فتساعد على تثبيت بعض تعابير ومعان اللغوية فعلى سبيل المثال يمكن أن تساعد صورة اللفظ على تذكير الطالب باللفظ الصحيح الدال على كلف منهما.

4- مبادئ المقاربة المعجميّة:

تعد المقاربة المعجمية من المقاربات بالغة الأهمية في اكتساب اللغات ولها مبدأين "مبدأ تركيب المفردات، والتّصوّر والتّقديم الّذي يعتبر اللّغة فسقًا، لا بُدّ مْن تحليل مُستوياته تحليلًا علميًّا قابلًا للوصف. المُستوى التّركيبي\ النّحوي المُستوى الصّوتي والمُستوى الصّرفي... (دون الاهتمام بالمُستوى المُعجمي وتراكيبه)، علمًا أنّه مكوّن جوهري في نظام اللّغة وتوظيفها، وأنّ المتعلّمين يَعتبرونه مِن المشاكل الّتي تقف حجرة أمام تعليمهم وتعلّمهم اللّغة. لأنّ اهتمام اللّسانيّين مدرّسي اللّغة على السّواء مُنصبّ على اتّجاه القواعد النّحويّة والصّرفيّة، وأنّ تدريس الكلمات والتّراكيب المعجميّة يَأتي في مرتبة دنيا مُقارنة بتدريس قواعد

[1]–مركز جبل البحث العلمي، سلسلة كتاب أعمال مؤتمرات، عدد خاص بالمؤتمر الدولي حول تطوير الأنظمة التعليمية العربية، طرابلس، لبنان، 25 مارس 2019، ص33.

[2]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– أحمد خيري، الوسائل التعليمية، المنهج، دار الفكر، ط1، 2006، ص 18-19

[4]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النّحو والصّرف. إذ بمجرَّد ضبْط المتعلّم لقواعد النّحو بمُساعدة ذلك على توسيع قدرته المعجميّة، مِن خلال استثمار المدارس النّشطة بطريقة مُباشرة أو غير مُباشرة أثناء تدريس المهارات اللّغويّة"[1]. وتَظهر علاقة التّركيب بالمُفردات بشكْل واضح عندما يَفهم ويُنتج متعلّم اللّغة خطابات خاطئة تركيبًا، مع ورود كلمات في سياقها المُناسب مُقارنة بصحّة التّركيب وعدم مُوافقة الكلمة سياقها. إذن بدون تركيب صحيح يَصعب التّوصُّل إلى معنى في لغة ما، لكن بدون تَموضع المُفردات في سياقها المُناسب يَستحيل بلوغه، باعتبار النّظام التّركيبي لمتكلّمي لغة معيّنة نظامًا ثابتًا عن نظامهم المعجمي غير محدود."[2] مع أنّ قدرتهم التّركيبيّة تَبقى نفسها، كما تتعلّق مهارة الفهْم اللّغوي بقدرة المتعلّم التّركيبيّة، بل رصيد معجمي مناسب، وأنّ القواعد النّحويّة ليستْ تقليديّة بل تنظيميّة ودورها ضبْط توظيف تراكيب المعجم.

لا يعني اهتمام اللسانين بالمعجم وتنمية القدرة المعجميّة إقصاء مدرّسي اللّغة للقواعد النّحويّة، بل إنّ التّركيز على النّحو أو المعجم سواء لتجديد الحقيقة نفسها، ألّا وهي اكتشاف أسرار اللّغة وطبيعتها. ومِن هنا لا بُدّ مِن الحفاظ على التّرابُط والتّكامل بين مكوّنات الكفاية اللّغويّة، خاصّة بين المعجم والتّركيب كما هو عند وارد، فأولويّة المعجم على النّحو حظي باهتمام كبير مِن قِبل اللّسانيّين والمدرّسين، مِن خلال اعتمادهم على مُقاربات وطرائق تعليم وتعلّم اللّغة، سواء كانت لغة أولى أمْ لغة ثانية أمْ لغة أجنبيّة"[3]. بعْد أنْ تَبيّن لهم أنّ متعلّمي اللّغات، حسب الحاجيات اللّغويّة لكُلّ مُستوى، غير قادرين على التّواصُل والحوار مع بعضهم البعض باستعمال اللّغة الّتي درستها رغم توفّرها على قدرة نحويّة جيّدة، لتغطية هذا النّقص يَقضي هؤلاء وقْتًا طويلًا في ترديد وتدوين كلمات مُنفردة في دفاترهم خاصّة في سياق اللّغة الثّانية. "إنّ تعلّم لغة معيّنة وتعلّم معانيها بالدّرجة الأولى، وأنّ القدرة اللّغوية الّتي

[1]-نعوم تشومسكي، اللّغة والمسؤوليّة، تر: حسام البهنساوي، مصر، ط2، ص167.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه، ص70

[3]– المرجع نفسه، ص80.

تَخلق المعنى هي القدرة المعجميّة نظرًا للدّور الوظيفي والبنّاء الّذي تضطّلع به المُفردة الواحدة في إضاءة مختلف المستويات اللّغويّة أو في تقييمها بضروب مِن التّوقّعات والاحتمالات"[1] أنّ المعجم عنصر محوري : لأنّ نظام اللّغة يقوم على معجم النّحو وليس على نحو تخدمه المُفردات. إنّ النّحو تابع للمعجم دوره مراقبة عمليّة التّواصُل، الّتي تعوِّد متعلّم اللّغة إلى كتابة النّحو، بل يَعود إلى المعجم فيتمكن من أن يَشرح المُفردات الصّعبة.

" ارتكز المدرّسون كثيرًا على النّحو و قواعده، فإنّ عمليّة توليد المعنى ستتأخّر، إذًا لا بُدّ أنْ يَنطلق تدريس اللّغة مِن المعجم وليس مِن النّحو. إنّ هذا الوضع يعدّ مظهرًا واقعيًّا وماديًا عوض البدْء بالقواعد النّحويّة المُجرَّدة والمحدودة.

إنّ إيمان المدرّسين وصنّاع المناهج اللّغوية بالمقاربة المعجميّة، سيَفتح المجال أمامهم للتّركيز على أنشطة لغويّة مُحتواها تراكيب معجميّة لها علاقة مباشرة بتعليم اللّغة ومِن مزايا المتعلّم للتّراكيب اللّغوية"[2]ما يلي:

– تُمكّن المتعلّم مِن توليد جمل مناسبة لسياق التّواصُل بفضْل استرجاعها للتّراكيب المعجمية كبنيات جاهزة، ممّا يُخفّف مِن النّقص في رصيدها أو تركيب معيّن ويصقل فصاحته اللّغويّة.

– يُشكّل السّياق الاجتماعي المُشترك مصدرًا للتّراكيب المعجميّة الّتي يُمكن التّنبؤ بها.

– تُشجّع التّراكيب المعجميّة المتعلّم وتحفزه للتّواصُل بفعالية مع الآخرين.

– التّراكيب النّحويّة قابلة للتّحليل النّحوي، وقابلة للتّصنيف وفق نماذج نحويّة"[3].

---

[1]– يُنظر: نعوم تشومسكي، اللّغة والمسؤوليّة، ص80.

[2]– بن قبلان المزيني، اللغة والعقل، دار توبقال، المغرب، 1990م، ص 122. ويُنظَر: نعوم تشومسكي، اللّغة والعقل، ترجمة: إبراهيم مشروح ومصطفى خلال، دار تيميل، مراكش، ص 23.

[3]–المرجع نفسه، ص25.

يُساعد استثمار المدرّس لهذه التّراكيب داخل أنشطة لغويّة\ أنشطة معجميّة على فهْم واستيعاب القواعد النّحويّة، لذا أَضحى تدريس التّراكيب المعجميّة منهجيّة سائدة في تعليم المفردات خاصّة، وتعليم وتعلّم اللّغة عامّة للّغة.

5- المقاربة المعجميّة ومنظور تشومسكي للّغة:

5-1- تشومسكي والبنيويّة:

إنّ المسار اللّساني وتعاقبه منذ بداية تأسيسه إلى التّبلور القاعدي كان مسيطرا عليه مِن قِبل البنيويّة، ذلك أنّها الاتّجاه الّذي كان سائدًا، وقد تَبلورتْ ونمتْ في ظلّ عقليات وسمت في الإطار المعرفي العام. لكن كان اليد لهذا الامتداد الفكري مِن اتّجاه آخَر يكون بمثابة النّزعة التّكميليّة و النّظريّة التّحويليّة مِن حيث موضوع الدّراسة عن الاتّجاه الأوّل.

ولكن هذا يعني تبنّيها لمقترحات البنيويّين، "إذن الحظّ نقدا وإقصاء لكثير مِن الطّرائق والنّتائج الّتي سجّلتها اللّسانيات البنيويّة. مِن خلال تقنيات التّقطيع، وممّا سَجّله تشومسكي على البنيويّة باكتفائها بالجوانب السّطحيّة للّغة. يقول تشومسكي: تنحصر البنيويّة في تحليل ما سمّيناه البنية السّطحيّة، وفي الخصائص الواضحة في الإشارات والتّركيبات والوحدات الّتي يُمكن أنْ تكون جليّة الإشارة والتّصنيف، لكن لا يكتفي به في ظلّ غياب التّفسيرات العميقة. يبدو أنّ نقطة الضعف الأساسيّة في مقاربة البنيويّين و التّفسيرات العميقة، والاعتقاد الذّهني يَنبغي أنْ يَكون أبسط في بناء كُلّ عضو فيزيائي معروف"[1]، فاكتفتْ بوصْف التّراكيب اللّغويّة وتحليلها بطريقة تشكْيلية متجاهلة بذلك الدّور الّذي يؤديه المعنى على مُستوى اللّغات، ولم تبذل أيّ جهْد لتحديد القواعد الّتي يَلجأ إليها المتكلّم عند تكوين جمل غير محدودة، فإنّها لم تعط أيّ اهتمام للكفاءة اللّغويّة. يُضاف إلى ذلك أنّ البنيويّة لم ينطلق النّجاح يلتزم باهتمامها بالبنية السّطحيّة فقط. ولم تتمكّن بذلك مِن وضْع قوانين شاملة وتعميمات عميقة، وعلى العكس مِن ذلك فإنّ القواعد التّوليديّة التّحويليّة لم تتوقّف عند

[1]– شليمنجر جيرالد، تدريس اللغات في تحدي النقل التعليمي، جامعة باريس، 1995، ص45.

وصْف اللّغة ،بل تعدّته إلى تحليلها وتفسيرها في القواعد العامّة." وقد نَتج ذلك الفشل عن حصر انتباه في الأساس بالوقائع، الّتي يُمكِن ربْطها ربْطًا مُباشرًا بالمُلاحظة في اللّغة والقواعد. بالإضافة إلى وقائع هي هذه بما يُسمّى العميقة للّغة: أيْ الوقائع الّتي يُمكن وصْفها مُباشرة بما هو قابِل للمُلاحظة"[1]. لم تتمكن البنيوية من القيام بالقوانين الشاملة عكس التوليدية التي واصلت في دراستها إلى تفسير القواعد العامة للغة. إنّ الميناء الجديد الّذي قدّمه تشو مسكي هو إنماء الفكر، وخصوصًا الجانب الثّاني مِن تحليل المدرسة التّوزيعيّة. باعتبار أنّ المنهج الموظَّف مِن قبْل منهج وصفي، منهج يُركّز على جانب العلامات اللّسانيّة كما هي ملفوظة بالفعل. دون ذلك إلى المضمون أو التّعمُّق، أو الهدف اللّساني مِن هذه الدّراسات إبراز حقيقة التّوليد اللّغوي. "وأنّ هذه الفكرة لم تكن بداية أعماله البحثيّة في عنوان التّركيب المنطقي اللّغويّة وبذلك استطاعت أنْ تعرِّج بالبحث اللّساني مِن منهج يَتوخّى معطيات علم النّفس السّلوكي إلى منهج عقلي همّه إزاحة النّقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللّساني، وسعى مِن أجل تعليله وتفسيره، بدلا مِن وصْفه وصْفًا شكليًّا"[2].

التّغيُّرات الّتي أَحدثتها اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة مُفارقة منهجيّة، كان هدفها في البداية تسديد فوائد وفجوات الفكر البنيوي، اكتفى بعلاج الأشكال اللّغويّة كما هي منطوقة. أيْ أنّ اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة، وقد نقل مركز الاهتمام مِن اللّغة المجسّدة إلى اللّغة المبنيّة داخليًّا في العقل.

إنّ أَقصى ما يُمكن أنْ تطمح إليه أيّ نظريّة لغويّة، هو أن تقدّم معيارًا أو إجراءات تقوم به المعرفة اللّسانيّة أو الفعل اللّساني بالتّكوينات البيولوجيّة الإنسانيّة. بحيث يتبيّن أنّ للعامل الجيني الوراثي تأثير على قدرة الإنسان اللّغويّة، وأنّ ما يتمتّع به الكائن البشري مِن عقل، يَسمح له بإدراك اللّغة وتكوينها والإبداع فيها، وأنّ العقل البشري يَمتلك نظامًا مِن

[1]– يُنظَر: نخبة من المؤلفين، اللّغة والخطاب اللّغوي، قواعد التّوليديّة والتّحليل الأُسلوبي، تر: سعيد الغانمي، المركز الثّقافي.

[2]– أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1، الجزائر، 1999م، ص119.

القواعد الّتي تُوجِّه الفعل اللّساني الملفوظ. ومِن ثمّ أطاح تشو مسكي وأَصحابه بمُقترحات الفكر اللّغوي السّلوكي، باعتباره فكْرًا بنيويًّا يرى علماؤه وأتباعه أنّ العقل البشري هو مُجرَّد لوح أملس فارغ مِن كُلّ شيء، والإنسان هو الّذي يَملؤه فيما بعْد بالمعرفة اللّغويّة، مِن خلال تجاربه وانطباعاته. "ما وجدناه مؤسّسًا هو تصوّر أرقى وإقرار بالفضل والنّظرة الإيجابيّة التي تناهض وتوجه الفكر السّلوكي في الرّؤيا الهامشيّة للعقل عند تشامبيون هو العضو الأرقى عند الإنسان. وهو يَقوم بدوره بأرقى الوظائف الإنسانيّة وأسماها، ومِن ثمّ فإنّ التّخمينات العقليّة يَنبغي أنْ تكون بديل نعوّل عليه في القول بصدْق الحدث اللّغوي عند الإنسان.

وحقيقة الأمر أنّ الصّراع بين الاتّجاه التّجريبي والاتّجاه العقلي هو صراع طويل المدى، تعود جذوره إلى البدايات الأولى في إنتاج المعرفة، فما ذَهَبَ إليه التّجريبيّون مِن أنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو التّجربة وليس العقل. هذا الفكر مُؤسّس في التّراث الغربي. أمّا مَا ذَهَبَ إليه العقليّون مِن أنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو العقل أو العلّة، وليس التّجربة هذا التّعقيد بدوره شيء قارّ وثابت في التّراث الغربي.

وفق رؤى ومناهج أنّه يُمكن وصْفها بأنّها أكثر ملاءمة لتحليل الظّاهرة اللّسانيّة، انطلاقًا مِن فكرة مفادها أنّنا في حوار جدلي هدفه توضيح المعرفة"[1]. فالمعرفة تسعى إلى فهم الحقائق عن طريق العقل المجرد على أساس قواعد المنهج العلمي وأساليب التفكير التي تتبع في تحصيل المعارف.

6- مبادئ المقاربة المعجميّة:

تَقوم المُقاربة المعجميّة على جملة مِن المبادئ تتلخّص في ما يأتي :

– المقابلة نحو\ مفردات الأساسيّة لها مِن الصّحة: ترجمتها:

[1]– يُنظَر: نعوم تشومسكي، اللّغة والمسؤوليّة، تر: حسام البهنساوي، ص66. ويُنظر: نعوم تشومسكي، اللّغة ومُشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دارت توبقال، ط1، المغرب، 1996م، ص22.

فنجد "لويس\ Lewis بهذا المبدأ في كتابه 1993م، the lexical Approach، أن النّظرة القديمة للّغويّين على وجه الخصوص في أنّ اللّغة نسق مُنظّم، ومِن هذا المنطلق انصبَّتْ أبحاثهم على تلك الجوانب مِن اللّغة الّتي تَقبل التّحليل العلمي"[1]، كعلم الأصوات والصّرف والنّحو، ولم يكن للّسانيّين الكثير ليقولوه عن التّراكيب المعجميّة والّتي يُمكن للمرء العثور على الكثير مِن الدّراسات ذات الفائدة العمليّة وخُصوصًا لفائدة مدرّسي اللّغات.

"واشتغل اللّسانيّين في قواعد اللّغة واعتمدوا في ذلك وجهة النّظر القائلة إنّ اكتساب لغة أجنبيّة يَرتكز أساسًا على التّحكّم الكامل في القواعد النّحويّة والصّرفيّة لتلك اللّغة. وأنّ تدريس العناصر المعجميّة يَأتي في مرتبة دنيا مُقارنة بتدريس قواعد النّحو. وعلى هذا الأساس قاموا بالحدّ مِن نطاق العناصر المعجميّة لحساب تعليم القواعد، لتوجيه انتباه المتعلّمين وقدراتهم على ما هو أهمّ"[2]. وبمجرّد أنْ يُتقن المتعلّم أُطرًا نحويّة كثيرة، يُصبح أمْر توسيع الرّصيد المعجمي مهمّة بسيطة نفسيًّا، وبالتّالي يَأتي في وقت لاحق.

وجرتْ العادة أنْ يَكون تعليم المُفردات بعْد المرحلة الابتدائيّة عرضيًّا في الغالب، يَقتصِر على الإشارة إلى كلمات جديدة. كما تَظهر في حصص القراءة أو الاستماع، ويُفترض مِن خلال هذا التّعليم غير المُباشر للمُفردات، أنّ توسيع الرّصيد المعجمي يَحدث مِن خلال ممارسة المهارات اللّغويّة الأُخرى. والّذي ثَبت أنّه لا يَكفي لضمان توسيع الرّصيد المعجمي، وفي واقع الأمر كان منحى تدريس المُفردات، يَحدث عن طريق الصّدفة سواء بسؤال الطّالب عن كلمة معيّنة، أو بالعرض التّقليدي لمجموعة كلمات تَرتبط بموضوع أو حقْل معرفي معيَّن.

في المجموعة الأولى مِن الأسئلة الّتي تحوي أخطاء نحويّة، يُمكن لنا أنْ نَفهم بشكْل جيّد معنى الجملة، لأنّ المعاني تنتقل إلينا في هذه الأمثلة عن طريق الكلمات وليس النّحو.

[1]– لويس، المنهج المعجمي لتدريس اللغة، 1993، ص95.

[2]– المرجع نفسه، ص100.

"فإذا قيلتْ هذه الجمل على مسمع أحدهم، فبإمكانه أنْ يَفهم ما يَقصده المتكلّم، أيْ المعنى يَنتقل عن طريق الكلمات "go" "zoo" "now"، وفي الواقع لا يَحتاج المرء أنْ يَكون كُلّ كلامه صحيحًا نحويًّا، حتّى يَتمكّن مِن التّواصُل فعليًّا"[1]. بل يَنبغي عليه أنْ يَستعمِل مُفردات صحيحة تُناسْب ما يَقصِد التّعبير عنه.

وعليه كثيرًا ما يُسبِّب خطأ معجمي سوء فهْم، في حين أنّ الخطأ النّحوي نادرًا ما يُسبِّب ذلك" في هذا الصّدد فإنّ مهارة التّواصُل هي أنْ تتعلّق بمسألة إتقان القواعد النّحويّة، إنّما هي مسألة امتلاك رصيد مِن النّماذج اللّغويّة الجاهزة. وأنّ القواعد النّحويّة ليستْ توليديّة بل تنظيميّة خادِمة، وأنّه لا نفْع منها ما لم يَكُنْ بالإمكان استخدامها لضبْط عناصر المعجم وترجمتها"[2].ولا يَقصد اللسانيين أنّ للمعجم أهميّة كبيرة· فيُضيف ويليس (Willis)عام 1993م أنّ النّحو والمعجم هما منهجيْن اثنيْن لتجسيد نفس الحقيقة، ألا وهي اللّغة. ويُمكن مِن خلال المثال أنْ يتبيّن مدى مطابَقة التّركيب المعجمي،ويُصرّ **Sinclair (سنكلير)**أنّه مِن غير الممكن تقسيم اللّغة الإنكليزيّة إلى شعْبتيْن منفصلتيْن. وبما أنّ المعجم هو الّذي يُقرّر الأشكال النّحويّة، وأنّ لكُلّ العناصر المعجميّة نماذج نحويّة. والخطأ أنّ الكثير مِن الكلمات والتّراكيب تَميل إلى التّوارد مع نماذج نحويّة معيَّنة، وأُعطي مثالًا: set about، فعندما يُستَعمَل هذا الفعل بمعنىstart، يكون دائمًا متبوعًا بفعْل متعدّ في صيغ " ing ". وشدّد أيضًا على أنّه مِن غير المُجدي مُحاوَلة تحليل أيّ جزء مِن نصّ يَبدو أنّه قائم على مبدأ التّصالُح تحليلًا نحويًّا. فعلى سبيل المثال تحليل التّركيب "of course"، إضافة إلى الحرف "of" اسم "course"لا معنى له. ومِن جهة نظرة **جونستون وفرانسيس ماننغ**، فإنّه مِن الممكن إلغاء المُعتَقد السّائد قديمًا بأنّ النّحو والمعجم شعبتيْن منفصلتيْن بالتّركيز على النّماذج الّتي يعرفونها بأنّها " نحو الكلمات المفردة"[3]. وتكمن لديهما أهميّة النّماذج في

[1]-John Sinclair, www.-Kenlack man. com\ files\ handout sample 08 pdf.2009, p32.
[2]- Ibid, p35..
[3]– لويس سنكلير، رواية بابت، مطبعة جامعة لوربوس، 1991، ص113.

نقطتيْن أساسيتيْن، إذ تتمثّل النّقطة الأولى في إمكانيّة وصْف جميع نماذج الكلمات. بما أنّ للكلمة نموذجا خاصّ بها، والنّقطة الثّانية هي أنّ الكلمات الّتي تَشترك في نفس النّماذج نجدها تَشترك أيضًا في المعنى، كما يُمكن فهِم معنى معيّن لكلمة عند اشتراكها مع نموذج معيّن. وأنّ الكلمات الّتي لها معان مختلفة لها أيضًا نماذج مختلفة بحسب تعدّد معاني كلّ كلمة.

"ويُشير **جونستون وفرانسيس مانينغ** إلى أنّ تدريس النّماذج أمر أساسي لتنمية الفهم والثّقة والمرونة لدى المتعلّمين، ذلك أنّ النّماذج في حدّ ذاتها تمكّن المتعلّمين مِن معرفة العلاقة بين النّماذج والمعاني الّتي تحملها هذه النّماذج، أصبَحوا قادرين على تخمين معنى كلمة يَجهلونها وَردتْ في السّياق. زيادة على ذلك معرفة أيّ النّماذج تُستَعمَل مع تلك الكلمات الضّروري لتنمية الدّقة لدى المتعلّمين"[1]. كما تُساعدهم هذه المعرفة على استذكار كلمات جديدة ضمن تراكيب معجميّة لنماذج معيّنة، عوضًا مِن استذكار كلمة منفردة. كما يُمكن للمعلّمين أنْ يُنمّوا العلاقة اللّغويّة لديهم بإثراء رصيد المعجم الذّهني مِن البنية المعجميّة الجاهزة، الحاملة لنماذج متعددة. ويُمكن القول إنّ لهذه النّماذج قدرة على جعْل الفرد يتمكن من معرفة التّراكيب زيادة على ذلك معرفة أيّ مِن النّماذج تُستَعمَل مع تلك الكلمات الضّروريّة لتنمية الدّقة لدى المتعلّمين، كما تُساعدهم هذه المعرفة على استذكار كلمات جديدة ضمن تراكيب معجميّة بنماذج معيَّنة، عوضًا مِن استذكار كلمات منفردة ومعزولة. "كما يُمكن للمتعلّمين أنْ يُنمّوا العلاقة اللّغويّة لديهم، بإثراء رصيدهم المعجمي الذّهني مِن البيئة المعجميّة الجاهزة. ويُمكن القول إنّ للنّماذج قدرة على جعْل معرفة الفرد بالتّراكيب الجاهزة الحاملة معها لنماذج تتوسّع أكثر فأكثر. فعندما يَتحكّم المتعلّمون بالنّماذج تَحكُّمًا جيّدًا، يُصبِح بإمكانهم الرّبْط بين العديد مِن النّماذج وإنتاج نماذج مُركَّبة وطويلة"[2].

[1] – هونستون فرانسيس، الاتصال المحوري في قواعد اللغة الفرنسية، 1997، ص208

[2] - ص213 هونستون فرانسيس، الاتصال المحوري في قواعد اللغة الفرنسية، 1997

ويمكن التنويع من النماذج للتعبير عن معنى واحد ليصبح للمتعلمين مرونة في التعبير عن مكوناته.

- أولويّة المعجم على النّحو:

حظي المعجم في السّنوات الأخيرة بأهميّة على نطاق واسع مِن قِبل اللّسانيّين والباحثين، مِن خلال النّظريّات الّتي أَفردها لمجال اكتساب اللّغات، حسب الحاجيّات اللّغويّة لكُلّ مستوى غير قادرين على التّحاور مع بعضهم البعض، وتبادل معاني الخطاب بشكْل فعّال، باستعمال اللّغة الّتي درسوها رغم معرفتها بقواعد النّحو." وكما قال **هاليداي\ Halliday** إنّ تعلّم اللّغة هو تعلّم معانيها بالدّرجة الأولى. واللّغة هي نتاج عمليّة اجتماعيّة، وأنّها تَحدث في حياة الأفراد مِن خلال تبادُل مُستمرّ للمعاني مع الآخرين. فإنّ أهميّة التّركيز على المعجم تكمن في تمكين الطّلبة مِن تطوير قدراتهم على استعمال الإنجليزيّة بشكْل فعّال، مِن خلال تطوير المهارات اللّغويّة الأربعة. حيث أَكَّد **لويس\ Lewis**بصريح العبارة على أولويّة المعجم على النّحو بقوله أنّ اللّغة تقوم على معجم خاضع للنّحو وليس نحو تَخدمه المُفردات وأنّ النّحو كبنية تابع للمعجم"[1]. فالتركيز على المعجم واستعماله بشكل جيد يؤدي إلى تطوير قدرة المتعلم على استعمال الإنجليزية بشكل صحيح." فإنّ المعجم عنصر محوري في إحداث المعنى، أمّا النّحو فهو يؤدي دور الرّقيب في عمليّة التّواصُل." وحسب **ويليس\ Willis** فإنّه سَيكون مِن السّهل على الدّارسين البدء في اكتشافهم للّغة، مِن خلال اكتشافهم للمعجم الّذي يُعدّ عنصرًا ملموسًا عوض البدء بالقواعد النّحويّة الّتي تُعدّ مُجرَّدة"[2]. إذ يَجدر بهم التّركيز على التّراكيب المعجميّة الّتي تُعدّ محوريّة في خلْق المعنى. وعليه وإذا ما رَكّز المُدرّسون كثيرًا على النّحو، فإنّه يُمكن لعمليّة توليد المعنى أنْ تتأخّر"[3].

[1]– لويس، وضع النظرية موضع التنفيذ، 1997، ص255

[2] – ويليس، المنهج المعجمي، لندن، 1990، ص75

[3]– المرجع نفسه، ص76.

أولا يبدأ المدرسين في اكتساب اللغة من خلال اكتشافهم للمعجم ثم التركيز على التراكيب المعجمية ثم خلق المعنى.

للتّأكيد مرّة أُخرى على أهمية المعجم ويَقول: " إذا ما أَمعنّا التّفكير في الموضوع، فسَنجده معقولا جدًّا أنْ تكون نقطة البداية هي المعجم، وأنّ النّحو ما وُضْع إلّا لخدمة الكلمات وليس العكس"[1]. إن المعجم يحافظ على اللغة العربية من الفساد والضياع.

وسيَنحصر الحيّز الكبير المُخصَّص لتلقّي النّحو تاركًا مساحة التّركيز على البنية المعجميّة الجاهزة بمُختلف أشكالها: العبارات الجاهزة والمتلازمات اللّفظيّة والتّراكيب الفعليّة... إلخ، الّتي لها أهميّة بالغة في اكتساب اللّغة. غير أنّه لن يَكون كافيًا القول بأنّه يَنبغي التّركيز أكثر على المعجم في حصص تعليم اللّغات، بل يَنبغي التّفكير في أَشكال الأبنية الجاهزة الّتي سيعود تدريسها بالفائدة على الطّلبة، و كيفية عرْضها عليهم. ونجد منهجيْن أَكّدا على ضرورة ومدى أهميّة التّراكيب المعجميّة في اكتساب اللّغة الثّانية أو لغة أجنبيّة.

إذْ يَرى المنهج الأوّل أنّ:

التّراكيب المعجميّة مهمّة لأنّها تُظهِر أهميّة اللّغة، بينما يرى المنهج الثّاني أنّ التّراكيب المعجميّة مُفيدة للطّلبة. ويعتبر **باولي سيدر(Pawly and Snyder)** وسنكلير ولويس مِن أتباع المنهج الأوّل. فيَرى **باولي وسيدر**أنّ القدرة اللّغويّة للمُتحدّثين الأصليّين تَقوم على عمليَتيْن، تَقوم العمليّة الأولى على اختيار المتحدّثين الأصليّين جملا تكون طبيعيّة واصطلاحيّة في نفس الوقت مِن بين العديد مِن الصّيغ النّحويّة الأُخرى الممكنة؛ الّتي يُمكن أنْ تَكون إمّا استعمالات طبيعيّة أو غير طبيعيّة.

ويَشرح **باولي** قدرة المتحدّثين الأصليّين على إنتاج قوالب سلسلة مُركَّبة مِن عدّة عبارات بصفة عفويّة، وأنّ لديهم قدرة التّحكّم في اللّغة، واصطلاحيًّا بأنّهم يَتمتّعون برصيد

[1] – لويس ميشال، المنهج المعجمي، 2002، ص115

مِن أُصول جمل. ويُعرف أصل الجمل على أنّها: " وحدة لغويّة طولها مِن طول العبارة أو أطول منها تَكون صيغتها النّحويّة ومكوّناتها المعجميّة جامدة كُليًّا أو جامدة إلى حدّ كبير"[1].وبذلك يَمتلك المتحدّثون الأصليّون في رصيدهم المعجمي على الأقلّ مئات الآلاف مِن هذه الوحدات. أمّا سينكلير فيَشرَح آلية استعمال المتحدّثين الأصليّين للّغة مبدأيْن: مبدأ الاختيار الصّالح ومبدأ الاختيار المفتوح، ويَقول في شأن المبدأ الأوّل عندما يَعمَل مبدأ الاختيار المفتوح تُتاح عدّة خيارات والقيد الوحيد هو النّحويّة[2].فإن آلية الاستعمال لها مبدأين وأصل الجملة يعرفها وحدة لغوية.

وفي المُقابِل، عند اعتماد مبدأ التّصالح يَكون لمُستعملي اللّغة عدد كبير مِن التّراكيب شبه جاهزة الّتي تُمثِّل خيارات وحيدة، قد تَبدو وكأنّها قابلة للتّحليل إلى أجزاء. ورغْم أنّ مُستعملي اللّغة يَلجؤون إلى كلا المبدأيْن، وأنّ تأويليّة غالبيّة النّصوص سيَكون باستخدام هذا المبدأ. "ويُؤكِّد لويس هو الآخر أنّ قسْطًا كبيرًا مِن استعمالنا للّغة الّذي نزعم أنّه مُبتَكَر، في حقيقة الأمر قائم على أبنيّة جاهزة، ربّما تَكون في كثير مِن الأحيان أكبَر مِن الكلمات المُنفَرِدَة أمّا بنيسون(Bennison) و ايلسون(Elson) فيَنظرون إلى أهميّة اكتساب البنية المعجميّة الجاهزة مِن وجهة نظر مُختلفة، تتمثّل في استعمال الأفراد للّغة"[3]، فحتى يَكون المتعلّمون قادرين على التّعبير على أنفسهم بطلاقة. وعلى نحو صحيح مُشافَهة وكتابة، وجَب عليهم أنْ يَتعلّموا كيفية التّفاعل مع مجموعات الكلمات المؤلّفة للتّراكيب والجمل والنّصوص.

"ويَعرض **ناتينجار وديكاريكو** مزايا عدّة لتعلّم التّراكيب المعجميّة، أوّلها أنّها تُمكّن، المتعلّمين مِن تركيب جمل بشكْل مُبتَكَر وبسيط، بفضْل استرجاع التِّراكيب المعجميّة الّتي خزّنت في الذّاكرة أبنية جاهزة، الأمر الّذي مِن شأنه أنْ يُحفّف مِن وطأة الإحباط الّذي يَنتاب

[1]– باولي وسيدر، النظرية اللغوية، 1983، ص191.

[2]– سينكلير، تجميع توافق الجسم، مطبعة جامعة أكسفورد، 1991، ص109

[3]–لويس، آثار معجم اللغة، 1996، القاهرة ط1 ص10.

المتعلّمين عند تعثّرهم على كلمة أو تركيب وأنْ يُحفّزهم أكثر لتعلّم المزيد، والرّمزيّة الثّانيّة أنّ مصدر التّراكيب المعجميّة هو سياق اجتماعي مُشتَرَك يُمكن التّنبُؤ به. وعليه سيُصبِح مِن السّهل على المتعلّمين استظهاره مُقارَنة بالكلمات المنفردة. وثالث المزايا أنّ التّراكيب المعجميّة تَعمل كأداة إنتاج الكلام للتّواصُل مع الآخرين"[1].والميزة الرّابعة والأخيرة تتمثّل في أنّ كُلّ التّراكيب المعجميّة قابلة للتّحليل النّحوي وقابِلة أنْ تُصنَّف إلى نماذج نحويّة. وعليه فإنّ دراسة هذه التّراكيب تُساعِد المتعلّمين على فهْم واستيعاب القواعد النّحويّة للّغة. وهذا ما نَستنتجه في قول **ناتينجار وديكاريكو** وبعبارة أُخرى: " فإنّ قدرتنا على استعمال التّراكيب المعجميّة هي الّتي تُمكّنك مِن التّحدّث بطلاقة. ويَتميّز هذا الخطاب بميزتيْن حيث يُمكن استحضاره بسهولة، كما يَسمح للمتكلّمين والمتعلّمين بتوجيه انتباههم إلى البنية الكُبرى للخطاب بدلًا مِن التّركيز على الكلمات المنفردة"[2]. فبفضل استخدام المعجمية وأفكار التي خزنت بالذاكرة يتم تحفيز اكثر لتعلم المزيد وتطوير سياستهم.

وخُلاصة القول تُعنى المُقارَبة المعجميّة بأبنية جاهزة كثيرة الورود في اللّغة كتابة ومُشافَهة، قابلة لنقْل المعنى بدل التّركيز على تركيب جمل صحيحة نحويًّا." وهذا ما يُؤكِّد عليه بولنجر حينما يَقول:أن اللّغة تتوفر على عدد لا يُحصى مِن الوحدات الجاهزة إلى حدّ لا يُعقَل"[3]. وبذلك أَضحى تدريس البنية المعجميّة منهجيّة سائدة في تعليم المُفردات بشكْل متزايد.

- توجيه وعي المتعلّمين للطّبيعة المعجميّة للّغة:

من غير الممكن أن الطالب يسهل عليه تعليم المُعجم، ومنه نطرح سؤال هو: كيف تُساعد المتعلّمين على الصّعود بمُستواهم مِن مُستوى المبتدئين إلى مُستوى المتحدّثين الأصليّين في وقْت قصير نسبيًّا؟

[1]– بنسون، قاموس مزيج الكلمات الإنجليزية، 1997. ص32.

[2]– المرجع نفسه، ص33.

[3]–أحمد مختار عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، القاهرة، 2008، ص32.

"الجواب هو أنّ عمليّة تعليم المعجم لا تكون علانيّة، بل تَحدث عرضيًّا إلى المتعلّمين هم في تعلّم مُستمِرّ ودائم للوحدات المعجميّة كُلّما كانوا في احتكاك مع اللّغة. سواء كان ذلك بالاستماع إلى المدرّس وهو يَتكلّم أو بمُشاهدة فيلم أو باستعمال الأنترنت، وعليه لمّا كانت عمليّة تدريس المعجم تَحدث بطريقة عرضيّة، فيَنبغي إذن التّركيز ليس على القدر الضّئيل الّذي يُمكن تلقينه في حصّة الدّرس. بل على استراتيجيّات تعلّم تَجعل مِن عمليّة اكتساب قدر كبير مِن المعجم أكثر فعاليّة، كلّما دَخل المتعلّمون في احتكاك مع اللّغة"[1]، سواء داخل قاعة الدّرس أو خارجها.

أهمّ استراتيجيّات التّعلّم هي تدريس المتعلّمين على الانتباه إلى مُلاحَظة التّراكيب المعجميّة الجاهزة عند تعاملهم مع اللّغة، حيث يَكمن الدّور الأساسي المرجوّ مِن تعليم اللّغة الإنجليزيّة باستعمال المقاربة المعجميّة في توجيه وعْي المتعلّمين إلى وجود تراكيب معجميّة جاهزة متعدّدة الأشكال في اللّغة. والإشارة إلى أمثلة هذه الأشكال. ويُساعِد هذا الوعي المتعلّمين الانتباه إلى مثْل هذه التّراكيب، لتعلّمها واستعمالها في عمليّة اكتساب اللّغة.

وتمّ التّأكيد على أنّ جملة مِن النّشاطات والتّمارين تُساعد على إنماء هذا الوعي وتسهيل عمليّة اكتساب التّراكيب المعجميّة الجاهزة." وتَعتمد مثْل هذه النّشاطات على استعمال قواميس إنجليزيّة أُحاديّة اللّغة، ونصوص للقراءة مِن المجلّات والأنترنت. وكذلك استعمال المدوّنات الإلكترونية، الّتي تُعطينا صورة إجماليّة عن المتلازمات اللّفظيّة وأَشكال للتّراكيب المعجميّة الأخرى، وكذا للتّعرّف على النّماذج النّحويّة للتّراكيب المعجميّة الجاهزة في الأنواع الأدبيّة المختلفة"[2]. الأمر الّذي يُؤدّي بالمتعلّمين إلى تطوير استراتيجيّات تعلّم خاصّة بهم، وعندما يَتمكّن المتعلّمون مِن التّعرّف على التّراكيب المُعجميّة الجاهزة، يَنبغي على المُدرّس أنْ يَقوم بتحليلها، حتّى يَتمكّن المتعلّمون مِن فهْم بنيتها ومعانيها واستعمالاتها."وأنّ الهدف مِن تحليل التّراكيب المعجميّة الجاهزة ليس فقط تمكين المتعلّمين

[1]- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، 2008، ص35.

[2] –كان لاكمان، نشاط المنهج المعجمي، ص09

مِن فهْم هذه التّراكيب، بل التّعرّف على هذا الأُسلوب مِن المعالجة اللّغوية، لتكوين معرفة شاملة عن البنية المُعجميّة.

وكمثال بسيط على ما سَبَق، إذا تَمكّن المتعلّمين مِن التعرّف على المتلازمات اللّفظيّة في نصّ تحديد بنيتها التّركيبيّة فسيَكونون قادرين على إطلاق تسميّات قاعديّة على هذه المتلازِمات اللّفظيّة.

وكما ذَكَرنا، " لن يَكون المتعلّمون واعون فقط بوجود المتلازمات اللّفظيّة، بل يَكونون قادرين على إطلاق فرضيّات عامّة والتّحقّق مِن صحّتها. ويَبدو أنّ صيغة أفعل + اسم وصفة +اسم هما الصّيغتان الأكثر شُيوعًا للمُتلازمات اللّفظيّة. إلّا أنّ البحث في نصوص أخرى قد يَكشف صحّة الافتراض بخصوص صيغة صفة + اسم"[1]، فالهدف من تحليل التراكيب المعجمية ليس فقط تمكين المتعلمين من التعرف على الأسلوب و يستحسن على المدرس القيام بتحليلها."ويقترح لويس جملة من الأنشطة الّتي تُساعد على تنمية وعْي المتعلّمين بوجود التّراكيب المعجميّة الجاهزة"[2]. نجد منها :

– إجراء مُقارنات وترجمات بين اللّغة والمصدر، وذلك بمُقارَنة وترجمة تركيب معجمي بتركيب آخر، عوض التّرجمة كلمة بكلمة، بغاية تنمية الوعْي اللّغوي لدى المتعلّمين.

– تخمين معنى المُفردات مِن السّياق.

– مُلاحظة واستذكار التّراكيب المعجميّة الجاهزة بنماذجها النّحويّة.

ـ أشكال التّراكيب المعجميّة الجاهزة:

1– تصنيف فرانك بورس: وحسب التّقسيم الّذي أَورَده فإنّ الأبنية الجاهزة تَجمع بين المتلازمات اللّفظيّة\ الصّيغ الرّوتينيّة\ أدوات الخطاب\ العبارات الاصطلاحيّة\ التّشبيهات القياسيّة\ الأمثال\ عبارات التّعجّب.

[1]– كان لاكمان، نشاط المنهج المعجمي، ص09.

[2]– لويس، منشورات تدريس اللّغة، 1997، ص 60–62

رَكّز في هذا التّصنيف على المجازية في التّراكيب المعجميّة الجاهزة، وأَيضًا على الجمود الّذي يَعتريها.

2- تصنيف ريتشارد Richards:أعطى في كتابه بعض الأمثلة عن التّراكيب:

- العبارات الاصطلاحيّة " to run "\التّشبيهات as soon as\ العبارات الثّنائيّة back and front\ حروف العطف.Finally[1] فيَعتمد هذا التّصنيف على درجة الجمود في التّراكيب المعجميّة الجاهزة، فهذه الأشكال ثابتة لا تَقبَل استبدال أجزائها بأجزاء أُخرى.

3- تصنيف لويس"[2]:تنطوي تحته :

- **عبارات متعدّدة الكلمات:** تَراكيب مُكوَّنة مِن أكثر مِن كلمة، للتّعبير عن معنى واحد، وتُعدّ مِن العناصر الضّروريّة الّتي يَنبغي على المتعلّمين تعلّمها، لأنّ معناها لا يَأتي مِن معنى أجزائها مُنفرِدة: as soon as\ after all\ by the way\ For instance.

- **المتلازمات اللّفظيّة:** مِن الكلمات تَرِد مُجتمِعة، ترتيب أجزائها الثّابت وتلاحُم عناصرها، وذلك عندما يَستدعي معنى أحد العناصر المكوّنة لكلمة بالذّات دون غيرها: متلازمات لفظيّة بترتيب ثابت (متلازمات لفظيّة مِن فعْل + اسم)(متلازمات لفظيّة مِن صفة + اسم).

وعليه يُمكن أنْ نَستخلص أنّه يُعدّ معيارا ثابتا لتصنيف التّراكيب المعجميّة الجاهزة، بحيث يَعتمد الباحثون واللّسانيّون على معايير خاصّة بهم تتوافق مع أهداف أبحاثهم. وما يَجب الانتباه إليه هو أنّها تتراوَح بين نهايتيْن مِن الحريّة الكاملة إلى المُقارَبة المعجميّة في تعليم اللّغة الإنجليزية باهتمام كبير لا سيما في السّنوات الأخيرة كمُقارَبة مُكمّلة وبديلة لطرائق التّدريس المبنيّة أساسًا على تلقين القواعد النّحويّة فقط. تُركِّز هذه المُقارَبة في التّدريس على تطوير كفاءة المتعلّم في الأبنية المعجميّة الجاهزة.

[1]- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة ،2008، ص 23-37

[2]- جاك ريتشارد، مناهج وطرق تدريس اللغة، 1986، ص133

ويستند هذا الفصل على الفكرة الّتي مفادها أنّ الجزء الرّئيسي في اكتساب اللّغة الإنجليزيّة هو القدرة على الاستيعاب وإنتاج الأبنية المعجميّة الجاهزة، كوحدات متكاملة. وحيث أنّ هذه الوحدات تُشكِّل المادّة الّتي بواسطتها يُمكن للمتعلّمين أنْ يُدرِكوا أنّ نماذج القواعديّة اللّغويّة الّتي تُعرَف سابقًا بالقواعد. يَعتقد مؤيّد هذه الطّريقة بأنّ هذا الجزء كان مُهمَلًا أو لرُبَّما غير مُفعَل أو مُطبَّق تمامًا، لضرورة التّأكيد على الأبنية المعجميّة الجاهزة والقواعد النّحويّة سوية.

- أسباب تدنّي مُستوى التّلاميذ في التّعبير الشّفوي وطُرق علاجه:

واقع تدريس التّعبير الشّفهي في المدرسة الابتدائيّة:

إنّ الشّكوى مِن ضعْف تلاميذ الأطوار التعليمية في اللّغة العربيّة بشكْل عام، وفي قدرتهم على الكلام والحديث، وممارَسة مواقف اللّغة الشّفوية أمريْن تُؤكّدها العديد مِن الدّراسات والبحوث والكتابات التّربويّة في هذا الميدان. "كما أنّ حصّة التّعبير الشّفهي في المدرسة الابتدائيّة تَستدعي اهتمام وتَفكير العديد مِن المهتمّين باللّغة العربيّة، وطرق تدريسها. وهذا ما دَفَع البعْض إلى القول أنّ تعليم التّعبير يَأخذ شكْلًا اختباريًّا وليس شكْلًا تعليميًّا أو تدريسيًّا. فالتّلاميذ مُطالَبون دائمًا ومنذ أوّل حصّة مِن حصص التّعبير أنْ يَتحدّثوا في صيغنا: " تحدث في أحد الموضوعيْن التّاليين[1]"، ولتفادي هذه ظاهرة الشكوى في ضعف التلاميذ في المرحلة الابتدائية يجب على المعلمين أن يعطوا فرص للتلاميذ أن يعبروا عن آرائهم وكيف يَتحدّث التّلميذ دون إتاحة الفرص لممارَسة هذا اللّون اللّغوي، ومِن هنا وَجَبَ تحويل تعليم التّعبير مِن عمليّة اختباريّة إلى عمليّة تعليميّة تدريسية. ويُؤكِّد هذا القول بأنّ التّعبير الشّفهي في المدرسة الابتدائيّة لا تترك له أكداس الكتب الّتي يَحملها إلى المدرسة كُلّ صباح أيّة فرصة للتّعبير عن نفسه وعن مشاكله، وعن مشاعره وعن الحياة من حوله. ومِن أهدافه تعليمه ومرورًا بمُحتواه وأنشطته وتدريسه، وتقويمه. كما نجد أنْ تدريس التّعبير بنوعيه

[1]– محمّد الصّويكري، التّعبير الكتابي " التّحريري، دار مكتبة الكتب، عمان، ط1، 2014م، ص 37.

الشّفهي والتّحريري يتمّ في حصّة واحدة، ومِن خلال موضوع واحد، وفي ضوء أسلوب تقليدي خطير تَجعل التّلاميذ يَنحصرون في قوالب فكريّة رديئة المُستوى.

وكما نَعلم أنّ الشّعور بالمُشكلة هو الخطوة الأولى مِن خطوات حلّها والتغلّب عليها، لذا كانت الحاجة ماسّة إلى معرفة أسباب ضعْف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي، وخاصّة في المرحلة الابتدائيّة، على اعتبار أنّ المُشافَهة هي الخطوة الأولى، والمدخل لتعليم فروع اللّغة المختلفة.

ونعرض أسباب ضعْف تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في التّعبير الشّفهي في النّقاط التّالية:

– مُراجعة العامية على المواقف التّعليميّة داخل الفصل وخارجه، " حيث يُعاني مُجتمعنا وطُلابنا خاصّة اللّهجة العامية في البيت والشّارع. كما أنّ التّلميذ حين يرى أنّ اللّغة الفصحى في الجوّ المدرسي، وأنّ العامية حرّة طليقة تتغلغل بين أفراد مجتمعه لتُشكّل الوسيلة العادية في التّخاطب والتّواصُل، يُهملها مُعتَقِدًا أنّها لغة المدرسة وحسب، بالإضافة إلى أنّ التّلميذ حين يُمارِس الحديث بالعامية"[1]، فإنّه يمهرها لطول ممارسته لها. ومن ثمّ يُخفِق في إتقان الفُصحى، لقلّة استعمالها وهذا يُؤثِّر بدوره على وجود ازدواجيّة في اللّغة. والتّلميذ يكون في حيْرة بين اللّغتيْن فيَختار العامية بلا تردّد.

ـ المؤسّسات الإعلاميّة:

"حيث تُساهم وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة قدرًا كبيرًا مِن مسؤوليّة تدنّي قدرة التّلاميذ التّعبيريّة، كما أنّ وسائل الإعلام إذا ما أُسيء استخدامها، فإنّ أثرها يَنتقل إلى المُشاهد أو المُستمع أو القارئ، والتّلاميذ بطبيعة الحالة شريحة منهم"[2]. فنجد الوسائل الإعلامية واحدة من أهم اختراعات التي توصل إليها البشر في عصرنا الحالي و لها دور فعال لتسهيل عملية التواصل بينهم.

[1]–علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2008، ص 90.

[2]– المرجع نفسه، ص 93.

- **أسباب تتعلّق بالبيئة المدرسيّة:** وتتمثّل فيما يلي:

1-"عزْل التّعبير الشّفهي عن الحياة المدرسيّة والحياة الخارجيّة، وإيهام التّلاميذ أنّ التّعبير مادّة تعليميّة ليس لها أنْ تطلّ مِن نوافذ الفصول، وتتصّل بالعالم الخارجي، بل يَجب أنْ تظل حبيسة تدور في هذا الفلك.

2- قلّة الأنشطة المدرسيّة الّتي تُعين التّلاميذ على التّعبير الشّفهي، مِن خلال جماعة الصّحافة وجماعة الإذاعة المدرسيّة وغيرها.

3- إنّ المدرسية تولي اللّغة المكتوبة اهتمامًا أكبر مِن اللّغة الشّفهيّة.

4- حصّة التّعبير الشّفهي تكون عادة في آخِر الجدول المدرسي لتكون حصّة للرّاحة.

5- خلو المدرسة مِن اختبارات القراءة الجهريّة، باعتبارها أيضًا أنشطة لغويّة شفويّة.

6- حصّة التّعبير الشّفهي يُمارِس فيها التّلاميذ الاستماع وللكتابة والقراءة، أكثر مِن التّعبير الشّفهي.

7- عدم وجود مكتبات مدرسيّة مع عدم التّشجيع على القراءة الحرّة"[1]. فيجب أن تتوفر أنشطة في المدرسة لتثير الرغبة للتلميذ في أن يعبر عن أحاسيسه ومنها يزيل الخجل والخوف بين التلاميذ.

8- قلّة التّنسيق بين الإدارة المدرسيّة والمعلّمين في وضْع البرامج اللّغويّة المناسبة.

9- خطّة الدّراسة المتَّبَعة في تعليم اللّغة العربيّة لا تَدفع إلى مُداوَمَة الاطّلاع الحرّ على الصّحف، أو المجلّات أو الكتب، وممّا يَتّصل بالشّؤون السّياسية والاقتصاديّة والاجتماعيّة.

10- اكتظاظ التّلاميذ في الصّفوف، ممّا يَصعب معه إعطاء التّلاميذ الفرص الكافية للتّدريب على الحديث داخل حجرة الدّرس.

[1]- رجاء سعدون زبون، أسباب ضعْف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير مِن وجهة نظر معلّمي المادّة، كلية التّربية الأساسيّة، جامعة ميسان، بيروت، لبنان، 2001م، ص45.

11- حصص التّعبير غير كافية، فحصّة واحدة أُسبوعيًّا لا تَفي بمتطلّبات التّعبير وأهميّته.

12- قلّة الدّورات التّدريسيّة للمعلّمين، وعدم منح الحوافز التّشجيعيّة للمُجيدين منهم.

13- عدم متابعة مُشرفي اللّغة العربيّة للمعلّمين، وعدم إطّلاع مَعظمهم على أعمال المعلّمين، وخاصّة فيما يَتعلّق بمُتابَعة تقويم تعبير التّلاميذ.

- **أسباب تتعلّق بالبيئة الاجتماعيّة للتّلميذ**:وتتمثّل فيما يلي[1]:

1)- تدنّي المُستوى التّعليمي للأُسرة.

2)- عدم توافر الوعي بأهميّة الحديث، وأهميّة الكلمة المنطوقة مِن قِبَل الأُسرة.

3)- عدم توافر القدوة في الأُسرة، لأنّ هذا يُؤثِّر بدوره على التّنمية اللّغويّة للتّلميذ.

4)- عدم توافر المكتبات الغنيّة بمصادر المعرفة، لأنّ هذا مِن شأنه إثراء حصيلة التّلميذ اللّغويّة.

5)- الازدواج اللّغوي الّذي يَعيش فيه التّلميذ داخل المنزل.

6)- وجود بعْض المُشكلات الاجتماعيّة داخل الأُسرة مثل: فقر البيئة وأهميّتها، وعدد أفراد الأُسرة، ووجود الأبويْن وعدمه، الأمراض داخل المنزل والمُشكلات الّتي يُعاني منها التّلاميذ.

7)-" عدم الاهتمام بالأبناء مِن حيث مُساءلتهم عن واجباتهم المنزليّة، وعدم إتاحة المجال أمامهم للحديث والتّعبير عن الرّأي، مع عدم تشجيعهم على القراءة الحرّة الإضافيّة، وحرمانهم في أغلب الأحيان مِن الرّحلات والاندماج في فعاليات مجتمعهم"[2].وذلك لتفادي الفرد إهماله لدراسة فيجب على عائلته أن تعطي ما يناسبه من الحنان وإعطاء له الحرية ليبدي برأيه.

[1]- رجاء سعدون زبون، أسباب ضعْف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير مِن وجهة نظر معلّمي المادّة، ص45.

[2]- المرجع نفسه، ص 90.

8)- أنّ الكثير مِن الأُسر مسؤولة عمّا يَعتري الأبناء مِن الخجل، وعدم القدرة على المُشاركة، حيث تفرض عليهم قيودًا تحول بينهم وبين التّحدّث، فهي تعدّ ذلك ضربًا مِن تجاوز حدود الأدب.

- **أسباب تتعلّق بالمعلّم**[1]: وتتمثّل فيما يلي:

1- "ضعْف الإعداد المهني والثّقافي للمعلّم " فاقد الشّيء لا يُعطيه ".

2- عدم حرْص المعلّمين في مراحل التّعليم العامّ على تدريب تلاميذهم على فهْم اللّغة المسموعة بقدْر كاف.

3- سوء اختيار موضوعات التّعبير الشّفهي، إذ يَختار المعلّمون موضوعات معنويّة، أو بعيدة عن مُحيط التّلاميذ وأذهانهم.

4- عدم خلْق الفرص الحافزة على الحديث.

5- سوء طرق التّدريس المُستَخدَمة مِن قِبل المعلّم، حيث يستأثر المعلّم بالكلام ولا يُعطي التّلاميذ حظًّا مِن المُشاركة.

6- التّنمّر على المعلّمين حينما يَتحدّث التّلاميذ بكلام لا يُعجبهم، وهذا مِن شأنه تثبيط همم المتكلّم، والقضاء على حماسته ورغبته.

7- عدم توجيه التّلاميذ أثناء الحديث.

8- عزْل التّعبير عن باقي فروع اللّغة. "فيلتزم التلاميذ بالحديث عن موضوع واحد يحدد فهمهم.

9- "قلّة تدريب التّلاميذ على الكلام الشّفوي المتّصل أثناء الحصص.

10-"بعض المعلّمين يَجدون في حصّة التّعبير الشّفهي الفرصة لإكمال درس النّصوص أو النّحو، لم يَنته منه في حصّته أو لتسميع المحفوظات.

[1]-رجاء سعدون زبون، أسباب ضعْف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير مِن وجهة نظر معلّمي المادّة ص86.

11- الممارسات غير التّربويّة الشّائعة، وهي أنْ يُسجِّل المعلّم عنوان الدّرس ورأس الموضوع، ويَتحدّث فيه التّلاميذ ليَستمعوا.

12- الكثير مِن المعلّمين على غير دِراية بالمهارات الفرعيّة، ومِن ثمّ تَخلوا أهداف الدّروس لديهم مِن أهداف واضحة.

13- إنّ قسمًا مِن المعلّمين يَتحدّثون أمام تلاميذهم باللّغة العامية، ولا يَخفى ما للعامية مِن أثر في اكتساب التّلميذ للّغة.

14- انصراف التّلاميذ عن القراءة الحرّة الذّاتية معًا يَنجم عنه فقْر المُفردات اللّغويّة وضحالة التّفكير وتدنّي الأساليب.

15- عدم التّدفّق في الحديث لعدم وجود دوافع له، وتلك الدّوافع تتمثّل في وجود المعلومات والثّقة بالنّفس.

16- العجلة والتّسرّع أثناء الحديث دون تدبّر أو تفكّر"[1]. وبعْد العرْض لواقع تدريس التّعبير الشّفهي بالمرحلة الابتدائيّة، وما يُعانيه تلاميذ تلك المراحل مِن ضعْف وقُصور، فإنّ الباحث يُضيف إلى الأسباب الّتي أدّتْ إلى ضعْف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي عدم وجود منهج لهذه المادّة بمفهومه الشّامل. وهذا ما أَشعَر المعلّم والمتعلّم بهوان هذه المادّة، هذا بالإضافة إلى عدم تقديم المادّة تقديمًا صحيحًا، يَستند إلى معايير موثوق بها، مثل بطاقات الملاحظة وشرائط الفيديو وعدم وضع المتخصّص. فنجد أحيانًا مُدير المدرسة يُعطي المادّة لمن كان عنده نقْص في الحصص، مع استخدام المعلّم لأساليب وطرق تدريس تقليديّة، لا تَستثير في نُفوس التّلاميذ الدّافع للتّحدّث وتجاهُل دور الأنشطة اللّغويّة التّعبيريّة في المدرسة. وهذا ما دَفَع الباحث إلى استخدام بعْض الألعاب اللّغويّة والأنشطة التّمثيليّة لتنمية مهارات التّعبير الشّفهي الإبداعي لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي، على اعتبار أنّها مِن المداخِل المُحبَّبة إلى نُفوس التّلاميذ، وخاصّة في تلك المرحلة. ولكن بعْد تحديد

[1]- رجاء سعدون زبون، أسباب ضعْف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير مِن وجهة نظر معلّمي المادّة، ص87

مُشكلات وأسباب ضعْف تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في التّعبير الشّفهي، كانت الحاجة ماسّة إلى ضرورة البحث عن حلول وأساليب مُقتَرَحة لعلاج تلك المُشكلات، الّتي لا نَستطيع حصْرها مِن ناحية واحدة، بل يَشترك في تلك المُشكلة كُلّ مَنْ في المجتمع، والبيئة الاجتماعيّة للتّلميذ، والمدرسة والمعلّم والمتعلّم نفسه.

•أساليب العلاج:

ـ فيما يَتعلّق بالمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ: وذلك بـ:[1]

–" ضرورة توجيه أنظار المسؤولين عن برامج الإذاعة والتّلفزيون ووسائل الإعلام إلى تهذيب لغة المُذيعين، وتوخّي لغة سليمة في برامجهم.

– يَنبغي أنْ تكون وسائل الإعلام وسائل تثقيف وتعليم.

– مُحاوَلَة الرّبْط بين ما يَستعمِله التّلميذ في حياته وفي تعامُله، واللّغة المُراد استخدامها أثناء التّعبير وهي اللّغة الفصحى.

– العمل على أنْ تكون كتب التّلاميذ المُقرَّرة بها بعْض الألفاظ العامية ذات الأُصول العربيّة، مع تعديل ما فيها متى كان ذلك ممكنًا، وعندئذ لا يَختلف ما يَستعمله التّلميذ كثيرًا عمّا هو موجود في واقع حياته.

– ضرورة العناية بالقراءة الحرّة والصّحف والمجلّات، الّتي تعمَل على الرّبط بين لغة التّلميذ في واقع حياته، ولغته الّتي يُطلَب منه أنْ يَستعملها في المدرسة. "فتوسيع مجال الحديث وعدم الاكتفاء بما في المدرسة، أو ما يَتّصل بحجرة الدّراسة مثل: خروج التّلاميذ إلى الخلاء، والمناطق الرّيفيّة وكُلّها فرص تُساعد على إثارة الحديث والكلام

ـ فيما يَتعلّق بالبئية المدرسيّة للمتعلم:

–العمل على تقويم حصيلة التّلاميذ اللّغويّة، والّتي اكتَسَبها قبل دخوله المدرسة، وأثناء وجوده فيها، وأنْ تَعمل على تهذيب هذه الحصيلة، وتصفيتها ممّا فيها مِن خطأ.

[1]– محمد الصويكري، التعبير الكتابي التحريري، دار كندي، ط1 ،2014، ص20.

– "حسن اختيار الموضوعات والنّماذج في الكتب الّتي يَقرأها التّلاميذ، لأنّ القراءة لها أثر فعّال في النّهوض بمُستوى التّلاميذ التّعبيري.

– ضرورة الاهتمام بخلْق الفرص الحافزة على التّحدّث.

– ضرورة الرّبط بين التّعبير بنوعيْه الشّفهي والتّحريري بباقي فروع اللّغة العربيّة.

– ضرورة الرّبط بين الحياة المدرسيّة والحياة الخارجيّة أثناء حصص التّعبير الشّفهي.

– الاهتمام بالنّشاط اللّغوي الحرّ مثْل الجماعات الدّينيّة والأدبيّة، والتّعاونية والتّمثيليّات في الفصل، أو على مسرح المدرسة والمناظرات في الفصل والإذاعة المدرسيّة.

– الاهتمام بالمكتبات سواء داخل الفصل أو خارجه، لأنّ هذا يُؤدّي بدوره إلى إثراء حصيلة التّلاميذ اللّغويّة"[1]. فيجب على المعلم خلق فرص للتحدث بين التلاميذ ليزيل الخوف وكذلك الحوار يساعد على تبادل الأفكار ونزع الخجل بينهم.

– ضرورة التّفرقة بين حصص التّعبير الشّفهي والتّحريري، لأنّ كُلّ منهما مهارة وإن ارتبطتْ بالأُخرى، إلّا أنّها تَستقلّ بأهدافها وموضوعاتها ومجالاتها، ومِن ثمّ مهاراتها الفرعيّة وطرق تدرسيها، ووسائل وأساليب تقويمها ومِن ثمّ يَجب أنْ تَحتلّ كُلّ مهارة منها موقعًا لائقًا في سياق تعليم اللّغة العربيّة بالمدرسة الابتدائيّة.

– وضْع برامج ومناهج حقيقيّة مخطّطة لتعليم هاتيْن المهارتيْن في المدرسة المصريّة، وأنْ يُدرّب المعلّم المصري على فهْم هذه المناهج، وإتقان فنّياتها تطبيقيًّا وتنفيذيًّا.

– الاهتمام بالتّعبير الشّفهي مِن حيث الوقت المُخصّص لدراسته في البرنامج التّعليمي وفي اليوم الدّراسي.

– ضرورة تغيير النّظرة في تعليم التّعبير في المدرسة، مِن الشّكل الاختياري إلى الشّكْل التّعليمي أو التّدريسي.

[1]– محمد الصويكري، التعبير الكتابي التحريري، ص 20. (بتصرف)

– ضرورة التّنسيق بين المدرسة وبين التّلميذ، وبين المجتمع وبين المنهج والمدرّس، ليُؤدّي في النّهاية هذا التّنسيق إلى النّتيجة المرجوّة، والبنّاءة في إنجاح العمليّة التّربويّة.

– إشراك المتعلّمين في المواقف الّتي تَستدعي الكلام، كالاجتماعات واللّقاءات المدرسيّة.

– إعداد المتكلّمين لفظيًّا وفكريًّا.

– دعْم الدّورات التّدريبيّة للمعلّمين، ومنْح الحوافز التّشجيعيّة للمُجيدين منهم.

– استخدام طرق التّدريس الّتي تُعطي التّلاميذ فرصًا متنوّعة للكلام، كطريقة المناقَشة أو حلّ المُشكلات.

– على المعلّم أنْ يَتلمّس قدرة تلاميذه على الحديث شفهيًّا، ومِن ثمّ فهو مُطالَب بتدريبهم على فهْم الموضوع مِن جميع جوانبه.

ـ فيما يَتعلّق بالمتعلّم: وذلك

– "ضرورة العناية بالمطالعة الحرّة والقراءة الذّاتية، لأنّ هذا يُعدّ مِن أهمّ أسباب زيادة الحصيلة اللّفظيّة، وأَقدر الوسائل توسيعًا للأُفق.

– ممارسة النّشاط اللّغوي المدرسي، ومُشارَكة التّلاميذ في الأحاديث الجارية اليوميّة.

– أنْ يَتمتّع التّلاميذ بشخصيّات جيّدة لأنّ هذا ضمن الأُسس الضّروريّة في التّعبير.

– وضوح الأفكار في الأذهان، حتّى يتمّ التّعبير عنها بطلاقة.

– استخدام التّفكير العلمي المنظَّم الّذي تَظهر فيه المقدّمات والأسباب، وما يَترتّب عنها مِن نتائج"[1]. فلكل نوع من أنواع التفكير أساليب خاصة تستخدم في البحث للوصول إلى الأهداف لموضوعة في البحث العلمي.

مِن خلال العرْض لواقع تدريس التّعبير الشّفهي بالمرحلة الابتدائيّة، وسُبل العلاج يَتّضح أنّ مُشكلة الضّعف التّعبيري لدى تلاميذ تلك المرحلة مُشكلة تأخذ أكثر مِن بعْد،

[1]– يُنظَر: الصّويكري محمّد علي، التّعبير الشّفوي، دار المكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 17.

لاشتراك أكثر مِن طرف في هذه المُشكلة. لذا كانت الحاجة ماسّة إلى البحث عن مداخل، وأساليب حديثة لتدريس هذا الفنّ اللّغوي، بما يُمكّن التّلاميذ مِن الانطلاق في الحديث الشّفهي دون تردّد أو معاناة.

خاتمة

التعبير الشفوي نشاط لغوي ضروري في حياة كل فرد من أفراد المجتمع، فإن حياة الإنسان عبارة عن مواقف يواجهها يوميا في العمل أو في نطاق الأسرة، في المواصلات وغيرها، وتفاعل الفرد مع مجتمعه يعتمد على مهارات التعبير، فمن خلال التعبير يبرز الفرد شخصيته وتفكيره ويعبر عن نفسه بعرض آراءه المختلفة فيما يدور حوله.

فينجح الفرد في التعبير عن أفكاره أمر بالغ الأهمية، فيكتسب الفرد الثقة بنفسه، ويؤخذ وصفه في مجتمع زادت فيه أهمية اللغة المنطوقة ويعتبر التعبير العصب الذي تقوم عليه الأنشطة اللغوية، كونه فن من الفنون التي يستطيع بها الإنسان أن يعبر عما يجول في خاطره من أفكار فالتعبير ينمي التفكير والتنسيق الأفكار لدى المتعلم، فالتعبير الشفوي هو جوهر التواصل بين الناس كونه أداة التواصل المباشرة بين المعلم والمتعلم فيما بينهم.

ومن خلال دراستنا توصلنا لملاحظات ونتائج نذكرها:

-ينظم خبرات المتعلمين ويبرز قيامهم بها.

-التعبير فن من الفنون التي له منزلة كبيرة في العملية التعليمية.

-إعطاء الحرية للمتعلمين في اختيار موضوعات التعبير حسب ميولا تهم ورغباتهم، وهذا يدفعهم إلى الإبداع الفكري واللغوي أثناء الكتابة، وخاصة إذا كان الموضوع مرتبط بتجاربهم الخاصة أو البيئة التي يعيشون فيها.

-تحفيز المتعلمين على القراءة والمطالعة لأهميتهما في تنمية القدرات الفكرية واللغوية.

-ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى والابتعاد عن العامية لكي لا يقع المتعلم في الازدواجية اللغوية.

-يرفع المتعلم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها واتخاذ المقاربات المعجمية كنموذج ونجدها تنظر إلى حقل التعليم والتعلم اللغات نظرة مختلفة بتركيزها على المعجم (المفردات) وجعله أساس تعليمها ، لأن المعجم مركز الكفاية اللغوية ولا يعني التركيز هذه المقاربة على المعجم التهميش دور قواعد النحو بل يشكل مظهرهم في

تعلمه وضبط قواعده ولتطبيق هذه المقاربة لا بد من تنمية قدرة المتعلم على تعليم المعجم ودلك بالاعتماد على آليات ومن بينها:

-تشجيع المتعلم على القراءة والمطالعة.

وفي الختام لا يسعنا إلا أن نتمنى أن يساهم هذا البحث في إثراء البحوث اللغوية والتطبيقية الهادفة وإلى تسيير اللغة العربية وإثراء المنظومة التربوية والله ولي التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المراجع باللغة العربية:

أولا- الكتب:

1. أبو تراب الظاهري، شواهد القرآن، السعودية، 1404هـ.
2. أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1، الجزائر، 1999م.
3. أحمد خيري، الوسائل التعليمية، المنهج، دار الفكر، ط1، 2006.
4. أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009م.
5. أحمد مؤمن، النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، الجزائر،2005.
6. محمد عبد العزيز، النظرية اللغوية، القاهرة ،ط1 ،2006.
7. بن قبلان المزيني، اللغة والعقل، دار توبقال، المغرب، 1990م.
8. سعيد الغانمي، اللّغة والخطاب اللّغوي، قواعد التّوليديّة والتّحليل الأُسلوبي، المركز الثّقافي.
9. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2002.
10. راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، ط2، 2009م.
11. رجاء سعدون زبون، أسباب ضعْف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير مِن وجهة نظر معلّمي المادّة، كلية التّربية الأساسيّة، جامعة ميسان، بيروت لبنان، 2001م.

12. زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع\ التّحدّث\ القراءة\ الكتابة)، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2014.
13. سامية جباري، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ط1 2014.
14. سلطان ناصر المجيول، نقل مصطلحات لسانيات اجتماعية إلى العربية في النصف الثاني من القرن العشرين.
15. سنكلير، كتاب بابت، مطبعة جامعة لوربوس، 1991.
16. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط8، الجزائر، 2003
17. عبد الرّحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التّعبير اللّغوي في المرحلة الثّانويّة ومُشكلاته، المناهج للنّشر، عمان، الأردن، 2005م.
18. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2002.
19. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 2008.
20. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، السعودية، ط1، 1975.
21. اللّغة والخطاب اللّغوي قواعد التّوليديّة قواعد التّحويليّة والتّحليل الأُسلوبي، المركز الثّقافي العربي، ط1، 1993م، لبنان.
22. لويس، آثار معجم اللغة، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1996.
23. لويس، المنهج المعجمي لتدريس اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، 1993.
24. مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس، ط1، 1989.
25. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، الأردن ط1، 2006م.

26. محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، قسم البرمجة اللّغويّة العصبيّة، ط1، 2018م.
27. محمّد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسّسة الوراق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018م.
28. محمّد الصّويكري، التّعبير الكتابي التّحريري، دار مكتبة الكتب، عمان، ط1 2014م.
29. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علمك اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.
30. محمد دريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.
31. محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن 2003.
32. مصطفى اليعقوبي، الدراسة المعجمية للمصطلح، مجلة دراسات مصطلحية ،2005
33. أحمد علي مختار ، معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة 2008،.
34. نعوم تشو مسكي، اللّغة والعقل، ترجمة: إبراهيم مشروح ومصطفى خلال، دار تيميل، مراكش.
35. نعوم تشومسكي، اللّغة والمسؤوليّة، تر: حسام البهنساوي، مصر، ط2.
36. نعوم تشومسكي، اللّغة ومُشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دارت توبقال، ط1، المغرب، 1996م.
37. هونستون فرانسيس، الاتصال المحوري في قواعد اللغة الفرنسية، ط1، 1997.

ثانيا- المجلات

38. بشير إبرير، تعليم الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان 2001.
1. مركز جبل البحث العلمي، سلسلة كتاب أعمال مؤتمرات، عدد خاص بالمؤتمر الدولي حول تطوير الأنظمة التعليمية العربية، طرابلس، لبنان، 25 مارس 2019

ثالثا: المواقع الإلكترونية

2. أميرة أسواني، أهداف التعبير الشفوي، تاريخ النشر: 2009/02/15، اطلع عليه في 2022/09/10، https://www.mileschool.com

3. دينا محمود، الأهداف التعليمية وأهميتها وشروط صياغتها، على الموقع:https://wwwalmarsal.com، اطلع عليه في 2022/09/12

فهرس الموضوعات

مقدّمة 1

الفصل الأوّل

مقاربات التّعليميّة والتّعبير الشّفوي

أوّلًا مدخل إلى التّعليميّة 5
1- مفهوم اللسانيات العامة 5
2_ مفهوم اللسانيات التطبيقية 5
3-فروع اللسانيات التطبيقية 6
3-1- اللسانيات النفسية..... 6
3-2-اللسانيات الاجتماعية..... 6
3-3-اللسانيات العصبية 7
3-4- اللسانيات التعليمية : 7
4-تعريف التعليمية 7
5-أهمية التّعليميّة 8
5-1-تطوير أهداف التّعلّم والتّقييم الجيّد 8
5-2- صياغة الأهداف التّعليميّة 9
6- عناصر العملية التّعليميّة 9
6-1- المتعلم 9
6-2-المُحتوى التّعليمي 10

6-3- الطّريقة 10
6-4- المعلّم 10
6-5-البيئة التّعليميّة 11
7- أهداف العمليّة التّعليميّة 11
7-1المعرفة 11
7-2- الاستيعاب 11
7-3- التّطبيق 12
7-4- التّحليل 12
7-5- التّقييم 12
ثانيًا- دور التّعبير الشّفوي 15
1- مفهوم التّعبير الشّفوي وأهميّته 15
2- أنواع التّعبير الشّفهي ومهاراته 16
2-1-التّعبير الوظيفي 17
2-2- التّعبير الإبداعي 18
3- مجالات التّعبير الشّفوي 19
3-1- المناقَشة والحوار(المُحادَثة) 19
3-2- حكاية القصص والنّوادر 20
3-3- الخطب 21
4- طرائق تدريس التّعبير الشّفوي أهميّته وأهدافه 22

4-1- طرق تدريس التّعبير الشّفوي 22

أ- إعداد خطّة الدّرس 22

ب- اختيار الموضوع 23

ج- المقدّمة 23

د- تحديد عناصر الموضوع 23

هـ- المناقَشة 23

و- التّقويم 24

4-2- أهميّة تدريس التّعبير الشّفوي 25

4-3- أهداف التّعبير الشّفهي 25

الفصل الثاني

المقاربة المعجمية كنموذج للمقاربات التعليمية في التعبير الشفوي

1- تعريف المقاربة المعجميّة l'approche lexicale.....29

2_شروط المعجمية 30

3- وسائل التعليمية ودورها لتنمية المعجم اللغوي 30

4- مبادئ المقاربة المعجميّة 31

5- المقاربة المعجميّة ومنظور تشومسكي للّغة 34

5-1- تشومسكي والبنيويّة 34

6- مبادئ المقاربة المعجميّة 36

- أولويّة المعجم على النّحو 40

- توجيه وعي المتعلّمين للطّبيعة المعجميّة للّغة 43
- أشكال التّراكيب المعجميّة الجاهزة 45
1- تصنيف فرانك بورس.....45
2- تصنيف ريتشارد Richards.....46
3- تصنيف لويس".....46
- أسباب تدنّي مُستوى التّلاميذ في التّعبير الشّفوي وطُرق علاجه 47
واقع تدريس التّعبير الشّفهي في المدرسة الابتدائيّة 47
- المؤسّسات الإعلاميّة 48
- أسباب تتعلّق بالبيئة المدرسيّة.....49
- أسباب تتعلّق بالبيئة الاجتماعيّة للتّلميذ 50
- أسباب تتعلّق بالمعلّم 51
•أساليب العلاج 53
- فيما يَتعلّق بالمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ وذلك بـ 53
- فيما يَتعلّق بالبئية المدرسيّة للمتعلم 53
- فيما يَتعلّق بالمتعلّم وذلك 55
خاتمة.....57
قائمة المصادر والمراجع.....60
فهرس الموضوعات 65

الملخص :

اللسانيات التطبيقية هي دراسة تعليم اللغات وتعلمها ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان ونظرية المعلومات وعلم اللغة من أجل تطوير نظرياته اللغوية تتناول هذه الدراسة المسماة مقاربات تعليمية التعبير الشفوي في ضوء اللسانيات التطبيقية – المقاربة المعجمية نموذجا –تعتبر مهارة التعبير الشفوي إحدى أهم المهارات اللغوية في التصور الحديث في التدريس اللغات عموما. وفي تدريس اللغة العربية خصوصا، فإنسان عرف الكلام قبل الكتابة وقبل القراءة وبواسطة الكلام يحقق التواصل مشافهة، فهو يعتبر مهارة يستثمر منها ما اكتسبه وتعلم باقي المهارات.

وكخلاصة فنجاح عملية التعليم والتعلم في التعبير الشفوي يجب أن تستفيد من التجربة الناجحة التي مر منها الطفل في تجربة اكتساب اللغة الأولى بطريقة فطرية ويمكننا الاستفادة منها من خلال:

–معرفة كيف يتم اكتساب اللغة أي معرفة اشتغال الأنساق اللغوية وتفاعلها فيما بينها فنحن لا يمكن أن تدرس شيء لا نعرفه.

–معرفة كيف يتعامل الدماغ مع اللغة أي الاستراتيجيات الذهنية التي يوظفها الطفل في محيطه لاكتساب اللغة.

–معرفة المواقف التواصلية التي تتيح للطفل.

–الانتباه لمهارة الاستماع لأنها هي التي توفر الدخل وتتفاعل مع مكون التعبير الشفوي، إذا فإعادة النظر في تدريس مكون التعبير الشفوي ضرورة ملحة تعرض نفسها لمعالجة مختلف المشاكل التي تعاني منها الفرد، بداية بالمقاربات التي تؤطر هذا التدريس مرورا بالأستاذ وصولا إلى المتعلم.

الكلمات المفتاحية :اكتساب اللغة، التعلم، تعبير شفوي.

Résumé :

La linguistique appliquée est l'étude et l'apprentissage des langues et utilise l'information de la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la théorie de l'information et la linguistique pour développer ses théories linguistiques. Cette étude, intitulée Approches pédagogiques de l'expression orale à la lumière de la linguistique appliquée - modèle d'approche lexicale - est l'une des compétences linguistiques les plus importantes dans l'enseignement des langues modernes en général. Dans l'enseignement de la langue arabe en particulier, une personne qui savait parler avant d'écrire et avant de lire au moyen de la parole atteint la communication communicative, il est considéré comme une compétence à partir de laquelle investir ce qu'il a acquis et d'apprendre le reste des compétences.

En conclusion, le succès du processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'expression orale devrait bénéficier de l'expérience réussie de l'enfant dans l'expérience d'acquérir la première langue d'une manière innée, dont nous pouvons bénéficier par:

- Sachant comment le langage acquiert une connaissance quelconque du fonctionnement et de l'interaction des formats de langage entre eux, nous ne pouvons pas étudier quelque chose que nous ne connaissons pas.
- Savoir comment le cerveau traite le langage, c'est-à-dire les stratégies mentales que l'enfant utilise dans son environnement pour acquérir le langage.
- Connaître les attitudes communicatives qui permettent à l'enfant.

Attention à la compétence d'écoute parce qu'elle procure un revenu et interagit avec la composante de l'expression orale, si la reconsidération de l'enseignement de la composante de l'expression orale est un besoin urgent d'aborder les divers problèmes vécus par l'individu, des approches qui encadrent cet enseignement par l'enseignant à l'apprenant.

Mots-clés : acquisition de la langue, apprentissage, expression écrite