

ديداكتيك التواصل/التعبير الشفهي باللغة العربية:

حدود الممارسة، وآفاق التطوير

د. عبد الرزاق المجدوب

جامعة القاضي عياض - مراكش (المغرب)

ملخص: من خلال توصيف مظاهر الضعف اللغوي وبخاصة على مستوى التواصل الشفهي، وتقدم العدة البيداغوجية والديداكتيكية، تتبين الحاجة الى تطوير عدة ديداكتيكية للتواصل الشفهي في اللغة العربية منذ سنوات التمدرس الأولى في الابتدائي لإخراجه من الأزمة الحالية مقارنة بالتواصل الشفهي للغات الاجنبية وفي مقدمتها الفرنسية في بلدانا المغاربية، وإنماء "الكفاية التواصلية". competence communicative

ويهدف هذا البحث إلى:

- إيلاء العناية لجودة الأداء التعليمي للغة العربية،
- المساهمة في تطوير كفاية التواصل الشفهي لدى المتعلمين،
- اقتراح عدة ديداكتيكية لتجويد التواصل الشفهي وبخاصة على مستويات التقويم والدعم والمعالجة.

نص المقال:

يتعلم الكائن البشري التعبير الشفهي قبل الكتابة، ويتواصل مع جماعته بلغة شفوية دون حاجة إلى الكتابة، وهو حال اللغات الأولى (الأم)، وكلما كبر ازدادت حاجته إلى التواصل الشفهي، وتعقدت، حاجات نفسية واجتماعية وتربوية وعملية. فالفرد عندما يتكلم فهو يقدم إنجازا لغويا فرديا في سياق اجتماعي يخضع لمواصفات وتقاليد وخصائص تميزه عن التعبير الكتابي أبرزها " النبر والتنغيم " مما يجعله أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه¹.

وإذا استحضرننا كون اللغة العربية لا تشكل اللغة الأم للطفل العربي، ولا تكتسب بالسليقة وتتحوّل إلى ملكة مستضمرة، فإن التعبير الشفهي العربي في المدرسة يؤثر في اللسان الدارج ويرقيه. وقد يتم تحويل كفاية التواصل الشفهي الفصيح، وبعض قواعده اللسانية والثقافية إلى العامية التي يمكن أن تتطور إلى لغة وسطى تشيع بين المتعلمين والمثقفين. وبهذا يساهم البحث في تطوير كفاية التواصل الشفهي الفصيح في تلبية الكثير من الضرورات الاجتماعية والنفسية بما فيها اللغات المحلية، ويكون صلة وصل بين الشعوب العربية والمغاربية على الخصوص رغم تعدد لهجاتها، ويخدم اقتصاديتها المختلفة، وأشكال التواصل التنموي.

مهام جديدة: يعد التواصل الشفهي مظهراً من مظاهر الإبداعية لدى المتعلم(ة). وتحقق الكفاية التواصلية وإتقانها اليوم هو أحد سمات المواطنة العصرية في المجتمعات الحرة التي يستثمر فيها المواطن(ة) الفضاء العمومي المشترك للتعبير عن حاجاته الفردية والجماعية (الفتوية أو الطبقية)، موظفاً في ذلك وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري عبر المناظرات والحوارات التي يجريها الفاعلون في الحياة العامة للتفاوض والتعبير عن المواقف والأفكار والاقتراحات والإقناع بها. وبهذا يساهم إتمام الكفاية التواصلية في بناء شخصية مواطن اليوم والغد القابل لأن يعيش في مجتمع حر وديمقراطي متعدد ومتضامن، وفي عالم متغير يفرض عليه التواصل والتعلم مدى الحياة، والعيش المشترك.

وفي سياق بناء التعليمات، فإن كفاية التواصل الشفهي²، وتمهير المتعلم(ة) على التكلم يساعد في تنشيط التواصل البيداغوجي داخل الفصول التي تبدو رتيبة ونمطية في علاقتها التربوية، وهو وسيلة فعالة لتحويل قواعد اللغة إلى استعمالات، تستضمر قوانين اللغة، وتقوي الملكة اللغوية. وذهب (نوام تشومسكي) أبعد من ذلك عندما ربط بين نمو الدماغ في أجزائه الخاصة بالإدراك، وبين الحوافز الضرورية التي تقدم له لينمو، ومنها وضعيات التواصل المختلفة والقريبة من الحياة التي تقدم بيئة غنية حافزة لإنضاج المهارات اللغوية والقدرات الذهنية كذلك³.

في تشخيص الحالة: تنمو كفاية التواصل الشفهي العربي لدى المتعلم منذ سنواته الأولى في التدريس، لكن عوائق عديدة تحول دون نموها، فتترسخ تلك الصعوبات والتعثرات مع مرور الزمن. ولذلك تشكو الأنظمة التربوية العربية دون استثناء من ضعف هذه الكفاية. وأكبر تحلي للضعف يظهر بينا لدى طلبة الجامعة. وهذه الوضعية في جزء منها نتيجة قرارات بيداغوجية خاطئة، بما يعني أن المدرسة والجامعة العربية لم تطور نموذجا بيداغوجيا وديداكتيكيا ناجحا لتدريس التواصل الشفهي.

وقد تحدث باحث جزائري عما أسماه ب" أزمة ترقية اللغة العربية في المؤسسات التعليمية، وتعميم استعمالها لتصبح لغة التواصل والعلم". وخلص إلى نتيجة مقنعة وهي أنه لا يمكن حل هذه الأزمة بنجاعة إلا في ظل الحقائق الحديثة التي أثبتتها العلماء والمربون في ميدان علم تدريس اللغات⁴، وهو ما نتقصده في هذه المداخلة مدعوما بنتائج تجريب عدد من الممارسات الصفية الخاصة بالتعبير الشفهي تدريسا وتكويننا وبمخا.

ومن منطلق الحقائق الحديثة، على نسبتها في العلوم الإنسانية، وقبل تقديم ما تأتي لنا من اقتراحات لتطوير تدريس التواصل الشفهي نقول: إن الحالة الموصوفة تحتاج في البدء إلى تحديد مظاهر القصور التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية التي تعترى الممارسة الحالية والمشاركة بين كثير من المنظومات التربوية العربية (مع اختلافات غير نوعية) في منهجية تدريس التواصل الشفهي⁵ وفي ممارسته، وأبرزها:

- ✓ تغليب التعبير الكتابي على الشفهي وبخاصة في التقويم الجامعي،
- ✓ تغليب المحتوى المعرفي على لغة الخطاب في المقابلات الشفهية،
- ✓ إهمال التدريب على مهارة الحديث والكلام في المستويات الابتدائية،
- ✓ إهمال برامج تدريب المدرسين ل"ديداكتيك التواصل الشفهي"، وحاجتهم لإتقان مهارات الكلام.

✓ نمطية طرق التدريس وغياب الوضوح المنهجي .

✓ ضعف الاهتمام بالتعبير الإبداعي للمتعلم(ة)، وتجاهله غالبا.

- ✓ استخدام معظم المدرسين للنسق اللهجي في حصص اللغة العربية أو في المواد المدرسة باللغة العربية ، اعتقاداً منهم بأن ذلك يساعد على تبليغ الأفكار والمعلومات!
- ✓ الوضع النفسي للمتعلمين الذي ينفر من التعبير والتواصل الشفهي لأسباب أسرية ومدرسية،
- ✓ مشكل الازدواج اللغوي،
- ✓ ضعف الحصيلة اللغوية، والفقير المعجمي بسبب قلة المطالعة والقراءة الحرة،
- ✓ التردد والخوف من ارتكاب الأخطاء والقلق البين في لحظة التعبير الشفهي،
- ✓ قلة الأنشطة المندمجة التي تكون مناسبة لإنماء كفاية التواصل الشفهي (الأنشطة المسرحية ، الخطابة، الألعاب اللغوية الشفهية، الحكيم... الخ)
- ✓ مركزية المدرس (ة)، فهو يحتل المشهد باعتباره مرسلاً باستمرار، واكتفاء المتعلم (ة) بدور المتلقي السلبي، والجواب النمطي والمختزل عن السؤال،
- ✓ جعل أنشطة التعبير في خدمة قواعد اللغة فحسب، وضعف الوعي بخصوصية نظام التواصل الشفهي التي تميزه عن نظيره في التلفظ الكتابي وقد فصل فيها الباحثون من منظورات مختلفة⁶،
- ✓ الفصل بين مكونات وحدة اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع، الكلام)،
- ✓ الاقتصار على نصوص ونماذج لغوية تراثية في منطلق الأنشطة التعبيرية، ومنها نصوص بعيدة عن اهتمامات المتعلمين وحياتهم، ففقدت الأنشطة بذلك عناصر التشويق والإثارة والدافعية، وهذا ما يكسر القاعدة الذهبية في التعلم والقائلة بأنه لا بد أن يأتي التعلم بدافع داخلي، ولا بد أن يرغب المتعلم (ة) أولاً في التعليم ، " وإذا حصلت الرغبة تحقق التعلم مهما بلغ سوء طريقة التعلم " ⁷.
- ✓ محدودية حصص التعبير واقتصارها على المستويات الدنيا في الابتدائي (المستويان الأول والثاني وحصّة يتيمة في السنة الثالثة ابتدائي في منهاج اللغة العربية في المغرب مثلاً).
- ✓ نمطية تقويم التعبير، وضعف بين في أنشطة الدعم ومعالجة التعثرات وفق خطة واضحة.

من "التعبير" إلى "الكفاية التواصلية": من أهم الكفايات المطلوبة في مواطن (ة) اليوم، وفي المدرس (ة) الجديد، "الكفاية التواصلية"، وهي: "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة".⁸ أي القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى بالجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين المتكلمين.⁹ هي كفاية فهم وإنتاج خطاب لغوي في وضعيات تواصلية مختلفة. وتتضمن كفايات أو قدرات فرعية عديدة.

ويتم بناء قدرة المتعلم على التواصل ومهاراته ومواقفه بدفعه إلى التعبير في سياق وضعيات مركبة في حدود مستواه الدراسي أو مهامه المهنية، موظفا موارده المختلفة (معارف، مهارات، قيم) في تناسب مع ضرورات السياق وحاجات التواصل، والمبادلات اللغوية الدالة الواقعية أو القريبة من الواقع وحياة المتعلم.

وعلى مستوى المقاربة البيداغوجية المتبنية يمكن الإقرار بتنوع الاجتهادات والتنظيرات الخاصة بالمقاربة بالكفايات. ويبقى تيار "المقاربة بالكفايات الأساس" أشهرها، وهو يعتمد على أشغال دو كيتيل (DE KETELE)، في الثمانينيات من القرن الماضي، وطورها (كزافيي روجرز) Xavier Roegiers، وأجرأها مكتب هندسة التربية والتكوين BIEF لتطبق تدريجيا في عدة بلدان بأروبا وإفريقيا (ومنها المغرب والجزائر) في التعليم الأساس والتقني المهني. وهي بيداغوجيا تركز على مبدأ استدخال المكتسبات عبر الاستغلال المنظم لوضعيات الإدماج.¹⁰

إن الكفاية التواصلية شاملة للمهارات اللغوية وتستهدف تحقيق:

- استعمال الأساليب اللغوية المختلفة،
- التعويل على السياق،
- مخاطبة المتلقي وفقا للعلاقة الرابطة بين المرسل والمخاطب،
- انتقاء العبارات الدالة في المواقف المتباينة. وهي معرفة اجتماعية باستعمال اللغة في

الموقف المناسب ومع الشخص المناسب.¹¹

تخطيط التعلّيمات في التواصل الشفهي: لعقلنة العمل التربوي وتحديد الأولويات والانتظارات والعمليات الإجرائية، لا بد من إعداد تخطيط لحصص التواصل. مع العلم أن هذا التواصل غير مرتهن بحصة نظامية فحسب، فهو يتعداها إلى كل اللحظات التواصلية في الممارسة الصفية. فهو قدرة أفقية أو عرضانية في جميع مكونات اللغة العربية وفي كل المواد المدرسة بهذه اللغة. أما حصره في حصص بعينها فلا مسوغ له علميا وتربويا.

إن التنظيم الواعي والمحدد للأهداف يجنب الارتجال وهدر الإمكانيات المادية والمعنوية. ويسترشد التخطيط بتصور تربوي واضح للمدرس (ة) يستحضر ما حد من طرق تربوية فعالة تتعامل مع شخصية المتعلم (ة) في كل أبعادها، ولا تقلل من شأن الجوانب الوجدانية والمهارية لحساب الجانب المعرفي بما فيه من مضامين وقواعد لغوية. كما تجعل مركز اهتمامها المتعلم (ة)، واحترام حقه في التعبير والخطأ وتلبية حاجاته ودفعه للتعلم الذاتي.. لكن واقع ممارسة التخطيط ما يزال ينأى عند البعض عن هذا التصور. والاطلاع على التخطيطات اليومية ("الجذاذات" في المغرب أو "المذكرات" في الجزائر) للتعبير الشفهي لدى المدرسين يكشف بعض النواقص أبرزها:

- غياب أهداف تعليمية واضحة خاصة بالدرس أو الحصة. وإن وجدت فهي تنقص بناء أساليب لغوية (أن يتعرف على مكونات الأسلوب. وأن يستعمل الأسلوب المحدد في مواقف).

- ما يسمى بـ "الكفاءة المستهدفة" هو مجرد مضامين ومحتويات جاهزة يراد التعبير عنها شفويا، وليست وضعيات تواصلية.

- الانطلاق من نصوص جاهزة تتم قراءتها قراءة صامتة وتتلوها أسئلة حول مضمون النص. ويمكن تحديد الخطوات والاستراتيجيات الحديثة في تخطيط التعلّيمات في التواصل الشفهي فيما يلي:

التعرف على مستوى التحصيل والوسط والخصوصية الثقافية والاجتماعية	مواصفات المتعلمين
تحديد الكفاية الأساس أو كفاية مرحلة. أي القدرة المستهدفة.	الكفاية التواصلية
تنزيل القدرة التواصلية على محتوى عبارة عن فعل كلامي. (أن يقدم نفسه	الأهداف التعليمية

مثلا، أن يعتذر، أن يسرد وقائع..)	
وضعية مشكلة تعليمية	وضيعات من محيط المتعلم تضعه في سياق التواصل اللغوي.
الفروق الفردية	- مراعاة الفروق الفردية في التعبير والتواصل - قبول إنتاج كل متعلم والعمل على تطويره.
تقنيات التنشيط والتواصل	توظيف ما أمكن من تقنيات التنشيط والتواصل مثل: الحوار، لعب الأدوار، استجابة لتعدد الذكاءات.
الوسائل والوسائط	توظيف الممكن، والتنوع، والانفتاح على جديد الوسائط السمعية البصرية شرط المرودية والفعالية، وملاءمة الوسائل لمستوى المتعلم.
صيغ العمل	- تعبير فردي - تواصل ثنائي - تنوع الوضعيات والسياقات حسب مقام التواصل. أو عمل المجموعات..
أنشطة التقويم والدعم والمعالجة	- التركيز على التقويم التكويني - وضعيات تقويمية إدماجية - جرد التعثرات والصعوبات والبحث في الأسباب - تقديم أنشطة - حلول علاجية حسب الأهمية والتردد. - مراعاة خصوصيات الشفهي في التقويم.

تدبير التواصل الشفهي: إن غياب أو ضعف النشاط اللغوي التواصل بالغة العربية، وتغليب الفعل اللغوي في التعبير هو ما أوصل درس التواصل الشفهي إلى الأزمة. فغابت التفاعلات التواصلية بأبعادها الثقافية والاجتماعية. إن مفهوم التواصل الشفهي أشمل من حصر التعبير الشفهي في هواجس لغوية صرفة. والكفاية التواصلية شاملة لقدرات لسانية ومعرفية وتداولية تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها شفها وكتابيا في سياقات مختلفة ولتلبية حاجات ومواقف متعددة يصطنعها المدرس (ة) تكون قريبة من حياة المتعلم(ة). و "تبقى الوحدات الأساس لتعلم اللغة هي أفعال الكلام" ¹² وهذه أبرز الإجراءات التدريجية للدرس:

1- يشتق المدرس عددا من القدرات البانية للكفاية، مما هي إمكانيات ذهنية ونفسية مثل: القدرة على استخدام عبارات الاحترام والقدرة على العرض المنطقي للأفكار، والقدرة على الدفاع عن الرأي إلخ، مع مراعاة التدرج حسب مستوى المتعلم، وقدرته على الإنتاج اللغوي من جملة من كلمتين إلى عدد من الجمل لإنتاج نصوص وخطابات، أي ما يقدر المتعلم على أدائه وتوظيفه. ولا يتأتى هذا إلا بتحديد مستويات معيارية لكل مادة .

2- هذه القدرات تحتاج في تحققها إلى محتويات وتتحول إلى أهداف تعليمية واضحة ودقيقة في صيغة أفعال كلامية تمارس في سياقات مدعمة بأسناد ووسائط لإقذار المتعلم على التواصل باللغة العربية في وضعيات تبادلية وتفاعلية تساعد على استعمال بنية الجمل لأداء نوايا تواصلية.

3- تنظيم أنشطة التواصل وتقسيمها إلى ثلاثة مستويات متداخلة ومتكاملة :

- تنظيم مواقف تواصلية للتدريب على فهم المطلوب، وتنظيم الأفكار والصيغ اللغوية المناسبة للمقام وتوظيف الإشارات بغاية الإقناع والتأثير.

- أنشطة تطبيقية لها معنى عند المتعلم تستهدف تقوية مهارات بعينها وأفعال كلامية مخصصة.

- توجيهات حول آداب وأخلاقيات التواصل (الإصغاء، النظر إلى المتكلم احترام المشاعر...).

وتدبر الأنشطة المذكورة في فضاءات تناسب الوضعيات التواصلية. ويفضل أن يتعد المدرس/المنشط عن الرصف التقليدي للصفوف واعتماد أشكال مناسبة مثل نصف الدائرة.

4- تنوع وظائف اللغة في التعبير الشفهي: يقصد بوظائف اللغة الوظائف التي يستند إليها الخطاب اللساني عموما، وقد دقق عناصرها الستة (ر. جاكسون). وهي: المرسل والمرسل إليه والرسالة والسياق والسنن والقناة. وقد اكتشف أن كل عنصر يولد وظيفة في الخطاب. وتكون بنية الكلام مصطبغة بسمات الوظيفة الغالبة¹³.

إن الوعي بهذه الوظائف يدفع إلى استثمارها ديداكتيكيا بتنوع الأنشطة والوضعيات لتطويع الكفاية التواصلية.. فمواقف التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات بلسان عربي سليم ما

يزال ضعيفا عند معظم المعلمين .وبناء أنشطة تواصلية بالتركيز على الوظيفة التعبيرية يساهم في بناء الأهداف الوجدانية والمواقف وتوازن البناء النفسي للمتعلم .

ويتم توجيه النشاط الشفهي نحو المرسل إليه/الآخر بغاية التأثير . ويوظف المتعلم حينها ضمنا أو صراحة حسب المستوى ،أساليب وأفعال كلامية خاصة بالموقف بما في ذلك الأساليب الإنشائية من أمر ونهي وطلب..الخ. وتستلزم الوظيفة التأثيرية الإقناع اللغوي والمنطقي واستعمال الإشارات ، والاهتمام بممثلة الرسالة.

وقد نوجه المتعلم الى لغة الرسالة نفسها فيتدرب منذ سنوات التعلم الأولى على تذوق اللغة . ولا نقصد أنشطة القراءة الأدبية التي تستهدف هذا الجانب بل أن يحفز إلى إنتاج متواليات لغوية بغاية جمالية . ونقول تجاوزا إن كل رسالة شفوية أبان فيها المتعلم عن حس فني ولو كان بسيطا اتجه اللغة فقد حقق الوظيفة الشعرية لهذه اللغة. وقد تكون هذه الصور والمجازات في خدمة أغراض ونوايا تواصلية.

كما تفرض بعض السياقات التواصلية التحلي بالموضوعية ، وإبلاغ المتلقي بمعطيات العالم الخارجي باستعمال جمل خبرية تحيل على المرجع الواقعي للغة. وتنعزز هذه الوظيفة في السياقات الوصفية وكل موقف يطلب فيه التبليغ والإخبار عن شيء ونقل وقائع وحقائق. فالوظيفة المرجعية للغة أساسية في بناء خطاب شفهي إبلاغي.

ويحتاج المتعلم في عملية التواصل إلى إطلالتها وتوجيهها ، وكذا التحقق من مدى اهتمام وعناية المتلقي برسائله اللغوية وغير اللغوية فيحاول لفت انتباهه بجمل وعبارات يسمعها ويتعود عليها من مدرسيه من خلال وضعيات تواصلية فيدرك أهمية الوظيفة الانتباهية ودورها في التواصل.

وفي سياق آخر يركز المتعلم على الدليل /العلامة اللغوية في حد ذاتها من حيث المصطلح والمفهوم . وتلك هي الوظيفة الميتالغوية. فيتعود المتعلم على ممارسة لغة واصفة على أخرى وهو يحدد الدلالة الإعرابية لجملة أو مفردة. أو حين يحدث غيره عن قواعد التواصل وآداب المحادثة. وفي كل مناسبة يستعمل فيها اللغة لوصف لغة أخرى وذلك في المستويات العليا من التعلم. في حين أن الظواهر المذكورة تبقى مضمرة في التعبيرات الشفهية في المستويات الدنيا.

5- يعد التواصل التربوي في الفصول الدراسية دعامة لتقوية الكفاية التواصلية مع اعتبار وحدة النسق اللغوي العربي الفصيح.فالتفاعلات اللفظية في علاقة المدرس بالمتعلم تؤثر لا محالة في اكتساب القدرات اللغوية والتداولية. بما هي أفعال كلامية تمهر المتعلم على استعمال الأدلة اللغوية في التخاطب.

6- شروط أخرى لإنجاح تدبير التواصل الشفهي:

- يعد المدرس(ة) نموذجاً لغوياً في البساطة والسلاسة ووضوح الأفكار حسب مستوى المتعلمين وخصوصياتهم
- ضرورة تنويع الأنشطة التواصلية، واستثمار الحكاية والقصص المصورة.. الخ
- تقوية مهارة السماع ، فالقدرة على الاستماع شرط لاستقبال الرسالة اللغوية، لأن الأطفال عبر الاستماع : "يدمجون وبسرعة مدهشة الخطاطات النبرية والنغمية المميزة للغة التي يتعلمونها." ¹⁴

تقوم التواصل الشفهي: يعد التقويم ضروريا في العملية التعليمية التعلمية ، فعن طريقه نضع أيدينا على الأعطاب والعوائق التي تحول دون نماء كفاية التواصل الشفهي ، ونقيس درجة تحققها لبلورتها ملكة خالصة عبر التحكم في النسق اللغوي بكل مهاراته.

وبصيغة تأكيدية يجعل محمد فاتحي التدريس بالكفايات يفرض على المدرسين والمكونين " الانخراط في التقويم التكويني " ، والتزود بما يتطلبه من أدوات وتقنيات ، إن على أساس التشخيص أو على مستوى دعم وتقوية مكتسبات المتعلمين أو المتدربين . بما يضمن لهم التحكم في المهارات الأساس ¹⁵ .

ما يهمننا في تقويم الكفايات هو المبادئ التي عليها إجماع عند المنظرين . فتقويم الكفايات يعني بالضرورة:

- تقويم اكتسابها من خلال الوقوف على أن تدرج التمكن هو سيرورة غير قابلة للتجزئ.
- اعتماد مهام مركبة ، ووضعيات مشاكل أدوات لأجراًة التقويم.
- اندراج المهام والوضعيات في سياق ¹⁶ .

معالجة التعثرات:

تعد المعالجة مرحلة أساس في بيداغوجيا الإدماج، فهي جهاز بيداغوجي يبني على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من منتج المتعلم(ة) ليقتراح حلولاً قصد تجاوز الخلل الذي يعيق نماء الكفاية لدى المتعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمين¹⁷.

وصيغ المعالجة متعددة: فردية ومجموعاتية وجماعية، كما يجدر التنويه إلى أن التصدي لكل أخطاء المتعلمين الشفهية دفعة واحدة أمر غير ممكن. وعليه نميز بين نوعين من المعالجة¹⁸:

- معالجة فورية آنية لخطأ المتعلم(ة) إذ تستدرك الأخطاء العابرة والناجحة عن سهو أو تسرع، وهي أخطاء ليست جوهرية لأنها لا تؤثر على المعنى، وعلى فهم المطلوب، وقد نجددها في التواصلات الشفهية للكبار قبل الصغار.

- معالجة مركزة دقيقة تنطلق من تشخيص دقيق للأخطاء يقوم به المدرس بعد انتهاء الأنشطة التواصلية، وعادة ما تكون أخطاء لها تأثير على نماء الكفاية، وتحتاج إلى إعداد قبلي.

وفي ما يلي نموذج لأنشطة علاجية لكفاية التواصل الشفهي حسب معايير التقويم اجتهدنا في انتقاء مؤشراتهما خلال مرحلة تجريب بيداغوجيا الإدماج بالمغرب:

المتعلم(ة)	المعيار	الخطأ	المصدر المحتمل	أنشطة علاجية مركزة
رقم 1	الملاءمة	- لا يستجيب إنتاج عدد من المتعلمين لسياق الوضعية ولا للمطلوب.	- عدم فهم التعليمات وجود كلمات صعبة في السياق. غموض في الأسناد	-إعادة قراءة نص الوضعية بتوظيف بطاقة الاستثمار والتحقق شفويا.
	الاستخدام السليم للغة	-تلاميذ يتكلمون وقوفا وقد جمعوا أيديهم على صدورهم . - التكلم والرأس منحني وعلامح ثابتة وبصوت	عدم تمييز التواصل الشفهي عن التعبير الكتابي. - ضعف الثمرن على تشخيص المواقف .	- إعداد وضعية مكافئة في التواصل الشفهي تستدرك فيها التعثرات المسجلة

<p>بالتوكيز على :</p> <p>- قوة الصوت ووضوحه وتنغيمه</p> <p>- يطلب منه تقديم رأيه في إحدى التعليمات.</p> <p>- تشخيص المواقف.</p> <p>- إعداد أنشطة خاصة بأنماط النصوص (السردي ، الحجاجي...).</p>	<p>- لم يتعود المتعلم (ة) على توظيف الموارد شخصيا(الرصيد اللغوي وبقية المكتسبات).</p> <p>- ضعف في القراءة الجهرية أو غياب نموذج للقراءة.</p> <p>- ضعف استيعابه لخصوصيات كل نمط من أنماط النصوص .</p> <p>- ضعف أو غياب في فرص التعبير عن الرأي والانطباع.</p>	<p>خافت .</p> <p>- يتكلم المتعلم (ة) وكأنه يستظهر أو يقرأ.</p> <p>-لا يوظف الموارد المناسبة للموقف.</p> <p>- ضعف في النطق السليم لبعض الحروف .</p> <p>- ضعف في التنغيم المناسب للأسلوب.</p> <p>- يخلط بين الزمن الماضي والزمن المضارع .</p> <p>- يعجز عن إبداء رأيه .</p>	<p>ومهارات التواصل الشفهي</p>	
<p>- نشاط للتعود على الحكمي..</p> <p>- التزام المتعلمين بالإجابات الكاملة على الأسئلة .</p> <p>- اعتبار زمن التعلم مناسبة لإنهاء الكفاية.</p>	<p>-عدم التعود على الربط بين الجمل ،وتقديم إجابات مبتورة .</p> <p>- ضعف في استيعاب سياق الوضعية.</p> <p>-قلة مناسبات التواصل الشفهي.</p>	<p>-ضعف في استخدام الروابط الزمانية.</p> <p>-ضعف في توظيف الروابط المنطقية بين الجمل</p> <p>-إضافة جمل لايتطلبها السياق .</p> <p>-ضعف في الاسترسال وفي إنتاج الجمل .</p>	<p>الانسجام</p>	

يتميز هذا النموذج بكثرة مؤشراتته ،ولا يمكن تشغيله إلا في المستويات العليا .ويمكن الاكتفاء بمعيارين فقط في المستويات الدنيا الابتدائية.

تجب الإشارة إلى ضرورة مراعاة خصوصية التواصل الشفهي إذ يمكن التسامح مع بعض الأخطاء مثل آثار التداخل اللغوي، وغلبة الخصائص الصوتية للهجات المحلية على النسق الفصح. لكن حرص المدرس على سلامة لغته واحترامه لقواعدها في تفاعلاته اللفظية داخل الصف، وحث المتعلمين على ذلك، يساعد على العفوية والطلاقة في الكلام. كما أن درجة الإتقان يمكن أن تستوعب بعض خصائص الشفهي مثل استعمال المتعلم للحركات والإشارات ومراعاة النبر والتنغيم .

تقويم أثر المعالجة: نظرا لرسوخ كثير من الأخطاء، وتراكم عدد من التعثرات ومنها التعثرات اللغوية على الخصوص، ونظرا لضعف تملك التعلّمات الأساس، وتفاقم هذا الضعف في الوسط القروي، لا بد من الاهتمام بتطوير إنتاجات التلاميذ واستثمار نتائج المعالجة المركزة عبر صيغة اقتراح وضعيات إدماجية تحدد لها أهداف خاصة. أما الحالات الصعبة من المتعثرين، فتقترح لها أنشطة داعمة خارج القسم أو تناقش هذه الحالات في مجالس الأساتذة، وتنظم لها أنشطة خاصة في ورشات أو بإحدى الصبغ المقترحة سلفا .

على سبيل الختم:

إن الحل الجذري لمشاكل ضعف كفاية التواصل الشفهي لدى المتعلمين يكمن في تجديد التصور البيداغوجي والديداكتيكي لدرس التعبير الشفهي، وقبله تغيير النظرة إلى اللغة وقواعدها وتحويلها وفق التصور المهيمن من هدف في حد ذاته إلى وسيلة لتعلم التواصل، وبناء قدرات استعمال اللغة وتوظيفها في السياقات والوضعيات المناسبة.

إن تخطيط الحصص وفق أفعال كلام محددة، واعتبار السياق والرغبة في التأثير وإدماج كل القدرات المكونة للكفاية التواصلية. كل ذلك لتمكين المتعلم من فهم وإنتاج خطاب لغوي متماسك وسياقي باعتماد تخطيط يستحضر عددا من المعطيات الضرورية التي عادة ما يتم تجاهلها، وإنجاز تدبير متدرج في بناء الكفاية يستثمر وظائف اللغة وخصوصيات الشفهي. كما أن التقويم محطة حيوية في بناء القدرات التواصلية مصحوبا بمعالجة التعثرات وتقويم أثرها دون

الانحصار في فضاء القسم وحده لأن في أنشطة الحياة المدرسية متنفس لإثراء كفاية التواصل الشفهي.

إن تكامل عناصر هذا التصور العملي المستخلص من قراءات وتحليل للممارسة يفرض تجديد منهج تدريس اللغة العربية في كل المستويات المدرسية وفق برنامج متدرج لإثراء الكفاية التواصلية بناء على معايير مؤشرات للمرور من تصور مغلق للغة إلى تصور مفتوح يعتمد الاستعمال اللغوي لتملك اللغات وبالتالي الانخراط في سيرورة التحولات العارمة.

الهوامش:

- 1- اللغة العربية معناها ومبناها. تمام حسان. دار الثقافة. البيضاء (د.ت) ص 47.
- 2- نرجح عبارة "التواصل الشفهي" على عبارة "التعبير الشفهي" لارتباط هذه الأخيرة بالتكلم، وبالقراءة وقواعد اللغة، في حين أن الأولى تنطلق من كون اللغة تحتاج إلى وسط اجتماعي وسياق تبادلي، كما تتضمن التعبير بشقيه الوظيفي والإبداعي، فالتواصل الشفهي أعم وأشمل.
- 3- اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات مانجوا، نوام تشومسكي، "ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني. ط1 دار توبقال. البيضاء. 1999.
- 4- التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، محمد صاري كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة عنابة.
- 5- إن ضعف مناهج تدريس كفاية التواصل الشفهي عربيا لم يعد يحتاج إلى دراسات علمية للتدليل عليه. فالمنظومات تشتكي من فشل ذريع يتمثل في العي، وعجز الطلبة عن التعبير، وتفكك الخطاب الشفهي، وضحالة المضامين، وتقطع الأفكار... تنظر مثلا: "وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام"، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. 1428/1427.
- 6- ينظر مثلا: التحليل اللساني البنيوي للخطاب الشفهي، عبد الجليل مرتاض. مجلة الأثر. جامعة تلمسان. الجزائر. ع1.
- 7- اللغة ومشكلات المعرفة، نوام تشومسكي، (م.س) ص 250.
- 8- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مطبعة النجاح الجديدة. المغرب ط1. 1994 (الكفاية التواصلية).

- 9- المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. رشدي أحمد طعيمة. دار الفكر العربي القاهرة. ط1 . 2004. ص 174.
- 10- التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات. كزافيي روجرز. ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ط1 2007. ص 7.
- 11- العربية في اللسانيات التطبيقية . وليد العناتي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن 2011 ص 178 .
- 12- اللسانيات والديداكتيك، على آيتأوشان، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء ط1. 2005. ص. 85.
- 13- الأسلوبية والأسلوب، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب. طرابلس وتونس. ط2. 1982. ص. 158.
- 14- ديديكتيك الكفايات، محمد مكسي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. ط1 . 2003. ص. 68.
- 15- تقييم الكفايات، محمد فاتحي تقدم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية. الدار البيضاء ط1 2004 ص 151.
- 16- قراءة في مشاريع قرارات تنظيم الدراسة والامتحان، سمير البردعي، لقاء خاص لفائدة الأساتذة المكونين في المراكز الجهوية . مراكش 16 فبراير 2013.
- 17- المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج، مصوغة تكوين أساتذة الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب. الرباط المملكة المغربية. ص7.
- 18- مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية -المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب CNIP الرباط 2010 . الوثيقة رقم 406. و" دليل المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج. المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب. وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. 2010. ص 7.