الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أدرار

كلية الآداب و اللّغات قسم اللّغة العربية و آدابها

التواصل اللّغوي ودوره في العملية التّعليميّة التّعلميّة

مذكّرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب: إشراف :

عبد الكريم شنّافي أ. محمد الحاج قويدر

السنة الجامعية : 1434-1435هـ / 2013-2014م

مقدّمة

مقدّمة:

يعدّ التّواصل من أهمّ الوظائف المنوطة باللّغة الإنسانيّة، إن لم نقل عنهّ أنّه الوظيفة الأسمى لها، فباللّغة يتواصل الأفراد فيما بينهم، اجتماعياً كان ذلك التّواصل أو ثقافياً أو ربّما تربوياً. ونظراً لتعقّد الحياة وكثرة وسائل الاتّصال، وتنوّعها، أصبح الإنسان في أمسّ الحاجة إلى امتلاك وسائل التّواصل اللّغوي من فنون شفويّة كالاستماع والتّحدّث، وفنون كتابيّة كالقراءة والكتابة، حتّى يكون قادراً على الإقناع والاقتناع، الأمر الّذي ينبغي معه العناية بمهارات التّواصل اللّغوي والإكثار من التّدريب عليها.

ولقد أكّد أهل الاختصاص منذ القرن التّاسع الهجري أنّ الإنسان اجتماعيٌّ بطبعه، أي ميّال للتّواصل مع أفراد المجتمع الّذي ينتمي إليه، باختلاف حقول ذلك التّواصل، فالتّواصل في الشّركة الانتاجيّة ليس نفسه في ملعب كرة القدم، والتّواصل في الإدارة يختلف عن التّواصل في الأسرة، والتّواصل في ثكنة عسكريّة ليس ذات التّواصل في المؤسسّة التّربويّة، وهو الامر الّذي يهمّنا في هذا الدّراسة، ومنه استقينا عنوان البحث أي التّواصل اللّغوي واثره على عمليّة التّعلّم، أو بصيغةٍ أخرى: إشكالية التواصل اللّغوي في عمليّة التّعلّم.

ولعلّ أهمّ دافعٍ جعلنا نبحث في هذا الموضوع هو تخصّصنا التّعليمي المتعلّق بتعليميّة اللّغة العربيّة، والّذي حتّم علينا الخوض في غمار إشكاليات من شأنها إيجاد آفاق علميّة من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فضولنا الّذي جرّنا من أجل التّعرّف على إشكاليات التّواصل وأثرها على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويعود الفضل في اختياري لهذا الموضوع للدّكتور فتحي علي يونس، من خلال اطّلاعي على كتابه والمعنون ب:"التّواصل اللّغوي والتّعلّم"، والّذي زادني ثقةً في التّطرّق لإشكالياته والّتي تمثّلت في: ما هو الدّور الاساسي الّذي تؤدّيه اللّغة في حياة الإنسان؟ وما المقصود بالتّواصل عامّةً والتّواصل اللّغوي خاصّةً؟ وما الدّور الّذي يلعبه التّواصل اللّغوي في سير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؟ وهل تؤثّر الكفاءة اللّغويّة على المردود الدّراسي؟

وللإجابة عن هذه الاسئلة وغيرها اتّبعنا خطّةً قوامها: مقدّمة ومدخل وفصلان ثمّ خاتمة، فكان المدخل عبارة عن دراسة عامّة حول التّعليميّة والتّواصل عامّة، فتناولنا فيه مفهوم التّعليميّة ومقوّماتها، ومفهوم عمليّات التّواصل العامّة إضافةً إلى الأهداف العامّة لعمليّة التّواصل. أمّا الفصل الاوّل فتناولنا فيه اللّغة وعمليّة التواصل، فعرضنا فيه أشكال التّواصل ومقوّماته، ومررنا فيه على اللّغة والحياة الإنسانية، متطرّقين للّغة والدّراسات اللّسانية الحديثة، ثمّ جاء الفصل الثّاني عبارة دراسة للتواصل اللّغوي وآثاره على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة دراسةً ميدانية، حيث أجرينا

استبياناً على عيّنة من اساتذة الطّور المتوسّط، فوضعنا فيه عدّة استفسارات منها: ما مدى تأثير التّفاعل والتّواصل الصّفّي على العمليّة التّعليميّة؟ وهل تؤثّر الكفاءة اللّغويّة على التّحصيل الدّراسي؟ وجعلنا الخاتمة كخلاصةٍ لما قدّمناه في الفصلين.

أمّا في ما يخصّ المنهج الّذي انتهجناه فقد تأرجحنا فيه بين المنهج الوصفي التّحليلي والذّي عرضنا من خلاله اللّغة ووظائفها، والتّواصل وأشكاله وآثاره على العمليّة التّعليميّة، والإحصائي التّحليلي على الدّراسة الميدانيّة وما أفضت إليه فكان منهجاً تكامليّا.

ولقد تنوّعت مكتبتنا بين مصادر ومراجع يدور معظمها حول اللّغة ووظائفها التّواصليّة، إلاّ انّ هناك بعض الكتب رافقتنا في معظم جوانب هذا البحث وكان واجباً علينا التّطرّق لها ولو بذكر أسمائها وأسماء مؤلّفيها، فمنها على سبيل المثال لا الحصر: التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي للدّكتور علي تاعوينات، وكتاب التّواصل اللّغوي والتّعلّم للدّكتور فتحي علي يونس، وكتاب التّدريس نماذجه ومهاراته للدّكتور كمال عبد الحميد وغيرها.

وكان أهمّ مشكلٍ واجهنا هو نقص الاستجابة من بعض الأساتذة والذّين اتّخذناهم كعيّنة للدّراسة الميدانية، إضافة إلى صعوبة التّعامل مع بعض المصادر المعلوماتية، وأحيان عدم العثور عليها. ولولا هذه العقبات لكان بحثنا أكثر ثراءً والّذي نتمنّى أن نكون قد وفّقنا في تلمّس ولو القليل من جوانبه واللّه الموفّق.

مدخل

عمليات التّعلّم وإشكاليات التّواصل

مدخل/ عمليات التعلم وإشكاليات التواصل:

هناك علاقة وثيقة بين اللغة والتواصل وهذه العلاقة مهدت لوجود مفهوم جديد على الساحة التربوية هو مفهوم التواصل اللغوي الذي يقصد به نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللغة[1] ، فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالا لغويا بغية التعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس فهو إما أن يكون متحدثا، وإما أن يكون مستمعا، وإما أن يكون كاتبا، وإما أن يكون قارئا ، وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة.

وعملية التواصل اللغوي تتم عادة عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل ومستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدي إلى إشباع حاجات التواصل اللغوي، كالتعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التأثير ، باستخدام قدر من الكفاءة اللغوية لدى كل من المتحدث أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التواصل اللغوي المكتوب والمنطوق.[2]

ونظرا لتعقد الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتصال وتنوعها أصبح الإنسان في أمس الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون شفوية (كالاستماع والتحدث) وفنون كتابية (كالقراءة والكتابة) حتى يكون قادرا على الإقناع والاقتناع ، الأمر الذي ينبغي معه العناية بمهارات التواصل اللغوي والإكثار من التدريب عليها كل هذا وذاك يحتم على التربويين ضرورة اختيار المدخل التدريسي المناسب لتعليم المهارات اللغوية بما فيها مهارات التواصل اللغوي.

ولذلك يعد كثير من المتخصصين مدخل التواصل اللغوي مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها الطلاب ممارسة اللغة من خلال فنون أربعة هي : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة سعيا للتفاعل والتفاعل. ولعل من أبرز أهداف مدخل التواصل اللغوي إكساب المتعلمين الكفاءة التواصلية حيث لا يقتصر تدريس الفنون والمهارات اللغوية على تحصيلها فقط ، ولكن يجب اكتسابها

---

[1] ينظر الدّكتور عمر عبد الرّحيم نصر الله، مبادئ الاتّصال التّربوي والإنساني، ط1، دار المعرفة للنّشر والتّوزيع، 2001م، ص22.

[2] ينظر الدّكتور علي تاعوينات التّواصل التّربوي في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009، ص05.

كأحد أوجه الكفاءة التواصلية وهذه الكفاءة تشتمل على أربعة أبعاد رئيسة هي الكفاءة النحوية وذلك فيما يتعلق بصحة الأداء النحوي والصرفي، والكفاءة الاجتماعية والتي تتضمن إدراك السياق اللغوي الاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل بما في ذلك من الأدوار الاجتماعية والمعلومات التي يشارك بها ، وكفاءة الخطاب وهي تشير إلى ترابط المعاني بين المشاركين في التواصل والكفاءة الاستراتيجية ويقصد بها استراتيجية التكيف التي يستخدمها المتصلون لبدء التواصل

ويمكن تحديد الأهداف التي يجب إكسابها المتعلم من خلال تدريس اللغة باستخدام مدخل التواصل اللغوي بالآتي:

- حصول المتعلم على أعلى درجة ممكنة من الكفاءة اللغوية.
- تمييز المتعلم بين الصيغ التي أتقنها كجزء من كفاءته اللغوية والوظائف التواصلية التي تؤدّيها.
- وعي المتعلم بالمعنى الاجتماعي للصيغ اللغوية ، مما يؤدي إلى الالتزام باستخدام الصيغ المقبولة اجتماعيا وتجنب صيغ الهجوم.
- تنمية المهارات والاستراتيجيات الخاصة باستخدام اللغة لإيصال المعنى بفاعلية قدر الإمكان في المواقف الواقعية ، واستخدام التغذية الراجعة لتقدير النجاح.[3]

إن هذا الاهتمام في تدريس اللغة عبر مدخل التواصل اللغوي لاقى رواجا كبير في كثير من النظم التربوية وحظي باهتمام ملموس من مراكز تطوير المناهج والمتخصصين في تعليم اللغات في العالم وذلك لأهميته في تمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية والتي تعد من أهم أهداف تعليم اللغة ، كما صاحب ذلك تطور واضح في إجراءات تدريس مهارات اللغة من خلال التداخل بين اللغة والتواصل ، لأن تعليم اللغة من خلال مدخل التواصل اللغوي أدى إلى حدوث جودة في تعلم المهارات اللغوية وتنميتها ، ولأن التواصل أدى إلى زيادة وتأكيد الممارسة والخبرة اللغوية، فبجانب الوصول إلى المعنى والمفردة الصحيحة والقواعد السليمة زادت القدرة على التخاطب والتفاعل بين المتعلمين داخل الفصل وخارجه.[4]

ولعل من أبرز محاسن مدخل التواصل اللغوي تأكيده على تحقيق عمليات التواصل والتفاعل بجانب إتقان الصيغ اللغوية، وهذا يؤدي إلى أدوار مختلفة للمتعلمين غير تلك الموجودة في المداخل التقليدية ، حيث يكون دور

---

[3] الدّكتور فتحي علي يونس، التّواصل اللّغوي والتّعلّم، دط، دن، يناير2009م، ص15.
[4] ينظر المرجع نفسه، ص15.

المتعلم في الدرس التواصلي يتسم بالإيجابية والمشاركة الفاعلة فهو يشارك معلمه في اختيار الدروس والأنشطة التدريسية التي سيقوم بها إضافة إلى إبداء رأيه في طرائق التدريس المستخدمة فهو يتعاون دائما مع المعلم من أجل الوصول إلى أفضل النتائج.

❖مفهوم التعليمة في ضوء الدراسات التطبيقية:

لقد أصبحت التعليمة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين تحتل مكانة بارزة في المجال التربوي نظرا لما تشغله من أهمية كبرى في اعتنائها بالظواهر المتعلقة بعملية التعليم وكيفية حصول التعلم، إذ تبحث في مجال الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من قبل المتعلم لاكتساب المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين أي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة فهي بهذا لا تهتم بالمتعلم فقط، بل بمختلف الأقطاب التعليمية.

إن المقصود بالتعليمة ،الدراسة العلمية لطرائف التعليم وعلى وجه التحديد الطريقة الخاصة لتدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد ،ويرتبط معناها العام بالعملية التعليمية وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات ،ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائف ووسائل وتقويم والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية . على حين تهتم التعليمية الخاصة بالمجال التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية.[5]

ومن خلال ما سبق ذكره نرى بأن التعليمة تهتم بكل ما هو تعليمي ،أي كيف يؤدي المعلم مهامه التعليمية معا للتركيز على كيفية وتعلم الطلاب، و ذلك من أجل تسهيل عملية امتلاك المعرفة وجعلها ممكنة لأكبر فئة من الطلاب .

إن الجهود المكثفة التي بذلت في ميادين التعليم خلال عشر السنين الأخيرة بغية تحسين الفعل التربوي انتهت إلى فهم العملية التعليمية أكثر من قبل القائمين عليها وإلى معرفة حقها بأقطابها المتمثلة في المرسل (المعلم)والمتلقي (المتعلم)،والمادة التعليمية والعلاقة الثنائية التي تربط كل عنصر بأخر ،ونظرا للدور الكبير الذي يلعبه كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في العملية التعليمية والأثر الذي يتركه كل واحد في العنصر الأخر برزت إلى الوجود في المجال

[5] ينظر خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، دط، دن، ص 128.

التربوي ما اصطلح عليه بالتعليمة ومما لاشك فيه أنمن الأسئلة الملحة التي يجب عليها هي متى ظهر مفهوم التعليمة وماذا يعني على يعني على وجه التحديد.

فكلمة تعليمية تعني مصطلح مترجم لكلمةDIDACTIQUEالمشتقة من الكلمة الإغريقية DIDACTICOSالتي ونشر بعض القواميس والمراجع المختصة في هذا المجال إلا أن مصطلح تعليمة ظهر في منتصف القرن السادس عشر يشير إلى أسلوب شعر معروف كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين العلمية ،وضل هذا اللفظ متداولا في قوانين اللغة اللاتينية والفرنسية يشير إلى كل ماله علاقة بالتعلم(وسائل تعليمية، طرق تعليمية)ومصطلح التعليمة في اللغة الإغريقية DIDACTICOSيعني كل ما هو اص بالتربية وقد عنون أحمد المربين التشكيين وهو أجان أموس كومينروس (1592-1670) أحد كتبه بالتعليمة الكبيرة[6].

وضل الاهتمام بموضوع التعليمة قائما في بحوث كبيرة إلى غاية العشرية الأخيرة من القرن الماضي، حيث تعرض العالم ميريو للجدل القائم بين التعليمة تتمحور حول المعارف والبيداغوجيا تتمحور حول الصقل واعتبره جدلا عقيما ورأى أنه الأفضل الفصل بين الاثنين والنظر إليهما كميدانين يخدمان عملية التعلم وكل دراسة جادة ينبغي أن تخص إلى كيفية إدماجها لخدمة موضوع التعلم.

1ـ تعريف التعليمية العامة:

من خلال ما سبق ذكره اتضح أن هناك جدل واسع حول ما يتعلق بمفهوم مصطلح التعليمية، فالتعليمية عرفت تعاريف كثيرة لابد لنا من التطرق إلى البعض منها على سبيل المقارنة من أجل إيجاد تعريف شامل وموحدا للمصطلح .

أ- تعريف سميث1962 م: يعرف سميث التعلمية على أنها فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

ب- تعريف ميلاري 1979م: يعرفها على أنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم .

ت- تعريف بروسو1983م: يعرفها بروسو بأنها تنظيم تعلم الأخرين ،وان الموضوع هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعليمية المقترحة على التلميذ .ويعود برسو ليعرفها مرة أخرة

[6] ينظر ع القادر فورسي ،حول التعليمة، دط، دن، ص5.

تعريفا متطورا عن سابقه فيقول: إن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ، ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.[7]

ومن خلال ما سبق يتضح لنا مفهوم مصطلح التعليمية والذي يمكن القول أنه علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، يعنى بالعملية التعليمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.

والمتتبع لموضوع التعليمية العامة تاريخيا يجد أنّها مرّت بثلاث مراحل وهي:

- المرحلة الأولى: وكانت في الستينات من القرن الماضي، حيث كان التركيز فيها على النّشاط التّعليمي.
- المرحلة الثانية: وكانت في السبعينات والثّمانينات من نفس القرن، وتحوّ فيها التركيز من النّشاط التعليمي الذي يرتكز أساسا على العلّم إلى النّشاط التّعلّمي الذي يعوّل على المتعلّم ويعتبر العلّم مجرّد مشرف.
- المرحلة الثّالثة: وكانت في التّسعينات حيث أصبح التركيز فيها على التفاعل القائم بين النّشاط التّعليمي من المعلّم، والنّشاط التّعلّمي من المتعلّم.[8]

ومن هنا يتّضح أنّ موضوع التّعليمية هو دراسة الظواهر التّفاعلية بين معارف ثلاث تتمثّل في: المعرفة العلمية، والمعرفة الموضوعية للتّدريس والّتي ينقلها المعلم، والمعرفة الّتي يحصل عليها التّلاميذ، أي الّتي تتكوّن لديهم، وكلّ ذلك في إطار فضائي زمني محدود.

2ـ بعض المفاهيم التّعليميّة:

✓ **الموقف التّعليمي:** هو مصطلح يقصد به الظروف التي يلقها المدرس لتلاميذه من أجل إثارة جملة من السلوكيات عندهم، أي الظروف العامّة التي تجري فيها الدّروس.

كما يمكن القول أنّ الموقف التّعليمي هو نفسه وضعيّة التّعلّم وهو مجموعة العلاقات القائمة بشكل ظاهر مع التّلاميذ ووسط مّا يحتوي على أدوات ونظام تربوي يمثّله المعلم بغية إكساب هؤلاء التّلاميذ معرفةً مشكّلة أو في طريق التشكّيل.[9]

---

[7] ينظر عبد القادر فورسي ،المرجع نفسه، ص7.

[8] المرجع نفسه، ص7.

- ✓ **العائق:** وهو العقبة والصّعوبة التي تواجه الإنسان لتحدّ من نشاطه وتحول دونه ودون تحقيقه الأهداف، وقد يقف العائق في طريق المعلّم فيتعذّر عليه تحقيق الأهداف من الدّرس، كما قد تواجه هذه العقبة التلميذ فيصعب عليه فهم الدّرس والإفادة منه، والأسباب في كلتا الحالتين مختلفة ومتنوّعة، وإذا كان التلميذ في كثرٍ من الأحيان عاجزاً عن تفسير هذه الظّاهرة فعلى المعلّم أن يدرك هذه العوائق وأن يشخّصها، بل ويجد لها العلاج المناسب ليفعّل تعليمه أكثر وإلاّ أصبح الفشل حليفه في كلّ مرّة.[10]
- ✓ **المنهاج:** وينبغي في البداية التّمييز بين ثلاثة مصطلحات هي: المنهج أو المنهاج ومنهاج بيداغوجي أو دراسي.

فالمنهاج أو المنهج لغة هو الطّريق أو السّبيل، وفي وله تعالى: ﴿ولكلٍّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً﴾.[11]

والمنهاج البيداغوجي هو مجموعة هو مجموعة الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معيّنة وهذه الوسائل أو الطّرائق تختلف باختلاف الهدف التّربوي، الذي نسعى إلى تحقيقه وباختلاف الفئة المقصودة من التّلاميذ والمدروسة. أمّا المنهاج الدّراسي فهو مجموعة الأفعال المخططة لاستثارة التّعليم، أو هو تخطيط للعمل البيداغوجي، فالمنهاج بهذا المفهوم يشمل الأهداف والمحتويات وأساليب التّقويم، بما في ذلك الكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة.[12]

- ✓ **البرنامج:** والبرنامج لا يعني بمفهومه القديم المقرّر الدّراسي، أو المحتوى، بل إنّ البرنامج الدّراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمّن أهدافا خاصّة بمادّة معيّنة أو مستوى معيّن، وكذلك الوسائل والطّرق وأدوات التّقييم، وبذلك يصبح البرنامج جزءاً من المنهاج.[13]
- ✓ **المرجعية:** هي أرضية الانطلاق في بناء ووضع المناهج، أي هي القاعدة التي ينطلق منها في ناء أيّ منهاج، وتتكوّن هذه الأرضيّة منكلّ مشتركات الأمّة من لغةٍ وعقيدةٍ، وإرث ثقافيّ اجتماعيّ يحدد العلاقات بين

---

[9] ينظر عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مجلّة سلسلة علوم التّربية، العدد9، دار الخطّابي للطّباعة والنّشر المغرب، ص39.

[10] المرجع نفسه ، ص39.

[11] سورة المائدة، الآية48.

[12] ينظر كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه مهاراته، دط، عالم الكتب، القاهرة، ص41.

[13] المرجع نفسه، ص41.

الأفراد والجماعات، ويحدّد ضوابط السّوك المتمثّلة في القيم والمعايير الّتي تعمل التّربية ي نقلها من جيلٍ إلى آخر.[14]

3ـ مكوّنات العمليّة التّعليميّة:

إنّ التّعليمية ليست مجرّد تأمّل في المسائل البيداغوجية وإنّما هي استغلال للواقع التّعليمي، وتناوله بالدّراسة وتحليل وضعيّات التّعلّم المختلفة بكلّ مكوّناتها المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة، من أجل توفير فعّالية أكبر، وجوّ تعليميّ أحسن.

ومن المعلوم أنّ العمل التّعليمي يرتكز على ثلاثة أقطاب، هي: المعلّم (المرسل)، والمتعلّم (المتلقّي أو المستقبل)، وبنهما منهاج، ثمّ إنّ الرسالة التي يرسلها المعلّم إلى تلاميذه لا يستطيع كلّ التّلاميذ تلقّيها واستقبالها واكتسابها إلاّ بالقدر الّذي تسمح لهم به قدراتهم العقلية وبنياتهم المعرفيّة، فالمعلم عندما يعدّ درسه في البيت فإنّه يحضّره على أساس تصوّره للمعرفة، ويصمّمه وفق فرضيات قد تكون غير مناسبة لواقع كّ التّلاميذ، كما أنّ التّقويم المعدّ للدّرس قد لا يتماشى والنّتائج الّتي يطمح إلى تحقيقها، فيخفق في الدّرس، وتكون بذلك نتائجه محدودة.[15]

ولقد أصبح موضوع التّعليميّة يستقطب كلّ الأطراف المعنية بالعمليّة التعليمية التّعلّميّة، وقد تطوّرت الأبحاث بشكل ملحوظ ي هذا السّياق ساعية إلى بلورة هذه المادّة كعلم من علوم التّربية.

هذا ويتطلّب تحليل مفهوم التّعليميّة العودة إلى الإشكاليّة العامّة لهذه المادّة نفسها وهي إشكالية هامة ومعقّدة باعتبار أنّ التّعليميّة تمثّل خطابا يعالج مسائل البيداغوجيا، والتّعليم والتّعلّم والتّكوين، كما أنّها مواقف نظريّة وتطبيقيّة خاصّة بمواقف التّعليم تتطرّق لما يجري في القسم، وتشكّله في عبارات تعليميّة، وهي برنامج يعمل على إخضاع البيداغوجيا للقضايا التعليميّة، بالتّالي يخصّ تكوين المعّلّمين. وتزداد إشكالية التعليمية أهميّة في كونها تقدّم إجابةً لثلاثة أسئلة محدّدة هي: ما الذي يجب أن يعلّمه المعلّمون أطفالاً كانوا أو راشدين؟ ثمّ كيف يتعّمون؟ وفي الأخير لما يصلح كلّ ما تعلّموه؟

---

[14] المرجع نفسه، ص41.

[15] ينظر خير الدّين هنيّ، مرجع سابق، ص128.

4ـ عوامل التعلم:

- **النضج والتعلم**: يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين. والحق أن النضج والتعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية، ثم إن اشتمال التعلم على النمو أمر يتضح حين تذكر أن الحسن والقدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم، على أن النضج نموٌ يحدث دون استثارة خاصة(كالتدريب والتمرن)، إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه وفي الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال قد عاشوا في محيطات مختلفة، ذلك بأن ظهور هذه الفاعلات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي، أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة، وهذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه ونوع خبراته، ولذلك كله كان إصرار طفل ما بعض المهارات والقدرات الخاصة رهنا بالفرص التي هُيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات والقدرات المعينة كما أنه رهن بمقدار التدرب ونوعه أكثر منه بنمو العضوية.[16]
- **الاستعداد للتعلم**: استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط أوثق الارتباط بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. ولذلك كان حد الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا. بل إن نضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبرته السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستعمالها وقدرته على التفكير المجر البدائي وحل المشاكل البسيطة وقدرته على تذكر الأفكار وشكل الكلمات وأصواتها وغير ذلك من العوامل ذات العلاقة. . نقول: إن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة؛ ومن الثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين ولذلك كان لا بد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه والتدريب وقد دلت بعض البحوث على أنه لا بد من عمر عقلي قدرة ست سنوات ونصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة.
- **العزم على التعلم**: عزم الإنسان على التعلم والحفظ والتذكر عام هام من عوامل تعلمه؛ إننا كثيرا ما نستطيع تذك أشياء كثيرة كانت على هامش انتباهنا، ولكنه صحيح أيضا أن هذا النوع من التعلم العارض لا يوثق به ولا بنتائجه. فقد دلت التجارب على عجز الإنسان عن تذكر الكثير من تفاصيل أشياء تعامل بها

---

[16] ينظر الدّكتور علي تاعوينات، مرجع سابق، ص07.

مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، وفي هذا دليل على أنه أضمن للحفظ والتذكر أن ننتبه مباشرة ومنذ البداية للحقائق الهامة والمبادئ الأساسية والمهارات الضرورية.[17]

❖عمليّات التّواصل العامّة:

إن من أصعب الدراسات هو دراسة السلوك البشري ذلك السلوك الذي تتشابك فيه الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية. هذا السلوك الذي يعبر عن نوع الشخصية الي يكون عليها الإنسان، شخصية متزنة أو مضطربة، وسلوك الإنسان قصدي حتى ولو كان غير شعوري، كالآلات الدفاعية في حالة الحرص على كتمان هدف السلوك. فالأب الذي يضرب ابنه بدعوى تأديبية وهو في حقيقة الأمر يحوّل ما تلقّاه من أبه دون أن يطفو ذلك على ساحة الشعور. فيعطي تبريرا منطقيا يقبله النّاس لكنّه يستخدم آليةً دفاعية. ولذلك نجد السلوك معبرا عن جوانب عديدة في الفرد ومنها سلوك التّواصل. وعمليّة التّواصل تتضمّن كلّ الجوانب، ولذلك نجدها من بين أعقد العمليّات النّفسية والاجتماعية التي يقوم بها الفرد وتتم بينه وبين الجماعة، أو بينه وبين أفراد الجماعات الأخرى.

إنّ كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي.

إن هذا التعريف يتضمن مجموعة من المكونات الأساسية لفعل التواصل البيداغوجي وهي:

1)هناك تفاعلات وعلاقات متبادلة بين مدرس وتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. 2) هناك سياق للتواصل البيداغوجي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية. 3) وظيفة التواصل البيداغوجية قد تكون للتبادل أو التبليغ أو التأثير.[18] ().. يتميز التواصل داخل القسم بمجموعة من الخصائص والسمات:" 1) الإطار العام الذي يندرج فيه التواصل ويتضمن: أ) الشروط المادية للتواصل، ب) التوزيع الزمني اليومي، ج) المدرس والتلاميذ. 2)مصادر التواصل وأهمها المدرس".

---

[17] ينظر المرجع نفسه، ص 07.

[18] ينظر المرجع نفسه، ص06.

ما يمكن استنتاجه من هذا التعريف البيداغوجي لمفهوم التواصل هو تناوله في سياق عملية التدريس بالأساس، وإبراز أهميته وبعض أهدافه وأبعاده في العملية التربوية والتعليمية، وذلك من منظور ضيق ومحصور في مكان معين ومحدد وهو القسم، وذلك، كذلك، من خلال علاقة المدرس بالتلاميذ، غير أن النظرة الشمولية لهذا المفهوم تدعو الباحثين والدارسين والمهتمين إلى تأسيس رؤيتهم لهذا المفهوم على ضوء الواقع الموضوعي المعيش لاستخلاص النتائج والأهداف والغايات التي نشأ من أجلها هذا المفهوم أو ذاك، في إطار مجال من المجالات المتنوعة. وهكذا يكون من المفيد النظر إلى هذا المفهوم مثلا باعتباره نظاما لطريقة من الطرق الضرورية والأساسية في حياة الإنسان، ومن هنا، كذلك، أهمية وضوحه والقدرة على استعماله واستغلاله بكيفية واعية وديمقراطية بإمكانها تحقيق الأهداف الإيجابية المعلن عنها في ميدان من الميادين أو في مجال من المجالات. وهذا يتجلى من خلال تناوله الوظيفي، والذي يركز في عمقه على نوعية المهارات والقدرات والإمكانيات.. التي يجب أن تتوفر في المتصل بمتصليه وهذا يقتضي بدوره قدرة الإنسان على مدى استيعابه وتحكمه ومعرفته لهذا المفهوم أثناء عملية التواصل.

1ـ مفهوم عمليّات التّواصل العامّة:

لقد أكّد العلماء منذ القرن التّاسع الهجري أنّ الإنسان حيوان اجتماعيّ بطبعه، فهو ضمن أعضاء الجماعة الّتي ينتمي إليها، وهو في ذات الوقت عضو فيها، ومن خصائص هؤلاء الأعضاء "التّواصل" فيما بينهم لأداء مهامّ تتّجه نحو تحقيق هدف أو أهداف هؤلاء الأفراد وأهداف هذه الجماعة في آن واحد.[19]

والتّواصل عامةً يختلف باختلاف الحقول الاجتماعيّة التّي يجري فيها، فالتّواصل في الشّركة الإنتاجيّة ليس نفسه في ملعب كرة القدم، والتّواصل في الإدارة يختلف عن التّواصل في الأسر، والتّواصل في ثكنة عسكريّة ليس نفسه في مؤسّسة دراسيّةٍ وهكذا. وتتعدّد مفاهيم التّواصل بتعدّد نواحيه فمن النّاحية:

- الاجتماعيّة: يمكن القول أنّه علاقة متبادلة بين طرفين، أو هو انفتاح الذات على الآخرين.
- السيكولوجية: هو عملّة ذاتيّة داخليّة يتمّ فيها الاتّصال بين الفرد وذاته في نطاق أحاسيسه وتجاربه مع نفسه.[20]

---

[19] ينظر عبدالرّحمان ابن خلدون، المقدّمة، ضبط الأستاذ خليل شحادة، طم، دار الفكر للنّشر والطّباعة والنّشر والتّوزيع. ص201.

[20] ينظر خليل عبد الرحمان لمعاطية، علم النّفس الاجتماعي، دط، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000م، ص56.

- التّربويّة: وهو الأمر الّذي يهمّنا في هذه الدّراسة، فيمكن تعريفه على أنّه عمليّة تحدث في الموقف التعليمي التّعلّمي بين جميع أطراف العمليّة التعليمية التّعلّميّة لتنظيم عمليّة التّعلم. ويمكن القول أنّ التّواصل هو عمليّة تعلّم والتّلّم هو عملية تواصل.[21]

والتّواصل يقتضي وجود طرفين يتحرّك أحدهما تجاه الآخر إلى درجة التّلامس المادّي أو المعنوي، ووصول الشيء كالخبر مثلاً يعني بلوغ غايته، وهو لا يصل من غير تأثير وتأثير وإحداث وضعيّة ما لم تكن من قبل، وهو ما يعبر عنه عادة بالمشاركة والتّفاعل، فمهمّة التّواصل إذاً هي إيصال فكرة أو كلام في حقل من الحقول التواصلية التي تحمل سمات عديدة من المتواصلين أنفسهم، وفي ميادين مختلفة، وللعلم فإنّ اللّغة هنا هي أرقى وأبقى أنواع التّواصل إذ بفضلها يميّز الإنسان عن سواه. وهناك أنواع أخرى من التّواصل كالبيولوجي المرتبط بالغريزة، تلك الطّاقة المحرّكة له والتي تحوّله إلى معنى حسّي تقوم به الحواسّ التي بدورها تصب وسيلة تعبير تعتمد على الصّوت والحركة الجسديّة والإيماء والإشارة واستعمال الجوارح عموماً، وقد يعبّر عن ذلك التّواصل عن طيق لغة الإشارات أو التّواصل غير اللّفظي.[22]

ويختلف التّواصل باختلاف الجنس والعمر والمستوى الأخلاقي والثّقافي والاجتماعي، كما يعتمد على العلاقات الاجتماعيّة وعلى التّفاعل الاجتماعي، ويلعب التّواصل دوراً مهمّاً في تقوية العلاقات الاجتماعيّة، ويعمل الانفتاح على تقوية عمليّة التواصل، وتقوية العلاقات فيما بينهم، كما يختلف التواصل من حيث النّوعيّة والقوّة من ثقافة إلى أخرى.

ولكون التّواصل الّذي نقصده هنا يهتمّ بالمجال التّربوي والمؤسّساتي فإنّنا نقتصر على ما يتعلّق بهذا المجال، لكن ينبغي أن نتطرّق لهذا الموضوع من النّاحية الأكاديمية أوّلاً لكي يتمكّن المستفيد من معرف كلّ الجوانب التي يتناولها التّواصل. فالتّواصل من النّاحية التّربوية هو عمليّة تحدث في "الموقف التعليمي التّعلّمي"[23] بين جميع الأطراف لتنظيم التّعلّم.

ولنعد إلى لفظة التّواصل فهي كلمة مشتقّة من اللّاتينيّة communic والتي تعني أو يقابلها في الإنجليزيّة common بمعني مشترك أو اشتراك.[24] أمّا في العربيّة فالمصدر هو: "وصل" والذي يمثّل معنيين هما الصّلة

---

[21] ينظر الدّكتور علي تاعوينات، مرجع سابق، ص12.

[22] المرجع نفسه، ص13.

[23] الموقف التّعليمي هو نفسه الوضعية التّعليمية.

[24] ينظر عبد العزيز محمود، مرجع سابق،ص181.

والبلوغ، فالأولى تعني الرّبط بين عنصرين أو أكثر أمّا الثّانية فتعني الانتهاء إلى غاية معيّنة، إذاً فالتّواصل في اللّغة هو الإبلاغ والاطّلاع والإخبار، والمصدر وصل، ووصلت الشيء وصلاً ووصلةً، والوصل ضدّ الهجران.[25]

هذا من النّاحية اللّغوية، أمّا من حيث الاصطلاح أو من النّاحية العلمية فيمكن تعريف التّواصل على أنّه نقل المعلومات من مرسل إلى مرسلٍ إليه أو متلقٍّ بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النّقل من جهة وجود الشّفرة، ومن جهةٍ أخرى تحقيق عمليّتي ترميز المعلومات وفك التّرميز، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التّفاعلات التي تحدث أثناء عمليّة التّواصل. إذاً فالتّواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر إذ يتضمّن كلّ رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتوزيعها في الزّمان، ويتضمّن أيضا تعابير الوجه، والحركات الجسمية ونبرة الصّوت، والكلمات والكتابات، والمطبوعات، وشبكة الأنترنيت وكلّ وسائل الاتّصال المتنوّعة.[26]

2ـ الفرق بين التّواصل والاتّصال:

يظنّ الكثير من القارئين أنّ لاّ فرق بين مصطلحي التّواصل والاتّصال، لكنّ الدّارسين في هذا الحقل يرون أنّ الفرق الجوهري بين هذين المصطلحين يكمن في أنّ التّواصل لا يحدث إلاّ بوجود عاملين مهمّين هما:

- ✓ **اللغة:** سواءً مكتوبة أو محكيّة أو رمزيّة أو حركيّة إيمائية، ومن شروطها: أن يفهمها المستقبل، ولا يشترط أن يكون المرسل والمستقبل من البشر، فقد يكون أحدهما آلة أو جهازا، وإذا لم يفسّر المستقبل الرّسالة فعندها نقول أنّ الذي حدث هو اتّصال وليس تواصل، والاتّصال يكون في اتّجاه واحد، أمّا التّواصل فيكون في اتّجاهين.
- ✓ **المناخ التّواصلي:** ويكون: ـ مادّي يتكوّن من موادّ وأجهزة، ـ ونفسي يتكوّن من حرّيّة وتسامح، واستعداد، وانفتاح ومرونة...[27]

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنّ عمليّة التّواصل هي: عمليّة تفاعلٍ بين فرد وآخر، أو مجموعة من الأفراد بهدف المشاركة في خبرةٍ مّا. أو يمكن القول بأنّ التّواصل هو فعل ينطلق من فردٍ نحو فرد آخر، أو من فردٍ نحو جماعة، أو من جماعةٍ نحو فرد أو جماعةٍ أخرى، وقد تكون الجماعة مؤسّسة رسميّة أو غير رسميّة، فتواصل مؤسسة مع مؤسّسة أخرى يحدث في إطار معايير وتقنيات، وقنوات وشفرات قد تختلف عن تلك التي يستخدمها الأفراد فيما بينهم.

---

[25] ابن منظور، لسان العرب، المجلّد السّادس، باب الواو، طج، ذار المعارف، القاهرة ص4850.

[26] ينظر الدّكتور علي تاعوينات، مرجع سابق، ص14.

[27] ينظر مصطفى عبد السّميع محمّد، الاتّصال والوسائل التّعليميّة، دط، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، ص59.

3ـ الأهداف العامّة لعمليّة التّواصل:

ممّا لا شكّ فيه أنّ عمليّة التّواصل تهدف إلى إحداث تفاعل بين المرسل والمرسل إليه أو المستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو مفهوم أو رأي أو عمل، وتهدف إلى أن يتأثّر احد طرفي التّواصل في الطّرف الآخر بحيث يؤدّي هذا التّأثير إلى إحداث تغييرٍ إيجابي في سلك المتعلّم أو المستقبل.[28]

وتعتبر عمليّة التّعليم والتّعلّم عمليّة تواصل تعليمي بين المعلّم وطلاّبه باستعمال الألفاظ والرّسوم والصّر والمجسّمات والأجهزة والتّجارب، وغيرها من الوسائل التّعليميّة المناسبة.

كما يهدف التّواصل التّعليمي إلى تعديل سلوك المتعلّم، و أهداف التّواصل التّعلمي لها مستويات، أحدهما عامّ وينصّ على الأهداف التي تسعى العمليّة التّعليميّة إلى تحقيقها من محصّلة الخبرات التي يمرّ بها المتعلّمون في كافّة المواقف التّعليميّة داخل وخارج المؤسّسات التّعليميّة، والمستوى الثّاني من الأهداف خاصّ بموقف تعليمي معيّن أو أكثر. ومن أهمّ الخصائص التي يجب أن تتوفّر في الأهداف الخاصّة للتّواصل التّعليمي: الوضوح، والدّقّة، حتّى يمكن اتّخاذ كافّ الإجراءات اللاّزمة لتحقيقها، وتسمّى هذه الأهداف الخاصّة بالأهداف السّلوكية لأنّها تحدد سلوك المتعلّم المرغوب فيه والمتوقّع القيام به في الموقف التّعليمي، كما تسمّى أيضاً بالأهداف الإجرائية لأنّها تتحدّد العمليات أو الإجراءات الّتي يقوم بها المتعلّم في الموقف أو المواقف التّعليميّة بعد مروره بخبرة تعليمية.[29]

---

[28] ينظر عبد الرّحيم نصر الله، مرجع سابق، ص38.

[29] ينظر علي تاعوينات، مرجع سابق، ص18.

الفصل الأوّل

اللّغة وعمليّة التّواصل

المبحث الأوّل/

أشكال التّواصل ومقوّماته

المبحث الثّاني/

اللّغة والتّواصل

الفصل الأوّل: اللغة وعمليّة التّواصل.

المبحث الأوّل: التّواصل أشكاله ومقوّماته.

أ- أشكال التّواصل:

قبل الولوج في لبّ الموضوع والمتعلّق بالتّواصل اللّغوي، والذ هو في حدّ ذاته نوع من أنواع التّواصل العامّة، لبدّ لنا من التّطرّق ولو بإطلالةٍ خفيفة إلى ما يعرف بأشكال وأنواع التّواصل. فالتّواصل من حيث نوعية المتّصلين أربعة أنواع: تواصل ذاتي، وتواصل فردي أو شخصي، وتواصل جماعي، وتواصل جماهيري.

أمّا التّواصل الذّاتي فهو الّذي يتمّ بين الفرد وذاته،، وكلّ فرد يمرّ بهذه العمليّة عندما يكون بصدد الإعلان عن رأي، أو اتّخاذ قرار معيّن. ثمّ يأتي بعد ذلك التّواصل الفردي أو الشّخصي وهو الّذي يكون بين فردين. أمّا التّواصل الجماعي فيتمّ بين شخصٍ ومجموعةٍ من الافراد الموجودين في نفس المكان، كالتّواصل التّربوي، والذي يتمّ بين المعلّم وتلاميذه، وهو موضوع الدّراسة، ثمّ يأتي بعد ذلك في التّواصل الجماهيري في المركز الرّابع كنوع من أنواع التّواصل بين الأفراد باعتباره تواصل يتمّ بين شخص مّا وعددٍ كبيرٍ من الاشخاص قد يصل إلى الملايين في بعض الأحيان.[30] ويكون هذا النّوع من التّواصل في اتّجاه واحد أي من المرسل أو الملقي إلى المرسل إليه أو الملقّي.[31]

أمّا أنواع التّواصل من حيث اللّغة فهناك نوعان أساسيان هما التّواصل اللّفظي، والتّواصل غير اللّفظي.

- **التّواصل اللّفظي:** فيمكن تعريفه على أنّه: يستعمل فيه المتواصلون اللّغة المنطوقة والمكتوبة على حدّ سوء، هذا بالإضافة إلى الأصوات المعبّرة عن الأفكار والمعارف الّتي يراد نقلها إلى المستقبل أو المتلقّي، سواءً كانت مباشرة من المرسل إلى المرسل إليه، أو باستخدام آليات كالهاتف، ومكبّر الصّوت أو التّسجيل الصّوتي، أو الظّهور في شاشة التّلفزة، واللّغة عامّة هنا يكمن هدفها في إحداث تواصل بين أفكار ومشاعر الأفراد باعتبارها نظاماً من الرّموز يتّسم بالتّحكّم والانتظام والتّمسّك بالقواعد مع وجود قواعد لتجميع هذه الرّموز، والهدف منها هو تواصل الأفكار والمشاعر بين الأفراد، واللغة بوجع عامّ تتكوّن من خصائص لغويّة أربع وهي:

1. نظام دلالات الألفاظ، وهو الّي يتعلّق بمعاني الكلمات والمجموعات من الكلمات.
2. النّظام التّركيبي البنائي، ويتعلّق بالتّرتيب المنتظم للكلمات في مقاطع أو جمل.

---

[30] كالتّواصل الّذي يكون بين الأفراد والبرامج التلفزيونية.

[31] ينظر مصطفى عبد السّميع محمّد، مرجع سابق، ص6.

3. النّظام المورفولوجي (الصّرفي)، ويتعلّق بالتّغيّرات الّتي تدخل على مصادر الكلمات لتديد أشياء كالزّمن أو العدد أو الموضوع.
4. النّظام الصّوتي ويتعلّق بالأصوات الخاصّة بالاستخدام اللّغوي الّذي يتضمّن الاداء الوظيفي اللّغوي في شكله العادي جانبين: ـقدرة الفرد على فهم واستيعاب التّواصل المنطوق من جانب الآخرين. ـوالجانب الثّاني يتمثّل في قدرة الفرد على التّعبير عن نفسه بطريقة مفهومة وفعّالة في تواصله مع الآخرين.[32]

ومن النّاحية الأخرى يعرّف الكلام على أنّه الفعل الحركي أو العمليّة الّتي يتمّ من خلالها استقبال الرّموز الصّوتية وإصدارها، وهذا يعني أنّ الكلام هو عبارة عن الإدراك الصّوتي للّغة والتّعبير من خلالها وإصدارها.[33]

ويتضمّن الكلام مدخلات من خلال القنوات الحسّيّة المختلفة كالأجهزة البصريّة والسّمعية واللّمسية عند محاولة تعديل أو تغيير الأصوات الّتي يصدرها الإنسان، على أنّ كلّا من اكلام واللّغة يتأثّران بالبناء والتركيب التّشريحي للفرد، والأداء الوظيفي الفيزيولوجي، والأداء العضلي الحركي، والقدرات المعرفية، والنّضج والتّوافق الاجتماعي والسيكولوجي، والانحرافات أو الأشكال المختلفة من الشّذوذ، وفي أيّ من العوامل السّابقة يمكن أن ينتج عنه اضطراب على نحوٍ أو آخر، فالتّواصل قد يتضمّن النّطق، أو يتضمّن اللّغة، قد يتضمّن النّطق واللّغة معاً.[34]

- **التّواصل غير اللّفظي:** يلعب هذا النّوع من التّواصل دوراً كبيرً وهامّاً في تعاملنا وتواصلنا مع الآخرين، وعلاقاتنا بهم، إذ يمثّل العنصر الشّفهي في المحادثة الّتي تتمّ وجها لوجه أقلّ من35%، بينما أكثر من65% من التّواصل يتمّ بكيفيّة غير لفظيّة. ولغة الجسم تعبّر عن صورة صادقة للحياة النّفسيّة، فنظراً لقصور الكلمة عن التّعبير عمّا نودّ إيصاله للآخرين نجد أنفسنا مجبرين على الاستعانة بأعضاء جسمنا كتعبيرات الوجه والتّحديق بالعين، أو تحريك الرّأس، أو تدعيم الأفكار بحركات اليدين، فإذا كان بالإمكان انتقاء الكلمات المناسبة لإظهار غير ما نودّ التّصريح به فعلاً، وبالتّالي مخادعة المستقبل، بالتّواصل اللّفظي، فإنّ الأمر غير ذلك عند استخدام التّواصل الجسدي في التّواصل لكوننا لا نستطيع أن نظهر على تعابير الوجه غير ما نضمر.[35]

---

[32] ينظر مصطفى عبد السّميع، مرجع سابق، ص62.
[33] المرجع نفسه، ص62.
[34] ينظر علي تاعوينات مرجع سابق، ص17.
[35] ينظر مصطفى عبد السّميع، مرجع سابق، ص62.

وهناك عدد من أعضاء الجسم الّتي تتدخّل في عمليّة التّواصل غير اللّفظي، بحيث يمكن أن تعمل معاً أو بشكل مستقل، وهي العين وحركاتها، والوجه وتعابيره وتقاسيمه، واليدان وحركاتهما، والصّمت مع غياب الحركة، نبرة الصّوت، الإصغاء...، كلذ هذه وأخرى تساعد على التّواصل، وقد تدعم التّواصل اللّفظي نفسه.[36]

والتّواصل عامّةً، لفظي كان أو غير لفظي، والمقصود هنا في هذه الدّراسة التّواصل اللّغوي التّربوي، أو البيداغوجي التّعليمي، فهو نوعٌ من أنواع التّواصل والتّفاعل الاجتماعي، الّذي ينضوي على مظاهر السّلوك الصّفّي، والإدراك المتبادل بين المعلّم والمتعلّم.

ب- مقوّمات العمليّة التّواصليّة:

تقوم العمليّة التّواصليّة عامّةً، والتّربويّة التّعليميّة خاصّةً على ثلاث عناصر مهمّة هي: المرسل أو المعلّم، والمرسل إليه أو المتعلّم، والرسال التّعليميّة.

1) المعلّم: ويقوم المعلّم في فعل التّواصل البيداغوجي بثلاث وظائف هي: ـالخلفيّة المرجعيّة والمعرفيّة. ـمواقفه تجاه الآخرين. ـوضعيّة إرساله وإعطائه للمادّة التّعليميّة، وهي أهمّ الوظائف.
2) المتعلّم: وهو أحد الأركان الأساسية في العمليّة التّواصليّة البيداغوجيّة، وهو كذلك يقوم بعدّة وظائف منها: فكّ الرّموز، ردود الفعل...الخ.
3) الّرسالة التّعليميّة: أو المادّة التّعليميّة، وهي وسيلة تحقيق الهدف من أيّ فعلٍ تواصلي، وتحدّد من خلال: ـالشّفرة (المفردات والألفاظ الخاصّة بالمعلّم). ـالشّكل (البعد عن الغموض والتّعقيد). ـالمحتوي (وهو مضمون العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة).[37]

ج ـ وظائف التواصل:

إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، غير أن هناك وظائف أخرى تتفاعل فيما بينها، أو تهيمن إحداها على الأخرى حسب خصوصيات "الخطاب". هكذا يصدر كل واحد من فواعل التواصل وظيفة خاصة به.

1ـ الوظيفة التعبيرية: ويطلق عليها مارتي الوظيفة الانفعالية؛ وهي وظيفة تتمحور حول المرسل (أو المتكلم) أي حول ذات التلفظ (أو الذات المتحدثة)، حيث يعبر فيها الباث عن موقفه تجاه الموضوع المتحدث عنه محاولا

---

[36] ينظر المرجع نفسه، ص63.

[37] ينظر جمال محمّد زيتون، مرجع سابق، ص45.

أن يعطينا انطباعا بانفعال معين (غضب، استغاثة، سرور، إلخ) صادق أو كاذب، عن طريق التعجب أو عن طريق النطق (سريع، بطيء، مرتفع، منخفض، إلخ)، أو التنغيم والنبر، بما أن التلوين الصوتي يولد اختلاف المعنى إلى درجة أن كلمة واحدة يمكن أن تؤدي حالات تعبيرية مختلفة.

2ـ الوظيفة الإفهامية: تتمحور حول الآخر الذي يتلقى الخطاب، وبواسطتها تأخذ الرسالة قيمتها التداولية، كما يتجلى ذلك في النداء أو الأمر أو الاستفهام أو التمني أو في الأساليب الخبرية والإنشائية عموما. ولنأخذ الأمر مثالا على ذلك، فجملة الأمر لا يمكن أن يقال لقائلها إنه صادق أو كاذب، بل هي تتطلب إنجازا بخلاف الجمل الخبرية، إضافة إلى أن فعل الأمر يتخذ دلالاته انطلاقا من المتلقي الذي يحدد الاستلزام الحواري للخطاب: دعاء، إلزام، التماس، أو غير ذلك.

3ـ الوظيفة المرجعية: تتمحور الوظيفة المرجعية، أو التمثيلية للغة، حول المرجع أو السياق. فهي تجسد العلاقة بين الدليل والموضوع الخارجي (الذي نملك عنه صورة ذهنية ونفسية يسميها سوسور بالتصور). وتعتبر أهم الوظائف، إن لم نقل إنها الوظيفة الأساسية، باعتبار أننا نتحدث غالبا لنخبر ونبلغ ونعلم، لهذا اعتبرها غير قاعدة كل تواصل.[38]

4ـ الوظيفة الانتباهية: تتعلق بقناة التواصل، وتهدف إلى إقامة التواصل والحفاظ عليه (أو حتى قطعه)، والتأكد من اشتغال دورة الكلام، وإثارة انتباه المتلقي (أو التأكد من انتباهه). وتدخل في هذا الإطار عبارات المجاملة والأدب، والأسئلة عن الصحة والطقس، والتحية والسلام، وغيرها مما أسماه مالينوفسكي "بالتشارك الانتباهي"؛ حيث الخطاب لا يهدف إلى الإبلاغ (ومن هنا فليس كل تواصل إبلاغا). فالمحتوى هنا لا يعبر عن معلومات بل عن علاقات اجتماعية وشخصية (وحتى ثقافية وفكرية) تفهم من خلال المقام والكلام، وليست هذه الوظيفة خاصة بالإنسان، بل نجدها كذلك لدى الحيوانات الناطقة (الطيور مثلا)، وهي الوظيفة الأولى لدى الطفل، حيث الرغبة في إقامة التواصل (وتمديده) تسبق، لديه، القدرة على إصدار رسائل حاملة للأخبار (وهذا يعني أن اللغة الجماعية موجودة لدى الطفل منذ الصغر كما أكد فيكوتسكي بخلاف بياجي الذي ألغاها عنه).

---

[38] ينظر أندري مارتيني، مبادئ اللّسانيات العامّة، ترجمة أحمد الحمو، المطبعة الجديدة دمشق، 1984م، ص92.

وهذه الوظائف الأربع كانت موجودة قبل جاكبسون. فالثلاثة الأولى من وضع بوهلر، والرابعة وضعها مالينوفسكي. وهي وظائف تتعلق بما هو خارج لساني؛ أي إنها خارج الخطاب؛ في حين أن الوظيفتين المتبقيين هما داخل الخطاب، أي إنهما تتعلقان بما هو لساني محض، ومن هنا تأتي أصالة جاكبسون، مقارنة بمن سبقه.[39]

المبحث الثّاني: اللّغة والتّواصل.

1)ـ اللغة والحياة الإنسانية:

تعدّ اللّغة من أهمّ الظّواهر الاجتماعية الّتي أنتجها التّطوّر البشري، وهي مركّب معقّد، وترتبط ارتباطاً عضوياً بجميع المعارف الإنسانية، كما تلعب اللّغة دوراً مهمّاً في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى، وهي على خلاف الأشكال الأخرى للحياة الإنسانية، فقد تطوّرت بسرعة في فتراتٍ متلاحقة، وهي في تطوّرها تزوّد الأجيال الإنسانية بالأدوات الفعّالة للتّقدمّ والتّوّر، ومن هنا نستطيع أن نقول: إنّ اللّغة أدّت للإنسانية خدماتٍ جليلة، بل إنّ الوجود الإنساني مرتبط باللّغة، إذ لا يجد شخص عادي دون الاستعداد لتعلّم اللّغة وأكثر من هذا، والكائنات الاخرى ليس لديها هذا الاستعداد الفيزيولوجي لاستقبال اللّغة وإنتاجها، وقد حاول الكثير من العلماء إنطاق القرد بعض الكلمات، لكنّهم فشلو في ذلك فشلاً ذريعاً، وما ذلك إلاّ لأنّ القرد ليس لديه استعداد فطري لتعلّم اللّغة بأيّ شكلٍ من الأشكال.[40]

وقد عرف الإنسان بأنّه حيوان رمزي symbolise.[41] كما عرّف المناطقة الإنسان بأنّه حيوان ناطق، وهم يقصدون بذلك أنّه قادرٌ على استعمال لغةٍ صوتية ذات مقاطع وكلمات وجمل للتّفاهم مع غيره من بني جنسه، كما يرى العلماء الاجتماعيين أنّ لغة الحيوان لغة غريزيّة، وهي مجموعةٌ من الاصوات والحركات والإشارات المحدودة، والّتي يعبّر بها الحيوان عن حاجاته الضّروريّة، وانفعالاته، وعلى الرّغم من عدم وجود لغة ذات مقاطع عند الحيوانات، إلاّ أنّها تستطيع التّفاهم بما تصدره من أصوات ذات معانٍ خاصّة، وإشارات ذات مغزى خاصّ.[42]

---

[39] ينظر المرجع نفسه، مرجع سابق، ص93.

[40] ينظر الدّكتور فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص05.

[41] أي: لديه القدرة على استقبال الرّمز اللّغوي واستخدامه وانتاجه، واستخدامه.

[42] ينظر فتحي علي يونس، مرجع سابق.ص06

ولقد منّ اللّه سبحانه وتعالى على البشر بنعمة البيان ولغة الّسان، فقال جلّ من قائل: ﴿الرَّحْمَانُ (01) عَلَّمَ القُرْآنَ(02) خَلَقَ الإِنْسْانَ(03) عَلَّمَهُ البَيَانَ(04)﴾[43].

ويفسّر المفسّرون الآية فيقولون أنّ الله تعالى مكّن الإنسان بالبيان من التّعبير عمّا في نفسه بالمنطق الفصيح، ومن فهم بيان غيره، فتميّز بذلك عن الحيوان، واستعدّ لتلقّي العلوم والخلافة في الأرض وهذه نعم عظمى توجب الشّكر والتّعظيم.

ومنذ أن علّم الله آدم الأسماء كلّها بدأ دور اللغة في الحياة البشريّة على مدى مئات الملايين نشأت اللّغات واللّهجات المتباينة نتيجة مجموعة من العوامل التي حدّدتها في الغالب الظّروف الاجتماعية والجغرافية لبني الإنسان، فوجدت اللّغات الآرامية والسّامية والحامية، كذلك فإنّ اللّغة الإنسانية ظلّت مئات من السّنين على المستوى الشّفوي، أي تستخدم فقط في التّواصل الشّفوي في الحياة، إلى أن اخترع المصريون الكتابة الهيروغليفية منذ سبعة آلاف سنة تقريباً، وقد تجسّدت عبقريّة المصريين في التّعبير عن اللّغة الشّفوية بالصّور، ثمّ بالرّموزّ وانتقلت رموز الكتابة المصرية إلى جميع لغات العالم عن طريق الحضارة اليونانية ذات الصّلة المباشرة بحارة البحر الأبيض المتوسّط.

وقد اهتمّ باللّغة علاوة على اللّغويين علماء الاجتماع والفلاسفة والمناطقة، وغيرهم من المهتمّين بالقضايا الإنسانيّة كعلماء النّفس وعلماء الاقتصاد...الخ، وما ذلك إلاّ لأنّ اللّغة تمثّل سدى ولحمة المجتمعات الإنسانية وتميّزها عن غيرها من سائر الكائنات، فاللّغة هي الوسيلة الإنسانية للتّطبيع الاجتماعي، وهي مرآة أيّ مجتمع تتمثّل فيها حضارته وقيمته، وموقعه من السلّم الإنساني.

لكن قبل الخوض في دراسة اللّغة دراسة لسانية ووظائفيّة لابدّ لنا من إطلالة خفيفة على المفهوم العامّ للّغة، فلقد عرّف بعض العلماء اللّغة بأنّها مجموعة منظّمة من العادات الصّوتيّة الّتي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم.[44]

ويعرّفها آخر فيقول إنّ اللّغة طريقة إنسانية خالصة للتّواصل الّذي يتمّ بواسطة نظام الرّمز الّذي ينتج طواعية، فاللّغة نظام ولا يستطيع المتكلّم أن يغيّر تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام، وعلى وجه العموم يشير الكثيرون إلى أنّ اللّغة هي الإنتاج الأكثر غموضاً للعقل الإنساني، والأعظم خطورة في نفس الوقت وما بين الإنسان والحيوان من

---

[43] سورة الرّحمان، الآيات: 01، 02، 03، 04.

[44] فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص07.

فرقٍ يعود أساساً إلى استخدام الإنسان للّغة، وفي الكلمة يكمن السّر الأعظم للتّقدّم الإنساني، وبدون اللّغة لا يستطيع الفرد أن يكوّن أفكاراً، وبطبيعة الحال لا يستطيع التّعبير عنها.[45]

ويمكن للإنسان أن يتّصل بالأشياء مثله في ذلك مثل الحيوانات الأخرى بالتّذوّق أو اللّمس أو الشّمّ أو الرّؤية...الخ، لكنّ الإنسان علاوةً على ذلك يمكنه أن يتّصل بهذه الأشياء باللّغة، وهو وحده الّذي لديه القدرة تسمية مفاهيمه.

2)ـ اللّغة من منظور اللّسانيات الحديثة:

أ) ـ ظاهرة اللّغة عند سوسور:

إنّ الحديث عن ظاهرة اللّغة عند العالم السّويسري فيرديناند دي سوسور[46]، يجول بنا نحو الحديث عمّا يعرف باللّسانيات السّوسوريّة والّتي نسبت إلى واضع مبادئها، وهي اللّسانيات البنيويّة.

إنّ أهمّ المنطلقات الجديدة في البحث اللّغوي عند سوسور انطلقت من مبدئٍ حدّده لدراسة اللّسانيات، ألا وهو دراسة اللّغة في ذاتها ولأجل ذاتها.[47]

إنّ هذا التّحدي هو إطار مجال البحث اللّساني إلى يومنا هذا، وقد كان لزاماً أن يؤسّس سوسور الأبعاد المعرفيّة للنّظريّة اللّسانية البنيويّة من هذا المنطلق وقد كان هذا المنطلق محدّداً لتصنيف علم اللّسان وفروعه، وعلاقته بالعلوم الأخرى، كما عاد في ضوء هذه الدّراسة إلى تحديد جميع المكوّنات للعناصر المفهومية للّغة.

---

[45] ينظر المرجع نفسه، 07.

[46] عالم لساني سويسري، ولد في جنيف سنة 1857م، تخصّص في اللّسانيات المقارنة، وقام بدراسة اللّغة السنسكريتيّة، ألقى محاضراته في جامعة جنيف والتي حوّلها تلاميذه إلى كتاب عنون بمحاضرات في اللسانيات العامّة، توفّي في جنيف عام 1913م.

[47] ينظر محاضرات في اللّسانيات العامّة، فيرديناند دي سوسور، ترجمة محمّد الشّاوش محمد عجينة، الدّار العربيّة للكتاب،1985م، ص21.

وقد بدأ عدّ اللّغة كأساسٍ لفهم تصوّرٍ من ذاته ولأجل ذاتها، وبذلك فصل أهداف الدّراسة اللّسانية لموضوع اللّغة عن جميع الأهداف غير اللّغويّة، أمّا الأساس الّذي حدّ به مفهوم اللّغة فهو مفهوم النّظام.

فاللّغة نظام خاصّ قائم بذاته وليست له أيّ صلة بأيّ جوانب خارجيّة غير لغويّة، وقد كان مفهوم النّظام معيناً لمفهوم الشّكل أي بنية على حدّ مفهوم سوسور، وما يشكّل بمقتضاه الكلام، واستخدم سوسور مصطلح اللّسانيات الدّاخليّة واللّسانيات الخارجيّة، فاللّسانيات الدّاخليّة هي: ما اتّصل بنظام اللّغة القائم بذاته، أمّا اللّسانيات الخارجيّة فهي: كلّ ما اتّصل بجوانب خارج النّظام اللّغوي، كجغرافيا اللّغات، والنّظام الاجتماعي للّغة بوصفها ظاهرة اجتماعية.

- **المنطلقات المنهجيّة لنظريّة سوسور:**

أنّ من أهمّ المنطلقات المنهجية لنظريّة سوسور: استحداث منظومة مفهومية تنطلق بموضوع اللّغة انطلاقاً من تحديد كشف البحث وموضوع النتائج الّتي يتوصّل إليها البحث.

ثمّ إنّ أوّل مبحثٍ قدّمه سوسور في عمليّة تسطير المنهجيّة النّظريّة للّسانيات هو تحديد مفهوم اللّغة، وتحديد وظيفتها، فاللّغة في اللّسانيات السوسوريّة نظام قائم بذاته، ووظيفته هو أنّه وسيلة للتّواصل، وفي هذا التّحديد اتّصل مفهوم النّظام بمفهومين أساسيين هما: النية، واستقلال النّظام اللّغوي، ومعنى ذلك أنّ البحث اللّساني، هدف إلى اكتشاف النّظام اللّغوي، بمعزلٍ عن أيّ تأثيرات خارجيّة، لأنّه قائم بذاته، ويُدرس دراسةً مستقلّةً من خلال الاستعمالات الفعليّة في التّواصل اللّغوي.[48]

ولقد جاء سوسور بعدّة مفاهيم جديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ النّظام: فاللّغة عند سوسور نظام، ويقصد بالنّظام مجموعة العلاقات الّتي تربط بين عناصر اللّغة، ومن مميّزاته أنّه يقوم على مبدأ الخلافة.
- ✓ التّقابل الخلافي: أي تحديد عناصر الخصائص في الوحدات بما يميّز الوحدة عن غيرها، وتكتب في هذا التّصوّر الخاصّة المميّزة للوحدة قيمةً عن طريق التّقابل.

[48] ينظر فيرديناند دي سوسور، مرجع سابق، ص26.

- ✓ الاعتباطيّة: وهو مبدأ يحدّد ماهية اللّغة ووظيفتها عند سوسور، فاللّغة مؤسّسة اجتماعية تواضعيّة،[49] وليس هناك علاقة بين الدّالّ والمدلول مبرّرة منطقياً، بينهما، وذلك بسبب تواضعيّة اللّغة واجتماعيّتها، ويمكن لأحدهما التّطوّر عن الآخر.[50]
- ✓ الثّنائيات اللّغويّة: وهي تقابلات تجريديّة للظّاهرة اللّغويّة ونذكر منها:

1ـ الفردية والاجتماعيّة: وهي محتويات ملكة التّأدية، واللّغة ظاهرة اجتماعية، فالملكة حالة في ضمن قدرة المتكلّمين، والاجتماعية ظاهرة في المؤسسّة الاجتماعية مشتركة بين جميع متكلّمي اللّغة الواحدة تظهر في الاتّصال والتّبليغ.

2ـ الآنية والزّمانية: فالمناهج المطبّقة في دراسة الظّواهر اللّغويّة إمّا أن تكون آنية وصفيّة، أو زمانية تطوّريّة، فالآنية هي دراسة سكونية تصف النّظام، أمّا الدّراسة الزّمانية فهي تاريخية، ويمكن أن تكون وصفيّة، إلاّ أنّ اعتمادها في تفسير الظّواهر اللّغويّة هو التّاريخ، والاساس في اللّسانيات البنيويّة هو اعتماد المحور الآني كأساسٍ منهجي ومعرفي في دراسة اللّغة.[51]

3ـ اللّغة والكلام: إنّ سوسور في تعريفه للّغة نجده يقابل بين المصطلح والكلام، فإنّه يرى انّ اللّغة تتمّ داخل مفهوم المؤسّسة الاجتماعيّة، لأنّها مضمون مجرّد وهي العناصر المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، أمّ الكلام فهو التّأدية الفعليّة للفرد الواحد، ولذلك كان حدّ اللّغة بأنّها شكل، والكلام مادّة (أصوات، دلالة)، ويمكن أن نصل إلى مفهوم اللّغة من خلال أداءات المتكلّمين للّغة الواحدة.

4ـالشّكل والمادّة: تقوم اللّغة على الاصوات والأفكار وقد لاحظ سوسور في نطاق المادّة القائمة على الاصوات، فإنّ الأصوات ضبابية، والشّكل متلائمٌ مع المادّة، ولا يمكن الفصل بينهما، ولذلك نجد سوسور يقول بأنّ اللّغة شكلٌ وليست مادّة.

5ـ الدّالّ والمدلول: فاللّغة عند سوسور نظامٌ من الأدلّة تواضع عليها المجتمع وليس وليست مفردات تقابل الأشياء، فاللّفظ أو الدّالّ ذو وجهين أحدهما الصّورة السّمعيّة، والّتي هي تتابع الوحدات، والصّورة الصّوتيّة في

---

[49] أي أنّ المجتمع هو من وضع ألفاظها دون اللّجوء إلى أيّ علاقات بين الكلمات وما ترمز إليه.

[50] ينظر فيرديناند دي سوسور، المرجع نفسه،ص28.

[51] ينظر المرجع نفسه، ص28.

شكلها الخطّي، والّتي لها طابع فيزيائي، وهذا الوجه هو الدّالّ، أمّا المدلول فهو النّاتج عن متمثلات مجرّدة تبنّاها الكيان الاجتماعي، ولذلك جمع الدّليل اللّغوي عدّة مفاهيم منها الاعتباطية والخطّيّة.[52]

ب)ـ نظريّة وظائف اللّغة عند مارتيني:

يعدّ أندري مارتيني[53] من أبرز اللّسانيين المؤسّسين لهذه النّظريّة، ونشأت هذه المدرسة أي الوظيفيّة في أروبّا، وهي تميل للانتساب إلى السّويسري فيرديناند دي سوسور.

أمّا المبدأ الّذي تنطلق منه هذه الدّراسة هو:

1) أنّ المتكلّم كائنٌ مختار.
2) هذا الكائن يحمّل اختياراته وظائف محدّدة في خطابه.

---

[52] ينظر المرجع نفسه، ص31.

[53] أندري مارتيني عالم لساني فرنسي، ولد سنة 1908م كانت له اتّصالات مع حلقة براغ، ألّف كتاباً أسماه: مبادئ اللّسانيات العامّة.

ومن خلال هذين المنطلقين نجد أصحاب هذه المدرسة يركّزون على:

- وظيفة الاتّصال في اللّغة.
- وأنّ هذه الوظيفة مستخلصة من الآثار الظّاهرة الّتي تمثّل مختلف الاختبارات الفعليّة للمتكلّم في عباراته.[54]

ولقد مرّت هذه المدرسة بمرحلتين هما:

- ❖ المرحلة الأولى: ميدان الفونولوجيا (الصّوتيات الوظيفيّة).
- ❖ المرحلة الثّانية: الدّراسات النّحويّة (النّحو الوظيفي).

وقد اكتفى أصحاب هذه المدرسة بالنّظر إلى الدّلالة، ولم يعتنوا بدراستها لأنّها تمثّل وقائع ترتبط في اللّسانيات بشكلٍ لغوي.

1ـ مفهوم اللّغة عند مارتيني: يعرّف مارتيني اللّغة على أنّ أداة الإيصال مزدوجة البناء والتّمفصل، وتتناسب مع تنظيم خاصّ لمعطيات التّجربة اللّسانيّة، فاللّغة أداة للاتّصال يعني أنّها تقوم بنقل فكرة معلومة بين طرفين مرسل ومستقبل، وأنّها أداة يعني تأديتها وظيفة تدلّ على الإيصال نفسه، وتأدية الوظيفة الإيصالية للّغة. وقبل كلّ شيء يجب القول أنّه يجب على اللّغة أن تؤمّن للفهم الطّبيعي بين المرسل والمتلقّي، فإن ادّت ذلك بنجاح فإنّها تكون قد أدّت وظيفتها.[55]

إنّ عمل مارتيني هذا يدخل في إطار اللسّانيات العامّة الهدفة إلى تفسير قضايا اللّغة باعتبارها أداة تّبليغ، وكيفيّة اشتغالها، خاصّةً على المستويين الصّوتي والتّركيبي، ويمكن تعليل موقف الوظيفيين ذلك بالتّحليل التّالي:

أ)ـ لا يفوت أحد مدى اشتغال اللّسانيين بالجانب الوصفي في دراساتهم المنصبّة في كلّيّتها للّغات الطّبيعيّة، فبدت اللّسانيات بذلك في أعين البعض مجرّ آلة واصفة تصنيفيّة، وهذه الملاحظة نجدها عند تشومسكي الّذي دعى إلى توحيد النّقد، إلى المنظور الوصفي المحض، ولا يزال هناك من اللّسانيين من يدافع عن هذه الوظيفة إلى يومنا هذا، بل نجد هذه الغاية تتعاظم في ضوء المنحى الّذي اتّخذته اللّسانيات الوظيفيّة في وصف اللّغة فراراً من المنهج الآلي

---

[54] ينظر أندري مارتيني، مرجع سابق، ص36.

[55] ينظر الأستاذ مقرن يوسف، المدارس اللّسانيّة، محاضرات لطلاّب السّنة الثّالثة لغة وأدب عربي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر، ص34.

لتفسير اللّغة، حيث انتقدته بأنّه متحجّر، هذا من جهة، وسعياً منها لإقامة نظريّة تتّخذ كمعيار للكشف عن طبيعة اللّغة من جهةٍ أخرى.[56]

ب)ـ تقوم النّظريّة الوظيفيّة على وصف اللّغة أثناء أدائها لوظيفتها التّبليغيّة، فأضحت الدّراسة نتيجة ذلك تصوّراً للنّمط التّحليلي، الّذي تكرّسه لغة ما في سبيل تمييزها التّجربة اللّسانية والإنسانيّة معاً، وبفضل وحدات دالّة فموضوعها إذاً ما هو إلاّ تحليل للّغة إلى هذه الاخيرة الّتي بدورها تقطّع إلى وحدات صوتيّة مميّزة، وهذا الاختصار يؤدّي إلى تناول نظريّة التّقطيع المزدوج.[57]

2ـ التّقطيع المزدوج: وتكمن مقدّمات هذا المفهوم في كثيرٍ من المبادئ الّتي أرساها سوسور، وكأنّما راعى مارتيني الأواصر الرّابطة بينها فوضعها في شبكة وجاء بنظريّته حول التّقطيع المزدوج، وهذه المبادئ هي: ـنظاميّة اللّغة، ـالخلافات والعلاقات، ـخطّيّة الدّالّ، ـالمور التّركيبي، ـالمور الاستبدالي، ـالطّابع التّفاضلي لوحدات اللّغة، ـالتّقابلات الممكنة والممكّنة للّغة لاستبدال الأصوات بعضها بالبعض، أي التّقطيع والتّعويض ضمن جداول تقابليّة.[58]

إذاً وبعد أن عرضنا المفاهيم الّتي يقوم عليها التّقطيع المزدوج، يمكن لنا أن تعريفه على أنّه عبارة عن تليل أيّ مدوّنة لغويّة إلى وحداتٍ دالّةٍ قابل للتّليل بدورها إلى أصوات ذات خصائص تمييزيّة محصورة، وهي وحدة صوتيّة، ويتمّ ضبط هذه الوحدة المحدودة بتوزيعها في مدرّج الكلام، بيث يتعيّن بفضل تقابلها مع بعضها البعض ضمن مجموعات ذات خواصّ مشتركة إلى دّ مّا، فهما فكرة العلاقات والاختلافات.[59]

3ـ الشّكل والوظيفة: إذا رجعنا غلى حرص الوظيفة المارتينيّة على الشّكل رغم تغليبها الميل إلى الوظيفة والسّياق، ونأخذ على سبيل المثال معالجتها لاحد مكّوّني الدّليل اللّغوي إذا أبقينا على طابعه الازدواجي الّذي رصده سوسور، وهو الدّالّ، علماً أنّه المصطلح الّذي عوّضه سوسور بتسمية الصّورة السّمعيّة أو الأكوستيكيّة، نجده عند هذه المدرسة الّتي تنطلق دائماً من مدوّنة نصّيّة من أجل ضبطه ذلك الكيان الّذي تتكوّن منه اللّغة باعتبارها أوّلاً وقبل كلّ شيء مجموعةٌ من الأصوات يمكن تليلها إلى وحدات دالّة قابلة للتّحليل بدورها إلى

---

[56] ينظر أندري مارتيني، مرجع سابق، ص97.

[57] ينظر المرجع نفسه، ص97.

[58] ينظر المرجع نفسه، ص97.

[59] جورج مورتان، مفاتيح الألسنيّة العامّة، ترجمة الطّيّب البكّوش، دط، دار المعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ص54.

أصوات ذات خصائص تمييزيّة محصورة، ويتمّ ضبطه بتوزيعه في مدرّج الكلام، حيث يتعيّن بفضل تقابله مع غيره من الدّوال ضمن مجموعات ذات خواصّ مشتركة إلى دّ مّا قد تمثّله كلمة واحدة بغضّ النّظر عمّا يكتنفها من الزّوائد الصّرفيّة الدّلاليّة التي تسهم في صياغتها صياغةً صرفيّة نحويّة بواسطة الاشتقاق والنّحت وتدلّ على شيء بمعناه، وهو ما يمثّله بشكلٍ عامّ مصطلح مونيم في النّظريّة الوظيفيّة نفسها.[60]

هذا بالإضافة إلى مفاهيم عديدة جاء بها مارتيني ومدرسته الوظيفيّة، كعلم التّركيب على سبيل المثال لا الحصر.

ج)ـ اللّغة عند تشومسكي: (النّظريّة التّحويليّة التّوليديّة).

[60] ينظر أندري مارتيني، مرجع سابق، ص98.

يرجع الفضل في وضع هذه النّظريّة الّتي أدّت إلى ظهور المدرسة التّوليديّة إلى العالم اللّساني الأمريكي نوام تشومسكي[61] الّذي أقام نظريّته على أساسٍ نقدي حيث تعرّض فيها أساساً إلى ثغرات المدرسة التّوزيعيّة، ليقترح بديلا له نظريّة جديدة للبنى التّركيبيّة دون حصرها في لغةٍ واحدة، وكانت سهام النّقد مصوّبة كذلك تجاه البنيويّة والوصفيّة والسّلوكيّة الآلية.[62]

وقد استطاعت هذه النّظريّة أن تتبوّأ مكانة معتبرة في البحوث اللّسانيّة الأمريكيّة، ويتمثّل أهمّ عامل دفع تشومسكي إلى إيجاد هذه النّظريّة هو كما تمّ اعتقاده بأنّ اللّسانيات البنيويّة لم تأخذ بعد حقّها المشروع ممّا يسمّى بالدّراسة العلميّة للّغة.

لقد اقترح تشومسكي في منتصف القرن العشرين مقاربة جديدةً رأى فيها المجتمع الجامعي بأنّها جديرة بالتّرحيب، وتتلخّص في مبدأ تخليص اللّسانيات من مجرّد وصف البنية اللغويّة من أجل الانتقال إلى الإحاطة بالإجراءات الّتي تتحكّم في تفسير الجمل وبالكيفيّة الّتي يتسنّى بها أن تُستوعب في كلّ اللّغات، فرأى أنّه بالإمكان تحليل تلك الإجراءات بواسطة نحوٍ شاملٍ وهو النّحو التّوليدي، ويمكن الدّنوّ من ذلك النّحو من خلال ثلاث بوّابات هي:

1. نظريّة الملكة اللّغويّة: أي معرفة الإنسان الضّمنيّة باللّغة (قواعدها الّتي تتمّ بها عمليّة التّكلّم).
2. نظريّة الأداء.
3. نظريّة اكتساب اللّغة (خاصّةً عند الطّفل).[63]

وإذا ابتغينا شيئا من التّفصيل في هذه النّظريّات الثّلاث نلقي على ضوئها اعتماد تشومسكي في وضع نظريّته على مسلّماتٍ مؤدّاها:

- ✓ أنّ هدف اللسانيات ينبغي أن يسعى إلى إبراز البنى اللّغويّة الّتي تسمح بتوليد أيّ إنشاء، وأدراك عدد لا متناهي من الجمل انطلاقاً من عدد مدود من القواعد.
- ✓ أنّ الطّفل يتعلّم لغة الأمّ بسرعةٍ فائقةٍ.

---

[61] لساني أمريكي من مواليد 1928م، من مؤسّسي النّظريّة التحويليّة والنّحو التّوليدي.

[62] ينظر كاترين فوك بيارلي فوفيك، مبادئ في قضايا اللّسانيات المعاصرة، تعريب الدّكتور منصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ص38.

[63] المرجع نفسه، ص39.

- ✓ أنّ الطّفل يتعلّم لغة الأمّ من المحيط الّذي يعيش فيه، دون اعتبار لجنسه وأصله والجماعة البشريّة الّتي ينتمي إليها، فبإمكان طفلٍ إفريقي مثلاً أن يتعلّم اللّغة الصّينيّة إذا نشأ في ميطٍ صيني.
- ✓ أنّ الطّفل وفق المسلّمة الأولى لبدّ أنه يستوعب لغة مّا، أي أنّه يملك معرفةً ضمنيّةً للّغة وتسمّى هذه المعرفة: الملكة اللّغويّة[64]، ويعني معرفة لغة معيّنة تخزين عدد من القواعد الخاصّة باللّغة المحيطة بالطّفل، وهذا الأخير على أتمّ الاستعداد لاستخدامها بفطرته.
- ✓ أنّ الطّفل يعبّر بواسطة اللّغة ويستعملها في وضعيّاتٍ معيّنة، وبكيفيّات متفاوتة، وهذا التّعبير هو ما يسمّى بالأداء اللّغوي performons linguistique، ويعني تحصيل الملكة وإنجازها.[65]

ومن هنا فإنّ النّحو التّوليدي يقوم بوصف القواعد النّحويّة المستوعبة المشتركة بين النّاطقين بذات اللّغة وتفسيرها عن طريق نظريّات توضع خصّيصاً لهذا الغرض، فهو بهذا يختلف عن النّحو التّقليدي الّذي يكتفي بوصف الظّواهر اللّسانيّة دون تفسيرها، بينما يسعى تشومسكي إلى إقامة نظريّ عامّة للّغة وهي المعروف عنها بأنّها تصدر عن اتّجاه ذهني عقلي.

أمّا بالنّسبة لاعتبار الاتّجاه التّوليدي مدرسةً في حدّ ذاته فيرجع إلى رؤاها المختلفة والمتمثّلة في التّصوّر الآتي:

- ❖ أنّ اللّسانيات إنّما تنهض بمهمّة وصف الملكة اللّغويّة الخاصّة بفردٍ معيّن لا تلك المتعلّقة باللّغات في حدّ ذاتها وما يتجلّى فيها من الظّواهر السّلوكيّة اللّسانيّة، فلا يكفي عند التوليديين وصف اللّغات فحسب، بل تمتدّ نظراتهم إلى محاولة تفسير كيفيّة وسبب الواقعة اللّغويّة الّتي تحدث، أي تجيب عن أسئلة من جنس كيف؟ ولماذا؟[66]
- ❖ إنّها نظريّة لا تعتني باللّغة قدر اعتنائها بالنّحو أي بالآلة الصّوريّة الّتي تمكّن من توليد عدد لاّ محدود من المتتاليات الّتي تنتمي إلى لغةٍ بشريّةٍ معيّنة، فلم تعد مسألة البحث في اللّغات مسألة خروج بأفكار عن طبيعة هذه اللّغات من تلك الأفكار الّتي أخرجتها اللّسانيات البنيويّة: كالتّقطيع المزدوج، واعتباطيّة الدّليل اللّغوي...الخ، بل إنّ مضمون العمل التّنظيري أصب في ظلّ هذه النّظريّة يقتضي بناء آلات ونماذج صوريّة

---

[64] الملكة اللّغويّة تعني أنّ لكلّ طفل قدرة ثابتة على استعمال لغة الأمّ.

[65] ينظر كاترين فوك مرجع سابق، ص39.

[66] ينظر سليم بابا عمر وباقي عميري، اللّسانيّات العامّة الميسّرة علم التّراكيب، دار الأنوار، الجزائر، ص27.

تحاكي خصائص اللّغات البشريّة، وتمثّل بنية العصر الذّهني الّذي يتمّ بواسطة اللّغو، وأدرج ضمن البث اللّساني البحث في الخصائص الصّوريّة لهذه الآلات الكافية لوصف اللّغات البشريّة.[67]

إنّ أهمّ ما اعتمدت هذه النّظريّة إلى تنظيمه، والّذي يجد مكانه في تعليميّة اللّغة هو الفكرة القديمة الّتي تسلّم بوجود ما أشار إليه نفي بن عيسى بمستوى المعاني الكلّيّة، والمشكّلة للبنى العميقة، فهذه البنى الّتي تشترك فيها البشريّة الموظّفة لفكرها تمثّل العلاقات الثّابتة التي تعزّزها المقاربة القدراتيّة الّتي يتميّز بها الإنسان والحادثة، بينما يحاول استيعاب الواقع ذي المستوى المزدوج المتعلّق بالعالم الحسّي للأشياء موضوعات الواقع المحسوس، والعالم المجرّد المتّصل بأفكار وموضوعات الواقع الحسّي.[68]

[67] ينظر المرجع نفسه، ص28.

[68] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، دار المعارف للنّشر والتّوزيع، ص42.

د)ـ اللّسانيات التّداوليّة والتّواصل:

ظهرت "اللسانيات التداولية" لتهتم بالقضايا التي لم تطرحها اللسانيات البنيوية واللسانيات التوليدية التحويلية؛ إذ «تعنى بتحليل عمليات الكلام والكتابة، ووصف وظائف الأقوال اللغوية وخصائصها، خلال إجراءات التواصل بشكل عام مما يجعلها ذات صبغة عملية تنفيذية»[69].

فاللسانيات التداولية ضمن هذا المفهوم تتعدّى حدود البنية اللغوية التي توقّفت عندها اللسانيات، لتبحث في الأقوال والعلاقة فيها بين المتكلم والمتلقي لها، كما تكشف عن دور "السياق" في توجيه الفعل الكلامي.

وهذا ما جعل بعض العلماء يعدّ التداولية "علم الاستعمال اللساني ضمن السياق"، مما دفع "ماكس بليك Max Black" يدعو إلى إعادة تسمية "التداولية"؛ ففي نظره عليه أن تسمّى "السياقيّة"[70].

وانطلاقا من التصوّرات المتنوّعة التي قُدِّمت حول "السيّاق" اختلفت تحديدات التداولية؛ فـ«منهم من يرى أنّ التداولية هي أقوال تتحوّل إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية بمجرّد التلفّظ بها، والسياق لدى أصحاب هذه النظرية له طابعه الخاص... ومنهم من يلخّص التداولية في دراسة الآثار اللغوية التي تظهر من خلال الخطاب، وتنظر في عنصر الذاتية للخطاب، ويشمل هذا التناول ضمائر الشخص ومبهمات الزمان والمكان. وهناك اتّجاه ينظر في الجانب الضمني والتلميحي وكذا الحجاجي للكلام، فالسياق يفرض على المتكلّم احترام مجموعة من "قوانين الخطاب" أثناء مخاطبته لغيره. هذه الاتّجاهات الثلاثة وإن كانت لا تشمل كلّ ما قيل عن التداولية إلاّ أنّها تشكّل الاتجاهات التي برزت مع الزمن وتداخلت فيما بينها، وأعطت نتائج معتبرة كفيلة بمساعدتنا على فهم أفضل وأدق للغة»[71].وما يمكن استنباطه من هذه الطروحات هو ارتباط الدرس اللغوي التداولي بالسياق الاجتماعي المعيّن؛ إذ

---

[69] بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والأدب، عالم المعرفة الكويت1992، ص5.

[70] المقاربة التداولية، فرانسواز أرمينكو، ترجمة سعيد علوش، ص11.

[71] تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، عمر بلخير، الجزائر منشورات الاختلاف ط2003/1، ص8-9.

يكشف التداوليون عن الشروط التي تمكّن المتكلّم من إنتاج خطاب لغوي في سياق محدّد وفق خصوصيات المتلقي أيضا.

ومنه نلاحظ أنّ اللسانيات التداولية تحاول أن تطرح وتجيب أن عن أسئلة من مثل هذا النوع:

-ما هي الضوابط التي تؤمّن استخدام العلامات اللغوية بنجاح في الموقف المحدد؟

-ما علاقة الإنتاج اللغوي بركني العملية الاتّصالية؟

-ما هي السياقات المختلفة التي يُنجز ضمنها الإنتاج اللغوي؟

-ما هي المصادر التي تجعل الخطاب اللغوي واضحا أو مشوّشا؟

-كيف نتكلّم بشيء ونحن نريد شيئا آخر؟

-ما هي العمليات الذهنية التي تسهم في إنتاج العبارة اللغوية وفهمها؟

-ما علاقة الإنتاج اللغوي بظروف الاستعمال؟

-ما هو المقصد من الفعل اللغوي؟

-ما هي القواعد التي تحكم التخاطب اللغوي؟

فاللسانيات التداولية تحاول أن تجيب عن هذه الأسئلة، وفق معطيات علمية دقيقة مستقاة من مرجعيات معرفيو مختلفة، وقد ظهرت مفاهيم متنوّعة حول الفعل الكلامي والسياق والمقصد والملاءمة والحوار والاقتضاء وغيرها من المفاهيم التي أفرزها هذا الحقل.

☒ نشأة اللسانيات التداولية وتطوّرها:

تعدّ اللسانيات التداولية فرعا من فروع الدراسات اللغوية التي ظهرت مع بداية القرن العشرين، ولكن قبل أن تحدّد مسارها عرفت تشويشا وضبابية في تحديد مجالاتها واهتماماتها، حتى إنّها مثّلت لدى بعض الدارسين سلّة مهملات تلقى فيها مظاهر اللغة والتخاطب التي لا يمكن إدماجها ضمن الصرامة المنطقية التي تقتضيها النظريات اللغوية.

وقد تطورت وبرزت أكثر إبان السبعينيات بعدما أن تجاوز روادها المفاهيم التي قدّمتها اللسانيات البنوية واللسانيات التوليدية التحويلية. وتصنّف «داخل نظام علاماتي عام، له جذوره في مشروع "بيرس Pearce"، وبعض اللغويين أمثال "موريس Morris" و"كارناب Karnab"؛ فـ"بيرس Pearce" هو مؤسس الحركة البراغماتية، واقترنت في الأذهان باسم "وليام جيمس"؛ بوصفها نظرية فلسفية أكثر منها قاعدة منطقية»[72]. فـ"التداولية" اقترنت في بداية ظهورها بالفلسفة، ثم ما فتئت في الدراسات اللسانية أن تخصصت بدراسة الاستعمال اللغوي وفق معطيات مخصوصة.

ثم لاحظ "موريس Morris" أنّ التداولية كانت في بداية الأمر إحدى الفروع المكوّنة للسيميولوجيا والنظرية العامة للعلامات؛ وهي ترتكز على ثلاثة مكوّنات:

-التركيب (النحو): وهو دراسة العلاقات القائمة بين التعابير اللغوية بعضها ببعض.

-علم الدلالة: ويدرس الرموز وعلاقتها بما تشير إليه.

-التداولية: تدرس المعنى في الألفاظ اللغوية عند مستخدميها ومفسِّريها.

وبالرغم من أنّ هذه التوجّهات الثلاثة في نظر "موريس Morris" متداخلة فيما بينها، إلا أنّه يقرّ أنّنا أثناء وصف السيميائيات تفترض اللسانيات التداولية مسبقا كلا من الدراسة التركيبية والدلالية؛ لأنّ المناقشة السديدة لعلاقات الأدلّة بمؤوّليها تستلزم معرفة علاقات الأدلّة بعضها ببعض، وكذا علاقة الأدلّة بالأشياء التي يحيل عليها المؤولون[73].

ومنه نرى أنّ "التداولية" تظلّ مرتبطة في دراستها بالبنية اللغوية، ولكن تدرسها متجاوزة الطرح التقليدي كاشفة عن قواعد معيّنة، لذلك عرّف "موريس Morris" هذه القواعد بشكل يوازي القاعدات التركيبية والدلالية، حيث يقول: «تقوم القاعدات التركيبية بتحديد العلاقات بين الدوال، وتقوم القاعدات الدلالية بتثبيت الترابط بين الدوال والموضوعات، أما القاعدات البراغماتية فتحدّد الشروط التي يكون فيها الدال علامة بالنسبة للمتحدّث. وهكذا يمكننا وصف لغة ما بشكل شامل قائلين إنّ اللغة بحسب المفهوم السيميائي التام للجملة هي عبارة عن

---

[72] د.نعمان بوقرة، مرجع سابق، ص168.

[73] التداوليـــة في الفكـــر الأنجلوسكســـوني، بقلـــم : شـــنان قويـــدر.-www.aswat-elchamal.com/ar/?p=98&a=245

مجموع بين شخصين للدوال التي ييسّر استخدامها القاعدات التركيبية والدلالية والبراغماتية»[74]. فالتداولية بهذا المفهوم مكوّن من مكوّنات السيميولوجية، باعتبار أنّ الفعل اللغوي تحكمه قواعد نحوية تحدّد كيفية صياغة الأقوال المقبولة، وضوابط دلالية تجعل الأقوال مفهومة وقابلة للتفسير، وقواعد تداولية تحدّد الشروط اللازمة التي تجعل العبارة اللغوية ناجحة ومؤدِّية لمقاصد المتكلّم في الموقف التواصلي المحدّد.

ومنه نلاحظ الصبغة التخصصية للتداولية؛ كعلم محدد يُعنى بدراسة الفعل الكلامي وكيفية إنتاجه من لدن المتكلم، وفهمه من لدن المتلقّي في إطار موقف كلامي ملموس ومحدّد. وهذا التطوّر والتخصّص في الدراسة اللغوية التداولية كان بفضل علماء بارزين أفاضوا في مباحث هذا الحقل؛ منهم "بارهيل" و"أوستين Austin" و"سيرل Searle" وغرايس Grice"، وغيرهم.

ونظرا للضبابية التي اقترنت في البداية بهذا الحقل وُجِّهت له انتقادات كثيرة؛ حتى إنّ التداولية قد اقترنت لدى بعض نقّادها باستعارة متداولة، وهي أنّ "التداولية صندوق القمامة للسانيات"، باعتبار أنّ الدراسات اللغوية تتعلّق بعلم الأصوات وعلم النحو (التركيب) وعلم الدلالة، أمّا "التداولية" لديهم فهي مبهمة المبادئ غير مستندة إلى قواعد محدّدة، إنّها غير قادرة على إقناع الناس بحدود السياق الذي يؤخذ بعين الاعتبار لتحديد المعاني الممكنة للملفوظ المعيّن[75].

ولكن مع مرور الزمن استطاعت "اللسانيات التداولية" بفضل الطروحات المقدَّمة فيها أن تؤسّس لنفسها دراسة منفصلة ومتمّمة في الوقت نفسه للدراسات اللغوية؛ فقد تعاملت مع المعاني التي لم تُطرح هي علم الدلالة. ومنه كان تأثير التداولية كبير ومتعدّد الجوانب؛ قد نوضّح ذلك من خلال المفاهيم المتميِّزة التي قُدِّمت فيها، مثل "نظرية أفعال الكلام" التي استطاعت أن تعطي تفسيرات دقيقة حول كيفيات تفسير مقاصد الكلام وغاياته، والأمر نفسه مع نظرية الملاءمة، والاقتضاء، وقوانين الخطاب، واستراتيجيات الخطاب، والنظرية الحجاجية، وغير ذلك.

د.نعمان بوقرة، مرجع سابق، ص168.

[75] المرجع نفسه، ص169.

الفصل الثّاني

التّواصل اللّغوي وأثره على عمليّة التّعلّم دراسة ميدانيّة

المبحث الأوّل/

تحليل الدّراسة الميدانيّة

المبحث الثّاني/

الكفاءة اللّغويّة وأثرها علي التحصيل الدّراسي

الفصل الثّاني: التّواصل اللّغوي وأثره على التّعلّم دراسة ميدانيّة.

المبحث الأوّل: تحليل الدّراسة الميدانيّة

من أجل دراسة موضوع التّواصل اللّغوي ودوره في عمليّة التّعلّم دراسةً ميدانية تطبيقيّة كان لابدّ لنا من دخول ميدان التّعليم، من أجل الدّراسة، وذلك بوضع استبيان يحتوي على بعض الأسئلة المتعلّقة بموضوع التّواصل وأثره على التّعليم.

وقد كانت الدّراسة الّتي قمنا بها، أو الأسئلة الّتي طرحناها موجّهة للأساتذة دون التّلاميذ، على اعتبار أنّ الأستاذ هو الكفيل بسير الحصّة وهو العارف بقدرات التّلميذ اللّغويّة ومدى تحقيقهم لعمليّة التّواصل.

فقد أجرينا دراستنا على حوالي ثلاثين أستاذاً من أساتذة الطّور المتوسّط، وكانت المؤسّسة إكمالية دحماني حمّادي بقصر برينكان بلديّة تسابيت ولاية أدرار، وذلك لكون الطّور المتوسّط مستقبل التّلاميذ بعد الإعدادي الذي يعتبر اللّبنة الاساسيّة لتعلّم اللّغة والتّواصل،[76] ومن بين الاسئلة الّتي قمنا بطرحها: ما مدى تحقيق التّلاميذ للتّواصل في القسم؟ وهل تؤثّر القدرة على التّواصل في التّحصيل الدّراسي؟ وكيف يمكن تحسين القدرة التّواصليّة للتّلميذ؟ وغيرها من الاسئلة الّتي تتعلّق بالموضوع، وقد أفضت الدّراسة إلى هذه النّتائج:

❖ السّؤال الأوّل: هل يتواصل التّلاميذ مع الأستاذ بشكل فعّال؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	06	09	15
النّسبة:	%20	%30	%50

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة المجيبين بلا أخذت حصّة معتبرة من الإجابات، بثلاثين بالمائة، ويعود السّبب ربّما للضّعف اللّغوي الّذي يعاني منه التّلاميذ، بينما أخذت إجابة أحياناً نسبة الاسد من الاستبيان

[76] يسمّى المعلّم في الابتدائي بمعلّم اللّغة العربيّة عامّة، كون المادّة تستحوذ على حصّة الاسد من الموادّ الاخرى والّتي تعتبر تدريباً فقط لما يؤخذ في اللّغة العربيّة.

والسّبب ذاته، أي أنّ التّلاميذ لا يدرسون اللّغة العربيّة وتقنيات التّواصل بها في المرحلة الابتدائيّة بشكلٍ كافي، فينتقلون إلى المرحلة الّتي تليها وهم يعانون من نقصٍ كبيرٍ في هذا المجال ممّا يؤثّر على مردودهم الدّراسي العامّ.

❖ السّؤال الثّاني: هل يسهم حسن تفاعل التّلاميذ مع الأستاذ في السّير الحسن للدّرس؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	20	00	10
النّسبة:	%66.66	%00	%33.33

نعم يسهم حسن التّفاعل مع الدّرس في السّير الحسن له، كيف لا ونسبة الإجابة فيه بنعم بلغت نسبة الست والستين بالمائة، طبعاً فالمدرّس لما يجد تفاعلاً جيّداً مع الدّرس فإنّ مردود أدائه سيزداد بطبيعة الحال، والعكس صحيح، فنقص التّواصل يؤثّر تأثيراً سلبياً على سير الدّرس، إلاّ في بعض الحالات الخاصّة حيث لا تؤثّر اللّغة والتّواصل في بعض الاحيان على السّير الحسن للدّرس، وقد بلغت نسبتها حوالي العشرة بالمائة، والملاحظ من خلال الاستبيان أنّ أساتذة الرّياضيات والفيزياء والعلوم لا يعانون من هذا المشكل، كونهم يعتمدون على الرّموز العلميّة في تواصلهم مع الدّرس لكن هذا لا يعني عدم تأثّرهم النّهائي بهذا المشكل.

❖ السّؤال الثّالث: هل يحرص الأستاذ على إشراك جميع التّلاميذ أثناء مناقشة الدّرس؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	08	13	09
النّسبة:	%26.66	%43.33	%30

أمّا في ما يخصّ حرص الأستاذ على إشراك جميع التّلاميذ أثناء مناقشة الدّرس فالأمر مفروغٌ منه أنّ النّسبة ستؤول للإجابة بلا بنسبة ثلاث وأربعين بالمائة، فالأمر واضح أنّ الكثير من الاساتذة لا يحرصون على التّواصل مع جميع المتعلّمين خصوصاً في بعض الموادّ كالرّياضيات واللّغات الأجنبيّة، والسّبب يرجع عند بعض الاساتذة

إلى ضيق الوقت المخصّص لسير الحصّة، لكن هناك من الاساتذة من رأى أن إشراك جميع أو على الاقلّ أغلبيّة التّلاميذ واجب من الواجبات الّتي تأمر بها اخلاقيات المهنة.[77]

❖ السّؤال الرّابع: أيعمل الأستاذ على تنمية قدرة التّلاميذ على التّواصل؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	06	14	10
النّسبة:	%20	%46.66	%33.33

لقد كانت نسبة الإجابة بالنّفي لعمل المدرّس على تنمية قدرة الدّارسين على استخدام تقنيات التّواصل بنسبة ست وأربعين بالمائة، أي أنّ السّواد الأعظم من الاساتذة لا يعملون زيادة التّفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين، والسّبب ذاته ربّما يرجع في بعض الاحيان إلى ضيق الوقت المخصّص للدّرس والّذي لا يكفي احياناً لتقديم الدّرس فقط، بيد أنّ البعض اجاب بالإيجاب خصوصاً اساتذة اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسية بصفتهم معلّمي لغات، واللّغة اصل التّواصل. أمّا كيفيّة تنمية القدرة التّواصليّة للمتعلّم لدى من أجابوا بالإيجاب فقد كانت بأنّ الموادّ والانشطة التّعليميّ الخاصّة بها مخصّصةً من اجل المهمّة وخصوصاً أنشطة التّعبير الشفهي والقراءة لدى مدرّسي اللّغات.

❖ السّؤال الخامس: أيرى الأستاذ لنفسه ميلاً عفوياً نحو التّلاميذ الأكثر تفاعلاً معه؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	14	04	22
النّسبة:	%46.66	%13.33	%73.33

ولقد بلغت نسبة المجيبين بأحياناً لدى ميل الاستاذ للتّلاميذ الاكثر تفاعلاً مع الدّرس الذّروة بحوالي ثلاث وسبعين بالمائة، وهذا ما لاحظناه أيّام الدّراسة بميل المدرّسين إلى التّلاميذ النّجباء بصفتهم الأكثر تواصلاً

[77] ينظر الملاحق، السّؤال الثّالث.

وتفاعلاً مع مجريات الدّرس، خصوصاً في مادّ الرّياضيات واللّغات الاجنبيّة، لكن هذا لا يعني الجميع فلقد أجاب البعض بالسّلب وبنسبة ستّ واربعين بالمائة، والسّبب يرجع لديهم على حدّ تعبيرهم إلى اخلاقيات مهنة التّدريس والّتي تستدعي إشراك الجميع.

❖ السّؤال السّادس: هل التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ مرتبطٌ بمدى قدرتهم على التّواصل الجيّد مع الأستاذ؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	09	04	17
النّسبة:	%30	%13.33	%56.66

أمّا الاستبيان حول ارتباط التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ بالتّواصل الجيّد مع المدرّسين، وهو جوهر الموضوع، فلقد أجاب الأغلبيّة بالإيجاب وبنسبة ستّ وخمسين بالمائة، طبعاً لا درس من غير تفاعلٍ جيّد وتواصلٍ أحسن مع المدرّس، على اعتبار أنّ التّواصل اساس العمليّة التربويّة.[78]

❖ السّؤال السّابع: أيتواصل الأستاذ لفظياً فقط مع التّلاميذ؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	06	12	12
النّسبة:	%20	%40	%40

إنّ المدرّس يتواصل تواصلاً لفظياً وغير لفظيٍّ في العمليّة التّعليميّة، لكن الامر لا يبدو هكذا لدى نسبة متواضعة من الاساتذة أي ما نسبته اربعين بالمائة وهو ما لم يكن مفهوماً لانعدام الأسباب، وربّما لعدم فهم

[78] ينظر الدّكتور تاعوينات علي، مرجع سابق، ص58.

السّؤال من طرف البعض كون التّواصل غي اللّفظي لا ينفصل عن التّواصل اللّفظي، بيد أنّ نسبةً قليلة أجابت بالإيجاب وبنسبة عشرين بالمائة.

❖ السّؤال الثّامن: ما مدى تأثير التّواصل غير اللّفظي على فهم الدّرس؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	07	16	07
النّسبة:	%23.33	%53.33	%23.33

ولا يؤثّر التّواصل غير اللّفظي تأثيراً إيجابياً على سير العمليّة التّعليميّة على حدّ تعبير العديد من الأساتذة، والّذين بلغت نسبتهم حوالي: ثلاثٍ وخمسين بالمائة ولذات السّبب السّابق، أي ربّما لعدم فهمهم للسّؤال المطروح.

❖ السّؤال التّاسع: هل تؤثّر عدم قدرة التّلميذ على إيصال فكرته على تحصيله؟

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	17	04	09
النّسبة:	%56.66	%13.33	%30

طبعاً تؤثّر عدم قدرة التّلميذ على إيصال فكرته على تحصيله الدّراسي، خصوصاً في مودّ اللّغة العربيّة واللّغات الحيّة، والعلوم الاجتماعيّة، كونها تعتمد على اللّغة كأوّل وسيلة للتّعلّم على اعتبار أنّها وسيلة التّواصل الأولى، فنسبة المجيبين بالإيجاب على هذا التّساؤل بلغت نسبة ستّ وخمسين بالمائة، بينما تجاوزت نسبة الإجابات بالنّفي الثّلاثين بالمائة، خصوصاً عند أساتذة الموادّ العلميّة، كونها تعتمد الرّموز والإشارات، ولا تحتاج إلى تعابير في اغلب الأحيان.[79]

[79] ينضر علي تاعوينات، مرجع سابق، ص86.

❖ **السّؤال العاشر: هل للكفاءة اللّغويّة للتّلميذ أثرٌ على تحصيله الدّراسي؟**

الإجابة:	نعم	لا	أحياناً
العدد:	19	02	09
النّسبة:	%63.33	%6.66	%30

وهو جوهر الموضوع، أي هل أنّ لغة المتعلّمين لها تأثيرٌ على تحصيلهم الدّراسي؟ وهو الامر الّذي نحن بصدد تحليله، فقد تجاوزت نسبة الإيجاب حوالي ثلاث وستّين بالمائة، وهو الأمر المتوقّع كون اللّغة اساس التّعلّم على تعبير الأساتذة المؤيّدين للفكرة، بل أنّ الدّراسات اثبتت أنّ التّلاميذ الّذين تحصّلوا على نتائج إيجابيّة في أغلب الأحيان كانت نتائجهم جدّ متفوّقة،[80] والعكس صحيح، لكن على العكس من ذلك هناك من الاساتذة ما نسبته ست بالمائة من رأوا أنّ الكفاءة اللّغويّة ليس لديها تأثير على التّفوّق الدّراسي، ومن ثمّ ليست هناك علاقة بين التفوّق في اللّغة العربيّة والتّحصيل في الموادّ التّعليميّة الأخرى.

وخلاصة القول من خلال الاستبيان أنّ:

1. التّلاميذ ومن خلال تحليل الاستبيان لا يتواصلون بشكلٍ جيّد مع الأساتذة، والسّبب يعود للنّقص اللّغوي الّذي يعاني منه التّلميذ، اللّي لم يدرسها بشكل كافي في المرحلة الإعدادية.
2. حسن تفاعل المتعلّمين مع الأستاذ يسهم في السّير الحسن للدّرس.
3. لا يرص أغلب الاساتذة على إشراك جميع التّلاميذ في التّفاعل مع الدّرس نظراً لضيق الوقت المخصّص للحصّة.
4. لا يعمل جميع الاساتذة على تنمية القدرة التّواصلية لدى المتمدرسين.
5. يميل معظم الأساتذة إلى التّلاميذ الأكثر تفاعلاً معهم، وبالتّالي تأثيرهم على مستواهم الدّراسي.
6. أحيانا يكون التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ بمدى قدرتهم عل التّواصل الجيّد مع الاستاذ.
7. أغلبيّة الاساتذة يتواصلون لفظياً فقط مع المتمدرسين.
8. لا يؤثّر التّواصل غير اللّفظي على سير الحصّة.
9. تؤثّر عدم قدرة التّلميذ على إيصال فكرته في مستوى تحصيله الدّراسي.

[80] ينظر الدكتور فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص38.

10. للكفاءة اللّغويّة أثرٌ كبير على التحصيل الدّراسي في الموادّ الأخرى.

المبحث الثّاني: الكفاءة في اللّغة العربيّة والتّحصيل الدّراسي.

تؤدّي اللّغة وظيفة مهمّة في حياة الفرد، بصفة عامة، ومن أهمّ تلك الوظائف تسهيل عمليّة التّواصل مع الآخرين، سواءً كان التّواصل على المستوى الفكري أو على المستوى المرتبط بالشّؤون اليوميّة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، كذلك من وظائف اللّغة تمكين الفرد من التّعبير عن نفسه حتّى يفرغ ما لديه من انفعالات ويتخلّص من الاضطرابات، ويتمّ ذلك غالبا بإنتاج اللّغة في صورة أدبيّة أويتمّ الاستماع إليه في تلك الصّورة الأدبيّة العالية.

وتعدّ اللّغة إحدى الوسائل التي تساعد في تحقيق المدرسة لوظيفتها، لأنّ اللّغة أهمّ وسائف التّواصل بين التّلميذ وبيئته، وهي الأساس الّذي يعتمد عليها التّلميذ في كلّ نشاط يقوم به سواء اتّخذ ذلك النّشاط شكل الاستماع والقراءة، أو شكل الكلام والكتابة.

ويهدف تعليم اللّغة منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطّفل من أدوات المعرفة، وتزويده بالمهارات الاساسيّة في القراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصّحيحة، ولذلك ينبغي أن يعمل منهج تعليم اللّغة في الابتدائية على أن يصل التّلميذ في نهاية تلك المرحلة إلى مستوى لغوي يمكّنه من الدّراسة بسهولة في ميادين المعرفة المختلفة، كالموادّ الاجتماعيّة والعلوم والرّياضيات...الخ، وما لم تنجح المدرسة في تمكين التّلاميذ من السّيطرة على الموادّ الاساسية للّغة فب المرحلة الابتدائية، فإنّها بذلك تكون قد فشلت فشلاً ذريعاً في تحقيق وظيفتها الفعليّة وهي تمكين التّلميذ من استعمال اللّغة في التّواصل والدّراسة وتزويده بالمعارف والمعلومات باستمرار.

وممّا هو ملاحظ أنّ القدرة اللّغويّة تؤدّي دوراً مهمّاً في تحصيل الفرد للموادّ الدّراسية الاخرى، كالدّراسات الاجتماعية والعلوم والرّياضيات، ولأنّ هذه العلوم تعتمد بصورة أو بأخرى على المفردات والتّراكيب في بنائها وألفة التّلاميذ بتلك المفردات والتّراكيب تساعده على الفهم، ومن ثمّ على التّحصيل وحلّ المسائل الرّياضية، وقد تختلف الرّياضيات عن غيره من العلوم في أنّها تستعمل كثيراً في حلّ المسائل الحسابية بعض الرّموز، لكن هذه الرّموز توجد في سياق لغوي، زد على ذلك أنّ من الرّموز الرّياضية ما يستعاض عنها بكلمات تدلّ عليها.

وهناك علاقة إيجابية بين القدرة اللّغويّة والتّحصيل الدّراسي، ومن أجل ذلك يخصّص لتعليم العربيّة في المرحلة الابتدائية ما بين 21%إلى 35% من الوقت الكلّي للدّراسة، وما بين 20%إلى22% من الوقت الكلّي للدّراسة في المرحلة الابتدائية، والعلاقة وثيقة بين اللّغة والعلوم الأخرى لأنّ اللّغة هي الوسيلة الاساسية في تحصيل هذه العلوم والسّيطرة عليها، وما لم تنم القدرة اللّغويّة للتّلميذ نموّاً مطّرداً فإنّ قدرته على تحصيل الموادّ المقدّمة له سوف تضعف سنة بعد أخرى، فالعلاقة إذاً إيجابية بين القدرة اللّغويّة والتّحصيل في الموادّ الأخرى.

ومن أهمّ وأهداف تعليم اللّغة، وبصفة خاصّة القراءة سيطرة التّلميذ على المهارات الأساسية للدّراسة مثل: جمع المعلومات وتحديدها، والتّلخيص والإجابة عن مشكلات ممّا يقرأ، ومهارة كتابة المذكّرات، ومهارة التّفحّص، وكذلك ينبغي أن يتّسع برنامج اللّغة العربيّة لتعليم تلك المهارات في دراسة الموادّ المختلفة المقدّمة في المدرسة.

الملحقات

وزارة التـعليم العـالي والبحث العلمي

الجامعة الإفريقية أحمد دراية أدرار

قسم اللغة والأدب العربي السنة الثانية ماستر تعليمية اللغة العربية

استمارة خاصة بالسادة الأساتذة

أخي الأستاذ، أختي الاستاذة تحية تربوية وبعد:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة الخاصة التي أسئلة نحاول أن نوضح من خلالها دور عمليات التواصل عامة واللغوي خاصة في عملية التعلم، ونرجو من سيادتكم المحترمة الإجابة عن هذه الأسئلة بوضع علامة (x) في الأسئلة المغلقة مع التعليق في الأسئلة المفتوحة، مع العلم أن هذه المعلومات التي تفيدونا بها محفوظة ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

شكراً على مساعدتكم لنا في انجاز هذا العمل

بيانات عامة حول المبحوث

المؤسسة التربوية: إكماليّة دحماني حمّادي برينكان البلدية: تسابيت الولاية: أدرار

المؤهل العلمي:..... المادة المدرّسة:.....

أسئلة الاستبيان

1) هل يتواصل التلاميذ بشكل فعال مع الاستاذ...؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2) هل يسهم حسن تفاعل التلاميذ مع الاستاذ في السير الحسن للدرس...؟

نعم ☐ لا أحيانا ☐ أحيانا ☐

3) هل يحرص الأستاذ على إشراك جميع التلاميذ أثناء مناقشة الدرس...؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا؟.....

4) أيعمل الأستاذ على تنمية قدرة التلاميذ على التواصل ....؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم كيف

ذلك...؟.....

.....

5) أيرى الأستاذ لنفسه ميلا عفويا نحو التلاميذ الأكثر تفاعلا مع الدرس...؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا.؟.....

6) هل التحصيل الدراسي للتلاميذ مرتبط بمدى قدرتهم على التواصل الجيد مع الاستاذ...؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

7) أيتواصل الأستاذ لفظيا فقط مع التلاميذ...؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8) ما مدى تأثير التواصل غير اللفظي على فهم الدرس...؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

9) هل تِؤثر عدم قدرة التلميذ على إيصال فكرته أثناء الدرس على تحصيله الدراسي...؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

10) هل للكفاءة اللغوية للتلميذ أثر على تواصله مع الاستاذ...؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك ؟ .....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

❖القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. ابن منظور، لسان العرب، طج، دار المعارف، القاهرة.
2. أندري مارتيني، مبادئ اللّسانيات العامّة، ترجمة أحمد الحمو، المطبعة الجديدة دمشق، 1984م.
3. أوستين، نظرية أفعال الكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، دط، إفريقيا، الشرق، 1991م.
4. جورج مورتان، مفاتيح الألسنيّة العامّة، ترجمة الطيب البكوش، دط دار المعارف للنّشر، القاهرة.
5. خليل د الرّحمان لمعايطة، علم النّفس الاجتماعي، دط، دار الفكر للطّاعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000.
6. خير الدّين هني، مقاربة التّدريس الكفاءات، دط، دن،
7. سليم بابا عمر، وباقي عميري، اللّسانيات العامّة الميسّرة، علم التّراكيب ، دط، دار الأنوار، الجزائر، 1990م.
8. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ، الدّار الوطنيّة للفنون والنّشر، الكويت.
9. عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة وأنماط التّعلّم، مناهج وطرق التّدريس، جامعة الإسكندريّة.
10. عبد الرّحمان الحاج، مدخل إلى علم اللّسان الحديث، دط، مركز البحوث العلميّة والنّقديّة لترقيّة اللّغة العربيّة، الجزائر، 1997م.

11. عبد الرّحمان ابن خلدون، المقدّمة، ضبط الأستاذ خليل شحاذة، طم، دار الفكر للطّباعة للنّشر والتّوزيع.
12. عبد اللّطيف الفاربي، وآخرون، معجم علوم التّربيّة، مجلّة سلسلة علوم التّربة، العدد9، دار الخطّابي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، المغرب.

13. علي تاعوينات، سيكولوجية الاتّصال وصعوباته، مداخلة مقدّمة في الملتقى الوطني، جامعة البليدة، جوان2008م.
14. علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، دط، شارع اولاد سيدي الشّيخ، الحرّاش، الجزائر 2010.
15. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي، في ضوء النّظريّة التّداوليّة، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر2003.
16. عمر عبد الرّحيم نصر الله، مبادئ الاتّصال التّربوي والإنساني، ط، دار المعرفة للنّشر والتّوزيع، 2001م.
17. فتحي علي يونس، التّواصل اللّغوي والتّعليم، دط، دن، يناير 2009م.
18. فرنسواز أغمينكو، المقاربة التداوليّة، ترجمة سعيد علّوش، ط1، منشورات مركز الإنماء القومي، 1987م.
19. فيرديناند دي سوسور، محتضرات في اللّسانيات العامّة، ترجمة محمّد الشّاوش ومحمّد عجينة، الدّار العربيّة للكتاب، 1985م.
20. كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب الدكتور منصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1984م.

21. كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته دط، عالم الكتب القاهرة 2003.

22. مجدي عزيز إبراهيم استراتيجيات التّعليم وأساليب التّعلّم، دط، المكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، 2004م.

23. مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ط1، دار الطّلعة، بيروت، 2005م.

24. مصطفى عبد السّميع، محمّد وآخرون، الاتّصال والوسائل التّعليميّة، ط2، مركز الكتاب الدّولي، القاهرة، 2003م.

25. مقرن يوسف، المدارس اللّسانية، محاضرات لطلاّب السّنة الثّالثة لغة وأدب عربي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر.

خاتمة

خاتمة

ها نحن قد وصلنا إلى ختام بحثنا والّذي كان تحت عنوان إشكالية التّواصل اللّغوي في عمليّة التّعلّم، والّذي تناولنا فيه التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي واثره على التّحصيل الدّراسي، وقد خلصنا إلى مجموعةٍ من النّتائج المتعلّقة بالموضوع نذكر منها:

- اللّغة من أهمّ الميزات الّتي خصّ اللّه بها الإنسان وفضّله عن بقيّة خلقه بها.
- تعدّ اللّغة أهمّ وسيلة اتّصال وتفاعل اجتماعي وثقافي وتربوي.
- يكاد يكون التّواصل الوظيفة الأسمى للّغة والّتي تعدّ بدورها أهمّ وسائله.
- ينقسم التّواصل بين اللّفظي، وغير اللّفظي.
- يقوم التّواصل عامّةً على ثلاث مقوّمات هي: المرسل والمرسل إليه والرّسالة.
- كما يقوم التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على: معلّمٍ ومتعلّمٍ ورسالةٍ تعليميّةٍ.
- أكّد معظم الدّارسين المحدثين للّسان البشري وعلى رأسهم سوسور ومارتيني بأنّ التّواصل هو الوظيفة الأولى والأسمى للّغة.
- يعدّ التّواصل والتّفاعل الصّفّي أساساً للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
- يؤثّر حسن وسوء التّواصل اللّغوي على مردود العمليّة التّعليميّة والدّراسة الميدانيّة أكّدت ذلك.
- للكفاءة اللّغوية دورٌ هامّ على المردود الّدراسي.

كما خلصنا من خلال الدّراسة الميدانيّة الّتي أجريناها إلى أنّ النّتائج الدّراسيّة في جميع الموادّ لها علاقة وثيقة مع النّتائج المحصّل عليها في اللّغة العربيّة، ومردّ ذلك للدّور الرّئيسي الّذي تلعبه اللّغة باعتبارها أساس التّواصل، وباعتبار التّواصل أساس العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، واللّه الموفّق.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع: **الصّفحة:**

- ✓ إهداء...../.
- ✓ شكر وعرفان...../.
- ✓ مقدّمة...../.
- ✓ مدخل.....07.
- ✓ الفصل الأوّل: اللّغة وعمليّة التّواصل .....20.

ـالمبحث الأوّل: أشكال التّواصل ومقوّماته.....20.

ـالمبحث الثّاني: اللّغة والتّواصل.....24.

1ـاللّغة والحياة الإنسانية.....24.

2ـاللّغة من منظور اللّسانيات الحديثة.....26.

- ✓ الفصل الثّاني: التّواصل اللّغوي وأثره على عمليّة التعلّم دراسة.....40.

أ ـ تحليل الدّراسة الميدانيّة.....40.

ب ـ الكفاءة في اللّغة العربيّة وأثرها على التّحصيل في الموادّ الأخرى.....46.

- ✓ خاتمة.....50.
- ✓ الملاحق.....52.
- ✓ قائمة المصادر والمراجع.....57.
- ✓ فهرس الموضوعات.....60.