

**في إدراكية مشافهات المتعلم المدرسية
التواصل اللغوي الشفوي أنموذجا**

**On The Cognitive of Learner's School
Oral Speech
Communicative Oral Language as Model**

د. بلقاسم الوسلاتي

**جامعة القيروان
تونس**

gacem.oueslati@gmail.com



في إدراكية مشافهات المتعلم المدرسية التواصل اللغوي الشفوي أنموذجا

د. بلقاسم الوسلاتي

ملخص:

أردنا من خلال البحث أن نشير إلى أهميّة أن يدرّس المعلم مادّة التّواصل الشّفويّ المدرسيّ وهو على وعي بأبعادها الإدراكيّة العرفانيّة. الإدراك بعوامله وبعملياته الذهنيّة مهمّ في معاينة منجز المتعلم اللّغويّ أثناء تواصله باللّغة، وتحديدًا عند تحقيق المتعلم لبعض الأعمال اللّغويّة كالّتعبير والتّعيين والمقارنة.

تنصّ البرامج الرّسميّة للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ (الدرجة الأولى والثّانية) على تدريس هذه الأعمال اللّغويّة. والبحث من هذه النّاحية ينبّه إلى أنّها أعمال إدراكيّة ذهنيّة بالأساس، بما يعني الانتباه إلى التّمثيلات النّفسيّة والذهنيّة عند التّواصل باللّغة. ومن المفيد أن يأخذ المعلم ذلك بعين الاعتبار أثناء تدبير حصّة التّواصل الشّفويّ حتّى لا يكون إنجازها للّغة مدرسيًا، مجرد ترديد لها وكأنّها قوالب لغويّة جاهزة لا معنى لها ولا أثر لعوامل الإدراك وبعملياته في مستوياتها عند فهمها وإنتاجها.

ونحن نعتقد أنّنا بهذا البحث نهدف إلى تجديد تدريس موادّ العربيّة وتصحيح التّعامل مع العربيّة المدرّسة، بدءًا من مادّة التّواصل الشّفويّ لصلتها المباشرة بمقاربة اللّغة في بقية الموادّ المدرسيّة الأخرى من مجال اللّغة العربيّة. الكلمات المفاتيح: التّواصل الشّفويّ- الإدراك- البرامج الرّسميّة- الأعمال اللّغويّة- العربيّة المدرّسة.

Abstract:

This research is an attempt to put emphasis on the importance of teaching oral communication by taking into consideration its cognitive dimensions. It should be noted that perception, with its factors and mental processes, is important in examining the learners' linguistic communication. This is actually obvious when learners realize some linguistic works (acts) as expression, identification and comparison. The official programs of the first stages of basic education, first and second grades, emphasize on the teaching of these linguistic works. In fact, research from this perspective reveals that linguistic works are cognitive and mental actions while considering the psychological and mental processes when using language. In fact, the teacher should take all these elements into consideration while teaching oral communication in order to avoid repetition of what might be called as 'linguistic templates'. Therefore, the major objective of this research paper is trying to renew the teaching of Arabic subjects and trying to correct major methods through which the Arabic subjects are taught. This should mainly start from oral communication subject since it has a direct relationship with the other subjects being taught in Arabic.

Key words: perception, official programs, linguistic works, Arabic teaching.

1- مقدمة:

التواصل وظيفه لغوية أقرها النحاة واللغويون بمختلف مدارسهم اللسانية، وهو موضوع أكدت على استحضاره عند تدريس اللغة، المقاربة التواصلية في البرامج الرسمية التونسية للمرحلة الأولى والثانية من التعليم الأساسي. وإن ما يجري في حصص المواد المنضوية ضمن مجال اللغة العربية، هو أن التواصل اللغوي هدف من أهداف تنشيطها الضمنية، لكنه هدف صريح في مستوى تنشيط حصّة التواصل الشفوي حيث يجري إسناد عملية التدريس من خلالها بين بُعدين: بُعد بيداغوجي ينظم بيداغوجية تأمين الحصص فيها، وبُعد تعليمي (ديداكتيكي) ينظر إلى الدرس اللغوي من خلال الحصّة التنشيطية من منطلق خصوصية المادة المدرسية وخصوصية المعرفة المستهدفة، ونعني بها المعرفة اللغوية. وأي اتجاه لمقاربة اللغة من خلال حصّة التواصل الشفوي المدرسي في ظلّ شخصية المدرس ونظام تكوينه اليوم، سيّجّه نظريات التعلّم المنفتحة على مختلف العلوم ومقاربات في التدريس مستفيدة من الاتجاه اللساني العرفاني.

أخذ الاتجاه العرفاني في اللغة في التشكّل تدريجياً إلى أن بات يتجلى في صور عديدة أساسها أن اللغة نشاط عرفاني ووظيفة ذهنية تعكس اشتغالا إدراكياً في تقبلها وفهمها وإنتاجها. وقد أكد علم النفس العرفاني الأبعاد العرفانية للغة من حيث استهداف الأبعاد الذهنية الإدراكية لاستخدامها تحديداً مكتوبة أو مشافهة، وفي مستوى المشافهة المدرسية المنبثقة عن التواصل الشفوي المدرسي ههنا. ولما كان المشترك الجامع بين اللغة والإدراك هو الطابع الذهني لكليهما، فقد ارتأينا التقريب بينهما في هذا البحث في مقاربة واحدة تُقرن بينهما من خلال تدبير التواصل اللغوي من منطلق المشافهة المدرسية المميزة لحصّة التواصل الشفوي.

البحث، إذن، في التواصل الشفوي من منظور إدراكي عرفاني، وقد حاولنا التعمق فيه من بوابة السؤال التالي:

إلى أي مدى تتجسّد في مشافهات المتعلم المدرسية أبعادها الإدراكية العرفانية؟

وقد عملنا على تفريعه إلى الإشكالات التالية:

- هل في إنجاز المتعلم للغة شفويًا من القرائن الدالة على إستراتيجيات إدراكية يتّبعها؟

وهل هي محلّ متابعة واعية من المعلم؟

ألا يكشف المنجز اللغوي الشفوي عن صعوبات إدراكية في مستوى نشاط التواصل الشفوي تُوجب الدّعم والتّعهّد التّكويني؟

منطلقنا هذه الأسئلة التي نأمل أن نجيب عنها، فذلك سعينا، ونأمل أن يستجيب لما ضبطناه من أهداف، أهمّها:

- رصد البعد الإدراكي لما يتمّ برمجته من مفاهيم لغوية تتأثت بها الحصّة التواصلية الشفوية.

- تحديد أهمّ العوامل الإدراكية المؤثرة تأثيراً مباشراً في مشافهات المتعلم المدرسية.

- الوقوف عند أهمّ صعوبات تدبير حصّة التواصل الشفوي، تنشيطاً (المعلم) وتفاعلاً (المتعلم).

وهو ما جعل من بحثنا يكتسي أهميّة، وأهمّيته تكمن في كونه يُخضع نشاط التّواصل الشّفويّ المدرسيّ إلى مجهر إدراكيّ عرفانيّ، مساهمةً منّا في تجديد مقاربات الأنشطة المدرسيّة وتفسير الفعل التّعليميّ التّواصليّ في ضوءها. يدعونا البحث بموجب خلفيّة الإدراكيّة إلى الوقوف أولاً عند مفهوم الإدراك بالأساس. يُعدّ الإدراك Perception من أكثر المواضيع التي تتّصل بفهم العالم والتّفاعل معه، وبفهم المعرفة وإنتاجها وبمعالجة المعلومات المتأتية في أصلها من الإدراك الحسيّ، لبنائها ذهنيّاً على شكل تمثيلات ذهنيّة صوريّة¹. وما الإدراك إلّا تلك العمليّات والإستراتيجيّات المؤدّية إلى الفهم وله وظائف عديدة، ومن وظائفه الأساسيّة تحليل المعلومات الحسيّة وفهمها: فهم ما هو متأتّ منها "من البيئة بكافة أبعادها، والتي يتمّ الانتباه لها إرادياً أو لا إرادياً"².

والإدراك -من هنا- هو وظيفة ذهنيّة Fonction cognitive "تساعد الفرد على اكتساب المعلومات بعد عمليّة [نوعيّة] في تصفية المعلومات عن المثيرات الخارجيّة" لذلك يتّفق علماء النّفس العرفانيّ على تقديم تعريف يكاد يكون واحداً لمفهوم الإدراك، وهو: أنّه محاولة فهم العالم وما يجول داخله من عوالم، وما تتميّز به هذه العوالم من مجالات إدراكيّة، ويؤكّد أندرسون Anderson, 1995 "ذلك بأنّ الإدراك في وجه من وجوهه" محاولة تفسير المعلومات (والتّفسير من آليات الفهم) التي تصل إلى الدّماغ" وهو في الوجه الآخر حصيلة آليات الفهم، متّبعاً التّمشي التّالي:

- الانتباه إلى المعلومة.

- تفسيرها وشرحها وتأويلها.

- الفهم عندئذ.

- التّدكّر³ وما يقترن به من عمليّات، ومنها؛ الاسترجاع بما هو إعادة بناء وصياغة لما يتمّ استحضاره.

ونحن نعتقد أنّ إنتاج المعرفة يستجيب لخطوات التّمثليّ التي عدّناها من منطلق مشافهة المتعلّم المنبثقة عن حصة التّواصل اللّغويّ الشّفويّ، ومجهرنا في مقاربتها -ونحن نأتي عليها في الفقرة الموالية- إدراكيّ عرفانيّ.

1- Denis (Michel): La psychologie cognitive, Edition de la Maison des sciences de l'homme.

«<https://books.openedition.org/editionsms/14769>.»

2- عدنان يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفيّ التّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ص101.

3- techniques et concepts de l'entreprise, de la finance et de l'économie (et fondements mathématiques):

<http://www.jybaudot.fr/Marketing/perception.html>, (Perception du consommateur).

2- المشافهة:

المشافهة هي كلّ ما يصدر عن المتكلم باللّغة ليعبّر به عن شيء له دلالة في ذهن السّامع، يصدره المرسل مشافهةً ويستقبله المتلقّي استماعاً وإصغاءً. إنّ المشافهة، إذن، هي "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عمّا في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات"¹، وهي -ههنا- مشافهة مدرسيّة لأنّها عمليّة تدور في الفضاء المدرسيّ، وهي (في علاقة بالمتعلّم):

نشاط كلاميّ يعبّر به المتعلّم عمّا يجول في نفسه بلغة سليمة وبصياغة لغويّة تراعي المقبوليّة الدلاليّة والنحويّة، وتعدّ الوسيلة الأكثر استخداماً بين عمليّتي التعلّم والتعلّم. وهي عمليّة مركّبة ذات وظيفة تعبيرية يشترك فيها طرفان: مرسل (الطرف الأوّل) ومستقبل (الطرف الثّاني)، وبينهما وسط ينتقل فيه الكلام أو غيره من الإشارات بهدف إنتاج معرفة تحقّق التّواصل اللّغويّ المدرسيّ.

أساس المشافهة الكلام مهارةً، تلك المهارة التي تستند إلى أركان تُسندها² وتكتسي أهميّة قصوى باعتبار ما لها من تأثير قصديّ أو غير قصديّ، ولها أسس لسانيّة نفسيّة³.

1-2- الكلام وأسسّه اللّسانيّة النفسيّة

الكلام إبانة وإفصاح. إنّ "الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر من حيث يفهمه الآخرون"⁴.

الكلام، هو التّجسيد الفيزيائيّ الفعليّ للّغة، ويختلف توقيعا وإخراجا من شخص إلى آخر تبعاً لاختلاف البيئته والمستوى الدّراسيّ والثّقافيّ، وهو قائم على إرادة الفرد ومتعلّق بذكائه، بل بذكاءاته وبقدرته على التّعبير عن الأفكار.

1- علي عطية (محسن): تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت ط1، 1984 ص233.

2- تستند العمليّة التّواصلية، إذن، إلى:

أ/ المرسل L'émetteur وهو القطب الأوّل في عمليّة التّواصل والمسؤول عن إنتاج الخطاب وعن نجاح عمليّة التّواصل أو فشلها وإرسال الخطاب إلى المتلقّي، ويقوم بصياغة خطابه أفكاراً يترجمها رموزاً تعبّر عن معنى.

ب/ المرسل إليه Récepteur وهو القطب الثّاني في عمليّة التّواصل (المتلقّي): يبذل جهداً عرفانياً في فهم خطاب المرسل من أجل التّفاعل معه.

ج/ الرّسالة Message وهي الموضوع الذي يعتزم المرسل أن ينقله إلى المتقبّل كتابياً أو شفويّاً باستعمال رموز اللّغة.

د/ القناة Canal وهي الوسيلة التي يتمّ عبرها نقل المعلومات والأفكار من المرسل إلى المتقبّل، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

هـ/ السّياق Contexte لكلّ رسالة مرجع تحيل عليه، ولها سياق مضبوط قيلت فيه بمعنى بيئته التّواصل.

و/ التّغذية الرّاجعة Feedback وهي إجابة المتلقّي على رسالة المرسل والردّ المعرفيّ أو الانفعاليّ عليها وهي التي تسمح بتقييم أثر الرّسالة وتضمن للمتقبّل مشاركة فعلية. وللإشارة قد تكون إجابة المتلقّي إمّا لفظية أو غير لفظية.

وُنشير هنا إلى أنّ ما ذكرنا من أركان للعمليّة التّواصلية تمثّل أعمدة لها وعوامل مؤثّرة فيها في نفس الوقت.

3- الحديث في الأسس اللّسانية النفسيّة للكلام وفي ما يستدعيه من قدرات واستعدادات وما قد يلحق به من إخفاقات مُضَمّن في أطروحتنا في الخطأ العفويّ والخطأ غير العفويّ، وقد استندنا إليها في أجزاء نوعيّة من البحث.

4- الدّليمي (عليّ حسين): الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة، دار المشرق، عمان، 2003م، ص300.

وليس أبلغ من إسناد تعريف للكلام إلا بالعودة إلى دي سوسير رائد اللسانيات البنيوية، إذ يرى أن الكلام "نتاج فردي إرادي" ينتقي مادته [من المعجم الذهني] ليُعبر بها وبأبعادها الدلالية عن فكرته من رسالته¹ ويراه خاضعا لحركتين: حركة الصوت الفيزيولوجية الفيزيائية والحركة النفسية الذهنية للمتكلم للتعبير عن فكره الذاتي.

ومن اللسانيات إلى فرعها النفسي حيث يعرف الكلام بأنه تمثيلات فكرية وصوتية ودلالية ونحوية للتعبير عن مقاصد المتكلم، تعبيرا يقتضي تمثيلات دقيقة وحضورا للمتغيرات السياقية والثقافية والاجتماعية.

تفتح اللسانيات النفسية Psycholinguistique على العلوم العصبية Neurosciences التي نستند إليها أيضا في تعريف الكلام، الذي ترى أنه تحقيق فيزيائي صوتي للرموز اللغوية إذ يجد له مواضع في الدماغ² تجسدها فعليا مناطق بعينها فهما وإنتاجا: ما الكلام، إذن، سوى أنه إنجاز للغة عبر تمثيلات نفسية وذهنية ضمن ما تتميز به العملية التواصلية من مسار تفاعلي وحركية بين أركانها.

يتطلب إنجاز الكلام عدة قدرات (واستعدادات)، وهي القدرات اللسانية والنفسية والتواصلية والبيولوجية العصبية التالية:

- أ- القدرة على إنجاز الكلام دون تردد أو دون تعثر.
 - ب- القدرة على تحقيق التفسيرين الفونولوجي والفونيتيكي بوضوح.
 - ج- القدرة على ربط الكلمات والتراكيب والجمل بالتجربة، والسعي لتحقيق الدلالة من خلال ذلك الربط.
 - د- القدرة على التصرف في المنجز اللغوي الشفوي بالإيجاز أو الاحتزال أو التبسيط.
- وللكلام دو افع تدفع إلى إحداثه:

- أ- دافعية تدفع به، وقد يكون التفكير في حد ذاته دافعا للكلام، وتكون مهمته الأساسية تقدير الموقف وانتقاء الوحدات المعجمية وربطها بمعانيها واختيار مدى ملاءمتها للموقف التواصلية.
- ب- الكلمات والتراكيب والجمل التي من شأنها نقل الأفكار وتحقيق التواصل بأكثر من شكل لغوي، ويمكن أن يتحقق ذلك بالأدنى (كلمة) كما بالجملة والتراكيب.
- ج- ومع ذلك تلحق بالكلام باعتباره إنجازا فريدا، الأخطاء والإخفاقات، ذلك أنه يمكن أن يُنجز الكلام بالصواب أو بالخطأ:

1- De Saussure (F.) (1986). Course in linguistique général, Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye... Arbre d'or, Genève, Aout 2005.

صياغة ذاتية لخلاصة قراءة فصل: Linguistique de la langue et Linguistique de la parole, P.24-26.

2-Julia Sonoraz, Mécanisme du langage dans le cerveau: www.vulgaris-medical.com/dossier-article/mecanisme-du-langage-dans-le-cerveau-Mécanisme du langage dans le cerveau.

-المدرسة الابتدائية طريق لاكانيا جبل الجلود، [/https://ecoleroutelakania.wordpress.com](https://ecoleroutelakania.wordpress.com)

د- يمكن له أن يُنجز صوابا بالنظر إلى كل ما ذكرنا من قدرات واستعدادات وتخطيط ونجاح مرحلي بين عمليّات إنجازها (المرحلة التّحضيرية التّصوريّة /Stage conceptuelle /مرحلة الانتقاء المعجميّ /Sélection lexicale /مرحلة التّشفير النّحويّ /Codage grammaticale /مرحلة التّشفير الفونولوجيّ /Codage phonologique).

ه- ويمكن له أن يُنجز خطأ باعتبار أنّ اللّغة اجتماعيّة بالأساس بما يعني أنّ الخطأ فيها وارد، وإلى جانب تحقّقه فالخطأ مسار، وهو قابل إلى أن يُشخص وأن يُعامل معه، وهو إلى جانب ذلك علامة دالة على التّمشّيات الدّهنيّة الإدراكيّة للّغة.

تلك هي المشافهة (أ + ب) وما يمكن أن نفهمه ونستخلصه منها: ما يمكن أن يتوقّر منها من آليات، وما يكمن وراءها من خلفيّات، فهل هي كذلك مدرسيّاً؟ أي ما موضع المشافهة المدرسيّة ممّا ذكرنا؟

3- المشافهة المدرسيّة:

وإذا تطرّقنا إلى موضوع المشافهة (التّواصل الشّفويّ المدرسيّ) من العمليّة التّعليميّة، نجدها تمثّل محورا رئيسيّاً منها باعتبارها نشاطا بصبغة بيداغوجيّة تعليميّة بين المعلّم والمتعلّم تقتضي تعليميّة لها مخصوصة. والمشافهة المدرسيّة في الواقع واقعة بين سبيلين اثنين:

أ- تواصل شفويّ مُقنّن بضوابط مادّة مدرسيّة بعينها (مادّة التّواصل الشّفويّ).
ب- تواصل شفويّ جارٍ في غير مادّة التّواصل الشّفويّ، أي التّواصل الشّفويّ المخترق لكافة الموادّ المدرسيّة.

وهي -بفلسفة تواصل شفويّ مدرسيّ- ذات أبعاد اجتماعيّة تواصلية¹، وهو إطارٌ يهمنّا منه أن نتبيّن صدى ذلك (البعد الاجتماعيّ) في المنظومة التّعليميّة المدرسيّة، وقد اعتبرت "التّواصل" في مرحلة أولى تعبيرا Expression مع المقاربة بالأهداف، ليستقيم في مرحلة ثانية تواصل Communication بسندات لسانيّة نظريّة، "بدءا من المنعطف اللّغويّ مع شومسكي Chomsky إلى جهود اللّسانيّين التّداوليّين، مروراً بعلم النّفس الاجتماعيّ"، وكلّها نظريّات وخلفيّات تُسند المقاربة التّواصلية التي تؤكّد البرامج الرّسميّة للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ على تبنيها منهجا وغايات.

لم تحظ المشافهة المدرسيّة بنفس الاهتمام الذي حُصّ به المكتوب والمقروء، إلى أن تعدّدت المفاهيم المعبّرة عن النّشاط الشّفويّ وتنوّعت الرّؤى والاتّجاهات. ذلك ما أدّى إلى تغيير النّظرة إلى المشافهة حتّى أصبحت مدخلا أساسيّاً لاكتساب بقيّة التّعلّمات. من هذا المنطلق أخذت البرامج الرّسميّة الحديثة تُولي أهميّةً لتعليميّة التّواصل الشّفويّ باعتبارها ركيزة أساسيّة تجري ضمنها العمليّة التّعليميّة".

11- والوصل ضدّ الهجران، وهو بخلاف الفصل، والوصل ضدّ التّصادم بدلالة أوسع، إذ يعدّ ظاهرة من أهمّ الطّواهر الحيّاتيّة من ناحية شموله لمختلف العلاقات البشريّة، فهو يحدث في كلّ مكان وزمان باعتباره أداة لاستقبال المشاعر وتبادل الأفكار. ليس هذا فقط بل يمثّل التّواصل ركيزة أساسيّة من ركائز الحياة الاجتماعيّة، فمن خلاله يتمكّن الفرد من فهم الآخر والتّعايش معه.

3-1- تعليمية التواصل الشفوي:

التواصل الشفوي من أكثر الأنشطة المدرسية تعقيدا وتركيبا في مادة العربية، ومن وظائفه معاينة مدى توظيف المتعلم لمعارفه المكتسبة وتوطيد العلاقات بين المتعلمين من ناحية، وفيما بينهم والمدرس من ناحية ثانية. تقوم هذه العلاقات على تكريس جملة من القيم والمبادئ السلوكية كالإنصات باهتمام لخطاب الآخر عند تقبله وإنتاج خطاب مواز وفقا للمقاصد التواصلية بغاية تحقيق التعايش مع الآخر وقبول الرأي المخالف.

يُعد ذلك جزءا مما تهتم به تعليمية التواصل الشفوي التي تهتم أيضا بالتواصل الشفوي من حيث صعوباته وواقع حضوره في البر امج الرسمية ومدى استثماره للمعرفة المدرجة بها.

3-1-1- صعوبات التواصل الشفوي المدرسي:

يطرح تنشيط حصّة التواصل الشفوي المدرسي صعوبات عديدة يواجهها المعلم في حصته بكافة أنشطتها ومراحلها. هذه الصعوبات لها علاقة بالمعلم والمتعلم، وبالخطاب الشفوي في حد ذاته، وبالظروف التي يجري فيها التواصل الشفوي المدرسي.

- صعوبات ذات علاقة بالمعلم:

يواجه المعلم عدّة صعوبات في أثناء تعامله مع حصّة التواصل الشفوي، لعل أهمها ما له صلة بإعداد جاذبة العمل التي سيعتمدها أثناء تنشيطه لحصّة التواصل الشفوي، وما يطرح ذلك من صعوبات فرعية ذات صلة بقدرته على تسيير الحصّة دون الاعتماد على جذاذته.

- صعوبات ذات علاقة بالمتعلم:

يواجه المتعلم عدّة صعوبات في أثناء تفاعله مع حصّة التواصل الشفوي المدرسي، لعل أهمها أنّ له في الفصل أكثر من صنف؛ فمن المتعلمين من له قدرات إدراكية ناجعة تمكّنه من الاستجابة التواصلية بنجاعة، ومنهم من يحوز على معجم ذهني محدود، ومنهم من يمتلك معجما ذهنيًا غنيًا.

- صعوبات ذات صلة بالخطاب الشفوي:

في هذا الصنف من الصعوبات نركّز على الخطاب الشفوي في حد ذاته لأنه يتّسم بسمات تجعل منه خطابا خاصا مقارنة بالخطاب المكتوب، وأهمها أنه يخضع لجملة من المؤثرات الإدراكية؛ كنبهة الصوت وطريقة خطاب المتكلم وأشكال الوقف ومحطّاته وطرق المتعلم في الإقناع بالتعليل والوصف والتفسير، وكلها عمليات إدراكية على المتعلم أن يجيدها وهو يتواصل شفويًا¹.

1- الوسلاطي (بلقاسم): الخطأ العفوي والخطأ غير العفوي في المشافهات المدرسية من خلال مقاربات المدخل المعجمي إلى إنتاج الكلام. مجمع الأطرش للكتاب المختص GLD، تونس، 2024، ص 72.

- صعوبات ذات صلة بالظروف المحيطة بالعملية التّواصلية:

تتأثر العملية التّواصلية من حصّة التّواصل الشّفويّ المدرسيّ في هذا الإطار بعدّة ظروف ذات صلة بالمحيط المدرسيّ؛ ومنها المناخ الذي تجري فيه العملية التّواصلية، فهو مناخ اصطناعيّ بالأساس، والاصطناعية فيه قد تؤثر سلباً على التّواصل اللّغويّ الذي يميّز بالتلقائية بطبيعته.

3-1-2- التّواصل الشّفويّ المدرسيّ ضمن البرامج الرّسمية:

التّواصل الشّفويّ المدرسيّ كفاية مُضمّنة بالبرامج الرّسمية عبر كافة الدّرجات التّعليمية الثلاثة المكوّنة للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وهي كفاية مُعلّنة تنسحب على كافّة موادّ مجال اللّغة العربيّة وبنصّها الصّريح "يتواصل المتعلم باستعمال اللّغة العربيّة مشافهة وكتابة".

يختلف تدريس نشاط التّواصل الشّفويّ من درجة إلى أخرى، إذ تؤكّد البرامج الرّسمية على ضرورة "تخيّر وضعيات ومحامل تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين باستعمال التّراكيب والبنى المحقّقة للعمل اللّغويّ المستهدف للتّعلّم حتّى لا يتحوّل نشاط التّواصل الشّفويّ إلى مجرد ترديد لقوالب لغويّة"¹، وهو (أي التّواصل) مُستهدف في تنشيطه بين البُعدين التّعليميّ المعياريّ من ناحية والإدراكيّ العرفانيّ من ناحية ثانية، وهذا أمر نقف عنده في الفقرة الموالية، ونحن نستند إلى الدّرجتين التّعليميّتين الأولى والثانية للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ من البلاد التّونسيّة.

3-1-2-1- التّواصل الشّفويّ في البرامج الرّسمية (الدّرجة الأولى والدّرجة الثانية أنموذجاً):

يُعَدُّ التّواصل الشّفويّ في الدّرجة الأولى والثانية أرضيةً أساسيةً لغرس النّسق العربيّ الفصيح بين وعي المتعلّم وإدراكه، وفي الاعتبار مضامينه وطرائقه، مستعينا بما لديه من قابلية للتلقّي وما تكوّن لديه من صيغ وقوالب لغويّة بشكل ضمنيّ وغير ضمنيّ، وتشجيعاً له "على استعمال تركيبين أو أكثر في الحصّة الواحدة، التّراكيب التي يُفترض أن تكون باتجاه تحقيق العمل اللّغويّ المقصود بالتّعلّم"² وبالتّواصل، وتوظيف تجاربه الشّخصيّة في التّواصل وحثّه على تنوع أساليبه التّعبيريّة إغناءً لمعجم التلقّي لديه بالطّريف من الأفكار والمفردات. وهذا ما يجعلنا نؤكّد على أهميّة السّنوات الأربعة الأولى من المرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ، مرحلة تهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى القدرة على التّواصل بلغة سليمة ومفهومة في أن.

وتعتبر الدّرجة الثانية من التّعليم الأساسيّ درجةً مُكمّلةً للدّرجة الأولى، من ناحية تزويد المتعلّم بتراكيب لغويّة جديدة أثناء الاشتغال بما تُنجزه اللّغة العربيّة من أعمال لغويّة، بحيث يكون العمل اللّغويّ هو الكفاية التّداوليّة العرفانيّة المستهدفة من حصّة التّواصل اللّغويّ الشّفويّ، ومن هذه الأعمال: التّعيين والمقارنة والتّأكيد (تأكيد الإثبات وتأكيد النفي) والتّعبير عن الموقف الوجدانيّ إزاء الأشياء والأحداث (التّعجب مثلاً).

13- البرامج الرّسمية للدّرجة الثانية من التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربية والتّكوين، ص 35.

2- المرجع نفسه، ص 35.

المادة اللغوية من الدرس التواصلي بين الدرجتين الأولى والثانية -إذن- هي العمل اللغوي. وفي تتبعنا لهذا المضمون على مستوى الدرجتين نأتي على عرضه متوقفين على ما عليه من سمات إدراكية بالأساس. قبل الانخراط في ذلك ننبه إلى خصوصية من خصوصيات الدرس اللغوي الشفوي، فهو يتجه في الدرجتين المعنيتين من الضمني Implicit إلى الصريح Explicit من خلال ما يؤكد عليه من تراكيب نحوية وصرفية، وبما يؤكد عليه من مرور من التلقائية العفوية إلى الاستعمال الموجه، إلى الاستعمال المركّز بغاية التعلّم وثبتت اكتساب البنية اللغوية.

تختصّ الدرجة الأولى من التعليم الأساسي (وبدرجة أقلّ الدرجة الثانية) باستهداف العمل اللغوي وبالإيقاظ التلقائي، في حين تتجه المشافهة المدرسية باللغة انطلاقاً من الدرجة الثالثة باتجاه التعقّب اللغوي التدريجي باتجاه توظيف المكتسب خلال الدرجتين (2و1): توظيفاً للحاصل اللغوي لتيسير إقامة حوارات حول المهام والأعمال والمشاريع التي تنجز خلال الدروس أو حول المستجدات الحاصلة على المستويين الوطني والكوني¹، ولا يتمّ التوظيف في اللغة إلا من خلال اكتسابها، وهو بخاصية التوظيف الإدراكي العرفاني الذي نسعى إلى تقصّيه على مستوى المشافهة المدرسية في الفقرة الموالية:

4- إدراكية المشافهة المدرسية:

للقوف عند ما يتضمّن درس التواصل اللغوي الشفوي من سمات إدراكية نلفت النظر إلى أنّ ذلك مُتضمّنٌ بين نظريات التعلّم، وقبل الحديث عن موضع الإدراك من هذه النظريات وجب الانطلاق من المنطلقات التالية:

- أ- يرتبط التعلّم بإدراك الفرد لذاته ولموقف التعلّم.
 - ب- نظريات التعلّم كانت نظريات في المعرفة قبل أن تصبح نظريات في التعلّم.
 - ج- نظريات التعلّم كانت فِكراً في عمليّات التعلّم بوجهات نظر لا تزال مثبتة تاريخياً، وتاريخها يثبت أنّها تتوزّع بين مدرستين: مدرسة سلوكية Behaviorisme ومدرسة عرفانية Cognitivisme.
- وعلى أساس النقطة "ج" نمضي في عرض الإدراك بين مختلف نظريات التعلّم.

4-1- الإدراك بين مختلف نظريات التعلّم:

ما يعيننا من الإدراك أنّه حصيلة اشتغال منافذ المعرفة الحسيّة في طور مباشر أوّل، والذهنيّة في أطوار لاحقة، أي بما هو وظيفة لا تشتغل إلا ذهنياً، وأنّه نتيجة حضور عوامل ومواقف ووضعيات ودوافع. وإنّ عودة مُوجزةً إلى نظريات التعلّم على اختلافها تقودنا إلى الوقوف على أنّ الإدراك قد ارتبط أولاً بالفهم، وبالفهم المشروط بدافع المثير الحسيّ البيولوجي مع نظرية السلوك الانعكاسي الشّرطيّ لـ"بافلوف" Pavlov، وأنّه من منطلق تجارب "ثورنديك Thorndike" حصيلة تكرار المحاولة وحصيلة الفهم التدريجيّ

1- البرامج الرّسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي، وزارة التربية والتكوين، المركز الوطني للبيداغوجي، ص 35.

للمجال (المكان) ولكونات المجال ومناهاته، بما يمكن أن يكون ذلك دافعا للتدكر، تذكر معالم المسالك في التجارب السابقة أو ما يشبهها، وأنه حصيلة التقاطع المفترض بين آليتي التمثل والملاءمة مع بياجيه Piaget في معرض تفسيره لاكتساب المعرفة، وأنه -كذلك- مشروط بالتفاعل الاجتماعي بين الأفراد في بيئة تعلم اصطناعية مثل المدرسة، هذا التفاعل الذي يمكن أن يكون أهم عوامل الوعي بالفروق بين المتعلم الواحد وغيره، بما من شأنه أن يدفع إلى المقارنة البيئية غاية تجاوز الفروق الذهنية (Vygotsky).

وقد بدا لنا الإدراك أكثر وضوحا مع علم النفس العرفاني الذي ينظر إلى التعلم وفق إستراتيجية تضع الذاكرة في الاعتبار بجميع أقسامها قصد فهم السلوكيات الإدراكية وتنظيمها في معرض التصرف في المعرفة، حيث يسعى هذا العلم منذ ظهوره إلى تحديد الآليات العرفانية ودراستها، هذه الآليات التي بها يحقق الفرد ما يواجهه من مهمات¹، فهو عامل محدد لعملية التعلم ودرجته مع المقاربة الجشطلتيّة Gestalt، وبدوره يتأثر بعوامل أخرى فاعلة فيه، وهو ما سنأتي للوقوف عنده في العنصر الموالي من البحث وتحديدًا عند بعض قوانينه وعوامله ضمن النظرية الجشطلتيّة.

4-2- الإدراك من خلال نظرية الجشطلت:

ننخرط في هذا العنصر للحديث عن مفهوم الإدراك من وجهة نظرية علمية نفسية، ونعتقد أنّ نظرية الجشطلت هي سبيلنا إلى ذلك. ولئن استهدفت النظرية المعنية عملية التعلم إلا أنّها استهدفتها من خلال تفصيل الحديث في موضوع مركزي، وهو موضوع الإدراك بما هو محور أساسي منها (ومن علم النفس العرفاني) وبما هو مفهوم أساسي في بحثنا.

وقد وقفنا على أنّ للإدراك صلةً بطور من أطوار عملية التعلم، وهي المشافهة المدرسية. وسنقف عند ما يمكن أن يُقرب بين الاثنين، أي بين الإدراك والمشافهة، من الجوانب التالية: كلفة الإدراك وتمظهره استبصارا Insight.

- إدراك الكل:

يرى هذا المبدأ بأنّ التعلم يحدث من خلال الانطلاق من الكل إلى الجزء، بمعنى أولوية الكل على الجزء، ومن ثمّ تفكيكه إلى عناصر أو أجزاء. وقد يتجسد هذا المبدأ من خلال مواقف مدرسية تعليمية كثيرة، ومنها: المواقف التواصلية المجددة لحصة التواصل الشفوي في اعتمادها بصفة جلية على المشاهد وما تتطلبه من تنظيم إدراكي للمجالات فيها.

1- Abdelmagid Nacer. Leçon générale en Théories d'apprentissages, Mastère en didactique des disciplines (ISEFC. Tunis 2006).

- الاستبصار:

إدراك الكل لا يعني أن هذا الكل لا يتضمن مكونات على درجة من الأهمية، ولذلك يأتي مبدأ الاستبصار ليوضح العلاقة بين مكونات الكل: من انتباه أول في حدود كلية المشهد التواصلية إلى انتباه ثان يركز على مكونات الموقف التواصلية وتحليل ما بينها من علاقات.

إن الاستبصار¹ هو الفهم الكامل للكل من خلال إدراك العلاقة بين أجزائه وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو مُحقق للمعنى. وهو شرط أساسي في عملية التعلم والوصول إلى مستوى من مستويات إنتاجها، وهو ما تستدعيه المشافهة المنبثقة عن التواصل الشفوي المدرسي بين مختلف درجات التعلم. والسند المثال في ذلك ما هو مقترن بما يُعرض من مشاهد تواصلية حيث تأخذ مستويات تجاوب المتعلم في التدرج. ومن خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء المشهد وتنظيمها فإن له أن يتوصل إلى التعبير عن المشهد بما أمكن من التوظيف اللغوي.

تجدد الإشارة هنا إلى أن الإدراك يقتضي رؤية في استخلاص العلاقات حيث يتحدد ذلك بتنظيم معين. والتنظيم ليس إلا تنظيماً للعلاقات القائمة بين أجزاء الكل، يُجريه المتعلم بين مكونات هذا الكل، ويتجسد ذلك عبر إعادة التنظيم متى اقتضى الأمر ذلك، وإعادة التنظيم ليس إلا استبعاداً للتفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الممكنة بالسياق التواصلية² وما قد ينتج عنه من أداء تواصلية لغوية مخصوص.

يتجسد الأداء التواصلية للمتعلم من خلال القوانين الإدراكية التي ذكرناها، حيث يكون للإدراك من خلالها دور في الفعل التعليمي، فكيف له أن يأخذ في التشكل انطلاقاً من حصة التواصل الشفوي؟ وهو ما سنتبينه في المسألة الموالية:

5- في الصلة بين الإدراك والفعل التعليمي:

نستحضر -هنا- ما توصل إليه علماء الجشطالت Gestalt من مبادئ تحكّم عملية التعلم في صلته بالإدراك:

- استعادة التوازن المعرفي أساسي في عملية التعلم.
- الكل يحدّد الجزء.
- البناء على المألوف يساعد المتعلم على الاستمرار بالتعلم.
- عرض المادة العلمية في شكل "جشطالتات" جلية البروز يُيسّر تعلمها.
- يتحدّد معنى المادة العلمية في ضوء خصائص البناء المعرفي للمتعلم.

1- تجدد الإشارة إلى فهم التعلم بالاستبصار وتفسيره، فقد قام علماء النظرية بتصميم تجارب كما استخدموا في تجاربهم القروء، ومن بين هذه التجارب تناول "كوهلر Kohler" في كتابه "عقلية القرد العليا" تجربة "مشكلات العصا" من أجل تفسير التعلم بالاستبصار.

2- يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2013، صص 103-105 (بتصرف).

وبالانطلاق من وجهة النظر هذه، يُنتظر من المعلم تنظيم مواقف التعلّم حتى يتمكن المتعلّم من اكتشاف العلاقات من الموقف التّواصليّ، وإدراك ما به يتواصل مع ذاته ومع الآخر بالعربيّة التي يتفق عليها الطرفان.

وأيّ عربيّة هذه التي نُنجزها في حصّة التّواصل الشّفويّ؟ هل هي عربيّة مدرسيّة اصطناعيّة؟ أم هي عربيّة اجتماعيّة تواصليّة بتوجّهات تعليميّة عرفانيّة حتى تضطلع بوظائفها كافّة؟ وهي تساؤلات نسعى إلى الإجابة عنها ونحن نفتح نافذة الإدراك والعربية المُدرّسة.

5-1-1 الإدراك والعربيّة المُدرّسة:

نفتح نافذة الإدراك والعربيّة من خلال المسائل التّالية: الإدراك من خلال مشافهات نشاط التّواصل الشّفويّ والإدراك والأبعاد العرفانيّة.

5-1-1-1 الإدراك من خلال مشافهات نشاط التّواصل الشّفويّ:

نسعى لاقتفاء أثر الإدراكية بالاستناد إلى البرامج الرّسميّة للغة العربيّة في مختلف المستويات التّعليميّة بالوقوف عند مفاهيم واردة بوثيقة البرامج. وقد عدنا إلى البرامج الرّسميّة الخاصّة بالدّرجة الأولى أنموذجاً، وإطارنا في ذلك الكفايات التّالية:

- "يتواصل المتعلّم باستعمال اللّغة العربيّة مشافهة وكتابة¹ كفايةً للمجال.

- "يحاوّر الآخر مُنجزاً أعمالاً لغويّة مُحترماً السّلوكات التّواصليّة" كفايةً للمادّة.

وبدورها تتفرّع هذه الكفاية إلى عدّة مكّونات فرعيّة تتوزّع بين تقبّل الخطاب وإنتاجه وتقييمه، وهي مكّونات لا شك أنّها تستدعي عوامل إدراكية فاعلة فيها.

وتُميّز مكّونات كفاية المادّة المذكورة سابقاً أهدافاً تمييزيّة، تُميّزها بدورها محتويات تعليميّة تتحدّد في ضوئها، وقد ضبطنا بعضها فيما يلي:

أ/ التّعيين: نقصد به وضع الدّوات أو المكان أو الحدث المناسب في الوظيفة والإطار اللّذين يتناسبان مع شروط القيام بها ومستلزماته: "يطلب تعيين كفيّة وقوع الحدث ويعيّنه".

والتّعيين عمليّة إدراكية عرفانيّة لأنّها تتطلّب حضور عدّة عوامل ووظائف ذهنيّة أهمّها الدّكرة وما يرتبط بها من "عهدٍ ذكريّ".

ب/ التّعبير: التّعبير هو العمل اللّغويّ الذي يستطيع المتعلّم من خلاله إظهار أفكاره وعواطفه بلغة سليمة وأساليب من اختياره: "يعبّر عن موقفه الوجدانيّ إزاء الأشياء والأحداث متعجباً". والتّعبير وظيفة من وظائف اللّغة تتطلّب حضوراً إدراكياً ومعرفة بقواعد التّواصل وأدابه وفنونه.

1- البرامج الرّسميّة للدّرجة الأولى من التّعليم الأساسي، وزارة التّربية والتّكوين، المركز الوطنيّ للبيداغوجي، ص 38-39.

ج/ المقارنة: مراقبة الاختلافات والتشابهات بين شيئين، حيث يُطلبُ من المتعلّم "المقارنة للتعبير عن المفاضلة أو التماثل أو التشابه". والمقارنة -عندئذ- عملية إدراكية عرفانية لأنها تتطلب الاستناد إلى مرجع تحتكم إليه هذه العملية.

د/ المناقشة: نقاش بين شخصين أو أكثر حول موضوع ما، تبادلًا للآراء والأفكار: "يناقش فكرة الآخر [مُبدًا مواطن النقص أو المبالغة أو الخطأ]". والمناقشة عملية تواصلية إدراكية بالأساس تحتكم إلى تبادل الآراء ومعرفة بأساليب الحجاج والإقناع.

ومن هنا يمكننا تبين ما تحمله هذه الأعمال اللغوية المذكورة (أ-ب-ج-د) من سمات إدراكية، وهي أعمال تحتكم إلى كفاية مجالية كنا قد ذكرناها في بداية المسألة.

5-1-2- الإدراك والأبعاد العرفانية:

إنما نقصده، هو كلّ ما يتدخل من أبعاد تدفع إلى السلوك التعليمي الإدراكي، ومما يدفع بهذا السلوك البُعد النفسي الاجتماعي والبُعد المعرفي اللغوي والبُعد التواصلية الذي تشترطه حصّة التواصل الشفوي.

أ- البعد النفسي الاجتماعي: نركّز في هذا البُعد على الحاجات الفسيولوجية والنفسية، إذ يؤثر عدم إشباع الفرد بالحاجات الفسيولوجية (كالغذاء) أو الحاجات النفسية (كالاستقرار النفسي) على قدرته في تحقيق الإدراك الناجع للمثيرات (الموقف التواصلية في السياق الذي نحن فيه)، فعدم تلبية الفرد للحاجات الفسيولوجية والنفسية لا شكّ أنه يولّد درجات من التوتر والضيق مما يعيق عملية تلقيه للمعلومات ومعالجتها.

ب- البعد المعرفي اللغوي: تشترط العملية التواصلية الشفوية زادا لغويًا، بينما يمثل ضعف الرصيد اللغوي أو محدوديته عائقًا من عوائق العملية التواصلية.

ج- البعد التواصلية: تستوجب العملية التواصلية شرط الإنصات، بمعنى أن يحسن المتلقّي الإنصات لخطاب المرسل من أجل فهمه، على أن يتسنى له بمقتضى ذلك إنتاج خطاب ثمّ تقييمه.

د- البعد النفسي العرفاني: العملية التواصلية تشترط عوامل عرفانية اهتمّ بها علم النفس العرفاني، ونكتفي بذكر عاملين اثنين منها: ذاكرة العمل والانتباه¹.

1- سنخصّص لهذين العاملين لاحقًا مسألة كاملة للوقوف عندهما (الإدراك عوامل وتأثيرات: الذاكرة والانتباه، وقد أدمجنا العامل الأخير ضمن العوامل الذاتية).

6- الإدراك والنظام العرفاني للإنسان:

6-1- الإدراك وأنظمة معالجة اللغة:

ما عملية التّواصل اللّغويّ إلا معالجة للغة وفق مسارات تبدأ من التّفكير إلى الانتقاء المعجميّ Sélection lexicale ثمّ صياغة ما تمّ انتقاؤه نحويًا وصرفيًا ثمّ النّطق به، وهذا يعني اتّباع مسار لمعالجة المعلومة ورصده من خلال أنظمة معالجتها.

يُنظر إلى الإنسان -باشتغال هذه الأنظمة- "باعتباره مُضطّلعا بعمليات من التّدكّر والتّخطيط وحلّ المشكلات. وتتأثر هذه العمليات بميكانيزمات الإدراك (التي تتجاوز الإدراك الحسيّ) وأبنية الذاكرة واللّغة وإستراتيجيات اتّخاذ القرار"¹.

وتشكّل الذاكرة المحور الأساسيّ الذي يركّز عليه نظام معالجة المعلومات في تفسير اشتغال اللّغة أثناء عملية التّواصل. تُعرّف الذاكرة على أنّها "نظام لمعالجة المعلومات"²، وهي ذلك "المجال [الحيويّ] الذي يدمج الإدراك ويوظّف التّفكير ويشمل المظاهر الهامّة لمعالجة [اللّغة] واستعمالها"³ ويتضمّن عمليات في التّرميز والتّخزين والاسترجاع.

وقد ميّز علم النّفس العرفانيّ Psychologie cognitive بين أنواع الذاكرة، ونحن نكتفي بالوقوف عند الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى.

أ. الذاكرة قصيرة Short Term Memory:

تستقبل هذه الآلية المعلومات وتعالجها إمّا بالتّخزين أو التّخلي عنها، و"حتىّ نتمكن من الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة بعيدة المدى قبل أنّ تتلاشى لا بدّ من عمليّتين ضروريّتين هما: التّدريب، ويتمثّل في تكرار المعلومة"⁴ وعمليّة التّشفير و"تتمثّل في تجميع المعلومات التي بينها رابط ما في فئات حتىّ يمكن تعلّمها وتذكّرها"⁵. أمّا ذاكرة العمل MLT فتتمثّل حلقة وصل بين السّجلّ الحسيّ والذاكرة بعيدة المدى باعتبارها مركز العمليات الدّهنيّة لمعالجة المعلومة (Dictionnaire de la psychologie Werner D. Frolich) (Librairie générale française, 1997 pour l'édition française P249).

1- طه (محمّد): الذّكاء الإنسانيّ، اتّجاهات معاصرة وقضايا نقدية، عالم المعرفة، عدد 330، ص 98.

2- Barais –Weill Annick: L'homme cognitif. (6e édition Refondue), Presses, universitaires de France, P 319.

3- De Frohlich Werner: Dictionnaire de la psychologie, Librairie générale française 4ème édition française, 1997, P 249.

4- المرزوقيّ (منذر): تعلّميّة التّواصل الشّفويّ -المحفوظات- لتلاميذ السّنة السابعة أساسيّ، تأسيرة وزارة التّربية والتّكوين لنشر الوسائل التّعليميّة الموازية، رقم 17، بتاريخ 2009/10/27.

5- أبو علام (رجاء محمود): التّعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، 2004، ص 109.

ب. الذاكرة بعيدة المدى Long – Term Memory:

تعتبر الذاكرة بعيدة المدى الخزان الأكبر والأشمل الذي يحتفظ بالمعلومات لمدة أطول. ويمكن أن تكون هذه المعلومات المخزنة أحيانا ذات معنى، أي أنها تندمج مع التجارب السابقة للفرد، وأحيانا أخرى دون معنى، أي أنها غير معبرة وليست ذات قيمة.

ونتيجة لما ذكرنا يمكن أن نستنتج أنّ المشاهدة المدرسية ترتبط بتنشيط الكلمات والمعلومات والمعطيات المخزنة في الذاكرة أثناء تواصل المتعلم اللغوي والتي يفترض أن يسترجعها عند الحاجة عبر إستراتيجيات عمل تذكّر وتفكير تمثل مستويات عرفانية من الإدراك.

6-2- الإدراك إستراتيجيات عمل وتفكير:

تعني الإستراتيجية "الطريقة أو الأسلوب أو العملية التي تُوظف لعمل ما، في حين تعني كلمة الإدراك التّبصر أو الرّؤيا أو الاستيعاب أو المعرفة".

وتُعرف إستراتيجيات الإدراك Cognitive strategies بأنها "كلّ ما تقوم به ذاكرة المتعلم من عمليات ذهنية تؤدي به إلى الفهم والتّبصر والرّؤيا، ومن ثمّ التّذكّر والاسترجاع" (أفنان نظير دروزة)، وتختلف هذه الإستراتيجيات حسب طريقة التّفكير، ويمكن تصنيفها إلى العمليات الذهنية التالية:

- التّحليل: وتعني قدرة الفرد على الدّقة في فحص عناصر المادة وتجزئتها لبلوغ مستوى من الفهم، وكلّما كانت عملية تحليل المعلومات دقيقة وعميقة أدّى ذلك إلى الوصول إلى المعرفة.

- التّجميع: تقوم هذه العملية على تجميع فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة في غرفة واحدة.

- التّنظيم: عملية تشترك مع عملية التّجميع في تصغير المساحة التي تُخزّن فيها المعلومات، وتهدف إلى تنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة.

- الرّبط: عملية تعمل على إدراك أوجه الشّبه والاختلاف بين التّعلّمات الجديدة والتّعلّمات السّابقة بهدف مسك خيوط الرّبط والوصل بينها.

- الاسترجاع: القدرة على الاسترجاع المعلومات من الذاكرة وتوظيفها عند الحاجة¹ في قوالب غير القوالب التي دخلت بها.

تختلف الإستراتيجيات التي ذكرنا من متعلم إلى آخر، فمن المتعلمين من يميّز بقدرته على التّحليل طريقة للفهم والتّبصر، ومنهم من يميّز بقدرته على التّنظيم لتحقيق الفهم، ومنهم من يميّز بتكرار العبارة والمعلومة واستظهارها. تلعب هذه الإستراتيجيات الإدراكية -إذن- دورا هاما في عملية التّعلم وما تتجسّد به من عمليات إدراكية، ما يعني أنّ الإدراك بإستراتيجياته وعملياته، وهو أيضا بعوامله وما قد يتأثر به.

1- د. أفنان (نظير دروزة): أساسيات في علم النفس التربوي، إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التّعليم، دار الشروق للنشر والتّوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2004، ص39-41.

3-6- الإدراك عوامل وتأثيرات:

إنّ حديثنا عن الإستراتيجيات الإدراكية عند المشافهة بما هي ركيزة أساسية في البحث ومن التّواصل اللّغويّ الشّفويّ، يجعلنا نوضّح أولاً الإطار الذي يمكن أن ندرس ضمنه جملة العوامل المؤثرة في الإدراك.

3-6-1- العوامل الذاتية:

من العوامل الذاتية نقف عند العوامل الخاصة بالمتعلم المدرك ومن بينها نذكر:

- الخبرة: كلما زادت خبرة [المتعلم] بالمثيرات الحسية زادت قدرته على الانتباه إليها والتعامل معها بتحليلها وفهمها، ومن جهة ثانية يدرك الإنسان الأشياء التي سبق أن مرّت به في حياته بشكل أسهل من تعلم موضوع جديد.

- التهيؤ الذهني والتوقع: يُعدّ التهيؤ أو التوقع الذهني من العوامل التي توجّه الإدراك وتشارك في تحقيق الفهم وتركيز الانتباه على المثيرات (المواقف التواصلية/ السندات التواصلية).

- الحالة المزاجية والانفعالية للمتعلّم: تؤثر الحالة المزاجية والانفعالية للمتعلّم في إدراكه للأشياء، حيث توجّه الانفعالات الإدراك في حالات الإحساس بالفرح أو الحزن أو الغضب.

- سلامة الحواس: الحواس أساس عملية الإدراك، وأي خلل فيها باعتبارها آلات إدراك يؤثر على الانتباه (تركيزاً أو استمرارية) وبالتالي على الإدراك.

ويمكن أيضاً أن ندرج ضمن العوامل الاتجاهات والقيم والميول، إذ تعدّ اتجاهات المتعلم وميوله من العوامل التي قد توجّه الإدراك.

3-6-2- عوامل موضوعية (نفسية عرفانية، ذاكرة العمل أنموذجاً):

العملية التواصلية من حصة التّواصل الشّفويّ عملية لغوية إدراكية حيث يكون لذاكرة العمل MLT فيها دور في معالجة المعلومة، إمّا بالتأثير في الأداء التّواصلية بالسلب أو بالإيجاب، فمتى اشتغلت ذاكرة العمل دون عوامل مؤثرة فيها بالسلب (عامل ضعف الانتباه أو اضطراباته) اتّجه الأداء التّواصلية للمتعلّم وجهته السليمة الصّائبة المحققة للعمل اللّغويّ المناسب. ومتى تأثرت ذاكرة عمل المتعلم سلباً بعوامل (ذكرنا منها الخبرة والتهيؤ الذهني والتوقع وسلامة الحواس واليقظة) اضطرب الأداء اللّغويّ التّواصلية¹.

خلاصة القسم النظري:

يشكّل التّواصل اللّغويّ الشّفويّ داعماً من دعائم العربية المدرّسة من تعليمية العربية العامّة، يؤدّي وظائف تربوية عامّة ومدرسية لغوية خاصّة، والمشافهة المنبثقة عنه تجري وفق مقارنة تواصلية تركّز تثبيت المقاصد التواصلية من تدريس العربية، ووراء ذلك خلفية إدراكية عرفانية سماتها مبنوثة في البرامج الرّسمية للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، وهي مسنودة نظرياً بنظريات داعمة للخلفية الإدراكية، ولذلك اتّجه هذا القسم النظريّ إلى التنبيه إلى البعد الإدراكيّ منها.

1- الوسلاتي (بلقاسم): العرفان بين التّعليم والتّعلم، دار القلم للنشر والتّوزيع، الطبعة الأولى، سنة 2022، ص 203-214.

القسم التطبيقي:

إنّ العودة لأطوار البحث - وقد توسّطه مبحث تعليميّة التّواصل الشّفويّ المدرسيّ- تجعلنا نذكر بأننا قد أقمناه من باب التّمهيد لذلك بالتّعرّض للمشافهة تقديمًا وتعريفًا حيث تخلّصنا إلى أسسها اللّسانيّة النّفسيّة وإلى سياقاتها المدرسيّة بما هي عليه من أبعاد إدراكيّة من منطلق مستويين اثنين: المستوى النّظريّ الرّسعيّ أولاً، وتمثله البرامج الرّسميّة التّونسيّة، والسند النّظريّ التّربويّ وأساسه مُوجزٌ عن الإدراك بين نظريّات التّعلّم وعلم النّفس العرفانيّ، من ناحية ثانية.

إنّ العودة -إذن- إلى أطوار البحث مُوجزة في مستوى النّقاط التي ذكرنا تكون على قدر من الجدوى والنّجاعة إن نحن وضعنا نصب أعيننا مُنجز المتعلّم اللّغويّ من مجهر ما دفعنا به من أسئلة في بداية البحث، ذات صلة بإدراكيّة هذا المنجز (الإستراتيجيّات والعمليّات الذّهنيّة والموجّهات)، وهل أنّ ذلك يجري في ظلّ متابعة واعية من المعلّم؟

صوّبنا نظرنا لدراسة ذلك من مدخل محاور اهتمام هي حصيلة أسئلة مُوجّهة إلى 60 مُعلّمًا من مدارس مختلفة (عن ولايات القصيرين وسيدي بوزيد والقيروان وسوسة من البلاد التّونسيّة):

- أ- أصنافيّة المتعلّمين.
 - ب- ما تشهده المشافهة اللّغويّة التّواصلية من عمليّات إدراكيّة عرفانيّة، وما يُسندها نظريًا.
 - ج- مدى وعي المعلّم بنوعيّة إخفاقات المتعلّم أو أخطائه من وحي تواصله الشّفويّ (والوقوف عند الصّنف الإدراكيّ العرفانيّ منها).
 - د- العوامل الفاعلة في مُنجز المتعلّم التّواصلية (وموضع الإدراك منها).
 - هـ- ديناميكيّة الوسائل التّشيطيّة، تنشيطا لحصة التّواصل الشّفويّ المدرسيّ.
- وبموجب محور الاهتمام (أ) طرحنا من الأسئلة ما يلي:
- 1أ- أيّ صنف من المتعلّمين يتعرّض أكثر في تواصله الشّفويّ؟ علّل أجابتك؟
 - 2أ- هل يوجد في المتعلّمين من لا يحسن تنظيم مكّونات المشهد التّواصلية المقترح؟ إلى ما تعزو ذلك في حالة الإجابة بـ "نعم"؟
 - 3أ- كيف يباشر المتعلّم في حصّة التّواصل الشّفويّ التّعامل مع الوضعيّة التّواصلية المقترحة (مشهد)؟ وكان لنا الجدول (1أ) التّالي:

النّسبة	عدد المتعلّمين	الإجابة
50%	34	متعلّم بانتباه مضطرب
32%	16	مفرط في الحركة
18%	9	غير متحكّم في سلوكه

وانطلاقاً من إحصائيات الجدول (1أ) تبين لنا أنّ من أصناف المتعلمين: المتعلم بانتباه مضطرب، وهو أكثر المتعثرين في حصّة التّواصل الشّفويّ بنسبة 50% في حين تُرجع نصف عيّنة المعلمين 50% تعثر المتعلم تواصلياً إلى الإفراط في الحركة Hyperactivité وعدم التّحكّم في سلوكه Impulsivité.

يعكس هذا السّؤال أصنافيّة المتعلمين. والأصنافيّة أساس من أساسات المقاربة الإدراكيّة لأنّها تكشف عن أسلوب تفاعل المتعلمين بإرجاعه إلى طبيعة أصنافهم، وما قد يعكس ذلك من فروق فرديّة بين ذواتهم بين مختلف مستويات الإدراك لديهم (الفهم والتّقبّل والإنتاج، وما قد يلحق بذلك من دوافع). بمقتضى ذلك فإنّ من أفاد إلى أنّ التعثر في التّواصل الشّفويّ يعود إلى اضطراب ضعف الانتباه إقرار بالتأثير السّلبّي لهذا الاضطراب على الأداء التّواصلّي، فمن الطّبيعيّ أن يتعثر متعلم بانتباه ضعيف في مستوى التّواصل اللّغويّ، وهي الكفاية التي تقتضي رصيذا معجمياً ثرياً وحبكة في أكثر من مستوى بين مكوّنات الخطاب الشّفويّ، ولا شك أنّ ذلك يعود إلى صعوبة في التّركيز Concentration بالضرّورة ستحول دونه والانخراط الإيجابيّ في عمليّة التّواصل (استرسال/ دلالة/ تحقيق مقاصد...).

وقد أكّدت نسبة مائويّة موازية من العيّنة (50%) أنّ واقع المتعلم في القسم يكشف عن عاملين اثنين آخرين مؤثّرين في العمليّة التّواصليّة فضلاً عن عامل ضعف الانتباه، وهما؛ الإفراط في الحركة من ناحية وعدم التّحكّم في السّلوک من ناحية ثانية. العاملان يُؤثران تأثيراً مباشراً من الجهتين في العمليّة التّواصليّة، ويوجّهان الإدراك لدى المتعلم باتجاه سلوك شفوويّ قد يكون من إخلالاته الإخفاق في تنظيم الموقف التّواصلّي/ المشهد/ الوضعيّة التّواصليّة، وقد توقّفنا عند هذه العمليّة ونحن نرصد درجة انخراط المتعلم من منطلق الإفادات التّالية:

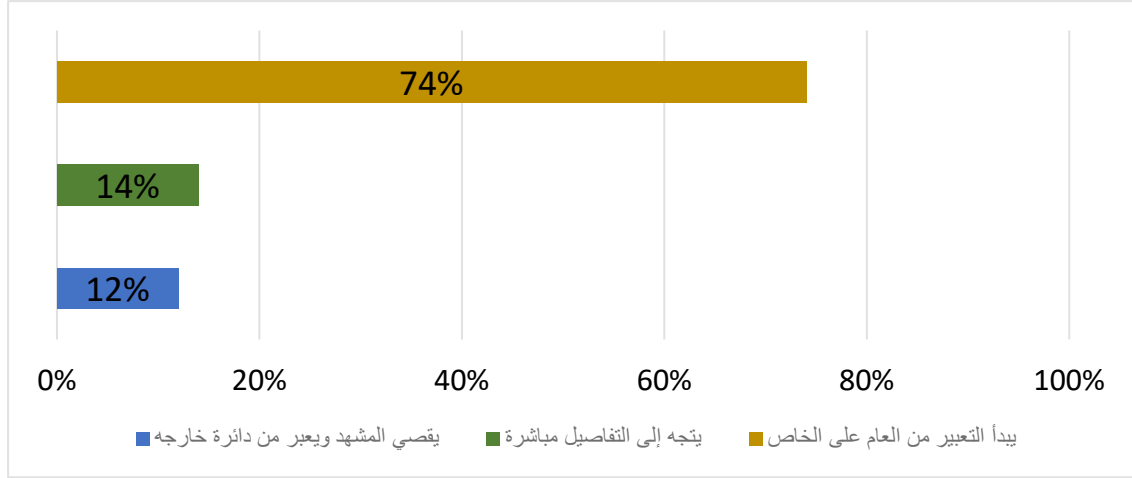
- 68% من المعلمين أكّدوا عدم قدرة المتعلم على تنظيم مكوّنات المشهد التّواصلّي المقترح.

- 32% أكّدوا قدرة المتعلم على تنظيم مكوّنات المشهد التّواصلّي المقترح.

إنّ ما يهّمنا من الإفادة الأولى هو أنّ نبيّن انعكاسات عدم قدرة المتعلم على التّنظيم: لا شك أنّ المشهد التّواصلّي يتضمّن مكوّنات مشهديّة فرعيّة تشكّل كليّته، وإنّ الإلمام بها وفق رؤية تنظيميّة مخصصة لا شكّ أنّه سيفيد المتعلم في مقارنة العمليّة التّواصليّة (من العامّ إلى الخاصّ، الانطلاق من التّفصيل وربط العلاقة بينها في اتجاه بلورة موقف عامّ). اتّجهت نسبة المعلمين المرتفعة (وقد قاربت الثلثين) إلى الإقرار بعدم قدرة المتعلم على إظهار قدرات في تنظيم المشهد التّواصلّي، ومن المرجّح أن يؤثّر ذلك في أداء المتعلم التّواصلّي فغياب التّنظيم سيؤوّل بالأداء التّواصلّي اللّغويّ إلى سطحيّته في غياب الانتباه إلى الصّلات بين المكوّنات الفرعيّة، وهو ما يمكن أن نصطّح عليه بالإدراك المجاليّ.

اتّجهنا في نظّمنا للسّؤال الذي نحن بصددّه إلى تعميق تأكيدده لصلته بالسّؤال (3أ)، وقد اهتممنا فيه بالكيفيّة التي يباشر فيها المتعلم التّفاعل مع الوضعيّة التّواصليّة المقترحة (مشهد)، وهو سؤال "جشطلتي" إدراكيّ بامتياز.

يُجمل الرّسم البيانيّ التّاليّ (أ.أ) حيث استندنا إليه إفادات المتعلّمين:



أفاد 74% من المتعلّمين أنّ المتعلّم يباشر تواصله مع الوضعيّة المقترحة بالتّعبير عنها من العامّ إلى الخاصّ، ويؤكّد ذلك ما أقرّته النّظريّة الجشطلتيّة: إذ يتمّ التّركيز على أهميّة العناصر الكبرى والتّفاصيل الفرعيّة من الوضعيّة المقترحة، والتنظيم الذاتيّ الذي بموجبه يتمّ ترتيبها بشكل يُمكن المتعلّم من فهمها بشكل أفضل. وفي المقابل، فقد ذهب 14% إلى تأكيد اتّجاه المتعلّم المباشر إلى التّفاصيل، تأكيدهم أنّ من المتعلّمين من يُقصي المشهد التّواصليّ ويمضي في التّعبير عنه من دائرة خارجه.

تكشف هذه النّتائج -بالتّالي- عن اختلاف في كميّات تعامل المتعلّم مع الوضعيّة التّواصليّة، وهو ما يتناغم مع الأصنافيّة التي علمها المتعلّمون ضمن القسم الواحد. وما وقفنا عليه من تباين في الأساليب عند مباشرة الوضعيّة التّواصليّة والانخراط فيها يعدّ أمراً طبيعيّاً، لكنّ تجاهل المشهد التّواصليّ والإتيان بتراكيب تواصلية من خارج دائرته هو ما يعدّ أمراً غير طبيعيّ، وهو من النّاحية المعياريّة يعدّ خروجاً عن الموضوع أو عن المطلوب حيث يعبر عنه مدرسيّاً بالمعيار المحدّد، وهو معيار "اللا-ملاءمة". وإزاء هذا الإشكال التّواصليّ وجب على المعلّم البحث عن حلول لشدّ انتباه المتعلّم والدّهاب به إلى تدريبات متواترة ودوريّة في الانضباط البيداغوجيّ حتّى يكون أدائه التّواصليّ متناغماً مع الوضعيّة الإطار، مسيّجاً بسياجها السياقيّ والدّلاليّ.

* وبموجب محور الاهتمام (ب) رصدنا المطالبين التّالين:

ب-1- التّعيين عمليّة إدراكيّة عرفانيّة مستهدفة في حصّة التّواصل الشّفويّ:

اذكر عمليّات إدراكيّة أخرى يستهدفها التّواصل الشّفويّ مهما كانت درجة التّعلّم.

ب-2- ضع علامة أمام العمليّة الإدراكيّة التي يتضمّنّها القول التّاليّ:

"زرت مدينة نائية في الجنوب التّونسيّ. انطلقت إليها فداهمني اللّيل قبل الوصول إليها".

أقرّ 90% من المدرّسين أنّ لهم دراية بهذه العمليّات الإدراكيّة (التّعبير- التّقدير- التّعليل- التّليخيص والتّقييم...)، وارتفاع النّسبة إنّما هو دليل على وعي المعلّم بأهميّة العمليّات الإدراكيّة التي تستهدفها حصّة

التواصل الشفوي بما يجعل منها حصّة تدور في إطار عرفانيّ باعتبار أنّ الإدراك بمؤشّراته المذكورة عملية عرفانية بالأساس تستوجب استعمال الذاكرة والانتباه ومجمل العوامل الإدراكية الأخرى:

- للتعبير، ودور الذاكرة المعجمية والدلالية جلي عند التعبير من خلال استحضار ما هو مناسب للمقام من كلمات وتراكيب، وما قد يتوافق مع الكلمة من دلالات يجسدها السياق اللغوي تجسيدا فعليا.

- وللتقدير، ودور الوعي بالذات وبالمحيط وبالمجال منه جليّ عند التقدير، ودور الوعي بالفضاء وبالمجال منه جلي عند تقدير شيء ما أو كائن ما أو ظاهرة قابلة للتفسير أو الإحصاء، ودور الاحتكام إلى مرجع ما واعتباره معيارا بالأساس عند إصدار حكم أو إعطاء قيمة (تقييم) لعمل ما.

- وللتعليل، ودور المستند والموضع الحجائيّ وأسلوب عمل الحجاج (والتعليل فرع منه) جلي عند التعليل بإنتاج حجج من شأنها أن تثبت شرعية شيء ما أو سلوك ما (مكتسبا قيمته الحجاجية من ظروف الخطاب أو المخاطب وقرائن أقواله وسياقاتها).

تدعيماً للمطلوب في السؤال الأول انتظرنا تعيين العمليات الإدراكية التي يفترض أن يوحى بها المنجز اللغويّ في ب2:

وقد أفاد المعلمون بما يلي:

النسبة	عدد المعلمين	الإجابة
4%	2	التعريف
30%	18	الوصف
13%	8	التعيين
0%	0	المقارنة
10%	6	التسمية
43%	26	الإخبار

هذه النسب المستخلصة لها أكثر من دلالة، لعلّ أهمّها أنّ الوصف والإخبار يحوزان النسبة الأكبر ضمن ثقافة المعلم العرفانية، مقارنة بالتعريف Identification والتسمية Nomination لكثرة تداول عمليّ الإخبار والوصف ضمن المشهد التعليمي. والأمر المستخلص الأساسي، وهو الدراية - وإن بنسب متفاوتة - بالعمليات الإدراكية العرفانية التي تميّز الدرس اللغويّ التواصلّي، والوعي بالكيفية التي تشتغل بها المعرفة حتى يحكم المتعلم فهمها ويحكم بالأساس تقييمها.

* وبموجب محور الاهتمام (ج) كان السؤال التالي:

ج1- ما نوعية أخطاء المتعلم وإخفاقاته في حصة التواصل الشفوي؟

النسبة	عدد المعلمين	الإجابة
43 %	26	أخطاء معجمية
7 %	4	غياب الدقة في التعيين
18 %	11	غياب الدقة في الوصف
20 %	12	استعمال كلمات من غير دلالة
12 %	7	غياب التعليل

يرصد الجدول آراء المعلمين حول نوعية الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في حصة التواصل الشفوي، وقد أجمع 43 % من المعلمين على أنها أخطاء معجمية، وقد يعود ذلك إلى الانتقاء المعجمي غير المناسب للكلمة والذي نرى أن له تأثيرا مباشرا في دلالة الكلمة من ناحية، وفي الوصف من ناحية ثانية، وذلك ما أكدته إفادة المعلمين بنسبة 20 % في مستوى الاستعمال غير الدال للكلمة أو بالوصف غير الدقيق بنسبة 18 %.

ما نؤكد أنه أخطاء المتعلم من خلال العناصر الثلاثة (معجم- وصف- دلالة) تؤثر في الأداء التواصلية للمتعلم لأن اللغة بمعجمها (أ) الذي تقوم عليه ويميزها، ولأنها تقتضي عملية الوصف العرفانية (ب)، تتحدد الدقة فيها بأدواتها وإحكامها وبمدى قربها أو ابتعادها عن الطراز واقتضائها الطبيعي (أي اللغة) للدلالة (ج). ونحن نعتقد جازمين أن حاجة التواصل اللغوي الشفوي للنقاط "أ" و"ب" و"ج" ماسة، وحيث أن فهم اللغة وإنتاجها لا يتحدد بدرجة كبيرة إلا بهذه المسائل، يتبين لنا دورها من المشافهة اللغوية المنبثقة عن التواصل الشفوي المدرسي.

تتأثر العملية التواصلية أيضا بأخطاء المتعلم في مستوى عمليتي التعليل (أ) والتعيين (ب)، ونحن أميل إلى تفهم أخطاء المتعلم في هاتين العمليتين لأنهما حجائتان عرفانيتان بالأساس.

ومما يمكن أن نستخلصه هو أن الدراية بنوعية أخطاء المتعلم وإخفاقاته في حصة التواصل الشفوي لا بد أنه يفرض على منشط الحصة التواصلية (المعلم) التعامل العلاجي مع الأخطاء المعلنة.

* وبموجب محور الاهتمام (د) طرحنا الأسئلة التالية:

د1- ما هي عوامل عدم نجاح حصة التواصل الشفوي؟ (بين عوامل خارجية وعوامل معرفية ذهنية)

د2- هل تقتصر المشافهة المدرسية على التميز اللغوي؟

د3- ما هي العوامل الأخرى التي تراها ضرورية للمشافهة المدرسية؟

د4- هل أنّ الإدراك عامل من العوامل المقصودة؟ ولماذا؟

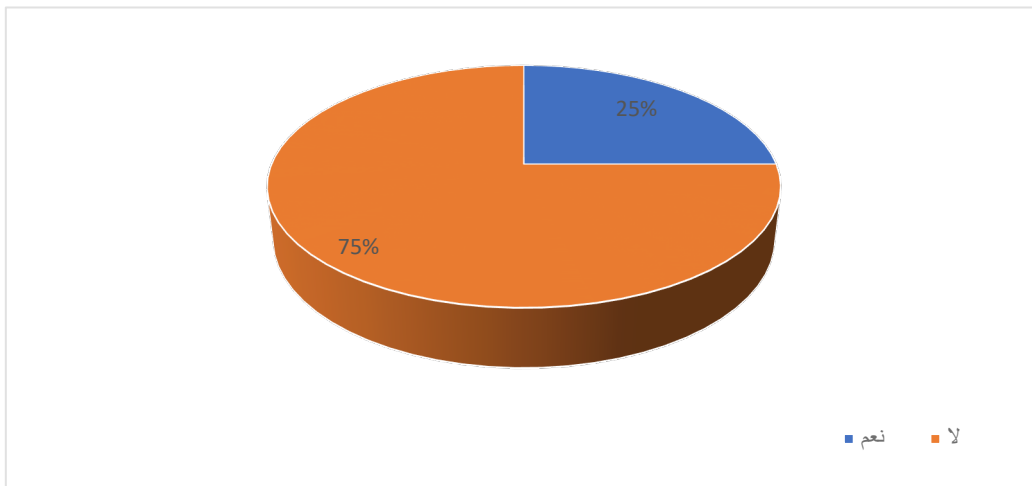
أردنا من خلال هذا السؤال معرفة مدى إلمام المعلمين بالعوامل المباشرة التي يمكن أن تتدخل في عملية تواصل المتعلم الشفوي.

توزعت إجابات المعلمين على العاملين الاثنين بنسب متفاوتة، ورجحوا العوامل المعرفية الذهنية بنسبة 72% في مقابل ترجيحهم بنسبة 28% للعوامل الخارجية.

في تفصيلهم للعوامل المعرفية الذهنية ذكر المعلمون منها بإجماع عدم القدرة على التركيز والانتباه، وهو إقرار بالتأثير السلبي لهذين العاملين الذهنيين، وهذا ما يؤكده علم النفس العرفاني إذ يقر بأن العملية التعليمية عامة والتواصلية خاصة (في مستوى الأداء التخاطبي التواصلية) تتأثر بالعوامل الذهنية بالدرجة الأولى. ولا شك أنّ ما في التعيين أو المقارنة من دقة إجرائية، وما تزخر به الوضعية التواصلية من مشهديات يقتضيان تركيزا وانتباها لما عليه هذه المشهديات من تفاصيل، وحسبنا أنّ المعلمين، وفي تفصيلهم للعوامل الخارجية، ذكروا منها العامل الاجتماعي والأمراض النفسية، وهو إقرار بأهمية هذا الصنف من العوامل على الرغم من ضعف نسبة وروده مقارنة بالعامل الذهني العرفاني، وذلك ما يطرح على المعلم أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار والتعامل معها بجديّة لتأمين الراحة النفسية للمتعلم وتنمية ثقته بنفسه حتى تدور حصة التواصل الشفوي في مناخ مُريح (التواصل اللغوي المريح).

العوامل الفاعلة في المشافهة المدرسية من منطلق حصة التواصل الشفوي متعددة، ويُقيمها السؤال (د1) على التميّز اللغوي.

الرسم البياني (د.د)



و بالاستناد إلى نتائج الرسم البياني (د.د) يتبين لنا أنّ التميّز اللغوي (بنسبة 75%) معيار مميّز للمشافهة المدرسية فهو عامل أساسي منها، بينما تعتقد بقية العينة (بنسبة 25%) في عدم أهمية هذا العامل اللغوي المطلقة من المشافهة المدرسية.

ونقف عند ما ذهب إليه المعلمون بحصر التواصل الشفوي في الكفاية اللغوية (التميّز اللغوي) بالنقاش: العامل اللغوي محزك في العملية التواصلية، إذ اللغة هي القناة الواصلة بين المرسل والمرسل إليه، لكن

العامل اللغوي ليس العامل الوحيد الذي يتحدد به التواصل اللغوي الشفوي، ولا معنى للكفاية اللغوية دون كفاية تواصلية تضع في الاعتبار شروط التواصل في بعده الاجتماعي الوظيفي. ويؤكد الإقرار بوجود عوامل أخرى غير التميز اللغوي (سؤال د3) على أنه لا معنى للكفاية اللغوية دون كفاية تواصلية تضع في الاعتبار شروط التواصل اللغوي في بعده الاجتماعي الوظيفي (العربية الاجتماعية)، في موازاة تامة مع البعد التداولي Pragmatique: بُعدًا ضامنا إلى الحد الكافي للفهم والإفهام. ومن المؤكد وجود أكثر من عامل مؤثر في العملية التواصلية، وقد تبيننا ذلك من خلال إجابات المعلمين، ومن بينها ذكرهم الذاكرة (1) والانتباه (2) والإدراك في صلته بالاثنتين. وتعدّ العوامل المذكورة عوامل فاعلة في التواصل اللغوي من جهة أثرها الإدراكي فيه:

- من حيث الدقة في تمييز العمل اللغوي: الدقة في الوصف أو في الإخبار أو في التعليل الحجاجي.
- ولأنّ التواصل اللغوي يقتضي من أنظمة الذاكرة ذاكرة معجمية وجاهزية ذهنية يؤمنها المعجم الذهني ومختلف وظائف الانتباه (يقظة- كشف- توجيه).
- ولأنّ من خصائص الدماغ مرونته لضمان حسن التكيف مع السياقات التواصلية الاجتماعية.
- ولأنّ من الإستراتيجيات الإدراكية ما يكفل الفهم والتنظيم وإعادة التنظيم والتحليل والتبويب والربط بين الأفكار والمعطيات.

* وبموجب محور الاهتمام (هـ) وجّهنا ما يلي:

- هـ1: الاقتصار على المشاهد في حصّة التواصل الشفوي إستراتيجية سلبية.
 - هـ2: ما هي الوسائل التنشيطية الأخرى لتنشيط حصّة التواصل الشفوي وجعلها أكثر ديناميكية؟
- يرصد الجدول أسفله آراء المعلمين في سبل تنشيط حصّة التواصل الشفوي وجعلها أكثر ديناميكية، ورصدنا في هذا الإطار أنّ 35% من المعلمين أكدوا على تقنيات التنشيط التواصلية، ومنها العصف الذهني لتحفيز المتعلّم حتّى يُنتج ما يمكن أن يكون في صلة بالوضعية التواصلية سياقيًا ودلاليًا، ولجعل حصّة التواصل الشفوي ذات تفاعلية عالية.

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الوسيلة التنشيطية
35 %	21	تقنيات التنشيط (العصف الذهني...)
28 %	17	الفيديوهات
26 %	15	الألعاب والقصص
11 %	7	مسرحة الأحداث

وبالنسبة إلى 28% من العينة فـ"للفيديوهات" ما تفضل به بحسب ما تعرضه من مشاهد، وبما هي عليه من مقاطع (وكلّ بخصوصية سياقه) في تنشيط حصّة التواصل الشفويّ بهدف شدّ انتباه المتعلمين وتحفيزهم على التواصل اللغويّ المتناغم مع السياقات والمقامات التي تُوطّر الوضعيات التواصلية المدرسية، في حين اقترح 37% الألعاب والقصص ومسرح الأحداث واقتروها وسائل في خدمة التعلّم وتنشيط فرص الاكتساب من مسارات التعلّم ومقاطعته التعليمية، فتساعده على تنمية كفاية التواصل اللغويّ بمحورها الفرعيّين حيث لا تستقيم إلاّ بهما: الكفاية اللسانية *Compétence linguistique* والكفاية التواصلية *Compétence communicative* وتُسندهما متغيّرات وعوامل معرفيّة واجتماعيّة وثقافيّة ومبادئ لسانية نفسية تميّز مهارة التّخاطب بالكلام ولا تتطوّر القدرة على التّعبير إلاّ في ضوءها.

الحديث عن الوعي بمختلف الوسائل التنشيطية التي تؤدي دورا هاما في تنشيط حصّة التواصل الشفويّ، أمرٌ تؤكّده الإحصائيات الواردة بالجدول لكنّ هذا الوعي يُفترض أن يتدعم من منافذ عديدة، أهمّها: التكوين التربويّ المستمرّ والتكوين الأكاديميّ الجامعيّ بالمعاهد العليا للتربية والتّعليم. ونحسب أنّ تجسيد هذا الوعي بترجمته على أرض الواقع التربويّ بيداغوجيا وتعليميا يُصبح مطلباً ضرورياً في ظلّ تراجع حجم التواصل باللّغة العربيّة، وهي مهمّة يشترك في تنفيذها كافّة الفاعلين التربويّين لذلك لا بدّ من توظيف أنسب الطرائق والتّقنيات باعتبار أنّ التنوع في هذه الطرائق التنشيطية له أن يضفي الحيويّة في حصصنا التربويّة ويثير الدافعية في المتعلم ويدفع باتجاه الانخراط النشط في عملية التعلّم.

7- خاتمة البحث:

ينبّه البحث إلى البعد الإدراكيّ من تدريس التواصل الشفويّ المدرسيّ، والذي يستند إلى الدّرجة الأولى من التّعليم الأساسيّ أنموذجا، من منطلق وثيقة برنامجها الرّسميّ التّونسيّ، لكنّه يتدرّج بشيء من التّعميم إلى استهداف مختلف الدّرجات التّعليميّة، وذلك ما تمّ تأكّيده من خلال العينة التي تمّ التّعامل معها مدرسيّا. وبالتّنبه إلى البعد الإدراكيّ من العربيّة المُدرّسة تُسند التّكوين الأساسيّ القاعديّ للمعلّم والتّكوين المستمرّ له بالخلفيّة العرفانيّة، ويؤكّدها توجّه عرفانيّ متكامل في مقارنة العمليّة التّعليميّة عامّة وتدريس اللّغة منها خاصّة.

وإننا نقيم خاتمة البحث -ههنا- في جملة من الخلاصات الوجيزة تأتي على قسميه النّظريّ والتّطبيقيّ:

- المشافهة المنبثقة عن التواصل الشفويّ المدرسيّ بمقاصد تواصلية تؤكّد عليها البرامج الرّسميّة من منطلق المقاربة التواصلية، وهي تختصّ بما يختصّ به تدريس اللّغة العربيّة تركيزا بالأساس على ما تنجزه من أعمال لغويّة.

- التّوجّه نحو تدريس ما تنجزه اللّغة العربيّة من أعمال كان منطلقنا من تواصل متعلّم الدّرجة الأولى من التّعليم الأساسيّ لفت انتباه المعلّم إلى السّمات الإدراكيّة التي عليها مضامين نشاط التواصل اللغويّ الشفويّ، ومن ذلك أعمال التّعيين والتّعبير والوصف والإخبار والمقارنة والتّقدير...

- لفت انتباه المعلم إلى أنّ هذه الأعمال اللغوية (وغيرها) إنّما هي أعمال إدراكية عرفانية بالأساس، وأنّ الاهتمام بالسمات الإدراكية العرفانية من خلالها إنّما هو وقوف على وجود جملة من التمشّيات الذهنية الدقيقة وراء التّواصل باللّغة حيث يكون للإدراك (أدوات وعوامل وإستراتيجيات وصعوبات) دور رئيسي فيها.

- التّواصل اللغوي الشّفوي المدرسي نشاط مركزي من تعليميّة العربيّة، وهو نشاط من رهاناته تأكيد التّوجّه الحديث في تدريس اللّغة العربيّة الجامع بين الأبعاد التّواصلية فيها والأبعاد الإدراكية العرفانية، ويفترض أن يجري تنشيط حصّة التّواصل اللغوي بين مختلف أطوارها عن وعي بالسمات الإدراكية من خلال إنتاج اللّغة مشافهة أو مكتوبة، ونعتقد -هنا- أنّ الدّعوة صريحة إلى مدرّس اللّغة العربيّة اليوم إلى تحديث مقارباته في تدريسها.



المراجع بالعربية وباللغة الأجنبية :

-المراجع بالعربية:

- 1- أفنان (نظير دروزه): أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها، كأساس لتصميم التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1 2004.
- 2- طه (محمد): الذكاء الإنساني، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، عالم المعرفة عدد 330.
- 3- علي عطية (محسن): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت ط1، 1984.
- 4- أبو علام (رجاء محمود): التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-2004.
- 5- المرزوقي (منذر): تعلمية التواصل الشفوي-المحفوظات-لتلاميذ السنة السابعة أساسي، تأشيرة وزارة التربية والتكوين لنشر الوسائل التعليمية الموازية رقم 17 بتاريخ 2009/10/27.
- 6- يوسف العتوم (عدنان)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 7- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى 2013 (بتصرف).
- 8- الوسلاتي (بلقاسم). الخطأ العفوي والخطأ غير العفوي في المشافهات المدرسية من خلال مقاربات المدخل المعجمي إلى إنتاج الكلام. مجمع الأطرش للكتاب المختص GLD تونس 2042.
- 9- الوسلاتي (بلقاسم): العرفان بين التعليم والتعلم، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2022.
- 10- البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية والتكوين، المركز الوطني البيداغوجي.
- 11- المدرسة الابتدائية طريق لاكانيا جبل الجلود، <https://ecoleroutelakania.wordpress.com/>

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Abdelmagid Nacer (2006). Leçon générale en Théories d'apprentissages, Mastère en didactique des disciplines (ISEFC. Tunis 2006).
- 2- Barais –Weill Annick, dir, (6^e édition Refondue) L'homme cognitif. Presses, universitaires de France.
- 3- Denis(Michel), La psychologie cognitive, Edition de la Maison des sciences de l'homme, 2012.
- 4- De Frohlich Werner. Dictionnaire de la psychologie-librairie générale française française, 1997 pour- 4 l'édition française.
- 5- De Saussure (F.) (1986). Course in linguistique général, Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, Arbre d'or, Genève, Aout 2005.

- 6- Techniques et concepts de l'entreprise, de la finance et de l'économie (et fondements mathématiques): <http://www.jybaudot.fr/Marketing/perception.html>, (Perception du consommateur).
- 7- Julia Sonoraz, **Mécanisme du langage dans le cerveau**, vulgaris medical, Mis à jour le 20 janvier 2023: <https://www.vulgaris-medical.com/mecanisme-du-langage-dans-le-cerveau/>.