الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد الصّديق بن يحي –جيجل–

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

عنوان الأطروحة:

فاعلّية المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصليّة عند متعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة–السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث في اللّسانيّات التّطبيقيّة

إعداد: الطّالبة: بسمة سيليني

إشراف الأستاذة الدّكتورة: مسعودة خلّاف شكور

لجنة المناقشة:

أ د. خالد بن عميّور	أستاذ التّعليم العالي	جامعة جيجل	رئيسا
أ د. مسعودة خلّاف	أستاذ التّعليم العالي	جامعة جيجل	مشرفا ومقرّرا
أ د. زهيرة قروي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا
د. هشام فرّوم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الطّارف	عضوا مناقشا
أ د. سلمى شوّيط	أستاذ التّعليم العالي	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
د. راشد شقّوفي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة جيجل	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2021 / 2022م

1443 / 1444هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله ربّ العالمين والشّكر له أوّلا وأخيرا الذي أمنّ علينا بنعمة العلم وسهّل لنا طريقه وشملنا بفواضله ونعمه.

أتقدّم بخالص الشّكر والجزيل والعرفان لأستاذتي المشرفة الأستاذة الدّكتورة "مسعودة خلّاف شكّور" التي أشرفت على إنجاز هذا البحث، ولم تبخل عليّ بنصائحها وأفكارها الوجيهة النيّرة،

وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعل كلّ ما قدّمته لي في ميزان حسناتها اللّهم آمين.

وأتوجّه بالشّكر للّجنة الفاحصة لهذا العمل، وعلى ما سيقدّمونه من ملاحظات تنير الدّراسة وتزيدها وزنا وقيمة.

كما أشيد بالعرفان الجميل والامتنان الكثير لعائلتي، فلكلّ فرد منهم شكره الخاص وخاصّة الوالدين الكريمين، اللّهم آمين.

واعترافا بالجميل لأهل الفضل، أتقدّم بالشّكر الجزيل لكلّ من أثارنا بعلمه وفكره، إلى أساتذة جامعة محمد الصّديق بن يحي جيجل، وأساتذة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الّذين أطّروني طيلة مشاوري الجامعي،

وأمدّوني بآرائهم القيّمة، ممتنّة لكلّ فرد منهم دعا لي بالتّوفيق والسّداد سرّا وعلنيّة، فلا حرمه الله الأجر، اللّهم آمين.

بسمة سيليني

مقدّمة

مقدّمة:

يواجه متعلّمو اللّغة العربيّة في الآونة الأخيرة تعثّرا واضحا في مختلف السّنوات التّعليميّة، حيث يعاني المتعلّم صعوبة في امتلاكه القدرة على استعمال اللّغة في مواقفه التّواصليّة، إذ ليس له المقدرة على استثمار ما تعلّمه من رصيد لغوي وقواعد نحويّة لصون لسانه من الخطأ، فالمتعلّم يتعلّم اللّغة لسنوات طوال إلّا أنّه لا يمكنه إتقانها ولا التّواصل بها تداوليّا في حياته اليّوميّة؛ فما يعانيه تلامذتنا في المدارس التّعليميّة أمر في غاية الخطورة؛ فعلى الرّغم من تلقّيهم دروسا في مادّة اللّغة العربيّة، إلّا أنّهم يجدون صعوبة للتّواصل بها ويرتكبون أخطاءً فادحة على المستوى الشّفوي والمكتوب، ولعلّ السّبب في ذلك راجع إلى أنّ المناهج التّعليميّة لازالت تعاني أسلوب التّقليد، فلا تخطّط لأجل إعداد متعلّم قادر على استعمال اللّغة العربيّة في مختلف المواقف التّواصليّة داخل المدرسة وخارجها، وفي المستقبل القريب من أجل مواجهة المشاكل المهنيّة والاجتماعيّة الّتي تعترضه، وهذا ما يعكسه الواقع حقيقة؛ حيث نجد طالبا جامعيّا لا يستطيع كتابة طلب خطّي لجهات إداريّة معيّنة، رغم بساطة الطّلب وسهولة كتابته، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى ثلاثيّة مشكل المنهاج التّعليمي المطبّق، وكفاءة المعلّم، والمتعلّم. فالمتعلّم يتلقّى المعرفة في المدرسة في عموميّتها وتعدّدها، إلّا أنّه يجد نفسه في غالب الأحيان عاجزا عن التّواصل بها سواء أكان ذلك على المستوى الشّفوي، أو المستوى المكتوب. ولأنّ المرحلة الابتدائيّة بوصفها مرحلة التّأسيس الأولى لإعداد متعلّم قادر على استعمال اللّغة في مختلف المواقف التي تواجهه في حياته الاجتماعيّة والعلميّة، إذ تعدّ اللّبنة الأساس لتنمية وإيقاظ قدراته الممكنة، وصقل معارفه وتنميتها، ولأنّ الغرض الأساس الّذي وجدت من أجله اللّغة هو تحقيق التّواصل، انطلاقا من هنا، وجب أن يرتبط تعليمها وتعلّمها بهذا الأساس، لذلك إنّ تفعيل استعمالها وتعميمه يتطلّب تطوير مناهجها وما يتوافق ومستوى الأهداف المرجوّة، وحلّ مشكلات تحصيلها رهين بمدى جودة المناهج التّعليميّة في ظل التّطوّر العلمي اللّساني والتّعليمي في حقل تعليميّة اللّغات، وذلك من خلال استثمار النّظريّة اللّسانيّة الحديثة في إعداد مناهج علميّة تعنى بتعليم اللّغة وتعلّمها وتتوافق ومستوى تطلّعات متعلّميها.

إنّ المداخل التّعليميّة هي الأساس الّذي تستند إليه عمليّة إعداد مناهج تعلّم اللّغة وتعليمها، وذلك من خلال فلسفتها التعليميّة التي تُعنى بكيفيّة اختيار الأسس الّتي تقوم عليها المداخل الّتعليميّة، ويعنى هذا البحث بدراسة أهمّ المداخل التّعليميّة وهو **المدخل التّواصلي**، الذي يهتمُّ بتعليم اللّغة على المستوى التّواصلي، وهو المستوى الّذي يتّخذ من تعليم اللّغة الغرض الأساس من تعليمها تواصليّا، وتمكين متعلّمها من استعمالها في مختلف المواقف شفويّا وكتابيّا. ولأنّ المدخل التّواصلي يعدّ من أهمّ المداخل التّعليميّة في تصميم المناهج وإعدادها، واختيار محتوياتها وترتيبها، وجب الاعتناء به وتحيين أسسه وفق ما يتماشى وطبيعة المتعلّمين، ومستجدّات الدّرس اللّساني، ومكوّنات الملكة التّواصليّة؛ فللعربية ثلاثة مداخل حديثة هي: المدخل التّكاملي، المدخل الوظيفي، وأخيرا المدخل التّواصلي، لذلك ارتأيت تطبيق هذا الأخير

كأحد المداخل الحديثة الّذي يهدف بدوره إلى تمكين المتعلّم من تحقيق الملكة التّواصليّة، ببحث موسوم بـ: **"فاعليّة المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصليّة عند متعلّم اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا"**، وبناءً عليه فإنّ **إشكال البحث** المطروح يتلخّص في السؤال الجوهري الآتي:

- ✓ ما مدى فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصليّة عند متعلّم السّنة الخامسة ابتدائي؟

وينبثق عن الإشكال الرئيس مجموعة من **الأسئلة الفرعية** هي:

- ✓ ما هي إجراءات تطبيق المدخل التّواصلي في مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من أجل النّهوض بواقع تعليمها؟ وكيف طبّق في المدرسة الجزائريّة؟
- ✓ ما هي البدائل التي يقدّمها المدخل التّواصلي في إطار النّظريّات الوظيفيّة لتنمية الملكة التّواصليّة عند المتعلّم؟
- ✓ ما مدى ملاءمة محتوى منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وأبجديّات التّواصل؟
- ✓ ما مدى فاعليّة برامج تكوين المعلّم قبل الخدمة في المدارس العليا للأساتذة والجامعات؟
- ✓ ما مدى تنمية ملكة التّواصل لدى المتعلّم بعد عمليّة القياس القبلي والبعدي لمهارات التّواصل؟

وينطلق الباحث من فرضيّات بحث مفادها:

- نعم، إنّ المدخل التّواصلي من أهمّ المداخل الحديثة الّتي اعتمدت في تعليم اللّغات، لذلك يمكننا الاستفادة منه لتحسين تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.
- نعم، تقوم المقاربة بالكفاءات في إطار إصلاحات الجيل الثّاني على ملمح المدخل التّواصلي.
- نعم، برامج تكوين المعلّم قبل الخدمة في المدارس العليا للأساتذة والجامعات فعّالة.
- نعم، يمكن استثمار المنحى التّواصلي وفق نموذج مستعمل اللّغة الطّبيعيّة، لتجاوز المشكلات التي تحدّ من اكتساب المتعلّم ملكة تواصليّة.

وقد اعتمدت في معالجة إشكاليّة البحث على **المنهج الوصفي** مدعّما بآليات التّحليل والإحصاء، بالإضافة إلى الآليات والإجراءات التي تحملها النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة تماشيا مع نموذج مستعمل اللّغة الطّبيعي والتّعليم التّواصلي للّغات.

أمّا عن **أسباب اختيار موضوع البحث**، فنرجع ذلك إلى:

أسباب ذاتية، مفادها الميل إلى البحوث التّعليميّة، وما تعلّق بها من مناهج تعليميّة حديثة.

وأسباب موضوعيّة تتمثّل في:

أوّلا: هو ميداننا الذي يشتغل عليه، وهو حقل **تعليميّة اللّغات** بعدّه مجالا من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة، ومن أخصب العلوم نظرا لتعدّد مجالات اهتمامه، وتعدّد مصادر بحثه، مثل اللّسانيّات وعلم التّربية وعلم الاجتماع وعلم النّفس.

ثانيا: أمّا السّبب الثّاني فهو الرّغبة في استثمار نموذج المدخل التّواصلي بعدّه أحد المداخل الحديثة في تعليميّة اللّغات، ودوره في تنمية الملكة التّواصليّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، والبحث عن السّبل الممكنة لترقية مستعمل اللّغة العربيّة من المتعلّمين في نهاية المرحلة الابتدائيّة لاستعمال النّسق العربي الفصيح على المستوى الشّفوي والمكتوب.

وتتجلّى **أهمّية موضوع البحث** من خلال النّقاط الآتية:

- أنّ البحث يندرج ضمن تخصّص مهمّ وهو اللّسانيّات التّطبيقيّة، وضمن مجال مهمّ من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة وهو تعليميّة اللّغات، وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، ويهتمّ بأهمّ مداخل تعليم اللّغة العربيّة وهو المدخل التّواصلي.
- يبحث في واقع تعليم اللّغة العربيّة في نهاية المرحلة الابتدائيّة، كما يبحث عن حلول لحلّ الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم من أجل التمكّن من التّواصل باللّغة العربيّة في المستوى الفصيح تواصليّا وتداوليّا.
- يقدّم للباحثين والمتخصّصين في تعليم اللّغات والمناهج، نموذجا تعليميّا خاليا من الأخطاء وفق أحدث مداخل تعليم اللّغات والوصول بالمتعلّم إلى القدرة على التّواصل الفعّال، وبالتّالي تنمية ملكته التّواصليّة.

وبالنّسبة لأهداف الدّراسة، يهدف البحث إلى:

- تكييف منهاج اللّغة العربيّة وفق المدخل التّواصلي للّغة العربيّة ومستعمل اللّغة الطّبيعي ذو المرجعيّة اللّسانيّة الوظيفيّة.
- تنمية جوانب الملكة التّواصليّة عند المتعلّم في مواقفه التّواصليّة.
- تحليل محتوى منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وما يتماشى والملمح التّواصلي للّغات.
- إجراء دراسة ميدانيّة لقياس مدى تملّك المتعلّم لمهارات التّواصل الشّفوي والمكتوب على المستوى القبلي والمستوى البعدي.
- تقديم بعض الحلول من أجل تجاوز نقائص التّمكّن من التّواصل الشّفوي والمكتوب، وبيان أهمّية المدخل التّواصلي وما يقدّمه من استراتيجيات تعليميّة مهمّة في تنمية الملكة التّواصليّة.

أمّا بالنّسبة **للدّراسات السّابقة** التي عالجت موضوع البحث فهي شبه منعدمة، ونرجع ذلك إلى قلّة الدّراسات التي تناولت المدخل التّواصلي وعدم وضوح الرّؤية بخصوص: هل هو مدخل أو طريقة أو منهج أو نظريّة أو مقاربة؟، إضافة إلى انحصار الدّراسات التي تناولت المقاربات التّعليميّة الحديثة في دورها لتنمية كفاءة الإنتاج الكتابي فقط، أي تضييق مجال اهتمام الباحثين في كيفيّة تنمية الملكة التّواصليّة على المستوى المكتوب، دون المستوى الشّفوي، وهو ما جعل من هذه الدّراسات تنحصر في جانب واحد.

ففي **الدّراسة الأولى** للباحثة (**الحول تسعديت**) بعنوان: **"المقاربة التّواصليّة وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مراكز محو الأميّة"**، إشراف: الطّاهر ميلة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، قسم اللّغة

والأدب العربي، كلّية الآداب واللّغات، جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر العاصمة)، الجزائر، (2014/2015). عالجت في هذه الدّراسة منهجيّة البحث المعتمدة للتّدريس في مراكز محو الأميّة، بولاية بجاية وكيفيّة تحقّق الملكة التّواصليّة عند المتعلّمين، وقد ركّزت في دراستها على تطبيق المنهج التّواصلي التّبليغي في سياقات ثقافيّة متنوّعة للمتعلّمين، كما ركّزت على طرائق تلقين مادّتي القراءة والقواعد، **دونما الاهتمام بمهارات التّعبير التّواصلي الشّفوي والكتابي**، كما اهتمّت بتعليم المتعلّمين الكبار انطلاقا من القراءة بعدّها بوّابة الثّقافة، إلّا أنّه من الخطأ الاعتماد على هذه المهارة فقط، ذلك لأنّ اللّغة وجب أن تتناول كاملة ولا يهتمّ بمهارة دون أخرى.

الدّراسة الثّانية: للباحثة (**كايسة عليك**) بعنوان: "**المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا**"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف: صالح بلعيد، تخصّص اللّغة والأدب العربي، قسم اللّغة والأدب العربي، كلّية الآداب واللّغات، جامعة مولود معمّري، تيزي وزّو، الجزائر، (2013/2014). عالجت في هذه الدّراسة المباحث النّظريّة التي وجّهت التّعليم التّواصلي للّغات، وأيضا هدف البحث الكشف عن الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّمون في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي لتوظيف النّسق العربي الفصيح ومعرفة الأسباب التي تحول بينهم وبين اكتسابه، وذلك من خلال الإنتاج الكتابي فقط، دونما الاهتمام بجانب الإنتاج الشّفوي أيضا. حيث إنّ الإضافة العلميّة التي تقدّمها الدراسة، هو أنّها عالجت المنهج القديم في التّعليم الابتدائي، أمّا بحثنا سيعالج الإصلاحات الأخيرة للمنهاج التّعليمي، (مناهج الجيل الثّاني)، بالإضافة إلى معالجة الملكة التّواصليّة لدى المتعلّم على المستوى الشّفوي والمكتوب معا.

الدّراسة الثّالثة: للباحث (**عبد المالك سيواني**) بعنوان: "**طبيعة محتويات الكتب المدرسيّة وآثارها في تنمية الكفاءة التّواصليّة عند المتعلّم الجزائري في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، محتويات كتب اللّغة والأدب العربي لمرحلة التّعليم الثّانوي أنموذجا، دراسة وصفيّة تحليليّة**"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصّص تعليميّة اللّغات وتحليل الخطاب، إشراف: عيسى بن سديرة، قسم اللّغة والأدب العربي والفنون، كلّية الآداب واللّغات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، (2015/2016). هدفت هذه الدّراسة إلى بحث مدى استجابة محتويات الكتب المدرسيّة في اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي للشّعب الأدبيّة، في تنمية الكفاءة التّواصليّة في وضعيّات التّواصل الدّال على المستوى الشّفوي والمكتوب عن طريق إجراء دراسة ميدانيّة متمثّلة في الاستبيان، موجّها لأساتذة التّعليم الثّانوي دونما جمع نتائج الإنتاج الشّفوي والكتابي للمتعلّمين. لكن، إنّ المحتويات التّعليميّة الرّصينة لوحدها لا تكفي دون تخطيط محكم لطبيعة الفلسفة التّعليميّة التي تنظّم المنهاج التّعليمي وعناصره، وتحديد أشمل لجميع العناصر التّعليميّة التي تخدم طبيعة التّعليم التّواصلي للّغة، وهو التّحديد الشّامل لطبيعة المدخل الخادم للمنهاج التّعليمي.

وبناءً على ما تقدّم، تتكوّن خطّة البحث من مدخل وأربعة فصول نذكرها:

مدخل: والمعنون بـ: "**تعليميّة اللّغات –دراسة في المفاهيم والإجراءات–** "، وهو عبارة عن مدخل مفاهيمي يتناول مصطلحات البحث، إضافة إلى طرائق تعليم اللّغات التّقليديّة.

الفصل الأوّل: المعنون بـ: "**الأسس التّعليميّة للمدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات**"، وضمّ أربع مباحث:

المبحث الأوّل: "**مصطلح المدخل التّعليمي وعلاقته بالمصطلحات التّعليميّة**"، وتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى التّعريف بالمدخل كمصطلح تعليمي ومناقشته في إطار علاقته بالمصطلحات التّعليميّة، مثل المنهج والطّريقة والمذهب والأسلوب والمقاربة، وغيرها من المصطلحات التّعليميّة ذات العلاقة مع المدخل.

المبحث الثّاني: المعنون بـ "**المداخل التّعليميّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة**، والذي تمّ فيه عرض مداخل تعليم اللّغات الحديثة، وهي المدخل التّكاملي والمدخل الوظيفي والمدخل التّواصلي، كما بيّن أوجه التّرابط اللّغوي والمعرفي بين هذه المداخل وتكاملها مع المدخل التّواصلي من أجل تحقيق الغرض الأساس من تعلّم وتعليم اللّغات، وهو القدرة على التّواصل في مختلف المواقف التّواصليّة.

المبحث الثّالث: المعنون بـ: "**التّواصل من المنظور اللّساني والتّعليمي**" والّذي تمّ التّطرّق من خلاله إلى مفهوم التّواصل من المنظور اللّساني والتّعليمي والوظيفة اللّسانيّة عند اللّسانيّين، وما تعلّق بمفهوم التّواصل ودوره في تعليم اللّغات.

المبحث الرّابع: المعنون بـ: "**بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق تطبيقات المدخل التّواصلي**"، والذي تمّ التّطرّق من خلاله إلى مفهوم بيداغوجيا الكفاءات وأنواع الكفاءات، والاستراتيجيّات التّواصليّة المعتمدة للتّعليم وفق بيداغوجيا الكفاءات، وأساليب بناء وتكوين التّواصل، وتعليم اللّغة العربيّة وفق هذه البيداغوجيا والمدخل التّواصلي.

الفصل الثّاني حمل عنوان: "**الملكة التّواصليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة**"، والّذي يحمل هو الآخر أربع مباحث هي:

المبحث الأوّل: "**التّصوّر المفهومي للملكة اللّسانيّة بين القديم والحديث**": تمّ الحديث فيه حول مفاهيم الملكة اللّسانيّة عند العلماء في القديم والحديث، والبحث عن تطوّرها بين أجيال العلماء.

المبحث الثّاني: "**الملكة التّواصليّة من منظور اللّسانيّات والتّعليميّة**"، في هذا المبحث تمّ الحديث عن مفهوم الملكة التّواصليّة عند اللّسانيّين والتّعليميّين، وعناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة، ودور الأنظمة غير اللّسانيّة في عمليّة التّواصل التّعليمي.

المبحث الثّالث: "**المرتكز اللّساني التّداولي والتّعليم التّواصلي**": والذي تمّ فيه التّطرق إلى التّداوليّة واستثمارها في التّعليم التّواصلي للّغات، ودور العناصر التّداوليّة في إفادة البحث التّعليمي في تحسين تعليم اللّغات عن طريق استثمار مقولاتها التّداوليّة.

المبحث الرّابع: وعنونّاه بـ: **"التّكوين المتخصّص للمعلّم في المسار الجامعي وفق المدخل التّواصلي"**، قمنا فيه بتحليل التّكوين النّوعي للطّالب المعلّم، كونه يمثّل المركز الأساس لتكوين المتعلّم لأداء الخدمة، كما حاولنا الكشف عن الثّغرات الموجودة وراء تقصير برامج التّكوين الجامعي لإعداد المعلّم الطّالب واقتراح حلول تضفي التّجديد والتّكوين النّوعي للمعلّم قبل الخدمة.

وفي **الفصل الثّالث الموسوم بـ: "المحتوى التّعليمي ومدى التزامه بمفهوم التّواصل"**، والذي تمّ من خلاله دراسة المحتوى التّعليمي من جميع الجوانب، من خلال الغوص في المحتوى المعرفي واللّغوي وتحليل سمات الوضعيّات التّواصليّة المندرجة في المحتوى، مع نقد أهمّ المآخذ التي وقع فيها معدّو المنهاج وتصحيحها انطلاقا ممّا تدعو إليه النّظريّة التّواصليّة في تعليم اللّغات، من خلال تقسيم الفصل هو الآخر إلى أربع مباحث على التّوالي وهي: تعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، تعليميّة الإنتاج الشّفوي، تعليميّة فهم المكتوب والظّواهر اللّغويّة، تعليمية إنتاج المكتوب. (**دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل**).

وفي **الفصل الرّابع** والأخير المعنون بـ: **"تنمية ملكة التّواصل عند المتعلّم (دراسة ميدانيّة)"**، وقد اعتمدت في هذا الفصل على دراسة ميدانيّة في أقسام السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي لقياس كفاءة التّواصل/ الملكة التّواصليّة لميادين تعليم اللّغة العربيّة، بالاعتماد على القياس القبلي والبعدي على التّوالي من خلال قياس ملكة التّواصل لميدان الإنتاج الشّفوي، وقياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب بعدّهما مهارتان إنتاجيّتان يمكن قياسهما.

وفي الأخير خُتم البحث بخاتمة تمّ عرض فيها أهمّ النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها، من خلال موضوع البحث والقراءة التّحليليّة للمنهاج التّعليمي، والوثائق التّعليميّة في إطار إصلاحات مناهج الجيل الثّاني الأخيرة، والدّراسة الميدانيّة الّتي تمّ إجراؤها، إضافة إلى التّوصيّات المستوحاة من الدّراسة.

ومن أهمّ المراجع التي تمّ اعتمادها هي:

- **الكتب المدرسيّة والوثائق التّعليميّة المرافقة لطبيعة البحث والخادمة له.**
- **فايزة السّيد عوض، عواد بن دخيل العوّاد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان، تركي بن علي الزّهراني: مداخل تعليم اللّغة العربية: رؤية تحليليّة.**
- **رشدي طعيمة: المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.**
- **جاك ريتشارز وثيودر روجيز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات.**
- **أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللّغة العربيّة: دراسة مسحيّة نقديّة.**

- **عبد السلام عشير: الكفايات التّواصليّة: اللّغة وتقنيّات التّعبير والتّواصل.**
- **عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية.**

ولا يخلو أيّ بحث من عوائق ومشاكل تعترضه، وأهمّ ما صادفنا منها في هذا البحث، هو قلّة المراجع المتخصّصة فعلا حول المدخل التّواصلي والملكة التّواصليّة، وما وجدناه هو بعض الإشارات والدّراسات المتناثرة هنا وهناك، الّتي في أغلب الأحيان لا تحمل رؤية واضحة، وخاصّة في تعليم اللّغة العربيّة، إضافة إلى صعوبة إجراء الدّراسة الميدانيّة نتيجة الوضعيّة الوبائيّة والبروتوكول الصّحي النّاجم عن فيروس كورونا؛ والذي واجهت من خلاله صعوبة جمع الإنتاجات التّعليميّة للمتعلّمين والحضور المباشر في حصص الدّراسة.

وفي الختام، أجدّد الشّكر للأستاذة المشرفة، **الأستاذة الدكتورة مسعودة خلّاف شكّور** على فتحها لنا مجال الولوج لهذا التّخصّص أوّلا، ثم متابعتها لي إشرافا لإنجاز هذا البحث، فلها منّي جزيل الشّكر والعرفان، كما أوجّه خالص الشّكر للّجنة الفاحصة لهذا العمل.

وأخيرا أسأل التّوفيق والسّداد من الله عزّ وجلّ.

مدخل: تعليميّة اللّغات -دراسة في المفاهيم والإجراءات-

- ✓ أوّلا: مفاهيم إجرائيّة وتعاريف نظريّة
- ✓ ثانيا: الطّرائق التّقليدية في تعليميّة اللّغات

مدخل: تعليميّة اللّغات –دراسة في المفاهيم والإجراءات–

تمهيد:

إنّ مراحل التّعليم المختلفة التي طرأت على تعليم اللّغات مكّنت المتخصّصين من ابتكار طرائق وتقنيّات تواكب الزّمن وتطوّراته، فما كان جديدا في وقت مضى أصبح قديما الآن، ونفس الشّيء بالنّسبة لتعليم اللّغات، فكثيرا ما كانت العمليّة التّعليميّة تعتمد على التّقليد، والتّلقين والمحاكاة، والحفظ، ثم انتقلت بفضل تطوّر العلوم اللّسانيّة والتّعليميّة مواكبة لتطوّرات العصر واحتياجات أفراده.

لذلك يفيد هذا المدخل إضافة زاوية محوريّة تنير قارئ هذه الدّراسة، تماشيا مع تخصّص الباحث وهو **"اللّسانيّات التّطبيقيّة"** ووفق ما تقوده الضّرورة المنهجيّة من تدرّج هرمي من العام إلى الخاص، تتجلّى فيه مكانة التّخصّص في إعداد المنحى التّعليمي بكلّ عناصره التّكامليّة. ولا شكّ أنّ تحديد المصطلحات والتّعريفات خطوة أساسيّة لأي بحث، ولذلك سندرج التّعاريف النّظرية والمفاهيم الإجرائيّة في هذه الدّراسة.

أولا: مفاهيم إجرائيّة وتعريفات نظريّة:

1– ظهور اللّسانيات التّطبيقية (Applied Linguistics):

لا شكّ أنّ الدّراسات اللّسانية كانت واضحة المعالم منذ ظهورها، بدءا من محاضرات **سوسير**، وما تلاه من مناهج لسانيّة كانت الباعث الأوّل لظهور اتّجاهات لسانيّة استمرّت فيما بعد في وصف الظّاهرة اللّغويّة وتعليم اللّغات، لكن في المقابل إنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة كعلم تطبيقي لم تظهر معالمه كعلم له قواعده ومصطلحاته إلّا عام (1947م) في معهد تعليم اللّغة الانجليزيّة بجامعة **ميتشجان**، والّذي كان معهدا متخصّصا لدراسة اللّغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّة تحت إشراف **شارل فريز (Charles fries)** و**روبرت لادو (Rebert lado)**، ثمّ بعدها تأسّست مدرسة اللّسانيّات التّطبيقيّة في جامعة ادّنبرة (1974م)[1]، هذه كانت البدايات الأولى لنشوء علم اللّسانيات التّطبيقيّة كعلم جديد له أسسه وبعض المفاهيم الجديدة الّتي أرساها بعض روّاده.

[1]– ينظر: يعبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص07.

إنّ مصطلح اللّسانيّات التّطبيقيّة مصطلح جامع يدلّ على تطبيقات متنوّعة لعلوم اللغّة في ميادين متعدّدة لحلّ مشكلات ذات صلة باللّغة، وفي مؤتمر اللّسانيّات التّطبيقيّة (لاهاي) عقد منذ عدّة سنوات اتّفق على أنّ المجالات الآتية تشكّل فروع اللّسانيات التّطبيقيّة: تعليم وتعلّم اللّغة الأم، واللّغات الأجنبيّة، الاختبارات اللّغويّة، التّخطيط اللّغوي، علم اللّغة التّقابلي، صناعة المعاجم، التّحليل الأسلوبي، التّرجمة، الإلقاء، عيوب النّطق والكلام/ أنظمة الكتابة، اللّسانيات النّفسيّة، اللّسانيات الاجتماعيّة[1]، لذلك يصعب حصر القضايا التي تهتم بها اللّسانيات التّطبيقيّة نظرا لتعدّد مجالات اهتمامها؛ ذلك أنّها تضمّ العلوم التي تستثمر الدّرس اللّساني النّظري كتعليم اللّغات القوميّة والأجنبيّة وصناعة المعاجم والتّرجمة وأمراض الكلام واختبارات اللّغة، وإذا تجاوز الدّارس الفروع اللّسانية المتولّدة من تطبيق منهج معيّن، كعلم اللّسانيّات المقارنة أو اللّسانيّات التّاريخيّة أو الوصفيّة، وتجاوز كذلك الفروع المتولّدة من الدّرس المتخصّص مثل علم اللّغة البينوي، فإنّه يقف على فروع أخرى معظمها يدخل ضمن اختصاص علم اللّسانيّات التّطبيقيّة، ولا يستثنى من ذلك إلّا علم اللّغة العام الذي يدخل ضمن اللّسانيات العامة، ومن الفروع التي تنحو منحا تطبيقيّا أيضا نجد: اللّسانيّات الاجتماعيّة، اللّسانيّات النّفسيّة، اللّسانيّات الجغرافيّة، اللّسانيات العصبيّة، اللّسانيّات التّربويّة، اللّسانيّات الريّاضيّة، اللّسانيات الحاسوبيّة، اللّسانيّات البيولوجيّة.[2] وهي من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة أيضا.

يحدّده العلماء مفهوم اللّسانيّات التّطبيقيّة على أنّه علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النّظريّة[3]، وهذا إن دلّ على شيء، إنّما يدلّ على العلاقة الموجودة بين اللّسانيات التّطبيقيّة واللّسانيّات العامّة، على الرّغم من غلبة الجانب التّطبيقي أكثر منه الجانب النّظري في اللّسانيّات التّطبيقيّة، نظرا لاهتمامه بالمشكلات اللّغويّة والبحث عن حلول لها ودراستها في إطار فروع ومجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة. ونظرا لتعدّد فروعها، فإنّ "مهمّة علم اللّغة التطبيقي/ اللّسانيات التّطبيقيّة ليست ويجب –ألّا تكون– فقط اختبار إمكانيّة تطبيق النّظريات اللّغويّة، بل يجب أن تتولّى دراستها وتمحيصها كلّما لزم الأمر"[4]، وهذا يوحي بالعلاقة المثمرة بين اللّسانيات العامّة واللّسانيّات التّطبيقيّة، فتسعى هذه الأخيرة لاستثمار أحدث النّظريّات اللّسانيّة في حلّ المشكلات اللّغويّة في مختلف مجالاتها.

[1]– ينظر: عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: ط1، مطبعة مزوار،2010، ص16.

[2]– ينظر: بوجمعة وعلي: اللغة العربية والتنمية الميسرات والمعيقات: ط1، دار أي كتب، لندن، 2018، ص32.

[3]– ينظر: ميشال ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص22.

[4]– المرجع السّابق: ص23.

2– التّعليمية وتعليميّة اللّغات:

2–1– التّعليميّة: (Didactic):

أ– التّعريف اللّغوي:

إنّ كلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علم، أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره، ويرجع الأصل اللّغوي للتّعليميّة إلى الكلمة الأجنبيّة ديداكتيك (**Didactic**) المشتقّة بدورها من الكلمة اليونانيّة ديداكتوس، وتعني فلنتعلّم، أي نعلّم بعضنا أو أتعلّم منك أو أعلّمك، وكلمة ديداكتوس (**Didactos**) تعني أتعلّم، وكلمة ديداكسن (**Didacsan**) وتعليم التّعليم، وكانت تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشرح المعارف، وهو شبيه بالشّعر التّعليمي عندنا، والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدّارسين ليكونوا قادرين على استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها عند الضّرورة[1].

ب–التّعريف الاصطلاحي:

يعرّف مصطلح **التّعليميّة** اصطلاحيّا على أنّه: "تدريب وتطوير أفراد المجتمع عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهّلهم للقيام بوظيفة معيّنة وتطوير امكانيّاتهم العمليّة وفق ما تتطلّبه ظروفهم الوظيفيّة، وتزويدهم بكلّ المعارف والمعلومات العلميّة حسب قدراتهم العقليّة والنّفسيّة، واستغلال كل الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في إدارة العمليّة التّعليميّة"[2]. وفي تعريف آخر هي: "سيرورة سلسلة من العمليّات الفكريّة التي تهتمّ في تطوّرها بواقع الفصل الدّراسي والمتعلّمين"[3] وبهذا فعلم التّعليميّة يهتم بكلّ ما هو تعليمي تعلّمي، أي تهمّ الكيفيّة الّتي تعنى بتعليم المتعلّم مع التّركيز على: كيف يتعلّم المتعلّم؟، ودراسة كيفيّة تسهيل عمليّة التعلّم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثمّ اتّخاذ الاجراءات المناسبة لفئة ذوي الصّعوبات في

[1]– ينظر: ابراهيم عمر يحياوي: تأثير تكنولوجيا الاعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان،2016، ص27.

[2]– المرجع نفسه، ص ن.

[3]– مولاي المصطفى البرجاوي: المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، 2017، ص112.

التّعليم، وبالتّالي هي دراسة التّفاعل التّعليمي التّعلّمي. وهذا ما يدلّ على أنّ التّعريف الاصطلاحي خير دليل على أنّ التّعليميّة ليست مرتبطة فقط بتعليميّة اللّغات.

ويقترح **محمد الدريج** تعريفا تقريبيّا للدّيداكتيك/ التّعليميّة، حيث يقول: "ويمكن بدورنا أن نصوغ تعريفا شاملا للدّيداكتيك يتضمّن معظم مكوّنات موضوعها، وذلك على الشّكل التّالي: الدّيداكتيك هي الدّراسة العمليّة لمحتويات التّدريس وطرقه وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المرسومة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي أو الحركي"[1]. وهو تعريف شامل يشمل كلّ العناصر التي تضمّ علم التّعليميّة.

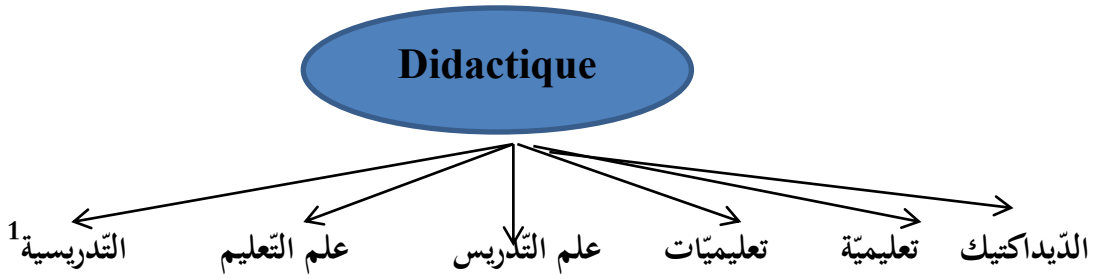
ويتّضح من جملة التّعريفات الموضوعة أنّ التّعليميّة تقع على عاتقها مهمّة المادّة التعليميّة من خلال إشكاليّة وضع وتنظيم المحتويات الدّراسيّة، كما تُعنى بالجوانب النّفسيّة والعقليّة للمتعلّم الّتي لابدّ من مراعاتها عند وضع المحتويات الدّراسيّة.

وتتداخل التّعليميّة مع عدّة تخصّصات علميّة أخرى إلى درجة أن يصعب التّفريق بينها في بعض الأحيان نظرا لأنّها علم متداخل الاختصاصات، ففي إيطاليا ترادف علم النّفس اللّغوي، وعلم النّفس التّربوي، ويتداخل مفهومها إلى حدّ الالتباس في بلجيكا مع علم التّربية، بينما يرتبط في فرنسا باللّسانيات التّطبيقيّة، بخلاف علاقته باللّسانيّات العامّة والصّوتيّات وعلم النّفس العام، بالإضافة إلى علوم أخرى تهتمّ بالمجال الثّقافي والاجتماعي مثل التّاريخ والجغرافيا والاقتصاد والأدب والفلسفة[2]. هذا التّداخل بطبيعة الحال راجع إلى الاشتراك في تعليميّة المواد التي تتطلّع إلى حضور علم التّعليميّة، إذ ارتبط مفهوم تعليميّة اللّغات منذ البداية بكلّ ما شأنه تعليم اللّغات على اختلاف مواقعها في العالم وتعدّد مستعمليها، لتكون بذلك تعليميّة اللّغات علما قائما بذاته اهتمّ به الدّارسون والمهتمّون بالحقل التّعليمي، كما تعدّ التّعليميّة من العلوم الحديثة التي اشتغل عليها الباحثون في مختلف تخصّصاتهم نظرا للكفاية الأدائية التي لابد على كل المدرّسين في شتى التّخصصات أن تتوفّر فيهم حتى يمارسون مهامهم على أكمل وجه، ولأنّ التّعليميّة علم حديث ارتبط بمفاهيم عديدة من قبل التّعليم والبيداغوجيا والطّرائق التّعليميّة كان علينا أن نعرض لهذا المصطلح في إطار مقاربة اصطلاحية تمكّننا من الوقوف على المصطلح والمفاهيم المرتبطة به، فلا يخفى على

[1]– محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ،2003، ص28.

[2]– ينظر: بشير ابرير: التعليمية معرفة علمية خصبة: الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، ع: 307، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، مارس/أفريل، 2002، ص47.

دارس التّعليميّة أنّ مشكلة تعدّد المصطلح أيضا من المشاكل التي لحقته، فنجد في اللّغة العربيّة عدة مصطلحات للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعلّ هذا راجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة واللّغة المترجم منها وإليها، وإلى طبيعة اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها، لذلك فلمصطلح الدّيداكتيك عدّة مصطلحات تقابله وفق المخطّط الآتي:



مخطط رقم 01: يوضح مصطلحات المتعددة لعلم التعليمية

إذ تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الّذي اختار الباحثون استعمال **ديداكتيك** تجنّبا لأي لبس في المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التّدريس، وعلم التّعليم، وفيهم من الباحثين القلائل من يستعملون مصطلح التّعليميّات، مثل لسانيّات ورياضيّات...الخ، أمّا مصطلح تدريسيّة هو مصطلح عراقي لم يشع في الاستعمال العربي مثلما شاع مصطلح "**تعليميّة**"[2].إذ أنّ المتطلّع لتاريخ ظهور علم التّعليميّة، يدرك لا محالة أنّ استعمال مصطلح التّعليميّة لم يكن مرتبطا بالبحث اللّساني فقط، وفي المقابل لم تكن التّعليميّة مترتبطة بتعليم اللّغة فحسب، بل هي أوسع من ذلك، من خلال اهتمامها بفئة المتعلّمين على اختلاف أجناسهم وفئاتهم، ممّا مكّنها أن تكون علما متداخل الاختصاصات، تنهل من علوم شتى من بينها: علم الاجتماع، وعلم التّربية، وعلم النّفس، واللّسانيّات.

2-2- نشأة التّعليميّة:

التّعليميّة وكغيرها من العلوم، لديها تاريخ وبوادر نشأة، "ففي الرّبع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح تعليميّة المواد (**didactics of disciplines**) يبرز بقوة، هذا في مقابل تراجع استعمال مصطلح

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص42-43.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

التّربية[1] **(general pedagogy)**، فقبل مجيء علم التّعليميّة كان الاهتمام منصبّا حول كيفيّة تكوين المعلّمين.

إلّا أنّ أوّل من اقترح مصطلح تعليميّة هو **محمد شبشوب** في كتابه **"تعليميّة المواد"** ليعرّب بـ: **(didactic)**، وارتبطت الدّيداكتيك الجديدة ببروز فجر نظريّات التّعلّم البنائيّة، التي ارتبطت بمؤسّسها **جون بياجي (j. Piajè)**؛ مفادها التّسليم بأنّ كلّ ما يُبنى بواسطة المتعلّم يصبح ذا معنى له، ممّا يدفعه لتكوين خبرة فرديّة خاصّة به في التّعلّم، بتركيز من البنائيّة على إعداد المتعلّم لحلّ مشكلات في ظلّ مواقف[2]. ولقد تمّ تغيير أوجه الاهتمام من التّربية إلى التّعليميّة، وشيوع مصطلح "التّعليميّة"، حيث طرأت عدّة تحوّلات من بينها انتقال المحور في التّربية والتّعليم من المعلّم إلى المتعلّم الّذي أصبح يشكّل محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بل وأهمّها، وهو تحويل لم يمسّ فقط أحد أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بل مسّ أيضا قضيّة امتلاك المعارف، فقبلا كان المعلّم هو المالك الوحيد للمعرفة، وبالتّالي هو من يسهر على تقديمها للمتعلّمين ويجتهد في ذلك، في المقابل المتعلّم في هذه الفلسفة التّعليميّة التقليدية هو القطب السّالب الذي يتلقّى المعرفة من معلّمه كما هي تلقينًا، وعليه إعادة ما تلقّاه من معارف عن طريق تكرار ما قدّم له. وفي الحديث عن التّأريخ للتّعليميّة، نجد أنّ الكثير من المؤرّخين يتساءل حول شرعيّة الوجود لتعليميّة واحدة أم هي مجموعة من التّعليميّات؟ أهي تعليميّة واحدة تجمع بين جميع المواد الدّراسيّة؟ أم أنّ هناك تعليميّات متعدّدة بتعدّد موادّ التّعليم؟[3]

لقد نشأت تعليميّة الرّياضيات من التّفكير والممارسة في مجال تعليم مادّة الرّياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وفي المقابل قد آثر الباحثون الكلام عن تعليميّة الجبر وتعليميّة الهندسة وتعليميّة العدد[4]، حيث تهمّ التّعليميّة كلّ ما يتعلّق بالتّعدّد التّطبيقي للأنشطة التّعليميّة في المادّة الواحدة في شكل تعليميّات إن صحّ القول، ثمّ بدأت تتشكّل تعليميّات عديدة تتعلّق بالعلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، وفي اللّغة والأدب العربي نجد تطبيقات التّعليميّة كثيرة، مثل قولنا تعليميّة البلاغة وتعليميّة النّحو وغيرها...الخ.

---

[1]– ينظر: المرجع السّابق، ص17.

[2]– ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، 2003، ص148.

[3]–ينظر: المرجع السّابق: ص19.

[4]–ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

2–3– التّعليميّة والمحتوى التّعليمي:

لا شكّ أنّ وضع التّعليميّة في قالب المثّلث الدّيداكتيكي يجعل بينها وبين أقطابه عقدا من العلاقات المترابطة والمتّسقة، إذ أنّها وليدة معرفة أعمق بمحتوى المادّة التّعليميّة لجهة اختيار أهمّ ما يعنيها من المعارف، من معالجة وتنظيم وتصنيف، وتسهيل استيعابها وتحصيلها[1]، ويطرح هذا التّوجه العلاقة الوطيدة بين التّعليميّة والعلوم الأخرى، منها ما هو مرتبط بالعلوم الاجتماعيّة والآخر بالعلوم النّفسيّة، وعند حديثنا عن علاقة هذه المواد بتخصّص شامل وهو علم التّعليميّة، تطرح القضيّة بدورها تداخل تخصّصات شتى في تنظيم المحتوى التّعليمي، إذ تهتمّ التّعليميّة بمحتوى التّدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التّحفيز والأساليب والاستراتيجيّات النّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة[2]. فعلاقتها بالمحتوى التعليمي تمثّل اللّبنة الأساس للمعرفة التي تقدّم للمتعلّم.

2–4– التّعليمية والمتعلّم:

تكمن علاقة التّعليميّة بالمتعلّم من خلال أنّ "التّعليميّة وليدة معرفة أعمق بالمتعلّم، من حيث المشروع الّذي يمثّله، وما يحتويه من رغبات وحوافز، وقدرات وصعوبات وتصوّرات"[3] وهنا تبرز فاعليّة التّعليميّة في التّقرّب من المتعلّم من خلال القدرة على منحه ناصية التّعلّم، والإبداع، وحسن توظيف ما يتوفّر له من قدرات ومهارات في حياته التّعليميّة والعلميّة والمجتمعيّة.

2–5– المفاهيم الرّئيسة في التّعليميّة:

لعلم التّعليميّة مفاهيم ارتبطت بأسس قيام هذا العلم بعدّه علما مستقلّا له مصطلحاته ومنهجه الخاص في الدّراسة، وفيما يلي لن نعرض كلّ المفاهيم التي ارتبطت بديداكتيكا/ تعليم المواد على تعدّدها، إنّما سنعرض المفاهيم الرّئيسة التي أثبتت وجودها في التّعليميّات على اختلافها:

---

[1]– ينظر: أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج1، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ص16.

[2]– المرجع نفسه: ص14.

[3]– م ن، ص16.

2-5-1- النّقل الدّيداكتيكي/ التّعليمي:

استعمل مفهوم النّقل أو التّحويل الدّيداكتيكي/ التّعليمي **(Didactics Transposition)** لأوّل مرّة في ديداكتيك الرّياضيات من طرف **إيفيس شفلار (Yves Chevallard)**، ويعني تحويل المعرفة من مجالها العالم والصّرف إلى مجال آخر لتكون قابلة للتّعليم والتّعلّم. وقد استعمل هذا المفهوم ليفيد عمليّة نقل المعرفة العلميّة الأصليّة إلى الفضاء التّعليمي، خصّيصا للمتعلّم لتناسب حاجياته التّعليميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، وتمثّل عمليّة النّقلة الدّيداكتيكيّة من محتوى علمي محدّد إلى محتوى تعليمي مرتبطة بالمعلّم عند بعضهم[1]؛ من خلال نقل المعرفة إلى المتعلّم، في حين يتعلّق عند البعض الآخر بالمتعلّم. "ولقد استعملت نظريّة التّحويل الدّيداكتيكي لتطال مختلف المواد الدّراسيّة، إلّا أنّ ذلك لم يبعدها عن النّقد وخصوصا في المواد الّتي تعتبر أنّ تحويل المعارف المعرفيّة إلى معارف مدرسيّة يحطّ من شأن هذه المعارف، واعتبروها نوعا من إخضاع الأساتذة للمعرفة التي تنتجها الجامعة وأصحاب الاختصاص من دون أن يكون لهم دور في صنعها"[2] على اعتبار أنّ المعلّم الذي يأخذ المعرفة جاهزة دون أن يكون له دخل فيها، يتوقّف دوره هنا على نقل المعرفة فقط، وهذا ما يقودنا إلى ذكر الطّرائق التّقليديّة في التّعليم، التي تعتمد في تعليم المعرفة على التّلقين والتّكرار، لكن سرعان ما تمّ تفنيد هذا الرّأي وسارع العلماء في الدّفاع عن مفهوم النّقل الدّيداكتيكي، وإظهار مدى أهمّيته في القطاع التّعليمي "فها هو **شوفلار** يعرب عن أنّ التّحويل ليس حالة شاذّة أو تغييرا في طبيعة المعارف، ولكّنه تحويل طبيعي لا يمكن لأيّ نظام تعليمي أن يتخطّاه إذا ما أراد أن ينقل المعارف"[3]، فالنّقل الدّيداكتيكي هو مجموعة التّحوّلات الّتي تطرأ على معرفة معيّنة في مجالها الصّرف من أجل تحويلها إلى معرفة تعليميّة قابلة للتّدريس. ونوضّح ذلك من خلال هذا المخطّط:

المعرفة العالمة (في الكتب المتخصّصة) ⟵ المتعلم ⟶ المعرفة للتّدريس

[1]- ينظر: العربي سليماني: التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم، نداكوم ديزايرن، المغرب، ص97.

[2]- بيار مالك: الفلسفة وتعليمها: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص65-66.

[3]- المرجع نفسه، ص66.

وفي سياق آخر، "عمد **فيري** (**viré**) إلى بيان ما يحدث على مستوى العلوم الانسانيّة بحيث تتحوّل المعرفة الّتي توصّلت إليها العلوم إلى مجرّد معرفة يغلب عليها الطّابع المعياري الإيديولوجي، بعد أن يتمّ إخضاعها إلى المتطلّبات التّعليميّة الّتي تتمثّل في ضرورة بثّ بعض القيم السّوسيوثقافيّة المطلوبة اجتماعيّا"[1]. إذ أنّ المبحث التّعليمي، يضع في سياق أولويّاته النّظرة الموضوعيّة والشّموليّة للمثلّث الدّيداكتيكي (**التّعليمي**): معلّم، متعلّم، محتوى، الأعراف والتّقاليد الاجتماعيّة والثّقافيّة (المحتوى الثقافي)، من هنا يصبح النّقل الدّيداكتيكي عبارة عن عمليّة تحويل فعلي للمعرفة التي تبتعد فيها عن طبيعتها الأصليّة، لتصير مادة تعليميّة وفق شروط تخضع للسّياق التّعليمي كالسّياق السّوسيوثقافي والبسيكولوجي المغاير للحالة الأولى الّتي كان عليها.

2–5–2–تعليميّة اللّغات:

لا شكّ أنّ البحث في حقل التّعليميّة عامّة، وتعليميّة اللّغات بصفة خاصّة، يستدعي بالضّرورة استجلاء أهم الأهداف البيداغوجيّة التي يسعى علم التّعليميّة إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي، ويعدّ **أحمد حسّاني** من أهمّ الباحثين الجزائريّين الذين بحثوا كثيرا في هذا الميدان في كثير من البحوث الأكاديميّة فنجده يقول: "فإنّ تعليميّة اللّغات بوصفها وسيلة إجرائيّة لتنمية قدرات المتعلّم قصد اكتساب المهارات اللّغويّة واستعمالها بكيفيّة وظيفيّة، تقتضي الإفادة المتواصلة من التّجارب والخبرات العلميّة الّتي لها صلة مباشرة وملازمة بالجوانب الفكريّة والعضويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان"[2]، وهذا وإن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّ من مهمّة تعليميّة اللّغات، هو تنمية المعرفة اللّغويّة للمتعلّم وصقل ملكته اللّغويّة، عن طريق إعداده بالإجراءات اللّازمة التي من شأنها ترقية الفعل التّعليمي التّعلّمي في تعليم اللّغات، وإكسابهم المهارات اللّغوية اللّازمة، وحلّ المشكلات المرتبطة بالاكتساب اللّغوي وفق استراتيجيّات وخطط عمليّة مخطّط لها سلفا، وهنا تبرز العلاقة القائمة بين حقل ديداكتيكا اللّغات واللّسانيات، بعدّ تعليميّة اللّغات أهمّ فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، "ولهذا فإنّ أقلّ النّاس معرفة بحقيقة تعلّم اللّغة وتعليمها، يدرك لا محالة أقرب العلوم اللّسانيّة إلى تعليميّة اللّغات هي اللّسانيّات، من

[1]– عبد الله بوغوتة: النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، سلسلة ندوات وأيام دراسية، النقل الديداكتيكي (أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015م، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجهة الشرقية، ط1، وجدة، 2015، ص13.

[2]– أحمد حساني: دروس في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية،2009 ، الجزائر، ص01

حيث المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظّاهرة اللغويّة "[1]، وفي تعريف آخر يقول **هالت (halté)** (1992): "يتمّ تعريف التّعليميّة من خلال النّظر إلى الأبحاث المتعلّقة بالتّدريس وكيفيّة اكتساب المعرفة (علم النّفس الباطني)، والبحوث التي تتعلّق بالتّدخّل العملي وبشكل أكثر تحديداً، وبالمفهوم الألماني بمعنى "الدّراسة المنهجيّة للعلاقة المتبادلة بين التّدريس واكتساب اللّغة" [11]وهذا ما يبرز أنّ الألمان يجعلون مصطلح التّعليميّة مرادفا لتعليميّة اللّغات نظرا لاهتمام هذا الأخير بالاكتساب اللّغوي، وأنّ ما يزيد من قوّة العلاقة هو أنّ المادّة المشتركة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغات: هي اللّغة، أي الظّاهرة اللّغويّة التي تنبني عليها مختلف النّظريّات والطّرائق والمقاربات في تعليميّة اللّغات وعلم اللّسانيات، إذ الباحث في التّعليميّة يجد نفسه مضطرّا للبحث في علوم أخرى ذات علاقة، ومنافع متبادلة بينها وبين التّخصّصات الأخرى.

2–5–3–التّعلّم التّفاعلي:

ركّزت التّعليميّة على العقد الدّيداكتيكي/ التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم بحثا عن تحقيق أهداف التّعلّم، وما يعنينا في تعليميّة اللّغات هو الحوار التّربوي والتّفاعل التّشاوري بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلّمين أنفسهم[2]، بمعنى تعلّم تشاركي بين المتعلّمين وهذا ما يوافق طرح **فيجوتسكي** وفق منظور التّعلّم التّفاعلي الاجتماعي في النّظرية البنائيّة الاجتماعيّة، الذي يعتمد من خلال فكره الاجتماعي في التّعلم على "كلا من الثّقافة والمجتمع من العوامل المؤثّرة على تنمية معرفة المتعلّم، كما أنّ العامل الأكثر أهمّية في بناء المعنى لدى المتعلّم هو الحوار والمناقشة بين المعلّم والمتعلّمين داخل حجرة الدّراسة"[3]، فأعطى **فيجوتسكي** أهمّية قصوى للتّعلّم الاجتماعي من خلال التّفاعلات الاجتماعيّة يبن المتعلّم والمعرفة، بناءً على تصوّر المفاهيم المشتركة بين المتعلّمين بواسطة التّعلّم التّفاعلي القائم على التّواصل المتبادل بين الطّرفين.

وفي اللّغة العربيّة يعمل المعلّم على حثّ المتعلّمين على تداول الكلام ثنائيّا، أو في مجموعة الصّف، هذا التّوجّه حاسم في التّعلّم، لأنّ المتعلّم يبني معرفته من خلال ما يكتشفه بنفسه، ويتمكّن من اللّغة الفصحى، قراءة وتعبيرا من خلال التّمرّس باللّغة. وفي ممارسة تقنيّات التّعبير، يتجلّى التّفاعل الخصب من

[1]– المرجع السابق: ص02.

[2]: :Marie-Eve Damar : Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE , éditions sciontifique internationnales, bruxelles. Belgique, 2009. P77.

[2]– أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية: ص24.

[3]– لمياء محمد أيمن خيري: التعلم النشط: مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر، القاهرة، 2018، ص70.

خلال استدرار الآراء والنّقاش والتّعليق.[1] ومن خلاله يتمكّن من اكتساب اللّغة العربية الفصحى وتنمية التّواصل من خلال التّفاعل اللّفظي وتبادل الآراء.

2–5–4– التعلّم:

منذ أن وجد الانسان في الكون وهو مهيئ سلفا لاكتساب المعرفة، وبالتّالي فالإنسان يقوم باكتساب المهارات والخبرات الجديدة للتّغيير من سلوكه، انطلاقا من الوسط المعاش، لذلك يمكننا القول أنّ التّعلّم هو: "تغيير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للخبرات والمهارات الجديدة، الّتي تؤدّي بالضّرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطّبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان"[2]. وبالتّالي فالتّعلّم عبارة عن الخبرات التي يتلقّاها الفرد في حياته باستمرار، ويتعدّد تعريف التّعلّم بتعدّد الدّارسين حسب تخصّصاتهم، فنجد **قاتس (gates)** يقول: "يمكن تعريف التّعلّم بأنّه تغيير السّلوك تغيّرا تقدّميا يتّصف من جهة بتمثّل مستمرّ للوضع، ويتّصف من جهة أخرى بجهودات مكرّرة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة"[3] فالتّعلّم تغيير إيجابي في سلوكيّات المتعلّم، وفعل إيرادي يهدف من خلاله لاكتساب المعرفة وناتج عن مجهودات يقوم بها الفرد بحثا عن المعرفة.

2–5–5–المنهاج:

في المفهوم التّقليدي يعرّف **المنهاج** على أنّه: " كمّ المعرفة المسمّى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة التي توصِل هذا المحتوى إلى المتعلّم، وتعني التّقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلّم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلّم والمتعلّم والظّروف المحيطة بهما، كما نلاحظ أنّ المنهاج مفهوم واسع جدّا، يتّسع حتّى يكاد أن يشتمل على كلّ ما تحتويه التّربية"[4]، لذلك يتوسّع مفهومه ليشمل كلّ عناصر التّعليم، فالمنهاج هو كلّ من المحتوى، والأنشطة التّعليميّة المقدّمة فيه، والتّقويم والأهداف المحدّدة سلفا، إذ يتعدّد لأجل بلوغ غاية وهي إيصال المعرفة للمتعلّم.

---

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص25.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ص46

[3]– المرجع نفسه، ص ن.

[4]– رأفت عبد العزيز البويهي، ابراهيم جابر المصري، أحمد محمد جابر، منى أحمد عبد الرحيم، أصول التربية المعاصرة، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2018، ص227.

وفي المفهوم المعاصر يعرّف على أنّه: "**المناهج** تختار من المعارف الأكاديميّة ما يلائم عمر المتعلّم العقلي، وتقييم التّدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التّعلّمي الأفعل لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا، لأنّ المعرفة تُبنى ولكلّ مضمون معرفي طرائق خاصّة ببنائه"[1]. وهذا ما يوضّح تغيّر مفهوم المنهاج في العصر الحديث، ذلك لأنّه أصبح يخضع لنظريّات تعلّم حديثة تهتمّ بنموّ المتعلّم وطرائق التّعليم الموافقة لطبيعة نموّه ومحيطه الاجتماعي والثّقافي، وبذلك يتوسّع أكثر هذا المفهوم منه في التّعريف التّقليدي ليعني محتوى التّعلّم، وأهدافه وطرائقه وتقويمه، وللمنهاج أسس لابدّ لواضعي المنهاج من أخذها بعين الاعتبار عند وضعهم لأيّ منهاج تعليمي[2]، وتتعدّد هذه الأسس بطبيعتها، ولهذا يتأسّس المنهاج على اعتبارات عديدة نذكر منها:

- فلسفة تربويّة تمّ التّثبّت من صحّتها، وسلامتها وجدوى تبنّيها، فقد تعدّدت الفلسفات والنّظريات التي تناولت المنهج، وأسس إعداده فعلى واضع المنهج استحضار الفلسفات المنسجمة مع متطلّبات الأمّة.
- الأسس النّفسيّة للمتعلّمين: وكل ما هو مرتبط بطبيعة النّفس الانسانيّة، وحاجاتها، واستعداداتها ودوافعها وكلّ ما توصّلت إليه نتائج البحوث العلميّة والتّجارب في ميدان التّربية والتّعليم.
- الأسس الاجتماعيّة وما يتعلّق بثقافة المجتمع وعاداته وتراثه.
- الأسس الاقتصاديّة والمتطلّبات الماديّة اللّازمة لتطبيق المنهج ووضع مستلزمات التّنفيذ موضع الاهتمام عند تصميم المنهج.
- الاتّجاهات الحديثة في بناء المناهج: وهو ما تقوم عليه من مبادئ وأسس خاصّة اقتصاد المعرفة الّذي ظهر حديثا، حيث تتمّ عمليّة بناء المناهج وفق هذا الاتّجاه بما يتماشى وروح العصر.[3] هذه العناصر السّالفة منها ما هو نفسي واجتماعي، واقتصادي، وهذا ما يكسب المنهج التّعليمي شموليّة التّخصّص ليراعي نموّ المتعلّم وطبيعته الاجتماعيّة والنّفسيّة والاقتصاديّة وغيرها... إلخ.

[1]– أنطوان صيّاح، تعلّمية اللّغة العربيّة، ص14.

[2]– ينظر: محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص23.

[3]– ينظر: القول لقاتس نقلا عن أحمد حساني، المرجع نفسه: ص24.

2–5–7– المعلّم:

للمعلّم مكانة بارزة ودور مهمّ في العمليّة التّعليميّة، كما أنّ إعداد المعلّم إعدادا جيّدا مهمّ جدّا، فهو المعني بتوفير أولى الضّروريّات اللّازمة للعمليّة التّعليميّة، ذلك لأنّ المعلّم معني بتوفير الشّروط الأساسيّة للتّعليم.[1] هذا من أجل توفير الظّروف اللّازمة لتوصيل المعرفة، ومعرفة دوره المنوط به وواجباته ومعرفة خبراته الضّرورية الواجب توفّرها وتطويرها بين الحين والآخر.

2–5–6– المتعلّم:

الرّكن المهم في العمليّة التّعليميّة هو المتعلّم، وهو المستهدف فيها، والمتعلّم هو الكائن الإنساني الذي يعيش بمعزل عن المؤثّرات البيئيّة والاستعدادات الوراثيّة والحاجات البيولوجيّة، ومن يتعامل مع هذا الكائن لابدّ له من الإحاطة بالمتعلّم من حيث طبيعته التّكوينيّة ومكوّناته الشّخصيّة واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكريّة والمهاريّة، ومستوى ذكائه وتوائمه[2]، كلّ هذا مرتبط بالعوامل المحيطة به من خلال الوسط المتعلّق بالبيت والمجتمع والمعلّم والوسائل المستخدمة في التّعامل معه.

2–5–7– بيئة التّعلّم/ بيئة الفصل:

فعلى الرّغم من أنّ البعض لا يعدّ البيئة التّعليميّة من أركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فإنّ **محسن علي عطيّة** يرى أنّ الرّكن الرّابع من أركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة هو بيئة التّعلّم[3] وهي ما يتّصل بها من تجهيزات إداريّة وتعليميّة مساعدة لأجل تحقيق التّعليم.

3– الأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربيّة:

تنقسم أهداف تعليم اللّغة العربيّة إلى أهداف عامّة وأهداف خاصّة، فالأهداف العامّة متعلّقة بأهداف التّربية والتّعليم عامّة، كما يتعلّق هذا الهدف بتعلّق اللّغة العربيّة مع تعليميّات المواد الأخرى، ومن هنا يمكننا حصر هذه الأهداف فيما يلي:

---

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص25.

[2]– ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

[3]– ينظر: م ن، ص26.

- إشعار المتعلّم بأهمّية اللّغة العربيّة بعدّها عنصرا هامّا من عناصر الشّخصيّة الوطنيّة، ويتمّ تحقيق هذا الهدف من خلال نشاط القراءة والتّعبير، بالإضافة إلى تعليميّة المواد الأخرى المتمثّلة في العلوم الاجتماعيّة مثل مادّتي التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة.
- بث الحماس في نفسيّة المتعلّمين للهويّة الوطنيّة والعربيّة، كما يساهم في تحقيق هذا الهدف مواد التّربية الاجتماعيّة والاسلاميّة والمدنيّة.
- العمل على إبراز فكرة حب الوطن بدءًا من الوطن الصّغير الذي هو البيت والشّارع والولاية ...إلخ إلى الوطن الكبير[1].

أمّا بالنّسبة للأهداف الخاصّة فهي تتحقّق بتدريس اللّغة نفسها وما يترتّب من تدريسها من تنمية للقدرات اللّغويّة والمهاريّة في استعمال اللّغة والتّمكّن منها، وهي:

- إكساب المتعلّمين القدرة على التّعامل مع اللّغة تعاملا صحيحا، من خلال التّمكّن من مهاراتها الأربع: الاستماع، والكتابة، والقراءة، والتّعبير.
- اكسابهم القدرة على القراءة السّريعة الصّامتة والجهرية، مع فهم الفكرة العامّة للمقروء والأفكار الجزئيّة وتذوّق المقروء وتمكّنهم من الحكم عليه من خلال مدى قدرتهم ودرجة نموّهم اللّغوي مع النّطق بالجمل والعبارات نطقا صحيحا وأدائها أداءً حسنا.
- تنمية قدرتهم على الاستماع، بحيث يستطيعون تركيز انتباههم على المسموع وفهمه فهما مناسبا.
- إكسابهم القدرة على التّعبير فيما نفوسهم وعمّا تقع عليه حواسهم كلاما وكتابة، وتزويدهم بالخبرات والمعلومات التي تساعدهم على القيام بما تتطلّبه فنون التّعبير الوظيفي.
- تزويدهم بالثّروة اللّغويّة المناسبة، وغرس الميول القرائيّة في نفوسهم وتدريبهم على تذوّق النّصوص الأدبيّة، حتّى يكون لديهم الإحساس بالجمل بالدّرجة الأولى التي تناسبهم[2]. لذلك تتعدّد الأهداف الخاصّة لتعليم اللّغة لتشمل كلّ المهارات اللّغويّة والمهاريّة التي تمكّن متعلّمها من الفهم والنّطق والكتابة والقراءة والتّعبير.

[1]– ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات: ص103.
[2]– ينظر: المرجع نفسه: ص105.

4– اللّغة العربيّة بين الاكتساب والتّعلّم:

لاشكّ أنّ العصر الذي نحن فيه، يواكب التّطوّرات العلميّة في مختلف مناحي الحياة، ومنه لا غروة في أن يكون التّعليم هو الرّكيزة الأساس لبناء المجتمع، لذلك تشكّل اللّغة العربيّة أهم مدخل من مداخل تعليم العلوم، نظرا للميزة التّواصليّة والتّبليغيّة التي توفّرها بعدّها وسيلة للتّواصل والإفهام، فاللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة في البلاد ولغة التّعليم في الأطوار الثّلاثة، ممّا بات على مصمّمي المناهج التّفطّن لتطوير مناهجها في مختلف المراحل التّعليميّة، وفق ما يتماشى وتعليميّة اللّغات والنّظريّات اللّسانيّة الحديثة التي تفسّر عمليّات التّواصل اللّغوي حسب أبنيته اللّغوية والمقاميّة.

ولا يخفى على دارس اللّغات، أنّ عمليّة الاكتساب اللّغوي تخضع إلى عمليّات ذهنيّة وقدرات إبداعيّة، مع توفير الآليات النّفسيّة والاجتماعيّة التي لابدّ توافرها عند المتعلّم، والمقصود بالاكتساب "تعلّم اللّغة الأم والقدرة على استخدامها استخداما سليما طبقا للموقف، وكذلك القدرة على فهم كلام الآخرين واستيعابه له والرّد عليه بما يتناسب معه"[1]، لذلك فإنّ عمليّة تعليم اللّغة هي عمليّة معقّدة تستدعي توافر الجهود انطلاقا من المعلّم الذي يكون له تكوينا لسانيّا وبيداغوجيّا عاليا، إضافة إلى توفّر مهارة التّخطيط المحكم والاستراتيجي الذي يمكّنه من تنظيم قسمه ومتعلّميه على أكمل وجه مطلوب، وهذا ما يستدعي ضرورة توفير سياسة تعليميّة رصينة وتخطيط تربوي فريد من نوعه، من أجل التّكوين البيداغوجي والمهني للمعلّم.

وكما قلنا سابقا، إنّ تعليم اللّغة العربيّة في جميع المراحل التّعليميّة مهمّة يضطلع بها الجميع، وفق المخطّطات التّنمويّة للنّهوض بالواقع التّعليمي للّغة العربيّة، كيف ولا وهي لغة القرآن الكريم، إضافة إلى أنّها لغة رسميّة ولها رصيد مهمّ في تكوين شخصيّة المتعلّم وإعداده للحياة. لذا فإنّ الاهتمام بترقية الفعل التّعليمي التّعلّمي للمتعلّم مهمّ خاصّة في مراحله التّعليميّة، نظرا لقابليّة ذهن المتعلّم على التّمرّن والاكتساب اللّغوي الفصيح والسّليم وفق مقتضيات العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، تفاديا لظهور المشاكل اللّغويّة في الأطوار اللّاحقة.

[1]– عليه عزّت عيّاد: معجم المصطلحات اللغوية والأدبية: ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1994، ص135.

ثانيا/الطّرائق التقليديّة في تعليميّة اللّغات:

تطوّر تعليم اللّغات على مرّ العصور، نتيجة مجموعة من العوامل من أبرزها قصور الطّرائق البينويّة عن بلوغ الهدف الأسمى من التّعليم اللّغوي وهو القدرة على التّواصل، وعليه توالت الاتّجاهات والمذاهب التّعليميّة بالظّهور الواحدة تلوى الأخرى من أجل تصحيح المسار التّعليمي الذي جيئت من أجله تعليم اللّغات، وبالفعل ظهرت اتّجاهات حديثة غيّرت من المسار التّعليمي بفاعليّة؛ مستثمرة ما جاء في البحث اللّساني المعاصر، واستجابة للنّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة، وسمّيت بذلك التّعليميّات الوظيفيّة، فتغيّرت النّظرة للّغة على أنّها بنية مغلقة، وبطبيعة الحال هذا لا يقودنا بالقول إلى إنكار فضل الاتّجاه البينوي إذ كان له أثر حاسم في ظهور المداخل الحديثة الوظيفيّة والتّواصليّة.

1– طريقة القواعد والتّرجمة:

تعدّ طريقة القواعد والتّرجمة من أقدم الطّرائق التّعليميّة في تعليم اللّغات، كما تسمّى أيضا بالطّريقة التّقليديّة في الغالب؛ وسُمّيت بالطّريقة الكلاسيكيّة نسبة لاستعمالها في تدريس اللّغات الكلاسيكيّة كاللّاتينيّة والإغريقيّة، كما استعملت لمساعدة المتعلّمين على قراءة وتذوّق آداب اللّغات الأجنبيّة؛ إذ كثيرا ما يعزّز معظم الباحثين انتشار هذه الطّريقة في الماضي (وفي كثير من الأحيان في الوقت الحاضر أيضا)؛ في فترة سيادة تعليم اللّغات الأجنبيّة في أوروبا منذ العصور الوسطى حتى بداية القرن العشرين.[1] وهيمنت طريقة النّحو والتّرجمة على مجال تعليم اللّغات الأوروبيّة والأجنبيّة في الفترة ما بين العقد الخامس من القرن التّاسع عشر إلى العقد الخامس من القرن العشرين، واستمرّت في صيغة معدّلة إلى يومنا هذا في بعض أنحاء العالم؛ حيث نقلت اللّغتان اليونانيّة واللّاتينية إلى العالم الغربي، خاصّة في ظلّ تزايد العلاقات بين الدّول الأوروبيّة؛ ممّا لزم هذه الدّول إلى الحاجة إلى تعلّم اللّغتين واتّبعوا في ذلك اتّجاهات معروفة لديهم في تعليم اللّغة الثّانية في العصور الوسطى[2]، إذ تعدّ هذه الطّريقة من أقدم الطّرائق التي برزت من خلال الحاجة إلى تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبيّة.

[1]– ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمّد بن سعود الاسلامية، 2002، ص22.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

1-1- مبادئ طريقة القواعد والتّرجمة وملامحها:

- من الأسباب الأساسيّة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة هو المقدرة على قراءة آدابها، فاللّغة الأدبيّة أرقى من لغة الكلام، ودراسة المتعلّم للثّقافة الأجنبيّة مقصورة على آدابها وفنونها الجميلة[1]. أي هو تعلّم اللّغة من أجل معرفة ثقافة أهلها، إذ تكتفي في التّعلّم اللّغوي على اختيار اللّغة الأدبيّة الرّاقية دون اللّغة المستعملة حقّا في المستوى اللّغوي العفوي.

- الاهتمام بالقراءة والكتابة أمّا الكلام والاستماع فلا يحظيان إلّا بقدر محدود من العناية؛ أمّا النّطق فمهمل تماما، كما أنّ المعلّم هو من يملك السّلطة في الفصل ومن المهمّ أن يحصل المتعلّم على الإجابة الصّحيحة، ومن الممكن العثور على كلمات مطابقة من اللّغة الأم لكلّ مفردات اللّغة الأجنبيّة[2]. أي أنّ المعلّم هو من يتولّى ترجمة المفردات من اللّغة الأم إلى اللّغة الهدف ومهمّته تقديم التّرجمة الصّحيحة للمتعلّم.

- أنّ الهدف الرّئيس من تعليم اللّغة، هو أن يتمكّن المتعلّمون من قراءة النّصوص المكتوبة بها اللّغة الهدف، والاستفادة من ذلك في التّدريب العقلي، وتنمية الملكات الذّهنيّة، وتذوّق الأدب المكتوب والاستمتاع به، مع القدرة على التّرجمة من اللّغة الهدف وإليها[3]. وبالتّالي فالعمليّة عكسيّة هنا، تقتضي القراءة والتّعرّف على المستوى الشّكلي والدّلالي للّغة لكي يتمكّن من التّرجمة منها وإليها.

- "تتّخذ من نموذج القواعد الّتي وضعت في الأصل للغتين الإغريقيّة واللّاتينيّة نموذجا تستخدمه لوصف اللّغات الحديثة، واستنباط قواعدها، أو بالأحرى لفرض القواعد عليها، رغم أنّ الظّواهر الّتي تصفها تلك القواعد لم تكن في كثير من الأحيان، موجودة في اللّغة الحديثة، التي تجرى دراستها"[4]، وظهر بروزها من خلال إعطاء الأولويّة والأهمّيّة الأولى لتعليم القواعد في بادئ الأمر كمنطلق للتّعليم في جميع اللّغات، بعدّها نموذجا ترتكز عليه جميع اللّغات في ذلك الوقت، على الرّغم من تباين الخصائص التي تحكم لغة ما من اللّغات.

---

[1]- ينظر: ديان لارسن: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة: تر: عائشة موسى السعيد: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص11

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص11، 12.

[3]- ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص281.

[4]- نايف خرما: علي حجاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمه: عالم المعرفة، شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، 1977، ص22.

– ينظر إلى اللّغة على أنّها حفظ للقواعد، مع ضرورة الإلمام بها نظريّا، وأنّ ذلك شرط لممارستها، ولهذا تقدّم جميع القواعد النّحويّة والصّرفيّة بالتّفصيل[1]، أي الاهتمام بالسّلامة القواعديّة بدرجة أولى في التّعليم وإعطاء الوقت الكافي لها شرحا وتفصيلا وحفظا.

– تركّز على تعريف خصائص اللّغة الهدف للمتعلّمين، ومقارنتها بغيرها من اللّغات، وبخاصّة اللّغة الأم، ولهذا يصرف المعلّم معظم وقته في الحديث عن اللّغة بدل الحديث بها[2]. أي ينصب اهتمامه بما يكوّنها لا باستعمالها.

– الاهتمام بالقراءة، مع القدرة على الكتابة التّقليديّة من خلال التّدريب على التّرجمة من اللّغة الأم إلى اللّغة الهدف، وعدم الاهتمام بمهارتي الاستماع والحديث، وعدم تقديم نصّ ما مسموع يسمعه المتعلّم أو حوارا ما أو قصّة بلغة سليمة[3]. أي هو اهتمام باللّغة المكتوبة فقط دون اللّغة الشّفويّة.

– التّأكيد على الصّحة اللّغويّة في القواعد والإملاء، والتّرجمة الدّقيقة.

– الاهتمام بالنّصوص الأدبيّة الرّاقية في المراحل المبكّرة من التّعلّم، والنّظر إليها على أنّها مادّة للتّدريب على التّحليل النّحوي، لا محتوى يُعنى بالاكتساب اللّغوي.

– اختيار المفردات وفقا لورودها في النّصوص المقروءة والحرص الشّديد على فهم كلّ كلمة في النّص من خلال التّرجمة، من غير النّظر لشيوع الكلمة أو التّدرج أو الحاجة إلى هذه الكلمات في التّواصل، ثم وضعها في قوائم مقرونة بتصريفاتها ومشتقّاتها، والحرص على حفظها معزولة عن سياقاتها[4]. أي هي مفردات مبتورة عن سياقات ورودها.

ممّا سبق يتّضح أنّ هذه الطّريقة هي طريقة تقليديّة تكمن نظرتها في اللّغة نظرة قواعديّة، إذ يكمن تعلّم اللّغة في تعلّم القواعد، مع الاهتمام بالقراءة والتّرجمة. فهذه الطّريقة تتوافق والآراء التّقليديّة الّتي تهتمّ بنحو اللّغة، التي سبقت آراء دي سوسير، وهي المدرسة الفيلولوجيّة، التي ترى أنّ اللّغة هي القواعد النّظريّة والنّصوص الأصيلة المكتوبة، وليست وسيلة للاتّصال والتّفاهم بين الشّعوب[5].

---

[1]- ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص281.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص282.

[3]- ينظر: م ن: ص ن.

[4]–ينظر: م ن: ص ن.

[5]–ينظر: عالم الفكر: ع2، مج38، وزارة الاعلام، الكويت، 2006، ص10.

أمّا بالنّسبة لموقع المتعلّم وفق هذه الطّريقة من التّعليم فيقع موقفه موقف المستمع، الّذي يستمع معظم الوقت لشرح المعلّم، ويدوّن ما يسمعه في كرّاسه، ليس لديه فرصة لمناقشة المعلّم أو الحديث باللّغة الهدف، فالمعلّم هو سيّد الموقف داخل حجرة الدّرس، الّذي بدوره يحمل مهمّة تنحصر في تدريس الكتاب المدرسي المقرّر، وشرح جميع محتوياته بالتّفصيل، وترجمتها إلى اللّغة الأم.[1] فموقع المتعلّم وفق هذه الطّريقة هو موقع سلبي، لا يمكنه المشاركة في عمليّة تعلّمه والبحث عن المعرفة.

أمّا بالنّسبة للمواد التّعليميّة وفق هذه النّظريّة، فيحتوي المنهج التّعليمي على كتابين أحدهما للقواعد النّحويّة والصّرفيّة، والآخر للقراءة، ولا يسمح بالخروج عنهما إلّا في حدود ضيّقة، ذلك أنّ المعلّم مطالب أن يشرح جميع محتويات الكتاب بالتّفصيل، وعلى المتعلّم أن يحفظ أكبر قدر ممكن من المفردات، والنّصوص الأدبيّة، مع ترجمتها إلى اللّغة الأم[2].

1–2– مزايا طريقة القواعد والتّرجمة:

ومن مزايا هذه الطّريقة أنّها مناسبة للأعداد الكبيرة من المتعلّمين، بحيث لا يستطيعون المشاركة الفعليّة أثناء الدّرس، ولا التّفاعل مع المعلّم والحديث مع زملائهم[3]، فهم يحتاجون إلى الكتاب المقرّر وإلى كرّاس يدوّنون عليه ما يسمعون من المعلّم، ويعتمدون فيما تبقّى على التّرجمة والمعاجم الثّنائيّة، كما أنّ التّركيز على القواعد قد يفيد من هم في المراحل المتقدّمة من دراسة اللّغة، وقد تكون هذه الطّريقة مهمّة للمختصّين في اللّغويات أو في تعليم اللّغات الأجنبيّة والثّقافات؛ إذ يلجأ إلى هذه الطّريقة عندما يكون الهدف من تعلّم اللّغة هو القدرة على القراءة باللّغة المراد تدريسها، أو التعوّد على الكتابة العلميّة المتخصّصة، من غير الحاجة إلى التّواصل الشّفوي. وقد دلّت الشّواهد على أنّ كثيرا ممّن تعلّموا بهذه الطّريقة كانوا أقدر على غيرهم من التّرجمة، ونقل العلوم والمعارف من لغة إلى أخرى، ولعلّ خير شاهد على ذلك ما نقله الرّوّاد العرب إلى اللّغة العربيّة في أوائل هذا العصر[4]. إذ يتبيّن من خلال ما سبق أنّ طريقة النّحو والتّرجمة تساعد الأعداد الهائلة من المتعلّمين على تلقّي المعرفة اللّغويّة وتعلّم اللّغة، إضافة إلى مناسبتها للمتقدّمين في السّن من المتخصّصين في اللّسانيّات وتعليمية اللغة، الّذين لا يحتاجون تعلّم اللّغة من أجل التّكلّم بها، إنّما من أجل البحث في كيفية تعلّم اللّغة عن طريق التّأليف والكتابة العلميّة المتخصّصة.

---

[1]– ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص284.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص285.

[3]– ينظر: م ن، ص286.

[4]- ينظر: م ن، ص288.

1–3– عيوب طريقة القواعد والتّرجمة:

– اعتماد هذه الطّريقة على التّرجمة وتعليم القواعد نظريّا، وقلّة الاهتمام بالمهارات اللّغويّة الأخرى كالاستماع، والاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وإهمال الفهم والنّطق السّليم وقلّة الحديث باللّغة الهدف وسلامة النّطق، هذا غالبا ما يؤدّي إلى صعوبة الفهم، وتأخّر الحديث باللّغة الهدف[1]. إذ هو تركيز من أجل تحقيق كفاءة القراءة والكتابة، ومنه فإنّ عمليّة التّعرّف على الرّسم القرائي وكيفية النّطق به بالضرورة يؤدّي إلى تحقيق مهارة الكتابة، لكنّ الجانب الشّفوي غائب، نظرا لعدم اهتمامها بمهارة الاستماع وكيفية التّكلّم بها على المستوى الشّفوي.

– المتعلّم الذي يتعلّم اللّغة بهذه الطّريقة غالبا ما يصعب عليه إنتاج جمل سليمة وطبيعيّة، أي يصعب عليه إنتاج جمل صحيحة لغويّا ومقبولة اجتماعيّا، لأنّه تعلّم اللّغة بطريقة نحويّة متكلّفة، ليس لدى المعلّم وفق هذه الطّريقة ما يحفّزه على الإبداع، وتنويع الأنشطة، مادام مقيّدا بما في الكتاب المقرّر، والاهتمام الزّائد بالقواعد الصّرفيّة والنّحويّة من النّاحية النّظريّة، وتقديمها للطّلاّب بالأسلوب الجاف المباشر، الذي يبدأ بتقديم القاعدة ثمّ ذكر الأمثلة عليها من النّص المقروء، وحصر التّطبيقات في الأمثلة المحفوظة المكرّرة، كما أنّه يتمّ وفق نصوص أدبيّة جافّة منعزلة عن السّياق وحفظ الكثير من الكلمات المعيّنة، ودور المتعلّم دور سلبي يحفظ المعلومات ويسترجعها إرضاءً للمعلّم[2]. وهذا ما يبيّن أنّ المتعلّم الّذي يتعلّم وفقا لهذه الطّريقة قد تعلّم اللّغة مبتورة عن سياقاتها ومواضع استعمالها، وهذا ما يكسبه عدم القدرة على إنتاج واستعمال اللّغة بكيفيّة صحيحة على المستوى النحويّ والدّلالي والتداوليّ.

2– الطّريقة الطّبيعيّة (the natural method) أو المباشرة:

تعود هذه الطّريقة إلى أوائل القرن التّاسع عشر، نتيجة الاهتمام بالتّفكير العلمي الذي ظهر في أوروبا، ونتيجة البحث عن طرائق طبيعيّة، تهتم بالفرد.[3] واستجابة للتطوّرات العلميّة والعمليّة في الدّول الغربيّة، تقوم فكرة التّعلّم وفق هذه النّظريّة على أنّ المتعلّم يمكنه تعلّم اللّغة عن طريق الاستماع من خلال عمليّة التّلقّي المستمرّة لعدد كبير من النّصوص اللّغويّة، وتعلّم الكلام عن طريق التّكلّم بها، مع ربط الكلام

[1]- ينظر: المرجع السابق: ص 288.

[2]– ينظر: محمود النّاقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1985، ص74.

[3]– ينظر: المرجع السّابق: ص296.

بالمواقف، وهي الطّريقة التي يتعلّم بها المتعلّم لغته الوطنيّة كما يتعلّم بها اللّغات الأجنبيّة دون صعوبات[1] ففي الطّريقة المباشرة يعتمد على التّلقّي المستمر للّغة من خلال الاستماع، ثمّ يتمكّن من القدرة على التّكلّم بها من خلال عمليّة الاستماع السّليمة.

جاءت الطّريقة الطّبيعيّة لتراعي الطّبيعة الإنسانيّة، وتكون بديلة عن الطّرائق التي تعتمد على النّظريّات الفلسفيّة المنطقيّة التي قامت على التّرجمة، وانطلاقا من هذا المبدأ، بدأ التّفكير في تعليم اللّغة الثّانية على أساس أنّ الشّيء الطّبيعي أفضل من الشّيء المتكلّف، بناءً على ذلك فإنّ اللّغة الثّانية ينبغي أن تعلّم بالأسلوب الّذي يكتسب به الطّفل لغته اللأم، وأن تهيّأ له الظّروف المشابهة للظّروف التي يمرّ بها الطّفل الذي يكتسب لغته الأم، ولكي تتحقّق هذه الأمور ينبغي أن يفهم المتعلّم المنطوق، ثم يتحدّث ثانيا وبعد فترة يبدأ في القراءة والكتابة، لأنّ هذا هو التّرتيب الطّبيعي لنمو اللّغة عند الطّفل. وينبغي ألّا تدرّس القواعد للمتعلّم إطلاقا، بل يتعلّمها نتيجة تعرّضه اليومي للّغة المنطوقة وقراءاته المكثّفة فيتوصّل إلى هذه القواعد بنفسه من خلال مواقف طبيعيّة، وسياقات غير مصنوعة. أمّا المفردات فينبغي أن يكتسبها المتعلّم، ويفهم معانيها ويعرف استعمالاتها عن طريق الخبرة، ومن خلال التّعرّض للّغة في مواقف وسياقات طبيعيّة سليمة بعيدا عن الحفظ والتّرجمة[2]؛ إذ جاءت هذه الطّريقة لتحسين تعلّم اللّغات الأجنبيّة محاكية لطريقة التّعلّم الطّبيعي للطّفل الذي يكتسب لغته الأم في ظروف طبيعيّة، من الأسرة والشّارع، بعدّه نموذجا يصلح لتعليم اللّغة الأجنبيّة بمحاكاته لنفس ظروف الاكتساب الأولى.

نجد من الإصلاحيّين الّذين نادوا بهذه المبادئ وطبّقوها في تدريس اللّغات في مراحل مبكّرة، العالم الفرنسي **فرانسوا جوان (Francois joing)**، كما كان منهم **لسوفير (l.sauveur)** والعالم الألماني **فرانك (f.franke)**، كما سمّيت هذه الطّريقة بالطّريقة المباشرة، لأنّها تفرض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشّيء أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللّغة الأم أو تدخّلها[3]. أي نجد تعامل كلّا من المعلّم والمتعلّم يكون فقط مع اللّغة الهدف بصفة مباشرة، دون استعانة باللّغة الأم.

[1]– ينظر: محمود النّاقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص84.

[2]– ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ص292.

[3]– ينظر: المرجع نفسه: ص299.

2–1– أهداف الطّريقة الطّبيعيّة وملامحها: نلخّص الأهداف التي تقوم عليها الطّريقة المباشرة وهي:

– تؤكّد الطّريقة أنّ تعلّم اللّغة الثّانية لا يختلف عن تعلّم اللّغة الأم.

– تهتم الطّريقة المباشرة بتعليم اللّغة الشّفهيّة من خلال اهتمامها بمهارتي فهم المسموع والكلام.

– محاكاة التّدرّج في تقديم المهارات اللّغويّة، مثل المراحل التي يمرّ بها الطّفل في اكتسابه لغته الأم، حيث يبدأ بالفهم فالكلام ثم القراءة والكتابة.

– عدم استعمال اللّغة الأم من طرف المتعلّم في حجرة الدّراسة مهما كانت الأسباب وعلى المعلّم أن يشرح الكلمات باللّغة الهدف فقط، ويمكن له أن يستعين بالتّمثيل والإشارة والرّسم عندما لا يفهم المتعلّمون[1].

– للطّريقة المباشرة قاعدة أساسيّة واحدة وهي تحريم التّرجمة، والطّريقة المباشرة استمدّت تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة بدون المرور بعمليّات التّرجمة إلى اللّغة الأم للطّالب[2].

2–2–مبادئ الطّريقة الطّبيعيّة وملامحها :

من مبادئ هذه الطريقة يجب أن يتعلّم الطّلبة التّفكير باللّغة الجديدة في أسرع وقت ممكن؛ ويمكن اكتساب المفردات بصورة طبيعيّة أكبر إذا استعملها الطّلاب في جمل تامّة بدلا من حفظها في صورة قوائم[3]، إذ تكمن مبادئ هذه الطّريقة من خلال نظرتها العامّة للّغة التي تعدّ اللّغة سلوكا طبيعيّا، يمكن اكتسابها في ظروف طبيعيّة، في المقابل تسمح بتعلّم اللّغة الثّانية انطلاقا من الفرضيّة الأولى على أنّها لا تختلف عن تعلّم الطّفل للغته الأم من خلال الاستماع.

– النّظرة إلى اللّغة وتعليمها نظرة طبيعيّة وتلك ميزة غالبا ما تقود إلى تعلّم حقيقي ذي معنى لدى المتعلّم، إذا أحسن استخدامها.

– الاهتمام بالجانب المنطوق في هذه الطّريقة لفهم اللّغة فهما حقيقيّا، وهذا ما يشجّع المتعلّمين على مواصلة التّعلّم ويقود إلى الاهتمام بالمهارات الأخرى، ترتيب المهارات بهذا التّسلسل، فهم المسموع،

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص292، 293.

[2]–ينظر: ديان لارسن: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة: ص21.

[3]– ينظر: المرجع نفسه: ص27.

والكلام، ثم القراءة والكتابة مع الحرص على اختيار المواقف والعناصر اللّغويّة المناسبة لمستوى المتعلّمين يساعد على الاستفادة من اللّغة بشكل جيّد كما يقود إلى الاكتساب الحقيقي.

– إنّ الابتعاد عن التّرجمة في حجرة الدّراسة وفقا لهذه الطّريقة قد يقي المتعلّمين من بعض المشكلات النّاتجة عن تدخّل أنظمة اللّغة الأم في اللّغة الثّانية[1].

3– الطريقة السّمعية الشّفويّة: (Audiolingual/Visual Approach)

يرجع ظهور الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة إلى دخول الولايات المتّحدة الأمريكيّة في الحرب العالميّة الثّانية التي بلغت أثرا هامّا في تعليم اللّغات في أمريكا، وذلك من أجل تزويد الإدارة الأمريكيّة بموظّفين قادرين على التّحدّث بالألمانيّة والفرنسيّة والإيطاليّة والصّينيّة واليابانيّة والمالاويّة ولغات أخرى، من أجل العمل في مجال التّرجمة الفوريّة وكعمّال مساعدين في غرفة صياغة الشّفرات ومتخصّصين في التّرجمة التّحريريّة، ولهذا كان من الضّروري إنشاء برامج خاصّة بتعليم اللّغات[2]. إذ كانت البداية من أجل أغراض خاصّة، غرضها التّعلّم من أجل تقلّد وظائف في الإدارة الأمريكيّة، وفي بداية عام (1943) بلغ عدد الجامعات المشتركة في البرنامج خمسا وخمسين (55) جامعة، وكان الهدف من هذا البرنامج هو الوصول بالدّارسين إلى مستوى الكفاية في المحادثة في عدد من اللّغات الأجنبيّة.[3] وهكذا استطاع الدّارسون وعلماء اللّغة أنّ يشتركوا في محادثة موجّهة مع "**المخبر**" وتعلّموا معا تدريجيّا كيف يتكلّمون اللّغة إلى جانب فهم قواعدها الأساسيّة، وكان طلّاب تلك المقرّرات يدرسون ستّة أيّام في الأسبوع بواقع عشر ساعات يوميّا، وكانوا يقضون حوالي عشر ساعات في التّدريب مع النّاطقين الأصليّين باللّغة، ويجعلون فترة زمنيّة من (20) إلى (30) ساعة للدّراسة الخاصّة موزّعة على دورتين أو ثلاث دورات تستمرّ ستّة أسابيع[4]. كما دخل الولايات المتّحدّة الأمريكيّة الآلاف من الدّارسين الأجانب للالتحاق بجامعاتها وكان أكثر هؤلاء الطّلاب يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم اللّغويّة في الانجليزيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وهو معهد متخصّص في تدريب معلّمي اللّغة الانجليزيّة بوصفها لغة أجنبيّة [5]. وقد أصبح يطلق على هذه الطّريقة أيضا التي طوّرها اللّسانيّون في جامعة

---

[1]– ينظر: عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى: ص295.

[2]– ينظر: جاك ريتشارزوثيودر روجيز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر: محمود صيني وآخرون، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعودية، 1990، .ص85

[3]–ينظر: المرجع نفسه: ص85.

[4]– ينظر: م ن، ص87.

[5]– ينظر: م ن: ص88.

متشجان وبعض الجامعات الأخرى يعرف بأسماء متعدّدة مثل: المدخل السّمعي الشّفوي، المدخل البينوي، ودعا هذا المدخل إلى أن يبدأ تعليم اللّغة بتدريب الدّارسين على الاستماع، ثم تدريبهم على النّطق، ثم يأتي بعد ذلك دور الكلام والقراءة والكتابة. وقد كان لهذه الطّريقة تأثير واضح على الطّريقة التي درست بها اللّغات في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أبان فترة الخمسينيّات، وفي تلك الفترة كانت المعرفة باللّسانيات أو تعدّ أمرا ضروريّا للإلمام بتعليم اللّغة، ولذلك ليس بالمستغرب أن تجد المواد التي أعدّها فريز **(freise)** واللّغويون في جامعة بيل وكورنيل وفي جامعات أخرى، وهي تحمل في طيّاتها الكثير من التّحليل اللّغوي والقليل من المادّة التّعليميّة[1] وهذا ما يوضّح أنّ هذه الطّريقة تستند إلى النّظرية البينويّة التي تركّز على التّحليل اللّغوي.

3–1– مبادئ وإجراءات الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة:

- يعطي المعلّم النّموذج المثالي لجميع المواد المراد تعلّمها، فهو الذي يتولّى تعليم اللّغة.
- عدم إعطاء لغة المتعلّمين الدّور المهم في تعليم وتعلّم اللّغة الثّانية، وذلك بتجنّب استعمالها.
- التّدرّب المبكّر والمستمر للأذن واللّسان دون الاستعانة بالرّموز الكتابيّة؛ من خلال التّدرب على الاستماع المستمر، ثم إعادة المسموع شفويّا دون كتابته.
- تعلّم البنية من خلال تدريبات الأنماط للأصوات والنّظم والصّيغ، وليس عن طريق الشّرح، أي هي عمليّة تكراريّة آلية تقوم على الاستماع ثم إعادة الإنتاج الشّفوي.
- تعويض الرّموز الكتابيّة التّدريجي للأصوات بعد تمكّن الدّارسين منها شفويّا.
- دراسة المفردات في سياق.[2]

وممّا سبق يتبيّن أنّ الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة تتقاطع مع الطّريقة الطّبيعية أو المباشرة من خلال اهتمامهما بمهارتي الاستماع والكلام، إلّا أنّ الأولى تجعل من تعلّم اللّغة الثّانية بنفس طريقة الاكتساب الأولى، أمّا الطّريقة الثّانية فتجعل تعليم اللّغة في سياقات معيّنة.

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص90.

[2]– ينظر: المرجع نفسه: ص113، ص114.

➢ الفصل الأوّل: الأسس الّتعليميّة للمدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات

- ✓ المبحث الأوّل: مصطلح المدخل التّعليمي وعلاقته بالمصطلحات التّعليميّة
- ✓ المبحث الثّاني: المداخل التّعليمية الحديثة في تعليم اللّغة العربية
- ✓ المبحث الثّالث: التّواصل من المنظور الّلساني والّتعليمي
- ✓ المبحث الرّابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق تطبيقات المدخل التّواصلي

تمهيد:

تُبنى عمليّة التّعليم والتّعلّم على التّواصل بين أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث يكون كلا من المعلّم والمتعلّم قطباها، أحدهما مرسلا والآخر مستقبلا بالتّناوب وهي إحدى شروط حدوث التّواصل، وتكمن أهمّيّة هذا النّشاط التّواصلي في تبليغ المعارف العلميّة وإخراج قدرات المتعلّمين والوصول بالمتعلّم إلى الأهداف التّعليميّة المرسومة سابقا. ومن أجل تعليم اللّغة تواصليّا، يتطلّب الإلمام بالمستوى الفصيح للّغة، وفهم محتويات النّسق اللّغوي للّغة، وتعليمها وظيفيّا بناءً على تحديد الأهداف التّواصليّة المراد تحقيقها من ذلك، وجعلها غاية لتمكّن المتعلّم من القدرة على التّواصل باللّغة في مختلف أحوال الخطاب، لذلك نروم من خلال هذا الفصل إلى التّعريف بالمدخل التّواصلي للّغات وما يتبعه من مداخل مكمّلة له وحديثة في تعليم اللّغات، والتي بدورها وثيقة الصّلة بتعليم اللّغة وظيفيّا في إطار البيداغوجيّات الحديثة، إذ يبدو لنا ومن المنهجي أن نذكر بعض مداخل تعليم اللّغات السّابقة له والتي في علاقة تكامل واحتواء مع المدخل التّواصلي.

الفصل الأوّل: الأسس التّعليميّة للمدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات.

المبحث الأوّل: مصطلح المدخل التّعليمي وعلاقته بالمصطلحات التّعليميّة.

أولا: البعد المفاهيمي لمصطلح "مدخل":

عادة ما يقع الباحثون في الخلط بين أوجه الاختلاف الواقع بين المصطلحات المستخدمة في التّعليم؛ فهناك من يجعلها متساوية التّعريف والمعنى الذي تؤدّيه المصطلحات في السّياق التّعليمي، وهناك من يجعلها مختلفة في التّعريف والمعنى الّذي تؤدّيه، والوظائف التي تحملها في العمليّة التعليميّة؛ لذلك لابدّ من الوقوف على تعاريف هذه المصطلحات والبحث عن أوجه التّعالق، والدّور الذي تؤدّيه فيما بينها. فقد يبدو من الوهلة الأولى عند قراءة عنوان البحث، غموض من ناحية مصطلح "**المدخل**" لدى بعض الدّارسين والباحثين، وهذا راجع ربّما لعدم شيوع المصطلح في المؤلّفات اللّسانيّة والتّعليميّة في المغرب العربي على وجه الخصوص، وشيوعه في مؤلّفات الباحثين في المشرق العربي، كما أنّ ما يمرّ به البحث اللّساني من تشتّت في الوضع المصطلحي يفرض علينا بعدّنا باحثين متخصّصين في اللّسانيات التّطبيقّية، وعلم ينتمي للتّخصصات الّتي تتّخذ من المنحى البيني شكلا ومنهجا، واستثمارها للشّق النّظري من اللّسانيات العامّة لحلّ المشكلات اللّغويّة، ارتأيت أن أحدّد الإشكالات الّتي قد تعترض الباحثين عند قراءة هذا البحث، وتحديد اللّبس المصطلحي والمفهومي لمصطلح "**المدخل**" والمصطلحات المتداخلة معه.

وعلى غرار المصطلحات اللّسانيّة*، تشكّل مصطلحات التّعليميّة أيضا من بين المشاكل التي تعتري الضّبط المصطلحاتي التّعليمي، وخير دليل على ذلك عنوان بحثنا، إذ كان مشكل اختيار العنوان وضبطه مشكلة من المشاكل الّتي قد تعترض الباحث في الضّبط النّهائي لموضوع بحثه؛ ولأنّ بحثنا في شقّيه النّظري والتّطبيقي على السّواء، ينفتح على شقّين أساسيّين، شق تعليمي بيداغوجي، وشقّ لساني محض. ارتأيت التّفصيل في مصطلح "**المدخل**" الذي تترجمه أدبيّات التّربية في مختلف المعاجم والقواميس اللّسانية والتّربويّة

*- إنّ مشكلة الضّبط المصطلحي للمصطلح لا تزال عائقا يعيق الباحثين في مختلف ربوع الوطن العربي، ما دام أنّ مراكز التّرجمة والتّعريب والمتخصّصين في هذا الميدان، لم يضعوا بعد يد الاتّحاد في توحيد أسس التّلقي العربي للمعرفة الغربية، وتوحيد أسس التّرجمة المصطلحّية، وعلى الرغّم من عقد الندوات والمؤتمرات في هذا الميدان، إلا أن المشكلة المصطلحية لا تزال قائمة، وهذا راجع لتعدد مناهل التّلقي العربي، إضافة إلى اختلاف أسس وضع المصطلح واختلاف التّرجمة.

والتّعليميّة بـ:"**approach** "[1] وهو ما عهدناه عند باحثينا في المغرب العربي بالمصطلح المقابل له بـ: "**المقاربة**"، الذي اتّخذ نفس التّسمية الإنجليزية "**approach**"، لذلك لم يتّفق الباحثون في تعريف المدخل التّواصلي، هل هو مدخل أو مقاربة، أو طريقة، أو منهج أو أسلوب، أو نظريّة.

بداية وقبل تفصيل الحديث عن إشكالات هذا المصطلح التّعليمي، قد يبدو من المنهجي عرض التّعريف اللّغوي إلى جانب التعريف الاصطلاحي.

1- تعريف المدخل:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب: المَدْخَلُ لُغَةً بِفَتْحِ الميمْ وَسُكُونِ الدَّالِ مِنَ الفِعْلِ دَخَلَ بِفَتْحِ الخَاءِ، وَالدُّخُولُ نَقِيْضُ الخُرُوجِ، وَالمَدْخَلُ مَوْضِعُ الدُّخُولِ كَمَا يَعنِي فِعْلَ الدُّخُولِ وَهَيْئَتُهُ، وَقَدْ صِيغَ المَعْنَى الثَّانِي لِلْكَلِمَة، وَيُوصَفُ المَدْخَلُ بِالحُسْنِ أَوْ السُّوءِ، فَيُقَالُ حَسَنُ المَدْخَلُ، وَالمَدَاخِلُ أَيْ طُرُقُهُ فِي التَّعَامُلِ مَعَ الأَشْيَاءِ وَالذَّوَاتِ وَالمَوْضُوعَات، والمَوَاقِفْ طُرُقٌ مَحْمُودَةٌ.[2] يفيد المعنى اللّغوي هنا الدّخول الذي ضدّه الخروج، كما يفيد أيضا هيئة الدّخول سواء أكان ذلك دخولا حسنا أو سيّئا، وكيفيّة التّعامل مع الأشياء والمواقف.

وفي المعجم الوسيط: "المَدْخَلُ الدُّخُولُ و —موضعه ويقال: هو حسن المَدْخَلِ: حُسْنُ المَذْهَبِ في أُمُورِهِ، (ج) مَدَاخِل، وفي حديث الحسن: "كَانَ يُقالُ إنَّ مِنَ النِّفاقِ اخْتِلَافُ المدخَل والمخْرج، سُوءُ الطَّرِيقة وسُوءُ السِّيرة"[3]، فالملاحظ أنّ المفهوم اللغوي لكلمة "مدخل"، يتّفِق حول الطّريقة التي يسلكها الشّخص في تأدية مهمّة معيّنة، ومختلف طرقه في التّعامل مع الأشياء والمواقف، سواء كانت حسنة أو سيئة. فما نلاحظه في التّعريفين اللّغويّين السّابقين، أنّهما اتّفقا أنَّ المدخل يعني موضع الدّخول أو زمانه، كما أنّ كلا المعجمين يبدو أنّهما اتّفقا على أنّ المدخل يعني الطّريقة الّتي يسلكها الانسان سواء أكانت سيّئة أو حسنة.

---

1 - عبد القادر الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية (انجليزي، فرنسي، عربي)، دار الكتاب الجديد، الرباط، 2007، ص23

2- محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور : لسان العرب: ج5، دار صادر، 1968، ، مادة (د خ ل)، ص229.

3- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط: ط4، مكتبة الشروق الدولية، 2004، باب الدال، مادة (د خ ل)، ص275.

ب- اصطلاحا:

هنالك عدّة مفاهيم اصطلاحية للمدخل بعدّه مبدأً إجرائيّا:

فالمدخل في **تعليميّة اللّغة**: " مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقة متبادلة، هذه الافتراضات تتّصل اتّصالا وثيقا بطبيعة اللّغة وطبيعة عمليّتي تدريسها وتعلُّمها"[1]؛ أي أنّ تلك الافتراضات لا تخرج عن مهمّة تعليم اللّغة وتعليمها تماشيا مع طبيعة تعليمها، وفي تعريف آخر يشير **محمود النّاقة** على أنّ المدخل: "عادة ما يكون أمرا متّفقا عليه في صورة تكاد تكون مبدئيّة لا تتحمّل الجدل من وجهة نظر أصحابه، وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدّراسي الّذي سيعلّم (اللغة)"[2]، فيتّخذ المدخل الطّبيعة الإجرائيّة في التّعامل مع المعرفة التّعليميّة، بعد أن يتمّ تحديد طبيعة الأسس التي تحكمه لدراسة اللّغة ووصفها وتعليمها.

وفي تعريف آخر لـ**رشدي طعيمة** يعرّفه على أنّه: "المنطلقات التي تستند إليها طريقة التّدريس مثل تصورها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنّظرة إلى الطّبيعة الانسانيّة، وشخصيّة المتعلّمين"[3]، وهو ما يوحي بالنّظرة الكلّية التي تتّخذها عمليّة تدريس اللّغة وفق المدخل، بما فيها التّصور المفهومي لطبيعة اللّغة، والنّظرة إلى متعلّميها وشخصّيتهم بعدّه توجّها لتدريس اللّغة.

كما يعرّف أنّه: "نسق أو منظومة الافتراضات التي تتناول طبيعة اللّغة، وطبيعة تعلّم اللّغة وتعليمها"[4]. وهو ما يعنى بمجموعة من الأسس المنظّمة الّتي تتناول دراسة الطّبيعة اللّغويّة والاستراتيجيّات التي تقوم وفقها عمليّة تعليم اللّغة وتعليمها.

ممّا سبق، تّتفق التّعاريف الاصطلاحيّة حول ماهيّة المدخل على أنّه المنطلق الذي تقوم من خلاله عمليّة الوصف العلمي لتعليم اللّغة وتعلّمها، بما يتضمّنه من نظريّات وأساليب وإجراءات مختلفة متعدّدة تتعدّد بطبيعة اللّغة المدرّسة، وهو ما يهيّئُ المعلّم والمتعلّم لتعليم وتعلّم اللّغة وفق استراتيجية علميّة محكّمة؛ وبالتّالي هو الأرضيّة والوجهة التي يُتَّخَذُ وفقها تعليم اللّغة وتعلّمها.

---

[1]- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية، 1980، ص43.

[2]- المرجع نفسه: ص43.

[3]- رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص179.

[4]- فايزة السيد عوض، عواد بن دخيل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان، تركي بن علي الزهراني: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، المملكة العربية السعودية، 2019، ص18.

وقد عرّف قاموس **اكسفورد:** المدخل (**approach**) على أنّه: الكيفيّة الّتي تتوقّف عليها عمليّة التّعامل مع موقف ما أو مشكلة ما بطريق ما حول موضوع ما، كما عرّفه على أنّه: هو فعل ما أو عدة وسائل للاقتراب أو للتّعامل مع شخص أو شيء ما، وهو الاقتراب من مشكلة ما بنظرة للتّعامل معها، كما أن المدخل يعني التّعامل المبدئي مع المشكلة[1]. ولو رجعنا إلى بعض المعاجم والقواميس لوجدنا هذا التّعريف يوافق ما جاء في تعريف لفظ المقاربة، وهذا ما يوضّح إذن أنّ المدخل عبارة عن ترجمة معرفيّة للنّظريّة التّربويّة للبرنامج التّعليمي الذي تتحقّق فيه فلسفة التّعليم المختارة في أيّ منهج تعليمي، وأسس التّربية ونظريّات علم النّفس الانساني، من أجل تحقيق الأهداف المراد تحقيقها للفرد والمجتمع.

كما عرّف المعجم الموحّد لمصطلحات التّقنيات التّربويّة والحاسوبيّة وهو من المعاجم الحديثة في القرن الواحد والعشرين، أنّ مصطلح (**مدخل/ مقاربة**) اتّخذ في المعجم نفس التّرجمة **(approach)** بعدّه "فلسفة ومنهج وأسلوب في التّفكير يقوم على امتزاج وتفاعل المعرفة العلميّة من أجل تقديم رؤية كلية شاملة تأخذ في الاعتبار جميع العوامل".[2]

إلّا أنّ المتصفّح للمعجم الموحّد لمصطلحات اللّسانيات لـ: **عبد القادر الفاسي الفهري** وهو من المعاجم اللّسانية المهمّة في القرن العشرين، إلا أنّه لا وجود لمصطلح المدخل، إنّما وجدنا مصطلح (مقاربة) المترجم بـ: **(Approach)**[3]، ولهذا يذهب **أنطوني (Antoni)** إلى اعتبار المدخل أنّه: "مجموعة من الافتراضات المتعلّق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللّغة وتعلّمها"[4]، كما أورد أيضا أنّه يشير إلى النّظريات المتعلّقة بطبيعة اللّغة وتعلّمها والّتي تفيدنا بوصفها مصدر الممارسات والمبادئ في تعليم اللّغة[5]، لذلك يمكن للمدخل أن يتضمّن عدّة نظريّات وطرائق في تعليم اللّغة، وفقا لما يتناسب مع تحديد الأهداف التّعليمية.

---

[1]- قاموس اكسفورد، Arabic Dictionary The Oxford English، انجليزي عربي، Oxford unuversity presess city in England، 2019، ص 55.

[2]- المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية (انجليزي، فرنسي، عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المملكة المغربية، 2005، ص15.

[3]- عبد القادر الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية (انجليزي، فرنسي، عربي)، دار الكتاب الجديد، الرباط، 2007، ص23.

[4]- جاك ريتشارزوثيودر روجيز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ص28.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص23.

ويشير **العصيلي** أنّ "المدخل غالبا ما ينبثق من نظريّة أو يستند إليها، لا يختلف عنها في كثير من الحالات، بيدَ أنّه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، أو المبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلّم، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللّغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها"[1]. وهذا التّعريف **للعصيلي** تعريفٌ يلخّص مفهوم مصطلح **المدخل**، حيث يبيّن التّكامل المعرفي، نظرا لاتّصافه بصفة الشّمول والنظرة العامّة، فالمدخل هو الفلسفة التّعليميّة، والمنهج ونظريّة تعلم اللّغة التي يستند إليها؛ لذلك إنّ اختيارنا لهذا المصطلح كان بناءً على الأساس العلمي الذي وضع من أجله المصطلح.

2- تعريف المقاربة:

أ . لغة:

ورد في (**لسان العرب**) لابن منظور:" القُرْبُ نَقِيضُ البُعْدِ، قَرُبَ الشَّيءُ بالضم يَقْرُبُ قُرْبًا وقُرْبَاناً أي دنا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء ".[2] وهي لا تبتعد عن معاني الاقتراب والدّنو من الشّيء، مع ملامسة الحقيقة.

وفي القاموس المحيط: "قَرُبَ منه، ككَرُمَ، وقَربه كسمع، قُرْبًا وقِرْبَانًا: دنا فهو قريب للواحد والجميع"[3] فهي لا تختلف عن المعنى الأوّل في معجم لسان العرب، ويعني القرب من الشّيء والدّنو منه. أمّا في معجم اللّغة المعاصرة: "مُقاربَة: مصدر قَارَبَ / قَارَبَ في / قَارَبَ من، كيفيّة معالجة الموضوع، عالج المشكلة بمقاربة منطقيّة، مماثلة في الرّأي "بين الزّوجين مقاربة".[4] كما تعني المماثلة والاقتراب، وهي تعاريف في مجملها تتحدّث بنفس الرؤية والنّظرة نفسها؛ حيث تتّفق حول معنى النّظر في الموضوع وتحليله لمعرفة أوجهه.

---

[1]- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد تعليم اللغة العربية، ط1، ص276.

[2]- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله الكبير، محمد حسن الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، ج 12 القاهرة، مادة (ق ر ب)، ص 1563.

[3]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت، لبنان 2005، مادة (ق ر ب)، ص.

[4]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة المعاصرة، عالم الكتب، ط1: مج3 القاهرة، 2008، مادة (ق، ر، ب). ص 1791.

ب. اصطلاحا:

تعرف **المقاربة (l'approche)**[1] على أنّها: "الانطلاق في مشروع ما، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة، وفي التّعليم تعني القاعدة النّظريّة الّتي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلّم والتّقويم"[2]. فتعني بذلك المقاربة تصوّر المبادئ والاستراتيجيات الّتي من خلالها يتم التّخطيط للمنهاج الدّراسي وتقييمه.

يتبيّن من خلال تعريف مصطلحي **"المقاربة" و"المدخل"** أنّهما متكاملان ومتداخلان؛ لكن على سبيل التّخصيص إنّ المدخل أعمُّ من المقاربة، ذلك أنّ المدخل يمثّل القاعدة الأولى لتحديد طبيعة الدّراسة اللّغويّة واحتواءه على مرجعيّات فلسفيّة ولغويّة ونفسيّة واجتماعيّة ونظريّات متعدّدة، أمّا المقاربة فهي تقوم على الاختيار والانتقاء للانطلاق في حلّ مشكلة معيّنة.

ثانيا: تحديد المصطلحات ذات العلاقة مع مصطلح المدخل:

1- النّظرية:

هناك اتّفاق عام حول تعريف النّظريّة على أنّها مجموعة من العبارات المترابطة تفسّر سلسلة من الأحداث، غير أنّه توجد اختلافات حول الماهيّة الّتي ينبغي أن تكون عليها هذه العبارات؛ وفي ذلك عبّر كل من **لوجان وأولستد (logan and olwstead)** عن ذلك فقالا: "هناك اتّفاق عام على أنّ النّظريّة من بين أشياء أخرى هي مجموعة من العبارات ولكن يوجد اختلافات حول الخصائص الّتي ينبغي أن تتوفّر لأي مجموعة من العبارات التي تستكمل مواصفات النّظريّة"[3]. يقود هذا التّعريف إلى عدّ النّظريّة مجموعة مترابطة من القضايا التي تشكّل فيما بينها نسقا معرفيّا، كما يقود إلى بناء عدد من الاستنتاجات، تدعّمها معطيات الملاحظة والمشاهدة وأدوات التّحليل العلمي، لذلك تشتمل على بعدين: بعد معرفي وبعد منهجي، فالبعد المعرفي يتمثل في القضايا المعرفية المترابطة التي تطرحها النّظرية، أمّا البعد المنهجي يتمثّل في الطّرق التي يتعين توظيفها في تحليل القضايا.

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية، إنجليزي، فرنسي، عربي، ص23.

[2]- عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

[3]- فؤاد سليمان قلّادة: نظرية المنهج والنموذج التربوي: ط2، مكتبة بستان المعرفة: الاسكندرية، 2006، ص10.

ويشير **العصيلي** إلى أنّ النّظرية أسلوب في الفهم والنّقد وتكوين الآراء، تمهيدا لصياغة القوانين، وتعميمها، فيما أورد عن **جاك ريتشاردز (J.richard)** وزملاؤه في معجمهما اللّغوي التّطبيقي، بأنّها: "مقولة أو صياغة أو لمبدأ عام، يبنى على رأي معيّن، مؤيّد بمعلومات توضّح حقائق معيّنة، أو تفسّر ظاهرة من الظواهر أو حادثة من الحوادث"،[1] ومن ذلك، فإنّ النّظرية تحتوي على عبارات مجتمعة وعناصر موحّدة منسجمة على شكل ظاهرة واحدة، منسجمة الأفكار ومترابطة تصلح لأن تكون نظريّة قابلة للإنجاز والتّطبيق.

ونحى **فيجل (Figel)** نفس المنحى حين يقول: "أقترح تعريف النّظرية بأنّها مجموعة من الافتراضات يمكن اشتقاق مجموعة أكبر من القوانين الامبريقيّة وتوحُّد المجالات غير المتجانسة نسبيّا للمادّة والتي حدّدتها تلك القوانين الامبريقيّة، ولابدّ من الاعتراف بعدم وجود فاصل واضح للتّفريق (باستثناء الفارق الاصطلاحي) بين الفروض النّظريّة والقوانين الإمبريقيّة، إنّ الفارق المميّز متداخل يبرز من وجهة النّظر المنهجيّة"[2]. إذ يتبيّن تكامل الفرضيّات فيما بينها مع توحيد جزئيّاتها؛ فالنّظريّة يمكن أن تتأسّس على توجّه واحد أو توجّهين أو أكثر، والمدخل يستند على النّظرية في تحديد أسسه وطرائقه، فالمدخل عام والنّظرية جزء من المدخل.

3-2-الطريقة (method):

تمثل الطّريقة نمطا تعليميّا يعتمده المعلّم في تدرسيه، إذ يمكن عدّها: "الأسلوب أو المنهج الّذي يسلكه المعلّم مع تلميذه في عمليّة التّدريس؛ بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصة الكاملة للتّلميذ لكي يشارك بنشاط وفعاليّة في عملية التّعلّم، بحيث لا يصبح المتعلّم متلقيّا ولكن مشاركا"[3]، فالطّريقة ما هي إلّا وسيلة من وسائل تطبيق المدخل، وبالتّالي هي إحدى طرائق الفلسفة التي يتبعها المدخل التّعليمي لتحقيق أهداف التّعليم، والطّريقة "مجموعة الأساليب الّتي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلّم، من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة، على أنّ الطّريقة بمفهومها الشّامل ليست مجرّد وسيلة لتوصيل المعرفة، أو إجراءات وأنشطة تدريسيّة يقوم بها المعلّم داخل الفصل فحسب، وإنّما هي خطّة شاملة يستعان بها في تحقيق الهدف التّربوي المنشود، وتتطلّب عددا من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل

[1]- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص274.

[2]- فؤاد سليمان قلادة: نظرية المنهج والنموذج التربوي: ص13.

[3]- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص47.

وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرّر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التّقويم وتقنيّات التّعليم، والتّوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلّم"[1]. ولهذا فالمدخل يستند على الطّريقة التّعليميّة في تحديد الطّريقة التي يتّخذها في تعليم اللّغة، ولذلك يبقى المدخل هو الأعم من خلال استناده على عدة طرائق تعليميّة يستثمرها في وضع أسس تعليم اللّغة.

4-2- المنهج (method):

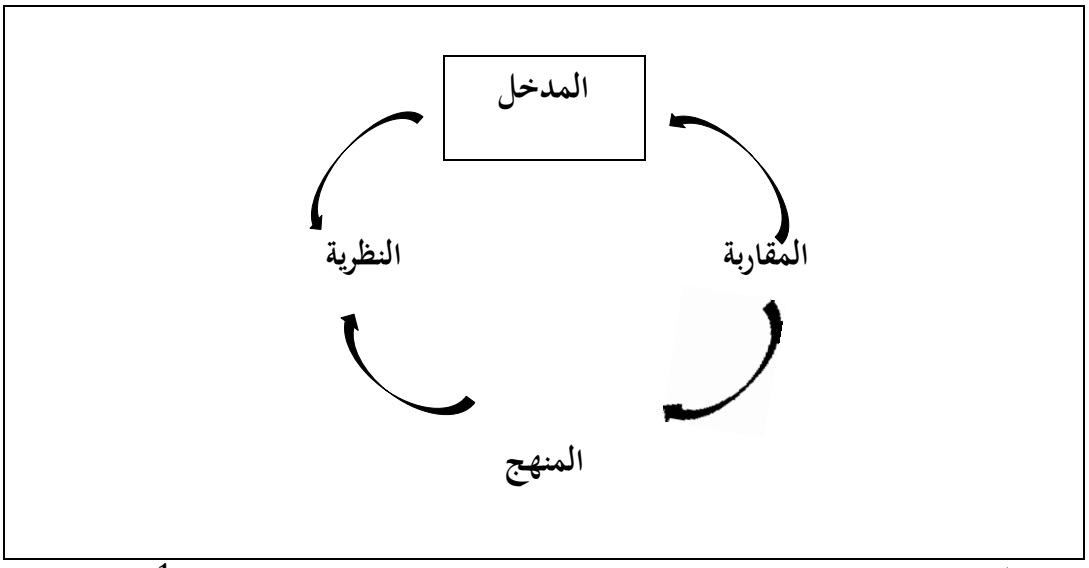
يعرّف المنهج بـ: "مجموع الخبرات المخطّطة التي تهيّؤها المدرسة، وتقدّمها إلى الطّلبة، سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أم في خارجها، لغرض تحقيق النّمو الشّامل لشخصيّة المتعلّم في المجال العقلي والجسمي والوجداني وبناء تلك الشّخصيّة بموجب أهداف تربويّة محدّدة، وخطة عمليّة تؤدّي إلى سلوك المتعلّم"[2]؛ إذ يقوم المنهج بمحاولة حلّ للمشكلة، كما أنّه في بعض الأحيان يمهّد المدخل لحلّ المشكلة؛ لذلك يمكن القول أنّ المدخل هو السّبب، وإنّ المنهج هو النّتيجة[3]، ولهذا يمكن القول أنّ المدخل يستند إلى منهج تعليمي لتعليم وتعلّم اللّغة.

من خلال ما سبق ذكره، يمكننا وضع مخطّط توضيحي للمصطلحات التّعليميّة التي تتداخل مع "**المدخل**":

[1]- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص277.

[2]- عبد الرحمان الهاشمي: محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية: ط1: دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان: ص31.

[3]- ينظر: قاموس اكسفورد، The Oxford English Arabic Dictionary، انجليزي عربي، unuversity presess Oxford 2019، ص 55.



مخطّط توضيحي رقم (02): يوضّح تداخل المصطلحات التّعليميّة وعلاقاتها[1]

من خلال ما سبق؛ يتّضح أنّ هناك من الباحثين من يراه مدخلا، وهناك من يراه طريقة، أو عدّة طرائق تواصليّة، أو هو مدخل يتضمّن مجموعة من الأساليب والطّرق المتعدّدة؛ وممّا تمّ ذكره نحن نعدّه مدخلا بناءً على أنّه:

– عبارة عن أساس يمكن أن تندرج فيه مجموع من النّظريات والاستراتيجيّات، بالإضافة إلى مجموعة من الطّرق والأساليب، واستناده على منهج تعليمي معيّن، وهذه العناصر على تعدّدها يمكن أن تندرج في **المدخل**.

– **المدخل** مجموعة شاملة يحتوي على أساليب كمجموعات جزئيّة، كما يستخدم لفظ مدخل على أساس احتواءه على منهج وطريقة علميّة في التّفكير وحل المشكلات، كما يمكن أن يتضمّن عدة نظريّات.

– إنّ الفرق بين المدخل والمقاربة والطّريقة والمنهج وغيرها من المصطلحات التّعليمية هو انتقال من الكلّ إلى الجزء، فالعلاقة هي علاقة احتواء، بمعنى أنّ الإطار العام لكلّ هذه المصطلحات هو **المدخل**.

وقد أفرزت الملاحظة والقراءة الفاحصة للمراجع العربيّة والمعاجم التّربويّة والتّعليميّة واللّسانيّة، أنّ اللّسانيين والتّربويّين في المغرب العربي اتّخذوا مصطلح المقاربة للتّعبير عن المقاربات التّعليميّة في تعليم اللّغات، لكنّ الباحثين من العرب المشارقة اتّخذوا من مصطلح المدخل ترجمة عربيّة للدّلالة على التّسمية **(approach)** للتّعبير عن الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغات، كما نجد **"رتشاردز وروجرز"** في كتابيهما

[1] – المخطّط من نتائج البحث.

مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، جاءت التّرجمة من طرف **محمود إسماعيل صيني** و**عبد الرحّمان عبد العزيز عبدان**، وعمر الصّديق عبد الله، –وهو مؤلّف ظهر مطلع السّتينات وقد نال رواجا كبيرا في تعليم اللّغات– نجده يستعمل مصطلح مدخل تارة ومذهب تارة أخرى وترجمتهما بـ: (**approach**)[1] بجعلهما مترادفان في المعنى.

كما أنّ المراجع العربيّة في هذا الاتّجاه قليلة جدّا، إلاّ في القلّة القلائل لبعض الدّراسات والمقالات الشّحيحة والمترجمة من اللّغات الأجنبيّة، لكن المؤلّفات الكاملة في تعليم اللّغات وتفسير اتّجاهات تعليمها نادرة جدّا.

إنّ المتأمّل للمؤلّفات الأولى والحديثة والمترجمة منها للعرب المشارقة؛ يجد أنّهم أوّلو عناية خاصّة لمصطلح **المدخل**، حيث اعتبر المدخل مصطلحا شاملا يشمل مختلف الأساليب والطّرائق والفلسفة الّتي تستند إليها تعليم اللّغة، وهذا ما رأيته مناسبا للبحث، وقد اخترت هذا المصطلح بناءً على هذا الأساس العلمي، ذلك أنّ أيّ برنامج تعليمي يستند بدوره إلى فلسفة وأرضيّة تعليميّة يرتكز عليها إذ أنّ كلّ طريقة أو مقاربة تعليميّة تستند إلى فلسفة تعليم. لكن مصطلح المدخل أشمل وأوسع وأدق، لذلك اعتبره مصطلحا مناسبا للتّعبير عن التّوجّهات الحديثة في تعليم اللّغات، هذا لاتّخاذه كفلسفة تعليميّة شاملة تستند إليه مجموعة النّظريّات الّتعليميّة وتتعدّد الطّرائق والاستراتيجيّات التّعليميّة.

وبناءً على ذلك يمكننا القول أنّ المدخل كمصطلح تعليمي يقوم على مفاهيم تتعلّق بأسس تعليم اللّغة نجملها في النّقاط التّالية:

– تحديد الافتراضات، والأسس والمعتقدات التي ترتبط بطبيعة اللّغة، وتعلّمها.

– الطرائق التّعليميّة، فضلا عن تحديد مهارات لغويّة معينة لتعليمها، كما يتضمّن تحديد المحتوى الذي سيتم تعليمه، وتنظيم ذلك المحتوى ليتمّ تقديمه للمتعلّمين.

[1]– للتوضيح أكثر ينظر: جاك ريتشارز وثيودور روجيرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: ص 27.28.29.30.31.32.33.

– الإجراءات الصّفية التي سيتم بها تدريس ذلك المحتوى اللّغوي[1]. هذا وإن دلّ على شيء إنّما يدل على اهتمام المدخل التّعليمي بكل قنوات العمليّات التّعليميّة من معلّم، متعلّم، طريقة، ومحتوى، وطبيعة اللّغة نفسها.

وقبل الولوج للحديث عن المدخل التّواصلي، كان لزاما علينا التّطرق في البداية إلى المداخل التّعليميّة ذات العلاقة مع المدخل التّواصلي، لنصل في الأخير إلى تحديد طبيعة التّكامل بين المداخل التّعليميّة في المبحث الموالي.

[1]– ينظر: فايزة الصيد عوض: عواد بن خليل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان: تركي بن علي الزهراني: مداخل تعليم اللغة العربية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية: ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض: ص18.

المبحث الثاني: المداخل التّعليمية الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة.

تمهيد:

يقوم أيّ منهاج تعليمي على مدخل معيّن، ذلك لأنّ المداخل التّعليميّة تضطلع بمهمّة كبيرة في التّأسيس للمنهاج التّعليمي، وفي تعليم اللّغات تقوم المداخل التّعليميّة على الاختيار والانتقاء للعناصر الوظيفيّة التي تخدم تعليم اللّغة وتعلّمها، كما تتنوّع بتنوّع وتعدّد أهدافها، ونظرا لهذا التّعدّد والتّنوّع سنأصّل لكل مدخل تعليمي على حدة.

- أوّلا: المدخل التّكاملي (The Whole Approach):

1- مفهوم التّكامل:

يعرّف التّكامل بأنّه تحقيق الكلّية والكمال والوحدة، وهي عمليّة تركّز على أنّ ما يتعلّمه الشّخص يصبح جزءًا من شخصيّته، ويقوم أسلوب التّكامل في بناء المحتوى التّعليمي على أحدث معطيات علم النّفس التّربوي ذو الاتّجاه التّكاملي، فالتعلّم وفق هذا المدخل يقوم على المتعلّم نفسه ودافعيّته وذاته، وحتى تتمّ عمليّة التّعلّم وفق المدخل التّكاملي على المعلّم أن يكون واعيا كلّ الوعي بالظّروف المحيطة بمتعلّميه.[1] ويشير هذا التّعريف إلى مبدأ التّكامل في بناء المنهاج التّعليمي، وعلى دور المتعلّم في التّعلّم من خلال دفعه للنّشاط لتلقّي المعرفة متكاملة.

وفي تعريف آخر، تعرّف **سوزان وربيكا** (**Susan m, Drabee rebecca**) المدخل التّكاملي على أنّه: اتّجاه تّكاملي في المناهج الدّراسيّة يشكّل وضعا للاتّصال الرّابط والقائم بين التّخصّصات في الحياة الدّراسيّة، ومدخلا لمساعدة المتمدرسين حتى يكون تفكيرهم وكتاباتهم في شكل منظّم ومنسجم في الاختبارات المدرسيّة[2]؛ ذلك لأنّ العلوم بطبيعتها متكاملة، تحملها علاقات تكامل بين فروعها ودون هذا التّكامل لا يكون للعلوم منفعة عامّة، ففي مجال تعليم اللّغة مثلا، لا يمكننا أن نطلق عليها لغة إلّا إذا

[1] - ينظر: منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب ثتدريسها: دار الكتاب الثقافي: الأردن، 2008، ص32.

[2] -susan m , drabee rebecca c.burns :meeting standars througt integrated curriculum : association for supervision and curriculum develepment alexandria, virginia usa, 2004, p07.

توفّرت مستوياتها اللّغويّة جميعا، صوتيّا ونحويّا ودلاليّا وتداوليّا، ولا يكفي تكامل المستويات اللّغويّة فقط، بل لابدّ من تكامل المعرفة ككل، حتى تؤدّي اللّغة دورها المنوط بها ونستطيع تعلّمها وتعليمها.

ومن جهة أخرى هناك من يعرّف المدخل التّكاملي على أنّه مدخل يقوم على: "أساس تقديم الخبرة اللّغويّة متكاملة تكامل نفسها، إذ يسعى هذا المدخل إلى تنظيم عناصر الخبرة اللّغويّة المقدّمة للمتعلّمين وتعليمها بما يحقّق ترابطها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللّغوي، ويتطلّب هذا إلغاء فكرة الكتب التّعليميّة اللّغويّة المتعدّدة*، والاقتصار على كتاب واحد، تتنوّع فيه النّصوص التي تتيح فرصا حقيقيّة للمتعلّمين لممارسة اللّغة استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة، وفق بيئة تحقّق النّمو الفكري والوجداني والمهاري".[1] فيبرز هذا التّعريف الطّبيعة الحيويّة للّغة والصّلة الوثيقة بين مهاراتها، فكلّ مهارة تؤثّر في مهارة أخرى، ولا مجال لإنتاج كتب لغويّة متعدّدة، بل لابدّ أن تأتي موادّها متكاملة في كتاب واحد، وما يؤكّد ذلك هو قول **علي سامي الحلّاق** على أنّ المدخل التّكاملي: "يعني النّظر إلى تدريس اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، وهو تنظيم لمنهج اللّغة العربيّة تزول عنده الحواجز بين فروع اللّغة، ويقدّم المهارات اللّغويّة بصورة متكاملة"[2]. فكلّ التّعاريف اتفقّت على أنّ المدخل التّكاملي هو النّظرة الكلّية للّغة بكلّ ما تحمله من نظام لغوي متكامل، وتكامل للمعرفة الّتي تترجمها اللّغة وفي النّظرة الكلّية لتعليمها واكتسابها وتقديمها للمتعلّم متكاملة؛ ذلك لأنّ "اللّغة كلّ لا يتجزّأ ووحدة متّصلة، لا ينبغي أن تترابط مهاراتها ببعضها البعض، وبغيرها من المواد، وتترابط أيضا بمواقف الحياة، حتى تخرج من تلك الدّائرة الانعزاليّة، التي تقوم على فصل فروع اللّغة عن بعضها البعض، وعن غيرها من المواد، والفصل بين هذه الفروع، لا يتّفق وطبيعة عقل المتعلّم، فقد وجدت الدّراسات النّفسيّة أنّ العقل الانساني وحدة متّصلة"[3] فاللّغة أداة للتّفكير والتّعبير ونحتاج للتّعبير والتّفكير بها أن تكون معرفتنا بالعلوم متكاملة، وهذا ما يبرهن تكامل تدريسها.

2- نشأة المدخل التّكاملي:

برزت الدّعوة إلى الاتّجاه التّكاملي في إطار نشأة الانسان والكون، فالمتتبّع لفكرة التّكامل ليس بفكرة لغويّة تعليميّة فقط، بل إنّها تعود إلى البدايات الأولى للقرن العشرين من خلال دعوة **ديوي**

*- مثل ما كان سابقا يخصص لكل مهارة تعلييمة كتاب محدد، مثل كتاب القراءة، كتاب القواعد ... إلخ.

[1]- مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليلية: فايزة السيد عوض وآخرون: ص91.

[2]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها: المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص56.

[3]- طه علي الدليمي، هيفاء عواد الحوامدة: مداخل حديثة في تدريس اللغة العربية: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2015، (ج1)، ص15.

و**كلباتريك (dewey and kilbatrik)** إلى الاتّجاه التّكاملي في بناء المناهج، حيث تمّ اقتراح هذا الاتّجاه في البداية لتنظيم التّعليم العام، في اعتقاد من أصحاب هذا الاتّجاه أنّه منحى لممارسة الحياة اليوميّة، لحلّ المشاكل التي تعترض الانسان في حياته اليوميّة، فهو اتّجاه يهدف إلى دمج المعارف المختلفة والمهارات اللّازمة من مجالات مختلفة.[1] إذ هو اتّجاه تعليمي عام، الغرض منه هو تكامل المعارف في منهج تعليمي موحّد، لتسهيل الحياة اليوميّة.

3- فكرة التّكامل في تعليمية اللّغة العربيّة عند اللّغويين:

فكرة التّكامل في تعليم اللّغة العربية لها أصول منذ القديم، على عكس ما أثبتته الأدبيّات الحديثة على أنّها فكرة جديدة، منبثقة من المدارس البينويّة المعاصرة التي تنظر للّغة على أنّها بنى متكاملة، بدءًا بالمستوى الصّرفي والنّحوي والدّلالي وأخيرا التّداولي، وما أثبتته النّظريّة التّداوليّة المعاصرة ومناهج تحليل الخطاب، لكنّ هذا التّقسيم لا يعني أنّها منفصلة، بل على العكس من ذلك، فالغرض من هذا التّقسيم هو تبيان مستويات التّحليل اللّساني متكاملة، في إطار التّكامل البينوي.

ومن جهة أخرى، أدرك علماء اللّغة العربيّة السّابقون فكرة التّكامل في تعليم اللّغة العربيّة في مختلف العصور حين كانوا يتّخذون من النّص الأدبي محورا تتجمّع حوله أنواع البحوث اللّغويّة المختلفة؛ لتفسير مفردات النّص وشرح عباراته؛ وتوضيح ما اشتمل عليه من الصّور البلاغيّة والمسائل النّحويّة[2] فاللّغة العربيّة لغة نصّ منذ القديم، والشّاهد على ذلك هو مختلف تحليلاتهم للنّصوص التّراثيّة العربيّة وشرحها وتفسير ما ورد فيها من أساليب بلاغيّة ونحويّة. ومن القدامى الذين سلكوا هذا المسلك في كتاباتهم نجد: الجاحظ في كتابه **البيان والتّبيين**، و**أبو العباس المبرّد** في كتابه **الكامل**، و**أبو علي القالي** في كتابه **الأمالي**، ومن المحدثين نجد **الشّيخ المرصفي** صاحب كتاب بغية الأمل، والوسيلة الأدبيّة و**الشّيخ حمزة فتح الله** صاحب كتاب المواهب الفتحيّة[3]، فهؤلاء العلماء انتهجوا المستوى التّكاملي في الدّراسات اللّغوية واعتبروه منهجا مهمّا في التّوصيف والتّحليل ورصد المواقف وتحيينها في الموقف الذي اتّخذوه حيال دراستهم للّغة، بالإضافة إلى ذلك ثمّة دراسات قديمة أخرى أيضا في تراثنا اللّغوي أسّست على التّكامل، فقد أدرك

---

[1]- ينظر: غادة بنت صالح الذبيان: نورة بنت عبد الله المحيا: المنهج التكاملي: ورقة علمية مقدمة ضمن متطلبات الاتجاهات الحديثة في المناهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية، 2016، ص03.

[2]- ينظر: منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها: ص32.

[3]- ينظر: المرجع نفسه: ص32.

الجرجاني و**الزمخشري** و**ابن جني** و**المبرّد** و**ابن قتيبة** و**ابن خلدون** و**السّكاكي** وغيرهم حقيقة تكامل اللّغة، والتّرابط بين أجزاءها.

4- نظريّة تعليم اللّغة بالوحدة* وفق المدخل التّكاملي:

يطلق أيضا على التّعليم وفق المدخل التّكاملي في تعليميّة اللّغة العربيّة بنظريّة الوحدة؛ إذ تتّخذ نظريّة الوحدة من النّص محور كلّ التعلّمات، فالنّص هو المحور الأساسي في التّعلم اللّغوي؛ حتّى تأخذ كلّ الفروع اللّغويّة مكانها الصّحيح، تتأسّس طريقة الوحدة من خلال اتّخاذ النّص الواحد محورا لتدريس كلّ فروع اللّغة، بحيث يتعلّم المتعلّم الاستماع، والحديث والقراءة، والكتابة، والقواعد بشكل متكامل حتّى يكون على دراية بالكيفيّة الّتي تتكوّن وفقها اللّغة، ويخضع لأسس تكامليّة بناءً على استعمال اللّغة في مواقفها الطّبيعيّة[1]. وفي تعريف **عبد العليم ابراهيم** لنظريّة الوحدة يقول: "المراد بها في تعليم اللّغة أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا متفرّقة مختلفة، ولتطبيق هذه النّظرية في تعليم اللّغة يتّخذ الموضوع أو النّص محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغويّة، فيكون هو موضوع القراءة والتّعبير والتّذوّق والحفظ والإملاء والتّدريب اللّغوي...وهكذا، وقد كانت هذه الطّريقة السّائدة في العهود الأولى تدريسا وتأليفا، وكتاب الكامل للمبرّد يعد مثالا للتّأليف على هذه الطّريقة، ففيه يعرض النّص ويعالج من النّاحية اللّغويّة والنّحويّة والصّرفيّة وغيرها"[2]. إذ يتبيّن أنّ نظريّة التّعليم بالوحدة في تعليميّة اللّغة العربيّة تعنى بتعليم النّص بعدّه موضوعا للدّراسة يعنى بتعليم جميع فروع اللّغة العربيّة.

وهذا ما يوافق تعليميّة النّصوص في التّعليم اللّغوي الحديث وفق المقاربة النّصيّة، التّي تتّخذ من النّص محورا لكلّ التّعلّمات، ففي دراسات معمّقة لتعليميّة النّصوص في منهاج اللّغة العربيّة، وتعليم فنونها متّصلة، "ثبت أنّ هناك علاقة وثيقة بين تحقيق الكفاءة التّعليميّة في الاستماع، والكفاءة التّعليميّة في تعلّم القراءة، فالاستعداد القرائي يتطلّب إتقان مهارات الاستماع والحديث، وأنّ منهج تعلّم اللّغة العربيّة يكون أكثر فاعليّة إذا تناول فنون اللّغة كلّها على أنّها أساسيّة ووسيلة لغاية مهمّة هي التّواصل[3]. فتعليم المهارات

---

* يشير مصطلح التّعليم بالوحدة على التّأسيس النّظري الذي انتهجه نهاد الموسى من خلاله تجربته في تعليم اللّسان العربي الوظيفي والتواصلي، منتبها لضرورة تطبيق التّجربة ليس فقط على المتعلّم بعدّه محورا أساسيا للعملية التّعليمية التعلمية، إنما تطبيقها أيضا على المعلّمين المتوجهّين إلى التدريس، وضرورة اطّلاعهم على مستجدات البحث التّعليمي. لكثير من المعلومات ينظر: نهاد الموسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

[1]- ينظر: داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا: ص71.

[2]- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية: ط1، دار المعارف: القاهرة، 1968، ص50.

[3]- ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها: ص56.

اللّغويّة مجتمعة يفضي إلى تحقّق كفاءاتها؛ إذ أنّ تنمية المهارات اللّغويّة لا تكتمل إلّا بتنمية مهارة أخرى. وأمّا فيما يتعلّق بتعليم النّحو فيتمّ من "خلال استخدام مهارات اللّغة بحيث يتكامل معها يعتبر تعليما وظيفيّا لقواعد اللّغة وليس مجرّدا محصورا في حفظ مجموعة من القواعد، دون القدرة على تطبيقها واستخدامها"[1]، حيث يصبح تعليم النّحو تكامليّا مع المهارات اللّغويّة الأربع، وليس عبارة عن حفظ للقواعد اللغويّة دون القدرة على استخدامها وفهمها في المهارات اللغّويّة.

ولأنّه شاع في أدبيّات التّربية تسمية **المدخل التّكاملي** بطريقة التّعليم بالوحدة، كمقابل لنظرية الفروع، "والمراد بالأولى أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا متفرّقة مختلفة، ولتطبيق هذه النّظرية في تعليم اللّغة يتّخذ الموضوع أو النّص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللّغويّة، فيكون هو موضوع القراءة، والتّعبير والتّذوق والخط والإملاء والتّدريب اللّغوي"[2]، وهو ما يصطلح عليه في مناهجنا التّعليميّة **بالمقاربة النّصيّة**، وفي بعض الدّراسات العربيّة يطلق عليها طريقة التعلّم بالوحدة، حيث يتّخذ من النّص التّعليمي محور التّعلم لكلّ مواد اللّغة العربيّة، ويستند نظام تدريس اللّغة العربية بطريقة الوحدة على التّعرف إلى النّص بشكل كلّي في بادئ الأمر، ثم الانتقال إلى التّفصيلات الدّاخليّة، إذ أنّ المعلّم يبدأ بقراءة النّص، وتفهّم معناه الإجمالي، واستخراج الأفكار العامّة، ثم بعد ذلك يغوص مع طلبته في معالجته القضايا الجزئيّة والأفكار الدّقيقة العميقة، وفق ما يتماشى مع طبيعة عقولهم ومستواهم العمري والتّعليمي في معرفة المعلومات والحقائق والمعارف.

ومن ناحية العلوم التّجريبيّة، يؤكّد علم النّفس التّربوي المعاصر ضرورة تحقيق التّكامل في المنهاج التّعليمي، من منطلق أنّ المواد التّعليميّة المترابطة يسهل استيعابها، أي تلك المواد القائمة على التّكامليّة والتّجانس من الممكن استيعابها وفهمها لدى المتعلّم، نظرا لتحقق شروط الوحدة، فالمواضيع التّعليميّة متداخلة ومتشابهة، وهذا التّكامل في المنهج يتطلّب تنظيما خاصّا للمادّة التّعليميّة، فهو يبدأ بالتّنظيم السّيكولوجي، أي باهتمامات المتعلّم، وبالقدر الذي يتطلّبه موضوع الدّراسة، ومعنى التّكامل في هذه الحالة، هو ترابط الخبرات والمعلومات باستمرار،[3] وبالتّالي لن يصبح التّعلم مشروطا بمعارف لابد من تحصيلها في فصل معيّن، أو لاختبار فصلي، إنّما المعارف والخبرات السّابقة تستثمر في المعارف اللّاحقة،

[1]- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في جمهورية مصر العربية، دراسة وتقويم: 2000، ص34.

[2]- منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها: ص34.

[3]- ينظر: طه علي حسين الدليمي: هيفاء عواد الحوامدة: مداخل حديثة في تدريس اللغة العربية: ج1، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين، 2015، ص15.

ويمكن الاستفادة منها في مختلف مناحي الحياة، وبالتّالي فاكتساب المعرفة وفق هذا المدخل ليس بمعنى تحصيل مؤقّت، إنّما هو تحصيل متكامل يدمج المعارف والخبرات السّابقة باللّاحقة. ويشير **نتايلر (ntayler)** إلى "أنّ التّكامل هو استجابة عمليّة للرّغبة في إثراء التّربية، وإعطاء الطّلبة فكرة واضحة، بأنّ الدّراسة يجب أن تكون وسائل ومصادر للاستقصاء"[1]. ومعنى الاستقصاء هنا، هو إشارة إلى صفة التّكامل، والاستمرار، وتحفيز المتعلّمين على استرجاع المعرفة الّتي تلقّوها سابقا لاستثمارها في المفاهيم اللّاحقة، وفي مختلف الفروع التّعليميّة التي يخضعهم المنهاج لتعلّمها، وتدريبهم على الانتقاء المعرفي الذي يخدم المهارة المقصودة من التّعلم، كلّ هذا وفق منحى تعليمي **تكاملي**.

ويعتمد المدخل التّكاملي في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التّقليديّة التي تفصل بين جوانب المعرفة، وتتيح إزالة الحواجز للمتعلّم، في اكتساب المفاهيم الأساسيّة التي توضّح وحدة المعرفة، ودورها في الحياة اليوميّة والعلميّة، فالتّكامل نظام يؤكّد دراسة المواد دراسة متّصلة، وينظّمها نفسيّا أكثر من تنظيمها منطقيّا، والتّكامل الحقيقي يؤثّر تأثيرا حقيقيّا في السّلوك، ويأتي عن طريق قدرات الطّلبة الشّخصيّة وخبراتهم، كما أنّ المنهج المتكامل لا يخدم المتعلّم فقط، فهو يعمل على رفع المستوى العلمي للمعلّمين، كما لا يعني التّكامل أيضا في المدخل التّعليمي دراسة موضوع ما تكامليا، أو مشكلة تعليميّة بطريقة تكامليّة، وإنما يعني أن يشعر به المتعلّم، لأنه يشكّل كيانه كلّه، ويبدو واضحا في سلوكه بمعنى أنّ التّكامل يحدث في هذه الحالة في الفرد نفسه، لذا يصبح ما يتعلّمه وفق هذا المدخل التّعليمي جزءا من شخصيّته، وليس مجرّد شيء يضاف إلى مجموعة ما لديه.[2]

5- فلسفة المدخل التّكاملي:

إنّ فلسفة المدخل التّكاملي نابعة من نتائج الأبحاث التّربويّة التي أجريت على الوظائف العصبيّة للدّماغ، ونظريّات التّعلّم، والنّمو الاجتماعي، حيث أكدّت هذه الأبحاث أنّ هناك أربعة أنواع من العلاقات تؤثّر بصورة فعّالة على المتعلّمين، ويجب مراعاتها عند تصميم المناهج التّعليميّة[3]، وهي:

1- علاقات تربط بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي.

---

[1]- المرجع السابق: ص 15.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص16.

[3]- ينظر: إيمان نواف أبو دحروج: فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس بغزة مجلة جامعة المدينة العالمية: ع1، أفريل، 2015، ماليزيا، ص12.

2- علاقات تربط بين المتعلّم والمعلّم.

3- علاقات تربط بين المتعلّمين بعضهم بعضا.

4- علاقات تربط بين أجزاء المحتوى ذاته[1].

فالمتعلّم عنصر تعليمي فعّال في العمليّة التّعليميّة، هو العنصر الذي تُبنى من أجله المناهج التّعليميّة لاكتسابه المعرفة، وفي علاقته بالمحتوى التّعليمي الذي يحتوي المعرفة علاقة تكاملٍ، وفي علاقة المتعلّم بالمعلّم أيضا لابدّ أن يتوفّر عنصر التّكامل الذي يضفي للانسجام المتبادل، رغم أنّ العلاقة هي علاقة توجيه وتأثير، ومن ثمّ علاقة المتعلّمين ببعضهم البعض أيضا في الفصل الدّراسي تكون ذات سمة تكامليّة من خلال توّفر نفس الظّروف التّعليميّة والمستوى التّعليمي، والمحتوى التّعليمي وهو الّذي لابدّ أن يتوفّر فيه الارتباط الوثيق بين أجزائه ضمن علاقة تكامليّة، كلّ هذه العناصر التّعليميّة لابدّ أن تكون متكاملة الظّواهر حتى تكون عمليّة التّعلم والتّعليم ناجحة.

6- خصائص المدخل التّكاملي:

يستند المدخل التّكاملي كغيره من المداخل التّعليميّة على جملة من المبادئ والخصائص، نجملها في النّقاط التّالية:

- إنّ فروع اللّغة ما هي إلا اللّغة نفسها، وحين يعلّم الفرع اللّغوي متّصلا بالآخر، أو باللّغة ككل تتّضح وظائفه بشكل كامل.

- إنّ في تعليم قواعد النّحو والصّرف والإملاء وفق المدخل التّكاملي يعتمد تعليمها في موقف لغوي طبيعي، ممّا يؤدّي إلى سرعة التّعلم والفهم والإدراك، ومن ثمّ يدرك المتعلّم لوظيفتها. لذلك لا يجب أن تعلّم مستقلّة عن مواد اللّغة العربيّة لوحدها، لأنّ وظيفتها الحقيقيّة هي صون اللّسان من اللّحن والخطأ.

- إنّ في تعليم اللّغة وفق المدخل التّكاملي ضمان للرّبط الوثيق بين ألوان الدّراسة اللّغوية، ما ينعكس أثره على أداء المتعلّم، وثقافته وتشكيل وعيه اللّغوي، من خلال التّعايش مع النّص وقتا أطول يمكنه التّدبر والتّفكير في معانيه والاندماج به، ومن ثمّ الذّوبان فيه واستدخاله للقيم والسّلوكات المتضمّنة فيه.[2]

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص13.

[2]- ينظر: إدريس، علي محمد سعيد محمد: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 170، الجزء، أكتوبر، 2017، ص47.

– "تعدّ فروع اللّغة المتمثّلة في أنظمة اللّغة ومستوياتها اللّغة ذاتها، إذ تتّضح وظائف الفرع اللغّوي عندما يدرس في موقف متكامل"[1] ويقصد بالموقف المتكامل الاستخدام الّذي ينجم عنه استخدام اللّغة أثناء تأديتها في التّواصل، فهو تشجيع للنّمو اللّغوي الذي يقوم بتوازن المهارات.

– "ثمّة علاقة بين التّفكير في اللّغة، وبين اللّغة والمجتمع، والتّعليم التّكاملي يحقّق الوظائف الفكريّة والاجتماعيّة في عصر الانفجار المعرفي"[2]، فاللغة أداة تفكير، وتساهم في إحداث التّواصل بين أفراد المجتمع، كما أنّ التّعليم التّكاملي يجمع بين الفكر وقضايا المجتمع.

– "تكامل المعرفة، يقدّم هذا المدخل المعارف بطريقة شاملة، فثمّة موضوع تحيط به كلّ المعارف المتّصلة بموضوع الدرس"[3]، فالمواد التّعليميّة متكاملة فيما بينها، وموضوع الدّرس تتّصل به كلّ المعارف ذات العلاقة به.

من خلال ما سبق، يتّضح أنّ اللّغة تمثّل أهمّ عنصر في حياة الانسان، فهي رمز لاكتشاف شخصيّته والبوح بها، وإظهار ما يتخلّله من مواهب، وإبداعات وآراء وأفكار، وبالتّالي هي وسيلة للتّواصل وأداة للتّثقيف والتّعلّم، كما أنّها أداة للتّفكير والتّدبير، من هنا تتمثّل الوظيفة الكبرى للّغة في تعلّمها وتعليمها كاملة، من أجل التّمكّن من الأداء اللّغوي السّليم، بجميع مهاراته الأربع: الاستماع، الكتابة، القراءة، التّحدّث، فمن الجانب التّعليمي صارت اللّغة من الأولويّات المهمّة التي على طالب العلم أن يتمكّن من مهاراتها، والقدرة على تحصيل ملكتها، فهي مفتاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، خاصّة في إطار المناهج التّعليميّة المعاصرة، الّتي تجعل من النّظام التّعليمي نظاما متكامل الأطراف، بين العناصر الفاعلة والمتدخّلة في الفعل التّعليمي، هذا من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة قبلا من طرف واضعي المناهج.

7– مميّزات التّعليم بالمدخل التّكاملي:

إنّ التّعليم بالمدخل التّكاملي يحمل جملة من المزايا، ممّا جعل علماء التّربية يفضّلونه على المدخل المقابل له –التّفريعي–، ونجد منها:

[1]– تركي بن علي الزهراني، فايزة السيد عوض، عواد بن دخيل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان: مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليلية: ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 2019، ص94.

[2]– المرجع نفسه، ص95.

[3]– م ن: ص ن.

أ- التّشويق والتّجديد: إنّ الطّالب وفق هذا المدخل يفهم ويناقش ويحاور ويكتب ويتحدّث ويجمع بين الأساليب اللّغويّة والإملاء والخطّ والتّذوّق[1]، بحيث يشكّل التعلّم وفق المدخل التّكاملي منهجا متكاملا لدى المتعلّم، فلا يجعله يحسّ بالغرابة اللّغويّة، فهو يستمع ويتحدّث ويقرأ ويكتب، في إطار تجسيد مدخل المهارات المتكاملة.

ب- التّثبيت: وفق المدخل التّكاملي يكون النّص بالنّسبة للمتعلّم هو أساس التّعلّم، من خلال رجوعه المتكرّر للنّص المدروس؛ فيرجع إليه في القراءة، والمحادثة، والإملاء، والخطّ، والقواعد، وفي هذا الرّجوع تثبيت للمعلومات وترسيخ في أذهان الطّلبة ودعم للفهم والاستيعاب[2]، وهذا ما يحقّق **الملكة النّصية*** لدى المتعلّم.

ج- الرّبط التّكاملي: يختصّ هذا المدخل بالرّبط الذي يتّخذ من اللّغة وحدة واحدة، وكيانا منسجما، تربط فيه ألوان الدّراسات اللّغويّة ربطا وثيقا، وتتلاحم جوانبها، بحيث يكمّل كلّ جانب الجانب الآخر.[3] من خلال اعتماده على الخبرة التّربوية والمعرفة المتكاملة.[4] فتكامل الخبرات المعرفية التي تقدّم للمتعلم تكون غير متضادة ولا متنافية مع نتائج العلوم.

د- مراعاة الفروق الفرديّة واهتمامه بالعمل الجماعي[5]، بحيث يستخدم المدخل التكاملي التّعلم في المجموعات، ويعطي أهمّية قصوى للتّعلّم في الجماعة، مع الأخذ بالاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

ذ- مسايرة طبيعة المعرفة: فالمعرفة متكاملة عبر العصور والأزمان، وما من شكّ أنّ ما يتلقّاه الفرد منذ عشرين سنة من التّعليم في أبجديات الحروف هو نفسه الآن، فالمعارف العلميّة الحقيقية ثابتة، لكن هي

---

[1]- ينظر: منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها: ص34.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

*- الملكة النّصية هي مجموع القدرات التي تسمح للمتعلّم بفهم مضمون النص، تنتج عن طريق إحداث التّوازن بين العناصر النّحوية في اللّغة والعناصر غير النّحوية التي لها دخل بإنتاج النصوص من حيث هي وحدات تواصليّة. فهي تلك القدرة التي تمكننا من إدراك وفهم وإنتاج النّصوص، أي استعمال اللغة من خلال النصوص لا جملا منعزلة عن بعضها البعض. ينظر:

MAINGUENEAU. D, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Boards,Paris, 1993, p.143

[3]- ينظر: منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها: ص43.

[4]- ينظر: طه علي الدليمي آخرون: مداخل حديثة في تدريس اللغة العربية: ص16.

[5]- ينظر: المرجع نفسه: ص16.

خاضعة للمبدأ التّكنولوجي من ناحية الوسائل التّعليميّة وطرق التّحصيل[1]، لذلك فالمعارف العلميّة متكاملة عبر الأزمان والعصور ولن تتغيّر بل هي خاضعة للتّطوير فقط.

ر–مسايرة الاستعمال اللّغوي: ما من شكّ في أنّ تعليم اللّغة، وتعلّمها بطريقة التّكامل يتوافق مع استخدامها الواقعي، فالطّالب عندما يتحدّث محافظا على أصول المحادثة، وحينما يكتب متوخّيا أسس الكتابة السّليمة، فهو يوظّف جميع فروع اللغة للوصول إلى ما يريد من فهم وإفهام وهذا الأمر غاية اللغة وغرضها[2].

ز–النّمو اللّغوي: من المؤكّد أنّ الطّالب بدراسة اللّغة وحدة متكاملة يزداد نموّه اللّغوي، بل إنّ في مثل هذه الطريقة ضمانا لعدم طغيان جانب على جانب آخر[3].

س– وبالنّسبة لمدى مناسبته للمراحل التّعليميّة المختلفة، فالمدخل التّكاملي يناسب جميع المراحل العمريّة، لكن إنّ التّعليم وفق هذا المدخل تختلف فاعليّته من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، وحسب الخبراء فهي تناسب المراحل التّعليميّة المتقدّمة، إذ أنّ المتعلّم في المراحل الدنيا يمكن أن يعالج أكثر من فرع في الحصّة الواحدة[4].

8–آراء في المدخل التّكاملي في اللّسانيات:

هناك رأي يشير إلى أنّ المدخل التّكاملي هو عبارة عن تلاقح بين الفصحى والعاميّة، وفي هذا الصّدد يشير **أحمد علي همّام:** "تتعدّد تعريفات المدخل التّكاملي فهناك من يرى تكاملا بين الفصحى والعاميّة على أساس أنّ **الازدواج اللّغوي*** من أكثر الصّعوبات والمشكلات اللّغوية الاجتماعيّة الّتي تواجه الدّارسين الأجانب عند تواجدهم في المجتمعات العربيّة، وهنا نتساءل: أي لغة نعلّم؟ هل نعلّم المستوى الفصيح أو المستوى العامي"[5]، فإذا وقع الاختيار على العاميّة فأيّ لهجة من العامّية نعلّم؟ وإذا كان

---

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص 16.

[2]– ينظر: منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها: ص34.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[4]– ينظر: المرجع نفسه: ص34– ص38.

[*] **الازدواجية اللّغوية:** يعرف الازدواج اللغوي (DIGLASSIA) على أنّه وجود مستويين لغويين داخل البيئة اللغوية الواحدة، **والثّنائيّة اللّغويّة** (BILINGUALISM) هي استخدام لسانين مختلفين عند الفرد الواحد. ينظر: نوال محمد عطية: علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديمية، ط3، القاهرة، 1990، ص50.

[5]– أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية–تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية– دار الكتب العلمية، لبنان، 1971، ص132.

الاختيار على الفصحى نتساءل، كيف تعلّم ومتى تعلّم في ظلّ هذا التّمازج اللّغوي؟. هذا رأي **علي همام** في المدخل التّكاملي بحيث يراه عبارة عن تكامل بين الفصحى والعاميّة.

في حين أنّ هناك رأي يرى أنّ التّكامل مكوّن "من محورين، أحدهما رأسي متمثّل في التّنسيق بين فروع اللّغة العربيّة من قراءة ونصوص وقواعد، والثّاني أفقي متمثّل في اتّخاذ الدّرس الواحد محورا للمناقشات اللّغوية"[1]. ثمّ يعود في موضع آخر يقول: "وقد يراد بالمدخل التّكاملي التّكامل بين المهارات اللّغويّة الأربع الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، من خلال محتوى لغوي ثقافي"[2]، حيث تتكامل فيه مهارات اللّغة الأربع لتنمية الملكة اللّسانية، ونرجّح الرّأي الثّاني منه إلى الصّواب، من خلال التّنسيق بين مهارات اللّغة العربيّة، واتّخاذ النّص التّعليمي محور كلّ التّعلّمات والمهمّات في أنشطة اللّغة العربية.

وفي الدّعوة إلى تعليميّة اللّغة العربيّة بعدّها وحدة متكاملة، أطلق على هذا الاتّجاه أيضا نظريّة **الوحدة**، "بحيث لا يتعامل مع اللّغة كأجزاء بل إنّما وحدة متكاملة، فعندما نتكلّم لابدّ أن نستحضر قواعد النّحو والصّرف، وحسن الإلقاء ومعرفة أسس تركيب الجمل والفقرات وما يقتضيه المعنى من ذكر أو حذف"[3] إذ أنّ الطّريقة التّكامليّة في التّعليم، لا تختصّ بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المتخلفة، فيتمّ تدريس القواعد من خلال النّصوص الأدبيّة شعرا أو نثرا، إلى جوانب تدريس القراءة والإملاء والتّعبير، ونصوصا في المطالعة في مرحلة التّعليم الأساسي. ويلاحظ في إتباع الطّريقة التّكامليّة أن اللّغة تدرّس بوصفها وحدة متماسكة، لا انفصام بين أجزائها، فيصبح النّص محور كلّ التّعلّمات وميدانا وظيفيّا.[4] ويقوم هذا الأساس على أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة، تتعلّق الأسس النّفسية بعدّ العقل وحدة متكاملة وليس مكوّنا من ملكات متعدّدة، أمّا الأسس التّربويّة فتقوم على أنّ العمليّة التّعليميّة وحدة متكاملة، تتمّمُ المواد الدّراسيّة وتتفاعل فيما بينها لتحديد هدف محدد.[5]

---

[1]- المرجع السابق، ص132.

[2]- م ن، ص ن.

[3]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص176.

[4]- ينظر: أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية: ص130.

[5]- ينظر: المرجع نفسه: ص131.

وممّا يمكن استنتاجه، فالمدخل التّكاملي أو الطّريقة التّكامليّة أو طريقة الوحدة مهما تعدّدت التّسميات، فهي تتّخذ من النّص أساس كل التّعلّمات اللّغويّة، وبهذا تتوافق وفق ما اصطلح عليها في المقاربات التّعليميّة الحديثة في تعليمية اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة، ونظريّة الوحدة.

9- سلبيّاته:

على الرّغم من وجود إيجابيّات للمدخل التّكاملي إلّا أنه يحتوي سلبيّات، فبتطبيق المدخل التّكاملي "تصبح المعارف بشكل سطحي وعدم التّعمّق في تفاصيل الموضوع، إذ يترتّب على التّكامل بين موضوعين أو أكثر حذف بعض المضامين، فضلا على أنّ تطبيقها يحتاج إلى معلّم متميّز يمتلك ثقافة واسعة ومهارة الرّبط بين المفاهيم"[1]، فيحتاج من متعلّم كفء واع بتفاصيل تعليم فروع اللّغة ومهاراتها متكاملة ذات علاقات مترابطة فيما بينها، دون الإخلال بالمضامين الأساسيّة.

10- المدخل التّفريعي مقابلا للمدخل التّكاملي:

10-1- تعريف المدخل التّفريعي:

يعدّ المدخل التّفريعي، المدخل المقابل للمدخل التّكاملي؛ المراد منه أنّنا نقسّم اللّغة إلى فروع، لكلّ فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل المطالعة، المحفوظات، والتّعبير والقواعد والإملاء والبلاغة، فيعالج كلّ فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقرّرة في المنهاج الدّراسي[2]، وبهذا تصبح عمليّة التّعليم اللّغوي تجزيئيّة غير مترابطة، ويخضع كل فرع منها لمنهاج تعليمي مختلف عن الآخر، وكتب تنظّمه غير متناسقة مع الفروع الأخرى، وبالتالي تصبح عملية تعليم وتعلم المهارات اللّغوية غير متناسقة ومتكاملة مع بعض، فكل مهارة تخضع لمنهاج وكتاب معّين مختلف عن المهارات الأخرى.

10-2- عيوبه ومزاياه: يحوي مدخل الفروع على عيوب ومزايا نجملها في النّقاط التّالية:

- بالنّسبة لعيوبه فيؤدّي إلى:

1- تمزيق اللّغة وتفتيت الخبرة اللّغويّة التي يكسبها التّلاميذ، ولعلّ هذا سبّب عجزهم عن استعمال اللّغة في المواقف الحيّة، فلا يتمكّنون من تحرّي النّطق الصّحيح إلّا في حصّة القواعد اللّغوية.

[1]- تركي بن علي الزهراني، وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليليّة: ص99.

[2]-ينظر: عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة: ص51.

2- يساهم في عدم حصول التّعادل في النّمو اللّغوي فقد تشتدّ حماسة المدرّس في نشاط من نشاطات اللّغة العربيّة ويهمل نشاطا آخر[1].

- وعلى الرّغم من السّلبيّات التي يراها المتخصّصون والخبراء بخصوص المدخل التّفريعي، - وهذا لا يخفى على أيّ دارس معيّن، أنّ كلّ نظريّة تحوي سلبيّات-، إلّا أنّه يحتوي على إيجابيات وفوائد، نحدّدها في ما يلي:

1- اتّباع نظريّة الفروع يتيح للمعلّم أن يؤثّر في ميادين اللّغة العربيّة إثراءً نظرا لاهتمامه بكلّ فرع على حدة.

2- كما يستطيع المعلّم أن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها، عكس التّعليم بالمدخل التّكاملي ممّا ينجرّ عنه التّخلّف عن بعض القضايا وعدم التّطرق إليها[2]. فالمدخل التّفريعي يساهم في إعطاء كلّ فروع ومهارات اللّغة الدّراسة الكافية والعميقة، ممّا يمكّن المتعلّم من استوعاب كل ميادين اللّغة العربيّة بإسهاب، فلكلّ مدخل إيجابيّات وسلبيّات معيّنة تحدّدها طبيعة الموضوع ومدى تحقّق الأهداف المسطّر لها سابقا.

وإجمالا أمام هذه السّلبيّات والإيجابيّات في كلّ من المدخل التّكاملي والتّفريعي، يصبح المدخل التّكاملي فاعليّا إذا كان وظيفيّا، بمعنى يحمل في أهدافه تعليم اللّغة في إطارها الوظيفي الفعّال، الذي يمكّن المتعلّم تأديتها بشكل عفوي دون أي صعوبة في ذلك، على غرار المدخل التفريعي على الرّغم من إيجابيّاته إلّا أنّه يظلّ قاصرا عن تحصيل مبدأ الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربيّة، ذلك لأنّه يتناولها مجزّأة غير كاملة وفق منهج متعدّد لكلّ فروع اللّغة.

12- أسس الاستخدام التّكاملي في التّعليم:

-**الأساس النّفسي:** يرى العلماء الجشطالتيّون أنّ الكلّ أكبر من مجموع أجزائه، والجزء لا يتّضح معناه إلّا بالنّسبة إلى الكلّ، والجزء أيضا يتّضح أكثر حين يردّ في مواقف مختلفة، ومواقع متعدّدة من الكلّ[3]. وهذا الأساس النّفسي ما يفسّر أنّ تعليم اللّغة العربيّة لا يتمّ إلّا عن طريق ترابط فروعها، "فتدريس القاعدة النّحويّة في موقف لغوي طبيعي يعني بالدّرجة الأولى أن ترِدَ في نصّ قرائي كامل، وينبغي ملاحظة

[1]- ينظر:المرجع السّابق: ص99.

[2]- ينظر: عبد العليم ابراهيم الموجه: الفنّي لمدرسي اللغة العربية: ص53

[3]- عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية: جامعة القاهرة، 2004، ص94.

أنّ فنون اللّغة إذا كانت تقدّم في المدرسة الابتدائيّة، في أشكال خاصّة كالإملاء والخطّ والقراءة، فليس معنى ذلك أنّ الانفصال في تدريس اللّغة العربيّة سوف يستمر، باعتبار أنّ فروع اللّغة العربيّة أجزاء لكلّ يتكامل، ليؤدّي وظيفة الاتّصال"[1]. وهذا ما يعني أنّ تدريس فنونها ومهاراتها في حصص محدّدة، لا يعني بالضّرورة أنّها متفرّقة ومتفرّعة، بل على العكس فهي متكاملة مادام أنّ الهدف من تعليمها وتعلّمها هو تحقيق الوظيفة الأساسيّة لها وهي التّواصل والتّبليغ.

والتّكامل ليس مخصوصا على منهج تعليم وتعلم اللّغات فقط، إنّما قد يطبّق المنهج التّكاملي في تعليم جميع العلوم، وفيما يلي نقدّم في الجدول الآتي خلاصة حول طبيعة الفروقات بين **المدخل التّكاملي** و**التّفريعي**:

المدخل التّكاملي	المدخل التّفريعي
– الطّبيعة التّكاملية للّغة	– الطّبيعة التّجزيئيّة للّغة
أ– التّركيز على الكيف	– التّركيز على الكم
– على المعلم استحضار جميع فروع اللّغة في الدرس الواحد ويتخذ أحد فروعها محورا تدور حوله ممارسة تعليم الفروع الأخرى.	– التركيز على النّمو العقلي وعلى المعلمّ التركيز على الفرع المحدّد في المنهاج.
– المعلم: مرشد ومشارك.	– إهمال الفروق الفردية والتعلم التعاوني بحيث يعتمد المتعلم على نفسه وفقط
– تعليم تفاعلي تعاوني والمتعلم محو العملية العملية التعليمية.	– التعلم مرتبط بالاختبارات الفصلية في أخر كل ثلاثي، والمعارف مرضة للنسيان وبالتالي فالمعارف غير موظفة في حياة المتعلم.

جدول رقم (01):الفرق بين المدخل التّكاملي والتّفريعي.[2]

فمن طبيعة اللّغة الانسانيّة أن تكون مهاراتها متكاملة، فالأطفال يتحدّثون أو يستمعون أو يكتبون أو يقرؤون كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يقتصر ذلك على حصص اللّغة العربية فقط، فالتّكامل يصبح

[1]– المرجع السّابق، ص ن.

[2]– ينظر إدريس علي محمد سعيد محمد: توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور، مجلة كلية التربية، ج1، جامعة الأزهر، مصر، أكتوبر، 2018، ص82.

النّقطة المركزيّة في منهج اللّغة في مختلف الحصص والبرامج التّعليميّة، ولا ننسى أنّ المهمّ في هذا كلّه هو نماء الفرد وقدرته على تحصيل اللّغة تكامليّا، وليس تحصيل مستويات مطلقة فقط، وهذا التّكامل يفرض على المعلّم تقبّل الفروق بين التّلاميذ، والتّخطيط لتوسيع مدى تقدّمهم وزيادة مقدرتهم اللّغويّة على نحو متكامل.

ثانيا– المدخل الوظيفي(Approach functional)

01–تعريف المدخل الوظيفي:

يعرّف المدّخل الوظيفي في تعليمية اللّغات أنه: "اختيار المادّة اللّغويّة الّتي يحتاج إليها المتعلّم، وتؤدّي وظيفة تعبيريّة في حياته"[1] وبذلك يصبح اختيار المادّة اللّغويّة بناءً على وظيفيتها، ومدى قدرتها على الملائمة بما هو موجود ووظيفي ويسدّ حاجيات الفرد اللّغويّة والاجتماعيّة، وتعرّفه فايزة السّيد عوض على أنّه: "أحد مداخل تعليم اللّغة وتعلّمها، ظهر في السّبعينيّات، بديلا عن المدخل التّركيبي، وهو يعني استخدام اللّغة بشكل وظيفي في مختلف المواقف الحياتيّة، بما يحقّق أهداف المرسل والمستقبل على السّواء، وبما يحقّق التّفاهم والألفة والانسجام داخل المجتمع"[2]. وبذلك يشكّل المدخل الوظيفي بديلا عن المدخل التّركيبي الذي يهتم بتركيب الألفاظ والجمل وتدريسها مستقلّة عن وظائفها المنوطة بها، وبالتّالي تصبح عمليّة الانتقاء للمادّة اللّغوية وفق المذخل التركيبي انتقاءً عشوائيا غير مخطّط له سابقا.

وفي تعريف آخر للمدخل الوظيفي، يوضّح **أحمد عبده عوض** أنّ: "تدريس اللّغة لا يكون وظيفيّا إلّا إذا وجّهت نشاطات المعلّم ونشاطات التّلاميذ نحو تحقيق الغايات العمليّة الأربع، أي إذا وجّهت تلك النّشاطات وجهة تساعد التّلاميذ في تحقيق المهارات اللّغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطّبيعية استعمالا صحيحا، (في مستوى قدراتهم)، أي فهمها إن سمعوها، وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويّا أو كتابة"[3] إذ حسب هذا المدخل التّعليمي توجّه المهارات اللّغوية في تعليمها لأن تبلغ قدرة المتعلّم على الفهم والتّمييز بين المهارات المنطوقة والمكتوبة، وهذا بدون شكّ لا يتأتّى إلّا إذا كان التّعليم مبنيّا وظيفيّا، فتعليم اللّغة إن كان مبنيا على الحفظ والتّلقين دون أن يخدم الجانب

[1]– أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية: ص79.

[2]– تركي بن علي الزهراني، وآخرون: مداخل تعليم اللّغة العربية، رؤية تحليلية: ص134.

[3]– المرجع السابق: ص ن.

الوظيفي للفرد، لن تعطي النّتائج جدوى من المهام التّقليديّة المعتمدة على التّقليد، وبالتّالي المتعلّم يصاب بالصّدمة اللّغويّة، فلا هو يعرف كيف يوظّف ما تعلّم، ولا يفهم معناها الوظيفي في الاستخدام اليومي.

وممّا سبق يتبيّن أنّ المدخل الوظيفي يعتمد في تعليم اللّغة العربيّة على المنحى الوظيفي، وهو تدريسها بطريقة تؤدّي إلى إتقان المهارات اللّغوية الأربع: فهم اللّغة المسموعة، فيفهمها منطوقة، ويفهمها مقروءة، والتّعبير الشّفوي (وهو يشمل ما يسمّى بالقراءة الجهريّة) والتّعبير الكتابي، فوظيفة اللّغة، أيّة لغة كانت، هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لابدّ من عدّ قواعد اللّغة (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السّابقة، لا غايات في حدّ ذاتها، وبالتّالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه المتعلّم لإتقان المهارات الأربع: فهم اللّغة بشقّيه فهما عميقا دقيقا[1]، وهذا ما سيلغي الاهتمام بالإعراب التّقليدي تلقائيّا، ويحلّ محلّه الإعراب الوظيفي.

02-نشأة المدخل الوظيفي:

يعود تاريخ ظهور المدخل الوظيفي إلى البحث الذي قام به علماء اللّسانيّات في أوروبا، وتحديدا في مدرسة براغ الّتي كان لها تأثير واضح في اللّسانيّات الأوروبيّة قبل الحرب العالميّة الثّانية، وقد ظهر المدخل الوظيفي في أواخر السّبعينات بديلا عن المنهج التّركيبي في العالم العربي، وتمّ الاهتمام بالأسلوب الحواري كمحاولة لنجاح عمليّة التّعليم، ويرى روّاد المدخل الوظيفي أنّ من دوافع ظهوره؛ أنّ المناهج السّابقة لم تعن بالجانب الاجتماعي التّطبيقي بصورة صحيحة، ويجب أن يكون للمقروء دور في شخصيّة المتعلّم وإعداده إعدادا سليما، والاهتمام بالجوانب الاجتماعيّة والوجدانيّة واللّغويّة. ذلك أنّ الوظيفيّة في اللّغة لا تعطي اهتماما للجانب الشّكلي للّغة بقدر ما تعطي جلّ اهتماماتها لوظيفة المكوّنات داخل الجملة[2]، في إطار البُعد الوظيفي للّغة، مع تبيان القيمة التّواصليّة للّغة.

03- الأسس العامّة للمدخل الوظيفي:

يقوم المدخل الوظيفي على أسس كغيره من المداخل التّعليميّة نجملها في النّقاط التّالية وهي:

---

[1]- ينظر: حافظ اسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات: حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثّقافة العربية: ص65.

[2]- ينظر: ابراهيم الحسن الربابعة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور المدخل الوظيفي: دراسات العلوم الإنسانية الاجتماعية، المجلد 46، العدد1، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 2019، ص106.

1– إنّ هذا المدخل ينطلق من الفلسفة الاسلاميّة التي ترى أنّ القيمة الحقيقيّة للعلم، ليست في اكتسابه إنّما في توظيفه.

2– التّكامل بين المهارات اللّغويّة: المدخل الوظيفي يقوم على جانبين: التّكامل بين القراءة والكتابة، وربطهما بمواقف الحياة الواقعيّة، والجانب الثّاني يتمثّل في الارتباط بين الاستماع والتّحدث، فاللّغة متكاملة بمهاراتها وهنا تتحدّد وظيفتها، فيعنى المدخل الوظيفي بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب، ونكتب ما نقرأ، ومثله تعليم الاستماع بالتّكامل مع التّحدث، مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفيّة واجتماعيّة، مرتبطة بحياة المتعلّم.

3– إنّ تبني هذا المدخل في تعليم اللغّة يجعل برامجها تركّز في جميع مكوّناتها على الجانب المهاري التّطبيقي للّغة، مع مراعاة الارتباط بين مهاراتها المختلفة، ومواقف الحياة التي يعيشها المتعلّم، وأمّا الارتباط في هذا المدخل فيكون بين اللّغة المرسلة (تحدّث وكتابة) واللّغة المستقبلة (استماع وقراءة)[1].

4– المعلّم الذي يستخدم هذا المدخل في التّعليم يحتاج إلى تجديد المواقف في الحديث اليومي الشّائعة، حتى يحوّل مواقف التّعلّم اللّغوي داخل الفصل إلى موقف حي، يتدرّب من خلاله المتعلّم على كيفيّة استقبال الضّيف، أو التّحدث في الهاتف، أو الحوار في موقف تمثيلي، أو التّعارف إلى زميل، أو التّحدّث في اجتماع، وهكذا يتدرّب المتعلّم باستمرار على كيفيّة التّحدّث في الحياة اليوميّة[2].

يتبيّن ممّا سبق، أنّ المدخل التّكاملي والمدخل الوظيفي تربطهم وظائف عديدة، فالمدخل التّكاملي مكمّل للمدخل الوظيفي، من خلال اعتناء هذا الأخير بالمبدأ التّكاملي في تعليم اللّغة، ومن جهة أخرى يضيف عليه المدخل الوظيفي كيفية اختيار المادّة اللّغويّة وترتيبها والتّخطيط لتطبيقها من أجل تمكّن المتعلّم من استعمالها في حياته اليوميّة ومواقفه المختلفة وبالتّالي يصبح المدخل التّكاملي خادما له.

04–أهمّية تعليم اللّغة وظيفيّا:

إنّ المقصود من تعلّم اللّغة وظيفيّا (**functionally**) هو: "أنّ يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغويّة عند التّلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة"[3]، فالممارسة الصّحيحة للّغة تقتضي ممارستها في الحياة اليوميّة ومختلف الأمكنة، في الأسرة والمدرسة والشّارع، وغيرها من

[1]– ينظر: فايزة السيد عوض وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية: ص134.

[2]– ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها: ص57.

[3]– داود عبده : نحو تعليم اللغة وظيفيا: ص09.

الأمكنة التي تتطلّب منه إبداء موقف؛ فلو سألنا متعلّما للغة أجنبيّة غير اللّغة العربيّة حول سبب تعلّمه للغة أخرى، فيجيب على أنّ السّبب الوحيد لتعلّمها هو كي يفهمها حينما يسمعها منطوقة، ويفهمها حينما تكون مكتوبة، ولكي يتكلّمها ويكتبها عندما يعبّر عن أفكاره[1]، ونفس الأمر يتعلّق بتعليم اللّغة العربية وظيفيّا، على أنّه لن يحقّق أهدافه، إلاّ إذا وجّهت نشاطات المعلّم والمتعلّم نحو تحقيق الغايات العمليّة الأربع السّابقة، أي إذا وجّهت تلك النّشاطات وجهة تساعد المتعلّم في تحقيق المهارات اللّغويّة الّتي تجعله قادرا على استعمالها في المواقف الطّبيعيّة استعمالا صحيحا، وهكذا يتّضح أنّ الخطوة الأولى لتعليم اللّغة وظيفيّا هي تحديد أهداف كلّ نشاط يتعلّق بها والتّأكُّد من أنّ هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالغايات الأربع، الّتي سبق ذكرها.[2] أمّا الخطوة الثّانية فهي التّخطيط بعناية لتحقيق هذه الأهداف، من خلال هذه الخطوة والخطوة التي تليها، وهي التّطبيق أي التّدريس الفعلي، فعلى المعلّم أن يسأل دوما حول ما يجري في القسم من نشاط يؤدّي إلى أفضل وجه إلى تحقيق الأهداف التي تمّ تحديدها[3]. وهذا ما يبيّن أنّ تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا يوجب توفّر ثلاثة مراحل، المرحلة الأولى الّتي تعتني بتوجيه وتحديد الأهداف لكلّ مهارة على حدة، وفي المرحلة الثّانية تشمل عمليّة التّخطيط بلوغ الأهداف، وفي المرحلة الثّالثة التّطبيق الفعلي والتّأكّد من بلوغها.

والمدخل الوظيفي كغيره من المداخل الأخرى جاء من بين ثلاث مداخل رئيسة في تعليم اللّغات: المدخل التّكاملي، الوظيفي* والتّواصلي، ويعدّ المدخل الوظيفي من المداخل الّتي تبدو الحاجة ملحّة إليه في تطوير تعلّم مهارات اللّغة، وعلى الرّغم من أنّ دراسات هذا المدخل جاءت متأخّرة ولم تأخذ نشاطها إلاّ في الثّمانينات، بخلاف المداخل الأخرى، إلا أنّ ملامح هذا المدخل قد أخذت بوادرها من خلال المفاهيم التّعليميّة الوظيفيّة عند ابن خلدون، والجاحظ، من خلال اختيار المواد اللّغويّة التّعليميّة التي يحتاجها المتعلّم لاستثمارها وظيفيّا[4].

وما بيّن ذلك هو الأسس التي تقوم عليها تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، فمن أهداف تعليم اللّغة وفق المدخل الوظيفي، هو تحقيق القدرات اللّغويّة عند المتعلّم، بشكل يمكّنه من ممارسة وظائفها الطّبيعية بطريقة

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

[2]- ينظر: المرجع السابق: ص10.

[3]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

*- المدخل التّواصلي سيأتي بالتّحليل في العنصر الموالي، نظرا لطبيعة خطة البحث التي تقتضي ذلك.

[4]- ينظر: عبد السلام الجعافرة: الكتابة الوظيفية: دار الخليج، الأردن، 2017، ص23.

عمليّة تؤكّد عمق استيعابها، ولتحقيق ذلك لابدّ من وضوح وظائفها لدى المعلّمين حتى يتمكّنون من توجيه متعلّميهم وإثارة دافعيّتهم نحو دفعهم للتّعبير عما يفيدهم في حياتهم[1]. ذلك أنّ تكوين المعلّم ومدى إدراكه لأهمّية استثمار تعليم اللّغة على المستوى الوظيفي رهين بمدى قدرة المتعلّم لبلوغ هذا الهدف بما يفيده لاستغلاله في مواقفه.

وتعليم اللّغة العربيّة وفق النّموذج الوظيفي يجعل من الوقائع التّواصليّة أساس التّدريج في المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللّغوي الواقعي والحقيقي، وفي الوقت نفسه لا يغضّ الطّرف عن الأسس النّحوية من خلال تدرّج القواعد الوظيفيّة وفق محتويات المقرّر، بسيطة أوّل الأمر ثم تتوسّط، وتتركّب في المحتويات التّالية شبكة من العلاقات الوظيفيّة، ويتطلّب ذلك أن تأتي قواعد النّحو في تلافيف من الوظائف النّحويّة[2]، وعلى الرّغم من صعوبة تنظيم المحتوى النّحوي وفق المواقف الوظيفيّة للّغة، "إذ يصعب إيجاد معايير واضحة عن ترتيب الوظائف اللّغويّة، لكنّ المهم في الأمر كلّه أنّ المقصود بالنّمط هو الوصول إلى القدرة التّواصليّة عند المتعلّم، ومن ثمّ فالأفضل أن نجد نوعا من التّكامل بين الأنماط النّحويّة والموقفيّة والوظيفيّة"[3]. وبهذا يكون المدخل الوظيفي ليس مهمّته فقط اختيار المادّة اللّغويّة التي يعبّر بها المتعلّم عن حاجياته، بل يتعدّى ذلك إلى الاهتمام بالوظائف النّحوية متسلسلة وفق المنهاج التّعليمي الوظيفي، في شكل تكاملي يراعي التّكامل بما هو عنصر نحوي وموقفي ووظيفي، وبالتّالي يصبح هنا تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا وتكامليّا مراعيا مستوياتها الشّكلية والتّواصليّة.

ثالثا: المدخل التّواصلي: (communicative approche):

يمثّل التّواصل أهمّ الأنشطة الحيّة الّتي يقوم بها الفرد في حياته، والتّواصل اللّغوي هو أحد مقوّمات التّواصل بين بني البشر، من خلال نقل المعاني والأفكار من المرسل إلى المرسل إليه بواسطة اللّغة، وهذا التّواصل إمّا أن يكون مكتوبا والّذي يعتمد على مهارات الكتابة والتّحرير، أو مسموعا والذي يستند بدوره على مهارات التّحدّث وفنّياته. لذلك تمثّل المهارات الأربعة: **الاستماع، التّحدث، القراءة والكتابة** أهم العناصر التي تساهم في التّواصل اللّغوي، ويعدّ الاتّصال الشّفوي أهم عمليّات التّواصل وأسرعها لارتباطه

[1]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

[2]- ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ص77.

[3]- المرجع نفسه، ص ن.

باللّغة الشّفويّة، لكن نتساءل كيف يتعلّم الطّفل اللّغة الشّفويّة؟ باعتبار أنّها من اللّغة الأم أي لغة البيت الذي نشأ فيه[1]، وهل إهمالها يحرم الطّفل من التّواصل السّليم شفويّا كان أو كتابيّا؟

1- **تعريفه:**

يُقصد بالمدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات: "استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، ظلّ على الدّوام الهدف النّهائي لتعليم وتعلّم اللّغة"[2]، وهذا آت بطبيعة الحال من ميزة اللّغة، التي تقرّ بتواصليّتها في مختلف الأمكنة والأزمنة، فحتّى قبل ظهور المدخل التّواصلي، كان الغرض من تعلّم اللّغات وتعليمها هو من أجل التّواصل لا غير؛ تواصل يضمن بين الأفراد التّبادل اللّغوي وحصول الفهم والإفهام، نابع من تصوّر ينظر للّغة على أنّها عمليةّ تواصل هادفة، تتضمّن مستقبلا ومرسلا، ورسالة وقناة اتّصال.[3] ونلاحظ من خلال النّظرة التّواصليّة لعناصر التّواصل وفق المدخل التّواصلي للّغة على أنّها تتضمّن مرسلا، ومستقبلا، وقناة ، ويتمّ نقل اللّغة بين طرفي عمليّة التّواصل بهدف توصيل ما يريده كل طرف للآخر، حيث كانت نظرة هذا المدخل للّغة بعدّها أداة تواصل بين أفراد المجتمع، وتتأثّر الرّسالة اللّغويّة بعدّة أمور، تتدخّل فيها طبيعة كلّ من المرسل والمرسل إليه والرّسالة اللّغويّة، وقناة التّواصل، ومدى مناسبة الرّسالة لجميع الأطراف، وكلّما كانت عمليّة التّواصل ناجحة كلما كانت اللّغة ناجحة في تحقيق أهداف تعلّمها، واستخدامها، والأخذ بها يجعل اللّغة تسير وفق منظومة التّواصل.[4]

لذلك، يمثّل المدخل التّواصلي مجموعة من الطّرائق والاستراتيجيات لتعليم اللّغة تواصليّا، وربطها بالمواقف الاجتماعيّة للتّواصل وفق أبنية الكلام، وبقي هذا هو الهدف المنشود منذ ظهور الدّراسات اللّغوية

[1]- ينظر: ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية)، روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، القاهرة، 2017، ص183.

[2]-نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص183

[3]- ينظر: فايزة السيد عوض وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية: ص151.

[4]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

ونظريّات التّعلّم من أجل التّمكن من التّواصل باللّغة المراد تعلّمها، وظلت الطّرائق* الأخرى قبل الطّريقة التّواصلية كما أسلفنا القول سابقا، هدفها واحدا، وهو التّمكّن من القدرة التّواصليّة على استخدام اللّغة، لكن التّغيير الّذي مسّ الطّرق التّواصليّة في تدريس اللّغة وفق المدخل التّواصلي، هو تغيير "استراتيجي إن جاز التّعبير في النّظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة الّتي يصفها بها في المرّة الأولى، وفي النّظرة إلى أساليب التّعلّم والتّعليم والأسس الّتي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التّعلّم والتّعليم ثالثا"[1]، لتأتي بذلك الطّرائق التّواصليّة لتلغي كلّ ما هو تأثيري تكراري، مثل الطّرائق التّقليديّة الّتي كانت تُعنى بثنائيّة المثير والاستجابة، لا سيما بعد استثمار النّتائج النّظريّة والتّطبيقيّة للنّظرية العقليّة **لنعوم تشومسكي (Noam Chomsky)** والّنظرية اللّغوية الاجتماعيّة **لذيل هايمس (Dill HYMES)** التي أبرزت مدى فاعليّة المدخل التّواصلي في تعليم اللّغات، والتي تركّز على تعلّم اللّغة وفق المنحى الاجتماعي.

2- نشأة المدخل التّواصلي:

نجد جذور تعليم اللّغة وفق المدخل التّواصلي ضمن التّغيرات الّتي طرأت على تقاليد تعلّم اللّغة في بريطانيا، الّتي تعود إلى السّتّينات من القرن العشرين حينما بدأ اللّغويّون التّطبيقيّون يشكّكون في فرضيّات نظريّة تعليم اللّغة بالمواقف، إذ يقول **هوات (hawat)**: إنّ المذهب القائم على المواقف قد انتهى دوره فلم يعد من الممكن التّنبؤ على اللّغة على أساس الأحداث الموقفيّة،[2] وهو إلغاء للاتّجاهات التي كانت تتّخذ من تعليم اللّغة وجهَي التّأثير والاستجابة طبقا لنظريّات التّعلم الشّرطيّة.

ومن جهة أخرى، "أكّد علماء اللّسانيّات التّطبيقيّة في بريطانيا على بعد أساسي مهم في اللّغة لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السّائدة في تعليم اللّغة في تلك الفترة؛ أي الإمكانات التي تخصّ اللّغة الوظيفيّة والتّواصليّة"[3] وهي الإمكانات التي خصّت التّوجه إلى تدريس اللّغة تواصليّا، وألغت مبدأ التّركيز في

*- إن تطوّر النّظريات التّواصليّة كان في إطار قصر الطّرائق البينويّة عن بلوغ الغايات في تعليميّة اللّغات، وهذا وعندما استندت في مرجعيتها اللّسانية على النّظرية السّلوكية والمدرسة البينويّة عن طريق فرض طرائق تعليم اللّغة بالنّحو والتّرجمة والتي اعتمدت خاصّة في تدريس اللّغات الكلاسيكيّة كاللاّتينية والإغريقيّة، على أنه يتمثّل العيب في قصور هذا الاتجاه في تعليم اللّغات في إعطاء الأسبقيّة للمعنى ثم المعنى، أي ترسيخ البنى اللّغوية في ذهن المتعلّم عن طريق الحفظ والتّكرار وسؤال المعلّم وجواب المتعلّم، لتأتي المقاربة التّواصليّة لإعطاء السّمة الابداعيّة والخلاقة للمتعلّم في ابتكار مفاهيم وتراكيب لغويّة جديدة لم يسمعها قبلا، وفقا لمقتضيات الأحوال الخطابيّة وليصبح دور المعلّم مقتصرا على التّوجيه والإرشاد.

[1]- نايف خرما وآخرون: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص184.

[2]- ينظر: تركي بن علي الزهراني وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليليّة، ص 124.

[3]- المرجع نفسه: ص125.

التّعلم على القواعد النّحويّة، وتوجيه التركّيز إلى كيفية التّواصل باللّغة بناءً على تمكّن المتعلّم من المواقف التّداوليّة وأفعال الكلام واستخدام اللّغة بشكل سليم في مختلف أحوال الخطاب.

لذلك إنّ الاتجاه التّواصلي اتّخذ بعدا اجتماعيّا واضحا يقوم على دور اللّغة في المجتمع أوّلا وعلى نظريّات تعلّم تأخذ في الاعتبار المتعلّم، لا كفرد يخضع للمؤثّرات الخارجيّة فحسب، بل كإنسان له قدراته الذّاتية الّتي لابدّ من إثارتها بكلّ ما فيها من طاقات[1]، ولهذا يجب أن يؤسّس مدخل تعليم اللّغة العربيّة على نظريّة فلسفيّة لكلّ من اللّغة العربيّة، وخصائص الثّقافة العربيّة وطبيعة المتعلّمين، وحاجاتهم وميولهم وطبيعة نموّهم، وأهداف تعليم اللّغة، كما ينصّ المدخل على المواد التّعليميّة والتّقنيّات وأساليب التّقويم اللّغويّة على المستوى الشّفهي والكتابي والأنشطة في صورتها الإجرائيّة[2]. ومن هنا يمكن تلخيص أوجه التّعلّم وفق المدخل التّواصلي في النّقاط التّالية:

- يقوم تعليم اللّغة وفق المدخل التّواصلي على النّظريّة المعرفيّة التي لا تلغي القدرات التي يتمتّع بها المتكلّم من خلال قدرته على الإبداع واستعمال اللّغة في المواقف المتعدّدة.

- يقوم المدخل التّواصلي على هدف هو تحصيل ملكة التّواصل باللّغة، وهذا لا يعني مجرّد اكتساب الملكة اللّسانيّة فقط، لذلك أضاف **هايمز** على الملكة اللّسانية والأداء اللّغوي عند **تشومسكي** ما سمّاه القدرة على التّواصل، أو ملكة التّواصل **(competence communicative)**[3] بل هي ملكة لسانيّة تواصليّة قائمة على الخبرة الاجتماعيّة، والاستراتيجيات الّتي يستخدمها المتعلّم لاكتساب الملكة التّواصليّة.

أمّا بالنّسبة لنشأة المدخل التّواصلي، فقد كان ذلك في عام (1981) حين بدأ مجموعة من الباحثين في دراسة إمكانيّة تطوير برامج تدريس اللّغات وفق المدخل التّواصلي، "وقد استخدمت المجموعة دراسات بخصوص احتياجات دارسي اللّغة الأوروبيّين وخاصّة الوثيقة الأوّليّة التي أعدّها اللّساني البريطاني ويلكنز **(Wilkins)**، والّتي اقترح فيها تعريفا وظيفيّا أو اتّصاليّا للّغة، يمكن استخدامه أساسا لتطوير المدخل التّواصلي في تعليم اللّغات، وتكمن مساهمته في تحليل المعاني التّواصليّة الّتي يحتاج إليها دارس اللّغة في الفهم والتّعبير، فبدلا من وصف جوهر بنيّة اللّغة من خلال مفاهيم النّحو، حاول **ويلكنز** أن يوضّح منظومة المعاني الكامنة وراء الاستخدامات التّواصليّة للّغة ووصف نوعين من المعاني وفئات الوظيفة التّواصليّة التي

[1]- ينظر: نايف خرمة وآخرون: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: ص187.

[2]- ينظر: تركي بن علي الزهراني وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليليّة ، ص19.

[3]- ينظر: المرجع السّابق: ص187.

تتعلّق بوظائف (طلب، رفض، عرض، شكوى)، وقد عدّل **ويلكنز** في وقت لاحق وثيقة (1982) ونشرها في كتاب بعنوان المناهج المبنيّة على فكرة (**notionnal syllabuses**)، وقد أدرج المجلس الأوروبي تحليله الدّلالي التّواصلي في مجموعة من المواصفات لمدخل تواصلي لتعليم اللّغة في المستوى الأساسي، وكان لهذا المجلس تأثير قويّ في تصميم برامج اللّغة التّواصلية والكتب الدّراسية في أوروبا.[1]

3- خصائص المدخل التّواصلي:

المدخل التّواصلي كغيره من المداخل التّعليميّة الّتي سبق وأن تمّ ذكرها يحتوي على خصائص يمكن تحديدها في النّقاط الآتية:

- يوفّر الفرص الكافية للمتعلّمين للاستماع والاستيعاب قبل البدء في الإنتاج اللّغوي.
- يقلّل دور المعلّم في الصّف مع زيادة دور المتعلّمين حتّى يصبح الصّف معتمدا على مدخلاتهم، ويكون المعلّم هو مدير النّشاطات الصّفيّة، والمشرف والموجّه على أداء المتعلّمين.
- يتبنّى هذا المدخل تعلّم اللّغة في مواقف تواصليّة اجتماعيّة متعدّدة، ولذا يتمّ تعلّم اللّغة في صورة وظيفيّة تواصليّة باستغلال مواقف طبيعيّة حقيقيّة يتعرّض لها المتعلّم، وتفرض عليه استخدام تراكيب لغويّة تناسب هذه المواقف، ويترتّب على ذلك أهمّية احتواء المناهج الدّراسيّة على أنشطة تواصليّة متنوّعة، مثل تبادل المعلومات والأفكار، التّعبير عن المشاعر والمواقف المختلفة، توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات[2].
- يتبنّى المدخل التّواصلي نظريّات لغويّة ونفسية مناسبة، خاصة منها نظريّات التّواصل.[3]
- اللّغة عمليّة تواصل فعّالة، ويتمّ تحقيق التّواصل الفعّال من خلال تمكّن الشّخص من الملكة التّواصلية، الّتي تقوم على (الكفاءة النحوية **CompetencyGrammatical)** –وكفاءة الخطاب **(discourse Competency)**، الكفاءة اللّغوية الاجتماعيّة **(SociolinguisticCompetency)**، الكفاءة الاستراتيجية **(Competency Strategic)**[4]، وهذا يبيّن أنّ الهدف الّذي يصبو إليه تطبيق

[1]- ينظر: ريتشاردز وأوجدن: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: ط1، المملكة العربية السعودية، 1990، ص127-128.

[2]- ينظر: أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية-تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية- دار الكتب العلمية، لبنان، 1971، ص 141

[3]- ينظر: تركي بن علي الزهراني وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، ص153.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

المدخل التّواصلي هو تحقيق الملكة التّواصليّة التي تتكوّن من عدّة ملكات هي الأخرى مجتمعة تعتني بكلّ المكوّنات المساهمة في تحقيق التّواصل.

- مهارات اللّغة غاية يجب أن يهتمّ بها جميعا: (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة)، إضافة إلى الإنتاج اللّغوي، وخاصّة الابداعي، والوظيفي، والطّلاقة اللّغويّة، والعمل على تشجيع التّواصل بأي درجة كانت، فيرى **ولكنز** أنّ الهدف من المدخل التّواصلي هو تمكين الدّارس من أن يبدع، وينتج تعبيرا شفويّا أو كتابيا مقبول اجتماعيّا.[1] وهذا ما يوحي بتكامليّة تعليم المهارات اللّغوية واستغلالها في المواقف التّواصليّة.

- الكفاءة/الملكة التّواصليّة من الأمور الضّروريّة والمهمّة في تعليم اللّغة، إذ يحرص هذا المدخل على إكساب المتعلّمين الكفاءة/ الملكة التّواصليّة، وبالتّالي يقلّل من المواقف المصطنعة ويحاول الإكثار من المواقف الطّبيعيّة للتّواصل، ويسمح للمتعلّمين بالخطأ كي يشجّعهم على التّعلّم، واستعمال المواقف الحقيقيّة.[2] إذ يتمّ تعلّم اللّغة وفق المدخل التّواصلي من خلال مواقف تواصليّة يتعرّض لها الشّخص في مواقف اجتماعيّة متعدّدة، فاللّغة يتعلّمها الفرد من خلال تجريب التّواصل بها، وليس اللّغة هي التي تعلّم التّواصل،[3] لذلك يقترح المدخل التّواصلي تعليم اللّغة وفق أنموذج التّواصل الذي يتّخذ مواقف حقيقيّة يتعرّض لها الشّخص، ويستخدم التّراكيب اللّغويّة التي تناسب الموقف، وذلك من خلال الاعتناء بالنّشاطات التي تخلق مواقف طبيعيّة للاستخدام اللّغوي، مثل: توجيه الأسئلة والإجابة عنها، التّعبير عن المشاعر والمواقف، وتتاح للمتعلّم الفرصة كي يمارس دوره كمشارك فعّال في الدّرس، من خلال تأديته عدّة أدوار عن طريق المشاهدة والاستماع[4].

-إنّ المدخل التّواصلي في شكله الإجرائي يضع المنطلقات والأنشطة والإجراءات التي تلتزم بخطوات معينة[5] والتي يتمّ اختيارها بناءً على الهدف المتوخّى من تعليم اللّغة وهو التّواصل.

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، 153.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[3]- ينظر: هداية ابراهيم الشيخ علي: استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة فصلية محكمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ع24، جوان، 2012، ص18

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[5]- ينظر: م ن، ص40.

– يرتبط تعليم المحتوى التّعليمي وفق هذا المدخل من خلال التّدرّج إلى الوظائف اللّغوية التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلّم، والتي تمكّنه من استعمالها في المواقف التّواصليّة المختلفة، لذلك إنّ اختيار المحتوى التّعليمي وفق المدخل التّواصلي يرتبط بالتّركيز على المواقف الاجتماعية، لا على القاعدة اللّغويّة.

– تقوم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وفق هذا المدخل على الأساس التفاعلي بين: متعلم ومتعلم آخر، وبين المتعلّم والمعلّم، وبين المعلّم والمحتوى التّعليمي[1].

– يستعن المتعلّم وفق المدخل التّواصلي بمختلف الوسائل التّعليميّة السّمعيّة والبصريّة، مثل اللّوحات والصّور والأشرطة المسموعة، والمرئيّة[2]، الهدف منه خلق بيئة حقيقيّة للاستعمال اللّغوي حتّى يتمّ تعلّم اللّغة وفق مواقف اجتماعيّة حقيقيّة.

– المعلّم يتّخذ قطبا مهمّا في المدخل التواصلي، من خلال المهام التي تقع على عاتقه، فهو المبتكر للموقف التّعليمي، والموجّه الذي يضع الأسئلة وهو المشارك في النّشاط التّواصلي كفرد من أفراد المجموعة.

– يراعي المدخل التّواصلي التّكامل بين المهارات الأربعة، من الاستماع، والتّحدث والقراءة والكتابة، فهو لا يفصل بين المهارات اللّغوية، ذلك لأنّ عمليّة التّواصل باللّغة في مختلف المواقف تستدعي حضور جميع المهارات اللّغويّة.[3]

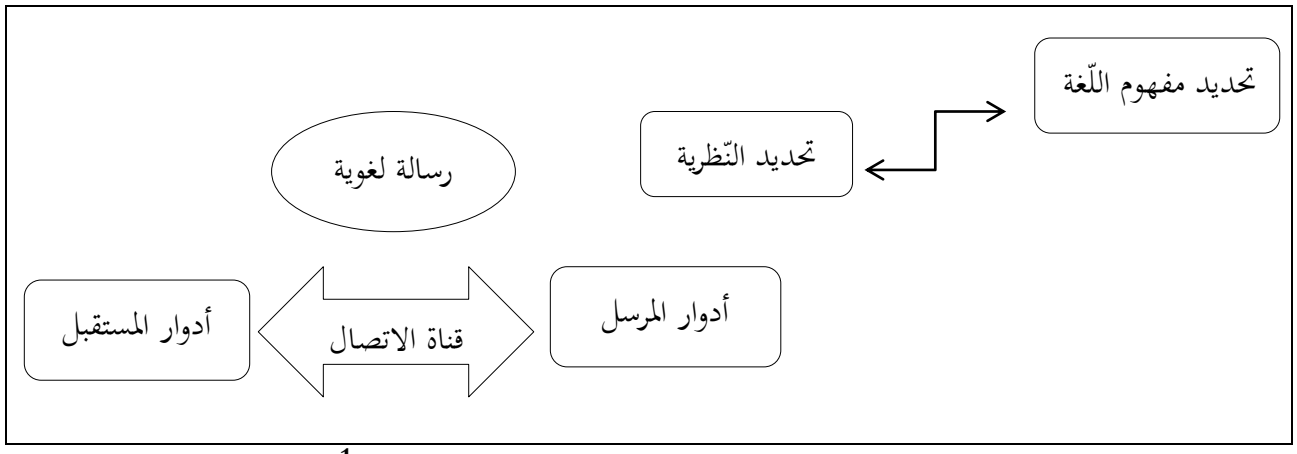
4- عناصر الموقف اللّغوي التّعليمي في ضوء المدخل التّواصلي:

نمثّل للموقف اللّغوي التّعليمي في ضوء المدخل التّواصلي بعّه موقفا تواصليّا لغويّا نجمل عناصره في المخطّط التّالي:

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص17.

[2]- ينظر: م نفسه، ص ن.

[3]- ينظر: رشدي طيعمة: المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها، 182.



مخطط رقم (03) يوضّح عناصر الموقف التّواصلي.[1]

من خلال الشّكل السّابق، نستطيع تحديد تطبيقات المدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات من خلال النقاط التّالية:

- تتّخذ اللّغة وفق المدخل التّواصلي موقفا تواصليّا، وهو المنطلق الأساس لتعليمها واستعمالها في المواقف التّواصليّة.
- يتبنّى المدخل التّواصلي نظريّات التّواصل اللّسانيّة، مرورا بالتّداوليّة، وتبني نظريّات تواصليّة يفضي إلى ترجمة المدخل إلى إجراءات عمليّة، واستثمار نظريات لغويّة، وتّفاعليّة **(Interactional Theory)**، حيث تراعي عند بناء مواقف التعلّم اللّغوي وفق ما يلي:
- **المرسل:** ينبغي أن يكون متمكّنا من مهارات اللّغة، والمهارات الفكريّة الّتي تساعده في تنظيم أفكاره، مستخدما مختلف الحركات والإيماءات من لغة الجسد التي تعّبر عمّا يختلج فكره في التّعبير الشّفوي، ولديه استعدادا لاستقبال المعلومات وفنون الرّد عليها.
- **المستقبل:** يتمتّع بمهارات الاستماع، والقراءة الواعية، لاستقبال الرّسالة اللّغويّة، وفكّ رموزها، وتتبّع أفكارها، والتّواصل مع المتحدّث، أو الكاتب فكريّا ووجدانيّا، ويتمتّع بمهارات الفهم والتّحليل والنّقد، وأن يكون متفاعلا معها قادرا على تقديم الرّد بشكل مقنع.

[1]- ينظر: تركي بن علي الزهراني وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، ص153.

- **الرّسالة اللّغويّة:** ينبغي أن تكون هادفة ومصاغة لغويّا، بشكل صحيح، محدّدة الموضوع، واضحة الأفكار، منظّمة شاملة لكلّ عناصر الرّسالة اللّغويّة، من حيث الشّكل والمضمون والمقدّمة والعرض والخاتمة، وأن تكون مناسبة للمخاطب في مضمونها ولفظها، وواضحة بشكل تامّ للمستقبل.
- **قناة الاتّصال:** ينبغي اختيار قناة التّواصل المناسبة لنوع الرّسالة، (سمعيّة أو بصريّة، أو سمعيّة بصريّة)، مدعّمة بالتّقنيّات والوسائل التّوضيحيّة، والمواقف الحقيقيّة للاستعمال اللّغوي[1].
- يستند إلى أرضيّة ومرجعيّة معرفيّة متمثّلة في نظريّات التّعليم اللّغويّة واللّسانيّة في تعليم اللّغات، وقد أثبتت فعاليّاتها في العديد من التّجارب في تعليم اللّغة الثّانية، لذلك كان حليف بنا تجريبه في تعليم اللّغة الأم (الرّسمية).

5- مواد المحتوى التّعليمي في المدخل التّواصلي: تعدّ المواد اللغويّة في المحتوى التّعليمي ركيزة مهمّة يجب الاهتمام بها وفق منهجيّة المدخل التّواصلي، بعدّه مدخلا مهمّا في التّعليم اللّغوي للّغات، ومن أهمّ المواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل هي:

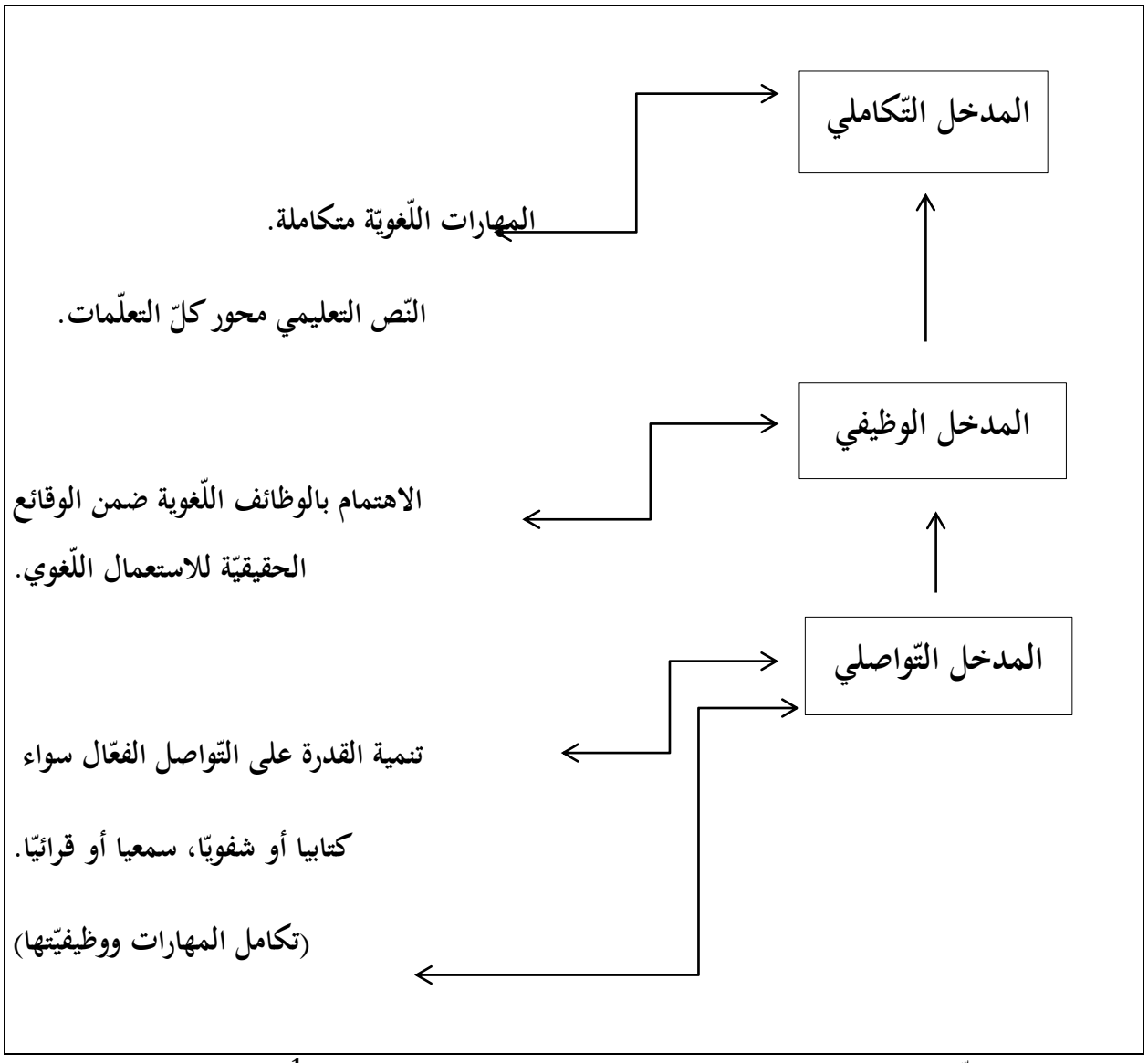
- **المواد الأصليّة:** وهذا يمثّل اللّغة الحيّة الموجودة بالفعل عند أهل اللّغة مثل: النّشرات الإخباريّة، الصّحف والبرامج التّلفزيونية، وقوائم الطّعام مرفقة بالنّماذج الحقيقيّة للأشياء.
- **الجمل المبعثرة:** حيث يعرض على المتعلّمين بعض الجمل المبعثرة الغير مرتّبة ويطلب منهم إعادة ترتيبها.
- **القصص المصوّرة:** حيث يعرض على المتعلّمين مجموعة من الصّور، ثم يكلف المعلّم المتعلّمون بكتابة قصّة حول الصّور.
- **تمثيل الأدوار:** بحيث يقوم المتعلّمون بعرض أدوار مختلفة لموقف ما يمكن أن يتعرّضوا إليه، كتمثيل موقف في المطار، فيقوم أحدهم بتمثيل دور الشّخص العائد من السّفر، ويقوم آخر بتمثيل دور موظّف الجوازات، والآخر بدور سائق سيّارة الأجرة.[2]

[1]- ينظر: المرجع السابق: ص 154، 155.

[2]- ينظر: هداية ابراهيم الشيخ علي: استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص42.

من خلال ما سبق، يمكننا القول أنّ المداخل التّعليميّة هي مداخل مرتبطة ارتباطا وثيقا مع بعض، فالمدخل التّكاملي ينظر للّغة على أنّها كتلة واحدة، لا يمكن فصل أجزائها عن بعض، كما أنّ المهارات اللّغوية الأربع هي مهارات متكاملة، ومهمّة في تعليم اللّغة، والنّص هو المحور الأساس في التّعلّمات اللّغويّة، والبرامج التّعليميّة، والمدخل الوظيفي ينظر للّغة على أنّها تتّخذ مهمّة أساسيّة وهي الوظيفة التّواصليّة، تستجمع مداخل اللّغة لتأدّي وظائفها المتنوّعة وأهمّ وظائفها على الإطلاق هو المدخل التّواصلي، لتصبح هذه الوظيفة أحد أجزاء التّكامل اللّغوي، الذي لا يمكن الاستغناء عنه في تصميم المناهج التّعليميّة، والمدخل التّواصلي هذا المدخل الذي يستجمع خصائص المداخل السّابقة ليعيد برمجة تعليم اللّغات وتعلّمها وفق منهج صريح يعنى بالتّواصل بصفة متكاملة ووظيفيّة، يستثمر بدوره أحدث المناهج اللّسانيّة والتّواصليّة وتطبيقاتها في تعليميّة اللّغات، من أجل إكساب المتعلّم القدرة على التّواصل الفعّال بمختلف أشكاله التّواصليّة، سمعيّة، شفويّة، كتابيّة؛ لذلك يمكننا القول أنّ المداخل السّابقة للمدخل التّواصلي هي مداخل تكميليّة، أسهمت في تراكم المعارف اللّسانية والتّعليميّة في تعليميّة اللّغات، فالعلوم بطبيعتها تراكميّة، وهذا التّراكم ساهم في وضوح المعالم التّعليمية في تعليميّة اللّغات، في شكل مدخل تواصلي الغاية منه تنمية الملكة التّواصليّة للمتعلّم وتنمية قدراته اللّغوية على التّواصل في المراحل المهمّة من التّعليم، عن طريق تبنّي طرائق تعليميّة وأنشطة ومهمّات تطبيقيّة حديثة، سنواصل الحديث عنها في الفصول اللاحقة.

وإجمالا نمثّل لما سبق بالمخطّط الآتي الذي يوضّح طبيعة العلاقات بين المداخل التّعليميّة السّابقة الذّكر، وأهم خصائصها المشتركة:



مخطّط توضيحي رقم (04): يوضّح العلاقة بين المداخل التّعليميّة [1]

ممّا سبق نستنتج أنّ المداخل الحديثة في تعليميّة اللّغات هدفها هو المساهمة في تنمية الإبداع لدى المتعلّم، ذلك لأنّها تترك له الحريّة في اتّخاذ قرار التّعلّم وتجعله غير مقيّدً في الإنتاج اللّغوي شفويّا وكتابيّا، فقد جاءت عن طريق ظهورها التّراتبي، تكامليّة تربط بين فروع اللّغة عند تعليمها، وتتكامل في تعليم مهاراتها ومعارفها، ثمّ وظيفيّة تجعل من المواقف اليوميّة مواقف تعلّم لغوي داخل الفصل الدّراسي، ثم تواصليّة تجمع بين خصائص المداخل السّابقة في شكل تكاملي ووظيفي وتسمح باستخدام اللّغة على المستوى الوظيفي والتّواصلي، وفي وضعيّات وظيفيّة تواصليّة بخلق الظّروف المشابهة للمواقف الخارجيّة داخل الفصل التّعليمي، حيث جاءت خادمة لبعض من أجل تحقيق الوظيفة الأساسيّة للّغة وهي وظيفة التّواصل.

[1] – المخطط من نتائج البحث.

المبحث الثّالث: التّواصل من المنظور اللّساني والتّعليمي

يقوم تعليم اللّغة العربيّة على تحقيق الهدف التّواصلي للّغة، من خلال التّمكُّن من الاستعمال اللّغوي في مختلف الوضعيّات التّعليميّة المخطّط لها سابقا في المنهاج التّعليمي؛ إذ تولي التّعليميّات أهمّية قصوى للعنصر التّواصلي للّغات، ذلك لأنّه يمثّل البؤرة الأساس لتحديد المهام التّعليميّة لأطراف المثلّث التّعليمي، منطلِقا من مبدأ الاستفادة من مخرجات اللّسانيّات العامّة لحلّ المشكلات التّعليميّة على المستوى اللّساني؛ فمفهوم التّواصل لم يكن وحيدا عند التّعليميّين، بل طوّرت هذه القضايا بفعل النّظريّة اللّسانيّة، وذلك بعد أن ارتكزت على منهجيّة موضوعيّة وعلميّة، بدءًا من المدارس اللّسانية البينويّة التي أسهمت في وصف اللّغة، وتطوير مفهوم التّواصل[1]، لذلك فإنّه من الضّروري دراستها وتعليمها انطلاقا من هذا المبدأ. وفيما يأتي سنحاول تحليل العناصر التّواصليّة من منظور لساني وتعليمي.

أوّلا: التّواصل من منظور اللّسانيات:

مثّلت الدّراسات اللّسانيّة السّائدة في القرن التّاسع عشر أهمّ منعطف من المنعطفات التي أسهمت في ظهور اللّسانيات كعلم له أسسه ومصطلحاته ومنهجه الخاص، على أنّ الدّراسات التي كانت قبل القرن العشرين، دراسات تاريخيّة تتّخذ من المنحى التّعاقبي منحا منهجيّا في الدّراسات اللّغويّة[2]، لكنّ هذا لم يمنعهم من التّنبّؤ بفاعليّة المنهج الوصفي في دراسة اللّغة، دراسة علميّة وموضوعيّة، فشكّلت محاضرات **فاردیناند دي سوسير** سنة (**1916**) منطلقا هامّا[3]، وتغيّر منحى الدّراسات اللّسانية تغييرا جذريّا، وأُعطيت الأهمّية لوظيفة اللّغة وهي الوظيفة التّواصليّة، كما جعل الدّراسة اللّغوية تقوم على محكّ المنهج التّجريبي كغيرها من العلوم التي تخضع للأسس العلميّة للتّجربة وهي: "دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل

[1]- ينظر: صالح بلعيد: اللغة الأم: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص113

[2]- ينظر: أحمد مومن: اللّسانيات النّشأة والتّطور: ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص119.

[3]- ينظر: كانت اللّسانيات التّاريخيّة تعد اللغات كائنات حيّة شأنها في ذلك شأن الأجناس البيولوجيّة، ولكن سرعان ما تخلّى علماء اللّغة عن هذه النّظرة مع نهاية القرن العشرين، وتركو اللّسانيات في مأزق حقيقي، فإذا كانت اللغات ليست أجناسا حية فهي في نظر دوسوسير أشياء قابلة للدرس وخاضعة لمحك التجربة. فعد الظّواهر اللّغوية ذات طابع خاص، مستندا إلى دوركايم فيما أطلقه من تسمية "الوقائع الاجتماعية". ينظر- أحمد مومن: اللّسانيات النّشأة والتّطوّر: ص120.

ذاتها"[1]، أي دراسة اللّغة في **ذاتها** دون أيّ تأثير بعنصر آخر خارج عن اللّغة وبجعلها موضوعا للدّراسة، و**لذاتها** دون حاجة منها لبحث نتائج تتعلّق بمجال آخر؛ وبذلك هو إعلان بضرورة قيام فجر الدّراسات اللّغويّة وفق المنهج الوصفي، من هنا أخذ الباحثون مسار المنهج الوصفي في الدّراسة اللّسانيّة والبحث عن الوظائف التي تؤدّيها اللّغة، منطلقة من الاتّجاه البينوي الذي تزعّمه فاردیناند دوسوسير. ومن بين اللّسانيين الذين برعوا في هذا الاتّجاه لتتوالى التّطورات من خلال الحلقات والمدارس، متشكّلة من مدرسة براغ بزعامة **تروبتسكوي (troubetzkoy)** والمدرسة الوظيفيّة **لرومان جاكبسون (jakopson)** وغيرهم من اللّسانيّين الغربيّين الذين برعوا في الصّياغة الوظيفيّة[2].

1- تعريف الوظيفة اللّغوية التّواصليّة:

قبل الحديث عن التّواصل اللّساني بدا لنا أنّه علينا أن نعرّف الوظيفة اللّغويّة أوّلا، ذلك لأنّ اللغة تحمل مجموعة من الوظائف؛ ليس الوظيفة التّواصليّة فحسب، بل تتعدّد هذه الوظائف وتتشعّب، ولا غروة أنّ أهمّها هي الوظيفة التّواصليّة، ولذلك قام اللّسانيون بحصر وظائف اللّغة حسب اتّجاهاتهم، ويجمع الوظيفيّون أنّ الوظيفة الأولى للّغة هي التّواصل، فإنّه من الطّبيعي أن يتجاوز البحث اللّساني في إطاره الوظيفي القدرة النّحوية للّغة إلى القدرة التّداولية[3]، من خلال ربط اللّغة بالمواقف التّواصليّة ومعالم التّداول

[1]: Desaussure ferdinand:cours de linguistique générale, editeur: cherle bally, alberte secheye editions: payot -.paris -1971, p: 317.

[2]- ينظر: ينعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة: مكتبة الآداب: القاهرة: 2003، ص84.

[3]- ينظر:حافظ اسماعيل علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ص346.

التي تستعمل اللّغة في إطارها، ولهذا يتعدّى المفهوم البنائي للّغة صرح **النّسق** و**البناء** و**الهيكل**[1] إلى ما هو أبعد من ذلك وهو الاستعمال اللّغوي، ولهذا لا يمكننا الأخذ بمبدأ التّجريد اللّساني للّغة فقط، وإنّما وجب إبراز خصائص اللّغة الاستعماليّة التي وجدت من أجلها في إطارها المفهومي للاستعمال والتّداول، وهو ما تتوخّى وصفه اللّسانيات الوظيفيّة المعاصرة.

[1] – **بنية/ بنائيّة اللّغة/هيكل (Structure)**: يعرّف اللّسانيّون البنية على أنّها وحدة عناصر اللّغة (يستمدّ ذلك من مقولات البنيويّة في التّحديد؛ أي أنّ اللّغة نظام كلّي يأتلف من أنظمة فرعيّة تتحل في داخله ويحتكم كل نظام فيها إلى قواعده النسقية الخاصة التي لا تتناقض وقوانين النظام الكلي، وتتحدّد قيمة كل نظام منها بعلاقتها بالعناصر الأخرى، وتمثّل البنية (Structure): مجموع العلاقات الشّكليّة الّتي تحدّد موضوعا من موضوعات العالم،كما تشتمل عبارة اللّسانيات البينويّة مختلف النّظريّات التي تشترك في المصادرة باعتبار اللّسان معرّفا ببنيته وفي ذلك تستند النّظريات البينوية على التّمييز بين الشّكل والجوهر(المحتوى) ، فاللّسان يدرك بوصفه يمثّل تراتبية من البنى الشّكليّة ضمن مختلف مستويات التّحليل اللّساني، وتحتوي مجموعة البيانات اللّغوية على هيكل (منظّم) إذ تتكوّن من خاصّية محدّدة، ويمكننا أن نشكّل نظامًا منظّمًا من القواعد التي تصفها كلّ من العناصر وعلاقاتها، حتّى وإن كانت درجة معّينة من التّعقيد، يمكن هيكلة اللّغة وفقًا لمعايير مختلفة مستقلة عن بعضها البعض (تغيير تاريخي ، معنى ، بناء جملة ، إلخ). ينظر: ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1، الجزائر، نسخ الكتاب في شكل مطبوعة 2007، ص100. وينظر:
JEAN DUBOIS. MATHÉE GIACOMO. LOUIS GUESPIn. CHRISTIANE MARCELLESI .JEAN-BAPTISTE MARCELLESI. JEAN-PIERRE MÉVEL, DICTIONNAIRE DE linguistique , Larousse-Bordas/VUEF, paris , 2002, p345.

– **نسق/ نظام (Système):** يعرّف سوسير أنّ اللّغة نسق من العلامات وذلك يعني أنّ كل علامة تختص بعلاقات تقيمها مع علامات أخرى، تأخذ هذه العلاقات مظهرين:

– **علاقات تركيبية:** تختزل ضمنها العلامات بموجب تسلسها داخل خطّية الخطاب، ففي قولنا مثلا أحمر"معرّفة عبر علاقات بالعلامة "عَلَمَ"، التي ترتبط بها دلاليا، فكلمة **أحمر** تدلّ على نوعيّة تنطبق على موضوع العلم فنقول علم أحمر. =

1- **علاقات ترابطيّة:** تشرف على وصل العلامة بالعلامات التي تقاسمها الخصوصيّات نفسها، ففي المثال السّابق يمكن لكلمة "**أحمر**" أن ترتبط بالكلمات "**أزرق**" و"أخضر" بوصفها كلمات متضمّنة لمعنى اللّون، حيث يمكن أن تبدل بالأولى فنقول: "علم أزرق"، علم أخضر"، إنّ قيمة العلامة "**أحمر**" معرفة إذا، عبر إمكانات ارتباطها باسم معين من جهة، وبوجود نعوت أخرى للون داخل اللّسان، تقود فرضية إدراك اللسان بوصفه نسقا، إلى نتائج منهجية مهمة؛ حيث يمكن للدّراسة اللّسانية أن تجاوز حدود موضوع دراسة العلامات "في ذاتها" إلى دراسة العلاقات القائمة بين العلامات ثمّة إذا تقارب بين مفهوم النّسق ومفهوم البنية (فكلاهما يستند إلى فكرة العلاقة)، وغالبا ما نأتي على الخلط بينهما. ولأنّ اللّغة نظام بمعنى أنّها عبارة عن نظام مكوّن على مستوى واحد معيّن (صوت، مورفيم، عبارة)، تربط فيما بعضهم البعض علاقات حيث إذا تم تغيير أحد المصطلحات، يتأثر توازن النّظام، كما نطلق أيضا مصطلح النّظام لأيّ مجموعة من المصطلحات ذات الصّلة الوثيقة ضمن نظام أكبر (...)، فيغطّي مصطلح النّظام في النهاية مجموعة من القواعد ذات الصّلة أو مجموعة المصطلحات المرتبطة. ينظر: ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني،ط1، الجزائر، نسخ الكتاب في شكل مطبوعة 2007، ص106.وينظر: Jean dubois. Et autre , dictionnaire de linguistique, p475

1-1-الوظيفة عند اللّسانيين:

يمثل مفهوم **الوظيفة** (**Function**) في الدّراسات اللّسانية الحديثة مفهوما حديثا، وتعني الدّور الّذي يؤدّيه كل عنصر لغوي داخل عنصر لغوي آخر، أو ملفوظ آخر، سواء داخل النّص أو الخطاب وهذا ما يتّفق مع مفاهيم المدرسة الوظيفية التي أعطت القيمة لوظيفة العناصر اللّغويّة المتمثلة في **الفونيم والمورفيم**[*]، والدّور الذي يؤدّيه العنصر السّيميائي من رمز وإشارة وأيقون وصورة، وبالتّالي فالوظيفة اللّغوية هي كلّ دور يؤدّيه عنصر ما داخل عنصر آخر، ولذلك ارتبط مفهوم الوظيفة بمدرسة **براغ** الوظيفيّة التّشيكية، والدّراسة اللّسانية البينويّة ومنهم: **رومان جاكبسون (Roman Jakobson)** و**تروبتسكوي (NicolaïTroubetskoy)**، **وكارشفسكي ((Sergei Karcevski)**، و**فندريس (J.Vendrysès)**، و**بنيفنست (E.Beneveniste)**، و**أندري مارتينيه (A.Martinet)**، و**تانيير (L.Tesnière)**، و**كوجينحايم (G.Gougenheim)**، و**برون (L.Brun)**. واعتبر "**جا بيرو**" اللّغة تبدو من النّاحية الخارجية أداة تواصل بين النّاس، فهي توجد حيثما كان أناس يعيشون في مجتمع، ولا وجود للّغة مستعملة دون أن تكون وسيلة تواصل[1]. وفيما يلي سنعرض لأوجه الوظيفة عند اللّسانيين:

1-1-1- الوظيفة عند فاردیناند دوسوسير:

شكّلت لسانيّات **سوسير** كما أشرنا سابقا منعطفا هامّا في اللّسانيات بعدّه علما له أسسه ومصطلحاته، بيدا أنّ اهتماماتها بالقضايا اللّسانيّة لم يكن دفعة واحدة، بل جاء عبر تراكم معرفي لساني لتوالي التّوجّهات والمذاهب اللّسانية والمنهجيّة؛ على أنّ اللّسانيات السوسوريّة لم تبدِ اهتمامها للمنحى التّواصلي للّغة بقدر ما وجّهت اهتمامها بالبعد الشّكلي للّغة، وهذا لا يمثّل بطبيعة الحال قطعا نهائيّا للوظيفة الأساسيّة لها، وذلك من خلال وصف اللّغة باعتبارها نظاما تواصليّا بين الأفراد، ولهذا يقول: "إذا أردنا أن نبحث في مجموع الكلام عن المجال الذي يناسب اللّغة فينبغي لنا أن نفحص العمليّة الفرديّة التي

---

[*]– **فونيم** (**Phonème**) يمثّل الفونيم الصّوت الذي يؤدّي دورا تمييزيّا لوحدتين داخل اللّسان. –**المورفيم** (**morphème**) : تحتكم الألسن الطّبيعية حسب تصور أندري مارتيني لمبدأ التّمفصل المزدوج حيث تمثل المورفيمات وحدات التمفصل الأول: تقطيع الملفوظات إلى علامات، بينما تمثل الفونيمات وحدات التمفصل الثاني، أي تقطيع العلامات إلى أصوات تخلو من المعنى.). ينظر: ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، ص77، ص73.

[1]– ينظر: جان بيرو: اللسانيات: تر: مفتاح بن عروس، الحواس مسعودي، دار الآفاق، 2001، ص01.

تمكّن من تشخيص دورة الخطاب"[1]، وتشير الدّورة **التّخاطبيّة** هنا إلى التّواصل على أنّه فعل اجتماعي، وهذا ما يبيّن تأكيد **سوسير** على أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، بعدّ اللّغة ظاهرة اجتماعية والكلام هو فردي ناتج عن استعمال فردي للملكة اللسانيّة وهذا ما يبيّن الغرض التّواصلي للّغة؛ ليجمع اللّسان بين الاعتبارين اللّغة والكلام، وهو نظام من العلامات، والعلامة اللّغوية ذات الوجهين صورة سمعيّة وصورة ذهنيّة والعلاقة بينهما اعتباطيّة[2]. لكن اهتمام **فاردیناند دوسوسير** بالعلامة اللّغويّة[3] لم يكن فقط محلّ اهتمامه لتبيان الوظيفة التّواصليّة للغة، بل تنبّأ بعلم آخر هو علم العلامات غير اللّغويّة وهو **السّيميولوجيا** بقوله: "فإنّه من الممكن أن نتصوّر علما يدرس حياة الدّلائل في صلب الحياة الاجتماعيّة، وقد يكون قسما من علم النّفس الاجتماعي وبالتّالي قسما من علم النّفس العام (...) وليست الألسنيّة إلّا قسما من هذا العلم العام"[4].

وتمثّل الدّورة التّخاطبيّة أهمّ ركن في تفسير العمليّة التّواصليّة لثنائيّتي الدّال والمدلول ويمكن شرحها من خلال العناصر التّالية:

د– العنصر النّفسي: إذ أنّ منطلق الدّورة التّخاطبيّة موجود في دماغ أحد المتخاطبين، حيث تقترن الصّورة الذّهنيّة بما يمثّل الصّورة السّمعيّة الأكوستيكيّة المستخدمة للتّعبير عن تلك الظّواهر، وهي ظاهرة نفسيّة تليها الظّاهرة الفيزيولوجيّة.

ذ–العنصر الفيزيولوجي: يبلغ الدّماغ أعضاء التّصويت دفعة مناسبة للصّورة الأكوستيكيّة، تليها العمليّة الفيزيائيّة.

ج– العنصر الفيزيائي: فتنتشر الموجات الصّوتية من المخاطب (أ) إلى المخاطب (ب)[5].

تمثّل العناصر الثّلاث السّابقة الذكر أهمّ العناصر التي تساهم في عملية الاتّصال اللّغوي: الصّورة السّمعية، والصّورة الذّهنية، والموجات الصّوتية، التي تنتقل في الدّورة التّخاطبية من المتكلّم (أ) إلى السّامع

---

[1]– فردينان ديسوسير: دروس في الألسنية العامة: تر: صالح القدرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، الدار العربية للكتاب، 1985، ص31.

[2]– ينظر: كاترين فوك: بيارلي قوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة: تر: المنصف عاشور: ديوان المطبوعات الجامعية، ، الجزائر، 1984، ص18.

[3]– ولأنّ العلامة اللغويّة وغير اللّغوية تعني ارتباط الدّال بالمدلول عن طريق العلاقة الاعتباطية، فإن العلامة اللّغوية تتضمن نية مقصودة للتبليغ، ينظر: خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات: ص18.

[4]– ينظر: فردينان ديسوسير: دروس في الألسنية العامة: ص37.

[5]- ينظر: المرجع نفسه: ص29-30.

(**ب**)، وفي تفصيله للعناصر النّفسيّة والفيزيولوجيّة تمييزٌ بين الصّورة اللّغويّة وعمليّات الإدراك النّفسي للصّورة، دونما توضيح لأيّ شيء بشأن القناة وخصائصها، مع اهتمامه بالبنية الدّاخلية للّغة ودورها في تحقيق التّواصل[1]، مغفلا بذلك الظّواهر الخارجيّة للّغة التي تساهم في عمليّة التّواصل التّفاعلي. ومن خلال قوله أنّ **اللّغة تدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها** تبرز مدى صراحته في إعطاء الجانب الدّاخلي للّغة المكان الأوفر للدّراسة اللّغويّة.

1-1-2- الوظيفة عند مدرسة براغ:

بلغ مفهوم التّواصل عند لساني براغ أوجه وحقيقته اللّسانية، بحيث تبنّى أصحابها الاتّجاه الوظيفي في الدّراسة اللغوية، وفي ذلك يقول **عبد الرّحمان الحاج صالح** أنّ: "أصحابها هم أوّل من جعل الوظيفة الأساسيّة للّغة وهي التّبليغ والبيان (**communication**) المقياس الوحيد، وقد تابعتها في ذلك المدرسة الوظيفيّة الفرنسيّة التي لا تزال يتزعّمها **أندري مارتيني** والمدرسة الدّانماركية المشهورة التي تزعّمها اللّغوي **لويس يالمسلاف**"[2]. والقول بالتّبليغ والبيان هو أنّ اللغة أداة للتّواصل والتّبليغ والتّبيين، أي تنقل المعلومات من المرسل إلى المرسل إليه، من مصدرها إلى متلقّيها. وقد تأسّست مدرسة براغ على يد مجموعة من التّشيكيّين، ومن اشتهر منهم بالانتماء لهذه المدرسة أبرزهم: **نيكولاي تروباتزكوي** (**Nikolai Trubatzkoy**)، **رومان جاكبسون (Jacobson Roman)**، و**كرسيفسكي (Krzyevsky)**، واشتهرت هذه الحلقة منذ أن قدّم رومان جاكبسون بيانًا هامّا للعلماء الذين شاركوا في مؤتمر لاهاي سنة (1928)، وحرّر **جاكبسون** مجموعة من المبادئ التي تنصّ على دراسة الأصوات اللّغويّة تحت تسمية **الفونولوجيا** تمييزا له عن علم **الفونيتيك** تحت عنوان "**النّصوص الأساسية لحلقة براغ**"،كما تناولت منظور الجملة الوظيفي، بعّدها وحدة فكريّة وتواصليّة، ومن ثمّ أصبحت هذه المدرسة يطلق عليها مدرسة براغ، أو المدرسة الوظيفيّة أو المدرسة الفونيميّة[3].

أمّا بالنّسبة للسانيّات براغ، فإنّ مظاهر اللّغة التي تعني اللّغوي، هي تلك المظاهر التي تتّصل بوظائف اللّغة، بعدّها مجموعة من القواعد الاجتماعيّة المطوّرة والتي تكيّفت مع مجموعة من الوظائف؛

---

[1]- ينظر: سايمون كلارك: أسس البينوية: نقد ليفي شتراوس والحركة البينوية، تر: سعيد العليمي: ط1، دار بدائل للطبع والنشر والتوزيع، المركز القومي للترجمة، مصر، 2015، ص115.

[2]- عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، النحو العربي والبنيوية واختلافهما النظري والمنهجي، ج2، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص31.

[3]- ينظر: عبد الجليل عبد القادر: علم اللسانيات الحديثة: دار الصّفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص167.

وهذه الوظائف هي التي تزوّد اللّسانيات بالقبلي (**apriori**) الذي على أساسه يمكن أن تنشأ أنظمتها، ولا تشتقّ الوظائف من خصائص العقل، ولكن من الحاجة إلى الاتّصال، التي تعتمد هي نفسها على السّياق الاجتماعي[1]. إذ تعدّ اللّغة وفق هذه المدرسة ذات بعد وظيفي، تعنى بالنّشاط الانساني من خلال اعتناءها بمستعمل اللّغة الطّبيعي الذي يرمي إلى استعمال اللّغة والتّعبير بها عن حاجاته بعدّها وسيلة للتّواصل، "وتفسّر اللّغة نظريّا بإظهار كيف أنّها وسيلة اتّصال، كيّفت مع وظائفها، خاضعة لقيود **الفسيولوجيا*** (على سبيل المثال **القوة التّمييزية للسّمع**)، ولعلم النّفس (على سبيل المثال قدرة الذّاكرة). وعلم الاجتماع (على سبيل المثال قنوات الاتّصال ومدى المعلومات المشارك فيها، وتوجيه الاتّصال، ومن ثمّ اللّغة ليست موضوعا خاملا، وإنّما هي نظام غائي، وأنّ غائيّتها هي غائيّة اجتماعيّة".[2] وتشير الغائيّة هنا إلى مبدأ الوظيفيّة في الاستعمال اللّغوي، خاضعة ومرتبطة بعلوم شتّى نظرا لارتباط هذه العلوم قاطبة بالسّلوك الإنساني، إذ تعتبر حلقة اتّصال بين اللّغة وعلم الفيزيولوجيا وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، وتمكّن من ربط التّواصل بين الجماعة اللّغويّة، إذ لا يمكن للّساني أن يدرس طبيعة الظّاهرة اللّغويّة لوحده، بل يستنير في أبحاثه بعلماء آخرين من تخصّصات أخرى، فعند دراسته للمستوى الصّوتي يتسنير بعالم الفيزيولوجيا، وعند دراستهم للعمليّات الإدراكيّة اللّغويّة يستعين بعالم النّفس، وعند دراسته لأثر المجتمع في الظّاهرة اللّغويّة يستنير بعالم الاجتماع.

كما يكمن مفهوم الوظيفة لدى مدرسة براغ في أنّه من الممكن تمييز العلاقات المتّصلة لسانيّا، وغير المتّصلة، وكذلك بين السّمات المتّصلة لسانيا وغير المتّصلة لعناصر النّظام.[3] إذ أنّ العلاقات اللّسانيّة التي تضمّ الوحدات وظيفيّة فيما بينها، وأمّا الوظائف غير اللّسانيّة فيجب أن تُترك لمجال علمي آخر للبحث في علاقة اللّسانيات بالعلوم الأخرى.

---

[1]- ينظر: سايمون كلارك: أسس البينوية نقد ليفي شتراوس والحركة البينوية: ص 131.

*: علم وظائف الأعضاء **(Physiology)** فعلم وظائف الأعضاء هو الذي يمدّ علم الأصوات اللّغوية بالأساس الفيزيائي ونقصد به كيفية عمل جهازي النّطق والسّمع، وها هو الآن يسعى لسبر أغوار المخ ، كما تتركز وظيفة هذا العلم على دراسة التركيب الطبيعي للأصوات، فهو يحلل الذبذبات (**cycles**) والموجات الصوتية (**sound waves**) المنتشرة في الهواء بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء النطقي. ينظر : المنظمة العربية للتربية والثقافة مستقبل الثّقافة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، إدارة برامج الثّقافة والاتّصال المنظمة الإدارة والعلوم، جامعة ميشيجان، 2008، ص296، وينظر: محمد جواد النوري: من لسانيات اللغة العربية- علم الأصوات: دار الكتاب العلميّة: بيروت، لبنان، 1971، ص45.

[2]- المرجع نفسه: ص141.

[3]- ينظر: سيمون كلارك: م ن: ص ن.

كما اتّخذ مؤسّسو حلقة براغ من المنهج الوصفي منهجا أساسًا، بعدّ النّظام الوظيفي من العلامات التي تمكّن الانسان من التّعبير والتّواصل، يتميّز هذا المنهج بدراسة نظام اللّغة الكلّي بمستوياته المختلفة النّحويّة، والصّرفية والصّوتية والدّلاليّة دراسة وظيفيّة، وقد اشتملت دراسات هذه المدرسة بشكل عام التّحليلات المتنوّعة في وصف أبنية مجالات اللّغة وهي: **الصّوتيات الوظيفيّة الآنيّة، والصّوتيات الوظيفيّة التّاريخيّة، والتّحليل الوظيفي والعروضي، تصنيف التّضاد الفونولوجي، والأسلوبيّة اللّسانيّة الوظيفيّة، ودراسة الوظيفة الجماليّة للّغة.**[1] وعلى الرُّغم من استفادتهم من المنطلقات السّوسورية في بناء اتّجاههم، إلّا أنّهم استبدلوا مقولة: "(أنّ اللّغة نظام من العلامات) إلى (اللّغة نظام من الوظائف، وكلّ وظيفة نظام من العلامات)"[2].

أ- الوظيفة عند أندري مارتيني (André Martinet):

اعتبر أندري **ماريتيني** اللّسان نظاما من النُّظم التّبليغيّة، لكنّه وإن كان يتّفق معها في العديد من الخصائص كالصّوت والتّنظيم والوضع، فهو يختلف عنها بل يمتاز عنها بصفة ذاتيّة خاصّة به دون سواء من الوسائل والنّظم التّبليغيّة كلّها، هذه الصّفة هي **التّقطيع المزدوج (double shredding)** الذي يعتبر الميزة الأساسيّة لكلّ الألسنة البشريّة[3]؛ والقول بعدّ اللّسان نظاما تبليغيا هو اعتراف صريح بالوظيفة التّواصليّة للّسان البشري، وتمييزه بالخاصيّة اللّسانيّة المتمثّلة في التّقطيع المزدوج على غيره من الأنظمة التّواصليّة الأخرى.

وقد بيّن **أندري مارتيني** أن اللّسان يتركّب من وحدات، وأنّنا عندما نقطّع نصّا من النّصوص اللّغويّة، نحصل على نوعين من الوحدات عند انتهاء العمليّة، النّوع الأول من هذه الوحدات يتمثّل في القطع الدّالّة الصّغرى، التي لا يمكن تحليلها إلى وحدات أخرى، أصغر منها دالّة هي الأخرى، وهذه القطع الصّغيرة التي أطلق عليها أندري مارتيني اسم **الفونيم**[4] ؛ أي الكلمة أي حرف المعنى كما يسمّيه سيبويه

[1]- ينظر: أحمد مومن: اللّسانيات النشأة والتطور: ص136.

[2]- المرجع نفسه: ص136.

[3]- ينظر: خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات: ص23.

[4]- فونيم (**foneme**): "وهي أصغر وحدة لغوية ليس لها مدلول ولا معنى، وتقترب من مصطلح الوحدة الصرفية في المصطلحات الأمريكية". مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية فرنسي، إنجليزي، عربي، دار الفكر اللبناني، ط1، بيروت، 1995، ص184.

وهي أصغر ما يمكن أن يصل إليه التّحليل ممّا لا يدل على معنى، والنّوع الثّاني هو **الفونيم**[1] وهي أصغر الوحدات الصّوتية غير الدّالة. أي جعل دراسة اللّسان البشري، تنقسم إلى مستويين، المستوى الأوّل هو مستوى القطع الدّالة على معنى، أمّا المستوى الثّاني فهو مستوى القطع غير الدّالة عن المعنى[2]. ويقسّم **أندري مارتيني** هذه المستويات اللّغويّة وفق الشّكل الآتي:

التّقطيع المزدوج:

وحدات المرتبة الأولى حرف المعنى– الكلمة–

وحدات المرتبة الثّانية حرف المبنى – الحرف–

ففي تحديده التّحديد العلمي للّسان، بهذه الصّفة، يكمن النّظام اللّغوي وسرّ قدرة اللّسان على التّبليغ، فبعدد من الوحدات نستطيع أن نعبّر عن اللّامتناهي من المعاني والمفاهيم والأشياء، ثم إنّ اللّسان بهذه الصّفة يتميّز عن مختلف اللّغات الأخرى، ونعني بذلك مختلف الاستعمالات المجازيّة كأن نقول مثلا لغة الزّهور ولغة الألوان[3]. فيمكننا أن نضع تحديدا دقيقا للّسان فنقتبسه من عند **مارتيني** نفسه الّذي يقول: "فاللّسان أداة تبليغ يتمّ وفقها تحليل التّجربة البشريّة، بكيفية مختلفة، عند كلّ قوم إلى وحدات ذات محتوى دلالي، ومركّب صوتي، هي الكلمات وإنّ المركّب الصّوتي يتقطّع بدوره إلى وحدات متمايزة هي الصّوتيات وتكون بعدد محدود في كلّ لسان، إلا أنّ طبيعتها وعلاقاتها المتبادلة تختلف أيضا من لسان إلى لسان آخر، يتضمّن هذا:

1- أنّنا نخصّص مصطلح لسان للإشارة إلى أداة تبليغٍ خاضعة للتّقطيع المزدوج ومتجليّة صوتيّا.

2- أنّه ما عدا هذا الأساس المشترك مثلما بيّنه المصطلحان اللّذان سبق ذكرهما (مختلفات، وتختلف)، لا شيء يعدّ لسانيا حقا يفلت من الاختلاف، من لسان إلى لسان آخر، ففي هذا المعنى يجب أن نفهم التّأكيد الدّاعي إلى كون الظّواهر اللّسانية اعتباطيّة أو عرفيّة".[4]

---

[1]- (**phoneme**) يمثّل الفونيم وحدة صوتيّة، أو حرف، لصوت أو لحرف واحد، ينظر: مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية فرنسي، إنجليزي، عربي، ص220.

[2]- ينظر: خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللّسانيات، ص23.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[4]- أندري مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة: سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق، ص24.

3- ويؤكّد أندري مارتيني من خلال قوله: "ومع ذلك فالقول: إنّ الوظيفة الأساسيّة لهذه الأداة هي التّبليغ، فالعربيّة مثلا هي قبل كلّ شيء الوسيلة التي تمكّن أهل اللّسان العربي من أن تكون لهم علاقات فيما بينهم، سنرى أنّ أيّ لسان يتغيّر بمرور الزّمن، وهذا الأمر يحصل أساسا استجابة لحاجيات التّبليغ في المجتمع الذي يستعمل اللّسان ويتم ذلك بالوجه الاقتصادي* الأمثل"[1]. ففي اقتصاد اللّغة دلالة على حموليتها التّواصلية والتّبليغيّة.

ويشرح أندري مارتني التّواصل من خلال تأكيده على أنّ الوجه الوظيفي للوحدات اللغويّة هو الذي تختلف به عن بعضها البعض، ويشرح ذلك بماء على المعطيات الصوتية والمعطيات النحوية المتعلقة بالبنية التركيبية زفي هذا يقول: "يهدف التحليل الصواتي إلى تحديد العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيفها حسب الوظيفة التي تؤديها في اللغة المذكورة، وتكون هذه الأخيرة (الوظيفة) تمايزية أو تضادية عندما تساعد هذه العناصر على تحديد العلامة في نقطة ما من التكلم"[2] إذ هذه الوظائف التبليغية هي من تساهم في إحداث التواصل.

ب- الوظيفة عند رومان جاكبسون:

إنّ اهتمام **رومان جاكبسون** بالتّواصل يتعدّى الإطار اللّغوي واللّفظي إلى الاهتمام بسائر الأنظمة السّيميائيّة للتّواصل البشري، فإن كانت المرسلات اللّفظيّة تقوم المرسلات المستعملة في التّواصل البشري بدور رئيس، فإنّه يتوجّب علينا مع ذلك أن نهتمّ بكلّ الأشكال الأخرى من المرسلات المستعملة في المجموعات البشريّة[3]؛ إذ يمثّل **رومان جاكبسون** النّموذج اللّساني لعمليّة التّواصل بعدّ الوظيفة التّواصليّة خاصيّة ليست فقط للنّظام اللّغوي فحسب، بل للأنظمة الأخرى التّبليغيّة غير اللّفظية؛ كالإشارات والرّموز والإيحاءات وحركات الجسم وغيرها، وبما أنّ العمليّة التّعليميّة هي عملية تواصليّة بالأساس وجب استفادتها من النّماذج اللّسانية التّواصليّة.

---

* - إن الاقتصاد اللّغوي خاصيّة لغويّة تتوافق وخاصيّة التّواصل اللّغوي، إلا أنّه لابدّ من التّنويه بأنّ الاقتصاد ظاهرة كامنة في جوهر اللّغة ونفسره هنا بالإشارة إلى العدد المحدود جدّا من الفونيمات التي نستخدمها، في كلّ لغة من لغات العالم لتكوين الملايين من الكلمات والتّراكيب للتّعبير عن أفكارنا. ينظر: نجيب غزاوي: في الاقتصاد اللّغوي: مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية: مج 3، ع3، 1971، ص15.

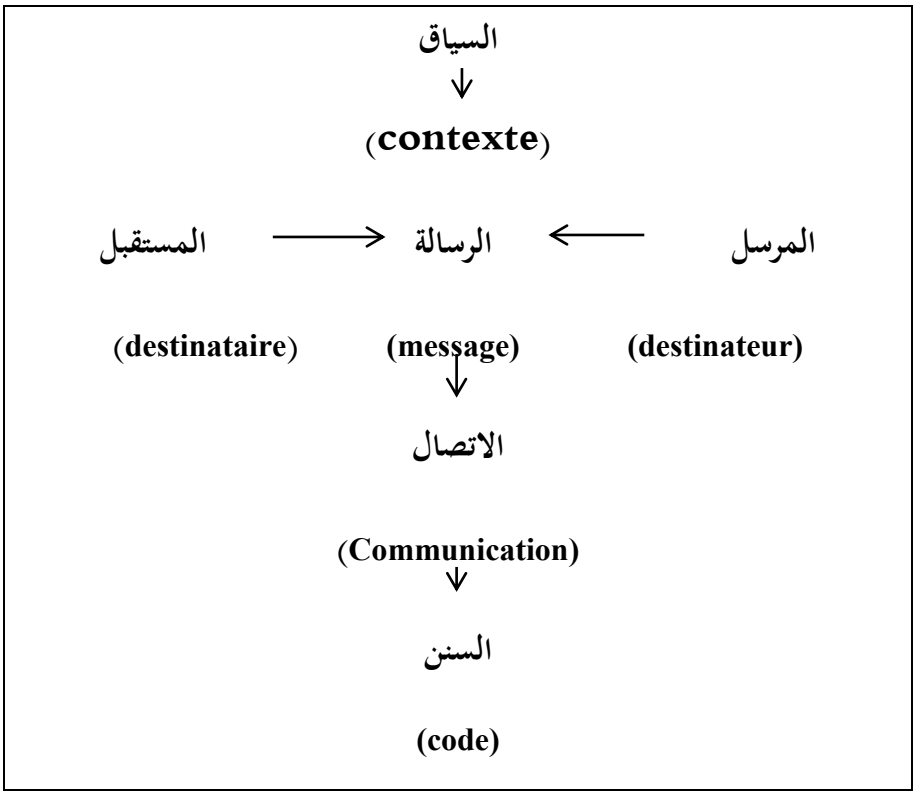
[1]- أندري مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة: ص14.

[2]: أندري مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة: ص71.

[3]- ينظر: أحمد فريقي: التّواصل التربوي واللّغوي (دراسة تحليلية)، مطبعة الرباط، 2011، المغرب، ص30.

وتعد النّظريّة الوظيفيّة التي جاء بها **رومان جاكبسون** من أهم نظريّات اللّسانيات التي تعنى بالاتجاه الوظيفي مستندا إلى نظريته هذه بأعمال الرّياضيين والاتّصال، خاصّة منهم عالم الاتصال **شانون ووفر(Chanoun Ouver)**[1]، وقام **جاكبسون** بحصر العوامل الممكنة للمسار التّواصلي فوجدها لا تخرج عن ستّة عوامل: المرسل والمرسل إليه، الشّفرة (السّنن)، الرّسالة، المرجع (السّياق)، القناة. فالمرسل عندما يبعث برسالة إلى المرسل إليه، وحتّى وإن كانت هذه الرّسالة أكثر فاعليّة وإجرائيّة، فإنّها تقتضي أوّلا سياقا تحيل إليه، قد يكون سياقا لفظيّا أو غير لفظيّ، وبعد ذلك تقتضي الرّسالة، شفرة أو سننا مشتركا كلّيا، أو جزئيّا، بين المرسل والمرسل إليه، (أو بعبارة أخرى المشفّر/ مفكّك الشّفرة)، وأخيرا، تتطلّب الرّسالة صلة وربطا نفسيّا وفيزيائيّا بين المرسل والمرسل إليه، يسمح لهما بإقامة التّواصل والحفاظ عليه.[2]

وعليه نمثّل لعناصر أنموذج التّواصل اللّساني عند جاكبسون بالخطاطة التّالية:



المخطّط رقم (04) يوضّح عناصر النّموذج التّواصلي عند جاكبسون[3]

[1]- ينظر: الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، 2007، ص24.

[2]- ينظر: المرجع السّابق، ص31.

[3]- الخطاطة من نتائج البحث.

وقد ميّز رومان **جاكبسون** بين الوظائف اللّغويّة الستّة التي تنشأ عن أركان التّواصل الكلامي، فكانت عنده ما يلي:

- **الوظيفة التّعبيريّة (emotional function)**: تتّصل الوظيفة التّعبيريّة بالمرسل، ومدارها التّعبير عن موقف الفاعل ممّا يتحدّث عنه، غاية هذه الوظيفة هي الإشارة إلى وجود انفعالي حقيقي، ويعبّر عن هذا الانفعال بأدوات التّعجب، وهذه الأدوات بدورها تؤثّر في المستويات اللّسانيّة التي نتحدّث بها، في المستوى الصّوتي والنّحوي والمعجمي[1].كما تسمّى أيضا بالوظيفة الانفعاليّة[2]، إذ يرتكز التّعبير والانفعال في تعبير المتكلّم عمّا يختلج في ذهنه من أحاسيس وانفعالات من خلال إبداء انفعال ما في خطابه.
- **الوظيفة الإفهاميّة (cognitive function)**: الوظيفة الإفهاميّة موجّهة إلى المرسل إليه وتجد تعبيرها النّحوي الخالص في النّداء والأمر، وهما يختلفان عن سائر المقولات الاسميّة والفعليّة من النّواحي التّركيبية، والصّرفية والمورفولوجيّة. إذ أنّ جمل الأمر تختلف عن الجمل التّصريحيّة فلا تحتمل مثلها الصّدق والكذب.[3] كما يطلق عليها بعض اللّسانيين الوظيفة التّأثيريّة، وهو اصطلاح مهمّ، إذ أنّ التّسمية الأولى أطلقت من وجهة نظر عقليّة، والثّانية من وجهة نظر عاطفيّة[4].
- **الوظيفة المرجعيّة (referential function)**: تتّصل **الوظيفة المرجعيّة** بالسّياق، وقوامها ما يقال من حيث علاقته بالإطار الخارجي الذي تتنزّل فيه عمليّة التّواصل.[5] إذ يكون مدار هذه الوظيفة هو إشارتها إلى الرّمز للموجودات، إذ أنّ نموذج اللّغة التّقليدي يقتصر على هذه الوظائف الثّلاثة، التي تعتبر قوام عملية التّواصل، وهذه الوظائف الانفعاليّة والإفهاميّة والمرجعيّة تتطابق مع المرسل باعتباره متكلّما، والمخاطب باعتباره مرسلا إليه، والشّيء المتحدّث عنه.
- **الوظيفة التّنبيهيّة (phatic function)**: تقوم الوظيفة التّنبيهيّة بمهمّة تبيان الظّروف التي يتمّ فيها الخطاب، فهناك من المؤشّرات اللّغويّة ما يتمّ التّوصّل به للتّحقّق من وصول الرّسالة، ونمثّل لهذا المؤشّر من خلال أدوات التّنبيه وافتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كلّ من

---

[1]- ينظر: مختار الفجاري: مناهج البحث اللغوي والأدبي في العصر الحديث: ط1، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، السعودية، 2012، ص88.

[2]- ينظر: الطاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، ص35.

[3]- ينظر: مختار الفجاري: مناهج البحث اللّغوي والأدبي في العصر الحديث: ص88.

[4]- ينظر: الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون ، ص39.

[5]- ينظر: المرجع السابق:ص88.

المرسل والمرسل إليه[1]، نجدها في بعض الرّسائل التي تكون مهمّتها الأساسيّة إقامة التّواصل أو قطعه، وشدّ انتباه المخاطب، يمكننا إطلاق عليها أيضا الوظيفة التّواصليّة.

- **الوظيفة الماورالغوية (metalinguistic function):** في الوظيفة الماورالغوية اللّغة هي التي تتكلّم عن اللّغة، ويلجأ إليها المرسل والمرسل إليه ليتأكدا أنّهما يستعملان مصطلحا واحدا، وتعدّ الوظيفة الماورالغوية وصفا للرّسالة التي تكوّن اللّغة، هي مادتها بمعنى هي وظيفة الكلام عن نفسها بذكر عناصرها ومكوّناتها[2].
- **الوظيفة الشّعريّة (poetic function)**: وهي من الوظائف الأساسيّة في اللّغة، وبدون الوظيفة الشّعريّة تدخل اللّغة في سكون، وتوجد الوظيفة الشّعرية في الفنون الأدبيّة، مثل القصائد،كما تأتي الوظيفة الشّعريّة لتضطلع بدور الحافز الذي يدفع الخطاب نحو تجاوز الواقع العيني، وقطع صلاته بمرجعه[3].

ومما نستخلصه مما سبق، نقسّم عناصر التّواصل والوظائف عند **رومان جاكبسون** وفق المخطّط الآتي:

المرسل ⟵ انفعالية

الرسالة ⟵ شعرية

المرسل إليه ⟵ تأثيريّة

القناة ⟵ وظيفة تنبيهيّة

المرجع (السّياق) ⟵ مرجعيّة

(السّنن) ⟵ ميثالغويّة

[1]- خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات: ص30.

[2]- ينظر: المرجع السابق:ص88

[3]- ينظر: يوسف محمد لطفي: الشعر والشعرية، الفلاسفة والمفكرون العرب ما أنجزوه وما هفوا إليه: الدار العربية للكتاب، 1992، تونس، ص246.

مخطط رقم: (06) يوضّح عناصر التّواصل اللّغوي ووظائفه عند رومان جاكبسون[1]

إنّ مسألة وظيفيّة اللّغة من الأركان المؤسّسة للتّواصل اللّغوي، فالمرسل يوجّه رسالة إلى المرسل إليه، ولكي تكون الرّسالة فاعلة فإنها تحتاج إلى مرجع تحيل إليه، والاتّصال بين المرسل والمرسل إليه يتّفق على وجود توافق لغوي بينهما، كما تتطلّب الرّسالة قناةً بين المرسل والمرسل إليه، حتى يحصل التّواصل، فتتولّد عند كل عنصر من هذه العناصر الستّة وظيفة لغويّة مخصوصة، تنشأ عنها هذه الوظائف الستّة وهذه الوظائف موجودة في كل الرّسائل على تنوّعها، فإذ ما ذكر التّواصل، ذكر معه لصيقا يتعلّق بالمرجعيّة التّواصليّة لرومان جاكبسون في تفسيره للعمليّة التّواصليّة.

ج- بلوم فيلد (L.Bloomfield): عدّ **بلوم فيلد** اللّغة ظاهرة لغويّة شكليّة تعنى بالمثير والاستجابة، من خلال اعتنائه بالمحيط الخارجي ومثيراته في تعلّم اللّغة، وهذا ما يبرز أهمّية العمليّة التّواصليّة لديه من خلال العلاقة التي تنتج بين **المرسل** الذي يرسل رسالة؛ وهي عبارة عن مثيرات يوجّهها **للمرسل إليه**، فيصدر هذا الأخير استجابات تعبّر عن تحقّق العمليّة التّواصليّة بكلّ يسر، وفي هذا السّياق يذكر **عبد السّلام المسدّي** أنّ **بلوم فيلد** اتّخذ من"كلّ بنية نحويّة هي قياس، وأنّ دراسة لغة من اللّغات تتمثّل في الكشف عن مجموعة العناصر التي يتعاطاها أفراد المجموعة اللّسانيّة ممّا يؤلّف قياسات تلك اللّغة التي يستعملونها، فالنّحو حسب هذه المدرسة هو علم تصنيفي غايته ضبط الصّيغ الأساسيّة في اللّغة حسب درجة التّواتر لا غير، معتبرين أنّ كلّ ما ينطق به الانسان هو صحيح نحويّا، وبالتّالي نفو وجود الخطأ في اللّغة"[2]، إذ أنّ نفيهم لوجود الخطأ في اللّغة وأنّ كلّ ما ينطق به الانسان هو صحيح نحويّا، هي من بين الأخطاء التي وقع فيها التّوزيعيّون، هذا ما يفسّر اتّخاذهم قانون الآلية في اللّغة مرجعا في تفسير عمليّة الحدث الكلامي والتّكوين اللّغوي، بحيث قاسوا عمليّة المثير والاستجابة والآلية على عمليّة التّفسير اللّغوي، لذلك جاء بعدها بمفهوم **الفونيم** على أساس **المفهوم الوظيفي** من طرف تروبتسكوي بقوله: "إنّ الفونيم هو وحدة وظيفيّة قبل كلّ شيء"[3]، بعد انتباههم أنّ الاستغراق في الوصفيّة جعل اللّسانيّين المنتمين للاتّجاه التّوزيعي ينتبهون إلى أنّ الاتّجاه الشّكلاني قاصر على النّفاذ إلى محرّكات الظّواهر اللّغويّة في أبعد أغوارها،

[1]- المخطط من نتائج البحث.

[2]- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات: ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان،2010، ص195

[3]- أندري مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة: ص43.

فنقدو التّيار التّوزيعي وتولّد معهم التيّار التّحويلي الذي أثمر النّحو التّوليدي على يد **زيلينغ هاريس وتشومسكي**.[1]

ج- المدرسة التّوليدية التّحويلية:

أقرّت المدرسة التّوليديّة التّحويليّة أنّ غاية عالم اللّسانيّات هو تحليل المحرّكات الّتي بفضلها يتوصّل الانسان إلى استخدام الرّموز اللّغويّة، سواء أكانت تلك المحرّكات نفسيّة أو ذهنيّة، أي هو اهتمام بالمعرفة اللّغويّة التي تمكّن المتكلّم المستمع المثالي من أدائه للّغة، فلا يمكن أن يقتصر عمل اللّساني حسبهم على إقامة ثبات الصّيغ التي تنبنّي عليها لغة من اللّغات، وإنّما يتعدّى ذلك إلى تفسير نشأة الصّيغ اللّغويّة وتأويلها للوصول إلى حقيقة الظّاهرة اللّغويّة،كما ركّز تشومسكي في نظريّته التّوليديّة التّحويليّة على الفطرة اللّغويّة، وهي حقيقة تكمن في أنّ الطّفل يولد مزوّدا بها، والمنهج التّوليدي يرمي إلى الكشف عما يتوفّر للمتكلّم من معارف لغويّة عن طريق الحدس، فاللّساني يسعى إلى تفسير المعرفة الضّمنيّة الحدسيّة عند الانسان وعقلنة الحدس اللّغوي[2] وفي اهتمامه بالمعرفة الحدسيّة للإنسان، هو إعطاء الأهميّة له بتملّكه السّمة الابداعيّة في التّعلم اللّغوي، ومن خلاله هذه النّظريّة تمّ إعطاء مركزيّة المتعلّم في التّعليم عن طريق استثمار النّظرية التّوليديّة التّحويليّة، وأصبح المتعلّم يتّخذ مركزيّة التّفاعل والتّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

د- المدرسة النّسقية: مثّل هذا الاتّجاه كلّ من **مالينوفسكي (malinovski)** و**فيرث (firth)** و**هاليداي (haliday)** اتّجاها مستقلّا عن مدرسة براغ، ليبرزوا في المدرسة النّسقيّة التي تزعّمها **فيرث**، هذا الأخير الذي عدّ "اللّغة أهم سلوك في نشاط الانسان، كما رفض تجزئتها إلى مستويات لسانيّة معزولة، ودعا إلى دراسة اللّغة في بعدها الثّقافي والاجتماعي والنّفسي، أي دراستها فيما تقتضيه العمليّة التّواصليّة في بعديها المادّي والمعنوي، وإبراز المظاهر الثّقافيّة والاجتماعيّة المشتركة بين المتكلّم والسّامع، والتي تجعل من عمليّة التّواصل اللّغوي ناجحة[3]، لذلك عدّ **فيرث** اللّغة جزءًا من المسار الاجتماعي والثّقافي، وأنّ استخراج الدّلالات اللّغويّة لا يمكن أن يكون صالحا إلّا بتوجيه الاهتمام نحو القضايا الاجتماعيّة والثّقافيّة التي تهمّ المجتمع، لذلك ظهر فيما يسمّى بسياق الكلام **(contexte)** إذ اللّغة ليست عبارة عن رموز لغويّة

[1]- ينظر: المرجع السابق: ص195.

[2]- ينظر: المرجع السابق: ص196.

[3]- ينظر: مصطفى غلفان: اللّسانيات العربيّة الحديثة: دراسة نقديّة في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الانسانية، 1998،ص257.

شكليّة فقط، إنّما هي عبارة عن رصيد رصين من المحتوى الثّقافي والاجتماعي للمجتمع، فهي المرآة العاكسة للمعتقات الاجتماعيّة فكانت نظرته للّغة نظرة تفاعليّة، إذ يرجع إليه الفضل في وصف اللّغة وصفا وظيفيّا، كما قدّم **هاليداي** عرضًا لوظائف اللّغة وحدّد لها سبع وظائف مختلفة وهي:

1- الوظيفة النّفعيّة: وهي الوظيفة التي تتعامل مع البيئة فتؤدّي إلى أحداث معيّنة، مثل قرار اللّجنة في منح الطّالب درجة الدّكتوراه، فهي الوظيفة التي يطلق عليها (**أنا أريد**) فاللّغة تسمح لمستخدميها بالتّعبير منذ طفولتهم، فهذه حوادث اتّصاليّة تؤدي الوظيفة النّفعيّة للّغة.

2- الوظيفة التّمثيليّة: أي وظيفة اللّغة في تمثيل الحقيقة، كما يراها الشّخص، مثل ما نراه في لغة الإعلاميّين والصّحفيّين في نقل الأخبار والتّقارير والنّشرات الإخباريّة والإعلاميّة، مثل: الجوّ حار، ألقى الرّئيس خطابا يوم أمس، كما تسمّى أيضا بالوظيفة الإعلاميّة.

3- وظيفة التّفاعل: وهي تعمل على استمرار الرّوابط الاجتماعيّة، من أجل التّواصل الاجتماعي النّاجح والحفاظ على العلاقات الاجتماعيّة، لذلك لابدّ من معرفة لغة المجتمع الّذي نتواصل معه والثّقافة اللّغويّة والأعراف والعادات والتّقاليد، فتستخدم اللّغة في المناسبات وفي مختلف المواقف مع الآخرين.

4- الوظيفة الشّخصيّة: وهي الطريقة التي يعبر بها المتكلم عن مشاعره وأحاسيسه، وردود أفعاله في المواقف، ولكل إنسان طريقة ما في تفاعله، بحيث يتمّ التفاعل بين العناصر الثّقافية والوجدانيّة في اللّغة الشّخصيّة.

5- الوظيفة الاستكشافيّة: وهي التي يستخدمها الشّخص للحصول على معلومات، وليعرف البيئة التي حوله، ونحن نستعمل اللّغة للكشف عن الحقائق في حياتنا الشّخصيّة والمهنيّة والاجتماعيّة، وبالتّالي نحن نمارس الوظيفة الاستكشافيّة للّغة بشكل مستمر، حتى نستكمل النّقص في الجوانب التي لا نعرفها في البيئة.

6- الوظيفة التّخييليّة: والتي تعين على الإبداع وخلق الصّور، وسرد الحكايات والرّوايات، فيكون موقع اللّغة هنا رمزيّا.[1] فهذا لا يعني أنّ هذه الوظائف الستّة منعزلة عن بعضها، بل هي متّصلة ومتكاملة لأجل الوظيفة الأولى للّغة وهي التّواصل.

[1]- ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص249، وإياد عبد المجيد: المهارات الأساسية في اللغة العربية: مركز الكتاب الأكاديمي، 2015، ص52.

لذلك أعطى البينويّون الأهمّية للتّواصل، ولقي اهتماما مهمّا لديهم، غير أنّ اهتمامهم بالمحيط الثّقافي والاجتماعي للّغة كان متأخّرا، حيث ظلّ اهتمامهم في القرن العشرين منصبا بالجوانب الشّكلية للّغة والنّظام الداخلي لها، مستبعدين السّياقات والأحوال والظّروف والوظائف المحيطة بالحدث الكلامي، بعدها ركّز الوظيفيّون على الفعل التّواصلي والاستخدام الفعلي للتّواصل في السّياقات المختلفة والعوامل الثّقافية والاجتماعيّة التي تؤثّر في الفهم الدّلالي.

ثانيا: التّواصل من المنظور التّعليمي:

1- تعريف التّواصل (communication) :

أ- التّواصل لغة: جاء في لسان العرب أنّ أصل (تواصل) من "وَصَلَ": وَصِلْتُ الشَّيءَ وَصْلًا وصِلةً، والوَصْلُ ضدّ الهُجرانِ (...) الوَصْلُ خلاف الفَصْلِ (...) واتّصَلَ الشّيءُ بالشَّيءِ، لم ينقطع (...)، والوصلُ ضدّ الهجران، التّواصُل: ضدُ التّصَارُمِ"[1]، فيشير ابن منظور من خلال هذا التّعريف اللّغوي، إلى أنّ التّواصل هو تلك الصّلة المتينة بين النّاس، كما يفيد معنى نقل الأخبار وربط الأشياء بعضها ببعض، وأنّ الوصل نقيض القطع.

وفي المعجم الوسيط: " وَصَلَ فُلانٌ، يَصِلُ وَصْلًا، دَعَا دَعْوَى الجاهليّة بأن يقول، يا آل فُلَان، والشَّيْءُ بالشَّيءِ وَصْلًا وصِلة ضمّه به، (...) وأوصله الشَّيءُ وإليهِ الشَّيْءُ أنْهَاُه وأبلغَهُ إيَّاهُ"[2] فلا تخرج عن معاني الارتباط والإبلاغ، وفي هذه الأقوال إشارة إلى أنّ **التّواصل لغة** يدلّ على العلاقة المستمرة الّتي ليس فيها قطع ولا هجران.

ب- اصطلاحا:

تعدّدت التّعاريف التي تنصّ على مفهوم التّواصل، ذلك لأنّ الأمم على تعدّدها تحتاج إلى التّواصل فيما بينها، لتحقيق غاياتها ومشاريعها وأهدافها، فالفرد يحتاج للتّواصل ليتواصل مع غيره ويستخدم لغته، وقد تفطّن لذلك أسلافنا وكان لهم السّبق في تحديد ماهيّة اللّغة، وها هنا ابن جني في تعريفه المشهور يقرّ

[1]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج11، مادة (و.ص.ل) ص726- 728.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة: الوسيط: فصل الواو، ص1037.

بتواصليّة اللّغة فيقول: "أمّا اللّغة فحدّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1]، فكانوا بذلك قد سبقوا الغربيّين في تحديد ماهيّتها وهدفها وأدركوا أهمّيتها، وميزتها العجيبة وهي التّواصل.

وقدّم **معجم المنهل التربوي** تعريفا للتّواصل على أنّه: "يفيد التّواصل، التّبادل بين الأفراد للمعلومات، وللفظ التّواصل عدّة معاني، بشكل قصدي، أو غير قصدي منها ما يحيل على عالم التّواصل المرتبط بوسائل الإعلام والسّمعي البصري، والإشهار، وبعالم المسؤولين على معالجة المعلومات ونشرها"[2]. ونلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ مفهوم التّواصل مفهوم بيني تشترك في تعريفه العديد من التّخصّصات، لارتباطه بالإعلام والصّحافة والتّربية والتّعليم، والسّياسة وغيرها من العلوم الانسانيّة. كما قدّم قاموس اللّسانيّات **لجون ديبوا** مفهوما للتّواصل على أنّه: "التّبادل اللّفظي مع موضوع المتحدّث، والذي ينتج تفاعلا مخصّصا لموضوع الحديث، بحيث يكون أحد المحاورين مستمعا والآخر يجيب إجابة صريحة أو ضمنيّة حسب نوع البيان، ويكون التّواصل بين الذّات، على المستوى اللّغوي النّفسي، وهي العمليّة التي يتمّ خلالها التّواصل، بمعنى أنّ المتحدّث ترتبط به الأصوات الصّادرة عنه وهو نفسه الشّخص الذي يقترن به المستمع ويرتبط بنفس هذه الأصوات"[3]، وهذا ما يبيّن أنّ التّواصل هو عمليّة مشاركة الحديث من شخص إلى آخر، يكون المرسل متحدّثا والمرسل إليه مجيبا، على أنّ المرسل إليه قد تصدر منه استجابة مباشرة أو غير مباشرة، حسب طبيعة الرّسالة، التي قد تكون أمرا، أو إخبارا، أو نهيا، أو استفسارا.

أمّا عن التّواصل في المجال التّربوي، فإنّه يكتسي طابعا تعليميّا يُعنى بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، التي تؤسّس على أقطابها المتكوّنة من المعلّم والمتعلّم على اعتبارهما قطبا العمليّة التّعليميّة التّعلمية، ويعرف التّواصل في المجال التّربوي وفق ما هو متّفق عليه أنّه: "هو ذلك التّواصل الذي تتمّ أساسا من خلاله العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة، هذه العمليّة تتأسس في عمومها على ركائز ومكوّنات ضروريّة تتحدّد في المدرّس والمتمدرس والمنهاج التّعليمي، وبحكم أنّ عمليّة التّواصل عملية ديناميّة وجدليّة، فإنّ المدرّس والمتمدرس يتناوبان على لعب دور المرسل والمستقبل، ويبقى المنهاج ذلك المكوّن الذي يضمّ المضمون (الإرساليّة)، والقناة التي عبرها يتم تبادل الرّسائل"[4]؛ فالعمليّة التّعليمية التّعلّميّة بكلّ ما تحمله من مضامين

---

[1]- ابن جني: الخصائص: ج1، ص33.

[2]- عبد الكريم غريب: المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، (a-h): ص157.

[3]: Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Deuxième édition, Larousse – Bordas/HER, 1999. p94.

[4]- أحمد فريقي: التّواصل التربوي دراسة تحليلية، ص 62.

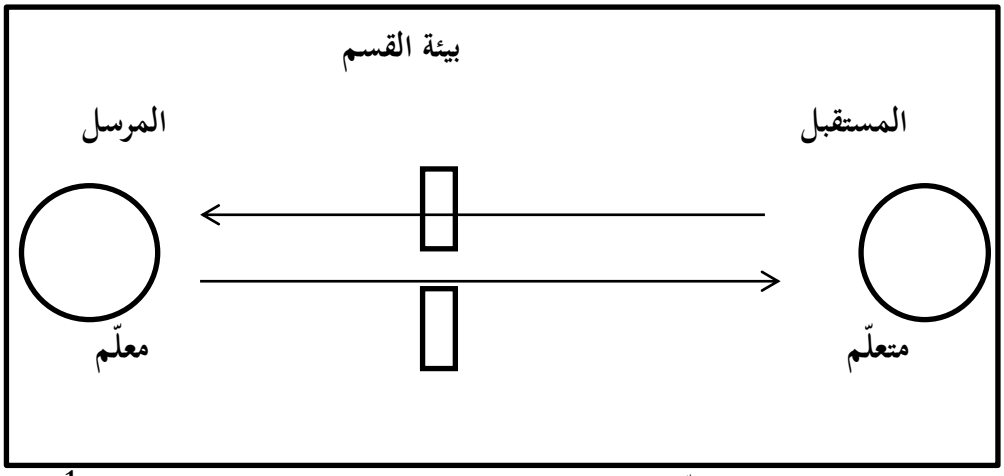
ووسائل ديداكتيكية وعلاقات اجتماعيّة إنّها عمليّة تواصل* بالمعنى الشّمولي، ذلك أنّها تقوم في مكوّناتها الرّئيسيّة على تواصل تفاعلي، مسترسل بين (مرسل/معلم) من جهة، و(متلق/متعلّم) من جهة ثانية حول مضامين (رسالة/ منهاج دراسي) من جهة ثالثة، وعبر وسائط متعدّدة، من صوت وصورة ... الخ، ولذا فإنّ من بين أهمّ عناصر تقييم جودة ونجاعة هذه العمليّة مدى عمق وقوة وشموليّة وفعاليّة ما يجمع بين مكوّناتها وأطرافها من تواصل منتج عميق، ذلك هو ما يؤكّد عليه ما عرف في الحقل التّربوي منذ عقود مضت، بالنّموذج التّعليمي التّواصلي وما تستثمر في التّأكيد على أهمّية أيضا نظريّات ونماذج وطروحات وأساليب وتوجّهات تربويّة حديثة متعدّدة، في التّدريس والإعلام والتوّجيه والتّدبير.[1] إذ أنّ عمليّة التّدريس عمليّة اتّصال بين المعلّم والمتعلّمين، يحاول المعلّم من خلالها إكساب متعلّميه المهارات والخبرات التّعليميّة المطلوبة، ويستخدم طرقا ووسائل تعينه على ذلك، مع جعل المتعلّم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التّعليمي.[2] وهذا ما يؤكّد مرّة أخرى أنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة تقوم على التّواصل بالأساس؛ ليس فقط على مستوى القسم، بل على المستوى التّكويني والإداري والتّنظيمي في المؤسّسات التّعليميّة، وداخل القسم بشكل خاص، وهذا ما يوضّح أنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة تواصل بين معلّم ومتعلّم، يحرص من خلالها المعلّم على نقل رسالة معيّنة إلى المتعلّم في أحسن صورة ممكنة، ونمثل لذلك من خلال المخطّط التّالي:

---

* – ضمن الاستعمالات العلمية في الحقل التعليمي واللساني، يوجد مصلحا **"تواصل واتّصال"** يتمّ التّعبير بهما كترجمة للمصطلح اللاتيني (communication) وإذا كان هذا الأخير يتضمن عدة معاني واستعمالات معيّنة، بدون تمييز، ففي الغالب يرفق المصطلح بمصطلح آخر لتوضيح حدود وسياق الاستعمال، أمّا بالنسبة للاستعمالات باللغة العربية، فإن مصطلح "اتصال وتواصل" يسمح بنوع من التميز على المستوى المفاهيمي وذلك من حيث ما قد يفيد به كل مصطلح في خصوصيته من ظواهر وسيرورة وتصورات على اعتبار أن بين المفاهيم والظاهرات علاقة متبادلة": والاتصال هو العمليّة التي يتمّ عن طريقها تكوين العلاقات بين المجتمع أكان صغيرا أو كبيرا، وتبادل المعلومات والأفكار والتّجارب فيما بينهم، وهناك اتفاق بين العلماء على اعتبار الاتّصال عملية أساسيّة في المجتمع، ويتعلّق هذا الاتصال بكل ما يتّصل بنقل الأفكار والمعلومات من فرد لآخر، أو من جماعة إلى أخرى، سواء أكانت ذات طبيعة اجتماعيّة أو ثقافيّة أو علميّة، فيمتدّ علم الاتّصال من عدة علوم من بنيها علم الاجتماع وعلم النّفس وعلم اللّغة، والاقتصاد والسّياسة، والفرق بين الاتصال والتواصل، يكمن في أنّ الاتصال يقتصر على وجود إيجابية من طرف واحد كالاتصال بين الفرد ومشاهدة التلفاز، أما التواصل فيعني مشاركة والثّنائيّة بين الطّرفين إيجابيّا كما هو الحال بين المعلم ومتعلّميه. ينظر: سناء محمد سليمان: أحمد فريقي: التواصل التربوي دراسة تحليلية، ص80، وينظر: سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني و مهاراته، دار عالم الكتب،ط1، 2013، القاهرة، ص23.

[1] – ينظر– أحمد فريقي: التّواصل التّربوي، ص80.

[2] – ينظر– كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص31.



مخطّط رقم (07): يوضّح أنّ العمليّة التّعليميّة هي تواصل[1]

2 – خصائص عناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة:

وبما أنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على التّواصل الفعّال بين طرفا المثلّث التّعليمي، ولهذا فالتّواصل التّعليمي يتكوّن من عناصر ثلاثة نفصّل الحديث عنها وعن خصائصها في النّقاط الآتية:

2-1- المتعلّم: والمتعلّم من أهمّ العناصر التّعليميّة التّواصليّة، بل هو المرتكز الأساس لتنفيذها، وتحصيل الكفاءات التّعليميّة المخطّط لها سابقا، ولهذا فإنّ المتعلّم تقع على عاتقه ثلاث وظائف هي:

أ- الوظيفة الانفعاليّة: وتظهر هذه الوظيفة من خلال السّلوك الذي يبديه المتعلّم، كما يتحدّد هذا الأثر من خلال الاستجابات التي يقوم بها، والتّفاعل داخل الصّف التّعليمي مع المعلّم وزملائه في القسم، فيجيب إجابات ناتجة عن وضعيّات تعليميّة مشكلة واجهته، ويقترح حلولا انطلاقا من مكتسباته القبليّة[2] والمعارف التي يمتلكها سابقا.

ب- فك الرّموز: "يتطلّب فكّ الشّفرة معرفة المتلقّي لنظام العلامات المكوّنة لهذه الرّسالة في خلفيّتها المعرفيّة"[3]، حيث يقوم المتعلّم بفك رموز محتوى الرّسالة، وهذا لا يتأتّى إلّا من خلال معرفته المعمّقة والحقيقيّة للنّظام اللّساني، والسّنن اللّغوية، ومقتضيات الاستعمال اللّغوي وأحواله ومقاماته، وهذا بمساعدة من معلّمه.

---

[1]- المخطّط من نتائج البحث.

[2]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: المدرس والتلاميذ أية علاقة، سلسلة علوم التربية، ع3، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1991، ص75، 76.

[3]- أحمد فريقي: التواصل التربوي اللغوي (دراسة تحليلية)، ص42.

ج- **ردّة الفعل:** تقوم العمليّة التّعليميّة التّواصلية على الاستقبال والتّلقّي، وهذا التّلقي لا يكون مستقلّا عن الرّدود والاستجابات، بل يقوم على ردّ الفعل وتبيان مواطن التّأثير والتّأثُّر، وخلق بيئة التّجاوب والتّفاعل الحقيقي.[1] فإنّ تمكّن المتعلّم من تحقيق الوظائف التّواصليّة الثّلاث، يمكننا القول أنّه طرف مهمٌّ وفعّال في العمليّة التّعليميّة، ودونه لن تكون عمليّة تعليميّة بالأساس، فيتّخذ موقعه كمرسل ومستقبل، متفاعلٍ إيجابيٍّ غير سلبيٍّ.

2-2- المعلّم: إنّ حديثنا سابقا عن أهمّية ودور الوظائف التي تتعلّق بالمتعلّم، وأهمّيته كمحور مهمّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، هذا لا ينفي بالأساس الدّور الفعّال الذي يحمله المعلّم، فهو المرشد والموجّه، والمنظّم، ولولا وجود المعلّم، وكفاءته لا وجود لتعليم بالأساس؛ ولذلك يتوقّف نجاح العمليّة التّعليميّة على مدى قدرته على التّواصل اللّساني والتّكوين المهم في التّعليميّات العامّة والخاصّة على وجه مخصوص. ويحمل على عاتقه وظائف مهمّة في عمليّة التّواصل التّعليمي نذكرها:

أ- **الخلفيّة المرجعيّة:** حيث يحتاج المعلّمون إلى خلفيّات مرجعيّة يستمدّون منها معايير وقيم ممارساتهم المهنيّة، ويحدّد **(lorti)** أنّ الكفاءة الكبرى للمعلّمين تتحدّد من خلال التّفاعلات الّتي يقومون بها مع متعلّميهم[2]. فهي مجموعة المعارف الواجب تقديمها للمتعلّم، وتنمية القيم التّربويّة والمهارات التّواصليّة لديه، والمعلّم النّاجح هو الّذي يقوم بمعرفة ميولات وحاجات متعلّميه، ومنها يحدّد المشكلات والوضعيّات التّعليميّة.

ب- **وضعية الإرسال:** وضعية الإرسال أهمّ الوظائف التّواصليّة، إذ أنّها تمثّل الأثر الذي يسعى المعلّم لإحداثه في المتعلّمين، وذلك في إطار الأهداف التّعليميّة المسطّرة سابقا، إضافة إلى معرفته بخصائص المتعلّمين وميولاتهم، ومداخل التّعليم الحديثة، وكل ما يتعلّق بحيثيات التّعليم. ويتحدّد أثر وضعية الإرسال من خلال قدرات المعلّم وطبيعة علاقته بالمتعلم[3].

---

[1]- ينظر: أحمد فريقي: التواصل التّربوي اللغوي (دراسة تحليليّة): ص42.

[2]- ينظر: محمد ماهر الجمال: نحو ثقافات داعمة للإصلاح التعليمي، ثقافات الفصل والمدرسة: ط1، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2006، ص40.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص42. وينظر: سميرة رحم: نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي: أطروحة دكتوراه معدة استكمالا لنيل شهادة دكتوراه ألمدي، إشراف: د.يمينة بن مالك، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2016/2015، ص30.

2-3- الرّسالة التّعليميّة:

للرّسالة التّعليميّة أهمّية خاصّة على الرّغم من أنّ عناصر الاتّصال كلّ لا يتجزّأ وتتساوى في الأهمّية، فالمعلّم يسعى لنقل رسالة أو معلومات، والمتعلّم يسعى إلى استقبال رسالة أو معلومات، وحتّى في حالة ما إذا كانت المعلومات صادرة من برنامج تعليمي، فالرّسالة تظلّ المحور الرّئيسي للنّشاط التّعليمي بكامله.[1] إذ تحمل الرّسالة التّعليميّة أهمّية بالغة، فهي المحتوى التّعليمي الذي يسعى فيه واضعو المناهج لتقديمه للمتعلّم، تحت توجيه وإرشاد من المعلّم الذي يتكفّل بتقديمه وفق تنظيم تعليمي مخطّط له سابقا، وفق ما تمليه المنهجيّة التّعليميّة المسطّرة في النّظام التّعليمي، وعليه إنّ تبليغ الرّسالة التّعليميّة هو الهدف الرّئيس في أيّ منهج تعليمي، لذلك تحتوي الرّسالة التّعليمية على وظائف نجملها في النّقاط التّالية:

أ- الشّفرة: هي اللّغة المستعملة في الرّسالة، والتي تحتوي على شحنات عاطفيّة ووجدانيّة، تتناسب والموقف التوّاصلي، إذ يستعمل المعلّم شفراته التّواصليّة بما يلائم الوضعيّة التّعليميّة والأهداف المسطّرة[2].

ب- الشّكل: والرّسالة يشترط توفّرها على البساطة والبعد عن التّعقيد، والغموض، حتى يتمكّن المتعلّم من فهمها، ويضمن وصولها سليمة وواضحة، وأن لا تتجاوز الأخبار المحمولة عتبة التّقبُّل، لأنّه في وضعيّاته التّعليميّة لا يمكنه التّقدّم بأيّ خطوة، إلّا بعد التأكّد من فهم المعارف السّابقة، لإدماجه في المعارف اللاحقة[3].

[1]- ينظر: مصطفى بن محمد عيسى فلاته : المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم: مصطفى بن محمد عيسى فلاته: مكتبة العبيكان، ط3، الرياض، 2001، ص51.

[2]- ينظر: أحمد فريقي: التواصل التّربوي اللغوي (دراسة تحليليّة): ص42.

[3]- ينظر: جاكبسون وآخرون: التواصل نظريات ومقاربات: تر: عز الدين الخطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التربية، المغرب، ص243.

ت- تنظيم التّغذية الرّاجعة المزدوجة[*]: وهو ما يوحي بازدواجيّة التّغذية الرّاجعة التي تتضمّن الرّسالة: مرسل، متلقّي/ متلقّي، مرسل، لذلك لابدّ من التّفكير في وضعيات تناسب مستوى المتلّقي.[1] فليس كلّ المتعلّمين بنفس المستوى التّعليمي، ممّا ينجرّ عنه عدم فهم محتوى الرّسالة التّعليميّة بمثل الكيفيّة عند كلّ المتعلّمين نظرا لاختلاف قدراتهم الذّهنيّة والعلميّة، والقدرة على الفهم واستيعاب المفاهيم، لذلك تفيد التّغذية الراجعة في قياس مدى تمكّن وفهم المتعلّم ومعالجة الصّعوبات الّتي يواجهها.

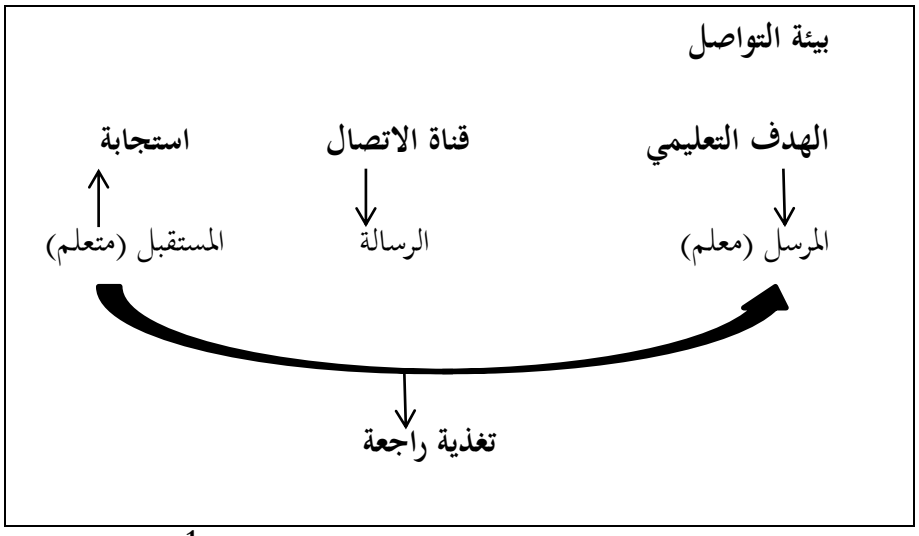
د- إدماج الرّسالة داخل السّياق: ويمكننا تصوّر السّياق من زوايا متعدّدة، منها ما هو متعلّق بالسّياق السّوسيووجداني، وهو ما يعنى بالارتياح والأمان النّفسي النّاتج عن سلوك الانسان، والذي ينعكس على أداء المتعلّمين، ووعي المعلّم باحتياجات المتعلّمين، وهناك سياق الوسائل التّعليميّة والعناصر البيداغوجية، من خلال الأشكال البصريّة والسّمعيّة حيث يحصل الانسجام بين المضمون المعرفي والصّوت والإشارة والصّور والدّعامات البيداغوجية، وهناك سياق الحياة وهو الذي يمنح الرّسالة قيمتها وتأثيرها[2].

ولاستخلاص ما سبق يمكننا صياغة المخطّط التّوضيحي في الشّكل التّالي:

[*] - التّغذية الرّاجعة هي الأثر الذي يتركه ردّ فعل مستقبل الرّسالة على المرسل، ومن المسلم به أنّ عملية التّواصل لا تنتهي باستلام المستقبل للرسالة بل يجب على المرسل التأكد من أنها قد تمّ فهمها بشكل صحيح وأنّه قد قبلها ووافق عليها أم لا، وسرعة التّغذية الرّاجعة تختلف باختلاف الموقف التّعليمي سواء أكان الموقف تعبيرا شفويّا، أو إنتاجا كتابيّا، أو قراءة، وتعدّ عمليّة قياس ردّ الفعل في الاتّصال عمليّة هامّة حيث توضّح أنّ الهدف التّعليمي قد تحقّق أو لا، والتّغذية الرّاجعة عنصر هام في عمليّة التواصل لأنها عملية قياس مستمرة لفاعليّة العناصر الأخرى. ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتصال التربوي، رؤية معاصرة، ط1، سلسلة كتب البرامج التدريبية والتأهيلية لتنمية الموارد البشرية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2014، ص75.

[1] - ينظر: جاكبسون وآخرون: التواصل نظريات ومقاربات، ص243

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص244.



مخطط رقم (08): يوضّح خصائص عناصر التّواصل[1]

من خلال ما سبق، نستنتج أنّ الرّسالة كلّما كانت واضحة ومبسّطة، غير محتوية على غموض، متوافقة مع المستوى الثّقافي والاجتماعي والذّهني للمتعلّم، تثير فاعلية المتعلّم للاندفاع والتّحاور والتّفاعل مع الموقف التّعليمي، وبالتّالي كلّ الخصائص الآنفة الذّكر تمنح الرّسالة التّعليميّة قيمة وإثراءً للموقف التّعليمي؛ وهذا ما يوضّح أنّ عناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة يتمحور هدفها حول الهدف التّعليمي الذي يعنى بالتّواصل والغرض التّواصلي للرّسالة (المحتوى) المصاغة بشكل وظيفي واضح وهادف لنجاح العملية الّتعليميّة التّواصليّة.

3-دور الأنظمة غير اللّسانية في نجاح التّواصل التّعليمي: يعتمد التّواصل التّعليمي القائم بين المعلّم والمتعلّم على مجموعة من الأنظمة اللّسانيّة سبق وأن ذكرناها في نماذج عناصر التّواصل التّعليمي، وإلى جانب هذه الأنظمة يعتمد أيضا على أنظمة غير لسانيّة لنجاح العمليّة التّعليمية التّواصليّة. ويعرّف التّواصل الغير لساني على أنّه: "التّواصل الذي لا نستخدم فيه التّعبيرات اللّفظية، وإنّما نستخدم فيه الإشارات وتعبيرات الوجه والصّور ولغة الجسد والحركات، وكلّها رموز لمعان معيّنة، وتؤدّي الإشارة أو الحركة غير اللّفظية دورا مهمّا في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس، والّتي تدعّم وصول التّعبير الشّفهي إلى المتلقّي بطريقة صحيحة، ويتطلّب التّواصل غير اللّفظي مهارات اتّصال بصريّة مثل لغة الجسد والوقوف والحركة وحركة الذّراعين، والتّواصل بالعين وتعابير الوجه"[2]، كما يعرّف أيضا بالتّواصل غير لفظي متمثّلا في

[1]- المخطّط من نتائج البحث.

[2]- حمد القميزي: تقنيات التعليم ومهارات الاتصال، ط2، مكتبة الشقري ، الرياض، 2017، ص38.

الحركات والإيماءات، تكمن أهمّيته في التّعليم من خلال استخدامه من طرف المعلّم والمتعلّم على السّواء، بعدّه علامات لتنظيم التّواصل الفعّال وتنشيط عملية التّفاعل التّعليمي من خلال إبدائهما حركات جسميّة وإيماءات توحي بدلالات معيّنة من قبيل: القبول والرّضى، الرّفض، الانزعاج، التّعجب والدّهشة، بحيث تمثّل هذه الأنظمة غير اللّسانية علامات مساعدة إلى جانب العلامات اللّسانيّة التي يبديها كلا الطرفين (معلّم، متعلّم).

ومن أبرز خصائص التّواصل غير اللّساني يتمثّل في كونه اتّصالا وجدانيّا صادقا في الغالب، ينبع من وجدان الفرد ومن داخله دون تصنّع، وتعدّ تعبيرات الوجه أكثر وسائل التّواصل غير اللّساني شيوعا، إذ تتوفّر لديه سمة الصّدق في غالب الأحيان[1]، إذ هم قليلون من النّاس الذين يتصنعون في إبداء رأيهم وفيه تناقض مع ما في نفوسهم، وتساعد الأنظمة غير اللّسانيّة في تحديد الجوانب التّالية:

- تبيين مؤشّرات الانفعالات والعلاقات الوجدانيّة بين المعلّم والمتعلّم.
- تدعيم الخطاب التّعليمي وتحقيق الفهم والاستيعاب من خلال الحركات والإيماءات.
- ضمان توطيد العلاقة التّواصليّة واستمراريتها بين المعلّم والمتعلّم[2].

إنّ أهمّ ما نستخلصه حول التّواصل من المنظور اللّساني والتّعليمي، أنّهما خادمان لبعضهما، وكليهما يعتنيان بأقطاب العمليّة التّواصليّة من مرسل ومرسل إليه ورسالة، كما أنّ اهتمام النّظريّات اللّسانيّة بالتّواصل اللّفظي وغير اللّفظي، من أجل تحقيق الوظيفة الأولى للّغة وهي التّواصل هو مساهمة لتطوير العمليّة التّعليميّة نحو أنموذج التّواصل الفعّال لعناصرها التي تقوم بينها علائق فعّالة بين المعلّم والمتعلّمين والمحتوى التّعليمي والظّروف المحيطة بهم، عادة ما تكون طبيعة هذا التّواصل قصديّة، ناتجة عن إنتاج خطابي تواصلي بين المعلّم ومتعلّميه أو العكس. وهذا يتطلّب امتلاك كفاءات تواصل لغويّة وغير لغويّة من طرف المعلّم، إلى جانب المتعلّم أيضا، وهذا ما يضفي على العملية التّعليمية التّعلّميّة السّمة التّواصليّة بين العناصر التّعليميّة، ولأنّ اللّغة أهمّ نمط من أنماط التّواصل تكتسي بذلك جانبا أكبر في التّواصل الصّفي، ونقل المعارف من وإلى معلم ومتعلّم، لتحقيق الأهداف التعليميّة المحدّدة والمرسومة سابقا في المنهاج التّعليمي.

[1]- ينظر: تنافعت عبد الإله: معيقات التواصل الصفي وأثرها على جودة التعلمات، مجلة كراسات تربوية: دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين المستمر، ع3، يناير، المغرب، 2018، ص50.

[2]- ينظر: تاعوينات علي: التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: الجزائر، 2009، ص30.

المبحث الرّابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق تطبيقات المدخل التّواصلي

تمهيد:

لعلّ ظهور مفهوم الكفاءة في الميدان التّربوي منذ سنوات مهمٌّ جدّا، نظرا لأهمّيّتها في تطوير المنهج التّعليمي، ورفع مستوى المتعلّم إلى مستوى جيّد نحو استخدام المعارف وإنجاز النّشاطات على المستوى الفردي والاجتماعي، والمدرسي، والمهني، هذا ما أدّى بالضّرورة إلى تبنّي عقد تعليمي جديد يعمل على إكساب المتعلّم جملة من المعارف ذات استمراريّة في الزّمن، إذ أنّ البيداغوجيّات السّابقة لم تثبت نجاعتها نظرا لقصورها عن بلوغ المرامي والأهداف، وعدم قدرتها على الاستمراريّة عبر مرور السّنوات، لذلك وجب تحيين أحسن البيداغوجيات التّعليميّة وأنجعها والّتي تتوافق مع طبيعة العصر، وهذا بدوره ما فرضه القطاع التّربوي بالمدرسة الجزائريّة والمتمثّل في **المقاربة بالكفاءات.**

أوّلا: بيداغوجيا الكفاءات:

1- مفهوم بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات:

1-1-الكفاءة:

تنوّعت التّعريفات حول بيداغوجيا* الكفاءات عند الباحثين حسب اتّجاهاتهم وتخصّصاتهم، فيعرّف عبد **الرّحمان محمد التّومي** مصطلح الكفاءة على أنّها: "الكفاءة هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حلّ وضعيّة مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيّات"[1]، بحيث تمثّل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه، والقدرة على أداء فعل معيّن في وضعيّة معيّنة بإتقان، واستثمار المعارف المسبقة والممتلكة لحلّ وضعيّات ومشكلات تعليميّة.

*__بيداغوجيا__: كلمة من أصل يوناني، تتكون من مقطعين هما(Bida) وتعني الطّفل، (Gogie) وتعني العلم، علم فن تربية الطّفل. ينظر: جميل صيليبيا: المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية الفرنسية والإنجليزية، ج 1، الشركة العالمية للكتاب، 1993، ص53.

والبيداغوجيا (Bidagogie) مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد. ينظر: المعجم التربوي: ملحقة سعيدة الجهوية، ،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 101.

[1]- عبد الرحمان محمد التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، 2008، ص07.

كما عرّفت في الوثائق البيداغوجيّة على أنّها: "مجموعة من المعارف، والمعارف الفعليّة والمعارف السّلوكيّة التي تسمح بأداء نشاط أو دور أو وظيفة بشكل منسجم و فعّال"[1]. فهي تعني قابليّة الفرد على تطبيق المبادئ والتّقنيات والمعارف في حقل معيّن بعد أن تمّ اكتسابه مجموعة من المعارف فيكتسب عندها: "القدرة على التّصرف بفاعليّة في نمط معيّن من الوضعيّات"[2]، فهي القدرة على استعمال المعارف لمواجهة وضعيّات معيّنة والقدرة على التّصرف في مواجهة وضعيّات تواجه المتعلّم خلال عمليّة التّعلّم.

2- نشأة بيداغوجيا الكفاءات:

وُلد هذا الاتّجاه البيداغوجي المسمّى (**competency-based education**) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وهو عبارة عن حركة بيداغوجية ظهرت في نهاية السّتّينيات وبداية السّبعنيّات متأثّرة بتيّارين هما: (**Competecny based approac** و **minimum competence**)، ولاحظ **هاملتون** (**hamilton**) أنّ إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدّراسية في الولايات المتّحدة الأمريكيّة يعود إلى سنوات السّتينات من القرن العشرين، وفي هذه الفترة فإنّ التّدريس وتكوين المعلّمين على الخصوص كانا متعرّضين لنقد لاذع؛ حيث كان لابدّ أن تصاغ البرامج الدّراسية بطريقة تكون فيها الكفايات دقيقة وواضحة في سلوكيّات وأفعال محدّدة*، لأنّه في بداية الأمر كان التّركيز موجّها نحو تحقيق السّلوكيات (المعرفيّة والوجدانيّة والحس حركية)،

[1]- شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، جويلية، الجزائر، 2015 ص 04.

[2]- فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر:احسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2004 ، ص 14.

* - ترتكز بيداغوجيا المقاربة بالكفايات على أسس تصوّرية تختلف عن النّموذج التّقليدي وعن بيداغوجيا الأهداف، التي تمّ العمل بها ما يزيد عن نصف قرن في بعض الدّول، فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرّد موارد لابدّ من تعبئتها وتستلزم عملا منتظما يتوسل بالوضعية المشكلة وتلجأ إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم في محور النشاط التعليمي عوض المدرس أو المضامين، وعوض الكتب المدرسية والوسائل الأخرى التي لا تعتبر إلا مجرد أدوات في خدمة العملية التعليمية، وتتمحور هذه المقاربة حول بيداغوجيا لبناء الكفايات بيداغوجيا تعمل على تزويد المتعلمين بوسائل لتعلم التعلم، وتعلم التصرف حسب الوضعيات وتطمح إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية أو على الأقل العمل على التقليص من حدّتها. ينظر- مولاي مصطفى البرجاوي: المقاربة التّطبيقيّة لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع: عمان، الأردن، 2018، ص95.

واعتبر **هيلر** أنّ هذه السلوكيّات روتينيّة بسبب تضخّم الأهداف- الكفايات وكثرتها، الّتي بلغت في بعض الأحيان ألف كفاية، والّتي على المتعلّم أن يتحكّم فيها، بالإضافة إلى أنّ برامج تكوين المعلّمين بالنّسبة للعديد من المؤسّسات تتحدّد في شكل كفاءات متوقّعة مسبقا[1]، إذ أنّ ظهور التّيار الأوّل كان عقب شعور الشّعب الأمريكي وخاصّة أولياء التّلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرّسين الّذي تسبّب في تدنّي المستوى المدرسي لأبنائهم، فتكوينهم لا يتماشى ومتطلّبات العصر التّكنولوجي الجديد، بينما كان الاتّجاه الثّاني نتيجة تراجع مردود تلاميذ التّعليم الثّانوي لعدم قبولهم في مختلف الكليّات ومعاهد التّكوين المهنيّين، وحسب **دافيد ريزمام** (David Rezmam) فإنّ مؤسّسي حركة التّكوين بالكفاءات "Audi Cohen , Steven Sunderland" من كليّة الخدمات الإنسانيّة بنيويورك "The college of human Sciences"و "Sœur Joel Read" من كلية "Alverno"، " De Milwaukee" و أيضا "Edgard و Jean Cohen" من "L'auntioch School"[2] Law في واشنطن"، هؤلاء الرّواد قد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التّكوين بالكفاءات في مؤسساتهم من أجل النّمو الشّخصي والاجتماعي[3].

وفي إطار تطوير البرامج اللّغويّة وفق بيداغوجيا الكفاءات (**language based Competency**)، يسعى هذا المذهب إلى جعل التّركيز على نواتج العلم، فقد حوّلوا الاهتمام من وسائل التّعلّم إلى غايات التّعلّم، كما أنّه مذهب تربوي يسعى إلى تحسين التّدريس من خلال التّركيز على ربط التّدريس بنواتج الأداء[4]، أي أنّ الكفاءات تتمظهر من خلال الأداء الذي يبديه المتعلّم عند اكتسابه لكفاءات معيّنة، وقدرته على تطبيق مختلف المهارات الأدائيّة في مواقف يواجهها في حياته اليوميّة.

[1]- مولاي مصطفى البرحاوي: المقاربة التّطبيقيّة لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ص**96**.

[2]- قرارية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات، الأهداف و المناهج الجديدة، في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص: علم النفس التربوي، إشراف: لوكيا الهاشمي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009ص 150.

[3]- المرجع نفسه، ص150.

[4]- جاك ريتشاردز: تطوير منهاج تعليم اللغة "curriculum development in language teaching" تر: ناصر ابن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ: ط2، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2012، ص156.

2 – أنواع الكفاءات: تتوزع أنواع الكفاءات التّعليميّة ضمن أنواع نذكرها:

2-1- الكفاءة الشّاملة (Compétence globale):

تعني الكفاءة الشّاملة: "كفاءة مسار دراسي معيّن متعلّقة بمجموعة من الكفاءات الختاميّة لميادين مادّة من المواد"[1]. سمّيت بهذا الاسم لأنّها تشمل جميع الكفاءات الختاميّة للسّنة أو الطّور أو المرحلة التّعليميّة، لذلك نجد كفاءة شاملة في نهاية الطّور، وكفاءة شاملة في نهاية المرحلة التّعليميّة، إذ تُعنى بالهدف الذي يسعى المنهاج التّعليمي لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلّق بمادة معيّنة كما يتّسم بالعموم.

2-2- الكفاءة الختاميّة (Compétence terminale):

الكفاءة الختاميّة: "هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادّة من المواد وتعبّر عمّا هو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة. أي التّحكم في المواد وحسن استعمالها وإدماجها"[2]. إذ تعنى بالكفاءة التي تتعلّق بميدان معيّن في سنة دراسيّة معيّنة. ويطلق عليها أيضا كفاءة نهائية، إذ تمثّل القدرة على الاستعمال النّاجح داخل مادّة معينة لمجموعة من الكفاءات التي سبق تملّكها[3]، وتعدّ ختاميّة كونها تصف عملا كليّا منتهيا، فتتميّز بطابع الشّمول والعموم.

2.3- الكفاءة العرضيّة (transversal Compétence) :

"هي تلك الكفاءة المشتركة التي تجمع بين تخصّصات متعدّدة بمعنى أن الكفاءات العرضيّة هي التي تتوزّع على مجموعة من المواد، ويمكن اكتسابها بعد فترة من التّعلم والتّحصيل الدّراسي"[4]. مثل: اكتساب منهجيّة التّفكير العلمي، وهي كفاءات موجودة في جميع المواد الدّراسية، فهي نتاج تفاعل مواد دراسيّة عدّة لذلك فانّ هذه الكفاءة تستوجب أقصى ما يمكن أن يحصله المتعلّم، وتصنّف الكفاءات العرضيّة إلى أربعة أنواع:

- ✓ كفاءة ذات طابع شخصي واجتماعي (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته).
- ✓ كفاءات ذات طابع منهجي (تكتسب منهجيات العمل النّاجحة).
- ✓ كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (تتّخذ مواقف ومبادرات).

[1]- حسين شلوف وآخرون: الوثيقة المرافقة لمادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، موفم للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص3.

[2]- محفوظ كحوال: دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 30.

[3]- خير الدين مهني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005، ص46.

[4]- جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات، المغرب، ص4.

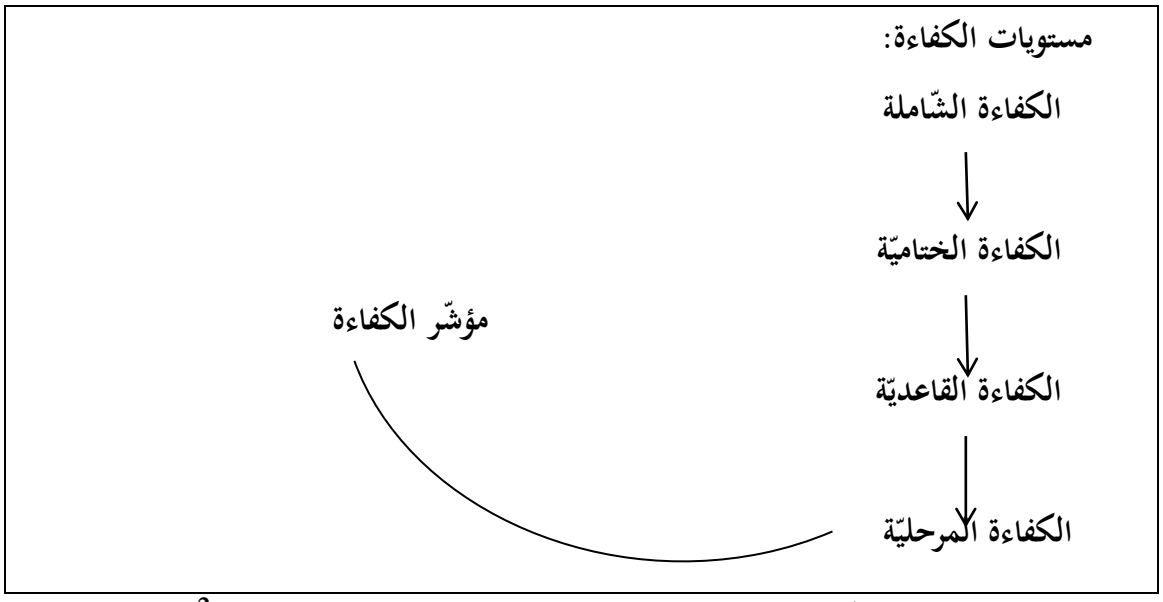
✓ كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التّعبير العلمي والأدبي والفنّي واستعمال تكنولوجيات الاتّصال)[1]. مثل: القدرة على الحوار، وأساليب التّعبير الشفوي، والقراءة الجهريّة السّليمة من الأخطاء، والإنتاج الكتابي.

2-4- الكفاءة القاعديّة: وتقوم الكفاءة القاعديّة على الكفاءات الأساسيّة التي يروم تحقيقها من أجل تحقيق الكفاءات اللّاحقة، إذ تشكّل الكفاءة القاعديّة كفاءة ضروريّة، فإذ لم يتمّ تحقّقها للمتعلّم، فسوف يتعثّر في اكتساب الكفاءات اللّاحقة المتعلّقة بالكفاءة المرحليّة والكفاءة الختاميّة.

2-5- الكفاءة المرحليّة: وتعني الكفاءة المرحلية الهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل الدّراسي، ويتمّ بناؤها من خلال تجميع الكفاءات القاعديّة وفق العمليّة التّالية:

كفاءة قاعديّة + كفاءة قاعديّة + كفاءة قاعديّة = كفاءة مرحليّة.

ولتوضيح طبيعة العلاقة بين الكفاءات السّابقة، نقدّم تلخيصا من خلال الشّكل التّالي:



مخطّط رقم (9): يوضّح طبيعة العلاقة بين مستويات الكفاءة[2].

[1]- محفوظ كحوال: دليل الأستاذ، لغة عربية، سنة أولى من التعليم التوسط، ص 48.

[2]- المخطط من نتائج البحث.

3- خصائص التّدريس بالكفاءات:

إنّ نموذج التّدريس بالكفاءات، يهدف إلى إشراك المتعلّم داخل الفعل التّعليمي، حتى يستطيع توظيف المعارف والمهارات والقيم ضمن مواقف الحياة العلميّة والعمليّة[1]، فهو محور العمليّة التّعليميّة يقوم بعدّة أنشطة بتوجيه من الأستاذ قصد تنميّة كفاءاته المعرفيّة والعلميّة.

ولأنّ بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات تقوم على التّعلّم الذّاتي، والاستقلاليّة والحريّة والمساواة، كما أنّها تقوم على احترام الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين، وتجعلهم يحسّون بالمسؤوليّة، من خلال أساليب الاكتشاف، والتّعليم بالمشاريع والوضعيّات والمشكلات[2]، لذلك يمكننا حصر هذه الخصائص في النّقاط التّالية:

- "الاهتمام بالدّور* النّشط الّذي يؤدّيه المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة"[3]: وذلك من خلال الاهتمام بدور المتعلّم في تنشيط الفعل التّعليمي وتشجيع النّشاط بين أعضاء العمليّة التّعليميّة والتّفاعل الصّفي ومختلف الأدوار التي يقوم بها استجابة للرّغبة في التّعلّم.
- "تشجيع الاستقلاليّة والمبادرة لدى المتعلّم"[4]، فيحسّ المتعلّم بعظم المسؤوليّة تجاه بناء معارفه بنفسه دون مساعدة من معلّمه.
- "قياس الأداء: إنّ المقاربة بالكفاءات تولي الاهتمام بتقويم الأداء بدلا من المعارف النّظرية"[5]؛ ذلك أنّ عمليّة اكتساب الكفاءات لا تتمظهر إلّا من خلال عملية قياس الأداء الّذي هو قابل للملاحظة والقياس.
- استغلال الموارد المكتسبة: وذلك من خلال توظيف المعلومات، واستغلالها لمواجهة مختلف المشكلات والوضعيّات[6].

---

[1]-حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط1، 2002دار الهدى، الجزائر، ص 12.

[2]- أسليماني العربي: الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية)، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص122.

*أي أن محور العملية التعليمية هو المتعلم وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم و فاعليته في اكتساب المعارف مثل القراءة والفهم و التّعبير.

[3]- بكي المرسلي: المقاربة باالكفايات l'approche par compétence، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دون بيانات النشر، ص6.

[4]- المرجع نفسه: ص6.

[5]- حثروبي محمد الصالح: المدخل إلى التدريس بالكفاءات: ص12.

[6]- المرجع نفسه: ص12.

- "تعبئة مجموع موارد: والمقصود بالموارد المعلومات، والخبرات والسّلوكيات وحسن الأداء والمعرفة السّلوكيّة، حيث تشكّل مجموعة مندمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة بالنّسبة له"[1]، أي تعني القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة، وعن دراية عمّا هو مطلوب فعله.

والموارد بدورها تنقسم إلى:

- موارد خارجيّة: وتتمثّل في أدوات ولوازم يلجأ إليها التّلميذ قصد استعمالها في العمليّة التّعليميّة.
- موارد داخليّة: تتمثّل في المعلومات و المهارات والسّلوكيّات والقيم والمعايير التي توجّه التّعليم نحو جوانبه العلمية[2].

- الوظيفيّة: معناه امتلاك التّلميذ مهارات ومعارف لابدّ من استثمارها في نشاط أو إنتاج محفّز، أو حل مشكلة تعترضه في المؤسّسة التّعليميّة، أو في حياته العامّة، وهكذا تمكّنه الكفاءة من ربط التّعلمات بحاجتها الفعليّة، والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلاليّة[3] مثلا: يستثمر المتعلّم كفاءته في التّعبير عن رحلة قام بها رفقة عائلته، استنادا إلى تقنيّات التّعبير التي تلقّاها في نشاط التّعبير الكتابي (**ميدان إنتاج المكتوب حاليّا في مناهج الجيل الثّاني**).
- دور المعلّم هو التّوجيه والإرشاد: لا يتجسّد دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات في نقل المعرفة، وتلقينها للمتعلّم، خاصّة وأنّ مختلف الأبحاث بيّنت أنّ المتعلّم يمتلك الكثير من المؤهّلات والتّصوّرات والقدرات التي تخضع لتوجيهه توجيها صحيحا من طرف معلّمه ليتمكّن من بناء المعرفة بنفسه، من خلال جعله "يواجه وضعيّات مشكلة لها دلالة في حياته اليوميّة وواقعه المعيش"[4] ولهذا غيّرت بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات دور كلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم تحوّل دوره من ناقل للمعرفة إلى موجّه لها، أمّا المتعلّم فقد أخذ يعتمد على سيرورة من التّعلّمات الفرديّة عن طريق تفاعله مع المجتمع والمحتوى الثّقافي.

[1]- لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها: معارف، مجلة علمية محكمة، قسم العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة البويرة العدد 14،أكتوبر 2013، ص73.

[2]- كمراوي فاطمة: المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الادماج): وزارة التربية الوطنية، 2006، ص06.

[3]- لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، ص73.

[4]- حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للنشر، الجزائر، 2014، ص102.

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

-"إفساح المجال أمام المتعلّم لما لديه من طاقات كامنة، وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبّر عن ذاتها"[1]. بذلك تعمل على إقحام التّلميذ في أنشطة وتحفّزهم على الإبداع والاكتشاف.

- تدريبه على كفاءات التّفكير المتشعّب، والرّبط بين المجال الواحد حيث تربط بين مختلف المفاهيم، سواء في إطار المادّة الدّراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.[2]

- "الاشتقاق من الحقول المعرفيّة المختلفة عند سعيه لحلّ مشكلة أو مناقشة قضيّة أو ومواجهة وضعيّة".[3]

- "تجسيد الكفاءات المتنوّعة التي يكتسبها المتعلّم من تعلّمه في سياقات واقعيّة".[4] أي ربط المعرفة الّتي يكتسبها في المدرسة بالواقع المعيش، وتوظيفها في حل المشكلات الّتي تواجهه.

نستنتج من أهداف المقاربة بالكفاءات أنّها تهدف إلى تدريب المتعلّم على التّعلّم وتنمية مسؤوليّاته تجاه نفسه لأجل الوصول للمعرفة عن طريق حل المشكلات التعليمية في سياقات خارجية من الواقع، وتدريبه على أسس التّكامل المعرفي في مختلف المواد التّعليميّة.

5- الاستراتيجيات التّواصليّة المعتمدة للتّعليم وفق بيداغوجيا الكفاءات:

ولأن التّعليم وفق بيداغوجيا الكفاءات يقتضي الإلمام بأهمّ الاستراتيجيات الّتي تعنى بالتعلّم القائم حول إشراك المتعلّم كمحور مهم، وفعّال داخل الفعل التّعليمي التّعلّمي، كما أنّ التّعليم اللّغوي يهدف إلى إشراك التّواصل بين أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لذلك يتأسّس التّعليم وفق بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات على العديد من الاستراتيجيات التّواصليّة نذكرها:

---

[1]- عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية، الواقع و الأفاق، ط1، مطبعة سخري، حي المنظر الجميل، الوادي، 2012 ص59

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2012، ص6.

[3]- المرجع السابق: ص59.

[4]- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي،العدد:17، شارع محمد خليفي حسن داي، الجزائر، ديسمبر، 2005، ص10.

5-1- استراتيجيّة الوضعيّات:

إنّ بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات تتضمّن تجنيد العديد من الكفاءات والقدرات، فإنّ هذه الكفاءات لا يمكن أن تستثمر إلّا في وضعيّات تعليميّة، ويتمّ صياغة الوضعيّة المسألة من طرف واضعي المنهاج أو المعلّم، بغرض تصوّر تمثّلات حول موضوع محدّد، وينبغي أن تجيب الوضعيّة على الخصائص التّالية:

1/ تقترح هذه الوضعيّة على المتعلّم مهمّات ينبغي أن يقوم بها.

2/ تشكّل هذه الوضعية مشكلا، لأن المتعلّم لا يمتلك كلّ ما هو ضروري من أجل حلّه.[1]

ولذلك يعتمد في التّعليم بالوضعيّة على مسائل ومشكلات مستقاة من الحياة اليوميّة، ويتمّ حلّها من خلال استثمار الخبرات والمهارات والقدرات المكتسبة سابقا ولاحقا.

ولهذا ميّز الباحثون في المناهج التّعليمية بين الوضعيّات المرتبطة في التّعليم في بيداغوجيا الكفاءات على: الوضعيّة المشكلة التّعليمية (وضعيّات التّعلّمات الجديدة)، الوضعيّة الإدماجيّة، والوضعيّة التّقييميّة.

5-1-1- الوضعيّة المشكلة التّعليميّة:

ينبغي التّنبيه إلى أنّه في مجال المناهج التّعليمية اللّغويّة وجب الحديث عن وضعيّة التّواصل، لأنّه ينحصر استعمال الوضعيّة المشكلة التّعليميّة في المواد العلميّة مثل تعليميّة الرّياضيات والفيزياء والكيمياء، وغيرها. ولهذا يمكننا تعويض المصطلح- الوضعيّة المشكلة التّعليميّة- بمصطلح آخر دال عليه في مجال تعليم اللّغات، وهو وضعيّة التّواصل*، وتكون الوضعيّة المشكلة في بداية الدّرس، ويكون الهدف منها هو التّمهيد للدّرس، واستثمار معارف مسبقة لاكتساب معارف جديدة. وعليه تتكوّن الوضعيّة التعلّميّة حسب **روجيرس** من ثلاث مكوّنات:

أ- السّند: وهي مجموعة العناصر الماديّة التي تقدّم للمتعلّمين، مثل النّصوص التّعليمية، والصّور، والمخطّطات والأشكال.

ب-المهمّة التّعليميّة: وهي أنشطة تعليمية يقوم بإنجازها من خلال استثماره للموارد من أجل تحقيق الهدف التّعليمي.

[1]- ينظر: عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية: ج2، ص861.

*- وتشمل وضعية التواصل (SITUATION OF COMMUNICATION) الوضعيّة التي يوجد فيها المتعلّم أثناء عمليّة التّواصل والّتي تشمل: الأفراد المتواصلين، وضعهم، سنهم أدوارهم، نوايا التّواصل، العلاقات بين المتواصلين، الإطار الزّماني والمكاني. ينظر: عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية: ج2، ص858.

ج- التّعليمة: هي مجموعة من التّوجيهات التّعليمية التي تقدّم للمتعلّم بشكل صريح انطلاقا من السّندات المعروضة.[1]

5-1-2-الوضعيّة المشكلة الهدف:

هي بدورها تتفرّع إلى وضعيّتين، وضعيّة الإدماج، ووضعيّة التّقييم. حيث يلجأ إلى هذا النّوع من الوضعيّات في ختام مجموعة من التّعلّمات، ولأجل تقييم مجموعة من المعارف والتّمكّن منها:

أ- وضعيّة الإدماج (situation OF Integration):

"هي وضعيّة مشكلة مركّبة، تتيح الفرصة للمتعلّم، للتّدرّب على إدماج الموارد (كفاءات عرضيّة، ماديّة، معارف تقريريّة، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزّأة في البداية"[2]. إذ هي وضعيّات مشكلات ذات معنى تعرض على المتعلّم عند نهاية كل مقطع تعليمي معيّن، وتستهدف استثمار وتعبئة مجموعة موارد، واختبار مدى اكتساب المتعلّم للمعارف واستثمارها في حلّ وضعيات إدماج مركّبة.

ب- وضعيّة التّقييم: (evaluation of situation):

تمثّل وضعية التّقييم الوضعيّات التّعليمية التي يوظّف فيها المعلّم التّقويم المناسب بصورة تنسجم وأهداف كل وضعيّة ديداكتيكيّة، وتشمل عمليّة فحص الكفاءة المستهدفة من المعارف التي اكتسبها المتعلّم.

5-2- بيداغوجيا الإدماج (pedagogie integration):

تقوم بيداغوجيا الكفاءات على أسس بيداغوجيا الإدماج، وتعني بيداغوجيا الإدماج إدماج المعارف، لحلّ وضعيات تعليميّة أي أنّنا نريد أن يتعلّم التلميذ كيف يستعمل معارفه بطريقة علميّة، وتتطلّب بيداغوجيا الإدماج إقامة علاقات بين التّعلّمات بهدف التوصّل إلى حل وضعيات مركبة من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة، حيث تقدم للمتعلّم وضعية إدماج ويطالب بحلّها. فلا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلّمات مختلفة (معارف، مهارات، مواقف)[3].

[1]- كزافيي روجرس: التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة، عبد الكريم غريب، المغرب، ص75، 77.

[2]- بن الصيد بورني سراب، وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2019، ص111.

[3]- ينظر: دليل بيداغوجيا الإدماج: المركز التّربوي للتّجديد التّربوي والتّجريب: وزارة التّربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، ص18، 19.

5-3-البيداغوجيا الفارقيّة:

إنّ البيداغوجيا الفارقيّة ليست بنظريّة جديدة في التّعليم أو طريقة مميّزة تتماشى وروح العصر فحسب، بل إنّها تقنية تتماشى والوضع التّعليمي للمتعلّم في إطار الإشكالات التي تحول بينه وبين الفعل التّعليمي التّعلّمي لتحقيق الأهداف المرجوّة من ذلك، إذ يعدّ "موضوع الفروق بين الأفراد، الاهتمام الرّئيسي لعلم النّفس الفارقي، وهو تخصّص يدرس كذلك الفروق بين المجموعات، فعندما ينقل مختلف الأفراد داخل وضعيّة موحّدة، فإنّهم يظهرون سلوكات مختلفة سواء تمّت تلك السّلوكات حول المستوى الكمّي أو الكيفي، ولقد تمّت ملاحظة هذا المتغيّر داخل كلّ أنواع التّصرف الموسوم بالتّعقيد والبساطة".[1] فالمتعلّم يواجه العديد من الصّعوبات والتي تقوم بدورها على عدّة اعتبارات سيكولوجية وصحّية ومؤسّساتيّة؛ ذلك لأنّ البيداغوجيا الفارقيّة تنطلق من مسلمة مفادها أنّ المتعلّمين يختلفون من حيث المكتسبات والسّلوك وكيفية العمل والمصالح والثّقافة والوسط الجغرافي والاقتصادي؛ لذلك فإن المعلّم أمام وضعيّة تنوّع وتعدّد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة، وتعديل أنشطة التّلاميذ واختيار الطرق البيداغوجيّة المناسبة، وهناك من يعدّد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقيّة مثل المسلمة القائلة بأنّه لا وجود لتلميذين يتقدّمان أيضا بنفس السّرعة[2]، ذلك بالرجوع إلى " أحد أهمّ المرجعيّات النّظريّة للتّدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهي البيداغوجيا الفارقيّة كآلية إجرائيّة هامّة تترك للمعلّم إمكانيّة اختيار الأنشطة المختلفة والتي تراعي اختلاف الفوارق داخل الفصل الواحد"[3]. فكلّ متعلّم يحمل تصوّرات وذهنيّة مختلفة يتميّز بها عن أقرانه من المتعلّمين، سواء أكان ذلك مكتسبا من الوسط العائلي أو الاجتماعي أو الوسط المدرسي عبر ممرّ السّنوات التّعليميّة، تظهر هذه الفروقات خاصّة وتتباين بين المتعلّمين عند مواجهة وضعيّات تعليميّة ويجدون صعوبات لحلّها، عندئذ يتبيّن مدى عدم تحقّق الكفاءات المسطّر لها سابقا، ممّا يتطلّب من المتعلّم إدخال استراتيجيّة البيداغوجيا الفارقيّة خادمة لبيداغوجيا الكفاءات باستحضار خصوصيّات كلّ المتعلّمين، نظرا لأنّ الفروق الفرديّة متباينة بين متعلّم وآخر، ممّا يستوجب من المعلّم الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين

---

[1]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، (ج1a.h) ص276.

[2]- بسمة سيليني: البيداغوجيا الفارقية كاستراتيجية حديثة لتخطي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي، الملتقى الوطني السادس الموسوم بـ: آليات الكشف المبكّر لصعوبات التّعلم ومدى تطبيق البيداغوجيا الفارقية لذوي الاحتياجات الخاصّة، 31، أكتوبر 2019، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ص03.

[3]- بوسنة فاطمة، شريفي هناء: صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، مج5، ع2، مجلة دولية محكمة تصدر عن جامعة الجزائر2، الجزائر، 2020، ص308.

داخل الصفّ التّعليمي الواحد، وبالتّالي اللّجوء لاستخدام البيداغوجيا الفارقيّة دعما لبيداغوجيا الكفاءات وتحقيق الكفاءات المسطّر لها سابقا.

ثانيا: التّطبيقات التّربويّة لنظريّات التّعلّم في ضوء بيداغوجيا الكفاءات:

تعدّدت نظريّات التّعلّم وتنوّعت بتعدّد واختلاف رؤى معدّي المناهج، ممّا جعلها تأخذ فيما بعد شكل مدارس قائمة بذاتها، وأن تستمدّ منها بيداغوجيا الكفاءات مبادئها النّظريّة المختلفة، فأخذت من علم النّفس التّربوي نتائجه العلميّة والفكريّة خدمة للبيداغوجيات الحديثة، وفيما يلي نذكر كلّ نظريّة على حدة مع الإشادة بتطبيقاتها التّعليميّة:

1- النّظريّة المعرفيّة البنائيّة:

تزعّم النّظريّة المعرفيّة البنائيّة **جان بياجي** (**J. Piajet**)، ومن الأفكار الّتي اعتمدها في تفسير عمليّة التّعلّم، مسألة التّطوّر الذّهني الّذي يلحق التّفكير عند الطّفل من الولادة إلى بداية المراهقة، ويحصل هذا التّطوّر تبعا للكيفيّة الّتي يتفاعل بها الفرد مع محيطه، أمّا السّيرورة العامّة لبناء المعرفة لديه فتتمّ وفق مبدأ عام يتأسّس على أنّ معرفة العالم الحقيقي تحصل بالفعل (**action**) المادّي أو الذّهني[1]؛ حيث ينظرون إلى المتعلّم على أنّه نظام نشط لمعالجة المعلومات، فهو يأخذ هذه المعلومات من المحيط الخارجي، يتعرّف عليها ويخزّنها في ذاكرته، ثمّ يستخدمها عند الحاجة، وذلك لحلّ المشكلات الّتي تعترضه في حياته.[2] وعلى هذا فالمعرفيّون البنائيّون يركّزون على الإمكانات الذّاتيّة للمتعلّم، التي يوظّفها لمعالجة المشكلات التي تواجهه في الموقف التّعليمي، من خلال عدّ التعلّم عمليّة عقليّة ممثّلة في استخدام عوامل الذّاكرة، والدّافعيّة، والتّفكير[3]؛ فهي تهتمّ بالعمليّات العقليّة وعلاقات التّفسير والتّحليل والاستنتاج، وبالتّالي تنظر للمتعلّم على أنّه مشارك نشط في عملية التّعلّم.

2- النّظريّة التّفاعليّة:

بياجي أعطى الأهميّة في نظريّته لعنصري البناء الذّاتي التّفاعلي للمتعلّم، إلّا أنّه لم يبيّن دور المحيط الاجتماعي في بناء المعارف، لهذا جاء بعده (فيجوتسكي) (**Vygotsky**) ليبيّن هذا الدّور، لتصحيح وتعديل

---

[1]- حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص88.

[2]- محمد طه: المقاربة بالكفاءات، المفهوم و الخلفية العلمية، معارف مجلة علمية محكمة، المركز الجامعي أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، ص 258.

[3]- محفوظ كحوال: دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية و آدابها، سنة أولى متوسط، ص40.

الرّؤية النّظريّة المعرفيّة **لبياجي** من خلال إغفاله البعد الاجتماعي ودوره في بناء المعرفة للمتعلّم، على الرّغم من أنّ نظريّة **جون بياجي** تتّفق مع نظريّة **فيجوتسكي** في التّأصيل للدّور النّشط الذي يقوم به المتعلّم، لكنّهما اختلفا في العوامل الّتي تقود إلى هذا النّمو، حيث يرى **فيجوتسكي** أنّ النّمو البيولوجي أقلّ أهمّية في النّمو من تأثير العوامل الخارجيّة الثّقافيّة والاجتماعيّة؛ بحيث أنّ التّصوّرات واللّغة وتكوين المفاهيم والذّاكرة المنطقيّة وغيرها من الوظائف تنتج من الثّقافة وتبرز مع التّفاعل بين الطّفل والآخرين والمحيط الاجتماعي، كما حدّد قانونا أساسيّا لتطوّر وظائف السّيرورة المعرفيّة المسمّى بقانون **التّكوين المزدوج (law of dual formation)** أي حسبه أنّ هذه الوظائف تظهر أثناء النّمو للطّفل مرّتين، مرّة على المستوى الاجتماعي، أي مع النّاس وبينهم، بوصفها نشاطا اجتماعيّا مشتركا، ومرّة على المستوى الفردي للطّفل، بوصفها نشاطا نفسيّا داخليّا خاصّا به[1]. إذ يعدّ **فيجوتسكي** المحيط الخارجي ضرورة مساهمة في نموّ المعرفة للطّفل، حيث تساهم المظاهر الثّقافيّة والاجتماعيّة في التّفاعل المعرفي، من هنا تصبح عمليّة التّواصل ليست ثنائيّة الأبعاد فقط، عن طريق عمليّة الاتّصال بين الفرد والمعرفة، بل حسب منظوره هي ثلاثيّة الأبعاد بإضافة العناصر السّابقة التي تضمّ عنصر الوضعيّة الثّقافيّة والاجتماعيّة، ممّا يجعل عمليّة التعلّم والنّمو المعرفي للطّفل في علاقة مباشرة مع المحيط الخارجي والتّفاعل الاجتماعي، وهذا ما جعل بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات ترتبط كذلك بالنّظرية التّفاعليّة **لفيجوتسكي** من خلال الأخذ بالكثير من مبادئها المعرفيّة المذكورة سابقا.

ثالثا: أساليب بناء وتكوين التّواصل في بيداغوجيا الكفاءات:

ولأنّ البنائيّة الاجتماعيّة **لفيجوتسكي** هي الأساس الذي انبنت عليه بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات، فإنّها وجّهت الفعل التّعليمي التّعلّمي إلى مواقف تواصليّة تثير المتعلّم وتجعله يبحث عن حلول لحلّ المشكلات، وبالتّالي تفعيل الدّور الإيجابي للمتعلّم وتنشيطه ليتمكّن من التّواصل الفعّال داخل المدرسة وخارجها، من خلال استراتيجيتين هما:

[1] – حفيظة تازروتي: كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص92.

1/بيداغوجيا حل المشكلات: (Pedagogy of problems olving)

تتألّف بيداغوجيا حلّ المشكلات من مجموع الطّرائق والتّقنيّات والإجراءات التي تعدّ بواسطتها الوضعيّات الدّيداكتيكية وتنظّم وتنشّط بكيفيّة تجعل المتعلّم يواجه المشكل ويقوم بعمليّة ممنهجة لحلّه[1]، فتدفع المتعلّم لاستثمار المعرفة المسبقة وتفعيلها في حلّ المشكلات التّعليميّة، كما تدفعه إلى البحث والتّساؤل ليتوصّل لحلّ المشكلة بنفسه، "إذ تمثّل عمليّات وأنشطة حلّ المشكلات أحد الاستراتيجيّات الأساسيّة في الأنشطة المتمركزة حول التّلميذ"[2]، فتؤدّي إلى تفعيل أداء المتعلّم، من خلال اتّخاذها آلية في بناء معارفه، وقد ركّز (**جون ديوي***) (**John Dewey**) – (1859 -1952) على أهمّية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنيّة التّلميذ، وأوصى أن يعرض التّلميذ إلى مشكلات واقعيّه وحقيقيّة لأنّها تقدّم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة في حلّ هذه المشكلة.[3] إذ تعدّ طريقه التّدريس بالمشكلة التّعليم هو تعليم مرتبط بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعيّة وتوقظ نمط التّفكير الإبداعي للمتعلّم.

2/بيداغوجيا المشروع:

تقوم بيداغوجيا المشروع على تقديم مشروعات للمتعلّمين، في صيغة وضعيّات تعلّمية تعليميّة، تدور حول مشكلة ثقافيّة واجتماعيّة واضحة، تجعل من المتعلّم يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كلّ منهم، وبتوجيه وإرشاد من المعلّم،[4] ذلك أنّ مختلف المعارف التي يكتسبها المتعلّم حتى لا تكون نظريّة، تحوّل إلى مشاريع تعليميّة فيقوم باستغلال معارفه المنهجيّة والمعرفيّة داخل المشروع، إذ يشجّع أسلوب التّعلم بالمشاريع المتعلّم على البحث والاستكشاف، وطريقة التّعلّم بالمشاريع تعدّ النّموذج الأساسي الذي يركّز على المتعلّم محور العمليّة التّعليمية التّعلّميّة، إذ يساهم في:

- إعطاء المتعلّم الإحساس بالتّملّك كونه ينطلق من أسئلة محوريّة قد يكون هو من طرحها على نفسه.[5]

---

[1]– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، (ج2 z–i)، ص18، 19.

[2]– عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التّعلم، ص 43.

*جون ديوي– عالم نفسي أمريكي، وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية، وهو الأب الروحي للتربية التقدمية التي تركز على استمرارية إعادة بناء الخبرة الحياتية، وتضع تربية الطفل مركز الاهتمام.

[3]– رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، الأردن، عمان، 2010، ص 91.

[4]– عبد الكريم غريب: المنهل التّربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدّيداكتيكية والسّيكولوجية، ج2 (I–Z) ص610.

[5]– فريد حاجي: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 21.

- تمنحه الإحساس بالمسؤوليّة كونه يمثّل الدّور المحوري في العمليّة التّعلّمية[1]، إذ أنّ التّعلّم بواسطة المشاريع يبني في المتعلّمين روح البحث والاكتشاف، وبالتّالي تشجيعه على إظهار كفايته الذّهنية وتوسيع دائرتها المعرفيّة وتطبيقها في الموقف التّعليمي.

كما أنّه هنالك عدّة شروط يجب أن تتوفّر في المشروع نذكر منها:

- أن تكون له علاقة بين محيط المتعلّم ومقرّره الدّراسي.
- أن يكون مسبقا بمخطّط عمل.
- أن يتناسب والقيم الوطنيّة.[2]

- أن ينمّي المشروع قدرات المتعلّم العلائقيّة والعمليّة والاجتماعيّة والعلميّة والمعرفيّة[3] وذلك من خلال تداخل المعارف الذّهنية والاجتماعيّة والعمليّات المعرفيّة والعلميّة السّابقة والتي سبق أن اكتسبها في وضعيّات سابقة ليطبقّها على المشروع البيداغوجي، وطريقة المشروع، إمّا أن تكون فيها المشروعات فرديّة وفيها يعمل التّلميذ بمفرده أو جماعة وفيها يعمل التّلاميذ معا يشتركون في عمل مشروع واحد[4]، فينمّي روح العمل الجماعي*، والتّعلم القائم على التّعاون والاشتراك، والمبادرة الجماعيّة.

3- سيرورة التّعليم وفق المقاربات التّقليدية وبيداغوجيا الكفاءات ونتائجها:

إنّ المتتبّع لسيرورة المناهج التّعليميّة الجزائريّة يجد أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة تبنّت المقاربة بالكفاءات في إطار مشروع الإصلاح التّعليمي، فبعدما تمّ تغيير العمل البيداغوجي بالمقاربة بالأهداف عام (2003) الذي يحدّ من القدرة على القيام بعمليّات تفكير ذات مستويات عليا، ويسعى إلى تجزئة القدرات والأهداف المقرّر تنميتها وتثبيتها، مما يؤدّي إلى ضياع الكفاءة التي يجب أن يصل إليها المتعلّم [5]، تلتها عمليّة التّحيين الأخيرة والمباشرة بالعمل بالمقاربة بالكفاءات؛ بعدها تمّ الاستدراك مرة أخرى عام (2016)، باستحداث مناهج الجيل الثّاني وهو

---

[1]- نصيرة ردّاف: متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية دولية محكمة، ع4،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011، ص 469.

[2]- محفوظ كحوال: دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، ص50.

[3]- الوثيقة المرافقة للمنهاج: مادّة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص8.

[4]- رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 94.

*يعكس العمل الجماعي طريقه التعلم التعاوني، إذ هو التعلم القائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتعليم في عملية التعلم. يقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة داخل القسم، وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية لدراسة موضوع ما، يتم التعلم التعاوني تحت إشراف وتوجيه المعلم. ينظر- المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، ص 12.

[5]- ينظر: بيار مالك: الفلسفة وتعليمها: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2016، ص190.

تحسين لمناهج المقاربة بالكفاءات لعام (2003) تحت مسمّى المناهج المعاد كتابتها، وضمن تشكّلات بيداغوجية أكثر تحيينا وعصرنة، ترتّب عن ذلك ضبط للمفاهيم التّعليميّة وتحديد المعارف والمصطلحات البيداغوجيّة، بدعوة من الإصلاح البيداغوجي للنّظام التّعليمي المسلم به في جميع مناهج العالم، وفق بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية لتدريس المواد التّعليميّة.

أمّا بالنّسبة لتعليميّة اللّغة العربيّة وفق المناهج التّعليميّة المعاد كتابتها (مناهج الجيل الثّاني) فقد يبدوا أنّها شهدت تجديدا من ناحية تعليم مهارات التّواصل اللّغوي، مستفيدين بما جدّ من أبحاث تعليميّة اللّغات، ومستنجدين بأبجديّات وأساسيّات النّظرية التّواصليّة المعاصرة واستثمارها تعليميّا، الّتي تنصّ على مدى أهمّية إدراج المتعلّم كفاعل تعليمي مهمّ وفعّال في سيرورة التعلّمات داخل القسم، وكما ترتّب عن ذلك أيضا تحديث المنهاج التّعليمي الّذي ساهم في تحديث الوعي لصناعة محتوى تعليمي رصين، يتّخذ من التّواصل البُؤرة الأساس في أيّ وضعيّة تعليميّة، إضافة إلى استحداث ترتيب مهاري عن كيفيّة استثمار المعلّم للوضعيّات التّعليميّة الحقيقيّة في تعليم المهارات اللّغويّة. وهذا لا شكّ يتطلّب أن يكون المعلّم ذا حِنكة عالية وكفاءة مهنيّة وتعليميّة هائلة، إضافة إلى تمكّنه من النّظرية اللّسانيّة المعاصرة والخلفيّة التي تنصّ على مبدئيّة التّواصل الفعّال للمتعلّم من خلال استثمار المهارات اللّغويّة لتحقيق الملكة التّواصليّة لديه.

لذلك إنّ تبنّي عقد بيداغوجي لتعليم مادّة تعليميّة في تعليمية اللّغات، يبعث للتّساؤل حول كيفية تحيين مقاربة بيداغوجية تعليميّة وفق مقاربة لغويّة وتواصليّة، وهذا أيضا ما يستوجب تكييف تطبيقات المدخل التّواصلي وفق بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات، ذات خلفيّة تنمّ عن تراكمات معرفيّة أفرزت عندما تعثّرت المقاربات البينويّة التّقليدية التي كانت تحمل بين ثناياها تطبيقات واتّجاهات المنهج السّلوكي.

وفي عقب ظهور العلم العرفاني نتيجة عجز المنهج السّابق في تفسير المعنى النّاجم عن تفسير سيرورة التّعلّم، فإنّ اللّسانيات العرفانيّة وجّهت اهتمامها نحو المعنى المبني على الإدراكات الحسيّة والباطنيّة، ثائرة على المدارس السّابقة الّتي انصبّ اهتمامها على التّركيب وكيفية تشكّله بعيدا عن الذّهن، فكان الخروج عن المنهج الإجرائيّ القائم على الوصف البنيويّ والتّوزيعيّ[1] والّذي كانت تستند عليه بيداغوجيا المقاربة بالمضامين والأهداف ذات الخلفيّة السّلوكيّة؛ إذ تبيّن للباحثين أنّ هذه المقاربات التّعليميّة قد أفرطت في التّركيز على الجوانب التّقنية والتّركيبيّة في المحتوى المعرفي، وهذا ما تسبّب في تأخّر ظهور المقاربات التّعليميّة ذات الخلفيّة العرفانيّة، نتيجة لذلك

[1]– مويسي مخطار، بلبشير لحسن: حاجة تعليميّة اللّغة العربيّة إلى المنهج اللّساني العرفانيّ . قراءة لأسس المقاربة العرفانيّة، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب: مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست، مج9، ع2،الجزائر. 2020، ص250.

تبيّن للشّعوب والأفراد في كلّ بقاع العالم حاجتهم للتّواصل، فتطوّرت وسائل الاتّصال وتطوّرت البحوث اللّسانيّة وعرفت مزيدا من التّقدم وأكدّت قيمة الخاصيّة التّواصلية للّغة، وظهرت نظريّات تواصليّة حاولت تدارك ما اقتصرت عليه منهجيّات تعليم اللّغات من خلال عدم إعطائها القيمة للاستراتيجيّات والوضعيّات التّواصليّة الطّبيعية، لذلك فإنّ المتخصّصون يجمعون على أنّ مقاربة العمليّة التّربويّة الحديثة والمعاصرة، تقوم انطلاقا من الوضعيّات لأنّها تتوجّه نحو السّياق الطّبيعي، على اعتبار أنّ التّواصل هو رسالة مشتركة بين شخصين أو أكثر، فالعلاقة التّواصليّة بين المتعلّم والمعلّم، ينبغي أن تقوم على وضعيّات تعليميّة، وتهدف الوضعيّات التّعليميّة إلى جعل المتعلّم شريكا في الحصول على المعرفة، وهو المبدأ الّذي تنادي به بيداغوجيا الكفاءات، على اعتباره محورا مهمّا في العملية التّعليميّة وعليه تقوم مجمل الوضعيّات، ومن خلال هذه البيداغوجيا، تصبح عمليّة الحصول على المعرفة اللّغويّة مشتركة ومتكاملة مع المعارف الأخرى، ولا يمكن الفصل بين المهارات اللّغوية التّواصليّة[1]، بل يجب تناولها متكاملة، ذلك أنّ الموقف التّعليمي يتطلّب عدّة مهارات في حلّ وضعيّة تعليميّة واحدة.

4- تعليم اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا الكفاءات والمدخل التّواصلي:

بدأ تعليم اللّغات الأجنبيّة وفق الاتّجاه التّواصلي بالظّهور بعد بلوغ فجر الدّراسات التّوليديّة التّحويليّة، وتمركز فكرة إبداعيّة المتّعلّم وعالميّة القواعد اللّغويّة، من خلال تمييز **تشومسكي** حول فكرة الملكة اللّسانية، والأداء/ الإنجاز، عندها بلغ المنظور التّواصلي أوجه بظهور اللّسانيّات الاجتماعيّة واستفادته منها ومن تخصّصات تحليل الخطاب والإعلام والتّواصل، كل هذه العوامل ساهمت في تدعيم المدخل التّواصلي، استنادا إلى بيداغوجيا التّعليم الحديثة والمتمثّل في بيداغوجيا الكفاءات، ونجمل نقاط ارتكازاتها التّواصليّة في النّقاط التّالية:

- **الاهتمام بالقدرات الوظيفيّة:** ظهرت بيداغوجيا الكفاءات لتعيد النّظر في وظيفة المدرسة التي تركّز كثيرا على المعارف الكمّية على حساب الكفاءات والمهارات والقدرات الوظيفيّة، ومن ثمّ؛ ركّزت هذه البيداغوجيا الجديدة على ثلاثة مكوّنات ضروريّة، هي: الكفاءات، والوضعيّات، والسّياق الوظيفي. ومن ثّم، أصبحت مقاربة إجرائيّة ناجعة في معالجة مشاكل التّربية والتّعليم، خاصّة مشكل التّقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلّم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيّات الصّعبة[2].

[1]- ينظر: عبد الرحمان التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات: الرباط، 2008، ص80.

[2]- جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج: https://www.diwanalarab.com/، 2021/07/06، pm.13.39

- **الاهتمام بتمارين المهمّة التّعليميّة:** تنبع فكرة المهام التّعليميّة* في تعليميّة اللّغة العربيّة في أنّ اللّغة ليست مجرّد نظام من القواعد ولكنّها مصدر ديناميكي لخلق المعاني، وعليه فالمعرفة باللّغة وحدها لا تكفي لتعلّمها، بل لابدّ من تطبيقها بشكل تواصلي يحقّق وظيفة اللّغة، كما يمكن القول إنّ المهمّة جزء من النّشاط الصفّي يتضمّن فهم اللّغة وإنتاجها بشكل تفاعلي، حيث يتمّ استخدام أنشطة العمل الثّنائي أو الجماعي لزيادة معدّلات التّفاعل والتّواصل اللّغوي بين المتعلّمين.[1] توجّه إلى الفئة المستهدفة من المتعلّمين، من خلال تحليل حقيقي وواقعي للمواقف التّواصليّة، وإدراجها في وضعيّات تعليميّة.

- الاهتمام بحاجات المتعلّمين: أي الاهتمام بحاجاتهم وميولاتهم والمواضيع التّعليميّة التي تستهويهم وتعبّر حقيقة عن احتياجاتهم في الواقع.

- ممارسة المهارات اللّغوية بصورة فعّالة في المواقف التّواصلية المختلفة.

- يتوسّع مفهوم المدخل التّواصلي وفق بيداغوجيا التّعليم بالمقاربة بالكفاءات حول العديد من المفاهيم الفعّالة التي تنادي بها بيداغوجيا التّعليم من قبيل استراتيجيّات إجرائيّة تقوم على: على استقلاليّة المعلّم، في خلق وضعيّات تعليميّة تحاكي الواقع الاجتماعي، واستقلالية المتعلّم أيضا في البحث واختيار الحلول الممكنة لحل الوضعيّة التّعليميّة.

- كما عُني المدخل التّواصلي في منهجية التّدريس بالكفاءات حول الطّرق النّشطة ومفهوم التّعليم التّعاوني، ومن أجل ذلك اقترحوا العديد من الأنشطة التّعليميّة لتسهيل عمليّة التّعليم وإدخال التّشويق عليها، عبر فكرة المجموعات وغيرها من الأساليب المتعلّقة بالتّعلّم بالألغاز والألعاب الهادفة، وفكرة لعب الأدوار[2].

---

* - المهمّة عبارة عن نشاط أو عمل له هدف ومضمون وخطة يسير عليها، كما تتسم بالتّسلسل والتّدرّج، من البساطة إلى التّعقيد وهو ما يتوافق مع النّمو اللغوي الطبيعي للمتعلّم ، وتعد استراتيجية تعليم اللّغة بالمهمّة من الاستراتيجيات المهمّة والحديثة في تعليمية اللّغات، من خلال المفاهيم التي تعتبر اللّغة ليست عبارة عن قواعد فقط، لكنها تعتبر مصدر رئيسي للبناء اللّغوي وخلق المعاني، لذلك لابد أن لا نكتفي بتعليم الاستعمال الصّحيح للقواعد، إنما لابد أن ندرّب المتعلّم على تطبيقها بشكل تواصلي فعال يحقق الجانب الوظيفي للغة، وبالتالي فإنّ الغرض الذي نريد تحقيقه هو تنمية ملكة التواصل باللّغة. ينظر: عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، سلسلة الكتاب التربوي العربي، مطبعة الشيماء، مصر، 2006، ص281.

[1] - عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن: الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة: سلسلة الكتاب التربوي العربي، مطبعة الشيماء، مصر، 2013، ص281.

[2] - سليم مزهود: أثر التعدد اللغوي في تعليمية اللغة في ضوء مقاربات التعليم المقارن: مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية: مج3، ع1، مجلة علمية دولية محكّمة تصدر عن المركز الجامعي إليزي، الجزائر، 2021، ص121.

– يسعى هذا الاتّجاه التّعليمي إلى مواكبة تطوّرات الحياة اليوميّة خارج المدرسة، من خلال إدخال العديد من المفاهيم التّعليميّة الفعّالة مثل: مفهوم الفجوة المعلوماتيّة، ومفهوم استقلال المتعلّم ومفهوم الإدماج[1].

بالنّسبة للمادّة اللّغويّة وجب الاعتماد على النّصوص الأصليّة المأخوذة من الواقع الحقيقي، والمادّة اللّغويّة ليست مادّة معزولة عن سياقها، إنّما هي عبارة عن وضعيّات تواصليّة في العديد من الاستعمالات اللّغويّة المتنوّعة، التي لا ينصبّ فيها الاهتمام على الضّوابط اللّغوية وإنّما على ما يمكن من الأساليب والقنوات التّواصلية متّصلة بالاستعمال التّواصلي.[2] إذ يلاحظ ممّا سبق أنّ المدخل التّواصلي تتوافق تطبيقاته بالنّسبة لنوعيّة الممارسة التّعليميّة في اللّغة العربيّة الحديثة، من خلال اهتمامه بأقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من معلّم ومتعلّم ومنهاج ومحتوى، وما يهدف إليه من تحقيق الكفاءات وظيفيّا على المستوى الفردي والاجتماعي، بعدّ المنهاج التّعليمي وفق بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات كمقاربة بيداغوجيّة والمدخل التّعليمي كمقاربة تعليميّة يهدف إلى إكساب المتعلّم رصيدا لغويّا وظيفيّا من اللّغة العربيّة الفصيحة واستعمالها في مختلف المواقف.

[1]– الجمعي محمد بولعراس: محمد خاقاني بولعراس، آمال فرفار: مبادئ تعليم العربية :الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها: مجلة فصلية محكمة، ع11، 2012، جامعتا سمنان وتشرين، فى إيران وسوريا، ص115.

[2]– المرجع نفسه: ص 120.

خاتمة الفصل:

من خلال ما سبق، نستنتج أنّ المدخل التّواصلي من حيث منظوره ومقاصده أجمع الكثير من المتخصّصين في تعليميّة اللّغات وعلماء المناهج، على أنّه إحدى المداخل التّعليميّة التي تهتمّ بقدرة المتعلّم على توظيفه أهمّ ما اكتسبه من معارف ومهارات لغويّة من محيطه الأسري والمدرسي والاجتماعي، يمكّن من استخدام اللّغة على المستوى التّواصلي تداوليّا وبكلّ أشكالها تكامليّا، وفي وضعيّات وظيفيّة تواصليّة من خلال خلق الظّروف المشابهة للمواقف الخارجيّة داخل الفصل التّعليمي، كما أنّه يتوافق وبيداغوجيا التّعليم بالكفاءات كبيداغوجيا مسلم بها في كافّة أنحاء العالم باتّخاذها من المتعلّم المحور الأساس في العمليّة التعليميّة، وتقوم من خلاله مختلف الوضعيّات التّعليميّة التّواصليّة. وتأسيسا على ما سبق سنتناول في الفصل الموالي كيفية تملّك الملكة التّواصليّة وكيف تناولها علماء اللّسان والتّعليميّة، والمرتكزات اللّسانية التّداوليّة التي انبنت من خلالها الملكة التّواصليّة، وأهمّ المكوّنات التّداولية الثّقافيّة والاجتماعيّة المهمّة في تكوين الملكة التّواصليّة للمتعلّم.

➢ الفصل الثّاني: الملكة التّواصليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة

- ✓ المبحث الأوّل: التّصور المفهومي للملكة اللّسانيّة بين القديم والحديث
- ✓ المبحث الثّاني: الملكة التّواصليّة من منظور اّللسانيات والّتعليميّة
- ✓ المبحث الثّالث: المرتكز اللّساني التّداولي والتّعليم التّواصلي
- ✓ المبحث الرّابع: معاينة التّكوين المتخصّص للمعلّم في المسار الجامعي وفق المدخل التّواصلي

المبحث الأوّل: التّصوّر المفهومي للملكة اللّسانية بين القديم والحديث.

تعدّدت الآراء التي أدلى بها الباحثون بين القديم والحديث حول مفهوم الملكة اللّسانيّة وطرق اكتسابها وتحصيلها تبعا لاتّجاهاتهم وميولاتهم وتفسيراتهم العلميّة، نظرا لأهمّيتها للّغة كظاهرة إنسانيّة غايتها التّواصل، لذلك شكّل موضوع الملكات أساس البحث عند العلماء القدماء والمحدثين، كلّ تناولها ممّا توفّر في بيئته من منطلقات وأسس علميّة، وهو ما سنتعرّض له في هذا الفصل.

أولا: الملكة اللّسانية في القديم:

إنّ مفهوم الملكة كغيره من المصطلحات التّعليميّة والمفاهيم البارزة في التّراث الذي أشير إليه تلميحا أو تفصيلا، وضمّنوها في بحوثهم بالشّرح والتّفصيل، يعدّ من المفاهيم البارزة في تراثنا العربي الأصيل، حيث نجد لها استعمالات ومعاني مضبوطة عند علمائنا العرب، تدور معانيها حول اعتبار أنّ الملكات من أهمّ ما يمكن للفرد أن يكتسبه وينتجه، على مستوى فكره وشخصيّته، وفي جميع أنشطته في الحياة المهنيّة والصّناعيّة والتّعليميّة. ومن خلال ما تقدّم ذكره، سنقوم بعرض مفهوم الملكات في التّراث وتصوّره لبعض العلماء الذين ضمّنوا هذا المفهوم في كتاباتهم، ونخص بالذّكر، **الشّريف الجرجاني، القاضي عبد القاهر الجرجاني، إخوان الصفا، وابن خلدون.**

1- الملكة عند الشّريف الجرجاني (740هـ- 816هـ):

تمثّل الملكة عند **الجرجاني** كلّ المعاني النّفسية الّتي تختصّ بالاستعداد النّفسي والعقلي، وفي ذلك يقول: "الملكة هي صفة راسخة في النّفس، وتحقيقه أنّه تحصل للنّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة، وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزّوال؛ فإذا تكرّرت ومارستها النّفس حتّى رسخت تلك الكيفيّة فيها وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة، وخلقا"[1].إذ أنّ تصوّره للملكة متعلّق برسوخ المعاني في النّفس وتكرارها فتصبح عادة، كذلك الملكة اللّسانيّة تحصل بالتّكرار والتّدرّب فتصبح بطيئة النّسيان فترسخ تلك الملكة اللّسانيّة.

[1]- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، 2003، باب الميم، ص193.

2- الملكة عبد القاهر الجرجاني (ت 711 هـ):

يقدّم لنا **عبد القاهر الجرجاني** تصوّرا لمفهوم الملكة اللّسانية من خلال "**نظريّته في النّظم**"، وقد كان لهذا اللّغوي فضلا كبيرا في الدّراسات اللّغويّة، فمن خلال هذه النّظرية، يقدّم لنا تصوّرا لمفهوم الملكة اللّسانية على أساس **النّظم** فيقول: "ليس الغرض بنظم الكَلِمِ إن توالت ألفاظها في النُّطق، بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل"[1]، حيث حسبه أنّ صاحب الملكة اللّسانية هو من يمتلك القدرة على توخّي معاني النّحو في تأليف كلامه، مع مراعاة مكانة القصد الّذي يوليه المتكلّم في تأليف الكلام على أنّ : "فصاحة اللّفظ في معناه"[2] ففصاحة اللفظ تكمن في معناه من جهة اللّفظ نفسه، وبذلك يكون النّحو ملازما وتابعا للدّلالة.

3- الملكة عند إخوان الصّفا:

اتّفق إخوان الصّفا على أنّ مفهوم الملكة يوازي مفهوم العادة، ونتج عن هذا التّصور اتّفاق على أنّها لا تحصل إلاّ بالممارسة الدّائمة؛ حيث يقولان: "(...) واعلم أنّ العادات الجارية بالمداومة عليها، تقوّي الأخلاق الشّاكلة لها، كما أنّ النّظر في العلوم والمداومة على البحث عنها والدّرس لها، والمذاكرة فيها يقوّي الحذق بها والرّسوخ فيها، وهكذا فإنّ المداومة على استعمال الصّنائع والتّدرّب فيها يقوّي الحذق بها، والأستاذيّة فيها"[3]؛ إذ نبع هذا التّصوّر من إدراك إخوان الصّفا لثنائيّة الاكتساب والتّعلم، وهذا لا شكّ نابع من وعيهم أنّ الملكة فطريّة، وتصبح عادة عن طريق الممارسة والمران، كما يتّضح وعيهم بعمليّة الاكتساب اللّغوي. ونلمح ذلك من خلال إشارتهم صفة التّدرّج في تعليم العلوم، إذ نجدهم يذكرون أنّ الإنسان يمرّ بثلاث مراحل في اكتسابه المعارف والمعلومات المحسوسة والمعقولة، والمبرهنة، بصفة عامّة، وهي:

- **أوّل الصّبا**: وفيها يدرك الصّبي المحسوسات عن طريق حواسه الخمسة.
- **البلوغ**: وفيها يدرك الانسان المعقولات عن طريق قوّة الفكر ونضجه.

[1]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح محمد رضوان الداية، فايز الداية، ط1، دار الفكر، أفاق المعرفة المتجددة، دمشق، سوريا، 2007 ، ص98.

[2]- المرجع نفسه: ص103.

[3]- إخوان الصفا وخلان الوفا: رسائل اخوان الصفا، ج4، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص32.

- **ما بعد البلوغ:** ومنها ينفرد قوم العلماء دون غيرهم بإدراك الأمور المبرهنة عن طريق البرهان[1]، وذلك من خلال قولهم: "أنّ علم الانسان بالمعلومات يكوّن من ثلاث طرق: أحدهما طريق الحواس الخمس الّذي هو أوّل الطّرق، ويكون جمهور علم الانسان ومعرفته بها، من أوّل الصّبا، ويشترك الناس كلّهم فيها، وتشاركهم الحيوانات، والثّاني طريق العقل الّذي يتفضّل به الانسان، دون سائر الحيوانات، ومعرفته به تكون بعد الصّبا عند البلوغ، والثّالث طريق البرهان الذي يتفرّد به قوم من العلماء، دون غيرهم من النّاس، وتكون معرفتهم بها بعد النّظر في الرّياضيات الهندسيّة والمنطقيّة"[2]؛ فبالتّأصيل فيما نلقاه عنهم، هو أنّ هناك مرحلة ما قبل كلام الطّفل ونطقه، وهي تبدأ من خلال إدراكه المحسوسات من قبيل: اللّمس ثم المطعم، ثم الرّائحة، ثم يدرك المسموعات، فيستطيع أنّ يميّز بين أنواع الأصوات، شديدها وضعيفها، جهيرها وخفيفها، كما يستطيع أن يميّز بين نغمات أفراد بيئته التي يعيش فيها: أبيه، أمّه، أخيه، أخته... (الخ)، ثم ينمو عقله تدريجياّ، حتى يستطيع أن يعّبر عمّا يحسّه ويدركه من معاني تلك المحسوسات، ثمّ بعد ذلك يكتسب اللّغة في شقّها المكتوب حين يتعلّم الكتابة والقراءة، ويحصّل العلوم والمعارف المختلفة في أرقى صورها العقّلية[3]، وهذا ما يوضّح أنّ إخوان الصّفا قد توصّلوا إلى علمهم المبكّر لنظريّة الاكتساب والتّعلم، من خلال معرفتهم بمراحل النّمو بدءًا من الحواس، وإدراكها، ثم مرحلة البلوغ والّذي تنمو فيه القوى العقليّة والإدراك العقلي/ وهي صفة يتمتّع بها الانسان دون غيره من المخلوقات، والأخير هو طريق البرهان الّذي يتفرّد به العلماء وعباد الله الذين يختارهم من عنده كالأنبياء والرّسل وغيرهم ممّن تنضج لديهم الحكمة.

وقد فصّل المحدثون في قضايا الاكتساب اللّغوي والمختصّين بهذا الشأن في علوم الاجتماع والنّفس والتّربية، وأنّ عمليّة الاكتساب اللّغوي تتمّ في ثلاث مراحل متتالية من العمر، المرحلة الاعداديّة، وهي مرحلة وجود الطّفل وسط أسرته، والمرحلة الموجّهة، وهي مرحلة وجود الطّفل وسط معلّميه وفي مدرسته، والمرحلة التي تبدأ ببلوغ الطّفل[4]. فتكوّن لغة الطّفل في مرحلة أولى معبّرة في معظمها عن الوجدان والنّزوع، ثم تتطوّر تدريجيّا إلى التّعبير عن الإدراك، وعندئذ تصبح لغته وسيلة للدّلالة على الموضوعات والمواقف،

[1]- ينظر: أبو السعود أحمد الفخراني: البحث اللغوي عند إخوان الصفا: ط1، مطبعة الأمانة،1991، مصر، ص181.

[2]- رسائل أخوان الصفا: ج2، ص396، 397.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص179.

[4]- ينظر: المرجع نفسه: ص ن.

ويصبح الطّفل قادرا على إيصال تفكيره إلى الآخرين[1]. وفي المرحلة الثّانية تنمو قواه الإدراكيّة، فيكتسب من لغته طرق التّفكير الشّائعة، والفروض الأساسيّة، الّتي ينبني عليها التّفكير والإجراءات الاستقرائيّة والقياسيّة، في المرحلة الثّالثة وهو سنّ البلوغ، فإن كان في مجتمع بدائي تظلّ لغته على حالها، نظرا لثبات التّجربة وعدم تغيّرها، وإن كان في مجتمع متحضّر فإنّه لا ينتهي اكتسابه اللّغة طوال حياته[2]. نظرا للتّغيرات الطّارئة عليها بين الحين والآخر، نتيجة العوامل الثّقافيّة والاجتماعيّة المحيطة به النّاتجة عن تعدّد الألسن، والملاحظ من هذا أنّها تتّفق وأهم قضايا الاكتساب اللّغوي الّتي توصّل إليها إخوان الصّفا، إذ يرجع تفطُّنهم لها في وقت مبكّر لمدى وعيهم بالفكر الإنساني، وميزة العقل الّتي ميّز بها الله الانسان غيره من المخلوقات الأخرى، إضافة إلى تحليلهم لقضايا عصرهم، وتتبُّعهم مهارات الاكتساب والتعلّم، نابع من فطنتهم وذكائهم الخارق رغم بساطة الوسائل المتوفّرة في ذلك الوقت.

3- الملكة عند ابن جني (ت 391هـ):

استند **ابن جنّي** في تصوّره لمفهوم الملكة اللّسانيّة على مفهوم السّليقة اللّغويّة الّتي ميّزت ذلك العصر، وهي إحدى المبادئ التي شغلت أبحاث اللّغويّين في تلك الفترة لوضع قوانين وضوابط تحكم اللّسان العربي وصيانته من اللّحن، إذ كان حريصا على تقصّي الكلام الفصيح من العرب الأقحاح، حتى يتّبع منهجهم ويحافظ على سلامة لغته العربيّة؛ إذ يقول في صيانة الكلام العربي من اللّحن: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللّغة العربية في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ بها إليها"،[3] فحتّى يصير متكلّم اللّغة العربيّة فصيح اللّسان، متّبعا في ذلك أنماط فصحائها من البوادي الأقحاح، والقياس على كلامهم، على الرّغم من الشّروط التي وضعوها في أنظمة القياس، وهو ما عرضه في سبيل المثال في باب تعارض السّماع والقياس، حتى يستقيم الاكتساب اللّغوي إذ يقول: " (...) وذلك نحو قوله تعالى: ﴿**استحوذ عليهم الشّيطان**﴾ فهذا ليس بمقياس، لكنّ لابدّ من قبوله، لأنّك إنّما تنطق بلغتهم وتحتذي في جميع ذلك بأمثلتهم، ثم إنّك من بعد لا تقيس عليه غيره، ألا تراك

[1]- ينظر-المرجع السابق: ص179.

[2]-ينظر- المرجع نفسه: ص ن.

[3]- أبي الفتح عثمان ابن جني :الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3، ج1، دار الكتب المصرية، 1952، ص53.

تقول في استقام: استقوم، ولا استباع، استبيع".[1] ممّا يعني أنّه لا يمكن الأخذ بالقياس في كلّ الكلام المسموع، وتراه في كتابه (**الخصائص**) يبيّن أهمّية القياس على كلام العرب كشرط للاكتساب اللّغوي الفصيح والسّليم الخالي من اللّحن والشّوائب، فنجده من خلال "**باب في أنّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب**" يوضّح أهمّية القياس من خلال قوله: " هذا موضع شريف، وأكثر النّاس يضعف عن احتماله، لغموضه ولطفه، والمنفعة به عامّة، والتّساند إليه مقوّ مجدّ، وقد نصّ عليه أبو عثمان فقال: ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، ألا ترى أنّك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كلّ فاعل ولا مفعول، وإنّما سمعت البعض فقست عليه غيره، فإذا سمعت قام زيد، أجزت ظَرُفَ بِشْرٌ، وكرم خالدٌ "[2] فالقياس محكوم على ما يقوله العرب وغيره لا يمكن الأخذ به، لذلك فاكتساب الملكة اللّسانيّة يقوم على سلامة الاكتساب اللّغوي الّذي طرحه **ابن جني** في القياس على كلام العرب.

1-5- الملكة عند ابن خلدون (ت 808):

شكّلت آراء **ابن خلدون** في التّعليميّة محلّ اهتمام الباحثين في مختلف التخصّصات، من مفكرين وعلماء في التّاريخ وعلم النّفس والاجتماع والتّربية، نظرا لأهمّية المفاهيم التعليمية الّتي تطرّق إليها في مرحلة مبكّرة في كتابه الشّهير "**المقدّمة**"؛ ممّا مكّن الدّارسين من بعده استثمار آراءه في التّعليمية؛ على أنّ الفكر الخلدوني التّعليمي يكاد يدور فلك اهتمامه نحو الملكة وآليات اكتسابها وتحصيلها، والتي منها ما يجعلها فكريّة عقليّة، ومنها ما يجعلها مكتسبة، والتي تتفرّع بدورها إلى ملكات أخرى.

لذلك اعتبر **ابن خلدون** من خلال فصول المقدّمة، أنّ الملكة صفة راسخة في النّفس، تمكّن وتسهّل للإنسان القيام بالأعمال العائدة إليها[3]، إذ أنّ الإنسان مهيّأ لاكتساب الملكات سلفا، وهذا ما نستشفّه من قوله: "إنّ الملكات صفات للنّفس وألوان فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها"[4]؛ حيث تتمّ هذه الصّفة نتيجة لتكرار الفعل والممارسة والميران، فالملكة: "لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة، ثمّ يتكرّر، فيكون حالًا

---

[1]- المرجع السابق، ص 115 .

[2]- المرجع نفسه: ص357.

[3]- ينظر: فتيحة حداد: ابن خلدون و أرائه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر ،2011 ، ص133 .

[4]- عبد الرحمان بن محمد بن خلدون : مقدمة ابن خلدون تح: علي عبد الواحد وافي، ط7،ج2، البيان العربي، بيروت، 2011، ص864.

ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التّكرار، فيكون ملكة أي صفة راسخة."[1]، ويعني هذا أنّ الملكات مرتبطة بالعقل والدّماغ نتيجة ارتباطها بالقدرات الفطريّة من جهة، ومقترنة بالمكاسب التّجريبيّة عن طريق الملاحظة والاكتساب والتّكرار، وفعل العادة والدّوام والاستمرار، بعدّها قدرات مكتسبة من جهة أخرى. ومن هنا، فالتّكرار آليّة من آليات اكتساب المعرفة لدى الإنسان المتعلّم وغير المتعلّم، فالملكات هي بمثابة قدرات وطبائع وصفات وأحوال وهيئات وقدرات واتّجاهات وميول، تكون وراثيّة من ناحيّة، أو مكتسبة من ناحيّة أخرى، وذلك عن طريق التّجريب والتّكرار وفعل العادة، من أجل مواجهة الوضعيّات والظّروف التي يوجد فيها المتعلّم[2].

ولهذا يعدّ ابن خلدون اللّغة ملكة صناعيّة فيقول: "اعلم أنّ اللّغات ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان العربي عن المعاني وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامّة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الّذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع وهذا هو معنى البلاغة ".[3] **فابن خلدون** يعدّ اللّغة على المستوى الأدائي ملكة، وراسخة في النّفس تمكّن الانسان من التّعبير عن المعاني، وأنّ جودة المعاني المقصودة لا يمكن قياسها بالنّظر للمفردات إنّما يقاس من خلال جودة التّراكيب ومدى صحّتها.

وفي تمام هذه الملكة اللّسانيّة وجودتها حسبه، الّتي تحصل بكثرة حفظ كلام العرب من الفصيح، نثره وشعره، يقول: "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكته اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أوّلا، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كل متكلّم (...)، وهذا هو معنى ما تقوله العامّة من اللّغة للعرب بالطّبع أي بالملكة الأولى".[4] لأنّ الأوائل كانت لغتهم جبلّة وطبع، لذلك فالعرب الّذين لم يرتحلوا ولم تفسد ألسنتهم باللّحن لمخالطتهم الأعاجم،

[1]- عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، ج5 ، ط1 الدار البيضاء ، 2005 ص 306 .

[2]- ينظر: بسمة سيليني: الجهود المغاربية في مجال النهوض بتعليمية اللغة العربية – دراسة في نظرية الملكات عند محمد الدريج، الملتقى المغاربي الدولي الموسوم بـ: اللسانيات الغربية في التناول المغاربي العربي بين العمل الترجمي والإبداع العلمي، جامعة علي لونيسي البليدة2، الملتقى الثالث في اللسانيات، قسم اللغة العربية وآدابها، 28، 29 أكتوبر، 2019، ص10.

[3]- عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، ج3، ص 250.

[4]- المرجع نفسه :ج3، ص250.

كانت لغتهم سليمة، فهي ملكة لسانيّة في نظم الكلام و تأليفه، إذ هي "ملكة لسانيّة في نظم الكلام تمكّنت ورسخت، فظهرت في بادئ الأمر أنّها جبلّة و طبع"[1]، ومعنى هذا أنّ الملكة تنمّى وتكتسب بالتّكرار وليست وليدة الطّبع فقط، وهذا ما بيّن موقف ابن خلدون في تصوّر قضية اكتساب اللّغة عند الطّفل أنّه مؤهّل سلفا بالفطرة لاكتساب اللّغة، ومن جهة أخرى أنّ مسألة اكتسابه اللّغة يتمّ مثله مثل اكتساب مهارات أيّ صناعة أخرى. إذ هنا يمكننا تحديد العناصر التي ينبني عليها التّعليم عند ابن خلدون وهي: (التّدريج، التّكرار، عدم الخلط، عدم التّوسع في المعارف الأداتية، التّركيز على الكتابة والحساب، التّوسع في العلوم من خلال الرّحلة لطلبها[2] إذ يتبيّن أنّ الهدف المقصود من هذه الآليات هو أن يتحصّل المتعلّم على ملكة في العلم المدروس.

وفي "**المقدّمة**" لابن خلدون، اهتمّ بالملكة وتفاصيل حصولها وآلياتها، وكانت مجمل آراءه وتركيزه تتمحور حول التّعليم، وكيفية الحصول عليه، لذلك نجمل آليات الحصول على الملكة اللّسانية في النّقاط التّالية:

1**-السّماع**: "والسّمع أبو الملكات اللّسانية"[3]، لكلام العرب الفصيح الذي لم يدخل لسانهم لحن ولا عجمة.

2- الحرص على انتحاء سمت لغة العرب: والاعتزاز بذلك، وهنا إشارة إلى الدخول لمقاييس النّحو المعروفة.

3-التّمتّع بالذّاكرة القويّة: وذلك من خلال الاعتماد على المخزون الحفظي من أشعار العرب ومقولاتهم.

4- الدّربة والمراس: من خلال تدريب أعضاء النّطق، (اللّسان، والفم، والأسنان، واللّثة...) والذّاكرة والشّجاعة والثّقة بالذات.

[1]- محمد عبده: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية لنشر و التوزيع، علم الكتب، القاهرة، 1979،ص25.

[2]- ينظر: محمد الدريج: التدريس بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، مجلة كلية التربية، ع5، السلسلة الجديدة، 2013، ص51.

[3]- المقدمة: عبد الرحمان ابن خلدون: ج3، ص624 .

5- أن لا ينشغل المتكلّم الملقي بالتّفكير بالكلام، على حساب وقت السّامع (المتلقي)، بانشغاله بأيّ التّعبيرين أفضل، فلا تشغله على سبيل المثال –قضايا الرّفع والنّصب والتّقديم والتّأخير أثناء كلامه وغيره[1].

وممّا سبق، يمكننا تقسيم الملكات عند ابن خلدون في قسمين:

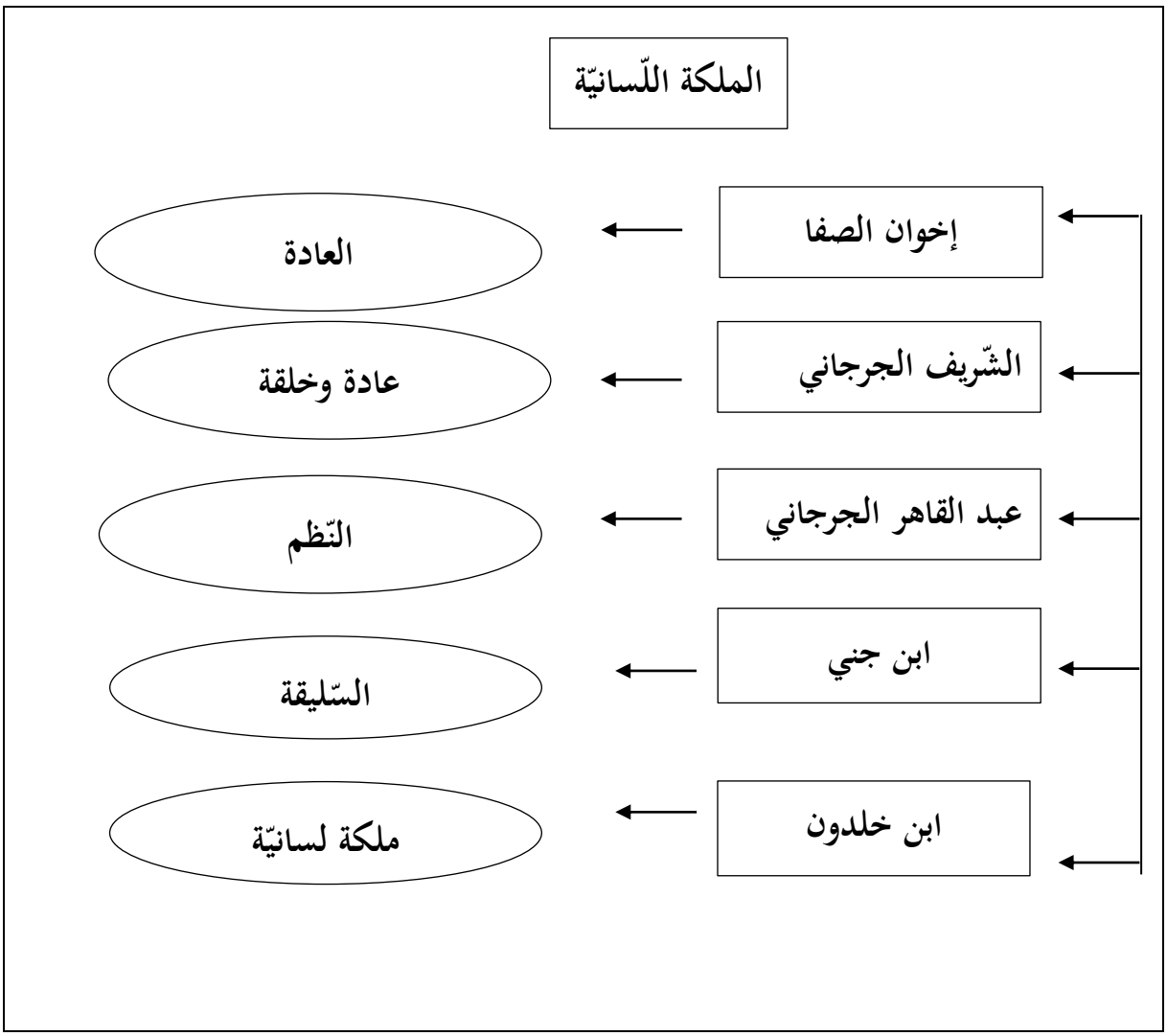
1- **ملكة فطريّة** يصطلح عليها **بالجبلّة** موجودة عند الانسان، وفطرة يولد بها مثلما اصطلح عليه تشومسكي **بالاستعداد الفطري**، الّذي يولد به الطّفل مهيأً لاكتساب اللّغة.

2- ملكة صناعيّة يصطلح عليها بالصّناعة، والّتي تولد بالممارسة والمران والتّكرار.

إذ تميّز الفكر الخلدوني التّعليمي بعدّة من الأفكار المهمّة في التّعليميّة عامّة وتعليميّة اللّغات بخاصّة، من خلال مقدّمته، التي تضمّنت مفهوم الملكة في عدّة أبواب وفصول من المقدّمة، مبيّنا سبل التّعليم الصّحيحة وطرائقها النّاجعة في تحصيل الملكة، ومبيّنا السّلبيّات التي كانت موجودة أيّام زمانه، ومقدّما لنا البدائل العلميّة لنجاح العمليّة التّعليمية التّعلّميّة، بالإضافة إلى أنّه شكّل جسر تواصل بينه وبين اللّسانيّات وتعليميّة اللّغات، من خلال ما أفاض به من مفاهيم وآليات لاكتساب وتفسير آليّة اكتساب اللّسان العربي الفصيح.

[1]- ينظر: رياض عثمان: العربية بين السليقة والتقعيد، دراسة لسانية: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971، ص56.

وإجمالا يمكننا أن نلخّص تصوّر علمائنا القدامى لمفهوم الملكة في المخطط الآتي:



مخطط توضيحي رقم (10): يوضّح تصوّر الملكة اللّسانية عند علماء العرب القدامى[1].

[1]- المخطّط من نتائج البحث.

ثانيا: الملكة اللّسانيّة عند المحدثين:

اهتمّ الباحثون منذ بزوغ فجر اللّسانيات بالملكة اللّسانيّة، وطرق تحصيلها وفق منظور علمي، يعكس ما توصّل إليه علم اللّسانيات الحديث، لذلك ارتأينا أن نقدّم مفهوما للملكة اللّسانية عند اللّسانين المحدثين، وتبيان المفاهيم التي اصطلحوا عليها وطرق اكتسابها.

1 – الملكة عند فاردیناند دي سوسير (f.de saussure) (1913):

يعدّ **دي سوسير** مؤسّس النّظريّة اللّسانيّة لدراسة اللّغة دراسة علميّة وموضوعية، تدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها، دراسة وصفيّة بمعزل عن المقاصد والسّياقات الخارجيّة، و لوعيه العميق بدراسة الظّاهرة اللّغويّة اعتمد على الثّنائيّات[1]. وفي الفصل الثّالث الذي عقده **دي سوسير** في كتابه علم اللّغة العام؛ في تعريفه للّغة وبيان الهدف من دراستها، يشير إلى الملكة اللّسانيّة عندما أراد أن يفرّق بين اللّسان واللّغة* وله في ذلك حديث مطوّل حول ماهيّة اللّغة واللّسان والكلام حيث يقول: "ولكن ما اللّغة (langue) لابدّ أن نميّز بينها وبين اللّسان البشري. فاللّغة جزء محدّد من اللّسان مع أنّه جزء جوهري – لاشك – فاللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللّسان، ومجموعة من التّقاليد الضّرورية الّتي تبنّاها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة"[2]. نلاحظ أنّ سوسير قد قرّر أنّ اللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللّسان، حتى يبيّن أنّ اللّسان هو المقصد من الدّراسة، وأنّ اللّغة جوهرها الوحيد هو ارتباط الصّورة الصّوتية بالمعاني، حيث أنّ

---

[1]– شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص10.

*اللغة langage: وهي الملكة اللسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى، التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بواسطة نسق من العلامات .

– اللسان langue وهو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم ، مستمع ينتمي إلى مجتمع اللغوي متجانس.

– الكلام parole : هو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع.

يقصي سوسير من اهتماماته المصطلح الأوّل، وهذا الإقصاء يعد مبرّرا له، في أنّ اللّغة بوصفها ظاهرة لغوية عامة تتميز بتعدد عناصرها فهي تنتمي غلى المجال الفردي و المجال الاجتماعي، مما يجعل إخضاعها للمنهج العلمي صعبا، ولذا يكون من الأنجع في نظر سوسير التمسك بالمصطلح اللساني لسان (langue) فهو نتاج اجتماعي لملكة اللغة، إذ أنّه يتبدى في شكل مجموعة من الأعراف الضرورية ضابطها التواضع و الاصطلاح في المجتمع اللغوي لمزاولة هذه الملكة عند الأفراد.

كما يميّز بين اللسان من حيث هو ظاهرة اجتماعية بمعزل عن أرادة الفرد المتكلم، والكلام من حيث هو عمل فردي يمارس فيه الفرد المتكلم قدرته التعبيرية للاتصال بين الآخرين فهو فصل عن ما هو اجتماعي عن ما هو فردي ما هو جوهري و أساسي عن ما هو تابع وعرضي، لكن عن الفروق الموجودة بين اللسان والكلام فهما متصلان جدا لأنّ كل منهما يقتضي وجود الآخر، فاللسان فهو خاضع للاستعمال الفردي للكلام، والكلام لا يعد أن يكون انجازا فعليا إلا بواسطة قواعد النظام اللساني .ينظر: أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 6-7-8 .

[2]– فاردیناند دي سوسير: علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز،كتب شهرية، تصدر عن دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، ص27.

الملكة اللّسانيّة عند **دي سوسير** هي القدرة الموجودة لدى كلّ إنسان؛ والّتي تؤهّله لاستعمال اللّغة، وتسمّى هذه القدرة حسبه (**ملكة الكلام المقطع**)[1]، وفي ذلك يقول: "يوجد لدى كلّ فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها ملكة الكلام المقطع (...)، وتقوم هذه الملكة على أعضاء ثمّ على ما يمكن أن نحصل عليه من عملها[2]؛ حيث يرى أنّ استعمال اللّغة رهين بوجود هذه الملكة وسلامتها، للفرد، وفي الآن نفسه هي"نتاج اجتماعي لملكة الكلام، ومجموعة من المواضعات يتبنّاها الكيان الاجتماعي ليمكّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة ".[3] إذ أنّ الملكة اللّسانيّة عنده كائنة وموجودة لدى الفرد، لكنّها لا يمكن أن تحقّق إلاّ على مستوى الجماعة، وذلك إقرار بامتلاك الفرد للملكة اللّسانيّة، إلّا أنّها رهينة الاستعمال من قبل الجماعة، فربط **الملكة اللّسانيّة** بالجماعة قبل الفرد.

2-الملكة عند نعوم تشومسكي (Naom Chomsky) :

أسّس تشومسكي النّظرية التّوليدية التّحويلية، وبالتّالي انطلق في تفسيره لمفهوم الملكة اللّسانية على أنّها: "معرفة فطريّة حول كيفيّة توليد اللّغة وفهمها، إلى جانب معرفة مجموعة من القواعد التّحويليّة".[4] فينظر للملكة على أنّها استغلال واستعمال غير المحدود لوسائل محدودة، ويفسّر ذلك بصورة مطوّلة معتمدا على منهجيّته في تقرير علاقة الملكة اللّسانية بالعقل (الدّماغ)، فيقول: "هذه مشكلة تجد حلّها في إطار بعض خصائص العقل (الدّماغ)، وبعض خصائص البنية اللّغويّة، فخصائص (العقل /الدماغ) تحتوي على مبادئ الملكة اللّسانيّة، وينتج عن تفاعل هذه العوامل نظام للمعرفة، الّتي تمثّلت في (العقل/ الدّماغ) بصفتها الحالة النّاضجة للملكة اللّسانيّة، ويتيح نظام المعرفة هذا تأويل التّراكيب اللغويّة، ومن ضمنها تلك التّراكيب التي لم يسمع بها الطّفل الّذي يتعلّم اللّغة "[5]. فمعنى هذا أنّ الملكة اللّسانية موجودة في الدّماغ،

---

[1]- ينظر: عبد القادر المهيري، محمد الشاوش، محمد الشايب: أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986، ص 26.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 26.

[3]- فرديناند دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص23.

[4]- ميشال زكرياء : الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1982، ص27.

[5]: نعوم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، ص16.

وبالتالي فنظام المعرفة الّذي هو أحد مبادئ الدّماغ / العقل، يتيح عملية توليد وتحويل تراكيب لا حصر لها، إذ يعتبر الملكة اللّسانية صفة راسخة في الجنس الإنساني، ومكوّنا من مكوّنات العقل الإنساني [1].

ولأنّ الأداء **(Performance)** يمثّل الانعكاس المباشر للملكة اللّسانية، فهو سلوك لغوي يتمظهر في الأداء الكلامي الّذي يمكن ملاحظته مباشرة، كما أنّه متغيّر من شخص إلى شخص، تدخل فيه عوامل خارجيّة كالانتباه والانفعال والمحيط الاجتماعي، على عكس الملكة اللّسانيّة، فهي ثابتة و راسخة لدى الأفراد، أمّا الأداء فهو متغيّر من شخص لآخر؛ إذ يمكن أن يكون به تردّد أو تكرار أو عدم معرفة بالموضوع [2]. ولهذا يقرّ تشومسكي أنّ الملكة اللّسانيّة **قدرة كامنة** في ذهن متكلّم اللّغة، بفضلها يكون قادرا على إنتاج عدد غير محدود من الجمل وفهمها، في حين أنّ الأداء هو التّمثيل الفعلي لهذه الملكة عند التّخاطب، أي إخراج تلك القدرة الكامنة إلى الإنجاز الفعلي للّغة.

وممّا يمكن استخلاصه، أنّ الملكة اللّسانية تحمل صفة الرّسوخ والثبات عكس الأداء، فهو متغيّر من شخص إلى آخر، وأنّ الملكة اللّسانيّة عند **تشومسكي** هي فطرة ومعرفة لغويّة عند الطّفل يولد بها، ولا تحصل إلّا عن طريق معرفة الفرد لقواعد لغته.

3- عبد الرّحمان حاج صالح* (ت 2017):

ينطلق الحاج صالح في تحديد مفهومه للملكة اللّسانيّة، انطلاقا من اعتماده على رأيين هما أنّ:

- ✓ **الملكة لا شعوريّة.**
- ✓ **الملكة مكتسبة قياسيّة.**[3]

وبما أنّ الحاج صالح يجعل من الملكة اللّسانيّة أمرا لا شعوريًّا، أي أنّ المتكلّم ليس مقلّدا، يصدر فقط

---

[1]- ينظر: ميشال زكرياء قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة لغوية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان ،1993، ص 144 .

[2]- ينظر: عبد المنعم أحمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص14.

*الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح علم من أعلام الفكر اللساني في الجزائر وفي الوطن العربي، له إطلاع واسع على الفكر اللغوي عند العرب وعند الغربيين، ولد في 1927 بمدينة وهران، ناقش رسالة دكتوراه دولة في اللسانيات في جامعة السوربون الفرنسية، في سنة 1979م، أنشأ معهدا خاصا بالعلوم اللسانية و الصوتية بالجزائر، والذي صدرت عنه مجلة اللسانيات، توفي يوم 5 مارس 2017.

[3]- ينظر: فتيحة حداد: الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون، دراسة تحليلية نقدية، ص156.

كلّ ما سمعه وحفظه، إنّما هو إشارة إلى مبدأ **الإبداعيّة*** في اللّغة لقوله: "...ذلك النّظام الذي اكتسبه المتكلّمون على شكل مُثُل وحُدود إجرائيّة*، وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللّغوي إلاّ إذا تأمّلوه، وإذا كان هذا التأمّل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرّد استبطان، وإحكامهم للعمليات التي تبنى على تلك المثل، هو الذي يسمى ملكة اللغة"[1]، فالإنسان عندما يتكلّم لا يحسّ بتلك العمليّات الباطنيّة، إذ هي لا شعوريّة، والّتي سمّاها الحاج صالح بالمثُل والحدود الإجرائيّة، إلاّ إذا كانت مقصودة كما سمّاها الحاج صالح بالتأمّل، حيث يجعل من: "الحدود الإجرائية والعمليّات النّاتجة عنها وسيلة من وسائل اكتساب نظام اللّغة في شكلها الفردي «الكلام » عن طريق العمليّات الّتي لا يشعرها المتكلّم، ولكن يشعر نتاجها أي أنّه يشعر ذلك التّحكم في هذه العملية، أي كيفية اكتساب الملكة "[2] فتلك القدرة اللّغوية تتسم باللاّشعور؛ إذ هي باطنيّة في عقل الإنسان، ويشعرها خلال تأديته الكلام الفردي الّذي يظهر خلال العمليّة التّواصليّة.

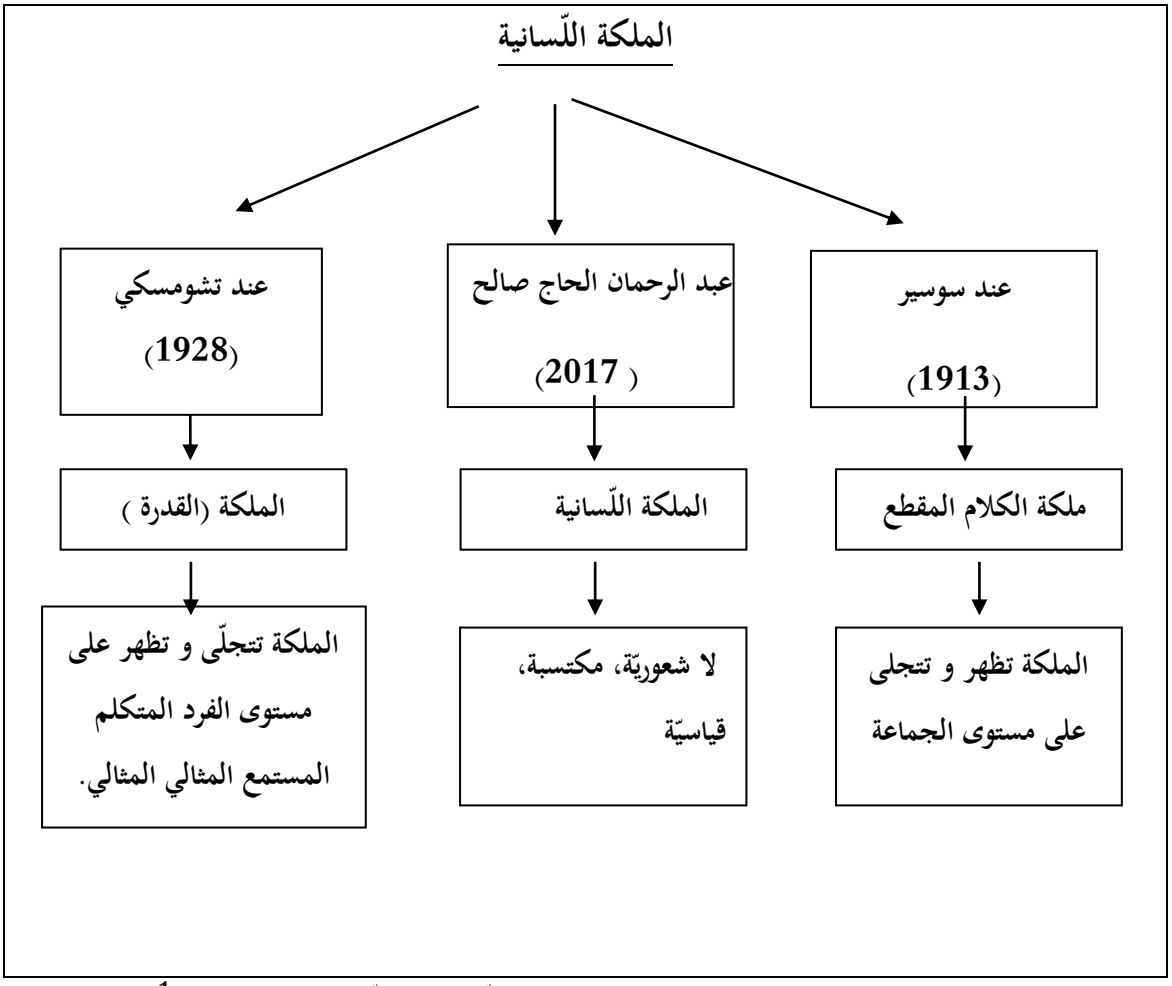
وممّا سبق، يمكن تلخيص مفهوم الملكة اللّسانية عند اللّسانين المحدثين في المخطّط التّالي:

*الإبداعية: تقوم اللغة الإنسانية على تنظيم منفتح وغير مغلق من العناصر، تتجلى فيه السمة الإبداعية، عبر مقدرة المتكلّم على إنتاج وتفهّم عدد غير متناه من الجمل التي لم يسبق له سماعها من قبل. ينظر ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص29.

*الإجرائية: procés يطلق هذا المصلح عموما على نمط من المدلولات التي ترتبط بالفعل، و تختص لكونها مسجلة داخل الزمن: فداخل الملفوظ تتولى العلامات العربية للفعل ضمان تحسين الإجراء، قد يأتي معنى بعض الأفعال مخزنا في التعبير عن إجراء معيّن كما هو الحال مثلا بالنسبة للأفعال الدالة على الأحوال الجوية كونها لا تتضمن مشاركة العامل مثل إنها تمطر. ينظر ماري نوال غازي بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم شيباني،ط1،سيدي بلعباس، الجزائر2007.ص87.

[1]- الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، عدد4، ص40.

[2]- فتيحة حداد: الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون، دراسة تحليلية نقدية ص163.



مخطط11: رسم توضيحي يوضّح المصطلحات الموظّفة عند اللّسانيين المحدثين[1].

وممّا يمكن استخلاصه من مفهوم الملكة اللّسانيّة عند اللّسانيين المحدثين، هو أنّ:

- يمثّل مستعمل اللّغة عند سوسير (بالكلام /speach)، وعند تشومسكي بالكفاءة/ أو الملكة (Performance/competence)، ووهي ما عبّر عنها ابن خلدون بالملكة وهي ملكة مستقرة في كلّ لسان.

- سوسير ربط تواجد الملكة اللّسانية بالجماعة اللّغويّة المتجانسة، الّتي تنتمي إلى نفس الجماعة اللّغويّة، وهي مقدّرة في كلّ دماغ، لكنّها لا تكتمل إلاّ في وجود الجماعة اللّغوية، على عكس **تشومسكي** يقرّ بأن الملكة اللّسانية مقدرة عقلية تتجلّى وتتمظهر على مستوى الفرد المتكلّم المستمع المثالي.

[1]- المخطط من نتائج البحث.

– من أهمّ القضايا التي بُنيت عليها النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، هي الكفاءة/ الملكة والأداء، ردّا على النّظريّات السّلوكيّة التي أعطت الأولويّة لتعلّم اللّغة بالمنبّهات الشّرطية والاستجابة، مهملة بذلك الجانب الإبداعي الخلّاق الذي يتميّز به الفكر الإنساني، وهي عبارة عن ملكة غير شعوريّة، تمكّن الإنسان من تنظيم القواعد اللّغوية في الذهن مع مراعاة المعنى السّليم.

– تمثّل الملكة عند **تشومسكي** عنصرا مكتسبا، يعود إلى متعلّم اللّغة لإنتاج عدد لا محدود من التّراكيب اللّغويّة، انطلاقا من عدد محدود من العناصر اللّغويّة، وتتجلّى هذه الملكة حسب المفهوم السوسوري في الكلام، الّذي يعدّ نشاطا فرديّا، يتمكّن من الاستعمال اللّغوي للّغة المنطوق بها.

– يستعمل **ابن خلدون** مصطلح (العلم بالكيفيّة) و(نفس الكيفيّة) الذي يقابَل به (الكلام واللّغة) عند دي سوسير، ويقابل الملكة والتّأدية عند تشومسكي[1]، لذلك يقابل مصطلح (نفس الكيفيّة) عند ابن خلدون (الملكة الفطريّة) عند **تشومسكي**، أمّا مصطلح (العلم بكيفيّة) فيقابل (الملكة المكتسبة)، وهي القواعد الضّمنيّة والصّريحة التي تحكم الاستعمال اللّغوي، والتي يتدرّب عليها المتعلّم عن طريق الممارسة والمران، وهي ما تميّز بها ابن خلدون على **تشومسكي**، من خلال ما ينتجه المتعلّم من استعمالات لغوية أدائية، وما يفهمه ويتجاوب معه بعدّه متلقيّا.

– عبد الرّحمان حاج صالح يجعل من الملكة اللّسانيّة أمرا **لا شعوريّا**، كما أنّها **مكتسبة**، تتجلّى من خلال مظهرها الإجرائي، فهو بذلك يوافق ما جاء به **تشومسكي** حين أقر بأنّ الملكة اللّسانيّة تتحقّق من خلال الأداء أو الإنجاز، وأنّ الحدود الإجرائية وسيلة من وسائل اكتساب اللّغة عن طريق الفرد نفسه.

[1]– ينظر: عبد العليم بوفاتح– أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون على ضوء النظرية اللسانية الحديثة، جسور المعرف مجلة دولية محكمة تصدر عن جامعة زيان عاشور، الجلفة، ع10، جوان، الجزائر، 2019، ص134.

المبحث الثّاني: الملكة التّواصليّة من منظور اللّسانيّات والتّعليميّة.

عالج المبحث السّابق مفهوم الملكة اللّسانيّة، عند اللّسانيّين العرب والغربيّين، وفي هذا المبحث نوسّع الدّائرة متجاوزين المفهوم اللّساني التّجريدي القواعدي، إلى المفهوم اللّساني التّواصلي، الذي يعنى بالبحث اللّساني غير مستقلّ عن الظّروف الاجتماعيّة والأحوال الخطابيّة والإنتاجيّة للحدث التّواصلي.

أولا: الملكة التّواصليّة من منظور اللّسانيّين:

أخذ مصطلح الملكة كما رأينا سابقا أبعادا متعدّدة كلّ حسب توجّهه وتحليل رؤياه، إلّا أنّه من العدل الإشادة بأهل الفضل، فمصطلح الملكة لم ير تحليلا ونقاشا مستفيضا مثلما ظهر عند **تشومسكي** مؤسّس النّظرية التّوليديّة، وذلك من خلال تفسيره للقدرة اللّغويّة عند كلّ متكلّم مثالي، بعدها أخذ العلماء المصطلح بالتّحليل والتّفسير، إلى أن تقرّر مفهوم الملكة التّواصليّة، مستدركين على ما قام به **تشومسكي** من خلال إقصائه للمنحى الاجتماعي والظّروف المحيطة بالحدث الكلامي. وفي مجال الحديث عن المدخل التّواصلي تطرح عادة التّفرقة بين الملكة اللّسانيّة والملكة التّواصليّة، وكلّما تطلّب الحديث عن المدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات يتطلّب بالضّرورة الوقوف عند الملكة التّواصلية، ولكي يتّضح مراب العلاقة بين هذين القطبين نعرض في ما يلي الفروقات التّالية لنتوصل إلى طبيعة العلاقة بينهما:

1- الكفاءة/الملكة اللّسانيّة، من منظور لساني(سوسيري، توليدي):

ميّز **دي سوسير** في بداية الأمر بين اللّسان والكلام، واعتبر اللّسان منظومة من العلامات المشتركة بين أفراد جماعة لسانيّة ما، والكلام مجموعة من المنطوقات الشّفويّة والكتابيّة، "فاللّسان هو رصيد يستودع في الأشخاص الّذين ينتمون إلى مجتمع واحد، بفضل مباشرتهم للكلام، يوجد وجودا تقديريّا في كلّ دماغ، وبفصلنا اللّسان عن الكلام، نفصّل في الوقت نفسه، ما هو اجتماعي عمّا هو فردي"[1]. فاللّسان اجتماعي، أمّا الكلام فهو فردي، ولهذا التّمييز بين اللّسان والكلام، تصوّر منهجي يعين على فهم حقيقة اللّغة.

[1]- شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، أبحاث الترجمة و النشر و التوزيع، 2004، ص15.

بعدها جاء **تشومسكي** في عام (1970) بالتّمييز ذاته ضمن ثنائيّة الكفاءة اللّغويّة (competence linguistic) والأداء اللّغوي (performance linguistic) إلى التّمييز بين النّظام الّذي يصنع الإطار اللّغوي للمجتمع والنّشاط، فعرّفت اللّغة عنده باسم الكفاية /الملكة، والكلام بالأداء، فالكفاية تمثّل معرفة المتكلّم بلغته، والأداء يمثّل ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقّق، في مواقف ملموسة[1]، إذ الملكة عبارة عن قدرة المتكلّم المستمع المثالي الّذي ينتمي لعشيرة لغويّة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصّحيحة، و الأداء يمثّل الإنتاج الفعلي لهذه الملكة؛ كما أنّ نظرة التّوليديّون للملكة على أنّها ملكة لغويّة، بعدّها نظاما من القواعد المستنبطة من المتكلّم، أصبحت تمثّل معرفته اللّغوية التي تمكّنه من فهم ما يحصى من الجمل، كما تمكّنه من إنتاجها، ويستدل على القدرة اللّغويّة بظاهرتين: أوّلاهما: السّرعة الفائقة في اكتساب اللّغة لدى الطّفل[2]، وهذا ما يدعو بدوره إلى وجود قدرة لغويّة كامنة موجودة في الذّهن تمكّنه من اكتساب ما لا نهاية من المفردات والتراكيب، والثّانية تتمثّل في وجود **القدرة التّوليديّة على توليد الجمل**[3]، لتوليد ما لا نهاية من الجمل، بفضل القدرة الابداعيّة التي هي ميزة تميّز البشريّة دون الحيوان، لأنّ الحيوان يفتقر للميزة الابداعيّة.

ويكتمل وضوح مفهوم الكفاية اللّغوية بالوقوف على النّقاط المهمّة التّالية، في نظريّة **تشومسكي** اللّغويّة:

1- أن اللّغة مجموعة متناهيّة أو غير متناهيّة من الجمل، كل جملة منها متناهية الطّول ومكوّنة من مجموعة متناهية من العناصر، واللّغات الطّبيعيّة جميعا في صورها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المعنى، وذلك أنّ كلّ لغة طبيعيّة تمتلك عددا متناهيا من الوحدات الصوتية، (أو الحروف)، على الرّغم من وجود جمل عدة غير متناهية.

2- الهدف الرّئيس في التّحليل اللّغوي للّغة هو التّمييز بين السّلاسل النّحوية، التي تمثّل جمل اللّغة، والسّلاسل الغير النّحوية التي ليست بجمل اللّغة، ثم دراسة أبنية السّلاسل النّحويّة.

---

[1]- ينظر: محمد العبد: النص والخطاب والاتصال: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر،2014 ، ص15.

[2]- ينظر: رضا الكشو: من إشكاليات القدرة التواصلية: اللّسانيات العربية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن مركز الملك عبد الله، بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع3، مارس، 2016، ص193.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

3- نحو اللّغة إذن هو الجهاز الذي يولّد جميع السّلاسل النّحويّة للّغة، ولا يولّد السّلاسل غير النّحوية، وتختبر صلاحيّة النّحو المقترح للّغة بالوقوف على حقيقة كون السّلاسل الّتي يولّدها سلاسل نحوية حقا أم لا، أي إن كانت سلاسل مقبولة عند المتكلّم الأصلي.

4- تفترض في المتكلّم الأصلي معرفة حدسيّة بالجمل النّحوية للغته، وينبغي للنّحو القيام بمهمّة إنتاج تلك الجمل على نحو فعّال ومضيء، وتفترض هنا أيضا معرفة جزئية بما يمدّ جملا وبما لا يمد، أي الجمل واللّاجمل.

5- النّحو مرآة وسلوك المتكلّم الذي يستطيع على أساس تجربته المحدّدة باللّغة، أن ينتج أو أن يفهم عددا غير محدّد من الجمل الجديدة، وكل تفسير لفكرة النّحوية في اللّغة؛ أي كل تشخيص للنّحوية في اللّغة، في حدود المنطوقات اللّغوية الملاحظة، يعد تفسيرا لوجه رئيس من وجوه السّلوك اللّغوي.

6- لا تحدّد فكرة النّحوية من خلال المعنى أو الدّلالة، أي تتساوى الجملتان في خلوّهما من المعنى، ولكن متكلّم اللّغة يعرف أنّ إحداهما هي فقط صحيحة نحويّا.

7- نحو اللّغة هو بالضّرورة نظريّة اللّغة، وتمتدّ كل نظرية علمية على عدد متناه من الملحوظات، وتبحث عن ارتباطها بالظواهر الملاحظة.

نستنتج أنّ نحو اللّغة في النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة هو أساسها الذي تقوم عليه، حيث من خلالها يحكم على مدى صحّة الجملة وعدم صحّتها، كما تفترض مبدأ الحدسيّة في معرفة القواعد النّحويّة التي تحكم الجمل، وإنتاجها، كما أنّ النّحو لا يحدّد المعنى وكل الجمل تتساوى نحويّا، فقط المتكلم من يحدد صحة المعنى عن طريق حدسه، إذ نلاحظ أن النظرية التوليدية التحويلية على الرغم من دورها في تفسير الجهاز النحوي للمتكلم في توليد وتحويل جمل متناهية وغير متناهية، إلا أنها فشلت في تفسير الظواهر الخارجية ودورها في تنمية التواصل اللغوي للمتكلم.

2-الملكة التّواصلية عند هايمز:

عارض **ذيل هايمس** (D. HYMES) **تشومسكي** في الوقت الّذي أظهر فيه ثنائيّة الكفاءة/ الملكة والأداء، "وفيما كان **تشومسكي** يبحث عمّا يكوّن القدرة أو الملكة اللّسانيّة (linguistic competence)، دعا **هايمز** زملاءه من اللّغويين وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التّواصل أو ملكة التّواصل (competence communicative)، التي تشمل القدرة اللّغويّة، ولكنّها تتعدّاها إلى

استخدام اللّغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعيّة التي تحكم الاستخدام"[1]، نتج هذا بعد أن تنبّهت الأبحاث اللّسانيّة إلى نظريّة تشومسكي التّوليديّة التّحويليّة أنّها قد أغرقت في التّجريديّة، واتّخذت من البحث اللّغوي بحثا مستقلا عن الظّواهر الخارجيّة، لذلك اعتبرت دراسة محدودة. لهذا ظهر اتّجاه جديد يهتم بكلّ الظّواهر المحيطة بالفعل اللّغوي وهو مجال اللّسانيات الاجتماعيّة الذي انبثقت منه أبحاث ذيل **هايمس**، وطوّر مفاهيم الملكة اللّسانية **لتشومسكي** إلى ملكة تواصليّة تهتمّ بأبعاد ما وراء اللّغة ذات صلة بالواقع الاجتماعي الخارجي.

وفي دعوة اللّساني **ذيل هايمز** ذو الاتّجاه الاجتماعي إلى البحث عن الملكة التّواصليّة ليتعدّى مفهوم الملكة اللّسانية إلى الملكة التّواصليّة- عدّ أنّه أوّل من تطرّق إلى مفهوم الملكة التّواصليّة- منتقدا بذلك نعّوم **تشومسكي** بسبب عزله تفسير الملكة عن المحيط الاجتماعي، إذ يفسّر هذا بعمليّة الجمع بين القواعد اللّغويّة والقيم والأعراف الاجتماعيّة، فيما يورده **هادي نهر** أنّ الملكة التّواصليّة تعني: "تمكّن النّاطق باللّغة المعيّنة بأنظمتها وقوانينها من جهة، والتّمكّن في الوقت نفسه من أساليب استعمالها بحسب المواقف"[2]، وقد ركّز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النّظريّة لم تهتم بملاءمة النّص المنطوق، مع السّياقات المقاميّة، والسّوسيوثقافيّة، ولأنه يرى في ذلك نوعا من التّجاهل لما يسمّيه هو بقواعد الاستعمال، التي بدونها لا يرى للقواعد النّحويّة التي يوليها **تشومسكي** كل الاهتمام أيّ جدوى في تحقيق مقبوليّة الجملة مهما كانت درجة نحويّتها، ولذلك فإنّ الملكة التّواصليّة في نظر **هايمس** تشمل الملكة اللّسانيّة/الكفاءة، أي المعرفة بقواعد الاستعمال، والقدرة على استخدامها.[3] وتشمل القدرة على استخدام سياقات الاستعمال التي بدورها تتنوّع إلى سياقات اجتماعيّة ونفسيّة، وثقافيّة، ليكون بذلك **هايمز** لم يلغ الملكة اللّسانية إطلاقا، إنّما تعدّاها إلى ما هو اجتماعي، بمعنى تصبح العمليّة وفق الشّكل التّالي:

كفاءة لغويّة/ملكة/ لسانيّة + سياق اجتماعي = ملكة تواصليّة.

كما أنّ الملكة التّواصليّة لا يراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عمليّة فرديّة اجتماعيّة معا، وتكمن فرديّتها حين تتعلّق بالأساليب الخاصّة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعيّة حين تتعلّق

[1]- نايف خرما: تعليم وتعلم اللغات الأجنبية: ص41.

[2]- هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والاعلام، ط1، دار الفكر، عمان: 2003، ص88.

[3]- ينظر: الحسين زاهدي: نحو مقاربة تكاملية للشفهي: افريقيا الشرق، المغرب، 2011، ص29.

بالسّياق الذي يتمّ فيه التّواصل.[1] إذ هي بمثابة امتلاك المعرفة امتلاكا ضمنيّا من خلال استيعاب نظام اللّغة، وعلنا من خلال التّمكّن من الاستخدام اللّغوي داخل الجماعة، وهي عمليّة لا شعوريّة تجسّدها عمليّة الكلام، وذلك بربط بالمعاني والتّراكيب والأصوات اللّغويّة طبق القواعد اللّغويّة وحسب سياقات المقام. ويكمن الفرق في التّوجّهين التّوليدي والتّواصلي في ربط القدرة الكامنة بالدّماغ، حسب التّصنيف **التّشومسكي**، واعتبار الظّواهر الاجتماعيّة أساس إنتاج القول حسب منظور **هايمز**، إذ هي القدرة على التّواصل من خلال ممارسة اللّغة في الوسط الاجتماعي[2]. لذلك إنّ تعدّي مفهوم الملكة اللّسانيّة إلى المستوى الاجتماعي الوظيفي، هو ما جعل **ذيل هايمز** يعدّ "أن فكرة الإبداع المقنّن في وصف إتقان الأطفال في الثّالثة والرّابعة للقواعد النّحويّة لم تفسّر القواعد الوظيفيّة الاجتماعيّة للغة"[3]، وبالتّالي إنّ وصف الملكة اللّسانية أو القدرة اللّغويّة عند تشومسكي هو تفسير قاصر عن وصف وتفسير عمليّة الإنتاج الكلامي، واكتساب الملكة اللّسانيّة فقط دون إعطاء أهمّية للسّياق الخارجي في عمليّة التّعلّم؛ لم يفِ بالغرض المطلوب لتعليميّة اللّغات وهو القدرة على التّواصل، لذلك إنّ الغرض التّواصلي للّغة، يوحي بإعطاء الأولوية للخبرة الاجتماعيّة الدّور الفعّال في الاكتساب اللّغوي والأداء، ويقدر متعلّم اللّغة أن يتكلّم ويحاور ويناقش بها الفرد في سياقات متعدّدة.

2-1- إثنوغرافيا التّواصل والملكة التّواصليّة:

عندما اهتمّ علماء اللّسانيّات في أوائل السّتّينيّات بدراسة الهياكل اللّغويّة، في هذه المرحلة اقترح **هايمس** دراسة اللّغة في بعدها الوظيفي، فاللّغة تستحق أن تحلّل من منظور إثنوغرافي ولغوي ونفسي في الواقع؛ يمكن أن يتضمّن جرد ممارسات التّواصل لمجموعة اجتماعيّة وثقافيّة لغات ولهجات متعدّدة، بالإضافة إلى عناصر من السّلوك غير اللّفظي. لذلك من الضّروري، قبل كلّ شيء، دراسة وظائف التّواصل، ومراقبة كيفيّة استخدام أعضاء المجتمع لمواردهم اللّفظية وغير اللّفظية اعتمادًا على السّياق.[4] إذ أنّ اهتمام علماء اللّسانيات بالبعد الوظيفي التّواصلي للغات، بقي رهين التّحليل الأثنوغرافي كعلم مساعد

[1]-ينظر: أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص79.

[2]- ينظر: رضا الكشو: من إشكاليات القدرة التواصلية: ص194

[3]- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها: ص244.

[4] / : Paulo Costa: Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée Article paru le 16-10-2013. URL: gerflint.fr/Base/Pologne1/competence.pdf [consulté la 16/07/2021.p57.

له في التّحليل الوظيفي لأبنيّة العناصر اللّغويّة وغير اللّغوية، وفي ذلك يقول **هايمز**: "إنّ إثنوغرافيا التّواصل لا تعتمد على نتائج منفصلة من اللّسانيات أو علم النّفس أو الاجتماع أو الإثنوغرافيا، أو تحاول أن تربط بين تلك النّتائج (...) لكنّها تحاول أن تفتح آفاق تحليل جديدة عن طريق اكتشاف أنواع جديدة من إعادة وإبراز أسئلة مختلفة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تحليل أنماط الاتّصال كجزء من السّلوك والمعرفة الثّقافيّة".[1] يوضّح هذا التّعريف أنّ التّواصل جزء من المعرفة الاجتماعيّة والثّقافيّة، كما أنّ التّواصل لا يتمّ فقط في إطار الألفاظ، فكما تتواصل النّاس عبر الصّيغ اللّفظية أيضا تساهم العادات والتّقاليد، "**فمارسال** (M.Mauss) وهو أنتروبولوجي فرنسي (1872-1959) اشتهر بمقالته عن الهبة المنشورة سنة (1923)، وقد لاحظ في مجتمعات بدائيّة متنوّعة أنّ الهبة والهديّة هو عمل يستدعي التّبادل أي إجباريّة إعطاء هبة مقابلة (لا يمكننا أن نأخذ دون أن نعطي والعكس بالعكس)، فاستنتج **موس** من ذلك أساس كلّ صلة اجتماعيّة يعرفها عقدا تبادليّا"[2] إذ أنّ تقديم الهدايا يتمّ من خلال التّواصل بين الأفراد، كما أنّ تقديمها يحمل معنى تواصليّا، ففي ردّ الهديّة يتضّمّن معطى أخلاقي يدلّ على مدى التّوافق بين الطّرفين، فالتّعامل الثّقافي يحمل دورا فعّالا في تحقيق التّواصل وهو دلالة على مدى قيمة التّوافق الاجتماعي. ولذلك يعرّف **ذيل هايمس** اثنوغرافيا التّواصل على أنّها: "تحديد سلوك المجتمع، إذ يجب على المرء أن يحدّد ماذا يمكن اعتباره حدثًا تواصليًا، وكمكوّن لحدث، ولا تعترف بأيّ سلوك على أنّه تواصلي ما لم يتم تأطيره على المستوى السّياقي، لذلك إنّ اللّغة حدث وفعل كلامي"[3] فأثنوغرفيا التّواصل تتعلّق بدراسة اللّغة من حيث علائقها بالعوامل الاجتماعيّة والثّقافيّة.

ومهما يكن من أمر، فإنّ علاقة المواءمة بين الرّموز اللّغويّة ومركّباتها وبين سياق التّواصل هي جوهر التّعريفات المختلفة للملكة التّواصليّة، وينبغي وضع هذا المفهوم في إطار مفهوم أوسع سلكه **هايمز** هو: "**أثنوغرافيا الكلام**" من أجل وضع برنامج نظري لتحليل الواقعات التّواصليّة في محيطها الثّقافي تحليلا وظيفيّا، (أي مرتبطا بالسّياق)، وديناميّا (أي مرتبطا بالعمليّة التّواصليّة)[4] فالملكة التّواصليّة تحلّل الأحداث

[1] – أساليب لتحليل الخطاب: ديبرا شيفرين: مراجعة: محمد العضاضي، جامعة جورجتاون، المبتعث، مجلة مجلة طلابية علمية ثقافية شهرية، تصدر عن الملحقية الثقافية السعودية بواشنطن وتوزع في الولايات المتحدة وكندا والمملكة العربية السعودية 1995، ع158، ص18

[2] – فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار، سورية، 2007، ص91.

[3] -DELL HYMES :FOUNDATIONS IN SOCIOLINGUISTICS,An Ethnographic Approach,First published in Great Britain in 1977, p09.

[4] – ينظر: الحسين زاهدي: الحسين زاهدي: نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص32.

التّواصليّة للمتكلّم في واقعها الثّقافي وما يرتبط بها من عادات ثقافيّة واجتماعية وكلاميّة، هذا من جهة السّياق، وتحلّل ديناميّا عند حدوث التّواصل فعليّا ومدى عمق التّأثير التّواصلي القائم بين الطّرفين ونجاحه.

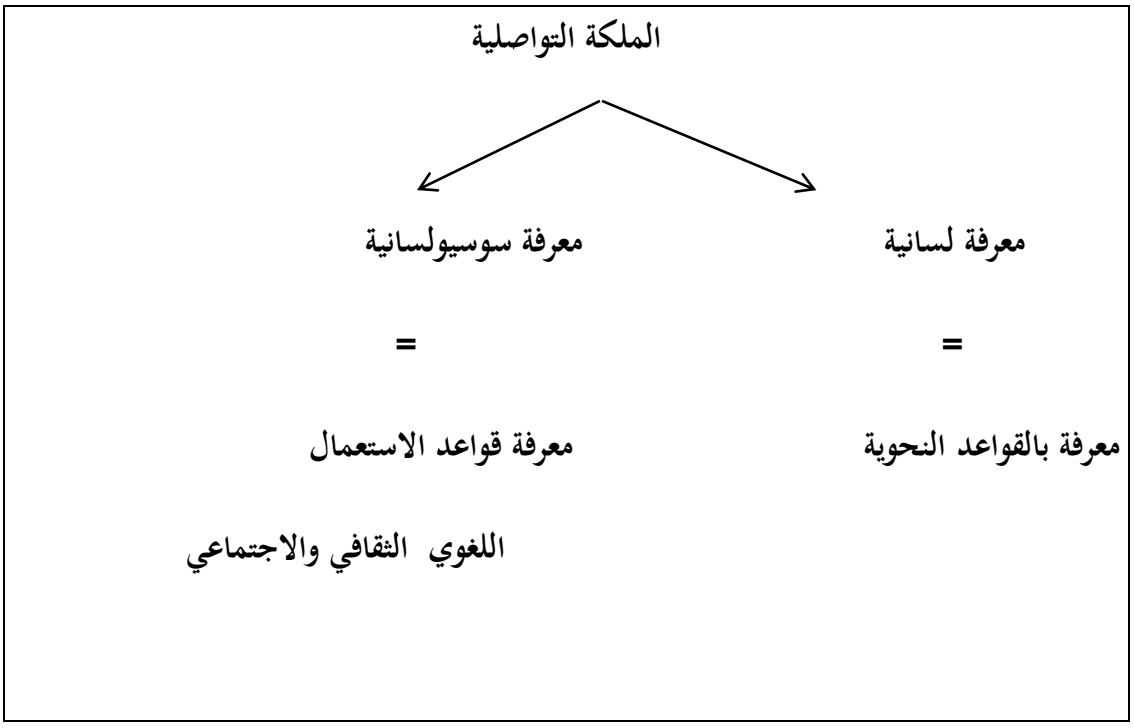
جعل **هايمز** للوصف الإثنوغرافي مكوّنات تواصليّة عدّة، من أهمّها: المشاركون في التّواصل، والموقف التّواصلي، وصيغة التّواصل، والحدث اللّغوي، والموضوع، ووظيفة التّفاعل. وتصلح هذه المكوّنات لأن تكون إطارا وصفيّا لبحوث الملكة التّواصليّة للمتكلّمين في إطار اللّسانيّات الاجتماعيّة[1]. لذلك إنّ انطلاق هايمس من **أثنوغرافيا التّواصل**، نتج عنه عدم تسمية روّاد هذا الاتّجاه بأتنولسانية، رغبة منهم في تجنّب أيّ تشويش يقرّ بانطلاقهم من النّموذج اللّساني، لذلك كانت انطلاقتهم من "الملاحظة الإثنوغرافية للكلام"، والتّواصل اللّفظي بصفته ظاهرة سوسيوثقافيّة، وعنصرا مهمّا من السّلوك الإنساني، والوحدة الأساس في التّواصل اللّفظي هي الفعل الكلامي، وليس الوحدة المعجميّة ولا الجملة.[2] لذلك اهتمّت أثنوغرافيا التّواصل بالاستعمال اللّغوي، فالانتقادات الّتي قدّمها **ذيل هايمس** للنّظريّة التّوليديّة التّحويليّة كونها لا تهتم باللّغة أثناء التّواصل تطلب إعادة النّظر للسّياقات المقاميّة والثّقافيّة أي المعرفة بقواعد الاستخدام.

فذيل هايمس صاحب تخصّص اتنوغرافيا التّواصل، يرى أنّ العشيرة اللّغويّة تشترك في كفاية/ ملكة تواصليّة مكوّنة من نوعين من المعرفة، المعرفة اللّسانيّة، والمعرفة السّوسيولسانيّة. وهي بطبيعة الحال، معرفة مزدوجة لمعايير النّحو ومعايير الاستعمال، مراعية بذلك متطلّبات السّياق الاجتماعي، والمحيط السّوسيوثقافي أثناء التّواصل، ونختصر المعرفة النّحويّة ومعرفة الاستعمال في الشّكل الآتي[3]:

[1]- ينظر: المرجع السابق: ص32.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص30.

[3]- ينظر: م ن: ص31.



مخطّط توضيحي رقم(12): يوضّح مفهوم الملكة التّواصليّة

كان هذا المخطّط التّوضيحي لطبيعة التّصور الذي اشتغل عليه **ذيل هايمس** للملكة التّواصلّية، ونورد في الجدول التّالي مقارنة بين كلّ من **تشومسكي وذيل هايمس** حتى تتّضح الفروق التّصوريّة لكليهما، وأوجه الاتّفاق والتّمايز:

اللّسانيّات	تشومسكي (الاهتمام عند الحد الجملي)	هايمز (تحليل الخطاب)
طبيعة الملكة/ الكفاءة	- متكلّم مستمع مثالي، وهي واحدة بالنّسبة لجميع أعضاء نفس المجموعة بل عالمية في جانب كبير منها.	- شخص حقيقي يعيش في عالم اجتماعي، وتحكم المجموعة عدّة قوانين.
إنتاج واستقبال	جملة نحويّة مجردة مثاليّة تنتج بالإنجاز/ الأداء.	- ملفوظات ملائمة سياقيّا. لا يمكن إدراكها إلّا من خلال تحقّقات الإنجاز. - ينبغي لكل الأفعال أن تحدث بالإنجاز
اللغة	اعتبار اللغة نظاما للتّعبير عن	- ممارسة اجتماعية مؤسسة

	الفكر، ومرآة للعقل لها أساس سيكولوجي، ولكنها دون أسس اجتماعية منغلقة.	أساسا على قواعد اجتماعية.

جدول رقم (02): يوضح تصور الملكة عند تشومسكي وهايمس[1]

إنّ ما يمكننا قوله بخصوص تصنيف الملكة بين **تشومسكي وذيل هايمز**، أنّ تشومسكي لا يعتبر اللّغة قضيّة تواصليّة، بل هي قضيّة لغويّة وأنّ وظيفتها هي التّعبير عن الفكر، وقد اختزلها في الإبداع وجعل اللّغة سمة إبداعيّة، أمّا **ذيل هايمس** فهو عكس تشومسكي إذ جاء ليكمّل تيّارين متمايزين، هما التّيار التّوليدي التّحويلي، والتّيار التّواصلي، فيما سمّاه بأنثوغرافيا التّواصل. فبعد انفتاح الملكة على التّواصل، تجاوز اللّسانيّات بعدّها إطارا نظريّا لتعليميّة اللّغات، وتمكّن من الانفتاح على مصادر نظريّة أخرى خادمة للسّياق الخارجي مثل اللّسانيات الاجتماعيّة، وعلم النّفس اللّغوي وتحليل الخطاب والتّداوليّة.

3-فوندريش (wunderlich):

يعد **فوندرليش** من مؤسّسي نظريّة الفعل التّواصلي، المعنى المركزي في الملكة التّواصليّة هو الملكة اللّسانيّة الفرديّة، وتبدو الملكة التّواصليّة عنده قدرة فاعلة من النّاحية اللّغوية في نظام من التّوقّعات الاجتماعيّة والضّبط الاجتماعي، ويعني هذا أداء المواقف الخطابيّة، والنّطق بالاهتمامات وإعادة تحديد العلاقات الاجتماعيّة[2].

4-بنتنج (bintj):

ويعرف **بنتنج** الملكة التّواصلية، بالقدرة الإنسانية الشّاملة على فهم الموقف التّواصلي، بين أطراف الاتّصال، في إطار عوامل أخرى، كالزّمان والمكان، والعلاقات الاجتماعيّة، والعلاقات الخاصّة بين أطراف الاتّصال، (أي الأدوار والأدوار المتوقّعة)، ومقاصد هذه الأطراف، والقدرة على الفعل، وأداة الاتّصال الموظّفة، لبلوغ الأهداف، (الاستراتيجيات البلاغية)[3].

[1]-ينظر: المرجع السابق: ص32.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص32.

[3]- ينظر: م ن: ص ن.

5 – هابرماس: (habermas)

ويبرز هابرماس **(habermas)** فكرة صدور الأبنية اللّغويّة عن مواقف الخطاب الممكنة، وإنّ هذه الأبنية في خدمة المواقف التّداوليّة للتّعبيرات اللّغويّة، تردّ إلى ما يسمّيه بالعموميّات أو الكلّيات التّداوليّة في كلّ موقف خطابي.

6–ديتمار: (dittmar)

ويعرّف **ديتمار (dittmar)** الملكة التّواصليّة بأنّها قدرة الأفراد على أن يتّصل أحدهم بالآخر في ظروف محددة، موقفيا ومعياريا، لغوية نفسية، اجتماعية، تداولية[1].

7–أوكزار: (okzar)

أثمر بروز مفهوم الملكة التّواصلية، "وفي تعريف أوكزار (**okzar**) قدرة الشّخص على إنجاز العمليّات الاتّصالية اللّغوية وغير اللّغويّة، متكلّما ومستمعا، وفق مواقفها وتبعا لقواعد الجماعة الثّقافيّة والاجتماعيّة، والنّفسيّة الاجتماعيّة ، وينبني البحث حول الملكة التواصلية حول مقولة: من يقول، ماذا، في أي قناة، لمن بأي تأثير؟"[2] وينبغي في عمليّة التّفاعل تحقيق التّطابق التّداولي والسّيميائي والمحافظة عليه، كما ينبغي مراعاة السّياقات الثّقافيّة.

8–دوجلاس بروان (dogllas brown):

يورد **دوجلاس** براون أنّ مسألة اكتساب الملكة التّواصليّة عند متعلم اللّغة يمكن اعتبارها أمرا نسبيّا، لأنّه يستند بدوره إلى الأشخاص[3]، لأنّها مرتبطة باكتساب اللّغة والقدرة على التّواصل بها في إطار السّياق الاجتماعي الذي يحدّد بؤرة التّواصل ويدعّمها، أيّ في الحالة الخطابيّة في الوسط الاجتماعي بكلّ ما يحمله من عوامل ومتغيّرات متنوّعة.

---

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص32

[2]– المرجع نفسه: ص 32.

[3]– ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعلّمها: ص245 .

9- جيمس كمنز (James Cummins):

عدّل **جيمس كمنز** فكرته بخصوص القدرة اللّغويّة المعرفيّة، والمهارات التّواصليّة الأساسيّة للتّواصل بين الأفراد، فسمّى الأولى الاتّصال في سياق مصغّر، والثّانية الاتّصال الّذي يشتمله السّياق"[1].

10- مايكل كانال (M.Canal)، و"ميريل سويل (M. Soil) :

وقد توصّل **"مايكل كانال"، و"ميريل سويل"** إلى تعريف الملكة التواصلية، انطلاقا ممّا يجري حولهما من مناقشات وحوارات، ويشتمل التّحليل على أربع مكوّنات، اثنان منها يخصّان الملكة اللّسانيّة واثنان يخصان الملكة التّواصلية:

أ- **المكوّن الأول: القدرة النّحويّة:** وهي تشمل على المعرفة بالوحدات المعجميّة وقواعد الصّرف والتّراكيب ودلالة الجملة والأصوات، بمعنى القدرة على فهم وامتلاك الرّمز اللّغوي وهي نفسها القدرة اللغويّة عند **هايمز**.

ب- **المكوّن الثّاني: قدرة الخطاب:** أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب، ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، والخطاب يشتمل علي أيّ شيء، فالفرق بين المكوّنين، أنّ المكوّن الأوّل يشتغل على الجملة، والمكوّن الثّاني يشتغل على ما هو أكثر منها وهو النّص.

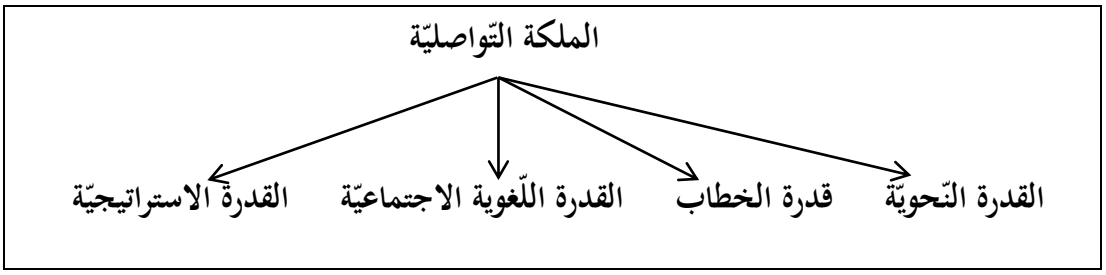
ج- **المكوّن الثّالث: القدرة اللّغويّة الاجتماعيّة:** وهي تعني "معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة والخطاب"[2] وهي تتطلّب معرفة بالسّياق الاجتماعي الذي يمكن فيه الاستخدام اللّغوي، والذي يتوفّر على عناصر التّواصل من مرسل ومرسل إليه، والرّسالة ووظيفة الرّسالة والهدف منها وكلّ الأطراف المشاركة في عمليّة التّواصل.

ح- **المكوّن الرّابع: القدرة الاستراتيجيّة:** "وهي تعني كل ما نوظّفه من استراتيجيّات لغويّة وغير لغويّة لكي نعوّض النّقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توفّر القدرة."[3] بمعنى هي مختلف الاستراتيجيات التي تعوّض النّقص في المعرفة القواعديّة للّغة، أو نتيجة النّقص الذي يحصل نتيجة عوائق وعيوب من قبيل نقص التّركيز والمرض مثلا، فالقدرة الاستراتيجيّة تعتبر قدرة على الإصلاح عمّا يعتري

[1]- المرجع السّابق: ص245.
[2]- المرجع نفسه: ص247.
[3]- م ن: ص ن.

المتكلّم من عوائق وعيوب تحول بينه وبين تأديته اللّغة على وجه سليم، وتمكّنه من الوصول إلى المعنى المراد بكيفيّات مختلفة.

والشّكل الآتي هو محاولة لتلخيص تصوّر "**مايكل كانال**"، و"**ميريل سويل**" للملكة التّواصليّة:



مخطط توضيحي رقم (13): يوضّح تصوّر "مايكل كانال"و"ميريل سويل" للملكة التّواصليّة.

11- صوفي موارون (sophie moirand): تؤكّد **صوفي موارون** في تعريفها لمفهوم **الملكة التّواصليّة** على أربع مكوّنات هي:

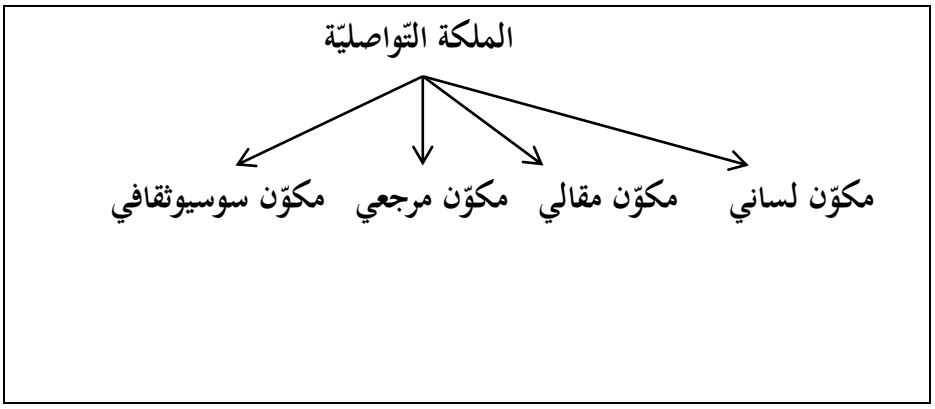
المكوّن اللّساني: أي معرفة وامتلاك القدرة على استعمال النّماذج الصّوتية، والمعجميّة والنّحويّة، والنّصية لنظام اللّغة.

المكوّن المقالي: أي معرفة امتلاك مختلف أصناف الخطاب وتنظيماتها في ارتباط بثابتات الموقف التّواصلي الّذي أنتجت فيه وأدّيت فيه.

المكوّن المرجعي: وهو عبارة عن معرفة بمجالات التجربة وأشياء العالم وعلاقاتها.

المكوّن السّوسيوثقافي: وهو معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعيّة، ومعايير التّفاعل بين الأشخاص والمؤسّسات، ومعرفة التّاريخ الثّقافي، والعلاقات القائمة بين الكائنات الاجتماعيّة، وتتدخّل هذه المكوّنات كلّها بدرجات مختلفة عند تفعيل الملكات التّواصليّة في إنتاج وأداء الخطابات، وحينها تظهر سواء في اللّغة الأجنبيّة أو لغة المنشأ ظواهر التّعويض بين المكوّنات بمجرّد أن يحدث نقص عند

إحداها[1]. تتدخّل كلّ هذه الظّواهر على تعدّدها، في الشّخص لينتج خطابات متنوّعة، ونجمل المكوّنات التّواصليّة في المخطّط الآتي:



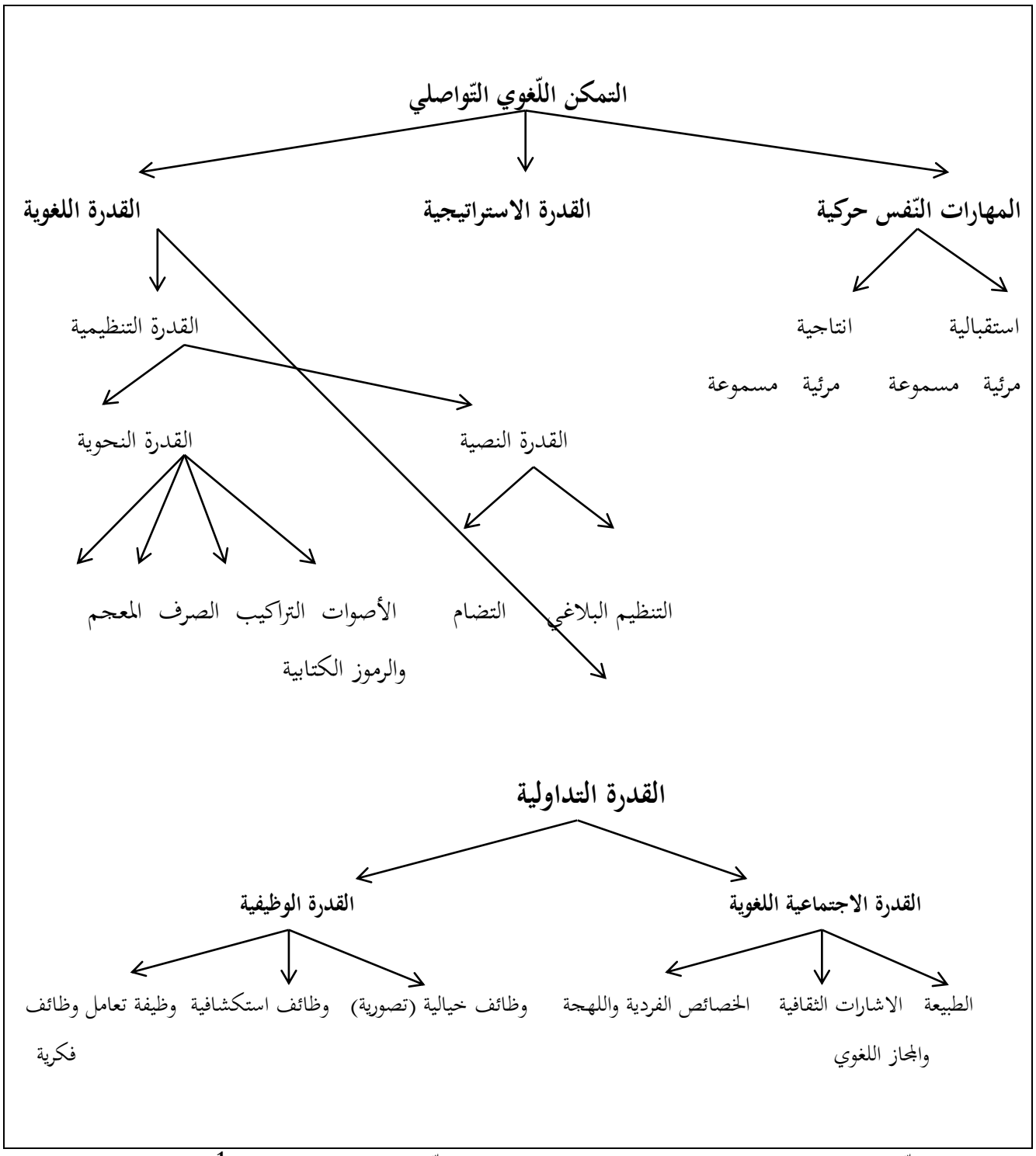
مخطّط توضيحي رقم (14): يوضح تصوّر "صوفي موران" للملكة التّواصليّة

12-نموذج باخمان للملكة التّواصليّة:

توصّل **باخمان** إلى أنّ القدرة الاستراتيجيّة هي الأهمّ على الإطلاق، وجعل لها مدخلا قائما بذاته، والقدرة الاستراتيجيّة عند **باخمان:** عي عبارة عن "مجموعة من القدرات العامة تفيد من كل عناصر القدرة اللغوية"[2]. وقد وضع **باخمان** نموذجا للكفايات المتعلّقة بالملكة التّواصليّة وفق الشّكل الآتي:

[1]- ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي: ص35.

[2]- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعلمها: ص247.



المخطّط رقم (15): يوضح نموذج لإطار وصف التّمكن اللّغوي التّواصلي لباخمان[1]

[1]- المرجع السابق: ص247.

إنّ الكفاءة/ الملكة الاستراتيجية عند **باخمان** جعلها مستقّلة ولا تتّصل بها أيّ عناصر، وكما أشرنا سابقا أنّ الكفاءة الاستراتيجيّة تقوم على عناصر لغويّة وغير لغويّة، هذا ما يضفي على امتلاك المتكلّم الكفاءة الاستراتيجيّة بما تمليه من استخدام استراتيجيّات لعناصر لغويّة وغير لغويّة لتغطّي النّقص الذي يعتري الأداء اللغوي، بمعنى هي المعرفة للقدرة اللّغوية الاستراتيجيّة التي يستخدمها المتكلّم ليغطّي النّقص الذي يشعر به أثناء التّواصل؛ ومن ثمّ تتجسّد الكفاءة الاستراتيجيّة إلّا من خلال الأداء الفعلي للملكة التّواصليّة، وبالتّالي هي جزء من تعليم اللّسان.

بالنّسبة للقدرة اللّغوية/ الملكة اللّسانيّة والتي تقوم على الأنظمة اللّغوية المتفرّعة بدورها إلى قدرة تنظيميّة وقدرة تداوليّة، وتقوم القدرة التنظيميّة على القدرة النّصية + القدرة النحّويّة، على أنّ القدرة النّصيّة التي تزيد عن القدرة النّحويّة/ الملكة النّحويّة على قوانين التّضام والبلاغة.

والقدرة التّداوليّة/ الملكة التّداوليّة وهي تضمّ شكل أوسع من الملكات السّابقة، بحيث أنّ خضوعها للعرف الاجتماعي واللّغوي والمهني وغيرها يجعلها أوسع، وبذلك تضمّ مختلف الملكات السّابقة عن طريق الاحتواء، إضافة تضمّنها للقدرة الوظيفيّة، والتي تقف على مدى فهم المتكلّم للغة الخطاب وتوظيف استراتيجيّات الملكة، لذلك تشير **مسعودة خلّاف** أنّ "كون التّداولية في مفهوم الكفاءة التّداوليّة تبحث عن السّبب الكامن وراء فهم المتكلّمين لكلام بعضهم بعضا، الأمر الذي يجعل التّركيز عليه في تعليم وتعلّم أيّ لسان هو مربط الفرس والهدف النّهائي لكلّ عمليّة تعلّم أو تعليم للّسان"[1]. وهو ما يملي على المبحث التّعليماتي التّداولي ثلاثيّة مرسل ومرسل إليه ورسالة، تتفاعل هذه العناصر فيما بينها تداوليّا، لتجعل من العمليّة التّعليميّة تتّخذ من المبحث التّداولي مهمّة تقوم عليها عمليّة التّواصل بين الأقطاب التّعليميّة.

[1]- مسعودة خلاف: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، العلوم الاقتصادية نموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات، اختصاص: تعليمية اللغات، اشراف: د حسن كاتب، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2010، 2011، ص178.

12-الملكة التّواصلية والنحو الوظيفي عند سيمون ديك (s.dick):

12-1- مكوّنات الملكة التّواصليّة عند سيمون ديك:

إنّ امتلاك المتعلّم لمكوّنات الملكة التّواصليّة حتما هو امتلاكه لآليات الخطاب الفعّال، ومعرفته للسّياقات التي يستخدم فيها هذا الخطاب، من هذا المنطلق يمكننا القول أنّ المتعلّم يتمتع بملكات الاستعمال اللّغوي للمواقف المختلفة، هذا ما يمثّل امتلاك مكوّنات الملكة التّواصليّة لديه حتّى يتمكّن من الاستعمال التّواصلي والوظيفي للّغة في مختلف مجالات حياته.

وقد حدّد **سيمون ديك** مكوّنات الملكة التّواصليّة لدى مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من خمس ملكات وهي:

أ- **الملكة اللّسانيّة/ اللّغويّة:** تمكّن الملكة اللّسانيّة مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من أنّ ينتج ويؤوّل إنتاجا وتأويلا صحيحين عبارات لغويّة ذات بنيات متنوعة جدّا في عدد كبير من المواقف التّواصليّة المختلفة.

ب- **بفضل الملكة المنطقيّة** يستطيع مستعمل اللّغة الطّبيعية على اعتباره مزوّدا بمعارف معيّنة، أنّ يشتّق معارف أخرى، بواسطة قواعد الاستدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

ج- **الملكة المعرفيّة:** وتمكّن الملكة المعرفيّة مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من تكوين رصيد من المعارف المنظّمة، وبفضلها يستطيع أن يشتقّ معارف من العبارات اللّغويّة كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشّكل المطلوب، وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللّغويّة.

د- **الملكة الإدراكيّة:** يتمكّن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة بالملكة الإدراكيّة من أن يدرك محيطه وأن يشتّق من هذا الإدراك معارف يستطيع استخدامها في إنتاج العبارات اللّغويّة وتأويلها.

هـ- **الملكة الاجتماعيّة:** وفيها يتمكّن مستعمل اللّغة الطّبيعية من معرفة الكيفيّة الّتي بها يخاطب مخاطبا معيّنا في موقف تواصلي معيّن قصد تحقيق المواقف التّواصليّة[1].

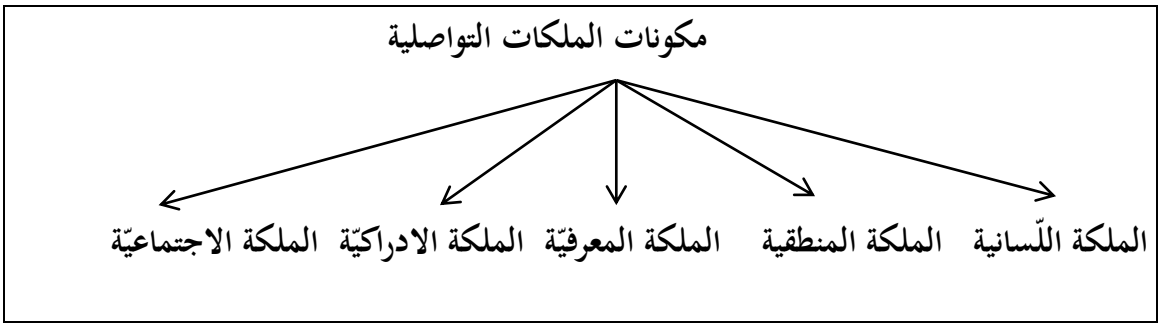
[1]- ينظر: أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية –البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي –، دار الأمان، الرباط، 1995، ص17.

يقترح **سيمون ديك** إضافة أخرى، فبالنّسبة للتّواصل اللّغوي الذي يستخدم من خلاله اللّغة كأداة للتّعبير وإيصال الأفكار، يستدعي ملكات أخرى غير الملكة اللّغوية، ذلك لأنّ مستعمل اللّغة الطّبيعيّة يستخدمون وهم ينتجون اللّغة ويؤوّلونها لمعارف لغوية إلى جانب معارف أخرى غير لغوية.

إنّ **سيمون ديك** يستعمل "وهو يردّد الملكات التي تؤلّف القدرة التّواصليّة عبارة (على الأقل) ويستنتج من هذه العبارة أنّه من الممكن إضافة ملكات أخرى إلى الملكات الخمس، ومن المفترض إضافة الملكة الشّعريّة وتكون مهمّتها الاطّلاع بإمداد مستعمل اللّغة الطّبيعيّة بما يستلزمه إنتاج وتأويل العبارات اللّغويّة ذات الطّابع الشّعري[1].

وتتضمّن الملكة اللّسانية الصّرفة في هذا الجانب من القدرة التّواصلية الجوانب التّداوليّة، وهو عكس ما جاء في النّظرية التّوليديّة التّحويلية القاضي بوجود قدرتين مستقلّتين، قدرة نحوية وقدرة تداوليّة[2]. والجوانب التّداوليّة سنفرد لها مبحثا خاصّا في المباحث اللّاحقة.

وعليه فإنّ كلّ ملكة من هذه الملكات الخمس تختص بقالب ينتمي إليها، مما ينتج عنه خمس قوالب: وهي القالب اللّغوي، القالب المعرفي، القالب الاجتماعي، القالب المنطقي، والقالب الإدراكي، وهناك مقترح بإضافة قالب سادس وهو القالب الشّعري.[3] ونلخّص مكوّنات الملكة التّواصلية عند **سيمون ديك** في المخطّط التالي:



مخطط رقم (16): يوضّح مكوّنات الملكة التّواصلية عند سيمون ديك.

[1]- ينظر: أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية –البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي –، دار الأمان، الرباط، 1995، ص17.

[2]- ينظر:لمرجع نفسه، ص17.

[3]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجية الخطاب، مقاربة لغوية تداولية: ص58.

وممّا يمكن استنتاجه من مفهوم الملكات هو أنّه مفهوم إجرائي؛ ذلك لأنّه يهدف إلى استغلال التّقنيّات والطّرائق خدمة لتعليم اللّغات عموما، وتعليميّة اللّغة العربيّة خصوصا، من أجل توفير بيئة تمكّن المتعلّم من التّواصل على المستوى الشّفوي والمكتوب، لذلك جاء مفهوم الملكة التّواصليّة ليزيل الغموض عن كيفية استعمال اللّغة والتّمكّن من التّواصل بها في مختلف المواقف، إضافة إلى تعدّد مكوّناتها لتجمع بين ما هو لسانيّا وتواصليّا وثقافيّا واجتماعيّا.

المبحث الثّالث: المرتكز اللّساني التّداولي والتّعليم التّواصلي

تمهيد:

منذ ظهور الاتّجاه الاجتماعي في تدريس اللّغات، استغلّ علماء اللّسانيّات التّطبيقيّة التّحليل التّداولي للأفعال والأقوال في العمليّة التّواصليّة، وكذا عمليّات التّفسير والتّأويل والإنتاج اللّغوي، نتج عن هذا الاستغلال توظيف المرتكزات اللّسانيّة التّداوليّة في إعداد المناهج التّعليميّة لتعليميّة اللّغات، لتفسير القدرة اللّغويّة التّواصليّة للطّفل على إنتاج اللّغة، إضافة إلى تفسير آليات الإنتاج اللّغوي للكلام وفق المقتضيات التّداوليّة، وبالتّالي وصف الكيفيّة الّتي من خلالها يتمّ اكتساب ملكة التّواصل للّغة، لذلك إنّ المفاهيم التّداوليّة في تعليميّة اللّغات نظرا لأهمية استغلالها والاستفادة منها وجب علينا التّأصيل لها ووضعها في محكّ التّحليل والتّجريب والوصف المتنامي، الذي يضفي إلى بحث سبل العلاقة بين العلمين بعدّهما علمان متداخلان نظريّا وتطبيقيّا.

أولا– التّداولية:

من أجل تمكين الاستعمال التّداولي للّغات وتلبية الحاجات اللّغويّة التّواصليّة للمتعلّم، وتمكينه من استعمال اللّغة المدرّسة في القسم بأحسن الطّرق السّليمة، مثّلت التّداولية المفاهيم الأساسيّة لبناء مناهج تعليم اللّغات. فما هي التّداوليّة، وما مفاهيمها الأساسيّة التي أفادت بها المبحث التّعليمي للّغات؟

1– مفهوم التّداوليّة:

عرّف معجم تحليل الخطاب **التّداوليّة** (pragmatic) على أنّها: "التّداوليّة توصيف كذلك لتصوّر للّغة وبشكل أعمّ للتّبليغ"[1] هذا التّعريف يدرج التّداوليّة ضمن الاتّجاه الوظيفي، والتّصوّر التّواصلي للّغة.

وينتسب أوّل استعمال لمصطلح التّداوليّة للفيلسوف الأمريكي **شارل موريس (charles morris)** وذلك سنة (1938)، وتمثّل التّداوليّة حسب رأيه إحدى نواح ثلاثة يمكن معالجة اللّغة من خلالها:

أ– **التّركيب** (syntaxe) ويعنى بالعلاقات بين العلامات فيما بينها.

[1]– دومينيك مانغو: معجم تحليل الخطاب: تر: محمد يحياتن: ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون: لبنان، 2008، ص101.

ب- **الدّلالة (semantic)** وهي تهتمّ بدراسة العلامات في علاقتها بالواقع، أو بعبارة أخرى دراسة علاقة العلامات بالأشياء والموجودات الّتي تدلّ عليها.

ج- **التّداوليّة**: وهي تدرس علاقة العلامات بمستعمليها وبظروف استعمالها وبآثار هذا الاستعمال على البنى اللّغويّة[1]، ويمثّل هذا التّعريف أقدم تعريف للتّداوليّة، من خلال ما قدّمه **تشارلز موريس** في تصنيفه لفروع السّيمياء؛ إذ جعلها أحد فروع السّيمياء الثّلاثة، فالتّداوليّة كفرع لساني تهدف إلى دراسة الظّواهر اللّغويّة التّابعة للمكوّن التّداولي الذي هو مكوّن من مكوّنات اللّغة، وعليه فإنّ التّداوليّة تتعلّق بدراسة اللّغة في الاستعمال أو دراسة الاستعمال اللّغوي، ويأتي هذا التّعريف تمييزا لها عن الدّراسة البينويّة.[2]

وفي تعريف آخر التّداوليّة هي: "دراسة اللّغة في الاستعمال ووفق السّياقات التي تحفّ بالعمليّة التّخاطبيّة والقوانين التي تحكم عمليّة التّفاهم للوصول إلى قصد المتكلّم، وتمثّل نظريّة الأفعال الكلاميّة نواة هذه المدرسة"[3]. إذ تعد نظريّة الأفعال الكلاميّة أهمّ نظريّات علم التّداوليّة نظرا لاحتفائها بالأفعال الكلاميّة للمتكلّم والسّامع، ودوره في تحقيق التّواصل وتنشيط التّفاعل التّواصلي، وممّا يؤكّد ذلك هو قول **فرانزواز أرمينكو**: "التّداوليّة علم الاستعمال اللّساني ضمن السّياق، وبتوسّع أكثر هي استعمال العلامات ضمن السّياق"[4]. يتوسّع هذا التّعريف إلى تضمين استعمال اللّغة ضمن السّياق، الذي يمثّل هو الآخر عنصرا مهمّا من العناصر التّداوليّة، ويمكن إرجاع نشأة التداولية إلى عام (1955) عندما ألقى جون أوستين محاضراته في جامعة هارفرد ضمن برنامج **"محاضرات وليام جايمس"**[5].

تأتي هذه التّعاريف استجابة لمبدأ أنّ اللّغة أداة تواصل، وبالتّالي تكمن علاقة اللّغة بالمفهوم التّداولي من خلال الاستعمال، فتكتسي طابعا تواصليّا؛ وهذا ما يدلّ على أنّ التّداوليّة ليست علما لغويّا يكتفي بدراسة التّراكيب اللّغويّة والدّلالة فحسب، بل هي دراسة التّواصل اللّغوي داخل الخطابات[6]، فالتّداوليّة من خلال تشعّبها فهي تدرس البنى الحواريّة مع فروع معرفيّة أخرى عديدة، فانفتحت عليها وأفادت منها كثيرا،

---

[1]- ينظر: دومينيك مانغو: معجم تحليل الخطاب: ص 101، وينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، ص48.

[2]- ينظر: محمد صبيحي: مدخل إلى علم النص: الدار العربية للعلوم ناشرون: منشورات الاختلاف، 2008، الجزائر، ص48.

[3]- فضاء ذياب غليم الحسناوي: الأبعاد التداولية عند الأصوليين مدرسة النجف الحديث أنموذجا، ط1، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته، لبنان، ص34.

[4]- فرنسواز آرمنيكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش: مركز الانماء القومي: المغرب، 1986، ص80.

[5]: ينظر: أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، ص6. أوستين هو صاحب نظرية الأفعال الكلامية والتي سنتطرق لها في العناصر الموالية بعدها آلية مهمة من آليات التداولية، إذ يرى أن وظيفة اللغة الأساسية ليس التعبير عن الأفكار فحسب، إنما تحويلها من أفكار ذات سمة سياقية إلى صيغ اجتماعية.

[6]- ينظر: المرجع السابق، ص30.

نذكر منها: الأثنوميتودولوجيا (**l'éthnométhodologie**) الّتي تهتمّ بتحليل الحديث والوقوف على مختلف الاستراتيجيّات التي يعتمدها المتعلّمون، كما أفادت من الأثنوغرافيا (**léthnographie**) فأخذت عنها مفهوم الملكة التّواصليّة المتمثّلة في المقدرة اللّغويّة التي يمتلكها المتكلّمون والتي تمكّنهم من التّحكّم في قواعد الأداء اللّغوي[1]. بمعنى دراسة الظّاهرة اللّغويّة في الاستعمال، فاتّخذت طابعا شموليّا، من خلال تشعّب اهتمامات التّداوليّة بخصوص الدّراسة اللّغويّة، فهي نفسيّة، اجتماعيّة، لغويّة، عن طريق ارتكاز اهتمامها باللّغة ومستعمليها من خلال ربط اللّغة بالاستعمال في إطارها السّياقي.

وفي رأينا أنّه على الرّغم من تعدّد التّعريفات لعلم التّداولية، إلاّ أنّ التّعريف المناسب لها هو: دراسة اللّغة في الاستعمال (**in use**)، أو في التّواصل (**in interaction**) لأنّه يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئا متأصّلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلّم وحده، ولا السّامع وحده، فصناعة المعنى تتمثّل في تداول اللّغة، بين المتكلّم والسّامع في سياق محدّد (مادي واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما.[2]

2- عوامل ظهور التّداوليّة:

لقد ساهم في ظهور علم التّداوليّة العديد من العوامل التي أخرجتها إلى محكّ الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة الوظيفيّة، وباتت من أحدث النّظريّات التّواصليّة التي طوّعت مختلف الفروع اللّسانية تحت منهج تداولي معاصر، يفيد منها في مختلف مشارب المعرفة العلميّة، وإجمالا يمكننا الوقوف على أهمّ هذه العوامل في النقاط التّالية:

أ-ثورة العديد من اللّغويّين ضدّ المناهج الشّكليّة التي هيمنت على الدّراسات اللّسانيّة في كلّ من أمريكا وأوروبا على امتداد النّصف الأوّل من القرن العشرين[3]، تقول **خولة طالب الإبراهيمي**: "لا يمكن أن ينفرد الجانب اللّساني البينوي المحض بالدّراسة، ولأنّ كان ذلك ضروريّا في وقت من الأوقات (لتستقل اللّسانيّات كعلم قائم بذاته)، فهذا لم يعد ممكنا لأنّ كلّ توجّهات البحث المعاصرة تبرز وتؤكّد على أنّ اللّسان ليس لسانا إلّا عند تحقيقه، أي عند استعماله الاستعمال الفعلي في الواقع"[4]. وهذا ما يبرّر قصور المنهج البينوي عن الوصف اللّغوي ضمن الاستعمال.

---

[1]- ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص: ص51.

[2]- ينظر:محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ،ط1، دار المعرفة الجديدة، مصر، 2002، ص19.

[3]- ينظر: المرجع السابق: ص52.

[4]- خولة طالب الابراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص172.

ب- دراسة اللّغة دراسة شكليّة معزولة عن السّياق الاجتماعي والثّقافي يعدُّ أمرا منقوصا، لا يكتمل إلّا بوضع الدّراسة الشّكليّة على محكّ الاستعمال، فهو وحده القادر على أن يسدّدها ويمنحها الكثير من الحيويّة، والانطلاق والقبول، على أنّ دراسة الاستعمال اللّغوي لا تتمّ على وجهها الصّحيح، بمعزل عن الدّراسة الشّكليّة للجوانب اللّغويّة وإبعاد المعنى عن الدّراسة اللّغويّة، فالجانبان إذن متكاملان في دراسة الظّواهر اللّغوية ولا يجوز الاستغناء عنهما[1]، كما يبرز استعمال اللّغة من خلال إعطاء الجانب الاجتماعي والثّقافي الدّور الأهم في تحقيق التّواصل ضمن الدّراسة التّداوليّة، كما لا ننفي دور الأبنية الشّكليّة فالعنصران مكتملان.

ج- عدم تجاوز الجملة بعدّها أعلى مستوى في الدّراسة اللّغويّة وإهمال الظّواهر الكلاميّة لأنّها أشياء عارضة وفرديّة، وبالتّالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللّغوي.[2]

وممّا سبق يتبيّن أنّ البينويّين لم يلغُوا الوظيفة التّواصليّة للّغة، ولكن ما عيب عليهم هو حصرهم إيّاها في جانبها الإخباري المتمثّل في نقل المعلومات والأفكار لغاية الإعلام والإخبار، وقد حاولوا بناءً على ذلك إخضاع كل الظّواهر اللّغويّة لهذا التّصوّر، بما فيها تلك الّتي لا تجسّد هذه الوظيفة، ففعل الكلام "أكّد" مثلا، يعني حسب البينويين إعلام الغير بما تعتقد، وهو ما يجسّد الوظيفة الإخباريّة، أو بما نحن متأكّدون من معرفته، فيحصر وظيفة اللّغة في الإعلام والإخبار، ولهذا إنّه حسب البنيويّين، أنّ كلّ الأفعال الكلاميّة الّتي لا تفيد في ظاهرها التّبليغ هي في الحقيقة إبلاغ غير مباشر.[3] ورغم ذلك لم ينكر أصحاب الاتّجاه التّداولي الفضل الّذي يعود للبينويّين، في إدراكهم للوظيفة التّواصليّة للّغة، رغم انحصارها في الوظيفة الإعلاميّة والإخباريّة، فهي تندرج تحت لائحة التّواصل، واهتمامها بطرفي العمليّة الخطابيّة من مرسل ومرسل إليه، إلّا أنّ انحصارها في دائرة الإعلام وعدم تجاوزها الوظيفة التّواصلية التّفاعليّة للّغة هو ما عِيب عليها.

أمّا بالنّسبة فيما يتعلّق باهتمام البينويّين في حدود الجملة وعدم تعدّيها إلى مستوى أكثر، فإنّ التّداولية رأت في ذلك حيادا عن الموضوع الحقيقي للدّراسة اللّسانيّة، لأنّ الوحدة القاعديّة للنّظام اللّغوي هي الخطاب وليست الجملة، كما يعود أيضا رفض التّداوليّين للجملة إلى تركيزهم على الوظيفة التّواصليّة

[1] - ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص: ص52.

[2] -ينظر: أحمد نحلة: آفاق جديدة، ص53.

[3] - pucrot (oswald) pire et ne pas dire. Paris. Herman, 1972 , p23. Voir aussi:moeschler (jaques). Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle, paris armand colin /masson, 1996, p26.

للّغة، فالتّواصل والتّفاعل بين المتكلّمين لا يتحقّقان في اعتقادهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنّما سيأتي ذلك عن طريق إنجازات كلاميّة أكبر وأشمل هي الخطاب"[1] إذ تمّ توجيه الاهتمام إلى ما هو أكبر من الجملة وهو الخطاب أو النّص، فأصبح محور الدّراسة، بعدّه مجموعة إنجازات كلاميّة وهي موضع اهتمام التّداوليّة.

3- علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى:

تختص التّداوليّة بعلاقتها مع عدّة علوم، منها ما هو لغوي محض، وما هو لغوي نفسي، ولغوي اجتماعي ومن بين العلوم التي تتعلّق بها نجد:

أ-علم الدّلالة (semantics):

تتشارك التّداوليّة مع علم الدّلالة في دراستها للمعنى، نتيجة لتنامي الاهتمام بين المعنى والاستعمال[2]. فعلم الدّلالة والتّداوليّة: علمان كلاهما يهتمّان بالمعنى، لكن يختلفان من ناحية المنهج، فالتّداوليّة تهتمّ بدراسة خصائص الكلام في الاستعمال، من حيث الدّوافع النّفسيّة عند المتكلّم وردود المخاطبين والأنماط المسلوكة في الخطاب وموضوع الخطاب[3]، فالتّداولية تهتم ببحوث الاستعمال اللّغوي، في حين أنّ الدّلالة تهتم بالمعنى بمعزل عن السّياق الاستعمالي، من خلال تحليل المعنى اللّغوي للمفردات بمعزل عن السّياق، على عكس التّداولية التي تهتمّ بالمعنى في علاقته مع السّياق.

ب- اللّسانيات الاجتماعيّة (sociolinguistics):

تشارك اللّسانيّات الاجتماعيّة علم التّداوليّة في تبيين أثر العلاقات الاجتماعيّة بين المشاركين في الحديث، والموضوع الّذي يدور حوله الكلام، ومرتبة كلّ من المتكلّم والسّامع وجنسه، وأثر السّياق غير اللّغوي في اختيار السّمات اللّغويّة وتنوّعها.[4] وهنا يأتي دور الظّواهر الاجتماعيّة في تفسير الظّواهر الكلاميّة وانتقاء الألفاظ المناسبة للتّعبير، طبقا لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده اللّغوية والاجتماعيّة.

أ- اللّسانيات النّفسيّة (psycholinguistics): تشترك اللّسانيّات النّفسيّة مع التّداوليّة في الاهتمام بقدرات المشاركين التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه والذّاكرة والشّخصيّة.[5] فالعنصر النّفسي

---

[1]- حبيبي ميلود: الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1993، ص102.

[2]- ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة ، ص10.

[3]- مختار درقاوي: التصور الاصولي للمعنى (مقاربة دلالية تداولية لآليات فقه الخطاب)، ط1، دار الكتب العلمية، 2016، ص18.

[4]- ينظر: المرجع السابق، ص10.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

مهمٌّ جدّا في تحسين الأداء اللّغوي للمتكلّم، تتحكّم فيه عوامل الانتباه والقدرة على التّذكّر، وطبيعة الشّخصيّة الكلاميّة.

ولأنّ التّداوليّة متّسعة الاهتمام لما لها علاقة بعلوم شتى، هنالك فروع أخرى زيادة على ما سبق؛ أكسبتها موسوعية التّخصّص، من بينها: التّداولية الاجتماعيّة التي تهتمّ بشرائط الاستعمال اللّغوي المستنبطة من السّياق الاجتماعي، والتّداوليّة اللّغويّة التي تعنى بدراسة الاستعمال اللّغوي من وجهة نظر تركيبيّة، وهي بذلك تنطلق من اتّجاه مقابل للتّداوليّة الاجتماعيّة، فإذا كانت هذه تنطلق من السّياق الاجتماعي إلى التّركيب اللّغوي، فإن تلك تنطلق من التّركيب اللّغوي إلى السّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه، وهناك أيضا التّداوليّة التّطبيقيّة (**pragmatic applied**) وهي التي تعنى بمشكلات التّواصل في المواقف المختلفة، وبخاصّة حين يكون للاتّصال في موقف بعينه، وهنالك التّداولية العامّة (**general pragmatic**)، والّتي تعنى بدراسة الأسس التي يقوم عليها استعمال اللّغة تواصليّا[1]. ولهذا فالتّداوليّة لغويّة ونفسيّة واجتماعيّة تعنى بكلّ ما يحيط بالعمليّة التّواصليّة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ التّداوليّة تقع على عاتقها اهتمامات عديدة تعنى بدراسة الجانب الوظيفي من اللّغة، مراعية الجوانب المعرفيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، كما تعنى بتفسير العمليّة التّواصليّة من خلال الاهتمام بالمعنى في اتّصاله بالسّياق لا منفردا، وهو الجانب الذي أهمله علم الدّلالة، لأنّ المعنى التّداولي هو المعنى الذي يحدّده المقام؛ وبالتّالي فإنّ التّداوليّة جاءت لتكمّل العجز الذي وقعت فيه الدّراسات البينويّة التي كانت تعنى بالدّراسة الشّكليّة للّغات وإقصائها السّياق التّواصلي لأبنية الكلام، ذلك لأنّ التّداولية لا يمكنها دراسة اللّغة بمعزل عن السّياق الاجتماعي، بل ترتبط البنيات اللّغويّة بمستعمليها والأحوال الخطابيّة للكلام.

ثانيا– أهمّية العناصر التّداوليّة في التّعليم التّواصلي للّغات:

1– أثر اللّسانيّات التّداوليّة في تعليميّة اللّغات:

تعتمد التّعليميّة على عناصر التّداوليّة من أجل نجاح العمليّة التّعليميّة، وتكمن أهمّية العناصر التّداوليّة في التّعليم التّواصلي للّغات من خلال استغلال المنهج التّداولي عن طريق التّخطيط والتّجسيد لما

[1]– ينظر: المرجع السابق، ص15.

يتطلّبه التّعليم من مواكبة للواقع، وهذا من أجل تعليم اللّغة وظيفيّا وتداوليّا، والمنهج التّداولي لا يتعلّق فقط بالمتعلّم الذي لا بدّ عليه أن يمتلك مهارة الاستعمال اللّغوي في المقامات المختلفة، إنّما على المعلّم أيضا أن يتمكّن من مهارات التّواصل باللّغة، وأن يتمكّن من خلق مواقف تداوليّة لاستدراج المتعلّمين للتّواصل باللّغة وفق مقتضيات الخطاب وتحقيق ملكة التّواصل باللّغة، وقد أشار إلى ذلك عبد **الرّحمان الحاج صالح** في محاضراته، فقال عنها أنّها نزعة حديثة جدّا، من خلال اهتمامها بالمتعلّم وحاجياته اللّغويّة[1].كما نوّه إلى ضرورة الاهتمام بالمتكلّم وحال الخطاب، من خلال توجيه الاهتمام للدّور الجوهري الذي تتّخذه القرائن المقاليّة منها والحاليّة، خاصّة في أمريكا في تعليم اللّغة، لأن الأفعال الكلاميّة التي ينتجها المتعلّم لا تنتج منعزلة، بل تحدث وفق حال خطاب معيّنة وتوجّه إلى مخاطب معّين[2]، فاستفادت تعليميّة اللّغات من أبحاث اللّسانيّات التّداوليّة وطبّقت منهجها التّداولي في التّعليم التّواصلي للّغات، ووفّرت بها طرائق تواصليّة ناجعة لتفعيل العناصر التّعليميّة المتمثّلة في: المعلّم والمتعلّم والمحتوى، منتهجة منها عدم القطيعة المنهجيّة لما سبق لها من نظريّات بينويّة، فسبق وأن بيّن البينويّون أسبقيّة الجانب المنطوق على المكتوب، وأنّ المنطوق هو الأصل وما المكتوب إلّا فرع منه[3]، وأنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التّواصل، ولا يخفى على أحد أنّ الطّرائق البينويّة الّتي تمّ ذكرها في بحوث سبقت؛ كان الغرض منها هو تنمية القدرة التّواصليّة للمتعلّم، وهو ما يتساوى ومبدأ التّداوليّة الذي تروم إليه هو تنمية الملكة التواصليّة شفاهة وكتابة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الحديث عن الجديد الّذي أضافته التّداوليّة في مجال تعليميّة اللّغات هو أنّ البينويّة أعطت كل اهتمامها للبنية على حساب الوظيفة، في حين أنّ التّداوليّة وجّهت اهتمامها للوظيفة التّواصليّة للّغة إلى جانب البناء الشّكلي.

وأمّا فيما يخصّ المداخل الحديثة في تعليم اللّغات التي انبثقت من الاتّجاه التّواصلي ونقصد بالضّرورة المدخل التّواصلي، كان من أولى الاهتمامات التي ركّزوا عليها هو تدارك النّقائص التي وقعت فيها البنيويّة، وبحث أسباب فشل هذه المقاربة، فتبيّن لهم أنّ تحديدهم للغرض المطلوب من تعلّم اللّغة قد كان تحديدا ضيّقا، وعدم تصريحهم المطلّق بتواصليّة اللّغة، وافتقارهم للمرجعيّة العلميّة لتحديد ماهيّة

[1]- ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية:ج1، ص207.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص198.

[3]- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص130

التّواصل[1]؛ فالقول بتواصليّة اللّغة هنا، ليس هو فقط امتلاك ملكة كتابة المتعلّم جملا صحيحة وسليمة نحوياّ، مثلما جرت العادة في المناهج التّقليديّة، بل إنّ ما تهدف إليه التّداوليّة هو استعمال هذه العبارات الصّحيحة والسّليمة نحويّا ودلاليا في مقامات تواصليّة، بل إنّه ينبغي المعرفة بصياغة جمل في شكل وحدات تواصليّة واسعة، مثل نصوص أو حوارات في إطار مواقف تواصليّة معينة، كما أنّ عمليّة التّحكّم في اللّغة كوسيلة تواصل لا يعني بالضّرورة أنه قد اكتسب القدرة على تبليغ معلومات، أو التّعبير عن الموجودات، وهذا ما يتوافق مع الوظيفة المرجعيّة التي ذكرها رومان جاكبسون، بل إنّها تعني التّحكّم في جميع وظائف اللّغة (الوظيفة المرجعيّة، الوظيفة التّعبيريّة، الوظيفة التّأثيريّة، والوظيفة الجماليّة).

2- أثر مبادئ التّداوليّة في التّعليميّة:

أثّرت مبادئ التّداوليّة في التّعليميّة، وبخاصة نظريّة الأفعال الكلاميّة وتأثير السّياق في فهم المعنى الوظيفي للخطاب، لذلك سنقوم في هذا العنصر بتبيين أهمّية هذه العناصر في التّعليميّة، ومدى ارتباط التّداوليّة بعدّة مفاهيم ومصطلحات في تعليميّة اللّغات وهي:

2-1- الملكة/ الكفاية التّداوليّة (Social competence):

عرّف توماس الملكة التّداوليّة أنّها: "القدرة على استخدام اللّغة بشكل فعّال من أجل تحقيق غرض خاص، وفهم اللّغة في السّياق"[2]. ويتشابه هذا التّعريف معرفيّا مع مفهوم الملكة التّواصليّة، ذلك لأنّه يفيد قدرة المتعلّم على استعمال اللّغة وفهمها وإنتاجها في مختلف المواقف، كما قسّمها إلى قسمين: "التّداولية اللّغويّة (pragmalinguistics)، والتّداوليّة الاجتماعيّة (sociopragmatics)، وتشير الملكة/ الكفاية اللّغوية التّداوليّة، إلى توفّر المصادر عند المتحدّث للتّعبير عن الأعمال التّواصليّة، وإيصال المعاني ذات العلاقة للمستمع بشكل مناسب، ومن هذه المصادر الأساليب التّداوليّة: كالمباشرة وغير المباشرة في الكلام، والأشكال اللّغويّة التي يمكن أن تزيد أو تقلّل من حدة الأعمال التّواصليّة" [3]. وبهذا تمثل التّداولية اللّغويّة المعرفة والرّصيد اللّغوي الذي يمتلكه المتكلّم مسبقا، أمّا **الملكة/ الكفاية الاجتماعيّة** " فتعني التّمكّن من

[1]- ينظر: عزيزة بوغرارة: المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية: مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الحكمة، مج6، ع14، الجزائر، جوان 2018، ص210..

[2]- جاسم علي جاسم : أبحاث في علم اللغة النصي وتحليل الخطاب: دار الكتب العلمية: لبنان:1971، ص 184.

[3]- المرجع نفسه: ص184.

المعرفة والإلمام بمدى تأثير التّداخل الاجتماعي في المشاركين"[1]، أي معرفة مدى التّمكّن من المفاهيم اللّغويّة التي تربط بين العلاقات الاجتماعيّة والتي ترتبط بين المشاركين، والظّروف الاجتماعيّة بين المتحدّث والسّامع. كما تؤطّر الملكة التّداوليّة الكشف عن خصائص العبارات اللّغويّة وربطها بالكيفيّة التي تستعمل بها، فإذا كانت الأنحاء الصّوريّة تدرس القدرة النّحويّة لمتكلّم مثالي، فإنّ النّحو الوظيفي يركّز على دراسة اللّغة في علاقتها بالاستعمال[2]، إذ أنّ التّداوليّة تعنى بطبيعة الكيفيّة التي يتوقّف عليها استعمال اللّغة في التّواصل، وترتبط خصوصا بالوظيفة التي ترتبط بالكلام، هذا الارتباط تحدّده العمليّة التي من شأنها ربط عمليّة الاستعمال اللّغوي بالعمليّة التّعليميّة والحياة اليوميّة، من هنا نتبيّن استثمار التّداوليّة في المدخل التّواصلي، من خلال استغلال الملكة التّداوليّة من قبيل المعلّم والمتعلّم في إطار تفعيل الفعل التّعليمي، الّذي من شأنه يقوم بتفاعل المكوّنات التّعليميّة، لتطوير المستوى التّواصلي بين أطراف العمليّة التّعليميّة.

2-2-الأفعال الكلاميّة:

بمجيء النّظريّة التّداوليّة بعدّها جزءًا من علم السّيمياء، عالجت العلاقة بين العلامة ومؤوّليها، إذ أنّ هذه العلامات ليست فعلا داخليّا، بل يمكن إخضاعها للملاحظة والتّجريب متجاوزة بذلك الثّنائيّة السّوسورية (الدّال والمدلول)[3]، فأعطى هذا الاتّجاه دراسة اللّغة أهمّية كبرى في تعلّم اللّغة عند الطّفل، من خلال تجاوز الرّبط بين الأشكال اللّغويّة إلى التّواصل حسب المواقف وتنوّع الرّسائل اللّغويّة حسب المواقف أيضا. ومن بين هذه الوسائل الّتي لها الدّور الفعّال في إحداث التّواصل هي "**الأفعال الكلاميّة**"، والتي يعرّفها **مسعود صحراوي**: "يراد به الإنجاز الّذي يؤدّيه المتكلّم بمجرّد تلفّظه بملفوظات معيّنة، ومن أمثلته: الأمر، والنّهي، والوعد والسّؤال، والتّعيين والإقالة، والتّعزية والتّهنئة"[4]، فينجز المتكلّمون أفعالا لغويّة، ويتمّ تحقيق كلّ فعل وفق صيغ لغويّة، هذه الصّيغ تختلف باختلاف الأشخاص وعلاقتهم بالمكانة الاجتماعيّة والزّمان والمكان، وأنّ التّأويل الذي يخضع له الفعل الكلامي لا يمكن تأويله إلاّ من خلال مراعاة الأحوال الخطابيّة، والظّروف المحيطة بالفعل الكلامي، "ممّا يعني أنّ الفعل الكلامي الواحد يتمّ تحقيقه بواسطة عدّة

[1]- المرجع السابق: ص ن.

[2]- ينظر: ربيعة العربي: الخطاب المحددات وآليات الاشتغال: دار أمجد للنشر والتوزيع، 2017، ص102.

[3]- ينظر: جاك موشريل، آلان روبول: التداولية اليوم علم جديد للتواصل: تر: سيف الدين دغنوس ومحمد الشيباني، مرجانة لطيف زيتوني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003، ص29.

[4]- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، 2005، ص10.

صيغ مختلفة، ممّا يعني أيضا عدم وجود تطابق في حالات عديدة، بين الصّيغة اللّغويّة والفعل الكلامي الّذي تنجزه، ومثال ذلك: هل في إمكانك أن تعيد لي هذا الكتاب يوم الأربعاء، فهذه قد تكون استفهاما حقيقيا، كما قد تكون طلبا"[1]؛ إذ أنّ الأفعال الكلاميّة تمثّل جانبا مهمّا في حياتنا، فنستخدمها في التّواصل اليومي في البيت والمدرسة والشّارع ومختلف المواقف التّواصليّة والتّعاملات اليوميّة.

كما أنّ الفكرة الأولى التي نشأت منها اللّسانيات التّداوليّة ومن أهمّ مراجعها هي الأفعال الكلاميّة، حيث ارتبطت اللّغة بإنجازها الفعلي في الواقع[2]، فأهمّية اللّغة ليست موجودة للتّعبير عن الأفكار والمعاني فقط، بل للتّأثير في المتلقّي والتّجسيد الفعلي للتّعبير في الواقع الفعلي الاجتماعي الّذي ينجز عند النّطق به. على أنّ **أوستين** كان أوّل الباحثين الّذين اقترح فكرة أفعال الكلام، إلى جانب العبارات الوصفيّة هو العبارات الإنجازية، التي لا يحكمها مقياس الصّدق والكذب، ويتزامن النّطق بها مع تحقّق مدلولها، كما أنّ لهذه العبارات الإنجازيّة شروطا أوضحها الدّارسون، ولا تتحقّق إنجازيّتها إلاّ بها، وهي:

– أن يكون الفعل فيها منتميا إلى مجموعة الأفعال الإنجازيّة (وعد، سأل، قال، حذّر).

– أن يكون الفاعل نفسه هو المتكلّم أي أنّها تمثّل الفرديّة ممّن يقولها.

– أن يكون زمن دلالتها المضارع[3].

نلاحظ أنّ هذه الشّروط تجمع بين المستووين النّحوي والمعجمي، وأنّ غياب شرط واحد فقط يفقدها صفة الإنجازيّة فتصبح عبارة وصفيّة؛ إذ يتميّز الفعل الإنجازي عن الوصفي الإخباري بكونه يترك أثرا في النّفس للأفعال الّتي ينجزها كلامنا.

و لاحظ **أوستين** أنّه يمكن تقدير الفعل الكلامي وفق الشّروط المذكورة في العبارات الوصفيّة، مثل: (أقول) الجوّ جميل، لتصير إنجازيّة هي الأخرى، وعليه فكلّ العبارات الملفوظة إنجازية على نوعين:

[1]– احمد بكار: التداولية وتعليمية اللغات وتعلمها، مجلة الباحث، مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع9، 2014، ص223.

[2]– ينظر: خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص86.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص96.

– إنجازية (صريحة مباشرة)، فعلها ظاهر، (أمر، حض، دعاء، نهي) بصيغة الزّمن الحاضر المنسوب إلى المتكلّم.

– إنجازية (ضمنيّة/ غير مباشرة)، فعلها غير ظاهر، نحو: الاجتهاد مفيد = أقول الاجتهاد مفيد =آمرك أن تجتهد. كما ميّز فيها بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلاميّة:

–فعل قولي (**locution**): يقابل التّلفظ بالأصوات (فعل صوتي) والتّلفظ بالتّراكيب (فعل تركيبي) واستعمال التّراكيب حسب دلالتها (فعل دلالي).

–فعل إنجازي (القول الفاعل) **(illocutionary)** يحصل بالتّعبير عن قصد المتكلّم من أداءه: يعد، يخبر، يعجب، ينذر، ويشمل الجانب التّطبيقي والجانب البلاغي.[1]

– فعل تأثيري إستلزامي **(perlocutionary)** يحصل حين يغيّر الفعل الإنجازي من حال المتلقّي بالتّأثير عليه، كأن يرعبه، (يجعله ينفعل) ويتميّز كلّ فعل من هذه الأفعال بتوفّره على قوة إنجازيّة، وهي تفترض تزامنا تامّا بين موضوع الملفوظيّة والمتلفّظ[2]. ففي أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تتحقّق هذه الأفعال الكلاميّة وتنجز التّفاعلات بالأفعال الكلاميّة تداوليّا بين المعلّم والمتعلّم، ونجملها من خلال المعادلة التّداوليّة التّالية: فعل القول: اللّفظ المصرّح به/ الفعل الإنجازي: واضح الدّلالة + خفي الدّلالة/ الفعل التّأثيري: استجابة السّامع.[3]

إنّ استثمار الأفعال الكلاميّة في التّعليم يمكن من خلال تعليم المتعلّم على إنتاج النّصوص، وهذا بعد إدراكهم لمقاصد الكلام، وتحديدهم للأفعال الإنجازيّة الّتي من الممكن أن يؤدّيها المتعلّم من خلال المحتوى التّعليمي الذي يتلقّاه، ممّا يجعلهم يحسنون التّواصل الفعّال على المستوى الشّفوي والمكتوب، من خلال قدرتهم على الفهم والتّأويل الصّحيح، وانتقاء الأساليب والعبارات التي تبلغ مقاصدهم[4]، وهذا ما

[1]–ينظر: المرجع السابق، ص 96.

[2]–ينظر: المرجع نفسه، ص97.

[3]–ينظر: حنان مصباح: التداولية كعملية إنجازية في العمليّة التعليميّة التّعلميّة: مجلة اللغة العربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية، مج 22، ع3، الجزائر، 2020، ص491.

[4]–ينظر: بن يطو بن عمران: استثمار المفاهيم التداولية في تعليمية اللغة العربية، تحليل نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة التراث، مجلة علمية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية تصدر عن جامعة ع02، مج 10،الجزائر، سبتمبر 2020، ص128.

يبرز أهمّيتها في تدريب المتعلّم على الإنتاج التّواصلي؛ لذلك لابدّ أن يعطى لها الجانب المهم في التّعليم اللّغوي، مادام المتعلّم يستخدمها وبشكل وارد في جميع عمليّاته التّواصليّة اليوميّة، وعلى واضعي المناهج أن يتشبّعوا بالمفاهيم اللّسانيّة التّداوليّة في التّواصل، وأن يعو أهمّية أفعال الكلام في تعليم اللّغات، باستحداث مناهج تعليميّة لغويّة تعطي لها الجانب المهم في المحتوى التّعليمي، وفي ذلك يشير (**محمد الأخضر الصبيحي**) إلى أنّه: "فيما يتعلّق بتدريس اللّغة العربية، مثلا بإمكاننا مثلما ندرّس (كان وأخواتها) في مرحلة ما من مراحل الدّراسة، أن نعلّم تلاميذ هذه المرحلة مختلف صيغ طلب الإرشادات، ونلفت انتباههم إلى أنّ كلّ صيغة يتطلّبها مقام معيّن، وبذلك نمكّنهم من تحصيل كفاية، بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها"[1]، ذلك أنّ تعليم القواعد وطلب حفظها من المتعلّم لا يفي بالغرض المطلوب، لأنّ تدريسها بهذه الطّريقة بعيدا عن سياقاتها ومعزولة عن الاستعمال اللّغوي ينتج لنا متعلّما لا يمكن أن يتواصل باللغة في مختلف المواقف التي تواجهه.

2-3- السّياق في التّعليم التّواصلي للّغات:

2-3-1- تعريف السّياق:

يحيل السّياق إلى عدد من الظّروف الثّقافيّة والاجتماعيّة المحيطة بالعمليّة التّواصليّة، فيعرّف على أنّه: "مجموعة من القيود التي تحيط بالخطاب وتحدّد نتائجه وتوابعه"[2]. فيأتي السّياق ليحيل عمّا تشير إليه العبارات من دلالات ومعاني استجابة لمواقف الاستعمال الحقيقيّة، ومن أهمّ التّعاريف المهيمنة في تعريفه هو: "مجموعة الظّروف التي تحثُّ حدوث فعل التّلفّظ بموقف الكلام وتسمّى هذه الظّروف في بعض الأحيان بالسّياق **(context)** "[3] ذلك لأنّه يمثّل السّياق أهمّ أقطاب التّداوليّة الذي أعطيت له الأهمّية القصوى في التّحليل اللّغوي، ذلك لعلاقة التّداوليّة بالسّياق الخارجي للحدث الكلامي، فلا يمكن تحليل وتأويل أيّ خطاب بمنأى عن السّياق، والسّياق من العناصر الدّلالية والتّداوليّة الّتي تعطي للخطاب

[1]- محمد الأخضر الصبيحي: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، مجلة دولية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة1 (ليلى جباري): العدد 3، أفريل، 2007، ص50.

[2]- بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى إ بلاغة الخطاب السياسي: شمس للنشر والتوزيع: القاهرة، 2010، ص27.

[3]:Oswald ducrot an tz vetan todorov , encyclopédic dictionary of the science of language, p333.

تأويلات ومعاني خاصّة، فلا يمكن تأويل نصّ دون تحديد لسياقه، فكلّ إنتاج لغوي يكون دوما مصحوبا بسياقات معيّنة.

ويتمّ تحليل الإنتاج اللّغوي بمراعاة السّياق والظّروف التي أنتج فيها، وفي ذلك يقول **فاندريس**: "الذي يعيّن قيمة الكلمة في كلّ الحالات التي ناقشناها إنّما هو السّياق، إذ أنّ الكلمة توجد في كلّ مرّة تستعمل فيها في جوّ يحدّد معناها تحديدا مؤقّتا، والسّياق هو الّذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة، بالرّغم من المعاني المتنوّعة التي في وسعها أن تدلّ عليها، والسّياق أيضا هو الذي يخلّص الكلمة من الدّلالات الماضية التي تدعّمها الذّاكرة وتتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضوريّة "[1]، ومعنى هذا أنّ الكلمة بكلّ ما تحمله من معاني كامنة في الذّهن هي مستقلّة عن جميع الاستعمالات التي تستعمل فيها، ثم تكتسب حضورا فعليّا من خلال خروجها للتّعبير بحسب الظّروف التي قيلت فيها، فتكسبها معاني جديدة. كما تتنوّع الاستعمالات التي تستعمل فيها الكلمة الواحدة، ففي أذهاننا مثلا كلمة "بنت" **(girl)** فمعانيها المختلفة لا يختلط بعضها ببعض، بل تبقى كلّ منها تحت تصرّفنا ساعة نحتاج إليها على الرّغم أنّه توجد في أذهاننا فقط كلمة بنت.[2] وهذا ما يعني أنّ الكلمة ليست منعزلة، بل مسجّلة في أذهاننا مع كلّ حالات السّياق التي تستعمل فيها، وفي مختلف الاشتقاقات التي تندرج منها. كما تكمن الأهمّية التي يضطلع بها السّياق في أنّه يجسّد المعاني الفعليّة للّغة، وذلك: "أنّ الكلمة قد يكون لها أكثر من معنى باختلاف بعض السّياقات اللّفظيّة التي تقع فيها، باختلاف الظّروف الخارجيّة المحيطة"[3] وهنا يأتي دور العناصر الاجتماعيّة والثّقافيّة المساهمة في تأويل الخطاب، ومن هنا يمكن القول أنّ السّياق يشمل في دلالته الدّلالة اللّغويّة التي تهمّ السّياق اللّغوي، والدّلالات غير اللّغوية التي تهمّ سياق الموقف، وهذين الدّلالتين ما يشكلّان الخطاب.

2-3-2-أنواع السّياق:

حدّد جورج إليا **(george elia sarfati)** أنواع السّياق، فيرى أنّ السّياق في التّداوليّة ينقسم إلى أربع مستويات ويفصّلها كما يلي:

---

[1]- فندريس: اللغة: تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص ، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، : ص231.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص232.

[3]- محمد رشاد الحمزاوي: المصطلحات اللغوية الحديثة، الدار التونسية للنشر، 1987، ص83.

أ- **السياق الظرفي (the circumstantial context):** ويتقابل مع المحيط الفيزيائي للمحرّكات الأساسيّة كالفضاء، الزّمن، الطّبيعة، والبنية التّواصليّة.

ب- **السّياق الموقفي/المقام (situational context):** السّياق الموقفي "يتطابق مع المحيط الثّقافي للخطاب، فهو بهذه الصّفة يحدّد معايير الصّحة، كنوع العبارة التي توصف بـ"الطّبيعة" داخل ثقافة ما، والّتي يظهر أنّها غير مناسبة داخل ثقافة أخرى، فهو يعمل كقالب للأنماط المرتبطة بالاستعمالات التي يحدّدها"[1]. فالسّياق الموقفي متغيّر من مجتمع لآخر، تحدّده ثقافة المجتمع وتتحكّم فيه، فالألفاظ المستعملة في سياق ثقافي ما لمجتمع ما، لا يمكن بالضّرورة أن تساوي نفس الدّلالة في ثقافة مجتمع آخر.

لذلك يمكننا القول أن مصطلح السّياق يطلق على مفهومين: 1-السياق اللّغوي، و2-سياق التّلفّظ، أو سياق الحال، أو سياق الموقف، فيقول **الشّهري** أنّ السّياق: "تجسيد للتّتابعات اللّغويّة في شكل خطاب من وحدات صوتيّة وصرفيّة ومعجميّة، وما بينهما من ترتيب وعلاقات تركيبيّة"[2]. وإن كان هذا تعريفا صحيحا للسّياق في أحد جوانبه، إلّا أنّه لا يمثّل في عمومه إلّا التّعريف الضّيّق، فقد غدا مصطلح السّياق من المصطلحات الشّائعة والمؤثّرة في الدّرس اللّغوي الحديث، منذ ابتدعه **مالينوفسكي**[3]. ليتّسع مفهوم السّياق خاصّة في الدّراسات التّداوليّة، بما أنّها تعدّه أساسا من أسسها المكنيّة، ولهذا تجاوز الباحثون التّعريف النّموذجي إلى التّعريف الأرحب للّسياق، فأصبحت تعرف مجموعة الظّروف التي تحفّ حدوث فعل التّلفّظ بموقف الكلام (...)، وتسمّى هذه الظّروف في بعض الأحيان بالسّياق **(context)**.[4]

وتشترك مع السّياق عدّة مصطلحات من بينها: المقام، والحال والموقف، ومقتضى الحال، والقرينة، وفي بعض الأحيان يتداخل مفهوم السّياق **(context)** مع المقام **(situation)**، إلّا أنّه قد يلتبس عند هذا الحدّ، مصطلح السّياق بمصطلح المقام، وهذا الالتباس ممتدّ بين زمنين وثقافتين، فقد شاع المقام عند العرب قديما عندما استعملوه في الدّراسات البلاغيّة، في حين استعمل كثير من المحدثين خصوصا الغربيّين مصطلح السّياق، وإذا نظرنا إلى كلّ منهما فقد نجد فروقا بين ما كان يقصده البلاغيّون العرب، وما يقصده التّداوليّون في البحث اللّغوي الحديث.[5] وفيما يبديه تمّام حسّان عند تحفّظه على تحديد مفهوم المقام عند

---

[1] :george elia sarfati , précisde de pragmatique ,25.

[2]- بن ضافر الشّهري: استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية: ط1، الكتاب الجديد، 2003، لبنان، ص40.

[3]- ينظر: المرجع نفسه: ص41.

[4]-ينظر: ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تحقيق علي فودة، ط2، مكتبة الخانجي القاهرة ، 1994، ص209.

[5]- ينظر: المرجع السابق، ص ن.

البلاغيّين العرب، يرى أنّ الفيصل في ذلك الاختلاف بين مفهومي المقام والسّياق، هو معرفة ما تنطوي عليه الثّقافة، ففيها يرتبط كثير من المواقف بالاستعمال اللّغوي، ممّا يحدُّ من إخضاع المقام للمعياريّة التي تلتصق بتعريفات البلاغيّين العرب، وذلك بقوله: "لقد فهم البلاغيّون (المقام) أو مقتضى (الحال) فهما سكونيّا قالبيّا نمطيّا مجرّدا، ثم قالو لكلّ مقام مقال (...) فهذه المقامات نماذج مجرّدة، وأطر عامّة، وأحوال ساكنة (...)، وبهذا يصبح المقام عند البلاغيين سكوني **(static)** فالّذي أقصده بالمقام ليس إطارا ولا قالبا، وإنّما هو جملة الموقف المتحرّك الاجتماعي الّذي يعتبر السّامع والكلام نفسه، وغير ذلك ممّا له اتّصال بالمتكلّم **(speach event)**، وذلك أمر يتخطّى مجرّد التّفكير في موقف نموذجي ليشمل كلّ عمليّة تواصل (...)، وعلى الرّغم من هذا الفارق، بين فهمي وفهم البلاغيّين للمصطلح الواحد، أجد لفظ المقام أصلح ما أعبّر به عمّا أفهمه من المصطلح الحديث **(contexte of situation)** الّذي يستعمله المحدثون".[1] فتمّام حسّان يفضّل استعمال مصطلح المقام في العصر الحديث، لذلك ومع هذا، إلّا أنّنا نرى أنّ مصطلح السّياق هو المصطلح الأنسب للعلّة التي يراها تمّام حسّان، وذلك لدلالته على الممارسة المتّصلة للفعل اللّغوي، الّذي يتجاوز مجرّد التّلفظ بالخطاب، بدءًا من لحظة إعمال الذّهن للتّفكير في إنتاجه ممّا يضمن تحقيق مناسبته للتّداوليّة، بالرّغم من أنّه ليس من السّهل تحديد مجال السّياق، فيجب على أيّ كان أن يأخذ بعين الاعتبار العالم الاجتماعي والنفسي الّذي يؤثّر فيه مستعمل اللّغة، وفي أيّ وقت كان[2].

2-3-3- السّياق ودوره في تعليم اللّغة:

إنّ في إعطاء الأهمّية للسّياق في البرامج التّعليميّة لتعليميّة اللّغات، هو استثمار للنّظرية اللّسانيّة في تعليم النّصوص، من أجل إكساب مفاهيم لغويّة معرفيّة وتدريب المتعلّم على إنتاج نصوص مماثلة، بمعنى أنّ السّياق في ظاهره ليس آليّة لغويّة تعنى بالتّحليل اللّساني للحدث الكلامي فحسب، بل يمكن اعتباره آليّة تعليميّة من خلاله يمكن الإسهام في تنمية الملكة التّواصليّة عند المتعلّم، فلا يمكن أن يتمكّن متعلّم اللّغة العربيّة من استنباط المعاني استنباطا دقيقا إلّا من خلال الرّجوع إلى السّياق الذي يحيط بالنّص، ويتجلّى ذلك من خلال أسلوب ملء الفراغ والمترادفات وإدراك دلالات الألفاظ، كما أنّه كلّما زادت حصيلة المتعلّم اللّغويّة زادت قدرته على إدراك سياقات ورود الألفاظ؛ كما أنّ سياق الجملة من أكثر السّياقات

[1]- ميشال زكريا (الألسنية علم اللّغة الحديث) قراءات تمهيديّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط2، 1985، ص85، 91.

[2]- ينظر: محمد سهيلا وعبد السّلام بتعبد العالي: اللّغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1998، ص52. 55.

المستعملة في الأنشطة اللّغويّة خاصّة في المرحلة الابتدائيّة[1]، فحتّى تحصل عمليّة تنمية الملكة التّواصليّة فلا بدّ من تعليم المفردات اللّغويّة والنّصوص في إطار السّياق، الذي من خلاله يمكن للمتعلّم أن ينتج نصوصا متوافقة المعنى مع السّياق المطلوب؛ لأنّ الحديث عن السّياق اللّغوي وما يتعلّق به من آليات تعليميّة، يصبح ضمن هذا الأساس منسجما وفق المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات، وهو ما يوحي بالرّبط السّياقي بين البنية اللّغويّة وانفتاحها على ما هو غير لغوي، ضمن سلسلة كلامية لغويّة في إطار ما يسمّى بالجملة أو النّص، وبالتّالي إنّ السّياق يهدف إلى جعل المتعلّم يستطيع فهم واستخدام العديد من الكلمات والنّصوص في سياقات مختلفة، وهو ما يقوده إلى اكتساب الملكة التّواصلية أي إكسابه القدرة على الإنجاز الفعلي للّغة في مختلف السّياقات التي تواجه.

2-3-4- عناصر السّياق في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية:

يتكوّن السّياق من عناصر ذاتيّة وأخرى موضوعيّة تحيط بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فتكسبها معنى؛ فتمثّل العناصر الذّاتيّة مختلف المعتقدات الرّوحية التي تتعلّق بالمتكلّم والمستمع، وتراعي الأهداف الّتي يصبو لها من عمليّة التّكلّم، أمّا العنصر الثّاني فيتمثّل في العناصر الموضوعيّة وهي الوقائع الخارجيّة التي تمّ فيها القول، بمعنى مختلف الظّروف الزّمانية والمكانيّة، وهذه العوامل لها أهمّية كبرى في تحديد السّياق، ثم يأتي العنصر الذّواتي ويقصد به المعرفة المشتركة بين المتخاطبين.[2] لذلك يمثّل السّياق الغلاف الذي يحيط بالعمليّة الإنتاجيّة للخطاب في إطار التّواصل، ولأنّ معرض حديثنا مرتبط بالسّياق التّعليمي في إطار التّواصل، يفرض علينا الموضوع الحديث عن العناصر السّياقية المكوّنة للحدث التّواصلي وفق صيغة التّداول المعتمدة في العمليّة التّعليميّة.

أ-المرسل: يمثّل المرسل في السّياق التّعليمي التّواصلي المعلّم تارة، والمتعلّم تارة أخرى، من خلال العمليّة التّداوليّة التي يبديها كلّ من المعلّم والمتعلّم، فأحد القطبين التعليميين (المعلّم، والمتعلّم) ينتجان خطابات من خلال اختيار العناصر المعرفيّة التّعليميّة المناسبة للسّياق التّعليمي، إذ "لا يمكن للّغة الطّبيعية أن تتجسّد وتمارس دورها الحقيقي، إلّا من خلال المرسل فتصبح موجودا بالفعل بعد أن كان وجودها بالقوة"[3]، ويرتبط وجودها تناسبا مع السّياق ووجود المرسل بالضّرورة حتى يكون للّغة معنى وهدف.

---

[1]- ينظر: روح الله صيادي نجاد: دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مجلة دراسات في تعليم اللغة وتعلمها، مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية، ع3، إيران، 2018، ص127.

[2]- ينظر: بن ضافر الشهري: استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية: ص45.

[3]- المرجع نفسه: ص 45.

ب–المرسل إليه: وهو مثل ما تمّ ذكره في العنصر السّابق، فيتّخذ المرسل إليه في السّياق التّعليمي دورين تداوليّين، فيكون المعلّم، وأحيانا أخرى المتعلّم، "والمرسل إليه هو الطّرف الآخر الّذي يوجّه إليه المرسل خِطابه عمدا"[1]، وفي ذلك أشار اللّغويّون القدامى إلى دور التّأثير الذي يبديه المرسل إليه على المرسل في العمليّة الخطابيّة، ويتجلّى ذلك خاصّة على المستوى اللّغوي النّحوي، من حيث التّذكير والتّأنيث والعدد، وتبيان ذلك بعلامة لغويّة تتمثّل في إلصاق كاف الخطاب بأسماء الإشارة، ولم يقفوا عند هذا الأمر بل أبرزوا دوره في سياق الخطاب وأثره في الخطاب على المستوى التّداولي.[2] من خلال تأثيره في التّحكّم في معاني الخطاب المرسلة إليه وتأويلها تبعا للسّياقات المحيطة بالحدث الكلامي.

ج–العناصر المشتركة: لا يمثّل عناصر السّياق فقط كل من المرسل والمرسل إليه، إنّما هناك العناصر المشتركة بينهما "فتصبح العلاقة بين طرفي الخطاب من أهمّ العناصر السياقيّة المؤثّرة في الحدث التّواصلي، إذ يراعيها المرسل دوما عند إنتاج خطابه، فلا يغفلها، وذلك بوصفها محدِّدا سياقيّا"[3] إذ تتحدّد طبيعة العلاقة بين طرفي الخطاب من خلال طبيعة العلاقة نفسها، وتتحدّد استراتيجية التّخاطب من خلال طبيعة هذه العلاقة، من خلال مساهمتها في إنجاز التّواصل، فالمرسل يعتمدها في إنتاجه لخطابه، كما أنّ المرسل إليه يتّخذها أساسا في عمليّة التّأويل، هذه المعرفة منها ما هو متعلّق بالعالم الخارجي للخطاب، ومعرفة أخرى قائمة على المعرفة الاجتماعيّة القائمة بين الأطراف.

وفي السّياق التّعليمي، يعدّ السّياق مهمّا في استنباط المعاني، بحيث يستطيع المتعلّم استنباط المعاني الجديدة للكلمات انطلاقا من السّياق، فالسّياق التّعليمي بمثابة الموقف الّذي تحدث فيه عمليّة التّعلّم. وهناك أربع مستويات له وهي: المتعلّم من حيث امكانيّته المعرفيّة وقدراته، الفصل الدّراسي، ويؤخذ في الاعتبار خصائص المجتمع من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثّقافي، وغيرها من العوامل المهمّة في تحديد السّياق.

يتبيّن ممّا سبق، أنّ للسّياق أهمّية كبيرة في المجال التّعليمي، نظرا لما يضطلع به من مهمّات في تحديد المواقف التّعليميّة، وبالتّالي يصبح مصدرا لتدريس اللّغة تواصليّا، حيث أصبحت الطّرائق التّعليميّة الحديثة ومن بينها المدخل التّواصلي يعتبرون السّياق مصدرا مهمّا لتطبيق الطّريقة التّواصليّة في تعليم اللّغات، الغرض منها هو تمكين المتعلّم من القدرة على الاستعمال اللّغوي في مختلف السّياقات، ذلك أن حجز

[1]– المرجع السابق: ص47

[2]– ينظر: م ن: ص ن.

[3]– م ن: ص ن.

المتعلّم في بيئة مغلقة للتعلّم وخارج المقام التّواصلي، سوف يكسب المتعلّم ملكة لسانيّة فقط، مع عجز على استعمالها في مواقف تواصليّة، كما أنّ تعليم اللّغة في شكل جمل مقطوعة سوف يجعل من تعليم اللّغة تعليما مقطوعا بعيدا عن السّياق، لذلك على واضعي المناهج التّعليمية النّظر للّغة على أنّها فعل تواصلي يستعمل في سياقات مختلفة، من خلال خلق وضعيّات تعليميّة شبيهة بالحياة اليومية للظّروف العامّة التي تستعمل فيها اللّغة.

وممّا يمكن قوله من خلال ما سبق، أنّ التّداوليّة قد أفادت المبحث التّعليمي، من خلال النّظرة الاجتماعيّة والتّواصليّة للّغة التي أفرزها هذا المبحث القديم الجديد، مستفيدين منها في تحسين تعليم اللّغات عن طريق استثمار مقولاتها التّداوليّة من تداوليّة وأفعال كلام، وسياق؛ فلو تأمّلنا مناهجنا التّعليميّة في تعليميّة اللّغة العربيّة في مختلف الأطوار، ونخص بالذّكر الأطوار التّعليميّة التي شهدت إصلاحات تعليميّة، قد راعت في جوانب منها المبحث التّعليمي التّداولي، على الرّغم من النّقائص التي تعتري البرامج التّعليميّة من جهة، والمعلّم المكوّن من جهة أخرى، والّذي سنعرض له حديثا في الفصول اللّاحقة.

المبحث الرّابع: التّكوين المتخصّص للمعلّم في المسار الجامعي وفق المدخل التّواصلي.

تمهيد:

ولأنّه لا يستقيم الحديث عن موضوع في مجال تعليميّة اللّغات دونما الحديث عن المعلّم كقطب هو الآخر مهمّ في توجيه وتسيير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولأنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على التّواصل الفعّال بين أقطاب الفعل الدّيداكتيكي، كان لزاما علينا التّطرّق إلى أهمّية التّكوين الفعّال للطّالب المعلّم في مساره التّكويني ليخوض غمار هذه المهنة بكلّ ما تحمله من إجراءات وطرق واستراتيجيات مهمّة في تيسير وتسيير العمليّة التّعليميّة، وفق ما تنصّ عليه أدبيّات التّعليم الحديثة. ولأنّ المدخل التّواصلي يسعى لتحقيق ملكة التّواصل للمتعّلم، وأنّ مهمّة المعلّم تقع عليه بالأساس في إرشاده وخلق وضعيّات تواصليّة وظيفيّة تمكّن له الاستعمال التّواصلي والتّداولي الصّحيح للغة التّخاطب في المواقف المختلفة، بات لزاما علينا وضع برنامج تكويني يؤهّل المعلّم الطّالب لأداء مهامه على أكمل وجه، وفق أحدث مداخل تعليم اللّغة العربيّة تواصليّا، مبرزين أهمّية التّكوين اللّساني والدّيداكتيكي ومستجدّات البحث في اللّسانيات التّعليميّة، سعيا منّا لتحليل أوجه التّكوين المعتمدة للطّالب المعلّم في المدارس العليا للأساتذة وأقسام التّكوين الجامعي المتخصّصة سواء في ميدان اللّغة والأدب العربي، أو في أقسام أخرى لها أهليّة التّدريس في الطّور الابتدائي.

ولأنّ المرحلة الابتدائيّة تشكّل طورا مهمّا وحسّاسا في مستوى تنمية المهارات اللّغويّة للمتعلمّ وتنمية قدراته التّواصليّة والتّداوليّة في مختلف المواقف، بات لزاما الاهتمام بكل أقطاب العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، وتنظيمها وتحيين مناهج تكوينها وفق أبجديّات التّواصل.

أوّلا: واقع التّكوين الجامعي للطّالب المعلّم وفق معايير الجودة والتّواصل:

يعدّ التّكوين الجامعي المتخصّص في غاية الأهمّية بالنّسبة للطّالب المعلّم الذي يتّجه فور تخرّجه إلى الميدان المهني وهو المدرسة، حيث يعتبر التّكوين النوعي والجيّد أحد الميكانيزمات الأساسيّة في تأهيل وتمكين المعلّم من أداء عمله على أكمل وجه، إلّا أنّ هذا التّكوين يواجه تشتُّتا ليس على المستوى المؤسّسي للتّكوين الجامعي فقط، وإنّما على مستوى الانتقاء والتّوظيف على مستوى وزارة التّربية الوطنيّة، وخلفية التّكوين الجامعي الذي يؤهّل الطّالب المتخرّج من الالتحاق بمهنة معلّم اللّغة العربيّة.

وعليه تولّي أدبيّات التّربية الحديثة مفهوم الجودة العناية الخاصّة والأهمّية القصوى في إعداد برامج التّكوين في مختلف المؤسّسات الجامعيّة، بغرض تخريج معلّم كفء قادر على تيسير وتسيير وإرشاد النّاشئة من المتعلّمين، على المستوى المعرفي واللّغوي والتّواصلي، فيعرّف مفهوم جودة التّدريس **(Teaching quality):** "درجة ملائمة التّعليم لخصوصيّات الطّالب بهدف تحقيق النّتائج القصوى، والتّحكم في أهداف التّعليم، وهي في نموذج **بلوم** جزءا من بيداغوجيا التّحكّم، تقوم على فرضيّة أنّ كلّ تعليم يراعي الفروق بين التّلاميذ، ويستعمل استراتيجيّات لتصحيح تعثّر التّلاميذ ممّا يمّكن من بلوغ نتائج قصوى"[1]. هذا بالنّسبة للجودة المتوخّاة من أيّ برنامج تعليمي موجّه إلى فئة معيّنة من المتعلّمين، لكن وبالمقابل يكون أيضا المعلّم طرفا مهمّا وفعّالا في عمليّة التّخطيط والتّسيير للمنهج التّعليمي للوصول بالمتعلّم إلى مستوى تحقيق الأهداف التّعليميّة المحدّدة سابقا.

ويقصد بجودة أداء المعلّم مدى إتقان المعلّم لأدائه التّربوي من خلال تمكّنه من التّحكّم في المهارات اللّازمة، ومدى تحكّمه في الكفاءات المتمثّلة في معايير جودة أدائه من خلال "التّخطيط لعمليّتي التّعليم والتّعلّم، وتحكّمه في المادّة العلميّة، واستراتيجيّات التّعليم والتّعلّم، والمجال المهني له، وعمليّة التّقويم لطلّابه وأدائه"[2]، كما وتعني معايير الجودة في تكوين المعلّم مختلف "المواصفات والشّروط التي ينبغي لها أن تتوافر في نظام تكوين المعلّم بحيث تؤدّي إلى مخرجات تتّصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النّظام"[3]، خاصّة وأنّ العصر الحديث يواجه تحدّيات متعدّدة في المستوى العلمي والتّكويني للمعلّم، أمام التّطوّرات التّكنولوجيّة المعاصرة المحيطة بالنّظام التّعليمي ومدى استجابتها لمخرجات العمليّة التّعليميّة.

وفي ذلك يشير **رشدي طعيمة** إلى أنّ منزلة المعلّم في العالم العربي وتكوينه يواجه أزمة طاحنة، ومصادر هذه الأزمة كثيرة، فمن أكثرها شيوعا وأشدّها إلحاحا وأعظمها خطورة ما يلي:

أ-برامج إعداد المعلّمين لا تقوم على قاعدة معرفيّة معرّفة تعريفا جيّدا، ومستمدّة جزئيا من البحث العلمي والتّربوي الأصيل.

---

[1]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: ج 2، ص798.

[2]- مشتى لروية: واقع التعليم وفق معايير جودة المعلم من وجهة نظر الطلبة الأساتذة بالمدارس العليا(دراسة مقارنة بين الطلبة الأساتذة خريجي التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية: مجلة دراسات نفسية وتربوية، مد13، ع4، أكتوبر 2020، ص269.

[3]- صلاح السيد رمضان: تطوير برامج تكوين المعلّم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة (سلطنة عمان نموذجا)، مجلة كلية التربية، 2005، مج15، ع60، ص189.

ب- معظم البرامج تفتقر الجدّية والرّصانة الأكاديميّة والتّجانس والتّكامل المطلوب بين التّكوين النّظري والعملي التّطبيقي، بين ما يقال في الدّروس وما يطبّق على أرض الواقع.

وتكاد تنتهي هذه الأدبيات أيضا إلى حقيقتين مرتبطتين بما سبق بحيث:

أ- لا يعطي أيّ إصلاح تربوي النّتائج المرجوّة بدون مشاركة المعلّمين.

ب- مفتاح النّجاح يكمن في توفير مدرّسين تم إعدادهم وتأهيلهم بعناية فائقة لإحداث تغييرات جوهرية في شخصيّات طلبتهم ومدارسهم على حدّ سواء. ويبدو أنّ هذه أزمة عالميّة وليس عربيّة فقط، إذ أشارت الأدبيّات العالميّة إلى أنّ هناك شعورا بعدم الرّضا عن مستوى المعلّم، ممّا أوجد الحاجة لإعادة النّظر في نظم إعداده للوصول إلى معلم معدّ إعدادا عاليا، ففي أمريكا صدر عام (2002)، قانون (**no child left behind**)* يوصي بعدم ترك أيّ طفل دون تعليم جيّد، وتطلّب ذلك إعادة النّظر في كلّيات ومؤسّسات إعداد المعلّمين خلال فترة (2005/2006) بحيث يتوفّر لكلّ طفل تعليم جيّد.[1]

1-المدارس العليا للأساتذة:

المدارس العليا للأساتذة هي مؤسّسات جامعيّة تقع تحت وصاية وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي وتضطلع بمهمّة تكوين الأساتذة لصالح قطاع التّربية الوطنيّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، بناءً على عقد مبرم بينهما، وهي تماثل ما يسمّى بكلّيات التّربية في بعض البلدان الأخرى، نسبة إلى القطاع الذي تكوّن لصالحه، مثلما هو في كليّات الطّب، الزّراعة، البترول، الإعلام وغيرها من الكليّات التي يتطابق محتوى التّكوين فيها مع ميدان معين من ميادين الشّغل، وعليه تتطابق تسميّاتها مع تلك الميادين. وكانت أولى هذه المدارس في الجزائر هي المدرسة العليا للأساتذة بالقبة التي تأسّست سنة (1964) بموجب المرسوم رقم (13464) الصادر بتاريخ (24 أفريل 1964)، وأسندت لها مهمّة تكوين أساتذة التّعليم الثّانوي. وبموجب القرار الوزاري المشترك رقم 24 جويلية (1999) أضيف لها مهمّة تكوين أساتذة التّعليم المتوسّط وبذلك أصبحت مكلّفة بمهمّة تكوين المكوّنين في الطّورين الثّانوي والمتوسّط في التّخصّصات العلميّة بالإضافة إلى الموسيقى.

---

*: تعني: (لا نترك أي طفلا خلفنا دون تعليم).

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمان النّقيب، محسن المهدي سعيد، محمد سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص12.

وبالإضافة إلى ذلك فإنّ المدرسة تتوفّر على فروع الماجستير والدّكتوراه، كما أنّها تتوفّر على العديد من مخابر البحث العلمي سواء التّطبيقي منه أو الأساسي، ويوجد حاليا (**08**) مدارس عليا للأساتذة وهي: مدرسة القبّة، بوزرّيعة، قسنطينة، سكيكدة، الأغواط، بوسعادة، سطيف، ورقلة، وتضطلع في مجملها بتكوين المكوّنين في الملامح الثلاثة، ملمح أستاذ التّعليم الثّانوي، ملمح أستاذ التّعليم المتوسّط، وملمح معلّم ابتدائي (لصالح وزارة التّربية).

ومن شروط الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة جملة من المعايير المنهجيّة والعلميّة والتوّاصليّة التي يختبر فيها الطّالب شفويّا بعد القبول على مستوى التّسجيلات الأوّليّة لطالب البكالوريا حسب معدّل الاستحقاق، وتحت شبكة تنقيط ينقّط عليها من طرف لجنة الانتقاء الموكّلة من المدرسة وهي: الثّقافة العامّة والمؤهّلات الفكريّة، الوضوح في التّعبير والشّرح، التّسلسل المنطقي والاستماع والتّحليل والحكم، القدرة على التّركيب والاستنتاج، القدرة على التّواصل، التّعبير، النّطق، التّحليل، النّقد...الخ.، ملاءمة المترشّح لمهنة التّعليم (منها الوضعيّة الصّحية للمترشّح)، الهيئة والسّلوك والهندام، دوافع اختيار مهنة التعّليم، والمؤهّلات الخاصّة.[1]

2- أسس اختيار معلّم اللّغة العربيّة في المدرسة العليا للأساتذة:

تقوم المدارس العليا للأساتذة قبل اختيار المعلّم للتّكوين بالمدرسة بإجراء اختبار الانتقاء معتمدين على أدوات تقويم تؤهّل طالب البكالويا من أخذ تكوين جامعي يؤهّله للتّدريس في المدرسة الابتدائيّة، ومن شروط الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة أن يمرّ طالب البكالوريا على لجنة الانتقاء يتمّ اختبار الطّالب شفويّا من خلال جملة من المعايير المنهجيّة والعلميّة والتّواصليّة التي يختبر فيها الطّالب شفويّا بعد القبول على مستوى التّسجيلات الأوّليّة لطالب البكالوريا الجديد الّذي تحصّل على معدّل (20/12) حسب معدّل الاستحقاق، فيجتاز الطّالب اختبارا شفويّا تحت شبكة تنقيط ينقّط عليها من طرف لجنة الانتقاء الموكّلة من المدرسة، وتشمل ميادين الاختبار الشّفوي ما يلي: الثّقافة العامّة والمؤهّلات الفكريّة، الوضوح في التّعبير والشّرح، التّسلسل المنطقي والاستماع والتّحليل والحكم، القدرة على التّركيب والاستنتاج، القدرة على التّواصل، التّعبير، النّطق، التّحليل، النّقد...الخ.، ملاءمة المترشّح لمهنة التّعليم (منها الوضعيّة الصّحيّة

[1]- ينظر: المدرسة العليا للأساتذة (المجاهد الفريق أحمد قايد صالح)، شروط الالتحاق بالتكوين،ولاية المسيلة، https://ens-boussada.dz/ar/، 28/02/2021، 12.23 pm.

للمترشّح)، الهيئة والسّلوك والهندام، دوافع اختيار مهنة التّعليم، مؤهّلات خاصّة.[1] لكنّ الملاحظ على أنّ ميادين هذا الاختبار تحمل نقائص عديدة، وتفتقر إلى التّفصيل أكثر والتّوسعة في المهارات المنهجيّة والتّواصليّة والقدرات اللّغويّة والمعرفيّة للطّالب، ولذلك وجب التّفصيل في معايير الانتقاء حسب ما تورده شبكة التّقييم في مختلف أنظمة العالم، وفيما يلي نقترح اقتراحات تخدم المسار الانتقائي للطّالب المعلّم، يقترحها الباحث بناءً على قراءات متعدّدة، وتشمل الاقتراحات النّقاط التّالية:

– اقتراح إجراء اختبار لقياس الملكات التّواصليّة الاستقباليّة والإنتاجيّة الأربع لدى معلّمي اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام في بطاقة تقويم أدائهم.

– تكليف لجنة لتحديد الملكات التّواصليّة المطلوبة ومؤشّراتها لكلّ طالب بكالوريا متقدّم للمدرسة العليا وكل مترشّح متقدّم لمسابقة توظيف الأساتذة، تضم متخصّصين في اللّسانيات، واللّسانيات الاجتماعية، واللّسانيات النّفسية، ومناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ومعلّمي اللّغة العربيّة، ومفتّشيها.

أما بالنّسبة لبرنامج إعداد المعلّمين، فنقترح:

– إجراء دورات دراسيّة دورية لوضع تصوّرات مقترحة للاعتماد على الملكات التّواصلية في برامج إعداد معلّمي اللّغة العربية في الجامعات.

– تأليف كتب مناهج اللّغة العربيّة اعتمادًا على الملكات التّواصلية التي تحدّدها اللّجان المكلّفة.

– عقد الدّورات التّدريبية اللّازمة لمؤلّفي الكتب، ومعلّمي اللّغة العربيّة، والمفتّشين التّربويّين والمتخصّصين من طرف الباحثين في المناهج التّعليميّة.

– عقد دورات تدريبيّة دوريّة لمعلّمي اللّغة العربية في استراتيجيّات التّدريس الحديثة التي ترتكز على جهد المتعلّم.

– عقد دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة لتنمية ملكات التّواصل؛ ليكونوا نماذج يتّبعها المتعلّم، وليتمكّنوا من وضع المتعلّمين في مواقف لغويّة طبيعيّة، وليكونوا على مقدرة متعلّميهم في مختلف المواقف التّواصلية شفويّا وكتابيا.

[1]– ينظر: المدرسة العليا للأساتذة (المجاهد الفريق أحمد قايد صالح)، شروط الالتحاق بالتكوين، ولاية المسيلة، ens-/boussada.dz/ar/p؟، 21:27، 2021/03/22.

3- واقع تكوين الطّالب المتخرّج من الجامعة:

يخضع الطّالب المتقدّم إلى شعبة اللّغة العربيّة وآدابها إلى تكوين علمي وتأطير بيداغوجي يحتوي على آفاق التّخصّص النّوعي الذي تحدّده اللّجان العلميّة بموجب تحديد ملمح التّخرج ما قبل التّدرج، لنيل شهادة اللّيسانس، بحيث تقوم اللّجان العلميّة بتحديد المقرّرات الجامعيّة والتّكوين حيث جاء في المادّة (5) في الجريدة الرّسميّة "يترأّس كل ندوة جهويّة للجامعات عضو منتخب من بين أعضائها، من بين مسؤولي مؤسّسات التّعليم العالي لمدة سنتين (2) قابلة للتّجديد مرّة واحدة"[1].

ويهدف هذا التّكوين إلى توجيه الطّالب نحو تقوية المعارف التي سيكتسبها في مرحلة اللّيسانس من خلال استغلال ما يوفّره هذا التّخصّص من إمكانات معرفيّة تزوّده للتمكّن من بعض موادها، كما أنّ هذا اللّيسانس يفتح أمام الطّالب آفاقا واسعة توضّح له الرّؤية تجاه المرحلة اللّاحقة في الماستر. يتزوّد الطّالب في هذه المرحلة من التّكوين بمعارف مختلفة ترتبط عضويّا بالتّخصّص، منها التعمّق في الدّراسات اللّغويّة والاطّلاع على أهمّ ما توصّلت إليه النّظريّات اللّغويّة وكيفيّة تطبيقها في الميدان، ومدى انعكاسها في مجال علوم اللّغة العربيّة[2]. وعليه وضعت اللّجنة العلميّة للجامعات مقاييس التّكوين المتخصّصة في شعبة اللّغة العربيّة وآدابها المؤهّلات والكفاءات المستهدفة بحيث: "يستهدف هذا اللّيسانس جملة من الغايات منها اكتساب الطّالب القدرة على تحليل النّصوص، بأشكالها المختلفة، وفق منهجيات دقيقة تؤهّله كتربويّ لمهام التّدريس والإعلام، وبالتّالي التّدرّج في البحث العلمي لأنّ هذا التّكوين يركّز أساسا على تكوين الطّالب لأجل مسايرة التّطور العلمي وتهيئته لدخول عالم الشّغل، ومدى قدرته على اكتساب المعارف القبليّة التي تؤهّله لأن يكون معلّما جيدا." [3] فمن خلال ما تمّ تحليله بخصوص تكوين معلّم المدرسة العليا للأساتذة

---

[1]- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد41، 29جوان 2001، يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها، ص02.

[2]- ينظر: عرض تكوين (ل.م.د) ليسانس أكاديمية، عنوان الليسانس: لسانيات عامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018، 2019، ص07.

[3]- المرجع نفسه، ص07.

وبالضّبط الكفاءات والمخرجات التي يرام تحقيقها من التّكوين، يتبيّن وضوح الكفاءات المستهدفة بالنّسبة للطّور الجامعي، بالمقابل عدم وضوحها بالنّسبة لتكوين المدرسة العليا للأساتذة[1].

وبالرّجوع بالنّسبة لمقاييس التّكوين الجامعي في مرحلة اللّيسانس فإنّ المنهاج التّكويني لا يختلف عن المدرسة العليا للأساتذة، ولكن تضاف إليه مقاييس أخرى، ويتعمّق أكثر في مقاييس التّخصّص في السّنة الثّانية، فبعد نجاح الطّالب في السّنة الأولى من التّكوين لديه حرّية الاختيار سواء أن يكمل تكوينه في تخصّص الأدب العربي، أو اللّسانيات العّامة.

وممّا يمكن الخروج به، أنّ تكوين معلّم المدرسة العليا للأساتذة ينقصه التّزوّد بالكثير من المقاييس التي تعنى باللّسانيّات واستثمارها في التّواصل اللّساني للمتعلّم وتحليله، إلّا أنّ التّكوين حسب اطّلاعنا على مقررات التّكوين في الليسانس وكأستاذة متعاونة بالجامعة في بعض المقاييس اللّسانيّة، اتّسم بالوضوح والتّرتيب والتّنوع في المقاييس اللّسانية وما يرتبط بها بتعليميّة اللّغات.

4- معلّم اللّغة العربيّة بين آفاق المهنة وحدود التّخصّص:

تضمّنت النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنيّة، القرار الوزاري رقم (30) والمؤرّخ في (19 أفريل 2015)، والذي يتضمّن فتح مسابقة على أساس الشّهادات للالتحاق بسلك أساتذة المدرسة الابتدائيّة رتبة أستاذ المدرسة الابتدائيّة، وعليه يسمح المنشور الوزاري للمتخرّجين في التّخصّصات العلميّة والأدبيّة من المشاركة في مسابقة توظيف معلّم اللّغة العربيّة، إلّا أنّه من العدل بمكان، كيف لتخصّص في العلوم التّجريبية لم يأخذ تكوينا خاصّا في علوم اللّغة العربيّة أن يدرّس مادّة اللّغة العربيّة في مرحلة حسّاسة من التّعليم، مفتقرا لطرائق تدريس اللّغات، غير واع بأهمّية النّمو اللّغوي في هذه المرحلة من التّعليم، على الرّغم من أنّ تعليميّة مادّة اللّغة العربية كفاءة عرضيّة على مستوى التّعليم الابتدائي، وأنّ امتلاكها والتّمكّن من مهاراتها مفتاح

[1]- ينظر: بدت أهداف التّكوين عامّة وغير متخصّصة بالنّسبة للمدرسة العليا للأساتذة وهذا ما تمّ توضيحه واستخراجه من الوثائق الخاصّة بالتّكوين، بالمقارنة مع أهداف التّكوين الجامعي، حيث بدت متخصّصة أكثر واعين بأهمّية التّكوين اللّساني للطّالب المعلّم وقدرته على تعليم اللغة العربية.

العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعليه إنّ القضيّة ليست بالهيّنة، فالمشكل يهدّد منظومة التّعليم ككل. وعليه فالمادة (2) تحدّد قائمة المؤهّلات والشّهادات المذكورة في المادّة الأولى أعلاه وفق الجدول التّالي:[1]

الأسلاك والرتب	المواد	المؤهلات و الشهادات	الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها
أستاذ المدرسة الابتدائية	اللغة العربية	– شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي	– اللغة العربية، – اللغة و الأدب العربي، – الأدب العربي، – آداب و لغة عربية، – دراسات لغوية وأدبية، – علوم اللغة، – دراسات لغوية، – اللسانيات.
		– شهادة الليسانس في الفلسفة	– الفلسفة.
		– شهادة الليسانس في العلوم الإسلامية	– علوم إسلامية.
		– شهادة ليسانس في علوم التربية	– علوم التربية.
		– ليسانس في علم الاجتماع	– علم الاجتماع.
		– ليسانس في علم النفس	– علم النفس.
		– ليسانس في الرياضيات	– رياضيات.
		– ليسانس في الرياضيات – إعلام آلي	– رياضيات – إعلام آلي
		– ليسانس في الفيزياء	– فيزياء
		– ليسانس في الكيمياء	– كيمياء
		– شهادة الليسانس في العلوم الطبيعية – شهادة الليسانس في البيولوجيا	– بيولوجيا
		– شهادة الليسانس في العلوم التجارية	– العلوم التجارية

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد41، 29جوان 2001، يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها، ص16.

الأسلاك والرتب	المواد	المؤهلات و الشهادات	الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها
أستاذ المدرسة	اللغة العربية	– شهادة الليسانس في العلوم الاقتصادية	– العلوم الاقتصادية
		– شهادة الليسانس في العلوم المالية	– العلوم المالية
		– شهادة الليسانس في علوم التسيير	– علوم التسيير
		– شهادة الليسانس في التاريخ أوالجغرافيا	– تاريخ – جغرافيا
		– شهادة الليسانس في الإعلام الآلي	– إعلام آلي

جدول رقم (03): يحدّد قائمة المؤهّلات والشّهادات المسموح لها بالتدريس في المرحلة الابتدائية

فيوضّح الجدول أعلاه مختلف التّخصّصات المسموح لها التّدريس كمعلّم لغة عربيّة في المرحلة الابتدائيّة، نلاحظ تعدّد التّخصّصات المسموح لها المشاركة في مسابقة الأساتذة منها التّخصّصات العلميّة والدّقيقة والانسانيّة والاجتماعيّة بكلّ فروعها وتخصّصاتها.

ثانيا: أهمّية التّكوين اللّساني للمعلّم:

يقترح الباحث في إطار مدخل التّواصل اللّغوي ضرورة أن يأخذ المعلّم الطّالب تكوينا لسانيّا في اللّسانيات وتطبيقاتها في تعليميّة اللّغات، وعليه لابدّ أن يخضع المعلّم لتكوين لساني قبل الخدمة كمرحلة مهمّة وأوّليّة، كما لا ننسى أهمّية التّكوين الذي يأتي بعد الخدمة.

1–**التّكوين قبل الخدمة:** يعرّف أحد الباحثين تكوين المعلّم قبل الخدمة على أنّه تكوين يشمل فعل تعلّم منهجي للمعرفة وللمهارات، والسّلوكات المطلوبة للقيام بدورها أثناء الخدمة، وبالتّالي فإنّ الشّخص بكامله هو المعني بفعل التّكوين، كما أنّه عبارة عن مجموعة التّغيّرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلّمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التّدريب المقدّم لهم لرفع مستوى أدائهم[1]. وتزويدهم ببيداغوجيا التّعليم الواجب معرفتها لدى كلّ طالب معلّم.

[1]– ينظر: عبد الوهاب أحمد الجمعي: كافيات تكوين معلمي المرحلة الثانوية: اللغة العربية أنموذجا، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، 2009، ص73.

وعليه يتلقّى الطّالب المعلّم في المدرسة العليا للأساتذة بعض المقاييس النّظريّة والتّطبيقيّة في اللّسانيّات وهي: النّحو والصّرف، اللّسانيّات، علم التّربية، النّقد، العروض، البلاغة، علم نفس نمو الطّفل، نحو وصرف وإملاء، تعليميّة القواعد والإملاء، نصوص وتعليميّة النّصوص، علم النّفس التّربوي، المناهج التّعليميّة، كانت هذه المقاييس التّكوينية في اللّغة العربيّة وآدابها مع بعض المقاييس التي تنتمي إلى التّخصّصات العلميّة لأنّ معلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية لا يكتفي فقط بتدريس مادّة اللّغة العربيّة، بل هو مسؤول عن جميع المواد منها المواد في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة والعلميّة، ولكن في المقابل سجّلنا غياب بعض المقاييس اللّسانية الغائبة عن التّكوين والمهمّة في التّكوين اللّساني للطّالب المعلّم، خاصّة وأنّه معلّم متوجّه لتعليم اللّغة العربيّة، وفي مرحلة حسّاسة ومهمّة في مرحلة التّعليم، وهي المرحلة الابتدائيّة، أين يحتاج المتعلّم لمعلّم لغات متشبعّا بالمعارف اللّسانية وأساسيّات الخطاب والتّواصل اللّساني.

وعليه يمكننا عرض بعض المقاييس المهمّة في تكوين معلّم اللّغة العربيّة التي أغفلها لجان التّكوين وهي: المدارس اللّسانية، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب، الصّوتيات، التّداولية، النّحو الوظيفي، العرفانيّات، علم المصطلح، المعجميّة، لسانيّات النّص. وممّا لاحظناه من برنامج التّكوين لمعلّم المرحلة الابتدائيّة، عدم وجود أحدث النّظريّات اللّسانيّة من مثل التّداوليّة والعرفانيّات، وما انبثق منها من مداخل ومقاربات تواصليّة وإجرائية مهمّة في تعليميّة اللّغات، كما نلاحظ غيابا لمقياس اللّسانيّات العرفانيّة خاصّة ما انبثق منها في استثمار النّظريّة العرفانيّة في تعليميّة اللّغات، وفهم ما تعلّق منها بأساسيّات الإدراك اللّغوي للطفّل، كما نلاحظ عدم وجود مقياس خاص بنظريّات التّعلم وأنواعها وتطبيقاتها التّربويّة واستراتيجيّات التّواصل الفعّال وأهمّية التّواصل الشّفوي والمكتوب وما تقتضيه ملكة التّواصل لدى المتعلّم.

ومن بين المفاهيم الأساسيّة التي على معلّم اللّغة العربيّة معرفتها وأن يتلقّى تكوينا مهمّا فيها مفاهيم اللّسانيات العامّة، واستثمارها في حلّ المشكلات التّعليميّة، ولا يمكن لأي باحث إنكار الأهمّية التي تنضوي عليها اللّسانيات في التّعليميّة، وعليه نجمل هذه المفاهيم في النّقاط التّالية:

1-الملكة التّبليغية/ التّواصلية لمعلّم اللّغة العربيّة:

وفيما أشارنا في حديث سبق، أنّ علماء اللّسانيات قد وسعو من مفهوم الملكة اللّسانية عند تشومسكي بالحديث عن الملكة التّبليغيّة والتّواصلية التي تعنى بالقدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابية والمواقف والأغراض التّواصلية، ولأنّ هذه الملكة التّواصلية تؤخذ من وسائط عديدة معرفيّة

ونفسية واجتماعية وثقافيّة بناءً على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم، ومن ثمّ تساعد المتكلّم على تنويع صور الخطاب بما يلائم المقام ويعبّر عن مختلف الأغراض، ولأنّ المهارة يكسبها المتعلّم ليحكم بها أفعاله الكلامية (أداءه) على نحو تكون فيه صفة راسخة تمكّنه من ترجمة وتوظيف تلك القدرة، وهي تتعدّى الملكة اللّسانيّة الّتي تنحصر في معرفة النّظام النّحوي والصّرفي المسهم في الإقدام على التّركيب السّليم للجمل أو الوحدات الإسناديّة الوظيفيّة، لأنّه من يمتلك هذه القدرة فقط لا يستطيع استعمال اللّغة في مختلف المقامات والأوضاع وما يقتضيه أحوال الخطابات في ميادين الحياة اليوميّة، وهذه الملكة أو الملكة التّبليغيّة/ التّواصلية من شأنها إكساب المتعلّم الملكة التّواصليّة وتعني امتلاكه قدرا معينا من قواعد لغة ما على نحو يمكّنه سواء أكان من أبناء هذه اللّغة أم من غيرهم من الاتّصال المثمر مع أبنائها، فهما وإفهاما بما يتّفق والأعراف اللّغويّة السّائدة في الجماعة اللغويّة، وبذلك تعني هذه الملكة التّواصليّة هنا ضرورة أن يتمّ إكساب الطّالب المعلّم هذه الملكة قبل أن يدخل إلى مهنة التّعليم، وأن يتمتّع بالقدرات المعرفيّة التي تمكّنه من تقبّل خطابات المتعلّمين وتبليغها والقدرة على تفسير تشكيلات الرّموز وتفكيكها، بحسب ما تقتضي ظروف التّخاطب مع المتعلّمين سواء أكان الخطاب شفويّا أم مكتوبا، ذلك أنّ الملكة التّبليغيّة تركّز على ظروف التّبليغ اللّغوي وشروطه، وهي تهدف إلى تحقيق النّجاعة التّبليغيّة، وهو ما يفتقد في مدارسنا التّعليميّة، في النّماذج التّعليميّة الخالية من التّفاعلات بين المعلّم والمتعلّم.

لذلك إنّ ما يحتاجه معلّم اللّغة العربيّة هو التّكوين اللّساني المتين الذي يقتضي الرّبط بين ما هو تعليمي وما هو لساني وأوجه الارتباط بين العلمين، سواء أكان ذلك في المدارس العليا للأساتذة أو الجامعة، بالإضافة إلى توعية الطّالب المعلّم بأهمّية إدراج فروع ومجالات اللّسانيّات في مقرّرات تعليم اللّغة العربيّة، والانفتاح على دراسات خبراء اللّسانيّات وعلم النّفس المعرفي واللّسانيّات الاجتماعيّة؛ إذ أنّ معلّم اللّغة العربيّة في العصر الحديث، يحتاج اليوم أن يتسلّح بعدّة بيداغوجية ولسانيّة، فالعدّة الأولى تفيده في التّعرف على منهاج وأسس تعليم المادّة التّعليميّة، وسبل تذليل الصّعوبات أمام المتعلّم للتّمكّن من الملكات والمهارات والمواقف المطلوبة، أمّا العدّة الثّانية فتفيده في فهم أمراض اللّغة التي تحوّل دون تمكّن المتعلّم من ملكاتها التّواصليّة، والتي تكون لها علاقة بالسّوسيولسانيّات، كتأثير البيئة في نطق المتعلّم لفونيمات اللّغة ومخارجها، وقد تكون لهذه الأمراض علاقة بما هو نفسي في إطار مبحث السّيكولسانيّات، من خلال الوقوف عند متعلّم اللّغة واستعداداته لاكتساب اللّغة، وعموما تلتقي اللّسانيات بالبيداغوجيا أو

الدّيداكتيك في مبحث اللّسانيات التّطبيقيّة، وغايتها مدّ المعلّم بالأدوات النّظرية لفهم الكثير من الظّواهر اللّغويّة التي يصادفها في الوسط الصّفي كالتّعدد اللّغوي مثلا.[1]

ولهذا فإنّ معلّم اللّغة العربيّة يحتاج التّمكّن من **مبحثين هما:**

2- مبحث تعليميّة اللّغات: يستمدّ نظريّاته من اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربيّة، ومختلف التّوجيهات التربويّة المؤطّرة لمنهاج اللّغة العربيّة، علاوة على سيكولوجية التّعلّم.[2] إذ يتبيّن لنا أنّ العلاقة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغات لها شرعية الوجود، وأنّ هذه العلاقة مبرّرة سلفا بطبيعة البحث اللّساني نفسه، وقد وجدنا تشومسكي نفسه الذي كان يحمل شعار **"اللّسانيات لا تقدّم أيّ شيء لتعليم اللّغات"**[3] يتخلّى بيسر عن هذا الرّأي ويستدركه عمليّا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطّابع البيداغوجي والتّعليمي، ومن هنا فإنّ أستاذ اللّغة ملزم بأنّ يتلقى تكوينا قاعديّا في اللّسانيّات، فيكون على دراية ببعض النّظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التّطبيقيّة. ولكنّ هذا لا يعني بالضّرورة أن يكون مختصّا في اللّسانيات، وإنّما همّه الوحيد هو أن يكتسب المهارة لتعليم اللّغة، ومن ثم هو مطالب بامتلاك الملكة اللّسانية الصّحيحة للّغة التي يعلّمها، بالإضافة أنّه لا يتعلّق تعلّقا مباشرا بنظريّة لسانيّة دون أخرى، على عكس الباحث اللّساني الذي هو مضطر بالضّرورة إلى الانتقاء والاختيار، فيمكّنه الإفادة من جميع النّظريات اللّسانية المتوافرة لديه دون استثناء[4]، إذ يعدّ تعدّد النّظريّات اللّسانيّة وتنوّعها عنصرا مهمّا لإيجاد الطّريقة البيداغوجيّة النّاجعة وتحسينها باستمرار.

3- اللّسانيات النّصيّة:

إنّ لتبنّي المقاربة النّصيّة في مناهج تعليم العربيّة بدأ تزامنا مع الدّراسات النّصيّة التي ظهرت تجاوزا للجملة، والتي تنطلق من النّص في تعليم اللّغة العربيّة، من أجل إكساب المتعلّم ملكة نصيّة، وعليه تكمن أهميّة استثمار لسانيات النّص في تعليم اللغّة العربيّة من خلال تعليم النّصوص على اختلافها وتنوّع أنماطها

[1]- ينظر:عبد الوهّاب صديقي: النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية: نحو منهجية تدريس وظيفي، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، 2018، ص81.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص81.

[3]:Paris. Armand colin. 1972. P 21.:linguistique appliquée et didactique des langues : denis girard

[4]- ينظر: أحمد حساني: دروس في اللسانيات التطبيقية: ص138.

إلى إكساب المتعلّم مهارة القدرة على الإنتاج والتّلقي، وبالتالي إكسابه ملكة نصيّة، تمكنه من إنتاج واستقبال وتأويل العديد من النّصوص متعدّدة الأنماط، لذلك مهمّ جدّا إدراجه كمقياس في تكوين معلّم اللّغة العربيّة.

4-الاتّجاه التّداولي:

يتضمّن الاتّجاه التّداولي الاهتمام بمختلف استعمالات اللّغة في إطار مقتضيات التّواصل الاجتماعي، ذلك أنّ مبادئ التّعليم وفق الاتّجاه التّداولي تقتضي من المعلّم الانتقال من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة، على أنّ المنهج التّداولي في حدّ ذاته هو أصلا منهج تعليمي بعدّ التّداوليّة تخصّصا لسانيّا يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلّة اللّغويّة (المرسل والمرسل إليه)، وعلاقة التّأثير والتّأثّر. لتأتي المقاربات التّواصليّة في تعليميّة اللّغات المنبثقة عن اللّسانيات التّداوليّة لتتدارك نقائص اللّسانيات البينويّة، محاولة بحث أسباب فشل هذه المقاربة كونها تهتمُّ بالبنية وتهمل الاستعمال، كما تعالج بنية الجملة فقط، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصليّة أوسع مثل النّص أو الحوار، وهو ما حصل تلافيه مع الطّريقة التّواصلية تحت مفهوم نحو النّصوص، الذي يعالج قواعد صياغة الجمل في مختلف أنواع النّصوص، وكذلك نحو الخطاب الّذي يتعرّض لقواعد صياغة الجمل في أفعال تواصليّة.

5- اللّسانيات العرفانيّة: خلال السّتّينات أثّرت علوم النّفس المعرفيّة تأثيرا عميقا على تعليم اللغّات، وقد سمح ذلك بزوال تدريجي للعديد من الطّرق القائمة على المبادئ البينويّة والسّياقيّة، وهناك عالمان كان لهما أكبر أثر في تقديم النّظرة العرفانيّة الإدراكيّة لمجال تعليم اللّغات، الأوّل هو **إلرك نيسر** رائد علم النّفس العرفاني من خلال كتاب بنفس العنوان أصدره سنة(1967م)[1].

فمنذ بداية السّتّينات من القرن الماضي، تغيّرت الأنظار عن تعليم اللّغات القائم على المنهج السّلوكي والسّياقي، إذ رفض التّصوّر القائم على العرفانيّة النّظريّة التّعليميّة القائمة على طرقي المثير والاستجابات المشروطة، وتمّ إعادة الاعتبار للتّوجّه الذّهني للإدراك والتّصوّر المعرفي، الذي يدعو إلى ضرورة العودة للاهتمام بالذّهن، والتّفكير والوعي الدّماغي وأهمّية البيئة المحيطة، إلى منطق الوعي الذي يفضي

[1]- ينظر: عبد الكريم جيدور: اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها: دراسات لغوية، العلامة، مجلة علمية متخصصة محكمة، تصدر عن مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، التابع لكلية الآداب واللغات، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع5، الجزائر، 2017، ص302.

للإنتاج الكلامي، من هنا إنّ اللّسانيات العرفانيّة وجّهت اهتمامها نحو المعنى المبني على الإدراكات الحسيّة والباطنيّة، ردّا على المدارس اللّسانية السّابقة التي أعطت للتركّيب الأهمّية القصوى وكيفية تشكّله بعيدا عن الذّهن، على الرّغم من أنّها نهضت على أنقاض المدارس اللّسانية السّابقة التي انصبّ اهتمامها على المستوى التركّيبي بعيدا عن آليات اشتغال الذّهن، وعن المنهج السّلوكي التّوزيعي البينوي، الذي وضع الوحدات التركّيبيّة وتوزيعها صلب اهتماماته وتحليلاته اللّغوية على مدار زمن طويل من البحث والاشتغال[1]. ولهذا فالواضح أنّ اللّسانيات العرفانيّة تبحث عن الآليات التي يعمل بها الدّماغ لإنتاج المعرفة واللّغة، في تكامل معرفي بين تخصّصات أخرى مرافقة كعلم الأعصاب، والرّياضيات والحاسوب.

ولهذا لابدّ أن يخضع المعلّم إلى تكوين لساني في اللّسانيات العرفانيّة من خلال تكييف برامج تعليم العربيّة وفق المنوال العرفاني، الذي يفضي إلى الاستعمال الأمثل للعربيّة الفصيحة، معتمدا على المقولات العرفانية المتعلّقة بالاكتساب والتعلّم.

ولهذا نضع مقترحات من أجل تسطير تكوين جيّد للمعلّم في اللّسانيّات:

1- لابدّ من تطوير معارف الطّالب المعلّم في النّظريّات اللّسانية حتى يتمكّن من فهم الظّاهرة اللّغويّة وتطبيق أحسن النّظريات اللّسانية في تعليمية اللّغة العربيّة واختيار النّظريّة المناسبة، وفهم المدخل التّواصلي وحسن تطبيقه.

2- إن النّظريّة التّداوليّة من خلال مباحثها: نظريّة أفعال الكلام، الاستلزام الحواري، السّياق الثّقافي، والتي تهدف إلى تنمية الرّصيد اللّغوي للمتعلّم في الاستعمال حسب مقتضيات الحال، وعلى المعلّم أن يأخذ تكوينا لسانيّا لا بأس به حتى يتمكّن من تطبيق استراتيجيات التّواصل على متعلّميه.

3- فهم النّحو الوظيفي وتطبيقاته حتى يتمكّن المعلّم من فهم وتفسير طبيعة الملكة التّواصليّة والتي تهدف البرامج التّعليميّة في المراحل الثّلاث لتحقيقها، وفهم طبيعة الأنحاء، ذلك أن النّحو العلمي يهدف إلى وصف القواعد اللّسانية العامّة وهي وصف للملكة اللّسانيّة، أمّا مهمّة النّحو الوظيفي فتنحصر في تحديد ما يحتاج إليه المتعلّم من القواعد التّواصليّة وفي مقدمتها تفسير الملكة التّواصليّة، كما لاحظنا غياب كلّي لمقياس اللّسانيّات التّطبيقيّة، وخاصّة أنّ هذا الميدان من المقاييس المهمّة في تطوير تعليم اللّغة العربيّة، نظرا لتطوّر مجالات البحث فيه، فكما نعلم أنّ اللّسانيّات التّطبيقية هي لسانيّة، حاسوبيّة،

[1]- ينظر: المرجع السّابق: ص302.

إعلاميّة، تعليميّة، إشهاريّة، ترجميّة، سياسات تعليميّة وتربوية، مصطلحيّة ومعجميّة، فعلى معلّم اللغة العربيّة أن يستنير بمداخل اللّسانيات التطبيقية وأحدث التّطورات في هذا العلم والإفادة منها في عملية التّعليم، خاصّة كون اللّسانيات التّطبيقية تستقي معارفها من علم الاجتماع اللّغوي وعلم النّفس اللّغوي وعلم التّربية وعلم اللّسانيات، لذلك على المدارس العليا للأساتذة أن تدرج مقياس اللّسانيات التّطبيقية حيث يكون معلّم اللغة العربيّة على دراية عامّة بمستجدات البحث اللّساني في تعليميّة اللّغات.

2- التّكوين أثناء الخدمة:

لا يكتفي المعلّم أثناء قيامه بالتّدريس بالتّكوين المقدّم له قبل الخدمة، ذك لأن المعلّم أثناء الخدمة يصبح أمام متعلّمين، وعليه تطبيق ما اكتسبه في مرحلة التّكوين، لكن تظلّ مرحلة ما قبل الخدمة لا تكفي بالغرض المطلوب، ذلك لأنّ المعلّم أصبح أمام اتّجاهين، اتّجاه نظري لساني تم اكتسابه قبل الخدمة، واتّجاه تطبيقي يسعى إلى تطبيق ما تمّ إكسابه في تكوينه في القسم أمام متعلّمين، مختلفين فكرياّ، ولغويّا وثقافيّا واجتماعيّا، وعليه أن يأخذ هو الآخر تكوينا يسمّى ما بعد الخدمة، لسدّ النّقص والعجز الّذي يعتري معارفه، وحلّا لمشكلاته التي تواجهه، وعليه يعرّف التّكوين أثناء الخدمة على أنّه: "كلّ البرامج المنظّمة المخطّط لها والتي تمكّن المعلّمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثّقافية المهنيّة وكلّ ما من شأنه رفع مستوى عمليّة التّعليم وزيادة طاقات المعلّمين الإنتاجيّة"[1]، فهي عمليّة تقود إلى تكوين المعلّم أثناء الخدمة تهدف إلى تدريبه وتحسين أداءه أثناء قيامه بعمله التّعليمي، بهدف اطّلاعه على المستجدّات الّتي تطرأ على التّعليم، وحثّه على تبادل الآراء حول تحسين كيفيّة التّدريس وكلّ هذا يهدف إلى تمكين الطّالب المعلّم من التّكوين البيداغوجي والمستجدّات التّربويّة.

كما يهدف التّكوين أثناء الخدمة إلى كلّ ما يتيح حلّ المشكلات المهنيّة في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفيّة مندمجة، نظرا لأهمّيته في تنمية الخبرات المعرفيّة للمعلّم، ذلك لأنّ العلوم في تطوّر دائم، فتدريب المنتسبين إلى قطاع التّعليم، يبنى عادة وفق خطط معيّنة بعد الالتحاق بالمهنة المطلوبة، ويأتي نتيجة لتطوير المعارف والمهارات بشكل مستمرّ ودائم، كما يهدف إلى الرّفع من مستوى كفاءة المعلّم

[1]- فاروق البوهي وعنتر لطفي: مهنة التعليم وأدوار المعلم، ص201.

المهنيّة والعلميّة، وتستمرّ طيلة ممارسة المعلّم مهنة التّعليم.[1] ولذلك لابدّ أن تقام دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة باستمرار، وحثّ المعلّمين على تجديد معارفهم أيضا استجابة للتّطوّرات المعاصرة في تعليميّة اللّغات.

ثالثا: برنامج التّكوين في المدرسة العليا للأساتذة:

يقوم التّكوين العلمي في المدرسة العليا للأساتذة لإعداد معلّم اللّغة العربية للمرحلة الابتدائيّة على مقاييس لا تبتعد بكثير عن مقاييس التّكوين الجامعي، وزيادة على مقاييس علوم اللّغة العربيّة يخضع لتكوين هو الآخر في المقاييس العلميّة، وهو الجانب الذي يفتقر إليه التّكوين الجامعي في ميدان اللّغة والأدب العربي ذلك لأنّ المعلّم الطّالب في المدرسة العليا للأساتذة هو مؤهّل فور تخرّجه إلى التّدريس في المرحلة الابتدائيّة عن طريق عقد مبرم بين وزارة التّعليم العالي ووزارة التّربية الوطنيّة، وعليه سنقوم فيما يلي بعرض برنامج التّكوين على مدار الثّلاث سنوات، مع التّعقيب على أهمّ ما جاء في المحتوى المعرفي وما يتناسب وأسس تعليم اللّغة العربيّة وفق المدخل التّواصلي.

1- تعليق على مقدّمة محتوى التّكوين:

تشير مقدّمة محتوى البرنامج إلى أنّه يهدف إلى تدارك النّقائص بين البرامج السّابقة وإعادة التّوازن بينها، وحذف الحشو والتّكثيف غير المبرّر الذي أثقل البرامج على حساب التّكوين الذّاتي الّذي يرصده المقرّر الجديد.

وما نلحظه من مقدّمة برنامج التّكوين أنّه لم يتمّ الإشارة إلى فلسفة البرنامج، فلم يتمّ التّوضيح لأهداف برنامج تكوين معلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بشكل واضح وصريح، كما أنّه لم يوضّح أنّه تم الاعتماد في التّخطيط والإعداد على دراسات علميّة محدّدة، ولم يحدّد أيضا أهداف ومخرجات تكوين معلّم اللّغة والكفاءات المراد تحقيقها له في نهاية التّكوين، ولم يتمّ الإشادة بأهمّية التّكوين اللّساني ودوره في تكوين معلّم اللّغة العربيّة، ولا لأهمّية مداخل تعليم اللّغة العربيّة فكل هذه النّقاط غائبة عن مقدّمة التّكوين، وفيما يلي سنقوم بعرض المقاييس اللّغويّة الخاصّة بالتّكوين في إطار المقاييس الخاصّة بتعليميّة اللّغات عامّة واللّغة العربية بصفة خاصّة.

[1]- ينظر: عبد الوهاب أحمد الجمعي: كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، ص73.

2- برنامج التّكوين في السّنة الأولى:

برنامج مقترح لمعلم للتعليم الابتدائي في اللغة العربية:

السنة الأولى

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		م	أ.م/أ.ت	المعامل
نحو وصرف	90	1 سا 30	1 سا 30	2
لسانيات	45		1 سا 30	1
أدب	90	1 سا 30	1 سا 30	2
رياضيات	135	1 سا 30	03 سا 00	3
فيزياء	90	1 سا 30	1 سا 30	2
علم النبات	45		1 سا 30	1
تاريخ	45	1 سا 30		1
علوم التربية	45	1 سا 30		1
تربية بدنية	45		1 سا 30	1
اللغة الأجنبية	45		1 سا 30	1
الحجم الساعي الإجمالي	675	22 ساعة ونصف أسبوعيا		14

الجدول رقم (04): يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السنة الأولى من التكوين.[1]

وعليه يوضّح الجدول مزجا بين المقاييس اللّغوية والتّعليميّة والمقاييس العلميّة، وعليه نذكرها:

- **النّحو والصّرف:**

يتلقّى الطّالب محتوا معرفيّا في مقياس النّحو والصّرف، والمتطلّع له يجد أنّه يتساوي من ناحية مفردات مقياس النّحو والصّرف في المنهاج الجامعي، أي لا يوجد أي اختلاف عن طريق المقارنة التي قمنا بها.

[1] - برنامج التّكوين لمعلم التعليم الأساسي في اللغة العربية: المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، 2009، 2010، ص02.

- **مقياس اللّسانيات:**

في مقياس اللّسانيات يبتدأ بالتدرّج في عرض المحتوى، بدءًا بدراسات ما قبل سوسير إلى غاية اللّسانيّات التّواصليّة، إلّا أنّ المنهاج فقير نوعا ما في الإحالة إلى مناهج لسانيّة معاصرة من بينها اللّسانيات التّداولّية والمعرفيّة، خاصّة وأنّ النّظريّتان قد بلغتا أوجيهما في الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة والتعّليميّة على السّواء، كما نلاحظ عدم وجود اهتمام واضح بالتّواصل اللّساني إلّا من خلال إدراج عنصر الدّورة التّخاطبيّة عند رومان **جاكبسون**، وهي إشارة لا بأس بها لكن لابدّ من تدعيم العنصر التّواصلي بنماذج أخرى معاصرة أمثال **ذيل هايمس**، وقبل هذا كان على معدّي المنهاج التّكويني التّطرق إلى المنهج التّوليدي التّحويلي وأهمّية إكساب الطّفل الملكة اللّغويّة إنتقالا به إلى الملكة التّواصليّة، انطلاقا من المستوى اللّساني إلى المستوى اللّساني التّعليمي.

- **علم التّربية:**

علم التّربية مصدر مهمّ من مصادر اللّسانيّات التّطبيقيّة لأنّه يزوّده باستراتجيات التّعلّم والتّعليم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولذلك تكمن حاجة المعلّم إلى علم التّربية من خلال حاجة المعلّم في حدّ ذاته إلى المناهج التّعليميّة "فيجب عليه أن يكون مدركا لأهمّية كلّ عنصر من عناصر المنهج من الأهداف والمحتوى والطّرق والوسائل والأنشطة التّعليميّة، والتّقويم ودور كلّ منها في المنهج"[1] لذلك على المعلّم أن يكون على دراية هامّة بأسس المنهج التّعليمي الذي يحتضنه علم التّربية، وهذا ما يتجسّد من خلال قراءة مفردات المقياس وبالضّبط في المحور الثّالث منه:

***المحور الثالث: تطور الفكر التربوي.**

- التربية في المجتمعات البدائية والقديمة: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها...).
- النظرية المثالية في التربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها ...).
- النظرية الإسلامية في التربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها...).
- النظرية الطبيعية في التربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها...).
- النظرية البراجماتية في التربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها ...).

[1] -فؤاد محمد موسى: علم مناهج التربية (الأسس، العناصر، مهارات وتطبيقات)، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، ص21

ومن خلال اطّلاعنا على مفردات المقياس لاحظنا أنّه شامل من خلال عرض المفردات وترتيبها وأهمّيتها، إلّا أنّه اتّسم بالتّقليد نوعا ما، حيث تنقصه محاور جادّة حديثة تُعنى بالاستراتيجيات التّواصليّة في علم التّربية والنّظريّة المعرفيّة في التّعليم وعناصر الإدراك المعرفي الذي تتبناه النّظرية المعرفيّة في المنهج التّعليمي الحديث، كما لم نجد إشارة لمفاهيم التّعليم الحديثة خاصة ما يتعلّق منها **بالتّعليم وفق حلّ المشكلات التّعليمية والتّعلم التّعاوني** وهي ضرورية لتكوين معلّم الغد.

2- برنامج التّكوين في السّنة الثّانية:

إنّ الملاحظ في عرض مفردات التّكوين خلال السّنوات المتتالية، عدم ذكر وتفصيل في ملمح التّخرج للطّالب المعلّم، في كل سنة من تكوينه، حيث جاءت المقاييس متتالية غير موضّحة الهدف من التّكوين والكفاءات المراد تحقيقها في كلّ سنة.

السنة الثانية

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		م	أ.م/أ.ت	المعامل
نقد	90	1 سا 30	1 سا 30	2
عروض/بلاغة	90	1 سا 30	1 سا 30	2
(س1)* تربية دينية (س2)** تربية مدنية	45	1 سا 30		1
رياضيات	135	1 سا 30	03 سا 00	3
كيمياء	90	1 سا 30	1 سا 30	2
علم الحيوان	45		1 سا 30	1
جغرافيا	45	1 سا 30		1
علم نفس النمو للطفل	90	1 سا 30	1 سا 30	2
فنون	45		1 سا 30	1
TICE	45		1 سا 30	1
الحجم الساعي الإجمالي	720	24 ساعة أسبوعيا		16

* السداسي الأوّل. ** السداسي الثاني.

جدول رقم (05) يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السنة الثّانية من التّكوين.[1]

[1]- برنامج التّكوين لمعلم التعليم الأساسي في اللغة العربية: المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، ص02.

وفي السّنة الثّانية من التّكوين نجد أنّ المعلّم يأخذ مقاييس لغويّة نذكر منها:

أ- علم نفس النّمو للطّفل:

ولا شكّ أنّ مقياس علم النّفس أيضا مصدر مهمّ من مصادر اللّسانيات التّطبيقيّة الذي يعنى بتعليم اللّغات، خاصّة ما يعتنى منها بسيكولوجيّة التعلّم ودافعيّة التّعلم والإنجاز وفهم سلوكات المتعلّم في مختلف المراحل التّعليميّة وفهم شخصيّاتهم والفروقات الفرديّة المختلفة بين متعلّم وآخر، غير أنّ اللّجنة المنسّقة لبرنامج التّكوين لم تضع أهدافا واضحة المعالم للكفاءات المراد تحقيقها في الطّلبة المتعلّمين حيث جاء في مقدّمة المقياس: "تكوين أساتذة ومعلّمين يواكبون التّغير والتّطوّر والتّعديل ويقبلون (ينخرطون) بصفة منتظمة في كلّ ما يتعلّق بتحسين الأداء، استحداث الممارسات الميدانيّة، التّكوين المستمر، لأنّهم يدركون وندرك كل الإدراك أنّهم طرف فاعل في المنظومة التّربويّة وليسو مجرد أداة، ومنه يجب أن تكون البرامج المعتمدة في تكوين المعلّمين خاصّة برامج التّكوين البيداغوجيّة قائمة على الاهتمام بالجانب الأدائي على غرار الجانب الاجتماعي"[1] من خلال تدريب المعلّم الطّالب على معرفة مختلف جوانب النّمو التي يمرّ عليها الطّفل، النّفسية والاجتماعيّة، ولكي يسهل على المعلّم مهامه أثناء أداءه.

ب-مقياس تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التّعليم:

إنّ لوجود هذا المقياس في مناهج التّكوين لدى معلّم المدرسة العليا للأساتذة أمر في غاية الأهمّية، لكن لم يتمّ إدراج أهمّية أو الأهداف المراد تحقيقها لدى الطّالب المعلّم فيه، على الرّغم من أهمّيته في العمليّة التّعليميّة، خاصّة وأنّ أسس الاتّصال وقواعده وطرق استخدامه، وأجهزته وأدواته، تهمّ كل معلّم نظرا لأهمّيتها في تيسير عمليّة الفهم والتّنمية المعرفيّة للمتعلّم.

[1] - المرجع السابق: ص68.

3- برنامج التّكوين في السّنة الثالثة:

السنة الثالثة

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		م	أ.م/أ.ت	المعامل
نحو وصرف وإملاء (س1)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
تعليمية القواعد والإملاء (س1)	45		1 سا 30	1
نصوص وتعليمية النصوص (س1)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
تعليمية الرياضيات (س1)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
جيولوجيا (س1)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
علم النفس التربوي (س1)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
المناهج التعليمية (س2)	90	1 سا 30	1 سا 30	2
تشريع مدرسي (س2)	45		1 سا 30	1
تدريب ميداني في المدارس الابتدائية				2
مذكرة التدريب الميداني				1
	630	16 ساعة ونصف أسبوعيا س1 و4 ساعات ونصف أسبوعيا س2		17

جدول رقم (06): يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السّنة الثّالثة من التّكوين[1].

في السّنة الأخيرة من التّكوين معلّم المرحلة الابتدائيّة يتلقى الطّالب المعلّم مقاييس وهي:

1- نحو وصرف وإملاء:

يهدف تدريس هذا المقياس إلى: "إكمال النّقص في التّكوين اللغّوي ومراجعة بعض القضايا التي تشغل بال الطّلبة"[2] إذ أنّ جلّ القضايا في هذا المقياس تم تقديمها للطّالب المعلّم في السّنة الأولى من

[1] -المرجع السابق: ص03.

[2] - المرجع نفسه: ص75.

التّكوين، أي هو عبارة عن إعادة لما تمّ تقديمه سابقا، إضافة إلى سدّ النّقص والعجز في بعض الكفاءات الذي ربّما لم يتتحقّق لهم في السّنة الأولى من التّكوين.

2- تعليميّة القواعد والإملاء: حيث وضّح معدّو التّكوين أنّ الهدف من المقياس هو: "تزويد الطّلبة بخلفيّة نظريّة عن تعليميّة القواعد والإملاء، وإجراءات تطبيقيّة تمكّنه من الطّريقة النّموذجيّة في تدريس محوري القواعد والإملاء"[1] تضمّن طرائق تدريس القواعد، ومستوياتها وأهداف تدريسها، ومشكلاتها وتعليميّة الإملاء وأنواعها وشروط اختيار القطع الإملائيّة، لكن ما يعاب على مفردات المقياس هو عدم التّطرق إلى تعليميّة القواعد وفق مقاربة تعليميّة النّصوص أو المقاربة النّصيّة، وتعليميّة الظّواهر اللّغوية وفق المواقف التّعليميّة، ومراعاة السّياق في اختيار العبارات والجمل الملائمة لتدريسها، ومختلف الطّرائق النّشطة الحديثة المساهمة في تنمية الملكة التّواصليّة وتمكّنه من استخدام اللّغة في مختلف المواقف والأحوال، كلّ هذه العناصر والمفاهيم غائبة عن التّكوين.

3- مقياس نصوص وتعليميّة النّصوص:

حدّد واضعو التّكوين أنّ الهدف من تدريس هذا المقياس هو أن: "يكتشف الطّالب بعد تلقّيه لهذه الدّروس أنواع النّصوص الأدبيّة، وتتكوّن لديه ملكة التّذوق الأدبي، كما ستمكّنه من اكتشاف عوالم النّص الأدبي"[2]، نلاحظ من خلال أهداف تدريس مقياس نصوص وتعليميّة النّصوص عدم التّطرق إلى أهمّية النّص التّعليمي كأداة في تنمية مهارات اللّغة الأربع، محدّدين الهدف حول ملكة التّذوق الأدبي أي الاهتمام بالجانب البلاغي من اللّغة قبل الأداء التّواصلي والمهاري للنّصوص، وعليه لابدّ من توجيه الاهتمام حول دور النّص التّعليمي في تفعيل الفعل المهاري السّمعي والقرائي والكتابي والتّعبيري، والنّحوي والتّداولي لدى المتعلّم، والاتّجاه نحو وصوب تعليم اللّغة العربيّة وفق مدخل حديث وهو المدخل التّواصلي.

4- علم النّفس التّربوي:

إنّ أهداف تدريس هذا المقياس لم تأت متخصّصة واضحة المعالم، بل جاءت عامّة تحاكي أهدافا سابقة، وهذا ما يقودنا بالقول أنّ معدّو المنهاج التّكويني ليسو من المتخصّصين، فيقول فيما يخصّ تحديد أهداف هذا المقياس: "تكوين أساتذة ومعلّمين يواكبون التّغيّر والتّطور والتّعديل ويقبلون (ينخرطون) بصفة منتظّمة في كلّ ما يتعلّق بتحسين الأداء، استحداث الممارسات الميدانيّة، التّكوين المستمر، لأنّهم يدركون

[1] - المرجع السابق: ص77.

[2] - المرجع نفسه: ص81.

ولأنّنا ندرك كلّ الإدراك أنّهم طرف فاعل في المنظومة التّربويّة وليسو مجرّد أداة. ومنه يجب أن تكون البرامج المعتمدة في تكوين المعلّمين خاصّة برامج التّكوين البيداغوجي قائمة على الاهتمام بالجانب الأدائي على غرار الجانب الاجتماعي"[1] في حين عند تصفّحنا لمفردات المقياس وجدنا المواضيع التي تتعلّق بموضوع الاتّصال البيداغوجي وطبيعة العلاقات التّربويّة فما علاقة الاتّصال البيداغوجي بعلم النّفس التّربوي؟

5- المناهج التّعليميّة:

وهي أن يتمكّن الطّالب من: "التّمييز بين المنهج القديم والحديث، تصنيف الأهداف التّربوية، بناء أسئلة تقييميّة، بناء خطة تدريسيّة"[2] يتناول فيه تعريف المنهج وأنواع المناهج التّعليميّة، وأسسها والمقاربات البيداغوجيّة التّقليديّة منها والحديثة (المقاربة بالأهداف والمحتويات، والكفاءات، وطرائق التّدريس التقليديّة والحديثة، والوسائل التّعليميّة والتّقويم. هذا المقياس شامل للمفردات العامّة حوله ولم نسجل اختلالات في طبيعة مفرداته.

6- مقياس التّشريع المدرسي:

وهو مقياس يختصّ بقوانين العمل، الحقوق والواجبات وغيرها من المبادئ التي يقوم عليها التّشريع المدرسي داخل المؤسّسة التّعليميّة وخارجها.

إنّ برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة في المدارس العليا للأساتذة يفتقد لأسس برنامج إعداد معلّمي اللّغات، أمام غياب أسس وملامح هذا التّكوين، وهذا ما يقودنا بالقول إلى اتّهامه بالقصور، ومنه يمكننا تحديد ملامح هذا القصور في النّقاط التّالية:

- إنّ معايير اختيار وانتقاء معلّم اللّغة العربيّة في المدارس العليا للأساتذة ضعيفة جدّا مقارنة بما هو رائج في البلدان المتقدّمة، فالشّرط الذي تضعه هو الحصول على علامة (20/12) وهو شرط متواضع جدّا أمام المهمّة الّتي يضطلع بها، خاصّة في هذه المرحلة المهمّة والحسّاسة من التّعليم.
- ضعف معايير اختبار قياس قدرات المعلّم اللّغويّة والتّواصليّة، فالمقابلة الشّخصيّة التي تجرى ليست معيارا لفشل الطّالب أو نجاحه لأداء المهنة، فلابدّ أن يُتبع ذلك اختبار كتابي أيضا دون الاعتماد على

[1] - المرجع السابق: ص91.
[2] - المرجع نفسه: ص93.

الشّفوي فقط، كما يجب اعتماد السّيرة العلميّة والذّاتيّة للطّالب المتقدّم، واختبار لمسألة الصّحة البدنيّة التي تعين المعلّم على التّواصل الفعّال مع متعلّميه.

- لا يوجد برنامج واضح المعالم مسبق التّخطيط بالنّسبة لمعلّم اللّغة العربيّة المتقدّم للمدرسة العليا للأساتذة، وأنّ برنامج التّكوين المقرّر لا يختلف كثيرا عن برامج التّكوين الجامعي ومفرداته.
- نلاحظ من خلال برنامج التّكوين للسّنة الأولى غياب مقياس أوّلي يُعنى بأهمّية التّعليم، ومهمّة المعلّم ودوره ومهامه في المدرسة والمجتمع.
- غياب كلّي لمفاهيم تعليميّة القواعد وفق المدخل التّواصلي.
- عدم إدراج مفاهيم حول الظّواهر اللّغويّة، وفق ما يتعلّق بما هو نحوي وصرفي.
- غياب مفهوم المقاربة النّصيّة واستثمار تعليم النّصوص القرائيّة لتعليم الظّاهرة اللّغويّة.
- غياب مفاهيم تعليم الظّواهر اللّغويّة (النّحوية والصّرفيّة) وفق المواقف اللّغويّة والمهمّات التّعليميّة والتّواصليّة.
- غياب مقياس تعليمي خاص بمهارات اللّغة العربيّة ونماذجها التّعليميّة.
- نقترح ضرورة إدراج مادّة الفلسفة التّعليميّة حتى يتمكّن الطّالب المعلّم من معرفة طبيعة الفلسفة التّعليميّة المنتهجة في وطنه وفي بلدان عربيّة وعالميّة، وإدراج مفردات تعليميّة خاصّة بالمحتوى الثّقافي والاجتماعي.
- كما نقترح نماذج تعليميّة اللّغة العربيّة بالحاسوب.
- نقترح نماذج تقويم حديثة للتّدريس.

وتشير المقابلات التي تمّ اعتمادها مع المعلّمين إلى أنّ البرنامج التّكويني الذي تلقّوه طيلة الثّلاث سنوات لا يتوافق مع محتوى المنهاج المدرّس في المرحلة الابتدائيّة أثناء الخدمة، حيث أنّ برنامج التّكوين التّخصّصي لمهنة المعلّم لا يكفي من وجهة نظرهم كممارسين تعليميّين، ويفتقر لأسس التّكوين الأسّاسيّة لما هو موجود في المنهاج التّعليمي والواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم.

لذلك يجب أن يجتمع في مكوّنات برنامج التّكوين العناصر اللّغوية والمهاريّة والشّخصيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة الحقيقيّة التي تتوافق مع المنهاج المدرّس في المرحلة الابتدائيّة.

خلاصة:

من خلال ما سبق حاولنا من خلال هذا العرض التركّيز حول كيفيّة تشكّل الملكة اللّسانيّة والّتواصلية، وأساسيات المدخل التّواصلي، إضافة إلى استغلال التّحليل التّداولي للأفعال والأقوال في العمليّة التّواصليّة، وكذا عمليّات التّفسير والتّأويل والإنتاج اللّغوي، والذي نتج عنه توظيف المرتكزات اللّسانيّة التّداوليّة في إعداد المناهج التّعليميّة لتعليميّة اللّغات، لتفسير القدرة اللّغويّة التّواصليّة للطّفل على إنتاج اللّغة، كما توصل الفصل إلى تحليل التّكوين النّوعي للطّالب المعلّم كونه يمثّل المركز الأساس لتكوين المتعلّم وحجر الزّاوية في العمليّة الّتعليميّة، فالتّكوين النّوعي للمعلّم وتأويله كفيل بتنشئة متعلّم واع معرفيّا واجتماعيّا ونفسيّا، مشيرين إلى ما يفتقر إليه الإعداد المهني وأهمّ النّقائص التي يحويها، ولذلك حاولنا تجسيد مداخل حديثة كفيلة بتكوين المعلّم وفقا لأهداف التّواصل، ولذلك نقترح تكوين الطّالب المعلّم لسانيا على أحدث النّظريات اللّسانية وتطبيقاتها وأسسها في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، يشرف عليها مكوّنين لسانيّين من متخصّصي اللّسانيّات التّطبيقيّة وعلى وعي بأهمّية استثمار اللّسانيّات في حلّ المشكلات التّعليميّة.

الفصل الثّالث: المحتوى التّعليمي ومدى التزامه بمفهوم التّواصل

- ✓ المبحث الأول: تعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي – دراسة تحليليّة للمحتوى التّعليمي في إطار مفهوم التّواصل–
- ✓ المبحث الثّاني: تعليميّة الإنتاج الشّفوي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–
- ✓ المبحث الثّالث: تعليميّة فهم المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–
- ✓ المبحث الرّابع: تعليميّة إنتاج المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–

المبحث الأوّل: تعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي –دراسة تحليليّة للمحتوى التّعليمي في إطار مفهوم التّواصل–

أوّلا: ميدان فهم المنطوق

تمهيد:

لا شكّ أنّ متعلّم اللّغات يكون الهدف الأوّل والأخير الذي يصبو إليه، هو تحقيق الملكة التّواصليّة بعد الملكة اللّغويّة، والتي أفردنا لها حديثا، في فصول سبقت، وهما ملكتان ضروريّتان، نظرا لضرورة تملّك المتعلّم للملكة اللّسانيّة في مراحله الأولى من النّمو اللّغوي لديه، من خلال معرفته بالنّظام اللّغوي للغته، صوتا، ونحوا ودلالة واستعمالا، بعدها يتوجّه الاهتمام إلى استعماله لغته تداوليّا وفي مواقف تواصليّة عديدة، ولذلك على المعلّم أن يكون واع كلّ الوعي بأهمّية امتلاك المتعلّم بالملكتين السّالفتين الذّكر، ليستطيع المتعلّم استعمال اللّغة العربية في الوضعيّات التّعليميّة، شفاهة وكتابة، بلغة سليمة من الأخطاء اللّغوية والتّداولية.

إلّا أنّ اتّجاهنا إلى مدى فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصلية عند متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، هو لا شكّ يستوجب قراءة عميقة لأسس تحيين مناهج التّربية الوطنيّة، وأسس وضع محتوياته، خاصّة بعدما اكتسب حلّة جديدة في إطار تحديث عمليّات عصرنة المناهج وفق منهاج الجيل الثّاني، أو فيما أسماه بعضهم **المناهج المعاد كتابتها**، وعليه وجب علينا الاهتمام بتعليميّة مهارات اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، إدراكا منّا على أنّ تطور الأمم لا يمكن أن يأخذ مصاف التّميّز والإبداع، إلّا بتطوّر مناهجه التّعليميّة وفق أحدث المداخل في تعليميّة اللّغات، وهو المدخل التّواصلي، واتخاذنا للمحتوى التّعليمي كمدوّنة للتّحليل كذلك، لا شكّ هو يقينا منّا أنّ المحتويات اللّغويّة الرّصينة المبنيّة على مداخل تعليميّة فعّالة، تتضمّن رصيدا لغويّا وظيفيّا، ومحتوى ثقافي اجتماعي كافي، يمكّن من تخريج متعلّم كفء قادر على مجابهة الإشكالات التي تعترضه في حياته، وتمكُّنِه من تنمية الملكة التّواصلية لديه على المستوى اللّغوي الشّفوي والمكتوب.

وعليه اتّجهت المنظومة التّربوية الجزائرية مع إصلاحات منهاج الجيل الثّاني إلى تغيير في نشاطات تعليم اللّغة العربيّة وفق ما يتماشى مع جديد تعليميّة اللّغات، واللّسانيّات، وهذا وفق ما تستلهمه من نتائج الدّرس اللّساني الحديث، الذي ركّز على مفهوم التّواصل في تعليم اللّغة، محدثا وعيا جديدا بها، ويحتفي بالمهارات الإنتاجيّة بعدّها هدفا ومعيارا رئيسا في الحكم على مستوى التّمكّن اللّغوي عند المتعلّمين.

ونظرا لأهمّية المستوى المنطوق والشّفوي في المبحث اللّساني التّعليماتي، تبدو الحاجة ماسّة إلى ضرورة استثمار أحدث المداخل الوظيفيّة في تعليم اللّغات، والمدخل التّواصلي على وجه الخصوص، بغية تمكين المتعلّم من الملكة التّواصلية، وفق مقتضيات المقام والخطاب التّواصليّين، ونهدف من خلال هذا المبحث إلى تحليل المحتوى اللّغوي المخصّص لتعليم هذا الميدان، وفق دراسة تحليلية وصفيّة لما جاء في المنهاج التّعليمي، والوقوف على المعالم التّواصلية ذات الفاعليّة، والمتناسبة مع أحدث المداخل التّواصليّة في تعليمية اللّغات.

ولذلك تستند تعليمية فهم المنطوق على مهارة الاستماع كأول مهارة تعليمية في المرحلة الابتدائية في إطار الإصلاحات التّعليميّة الأخيرة الّتي مسّت الطّورين السّابقين، المستوى الابتدائي والمتوسط، ولأنّ ما يخصّ دراستنا هو مستوى التّعليم الابتدائي، وبالضبط السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، سنقف في ما يلي على مفهوم تعليميّة فهم المنطوق في منهاج السّنة الخامسة ابتدائي في استنادها على مهارة الاستماع كأوّل مهارة لغويّة وتعليميّة بعد الإصلاح البيداغوجي:

1- فهم المنطوق:

1-1-المفهوم:

أ- المفهوم لغة: اسم مفعول مِن " فَهِم "؛ يقال "فَهِمه فهماً (ويُحَرّك، وهي أَفْصَح)، وفهامةً (ويُكْسَر)، وفهاميّةً " عَلِمه وعَرَفه بالقلب، وهو فَهِم: سريع الفهم.

والمفهوم : هو الصّورة الذّهنيّة، سواء وُضِع بإزائها الألفاظ أو لا.

ب- المفهوم اصطلاحا:

- هو ما دَلّ عليه اللّفظ لا في محلّ النطق[1].
- وفي تعريف **ابن الحاجب**، و**الشوكاني** رحمهما الله تعالى، والمفهوم "حسن تصوّر المعنى وجودة

[1] - ينظر: عبد الرحمن الإيجي عضد الدين، مختصر المنتهى ، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، ج 2، القاهرة، 1973، ص171.

- استعداد الذّهن للاستنباط أفهام وفهوم"[1]، فالفهم عمليّة ذهنيّة وعقليّة تتأتّى من عمليّة الاستعداد الذّهني الذي يصحبه إدراك المعنى وفهمه.

1-2- المنطوق:

أ-لغة: نطقا ومنطقا، تكلّم والنّطق اللّفظ بالقول، والفهم وإدراك الكلّيات[2].

ب-الاصطلاح: المنطوق: "هو الشّفرة اللّغويّة التي تتميّز بكونها منطوقة، وهي تواصل مباشر يتميّز بوجود المتخاطبين في وضعيّة تواصليّة، وبإمكانيّة تصحيح الرّسالة حسب ردود فعل المتلقّي"[3] فيقتضي التّعريف الاصطلاحي تواجد طرفا العمليّة التّواصلية المتمثّلة في المرسل والمرسل إليه، في وضعيّة ذات دلالة تواصليّة تفضي إلى إنتاج المنطوق بغية إحداث التّواصل.

2-مهارة الاستماع وفهم المنطوق:

ولأنّ الاستماع مهارة استقباليّة مهمّة، فهي أوّل مهارة يكتسبها الانسان منذ خروجه إلى هذا العالم*، كما أنّه من أهمّ المهارات التّواصليّة الأربع، وقد أثبت الباحثون أنّ مهارة الاستماع أكثر المهارات استخداما في مجال اللّغة، كما أثبتت الدّراسات أنّنا نمارس عمليّة الاستماع أكثر بثلاثة أضعاف من ممارستنا القراءة[4]، كما أنّ الاستماع من أكثر المهارات التي يستند إليها المتعلّم في تعليميه داخل حجرة الدّرس، من خلاله استماعه لمعلّمه، وزملاءه، بالإضافة إلى استناده للوسائل التّعليمية الحديثة، السّمعية منها والبصريّة، والسمّعية بصرية. ولأنّ الاستماع يقابله **السّمع**، و"السّمع عمليّة لا شعورية يتنقّل بموجبها

[1]- ينظر: محمد الشوكان: إرشاد الفحول لي تحقيق الحق من علم الأصول: ط1، دار الكتاب العربي، مح: سامي بن العربي الأثري، 1999، ص178.

[2]- ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، 2008، ص931.

[3]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيادغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، (الجزء الأول –a h)

*- يمثل المستوى الأول من مهارة الاستماع السمع، ونعني به السمع الذي يتحقق قبل خروج الجنين إلى الوجود، فقد دل بحوث علمية مختلفة على أن الجنين يصبح قادرا على سمع الأصوات منذ الشهر السادس في بطن أمه ينظر: محمد اسماعيلي علوي: التواصل الإنساني- دراسة لسانية-ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، 2013، ص41.

[4] -ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2001، ص25.

الصّوت من المصدر وهو المرسل، إلى متلقّ مستمع دون قصد منه أو إرادة"[1]، ولقد حدّد **بول غرايس (p.grice)** و**سكينر (Skinner)** أربع خصائص ميّزا بها الاستماع عن السّمع وهي[2]:

- الاستماع عبارة عن نشاط غير مستمرّ، وإنّما هو محدود بما نريد أن نستمع إليه خلافا للسّمع الذي يعدُّ نشاطا مستمرّا في الزّمان والمكان، فالاستماع ملكة إراديّة.
- الاستماع مهارة متعلّمة تحتاج للتّدريب والتّطوير، أما السّمع فهو مكتسب، إنّه قدرة طبيعيّة فالطّفل بإمكانه أن يسمع الأصوات المختلفة حتّى قبل الولادة.

- وفي الحديث عن علاقة المسموع بالمنطوق تكمن العلاقة الضّروريّة بين المهارتين من خلال النّطق الذي يصاحب المرسل إلى المرسل إليه ضمن الإطار التّواصلي للعمليّة التّعليمية التّواصلية، التي تفضي بوجود منطوق ومسموع بالضّرورة، حتى يتّسم المنطوق بالجودة والفاعليّة التّواصليّة ذات الدّلالة. ولهذا مثّلت المناهج المعاد كتابتها منهجا تعليميّا ومعرفيا هامّا، أعاد الاعتبار للّغة المنطوقة والاستماع اللّغويّين، من خلال إدراك واضعي المناهج أهمّية توفّر عناصر العمليّة التّعليميّة التّواصليّة، ووفق استثمار النّظريّة اللّسانيّة الحديثة، التي تعطي الأوّلويّة المسبقة للمنطوق على المكتوب، ففي المناهج السّابقة تمّ الاستغناء عن هذه المهارة، فكان الاهتمام بجودة المقروء والمكتوب أعلى وأهم من جودة المنطوق والمسموع، هذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على فقر المنهاج التّعليمي بالأسس التي تنادي بها اللّسانيّات الحديثة، وأحدث نتائج البحث اللّساني المعاصر، ولهذا يشير **أحمد حسّاني** لأهمّية المنطوق من خلال: "الأولويّة التي تعطى للجانب المنطوق من اللّغة، وذلك بالتّركيز على الخطاب الشّفوي، وهذا بإقرار البحث اللّساني نفسه الّذي يقوم في وصفه وتحليله للظّاهرة اللّغويّة"[3]، ولهذا إنّ تعليميّة اللّغات المعاصرة تهدف من خلال المداخل الحديثة الّتي تنصّ على أهمّية الجانب التّواصلي في اللّغة الشّفويّة لأنّه هو الأكثر استعمالا في التّداول اليومي، إلى جانب الإنتاج الكتابي التّعبيري الذي تظهر من خلاله جميع المواقف التّواصلية الحقيقيّة التي يريد التّعبير عنها كتابة، كما يعكس مدى تمكّنه من المؤشّرات اللّغوية الدّالة. ذلك أنّ تعليمية اللّغات المعاصرة تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي، لأنه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة التّواصليّة للحدث اللّغوي[4].

[1]- محمد اسماعيل علوي: التواصل الانساني دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012 ، ص36.

[2]- ينظر: المرجع نفسه: ص36.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات: ص131.

[4]- ينظر: المرجع نفسه: ص131.

2-1- أهمّية مهارة الاستماع في العمليّة التّعليميّة التّواصليّة:

تعدُّ مهارة الاستماع أهم المهارات التّواصليّة الأربع، فهي أوّل مهارة يكتسبها الإنسان في هذا الوجود، ومهارة الاستماع تعتبر أساسا لباقي المهارات الأخرى لاسيما مهارة الحديث والتعبير الشّفوي، ويشير علماء اللّسانيات والتّواصل إلى أنّ مهارة الاستماع تشكّل النّسبة الأكبر بالنّظر إلى باقي المهارات اللّغوية الأخرى، وإن اختلفوا في تحديد النّسبة بدقّة. فحسب وولفين **(wolvin)** وكواكلي **(coakley)** يشكّل الاستماع (93.54%) من العمليّة التّواصليّة، و(53%) حسب بيرس **(C. S. Peirce)** وآخرين، و(45%) حسب رانكين **(Rankine)**، والشّيء الأساسي من هذا كلّه أنّنا نخصّص وقتا أطول للاستماع أكثر من الوقت الذي نخصّصه للحديث أو القراءة والكتابة.[1] فالاستماع يمثّل الجزء الأكبر في حياتنا، وهو في العمليّة التّعليميّة مهارة مهمّة في جميع المواد، وبخاصّة تعليميّة اللّغة العربيّة، فكلّما كان الاستماع فعّالا كانت عمليّة تثبيت الملكة اللّسانيّة مضمونة كمرحلة أوّلية لتنمية المهارة التّواصليّة، وبالتّالي تمكُّن المتعلّم من التّواصل اللّغوي الفعّال والسّليم داخل حجرة الدّراسة.

2-2- تعليم الاستماع:

لقد أصبح تعلّم وتعليم لغة ما، ينطلق الآن من كونها وسيلة الاتّصال، فلا يكفي لمتعلّمها أن يتكلّم بها، بل لابدّ أن يفهمها كما يتحدّثها أبناؤها، فعمليّة الاتّصال ليست متكلّما فقط بل هي تتضّمن متكلّما ومستمعا في ذات الوقت، وقد يتبادل الاثنان الأدوار[2].

ويعتبر الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللّغة الّتي ينبغي أن يتدرّب المتعلّمون عليها منذ بدء تعلّمهم اللّغة العربيّة لأهمّيتها في السّيطرة على اللّغة سيطرة وظيفيّة، وهذا ما يوافق مناهج التّربية الوطنيّة في مناهج الجيل الثّاني وفق ميدان فهم المنطوق، كما اصطلح عليه كاستراتيجية تقوم على مهارة الاستماع؛ فإذا كانت القراءة عبارة عن عمليّة النّظر للرّموز المكتوبة أو التّعرف عليها ثمّ تفسيرها، نجد أنّ الاستماع عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها[3]، يتمّ هذا في إطار الاستماع للمنطوق وأخذ رؤوس أقلام ومناقشة الأفكار، ثم إعادة تلخيص أهم الأفكار في إطار التّعبير الشفوي.

حسب ما تقدّم إذن لا يمكن عزل مهارتي الاستماع والكلام / الحديث/ عن السّياق الذي تستخدم فيه، وهذا ما يجعل للمهارات اللّغويّة في المدخل التّواصلي الطّبيعي خصائص ووظائف تختلف عمّا كان لها في المداخل اللّغوية السّابقة له، فضلا عن نوع العلاقة بين هذه الوظائف؛ فالمهارات اللّغوية في المدخل التّواصلي تتكامل مع بعضها؛ ولا يعني التّكامل هنا مجرد ضم مهارة إلى مهارة، وإنّما هو شيء أبعد من

---

[1]- ينظر: محمد اسماعيل علوي: التواصل الانساني دراسة لسانية، ص41.

[2]- ينظر: محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى-أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص121.

[3]- المرجع نفسه: ص123.

ذلك، إذ يدخل هذا في صميم المواقف التّواصلية نفسها[1]، والموقف التّواصلي غالبا ما يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في المرّة الواحدة؛ ففي تصوّر موقف يدير الفرد فيه حوارا مع موظّف الاستقبال في فندق ما، في مثل هذا الموقف سيلاحظ اشتراك المهارات اللّغوية الأساسية الأربع في وقت واحد[2].

ثانيا– قراءة تحليليّة لنصوص ميدان فهم المنطوق في دليل الأستاذ:

إنه لمعرفة خصائص وضع نصوص ميدان فهم المنطوق، يستلزم منّا الوقوف على المقاطع التّعليمية المدرجة، ثم قراءتها قراءة تحليليّة، وفق استراتيجيات وأسس البيداغوجيّات الحديثة في تعليميّة اللّغات (المدخل التّواصلي).

1– نصوص فهم المنطوق:

المقطع التعليمي	الوحدة التعليمية	النص
المقطع الأول: القيم الإنسانية	الوحدة الأولى: رفاق المدرسة الوحدة الثانية: التعاونية المدرسية الوحدة الثالثة: علمتني الحياة	–الصّداقة الحقة –آثار التعاون –موقف صعب
المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات	الوحدة الأولى: من أشرف المهن الوحدة الثانية: الإخلاص في العمل الوحدة الثالثة: مهنة الغد	–عمال النظافة – الممرضة – بالجد والعمل نحقق الأمل
المقطع الثالث: الهوية الوطنية	الوحدة الأولى: تاكفاريناس يتحدث الوحدة الثانية: حين تصير المنفايات ثروة الوحدة الثالثة: أرض غالية	– سر الخلود – العودة إلى الوطن – هذا وطنك
المقطع الرابع: التنمية المستدامة	الوحدة الأولى: سر الحياة الوحدة الثانية: حين تصير النفايات ثروة	–دورة الماء –إعادة التدوير –حصالة بسام

[1]: ينظر: أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر والتوزيع، 2012، ص08.

[2]– ينظر: المرجع نفسه: ص09.

	الوحدة الثالثة: الحصاد والكلب	
المقطع الخامس: التغذية والصحة	الوحدة الأولى: وادي الحياة الوحدة الثانية: ممنوع الدخول الوحدة الثالثة: أحسن الأطباء، عصير الخضروات والفاكهة	-التبرع بالدم -كيف أعتني بجسمي -ماذا يدخل جوفنا من طعام
المقطع السادس: عالم العلوم والاكتشافات	الوحدة الأولى: عبقرية فذة الوحدة الثانية: قصة البنيسيلين الوحدة الثالثة: الروبوت المشاغب	-البيروني -حديث عن الجرائم -الإنسان الآلي
المقطع السابع: قصص وحكايات من التراث	الوحدة الأولى: عزة ومعزوزة الوحدة الثانية: جحا والسلطان الوحدة الثالثة: وفاء صديق	-العصفورة والفخ -واحدة بواحدة -الحمامة المطوقة
المقطع الثامن (الأسفار والرحلات)	الوحدة الأولى:رحلة إلى عين الصفراء الوحدة الثانية: حكى ابن بطوطة	-رحلة إلى الجزائر ابن بطوطة الرحالة الشهير

جدول رقم (08): يوضّح نصوص ميدان فهم المنطوق وفق المقاطع والوحدات التّعليميّة.

احتوى منهاج تعليم ميدان فهم المنطوق على ثمانية (8) مقاطع تعليميّة، تنوّعت من حيث المواضيع، وثلاثة وعشرون (23) وحدة تعليميّة، وثلاثة وعشرون (23) نصّا مسموعا.

1-1- غياب النّصوص الشّعريّة:

إنّ الملاحظة الأولى التي نسجّلها حول النّصوص المدرجة في دليل المعلّم، ضمن ميدان فهم المنطوق، لمستوى السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، هو بروز النّصوص النّثرية بنسبة (100%)، في حقول مفاهيمية متعدّدة، وهو ما يؤكّد سيادة النّصوص النّثرية في مقابل النّصوص الشّعرية التي انعدمت كليّا بنسبة (0%)، وأنّ غياب النّصوص الشّعرية في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي بشكل ملفت للانتباه، حيث أنّنا لم نجد أيّ نصّ شعري في ميادين تدريس العربيّة الأربع، ويشير **بشير ابرير** في ذلك إلى الأهمّية التي تنضوي عليها النّصوص الشّعرية في تعليم العربيّة حيث يقول أنّ: "مسألة النّصوص الشّعرية في غاية الأهمّية، حيث نالت اهتمام المنظّرين التّربويين، فتركّز اهتمامهم في ذلك على النّصوص المختارة لكبار

الأدباء والشّخصيّات بحجّة أنّ الاهتمام بتعليم النّصوص الشّعريّة فيها قدر كاف من البلاغة التي تفيد المتعلّم في حياته اليوميّة، حيث أنّنا لا نعارض أنّ تدريس الأدب والبلاغة يحمل متعة ودهشة وإحساسا فيّاضا تعبّر عنه اللّغة"[1]، لذلك وجب لفت الانتباه إلى ضرورة إعادة الاعتبار للنّصوص الشّعريّة ولو كان بنسب قليلة، حيث إنّ تدرّب المتعلّم على فهم النّصوص الشّعريّة وتحليلها يكسبه ملكات معرفيّة ومنهجيّة عالية تمكّنه من فهم الأدب في عصور مختلفة، ولو أنّنا في المرحلة الابتدائيّة لا نريد أن نجهد المتعلّم بنصوص شعريّة من العصر الجاهلي، لأنّ ذلك سيكون صعبا عليه استيعاب مفرداتها، بل نحاول أن ندرج له نصوصا شعريّة سهلة الاستيعاب من الأدب الجزائري المعاصر مثلا، والّتي تحوي مفردات سهلة من واقع المتعلّم، والتي تزخر بمحتوى اجتماعي وثقافي يحاكي الواقع المعاصر للفرد الجزائري، في مستويات بلاغيّة تراعي المستوى التّعليمي لتعليم المرحلة الابتدائيّة، كما أنّ، "البلاغة لا تكمن في المجاز وحده، وإنّما هي حقيقة ومجاز، وكما تكمن في المجازات تكمن في الحقيقة، ولا يمكن فهم المجاز إذا لم نفهم الحقيقة، لأنّ المجاز قسم الحقيقة"[2]، ولذلك علينا أن نراعي الجانب التّواصلي للّغة دون نسيان جانبها البلاغي، فاللّغة العربية لغة فكر وثقافة وعلم، وتعاملات يوميّة، كما أنّها لغة التّراث اللّغوي العربي القديم، وهو الجانب الذي لابدّ أن لا نغفل عليه لتعليم النّاشئة حتّى يتمكّن من التّذوق الأدبي وتحصل فيه ملكة التّذوق.

1-2-أنماط النّصوص:

تتراوح أنماط النّصوص بين النّمط التّفسيري والحجاجي، وهو ما يفسّر إعطاء الأهمّية للجانب التّواصلي، من خلال تنمية الملكة الحجاجيّة والتّواصليّة للمتعلّم، ومن خلال النّصوص المقترحة، فالنّمط التّفسيري للنّصوص العلميّة الّذي يهدف إلى صقل معرفة المتعلّم بالمعارف والمعلومات، وتدريبهم على كيفية الطّرح العلمي المبرّر، إلى جانب النّمط الحجاجي الّذي هو نمط خادم له. فهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أهمّية ووعي واضعي المنهاج في هذا المستوى من التّعليم، وهو ما يفسّر إعطاء الأهمّية للجانب التّواصلي "إذ التّركيز على إبراز أهمّية الوظيفة الإبلاغيّة للّغة، أي لأيّ شيء يصلح عنصر من عناصر الكلام من حيث الإبلاغ؟، أو ماهي وظيفته في السّياق الوارد فيه؟، لذلك أضحى الإجراء المنهجي

[1]- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص105.

[2]- المرجع نفسه، ص105.

الوظيفي في الدّراسة المعاصرة إبراز الوظيفة التّواصليّة للّغة[1]. وفي العنصر الآتي سنناقش مسألة إشكاليّة تصنيف النّصوص التّعليميّة ومدى ترجمتها للمفهوم التّواصلي الذي يروم تحقيقه للمتعلّم.

2- إشكالية تصنيف النّصوص:

تمثّل مرحلة التّصنيف للنّصوص إشكالية مهمّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، نظرا للأهمّية الّتي تنضوي عليها، مما تتوفّر عليه من رصيد لغوي معجماتي، وثقافي واجتماعي، ولهذا يشير **باسل حاتم** إلى أنّ: النّصوص تتأسّس بناءً على تفاعل المقتضيات التّواصليّة والسّيميائية والتّداوليّة، وهي الّتي يمكننا بناءً عليها تحديد الإطار النّوعي للنّص، الذي ينظّم الكيفية الّتي يسير عليها تتابع الجمل والفقرات، في داخل النّص والنّهاية التي يمكن أن ينتهي إليها.[2]

ويقسّم **محمّد الأخضر الصّبيحي** النّصوص إلى أنواع، منها تصنيف يقوم على:

- أساس وظيفي، وتواصلي: وهو الأساس الّذي يقوم على الوظيفة اللّغويّة في النّص والمرجع الأساس له هو رومان **جاكبسون**، الذي أخذ على عاتقه تمييز النّصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها، ولذلك نجد النّصوص التي تهيمن فيها الوظيفة المرجعيّة (**the referential function**) وهي التي يعرض فيها معلومات وأخبار[3]، وهو ما يمكننا أن نضعه في خانة النّصوص التّفسيريّة في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، كما يعنى البعد التّواصلي للنّصوص بالجانب اللّغوي، وبالكتابة، وتنظيم المعلومات، ووضوحها.

- نصوص ذات طابع تأثيري: وهي الّتي تستهدف المتلقّي من أجل التّأثير فيه، وإقناعه، والذي تغلب عليه مؤشّرات الطّلب والخطاب[4]، ولا شكّ أنّ **محمّد الأخضر الصّبيحي** يقصد هنا النّمط الحجاجي من النّصوص.

---

[1]- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-: ص15.

[2]- ينظر: يوسف نور عوض: نظرية النقد الأدبي الحديث: ط1، دار الأمين للنشر والتوزيع، 1994، ص98.

[3]- ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص: ص106.

[4]- ينظر: المرجع نفسه: ص107.

– **نصوص ذات طابع تنبيه (phatic)**: وهي تهدف إلى استمراريّة التّواصل ومراقبة مدى فاعليّته ونجاعته، كما تولي عناية خاصّة إلى تسلسل النّص وترابطه حتى يتمكّن الملتقّي من متابعته.[1] مثل النّصوص التي تحمل الطابّع الإرشادي الأمري.

– **نصوص ذات طابع إنشائي (the poetic function)**: وهي النّصوص التي يكون الاهتمام منصبّا فيها على الجانب الشّكلي، كتحسين التّراكيب وانتقاء الكلمات بما يكسبها طابعا جماليّا وفنّيا مميّزا.[2] وتجدر الإشارة هنا إلى الاتّجاه البينوي ومن بعده الاتّجاه الوظيفي التّواصلي قد وضفا تصنيف **جاكبسون** في التّمييز بين النّصوص وتحليلها.[3]

إذ تكمن الفائدة من وراء معرفة النّصوص في استيعاب المتعلّم هو تمرينه على أنواع النّصوص حتى يتمكّن من اكتساب الملكة النّصيّة التي تؤهّله للتّعامل مع أيّ نوع من النّصوص، وإنتاج نصوص مماثلة في حصص التّعبير الشّفوي والكتابي حسب نوعية النّمط المقرّر في الوضعيّات التّعليميّة.

كما أنّ مسألة تصنيف النّصوص التّعليميّة في المناهج التّعليميّة مهمّة للغاية، وعن طريقها تتحدّد الكفاءات التّعليميّة، لذلك وضع المتخصّصون نماذج من التّصنيف النّصي نورد منها نموذجين نجملها في التّصنيفات التّالية:

أ– تصنيف جلنس (h.glenz): وضع **جلنس** تصوّرا يقوم على أسس تواصليّة دالّة وفق أنماط النّصوص التّالية:

- نصوص ربط: (وعد، قانون، ارث).
- نصوص إرشاد: (التماس، خطاب، دفاع، نصوص عادية، خطاب سياسي، كتب، تعليم وإرشاد).
- نصوص اختزان: (ملاحظات، فهرس، دليل تلفون، يوميّات، تخطيط، مسودّات).
- نصوص لا تنشر علانية (تقرير، رسالة، بطاقة).
- نصوص نشر علانية (خبر، كتاب، دراسة، رواية، قصة، مسرحية، شعر) وبهذا تراعي النّظرية النّصية كل أشكال التّواصل دون تمييز من خلال تصوّر جلنس.[4]

---

[1]– ينظر: المرجع السابق: ص ن.

[2]: jakobson (roman),essais de linguistique générale.paris: editions de munuis , 1963 ,pp.214.220.

[3]– ينظر: المرجع نفسه: ص107.

[4]– بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق: ص 111.

فالملاحظ من هذا التّصنيف أنّه شامل، من خلال مراعاة إنتاج النّص لكل أشكال التّواصل.

ب- تصنيف جروسه (grosse): كما قدّم جروسه **(grosse)** التّصنيف الآتي:

فئة النّص	وظيفة النّص	الأمثلة
-نصوص معياريّة	- وظيفة معياريّة	القوانين-اللّوائح، التوكيلات، شهادات الميلاد، وثائق الزّواج.
-نصوص الاتّصال	- وظيفة تواصليّة	كتابات التّهنئة، كتابات المواساة
-النصوص الدالة على مجموعة	- وظيفة الدلالة على مجموعة	الأناشيد الجماعيّة
نصوص شعرية	وظيفة شعرية	القصيدة، الرّواية، المسرحيّة
نصوص قائمة على الذات	وظيفة ذاتية	اليوميات، سيرة الحياة

[1]

جدول رقم (09): يوضّح تصنيف النّصوص حسب قروسه.

إذ أنّ الملاحظة للنّصوص المعتمدة في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، لم تحتوي على نصوص تراعي هذه التّصنيفات السّالفة الذّكر، حيث تراوحت أنماط النّصوص بين السّردية والحواريّة والإرشاديّة فقط، دونما تضمين لنصوص تتضمّن كتابات تواصليّة من قبيل رسائل التّهنئة وكتابات المواساة وغيرها.

كما أنّه ليس من الممكن الاعتماد على هذا التّصنيف المتوفّر في المنهاج فحسب، إذ نجد برامج التّعليم الابتدائي تفتقد إلى نصوص شعريّة وهذا لا يعني أنّها تفتقد للوظيفة الشّعريّة، فليس فقط النّصوص الشّعرية تحقّق هذه الوظيفة، بل يمكن لنصوص نثريّة أن تحقّق هذه الوظيفة، وهنا لابدّ من الإشارة أنّ البرنامج التّعليمي للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي يفتقر إلى نصوص شعريّة، وأناشيد شعريّة تراعي العمر والمستوى العلمي والثّقافي والاجتماعي للمتعلّم، فنجد اهتمام واضعي المنهاج بالنّصوص النّثرية على الرّغم من تعدّد حقولها المعرفيّة، إلا أنّها تفتقر للمستوى الشّعري من النّصوص.

ويشير **بشير ابرير** إلى الأهمّية الّتي تنضوي عليها النّصوص الشّعريّة في تعليم العربيّة حيث يقول أنّ: مسألة النّصوص الشّعريّة في غاية الأهمّية، حيث نالت اهتمام المنظّرين التّربويّين، فتركّز اهتمامهم في ذلك

[1]- المرجع السابق: ص112.

على النّصوص المختارة لكبار الأدباء والشّخصيات؛ بحجّة أنّ الاهتمام بتعليم النّصوص الشّعريّة فيها قدر كاف من البلاغة التي تفيد المتعلّم في حياته اليومية، حيث أنّنا لا نعارض في أنّ فكرة تدريس الأدب والبلاغة يحمل متعة ودهشة وإحساسا فيّاضا تعبّر عنه اللغة[1]، لذلك وجب لفت الانتباه إلى ضرورة إعادة توجيه الاهتمام للنّصوص الشّعريّة ولو كان بنسب قليلة، حيث إنّ تدرّب المتعلّم على فهم النّصوص الشّعرية وتحليلها يكسبه ملكات معرفيّة ومنهجية عالية تمكّنه من فهم الأدب في عصور مختلفة، ولو أنّنا في المرحلة الابتدائية لا نريد أن نجهد المتعلّم بنصوص شعريّة من العصر الجاهلي، لأنّ ذلك سيكون صعبا عليه استيعاب مفرداتها، بل نحاول أن ندرج له نصوصا شعريّة سهلة الاستيعاب من الأدب الجزائري المعاصر مثلا، والّتي تزخر بمحتوى اجتماعي وثقافي يحاكي الواقع المعاصر للفرد الجزائري، في مستويات بلاغيّة تراعي المستوى التّعليمي لتعليم المرحلة الابتدائيّة، كما أنّ "البلاغة لا تكمن في المجاز وحده، وإنّما هي حقيقة ومجاز، وكما تكمن في المجازات تكمن في الحقيقة، ولا يمكن فهم المجاز إذا لم نفهم الحقيقة، لأنّ المجاز قسم الحقيقة"[2]، ولذلك علينا أن نراعي الجانب التّواصلي للّغة دون نسيان جانبها البلاغي، فاللّغة العربية لغة فكر وثقافة وعلم، وتعاملات يوميّة، كما أنّها لغة التّراث اللّغوي العربي القديم، وهو الجانب الذي لابدّ أن لا نغفل عليه لتعليم النّاشئة، إذ أنّ الوظيفة التّواصليّة للنّصوص، لا تتحدّد فقط في كتابات التّهنئة والرّسائل وغيرها، وإنّما توجد في جميع أنماط النّصوص.

3- وصف الوضعيّة الرّاهنة لتعليم ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

لقد بُنيت المناهج التّعليميّة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ولذلك تمّ الاعتماد في تعليم ميادين اللّغة العربيّة على هذه المقاربة التّعليميّة المعاصرة، التي تجعل من المتعلّم محور كلّ التّعلّمات، من خلال استثمار الوضعيّات التّعليميّة، في إطار التّواصل البيداغوجي، الفعّال، واللّساني، وهو ما تصبوا إليه تعليمية اللّغة العربيّة، وتمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات منهجا معرفيّا في تعليميّة المواد، كما تمّ اعتماد المقاربة النّصية كمقاربة معرفيّة لغويّة تعنى بتدريس ميادين اللّغة العربية، بعدّ اللّغة العربيّة في الحقيقة لغة نص، وتعليم أنشطتها وفق مقاربة نصّية، حينها يصبح النّص محور تعلّمات المتعلّم، ويتمّ تنمية ملكاته التّواصلية في فلكه.

[1]- ينظر: بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص105.

[2]- المرجع نفسه، ص105.

ويمثّل التّعبير الشّفوي دعامة أساسيّة مهمّة في تطوير ملكة التّواصل الشّفوي عند المتعلّم، وعليه مثّل منهاج تعليم العربيّة وفق مناهج الجيل الثّاني نموذجا معرفيا تعليميّا محيّنا في إطار ما تنصّ عليها اللّسانيات التّواصليّة، من نماذج تعليمية مهاريّة، تقتضي الاهتمام بالتّواصل على المستوى الشّفوي والكتابي، وما المكتوب إلى ترجمة للمنطوق، والمنطوق هو الأصل وما المكتوب إلاّ فرع منه.

وعليه يقدّر الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص لميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي بـ (90د) أسبوعيا، كحصة مرتبطة بحصة ميدان فهم المنطوق، ثم كحصة مستقلة بذاتها تحت عنوان الإنتاج الشّفوي تقدر ب(**1.30د**). وما يعنينا هنا هو التّعبير الشّفوي في علاقته بفهم المنطوق.

يتوقع في ملمح* التّخرج لميدان فهم المنطوق: "يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي"[1]" فارتبط النّمطين التّفسيري والحجاجي في هذا المستوى بعد أن تمّ تلقّيهم للأنماط النّصية الأخرى في الطّورين الأوّل والثّاني، نظرا لقرب النّمط السّردي والحواري من السّنوات التّعليميّة الأولى للمتعلّم، فالقصّة والحوار والمسرح مثلا من أسهل الأنماط اكتسابا للمتعلّم في بداية تعليمه، ثم يتمّ تدريبه على الإنتاج التّواصلي وهو الجانب الّذي يروم تحقيقه من خلال النّمطين الحجاجي والتّفسيري، وتناسب مؤشّراته ومقتضيات العمليّة التّواصلية.

ومركّبات الكفاءة في ميدان فهم المنطوق تضمّنت: "**يتفاعل مع النّص المنطوق، ويحلّل معالم الوضعية التّواصليّة، يميّز بين أدوات أنماط النّصوص، يستحسن التّفسير والحجاج كأسلوب لإقناع الآخر**".[2] أما عن مركّبات الكفاءة في ميدان التّعبير الشّفوي: "**يتواصل مع الغير مستعملا أدوات التّفسير والحجاج، ينظّم خطابه بما يستجيب للوضعيّة التّواصلية التّفسيرية أو الحجاجيّة، يبتعد عن التّعصب والتّسلط في إبداء الرّأي للعيش مع الآخرين**"[3]. إذ الملاحظ أنّ مركّبات الكفاءة التّعليمية والختاميّة للتّعبير الشّفوي تشكّل نسيجا منسجما مع مركّبات الكفاءة لتعليميّة فهم المنطوق. فهما ميدانين متكاملين، لا يمكن فصلهما عن بعضهما.

---

*- ملمح التّخرج هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتّربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كلّ مادّة دراسيّة إلى إرسائها عند المتعلّم، لذا من الضّروري أن يطّلع الأستاذ على ملامح التّخرج من مرحلة التعليم الابتدائي، قبل أن يطّلع على ملامح التّخرّج السّنوية، وذلك قصد مخطط التعلمات السّنوي. (ينظر: منهاج اللّغة العربية، ص10).

[1]- منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: وزارة التربية الوطنية: 2016، ص34.

[2]- المرجع نفسه: ص33.

[3]- المرجع نفسه: ص ن .

أمّا بالنّسبة للحجم السّاعي لمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي بـ: (8)ساعات و(15د) أسبوعيّا وفق مصفوفة الميادين التّعليميّة الآتية:

الميادين	الحجم السّاعي
فهم المنطوق	0.45سا
التّعبير الشّفوي	1.30سا
فهم المكتوب	3.45سا
التّعبير الكتابي	2.15سا
المجموع	8سا.15د

جدول رقم (10): يوضح الحجم السّاعي للميادين التّعليميّة.

والملاحظ أنّ الحجم السّاعي للسّنة الخامسة ابتدائي هو نفسه للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وحاز فيها ميدان فهم المنطوق على (45د) والتّعبير الشّفوي بـ (1.30سا) بعدّهما ميدانين متكاملين، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّم لكي يتدرّب على التّعبير الشّفوي في إطار وضعيّات تواصليّة، يحدّدها المعلّم، والمنهاج التّعليمي، مستمدّا من مواضيع تمثّل الواقع الاجتماعي والثّقافي واللّغوي للمتعلّم. حيث جاء في المنهاج، بخصوص ملمح التّخرج من الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي: "أن يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة في شكل سليم، في وضعيّات دالّة من الحياة الاجتماعيّة، واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجيّة"[1]. وفيما يلي نقدّم المصفوفة التّالية التي توضّح الكفاءة الختاميّة المسطّرة لتدريس ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

الميدان	السّنة الخامسة ابتدائي
فهم المنطوق	1- يفهم الخطاب المنطوق 2- يتفاعل معه 3- من مستواه الدّراسي، متلائم مع العمر الزّمني والعقلي، من مختلف الأنماط، مركزين على النمطين التفسيري والحجاجي.
التّعبير الشفوي	4- يحاور ويناقش ويقدم توجيهات. 5- يسرد قصصا.

[1]- بن الصيد بوربني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، ص05

	6- يصف أشياء أو أحداثا. 7- يعبر عن رأيه. 8- يوضح وجهة نظره ويعللها بلسان عربي في موضوعات مختلفة. 9- اعتمادا على مكتسباته المدرسية، وسائل الاعلام. 10- مستعملا بعض أفعال القول.

جدول رقم (11): يوضّح الكفاءة الختاميّة المسطّرة لتدريس ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي.[1]

فالملاحظ من الجدول أعلاه الذي يمثّل مركّبات الكفاءة وتطوّرها إلى كفاءات ختاميّة، تركيز واضعي المنهاج على الفهم والتّفاعل اللّغويّين والتّواصليّين، والتّركيز على نمطين هما، النّمط الحجاجي والنّمط التّفسيري، هذين النّمطين يشجّعان المتعلّم على التّحاور والنّقاش وإبداء رأيه، ويمكّناه من استثمار مكتسباته القبليّة في وضعيّات تواصليّة، مشتملا على بعض أفعال القول التي نصّ عليها التّداوليّون في الوضعيّات التّواصليّة، مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الزّمني والعقلي للخطاب المنطوق، حتى يتمكّن من الفهم ومناقشة الأفكار واستثمارها في التّعبير الشّفوي.

حيث يتوقّع في ملمح* التّخرّج لميدان فهم المنطوق: "يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي[2]" فارتبط النّمطين التفسيري والحجاجي في هذا المستوى بعد أن تمّ تلقّيهم للأنماط النّصيّة الأخرى في الطّورين الأوّل والثّاني، نظرا لقرب النّمط السّردي والحواري من السّنوات التّعليميّة الأولى للمتعلّم، فالقصّة والحوار والمسرح مثلا من أسهل الأنماط اكتسابا للمتعلّم في بداية تعليمه، ثم يتمّ تدريبه على الإنتاج التّواصلي وهو الجانب الذي يروم تحقيقه من خلال النّمطين الحجاجي والتّفسيري، وتناسب مؤشّراته ومقتضيات العمليّة التّواصليّة.

[1]- المرجع السّابق: ص06.

*: ملمح التخرج هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كلّ مادة دراسيّة إلى إرسائها عند المتعلّم، لذا من الضّروري أن يطّلع الأستاذ على ملامح التّخرج من مرحلة التعليم الابتدائي، قبل أن يطلع على ملامح التخرج السنوية، وذلك قصد بناء مخطط التعّلمات السّنوي. (ينظر: منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية: وزارة التربية الوطنية: 2016، ص10).

[2]: منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية: وزارة التربية الوطنية: ص34.

ومركّبات الكفاءة في ميدان فهم المنطوق تضمّنت: "يتفاعل مع النّص المنطوق، ويحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة، يميّز بين أدوات أنماط النّصوص، يستحسن التّفسير والحجاج كأسلوب لإقناع الآخر".[1] أمّا عن مركّبات الكفاءة في ميدان التّعبير الشّفوي: "يتواصل مع الغير مستعملا أدوات التّفسير والحجاج، ينظّم خطابه بما يستجيب للوضعيّة التّواصليّة التّفسيرية أو الحجاجيّة، يبتعد عن التّعصب والتّسلّط في إبداء الرّأي للعيش مع الآخرين"[2]، إذ الملاحظ أنّ مركّبات الكفاءة التّعليميّة والختاميّة للتّعبير الشّفوي تشكّل نسيجا منسجما مع مركّبات الكفاءة لتعليميّة فهم المنطوق فهما ميدانين متكاملين، لا يمكن فصلهما عن بعضهما.

4- وصف لعيّنة المحتويات اللّغويّة المنتقاة من المنهاج التّعليمي لدراسة ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

يمثّل التّعبير الشّفوي دعامة أساسيّة لتطوير القدرات اللّغويّة الشّفويّة للمتعلّم في إطار التّواصل الشّفوي، وعليه وقع اختيارنا على مجموعة من الدّروس التّعليمية؛ وذلك للوقوف على الوضعيّات التّواصليّة التي تعزّز هذه المهارة لدى المتعلّم، ومن هنا سنقوم باختيار نصّ من مجموعة النّصوص التّعليميّة المدرجة في المنهاج التّعليمي، بغرض تحليلها، دراسة تحليليّة للوضعيّات التّواصلية التي يتلقّاها المتعلّم طيلة السّنة الدّراسية، وبما أنّ تعليميّة فهم المنطوق لها علاقة وطيدة بتعليم التّعبير الشّفوي، ستكون الانطلاقة من هذا الميدان.

وقع اختيارنا عشوائيّا على النّص الأوّل: "الصّداقة الحقة" "من ميدان" فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، المقطع الأوّل "القيم الانسانيّة"، والوحدة الأولى "رفاق المدرسة"، فهو **نص إرشادي**، وقد تمّ انتقاؤه ليناسب عنوان المقطع، فالصّداقة من القيم الانسانيّة العالية، التي لابد على الإنسان أن يسعى إليها، في مختلف مناحي حياته، كما أنّه جاء ليناسب عنوان الوحدة الأولى **"رفاق المدرسة"** وهو ما تترجمه تعليمة الوضعيّة المشكلة الأم: "**قد يعتقد البعض أن النّجاح في الحياة، وتجنّب المواقف الصّعبة، لا يكون إلاّ بطرق ملتوية، لكن الحقيقة أنّ النّجاح والفشل وكذلك حب النّاس واحترامهم متوقّف على تمسّكنا بكلّ سلوك حسن، وتغيّرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أوّلا، فما هي السّلوكات والعادات**

[1]: المرجع السابق: ص33.

[2]: المرجع نفسه: ص ن.

الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءا من حياتنا، وما هي آثارها السلبية؟ وكيف للفرد أن يهذّب نفسه؟ وما هو السّبيل للنّهوض من كبواتنا والتّحرر من فشلنا"[1].

ويتّبع الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة "المهمّات التّعليميّة"، وتشكّل **"المهمّة"** أهمّ تمرينات المدخل التّواصلي التي يتدرّب عليها المتعلّم لحلّ وضعيات تعليميّة تواصليّة مستمدّة من واقعه الاجتماعي، وجاءت كالآتي:

1- يتحدّث عن الرّفقة المدرسية وما يميّزها من محبّة وإخاء.

2- يحدّد أثر الرّفقة الصّادقة وما ينتج عنها من سلوكات إيجابيّة في محيطه.

3- يميّز بين ما يجب أن يتمسّك به من أهداف في الحياة، وما يجب أن يتخلّى عنه من أفكار سلبيّة.

4- تنجز رسالة مغنّاة بالتّفسير والحجاج."[2]

فالملاحظ من مركّبات المهمّة، أنّها تولي أهمّية للإنجاز التّواصلي في الحديث عمّا يترتّب عنه من فهم النّص المنطوق، ويتبيّن القيم المستخلصة ويستخرجها ويوظّفها في حديثه، من خلال التدرّب على التّعبير الشّفوي: فيتحدّث عن الرّفقة المدرسيّة وما يميّزها من محبّة، انطلاقا من مكتسباته القبليّة وما سمعه في النّص المنطوق، كما يقف على استنتاجات من قبيل أثر الرّفقة الصّالحة على الحياة والمجتمع، ويحسن التمّيز بين ما يحبّ التمسّك به، وما يجبّ تركه، وفي الأخير يقوم بإنجاز رسالة انطلاقا ممّا سبق ويوظّف التّفسير والحجاج، ونلاحظ أنّ المنهاج أعطى الأهمّية الكبرى للمتعلّم في حلّ إشكالات الفهم والتّواصل، بحيث توضّح أسئلة المهمّة التّعليميّة وعيا من ناحية الدّور الذي يتّخذه المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ودفعه نحو التّواصل والإنتاج الشّفوي باستثمار مكتسباته القبليّة والبعديّة.

ومن أجل الوقوف على الرّصيد المعجماتي للنّصوص المنطوقة وأهمّيتها في تنمية رصيد لغوي وظيفي للمتعلّم، قمنا بدراسة إحصائيّة للمفردات المعجميّة للنّصوص التعّليميّة، إضافة إلى النّص المنطوق السّابق قمنا باختيار عيّنة عشوائيّة تحتوي على نصّين من نفس الميدان، يحمل مفردات معجميّة مفتوحة، وأخرى مغلقة، والحقول الدّلاليّة المتوفّرة، ونوردها في الجدول الآتي:

الوحدات المعجميّة	القائمة المفتوحة		القائمة المغلقة	
المجموع	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية

[1]: بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة: ص20.

[2]: المرجع نفسه: ص20.

(123) (%100)	46	%37.39	77	%62.60

جدول رقم (12): يوضّح الاستعمالات اللّغويّة المعجميّة في نصّ الصّداقة الحقّة.

كما وردت في هذا النّص حقول معجميّة* وفق الجدول الآتي:

الحقول	المفردات	العدد	النسبة
الصّداقة	الصّداقة، الأصدقاء، صديق، رفاقك، صحبتهم.	5	%15.62
المحبّة	الألفة، انعقدت، خير، سرور.	4	%12.50
الأخلاق	الأخلاق، الفاضلة، أحسنوا، يعامل، أمينا، المخلصين، أرشدوك	7	%21.87
التّعاون	أعوانك، مساعدا	2	%6.25
السّلوك	يدخلون، مسليا، غبت، أخطأت	4	%12.5
التّعامل مع المشكلات	المتبادلة	1	%3.12
السّن	الصغر	1	%3.12
الحياة	البقاء، السراء، الضراء، افتقدوك.	4	%12.50
العلماء	الحكماء	1	%3.12
المدرسة	التلميذ، المدرسة،	3	%9.37

* تم اعتماد قائمة إحصائية للمفردات المعجمية للنّص التّعليمي، انطلاقا من مصفوفة القائمة المفتوحة وهي الوحدات المعجميّة، التي يمكن استبدالها على المحور العمودي، والقائمة المغلقة ونعني بها الوحدات الصّرفية وحروف الجر، التي تنتمي إلى قائمة مغلقة، ولها دور في المحور التركيبي. لمزيد من المعلومات ينظر:

JEAN DUBOIS ET AUTRES: DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE, LAROUSE , BORDA/ VUEF , 2002, P276.

	يلازموك		

جدول رقم (13): يوضّح الحقول المعجمية في نص الصّداقة الحقة.

-بالنّسبة للاستعمالات النّحوية التي يتيحها النّص وجدنا:

الجملة الفعليّة				الجمل الاسميّة			
جملة بسيطة		جملة مركّبة		جملة بسيطة		جملة مركّبة	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
5	%33.33	5	33.33	2	%40	3	%60

جدول رقم (14): يوضّح الاستعمالات النّحويّة في نص الصّداقة الحقّة.

إنّ الملاحظة الّتي يمكن الإشارة إليها من خلال تحليل مكوّنات النّص هي غلبة الجمل الفعليّة على الاسميّة، والاستعمال المتساوي للجمل البسيطة، والجمل المركّبة في الجمل الفعليّة، وتفوق نسبة استعمال الجمل المركّبة في الجمل الاسميّة على الجمل البسيطة.

النّص الثّاني: "آثار التّعاون" وهو نص مسموع أيضا أدرج في المقطع الأول، "الوحدة الثانية: التّعاونية المدرسيّة":

الوحدات المعجمية	القائمة المفتوحة		القائمة المغلقة	
المجموع				
136	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	94	69.11	42	30.38

جدول رقم (15): يوضح الاستعمالات المعجمية في نص "آثار التعاون".

كما اشتملت في هذه النّصوص مجموعة من الحقول المعجميّة والتي أحصيناها في الجدول الآتي:

الحقل	المفردات	العدد	القائمة المغلقة
التّعاون	التّعاون، الحق، يدافع، مجهودهنّ، المشترك، انضمّوا، اخوانه.	7	%20
الحيوان	الحيوان، النّحل، خلاياه، يمتصّ، الرّحيق، النّملة، النّحل.	7	%20
الرّياضة	لاعب، اللاعبين،	7	%20

	الهدف، النصر.		
الفلاحة	الأزهار، القمح.	2	%5.71
الثّناء	أعظم، أجمل، التّمتّع، متحمّلة، تفلح، ضعف، قوى، النّصر، أقوياء، الهزيمة، فوائده، المصفى.	12	%34.28

جدول رقم (16): يوضح الحقول المعجميّة السّائدة في نص "آثار التعاون".

وفيما يلي جدول تلخيصي للاستعمالات النّحوية:

الجملة الاسميّة				الفعليّة			
جملة بسيطة		جملة مركّبة		جملة بسيطة		جملة مركّبة	
العدد	النّسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
2	%66.66	1	%33.33	30	%93.75	2	%6.25

جدول رقم (17): يوضح الاستعمالات النّحويّة في نصّ"آثار التعاون".

النّص الثّالث: أما بالنّسبة للنّص الثّالث المسموع (المنطوق)، ومن نفس المقطع التّعليمي (القيم الانسانيّة) من الوحدة الثّالثة المعنون بـ: "موقف صعب" وهو عبارة عن نص سردي، والملاحظ على هذا النّص، هو طغيان الجانب السردي على غرار ما سواه في النّصين الموسّعين السّابقين، كما سجلنا طول النّص على غرار النّصين السّابقين، تضمّن هذا النّص مجموعة من الاستعمالات اللّغوية المعجمية نوردها في الجدول الآتي:

الوحدات المعجمية	القائمة المفتوحة		القائمة المغلقة	
المجموع				
176	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
%100	125	%71.02	51	%28.97

جدول رقم (18): يوضّح الاستعمالات اللغوية المعجمية في نص "الانتظار"

كما ساد في النّص عدد من الحقول المعجميّة، نعرضها في الجدول التالي:

الحقل	المفردات	العدد	النسبة
المدرسة	المعلم، المدير، نتائج، الفصل الأول، نتيجة،	19	%30.15

	أعلم، غير مرضية، أبذل، جهد، دراسة، عمل، تهاني، ناجح، المجدين، دفتري، أجتهد.		
الزمن	اليوم، ثلاثة أشهر، وقتي، حياتي	4	%11.11
السلوك	خجل، مشجعا، مضطربا، وددت، يصفق	5	%13.88
جسم	عرق، وجهي، دمعتان، انسان، خدي.	5	%13.88
الحرارة	ساختنان	1	%2.77
العائلة	أبي أمي	2	%5.55

جدول رقم (19): يوضّح الحقول المعجميّة في نص "الانتظار"

وفيما يلي جدول تلخيصي للاستعمالات النّحويّة:

الجملة الاسميّة				الفعليّة			
جملة بسيطة		جملة مركبة		جملة بسيطة		جملة مركّبة	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
17	%89.47	2	%10.52	6	%31.57	9	%60

جدول رقم (20): يوضّح الاستعمالات النّحويّة في نص "الانتظار".

إنّ ما نسجّله على هذا النّص هو الطّول، مقارنة بالنّصين السّابقين، وسيادة الجمل الفعليّة على الاسميّة، وحضور أسلوب التّفسير العلمي والحجّة المبرهنة، لإقناع المتعلّم بأهمّية التّعاون في جميع مجالات الحياة.

ونفسّر هذه النّتائج المدوّنة على الجداول السّابقة من خلال الملاحظات الآتية:

1- الاهتمام برصيد لغوي تعكسه النتائج الآنفة الذّكر، والمتداول في الحياة اليوميّة للمتعلّم الجزائري، وله سياقات اجتماعيّة ثقافيّة تحاكي الحياة الواقعيّة للمتعلّم.

2- اهتمام كبير بالعواطف والأحاسيس الوجدانيّة الحقيقيّة التي يعيشها المتعلّم في مجتمعه، وفي المقابل لاحظنا غياب الاهتمام بالرّصيد اللّغوي الذي يُعنى بتطوير التّفكير النّاقد والتأمّل العقلي.

3- اهتمام بالرّصيد اللّغوي الّذي يعنى بالزّمان والمكان، وهو ما من شأنه يعين على تنظيم وقته، وفهمه الأزمنة والأماكن، واستعمالاتها في إطار التّواصل اليومي.

4- لاحظنا غياب الرّصيد اللّغوي الذي يعنى بنماذج الكتابات الوظيفيّة والتّواصلية التي يعايشها المتعلّم في حياته اليوميّة الحاليّة والمستقبليّة، من قبيل: كتابة طلب لقاء، أو مقابلة مدير العمل، أو طلب إفادة في موضوع ما، أو اعتذار لشخص ما، وطلب السّماح، أو دراسة ميدانيّة علميّة، كيفية تحرير رسالة إلى صديق ما، أو زميل، بغرض النّصح والإرشاد، وغيرها من المعاملات الإداريّة مثل: الحوّالات البريديّة، والصّكوك البريديّة. إذ تمّ التّركيز في النّصوص السّابقة الذّكر على ترسيخ القيم وتمثّلاتها في وضعيّات تواصليّة، وغياب نماذج نصّية تفسيريّة وحجاجيّة تعنى بالكتابة الوظيفيّة.

5- أمّا بالنّسبة للاستعمالات النّحويّة، توضّح النّتائج بالنّسبة للنّصوص الثّلاثة، غلبة الجمل الإسميّة على الجمل الفعليّة، وهو ما من شأنه يفسّر غياب الحركة والتّفاعل والحيويّة داخل النّصوص والحوار، ومن جانب آخر نفسّر كثرة ورود الجمل الإسميّة والّذي بدوره يؤدّي إلى غياب الأساليب الإنشائيّة، وبروز أكثر الأساليب الإخباريّة، وهذا ما بدوره يؤدّي إلى انعدام التّفاعل مع المواقف والوضعيّات التّواصلية من قبل: الاستفهام والتّعجب والنّهي والنّداء وإبداء الرّأي.

5- أهمية تمارين التّواصل للنّصوص المسموعة في ميدان فهم المنطوق:

إنّ القراءة الفاحصة لتمارين التّواصل في النّص المسموع ضمن ميدان فهم المنطوق، تجبرنا على أخذ العمليّات الإحصائيّة كمبدأ أوّلي في الحكم على أثر ومدى جودة النّص المنطوق في تنمية الملكة التّواصليّة للمتعلّم من خلال الكتاب المدرسي والوثائق التّربويّة ذات العلاقة، حيث احتوى المنهاج على واحد وثلاثين (31) نصاّ في ميدان فهم المنطوق (النّصوص المسموعة)، وعليه قمنا بدراسة إحصائيّة للتّمارين التّواصليّة الموجودة فعليّا في محتوى ميدان فهم المنطوق.

ثم بعدها وقع اختيارنا عشوائيّا لنصّ **"العودة إلى الوطن"** من أجل مقاربة ديداكتيك النّص المسموع والوقوف على تمارينه التّواصليّة كتمارين مساهمة في تنمية الملكة التّواصليّة عند المتعلّم.

5-1- التّمارين التّواصليّة:

تتكوّن نصوص تعليميّة النّص المسموع من مجموعة من الأنماط النّصيّة، وتمّ التّركيز في المنهاج على النّمطين التّفسيري والحجاجي على غرار الأنماط الأخرى وهي: تفسيريّة، وصفيّة، حجاجيّة، توجيهيّة، حواريّة، سرديّة ويتجاوب معها.

كما يتّبع النّص المسموع نوعين من الأسئلة التّواصليّة، "**أستمع وأجيب**"، وتمرين "**أعبّر عن المشهد**"، بحيث يمكننا عدّ التّمرينين من التّمرينات التّواصليّة الغرض منها هو تنمية ملكة التّواصل للمتعلّم عن طريق **الوضعيّات التّعليميّة**، بحيث تمثّل التّمارين التّواصليّة محطّة مهمّة لبناء **التّعلّمات**، ويمثّل الجدول الإحصائي التّالي نسبة التّمارين التّواصليّة في ميدان فهم المنطوق (النّصوص المسموعة):

نوع التّمرين	أستمع وأجيب		أعبّر عن المشهد	الأسئلة الأخرى
النّسبة	%48.87		% 18.04	%33.08
	أسئلة التّفكير النّصي	أسئلة خارج النص		
	%90.76	%9.23		

جدول رقم (21): يمثّل نسبة التّمارين التّواصليّة في تعليميّة النّص المسموع.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التّمرين التّواصلي "**أستمع وأجيب**" يولي الأهمّية القصوى لسماع النّص والإجابة على الأسئلة المرفقة له بنسبة (48.87%)، والتي استنتجنا منها عن طريق القراءة وتحليل محتواها نوعين من الأسئلة: سمّينا النّوع الأوّل منها بأسئلة **التّفكير النّصي**، أي الأسئلة الّتي تخصّ النّص المسموع في جوانبه المعرفيّة والتي بلغت نسبتها (90.76%)، وأسئلة صنّفناها بأسئلة "**خارج النّص**" بلغت نسبتها (9.23%) والتي تمثّل المعرفة الثّقافيّة للمتعلّم وتوظيف مكتسباته في التّحليل والمناقشة، ثمّ "**الأسئلة الأخرى**" حيث لم تحدّد نوعيّة الأسئلة في المنهاج الّتي بلغت نسبة (33.08%)، ثمّ في المرتبة الثّالثة التّمرين التّواصلي "**أعبّر عن المشهد**" **بنسبة** (18.04%)، الّذي يهدف من خلاله المنهاج إلى تفويج التّلاميذ إلى أفواج ويطالبهم بالتّعبير الشّفوي عن الصّورة، انطلاقا مما تمّ سماعه من النّص المسموع.

بداية نمثّل للتّمرين التّواصلي "**أستمع وأجيب**" بنصّ "**العودة إلى الوطن**" من **المقطع الثّالث: الهويّة الوطنيّة، الوحدة الثّانية: كلّنا أبناء وطن واحد،** فبعد أن يُقرأ النّص من طرف المعلّم قراءة متأنية معبّرة وأثناء ذلك يجب أن يتواصل بصريّا بينه وبين المتعلّمين، مع الاستعانة بالأداء الحركي، ثم يقوم بطرح الأسئلة على التّلاميذ، وهنا للمعلّم الحريّة في طرح الأسئلة المرفقة بالنّص كما هي أو تعديلها، تطرح الأسئلة سؤالا جوابا عن طريق المناقشة، إبداء الآراء، محاججة وبرهنة، وتمّ طرح سؤالين وهما:

1- "صف إحساس المغترب وهو يرى مدينة الجزائر العاصمة.

2- ردّد الرّجل كلاما بينه وبين نفسه، أَعِدْهُ على مسامع زملائك، ما رأيك في كلامه؟ برّر وجهة نظرك"[1].

السّؤال الأوّل يهدف إلى تثبيت الذّاكرة النّصية عند المتعلّم، حيث إنّه يعطي الأولويّة لمهارة الفهم والاسترجاع والتّذكر والتّلخيص، وبالتّالي يجعل من المتعلّم دوما مستعدّا لتلقي المعرفة، ومن ثمّ هو مطالب باستخلاص المعلومات وتذكّرها وإعادة تلخيصها بأسلوبه الخاص، ممّا يمكّنه من أن يستثمر الرّصيد اللّغوي للنّص والمعلومات على شكل تعبير شفوي تواصلي، وفي نفس الوقت يجعل من المتعلّم في قلب الوضعيّة التّواصليّة، عن طريق تقريب الحدث التّواصلي من حياة المتعلّم وواقعه المعيش.

أمّا السّؤال الثّاني يهدف إلى تدريب المتعلّم على المحاججة والمناقشة وتقديم رأيه، والحجاج من المبادئ التّداوليّة الّتي ينصّ عليها المدخل التّواصليّ، والّتي يكون الهدف منها هو تمرين المتعلّم على المحاججة والبرهنة وإبداء رأيه في مختلف القضايا، وبالتّالي تدريب المتعلّم على التّعبير بطلاقة وتقديم وجهة نظره، وهو هدف تسعى إليه المناهج التّعليميّة التّواصليّة لإعداد متعلّم قادر على مجابهة المشاكل التي تعترضه وقادرا على التّواصل الفعّال في مختلف المواقف.

ثمّ في التّمرين التواصلي "**أعبّر عن المشهد**"، تأتي مساءلة الصّورة التّعليميّة ذات العلاقة الوطيدة مع النّص المنطوق لتنطيقها من طرف المتعلّم، بحيث يطلب من المتعلّم العودة إلى الكتاب المدرسي (ص47) والتّعبير عن الصّورة انطلاقا ممّا سمعه من النّص المنطوق، لكن ما وجدناه، أنّه عند العودة إلى الصّورة في الكتاب المدرسي نجد أنّ الصّورة المرفقة في الكتاب بتعليمة تحت عنوان: "**أشاهد وأتحدّث**" مرفقة بالسّؤال الآتي: "استحضر ما سمعت في النّص وعبّر عن المشهد"[2]. نلاحظ اختلافا من ناحية طرح تعليمة السّؤال في كلّ من دليل استخدام الكتاب المدرسي الموجّه للمعلّم والّذي يحتوي على النّصوص المسموعة، وفي الكتاب المدرسي أيضا، على الرّغم من أنّهما سؤالا واحدا يقع حول مشاهدة الصّورة والتّعبير عنها انطلاقا مما تمّ سماعه، إذ نرى أنّه لابدّ أن يتمّ تصحيحه من طرف الوزارة الوصيّة من دليل الأستاذ، ونفضّل تعليمة "**أشاهد وأتحدّث**" على تعليمة "**أعبرّ عن المشهد**" رغم أنّ كليهما صحيحا، إلّا أنّ "**أشاهد وأتحدّث**" أفضل، حيث ترتبط المشاهدة بالحديث والتّواصل وهو ما نرومه من ديداكتيك النّص المنطوق تدريب المتعلّم على التّحدث وتنمية ملكته التّواصليّة.

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ص36.

[2]- المرجع نفسه: ص47.

حيث تكمن أهمّية هذا التّمرين التّواصلي في أنّه من المبادئ والأهداف الّتي يؤكّد عليها المدخل التّواصلي، بحيث تجعل من المتعلّم في وضعية تواصلية مع الصّورة فيعبّر عمّا يراه انطلاقا من الرّصيد اللّغوي والمعرفي الذي قد اكتسبه من النّص المسموع، وتجعل في المتعلّم القدرة على التّعبير بطلاقة عن المشهد، عن طريق العمل بأفواج، وهذا ما يقوّي روح التعلّم في الجماعة، وبناء الأفكار والمعلومات، ويقوم بالتّعبير عن المشهد عن طريق الإلقاء ومن ثمّ يساعد العمل الجماعي والمشاهدة والتّعبير المتعلّم عن طريق الصّور على الرّبط المنطقي للأحداث والتّسلسل للأفكار.

كما لا حظنا من خلال **أسئلة أستمع وأجيب**، تنوّعا في الأسئلة، وهذا التّنوع مرتبط بالملكة التّواصليّة وتمرين المتعلّم على اكتسابها انطلاقا من النّص المسموع، فنجد أسئلة من قبيل الشّرح والمحاججة والتّفسير وإبداء الرأي، لكن من العيوب التي سجّلناها في **أسئلة أستمع وأجيب**، عدم اهتمام واضعي المنهاج في وضع الأسئلة على الخبرة الذّاتية للمتعلّم، بحيث أوّلو الأهمّية القصوى لأفكار النّص المباشرة بحيث لا يمكن للمتعلّم أن يدافع عن الفكرة أو يفنّدها انطلاقا من تجاربه في الحياة.

ولغرض الوقوف على نتائج دقيقة قمنا بإحصاء طبيعة الأسئلة في التّمرين **"أستمع وأجيب"**، فوجدنا الأسئلة المرفقة للنّصوص التالية: (علّل موقفك (5)، (ما رأيك، برأيك كيف، ما هو واجبنا (3))، (هل توافق (5)) ، (هل تعتبر، هل، (2))، (أكّد أو أنف (1))، (اشرح وناقش (1))، (ما هو (1))، حيث مثل هذه الأسئلة تعطي الفرصة لذاتيّة المتعلّم في إبداء قدرته على إعطاء الأفكار وتوظيف خبراته، والتّعبير عن مجموعة من الأفكار وشرحها وتفسيرها استنادا إلى النّص المسموع، كما أنّ أسئلة إبداء الرّأي تعطي الثّقة في المتعلّم وتحفّزه على المسؤوليّة وتعطيه الثّقة بالنّفس في إعطاء رأيه والدّفاع عن أفكاره.

وقد قمنا بإحصاء الأفعال الدّالة على التّواصل من خلال **فقرة أعبّر وأشاهد**، حسب ورودها، (عبّر (10))، (تحدّث أو حدّث (4))، (أعد سرد أو أسرد) ، إحك (3) ، (ناقش (2) ، (قم بمسرحة الحوار (1)) ، (ذكّر (1) ، (أقنع (1)).

من خلال هذا التّرتيب نلاحظ عناية واضعي المنهاج بالتّعبير الشفوي دون الأفعال التّواصليّة الأخرى، نظرا لأهمّية التّعبير في تنمية الملكة التّواصليّة من خلال فعل القول (عبّر)، وتدريبه على القدرة في أخذ الكلمة، وفي المقابل لم تعطى الأهمّية الكافية للفعل التّواصلي في المحاججة إلاّ مرة واحدة من خلال

الفعل التّواصلي (أقنِع) لما لها من أهمّية في تنمّي القدرة على الإقناع وتقديم الحجج والبراهين لإقناع الطّرف الآخر.

لذلك **إنّ فهم المنطوق** في المرحلة الابتدائيّة حسب ما تقدّم: "يركّز على التّعبير الذي لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر، وصقل الشّخصيّة، وكالأساس الذي ينبني عليه الفهم الّذي يمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التّربويّة"[1].

ويعد التّكرار إجراءً مهمّا من إجراءات تعليم الاستماع، غير أنّه حسب المتخصّصين لابدّ أن يخضع لقوانين محدّدة؛ لأنّ الغاية من فهم المسموع تعويد الطّالب على فهم ما يسمع، وفي العادة حين نسمع مادّة كلاميّة فإنّنا نسمعها مرّة واحدة لا مرّتين ولا ثلاثا، ولهذا فإنّ تكرار المادّة الكلاميّة مرّتين أو ثلاث يجعل عمليّة فهم المسموع أو المنطوق عمليّة اصطناعيّة، ولا توافق تعليم اللّغة تواصليّا، لذلك يجب أن تكون تعليميّة المنطوق وفق هذه المراحل:

- يجب أن تكون سرعة القراءة في فهم المنطوق عاديّة أو شبه عاديّة.

- يجب ألّا يسمح للمتعلّم أن يكتب وهو يستمع إلى ميدان فهم المنطوق، لأن ذلك يحوّل الميدان من فهم المنطوق إلى فهم المقروء (المكتوب).

لذلك يستحسن عدم تكرار قراءة المادّة اللّغويّة في فهم المنطوق، ويكتفى بقراءة واحدة فقط، ذلك أنّه يهدف إلى تعويد الطّالب على فهم ما يسمع، ولذلك فإنّ المادة المسموعة يجب أن تكون أقرب ما يمكن للواقع، فهل نحن في الواقع اليومي نستمع للّغة المنطوقة؟ بالطّبع لا، لأنّ تكرار الجملة في فهم المنطوق يجعل العمليّة مصطنعة تماما ولا تماثل الواقع التّحادثي العادي.

جاء في الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزّمني، والعقلي ويتفاعل معها، من مختلف الأنماط"[2]، وقد أعطيت الأولويّة في المراحل الابتدائيّة من التّعليم لتعليم اللّغة الشّفويّة؛ إذ أنّ الطّريقة المخصّصة لهذه الفترة هي الطّريقة الجديدة لتعليم اللّغة الشّفهيّة، أي تستهدف جعل التّلميذ قادرا على التّعبير عن حاجاته واهتماماته وعمّا يجري حوله بشكل صحيح (التّبليغ الشّفهي)[3]. كلّ هذا وفق منظومة المقاربة بالكفاءات التي تركّز على المتعلّم بعدّها محورا أساسيّا

[1]- البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، 2016، ص09.

[2]- منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي: مص17.

[3]- ينظر: حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص32.

داخل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بحيث يستغلّ المعلّم كلّ معارف المتعلّم السّابقة لإدماجه في اكتساب معارف جديدة.

لذلك سنمثّل من خلال هذا الأنموذج محتوى تعليميّة فهم المنطوق وعرض تعلّماته والكفاءات المراد تحقيقها، وهي كفاءات يمكننا ترجمتها على أنّها انتقال من الملكة اللّغويّة إلى الملكة التّواصليّة، وبالتّالي تنمية مهارات التّواصل الشّفوي، وفق أسس المدخل التّواصلي في السّنة الخامسة ابتدائي:

الميدان	المحتوى
فهم المنطوق والتعبير الشّفوي	– الانطلاق من تصوّرات التّلاميذ حول الموضوع (القراءة السّمعيّة). –عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التّالية: الفكري/اللغوي/اللّفظي/ الملمحي (الإيحاء، الإيماء). – تجزئة النّص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. – اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته. – إنجاز التّطبيق التّابع له على كراس النّشاط شفويّا.
	– التّحاور حول النّص المنطوق باستعمال سندات–مألوفة أو جديدة، والتّعبير عنها انطلاقا من تعليمات محددة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند. – يتعرف على الصّيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيّات تواصلية جديدة. – ينجز تطبيقات متعلّقة بتوظيف الصّيغة المستهدفة على كرّاس النّشاط.
التدريب على الانتاج الشّفوي	–إنتاج شفوي: إنتاج نصّ شفوي مماثل انطلاقا من سندات وإبراز نمط النّص من خلال مكوّناته. –تلخيص النّص المسموع بشكل عام.[1]

جدول رقم 22: يمثّل محتوى تعليميّة فهم المنطوق وتعلّماته والكفاءات المراد تحقيقها.

– إنّ القراءة الأولى لهذا الجدول توحي إلى ما يلي:

[1]– ينظر: بن الصيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: ص18.

– يستدرج المعلّم المتعلّمين حول المشكلة الأم بغية إثراء معارفهم العلميّة واللّغويّة.

– يقوم المعلّم بقراءة النّص، قراءة صحيحة وإسماعه بطريقة متأنّية وبصوت مسموع، محترما الأداء المعبّر والنّطق الصّحيح لمخارج الحروف، وفي تلك الأثناء عليه أن يحرص على التّواصل البصري مع الإيماءات والحركات التّعبيرية التي تعبّر عن النّص المنطوق.

– إنّ تجزئة النّص المنطوق تهدف إلى عمليّة التّواصل والتّفاعل بين المعلّم ومتعلّميه، وبين المتعلّمين أنفسهم، فيردّ المتعلّم استجابة لما يسمع، ويتفاعل معه، إضافة إلى تحليله معالم الوضعيّة التّواصليّة، وبالتّالي يدفعه للإجابة عن الأسئلة ويساعده على استثماره للرّصيد اللّغوي.

– في الإنتاج الشّفوي المصاحب لفهم المنطوق يعيد بناء الأفكار انطلاقا ممّا ورد في النّص المنطوق والسّندات البصريّة المرافقة (صور، فيديوهات)، بحيث يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه، ويتدرّب على استعمال الصّيغ اللّغوية من النّص المنطوق، ويستثمران في إنجاز وضعيّات جديدة.

– تترجم المصفوفة في الجدول البُعد التّواصلي، فكل وضعيّة تعليميّة يشترط فيها أن تكون ذات دلالة، ممّا يجعل من المتعلّم في وضعيّة تستلزمه على التّعبير والتّواصل في وضعيّات تواصليّة مختلفة مستوحاة من الحياة الاجتماعية للمتعلّم.

– إنّ التّركيز على فكرة المنطوق نفسها في العمليّة التّعليميّة، من خلال تجزئة المنطوق وممارسته واكتشاف الجانب القيمي، وممارسته، هي عبارة عن وضعيّات ومهام يكلّف بها المتعلّمون، والتي بدورها تبرز الاهتمام باللّغة في إطار تواصلي.

6– غايات مادّة اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي:

جاء في منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية ما يلي: "يهدف تدريس اللّغة العربيّة أساسا إلى اكتساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه، ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التّربوية، فاكتساب ملكتها ضرورة لاكتساب تعلّمات كل المواد الدّراسية والنّفاذ إليها، لذا فإنّ منهاج اللّغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التّعبير الذي لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التّعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التواصل".[1] فيعي واضعو المنهاج بالأهميّة التي تنضوي عليها مهارة الاستماع، في المهارات الأخرى، كركيزة أساسيّة في تنمية ملكة التواصل عند المتعلّم، كما أنّه يعتبر باب النّفاذ لجميع التّعلّمات، كما جاء

[1]– منهاج اللغة العربية: التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص08.

في الكفاءة الشّاملة من ملمح التّخرج من الطّور الثّالث ابتدائي من السّنة الخامسة: "في نهاية السّنة الخامسة، يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربي."[1] فينبني التّواصل الشّفوي انطلاقا من النّص المسموع كأوّل نصّ في المنهاج التّعليمي.

6-1- أهمّية تعليمية النّص المسموع في تنمية الملكة التّواصليّة:

تعد قضيّة تنمية الملكة التّواصليّة عند المتعلّم من أهم الملكات التي يراد تنميتها وتدعيمها في المناهج التّعليميّة، وفي مختلف الأطوار، من خلال تعليميّة النّصوص المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة، ذلك أن اللّغة العربية في حدّ ذاتها لغة نص، وقد رفع من مقامها وزادها رفعة النّص القرآني بجزالة لفظه وبلاغة معناه.

لذلك يعتري النّص الدّيداكتيكي المسموع جملة من التّأثيرات والتّأويلات والأحوال والملابسات التي تتكاثف جميعا لتحيل إلى الفعل التّواصلي الذي تعكسه عمليّة تنطيق النّص، وإلقاءه بأسلوب جزل من طرف المعلّم، فتتحقّق الوظيفة القصديّة والتّنبيهيّة للنّص، ممّا يجعل المتعلّم يحلّل ويفسّر ويستخلص أهم المحطّات التي يبلغها النّص التّعليمي، فيتمكّن من استجلاء المعاني الظّاهرة والخفيّة والمعاني التّداولية التي تعنى بالفعل التّواصلي للجمل والتراكيب.

لذلك إنّ تكوين المعلّم مهم في ديداكتيك الاستماع، فملامح الوجه والإشارات وشدّة الصّوت ونبرته من الميكانيزمات المهمّة لتدريس النّصوص المسموعة التي لا بدّ أن يعرفها المعلّم ويعي أهمّيتها، لما لها من أهميّة بالغة في تنمية الملكة التّواصليّة للمتعلّم، وتتجلّى ميكانيزمات الملكة التّواصليّة لدى المتعلّم من خلال النّص المسموع من خلال نقطتين مهمّتين لابدّ على كلّ معلّم اللّغات أن يعرفها وهي: **الملكة التّواصليّة على المستوى التّأويلي والإنتاجي**، لما لهما من أهمّية واضحة في تفسير التّواصل اللّغوي عن طريق الاستماع كنشاط تواصلي مهمّ في تنمية الملكة التّواصليّة.

6-1-1- الملكة التّواصليّة على مستوى التّأويل والإنتاج:

ركّزت المداخل التّعليمية الّتي عالجت الملكة التّواصليّة وطرق تحصيلها في تعليميّة اللّغات، على أنّ كلّ المقاربات السّابقة لا يمكنها من الإحاطة بأشكال التّواصل إحاطة شاملة، ولذلك سعينا إلى تحريك زوايا النّظر، ضمانا لتحقيق إحاطة شاملة تنظر إلى التّواصل وتعالجه في ديناميته ومكوّناته ومتغيراته، وآثاره وبناءاته، منطلقين من فرضية تجمع بين ثنائيّتي **الإنتاج والتّأويل**.

[1]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: ص05.

أ- على مستوى التّأويل: تتمثّل قدرة المتعلّم في التّأويل ضمن النّص المسموع في فهم النّص وتأويله بشكل جيّد، من خلال تجاوز البنية الظّاهرية إلى ما هو أعمق والمتمثّل في البنيات الضّمنية، حيث يثير الخطاب لدى السّامع الّذي يتّخذ مرتبة المؤوّل عدّة فرضيّات، ومشاعر، لا ترجّح منها إلّا الفرضيّة التي تستجيب لمصالح المؤوّل الذّاتيّة والموضوعيّة من خلال تحيين ما يقال وما يكتسب، انطلاقا ممّا يحيط بالمؤوّل من ظروف مكانيّة وزمانيّة وتاريخيةّ واقتصاديّة ومعرفيّة، ومن خلال تحريك زوايا النّظر، يتبيّن أنّ المكوّن اللّغوي بقواعده وأنساقه ومعجمه وبلاغته ليس كلّ شيء، فالمسألة تتعلّق ببنية فكريّة وثقافيّة، لا تعمل اللّغة إلاّ على تجسيدها فقط، ممّا يعطي للتّواصل اللّساني القدرة على التمثّل وإعادة تشكيل البنية الفكريّة والثّقافيّة، بمساءلة المسلمات، ونقد الوضعيّات، واقتراح البدائل والمسارات، من خلال منهج واضح[1]. من هنا تتبيّن المعرفة السّابقة للمتعلّم ودورها في الاصغاء والتفسير والتّحليل.

وبهذا تكون الملكة التّواصليّة ملكة داخليّة، وغير مرئيّة، فهي بدرجة أعلى من التّواصل العادي، لأنّها تشكّل عمق المسألة التعليميّة، نظرا لأهمّيتها، تبنى وتتطوّر بالاستعمال الشّفوي والكتابي في عدّة وضعيّات، وهو ما يقوّي المعارف اللّسانيّة، ومن هنا يجب التّركيز على ما ينمّي التوجّهات المعرفيّة والوجدانيّة، لأنّ اكتساب الملكة يبدأ من هذه المواقف المسهمة في تثبيتها، نظرا لتداخل المجالين المعرفي والوجداني في الملكة التّواصليّة، فالمدرّس لا يقدّم الكثير من الدّروس، بل يضع المتعلّم في وضعيّات ترغمه على تحقيق المرمى، وحلّ المشكلة واتّخاذ القرار وذلك بتشغيل القدرات المعرفيّة والمنطقيّة للمتعلّم[2].

ب- على مستوى الإنتاج: في التّواصل اللّساني تعطى الأوّلويّة للبنية التّداوليّة التي تقوم بتحريك التّصور لاختيار البنية والدّلالة، وفي نفس الآن تقوم بتحديد نوع القوّة الإنجازية (خبر، استفهام، طلب)، مع إجراء أنواع من التّحويلات على البنيات الأساسيّة لاختيار نوع الأسلوب، استجابة لملاءمة ما يقال، وما يكتب، لمن يستمع، أو يقرأ، بناءً على مقتضيات الملاءمة والإصابة[3] فعلى المستوى الإنتاجي تتحدّد عملية الاختيار للألفاظ فيما يناسب المقام والاستعمال. لذلك تتمظهر الملكة التّواصلية في إطار النّص المسموع في المستوى الانتاجي على قدرة المتعلّم في بناءه خطابات متنوعة محاكيا النّص المسموع بأسلوبه الخاص، وهنا يكمن الدّافع لاستعمال المدخل التّواصلي الذي لا يكتفي فقط بقدرة المتعلّم على فهم وإنتاج الخطابات إنتاجا سليما، بل العمل على الإنتاج اللّغوي وفق أبنية الاستعمال، ووفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، وهو ما يفتح أمام المتعلّم القدرة على الإبداع والإنتاج.

---

[1]- ينظر: عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل: دار النشر top edition، ط1، 2007، ص14.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص15.

[3]- ينظر: م ن، ص13.

لذلك أصبح من المهمّ تفعيل آليات الذّاكرة اللّغوية للمتعلّم ضروريّا من خلال النّص المسموع، وإعطاء الأهمّية القصوى لدرس الاستماع بتجاوز المناهج التّقليديّة الّتي تعطي الأولويّة للنّص المكتوب المدعّم بالشّروحات والأسئلة المباشرة، بل لابدّ من تفعيل دور المتعلّم في الإنتاج النّصي الشّفوي المصاحب للنّص المسموع.

ومن خلال تحليلنا للمحتوى التّعليمي لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج نجملها في النّقاط التّالية:

- المنهاج أعطى أهمّية لا بأس بها للنّص المسموع، من أجل تمكّن المتعلّم من اللّغة العربيّة الشّفويّة والملكة التّواصليّة الّتي تفضي إلى تجاوز واقعها النّمطي التّعليمي المكتوب، إلى النّموذج الذي يحتذى بالاستعمال كأداء لغوي تداولي ضمن الإطار التّواصلي.

- إنّ تبنّي المدخل التّواصلي في ميدان فهم المنطوق كان ظاهرا بشكل واضح، من خلال تواجد نماذجه التّعليميّة في الأهداف المسطّرة ضمنيّا في المنهاج، ومن خلال تبيّنِها في مرحلة تحليل المحتوى التّعليمي لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، لذلك ندعو إلى تبنّيها بشكل صريح حتّى يتمكّن المعلّمون من تزويد معارفهم في هذا الميدان بشكل أفضل.

- تبيّن ما لمهارة الاستماع في المنهاج التّعليمي أهمّية في بناء الملكة التّواصليّة لدى المتعلّمين، هذا من خلال استغلال تمارين التّواصل التي تشجّع استغلال أفعال القول في الحديث الشّفوي، كما نثمّن عمليّة البحث والتّقصي في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي نظرا لصعوبة تقييمهما، والتي سوف نتطرّق لهذا التّقييم في الجانب الميداني من البحث، خاصّة وأنّ الأبحاث المخصّصة لهذا الجانب قليلة لصعوبة تقييم اللّغة الشّفوية، لكنّنا ندعو إلى تعميق النّظر في تعليم الاستماع وآليات تقييمه، كما نقترح تعميق النّظر أكثر في وضع نصوص أصليّة تحاكي بالفعل الواقع الاجتماعي للمتعلّم، وكذا تضمين أفعال القول من قبيل الحوار والمحاججة حتّى يسهل على المتعلّم التّجاوب مع النّص المسموع، ويتدرّب بشكل أفضل على أسس التّواصل.

المبحث الثّاني: تحليل محتوى ميدان الإنتاج الشّفوي في إطار مفهوم التّواصل.

أوّلا: التّعبير الشّفوي:

1- تعريفه:

تعدّ اللّغة الشّفويّة بمثابة الأساس الذي تبنى عليه جميع عمليّات التّعليم اللّغوي التّواصلي، لذلك ناقش كل من **غليزر** (**glazer**) (1989) و**استركلاند** (**strickland**) (1991) و**تيل وسولزباي** (**teale and sulzby**) (1989) أهميّة اللّغة الشّفويّة في التّأسيس لتعليم القراءة والكتابة؛ إذ أنّ تعلّم معاني المفردات والتّعرّف على كيفيّة ترتيبها لتكون ذات معنى، يعدّ من العمليّات المعقّدة التي تساهم في إنتاج اللّغة الشّفويّة[1]، وهو تركيز على تعلّم اللّغة من أجل تنمية الملكة التّواصليّة بدلا من تعلّم الأبنيّة اللّغويّة مستقلّة عن المواقف التّواصليّة، وفي حديثنا عن تعليم التّعبير الشّفوي وفق المدخل التّواصلي هو تركيز يدور حول تنمية ملكة التّواصل لدى المتعلّم في مختلف الوضعيّات، واستعماله لمختلف المفاهيم اللّغوية والتّراكيب استنادا إلى وضعيّات وسندات تعليميّة يحدّدها المنهاج محاكيا المواقف التّواصلية للواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم.

وإذا نظرنا إلى التّعبير الشّفوي نجد أنفسنا في حاجة إلى تحديد علمي له، وإلى تعريف محدّد ينطلق منه إلى تنمية هذه المهارة، "وهنا نجد أنفسنا أمام تساؤل مفاده: ما الغاية من التّعبير الشفوي؟ ونعتقد أن الإجابة هي: إنّ الغاية هي تخريج متكلّم جيّد؟ لن نقول، ومن هو المتكلّم الجيّد؟ ولكن نقول ونتساءل: ما الكلام؟ ذلك الّذيّ سنعلّمه وننمّيه حتى يصبح التّلميذ متكلّما جيدا."[2] وهنا تتبيّن لنا الغاية من تعليم التّعبير الشّفوي، وهي غاية يتخلّلها التّدرب على العديد من المهارات منها ما هو مرتبط بالجانب السّيكولوجي، وآخر مرتبط بالجانب المعرفي، وجانب لغوي، لتتّحد كلّ هذه الجوانب في صقل ملكة المتعلمّ وتنمية قدراته على التّعبير والتّفكير النّاقد.

وإذا نظرنا إلى تعريف الكلام من منظور تعليم التّعبير الشّفوي نجد أنّه: "فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء، من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتّفاعل والاستجابة، أي نحن أمام عمليّة تعليميّة تقوم على تعليم فنّ وتنمية مهارة نقل لغوي مؤثّر، من مرسل إلى مستقبل عن طريق الكلمة المنطوقة. فهل صحيح أنّ التّعبير الشّفوي في المدرسة الجزائريّة يستند إلى أسس فعّالة؛ بحيث يصبح المتعلّم ماهرا وقادرا على نقل

[1] – ينظر: ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية) ، ص148.

[2] – رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص98.

أفكاره؟، فهنا نتساءل: هل محتوى تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي قادر على تخريج متعلّم كفء؟[1] وهنا تقع المسؤوليّة على واضعي المناهج بما فيها الكيفيّة التي تقع عليها عمليّة اختيار النّصوص وفق المنظور الاجتماعي التي يتناسب والثّقافة المجتمعية للمتعلّم ورصيده الوظيفي المناسب.

وفيما يتّصل بمعايير تدريس التّعبير الشّفوي يرى **رشدي طعيمة** ضرورة البحث عن المعايير الّتي ينبغي أن يقوم في ضوئها مستوى التّعبير في كل صفّ دراسي، ثم تصميم بطاقات متابعة سمعيّة أو استماعيّة يقوم في ضوئها حديث التّلميذ حيّا وليس مسجّلا. لأنّ الحديث يضمّ بين مقوّماته ما يسمّى بالجانب الملمحي، فإن لم يتسنّ ذلك لنا حيّا يمكن استخدام شرائط الفيديو وأن نجعل من أمثلة هذه البطاقات بطاقة تضمّ المعايير التالية بالنّسبة للمتكلّم[2]:

- هل تعبير وجهه يقّوي كلماته ومعانيه؟
- هل يشترك كل جسمه في التعبير؟
- هل صوته مناسب يسمعه الآخرين؟
- هل ينطق كلماته بعناية؟
- هل يتكلّم بوضوح؟
- هل صوته مريح يبعث على الارتياح؟
- هل ينوّع في نبرات صوته؟
- هل هو متمكّن من معلوماته التي يطرقها؟
- هل مفرداته جيّدة؟
- هل يقرأ ملامح المستمعين ويحدّثهم مباشرة؟
- هل يستدلّ ويبرهن على ما يقول؟
- هل تتسلسل أفكاره بشكل منتظم؟

إذ أنّ تعليم التّعبير الشّفوي ليس عمليّة سهلة، بل هو فن معقّد يتطلّب امتلاك ناصيته، ويقع هذا الأمر بالدّرجة الأولى على عاتق المعلّم، قائد العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ حيث يطلب منه إتقان مهارات التّعبير والتّواصل اللّغوي.[3] ليستدرج بها التّواصل اللّغوي الفعّال مع متعلّميه، وهنا يستوجب تكوينا للمعلّم قبل أداء الخدمة، والتّأكد من قدرته على التّواصل الفعّال، بالإضافة إلى تنظيم ندوات تكوينيّة مستمرّة

[1]- ينظر: رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص98.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص98.

[3]- ينظر: ميساء أحمد أبو شنب: فرات كاظم العتيبي: مشكلات التواصل اللغوي: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان،ط1،2015، ص16.

لفائدة المعلّمين، وتكوينهم في تعليم مهارات اللّغة تكوينا نوعيّا، وتوعيتهم بأهمّية مهارات التّواصل في هذه المرحلة القاعديّة من التّعليم.

ثانيا– معاينة ميدان الإنتاج الشّفوي في إطار الأفعال الكلاميّة:

تبرز المعاينة لميدان الإنتاج الشّفوي خاصّة في إطار المدخل التّواصلي الحديث، الّذي يهدف إلى تعليم اللّغة وفق المواقف التّواصليّة والطّبيعيّة إلى اهتمام واضعي المنهاج بأهمّية الوضعيّات التّواصليّة، على أنّه لا يغفل على أحد أنّ المدخل التّواصلي يستثمر من اللّسانيات التّداولية أهمّ الطّرائق التّواصلية في تعليميّة اللّغات كاستراتيجيّة حديثة في تعليم اللّغة اتّصاليا، لذلك يمكننا استثمارها في تعليميّة المنطوق وتنمية مهارة التّعبير الشّفوي في جميع المراحل التّعليمية عامّة وقسم السّنة الخامسة ابتدائي بخاصّة لأنّه محور بحثنا.

ولأن اللّسانيات التّداولية تمثل أحدث النّظريات التّواصلية التي يمكن الاستفادة منها في تعليميّة اللّغات، ويأتي مفهوم التّداولية هذا ليغطي بطريقة منهجيّة منظّمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة: مقتضى الحال، والتي أنتجت في البلاغة القديمة لكلّ مقام مقال[*1]، فاللّغة استعمال بين شخصين استنادا إلى قواعد موزّعة تخضع لشروط إمكانية الخطاب. و"أنّ التّداولية تخصّص لساني يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلة اللّغوية، (المرسل والمرسل إليه) وعلاقات التأثر والتّأثير بينهما في ضوء ما ينتجانه من تحاور متّصل"[2]، تهدف إلى دراسة الظّواهر التّابعة للمكوّن التّداولي، ومنه تعنى بدراسة اللّغة في الاستعمال، أو دراسة الاستعمال اللّغوي، ومن الجانب التّعليمي هي علاقة تأثير وتأثّر بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي.

لذلك يمثّل البعد التّداولي نواة العمليّة التّعليمية التّعلّمية، إذا يقتصر دوره على تزويد المتعلّم بكلّ آليات التّعليم، بعيدا عن التّلقين الممل الّذي يثقل ذهن المتعلّم، فتكون النتائج بذلك غير موفّقة، وهذا ما يؤكّده أحدهم بقوله: هناك شعار واحد يشغل أهل الاختصاص والمتمثّل في الملكة والتّبليغ[3]، أي تزويد المتعلّم بالميكانيزمات التي تمكّنه من استخدام اللّغة في المواقف التواصلية حسب أبنية المقام المناسبة لذلك.

من هنا استفاد حقل تعليميّة اللّغات من اللّسانيات التّداوليّة وتجاوز مفهوم الملكة اللّغويّة في النّظريّة التّشومسكيّة إلى تحقيق الملكة التّواصليّة، مركّزا بذلك على الكيفيّة الّتي نتواصل بها، لذلك انبثقت عن

[*]– من أبرز مفاهيم التداولية أنها: "أقوال تتحول إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية بمجرد التلفظ بها، وهذا التحديد أقرب إلى الفعل الكلامي منه إلى التداولية، ودراسة كيفية إيصال أكثر ما يقال، وتنطلق التّداولية إلى الدّراسة الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا، ينظر: عمان بوقرة: لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والاجراء، دار الكتاب العلمية، بيروت،1971، ص72.

[2]– المرجع نفسه: ص73.

[3]– ينظر: حورية رزقي: الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول: مركز الكتاب الأكاديمي، 2017، الأردن، ص64.

اللّسانيات التّداوليّة المقاربات التّواصليّة ذات المرتكز اللّساني التّداولي والتي تهدف إلى إكساب المتعلّم ملكة تواصليّة تعينه على الاستعمال التّداولي للّغة في مختلف المواقف.

وعليه تبرز المعاينة الأولى للمحتوى التّعليمي للإنتاج الشّفوي، تركيز واضعي المنهاج على تنمية الملكة التّواصلية للمتعلّم، وذلك من خلال الفصل بين ميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وميدان الإنتاج الشّفوي، وهو اهتمام يبيّن مدى وعي واضعي المنهاج بأهمّية مهارة التّواصل الشّفوي في تنمية قدرة المتعلّم على التّواصل، كما يبيّن أيضا أهمّية الاهتمام بالمهارات الأربع: الاستماع والحديث، و القراءة والكتابة. وبما أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الثّانية فإنّه حسب علماء التّعليميّات فإنّها تخضع لمستوى المنهج التّعليمي الذي تعنى به اللّغة الأجنبيّة، بعدّها لغة ثانية، إذ أنّ "بيداغوجيتها ترتكز بشكل دقيق على حاجات المتعلّمين التّواصليّة، إذ يتمّ تعزيز الكفاءة التّواصليّة من أجل فهم الرّسالة اللّغويّة، لذا فإنّ الأولويّة تمنح للّغة الشّفوية"[1]، على الرّغم من صعوبة تقييم هذا المستوى من التّواصل، والملاحظ أنّه في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، اهتمام واضح وجلّي بكفاءة التّعبير الشّفوي، في إطار مناهج الجيل الثّاني، والّتي يتبيّن من خلال مصفوفة هذا الميدان اعتماد واضعي المنهاج على مجموعة من الأفعال الكلاميّة التي تتوافق والحاجات التّواصليّة للمتعلّم في هذا المستوى من التّعليم.

كما تبيّن القراءة الأوليّة لمصفوفة الموارد المعرفيّة ومركّبات الكفاءة، خلطا واضحا من خلال عدم التّفريق بينهما، وهو ما توضّحه مصفوفة المنهاج التّعليمي لسنوات التّعليم في المرحلة الابتدائيّة، في الصفحة رقم (ص33)، حيث جاءت هذه الأفعال في دليل الأستاذ تحت مسمى مركّبات الكفاءة، وفي المنهاج تارة تحت مسمّى المحتويات المعرفيّة وفي تارة أخرى تحت مسمّى المعارف اللّغويّة.

حيث وضّح ملمح التّخرج للإنتاج الشّفوي من التّعليم الابتدائي (السّنة الخامسة): "في نهاية السّنة يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا، ويصف أشياءً أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره، ويعلّلها بلسان عربيّ، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال، في وضعيّات تواصليّة دالّة"[2] ثمّ تأتي مرحلة تطوّر الكفاءات الختاميّة نجده يعيد نفس العبارات

[1] - Jean TABI-MANGA,La problématique du français langue seconde dans un milieu multilingue,in, Quatrième forum : Le français langue seconde,p .228.

نقلا عن: حفيظة تازروتي: تعليميّة التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني للمرحلة الابتدائية، ونظرية أفعال الكلام – إقتراح نموذج تعليمي ص20، أعمال الملتقى الوطني: مجلة لغة كلام، مجلة فصلية محكمة، تعنى بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل، تصدر عن مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي بغليزان، مج 3، ع1، مارس، 2017، ص65.

[2] – بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص05.

السّابقة، وهذا دليل عن عدم وضوح الرّؤية العلميّة والتّعليميّة لتدريس هذا الميدان لدى معدّي المناهج، وغياب النّظريّة التّواصليّة بمفهومها اللّساني والتّعليمي بشكل واضح وصريح، على الرّغم من أنّ التّطبيقات التّعليميّة توحي بوجود الملامح التّواصليّة، ليأتي في آخر نقطة ويذكر عبارة، "**مستعملا بعض أفعال القول**"، دونما توضيح وتبرير وتبيين لنوعيّة الأفعال الكلاميّة المحدّدة لهذا الطّور، ودونما ذكر للأسس الّتي تقوّم استعمالات الأفعال الكلاميّة وهو النّظرية التّداوليّة وأسس استثمارها في تعليميّة اللّغات[1].

لذلك يقوم المدخل التّعليمي التوّاصلي في تعليميّة اللّغات على استثمار اللّسانيات التّداوليّة الذي يعين المتعلّم على الاستعمال التّداولي للّغة، في مختلف المواقف على تعدّدها، واختيار الأفعال الكلاميّة المناسبة لكلّ موقف تعليمي، ووفق ما يناسب الكفاءة الختاميّة وملمح التّخرج من الطّور والسّنة، وانطلاقا ممّا سبق، وممّا تمليه الموارد اللّغوية والمعرفيّة في المنهاج التّعليمي، سنعيد ترتيب هيكلة ميدان الإنتاج الشّفوي وفق أفعال القول المناسبة لهذا الطّور، وذلك بالاستئناس بالخطاطات التّعليميّة للمتخصّصين، إضافة إلى خطاطة المنهاج، بتصحيح أهمّ الأخطاء التي وقع فيها معدّو المناهج بين خلط للكفاءات الختاميّة وملمح التّخرج من السّنة أو الطّور، والموارد المعرفيّة واللّغويّة والمحتويات المعرفيّة ومركّبات الكفاءة، وأفعال القول، وفق الجدول الآتي:

[1] – سبق وأن حددنا في فصول سبقت أهمية المرتكزات اللسانية التداولية في تعليمية اللغات، ودورها في تنمية التواصل التعليمي للمتعلم والمعلّم.

السنة	الكفاءة الختامية للتعبير الشفهي	الأفعال الكلامية	الموارد اللغوية	الموارد الغير لغوية	السند	التمفصل
الخامسة ابتدائي	يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات، ويسرد قصصا، ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام. والاتّصال في وضعيّات تواصليّة دالّة.	- يتواصل مع الغير مستعملا أدوات التّفسير والحجاج. ينظّم خطابه بما يستجيب للوضعيّة التّواصلية التّفسيرية أو الحجاجيّة. يبتعد عن التّعصب والتّسلّط في إبداء الرأي للعيش مع الآخرين. -يستعمل بعض أفعال القول: (التحية: السلام، صباح الخير، ألفاظ المجاملة: أهلا وسهلا، هنيئا، معذرة، الشكر والاستحسان: شكرا، أحسنت،	-القرائن اللّغوية: لأن، الفاء السّببية، أو التفسيرية، بما أن ...، - الرّوابط الاستنتاجية أو الاعتراضية: في الأخير، بالتالي لذا، منه، إذن، بالعكس، لذلك، عكس لذلك ... -صيغ وعبارات اليقين، أو التردد، (قد، ربما، من المحتمل، أتقد...). -النّواسخ.	الإيماءات والحركات المصاحبة للقول المتعلّقة بملامح الوجه وحركات الجسد). التنغيم والنبر.	-وضعيات تعبيرية شفويّة يتناول فيها المتعلّم الكلمة مفسّرا. -وضعيات من داخل القسم قد تكون عبارة عن تسجيل صوتي أو صور تعليمية من الكتاب المدرسي وكراس الأنشطة.	- من الشّفوي إلى الشّفوي. - من السند الكتابي إلى الشفوي. - من الصورة التعليمية إلى الشفوي.

		الاعتذار: عفوا، التهنئة: مبارك، الجواب، الاستفهام، التعجب، الرفض.				

جدول رقم (23): يوضّح هندسة التّعليم مرتّبة وفق ما تنصّ عليه أفعال الكلام في التّعبير الشّفوي.

ثالثا– التّدرّب على استعمال الصّيغة في الإنتاج الشّفوي:

يقوم المتعلّم في ميدان التّعبير الشّفوي باستعمال مختلف الصّيغ اللّغويّة في وضعيّات تواصليّة من إنشاءه بغرض التّدرّب عليها واستعمالها في مواقفه التّواصليّة داخل القسم وخارجه، من خلال تعليمة **"أتعرّف على الصّيغة"**، من خلال قراءته للفقرة واستخراج الصّيغة الملوّنة بلون مغاير، وللإشارة أنّ الفقرة التي تحتوي على الصّيغة المستهدفة تكون من النّص المنطوق السّابق من نفس المقطع، ونفس الوحدة التّعليميّة، بمعنى أنّ صفة التّكامل ملحقة في جميع الأنشطة التّعليميّة، من أجل استثمار نصوص تعليميّة في مختلف الأنشطة، وعندما يتمّ التّعرّف على الصّيغة المستهدفة من طرف المتعلّم، يطلب منه التّعبير عن وضعيّات تواصليّة ذات دلالة باستخدام الصّيغة المستهدفة، من خلال نوعين من الاستخدامات يحدّدهما الكتاب المدرسي وكرّاس النّشاطات، في المرة الأولى يقوم بربط الجمل بما يناسب بعضها بالصّيغة المستهدفة، وفي المرحلة الثّانية يقوم بتوظيف الصّيغة في جمل من إنشاءه. حيث أنّ هذا الاستعمال للصّيغ في وضعيّات متعدّدة يقوده إلى استعمال الصّيغة في وضعيّات تواصليّة دالّة، وفي جمل من إنشاءه ويستعملها في وضعيّة تواصليّة من إنتاجه أيضا. والملاحظ أنّ المتعلّم من خلال تدرّبه على هذه الصّيغة، في موضع آخر من الكتاب المدرسي، يتدرّب عليها من خلال تمارين تسمّى بالتّمارين التّركيبيّة التي تشجّعه على الانطلاق من فكرة معيّنة، ثم يستخدم ويكمل الجملة بما يناسبها وما يراه هو مناسبا، وفي بعض الوضعيّات التّعليميّة يقوم بربط الجمل بما يناسبها لغرض استعمال الصّيغة المستهدفة، ثم يأتي بجمل أخرى من إنشاءه ويوظّف فيها الصّيغة، هذا ما يشجّع المتعلّم دوما على الابتكار والقدرة على التّعبير الشّفوي باستعمال صيغ معيّنة في

كلّ وحدة تعليميّة، ويزيد من قدرته على الاستعمال التّداولي واستعمال الصّيغ اللّغويّة المختلفة، والتّدرّب على مهارات التّواصل الشّفوي في وضعيّات متعدّدة، تارة من إنشاءه، وتارة أخرى محدّدة ومنظّمة من طرف المنهاج.

رابعا: تعليميّة التّعبير الشّفوي من خلال الدّعائم التّعليميّة:

في الحصّة الموالية من التّعبير الشّفوي تمّ إدراج سندات تربويّة بغرض تدريب المتعلّم على التّعبير شفويّا في موضوعات عديدة تكون ذات علاقة بمحتوى المقطع التعليمي، انطلاقا من السّندات التربويّة، وفق المراحل التّالية:

- **أ/ التّعبير عن الصّورة:** يعبّر عن المشهد، يجيب عن الأسئلة، يبدي رأيه.
- **ب/ التّعبير شفويّا اعتمادا على السّند المكتوب،** من خلال قراءة السّند التّعليمي، فيقوم المعلّم بمناقشة السّند مع المتعلّمين، حول موضوع السّند التّعليمي، ويتم استخراج أهم الأفكار والعناصر الأساسيّة المتعلّقة بمحتوى السّند التّعليمي، ثم مطالبة المتعلّمين بالنّهج على منواله في موضوع يناسب أفكار السّند ويقومون بالتّعبير شفاهة، وفي الأخير يتم استثمار هذه النتائج الشّفويّة في إنتاج نصّ شفوي جماعي، بالاعتماد على السّندين السّابقين.

ولميدان الإنتاج الشّفوي ميكانيزمات اعتمدها المنهاج التّعليمي بغرض تحقيق الكفاءات التّعليميّة المسطّرة، ومن خلال اطّلاعنا على المنهاج استنتجنا بعض الدّعائم التّعليمية المساهمة في تحقيق ملكة التّواصل، وهي الصّورة التّعليمية والسّند التّعليمي كاستراتيجيات هامّة تمثّل دعائم أساسيّة في تحقيق ملكة التّواصل للمتعلّم في ميدان إنتاج الشّفوي والذي سنخصّص لها جزءا للحديث عنها.

1-الصّورة التّعليمية في المنهاج وعلاقتها بالملكة التّواصليّة:

تشكّل الوسيلة التّعليميّة دعامة أساسيّة في التّعليم المعاصر، فما أنجز من خلال الآلات تطوّر في المساعي التّعليميّة، لذلك أضحى استخدام الوسائل التّعليميّة على اختلافها سواء أكانت سمعيّة أو بصريّة، أو سمعيّة بصريّة دعامة أساسيّة في تعليميّة اللّغات، ولأنّنا في عصر التّكنولوجيا، بات علينا لزاما مسايرة مواكبة التّطورات، والبحث عن طرائق مساعدة للمساهمة في تنمية ملكة التّواصل عند المتعلّم، في إطار مدخل التّواصل اللّغوي، ونساهم في زيادة رصيد اهتمامه وتشويقه إلى المشاركة في الدّرس بفاعليّة.

ولأنّ ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي من الفروع المهمّة في تعليمية اللّغات، عامّة، وتعليميّة اللّغة العربية بخاصّة، كأوّل ميدان تعليمي يبتدئ به المتعلّم، لذلك إنّ الوسيلة التّعليميّة أيضا دعامة أساسيّة مساعدة له للقيام بالوظائف التّعبيريّة والتّواصليّة لهذا الميدان، ولذلك على معلّم اللّغات عموما ومعلّم اللّغة العربيّة على الخصوص أن يستعين بالوسيلة التّعليميّة المناسبة لإيصال الفهم والإفهام للمتعلّم، ومساعدته على الإنجاز التّواصلي شفويّا وكتابيّا، ولهذا إنّ الوسيلة التّعليميّة أصبحت أكثر من ضروريّة، خاصّة وأنّ المتعلّم يعتمد بشكل كبير على أحاسيسه الوجدانيّة والماديّة لحلّ الوضعيّات التّعليميّة التي يتلقّاها أثناء تعليمه، ولهذا إنّ توفّر الدّعائم التّعليميّة المحسوسة يساهم بشكل أفضل في تقريب المفاهيم والتّصورات للمتعلّم.

وتمثّل الصّورة التّعليميّة دعامة أساسيّة لتعليم ميدان التّعبير الشّفوي، كوسيلة تعليميّة مساعدة على تنمية قدرات المتعلّم على حسن التّواصل ودفعه للإنتاج الشّفوي، وتعرّف الصّورة بالصّور المسطّحة، وتشمل جميع الصّور الفوتوغرافيّة، وصور المجلّات والصّحف والكتب، وهي: هي تمثيل مرسوم يحاول ترجمة ونقل ما تراه العين في الواقع على مستوى ذي بعدين،[1] فتكمن في:

1- الصّور الفوتوغرافية والرّسوم التي تصوّر الشّيء كما هو في الطّبيعة.

2- الرّسوم التّوضيحيّة: بما فيها الرّسوم الهندسيّة والقطاعات العرضيّة والطّولية، والخرائط والرّسوم الأخرى التي تبيّن خواص الشّيء أو خصائص الطّريقة المطلوب اتباعها، أو المفهوم المطلوب استيعابه أو المظاهر المراد شرحها.[2] وتتكوّن الصّور التّعليميّة من "رسم تخطيط أو صور فوتوغرافية ملوّنة، أو عادية، تحوي عناصر محدودة".[3] لذلك تعدّ الصّورة دعامة أساسيّة اتّصاليّة بما تحتويه من قدرة اتّصالية فائقة، ووفقا لعلم السّيميولوجيا، فإن الصّورة هي عبارة عن نظام يحمل معنى الاتّصال، ووظيفتها نقل الرّسالة التّواصليّة.[4]

2- اهتمام مناهج الجيل الثّاني بالصّورة التّعليميّة: إن اهتمام مناهج الجيل الثّاني بالصّورة التّعليمية هو من قبيل إعطاء أهمّية بالغة للحقول المعرفيّة والدّلاليّة للفكر والثّقافة والحضارات التي تثيرها،

[1]- ينظر: محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية: ص116.

[2]- ينظر: محمد هاشم الهاشمي: تكنولوجيا الاتصال التربوي: ص165.

[3]- المرجع السابق: ص165.

[4] - JUDIH LAZAR , LES SCIENCE DE LA COMMUNICATION , QUE SAIS- JE 2 EME :PARIS, PRESSES UNIVERSITAIRE, ALGER, DAHBB, 1993, P45.

وخاصّة أنّ عصرنا هو عصر تكنولوجيا التّعليم، والتي تجعل من الصّورة التّعليمية تفرض نفسها في جميع مناحي الحياة، ولذلك نجد الكتب التّعليمية تحوي صورا ملوّنة، وهو ما يجعلها اليوم تفوق معاني الكلمة المكتوبة بكلّ ما تحتويه من معاني وأفكار ووضعيّات تواصليّة مهمّة، قد تغني عن المئات من الكلمات.

3-وظيفة الصّورة التّعليميّة في التّدريبات اللّغويّة:

إنّ حاسّة البصر نعمة كبيرة أنعم بها الله سبحانه وتعالى عباده، فالإنسان يرى النّور بعينه، ويلمح السّماء بعينه، وبالتّالي فالإنسان يحتاج إلى حاسّة البصر أكثر من أي حاسّة أخرى، حيث يشير العلماء إلى أنّ وظيفة الصّورة التّعليمية تكمن في إثارة الاهتمام لدى المتعلّم، وتزيد من مستوى التّوضيح للسّند التّعليمي والنّصي، كما أنّها تساهم في حفظ المعلومات في ذاكرته لمدة أطول، وتحدّد له المفاهيم بسرعة فائقة[1].

وإذا كانت الوظيفة الأولى للّغة هي من أجل التّواصل الذي يتضمّن بدوره عناصر اتّصال ضروريّة دونه لا يمكن أن يكون التّواصل فعّالا، ولكن داخل القسم لا يحتاج فقط المتعلّم للّغة لكي تتمّ عمليّة الاتّصال، بل هو في حاجة إلى الصّورة أيضا، لذلك إنّ الصّورة التّعليميّة تشكّلت وبقوّة في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وحتّى في النّصوص المخصّصّة للقراءة في ميدان فهم المكتوب، ولذلك إنّ الكتاب المدرسي يستأنس بالصّور التّوضيحية بعدّها وظيفة تواصليّة غير لفظيّة تعنى بالتّبليغ لتوصيل أفكار عديدة بشكل مبسّط، وتحمل مضامين ودلالات تجسّد معاني النّص[2]. ولذلك لابدّ على واضعي المناهج أن يتشبّعوا بالضّوابط العلميّة والتّعليميّة ذات الدلالة معبّرة على المحتوى التّعليمي الحقيقي.

4-غايات استخدام الصّورة التّعليميّة وشروط وضعها:

إنّ استخدام الصّورة التّعليميّة وتوظيفها في الكتاب المدرسي والكتب الأخرى، ككتاب الأنشطة اللّغويّة والتّمارين، يشكّل محفّزا مهمّا وضروريّا لبناء الكفاءات المرجوّ تحقيقها في آخر كل مقطع تعليمي، وتحقيق الفهم بحيث تشكّل الصّورة التّعليميّة في بعض الوضعيّات التّعليميّة حافزا مهمّا ومساعدا للفهم، إذا عجزت اللّغة المكتوبة أو المنطوقة عن تحقيق الفهم له، من خلال تبسيط المعلومة اللّغويّة على وجه

[1]- ينظر: محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار مكتبة الإسراء للطبع والتوزيع، طنطا، ط1، 2005، ص119.

[2]- ينظر: عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيتدوصو: الكتاب المدرسي، تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص23.

الخصوص، والمعرفية على تعدّدها، حين تصوّر له المجرّد إلى المادّي المحسوس، ولذلك تتمثّل الغايات من استخدام الصّورة التّعليمية في:

- تؤدّي الصّورة التّعليمية معاني أبلغ من اللّغة في بعض الأحيان، وأبلغ من الشّرح[1].

- تساعد في تمثيل الموضوعات، وتصوير الوقائع، ويترتّب عن ذلك من خلال الحديث مثلا وكتابة إنتاج كتابي لموضوع، والقيام برحلة إلى شاطئ البحر، فليس كلّ الأطفال يسكنون السّاحل الشّمالي للجزائر، فالمتعلّم الذي يقطن المناطق الجنوبية أو المناطق الشّرقية والدّاخلية، يمكن أن نجد أحدهم لم تسنح له الفرصة للذّهاب إلى شاطئ البحر، فاستخدام الصّورة التّعليمية في مثل هذه المواقف يساهم في رفع مستوى الفهم والإقناع، وبث روح الإنتاج اللّغوي لدى المتعلّم في وضعيّات تواصليّة ذات دلالة.

- تنمية مهارات التّفكير للمتعلّم، وتوسيع مدركاته التّخييليّة؛ حيث أنّ الصّورة تساهم في تنشيط قدراته الذّهنيّة، والتّسلسل المنطقي لأفكاره، وتمثّل حافزا للنّشاط العقلي واللّغوي للفعل، فهي عبارة عن كلمات مصحوبة بصور مرئيّة، فهي شبيهة بحديث ما، وذلك عن طريق الحافز الذي تقدّمه الصّورة للمتعلّم، لكي يتمكّن من طرق التّحليل والتّفكير والتّعبير على ما يراه في الصّورة.[2]

- تسهّل الصّورة التّعليميّة عمليّة الحفظ والتّذكّر، فالتّعليم يعتمد بالأساس على هذين المهارتين، وذاكرة الإنسان تحوّل المعلومات إلى صور ذهنيّة ومن ثمّ يتمّ استيعابها واسترجاعها.[3]

أمّا عن شروط وضع الصّورة التّعليميّة فتعدّ الوسيلة التّعليميّة ركيزة أساسيّة مساعدة إلى جانب المنهج التّعليمي، من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات والّتي تحثّ على استعمال الوسائل التّعليميّة الضّرورية لتقريب المفاهيم اللّغويّة للمتعلّم، وتطوير ملكته التّواصليّة، وخاصّة في المرحلة الابتدائيّة، فالمتعلّم في هذه المرحلة الابتدائية، يميل للصّور البهيّة، والألوان الزّاهية، والتي تفتح شهيّته للتعلّم أكثر فأكثر، لذلك هنا تكمن أهمّية توظيف الصّورة في المنهج التّعليمي، وهذا ما يطرح باب النّقاش لتأتي دورها الأساسي من خلال:

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص23.

[2]- ينظر: سيرجيو سبيني: التربية اللغوية للطفل: تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص122.

[3]- ينظر: عبد القادر سليماني، إدريس بن خويا: دلالة الصورة التعليمية وفاعليتها في مناهج الجيل الثاني (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، مجلة الحوار الفكري، ص564.

– **بساطة الصّورة وسهولة تأويلها:** إذ أنّ غالبيّة النّصوص التّعليميّة في المنهاج التّعليمي تكون مصحوبة بصور، والأنشطة اللّغويّة كذلك، على تنوّعها، شفهيّة منطوقة ومكتوبة، لكن يشترط بساطتها واحتواءها على ألوان زاهية تجذب المتعلّم، لأنّ المتعلّم بطبعه يميل للألوان المختلفة، تترجم محتوى النّص وتعبّر عنه في صورة بصريّة مختصرة، وتحمل في طيّاتها معاني وأفكار عديدة.

– **أن تعبّر الصّورة عن النّص:** يجب أن تكون الصّورة التّعليميّة صورة طبق الأصل للقيم والأفكار الّتي تحتويها.

– **يجب أن تحمي الصّورة التّعليميّة المعتقدات والقيم المختلفة لثقافة المتعلّم،** فلا تتنافى مع المحتوى الثّقافي للمجتمع الذي ينتمي إليه.

– **الاختيار الواعي لنوعيّة الصّور:** من أجل لفت الانتباه وتشويق المتعلّم للتّعبير والقراءة، واكتشاف المعطيات النّصية التي تعكسها الصّور التّعليميّة. وفي هذا الصّدد وضح العلماء الجشطالتيون القوانين التي من شأنها تقف عليها عمليّة وضع الصّور التّعليمية في المنهاج الدّراسي، من خلال النّقاط الآتية:

– **قانون الصّغر:** فالشّكل الصّغير يبرز منفصلا عن عمق أكثر كبرا.

– **قانون البساطة:** الشّكل البسيط أبرز من الشّكل المعقّد.

– **قانون الانتظام والتّقابل:** يتعلّق الأمر بالتّقسيم المنظّم والتّقابلي لعناصر شكل معيّن.

– **قانون الاختلاف:** فالشّكل المختلف والغريب المبتكر يبرز بشكل أفضل.[1]

5– أهمّية الصّورة التّعليميّة لتنمية القدرة على التّواصل:

تضفي الصّورة التّعليميّة على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة جانبا من الجماليّة والدّافعية للتّعلّم، وهذا لا يخفي أهمّيتها في تنمية المعارف اللّغويّة والتّحصيل اللّغوي الذي يمكن المتعلّم من التّواصل الفعّال، من خلال تطوير مهارات التّعلم اللّغويّة للمتعلّم في إطار منظّم، من خلال تثبيت الصّور الإدراكيّة والذّهنية، ودفع المتعلّم للتّعبير عن الصّورة؛ ولهذا حدّد الدّارسون أهمّية استعمال الصّورة ودورها في تنمية مهارات التّواصل وأجمعوها في النّقاط التّالية:

– تساعد على إحداث التّعلم التّعاوني في جماعة واحدة، بحيث تساعد على عمليّة الانتباه الجماعي في آن واحد.

[1]– ينظر: محمد الماكري: الشكل والخطاب: مدخل لتحليل ظاهراتي: المركز الثقافي العربي: ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص23.

– الصّورة التّعليميّة تتّخذ محورا مختلفا لميادين التّعلّم، سواء كانت داعمة لنص مسموع، أو تعبير شفوي، أو تعبير كتابي.

– تعدّد موضوعات الصّور التّعليميّة، وخاصّة الموضوعات المساعدة على استثمار الوضعيّات التّواصليّة، من قبيل: نصوص حواريّة، أو مسرحيّات أو قصّة[1].

6– أشكال استثمار الصّورة في المنهاج التّعليمي:

يمثّل المنهاج التّعليمي في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ركيزة أساسيّة للانتقال من مستوى التّعليم الابتدائي إلى الثّانوي، وعليه يمثّل الجانب الشّكلي أيضا مهمّة أساسيّة في تثبيت المعارف للمتعلّم، ونخصّ بالذّكر تطوير الملكة التّواصليّة، وبالأخص مساهمة الجانب الشّكلي منه في إحداث التّشويق، لأن غياب الشّكل يؤدّي إلى النّفور التّعليمي، والمتصفّح في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي يجده غنيّا بالصّور التّعليميّة، التي تتباين من خلال الشّكل واللّون والحجم والمحتوى. ولهذا سنقوم بعمليّات إحصائيّة تفضي إلى تقسيم الصّور التّعليميّة حسب مستوى الرّصيد اللّغوي في المنهج التّعليمي.

الميدان	نموذج من الصّورة	التّعليمة	العدد
فهم المنطوق		**أشاهد وتحدّث**	23
تعبير شفوي	0	0	0
إنتاج شفوي		**التّعبير عن الصّورة**	23

[1]– ينظر: محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982، ص182، 183.

فهم المكتوب		القراءة	23
		مطالعة	07
إنتاج المكتوب		أتدرّب على التّعبير الكتابي	23

جدول رقم (24): يوضّح أشكال استثمار الصّورة في المنهاج التّعليمي.

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ الأهمّية التي تنجلي عليها الصّورة التّعليميّة لإبراز وظيفة التّوضيح ومساعدة المتعلّم على إنتاج التّواصل في الميادين التّعليميّة المختلفة، والتي تحتوي على مركزيّة المهارة اللّغويّة اللّازمة لتعليم العربيّة في هذا المستوى، كما لاحظنا اعتناءً مميّزا بأهمّية الصّورة التّعليميّة لتوضيح النّصوص السّمعية والشّفوية منها، والأنشطة اللّغويّة على تعدّدها، الهدف منها التّدريب على الإنتاج اللّغوي. مع اتّصافها بالدّقة والوضوح والتّشويق الذي لزم جميع الصّور المصاحبة.

ولهذا يمكننا القول أنّ كفاءة وضع الصّور التّعليميّة في المنهاج تنوّعت من جوانب مختلفة متعلّقة بالشّكل، والحجم واللّون، والوظيفة التّواصليّة، ويمكننا تحديد إيجابياتها في المنهاج من خلال النّقاط الآتية:

- انسجام الصّور مع المحتوى التّعليمي، ومراعاة المحتوى الفكري للنّصوص التّعليميّة.
- قدرة الصّور في تحقيق الجانب الوظيفي للنّصوص التّعليميّة والأنشطة التّعليميّة، وبالتّالي تحقيق الوظيفة الاستيعابيّة للمحتوى التّعليمي وزيادة القدرة على التّواصل.

كما نلاحظ بعض المآخذ في استعمال الصّور من بينها: غياب الصّور التّعليميّة ذات العلاقة بالرّصيد المعجمي والمفرداتي، وأيضا غياب تام للصّور المتعلّقة بشرح المفردات الصّعبة.

بالإضافة أنّ الصّور المتواجدة في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، تنوّعت بتنوّع المحتوى التّعليمي، كما تنوّعت من حيث الشّكل والحجم واللّون، وعلى الرّغم من النّقائص التي تعتري توظيف الصّورة في المستوى المعجماتي والمفرداتي، نرجو أن يعاد الاهتمام بهذا الجانب في طبعاته المستقبليّة، لِما تتوفّر عليه الصّورة من تسهيلات تعين المتعلّم على التّوضيح والفهم والإفهام اللّغويّين.

ومن أشكال استثمار الصّورة التّعليميّة أيضا هو استخدام الصّورة التّعليميّة في التّدريب على استعمال الصّيغ التّعليميّة في جمل من إنشاء المتعلّم اعتمادا على صور تحتوي على محتويات ثقافيّة واجتماعيّة توافق الحياة الحقيقيّة التي يعيشها المتعلّم، وتفسّر الفعل التّواصلي مع الأخذ بعين الاعتبار استعمال الصّيغة اللّغويّة، لغرض تزويد وإكساب المتعلّم رصيد مفرداتي وظيفي يمكّنه من إنشاء جمل ونصوص وظيفيّة وسليمة، حيث يكمن الهدف التّعليمي من استعمال الصّيغ اللّغويّة هو القدرة على استعمالها في وضعيّات تواصليّة دالّة، وليكن المثال الآتي من خلال التّدرّب على الصّيغة (لأنّ) من خلال استثمار الصّور التّعليميّة وإنتاج جمل من إنشاء المتعلّم في مختلف الوضعيّات التّواصليّة ذات الدّلالة.

- ❸ التعبير عن الصّور بتوظيف الصّيغة(لأنّ)

صورة رقم (01): توضّح الصّورة وضعيّات تواصليّة دالّة من أجل استخدام الصّيغ اللّغويّة.

وفي آخر المقطع التّعليمي وفي أسبوع الإدماج، يدمج المتعلّم المكتسبات المعرفيّة التي تلقّاها في ميدان الإنتاج الشّفوي ويستعمل الصّيغ اللّغويّة الثّلاث التي تلقّاها، فيتذكرها في مرحلة الانطلاق، ويجيب عن الأسئلة المطروحة عليه من طرف المعلّم، ثم يستأنس بالصّورة التّعليميّة من خلال تعليمة "**أشاهد وأتحدث**" ويطلب منه التّعبير شفاهة عنها، باستخدام الصّيغ الثّلاث المدمجة، ثم يقوم بقراءة سند آخر يقدّم للمتعلّم، ويطلب منه استخراج الأفكار الأساسيّة ويقوم بالتّعبير شفاهة عن الموقف التّواصلي الذي تصوّره الصّورة التّعليميّة. وفي المرحلة الأخيرة من الاستثمار، يطلب من المتعلّم إنتاج نصّ شفوي، من خلال ما تمّ اكتسابهم إيّاه طيلة المقطع التّعليمي.

وممّا يمكن قوله أنّ ميدان الإنتاج الشّفوي في منهاج السّنة الخامسة الابتدائي، يتّخذ من المدخل التّكاملي والتّواصلي مدخلا تعليميّا، وتجلّى ذلك من خلال عمليّة التّرتيب للموضوعات التّعليميّة، فنجد كل نصّ منطوق تتبعه نماذج من الوضعيّات التّعليميّة التي تحثّ المتعلّم على الإنتاج التّواصلي سواء من خلال التّدرّب على استعمال الصّيغة، أو إنتاج نصوص متعدّدة مفتوحة مثّل الإنتاج الشّفوي الذي يعدّ مهارة مهمّة من المهارات التّواصليّة، التي تعين وتشجّع المتعلّم على تنمية ملكة التّواصل لديه، ولأنّ مناهج الجيل الثّاني أولت أهمّية للإنتاج الشّفوي للمتعلّم في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وخصّصت له حجما ساعيا قدّر بـ (45د)، هو وعي لمدى أهمّية هذه المهارة في صقل ملكة التّواصل لديه.

المبحث الثّالث: تعليميّة فهم المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–

تمثّل القراءة الوسيلة الأولى في تلقّي المعرفة والبحث عنها، ونقل العلوم والأفكار بين البشر، من جيل إلى جيل، فتحمل مركزا هامّا بين المهارات التّواصلية الأربع، وفي مدارسنا يتمّ تعليمها في كلّ المراحل التّعليميّة ولا يمكن الاستغناء عنها، حيث نظرا لأهمّيتها في مناهج سبقت المناهج المعاد كتابتها، كان يطلق على الكتاب المدرسي كتاب القراءة، فإذا تمكّن المتعلّم من جودة المقروء فبالتّأكيد سيتمكّن من جودة التّعبير الشّفوي والكتابي.

أوّلا: ميدان فهم المكتوب في السّنة الخامسة ابتدائي:

1– فهم المكتوب (القراءة):

يُعنى ميدان فهم المكتوب بمهارة القراءة كمهارة مهمّة تعتني بالقراءة الجهريّة والصّامتة والإدراك الصّوتي للمفاهيم والمصطلحات، كما تعتني بالإدراك الذّهني للرّموز، والقراءة مهارة متكاملة تهتمّ بالمستوى القرائي الّذي يكتسبه المتعلّم، يعتمد فيها على تحليل المفاهيم النّصية، وتفتيت عناصرها اللّغويّة، كما أنّها عملية تقوم على التّعرّف بالحروف وتجميعها، وأنّها عمليّة تلفّظ لنصّ مكتوب بصوت مسموع، ومتابعة البصر لنصّ مكتوب قصد التقاء محتواه،[1] وبالتّالي تهدف عمليّة القراءة إلى اكساب المهارات القرائيّة والفهم والدّراسة والمناقشة للمتعلّم في السّياق التّعليمي.

والقراءة هي المهارة التي تسمح للمتعلّم بترجمة الرّموز المكتوبة في الخطاب المكتوب إلى أداء مسموع، فهي مهارة ناتجة عن فهم مسموع نموذجي بمستوى جيّد من الأداء، ويراد بالقراءة: "إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابيّة"[2]، بحيث تتيح للمتعلّم تحويل المكتوب الصّامت إلى أداء ملفوظ وجيّد وفق ما تقتضيه عمليّة القراءة والأداء الجيّد، وقد تضمّن منهاج السّنة الخامسة ابتدائي على مهارة القراءة وتم تجسيده من خلال ميدان **فهم المكتوب** على غرار المهارات اللّغويّة التّواصليّة، فجاء في مقدّمة الكتاب المدرسي ما يلي: "كما أعدّت لك أنشطة تحملّك على اكتشاف النّص وبناء معناه تدريجيّا، ثم التّوغل فيه والتّفاعل معه وحوله مع زملائك، وإبداء الرّأي في بعض أحداثه وقضاياه، والعودة إلى النّص في قراءات

[1]– عبد الكريم الغريب: المنهل التربوي، ج2، ص562.

[2]– عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة، ص57.

صامتة، وجهريّة لتحليله، إلى مكوّناته والتّصرّف في مبناه ومضمونه، انطلاقا من مكتسباتك السّابقة ودعمها، لتيسير تمثّلك الظّواهر اللّغوية بالتّدريج: من التّعرف إلى المحاكاة، ثم التّدريب والمحاولة والإعادة من جديد لتتمكّن لاحقا من توظيف القواعد اللّغويّة، لحفظ لسانك من الزّلل وقلمك من الخطأ"[1]. هنا ليصبح النّص محور كلّ التّعلّمات، القراءة بنوعيها الصّامتة والجهريّة، ويستثمر النّص في ميدان فهم المكتوب (مهارة القراءة) درسا آخر للظّواهر اللّغويّة (أي القواعد النّحويّة والصّرفية والإملائيّة)، وهي إشارة لتبيان تطبيق مفهوم المقاربة النّصيّة بالعودة إلى النّص واستخراج الظّاهرة اللّغويّة المراد دراستها.

إنّنا نعلم أنّ المتعلّم لن يقرأ إلّا لهدف معيّن، لذلك تمّ تسطير الكفاءات اللّازمة التي يروم تحقيقها من كلّ ميدان تعليمي، حتّى يتبيّن للمتعلّم ما يقرأه ويدرك المقصد الّذي تروم من وراءه عمليّة القراءة، كما جُعل لفهم عمليّة القراءة مدخلين تعليميّين أساسيّين: الأوّل أن يقتصر الأمر على مساعدة الدّارس على فكّ الرّموز وفهمها، وفي هذا المدخل يعطى للدّارس نصّا تتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنّص، أيّا كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتمّ هذا المدخل التّعليمي بما وراء النّص كثيرا، **(approach Pedagogical)**، في مقابل المدخل التّواصلي **(approach Communicative)** وفيه يتأكّد المعلّم من الأهداف المرجوّة من مهارة القراءة، إذ أنّ الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسدّ فراغا تسمّى في علوم الاتّصال بفجوة المعلومات[2]، وفجوة المعلومات هي المعتمدة في مدخل تعليم المهارات اللّغويّة تواصليّا، هذا يدفع المتعلّم للتّفكير في أنواع أخرى من أداء الأنشطة ذات العلاقة مع القراءة، من استماع وتفكير وتعبير، وتحفّزه على الإنتاج اللّغوي، وهذه العمليّة هي عبارة عن ربط بين الرّموز اللّغويّة وأشكال التّواصل الأخرى لأنشطة تعليميّة لاحقة.

ويتضمّن ميدان فهم المكتوب مجموعة من المهارات الّتي يسعى إلى إكسابها للمتعلّم في شكل وضعيّات تواصليّة تمكّن المتعلّم من قراءة النّص وفهمه وتأويل معانيه، والإجابة عن الأسئلة المرفقة، وعليه يركّز منهاج السّنة الخامسة على قراءة نص فهم المكتوب من أجل جمع المعلومات، ولغرض "الفهم والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المسترسلة والمعبّرة مع احترام علامات الوقف"[3].

ويشير العلماء إلى أنّ القراءة في المرحلة الابتدائية تشكّل فعاليّة لغويّة وعمليّة سيكولوجيّة ونشاط فيزيولوجي، يتمّ من خلالها تعرّف المتعلّم على الرّموز اللّغوية العربيّة، بمراعاة معايير النّطق السّليم من حيث

[1]- اللغة العربية: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ص03.

[2]- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص188-189.

[3]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائية، ص18.

مخارج الحروف وصفاتها، والتّحكم في علامات التّرقيم وتنغيم المكتوب[1]، من أجل تفاعل أفضل مع المقروء، وتدبّر معانيه وتحليله. ولهذا يتمّ تقديم المحتوى القرائي في الطّور الابتدائي بشكل غالب بالتّركيز على القراءة بكلّ أنواعها، ولهذا تكتسب أهمّية جوهريّة بين ميادين اللّغة العربيّة، من خلال إقامتها علائق بين التّمارين التّواصليّة والمحتويّات اللّغويّة ذات صيغة لغويّة في المنهاج التّعليمي، مثل تعليم الظّواهر اللّغويّة على تنوّعها وتعدّد مظاهرها، كالمكوّن النّحوي والتّركيبي، والمكوّن الصّرفي والإملاء، واستثمار معارفها اللّغويّة في ميداني التّعبير الشّفوي والكتابي، ولذلك تكتسي أهمّيتها التّربوية والتّكوينيّة من خلال اعتبارها أداةً لاكتساب رصيد لغوي ومعرفي مرتبط بمختلف مجالات الحياة؛ ومن ثمّة فهي محور التّواصل والتفاعل الاجتماعيين كما تستمد أهمّيتها انطلاقا من الاعتبارات الأساسيّة التالية:

– القراءة مجال طبيعي للتّعامل مع أشكال التّعبير الإنساني بمختلف القنوات والأشكال.

– وسيلة لتحسين الأداء اللّغوي للمتعلّمين، بحيث تعتبر مجالا طبيعيّا للتّدرّب على القواعد الأساسيّة. – القراءة هي الوسيلة الوحيدة للانفتاح على الثّقافات البعيدة جغرافيا وتاريخيّا[2]. وعليه إنّ القراءة هي العمود الفقري لكافّة الأنشطة التّعليميّة.

2– المهارات القرائيّة:

تتطلّب القراءة مهارات أساسيّة ينبغي مراعاتها عند تعليمها للمتعلّمين، وتختلف هذه المهارات باختلاف أهداف القراءة المحقّقة، كما ينبغي التّنويه إلى أنّ هذه المهارات تراكميّة هرميّة وعليه يمكننا تصنيفها إلى:

2–1– المهارات النّطقيّة: وتتمثّل في معرفة أصوات الحروف والكلمات، وخاصّة الحروف المتشابهة في الرّسم والنّطق، مثل: تشابه حروف الجيم والحاء والخاء في الرّسم الإملائي، وتشابه حرفي الضاد والظّاء في النّطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة عند النّطق دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تقديم أو تأخير، أو تكرار لأحد الحروف، أو لإحدى الكلمات. كما للطّلاقة القرائيّة، أي القراءة وفق سرعة مناسبة تتناسب والمستوى التّعليمي والعمري للمتعلّم[3]. كما أنّ إكسابهم لمهارة مراعاة التّغيير الّذي يطرأ على الحروف عند اجتماع بعض الحروف مع غيرها كالإقلاب والإخفاء والإدغام والإظهار والتّفخيم والتّرقيق،

[1]– أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)، مطبعة الرباط، المغرب، 2011، ص107.

[2]– المرجع نفسه، ص ن.

[3]– فتحي ذياب سبيتان: أصول وطرائق تدريس اللغة العربية: الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص100.

والتّنغيم، أي مراعاة نبرة الصّوت وفقا للدّلالة المعنويّة التي يحملها النّص، ومقتضى الحال من فرح وحزن، استفهام تعجّب، رضى ورفض.

2-2- مهارات الفهم والاستيعاب:

تكمن أهميّة مهارات الفهم والاستيعاب في تمكّن المتعلّم من مهارات من قبيل استدعاء المخزون اللّغوي للمتعلّم، ومعرفة وفهم معاني المفردات والتّراكيب اللّغويّة الواردة، واستنتاج الأفكار الرّئيسيّة والفرعيّة في النّص، كما تكمن في امتلاك مهارات الرّبط والموازنة وإدراك العلاقات المنطقيّة الموجودة في النّص. وتصنيف أسلوب الكاتب (أدبي، علمي إلخ...)، والتّمييز بين الأفكار الرئيسيّة والفرعية للنّص.[1]

2-3- مهارات النّقد: وتتمثّل في القدرة على:

- تمحيص المعلومات من حيث صدقها وعدمها، والقدرة على التّمييز بين اللّغة المجازيّة والحقيقيّة داخل النّص.

- التّمكّن من التّوصل والتّعرف ووصف طبيعة العاطفة في النّص، مع تحديد العناصر والمقوّمات الجماليّة في النّص.

- تمثيل المعاني والرّموز.

- محاكمة المعاني وإصدار أحكام عليها.

- التّمييز بين الحقائق والآراء والقيم والاتّجاهات.

- تطبيق المفاهيم والمبادئ المجرّدة في مواقف جديدة.[2]

فهذه المهارات التّذوقية تكسب المتعلّم القدرة على التّمثيل والتّمييز بين المعارف والحقائق داخل النّص، وبالتالي يستطيع استثمارها في مواقف متجدّدة، فتضفي للمتعلّم الحسّ الفنّي والتّذوّقي لتذوّق مختلف الأغراض النّصيّة والشّعريّة والتّفاعل معها.

[1]: ينظر: المرجع السابق: ص102.

[2]: ينظر: المرجع نفسه: ص101.

ثانيا: موقع ميدان فهم المكتوب في ظل الوظيفة التّواصلية لتعليم اللّغة:

1- منهجية التّدريس:

تقوم منهجيّة تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي على مبدأ الوظيفة التّواصليّة للّغة، لذلك كان من بين أهداف تدريس اللّغة العربيّة هو الوصول إلى قدرة المتعلّم على التّواصل الشّفوي والمكتوب، والوظيفة التّواصليّة للّغة بتبنّيها لهذا المبدأ، تسير في ظلّ اللّسانيّات الوظيفيّة التي تعدّ اللّغة وسيلة للتّواصل بين أفراد المجموعة البشريّة النّاطقة بها، وترى أنّه لا يمكن لمدرّس اللّغة أن يحقّق نموّا في مهارات المتعلّمين اللّغويّة إلّا إذا اعتمد على التّواصل كحاجة غريزيّة لدى المتعلّمين، واستثمره استثمارا سيكولسانيّا، وقد أكّدت اللّسانيات البينويّة أنّ السّلوكات اللّغويّة هي أصلا من طبيعتها وتاريخها شفويّة قبل أن تكون كتابيّة، ولذلك دعت إلى تعليم النّطق قبل الكلام، والكلام قبل القراءة والقراءة قبل الكتابة[1].

وعليه اندرج موضوع هذا العنصر من المبحث في إطار القراءة الوظيفيّة بناءً على ما تمليه متطلّبات البحث، فالقراءة الوظيفيّة هي نوع من القراءات التي سمّيت أساسيّة لأنّها تتّخذ دورا أساسيّا في اكتساب مهارة القراءة، وتروّج رصيدا لغويّا أساسيّا مرتبطا بالمجال، كما تعتبر أساسا لتعلّم القواعد اللّغويّة، فالقراءة الوظيفيّة مجال يتعامل من خلاله المتعلّم مع نصوص قرائيّة قصيرة مرتبطة بشكل مباشر بالمجالات وذلك على مستويات مختلفة، مستوى القراءة والفهم والتّحليل، ومستوى استثمار الظّواهر اللّغويّة المرتبطة بالدّرس اللّغوي، ومستوى البحث والتّوسّع.

وبالنّسبة للأهداف العامّة التي تشترك فيها القراءة الوظيفيّة مع باقي أنواع القراءات في أغلب جوانبها، فتتميّز القراءة الوظيفيّة بأهداف نوعيّة خاصّة يمكن حصر أهمّها في الجوانب التّالية:

- تزويد المتعلّم برصيد لغوي ومعرفي مرتبط بالمجالات المختلفة، يغني معارفه، ويساعده على التّعبير.
- تمكينه من التّفتح على مختلف مجالات محيطه الطّبيعيّة والبشريّة.
- الاطّلاع على مختلف تقنيّات التّعبير (وصف، حوار، سرد) والتّعامل مع مختلف الأساليب اللّغويّة العربيّة الفصيحة للاستئناس بها والعمل على محاكاتها في المواقف التّعبيريّة الشّفويّة والكتابيّة.

[1]: أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)، ص118.

- إكسابه مهارة القراءة الجهريّة والصّامتة باحترام شروط وتقنيّات كلّ منهما (السّرعة المطلوبة، قراءة الجمل متوحّدة وليست ككلمات منفردة)، النّطق الصّحيح للأصوات اللّغويّة من حيث المخارج والصّفات، النّبر والتّنغيم، احترام علامات التّرقيم وقواعد الوقف، وفهمه للمقروء.
- تنمية قناعته بالقيم الوطنيّة والإسلاميّة والإنسانيّة، وتعويده على التّفاعل الإيجابي معها سلوكا وعملا[1].

لذلك سمّيت وظيفيّة لأنّها تغني حصيلة المتعلّم اللّغويّة والفكريّة بما تتضمّنه من مفردات وتعابير وظيفيّة يمكن أن يستثمرها من إنشائه، وتوسّع أفق معلوماته في شتى المجالات الحياتيّة والمرتبطة ببيئته، إنّها نصوص طبيعيّة من جهة وتعليميّة من جهة ثانية، هي نصوص متفاوتة، ويقصد بالتّفاوت هنا الانتقال بالمتعلّم من أجواء متعدّدة من شأنها أن تجذبه وتحسّسه بمستويات الكتابة (الفنّية والوظيفيّة).[2]

2- أهداف تدريس القراءة الوظيفيّة:

عند الحديث عن المهارات اللّغويّة التّواصليّة، وبالضبط الحديث عن الوظيفة اللّغويّة التوّاصليّة لمهارة معيّنة، يقودنا الحديث عن أهداف تدريس القراءة في العديد من الوظائف الّتي تتكامل بصفة تكامليّة مع وظائف التّواصل الأخرى، والقراءة هي المهارة المركزية التي تمكّن المتعلّم من التّمكّن من المهارات الأخرى، وعليه تكمن أهدافها من خلال أنّ:

1- القراءة: قراءة ما هو مكتوب بلغة فصيحة.

2- الكتابة: كتابة ما يريد الإنسان نقله للآخرين بعربيّة فصحى وسليمة من الأخطاء.

3- التّحدث والتّعبير شفويا وكتابيّا بلغة عربيّة فصحى.

4- الاستماع لما يقال بالفصحى وفهمه.

وعليه تتحدّد الأهداف العامّة لمهارة القراءة في الفهم الوظيفي للّغة من خلال علائقها المتميزة مع الأهداف السّابقة أعلاه، ومن خلال تمركز الهدف الاستراتيجي المتمثّل في تدريب المتعلّم على القراءة الفصيحة ونطق المفردات والكلمات التي تكوّن بعض مخارج حروفها متقاربة المخرج.

[1]: ينظر: المرجع السابق، ص125.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

3- تدريس ميدان فهم المكتوب وفق المقاربة النّصيّة:

تكتسي القراءة أهمّية بالغة بين مهارات تعليم اللّغات عامّة، واللّغة العربيّة بشكل خاص فيما يمليه عليه موضوع بحثنا، فبدون قدرة المتعلّم على القراءة لا يمكنه التّعلّم والاطّلاع على المعرفة، كما أنّها كفاءة عرضيّة لارتباطها بكافّة المواد التّعليميّة الأخرى، فلا يمكنه تحصيل المعرفة إلّا إذا كان يملك القدرة على تملّك مهارة القراءة، وتسعى مناهج تعليم اللّغة العربيّة في جميع المراحل التّعليميّة إلى تحقيق هدف المقاربة النّصيّة، هذه المقاربة الّتي تهتمّ بالبنية النّصيّة بعدّها خطابا متماسكا يقتضي الرّبط بين الاستقبال والإنتاج، ولأنّ النّص بنية كبرى، فإنّه يتيح للمتعلّم التّعرف على مختلف الأبعاد اللّسانيّة والأدبيّة والفنّية، والاجتماعيّة والثّقافيّة، إذ يقول جميل حمداوي: "لقد ارتبطت لسانيّات النّص بكلّ ما هو ديداكتيكي وبيداغوجي واستعملت في مجال التّعليم"[1]، ولهذا فقد وظّفت لسانيّات النّص من أجل تحليل الخطابات التّعليميّة على عدّة مستويات منها المنطوقة والمكتوبة، "وعلاوة على الوظيفة الدّيداكتيكيّة إذ تساعدنا المقاربة النّصيّة على تحليل النّصوص وتفكيكها وتركيبها، وتشريحها بينويّا أو توليديّا أو تداوليّا، ومن ثمّ يتمكّن المتعلّم من التّعرف على مختلف التّقنيّات اللّسانيّة المستعملة في قراءة النّص التّعليمي وفهمه وتفسيره وتأويله[2]، واستخراج أهمّ مظاهر اتّساقه وانسجامه، وأيضا من خلال التّفريق بين الأنماط النّصية وأهمّ مؤشّراتها، وبالتّالي استغلال هذه المعارف اللّسانية في الإنتاج النّصي الشّفوي والكتابي.

ومن خلال اطّلاعنا على الوثائق البيداغوجيّة لهذه السّنة سجّلنا بعض الملاحظات التي تخصّ نصوص ميدان فهم المكتوب، وعليه يمكننا إبداء بعض الملاحظات عن نصوص القراءة المدرجة في الكتاب المدرسي:

- توضّح الوثائق البيداغوجيّة أنّ عمليّة القراءة تمرّ بوضعيّة انطلاقيّة تكون بمثابة تذكير لمعارف سابقة تتضمّن مشكلة تعليميّة بغرض إثارة المتعلّم للتفّكير والانتباه، لكنّ الملاحظ أنّ الكتاب المدرسي لم يتضمّن وضعية انطلاقيّة، وبالتالي هنا يجد المعلّم نفسه مجبرا على البحث عن وضعيّة انطلاقيّة ذات علاقة بالنّص التّعليمي وجعله في محلّ تفكير وبحث عن وضعيّة انطلاقيّة مناسبة، هذا إن عمل على هذا الوجه المطلوب، أمّا إذا انعدمت المعرفة العلميّة والتّعليميّة والضّمير المهني، فكيف يكون مصير التّعليم عامّة، ومصير تعليم فهم المكتوب بخاصّة؟

[1]- جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص: الألوكة، المغرب، ص57.

[2]- المرجع نفسه: ص57.

– التزم منهاج اللّغة العربيّة بمبادئ المقاربة النّصيّة حين ضمّن الظّواهر اللّغوية الموجودة في نصّ القراءة وربطها بميدان الظّواهر اللّغوية، إلّا أنّ النّص لا يتّسع لكلّ الظّواهر اللّغويّة المقرّرة في المنهاج، ممّا يجعل من المعلّم نفسه مجبرا على تضمين جمل تناسب الظّاهرة اللّغويّة، إذ يصبح هنا تطبيق المقاربة النّصيّة تطبيقا جزئيّا.

– من خلال تعليمة التّمرين التّواصلي "**أقرأ وأفهم**"، وبالضّبط من خلال تعليمة "**رصيدي الجديد**"، نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي اكتفى بشرح بعض المفردات القليلة، على الرّغم من وجود مفردات أخرى تستحقّ الشّرح، كما اكتفى بالشّرح المعجمي فقط، دونما شرح لسياق توظيفها. إذ أنّ الشّرح المعجمي في بعض الأحيان لا يفي بالغرض المطلوب ولا يقرّب المعنى من ذهن المتعلّم، لكن لما سيتمّ إيراد المفردة مع بعض السّياقات الممكنة ورودها فيها سيسهّل على المتعلّم فهمها بشكل أفضل وتتمّثل لديه السّياقات الممكن توظيفها للمفردة.

4– أهمّية ميدان فهم المكتوب في تنمية ملكة التّواصل:

يرتبط ميدان فهم المكتوب ارتباطا وثيقا بتنمية مهارة القراءة من خلال منهجيّة النّصوص القرائيّة، التي تثير في المتعلّم القدرة على التّأمل والتّفكيك وتحليل النّصوص، إذ أنّ تمكّن المتعلّم من مهارة القراءة يقوده إلى التّمكن من المهارات الأخرى، ومن خلال هذا التّمكّن يحصل التّكامل المهاري بين مختلف المهارات التّواصليّة، ولهذا يقول أحد الباحثين: "أنّ القارئ الجيّد هو في الغالب كاتب جيّد"[1] ولهذا تمثّل القراءة أحد الرّكائز الأساسيّة لتدعيم المتعلّم لاكتساب رصيد لغوي وظيفي يعينه على استعماله في الإنتاج الشّفوي والكتابي في مختلف المواقف التّواصليّة على المستوى التّعليمي داخل المدرسة، وعلى المستوى التّواصلي لأغراض تواصليّة متعدّدة خارجها.

ولأن حديثنا في هذا البحث يقودنا دوما إلى الحديث عن السّياقات التّواصليّة لاستعمال المهارات اللّغويّة التي تساعد المتعلّم على التّواصل الوظيفي، أيضا إنّ نصوص ميدان فهم المكتوب التي تدفع المتعلّم للتّدرّب على أسس القراءة المنهجيّة هي أيضا "عبارة عن نشاط ديداكتيكي يستدعي بناء معنى النّص في سياق تواصلي قائم على توظيف عمليّات ذهنيّة حدسيّة لوضع عمليّات قرائيّة ولالتقاط العناصر النّصيّة بغرض تمحيص الفرضيّات المنطلق منها، ويأخذ هذا النّشاط شكل تفاعل بين متلقّ يتوفّر على ملكات

[1]– طه علي حسين الدليمي: استراتيجيات تدريس اللغة العربية: عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص136.

خاصّة موسوعيّة ولسانيّة وتداوليّة، وموضوع اشتغال يمثّله الأثر المادي المكتوب[1]، إذ يعتبر تعليم النّصوص القرائيّة تجربة تواصليّة تقتضي التّدرّب على القراءة المنهجيّة والنّطق السّليم لمخارج الحروف، والتّمثّل الفعّال لعلامات الوقف والنّبر والتّنغيم، وفكّ شفرات النّص وتعميق النّظر في دلالة النّص، والتّشبّع بالمفردات اللّغويّة التي تنتمي للحقول المعرفيّة الثّقافية المتنوّعة، وهو ما يفيد المتعلّم من أجل الاستعمال الأمثل للّغة الوظيفيّة واستخداماتها في التّعبير في شقّيه الشّفوي والمكتوب.

يقوم دور المعلّم في القسم على تنمية القدرات العقليّة للتّفكير لدى المتعلّم، فتنمو هذه المقدرة لدى المتعلّم من خلال القراءة المستمرّة والمنتظمة وتنشيط القدرات الذّهنية للفهم والتّذكير والتّحليل والتّركيب وتبقى هذه المهارات تنمو باستمرار من خلال عمليّة التّلقي للنّصوص فيستثمرها في إنتاجاته النّصية الشّفوية والكتابيّة مرّة أخرى من خلال عمليّة البناء التي تحتوي عليها النّصوص القرائيّة، فينسج على منوالها نصوصا مشابهة مراعيا لأسس الاتّساق والانسجام اللّغويّين، فيحصل فيما يسمّى بالملكة النّصيّة، أي القدرة على إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص القرائيّة التي يتلقّاها، مراعيا للموضوع وللمواقف التّواصليّة التي يعبّر من أجلها وتحمل دلالات اجتماعيّة معيّنة.

5- ملمح الدّخول للسّنة الخامسة:

ملمح الدّخول في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي هو نفسه ملمح الخروج من السّنة الرابعة ابتدائي، فجيء في منهاج التّعليم الابتدائي أنّه "في نهاية السّنة الرّابعة يتواصل مشافهة في وضعيّات متنوّعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة نصوصا أصليّة، أغلبها مشكولة ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[2] وهو نفس ملمح الخروج في السّنة الخامسة ابتدائي، فقط هناك إضافة لكلمة "مشكولة جزئيّا" أي النّصوص القرائيّة في السّنة الرّابعة تكون مشكولة كليّا، وفي ملمح الخروج في السّنة الخامسة يقرأ النّصوص مشكولة جزئيّا؛ إذ نلاحظ اضطرابا في تحديد ملمح التّخرج في السّنتين، على الرّغم من أنّهما سنتان تنتميان إلى الطّور الثّالث من التّعليم، لكن لو كان التّخصيص ضيّقا لكلّ سنة من وجهة نظرنا لكان أفضل، حيث نرى تقريبا تشابها كليّا في ملمح التّخرج، وعليه نقترح لو كان التّخصيص في كمّية النّصوص بين السّنتين لكان أفضل، حيث يتمّ انتقال

[1] - قدوري الحاجر، روبم فائزة: ديداكتيك القراءة المنهجية للنصوص القرائية، مجلة العلوم الانسانية، المركز الجامعي علي الكافي، تندوف، الجزائر، مج04، ع03، جوان، 2020، ص125.

[2] - وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: ص12.

المتعلّم من مستوى إنتاج نصّي أقل إلى أكثر، وعليه نتّجه دوما نحو التّنمية والفاعليّة في مستوى التّمكن للمهارات الإنتاجية والاستقباليّة على السّواء.

ثانيا: المحتوى الثّقافي لنصوص فهم المكتوب (القراءة):

يسعى منهاج اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي إلى تنمية القيم الثّقافية للمتعلّم، وكما تمّ الإشارة في الجانب النّظري من البحث أنّ المكوّن الثّقافي والاجتماعي مكوّن مهمّ لتنمية الملكة التّواصلية للمتعلّم، وأنّه من أسس المناهج التّعليمية الأخذ بعين الاعتبار المضامين الثّقافية للمحتوى اللّغوي الذي يقدّم للمتعلّم، وأن يوافق نمطه المعيش وحياته الاجتماعيّة والثّقافية، وقد تمّ تخصيص كمّا لا بأس به من هذه المحتويات الضّرورية لتنمية الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمتعلّم، في شكل مقاطع تعليميّة، كل مقطع تعليمي يحمل بين مضامينه قيما متعدّدة، منها ما هو مرتبط بالقيم العائليّة، والاجتماعية، والدّينية، والثّقافية، والتّربوية والأخلاقيّة والرّياضية والعلميّة وغيرها، التي تساعد متكلّم اللّغة العربيّة على تحصيل المعارف المتعلّقة باللّغة الوظيفيّة ذات البعد التّواصلي التي يروم تحقيقها لدى المتعلّم، بحيث قُدّمت هذه القيم على تعدّدها في نصوص متعدّدة الأنماط، منها ما هو وصفي، وما هو سردي، وما هو حجاجي وتفسيري، وغيرها من الأنماط النّصيّة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمحتوى النّص الثّقافي المراد تحقيقه للمتعلّم. وعليه سنقوم من خلال الجدول الآتي بتحديد مصفوفة القيم في المحتويات النّصية القرائية التي يحتويها الكتاب المدرسي، وفق عمليّة تصنيفيّة ووصفيّة، عن طريق تصنيف النّصوص القرائيّة حسب القيم المختارة في المنهاج.

القيم	النص
القيم الإنسانية	رفاق المدرسة، التّعاونية المدرسيّة، طريق السّعادة.
قيم الحياة الاجتماعية والخدمات	من أشرف المهن، الإخلاص في العمل، مهنة الغد.
قيم الهوية الوطنية	تاكفاريناس يتحدث، كلنا أبناء وطن واحد، أرض غالية.
قيم التنمية المستدامة	سر الحياة، حين تصير النفايات ثروة، الحصاد والكلب وقطعة الخبز.
قيم التغذية والصحة	وادي الحياة، ممنوع الدخول، أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة.
قيم العلوم والاكتشافات	عبقرية فذة، قصة البنسيلين، الروبوت المشاغب.

قيم قصص وحكايات من التّراث	عزة ومعزوزة، حجا والسلطان، وفاء صديق.
قيم الأسفار والرحلات	رحلة إلى عين الصفراء، حكى ابن بطوطة.

جدول رقم (25): يوضّح القيم الثّقافية في النّصوص القرائيّة.

إذ تحتوي النّصوص الآنفة الذّكر على رصيد مفرداتي مهمّ لتكوين الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، كما يحتوي على جانب مهم من ثقافة المجتمع الجزائري وقيمه الرّئيسة، الوطنيّة والدّينية، وعادات العالم الخارجي، وحقائق علميّة واكتشافات تعين المتعلّم على الاطّلاع على ما يدور حوله وحول مجتمعه، وتنمّي فيه قيما وطنيّة ودينيّة وعالميّة، وهذا هو الجانب الذي نريد أن نراه في تعابير المتعلّمين الشّفويّة والكتابيّة، وهذا ما نصبو إليه وما نريد أن نجسّده فعليّا في الفصل الثّالث من البحث.

وعليه إنّ النّصوص القرائيّة لمنهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي تخدم الوظيفة التّواصليّة من تعليم العربيّة في هذا المستوى الأخير من التّعليم الابتدائي، كما تخدم المحتوى الثّقافي، وهذا واضح من خلال موضوعات النّصوص والمقاطع التّعليميّة، إلّا أنّ الموضوعات اتّسمت بالحشو المعرفي، والتّقارب الدّلالي للمحتويات الثّقافية للنّصوص، فنجد مثلا في المقطع الأوّل **"القيم الانسانيّة"** والمقطع الثّاني **"الحياة الاجتماعيّة والخدمات"** تشابها وتكاملا بين القيم المنتقاة للمقطعين، حيث يمكن إدراجهما في مقطع واحد هو **"القيم الإنسانيّة"**، فالملاحظ من خلال المعنى العام للنّصوص المنتقاة، (نصّ رفاق المدرسة، التّعاونية المدرسيّة، من أشرف المهن، الإخلاص في العمل) تحتوي على قيم إنسانيّة تندرج ضمن قيم التّعاون وإتقان العمل، فعندما نجد في **المهمّة التّعليميّة** وهي من التّمارين التّواصليّة المهمّة للمدخل التّواصلي –كما سبق وأن تمّ تحليل هذه التّمارين–، من خلال مقطع القيم الانسانيّة والتي كان نصّها كالآتي:" **أن يتكلّم المتعلّم عمّا يميّز الرّفقة المدرسيّة من محبّة وإخاء، وما يميّز الرّفقة الصّالحة من سلوكات إيجابية، وينجز رسالة مغنّاة بالحجاج**"[1]، كذلك تندرج ضمن القيم الإنسانيّة فيتحلّى بالسّلوك الحضاري من خلال احترام العامل الذي يؤدّي عمله بكل تفان وإخلاص، كما يعي أهمّية المهن بعدّها مهنا كلّها مثل المهن الأخرى ولا فرق بينها، ثم يختار الوظيفة التي يتمنّاها ويراها مناسبة له. هذا ما يبيّن أنّ هناك خصاصة في المدلولات، والقيم الانسانيّة مجالها واسع، لذلك كان من الأحسن إدراج هذه النّصوص ضمن ميدان القيم الانسانيّة، حتّى لا نضع المتعلّم في خلط دلالي.

[1]– بن الصيد بوربي سراب: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ص20.

ومن خلال اطّلاعنا أيضا على نصوص المقطع الثّالث من قيم الهويّة الوطنيّة، تمثّل لنا ما لهذا المقطع من نقائص نظرا للقيمة الدّلاليّة الكبرى التي تحملها قيمة الهويّة الوطنيّة، تبيّن لنا أنّ النّصوص المدرجة تعاني نقصا من النّاحية الموضوعاتيّة، فنجد مثلا لو تمّ إدراج نصوصا تسرد لنا الوقائع الثّوريّة التي صمد من أجلها الثّوّار والأعمال الخالدة التي قام بها المجاهدين في الجبال والتّضحيات الكبرى وصبرهم من أجل الدّفاع عن الوطن، لكان أفضل فيبعث في المتعلّم روح المسؤوليّة ويغرس فيه حب الوطن، ويجعله وكأنّه في قلب الثّورة الحقيقيّة، ويتعرّف على أسماء المجاهدين ويطّلع على نضالهم وكفاحهم من أجل هذا الوطن ويمثّل لهم في إنتاجاته الشّفوية والكتابيّة.

كما أنّ الملاحظ أنّ واضعي المنهاج قد وقع اهتمامهم على تكوين المتعلّم اجتماعيّا وثقافيّا وعلميّا ووطنيّا، وتناسوا جانبا مهمّا لا يمكن التّغافل عنه وهو الأساس والمرجع الوحيد لكلّ القيم، وهو القيم الدّينيّة، لذلك كان من الأجدر من واضعي المنهاج أن يساووا عمليّة توازن بين جميع القيم ومجالاتها، وأن يحدثوا انسجاما بينها، حتى يغرس في المتعلّم كل القيم على تنوّعها ومصدر وجودها في حياته.

كما نلاحظ بالنسبة لمستوى تدرّج المحتوى الثّقافي للنّصوص المنتقاة في المنهاج، غلبة الثّقافة الوطنيّة المحليّة ثمّ تليها الثّقافة العربيّة، ثم الثّقافة العالميّة، إذ أنّ المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم يحتاج إلى تنمية واستزادة لمعرفته المحليّة والإضافة عليها، وتثبيتها ومعرفة أيضا الثّقافة العالميّة حتى يعرف مَواطِن التّثبيت ومواطن التّرك، ويحافظ على ما يملك من قيم محليّة ويقتدي بها على المستوى الاجتماعي والانساني والدّيني والثّقافي وغيرها.

1- النّصوص القرائيّة وعلاقتها بالثّقافة ومحتوى الظّواهر اللّغويّة:

إنّ ما يمكن قوله من خلال المحتوى النّحوي والصّرفي وعلاقته بالتّواصل، هو أن يكون المحتوى الثّقافي للنّصوص القرائيّة موافقا والمحتوى النّحوي والصّرفي، ومتوازنا من النّاحية الكمّية والوظيفيّة في هذه المرحلة، وذلك بتقريب المفاهيم التركيبيّة للجملة داخل النّص من ذهن المتعلّم، وتدريبه على معرفة وظيفة كل عنصر داخل الجملة، وليس الهدف النّهائي من التّعليم هو تمكّنه من الإعراب، بل تمكّنه من تحديد الوظائف التركيبيّة للمفردة والجملة داخل النّص، ومن ثمّ يتعرّف على أوجه الإعراب المختلفة. وبهذا يتمكّن المتعلّم من أوجه التّعليم النّحوي الوظيفي، ويبتعد عن التّلقين الممل للقاعدة النّحوية الذي أصبح ينفر منه المتعلّم في مختلف الأطوار التعليمية.

ثالثا: أهمّية ودور القراءة حسب ما جاء في المنهاج:

جاء في دليل الأستاذ أنّه يتمّ بناء النّصوص المنطوقة من طرف المعلّم اعتمادا على النص القاعدي (نص القراءة) وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على دور وأهمّية القراءة في إحداث التّكامل المعرفي بين الميادين التّعليمية الأخرى، مع ضبط الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيم والكفاءات العرضيّة المستهدفة من كلّ ميدان، كما يقرّ دليل الأستاذ أن ميدان الظّواهر النّحوية والصّرفية والإملائية في السّنة الخامسة المدرجة في الكتاب هي موارد لميدان فهم المكتوب "يتم دراستها والتعرف على تأثيراتها مع استخلاص القاعدة"[1]، وهو ما يوضح بروز تطبيق مبدأ المقاربة النّصية في تدريس ميدان الظّواهر اللّغوية من النّصوص التّعليميّة، بعدّ النّص هو وحدة التّحليل الكبرى الذي تظهر فيه جميع الظّواهر اللّغوية الوظيفيّة.

حيث تضمّن الأنموذج لتناول ميادين تعليم اللّغة العربيّة خلال الأسبوع في ميدان فهم المكتوب والظّواهر اللّغويّة ضمن دليل استخدام الكتاب المدرسي ما يلي:

قراءة النّص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامّة عن المكتوب)، واستخراج موضوع النّص، وشخصيّاته، وتحديد بيئته الزّمانية والمكانيّة، ثم قراءة النّص قراءة جهريّة مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المتّصلة، والمسترسلة، وشرح الكلمات والعبارات وفق السّياق وبقرائن لغويّة وغير لغويّة، وبناء المعنى من خلال تحديد الأحداث وتقديم المعلومات عن النّص وتمثّل المعنى الكلّي للنّص، وتوسيع الرّصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيّات جديدة.[2] يوضّح من خلال ما جيء في الدّليل الدّور الكبير الذي تتّخذه النّصوص القرائيّة في تنمية مختلف مهارات وأنواع القراءة، والتّمثل الأدائي للّغة العربيّة الفصحى، وتمثيل المعاني باستغلال قرائن لغويّة وغير لغويّة، واستغلال الرّصيد المفرداتي في وضعيّات لاحقة، هذا بالإضافة إلى أهمّية التّمكّن من المرتكزات التّحليليّة لفهم النّصوص، وتحديد الأفكار الجزئيّة والكلّية، والتّعرف على أسس الكتابة السّليمة، والنّسج على منوالها، انطلاقا من النّصوص القرائيّة.

وفي الحصّة الموالية المخصّصة لحصّة القراءة والظّاهرة التّركيبيّة يتضمّن قراءة النّص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المسترسلة والمعبّرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني، فيعيد بناء المعلومات الواردة في النّص، من خلال التّعمّق في النّص وتجاوز المعنى العام إلى جزيئاته مع التّطرّق للقيم والعبر التي يتضمّنها، وإبراز نمط النّص من خلال مكوّناته وتحليل

[1] – بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة: ص14.

[2] – ينظر: المرجع نفسه: ص18.

أجزاء النّص وتحديد المجموعات الإنشائيّة.[1] نلاحظ وجود خلط في تحديد العناصر والحصص المرتبطة بميدان فهم المنطوق من خلال دليل المعلّم، بحيث أنّه حسب هذا المفهوم هو وجود حصّتين متتاليتين لحصّة القراءة، لكن في المنهاج تمّ تحديد حصّة واحدة بمقدار (1سا) في كلّ وحدة تعليميّة.

ثم تمّ تحديد كيفيّة التّعامل مع النّص على مستوى التّراكيب (النّحو) وتلمّس قواعد اللّغة: حيث ويتمّ فيه استخراج الظّاهرة التّركيبيّة من النّص وملاحظتها وتسميتها والتّدرب عليها، ولأن النّص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النّحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللّجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظّواهر اللّغويّة المقصودة، أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.[2] وتتبُع القراءة تمارين تطبيقيّة للتّوظيف الموجّه، على كرّاس النّشاطات، حيث أنّ هنالك كلام صريح من أجل تطبيق مقاربة تعليميّة النّصوص في تعليم القاعدة النّحويّة ومختلف الظّواهر اللّغويّة، ونفس الشّيء في الحصّة الموالية، وبعد القراءة والفهم والبعد الوظيفي والقيمي تأتي حصّة التّعامل مع النّص على المستوى الصّرفي والتّحويل بحيث تستخرج فيه نماذج صيغ صرفيّة معيّنة لملاحظتها وتسميتها، مع التّمييز والمقارنة بأنماط من التّحويلات في مواقف متنوّعة، أو التّعامل مع النّص على مستوى الظّاهرة الإملائيّة ويتم ذلك بتقديم الظّاهرة الإملائيّة وإبرازها، ملاحظتها وتطبيقها في نماذج محدّدة. ولأنّ النّص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصّرفي أو الإملائي؛ ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللّجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظّواهر اللّغويّة المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده، كما تتبع القراءة تمارين تطبيقيّة للتوظيف الموجّه (على كراس النّشاطات).[3] لكن لا يزال واضعي المنهاج يلجؤون إلى الاستئناس بجمل خارج المجال النّصي القرائي في حالة إذا ما لم تفِ بالغرض المطلوب لاحتواء القاعدة النّحوية والصّرفية والإملائيّة، وهو ما يدلّ أنّ تطبيق أسس المقاربة النّصية هو تطبيق جزئي غير كلّي في المنهاج.

وعليه يوضّح المنهاج غاية ميدان فهم المكتوب من خلال قوله: "وبعد التّحكّم في الحروف خلال الطّور الأوّل، تركّز المادة على قراءة نصوص متوسّطة الطّول أغلبها مشكولة قراءة سليمة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتّعرف على خطاطات أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتّعرف على خطاطات أنماط النّصوص والتّمييز بينها، وفهم التّعليمات وبناء الحكم والتّذوّق الشّخصي، وتذوّق الجانب الجمالي فيها بالتّفاعل معها، والتّدرّب على استعمال القاموس

[1]-ينظر: المرجع السابق: ص ن.
[2]- م ن: ص19.
[3]- م ن: ص ن.

اللّغوي"[1] إذ تعكس غاية المنهاج أهمّية النّصوص القرائيّة في الفهم وإثراء القاموس اللّغوي والمفرداتي للمتعلّم، ليتمكّن من تحقيق ملمح التّخرج من مرحلة التّعليم الابتدائي لفهم المكتوب، إذ ورد في المنهاج: "يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة، مشكولة أو غير مشكولة"[2]، وفي ملمح التّخرج من الطّور الثّالث: "يقرأ نصوصا أصليّة، قراءة سليمة مسترسلة معبّرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، تتكوّن من مائة وعشرين كلمة، إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيّا"[3]، ومن مركّبات الكفاءة: "يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يطرح فرضيّات ويبحث عن المعلومات الواردة في النّص لتحقيق الغرض، يستعمل استراتيجيّة القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب"[4]ويتدرّب على وضعيّات لفهم النّص وتحليله: أسئلة وأجوبة حول معاني النّص، استخدام القاموس، ويكتسب الظّواهر اللّغويّة المميّزة للنّص التّفسيري أو الحجاجي، ويستخلص خطاطة النّص التّفسيري أو الحجاجي، ويدرّب المتعلّم على تنويع سندات القراءة (قصص، مجلّات، وجرائد، كتب، استغلال المحيط مثل: اللافتات، لوحات إشهار).

حجم نصوص فهم المكتوب: يتمّ توزيع حجم النّصوص المستعملة في فهم المكتوب على سنوات التّعليم الابتدائي وفق الجدول الموالي، الذي يراعي تطوّر مستوى المتعلّم وفئته العمريّة:

الطور الثالث	الطور الثاني		الطور الأول	
السنة 05	السنة 04	السنة03	السنة 2	السنة 01
من 120 إلى 180كلمة	من 90 إلى 120	من60 إلى 90	من 30 إلى 60	من 10 إلى 30

جدول رقم (26): يوضح توزيع حجم النّصوص المستعملة في فهم المكتوب على سنوات التّعليم الابتدائي.

وقد عمد المنهاج إلى وضع التّوصيّات الآتية:

[1]- المرجع السابق: ص08.

[2]- منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: ص11.

[3]- المرجع نفسه: ص ن.

[4]- م ن: ص34.

- العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، لاسيما بعد اكتساب الرّموز اللّغويّة (الحروف) من خلال التّفاعل مع النّصوص بتمثّلها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.
- اعتماد وضعيّات قرائيّة تخلق الرّغبة في القراءة مثل الانطلاق من أنشطة محفّزة تنشّط ذهن المتعلّم.
- التّدرّج في تعلّم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التّحليل إلى التّركيب.
- استثمار المقروء في جوانبه الشّكلية والدّلاليّة.
- تدريس الظّواهر النّحويّة والصّرفية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيّا، على أن يكون هذا التّعليم ضمنيّا في السّنوات الثّلاث الأولى من المرحلة الابتدائيّة، وصريحا في السّنتين الرّابعة والخامسة.[1].

رابعا: ميدان الظّواهر اللّغويّة من منظور تواصليّ:

يقصد بالظّواهر اللّغويّة في تعليميّة اللّغة العربيّة جميع القواعد التي تخصّ قواعد اللّغة العربيّة من نحو وصرف وإملاء دون تخصيص، وإن كان النّحو نظاما عامّا يمثّل جوهر اللّغة وقلبها النّابض، ففيه نظما فرعيّة تختص بالنّظام الصّوتي والصّرفي، والتّركيبي والدّلالي، كما يطلق عليها مصطلح قواعد اللّغة العربيّة والتي هي عبارة عامة تتّسع لقواعد النّحو والصّرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللّغة العربية فيما درجت عليه الكتب المدرسيّة فهي تشتمل على قواعد النّحو والصّرف والإملاء، وتكمن أهمّية الظّواهر اللّغويّة في أنّها تقوم على تقويم ألسنة المتعلّمين وصون ألسنتهم من الخطأ على المستوى الشّفوي والمكتوب[2].

[1]- ينظر: المرجع السابق ص39.

[2]-ينظر: طه علي دليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية: ص193.

1- تعليميّة الظّواهر اللّغويّة وفق المدخل التّواصليّ النّصي:

يتمّ تعليم ميدان الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة النّصية*، التي تقتضي آلية الاستقبال والإنتاج للمعرفة النّصّية، هذه المقاربة اللّغوية التي تعتني بالدّراسة النّصّية بعدّ النّص محور كل التّعلّمات وتعنى بجميع مكوّنات اللّغة، خاضعة للمبادئ النّصيّة التي تتضمّن الانسجام والاتّساق بين الأنشطة اللّغويّة من نحو وصرف ومعجم ودلالة.

إنّ اللّغة ليست مجرّد تراكيب لغويّة مرتّبة ترتيبا عشوائيّا، إنّما لها نظاما يحكمها، بمعنى أنّ هناك قواعد لغويّة تحكمها، "القواعد اللّغويّة وليس مجرّد النّحو، وهي العمود الفقري في أيّ لغة، ولقد ساد هذا التّصور بين المشتغلين بتعليم اللّغات، إلى الدّرجة التي اعتبرها البعض مساويا لتعلم اللّغة، ولقد سبق مناقشة مفهوم لنت (lent) لمهارات الاتّصال، حيث قرّر فيه أنّ مهارات الاتّصال عبارة عن قدرة الفرد على تكييف القواعد اللّغويّة واستخدامها"[1]، كما نجد في تراثنا العربي تصوّر بأنّ القدرة التّواصليّة يمكن أن تتمّ للفرد إذا تمكّن من قواعد اللّغة خاصّة النّحو.

والجاري في الملمح الأساسي لتدريس النّحو تواصليّا، وفق المدخل التّواصلي، يحرص مؤلّف المنهاج التّعليمي على جعل حجرة الدّراسة قريبة ما أمكن من السّياق الاجتماعي التي تستخدم فيه اللّغة، وأن يدرك أنّ العبرة في المدخل التّواصلي ليست بالموضوعات النّحوية التي تقدّم، وإنّما بالسّياق الذي تقدّم فيه، وهنا يظهر مفهوم المهمّات التّعليميّة في تعلّم النّحو، بوصفها سمة أساسيّة من سمات تعلّم النّحو، ويقصد **بالمهمّة التّعليميّة** هنا ما يرجو المؤلّف من الدّارس عمله، حتى يكتسب تلقائيّا مهارة إدراك القاعدة النّحويّة واستخدامها، وينبغي في ضوء المدخل التّواصلي أن تكون التّراكيب اللّغويّة التي يشتمل عليها الدّرس مؤشّرا صادقا للسّياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه، مثل:

---

*- يعدها المنهل التربوي مجموعة من الطرائق للتعامل مع النص وتحليله من أجل تحقيق كفاءات تعليمية، وتشمل هذه المقاربة تعليمية أنماطا تعليمية من بينها **النمط السوسيولساني**، ويتضمن الشروط التاريخية والآنية لإنتاج النّص، وشروط شيوعه في المجتمع، وهذا النمط بدوره يشمل على عناصر من قبيل: -شروط الإنتاج والنشر (الإرسال والتلقي)، وضع الرسالة في المجتمع، تنظيم النص حسب مرجعيته.
وأما **النّمط اللساني** فيتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الأخذ بعين الاعتبار الوظائف التالية: أ-وظيفة اللغة: المرسل، المتلقي، شكل الرسالة، القناة، المرجع،...، ب-العلامات الشكلية للتلفظ، ج-مقتضيات منطقية وتقديرية: (أفعال، وأوصاف...)، د-أفعال الكلام من خلال مستوياتها: التكليمي، والتّكلّمي والكلامي...، وأخيرا: المكوّن المنطقي والتّركيبي: ويتعلق بمستوى التّحليل النّصّي من خلال الجوانب التالية: التقاط نظام النص وشكله، التقاط العلاقات الزمنية، التقاط اجراءات انسجام النّص، أو أشكال الجمل المختلفة من نفي واستفهام، وجملة اسمية وفعلية. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1، (a-h)، ج1، ص92.

[1]:رشدي طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها: ص192.

– العلاقة بين أهداف الحوار، فصيغة الأمر مثلا تأخذ معنى عندما يطلب كبير من صغير شيئا، بينما تأخذ معنى آخر عندما يرجو صغير من كبير شيئا، واللّغة المستخدمة من مرؤوس لرئيسه، والنّحو في المدخل التواصلي مؤشّر صادق لهذه العلاقة.

– الموضوع الذي يناقش بين الأفراد أو الذي يدور حوله النص، فهناك موضوعات تشيع فيها لغة الرّجاء، وهناك موضوعات تشيع فيها لغة الوصف، وللموضوع كما نعلم سمات تفرض نفسها على اختيار التّراكيب وليس المفردات[1].

– إذ لا يعترف المدخل التّواصلي بالقواعد الشّكليّة، وصيغ مطلقة للنّحو، إنّما يربطها بالسّياق ويساعد الدّارس على تعلّمها من خلال هذا السّياق.[2]

– ينبغي أن يؤدّي الكتاب المدرسي ثلاث وظائف أساسيّة بالنّسبة للمادّة التّعليميّة:

– الأولى: تقديم نماذج منها.

– الثّانية: تمكين الدّارس من ممارستها.

– الثّالثة: تدريب الدّارس على إنتاج مثلها.

كما في المدخل التّواصلي ينبغي التّخلّص من تقديم القواعد اللّغويّة عن طريق الجمل اللّغويّة المصطنعة، أو المعزولة عن سياقها، كما يفضّل توزيع الظّاهرة اللّغويّة على عدد من الدّروس حسب ورودها في مواقف التّواصل، وعدم التّركيز على درس واحد، على سبيل المثال يقدّم موضوع العدد في دروس مختلفة، وكذلك أدوات النّفي والاستفهام وغيرها، حتّى لا نضع المتعلّم في غرابة لغويّة، بل نجعله دوما يتذكّر.[3] وهو ما تجسّده أسابيع الإدماج من خلال عمليّة الدّمج المعرفي للخصائص اللّغويّة والمكتسبات القبليّة في مواقف تواصليّة دالّة.

[1]:ينظر: المرجع السابق: ص 195.

[2]: ينظر: م ن: ص169.

[3]:ينظر: المرجع نفسه: ص200.

2- تقديم الظّواهر اللّغويّة في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

القواعد النّحوية	القواعد الصرفية	**الإملاء**
مكوّنات النّص الجملة وأنواعها الجملة الفعليّة وأركانها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى	التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات الهمزة على الألف
الجملة المنسوخة بإن وأخواتها الجملة المنسوخة بكان وأخواتها الأفعال الخمسة	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع المجرّد والمزيد	الهمزة على الواو
نواصب الفعل المضارع جوازم الفعل المضارع الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	الفعل الثلاثي المزيد بحرف	الهمزة على النبرة الهمزة على السطر
الأسماء الخمسة جمع التكسير وإعرابه جمع المذكر السالم وإعرابه	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف الفعل الصحيح وأنواعه	همزة القطع
جمع المؤنث السالم وإعرابه المثنى وإعرابه المضاف والمضاف إليه	الفعل المعتل	همزة الوصل علامات التأنيث في الأسماء
العطف المفعول المطلق الاستثناء بـ (إلّا/ غير/ سوى)	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم	الأسماء الموصولة
الفعل اللّازم والفعل المتعدّي إعراب الفعل المعتل الآخر علامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة	تصريف المضارع المبني للمجهول	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية الألف اللينة
المبني المعرب	تصريف الفعل المعتل الناقص	المد لفظا ورسما

الجدول رقم (27): يوضّح ميدان الظّواهر اللّغوية المقرّرة في السّنة الخامسة ابتدائيّة.

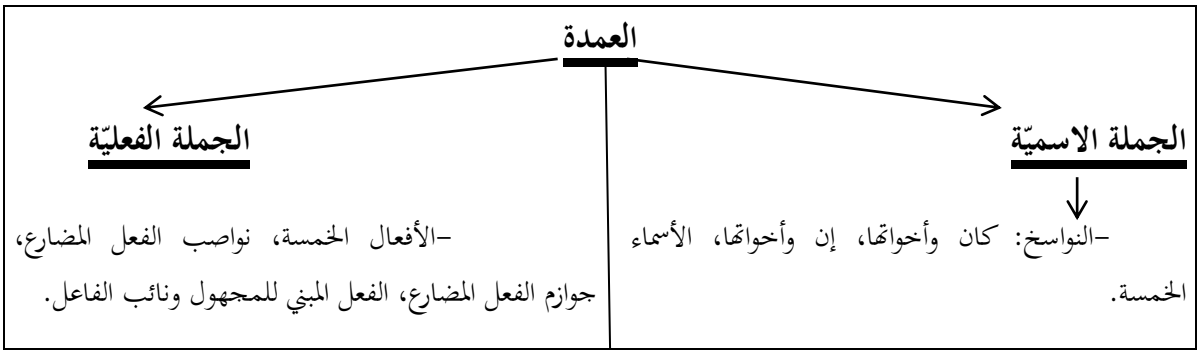
إنّ الملاحظ من الجدول أعلاه، أنّ حصص ميدان الظّواهر اللّغويّة الوقت المخصّص له هو ساعة واحدة فقط من الزّمن، كما يجدر القول أنّ هنالك بعض الدّروس تستحق أكثر من حصّة مثل: درس (الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها والجملة المنسوخة بكان وأخواتها) فمثل هذه الدروس مثلا تحتاج إلى وقت إضافي نظرا لطولها مقارنة بدروس أخرى.

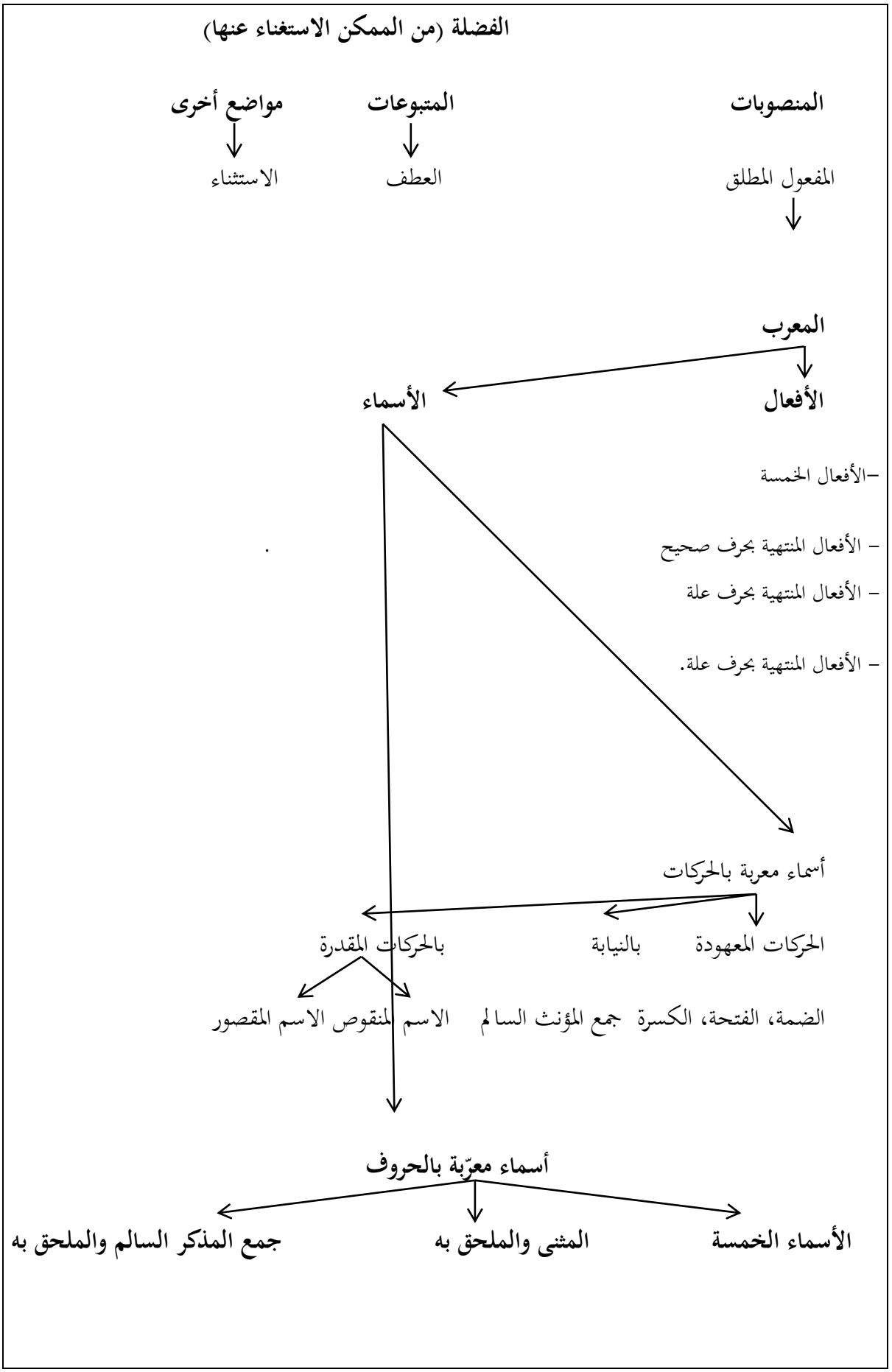
كما نلاحظ أنّ مجموع حصص الظّواهر اللّغوية هو (34 حصّة) موزّعة على ما هو ملاحظ في الجدول، حيث تبيّن أنّ حصص القواعد النّحويّة نالت أكثر الحصص بـ: (23) حصّة، ثم تليها حصص قواعد الإملاء ب(12 درسا)، ثم تليها الحصص الصّرفية ب(11درسا)، إذ نلاحظ تقاربا وانسجاما بين الدّروس النّحوية والإملائيّة والصرفيّة، وهذا التّقارب يناسب قدرة المتعلّم ومستواه المعرفي.

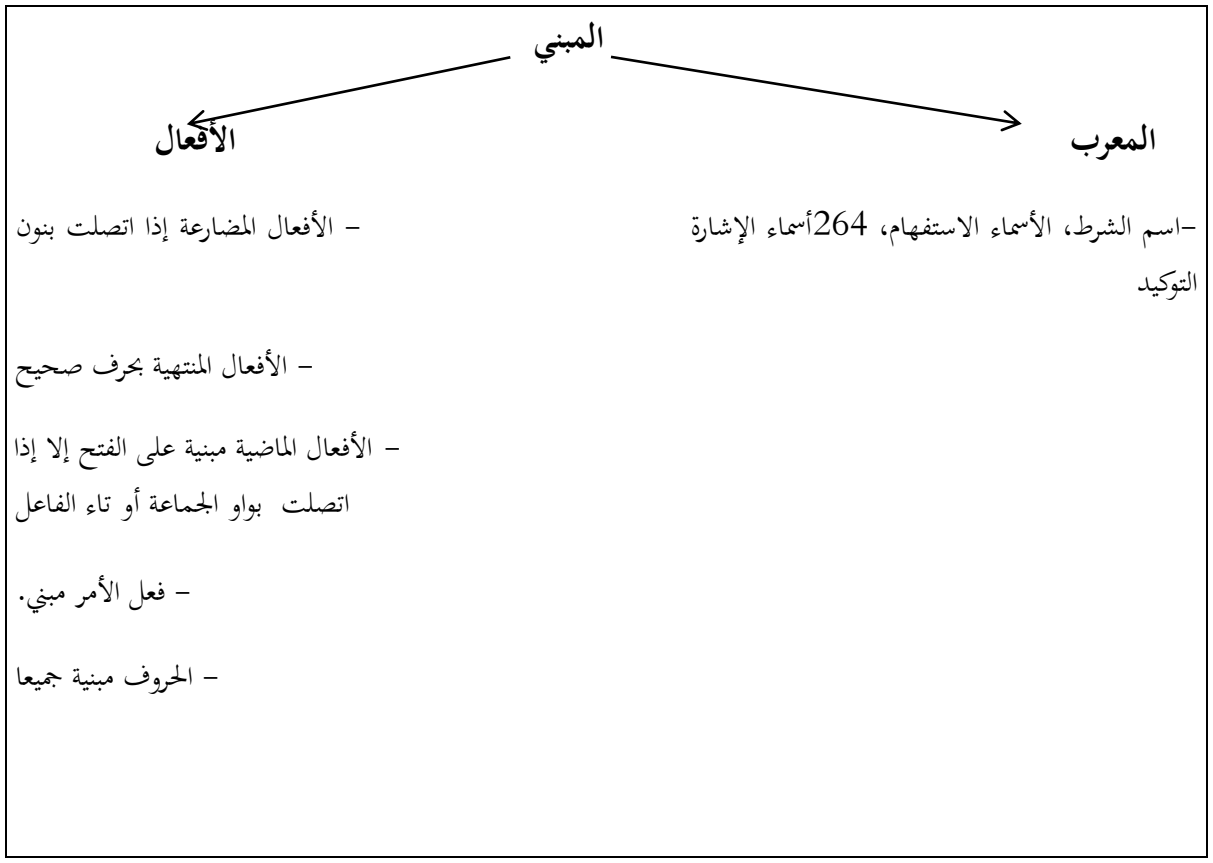
2-1- النّحو العربي من منظور وظيفي تواصلي:

نلاحظ أنّ التّقسيم والتّرتيب النّحوي للمنهاج التّعليمي متوافق إلى حدّ ما وأسس المنهج التّعليمي القائم على أساس التّدرج، بحيث ابتدأ المنهاج بأسَاسَا الجملة العربيّة، وهما الجملة الفعليّة والجملة الاسميّة، فالجملة الفعليّة هي ما بدأت بفعل لازم وأتمّت بفاعل، وقد يكون الفعل متعدّيا فيحتاج إلى مفعول به، ثمّ تطرّق إلى أسس الجملة الإسميّة وهي الجملة التي تبتدأ باسم، ثم تطرّق المنهاج إلى ما يدخل على الجملة الاسميّة من مجموعة من النّواسخ مثل كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها وهذه ما اصطلح عليها في الجملة العربية بالعمدة، ثم لاحظنا انتقال واضعي المنهاج إلى المفاعيل، وعدم استمرارية التّرتيب الوظيفي، فالأجدر والأصح أن يكمل التّرتيب وفق عناصر الفضلة بعد العناصر النّحوية التي تشكّل العمدة، مثل المضاف والمضاف إليه، والعطف والمفعولات وهي ما تندرج في ضمن المنصوبات، ثم المتبوعات مثل الصّفة والنّعت التي غائبة عن المنهاج، والعطف وثمّ درس المفعول لأجله، لذلك نلاحظ خلطا في التّرتيب بين ما هو عمدة، وما هو فضلة، ثم يأتي درس الاستثناء، على أنّه من الصواب أن يأتي درس المعرب والمبني ثم درس جميع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، ثم يبين من خلالها أوجه المعرب وأوجه البناء من الأسماء.

وعليه سنقوم من خلال المخطط التالي بالتّرتيب المنطقي لدروس النّحو نحو منهج وظيفي:


العمدة
الجملة الاسميّة
الجملة الفعليّة
-النواسخ: كان وأخواتها، إن وأخواتها، الأسماء الخمسة.
-الأفعال الخمسة، نواصب الفعل المضارع، جوازم الفعل المضارع، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.


الفضلة (من الممكن الاستغناء عنها)
المنصوبات
المتبوعات
مواضع أخرى
المفعول المطلق
العطف
الاستثناء
المعرب
الأفعال
الأسماء
-الأفعال الخمسة
- الأفعال المنتهية بحرف صحيح
- الأفعال المنتهية بحرف علة
- الأفعال المنتهية بحرف علة.
أسماء معربة بالحركات
الحركات المعهودة
بالنيابة
بالحركات المقدرة
الضمة، الفتحة، الكسرة
جمع المؤنث السالم
الاسم المنقوص
الاسم المقصور
أسماء معرّبة بالحروف
الأسماء الخمسة
المثنى والملحق به
جمع المذكر السالم والملحق به



مخطّط رقم (17): يمثل المخطّط التّرتيب المنطقي والوظيفي المقترح لتعليميّة النّحو في المنهاج.

2–2– معايير تقريب النّحو الوظيفي من المتعلّم:

في البداية لابدّ من التّفريق بين علم النّحو كتخصّص يحمل لواءه علماء اللّسانيّات والنّحويّين والعلماء العرب القدامى وما يتضمّنه من شاد العبارات وشيوعها، بين مدرسة نحويّة وأخرى، وبين النّحو الوظيفي الذي يهتمّ بالقدرة التّواصليّة والتّواصل بين المتكلّم والمرسل إليه، فالملاحظ الآن في مدارسنا يتم تلقين القاعدة الإعرابيّة للمتعلّم دونما الاهتمام بإدراكه للوظيفة النّحوية للعنصر النّحوي، فعندما يتلقّى المتعلّم درس الفعل الماضي، فإنّه يلقن الصّيغة التّالية: "فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره" فلو يسأله المعلم عن علامة الإعراب لوجده يجهلها، ذلك لأنه تم تلقينه إعرابا جاهزا، دون فهمه للمعنى. ونقول: (صنع النّجار خزانة) فنسأل المتعلّم: من الّذي قام بفعل الصّناعة؟ فيقول هنا (النّجار)، فهو هنا وقع فاعلا، وهو من قام بفعل الصّناعة، ونسأله على أيّ شيء وقع فعل الصّناعة، يقول: (على الخزانة) فالخزانة هنا وقعت مفعولا به، ومن الأجدر أن يقوم المعلّم بتبسيط الفهم للمتعلّم بهذه الطّريقة، حتى يتمكّن من فهم جملا أكثر تعقيدا من هذه الجملة البسيطة.

وتشير **حفيظة تازروتي** إلى أنّ نتائج البحوث الميدانيّة تؤكّد عدم نجاعة طريقة تعليم القواعد اللّغويّة في المدرسة الأساسيّة وعدم مساهمتها في تنمية الملكة اللّسانية لدى التّلاميذ، وهو ما حاولت مناهج اللّغة العربيّة الجديدة والمعدّة في إطار إصلاح المنظومة التّربوية سنة (2003) تداركه، حيث تجاوزت تعليم الجملة إلى الاهتمام بالنّص وتعليم قواعد تلقّيه وإنتاجه، وذلك من خلال اعتمادها المقاربة النّصيّة التي تنظر إلى اللّغة بعدّها نظاما تتداخل عناصره، بحيث يجب على المتعلّم أن يدرك بنيته والقوانين التي تسيّره. لقد أصبح ينظر إلى نصّ القراءة في إطار هذه المقاربة على أنّه: "منتج مترابط وليس تتابعا عشوائيّا لألفاظ وجمل وقضايا كلاميّة، كما صارت الوظيفة الأساسيّة للقراءة هي خدمة الإنتاج، ذلك لأنّه لإنتاج نصّ لابدّ من توافر ملكة نصّية، تكتسب من خلال الاحتكاك والتّفاعل معها بتمثّل واستبطان بنيتها الشّكليّة واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم مخزون يساعده على الإنتاج.[1] ونقصد بالوظيفة النّحويّة التّواصليّة بمختلف التّراكيب النّحويّة والصّرفيّة الّتي تؤدّي تواصلا لغويّا، ويتمكّن المتعلّم من القدرة على توظيفها في تراكيب صحيحة، مما يؤدّي إلى ضبط الأداء اللّغوي التّواصلي للمتعلّمين، ولذلك رأينا أنّه لابدّ من تقريب النّحو من المتعلّم عن طريق إيراد المعنى دونما الاعتماد على التّقليد الأعمى الذي يعتمد على التّحفيظ والتّلقين للقاعدة.

2-3- برنامج مقترح لتقريب تعليم النّحو تواصليا باستعمال أجهزة العرض:

في إطار مدخل التّواصل اللّغوي، يسعى معلّم اللّغة العربيّة إلى تقريب المعارف اللّغويّة بأسهل ما يمكن تقديمه للمتعلّم، وبأيسر السّبل، وعليه إضافة إلى ما ينصّ عليه المنهاج من استثمار مبادئ اللّسانيات النّصيّة وتجاوز مبدأ الجملة إلى النّص، وفي ذلك نقترح استغلال الوسائل التّعليميّة التي تعين على التّواصل الفعّال بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلّمية (معلّم، متعلّم، محتوى)، بحيث نسعى من خلال هذا المقترح التّعليمي إلى جعل الموقف التّواصلي حقيقي عن طريق استخدام وسيلة العرض بالحاسوب.

وعليه يمكن للمعلّم توظيف الحاسوب في تعليميّة النّحو والصّرف من خلال عرضه النّصوص القرائيّة المرتبطة بتعليميّة الظّواهر اللّغويّة، وكذلك شواهد آيات قرآنية وأحاديث نبويّة عبر شاشة الحاسوب، ويكلّف الطّلاب بقراءة الحاسوب، ثم يطرح أسئلة حول القاعدة النّحوية متبعا عدّة طرق تعليمية مختلفة

[1]: ينظر: حفيظة تازروتي: تعليم الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة: مجلة اللسانيات التطبيقية: مجلة علمية متخصصة في اللسانيات التطبيقية، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2، ع4، ديسمبر، 2018، ص37.

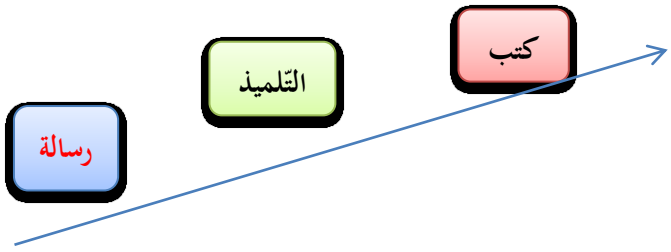
منها: ما هو استقرائي وحواري واستنباطي، وطريقة حل المشكلات التّعليميّة، مثيرا دافعيتهم للمشاركة في الدّرس عبر شاشة الحاسوب، أو استعمال مختلف التّقنيات الحديثة المختلفة والتي تتناسب مع موضوع الدرس.[1] خاصّة وأنّ تعليميّة النّحو تشكّل صعوبة في استيعابها عند تلامذتنا، وأنّ إدخال الحاسوب في تعليمها لا شكّ أنّه سيدخل نوعا من الدّافعية والحماسة والرّغبة في تعلّم النّحو.

إنّ تعلّم الظواهر اللّغويّة يعين المتعلّم على التّعبير الصّحيح وضبط الكلام والكتابة، كما أنّ تعلّمه يوضّح لهم موقع الكلمات ضمن الجمل فيساعدهم على ضبط المعنى المقصود، ويمكن تعلّم الظّواهر عن طريق الخرائط الذّهنيّة بواسطة الحاسوب، عن طريق إعداد خريطة ذهنيّة لشرح وتقديم درس النّحو وتقديمه للمتعلّم عن طريق العروض التّقديميّة، وهذا سوف يثير انتباه الطّلبة ويعمّ الفهم الفعّال. ويمكن اعتماد هذا النّمط مثالا:

مثلا عند تقديم درس المفعول به، يتطلب من المعلّم أن يختار المفردات التي تلائم الواقع الاجتماعي للمتعلم من نص القراءة، فمن خلال المثال:

كتب التّلميذ رسالة، فعادة ما يطلب من المتعلّم تحرير مقالة.

فحتى نثير دافعية المتعلم وانتباهه لابد أن نطلق مفردات الجملة بحركات العرض التقديمي ويكون اظهارها بشكل متدرّج:



[1]: ينظر: حسن عبد الرحيم صافي: تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في النحو والصرف، ط1، مركز الكتاب الاكاديمي، 2018، ص124.

كما يمكن أن ندرج مع هذه المفردات صورة لكلّ منها حتّى تكون أكثر تقريبا من واقع المتعلّم، ويجب أن يكون الطّالب في حالة كتابة الرّسالة منهمكا، بحيث يكون متعوّدا على ملاحظة الفعل في حياته اليوميّة.

فيجب أن تتوافق الجملة وحالة المتعلّم الذي كتب الرّسالة. فهنا نسأل المتعلم: ماذا كتب التّلميذ؟ فيجيب كتب **رسالة**، فيقول المعلّم إذا كيف نعرب رسالة؟ فهو اسم وقع عليه فعل الفاعل، اذا نعربه مفعولا به. ومن خلال استخدام العروض التقديمية يتمكّن المتعلّم من تعلم النحو وتقريب المفاهيم النّحوية لدى ذهن المتعلّم.

المبحث الرّابع: تعليميّة إنتاج المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–

تمهيد:

يقوم تعليم ميدان إنتاج المكتوب في المناهج المعاد كتابتها على مناهج الجيل الثّاني، الذي يتّخذ من المقاربة بالكفاءات منهجا معرفيّا في التّعليم، من بينها تعليم العربيّة قولا واستعمالا، وهو الهدف الّذي يروم تحقيقه. ولأن المدخل التّواصلي يركّز على الإنتاج اللّغوي التّواصلي من خلال تحويل الأفكار والرّموز إلى إنتاج كتابي ويترجم الأفكار وفق معايير الاتّساق والانسجام اللّغويّين، وعليه تنطلق دراستنا في هذا المبحث من أجل الوقوف عند كيفيّة تعليم مهارة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم، انطلاقا ممّا جاء في السّندات التّربوية المختلفة والمنهاج، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمتها للكفاءة الختاميّة للتّواصل. ومن أجل ذلك سنقوم من خلال هذا المبحث إلى تحليل محتوى المنهاج فيما يخصّ هذا الميدان الذي ينتمي للمهارات الإنتاجيّة، وفحص مدى ملاءمة المحتوى التّعليمي لما تقتضيه المناهج التعليميّة المنبنية وفق مدخل التّواصل اللّغوي، ولهذا نهدف من خلال هذا المبحث إلى الخروج بنتائج مهمّة لفائدة الواقع التّعليمي.

أوّلا: إنتاج المكتوب والتّعليم التّواصلي للّغة العربيّة:

1- تعريف إنتاج المكتوب:

شكّل التّعليم اللّغوي لتعليم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج التّعليميّة المعاصرة تطوّرا هامّا، حيث انتقلت التّعابير المتعلّقة بالتّعليميّة في إطار المناهج المعاد كتابتها نحو الإنتاج والتّميُّز والإبداع، فمن إطلاق نشاط التّعبير الكتابي في المنهاج السّابق قبل سنة (2016)، إلى ميدان إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثّاني، الّذي يشجّع المتعلّم على الإنتاج التّعبيري، ويتكوّن ميدان إنتاج المكتوب من (تعبير كتابي: مهارة التعبير + مهارة الكتابة)، وهو نشاط تواصلي ينتمي للمهارات المكتوبة، و للمهارات الإنتاجيّة أيضا، وهو عملية يقوم بها المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب ذهني متزوّد بالعديد من الأفكار والآراء والمكوّنات اللّغوية إلى خطاب مكتوب[1].

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2004، ص189.

والمعروف في أدبيّات التّربية والتّعليم أنّ التّعبير: "هو القدرة على الإفصاح عن المشاعر والآراء والأحاسيس في وضوح وتسلسل وبلغة سليمة بهدف إيصاله إلى الآخرين"[1] ولذلك فإنتاج المكتوب مهارة إنتاجيّة أساسيّة، ومهمّة، وغاية في حدّ ذاته في تعليم اللّغات، ففيه يظهر مدى تمكّن المتعلّم من السّلامة اللّغوية والتّواصليّة والقصديّة، "والقدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم وواضح، تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف والميول، (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة)، وهو الصّورة النّمائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[2]، لذلك تكمن **أهمّية التّعبير الكتابي** في:

- التّعبير مهارة اتّصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة في توثيق الرّوابط الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات.
- يساهم التّعبير الكتابي في إبداء المناقشات والآراء وتبادل الحوار.
- يسبّب العجز الذي يصحبه عجز المتعلّم عن القدرة على التّعبير الكتابي في إخفاق الطّالب على التّواصل السّليم، وبالتّالي يفقد النّمو اللّغوي التّواصلي، والفكري، والاجتماعي، فإن تمكّن المتعلّم من مهارة الإنتاج الكتابي سينقض إصابته من خطر تعطّل نموّه على التّواصل.
- ينمّي الذّوق الأدبي والحس الفنّي[3]، لذلك يمكننا القول إنّ الإنتاج الكتابي هو تعبير عن طريق الكتابة، ينجرّ عنه دمج كلّ المكتسبات القبليّة من معارف لغويّة ومعرفيّة، الّتي يتلقّاها في المقطع التّعليمي لكي يوظّفها في شكل إنتاج كتابي ويتدرّب عليها، لذلك هو المهارة الإنتاجية الّتي تظهر عليها مؤشّرات تحقّق الكفاءة.

2- أنواع التّعبير الكتابي: ينقسم الإنتاج الكتابي إلى نوعين:

أ- **التّعبير الوظيفي**: يعتمد التّعبير الوظيفي على النّظرة الوظيفيّة للتّربية، فالكاتب يعبّر عن رأي أو فكرة أو يدرس حقيقة معيّنة، أو بحث على عمل معيّن، أو يصف اكتشافا علميّا أو حدسا فكريّا ما.

[1]- أحمد الخولي: التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص49.
[2]- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص05.
[3]- المرجع السّابق: ص49.

وأسلوب التّعبير الوظيفي وصفي تقريري تخيّم عليه الموضوعيّة، ويتّصف بالسّهولة ويتنزّه عن التّعقيد والتّوعُّر، فغايته الإقناع وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب، لذا يعتمد الإنجاز والوضوح، ويستند إلى الحقائق الثّابتة في أغلب الأحيان[1].

ب- التّعبير الابداعي: يرتبط التّعبير الابداعي بما يختلج المتعلّم من خواطر ومواهب وأحاسيس، فيعبّر عنها وينقلها إلى الآخرين، وقد صنّف تايلر (**tylor**) العمليّات الإبداعيّة على النّحو الآتي:

- **الإبداع التّعبيري:** ويهدف إلى التّعبير الذّاتي الذي تسيطر عليه الأفكار العفويّة، والتّلقائيّة، وفي هذا المستوى يأتي التّعبير الحر كأحد الأهداف الرّئيسة.
- **الإبداع الإنتاجي:** ويتّصف بالوضوح والتّماسك والصّحة، ويهدف إلى إنتاج موضوعات كاملة.
- **الإبداع الخلّاق:** ويحتاج هذا النّوع من الإبداع إلى التّمكّن من المهارات المنتجة لتساعد على اكتشاف طرق وعلاقات جديدة تضفي سمة الإبداع على الكتابة.
- **الإبداع الابتكاري:** هو مستوى من الإبداع يؤهّل صاحبه ليفهم افتراضات فنّه، وينتج لنفسه أسلوبا يختص به.
- **المستوى المتنامي:** وهو مستوى لا يتحقّق إلا لدى العبقريّات الخاصة جدّا من المتعلّمين .[2]

3- كيفيّة تعليم إنتاج المكتوب:

يرتبط تعليم إنتاج المكتوب في المنهاج بنصّ فهم المكتوب باعتماد المقاربة النّصية، بعدّه مكوّنا مهمّا في تدريس الأنشطة اللّغويّة، فبعد أن يتمّ دراسة النّص ويفهم محتواه ويتعرّف على نمطه وخصائصه، يستثمر هذه المعلومات في إنتاج نصّ بنفس الكيفيّة محاكيا الخصائص العامّة لكيفية بنائه، لذلك إنّ العلاقة بين القراءة والإنتاج الكتابي وثيقة الصّلة ببعض، وذلك من خلال عمليّة الانغماس التي ينغمس فيها المتعلّم في قراءة نصوص متنوّعة وتحليلها وتفكيك مكوّناتها ومعرفة خصائصها، فتحدث لديه ملكة نصيّة تمكّنه من النّسج على المناويل اللّغويّة النّصية وإنتاج نصوصا أخرى محكمة البناء، مراعيا الخصائص النّصية والتّداوليّة، وبهذا يتمكّن المتعلّم من اكتساب قدرتي التّلقي والإنتاج.

[1]- المرجع السابق: ص56

[2]- المرجع نفسه: ص57.

ثانيا– الإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي:

1–معايير القدرة التّواصليّة في الإنتاج الكتابي:

في ظلّ المدخل التّواصلي في إنتاج المكتوب، يتولّى المعلّم كيفيّات ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة أوّلا، ثم معيار الدّقة اللّغوية ثانيا، وعلى توفير الظّروف المجارية للموقف الطّبيعي للتّواصل بالكلمة، وهذا ما نلحظه من نصّ تعليمة الكفاءة الشّاملة: "ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكوّن من (80) كلمة إلى (120) كلمة مشكولة جزئيّا من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة"[1] بحيث يسعى المنهاج إلى إعطاء فرص للمتعلّمين لكي ينتجوا كتابة نصوصا متنوّعة، انطلاقا من إثارة وضعيّات مشكلة بهدف خلق لديهم تحفيزا للتّواصل كتابيّا في وضعيّات ذات دلالة ومن واقعهم الاجتماعي.

وبما أنّه تقف أهمّية الإنتاج الكتابي في المناهج التّقليديّة على الدّقة اللّغويّة وعدم الوقوع في الأخطاء، لكن في ضوء المدخل التّواصلي تقويم المتعلّم يقف على مدى القدرة على توصيل الرّسالة، بحيث تصدق هنا الإشارة إلى فجوة المعلومات، إذ أنّ الموقف الطّبيعي في الكتابة يتمثّل في أنّ فردا لديه ما يقوّله ممّا لا يعرفه القارئ كاملا أو لا يتوقّعه عادة بالطّريقة التي كتبت به، والمشكلة التي تواجه المتعلّم هي اصطناع مواقف للكتابة بحيث لا يشعر فيها المتعلّم بالهدف الحقيقي من عملية الكتابة، فيكتب إرضاءً للمعلّم وفقط، لكن في ضوء المدخل التّواصلي على المعلّم أن يوفّر الموقف الطّبيعي على توفير الاتّصال بالكلمة المكتوبة، يدفع فيها المتعلّم لإنتاج نصوص ذات دلالة، مع مرافقته وتوجيهه إلى الوسائل اللّغويّة اللّازمة من تراكيب وأدوات لغويّة مناسبة.

2– أسس تعليم الإنتاج الكتابي في منهاج السّنة الخامسة ابتدائي: تضمّن برنامج تعليم الإنتاج الكتابي العديد من التّمارين التّواصليّة تفرّعت إلى:

2–1– إنجاز فردي: تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نصّ أو فقرة أو تقرير.

[1]–منهاج اللغة العربية، التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، ص35.

2- 2- إنجاز جماعي: ويحتوي أيضا على تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نص أو فقرة أو تقرير.

كما تضمّن **دليل المعلّم** مجموعة من الأسس، يجب أن يلتفت إليها المدرّسون عند تدريس التّعبير، ونحن سنحاول من خلال ذكر النّقاط التي تطرّق إليها الدّليل وتحليلها حول مدى توافقها مع المدخل التّواصلي وهي:

- **الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ:** وهذا المعيار هو أحد المعايير التي تؤسّس للمدخل التّواصلي، فعلى المعلّم أن يعي دوما عمليّة فهم المتعلّم للمعاني، ثم الألفاظ.
- **تعليم التّعبير يتمّ في مواقف طبيعيّة:** وهذا كي تؤدّي اللّغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلّم لتلاميذه، وهنا تقع المهمّة الأولى للمعلّم في اصطناع مواقف تعليميّة حيّة، قريبة من واقع المتعلّم، حتى يتمكّن من استخدام لغته الوظيفيّة، في مواقف تشبه المواقف الّتي يتلقّاها في حياته اليوميّة.
- المواد الدّراسية المختلفة المصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطّالب عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتّدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابي، حيث إنّ هذا لا يعني أن كلّ مادّة تعليميّة مستقلة عن المواد الأخرى، بل هي مكمّلة لها، ولقد أثبتت الدّراسات أن المتفوّقون في مادّة اللّغة العربيّة لا يجدون مشكلة في استيعاب المواد الأخرى، كيف لا، واللّغة العربيّة هي مفتاح العمليّة التّعليمية كلّها.
- يتمّ تعليم التّعبير الكتابي في جوّ من الحريّة وعدم التكلّف، وعلى المدرّس أن يحقّق ذلك الانطلاق في التّعبير فكرا ولغة.
- تزويد المتعلّمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة، أمر ضروري لتقدّم التّلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محدّدة.
- استثارة الدّافع من قبل المتعلّمين نحو الكتابة، وهناك وسائل متعدّدة، لإيجاد هذا الدّافع في مجال الكتابة مناسبة للمتعلّمين، كأن يختار موضوعا مستمدّا من خبراتهم أو ينشر الموضوع في مجلّة المدرسة أو صحيفة الفصل أو تخصّص له جائزة.
- الحديث الشّفوي والمناقشة مع المتعلّمين لبعض جوانب الموضوع، بحيث تحديد مجموعة من الأفكار الأساسيّة، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع[1].

[1]- ينظر: بن الصيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: ص100.

– تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزوّد المتعلّمين ببعض جوانب الموضوع، بحيث يتزوّدون بمهارة كتابة المقدّمة الجذّابة المشوّقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يتمكّن المتعلّمون من سلامة العرض وتنظيم الأفكار وسلامة النّقلات الفكريّة، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرّفون على كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة، الموجزة التي تتضمّن المقترحات.

– تخطيط الموضوع يكون فيه المدرّس مرشدا وموجّها، والمتعلّمون هم المخطّطون، بحيث يستشير المعلّم طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجّهة للطّلاب، والتي تعنى بالدّرجة الأولى بمكوّنات المجال الكتابي.

– اختيار الجمل والتّعبيرات اللاّزمة لكل فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التّركيب والموضوع والاكتمال، وصحّة استخدام أدوات الرّبط بحسب معناها.

– استخدام أدوات التّرقيم، حيث إنّ هذه الأدوات عوض الموقف اللّغوي المنطوق الحي، بحيث يراعي المدرّس مواضيع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى[1].

وعليه يمثّل الجدول الآتي التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي، وقد مثّل ميدان التّعبير الكتابي الحصّة الأكبر بعد فهم المكتوب، من بين الميادين الأخرى بـ: (2.15سا)، وهو ما يفسّر عناية المنهاج بهذه المهارة أشدّ عناية من خلال توفير الوقت الأكبر لها، وهو ما يشجّع على الاستمرار، الّذي يضفي على عملية بناء وإدماج التعلّمات المكتسبة فاعليّة أكبر، واختبارا للكفاءة التّعليميّة التي تروم تحقيقها في آخر كل مقطع تعليمي.

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الخامسة	السنة الرابعة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	0.45 د	1ح	0.45 د	1ح	1ح	0.45 د
التعبير الشفوي	3 ح	3 ح	2.15 سا	2ح	1.30سا	2ح	2ح	1.30 سا
فهم المكتوب	6 ح	6 ح	4.30سا	5ح	3.45 سا	5ح	5ح	3.45 سا
التعبير الكتابي	5 ح	5 ح	3.45 سا	4ح	3.00 سا	3ح	3ح	2.15 سا
المجموع	15 ح	15 ح	11.15 سا	12ح	9.00 سا	11ح	11ح	8 سا15 د

جدول رقم (28): يوضّح التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي.

حيث جاء في **الكفاءة الشّاملة** ضمن أهداف تعليم التّعبير الكتابي: "في نهاية السّنة الخامسة (...) ينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة."[2] هذا الخطاب يوحي بوعي واضعي المناهج بأهميّة اهتمام المنهاج التّعليمي بالمهارات الإنتاجيّة، ومهارة التّعبير الكتابي في ميدان

[1]–المرجع السابق: ص100.

[2]–المرجع نفسه، ص05.

إنتاج المكتوب هو تجسيد لمهارة التّعبير والكتابة معا، كما يوضّح اهتمام ووعي واضعو المنهاج بإعداد المتعلّم في آخر التّعلّمات لمشاريع ذات دلالة اجتماعيّة تساير الواقع اليومي الاجتماعي للمتعلّم، وغير بعيدة عن حياته، وهذا ما يسهّل على المتعلّم الاستعمال الحقيقي للّغة في وضعيّات تواصليّة، حسب الكفاءة الختاميّة: ينتج نصوصا طويلة منسجمة، تتكوّن من (80) إلى (120) كلمة، مشكولة جزئيّا، من مختلف الأنماط، التركّيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، مشاريع لها دلالات اجتماعيّة.[1] نلاحظ عنايتهم في الإنتاج الكتابي بالتركّيز على الأساليب التّفسيريّة والحجاج وهما نمطان خادمان للتّواصل الفعّال.

إذ أنّ المتطلّع للكفاءات الختاميّة للمناهج، يدرك لا محال وعي واضعي المنهاج بوجوب التّفريق بين الكفاءات الختاميّة، وهو التّمييز الّذي يميّز مناهج الجيل الثّاني، من خلال اكتساب الوعي التّعليماتي والتّفريق بين الكفاءات التّعليمية، وتحديد أهمّيتها في صقل المعرفة اللّسانيّة، من خلال تفريقهم بين المنطوق والمكتوب، ولكن لم يتم التّفصيل في تحديد مهارات إنتاج المكتوب، وفي مقدّمتها مهارة إنتاج النّصوص، كما أنّ المتطلّع للوثائق التّربويّة يجد أنّ هذه الكفاءات الختاميّة لا تختلف بكثير عن السّنوات الرّابعة والثّالثة ابتدائي.

2- التّدريبات الكتابيّة في المنهاج:

يقدّم المنهاج التّعليمي في السّنة الخامسة ابتدائي مجموعة من التّدريبات الكتابيّة التي من شأنها تشجع المتعلّم على الإنتاج الكتابي وتمكّنه من إنتاج نصوص متوافقة مع الكفاءات والأهداف المسطّرة. تحت تسمية "**أنتج كتابيّا**" ومن خلال تصفّحنا للمنهاج التّعليمي والوثائق التّربويّة تطالعنا الوحدة الأولى:

من المقطع الأوّل (القيم الانسانيّة) ⟵ "**يكتب رسائل مغنّاة بالتفسير والحجاج**".

وفي المقطع الثّاني (الحياة الاجتماعية والخدمات) ⟵ "**ينتج نصوصا مدعمة بالحجج والبراهين حول المهن**".

المقطع الثّالث (الهويّة الوطنيّة) ⟵ "**ينتج نصوصا حواريّة تفسيرية مع شخصيات تاريخية**".

[1]- المرجع السابق: ص07.

المقطع الرابع (التنمية المستدامة) ⟵ **"كتابة تقارير مدعّمة بالتّفسير والتّعليل"**.

المقطع الخامس (التّغذية والصّحة) ⟵**"اتّباع تقنيّات التّلخيص لتلخيص نصوص"**.

المقطع السادس (عالم العلوم والاكتشاف) ⟵**"كتابة مقال علمي مدعم بالتفسير والحجج والبراهين العلميّة"**.

المقطع السابع (قصص وحكايات من التّراث) ⟵ **"كتابة قصة مغناة بالتفسير والحجاج"**.

المقطع الثّامن (الأسفار والرّحلات) ⟵ **"كتابة إعلان إشهاري مدعم بالحجج"**.

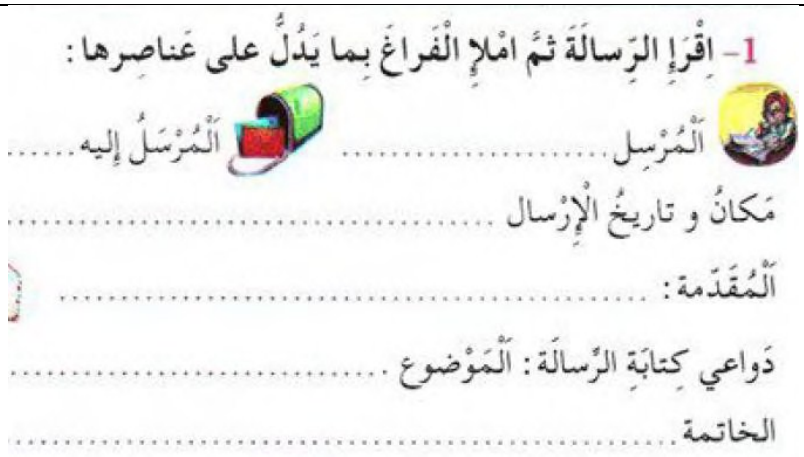
نلاحظ عناية واضعي المنهاج بالحجاج وتقديم الأدلّة المبرهنة في الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين، ولما عدنا للكتاب المدرسي لم نجد عناية واضحة بهذا الميدان، ففي كلّ مقطع يوجد حصّة واحدة فقط للتّدرّب على إنتاج المكتوب، مما يجعلنا نقول أنّ حصص إنتاج المكتوب في المنهاج الدّراسي لا تتعدّى ثمانية حصص بمعدّل (8ساعات) فقط. ممّا يجبرنا البحث وفق المدخل التّواصلي إلى إعادة تحيين هذا الميدان وفق ما تسير عليه الميادين التّعليمية الأخرى وبنفس الأهمّية التي تمتلكها، مع ضرورة تحديد مواضيع أخرى زيادة على المواضيع المقرّرة في المنهاج من أجل تدريب المتعلّم على الإنتاج المكتوب في مواقف تواصليّة عديدة.

تضمّن كرّاس النّشاطات مهمّات تواصليّة تعليميّة بغرض تدريبه على الإنتاج الكتابي تنوّعت بين تمارين ملأ الفراغ وإعادة ترتيب نصوص أو رسائل.

وبالنّسبة لموضوعات التّحرير الكتابي لقد برمجت في المقطع الأوّل **"القيم الإنسانية"** موضوعا حول **"كتابة رسالة"** من خلال تدريب المتعلّم على كتابة رسالة بملء الفراغات بما يناسبها، ولكن الملاحظ أنّ الوثائق التّربويّة لم توضّح نوعيّة الرّسالة وعناصرها بشكل صريح، مما يجعل المتعلّم في موقف مبهم لا يعي أهمّية الرّسالة ولا وظيفتها ولا المواقف التي تستدعي منه كتابها، إضافة إلى أهمّية تحديد أنواع الرّسالة، فهناك الرّسالة الإداريّة، والّتي تتفرّع بطبيعتها إلى عدّة أغراض تحدّدها الموضوعات الإداريّة، رسالة طلب عمل، رسالة دعوة لحفلة ...الخ، وعلى الرّغم من أنّ الرّسالة المقصودة في المنهاج هي رسالة الصّداقة، إلا أنّه لم يتمّ الإشارة إلى ذلك.

وعليه من خلال النّموذج الآتي المدوّن في الجدول، سنعيد ترتيب التّعلّمات وفق ما يراه الباحث من استراتيجيّات مهمّة وفق المدخل التّواصلي:

المقطع الأول	الإنتاج الكتابي	موضوع التّقنية كيفية تحرير رسالة الطّلب والرّد عليها
السّند المعتمد في تقديم التّدرّب على التّقنية		تمّ الاعتماد في تقديم التّقنية على: 1- تقنيّة ملء الفراغ. 2- تقنيّة الرّسالة المشوّشة وإعادة ترتيبها وفق عناصرها الصّحيحة. 3- التّدرّب على تقنيّة رسالة الرّد على صديق (رسالة صداقة).
الوضعية التواصلية الأولى: المرحلة الانطلاقية		4- تقديم الدّرس: محاولة تذكير المتعلّمين بأهمّية التّواصل، وعن وسيلة التّواصل بين النّاس. 5- مفهوم الرّسالة. 6- التنظيم التّرتيبي الذي تخضع له الرّسالة. 7- عناصر الرسالة ودور كل عنصر فيها. 8- مميّزات رسالة الصّداقة.
الوضعية التّواصلية الثّانية: مرحلة بناء التّعلمات.		9- عرض السّند (نموذج رسالة) 10- القراءة النّموذج. 11- يكتسب المتعلم تعلّمات عن الكيفية التي تقوم عليها منهجية إعداد رسالة. 12- كما يكتسب الكيفيّة التي تقوم عليها عمليّة إعداد رسالة الرّد.
الوضعيّة التّواصلية الثّالثة: مرحلة الإنتاج.		عند الانتهاء من التّعرّف على الرّسالة وعناصرها وأنواعها ومعرفة المبادئ الّتي تقوم عليها كتابة نصوص الرّسائل تأتي مرحلة التّحرير وإنجاز التّمارين من خلال كرّاس الأنشطة ص06.


1- اِقْرَإِ الرِّسالَةَ ثمَّ امْلإِ الْفَراغَ بِما يَدُلُّ على عَناصِرها :

اَلْمُرْسِل ..... اَلْمُرْسَلُ إليه .....

مَكانُ و تاريخُ الْإِرْسال .....

اَلْمُقَدِّمة : .....

دَواعي كِتابَةِ الرِّسالَة : اَلْمَوْضوع .....

الخاتمة .....

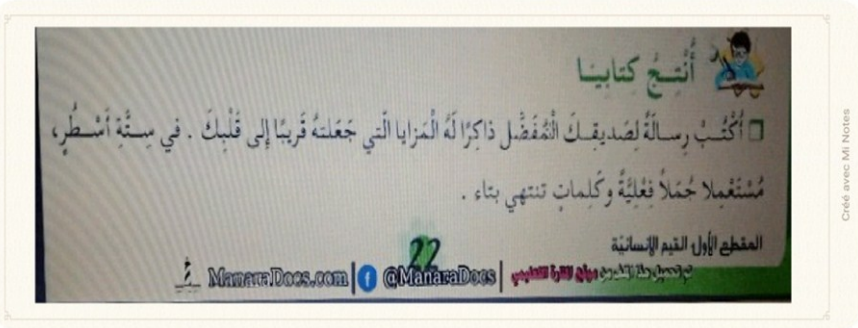
13- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا.

14- ثم حل التمرين (2) من ص06.

2 - إليْك هذه الرِّسالة المُشوَّشة أعِدْ تَرْتيبَها على كرَّاسِك وِفقَ عَناصِرِ الرِّسالةِ المَكتوبَةِ أعلاه.

صديقُك سراج/أرْجو ان تَرُدَّ على رِسالَتي قريباً. سَلامي الْحارّ إليْك. / يَسُرُّني انْ أبْعَثَ لك هذه الرِّسالَةَ لأَطْمَئِنَّ على أحْوالِك. فقد بَلَغَني أنَّك ما زِلْتَ مُجِدًّا في دِراسَتِكَ وقد سُرِرْتُ لذلك كثيرًا. غير أنَّك بَقيتَ وحيدًا منذُ رَحَلْتُ انا عن مَدْرَسَتِكم. لذلك أرَدْتُ ان أُخْبِرَكَ بانَّ الْإِنسانَ يجبُ ان يكونَ اجْتِماعيًا ويكوّنَ صَداقاتٍ جديدةً. ولكنْ عليك انْ تَخْتارَ صَديقَك وِفقَ شُروطٍ، كانْ يكونَ صادِقاً تَأْتَمِنُه على أسْرارِك، خَلوقاً يُعينُك على فِعْلِ الْخَيْرِ، عَطوفا وحَنونا لا غَضوبا. فالْإِنسانُ يتأثّرُ بمنْ يُصاحِبُ. وصَدَقَ منْ قال : «قُلْ لي من تُصاحِب أقولُ لك من أنت». / صديقي الْعزيز منير/ قسنطينة في : 16 نوفمبر 2018 / بعد بسم اللّه الرّحمن الرّحيم، وبعد التّحيّة الصادقة،

15- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا.



16- بعد التّصحيح الفردي يأتي دور اختيار أحسن تعبير وكتابته على السّبورة.

مراقبة المشروع التّواصلي: تحرير رسالة موضوعها: تقديم رسالة نصح لصديقك حتى ينجح في دراسته.	1- تخصيص مجموعة من المؤشّرات لتقييم إنتاجات المتعلّمين مع التزام المتعلم بالمعطيات المحدّدة.

جدول رقم (29): يوضّح ترتيب التّعلّمات وفق المدخل التّواصلي.

وفي حصّة ميدان إنتاج المكتوب الموالية، تضمّنت الرّسالة موضوعا آخر حول رسالة دعوة صديقة إلى صديقتها لاستضافتها في بيتها، وهي من الرّسائل الوظيفيّة التي تحتكّ بالواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، وفي أسبوع الإدماج أيضا هنالك حصّة إنتاج المكتوب تحت مسمى **"أنتج كتابيا"** وبقيت المواضيع تدور حول حقل دلاليّ واحد هو الصّداقة، وكان فحوى المشروع ما يلي: "أكتب رسالة لصديقك المفضّل ذاكرا له المزايا التي جعلته قريبا إلى قلبك. في ستة أسطر، مستعملا جملا فعلية وكلمات تنتهي بتاء." [1] لكن ما الفائدة من الطّلب من المتعلّم توظيف جملا تنتهي بتاء؟ لأنّ المتعلّم في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي (سنة أولى، ثانية، ثالثة ابتدائي) يشار إلى ذلك في التّعلّمات والأهداف لاستعمال بعض الحروف، لأنه في مرحلة اكتساب النّظام اللّغوي (الملكة اللّسانيّة) والتّعرف على الحروف وكيفيّة كتابتها واستخدامها، وفي السّنة الخامسة بعد أن تمّ إكسابه الملكة اللّسانيّة فيما سبق، وفي هذه المرحلة يكتسب الملكة التّواصليّة، وهي مرحلة الاستخدام الحقيقي للّغة في مختلف المواقف على المستوى الشّفوي والمكتوب، وربما يكون المقصود هو تاء الفاعل وعليه وجب توضيح ذلك للمتعلّم حتّى لا يحصل له لبس مفاهيمي.

وفي المقطع الثّاني "الحياة الاجتماعيّة والخدمات"، في أسبوع الإدماج وضعيّة كتابيّة أخرى كان فحواها: "تشعر أنّك موهوب، وترغب بالتّخصص في مجال من المجالات الثّقافيّة أو العلميّة أو الرّياضيّة، أكتب فقرة من سبعة أسطر تحكي فيها عن رغبتك هذه، مدعّما اختيارك بالحجج اللّازمة مستعملا: جملا منسوخة بإنّ أو كان أو إحدى أخواتهما، وأفعالا مزيدة". [2] فمثل هذه الموضوعات تحفز المتعلّم للتّأمّل في المستقبل والبحث عن المهنة والوظيفة التي يفضّلها، فتبعث فيه روح التّأمّل في المستقبل ويستطيع التّعبير عمّا يختلجه من أفكار ورغبة موظّفا ما يراه مناسبا له، وإدماج ما تعلّمه سابقا، وفي المشروع البيداغوجي يقوم

[1] - بن الصيد بوريني سراب وآخرون: كتاب اللغة العربية: السنة الخامسة ابتدائي: ص41.

[2] -المرجع نفسه، ص ن.

المعلّم بصناعة بطاقة مهنيّة ذات علاقة بوضعيّة سابقة، يقوم بتصحيحها وفق ما هو محدّد له ويلتزم بها، وهي عبارة عن خطوات يقوم بها ويقيّم إنتاجه الكتابي وفقها.

وقد تنوّعت مواضيع الإنتاج الكتابي سواء في كراس الأنشطة أو الكتاب المدرسي، ومن خلال الجدول الآتي نجملها كلّية مع الإشارة إلى بعض المآخذ في اختيار الموضوعات والإشادة بأهمّيتها في تدريب المتعلّم على الإنتاج الكتابي بين إنجاز فردي وآخر جماعي.

تمارين كتابية	**إنجاز فردي**				**إنجاز جماعي**			
نوعية التمرين	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير
المجموع	0	7	4	4	1	6	3	5
النسبة	0	42.85	13.33	13.33	3.33	20	10	16.66
	%69.65				%49.33			

جدول رقم (30): يوضّح نسبة تمارين الإنتاج الكتابي فرديّا وجماعيّا.

من خلال الجدول نلاحظ تنوع طبيعة تمارين الإنتاجات الكتابيّة بين الفرديّة والجماعيّة، وفق تقنيّة إكمال الحوار وإعادة ترتيب جمل مشوّشة وصياغتها في شكل نصّ سليم، وتحرير فقرة أو نصّ أو تقرير، وتبرز المعاينة للجدول أعلاه، غلبة التّمارين الفرديّة بـ (69.65%) والإنتاج الجماعي ب (49.33%). وهي نتيجة مقبولة إلى حدّ ما، فالهدف واضح هو تدريب المتعلّم على التّواصل بالمكتوب، في مواضيع متعدّدة من مختلف المواقف وهو ما يعدّ في إطار التّعبير الوظيفي.

ومن خلال تحليلنا للمنهاج في المباحث الّتي سبقت هذا المبحث، تبيّن ما لأهمّية نمطي التّفسير والحجاج في صقل معرفة التّواصل لدى المتعلّم، وهذا ما يدعنا للقول أنّ النّص القرائي نص غير منفرد بنمط

معيّن، فهو مجموعة من المتواليات النّصيّة، وهناك نمط مهيمن على النّص ككل، وسبب آخر واضح وهو غياب النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة في شكل ملفت للانتباه، فجلّ النّصوص الغالبة هي نصوص سرديّة ووصفيّة، فنطرح معادلة: هل يتوافق الإنتاج الكتابي مع النّص المكتوب؟ مادام أنّ الأوّل مختلف عن الثّاني، فالمتعلّم في السّنة الخامسة ابتدائي مطالب بإنتاج حوالي (70%) من النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة، لذلك على معدّي المنهاج السّعي دوما إلى تكييف محتويات المنهاج لما تنصّ عليه الكفاءة الشّاملة والكفاءة الختاميّة.

خلاصة:

يبرّز لنا هذا الفصل أهمّية ميادين تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ومدى تجسيدها للمهارات اللّغويّة التّواصليّة، وأهمّية دور المنهاج التّعليمي في الاهتمام بالتّواصل بكلّ أبعاده من خلال تجلّياته داخل الوضّعيّات التّعليميّة لميادين تعليم العربيّة، وقد كشف التّحليل ما لأهمّية وضعيّات التّواصل والتّمارين والمهمّات التّواصليّة وفق المدخل التّواصلي وتطويعها وتصحيح وتوجيه ما وجب تصحيحه طوعا لمتطلّبات موضوع البحث، كما اشتمل المحتوى التعليمي على وضعيّات تعليميّة تعنى بالتّواصل في مختلف الوضعيّات التّعليميّة والمواقف، مناسبة في أغلبها مع المحتوى الاجتماعي والثّقافي للمتعلم، وأفضى التّحليل أيضا إلى وجود بعض سلبيّات المحتوى التّعليمي نتيجة ابتعاد معدّيه عن أسس بناء المناهج الحديثة إضافة إلى افتقارهم إلى المعرفة اللّسانيّة وأبجديات التّواصل بشكل صريح، وعليه في ختام هذا الفصل نخلص إلى ما يلي:

– إنّ تعليم اللّغة العربيّة وفق المدخل التّواصلي، يتطلّب الاهتمام الكامل بالمهارات اللّغويّة ووضعها موضع الاستعمال حتى يكتسب المتعلّمون ملكة تواصليّة تمكّنهم من الاستعمال اللّغوي في مختلف المواقف التّعليميّة منها وحتى الاجتماعيّة.

– إنّ المهارات اللّغويّة التي تجسّدت من خلال الميادين التّعليميّة الأربع تربطها علاقة تكامل واتّصال وثيق، تؤدّي إلى التّواصل الفعّال وإكساب القدرة على التّواصل، ولا يمكن إهمال مهارة على مهارة أخرى، فبالاستماع تتحدّد للمتعلّم أساسيّات النّطق السّليم في القراءة والتّعبير الشّفوي والكتابي، وعلى المعلّم أن يلتزم في قراءة النّص المنطوق في ميدان فهم المنطوق بالقراءة الصّحيحة حتّى تتمثّل للمتعلّم حركات المفردات وفهمها.

– ضرورة وعي المعلّم وواضعو المنهاج بأهمّية المدخل التّواصلي الذي يسعى إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية اللّازمة لتحقيق الملكة التّواصليّة، وهذا المدخل أصبح ضرورة ملحّة لتحسين مردود تعليم اللّغة العربيّة من خلال اهتمامه بالمهارات اللّغويّة ذات البعد التّواصلي.

– على المتعلّم نفسه أن يعي أهميّة التّواصل الّذي ينضوي عليه التعلّم بالمهارات اللّغويّة في ظلّ المدخل التّواصلي، وتشجيعه على الإنتاج والإبداع اللّغوي والحوار والنّقاش الفعّال الذي ينمّي من ملكته التّواصليّة.

– إنّ تعليم الظّواهر اللّغويّة وما تشمله من قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة ليس هدفا في حدّ ذاته، إنّما هو لتعلّم أسس الكتابة الصّحيحة، والتّدرّب على التّواصل اللّغوي واستعمالاتها بشكل سليم في المواقف التّواصليّة.

– تزويد المتعلّمين بأساسيّات التّواصل الفعّال والتّشارك والقدرة على إبداء الرّأي والحوار، وتوظيف خبراتهم ومكتسباتهم القبليّة خاصّة في مهارتي التّعبير الشّفوي والكتابي بعدّهما مهارتا إنتاج ضروريّة.

– على المعلّم أن يعي أهميّة استحضار المواقف الطّبيعيّة الحقيقيّة في تعلّم مهارات اللّغة تكون مشابهة للمواقف الواقعيّة، وهذا يدخل ضمن قدراته التّكوينيّة التي لابدّ من توفّرها في مهامه.

– تقبّل مستويات التّعبير المختلفة الصّادرة عن المتعلّمين، ومحاولة تصويبها، واستحداث مواقف تعلّم نشطة تنشّط القدرة الابداعيّة اللّغويّة عند المتعلّم على الإنتاج التّواصلي للنّصوص.

– على معدّي المنهاج التنبّه إلى ضرورة صياغة أهداف تعليميّة تواصليّة ذات أهداف محدّدة لأغراض معيّنة، والتّقليل من الإعادة والتّكرار في موضوعات الإنتاج الكتابي، لأنّ ذلك يكسب المتعلّم عدم القدرة على الإبداع والكتابة في موضوعات متعدّدة ولا يفسح له المجال في الكتابة في مواضيع معيّنة، لذلك لابدّ من إضافة موضوعات أخرى تخدم الحاجات التّواصليّة للمتعلّم وما يخدمه في حاضره ومستقبله، مع مراعاة المكوّن الثّقافي والاجتماعي لنمطه المعيش.

➢ الفصل الرّابع: تنمية ملكة التّواصل عند المتعلّم (دراسة ميدانيّة)

- ✓ المبحث الأوّل: منهجيّة البحث
- ✓ المبحث الثّاني: قياس ملكة التّواصل لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي
- ✓ المبحث الثّالث: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب في المستوى القبلي
- ✓ المبحث الرّابع: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب في المستوى البعدي

المبحث الأوّل: منهجيّة البحث

تمهيد:

لقد تطرّقنا في المباحث السّابقة إلى أهمّية استراتيجيّات المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصليّة للمتعلّم، وما لدور المدخل التّواصلي في تطوير المنهاج التّعليمي وفق أبجديّات التّواصل الذي يقتضي الاعتناء بالمستوى اللّغوي النّحوي والدّلالي والتّداولي، مع مراعاة المنحى الاستراتيجي والمحتوى الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، حتّى تكون المحتويات التّعليميّة ملائمة لطبيعة المتعلّم في مختلف المستويات، وعليه إنّ البحث لم يغفل الاستراتيجيّات التّعليميّة للمدخل التّواصلي على مستوى التّدريس وعلى مستوى المنهاج التّعليمي، كما بيّن البحث أنّ أهمّية المدخل التّواصلي لدفع المتعلّم إلى الاستعمال التّواصلي للّغة في المواقف التّواصليّة التي ترتبط بواقعه وحاجياته الوظيفيّة، حيث يوظّف ويجنّد مجموعة من المعارف اللّغويّة، ورصيده اللّغوي الوظيفي في حياته الاجتماعيّة والثّقافية انطلاقا ممّا يقدّم له في المنهاج التّعليمي.

ونسعى من خلال هذا الفصل إلى استخراج النّماذج الشّفويّة والكتابيّة التي ينتجها المتعلّمون والتي تعكس مدى تمكّنهم من الملكة التّواصليّة (النّصيّة والخطابيّة والتّداوليّة الاجتماعيّة) وعليه نجملها في النّقاط التّالية:

- تحليل مكوّنات الملكة التّواصليّة للمتعلّم وما يتعلّق بها من أساليب التّداول والأفعال التّواصليّة الّتي يستخدمونها للتّعبير عن أفكارهم، وفهم مقاصدها التّداوليّة وأهلّيتها لأن تعبّر عن أفكارهم، محترمين ثنائيّتي الاتّساق والانسجام اللّغويّين في استخدامهم للتّراكيب اللّغويّة وعرض أفكارهم.
- النّظر في قدرة المتعلّم على الإفصاح والتّعبير شفويّا، محترما تقنيّات الأداء الفعّال والاتّساق والانسجام الدّلالي والتّداولي من خلال ضبط قائمة من مهارات التّقويم الأساسيّة.
- النّظر في قدرة المتعلّم على الإنتاج الكتابي مع مراعاة أساليب التّعبير الكتابي الصّحيحة من خلال ضبط قائمة من المهارات الأساسيّة في عمليّة التّقويم.
- الوصول إلى مدى فاعليّة المدخل التّواصلي في تنمية مهارات التّواصل الشّفوي والمكتوب، وهذا ما نسعى الإجابة عنه من خلال هذا الفصل ومن خلال الدّراسة الميدانيّة.

أوّلا: التّعريف بالدّراسة الميدانيّة:

نعرض في هذا الفصل التّجربة الميدانيّة للدّراسة التي قام بها الباحث في إطار تطبيق مدخل التّواصل اللّغوي، على متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ومن خلال هذا المبحث نعرف بمنهجيّة البحث في الدّراسة الميدانيّة، وتحديد زمان ومكان العيّنة، الاختبارات التّحصيليّة، وغيرها من المعطيات اللّغوية الخادمة لموضوع البحث.

1- منهج البحث:

ولأنّ البحث يهدف أساسا إلى معرفة فاعليّة المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصليّة لدى متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي من خلال مدى تحكّمهم في المعرفة اللّغويّة والتّواصليّة للإنتاج الشّفوي والتّواصلي، لذلك اعتمدنا المنهج الوصفي مدعّما بآليات التّحليل والإحصاء.

2- الإطار الزّماني والمكاني للدّراسة:

تم إنجاز الدّراسة الميدانيّة خلال السّنة الدراسيّة (2020/2021) بولاية **قسنطينة**، وحرصا منّا لكي تكون الدّراسة متحكّم فيها قمنا باختيار ابتدائيّتين من بلديّتين مختلفتين، ومن أحياء مختلفة وهي:

- **مدرسة شتيوي زينب (دائرة حامة بوزيان، ولاية قسنطينة).**
- **مدرسة علّاق فوضيل (دائرة قسنطينة، ولاية قسنطينة).**

3- تحديد عيّنة البحث:

تنتمي العيّنة التي اعتمدت في الدّراسة الميدانيّة إلى النّظام التّعليمي الجديد في إطار مناهج الجيل الثّاني أو فيما يسمّى المناهج المعاد كتابتها من خلال تبنّيها لعقد جديد في إطار مناهج الجيل الثّاني؛ ووفق عمليّة التّحيين الأخيرة التي اعتمدتها وزارة التّربية الوطنيّة وفق بيداغوجيا التّعليم بالكفاءات، ولطبيعة موضوع البحث، تم اختيار عيّنة البحث متعلّقة بالسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي كآخر سنة تعليميّة لتقييم الكفاءة الختاميّة التي تعنى بتقييم الملكة التّواصليّة للمتعلّم، مع الأخذ بالاعتبار على أنّها مرحلة تعليميّة حسّاسة ومهمّة من التّعليم لتنمية القدرة على التّواصل لديه على مستوى التّداول، والتّواصل في المواقف التّواصليّة المتعدّدة.

4- حجم العيّنة:

بلغ عدد التّلاميذ المفحوصين ثمانية وخمسين (58) متعلّما، يتوزّعون حسب ابتدائيّتين من ولاية قسنطينة وقد كان الاختيار عشوائيّا، وفق الجدول التّالي:

اسم المؤسّسة التّعليميّة	عدد المتعلّمين
مدرسة شتيوي زينب	30
مدرسة علّاق فوضيل	28
المجموع	58

جدول رقم (31): يمثّل توزيع المتعلّمين على المؤسّسات التّعليميّة.

5- أدوات البحث:

اعتمدت في جمع المعطيات البحثيّة على وسائل تعليميّة تهتم بقياس المردود التّعليمي للإنتاج اللّغوي التّواصلي للمتعلّم، على المستويين الشّفوي والمكتوب، وهي:

5-1-الملاحظة:

اعتمدت على الملاحظة المباشرة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، مع مراعاة تدخّلنا في بعض المواقف التي يقع فيها المعلّم والّتي لا تخدم تطبيق المدخل التّواصلي في العمليّة التّعليميّة، مع مراعاة تقييم سلوك المعلّم وتوجيهه نحو تطبيق أمثل للمدخل التّواصلي.

ولقد تمّ الأخذ بملاحظاتنا أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من خلال حضورنا خمسة عشرة حصّة (15) المتعلّقة بميادين الإنتاج التّواصلي الشّفوي والمكتوب.

5-2- التّسجيل والتّصوير: تسجيل الإنتاج الشّفوي والمكتوب للوضعيّات التّواصليّة للمتعلّم لغرض تحليلها وتقييمها في إطار تقييم مدى تنمية الملكة التّواصليّة لديهم.

ولقد تمّ جمع المعطيات اللّغويّة للمتعلّمين عن طريق الحضور المباشر في المدارس الابتدائيّة، منذ بداية السّنة الدّراسيّة إلى نهايتها بشكل متقطّع، على الرّغم من تأخّر الدّخول المدرسي للسّنة الدّراسيّة (2020، 2021) بسبب البروتوكول الصّحّي المعتمد لفيروس كورونا، مقارنة بالدّخول المدرسي المعتاد في السّنوات السّابقة، وقد حضرنا بداية من شهر نوفمبر (2020) إلى غاية شهر ماي (2021)، ذلك لأنّ الغرض من الدّراسة الميدانيّة هو الكشف عن النّقائص التي يعاني منها المتعلّمون على مستوى التّواصل الشّفوي

والكتابي، والنّقائص التي تعتري المتعلّم من جهة، والمعلّم في حد ذاته من جهة أخرى، ومدى معرفتهما وتمكّنهما من بأبجديّات التّواصل الفعّال للمهارات اللّغويّة التّواصليّة، مع محاولة التّدخّل وتقديم تطبيقات المدخل التّواصلي، والوصول بالمتعلّم إلى تنمية ملكته التّواصليّة وقياسها وتقييمها، واستنتاج أهمّ الأخطاء الّتي وقعوا فيها، والخروج بنتائج تفيد المبحث التّعليمي وواقع تعليم اللّغة العربية على المستوى التّواصلي في نهاية المرحلة الابتدائيّة.

ثانيا: منهجيّة التّحليل:

1- تحليل الإنتاج التّواصلي للمتعلّمين:

بعد اطّلاعنا على المنهاج التّعليمي المخصّص للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وفحص مدى ملائمة الوضعيّات التّعليميّة لمفهوم التّواصل، اتّصلنا بالمعلّمين في المدرستين الآنفة الذّكر، وتعرّفنا على الطّريقة المتعمدة في التّدريس خاصّة في الظّرف الذي تمرّ به الجزائر جرّاء فيروس كورونا، حيث تمّ اعتماد طريقة التّفويج كحل مؤقّت تم اعتماده في إطار الإجراءات الصّحيّة للمنظومة التّعليميّة لكل الأطوار التّعليميّة في هذه السّنة الدّراسيّة.

حيث اعتمدت طريقة التّقييم القبلي والبعدي، أي منذ بداية السّنة الدّراسية إلى نهايتها، قبل اجتياز امتحان شهادة التّعليم الابتدائي، لتسجيل وتقييم وتحليل الإنتاج التّواصلي للمتعلّم، وقد تمّ التّركيز على المهارتين الإنتاجيّتين، مهارة الإنتاج الشّفوي، ومهارة الإنتاج الكتابي، بعدّهما مهارتين إنتاجيّتين تتمظهر فيهما مدى التمكُّن من تنمية الملكة التّواصليّة للمتعلّم على المستوى الإنتاجي التّواصلي والتّداولي.

ويعتمد أيضا البحث في جانبه الميداني على إجراءات التّقصي المباشرة والغير مباشرة من خلال:

- **الإجراء المباشر**: وذلك من خلال عملية الاتّصال المباشر مع المعلّمين، عن طريق الاستجواب والتّعامل المباشر معهم، وأيضا إرشادهم للطّريقة الخادمة للتّعليم وفق المدخل التّواصلي.
- **الإجراء الغير مباشر**: وهي العلاقة التّواصلية الّتي تكون بين المعلّم والمتعلّم من خلال إشرافهم على توجيه ومرافقة المتعلّمين في إنتاجاتهم التّواصلية الشّفويّة والكتابيّة منها، ليتمكّن الباحث من جمع وتسجيل الإنتاج اللّغوي للمتعلّم، وعليه تتمّ عمليّة جمع وتحليل البيانات اللّغويّة بالاعتماد على **الأسلوب الكمّي** من خلال رسم الجداول والقيام بالعمليّات الإحصائيّة لكي يسهل فيما بعد

تحليلها، و**الكيفي** من أجل فهم ما تعلّق بتقنيّة التّواصل الفعّال، وتنمية الملكة التّواصليّة عند المتعلّم.

2- شبكة التّقييم المعتمدة:

ومن أجل ضبط مدى تمكُّن المتعلّمين من تنمية مهاراتهم اللّغويّة في إطار المدخل التّواصلي، تمّ الاعتماد على المزاوجة بين شبكة التّقييم المعتمدة لتقييم الكفاءات التّعليميّة في المنهاج التّعليمي، وأيضا الاهتمام بالمعايير المعتمدة في المصادر والمراجع المتخصّصة في ضبط مهارات التّواصل الشّفوي والمكتوب، إضافة إلى الاعتماد على شبكة مجموعة (**eva**)[1] في تقييم إنتاج المكتوب.

[1]- عُنيت شبكة إيفا بتقييم الممارسات الكتابيّة للمتعلّمين من الشبكة التي صممها جيلبار توركو، وهو باحث ينتمي إلى مجموعة إيفا الفرنسية عام (1983)، والتي تنتمي إلى مجموعة البحث الفرنسي بالمعهد الوطني للبحث في البيداغوجيا. ينظر: حفيظة تازروتي: شبكة تقييم النصوص المكتوبة، من إعداد مركباتها إلى تطبيقها، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنغاست، الجزائر، العدد 13، أفريل، 2017، ص83.

– المبحث الثّاني: قياس ملكة التّواصل لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

تمهيد:

من أجل الوقوف على واقع تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة، كان لابدّ من النّزول إلى الميدان مباشرة والتّعرف على الكيفيّة التي يدرّس بها المعلّم تعليم اللّغة العربية تواصليّا، من أجل الوقوف على الطّريقة الفعليّة في التّدريس ومدى قدرته على الاستخدام والوصول بالمتعلّم إلى معرفة التّعلّم وفقا لأسس المدخل التّواصلي، وتنمية ملكة التّواصل لديه، ولذلك ابتدأ الفصل بمهارة التّواصل الشّفوي، في ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشّفوي، كما قمنا بمتابعة حضور الحصص الدّراسيّة بغية معرفة واكتشاف الطّرائق الفعليّة التي يقوم عليها التّواصل اللّغوي، من خلال متابعة أنشطة كلّ من المعلّم والمتعلّم مع تسجيل الملاحظات.

وقد انطلقت في عمليّة الحضور والمراقبة والتّقييم القبلي بداية من شهر (**نوفمبر، ديسمبر، جانفي**) على التّوالي ثم شهر (**فيفري، مارس، أفريل، ماي**)، على اعتبار أنّ الأشهر الأخيرة خصّصناها لعمليّة التّقييم البعدي، لنصل في الأخير إلى استخلاص النّتائج وتقييمها على المستوى القبلي والمستوى البعدي في شهر ماي، هذا الأخير هو شهر يتّخذه المعلّم شهرا للمراجعة والتّحضير لشهادة التّعليم الابتدائي.

وفيما يلي نعرض بعض الحصص التي سجّلناها حضوريّا من أجل إثرائها وتقييمها تحليلا ونقدا وفق ما يناسب طبيعة البحث:

أوّلا: التّقييم القبلي لشهر (نوفمبر، ديسمبر، جانفي).

1/الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي:

النّشاط: تعبير شفوي.

عنوان النّص: الصّداقة الحقّة.

الهدف التّعليمي: يجيب عن أسئلة تستهدف المعنيين الظّاهر والضّمني.

ولقد اعتمدت في تحديد معايير تقييم التّواصل الشّفوي في إطار ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي على المزاوجة بين المعايير التي حدّدها المنهاج، إضافة لما توفّر لدينا من المراجع المتخصّصة بتقييم المستوى الشّفوي للّغة، ولذلك وضعنا قائمة لمعايير التّقييم المعتمدة لمهارات التّواصل الشّفوي أجملها في الجدول التّالي:

الوجاهة	الاستهلال
	وضعية الجسم
	مستوى الصوت
البناء	عرض الفكرة
	استخدام جمل تامة المعنى
	توظيف التراكيب والصيغ
	التمثل الصحيح للمعنى
	احترام الجانب المنهجي
الانسجام	عدم التناقض
	استغلال السّندات التّوضيحيّة
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع
التميز	اقتراح حل
	إبداء رأي

جدول رقم (32): يوضّح الموارد المنهجية لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي

وقبل الخوض في معايير التّقييم للموارد المنهجيّة ارتأيت تقديم بعض الحصص التي تمّ حضورها مع الأخذ بالملاحظات التي تمّ تسجليها من خلال حضورنا في القسم، في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي وطريقة التّدريس وقد تمّ تسجيل الملاحظات التّالية:

1- مرحلة الانطلاق: في المرحلة الانطلاقيّة تقدّم المعلّمة الوضعيّة الانطلاقيّة الأم:

قد يعتقد البعض أنّ النّجاح في الحياة وتجنّب المواقف الصّعبة لا يكون إلّا بطرق ملتوية، لكنّ الحقيقة أنّ النّجاح والفشل وكذلك حبّ النّاس واحترامهم متوقّف على تمسّكنا بكلّ سلوك حسن، وتغيّرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أوّلا، فما هي السّلوكات والعادات الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءً من حياتنا وما هي آثارها السّلبيّة؟، وكيف للفرد أن يهذّب نفسه؟ وما هو السّبيل للنّهوض من كبواتنا والتّحرر من فشلنا؟

وبعد إلقاء المعلّمة على المتعلّمين الوضعيّة الانطلاقيّة الأم، يجيبون عن الأسئلة انطلاقا من مكتسباتهم القبليّة، وبالتّالي تجعلهم في وضعيّة مشكلة يبحثون عن إجابات لها.

التّمرين التّواصلي الأوّل:

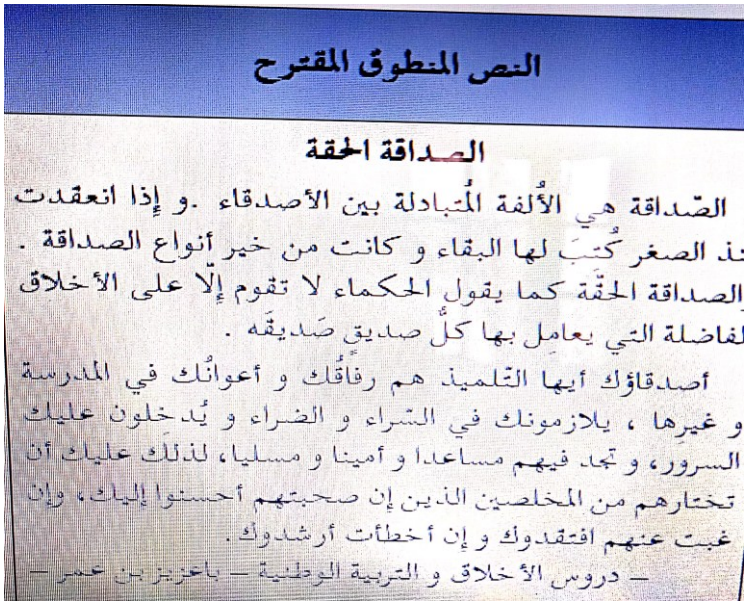
فبعد كتابة المقطع وعنوان الحصّة، وعنوان النّص المسموع، حدّدت المعلّمة الأهداف التّعليميّة المتوخّاة من حصة ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وهي:

-كتبت المعلّمة عنوان النّص المنطوق على السبورة.

- تطلب المعلّمة من المتعلّمين قراءة عنوان النّص، وتطلب منهم توقّع ما يحمله النص من أحداث ووقائع من خيالهم وما يتوقعون حدوثه انطلاقا من المفردات المفتاحية للنص، وللإشارة إن النّص المسموع لا يوجد في الكتاب المدرسي، إنّما موجود في دليل المعلّم فقط.

2- تطلب منهم مشاهدة مشهد الصّورة بعد تعليقها على السّبورة والتّعليق عليها.

التّمرين التّواصلي الثّاني: ويمثّل التّسميع الأوّلي للنّص المنطوق.



النص المنطوق المقترح

الصداقة الحقة

الصّداقة هي الأُلفة المُتبادلة بين الأصدقاء .و إذا انعقدت
ند الصغر كُتبَ لها البقاء و كانت من خير أنواع الصداقة .
الصداقة الحقّة كما يقول الحكماء لا تقوم إلّا على الأخلاق
لفاضلة التي يعامل بها كلّ صديق صَديقَه .
أصدقاؤك أيها التلميذ هم رفاقُك و أعوانُك في المدرسة
و غيرها ، يلازمونك في السّراء و الضراء و يُدخلون عليك
السرور، و تجد فيهم مساعدا و أمينا و مسليا، لذلك عليك أن
تختارهم من المخلصين الذين إن صحبتهم أحسنوا إليك، وإن
غبت عنهم افتقدوك و إن أخطأت أرشدوك .
— دروس الأخلاق و التربية الوطنية — باعزيز بن عمر —

الصّورة التّوضيحية رقم (02):

بعد القراءة المتأنّية والسّليمة للمعلّمة، مع مراعاة أسلوب الوقف، والتّنغيم، تقوم بطرح أسئلة الفهم النّصي.

- أ: ما موضوع النّص؟
- **ت1**: موضوع النّص هو الصّداقة، **ت2**: موضوع النّص الذي يتحدّث عنه الكاتب هو الصّداقة والألفة بين الأصدقاء والأحباب، **ت3**: الصّداقة والتّعاون بين الأصدقاء.

نلاحظ أن قدرة المتعلّمين على تحديد موضوع النّص لابأس بها.

أ: ما هي الصّداقة حسب ما جاء في النّص؟

ت1: يخبرنا الكاتب في النّص أن الصّداقة هي ذلك التّعاون بين الأصدقاء، والتي تقوم على الأخلاق الفاضلة.

ت2: الصّداقة هم الأصدقاء في المدرسة.

ت3: الصّداقة هي الألفة بين الأصدقاء في المدرسة وغيرها من الأماكن وهم المخلصون لنا.

أ: اختر الإجابة الصحيحة: أصدقاؤك هم من يلازمونك في: وقت الرخاء، وقت البهجة، في كل الحالات.

كلّ التّلاميذ كانت إجاباتهم هي: **في كلّ الحالات.**

التّمرين التّواصلي الثّالث:

وفي هذه المرحلة تقوم المعلّمة بالتّسميع الثّاني للنّص المنطوق، بنفس الطّريقة الأولى، لكن هذه المرّة الهدف من القراءة السّمعية هو تحصيل الوعي السّمعي والمفهومي لموضوع النّص المنطوق، حتى يستطيع المتعلّم الإجابة عن أسئلة الفهم.

أ: عبّر عن كلمة "**الألفة**" بكلمة أخرى متضادة معها في المعنى؟.

ت1: ضدّ كلمة الألفة هو: الكره.

ت2: الابتعاد.

ت3: التّفريق.

أ: جيّد، أحسنتم إذن، ضدّ كلمة الألفة هي كلّ معاني الكره والحقد والاحتقان والتّفريق.

ب: ما رأيك في قول الكاتب (إذا انعقدت الصّداقة منذ الصّغر كتب لها البقاء).

ت1: نعم، إنّ الصّداقة الحقيقيّة هي ما نجدها منذ الصّغر مع زملائنا.

ت2: الصّداقة الحقيقيّة ليس شرطا أن تنعقد منذ الصّغر، فيمكن أن يكون لك صديق وفي في سنّ الكبر.

ت3: نعم، زميلي على حق (**ت2**)، فيمكن لصداقة الصغر أن لا تنجح، فلا يمكننا أن نحكم بنجاح الصداقة أو فشلها إذا انعقدت منذ الصّغر فقط، بل إنّ الصّداقة الحقيقيّة هي ما انعقدت على الأخلاق الفاضلة.

نلاحظ أنّ المتعلّم يحاجج ولا يكتفي برأي الكاتب فقط، بل يقدّم حججا منطقيّة نابعة من واقعه المعيش.

مع: فيم تجلّت نتائج الصّداقة الحقّة؟ هات دليلك على ذلك من النّص.

ت1: تجلّت نتائج الصّداقة الحقّة في ملازمتهم لنا في السّراء والضّراء، وإدخال البهجة والسّرور ونجد فيهم مساعدة وأمانة وتسلية.

ت2: تتجلّى الصّداقة الحقّة في إمدادنا بيد المساعدة، ونجد فيهم الأمانة والصّدق.

أ: هل تعتبر من يوافقك ويشجّعك على كلّ عمل تقوم به صديقا حقيقيّا؟

ت1: ليس كل صديق يشجعنا على كل عمل هو صديق حقيقي.

أ: كيف ذلك؟

ت2: الصّديق الذي يشجّعنا على كلّ عمل نقوم به ليس صديقا حقيقيّا، لأنه هنالك تصرفات ليست مفيدة لنا وان شجعنا عليها يصبح صديقا خائنا.

توالت إجابات المتعلّمين على هذا الشّكل، حيث أدركوا موضع إبداء الحجّة المنطقيّة واستخدام رأيهم الخاص في حلّ المشكلة التّعليميّة.

التّمرين التّواصلي الرّابع:

هذه المرحلة تسمّى بمرحلة **أجرأة** النّص المنطوق، من خلاله يقوم المتعلّمون بإعادة تلخيص محتوى النّص بأسلوبهم الخاص شفويّا، مع مراعاة الأفكار الأساسيّة للنّص وقيمه، وسرد أحداثه وإغناء الحصّة بالحوار الفعّال.

قام المتعلّمون برفع أصابعهم لكي يعيد تلخيص النّص المنطوق بأسلوبهم الخاص، وقد سجّلنا بعض الإنتاجات التّواصليّة للمتعلّمين وهي كالآتي:

ت1: الصّداقة هي الّتي تكون بين الأصدقاء، والّتي يكتب لها البقاء هي الصداقة التي تأتي منذ الصّغر، وعلينا أن نحب أصدقاءنا ولا نخدعهم.

أ: حسن. تلميذ آخر.

ت2: الصّداقة الحقّة هي التي تكون بين الأصدقاء منذ الصّغر، والصّديق هو من يرشدك إلى طريق الخير والحق، لذلك علينا أن نختار أصدقاء أوفياء، ومخلصين الّذين يحسنون إلينا وإن وقعنا في الخطأ نصحونا.

وبعض الإنتاجات الشّفويّة تخلّلها مجموعة من التّعثّرات نجملها في النّقاط التّالية:

- التأتأة والفأفأة، لدى بعض المتعلّمين، نتيجة الخجل وتعثّر النطق.
- النّسيان، وضعف القدرة اللّغوية على التّعبير.
- ضعف الرّصيد اللّغوي المستخدم.
- عدم القدرة على التّلخيص.

وبعد التّلخيص يطلب المعلّم من المتعلّمين استخراج القيم التّربوية التي ينصّ عليها النّص المنطوق، وتمّ تسجيل أهمّ القيم التي استخرجها المتعلّمون وسجلوها على السبورة.

- الصّداقة الحقيقيّة هي ما بُنيت على الأخلاق الفاضلة.

- الصّديق الوفيّ هو من تجده إلى جانبك وقت الضّيق.
- علينا اختيار الأصدقاء المخلصين.

الحصّة2: إنتاج شفوي:

الوسيلة التّعليميّة: مشهد مصوّر.

بعد ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي تأتي حصّة الإنتاج الشّفوي.

الأهداف التّعليميّة:

- ينظّم مادّة الحديث الذي سيقدّمه.

- يتحدّث بطلاقة باستخدام الصّوت المناسب: الحجم، النّبرة، السّرعة، مع استخدام الإيماءات والألفاظ الواضحة.

- يستخدم ما تعلّمه من صيغ وأساليب ومفاهيم لغويّة مختلفة، ويصدر حكما على ما يشاهده.

- يراعي عادات الاستماع والتّحدث الجيّد، (الإصغاء، عدم المقاطعة، أخذ الكلمة).

التّمرين التّواصلي الأوّل: أشاهد وأعبّر.

يطلب المعلّم من رؤساء الأفواج بالتّنسيق مع أعضاء مجموعاتهم للتّعبير عن المشهد الذي يعلّق على السّبورة، عن طريق التّعبير الحرّ، ومن الكتاب المدرسي ص09.

الصورة رقم (03) من الكتاب المدرسي (ص09)

طلبت المعلّمة من المتعلّمين ملاحظة المشهد التّعليمي وأعطت لهم مهلة للتّفكير والتّأمّل في المشهد، وتستمع إلى بعض التّعبيرات من بينها:

- يقف محمّد مع صديقه رضا أمام باب المدرسة ويتحدّثان عن اقتراب الاختبارات لكي يراجعان الدّروس.
- يقف الزّميلان أم باب المدرسة يتبادلان أطراف الحديث بخصوص مساعدة صديق لهما محتاج لقوت عيشه ولباسه، من أجل تقديم له يد المساعدة.

ثانيا: دراسة الصّيغة:

الأهداف التّعليميّة:

- **يستعمل الصّيغة (لذلك) بما يستجيب للوضعيّة التّواصليّة.**
- **يوظّف المتعلّم شفويّا صيغا وتراكيب في جمل بسيطة من إنشاءه محاكيا نمطا.**

النّشاط التّواصلي 2: توظيف الصّيغة "لذلك":

تقدم المعلّمة الصّيغة "**لذلك**" بعد قراءة الفقرة التّالية:

"أصدقاؤك أيّها التّلميذ، هم رفاقك وأعوانك، يلازمونك في السّراء والضّراء، ويدخلون عليك السّرور، تجد فيهم مساعدا ومسليّا وأمينا، **لذلك** عليك أن تختارهم من المخلصين".

فتسأل المعلمة: من هم الأصدقاء الحقيقيّون؟

تراوحت الإجابات بين: (**ت1**): الرفاق، (**ت2**): الأصدقاء الذين يقفون إلى جانبك في السّراء والضّراء، (**ت3**): الأصدقاء الحقيقيّون هم من تجدهم في السّراء والضّراء ولذلك علينا اختيارهم من المخلصين والأوفياء.

مع: ماذا استعملنا للربط بين الجملتين؟

مت: استعملنا "لذلك".

مع: **جيد**، أحسنت، علام تدلّ كلمة **لذلك؟**

مت1: تدل على التبرير، ت2: تدل على الإتيان بالدليل.

مع: حسن، أيضا.

مت: تدلّ على التعليل.

مع: جيّد، أحسنت، إذن كلمة "**لذلك**" تدلّ على التّعليل، فتفيدنا للرّبط بين جملتين لكي نقوم بالتّعليل بين الجملة الأولى والثّانية.

الحصّة الثّالثة:

الإنتاج الشّفوي: مشهد مصوّر/ فيديو قصير.

الأهداف التّعلّمية:

- يقدّم المتعلّم عرضا شفويّا (سرديّا) بحيث يركّز على موضوع واحد (التّعامل مع الزّميل المصاب)، يُضمّن حديثه تفصيلات وأمثلة، يستخدم أساليب لنقل المعلومات: السّبب والنّتيجة.
- يراعي عادات الاستماع والتّحدّث الجيّد.

التّمرين التّواصلي الأوّل: التّذكير بالقيم التّربويّة وأفكار النّص المنطوق.

في هذا التّمرين التّواصلي يهتمّ المعلّم بطرح الأسئلة والأفكار العامّة ليستذكر بها المتعلّمين أفكار النّص المنطوق السّابق.

مع: ماهي الصّداقة؟ وما هي مقوّماتها؟.

مت: الصّداقة هي الألفة بين الأصدقاء، ومقوّماتها هي أن تبنى على الإخاء والتّسامح والأخلاق الفاضلة. كانت معظم إجابات المتعلّمين صحيحة.

التّمرين التّواصلي الثّاني: إنتاج خطاب شفوي مماثل:

يتضمّن التّمرين التّواصلي الثّاني إنتاج خطاب شفوي مماثل من خلال وضعيات جديدة ودالّة ومن سندات متنوّعة.

- **المهمّة:** إنتاج خطاب شفوي يتضمّن مؤازرة الزّميل ومساعدته وقت الحاجة.
- **السّند:** مشهد مصوّر.

صورة رقم (04) من الكتاب المدرسي ص10.

- **صيغة العمل**: العمل في مجموعات.
- **التّعليمة**: تعرّض زميلك لحادث سبّب له كسرا في ذراعه فاضطر للغياب عن المدرسة مدّة من الزّمن، صف كيف استقبلتموه، وكيف تعاملتم معه.
- **عرض المنتوج شفويّا مع منسّقي الأفواج**.

نلاحظ أنّ العمل في المجموعات جدّ فعّال في تعليميّة الإنتاج الشّفوي، لذلك تدخّلنا من أجل منح الفرصة لكلّ متعلّم من أن ينتج نصّا شفويّا سواء أكان فرديّا، أو يكون الحوار ثنائيّا بين شخصين.

وهذه بعض من نماذج التّعابير التي تمّ تسجيلها.

إنتاج شفوي1:

نموذج أ: (إنتاج شفوي ثنائي).

تعرّض صديقنا في المدرسة إلى حادث مرور بسيط أصابه بكسر على مستوى اليد، فلمّا التقيا في الصّباح أمام المدرسة، تفاجئنا لما وقع له، فسألته:

مت1: صباح الخير يا صديقي، كيف حالك، وما بها يدك؟

مت2: صباح الخير صديقي، أنا بخير والحمد لله، وقع لي حادث بسيط في المنزل، حيث سقطت من أعلى الدرج، فانكسر هذا الجزء العلوي من يدي، الحمد لله على كل حال.

مت1: يا إلهي، الحمد لله على سلامتك صديقي العزيز، في المرة القادمة انتبه على سلامة صحتك، وسأساعدك في كتابة الدروس التي لم تحضرها الأسبوع الماضي، وسأشرحها لك.

مت2: شكرا صديقي العزيز، أنا ممتنّ لك كثيرا.

إنتاج شفوي2: فردي.

غاب عن المجيء زميلنا بالقسم لحضور الدّروس الأسبوع الماضي، فلمّا أتى ويده ملفوفة بالضّمادة تفاجئنا وهرعنا له، وسألناه عن سبب لفّ يده بالضّمادة، فأخبرنا أنّه تعرّض لحادث بسيط أثناء لعبه بالأرجوحة في حديقة الحيّ، فقدّمنا له يد المساعدة بخصوص الدّروس الغائب عنها، ووعدناه بأن نساعده على فهمها.

مع: جيد أحسنتم. تعبير آخر.

إنتاج شفوي 03: فردي

مت: رأيت صديقي، و و و هو أمام باب المدرسة، مجروحا، لأنّه وقع له حادث أثناء مساعدة أبيه على ذبح كبش العيد....

مع: أحسنت، أكمل.

مت: و و و أ أ أ.

نلاحظ أنّ المتعلّم يفتقد القدرة على إكمال إنتاجه التّواصلي، نتيجة ضعف مهارات التّواصل الشّفوي الفعّال لديه.

- **التّمرين التّواصلي الثّالث: إعادة السّرد للنّص المنطوق.**

المهمّة: إنتاج خطاب شفوي يتضمّن إقناع الزّميل عن فكرة غير صائبة.

السند: أنتج شفويّا، ص09، من الكتاب المدرسي.

"أخبرك زميلك بأنّه سيتغيّب عن المدرسة مساءً، ليشاهد مباراة كرة القدم للفريق الوطني الخاصّة بتصفيّات كأس إفريقيا، وسيتحجّج لدى المعلّمة بأنّه كان مريضا، حرّضك لتفعل مثله، لكنّك نهرته وأخبرته بأنّ حبل الكذب قصير جدّا، وبأنّ الدّراسة أهمّ بكثير من المباراة".

صيغة العمل: العمل في ثنائيّات.

التّعليمة: إحك لزملائك كيف أقنعته بالعدول عن هذا الأمر الشّنيع.

مساعدة المتعلّمين على إنجاز المهمّة:

- القراءة الواعية للسّند مع تحديد المطلوب.

- تطرح أسئلة الغاية منها توظيف الصّيغة الخاصّة بالجزئية (**لذلك**) واستخراج الأفكار الواردة في السّند.

ما حيلة صديقك للتّهرّب من المدرسة؟ ما المطلوب منه فعله؟

ما المقصود من عبارة: (حرّضك)، (نهرته)؟

أليس من واجب الصّديق نحو صديقه مدّ يد العون وحفظ أسراره؟

ماذا قال حين حرّضك، وبماذا ردّدت حين نهرته؟

عرض المنتوج شفويّا:

المنتوج الشّفوي الأوّل:

ت1: أخبرني صديقي معتزّ أنّه سيقوم بمشاهدة مباراة كرة القدم للفريق الوطني الجزائري، ولن يأتي في المساء للدّراسة، وسيكذب للمعلّمة ويتحجّج بمرضه، فنهيته عن هذا الفعل الشّنيع، وأقنعته أنّ الكذب حرام، وكبيرة من الكبائر، وأنّه بهذا الفعل سوف يخون المعلّمة وسيخون ثقة والديه، فندم عن فعل هذا، ووعدني أنّه سيأتي في المساء.

ت2: زميلي في القسم يريد أن يخفي حقيقة غيابه في الحصّة المسائيّة وسوف يتحجّج بأنّه أصيب بوعكة صحيّة، نهيته عن هذا الفعل الشّنيع وأن لا يخدع المعلّمة وأن الكذب كبيرة من الكبائر التي حرمها الله علينا ونهانا عن فعلها، وعليه أن يواظب على الحضور لأن طلب العلم أهم من المباراة.

ت3: زميلي، أ أ أ يرد أن ... يشاهد حصة التلفزيون، ومباراة القدم، ويكذب على المعلّمة، منعته لأنّ الكذب حرام.

كانت هذه بعض الإنتاجات الشّفويّة الّتي سجّلناها في بداية السّنة الدراسيّة.

ثانيا: تقييم وتحليل الإنتاج الشّفوي للوضعيّات التّواصليّة– (التقييم القبلي)–:

1/موارد منهجيّة لتعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشفوي:

1–1–معايير منهجيّة:

المعيار	المؤشر
الوجاهة	الاستهلال
	وضعيّة الجسم
	مستوى الصوت
البناء	عرض الفكرة
	استخدام جمل تامة المعنى
	توظيف التراكيب والصيغ
	التمثل الصحيح للمعنى
	احترام الجانب المنهجي
الانسجام	عدم التناقض
	استغلال السّندات التّوضيحيّة
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع

التميز	اقتراح حل
	إبداء رأي

1-2-معايير لغويّة:

المعايير	المؤشّرات
تلقي وفهم الخطاب	يحترم التّعليمة في إنجاز الخطاب
	يستعمل معجما مناسبا للمطلوب
سلامة النطق	احترام مخارج الحروف، تغيير النطق حسب الدلالة
سلامة اللغة	من الناحية الأسلوبية
	احترام القواعد اللغويّة
تناغم الحركات	توافق ملامح الوجه مع الدّلالة الخطابيّة
يستعمل الحجاج	يوظف أفعال القول (الكلام)
	يبرهن على ما يقول

جدول رقم (33): يوضّح الموارد المنهجيّة لتعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي.

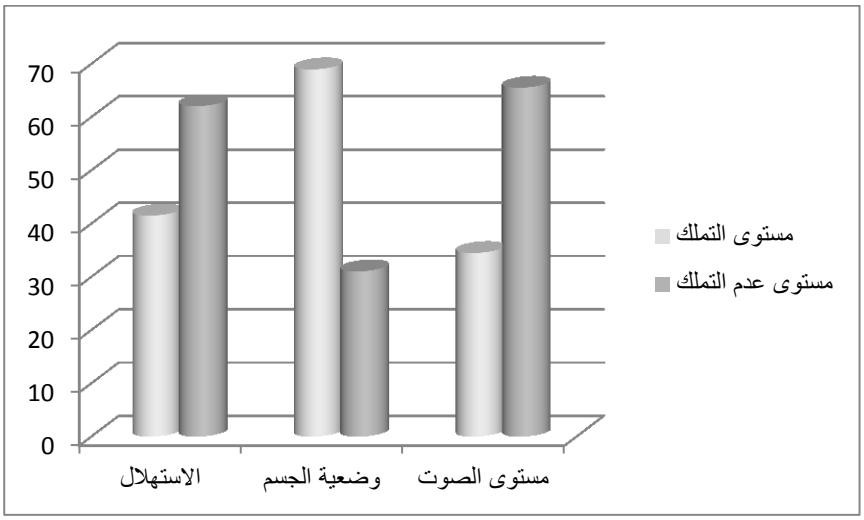
2/ تحليل نتائج المتعلّمين:

2-1-معيار الوجاهة:

أ- المستوى القبلي:

المعيار	المؤشر	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكم	
		العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النسبة المئوية
الوجاهة	الاستهلال	22	%41.50	36	%62.06
	وضعيّة الجسم	40	%68.96	18	%31.03
	مستوى الصوت	20	%34.48	38	%65.51

جدول رقم (34): يوضّح النتائج المحققة في معيار الوجاهة في المستوى القبلي.



الرسم البياني رقم (01): يوضح النّسب المحقّقة في معيار الوجاهة في المستوى القبلي.

بلغت النّتائج الإجمالية المحقّقة في هذا المعيار لدى العينة (48.31%) وهي نسبة تدلّ على عدم تملّك متعلمّي العيّنة لهذا المعيار بشكل جيّد، ممّا يعني عدم قدرتهم على تحقيق هذا المعيار في المستوى المقبول، ويضمّ هذا المعيار مؤشّر **الاستهلال** الّذي يعنى بمدى قدرة المتعلّم على إنتاج مقدّمة يستهل بها حديثه الشّفوي ملائمة مع وضعيّة التّواصل، من حيث التّقديم والتّمهيد للمعلومات ولوضعيّة الإنتاج الشّفوي، وقد بلغت نسبة تملّك هذا المؤشّر (**41.50%**) وهي نسبة تعكس عدم القدرة على تملّكه بتقدير جيّد، بينما بلغت نسبة تملّك مؤشّر **وضعيّة الجسم** والذي يعدّ مؤشرا منهجيّا مهمّا من خلال

استجابة المتعلّم لاتّخاذ وضعيّة جسمه المناسبة لموقف الإنتاج الشّفوي، حيث بلغت نسبة التّملّك (68.96%) وهي نسبة تعكس مدى تملّك المتعلّم لهذا المؤشّر، والّذي يتضمّن القدرة على الوقوف السّليم لوضعية الجسم، وتوجيه النّظر ورفع الرأس للمعلّم وزملائه من المتعلّمين، حيث سجّلت الدّراسة بعض الملاحظات لبعض المتعلّمين الّذين لم يحصلوا على نسبة تملّك هذا المعيار في عدم القدرة على المواجهة والقدرة على الإنتاج الشّفوي، وفي عدم القدرة أيضا على إبراز ملامح الوجه المناسبة لوضعيّة التّواصل، أمّا مؤشّر مستوى الصّوت (34.48%) وهي نسبة تمثّل عدم قدرة المتعلّمين على الإلقاء بصوت واضح ومسموع، نتيجة الخجل وعدم القدرة على التّعبير ارتجالا أمام معلّمهم وزملائهم، إضافة إلى افتقارهم إلى أسس التّعبير الشّفوي الجيّد.

حيث تبرز النّتائج المدوّنة في الرّسم البياني أعلاه أنّ أغلب متعلّمي العيّنة لم يتمكّنوا من النّجاح في معيار الوجاهة باستثناء النّجاح في مؤشّر وضعيّة الجسم، وتعكس الوضعيّة الشّفويّة الآتية بعض النّصوص الشّفويّة التي استغنى فيها المتعلّمون عن معيار الوجاهة، ونمثّل لذلك من خلال النّماذج التّواصليّة التّالية:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (1):**

"أخبرني في الصباح زميلي في الدراسة أنّه سيقوم بمشاهدة مباراة كرة القدم للفريق الوطني الجزائري، وأنّه لا يمكنه القدوم للدّراسة في المساء، وسيكذب للمعلّمة ويتحجّج بمرضه، فنهيته عن هذا الفعل الشّنيع، وأقنعته أنّ الكذب حرام، وكبيرة من الكبائر، وأنّه بهذا الفعل سوف يخون المعلّمة وسيخون ثقة والديه، فندم عن فعل هذا، ووعدني أنّه سيأتي في المساء".

يتبيّن من النّص الشّفوي هنا أنّ المتعلّم قد استهل إنتاجه بمقدّمة يذكر فيها وقائع حدوث الخبر مع ترتيب الأحداث والاستهلال بها حتّى يحصّل المعنى المطلوب.

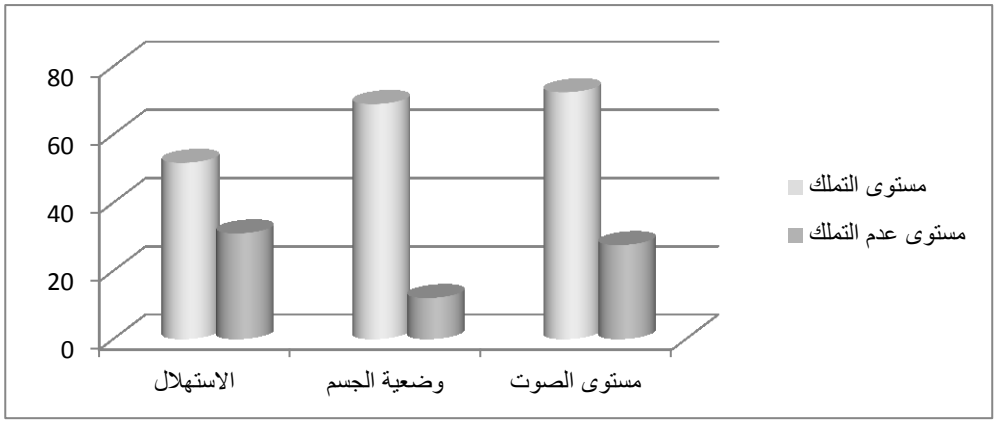
- **نموذج إنتاج شفوي رقم (2):** "قام زميلي، أ أ أ ويريد أن ... يشاهد حصّة التلفزيون، ومباراة القدم، ويكذب على المعلّمة، منعته لأنّ الكذب حرام".

تعكس الوضعيّة الشّفويّة عدم توفّر عنصر الاستهلال وبالتّالي نتج عنه عدم وضوح المعنى، ويعود سبب الفشل في هذا المعيار عند هذا المتعلّم وغيره من المتعلّمين إلى عدم توفّر تقنيّات تعبير الإنتاج الشّفوي في المنهاج، إضافة إلى أنّ المعلّم لا يقوم بتنبيه المتعلّم إلى ضرورة الاستهلال بمقدّمة تبيّن طبيعة المرسل والمرسل إليه والموضوع المتحدّث عنه، وتمكين المرسل إليه من تأويل المعنى.

ب- المستوى البعدي:

المعيار	المؤشّر	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
		العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النسبة المئوية
الوجاهة	الاستهلال	30	%51.72	18	%31.03
	وضعيّة الجسم	51	%68.96	7	%12.06
	مستوى الصّوت	42	%72.41	16	%27.58

جدول رقم (35): يوضّح النتائج المحققة في معيار الوجاهة في المستوى البعدي.



الرسم البياني رقم (02): يوضح النّسب المحقّقة في معيار الوجاهة في المستوى البعدي.

أمّا بالنّسبة للمستوى البعدي فكما توضح النّتائج أنّه هنالك تحسن ملحوظ في نسب التّملك لمعيار الوجاهة مقارنة بالمستوى القبلي، وهذا راجع لأساسيّات التّدريس المعتمدة التي تعتمد التّدريب والتّنمية التواصليّين للمتعلّم، على غرار ما كان سائدا في بداية السّنة الدراسية، حين كان المتعلّم لا يريد أن ينمّي قدراته المهارية في التّعبير والتّواصل الشّفوي بدافع الخجل من جهة، وضعف الرّصيد اللّغوي الوظيفي من جهة أخرى، أمام ضعف تكوين المعلّم وعدم معرفته ووعيه بأهمّية استراتيجيات التّواصل الشّفوي، وعليه بلغت نسبة تملّك مؤشّر **الاستهلال** (51.72%)، ونسبة تملّك مؤشر **وضعية الجسم** (68.96%) و**مستوى الصّوت** (72.41%)، أي توضّح النّسب أعلاه تحسّنا ملحوظا مقارنة بما تمّ تسجيله في المستوى القبلي، أمّا المتعلّمين الذين لم يتمكّنوا من تملّك مؤشّرات **معيار الوجاهة**، فقد كانت النّسب منخفضة نوعا ما. ونمثّل لذلك من خلال بعض نماذج من الإنتاجات الشّفويّة التي تمّ تسجيلها:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (1):**

"الصّحة من أعظم النّعم التي منّ الله تعالى بها على الإنسان، لذلك على الإنسان أن يكون جاهدا للحفاظ على صحته، وذلك من خلال التّغذية الصّحية وممارسة الرّياضة وإجراء الفحوصات الطّبية وتوفير قسط مهم من الرّاحة والنّوم والنّظافة الدّائمة، كما يجب على الإنسان أن يحافظ على نفسه من الأمراض كالجوع والعطش والتّعب، وتجنب ما يظهرها كالمخدّرات والتّدخين الذي يؤدّي إلى الإرهاق والفشل".

نلاحظ هنا أن المتعلّم لا يفرق بين الأمراض والعادات السّيدة، فقد اعتبر الجوع والعطش مرضا، كما أنّه ابتعد عن مضمون النّص الشّفوي الحقيقي وهو **التّبرع بالدّم**، وجعل من موضوع الحفاظ على الصّحة هو البارز في إنتاجه الشّفوي.

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (2):**

"التّبرع بالدّم في جوهره عمل إنساني نبيل، يساهم في إنقاذ الكثير من الأرواح والمرضى الذين هم بحاجة إلى هذه القطرات من الدّم، ليعيشوا وينعموا حياة جيّدة صحيّة".

نلاحظ أنّ المتعلّم من خلال هذا الإنتاج أنّه كان إنتاجا قصيرا، حيث أنّ عبارات الاستهلال منعدمة، كما أنّه كان سريعا في طبيعة الإلقاء.

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (3):**

"للتّبرع بالدّم أهمّية كبيرة في إنقاذ أرواح المصابين، فالأصحّاء بعد تبرّعهم يمكنهم تعويض ما خسروه من دم ولا يسمحوا لجميع الناس التبرّع إلّا من بلغ السّن القانوني، كما أنّه من اللّازم أن نستغل عافيتنا لمساعدة المرضى الذين لا يمكنهم الحصول على هذا السائل الغالي إلّا من المتبرعين، ويحتاج مرضى فقر الدّم، إلى الإمداد بهذا السائل الحيوي بانتظام، وهناك عدّة أسباب تحفّزنا على التّبرع بالدم مثل أنّه عمل إنساني كبير ولا يمثل أيّ **ضر** على صحّة المتبرّع، كما أنّه **يعجّ** صدقة وزكاة على ديننا الحنيف، لذا يلزم على جميع الأصحاء القادرين على التبرع أن لا يحرموا من هم بحاجة إليه، فقد صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الصدقة على المسكين صدقة وعلى ذي الرّحم اثنتان صدقة فصلة".

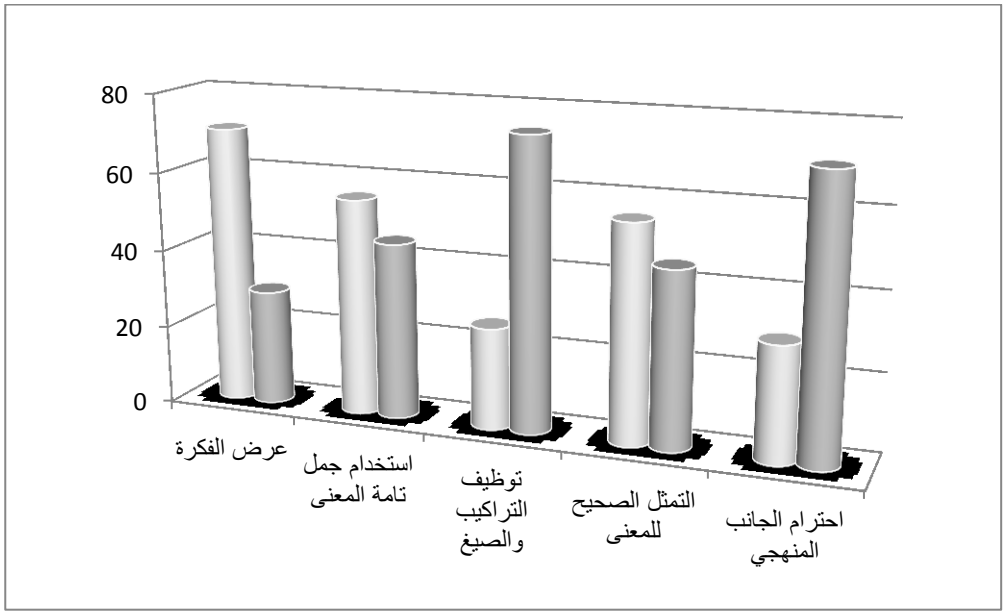
نلاحظ من النّموذج الشفوي رقم (2)، أنّ المتعلّم لم يحصل على تملّك مؤشّر الاستهلال، من مقدّمة وعرض وخاتمة، حيث كان إنتاجه الشّفوي قصيرا جدا، إضافة إلى بعض الأخطاء التي وقع فيها مثل (**ضر، عوض ضرر**)، بالإضافة إلى الأخطاء الأسلوبيّة مثل استعمال مفردات غير مناسبة للسّياق الكلامي على الرّغم من أنّها تعطي نفس المعنى، مثل استعمال لفظة (**تعجّ**) في قوله عن التّبرّع بالدّم (كما أنّه **يعجّ** صدقة وزكاة على ديننا الحنيف).

2-2- معيار البناء:

أ-المستوى القبلي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	41	%70.68	17	%29.31
المؤشّر (2)	32	%55.17	26	%44.82
المؤشر (3)	15	%25.86	43	%74.13
المؤشر (4)	32	%55.17	26	%44.82
المؤشر (5)	17	%29.31	41	%70.68

جدول رقم (36): يوضّح النّتائج المحققة في معيار البناء على المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (03): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار البناء على المستوى القبلي.

بلغت النّتائج المحقّقة في معيار **البناء** (**43.19%**) وهي نسبة تعكس تملّك المتعلّمين لهذا المعيار في المقابل إخفاق نسبة (**56.81%**)، حيث يرجع سبب الإخفاق إلى أنّ المتعلّم كان في عطلة دامت ستّة أشهر، انجرّ عن هذا الانقطاع في حصص الدّرس طوال هذه الفترة، غياب ونسيان مفاهيم الاتّساق اللّغوي، كما سبق وأن أشرنا جرّاء الوضع الصّحي واستجابة لإجراءات الوقاية من فيروس كورونا، حيث بلغت نسبة التّملّك في مؤشّر **عرض الفكرة** (**41.5%**)، وهي نسبة دون المتوسّط تعكس عدم قدرة

المتعلّم على عرض الفكرة سليمة، في حين بلغت نسبة استخدام الجمل التّامّة (25%) وهي نسبة ضعيفة جدّا تعكس عدم قدرة المتعلّم على الاستخدام الأمثل للجمل تامة العناصر اللّغويّة، ونسبة (55.17%) لمؤشّر التّمثّل الصّحيح للمعنى وهي نسبة فوق المتوسّط تمثّل مدى قدرة المتعلّم على التّمثل الصّحيح للمعنى، وبالتّالي فهم ما يسمع وما يقرأ، واستثماره في الإنتاج التّواصلي، أمّا مؤشّر احترام الجانب المنهجي والذي يعنى بمواضع احترام سلامة العرض من مقدّمة وعرض وخاتمة، إضافة إلى توفّر عناصر الوقف والاستمرار والتّنغيم وخفض الصّوت ورفعه وغيرها من الأمور المنهجيّة التي تعكس مدى قدرته على تملّك الجوانب المنهجيّة للتّعبير الشّفوي فقد بلغت (29.31%) وهي نسبة ضعيفة جدّا.

فنجد المتعلّم في الإنتاج التّواصلي من خلال الوضعيّة التّعليميّة التّالية من الكتاب المدرسي لا يحسن توظيف التّراكيب اللّغويّة التي درسها، ولم يتمكّن أيضا من تمثّل المعنى الصّحيح في الإنتاج التّواصلي الآتي، ونمثّل لذلك من خلال الاستعانة بالسّند التّعليمي التّالي:

السّند التّعليمي:

أخبرك زميلك بأنّ جمعيّة خيريّة أسّسها مجموعة من شباب الحيّ، تهتمّ بمساعدة الفقراء والمرضى وذوي الاحتياجات الخاصّة، وتوفّر لهم ما يحتاجونه . ولتنجح في تحقيق أهدافها، لا بدّ أن تدعمها بجمع الإعانات من الأهالي

2

التّعليميّة:

اِحْكِ لِزُملائِكَ عن فَوائِدِ هذه الجَمْعِيَّةِ وكيف أَقْنَعْتَ أهْلَكَ بالمُساهَمَةِ فيها ودَعْمِها ومَدِّ العَوْنِ لِهؤلاءِ الشُّبّانِ .

3

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (1)**: "في شهر رمضان المبارك قامت جمعيّتنا في الحي بجمع النّقود من أجل توزيع قفّة رمضان على الفقراء والمحتاجين، فقمت بالانضمام إلى الجمعيّة وساعدتهم في نشر

[2]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ص13.

[3]- المرجع نفسه: ص ن.

خبر الإعلان، من الجيران والأقارب، وفي الأخير جمعنا قدرا معتبرا من المال واشترينا به زيتا ودقيقا وبعض المواد الغذائية ووزعناها على الفقراء والمحتاجين".

نلاحظ أنّ المتعلّم من خلال إنتاجه الشّفوي أعلاه قد تمكّن من النّجاح في مؤشّر عرض الفكرة وتمثّل المعنى وتقديم جمل تامّة المعنى، لكنه فشل في مستوى التّمكّن من مؤشّر المنهجيّة، حيث لم يحترم عناصر الإنتاج التّواصلي المتمثّل في المقدّمة والعرض والخاتمة، وعلامات الوقف على المستوى الشّفوي، حيث كان تعبيره سريعا نوعا ما.

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (2)**: "قام جمعية الحيّ، بجمع المال وذلك لمساعدة المحتاجين والفقراء، وإعطائهم الأكل والشرب، و و و قنّعت أبي ودخلت الجمعيّة الخيريّة".

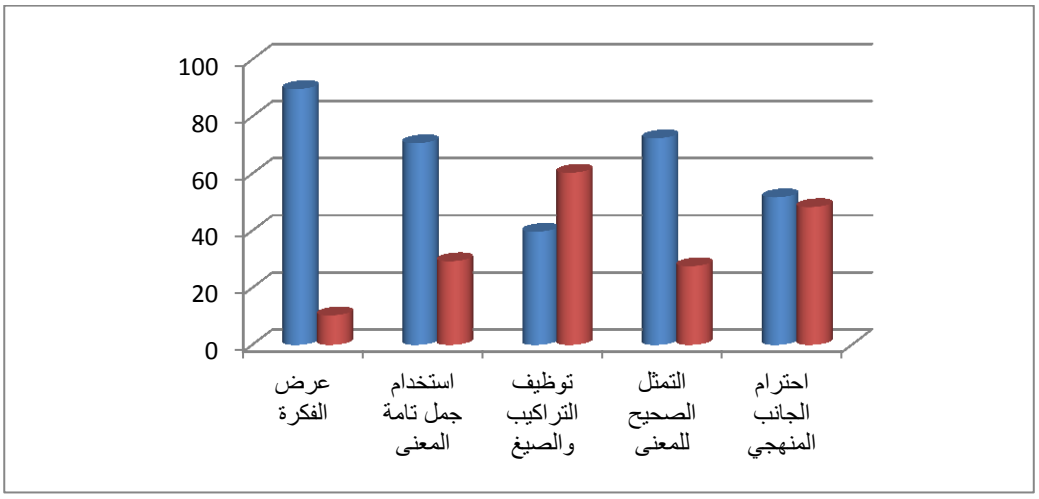
نلاحظ من خلال هذا الإنتاج الشّفوي غياب لكلّ المؤشرّات السّابقة الذّكر، حيث لم يستطع النّجاح في تمثّل المعنى بشكل صحيح، وإنتاج جمل تامّة المعنى، ونفسّر وجود هذا الضّعف من خلال عدم وعي المعلّم بأهمّية التّواصل الشّفوي، إضافة إلى أنّه لا يعيره الاهتمام الكافي، حيث لا يزال تفكير المعلّم منصبّا حول ضرورة تدريب المتعلّم على القراءة والتّمكّن من القواعد النّحويّة، بالإضافة إلى أهمّية التّعبير الكتابي، دونما توجيه الاهتمام للتّعبير الشّفوي بمثل الأهمّية، حيث وضّح أحد المعلّمين من خلال الدّراسة الميدانيّة إلى أنّ الإنتاج الشّفوي مضيعة للوقت لأنّ المتعلّم لا يمتحن فيه في نهاية السّنة الدراسيّة، هذا نتيجة النّقص الذي يعتري تكوين المعلّمين في المدارس العليا للأساتذة والجامعات، إضافة إلى مشكل تعدّد التّخصّصات الجامعيّة الغير مؤهّلة للتّدريس كمعلّم لغة عربيّة.

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	52	%89.65	6	%10.34
المؤشّر (2)	41	%70.68	17	%29.31
المؤشر (3)	23	%39.65	35	%60.34
المؤشر (4)	42	%72.41	16	%27.58

المؤشر (5)	30	%51.72	28	%48.27

جدول رقم (37): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار البناء على المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (04): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار البناء على المستوى البعدي.

نلاحظ أنّ المتعلّم في المستوى البعدي استطاع تملّك مستوى المؤشّرات ما عدا المؤشّر رقم (**03**) المتعلّق بتوظيف التّراكيب والصّيغ، حيث بلغت نسبة التّملّك دون المتوسّط (**39.65%**) وهذا راجع إلى أنّ المتعلّم لا يستطيع حفظ كلّ التّراكيب والصّيغ التي تلقّاها طيلة السّنة الدّراسيّة، فذهنه يقوم على مبدأ الاختيار للتّراكيب التي يتوفّر عليها بعدد محدود جدّا.

ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (1):**

"ظل الاحتلال الفرنسي مستعمرا لوطننا ما يزيد عن قرن، فقام بتعذيب أمّهاتنا وأجدادنا كثيرا وهذا ما سبّب لهم جرحا عميقا على مستوى الجسد والإحساس.

غير أنّه فشل في تفريق المجتمع الجزائري وكان ذلك من خلال الكتاتيب وفتحه للمدارس الفرنسيّة بالجزائر، وكذلك استنادا لتعدّد اللّهجات وزرع الفتن ونظرة الشّمولية للثّورة الجزائريّة.

ولأنّ حبّ الجزائريّين لبعضهم بعضا وتعاونهم لم يذهب بل زاد متانة بقي المجتمع الجزائري متماسكا وها نحن اليوم ننعم بالحرية والوحدة الوطنية وكلنا افتخار بأننا أبناء هذا الوطن لقول الشّاعر:

حبك فائض عطرا ياجيني ويأسرني".

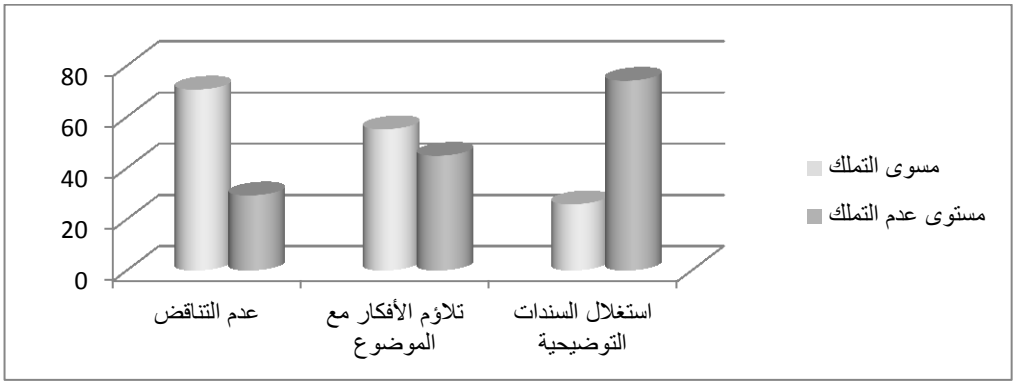
نلاحظ من خلال هذا النّموذج الشّفوي أنّ المتعلّم لم يقع في أخطاء نطقيّة ولفظية وتركيبية ودلاليّة، إلا أنّه على مستوى عرض الفكرة وقع تناقض من خلال قوله: "غير أنّه فشل في تفريق المجتمع الجزائري وكان ذلك من خلال الكتاتيب وفتحه للمدارس الفرنسيّة بالجزائر، وكذلك استنادا لتعدّد اللّهجات وزرع الفتن ونظرة الشّمولية الثّورة الجزائرية"، وهذا ما يؤدّي إلى عدم حصول مؤشّر تمثّل المعنى لدى المتعلّم، هذا راجع لقلة التّركيز والقراءة والمطالعة والتّمرّن على أساليب اللّغة العربيّة الفصيحة.

2-3- معيار الانسجام:

أ- المستوى القبلي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	41	%70.68	17	%29.31
المؤشّر (2)	32	%55.17	26	%44.82
المؤشر (3)	15	%25.86	43	%74.13

جدول رقم (38): يوضّح النتائج المحقّقة في معيار الانسجام على المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (05): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الانسجام على المستوى القبلي.

بلغت النّتائج المحقّقة في معيار **الانسجام** (59.76%) وهي نسبة فوق المتوسّط تعكس مدى تمكّن المتعلّمين من معيار الانسجام، حيث تضمّن مؤشّر **عدم التّناقض** نسبة (**70.68%**) وهي نسبة توضّح مدى تمكّن المتعلّمين من هذا المؤشّر، نتيجة وضوح الوضعيّات التّعليميّة وبعدها عن التّعقيد وقربها من واقع المتعلّم، ما يجعل المتعلّم يستطيع التّمييز بين القضايا ويفهمها وينتجها، بينما بلغت نسبة استغلال

المتعلّمين للسّندات التّوضيحيّة نسبة متوسّطة، قدّرت بـ (**55.17%**) نتيجة عدم قدرة المتعلّم على استغلالها في استثمار الرّصيد اللّغوي والمكتسبات القبليّة التي يمتلكها، أمّا بالنّسبة لمؤشّر **تلاؤم الأفكار مع الموضوع** فقد بلغت (**25.86%**) وهي نسبة تعكس عدم تملّك هذا المؤشّر لدى بعض المتعلّمين، وهذا راجع لأنّ الأفكار الّتي يقدّمونها لا تلاؤم طبيعة الموضوع المقترح، نتيجة الارتباك وعدم استغلال السّندات التّعليميّة والتّوضيحية أحسن استغلال.

ففي الإنتاج الشّفوي في النّموذج التّالي يطلب من المتعلّم التّعبير عن وضعية تواصليّة باستغلال الصّيغة (**لأنّ**) باستغلال السّندات التّوضيحيّة مع تسجيل أحسن التّعابير وتسجيلها على السّبورة.

صورة رقم (05): سند توضيحي للتّعبير الشّفوي.

- **نموذج إنتاج شفوي رقم 01:**

ركب الشّاب الحافلة ورأى عجوزا مسكينا لم يستطيع الوقوف، فأعطاه مكانه، لذلك يجب أن نساعد العجائز **لأنّ** ذلك فيها حسنة.

- **نموذج إنتاج شفوي رقم 02:**

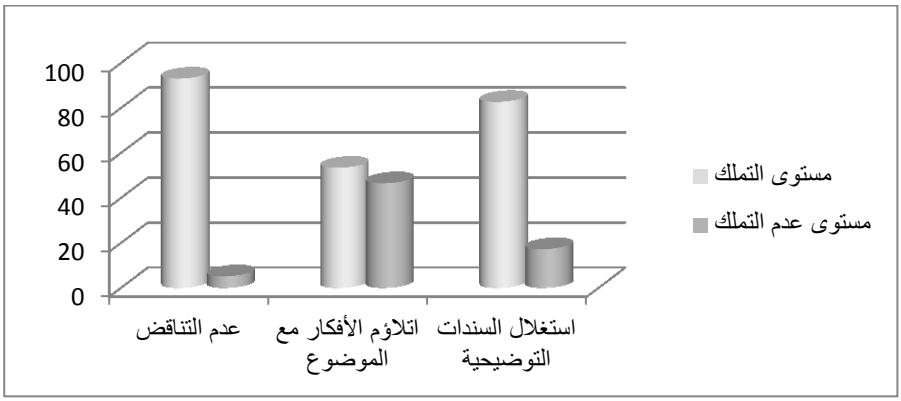
في عيد الأم اشترت أختي لأمي هدية ففرحت بها كثيرا لأن عيدها يوم 8 مارس.

نلاحظ من خلال الإنتاجات السابقة أن المتعلم لا يملك القدرة على الإنتاج، الناتج عن ضعف القدرة اللّغوية على إنتاج المفردات، وضعف استغلال السّندات التّوضيحية، وعدم الملائمة في تقدير الأفكار وتوظيفها.

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	54	%93.10	3	%5.17
المؤشّر (2)	48	%82.75	10	%17.24
المؤشر (3)	31	%53.44	27	%46.55

جدول رقم (39): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار الانسجام على المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (06): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الانسجام على المستوى البعدي.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول والرّسم البياني أنّ المتعلّم تحسّنت إنتاجاته الشّفويّة نظرا لتشبّعه بالمفاهيم والمفردات التّواصلية ذات العلاقة بين المواضيع المقترحة، وما يتلقّاه في حصص القراءة لميدان فهم المكتوب، والنّصوص المنطوقة، حيث بلغت نسبة التّملّك في المؤشر الأوّل المتعلّق **بعدم التّناقض** (93.10%) والثّاني المتعلّق **بتلاؤم الأفكار** مع الموضوع بنسبة (53.44%) والمؤشّر الثّالث المتعلّق **باستغلال السّندات التّوضيحيّة** (82.75%)، في مقابل عدم تملّك نسب قليلة للمؤشّرات السّابقة الذّكر، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّواصلي التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

إنّ اليوم ليس كسائر الأيّام، إنّ اليوم ذكرى (05) جويلية عيد الاستقلال.

هذا اليوم الذي تقشعر فيه الأبدان، وتدمع له العيون، ما استطعت أنا اليوم **آقف** أمامكم على تراب وطننا الغالي، أتمتع أنا وأنتم بكل هذه الحرية، نتعلم مجانا نعالج مجانا...، إلّا بفضل مليون ونصف

مليون شهيد، هؤلاء المجاهدين والشهداء الذي **اعتطموا** الجبال، عانوا مختلف أنواع الفقر والبرد والجوع وكذلك سجنوا وتعرّضوا إلى **آشد** التعذيب، من أجل تحقيق النصرُ البلاد، و**تنتمع** بخيراتها، لذلك علينا أن نحافظ على هذا الوطن نفيس، ونساهم في تطويره وازدهاره رافعين علمه عاليا، بمجرد ما أنهيت كلمة وقف الجميع يردد قسما بالنازلات الماحقات والدّماء الزّاكيات الطّاهرات".

نلاحظ هنا أنّ المتعلّم وقع في أخطاء نطقيّة ولفظيّة كثيرة، وأخطاء نحويّة، من بينها:

الأخطاء النطقية: آقف، اعتطموا، آشد، تنتمع.

أخطاء صرفية، كلمة في قوله (بمجرد ما أنهيت كلمة) والصحيح كلمتي

أخطاء نحوية: في الحرك الإعرابية للتوابع من بينها جر المضاف إليه، وخلو التركيب لأدوات الربط، من بينها اللام في قوله: من أجلِ تحقيقِ النّصرُ البلادِ" والأصح "من أجل تحقيقِ النّصر للبلادِ"

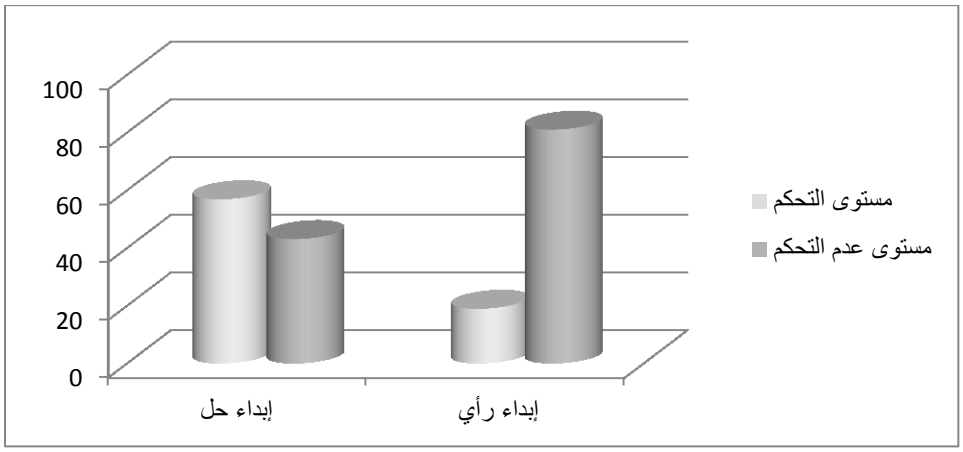
لكن نلاحظ تفوقّه في المؤشرّات المتعلّقة بعدم التناقض، حيث لم يحتو إنتاجه على تناقضات دلاليّة، كما استطاع أن يستغلّ أحسن استغلال للسندات التوضيحية في الكتاب المدرسي والسّندات والصّور الدّاعمة، كما تمكّن من النّجاح في مؤشّر تلاؤم الأفكار، ونرجع سبب نجاحه إلى تدرّبه على كيفيّة استغلال السّندات التّوضيحيّة، واستغلالها أحسن استغلال.

2-4- معيار التّميُّز:

أ- المستوى القبلي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	33	%56.89	25	%43.10
المؤشّر (2)	11	%18.96	47	%81.03

جدول رقم (40): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار التّميز في المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (07): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار التميّز على المستوى القبلي.

نلاحظ من خلال الجدول والرّسم البياني أنّ نسبة تملّك **مؤشّر إبداء حلّ** بلغت (**56.89%**)، وبلغت نسبة تملّك **مؤشّر إبداء رأي** (**18.96%**)، حيث نلاحظ أنّ نسبة تملّك المؤشّر الثّاني أكبر من الأوّل، حيث إنّ المتعلّم يبدو أنّه عاجز عن إبداء رأيه تجاه قضيّة ما، بينما هو قادر على تقديم الحلول، وهذا بطبيعة الحال نتيجة ضعف القدرة اللّغويّة لا غير. ونمثل لذلك من خلال النّموذج الشّفوي التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"أسّس مجموعة من شباب الحي جمعيّة خيرية تهتم بمساعدة الفقراء والمرضى وتوفّر لهم ما يحتاجونه، وهي بدورها تحتاج إلى الدّعم من الأهالي لتحقيق أهدافها.

ولما وصل الخبر استعلمت أكثر منها فعرفت أنّهم يشترون المواد الغذائيّة والملابس والأغطيةّ والأدوات المدرسية للفقراء، وكذلك الأدوية والكراسي المتحرّكة للمرضى وذوي الاحتياجات الخاصّة، كما أنّهم ينظّمون الحفلات للأطفال المصابين بمرضى السّرطان ليدخلوا البهجة إلى قلوبهم، تأثرت لما يقدمونه للآخرين دون مقابل فقرّرت الانضمام إليهم وأقنعت أهلي بالمساهمة فيها، وعرضت لهم بعض صور المحتاجين وفرحتهم.

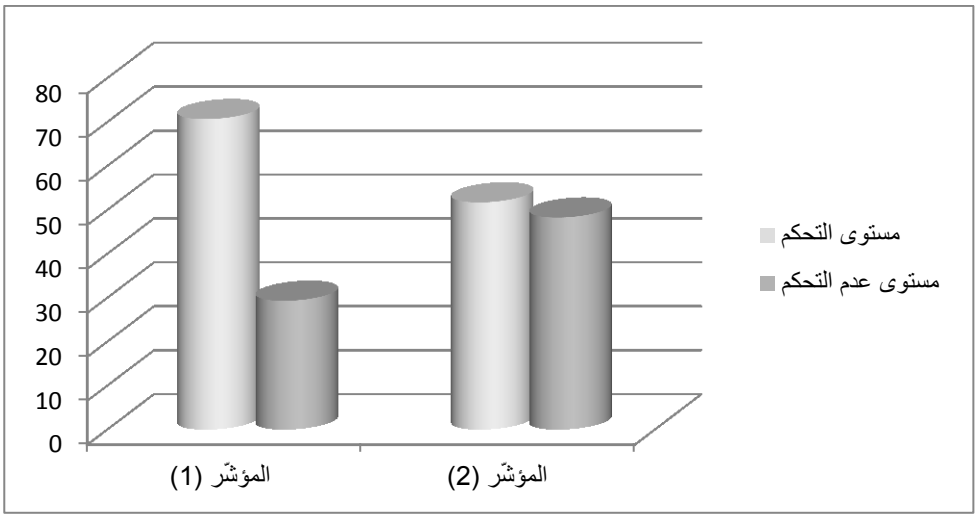
وفي الأخير، أنا فخورة لأنّني انضممت إلى هذه الجمعيّة الرّائعة التي تنشر الخير والسّعادة لقوله تعالى: "وتعانوا على البرّ والتّقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان".

نلاحظ هنا من خلال هذا النّموذج الإنتاجي الشّفوي قدرة المتعلّم على النّجاح في **معيار التّميز**، حيث استطاع أن يقترح حلولا ويقدّم رأيا، مدعّما ذلك بالشّواهد، على الرّغم من امتلاء إنتاجه بالأخطاء اللّغويّة والأسلوبيّة.

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	41	%70.68	17	%29.31
المؤشّر (2)	30	%51.72	28	%48.27

جدول رقم (41): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار التّميز في المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (08): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار التميّز على المستوى البعدي.

نلاحظ من خلال الجدول والرّسم البياني أنّ نسبة تمثّل **مؤشّر إبداء حلّ** بلغت (**70.68%**) وبلغت نسبة تمثّل **مؤشّر إبداء رأي** (**51.72%**) حيث نلاحظ أنّ نسبة تمثّل معيار التّميز في المستوى البعدي أكبر من المستوى القبلي، إذ كان المتعلّم يبدو عاجزا عن إبداء رأيه تجاه قضيّة ما، وتقديم الحلول، وهذا بطبيعة الحال نتيجة ضعف القدرة اللّغويّة لا غير، إلا أنه سجلنا تحسنا في المستوى البعدي ونمثل لذلك من خلال النّموذج الشّفوي التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم 01:**

"إنّ الغذاء الصّحي أساس بناء الجسم السّليم، والصّحة هي نعمة من النّعم التي منّ بها الله على عباده، لذلك علينا أن نحاول دوما تناول الأطعمة الصّحية المفيدة لجسمنا، والطبيعية منها، والابتعاد عن السّكريات والدّهون التي تسبب لنا الشحوم، ففي اللمجة التي يتناولها زملائي لاحظت أنهم يحضرون معهم

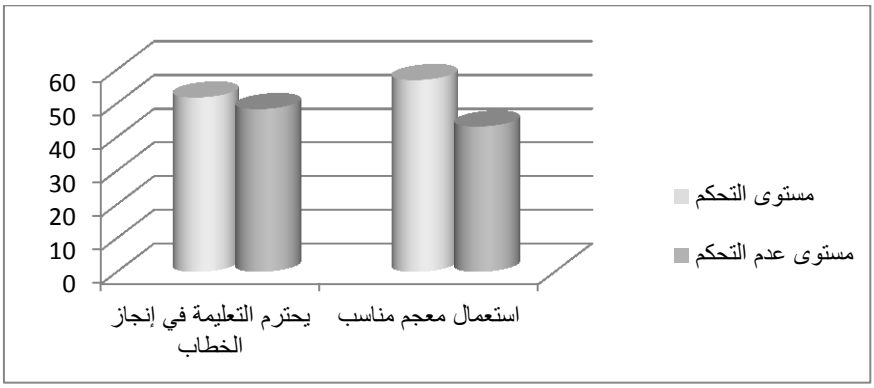
من البيت علبا من البسكويت، والعصائر الغازية، ومختلف أنواع الحلويات، والتي تعتبر أغذية مضرة لصحة أجسامنا وسلامة نموه، نظرا لاحتوائها على مواد غير طبيعية، فهي مواد مصنعة وكيماوية مضرة تسبب لنا على المدى القريب والبعيد هشاشة العضام والأمراض المزمنة، لذلك أنصح زملائي بتناول الخضر الطازجة، والحليب، والابتعاد عن المأكولات المصنعة، فالعقل السّليم في الجسم السّليم".

المعايير اللّغويّة:

2-5- معيار تلقّي وفهم الخطاب:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	30	%51.72	28	%48.27
المؤشّر (2)	33	%56.89	25	%43.10

جدول رقم (42): يوضّح النتائج المحققة في معيار تلقّي وفهم الخطاب في المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (09): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار التّلقي وفهم الخطاب في المستوى القبلي.

يمثّل الجدول أعلاه والرّسم البياني مدى تملّك المتعلّمين لمهارة الإنتاج الشّفوي في **معيار تلقّي وفهم الخطاب** على المستوى القبلي، حيث بلغت نسبة تملّك المتعلّمين لمؤشّر **يحترم التّعليمة في إنجاز الخطاب** (51.72%) وهي نسبة تملّك متوسّطة، في مقابل نسبة عدم التّملك التي قدّرت بـ: (48.28%) بينما بلغ مؤشّر تملّك استعمال معجم مناسب للوضعيّة التّواصلية المطلوبة (**56.89%**)

وهي نسبة متوسّطة تعبّر عن مدى تطوّر الملكة اللّسانيّة والتّواصليّة للمتعلّم، مقارنة بالأشهر الأولى من الدّراسة، أين كانت نسبة تملّكه ضعيفة نوعا ما، ونمثّل لذلك من خلال الإنتاج التّواصلي التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"المشروع الّذي أحلم بتجسيده عندما أكبر هو إنجاز مصنع الأدوية، هذا المصنع سوف يحقّق فوائد جمّة، من بينها إيجاد علاج للمرضى والتخفيف من **آلامه، توفيق الكثير من العمّال** وبالتالي توفيرِ دخلا للعائلات بالإضافة إلى مساهمة في تحسيس اقتصاد البلاد،... **وينجح** مشروعي علي أن أضع خطّة مستقبليّة التي تتمثل في التوكل على الله، الإيمان بالفكرة وضع خطط لبلوغ الهدف، الإرادة والعمل المستمر، التّعلم من الأخطاء.

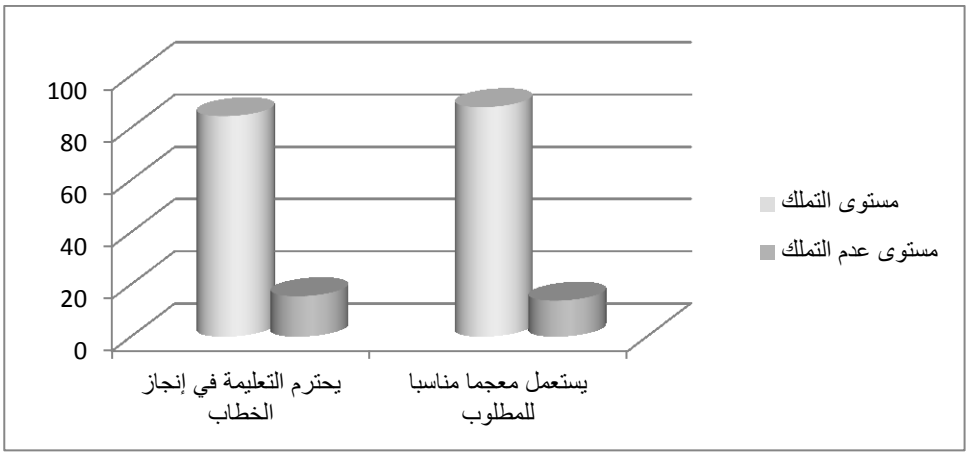
وفي الأخير أسأل الله أن يعينني لأحقّق هذا الهدف وأراه على أرض الواقع، من توكّل على الله بلغ مراده".

نلاحظ من خلال هذا النّموذج التّواصلي أنّ المتعلّم استطاع احترام تعليمة النّص في إنتاج خطابته، كما استطاع أن يستعمل رصيدا لغويّا لابأس به في الوضعيّة التّواصليّة، فقد استعمل عدّة مفردات من بينها: **المشروع، المصنع، العمّال، الاقتصاد، العمل، التّعلّم، الهدف، الإرادة. إلّا أنّ نصه امتلأ بالأخطاء الأسلوبيّة نتيجة عدم تملّكه لمستوى تمثّل المعنى من خلال قوله: " توفير الكثير من العمّال وبالتالي توفيرِ دخلا للعائلات بالإضافة إلى مساهمة في تحسيس اقتصاد البلاد،"، " وينجح** مشروعي علي أن أضع خطّة مستقبليّة "

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	49	%84.48	9	%15.51
المؤشّر (2)	51	%87.93	8	%13.79

جدول رقم (43): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار تلقي وفهم الخطاب في المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (10): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار تلقي وفهم الخطاب في المستوى البعدي.

من خلال الجدول أعلاه والرّسم البياني، يتبيّن مدى تقدّم المتعلّمين في تملّك معيار تلقّي وفهم الخطاب التّعليمي، بشكل أحسن منه في المستوى البعدي، من خلال مدى عمق وفهم فحوى التّعليمة، وفهمهم لها، وقدرتهم على تأويل ما تحتويه من معان وإنجاز نصوص شفويّة ذات علاقة بإنجاز الخطاب الشّفوي المقصود، مع استعمال معجم مفرداتي غني وثري وملائم للإنتاج الشّفوي المطلوب، فقد بلغت نسبة تملّك المؤشّر الأوّل المتعلّق بـ: **يحترم التّعليمة في إنجاز الخطاب** (**84.48%**) وبنسبة (**87.93%**) في مؤشّر **يستعمل معجما مناسبا للمطلوب**، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"أنا تلميذة أدرس في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، أريد أن أكون ناجحة في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وأن أحتل المركز الأول مدرسيا ولما لا ولائيا أو وطنيا.

ومن أسرار النجاح في شهادة التعليم الابتدائي مجموعة نصائح من التفوق ألا وهي: الانتباه والتركيز داخل القسم، الانضباط ويكون ذلك بعدم الغياب، حل الواجبات المنزلية وضع جدول للمراجعة، النّوم المبكّر، وكلّ هذا لا يكون إلّا بالتّوكّل على الله والمحافظة على أداء الصلوات.

وفي الأخير أتمنى أن يوفّقني الله لأنال الفوز والنّجاح في نهاية المرحلة التّعليم الابتدائي وكلّ هذا لا يكون إلا بالجد والاجتهاد فكما يقول: من جد وجد ومن زرع حصد ومن سار على الدّرب وصل".

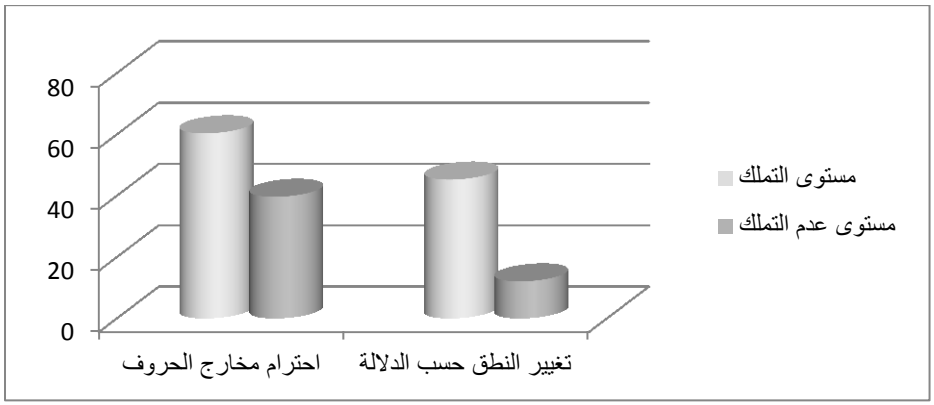
نلاحظ أنّ المتعلّم من خلال هذا الإنجاز الشّفوي استطاع أن يمتلك مهارة احترام التّعليمة في إنجاز الخطاب وهذا ناتج عن الفهم العميق للموضوع، ومشكلاته التّعليميّة، كما استطاع تملّك كمّ لابأس به من

المفردات الوظيفيّة الخادمة لموضوع النّص: النّجاح، شهادة التّعليم الابتدائي، القسم، الواجبات المنزليّة، تلميذ، جدّ، زرع، حصد، الدّرب، وصل.

2-6- معيار سلامة النّطق:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	35	%60.34	23	%39.65
المؤشر (2)	51	%45.26	7	%12.06

جدول رقم (44): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار سلامة النّطق على المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (11): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار تلقّي وفهم الخطاب في المستوى البعدي.

يمثّل الجدول والرّسم البياني نسبة تملّك المتعلّم لمعيار **سلامة النّطق** على المستوى القبلي، الذي بلغ نسبة تملّك (60.34%) في مقابل نسبة عدم تملّك للمؤشّر (39.66%) حيث نجد أنّ معظم المتعلّمين لا يحسنون نطق الحروف المتشابهة المخرج والشّكل، من خلال الخلط في النّطق بين حرفي الصّاد والسّين، والضّاد والظّاء، والحاء، والهاء، والدّال والذّال. مثل نطق جملة: "و(**الذال**) على الخير كفاعله"، عوض "**والدّال** على الخير كفاعله".

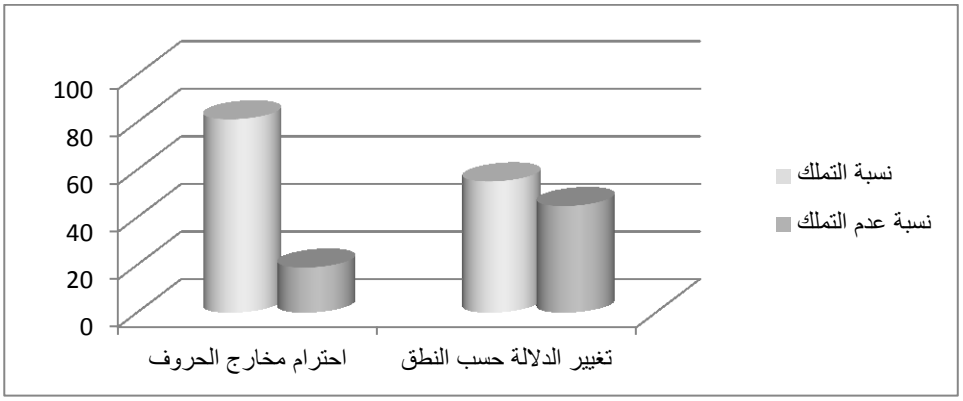
وفي المؤشّر الثّاني المتعلّق بـ: **تغيير النّطق حسب الدّلالة** حيث بلغت نسبة التّملّك (**45.26%**) ونرجع سبب عدم تملّك هذا المؤشّر لدى غالبيّة المتعلّمين إلى نقص التّدريب على مهارة التّعبير الشّفوي

والتّواصل في السّنوات السّابقة، أمام صعوبة اللّغة الشّفويّة وصعوبة تقويمها لدى المعلّم، إضافة إلى فقر استراتيجيّات تدريسها.

ب- المستوي البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	47	%81.03	11	%18.96
المؤشر (2	32	%55.17	26	%44.82

جدول رقم (45): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار سلامة النطق على المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (12): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار سلامة النطق على المستوى البعدي.

نلاحظ من خلال الجدول والرّسم البياني أنّه تم تملّك **معيار سلامة النّطق** على المستوى البعدي على أنّه أحد المعايير المهمّة في سلامة التّعبير الشّفوي والتّمكّن منه، حيث بلغت نسبة **تملّك مؤشّر احترام مخارج الحروف** (81.03%) ونسبة (55.17%) لمؤشر **تغيير النّطق حسب الدّلالة** ونرجع سبب هذا التّملّك للمعيار إلى التّنبيه الذي قدّمناه للمعلّمين في طريقة التّدريس من خلال ضرورة التّركيز على التّواصل الشّفوي للمتعلّم عن طريق إبراز نطق الحروف صحيحة من مخارجها والتّفريق في النّطق بين الحروف المتشابهة المخرج، وتشجيعه على التّعبير شفويّا في مختلف المواقف أثناء الدّراسة. ونمثل لذلك من خلال النّماذج الآتية:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"ظلّ الاحتلال الفرنسي مستعمرا لوطننا ما يزيد عن قرن غير أنّه فشل في تفريق المجتمع الجزائري وكان ذلك من خلال الكتاتيب وفتحه للمدارس الفرنسيّة بالجزائر، وكذلك استنادا لتعدّد اللّهجات وزرع الفتن ونظرة الشّمولية الثورة الجزائرية ولأن حب الجزائريين لبعضهم بعضا وتعاونهم لم يذهب بل زاد متانة بقي المجتمع الجزائري متماسكا وها نحن اليوم ننعم بالحرية والوحدة الوطنية وكلنا افتخار بأنّنا أبناء هذا الوطن لقول الشاعر:

حبك فائض عطرا ينا جيني ويأسرني".

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (02):**

"إنّ اليوم ليس كسائر الأيام، إن اليوم ذكرى (05) جويلية عيد الاستقلال.

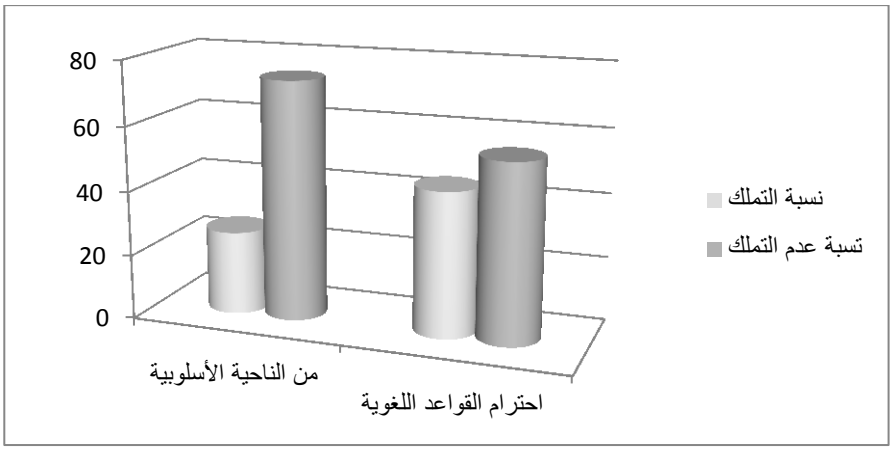
هذا اليوم الذي تقشعر فيه الأبدان، وتدمع له العيون، ما استطعت أنا اليوم آقف أمامكم على تراب وطننا الغالي، أتمتع أنا وأنتم بكل هذه الحرية، نتعلم مجانا نعالج مجانا...، إلا بفضل مليون ونصف مليون شهيد، هؤلاء المجاهدين والشهداء الذي اعتطموا الجبال، عانوا مختلف أنواع الفقر والبرد والجوع وكذلك سجنوا وتعرّضوا إلى آشد التعذيب، من أجل تحقيق النصر البلاد، وتنتمع بخيراتها، لذلك علينا أن نحافظ على هذا الوطن نفيس، ونساهم في تطويره وازدهاره رافعين علمه عاليا، بمجرد ما أنهيت كلمة وقف الجميع يردد قسما بالنازلات الماحقات والدّماء الزّاكيات الطّاهرات".

من خلال الدّراسة الميدانيّة لاحظنا أنّ المتعلّم ينتقل في النّبرة الصوتية من نغمة إلى أخرى استجابة للمعنى، وتغيّر الدّلالة، كما أنّه أحسن **نطق الحروف صحيحة**، إلا أنّ وقوعه في الأخطاء النّطقية بارز جدا، من خلال قوله: آشد، عوض أشّد، تنمتع عوض تستمع.

2-7- معيار السّلامة اللغوية:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	15	%25.86	43	%74.13
المؤشر (2)	26	%44.82	32	%55.17

جدول رقم (46): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار السّلامة اللّغوية على المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (13): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار السّلامة اللّغويّة على المستوى القبلي.

لا شكّ **أنّ السّلامة اللّغوية على المستوى التّركيبي والمستوى الأسلوبي** من شروط الخطاب والتّواصل حتى يحصل المعنى المقصود، وعليه بلغت نسبة تملّك مؤشّر **احترام القواعد اللّغويّة** (**44.82%**) ويرجع سبب عدم تملّك هذا المؤشّر إلى ضعف المقدرة اللّغويّة من جهة، وضعف التّمثّل الصّحيح للقواعد أثناء الإنتاج الشّفوي من جهة أخرى. ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"في أحد الأيّام الدّراسية في الفترة الصباحيّة، أخبرني زميلي أنّه يريد أن **يكذِبَ** حقيقة غيابه في الحصّة المسائيّة ويقول بأنّه أصيب بألم في رأسه، فنهيته عن هذا الفعل الفاشل وقلت له أنّه يجب لا يخدع المعلّمة، **وأنّ الكذبُ حراماً** ومن الكبائرُ التي حرّمها الله، وأن لا **يُغَاب عن حصصُ** الدّراسةِ ويحضرَ خير من **أن يتفرجُ** على لعب كرة القدم ويضيع الدّروس".

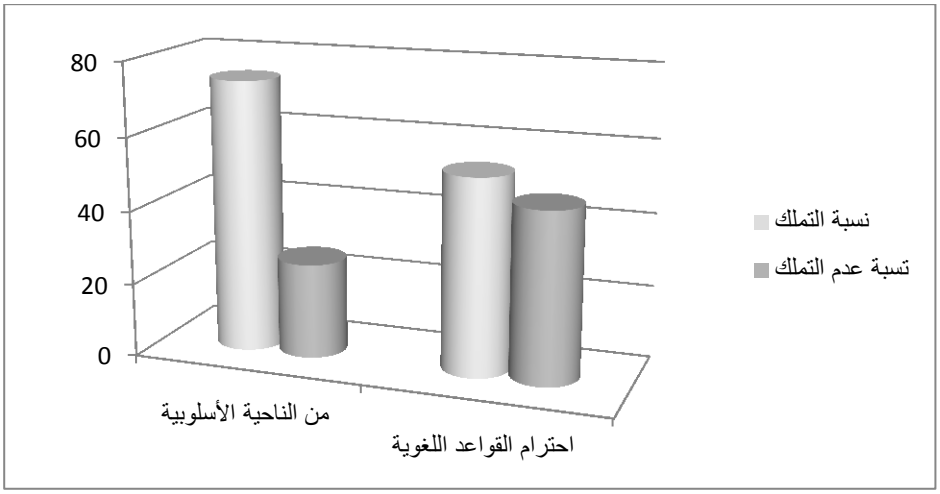
نلاحظ أن المتعلّم من خلال هذا الإنتاج التّواصلي وقع في أخطاء نحويّة، من بينها عدم تفريقه بين العلامات الإعرابيّة التي تخص النّواسخ فلا يعرف (**أنّ**) حرف ناسخ ينصب المبتدأ ويسمّى اسمها، ويرفع الخبر ويسمى خبرها مثل رفعه لعبارة (**أنّ الكذبُ حراماً**)، وأيضا الحركة الإعرابيّة للاسم المجرور مثل (**عن حصصُ**)، وأيضا من خلال عبارة، (لا يغاب) والأصحُّ يغيب.

كما وقع في أخطاء أسلوبيّة أفسدت المعنى، ولم يتمكّن من تحصيل السّلامة اللّغويّة، مثل عبارة (فنهيته عن هذا الفعل الفاشل وقلت له أنّه يجب لا يخدع المعلّمة، والكذب حرام ومن الكبائرُ التي حرمها الله)، والأصح أن يقول: (فنهيته عن هذا الفعل الفاشل وقلت له أن لا يجب أن يخدع المعلّمة، وأنّ الكذب حرام ومن الكبائرُ التي حرّمها الله).

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	43	%74.13	15	%25.86
المؤشر (2)	31	%53.44	27	%46.55

جدول رقم (47): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار السّلامة اللّغوية على المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (14): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار السّلامة اللّغويّة على المستوى البعدي.

أمّا على المستوى البعدي فقد لاحظنا تطوّرا لا بأس به في لغة المتعلّم، نتيجة التّدريب المتواصل لمهارات التّواصل الشّفوي، والحرص دوما على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة طوال اليوم الدّراسي، وهذا تشجيعا منّا على ضرورة استعمال اللّغة العربية الفصيحة طوال اليوم، وإن أمكن استعمالها حتّى في أوقات الرّاحة، وفي الشارع رغم صعوبة الاستعمال، وعليه بلغت نسبة تملّك **مؤشّر سلامة اللّغة من النّاحية الأسلوبيّة (74.13%)** ونسبة تملّك **مؤشّر احترام القواعد اللّغويّة (53.44%)** ونشير أيضا أنّ نسبة تملّك معيار **احترام القواعد اللّغويّة** على المستوى الشّفوي يكون أسهل منه على مستوى الكتابة، لأنّ المتعلّم يتكلّم بالسّليقة اللّغويّة نتيجة سهولة اللّغة الشّفويّة من ناحية الاستعمال منه من ناحية اللّغة المكتوبة، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج الإنتاجي التّالي:

- **نموذج إنتاج شفوي رقم (01):**

"إنّ الغذاء الصّحي مهمّ لصحّة أجسامنا، ففي أحد المرّات شاهدت برنامجا تلفزيونيا حول كيفية اتّباع نظام غذائي متوازن في جو عائلي، عندئذ أخبرت أمي أنه عليها أن تطبخ لنا كل المأكولات الصّحية،

وأن تقوم بتحضير لنا الطّعام الغني بالفيتامينات والحديد، مثل العدس وعصير الفواكه المتنوّعة، وأن لا تطبخ لنا العجائن مثل الشخشوخة والتليتلي والمعكرونة لأنها ستصيبنا بالسّمنة المفرطة.

لذلك علينا أن ننتبه إلى أكلنا الصّحي وأن نتناول الكثير من الخضر الطّازجة، والفواكه وأن يبتعد عن العجائن والحلويات التي تحتوي الكثير من السّكر الذي يضر أسنانا".

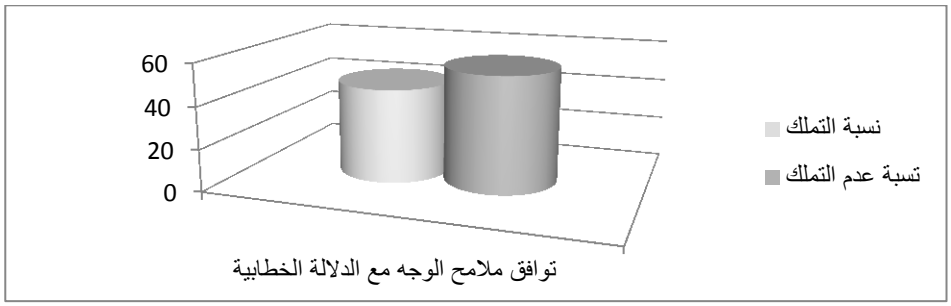
نلاحظ أنّ المتعلّم من خلال هذا الإنتاج الشفوي عرض نصّا شفويّا خاليا من الأخطاء النّحوية، مع بعض الزّلات الأسلوبية وهذا طبيعي لأنه في المرحلة الابتدائية من التّعليم.

1-8- معيار تناغم الحركات:

أ- المستوى القبلي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	26	%44.82	32	%55.17

جدول رقم (48): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار تناغم الحركات على المستوى القبلي.



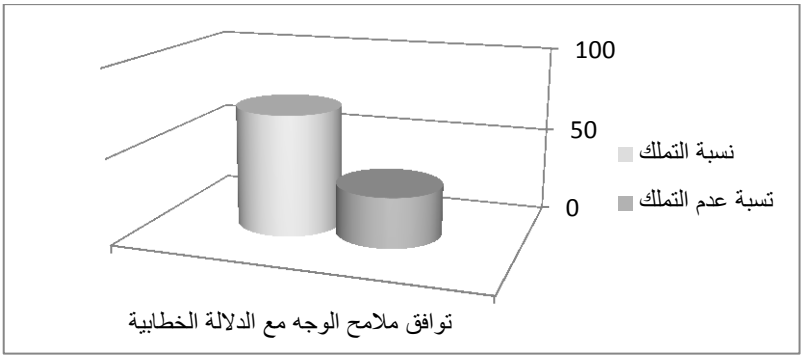
الرّسم البياني رقم (15): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار تناغم الحركات على المستوى القبلي.

من خلال الجدول والرّسم البياني يتّضح أنّ نسبة تملّك معيار تناغم الحركات، الذي من **مؤشّراته توافق ملامح الوجه مع الدّلالة الخطابيّة** هو (**50%**)، وهي نسبة متوسّطة، حيث من خلال ما لاحظناه في الدّراسة الميدانيّة، ومن خلال الإنتاج الشّفوي للمتعلّمين، أنّهم يحسنون الموافقة بين ما ينتجونه لغويّا على المستوى الشّفوي وبين ما يبدونه من حركات وإيماءات وملامح الوجه، وبعضهم لا يحرّك ساكنا فلا توافق بين ما ينتجه على المستوى الشّفوي وما يظهر في ملامح وجهه.

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	41	%70.68	17	29.31 %

جدول رقم (49): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار تناغم الحركات على المستوى البعدي.



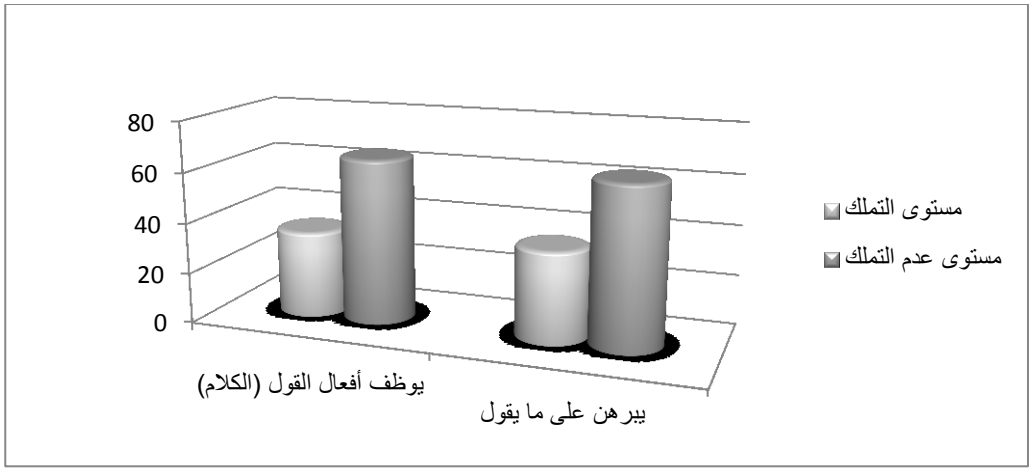
الرّسم البياني رقم (16): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار تناغم الحركات على المستوى البعدي.

أمّا على المستوى البعدي فقد بلغت نسبة التّملّك (70.68%) حيث أبدى المتعلّمون تمكّنهم من **معيار تناغم الحركات** من خلال نجاحهم في **مؤشّر توافق ملامح الوجه مع الدّلالة الخطابيّة** وذلك من خلال حسن توظيفهم لمهارات التوّاصل غير اللّفظيّة في التّواصل اللّفظي، وقد قمت بمتابعة ذلك بنفسي من خلال إرشادهم لكيفيّة توظيفها في إنتاجهم الشفوي لما لها من أهمّية في تقوية المعنى وحدوث العمليّة التّواصليّة المطلوبة.

1-9- معيار "يستعمل الحجاج":

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	20	%34.48	38	%65.51
المؤشر (2)	21	%36.20	37	63.79

جدول رقم (50): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار "يستعمل الحجاج" على المستوى القبلي.



الرّسم البياني رقم (17): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار "يستعمل الحجاج" على المستوى القبلي.

بلغت نسبة التّملّك في معيار **استعمال الحجاج** (35.34%) وهي نسبة ضعيفة جدّا مقارنة بالمعايير الأخرى، على الرّغم من أهمّية عنصر الحجاج كأداة وعنصر مهمّ في تحقيق التّواصل، حيث تمكّن (**34.48%**) فقط من المتعلّمين من تملّك مؤشّر توظيف أفعال القول (الكلام)، ونسبة (**36.20%**) نسبة تملّك لمؤشّر **يبرهن على ما يقول**، حيث أنّ توظيف أفعال القول والبرهنة، وهذا ما يبرز محدوديّة التّفكير وعدم الإتيان بالحجّة والبرهان، فمن أنواع استعمال الحجج كالاستفهام الإنكاري، وأسلوب السّخرية والتّهكّم، والأمر والإيعاز، وهذا ما تفتقر إليه إنتاجات المتعلّمين.

ولأنّ المكوّن التّداولي من مكوّنات الملكة التّواصليّة، لذلك إنّ امتلاكها مهمّ للمتعلّم من خلال إنتاج الأفعال الكلاميّة في مختلف المواقف التّواصليّة، وفيما يلي نحصي بعض الأفعال اللّغويّة في إنتاجات المتعلّمين:

الأفعال الدّالة على الثّبات والتّقرير والوصف:

(غاب عن المجيء زميلنا بالقسم لحضور الدّروس الأسبوع الماضي) (شكرا صديقي العزيز، أنا ممتنّ لك كثيرا).

الاستفهام: (صباح الخير يا صديقي، كيف حالك، وما بها يدك؟)، (ما فوائد شرب الماء)، ()

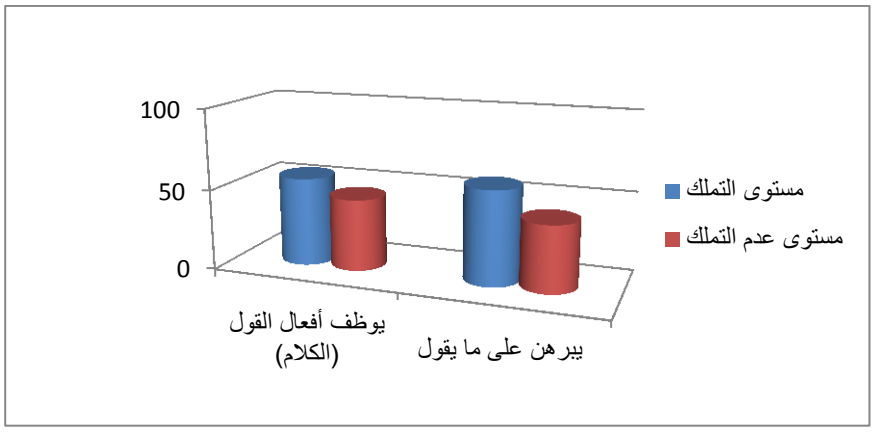
الأمر: (منعته لأنّ الكذب حرام). (أخبرت أمي: أعطني أشرب الحليب)

النّصح: (حذار من البسكويت والعصائر المعلّبة فيها أخطار على الصحة)، (لا أكثر تناول الحلويات التي تحتوي الكثير من السكر لأنها مضرة بالصحة، أتناول الخضر والفواكه لأقوّي ذاكرتي). (علينا غسل أيدينا بالماء والصابون في كل وقت حتى نحمي جسمنا من الجراثيم).

ب- المستوى البعدي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	32	%55.17	26	%44.82
المؤشر (2)	34	%58.62	24	%41.37

جدول رقم (51): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار "يستعمل الحجاج" على المستوى البعدي.



الرّسم البياني رقم (18): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار "يستعمل الحجاج" على المستوى البعدي.

في المستوى البعدي واصلنا تقييمنا لمدى تملّك المتعلّمين لمعيار استعمال الحجاج الذي راهنت عليه مناهج التّعليم الابتدائي على استعماله واستغلاله في الإنتاج الشّفوي، وعليه بلغت نسبة تملك المؤشّر الأوّل **يوظّف أفعال القول (الكلام)** (**55.17%**) ونسبة تملّك مؤشّر **يبرهن على ما يقول** فالمتعلّم حين يوظّف أفعال القول ويعرف مواضع توظيفها ومقاماتها، فهو لا شكّ قد فهمها فهما عميقا واستطاع تمثّلها في إنتاجاته التّواصليّة، وأنّ البرهنة من عوامل تملّك معيار الحجاج، فهو يحاجج ويقدّم حججا وحلولا وبراهينا على ما يقول.

المبحث الثّالث: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب (المستوى القبلي).

تمهيد:

تطرّقنا في المبحث الّسابق إلى تحليل نتائج المتعلّمين، حول مدى تنمية الملكة التّواصلية بالنسبة للإنتاج الشّفوي للمتعلّمين من خلال ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، ومن خلال هذا المبحث سنسعى إلى تحليل الإنتاج التّواصلي للمتعلّمين على المستوى المكتوب، لنصل في الأخير إلى معرفة تمكّن المتعلّم من تنمية الملكة التّواصلية لديه.

أولا– شبكة تقويم الوضعيّة الإدماجيّة (الإنتاج الكتابي):

مستويات التّحليل (المعايير)	مؤشّرات التّقييم
1- الوجاهة أو الملائمة (المستوى التداولي)	1- هل يستجيب النص لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض) 2- هل اختار النمط المناسب؟
3- الانسجام (المستوى الدّلالي)	1- هل المعجم المستعمل ثريّ وملائم لوضعيّة التّواصل؟ 2- هل تمكّن المتعلّم من كتابة نص طويل مقبول حجما؟ 3- وهل يتّصف النّص بالانسجام الدّلالي (غياب التّناقضات من جملة إلى أخرى) مع الاستعمال المناسب للإحالات. 4- هل استعمال الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟
4-سلامة اللغة (الجانب التركيبي)	1- هل تتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب؟ 2- هل هناك انسجام في استعمال الأزمة بين

	الجمل؟ 3- سلامة تركيب الجملة. 4-احترام القواعد الصرفية
5-التّميّز	1- هل الخط المستعمل واضح ومقروء؟ 2- هل نظم المتعلّم نصف في شكل فقرات؟ 3- هل وظف المتعلّم الشواهد في نصه؟

جدول رقم (52): يوضح شبكة إيفا (EVA) المعدّلة[1]

1- طبيعة الوضعيّات التّعليميّة: تمّ اختيار الوضعيّات التّعليميّة من الحصص المطبّقة فعلا داخل الصّف الدّراسي بشكل عشوائي منذ بداية السّنة الدّراسيّة إلى نهايتها، الهدف منه حتّى لا نضع المعلّم في إحراج باقتراح وضعيّات أخرى خارج إطار المنهاج التّعليمي والأخذ من الوقت المخصّص للتّدرج الزّمني المبرمج.

ثانيا-النّتائج الخاصّة بمؤشّرات معايير تقييم الكفاءة:

إنّ ما يمكن القول به بخصوص نسبة النّتائج المتوصّل إليها، أنّ نسبة التّحكّم والنّجاح أو الإخفاق في المعيار تدلّ بالضّرورة على أنّ المتعلّم قد وفّق أو لم يوفّق في جميع المؤشّرات، ولهذا سنقوم بتقديم النّتائج مفصّلة لكلّ معيار ومؤشّراته في الجدول التّالي:

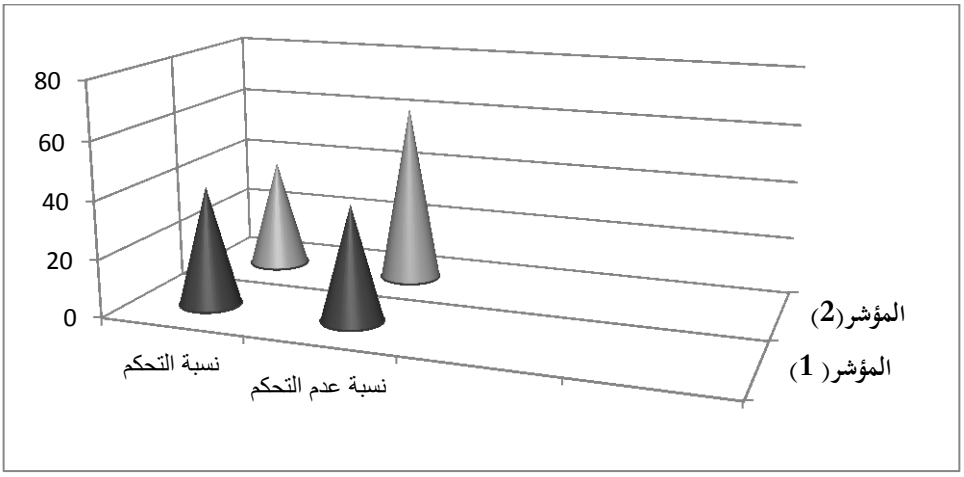
1-النتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الأوّل " الوجاهة أو الملائمة (المستوى التّداولي)":

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	35	%41.17	23	%39.65
المؤشّر (2)	22	%37.93	36	%62.06

جدول رقم (53): يوضّح النتائج المحققة في معيار الوجاهة.

كما يمكننا التّمثيل لهذا الجدول بالرّسم البياني التّالي:

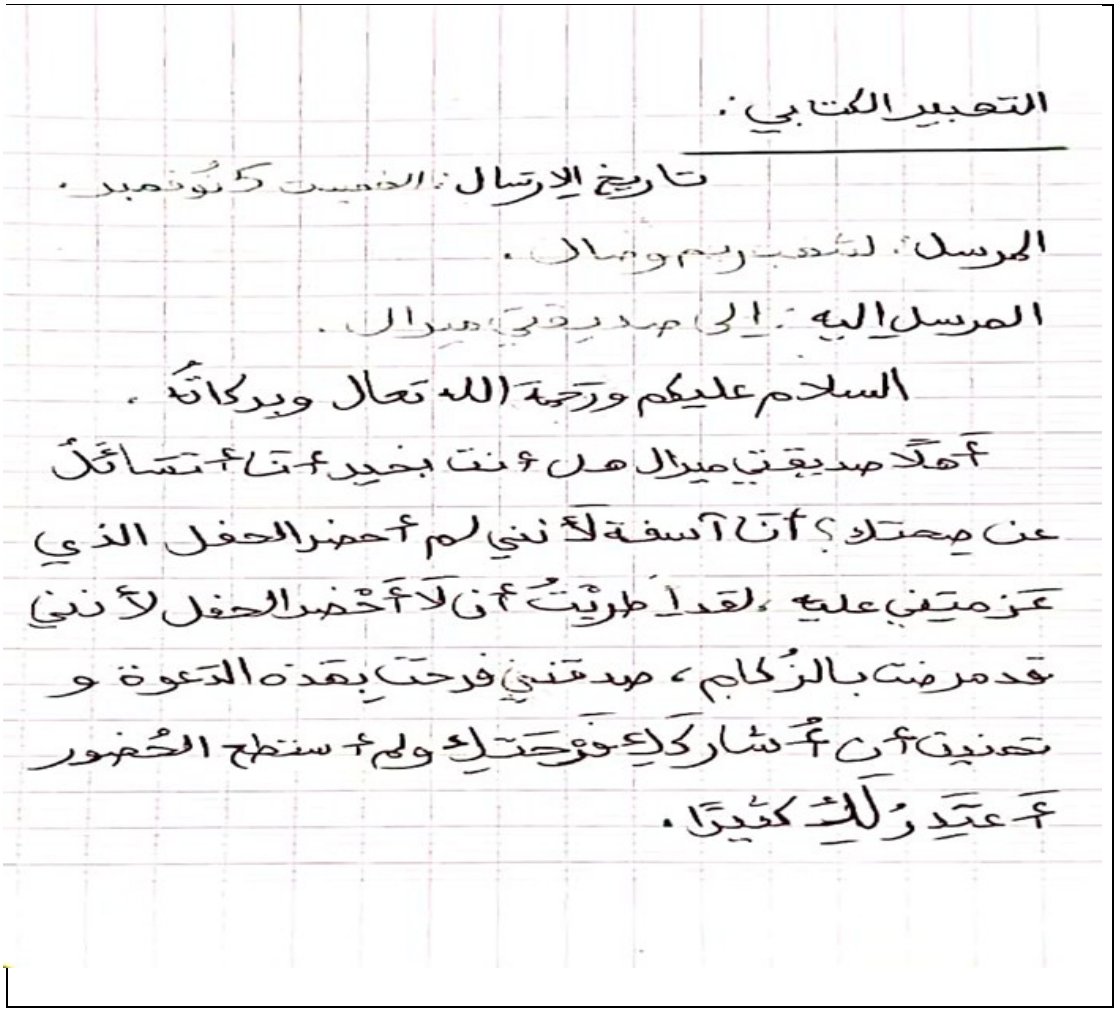
[1]- ينظر: حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم: ص179.



الرّسم البياني رقم (19): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الوجاهة في المستوى القبلي.

توضّح النّتائج أعلاه نسبة تملّك المتعلّم لمعيار **الوجاهة**، حيث قدّرت نسبة التّحكّم في المؤشّر الأوّل (**41.17%**) الخاص **باستجابة النّص للوضعيّة التّواصليّة** وهي **ما دون المتوسّط**، والّتي تعكس مدى عدم تملّك هذه النّسبة من المتعلّمين لهذا المؤشّر، وفهم موضوع الوضعيّة التّواصليّة، ونمثّل لهذا بالنّموذج التّالي:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (1):



التعبير الكتابي:

تاريخ الإرسال: الخميس 5 نوفمبر.

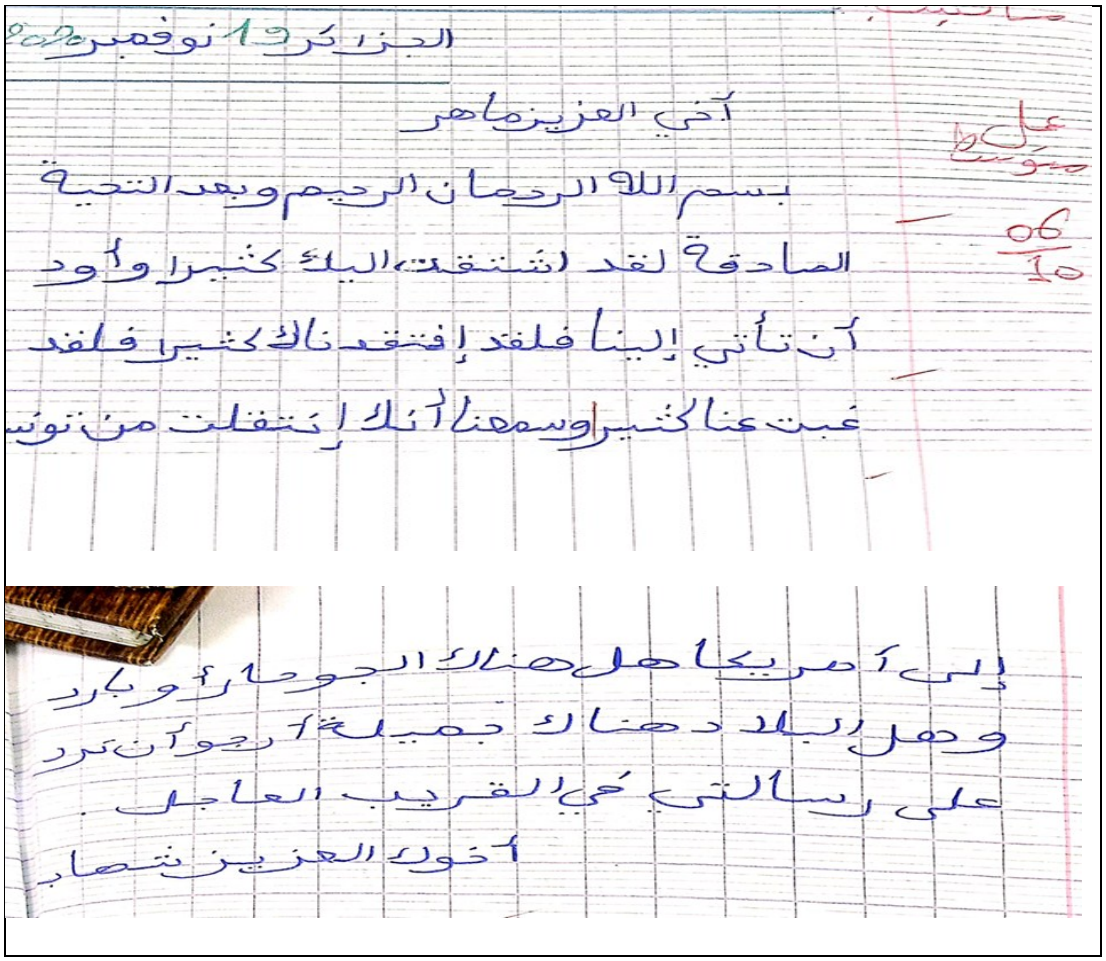
المرسل: لشهب ريم وصال.

المرسل إليه: إلى صديقتي ميرال.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

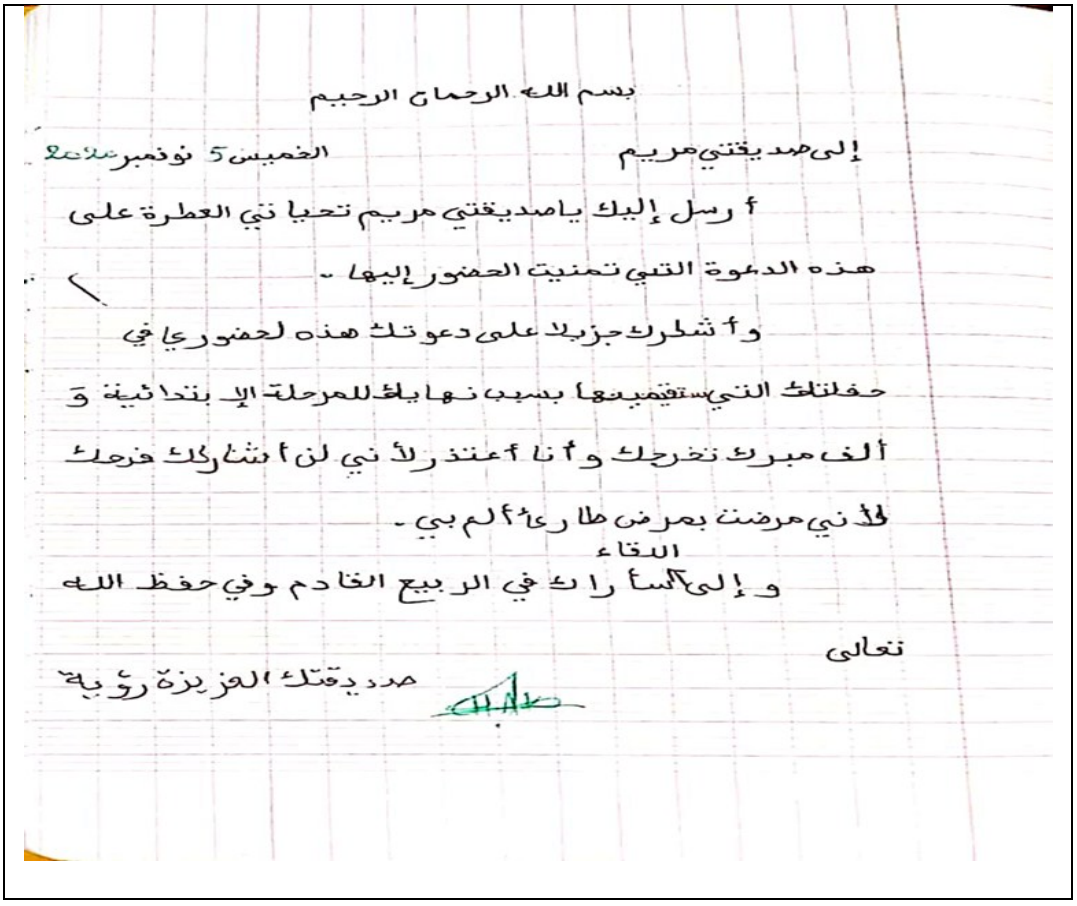
أهلا صديقتي ميرال هل أنت بخير أنا أتساءل عن صحتك؟ أنا آسفة لأنني لم أحضر الحفل الذي عزمتني عليه، لقد اعتذرت أني لا أحضر الحفل لأنني قد مرضت بالزكام، صدقني فرحت بهذه الدعوة و تمنيت أن أشاركك فرحتك ولم أستطع الحضور أعتذر لك كثيرا.

بينما بلغت نسبة عدم التّحكّم للمتعلّمين بـ (**39.65%**) والّتي تعكس ضعف المتعلّمين في القدرة على إنتاج نصوص تحتوي على المكوّنات التّواصليّة من قبيل (من يتكلّم، لمن يوجّه خطابه، ما الهدف؟)، ونمثّل لذلك بالنّموذج الآتي:


الجزائر 19 نوفمبر
أخي العزيز ماهر
بسم الله الرحمان الرحيم وبعد التحية
الصادقة لقد اشتقت إليك كثيرا وأود
أن تأتي إلينا فلقد إفتقدناك كثيرا فلقد
غبت عنا كثيرا وسمعنا أنك إنتقلت من تونس
إلى أمريكا هل هناك الجو حار وبارد
وهل البلاد هناك جميلة أرجو أن ترد
على رسالتي في القريب العاجل.
أخوك العزيز نتصاب

وعليه يتبيّن لنا من خلال هذا النّموذج أنّ المتعلّم في كتابة نصّه لم يستطع التّحكّم في عناصر العمليّة التّواصليّة، بما يعني الغرض من الكتابة حيث لم يكن الغرض واضحا، ويبدو ذلك واضحا من خلال عدم ذكر سبب كتابة الرّسالة أو الدّافع من كتابتها، حيث ابتدأ المتعلّم نصّه بعرض اشتياقه لصديقه دونما أن يكون واضحا فيقول أنّه غاب عنهم كثيرا ثمّ يذكر أنّه سمع أنّه انتقل إلى بلد آخر، ثم ينتقل مرة أخرى ليسأل عن جمال البلاد المهاجر إليها وعن حال الجو هناك، حيث بدا مضطربا وغير واضح المرامي والأهداف التي كتبت من أجلها الرّسالة، ولعلّ السّبب وراء هذا أنّه عند تصفّحنا للكتاب المدرسي لم نجد أي إشارات عن كيفيّة تقديم إنتاج نصّي مع مراعاة كيفية صياغة الأهداف والعناصر الضّرورية، إضافة إلى نقص التّدرب على مثل هذه الرسائل، خاصّة وأنّ العالم طغت عليه في الآونة الأخيرة الرّسائل الالكترونيّة عبر مختلف الوسائط التّواصلية الرّقمية.

-نموذج إنتاج كتابي رقم (2):



بسم الله الرحمان الرحيم

إلى صديقتي مريم الخميس 5 نوفمبر 2020

أرسل إليك يا صديقتي مريم تحياتي العطرة على هذه الدعوة التي تمنيت الحضور إليها.

وأشكرك جزيلا على دعوتك هذه لحضوري في حفلتك التي ستقيمينها بسبب نهايتك للمرحلة الإبتدائية وألف مبروك تخرجك وأنا أعتذر لك أني لن أشاركك فرحتك لأني مرضت بمرض طارئ ألم بي.

وإلى اللقاء أراك في الربيع القادم وفي حفظ الله تعالى

صديقتك العزيزة روية

فمن خلال هذه الرّسالة النّصية يبدو أنّ المتعلّم لم يتمكّن من فهم معطيات التّعليمة بشكل صحيح، كما أنّه من الواضح أنّ هدف المتعلّم من خلال هذا النّموذج النّصي هو الكتابة وفقط دونما إعطاء وتبيان قيمة للعناصر التّواصليّة في الرّسالة، من خلال عدم تحديد الموضوع الحقيقي والسّبب الواضح الذي دفع بالمتعلّم لكي يكتب هذه الرّسالة، مع اقتضاب في الكتابة، وعدم وضوح المعنى، ولكن يبقى العنصر الإيجابي من خلال نصوص الرّسائل هو كيفيّة **الاستهلال**، والمتمثّلة في الصّيغ الاستهلاليّة في الرّسائل "**أرسل إليك يا صديقي العزيز**"، "**وبعد التّحية الصّادقة**"، "**أرسل إليك تحياتي العطرة**"، "**يسعدني أن**"، "**إضافة إلى صيغ الاختتام**"، "**أرجو أن تردّ على رسالتي في القريب العاجل**"، "**وفي الختام أتمنّى لك السّعادة والتّوفيق**"، فقد أصاب جلّ المتعلّمين في هذه النّقطة، لكنّهم يخطئون حين يبدؤون تحرير الموضوع ويوضّحون الهدف من كتابة الرّسالة ولأيّ غرض كتبت، فعوّض أن يبتدأ الرّسالة بـ:"**لقد اشتقت إليك وأودّ أن تأتي إلينا**" نقول: "**اشتقت إليك وأودّ أن تأتي لزيارتي**" إذ ينبغي أن

تأتي بصيغة المفرد لا الجمع، **"أودّ أن أعتذر عن عدم حضوري"** بـ**"أُقدّم اعتذاري بسبب عدم قدرتي على الحضور"**، وهذا مراعاة للمقام في مخاطبة الأصدقاء.

ولذلك يمكننا تفسير عدم نجاح المتعلّمين في هذا المؤشّر من خلال النّقاط التّالية:

1- غياب التّخطيط الأوّلي قبل بداية التّحرير، وهذا ما لمسناه من خلال المحتوى التّعليمي، حيث تغيب استراتيجيّات تعليم القنوات التّواصليّة على المستوى التّداولي للخطاب اليومي للمتعلّم، وذلك من خلال ضرورة تبيان العلاقة التي تقوم بين المرسل والمرسل إليه وموضوع الخطاب والتّخاطب، والعلاقات التي تقوم بينهما بشكل صريح، وتقدّم للمتعلّم في شكل تخطيط مسبق وأوّلي قبل تقديم ميدان إنتاج المكتوب، بحيث يجيب التّخطيط التّعليمي على أسئلة: **من يكتب؟ ولمن يكتب، وماذا يكتب؟ ولأي غرض يكتب؟**

2- عملية التّقييم التي يقوم بها المعلّم في القسم لا تحتوي على مؤشّر مراعاة الوضعيّة التّواصليّة، حيث إنّ المعلّم لا يدقّق في شبكة التّنقيط، بل إنّ الكثير منهم لا يستعمل شبكة التنقيط حتّى، وان استعان بها في العمليّة التّقييميّة فيتمُّ ذلك في الوضعيّة الإدماجيّة للاختبارات الرّسميّة فقط، معتمدا على شبكة تقييم يعدّها هو وفق ما تخدم ميوله وفقط، والهدف التّعليمي الذي يرام تحقيقه دونما مراعاة لمؤشّر الوضعيّة التّواصليّة.

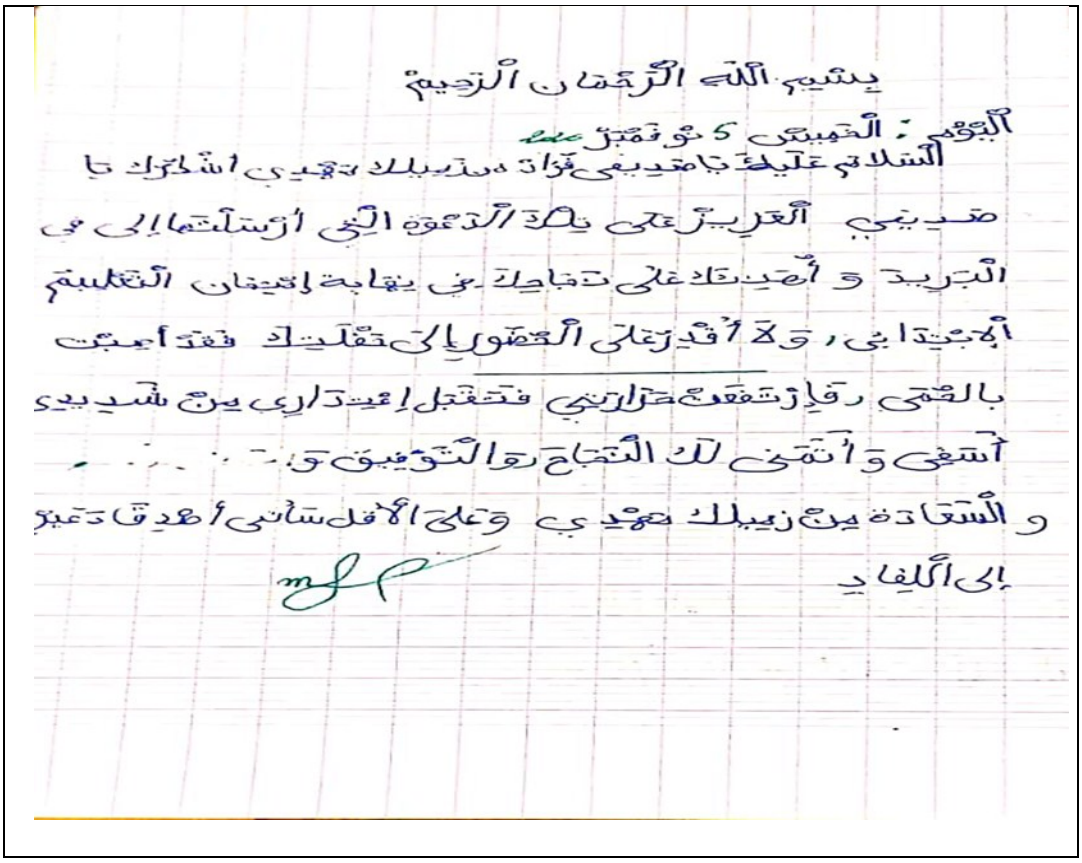
3- أثناء تقديم درس الإنتاج الكتابي المعلّم لا يعي أهمّية المحتوى الثّقافي في إنشاء النّصوص، ومراعاة مؤشّر الوضعيّة التّواصليّة والعلاقات الاجتماعيّة التي تقوم بين المرسل والمرسل إليه.[1]

المؤشر2: هل اختار النّمط المناسب؟

بلغت نسبة التّحكّم الواردة في هذا المؤشّر بـ: (**37.93 %**) والتي تدلّ أنّ نسبة قليلة فقط من المتعلّمين قد تمكّنوا من تملّك هذا المؤشّر، في حين بلغت نسبة عدم التّحكّم (**62.06%**) وهي نسبة كبيرة من المتعلّمين الذين لم يوفّقوا في التّحكّم في هذا المؤشّر، وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على التّحكّم في نمط الكتابة المطلوب ولهذا نمثل بهذا النّموذج الإنتاجي التّالي:

- نموذج إنتاج كتابي رقم (01):

[1]- ولهذا السبب قمنا بحضور وجمع ما تيسر لنا من الإنتاجات الكتابية للمتعلّمين في مختلف الموضوعات المقرّرة عليهم.


بسم الله الرحمان الرحيم
اليوم : الخميس 5 نوفمبر
السلام عليك يا صديقي فؤاد وسبيلك تهدي الشكر يا
صديقي العزيز على تلك الدعوة التي أرسلتها إلي في
البريد و أعتذر على تخلفي في نهاية الميعاد التطبيق
أبجديا بي , و لا أقدر على الحضور إلى حفلتك فقد أصبت
بالحمى و ارتفعت حرارتي فتعقل إعتذاري من شديد
آسفي و أتمنى لك النجاح و التوفيق و ...
و السعادة من زميلك مهدي و على الأقل سأني أهدي تعبير
إلى الكليف

يبرز النّص غلبة النّمط السّردي في نصّ الرّسالة على النّمط الإخباري وذلك حين أعرب المتعلّم عن شكره لما أرسل له صديقه الدّعوة عبر البريد، وحين برّر عدم حضوره وأخذ يسرد ما حصل له جرّاء وعكة صحّيّة منعته من الحضور، وهذا ما لا ينسجم معه نمط الوضعيّة التّواصليّة.

ويمكننا تفسير هذا القصر في النّقاط التّالية:

1- غلبة النّمط السّردي في النّصوص التّعليمية في الكتاب المدرسي، فعند اطّلاعنا على مناهج التّعليم الابتدائي وجدنا أنّ النّمط السّردي هو النّمط الغالب، وفي السّنة الخامسة على التّحديد، فعلى الرّغم من أنّ منهاج السّنة الخامسة ينصّ على ضرورة إنتاج المتعلّم نصوصا حجاجيّة وتفسيريّة مختلفة الطّول، إلّا أنّ النّمطين السّالفين الذّكر لا وجود لهما وهذا ما تمّ الإشارة إليه في مباحث سبقت هذا المبحث[1]، وهذا ما جعل المتعلّم يفتقر إلى التّعرّف على الأنماط النّصية المختلفة، وحتى وإن تعرّف عليها في نصّ ما، فإنّ فرص التّعرض لها قليلة جدّا مقارنة مع تعرضه مع النّصوص السّرديّة، إضافة إلى المتعلّم في المراحل الأولى من تعليمه يميل إلى النّصوص السّردية الحكائيّة والقصّة، فكلّ هذه العوامل تؤثّر بطبيعة الحال على إنتاجه الكتابي.

[1]- أنظر: المبحث الرابع من الفصل الثالث، ص13.

2- غلبة الطّريقة التّقليديّة في تدريس النّصوص القرائيّة القائمة على استخراج الأفكار الأساسيّة والإجابة على أسئلة النّص عن طريق الطّريقة المعتمدة القائمة على سؤال جواب بين المعلّم والمتعلّم، ودونما الأخذ بعين الاعتبار أنّ القراءة هي عبارة أيضا عن ممارسة اللّغة في وضعيات تواصليّة لأنماط خطابيّة من الواقع المعاش للمتعلّم وجب الاعتناء بها وتجسيدها حقيقة في النّصوص القرائيّة لميدان فهم المكتوب.

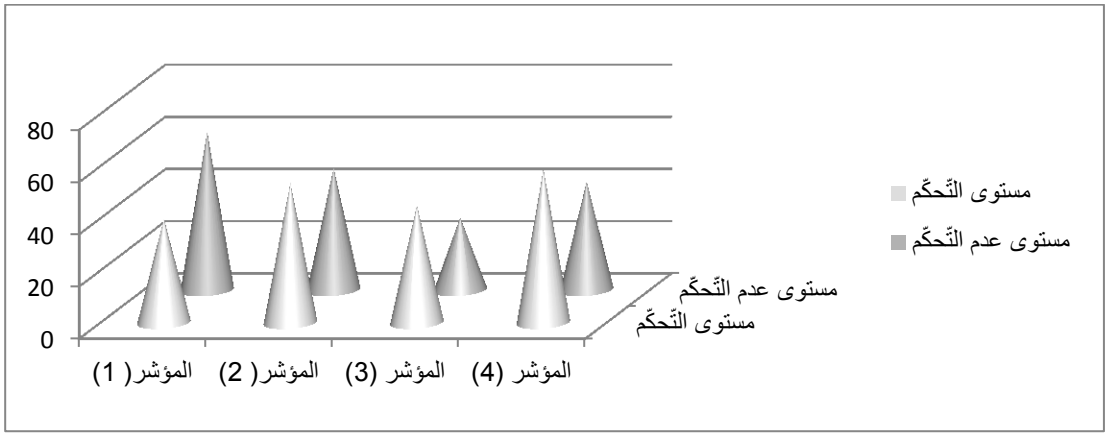
2-النتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الثّاني " الانسجام (المستوى الدّلالي):

ولتحديد نسبة التّملّك وعدم التّملّك لمتعلّمي العيّنة نقوم بتقديم الجدول التّالي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	23	39.65%	35	%60.34
المؤشّر (2)	31	%53.44	27	%46.55
المؤشّر (3)	26	%44.82	32	%55.17
المؤشّر (4)	34	%58.62	24	%41.37

جدول رقم (54): يوضّح النتائج المحققة في معيار الانسجام (المستوى الدلالي)

ونجسّد هذه النتائج في الرسم البياني التّالي:



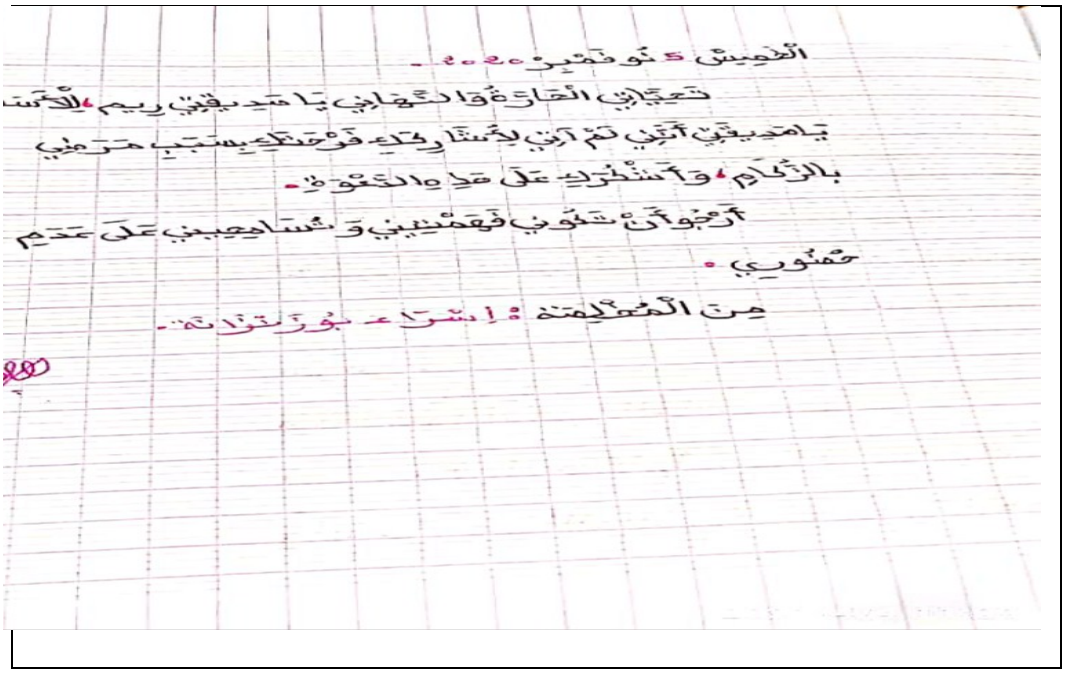
الرّسم البياني رقم (20): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الانسجام (المستوى الدلالي) في المستوى القبلي.

المؤشّر (01): هل المعجم المستعمل ثريّ وملائم لوضعيّة التّواصل؟

بلغت نسبة التّحكّم في المؤشّر المتعلّق باستعمال **معجم ثريّ وملائم لوضعيّة التّواصل** للمتعلّمين نسبة (**39.65%**) وهي نسبة تعكس مدى قدرة المتعلّمين على توظيف مفردات ذات دلالة وتحمل معنى سليما للوضعيّات التّواصليّة، في مقابل نسبة (**60.34%**) بالنّسبة للمتعلّمين الذين لم يتحكّموا في هذا المؤشّر، نتيجة ضعفهم المعجمي للمفردات الملائمة للوضعيّة التّواصليّة المطلوبة، مثل استعمال المفردات في السّياقات التّالية:

- لما وصلتني الدعوة **خمّمت** طويلا وقرّرت أني لا يمكنني الحضور.
- لولا مرضي لأتيت لك **بسرعة البرق**. هذا ما يبيّن الضّعف المفرداتي الذي يعتري كتاباتهم وأنّها أتت في غير محلّها، إضافة إلى استعمال الألفاظ العاميّة في كتاباتهم، ونمثّل لذلك بهذا النّموذج:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (01):



فعبارة **"أرجو أن تكوني فهمتيني وتسامحيني على عدم حضوري"** (**فهمتيني**) مفردة تدلّ على محاكاة الاستعمال العامّي للمتعلّم، فهذه الكلمات وغيرها من الاستعمالات العاميّة في الإنتاج الكتابي للمتعلّم تدلّ على مدى الضّعف المفرداتي والعجز الذي يعتري لغة المتعلّم، حيث لجأوا إلى سدّ هذا

العجز بإدخال تلك العبارات والمفردات العاميّة، و في حسبهم أنّها سدّت معاني الكلمات المرجوّة، التي عجزوا عن تصوّرها وكتابتها، كما يعود ذلك إلى مدى تعلّقهم وتأثّرهم بالعاميّة لغة منشئهم، وفي مثل هذا العجز يكون الحلّ الوحيد لحلّ هذا المشكل هو إرشادهم أكثر إلى القراءة والمطالعة والاطّلاع على النّصوص الأصيلة.

بينما الفئة الأولى التي تمكّنت من النّجاح في المؤشّر، فمن حيث ثراء المعجم اللّغوي المستعمل استعملوا كمّا مفرداتيّا مهمّا، وعليه تمثّل هذه النّتائج العمليّة الإحصائيّة التي قمنا بها من خلاص إنتاجاتهم الكتابيّة والتي تمثّل نتائج **المفردات المستعملة في نصوصهم**.

المفردة وصنفها	عددها	نسبتها
الأسماء	**990**	**%71.68**
الأفعال	**330**	**%23.89**
الأدوات	**61**	**%4.41**
المجموع	**1381**	**%99.98**

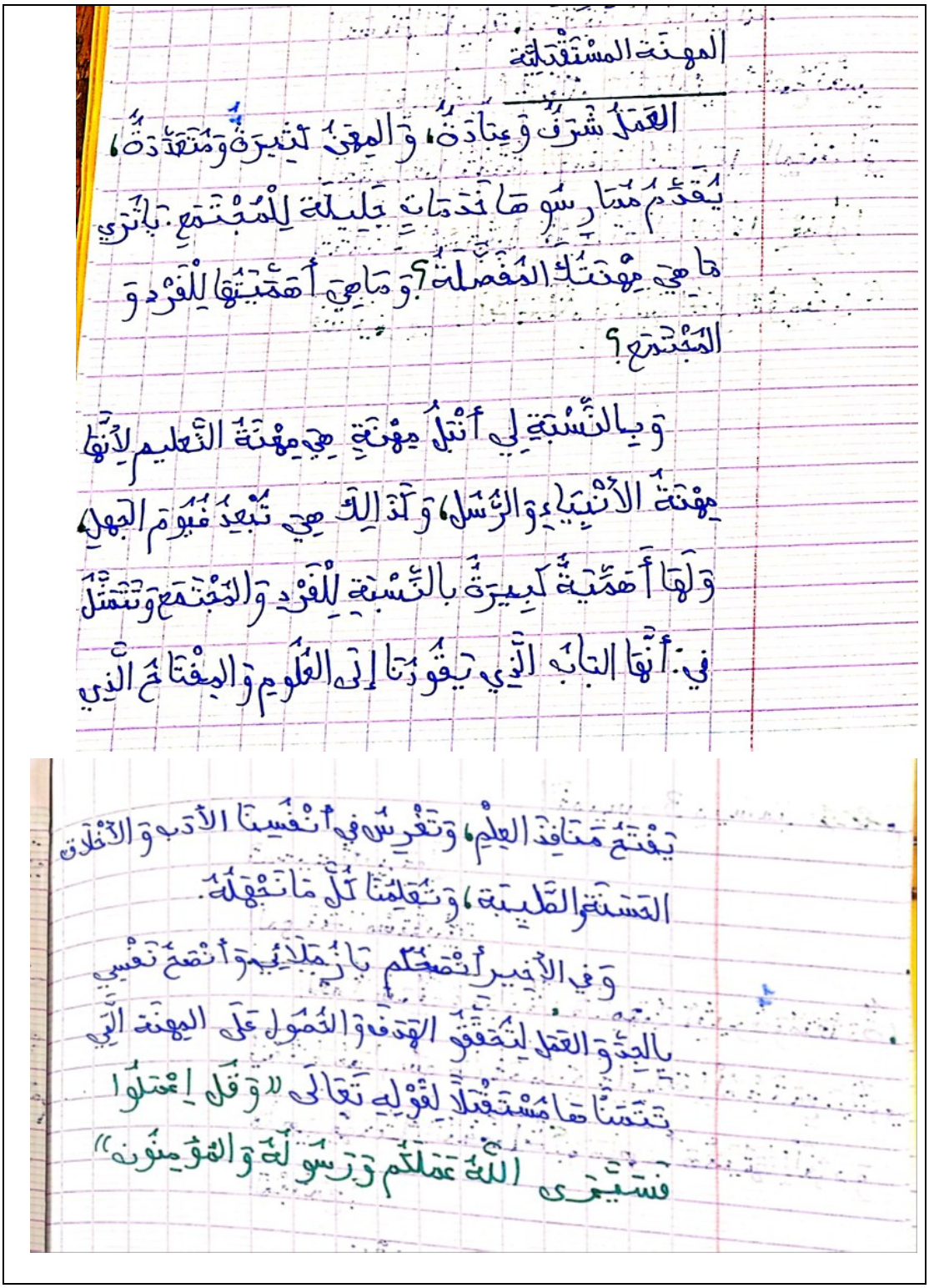
جدول رقم (55): يوضّح عدد المفردات المستخدمة.

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ المتعلّمين قد استعملوا في نصوصهم كمّا معتبرا من المفردات على تنوّع تصنيفاتها، ويعود الارتفاع النّسبي في استخدام الأسماء على غرار أنواع المفردات الأخرى، هو أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يسعى إلى التّعرف على الأشياء ومسمّياتها، وبالتّالي تكون نسبة استغلاله للأسماء مرتفعة، ثم تليها نسبة استخدام الأفعال في المرتبة الثّانية، ثم في المرتبة الثّالثة استخدام الأدوات.

المؤشر2: هل تمكّن المتعلّم من كتابة نص طويل مقبول حجما؟

توضّح النّتائج أنّ نسبة (**53.44%**) تمكّنوا من النّجاح في كتابة نصّ طويل، محقّقين نسبة لا بأس بها تعكس مدى تمكّن المتعلّمين من المستويات اللّغويّة من خلال الجانب المفرداتي والفكري وهذا ما يبرز مدى سعة النّصوص القرائيّة في المنهاج التّعليمي وما تحمله من زخم مفرداتي ثري في شكل نصوص قرائيّة منها الطّويلة والمتوسّطة الطّول متناسبة مع العمر الزّمني والفكري للمتعلّم، حيث تراوحت نصوص المتعلّمين بين العشرة والثّلاثة عشر سطرا وهو ما نمثّل له من خلال النّص التّالي:

- نموذج إنتاج كتابي رقم (1):



المهنة المستقبلية

العمل شرف وعبادة، والمهن كثيرة ومتعددة، يقدم كل منها خدمات جليلة للمجتمع. باتري ما هي مهنتك المفضلة؟ وما هي أهميتها للفرد والمجتمع؟

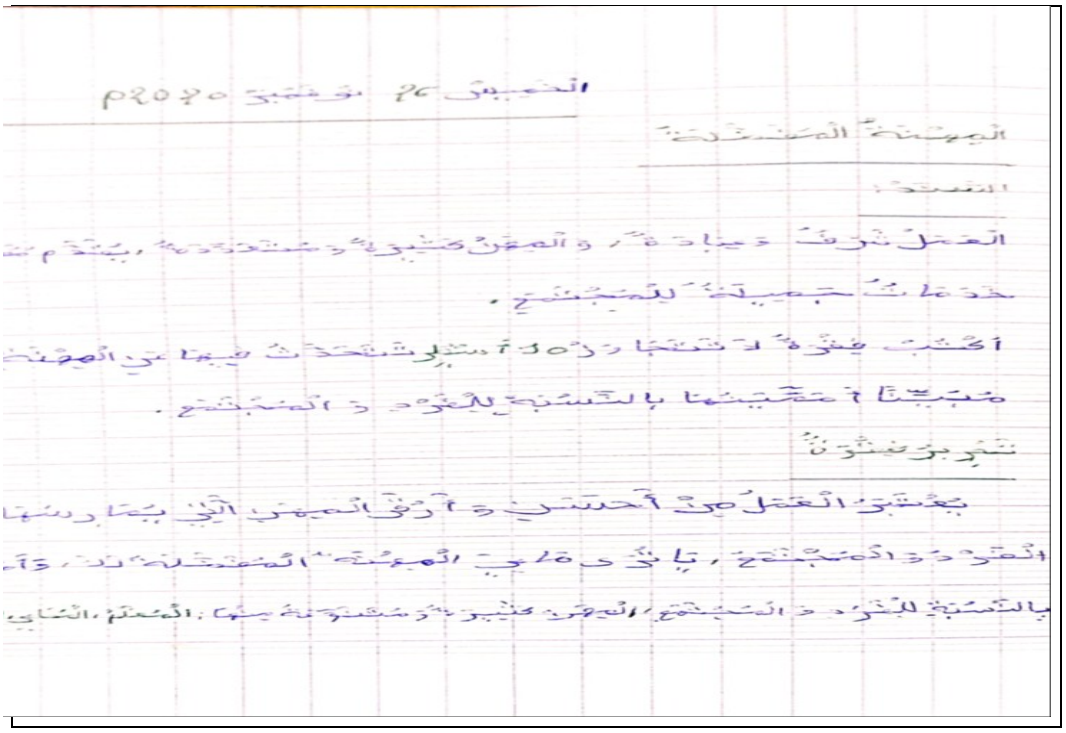
وبالنسبة لي أفضل مهنة هي مهنة التعليم لأنها مهنة الأنبياء والرسل، وكذلك هي تبعد في يوم الجهل، ولها أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع وتتمثل في: أنها الباب الذي يقودنا إلى العلوم والمفتاح الذي يفتح مدارك العلم، وتغرس في أنفسنا الأدب والأخلاق الحسنة والطيبة، وتعلمنا كل ما نجهله.

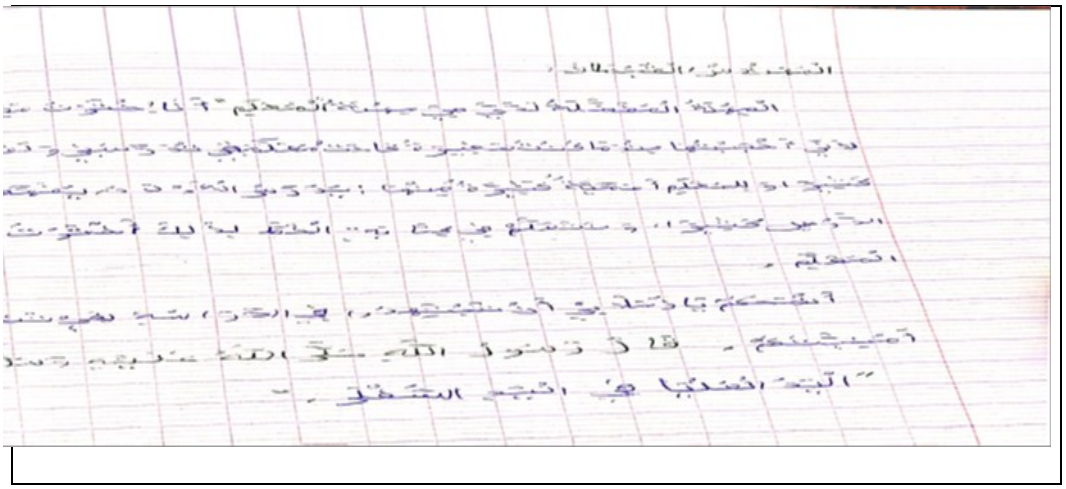
وفي الأخير أتصمم بأن أجتهد وأنصح نفسي بالجد والعمل لتحقيق الهدف والتحول على المهنة التي تمنيتها مستقبلا لقوله تعالى «وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون»

المؤشر 03: هل يتّصف النّص بالانسجام الدّلالي (غياب التّناقضات من جملة إلى أخرى) مع الاستعمال المناسب للإحالات.

نال المؤشّر الخاص **بالانسجام وغياب التّناقضات مع استعمال الإحالات المناسبة** (**72.41%**) حيث تمكّن المتعلّمون من النّجاح في هذا المؤشّر بنسبة لا بأس بها، واستطاعوا تجاوز عتبة التّحكّم في التّناقضات بين الجمل وحسن توظيفها، بينما بلغت نسبة المتعلّمين الذين لم ينجحوا في المؤشّر بنسبة (**27.58%**) ، وهي الفئة من المتعلّمين التي تبيّنت أنّ استعمالاتهم خاطئة للإحالات والعلاقات العائديّة بين الجمل والمفردات، وهذا ما يفسّر أنّهم يعانون اضطرابا في عتبات التّحكم النّصيّة، وممّا يبيّن ذلك النّص التّالي:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (01):





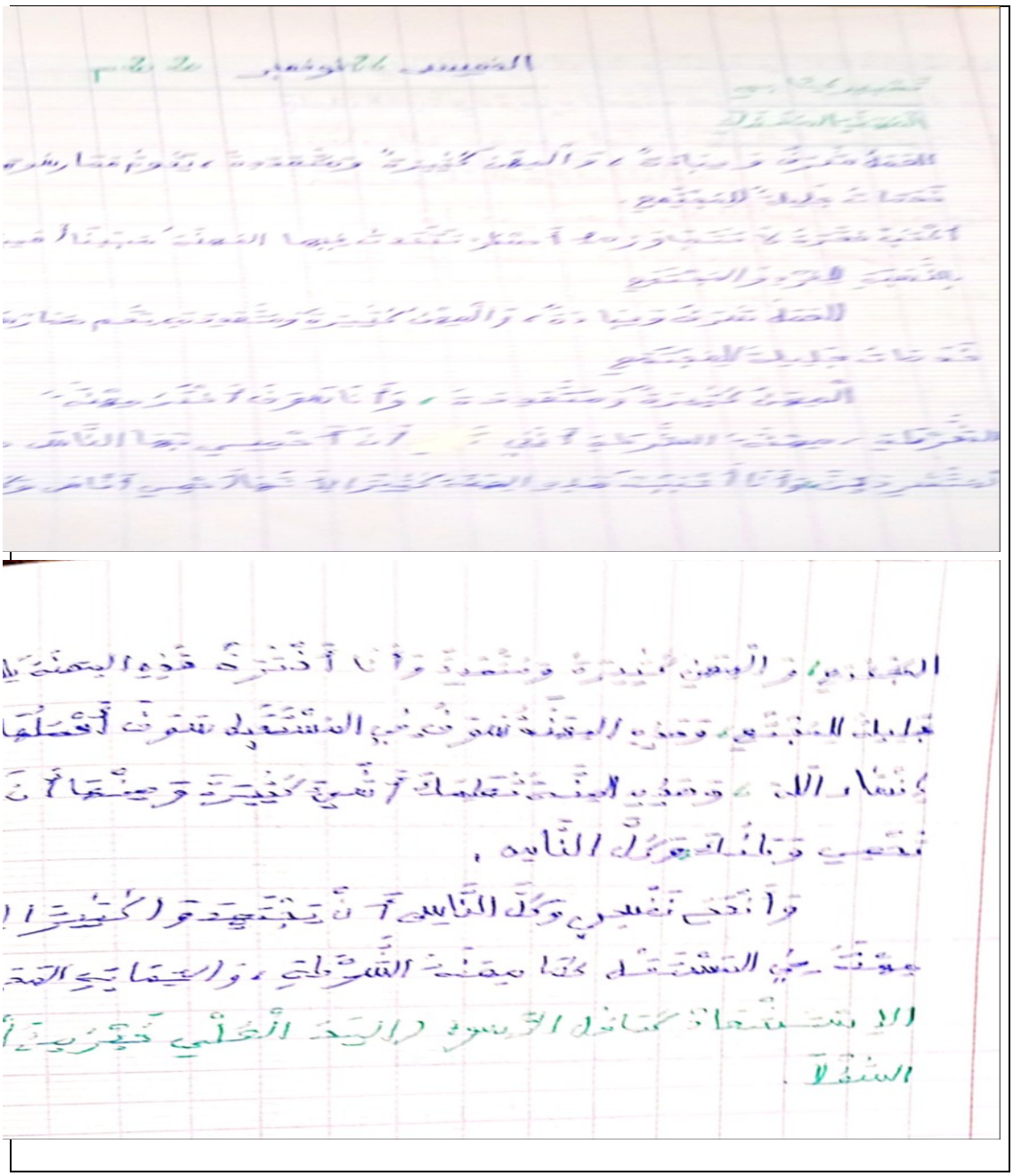
حيث تبيّنت الأخطاء من خلال عدم المطابقة بين المحيل والمحيل إليه، وفي الخلط في استعمال أساليب الوصل والرّبط مما تسبب في تعثر الانسجام الدّلالي، وذلك مثل:

يفهمهم في الدّرس كثيرا.

ونتعلّم في كتابة الخطّ.

أنّكم يا زملائي عليكم أن تجتهدوا في الدّراسة.

-نموذج إنتاج كتابي رقم (2):



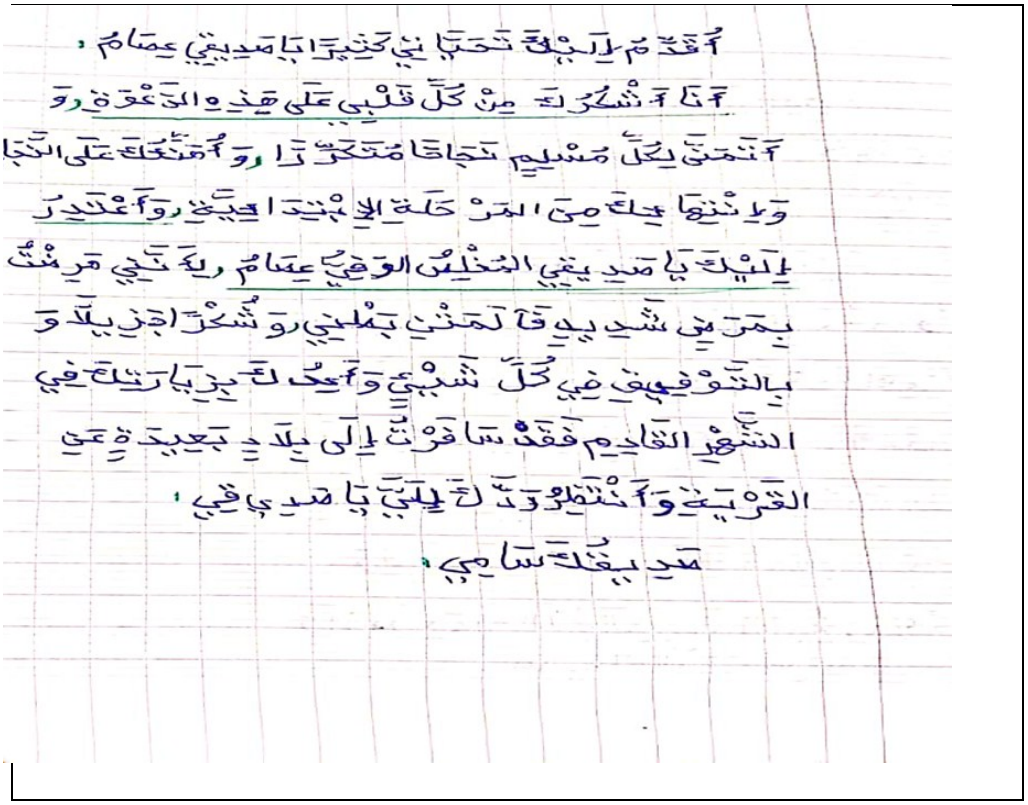
مهنة الشّرطة **أنّني أن أحمي** بها النّاس من المتشرّدين.

وأنا أحببت هذه المهنة كثيرا لأنّها **أحمي أنا** وكلّ المجتمع.

وأنا اخترت هذه المهنة لأنها جليلة للمجتمع، **سوف أعملها** ان شاء الله.

فنلاحظ من خلال هذه الأمثلة إخلال في تطابق العائد.

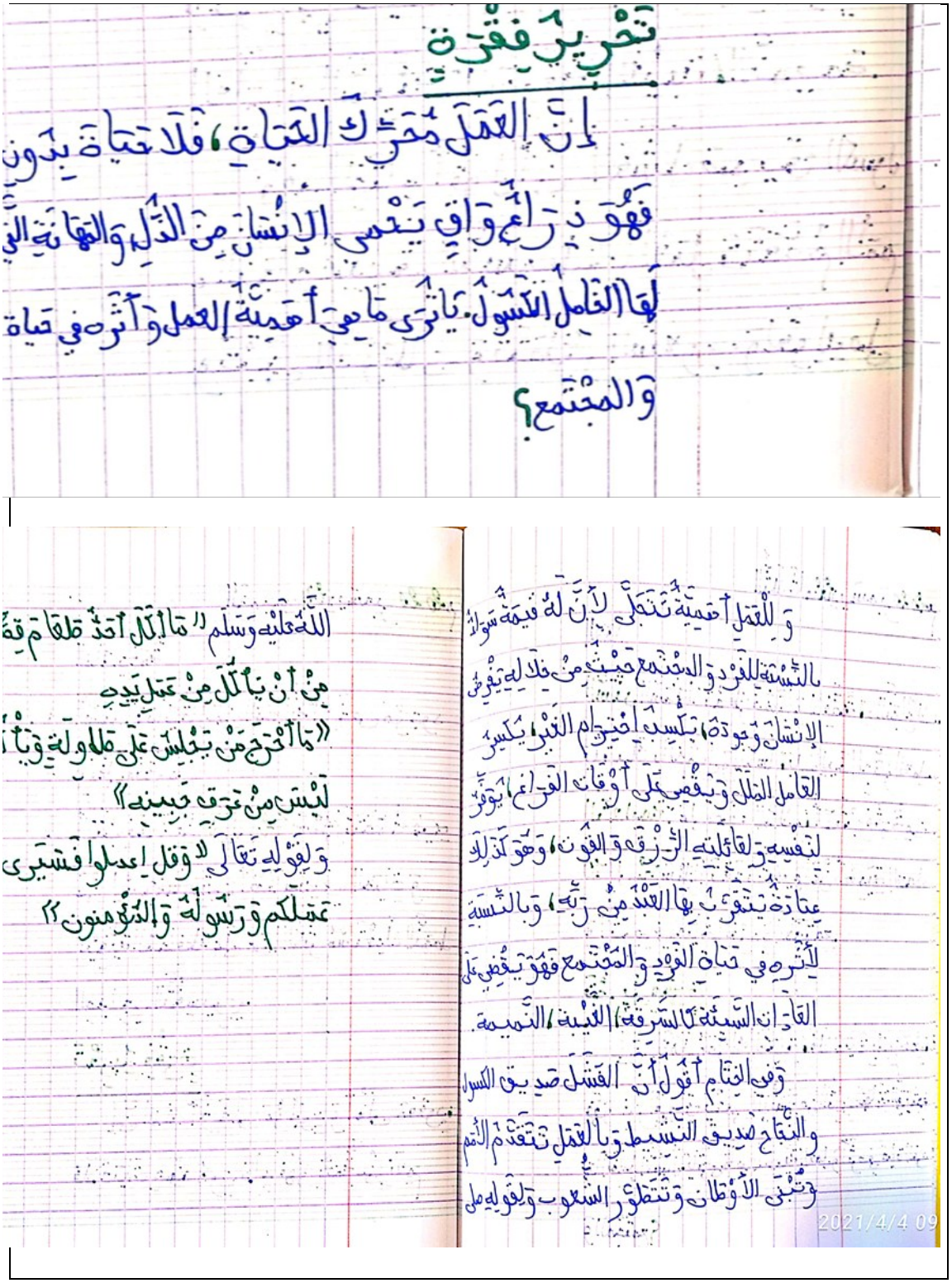
-نموذج إنتاج كتابي رقم (3):


أُقَدِّمُ إِلَيْكَ تَحَيَّاتِي كَثِيرًا يَا صَدِيقِي عِصَامُ،
أَنَا أَشْكُرُكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِي عَلَى هَذِهِ الدَّعْوَةِ وَ
أَتَمَنَّى لِكُلِّ مُسْلِمٍ نَجَاحًا مُتَكَرِّرًا وَ أُهَنِّئُكَ عَلَى النَّجَا
وَ إِنْتِهَائِكَ مِنَ المَرْحَلَةِ الإِبْتِدَائِيَّةِ وَ أَعْتَذِرُ
إِلَيْكَ يَا صَدِيقِي المُخْلِصُ الوَفِيُّ عِصَامُ لِأَنَّنِي مَرِضْتُ
بِمَرَضٍ شَدِيدٍ فَآلَمَتْنِي بَطْنِي وَ شُكْرًا جَزِيلًا وَ
بِالتَّوْفِيقِ فِي كُلِّ شَيْءٍ وَ أَعِدُكَ بِزِيَارَتِكَ فِي
الشَّهْرِ القَادِمِ فَقَدْ سَافَرْتُ إِلَى بِلَادٍ بَعِيدَةٍ عَنِ
القَرْيَةِ وَ أَنْتَظِرُ رَدَّكَ إِلَيَّ يَا صَدِيقِي،
صَدِيقُكَ سَامِي،

المؤشر04: هل استعمال الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟

بلغت نسبة التّحكّم في المؤشّر الرّابع المتعلّق **بتوظيف الرّوابط** حيث بلغت نسبة التّملّك (58.62%) ونسبة المتعلّمين الذين أخفقوا بلغت (41.37%)، وتعكس هذه النّسبة متوسّط قدرة المتعلّمين على استعمال الرّوابط واختيار المناسب منها من الرّوابط المساهمة في الانسجام النّصي وإقامة علاقات بين الكلمات والجمل، فيما اختلفت نصوص أخرى للمتعلّمين في عدم القدرة على استخدام الرّوابط استخداما صحيحا، ونمثّل لذلك بالنّماذج التّالية:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (01):



تحرير فقرة

إن العمل محرك الحياة، فلا حياة بدون
فهو ذراع واق يحمي الإنسان من الذل والمهانة التي
لها الخامل الكسول. يا ترى ما هي أهمية العمل وأثره في حياة
والمجتمع؟

وللعمل أهمية تتجلى لأن له قيمة سواء
بالنسبة للفرد والمجتمع حيث من خلاله يفرض
الإنسان وجوده، يكسب احترام الغير، يكسر
العامل الملل ويقضي على أوقات الفراغ، يوفر
لنفسه ولعائلته الرزق والقوت، وهو كذلك
عبادة يتقرب بها العبد من ربه، وبالنسبة
لأثره في حياة الفرد والمجتمع فهو يقضي على
العادات السيئة كالسرقة، الغيبة، النميمة.
وفي الختام أقول أن الفشل صديق الكسول
والنجاح صديق النشيط وبالعمل تتقدم الأمم
وتبنى الأوطان وتتطور الشعوب ولقوله صلى

الله عليه وسلم "ما أكل أحد طعام قط
من أن يأكل من عمل يده
"ما أحرج من يجلس على طاولة ويأ
ليس من عرق جبينه"
ولقوله تعالى "وقل اعملوا فسيرى
عملكم ورسوله والمؤمنون"

نلاحظ أنّ المتعلّم يحسن استعمال الرّوابط اللّغويّة وخاصّة حرف العطف "الواو"، لتأدية بعض أغراض الرّبط والتّعاقب الزّمني، إضافة إلى استعمال "الفاء" للاستنتاج، وحرف الجر "في، الباء" أمّا أدوات الرّبط الأخرى مثل: ثمّ، أم، لا، بل، حتّى، لكن، فوردت بنسب قليلة في بعض الإنتاجات الكتابيّة، كما اتّسمت بعض النّصوص بغياب الانسجام الدّلالي من خلال عدم وضوح المعاني وانسجامها، وهذا راجع إلى سوء استخدام أدوات الرّبط، وعليه نجمل هذه الأسباب في النّقاط التّالية:

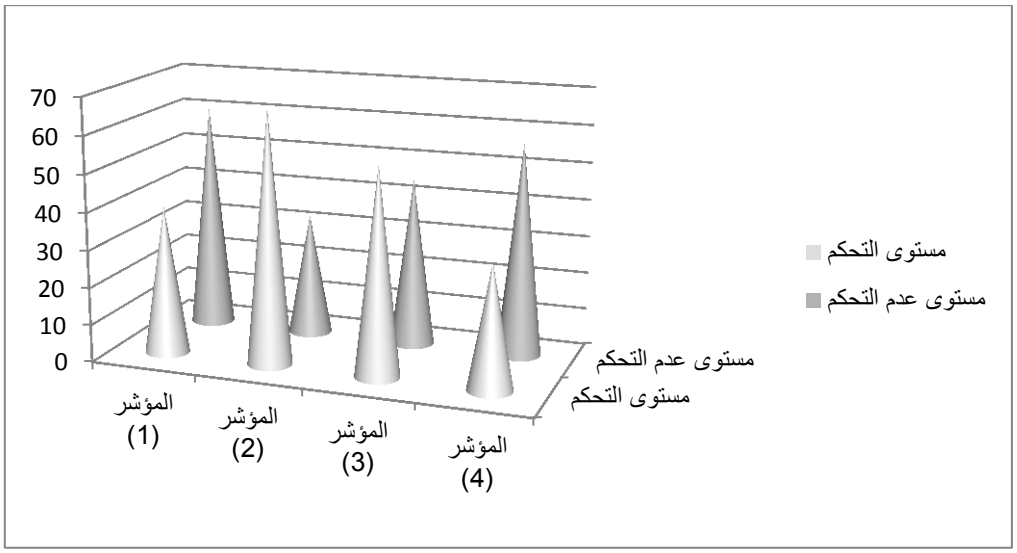
- شيوع استخدام أداة الرّبط "الواو" في المستوى العامّي للاستعمال في الوسط الأسري والاجتماعي للطّفل مقارنة بأدوات الرّبط الأخرى.
- من خلال ميدان فهم المكتوب الّذي يعنى بتعليميّة القراءة لم يؤخذ بعين الاعتبار تعليم النّصوص وفق المقاربة النّصيّة من خلال الإشادة بأهمّية أدوات الاتّساق والانسجام في بناء النّص، وذلك حتّى يتدرّب عليها المتعلّم ويحسن استعمالها في نصوصه.

3-النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الثّالث "سلامة اللّغة (الجانب التّركيبي)":

لعرض نتائج المتعلّمين في مؤشّرات معيار (**سلامة اللّغة (الجانب التّركيبي)**) نقدّم الجدول التّالي:

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكم	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
المؤشر (1)	23	39.65%	35	60.34%
المؤشر (2)	39	67.24%	19	32.75%
المؤشر (3)	32	55.17%	26	44.82%
المؤشر (4)	25	33%	33	56.89%

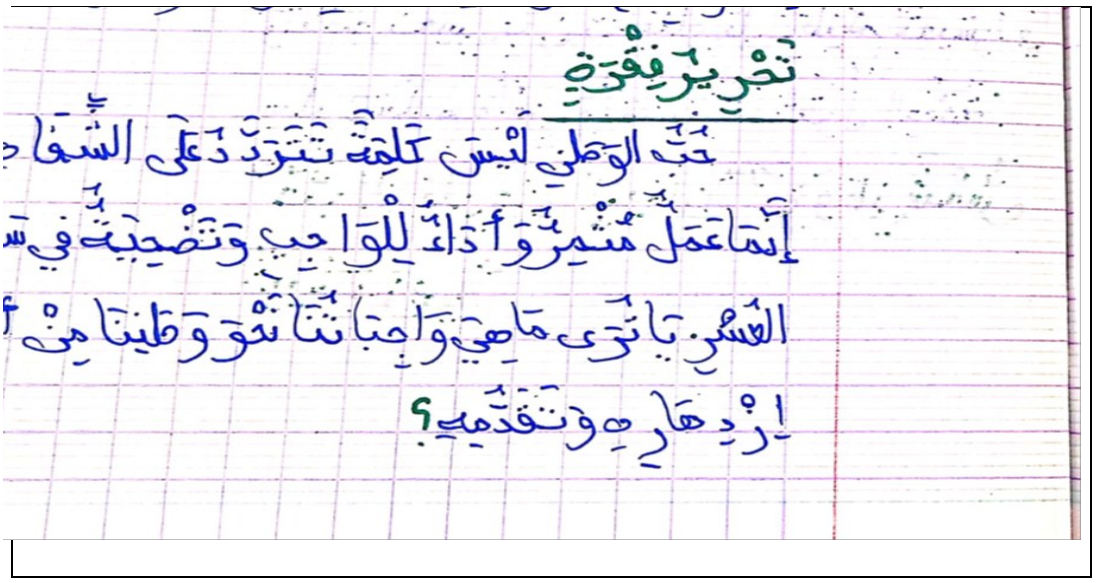
جدول رقم (56): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار سلامة اللّغة (الجانب التّركيبي).



الرّسم البياني رقم (21): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار السّلامة اللّغويّة في المستوى القبلي.

يتشكّل **معيار السّلامة اللّغويّة** من أربع مؤشّرات، وتظهر النّتائج المدوّنة أعلاه نجاح المتعلّمين في المؤشّر الثّاني والثّالث، المتعلّقان **بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل**، و**سلامة تركيب الجملة**، وذلك من خلال قدرتهم على تجنيد مجموعة من المعارف النّحويّة والصّرفيّة أثناء الإنتاج الكتابي، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (01):**

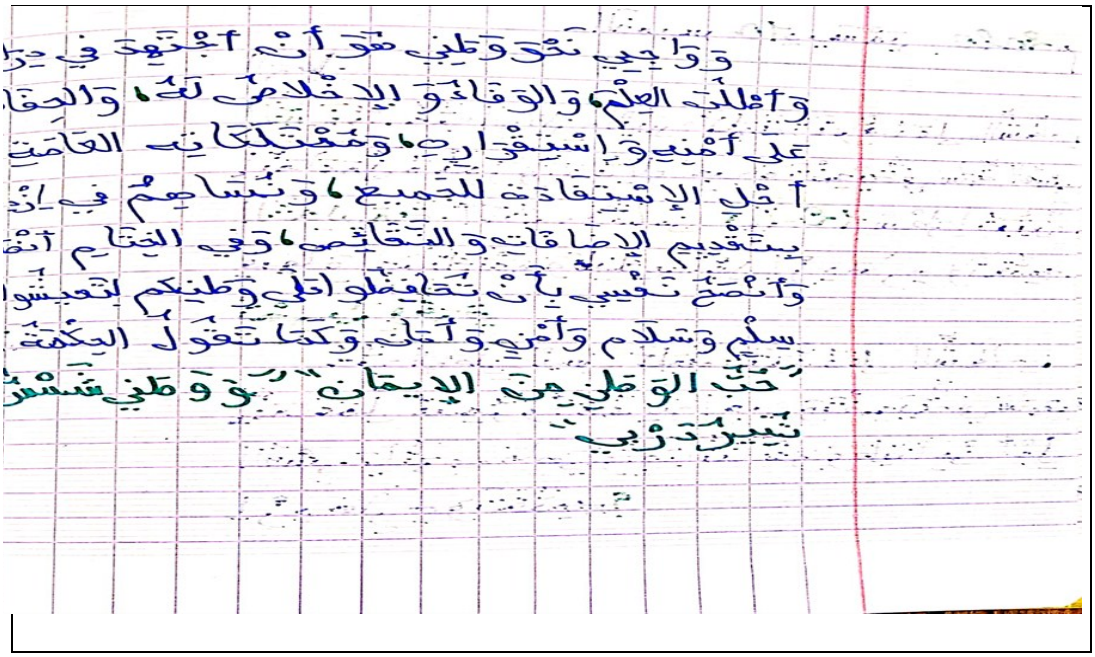

تحرير فقرة

حب الوطن ليس كلمة تتردد على الشفاه

إنما عمل مثمر وأداء للواجب وتضحية في سبيله

العسر يأتي ما هي واجباتنا نحو وطننا من أجل

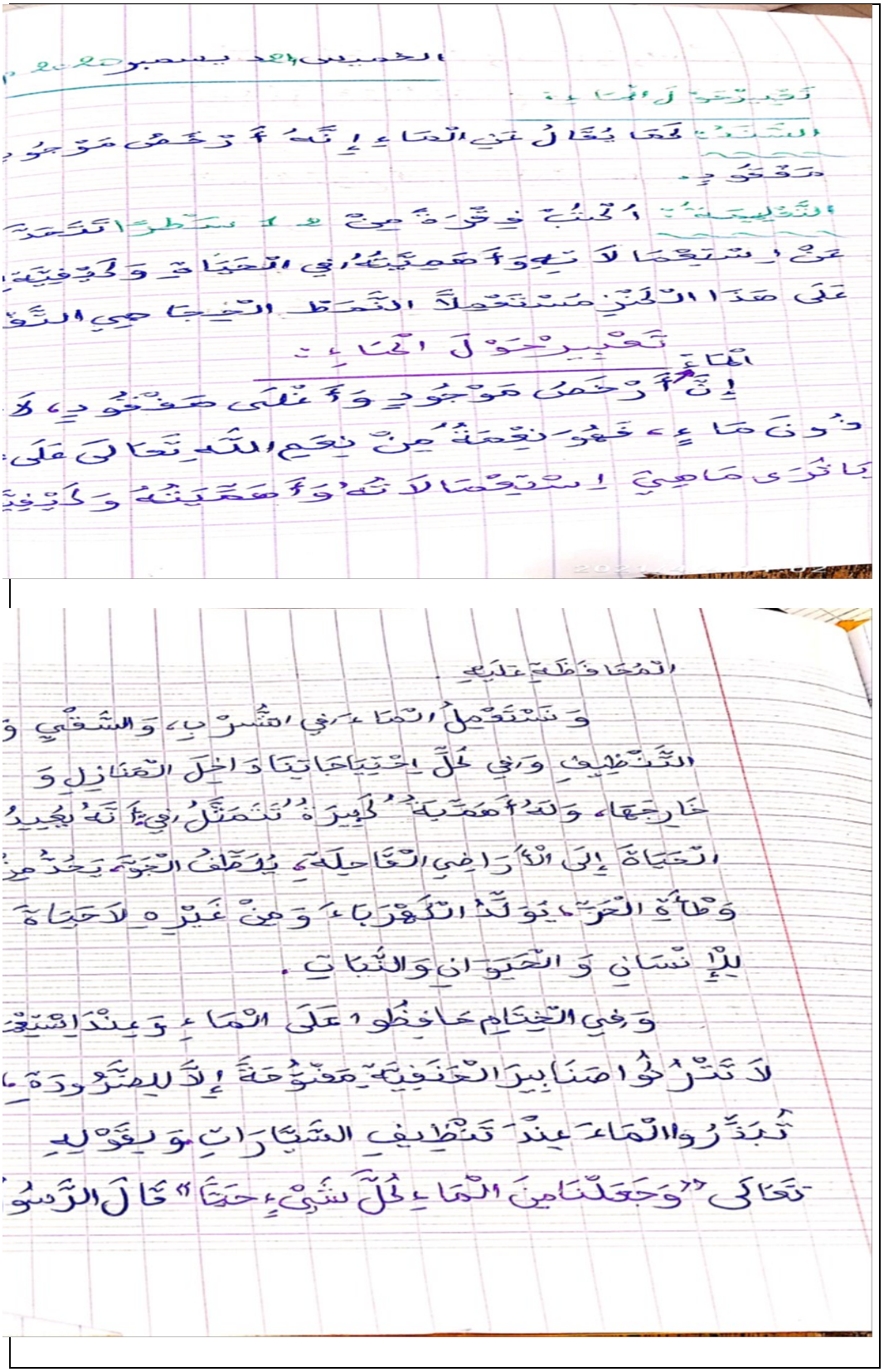
ازدهاره وتقدمه؟



لعلّ هذا النّجاح يعود بلا شكّ في المؤشّر الثّاني المتعلّق بـ: **تناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النّص مع النّمط المطلوب** إلى الطّريقة المعتمدة في التّدريس باعتماد المدخل التّواصلي، الذي يقتضي عدم الاعتماد على الحفظ والتّلقين في تعليم الظّاهرة اللّغوية مستقلّة عن النّصوص التّعليميّة بنسبة قدّرت بـ (**67.24%**)، ولأنّ المناهج التّعليميّة وخاصّة في إطار التّحيين الجديد لمناهج الجيل الثّاني الذي يركّز على التّوظيف الفعّال للظّواهر اللّغويّة من خلال مقاربة النّصوص.

ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (02):



الخميس 21 ديسمبر 2020

تعبير حول الماء:

السند: كما يقال عن الماء إنه أرخص موجود مفقود.

التعليمة: اكتب فقرة من 2 1 سطرا تتحدث عن استعمالاته وأهميته في الحياة وكيفية ... على هذا الكنز مستعملا النمط الحجاجي التف...

تعبير حول الماء:

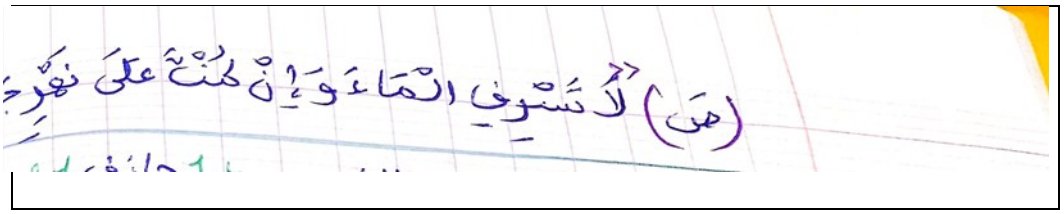
الماء

إن أرخص موجود وأغلى مفقود، لا ... دون ماء، فهو نعمة من نعم الله تعالى على ... يا ترى ما هي استعمالاته وأهميته وكيفية ...

المحافظة عليه

ونستعمل الماء في الشرب، والسقي و... التنظيف وفي كل احتياجاتنا داخل المنازل و... خارجها، وله أهمية كبيرة تتمثل في أنه يعيد الحياة إلى الأراضي القاحلة، يلطف الجو، يحد من وطأة الحر، يولد الكهرباء ومن غيره لا حياة للإنسان والحيوان والنبات.

وفي الختام حافظوا على الماء وعند استعمـ... لا تتركوا صنابير الحنفية مفتوحة إلا للضرورة، ... تبذروا الماء عند تنظيف السيارات ولقوله تعالى "وجعلنا من الماء كل شيء حيا" قال الرسو...



وفي المؤشّر الثّالث المتعلّق بـ: **سلامة تركيب الجملة** الذي بلغت نسبة التّملّك (**67.24%**)، كما قدّرت نسبة الإخفاق بـ: (**32.75%**) وهي نسبة كبيرة، على مستوى التّقييم القبلي، والتي تجسّد بحقّ مختلف الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّمين وهذا ما تبرزه الأمثلة التّالية:

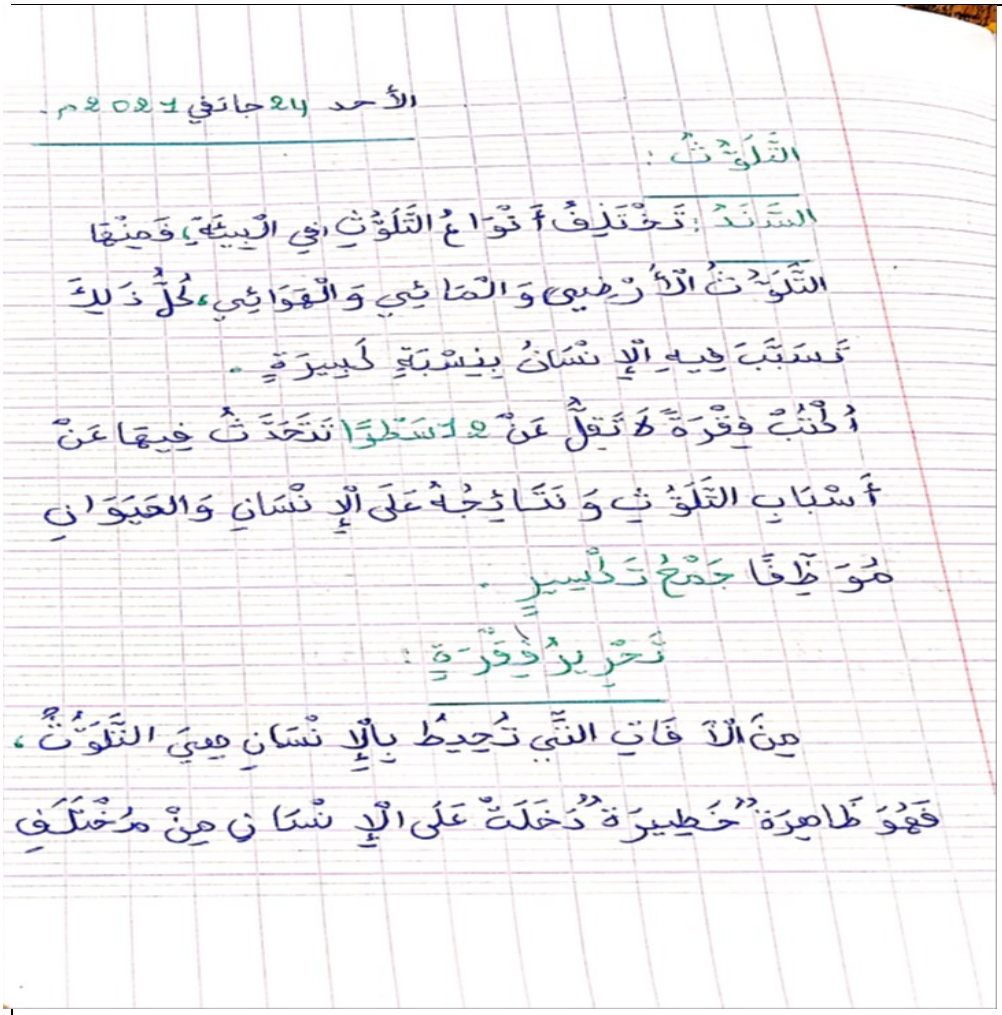
- واجبي نحو وطني هو **أن أجتهد** في دراستي وأطلب العلم والوفاء والإخلاص له، **ونساهم** في ازدهاره.
- **فأحبّ** وطني و**ذهبت** لأشتري علمنا الجزائري للاحتفال بعيد الاستقلال.

ولعلّ أيضا من أسباب هذا الإخفاق راجع إلى عدم التّركيز في ما يكتب، لذلك لابدّ من تنبيه المتعلّمين دوما إلى ضرورة مراجعة تعابيرهم وتصحيحها، من خلال منحهم وقتا مخصّصا للمراجعة والتّصحيح قبل العرض النّهائي.

أمّا بالنّسبة للمؤشّر الثّالث المتعلّق باحترام **سلامة تركيب الجملة** فقد بلغت نسبة التّملّك (55.17%) وهي نسبة لابأس بها، بينما بلغت نسبة الإخفاق (44.82%) حيث استطاع بعض المتعلّمين إبراز قدرتهم على الكتابة وسلامة تراكيبهم نحويّا، ولاشكّ أنّ هذا النّجاح يعود إلى سعي المنهاج إلى تحقيق التّوظيف السّليم للقاعدة النّحويّة انطلاقا من النّص، أمّا نسبة الإخفاق فقد كانت قليلة والتي دلّت على عدم تحقّق هذه المهارة عند بعض المتعلّمين، ممّا يتطلّب دعم مكتسباتهم العلميّة واللّغوية أكثر، والتّحسين من مدى اكسابهم للقاعدة النّحوية من أجل عدم الوقوع في الأخطاء.

أمّا في المرتبة الثّانية فيما يتعلّق بالمؤشّر الأوّل والرّابع المتعلّقان **بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة مع النّمط المطلوب** و**احترام القواعد الصّرفيّة**، حيث بلغت نسبة تملّك المؤشّر الأوّل (**39.65%**) ونسبة الإخفاق (**60.34%**)، حيث إنّ بعض المتعلّمين تمكّنوا من التّوفيق بين نمط كتابة النّص وتوظيف أزمنة الفعل، كما أحسنو استخدام الزّمن الماضي حين يستخدمون النّمط السّردي، واستعمالهم للزّمن المضارع من خلال النّمط الإخباري الذي يتضمّن تقديم الحقائق والمعلومات، ونمثّل لذلك من خلال الإنتاج النّصي التّالي:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (01):



الأحد 24 جانفي 2021م.

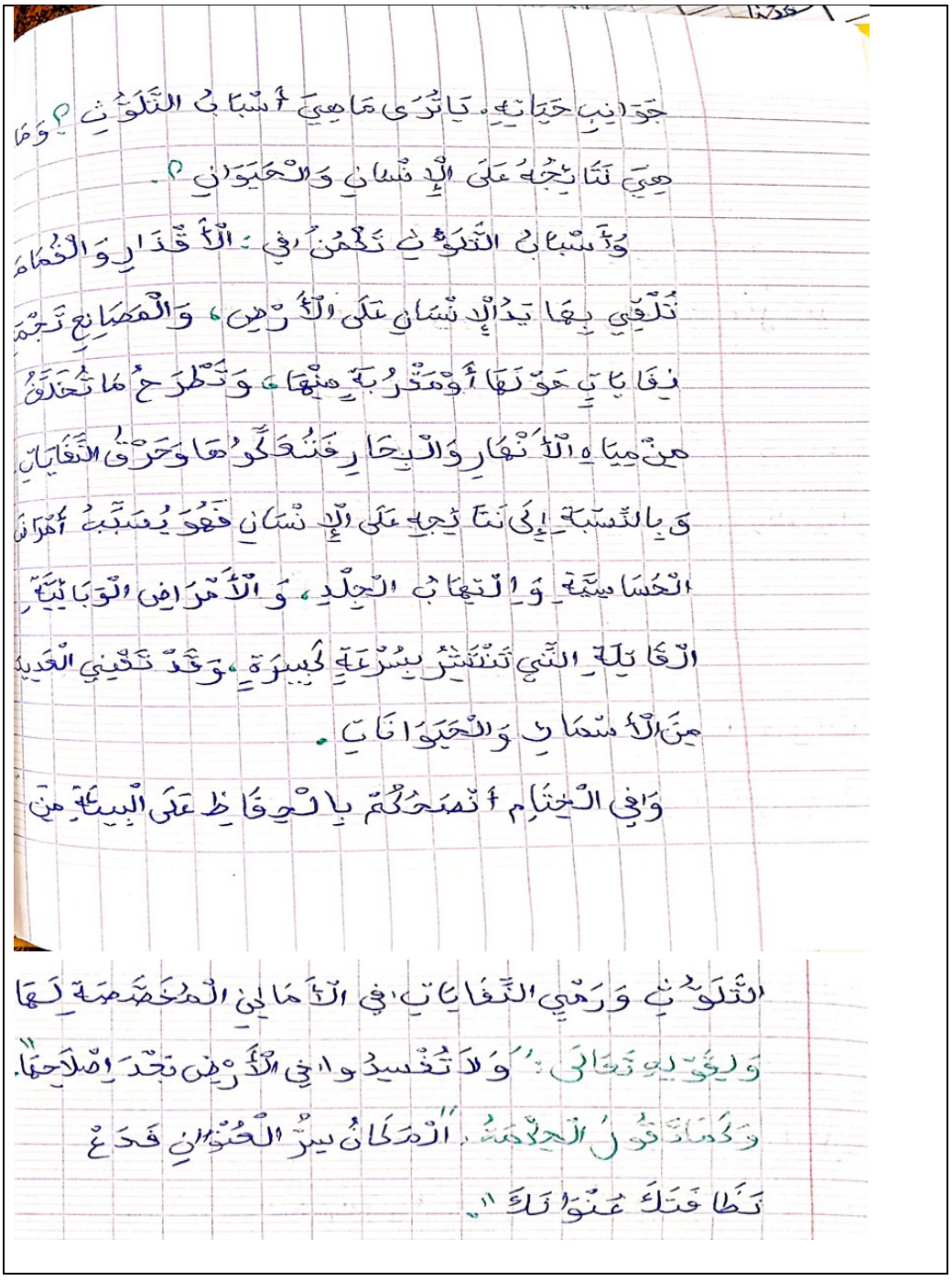
التلوث:

السند: تختلف أنواع التلوث في البيئة، فمنها التلوث الأرضي والمائي والهوائي، كل ذلك تسبب فيه الإنسان بنسبة كبيرة.

اكتب فقرة لا تقل عن 10 أسطر تتحدث فيها عن أسباب التلوث وتنائجه على الإنسان والحيوان موظفا جمع التكسير.

تحرير الفقرة:

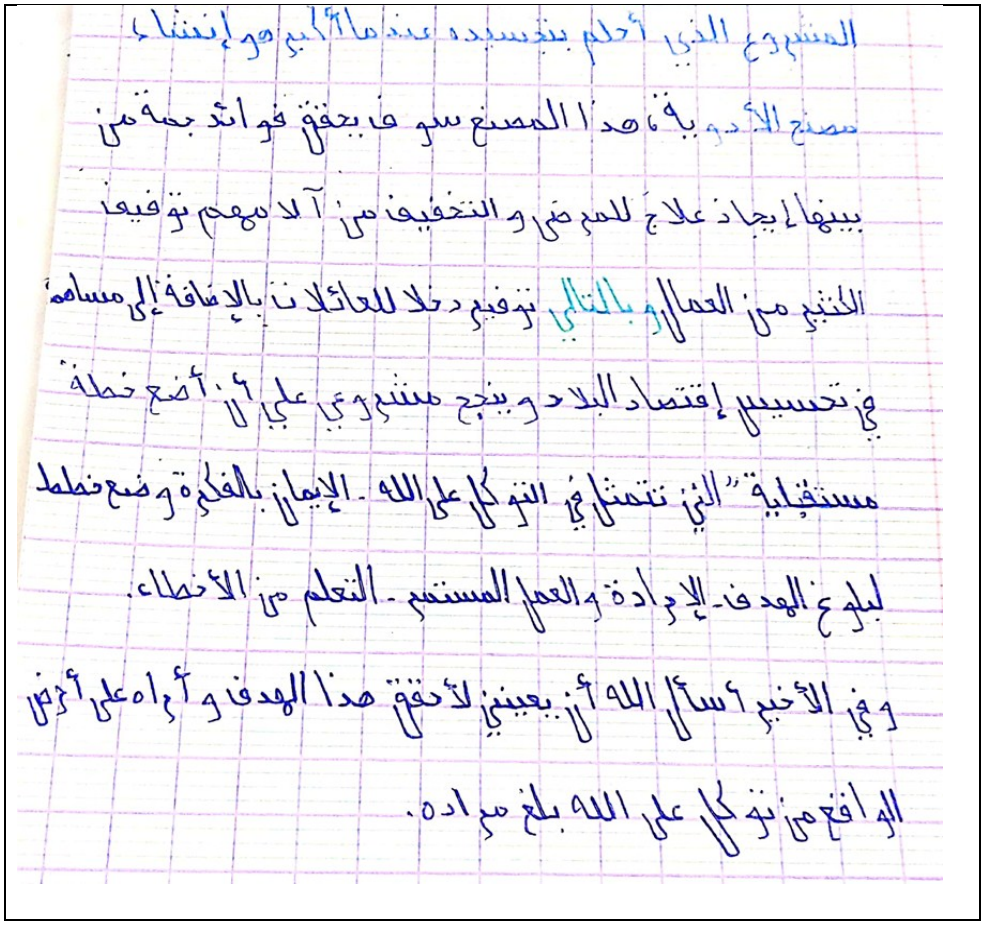
من الآفات التي تحيط بالإنسان هي التلوث، فهو ظاهرة خطيرة دخلت على الإنسان من مختلف



جوانب حياته. يا ترى ما هي أسباب التلوث؟ وما
هي نتائجه على الإنسان والحيوان؟.
وأسباب التلوث تكمن في: الأقذار والقمامة
تلقي بها يد الإنسان على الأرض، والمصانع تجمع
نفايات حولها أو مقربة منها، وتطرح ما تخلف
من مياه الأنهار والبحار فتعكرها وحرق النفايات
وبالنسبة إلى نتائجه على الإنسان فهو يسبب أمراض
الحساسية والتهاب الجلد، والأمراض الوبائية
القاتلة التي تنتشر بسرعة كبيرة، وقد تفني العديد
من الأسماك والحيوانات.
وفي الختام أنصحكم بالحفاظ على البيئة من

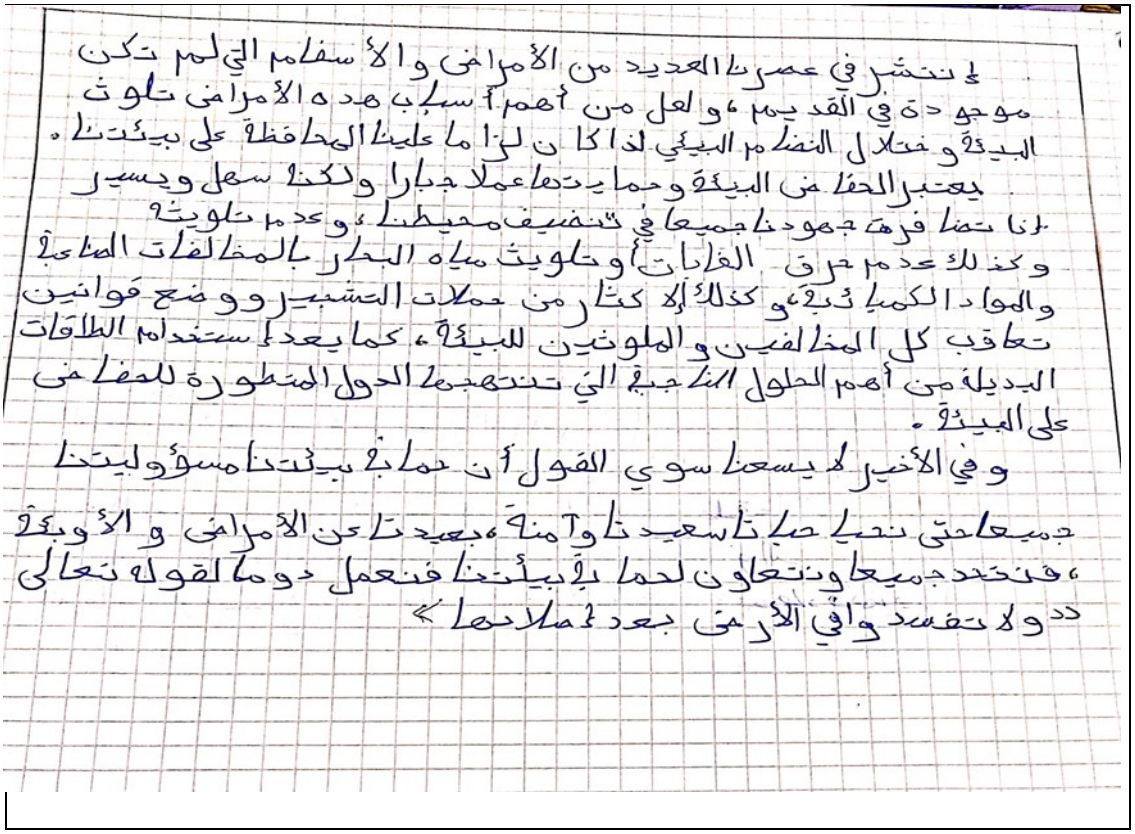
التلوث ورمي النفايات في الأماكن المخصصة لها
ولقوله تعالى: "ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها".
وكما تقول الحكمة: "المكان سر العنوان فدع
نظافتك عنوانك".

-نموذج إنتاج كتابي رقم (02):


المشروع الذي أحلم بتجسيده عندما أكبر هو إنشاء
مصنع الأدوية، هذا المصنع سوف يحقق فوائد جمة من
بينها إيجاد علاج للمرضى و التخفيف من آلامهم توفير
الكثير من العمال و بالتالي توفير دخلا للعائلات بالإضافة إلى مساهمة
في تحسين إقتصاد البلاد و ينجح مشروعي علي أن أضع خطة
مستقبلية "التي تتمثل في التوكل على الله - الإيمان بالفكرة و وضع خطط
لبلوغ الهدف - الإرادة و العمل المستمر - التعلم من الأخطاء.
و في الأخير أسأل الله أن يعينني لأحقق هذا الهدف و أراه على أرض
الواقع من توكلي على الله بلغ مراده.

وفي المؤشّر الرّابع المتعلق بـ:**احترام القواعد الصّرفية** بلغت نسبة التّملّك (**25%**) ونسبة الإخفاق (**56%**)، حيث ترجع نسبة النّجاح إلى الطّريقة المعتمدة في التّدريس مثلها مثل تعليم القواعد النّحويّة من خلال دعوة معدّي المنهاج التّعليمي إلى الاعتماد على مقاربة تعليم النّصوص مع حثّ المتعلّم على استخدام الظّواهر اللّغويّة في الإنتاج التّواصلي، وفي المقابل نسبة الإخفاق المدوّنة أعلاه تعكس عدم تفوّق هذه النّسبة من المتعلّمين، وهي نسبة إخفاق معتبرة ونمثّل لذلك من خلال الأمثلة التّالية:

-نموذج إنتاج كتابي رقم (03):


لا تنتشر في عصرنا العديد من الأمراض والأسقام التي لم تكن موجودة في القديم، ولعل من أهم أسباب هذه الأمراض تلوث البيئة وغياب النظام البيئي لذا كان لزاما علينا المحافظة على بيئتنا. يعتبر الحفاظ من البيئة وحمايتها عملا جبارا ولكننا سهل ويسير إذا تضافرت جهودنا جميعا في تنضيف محيطنا، وعدم تلويثه وكذلك عدم حرق الغابات أو تلويث مياه البحار بالمخلفات الصناعية والمواد الكيميائية، وكذلك الإكثار من حملات التشجير ووضع قوانين تعاقب كل المخالفين والملوثين للبيئة، كما يعد استخدام الطاقات البديلة من أهم الحلول الناجعة التي تنتهجها الدول المتطورة للحفاظ على البيئة.

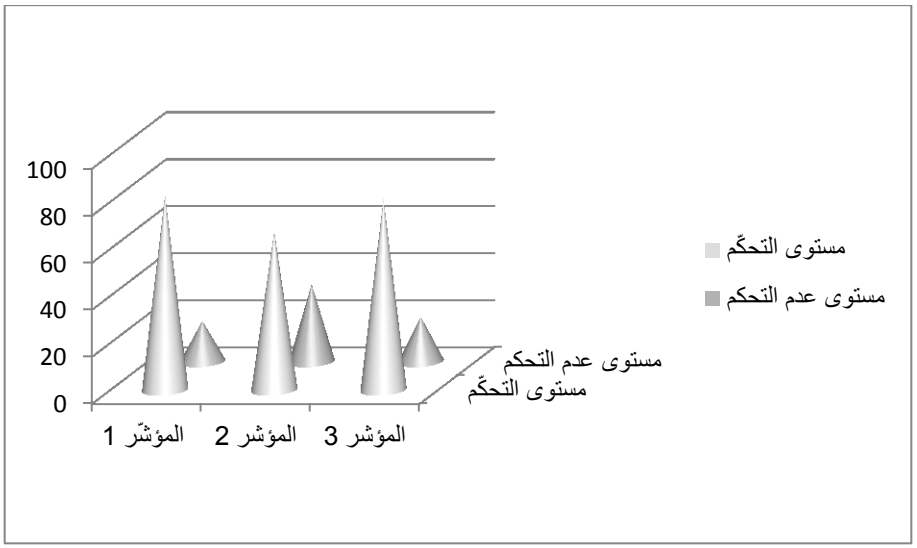
وفي الأخير لا يسعنا سوى القول أن حماية بيئتنا مسؤوليتنا جميعا حتى نحيا حياة سعيدة وآمنة، بعيدة عن الأمراض والأوبئة، فلنتحد جميعا ونتعاون لحماية بيئتنا فنعمل دوما لقوله تعالى ﴿ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها﴾

هده عوض/ هذه، ختلال/ اختلال، النّضام/ النّظام، الحفاض/ الحفاظ، تنضيف/ تنظيف، المخالفات الصّناعية/ المخلّفات، الحلول الناجية/ الحلول الناجعة، للحفاض/ للحفاظ، حياتا/ حياة.

4-المعيار الخامس: النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الخامس "التّميز":

المؤشّرات	مستوى التحكم		مستوى عدم التحكم	
	العدد	النسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	48	%82.75	10	%17.24
المؤشّر (2)	39	%67.24	19	%32.75
المؤشّر (3)	47	%81.03	11	%18.96

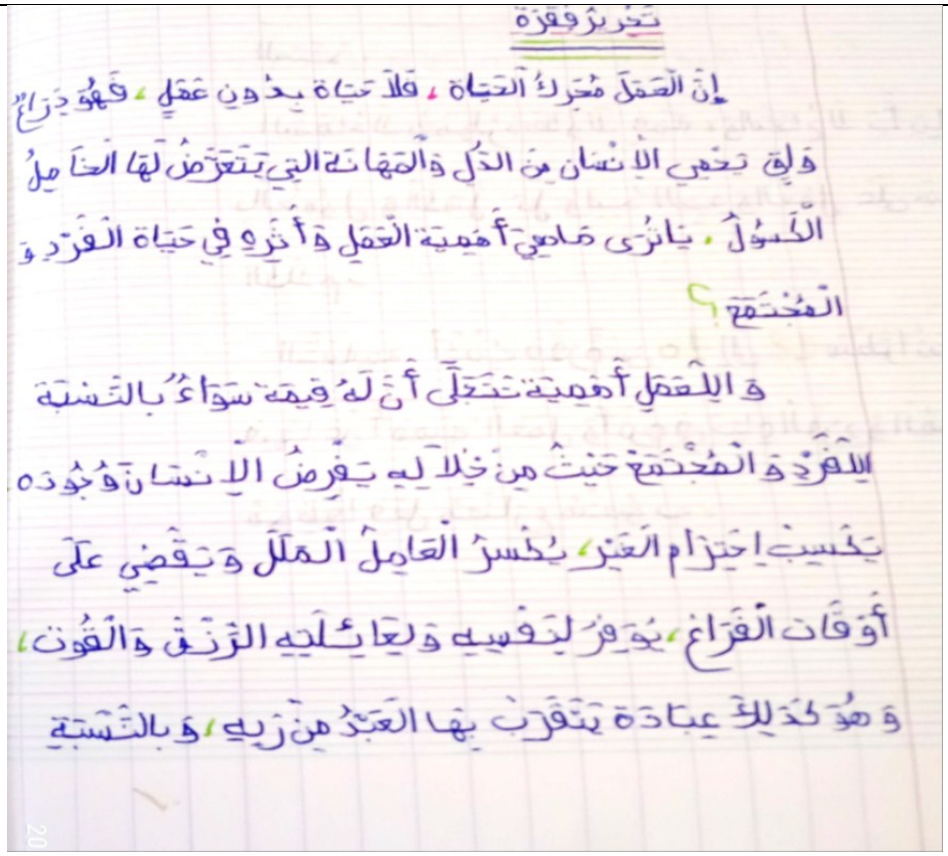
جدول رقم (57): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار "التّميز".



الرّسم البياني رقم (22): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار التّميز في المستوى القبلي.

يظهر من خلال النّتائج المدوّنة أعلاه، أنّ نسبة التّملّك كانت جيّدة في المؤشّر الأوّل بخصوص **استعمال الخط** بحيث يكون مقروءً أثناء الكتابة، وكذلك في المؤشّرات الأخرى فكلّها بلغت نسبة نجاح لا بأس بها، من خلال المؤشّر المتعلّق بتنظيم المتعلّم نصّه في شكل فقرات، وتنظيم المتعلّم للشّواهد في نصّه، ولا شكّ أنّ الفضل يعود إلى مدى اهتمام معدّي المناهج بتعليم مادّة الخط طيلة السّنوات الأربع السّابقة، مع الحرص على ضرورة تدريب المتعلّم على الإنتاج الكتابي أسبوعيّا، إضافة إلى تعليم القراءة حيث يتمثّل المفهوم الصّوري للكلمات ومعانيها ويتعرّف على موضوعات عديدة، كما لا ننسى دور المعلّم في التّأثير في متعلّميه من خلال حرصه على الكتابة بخطٍّ حسن وجميل، حيث يجذب المتعلّم على القدرة بالكتابة بخطٍّ جميل، مفهوم ومقروء، ولعلّ ما يجسّد ذلك هو الخطّ الجميل في كتابات المتعلّمين من خلال النّموذج التّالي:

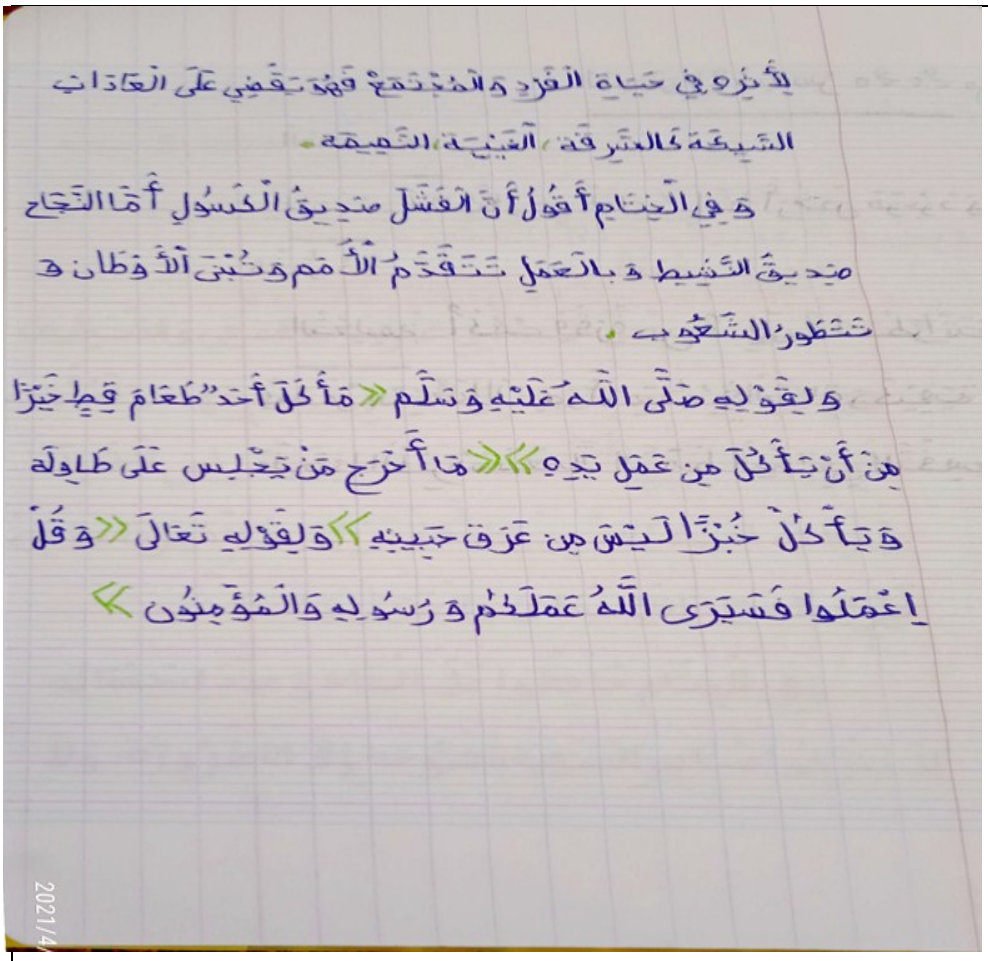
- نموذج إنتاج كتابي رقم (01):



تعبير وفقرة

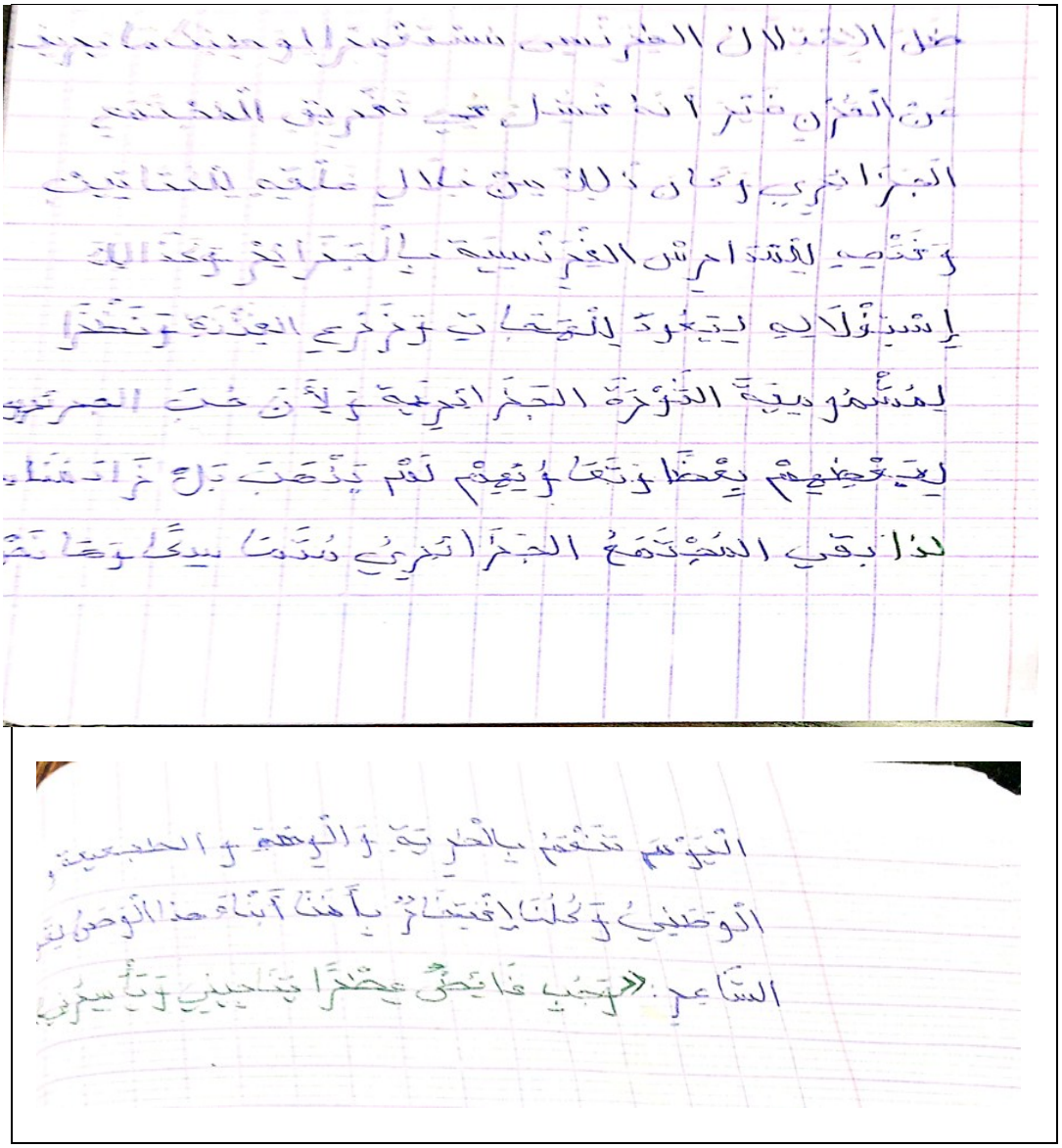
إن العمل محرك الحياة، فلا حياة بدون عمل، فهو جزء لا يتجزأ من الإنسان من الكل والمهانة التي يتعرض لها العامل الكسول. يا ترى ما هي أهمية العمل وأثره في حياة الفرد والمجتمع؟

للعمل أهمية تتجلى أن له قيمة سواء بالنسبة للفرد والمجتمع حيث من خلاله يفرض الإنسان وجوده يكسب احترام الغير، يكسر العامل الملل ويقضي على أوقات الفراغ، يوفر لنفسه ولعائلته الرزق والقوت، وهو كذلك عبادة يتقرب بها العبد من ربه، وبالنسبة



أمّا فيما يخصّ المؤشّر الثّاني المتعلّق بـ: **تنظيم المتعلّم نصّه في شكل فقرات** قدّرت نسبة التّملّك بـ (**67.24%**) ويرجع سبب النّجاح إلى تضمين درس الفقرة ضمن تقنيّات التّعبير الكتابي، ممّا ساعد المتعلّم على توظيف الدّرس في إنتاجاتهم الكتابيّة، كما ساهمت عناية المعلّم في توجيه المتعلّم وتنبيهه إلى تقنيّات الكتابة الصّحيحة؛ ويتجسّد هذا النّجاح في النّماذج السّابقة التي تمّ عرضها سابقا، كما قدّرت نسبة الإخفاق بـ: (**32.75%**) بالنّسبة للمتعلّمين الذين لم يستطيعو التّمييز بين الفقرات حيث جاءت تعابيرهم متواصلة ومتراصة الجملة تلوى الأخرى.

-نموذج إنتاج كتابي رقم (2):



أمّا فيما يتعلّق بالمؤشّر الثّالث بخصوص **توظيف المتعلّم للشّواهد في نصّه**، فقد بلغت نسبة التّملّك نجاحا بلغ نسبة (**81.03%**)، بينما بلغت نسبة عدم النّجاح (**18.96 %**) ولا شكّ أن سبب النّجاح يعود إلى كفاءة المعلّم في توجيه المتعلم إلى ضرورة الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النّبوية الشّريفة والحكم التّربويّة.

المبحث الرّابع: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب (في المستوى البعدي).

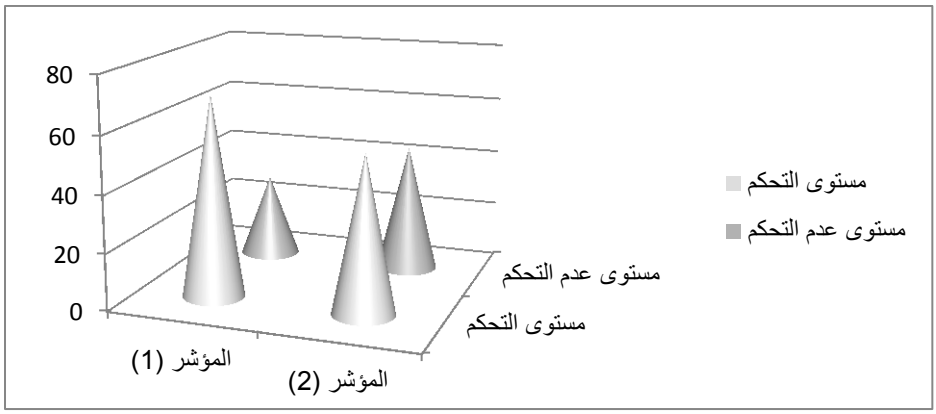
أوّلا: تحليل نتائج المتعلّمين في المستوى البعدي:

1- عرض النّتائج:

1-1- النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الأوّل "الوجاهة أو الملائمة (المستوى التّداولي)":

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	41	%70.68	17	29.31%
المؤشّر (2)	32	%55.17	26	44.82%

جدول رقم (57): يوضّح النّتائج المحقّقةّ في معيار الوجاهة أو الملائمة.

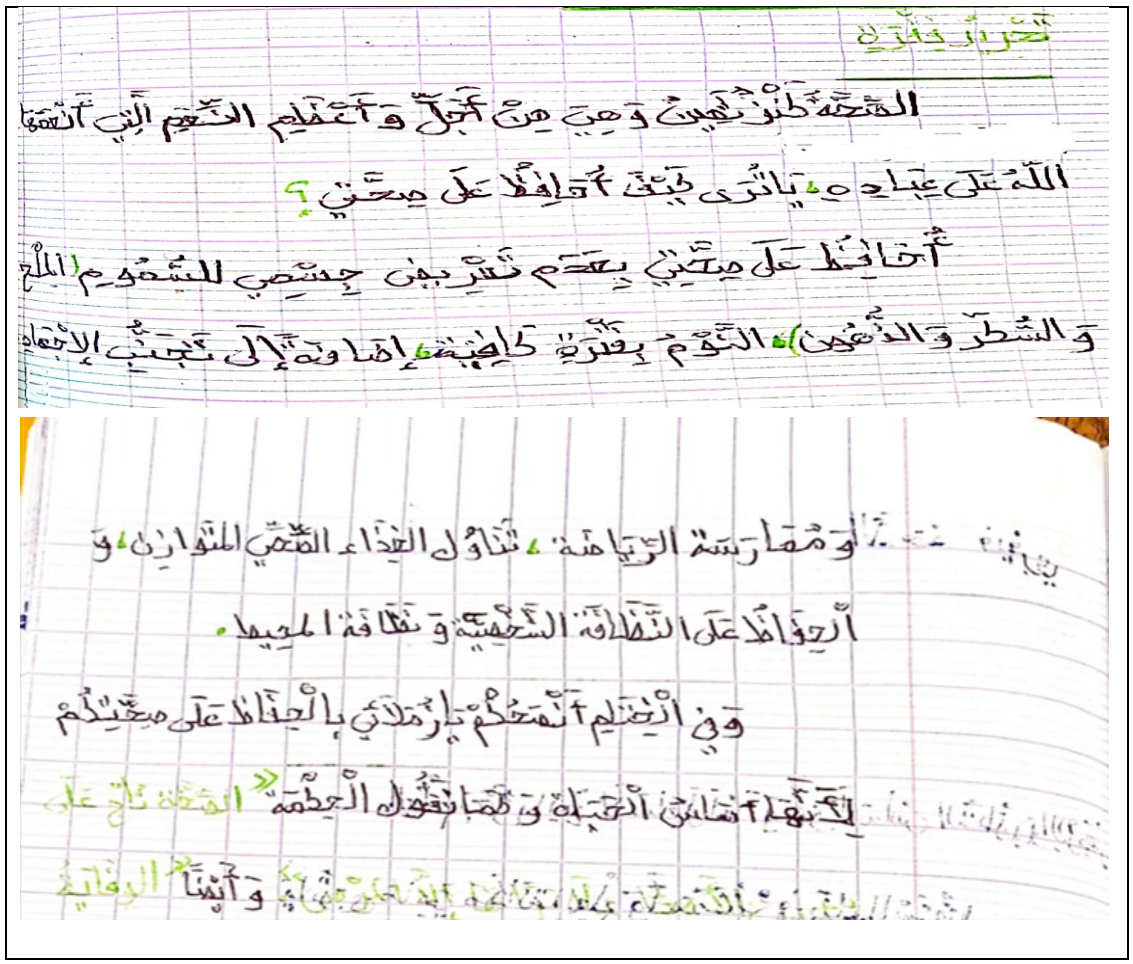


الرّسم البياني رقم (22): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الوجاهة (المستوى التّداولي) في المستوى البعدي.

تمثّل الأرقام والنّسب المدوّنة أعلاه نسب التّملك وعدم التّملّك للمتعلّمين في المرحلة الثّانية من التّقويم على المستوى البعدي، بخصوص معيار **الوجاهة (المستوى التّداولي)**، حيث نلاحظ تفوّقا وهذا ما أظهرته النّتائج، حيث تجاوزت نسبة التّحكّم الخمسين بالمئة، وهي نسبة نجاح مقبولة، تعكس مدى فاعليّة مدخل التّواصل اللّغوي في تنمية القدرة على الكتابة بشكل جيّد، ومدى إدراك المعلّم والمتعلّم لأساسيّاته واستراتيجيّاته التّواصليّة، وأهمّيتها في تنمية الملكة التّواصليّة، حيث بلغت نسبة التّملك المتعلّقة بالمؤشّر الأوّل المتمثّل في (**هل يستجيب النّص**

لوضعيّة التّواصل؟ (من يتكلّم، لمن يوجّه الخطاب، ما الغرض)) نسبة (**70.68%**) في حين بلغت نسبة الإخفاق (**29.31%**) وهي نسبة ضئيلة نوعا ما، تعكس مدى فهم المتعلّم واستجابته للوضعيّة التّواصليّة وتمثّل لذلك بالنّموذج التّالي:

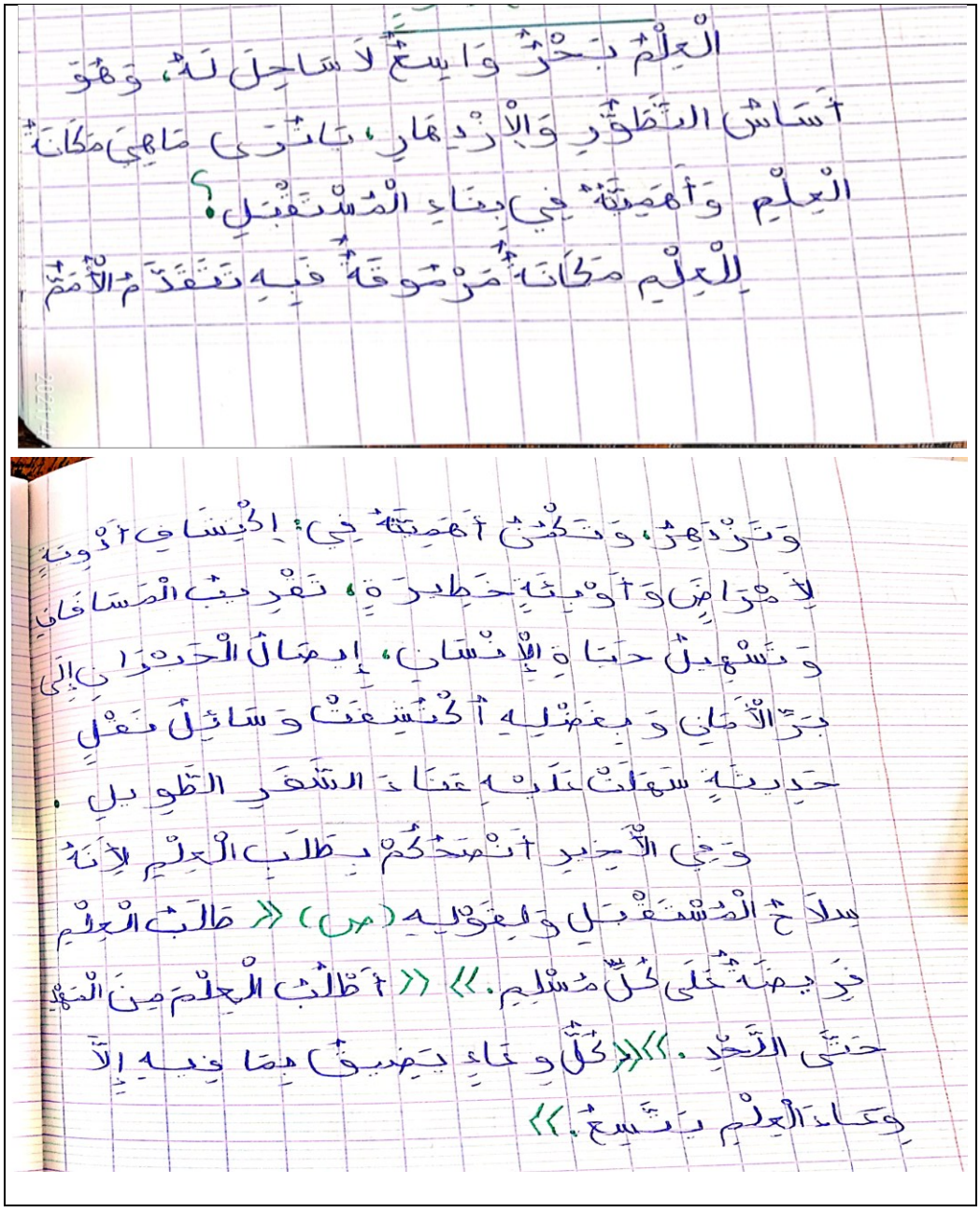
- **نموذج إنتاج كتابي رقم (01):**



نلاحظ هنا من خلال هذا النّموذج الكتابي للمتعلّم أنّ نصّه يستجيب للوضعيّة التّواصليّة، بحيث استدرك الأخطاء التي وقع فيها من خلال التّقييم القبلي، وعليه يتبيّن لنا من خلال هذا النّموذج أنّ المتعلّم من خلال كتابة نصّه استطاع التّحكّم في وضعيّة التّواصل، حيث تبيّن من خلال النّموذج الإجابة عن الأسئلة: (من يتكلّم، لمن يتكلّم، والهدف من ذلك)، وهذا بطبيعة الحال يعود أيضا إلى مدى استجابة المتعلّم للتعليمات والتّوجيهات المقدّمة لهم في إطار أسس المدخل التّواصلي.

أمّا فيما يتعلّق بالمؤشّر الثّاني (هل اختار النّمط المناسب؟) فقد بلغت نسبة التّملّك في المستوى البعدي (55.17%) وهي نسبة نجاح متوسّطة، وفي المقابل بلغت نسبة الإخفاق (44.82%) مقارنة بالمستوى القبلي حيث شاهدنا نسبة كبيرة من المتعلّمين لم تستطع التّفوّق في هذا المؤشّر، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (02):**

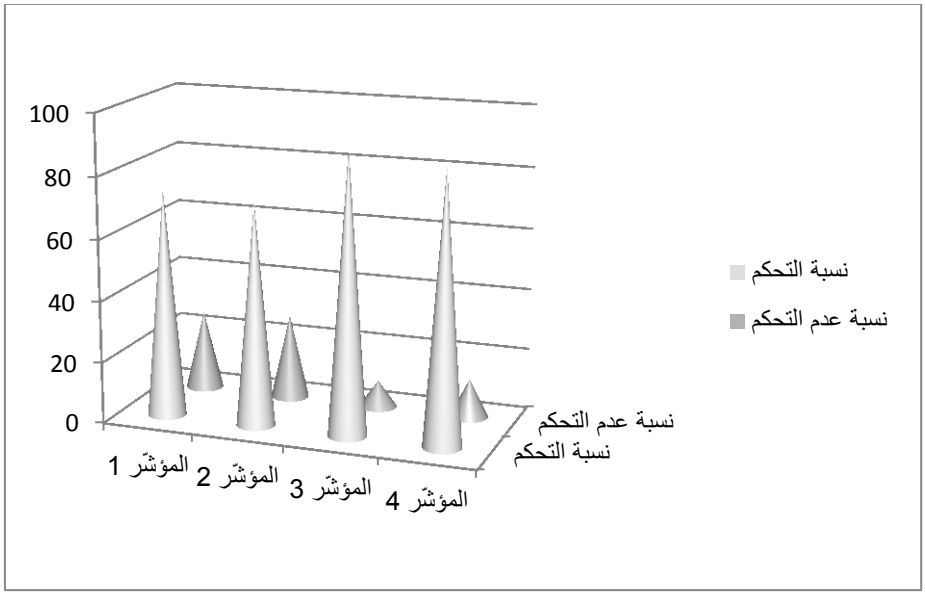


نلاحظ من خلال النّموذج أعلاه أنّ المتعلّم استطاع أن يلتزم بالنّمط التّفسيري المطلوب في الوضعيّة، وغيره من النّماذج النّاجحة.

1-2- النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الثّاني "الانسجام (المستوى الدّلالي)":

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	43	%74.13	15	% 25.86
المؤشّر (2)	42	%72.41	16	% 27.58
المؤشّر (3)	35	%91.37	5	% 8.62
المؤشّر (4)	51	%87.93	7	% 12.06

جدول رقم (56): يوضّح النّتائج المحقّقة بمؤشّرات معيار الانسجام (المستوى الدّلالي).



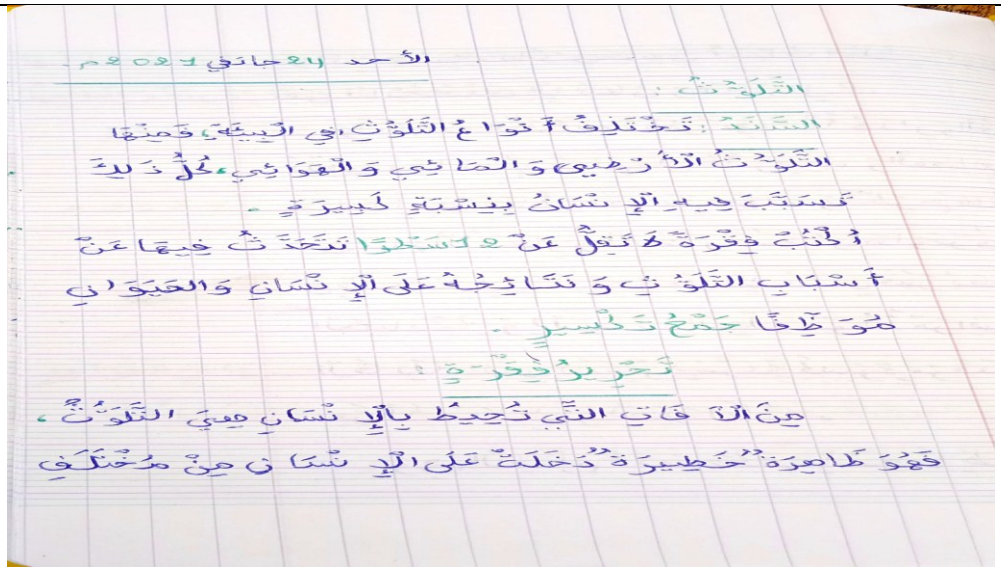
الرّسم البياني رقم (23): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار الانسجام (المستوى الدّلالي)في المستوى البعدي.

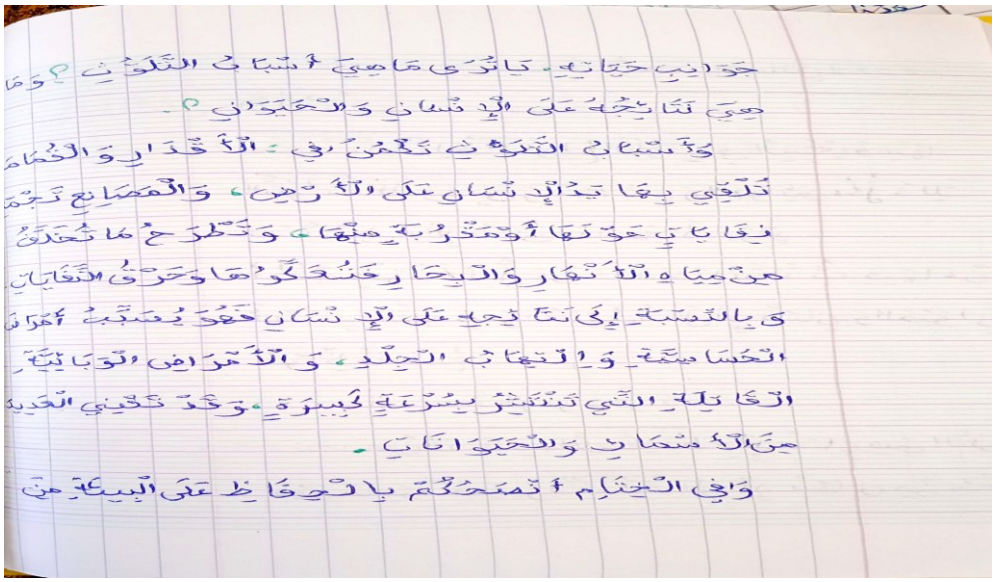
المؤشّر 1: هل المعجم المستعمل ثريّ وملائم لوضعيّة التّواصل؟

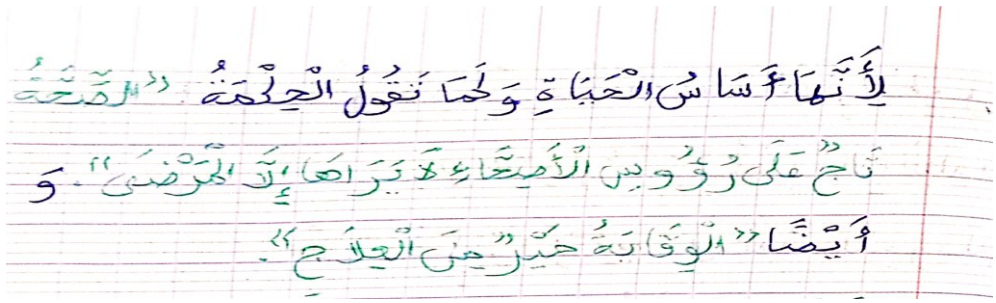
بلغت نسبة التّحكّم في المؤشّر المتعلّق بـ: **استعمال معجم ثري وملائم لوضعيّة التّواصل** للمتعلّمين نسبة (**74.13%**) وهي نسبة تعكس مدى تملّك المتعلّمين لتوظيف مفردات ذات دلالة وتحمل معنى سليما للوضعيّات التّواصليّة، في مقابل نسبة (**25.86%**) بالنّسبة للمتعلّمين الّذين لم يوفّقوا في هذا المؤشّر، ويمكن إرجاع نسبة التّفوّق في المستوى البعدي نتيجة فهمهم العميق للمستوى المعجمي لمفردات الوضعيّة التّواصليّة

المطلوبة، وأيضا راجع إلى تدرسيهم نصوصا طويلة ما في نصوص فهم المنطوق والمكتوب؛ حيث تزوّد معجمهم اللّغوي بمفردات لا بأس بها في مختلف الموضوعات، مثل استعمال المفردات في النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (01):**







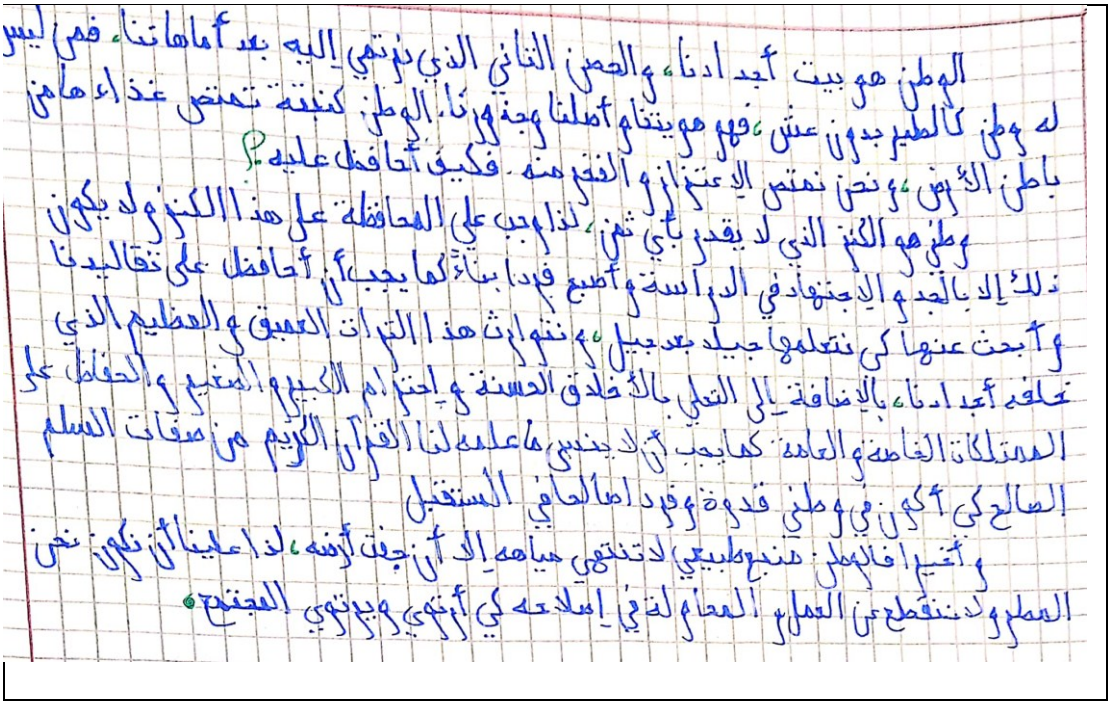
نلاحظ هنا أنّ المتعلّم استعمل معجما لغويّا وظيفيّا لا بأس به، من خلال حديثه عن التّلوث، وهي: القمامة، الانسان، الأرض، المصانع، النّفايات، المياه، الأنهار، البحار، الأمراض، الأوبئة، الصّحة ...الخ.

المؤشر2: هل تمكّن المتعلّم من كتابة نصّ طويل مقبول حجما؟

توضّح النّتائج أنّ نسبة المتعلّمين الذين استطاعوا التّفوق في مؤشّر: **كتابة نصّ طويل ومقبول حجما** بنسبة (**72.41%**) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمستوى القبلي، حيث تراوح مستوى السّطور بين (10) أسطر و(18) سطرا.

إلّا أنّ الملاحظ من خلال كتابات المتعلّمين، أنّهم يحاكون نصوصا مرّت عليهم في نصوص القراءة (في ميدان فهم المكتوب) وبالتّالي نرجح السّبب في نجاح المتعلّمين إلى مدى قدرة النّصوص التّعليميّة في الكتاب المدرسي إلى محاكاة واقع المتعلّمين وتنمية الثروة المفرداتيّة لديهم، ومساعدتهم على استحضار الذّاكرة اللّغويّة السّليمة، واستثمارها في إنتاجاتهم النّصيّة، ونمثّل لذلك من خلال النّموذج التّالي:

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (02):**



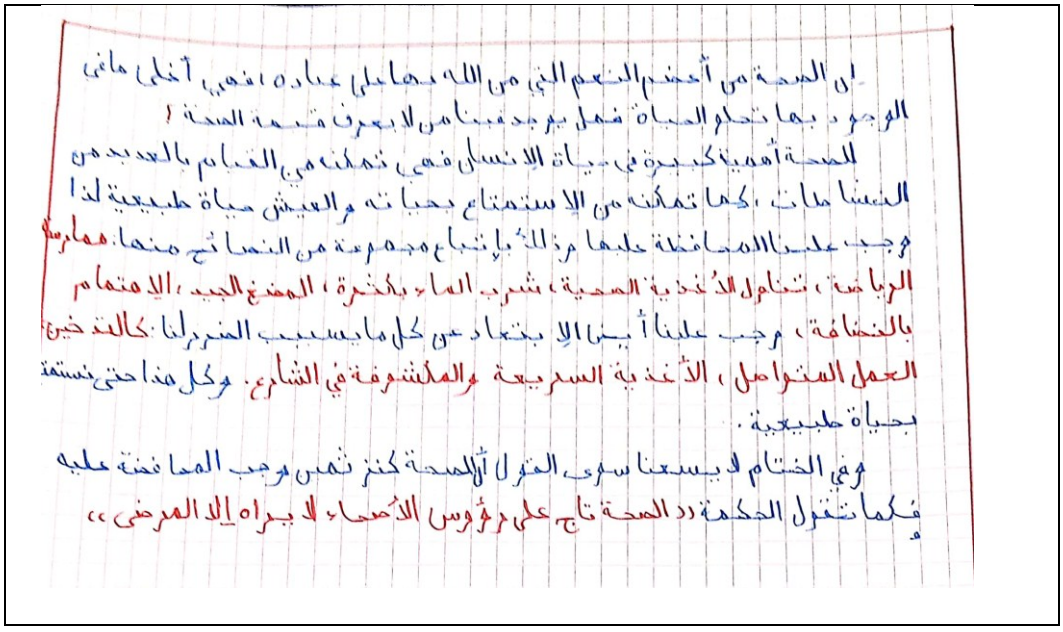
إلى جانب هذا هنالك فئة من المتعلّمين استطاعوا أن ينتجوا نصوصا من مقدرتهم اللّغوية والتّواصليّة غير معتمدين على محاكاة نصوص سابقة، ومن جهة أخرى تمثّل نسبة (**27.58%**) عدم تملّك المتعلّمين للمؤشّر، حيث لم يستطع إنجاز نصوص طويلة نوعا ما، وهذا نتيجة عجزهم عن اكتساب الملكة النّصية إلى جانب الملكة

التّواصليّة، إضافة إلى افتقارهم للمعارف النّحوية والصّرفيّة والمعرفيّة، وهذا ما جعلهم يفتقرون إلى أسس الكتابة الصّحيحة وتجنيدها وهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة التّملّك والتّفوّق.

المؤشّر (03): هل يتّصف النّص بالانسجام الدّلالي (غياب التّناقضات من جملة إلى أخرى) مع الاستعمال المناسب للإحالات؟:

نال المؤشّر الخاص **بالانسجام وغياب التّناقضات مع استعمال الإحالات المناسبة** نسبة تملّك قدّرت بـ: (**91.37%**) واستطاعوا تجاوز عتبة التّحكّم في التّناقضات بين الجمل وحسن تمثيلها، واستخدام الرّوابط الوظيفيّة الملائمة لطبيعة التّركيب الجملي والنّصي، بينما بلغت نسبة المتعلّمين الّذين لم يتحصلوا على عتبة التّملك في المؤشّر بنسبة (**8.62%**)، حيث لم يتمكّنوا من الاستعمال الصّحيح والوظيفي للإحالات والعلاقات العائديّة بين الجمل والمفردات، وهذا ما يفسّر على أنّهم يعانون اضطرابا في عتبات التّحكّم النّصيّة على الرّغم من أنّها نسبة قليلة جدّا، وممّا يجسّد ذلك النّص التّالي:

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (01):**



كما تبرز نسبة الإخفاق في **عدم اتّساق النّص** من خلال فشلهم في استخدام المرجعيّة الإحاليّة وهي من المشكلات المتعلّقة بالانسجام الدّلالي، من خلال تعبير المتعلّم عن الأشياء أو الأشخاص أو الأماكن بواسطة توظيف الرّابط أو الضّمير العائد دون الرّبط بمصدر واضح، مثل المثال التّالي:

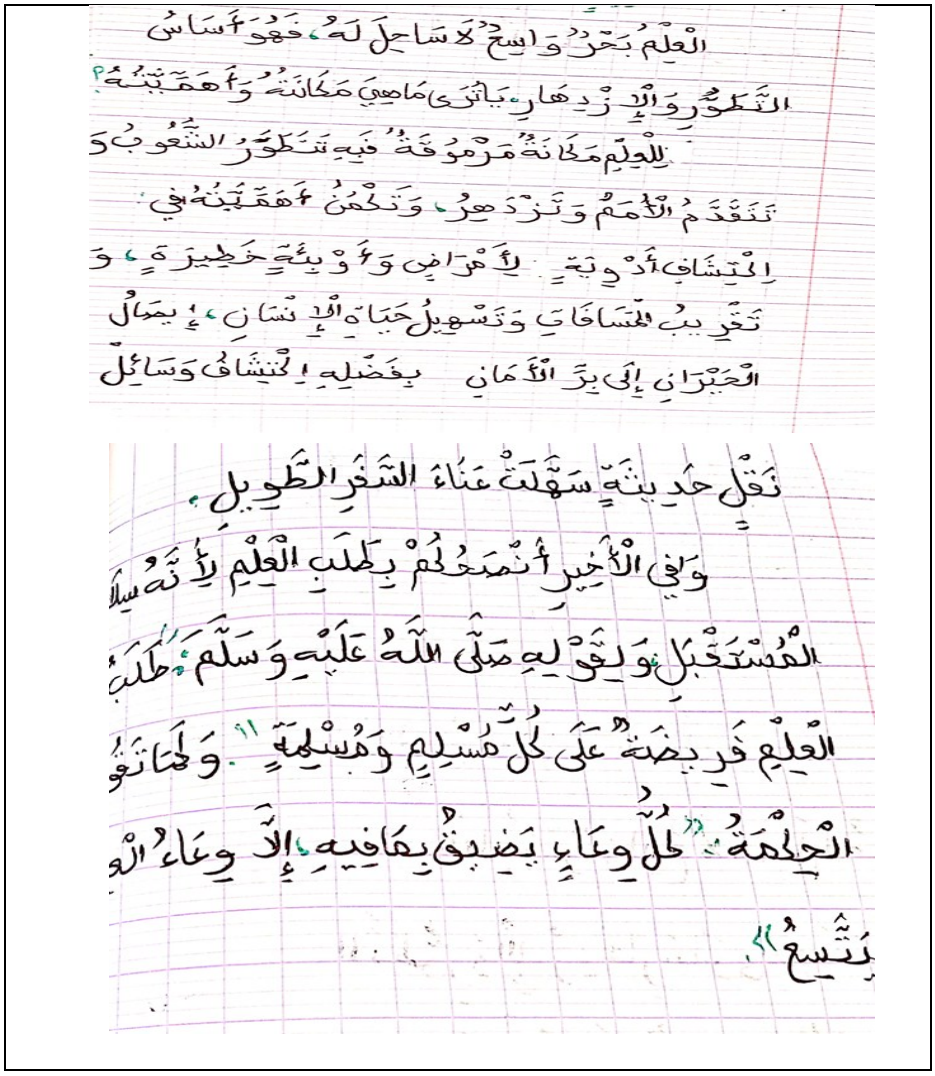
"ذات صباح أفقت على ضجيج منبعث من الخارج، فهرعت إلى النّافذة أستطلع الأمر، فرأيت المكان يعجّ بسكّان الحيّ وقد انقسموا إلى مجموعة كلّ واحد يؤدّي **دورها** بهمّة ونشاط، فهذا يكنس والأخر يجمع الأوساخ" يلاحظ من خلال هذا المثال بأنّ الضمير (**ها**) غير واضح، وإن تمكّنا من التّعرف عليه فهذا عن طريق التكهّن بأنّهم سكّان الحي.

المؤشر (04): هل استعمال الرّوابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟

بلغت نسبة التّحكّم في المؤشّر الرّابع المتعلّق **بتوظيف الرّوابط** (**87.93%**)، على أنّ نسبة المتعلّمين الذين أخفقوا بلغت (**12.06 %**) وتعكس هذه النّسبة متوسّط قدرة المتعلّمين على استعمال الرّوابط واختيار المناسب منها من الرّوابط المساهمة في الانسجام النّصي وإقامة علاقات بين الكلمات والجمل، فيما اختلفت نصوص أخرى للمتعلّمين في عدم القدرة على استخدام الرّوابط استخداما صحيحا، إذ نلاحظ قلّة الرّوابط المستعملة مع كثرة استخدام رابط "**الواو**" وهذا ما يفسّر الضّعف الذي يعتريهم في استخدام الرّوابط اللّغويّة ومازال هذا الضّعف مستمرّا حتّى في آخر السّنة، على الرّغم من سهولة استخدامها وفي ذلك تشير **حفيظة تازروتي** إلى أنّ: "فالمعروف أنّه أوّل الرّوابط التي يتمّ اكتسابها وبالتّالي توظيفها منذ السّنوات الأولى من التّعليم باعتباره يربط جملا بسيطة مكوّنة من فعل وفاعل، وهو ما يفسّر كثرة تواتره في نصوص المبتدئين"[1]، ثمّ في السّنوات اللّاحقة يتعرّف على روابط إضافيّة في مستواه التّعليمي، وعليه نرجّح أيضا سبب هذا الضّعف في استخدام الرّوابط اللّغويّة إلى اقتصار المنهاج التّعليمي والمعلّم على حدّ سواء بتعليم الجمل لا النّصوص من خلال التّدرّب على الظّواهر اللّغويّة، وبالتّالي لا يتمكّن من التّدرّب عليها نصّيا وعلى استخدام جميع الرّوابط حسب أبنية المقام. وفي المقابل توجد نصوص تفنّن فيها متعلّموها من خلال استخدام روابط متنوّعة مثل ما يمثله النّموذج التّالي:

[1]- حفيظة تازروتي: كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص333.

- **نموذج إنتاج كتابي رقم (02):**



نلاحظ هنا أن المتعلّم استعمل الرّوابط: (الواو، الفاء، اللاّم، الباء، في، على).

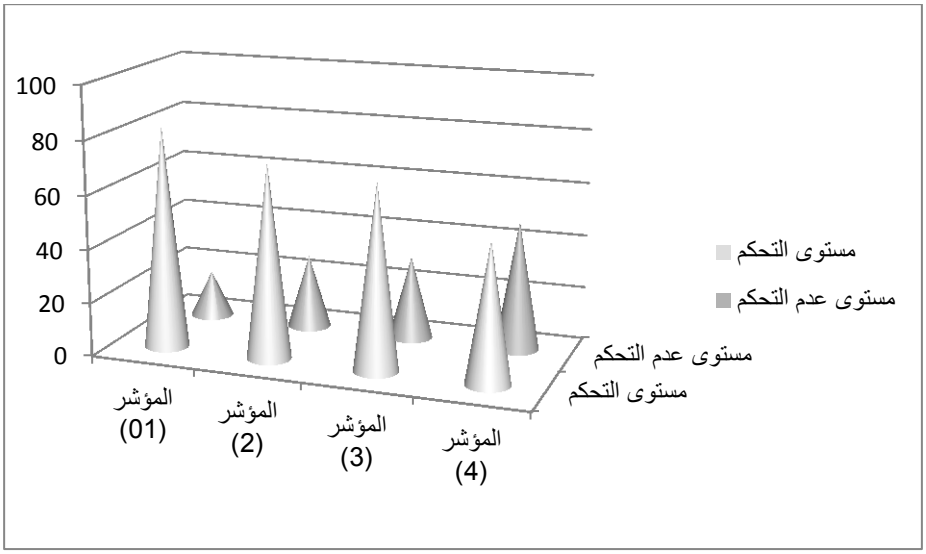
كما يبرز من خلال هذا النّص ضعف استخدام الرّوابط اللّغويّة من خلال ذكرهم للجمل فهم يكتبون جملا مستقلّة أحيانا ذات علاقة بموضوع النّص، مثل: (إيصال الحياة إلى برّ الأمان)، (بفضله اكتشاف وسائل نقل حديثة سهّلت عناء السّفر الطّويل). ونرجح السّبب بالدّرجة الأولى إلى عدم وعي المعلّم بأهمّية المدخل التّواصلي والتّركيز في التّعليم على الجملة دون أن تتعدّى النّصوص فيعلّم الرّوابط في الجملة فقط، ولا يتعدّاها لا بالنّظر إليها على أنّها أدوات وظيفيّة تدرس في النّصوص وتربط بين الجمل لإحداث الإتّساق والإنسجام اللّغويّين.

1-4- النتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الثّالث (سلامة اللّغة (الجانب التركيبي)):

ولعرض نتائج المتعلّمين في مؤشرات معيار (سلامة اللّغة (الجانب التركيبي)) نقدّم الجدول التّالي:

المؤشّرات	مستوى التّحكم		مستوى عدم التّحكم	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المؤشّر (1)	48	%82.75	10	%17.24
المؤشّر (2)	42	%72.41	16	%27.58
المؤشّر (3)	40	%68.96	18	%31.03
المؤشّر (4)	30	%51.72	28	%48.27

جدول رقم (57): يوضّح النتائج المحققة في معيار سلامة اللّغة (الجانب التركيبي).



الرّسم البياني رقم (24): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار (سلامة اللّغة (الجانب التركيبي)) في المستوى البعدي.

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ نسبة النّجاح تجاوزت (**50%**) في كلّ المؤشّرات، على أنّ المؤشّر الذي حاز نسبة تملّك كبيرة هو المؤشّر رقم (1) المتعلّق **بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النّص مع النّمط المطلوب**، ومردّ النّجاح في المؤشّر المذكور راجع إلى مدى فهم المتعلّم خصائص كلّ نمط نصّي، وبالتّالي استطاع التّمييز بين

الأفعال ومدى ملائمتها مع النّمط النّصي، والقدرة على نسج العلائق الجمليّة وتوظيف أزمنة الأفعال على المستوى النّصي، بينما قدّرت نسبة الإخفاق بـ(**17.24%**) وهي الفئة التي وجدت صعوبة.

وحاز المؤشّر (2) **المتعلّق بـ: الانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل** على نسبة نجاح هي الأخرى بلغت (**72.41%**) مع نسبة إخفاق قدرت بـ (**27.58%**) ، ونمثّل لهذا الإخفاق من خلال الأمثلة التّالية:

- اكتشاف وسائل نقل حديثة **سهّلت** عناء السّفر الطّويل،/ تسهّل.
- يجب أن لا **نرمي** الأوساخ في الأرض ولا **بقطع** الأشجار ولا **بحرقها**، ولا **نرمي** الزّيوت في البحار ولا **نستعمل** الأسمدة **المظرة** بالبيئة. والصحيح (نقطع، نرمي، نستعمل، مضرة)
- وبرّ الوالدين **يكون بالإحسان** إليهما **والخضوع** لأوامرهما ولا **ترهقهما** بكثرة المطالب و**أتصرّف** معهما عند الكبر **بأن أكرمهما** وأن **نملأ** قلوبنا بالرّحمة في التّعامل معهما لأنهما عند الكبر يكونان في حالة من الضعف وفي الاحتياج إلى العون والمساعدة وإكرامنا لهما في الكبر هو جزء من ردّ الجميل الذي **قدّمناه لنا** في صغرنا. والصحيح (وأن لا نرهقكما، وأن نتصرف، بإكرامهما، قدماه لنا).

إذ يمثّل هذا الإخفاق للاستخدام السّليم لأزمنة الفعل تدبدبا واضحا من خلال الأمثلة أعلاه، يعكسه الفشل في إقامة العلاقات بين الجمل وصعوبة التّمييز بين الأحداث التي تتطلّب استعمال الزّمن الماضي والحاضر والمستقبل، ممّا جعل من النّص يفتقد للإنسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل.

أمّا المؤشّر الّذي حاز المرتبة الثّالثة من التّملّك في المستوى البعدي هو المؤشّر (3) المتعلّق بـ: (سلامة تركيب الجملة) حيث بلغت نسبة التّملّك (**68.96%**) في مقابل نسبة إخفاق قدرت بـ: (**31.03%**) ونردّ هذا النّجاح إلى المدخل التّواصلي الذي يعتمد على نحو النّص، وبالتّالي فالمنطلق منه هو نحو الجملة، وفي المقابل نمثّل بنماذج من الفئة التي وجدت صعوبة في التّملك من خلال الأمثلة التّالية:

- إنَّ التّلوثَ خطيرًا.
- ذلك أنّ تناول الأغذيةِ الصّحية تقوّي **عظلاتُ** الجسمُ وتمدُّ له نشاطٍ رائعُ.
- كان رجلَ الإطفاءُ متعبِ.
- مهمّتهم صعبة فإذا طَلبَ منهم النّجدة **يذهبون** لكي **يساعدوهم**".

فمن خلال الأمثلة أعلاه يتبيّن عجز المتعلّمين في توظيف النّواسخ "إنّ وكان" والفاعل والصّفة والموصوف، إضافة إلى الخلل الذي سجّلناه في حصص التّعبير أنّ المعلّم أحيانا لا ينتبه لأخطائهم ولا يقوم بتقويمها نظرا لأنّ الزّمن المخصّص لحصة الإنتاج الكتابي لا يكفي لتقويم أخطائهم النّحوية.

وحقّق المؤشّر المتعلّق بـ: **"احترام القواعد الصّرفيّة"** نسبة (**51.72%**) ونسبة إخفاق كبيرة قدّرت بـ(**48.27%**) تنوّعت هذه الأخطاء بين الأخطاء المتعلّقة بالنّكرة والمعرفة، المؤنّث والمذكّر، مثل:

"- العلم بحر لا ساحل له، وهو أساس تطور والازدهار.

- إنّ الإنسان العاقل المجدّ هو الذي يسعى سعيا إلى تنظيم والوقت واستغلاله في ما يعود إليه في نفع والفائدة.

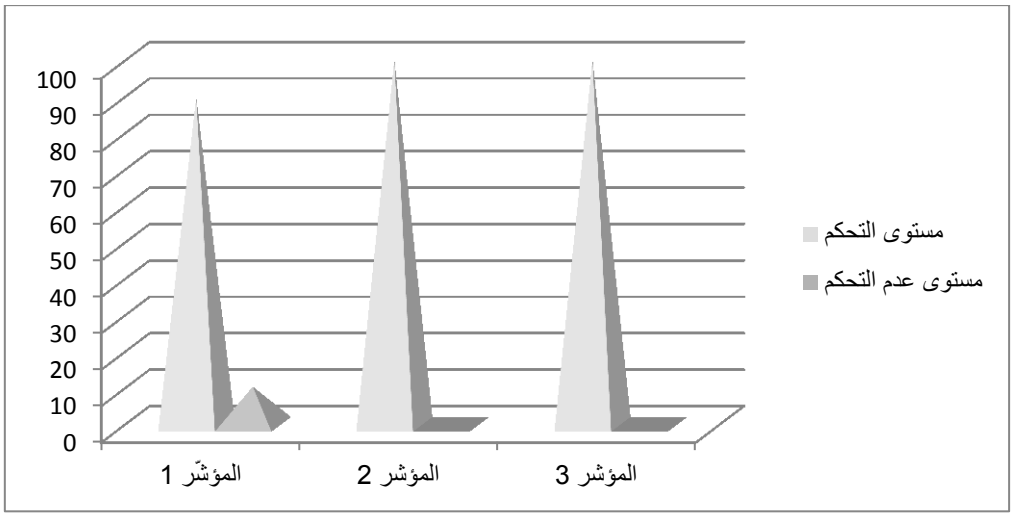
واجبي نحو والديّا طاعتهما واحترامهما."

وعليه نفسّر سبب وقوع فئة المتعلّمين في الأخطاء الصّرفية بسبب عدم إعطاء الأهمّية الكافية لحصص التّدريب للقواعد الصّرفية والتّمارين المخصّصة لها، إضافة إلى عدم تطبيق المعلّم التّدريس وفق مقاربة النّصوص، والإكتفاء باستخراج الأمثلة فقط وحفظ القاعدة دونما التّدرب عليها في مواقف تواصليّة كتابيّة وشفويّة؛ فعلى الرّغم من دراستها لم تتمكّن هذه الفئة من المتعلّمين من تمثّل القواعد في إنتاجاتهم، كما يمكن إرجاع سبب الفشل إلى تعدّد القواعد الصّرفية والإملائية وتشعّبها. ونمثل لذلك من خلال النّص التّالي الذي امتلأ بالأخطاء اللّغويّة بعامّة والصّرفية والإملائيّة بخاصّة:

4- النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الخامس (التّميز):

المؤشّرات	مستوى التّحكّم		مستوى عدم التّحكّم	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
المؤشّر (1)	52	%89.65	6	%10.34
المؤشّر (2)	58	%100	0	%0
المؤشّر (3)	58	%100	0	%0

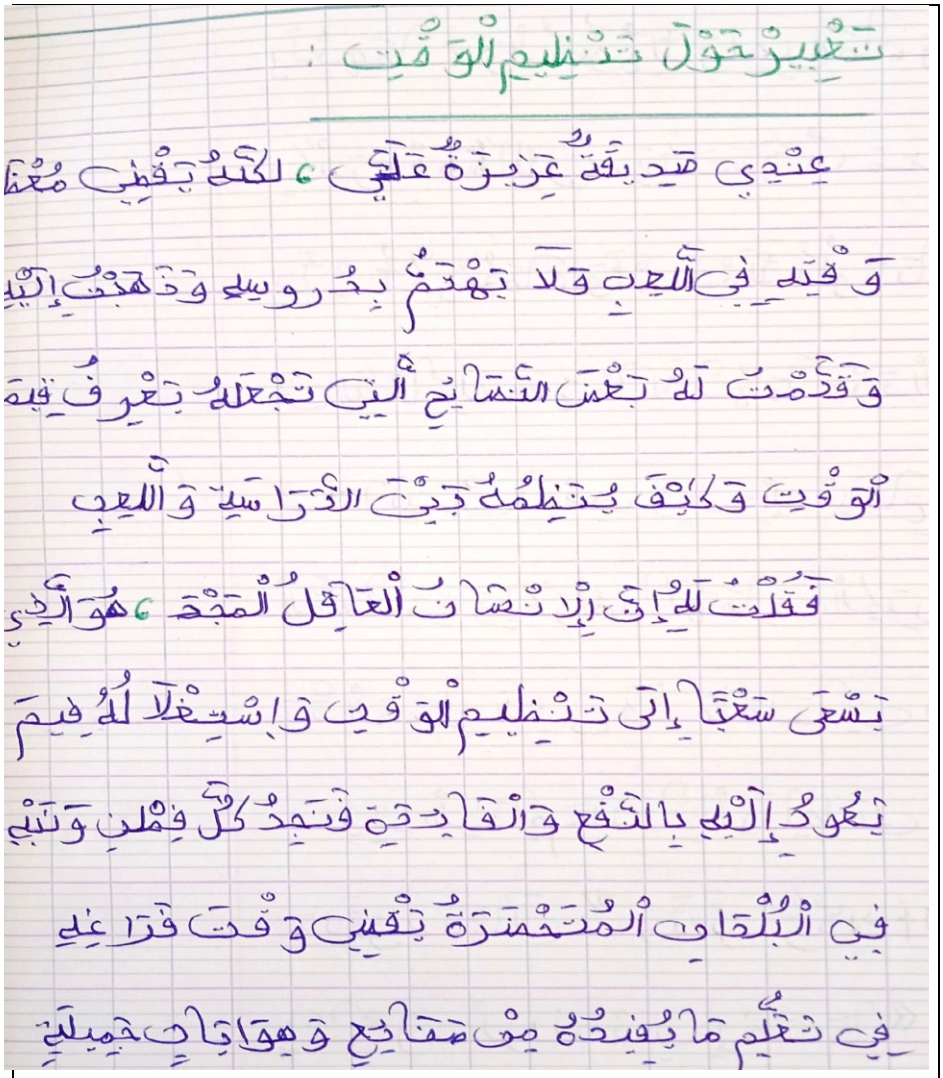
جدول رقم (58): يوضّح النّتائج المحقّقة في معيار التّميّز.



الرّسم البياني رقم (25): يوضّح النّسب المحقّقة في معيار (سلامة اللّغة (الجانب التركيبي)) في المستوى البعدي.

يظهر من خلال النّتائج المدوّنة أعلاه، أنّ نسبة التّملّك كانت ممتازة في جميع المؤشّرات فقد بلغ المؤشّر الأوّل بخصوص استعمال الخط بحيث يكون مقروءا أثناء الكتابة نسبة (**89.65%**)، ونرجّح هذا النّجاح إلى سعي البرنامج التّعليمي إلى عنصر الإنتاج التّواصلي وإعطاء أهمّية لميدان إنتاج المكتوب في كل وحدة تعلّميّة، أي ما يقارب الأربع حصص في كل مقطع تعليمي، كذلك في المؤشّرين الثّاني والثّالث حيث بلغت النّسبة (100%)، من خلال المؤشّر المتعلّق بتنظيم المتعلّم نصّه في شكل فقرات، وإرفاق المتعلّم للشّواهد في نصّه، وفي ذلك نمثّل بالنّموذج الآتي:

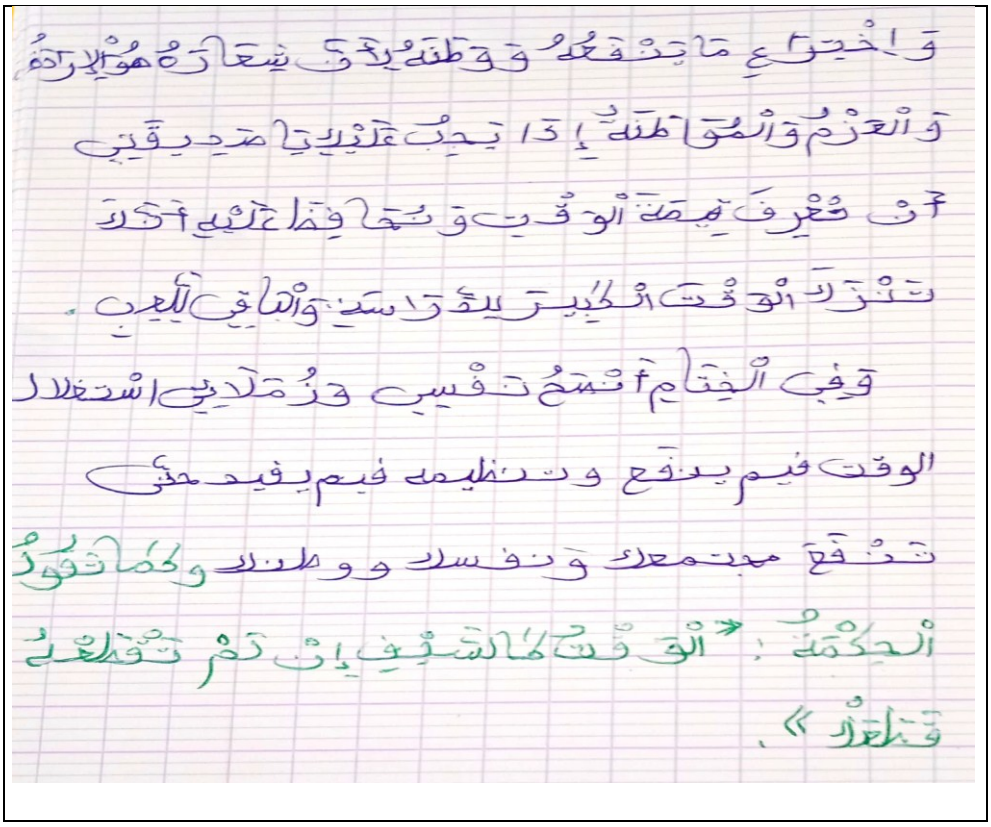
- نموذج إنتاج كتابي رقم (01):



تعبير حول تنظيم الوقت :

عندي صديقة عزيزة على قلبي ، لكنه يضيع معظم وقته في اللعب ولا يهتم بدروسه وذهبت إليه وقدمت له بعض النصائح التي تجعله يعرف قيمة الوقت وكيف ينظم بين الدراسة واللعب

فقلت له إن رجل نصائح العاقل المجد ، هو الذي يسعى سعيا إلى تنظيم الوقت واشتغالا له فيعم يعود إليه بالنفع والفائدة فنجد كل فاضل ونبي في البلدان المتحضرة يقضي وقت فراغه في تعلم ما يفيده من صنائع وهوايات جميلة


وَاخْتِرَاعِ مَا يَنْفَعُهُ وَوَطَنَهُ لِأَنَّ شِعَارَهُ هُوَ الْإِرَادَةُ
وَالْعَزْمُ وَالْمُوَاطَنَةُ إِذَا يَجِبُ عَلَيْكِ يَا صَدِيقَتِي
أَنْ تَعْرِفَ قِيمَةَ الْوَقْتِ وَتُحَافِظَ عَلَيْهِ أَنَّكَ
تَتْرُكُ الْوَقْتَ الْكَبِيرَ لِلدِّرَاسَةِ وَالْبَاقِي لِلْعِبِ.
وَفِي الْخِتَامِ أَنْصَحُ نَفْسِي وَزُمَلَائِي اسْتِغْلَالَ
الْوَقْتِ فِيمَ يَنْفَعُ وَتَنْظِيمَهُ فِيمَ يُفِيدُ حَتَّى
تَنْفَعَ مُجْتَمَعَكَ وَنَفْسَكَ وَوَطَنَكَ وَكَمَا تَقُولُ
الْحِكْمَةُ: «الْوَقْتُ كَالسَّيْفِ إِنْ لَمْ تَقْطَعْهُ
قَطَعَكَ».

خلاصة الفصل:

في نهاية الفصل يمكننا القول أنّ تطبيق المدخل التّواصلي وفق منهجية المقاربة بالكفاءات ليست ببعيد عمّا تطرحه المناهج التّعليميّة، لكن الإشكال الكبير حسب ما تبيّن لنا من خلال الدّراسة الميدانية هو تكوين معلّم المرحلة الابتدائيّة الذي يفتقر في بعض المدارس لأدنى أساسيّات التّعليم اللّغوي، نتيجة العشوائيّة في التّوظيف الذي تمنحه تعدّدية التّخصّصات الجامعيّة، وحتى المعلّم المكوّن في المدرسة العليا للأساتذة نجد أنّه غير مطّلع على أهمّ ما أتت به تعليمية اللّغات من استراتيجيات ومداخل تعليمية حديثة ومعاصرة.

كما أنّ أهمّ ما تمّ استنتاجه من الإنتاج التّواصلي للمتعلّمين على المستوى الشّفوي والمكتوب، هو اعتقاد المعلّم أنّ التّعبير الشّفوي ليس بمهمّ، بما أنّه لا يمتحن فيه في الامتحانات الفصليّة ولا في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، الذي يكلّل ناجحه بشهادة التّعليم الابتدائي، كما يعدّه مضيعة للوقت الزّمني المخصّص للدّراسة، في ظلّ وجود حصص أهمّ منه وهي التّعبير الكتابي والظّواهر اللّغويّة (النّحو والصّرف)، كما أنّ ما لمسناه في الحصّة الأولى للّتعبير الشّفوي أنّه في اعتقاد المعلّم أنّ حصّة التّعبير الشّفوي لابدّ أن تسجّل إنتاجاته الشّفوية كتابيّا، في اعتقاد منه أنّ الشّفوي ما هو إلّا مرحلة من مراحل الإنتاج الكتابي.

كما أنّ ما لمسناه من بعض الوضعيّات التعليميّة لميداني التّعبير الشّفوي والإنتاج الكتابي هو وجود بعض الموضوعات المصطنعة التي لا تمثّل حقيقة واقع المتعلّم، على غرار بعضها فهي وضعيّات أصيلة تحاكي بالفعل المواقف التّواصليّة اليوميّة للمتعلّم، وعليه نقترح إدراج نصوص أخرى ووضعيات تعليميّة تتضمن العناصر الحجاجيّة والتّفسيريّة والرّسائل الوظيفيّة، التي تحتوي في مضامينها على الأفعال اللّغويّة، والّتي تساعد بدورها المتعلّم على تملّك الملكة التّواصليّة من خلال أفعال: **تقديم شكوى، اقتراح حل، تقديم خدمة، كتابة رسالة على تنوّع مواضيعها** وغيرها من الأفعال الكلاميّة، التي تحوي قيما تواصليّة.

كما أنّ من أسباب عدم تملّك بعض المتعلّمين للملكة التّواصليّة هو غياب التّخطيط التّعليمي في خلق بيئة للغة عربيّة فصيحة، نظرا لضرورة وأهمّية المكوّن الثّقافي والاجتماعي في تنمية الملكة التّواصليّة.

الخـــــاتـمة

الخاتمة:

من خلال تركيز البحث على المدخل التّواصلي ومدى فاعليته؛ بعدّه من أهمّ المداخل التّعليميّة في تعليميّة اللّغات وأنجعها في تنمية الملكة التّواصليّة لدى المتعلّم، تمّ التّركيز في البحث على الجانب الوظيفي والتّواصلي للّغة، وعلى الرّغم من أنّ المناهج التّعليميّة لم تصرّح بطبيعة المدخل المعتمد في إعداد منهاج تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة عامّة والسّنة الخامسة ابتدائي خاصّة، فقد أثبت البحث في الفصول السّابقة مدى ملائمة المنهاج التّعليمي وفق ما يناسب طبيعة المدخل التّواصلي، كما وضّح البحث مدى أهمّية ومناسبة تعليم اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النّصية ذات الخلفيّة المنبثقة عن مدخل التّعليم بالكفاءات والمدخل التّكاملي والوظيفي، وبعد الرّبط بين أساسيّات التّعليم اللّغوي وفق المدخل التّواصلي وبين السّلوكات اللّغويّة التّواصليّة الشّفويّة منها والمكتوبة في الواقع التّعليمي وما تمليه المحتويات التّعليميّة في المنهاج، توصّل البحث للنّتائج الآتية:

- إنّ الدّور الذي يتّخذه بعض المعلّمين لا يزال دورا سلطويّا، على أنّه هو السّيد في القسم وصاحب القرار، فالمنوال التّقليدي لا يزال حاضرا لدى بعضهم، بحيث لا يترك المتعلّم يتكيّف مع الوضعيّات التّعليميّة ولا يترك له فرصة البحث عن الحلول في المشكلات التّعليميّة، بحجّة قلّة الوقت والاكتظاظ، وبما أنّ فترة إنجاز هذا البحث اتّسمت بالإجراء داخل حجرات الدّراسة وفق البروتوكولات الصّحيّة ضدّ فيروس كورونا، والّذي نجم عنه التّدريس وفق نظام التّفويج، ممّا سمح بتقليص عدد المتعلّمين داخل الأقسام، وبالتّالي أصبحت الأقسام وفق هذا النّظام أقساما تعليميّة نموذجيّة بامتياز، وبالتّالي لا مفرّ من حجّة ضيق الوقت، ممّا سمح لنسبة لا بأس بها من المتعلّمين من مشاركتهم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بفاعليّة.

- من خلال تحليل محتوى المنهاج تبيّن مدى تلاؤم المحتويات التّعليميّة وفق أساسيّات المدخل التّواصلي، لكن من خلال الدّراسة الميدانيّة وخاصّة في المستوى القبلي، لاحظنا غياب التّكامل والتّرابط بين الأهداف والمرامي التي يصبو إليها المنهاج وبين الممارسة الإجرائيّة للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية، حيث إنّ المعلّم لا يعطي أهمّية كبيرة لمهارتي الاستماع والتّعبير الشّفوي، بحجّة ضرورة التّركيز على القاعدة النّحوية والوضعيّة الإدماجيّة ومادّة الرّياضيّات، على اعتبار أنّ هذه المواد هي الّتي يمتحن فيها المتعلّم في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي لنيل شهادة التّعليم الابتدائي والانتقال للطّور المتوسّط.

– ضعف المعلّم في خلق وضعيّات تعليميّة مشابهة لواقع المتعلّم، على أنّ تثمين توفير فرص استعمال اللّغة العربية الفصحى في مواقف تواصليّة حقيقيّة مشابهة حقيقة لما يعيشه في حياته اليوميّة، هو مكسب مهمّ لتنمية ملكة التّواصل لديه، حتّى يتمّ إكساب المتعلّم ملكة تواصليّة تمكّنه من الطّلاقة في الحديث وسلامة في الكتابة التّعبيريّة، في مختلف المواقف التّواصليّة، لذلك إنّ تطبيق المدخل التّواصلي في تعليم اللّغة العربيّة يحتاج إلى معلّم واع كلّ الوعي بالمداخل الحديثة في تعليم اللّغات، بمزاياها وسلبيّاتها.

– إنّ مناهج المرحلة الابتدائيّة قد أولت عناية خاصّة لتعليم اللّغة العربيّة في إطار التّحيين الأخير فيما يسمّى بمناهج الجيل الثّاني أو المناهج المعاد كتابتها، بعدّها كفاءة عرضيّة تعنى بالتّواصل في الكفاءة الختاميّة.

– يمكننا عدّ المدخل التّواصلي حقيقة إنّ ملامحه المنهجيّة مبثوثة في المنهاج التّعليمي وهذا ما أثبته البحث في الفصل الثّالث من الجزء التّطبيقي، إلا أنّه كمدخل معتمد وصريح في المنهاج التّعليمي لا وجود له، لذلك على معدّي المناهج أن يكونوا على اطّلاع بأهمّية المداخل التّعليميّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، وأنّ المدخل التّواصلي غير المقاربة التّعليميّة، وأن المدخل التّواصلي أشمل وأوسع من كونه مقاربة يقتضي الإلمام بما هو مستجد وفق بيداغوجيا الكفاءات، والتّواصل، واستثماره من أجل تحقيق الملكة التّواصليّة لدى المتعلّمين سواء أكان ذلك في اللّغة الأم أو اللّغة الثّانية.

–كما أثبت البحث أنّ بعض المدرّسين يفتقدون حقيقة لأساسيّات تدريس التّعبير الشّفوي والكتابي، ومنهم من يفضّل التّعبير الكتابي على التّعبير الشّفوي، وهذا من خلال الخلفيّة الفكريّة الّتي رسخت في أذهانهم من خلال المقاربات التّقليديّة السّابقة التي تعتني بالإنتاج الكتابي فقط مهملة الجانب الشّفوي والتّواصلي، إضافة إلى اهتمامهم بتنمية الجانب القواعدي الصّحيح على حساب القدرات التّعبيريّة.

– يجب أن توجّه الأنظار صوب الاهتمام إلى الاستفادة من نتائج اللّسانيات، وأن يتّجه تكوين معلّم اللّغة العربيّة نحو الاهتمام بالأساليب اللّغويّة والوظائف اللّغويّة التي تقتضي الرّبط بين الاستقبال والإنتاج اللّغوي للمتعلّم في مواقف تواصليّة متعدّدة، وأن لا يكتفي في التّقييم على مدى صحّة القاعدة النّحويّة بل يتعدّاها إلى مستوى التّمكّن وتنمية الملكات الخطابيّة والتّداوليّة، من خلال تقريب المفاهيم اللّسانيّة من العمليّة التّعليميّة، كمقاييس اللّسانيّات النّصيّة واللّسانيات التّداوليّة والعرفانيّة، والاستعانة في النّدوات التّكوينيّة

لتكوين المعلّمين على متخصّصين في اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، مع التركّيز في عمليّة التّقييم على الملكات السّابقة، تعرض أمام المعلّمين ويستفيدون منها على المستوى النّظري والتّطبيقي، خاصّة وأنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة هنالك من هم خارج تخصّص الأدب العربي كالتّخصّصات العلميّة والاجتماعيّة، مع ضرورة تزويدهم بأساليب تنمية القدرات الفكريّة، واللّغويّة، والتّواصليّة للمتعلّم، والتّعبير في مختلف المواقف والأغراض التّواصليّة، كضرورة ملحّة لتنمية ملكة التّواصل لديه.

– لقد تبيّن من خلال تحليل إنتاجات المتعلّمين في المستوى الشّفوي أنّ عددا كبيرا من المتعلّمين يعاني صعوبة في التّعبير، من خلال ضعف نسبة التّملك في معياري الاتّساق والانسجام، ولذلك كان على المعلّمين إيجاد حلّ لهذه الصعوبات من خلال تقديم دروس ومعايير تعنى بالتعبير الشّفوي السّليم للمتعلّمين، قبل اللّجوء إلى التّعبير الشّفوي مباشرة، كما توصّلنا إلى أنّ متعلّم المرحلة الابتدائيّة على الرّغم من تنوّع أخذ النّتائج من قسم آخر مختلف عن الأوّل من ناحية المكان، والبيئة التّعليمية، والاجتماعيّة، يعاني نقصا متمثّلا في ضعف المقدرة اللّغويّة والفكريّة على الإنتاج اللّغوي، وعدم استغلال مهارات التّفكير في الإنتاج الشّفوي، مع الاعتماد على تكرار عبارات نصوص فهم المنطوق بشدّة، وعدم التّركيز في التّرابط المعنوي للتّعبير الشّفوي، وضعف الرّبط بين الأحداث والوقائع، أو استخلاص أفكار جديدة وتدعيم إنتاجاتهم، مع عدم تمكّنهم من حسن استغلال السّندات التّوضيحية والصّور التّعليميّة، فظلّ إنتاجهم التّعبيري محدودا بما يقدّم لهم في المنهاج التّعليمي فقط؛ نعلم أنّه من الصّعب الحكم على المتعلّمين من خلال إنتاج معيّن، لكن ما قمنا به يفسّر ما تمّ تقييمه على المستوى القبلي والمستوى البعدي، من خلال الوضعيّات التّواصليّة الحقيقيّة والتي تستجيب حقيقة للواقع المعاش للمتعلّم في بيئته، والتي تمثل مهاما قاعديّة في هذه المرحلة من التّعليم.

– على الرّغم من المكانة المهمّة التي أولاها المنهاج التّعليمي لملكة التّواصل الكتابيّة، إلّا أنّ الاستراتيجيّات المخصّصة لهذا الميدان تركّز على الهدف دونما التّخطيط لكيفيّة تحقيقه، فما لمسناه من خلال الحصص الحضوريّة القبليّة والمراجعة التي قمنا بها في تحليل المنهاج، يتبيّن لنا أنّ المعلّم وخاصّة على المستوى البعدي قام بمجهودات جبّارة في توجيه المتعلّم لأساسيّات الإنتاج الكتابي، فالمنهاج يطالب المتعلّم بإنتاج نصّ مكتوب متوافق مع الوضعيّة التّواصليّة المطلوبة والمحدّدة سلفا، إلّا أنّه لا يقدّم له التّدريب الصّحيح الّذي يمكّنه من تحقيق الملكة التّواصليّة المطلوبة.

– غياب أسس التّقييم المنهجيّة عند المعلّم، هذا من جهة، وقلّة الوقت الممنوح للتّقويم وفق معايير التّقويم المتّفق عليها وفق نموذج (**IVA**)، وحتّى وإن توفّرت عند المعلّم، إلّا أنّه لا يريد الأخذ بها نظرا لأسباب تتّصل بقلّة الزّمن الممنوح، ومن جهة أخرى عزوفه عن اعتمادها تماشيا للإسراع في تقديم المنهاج التّعليمي في الوقت المحدّد له، والاكتفاء بتقديم التّوجيه والإرشاد لتصحيح وتقويم العقبات والعراقيل في الإنتاج الكتابي لدى المتعلّم وهي الملاحظات الّتي سبق وأن ذكرناها من خلال تحليل النّتائج.

– بما أنّ اللّغة وحدة متكاملة ولا انفصال مستوى منها عن المستويات اللّغويّة الأخرى، فاللّغة الشّفويّة كما تبيّن في البحث، تتّخذ من النّص المسموع المادّة الخام لها، كمنطلق مهمّ في تدريب المتعلّم على التّواصل الشّفوي.

– غياب روح التّعلّم الجماعي، والأنشطة الجماعيّة ويرجع السّبب حسب المعلّم إلى قلّة الوقت من جهة، إضافة إلى عدد المتعلّمين الكبير من جهة أخرى؛ حيث لو تمّ اعتماد الأنشطة الجماعيّة سوف تخلق فوضى في القسم، بالإضافة إلى صعوبة توجيه وتقويم الصّعوبات والأخطاء لكلّ متعلّم داخل الأنشطة الجماعيّة، لأنّها سوف تصبح عبارة عن إنتاج كتابي واحد لكل مجموعة، ممّا يمكن أن يحرم بعض المتعلّمين من المشاركة في الإنتاج أمام الفروقات الفرديّة لديهم.

– بيّنت نتائج تحليل الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّم مدى تنمية الملكة التّواصليّة لديهم وارتفاع نسبة النّجاح والتّفوّق في المعايير المحدّدة سلفا، على المستوى البعدي، وعلى الرّغم من نجاحهم في بعض المعايير على المستوى القبلي، إلّا أنّ النّجاح بلغ نسبة متفاوتة أكبر على المستوى البعدي، هذا راجع لمدى فاعليّة المدخل التّواصلي بما يحمله من استراتيجيّات مهمّة في تنمية الملكة التّواصليّة لدى المتعلّم، مع مرافقتنا للمعلّم على مدار السّنة وتزويده بأساسيّات التّدريس وفق المدخل التّواصلي، إضافة إلى التزامه بالإرشاد والتّوجيه وهذا ما حقّق نتائج لا بأس بها على المستوى البعدي.

كما نقترح أهمّ التّوصيّات والحلول:

من خلال هذه المشكلات والمعضلات التي تسبّبت في عجز المتعلّم من تملّك الملكة التّواصليّة والّتي سبق ذكرها أعلاه، نقترح بعض الحلول التي رأيناها مناسبة لحلّ مشكلة تنمية ملكة التّواصل عند متعلّمينا وهي:

– ضرورة الاهتمام باللّغة الشّفويّة في تعليم العربيّة وإعطائها الأهمّية الكافية في التّعليم اللّغوي، ذلك لأنّ الاهتمام بهذا النّمط من اللّغة – اللّغة الشّفوية– يساهم في تنمية الإنتاج الشّفوي للمتعلّم تواصليّا في مختلف المواقف التي يعبّر عنها، سواء أكان في المدرسة أو خارجها، فإذا أعطيناها الأهمّية الكافية يستطيع المتعلّم أن يستعمل اللّغة العربيّة الفصيحة شفويّا، ومنه إلى المستوى المكتوب، وهذه الأهمّية لا شكّ مرتبطة بمدى وعي معدّي المناهج بأساسيّات المدخل التّواصلي في تعليميّة اللّغات، هذا من جهة، إضافة إلى أهمّية تكوين المعلّمين على المهارات التّواصليّة الإنتاجيّة والاستقباليّة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، والمعاهد والجامعات، وعلى مستويات الانتقاء والاختيار للمعلّمين الذين يخوضون مهامهم التّعليميّة.

– ضرورة وضع وضبط مهارات التّواصل الشّفوي على المستوى التّواصلي والتّداولي، وأخذها بعين الاعتبار في تكوين المعلّم، وعلى المعلّم أيضا أثناء الخدمة أن يزوّد بها المتعلّم وأن يعي أهمّية هذا التّكوين في تقييم المتعلّم وتقويمه.

– العمل على ترك الفرصة للمتعلّم لإلقاء الكلمة في مختلف المواقف التّعليميّة وتشجيعه على ذلك، مع احترام النّسق العربي الصّحيح والسّليم.

– تشجيع المتعلّم على القيام بالنّشاطات اللّاصفيّة من قبيل: الاحتفالات المدرسيّة والمشاركة في المسرح المدرسي والأناشيد المدرسيّة.

– لابدّ على المعلّم أن يعي أهمّية التّقويم في تدعيم المكتسبات اللّغويّة الشّفوية منها والمكتوبة للمتعلّم، من خلال وعيه بمعرفة تقييم وتقويم مؤشّرات معايير المهارات التّواصليّة التي تمّ تحديدها في الفصول السّابقة وتصويب الأخطاء التي وقع فيها المتعلّم والتّخطيط لمعالجتها.

– على المعلّم والمتعلّم الالتزام بالتّواصل بالفصحى طوال اليوم في القسم، وقد أثبتت دراسات سابقة مدى نجاعة هذا الأساس في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى، حتى تترسّخ له الملكة اللّسانية السّليمة التي تمكّنه من تحقيق الملكة التّواصليّة في مختلف السّياقات، وقد لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية أن المعلّم يستعمل العاميّة واللغة الأجنبيّة داخل الفصل الدّراسي ممّا أثار فينا تعجّبا، تطلّب منّا التّدخّل العاجل لفكّ لغز جريمة شنعاء في تعليم اللّغة العربية، في ظل أحقيّة المتعلّم للتّعليم باللّغة العربيّة الفصيحة حقّ يكفله له القانون وتحدّده له أبجديات التّعليم اللّغوي العالمي والعربي.

– لابدّ أن تدرج في مناهج تكوين المعلّمين كيفيّة تدريس مهارات اللّغة الأربع من بينها الاستماع ومهاراته ومهارات التّعبير الشّفوي والإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي.

– تشجيع المتعلّم على حفظ القرآن الكريم في سنّ مبكّر، والدّخول إلى الكتاتيب من أجل تلقّي اللّغة العربية الفصيحة مبكّرا وحفظ ما تيسّر منه من علوم القرآن والحديث والسّنة، فعلى قدر جودة المحفوظ وسلامته وفصاحته تكون الملكة اللّسانيّة مثلما أشار ابن خلدون في مقدّمته، وخير محفوظ بدون شكّ هو القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، كما ننوّه كذلك إلى ضرورة إدراج بعض سور القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف في المنهاج التّعليمي؛ فقد سجّلنا انعدامها في منهاج اللّغة العربيّة، والاقتصار فقط على مادة التّربية الاسلامية، وهذا ما سينمّي ويثبت لدى المتعلّم مدى التّقارب والتّرابط بين تعليميّة اللّغة العربيّة، والقرآن، والحديث، ومدى التّرابط الوثيق بالثّقافة الاسلاميّة أيضا، وهذا كفيل بربط اللّغة العربيّة واستعمالها بفصاحة القرآن الكريم، وإثبات الصّلة بين العلمين، وتعويد المتعلّم على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة.

– ضرورة حثّه على المطالعة المستمرّة أيضا من خلال القصص الدّينيّة والتّعليميّة، ومختلف المقالات على الجرائد ومواقع الانترنت المكتوبة والمسموعة باللّغة العربيّة الفصيحة.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: المصادر:

1. الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، 2016.
2. البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، 2016.
3. برنامج التّكوين لمعلم التعليم الأساسي في اللغة العربية: المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، 2009، 2010.
4. بن الصيد بوربي سراب وآخرون: اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2020/2019.
5. بن الصيد بوربي سراب وآخرون: كراس النشاطات في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنبية، الجزائر، 2020/2019.
6. عرض تكوين (ل.م.د) ليسانس أكاديمية، عنوان الليسانس: لسانيات عامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018، 2019.
7. بن الصيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020.
8. منهاج اللغة العربية: التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016.

ثانيا: المراجع باللّغة العربيّة:

9. ابراهيم الحسن الربابعة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور المدخل الوظيفي: دراسات العلوم الإنسانية الاجتماعية، المجلد 46، العدد1، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 2019.
10. ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: موسوعة تعلم القراءة والقرائية (في جميع المراحل الدراسية)، روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، القاهرة، 2017.
11. ابراهيم عمر يحياوي: تأثير تكنولوجيا الاعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
12. أبو السعود أحمد الفخراني: البحث اللغوي عند إخوان الصفا: ط1، مطبعة الأمانة، مصر، 1991.
13. أبي الفتح عثمان ابن جني :الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3، ج1، دار الكتب المصرية، 1952.
14. أحمد الخولي: التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
15. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية –البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي –، دار الأمان، الرباط، 1995.
16. أحمد حساني: دروس في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية،2009، الجزائر.
17. أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر والتوزيع، 2012.
18. أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية-تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية- دار الكتب العلمية، لبنان، 1971.

19. أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي (دراسة تحليلية)، مطبعة الرباط، المغرب، 2011.
20. أحمد مختار عمر: معجم اللغة المعاصرة، عالم الكتب، ط1: مج3 القاهرة، 2008.
21. أحمد مومن: اللّسانيات النّشأة والتّطور: ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
22. إخوان الصفا وخلان الوفا: رسائل اخوان الصفا، ج4، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1983.
23. إدريس، علي محمد سعيد محمد: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 170، الجزء، أكتوبر، 2017.
24. أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتصال التربوي، رؤية معاصرة، ط1، سلسلة كتب البرامج التدريبية والتأهيلية لتنمية الموارد البشرية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2014.
25. الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة: عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن، سلسلة الكتاب التربوي العربي، مطبعة الشيماء، مصر، 2006، ص281
26. أسليماني العربي: الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية)، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
27. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج1، ط1، بيروت، لبنان، 2006.
28. أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991.
29. إيمان نواف أبو دحروج: فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس بغزة مجلة جامعة المدينة العالمية: ع1، أفريل، 2015، ماليزيا.
30. بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى إ بلاغة الخطاب السياسي: شمس للنشر وللتوزيع: القاهرة، 2010.
31. بوجمعة وعلي: اللغة العربية والتنمية الميسرات والمعيقات: ط1، دار أي كتب، لندن، 2018.
32. بيار مالك: الفلسفة وتعليمها: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، لبنان، 2016.
33. تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: الجزائر، 2009.
34. تركي بن علي الزهراني، فايزة السيد عوض، عواد بن دخيل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان: مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليلية: ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 2019.
35. جاسم علي جاسم : أبحاث في علم اللغة النصي وتحليل الخطاب: دار الكتب العلمية: لبنان:1971.
36. جاك ريتشاردز وثيودور روجيرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: ط1، المملكة العربية السعودية، 1990.
37. جاك ريتشاردز: تطوير منهاج تعليم اللغة " curriculum development in language teaching" تر: ناصر ابن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ: ط2، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2012.
38. جاك ريتشارزوثيودر روجيز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر: محمود صيني وآخرون، دار عالم الكتب، المملكة

العربية السعودية، 1990.
39. جاك موشريل، آلان روبول: التداولية اليوم علم جديد للتواصل: تر: سيف الدين دغنوس ومحمد الشيباني، مرجانة لطيف زيتوني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003، ص29.
40. جاكبسون وآخرون: التواصل نظريات ومقاربات: تر: عز الدين الخطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التربية، المغرب.
41. جان بيرو: اللسانيات: تر: مفتاح بن عروس، الحواس مسعودي، دار الآفاق، 2001.
42. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد41، يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها، 29جوان 2001.
43. جميل صيليبيا: المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية الفرنسية والإنجليزية، ج 1، الشركة العالمية للكتاب، 1993، ص53.
44. حافظ اسماعيل علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت.
45. حافظ اسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات: حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثّقافة العربية.
46. حبيبي ميلود: الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1993.
47. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط1، دار الهدى، الجزائر، 2002.
48. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، 2003.
49. حسن عبد الرحيم صافي: تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في النحو والصرف، ط1، مركز الكتاب الاكاديمي، 2018.
50. الحسين زاهدي: نحو مقاربة تكاملية للشفهي: افريقيا الشرق، المغرب، 2011.
51. حسين شلوف وآخرون: الوثيقة المرافقة لمادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، موفم للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016 .
52. حفيظة تازروتي: شبكة تقييم النصوص المكتوبة، من إعداد مركباتها إلى تطبيقها، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنغاست، الجزائر، العدد 13، أفريل، 2017، ص83.
53. حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.
54. حمد القميزي: تقنيات التعليم ومهارات الاتصال، ط2، مكتبة الشقري ، الرياض، 2017.
55. حورية رزقي: الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول: مركز الكتاب الأكاديمي، 2017، الأردن.
56. خير الدين مهني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005.
57. دليل بيداغوجيا الإدماج: المركز التّربوي للتّجديد التّربوي والتّجريب: وزارة التّربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية.
58. دومينيك مانغو: معجم تحليل الخطاب: تر: محمد يحياتن: ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون: لبنان، 2008.

59. ديان لارسن: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة: تر: عائشة موسى السعيد: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997.
60. رأفت عبد العزيز البويهي، ابراهيم جابر المصري، أحمد محمد جابر، منى أحمد عبد الرحيم، أصول التربية المعاصرة، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2018..
61. رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، الأردن، عمان، 2010.
62. ربيعة العربي: الخطاب المحددات وآليات الاشتغال: دار أبجد للنشر والتوزيع، 2017.
63. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
64. رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمان النّقيب، محسن المهدي سعيد، محمد سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
65. رشدي أحمد عبد الله طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004،.
66. رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004.
67. رضا الكشو: من إشكاليات القدرة التواصلية: اللّسانيات العربية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن مركز الملك عبد الله، بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع3، مارس، 2016.
68. رياض عثمان: العربية بين السليقة والتقعيد، دراسة لسانية: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971.
69. سايمون كلارك: أسس البينوية: نقد ليفي شتراوس والحركة البينوية، تر: سعيد العليمي: ط1، دار بدائل للطبع والنشر والتوزيع، المركز القومي للترجمة، مصر، 2015.
70. سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني و مهاراته، دار عالم الكتب، ط1، 2013، القاهرة، ص23.
71. بن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تحقيق علي فودة، ط2، مكتبة الخانجي القاهرة ، 1994.
72. سيرجيو سبيني: التربية اللغوية للطفل: تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.
73. شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، أبحاث الترجمة و النشر و التوزيع، 2004.
74. شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، جويلية، الجزائر، 2015.
75. صالح بلعيد: اللغة الأم: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.
76. بن ضافر الشّهري: استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية: ط1، الكتاب الجديد، 2003، لبنان.
77. الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، 2007.
78. طه علي الدليمي، هيفاء عواد الحوامدة: مداخل حديثة في تدريس اللغة العربية: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2015.
79. طه علي حسين الدليمي: استراتيجيات تدريس اللغة العربية: عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص136.

80. طه علي حسين الدليمي، هيفاء عواد الحوامدة: مداخل حديثة في تدريس اللغة العربية: ج1، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين، 2015.
81. عبد الجليل عبد القادر: علم اللسانيات الحديثة: دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
82. عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية، الواقع و الأفاق، ط1، مطبعة سخري، حي المنظر الجميل، الوادي، 2012.
83. عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، ج5 ، ط1 الدار البيضاء ، 2005.
84. عبد الرحمان الهاشمي: محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية: ط1: دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان، 2009.
85. عبد الرحمان بن محمد بن خلدون : مقدمة ابن خلدون تح: علي عبد الواحد وافي، ط7،ج2، البيان العربي، بيروت، 2011.
86. عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، النحو العربي والبنيوية واختلافهما النظري والمنهجي، ج2، موفم للنشر، الجزائر، 2007.
87. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية: جامعة القاهرة، 2004.
88. عبد الرحمان محمد التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، الرباط، 2008 .
89. عبد الرحمن الإيجي عضد الدين، مختصر المنتهى ، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، ج 2، القاهرة، 1973.
90. عبد السلام الجعافرة: الكتابة الوظيفية: دار الخليج، الأردن، 2017.
91. عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات: ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان،2010.
92. عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل: دار النشر top edition، ط1، 2007.
93. عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن: الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة: سلسلة الكتاب التربوي العربي، مطبعة الشيماء، مصر، 2013.
94. عبد العزيز ابراهيم عصيلي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمّد بن سعود الاسلامية، 2002.
95. عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد تعليم اللغة العربية، ط1.
96. عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية: ط1، دار المعارف: القاهرة، 1968.
97. عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2001.
98. عبد القادر الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية، إنجليزي، فرنسي، عربي، ط1، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، 2009.
99. عبد القادر المهيري، محمد الشاوش، محمد الشايب: أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986.

100. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ، تح محمد رضوان الداية، فايز الداية، ط1، دار الفكر، أفاق المعرفة المتجددة، دمشق، سوريا ،2007.
101. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2014.
102. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (ط1)، المغرب، 2014.
103. عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: المدرس والتلاميذ أية علاقة، سلسلة علوم التربية، ع3، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3 1991.
104. عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: ط1، 2010.
105. عبد المنعم أحمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م.
106. عبد الوهاب أحمد الجمعي: كافيات تكوين معلمي المرحلة الثانوية: اللغة العربية أنموذجا، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، 2009.
107. عبد الوهّاب صديقي: النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية: نحو منهجية تدريس وظيفي، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، 2018.
108. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.
109. العربي سليماني: التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم، نداكوم ديزاين، المغرب.
110. عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003.
111. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، 2003، باب الميم.
112. علي سامي الحلّاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها: المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.
113. عليه عزّت عيّاد: معجم المصطلحات اللغوية والأدبية: ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1994.
114. عمان بوقرة: لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والاجراء، دار الكتاب العلمية، بيروت،1971.
115. غادة بنت صالح الذبيان: نورة بنت عبد الله المحيا: المنهج التكاملي: ورقة علمية مقدمة ضمن متطلبات الاتجاهات الحديثة في المناهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية، 2016.
116. فارديناند دي سوسير: علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، كتب شهرية، تصدر عن دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، 1985.
117. فايزة الصيد عوض: عواد بن خليل العواد، محمد فوزي بني ياسين، خالد محمود عرفان: تركي بن علي الزهراني: مداخل تعليم اللغة العربية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية: ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض،2019.
118. فتحي ذياب سبيتان: أصول وطرائق تدريس اللغة العربية: الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
119. فتيحة حداد : ابن خلدون و أرائه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر ،2011.

120. فردينان ديسوسير: دروس في الألسنية العامة: تر: صالح القدرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، الدار العربية للكتاب، 1985.
121. فرنسواز آرمنيكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش: مركز الانماء القومي: المغرب، 1986.
122. فريد حاجي: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
123. فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي،العدد:17، شارع محمد خليفي حسن داي، الجزائر، ديسمبر، 2005.
124. فضاء ذياب غليم الحسناوي: الأبعاد التداولية عند الأصوليين مدرسة النجف الحديث أنموذجا، ط1، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته، لبنان.
125. فندريس: اللغة: تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص ، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.
126. فؤاد سليمان قلّادة: نظرية المنهج والنموذج التربوي: ط2، مكتبة بستان المعرفة: الاسكندرية، 2006.
127. فؤاد محمد موسى: علم مناهج التربية (الأسس، العناصر، مهارات وتطبيقات)، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، ص21
128. فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار، سورية، 2007، ص91.
129. فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر:احسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2004.
130. قاموس اكسفورد، The Oxford English Arabic Dictionary، انجليزي عربي، unuversity presess Oxford 2019 .
131. كاترين فوك: بيارلي قوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة: تر: المنصف عاشور: ديوان المطبوعات الجامعية، ، الجزائر، 1984.
132. كزافيي روجرس: التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة، عبد الكريم غريب، المغرب.
133. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
134. كمراوي فاطمة: المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الادماج): وزارة التربية الوطنية، 2006.
135. لمياء محمد أيمن خيري: التعلم النشط: مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر، القاهرة، 2018.
136. ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1، الجزائر، نسخ الكتاب في شكل مطبوعة 2007.
137. مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية فرنسي، إنجليزي، عربي، دار الفكر اللبناني، ط1، بيروت، 1995، ص184.
138. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت، لبنان 2005.
139. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط: ط4، مكتبة الشروق الدولية، 2004.
140. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن، 2007.

141. محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

142. محفوظ كحوال: دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، وزارة التربية الوطنية،الجزائر، 2016.

143. محمد اسماعيلي علوي: التواصل الإنساني- دراسة لسانية-ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، 2013.

144. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ،2003.

145. محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار مكتبة الإسراء للطبع والتوزيع، طنطا، ط1، 2005.

146. محمد الشوكان: إرشاد الفحول لي تحقيق الحق من علم الأصول: ط1، دار الكتاب العربي، مح: سامي بن العربي الأثري، 1999.

147. محمد العبد: النص والخطاب والاتصال: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014.

148. محمد الماكري: الشّكل والخطاب: مدخل لتحليل ظاهراتي: المركز الثقافي العربي: ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

149. محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور : لسان العرب: ج5، دار صادر، 1968.

150. محمد جواد النوري: من لسانيات اللغة العربية- علم الأصوات: دار الكتاب العلميّة: بيروت، لبنان، 1971.

151. محمد رشاد الحمزاوي: المصطلحات اللغوية الحديثة، الدار التونسية للنشر، 1987.

152. محمد سهيلا وعبد السّلام بتعبد العالي: اللّغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1998.

153. محمد صبيحي: مدخل إلى علم النص: الدار العربية للعلوم ناشرون: منشورات الاختلاف، 2008، الجزائر.

154. محمد طه: المقاربة بالكفاءات، المفهوم و الخلفية العلمية، معارف مجلة علمية محكمة، المركز الجامعي أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.

155. محمد عبده: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية لنشر و التوزيع، علم الكتب، القاهرة، 1979.

156. محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982.

157. محمد ماهر الجمال: نحو ثقافات داعمة للإصلاح التعليمي، ثقافات الفصل والمدرسة: ط1، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2006.

158. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ،ط1، دار المعرفة الجديدة، مصر، 2002.

159. محمود النّاقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1985.

160. مختار الفجاري: مناهج البحث اللغوي والأدبي في العصر الحديث: ط1، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، السعودية، 2012.

161. مختار درقاوي: التصور الاصولي للمعنى (مقاربة دلالية تداولية لآليات فقه الخطاب)، ط1، دار الكتب العلمية، 2016.

162. مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، 2005.

163. مصطفى بن محمد عيسى فلاته : المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم: مصطفى بن محمد عيسى فلاته: مكتبة العبيكان، ط3، الرياض، 2001.

164. مصطفى غلفان: اللّسانيات العربيّة الحديثة: دراسة نقديّة في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الانسانية، 1998.

165. المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

166. المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية (انجليزي، فرنسي، عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المملكة المغربية، 2005.

167. منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب ثتدريسها: دار الكتاب الثقافي: الأردن، 2008.

168. مولاي مصطفى البرجاوي: المقاربة التّطبيقيّة لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع: عمان، الأردن، 2018.

169. ميساء أحمد أبو شنب: فرات كاظم العتيبي: مشكلات التواصل اللغوي: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان،ط1، 2015.

170. ميشال زكريا (الألسنية علم اللّغة الحديث) قراءات تمهيديّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط2، 1985.

171. ميشال زكرياء : الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1982.

172. ميشال زكرياء قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة لغوية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان ،1993.

173. ميشال ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005.

174. نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.

175. نهاد الموسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

176. نوال محمد عطية: علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديمية، ط3، القاهرة، 1990.

177. هادي نهر: هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والاعلام، ط1، دار الفكر، عمان: 2003.

178. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2012.

179. ينظر: عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيتدوصو: الكتاب المدرسي، تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004.

180. ينعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة: مكتبة الآداب: القاهرة: 2003.

181. يوسف محمد لطفي: الشعر والشعرية، الفلاسفة والمفكرون العرب ما أنجزوه وما هفوا إليه: الدار العربية للكتاب، تونس، 1992.

182. يوسف نور عوض: نظرية النقد الأدبي الحديث: ط1، دار الأمين للنشر والتوزيع، 1994.

ثالثا: المراجع باللّغة الأجنبيّة:

183 -EVE DAMAR: POUR UNE LINGUISTIQUE APPLICABLE: L'EXEMPLE DU SUBJONCTIF EN FLE, EDITIONS SCIONTIFIQUE INTERNATIONNALES ,BRUXELLES. BELGIQUE, 2009.

184. DELL HYMES :FOUNDATIONS IN SOCIOLINGUISTICS,AN ETHNOGRAPHIC APPROACH,FIRST PUBLISHED IN GREAT BRITAIN IN 1977.

185.SUSAN M , DRABEE REBECCA C.BURNS :MEETING STANDARS THROUGT INTEGRATED CURRICULUM :ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELEPMENT ALEXANDRIA, VIRGINIA USA, 2004, P07.

186.PAULO COSTA: COMPETENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES : LA LIAISON RATEE ARTICLE PARU LE 16-10-2013. URL : GERFLINT.FR/BASE/POLOGNE1/COMPETENCE.

187. PUCROT (OSWALD) PIRE ET NE PAS DIRE. PARIS. HERMAN, 1972 , P23. VOIR AUSSI:MOESCHLER (JAQUES). THEORIE PRAGMATIQUE ET PRAGMATIQUE CONVERSATIONNELLE, PARIS ARMAND COLIN /MASSON, 1996. .

188.DUCROT AN TZ VETAN TODOROV , ENCYCLOPEDIC DICTIONARY OF THE SCIENCE OF LANGUAGE.

189.JAKOBSON (ROMAN),ESSAIS DE LINGUISTIQUE GENERALE.PARIS: EDITIONS DE MUNUIS , 1963 ,

190.PARIS. ARMAND COLIN. 1972. P 21.:LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET DIDACTIQUE DES LANGUES : DENIS GIRARD

191. DESAUSSURE FERDINAND:COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE, EDITEUR: CHERLE BALLY, ALBERTE SECHEYE EDITIONS: PAYOT -.PARIS - 1971

192.MAINGUENEAU. D, ELEMENTS DE LINGUISTIQUE POUR LE TEXTE LITTERAIRE, BOARDS,PARIS, 1993.

193. JEAN DUBOIS ET AUTRES, DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE, DEUXIEME EDITION, LAROUSSE – BORDAS/HER, 1999.

194.Jean TABI-MANGA,La problématique du français langue seconde dans un milieu multilingue,in, Quatrième forum : Le français langue seconde.
195. JUDIH LAZAR , LES SCIENCE DE LA COMMUNICATION , QUE SAIS- JE 2 EME :PARIS, PRESSES UNIVERSITAIRE, ALGER, DAHBB, 1993.

196.JEAN DUBOIS. MATHÉE GIACOMO. LOUIS GUESPIN. CHRISTIANE MARCELLESI .JEAN-BAPTISTE MARCELLESI. JEAN-PIERRE MÉVEL, DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE TROIXIEME EDITION, LAROUSSE-BORDAS/VUEF, PARIS , 2002.

رابعا: الرّسائل الجامعيّة والأطروحات:

197. سميرة رجم: نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي: أطروحة دكتوراه معدة استكمالا لنيل شهادة دكتوراه ألمدي، إشراف: د.يمينة بن مالك، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2016/2015.

198. مسعودة خلاف: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، العلوم الاقتصادية نموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات، اختصاص: تعليمية اللغات، اشراف: د حسن كاتب، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2010، 2011.

199. قرارية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات، الأهداف و المناهج الجديدة، في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص: علم النفس التربوي، إشراف: لوكيا الهاشمي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009.

خامسا: المجلّات والدّوريّات:

200. إدريس علي محمد سعيد محمد: توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور، مجلة كلية التربية، ج1، جامعة الأزهر، مصر، أكتوبر، 2018.

201. أساليب لتحليل الخطاب: ديبرا شيفرين: مراجعة: محمد العضاضي، جامعة جورجتاون، المبتعث، مجلة مجلة طلابية علمية ثقافية شهرية، تصدر عن الملحقية الثقافية السعودية بواشنطن وتوزع في الولايات المتحدة وكندا والمملكة العربية السعودية ع158، 1995

202. امحمد بكار: التداولية وتعليمية اللغات وتعلمها، مجلة الباحث، مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع9، 2014.

203. بشير ابرير: التعليمية معرفة علمية خصبة: الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، ع: 307، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، مارس/أفريل، 2002.

204. بن يطو بن عمران: استثمار المفاهيم التداولية في تعليمية اللغة العربية، تحليل نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة التراث، مجلة علمية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية تصدر عن جامعة ع02، مج 10،الجزائر، سبتمبر 2020.

205. بوسنة فاطمة، شريفي هناء: صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، مج5، ع2، مجلة دولية محكمة تصدر عن جامعة الجزائر2، الجزائر، 2020.

206. تنافعت عبدالإله: معيقات التواصل الصفي وأثرها على جودة التعلمات، مجلة كراسات تربوية: دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين المستمر، ع3، يناير، المغرب، 2018.

207. الجمعي محمد بولعراس: محمد خاقاني بولعراس، آمال فرفار: مبادئ تعليم العربية :الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها: مجلة فصلية محكمة، ع11، 2012، جامعتا سمنان وتشرين، فى إيران وسوريا.

208. حفيظة تازروتي: تعليم الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة: مجلة اللسانيات التطبيقية: مجلة علمية متخصصة في اللسانيات التطبيقية، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2، ع4، ديسمبر، 2018.

209. حفيظة تازروتي: تعليميّة التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني للمرحلة الابتدائية، ونظرية أفعال الكلام – اقتراح نموذج تعليمي ، أعمال الملتقى الوطني: مجلة لغة كلام، مجلة فصلية محكمة، تعنى بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل، تصدر عن مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي بغليزان، مج 3، ع1، مارس، 2017.

210. حنان مصباح: التداولية كعملية إنجازية في العمليّة التعليميّة التّعلميّة: مجلة اللغة العربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية، مج 22، ع3، الجزائر، 2020.

211. روح الله صيادي نجاد: دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مجلة دراسات في تعليم اللغة وتعلمها، مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية، ع3، إيران، 2018.

212. سليم مزهود: أثر التعدد اللغوي في تعليمية اللغة في ضوء مقاربات التعليم المقارن: مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية: مج3، ع1، مجلة علمية دولية محكّمة تصدر عن المركز الجامعي إليزي، الجزائر، 2021.

213. صلاح السيد رمضان: تطوير برامج تكوين المعلمّ بكليات التربية في ضوء معايير الجودة (سلطنة عمان نموذجا)، مجلة كلية التربية، مج15، ع60، 2005.

214. عبد العليم بوفاتح: أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون على ضوء النظرية اللسانية الحديثة، جسور المعرف مجلة دولية محكمة تصدر عن جامعة زيان عاشور، الجلفة، ع10، جوان، الجزائر، 2019.

215. عبد القادر سليماني، إدريس بن خويا: دلالة الصورة التعليمية وفاعليتها في مناهج الجيل الثاني (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، مجلة الحوار الفكري، ع2، 2018.

216. عبد الكريم جيدور: اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها: دراسات لغوية، العلامة، مجلة علميّة متخصصة محكمة، تصدر عن مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، التابع لكلية الآداب واللغات، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع5، الجزائر، 2017.

217. عزيزة بوغرارة: المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية: مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الحكمة، مج6، ع14، الجزائر، جوان 2018.

218. محمد الأخضر الصبيحي: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، مجلة دولية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة1 (ليلى جباري): العدد 3، أفريل، 2007.

219. محمد الدريج: التدريس بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، مجلة كلية التربية، ع5، السلسلة الجديدة، 2013.

220. مشتى لروية: واقع التعليم وفق معايير جودة المعلم من وجهة نظر الطلبة الأساتذة بالمدارس العليا(دراسة مقارنة بين الطلبة الأساتذة خريجي التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية: مجلة دراسات نفسية وتربوية، مد13، ع4، أكتوبر 2020.

221. مويسي مخطار، بلبشير لحسن: حاجة تعليميّة اللّغة العربيّة إلى المنهج اللّساني العرفانيّ، قراءة لأسس المقاربة العرفانيّة، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب: مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست، مج9، ع2، الجزائر. 2020.

222. نصيرة رداف: متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية دولية محكمة، ع4،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011.

223. هداية هداية ابراهيم الشيخ علي: استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة فصلية محكمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ع24، جوان، 2012.

224. قدوري الحاجر، رويم فائزة: ديداكتيك القراءة المنهجية للنصوص القرائية، مجلة العلوم الانسانية، المركز الجامعي علي الكافي، تندوف، الجزائر، مج04، ع03، جوان، 2020.

225. لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها: معارف، مجلة علمية محكمة، قسم العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة البويرة العدد 14،أكتوبر 2013.

سادسا: الملتقيات والمؤتمرات العلميّة:

226. عبد الله بوغوتة: النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، سلسلة ندوات وأيام دراسية، النقل الديداكتيكي (أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015م، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجهة الشرقية، ط1، وجدة، 2015.

227. بسمة سيليني: الجهود المغاربية في مجال النهوض بتعليمية اللغة العربية – دراسة في نظرية الملكات عند محمد الدريج، الملتقى المغاربي الدولي الموسوم بـ: اللسانيات الغربية في التناول المغاربي العربي بين العمل الترجمي والإبداع العلمي، جامعة علي لونيسي البليدة2، الملتقى الثّالث في اللسانيات، قسم اللغة العربية وآدابها، 28، 29 أكتوبر، 2019.

228. بسمة سيليني: البيداغوجيا الفارقية كاستراتيجية حديثة لتخطي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي، الملتقى الوطني السادس الموسوم بـ: آليات الكشف المبكّر لصعوبات التّعلم ومدى تطبيق البيداغوجيا الفارقية لذوي الاحتياجات الخاصّة، 31، أكتوبر 2019، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.

سابعا: المواقع الالكترونية:

229. المدرسة العليا للأساتذة (المجاهد الفريق أحمد قايد صالح)، شروط الالتحاق بالتكوين، ولاية المسيلة، https://ens-boussada.dz/ar/index.php?.

230. جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج: https://www.diwanalarab.com/، 2021/07/06.

231. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص https://www.alukah.net/(PDF ،.

الفـــــــهـــــــــــارس

أولا: فهرس الجداول:

جدول رقم (01):الفرق بين المدخل التّكاملي والتّفريعي.	60
جدول رقم (02): يوضّح تصوّر الملكة عند تشومسكي وهايمس	146
جدول رقم (03): يحدّد قائمة المؤهّلات والشّهادات المسموح لها بالتدريس في المرحلة الابتدائية	182
جدول رقم (04): يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السنة الأولى من التكوين	190
جدول رقم (05) يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السنة الثّانية من التّكوين	192
جدول رقم (06): يوضّح البرنامج المقترح لمعلّم التّعليم الابتدائي في اللّغة العربية في السّنة الثّالثة من التّكوين	194
جدول رقم (08): يوضّح نصوص ميدان فهم المنطوق وفق المقاطع والوحدات التّعليميّة	206
جدول رقم (09): يوضح تصنيف النصوص حسب قروسه	209
جدول رقم (10): يوضح الحجم الساعي للميادين التعليمية	212
جدول رقم (11): يوضّح الكفاءة الختاميّة المسطّرة لتدريس ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشفوي	213
جدول رقم (12): يوضّح الاستعمالات اللّغوية المعجمية في نص الصّداقة الحقة	216
جدول رقم (13): يوضّح الحقول المعجمية في نص الصّداقة الحقة	217
جدول رقم (14): يوضّح الاستعمالات النّحويّة في نص الصّداقة الحقّة	217
جدول رقم (15): يوضح الاستعمالات المعجمية في نص "آثار التعاون"	218
جدول رقم (16): يوضح الحقول المعجميّة السّائدة في نص "آثار التعاون"	218
جدول رقم (17): يوضح الاستعمالات النّحويّة في نص"آثار التعاون"	219
جدول رقم (18): يوضّح الاستعمالات اللغوية المعجمية في نص "الانتظار"	219
جدول رقم (19): يوضّح الحقول المعجميّة في نص "الانتظار"	219
جدول رقم (20): يوضّح الاستعمالات النّحويّة في نص "الانتظار"	220
جدول رقم(21): يمثّل نسبة التّمارين التّواصلية في تعليميّة النّص المسموع	222
جدول رقم (22): يمثّل محتوى تعليميّة فهم المنطوق وتعلّماته والكفاءات المراد تحقيقها	226
جدول رقم (23): يوضح هندسة التّعليم مرتّبة وفق ما تنصّ عليه أفعال الكلام في التّعبير الشّفوي	227
جدول رقم (24): يوضّح أشكال استثمار الصّورة في المنهاج التّعليمي	244
جدول رقم (25): يوضّح القيم الثّقافية في النّصوص القرائيّة	257
جدول رقم (26): يوضّح توزيع حجم النّصوص المستعملة في فهم المكتوب على سنوات التّعليم الابتدائي	261

جدول رقم (27): يوضّح ميدان الظّواهر اللّغوية المقرّرة في السّنة الخامسة ابتدائيّة	265
جدول رقم (28): يوضّح التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي	277
جدول رقم (29): يوضّح ترتيب التّعلّمات وفق المدخل التّواصلي	282
جدول رقم (30): يوضّح نسبة تمارين الإنتاج الكتابي فرديّا وجماعيّا	283
جدول رقم (31): يمثّل توزيع المتعلّمين على المؤسّسات التّعليميّة	290
جدول رقم (32): يوضّح الموارد المنهجية لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي	294

ثانيا: فهرس الأشكال:

عنوان الشكل	الصفحة
مخطط رقم (01): يوضّح المصطلحات المتعدّدة لعلم التّعليميّة	14
مخطّط رقم (02): يوضّح تداخل المصطلحات التّعليميّة وعلاقاتها	44
مخطط رقم (03) يوضّح عناصر الموقف التّواصلي.	72
مخطط رقم (04): يوضح العلاقة بين المداخل التّعليميّة	75
مخطط رقم (05) يوضّح عناصر النّموذج التّواصلي عند جاكبسون	86
مخطط رقم: (06) يوضّح عناصر التّواصل اللّغوي ووظائفه عند رومان جاكبسون	88
مخطّط رقم (07): يوضّح أنّ العمليّة التّعليميّة هي تواصل	95
مخطط رقم (08): يوضّح خصائص عناصر التّواصل	99
مخطّط رقم (09): يوضّح طبيعة العلاقة بين مستويات الكفاءة	107
مخطّط رقم (10): يوضّح تصوّر الملكة اللّسانية عند علماء العرب القدامى	131
مخطّط رقم (11): رسم توضيحي يوضّح المصطلحات الموظّفة عند اللّسانيين المحدثين	137
مخطّط رقم(12): يوضح مفهوم الملكة التّواصليّة	145
مخطّط رقم (13): يوضّح تصوّر "مايكل كانال"و"ميريل سويل" للملكة التّواصليّة	149
مخطّط رقم (14): يوضح تصوّر "صوفي موران" للملكة التّواصليّة	150
مخطّط رقم (15): يوضح نموذج لإطار وصف التّمكن اللّغوي الاتصالي لباخمان	151
مخطط رقم (16): يوضّح مكوّنات الملكة التّواصلية عند سيمون ديك	154
مخطّط رقم (17): يمثل التّرتيب المنطقي والوظيفي المقترح لتعليميّة النّحو في المنهاج	268

ثالثا: فهرس الصّور:

عنوان الصّورة	الصّفحة
صورة رقم (01): توضّح الصّورة وضعيّات تواصليّة دالّة من أجل استخدام الصّيغ اللّغويّة.	ص245.
الصّورة التّوضيحية رقم (02)	ص296
صورة رقم (03) من الكتاب المدرسي (ص09)	ص299.
صورة رقم (04) من الكتاب المدرسي (ص10)	ص301
صورة رقم (05): سند توضيحي للتّعبير الشّفوي.	ص315

العنوان	الصفحة
المقدّمة	أ
المدخل: تعليميّة اللّغات –دراسة في المفاهيم والإجراءات–	09
أولا: مفاهيم إجرائيّة وتعاريف نظريّة	10
ثانيا:الطّرائق التّقليديّة في تعليميّة اللّغات	24
الفصل الأوّل: الأسس الّتعليميّة للمدخل التّواصلي في تعليميّة الّلغات	33
المبحث الأوّل: مصطلح المدخل التّعليمي وعلاقته بالمصطلحات التّعليميّة	35
أولا: البعد المفاهيمي لمصطلح "مدخل"	35
ثانيا: تحديد المصطلحات ذات العلاقة مع مصطلح المدخل	40
المبحث الثاني: المداخل التّعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربيّة	46
أوّلا: المدخل التّكاملي (Approach The Whole)	46
ثانيا: المدخل الوظيفي(Approach functional)	60
ثالثا: المدخل التواصلي: (communicative approche)	64
المبحث الثّالث: التّواصل من المنظور اللّساني والتّعليمي	74
أولا: التّواصل من منظور اللّسانيات	75
ثانيا: التّواصل من المنظور التّعليمي	91
المبحث الرّابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق تطبيقات المدخل التّواصلي	100
أوّلا: بيداغوجيا الكفاءات	100
ثانيا: التّطبيقات التّربويّة لنظريّات التّعلّم في ضوء بيداغوجيا الكفاءات	109
ثالثا: أساليب بناء وتكوين التّواصل في بيداغوجيا الكفاءات	110
الفصل الثّاني: الملكة التّواصليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة	122
المبحث الأوّل: التّصور المفهومي للملكة اللسانية بين القديم والحديث	118
أولا: الملكة اللّسانية في القديم	118
ثانيا: الملكة اللّسانيّة عند المحدثين	127
المبحث الثّاني: الملكة التّواصليّة عند اللّسانيين	133
أولا: الملكة التّواصليّة من منظور اللّسانيّين	133
المبحث الثّالث: المرتكز اللّساني التّداولي والتّعليم التّواصلي للّغات	151
أولا: التّداولية	151
ثانيا: أهمّية العناصر التّداوليّة في التّعليم التّواصلي للّغات	156
المبحث الرّابع: التّكوين المتخصّص للمعلّم في المسار الجامعي وفق المدخل	169

التّواصلي	
أوّلا: واقع التّكوين الجامعي للطّالب المعلّم وفق معايير الجودة والتّواصل	169
ثانيا: أهمّية التّكوين اللّساني للمعلّم	177
ثالثا: برنامج التّكوين في المدرسة العليا للأساتذة	184
الفصل الثّالث: المحتوى التّعليمي ومدى التزامه بمفهوم التّواصل	194
المبحث الأول: تعليميّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي –دراسة تحليليّة للمحتوى التّعليمي في إطار مفهوم التّواصل–	195
أولا: ميدان فهم المنطوق	195
ثانيا: قراءة تحليليّة لنصوص ميدان فهم المنطوق في دليل الأستاذ	199
المبحث الثّاني: تحليل محتوى ميدان الإنتاج الشّفوي في إطار مفهوم التّواصل	226
أولا: التّعبير الشّفوي	226
ثانيا: معاينة ميدان الإنتاج الشّفوي في إطار الأفعال الكلاميّة	228
ثالثا: التدرّب على استعمال الصّيغة في الإنتاج الشّفوي	236
رابعا: تعليميّة التّعبير الشّفوي من خلال الدّعائم التّعليميّة	237
المبحث الثّالث: تعليميّة فهم المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–	242
أولا: ميدان فهم المكتوب في السّنة الخامسة ابتدائي	242
ثانيا: موقع ميدان فهم المكتوب في ظل الوظيفة التّواصلية لتعليم اللّغة	246
ثانيا: المحتوى الثّقافي لنصوص فهم المكتوب (القراءة)	251
ثالثا: أهمّية ودور القراءة حسب ما جاء في المنهاج	254
رابعا: ميدان الظّواهر اللّغويّة من منظور تواصليّ	257
المبحث الرّابع: تعليميّة إنتاج المكتوب وفق المدخل التّواصلي –دراسة تحليليّة للمحتوى في إطار مفهوم التّواصل–	268
أولا: إنتاج المكتوب والتّعليم التّواصلي للّغة العربيّة	268
ثانيا– الإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي	271
الفصل الرّابع: تنمية ملكة التّواصل عند المتعلّم (دراسة ميدانيّة)	282
المبحث الأوّل: منهجيّة البحث	283
أولا: التّعريف بالدّراسة الميدانيّة	283
ثانيا: منهجيّة التّحليل	286
المبحث الثاني: قياس ملكة التّواصل لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي	288
أوّلا: التّقييم القبلي لشهر (نوفمبر، ديسمبر، جانفي)	288

ثانيا: تقييم وتحليل الإنتاج الشّفوي للوضعيّات التّواصليّة– (التقييم القبلي)–	299
المبحث الثالث: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب (المستوى القبلي)	327
أوّلا: شبكة تقويم الوضعيّة الإدماجيّة (الإنتاج الكتابي)	327
ثانيا: النّتائج الخاصّة بمؤشّرات معايير تقييم الكفاءة	328
المبحث الرّابع: قياس ملكة التّواصل لميدان إنتاج المكتوب (في المستوى البعدي)	357
أوّلا: تحليل نتائج المتعلّمين في المستوى البعدي	357
خاتمة	373
قائمة المصادر والمراجع	380
فهرس الجداول والأشكال	395
فهرس الموضوعات	399

الملخّص:

هدف البحث إلى الوقوف على فاعليّة المدخل التّواصلي في تنمية الملكة التّواصلية عند متعلّم السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي في مادة اللّغة العربية، من خلال الاستناد لنظريّات تواصليّة ووظيفيّة حديثة، والوضعيّات التّعليمية ذات المرتكز التّواصلي، التي تجعل من تعليم اللّغة الغرض منها هو تعليم كيفيّة الأداء والتّواصل؛ وتمكين المتعلّم من القدرة على استعمال اللّغة تداوليّا على المستوى الشّفوي والمكتوب، ونظرا لأهمّية المدخل التّواصلي في تعليمية اللّغات، فإنّ المحتوى التّعليمي يراعي في عرضه ملكة التّواصل لدى المتعلّم والدّراسة الميدانية التّجريبية التي تعنى بالدّراسة تثبت ذلك.

الكلمات المفتاحية: المدخل التواصلي، الملكة التواصلية، اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

Summary:

The aim of the research is to identify the effectiveness of the communicative approach in developing the communicative faculty of the fifth year learner of primary education in Arabic language, by relying on modern communicative and functional theories, and educational situations with a communicative focus, which make language teaching the purpose of performance and communicative education ; Enabling the learner to be able to use the language pragmatically at the oral and written levels, and given the importance of the communicative approach in teaching languages, the educational content in its presentation takes into account the learner's queen of communication, and the experimental field study concerned with the study proves this.

Keywords: the communicative approach, the communicative competence, the Arabic language, the fifth year of primary education.