

الرقم التسلسلي:



جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر
كلية الآداب واللغات والفنون



أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : لسانيات وتعليمية اللغة العربية

الفرع : لغويات

إشراف الأستاذ الدكتور

إعداد الطالبة :

دين العربي

عبد اللاوي نجا

عنوان الأطروحة:

أثر النظرية التواصلية في تعليمية اللغة العربية (المرحلة الابتدائية أنموذجا)

أطروحة مناقشة بتاريخ 2021/06/23 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	عبو عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي	رئيسا
02	دين العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي	مشرفا ومقررا
03	حاكم عمارية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي	عضوا ممتحنا
04	زواوي مختار	أستاذ محاضر - أ	جامعة سيدي بلعباس – جيلالي اليابس	عضوا ممتحنا
05	جميلة بوسعيد	أستاذ محاضر - أ	جامعة سيدي بلعباس – جيلالي اليابس	عضوا ممتحنا
06	حفيظة مخلوف	أستاذ محاضر - أ	جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية : 2021/2020



شكر و تقدير

الحمد لله يوافي نعمه وشكراً يعادل توفيقه وعونه لي لولادة هذه الرسالة راجية منه أن يرزقني علماً نافعاً وفكراً صائباً.

ومصادقاً لقوله صل الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله" أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأستاذة دكتورة: " حاكم عماريّة" رئيسة مشروع الدكتوراه " اللسانيات وتعليمية اللغة العربية"، التي فتحت لنا باب البحث ومنحتنا فرصة علمية ثمينة، لك مني كلّ التقدير والاحترام.

أتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى الأستاذ دكتور المشرف: " دين العربي" على ما بذله من جهد وإخلاص بتوجيهاته الثمينة التي أفضت إلى ميلاد هذا العمل المتواضع فجزاه الله عني كلّ خير.

كلّ الشكر والاحترام إلى أعضاء اللجنة العلمية الموقرة الذين شرفون بحضورهم لمناقشة هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى مفتش التعليم الابتدائي للبيداغوجيا، مقاطعة سعيدة الثالثة الأستاذ: "بهرام محمّد" على كلّ ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات فله مني كلّ الاحترام والتقدير.

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أمدَّ الله في عمرهما
إلى إخوتي وأخواتي حفظهم الله
إلى كلِّ من ساندي من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث العلمي
إلى كلِّ محبي العلم والتَّعليم والتَّعلُّم

الباحثة

عبد اللاوي نجاة

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصَّلَاة والسَّلَام على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يعدّ تدريس اللّغة العربيّة من المواضيع المركزيّة في الميدان التّعليمي التي شغلت ولا تزال تشغل العديد من المهتمين في هذا الميدان؛ نظراً للدور الفاعل الذي تقوم به اللّغة في حياة الفرد والمجتمع، وباعتبار كذلك علم التّواصل من العلوم التي تحظى بأهمية بالغة لدى الباحثين على اختلاف مشاربهم وتنوع تخصّصاتهم.

فإنّ اللّغة تعدّ ركيزة التّعلّم، إذ بدونها لا يتمكن المتعلّم والمتعلّم من التّواصل، كما لا تستطيع شعوب العالم التّواصل فيما بينها، ولا حتى المادة التّعليمية التي تسعى إليها المنظومة الجزائريّة، وهي بذلك مجرد نظام، تتضمن مجموعة من المستويات اللّغوية؛ كالصّوتية والصّرفية والنّحوية والتّركيبية والدلالية والمعجمية، بل إنّها أداة للتّعامل والتّواصل الفعلي بين بني البشر، وهي أصوات تلفظ وتسمع في الخطابات اليومية والتّواصلية.

وعلى هذا الأساس، تعدّ اللّغة الوسيلة الأنسب للتّواصل والتّفاهم بين الأفراد والوسيلة الرّئيسة لتواصل كلّ الأجيال اللاحقة والمتابعة في الكون كله، ولعلّ الوظيفة الأساسيّة للتّواصل التّعليمي والتّربوي اللّغة، أمّا بقية الوسائل المستعملة في العملية التّعليمية-التّعلّمية فهي بمثابة وسائل للإيضاح، خاصة مع التّكنولوجيا الحديثة التي يسرت كلّ صعب.

وعلى العموم؛ فإنّ العلاقة الموجودة بين اللّغة والتّواصل هي علاقة إلزامية، كعلاقة الإنسان بظله، وبناءً على هذه العلاقة الإلزامية نشأت عدة نظريات ومقاربات تخدم العملية التّعليمية-التّعلّمية، نذكر منها على سبيل المثال: المقاربة البنيوية، والمقاربة النّحوية، والمقاربة التّوليدية التي تنهل من كل النّظريات اللّسانية الحديثة؛ لأنّها تركز على سياق الموقف أو الحال، ثمّ إنّّه لا يوجد تواصل من غير أهداف كما يقول أبو بكر العزاوي: "إنّنا لا نتواصل من أجل لا شيء، وإنّما نتواصل دائماً من أجل أن نبلغ هدفاً".

واعتماداً على الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية-التّعلّمية بات ضرورياً استثمار مبادئ كلّ النّظريات، والمقاربات، وفي مقدّمتها المقاربة التّواصلية، لأنّها تركز على أطراف العملية التّعليمية المتمثلة في (المعلّم، المتعلّم، والمادة التّعليميّة)؛ حيث تمثل هذه الأطراف أركان التّواصل التّربويّ التّعليمي.

وانطلاقاً من مبادئ التّعليمية التي مرّت بعدة نظريات أولها النّظرية النّقليدية، ثمّ النّظرية التّوليدية التّحويلية، فالنظرية الجشطالتيّة مروراً بنظرية "بلوم فيلد" (المثير والاستجابة سيناريو جاك وجيل)، وصولاً إلى نظرية "رومان جاكبسون" التّواصلية، هذا الذي وضع الوظائف السّت للغة، دون نسيان ما قدمته اللّسانيات العامّة لـ"فرديناند دي سوسير" لكل النّظريات والمقاربات اللاحقة.

وعلى هذا الأساس؛ فإنّ تعليمية اللّغة العربيّة تعدّ من أهمّ المواضيع التّربويّة باعتبار أنّ اللّغة العربيّة إحدى مكونات الهوية الفرديّة والاجتماعيّة، وكونها اللّغة الرّسميّة والوطنية، ولغة المدرسة الجزائريّة، وإحدى المركّبات الوطنيّة؛ فهي لغة التّدريس لكافة المواد التّعليمية عبر الأطوار الثلاثة من المرحلة الابتدائية (الطور الأوّل والثّاني والثالث)، إذ للغة أهمية قصوى في تحقيق التّواصل بين المعلّم والمتعلّم أو بين المتعلّم وبيئته الاجتماعية، أو بين المتعلّمين أنفسهم؛ فهي إذن وسيلة لاكتساب التّعلمات في مختلف الميادين، والعلوم المختلفة.

والجدير بالذكر إنّ تعليم اللّغة العربيّة والتّواصل يحظيان بمكانة متميّزة، وعناية مستمرة في منظومتنا التّربوية، وهذا باستخدام إستراتيجيات ناجعة، وطرق فعّالة تكون كفيلة بتربيتها بغرض إدخالها في نظامها الجديد، لذا يعدّ تعليم اللّغة العربيّة الهدف الأساس الذي ركزت عليه المدرسة الابتدائية الجزائريّة، محاولة الرّفّع من جودة التّعليم، وذلك عن طريق الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التّربويّة في مناهجها الدراسيّة، وتبنيها للإصلاح الجديد الذي أُصطلح عليه "المقاربة بالكفاءة الشّاملة" في تدريس مكّونات اللّغة العربيّة بغرض تعامل المتعلّمين مع المهارات اللّغوية المتمثّلة في المشافهة والكتابة، والتّعامل مع قواعدها اللّغوية منها الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية والمعجمية، والتّركيبية، والدّلالية، باعتبارها وسيلة لتلبية حاجيات المتعلّمين، وتفعيل مكتسباتهم.

وفي ظلّ انتهاج المدرسة الجزائريّة مناهج المقاربة بالكفاءة الشّاملة، التي تعدّ من أحدث المقاربات في السّاحة التّربويّة، فهي تركّز على أنّ هناك علاقة وطيدة بين المناهج التّعليمية والنّظرية التّواصلية في عمليتي التّعليم والتّعلّم؛ حيث تستهدف مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية الميادين الأربعة المتمثّلة في ميدان فهم المنطوق، وميدان التّعبير الشفهي، وميدان فهم المكتوب، وأخيراً ميدان الإنتاج الكتابي؛ حيث يوظّف ميدان فهم المنطوق

مهارة الاستماع، وميدان التعبير الشفهي يوظف مهارة التحدث، بينما ميدان فهم المكتوب يوظف مهارة القراءة، وأخيراً ميدان الإنتاج الكتابي يوظف مهارة الكتابة.

كما تهدف مناهج المقاربة بالكفاءة الشاملة إلى تحكم المتعلمين في أنشطة اللغة العربية بالممارسة الفعلية للغة، والتعبير بها مشافهةً وكتابةً، واكتسابهم كفاءة لغوية، وثروة معجمية تستجيب لحاجياتهم اليومية والاجتماعية، والتواصل بها في وضعيات تواصلية دالة، وتركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية-التعلمية، وتمكنهم من التواصل بلغة قريبة من اللغة الرسمية (لغة المدرسة).

بناءً على هذه المقاربة الجديدة التي تتلاءم مع التحدّيات الاقتصادية والحضارية التي تواجهها المرحلة الابتدائية، والتي تمثل أهم ركيزة في المنظومة التربوية الجزائرية باعتبارها العماد الذي تبنى عليه كل مراحل التعليم الأساس (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

انطلاقاً من هذا المنطلق، ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا موسوماً بـ"أثر النظرية التواصلية في تعليمية اللغة العربية - المرحلة الابتدائية أنموذجاً -"

وهذا ما أدى بنا إلى طرح السؤال الجوهرى المتعلق بموضوع البحث المتمثل في:
كيف يمكن استثمار النظرية التواصلية في تعليمية اللغة العربية عبر مراحل التعليم الابتدائي؟

وقد اندرجت مجموعة من التساؤلات الفرعية انطلاقاً من الإشكالية الرئيسة المطروحة، نذكر منها:

- ما المقصود بالتواصل، والتعليمية، والمقاربة التواصلية؟ وما هي مرتكزاتهم الأساسية في العملية التواصلية؟

- ما أقوى أنموذج للتواصل قد تبنته هذه النظرية؟ وكيف يمكن أن نميز بين أنواعه وأشكاله؟ وما مدى الأهمية والأهداف التي يندرج ضمنها التواصل؟

- ما العلاقة الموجودة بين التعليمية والبيداغوجيا؟ وما علاقة التواصل بالتعليمية؟

- كيف يمكن أن نستثمر تعليمية اللغة العربية في التواصل التربوي؟

- هل يمكن أن تضيف مناهج الجيل الثاني الجديد بعيدة عن التلقين والاستظهار في مراحل التعليم الابتدائي؟

- ما مدى استفادة المتعلمين من تطبيق هذه المناهج في ضوء المهارات اللغوية؟
- كيف يمكن تطبيق المقاربة التّواصلية في مناهج الجيل الثّاني؟ وما مدى فاعليتها في العملية التّعليمية-التّعلّمية؟ وكيف يمكن إسقاط عناصرها على نصوص تعليمية من المرحلة الابتدائية؟

عن هذه التّساؤلات المطروحة، اقتضت مادّة بحثي أن أقسم هذا العمل إلى مقدّمة ومدخل، وثلاثة فصول، وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع، وأخيراً ملخص باللّغة العربية وملخص باللّغة الانجليزية.

♦ **مقدّمة:** شملت التعريف بالموضوع، والأهداف التي يرمي إليها البحث، وطرح الإشكال والمنهج المعتمد، والدراسات السابقة للموضوع.

♦ **مدخل:** موسوم بـ "التّوجهات اللسانية في تعليم اللّغات"، تناولنا فيه مفهوم ملكة اللّغة ومكوناتها وخصائصها، واللّسانيات وأهم فروعها، مركزين على أهم النظريات التي مهّدت إلى تعليم اللّغات، لنخلص في الأخير إلى العلاقة الموجودة بين اللّسانيات والتّعليمية.

♦ **الفصل الأوّل:** عنوانه بـ "التّواصل بين التّأسيس والتّأصيل" أُستفتح بتمهيد، وقد خُصص الحديث فيه عن المفاهيم الخاصة بالتّواصل، إذ تضمّن خمسة مباحث تتمثل في:

1. الرّؤية التّاريخية التّأسيسية للتّواصل.

2. الرّؤية التّأصيلية العلميّة للتّواصل.

3. المرتكزات الأساسية للعملية التّواصلية.

4. أنواع التّواصل.

5. أهداف وأهمية التّواصل.

وقد انتهى كلّ مبحث من هذه المباحث بأهمّ النّقاط التي توصّلنا إليها.

♦ **الفصل الثّاني:** وسمناه بـ "تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقتها بالتّواصل التّربويّ" أُستهل بتمهيد وتطرّقنا فيه إلى الحديث عن التّعليمية؛ حيث انطوى هو الآخر على أربعة مباحث تمثّلت في:

1. التّعليميّة بين المفهوم والنّشأة.

2. عناصر العملية التّعليميّة، وعلاقتها بالمثلث الدّيداكتيكي.

3. التّواصل التّربويّ في العملية التّعليمية-التّعلّمية.

4. أهمية التّواصل الصّفيّ في العملية التّعليمية-التّعلّمية.

وكلّ مبحث ارتكز على مجموعة من النقاط المستخلصة من هذه المباحث.

الفصل الثالث: عنوانه بـ"استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربية (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)" نشير هنا إلى أنّ هذا الفصل اعتمدنا فيه على الجانب التّطبيقي من البحث، واستندنا على مذكرات تربويّة، ونصوص تعليميّة تمثل مناهج الجيل الثّاني ارتكزت على المقاربة التّواصلية، وقد انطوى هذا الفصل على أربعة مباحث تمثّلت في:

1. إستراتيجية تدريس المقاربة بالكفاءة في تعليمية اللّغة العربيّة.

2. أثر المهارات اللّغوية في تعليميّة اللّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءة الشّاملة (الطور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً).

3. استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربية عبر الطّورين (الثّاني والثّالث من التّعليم الابتدائيّ).

♦ **خاتمة:** تضمّنت أهم النّتائج التي توصلنا إليها من خلال معالجتنا لهذا الموضوع.

وقد استندنا في دراستنا على المنهجين التاريخي والوصفي التحليلي، فالمنهج التاريخي قمنا بتوظيفه في دراستنا النّظرية للتّواصل والتّعليمية والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، والمقاربة التّواصلية، أمّا المنهج الوصفي التّحليلي وظّفناه في تطبيقاتنا المعتمدة على المذكرات التّربوية، والنّصوص التّعليمية لجميع أطوار المرحلة الابتدائية (الطور الأوّل والثّاني والثّالث).

ولخدمة الموضوع سعينا جاهدين إلى تنويع المصادر والمراجع، ممّا أدّى بنا السّفر إلى بعض الولايات، وبلد المغرب، واللّجوء إلى المدارس الابتدائية لجمع بعض الوثائق التّربوية وبهذا قد تنوّعت وتشعّبت المصادر والمراجع والوثائق التّربوية، فنذكر على سبيل المثال:

- التّواصل التّربوي، مدخل لجودة التّربية والتّعليم للعربي اسليماني.

- التّواصل التّربوي واللّغوي - دراسة تحليلية - لأحمد فريقي.

- تعليمية اللّغة العربية لأنطوان صياح، الجزء الأوّل والثّاني.

- الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية - لعبد الرحمن التومي.
- مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية-التعلمية-.
- برامج الجيل الثاني، الإطار المرجعي والمنهجي، نقاط التطور بين البرامج القديمة والمناهج الحديثة لعبد العزيز براج.
- ومن طبيعة البحث الأكاديمي مواجهة بعض الصعوبات، وقد تمثلت في:
- الاختلاف والتباين بين المصطلحات من باحث لآخر؛ كالتواصل والاتصال والتعليمية والبيداغوجيا، وعدم الاتفاق على رؤية واحدة وهذا راجع إلى اختلاف الترجمات.
- قلة الدراسات الميدانية التي تتعلق بجانبنا التطبيقي المتمثلة في تعليمية اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني خاصة في المرحلة الابتدائية بجميع أطوارها.
- وفي الأخير، قبل أن أختتم وأنا أنهى عملي هذا، فإنَّ الفضل لأصله عائد، والشكر لأهله واجب، واعتزفاً بأنَّ ما كان فيه من محاسن فالفضل لله سبحانه وتعالى الموفق أولاً، ثمَّ إلى أستاذي بروفيسور "دين العربي" الذي تكرم بالإشراف على الرسالة، ولم يبخل علياً بنصائحه وإرشاداته.
- كما لا يفوتني في هذا المقام أن اعترف بالفضل الجميل للبروفيسور "حاکم عمارية" رئيسة مشروع الدكتوراه "اللسانيات وتعليمية اللغة العربية" التي مدّت لي يد العون بتوجيهاتها ونصائحها القيمة، وسخرت لي مكتبها العلمية المتنوعة.
- ودون أن أنس في النهاية، أقدم بجزيل الشكر للجنة العلمية على قراءتها للرسالة وكلّ الملاحظات التي ستبديها، والتي سأثري بها هذا العمل.
- فللجميع منّي الشكر والتقدير، ومن الله السداد والتوفيق، وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب. والحمد لله من قبل ومن بعد.

الطالبة: عبد اللاوي نجاة

سعيدة في 10 شعبان 1441 الموافق ل 03 أفريل 2020.

مدخل

تمهيد:

تعدُّ اللغة أساس الحضارة البشرية، وعامل من عوامل التكيف مع الحياة وتمثُّل الوسيلة الرئيسة التي تتواصل بها الأجيال؛ فهي وسيلة للتفاهم والاتصال والتخاطب، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تستمد وجودها وحركتها المتجددة بتجديد المجتمعات، والاستخدام الفردي لها؛ للتعبير عن الذات، والتواصل مع الآخرين.

ومما لا شك فيه أنَّ «اللغة نسق من العلاقات المجردة؛ كالصوتية، والفونولوجية والنحوية، والتركيبيّة، والدلالية، والتداولية، وأداة للتواصل، والتفكير، والتأمل، والتعبير، ولا غنى عنها في أيِّ مجال، لذا فإنَّ لها وضعاً اعتبارياً مزدوجاً؛ لأنَّها موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على الممارسة، ومعرفة اللغة هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوكات».¹

فاللِّسان تعدُّ من مميّزات الإنسان؛ إذ أنَّها تلامس حياته الاجتماعية والثقافية وعلى هذا الأساس شهدت تطوراً ملحوظاً في ميدان اللسانيات والتعلّيمية، وأصبحت حقلاً تستقطبه كلُّ العلوم المعرفية، تسعى إلى الاهتمام باكتساب اللغة وتعلّمها، والبحث عن العلاقة القائمة بين اللسانيات وتعليمية اللغة العربية.

لذا يمكن القول، إنَّ هناك علاقة وطيدة وتفاعلية بينهما، وعدَّت اللسانيات حقلاً مرجعياً للبحث التعلّيمي، ومنطلقاً رئيساً لها.

¹ علي آيت أوشان: "اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص29.

أولاً: مفهوم ملكة اللُّغة:

1.1. مفهوم ملكة اللُّغة في الثُّراث اللُّغوي العربي:

إنَّ أقدم تعريف لملكة اللُّغة وأشهره في الثُّراث العربيّ ما ورد عند العالم اللُّغوي "أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)" في كتابه "الخصائص" حيث قال: «أمّا حدُّ اللُّغة فهي أصوات يعبّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم».¹

ويرتكز في تعريفه للغة على أنَّ «اللُّغة أصوات، واللُّغة وسيلة للتعبير، واللُّغة تختلف من مجتمع إلى آخر».²

يتّضح من خلال هذا التّعريف أنَّ للغة أصوات طبيعية تتميّز بها، كما لها وظيفة اجتماعية في حياة المجتمعات البشريّة، وإنَّ لهذه الأصوات المميّزة هي التي تفصل شعباً معيناً عن شعوب أخرى.

وقال "السيوطي" في كتابه "المزهر" نحو قول "ابن جني" أنَّ اللُّغة «من لغى يلغى من باب رَضِيَ إذا لهج بالكلام، وقيل من لغى يَلغى. وقال "ابن حاجب" في "مختصره" حدُّ اللُّغة كلُّ لفظ وُضع لمعنى. وقال "الإسنوي" في "شرح منهاج الأصول" اللُّغات عبارة عن الألفاظ الموضوعية للمعاني».³

كما أورد "ابن خلدون" تعريفاً للغة مشابهاً لتعريف "ابن جني" يقول في ذلك: «اعلم أنَّ اللُّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدَّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللِّسان، وهو في كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتها».⁴

من خلال تعريف "ابن خلدون" للغة نستخلص أنَّ:

✓ اللُّغة وسيلة يمتلكها المتكلم ليعبّر بها عن أفكاره ومتطلباته؛ فالأفكار لا تظهر إلى الوجود إلاّ عبر اللُّغة.

ابن جني: "الخصائص"، تح: محمد علي نجار، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر، ط3، 1951، ص34.¹

المرجع نفسه، ص34.²

السيوطي: "المزهر في علوم اللُّغة"، تح: مصطفى الشومي وآخرون، دار الجيل، بيروت- لبنان، دط، ص4.³

ابن خلدون: "المقّمة"، دار العودة، بيروت- لبنان، دط، 2010، ص545.⁴

✓ اللغة ملكة تخص الإنسان وحده دون الكائنات الأخرى، وهي تختلف من أمة إلى أخرى.

✓ اللغة ملكة لسانية؛ فمقدرة الإنسان على التَّكَلُّم وراءها هذه الملكة اللسانية، التي اكتسبها الإنسان، وهي التي توجه عملية التَّكَلُّم.

✓ اللغة اصطلاح طبيعيّ معيّن في بيئة معينة.

نستخلص من خلال هذه التعاريف أنّ اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وحاجاتهم، ووسيلة يمتلكها الفرد ليعبر عن أفكاره ومتطلباته اليومية.

2.1. مفهوم ملكة اللغة في المعاجم الغربية المعاصرة:

يعرّف "جورج مونان" **George mounin** اللغة في قاموسه "اللّسانيات" بأنّها «كل نسق من العلامات الصّوتية المضاعفة الجديرة بتمييز طائفة عن غيرها»¹ أمّا "ميلر **millar**" فيقول في ذلك بأنّها: «استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر»². وورد تعريفها في "موسوعة المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية" **sciences social language encyclopedia article** « بأنّ «لغة أصوات أفضلية عند الأمم، على بقية صور الاتّصال الأخرى، من كتابة الإيحاءات وغيرها، وهذه الصور الأخرى تتّم لغة الكلام، من غير أن تعوض عنها كلية»³. أمّا "المعاجم الأجنبية" فتجمع على أنّ اللغة «مجموعة من الرموز الصوتية أو الكتابية التي تمكن من التّواصل داخل مجموعة بشرية معينة»⁴. وعليه يمكن القول، إنّ اللغة في المعاجم الغربية تعدّ نظاما مشكّلا من الأصوات اللفظية، وتتابعات على هيئة أصوات تستخدم في التّواصل المتبادل بين مجموعة من الأفراد.

¹ George Mounin: « dictionnaire de la linguistique », quadrige , 4édition, paris , France,2004,p12.

² Miller : « language and communication »,u.s. A,1950,p15.

السيد محمود أحمد: "في طرائق تدريس اللغة العربية"، جامعة دمشق - سوريا، ط1، 1988، ص10.

⁴ Dictionnaire da la langue philosophique, puf, paris,1974,p50.

3.1. مفهوم ملكة اللغة في التراث الغربي:

يعرّف العالم اللساني الفرنسي "أندري مارتيني **A. Martine**" اللغة بأنها: «أداة تواصل تحتل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل مجتمع إنساني عبر وحدات تشمل على محتوى دلالي، وعلى عبارة صوتية».¹

يتضح من تعريف "أندري" أنّ اللغة تتركز على وظيفة التواصل، وتقوم على وحدات صوتية تتضمن الدلالة، وتختلف باختلاف المجتمع.

أمّا رائد اللسانيات السويسري "فرديناند دي سوسير **Ferdinand de Saussure**" يعرّف اللغة بأنها عبارة عن «تنظيم محدّد جيّداً في كتلة من العناصر المتغيرة لحقائق الكلام، وأنّه يمكن وصفها في جزء محدّد من الدائرة الكلامية، عندما تجتمع الصورة السمعية مع الفكرة؛ فاللغة عنده عبارة عن نظام من العلاقات التي توحد المعاني والصّور والرموز الصوتية الاصطلاحية للجماعة اللغوية؛ حيث تحقق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعاً من جماعته، أو هي نظام متعارف عليه من الرموز التي يتقاهم بها الناس».²

ويعرّفها "هال" **Hal** بأنها: «المؤسسة التي يتواصل بواسطتها، ويتفاعل البشر فيما بينهم بواسطة رموز شفوية سمعية بكيفية مستعملة بالعادة».³

أمّا اللغوي الأمريكي "بلومفيلد" **Bloomfield** يعرّف اللغة بأنها: «سلوكات لفظية عادية كباقي التصرفات الإنسانية الأخرى من فرح وخوف، وما إلى ذلك، ويقول في ذلك: "إنّ الكلام-الأصوات الخاصة الذي يتلفظ بها الإنسان من خلال سيطرة مثير معين يختلف باختلاف المجموعات البشرية؛ فالبشر يتكلمون لغات متعدّدة... كل طفل يترعرع في مجموعة بشرية معيّنة يكتسب هذه العادات الكلامية والاستجابات من سنين حياته الأولى».⁴

¹ A. Martine, « éléments de linguistique », Armand colin, paris, 1960, p20.

أحمد مؤمن: "اللسانيات، النشأة والتطور"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005، ص10.

³ حسام البهنساوي: "أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث"، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة- مصر، ط1، 1994، ص 16.

المرجع نفسه، ص16-17.

يتّضح من خلال تعريف "بلومفيلد"، بأنّها عبارة عن مجموعة من السلوكيات الاجتماعية، تخضع لتأثير المثير (الاستجابة والمثير).

وإذا رجعنا إلى العالم اللسانيّ الأمريكيّ "نجوم تشومسكي" Noam Chomsky نجده يرفض النظرة الآليّة للغة، باعتبارها آلة كلاميّة تخضع لمسألة المثير والاستجابة، فيعرّفها بقوله: «تطلق اسم لغة من الآن فصاعداً على جملة محدودة أو غير محدودة من الجمل، وتمتاز كلّ جملة بطول محدود، وتتكوّن من مجموعة من العناصر، وكلّ اللغات الطّبيعية في شكلها المكتوب والمحكي تتوافق مع هذا التعريف، وذلك لأنّ اللغة الطّبيعية تحتوي على عدد متناهي من الفونيمات، أو من الحروف الأبجدية وكلّ جملة بالإمكان تصورها؛ ككتّاب فونيمات علماً أنّ عدد الجمل غير متناه». ¹

وفي الأخير نورد تعريفاً للعالم اللساني "رومان جاكبسون" "Roman Jakobson" للغة، فهي عنده «أداة تواصل نستعملها في حياتنا اليومية، وهي كنز لغوي نلجأ عنده ليست شيئاً جامداً يتكون من جملة واحدة، بل هي ضمن هذا المنظار قسمان اللغة الهدف وما وراء اللغة». ²

نستخلص من خلال هذه الإطلالة الوجيزة لمفهوم اللغة بأنّها ارتكزت على مجموعة من النقاط، وقد أشار إليها الدكتور "ميشال زكريا" وهي كالآتي: ³

✓ اللغة وسيلة للتواصل، أو مؤسسة اجتماعية للتواصل.

✓ اللغة تختلف باختلاف المجتمع.

✓ اللغة نظام من الرموز والإشارات.

✓ اللغة عادة كلاميّة.

✓ اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.

✓ اللغة أصوات تتضمّن دلالات.

منذر عياشي: "الأسلوبية وتحليل الخطاب"، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص 56.¹

² فاطمة الطبال بركة: "النظرية الألسنية عند جاكبسون - دراسة ونصوص"، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت - لبنان، ط1، 1993،

ص39

زكريا ميشال: "الملكة اللسانية عند ابن خلدون"، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، دط، دت، ص19.³

✓ اللغة فعل لساني وملكة لسانية.

✓ اللغة اصطلاح طبيعي.

2. مكونات ملكة اللغة:

من بين مكونات اللغة نذكر ما يلي:

1.2. المكوّن الصوتي:

اللغة في حد ذاتها أصوات، وتتميز اللغة البشرية بالقدرة على التشكل غير المحدود انطلاقاً من وسائل محدودة جداً؛ فالأصوات التي تكون المادة الخام للغة البشرية محدودة ومعدودة في المجتمعات اللغوية، وليس لها أي دلالة في ذاتها بيد أنها قادرة على تغيير الدلالة، وإنتاج تراكيب وخطابات غير متناهية، وهذه الصفة الازدواجية لا توجد إلا في اللغة البشرية.¹

2.2. المكوّن النحوي:

يقصد به «موقع الكلمة في الجملة ووظيفتها الإعرابية إذ اللغات تختلف فيما بينها؛ من حيث العناصر التي تمثل نحوها؛ فالإعراب مثلاً يقوم بدور كبير في التمييز بين معاني الأبواب النحوية في العربية وليس له مثل هذا الدور في اللغة الانجليزية»²؛ فالمكون النحوي يهتم بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية كنسق يوضح المعنى.

3.2. المكوّن الصرفي:

يقصد بالمكوّن الصرفي أنه عبارة عن «الصيغ الكلامية وما يعتريها من تغيرات تؤدي وفقها معاني مختلفة، حتى إنّ هناك نظرية لا تقسم اللغات حسب ما بينها من هذه النظرية إلى العلامة الألماني (شليجل)(Friedrich) واللغات على ضوء هذه النظرية ثلاث فئات هي اللغات المنصرفّة، واللغات الإلصاقية واللغات العازلة؛ فاللغات المنصرفّة تتغير أبنيتها بتغير المعاني، كاللغات السامية مثلاً، أمّا اللغات الإلصاقية ترتكز على السوابق واللاحق التي تربط في الأصل بتغير معناها كالتركية واليابانية مثلاً،

أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014، ص73.¹

جميل علوش: "دروس في علوم العرب"، دار الأرملة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 1997، ص10.²

أما اللغات العازلة، هي التي لا تتغير أبنية ألفاظها كالصينية مثلاً، ولهذا فإن إدراج دروس الصرف في التعليم له أثر بالغ.¹

وعلى هذا الأساس الأصوات اللغوية لا تؤدي وظيفة لغوية ما لم توضح في نسق تتابعي يؤدي معنى، وهذا النسق يسمى بالكلمة.

ونشير هنا بأن هناك علاقة وطيدة بين المكوّن الصرفي والنحوي؛ حيث يكونان معاً في علم يسمى بالقواعد "grammaire" فالكلمة تؤدي معنى جزئي ووجودها ضمن نسق تركيب مع غيرها من المفردات يؤدي إلى المعنى الكلي، وبهذا يمكن القول عنهما أنّهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفرق بينهما.

4.2. المكوّن الدلالي:

يقصد بالمكوّن الدلالي تلك «الإشارات الظاهرة التي تجسّد المعنى الخفي، وبدونها لا يكون لحاجات الفكرة المستترة وجود بين محسوس»²؛ حيث يشترط المكوّن الدلالي أن تكون هناك ألفاظ ذات معنى تؤدي معنى كلياً نتيجة وجودها في نسق تتابعي معيّن، ومتعارف عليه.

نستنتج في الأخير أن هذه المكوّنات متداخلة فيما بينها باعتبارها تؤدي ما يسمى باللغة، وعليه فإن «أصوات اللغة مثلاً تتأثر كثيراً بالصيغ والعكس صحيح، والصوت والصيغة كلاهما يتأثران غالباً بالمعنى، وكذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف والنحو، والمكوّن الدلالي يشرح معاني البنية، ويخصّص معنى شامل لكلّ التراكيب انطلاقاً من الدلالات الفردية للمورفيمات (أي عناصر التركيب)، ويتناول التراكيب التي يولّدها المكوّن التركيبي، ويخصّ كل منها بتمثيل دلالي».³

3. خصائص ملكة اللغة:

للغة مجموعة من الخصائص، يمكن حصرها كالآتي:⁴

1. التبادلية؛ حيث يمكن للشخص أن يكون متكلماً مرة وسامعاً مرة أخرى.

جميل علوش: "دروس في علوم العرب"، دار الأمانة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 1997، ص 13.¹

المرجع نفسه، ص 14.²

محمد محسن عيد العزيز: "مدخل إلى علم اللغة"، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر، 1998، ص 205.³

المرجع نفسه، ص 207-208.⁴

2. الاعتبارية، بمعنى أن الإشارة لا تشبه ما تدل عليه، ونشير أنه ليس هناك علاقة طبيعية أو تمثيلية بين العلاقة اللغوية وما تدل عليه؛ فكلمة منضدة مثلاً لا تحمل بمكوناتها الصوتية أو بتكونها الصرفي شيئاً يجعلها توحى بهذا المسمى الذي يطلق عليه، وأخذ سوسير مبدأ الاعتبارية بمعنى العلامة اللغوية عندما قال: أن الربط الذي يجمع بين الدال والمدلول رابط اعتباري.
3. الإنتاجية: يقصد بها قدرة متكلم لغة ما على صياغة وفهم أكبر عدد من الجمل والعبارات المتجددة والكلمات.
4. البث إلى جميع الاتجاهات، عندما يبث المتكلم الرسالة بجميع الرسالات، ولكن السامع يستطيع تحديد مصدرها المكاني.
5. التخصص: يقصد بها كمية الطاقة الموضوعة في الإشارة غير مهمة، فلا يختلف معنى الكلمة عندما تنطق همساً أو تنطق جهراً.
6. القناة النطقية المسموعة: وهي أن يجرى التواصل بكلام المرسل وسماع منصت للرسالة.
7. الدلالية: وتعني أن للإشارة علاقة بخصائص البيئة.
8. الموضوعة: وتعني الاصطلاح على إسناد الجملة من المعاني والدلالات للوقائع حتى تقوم ببعض الأدوار، والوظائف المنطوية بها في إطار مجتمع، أو عشيرة معينة.
9. الانتقالية: ويقصد بها الحديث عن الأشياء الغائبة، أو غير الموجودة واقعياً.
10. الاستيرادية: وتعرف بالقدرة على استرجاع الكلام السابق وتذكره.
11. النقل الثقافي: ويقصد به أن اللغة لا تنتقل بالوراثة أو الغريزة وإنما بالتعلم.

ثانياً: مفهوم اللسانيات:

1-1- اللسانيات لغة:

يعرفها "ابن فارس" في معجمه "مقاييس اللغة" بأن «لَسَنَ، اللَّامُ وَالسَّيْنُ وَالنُّونُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ، يَدُلُّ عَلَى طَوْلٍ لَطِيفٍ غَيْرِ بَائِنٍ، فِي عُضْوٍ أَوْ غَيْرِهِ، مِنْ ذَلِكَ اللِّسَانِ مَعْرُوفٌ وَهُوَ مُدَكَّرٌ، وَالْجَمْعُ أَلْسُنٌ، فَإِذَا كَثُرَ فِيهِ الْأَلْسِنَةُ، وَيُقَالُ لَسَنَتُهُ إِذَا أَخَذَتْهُ بِلِسَانِكَ، وَاللُّسُنُ: جَوْدَةُ اللِّسَانِ وَالْفَصَاحَةُ، وَاللَّسَنُ: اللُّغَةُ، يُقَالُ: لِكُلِّ قَوْمٍ لِسَنٌ أَيْ لُغَةٌ،

وَقَرَأَ نَاسٌ: وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسْنِ قَوْمِهِ، وَفَعُلْ مُلْسَنَةً: عَلَى صُورَةِ اللِّسَانِ قَالَ كَثِيرٌ: لَهُمْ أَرْزُ حَمَرُ الْحَوَاشِي يَطْوُونَهَا بِأَقْدَامِهِمْ فِي الْحَضَرَمِيِّ الْمُلْسَنِ، وَيَقُولُونَ: الْمُلْسُونُ الْكَذَّابُ، وَهَذَا مُشْتَقٌّ مِنَ اللِّسَانِ لِأَنَّهُ إِذَا عُرِفَ بِذَلِكَ لُسْنٌ، تَكَلَّمَتَ فِيهِ الْأَلْسِنَةُ¹.

2-1- اللسانية اصطلاحاً:

يعرّف "جون ديبو" **Jean Dubois** في معجمه اللسانية بأنها: «العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الواقع بعيداً عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية، وكلمة (علم) الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة عن غيرها، لأنّ أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التّحقق منها وإثباتها»².

وتعرّف أيضاً بأنها: «الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري من خلال الألسن أو اللغات الخاصة بمجتمع، فهي دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها»³.

ووردت بأنها: «دراسة اللغة على نحو علمي، وهي أنّ الدراسات اللغوية موضوعية وليست انطباعية ذاتية، وقد أدت هذه الموضوعية المنشودة إلى استقرار كثير من الحقائق وتكوّن كثير من المناهج وخلق مناخ علمي يتيح لدى اللغويين، في كلّ أنحاء العالم، المختصين في مختلف اللغات درجة عالية في التعاون وتبادل الخبرة»⁴.

لذا يعدُّ "فردينان دي سوسير" (1857-1913) الأب الروحي للسانية الحديثة، إلّا أنّ اهتمامه كان منصباً على اللسانية الحديثة، غير أنّه خصّص فصلاً تحدّث فيه عن الدراسات التّزامنية، وكان لهذا الفصل الأثر البالغ والاهتمام الكبير في اللسانية الحديثة، بيد أنّه توفي عام 1913 دون أن ينشر هذا العمل المميّز، فقام اثنان من طلابه "تشانز بالي" **Charles Bally** و"ألبرت سيشهاي" **Albert Sechehaye** بجمع

ابن فارس: "مقاييس اللغة"، تح: عبد السلام هارون، دار الجبل، ط1، ج5، ص 246-247.¹

أحمد محمد قدور: "اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي"، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط1، 2001، ص15.²

خولة طالب الإبراهيمي: "مبادئ في اللسانية"، دار القصة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2006، ص9.³

محمود فهمي حجازي: "مدخل إلى علم اللغة"، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة - مصر، د.ط، د.ت، ص16.⁴

محاضراته ومذكراته في كتاب عام 1916 بعنوان: "محاضرات في اللسانيات العامة" الذي عُدَّ ثورة في اللسانيات اللغوية، وفتحة عهد جديد في توجيه اللسانيات الحديثة والعلوم الإنسانية الأخرى.¹

وعلى هذا الأساس فإنَّ «اللسانيات تجمع كلَّ العلوم لهدف واحد، وهو دراسة الظواهر اللغوية لدى الإنسان، وتتضمَّن ما يلي:²

✓ الظواهر اللغوية تتألف من أصوات منطوقة، أو مسموعة، أو ألفاظ، أو تراكيب دلالية.

✓ العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة الفيزيولوجية أو النفسية أو البيولوجية أو الاجتماعية.

✓ إتباع الأساليب العلمية المعروفة من تجربة وملاحظة واستقرار واستنتاج للقواعد.

✓ الاستعانة بالتقنيات الحديثة؛ كالحاسب الآلي، وأجهزة تسجيل الصوت، والمختبرات اللغوية.

انطلاقاً ممَّا سبق ذكره يمكن القول، إنَّ اللسانيات تهتمُّ بالدراسة العلمية للغة باعتمادها على نظام الإشارات الذي يعبر عن أفكارها (اللغة)، وباعتبارها تهتمُّ بدراسة اللغات المتنوعة في مختلف المجتمعات، كما أنَّها تدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، وفي جميع مستوياتها: الصوتية والصرفية والدلالية والمعجمية والتركيبية.

فهي إذن تستند على الدراسة الوصفية التي تسير على طريقة منهجية، وتقوم على أسس موضوعية، بالإضافة إلى التجربة والملاحظة ثم النتيجة، وترتكز على النقاط الآتية:

- مكانتها في المجتمع الإنساني.
- وظيفتها واستخداماتها المتنوعة.
- معرفة التطورات التي طرأت عليها في مستوياتها، وألفاظها، ومعانيها وأساليبها وتراكيبها.

أحمد حساني: "مباحث في اللسانيات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994، ص 32¹

أحمد محمد قدور: "اللسانيات وأفاق الدرس اللساني"، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط1، 2001، ص 18.²

2- مناهج اللسانيات:

تجمع اللسانيات بين كلِّ العلوم المتعدّدة من أجل دراسة الظواهر اللغوية، فلا يمكن عدّها بأنّها علم واحد، بل تشمل مختلف العلوم، وهذا ما أتيح للمختصين في اللسانيات بدراسة اللغة، وتصنيفها حسب مناهجها المتنوّعة. وعلى هذا الأساس يمكن حصرها في النحو الآتي¹:

1-2- المنهج المقارن (linguistique comparé):

يدرس العلاقات التاريخية بين لغتين أو أكثر ضمن أسرة لغوية واحدة، وأهم هذه المجموعات الكبرى المجموعة الهندية، والمجموعة السامية، فيبين أنّ دراسة العلاقات التاريخية في أي مجال؛ كالأصوات والصّرف والنحو والمعجم بين لغة وأخرى ضمن أسرة لغوية واحدة أو فرع معين من فروعها هي التي شكلت تكاثر البحوث، ووضوح الأسس. يتضح من هذا أنّ المنهج المقارن أو ما يعرف بعلم اللغة المقارن يدرس لغتين أو أكثر داخل عائلة لغوية واحدة.

2-2- المنهج التاريخي (linguistique historique):

يهتم بدراسة التطور اللغوي عبر الزمن من خلال الوقوف على التطور الاجتماعي والثقافي والعلمي وكلّ المعطيات المؤثرة في اللغة؛ فالبحوث التي ترصد توزّع اللغة وانتشارها وتحولها إلى لهجات، أو التي تقف على تحوّل اللغة الرسمية أو الفصحى إلى لغة عامّة نتيجة الحروب والتوسّع السياسي، أو التي تبين كيفية تحوّل اللهجة إلى لغة عامّة مشتركة، تنطوي جميعها تحت ما يسمّى بعلم اللغة التاريخي. فالمنهج التاريخي إذن هو وسيلة لتأريخ اللغة وظواهرها ورصد حياتها من عصر إلى آخر، وبيان ما يطرأ عليها من تطوّر، وعلى هذا الأساس فإنّ المنهج التاريخي يهتم

أحمد محمد قدور: "اللسانيات وآفاق الدرس اللساني"، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط1، 2001، ص 28-29.¹

بدراسة اللغات عن طريق التغير الدلالي للغة، ومراحل تطورها من لغة إلى أخرى عبر مساراتها المتعددة.

3-2- المنهج الوصفي (linguistique descriptive):

يدرس المنهج الوصفي أو ما يعرف بعلم اللغة الوصفي كل الظواهر اللغوية بعد تحديد مجالها وزمانها وبيئتها، فلا بدّ من تحديد المجال، لأنّ هذا المنهج الوصفي يفترض أن يكون هناك سكناً ضمن مرحلة زمنية محدّدة، فيدرس الظواهر اللغوية في مدة زمنية قصيرة، وباعتبار أنّ اللسانيات جرّدت الدرس اللغوي من المنطق والمعيار والنزعة التعليمية، وسعت إلى دراسة اللغة لذاتها.

وعلى هذا الأساس فإنّ المنهج الوصفي يقوم على أساس وصف اللغة في جميع مستوياتها المختلفة سواء ما تعلّق بأصواتها ومقاطعها ودلالاتها وتراكيبها وألفاظها ومعانيها، وتحدّد الزمان والمكان.

4-2- المنهج التّقابلي (linguistique contrastive):

يعدّ المنهج التّقابلي من أحدث المناهج اللسانية، فهو يدرس لغتين أو لهجتين أو مستويين من الكلام بالدرس العلمي للوصول إلى الفروق الموضوعية بين الطرفين اللذين تبنى عليهما الدراسة، وقد نشأ هذا المنهج للتغلب على صعوبة تعليم اللغات لغير أبنائها، ويفيد المنهج التّقابلي في نتائج الدرس الوصفي، ويوظّف أيضاً في مجال اللغة التطبيقي.

وبهذا فإنّ هذا المنهج يدرس اللغات لإيجاد الفوارق، إذ يتم المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في مجتمع واحد؛ كالفرنسية والعربية، أمّا إذا كانت هذه المقارنة بين لغتين من مجتمع واحد؛ كالعربية والعربية مثلاً، فهما من الأصل الشاميّ، لذا يتم دراسة هاتين اللغتين، اعتماداً على الدرس العلمي، ومراعياً الفروق الموضوعية بينهما.

يتّضح ممّا سبق ذكره، أنّ للمناهج اللسانية علاقة وطيدة ببعضها البعض؛ حيث لكلّ منهج من هذه المناهج أسسه ومبادئه ورواده الذي يقوم عليه، ويركز على اللغة بالرغم من وجود علوم متعدّدة ومختلفة تتفرع عن دراسة اللغة العلمية.

3- فروع اللسانيات:

للسانيات فروع عديدة، باعتبار أنَّها تركّز على اللغة في جوانبها المختلفة من أجل تحقيق أغراضها، لذا نجد عدة فروع تمثلت في:¹

1-3 - اللسانيات النظرية (linguistique théorique):

تهتم بدراسة وتوصيف الظواهر اللغوية كعلم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم التراكيب، وعلم الدلالة، وغيرها من العلوم؛ حيث تهدف اللسانيات النظرية إلى صياغة نظرية تهتم ببنية اللغة ووظائفها المتعددة في جوانبها التطبيقية، باعتبار أنَّ اللسانيات تدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، وهذا ما يميزها عن بقية العلوم الأخرى، ومن بين مميزات اللسانيات النظرية نذكر ما يلي:

- ✓ الشمولية: فهي تدرس كل ما يتعلق بالظاهرة اللسانية.
- ✓ الانسجام: وذلك بأنَّها تستبعد أي تضارب بين الأفراد في الدراسة الكلية للغة.
- ✓ الاقتصاد: بمعنى الإيجاز والتركيز مع التحليل المدقّق، وتوظيف الأجهزة لدراسة الأصوات بالتدقيق والإيضاح.

2-3 - اللسانيات التطبيقية (linguistique appliquée):

تُعرّف بأنَّها عبارة عن تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي، فهي علم مستقل بذاته له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله، يهدف إلى البحث عن حل المشكلة اللغوية؛ فاللسانيات التطبيقية تهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها بما يخدم العملية التعليمية، وتوظّفها من جوانبها الأساسية والإنتاجية لمستعملي اللغة؛ حيث إنَّها تنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بحقل الكلام، والقسم الثاني يهتم بجانب التربية، وبالطابع البيداغوجي للغة.

محمود فهمي حجازي: "مدخل إلى علم اللغة"، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة- مصر، د.ط، د.ت، ص 20-21-22.

وعلى هذا الأساس فإنّها تعدُّ جسراً يربط بين مختلف العلوم، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتدريس اللغات؛ حيث إنّ منطلقاتها الأساسية كانت من اللسانيات النظرية (العامة)، وبالتحديد في الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي اهتمت بطرائق تعليم اللغة، كما أنّها تميّزت بخصائص نذكر منها:

- ✓ تهتمّ بدراسة التداخلات بين اللغات؛ كاللغة الأمّ واللغة الأجنبية، وتدرس الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغوياً.
- ✓ البراغماتية: كونها مرتبطة بالجانب البيداغوجي، خاصة ما يتعلق بحاجات المتعلّمين، وكلّ ما يحرك المنتج من معتقدات وأوهام لإيجاز الكلام.
- ✓ الانتقالية: وذلك باعتبارها تختار للباحث ما يراه مناسباً في عمليتي التعلّم والتعلّم.
- ✓ الفعالية، لأنّها تبحث في الوسائل الفعّالة لتعليم اللغات، سواء كانت اللغة الأمّ أم اللغة الأجنبية.

3-3- اللسانيات النصّية (linguistique textuelle):

تهتمّ اللسانيات النصّية بإعادة بناء اللسانيات من منطلق جديد موضوعه الوحدة الطّبيعية للتعامل اللغوي مع المتكلمين ألاً وهو "النّص"، مع الإشارة إلى أنّ المقصود بهذه الكلمة ليس ذلك المفهوم البسيط الذي ألفناه في كلامنا العاديّ، من أنّ النّص ملفوظ من حجم معين مكتوب أو مطبوع؛ وإنّما المقصود هو كلّ حدث تواصلّي لغوي، كتابياً كان أم شفهيّاً، وعلى هذا الأساس فإنّ اللسانيات النصّية اهتمّت بدراسة اللغة على أنّها وحدة لغويّة تواصلية تمثّل النّص، فتجاوزت بذلك الدّراسات البنيويّة.

3-4- اللسانيات الوظيفيّة (linguistique fonctionnelle):

تأسّست اللسانيات الوظيفية انطلاقاً من نتائج العديد من الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الأنثولوجي والسوسولوجي والتّداولي للغة، ويجمع الوظيفيون بأنّ الوظيفة

الأساسية للغة هي التّواصل، ويربطون بين النّظام اللّغوي وكيفية استعمال هذا النّظام، وتتميز اللّسانيات الوظيفية بما يلي:¹

✓ تعدّ اللّغة وسيلة للتواصل الاجتماعي؛ أي نسقاً رمزياً يؤدّي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التّواصل.

✓ تعتمد على فرضية هي أنّ بنية اللّغات الطّبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلاّ إذا ربط هذه البنية بوظيفة التّواصل.

✓ قدرة المتكلّم - السّامع في رأي الوظيفيين هي معرفة المتكلّم للقواعد التي تمكّنه من تحقيق أغراض تواصلية معيّنة بواسطة اللّغة؛ لأنّ القدرة التّواصلية تشمل القواعد التركيبية، والدّلالية، والصّوتية، والتّداولية.

✓ يتعلّم الطفل حسب الوظيفيين النّسق خلف اللّغة واستعمالها؛ أي العلاقات القائمة بين الأغراض التّواصلية والوسائل اللّغوية التي تتحقّق بواسطتها.

ويذهب الوظيفيون إلى أنّ للغة وظائف متعدّدة لخصها "رومان جاكبسون" في ستّ وظائف، ويمكن حصرها كالآتي:

1- الوظيفة المرجعية ← fonction référentielle

2- الوظيفة التّعبيرية الانفعالية ← fonction émotive

3- الوظيفة الطّلبة ← fonction conative

4- الوظيفة الشّعريّة ← fonction poétique

5- الوظيفة التّنبهية ← fonction phatique

6- الوظيفة اللّغوية الوصفة ← fonction métalinguistique

5-3 - اللّسانيات التّداولية (linguistique pragmatique):

تعرّف اللّسانيات التّداولية بأنّها «علم جديد للتواصل يدرس اللّغة في مجال استعمالها، كما تدمج مجالات معرفية متنوعة في دراسة ظاهرة التّواصل؛ حيث تجاوزت

¹ علي آيت أوشان: "اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص 39 - 40.

اللِّسانيات التَّدَاولِيَّة الدَّرَاسات الوصفية للغة، واهتمت بالاستعمال اللُّغوي (علاقة اللُّغة بمستعملها)¹.

فهي «تخصّص لساني يدرس كيفية استخدام النَّاس للأدلة اللُّغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما تُعنى من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث، فهي لسانيات الحوار أو الملكة التَّبليغية»².

فاللِّسانيات التَّدَاولِيَّة تعدُّ تخصّصاً لسانياً يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلّة اللُّغوية- المرسل، المرسل إليه-، وعلاقات التأثير والتأثر بينهما، في ضوء ما يُنتجانه من تفاعل متّصل.

وعلى هذا الأساس فإنّ اللِّسانيات التَّدَاولِيَّة تعدُّ فرعاً حديثاً من فروع علم اللُّغة، وتهدف إلى تحليل عمليات الكلام والكتابة، في محاولة منها لتوصيف وظائف الأقوال اللُّغوية؛ حيث إنّها انفردت عن بقية المدارس اللِّسانية السابقة التي اهتمّت بقضايا شكلية وبنائية في اللُّغة؛ كالنظام، والنسق، والبنية، وهنا تكمن الثورة التي قادتها التَّدَاولِيَّة، ويتجاوزها بالبعد الداخلي للغة والألسنية إلى البعد الإشكالي للغة.

وعليه يمكن حصر مهام اللِّسانيات التَّدَاولِيَّة على النحو التالي:³

✓ تُعنى اللِّسانيات التَّدَاولِيَّة بتتبّع القواعد المتعارف عليها، من خلال العبارات الملفوظة وتأويلها.

✓ تهتم بتحليل الشُّروط التي تجعل العبارات جائزة ومقبولة في موقف معيّن، بالنسبة للمتكلمين بتلك اللُّغة.

✓ دراسة استعمال اللُّغة التي لا تدرس البنية اللُّغوية ذاتها، ولكن تدرس اللُّغة عند استعمالها في الطّبقات المقامية المختلفة؛ أي باعتبارها كلاماً محدّداً صادراً من متكلّم محدّد، وموجّهاً إلى مخاطب محدّد بلفظ محدّد في مقام تواصلٍ محدّد، لتحقيق غرض تواصلٍ محدّد.

¹ علي آيت أوشان: "اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص 41.

عبد الله جاد الكريم: "التَّدَاولِيَّة في الدراسات النُّحوية"، مكتبة الآداب، القاهرة- مصر، ط1، 2014، ص24.

المرجع نفسه، ص27-28.

✓ تسعى التداولية لأن تجد مبادئ تشتمل على اتجاهات مجاري فعل الكلام المتشابه
 الإنجاز الذي يجب أن يوجد عند إنجاز العبارة، كي تصير ناتجة ومفهومة.
 ✓ تهدف التداولية للبحث عن كيفية تماسك ظروف نجاح العبارة كفعل انجازي،
 وكمبادئ فعل مشترك الإنجاز التواصلي مع الخطاب أو تأويله؛ بمعنى
 إنزال الأعمال المنجزة في موقف (سياق) معين، وأن تصوغ الشروط التي تُعَيّن؛
 أي العبارات التي تكون ناجحة في موقف ما، والذي يدعى بالسياق.
 انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول؛ إنّ اللسانيات التداولية تمثل حلقة وصل مهمة
 بين مجموعة من الحقول المعرفية المتعددة؛ حيث إنّها اهتمت بجانبين يتمثلان في
 دراسة اللغة، ودراسة استعمالها، وبهذا تكون اللسانيات التداولية قد انفردت بهذه الميزة
 عن بقية المدارس اللسانية السابقة، وذلك بتركيزها على اللغة ثم مراعاة جانبها
 الاستعمالي.

6-3- اللسانيات التعليمية (linguistique didactique):

تعدّ اللسانيات التعليمية مركز استقطاب اللسانيات الحديثة، باعتبارها الميدان
 المركزي لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، فهي «تهتم بالطرق والوسائل التي
 تساعد على تعليم اللغة الأم، أو اللغات الأخرى التي يتعلمها المتعلمون في المدارس
 التعليمية، كما تعدّ البرامج والخطط التي تؤهل معلّم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل
 بمساعدة المخابر اللغوية، وهذا ما يُعرف الآن بالديداكتيكية (la didactique)».¹

لذا تهدف إلى «تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى
 ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح
 فرعاً من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشرعية
 الكاملة في الوجود لا من حيث؛ هي فن من الفنون كما كان سائداً وشائعاً عبر حقب
 زمنية مختلفة، باعتبارها علماً قائماً بذاته له مرجعيته المعرفية، ومفاهيمه

يوسف مقران: "مدخل في اللسانيات التعليمية"، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2013، ص16.

واصطلاحاته، وإجراءاته التطبيقية؛ فالتعليمية من هنا يمكن أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية¹.

ومن هنا يمكن القول، إن اللسانيات التعليمية تتداخل مع مجموعة من العلوم منها اللسانيات بكل فروعها؛ كاللسانيات التعليمية مع العلوم الأخرى، وهي على النحو الآتي:²

✓ **علاقة اللسانيات التعليمية باللسانيات النظرية:**

«تنزود اللسانيات التعليمية من اللسانيات العامة بمعلومات أساسية، وأفكار تتخذ منها أساساً فكرياً تتابع بناءً عليها في عملية تعليم اللغات، وذلك على غرار ما يحدث مثلاً في الترجمة؛ إذ ثمة تطبيقات هي من وحي اللسانيات العامة والمفاهيم التي بلورتها هذه الأخيرة رغم ما يكتنف بعضها من الغموض والتناقضات؛ كأن يقول أتباع "دي سوسير" والمتأثرون باستحالة الترجمة الراجعة بالدرجة الأولى إلى مفهوم القيمة اللغوية، الذي يفسر نسبة الدلالة لكي ننفي اللغات البشرية في الكليات المشتركة؛ وكلا المفهومين (القيمة اللغوية والكليات المشتركة) أفصحت عنهما اللسانيات العامة»³.

نستخلص من هنا أن الخبرة الإنسانية في أي حقل إبستمولوجي تستدعي أن تكون هناك أدوات منهجية لتقديمها في العمل البيداغوجي، وتبرز هذه التفاعلات العلمية للخبرة الإنسانية من خلال تذليل الصعوبات التي يواجهها في العملية التعليمية التواصلية، وتعدّ بإيجاد الحلول الممكنة في تعليم اللغة عند المتعلمين وتيسير اكتسابها.

✓ **علاقة اللسانيات التعليمية باللسانيات التطبيقية:**

يكتفي الحديث عن اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات بالضرورة المنهجية عن المبادئ الأساسية للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، وليست فقط اللسانيات التطبيقية، لأن التطبيقات اللسانية متعددة؛ كأمراض اللغة، أو الترجمة الآلية، أو معالجة المعلومات وتحليلها.

لذا يمكن حصر المادة التطبيقية بأنها تختص بتداخل ثلاث خصائص هي⁴:

المرجع نفسه، ص 16-17.

بشير إبرير: "تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق"، عالم الكتب الحديث، عمان - الأردن، ط1، 2007، ص 16.

أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014، ص 1-2.

يوسف مقران: "مدخل في اللسانيات التعليمية"، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2013، ص 45.

- تستجيب المادّة التّطبيقيّة لمتطلّبات اجتماعيّة؛ (كالترويض على التّكلم الخاصّ بالمصابين بأمراض الكلام، والتّعليمية والتّربية الخاصتين بلغة الأم، أو صناعة المعاجم).
- تجمع ما بين المفاهيم والمناهج المختارة ضمن مجالات علمية وتقنية مختلفة؛ حيث تستعير منها ما تفقر إليه من تلك المفاهيم والمناهج، وتمنح لها أفكاراً ووجهات نظر هي من مكتسباتها.
- تقوم بحلّ مشكلات طارئة وفق نتائج هي ملك لها، إلى جانب وصف حدودها وتفسيرها وتحليلها.

✓ علاقة اللّسانيات التّعليمية باللّسانيات النّفسية وعلم النّفس:

إنّ العلاقة بين اللّسانيات التّعليمية واللّسانيات النّفسية علاقة وطيدة، باعتبارها فرعاً من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، واتصالها بموضوع التّعلّم اللّغوي؛ حيث إنّها «ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعليم اللّغة؛ من دافعية وميول وخوف وحياء وقلق، وبين تحصيل هذا الدارس من اللّغة، وتأثر علماء النّفس بدارسي اللّغة؛ كنظرية المعلومات مثلاً التي تنطلق من حقيقة أنّ اللّغة تتطلّب من مستخدميها دراية وخبرة تمكّنهم من تتبع أي جانب من جوانب الرسالة الكلامية، ويتطلّب إنتاج الرسالة الكلامية استخدام نظام رمزي يقوم أساساً على انتقال من المرسل إلى المستقبل؛ حيث يتوقف إدراك الرسالة على مدى معرفة المستقبل لهذا النّظام الرمزي الذي يستخدمه المرسل، ويهتمّ عالم اللّغة بهذا النّظام عن طريق دراسة طبيعة الوحدات المكوّنة له»¹.

أمّا «ارتباط اللّسانيات التّعليمية بعلم النّفس التّربوي، لأنّه يطبق مبادئ علم النّفس وقوانينه على ميدان التّربية والتّعليم كل ما يقوم هذا الميدان على مشكلات وصعوبات كضعف المتعلّمين في تعلّم اللّغات، كما يعتني هذا العلم بتزويد المتعلّمين بما يحتاجونه في العملية التّعليمية»².

يوسف مقران: "مدخل في اللّسانيات التّعليمية"، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2013، ص45.¹

المرجع نفسه، ص 59.²

وبهذا، فإنَّ العلاقة القائمة بين علم النفس واللِّسانيات هي بؤرة اللِّسانيات التَّعليمية والتفاعلات القائمة بين أطرافها التَّعليمية في مباحث سيكولوجية تنمِّي اكتساب المتعلِّمين لآليات الاستعمال اللُّغوي.

✓ علاقة اللِّسانيات التَّعليمية باللِّسانيات الاجتماعية:

تتربّع اللِّسانيات التَّعليمية في ميدان اللِّسانيات الاجتماعية؛ حيث تدرس هذه الأخيرة «اللّهجات الاجتماعية في كلّ مجتمع لغوي عبر المستويات الصّوتية والصّرفيّة والنّحويّة والدلاليّة والتركيبيّة، وكيفية توزيعها في المجتمع، وانعكاساته على المستويات الاجتماعية المتعدّدة، كما تدرس مشاكل الازدواج اللُّغوي مثل الفصحى والعاميّة»¹. فاللِّسانيات الاجتماعية تنهض بمهمّة جليّة تتمثل في التّنووعات التي تكون موجودة في الواقع اللُّغوي إثر اختلاطه بعوامل اجتماعية، وتلتبس بإلحاح العلاقات الكائنة، وباعتبار أنّ اللُّغة ظاهرة اجتماعية فإنّها تلعب دوراً مهماً في التّواصل بين الأفراد والمجتمعات، وبهذا فإنّنا نوظفها في الميدان التَّعليمي بالاستعمالات اللُّغوية المتعدّدة. انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول، إنّ اللِّسانيات التَّعليمية تعدّ حقلاً معرفياً تتجاوزه مجموعة من العلوم المختلفة، وفي مقدّمتها اللِّسانيات النّظرية واللِّسانيات التّطبيقية؛ حيث تستند هذه الأخيرة على كلّ التّخصّصات؛ كاللِّسانيات النّفسية واللِّسانيات الاجتماعية؛ فكانت هناك علاقة وطيدة فيما بينهم في ميدان التَّعليمية التي تهتمّ بالمتعلِّم باعتباره محور العملية التَّعليمية- التَّعلُّمية، وعلى هذا الأساس كان هناك تداخل بين هذه العلوم الإبستمولوجية.

4- خصائص اللِّسانيات:

- تتميز اللِّسانيات بمجموعة من الخصائص يمكن حصرها في النّقاط الآتية:
- تتّصف اللِّسانيات ببناء نظرية لسانية لها صفة العموم، إذ يمكن على أساسها دراسة جميع اللُّغات الإنسانية ووصفها.

أحمد حساني: "دراسات في اللِّسانيات التّطبيقية- حقل تعليمية اللُّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014، ص132.

- تتسم اللسانيات بالاستقلالية، باعتبارها مظهراً من مظاهر علميتها على حين أنّ النحو التقليدي كان يتميز بالفلسفة والمنطق، بل كان خاضعاً لهما في بعض الأحيان.
- تتميز اللسانيات باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، على حين أنّ علوم اللغة التقليدية فعلت العكس.
- تُعنى اللسانيات باللّهجات ولا تفضل الفصحى على غيرها، على النحو الذي كان سائداً من قبل، فاللّهجات على اختلافها وتعدّها لا تقلّ أهميّة عن سواها من مستويات الاستخدام اللغوي.
- لا تقيم اللسانيات وزناً للفروق بين اللغات البدائية واللغات المتحضرة؛ لأنّها جميعاً جديرة بالدرس دون تمييز أو انحياز مسبق.
- تدرس اللسانيات اللغة في كليتها وعلى صعيد واحد ضمن تسلسل متدرّج من الأصوات بدءاً بالدلالة مروراً بالجوانب الصرفية والنحوية؛ حيث يرى "دي سوسير" أنّ اللسانيات تقوم بثلاث مهمات رئيسة، هي:
أ- تقديم الوصف والتأريخ لمجموع اللغات، وهذا يعني سرد تاريخ الأسر اللغوية، وإعادة بناء اللغات الأمّ في كلّ منها ما أمكنها ذلك.
ب- البحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة وبطريقة شمولية متواصلة، ثم استخلاص القوانين العامة التي يمكن أن تُرد إليها كلّ الظواهر التاريخية الخاصة بها.

ج- تحديد نفسها والاعتراف بها.

5- نظريات تعليم وتعلّم اللغة:

لا يمكن الحديث عن تعليم اللغة دون الرجوع إلى أهمّ نظريات التعلّم التي أسهمت في تفسير اللغة والتحكّم فيها؛ حيث نرى أنّه من الضروري أن نفهم هذه النظريات التي تعين على تعليم اللغة، باعتبار أنّ التعلّم جوهر في الوجود الإنساني، وضروري للتربية، وهو منطلق أساس لدراسة علم النفس، وفهم حقيقة العقل الإنساني، إلّا أنّه موضوع التعلّم حُظي بأهميّة كبيرة من طرف الباحثين والمختصين.

وعلى هذا الأساس ظهرت مجموعة من النظريات التي جعلت من التّعليم والتّعلّم قضية رئيسة، حيث تعدّ من أهم النظريات الأساسية في فهم كيفية التّعامل مع المتعلّم، ومعرفة الطرق الصحيحة لتعديل سلوكه، وتطرح السؤال المركزي، كيف يتعلّم المتعلّمون؟ وعلى هذا الأساس سنعرض أهم النظريات ابتداءً من النّظرية البنوية، والنّظرية السلوكية، والنّظرية التّوليدية التّحويلية، والنّظرية الجشطالتيّة، والنّظرية البنائية، والنّظرية السّوسيو بنائية، وصولاً إلى نظرية الذكاءات المتعدّدة.

1-5- النّظرية البنويّة:

تشير البحوث أنّ هذا المصطلح هو «اسم حديث لأطروحات قديمة بدأها "الإمام عبد القاهر الجرجاني" (ت 471هـ)، بما عُرف "بنظرية النّظم" التي سماها "دي سوسير" فيما بعد بالبنوية، ليعيدها مرة أخرى تشومسكي تحت اسم النّظرية التّوليدية التّحويلية».¹ فالمقصود بنظرية النّظم عند "عبد القاهر الجرجاني" «إدراك المعاني النّحوية والملائمة بينها وبين المعاني النّفسيّة في نسج الكلام، وليس المقصود بالمعاني النّحوية هذا المعنى الشائع للنحو الذي هو إعراب وأخر الكلمات ونطق الكلام حسب القواعد العربيّة، وإنّما المقصود بقية القرائن النّحوية من الذكر، والحذف والتّقديم والتّأخير، والابتداء والإخبار فتتظّر في معاناة الخاص الذي يلائم المعاني النّفسيّة في نسج الكلام وترتيبه».²

ثم استحدث "فردينان دي سوسير" مصطلح البنوية، والذي يعدّ تأكيداً لما قاله "عبد القاهر الجرجاني" من قبل، حيث أحدث كتابه "محاضرات في اللّسانيات العامّة" أثراً بالغ القيمة في الدراسات اللّغوية السّابقة، والدرس اللّغوي الحديث، ويرى أنّ اللّغة «نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة السطحية المتمثلة في الألفاظ والعبارات والنّصوص فتحت ظهر سطحها، وفي باطنها ترقد بنية عميقة متعدّدة العناصر والمستويات في نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعاني والسّياق، وبين أصل اللفظ

مجموعة من المؤلفين: "طرق تدريس مواد اللغة العربية"، جامعة المدينة العالمية، ط1، 2001، ص159.¹

المرجع نفسه، ص160.²

ومشتقاته، وبين تنعيم الكلام ونية المتكلم، وهذه العلاقات في طبيعتها ليست اعتباطية عشوائية، بل يحكمها عدد من المبادئ العامة التي تشترك فيها جميع اللغات»¹.
فتدريس اللغة في النظرية البنوية يركز على البنية اللغوية من خلال نظامها النحوي والصرفي، والصوتي، والمعجمي، والتركيب...
وعلى هذا الأساس بذل "سوسير" جهداً كبيراً في حقل اللسانيات، وأكد أن اللغة تدرس لذاتها ومن أجل ذاتها، وخصّها بأنّها تتميّز باللغة المنطوقة قبل المكتوبة؛ لأنّ اللغة عنده مجموعة من الأصوات، وهي مؤسسة اجتماعية.

وقد وضح مميزات اللسانيات السوسيرية على النحو الآتي:²

- ✓ اللسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها.
- ✓ اللسانيات سانكرونية تهتم بوصف اللغة في حالتها الثابتة.
- ✓ اللسانيات تعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب.
- ✓ اللسانيات تهتم بالنسق اللغوي، فلا قيمة للعنصر خارج السياق.

وكشف "سوسير" أن الجانب البنوي من اللغة بالرغم من أنه «لم يستعمل مصطلح "بنية" واستعمل كلمة "نسق" انطلاقاً من قطيعة النزع الاسمية "nominalisme" للمعرفة الكلاسيكية والتي يزعم أصحابها أن الأشياء تحمل معها أسماءها، وأن الأفكار سابقة على التسمية والاصطلاح، كما اعتمد على مفهوم العلامة "le signe" واستنتج أن هناك مبدئين أساسيين يلزمان العلامة، وهما: الاعتباطية وخطية الدال»³.

ومن المفاهيم الأساسية التي اعتمدها "سوسير" مفهوم القيمة اللغوية وهو الوجه الآخر للعلامة، فإذا كانت العلامة في طبيعتها اعتباطية، فإنّها في وظيفتها داخل النسق لا تتحدد إلا من خلال ما يجاورها من علامات.

استناداً على ما ذكر سابقاً، يمكن القول إنّ النظرية البنوية امتازت بمجموعة من التّصورات اللسانية، والتي كان لها أثر بالغ في تطوير الدرس اللساني الحديث عامة،

أحمد المتوكل: "اللسانيات الوظيفية مدخل نظري"، دار الكتاب الحديثة المتحدة، بيروت- لبنان، ط2، 2010، ص28.¹

² علي آيت أوشان: "اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص31-32.

المرجع نفسه، ص 32.³

وتعليم اللغات وكيفية تعلمها خاصة، كما أنه نتج عن هذه النظرية عدة علوم حديثة؛ كعلم السيميولوجيا، وعلم الدلالة،... وغيرها كثير.

2-5- النظرية السلوكية:

تعدُّ النظرية السلوكية أول نظرية في التعلُّم، كما لها تأثير كبير في مجال التربية والتعلُّيم؛ حيث بقيت على المبادئ الكبرى للسانيات البنيوية دون أن تؤثر تأثيراً واضحاً في مجال تعليم وتعلُّم اللغات بسبب الاقتصار على الطرق التقليدية إلى نهاية الحرب العالمية الثانية.

ظهرت «النظرية السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها "جون واطسون" (1878-1958)، الذي أطلق عليها هذا الاسم، فتقوم هذه النظرية على مجموعة من المرتكزات النظرية من بينها التمرُّكز حول مفهوم السلوك باعتباره المصدر الأول للمعارف السيكولوجية، من خلال علاقته بعلم النفس، كما أنها ترفض المفاهيم العقلية (الشعور والرغبة والتحفيز) في علم النفس للاحتجاج بذلك على علم النفس الاستيطاني، وتعتمد على القياس التجريبي والمناداة بالموضوعية، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس».¹

للنظرية السلوكية أهمية كبيرة، فهي مدرسة سيكولوجية، ولها بصمتها الخاصة في الساحة التعليمية، اهتمت بالتعلُّم لدى المتعلِّمين، وذلك بطريقة علمية موضوعية تجريبية، وركّزت على السلوك؛ لأنه يخضع للملاحظة والتجربة العلميين.

و«تمثِّل النظرية السلوكية مجموعة من الباحثين الأمريكيين أمثال: واطسون (wasttson) (1878-1958)، وسيكينر (Skinner) (1904-1990)، وثورندايك (Thorndike) (1874-1949)، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (Pavlov) (1849-1963)».²

¹ خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيبي، أنفو- برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس- المغرب، ط1، 2017، ص72.

جميل حمداوي: "نظريات التعلم بين الأمس واليوم"، مطبعة الخليج العربي، تطوان- المغرب، ط1، 2017، ص 16.²

كما تهدف هذه النظرية إلى «دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير (stencils) والاستجابة (prépose)، ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي»¹.

أما "سكينر - Skinner يرى أن " اللغة نوع من أنواع السلوك لا يختلف عن غيره من السلوكات التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة والمحاولة والخطأ؛ حيث حاول أن يخضع اللغة إلى ثنائية المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشرة دون اعتبار لما يحدث بينهما داخل المخ الإنساني »².

نستخلص مما تقدم أن النظرية السلوكية أعدت العملية اكتساب اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم، لذا فإن تعليم اللغة وتعلمها سيصبح قائماً على خلق آليات لغوية لدى المتعلم عن طريق تعلم جمل جاهزة، قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة، وتتم عملية التعلم عبر وضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية؛ حيث تختبر ردود فعله، وتدعمه بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة.

واستفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة من هذا التصور السلوكي على النحو التالي:³

- ✓ التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفهي بالدرجة الأولى.
- ✓ التركيز على اللغة الحية، لغة الحديث الفعلية في فترة محددة.
- ✓ الاهتمام بظاهرة اللغة أدّى بالمعلمين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغة القائمة على المثير والاستجابة والتدعيم.
- ✓ تعليم اللغة يبدأ بالمحاكاة والتذكر والحفظ، واكتساب العادات الاجتماعية عن طريق التدريب والتعزيز.

جميل حمداوي: "نظريات التعلم بين الأمس واليوم"، مطبعة الخليج العربي، تطوان - المغرب، ط1، 2017، ص 16.¹

مجموعة من المؤلفين: " طرق تدريس مواد اللغة العربية"، جامعة المدينة العالمية، ط1، 2001، ص 167.²

³ علي آيت أوشان: " اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفي والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص 34.

✓ اللُّغة تُعَلَّم من خلال ذاتها، وليس من خلال لغات أخرى؛ فالمُتعلِّم لا بد أن يفكر بالُّغة التي يتعلمها بتوظيف منهجها الفكري، ونظامها الدلالي.

✓ لا بد من اصطناع بيئة لغوية طبيعية من حيث تدريس النُّصوص، أو عن طريق تعلُّم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة التي يوجد فيها المُتعلِّم.

بناءً على ما سبق ذكره، يمكن القول إنَّ النُّظرية السلوكية ترى عملية تعليم اللُّغة عبارة عن استقبال مثير وإصدار استجابة، وأنَّها تعزز الاستجابات مما يؤدي إلى تكرارها حتى تتكوَّن العادات اللُّغوية، وقد فرضت نفسها في المجال البيداغوجي، وكان لها تأثير في تطوُّر بعض الممارسات التَّعليمية-التَّعلُّمية، وهذا راجع إلى تعدُّ اتجاهاتها، ومنها نظرية الارتباط ل"ثورنديك"، ونظرية الاشتراط الكلاسيكي ل"بافلوف"، ونظرية الاشتراط الإجباري ل"سكينر".

وعلى هذا الأساس فإنَّها تعدُّ من أهم نظريات علم النفس، وقد تمَّ اعتمادها كأساس نظري تقوم عليه بيداغوجيا الأهداف، باعتبار أنَّ التَّعلُّم عندها هو اكتساب سلوك، أو تعديله نتيجة لمثيرات خارجية صادرة عن المحيط الخارجي.

3-5- النُّظرية التَّوليدية التَّحويلية:

يعدُّ مؤسس النُّظرية التَّوليدية التَّحويلية "نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky) (1928)، وقد طوَّر هذه النُّظرية لبعض المفاهيم التي تمَّ تحديدها في الدراسات السَّابقة، ونقد الأسس النُّظرية السلوكية (واطسون، وسكينر، وبلومفيلد)، وأصدر "تشومسكي" كتابه الأوَّل عام 1957، وبيَّن من خلاله الهدف الأسمى لنظرية النُّحو التَّوليدي التَّحويلي الذي يتمثل في بناء نموذج شكلي يأخذ بعين الاعتبار المبادئ والسيرورات، وتبع لها تبنيَّ الجمل في لغات خاصَّة¹.

وحسب رأي تشومسكي "الفرد يستعمل قواعد خاصة لتحوُّل البنية الداخلية إلى بنية خارجية (قواعد التَّحويل)، ويرى أيضا أنَّ هذه البنيات الداخلية متشابهة بجميع

¹ علي آيت أوشان: " اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النُّحو الوظيفي - الأسس المعرفي والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص34.

لغات العالم، وهو ما يسميه بالكليات اللغوية؛ أي العناصر المشتركة بين جميع اللغات، وميّز بين ثلاث أنواع من الكليات:¹

- أ. الكليات الجوهرية: تخصّ المفردات المتعلقة بوصف اللغات؛ كالأفعال والأسماء.
- ب. الكليات الصورية: تتضمن الخصائص التي تتناول القوانين المؤلفة لقواعد اللغة.
- ت. الكليات التنظيمية: تتناول ارتباط القوانين ببعضها البعض، وعلاقات المستويات فيما بينها.

ويعتمد "تشومسكي" في بناء نموذج الجديد على عدة مفاهيم أهمها، الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكم عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي؛ حيث إنّه بنى هذا النموذج على الفرضيات الأساسية التالية:²

✓ ميّز "تشومسكي" بين دعامتين أساسيتين في العملية اللغوية، وهو ما أطلق عليهما اسم "القدرة اللغوية والأداء اللغوي"، حين لاحظ أنّ الطفل يمكنه أن ينتج عدداً لا متناهيّاً من الجمل اللغوية والتي لم يسبق له أن تعلمها من قبل، وبهذا فإنّ "تشومسكي" أخذ بتقسيم "سوسير" للغة إلى لغة وكلام، فقابل اللغة بمصطلح القدرة "compétence" التي تكون لدى الفرد من أفراد مجتمع معين، والتي تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة ربما لم يسمعها من قبل، وهي إذن مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي تمكّن المتكلم أو المستمع من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها أو لم يسبق له ذلك، كما أنّ هذه القواعد تمكنه من تحديد وتمييز الجمل القائمة على الجمل السابقة، وقابل الكلام بمصطلح الأداء "performance" وهو الأداء الكلامي والاستعمال

لطفى بوقربة: "محاضرات في اللسانيات التطبيقية"، جامعة بشار - الجزائر، ص 28.¹

أحمد المتوكل: "اللسانيات الوظيفية - مدخل نظري"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت-لبنان، ط2، 2010، ص 38.²

الفعلي للغة والتحقق الفعلي للقواعد المختزلة في ذهن المتكلم أو المستمع»¹.

من خلال هذا الفرق الجوهرى بين القدرة والأداء يمكن القول إن :

✓ الأداء يعنى طريقة كتابة جملة بسيطة أو مركبة على مستوى الحديث، أمّا القدرة فهي تتضمن قواعد لم يتلقاها الإنسان من قبل، ويمكن افتراض أن الإنسان يمتلك بفطرته عدّة قواعد صورية أوليّة يثيرها من مكنوناته، وما اكتسبها من مستويات اللغة المتعدّدة النحوية والتركيبيّة...

✓ ميّز "تشومسكي" «بين التركيب السطحي للجملة والتركيب العميق، وقال في هذا أن القواعد المألوفة عند الطفل هي قواعد التركيب السطحي؛ كأن نقول الأسماء، والصفات، والأحوال، والروابط... أمّا التركيب العميق للجملة فهو الكشف عن نسق القواعد التابعة من ذات المتكلم أو من القدرة اللغوية الفطرية والجمال التي نتكلمها هي جمل جديدة مختلفة عما تعلمناه واكتسبناه، رغم ذلك نفهم أن هذه الجملة مباشرة وسهلة هنا يدخل عنصر الإبداع في مجال اللغة»².

وعليه، فالتركيب السطحي يتحقق عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد كالتحويلات من بنية داخلية إلى بنية خارجية، أمّا التركيب العميق فهو بنية صورية محدّدة، وهذا ما يسميه "تشومسكي" بالكلّيات اللغوية.

✓ تقوم النظرية التوليدية التحويلية على مكونين أساسيين هما: المكون التركيبي والمكون الصوتي (الفونولوجي)، من خلال هذا النموذج الذي نادى به "تشومسكي" بإقصاء المكون الدلالي، وعدم الاهتمام بما يكتفي بالمكوّن المعجمي، وهو ما نتج عن توليد جمل ناقصة دلاليًا، ثم اقترح نموذجين هما (نموذج لكاتز وفودور Katz- Fédor عام 1963) و(نموذج لكاتز وبوستال Katz- postale عام 1965) أطلق عليه اسم النموذج المعياري (standard model).

¹ علي آيت أوشان: "اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1998، ص 35-36.

لطفي بوقرية: "محاضرات في اللّسانيات التطبيقية"، جامعة بشار، الجزائر، ص 35.

ونشير هنا أنّ "تشومسكي" قد اهتمّ بالجانب المتعلق «باكتساب اللّغة على أنّه إشكال هام غير منطوي لأيّ نظرية لسانية من تناوله ومحاولة الإسهام في حله، وانتقد الاتجاه السلوكي الذي اقتصر في وصفه للغة على السّطح، معتمداً مقياس المنبه والاستجابة».¹

ومن المبادئ التي ركز عليها "تشومسكي" في مسألة الاكتساب اللّغوي نذكر ما يلي:²

1. إنّ اكتساب اللّغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتّعزيز، فهذا خطأ لسببين هما:

أ- لو كان صحيحاً لتطلب اكتساب اللّغة وقتاً طويلاً، بينما نجد أنّ الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدّى ثلاث سنوات أو في أربع سنوات الأولى من عمره في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جداً.

ب- الواقع يدحض هذه الفرضية، فما أنّ يبلغ الطفل الخامسة من عمره وربما قبل ذلك أو أكثر حتى نجده قادراً على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة.

2. تجاوز "تشومسكي" وصف الشكل الخارجي للغة أي مستوى السّطح إلى المستوى العميق، لأنّ طموحه كان بناء نموذج أو نحو كلي؛ حيث يمثل القدرة المثالية لكلّ ذات متكلمة في جميع اللّغات بشكل منطقي.

بناءً على ما ذكر سابقاً، إنّ "تشومسكي" حدّد منطلقات النّظرية التّوليدية التّحويلية في مجموعة من النّقاط، وهي كالآتي:³

✓ اللّغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة، وتعلم اللّغة هو عبارة عن عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللّغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها.

لطفي بوقربة: "محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية"، جامعة بشار، الجزائر ، ص 36.¹
² علي أيت أوشان "اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي- الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1998، ص 37-38.

مجموعة من المؤلفين: "طرق تدريس مواد اللّغة العربية"، جامعة المدينة العالمية، ط1، 2001، ص172.³

✓ إنَّ قواعد اللُّغة ثابتة في نفوسنا، فقدرتنا على استكمال اللُّغة ليس سببه أنَّنا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكنَّ قدرتنا الذهنية تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة؛ فقواعد اللُّغة مثل لعبة الشطرنج يتقنها الفرد إنَّ تعلَّمها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد.

✓ الإنسان مزود بالقدرة على تعلُّم اللُّغات، فتعلُّم اللُّغة صفة إنسانية موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان، وتعلُّمها يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان مادام قد أخذ مكانة في موقف له وبمعنى محدّد.

✓ إنَّ تعلُّم اللُّغة يتضمن التّفكير بها، وإنَّ الممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار له معنى، وليست مجرد التّدريب الآلي عليها.

✓ تولي هذه النّظرية اهتماماً خاصّاً بتعليم المهارات اللّغويّة الأربع في وقت واحد.

✓ تعتمد هذه النّظرية على عنصر الفهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللّغوية ممارسة وليست تكراراً آلياً بتدريبات نمطية مقرّرة دون معرفة الأسباب الحقيقية من ورائها.

انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول، إنَّ النّظرية التّوليديّة التّحويلية ظهرت كردّ فعل على النّظرية السلوكية، وتعدّ نظرية عقلانية من خلال تبنيها لفرضيات إبستيمولوجية تتمثّل في القدرة الفردية للإنسان على اكتساب اللّغة، واهتمّت باكتشاف الحقيقة العميقة الكامنة تحت السلوك العقلي، وأتاحت البحث في مسائل مطلقة؛ كمسألة النّظام التّجريدي للغة، ومسألة الكليات اللّغوية، واهتمّت أيضاً بنظرية المعنى، إلّا أنّها تعرضت لانتقادات كثيرة وعديدة.

4-5- النّظرية الجشطالتيّة:

ظهرت النّظرية الجشطالتيّة في «برلين ما بين 1910 - 1920، ومن مؤسّسيها وليام فونت (w. Wundt) وفيرتيمير (Wertheimer)، وكوهلر (Köhler) وكوفكا (Koffka)، هؤلاء العلماء المؤسّسين قالوا إنَّ الإدراك يكون إدراكاً

لكليات وليس لمجموعة جزئيات مترابطة؛ فالكليات أو الجشطالتات هي أول ما ندرك ثم يتم تحليلها لنذكر الجزئيات المكونة للكل»¹.

وتعني الجشطالتية «العلم بالكليات الذي يدل على الجزئيات، فهي عبارة عن نسق بنيوي كلي، يتكون من مجموعة من البنات الجزئية التي لها دور أو وظيفة داخل النسق الذي يتسم بالاتساق والانسجام، وأي تغيير يحدث في أي جزء أو بنية داخل النسق، يؤثر ذلك، بدوره في تغيير النسق الكلي، سواءً أكان ذلك التغيير جزئياً أو كلياً، ويعني هذا كله أن المرء يتعلم الأشياء بنيوياً ونسقياً، ويدركها في كلياتها التي تتضمن جزئياتها الصغرى»².

يتضح من خلال هذا التعريف أن النظرية الجشطالتية تعني البنية أو النسق الكلي باعتباره نظاماً مترابطاً ومتناسقاً بمكوناته، وهذه الأخيرة تتفاعل فيما بينها.

ركزت النظرية الجشطالتية على مفاهيم أساسية، نذكر منها:³

✓ الجشطلت: تعني الصيغة، أو الشكل، أو الكل المنظم، وهي كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام.

✓ البنية: تسمى كذلك بالتركيب، وتهتم بوصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوّه أصولها.

✓ الاستبصار: يقصد به كل ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم الأبعاد، ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

✓ التنظيم: تنتظم بنية الجشطلت بطريقة خاصة ومميّزة، وفهم تلك البنية وذلك بفهم طريقة تنظيمه.

✓ إعادة التنظيم: يعني تنظيم عناصر الموقف من حالة غير واضحة إلى وضع جديد تكون العلاقات القائمة بين عناصره، وتكون ذات معنى.

¹ أحمد أوزي: «التعليم والتعلم الفعّال - نحو بيداغوجيا مفتوحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ»، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2015، ص57.

جميل حمداوي: «نظريات التعلم بين الأمس واليوم»، مطبعة الخليج العربي، تطوان - المغرب، ط1، 2017، ص28.

³ خالد الأنصاري: «الديداكتيك والمقاربة بالكفايات - المفاهيم والمرجعيات»، تق: ماجدولين النهيي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص79.

واهتمت النظرية الجشطالتية على «مفهوم الإدراك الحسي، باعتباره عملية عقلية تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبّهات الخارجية، وهو ليس تسجيلاً للمعلومات الواردة داخل المثيرات، بل هو استنتاج لما في البنية أو الجشطالت، ويخضع الإدراك إلى قوانين منها؛ قانون التشابه، وقانون التقارب، وقانون التماثل، وقانون الإغراق، وقانون الاستمرارية، وقانون التنظيم، باعتباره يمكن توظيفه على تطبيقات التعلّم»¹.

فالنظرية الجشطالتية تعتمد على الإدراك بكل أنواعه وأشكاله، وتعدّه من أهم القضايا الأساسية؛ لأنها ترى من جهتها أنّ «التعلّم ينطوي على رؤية الأشياء وإدراكها كما هي على حقيقتها، وتقول في ذلك أنّ التعلّم عملية انتقال من الغامض إلى الواضح، ومن اللا معنى إلى المعنى، ويصبح بهذا التعلّم ذو معنى يمكن فهمه والتكيف معه في اللحظة نفسها، والتعلّم الحقيقي عند الجشطالتيين هو الذي يعتمد بالأساس على المفاهيم التي نادت بها كالبنية، والاستبصار، والإدراك، والتنظيم، وإعادة التنظيم»².

بناءً على ما سبق يمكن القول، إنّ النظرية الجشطالتية أسقطت هذه المفاهيم على تعليم اللغة، فأصبح التعلّم ينطلق من الموضوع الشامل إلى الجزء، وذلك وفق منهجية الانتقال من الكل إلى الجزء، دون حدوث أي خلل في العملية التعليمية-التعلّمية، ونأخذ على سبيل المثال في درس الحروف مثلاً ننطلق من نص بسيط يشكل الكل، ثم نستخرج الجملة التي يندرج ضمنها الحرف المدروس، وبعد ذلك نستخرج الكلمة وفي الأخير نتعرف على الحرف، وبهذا نكون قد انطلقنا من الشمولية والكلية إلى الجزئية، وهذا ما ركزت عليه هذه النظرية باعتبار أنّ الكل مرتبط بالجزء.

وفي الأخير نقول بأنّ النظرية الجشطالتية تدعو إلى النظر في الظواهر في كليتها دون تجزيء عناصرها من الكل إلى أجزاء بسيطة، وكلّ عنصر يستقي أهميته من البنية

¹ خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات - المفاهيم والمرجعيات -"، تق: ماجدولين النهبي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص78.

² أحمد أوزي: "التعلّم والتعلّم الفعّال - نحو بيداغوجيا مفتوحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2015، ص58.

المشكلة للمجموع، والتركيز على الإدراك بكل أشكاله، لأنه ينتقل من المحسوس إلى الاستنتاج الواعي المعتمد على العمليات الذهنية.

✓ الإجراءات العملية في تعليمية اللغات:

تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية على مجموعة من الإجراءات البيداغوجية، والتي يمكن حصرها على النحو الآتي:¹

1- الإجراءات اللسانية:

يتمثل في الحصيلة اللسانية؛ حيث تسمع لمعلم اللغة وخاصة اللغة العربية على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي يعلمه.

2- اختيار المادة اللغوية:

النظام اللساني لا يدرس بكل شمولية دفعة واحدة، وإنما تعلّم لغة معينة يهدف إلى اكتساب المتعلّم المهارات اللغوية الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، كما يجب أن تراعي المستوى العقلي واللغوي للمتعلّم.

3- التدرج في تعليم المادة اللغوية:

يندرج تعليم المادة اللغوية مع طبيعة الاكتساب اللغوي الذي يركز على التدرج، بالإضافة إلى الاعتماد على بعض الخصائص؛ كالسهولة، والانتقال من العام إلى الخاص، وتواتر المفردات.

4- عرض المادة اللغوية:

يتوقف نجاح العملية التعليمية على عرض المادة اللغوية؛ حيث إن معلم اللغة يكون مؤهلاً لعرض هذه المادة اللغوية بحكم تكوينه لإتقانها.

1- التمرين اللغوي:

يعدّ التمرين اللغوي فضاءً بيداغوجياً يسمح بامتلاك القدرة اللغوية الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وإدراك النماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنظام الإنساني

¹ أحمد حساني: "دروس في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران - الجزائر، 2000، ص 130.

المراد تعليمه، وحتى يكون التمرين اللغوي ذا هدف بيداغوجي يجب أن تتوفر فيه الشروط الآتية:

- 1/ أن يكون واضحاً في شكله ومحتواه.
 - 2/ الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي.
 - 3/ كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة.
- وعليه يمكن القول، إنَّ الحديث عن الإجراءات العملية في تعليمية اللغات يركز بالأساس على استثمار اللسانيات في تعليمية اللغات، باعتبارها حقل معرفي تتجاذبه مجموعة من العلوم المعرفية المختلفة؛ كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأعصاب واللسانيات بمختلف فروعها، والتي تتداخل بدورها في ميدان تعليم اللغات.
- وعلى العموم؛ فإنَّ اللسانيات تعدُّ وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد الإجراءات العملية في تعليم اللغات؛ حيث تهدف إلى تحديد الغايات والأهداف البيداغوجية، كما تهدف أيضاً إلى أن يكون معلم اللغة مهتماً بهذه الإجراءات، ويطبقها في ميدانه التعليمي.

الفصل الأول

المبحث الأول: الرؤية التاريخية التأسيسية للتواصل.

1) الدلالة اللغوية المعجمية للتواصل عند اللغويين العرب:

نتعرض في هذا الجزء من البحث للفظ التَّوَّاصُل، من حيث دلالاته اللغوية عند علماء اللغة قديماً، ثم ننتقل إلى مفهوم التَّوَّاصُل عند الغرب معرجين إلى تأصيل مفهومه في الدراسات اللسانية الحديثة.

ولمعرفة الأصول الأولى لمادة (و.ص.ل) يجدر بنا أن نتغلغل في بطون أمهات الكتب والمعاجم اللغوية التي أطالت وأسهمت الكلام في هذا الجذر الثلاثي؛ لكي يتسنى لنا ضبط دلالاته.

1. تعريف التَّوَّاصُل "Communication"

1.1. أ. التَّوَّاصُل لغة:

تكاد تجمع المعاجم العربية في تعريفها للتواصل على ما جاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت911هـ): "أنَّ الاتِّصالَ من فعل وَصَلَ وصلاً ووصولاً واتِّصَالاً: وصلت الشيء وصلاً وصلته، والوصل ضد الهجران، وينقل ابن سيده تعريفه للتَّوَّاصُل فيقول: الوُصْل خلاف الفصل، وَصَلَ الشيء بالشيء يصله وصلاً وصلته واتَّصل الشيء بالشيء لم ينقطع؛ وقوله أنشده ابن جني:

قام بها ينشد كلَّ منشد
وايتصلت بمثل ضوء الفرقة"⁶⁷

إنَّما أراد اتصّلت، فأبدل من التَّاء الأولى ياء كراهة للتشديد؛ وقوله أنشده ابن الأعرابي:

سحيراً وأعناق المطي كأنَّها
مدافع ثغبان أضربها الوصل

بمعنى: أضربها فقدان الوصل، وذلك أن ينقطع الثغب فلا يجري ولا يتصل ، والثغب: مسيل دقيق، شبه الإبل في مدها أعناقها إذ أجهدا السير بالثغب الذي يخذه السَّيل في الوادي، ووصل الشيء إلى الشيء وصولاً وتوصل إليه: انتهى إليه وبلغه؛ واتصل الرجل: انتسب وهو من ذلك؛ قول الأعشى:

ابن منظور: "لسان العرب"، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، ج 15، 2004، مادة (وصل)، ص 449. ⁶⁷

إذا اتصلت قالت لبكر بن وائل وبكر سبتها، والأنواف رواغم

والإتصال أيضا الأعراء المنهى عنه إذا قال يا بني فلان، وقال ابن السكيت الإتصال: أن يقول يا فلان، والأعراء أن يقول أنا وقال أبو عمرو: "الإتصال دعاء الرجل رهطه دنيا، والأعراء عند شيء يعجبه فيقول أنا ابن فلان، والوصل: الإتصال، والوصلة: ما اتصل بالشيء، وقال الليث كل شيء اتصل بشيء، فما بينهما وُصلة".⁶⁸

وورد في نفس الموضع "وصل حبله: نحو صلة، والوصلة: الاتصال والوصلة: ما اتصل بالشيء، والتواصل ضد التصارم، والتصارم والتقاطع من صرمت الشيء صرماً قطعته".⁶⁹

ويقول "بطرس البستاني" في معجمه "قاموس محيط المحيط" أن التواصل "ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر".⁷⁰

وإذا رجعنا إلى "ابن فارس ت 395" في كتابه "مقاييس اللغة" وجدناه يحصر مادة "وصل" بقوله: "الصاد والراء والميم أصل واحد (صرم) وهو القطع".⁷¹

وكذلك تناول "الجوهري" في معجمه "مختار الصحاح" لفظ "اتصل": فيقول في ذلك: "إذا دعا بدعوى الجاهلية كأن يقول: يا فلان، وقد قال تعالى: {إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ}."⁷² أي يتصلون، ويقول: وصلت الشيء من باب وعد وصلة، ووصل إليه يصل وصولاً أي بلغ، ووصل وُصلة أي إتصال، والتواصل ضد الصارم، ومن هذا جاء الحديث: "لعن الله الواصلة والمستوصلة".⁷³

ابن منظور: "لسان العرب"، دار صادر، بيروت - لبنان، ط1، ج 15، 2004، مادة (وصل)، ص 450.⁶⁸
2 المرجع نفسه، ص 451.

بطرس البستاني: "محيط المحيط"، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1987، ص 913.⁷⁰

ابن فارس: "مقاييس اللغة"، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، ط1، ج 6، 1991، مادة (وصل)، ص 115.⁷¹

سورة النساء، الآية 90.⁷²

الجوهري: "مختار الصحاح"، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط3، ج 5، 1984، ص 184.⁷³

أمّا الفيروز آبادي: في كتابه "القاموس المحيط": "المصدر وَصَل، ووصل الشيء بالشيء وصلًا ووصلة بالضم والكسر، وَوَصَّلَ الشيء بالشيء إذا بلغه وانتهى إليه، الوصلة وبالضم الاتّصال".⁷⁴

وقد جاء في "معجم الأساس" بقوله: "اتصل يتصل اتصالاً، والشخص بالشخص، اجتمع أو خاطبه، وتواصل يتواصل تواصلاً الشخصان وغيرهما، واجتمعا واتفقا".⁷⁵ وفي هذا الشأن كذلك يُعرف "المعجم الوسيط" التَّوَاصَّلُ بأنّه من "وَصَلَ وتدور حول الانتماء والانتهاء، والإبلاغ والانتساب، فيقال: اتَّصل فلان: دعا دعوة الجاهلية، وهو أن يقول يا لفلان وإلى بني فلان انتهى وانتسب...، وتَوَصَّلَ إليه انتهى إليه وبلغه".⁷⁶

ونذكر الزاوي في معجمه "مختار القاموس" أنّ "الاتّصال والتَّواصل" من مادة (وَصَلَ): وَصَلَ الشيء بالشيء وَصْلاً، وَصَلَةً وَوَصَّلَ أي لأمه، وَوَصَّلَ الشيء الشيء إلى الشيء أي بلغه وانتهى إليه. و(الوَاصِلَة): المرأة التي تصل شعرها بشعر غيرها، و(الْوَصْلَة): الاتّصال وكلّ ما اتَّصل بشيء فما بينهما وَصْلَةٌ وَوُصِّلَ⁷⁷

وللإشارة إلى مفهوم "التَّواصل" في اللغة العربية، نجد له مفهومين هما المصدران: "التَّوَصَّلَ على وزن تَفَاعَلَ، من الفعل تَوَاوَصَلَ على صيغة تَفَاعَلَ، والاتّصال على وزن افْتَعَلَ، من الفعل اتَّصَلَ على صيغة افْتَعَلَ، وقد اشتهرت الصيغة الأولى في أربعة معانٍ، من بينها: التَّشْرِيك بين اثنين فأكثر، فيكون كلّ منهما فاعلاً في اللفظ مفعولاً في المعنى؛ ومن أمثلته التي يتحقق خلالها: التَّواصل، والتَّعاون، والتَّشاور، ومن المعاني الأخرى: التَّظاهر بالفعل دون حقيقته، كَتَنَاوَمَ وَتَغَاوَلَ".⁷⁸

وفي نفس الموضوع يوضح "سيبويه" في كتابه "الكتاب" حينما قال: "وأما تفاعلت فلا يكون إلاّ وأنت تريد فعل اثنين فصاعداً، ولا يجوز أن يكون معمولاً في مفعول، ولا يتعدى

⁷⁴ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: "القاموس المحيط"، تحقيق: محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ج 4، 2005، ص 66.

المعجم الأساس: تأليف و إعداد جماعة من كبار اللغويين العرب، الأليكو، لاروس، 1989، ص 1312.⁷⁵

إبراهيم أنيس: "المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط 1، ج 1، 2011، ص 1037.⁷⁶

الزاوي الطاهر أحمد: "مختار القاموس"، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، د ط، د ت، ص 660.⁷⁷

⁷⁸ أحمد بن محمد أحمد الحملاوي: "شذا العرف في فن الصرف"، تحقيق: محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض، د ط، د ت، ص 79 - 80.

الفعل إلى منصوب، لأن تفاعل يلفظ بالمعنى في فاعلته، ويقصد أن فاعل مثلها مثل تفاعل كلاتهما تدل على تشارك اثنين في أمر".⁷⁹

فالتواصل حسب "سيبويه" من التفاعل، والتفاعل في اللغة العربية له ثلاثة معانٍ هي:

- 1- أن تكون من اثنين تخاصما: تقاتلا، تشاركا.
- 2- أن تكون أحيانا من واحد: ترى له، تمارى في ذلك، تعاطى منه أمر قبيح.
- 3- أن تكون إظهاراً بغير ما تدل عليه حقيقة الشيء: تغافل؛ أي أظهر غفلة وليس بغافل، أو كما يقول "سيبويه": "ليريك أنه في حال ليس فيها".⁸⁰

من خلال هذه النظرة السريعة لأصل المادة اللغوية "التواصل" من الفعل المثال المعتل "وَصَلَ" التي استفاضت في شرحها أمهات الكتب اللغوية وما تفرع عنها من دلالات: يمكن القول: إن اللغويين العرب القدامى يشتركون في نقطة واحدة هي أن التواصل في اللغة العربية يفيد الاقتران والاتصال والالتزام والجمع والإبلاغ والانتساب والتضام والصلة الانتهاء، وأما الانقطاع (التصادم) والهجران فيعد من أضداد التواصل، والتواصل يكون بين اثنين أو شيئين، وهذا ما يدل على المشاركة وتبادل الكلام، وعدم المقاطعة؛ لأنه ضد التصادم.

1. ب. دلالة التواصل في القواميس الأجنبية:

يقابل لفظ "التواصل" في الفرنسية لفظ (Communication)، مشتقة من الكلمة اللاتينية (Communis)، والانجليزية (Communon)، وبالفرنسية (Commun)؛ أي عام أو مشترك".⁸¹

وقد "استعمل فعل (Communiquer) أول مرة، في اللغة الفرنسية القديمة، سنة (1361) (ORESME)؛ ومعناه ربط الشيء بالشيء. أما المصدر: Communication فقد استعمل سنة 1564، واللفظ مشتق من اللاتينية الشعبية، ويدل على مجموعة من

سيبويه: "الكتاب"، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة المصرية، ج 4، د ت، ص 68.⁷⁹

المرجع نفسه، ص 68.⁸⁰

علي سامي الحلاق: "المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية"، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، د ط، 2010، ص 64.⁸¹

الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد؛ كما يدل على المشاركة والتبليغ والانتشار".⁸²

وقد اشتق الفعل الفرنسي (Communiquer) من الكلمة اللاتينية Communi care، وتعني أصبح في علاقة مع فرد أو أكثر.

ونجد المعنى نفسه في قاموس "Le Nouveau petit Robert" "قالاتصال من فعل اتصل يتصل إذ نقول: اتصال الأستاذ بالتلميذ، واتصل زيد بعمره؛ أي أقام معه صلة، ويفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل؛ أما التواصل فهو من فعل تواصل، يتواصل؛ حيث نقول: تواصل الأستاذ والتلاميذ وتواصل زيد وعمره، ويفيد ذلك المشاركة ما دام الفاعل أكثر من فرد واحد؛ وما دامت المبادرة تأتي من الطرفين معاً، فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام والكتابة حيث؛ يكون أحد الطرفين مرسلًا والثاني متلقيًا، وعندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصير مرسلًا والمرسل الأول، يصير متلقيًا، وهذا ما يفيد الفعل: يتحاورون أي يتراجعون في الكلام".⁸³

أما قاموس "Le Petit Robert"، فيعرف التواصل بأنه: "الإبلاغ ومسافة الإطلاع والإخبار؛ أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر أو إقامة علاقة مع شخص ما، كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه، والوسائل التقنية التي يتم التواصل بفضلها".⁸⁴

ووردت في قاموس "Longman Dictionnaire" أن لفظة "Contact : The condition of meeting, touching or coming to gether with 2 relation shop ; connexion".⁸⁵

وتعني أن الاتصال هو شرط للمقابلة والتلامس بين شخصين أو شيئين.
وفي القاموس ذاته نجد تعريف آخر للفظ:

⁸² Benoit, Denis, information- communication, fiches de synthèse, les éditions d'organisation, paris, 1994, P 23.

⁸³ Le Nouveau petit Robert, Dictionnaire encyclopédique, Nous communs, Nous propres, France, 3^{ème} trimestre, 1992, P1407.

⁸⁴ Le Petit Robert, Dictionnaire de langue, 1995, P 36.

⁸⁵ Ayton, John : "Long man Dictionary of contemporary English", printed by librairie du Libran by special arrangements, P 236.

"**Communication** : The various ways of travelling, moving goods and people, and sending in formation between two places or in an area, roads radio, telephone, television"⁸⁶

وتعني أنَّ التَّواصل له أنواع مختلفة ممكن أن يكون بالسفر، أو النَّقل، أو إرسال معلومات بين مكانين في منطقة ما، أو عن طريق الراديو أو التليفون.

وورد في قاموس "**Oxford English**" تعريف الاتِّصال: أنَّه "العملية التي تنتقل بها الرِّسالة من مصدر معين إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير في السلوك".⁸⁷

من خلال هذه التعاريف المعجمية للقواميس الأجنبية نجد أنَّ دلالة لفظ (communication) لم تخرج عن إطار استعمالها بالإبلاغ، والإخبار، وإرسال رسالة من مصدر معين إلى مستقبل.

وإذ نقارن المعنى اللُّغوي للتواصل في اللُّغة العربية، وفي اللُّغتين الفرنسية والإنجليزية فإننا نلمس توافق في استعمال المصطلح؛ فكلاهما يجعلان من التَّواصل أنَّ يكون بين اثنين أو شيئين؛ ويدل على التفاعل والتَّشارك، والإبلاغ.

1.ج. دلالة التَّواصل في المعجم الفلسفي:

يُعرَّف التَّواصل في قاموس "اللُّغة الفلسفية" **Dictionnaire de la langue philosophique**

للباحثين "بول فولكيه" و"ريمون سان جون" التَّواصل هو التَّعريف نفس الشيء، وبالحديث عن أشياء، فإنَّ التَّواصل ما يسمح بالحصول على علاقات، أو بالذهاب من مكان إلى آخر، أو تحقيق التَّواصل (اتصال) بين حجتين (بواسطة باب)، أو (عن طريق سكة حديد، طائرة...)، أو الاتِّصالات البريدية الهاتفية، أمَّا فيما يخص الحديث عن الأشخاص؛ فالتَّواصل: بالمعنى المجرد فعل إيصال شيء لشخص ما، إيصال معلومات جديدة، مستند...، أمَّا علم النَّفس فيعرَّف التَّواصل بأنَّه؛ الحال التي يظهر فيها الحواجز والتي

¹ Ayton, John : "Long man Dictionary of contemporary English", printed by bibrairie du Libran by special arrangements, P 236.

⁸⁷ Warn, H : "The compact Edition of Oxford English Dictionary, Oxford university press, P 485".

تفصل بين الضمائر، إذ على المتكلم أن يخلق إيصالاً بينه وبين المستمعين فكلامه إذاً إيصالي، لأنّ التّواصل بهذا المفهوم مشاركة (Communion).⁸⁸

من خلال التعريف الذي قدّمه الباحثان "بول فولكيه" و"ريمون سان جون" يمكن القول، إنّ للتّواصل معانٍ مختلفة ومتعدّدة الجوانب منها المجرّد والنّفسي، كما يركزان على أنّ عملية التّواصل لا تقوم إلّا بوجود متكلم وسامع كمحور أساسي للعملية التّواصلية.

وقد أشار "جورج مونان" (Georges Mounin) إلى عدة مصطلحات للتّواصل منها: "سيبرينطيقا" (Cybernétique)، "معلوماتية" (Informatique)، "بنية" (Structure) ويقول في ذلك: "كلمة التّواصل هي أيضاً كلمة من الكلمات، واللّسانيين لا يدّعون أنّ هذه الكلمة أو المفهوم الذي ارتبط بها هي بالمقابل من ملكهم الخاص (Leur propreté réservée)، لأنّ هذا المفهوم مركزي في اللّسانيات البنيوية خاصة عندما تكون وظيفة كذلك (Fonctionnelle)، ولأنّ اللّسانيين وضعوا الوظيفة الأساسية للغة على أنّها وظيفة التّواصل فقد أدركوا قيمة المفهوم".⁸⁹

من خلال تعريف "جورج مونان" (Georges Mounin) للتّواصل نخلص إلى أنّه أعطى للتّواصل عدة تسميات منها: سيبرنطيقا، والمعلوماتية والبّنية، كما أنّ له بعداً فلسفياً محضاً باعتباره له حقولاً معرفية متعدّدة ومختلفة، ولا يقتصر على الدّراسات اللّغوية أو اللّسانية.

وإذا رجعنا إلى "كارل هوفلند" (Carl Hovland) وجدناه يعرف التّواصل بأنّه: "العملية التي يقدم من خلالها القائم بالاتّصال منبهات (عادة رموز لغوية) لكي يعدل سلوك الأفراد والآخرين (مستقبلي الرّسالة)".⁹⁰

وبهذا يمكن القول إنّ التّواصل عبارة عن عملية تبادل للمعاني بين طرفان: مرسل ومستقبل، ولا يتم التّواصل إلّا إذا كان بين شخصين أو أكثر.

⁸⁸ Dictionnaire de la langue philosophique, PVF, Paris, 1974.

⁸⁹ George Mounin : "linguistique et philosophie", Paris, 1975, P16.

⁹⁰ أرمان و ميشال ماتلار: "تاريخ نظريات الاتّصال"، ترجمة: نصر الدين لعياضي، الصادق رايح، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط3، 2005، ص 65.

وفي هذا الصدد يقول الدكتور "عمر مهييل" قائلاً: "قد يتساءل القارئ وهو سؤال منطقي؛ ما جدوى دراسة مفهوم يبحث عن التواصل وما يقابله من لا تواصل في تاريخ الفلسفة، ونحن نرى في نهاية القرن العشرين أن خيط الفلسفة السحري، أو حجر الفلسفة لم ينقطع حبل وصله منذ أن بدأ فعل التفلسف في الظهور انطلاقاً من الحضارات الشرقية القديمة حتى بلغ أوجه المنظم في الحضارة اليونانية".⁹¹

من خلال هذه الإطلالة الوجيزة لمفهوم التواصل في المعاجم الفلسفية يتبين لنا أنه مصطلح له إرهاباته الفلسفية المحضة، كما له بعد فلسفي ومنهجية القائمة، وهو عبارة عن تبادل المعاني والمعارف بين طرفين أو شخصين (مرسل/ مستقبل).

⁹¹ عمر مهييل: "إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة"، منشورات الاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت- لبنان، ط1، 2005، ص 15.

1. هـ. التواصل اصطلاحاً:

تعدُّ كلمة التواصل حديثة العهد نسبياً، فعلى غرار العديد من المصطلحات والمفاهيم التي تستمدّها العلوم الإنسانية والاجتماعية، يجد الباحث نفسه أمام تعاريف متعدّدة ومختلفة، باختلاف الباحثين وتعدّد اتجاهاتهم لمفهوم التواصل؛ وسنعرض مجموعة من المفاهيم من بينها:

• يعرف "شارل كولي" (Charles Cooley) التواصل بأنّه: "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر؛ إنّهُ يتضمن كلّ رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان؛ ويتضمّن أيضاً تعابير الوجه، وهيئات الجسم والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات، والقطارات والتلغراف والتلفون، وكلّ ما يشملهُ آخر ما تم من الاكتشافات في الزمان والمكان".⁹²

يتّضح لنا من هذا التعريف أنّ التواصل جوهر العلاقات الإنسانية، ومحقق تطوّرها، بفضل هذه المحافظة على العلاقات تكون الاستمرارية والفعاليّة بين عناصر التواصل، كما يتضمّن الرّموز الذهنيّة اللّغوية وغير اللّغوية؛ كالحركات، ونبرة الصوت والكتابة... وغيرها، ونخلص إلى أنّه له وظيفتان هما:

✓ **وظيفة معرفية:** تتمثل في نقل الرّموز الذهنية، وتبليغها في الزمان المكان، وبوسائل لغوية وغير لغوية.

✓ **وظيفة تأثيرية وجدانية:** تقوم على تقوية العلاقات الإنسانية، وتفعيلها على المستوى اللّفظي وغير اللّفظي.

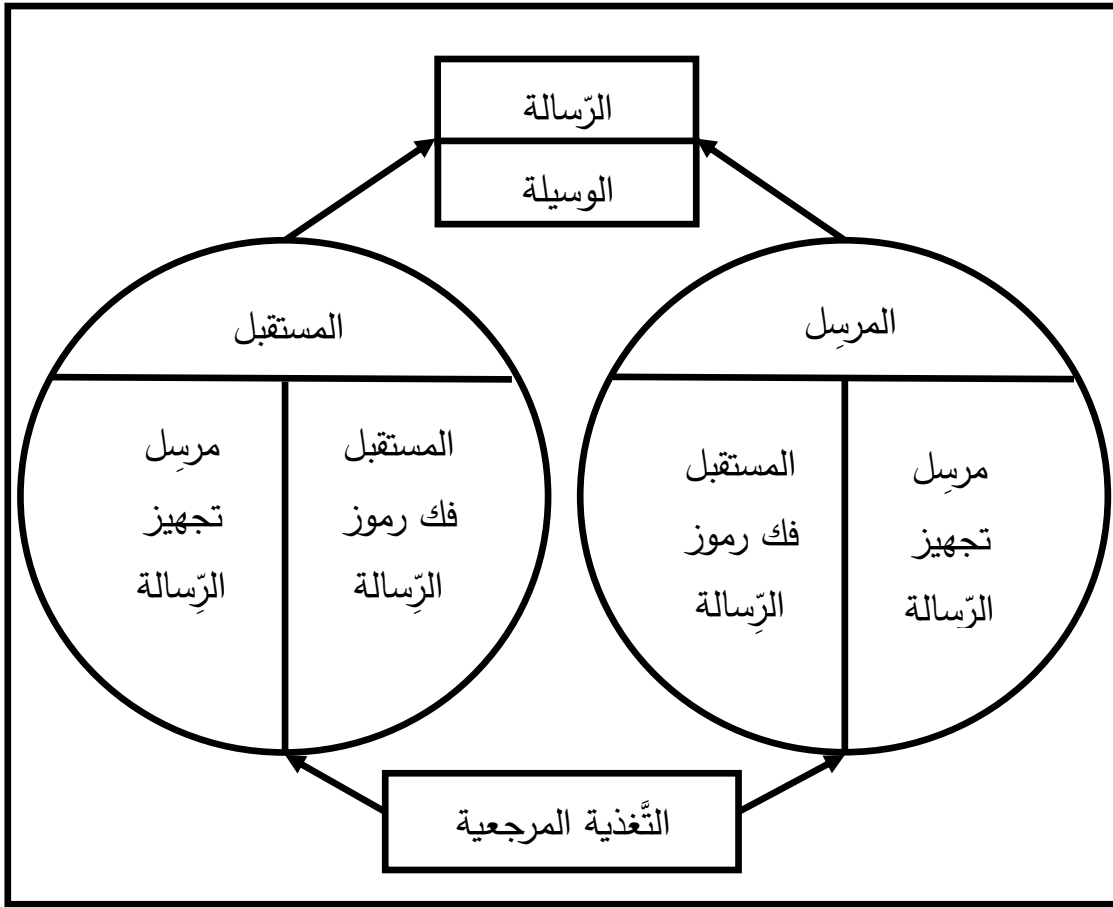
وهناك من عزّفه بأنّه: "عملية نقل الأفكار والتّجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات، وقد يكون هذا التواصل ذاتياً شخصياً أو تواصلاً غير لغوي، وقد يبنى على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف، ويفترض التواصل أيضاً - باعتباره نقلاً وإعلاماً - رسالةً، ورسالةً، ومتقبلاً، وشفرةً، يتفق على تسنيها وتشفيرها كل من المتكلّم والمستقبل (المستمع)، وسياقاً مرجعياً، ومقصديّة الرسالة".⁹³

⁹² Charles Cooley : (social organisation), cité in : J. Iohisse : La communication anonyme. ED. universitaire

1969, P 42.

جميل حمداوي: "التواصل اللّساني والبيميائي والتربوي"، ط1، 2010، ص 06.⁹³

ونوضح هذا من خلال الخطاطة التالية:



أمّا "طه عبد الرحمن" فقد عرّفه بأنّه: "قوة كبرى تشمل الوصل الذي هو نقل الخبر، والإيصال الذي هو نقل الخبر مع اعتباره المخبر، والاتصال الذي هو نقل الخبر مع اعتباره المخبر والمخبر إليه".⁹⁴

انطلاقاً من هذا يمكن القول، إنّ مصطلح التواصل حسب الدكتور "طه عبد الرحمن"، متعدّد وله ثلاث معاني: الأول إذا نقل الخبر يسمى بالوصل، والثاني نقل الخبر مع المخبر الذي هو المصدر أو (المتكلم) اصطلاح عليه بالإيصال، أمّا الثالث نقل الخبر مع المخبر (المتكلم) والمخبر إليه (المستقبل أو المستمع) سمّي بالتواصل.

⁹⁴ عبد الرحمن طه: "الحجاج والتواصل"، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية بأكادير (سلسلة الدروس الافتتاحية الدرس 10)، 1993، 1994، ص 50.

ويعرّف التواصل أيضاً بأنه: "تبادل المعلومات والرسائل اللغوية وغير اللغوية، سواء أكان هذا التبادل قصدياً أم غير قصدي بين الأفراد والجماعات".⁹⁵ بمعنى أنّ التواصل لا يقتصر على ما هو ذهني أو معرفي فحسب؛ بل يتعداه إلى ما هو وجداني، وما هو حسي حركي آلي؛ أي: ليس التواصل "مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنّه تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تُفهم، وقد لا تُفهم بالطريقة نفسها من طرف كلّ الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية".⁹⁶

انطلاقاً مما سبق، يُعدّ التواصل عبارة عن عملية تفاعلية تبادلية بين الأفراد والجماعات، يتمّ فيه تبادل المعارف الذهنية والمشاعر الوجدانية والحسية بطريقة لغوية أو غير لغوية.

انطلاقاً من الدلالات اللغوية بشتى أنواعها وفي القواميس الأجنبية، وحتى في الدلالات الاصطلاحية، تقترح الباحثة خلاصة لتعريف التواصل بأنه: عبارة عن تفاعل وتبادل مشترك، بين شخصين أو أكثر بعلاقة تأثير وتأثر فيما بينهما، ويكون هذا في مختلف المجالات المتعدّدة، ويتمّ هذا التبادل للمعارف والأحاسيس والرسائل بطريقة لغوية أو غير لغوية، عبر عناصر العملية التواصلية المتمثلة في المرسل والمرسل إليه والرسالة، والقناة والسُنن والتغذية الرّاجعة، من أجل تحقيق التواصل.

⁹⁵ عبد الكريم غريب وآخرون: "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية، العددان 10/9، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء . المغرب، 1998، ص 44.

⁹⁶ العربي أسليمانى ورشيد الخديمي: "قضايا تربوية"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء . المغرب ط1، 2005، ص 41.

المبحث الثاني: الرؤية التأصيلية العلمية للتواصل.

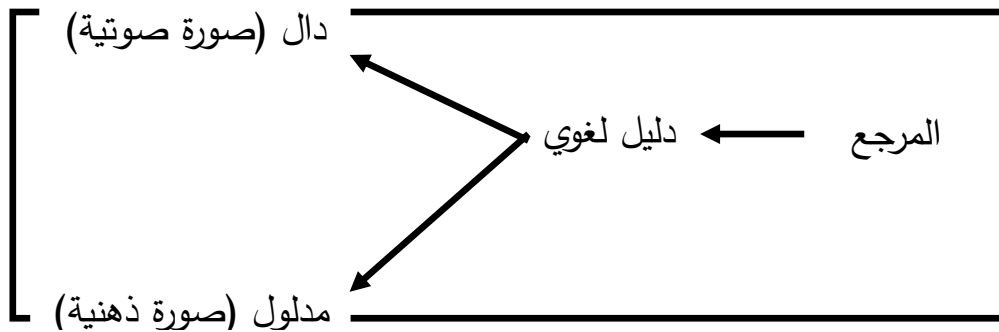
(2) التواصل في اللسانيات الحديثة:

يعدُّ التواصل القاسم المشترك الذي يربط العلوم المختلفة؛ كاللّسانيات وعلم اللغة، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، والاتّصال، وباعتباره حقلاً معرفياً واسعاً تعدّدت وتشعبت المفاهيم حوله، وفي هذا الصّدد يقول "عبد الجليل مرتاض" في كتابه "اللغة والتّواصل" "وأيا كان الأمر، فإنّه لمن الصعب أن نعثر على تعريف واحد للتواصل يضم كل أو أغلب أراء الباحثين".⁹⁷

• التواصل عند العلماء اللغويين الغربيين:

أ- التّواصل عند "فردناند دي سوسير" "F. Du Saussure":

قدّم "دي سوسير" من خلال دراسته اللّسانية في كتابه (محاضرات في اللّسانيات العامة) (Cours de linguistique général) عام 1916 تعريفاً للتواصل من خلال تعريفه للغة بأنّها: "مؤسسة اجتماعية، تؤدي وظيفة التّواصل بين الأفراد".⁹⁸ وكذلك "أنّ اللغة نسق من العلامات والإشارات والدّوال، هدفها التّواصل والتّبليغ، وخاصة أثناء اتحاد الدّال مع المدلّول بنيوياً أو أثناء تقاطع الصورة السّمعية مع المفهوم الذهني".⁹⁹ وهذا ما سنوضّحه من خلال الخطاطة التّالية:



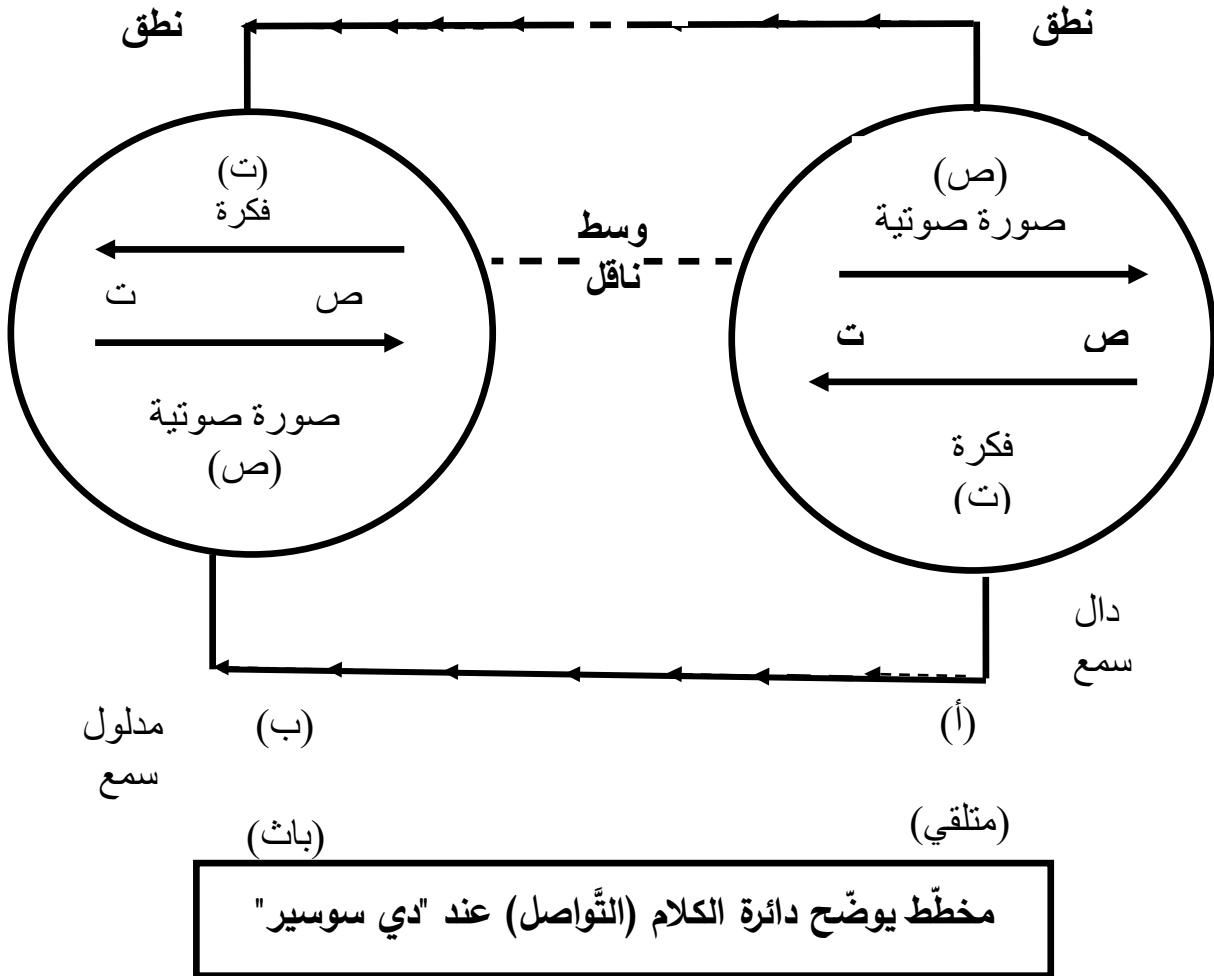
⁹⁷ عبد الجليل مرتاض: "اللغة والتّواصل اقترابات لسانية للتواصلين الشّفهي والكتّابي"، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص 78.

⁹⁸ فردناند دي سوسير: محاضرات في اللّسانيات العامة"، تر: يوسف غازي نصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1986، ص 24

⁹⁹ المرجع نفسه، ص 25.

يقترّب تعريف "سوسير" من تعريف "ابن جني" في كتابه "الخصائص" عندما عرف اللغة بأنّها "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم".¹

يشير "سوسير" إلى التّواصل من خلال ثنائية "اللغة والكلام" أو كما سمّاها "دائرة (مدار) الكلام"، وهو حدث اجتماعي من خلال الفعل الكلامي الذي يتحقّق في وجود شخصين كحدّ أدنى (باث / متلقي)، ووضّح ذلك بمخطط اتفق على تسميته بـ"دائرة الكلام" وهو على الشكل التّالي:²



يتّضح لنا من خلال المخطّط الموضّح أنّ "دي سوسير" لم يعلن في حديثه بشكل صريح عن التّواصل؛ وإنّما أشار إليه في حديثه عن "ثنائية اللغة-الكلام"، ويفترض أنّ الفعل الكلامي يتحقّق بوجود شخصين على الأقل، ويشرح كيف تتمّ عملية التّواصل أو التّخاطب بينهما بوجود الرّمزين (أ) و (ب) ويقول في هذا: "إنّ نقطة انطلاق دائرة التّواصل تكمن في

ابن جني: "الخصائص"، تح: عيد السّلام الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، طر، ج 1، 2002، ص 27.

² فردناند دي سوسير: محاضرات في اللسانيات العامة، تر: يوسف غازي نصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1986، ص 25.

دماغ أحد المتحاورين ولنفرض أنه (أ) أين ترتبط التّصورات (Concept) مع الصّورة السّمعية (تمثيلات العلامات الألسنية) المستخدمة في التّعبير عنها بطريقة محضة، ثم إنّ الدّماغ ينقل إلى أعضاء النّطق ذبذبة ملازمة للصّورة، فهذه ظاهرة نفسية تتبعها بدورها آلية فيزيولوجية، فتنتشر الموجات الصّوتية من فم المتحدث (أ) إلى أذن السّامع (ب)، ولكن هذه المرّة في اتجاه معاكس؛ (أ) فيتمّ انتقال الصّورة السّمعية من الأذن إلى الدّماغ بطريقة فيزيولوجية فيتم التّرابط النّفسي، داخل الدّماغ، وهكذا إذا افترضنا أنّ (ب) تحدث، فإنّ الدّارة ستأخذ مساراً للطريقة الأولى، وتتم بالخطوات نفسها".¹

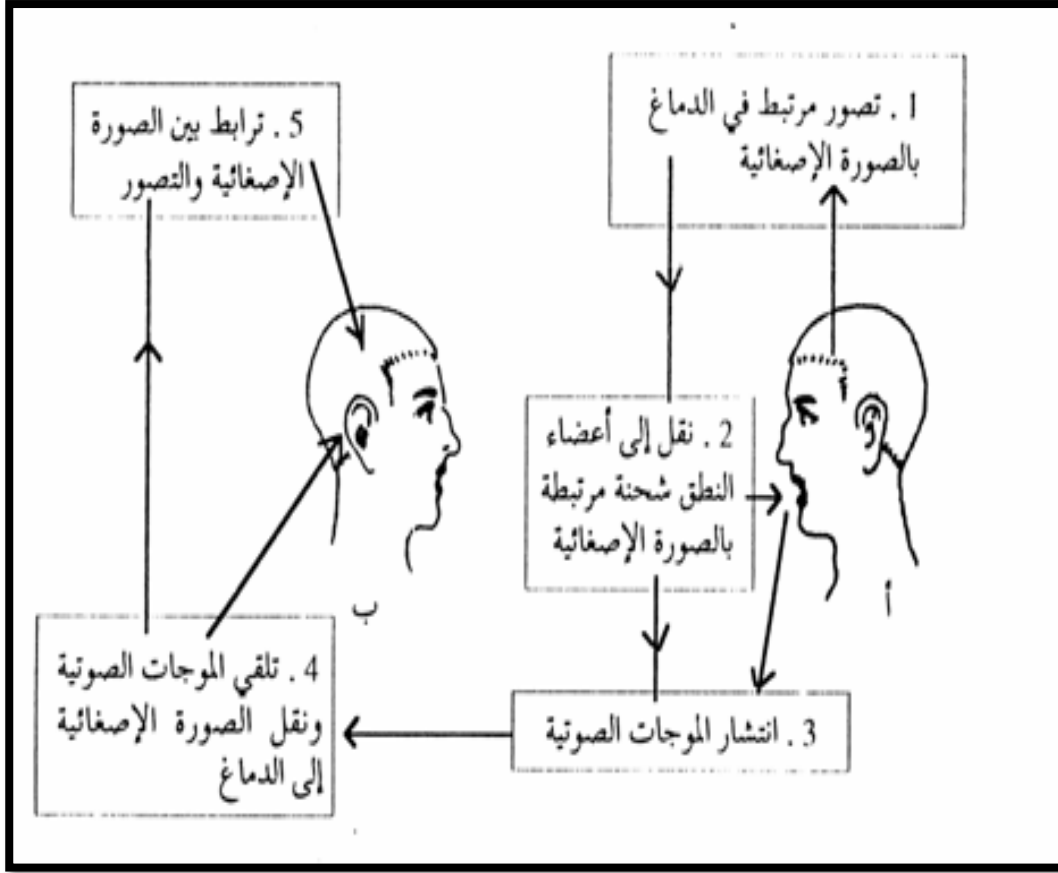
وقد قسم "سوسير" السّيرورة التّواصلية أو "المدار الكلامي" على حدّ تعبيره إلى:

- 1- **عنصر خارجي:** يتمثل في أعضاء نطقية وسمعية (الفم، الأذن) وعضو داخلي (المخ).
- 2- **المستوى النّفسي:** وهو بمثابة تحضير واستعداد سيكولوجي لإصدار الرّسالة وتلقيها، وما يبرّر حضور هذا المعطى السّيكولوجي لدى "سوسير" وتغليفه للعلامة بنزعة نفسية، هو استفادته من علم النّفس، وتأثره به.
- 3- **رسالة:** صادرة من دماغ المتكلّم (أ) في اتجاه أذن المخاطب (ب) أو من دماغ (ب) في اتجاه أذن (أ) حيث تتناوب وتتبادل الرّسائل بين طرفي العملية التّواصلية، وهذه حسب "سوسير" كما سمّاها "آلة فيزيائية بشكل صرف".²

¹ فردناند دي سوسير: محاضرات في اللّسانيّات العامة"، تر: يوسف غازي نصر، المؤسسة الجزائريّة للطباعة، الجزائر، 1986، ص 25.

المرجع نفسه، ص 25.²

يمكن استخلاص واستنتاج أفكار "سوسير" حول التواصل من خلال المخطط التالي:



انطلاقاً مما سبق، وفي ضوء ما تم ذكره، يمكن القول إنَّ الباحث اللُّغوي اللِّساني "فردناند دي سوسير" لم يتحدَّث بشكل صريح وواضح عن التَّواصل؛ بل أشار إليه في معرض حديثه عن ثنائية (اللُّغة- الكلام) أو (دائرة الكلام)، باعتبار أنَّ العلامة اللِّسانية المتمثلة في (الدَّال والمدلول) هي عملية تواصلية محضة، تكون بين شخصين كحدِّ أدنى (الباث والمتلقي) اللذان يرغبان في التَّواصل، وتبادل المعارف فيما بينهما.

ب- التَّواصل عند "أندري مارتيني" "André Martinet":

يعدُّ "أندري مارتيني" من الباحثين الذين اهتموا بالوظيفة التَّواصلية للُّغة، ويقول في ذلك: "التَّواصل بين أفراد المجتمع اللُّغوي، فهذه الوظيفة الإنسانيَّة تؤدِّيها اللُّغة بوصفها مؤسسة إنسانية على الرِّغم من اختلاف بُنيته من مجتمع لغوي إلى آخر، وهذا لا يعني أنَّ "مارتيني"

ينفي الوظائف الأخرى التي تؤديها اللغة بل يُقرُّ بها، إلا أنه يعتبرها ثانوية، فالوظيفة الجوهرية للغة تتمحور حول الإبلاغ والتفاهم والاتصال بين أفراد المجتمع اللغوي.¹

كما يؤكد على أن "اللغة تؤدي مجموعة من الوظائف في إطار الاستعمال، وتعمل هذه الوظائف جميعها من أجل تجسيد الوظيفة الأساسية، وهي وظيفة التواصل بمفهومه الواسع، سواء تعلق الأمر بوظيفة اللغة في تمكين أفراد المجتمع من التواصل فيما بينهم، أو وظيفتها في تحقيق تماسك المجتمع وانسجامه، أو وظيفتها في تحقيق المتعة الفنية والجمالية في الأدب".²

ويُعرّف "أندي مارتيني" اللغة على أساس أنها تلفظ مزدوج، وظيفتها التواصل؛ وهذا يعني أنه يمكن "تقسيم اللغة إلى تمفصل أول هو المونيمات (الكلمات)، أما التّمفصل الثاني، فهو الفونيمات والمورفيمات، فمثلاً إذا أخذنا كلمة (يلعبون)؛ فهي تتكوّن من مونيم (لعب)، وفونيمات صوتية (اللام، والعين، والباء)، ومورفيمات نحوية وصرفية مثل = (ياء المضارعة، واو الجماعة فاعل)، لكن الفونيمات لا يمكن تقسيمها أكثر، فهي لا تتجزأ إلى وحدات أصغر منها؛ لأنّ الصوت مقطع لا يتجزأ، وإذا جمعنا الفونيمات والمورفيمات مع بعضها البعض، فإننا نكوّن - في هذا الصّدد - مونيمات، وإذا جمعنا الكلمات بين بعضها البعض فإننا نكوّن جملاً، وبالجمل نكوّن الفقرات والمتواليات، وتكوّن الفقرات ما يسمّى بالنّص، ومن ثم يكون - تأليفاً واستبدالاً - ما يسمى باللغة التي من أهدافها الأساسية التّواصل".³

يتّضح من خلال هذا أن "أندي مارتيني" نظرت له اللغة أنها تؤدي وظيفة تواصلية، تمكن الأفراد من التّواصل فيما بينهم، كما تحقّق لهم نوعاً من الاتّساق والانسجام في أواسط المجتمع، وبهذا يمكن القول إنّ دراسة اللغة عند الوظيفيين لها وظيفة التّبليغ والتّواصل.

¹ نور الهدى لوشن: 'مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي'، المكتبة الجامعية الأريظط، الإسكندرية، مصر، 2000، ص 309.

² يحيى بعبطيش: 'نحو نظرية وظيفة للنحو العربي'، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006/2005، ص 38.

جميل حمداوي: 'التواصل اللساني والبيميائي والتربوي'، ط1، 2010، ص 10.

ت - التواصل عند "ليونارد بلومفيلد" "Leonard Bloomfield":

يوضح الباحث الألسني ومؤسس المدرسة التوزيعية في اللسانيات "ليونارد بلومفيلد" (1887 - 1949) أنَّ "الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وكان ذلك من خلال كتابه "اللغة" (Le langage) عام 1933¹، فقد تأثر بنظريات المدرسة السلوكية في علم النفس أمثال "وطسون، بافلوف، ثورندايك"، نتيجة التقائه بعالم النفس "أ.ب.فايس"، المعتمدة على نظرية المثير والاستجابة. وقد حاول تطبيقها في مجال اللسانيات، مقدماً لنا بواسطتها (نظرية توزيعية في التواصل). وذلك من خلال المثال الشهير الذي تم بين (جيل) و (جاك) و(تفاحة)؛ " فقد كان (جيل و جاك) يتنزهان في بستان، إذ شعرت جيل بالجوع فأبصرت تفاحة على فرع (فوق) شجرة، مما جعلها تصدر أصواتاً بواسطة أعضائها الصوتية، سمع جاك هذه الأصوات، فقفز فوق الحاجز (السياج)، وقطف التفاحة وأتى بها إلى جيل، ووضعها في يدها فأكلتها".²

حلَّ "بلومفيلد" هذه القصة من خلال العملية التواصلية التي حدثت بين "جيل" و"جاك"، فقسّمها إلى ثلاث أحداث (لحظات) أساسية في عملية التواصل وهي كالاتي:³

- المقام ما قبل فعل الكلام (أحداث سابقة).
- فعل الكلام.
- المقام ما بعد فعل الكلام (أحداث لاحقة).

ولتفسير هذه الظاهرة، يمكن وضع رموز انطلاقاً مما سبق ذكره حيث؛ (أ) يمثل رمز مثير المتكلم (stimulus)، ويتّضح من خلال جوع "جيل" ورؤيتها للتفاحة، (ج) تمثّل استجابة المستمع (Réaction)، وتتجلى من خلال إحضار "جاك" الطّعام المتمثل في التفاحة، وهكذا تكون السّيرة الكلامية حسب "بلومفيلد" كالاتي:

¹ Léonard Bloomfield : "Le langage, avant propose de Frédéric François", bibliothèque scientifique, Payot, paris, 1970, P 26.

Ibid, P27. ²

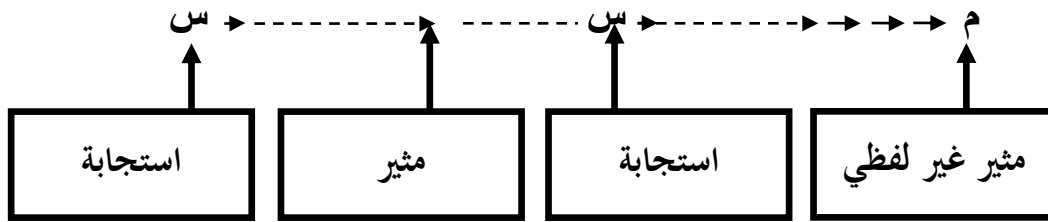
سعيد شنوفا: "مدخل إلى المدارس اللسانية"، المكتبة الأزهرية للتراث، جمهورية مصر للتراث، ط1، ص 90.³

مثير → → → استجابة

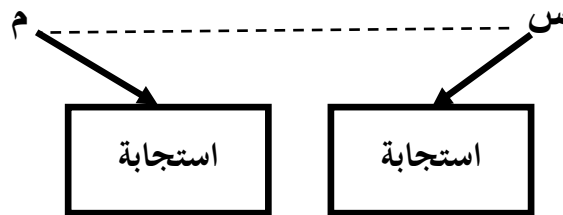
رؤية الطعام (التفاحة) → → → الحصول على الطعام (التفاحة)

تمثل الخطوط المتقطعة في الحدث الكلامي بين جسمي المتكلم (أ) والمستمع (ج)؛ فهذه الخطاطة اعتمدت فقط على "مثير واستجابة"، بينما أهملت مرحلة الكلام المتمثلة في الشعور بالجوع، ورؤية التفاحة، ورمز لها بالرمز (ب)، ثم هناك (إنصات جاك) الذي هو مثير استبدالي للواقع، أو الاستجابة الخارجية المتمثلة في قطف التفاحة وإعطائها "لجيل"، فعند إصدار "جيل" أصوات قامت في الوقت نفسه باستجابة لسانية بديلة (الاستجابة الحقيقية لو أن جيل قطف التفاحة بنفسها فهذه الاستجابة البديلة أصبحت بمثابة مثير بديل عند جاك عندما أحضر التفاحة).

وبهذا فسيرورة الكلام تتم حسب الشكل الآتي:¹



فهذه الخطاطة تشير إلى أن المثير اللفظي يمكن أن يكون في الوقت نفسه استجابة (س) للمثير (م) غير اللفظي، ومثيراً (م) للاستجابة النهائية (س) في العملية التواصلية إلا (ب) التي تمثل مرحلة الكلام أو (فعل الكلام) وهي كالاتي:



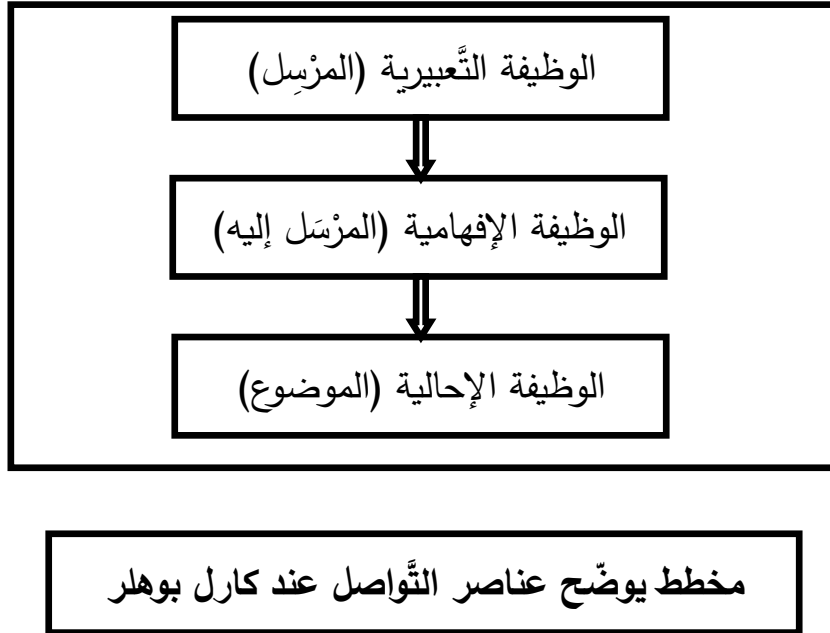
سعيد شنوفا: "مدخل إلى المدارس اللسانية"، المكتبة الأزهرية للتراث، جمهورية مصر للتراث، ط1، ص 91.

يتضح مما سبق ذكره، إنَّ الباحث الألسني "بلومفيلد" يشير إلى أنَّ اللغة عبارة عن استجابة لسانية حقيقية وأصلية، محدّدة بموقف سلوكي، تؤدي وظيفة تواصلية في قالب سلوكي، كما أنَّ العملية التَّواصلية محصورة في مرحلة "فعل الكلام" لأنَّها لها جذورها اللسانية، أمَّا المرحلتان (المقام ما قبل وبعد فعل الكلام فلهما حقولهما المعرفية المختلفة).

وعليه يمكن القول إنَّ العملية التَّواصلية عند "بلومفيلد" محصورة في إطار سلوكي ضيق متمثِّل في المثير والاستجابة، بينما التَّواصل عبارة عن تفاعل بين مرسل (المثير) والمتلقي (الاستجابة) عبر رسالة (فعل الكلام) وبهذا تتحقّق العملية التَّواصلية.

ث - التَّواصل عند "كارل بوهلر" "Karl Bohler":

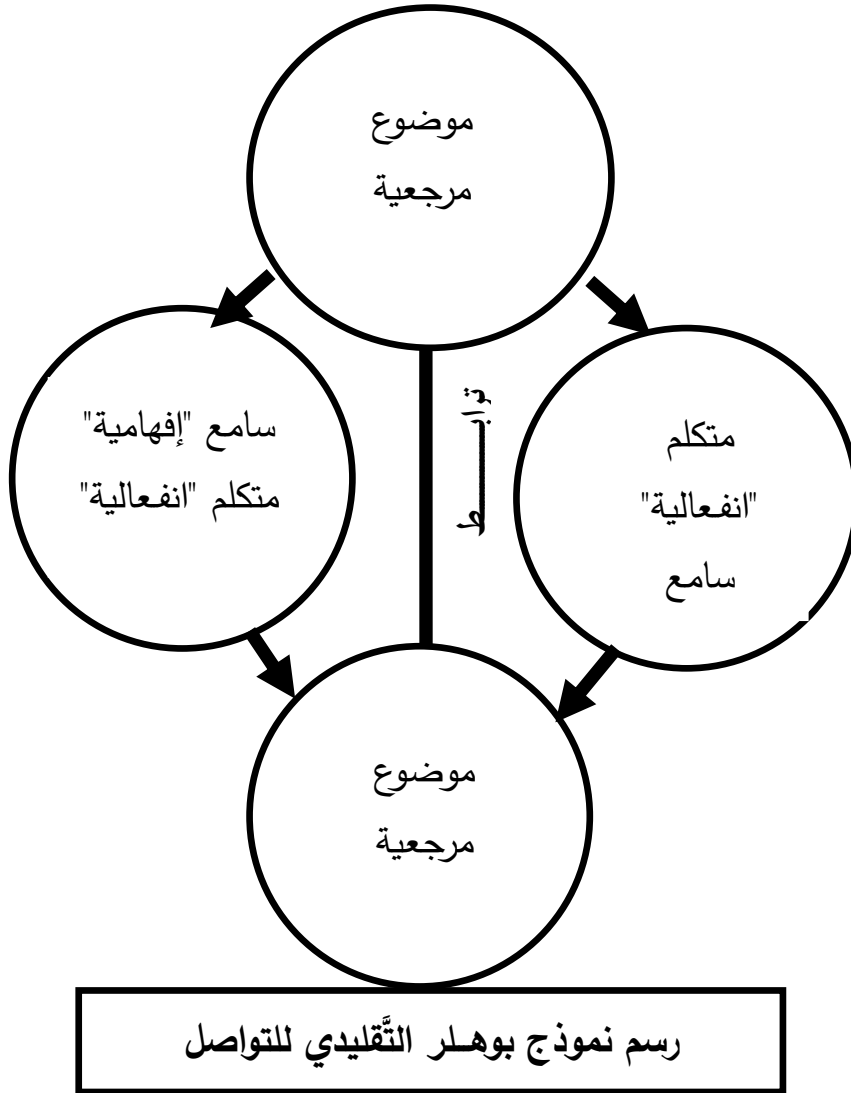
يضيف "العالم اللغوي الألماني كارل بوهلر (1918 - 1963) إلى ما جاء به العالم اللساني "فرديناند دي سوسير" في الفعل التَّواصل المتّصل في (الباث والمتلقي) ثلاثة مكوّنات أساسية في العملية التَّواصلية، كما تتولّد من هذا النّموذج ثلاث وظائف تحدّد اللغة وهي: الوظيفة التَّعبيرية، الوظيفة الإفهامية والوظيفة الإحالية، وتعمل هذه الوظائف في شكل تراتيبي¹. كما هو موضّح في الشّكل الآتي:



¹ عبد المالك مرتاض: "نظرية التّبلغ بين الحداثة الغربية والتّراث العربي"، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، 1992، العدد الأوّل، ص 15.

نخلص إلى أن "كارل بوهلر" ركز على ثلاث مكونات أساسية متمثلة في المرسل والمرسل إليه؛ حيث يقابل كل مكون بوظيفة، فالوظيفة التعبيرية (الانفعالية) تقابل ضمير المتكلم (المرسل)، والوظيفة الإفهامية تقابل ضمير المخاطب (المرسل إليه) بينما تقابل الوظيفة الإحالية (المرجعية) ضمير الغائب أي الشيء (الموضوع).

لتقريب النموذج إلى الذهن إجرائياً نمثله بالخطاطة التالية:¹



¹ عبدا لقادر الفاسي الفهري: "عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، كتاب المنهجية والعلوم الإنسانية"، دار توبقال للنشر، المغرب، طر، 1993، ص 43.

بناءً على هذا النموذج التقليدي "بوهلر" استطاع "رومان جاكبسون" أن يستدل "بسهولة على بعض الوظائف اللسانية الصرفية".¹

ج- التواصل عند "رومان جاكبسون" "Roman Jakobson":

يضيف العالم اللغوي والنقاد الأدبي الروسي "رومان جاكبسون"، الذي يعدّ من أبرز لساني "حلقة براغ" ومن الذين اهتموا كثيراً بالعملية التواصلية؛ حيث نادى "رومان جاكبسون"، بنظرية وظائف اللغة الستة التي استلهمها من نظرية الاتصال (Communicative theory) والتي ظهرت لأول مرة سنة 1948.² وبهذا يقول إنّ "اللغة تؤدي ستة وظائف تتدرج جميعها ضمن الوظيفة التواصلية، وكان ذلك في كتابه "محاولات في اللسانيات العامة" "Essai de linguistique générale"³ كما يؤكد على ضرورة دراسة اللغة من خلال وظيفة التواصل.

وبناءً على تصور "سوسير" و"بوهلر" في مفهوم العملية التواصلية يضيف لها ثلاثة وظائف أخرى، التي نادى بها "جاكبسون" وهي أنّ "وظيفة التواصل هي التي تتيح للإنسان الاتصال بغيره من بني جنسه، إلا أنّ لهذه الوظيفة طابعاً ثنائياً أيضاً يكمن في وجود شكلين من التواصل: التواصل بالكلام (Communication oral)، والتواصل بالكتابة (Communication écrite)، فالتواصل بالكلام أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعاً هو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، ومن هذا المنطلق يشمل عمليتي بث واستقبال رسالة، لها مدلولات معينة تحدّد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه، وتتمّ عملية التواصل هذه تبعاً للدوافع النفسية الفيزيولوجية للمتكمّل، كما تتحقّق عبر القناة السمعية".⁴

¹ عبد القادر الفاسي الفهري: "عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، كتاب المنهجية والعلوم الإنسانية"، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1993، ص 43.

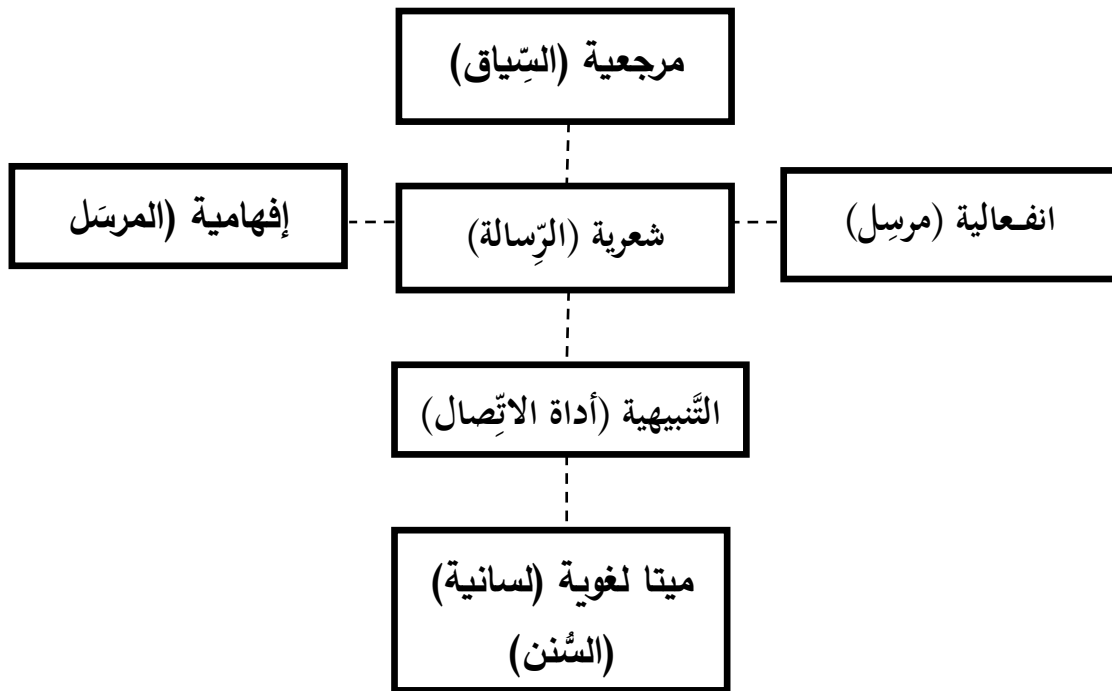
أحمد مؤمن: "اللسانيات النشأة والتطور"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، ط2، 2005، ص 148.

³ فاطمة الطبال بركة: "النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة ونصوص"، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت- لبنان، ط1، 1993، ص 66.

نعمان بوقرة: "لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء"، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2012، ص 20.

انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول: إنّ "رومان جاكبسون" قد تأثر تأثراً مباشراً بنموذج "بوهلر" التقليدي حيث؛ جعله المرجع الأولي لإضافة العناصر الفرعية التي أكمل بها العوامل المحيطة بإنشاء أو تشكّل عملية تخاطبية معيّنة، إذ ورد في "قضايا شعرية" قوله الصريح: "إنّ النموذج التقليدي للغة، كما أوضحه على وجه الخصوص"، يقتصر على ثلاث وظائف - انفعالية وإفهامية ومرجعية - وتتاسب الوظائف الثلاثة لهذا النموذج المثلث، ضمير المتكلم (المرسل)، وضمير المخاطب (المرسل إليه)، وضمير الغائب (شخص ما)، من هذا النموذج يمكن أن نستدلّ بسهولة على بعض الوظائف اللسانية الإضافية".¹

وعليه يمكن أن نستخلص أنّ هناك وظائف رئيسة تجسّدت في نموذج "بوهلر" التقليدي، ووظائف أخرى لسانية إضافية أعدها "جاكبسون"، مهمّة في الوضع التخاطبي بمختلف مستوياته، ومن هنا وضع "جاكبسون" ترسيمة مكوّنة من ستّة عناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة، المرجع والسّنن، ويمكن توضيحها في المخطّط أو (النموذج التّواصلي):²



¹ رومان جاكبسون: "قضايا شعرية"، تر: محمد الوالي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب- ط1، 1988، ص 30.

² Roman Jakobson : "Essais de linguistique générale, les fondements du langage Ed minuit", 1963, P 214.

ويمكن أن نميّز بين وظائف التواصل التي حدّدها "جاكيسون"؛ حيث كلُّ عنصر يؤدي وظيفة معيّنة، ولا يمكن عزل وظيفة عن أخرى فهي متكاملة لإتمام العملية التواصلية وهي كالآتي:

1- الوظيفة الانفعالية : "La Fonction émotive"

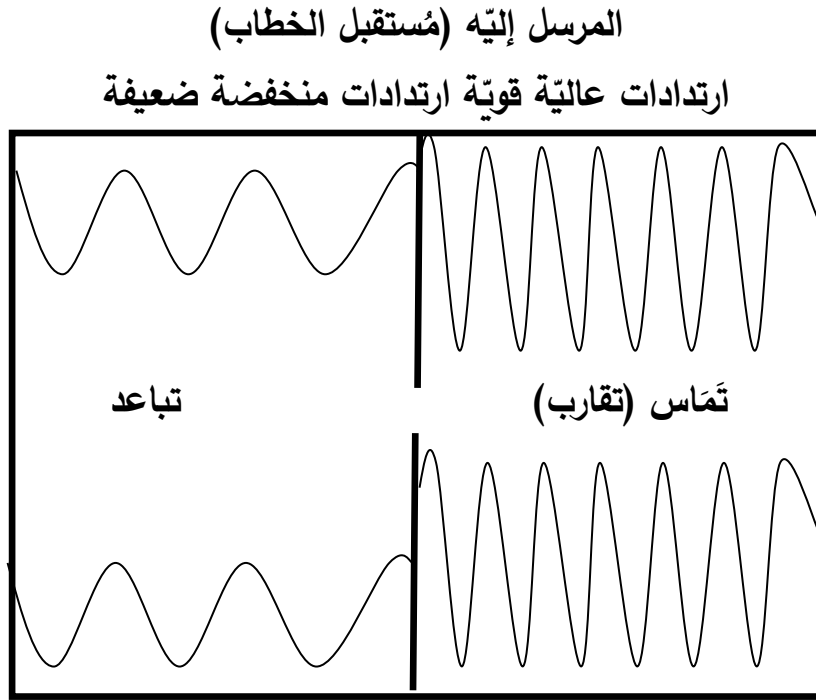
تسمّى كذلك "بالوظيفة التعبيرية" "La fonction expressive"، وتركّز على المرسل لأنها "تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلّم اتجاه ما يتحدّث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب".¹ وبهذا تنقسم الانفعالات من هذه الزاوية إلى "التعبير الانفعالي الخالص عمّا يختلج في الذات التي كانت مصدر للخطاب المرسل، وأخرى تجاوزت النّقل المباشر للأحداث التي يبدي المرسل اتجاهاته في هذا الموقف المتميز، ويجعل الخطاب المنجز ملكاً له، ويتجلّى الصّنف الأوّل في الرّسالة المشحونة بخطاب علمي، أو حديث عادٍ حيث؛ تنطبق في معظمها الدّوال مع مدلولاتها، بينما تزداد الرّسالة المشحونة بخطاب متعالٍ في قيمتها الإبداعية كلّما تمكن الباحث من إرسال سلسلة وحدات خطابية ذات مدلول متجاوز للواقع الخالص، متعالٍ عن حقيقة كما هي في وجودها الطّبيعي".²

وبهذا فإنّ "الطبقات الانفعالية المتعاقبة في خطاب منطوق مباشر تشدّ وضوحاً، ويرتفع نتوؤها المحدّب كلّما ظهرت على سطح الخطاب أكثر من المكتوب؛ لأنّ الأوّل يستعمل آليتين: تكون أولهما فيزيولوجية في النّبر، والتّفخيم، والتّريق... بينما تكون الثانية دلالية صرفية تدركها من المسنّنات المتعارف عليها في المجتمع، أمّا الخطاب المكتوب فيعتمد على الآلية الثانية فقط؛ لأنّ الجانب الفيزيولوجي للدّوال يضمّر عندما يتحوّل الخطاب من صيغته المنطوقة إلى صورته المكتوبة خطياً، فيتراجع ذلك النّوؤ عند تلقيه من قبل المستقبل" كما هو موضّح في الشكل الآتي:³

¹ فاطمة الطبال بركة: "النّظرية الألسنية عند رومان جاكيسون دراسة ونصوص"، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت- لبنان، ط1، 1993، ص 67.

² الطاهر بن حسين بوميزر: "التواصل اللّساني والشّعريّة - مقارنة تحليلية لنظريّ رومان جاكيسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 36.

³ المرجع نفسه، ص 35.



طبقة انفعالية خطابية منطوقة طبقة انفعالية خطابية منطوقة

المرسل (منتج الخطاب)

يتّضح لنا من خلال ما سبق ذكره أنّ "الوظيفة الانفعالية" تركز على المرسل الذي يقوم ببث الرسالة باستعمال اللغة للتعبير عن مشاعره وعواطفه سواءً عن طريق الخطاب المكتوب أو المنطوق كالتأوه والتعجب، وتختلف الرسالة التعبيرية باختلاف المواقف المختلفة.

2- الوظيفة الإفهامية : "La Fonction cognitive"

ويطلق عليها بعض اللسانيين مصطلح "La fonction impressive"، أو "Vocatif"، وتبرز هذه الوظيفة في المرسل إليه (المتلقي)، وهدفها جلب انتباه المتلقي، وتوضح جلياً في صيغتي النداء والأمر، التي تتفصل من الناحية التركيبية والصرفية وحتى الصوتية في بعض الأحيان، عن الأصناف الاسمية والفعلية، فجمل الأمر تختلف مع الجمل التقريرية في نقطة أساسية وهي أنّ هذه الأخيرة خاضعة لمعيار الصدق، في حين أنّ هذا المعيار غير وارد في الأولى، وبهذا فإنّ عبارة "اشربوا"، هذه الكلمة لا يمكنها أن تثير السؤال "هل هذا الأمر صادق أم كاذب؟"، وهو السؤال الذي يمكن طرحه بكل تأكيد في عبارات مثل: "كنا نشرب"، "سنشرب"، "قد نشرب". فضلاً عن ذلك؛ فإنّ الجمل التقريرية

وعلى عكس جمل الأمر، يمكنها أن تتحول إلى جمل استفهامية "Interrogatives" مثل: "هل كنا نشرب؟"، "هل سنشرب"، "قد نشرب"، "أليس كذلك؟".¹

وعليه يمكن القول: إنَّ "الوظيفة الإفهامية" تركز على المرسل إليه، وتتمثل في الجمل الإنشائية.

3- الوظيفة المرجعية: "La Fonction référentielle":

ترجمت الوظيفة المرجعية بمصطلحات عديدة منها الوظيفة "التقريرية" **Dénotative**، أو "المعرفية" **Cognitive** أو "إيحائية" **démotive**، غير أن هذه المصطلحات تشترك في كونها تشير إلى الوظيفة المهيمنة عندما تتجه الرسالة إلى السياق وتركز عليه، وتتلون كل رسالة بهذه الوظيفة عندما يكون محتواها مؤيداً للأخبار الواردة فيها، باعتبار أن اللغة فيها تحيلنا على أشياء وموجدات نتحدث عنها، وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة.²

وقد أعدَّ "جاكبسون" هذه الوظيفة أكثر الوظائف هيمنة في تواصلنا اليومي، بل هي أساس كل تواصل، حتى أن البعض دعاها بالوظيفة التواصلية واختزل التواصل فيها، والسبب في ذلك عائد إلى أنها أولى الوظائف التي لأجلها استخدم الإنسان اللغة.³

يتضح مما سبق ذكره أن "الوظيفة المرجعية" تقوم على السياق التواصلية وتحدد العلاقات بين المرسل والغرض الذي ترجع إليه، أو على نقل المعارف وحقائق المعلومات، لذا دعاه "جاكبسون" بالمهيمنة والأكثر أهمية في العملية التواصلية مقارنة مع الوظائف الأخرى.

4- الوظيفة الإنتباهية: "La Fonction phatique":

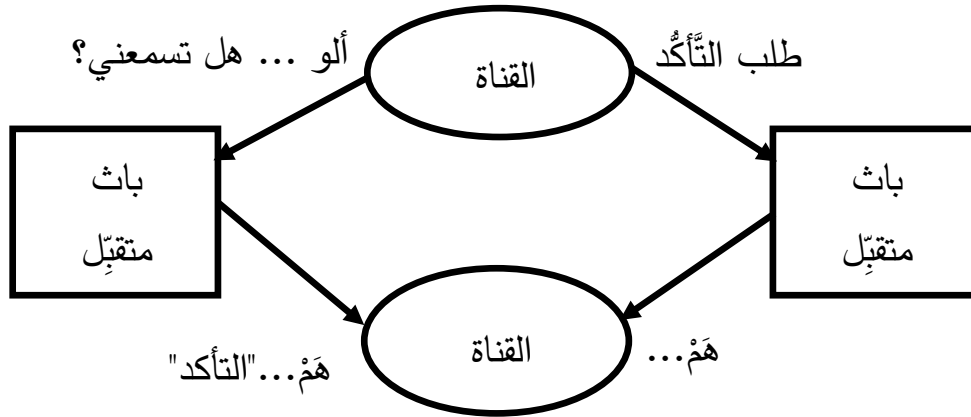
تسمى بالاتصالية، وتتعلق هذه الوظيفة "بالقناة الناقلة"، هدفها الرئيسي إقامة التواصل والحفاظ عليه، تعتمد على كلمات تتيح للمرسل إقامة الاتصال قطعه، وتأخذ أبعاداً تشكيلية توظف أغراض فنية توفرها الرغبة في إقامة التواصل، كما أنها توظف للتأكد إذا كانت دورة الكلام تشتغل، وقدَّم "جاكبسون" مثال على ذلك: هل تسمعي؟ - ألو -

¹ عبد الكريم غريب: "التواصل، نظريات ومقاربات - جاكبسون، مونان، ميبكي، هابرماس وآخرون"، تر: عز الدين الخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، ط1، 2007، ص 67-68.

² الطاهر بن حسين بومزير: "التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 44-45.

³ أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، دط، 2011، ص 32.

فهمت؟ - أنصت لي؟¹ وبهذا فالمتكلم يمتلك أنماط لغوية تقوم بأدوار خارجية عن نطاق الخطاب الإبلاغي لتزويد المتلقي بقيم إخبارية، وإنما تؤدي وظيفة المحافظة على سلامة جهاز الاتصال، والتأكد من استمرار مرور سلسلة الرسائل الموجهة إليه على الوجه الذي أرسلت به، وهذا ما ذهب إليه "جاكسون" عندما أقر بأنها توظف في الجوهر لإقامة التواصل وتمديده أو قطعه، وتوظف كذلك للتأكد ممّا إذا كانت دورة الكلام تشتغل، ولإثارة انتباه المخاطب أو التأكد من أن انتباهه لم يرتخ مثل: «قل هل تسمعي؟» أو بالأسلوب الشكسيري " «أتسمع إلي!» ومن الجانب الآخر من الخط «هَمْ - هَمْ» إشارة إلى سلامة الاتصال عبر القناة المستخدمة في العملية التواصلية.² المشكلة دائرياً كما يلي:



من خلال هذا المخطط يمكن القول، إنّ "الوظيفة الانتباهية" تتمحور حول قناة الاتصال باعتبارها الوسيلة الأساسية لإقامة التواصل، ولا يكون دور الرسالة إيصال المعلومات فحسب؛ بل تسعى إلى إنشاء علاقات اجتماعية بين المتخاطبين (المرسل والمرسل إليه).

5- وظيفة ما وراء اللغة : "La Fonction Métalinguistique"

تسمى باللغة الوصفة "Métalangage" أو "الوظيفة المعجمية" "La fonction de glose" ويميز "جاكسون" بين مستويين للغة هما: "اللغة الموضوع" (Langage objet) التي تتحدث عن الموضوعات والأشياء و"اللغة الوصفة" (Métalangage) التي تتحدث عن اللغة ذاتها، لكن هذه الأخيرة ليست فقط أداة علمية، ضرورة للاستعمال من

¹ هامل شيخ: "التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي من البنية إلى الأفق التداولي"، عالم الكتب الحديثة، أربيد - الأردن، ط2005، ص 160.

² الطاهر بن حسين بومزير: "التواصل اللساني والتبعية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 42.

طرف المنطقة واللّسانيين؛ بل تلعب دوراً هاماً في اللّغة المتداولة يومياً.¹ والتركيز على "اللّغة المستعملة في التّواصل اللّساني، بوصفها وتحليلها، واستخراج القوانين والشّفرات المنظّمة لها، يولّد "الوظيفة الواصفة للغة" (الميتا لغوية)، وهذه الوظيفة تبدو جليّة في عبارة المنطقة واللّغويين، والنّحاة والبلاغيين وكل مهتم بعلوم اللّغة، كما تلعب دوراً هاماً في لغة التّواصل اليومية كقولنا: "اشرح لي ما تقول ... ماذا تقصد؟ ... ما معنى كلامك؟" ويستعمل المرسل والمرسل إليه اللّغة الواصفة كلّما دعت الضرورة، خاصّة في اكتساب الطفل اللّغة الأم يلجأ بكثافة لهذه العمليات اللّغوية الواصفة".²

يتّضح من خلال "وظيفة ما وراء اللّغة" أنّها تركز على الرّسائل التي يكون محورها اللّغة، ونميزها في مجالين لغويين، الأول تمثله اللّغة الواصفة وتأخذ موضوعاً لها والثاني يرتبط بعمليات الشرح التي تظهر في الكلام اليومي.

6- الوظيفة الشعرية : "La Fonction Poétique":

وتسمى كذلك "بالجمالية"، أو "الإنشائية"، أو "الخطابية"، وتتمحور حول الرّسالة كعنصر قائم بذاته والجانب الملموس حسب "جاكسون"، وهي لا تنحصر في الشّعر فحسب، ولكن تتجاوزها لتشمل جميع المرسلات الخطابية، والكلام يصبح أدبياً حين تكون الرّسالة فيه وسيلة وغاية في آن واحد".³ وتقوم هذه الوظيفة على إبراز قيمة الأصوات، والكلمات والتركيب... في ذاتها، فتكسبها قيمة مستقلة".⁴ وبهذا نجد "جاكسون" قد اهتم كثيراً بهذه الوظيفة، باعتبارها تهتم كثيراً بقضايا البنية اللّسانية، ويمكن عدّها جزء لا يتجزأ من اللّسانيّات".⁵

ونستخلص من "الوظيفة الشعرية" أنّها تركّز على الرّسالة سواء أكانت شعرية أو جمالية، وتبحث عن الخصائص المؤثرة فيها باستعمال أساليب صادقة، كما تعدّ من إحدى الوظائف الأساسية وبدونها تصبح اللّغة ميتة.

¹ عبد الكريم غريب: "التّواصل، نظريّات ومقاربات - جاكسون، مونان، مبيكي، هابرماس وآخرون"، عز الدين الخطابي، زهورحوتي، منشورات عالم التّربية، ط1، 2007، ص 69.

أحمد فريقي: "التّواصل التّربوي واللّغوي - دراسة تحليليّة"، تق: مصطفى محسن، ط1، 2011، ص 33-34.²

³ أحمد عزوز: "المدراس اللّسانية أعلامها، مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصل، دار آد الرضوان، وهران - الجزائر، ط2، دت، ص 95.

⁴ عبد القادر الغزالي: "اللّسانيّات ونظرية التّواصل رومان جاكسون نموذجاً"، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2003، ص 50.

يوسف أبو العدوس: "الأسلوبية الرّؤية والتّطبيق"، دار السيرة، بيروت - لبنان، ط1، 2007، ص 13.⁵

وعليه يمكن القول، إنَّ تقديم "رومان جاكسون" لهذه الوظائف اللغوية باعتباره أنَّه يمكن أن نستفيد منها في دراسات لغوية مختلفة، كما يمكن أن نضع هذه الوظائف الست في الخطاطة التالية:

- 1- الوظيفة الانفعالية (التعبيرية) تتمركز حول المرسل.
- 2- الوظيفة الانتباهية (الاتصالية) تتمركز حول القناة.
- 3- الوظيفة الشعرية (الجمالية) تتمحور حول الرسالة.
- 4- الوظيفة المرجعية (المعرفية) تتمحور حول السياق.
- 5- الوظيفة الإفهامية (التأثيرية) تتمحور حول المرسل إليه.
- 6- الوظيفة الميتا لسانية (اللغوية الوصفة) تتمركز حول السُّنن.

المرجعية

Référentielle

الإفهامية

Cognitive

الشعرية

Poétique

الانفعالية

Emotive

الانتباهية

Phatique

ما وراء اللغة

Métalinguistique

ح- التَّواصل عند "أزوالد ديكرود" "Oswald Ducrot":

يعرف العالم الفرنسي اللساني "ديكرود" التَّواصل بأنَّ: "اللُّغة ليست دائماً لغة تواصل واضح وشفاف؛ بل هي لغة إضمار وغموض وإخفاء، ويعني هذا أنَّ الفرد قد يوظف اللُّغة، في سياق اجتماعي معين، للتمويه والتَّخفية وإضمار النِّوَايا والمقاصد، ويكون هذا الإضمار اللُّغوي ناتجاً عن أسباب دينية واجتماعية ونفسية وسياسية وأخلاقية".¹

يتَّضح لنا من قول "أزوالد ديكرود"، أنَّ للغة عدة أوجه دلالية مختلفة؛ وهذا ما يزيد من غموضها وعدم شفافيتها التَّواصلية، وعليه تكون اللُّغة للإضمار والتمويه والإخفاء.

جميل حمداوي: "التَّواصل اللساني والبيميائي والتربوي"، ط1، 2010، ص 10.

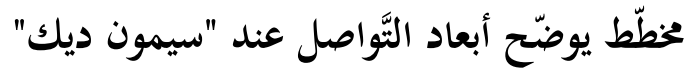
خ- التواصل عند "سيمون ديك" "Simon Dick":

يعدُّ التواصل لدى الباحث "سيمون ديك" الذي يُمثّل أحد أعلام النحو الوظيفي "Grammaire Fonctionnelle"، ويدعو إلى أنّ العملية التواصلية تقوم على عدة أبعاد واختصرها في خمسة أبعاد متمثلة في:¹

- 1- **البعد العلائقي:** يتفاعل هذا البعد مع المشاركين في العملية التواصلية من خلال تغيير معلوماتهم وفق العلاقات المرتبطة بينهم.
- 2- **البعد التوجيهي:** يكون فيه الفعل المطلوب عملاً أو قولاً.
- 3- **البعد الإخباري:** يقوم فيه المتكلّم من أحاسيسه ومشاعره.
- 4- **البعد الاستشاري:** يتعلق بالاستشارات النّابعة عن الأحاسيس.

وعلى هذا الأساس فإنّ التواصل عند "سيمون ديك" يتمثّل في الأبعاد الخمسة؛ فالبعد العلائقي نجده في العلاقة الموجودة بين المرسل والمرسل إليه، أمّا التوجيهي فهو عبارة عن أساليب أمرية أو استفهامية، والبعد الإخباري الهدف منه الإخبار عن شيء ما، أمّا البعد التعبيري يهدف إلى التعبير عن الأحاسيس والمشاعر، وأخيراً البعد الاستشاري يهدف هو الآخر إلى نقل الإشارات المتعلقة بالأحاسيس، وبهذا نستخلص أنّ التواصل تتضافر فيه الأبعاد الخمسة ليقوم بوظيفة التواصل، ويمكن توضيحها حسب الخطاطة التالية:²

أحمد المتوكل: "اللّسانيّات الوظيفية مدخل نظري"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت - لبنان، ط2، 2010، ص47. ¹
المرجع نفسه، ص 48. ²



د- التواصل عند "كاترين أوريكيوني" Catherine Oreochioni:

حاولت الباحثة اللغوية الفرنسية "كاترين أوريكيوني" التوصل إلى مفهوم التواصل من خلال نقدها لأهمّ عنصر تواصلي متمثّل في (مشكل تجانس السّئن)؛ إذ تقول في ذلك: "أنّ التواصل بالرغم من انتهائهما لنفس الجماعة اللسانية فإنّهما لا يتكلمان من نفس اللغة وقدرتهما لا تتطابق مع اللغة المشتركة إذ هناك اختلافات ممكنة بين اللغتين الفرديتين".¹

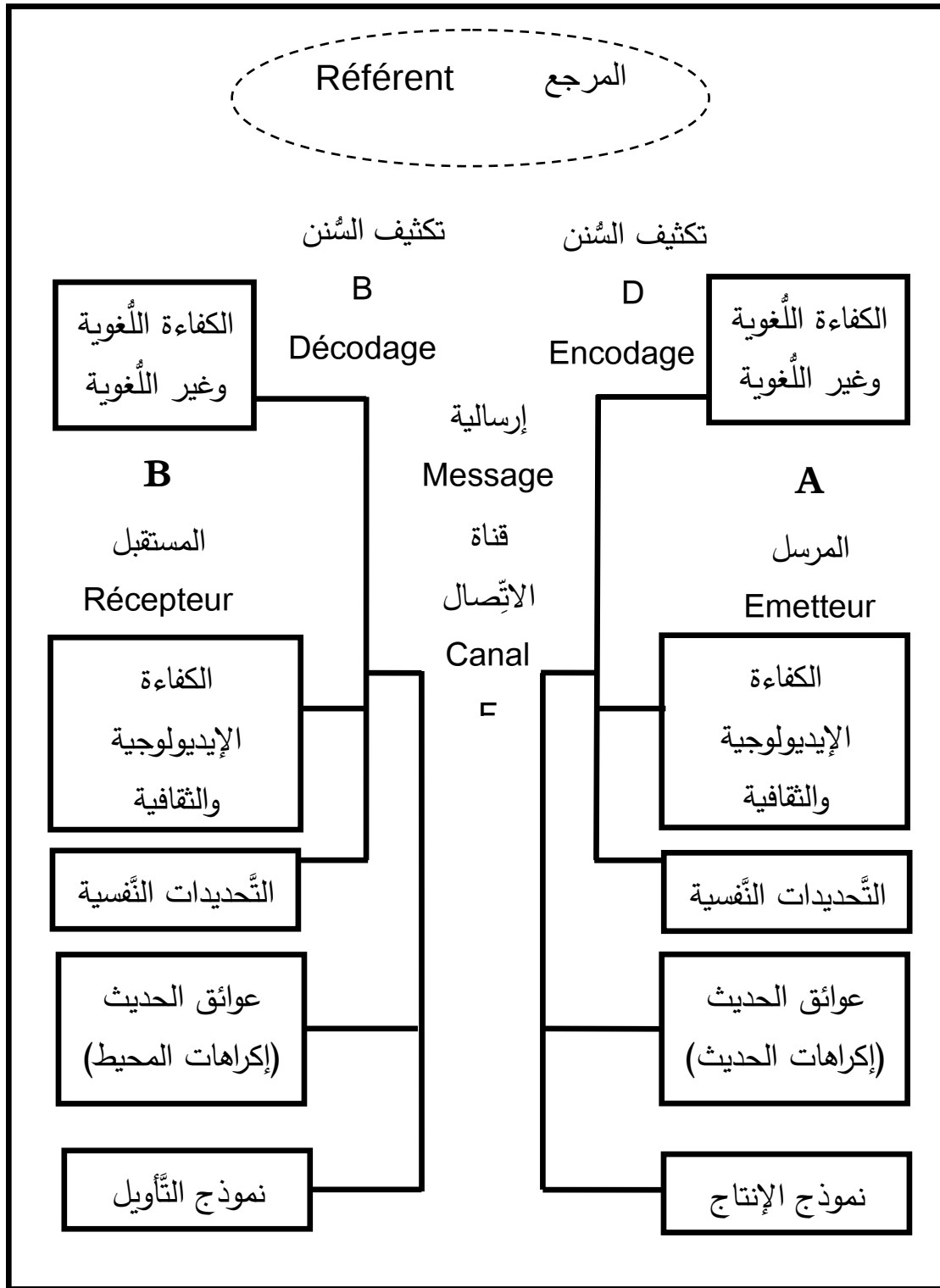
وبهذا "الكلام لا يأخذ قيمته الحقيقية إلّا في تعالقه بعناصر المحيط وُلد فيه، أو بالسّياق بنوعيه اللغوي وغير اللغوي، وكذلك مختلف إكراهات المحيط التّخاطبي، والعوامل الثقافية والإيديولوجية، فكلّ هذه العوامل مؤثّرة في فعل التّواصل".²

وعليه نجد الباحثة "أوريكيوني" قد تناولت نظرية "جاكسون" بشكل مغاير ومختلف ويوضّح فيه العملية التّواصلية، "إذ يخرجها من الفهم النّفسي الخالص إلى الفهم الموقفي الاتصالي، كما تجاوزت نموذج السّئن (Model code)، إلى نموذج الاستدلال الذي يضمّ مختلف الأبعاد للعملية التّواصلية اللسانية وغير اللسانية ولهذا اقترحت "أوريكيوني" خطاطة مغايرة، وموسعة لظروف التّواصل، اختصرتها في نموذجها الآتي"³:

¹ كاترين أوريكيوني: "فعل القول من الذاتية في اللغة"، ترجمة: محمد نظيف، إفريقيا، الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2007، ص 18.

² المرجع نفسه، ص 18.

³ المرجع نفسه، ص 27.



مخطّط يوضّح التّواصل عند "كاترين أوريكيوني"

انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن إبراز الاختلاف الموجود بين "جاكبسون" و"أوريكيوني" في نقطتين مهمتين:

الأول: حسب رأي الباحثة "أوريكيوني" أنه "لا يمكن أن يُظهر المرسل وكأنه شخص يأخذ من خزانة اللغوي دون أي عائق، وعليه تؤكد على اختيار المرسل من خلال مراعاة:

- الظروف الحسية للتواصل.

- الخصائص الموضوعية والبلاغية التي يمتاز بها الخطاب.

الثاني: يعدُّ طرح الباحثة "أوريكيوني" إسهاماً تواصلياً يسجل عناصر التفاعل الحواري، إذ أضافت بعض العناصر أغنت وأثرت جانب المرسل والمرسل إليه في نظرية "جاكبسون"، وهذه العناصر كما وردت في الخطاطة وهي:

- التّحديدات النّفسية، وهي تلعب دوراً هاماً في بناء الرّسالة وفك رموزها.
- الكفاءات الثقافية والإيديولوجية، لكلّ من المرسل والمرسل إليه، وهي تقيم مع الكفاءات اللّغوية علاقات متينة.¹

ونستخلص أنّ العلاقة بين النصّ (الرّسالة) والمرسل هي علاقة إنتاج (بناء)، وبين النصّ والمرسل إليه علاقة شرح (فك رموز، تأويل). وبناءً على هذا يمكن القول، إنّ التّواصل حسب الباحثة "أوريكيوني" عبارة عن كيان مبني وفق وضعية تفاعل وتداخل مجموعة من الفاعلين داخل سياق معين.

¹ محمد عيد العزيز عبد الدايم، عرفات فيصل المنّاع: "نظرية البّنيان بين التّوصيف والتّأصيل والإجراء"، دار مكتبة البصائر، لندن، ط1، 2015، ص 28.

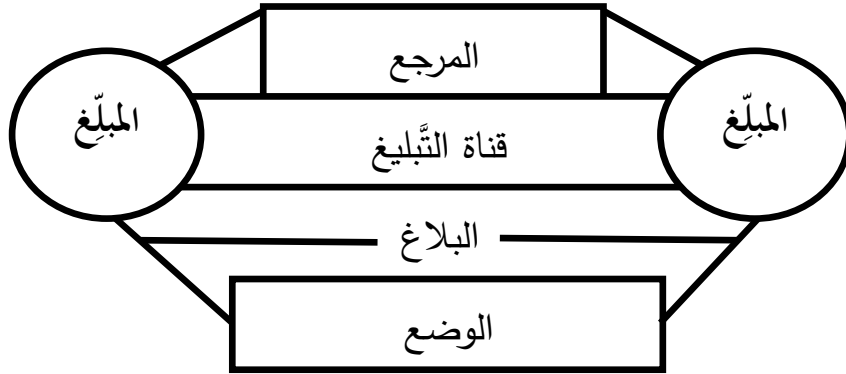
• التواصل عند العلماء اللسانين العرب المحدثين:

أ- التواصل عند "عبد الرحمن الحاج صالح" - رحمه الله -

لقد ميز الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" - رحمه الله - بين مصطلح "التبليغ" كبدلاً للمصطلح الأوروبي "التواصل" (Communication) باعتبار أن "التبليغ" أو الإبلاغ "أدق وأفصح من التواصل، خاصة بإنفراده بميزة الاشتقاق في اللغة العربية، ويقصد به (التبليغ) تلقي البلاغ والمعلومات من طرف واحد، والبلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فن إقناع الآخر والتأثير عليه".¹

وميز كذلك بين استعمال لفظ "اتصل" كفعل و"اتصال" كمصدر، خاصة إذا كان مضافاً إلى لفظة "علم" على المصطلح، أي "علم الاتصال" (Science de communication) الذي ظهرت بوادره في السنوات الأخيرة من القرن الماضي، كعلم قائم بذاته، له حقله المعرفي ونظرياته ومجالاته وتقنياته، خاصة في مجال تكنولوجيا الاتصالات الحديثة".²

وعليه قدّم الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" - رحمه الله - ترسيمة يوضح فيها عملية التبليغ أو كما سماها بـ"دورة التخاطب" وهي كالآتي:



مخطط يوضح عملية التبليغ عند عبد الرحمن الحاج صالح - رحمه الله -

¹ عبد الرحمن الحاج صالح "التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية"، مجلة المبرز، الجزائر، العدد 06، 1995، ص 16.

المرجع نفسه، ص 16.²

يتضح مما سبق ذكره، إنَّ التَّواصل حسب الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" - رحمه الله - أنَّه تم تغييره "بمصطلح التَّبليغ"، لما لهذا الأخير من دقة ووضوح وفصاحة ودينامية لعملية التَّبليغ المتمثلة في (المبلِّغ، قناة التَّبليغ، المبلَّغ، البلاغ، المرجع والوضع)، لهذه العناصر السُّنن تتم دورة التَّخاطب عند الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" - رحمه الله -.

ب- التَّواصل عند "عبد المالك مرتاض":

لقد أُصطلح العرب مصطلح "التَّبليغ" أو "الإبلاغ" مقابلاً للمصطلح الأوروبي (Communication)، حسب رأي الدكتور "عبد المالك مرتاض"، وهو في تمثيله أدق وأدلى على هذا المعنى من مصطلح "التَّواصل" الذي قد يشيع في كتابات بعض النُّقاد العرب المعاصرين، ذلك أنَّ المصطلح الأوروبي إنَّما ورد في أصوله التَّعددية المعنوية، على حين أنَّ معادلة العربي "التَّواصل" لم يرد في العربية بهذا المعنى، بل هو محايد لا يتعدَّى أي معنى في غيره، وإنَّما يقتصر على ما فيه من معنًى في نفسه.¹ و"التَّبليغ" عند الدكتور "عبد المالك مرتاض": "يشمل المفهوم العام للوضع والإخبار، أو نقل أمر من أعلى إلى أدنى، أو من أعلى مستوى إلى مستوى مماثل له في الدرجة".²

و"لفظ "البلاغ" اسم قديم الاستعمال في اللُّغة العربيَّة، والاسم منه "البلاغ"، وقد ورد في القرآن الكريم وصفاً لوظيفة الأنبياء والرُّسل اتجاء من أرسلوا إليهم من الأمم ليبلِّغوهم رسالات الله".³

¹ عبد الملك مرتاض: "نظرية التَّبليغ بين الحداثة الغربية والتراث العربي"، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، العدد 1، 1992، ص 13.

² المرجع نفسه، ص 13.

³ المرجع نفسه، ص 14.

وكذلك يربط مفهوم "التبليغ" برسالة توجه من طرف (أ) إلى طرف آخر (ب) في حالة انعدام الوسيط، أمّا في حالة وجوده، فإنّ صورة التبليغ تتعدّى مؤلّفة، لكي تتجزأ من ثلاث أطراف متماثلة في¹:

- (أ) ← باث أو مرسل (المبلّغ).
 (ب) ← مستقبل أو على سبيل الوساطة.
 (ت) ← مستقبل آخر على سبيل العلم.

وعليه يمكن القول، إنّ التّواصل حسب الدكتور "عبد المالك مرتاض" له بديل، وأُصطلح عليه بالتبليغ الذي يشمل الأخبار ونقل الخبر بين طرفين متماثل في طرف (أ) وطرف آخر (ب) عبر رسالة التبليغ، ومن هنا نستخلص أنّ التبليغ عنده عبارة عن نظرة لسانیّة محضّة، تتمّ بين طرفين، وعبر رسالة لغويّة.

ت - التّواصل عند "طه عبد الرحمن":

يرى "طه عبد الرحمن" أنّ التّواصل ثلاثة معاني:²

الأوّل: عبارة من نقل الخبر، ويسمّى "بالوصل".

الثّاني: نقل الخبر مع المخبر الذي (مصدر الخبر / المتكلّم)، وأُصطلح عليه "بالإيصال".

الثّالث: نقل الخبر مع المخبر الذي هو المتكلّم والمخبر إليه (المستمع)، ويسمّى "بالاتّصال".

كما أنّ العمليّة التّواصلية عند الدكتور "طه عبد الرحمن" مرتبطة بالحجاج، وفي هذا الصّدّد يقول: "لا تواصل باللسان من غير حجاج، ولا حجاج بغير تواصل باللسان".³
 من خلال تحليلنا لقول "طه عبد الرحمن" تظهر لنا ثلاثة نماذج للتواصل، وهي كالآتي:⁴

¹ عبد الملك مرتاض: "نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية والتراث العربي"، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، العدد 1، 1992، ص 14 - 15.

طه عبد الرحمن: "التّواصل والحجاج"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 1994، ص 05.

المرجع نفسه، ص 06.

المرجع نفسه، ص 20 - 23.

✓ النموذج الوصلي:

من خلال هذا النموذج يجرد الحجاج من الفعالية (الوظائف) الخطابية، وذلك بمحو آثار المتكلم والمستمع (أسماء - إشارات - ضمائر)، يُظهر فيه المغامرات الخطابية، بحضور معارف مشتركة بين المستدلين بها، ويربط هذا النموذج بتصور "شانون ويفر".

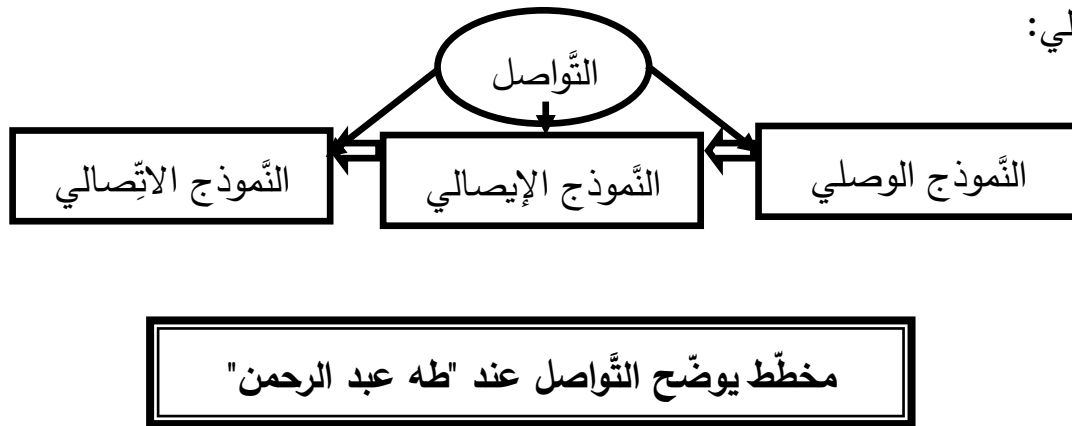
✓ النموذج الايصالي:

يركز على دور المتكلم في الفعالية الخطابية، وارتباطها باللغة التي تؤدي وظائف مختلفة، تختلف باختلاف السياقات، وهذه الفعالية الخطابية لا تؤدي أهمية للمستمع إلا إذا تحولت إلى متكلم، وعليه يربط "طه عبد الرحمن" هذا النموذج بنظرية "الأفعال الكلامية".

✓ النموذج الاتصالي:

يركز على دور المتكلم والمستمع معاً في الفعالية الخطابية؛ حيث يركز على علاقة التفاعل الخطابي، وينشأ بينهما ازدواج في مختلف مستويات الخطاب: التزاوج القصدي والوظيفي والسياقي، ودور الممارسة الحية التي تتبنى على الأخذ بالمعاني المجازية، والقيم الأخلاقية، مشيداً في ذلك على نموذج نظرية الحوار.¹

يتضح من خلال نظرية "طه عبد الرحمن" لمفهوم التواصل، أنه يعتمد على ثلاثة معاني مختلفة الأوجه متماثلة في الوصل والإيصال والاتصال، وربطها من خلال النموذج الوصلي، والنموذج الايصالي، والنموذج الاتصالي ويمكن توضيحها من خلال المخطط التالي:



¹ نظرية الحوار: نظرية جديدة ظهرت في ثمانينات القرن الماضي، تعتمد على قطاعات مختلفة كالمنطق الرمزي، المنطق غير الصوري، ونظرية الحجاج وحركة التفكير النقدي، وفلسفة اللغة وفلسفة التواصل.

ث - التواصل عند "أحمد المتوكل":

يرى "أحمد المتوكل" صاحب "نظرية النحو الوظيفي"¹، "أنَّ المحور الأساس للعملية التواصلية متمثل في المستوى المعرفي للمتواصلين، وسماه بـ "المخزون المعرفي"، وعليه ميّز بين ثلاثة أنواع للمعارف"². وهي كالآتي:

♣ **المعارف المقامية**: تركز على عناصر المقام الذي بواسطته تتم عملية التواصل، وبهذا فالمقام يختلف باختلاف أنواعه، والمقام ليس هو مقام التدريس، وعليه فإنجاح السيرة التواصلية تقتضي مراعاة مقام المتكلم.

♣ **المعارف العامة**: تركز بمدرجات المتخاطبين، باعتبار أن لكل فرد مدركاته التخاطبية الخاصة به، ومثال ذلك معارف الأمي في التكنولوجيا منعدمة على عكس الإعلامي أو المختص في المعلوماتية، وعليه فإنجاح العملية التواصلية تقتضي بالضرورة إلى مراعاة الفوارق المعرفية بين المتخاطبين.

♣ **المعرف السياقية**: يوفرها للمتخاطبين، ما تم إيصاله في قطعة خطابية سابقة، وهذه المعارف يشترطها سياق التخاطب بين المتخاطبين.

وعلى أساس نجاح العملية التواصلية عند الدكتور "أحمد متوكل"، صنّف الخطاب إلى أنواع مختلفة، ويقترحها كالتالي:³

- ❖ **غرض المخاطب إلى**: خطاب سردي، حاجي، وصفي، تعليمي، وترفيهي.
- ❖ **نوع المشاركة إلى**: خطاب ثنائي، خطاب جماعي، وفردى (مونولوجي).
- ❖ **طريقة المشاركة في الخطاب إلى**: مباشر أي التّباشر بين المتخاطبين في الخطاب المباشر أو غير المباشر، كأن يكون الخطاب مكتوباً كالجريدة والكتاب، أو غير مباشر كالخطاب الهاتفي، والتلفزيوني، والإعلامي.

¹ النحو الوظيفي: هو النحو الذي لا يقتصر على الدور الذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة؛ أي الوظائف التركيبية (النحوية كالفاعل و المفعول)؛ لأنّ هذه الوظائف لا تمثل إلا جزءاً من كل تفاعل مع الوظائف الأخرى، (المقامية - التّليغية)، هي الوظائف الدلالية للعبارات اللغوية بالأغراض التّليغية (التواصلية) التي تستعمل هذه العبارات كوسيلة لبلوغها (ينظر: أحمد المتوكل: "قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 21).

² أحمد المتوكل: "قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من النص إلى الجملة"، دار العربية للعلوم ناشرون، المغرب - الرباط، ط1، 2012، ص27.

³ عبد الوهاب صديقي: "النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية - نحو منهجية تدريس وظيفي"، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ط1، 2017، ص 179 - 180.

❖ وجهه إلى خطاب موضوعي: خالياً من تدخّل ذات المتكلّم، وخطاب ذاتي تتدخل فيه الذات المنتجة للخطاب.

وكذلك يؤكد "أحمد المتوكل" أنّ نحو "الخطاب الوظيفي يقوم على مبادئ النظرية الوظيفية الأساسية، وركّز على المبادئ المعرفية الثلاثة التالية"¹

• المبدأ الأول: اللّغات الطّبيعية (وظيفة الأصل) هي وظيفة التّواصل، وما عداها فوظائف فرعيّة.

• المبدأ الثاني: بنية اللّغات الطّبيعية ليست مستقلة عن وظيفتها التّواصلية.

• المبدأ الثالث: تربط بين بنية اللّغة الطّبيعية، ووظيفتها التّواصلية علاقة تبعية؛ حيث تحدّد الوظيفية خصائص البنية.

يتّضح ممّا سبق ذكره، ومن خلال عرض أفكار الدكتور "أحمد المتوكل" أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التّواصل بين أفراد المجتمع، وارتباط اللّغة بالمجتمع دليل على التّباين والاختلاف في المعارف اللّغوية في السّياقات المختلفة، وبهذا فإنّ الخطابات المنتجة تؤدّي وظيفة التّواصل.

¹ أحمد المتوكل: "مسائل النّحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي"، دار الكتاب الجديدة، المغرب - الرباط، ط1، 2009، ص 08.

نستخلص من هنا أنّ اللسانيّات نادت بأهمية التّواصل، فأسهمت في دراستها على الصّعيدين العربي والغربي، وهذا ما زاد من تنميتها وتطويرها، حيث اشترك الباحثون في نقطة متمثلة في أنّ اللغة تؤدّي وظيفة "التّواصل" استناداً إلى التعريف الكافي والشّافي "لابن جني" في قوله "أمّا حدّها؛ فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم".¹

كما يمكن القول إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التّواصل؛ لأنّه يمثل عملية إنسانيّة وديناميّة لها بعدها الاجتماعي، وتتطوي على تبادل الأفكار والمشاعر بين ستّة عناصر متماثلة في المرسل، والمرسل إليه، والرّسالة، والقناة، والسّياق، والتّغذية الرّاجعة، وهذا ما سنوضّحه في المبحث الموالي.

¹ - ابن جني: "الخصائص"، تحقيق: عبد السّلام الهنداوي، دار الكتب العلميّة، الطبعة الثّانية، الجزء الأوّل، 2002، ص 27.

المبحث الثالث: المراكز الأساسية للعملية التواصلية.

(3) عناصر العملية التواصلية:

تمهيد: 

منذ بدايات السّتينيات من القرن الماضي، حُدّدت عناصر الوضعية التواصلية بفعل العملية التواصلية؛ حيث أضحت علماً قائماً بفضل عناصرها الستة التي تتفاعل فيما بينها من خلال نقل الرّسالة من منشئتها إلى متلقيها، وذلك من أجل التأثير والإقناع والإخبار، وعليه سطر "رومان جاكسون" عناصر التّواصل، وحدّدها في ستة عناصر تكتمل فيما بينها، وهي على النحو الآتي:

1.1. المرسل (الباث): "Le Destinateur/L'émetteur"

يعدُّ المرسل "مصدر الخطاب المقدم الذي يقوم بإنشاء الرّسالة، ويمثّل الدور الرئيس وركناً حيويّاً في الدّارة التواصلية، فهو الباعث الأوّل على إنشاء خطاب يوجّه إلى المرسل إليه في شكل رسالة، وقد تداوله اللّسانيون في قوالب اصطلاحية مثل: الباث، المخاطب، النّاقِل، المتحدّث، المنتج".¹

بالرّغم من اختلاف المصطلحات المستخدمة للتعبير عن هذا العامل فإنّه "العامل الأوّل في خطاطة العملية التواصلية، والعنصر الأساس الذي تنطلق منه؛ حيث يبدأ الحوار بصياغة أفكاره في رموز تعبّر عن المعنى الذي يقصده، كما أنّه يحدّد طبيعة الرّسالة محتواها ولغتها لإيصالها إلى المتلقي".²

يتضح مما سبق أنّ "المرسل" يشكل منطلق العملية التواصلية باعتباره الطرف الأوّل والفاعل فيها حيث؛ يبعث الرّسالة إلى المتلقي في شكل كَلِمات، أو حركات أو إشارات، أو صور من أجل التأثير في المتلقي.

¹ - عبد السلام المسدي: "الأسلوبية والأسلوب - الدراسات الأسلوبية والبنوية"، الدار العربية للكتاب الجديد، ط1، دت، ص 137.

² - حارث عيود: "الاتصال التربوي"، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، ط1، 2009، ص 32.

♣ شروط المرسل:

- يقوم المرسل بإيصال رسالته بنجاح، ولا بدّ من أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي تزيد من فاعليته، وهي كالآتي:¹
- إيمانه وقناعته بالرسالة التي يريد أن ينقلها للمستقبل.
 - تمكّنه من محتوى الرسالة وقدرته على الردّ على أسئلة واستفسارات المستقبلين، وإحالتهم على المراجع والمصادر التي تغطّي المحتوى.
 - المصداقية في الموضوع المطروح، والصّدق في عرض المعلومة.
 - معرفته بخصائص الفئة المستهدفة ليستطيع إعداد الرسالة التي تناسبهم.
 - أن يحسن اختيار الزمان والمكان الملائمين لتوصيل الرسالة.
 - فن الإلقاء للرسالة الشفوية، والقدرة على التأثير في المستقبل.
 - قدرته على كسب ثقة وإعجاب المرسل ممّا يجعله أكثر جاذبية للجمهور، وهذا ما يُلاحظ في البرامج التلفزيونية؛ إذ أنّ إعجاب الجمهور وثقتهم بمقدّم البرنامج يجعلهم يتابعون البرنامج بدافعية وشوق، ممّا يؤديّ إلى نجاح العملية التواصلية.
 - امتلاكه لمهارات التواصل، فمن المهارات الأساسية للمرسل النّاجح التّكلّم بصوت مسموع، والكتابة بخطّ واضح ومقروء، والقدرة على الرّبط والشمول، وأن تكون اتجاهاته نحو نفسه ورسالته والمستقبل إيجابية.
 - أن يكون للمرسل القدرتان "المستقبلية والمنسقة"، للقيام بعملية التّرميز، وتفكيك الرّمز بالرجوع إلى النّظام اللّغوي الذي يشترك فيه مع الرسالة.
 - أن يكون المرسل على لياقة كافية تسمح له بتوجيه خطابه في شكله المنطوق والمكتوب، فالأولى تتطلب قدرة فيزيولوجيّة على بثّها، وقدرة كتابتها، كالعلامة الصوتية والأشكال الخطيّة.
 - وعلیه يمكن القول إنّ هذه الشروط هي التي يجب أن تتوفر في "المرسل" من أجل تحقيق وإنجاح العملية التواصلية.

¹ حمدي، نرجس والخطيب، لطفي والقضاة، خالد (وآخرون): "تكنولوجيا التربية"، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ط1، 1992، ص 51.

2.1. المرسل إليه: "Le Destinataire"

يعدُّ المرسل إليه العنصر الثاني في عملية التواصل باعتباره مستقبل الرسالة، وهو "المتلقي أو المخاطب، وقد يكون السامع أو القارئ أو المشاهد، وقد أطلق عليه مجاز المصطلح الفيزيائي "المستقبل" "Le récepteur"، يقابل المرسل داخل الدارة التواصلية اللفظية أثناء التخاطب؛ حيث يقوم بعملية "التفكيك" "Décodage" لكل أجزاء الرسالة سواء أكانت كلمة أو جملة أو نصاً، وبهذا يوجد تفاعل عضوي بين عناصر عملية التواصل الرئيسية الثلاثة: المرسل، المرسل إليه والرسالة".¹

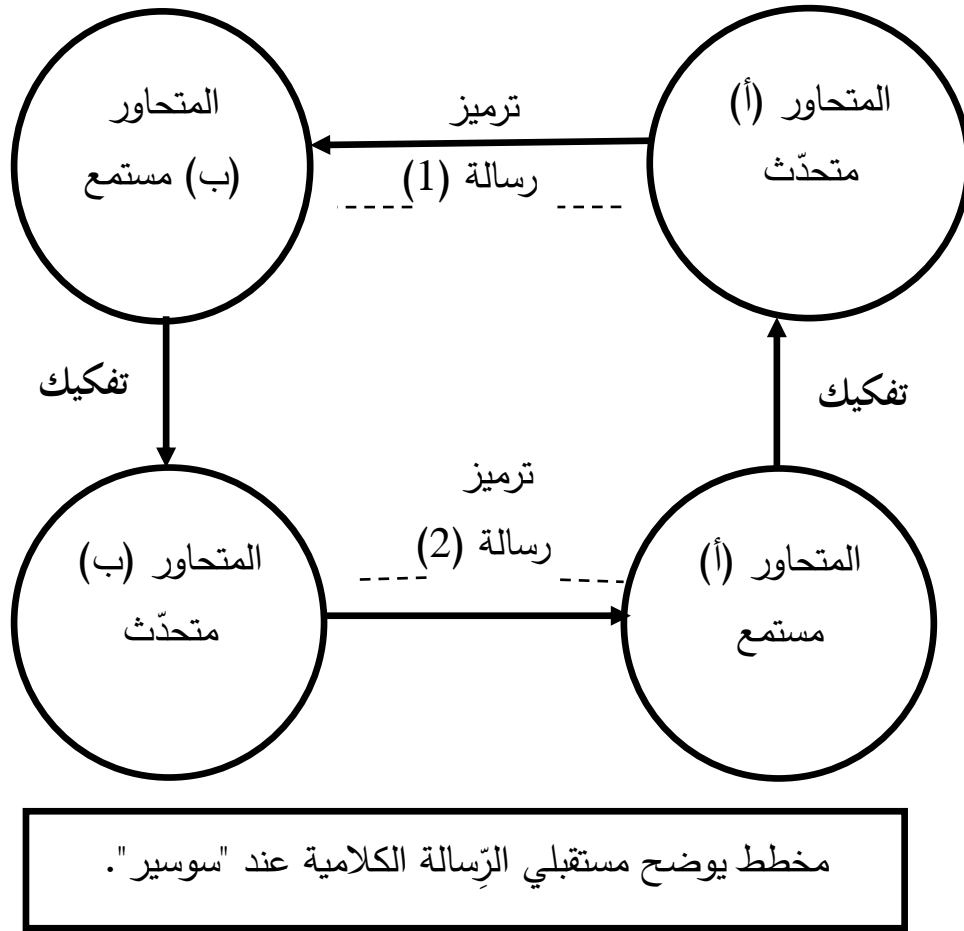
واستناداً إلى ذلك "يعدُّ المرسل إليه عضواً فعالاً في مسألة نجاح الرسالة أو فشلها وهو ما يحيل إلى طبيعة أفق انتظاره للرسالة".²

وقد ذهب "سوسير" بعيداً في التدقيق الموضوعي لهذا العمل التواصلية عندما أطلق عليه مصطلح "المتحدث (ب)" ذلك أن "المتحدث (أ)"، عندما يرسل خطاباً معيناً إلى المرسل إليه؛ بينما لحظة الرد على الرسالة التي استقبلها (تتعبيراً، إضافةً، تساؤلاً، رفضاً...) يصير المتحدث (أ) هو (المستمع)، والمتحاور (ب) هو (المتحدث)، كما هو موضح في الشكل التالي".³

¹ الطاهر بن حسين بومز: "التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 25.

² محند الركيك: "نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة"، مجلة علامات، مجلة ثقافية محكمة، مكناس - المغرب، العدد 24، 2005، ص 69.

³ الطاهر بن حسين بومز: "التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 26.



من خلال هذا المخطط نجد أنّ هناك صنفين من مستقبلي الرسالة الكلامية وهما: "المرسل إليه المباشر" **Destinataire direct** و"المرسل إليه غير مباشر" **Destinataire indirect**، وبينهما يتمثل في المسافة أو البعد **"distance"** الزماني والمكاني، وتلتقي الرسالة عن طريق عملية السمع فيحاول تحليلها.

♣ شروط المرسل إليه:

هناك مجموعة من الشروط أو المعايير التي يجب أن تتوفر في المرسل إليه وهي

كالآتي:¹

منصور عبد المجيد: "سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية"، دار المعارف، ط1، 1983، ص 23. ¹

- الرّاحة النّفسية والجسميّة للمستقبل (المرسل إليه) عند استلام الرّسالة.
- شعور المستقبل بأهميّة الرّسالة بما تحمله من أفكار ومعلومات وخبرات.
- أن يكون المستقبل مشاركاً إيجابياً.
- أن يستقبل الرّسالة من المرسل، ويقوم بفك رموزها، ومعرفة محتواها وفهمها جيّداً، حتى يتمكن من إيصالها بطريقة صحيحة.
- تكون عملية التّواصل ناجحة، عندما يكون هناك تطابق في استيعاب الرّسالة بين المرسل والمرسل إليه.

وعليه يمكن القول، إنّ قيام التّواصل مرتبط بوجود مرسل إليه (مخاطب) يتفاعل معه المرسل، ومن خلال معرفته للمرسل إليه تكون طريقة الخطاب باختياره الإستراتيجية المناسبة له، وبهذا يمكنه أن يقوم بفك الرّموز بفضل الإشارات المقرونة والمرتبطة بذاكرته، مستعيناً بثقافته وتجاربته التي تميّزه عن غيره.

3.1. الرّسالة: "Le Message"

الرسالة عبارة عن "مجموعة محدّدة من العناصر اللّغوية الماديّة والمعنويّة التي يستمدّها المرسل من مخزن الإشارات والرّموز عنده، ويصوغها طبقاً لأصول وقواعد محدّدة يتوجّه إلى المرسل إليه؛ أي تعدّ ثمرة العملية التّواصلية بين الطّرفين؛ حيث تتخذ عدّة أشكال قد تكون كلاماً شخصياً أو إيجابياً عن طريق الإشارات وغيرها كثيراً، وقد تكون كتابة، فهي النّص الآخر الذي يكون مهياً لمثل هذه الحركات أو الأفعال الخطابيّة".¹

وفي مفهوم آخر للرسالة هي عبارة عن "الجانب الملموس في العملية التّخاطبية؛ بحيث تُستعمل كوسيلة ماديّة للاتّصال، من خلالها تتجسّد أفكار المرسل في صورة سمعيّة لما يكون التّخاطب شفهيّاً، وتبدو علامات خطيّة عند الرّسالة المكتوبة، ووظيفتها جماليّة من خلال إسقاط محور الاستبدال على محور التّراكيب".²

يتّضح من خلال هذا أنّ الرّسالة عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر التي يرغب المرسل في إيصالها إلى المرسل إليه، وتكون عن طريق ترميزها برموز لفظية أو غير لفظية.

عمر أوكان: "اللغة والخطاب"، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011، ص 49.¹

المرجع نفسه، ص 26.²

♣ شروط الرسالة:

من بين الشروط التي ينبغي توفرها في الرسالة، والتي يمكن صياغتها في مجموعة من النقاط:³

- أن يتسم بالدقة العلمية، والتركيز على جذب المتلقي.
- أن تناسب الفئة المستهدفة من حيث حاجاتهم ورغباتهم ومستواهم العقلي.
- أن تُعرض بطريقة مشوّقة؛ بحيث تثير اهتمام ودافعية المستقبل.
- أن تكون بعيدة عن التعقيد والتشعب، وتُصاغ بلغة واضحة سواء كانت مسموعة أو مطبوعة ليسهل تعلمها.

وعليه نستخلص أنّ "الرسالة" تمثل المضمون القولي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المرسل إليه، فتصل الرسالة عبر قناة الاتصال، وتكون المرجعية مشتركة بين المرسل والمرسل إليه، وبهذا فالرسالة تكون عبارة عن حلقة وصل بين العنصرين الأساسيين (المرسل والمرسل إليه) في العملية التواصلية، وبهذا يمكن القول إنّ العناصر الثلاثة السابقة الذكر يمكن اعتبارها عناصر تواصل رئيسية، أمّا العناصر المتبقية التالية يمكن تصنيفها كعوامل مؤثرة في عملية إنتاج النص وتلقيه وهي: السياق، النظام، وقناة الاتصال.

4.1. السّنن: "Le Code"

تعددت اصطلاحات اللسانيات بشأن هذا المصطلح، فنجد "دي سوسير" قد استعمل مصطلح "اللغة" "Langage"، و"جاكسون" استعمل مصطلح "السّنن" "Code"، و"يالمسلاف" مصطلح "النظام" "Système"، وفضّل "نعوم تشومسكي" استعمال مصطلح "القدرة" "Compétence"، وعلى رغم اختلافها في الدوال؛ فإنّها تصبّ في مدلول واحد يُحيل على نظام "système"، الترميز المشترك بين المرسل والمرسل إليه تمثل "السّنن" نظام رمزي، ومجموعة العلامات المركبة والمرتبّة في قواعد، كما أنّه القانون المنظم للقيم الإخبارية والهرم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه؛ بحيث يعمل على الترميز عند استقباله للرسالة فيقوم بتفكيك الرّموز بحثاً عن القيمة الإخبارية".⁴

بشير الكلوب: "التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم"، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ط3، 1999، ص 46.

أحمد يوسف: "سيمائيات التواصل والحوار وفعالية الحوار"، مكتبة الرشاد للطباعة، المغرب، ط1، 2004، ص 123.

وعليه ليس من السهل تأليف رسالة؛ إذ أنّ الباث كثيراً ما يعاني منها خاصة عندما يجد نفسه أمام موضوع تشابكت أجزائه، أو أمام شخص لم تسمح له الظروف أن يتخاطب معه من قبل، فيتعرّف المرسل إليه على هذا النظام من العلامات، ويفهم عملية فكها إذا كان يملك القاموس اللساني نفسه الموجود لدى الباث (المرسل)، فنجاح العملية التواصلية يعتمد أساساً على هذا النظام المشترك.

♣ شروط السُنن:

من بين شروط السُنن ذكر مايلي:⁵

- أن يكون عبارة عن نظام مشترك بين المرسل والمرسل إليه.
- أن يكون مزوداً بالمعلومات الدقيقة حتى يؤثر في المستقبلين.
- استخدام اللغة المناسبة لكل شخص.
- أن يكون محدداً للهدف.
- أن يعتذر عن الأخطاء غير المقصودة.
- أن يكون مشتركاً كلياً أو جزئياً بين المرسل والمرسل إليه.

بناءً على ما سبق ذكره يمكن القول، إنّ السُنن عبارة عن الرُموز الحاملة للرسالة؛ أي ما توديه مضمون الرسالة من نظام مشترك بين المرسل والمرسل إليه، ويشترط أن يكون "السُنن" مفهوماً وواضحاً لدى المرسل إليه، فتكون الرسالة أكثر تأثيراً وفعاليةً، وبهذا يؤدي إلى نجاح العملية التواصلية.

5.1. القناة: "Le Canle"

تسمى قناة الاتصال "Contacte"، وهي "الوسيلة التي تنتقل عبرها الرسالة من المرسل/الباث إلى المرسل إليه/المتلقي؛ إذ تنتقل الرسالة بكيفيات شتى، وتكون القناة إمّا اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو تكون بإشارة أو حركة أو صورة أو نماذج أو ضوء... الخ، وفي جميع الحالات يجب أن يتحقق فيها انسجام شكل الاتصال مع مضمون الرسالة بغية توفير الاتصال السليم والمفيد".⁶

مصطفى عبد السميع محمد: "مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم"، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص 68.⁵

⁶ سمير روجي الفيصل ومحمد جهاد جميل: "مهارات الاتصال في اللغة العربية"، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص

وفي مفهوم آخر هي: "الوسيط الناقل بين المرسل والمرسل إليه، عبرها تصل الرسالة وتتجسد عند المتلقي على شكل وحدات لغوية أو غير لغوية، تتنوع تبعاً للوسائل المستعملة، ويشير "جاكبسون" إلى أنها فيزيولوجية في تمثيلها ضمن العملية التواصلية، تمنح رابطاً نفسياً بين المرسل والمرسل إليه، وتمنح اتصالاً يسمح لهما بإقامة التواصل، والحفاظ عليه".⁷

وبهذا يمكن القول إنَّ "القناة" هي المسلك الذي يسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرسالة؛ لأنَّ مضمونها هو الذي يقتضي على اعتماد قناة معينة.

♣ أشكال قناة الاتصال:

هناك عدة أشكال لقنوات الاتصال منها:⁸

✓ القناة اللفظية:

تتمثل في الاجتماعات والمقابلات؛ كالزيارات الشخصية، وزيارة المفتش، إضافة إلى المؤتمرات والرحلات.

✓ القناة الكتابية:

تتمثل في النشرات الإخبارية والتقارير، والخطابات، والمذكرات، والمجالات والمنشورات الدورية.

✓ القناة التقنية:

تتمثل في التلفاز، والإذاعة، والتلغراف، والحاسوب.

✓ القناة التصويرية:

تتمثل في الملصقات والإعلانات.

✓ قناة الانترنت:

وهي أحدث وأسرع قناة للاتصال.

يتضح ممّا سبق ذكره، إنَّ "قناة الاتصال" هي الوسيط الحامل للرسالة، وهي عنصر فيزيائي، بواسطته يستطيع الصوت أن يتنقل عبر ذبذبات الهواء الحاملة له، وكذلك

⁷ رومان جاكبسون: "قضايا شعرية"، تر: محمد الوالي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب- ط1، 1988، ص 27.

إسماعيل محمد دياب: "الإدارة المدرسية"، الدار الجامعية للنشر، مصر، ط1، 2001، ص 298.⁸

تعتمد القناة على رابطاً نفسياً بين المرسل والمرسل إليه يسمح لهما بإقامة التواصل؛ حيث تكون مناسبة بطبيعة الرسالة، وهي على عدة أشكال كاللفظية وغير اللفظية.

6.1. السياق: "Conteste"

ويصطلح عليه "بالمرجع **Référence**" وهو "البيئة الاجتماعية التي تمدها بقواعد وأحكام للتفاعل معها، وتتمثل في المكان والزمان والأشخاص".⁹ وباعتبار أن "كل رسالة مرجع تحيل عليه، فهو الذي يحدد مدلول العناصر اللسانية، فيختلف هذا المدلول باختلاف السياقات التي ترد فيها سواء من الناحية التتابعية الصوتية مجاورة الكلمات لبعضها البعض، أو من الناحية الزمنية والمكانية للموقف التواصل، باعتباره العامل المنفعل للرسالة بما يمد من ظروف وملابسات توضيحية".¹⁰

وعليه نستخلص أن السياق يمثل المرجع الأساس الثقافي والاجتماعي المشترك بين المرسل والمرسل إليه، من خلال تتقل الرسالة، وتفهم في إطار المرجعية التي تضمنها الرسالة.

♣ أنواع السياق:

تعددت واختلفت أنواع السياقات باختلاف ظروفها، ويمكن حصرها كالآتي:¹¹

1. **السياق اللغوي:** عبارة عن مجموع من الكلمات المجاورة التي تحدد مدلول الكلمة، ويسمى كذلك "بالنص المساعد".
 2. **السياق غير اللغوي:** يمثل مجموع الظروف الاجتماعية التي تحدد مدلول الخطابات.
 3. **السياق الظرفي أو الفعلي:** ويشمل هوية المتخاطبين، ومحيطهم زمانياً ومكانياً.
 4. **السياق التداولي:** ويسمى "بالموقف"، ويتضمن الغايات الممارسة خطابياً.
 5. **السياق الاقتضائي:** ويرتبط هذا النوع من السياق بحس المتخاطبين.
- بناءً على ما تقدم ذكره، يعد "السياق" عملية ذات أهمية في نجاح العملية التواصلية؛ لأنه يمثل الطريقة التي تتم بواسطتها العملية التواصلية متمثلة في المعطيات

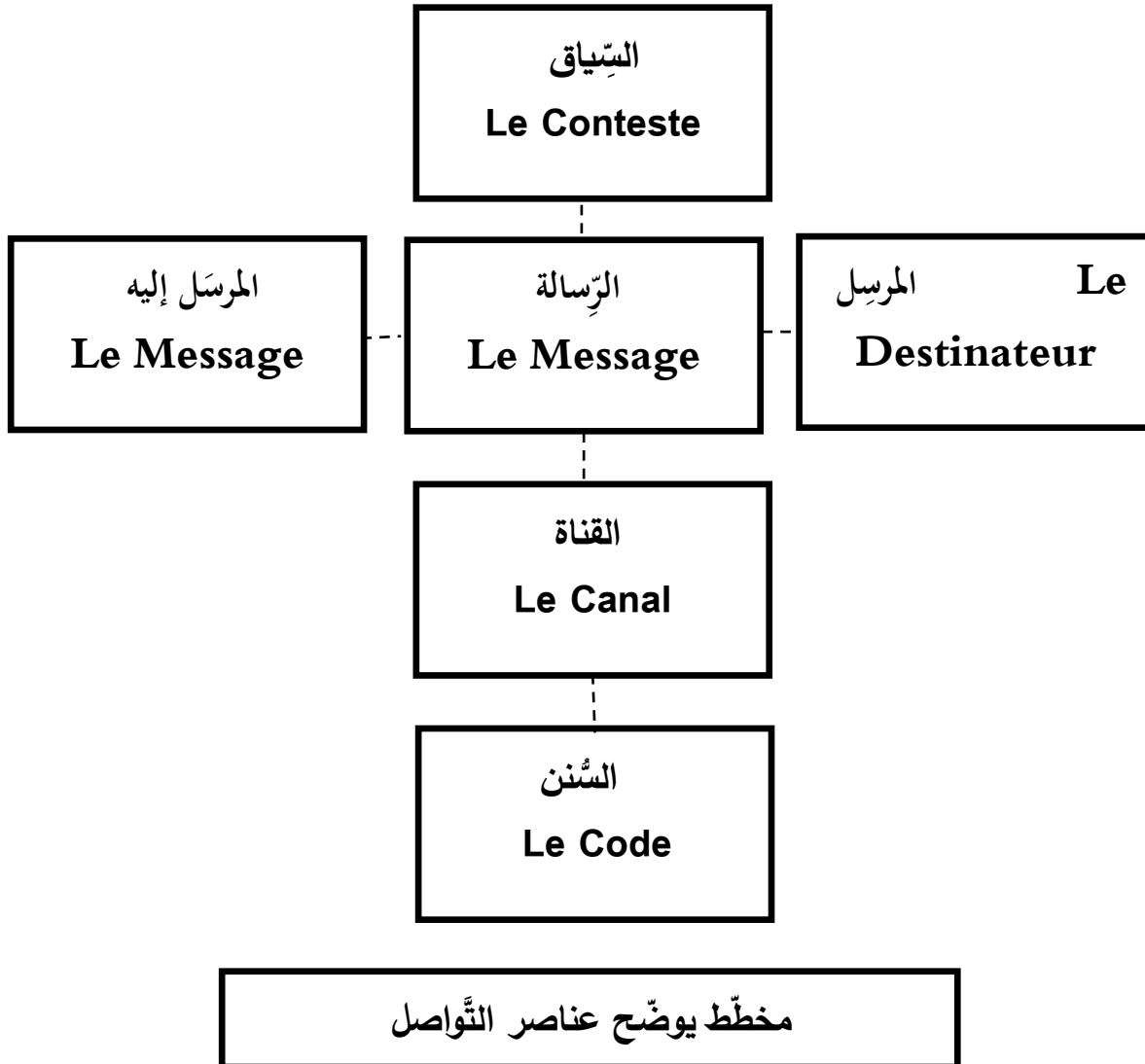
حسن عماد مكاي وليلى حسن السيد: "الاتصال ونظرياته المعاصرة"، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط2010، ص 7، ص 52.

¹⁰ الطاهر بن حسين بومزير: "التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2007، ص 30.

المرجع نفسه، ص 31.

المشاركة بين المرسل والمرسل إليه، في وضعية ثقافية أو اجتماعية أو نفسية، حسب التجارب والمعلومات المتبادلة بينهما.

ويمكن أن نوجز هذه العناصر الستة التي لا يستغني عنها التواصل، بالمخطط الذي وضعه "جاكسون"، وهو كالآتي:



تري الباحثة أنّ "جاكسون" قد قدّم صورة واضحة وجليّة تمثّلت في عناصر التّواصل المكوّنة للسيرورة اللّسانية؛ حيث يوجّه المرسل رسالة إلى المرسل إليه، وتكون هذه الرّسالة فاعلة ومؤثّرة تأثيراً واضحاً تقتضي إلى وجود سياقاً يحيل عليه، وأصطلح عليه باسم المرجع، وبهذا يدرك المرسل إليه، كما تقتضي كذلك الرّسالة وجود سنن تكون مشتركة وفاعلة بين المرسل والمرسل إليه عبر قناة يسمح لهم بإقامة التّواصل.

وبهذا تكتمل العمليّة التّواصلية بوجود هذه العناصر التي تمثّل عملية ديناميكية تتأثّر بالتفاعل المستمرّ فيما بينهما، وهنا تتحقّق العملية التّواصلية.

المبحث الرابع: أنواع ومجالات التواصل

2. أنواع التواصل:

دأب الباحثون والمهتمون بحقل التواصل على تصنيف أنواع ومجالات التواصل؛ حيث يُعدُّ هذا الأخير نموذجاً مصغراً لعالم أكبر، ومن أجل ذلك كانت عناية الدارسين منصبّة على إيجاد وسائل لغوية تستعمل عملية التواصل للإنسان، وحتى يتم ذلك اعتنى هؤلاء أكثر بأنواعه التي صُنفت إلى نوعين كبيرين متمثلين في التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، وهذا التقسيم يركز على اللغة المستعملة في العمليات التواصلية المختلفة.

1- التواصل اللفظي "Communication verbal":

يسمى بالتواصل اللغوي أو الكلامي؛ إذ تشكّل اللغة من منظور اللغويين وسيلة مهمّة لتحقيق أغراض التواصل، فهي تمنح الباث الحرية كلّها ليرجم أفكاره، وينشئ علاقات تواصلية مهما كان نوعها، وبهذا فالتواصل اللفظي "هو الذي تستعمل فيه اللغة كأداة للتبليغ، والتفاهم بين المرسل والمرسل إليه، ويتكوّن من وحدات صوتية وتركيبية ومعجمية؛ أي من الذوات المتكلمة من وحدات فونيمية وتركيبية؛ حيث يتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية؛ أي أنّه يعتمد أساساً على اللغة الإنسانية¹

وعليه فالتواصل يعتمد على اللغة المنطوقة؛ وفي هذه الحالة يشكّل الاستماع والكلام/ الحديث، باعتبارهما مهارتين لغويتين أساسيتين، والعنصرين المهمّين في كل عملية تواصلية. بل إنّ نجاح التواصل أو فشله يرتبط بمدى قدرة كلّ من المرسل والمستمع على استثمارهما على أحسن وجه. أو يعتمد على اللغة المكتوبة؛ وفي هذه الحالة تشكل القراءة والكتابة، شأنهما في ذلك بشأن المهارتين السابقتين؛ باعتبارهما مهارتين أساسيتين في إيصال المعاني، وتحقيق التواصل الفعّال والنّاجح، ولهذا على المتكلّم المستمع أن يطور المهارات اللغوية الأربع قصد تحسين علاقاته التواصلية، وسنركز على تحديد كلّ مهارة، مع ذكر أهمّيّتها في العملية التواصلية.

¹ جميل حمداوي: "التواصل اللغوي وغير اللغوي المجال الديدانكي والبيداغوجي"، ضمن كتاب: "اللغة والتواصل التربوي الثقافي مقارنة نفسية تربوية"، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2010، ص 61.

أ. مهارة الاستماع:

• البعد اللغوي:

يدلّ لفظ "(سمع) السّين والميم والعين أصل واحد، وهو إيناس الشيء بالأذن من النَّاس وكلُّ ذي أذن: تقول: سَمِعْتُ الشيء سمعاً".²

أمّا لفظ (استمع استماع)، على وزن (افتعل افتعال)، ويقصد به "الإصغاء نحو: "نحن أعلم بما يسمعون به، إذ يستمعون إليك - ومنهم من يستمع إليك - ومنهم من يستمعون إليك - واستمع يوم ينادي المنادي".³

تتحدّد دلالة السّمع من خلال هذه التّحديدات اللّغوية، بعدّها عملية لا شعورية ينتقل بموجبها الصّوت من مصدر مرسل إلى متلقي مستمع دون قصد منه أو إرادة، أمّا الاستماع ففيه إرادة وقصد من المستمع بفرض الاستماع لشيء محدد يريده، فالاستماع عبارة عن تركيز واستعداد المتلقي للمعلومات.

• البعد الاصطلاحي:

يُعرف الاستماع بأنّه "محكوم بعمليات عقلية مختلفة أهمّها الفهم والتّحليل والاستنتاج والتّمييز، وتتمّ هذه العملية فور الاستماع وبعده، لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صاف قادر على الإدراك والربط والحفظ والتّخليص".⁴

من خلال هذا التّعريف يحدّد "غرايس وسكينر" "Skinner Grise" أربع خصائص ميّز بها الاستماع عن السّمع⁵ وهي:

1- الاستماع عبارة عن نشاط غير مستمرّ، وإنّما هو محدّد بما نريد أن نستمع إليه

خلافاً للسّمع الذي يعدّ نشاطاً مستمراً في الزّمان والمكان.

2- الاستماع مهارة متعلّمة تحتاج للتّدريب والتّطوير، أمّا السّمع فهو مكتسب وقدرة

طبيعية؛ فالطفل بإمكانه أن يسمع الأصوات المختلفة حتى قبل أن يولد.

² ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا: "المقاييس في اللغة"، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 1990، ص 1445.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المفضل: "مفردات القرآن"، دار القلم، عمان - الأردن، ج 1، ط 1، 1992، ص 390.

⁴ راشد علي عيسى: "مهارات الاتّصال"، مجلة الأمل، العدد 103، قطر، 2004، ص 114.

⁵ Grise. G.L / Skinner. J.F : "Mastering public Speaking". Second Edition, united states of America, 1995, P 64.

3- السَّمع يعني ببساطة استقبال الأصوات من حولنا، ويكفي أن نبتعد عنها أو نخفض من مستواها إذا كان مصدرها آلة ما أو حتى لا نستعملها، لكن الاستماع مهارة نشيطة تتطلب التركيز والتفسير والتحليل.

4- مهارة الاستماع تأتي لتحقيق هدف معين؛ كالحصول على معلومات، الإقناع والافتتاح... خلافاً للسمع.

كما نجد القرآن الكريم قد حدّد مستوى ثالثاً للاستماع في قوله تعالى: «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا»⁶ فقد أتبع لفظ (استمعوا) بلفظ آخر (أنصتوا)، وهما لفظان متفاوتان في المعنى؛ إذا "نَصَتَ يَنْصِتُ، وَأَنْصَتَ وَأَنْصَتَ: سَكَتَ".⁷

و"الإنصات هو السكوت والاستماع للحديث: يقول: أَنْصِتُوهُ وَأَنْصِتُوا لَهُ؛ ويقال: أَنْصَتَ إِذَا سَكَتَ؛ وَأَنْصَتَ غَيْرَهُ إِذَا أَسْكَتَهُ، وَأَنْصَتَ يُنْصِتُ إِنْصَاتاً إِذَا سَكَتَ سُكُوتَ مُسْتَمِعٍ؛ وَقَدْ أَنْصَتَ وَأَنْصَتَهُ إِذَا أَسْكَتَهُ".⁸

فالإنصات لا يكفي فيه حضور الذهن والتركيز من قبل المستمع لاستقبال المعلومات، وإنما يتطلب إزالة كل ما من شأنه أن يؤثر سلباً في عملية الاستماع من منبهات خارجة عن الذات المستمعة، وتهيئة الفضاء العام الذي يحدث فيه التواصل.

وعطفاً عما سبق ذكره، فإنّ الإنصات له درجة متقدّمة عن درجات السَّمع والاستماع لأنّه فيه تركيز شديد من قبل المستمع كالعامل الذاتي والداخلي، وهذه درجة الاستماع، مع انعدام هذه المنبهات والمشوّشات الصّوتية من الفضاء الذي يجري فيه التواصل، وهذا راجع إلى العامل الخارجي، وهنا تظهر درجة الإنصات، وفي هذا الصّد يقول ابن منظور: "إنّ الإنصات هو أحسن طريقة للاستماع الجيّد".⁹

وانطلاقاً من هذا الكلام يمكن القول، إنّ الاستماع ليس إجراءً لنقل فكرة من ذهن المتكلّم إلى ذهن المستمع؛ بل هو إجراء عمل المتكلّم والمستمع معاً لبلوغ فهم مشترك، وهكذا تكون عملية ذهنية. ويمكن أن نحدّد عملية الاستماع على النحو الآتي:

سورة الأعراف، الآية: 204.⁶

⁷ الفيروز آبادي: "القاموس المحيط"، تحقيق: الشيخ يوسف البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، الجزء الرابع، 2005، ص 220.

ابن منظور: "لسان العرب"، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، ج 15، 2004، مادة (وصل)، ص 449.⁸

المرجع نفسه، ص 118.⁹

السَّمْع (عملية فيزيائية) > الاستماع (عملية نفسية ذاتية) > الإنصات (عملية نفسية / عملية خارجية).

• أهمية مهارة الاستماع في العملية التَّواصلية:

تعدُّ "مهارة الاستماع من أهم المهارات التَّواصلية الأربع، فهي أوَّل مهارة يكتسبها الإنسان في هذا الوجود، بل إنَّ المستوى الأوَّل منها، والمتمثل في السَّمْع يتحقَّق قبل خروج الجنين إلى الوجود. فقد دلت بحوث علمية مختلفة على أنَّ الجنين يصبح قادراً على سَمْع الأصوات منذ الشهر السَّادس من تكوينه في بطن أمه. كما أنَّ مهارة الاستماع تعتبر عنصراً أساسياً لباقي المهارات الأخرى، بل لا سيما مهارة الحديث؛ فالذي يسمع جيداً يتكلم جيداً، والذي لا يسمع لا يمكنه أن يتكلَّم على الإطلاق ولذلك نقرن في اللُّغة بين كلمتي (الصم) و(البكم) فنقول: (الصم البكم) لأنَّهما بمثابة الشيء الواحد".¹⁰

ويشير بعض علماء اللِّسانيات والتَّواصل إلى أنَّ مهارة الاستماع تشكِّل النسبة الأكبر بالنظر إلى باقي المهارات اللُّغوية الأخرى، واختلف العلماء في تحديد النسبة بدقة، فنسبة الاستماع عند وولفين وكوكلي (Wolvin-Coakly) تتعدى 93.54% من العملية التَّواصلية".¹¹

وعلى هذا الأساس فإنَّ لمهارة الاستماع في العملية التَّواصلية دوراً فعالاً في إنجاح هذه العملية. فبهذا تتطوَّر هذه المهارة الأساسية، وتتصدَّر المرتبة الأولى من خلال كثرة الاستعمالات اليومية، وعليه تتحقَّق العملية.

ب. مهارة المحادثة:

تعرّف مهارة المحادثة في التَّواصل بأنَّها: "صفة المتكلِّم، فبقدر ما يكون الكلام محتوياً على شروطه الموضوعية والأخلاقية، فإنَّك بالغ هدفك منه، ومحققاً نجاحاً لايقاً يكسب شخصيتك تأثيراً جميلاً في الآخرين، فالكلام أوسع طرائق الاتِّصال الأربع التي ينبغي للمرء أن يتقنها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، فإنَّ أتقنها غدت مهارة يمتاز بها، وفناً رفيعاً يمهّد

¹⁰ بشوك المصطفى بن عبد الله: "تعليم وتعلُّم اللُّغة العربية وثقافتها - دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراحات مقاربات ومناهج ديداكتيكية - بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللِّسانية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرباط - المغرب، 1994، ص 243.

¹¹ Byrnes, James : " Speak for yourself san introduction to public speaking", 3rd, Mc Grew - Hill, Inc, 1994, P

سبيل النجاح لصاحبه، ويعينه على إنجاز علاقات وثيقة وفاعلة مع الآخرين... وبمقدار مهارة الشخص في استخدام الكلام في الموقف اللغوي تكون فاعلية الاتصال¹² انطلاقاً من هذا التعريف يمكن القول، إن مهارة المحادثة تعدّ من أهم المهارات اللغوية في العملية التواصلية، وتشكّل أهم مهارة عند المتكلّم لأنها تحقق له مكسباً شخصياً، وتأثر فيه عند المستمعين الآخرين، كما تقوي له العلاقات الفعّالة مع الآخرين في المواقف التواصلية.

• أهمية مهارة المحادثة في التواصل:

إذا كانت مهارة الاستماع تعدّ مهارة أساسية لدى المستمع، وتشكّل أهم مهارة لديه، فإن مهارة المحادثة أو الكلام تعدّ، في المقابل أهم مهارة لدى المتكلّم وأخطرها، للدور الأساس الذي تحقّقه أثناء عملية التواصل، ولهذا فإن أهميتها في العملية التواصلية تكمن في المتكلّم وهذا الأخير عليه أن يراعي جملة من الشروط من خلال كلامه خاصة وفي التواصل عامة نذكر منها ما يلي:¹³

- ✓ تجنّب العبارات والجمل الطويلة المشتتة في ذهن المتلقي وتركيزه عليها.
- ✓ الحرص على سلامة اللغة نحواً وصرفاً.
- ✓ تجنب الاستطراد والتفريغ غير الضروري حرصاً على محورية الفكرة.
- ✓ الإفصاح عن الأفكار بأسلوب رشيق غير مملّ، وذلك بتزوين الكلام بالأمثال المؤثرة والأقوال الماثورة الموحية؛ بمعنى أن يكون هذا الكلام بيناً ودالاً ولطيفاً.
- ✓ استشعار الثقة بالنفس، وامتلاك الشجاعة في التعبير.
- ✓ جذب صورة المتكلّم عند الإلقاء والتحدّث أمام الجمهور للتأثير فيهم.

ج. مهارة القراءة:

تعرّف مهارة القراءة بأنّها: "وسيلة لامتلاك المعرفة وامتلاك المعلومات، وباعتبار أن كل من يمتلك أكبر قدر من المعلومات، فإنّه يمتلك القدرة على السيطرة والتحكم في توجيه الرأي وتغيير الأفكار والمعتقدات... وكلّما تناقست معرفة الإنسان تضاعلت قوته، وضعفت ثقته بنفسه، فإن الإنسان الذي يقل محصوله من ألفاظ اللغة وصيغها يقل محصوله

راشد علي عيسى: "مهارات الاتصال"، مجلة الأمة، قطر، العدد 103، 2004، ص 95. ¹²

راشد علي عيسى: "مهارات الاتصال"، مجلة الأمة، قطر، العدد 103، 2004، ص 96. ¹³

الفكري، كما تقل قدرته على التعبير والتواصل مع الآخرين والتكيف معهم وهذا قد يؤدي إلى الشعور بالنقص وعدم تقدير الذات".¹⁴

يحتاج كل من المرسل الذي هو (المتكلم) والمستقبل باعتباره (المستمع) هذه العبارة؛ فالمرسل يحتاجها لأنها خطوة أساسية من الخطوات التي عليه اتخاذها، لجمع أكبر قدر تمكنه من المعطيات حول موضوعه قبل أن يتجه بكلامه إلى الآخرين، وعلى قدر تمكنه من تقنيات القراءة السريعة والصحيحة يكون بمقدوره التواصل من دون خوف وبثقة كبيرة في النفس والأمر نفسه بالنسبة إلى المستمعين؛ إذ إنَّ التمكن من هذه المهارة يسهل عليهم الاستماع إلى أي خطاب معيّن، والاستفادة منه استفادة مهمّة.

• أنواع القراءة:

تنقسم القراءة حسب فعاليتها إلى نوعين:¹⁵

أ- القراءة الفعّالة:

يقصد بها القراءة التي تمكّن صاحبها من امتلاك المعرفة وجمع واستيعاب المعلومات إضافة إلى إمكانية تذكرها فيما بعد.

ب- القراءة السلبية:

تعدّ عكس القراءة الفعّالة؛ أي التي لا يكون بمقدور المرء أن يتذكر شيئاً مما قرأه، ولا يحقّق من خلالها أي استفادة تذكر.

انطلاقاً مما سبق ذكره، يتضح لنا أنَّ فعالية القراءة أو عدمها ترتبط ارتباطاً قوياً بالتذكّر وحفظ المعلومات، مما يجعلنا نشير مرة أخرى إلى ضرورة الاهتمام باستراتيجيات وتقنيات تطوير الذاكرة؛ فالشخص الذي يهتم بالقراءة بشكل أكبر هو الذي تزداد لديه القدرة على التذكّر وحفظ المعلومات، وهذا يدلّ على أنَّ مهارة القراءة تعدّ أول تقنية وخطوة في سبيل تطوير الذاكرة والرفع من قدراتها الاستيعابية.

وتنقسم القراءة كذلك، إلى عدد الكلمات التي يستطيع كل شخص أن يقرأها منها:

أحمد محمد المعتوق: "الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، مجلة عالم المعرفة - لبنان، العدد 212، 1996، ص 51 - 52.¹⁴

أنس الرفاعي، وسالم محمد عدنان: "تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب"، دار الفكر المعاصر، بيروت - لبنان، ط1، 1997، ص 54.¹⁵

أ- القراءة الضعيفة:

وهي القراءة التي تكون أقل من 100 كلمة في الدقيقة.

ب- القراءة المتوسطة:

وهي القراءة التي تصل إلى 250 كلمة في الدقيقة.

ج- القراءة السريعة:

وهي القراءة التي تصل إلى 100 كلمة في الدقيقة فما فوق.

كما تنقسم القراءة كذلك إلى طريقة القراءة و منها: ¹⁶

• **القراءة الجهرية:** وهي القراءة المسموعة.

• **القراءة الصامتة:** وهي القراءة غير مسموعة؛ أي القراءة البصريّة.

ويعدُّ هذا الأخير (القراءة الصامتة) أهم وأفضل أنواع القراءات، بل إنّه الخطوة الأساسية نحو القراءة السريعة والفعالية، فقد أكدت الأبحاث المتخصصة في هذا المجال، على أنّه كلّما كانت القراءة بصرية كلّما كانت سريعة وفعالة يستطيع القارئ أن يتذكر عدداً كبيراً من المعلومات بواسطتها.

• أهمية مهارة المحادثة في التّواصل:

تعدُّ القراءة، كغيرها من المهارات اللّغوية الأخرى، "مهارة أساسية في التّواصل، ذلك أنّها مهارة تكسب الإنسان قوّة وتزيد من سلطته المعنوية، وتعزّز قدراته على التّواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار، كما أنّ لأنواعها السابقة الذكر دوراً مهماً في العملية التّواصلية بين المتكلّم وجمهوره، فالقراءة الجهرية يلجأ إليها كلّ منهما عندما يريدان أن يطلعا بعضهما البعض على بعض التّفاصيل والحقائق والمعطيات فيلجأان إلى قراءة نصّ أو قطعة أو جملة مقتطفة من كتاب... وهنا تكون القراءة الجهرية على درجة كبيرة من الأهميّة؛ لأنّ الطّريقة التي تتم بها قد تسهم في تعزيز التّواصل وتحقيق الإفادة، إذا كانت طريقة التّصويت وحسن التّعبير عن المضامين منسجمة مع ما في ذلك النصّ من جمل وأساليب، أمّا القراءة

¹⁶ المرجع نفسه، ص 55.

الصّامته فيحتاجها المرء عندما يريد الإطلاع على فكرة أو نص أو فقرة ... وتزداد أهميتها بالنظر إلى الوقت الموجود عند الشخص قبل بدء عملية التّواصل.¹⁷

وبهذين النوعين معاً، تكون القراءة فعّالة ومحقّقة للهدف المراد الوصول إليه، كما أنّها تكون مؤثرة في المستمع.

وعلى هذا الأساس تكون مهارة القراءة متعلّمة لها دورها الفعّال في تحقيق التّواصل لأنّها مهارة يتعلّمها الإنسان في المدارس وفقاً لأساليب ومناهج دراسية متعدّدة، خلافاً لمهارتي الاستماع والمحادثه اللّتين تعدان مهارتين مكتسبتين لا يحتاج فيهما الطفل إلى تعليم، وبكونهما متعلّمتان؛ فإنّ ذلك يعني أنّ التّمكن من ناصيتيهما يعطي لهما أولية في تحقيق الفاعلية أثناء عملية القراءة.

د. مهارة الكتابة:

لا تقلّ أهمية الكتابة عن غيرها من المهارات اللّغوية، ولهذا يقول أحد الباحثين: "إنّ الكتابة إجراء معقد ومركب جداً".¹⁸ وإذا كان التّكلم يحتاج إلى مهارتي الاستماع والتّحدّث أثناء عملية التّواصل؛ فإنّ مهارتي القراءة والكتابة يحتاجهما قبل حدوث التّواصل وأثنائه، كما أنّه يحتاج إلى مهارة الكتابة لتنظيم هذه الأفكار وصياغتها؛ كالصّياغة الأسلوبية واللّغوية المناسبة للتأثير في مستمعيه، وتحقيق الغايات والأهداف التي من أجلها قام بتواصله معهم. كما أنّه يكون في حاجة إلى هذه المهارة أثناء التّواصل من خلال تدوين وكتابة ما يرد إليه من أسئلة ومداخلات وأفكار وانتقادات.

• أهمية مهارة الكتابة في التّواصل:

تعدّ مهارة الكتابة، كغيرها من المهارات اللّغوية السّابقة الذكر، فهي مهارة تستعمل لتأديّة عدّة أغراض تواصلية متنوّعة؛ حيث نحتاجها لإعداد الكلمة التي سنلقها أمام جمهور معيّن، كما نستعملها لتدوين الأفكار وتلخيص المحاضرات والنّدوات... ونستعملها أيضاً لإعداد التّقارير الصحفية مثلاً أو الإدارية، وغيرها كثير.

كما يرى الباحث فرغيسون "Ferguson" أنّ هناك بعض المبادئ الأساسية لمهارة الكتابة، فعلى المتكلم الذي يعدّ كلمة أو خطاباً أن يأخذ بعين الاعتبار بعضاً من هذه المبادئ

راشد علي عيسى: "مهارات الاتّصال"، مجلة الأمة، قطر، العدد 103، 2004، ص 121.

أنس الرفاعي، وسالم محمد عدنان: "تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب"، دار الفكر المعاصر، بيروت - لبنان، ط1، 1997، ص 60.

والتي يمكن تلخيصها في: "من؟ كيف؟ ومتى؟ فقبل البدء في إعداد رسالة، لا بد من معرفة إلى من هي موجهة؟ لأنّ ذلك يسهل عليك معرفة الأسلوب، وطبيعة الخطاب الذي تسعد به رسالتك؛ فمخاطبة جمهور من العلماء تختلف عن مخاطبة جمهور من الفئات الشعبية... أمّا كيف؟ فإنّه يقصد بها ضرورة تحديد الخطوات اللازمة للرسالة فمثلاً: النّصميم المناسب، وأفكار الموضوع وطريقة عرضها، ونوع الخطاب المناسب هل هو للإقناع أم للإخبار...، لأنّ كل نوع له تقنيات كتابة خاصة به. أما متى؟ فإنّها تشير إلى ضرورة معرفة الوقت المناسب الذي ستقابل فيه جمهورك، فإذا طلب منك على سبيل المثال: أن تعدّ خطاباً لجمهور معيّن ولم يكن لديك متّسع كافٍ من الوقت، فإنّك ملزم باتّباع تقنيات الكتابة السريعة؛ خلافاً إذا كان لديك الوقت الكافي فيمكنك أن تختار الأساليب الرّصينة والكلمات المعبرة واللّغة البسيطة، وعلى المتكلّم أن يأخذ بعين الاعتبار السؤال كم؟ الذي نعني به المدة المسموح لك فيها بالكلام، فإذا مُنحت مدة كافية لعرض موضوعك، سهل عليك الإعداد وقلت فرض ارتكابك للأخطاء اللّغوية والأسلوبية، وإذا حصل العكس، فإنّه يتوجب على المتكلّم أن يتمتّع بقدر عالٍ من الذكاء والمعرفة اللّغوية حتى يتمكن من كتابة موضوع دون أخطاء وبأسلوب سهل ورصين".¹⁹

انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول، إنّ مهارة الكتابة من المهارات الأساسية في العملية التّواصلية، يحتاجها المتكلّم في كتابة أفكاره وتلخيصها، وتجعل أسلوبه سهلاً من خلال استعمال المصطلحات أو المرادفات الواضحة والتي لا تحمل أكثر من معنى حتى يتجنّب سوء الفهم والتّأويل، كما يمكنه تحديد أفكاره بدقّة وتقديم أمثلة توضيحية، لذلك وجب عليه التّركيز في طريقة أسلوبه وخطابه معاً.

2.1. التّواصل غير اللفظي "Communication non verbal":

لا ينحصر التّواصل بين النّاس في الجانب اللفظي، فالإنسان بطبعه يميل إلى الحركة، ويستعين بالإشارات والإيماءات...، لتوضيح كلامه، كما تساعد ملامح الوجه على الفهم الدّقيق للرسالة والكشف عن نوايا المرسل "وتركز الدّراسات المهمّة بالتّواصل غير اللفظي كثيراً على تعابير الوجه (كحركات العينين والانحناء، ولون الوجه...) وغالباً ما يلجأ

¹⁹ Ferguson. P : "Interpersonal communication", second Edition, rout ledge, London Newyork, 1999, P 21 – 22.

المتكلم إلى استعمال مختلف الوسائل اللفظية خاصة في الوظائف التفاعلية؛ فيستعمل الإنسان طرقاً غير لفظية لنقل المعلومات، حتى إنه قد يهمل الطرق اللغوية (اللفظية) ويكون هذا الاستعمال في التواصل الاجتماعي خاصة؛ حيث لا يعول الإنسان فيها على (ما يقال) بل على (كيف يقال) وعلى ما تؤدّيه لغة الجسد، والإيماءات، والتقاء العيون، والمسافة وغيرها من طرق التواصل غير اللفظي، وهذا النوع من التواصل يجري بين أصحاب اللغة بطريقة دقيقة لا شعورية؛ بحيث يصبح الاتصال اللغوي إلى جانبه أمراً آلياً منتظماً.²⁰

يعدّ هذا النوع من أنواع التواصل المسمّى بالتواصل غير اللفظي أو التواصل غير اللغوي، وهو الذي لا تستخدم فيه الألفاظ والكلمات بل تستخدم فيه الحركات باليد والجسم كتعبير الوجه والعينين معها. وهو عبارة عن وسيلة لتوضيح وتأكيد الرسالة اللفظية، ويتم ذلك عن طريق الاتصال الشخصي المرئي كرؤية المرسل للمستقبل حتى يستطيع المرسل في هذه الحالة الاستجابة لها من خلال التعبيرات والتعامل معها. برز هذا النوع من التواصل في بداية القرن التاسع عشر في دراسات كلّ من دشن (Duchenne) وشارلزبيل (Charles Bell) اللذان انصبّ اهتمامهما على الاستجابات العاطفية التي تظهر على تعابير الوجه، وقد انصبّ الاهتمام الحقيقي على دراسة الاتصال غير اللفظي في الثلاثينيات من القرن - قبيل الحرب العالمية الثانية - حينما اهتم كذلك بليك (Balk) وكذلك ألبورت (Alport) ورفيقه نهرنون (Vernon) وكريتيلي (gritchly) بدراسة السلوك التعبيري، بينما انطلق الباحثان ودورث (Wernon) وشلوزبيرغ (Schlosberg) بالبحث عن أبعاد تأثيرات الوجه.²¹

وعطفاً على ما سبق ذكره، يمكن القول إنّ التواصل غير اللفظي هو كلّ مظاهر التواصل الأخرى غير الكلمات، وهو الذي يستعمل فيه كلّ ما هو خارج عن إطار اللغة من رموز وعلامات وأيقونات تواصلية مختلفة، تكون قادرة على نقل الرسالة اللغوية المراد تبليغها للمستقبل من أجل تعزيزها وتقويتها وتعويضها ويمكن اختصار الأشكال التواصلية غير اللفظية فيما يلي:

1. الإشارات الجسدية المصاحبة للكلام أثناء التواصل اللغوي.

²⁰ هنري دوجلاس برون: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها"، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1994، ص 257.

²¹ - أبو أصيب، صالح خليل: "الاتصال الجماهيري"، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 1999، ص 73

2. المسافة التّواصلية بين المتكلم والمخاطب.

3. الإيقاعات الصوتية المصاحبة للكلام أثناء التّواصل اللّغوي.

كما يمكن أن يستعمل "التّواصل غير اللفظي لتبليغ ثلاثة من المعاني في العلاقات بين النّاس وتتمثل في الاستجابة والمحبة والقوة".²²

أ. **الاستجابة:** تتمثل عندما نستعمل الاتّصال بالعين، والتّعبيرات الوجهية الإيجابية والوضعيّات الجسديّة المناسبة لإبداء الاهتمام بالآخرين.

ب. **المحبّة:** يسهم التّواصل غير اللفظي في تكوين حكم عام من مدى حبنا واهتمامنا بشخص آخر، فالابتسامة والإشارات الودّية عادة تعبّر عن شعور إيجابي اتجاه الآخر، بينما إشارات الغضب تعبّر عن العداوة.

ج. **القوّة:** وتتمثل عندما نستعمل التّواصل غير اللفظي، لتأكّد السّيطرة والتّأثير، فالرجال على سبيل المثال نجد عندهم تضخيم الصوت، واستعمال الإشارات الجسدية التي تعبّر عن القوة لتبليغ أفكارهم.

• أهميّة التّواصل غير اللفظي في العملية التّواصلية:

لا يمكن لأيّ أحد أن ينكر الأهمية البالغة والدّور الفعّال للتّواصل غير اللفظي، وقد سبقت الإشارة إلى أن "الحركات المصاحبة للكلام، والإشارات اليدوية والتّعبيرات الجسدية المختلفة، وباقي الأيقونات التّواصلية على اختلاف مشاربها تساهم بشكل فعال في نقل الرّسالة اللّغوية وتعزيزها، وتسهيل عملية فهمها من قبل المستمع (المتلقي)".²³

وملاحظ أنّ الإشارات والحركات الجسدية يستحيل عزلها عن التّواصل اللّغوي، ويرى بعض الباحثين في اللّسانيّات الوظيفية، وبالتحديد الباحث سيمون ديك (Simon Dick) على وجه الخصوص، لا يدرس ذلك النّوع من الإشارات (الحركات اليدوية مثلاً) إلّا ضمن التّواصل اللفظي، وذلك لأنّها تأتي مصاحبة للنشاط الكلامي سواء بقصد أو بغير

²² - أبو أصعب، صالح خليل: "الاتّصال الجماهيري"، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 1999، ص 74.

²³ نيرنبيرغ، جيرار، وكاليدو وهنري: "كيف تقرأ أفكار جلييسك من خلال إيماءاته"، تر: قسم التّأليف والترجمة، دار الرشيد، دمشق، ط1، 1988، ص13.

قصد، وعليه قسم علماء التواصل الإشارات والحركات الجسدية إلى قسمين هما: "إشارات تعويض الكلام، وإشارات تصاحب الكلام".²⁴

أ. **إشارات تعويض الكلام:** وهي الإشارات التي يمكن ترجمتها إلى كلمة أو كلمتين أو جملة على الأكثر، مثل تحريك السبابة يميناً وشمالاً لقول (لا) أو (لا أريد)، أو تحريك الرأس بشكل رأسي (عمودي) في بعض الثقافات لقول (نعم) أو (أنا أوافقك الرأي).

ب. **إشارات مصاحبة الكلام:** وهي الإشارات التي لا تحمل معنى خاصاً بها، ولا يمكن ترجمتها بكلمة أو جملة، وإنما يستعملها المتكلم لتعزيز قدرته على التوضيح والفهم. أمّا الأيقونات التواصلية الأخرى، من رموز وعلامات بصرية وألوان وأشكال هندسية لها أهميتها التواصلية؛ حيث تكون هي الناقل الوحيد للرسالة، ومثال ذلك علامات المرور التي تسمح بإقامة تواصل تامّ وواضح دون الحاجة إلى استعمال عبارات أو نصوص لغوية.

وفيما يخص العلامة اللغوية كذلك تتميز بالدور الفعّال في تحقيق العملية التواصلية. وتتجلى أهمية التواصل غير اللفظي، ليس فقط في تعزيز الرسالة اللغوية المراد إبلاغها وتيسير فهمها، وإنما في فهم أعمق لمن نتواصل معه، وهذا ما أثبتته علماء التواصل بالتنسيق مع علماء النفس بأنّ الإنسان بإمكانه أن يحقق نجاحات هامة في مختلف علاقاته التواصلية، ومع مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية، إذا كان على وعي تامّ بأهمية كلّ ما هو غير لفظي، ومن هنا يمكن استثمار أهمية التواصل بالإشارات كلّما تباعد الشخصان وأصبح استعمال اللغة غير ممكن لبعد المسافة بينهما. وبهذا تصير لغة الإشارة اللغة القائمة بين الطرفين.

انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنّ التواصل اللغوي (اللفظي) عبارة عن التفاعل اللغوي الذي يحدث بين المتكلم والمخاطب بواسطة اللغة، وتكون عبارة عن خطاباً مكتوباً أو منطوقاً، وله أهمية كبيرة في تنظيم عملية التواصل، كما أنّها تحدّد نوع العلاقة بين المرسل والمتلقي، ويتمثّل التواصل اللغوي في المهارات اللغوية الأربعة وأشرنا إليها سابقاً متمثلة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ولكلّ واحدة من هذه المهارات الدور الفعّال في تحقيق التواصل اللغوي (اللفظي)، بينما التواصل غير اللغوي (غير اللفظي) عبارة عن التفاعل

²⁴ - نيرنبييرغ، جيرار، وكاليدو وهنري: "كيف نقرأ أفكار جليبيك من خلال إيماءاته"، تر: قسم التأليف والترجمة، دار الرشيد، دمشق، ط1، 1988،

الحاصل بين المتكلم والمخاطب بواسطة عوامل غير لفظية وتؤكد على الرسالة اللفظية، فهذا النوع من التواصل يعتمد على اللغة الإشارية أو لغة الإشارات سواء كانت إشارات جسدية (تعبيرات الوجه، حركات اليدين...) أو رموز اصطناعية (إشارات المرور، الألوان واللافتات...) بغرض التأثير في الآخر.

وفي الأخير يمكن القول بأن هناك علاقة بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي وهي علاقة تكامل فيما بينهما، باعتبار أن أي موضوع لا بد من أن تكون فيه لغة كأداة للتواصل، ولكي يتم تفعيل العملية التواصلية لا بد من وجود إيماءات وحركات جسدية، وعليه فإن نجاح العملية التواصلية يتطلب وجود رموز لفظية، ولا يمكن أن يتم هذا النجاح إلا بوجود كذلك رموز غير لفظية حتى يتم شرحها وتحليلها.

ويمكننا توضيح العلاقة الموجودة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي من خلال أوجه التشابه والاختلاف الموجود بينهما:

• أوجه التشابه بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي:

التواصل اللفظي	التواصل غير اللفظي
- يستخدم رموزاً على شكل كلمات منطوقة ومكتوبة.	- يستخدم رموزاً على شكل إشارات وحركات وإيماءات.
- يستخدم رموزاً لها معانٍ.	- يستخدم رموزاً لها معانٍ.

• أوجه الاختلاف بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي:

التواصل اللفظي	التواصل غير اللفظي
- تتحكم قواعد اللغة فيه.	- تتحكم ضرورات أو عوامل بيولوجية فيه.
- مقصوداً على ثقافة واحدة، ويحمل معاني محدّدة للجماعة الداخلية.	- لغته عالمية، فالإبتسامة مثلاً تعني نفس الشيء لكل الناس في العالم، ولكن هناك بعض الرموز يختلف معناها من ثقافة إلى أخرى.
- يعتقد عدد كبير من العلماء، أنه يمكن أن ينادى العواطف.	- يعتقد عدد كبير من العلماء أنه مفعم بالعواطف، وأنه يمكن أن ينادى العواطف

بقوة، فهو أصدق تعبيراً عن المشاعر والأفكار من التواصل اللفظي.	
- نتعلّمه في مرحلة متأخرة من الحياة عن طريق التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعلّم الكلام والكتابة بعد أن يكون قد تعلّم لغة الإشارات أولاً، بمعنى يأتي بعد التواصل اللفظي .	- نتعلّمه في مرحلة متقدّمة من الحياة (بعد الولادة مباشرة) عن طريق التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعلّم الإشارات مثل: الابتسامة والحزن قبل أن يسبق التواصل اللفظي في عملية التواصل اللفظي.

2- المبحث الخامس: أهداف وأهمية التواصل

3- أهداف التواصل:

إنّ النّاس في محادثاتهم وتواصلهم اليومي يرمون من وراء ذلك إلى تحقيق أغراضٍ، وقضاء حاجات تتنوّع تبعاً للوضعية التّواصلية وللأطراف المتواصلة، واللّغة هي التي تحقّق التّواصل، وتسعى إلى بناء أهدافه، وقد اختلف الباحثون في تحقيق الغايات التي من أجلها يتحقّق التّواصل بين الأفراد والجماعات أو الثقافات، ومن بين تلك الأهداف:

يهدف التّواصل إلى "إحداث تغيير في البيئة أو في الآخرين، فالمرسل يقصد من إرسال الرّسالة للتأثير في مستقبل معين أو محدّد، لذلك يجب التّمييز بين مستقبل مقصود وآخر غير مقصود في عملية التّواصل، وإذ يجب أن تصل الرّسالة إلى الطرف المقصود وليس غيره، حتى تؤدي الرّسالة غرضها، فالغرض والمستقبل لا ينفصلان، فكلّ اتّصال له غرض، ألاّ وهو الحصول على استجابة معيّنة من شخص معين أو مجموعة من الأشخاص، فقد لا يستجيب المستقبل بالشكل الذي يقصده المرسل".²⁵

كما يهدف التّواصل إلى "إحداث تفاعل بين المرسل والمستقبل من خلال المشاركة بفكرة أو رأي أو مفهوم أو عمل أو مشاعر...، وبهذا تهدف عملية التّواصل إلى نقل الأفكار والآراء، والمشاعر، والاتّجاهات، والمعلومات، والمهارات من شخص إلى آخر، فإذا تمكّن المرسل من صياغة رسالته وفق الهدف الذي يريد تحقيقه، واستخدم الوسائل والقنوات المناسبة في التّواصل، فهذه مؤشرات على تحقيق اتصال ناجح، وتحقيق أهدافه، وقد يفشل التّواصل في

ماجدة عديد: "تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية"، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ط1، 2001، ص 98.

تحقيق أهدافه إذا كان هنالك تباين بين أهداف المرسل وأهداف المستقبل، أو إذا لم يستخدم المرسل الوسيلة المناسبة لإيصال الرّسالة، ولذلك ينبغي استخدام وسيلة مناسبة للتّواصل، كما ينبغي فهم كل من المرسل والمستقبل".²⁶

وحتى يحدث التّغيير في الآخرين يجب التّأكد من أنّ الرّسالة قد وصلت بشكل صحيح، ويجب تهيئة جميع عناصر التّواصل، وعليه يمكن أن ندرس أهداف التّواصل من خلال وجهتي المرسل والمستقبل

خالد القضاة: "مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل تكنولوجيا التّعليم"، عالم الكتب، ط1، 2003، ص 50.²⁶

كالآتي:¹

• تحديد أهداف التواصل عند المرسل:

- نقل الفكرة - التعليم - الإعلام - الإقناع - الترفيه.

• تحديد أهداف التواصل عند المستقبل:

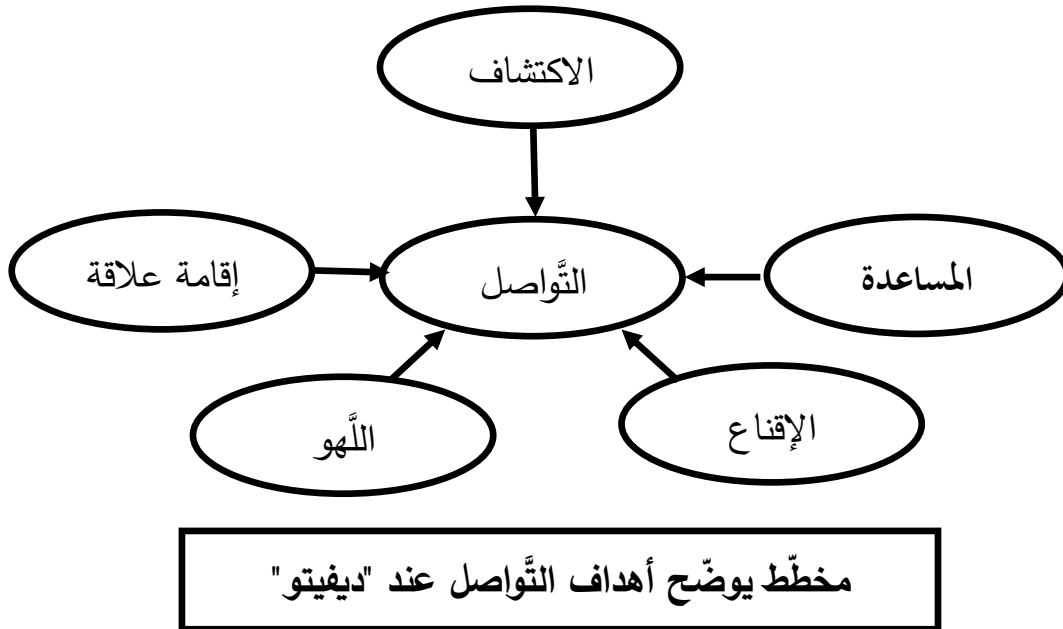
- فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث.

- تعلم مهارات جديدة.

- الحصول على معلومات جديدة تساعد على اتخاذ القرارات بشكل سليم ومفيد.

وعليه يرى الباحث "ديفيتو" "Devito" باعتباره من كبار ورؤاد علم التواصل أن هدف

التواصل لا يخرج عن خمسة أهداف، وقد أدرجها في الشكل التوضيحي الآتي:²



خالد القضاة: "مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم"، عالم الكتب، ط1، 2003، ص 50.¹

حسن دومي: "أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2005، ص 67.²

من خلال الشكل التوضيحي الذي قدّمه "ديفيتو" نستخلص أنّ للتواصل خمسة أهداف حدّدها كالتالي:

- 1- الاكتشاف: حيث يكتشف الإنسان ذاته، والعالم المحيط به.
 - 2- إقامة علاقة: تكوين علاقات مع الآخر، والمشاركة الفعّالة التي تحدث بين عناصر التواصل، وصيانة هذه العلاقات وتقويتها.
 - 3- الإقناع والاقتناع: عبر أحد الباحثين عن هذا الهدف بقول: "قد يتوهم الواهم أنّ هذا الهدف يتحقق خصوصاً في المجال التجاري والحقوقى، إلّا أنّه مصاحب للسلوك الإنساني في كلّ تفاصيل حياته، القائمة على تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر والأحاسيس ... وتمارس عملية الإقناع في المجالات التالية: عالم الأفكار، وعالم المعتقدات، وعالم السلوكيات".¹
 - 4- اللّهُو: الاستماع والهروب من مشاكل الحياة (التّرفيه مثلاً).
 - 5- المساعدة: يساعد الفرد على الاقتراب والتّقارب مع غيره في مختلف مجالات الحياة كالاقتصادية مثلاً.
- عطفاً على ما سبق ذكره، يمكن أنّ نجمل أهداف التّواصل في مجموعة من النّقاط تتمثل في:

- 1- يحقّق التّواصل الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع.
- 2- يحقق التّرابط بين الأفراد ويدعم التّفاعل بينهم.
- 3- يحقّق التّعرف على آراء الآخرين وعلى أفكارهم، عن طريق المشاركة في الحوارات والمناقشات والندوات.
- 4- يهدف التّواصل إلى تحسين وتطوير قدرات المتكلّمين من مفردات، وتراكيب وتحصيله على التّحدث، وتسلسل الأفكار.
- 5- يهدف التّواصل إلى تحقيق تنمية المهارات اللّغوية (الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة).

¹ عبد السلام عشير: "عندما نتواصل نغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التّواصل والحجاج"، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2006، ص 17.

6- يساعد الفرد على الاقتراب مع غيره، وإحساسه بالطمأنينة الناتجة عن التماسك والتضامن فيما بينهم.

7- يولد التواصل الفهم عند الآخرين، وهذا حسب قول "غرايس" حيث نتصل بالناس تفلاح في توليد فهم لديهم، يجعلهم يتعرفون على قصدنا في توليد ذلك الفهم".¹

8- يهدف كذلك إلى تقوية العلاقات بين أفراد الأسرة أو المجتمع، عن طريق تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، التي تؤدي إلى التفاهم والتعاطف والتحاب فيما بينهم.

وهكذا نرى أن أهداف التواصل تسهم في إحداث تفاعل مشترك بين المرسل والمتلقي عبر الرسالة، باعتباره قاعدة صلبة تهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد المجتمع، وتبادل الأحاسيس والمشاعر والأفكار، والقيام بجميع الأدوار، وبهذا تكون لأهداف التواصل الأهمية البالغة لنجاحه من خلال تفاعل عناصره المشتركة فيما بينهم.

4- أهمية التواصل:

ترجع أهمية التواصل إلى القدرة المشتركة، والتفاعل الحاصل مع الآخرين من خلال تبادل الآراء والأفكار والمعلومات التي تزود من فرص التعرف، وكذلك التحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، ويمكن ذكر أهمية العملية التواصلية حسب رأي الباحث "جون ديوي" أن "وجود المجتمع واستمراره متوقف على النقل الشامل للعادات والأفكار والمشاعر من جيل إلى آخر، وأن استمرارية المجتمع تتم من خلال نقل الخبرات والاتصال بين الأفراد، فالناس يعيشون في جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف وعقائد ومعلومات...، وهم يكتسبون ذلك من خلال التواصل، ويمكن النظر إلى أهمية عملية التواصل من وجهتي المرسل والمستقبل".²

زكريا ميشال: بحوث ألسنية عربية"، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1992، ص 211.

جون ديوي: "الخبرة والتربية"، مطبعة أنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1958، ص 325.

• أهمية التواصل عند المرسل:

- تتمثل أهمية التواصل من وجهة نظر المرسل فيما يلي:
- ✓ الإعلام: أي نقل المعلومات والأفكار إلى المستقبل، أو جمهور المستقبلين، وإعلامهم عما يدور حولهم من أحداث.
- ✓ التعليم: أي تدريب وتطوير الأفراد عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظيفة معينة، وتطوير إمكانياتهم العملية وفق ما تتطلبه ظروفهم الوظيفية.
- ✓ الترفيه: وذلك بالترويج عن النفس والتسلية.
- ✓ الإقناع: أي إحداث تغيرات وتحولات في وجهات نظر الآخرين.

• أهمية التواصل عند المستقبل:

- تتمثل أهمية التواصل من وجهة نظر المستقبل كالاتي:
- ✓ فهم كل ما يحيط بالمتلقي من ظواهر وأحداث.
- ✓ يتعلم مهارات وخبرات جديدة.
- ✓ التمتع بالراحة والمتعة والتسلية.
- ✓ الحصول على المعلومات الجديدة التي تساعده في اتخاذ القرار والتصرف بشكل مقبول اجتماعياً.
- وانطلاقاً مما سبق ذكره يمكن تلخيص أهمية التواصل من خلال النقاط الآتية الذكر:
- 1- يمكن التواصل من فتح المجال للاحتكاك البشري، وفتح الفرصة للتفكير، والاطلاع والحوار، وتبادل المعلومات في شتى المجالات والميادين.
- 2- يساعد التواصل الأفراد والمجتمعات على نقل الثقافات، والعادات، والتقاليد إلى المجتمعات الأخرى.
- 3- يستعمل التواصل للتعرف على الأحداث الجارية في العالم لحظة وقوعها، أو بعد حدوثها، كالتلفاز مثلاً عبارة عن نافذة على العالم تمكن المشاهدين من متابعة مجريات الأحداث في أنحاء العالم كافة؛ بحيث أصبح العالم شبه قرية.

4- يؤدي التواصل دوراً مهماً في عملية الإنماء؛ حيث يعدُّ هذا الأخير حركة تغير وتطور المجتمع في حقل معين يصبُّ في قنوات التنمية الشاملة.

5- يفسح التواصل المجال لكل فرد للمشاركة في الحوار والنقاش، ممّا يساعده على تكوين شخصيته المستقلة، والنّاضجة في المجتمع.

صفوة القول، إنّ الحديث عن أهميّة التواصل يعدُّ أحد المتطلّبات الأساسية لتوليد المهارات، وتحقيق ذاته، والتّأكد من تفاعلها مع الآخرين، كما تمكّنه من إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، وبهذا تؤدي أهميته لتحقيق التفاعل والتشارك بين العناصر التواصلية.

من خلال الفصل الأول اقتضى منا المرور على المنهج اللسانيّ وذلك بتحديد أهم المصطلحات، وما طرحه من قضايا متعلّقة بموضوع البحث المتمثّل في شقّه الأوّل "بالتواصل"، وما يترتّب على ذلك من أفكار ورؤى ونظريات مختلفة. وبناءً على ما تقدّم ذكره سابقاً، ومن خلال هذه الإطلالة السريعة حول موضوع "التواصل" يمكن القول، إنّ اللّغة جوهر التّواصل، الذي يعدّ مطلباً حقيقياً لكلّ إنسان مهتم بلغته لأنّه بها يعبر عن ذاته، وعن أحاسيسه ومشاعره، كما يتواصل بواسطتها مع عالمه الخارجيّ.

فالتواصل هو علاقة تفاعل وتبادل وتأثر بين فردين أو أكثر، وهما المرسل والمتلقي، ولا يكتمل التّواصل بنجاح إلّا إذا كانت هناك عناصر تواصلية متماثلة فالمرسل الذي يوجه رسالته إلى المتلقي، ولكي تقوم هذه الرّسالة بعملها، فإنّها تتطلب سياقاً تحيل عليه وهو ما يطلق عليه أيضاً بالمرجع، ثم إنّ الرّسالة تستلزم شفرة يشترك في جزء منها أو فيها كلّها، المرسل والمتلقي أي واضع الشّفرة وذلك الذي يفك رموزها، وأخيراً فإنّ الرّسالة تستدعي اتّصلاً وقناة مادية وروابط نفسية تربط المرسل مع المتلقي وهو ما يسمح له بإقامة التّواصل واستمراره، وبهذا تكون هناك علاقة وثيقة بين اللّغة والتّواصل، ولا يمكن الفصل بينهما، إلّا أنّ هذه العلاقة التّفاعلية المتبادلة يمكن أن نستثمرها في مجال التّعليم والتّربية وهذا ما سنركّز عليه في الفصل الثّاني حتى يكون هناك تواصلاً تربوياً ناجحاً ويمكن أن نستثمره في مجال اللّسانيّات بصفة عامة واللّسانيّات التّعليمية بصفة خاصّة.

الفصل الثاني

المبحث الأول: التعليمية بين المفهوم والنشأة.

1) الدلالة اللغوية المعجمية للتعليمية.

• تمهيد:

نتعرض في هذا الجزء من البحث إلى التعليمية بِعَدِّها مجالا خصباً استفادت منه مختلف التخصصات العلمية كعلم النفس، وعلم الاجتماع ...، نظراً لما تملكه من أهمية في ميدان التعليم، وأصبحت محلّ اهتمام الكثير من الباحثين، وأعطته العناية الشديدة من أجل تطوير العملية التعليمية-التعلمية، واستقطاب كل الأطراف المعنية بهذه العملية، أدّى هذا الأمر إلى تطويرها ورقيّها، ساعية في ذلك إلى بلورة أفكارها كعلم قائم بذاته، له أصوله ومرجعياته ومرتكزاتها المعرفية.

وعليه أصبحت لها مكانة مرموقة في ميدانها وتخصصها، وتطبيق بحوثها العلمية في مختلف الميادين.

1- مفهوم التعليمية: Didactique

1.أ. التعليمية لغة:

تكاد تجمع المعاجم العربية في تعريفها للتعليمية على ما ورد في معجم "لسان العرب" لابن منظور (ت 911هـ) أنّ "التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، التي جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه (تفعيل) وأصل اشتقاق تعليم من "عَلَّمَ"، ولها ثلاثة جذور: أحدهما عَلَّمَ، عَلَّمَ، فَعَلَّمَ وتعني وَسَمَ، ومنه مُعَلِّم، أي موسوم بعلامة، أو سمه، وكذلك المعلم: واضح السيماء أو العلامات، والمعلم مكان العلامة، والأعلام والشارات والرموز توضع ليُستبدل بها، وَعَلِمْتُ بمعنى وضعت العلامة، وأما عَلَّمَ فتعني: عرف وشعر: وما عَلِمْتُ بأمر قدومه؛ أي ما شعرت به، وعلم الأمر، أو الكتاب تعلّمه، والعالم الفاهم، وَعَلَّمَ تعني كذلك أمر بمعروف، ونهي من منكر، وَعَلَّمَ تعني يسّر والتعلم، المعرفة، والتعليم التيسير والتدليل".¹

¹ ابن منظور: "لسان العرب"، تحقيق: العلامة الشيخ عبد الله العلابي، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، ج 13، 2003، (مادة علم)، ص 870 - 871.

وفي هذا الصدد يقول "الخليل بن أحمد الفراهيدي" في معجمه "العين" أَنَّ التَّعليمية من "مادة عِلْمٍ، عِلْمٌ، عِلْمًا نقيض الجهل، وما عملت بخبرك؛ أي ما شعرت به، وأَعْلَمْتُهُ بكذا أي: أشعرته وأعلمته تعليمًا".¹

كما ورد لفظ التَّعليمية في "القاموس المحيط" للفيروز آبادي "التَّعليمية مصدر لكلمة تعلِّيم، وهذه الأخيرة مشتقة من (عَلِمَ) واشتقاقها كالاتي: عَلِمَهُ، عَلِمًا بالكسر: عرفه، وَعَلِمَ هو نفسه ورجل عالم وعليم، ج: علماء وعُلَّامٌ كجهال، وَعَلِمَهُ العِلْمُ تَعْلِيمًا... وَعَلِمَهُ، كَنَصَرَهُ، وَضَرَبَهُ وَسَمَهُ وَشَفَتَهُ يَعْلَمُهَا: شَقَّهَا وَأَعْلَمَ الْفَرَسَ: عَلَّقَ عَلَيْهِ صَوْفًا ملوناً في الحرب".²

من خلال هذه النظرة السريعة لبعض أمّهات الكتب للتعرف على أصل المادة اللغوية "التَّعليمية"، وما تفرّع عنها من دلالات، نجدها اتفقت في نقطة واحدة تمثلت في القول إنّ التَّعليمية مصدر صناعي لكلمة تعلِّيم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو أمانة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عليه، وهي بهذا تدلّ على وضع العلامات والشارات في العقل بعد ترويضها وتيسيرها بكثرة، وذلك من أجل تذليلها ومداومة قراءتها؛ ليسهل صعبها، وليخفف حفظها وعليه يمكن أن يحصل العلم الذي هو ضد الجهل.

• دلالة التَّعليمية في القرآن الكريم:

وردت لفظة التَّعليمية في القرآن الكريم في العديد من مواضع القرآن الكريم، ويمكن حصرها كالاتي: عِلْمٌ من صفات الله عزّ وجلّ العِلْمُ والعَالِمُ والعَلَامُ، قال تعالى: "أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِنْهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ" (سورة يس، الآية 81).

وقال عزوجل: "عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ" (سورة الرعد، الآية 09).

وقال تعالى: "قُلْ إِنَّ رَبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَامٌ الْغُيُوبِ" (سورة سبأ، الآية 48). فهو الله الْعَالِمُ بِمَا كَانَ، وَمَا يَكُونُ قَبْلَ كَوْنِهِ، وَمَا يَكُونُ، وَكَمَا يَكُنْ بَعْدَ قَبْلِ أَنْ يَكُونَ، وَلَمْ يَزَلْ عِلْمًا، وَلَا يَزَالُ عَالِمًا بِمَا كَانَ، وَمَا يَكُونُ وَلَا يَخْفَى عَلَيْهِ خَافِيَةٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ

¹ الخليل بن أحمد الفراهيدي: "معجم العين"، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، د ط، د ت، ج2، (مادة علم) ص 152.

الفيروزآبادي: "قاموس المحيط"، دار الأرقام، بيروت - لبنان، د ط، د ت (مادة علم)، ص 1464.

سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى، أَحَاطَ عِلْمُهُ بِجَمِيعِ الْأَشْيَاءِ بَاطِنِهَا، وَظَاهِرِهَا دَقِيقِهَا وَجَلِيلِهَا عَلَى أَثَمٍ إِلَّا مَا كَانَ، وَعَلِيمٌ فَعِيلٌ مِنْ أُنْبِيَةِ الْمَبَالِغَةِ، وَيَجُورُ أَنْ يُقَالَ لِلْإِنْسَانِ الَّذِي عَلَّمَهُ اللَّهُ عِلْمًا مِنَ الْعُلُومِ عَلِيمٌ، كَمَا قَالَ يَوْسُفُ لِلْمَلِكِ: قَالَ "اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ" (سورة يوسف، الآية 55).

وقال سبحانه وتعالى: "وَمِنَ النَّاسِ وَالْدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ" (سورة فاطر، الآية 28). فهذا أخبر سبحانه وتعالى أن هناك من عباده من يخشاه، وخصّصهم بالعلماء، وهذه صفة سيّدنا يوسف عليه السلام، كان عالماً بأمر ربّه ليس كمثله شيء، إلّا ما علّمه الله من تأويل الأحاديث الذي كان يقضي به على الغيب، فكان عليماً بما علّمه الله.

وعطفاً على ما سبق ذكره يمكن القول، إنّ التّعليمية وردت في عدّة مواضع من كتاب الله عزّوجلّ، وأخذت نفس المعنى الذي وجدناه في التّعريف اللّغوي لهذا المصطلح بأنّها نقيضة للجهل وعلامة بوضع العلامات.

• دلالة التّعليميّة في القواميس الأجنبية:

يُقابل لفظ "التّعليميّة" في الفرنسية لفظ "didactique" والإنجليزية "didactic"، واللفظان الفرنسي والإنجليزي معاً مستمدّان من الأصل اليوناني (Didaktikos) أو (Didaskein) التي تعني علم¹، ونجد المعنى في قاموس: "Le petit Robert" أنّ التّعليمية تعني درس أو علم **Enseigne**².

أمّا صاحب القاموس الانجليزي "منير البعلبكي" يُعرّف التّعليميّة بأنّها " لفظ أعجمي مركّب من لفظين هما ديداك وتيكا، وتعني أسلوب التّسير في مجال التّعليم، وتعني كذلك فن أو علم التّعليم"³ وكذلك تحدثا كلّ من الباحثين لورانس كورني "Laurence cornu" وآلان فيرنيو "Alain vergnioux" عن التّعليمية، واعتبرها بأنّها فنّ تعليم المفاهيم الخاصّة بكلّ مادة دراسيّة، وكذا بعض الصّعوبات الخاصّة لمجال ضمن مادة دراسيّة معيّنة⁴.

عبد القادر شاكر: "اللّسانيات التّطبيقية التّعليمية قديماً وحاضراً"، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2016، ص 149.

Le petit Robert : "Dictionnaire de langue", 1995, P 68. ²

محمد الصالح حثروبي: "الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي"، دار الهدى، الجزائر، ط 1، ص 126.

⁴ "La didactique en question" Hachette éducation, Paris, 1992, P10. Laurence cornu et Alain vergnioux

أمّا "هانري بيرون" يُعرّفها بأنّها "علم مساعد للبيداغوجيا موضوعه الطرائق التي تساعد على تدريس مادة معينة".¹

وعرفها غاستون ميلاري "G. Mialaret" بمجموع الطرائق والتّقنيات والأساليب الخاصة بالتعليم".² ونجد هذا التعريف ينسجم مع تعريف "فليب ميريو" "Philippe Meirieu" الذي أشار إلى أنّ "الديداكتيك تتكون من مجموع الأساليب والطرائق والتّقنيات التي تهدف إلى تعليم معارف معينة".³

وكذلك تناول جان كلود غاينون " مفهوم التّعليمية في دراسة له أصدرها عام 1973 بعنوان "ديداكتيك المادة على أنماط إشكالية إجمالية"، تتضمن ما يلي:

- ❖ اعتبارها تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- ❖ إعداد فرضياتها الخصوصيّة انطلاقاً من المصطلحات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس، والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع ...
- ❖ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها.

أمّا الباحث ميشال دوفالي (Michel Devaly) فقد عرّف الديداكتيك بأنّها: مبحث يهتمّ بمجمل الشّروط الخاصّة بتبليغ المعارف واكتسابها، والمتعلقة بمجال معرفي معطى ومحدّد".⁴

"La didactique est la discipline qui s'intéresse à toute les conditions de la transmission et de l'acquisition des connaissances particulières a un savoir donné à un savoir délimité "

بناءً على ما تقدم ذكره من دلالات للتعليمية في القواميس الأجنبية يمكن القول، إنّ استخدام لفظ التّعليمية في اللغة العربية بدلاً عن الكلمة الأجنبية (didactique) لأنّ كلمة تعليم تعني (enseigné) بالفرنسية وليست (didactique) كما هو مقصود.

¹ Henri Piero : "Vocabulaire de la psychologie" P.U.F, Paris, 1963, P 40.

² Ibid,p40.

³ Ibid,p41.

⁴ محمد مصباح: "تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات"، للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، 2014، ص 101.

ومن هنا نشير إلى أنَّ مصطلح التَّعليمية في اللغة العربية له عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، وهذا راجع إلى تعدُّ الترجمة فالتعليمية (**didactique**) لها عدة ألفاظ من خلال وضوح دلالتها في القواميس الأجنبية فتعددت الألفاظ منها: الـديداكتيك والتَّعليمية، وعلم التَّدريس، وعلم التَّعليم، وتفاوتت هذه المصطلحات في الاستعمال، إلاَّ أنَّ بعض الباحثين فضلوا استعمال لفظ الـديداكتيك وهناك من يستعمل "كعلم التَّدريس".

1. ب. التَّعليمية اصطلاحاً:

تعدُّ كلمة التَّعليمية اصطلاحاً قديماً جديداً، قديماً من حيث استخدامه في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وجديداً باعتبارها أدرج ضمن السنة المحدثين ولم يعد في دائرة تعليمية اللغات، بل تعدّاه إلى سائر العلوم والمعارف، وباعتبارها كذلك تشكّل وضعية تعليمية، تعالج الدرس اللساني الحديث، هذا المصطلح كونه عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للمتعلّم من معارف ومعلومات، وعلى هذا الأساس تعدّدت المفاهيم والتَّعريفات حوله من قبل الباحثين والعلماء، وسنذكر أبرزها:

يعرّف الباحث المغربي "محمد الدريج" في كتابه "تحليل العملية التَّعليمية" بأنّها "الدراسة العلميّة لطرق التَّدريس وتقنياته وإشكال تنظيم مواقف التَّعليم التي يخضع لها المتعلّم في المؤسسة التَّعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسياً، سواءً على المستوى العقلي أو الوجداني، أو الحسّ الحركي المهاري، وتحقّق لديه المعارف والكفايات، والقدرات، والاتجاهات والقيم".¹

أمّا سميث، فيعرّف التَّعليمية على أنّها: فرع من فروع التَّربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها، ووسائلها ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".²

وكذلك تناول أنطوان صياح مفهوم التَّعليمية بقوله هي: "مجموعة الجهود والنَّشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل

محمد الدريج: "مدخل إلى علم التَّدريس - تحليل العملية التَّعليمية"، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 1999، ص 14.

مجموعة مؤلفين: "التَّعليمية العامة وعلم النَّفس"، وحدة اللغة العربية، وزارة التَّربية والتَّكوين، الإرسال الأوّل، الجزائر، 1999، ص 02.

المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة".¹

وهناك من عرفها بأنها "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم، موضوعها الأساس هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات للمتعلم، قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية، أو برفضها حيث؛ نقرر أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين".²

وتعرف كذلك بأنها: "علم مساعد للبيداغوجيا يعهد إليه بمهام تربوية أكثر عمومية وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي، أو وجداني، أو حسي حركي، وتتصيب الدراسة الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يحتل فيها المتعلم الدور الأساسي، أما المعلم فدوره تسهيل عملية تعلم المتعلم، وذلك بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه والأدوات المساعدة على التعلم، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة حاجة الطفل، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية-التعلمية".³

وكذلك تناولت المواقع الإلكترونية مفهوم التعليمية وبالأخص موقع ويكيبيديا أي الموسوعة الحرة وتعرفها على النحو الآتي:⁴

"التعليمية أسلوب تدريسي بالإنجليزية (Didactic Method) وهي طريقة تدريس تتبع نهج متسق علمي، أو نمط تعليمي يشرك فهم الطالب وعقله".

وفي نفس الموقع ورد لها تعريفاً بأنها: "تعني تعليم، أو ما تنتج عن التعلم، وبكلمة أخرى علم التدريس وبالإنجليزية "Science of Learning" وفي نفس السياق جاء تعريف التعليمية كالآتي: "الديداكتيك بمفهومها الضيق هي نظرية التعليم أو التدريس، وبمعنى أوسع هي نظرية وتطبيق عملي للتعليم والتعلم، وما يقابله بالأسلوب الإنجليزي Mathesis، أو علم التعلم بالإنجليزية science of Learning".

أنطوان صياح: "تعليمية اللغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، ج2، 2008، ص 18.¹

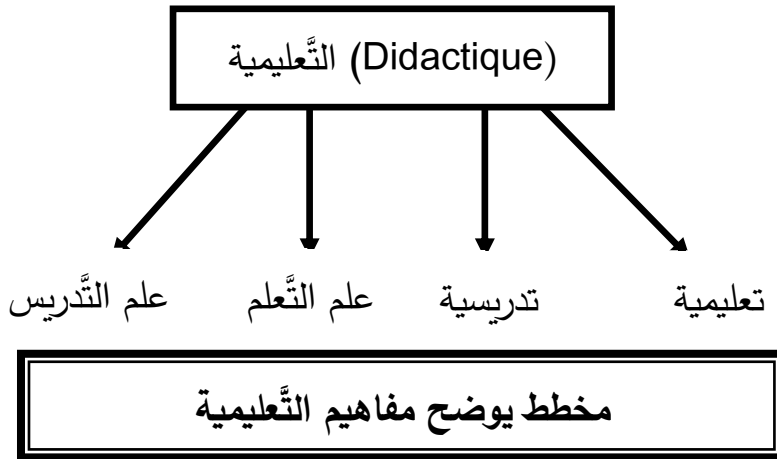
مجموعة مؤلفين: "التعليمية العامة وعلم النفس"، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية والتكوين، الإرسال الأول، الجزائر، 1999، ص 03.²

إبراهيم حمروش: "التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها"، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد الثاني، 2006، ص 64.³

موقع ويكيبيديا:⁴ <http://ar.wikipedia.org/wiki>

نستنتج مما قيل سابقاً ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نصوغ استنتاجاً نضع فيه مجموعة من النقاط التالية:

- تعدُّ التَّعليمية علماً من علوم التَّربية، مبني على قواعد ونظريات.
 - تبحث في صياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف.
 - تهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى المتعلِّم (طرائق وتقنيات وأساليب تعليمية) مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم.
 - تتناول منطق التَّعلُّم انطلاقاً من منطق المعرفة.
 - ترتبط ارتباطاً أساساً بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها، وكيفية التَّخطيط لها اعتماداً على الحاجات، والأهداف، والوسائل المعدَّة لها، وطرائق وأساليب تبليغها للمتعلِّمين ووسائل تقويمها وتعديلها.
 - تركّز على شروط اكتساب المتعلِّم للمعرفة الخاصة بمادة معينة.
 - تهتم بوضع المبادئ النَّظرية لحل المشكلات الفعلية.
- وبوضع هذه المجموعة من النقاط يمكن القول، إنَّ التَّعليمية تعدَّت مفاهيمها إلاَّ أنَّها تصبَّ في ميدان تعليم اللُّغات، وسنوضِّح مخططاً لأهمَّ المفاهيم التي تعرَّضت لها التَّعليمية وهي كالآتي:



2- ميلاد مصطلح التّعليمية:

"ظهر مصطلح التّعليمية في فرنسا سنة 1554، وهو اصطلاح قديم وجديد، قديم استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السّابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدّلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الرّاهن، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التّربية أول مرة عام 1613 من قبل كلّ من كشوف هيلفج (Helwing. K) وراتيتش (Ratich. W) في بحثهم حول نشاطات راتيتش التّعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التّعليم، وكانت تعني عندهم نوعاً من المعارف التّطبيقية والخبرات".¹

ويُعدُّ "كامينسكي (Kamensky) كمينوس" الأب الروحي للتّعليمية فألف عام 1657 كتاباً سماه "الديداكتيكا الكبرى" (didactique mgna) ويذكر "جوناريرت"؛ حيث يقول أنّه يعرفها "بالفنّ العام للتّعليم في جميع مختلف المواد التّعليمية، ويضيف بأنّها ليست فنّ التّعليم فقط بل للتّربية أيضاً".²

وعليه استمرّ مفهوم التّعليمية كفنّ للتّعليم في أوائل القرن التّاسع عشر؛ حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" الذي "وضع الأسس العلمية للتّعليمية كنظرية للتّعليم فقط؛ أي كلّ ما يقوم به المعلّم من نشاط، وما يتخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلّمين بالمعارف، وبالتالي اعتبر الوظيفة الأساسية للتّعليمية هي تحليل نشاطات المعلّم في المدرسة".³

وفي نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التّربية الجديدة بزعامة جون ديوي (Joun Dewey 1952-1959)؛ حيث أكّد هذا التيار على أهمية النّشاط الحي والفعال للمعلّم في العملية التّعليمية واعتبر هذه الأخيرة بأنّها نظرية للتعلّم لا للتّعليم، واستبدل أتباعه المفاهيم الهرباتية بفكرة تطوير النّشاطات الخاصة بالمتعلّمين وانشصرت وظيفة التّعليمية في تحليل نشاطات المتعلّم، وأنّ المتعلّم هو نفسه وظيفة من

عبد القادر لوراسي: "المرجع في التّعليمية، علم التّدريس"، دار جسور المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 19.¹

المرجع نفسه، ص 19.²

المرجع نفسه، ص 20.³

وظائف التّعليم. وهنا نلتمس المقولة الشهيرة لـ "ديوي" القائلة: "ليس الطفل وعاء نملأه وإنما هو مصباح نوقده".¹

ومن تعاريف العلماء المعاصرين أنّ الديداكتيك شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدرّيس، وقد استخدمه لالاند 1988 كمرادف للبيداغوجيا أو التّعليم، كما أنّ الديداكتيك "علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يرمي إلى تحقيق هدف علمي لا يتمّ إلاّ بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسّوسولوجيا، والسّيكولوجيا، والابستمولوجيا، فهي علم إنساني تطبيقي موضوعه إعداد وتجريب، وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنّوعية للأنظمة التّربوية، ونهج أو أسلوب معيّن تحلّل فيه الظواهر التّعليمية".²

وبهذا أكّدت الدّراسات المعاصرة في علوم التّربية أنّ التّعليم والتّعلم كل متكامل من حيث النّشاطات في العملية التّعليمية، وربطها بهذا الفاعل المنطقي مع الطّرف الآخر.

وبناءً على هذا النّقد والتّطور بهذا المفهوم خلال القرن العشرين "ظهرت الديداكتيكا في الأوساط التّربوية ليحل محلّها ما كان يُعرف بالتّربية الخاصّة **Pédagogie spécial** والتي يهتم بكيفية تدريس مادة من المواد الدّراسية، ليحلّ محلّها ما يسمّى بالمنهجية **La méthodologie**".³

وميز "برونكارت" تطوّر الدّراسات التّعليمية، ولها ثلاثة أجيال من التّعليمات نذكرها كالآتي:⁴

- الجيل الأوّل:

وهو جيل يمكن أن يوصف بأنّه تقليدي، ويتميّز بغايات تحليل الحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدّراسية، فالمعلّم هنا ينطلق من شرعية الأهداف المسطرة، وينظر إلى نفسه على أنّه حامل معرفة مزدوجة فعلى صعيد المادة المدّرسه يعدّ نفسه الضامن لصحة

¹ عابد بوهادي: "تحليل الفعل الديداكتيكي - مقارنة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، المجلد 39، 2012، ص 02.

عبد القادر لوراسي: "المرجع في التّعليمية، علم التّدرّيس"، دار جسور المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 20.

³ محمد مصباح: "تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات"، للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، 2014، ص 98.

عبدالقادر لوراسي: "المرجع في التّعليمية، علم التّدرّيس"، دار جسور المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 21-23.

المحتوى، وعلى صعيد تقنيات التدريس يلجأ إلى علم النفس السلوكي، فهو إذن يطبق العلوم في المجال البيداغوجي كما هي عليه.

- الجيل الثاني:

في هذا الجيل انتقل المعلم رغم بقاءه كضمان لصحة المضامين إلى تحليل المكانة المعرفية للخطط في عملية التعليم والتعلم، و بدأ العمل بتحديد تعليم عبارة أو مفهوم ما على أنه وضعية حل مشكل، على المتعلم أن يواجهها، وهذا الشكل من التعليمية شأنه شأن سابقه لا يأخذ في الحسبان الحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدراسية وهو بهذا لم يخرج عن قالب التكنولوجيا التطبيقية.

- الجيل الثالث:

يستمر هذا الجيل الثالث من التعليمات بالبعد الملحوظ الذي تتخذه المواد العلمية المرجعية في المجال البيداغوجي، واستخدام البعض من هذه المعارف لتحليل الوضعيات، وبناء استراتيجيات عمل.

3- مفهوم العملية التعليمية-التعلمية:

"تعدّ العملية التعليمية-التعلمية عملية ذات روافد متعدّدة ومتداخلة، تتفاعل فيما بينها لتخريج إنسان واع قادر كفاء يخدم نفسه وأسرته ومجتمعه، ووطنه وأمته ودينه؛ بل يخدم الإنسانية جمعاء، لذا يمكن أن نعرّفها بأنها "عملية تواصلية تفاعلية بين فعلي التعليم والتعلم والتي تتم بين المعلم (المدرس) والمتعلم في سياق معرفي وتربوي له معايير وضوابطه ومنهجية العلمية، ويتمّ خلال هذه العملية اكتساب المعرفة في مجال علمي معين، يفرض تنمية كفايات قابلة للتقويم فالعملية تخضع لسياقات متعددة تعتبر أكثر تأثير؛ كالبرامج والمناهج التعليمية والكتب المدرسية وقدرة المتعلم على تقبل هذه السياقات والتفاعل معها".¹

وفي تعريف آخر للعملية التعليمية-التعلمية هي "عبارة عن الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية، أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مداخلات ومعالجة ومخرجات؛ فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات

عبد الله صبحي: "علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1990، ص 04.¹

وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أمّا المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة (متعلّمين) أكفاء".¹

وعلى هذا الأساس فإنّ العملية التّعليمية "ترمي إلى تحقيق فردية وكيان المتعلّم فتأخذ بإمكانياته ومواهبه وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وتوجهاته خاصة الاجتماعية؛ لأنّ هذه النّواحي لا يمكن أن يكون لها أثر إلّا في محيط الجماعة".²

بناءً على ما سبق ذكره، يمكن القول إنّ العملية التّعليمية هي أولى الرّكائز الأساسية لبناء مجتمعات قوية ومتينة، كما تعدّ عملية مركبة تتكوّن من مجموعة من العناصر ولكلّ عنصر وظيفته الخاصّة به، كما أنّها تتّمي مواهب المتعلّم، وتلبّي حاجياته وتحقق قدراته الذاتية، وتكسبه صفات ومهارات يستطيع أن يتكيف بها مع الأفراد والجماعة، لهذا فإنّ التّعليمية تعدّ اليوم أسلوباً عصرياً حديثاً، له عناصره ومكوّناته، يتفاعل فيما بينهما ليحقق العملية التّعليمية-التّعلّمية، وهنا نشير إلى أنّ هذه العملية تتركز على ظاهرتين تتمثلان في "التّعليم والتّعلّم".

• الفرق بين التّعليم والتّعلّم:

لا يختلف اثنان على أنّ موضوع التّعليم والتّعلّم من المواضيع التي تثير الكثير من الجدل باعتبارهما عاملان مهمّان في المجتمع؛ بالإضافة إلى الأهمية القصوى التي يوجّهها في الحياة اليومية، لهذا نجد صعوبة في التّمييز بين المفهومين، إلّا أنّه وجب علينا تحديد المفهومين وعدّهما وحدة منفصلة.

وعليه سنقوم بعرض بسيط حول التّمييز بين التّعليم والتّعلّم.

1. مفهوم التّعلّم (L'apprentissage):

يُعرّف التّعلّم في المعجم الرّاهن للتّربية بأنّه: "عملية إدراك وتفاعل وإدماج الفرد لموضوع من الموضوعات، إنّّه اكتساب المعارف وتنمية المهارات والاتجاهات والقيم التي تضاف إلى البنية المعرفية للشخص، وعبرة عن سيروية تمكّن من تطوير تركيبة المعارف والمهارات والاتجاهات الموجودة لدى الشخص".³

أحمد خيرى كاظم: "تصميم البرامج التّعليمية"، دار النهضة العربية، القاهرة، د ذ، 2001، ص 17.

رشيد لبيب وجابر عبد الحميد جابر وآخرين: "الأسس العامة للتّعليم"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط 1، 1983، ص 58.

³ Renald Legendre : "Dictionnaire actuel de l'Education", 3^e édition, Guérin Montréal, 2005, P88.

ويُعرّف كذلك بأنه "سيرورة الاكتساب أو التغيير، فهو دينامية تكمن لدى الشخص الذي تحرّكه رغبة، وإرادة بناء وتنمية تمثّلات جديدة مترابطة بشكل دائم، تفسر واقعة انطلاقاً من إدراكه لمواد ومثيرات بيئته، والتفاعل بين المعطيات الداخلية والخارجية للفرد الذي يُبدي وعياً شخصياً".¹

التّعلّم حسب هذين التعريفين عبارة عن عملية اكتساب وتملك للمعارف، وبناء كفايات جديدة، وإحداث تغيير في طريقة تفكير الشخص وعمله، أو تعديل في اتجاهاته. كما يعرفه أحمد حساني بأنه: "نوع من التّكيف مع موقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة، ومن ثمّ هو عامل أساسي في حياة الفرد لعدة أسباب منها: ✓ امتلاك آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمّي فهمه وإدراكه، فتزداد قدرته في السيطرة على ما يحيط به من أشياء، وتسخيرها لخدمته. ✓ تعلّم سلوكيات اجتماعية وعلاقات ثقافية، وقيم روحية تساعد على التّكيف والانسجام مع أفراد ومجتمعه.

✓ تنمية المهارات السابقة، والعمل على إنماء ما لديه من خلفيات معرفية سواء كانت غريزية، أو مكتسبة".²

وعليه يمثل التّعلّم الرّكيزة التي تنطلق منها العملية التّعليمية التّعلّمية، وهو كلّ ما يكتسبه الفرد، فهو حاصل التّعليم والتّدرّيس والتّدريب، ممّا يجعل له تعديلاً في سلوك المتعلّم لذا فإنّه يُعرّف بأنه "تعديل السلوك تنشده التّربية والتّعلّم ملازم للتّعليم والتّدرّيس، وهذا ما يؤدي إلى أفضل تعلم".³

إذن؛ فالتّعلّم هو عملية اكتساب وتملك للمعرفة، ومحاولة تغيير سلوك المتعلّم بتنمية قدراته الذهنية والمعرفية، قصد تمكّنه من مواجهة الصعوبات التي تعيق طريقه، ويتمّ هذا الاكتساب عن طريق وضعية تعليمية من خلال تفاعل المتعلّم بالموضوع المرتبط به.

¹ أحمد أوزي: "التّعليم والتّعلّم الفعال - نحو بيداغوجيا مفتوحة على الاكتشاف العلمية حول الدماغ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2015، ص 12.

أحمد حساني: "دراسات في اللّسانيّات النّطبيقيّة - حقل تعليمية اللّغات -"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2014، ص 48.²
محمد علي عطية: "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2006، ص 56.³

ويتّضح من خلال هذه المفاهيم أنّ للتعلّم مظاهر وأهداف مختلفة، قد تكون عبارة عن تحصيل معرفي، أو تغيير في السلوك، أو عملية تدريب عقلي، يؤدّي إلى تغيير في سلوك الفرد المتعلّم، وهذا ما يتمّ بالممارسة أو الخبرة ما لم يعيقه عدم النّضج أو المرض.

1.1. خصائص وأهمية التّعلّم:

أ. خصائص التّعلّم:

يمكن توجيه مجموعة من الخصائص التي تميّز التّعلّم، ونذكر منها:¹

1. التّعلّم عملية فكرية تتطوي على استخدام المعرفة، وعلى حدوث شبه دائم في السلوك ويتمثّل في ثلاثة أشكال هي: الاكتساب، والتّخلي، والتّعديل.
2. التّعلّم تحصيل على اكتساب المتعلّم للمعلومات والمهارات والتي تساعد على فهم الموجودات.
3. يتّصف التّعلّم بالشمولية والتّعدد؛ باعتباره يشمل كافة التّغيرات السلوكية، والعقلية والانفعالية، والاجتماعية، والحركية، واللّغوية، والأخلاقية.
4. يحدث التّعلّم نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة سواءً مادياً أو اجتماعياً.

ب. أهمية التّعلّم:

- للتعلّم أهميّة كبرى في حياة الإنسان عامّة، وفي العملية التعليمية - التّعلّمية خاصة، وتتجلّى أهمّيته فيما يلي:
1. يهدف التّعلّم إلى اكتشاف الكفايات والمعارف، من خلال اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة.
 2. يوجّه التّعلّم إلى الواقع المعاش اليومي.
 3. التّعلّم عملية أساسية في نماء الإنسان (المتعلّم) وارتقائه.
 4. التّكيف مع الطّبيعة، واستغلالها، وتغيّرها.
 5. يهدف التّعلّم إلى تغيير سلوك المتعلّم بتنمية قدراته المعرفية والذهنية، قصد تمكّنه لمواجهة الصّعوبات.

¹ سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنانى: "سيكولوجية التّعلّم بين النّظري والتّطبيقي"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1983، ص 05.

وعليه يمكن القول بواسطة التَّعلُّم يستطيع الإنسان التَّمييز بين باقي الكائنات، ويرجع الفضل إلى التَّعلُّم القائم على المرونة، والاكتساب، والتَّجريب، والتَّدريب.

وبهذا، نستخلص أنَّه بفضل التَّعلُّم يستطيع المتعلِّم خاصَّة (الإنسان) بناء حضارته وكتابة تاريخها، وهذا ما جعل الباحثون يهتمُّون بدراسة التَّعلُّم، والبحث في قوانينه وآلياته المتنوعة والمختلفة، فلا يمكن أن نتحدَّث عن التَّعلُّم بدون تعليم. فيا تُرى ما المقصود بالتَّعليم؟ وما هي أنماطه وخصائصه؟

2- مفهوم التَّعليم:

لا يمكن تعريف التَّعليم منعزلاً عن التَّعلُّم؛ لأنَّ متطلبات عملية التَّعليم لا تتحقَّق إلاَّ بوضوح نظرية التَّعلُّم، وعليه يعدُّ التَّعليم الرِّكيزة الأولى التي تنطلق منها العمليَّة التَّعليمية - التَّعلُّمية، كما أنَّه له مبادئ وأسس التي يقوم عليها؛ وبهذا فقد تعدَّدت مفاهيمه واختلفت على مشارب الباحثين، وسنركِّز على أهمِّ التعاريف التي وردت لهذا المصطلح.

يُعرف التَّعليم بأنَّه: "نشاط تواصلِي يهدف إلى إثارة التَّعليم وتحفيزه وتسهيل حصوله فهو مجموعة من الأفعال التَّواصلية والقرارات التي تم اللُّجوء إليها بشكل قصدي ومنظم؛ أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتخذونها كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي".¹

ويقصد به كذلك "مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التَّعلُّم، وهو كذلك مجموعة من الحوادث التي تؤثر في المتعلِّم بطريقة تودِّي إلى تسهيل التَّعلُّم، تكون هذه الحوادث المتتالية مطبوعة، أو مسجلة، أو منظوقة، وتدعم العمليات الداخلية للمتعلِّم".²

فالتعليم يعتمد على "توفير الشروط المادية والنَّفسيَّة التي تساعد المتعلِّم على التَّفاعل مع عناصر البيئة التَّعليمية في الموقف التَّعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتِّجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المعلِّم وتناسبه".³

كما يستلزم "التَّعلِّم تمرين القوى العقلية كلُّ واحدة فيما يخصَّها، ولا يأتي بالفائدة المرجوة منه، إلاَّ إذا كان المدرس مواظب على ربط المعلومات الجديدة بمعارف المتعلِّم

محمد الدريج: "مدخل إلى علم التَّدريس - تحليل العملية التَّعليمية"، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط - المغرب، 1991، ص 53.¹

محمد محمود الحيلة: "تصميم التَّعلِّم نظرية وممارسة"، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط1، 1999، ص 26.²

المرجع نفسه، ص 27.³

السَّابِقَة، وتكون القوى العقلية تشغيلاً يدفع المتعلِّم إلى البحث والنَّظَر والموازنة للوقوف على الأشياء وأسرارها، فتعزِّز معارفه، ويستفيد من التَّعلُّم تمريناً لقواه العقلية، وتنشيطاً لقدراته ومواهبه مع اكتساب المعلومات التي تستفاد من التَّلقين أيضاً، فالتعليم بشروطه والتَّلقين بمحدوديته وبحيِّطته يكملان معارف المتعلِّم، وينمَّيان شخصيته¹.

ونشير من خلال هذه التعاريف الواردة حول التَّعلِّم أنَّه مصاحب ومتلازم مع حياة الإنسان في مختلف مراحل حياته، كما يعدُّ نشاطاً تواصلياً يقوم به المتعلِّم، ويهدف إلى مساعدة الأفراد على التَّعلُّم باكتساب المعارف والخبرات، وكلَّما توفرت فيه الشُّروط المساعدة على التَّعلُّم، كلَّما زاد تفاعل المتعلِّم مع بيئته التعليمية ستنتج عملية التَّعلِّم بالاستناد على القوى العقلية والإدراكية للمتعلِّم والمعلِّم.

3- أنماط التَّعليم:

للتعليم أنماط عديدة ومختلفة سنتوقف عند أهمِّها:

أ. التَّعليم التَّفاعلي والعقد التَّشاورِي:

ركَّزت التَّعليمية على الحوار التَّربوي والتَّفاعل التَّشاورِي بين المعلِّم والمتعلِّم، وبين المتعلِّمين أنفسهم، فالتعليم له بعد اجتماعي، وقد ركَّز عليه "فيكوتسكي" بقوله: "يعلِّم التَّلاميذ مع الآخرين، ومن أجل الآخرين، وفي مواجهة الآخرين، وعلى هذا الأساس تدرك أهمِّية التَّحول الذي يجري في محور الصَّف على المتعلِّم الذي لم يعدُّ يستأثر بالكلام بل يعمل على حتِّ التَّلاميذ على تداول الكلام ثنائياً، وهذا التَّوجُّه حاسم في التَّعلِّم، ويبني معرفته من خلال ما يكتشفه بنفسه"².

ب. التَّعليم الدَّاتي:

هو "التَّعليم الذي يستمرُّ طيلة حياة الفرد، إذا توقَّرت فيه الرَّغبة في التَّعلُّم، ويمارس هذا النُّوع في التَّعليم النِّظامي وغير النِّظامي، كما يمكن أن يمارس في مختلف مستويات

فخر الدين عامر: "طرق التَّدريس الخاصة باللغة العربية والتَّربية الإسلامية"، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص 16 - 17.¹

أنطوان طعمة: "تعليمية اللغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 2006، ص 13.²

التَّعليم، ويتم هذا الصنف من التَّعليم حسب استعدادات المتعلِّم وقدراته وميوله التي توجهه تعلُّمه".¹

وهذا "النَّمط من التَّعليم هو الذي يقوم فيه المتعلِّم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تنمية مهارة ذات صلة بالمادة الدراسية أو باهتماماته الخاصة، وقد يتم هذا التَّعلُّم بصورة فردية أو في مجموعات، تحت إشراف المعلِّم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التَّعلِّيم المبرمج، وبرامج التَّعلُّم عن بعد".²

وعليه ركَّز التَّعلِّيم الذاتي على أن يكون التَّعلُّم مسؤولاً عن أهداف تعليمية ووسائل بلوغها، ويهتم هذا النَّمط بمهام المدرسة من منطلق المقولة الشهيرة أن تُعلِّم المتعلِّم كيف يتعلَّم **Apprendre à apprendre** حتى يعيش التَّطورات التي تشهدها المنظومة التربوية.

لذا يسعى التَّعلِّيم اليوم في المدرسة الحديثة إلى جعل المتعلِّم نفسه مركز العملية التعليمية، عبر تحفيزه على بذل الجهد لبلوغ أهداف التَّعلُّم، واكتفاء المعلِّم بقيادته وتوجيهه ليكسب أساليب الاعتماد على نفسه.

ت. التَّعلِّيم المبرمج:

يعرّف بأنّه: "عبارة عن طريقة تعليمية تتيح نقل المعلومات والمعارف إلى المتعلِّم، مع مراعاة خصائص كلّ متعلِّم على حدة، دون الاستعانة المباشرة بالمعلِّم".³ وبعبارة أخرى هو "المعالجة الإمبريقية المحدّدة لأحد الموضوعات بخطوات تعليمية سابقة الإعداد، وقابلة للقياس، وبذلك يتميّز التَّعلِّيم المبرمج بأنّه يتعامل مع كلّ متعلِّم على حدة، ويتقدّم كلّ متعلِّم وفق سرعته الخاصة، ويكون التَّقدّم تدريجياً؛ حيث إنّ المادة التعليمية مرتّبة ترتيباً منطقيّاً من السَّهل إلى الصَّعب".⁴

ويتميز التَّعلِّيم المبرمج بمميزات ومبادئ أساسية يقوم عليها، ومن بين مميزاته:⁵

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين.

¹ أحمد أوزي: "التَّعليم والتَّعلُّم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات الحديثة حول الدماغ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب ، ط1، 2015، ص 18.

² ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: " التَّدريس المصغر"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، د ط، 2008، ص 187.

³ أحمد أوزي: "التَّعليم والتَّعلُّم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات الحديثة حول الدماغ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب ، ط1، 2015، ص 19.

⁴ طارق عبد الرؤوف عامر: "التَّعليم عن بعد والتَّعليم المفتوح"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، د ط، 2007، ص 23.

⁵ توفيق أحمد مرعي، ومحمد حيلة: "تفريد التَّعليم"، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان - الأردن، 2002، ص 276.

- إتاحة الفرصة للمعلم للتعرف على مهارات المتعلمين.
- يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة وترتيبها.
- يتأكد من صحة استجاباته على كل واحدة منها.
- التغلب على الصعوبات التي تصادفه في طريق التخطيط.
- أمّا من بين مبادئه الأساسية التي تجعل منه تعلماً فعالاً نذكر منها:¹
- × يتسم بمبدأ الإثارة التي تتم بينهم.
- × مبدأ التكيف مع قدرات المتعلم التي يتم اكتسابها.
- × مبدأ التعزيز الذي يرافق كل خطوة من خطوات التعلم.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، يمكن القول، إنّ التعليم المبرمج هو نوع من التعلم الذي يجتاز فيه المتعلم بمفرده، ووفق إيقاعه التعلم، مبني على مجموعة من المراحل المنظمة للاستجابة للمشكلات التي تعرقل له في أي موضوع، كما أنّه يتميز بسمات ومبادئ، تصنف له نوع من التميز، فهو بهذا يتميز بمجموعة من الطرائق والتقنيات التي تتيح للمتعلمين اكتساب معارف معينة اكتساباً أفضل، وتغييراً عميقاً في السلوك.

4- خصائص التعليم:

- أشار "برونر" إلى خصائص التعليم وحددها في ثلاثة خصائص، وهي كالاتي:²
1. الاعتماد على الخبرات التي تغرس في المتعلم نزوعاً إلى التعلم.
 2. استعمال الطرق التي ينبغي أن تُقدّم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أن يتمسك بها.
 3. تحديد طبيعة الثواب والعقاب في عملية التعلم والتعليم وكيفية تنظيمها.
- كما ركز "برونر" على أنّ عملية التعليم لا تتحقق إلّا بوضوح نظرية التعليم؛ لأنّها تيسر التعلم وتوجهه، فيتمكّن المتعلم من تهيئة عملية التعليم.

¹ أحمد أوزي: "التعليم والتعلم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات الحديثة حول الدماغ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب ، ط1، 2015، ص 19.

² هنري دوجلاس براون: "أسس تعلم اللغة وتعليمها": تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1999، ص 88.

استناداً إلى ما سبق ذكره حول التمييز بين التَّعلُّم والتَّعليم يمكن التَّفريق بينهما من خلال أنَّ: التَّعليم عملية إجرائية تمارس بينما التَّعلُّم هو نتاج العملية ، والتَّعلُّم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كإكتساب الاتجاهات، والميولات، والمدرجات، وحتى المهارات بأنواعها الاجتماعية والعقلية، والحركية، فالتَّعليم إذن تيسير للتَّعلُّم، وتوجيه له، وتمكَّن المتعلِّم منه، فهو تعديل في السُّلوك نتيجة ما يحدث، ومن هنا نقول لا يمكن عزل التَّعليم عن التَّعلُّم وأنَّهما مصطلحان متباينان ويمكن أن نفرق بينهما من خلال أنَّ التَّعلُّم مرتبط بالفرد نفسه (ذاته) بينما التَّعليم مرتبط بما هو خارج عن شخصية الفرد.

2) العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك.

إنَّ الأهميَّة الممنوحة للفظ "ديداكتيك" حديثة العهد، غير أنَّ الأسئلة ذات الطَّابع الديداكتيكي كانت موجودة في التَّفكير البيداغوجي والابستمولوجي والفلسفي، لذا يستلزم علينا في البداية تحديد المفهومين؛ لأنَّ الباحث الذي يلج إلى الحقل البيداغوجي أو الديداكتيكي قد يخلط بينهما. فهناك من يعدُّ أنَّ الديداكتيك فرعاً من فروع البيداغوجيا أو العكس، وهناك من يعدُّهما مستقلين أو متباعدين إلى حدِّ التَّعارض في بعض الأحيان، ولملامسة الفرق الدَّالي بينهما، واكتشاف مختلف التَّفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية الحاصلة في سياق وضعية تعليمية-تعليمية، والاستعمال المتكرَّر للمصطلحين إلى حدِّ الإشباع والتَّموجات الموجودة في المعنى، سنحاول التَّمييز بينهما.

1- مفهوم الديداكتيك:

تعرَّضنا إلى مفهوم الديداكتيك في بداية المبحث، وسنحاول أخذ بعض التعريفات حتى تتَّضح لنا رؤية الفروقات الموجودة بين المصطلحين، ويقصد بالديداكتيك "طريقة التَّدريس، أو ما يسمَّى بالعملية التَّعليمية-التَّعليمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلِّم والمتعلِّم، ومن ثمَّ تتبني العملية الديداكتيكية مع المداخلات والعمليات، والمخرجات، والتَّغذية الرَّاجعة، وقد تكون المداخلات أهدافاً أو كفايات أو ملكات... من التَّصوِّرات التَّربوية الجديدة المعترف بها، وتستهدف هذه المداخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها، في شكل أهداف إجرائية

سلوكية قبل الدخول في مسار تعليمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية، ويتم ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية¹.

والديداكتيك "تتطلب من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية، أو الكفايات النوعية من أجل التثبت في تحقيقها، لذا لا بد أن يختار المعلم المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة لتسهيل الاستيعاب، ثم هناك الوسائل الديداكتيكية التي يستعين بها المعلم لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد، أما المخرجات فتقترب بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز، ويتحقق هذا القياس عبر محطات التقييم التشخيصي والمرحلي والنهائي².

وورد في معجم علوم التربية أن "اهتمام الديداكتيك هو دراسة المادة الدراسية، والتفكير في بنيتها ومنطقها، وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكل وصعوبات اكتسابها"³. والديداكتيك تطرح السؤال المحور للمعارف، ومحتويات التعليم والتعلم وذلك في إطار مؤسساتي، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين لا وجود للديداكتيك⁴:

- × بدون تفكير في المواد الدراسية ونظرياتها الاستمولوجية.
- × بدون الرجوع إلى نظريات علم النفس وسيكولوجية التعلم.
- × بدون الرجوع إلى سياق المؤسسة التعليمية وأساليب عملها.

وعليه يمكن القول، إن الديداكتيك مجال يختص بتدريس المادة، ويسأل عن المواضيع والمفاهيم والمبادئ التي يتعين عليها أن تتحول داخل مادته إلى مضامين التدريس؛ للتعرف على العوائق من طبيعة ابستمولوجية أو سيكولوجية، والتي يجب عليها أن تتجاوزها من أجل المساهمة في التعلم، وبالتالي فإن الديداكتيك تستمد معطياتها من مجموعة من المجالات، ويمكن تحديدها كما يلي⁵:

جميل حمداوي: "نظريات التعلم بين الأمس واليوم"، مطبعة الخليج العربي، تطوان - المغرب، ط1، 2017، ص 123.¹

عبد اللطيف الفاربي وآخرون: "معجم علوم التربية"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 89.²

وزارة التربية الوطنية: "المرجعيات التربوية والبيداغوجية"، جويلية 2015.³

⁴ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديكاكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية -"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط2، 2016، ص 09.

⁵ خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات، المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص 20.

✓ **الحقل السيكلولوجي:** نظريات التعلّم، علم النفس التكويني، علم النفس الاجتماعي، التحليل النفسي.

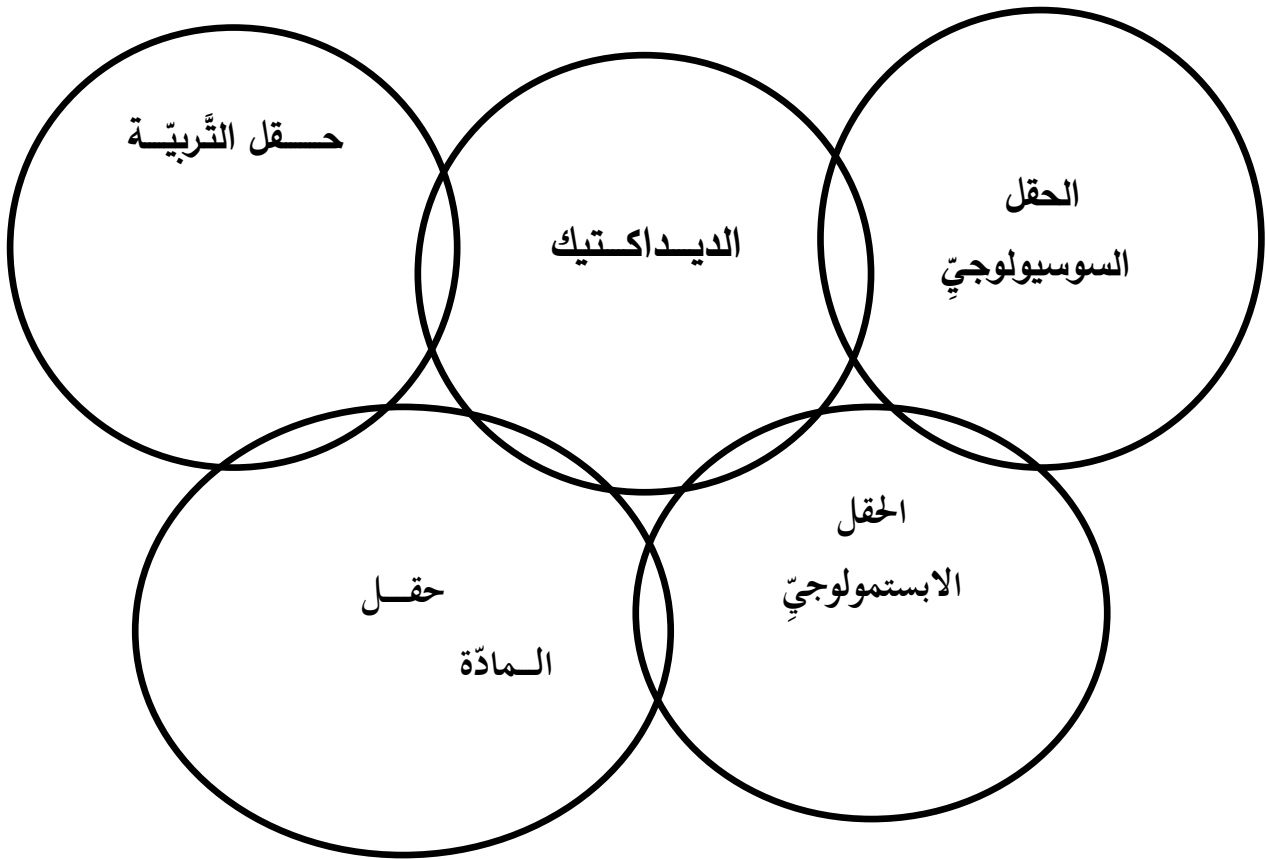
✓ **الحقل السوسيلولوجي:** سوسيلوجيا التربية، أنتربيلوجيا التربية، نظرية الثقافة.

✓ **الحقل الابستمولوجي:** نظريات المعرفة، تاريخ العلوم، المنطق، الميتودولوجيا ...

✓ **حقل المادة:** اللغة، الرياضيات، الفلسفة، الأدب...

✓ **حقول أخرى:** نظريات المعلومات والتواصل، اللسانيات ...

ويمكن أن نعبر عن هذا التداخل الحاصل بين الديداكتيك وهذه الحقول المعرفية التي يستمد منها الديداكتيك المعطيات الأساسية، حسب الشكل التالي:



شكل يوضح مجالات الديداكتيك

1-1- أنواع الديداكتيك:

يجب التمييز في تعريفنا للديداكتيك بين أنواعها، فبفضل هذه الأنواع تتكامل بشكل كبير، ويمكن حصرها كالآتي:

♦ الديداكتيك العامة "didactique général":

هي التي تهتم بالقوانين والقواعد والأسس العامة للتدريس، بغض النظر عن خصوصيات أو محتوى مختلف المواد الدراسية، فهذا النوع يتحكم في العملية التربوية من مناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي؛ أي تقدم تصوراً عاماً للمادة بكل أنشطتها المختلفة¹.

وتسمى أيضاً "بالتعليمية الأفقية، والتي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات وفي كل مستويات التعليم، وتقديم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم لمجموعة عناصر الوضعية البيداغوجية.

ويمكن تلخيص اهتماماتها في المجالات الآتية:

- ♣ السيرورات الذهنية للمتعلم (أنماط وأساليب التفكير، نظرية المعرفة الوراثة).
- ♣ مهنة التدريس (تكوين المدرس، وسلوكاته، والممارسة التعليمية، والوسائل الديداكتيكية).
- ♣ تحليل الوضعيات المؤسسية (دراسة التفاعلات الصفية، وأساليب التدريس وأشكال التقويم).

وتسعى الديداكتيك العامة إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، وهي تهتم بمختلف القضايا التربوية وبالنظام التربوي، ويجب هذا النوع على ثلاثة أسئلة رئيسة وهي:²

أ. ماذا ندرس؟ أي المحتوى التعليمي، أو المادة التعليمية المقدمة للمتعلم، مع مراعاة ضوابط النقل الديداكتيكي للمادة؛ من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية.

محمد الدريج: "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط - المغرب، ط2، 2004، ص 25.

² خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيبي، آنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص 21 - 22.

ب. كيف ندرس؟ أي الطرائق المعتمدة في التدريس؛ إذ إنَّ أهمَّ مشكل يعترض المدرّس في بداية مشواره المهني، هو قضية طرائق التدريس؛ كيف ندرّس؟ وما هي الطرائق الأكثر نجاعة عن غيرها في العملية التدريسية؟

ت. من ندرس؟ المحتوى التعليمي موجّه لمن؟ وبأيّ طريقة؟ لا بدّ لكلِّ مدرس حريص على الرّفْع من كفاية العملية التعليمية من أن يعرف الطّرف الذي يتعامل معه داخل الفصل أي المتعلّمين، فأَي عمل تربوي رشيد يركّز على معرفة تطلّعات الطّرف المقابل وإمكاناته.

ومن هنا يمكن القول، إنّ الديداكتيك العامّة تجيب على ثلاثة أسئلة أساسية، تُسائل المحتوى التعليمي وطريقة إيصاله إلى المتعلّم؛ بالإضافة إلى التّعرّف على المتعلّم وخصائصه، وحاجاته المعرفية والنفسية.

وبهذا، فالديداكتيك العامّة تهتمّ بكلِّ ما يجمع بين مختلف مواد التدريس، وذلك على مستوى المعارف والمبادئ والطرائق المتبعة لإيصال المادة الدراسية للمتعلّم، مع مراعاة النّقل الديداكتيكي؛ لأنّ الديداكتيك العامّة تركّز على ما هو عامّ ومشترك بين جميع المواد من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

♦ الديداكتيك الخاصّة "didactique Spécial":

تسمّى كذلك "بديداكتيك المواد، وتعدّ جزء من الديداكتيك العامّة، كما أنّها تهتمّ بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق؛ لأنّها تتعلّق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصّة وبوسائل خاصّة كذلك".¹ فالديداكتيك الخاصّة تمثّل الجزء التّطبيقي للديداكتيك العامّة؛ حيث تهتمّ بأنجع السبل والوسائل، لتحقيق الأهداف التّربوية، وتلبية حاجات المتعلّمين، وتهتمّ بمراقبة العملية التّربوية، وتقويمها، وتعديلها.

والديداكتيك الخاصّة تهتمّ بتخطيط عملية التدريس أو التّعلّم لمادة دراسية معيّنة، وتهتمّ بالبحث في المسائل التي يطرحها تعليم المواد، وتختص بتدريس مادة من مواد التّكوين من حيث؛ الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، فيمكن مثلاً أن نتحدّث عن ديداكتيك اللغة

¹ مجموعة من الباحثين "مادة التّعليمية العامّة وعلم النّفس"، التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسيّة في إطار الجهاز المؤقت، الإرسال الأوّل، جويلية 1999، ص 05.

وَنَعْنِي بِهَا كُلُّ مَا يَتَعَلَّقُ بِتَدْرِيسِ مَكُونَاتِ اللُّغَةِ؛ كَالْقِرَاءَةِ وَالتَّعْبِيرِ الشَّفْهِيّ وَالْكِتَابِي، كَمَا يُمْكِنُ أَنْ نَتَحَدَّثَ عَنْ دِيدَاكْتِيكِ الرِّيَاضِيَّاتِ وَغَيْرِهَا...¹.

ونجد من الديداكتيكين "من ذهب إلى حد تجزئي الديداكتيك الخاصة لتهتم ليس فقط بمادة دراسية معينة، بل بمكوّن أو بمجال من مكوّن ضمن هذه المادة؛ كأن نقول مثلاً ديدكتيك الهندسة..."².

وديداكتيك المادة الدراسية "تعتبر إشكالية كلية ودينامية تفترض تأملاً في طبيعة المادة التعليمية والغاية منها، وصياغة فرضياتها الخاصة انطلاقاً من الإسهامات المتجددة والمتنوعة باستمرار علوم السيكولوجية، والبيداغوجية، والشوسولوجية، بالإضافة إلى دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعلّم المادة"³.

ونستخلص من خلال تعريفنا للديداكتيك العامة والخاصة أنهما متكاملتان، ولا يمكن الفصل بينهما، فكل واحدة منهما مكّلة للأخرى، فالديداكتيك العامة تقوم بتحديد المبادئ والأسس العامة التي تقوم عليها جميع المواد الدراسية، وهي بهذا تركّز على جميع المواد الدراسية بخلاف الديداكتيك الخاصة التي تركّز فقط على مادة دراسية معينة؛ من حيث الطرائق والتّقنيات والوسائل المعتمدة في التدريس، وإيصال المعارف.

♦ الديداكتيك الأساسية "didactique Fondamentale":

يطلق عليها أيضاً "بمصطلح التّعليمية النّظرية، وهي جزء من التّعليمية التي تتضمّن مجموع المعطيات النّظرية، والمبادئ العامة المتعلقة بتخطيط الوضعيّات البيداغوجية دون أن يكون لها بالضرورة تطبيقات عملية خاصة"⁴.

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط2، 2016، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 10.

³ خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص 22 - 23.

⁴ مجموعة من الباحثين: "مادة التّعليمية العامة وعلم النّفس"، التّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، الإرسال الأول، جويلية 1999، ص 09.

♦ الـديداكتيك التطبيقية "didactique Applique":

تعدُّ "جزء من التَّعليمية العامَّة تتضمَّن مجموعة من المعارف الضَّرورية التي توجَّه نحو التَّخطيط العملي لمجموعة من الوضعيَّات البيداغوجية الواقعيَّة".¹

♦ الـديداكتيك الإمبريقية "didactique empirique":

تسمَّى أيضاً "التَّعليمية المجربَّة، وهي التي تعتمد على الخبرة دون الرُّجوع بها إلى أيِّ إطار نظري، والخبرة المهنية للقائمين على الشُّؤون التَّعليمية".²

♦ الـديداكتيك التجريبيَّة "didactique Expérimentale":

يقصد بها "التَّعليمية التي تستقى معطياتها من التَّجريب الصَّارم الذي ينجز في وضعيَّات بيداغوجية متعدِّدة على أرض الواقع، وذلك بغرض تحديد المردود النَّسبي لمجموعة من التَّخطيطات المختلفة، أُعدت وسائطها بدقَّة عالية.

♦ الـديداكتيك العلميَّة "didactique scientifique":

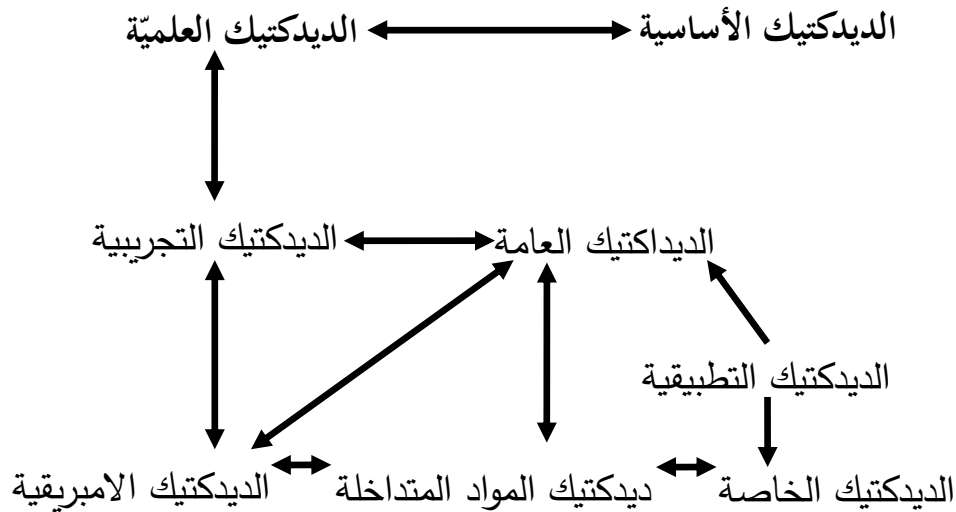
تعرف بأنَّها تعليمية ذات مجال محدَّد جداً، تستند إلى معطيات نظرية متناسقة، وتمتلك لغة محدَّدة، وممارسات صادقة، وكذا نماذج وظيفية ومنطقية موضَّحة للمعارف، والنَّشاط المرتبط بها.

♦ ديداكتيك المواد المتداخلة "didactique Interdisaplinaire":

هي تعليمية ينصبَّ عملُها على التَّقاطع الحادث (ما هو مشترك) بين المواد الدِّراسية. وعليه يمكن توضيح أنواع الـديداكتيك حسب الخطاطة الآتية:

¹مجموعة من الباحثين: "مادة التَّعليمية العامة وعلم النَّفس"، التَّكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسيَّة في إطار الجهاز المؤقت، الإرسال الأوَّل، جويلية 1999، ص 10.

المرجع نفسه، ص 10.



مخطط يوضح أنواع الديداكتيك.

2-1- وظائف الديداكتيك:

هناك ثلاث وظائف للديداكتيك وهي:¹

♦ الوظيفة التشخيصية:

تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكوّنة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق، ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر، وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

♦ الوظيفة التّخمينية:

تتم من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط، وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المرجوة من العملية التعليمية مستقبلاً.

¹ وزارة التربية الوطنية: "تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"، الحراش - الجزائر، د ط، د س، ص 14.

2- مفهوم البيداغوجيا:

تعني البيداغوجيا "La pédagogie" في دلالتها اللغوية "بتَهذيب الطِّفل وتَأديبه وتَأطيره وتكوينه وتربيته، وقد تعني العِلْم الذي يرافق المتعلِّم إلى المدرسة، وتُدل أيضاً على التَّربية العامَّة، أو فن التَّعليم، أو فن التَّأديب، أو نظرية التَّربية التي تنصبَّ على جميع الطرائق والتَّطبيقات التَّربوية التي تُمارس داخل المؤسسة التَّعليمية".¹

وقد جاء في المعجم الموسوعي لعلوم التَّربية أنَّ "كلمة بيداغوجيا إغريقية الأصل، وكانت تُدل على العبد الذي يرافق الطِّفل في تنقلاته، وبخاصَّة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطوَّر استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي "Pédagogue"، والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التَّعليمية-التَّعليمية، التي تتمَّ ممارستها من قبل المتعلِّمين والمتعلِّمين".²

ومن التَّعاريف العامَّة لهذا المصطلح أنَّها: "فن التَّعليم، وهناك من البيداغوجين من اعتبرها علم التَّربية، وبعضهم جعلها فناً وعِلماً في ذات الوقت، تستند إلى مجموعة من النُّظريات والمبادئ، وتهتم بالاتِّصال، ونقل المفاهيم إلى المتعلِّمين، ومساعدتهم على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات".³

ويمكن تعريفها من النَّاحية التَّطبيقية بأنَّها: "تجمُّع لجملة من الأهداف والطرائق (الاستراتيجيات والتَّقنيات) التي تخصَّ الإجراءات العمليَّة للنقل الاجتماعي والشَّخصي للمعرفة، وباعتبارها لا تنطرق إلى نقل المعرفة ومضمون المحتويات التَّعليمية التي تدخل في مجال الديداكتيك، بل باعتبار مفهوم التَّعلُّم، أو تعلُّم التَّعلُّم".⁴

أمَّا الباحثان "لورانس" و"كورني" "Cornu Laurence" و"ألان فيرنيو" "Alain Vergnoux" فقد عرَّفَا البيداغوجيا، في الوسط التَّعليمي بأنَّها "كلُّ ما يتعلَّق بفنِّ قيادة وتدبير القسم"، أمَّا جان ماري لابليل "Jean Marie La belle" ف"يربط مفهوم البيداغوجيا بمفهوم

جميل حمداوي: "نظريات التَّعلُّم بين الأمس واليوم"، مطبعة الخليج العربي، تطوان - المغرب، ط1، 2017، ص 120.

² أحمد أوزي: "المعجم الموسوعي لعلوم التَّربية"، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2006، ص 150.

³ السعيد يطوي: "تعليمية أنشطة اللغة العربي وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات"، المقاطعة المفتشية، اللغة العربية وآدابها، 2014 - 2015، ص 07.

⁴ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 2016، ص 11.

التربية معتبراً أنّ البيداغوجيا هي قيادة أو مصاحبة لمن تمارس عليه التربية، أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشخص الذي تمارس عليه التربية، وينصبّ التركيز هنا على العلائقية للتعليم¹.

وفي تعريف آخر عند أحد الباحثين فإنّ "محور البيداغوجيا هو المتعلّم والإجابة عن مختلف الأسئلة المتعلقة به في علاقته بالمعرفة: كيف يتعلّم؟ وكيف يبني أو يعيد بناء تعليماته؟²

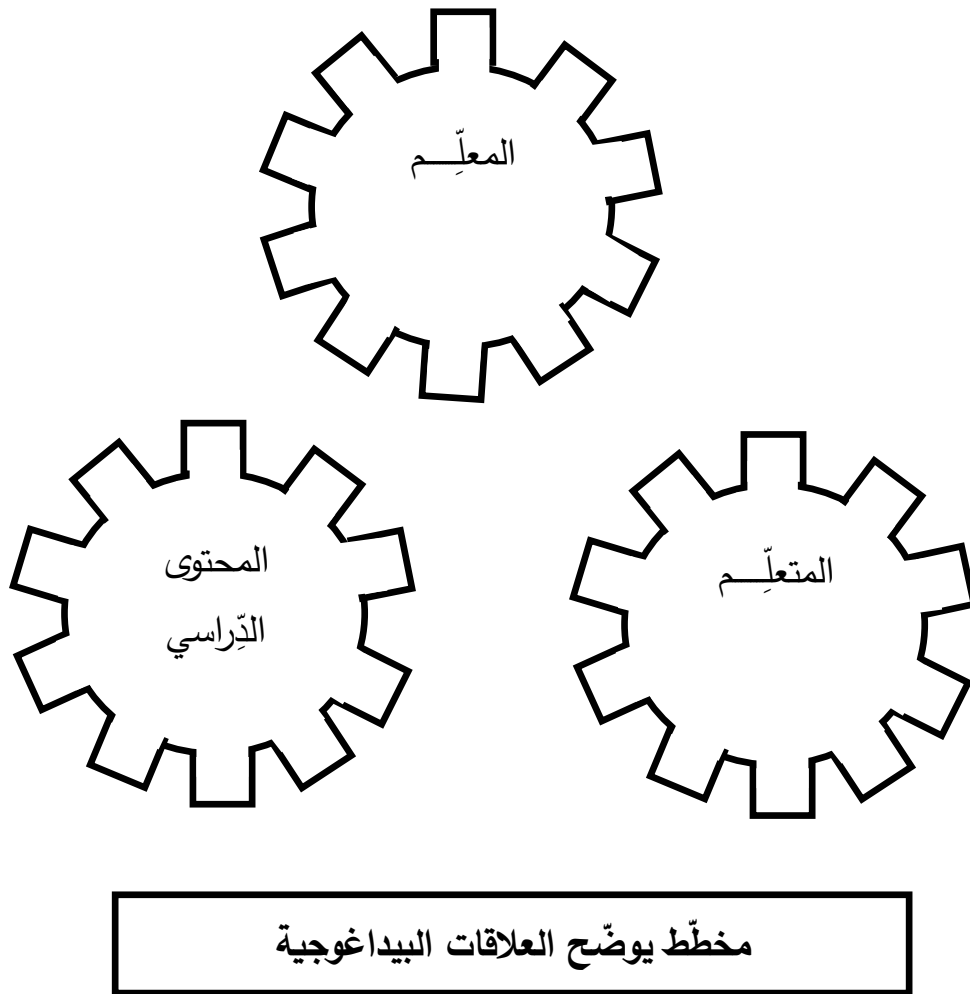
بناءً على التعاريف التي قدّمها الباحثين يمكن القول، إنّ البيداغوجيا نظرية تربوية علمية، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمعلّم والمتعلّم، وتهتمّ به في مختلف جوانبه السلوكية والتعليمية والتثقيفية، وتتبنى البيداغوجيا على مرتكزات تربوية ثلاثة تتمثّل في المعلّم والمتعلّم والمعرفة، فالمعلّم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلّم، ضمن علاقة بيداغوجية وما يعلّمه المعلّم من معارف، وأفكار، ومحتويات، ومضامين، وخبرات، وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديداكتيكية؛ أمّا ما يحصله المتعلّم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلّم، والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمّى الفضاء البيداغوجي، ويتضمّن هذا الفضاء ثلاث علاقات أساسية هي:

- × العلاقة الديداكتيكية تتمثّل في المعلّم ← التعليم ← المعرفة.
- × العلاقة البيداغوجية تتمثّل في المعلّم ← التكوين ← المتعلّم.
- × علاقة التعلّم تتمثّل في المتعلّم ← التعلّم ← المعرفة.

¹ Jean Marie Iabbe : "La réciprocité éducative", PUF, Paris, 1996, P 04.

² عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 2016، ص 10.

وسنوضح هذه العلاقات البيداغوجية في الشكل الآتي:



1-2- أنواع البيداغوجيا:

يمكن تصنيف البيداغوجيا إلى نوعين:¹

• بيداغوجيا عامة:

تنطبق على كلّ ما له ارتباط بالعلاقة بين المعلم والمتعلم بغرض تعليم أو تربية الطفل.

¹ خالد الأنصاري : "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيبي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص 23.

بيداغوجيا خاصة:

تركّز على طريقة التّعلّم حسب المادة المدرّسة، وتعدّ البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتّربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس، ونظريات التّعلّم، وعلم النفس التّكويني، والتّقويم وعلم الاجتماع التّربوي، والأنثروبولوجية.

2-2- وظائف البيداغوجيا:

من وظائف البيداغوجيا نذكر ما يلي:¹

1- تدعو البيداغوجيا إلى عزل المعارف عن سياق الاكتساب؛ لإعادة استثمارها في سياقات جديدة فرضها الواقع إنّ تطلّبت الحاجة، ولا يمكن أن نبدع إلّا إذا تحرّنا من سلطة سياقات المعارف.

2- ليس من مهمّة البيداغوجيا اقتراح منهجاً معيّناً يدرس المتعلّم، وهي في نفس الوقت تعطي للمتعلّم الحقّ في المحاولة والخطأ، وهو مدعو للاعتراض على المعرفة المقدّمة له، بإظهار استدلالاته التي يراها، فيتعلّم كيف يعبر عن ذاته، ويدافع عن رؤاه واختياراته. فهي لا تقيّم خطأ المتعلّم على أنّه فشل، بل تقرّ أنّ الخطأ طريق الصواب... وترفض التّقييم بالامتحانات العامة، ولكنها تعتمد على التّقييم الفردي.

3- لا تعترف البيداغوجيا بالوقت المحدّد للدراسة، ولا بالكتاب المدرسي الضيق الذي يحتوي على معلومات نظرية يمكن استيعابها في فترة محدّدة من الزمن؛ لأنّ لكلّ متعلّم زمن التّعلّم الخاص به. لكنّ هذه الخاصية صعبة التّحقيق في وضعيتنا الواقعية.

4- البيداغوجيا تمكّن المتعلّم من التّقويم الذاتي، الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته الفكرية والأدبية والسلوكية ... والتّعرّف على ما تحقّق لديه من الكفايات والقدرات، والمهارات، والمعارف.

5- تقوم البيداغوجيا بتفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التّعليمي (المعلّم - المتعلّم - المادّة التّعليميّة)، انطلاقاً من كون المتعلّم ذاتاً عارفة، مرتبطة بطرفي الفعل

¹ خالد الأنصاري : "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيي، آنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط1، 2017، ص 23.

التعليمي (المعلم، المادة التعليمية)، فالعلاقة بين المعلم والمتعلم تتميز في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير المتعلم لذات المعلم إلى فعل التعلم، فهي بهذا تعدّ محركاً رئيساً للمثلث التعليمي.

وبناءً على التعاريف التي قُدمت حول البيداغوجيا والديداكتيك، واستناداً إلى أنواعهما ووظائفهما، يمكن عرض النقاط الرئيسة التي تشير إلى التمييز بين المفهومين وهي كالآتي:

3-2- أوجه الاختلاف والتباين بين الديداكتيك والبيداغوجيا:

البيداغوجيا	الديداكتيك
• تخصّص نظري يتحكّم في العلاقة بين المعلم والمتعلم.	• تخصّص تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة
• تهتمّ بالعلاقة العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعيةً مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم.	• تولّي اهتماماً كبيراً لابستمولوجية المواد المدرسة - طبيعة المعارف المدرّسة - ولسيرورت بناء المفاهيم، ومعوقات عمليات التعليم.
• ترتكز على العلاقات: المعلم/المتعلم أو متعلم،/متعلم، والتفاعلات الصفية.	• تهتم بالمعارف والتعليمات بناءً وتحليلاً وترتيباً، ونقلًا، وتقويماً، وعلاجاً.
• البيداغوجيا مرتبطة بالتعلم ونظرياته.	• الديداكتيك مرتبطة بمجال دراسي معين يسمّى التربية.
• تركّز على استراتيجيات التعلم.	• تركّز على منهجيات التعليم (ما هي الإجراءات والتدابير التي يختارها المعلم بغرض التعليم، ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها.)
• تركّز على التواصل والوساطة.	• تهتم بعلاقة المتعلم/المعرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي.
• تهتمّ بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم.	• تهتم بتعلم شيء ما.

• تهتمّ بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلّم/ متعلّم ومتعلّم/ متعلّم).	• تهتمّ بالعقد الـديداكتيكي من منظور العلاقة التعلّيمية (تفاعل المعرفة/ المدرّس/ المتعلّم).
• البيداغوجيا ذات طابع عامّ ومتعدّد التخصّصات، فهي تركّز على المتعلّم وطريقة وكيفية تعلّمه، وعلى العلاقات العاطفية داخل الفصل الدّراسي، والمناخ الذي يتم فيه التعلّم.	• الـديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركّز أكثر على المادّة الدّراسية؛ من حيث محتوياتها ومنهجيتها، نقول مثلاً: ديـداكتيك اللّغة العربيّة، أو ديـداكتيك الرّياضيّات.
• لا تهتم بدراسة وضعيّات التعلّم والتعلّم من زاوية خصوصيّة المحتوى، بل تهتمّ بالبعد المعرفي للتعلّم، وبأبعاد أخرى نفسية واجتماعية.	• تهتمّ بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعلّم والتعلّم.
• تستخدم معطيات الـديداكتيك لإثارة التعلّم الحسن.	• تأخذ بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية.
• لا يمكن للبيداغوجيا أن تتفصل عن الـديداكتيك.	• ينصب التّقويم على التّخطيط للوضعيات البيداغوجية.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، وبالاتماد على الجدول الذي يوضّح أوجه الاختلاف والتّباين بين البيداغوجيا والـديداكتيك، نجد أنّ البيداغوجيا ترتبط بالمتعلّم والـديداكتيك بالتعلّم أو التّدريس، فالاختلافات رغم ذلك واضحة، وهناك صعوبة في التّمييز بينهما، ففي كلتي الحالتين، يتعلّق الأمر بعملية نقل للمعرفة من معلّم إلى متعلّم بغرض التعلّم، وبهذا نجد في الإنتاجات التربوية المعاصرة إشارات إلى تلازم المفهومين، لحدّ اعتبار البيداغوجيا في كثير من الأحيان مجالاً يشمل الاهتمامات الخاصّة بموضوع الـديداكتيك لكون الثّانية، حسب هذه الاعتبارات، تشكل الجانب العملي التّطبيقي للأولى.

فحسب رأي الباحث ميشال دوفلاي "Michel Dèvelei" الذي أعدّ "كلّ شيء يؤكّد بأنّ الـديداكتيك والبيداغوجيا، في سياق وضعية تعليمية-تعلّمية، مرتبطتين ومتلازمتين على

المستوى التطبيقي، إلا أنه يمكن التمييز بينهما على مستوى التحليل؛ أي أن الديداكتيك تتناول منطق القسم انطلاقاً من منطق المعرفة، والبيداغوجيا تتناول منطق المعرفة انطلاقاً من القسم.¹

ومن هنا يمكن أن نستخلص أن الفعل التعليمي التّعليمي يتحقّق من خلال الميدان البيداغوجي الذي يتمثل في القسم، ومعطيات البحث الديداكتيك المرتبط بالمادة الدراسية. ونشير إلى أن البيداغوجيا والديداكتيك ينتميان إلى حقل معجمي واحد، هو حقل علوم التربية، وتوجد علاقة بينهما وهي علاقة تفاعلية مندمجة متكاملة، يصعب التفريق بينهما لأنّ الديداكتيك ليس بإمكانها تجاوز البيداغوجيا أو الانسلاخ عنها، بل هي دائماً تشغل لفائدتها ما دام المعلم في نهاية المطاف هو المحور الرئيس للعملية التعليمية-التّعليمية. وعليه فإنّهما مرتبطان لا ينفصلان؛ لكون العلاقة التي تجمعهما مركّبة، ومحاولة الفصل بينهما ما هو إلا نتاج إرث مؤسّساتي.

عطفاً على ما سبق ذكره حول التّعليمية بين المفهوم والنّشأة خرجنا في المبحث الأول بمجموعة من النقاط الرئيسة التي عرّجنا وركّزنا عليها؛ لأنّها تمثّل محطة انطلاق للتّعليمية فهي تعدّ من علوم التربية، ولها قواعد ونظرياتها، وتُعنى بالعملية التعليمية-التّعليمية وتقدّم المعلومات وكلّ المعطيات الضّرورية للتّخطيط، وترتبط أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتّخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتّعليم، وكذا الوسائل والطرق التّبليغية والتّقويمية، وعليه فإنّ التّعليمية علم له أصوله ومناهجه، أفضت إليه جهود متتابعة من البحث، وهو يولد كل يوم مجالاً جديداً.

فالتّعليمية إذن؛ علم يهتمّ بجمع العلوم المختلفة كعلم النفس والتّربية... ويهتمّ بانشغالاتها الأساسية في بناء المناهج الجديدة، وإعداد المقررات المدروسة من طرف المنظومة التربوية.

¹ Michel Dèvelei : "Didactique des disciplines, pédagogie, didactique général", Bulletin de l'AECSE, r : 13, 1992,

المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بالمثلث اليداكتيكي.

● تمهيد:

تعدُّ العملية التعليمية عملية تكاملية تواصلية تتفاعل فيها أطراف متعدّدة؛ فهي إذن عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة عند عرضه للمادة الدراسية؛ لأنها في جوهرها ما هي إلاّ عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة، فهي تحقق أهداف التعليم بشكل هرمي.

وعليه فإنّ تفاعل هذه الأطراف أو العناصر يشكّل في النهاية نظاماً تربوياً، متكامل البنّيات يهدف إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية من خلال ما أُصطلح عليه بالمثلث اليداكتيكي أو التعليمي الذي يعدُّ القلب النابض للعملية التعليمية، ومن أهمّ العناصر التي تقوم عليها نذكر ما يلي:

4- المعلم: L'enseignant

للمعلم مكانة بارزة، ودور مهمّ في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وقد أكدّ التراث الإنساني والديني هذه المكانة؛ لحاجة بني البشر إلى المعلم، أو الموجّه، أو القائد، أو الهادي إلى طرق المعرفة.

إنّ إعداد المعلم إعداداً جيداً يُعدُّ من أولى الضرورات اللازمة للعملية التعليمية، فهو يعدُّ أحد الدعامات الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التعليمية-التعلّمية، فالمعلم هو "العنصر الفعّال والمهيمن في العملية التعليمية، فهو يمتاز بكفاءات ومؤهلات وقدرات ورغبة في التعليم، ومساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف بنجاح وتفوّق في الموقف التعليمي، ويلعب دوراً كبيراً جداً في العملية التعليمية، ويكسب المتعلّم عن طريق تفاعله وخبراته ومعارفه ومهاراته واتجاهاته".¹

ويُعرّف كذلك بأنّه "الطرف الأوّل والأهمّ الذي تتجه إليه كلّ دراسة تعليمية تريد استدراك ثغرات العملية التربوية، وسبب ذلك أنّه يمثّل منطلق عملية التعليم، فهو مصدر للمعرفة اللّغوية الموجهة للمتعلم، وهو المسؤول عن مستواه العلمي من حيث الجودة والرّداءة".²

محمد هاشم فالوقي: "بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د ط، 1997، ص 40.¹

² أحمد مداني: "تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية"، مجلة التعليم، سيدي بلعباس، العدد 10، مارس 2017، ص

وأشار دكتور "أحمد حساني" إلى تعريف المعلم بقوله: "هو الأستاذ والمهيا للقيام بهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل المعلم نفسه يُقبل على تجديد معلوماته، وتحسينها باستمرار".¹

والأمر عينه مع "الجاحظ" الذي بيّن في كتاباته اهتمامه الكبير بالمعلم "وعده المحور الأساس في التأديب والأخلاق، فكتب رسالة للمعلمين يقول فيها: "فالأدب يعني الأخلاق كما يعني رواية العلم، ونقله بين الأجيال بواسطة المؤدّب أو المعلم".² من خلال هذه التعاريف المقدمة للمعلم نجد أن هذا الأخير يعدّ محور العملية التربوية، ويحتلّ مكان الصدارة في الفعل التربوي، فهو سيد العملية التعليمية، والمشجّع والموجّه على فهم طريقة مواجهة ومعالجة المواقف التعليمية، إلّا أنّه ملزم بالتكوين حتى يكون على دراية ببعض النظريات والإجراءات التي تساعد على فهم اللغة، وقد كشف الجاحظ عن الدور المهم الذي يقوم به المعلم المتمثّل في التأديب والتعليم.

1-1- الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة:

للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفائته أن يحدّد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكرة المتعلّم، إلّا أنّ هناك شروط وجب توفرها في معلم اللغة وتتمثّل في ثلاثة شروط أساسية هي:³

- الكفاية اللغوية: يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها، فيستعملها استعمالاً صحيحاً.
- الإلمام بمجال بحثه: يكون معلم اللغة على دراية بالتطوّر الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتعرّف على ما توصّلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.
- مهارة تعليم اللغة: لا يتحقّق ذلك إلّا بالاعتماد على الشّرتين السّابقتين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطّلاع على النّتائج اللاحقة في مجال

أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2014، ص 142.

² الجاحظ: "رسائل الجاحظ"، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، القاهرة - مصر، ج1، 1992، ص 130.

أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2014، ص 141.

البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى. فهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية، إلا أن هناك شرطاً رابعاً يجب أن يتوفر في المعلم وهو:

- **الكفاية العلمية:** يجب على كل معلم أن "يتسلح بالثقافة المتخصصة، والفاعلية الذاتية إلى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلبات المهنة، وفيما يلزم تحري الدقة والضبط في كل ما ينقل، واستخدام طرائق التفكير في ترتيب المادة العملية وتمحيصها.¹

وعليه يمكن القول، إن نجاح هذه الشروط يسهم في تحقيق العملية التعليمية باعتبار أن التعليم مرهون بقدرة المعلم ومساعدته للمعلمين على اكتساب المعرفة، وضبط الغايات والأهداف البيداغوجية التي يرمي إلى تحقيقها، والمساهمة فيها بشكل صحيح وسليم.

2-1- خصائص المعلم:

من بين الخصائص التي تساعد المعلم على أن يكون ناجحاً في عمله هي:

♦ الخصائص المعرفية:

تتمثل الخصائص المعرفية للمعلم فيما يلي:²

- 1- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي؛ بحيث يكون لديه إلمام تام بالمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكناً منها.
- 2- القدرة التعبيرية بالكلام؛ بحيث يكون الفرد "قادرًا على إيصال ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة، ووضوح، وطلاقة لفظية دون تلثم، أو تردد.
- 3- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكياتهم.
- 4- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلّمين، وأن يقدّم ما عنده؛ بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلّمين.
- 5- أن تكون له دراية تامة بتلاميذه كمعرفة أسمائهم ومستوياتهم، ومعرفة ظروفهم المختلفة.

¹ نسيمه حمّار: "إشكالية تعلّم مادة النحو العربي في الجزائر جامعة بجاية أنموذجاً"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد 05، 2001، ص 102.

² محمد الطيطي وآخرون: "مدخل إلى التربية"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ط1، 2002، ص 246.

6- أن يتمكن من تنظيم مادته التي يُدرّسها؛ بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.

◆ الخصائص الشخصية:

تعدّ الخصائص الشخصية من بين الخصائص المهمة التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمعلّم؛ لأنّها تسهم في صناعة شخصيته الإنسانية، وتتميط سلوكه الاجتماعي، وترويض ملكاته الذهنية، فهذه الخصائص تُسهم في إنجاح عمل المعلّم أو فشله، ومن بين هذه الخصائص نذكر منها:¹

- 1- أن تكون لديه القدرة على القيام بالعمل الصحيح في الوقت المناسب.
- 2- أن يؤديّ دوره بكلّ إخلاص وأمانة في عمله.
- 3- أن تكون له القدرة على جذب التلاميذ نحوه.
- 4- أن يكون مظهره الخارجي جذاباً، ويتّصف بالصبر والمودة والمحبة.
- 5- أن يكون المعلّم صحيح الجسم، ويتجنب التّعب.
- 6- أن يكون قادراً على الابتكار، والإدراك الواعي.
- 7- أن يتّسم المعلّم بالمرح، والتّبسم، وروح الفكاهة.
- 8- أن يكون متواضعاً بين تلاميذه.

فهذه الخصائص التي يجب أن يتميّز بها المعلّم حتى يكون مدرّساً ناجحاً في ميدانه التّعليمي، ويكون بمثابة القدوة للأجيال النّاشئة.

◆ الخصائص الفنية:

- تتميز الخصائص الفنية المرتبطة بالمعلّم بما يلي:²
- 1- أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التّعليمية.
 - 2- أن يقدّم المعلّم المادّة التّعليمية بشكل متسلسل ومترابط.
 - 3- أن يكون منصفاً في المعاملة مع التلاميذ.

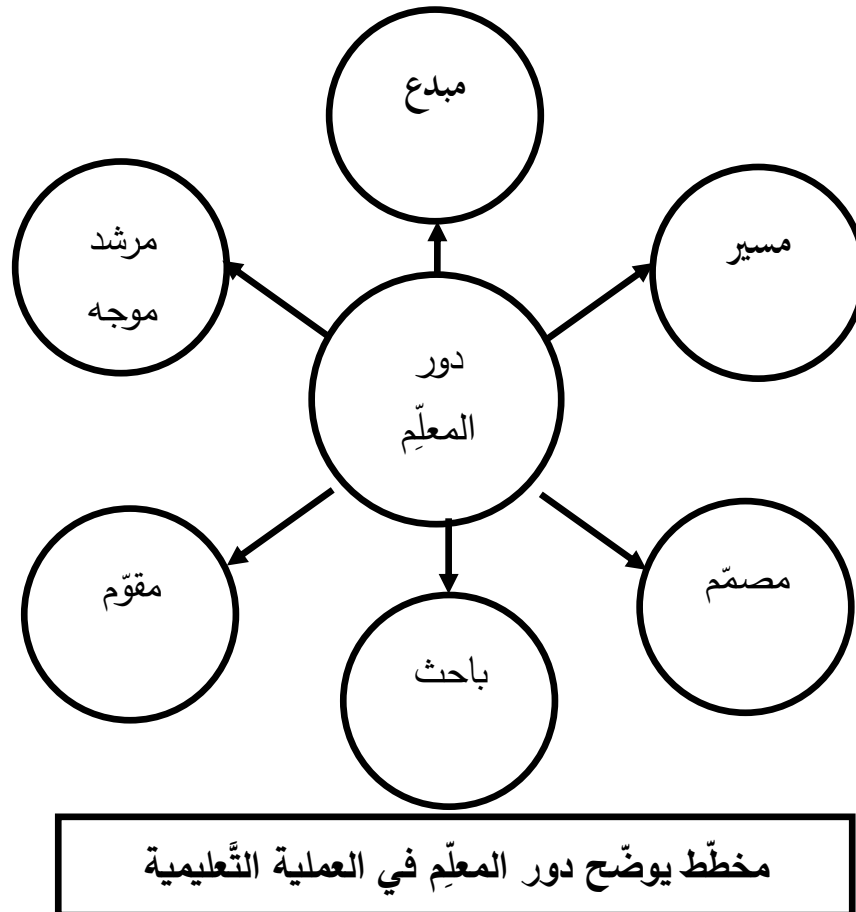
صالح بلعيد: "العربية الفصحى في المجتمع الجزائري الممارسات والمواقف"، مجلة الممارسات اللّغوية، الجزائر، العدد 08، 2014، ص 64.¹
محمد الطيطي وآخرون: "مدخل إلى التّربية"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ط1، 2002، ص 247.²

3-1- دور المعلم في العملية التعليمية:

- للمعلم دور فعال للنهوض بالعملية التعليمية والمساهمة فيها؛ من أجل تحقيق أهداف تربوية، ويمكن تحديد أدوار المعلم فيما يلي:¹
- 1- اعتبار المعلم موجّه ومرشد ومنظم، فهو يلاحظ سلوك المتعلمين، ويوجّهها نحو الصواب، ويساعد المتعثرين حتى يجتازوا الصعوبات، وبهذا فهو يحدّد أنواع الخبرات التي تلزم المتعلمين؛ لأجل تحقيق أهداف تعليمية.
- 2- أن ينمي المعلم المفاهيم والمهارات الأساسية لمادته التعليمية، وهذه عادة ما تكون عبارة عن الخطوات الأولى في سبيل تحقيق الأهداف النهائية.
- 3- يبتكر المعلم الأنشطة التعليمية ويربطها بما يُعلّمه للمتعلم.
- 4- يساعد المعلم على تحقيق مستويات مرتفعة.
- 5- إثارة دوافع المتعلم، وذلك بتحديد الأهداف والأغراض التي تشبع حاجاته ورغباته وميولاته، وعلى المعلم تطويرها وتحفيزها داخل النظام التربوي.
- 6- يُقوّم التلاميذ، ويوضّح لهم نقاط ضعفهم، وذلك بإحضار المختصين والنهوض بهم.
- 7- يمثل المعلم القدوة في نظر المتعلم، ونموذجاً يُقتدى به، فيتأثرون به من خلال سلوكه وتصرفاته.
- 8- إبراز قدرته على تنظيمه للمتعلمين داخل الصف، وذلك من خلال إصدار تعليمات وإرشادات تضبطهم.
- 9- القدرة الذاتية على اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة، واستثمارها جيداً من أجل تحقيق العملية التعليمية.
- 10- التحكم في مهارات آليات الخطاب التعليمي.
- 11- التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم.

رشيد ليبب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله: "الأسس العامة للتدريس"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1983، ص 36.¹

انطلاقاً مما سبق يمكن القول، إنّ للمعلّم دور حاسم في العملية التعليمية بعدّه المرشد والموجّه، والمسّير للعملية التعليمية، وأحد الدّعامات الرّئيسة للنظام التعليمي من أجل تحقيق أهدافه، فهو يقوم بدوره في مختلف ميدان الحياة ويمكن توضيحه بالمخطط الآتي:



5- المتعلم: Apprenant

يعدُّ المتعلِّم المحور الثاني في العملية التعليمية فهو "كائن حيّ نامٍ، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوُّراته لما يتعلَّمه وله ما يحفزُه وما يمنعه عن الإقبال على التعلُّم، إنَّ له مشروعاً تعليمياً تحسَّل عليه بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، في من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلَّم على أيديهم، ومن تعلَّم منهم وما تعلَّمه من كلِّ هذا، والمتعلِّم هو الذي يبني معرفته، معتمداً في ذلك على نشاطه الذاتي".¹

فالمتعلِّم هو "الكائن الحي الذي يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية، فهو المستهدف يجب على مَنْ يُريدُ تطوير العملية التعليمية أنْ يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلُّم من نضج، واستعداد، وخبرة وتنظيم الموقف التعليمي، وغيرها مع الإلمام بما توصلت إليه أحداث النظريات التربوية بشأن التعلُّم، ومراعاة المبادئ التي تتم التثبُّت من فاعليتها".²

ويُعرَّف كذلك بأنَّه "الأساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلُّم، فلا يوجد تعلُّم دون متعلِّم، ولا يحدث تعلُّم مالم تتوفر رغبة المتعلِّم في التعلُّم، وبالتالي فالدافع إلى التعلُّم هو أساس نجاح العملية التعليمية".³

وللمتعلِّم قدرات وعادات واهتمامات، باعتباره "المهيئ سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور المعلم بالدرجة الأولى هو أنْ يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقديمه وارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلُّم".⁴

وقد انحصرت استعداداته في الجوانب التالية:⁵

أنطوان صياح: "تعليمية اللغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط ٢، ٢٠٠٨، ص ٢٠.¹

محسن علي عطية: "تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية"، دار المناهج، عمان - الأردن، ٢٠٠٧، ص ٢٠.²

محمد الطيطي وآخرون: "مدخل إلى التربية"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ط ١، ٢٠٠٢، ص ٢٤٧.³

أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط ٢، ٢٠١٤، ص ١٤٢.⁴

⁵ خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات"، تق: ماجدولين النهيي، أنفو - برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس - المغرب، ط ١، ٢٠١٧، ص ٢٦.

× نضج المتعلم ومطابقة هذا النضج للمواقف التربوية والفرص التعليمية التي يتعرض لها.

× الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه وصلته بما يتعلمه.

× اهتمامه بما يتعلمه وحماسه وشغفه به حتى يكون لتعلمه جدوى.

كما أنه يشكل "المحور الأساس لعملية التعليم، ذلك أنه يُقبل على التعلم بدوافع ذاتية تؤدي إلى تحقيق أهداف ترتبط بمواقف في الحياة وتحسن من وضعه، وتطور من معاملاته السلوكية في الآراء".¹

انطلاقاً من هذه المفاهيم المتحصل عليها حول المتعلم يكن القول، إنَّ للمتعلّم مكانة خاصة، في وضع النظام التعليمي، فهو الذي يصنع جواً مفعماً بالنشاط والحيوية داخل العملية التعليمية ويسهم بالنجاح لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم بحدّ مركز العمل التعليمي ومحوره الفعال ومراعاة جميع خصائصه المختلفة؛ كالنفسية والوجدانية والمعرفية، فهو القطب الأساسي في المنظومة التعليمية-التعلمية، ومشاركته من أجل تنمية مهاراته، وجعله يتطور في مستوى معين للتعليمات عبر المستويات الدراسية، فبعدما كان عبارة عن متلقي سلبي يخضع فقط للتلقين والحفظ دون تفاعل، تم اعتباره في المناهج الجديدة (الحديثة) العنصر الأساسي في التعليم ومحور العملية التعليمية وكونه يتفاعل مع المواقف التعليمية.

2-1- الشروط الواجب توافرها في المتعلم:

من الشروط الأساسية في موقف التعليم الجيد أن تتوفر في المتعلم شروط معينة، تهيئ للتعليم فرص الحدوث وتوفر له الظروف الفعلية ومن بين هذه الشروط الواجب توافرها في المتعلم نذكر منها ما يلي:

• **النضج:** هو "جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي، وهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد".² ويعدُّ هذا العنصر

رائدة عمر الحرير: "التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2007، ص 254.

² - محمد رضا الخيكاني: "شروط عملية التعليم"، دار المناهج، عمان - الأردن، ط1، 2014، ص 19.

هام في العملية التعليمية وخاصة لدى المتعلم، وتظهر العلاقة بين النضج والمتعلم في النقاط التالية:

- 1- معدل النضج موحداً رغم الخلافات الموجودة في ظروف التعلم.
- 2- كلما كان المتعلم أكثر نضجاً أحرز مقداراً أكبر من التعلم.
- 3- المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها.
- 4- التدريب الذي يتلقاه المتعلم قبل النضج يكون مضراً، ويترك أثراً ضاراً في السلوك.

• **الدافعية:** هي "حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استشارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه".¹ فالدافعية تسهم في عنصر التعليمية المتمثل في المتعلم وفي العملية التعليمية من حيث؛

- 1- توليد السلوك للتعلم.
 - 2- توجيه السلوك نحو مصدر التعلم.
 - 3- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.
 - 4- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.
- **الاستعداد:** يعدُّ الاستعداد "حالة من التهيئ النفسي والجسمي؛ بحيث يكون الفرد قادراً على التعلم، فهو معرفة مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة".² باعتبار أن المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات تساعد على الاستيعاب.

إلا أن الباحث "الماوردي" كذلك هو الآخر تحدّث عن شروط المتعلم وحدّدها في ثمانية شروط، وهي كالآتي:³

- 1- العقل الذي يدرك حقائق الأمور.
- 2- الفطنة التي تستقر به على حفظ ما تصوره.
- 3- الذكاء الذي يستقر به حفظ ما تصوره، وفهم ما علمه.

¹ - رجاء محمود أبو علام: " علم النفس التربوي"، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978، ص 168.

² - خير الدين هني: "تقنيات التدريس"، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1999، ص 60 - 61.

الماوردي: "أدب الدنيا والدين"، تح: محمد كريم رابح، دار اقرأ، مصر، مج1، 1985، ص 340.³

- 4- الرغبة التي يدوم بها المتعلم، ولا يسرع إليها للمل.
 - 5- الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلفة الطلب.
 - 6- الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل بها الاستكثار.
 - 7- عدم القواطع المذهلة من هموم وأشغال وأمراض.
 - 8- الظفر بعالم سمح بعمله، متأن في تعليمه.
- هذه الشروط تجعل للمتعلّم مكانة خاصة في العملية التعليمية-التعلّمية، والالتزام بها تجعل المتعلّم يسعى إلى تحقيق أهدافه وتحقيقها في المنظومة التربوية.

2-2- خصائص المتعلّم:

يمثّل المتعلّم الطرف الثاني بعد المعلم، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في العملية التعليمية-التعلّمية، والنّطرق إلى خصائصه يتطلّب منّا إبراز جملة من الخصائص التي تميزه عن غيره، ويسعى إلى تحقيقها من أجل إنجاح العملية التعليمية، وسنذكر هذه الخصائص المتمثلة في:¹

◆ الخصائص الشخصية:

تمثّل الخصائص الشخصية الجانب الداخلي في المتعلّم، ويقصد به مجموعة من الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة؛ حيث يتميز المتعلّم عن غيره بتحديد أساليب تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وبهذا نجد الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة، ومن بين هذه الفروق نذكر منها:

- نوع الصّفة وليس في الصّفة ذاتها.
- اختلاف القدرة اللّغوية عن القدرة العددية.
- التقدير الايجابي للذّات بصفة صادقة.
- المغامرة، وتتمثّل في التّحدّث والممارسة الفعلية للغة.
- تحقيق الرّغبة الفعلية للتواصل مع الآخرين.
- تجنّب الارتباك والخوف والقلق لتحقيق أهدافه التّعليمية.

محمد الطيبي وآخرون: "مدخل إلى التّربية"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ط1، 2002، ص 250.¹

♦ الخصائص المعرفية:

تعرف الخصائص المعرفية باكتساب القدرة المعرفية للمتعلم، وتتمثل في الذكاء الذي يُعرّف بأنه "قدرة عامة عند الفرد تساعد على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها".¹ إلا أن هناك اختلاف في مفهومه، فبعض العلماء أيدوا فكرة أنه قدرة عامة، وهناك من رفض هذه الفكرة، وعدّها مجموعة من القدرات المنفصلة.

♦ الخصائص الاجتماعية:

يسمّي الكثير من الباحثين هذه الخاصية بالأوضاع الاجتماعية الصعبة؛ لأنّ المستوى التحصيلي للمتعلمين يتغير وفقاً لطبيعة الظروف الاجتماعية خاصة العائلية منها. فالمتعلم يتأثر بشكل كبير بهذه الأوضاع، إلا أن هناك حالات لا تمنعه من التفوق الدراسي والنجاح.

وعليه يمكن القول، إنّ هذه الخصائص تُعدّ ضرورة ويجب مراعاتها سواء كانت شخصية، أو معرفية، أو اجتماعية، فهذه الخصائص تلعب دوراً هاماً في شخصية المتعلم، وأهم ما ينبغي مراعاته يمكن ذكره كالآتي:²

1- إعداد خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل متعلم استيعابها حسب السرعة التي تناسبه، والذكاء الذي يملكه.

2- استخدام عددا من الوسائل التعليمية المختلفة التي تناسب مختلف المتعلمين، وما يتميزون به من فروق في أسلوب التعلم.

3- تسهيل شرح الأفكار بغيّة أن يفهمها المتعلمون.

4- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية؛ بحيث يناسب كل منها فريقاً من المتعلمين وتنوّع الواجبات المنزلية؛ بحيث يُقدّم لكل مجموعة من المتعلمين ما يناسبها.

5- إعطاء فرصة للمتعلمين للاختبار حتى يكسب المهارة.

6- مراعاة الحالات الخاصة للمتعلمين تجنباً لإدراجهم.

¹ هاوارد غاردنر: "طبيعة الفكر واللغة - مواجهة بين شومسكي وبياجيه"، تر: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، العدد 14، فبراير 1998، ص 103.

المرجع نفسه، ص 105.

3-2- دور المتعلم في العملية التعليمية:

يلعب المتعلم دوراً هاماً في العملية التعليمية، فهو المادة الخام التي منها يصنع رجل المستقبل في مختلف الميادين والتخصصات، ومن أجله أقيمت المدارس، ووضعت له المناهج المتعددة، فأصبح بهذا يحتل المكانة البارزة في المنظومة التربوية، ومن بين الأدوار التي يقوم عليها المتعلم نذكرها كالآتي:¹

- 1- اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات والسلوكيات لتحقيق النتائج المرجوة.
 - 2- الإصغاء الفعال للتعلم.
 - 3- الرغبة الكبيرة في التعلم، وامتلاك روح المشاركة في الدرس.
 - 4- جمع المعارف التي يحتاجها لرفع مستواه الفكري، وتحسين أدائه العلمي.
 - 5- جيد استثمار الأوقات للمذاكرة بالطرق العلمية، وتطبيق معايير المذاكرة الناجحة.
 - 6- يستفسر عن كل ما هو غامض ومبهم من خلال طرح الأسئلة للتأكد من استيعابه.
 - 7- يطلب مساعدة الآخرين عند مواجهته للصعوبات والمشاكل.
 - 8- الإسهام في الدرس بإعطاء ملاحظات تضيف للدرس معلومات جديدة وأفكار رائعة.
 - 9- يشجع أفراد المجموعة على التعلم.
 - 10- التحلي بالحوار مع الآخرين، وروح المنافسة مع المتعلمين.
 - 11- تحمل المسؤولية، والاتصاف بالمرونة، والتكيف وضبط الذات في مختلف المجالات.
 - 12- يُظهر مهارة القيادة، ويتقبل آراء الآخرين.
 - 13- يُقوم أفراد المجموعة على التعلم، من خلال ممارسة المهارات المكتسبة، وذلك باستشارة المعلم، وبعد ذلك باستقلاليته.
 - 14- استثمار الوقت بشكل جيد وفعال، وإدراك قيمته.
- وبهذا يكون المتعلم محور العملية التربوية، وله دور فعال في تحقيق التعلم الجيد والتركيز على الفهم، وتنمية شخصيته في جميع الميادين المتعددة.

¹ - سمر حسن سلمان: "عناصر العملية التربوية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية - مصر، ط1، 1998، ص 41.

6- المادة التعليمية: Matériel Pédagogique

كثيراً ما يتم في الميدان التعليمي الخلط بين مصطلح "مادة" ومصطلحات أخرى ملحق بها من قبل "مكون" و"محتوى" وغيرها.

والمادة التعليمية تسمى كذلك بالمادة الدراسية، والمادة اللغوية أو المعرفة تُعرف بأنها: "محتويات ذات طبيعة خاصة تهدف لتنمية العقل، ومنحه قواعد وطرائق صارمة لتناول ميادين معينة من الفكر والمعرفة والفن".¹

وهي "المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية المقررة على المتعلم في أي مرحلة من المراحل الدراسية المختلفة، وهو كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم سواء كانت معلومات، أو تنمية مهارات واتجاهات، بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة".²

ويصف الباحث "كبي بالماد" "Guy Palmad" مادة التعليم بأنها عبارة عن "مجموعة من المعارف التي تتميز بخصائص معينة على مستوى التعليم، والتكوين، وآليات الطرائق والمكونات".³

ويؤكد كذلك الباحث ريسويبر "RES weber" من جهته أن "المادة هي وحدة منهجية، والقاعدة المشتركة لمجموعة من المكونات التي تم تجميعها بهدف التعليم".⁴ إن المادة التعليمية هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يعتبر اكتسابها مهماً لتكوين الشخص وتوعيته وإدماجه في المجتمع، ولا تصبح المادة التعليمية مادة قابلة للتدريس، إلا إذا كانت محتوياتها مبنية ومنظمة وفقاً لمستوى المتعلمين؛ حيث يتعلق الأمر

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، دار المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط2، 2016، ص 31.

² أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل: "معجم المصطلحات التربوية المعروفة في مناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ط1، 1999، ص 13.

³ Guy Palmad : "Interdisciplinarité et idiologie", Atropos, Paris, 1977, P 22.

⁴ Jon. P. RES weber : "La Méthode interdisciplinaire", P.U.F, Paris, 1982, P46.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

هنا بتحديد مستويات التعلّم، بمراعاة أنواع معينة من المتطلّبات المتعلقة بالمعرفة المراد اكتسابها أو بالمؤهلات المطلوبة¹.

ونشير هنا إلى أنّ المادة التعليمية هي "كلّ ما يصنعه المخطّط من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية، يهدف إلى تحقيق النّمو الشامل المتكامل للمتعلّم، ويجب أن تكون الخبرات التي يستعملها محتوى المنهاج خبرات هادفة، مخطّطة، ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير"².

وفي مفهوم آخر للمادّة التعليمية أو المادّة اللّغوية تعرّف بأنّها "تلك المحتويات اللّغوية التي تتكوّن في الغالب من المفردات اللّغوية، والأداءات والتّمثيلات الأدبية، وبنى التّراكيب والصّيغ المختلفة، والمعارف اللّغوية المختلفة التي يتعرّض إليها بعض المعلّمين في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللّغوية، وهذه المحتويات في شؤون التّعليم، موزّعة على كلّ سنة من سنوات أطوار التّعليم في المدارس النّظامية"³.

فالمادّة التعليمية هي تنظيم الأفكار والطّرق والوسائل التي تمتاز بقوّتها على توليد المعارف الجديدة من المعارف السّابقة والمعارف الحالية؛ أو مجموعة من المعارف والكفايات والقدرات الجسدية والفكرية، والسّلوكات والقيم والقوانين، والممارسات والاستعدادات. ويؤيّن الباحث برودي أنّ المادّة الدراسية (التّعليمية) تتضمّن أربعة مظاهر عامّة، وهي كالآتي⁴:

✓ وجود مصطلحات أو مفاهيم خاصّة بالمادّة الدّراسية لتختصر العمليات المجرّدة والمعقّدة فيها.

✓ وجود مجموعة متكاملة من المعلومات والمعارف والحقائق والقواعد والتّعميمات والنّظريات التي لها علاقة بتاريخ المادّة الدّراسية وتطويرها.

✓ وجود طريقة خاصّة، أو صفة معيّنة تميّز المادّة التعليمية عن غيرها من المواد.

✓ وجود قواعد لتقييم نتائج المعارف الحاصلة في المادّة التعليمية.

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديدكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، دار المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط2، 2016، ص 32.

² - رنده عمر الحرير: "التّعليم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2007، ص 254.

³ - سامية الجباري: "اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2007، ص 106.

⁴ - وليد عبد اللطيف هوانة: "المدخل في إعداد المناهج الدراسية"، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1988، ص 156.

فالمادة الدراسية تمنح نوعاً من الانسجام العقلي والديداكتيكي لمجموعة من المعارف والكفايات والمواقف والقيم والقوانين والممارسات السائدة في المجتمع، ومن هنا نشير إلى أنها ستكون موضوعاً للتدريس، والاكساب والتقويم، والإشهاد بها في المنظومة التربوية.

وعليه، فالمادة التعليمية (المعرفة) تقوم على عناصر يجب توفرها حتى تحقق

نجاحها في العملية التعليمية، وسنحصرها في النقاط الآتية:¹

1. تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
2. مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
3. مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
4. ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
5. تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.

انطلاقاً من هذه المفاهيم والتعاريف السابقة، نستنتج أنّ المادة التعليمية تعدّ ثالث أركان العملية التعليمية ولها مكانة هامة، فهي تمثل وسط تفاعل بين المعلم والمتعلم، وتحتلّ جانباً متميزاً في الدراسة التربوية، وتستخدم كأداة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظومة التربوية وبهذا تعتمد على عدد من المعايير:²

× المادة التعليمية لها وجود مؤسّساتي دائم إلى حدّ ما، بالنظر إلى القيمة التي يخولها لها النظام الاجتماعي في تكوين الأجيال المستقبلية، والاعتراف الذي به تاريخياً واجتماعياً.

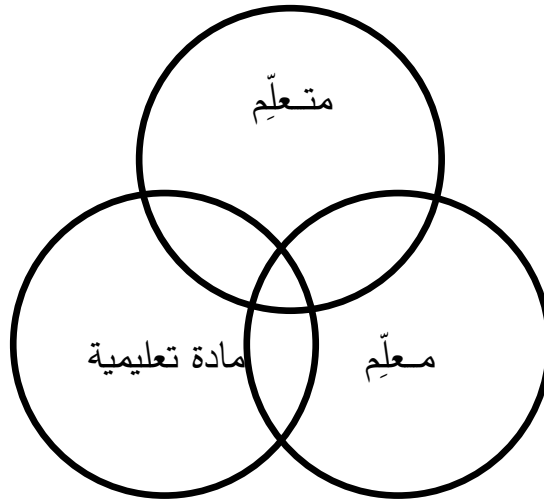
× المادة التعليمية لها تمثيلية ثقافية ومنفعة اجتماعية أو مهنية، ويمكن تمييزها من خلال نظرتها للعالم بأبعاده المختلفة (الماضي، والحاضر، والمستقبل)، وما تتيحه للمتعلمين من اكتساب المعارف، وتنمية الكفايات تبعاً لحاجاتهم الشخصية والاجتماعية.

¹ - وليد عبد اللطيف هوانة: "المدخل في إعداد المناهج الدراسية"، دار الميرخ للنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1988، ص 157.

² عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، دار المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط2، 2016، ص 33.

× تتميز المادة التعليمية بمحتويات وبرامج واضحة، وتدبير زمني، وكتب مدرسية تتطور بشكل مستمر، وبمراقبة تربوية تضمن حسن تطبيقها، وبأشكال تقويم وإشهاد في إطار مدرسي أو جامعي.

× تنظيم المادة الدراسية أو التعليمية في شكل مكونات تعليمية تتميز كل واحدة منها بمحتوى خاص بها وتكون معدة تبعاً لمستوى المتعلمين، من أجل التعليم، ويمكن توضيحها حسب الشكل الآتي:



يوضح الشكل عناصر العملية التعليمية

يشكل كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية (المعرفة) مثلثاً ديداكטיكياً، وبهذا تعدّ هذه العناصر الثلاثة ضرورية وأساسية تقوم وترتكز عليها التعليمية، إلا أنّ هناك عناصر أخرى تتكامل بها وتتفاعل فيما بينهما، وتهدف إلى نجاح العملية التعليمية - التعلمية وسنذكرها كالآتي:

7- الوسائل التعليمية: Moyes Pédagogique

إنّ أهمية التعليم لم تعدّ اليوم محلّ جدل، فقد أصبحت الدول المتقدمة سبّاقة لوضع التعليم في أولوية برامجها، وأمام الانفجار المعرفي والاقتحام التكنولوجي الضخم، وجدت المؤسسات التعليمية نفسها أمام تحديات كبيرة شكّلت عبئاً ثقيلاً عليها، وهو ما دعت الضرورة إلى إعادة النظر في وسائلها وتقنياتها، بهدف تحسين المردود

التعليمي، ورفع مستوى المتعلم بكفاءة عالية وفعالية، وعليه أصبحت الوسائل التعليمية جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التربوية، وعنصراً أساساً وهاماً من عناصر العملية التعليمية، وضرورة مهمة لنجاح النظام التعليمي، وبهذا سنقدم مجموعة من التعاريف التي قدمها مجموعة من الباحثين وهي كالآتي:

1-4- مفهوم الوسائل التعليمية:

تُعرف بأنها: "كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم للوصول إلى أهداف تربوية، أو هي المواد والأجهزة والأدوات التي تُساهم مساهمة فعالة في إيضاح مفهوم غامض بهدف التغيير في سلوك المتعلم".¹

ويُعرفها "فوزي طه وأحمد الكلزة" بأنها: "جزء من الدرس إذا استطاع المعلمون اختيارها بأفضل صورة؛ بحيث يُراعي فيها الوضوح والإتقان واستعمالها في الوقت المناسب".²

ويقصد بها كذلك كل "أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعزيز المتعلمين على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم".³

والوسائل التعليمية هي "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم معاً مما يساهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف".⁴

وورد مفهومها في معجم "مصطلحات التربية والتعليم" بأنها: "الوسيلة التي يلجأ إليها المعلم لرفع مستوى التعليم كالوسائل السمعية والبصرية والنماذج".⁵ وعلى العموم، يمكن القول إنَّ الوسائل التعليمية هي كلُّ المواد والأدوات التي تساهم في المعرفة بشكل واضح وسهل، فنجد المعلم يلجأ إليها لتبسيط العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها؛ بحيث المعلم

¹ - تيري سامية، غراف نصر الدين: "مواقع التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التعليمية"، دار الأيام، عمان - الأردن، ط1، 2018، ص 62.

² - إبراهيم فوزية طه، أحمد الكلزة: "المناهج المعاصرة"، منشأة المعارف، الإسكندرية - مصر، ط1، 2000، ص 166.

إبراهيم مطاوع وآخرون: "الوسائل التعليمية"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة - مصر، ط3، 1979، ص 31.

محمد محمود الحيلة: "تصميم التعليم نظرية وممارسة"، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط1، 1999، ص 174.

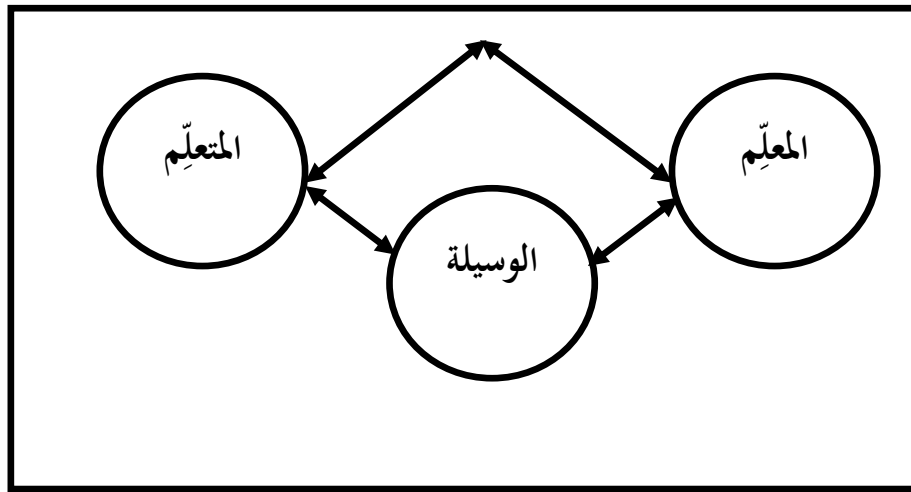
محمد زيان حمدان: "الوسائل التعليمية - مبادئها وتطبيقاتها"، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر، ط1، 1981، ص 50.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

يستعملها في عمله والمتعلم يتعلم بواسطتها، فتوضح كل ما هو صعب فهمه وإدراكه للمتعلم، وتكسبه نوعاً من السلوك والمهارات لتسهيل وتحقيق عمليتي التعليم والتعلم، عن

طريق تفعيل الاتصال والتواصل، وتوفير الجهد والوقت بكفاءة عالية، وسنوضحها بالشكل الآتي:

عملية التعليم والتعلم



يوضح الشكل مفهوم الوسائل التعليمية

2-4- عناصر الوسائل التعليمية:

تقوم الوسائل التعليمية على أربعة عناصر، ويمكن تحديدها كالاتي:¹

1. المواقف التعليمية: Attitudes éducatives

يقصد بها الأحداث الواقعية التي يعيشها المتعلم داخل الفصل الدراسي (المدرسة) وخارجها (البيئة)، كما أنها تسهم في تسهيل وتحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، ومن بين أمثلة المواقف التعليمية نذكر على سبيل المثال: العروض التوضيحية، الزيارات الميدانية، الرحلات التعليمية، المحاضرات، المؤتمرات، والندوات الداخلية.

2. المواقف التعليمية - التعليمية: Matériel Pédagogique

حسين زيتوني: "تصميم التدريس"، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، 1999، ص 394 - 396.¹

تتمثل في كل الأشياء التي تحمل، أو تخزن محتوى دراسياً معيناً، ومن أمثلة ذلك: الكتب المدرسية، والتسجيلات الصوتية، وتتكون المواد التعليمية من مكونين أساسيين هما:

× **المحتوى:** يتمثل في المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المخزنة في تلك المادة التعليمية.

× **المادة الخام:** تتمثل المادة الخام، فهي المادة التي يتم عليها تخزين المحتوى، وتشمل الورق، والشرائح الشفافة، والشرائط الممغنطة.

3. الأجهزة والأدوات التعليمية: - Intructional Equipment Hardware

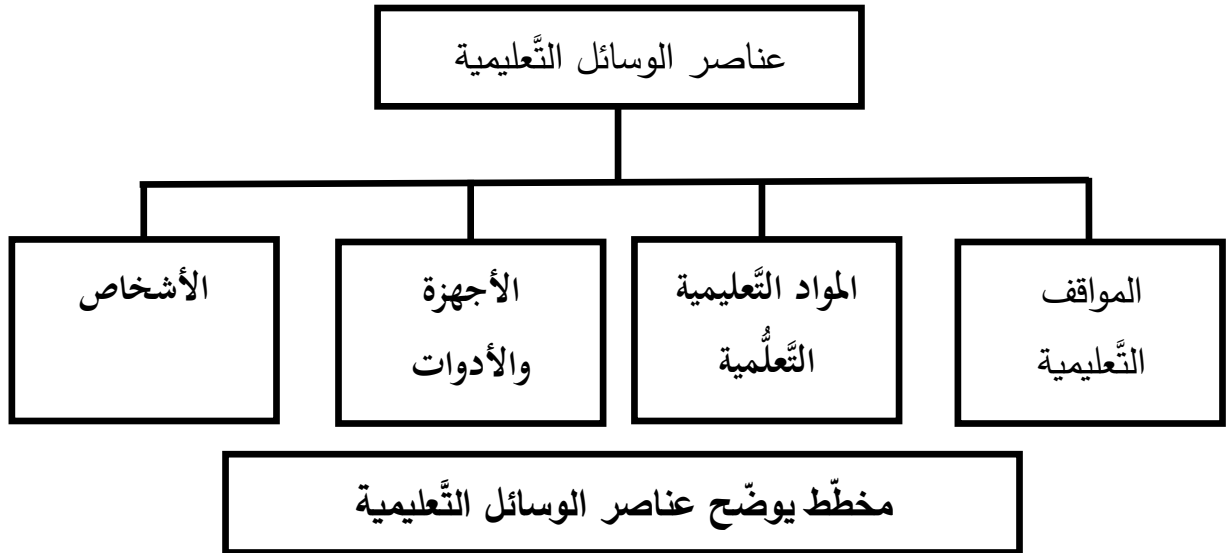
تشير إلى الأشياء التي تُستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية - التعليمية، ومن أمثلتها أجهزة عرض الصور المتحركة والثابتة، إذ يمكن عرضها عن طريق الأفلام التلفزيونية، أو عن طريق أجهزة الفيديو، وهي إحدى المواد التعليمية، أما الأدوات فتتمثل في السبورة بمختلف أنواعها منها: السبورة الضوئية وتسمى جهاز عرض فوق الرأس "Over Head Projecture"، أو جهاز عرض الصورة المعتمدة الذي يسمى بالفانوس السحري "Opaque".

4. الأشخاص: Les personés

يقصد بهم الأفراد الذين يُؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة المتعلمين على التعلم.

وعليه فالوسائل التعليمية تتضمن هذه العناصر الأربعة المتكاملة فيما بينها حتى تصل إلى الأهداف المرجوة من المنظومة التربوية، ويكتسب المتعلم الخبرات والمهارات في العملية التعليمية - التعليمية، ويمكن توضيحها حسب الخطاطة الآتية:¹

إبراهيم مطاوع وآخرون: "الوسائل التعليمية"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة - مصر، ط3، 1979، ص 39.¹



3-4- أنواع الوسائل التعليمية:

يمكن تحديد الوسائل التعليمية في أربعة أنواع، وهي كالاتي:

• الوسائل التعليمية المرئية:

هي "مجموعة من الأدوات والطرق التي تستخدم خاصية البصر في العملية التعليمية، وتعتمد على مجموعة مختلفة من الأدوات كالسبورة بأنواعها المختلفة، أو الكتاب المدرسي الذي يعد وثيقة رسمية تعليمية، أو الصور الفوتوغرافية، أو الرسوم التوضيحية وغيرها".¹

وبهذا يمكن القول، إن هذه الوسائل تندرج ضمن المرئيات التي لا تعتمد على آلة، أو جهاز للمشاهدة.

• الوسائل التعليمية السمعية:

تضم كل الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع، وهذه الأخيرة مهمة في العملية التعليمية-التعلمية سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أو المتعلّم، فهي تساعد على تلقّي المعارف

محمد وطاس: "أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم العامة"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر العاصمة، د ط، 1989، ص 201.¹

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

واكتسابها، وتتمثل في إعداد برامج إذاعية خاصة بالمدرسة، أو التسجيلات الصوتية السمعية".¹

وعليه فالوسائل التعليمية السمعية تُسهم في إنجاح الدرس بالنسبة للمعلم، ويستفيد المتعلم منها في اكتساب المعلومات بمختلفها، وهي بهذا تحقق عمليتي التعليم والتعلم.

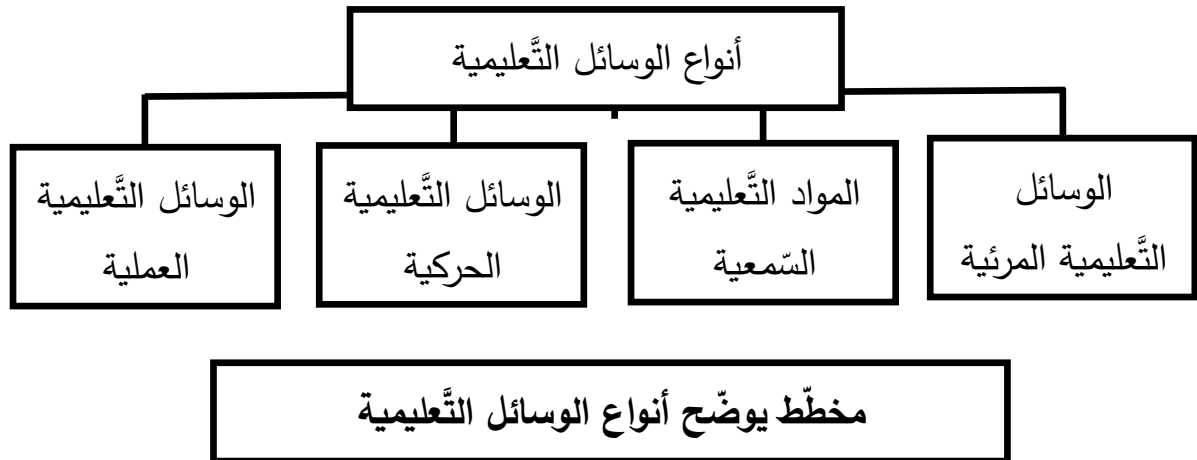
• الوسائل التعليمية الحركية:

وهي الوسائل التي تضم أكثر من وسيلة واحدة في الوقت نفسه، ومن أمثلتها الأفلام التعليمية، والحاسوب، وأشرطة الفيديو المسجلة.

• الوسائل العملية:

هي "مجموع الوسائل التي تساهم في إثراء المادة التعليمية بهدف الحصول على خبرات هادفة لتحقيق أهداف تربوية محددة، ومثال ذلك الرحلات التعليمية التي يقوم بها المتعلمين إلى المتاحف والآثار التاريخية".²

وانطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن توضيح هذه الأنواع بالمخطط الآتي:



أ. أهمية الوسائل التعليمية:

تقوم الوسائل التعليمية بأهمية كبيرة في جميع عمليات التعليم والتعلم التي تتم في المؤسسات التعليمية، وبهذا فهي تحسن وتطور العملية التعليمية التواصلية، ويمكن أن نوضح أهميتها في عمليتي التعليم والتعلم، ثم نتطرق إلى أهميتها بالنسبة إلى عناصر

محمد محمود الحيلة: "تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق"، دار المسيرة، عمان - الأردن، طر، 2001، ص 99.

² محمد وطاس: "أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم العامة"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر العاصمة، د ط، 1989، ص 202.

الموقف التعليمي، الذي يركز على المعلم والمتعلم والمادة التعليمية. وعليه سنوجز هذه الأهمية في النقاط الآتية:

• أهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم:

تتمثل أهمية الوسائل التعليمية المتعلقة بالعملية التعليمية، أو عمليتي التعليم والتعلم

فيما يلي:¹

1. تؤدي الوسائل التعليمية إلى استشارة اهتمام المتعلم، وحاجته للتعلم.
 2. تساعد على تنوع أساليب التعزيز، التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد التعلم.
 3. تركز على ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلم.
 4. إثراء التعلم، وذلك بتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء مفاهيم، وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية.
 5. الاستعانة بالوسائل التعليمية تؤدي إلى تعديل السلوك، وتكوين الاتجاهات الجديدة.
 6. تساعد على تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 7. اقتصادية التعليم، وذلك يجعل عملية التعليم اقتصادية من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.
 8. تساعد على زيادة خبرة ومشاركة المتعلم الإيجابية، فتجعله أكثر استعداداً للتعلم والإقبال عليه.
 9. الوسائل التعليمية تنمي قدرات المتعلم على الدقة والملاحظة والتأمل، وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات.
 10. تنوع الوسائل التعليمية يؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة.
 11. يؤدي اشتراك جميع حواس المتعلم في عمليات التعليم إلى ترسيخ التعلم.
- أهمية الوسائل التعليمية في عناصر الموقف التعليمي:

رسمي علي عابد: "وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها"، دار جرير، عمان - الأردن، ط2، 2002، ص 56.¹

إنَّ استخدام الوسائل التعليمية في عناصر الموقف التعليمي المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، لها أهمية كبيرة، حيث تساعد في عمليتي التعليم والتعلم، وسنذكرها كالآتي:¹

أولاً: أهميتها بالنسبة للمعلم:

- إنَّ استخدام الوسائل التعليمية-التعلمية في عملية التعليم تفيد المعلم، وتساعد، وتحسّن أدائه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال:²
1. تُساعد في رفع درجة كفاية المعلم المهنية واستعداده.
 2. تغيّر دور المعلم من ناقل للمعلومات وملقن إلى دور المخطّط والمنفّذ والمقوم للتعلم.
 3. تساعد المعلم على حسن عرض المادة، وتقويمها، والتحكّم بها.
 4. تمكن المعلم من استغلال كلّ الوقت المتاح بشكل أفضل.
 5. توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم؛ حيث يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة من قبل أكثر من معلم، وهذا يقلّل تكلفة الهدف من الوسيلة.
 6. توفر الوقت والجهد من قبل المعلم في التحضير، والإعداد للموقف التعليمي.
 7. تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحلّ المشكلات، أو اكتشاف الحقائق.
 8. تساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف (القسم)، وذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر بعيدة حدثت.

ثانياً: أهميتها بالنسبة للتعلم:

- تتمثّل أهمية الوسائل التعليمية-التعلمية بالنسبة للتعلم فيما يلي:³
1. تنمّي في المتعلم حبّ الاستطلاع، وترغبه في التعلم.
 2. تقوّي العلاقة بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم خاصة إذا استخدمها المعلم بكفاية.

محمد محمود الحيلة: "تصميم وإنتاج التعليمية التعلمية"، دار المسيرة، عمان - الأردن، طري، 2002، ص 56.¹

محمد محمود الحيلة: "تصميم وإنتاج التعليمية التعلمية"، دار المسيرة، عمان - الأردن، طري، 2002، ص 56.²

المرجع نفسه، ص 56.³

3. توسّع مجال الخبرات التي يمرّ بها المتعلّم.
4. تُسهم في تكوين اتجاهات مرغوبة فيها.
5. تعالج اللَّفْظِيَّة والتَّجْرِيد، وتزيد ثروة المتعلِّمين، وحصيلتهم من الألفاظ.
6. تشجّع المتعلّم على المشاركة، والتَّفاعل مع المواقف الصِّفِيَّة المختلفة خصوصاً إذا كانت الوسيلة من النَّوع السِّلْبِي.
7. تغيّر اهتمام المتعلّم وتشوّقه إلى التَّعلُّم، ممّا يزيد من دافعيته، وقيامه بنشاطات تعليمية لحلّ المشكلات، والقيام باكتشاف حقائق جديدة.
8. تجعل الخبرات أكثر فاعليّة، وتبقى أقلّ أثراً واحتمالاً للنسيان.
9. تُتيح فرصاً للتَّنويع والتَّجديد المرغوب فيه، وبالتالي تُسهم في علاج مشكلة الفروق الفرديّة.
10. أثبتت التَّجارب والدراسات أنّ التَّعلُّم بالوسائل التَّعليمية يوفّر من الوقت والجهد على المتعلّم بتقدير 38 - 40%.

ثالثاً: أهمّيّتها بالنسبة للمادة التَّعليمية:

تكمن أهمّية الوسائل التَّعليمية المتعلّقة بالمادّة التَّعليمية من خلال عرض النِّقاط التَّالية:¹

1. تُساعد على توصيل المعلومات، والمواقف، والاتّجاهات، والمهارات المتضمّنة في المادّة التَّعليمية إلى المتعلِّمين، وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكاً مقارباً، وإنّ اختلفت المستويات.
2. تُساعد على إبقاء المعلومات حيّة، وذات صورة واضحة في ذهن المتعلّم.
3. تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، وتهتمّ بالمتعلِّمين على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

5- المناهج التَّعليمية: Curriculum d'enseignement

5-1 - مفهوم المناهج التَّعليمية:

محمد محمود الحيلة: "تصميم وإنتاج التَّعليمية التَّعليمية"، دار المسيرة، عمان - الأردن، طر، 2002، ص 58.¹

تعدّ المناهج التعليمية من العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فهي جوهرها الرئيس الذي تركز عليه؛ لأنها تمثل وثيقة بيداغوجية رسمية، تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار بين المتعلّم والمادّة الدراسية، فهي بهذا تزوّد المتعلّمين بالمعارف والخبرات.

وعليه، فقد تعدّدت التعاريف بخصوص هذا المصطلح، وسنوضّحها كالآتي:

x مفهوم المناهج التعليمية التقليدية:

تُعرّف المناهج التعليمية التقليدية بأنّها: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدّم للمتعلّمين من مختلف المجالات كالعلمية، والرياضية، واللغوية، والجغرافية، والتاريخية، والفلسفية، والدينية والفنية".¹

وتُعرّف بأنّها: "مجموعة من الخبرات التربوية التي توفرّها المدرسة للمتعلّمين داخل المدرسة وخارجها، من خلال برامج تربويّة دراسية منظّمة، بقصد مساعدتهم على النّموّ الشّامل والمتوازن، وإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكهم وفقاً للأهداف التربوية المنشودة".²

ويعرّفها الباحث محمد الخوالدة بأنّها: "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والنّظريات التي تُقدّم إلى المتعلّمين في مرحلة تعينية بعينها".³ وتُعرف كذلك بمفهومها التقليدي على أنّها عبارة عن "المقررات الدراسية الموضوعية بشكل مواد دراسية، تتوزع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة ويدرسها المتعلّمين داخل الصف استعداداً للامتحان".⁴

¹ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: "المناهج - المفهوم - العناصر - الأسس - التّنظيمات - النّطوير"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة - مصر، 1999، ص 06.

إبراهيم محمد عطا: "المناهج بين الأصالة والمعاصرة"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة - مصر، ط2، 1999، ص 28.

محمد محمود خوالدة: "أسس بناء المناهج التربوية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2004، ص 18.

⁴ أبو طالب محمد سعيد وآخرون: "علم التربية النّطبيقيّ (مناهج وتكنولوجيا، تدريسها وتقويمها)، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط1، 2001، ص 12.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

وفي إطار المفهوم التقليدي للمناهج يعدُّ الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة، وأمّا طريقة التّعليم فتعتمد على التّلقين والمحاكاة، والفكرة الواحدة، كما أنّ معيار نجاح العملية التّعليمية هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع، أمّا المعلّم في الإطار نفسه، فهو مالك المعرفة، في حين أنّ المتعلّم هو متلقٍ وحافظ لما يقدّم له من مادة تعليمية، وهو بذلك يستبعد كلّ الأنشطة التي يقوم عليها المتعلّمون، والتي تشبع حاجاتهم الخاصة وميولهم¹.

وعليه فالمناهج التّعليمية في المفهوم التقليدي عبارة عن "مجموعة نظاميّة محدودة من الدّروس الأكاديمية - حقائق ومعارف - مطلوب إيصالها إلى أذهان المتعلّمين في حقل من الحقول الدّراسية، هدفها الاهتمام بالجانب العقلي بالذّات، وعملية الحفظ والتّدكر فقط، وطريقته مقصورة على نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم بواسطة الإلقاء والتّلقين دون أي فاعليّة إيجابيّة من المتعلّم، ومحتواه مجموعة من الكتب والمقررات الممتلئة بالحقائق والمعارف النّظرية، دون اهتمام يذكر للأنشطة الصّفية واللاصفية، وكذلك عملية التّقويم؛ فإنّها تهدف إلى معرفة ما تم حفظه من المعلومات عن طريق الاختبارات الفصلية والنّهائية"².

انطلاقاً من هذه المفاهيم المتعلّقة بالمناهج التّقليدية يمكن القول، إنّها جميع الخبرات التي يمرُّ بها المتعلّم داخل الحقل الدّراسي وخارجها؛ لتحقيق النّمو الشّامل لشخصيته، لأنّ المناهج عبارة عن المقرّرات الدّراسية التي أعدّها المتخصّصون في الميدان التّعليمي انطلاقاً من قناعتهم لتحقيق الأهداف التّربوية، فهي بهذا تجمع النّتائج التّعليمية التي تكون المدرسة مسؤولة عنها، من خلال تحقيق الخبرات المتاحة، وذلك بالتركيز على المعلّم والمتعلّم، وما يقوم به المتعلّمين أنفسهم داخل العملية التّعليمية - التّعلّمية.

x مفهوم المناهج التّعليمية الحديثة:

¹ عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: "تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2009، ص 29.

² يحيى بعبيش وآخرون: "تقويم الطرائق التّعليمية في التّعليم الثانوي بين النّظرية والتّطبيق"، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، مخبر اللّغات والترجمة، قسنطينة - الجزائر، ط1، 2014، ص 108.

يُعرّف دكتور "جودت أحمد سعادة" في كتابه "المنهج المدرسي المعاصر" المنهج بأنه: "مخطط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريبية وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه، ومطبّقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم، بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلّم".¹

ويُعرّف بأنّه: "منظومة فرعية من منظومة التّعلّم تتضمّن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً، ومتكاملة وظيفياً، وتسير وفق خطة عامّة شاملة، يتمّ عن طريقها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص التّعليمية التي من شأنها تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلّم الذي هو الهدف الأسمى، والغاية الأهمّ للمنظومة التّعليمية".²

أمّا "عبد الرحمن بدوي" فيُعرّف المنهج بقوله هو: "الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة التي تهيم على سير العقل، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".³

ويُعرّف كذلك بأنّه "تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتّساعاً من المقرّر التّعليمي، فهو لا يتضمّن فقط مقرّرات المواد، بل أيضاً غايات التّربية، وأنشطة التّعليم والتّعلّم، وكذلك الكيفيّة التي سيتمّ بها تقديم التّعليم والتّعلّم، كما أنّ المنهاج يحدّد من خلال الجوانب التّالية":⁴

✓ تخطيط لعملية التّعليم والتّعلّم يتضمّن الأهداف، والمحتويات، والأنشطة، ووسائل التقويم.

✓ مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادّة الدّراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق، والأنشطة، والوسائل.

جودت أحمد سعادة وآخرون: "المنهج المدرسي المعاصر"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط4، 2011، ص 20.

² محمد السيد علي: "اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ط1، 2011، ص20.

عبد الرحمن بدوي: "مناهج البحث العلمي"، دار النهضة العربية، القاهرة - مصر، د ط، 1993، ص05.

محمد صالح حثروبي: "المدخل إلى التدريس بالكفاءات"، دار الهدى، عين مليلة - الجزائر، 2002، ص 21.

✓ بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات؛ بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

✓ تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن بلوغ الغايات والمرامي المرجوة من فعل التعليم والتعلم.

وعليه يُستعمل مصطلح "البرنامج التعليمي" مرادفاً للمنهاج؛ لشيوع استعماله في الأوساط التربوية، لكن حقيقة الأمر أن هناك اختلاف بين المصطلحين.

"البرنامج التعليمي" **"Syllabus"** يدلّ على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة، فإذا قلنا مثلاً برنامج اللغة العربية، نقصد به مجموعة النقاط اللغوية سواءً أكانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم قراءة أو كتابة، أو الحديث الذي يُراد للمعلم أن يقوم بتدريسه على هذا الأساس.¹

أما البرنامج **"Programme"** فيُعرّف بأنه: "عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها، والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدّم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف".² وبعبارة أخرى "مجموعة المقررات الدراسية، والمعلومات العلمية المرتبة في شكل محاور هادفة لمادة ما، ولمستوى ما، ولمرحلة من المراحل التعليمية، فالمنهاج أوسع وأشمل من ذلك؛ حيث يتضمن بالإضافة إلى المقررات والمعلومات العلمية، مجموعة من الخبرات التي يمارسها المتعلم بنفسه، وبهذا تعدّ الوسيلة الفعّالة التي تحقّق أهداف التربية عن طريق الاعتبار الدقيق لفلسفتها".³

وعليه يمكن التمييز بين المنهاج والبرامج، باعتبار أن المنهاج يهتم بالأهداف والمضامين بينما البرنامج يهتم بالمقررات والخبرات العلمية، وكذا الوسائل التعليمية بشتى أنواعها، والاعتماد كذلك على أساليب التقويم. والمنهاج أوسع وأشمل من البرامج؛ لأنّ هذا الأخير يعدّ جزءاً من المنهاج، وبهذا تصبح المادّة التعليمية جزءاً من المنهاج وليس المنهاج كله.

مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، 2003.¹

محمد صالح حثروبي: "المدخل إلى التدريس بالكفاءات"، دار الهدى، عين مليلة - الجزائر، 2002، ص 23.²

المرجع نفسه، ص 24.³

وانطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنّ المفاهيم المتخصصة بالمناهج التعليمية الحديثة التي تعرّضنا إليها تركّز على المتعلّم وتجعله محور العملية التعليمية-التعلّمية، وتهتمّ كذلك بكلّ خصائصه النفسيّة والذهنية والحركية عكس ما كانت عليه محصورة فقط في المادّة التعليمية وكيفية تلقينها؛ بل أصبحت تشمل كلّ المواقف التعليمية كالأهداف والوسائل، وطرق التدريس والتّقييم، فهو نتاج لعمليتي التّعليم والتّعلّم، وتكون المدرسة مسؤولة عن تحقيق الأهداف التعليمية.

استناداً على ما تمّ تقديمه لمفهوم المناهج التعليمية الحديثة، واعتماداً على التعاريف السابقة للمناهج التعليمية التقليديّة، يمكن إجراء مقارنة بين المفهومين، وهي في الجدول الآتي:

المناهج التعليمية الحديثة	المناهج التعليمية التقليديّة
المادّة التعليمية فيها تتبنى على أفكار سيكولوجيّة المتعلّم، إلّا أنّ هذه الأفكار نجدها مترابطة.	المادّة التعليمية فيها تتبنى على المنطق، وأفكارها منفصلة.
تركّز على المتعلّم كمحور رئيس في العملية التعليمية، وعلى عناصر المنهج ومصادرها المختلفة المتعدّدة.	تركّز على المادّة التعليمية من خلال الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر.
المتعلّم في المناهج الحديثة يعدّ مشاركاً فعّالاً وإيجابياً في العملية التعليمية	المتعلّم في المناهج التقليديّة يعدّ متلقياً فقط.
المعلّم موجّه ومرشد في العملية التعليمية والمتعلّم هو من يقوم بإعداد الدرس، بينما المعلّم موجّه فقط.	المعلّم محور العملية التعليمية، ودوره مهمّ في إعداد الدرس للمتعلّم.
المنهج الحديث يركّز على الفروق الفردية للمتعلّمين.	المنهج التقليدي لا يراعي الفروق الفردية للمتعلّمين
يعتمد على الوسائل التعليمية، وكذلك يركّز على النّشاطات الصّفية واللاصّفية.	لا يعتمد على الوسائل التعليمية ولا النّشاطات الصّفية واللاصّفية.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

• لا يساعد على النُّمُو الشامل والمتكامل للمتعلِّم.	• يساعد على النُّمُو الشامل والمتكامل للمتعلِّم.
• المنهج التقليدي ثابت لا يقبل أيّ تغيير أو تعديل.	• المنهج الحديث متغير، ويقبل أيّ تغيير أو تعديل.
• لا يوفر الجوَّ المناسب للمتعلِّم	• يوفر الجوَّ المناسب للمتعلِّم.

2-5- عناصر المناهج التعليمية:

تتمثل عناصر المناهج التعليمية في أربعة عناصر رئيسة هي:

أ. المحتوى: Le contenu

يُعدُّ المحتوى من عناصر المناهج التقليدية، ويقصد به "كل الحقائق والأفكار التي تشكّل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن أو حقبة معينة، إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية، والفلسفية، والدينية، والتقنية وغيرها، ممّا تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنّف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... وبناء الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها، وبأشكال العمل التعليمي".¹

وبهذا يكون "المحتوى من الأدوات الرئيسة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن، وهو الإجابة عن السؤال الوارد ماذا يتعلّم المتعلّمون؟".²

من خلال هذين المفهومين نستخلص أنّ المحتوى يمثل أهمّ عنصر من عناصر المنهج، باعتباره أداة تهدف إلى تحقيق غايات؛ لأنّه يعتمد على كلّ المكتسبات والأفكار التي تمثّل ثقافة المجتمع، ويركّز على المواقف التعليمية في تحقيق العملية التعليمية-التعلّمية.

ب. الهدف: Le objectif

يقصد به "كلّ وصف قبلي لما يُراد إحداثه في سلوك المتعلّمين نتيجة عمليتي التّعليم والتّعلّم، ويستهدف هذا الوصف الأداء والقدرات، والمهارات التي يجب أن يكون

محمد الدريح: "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط - المغرب، طر، 2004، ص 88.¹

أحمد عطا: "المناهج بين الصالة والمعاصرة"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة - مصر، طر، 1999، ص 119.²

عليها المتعلم بعد الانتهاء من الدراسة، أو بعد الانتهاء من المناهج، أو البرنامج التعليمي؛ أي التغيرات التي تتوقع أن يحدثها المنهج في شخصية المتعلمين".¹

ويُعرف كذلك بأنه: "التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية، والتي تدلّ على أنماط الأداء السلوكي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة".²

وعليه يمكن القول، إنّ الهدف يعني الغايات التي يُراد الوصول إليها في نهاية كلّ مرحلة تعليمية؛ حيث يحدث تغييراً في سلوك المتعلم، وبالتالي يحدث تغييراً في المنهج أو المقرر الدراسي؛ فمثلاً في حقل اللغة العربية تُحدّد الأهداف العامّة لهذه المادة، ثمّ ترصد الأهداف الخاصة بكلّ مرحلة وحسب فئة المتعلمين، وبهذا فالهدف يحدث انسجاماً وتكاملاً بين المقررات الدراسية، ويحقّق القيم، والاتجاهات، والمهارات، والأداء، والقدرات في العملية التعليمية-التعلّمية.

ت. طرائق التدريس: Les Méthodes d'enseignement

تمثل طرائق التدريس عنصراً هاماً من عناصر المنهج، وترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً، فهي "عبارة عن مجموعة من الأساليب والطرائق التي يستعملها المعلم في تدريس درسه بما يحقق أهدافها التي قام بتحديدّها له، ويتطلّب ذلك أن يقوم المعلم بترجمة الدرس إلى عدد من المواقف والخبرات، وتقديمها إلى المتعلمين بما يحقق الاستفادة منه".³

وتُعرف أيضاً بأنّها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطّط لاستخدامها عند تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة".⁴

نستنتج أنّ طرائق التدريس تمثّل الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف، وتحدّد دور كلّ من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وتركّز على طرائق تدريس اللغة بناءً على خصائصها، وكيفية اكتساب المتعلم لها، وعليه تحقّق

المرجع نفسه، ص 101. ¹

نادر فهمي الزبيد وآخرون: "التعلّم والتّعليم الصفي"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط4، 1999، ص 307. ²

حسين زيتوني: "تصميم التدريس"، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، 1999، ص 280. ³

المرجع نفسه، ص 281. ⁴

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

أهدافا في عمليتي التعليم والتعلم؛ لأنَّ المعلم لا يعلم بمادته فقط، وإنما بطريقته وأسلوبه وشخصيته، وعلاقته بالمتعلمين.

وهناك معايير تطبق لاختبار طرائق التدريس نذكرها:

- × ملائمة الطريقة لأهداف الدرس.
- × مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي.
- × ملائمة الطريقة لمستويات المتعلمين.
- × إشراك المتعلمين في الدرس.
- × الاقتصاد في الجهد والوقت.

ث. التّقيّم: L'évaluation

يُعَدُّ التّقيّم آخر عنصر من عناصر المنهج، فهو "عملية منهجية منظّمة، تتضمّن إصدار الأحكام على السلوك، أو الفكر، أو الوجدان، أو الواقع؛ أي الحكم على نتائج القياس التربوي".¹

ويُعرّف بأنّه: "الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن ثمّ فالتّقيّم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التي رسمت من قبل المنهاج".²

والتّقيّم "ليس عملية ختامية تأتي في نهاية تنفيذ المنهج، ولكنّه عملية مستمرة تُصاحب التخطيط والتنفيذ والمتابعة، فهو الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاح وتحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية بقصد التحسين والتّطوّر".³

وعليه يمكن القول، إنّ التّقيّم يحتلّ موقعاً هاماً في منظومة المنهج التعليمي، ويؤكد على أهميته في العملية التعليمية، فهو عملية تربوية مصاحبة للتّطبيق الميداني لقياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في كلّ مرحلة من مراحل المنهج، وتتمثّل

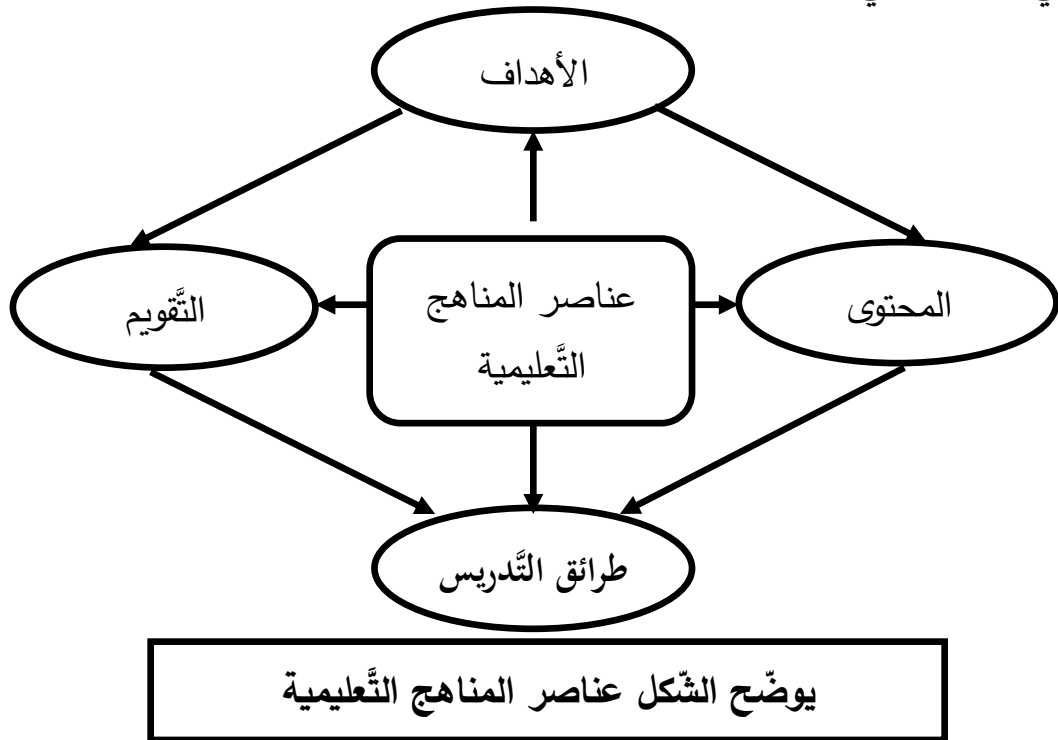
إبراهيم محمد عطا: "المناهج بين الصّالة والمعاصرة"، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة - مصر، ط2، 1999، ص 207.¹

المرجع نفسه، ص 207.²

نادر فهمي الزبود وآخرون: "التّعلّم والتّعليم الصّفي"، دار الفكر للنشر والتّوزيع، عمان - الأردن، ط4، 1999، ص 307.³

وظيفته في توفير المعلومات الوافية من خلال اتخاذ القرارات المتعلقة بالكَم والكيف، كما أنه يحافظ على قيمة الأهداف التعليمية، ويُساعد على تحقيقها في عمليتي التعليم والتعلم.

وكخلاصة لأهم ما تطرقنا إليه من عناصر المنهاج في المنظومة التربوية يمكن القول، بأنه لا يمكن حصول تعلم من محتوى، ولا يمكن أيضاً اختيار محتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرق التدريس، ولا يمكن أيضاً من استعمال طرق التدريس دون تقويمها في العملية التعليمية-التعلمية ليحقق هدف المنهج. وعليه فالمنهج يضمن المحتوى التعليمي وأهدافه، وطرائقه، وتقويمه، وهي موضحة في الشكل الآتي:



3-5- أهمية المناهج التعليمية في العملية التعليمية-التعلمية:

لقد أشار الدكتور "المنصوري" إلى أن أهمية المناهج التعليمية في العملية التربوية تكمن في ما يلي:¹

¹ عبد المجيد المنصوري: "اتجاهات ونماذج حديثة في تطوير وتطبيق المناهج"، مجلة التجدد، المركز القومي للبحوث والدراسات، طرابلس - لبنان، العدد 08، 2003، ص 14.

1. مستقبل المجتمعات مرهون بنوع المناهج التي يقدمها للمتعلّمين، وبطرق وأساليب تقديمها.

2. لا يحتاج الموقف التعليمي إلى تأكيد أكثر من أن إهمال تطوير المناهج والبقاء على المناهج التقليدية السائدة شكلاً ومضموناً يؤثر تأثيراً سلبياً على عمليتي التعليم والتعلم.

3. تعدُّ أحد أركان مسيرة التربية الرئيسة عن مستقبل المتعلّم؛ حيث إنّ التخلف في بناء مجتمعات متقدمة متفوّقة هو بسبب تخلف مناهج مؤسساتها التعليمية التي تعدُّ مصانع الرجال.

4. الانسجام الداخلي بين عناصر الثقافة من خلال التوازن بين الجوانب المادية والمعنوية.

وعليه فإنّ المناهج التعليمية تعدُّ وسيلة هامة من وسائل التربية، كما أنّها تعدُّ جوهر العملية التعليمية، لما تحتويه من قيم، ومبادئ، ومهارات، ومعارف، وعلوم، تُسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

6- البيئة التعليمية:

1-6- مفهومها:

يقصد بالبيئة التعليمية "كلُّ العوامل المؤثرة في عملية التدريس، والتي تُسهم في تحقيق المناخ الجيد للتعلم الذي يجري فيه التفاعل بين كلّ من المعلم والمتعلم، كما يتوقف عليها أداء المعلم لرسالته، وبلوغ المتعلم غايته".¹

وتُعرّف أيضاً بأنّها: "كيان ديناميكي حيّ، يتكوّن من مجموعة من العوامل والظروف، والتسهيلات المكانية، والمادية، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية، التي تعطي للموقف التعليمي شخصيته وتفرّده، وتؤثر في المتعلم عندما يتفاعل معها، فتُساعد في التعلم وتسهّل في حدوثه".²

كمال عبد الحميد زيتون: "التدريس نماذج ومهاراته"، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ط1، 2003، ص 85.¹

المرجع نفسه، ص 85.²

وعليه فالبيئة التعليمية هي كل العوامل التي تؤثر في تعلم المتعلم، وتشمل المواقف التعليمية التي تساعد في اكتساب المهارات والمعارف.

2-6- عناصر البيئة التعليمية:

تتكون البيئة التعليمية من مكونين أساسيين يتمثلان في:¹

أ. المكونات التعليمية:

تتمثل المكونات التعليمية في :

x المتعلم:

يعدُّ المتعلم الشخص الذي من خلاله، تستطيع الجهات التعليمية اختيار جودة عملية التعليم ومدى فائدتها، وهو الهدف الأول والأخير في العملية التعليمية.

x المعلم:

يمثل المعلم الوسيط الذي يكون المادة التعليمية، أو المسافات التعليمية، والمتعلم الذي يسعى إلى فهمها والاستفادة منها في حياته العملية، فالمعلم يبذل قصارى جهده في الوضع الطبيعي؛ لتسهيل المعارف والمفاهيم للمتعلمين في مراحلهم التعليمية.

x الأسلوب التعليمي:

ويقصد به الطريقة التي يعتمد عليها المعلم في التدريس، وقد يكون هذا الأسلوب في حالته العامة وفق ما تحدده الجهات التربوية والتعليمية، وفي بعض الحالات يبتكر كل معلم الأسلوب التعليمي الخاص به.

x الوسائل والأدوات:

تتمثل في المعدات التي تسهم في فهم المعلم للدروس، كما تسهم في عملية التعليم.

x المكان:

يتمثل في المدرسة، أو المتوسطة، أو الثانوية، أو الجامعة، أو المركز التعليمي حسب اختلاف مسمياته.

محمد سيد علي: "اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2011، ص 90.

ب. المكونات المادية أو الفيزيائية:

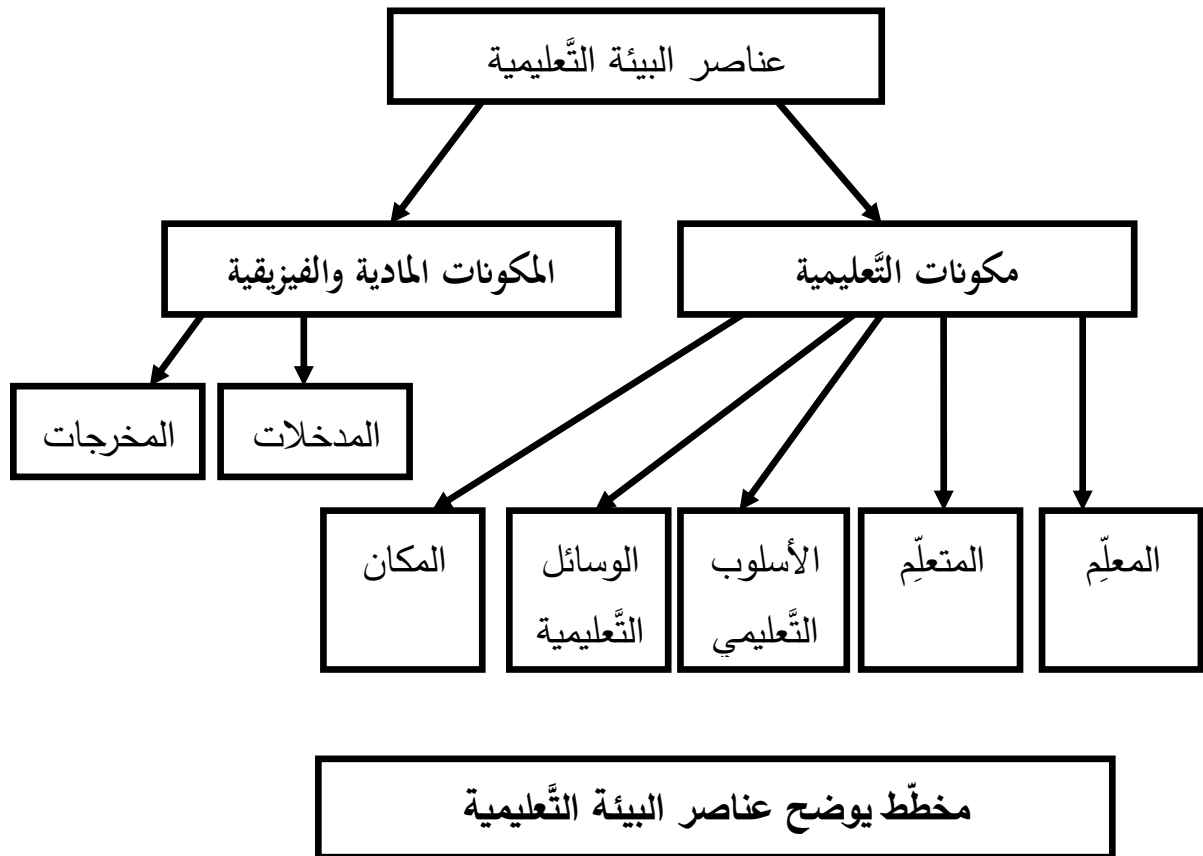
تتمثل المكونات المادية مما يلي :

x المدخلات:

ومن أمثلة ذلك: أجهزة الموارد الفيزيائية المتوفرة، الموارد المعلوماتية، والتجهيزات والخبرات.

x المخرجات:

تتمثل في تحقيق هذه الأهداف في العملية التعليمية.
ونوضح عناصر البيئة التعليمية بالشكل الآتي:



3-6- خصائص البيئة التعليمية:

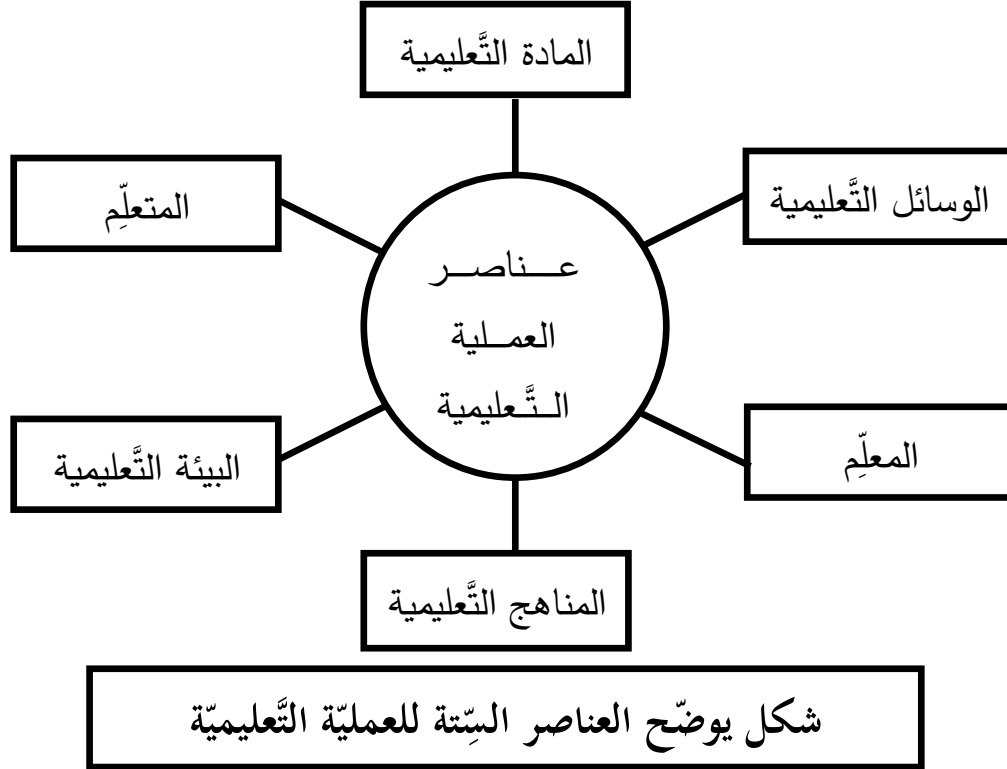
للبيئة التعليمية مجموعة من الخصائص نذكر منها:¹

كمال عبد المجيد زيتون: "التدريس نماذج ومهاراته"، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط2003، ص 96.¹

1. أن تكون البيئة المادية جذابة، ومجهزة بالأجهزة والتقنيات، والمصادر، والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للمتعلم فرص التعلم.
2. وجود رسالة واضحة للبيئة التعليمية، تركز على المدرسة، وما تسعى إلى إنجازه، وكل ما تهتم به، ويلزم على العاملين تأدية أدوار معينة.
3. أن تتسم البيئة التعليمية بالتفاعل والتشارك في عمليتي التعلم والتعليم، ويكون دور المعلم فيها مرشداً، وليس مصدراً للمعلومات.
4. أن تكون البيئة التعليمية آمنة، ولا يحس فيها المتعلم بالخوف والقلق.
5. أن تكون مرتبطة بالبيئة الحقيقية؛ حيث يُقدّم للمتعلمين واجبات (مضغيات مشكلات) من البيئة الحقيقية.
6. أن تكون البيئة التعليمية بنائية؛ حيث يقوم المتعلمون بإدخال الأفكار الجديدة على المعارف السابقة لفهم المعنى.

كما ذكرنا سابقاً، فإن العملية التعليمية تتكوّن من عناصر تتفاعل وتتكامّل فيما بينها، وهذه العناصر تؤثر في العملية التعليمية باعتبارها عملية تكاملية تتفاعل فيها مجموعة من العناصر بشكل إيجابي، لتحقيق أهداف التعليم، ومركز هذه العناصر متمثل في المتعلم لأنّه المستهدف، وهو أساس العملية التعليمية، فلا وجود لتعلم دون متعلم، ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر فيه رغبة التعلم، وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس ونجاح العملية التعليمية، أمّا المعلم فأصبح المرشد والموجه إلى التعليم، فهو مهندس ومبرمج ومنفذ للمنهج الذي يهدف إلى الكشف عن هوية المتعلم في المشاركة وإبداء الرأي عن طريق وسائل تعليمية متعدّدة، وبأسلوب يتبعه المعلم من أجل إيصال المحتوى التعليمي للمتعلم، ويحدث كلّ هذا في بيئة تعليمية تحيط بالمتعلم أثناء الحصّة التعليمية.

وعليه يمكن تحديد هذه العناصر الرئيسة حسب الشكل الآتي:



المبحث الثالث: التواصل التربوي وعلاقته بالعملية التعليمية-التعلمية.

• تمهيد:

يُعدُّ التواصل سمة بارزة لتبادل الأفكار والمعارف والخبرات والمعلومات بين الأفراد، وله أهميته الكبيرة في العملية التعليمية باعتبار أنَّ التربية تعدُّ من بين أهدافها للارتقاء بالحياة، ولا يمكن لها أن تتم دون تواصل.

ومن هنا نشأت العلاقة بين الاتِّصال والتَّربية، وأصبح يطلق عليها بالتَّواصل التربوي أو التَّواصل الصَّفي، أو التَّواصل البيداغوجي، فهي مجموع العلاقات والتَّفاعلات المتبادلة بين طرفين في سياق تعليمي، وتربوي محض، وللخوض في هذا المفهوم سنتعرَّض في هذا المبحث إلى توضيح علاقة التَّواصل التربوي بالعملية التَّعليمية-التَّعلمية، وذلك بهدف التَّضافر والتَّكامل لتحقيق الوضعية التَّعليمية-التَّعلمية، ومعرفة مدى تحقيق فاعليتها ونجاحاتها.

8- مفهوم التواصل التربوي (الصَّفي):

تعددت تعريفات الباحثين التربويين لمفهوم التَّواصل التربوي؛ حيث يُعرَّف بأنَّه: "عملية مشتركة تسعى نحو نقل وتبادل الآراء، والمعلومات، والخبرات، والتَّوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التَّعليمية، بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التَّربويَّة".¹

ويُعرَّف كذلك بأنَّه: "عملية تفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم برمز لفظية وغير لفظية وفق رسالة معينة، وفي سياق اجتماعي معين، وعبر وسط معين، بهدف تحقيق غاية أو هدف معين".²

ويوضِّح أحد الباحثين التربويين مفهوم التَّواصل التربوي بأنَّه: "عملية التَّحصيل الدَّراسي في مفهومه العام، وهي عملية يحاول المدرِّس عن طريقها اكتساب التَّلاميذ المهارات

محمد عجمي: "الإدارة المدرسية"، دار الفكر العربي للطبع والنشر، الإسكندرية-مصر، ط1، 2000، ص 115.¹

أحمد بلقيس: "تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التَّربويَّة"، معهد التربية التابع للإنروا اليونسكو، عمان-الأردن، دط، 1989، ص 12.²

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

والخبرات والمعرفة المطلوبة ويستخدم لذلك وسائل تُعينه على ذلك، مع جعل التلاميذ مشاركين بما يدور حولهم في الفصل".¹

ونشير هنا إلى أن التواصل التربوي عبارة عن "السيورة التي من خلالها يتمكن الفرد من إيصال ونقل معارفه وتجاربه إلى الآخرين، وهذا في أحسن الأحوال، والعملية التربوية والفعل التربوي هما أساسا عملية إيصال وتفاعل منحصر في مجال اجتماعي لتسهيل التدريس ونقل المعلومات، ووضع الأهداف، وطرق النجاح، وبالتالي الرفع من مستوى درجة التلاميذ في الفصل من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم في زمان ومكان محدد لتحقيق هدف تحصيلي معرفي وتعليمي تربوي".²

وعلى غرار هذه التعاريف المقدمة للتواصل التربوي بأنه عملية تفاعلية مشتركة بين المعلم والمتعلم لاكتساب الخبرة بينهما بحكم أنه: "عملية دينامية وجدلية، فإنّ المدرس والمتدريس يتناوبان على لعب دور المرسل والمستقبل، ويبقى المنهاج ذلك المكون الذي يضم المضمون (الإرسالية) والقناة التي عبرها يتم تبادل الرسائل بغرض تحقيق نتائج تعليمية".³

ونشير هنا إلى أن التواصل التربوي في ضوء المناهج التعليمية الحديثة لم يعد محصوراً في الحجرة الدراسية فحسب؛ بل أصبح مفتوحاً على المحيط الخارجي للمتعلم والحياة الاجتماعية التي يحياها، وأصبح ينظر إليها باعتبارها آلية انفتاح وتبادل وتشارك بين المدرسة وبين محيطها الاقتصادي والاجتماعي العام".⁴

انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنّ التواصل التربوي أو الصّفي هو مجموع العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين المعلم والمتعلم عبر رسائل لفظية وغير لفظية، والوسائل المعتمدة كالزّمان والمكان، والحركة الدينامية التي يتمتع بها ويتفاعل معها من خلال المثيرات والاستجابات، مما يؤدي إلى تحقيق العملية التعليمية التواصلية وإنجاحها.

محمد متولي قنديل، ورمضان سعد بدوي: "الاتصال والعلاقات الإنسانية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2005، ص 100.¹

محمد زيان حمدان: "التحصيل الدراسي"، دار التربية الحديثة، دمشق-سوريا، ط1، 1996، ص 19.²

³ أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص 62.

⁴ مصطفى محسن: "زمن التواصل تأملات نقدية في بعض الدلالات والأبعاد"، تق: أحمد فريقي، مطبعة النشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2000، ص 06.

9- مكونات التواصل التربوي (الصفي):

تعدّ عمليتي التعليم والتّعلّم الحيز المناسب لتوضيح وتجسيد العملية التعليمية التّواصلية؛ فحدث عملية التّعلّم لا بدّ من وجود من هو بحاجة إلى التّعلّم، ومن يقوم بعملية التعليم، هذا يعني أنّه لا بدّ من وجود المتعلّم والمعلّم وطريقة اتصال بينهما، حتى يتحقّق المعنى الإيجابي والصّحيح لهذه العملية التّربوية التّواصلية، وتقوم هذه الأطراف المشاركة فيها بشكل حيويّ وفعل، ومن بين هذه المكونات الأساسية للتّواصل التربويّ نذكر منها:

1.2. المعلّم:

يتمثّل في المعلّم (المدرّس) أو الموجّه التّربوي أو النّفسي، الذي يعدّ "الطرف الأوّل والمسؤول عن إرسال وتوجيه الرّسالة التّربوية، وهو الذي يقمّ الدرس، ويحاول إيصال وتوضيح الأفكار عن طريق المحاورّة والمناقشة وتثبيت الفهم في ذهن المتعلّم لينمي كفاءة المتعلّم وقدراته".¹

فالمعلّم يعدّ الموجّه والمكفّ بتهيئة المناخ، والظّروف الملائمة لتوصيلها سواء كانت مقرّرات-مناهج دراسية، محاضرات تعليمية، إشارات تقوم على أسس تربوية أو خبرات... وللمعلّم ثلاث وظائف يقوم عليها في فعل التّواصل البيداغوجي، وهي كالآتي:²

أ. الخلفية المرجعية:

يُقصد بها مجموع المعارف التي يبلغها المتعلّم، إضافة إلى القيم والقدرات والمهارات التي يعمل على تنميتها، وتحدّد هذه العملية بجملة من العناصر أهمّها: إلهام المعرفة في مجال التّخصّص، والقدرة على معرفة حاجات المتعلّمين وقدراتهم كي يساعدتهم على استغلالها بشكل أفضل في حل المشكلات اليّومية.

ب. موقف المعلّم اتجاه الآخرين:

يتحدّد موقف المعلّم اتجاه الآخرين من خلال نظرة المعلّم إلى ذاته، وإلى الصّورة التي يحملها عن المتعلّمين مع نوعية العلاقة التّواصلية بينهما.

محمد زياد حمدان: "سيكولوجية الاتّصال التربوي"، دار التربية الحديثة، دمشق-سوريا، دط، 2000، ص 12.¹

² علي تاعوينات: "التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر العاصمة، دط، 2009، ص 18.

ج. وظيفة الإرسال:

تعدّ من أهم الوظائف التواصلية؛ حيث تمثّل الأثر الذي يريد المعلّم إحداثه في المتعلّمين من خلال الأهداف التعليمية المسطرة، بالإضافة إلى معرفة المعلّم بخصائص المتعلّمين، وطرائق التدريس، وكلّ ما يتعلّق بالعملية التعليمية-التعلّمية.

2.2. المتعلّم:

يعدّ "المتعلّم أحد المكونات الرئيسة في فعل التواصل التربوي، ويتمثّل في المتعلّم الذي يتلقّى التوجيهات والإرشادات والمعلومات، ويكتسب المهارات والكفايات والقدرات؛ حيث يقوم بفكّ رموز الرسالة بهدف التواصل، وفهم معناها ومحتواها، وإدراك المعنى في إطار العمليات العقلية التي يقوم بها من خلال عملية الاتصال".¹

وللمتعلّم ثلاث وظائف أساسية تتمثّل في:²

أ. الوظيفة الانفعالية أو التأثيرية:

تهتمّ هذه الوظيفة بتأثير المتعلّم بمحتوى الخطاب التعليمي، ممّا يؤدي إلى تغيير أفكاره وسلوكاته بنوعيتها اللفظية وغير اللفظية.

ب. فك الرموز:

تقترح وظيفة فك الرموز معرفة المتعلّم بعناصر اللغة المستعملة من قبل المعلّم، وإشراكه في الخلفية المرجعية للرسالة حتى يتمكن المتعلّم من فكّ رموزه.

ج. ردود الفعل:

لا يقتصر دور المتعلّم في عملية التواصل على مجرد التلقّي؛ بل إنّّه قادر على القيام بردود أفعال مختلفة ظاهرة كانت أم خفية، لفظية أم غير لفظية، تعبّر عن مدى رفضه أو قبوله للخطاب التعليمي الذي تلقّاه المعلّم.

¹ حسني عبد الباري عصر: "الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2000، ص 07.

² علي تاعوينات: "التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر العاصمة، دط، 2009، ص 19.

3.2. الرسالة التعليمية:

يقصد بها "مجموع الحقائق العلمية التي يقدمها المعلم لمتعلميه، وتتمثل في مختلف الأنشطة كالمواد التعليمية والمهارات، وكل ما يتضمنه الدرس من المحتويات، فالرسالة هي ترجمة لما يرغب في توصيله إلى المتعلمين من أجل إنجاح عملية التواصل التربوي؛ حيث كلما كان محتوى الرسالة أكثر استجابة لحاجيات المتعلمين، كان التفاعل إيجابياً".¹

وللرسالة وظائف تقوم عليها في الفعل التربوي يمكن حصرها كالآتي:²

أ. الشفرة (الرمز):

ينتقي المعلم في الموقف التعليمي كل ما يناسب من الألفاظ، والمفردات، والتراكيب والجمال التي تتناسب مع نوع الرسالة المستعملة في الخطاب التعليمي، ومعرفة كذلك كم المعارف التي تحملها الرسالة.

ب. الشكل:

تتشرط الرسالة التعليمية على المعلم أن تكون خالية من التعقيد والغموض، لكي تصل للمتعلّم بشكل صحيح وسليم، سواءً كانت دلالة الرسالة ضمنية أو تصريحية.

2.4. المحتوى:

يقصد بالمحتوى "رسالة التواصل أو مضمون الخطاب التعليمي الذي يعتمد عليه المدرّس ليتّصل بمتعلميه، وتطور حوله نشاطات التعليم والتّعلّم، فالمحتوى وسيط بين المتعلّم ومدرسه؛ حيث يهدف هذا الأخير من خلال محتوى الرسالة إلى اكتساب المعارف والخبرات وتنمية كفاءته التعليمية".³

ويتضمّن محتوى الرسالة التربوية بُعدين، يتحدّدان في:⁴

¹ محمد زياد حمدان: "سيكولوجية الاتصال التربوي"، دار التربية الحديثة، دمشق-سوريا، دط، 2000، ص 13.

² علي تاغوينات: "التواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر العاصمة، دط، 2009، ص 19.

³ ميلود حبيبي: "الاتصال التربوي وتدرّيس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 1993، ص 76.

⁴ أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللّغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص 42 - 43.

أ. بعد مؤسّساتي:

ونقصد به القانون المنظّم، أو جملة المعايير Normes المنظمة للعلاقات الموجودة داخل القسم (الصّف)، وتتمثّل غالباً في المقرّرات، والتّوجيهات الرّسمية.

ب. بعد ذاتي:

يتمثّل في أسلوب المعلّم، وتظهر في هذا البعد شخصيته، وكيفية التّعامل مع هذا المحتوى Style من خلال إبراز الأبعاد الثقافية والاجتماعية والنّفسية. وهذان البعدان يتمثّلان في المحتوى، وطبيعة التّلاؤم بين الشّكل والمضمون.

5.2. مرجعية الرّسالة:

تتمثّل مرجعية الرّسالة في تلك "الأطر الثقافية والمعرفية والقيمية المتضمّنة في الرّسائل وفي التّبادلات الثقافية التي يتضمّنها المحتوى التّعليمي".¹

6.2. التّغذية الرّاجعة (التّغذية العكسية):

يقصد بها تلك "العملية التي تهدف إلى إجراء التّعديلات اللازمة في الوقت المناسب لتسيير العملية التّعليمية-التّعلّمية في الاتّجاه الصّحيح، وتقوم على أساس التّعرّف على الصّعوبات التي تواجه المتعلّم، ومحاولة التّغلب عليها، كما يتعرّف على نقاط القوة وتعزيزها، وتسمى تلك العملية بتصحيح المسار".²

فالتّغذية الرّاجعة عبارة عن الإجابة التي نجيب بها المستقبل عن الرّسالة التي ينقلها، إلّا أنّه يجب مراعاة في التّفكير لصياغة الرّسالة بحيث تكون مناسبة لمستوى المتعلّم، بهدف ضمان سيرها في العملية التّعليمية، وتكون على التّسلسل التّالي:

مرسل ← متلقّي تتبّعها متلقّي ← مرسل.

¹ علي تاعوينات: "التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر العاصمة، دط، 2009، ص 21.

² أحمد حسن اللّقاني، علي أحمد الجمل: "معجم المصطلحات التّربوية والمعرفية في المناهج وطرق التّدريس"، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ط1، 1999، ص 92.

وعليه يمكن القول، إنّ التَّغذية الرَّاجعة عبارة عن رصد التَّغْييرات اللُّغوية وغير اللُّغوية التي يستقبلها المتعلِّم أثناء تلقّيه للرِّسالة، والحكم على مدى تأثيرها، وتوصيلها للمحتوى التَّعليمي.

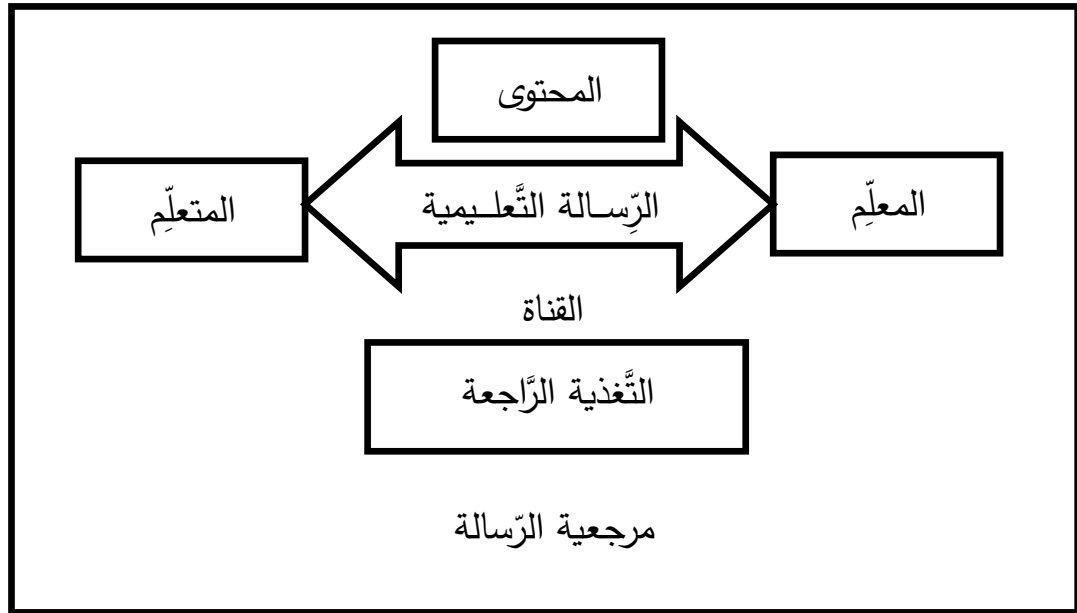
6.2. القناة:

تسمّى الوسيلة، وهي التي تمرّ من خلالها عملية الإرسال، بين المعلِّم والمتعلِّم، وتعدّ عاملاً مهماً في التَّواصل الصّفي؛ حيث تدفع المتعلِّم إلى التَّفاعل مع المعلِّم والمادّة الدراسية خاصة، فالوسيلة المستعملة هنا اللُّغة؛ من حيث كونها أصوات خاصة بالتَّدريس وليست مجرّد أصوات، ولكنّها أصوات تمثّل مصطلحات المحتوى المراد نقله إلى المتعلِّمين، ويشيع استخدامها في المادّة الدِّراسية وتسمّى بالمحتوى العلمي، أو مضمون الرِّسالة في عملية التَّواصل¹.

وعليه فالقناة تصبح مسؤولة عن الأفعال التي لها تأثير سلبي في عملية التَّواصل التربوي؛ كالتشويش مثلاً، والغموض، وانقطاع الصوت ... والصّمت.

نستنتج ممّا سبق ذكره، إنّ للتَّواصل التربوي (الصّفي) مكّونات أساسية تتفاعل مع بعضها البعض، وتسهم بكل حيوية ونشاط لتتضافر مع بعضها، باعتبار أنّ كلّ عنصر من عناصر التَّواصل التربوي مكمل للعناصر الباقية، من أجل تحقيق العملية التَّعليمية التَّواصلية وإنجاح فعاليتها في الوسط التربوي البيداغوجي، ويمكن توضيح مكّونات التَّواصل التربوي حسب التَّرسّمة التَّالية:

¹ حسني عبد الباري عمر: "الاتجاهات الحديثة لتدريس اللُّغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية"، مركز الإسكندرية للكتاب مصر، ط1، 2000، ص 18.



مخطط يوضح مكونات التواصل التربوي (الوصفي)

3. نماذج ووظائف التواصل التربوي (الوصفي):

1.3. نماذج التواصل التربوي (الوصفي):

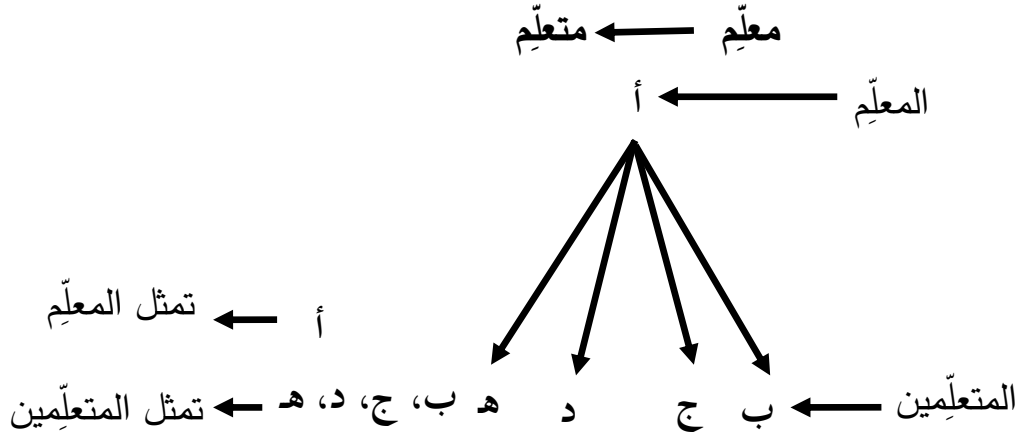
تعددت نماذج التواصل داخل الصف (القسم) الدراسي، بحيث يتمركز التواصل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبينه وبين باقي المتعلمين من جهة أخرى، فهذه النماذج يتفاعل فيها الإطار المعرفي بالوجداني، والفردى بالجماعى، وتتلخص هذه النماذج التواصلية التفاعلية في ثلاثة نماذج، وهي كالآتي:

1.1.3. نموذج التواصل الصفى التقليدي:

يتحدّد هذا "النموذج من التواصل بالطريقة التقليدية، التي تركز على تصوّر المدرّس (المعلّم) المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل، في حين يبقى المتعلّم وعاءً فارغاً. إنّ هذه

التصورات لقطبي التواصل في العملية التعليمية التقليدية تفرز تحديداً واضحاً للتواصل الصفّي¹.

وعليه يبرز دور المتعلّم في الاستجابة لأوامر المعلّم، ويظل متلقياً سلبياً، وهنا يظهر لنا التواصل الصفّي ذو اتجاه واحد، ويمكن تمثيل شكل هذا النموذج وفق الخطاطة التالية:



شكل يوضح نموذج التواصل الصفّي التقليدي

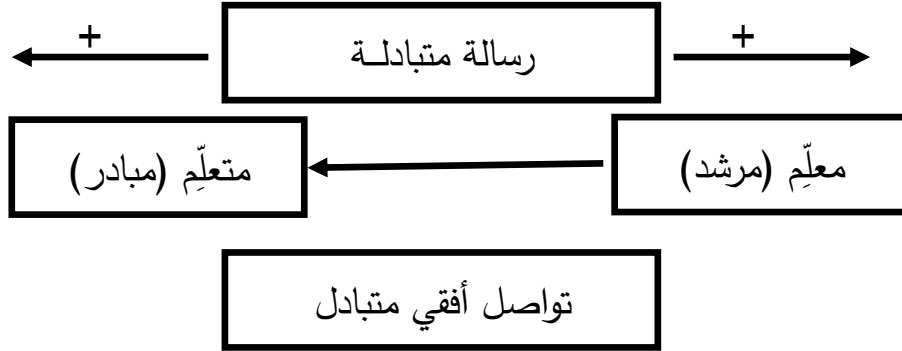
نلاحظ من خلال هذا الشكل تلك العلاقة الأسطورية العمودية في التواصل بين المعلّم والمتعلّمين، وهي علاقة في أغلبها تنبني على إعطاء الأوامر وانتظار الرّدود، ولا يسمح في أغلب الأحيان التعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات، كما لا يسمح إلا باقتراح المقترحات المرتبطة بسير العمل.

2.3.3. نموذج التواصل الصفّي الفعّال المرتكز على الفرد (المتعلّم):

يعتمد هذا النموذج على فعالية المتعلّم، وهو إفراز الطرائق الفعّالة المرتكزة على آليات التفكير، وقد انبثق هذا النموذج من المدرسة التربوية الحديثة، وذلك وفق مبدأ حرية المتعلّم وقدراته الذاتية على التعلّم؛ حيث يصبح المتعلّم محور العملية التعليمية؛ فيقوم بعلاقة تواصلية تربوية بينه وبين المعلّم من جهة، وكذلك بينه وبين باقي المتعلّمين من جهة أخرى، وهنا يحترم المعلّم رغبة المتعلّمين في التواصل والمشاركة النشطة التي تجعلهم يُسهّمون بفعالية في بناء حصيلتهم المعرفية.

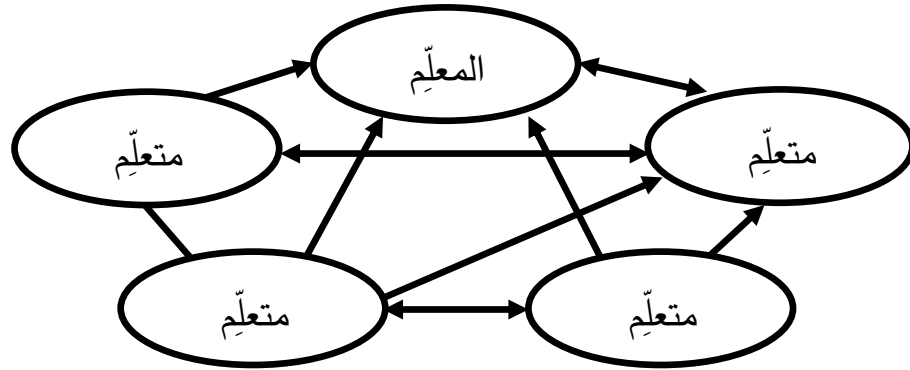
أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللّغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص39.

وعليه يصبح هذا النموذج ثنائي التعامل بين المعلم والمتعلم، فيتناوبان على دوري المرسل والمستقبل، ويمكن تمثيل هذه العلاقة التواصلية بالخطاطة التالية:



مخطط يوضح العلاقة التواصلية المتبادلة بين المعلم والمتعلم

ويمكن توضيح العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلمين في أنموذج التواصل الصفّي المرتكز على المتعلم، حسب الشكل الآتي:¹



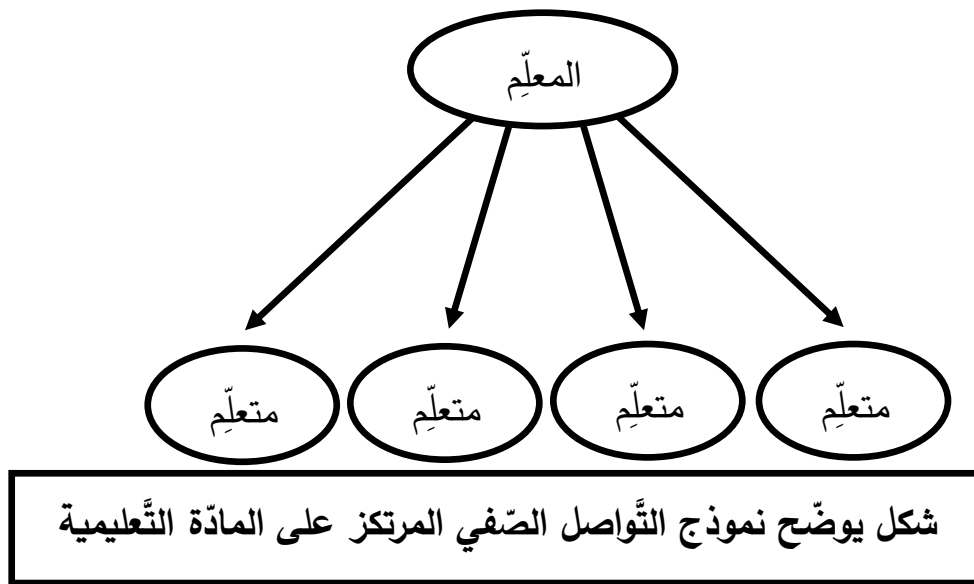
شكل يوضح نموذج التواصل الصفّي على المتعلم

نشير من خلال هذا النموذج أنّ المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، فهو يمثل حلقة وصل مستمرة بينه وبين المتعلمين، وبهذا يأخذ هذا النموذج شكلا دائريًا يتناوب فيه المعلم والمتعلم على الدور في العملية التعليمية.

أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص41.¹

3.3.3. نموذج التواصل الصفّي المرتكز على المادة التعليمية:

يعدُّ "نموذج التواصل الصفّي المرتكز على المادة التعليمية من بين النماذج الأكثر انتشاراً في المدرسة؛ حيث يركز على المتعلّم في العملية التواصلية التربوية، إلاّ أنّ حضوره يبقى سلبياً، ويكتفي بالاستجابة فقط، ويظهر دور المعلّم المالك للمعرفة وعلاقته بالمتعلّم تكون سلطويّة، فالعلاقة في هذا النموذج تكون خطيّة وثنائية الاتجاه"¹ ويمكن رسمه وفق هذا الشّكل:



من خلال هذا الشّكل الموضّح لنموذج التواصل الصفّي المرتكز على المادة التعليمية، نلاحظ أنّ المتعلّم يمثّل حامل الرّسالة التعليمية المتمثّلة في المادة الدّراسية، فالمتعلّم يقوم باستقبالها من طرف المعلّم.

ونستخلص من خلال النماذج الثلاثة المذكورة سابقاً أنّها نماذج ضرورية في التواصل الصفّي، وتمثّل جسر عبور في بناء نظام تربوي تواصلي، قادر على إنجاحه في

ميلود حبيبي: "الاتصال التربوي وتدرّس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 1993، ص 81.

العملية التعليمية؛ لأنه يؤدي إلى اكتساب المعلم والمتعلم مهارات وقدرات ذاتية، وخبرات ثقافية واجتماعية.

2.3. وظائف التواصل التربوي (الصفّي):

يسعى التواصل الصفّي إلى تحقيق مجموعة من الوظائف في العملية التعليمية – التعلمية، ومن أبرز هذه الوظائف ما سنذكره:¹

1.2.3. الوظيفة الأدائية:

تُعنى هذه الوظيفة باستعمال اللغة بوصفها أداة للتعامل مع المحيط.

2.2.3. الوظيفة الضابطة:

تمثل الوظيفة المنظمة للسلوك اللغوي، وللعلاقات بين المتعلمين؛ كالعبارات والحوار والتصرف.

3.2.3. الوظيفة التمثيلية:

تُستعمل هذه الوظيفة لتمثيل الحقائق، والأخبار، والواقع، والمعلومات كالتقارير.

4.2.3. الوظيفة التفاعلية:

يُقصد بها الوظيفة الضامنة لاستمرار العلاقات الاجتماعية، والمحافظة على بقاء التواصل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم.

5.2.3. الوظيفة التشخيصية:

يُقصد بها الوظيفة التي يستعملها المتعلم للوصول إلى المعلومات، والتعرف على محيطه المدرسي، وتظهر من خلال طرح الأسئلة؛ ليتم اكتشاف المعلومات الغامضة عنه.

6.2.3. الوظيفة التخيلية:

تُستعمل هذه الوظيفة لإبداع الصور، وخلق عوالم متخيلة كالسرد، أو القصص.

4. شروط التواصل التربوي (الصفّي):

أحمد فريقي: "التواصل التربوي واللغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص42.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتواصل التربوي

إنَّ نجاح التَّواصل التربوي في العملية التَّعليمية يتطلَّب وضع شروط لتحقيق التَّواصل داخل المنظومة التربوية بنجاحة، وخلق جوِّ التفاهم والتَّبادل مع المتعلِّمين والمعلِّمين، ونحصر هذه الشروط فيما يلي:¹

1.4. مبدأ الانسجام:

إنَّ التَّواصل الصَّفي يقتضي أن يتلقَّى المستقبل الرِّسالة ويفهمها وفق مقصدية المرسل، ولا وجود للتَّواصل إلَّا بوجود مقصدية التَّواصل؛ حيث تتجلَّى مقصدية المعلِّم في جعل المتعلِّم يشارك في الدَّرس وبناءه عن طريق الحوار، أمَّا مقصدية المتعلِّم فتتمثَّل في رغبته واعترافه بفهمه للدَّرس، وخلق التَّواصل الفعَّال بينهما.

2.4. مبدأ التَّبادل المستمر:

لإقامة تواصل فعَّال بين الأطراف، يجب التَّركيز على التَّغذية الرَّاجعة التي هي عبارة عن ضبط، وتصحيح الفارق بين الهدف المتوخَّى والآثار والنَّاتج الفعلية المتحقَّقة؛ لأنَّ التَّعليم النَّاتج يركّز على النِّشاط المتبادل بين الأطراف المشتركة، ليدرك المعلِّم مدى استيعاب المتعلِّم للرسالة وتأثيره عليها، ومعرفة نجاح التَّواصل الصَّفي أو فشله، وهذا استجابة للمتعلِّمين وردود أفعالهم اللَّفظية وغير اللَّفظية، وهنا تظهر دور التَّغذية الرَّاجعة التي تساعد المتعلِّم في الكشف عن الصَّعوبات التي تعيق نجاح التَّواصل.

3.4. مبدأ الإدراك:

إنَّ التَّواصل لا يمرُّ فقط عبر الكلمات الملفوظة أو المنطوقة، وإنَّما ينبغي الانتباه إلى ما يمكن أن يحسَّ به كلُّ طرف من أطراف العملية التَّعليمية التَّواصلية، ويمكن أن يتحدَّد مبدأ الإدراك في خمس قواعد أساسية تتمثَّل في:

أ. الوعي: La conscience: لا وجود للتَّواصل إلَّا بوجود وعي الوعي.

ب. الحرِّيَّة: La liberté

ت. التَّعبير: L'expressive

ث. التَّبادل: La réciprocité

ج. الفعاليَّة: L'efficacité

العربي اسليماني: "التَّواصل التربوي مدخل لجودة التَّربية والتَّعليم"، مطبعة الرباط، المغرب، ط1، 2005، ص 49 - 50.¹

وعليه فالتواصل التربوي يتطلب ديناميّة الكلام والكتابة، ويتجلى فيما يلي:

1. استعمال أسلوب متين وشيق يتميز بالبساطة والإيجاز.
 2. استعمال أسلوب حيّ يتميز بالحوار.
 3. استعمال البناء المنطقي.
 4. تنمية الأفكار الرئيسة عن طريق تحديد الأفكار والمحاور.
- انطلاقاً من هذه الشروط الفاعليّة في تحقيق العملية التّواصلية التّربوية، يمكن عرض هذه المبادئ في مجموعة من النّقاط كالتالي:
- ✓ أن تحتوي الرّسالة على معلومات جديدة تهتمّ بالمستقبل وتكون في مجال تخصّصه.
 - ✓ أن يكون التّواصل مزدوجاً بين المعلّم والمتعلّم؛ بحيث تتمّ عملية الاسترجاع، ويتأكّد المعلّم من المتعلّم من خلال انفعاله مع الرّسالة، عن طريق ملاحظة ردود أفعال المتعلّمين.
 - ✓ أن يكون موضوع التّواصل الصّفي من اختصاص المعلّم، وفي حدود السّلطة المخوّلة إليه.
 - ✓ شرح المعلومات، والتّعريف بالمصطلحات غير المعروفة، وذلك بمقارنتها مع ما هو معروف.

5. معيقات (عوائق) التّواصل التّربوي (الصّفي):

يعدّ التّواصل الصّفي عملية ضرورية، إلّا أنّه يمكن أن تكون هناك معيقات داخل الصّف الدّراسي، لا بدّ من معالجتها لتحقيق العملية التّواصلية التّربوية، وعليه يمكن عرض بعض معيقات التّواصل التّربوي كما يلي:¹

1.5. العوائق الفكرية:

تتعلّق العوائق الفكرية باللغة المستعملة في إرسال المعرفة المدرسيّة بين المتعلّم والمعلّم، هذه اللغة التي يمكن لها أن تفوق مستوى المتعلّم؛ لأنّ القاموس المرجعي لكلّ من المعلّم/ المتعلّم لا يكون في توافق تامّ من حيث المستوى الفكري والمعرفي.

أحمد فريقي: "التّواصل التّربوي واللّغوي - دراسة تحليلية"، تق: مصطفى محسن، مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2011، ص 43 - 44.¹

2.5. العوائق السيكولوجية:

تتعلق العوائق السيكولوجية بالمستوى العلائقي والانطباعات النفسية التي تتكوّن اتجاه الآخر، كالفكرة التي يكونها المتعلّم للمعلّم أو العكس، فهذه الانطباعات السلبية التي يحمل أفكارها المتعلّم عن المدرسة تكون سبباً في التّنافر، وهنا يقع العائق السيكولوجي في العملية التّواصلية، وكذلك التّمثّلات التي تُرسّخ في ذهن المتعلّم حول الدّراسة، أو النّظام التّعليمي، أو حول علاقة المدرسة بسوق الشّغل، هذه التّمثّلات تجعل المتعلّم عنصراً غير مساهم، وغير فعّال في العملية التّواصلية.

3.5. المعوقات المرضية:

تتجلّى المعوقات المرضية فيما يمكن أن يلحق بالحواس سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أو المتعلّم، وهذا يلحق أضراراً بالقناتين المستعملتين في إيصال الرّسالة داخل الفصل، سواء كانت القناة السّمعية الصّوتية أو المرئية البصرية، ومن بين هذه المعوقات: صعوبة نطق بعض الحروف، حدوث خلل في السّمع، ضعف البصر، أعطاب حسّية حركية...

4.5. عوائق تتعلّق بظروف الإرسال والالتقاط:

تتمثّل العوائق التي تتعلّق بظروف الإرسال في النّقاط الآتية:

- التّشوشات التي يحدثها الضّجيج داخل القسم أو خارجه، والتي تؤثر في انتقال الرّسالة.
- التّبرّات الصّوتية لكلّ من المتعلّم والمعلّم أثناء الحوار التّواصلية.
- الاكتظاظ داخل القسم الدّاخلي ممّا يكون سبباً في تعدّد شبكات التّواصل.
- بُعد المسافة بين المعلّم والمتعلّم يؤثر كثيراً على الإرسال والاستقبال، وهذا ما يزيد القناة التّواصلية تعقيداً.

وعليه يمكن القول، إنّ هذه العوائق تُعيق العملية التّعليمية التّواصلية، فيجب أخذها بعين الاعتبار، والبحث عنها، وعن أسبابها، وطرق معالجتها، وذلك بهدف تحقيق التّواصل الفعّال بين المعلّم والمتعلّم عبر الرّسالة التّعليمية.

6. دور العلاقات التّربوية التّواصلية في العملية التّعليمية - التّعلّمية:

إنَّ العلاقة التَّربوية التَّواصلية المبنية على التَّفاعل والتَّبادل بين المعلِّم والمتعلِّمين هي عملية محضة ومهمّة جدًّا؛ حيث يبرز دور هذه العلاقات في المجال التَّربوي والديداكتيكي في نماذج العلاقات التَّربوية، ومن بينها نذكر ما يلي:¹

1.6. نموذج العلاقة التَّربوية السُّلطوية:

تحتلَّ المعرفة والأفكار في هذا النَّمُودج المكانة الأولى؛ حيث يبقى المتعلِّم مجرد متلقٍّ للمعرفة، فيقوم باستيعابها وإعادة إنتاجها، وينطلق هذا النَّمُودج من علاقة المتعلِّم بمعلِّمه.

2.6. نموذج العلاقة التَّربوية اللاتوجيهية:

يأخذ المتعلِّم المكانة الأولى في العملية التَّعليمية ومحورها الأساس، وتهتمّ هذه العلاقة بالجانب الوجداني، ويصبح المتعلِّم مسؤولاً عن تربية ذاته، ويقتصر دور المعلِّم على الإرشاد والتَّوجيه، وهذا ما يساعد المتعلِّم على تنمية قدراته، ومهاراته، وكفاياته التَّواصلية.

وكذلك تنبني العلاقات التَّربوية على الاختلاف بين المعلِّم والمتعلِّمين في فكرة ما، أو في الرأي، إلّا أنَّ علاقة التَّفاهم والتَّحاور تبقى مسيطرة بدل السُّلطة، والاحتكار، والسَّيطرة. انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنَّ التَّواصل فعل ضروري في كلِّ عملية تربوية بيداغوجية، فلا بدّ من تواصل بيداغوجي؛ لأنَّه يقوم على علاقة تبادل وتفاعل، وتأثير وتأثر بين المعلِّم والمتعلِّم، يتضمَّن الوسائل التَّواصلية كالزمان والمكان، ويهدف إلى التأثير في سلوك المتعلِّمين، ويقوم التَّواصل التَّربوي على علاقة تربوية لا يمكن أن تتمّ في أحسن الظروف، إلّا إذا كانت هناك رغبة من كل عناصر الفعل التَّواصل في ربط علاقة فعّالة يعترف من خلالها بالمجهود والفعل الإيجابي في العملية التَّعليمية التَّواصلية، وهذا ما يحقِّق لنا جوَّ تواصلٍ فعّال يظفر بالعملية التَّعليمية.

¹ عبداً لكريم غريب: "المنهل التَّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والتَّكنولوجية"، مطبعة النجاح، الدار البيضاء - المغرب، ج2، 2000، ص 432.

المبحث الرابع: التواصل الصفّي في العملية التعليمية-التعلّمية.

يتّضح من خلال ما سبق ذكره، أنّ للتعليمية أهمّية بارزة في الحياة التعليمية عامّة وللتواصل الصفّي خاصّة بهدف تحقيق الأهداف المرجّوة من عمليتي التّعليم والتّعلّم، ولا وجود للتعليم دون تواصل والعكس صحيح، فيمكن عدّهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، وعليه نلخص أهمّية التّواصل الصفّي في العملية التعليمية-التعلّمية في النّقاط التّالية:

1. يعدّ الوسيلة الأساسيّة لإنجاز الدرس التّعليمي، وإنجاح العملية التّربوية التّعليمية.
2. يُساعد المعلّم على اختيار الطرائق التّعليمية التي تتناسب مع المتعلّمين، ومراعاة ظروفه التّعليمية التي يلجأ إليها.
3. يُساعد على نقل وتبادل الخبرات والثقافات بين المعلّم والمتعلّم.
4. يفسح المجال للاحتكاك بين المعلّم والمتعلّم، ويُعطي فرصة للتفكير، والاطّلاع، وتبادل الحوار والمعلومات.
5. يكتسب المهارات والمعارف من خلال تنمية روح العمل الجماعي، والمشاركة الجماعية داخل الفصل الدّراسي، ويعتمد نجاحها على مدى توافر أسس المشاركة والتّواصل التي تقوم على تضافر جميع الجهود من أجل تحقيق الأهداف¹.
6. يقيم تصوّراً لعناصر الموقف التّعليمي، وكيفية تنظيمه، واستخدامه لتعليم المتعلّمين واكتسابهم الخبرات التّعليمية اللازمة.

إسماعيل محمد دياب: "الإدارة المدرسية"، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية - مصر، ط1، 2001، ص 245.¹

7. يُساعد على معرفة الأوضاع التعليمية الرّاهنة والمشكلات التي يواجهها المتعلّمون على اختلاف مستوياتهم، وأوضاعهم النفسيّة والاجتماعيّة، وجوانب القصور في العملية ومناقشتها، ومحاولة إيجاد أنسب الحلول للارتقاء بالعملية التربويّة.
8. يُساعد المعلّمين على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي، وليس على أساس تخمينات شخصيّة.
9. تهتمّ بتوضيح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية بين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية التّواصلية، وتظهر من خلال الترابط بين كافة مقوّمات العملية التّعليميّة المتمثّلة في الأهداف والطرائق، وكذا أنشطة التّعلّم، ومصادره، ووسائله وأساليبه واستراتيجياته التّقويمية، لتحقيق التّفاعل التّواصلي.
10. توضّح أنماط المحتوى التعليمي، وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكوّن منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها بشكل تكاملي يحقّق الهدف التعليمي التّواصلي.
11. تؤدّي العملية التعليمية التّواصلية إلى مهنة التدريس بشكل صحيح وسليم، حيث يتعرّض المعلّم إلى كيفية تقديم الدّرس التعليمي، واستثمار الخبرات السّابقة للمتعلّم، وشرح المادة التعليمية، وطرح الأسئلة التعليمية، وتهيئة الفرص التربويّة للممارسة.
12. تُساعد العملية التّواصلية التعليمية في التّغذية الرّاجعة، والقيام بعملية التّعزيز والتّقويم وغيرهما في عمليتي التّعليم والتّعلّم.
13. تهتمّ بمناهج تدريس اللّغة (المحتوى/ الطّريقة/ الوسائل) بجديّة وموضوعية، مع الأخذ في الحسبان طبيعة المتعلّم في كلّ مرحلة تعليمية، وطبيعة كلّ مرحلة، دون أن تتجاهل وضعيّة اللّغة العربيّة الفصحى، وحلّ الصّعوبات، والعوائق المحيطة بهذه اللّغة سواءً في الحياة اليوميّة، أو التّعليميّة.
14. تقدّم الأهمية التعليمية التّواصلية داخل الفصل تصوّراً للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليلها وتنظيمها، واختيارها للطرائق التعليمية، وطرح الأسئلة التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة.

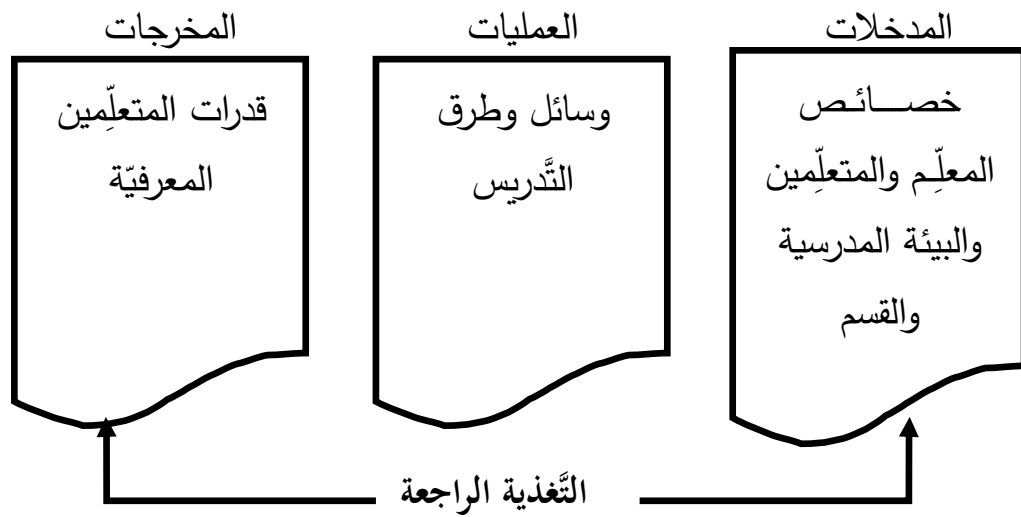
15. يهتم بتكوين مدرسي اللغة تكويناً جدياً وعلمياً، ليستوعبوا ما يحدث من تغيرات في الميادين النظرية؛ كعلم النفس التربوي، واللسانيات التواصلية، والمقاربات البيداغوجية الجديدة.

16. تعدّ عملية التّكوين، وتحديد إجراءاتها، ووسائلها، وأهدافها مسؤولية جميع أفراد القسم.

17. تخلق التّفاعل الايجابي الجيد بين التّلاميذ من جهة وبين معلّميهم من جهة ثانية على أساس الاحترام المتبادل، والتعاون المشترك في التخطيط، والتّنفيد والتّقديم.

18. تشجّع المتعلّمين على الابتكار والتّجديد فكرياً وأسلوباً، وذلك بتوفير الوقت الكافي للتّفكير، وإنتاج الحلول الفردية، واستخدام عدد وافر ومتنوّع من المواد، والوسائل التّعليمية شريطة أن تكون البيئة التّعليمية بيئة محفزة ومشجعة على البحث والتّجريب والتّحقيق العلمي، واتخاذ المبادرات الفردية، والتّنبؤ دون الشعور بالارتباك أو الخوف أو العقاب.

19. تعتمد نظاماً تربوياً يتكوّن من خطوات، وأعمال سلوكية هادفة وشاملة، تعتمد كل منها على الأخرى، وهذا النّظام يتكون من ثلاثة أجزاء، كما هي موضّحة في الشّكل الآتي:



مخطّط يوضّح مكوّنات النّظام التربوي في العملية التّعليمية

وعليه يمكن القول، إنّ هذه هي أهمّ النّقاط التي جعلت للعملية التّعليمية التّواصلية أهميتها، ولعبت دوراً هاماً في عمليتي التّعليم والتّعلّم، وأصبحت تحتلّ مكانة الصّدارة في عملية التّعليم.

من خلال دراستنا للفصل الثّاني اقتضى منا المنهج التّواصلي التّعليمي، وذلك بتحديد أهم المصطلحات الواردة عن التّعليمية وما تطرحه من قضايا متعلقة بالموضوع في شقه الثّاني الموسوم بـ"تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بالتّواصل التربوي".

بناءً على ما تقدّم ذكره، ومن خلال هذه الإطلالة الوجيزة حول التّعليمية وعلاقتها بالتّواصل التربوي يمكن القول إنّ التّعليمية علم من علوم التّربية، له قواعده ونظرياته، ويُعنى بالعملية التّعليمية التي تعدّ عملية تواصلية في الأصل؛ لأنّ بعض مميّزاتها تجعل من التّواصل ظاهرة تختلف في بعض جوانبها عن ما يمكن ملاحظته في مجالات أخرى.

وعليه فإنّ التّواصل التربوي هو ذلك التّواصل الذي يتمّ أساساً من خلاله العملية التّعليمية-التّعلّمية، هذه العملية تتأسّس في عمومها على ركائز أو مكّونات ضرورية، تتمثّل في المعلّم والمتعلّم والمعرفة وهذا ما يُعرف عنه بالمثلث الّديداكتيكي الذي يأخذ أقطاب العملية التّعليمية-التّعلّمية؛ ولا بدّ من وجود المتعلّم والمعلّم وطريقة اتصال بينهما، ويجب أن يكون عند المعلّم شيء يرغب في إخباره وإيصاله للمتعلّم، ومن ناحية أخرى يتوفّر لديه الاستعداد للتّعلّم، ومن ثمّ يقوم المعلّم بتزويد المتعلّم بنوع من التّغذية الرّاجعة حول ما قاله هذا الأخير (المتعلّم) أو اكتسبه.

إنّ التّواصل التربوي يحتلّ مكانة الصّدارة في العملية التّعليمية التّواصلية، وله أهميّة كبيرة في إنجاحها نظراً لامتلاكه للميكانيزمات التّعليمية، ويمكن استثمار التّواصل التربوي في المقاربات الجديدة (المقاربة بالكفاءات الشاملة)، وهذا ما سنتعرّض له في الفصل الثّالث من موضوع البحث، وذلك وفق نماذج تطبيقية للمرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

المبحث الأوّل: لمحة عن المقاربات البيداغوجية في المنظومة التّربوية الجزائريّة: تمهيد:

يعدّ التّعلّم عنصراً أساساً للتّمتية، فهو "يساعد على تمكين المجتمع من أسباب القوّة وتدعيم الدّول، ويُرسي أسس النّمو الاقتصادي المستدام، ويحتلّ مركز الصّدارة، لذا أولت منظمة اليونسكو للتّربية والتّعلّم أهميّة بالغة نظراً للدّور الذي تلعبه المعرفّة اليوم في بناء اقتصاديات المجتمع، ومدى تأثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية، فأدّت إلى ظهور ما يسمى بـ "اقتصاد المعرفة"، الذي أدّى إلى ظهور مجتمعات حديثة في مرحلة جديدة".¹ وعليه شهدت المنظومة التّربوية في الجزائر عدّة تغيرات ومرجعيات، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السّياسة التّربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التّعلّم في ميدان بناء الوطن بعد مرحلة التّحوّلات التي عرفتّها الجزائر في مختلف الأصعدة السّياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظراً لما تعانيه المنظومة التّربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتّعليم على أساس التّدرّس والتّكوين، وتحويل المضامين والمناهج الدّراسية، وذلك بتطبيق مشروع "المقاربة بالكفاءات" في المرحلة الابتدائية، باعتبار هذه الأخيرة مرحلة هامّة في السّياق التّعليمي للمتعلّم؛ حيث يركّز على تنميته بكونه عنصراً فعّالاً في مجتمعه، قادراً على اضطلاع الأدوار المختلفة في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسّياسية، والثّقافية.

وعلى هذا الأساس يعدّ قطاع التّعلّم في الجزائر أحد أهمّ القطاعات الحيويّة في المجتمع التي تولي لها الدّولة أهميّة بالغة من جميع النّواحي المختلفة.

ومما لا شكّ أنّ "الكثير من المربين يعلّمون أنّ التّطوّرات الحاصلة في الحقل التّربوي إنّما كانت نتيجة منطقية للتّطور العلمي والتّكنولوجي المذهل؛ حيث أثر ذلك بشكل إيجابي على التّصورات الفلسفية للتّربية، والدّراسات النّفسية، وتقنيات التّدرّس انطلاقاً من نظرة واقعية لحياة الإنسان جسّدت حاجاته المتزايدة بشكل نفعي، ولهذا فإنّ النّظرية التّربوية والنّفسية التي كانت تشكّل مبادئ التّدرّس قبل انفصال علم النّفس عن الفلسفة غير منسجمة مع النّظريات

¹ حديدان صبرينة، معدن شريفة: "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، - الجزائر، العدد 12 - فيفري 2019، ص 45.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

الجديدة التي نشأت بعد أن أصبح علم النّفس مستقلاً بنفسه عن الفلسفة؛ حيث ظهرت تأسيس مدارس علم النّفس الشهيرة، وأهمّها المدرسة السلوكية التي سيطرت على علوم التّربية، لهذا يمكن القول إنّ المقاربات التّعليمية التي تأسست قبل هذه الفترة 1898 - 1912 كانت تعتمد على خلفيات مخالفة تماماً للمقاربات التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النّفس الاجتماعي¹.

ونظراً لما تعانيه المنظومة التّربوية الجزائرية من مشكلات؛ كالتراجع الكبير في المستوى النّوعي للتّعليم على أساس المعطيات الكميّة، وما عرّفه قطاع التّربية من تسرّب وفشل، أصبح من المهمّ جداً الإسراع في تغيير أساليب التّدريس والتّكوين، وتحويل المضامين والمناهج الدراسية.

ومن هنا استمدّت الجزائر اصطلاحاتها من المقاربات التّعليمية، وذلك بتطبيق مشروع المقاربات بالكفاءات، وهي تجربة كندية، حقّقت من خلالها كندا نجاحات كبيرة في تكوين المعلّمين والمتعلّمين ومختلف القائمين على التّعليم، وعليه سنذكر أهمّ هذه المقاربات التّعليمية التي أسهمت في الإصلاح التّربوي الجزائري.

x المقاربة بالمحتويات والمضامين "Approche de connaissances":

اعتمدت هذه الطريقة في النّظام التّربوي الجزائري كمقاربة تعليمية؛ حيث أورد هذا المنهج عند "ابن خلدون" فيقول في هذا الصّدد "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً، إذا كان هذا التّدرج شيئاً فشيئاً، يلقي عليه مسائل من كلّ باب ... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ... حتى ينتهي إلى آخر الفن ... ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه إلى التّلقين، ويخرج عن الإجمال"².

فالمقاربة بالمعارف أو كما تسمّى بالمضامين والمحتويات يستعمل فيها المعلّم كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتعلّم، ومطالبتها بعد ذلك بحفظها واستظهارها، فالمتعلّم في هذه المقاربة من التّعليم غير مطالب بالمساهمة، والمشاركة في سير وإنجاز الدّرس في جميع الأنشطة التّعليمية.

¹ فائز محمد علي محمد: "بحوث في علم النّفس العام"، دار الملايين، بيروت - لبنان، ط1، 1996، ص 15.

ابن خلدون: "المقدّمة"، دار العودة، بيروت - لبنان، د ط، 2010، ص 444.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

فنتيجة هذه المقاربة أنّها "تفتقر إلى الأهداف التّربوية " **Les objectifs** **pédagogique** باعتبارها خالية من الأهداف، وتتعدى فيها الإشارة لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التّعليمية – التّعلّمية¹.

وعليه لا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى المتعلّم هدفاً في حدّ ذاته؟ لأنّ الهدف عبارة عن الغايات والمرامي التي تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلّقة بالاختبارات، والهدف الغائب في هذه المقاربة بالمعارف والمضامين هي الأهداف الإجرائية، فتركّز هذه المقاربة على عناصر أساسية متمثلة في المعلّم والمتعلّم، والطريقة، والمواد الدراسية، ونمط التّواصل بينهم، والاستظهار والحفظ، وهذه الأخيرة تسمّى بالتلقين الذي تحدّث عنه "ابن خلدون" المعروف بالتعلّم بالحفظ.

وبهذا يمكن حصر أهم ما ميّز هذه المقاربة التّعليمية في النّقاط التّالية²:

- التّركيز على المعارف النّظرية الأكاديمية.
- التّعلّم القائم على الإملاء واللفظ.
- البحث عن المعلومات وتخزينها.
- المعلّم مصدر تصنيف المعرفة.
- المعلّم مصدر أساس ونهائي في عملية التّقييم.
- الاهتمام بتقوية القدرة على الحفظ.
- التّعلّم التلقيني هو المسيطر على كلّ الأنشطة.

ونأخذ على سبيل المثال تطبيق للمقاربة بالمضامين على نشاط القراءة مثلاً في المرحلة الابتدائية تخصّص السّنة الرّابعة ابتدائي، ففي الحصّة الأولى من الدّرس، يقوم المعلّم بكتابة نص القراءة على السّبورة شرط أن يكون قصيراً، ثم يقوم بقراءته عدّة مرّات على مسامع المتعلّمين، ثم يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة النص، فيقرأه كلّ تلاميذ القسم، ويطلب منهم المعلّم حفظ النّص.

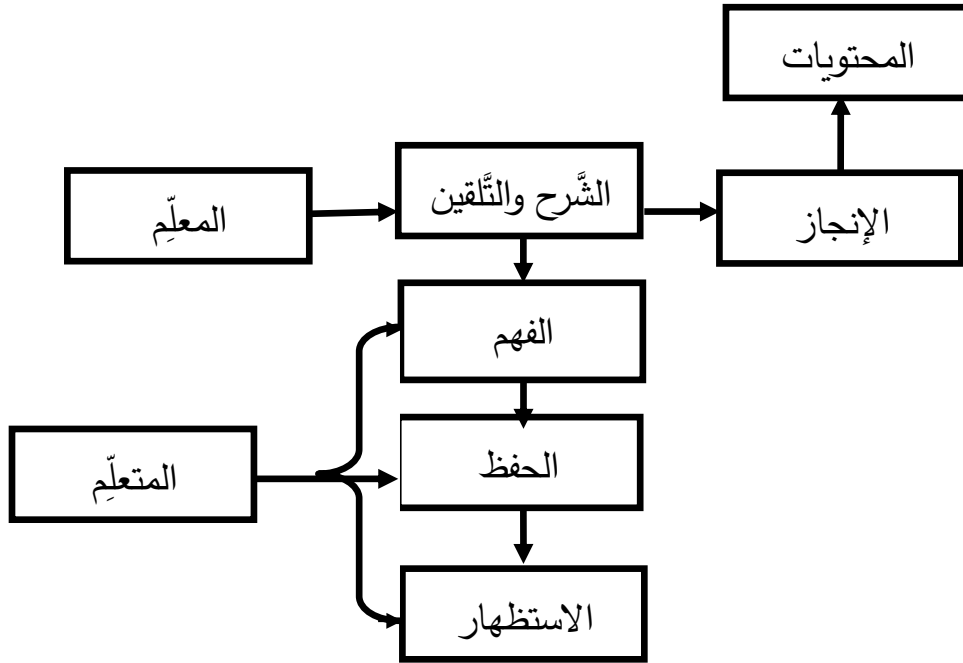
في الحصّة الثّانية يتمّ استظهار النّص من طرف المتعلّمين، فيقوم المعلّم بشرحه وشرح مفرداته، والتّركيز على مفاهيمه، واستنتاج أفكار النّص من فكرة عامّة وأفكار

محمد الدريج: "مدخل إلى علم التّدرّس - تحليل العملية التّعلّمية"، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 1992، ص 54.

خالد البصيص: "التّدرّس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف"، دار التّطوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص 12.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

جزئية، ويمكن توضيح هذا المثال التّطبيقي للمقاربة بالمخطّط الذي يوضح آليات المقاربة بالمحتويات والمضامين بالخطاطة التّالية:



مخطّط يوضّح التّدريس بالمقاربة بالمحتويات والمضامين

يوضّح هذا المخطّط سير الدّرس بالمقاربة بالمحتويات، فتركّز هذه المقاربة على المعلّم بعدّه الملّئ الأساس، والحامل لكل الطّاقات المعرفية في العملية التّعليمية، بينما المتعلّم يستقبل فقط المعلومات، ومطالب بحفظها واستظهارها له؛ لأنّ المعلّم هو من يطرح عنوان الدّرس ثم يتحدّث عن القضية المدروسة، ويقوم باستخلاص القاعدة، بينما المتعلّم موجّه للحفظ والاستظهار فقط، وهنا نلاحظ غياب الأهداف الإجرائية والتّقويم المرحلي للمتعلّم، وغيابه في التّقويم الذاتي، فالمتعلّم يستغرق في هذه المقاربة وقتاً طويلاً في الحفظ والاستظهار.

وعليه يمكن تسجيل بعض الملاحظات التي تُعيب هذه المقاربة، ويمكن توضيحها فيما يلي:

يلي: ¹

- × غياب الأهداف فهي ليست من مكوّنات العملية التّعليمية؛ حيث يقع التّركيز على الحفظ والاستظهار، فهما يعوّضان الأهداف.
- × حصر أهداف التّربية في المجال الذهني فقط.

خالد البصيص: "التّدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف"، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص 13.

- × المعرفة هي الأساس في تربية المتعلّم.
- × يترتّب عن ذلك ازدهار المناهج بالمواد الدّراسية.
- × إهمال الجوانب السيكلوجية الأخرى لدى المتعلّم.
- × يؤدّي ذلك إلى الاندماج في الحياة الوظيفية؛ لأنّ المعارف التي كانت تكدّس في ذهن المتعلّم كانت ذات طابع نظري فقط.

من خلال هذه الإطلالة الوجيزة للمقاربة بالمحتويات هي التي تجعل المحتويات التّربوية هدفها الأساس، وتهتمّ بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلّم، وتحرص على إنهاء المقرّرات الدراسية في الوقت المحدّد لها بغض النّظر عن فهم المتعلّم، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته، تعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من طرف المعلّم، والتّقليد من طرف المتعلّم المطالب بحفظ ما تلقاه، ويستخدمه في الامتحانات لينجح، وهذا ما يعيب المقاربة التّعليمية؛ لأنّ المتعلّم لا يمكنه ربط معارفه السّابقة بالمعلومات التي يتلقاها، فقرّرت المنظومة التّربوية اللّجوء إلى مقارنة أخرى قصد تجنّب هذه المساوئ التي طرأت على المقاربة بالمحتويات، واستبدالها بالمقاربة بالأهداف التي تغيّر المنهج التّعليمي من المضامين والمحتويات إلى الأهداف.

× المقاربة بالأهداف "Approche des connaissances":

تبنى النّظام التّربوي هذه المقاربة لعدة سنوات إلى نهاية سنة 2003، فالمقاربة بالأهداف تضع التّعلّم هدفاً لها بدل التّعلّم، والتّركيز على نتائج التّعلّم ينبغي أن يكون له مجموعة من السّلوكتيات المحدّدة مسبقاً والقابلة للملاحظة، فالمقصود بالأهداف في هذه المقاربة هي مجموع الغايات الأساسيّة المنشودة من المتعلّمين عند مرورهم بالخبرات التّعليمية - التّعلّمية المبنوثة في المقرّرات، تنطلق من حقيقة أنّ التّعلّم يتمّ بطريقة آليّة وفق آليّة المثير والاستجابة، وبالتالي خلق استجابات شرطية".¹

فالمقاربة بالأهداف "تركّز على أنّ التّعلّم سبب التّعلّم، وأنّ جودة التّعلّم تحدّد جودة التّعلّم، فهي بهذا تركّز على دور المعلّم أكثر من تركيزها على عمليات المعالجة التي يقوم بها المتعلّم".²

محمد الصالح الحثروني: "الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعلّم الابتدائي"، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2012، ص 105.

المرجع نفسه، ص 106.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

والجديد في هذه المقاربة أنّها تقوم بمشاركة المتعلّم في سير الدّرس، ومناقشته للمعلومات المقدّمة من طرف المعلّم، فيقوم هذا الأخير بتقسيم الدّرس إلى مراحل تعليمية تسمّى بطريقة التّقويم المرحلي، وتركّز أيضاً على الأهداف الإجرائية التي أقصتها المقاربة بالمحتويات.

وقد صنفنا هذه المقاربة ضمن التّصنيف اللّساني - المدرسة السلوكية - باعتبارها قائمة على سؤال/جواب، سؤال من طرف المعلّم والجواب من طرف المتعلّم أي - مثير واستجابة-، يصبح المعلّم مثيراً للمعلّم بسؤاله، والمتعلّم مستجيباً لسؤال المعلّم، وبعد ذلك يصبح التّقويم المرحلي (الهدف الإجرائي)؛ أي استيعاب المتعلّم مثيراً للمعلّم، حتى يمكنه أن ينطلق إلى مرحلة أخرى من مراحل الدّرس.

ونشير هنا إلى أهمّ ما ميّز هذه المقاربة:¹

- × الجمع بين النشاط التّعليمي التّعلّمي.
- × الأهداف الإجرائية تُصاغ وتحدّد من قبل المعلّم دون إشراك المتعلّم.
- × الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة.
- × ضمان عدم الابتعاد على المرامي والغايات المسطّرة.
- × وضع مجال التّقويم والتّقييم، ومصادقيته وثباته.
- × صعوبة تحديد الأهداف الإجرائية وصوغها.
- × عدم القدرة على تجسيدها تبعاً للحجم السّاعي المحدّد.

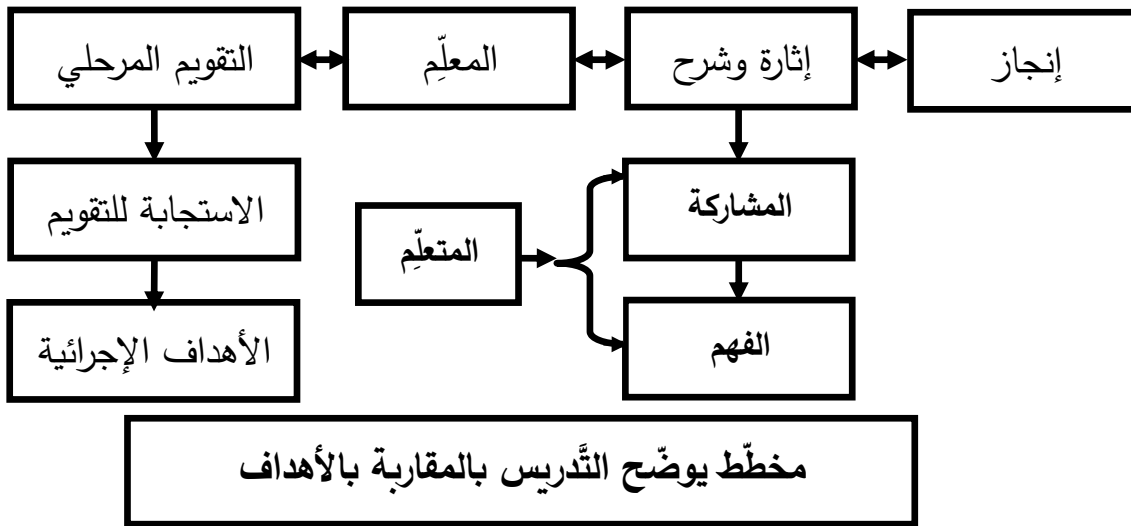
ونأخذ على سبيل المثال تطبيق المقاربة بالأهداف على نشاط الظّواهر اللّغوية في المرحلة الابتدائية، ونخصّص السنة الثالثة ابتدائي مثلاً في درس "المبتدأ والخبر"، فالمعلّم هنا لا يدخل مباشرة إلى تعريف المبتدأ والخبر، وإنّما يعطي المعلّم مثال ويكتبه على السّبورة مثلاً "الجو جميل"، ثمّ يسأل المتعلّم أولاً: هل الجملة هنا اسمية أم فعلية؟ فيجيب المتعلّم بأنّها اسمية، ثمّ يسأل هل كلمة (الجو) معرفة أم نكرة وكذلك (جميل) فيجيب المتعلّم الأولى معرفة والثّانية نكرة، بعد ذلك يسأل المعلّم المتعلّمين كيف حال الجوّ اليوم؟ فيجيبون بأنّ "الجوّ جميل". وهنا تظهر لنا المقاربة بالأهداف من خلال السّؤال والجواب؛ أي المثير والاستجابة التي تبنّت عليها أفكارها هذه المقاربة سؤال من طرف المعلّم نحو جواب من طرف

خير الدين هني: "مقاربة التّدريس بالكفاءات"، مطبعة عين البنين، الجزائر، ط1، 2005، ص 20.¹

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

المتعلّم، وثانياً دمج المتعلّم، ومشاركته الفعّالة في الدّرس، وعليه يدخل المعلّم في صلب الموضوع من خلال الشّرح والإثارة والفهم للمتعلّمين، ويعرّفهم على الظاهرة اللّغوية المدروسة بناءً على ما توصّل إليه المتعلّم من إنجاز وشرح، فهنا ينتقل المعلّم من مرحلة التّقويم المرحلي إلى مرحلة الاستجابة لهذا التّقويم، ويعرّفهم كذلك على حالات المبتدأ والخبر، ثمّ التّعريف على حالته الإعرابية، وهنا تظهر الاستجابة للتّقويم، وعليه تبرز الأهداف الإجرائية التي تخلّت عنها المقاربة بالمحتويات، وطبّقها المقاربة بالأهداف.

انطلاقاً من المثال التّطبيقي يمكن توضيح آليات المقاربة بالأهداف " **Approche par objectifs**" بالخطاطة التّالية:



يوضّح هذا المخطّط سير الدّرس بالمقاربة بالأهداف؛ حيث نلاحظ من خلال هذه الخطاطة أنّ المقاربة بالأهداف تركّز على المتعلّم في العملية التّعليمية بعدّه مشاركاً فعّالاً، عكس ما كان في المقاربة بالمضامين مجرد وعاء يتلقّى المعلومات، وعليه بالحفظ والاستظهار، أصبح المتعلّم يثير الدّرس من خلال تساؤلاته والفهم عليها، إلّا أنّه هذه المقاربة ما يلاحظ عليها أنّ المعلّم ينتظر إجابات المتعلّمين؛ حيث هذه الإجابات تكون افتراضية، فالمعلّم يصوغ أسئلته وي طرحها ويفترض إجابات محدّدة من طرف المتعلّمين، فلو كانت إجابات المتعلّمين على عكس ما يفترض المعلّم، فلا يمكنه إكمال درسه، وهنا يضطر إلى تلقين المتعلّم للمعلومات، وفي هذه الحالة يضيع الوقت في العملية التّعليمية، وهذا ما يُعيب المقاربة بالأهداف، وهي افتقارها لمرحلة التّقويم الشّامل.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

وعليه فالمقاربة بالأهداف تركّز على التّعلّم بدلاً من التّعلّم باعتبار أنّ المتعلّم يكتسب مهارات ومعارف وقدرات جديدة، والمعلّم يركّز فيها على المعرفة (المادّة العلمية) ولا يهتمّ بالمستويات الأخرى كالبرامج، فالمعلّم يعتمد في هذه المقاربة على المشاركة الجماعية لا المشاركة الفردية.

وعلى هذا الأساس يمكن تسجيل بعض الملاحظات التي تُعيب المقاربة بالأهداف في العملية التّعليمية، ونوردها فيما يلي:

♦ إنّ افتراض تحقيق مجموعة من الأهداف الصّغيرة المحدّدة بكيفية إجرائية يقود في مرحلة من المراحل إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامّة، وافتراض يحتاج إلى مراجعة، وإعادة نظر؛ لأنّ الافتراض الصّحيح يتوقّف أساساً على مدى استمرار الصّلة بين الهدف العام، ومجموعة الأهداف الإجرائية المرتبطة به.

♦ إنّ الجمع بين المعرّفة "**savoir**"، والمعرّفة الأدائية **Faire le savoir**، ومعرفة الكينونة **savoir être** جمع دينامي لا يقبل التّجزئ، ومن ثمّ فالعمل بالأهداف الإجرائية لا يضمن دائماً هذه الصّلة.

♦ إنّ الفعل التّعليمي الممارس داخل الفصل الدّراسي نشاط تفاعليّ مفتوح على الدّوام وعلى المبادرة والفعالية، وبالتالي فإنّ أيّ محاولة تقنين هذا النّشاط وتقييده بضوابط قد تقلّص من فرص الإبداع.

♦ صعوبة تحقيق التّناغم والتّسيق بين المواد التّعليمية أفقياً وعمودياً.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ المقاربة بالأهداف تضع التّعلّم هدفاً لها بدل التّعلّم والتركيز على نتائج التّعلّم باعتباره مشاركاً فعّالاً في العملية التّعليمية – التّعلّمية بعدما كان المتعلّم يتلقّى ويقلّد ويحفظ، أصبح يتعلّم ويفهم ويشارك ما تعلّمه، ويجسّده في سلوك تعليمي لكنّه لا يحوّلّه إلى سلوك اجتماعي؛ حيث لا يستطيع دمج المعارف والتّحكم في المكتسبات، ورغم تحسّن عملية تخطيط التّدريس والتّقويم لعمل المتعلّمين وسلوكياتهم؛ إلّا أنّها تبنت أهدافها، فأدّى بها إلى صعوبة صياغة جميع أهدافها، وفقدان الهدف العامّ وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة وأجزاء الأهداف، وبقي الاهتمام بالمعارف فقط؛ لأنّ السلوكيات المكتسبة تكون متواجدة في القسم، وعندما يخرج المتعلّم إلى المجتمع يترك كل مكتسباته التّعليمية في حجرة الدّرس.

1. المقاربة بالكفاءات "Approche par compétence":

مسّ "الإصلاح التّربوي المرسوم الرّئاسي رقم 101-2000 المؤرّخ في 09 مايو 2000، الإصلاح الثّاني من نوعه بعد الإصلاح التّربوي العميق خلال السّبعينيات، وتعليم اللّغة العربيّة يتبنّى المقاربة الجديدة المتمثّلة في المقاربة بالكفاءات "Approche par compétence".¹

ويهدف هذه الإصلاح في المنظومة التّربوية إلى تحديث مقاصد وغايات التّعلّم بجعلها أكثر انسجاماً مع حاجات الأفراد والمجتمع، وذلك لتحقيق وتكوين المتعلّمين وتثقيفهم بشكل أنجح.

وعليه أصبحت مهمّة المنظومة التّربوية تهتمّ بمكتسبات تكوين المعلّمين ليصبحوا قادرين على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامّة والوظيفة، وتنمية الكفاءات في قطاع التّعلّم. وبهذا تشكّل الكفاءات مهمّة ضرورية للمتعلّمين في عمليتي التّعلّم والتّعلّم، ومقاربة بيداغوجية ملائمة، ممّا جعل المنظومة التّربوية الجزائرية تتبناها في مناهجها التّعليمية، وتعمل على بلورة الكفاءات المراد اكتسابها للمتعلّمين.

وتعرّف بأنّها "بيداغوجية وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة".²

فالمقاربة بالكفاءات "تتبنّى أسسا جديدة، وطرائق تعليمية متميزة؛ حيث وضعت المتعلّم مركز سيرورة التّعلّم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التّنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات المتعلّم من أجل اكتسابه لكفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التّقويم وتدارك الأخطاء أثناء عملية التّعلّم وعلاجها بصورة فوريّة".³

وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الابتدائي: "الوثيقة المرفقة لمناهج السّنة الثالثة ابتدائي"، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص 19.

فريد حاجي: "بيداغوجيا التّدرّيس بالكفاءات - الأبعاد و المتطلبات"، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، د ط، 2005، ص 10.

وزارة التربية الوطنية: "مخطط العمل لتتفيذ اصطلاحات المنظومة التّربوية"، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، أكتوبر 2003، ص 15.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

فالمقاربة بالكفاءات تضمن مجموعة من المعايير التي تمثل معايير جودة التّدرّيس

نذكر منها: ¹

• معايير عامّة:

1. تنتسب إلى مدخل تدريسي معتمد.
2. تستند طرقها إلى عمليات اختيار وانتقاء، وصياغة، وتنظيم، وعرض المعلومات.
3. تتحدّد فنيّاتها، وإجراءاتها، وتنوّعها.
4. تستخدم استراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات، ووسائل طرق التّدرّيس.
5. تتحدّد مداخلها، وطرقها، وفنيّاتها، وإجراءاتها، وأساليبها، ووسائلها، في ضوء أهداف الموقف التّعليمي.

• معايير تتّصل بمكونات الموقف التّعليمي:

1. يستند إلى التّمكن من المادة المتعلّمة.
2. يستند إلى التّمكن من طبيعة المادة المتعلّمة.
3. يستخدم وسائل، وأساليب تكنولوجيا التّعلّم المعاصر.
4. يستند إلى التّمكن من طبائع المتعلّمين وخصائصهم.
5. يستخدم إجراءات وفنيّات تدريسيّة شائعة وجذابة.

• معايير تتّصل بإجراءات التّدرّيس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً:

1. يقوم على خطة مسجّلة بأدائه للأهداف منتهية بختام الموقف التّعليمي.
2. يعتمد على التّخطيط المنطقي لخرائط الحقائق، والمفاهيم، والتّعميمات في المادة المتعلّمة.
3. يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائية المصاحبة والموجّهة نحو تحقيق الأهداف.
4. يتّسم بوضوح اللّغة وبساطتها، وبالصّوت الواضح الممّثل للمعنى، والمؤكّد للدّلالة.
5. يستغل الوقت بكفاءة، ويحرص على التّلخيص والتّجميع، والتّركيز، والتّجديد في نهاية الموقف التّعليمي.
6. يهتمّ بالتّغذية الرّاجعة، وتنميّة الاتجاهات، والتّحفيز المرغوب.

محمود كامل حسن الناقة: "طرق التّدرّيس"، مجلة رؤية مستقبلية لمسار التّعلّم العام الإسلامي، السودان، العدد 12، أبريل 2006، ص 27.¹

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

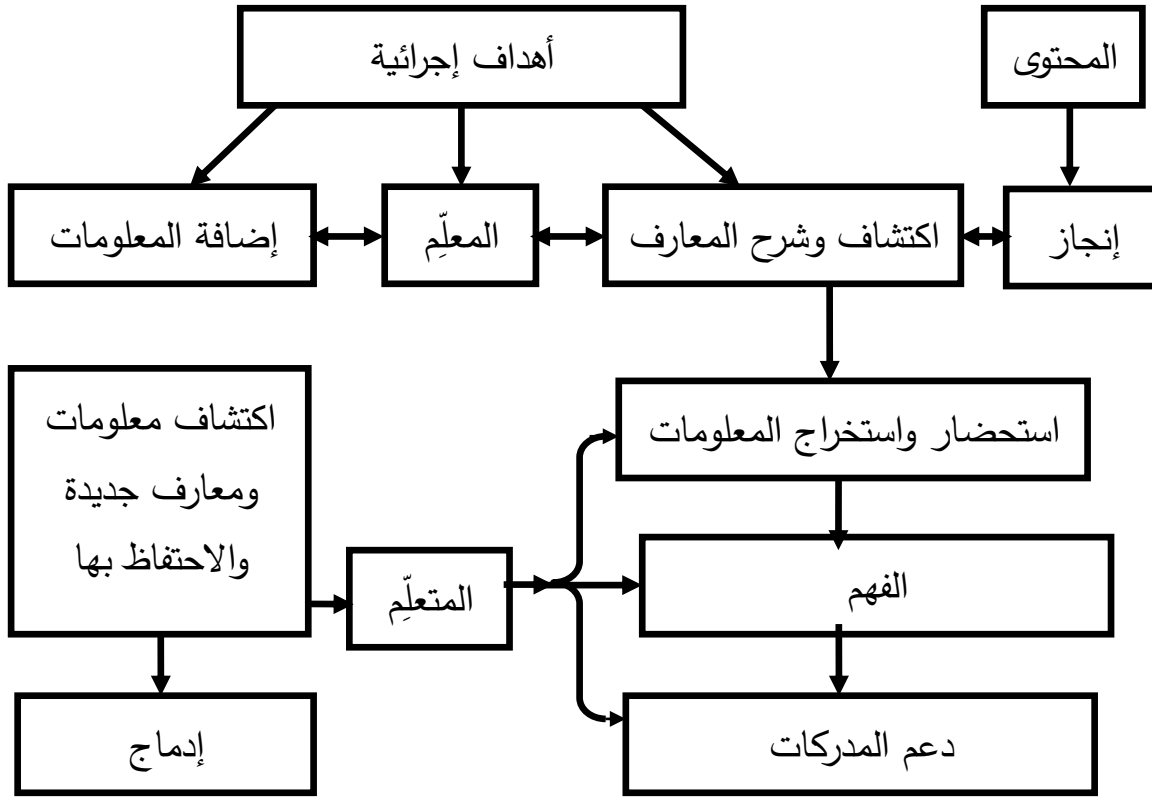
7. يركز على المتعلّمين بالمشاركة، والمناقشة، والحوار، وطرح الأسئلة، واكتساب المهارات والقدرات اللّغوية.

8. يتضمّن وسائل وأساليب تقويم الموقف التّعليمي بنائياً ونهائياً، ممّا يساعد المتعلّمين على تحسين التّعلّم وتطويره من خلال الممارسة والتّطبيق.

وعليه نأخذ على سبيل المثال تطبيقاً للمقاربة بالكفاءات على نشاط الظواهر النّحوية للسنة الخامسة ابتدائي المتمثل في درس "الحال"، فالمعلّم هنا يقوم باستحضار مجموعة من الأمثلة يكتبها على السبورة، ويكتب بلون مغاير الكلمة الموجود فيها الحال، علماً أنّ المتعلّمين أخذوا في الحصّة السّابقة درس "الصّفة"، فالمعلّم هنا أوّل ما يفعله معرفة مخزون المتعلّمين المعرفي للدّرس السّابق "الصّفة"، ويراجع معهم هذا الدّرس، ويذكّرهم بالحالات التي تطرّقا إليها، بعد ذلك يدخلوا إلى الدّرس المراد تعلّمه، فيقوم المعلّم بقراءة الأمثلة، ويطلب من المتعلّمين قراءتها أكثر من مرّة، بعد ذلك يقوم المعلّم بانجاز الدرس من خلال محتوى المنهج والكتاب المدرسي، ويطلب من المتعلّمين شرح الأمثلة، وفهمها، ودعمها، وإدراكها جيداً فالمعلّم هنا يبقى موجّهاً ومرشداً فقط، والمتعلّمين هم من يقوموا بانجاز الدّرس، ويتدخّل المعلّم في بعض الحالات إذا تعرّس على المتعلّمين الفهم، فيزوّدهم ببعض المعارف والمعلومات وهنا المتعلّم يدمج ما تعلّمه من هذه الأمثلة حول "الحال" وما أخذه من معلّمه، فيصبح المتعلّم مشاركاً فعّالاً في العملية التّعليمية-التّعلّمية، ومدمجاً في اكتساب معارفه وقدراته ويقتصر الوقت، وهنا تظهر لنا المقاربة بالكفاءات من خلال مؤشّرات الدّرس المتمثلة في الشرح، واستحضار المعارف والفهم، ودعم المدركات، وإضافة المعلومات للمتعلّمين، وكلّ هذا يدخل في سياق بيداغوجي يسمّى بـ (تربوية الإدماج) **Pédagogie (D'intégration)** ويعنى "بالربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة في مجال معيّن، أو في مجالات عديدة، فهو توزيع مرن يساعد على تنوّع المواد في قسم دراسي بشرط أن يراعي قدرات وحاجات المتعلّمين".¹

انطلاقاً من المثال التّطبيقي يمكن توضيح آليات المقاربة بالكفاءات " **Approche par compétence**" بالخطاطة التّالية:

محمد الصالح الحثروني: "الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي"، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2012، ص 62.



مخطط يوضّح التّدريس بالمقاربة بالكفاءات

يوضّح هذا المخطط يوضّح التّدريس بالمقاربة بالكفاءات من خلال هذه الخطاطة أنّ المقاربة بالكفاءات منهج جديد يختلف عن المقاربتين السّابقتين (المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف) ويهدف إلى تنمية المتعلّمين، وتثبيت كفاءاتهم وتعطي دوراً فعّالاً لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فمثلاً المعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يعدّ منشطاً ومنظماً وليس ملقّناً، ويعمل على تسهيل عمليتي التّعلّم والتّعلّم، ويتابع باستمرار المتعلّم ويراقبه في طريقة اكتساب معارفه ومفاهيمه الجديدة، أمّا المتعلّم فهو محور العملية التّعليمية، ومشارك فعّال ومسؤول عن التّقدّم الذي يُحرّزه، ويسهم في تحديد مساره التّعلّمي ويثمن تجربته التّعليمية.

فهذه المقاربة تضيف معلومات إلى المتعلّمين؛ حيث الكفاءات تكون فيها فردية، وتبني منهجاً دراسياً مدرّكاً، إلّا أنّه ما يعاب على هذه المقاربة عامل الوقت، إذ يُستغرق وقت كبير في اكتشاف الخبرات الفردية للمتعلّمين، ويعدّ هذا الوقت في القطاع التّربوي وقتاً ضائعاً لأنّ المعلّم مطالب بإنهاء البرنامج الدراسي المكلف به.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

وعليه فالمقاربة بالكفاءات يمكن اعتبارها منهج لسانيّ وتركز فيه على المنهج التّواصليّ بين المعلّم والمتعلّم.

وعلى هذا الأساس يمكن تسجيل بعض الملاحظات على المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- × اعتبارها مقاربة متكاملة، مبنية على مناهج شاملة لجميع جوانب المعرفة، وشخصية المتعلّم.

- × مقاربة ذات توجيه مستقبلي، بانتهاج مسعى استشرافي لمنظور مستقبلي، من أجل تصوّر وإقامة مدرسة متجدّدة، ومكتيفة مع المقررات البيداغوجية.
- × اعتبارها مقاربة متدرجة ضمن المسار العلمي، والمنطقي، والبيداغوجي.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ المقاربة بالكفاءات تعدّ بيداغوجية فعّالة، تجعل العلاقة بين المعلّم والمتعلّم في تواصلية تفاعلية، وتسمح للمتعلمين بتنمية قدراتهم واكتساب معارفهم، ويقوم بتنشيطها من خلال الوضعيات المشكّلة، والتّركيز على استغلال الوقت المناسب من أجل حلّ إشكال اتّخاذ القرارات، والوصول إلى التّفاعل المستمرّ بين المعلّم والمتعلّم في ظلّ العملية التّعليمية – التّعلّمية.

ونستخلص في الأخير أنّ الجوائر تبنت ثلاث مقاربات تعليمية وطبقتها في منظومتها التّربوية المتمثلة في المقاربات بالمحتويات أو المضامين، والمقاربة بالأهداف، ثم المقاربة بالكفاءات، ولكلّ واحدة من هذه المقاربات أسسها ومبادئها التي تقوم عليها، إلّا أنّه كان هناك قصور في تطبيقاتها على المناهج التّعليمية.

وعليه يمكن إجراء مقارنة بين هذه المقاربات البيداغوجية الثلاثة في الجدول الآتي:

التّدرّيس بالمقاربة بالمضامين والمحتويات	التّدرّيس بالمقاربة بالأهداف	التّدرّيس بالمقاربة بالكفاءات	البرنامج
مبنية على المحتويات اللازمة والمضامين لمستوى معين، وتحديد نشاط معين، والمحتوى	مبنية على الهدف وهو التّعلّم بدل التّعلّم، وتركز على نتائج المتعلّم، والهدف هو المعيار.	مبنية على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلّم بتحديد المستوى،	

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

الطريقة	هو المعيار.	والكفاءة هي المعيار.
الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي طريقة التّعميم، أي كلّ المتعلّمين في مستوى واحد وفي قالب واحد، باعتبار أنّ درجة التّضج لدى المتعلّم واحدة، ومسلك تعليمي واحد.	الطريقة المعتمدة هي تركيز المتعلّم على المعرفة، ولا يهتمّ بالمستويات الأخرى، ويعتمد على المشاركة الجماعية لا الفردية.	الطريقة البيداغوجية هي طريقة الفروقات الفردية؛ أي كلّ متعلّم له فروقاته الفردية عن متعلّم آخر. فالمعلّم هنا يراعي هذه الفروق الفردية للمتعلّمين.
الأهداف و الإجراءات	الاعتماد على التّقييم المعياري والتّحصيلي والاهتمام بالمعارف والمحتويات، غياب الأهداف الإجرائية والتّقييم المرحلي للمتعلّم.	الاعتماد على التّقييم كعنصر مهمّ في العملية التّعليمية، والاهتمام بكفاءات المعلّم والمتعلّم وتوظيف هذه الكفاءات في مواقف وظيفية تعليمية.
المعلّم	يعدّ المعلّم في المقاربة بالمحتويات مجرّد ملقّن وشارح، يزود المتعلّم بالمعارف العديدة دون إشراكه في اكتسابها، فهي مبنية على منطق التّعلّم والتّلقين، يركّز على كمّية المعلومات والمعارف التي يقدّمها	يعدّ المعلّم في المقاربة بالأهداف مثير وشارح، يزود المتعلّم بالمعارف العديدة، والتّركيز على المتعلّم وإشراكه في العملية التّعليمية - التّعلّمية، واكتسابه للمعلومات المقدّمة، فهي مبنية على منطق
		يعدّ المعلّم في المقاربة بالكفاءات مستكشف وشارح، يستخرج من المتعلّم كفاءاته في عملية الإدماج، فهي مبنية على منطق التّعلّم، واعتبارها مجموع التّعليمات التي يكتسبها المتعلّم من خلال تطبيقها في

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

المعلّم.	التّعلّم، فالمعلّم يركّز على المعرفة، ويهتمّ بالمشاركة الجماعية لا الفردية.	عمليات التّعلّم والتّعلّم، فالمعلّم هنا مجرد موجه ومساعد لتجاوز العقبات.
المتعلّم	يعدّ المتعلّم في المقاربة بالمحتويات مستقبل سلبي؛ حيث نجده يأخذ كلّ ما أعطي له من طرف المعلّم دون وعي أو مشاركة في العملية التّعليمية - التّعلّمية والاهتمام بالحفظ والاستظهار.	يعدّ المتعلّم في المقاربة بالكفاءات محور العملية التّعليمية - التّعلّمية باعتباره يمارس وينجح ويكتسب ويجرب ويحقّق في المعلومات، فبهذا فهو يستحضر معارفه السابقة ليوظّفها في اكتساب المعارف الجديدة، ويبني عليها مهاراته و قدراته.
مزاياها	تزويد المتعلّم بالكم الهائل من المعلومات والمعارف في العملية التّعليمية - التّعلّمية.	مشاركة المتعلّم وإثارته من طرف المعلّم من خلال المثير والاستجابة (سؤال/جواب) تنمي العملية التّعليمية - التّعلّمية.
عيوبها	- التّركيز على الحفظ والاستظهار. - حصر أهداف التّربية في المجال الذهني	- الاعتماد على المثير والاستجابة. - التّقويم من طرف المتعلّم لن يكون عامّاً،
		- يضيع الوقت كثيراً باعتباره عامل مهمّ في العملية التّعليمية - التّعلّمية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

فقط.	بل يعتمد على الآلية	- عدم مساهمة المناهج
- يفقد المعلّم فيها روح الإبداع والمبادرة.	(المثير / الاستجابة).	التعليمية للفروق الفردية للمتعلّمين.
- إهمال الجوانب السيكلوجية عند المتعلّم.	- عدم مراعاة الوقت والحجم السّاعي المحدّد.	- استغراق وقت طويل في اكتشاف الخبرات والمهارات، والقدرات.
- المتعلّم لا يمكن ربط معارفه السّابقة بالمعلومات التي يتلقّاها.	- صعوبة تحقيق التّناغم والتّنسّق بين الموادّ التعليمية.	
- غياب الأهداف باعتبارها ليست من مكونات العملية التعليمية - التّعلّمية.	- صعوبة الجمع بين المعرفة بأنواعها الأدائيّة والكيّونية.	

يتّضح لنا من خلال ما تمّ عرضه في هذا المبحث الموسوم بـ "لمحة عن التّعليم الابتدائي في المنظومة التربوية الجزائرية" أنّ التّعليم الابتدائي يعدّ القاعدة التي يرتكز على إعدادها المتعلّمون لمراحل حياتهم، وتشمل أبناء الأمة وتعمل على تزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات، فهي مرحلة تؤسّس لجميع مراحل التّعليم اللاحقة؛ حيث يبلغ سن المتعلّم في هذه المرحلة خمس سنوات نظراً لما له من أهميّة وأهداف وخصائص يميّز بها، فالتعليم الابتدائي يقوم بوظيفة تعليمية تربوية اجتماعية لا تحقّق أهدافها وخصائصها إلّا بتفاعل وتشارك العناصر التعليمية التّواصلية من أجل تحقيق الانسجام والتّلاحم فيما بينها، فالمعلّم إذا أحسن إعداد نفسه بيداغوجياً وتربوياً، وركّز في تدريسه على قدرات وكفاءات المتعلّمين، فأكد سيؤدّي ذلك إلى نجاح العملية التعليمية - التّعلّمية.

إلّا أنّه ما يُلاحظ في التّعليم الابتدائي والمنظومة التربوية الجزائرية أنّهما قد شهدا مرجعيات عديدة أعطتهما أهميّة بالغة، وكانت على فترات زمنية متعاقبة تمثّلت في ثلاث

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

مقاربات تعليمية، منها المقاربة بالمحتويات والمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، وسنركّز على هذه الأخيرة باعتبارها مقاربة جديدة للمناهج، تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية، وبعدها مقاربة لسانية تواصلية من خلال التّبادل والتّفاعل المستمر بين المعلّم والمتعلّم، وترتكز على منهجية تعليمية تقييمية حديثة، تتواءم مع متطلبات المنظومة التّربوية الجزائرية، وهذا ما سنحاول التّركيز عليه في المبحث الثاني من خلال تطبيقاتها على مراحل التّعليم الابتدائي.

المبحث الثاني: إستراتيجية تدريس المقاربة بالكفاءة الشاملة في تعليمية اللّغة العربية.

• تمهيد:

عرفت المدرسة الجزائرية كغيرها من مدارس العالم اهتماماً بالغاً من قبل الجهات الوصية؛ لأنّ مسألة التّغيير والتّجديد أصبحت ضرورة تقتضيها التّحولات والمستجدات، خاصّة مع دخول العالم الألفية الثالثة، وباعتبار المدرسة أولى المجالات التي توجّه إليها جهود التّغيير في ظلّ هذا العالم المتغير، دأب القائمون على شؤون المنظومة التّربوية في بلادنا على إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج، والمقررات الدراسية.

وعليه فإنّ تحسين عمليتي التّعليم والتّعلّم يتطلّب الخروج من الجمود التّعليمي القائم بالتلقين واستظهار المعلومات، واسترجاعها إلى حيوية التّعلّم الناتج عن المكتشفات والبحث والوصول إلى حلّ مشكلات، واكتساب الكفاءات والمهارات اللازمة.

وفي السّياق ذاته فإحداث تطوير نوعي في المناهج التّعليمية؛ من حيث الأهداف والمحتويات، والوسائط المتنوعة، وتوظيف كلّ ما وصل إليه التّقدّم العلمي الهائل في مجال التّكنولوجيا الحديثة، بغية الوصول إلى الإصلاح الشامل للمناهج.

وفي خضمّ هذا السّياق أدخلت وزارة التّربية الوطنية إصلاحات على المناهج والبرامج التّعليمية لتظهر في حلة جديدة تسمّى **بالجيل الثاني**، وهو آخر ما اعتمد من التّدريس بالكفاءات، والتي تسمّى **بالكفاءة الشاملة**، لتطبيق مسعى إصلاح المدرسة الجزائرية وأولى الإصلاحات انطلقت تحديداً في سنة 2016؛ حيث ركّز الإصلاح في هذه العام على السّنوات الأولى والثانية ابتدائي باعتبارهما الرّكيزة الرّئيسة في بناء الهرم التّربوي، في حين استفادت

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

السنوات الثالثة والرابعة ابتدائيّ سنة 2017 مع مرسوم الدّخول المدرسي، فيما استفادة السّنة الخامسة ابتدائي من السّنة الدراسية 2018 من المناهج الجديدة.

فمن خلال "الوثائق المرجعية الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة تمّ تبني المقاربة بالكفاءة الشاملة كأساس لبناء المناهج الجديدة، فهي تصوّر جديد في العملية التّعليمية - التّعلّمية، يهدف إلى جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية-التّعلّمية وإلى تفعيل الفعل التّربوي بناءً على منطق التّعلّم والتّعلّم الذي يولي أهميّة قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات، ولا يزال هذا النّموذج مسار دراسات وأبحاث يقوم بها المتخصّصون داخل الوطن وخارجه لجعله أكثر سهولة وواقعية على مستوى التّنفيذ والرّفيع من مستوى القدرات والكفاءات لدى المتعلّمين، وتحقيق النّجاعة والفعاليّة للمنظومة التّربوية".¹

وعليه فالمدرسة الجزائريّة لا تزال سارية المفعول بمناهج الجيل الثّاني، وهذا ما سنحاول التّفصيل فيه بالمقاربة بالكفاءات بالكفاءة الشاملة.

✓ مفهوم المقاربة بالكفاءة الشاملة (الجيل الثّاني):

تمّ تطبيق المقاربة بالكفاءة الشاملة في المدرسة الابتدائية الجزائرية في الموسم الدراسي 2016 - 2017 وشرعت المنظومة التّربوية بالعمل بها؛ حيث شملت الطّور الأوّل (السنة الأولى والثانية ابتدائي) ولم تشمل جميع المستويات إلّا بعد هذا الموسم الدّراسي، ولقد اتخذت وزارة التّربية الوطنيّة إجراءً عملياً بخصوص المناهج، فانتهجت العمل بالمناهج الخاصة بالمقاربات بالكفاءات، ويرجع ذلك للعوائق التي واجهتها المنظومة ككثافة البرامج، وضعف تكوين المعلّمين، واكتظاظ الأقسام، وغيرها من الصّعوبات التي ذكرناها بالتّفصيل سابقاً.

حيث دعت المنظومة التّربوية (وزارة التّربية الوطنيّة) إلى تغيير هذه المناهج بمناهج جديدة أطلق عليها "بمناهج الجيل الثّاني" والتي سمّيت "المقاربة بالكفاءة الشاملة" أو ما يصطلح عليها "بالمقاربة الاجتماعية الثقافية"

¹ محمد شرقي: "مقاربة بيداغوجية من تفكير النّعلّم إلى تعلّم التّفكير - دراسة سوسيولوجية"، دار النشر والتوزيع، إفريقيا الشرق الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2000، ص 32.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

انطلاقاً من هنا يمكن تعريفها المقاربة بالكفاءة الشاملة بأنّها "مقاربة جديدة تهدف إلى جعل المعارف النظريّة سلوكيات ملموسة، عن طريق استغلال كلّ نقاط الالتقاط بين المواد، وجعلها مستكملة وموجودة؛ لتشكّل كفاءة مستهدفة".¹

وفي السّياق نفسه يورد "عبد العزيز براج" مثلاً عن المقاربة الجديدة بقوله: "كيف يمكن الاستفادة من مادّة مجردة كالرياضيات والتّعامل بها في حلّ المشكلات؟ وتوصّل إلى أنّه يجب تنظيم المادة، وتغيير أساليب تناولها؛ لتصبح وسيلة لبناء التّعلّات، ومعرفة كيفية توظيفها".² يتّضح جليّاً أنّ المقاربة بالكفاءة الشاملة تركّز على طرح المكتسبات، وتنمية القيم والسلوكيات، ويبني المعلّم من خلالها معارفه بنفسه، فيركّز على السيّورة الذهنية التي تؤدّي إلى نتائج واضحة للتعلّم، وبهذا يصبح المتعلّم مسؤولاً عن نفسه، ويتمكّن من حلّ مشاكله من خلال استخدام معارفه ومكتسباته التي استخلصها من تقاطع حلّ المواد التّعليمية.

يُستنتج مما قيل سابقاً أنّ المقاربة الاجتماعية الثقافية، أو المقاربة بالكفاءة الشاملة تركّز على كيفية تعلّم الأفراد، وتوكّد على أنّ الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتتضمّن البيئة الاجتماعية للمتعلّم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلّم بما فيهم المعلّم، وتهدف هذه المقاربة إلى استقلالية التعلّم، وتدفع المتعلّم إلى اكتساب كفاءته ومعارفه من خلال ترتيب أفكاره، وتحليلها تحليلًا اجتماعيًا واهتمامها بالتعلّم التعاوني.

وعليه يمكن حصر بعض المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءة الشاملة (المقاربة الاجتماعية والثقافية) كالآتي:³

1. تعلّم الأفراد كمجموعة يفوق تعلّم كلّ منهم على حدة.
2. النّمو المعرفي الكامل يتطلّب تفاعلاً اجتماعياً.

¹ عبد العزيز براج: "برامج الجيل الثاني، الإطار المرجعي والمنهجي - نقاط التطّور بين المناهج القديمة. والمناهج الحديثة"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016 - 2017، ص 08.

² عبد العزيز براج: "برامج الجيل الثاني، الإطار المرجعي والمنهجي - نقاط التطّور بين المناهج القديمة. والمناهج الحديثة"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016 - 2017، ص 08.

³ بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: "دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي"، الديوان الوطني للطبعات المدرسية، الجزائر، 2018، 2017، ص 07.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

3. تأكيد التّعلّم البنائي الاجتماعي على بناء المعرفة، فالتعلّم الفردي يكون أقلّ في اكتساب المعرفة والمهارة من التّعلّم المبني على التّفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.

4. التّركيز على أن يكون المتعلّم متعلّماً اجتماعياً، فالمتعلّم لا يتعلّم فقط معرفةً ولغةً بل يكتسب أيضاً مهارة حول تعلّم نفسه، وكيفية الاستفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

5. لا يكون للمعلومات والأفكار معانٍ ثابتة لدى جمع المتعلّمين، وإنّما تختلف من متعلّم إلى آخر تبعاً لاختلاف إمكانيات المتعلّمين؛ حيث كل متعلّم لديه خبرات سابقة، وبنية معرفية جديدة.

6. المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء تعلّم ذي المعنى؛ حيث يبني المتعلّم معرفته في ضوء التّفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السّابقة.

✓ أسباب وضع المقاربة بالكفاءات الشاملة (مناهج الجيل الثّاني):

من الأمور المسلم بها أنّ المناهج الدّراسية لا تتّصف بالجمود، وإنّما تخضع دائماً للتّغير، وذلك لأسباب عديدة منها:¹

- ◆ تعديلات ظرفية في إطار التّطبيق العادي للمناهج.
- ◆ إدراج معارف، أو مواد جديدة يفرضها التّقدم العلمي والتّكنولوجي.
- ◆ تعديلات تقتضيها أحكام القانون التّوجيهي.
- ◆ إدخال تحسينات عن طريق التّطبيق العادي للمناهج، وتعزيز الاختبارات المنهجية وتعميقها.
- ◆ استخدام طريقة، أو مقارنة نسقية شاملة بعد التّمكن من تحديد ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدّة في عجلة كل سنة على حدة، وبمواقيت غير مستقرّة.

¹ بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: "دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي"، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، 2017، ص 08.

وعليه، فإنّ أسباب تغيير المنهج الجديد دائماً تكون خاضعة للالتزام الدائم بالمعارف والتّطور التّكنولوجي المتزايد، والعولمة في مجالها الاقتصادي، والحاجة الجديدة البارزة في عمليتي التّعليم والتّعلّم.

2.2. مميّزات المقاربة بالكفاءات الشّاملة:

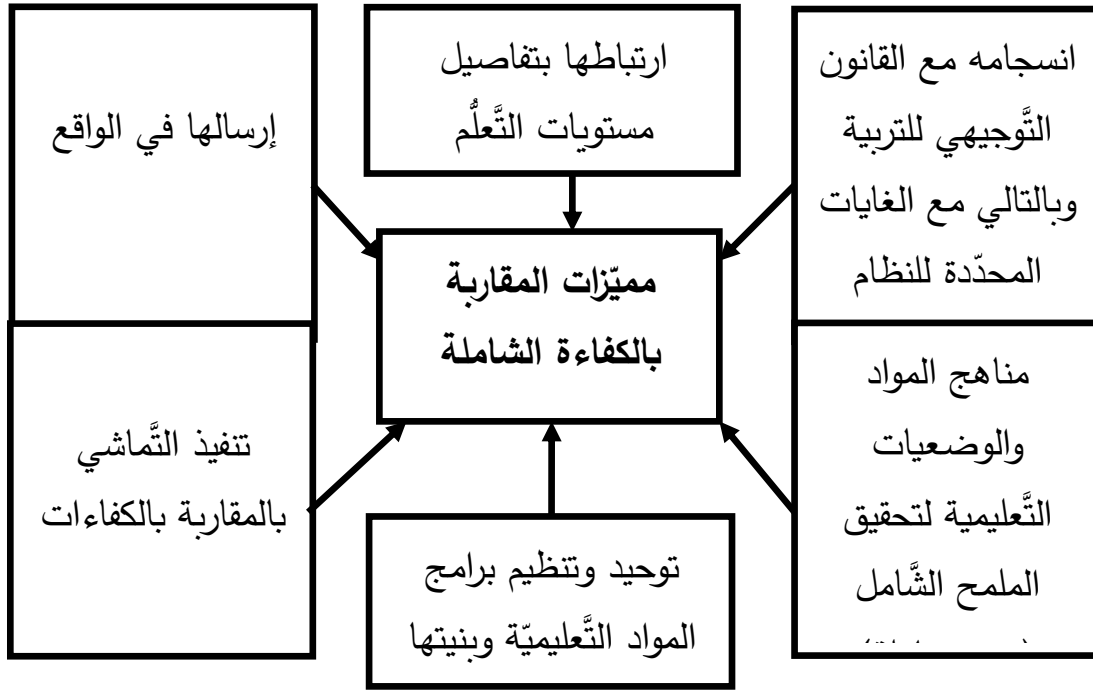
- تتسم المقاربة بالكفاءة الشّاملة ببعض المميّزات التي يمكن حصرها كالآتي:
- ◆ مناهج الجيل الثاني تحدّد بالتدقيق في ميدان التّعلّم الذي كان في البرامج السّابقة وكما يسمى بالمحور، كما تحدّد المصطلحات وتوجّد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها من طرف المتعلّم.
- ◆ تفسح المجال للمتعلّمين من الانتقال إلى اكتساب المعارف عن طريق الحفظ إلى التحليل والاستنتاج مع التّركيز على بناء شخصية المتعلّم ودوره الفعّال داخل حجرة الدرس.
- ◆ تعميم التّعلّم المندمج باعتباره منفتح على مفاهيم تربوية وعلى عالم المعرفة والتّكنولوجيا الحديثة.
- ◆ تتميز بالتدريس عن طريق الوضعيات بالكفاءات والإدماج وما يطلق عليه بالتقويم الإدماجي باعتباره تقويم تربوي جديد، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً ببيداغوجيا الكفاءات من خلال توظيف المتعلّم لمكتسباته السّابقة واستثمارها في حل وضعيات مشكلة.
- ◆ تعتمد المقاربة بالكفاءة الشّاملة على وضع استراتيجيات مستقبلية والتّخطيط لتحقيق الجودة التّربوية والنّجاعة البيداغوجية.
- ◆ تهدف إلى تحقيق ملامح التّخرّج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي؛ حيث تتضمن قيماً ذات علاقة بالحياة الاجتماعية.
- ◆ تسعى إلى تحقيق نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة، باعتبارها ذات طابع اجتماعي، مستنبطة من أطر الحياة.
- ◆ تنظيم المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.
- ◆ تركّز على التّقويم باعتباره أداة فعلية من أدوات التّعلّم، وتهتمّ بالوظيفتين التّعليمية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجا)

♦ خلق جوّ تفاعلي داخل الصّف الدّراسي من خلال عمل الأفواج الذي يسمح بالتفاعل الاجتماعي بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين بأنفسهم، ومساعدتهم على تنمية كفاءاتهم.

♦ تعتمد المقاربة بالكفاءة الشاملة على وضع استراتيجيات مستقبلية، والتّخطيط لتحقيق الجودة التّربوية، والنّجاعة البيداغوجية.

وعليه يمكن تمثيل هذه المميّزات بالمخطط الآتي:



مخطط يوضّح مميّزات المقاربة بالكفاءات الشاملة.

3.2. خصائص المقاربة بالكفاءات الشاملة:

للمقاربة بالكفاءة الشاملة خصائص عديدة نوردّها كالآتي:¹

- ♦ تجنّد المتعلّم بمجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيات المشكلة والمنتمية إلى عائلة واحدة.
- ♦ تقاطع وتشارك المواد التّعليمية فيما بينها.

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 07.

- ◆ تحسين الممارسات في القسم؛ للرفع من مستوى التّحصيل عند المتعلّم.
- ◆ إعطاء مهام أخرى للمعلّم منها الملاحظة، وتحمل المسؤولية والنّقد...
- ◆ إدراج البعد القومي في المواقف التّعليمية.
- ◆ اعتبار المؤسسة كياناً شاملاً؛ حيث تعمل على توظيف الجانب المعرفي، وتفعيل البنيوية الاجتماعية.
- ◆ ضرورة توحيد الشّروطين الأساسيين لمناهج الجيل الثّاني من حيث؛ البعد التّسقي الذي ينبغي أن توجّه إليه عن طريق التّحوّل، والإدماج بين المواد التّعليمية.
- ◆ تدريب المتعلّم على التّصرّف من خلال البحث عن المعلومة، وتنظيم وضعيات تحليلها، وإعداد فرضيات... وذلك بوضع مشكلة مختارة كالمشكلات التي يوجهها في حياته.
- وعلیه، فالوضعية التّعلّميّة لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضاً في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعدّد الوضعيات المقترحة على المتعلّمين كسند تعلّمي.
- ونشير هنا إلى أنّ المقاربة بالكفاءة الشّاملة تهدف إلى تعلّم المتعلّم، والتركيز عليه باعتماده على نفسه من خلال حلّ المشكلات التي تواجهه على الصّعيدين التّربوي (البيداغوجي) والاجتماعي الثقافي، وهذا ما يجعله متميّزاً بإدراج ذاته في معارفه الشّاملة وفي حياته اليومية.

4.3. انعكاسات المقاربة بالكفاءات الشّاملة:

انتهجت وزارة التّربية الوطنية في التّعلّم الابتدائي بأطواره الثلاثة منهجاً جديداً عُرف بمناهج الجيل الثّاني؛ حيث ركّز هذا الأخير على البعد القيمي للمناهج، واضعة البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة حتى يكون المتعلّم في خضم هذه التّطوّرات قادراً على مواجهة العالم الخارجي واكتسابه قاعدة متينة؛ إلّا أنّه لا تزال هذه المناهج غامضة ومبهمّة من طرف المنظومة التّربوية ولدى المتعلّمين خاصّة، فالمقاربة بالكفاءة الشّاملة في المنظومة التّربوية الجزائرية تعدّ من أفضل المقاربات، ويمكن الاستعانة بها لتحقيق أهدافها المرجوة؛ باعتبار أنّها تركز على المستوى الاجتماعي والثقافي، واهتمامها بالتّعلّم، وكيفياتها بالمتعلّم بعده القلب النابض للعملية التّعليمية – التّعلّمية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

ومن هنا "جاءت فكرة التّركيز على القيم وإدراجها في مناهج الجيل الثّاني ما يشير إلى التّمسك بالقيم الأصليّة للغتنا وترسيخ القيم الوطنيّة والإنسانيّة وروح الحدثة وعدم التّنازل عنها، وخاصة أنّ الجزائر عرفت تشوّهاً كبيراً في قيمتها، إضافة إلى الصّراعات الإيديولوجية من أجل اللّغة بين المعربين والمفرنسين، وهذا ما دعت إليه وزارة التّربية الوطنيّة والنّظر فيه، لأنّه سيزيد الأوضاع سوءاً، وهذا من خلال إدخال نصوص منافية، ونقيضة للعادات والتّقاليد الموجودة في المدرسة الجزائريّة، فالعولمة التّربويّة أكبر تهديد على المدرسة الجزائريّة".¹

5.3. المقاربة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني في المنظومة التّربويّة:

ظهور المقاربة بالكفاءة الشاملة كنقيض للمقاربة بالكفاءات، باعتبار هذه الأخيرة كانت لها بعض العوائق والتّناقض في المنظومة التّربويّة، لذا ارتأينا أن نقوم بتوضيح ومقارنة بين هذين المماربتين من خلال المناهج وتوزيع الحجم السّاعي الخاصّ بمادة اللّغة العربيّة باعتبارهما مكملان لبعضهما، إلّا أنّهما هناك فروق جوهريّة بينهما سنوضحهما حسب الجدول الآتي:

مناهج الجيل الأوّل (المقاربة بالكفاءات)	مناهج الجيل الثّاني (المقاربة بالكفاءة الشاملة)
• المقاربة بالكفاءات: - انعدام الكفاءة الشاملة. - وجود مبدئي لمركبات الكفاءة مع نقص في التّطبيق الفعّال في التّعلّيمات. - التّركيز على الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية، والقيم، والسلوكيات.	• المقاربة بالكفاءات الشاملة: - الكفاءة الشاملة هدف كلّ التّعلّيمات - تسعى هذه المقاربة لتحقيق أهدافه. - التّركيز على التّعلّيمات باعتبارها مركّبات الكفاءة، وخاصّة منها الكفاءة العرضية والقيم والسلوكيات.
• النّشاطات التّعليمية:	• النّشاطات التّعليمية:

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص 08 - 09.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

- نشاطات تعليمية موجهة نحو التّحكّم في المفاهيم - وتوظيف الموارد المعرفية والإدماج، ونموّ القيم والسلوكيات.	- نشاطات تعليمية موجهة نحو التّحكّم في المفاهيم.
• التّقويم: - تركّز على التّقويم الذاتي، والتّقويم التّعاوني (تركيزها على نظام الأفواج). - يشمل التّقويم المعارف والمساعي، نموّ القيم والسلوكيات. - يعدّ التّقويم التّكويني جزءاً لا يتجزأ من مسار التّعلّم. - تأسيس المعالجة البيداغوجية في التّعلّم التي تمكّن المتعلّم من تجاوز الصّعوبات التي تعترض تعلّمه..	• التّقويم: - انعدام التّقويم الذاتي والتّقويم التّعاوني (نظام الأفواج). - التّركيز على تقييم الكفاءات المتعلّقة بالمادة ومعارفها. - عدم التّركيز على التّقويم التّكويني. - غياب المعالجة البيداغوجية الفعّالة في العملية التّعليمية - التّعلّمية. - مبالغتها في حصص التّقويم على حساب التّعلّم.
• أهداف المقاربة بالكفاءات الشاملة: - أهداف من مستوى عالي. - سيرورات ذهنية معقدة. - تتأسّس على بنية المعارف المدمجة للمجالات المعرفية، والحسّ - حركي والوجدانية. - رؤية لبرنامج تعليمي متكامل. - إعداد المتعلّم للتكيّف مع الحياة الاجتماعية؛ أي التّمييز بين البعد الاجتماعي والثقافي. - تعلّم مندمج. - متأثر بالسيكولوجية المعرفية.	• أهداف المقاربة بالكفاءات: - أهداف من مستوى بسيط. - سيرورات ذهنية بسيطة. - تعتمد أساساً على المجال المعرفي. - رؤية مرتكزة على المواد الدراسية. - التّعلّم داخل القسم؛ أي من خلال وضعيات مدرسية. - تعلّم مجزوء، وأهداف دقيقة وضيقة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

• المنظومة التّربوية: - منظور بنائي، يبني المتعلّم معرفته بنفسه ويهتمّ بسيرورته الذّهنية التي أدّت إلى نتائج المتعلّم. - المنظور البنائي والاجتماعي، لما تخضع له البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات، ويهدف إلى الاستقلالية في بناء التّعلّم.	• المنظومة التّربوية: - منظور سلوكي يهدف إلى إحداث التّغيير في سلوكيات المتعلّم بالنتائج الظّاهرة. - منظور بنائي، يبني المتعلّم معارفه بنفسه ويهتمّ بالسّيرورة العقلية التي أدّت إلى نتائج التّعلّم.
---	---

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل مقارنة بين المقاربة بالكفاءات وهي عبارة عن مناهج الجيل الأوّل، والمقاربة بالكفاءة الشاملة والتي تمثّل مناهج الجيل الثّاني؛ حيث نلاحظ كلا المقاربتين اعتمدنا على المقاربة بالكفاءات، إلّا أنّ مناهج الجيل الأوّل لم يركّز على المقاربة الشاملة عكس المناهج الجيل الثّاني باعتبار هذه الأخيرة تهدف إلى تحقيق مادّتها الدراسية في نهاية فترة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسي، أمّا إذا قارنا النّشاطات التّعليمية نجدها موجودة في كلا المقاربتين، وتكون موجّهة في التّحكم نحو المفاهيم، إلّا أنّ الجيل الثّاني يضيف إليها توظيف موادّه بالموارد المعرفية والإدماج في القيم والسلوكيات، أمّا إذا رجعنا إلى التّقويم في مناهج الجيل الأوّل؛ فإنّه يركّز على تقويم الكفاءات المرتبطة بالمادّة بينهما مناهج الجيل الثّاني التّقويم عندها جزء لا يتجزأ منها، وركّزت على المعالجة البيداغوجية، أمّا عن أهداف المقاربتين، فالأولى مبسّطة، وتعتمد على سيرورات بسيطة مؤسّسة على مجال معرفي، أمّا الثّانية أهدافها عالية، وتعتمد على سيرورات ذهنية معقّدة مؤسّسة على بنية معرفية، وفي الأخير نقارن بين المنظومتين فنجد بينهما اختلاف؛ حيث مناهج الجيل الأوّل تعتمد على النّظرية البنائية، والمتعلّم يبني معارفه بنفسه، أمّا مناهج الجيل الثّاني تعتمد على النّظرية البنائية الاجتماعية، وتهدف إلى الاستقلالية في بناء التّعلّم.

وكذلك هناك فروق جوهرية سنقارنها بين الجيلين الأوّل والثّاني من حيث؛ الحجم السّاعي، ونوع النّشاطات، والمحتوى، والأهداف، والكتاب المدرسي الخاصّ بنشاطات اللّغة العربيّة خلال الأسبوع، وسنوضّحها في الجدول الآتي:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

مناهج الجيل الأوّل (المقاربة بالكفاءات)	مناهج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءة الشاملة)	
إحدى عشر ساعة وخمسة عشر دقيقة (11سا:15د).	إحدى عشر ساعة وخمسة عشر دقيقة (11سا:15د).	الحجم السّاعي الأسبوعي للغة العربية
خمس عشرة حصّة.	خمس عشرة حصّة.	عدد الحصص الأسبوعية للغة العربية
التّعبير الشّفهي، التّعبير الكتابي، القراءة، الكتابة، المحفوظات، ألعاب قرائية وكتابية، نشاط إدماج، مطالعة، إنجاز مشروع، التّراكيب، الصّرف، الأساليب.	التّعبير الشّفهي، التّعبير الكتابي، القراءة، الكتابة، المحفوظات، ألعاب قرائية وكتابية، نشاط إدماج، مطالعة، إنجاز مشاريع، التّراكيب والصّيغ.	نوع النّشاطات الخاصة بالّلغة العربية
- تضمّن ثمانية مجالات. - يحتوي على ثلاثين وحدة. - تضمّن نصوصاً متنوعة، مواضيعها قصيرة مرفقة بالرّسوم، والصّور الموضّحة. - النّصوص أنماطها متنوعة بين الحواريّ والإخباريّ والوصفيّ والسّرديّ. - تضمّن الكتاب مقدّمة وانتهى بالمعجم المصوّر وأهمّ المفردات المكتسبة طوال السّنة. - احتوى الكتاب على ثمانية مشاريع بين السّهولة	- تضمّن ثمانية محاور. - يحتوي على خمسة وعشرون وحدة. - تضمّن نصوصاً متنوعة، مواضيعها متشابهة مع مواضيع كتاب الجيل الأوّل وقصيرة مرفقة بالرّسوم والصّور. - النّصوص أنماطها متنوعة بين الحواريّ والإخباريّ والوصفيّ والسّرديّ. - تضمّن الكتاب مقدّمة وانتهى بالمعجم المصوّر وأهمّ المفردات المكتسبة طوال السّنة. - احتوى الكتاب على نصّ واحد للمطالعة.	المحتوى

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

- نشاطات التّراكيب والصّيغ والصّرف سهلة وبسيطة تتشابه مع بعض تراكيب وصيغ كتاب الجيل الأوّل وتختلف مع بعضها البعض. - ينتهي كلّ مقطع بنشاط إدماج. - كلّ وحدة تعليمية يتناول المتعلّم حرفين من الحروف. - احتوى الكتاب على ثمانية أناشيد سهلة وبسيطة تتماشى مواضيعها مع ما يتناول المتعلّم في مجال دراسته.	- والصّعوبة. - نشاطات التّراكيب والصّيغ والصّرف سهلة وبسيطة في بعض الأحيان، وصعبة في التّراكيب بالنّسبة لمستوى المتعلّمين في السنة الأولى ابتدائي؛ حيث تصعب عليهم الأمور. - ينتهي كلّ مجال بنشاط تعلّمي، ونشاط الإدماج يكون بكراس التّمارين والأنشطة. - كلّ وحدة تعليمية، يتناول المتعلّم حرفين من الحروف. - احتوى الكتاب على ثمانية أناشيد سهلة وبسيطة ومتنوعة من حيث المواضيع.	
- يسعى المتعلّم لاكتساب المعارف، وتنمية القيم والسلوكيات والمهارات وتوظيفها، ويستطيع القراءة والكتابة، والتّحدّث والتّواصل.	- يسعى المتعلّم ليكتسب المعارف والمهارات، ويتمكّن من القراءة والكتابة والتّواصل.	الأهداف التّعليمية
- كتاب موحّد خاصّ باللّغة العربيّة والتّربية الإسلامية	- كتاب مستقلّ، خاصّ فقط باللّغة العربيّة مرفق بكرّاس	الكتاب

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

منفصل عنه، سُمي بكرّاس التّمارين والأنشطة.	والتّربية المدنية، مرفق بدفتر الأنشطة بالنّسبة للطّور الأوّل، ومستقلّ في الطّور الثّاني والثّالث.
--	---

من خلال اطلّاعنا على المقارنة التي أجريناها للجيلين (الأوّل والثّاني) يتّضح أنّنا قد ركّزنا على مادة اللّغة العربيّة من خلال الحجم الساعي للمادة، ونوع النّشاطات، والمحتوى والأهداف التّعليمية، والكتاب المدرسي.

وعليه نلاحظ أنّ الحجم الساعي للّغة العربيّة كان موحّداً بين المنهجين؛ حيث حدّد بإحدى عشر ساعة وخمس عشر دقيقة خلال الأسبوع، وكذلك بالنّسبة لعدد الحصص الأسبوعية التي حدّدت بخمس عشرة حصة أسبوعياً، أمّا بالنّسبة إلى نوع النّشاطات فنلاحظ أنّها متشابهة، ولا يوجد اختلاف بينهما إلّا في المحتوى المقدّم، فمواقع التّشابه تتمثّل في المحاور التي تضمّنت ثمانية محاور، وكذلك في النّصوص، حيث كانت قصيرة الحجم ومرفقة بالصّور، وأنماطها متنوّعة، منها ما هو حوارى، وإخبارى، ووصفي، وسردى... والتّشابه كذلك في إنجاز المشاريع والمحفوظات، فقد اشتملا على ثمانية محاور. أمّا الاختلاف من حيث المحتوى، فنجد الجيل الأوّل احتوى على ثلاثين وحدة تعليمية بينما الجيل الثّاني احتوى على خمسة وعشرين وحدة تعليمية، وكذلك الاختلاف في التّقويم؛ حيث مناهج الجيل الأوّل ركّزت على تقييم المعارف الخاصّة بمادة اللّغة العربيّة، فكان التّقويم ناقصاً، إضافة إلى غياب التّكوين والمعالجة البيداغوجية، عكس مناهج الجيل الثّاني التي ركّزت على تقييم المعارف ونموّ سلوكها، والاهتمام بالتّكوين، والمعالجة البيداغوجية للمتعلّمين.

أمّا من حيث الأهداف التّعليمية، فمناهج الجيل الأوّل تسعى إلى اكتشاف المتعلّم للمعارف بينما مناهج الجيل الثّاني تسعى إلى اكتساب المعارف وتوظيفها، وتنميتها بالقيّم والسلوكيات والمهارات اللّغوية الأربعة، وإذا رجعنا إلى الكتاب المدرسي نلاحظ اعتماد الجيل الأوّل في كتابه على المقاربة بالكفاءات وغياب الكفاءة الشاملة، بينما كتاب الجيل الثّاني اعتمد على المقاربة بالكفاءة الشاملة، وجعل المقاربة بالكفاءات كهدف لكلّ التّعلّيمات.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

انطلاقاً ممّا تقدّم، يمكن القول إنّ المقارنة بين المناهج التّعليمية المتمثلة في الجيل الأوّل والثّاني حصل تغيير بينهما، إلّا أنّه حدث بطريقة سلمية ومنظّمة؛ وأنّ المقاربتين اعتمدتا على المتعلّم، باعتباره محور الاهتمام الذي بواسطته تبنى المناهج التّعليمية.

يتّضح لنا من خلال ما تمّ عرضه في المبحث الثّاني المعنون بـ"إستراتيجية تدريس المقاربة بالكفاءة الشاملة في تعليمية اللّغة العربيّة" أنّ المنظومة التّربوية انتهجت المقاربة بالكفاءات الشاملة؛ حيث تعدّ قفزة نوعية مقارنة بالمقاربة بالكفاءات التي لم تكن فيها المعارف والمهارات محدّدة مسبقاً؛ لأنّ المناهج الجديدة تحدّد بالتّدقيق للمصطلحات، وتوحد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للمتعلّم، كما يقم هذا الأخير في العملية التّعليمية- التّعلّمية، ليكون عنصراً فاعلاً فيها، أمّا المتعلّم فيكون له دور التّوجيه والتّقويم باستعمال الطّرق الحديثة في التّدريس من خلال إشراك المتعلّم في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة، وذلك بتركيزه على السّيرورة الذهنية التي تودّي به إلى تصميم نتائج واضحة المعالم يستخلصها من تقاطع موادّه التّعليمية، باعتبار أنّ هذه المقاربة الجديدة تعدّ المتعلّم متعلّماً اجتماعياً؛ لأنّه لا يتعلّم المعرفة فقط بل يتعلّم ويكتسب المهارة اللّغوية، وكيفية الاستفادة منها في بيئته الاجتماعية.

وعليه سنركّز على هذه المهارات اللّغوية في المبحث الثالث من خلال وضع نماذج تطبيقية تعليمية في مراحل التّعلّم الابتدائي.

المبحث الثالث: دراسة تطبيقية لتعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءة الشاملة (مناهج الجيل الثّاني) نماذج دالّة للطور الأوّل من التّعلّم الابتدائي:

• تمهيد:

يعدّ موضوع تعليم اللّغة العربيّة من أهمّ المواضيع التّربوية المعاصرة، باعتبار أنّ اللّغة إحدى الأسس التي تبنى عليها الشّخصية الوطنية، وإحدى مكوّنات الهوية الفردية والاجتماعية، وبعدها اللّغة الوطنية والرّسمية ولغة المدرسة الجزائرية وإحدى المركبات الوطنية، فهي لغة التّدريس لكافة الموادّ التّعليمية عبر الأطوار الثلاثة من المرحلة الابتدائية (الطور الأوّل والثّاني والثالث)، فاللّغة لها أهمية قصوى في تحقيق التّواصل بين المتعلّم

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

والمعلّم أو بين المتعلّم وبيئته أو بين المتعلّمين أنفسهم؛ فهي إذن وسيلة لاكتساب التّعلّات في مختلف الميادين والعلوم المختلفة.

وجدير بالذكر أنّ اللّغة العربيّة تحظى بمكانة متميّزة وعناية مستمرة في منظومتنا التّربويّة، وهذا باستخدام إستراتيجيات ناجعة، وطرق فعّالة تكون كفيلة بتربيتها، بغرض إدخالها في نظامها الجديد.

لذا يعدّ تعليم اللّغة العربيّة الهدف الأساس الذي ركّزت عليه المدرسة الجزائريّة؛ محاولة الرّفّع من جودة التّعليم، وذلك من خلال الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التّربويّة في مناهجها الدّراسية، وبتبنيها الإصلاح الجديد الذي أُصطلح عليه "بالمقاربة بالكفاءة الشاملة" في تدريس مكّونات اللّغة العربيّة، بغرض تعامل المتعلّمين مع المهارات اللّغوية المتمثّلة في المشافهة والكتابة، والتّعامل مع قواعد اللّغوية المتعدّدة الصّوتية، والنّحوية، والصّرفية والمعجمية، والدلالية، باعتبارها وسيلة لتلبية حاجيات المتعلّمين، وتفعيل مكتسباتهم اللّغوية لمواجهة وضعيات مشكلة مختلفة، والتّواصل معها.

وعليه، فالتحكّم فيها يعدّ مفتاح العملية التّعليمية - التّعلّمية، وإرساء مواردها، وتنمية كفاءاتها، فيتمكّن المتعلّم من هيكله فكره، وتكوين شخصيته، والتّواصل بها مشافهةً وكتابةً في مختلف الوضعيات التّعليمية، وفي حياته اليومية، فالتحكّم فيها يؤثّر كذلك بشكل مباشر على المتعلّم بنجاحه، وبكفاءة عرضية يدمجه في الحياة الاجتماعية والاقتصادية بنجاح، ويكون الهدف الأسمى للتّحوير البيداغوجي هو تحسين تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية للمتعلّمين، وجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكّنهم من إظهار مواقفهم المختلفة، وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم، وذلك بواسطة أنشطة تعليمية نابعة من طبيعة اهتماماتهم، وانشغالاتهم.

وفي ضوء مناهج الجيل الثّاني، لا يمكننا الخوض في كافة المناهج، واقتصرنا فقط على اللّغة العربيّة في الطّور الأوّل من المرحلة الابتدائية، وباعتبار أنّنا سنشتغل على النّظرية التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة، وفي ظلّ الإصلاح الجديد؛ فإنّ مناهج المقاربة بالكفاءة الشاملة تركّز على الطّابع التّواصلية، وهذا ما نوّد الوصول إليه، والتركيز عليه من خلال توظيف المهارات اللّغوية المختلفة في ضوء المناهج الجديدة، وبالاتماد على اللّغة العربيّة التي تعدّ المفتاح الأوّل الذي يجب أن يملكه المتعلّم للدخول إلى مختلف مجالات التّعلّم، فهي

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

مادة تعليم وإيصال التّعلّمات، وينبغي على المتعلّم عند خروجه من المدرسة الابتدائية أن يكون قادراً على التّعبير باللّغة العربيّة، وذلك بتناول الكلمات في مختلف وضعيات التّواصل.

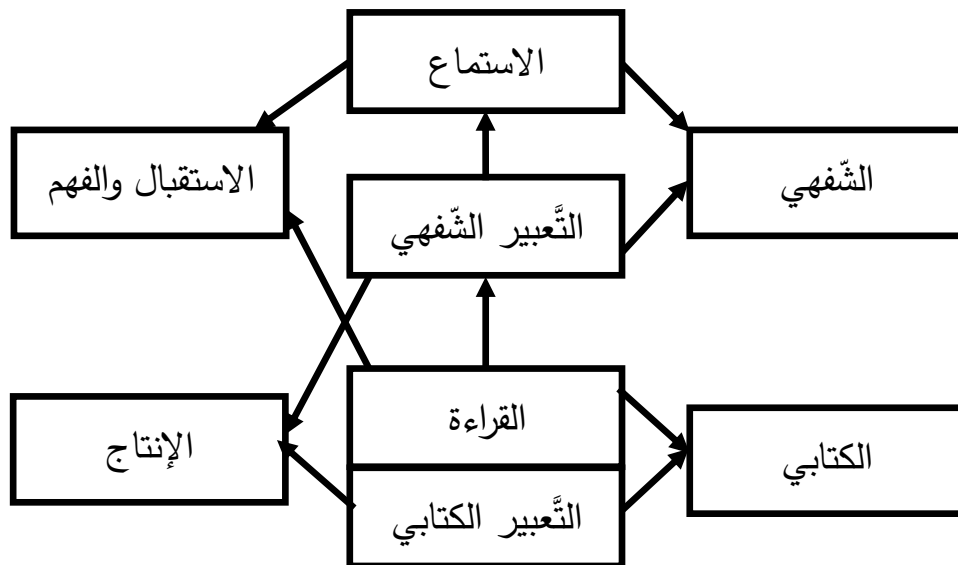
1- أثر المهارات اللّغوية في تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءة

الشاملة (الطور الأوّل من التّعليم الابتدائي أنموذجاً):

إنّ التّحكم في اللّغة بشقيها اللّغوي والتّواصل، يتطلّب التّحكم في كفايات أربعة ومهارات رئيسة تتمثّل في الاستماع (فهم المسموع)، والتّحدّث (التّعبير الشفهي)، والقراءة (فهم المكتوب)، والكتابة (التّعبير الكتابي)؛ حيث تكون هذه المجالات منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللّغوي، فميدان الاستماع والتّعبير الشفهي يعتمدان على الكلمة المنطوقة (الشفهية)، وميدان القراءة والكتابة يعتمدان على الكلمة المكتوبة، ومن جهة أخرى يعتمد على ميدان الاستماع والقراءة على مهارتي الاستقبال والفهم، وميدان التّحدّث والكتابة على الإنتاج.

وانطلاقاً من هذا التّجزئ المنهجي والتّقني المنظم لأغراض بيداغوجية محضة، قد يشترك في كثير من الأحيان الاستماع مثلاً مع القراءة أو مع التّعبير الشفهي، والقراءة مع التّعبير الكتابي.

وعليه يمكن توضيح العلاقات المتبادلة بين ميادين اللّغة العربيّة الأربعة حسب الخطاطة التّالية:



مخطّط يوضّح المهارات اللّغوية الأربعة وعلاقاتها المتبادلة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

وعليه توظّف مناهج الجيل الثّاني اللّغة العربيّة في أطوار التّعلّم الابتدائي على أساس أنّ الطّور الأوّل هو طور الإيقاظ، والطّور الثّاني طور تعميق التّعلّمات الأساسيّة، أمّا الطّور الثّالث فهو طور التّحكم في التّعليمات الأساسيّة، وتعدّ اللّغة العربيّة كفاءة عرضيّة والتّحكم فيها كما ذكرنا سابقاً هو مفتاح للعملية التّعليميّة، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، وتمكّنه من هيكله فكره وتكوين شخصيته والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة، فعن طريقها يستوعب المفاهيم الأساسيّة، ويعبّر بها عمّا لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسيّة. ونشير إلى أنّ هذه المواد تسهم مساهمة فاعلة في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم ووردت هذه المواد، أو الميادين في الوثيقة الرّسمية الخاصّة بوزارة التّربية الوطنيّة للتّعليم الابتدائي، على النّحو الآتي:

1. ميدان فهم المنطوق. 2. ميدان التّعبير الشفهي.

3. ميدان فهم المكتوب. 4. ميدان التّعبير الكتابي.

انطلاقاً من هذا السّياق، نستعرض هذه الميادين بمخطط يوضّح الكفاءات في الميادين الأربعة السّابقة الذكر، كما سمّتها المناهج الجديدة، وهي عبارة عن مصفوفة للموارد المعرفيّة والمنهجية في تعليميّة اللّغة العربيّة، تشمل كل المعارف والموارد التي تجنّدها لاكتساب الكفاءات المستهدفة؛ حيث تنجز هذه المصفوفة بدلالة للمرحلة التّعلّميّة، والطّور التّعلّمي بالشّكل الذي يُسهم في إقامة علاقة بين الموارد، والكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم.

وعلى هذا الأساس تظهر هذه الميادين المهيكلة لمادة اللّغة العربيّة، وتوضّح بالجدول الذي يمثّل الموارد لبناء الكفاءات على النّحو الموضّح في المصفوفة الآتية:¹

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص 14 - 15 - 16.

مخطّط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية)

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	الموارد المعرفية والمنهجية
الطّور الأول (السنة الأولى - السنة الثانية)	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النّمطين الحواري والتّوجيهي.	- خطابات ونصوص حوارية توجيحية، مسموعة، ومكتوبة. - حكايات وقصص من الأدب الجزائري، والمغاربي، والعربي والعالمي. - قصص من أدب الأطفال. - الرّصيد اللّغوي المرتبط بالمحاور أدوات الاستفهام، أسماء الإشارة، الضمائر، الظّروف، الألفاظ الدالّة على التّحية والمجاملة، والرّوابط اللّغوية، فعل الأمر وصيغته، الأسماء الموصولة، النّفي والنّهي، التّقدير، التّوكيد، التّعجب.
	التّعبير الشّفهي	يُحاور ويُناقش، ويُقدّم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتماداً على مكتسباته المدرسية، ووسائل الإعلام والاتّصال، مستعملاً بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالّة.	- يكتسب السّمات الرّئيسة للّغة العربية، ويستخدمها من خلال محاكاة المنطوق. - يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللّغوية مثل السّياق والصّور التي تساعد على فهم المعنى. - يقرأ جهراً نصوصاً بسيطة ويفهمها. - يستخدم مفاتيح القراءة لفهم المعنى. - يفهم العبارات والتّعلّيمات من السّياق. - يحلّل، ويصنّف، ويرتّب الأفكار. - يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام
	فهم المكتوب	يفكّ الرّموز، يقرأ نصوصاً قصيرة، قراءة سليمة من مختلف الأنماط ويفهمها، مركّزا على النّمطين الحواري والتّوجيهي، تتكوّن من	

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

	التعبير الكتابي والمشاريع	ثلاثين كلمة إلى ستين كلمة مُشكّلة شكلاً صحيحاً وسليماً. ينتج كتابة نصوصاً قصيرة منسجمة تتكوّن من 20 إلى 40 كلمة مشكلة شكلاً تاماً من مختلف الأنماط بالتركيز على النّمطين الحواري والتّوجيهي في وضعيات تواصلية دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	الكلمة والجملة، الحركات، التّعريف، علامات الوقف، التّرادف، التّضاد، القرائن الخطية. الكتابة (خطوط وأشكال)، حروف وكلمات وجمل، الرّسم الإملائي للتّاء والهمزة، الأصوات، كلمات وجمل وفقرات، تعلّم الإدماج.	يلاحظ، ويفسر، ويبرّر. يصمّم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط. ينجز مهاماً متعدّدة وفق تعليمات.
الطّور الثاني (السنة الثالثة - السنة الرابعة)	فهم المنطوق التعبير الشّفهي	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النّمطين السّردى والوصفي. يحاوّر ويناقش، ويقدم توجيهات ويسرد قصصاً، ويصف أشياء أو أحداثاً بلسان عربي في موضوعات	خطابات ونصوص سردية ووصفية مسموعة، ومكتوبة. حكايات وقصص من الأدب الجزائري، والمغاربي، والعربي والعالمي. قصص من أدب الأطفال. الرّصيد اللّغوي المرتبط بالمحاور	يلاحظ السّمات الرّئيسة للغة العربية، وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النّطق. يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللّغوية مثل (السّياق، والصّور التي تساعد على فهم المعنى). يقرأ جهراً النّصوص لمعرفة المعنى

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

		مختلفة، اعتماداً على مكتسباته المدرسية، ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة. يقرأ نصوصاً أصلية قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردى، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مُشكلة. ينتج كتابة نصوصاً طويلة نسبياً منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة، أغلبها مشكلة من مختلف الأنماط، بالتركيز على النمطين السردى والوصفى في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات	القرائن المتواترة المميزة للنصين السردى والوصفى. مكونات النص السردى وخطاطته، مكونات النص الوصفى وخطاطته، أنواع الوصف. قصص وحكايات. الأفعال، الظروف، ألفاظ، التقدير والتدرج، الشروط والاستثناء، النواسخ، الإسم الموصول، أسماء الإشارة، الجملة الفعلية، الجملة الإسمية، علامات الإعراب، تصريف الأفعال، التوابع. الكتابة والإملاء، سرد حدث، وصف شيء، الإتمام، الاستبدال، التلخيص، الإدماج.	يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. يفهم العبارات والتعليقات في إطار السياق. يحلل، ويرتب الأفكار. يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. يلاحظ، ويفسر، ويبزر. يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط. ينجز مهاماً متعددة وفق تعليمات.
--	--	---	--	--

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

		اجتماعية.		
الطور الثالث (السنة الخامسة)	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النّماطين التّفسيري والحجائي.	خطابات ونصوص حاجية وتفسيرية مسموعة ومكتوبة. حكايات وقصص من الأدب الجزائري، والمغربي، والعربي والعالمي.	■ يلاحظ السّمات الرّئيسة للغة العربية، وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النّطق. ■ يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللّغوية مثل (السّياق، والصّور التي تساعد على فهم المعنى). ■ يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. ■ يفهم العبارات والتّعليمات في إطار السّياق. ■ يحلّل، ويرتب الأفكار. ■ يوازن، ويقارن لاستخلاص الأحكام ■ يلاحظ، و يفسر، ويبرّر. ■ يصمّم مواضيع لتوظيف خطاطات
		يحاوّر ويناقش، ويقدم توجيهات ويسرد قصصاً، ويصف أشياء أو أحداثاً، ويعبّر عن رأيه بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتماداً على مكتسباته المدرسية، ووسائل الإعلام والاتّصال، في وضعيات تواصلية دالّة.	■ قصص من أدب الأطفال. ■ الرّصيد اللّغوي المرتبط بالمحاور ■ القرائن اللّغوية المميزة للنصين التّفسيري والحجائي. ■ خطاطة النّص التّفسيري. ■ نسخ الجملة الإسمية، النّواصب والجوازم، مرفوعات الأسماء. ■ منصوبات الأسماء، مجزومات الأسماء، التّوابع، تصريف الأفعال، علامات الإعراب،	
		يقرأ نصوصاً أصليّة، قراءة سليمة ومسترسلة، ومعبّرة، وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النّماطين التّفسيري والحجائي،	■ منصوبات الأسماء، مجزومات الأسماء، التّوابع، تصريف الأفعال، علامات الإعراب،	فهم المكتوب

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي نموذجاً)

الأنماط. ■ ينجز مهاماً متعدّدة وفق تعليمات.	المصادر، الأفعال. ■ الكتابة والإملاء، علامات الوقف ■ الوصف السرد والحوار، الحجاج، ■ التّقليص، التّلخيص. ■ الإدماج.	تتكوّن من مائة وثمانين كلمة مشكلة جزئياً. ينتج كتابة نصّوصاً طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكلة جزئياً من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التّفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية	
--	--	---	--

وعليه سنعرض هذه الميادين مقرونة بنماذج تطبيقية مختلفة من مراحل التّعليم الابتدائي كما يلي:

1-5- ميدان فهم المنطوق:

من مميّزات اللّغة كونها ظاهرة صوتية منطوقة، لذا يكون ضروريا البدء باستيعاب اللّغة من جانب سمعها؛ أي استقبال أصواتها وتشكيلاتها، باعتبار أنّ التّواصل يستوجب الاستماع، وإدراك الكلام من أجل إنتاجه.

ولقد عُيّنت المقاربة بالكفاءة الشاملة بالاستماع، وسمّته بـ "فهم المنطوق" أي "فهم الكلام المسموع؛ وفهم ما يلقي باللّغة العربية من لدن المتكلّم وبايقاع طبيعي في حدود المفردات المعروفة لدى المتلقي، ويكون أساس الكثير من التّفاعلات الاجتماعية والمواقف التي تستدعي الإصغاء، والانتباه؛ كالأُسئلة والأجوبة، والشرح، وسرد القصص والمناقشات، والمحاضرات... فالتدريب عليه هو تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلّم، وسرعة الفهم".¹

وهذه الملكة اللّغوية سمّاها ابن خلدون "أبو الملكات اللّغوية"، ووردت في الوثيقة المرفقة لمناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي بميدان فهم المنطوق، وعُرّفت بأنّها "إلقاء نصّ بجهازة الصّوت وإبداء الانفعال به، إشارات باليد أو غيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة؛ بحيث يشمل على أدلة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تتقدّ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقق الغرض المطلوب".²

من خلال التّعريف الوارد في الوثيقة المرفقة لمناهج الجيل الثّاني نفهم أنّ المناهج اعتنت كثيراً بالجانب المسموع؛ حيث أفرد له ميدان قائم بذاته، وهو ميدان فهم المنطوق والذي يعتمد على نص يلقيه المعلّم على المتعلّمين بعد أن يهيأ الظروف المثلى للاستماع ويستخدم المعلّم جهازة الصوت، وإبداء الانفعال مع مختلف المواقف المتضمّنة في النصّ

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، طر، 2016، ص 100.

² اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 18.

والتّفاعل معها، قد تكون بتنظيم الصّوت والإشارات والحركات وغيرها من الإيماءات من أجل تحقيق الغاية المتمثّلة في إثارة المتعلّمين، واستمالتهم بجملة من المواقف والمعاني. وعليه يعدّ فهم المنطوق من المهارات الأساسيّة لاكتساب اللّغة، فمن خلالها يتعلّم المتعلّم كثيراً من الكلمات والتّعبير والجمل، وهو وسيلة لاكتساب المعارف والمهارات، والتّمكن منها يُسهم بشكل جليّ في تحصيل الملكات الإنتاجية الشفهية منها، والكتابية.

1) سيرورة التّعلّات في تعليميّة اللّغة العربيّة عبر مراحل الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي:

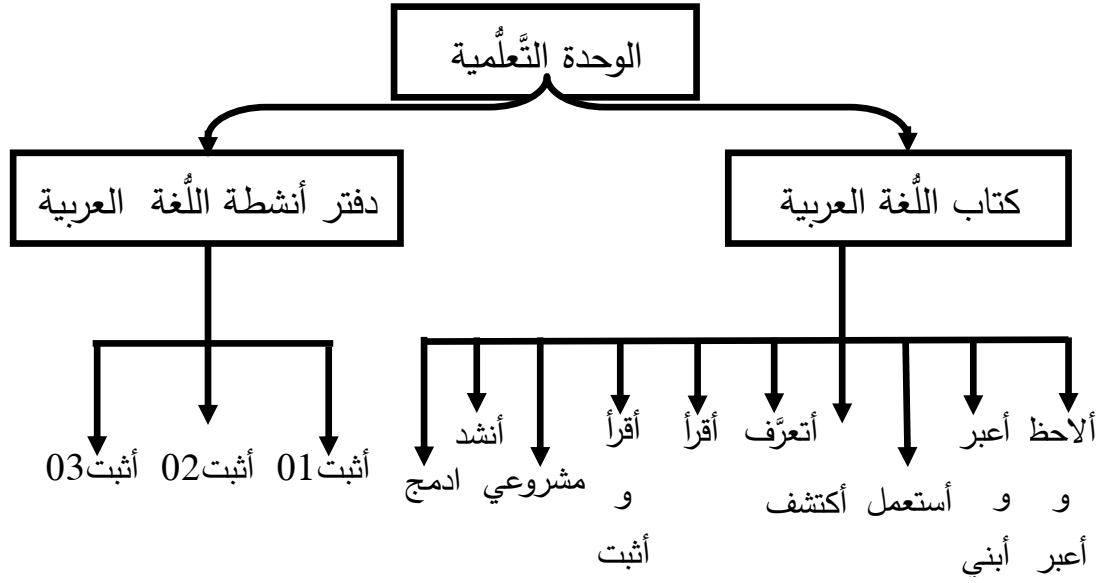
يحتلّ ميدان فهم المنطوق مكانة الصّدارة في كل مقطع تعلّمي باعتباره يتعلّق بالاستماع والفهم؛ حيث سنركّز في سيرورة التّعلّات على نظام سير أنشطة فهم المنطوق من خلال الوحدة التّعلّمية في كتاب اللّغة العربيّة للجيل الثّاني الخاصّ بالطّور الأوّل، وكذلك التّركيز على وضع مقترح لاستعمال الزمن في نظام الدّوام الخاص بتعليميّة اللّغة العربيّة.

أ. نظام سير أنشطة فهم المنطوق في الوحدة التّعلّمية في كتاب اللّغة العربيّة

للسّنة الأولى ابتدائي خلال الأسبوع:

تسير أنشطة فهم المنطوق وفق وحدة تعليميّة؛ كما تسير على وتيرة منتظمة، وتتجزّ من خلال الكتاب المدرسي للغة العربيّة ودفتر أنشطة اللّغة العربيّة الخاصّ بسيرورة التّعلّات وسنوضّحها من خلال المخطّط الآتي:¹

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص 06.



مخطّط يوضّح سير أنشطة اللّغة العربيّة في الوحدة التّعليمية في كتاب
السّنة الأولى ابتدائي

انطلاقاً من المخطّط الموضّح أعلاه الذي يتناول أنشطة اللّغة العربيّة خلال الأسبوع وعلى رأسها فهم المنطوق، نلاحظ أنّ الوحدة التّعليمية تنقسم إلى قسمين، إمّا من خلال استعمالها وفق الكتاب المدرسي (كتابي للغة العربيّة) أو دفتر الأنشطة اللّغوية، وذلك في وضعيات مختلفة.

♣ فهم المنطوق (أستمع وأفهم):

عبارة عن تقديم نصّ محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم والممارسة في عملية التّعلّم؛ حيث يهدف إلى التّحكّم في فهم المنطوق عن طريق الفهم والتّواصل والاستنتاج، وذلك بتقديم أسئلة توجيهية، ومناقشة بسيطة بين المعلّم والمتعلّم وفق نصّ تعلّمي، وهنا المعلّم يتناول وضعيات مختلفة، وبوسائل متعدّدة.

وبهذا يكون تقديم فهم المنطوق كما يلي:

1. ألاحظ وأعبّر (المشهد):

عبارة عن عرض صورة أو مشهد معبّر، يكون غالباً مرتبطاً بمفهوم النّص، فيتمكّن من خلاله المتعلّم من إثراء النّص والتّحكّم فيه، بتوظيف مكتسباته، وترجمة أفكاره، ويكون دور المعلّم هنا موجّه، ومشجّع، ومرافق، وعليه أن يترك الحرية للمتعلمين، كما للمعلّم الحرية الكاملة في استنتاج المشهد، وفهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه، وترك الحرية لإجابات المتعلّمين المختلفة، من أجل تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق.

2. أبني وأقرأ:

يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من النّص المنطوق، أو المشهد.

3. أستعمل:

يستعمل الصّيغ من أجل الحصول على جمل مفيدة.

4. أكتشف (تجريد الحرف الأوّل):

يكتشف المتعلّم الحرف الأوّل انطلاقاً من عرض المشهد، أو الصّيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها، واكتشاف الحرف، وقراءته في وضعيات مختلفة، مأخوذة من أبني وأقرأ.

5. أقرأ أو أثبت:

يقرأ الحرف في مختلف الوضعيات كالحرّكات، والمدّ...

6. مشروعي:

ينجز التّعبير، وينتجه.

7. أنشد:

يتعرّف على المحفوظات، وينشدها، ويحفظها.

8. أدمج:

يدمج بين فهم المنطوق، وفهم المكتوب.

9. أثبت 01:

يثبت المتعلّم قراءة الحرف المكتشف، انطلاقاً من كلمات وصور وتعبير سبق التّعرف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة الحرف، وكتابة الحرف على كرّاس القسم.

10. أثبت 02:

يلاحظ الصّور، ويتعرّف عليها.

11. أنتج:

يتواصل المتعلّم شفهيّاً أو كتابيّاً في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معيّنة.

ب. التّوزيع الزّمني المقترح لأنشطة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني خلال الأسبوع:

تعتمد سيرورة التّعلّمات في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي على مقترح زمني خاصّ بنظام الدّوام لمختلف المواد والأنشطة، وباعتبار أنّ فهم المنطوق يعدّ الرّكيزة الأساسيّة لكلّ الأنشطة التّعليميّة، سنقوم بتوضيحه حسب تنظيم الحصص خلال الأسبوع الوارد في دليل الكتاب للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، كما هو موضّح في الجدول الآتي:¹

أيام الأسبوع	الفترة الصباحية	الفترة المسائية
الأحد	فهم المنطوق (ح1)	أستعمل (ح2) /
الاثنين	أشاهد وأعبّر (ح3)	أركب وأقرأ (ح4) / محفوظات (ح5)
الثلاثاء	- أكتشف الحرف الأوّل. - أقرأ، وأتعرّف. - أحسن قراءتي. - كتابة الحرف على كرّاس القسم (ح6).	- أثبت الحرف الأوّل. - أكتب الحرف الأوّل مع بقيّة الأصوات (ح7). /
الأربعاء	- أكتشف الحرف الثّاني. - أقرأ، وأتعرّف. - أحسن قراءتي. - كتابة الحرف على كرّاس القسم (ح8).	- أثبت الحرف الثّاني. - أكتب الحرف الثّاني مع بقيّة الأصوات (ح9). /

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص 17.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

الخميس	ألعب وأقرأ (ح10).	محفوظات (ح11).	أنتج (ح12).
--------	-------------------	----------------	-------------

نلاحظ من خلال المقترح الأسبوعي لتنفيذ أنشطة اللّغة العربيّة، أنّه ينطلق من فهم المنطوق الذي يركز على مهارة الاستماع والفهم، وبعدها ينتقل إلى بقيّة المواد؛ حيث سنشرح كيفية تناول الحصص الأسبوعية وفق هذا المقترح كالآتي:

- يتناول المتعلّم الحصّة الأولى (ح1) لفهم المنطوق
- متزامن مع التّعبير الشفهي.
- يستعمل المتعلّم النّص المنطوق، ويناقشه مع المتعلّمين
- لمدة زمنية مقدرة بـ 45 د.
- يستغل المشهد، أو جزء منه بربطه مع النّص المنطوق

المدة 90 دقيقة

من خلال حصّة التّعبير الشّفهي، لمدة زمنية محدّدة بـ 45 د.

- يتناول المتعلّم في الحصّة الثّانية (ح2) استعمال الصّيغ لمدة 45 د.
- يتناول المتعلّم في الحصّة الثّالثة (ح3) إنتاج شفهي (الاحظ، وأعبّر) لمدة 45 د.
- يتناول المتعلّم في الحصّة الرّابعة (ح4) قراءة إجمالية (أبني، وأقرأ) لمدة 45 د.
- يتناول المتعلّم في الحصّة الخامسة (ح5) تقديم وتحفيظ لمدة 45 د.

- أمّا في الحصّة السّادسة يدرس المتعلّم:
- أكتشف الحرف الأوّل.
- أتعرف على رسم الحرف الأوّل.
- كتابة الحرف على كرّاس القسم.

المدة 90 دقيقة

- أمّا في الحصّة السّابعة يتناول المتعلّم فيها:
- أقرأ الحرف الأوّل.
- أقرأ، وأثبت الحرف الأوّل في مختلف الوضعيات.
- أثبت (1) على دفتر الأنشطة

المدة 45 دقيقة

- أمّا في الحصّة الثامنة يدرس المتعلّم فيها:
- أكتشف الحرف الثّاني.
- أتعرف على رسم الحرف الثّاني.

المدة 90 دقيقة

- كتابة الحرف على كرّاس القسم.

- المدة 45 دقيقة.
- أمّا في الحصّة التاسعة يدرس المتعلّم فيها:
 - أقرأ الحرف الثّاني.
 - أقرأ، وأثبت الحرف الثّاني في مختلف الوضعيات.
 - أثبت (2) على دفتر الأنشطة

■ أمّا في الحصّة العاشرة يتناول المتعلّم فيها:

- ألعب، وأقرأ من إنتاج المعلّم مدّتها 45 دقيقة.

■ أمّا في الحصّة الحادي عشرة يتناول المتعلّم فيها:

- المحفوظات (تحفيظ) 45 دقيقة.

■ أمّا في الحصّة الثّانية عشرة يتناول المتعلّم فيها:

- أنتج، وفيها ينجز أنشطته على دفتر الأنشطة اللّغوية مدّتها 45 دقيقة.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إنّ نظام سير التّعلّقات يقوم وفق أنشطة لغوية

تتّحصر في اثنتي عشرة حصّة تتنوع في مختلف الوضعيات التّواصلية.

ت. نموذج مذكرة تربويّة لميدان فهم المنطوق للسنة الأولى ابتدائي:

نموذج لسيرورة مقطع تعليمي

المقطع التّعليمي الأوّل: العائلة.	رقم المذكرة: 01
الميدان: فهم المنطوق.	الحصة: الأولى.
النّشاط: اللّغة العربيّة.	المدة: 45 د.
الكفاءة الختامية:	المستوى: السنة الأولى
يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط الحوارية	ابتدائيّ.
ويتجاوب معها.	:
مركبة الكفاءات: فهم المعنى الظاهر في النّص المنطوق	
مؤشرات الكفاءة: إعادة سرد النّص المنطوق.	
السّند: نص محوري (أحمد يرحب بكم) ص 09.	
الوسائل: الكتاب المدرسي (كتاب المتعلّم) / السّبورة / المشاهد.	

♣ سيرورة الحصة:

الخطوات	النّشاطات
1- إثارة دوافع المتعلّمين	إثارة اهتمام المتعلّمين بموضوع التّعلّم، من خلال طرح إشكاليات متعلّقة بمكوّنات عائلة ما، كقول المعلّم: تتكوّن عائلتي من أبي وأمي، وأخواتي وإخوتي، ويسمّي بعض أفرادها. ثم يقول: من منكم يستطيع أن يقدم عائلته مثلي؟ تأتي الأجوبة متعدّدة من طرف المتعلّمين، ويشجّع محاولاتهم. ثم يقول المعلّم: هناك طفل نجيب اسمه أحمد يريد أن يُعرّفكم بعائلته، استمعوا إليه يقول: أنا اسمي أحمد، عمري ست سنوات...

2- سرد النّص المنطوق	تقديم نصّ الكتاب قراءةً، أو سرداً من قبل المعلّم على مسامع المتعلّمين بصوت معبّر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شدّ انتباه المتعلّمين، والتّركيز على الفهم، وإعادة السّرد إذا اقتضت الضّرورة، وحسب الحاجة.
3- فهم المنطوق	اختيار مدى فهم المتعلّمين للنّص المنطوق، مع توضيح المعنى من خلال طرح أسئلة توجيهية، مثل: بمن بدأ أحمد في التّعريف بعائلته؟ كم عدد إخوته؟ ما أسماؤهم؟ ما مهنة أبيه وأمه؟ كيف هي علاقة أفراد عائلته؟ ماذا قال أحمد عن والديه؟ هل تطيع والدك مثل أحمد؟ تأتي الأجوبة كلّها في سياق الفهم المستهدف من النّص المنطوق.
4- إعادة السّرد	تشجيع مبادرات المتعلّمين المتعلّقة بإعادة سرد النّص المسرود بحسب الفهم المحقّق. سرد قصص عن بعض العائلات من الجيران والأقارب، ومن أصدقاء ومعارف المتعلّمين، والتّعريف بها، وإعادة سرد قصص مسموعة.

استناداً إلى النّموذج التّطبيقي لميدان فهم المنطوق للسّنة الأولى ابتدائي نلاحظ أنّ سير الحصّة يسير وفق أربع خطوات في منهاج الجيل الثّاني متمثلة في:

- 1- إثارة دوافع المتعلّمين.
- 2- سرد النّص المنطوق.
- 3- فهم المنطوق.
- 4- إعادة السّرد.

نلاحظ أنّ مرحلة إثارة المتعلّمين، يقوم فيها المعلّم بإثارة الموضوع المدروس، وقد اخترنا موضوع العائلة باعتبارها أوّل مقطع تعلّمي يتناوله المتعلّم في السّنة الأولى من برنامجه الدّراسي، ولأهمّيته الكبرى لدى المتعلّمين، وكونه موضوعاً حسّاساً واجتماعياً، يثير هنا المعلّم انتباه المتعلّمين، ويخبرهم عن أفراد عائلته، ومما تتكوّن، ثمّ بعد ذلك يحفّز المعلّم المتعلّمين بسرد أفراد عائلتهم واحداً تلو الآخر، ونلاحظ أنّه سيغلب النّمط الحوارى بين المعلّم

والمتعلمين، حتى يتوصّل المعلّم إلى مضمون الدرس، والتّعرّف عليه، والمتمثّل في عائلة أحمد (أحمد يُرَجِّبُ بَكمُ)، فيستمع المتعلّمين إلى النّص المسرود من طرف المعلّم كالآتي:

المحور الأوّل: عائِلتي

أحمدُ يُرَجِّبُ بَكمُ

مَرْحَباً بِكُمْ يَا أَصْدِقَائِي.

أَنَا اسْمِي أَحْمَدُ، عُمْرِي سِتُّ سَنَوَاتٍ.

لِي أُخْتُ صَغِيرَةٌ اسْمُهَا خَدِيجَةٌ.

أَبِي نَجَّارٌ، وَأُمِّي مُعَلِّمَةٌ.

أُحِبُّ وَالِدَيَّ، وَأُطِيعُهُمَا.

أُمَارِسُ السِّبَاحَةَ، وَأَهْوَى كُرَةَ الْقَدَمِ.

وعليه سننتقل إلى المرحلة الثانية الموسومة بـ **سرد النّص المنطوق**، يقوم في هذه المرحلة المعلّم بتقديم النّص الموجود في الكتاب المدرسي الصفحة 09، قراءةً وسرداً على مسامع المتعلّمين في جوّ هادئ ومنظم، يسرد المعلّم بصوتٍ عالٍ وجاهر ومعيّر، تتخلّله الإشارات والإيماءات لشدّ انتباه المتعلّمين؛ حيث يعيده أكثر من مرة، حتى يتمكّن المتعلّم من استيعاب النّص وفهمه.

أمّا المرحلة الثالثة الموسومة بـ **فهم المنطوق** يكون المعلّم فيها على دراية تامة بفهم المتعلّمين للنّص الموجود أمامهم، ويوضّح معناه من خلال طرح الأسئلة المتنوّعة منها: كم عدد أخوة أحمد؟ أذكر أسماءهم؟ ما مهنة أبيه وأمه؟ وغيرها من الأسئلة التّوجيهية التي يسألها المعلّم للمتعلّمين، وهنا تظهر لنا الوضعية التّواصلية من خلال النّص الحوارية وفهم النّص المنطوق بين المعلّم والمتعلّمين أو بين المتعلّمين أنفسهم، فعلى المعلّم هنا استقبال كلّ الأجوبة سواءً كانت صحيحة، أم خاطئة.

وفي الأخير نصل إلى المرحلة الأخيرة من المقطع التّعلّمي المسمّى **بإعادة السّرد**، حيث يقوم المعلّم بتشجيع المتعلّمين على إعادة سرد النّص المنطوق "أحمدُ يُرَجِّبُ بَكمُ" بطريقةٍ خاصّة، مع وجود تحفيزات لهم تساعد على النّطق السّليم للحروف، وتجنّب

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

الخوف والضعف، والحديث معهم بطريقة بسيطة وسهلة تساعدهم على فهم الخطاب المنطوق وهنا تتحقّق الكفاءة الختامية للمعلّمين، التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ فهم المنطوق الخاصّ بتدريس السنّة الأولى ابتدائي يمرّ بأربعة مراحل متمثلة في إثارة دوافع المتعلّمين، ثم سرد النّص المنطوق، ثم فهم المنطوق، وفي الأخير مرحلة إعادة السّرد؛ حيث تعدّ هذه المراحل أساسية يركّز عليها المعلّم في الكفاءة الختامية، والتي يكون فيها المتعلّم قد توصّل إلى فهم الخطابات المنطوقة التي يغلب عليها النمط الحوارى، وذلك في وضعيات تواصلية محضة بين المعلّم والمتعلّم والمادة العلمية الجليّة في فهم المنطوق، فيظهر المتعلّم من خلالها التّجاوب والتّحاور والنّقاش بينهما في وضعيات تعلّمية دالّة على أنّ هناك تواصل، وفهم وإدراك بين المتعلّمين من خلال النّص المدروس.

وبهذا سننتقل إلى فهم المنطوق الخاصّ بالسنّة الثّانية ابتدائي من خلال وضع مذكرة تربوية في نفس الميدان، وسنلاحظ هل سنمرّ بنفس المراحل التي لاحظناها في السنّة الأولى؟ أم هناك اختلاف في المراحل بين السّنتين.

♣ مذكّرة تربوية لميدان فهم المنطوق للسنة الثّانية ابتدائي:

نموذج لسيرورة مقطع تعلّمي

المقطع التّعلّمي الأوّل: العائلة.	رقم المذكّرة: 01
الميدان: فهم المنطوق.	الحصة: الأولى.
النّشاط: اللّغة العربيّة.	المدة: 45 د.
النّص المنطوق: غداً عيد الفطر ص 30	المستوى: السنة
الكفاءة الختاميّة:	الثّانية ابتدائي
يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط التّوجيهي	
مركبة الكفاءات: يتفاعل المتعلّم مع النّص المنطوق.	
مؤشرات الكفاءات:	
- يحسّن الإصغاء والاستماع.	
- يجيب على أسئلة تستهدف المعنى الظاهر، والمعنى الضمني.	
- ينتج جملاً بسيطة، تترجم المعنى العام للنّص.	
السّند: نص توجيهي.	
الوسائل: الكتاب المدرسي، السّبورة، المشاهد.	
القيم: إحياء المناسبات الدينيّة، صلة الرّحم، التّعاون، الاعتزاز بدينه الإسلامي.	

♣ سیر الحصّة:

المراحل	الوضعيات التّعلّمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	وضعية المشكلة الانطلاقية (الأم) تركز على السّياق متمثلة في وضعية المشكلة. السّند: المتمثل في المشهد التّعلّمي. التّعلّمية: محاور، ومناقشة المتعلّمين حول النّص المنطوق (غداً عيد الفطر).	سنذكر بعض الرّصيد اللّغوي والمعرفي الخاصّ بالمجال أو الميدان.
مرحلة بناء التّعلّمات	× قراءة النّص من طرف المعلّم، مع الحفاظ على التّواصل البصري بينه وبين المتعلّمين، مع الاستعانة بالأداء الحسّ حركي، والقرائن اللّغوية، وغير اللّغوية. × فهم المنطوق: طرح الأسئلة على المتعلّمين المتعلّقة بالنّص: - يطلب المعلّم من المتعلّمين فتح الكتاب الصّفحة 30، ومطالبتهم بمشاهدة الصّورة التي يراها على الكتاب. - عمّ يتحدث النّص؟ وما هو عنوانه؟ - ما هي الشّخصيات التي يراها على الصّورة؟ - عانقت الطفلة أباه، ماذا قالت له؟ × تجزئة النّص المنطوق قراءة، والإجابة عن الأسئلة 3.2.1. ملاحظة: يمكن للمعلّم طرح الأسئلة التي يراها مناسبة لفهم النّص.	يسمّع إلى النّص ويبدّي اهتمامه به. ينتج جملاً بسيطة من خلال النّص المنطوق يترجم المعنى العام للنّص.

			- إعادة قراءة النّص كاملاً. - طرح السّؤال الأخير، والإجابة عليه تكون عن طريق استخدام الألواح. - استخلاص القيم من النّص المنطوق وتدوينها على السّبورة.
بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النّص المنطوق.	✖ أتأمل وأتحدّث: - يقوم المعلّم بتفويج المتعلّمين، ومطالبة كلّ فوج بالتّعبير عن الصّورة. - ملاحظة الصّورة الأولى من طرف المتعلّمين. ♦ طرح المعلّم بعض الأسئلة مثل: - ماذا يحمل الأطفال في أيديهم؟ - ما هي مظاهر الاحتفال بعيد الفطر؟ ♦ تدوين الإجابات المستهدفة على السّبورة. - ملاحظة الصّورة الثّانية من طرف المتعلّمين، وطرح المعلّم لبعض الأسئلة مثل: - ماذا يفعل المصلّون بعد الانتهاء من صلاة العيد؟ ♦ تدوين الإجابات المستهدفة على السّبورة. ✖ قراءة الملخص لترسيخ الرّصيد المعرفي الخاصّ بفهم المنطوق.	أَتَأْمَلُ وَ أَتَحَدَّثُ	التّدريب و الاستثمار

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

انطلاقاً من المذكرة التّربوية لنشاط فهم المنطوق للسنة الثّانية ابتدائي، نلاحظ أنّ سير الحصّة يسير وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

1- مرحلة الانطلاق.

2- مرحلة بناء التّعلّمات.

3- مرحلة التّدريب، والاستثمار.

لقد استنتجنا أنّ **مرحلة الانطلاق** عبارة عن وضعية تطرح في بداية المقطع التّعلّمي، وتكون شاملة للموارد التّعليمية المستهدفة، وتُسمّى بوضعية المشكلة الانطلاقية أو الوضعية الأمّ، وفيها يهيئ المعلّم المتعلّمين للاستماع بالتّمهيد الذي يصوغه وفق سياق النّص (وضعية المشكلة)، وهنا ركّزنا على نص **غداً عيد الفطر**؛ فالوضعية ستكون دون شكّ عن الأعياد الدينية، والمعلّم يدفع المتعلّمين بتعبئة مكتسباتهم من معلومات ومفردات... الخاصة بالأعياد الدينية، انطلاقاً من المشهد التّعليمي الذي يمثل السّند التّربوي، فيوجّه لهم مجموعة من الأسئلة المختارة حول موضوع الأعياد الدينية، بعد هذه الخطوة ينتقل المعلّم بطريقة غير مباشرة إلى المرحلة الثّانية المسماة **بناء التّعلّمات**، وهذه المرحلة مقسّمة إلى قسمين؛ الأولى خاصّة بنشاط فهم المنطوق، والثّانية بتأمّل وأحدث؛ ففي الأولى يقوم المعلّم بقراءة النّص المنطوق (**غداً عيد الفطر**) قراءة متأنّية وهادفة وفصيحة وواضحة، ويركّز فيها على استعمال التّواصل البصري المتمثل في تلوين الصّوت حسب السّياق، واستعمال التّعبير الجسدي، والحركات، والإشارات، وتعبير الوجه اللفظية منها، وغير اللفظية، كما يركّز أيضاً على توفير شروط الاستماع الفعّال كالتركيز على الانتباه وتوضيح الهدف من الاستماع، وتجنّب العوامل التي من شأنها أن تشتت ذهن المتعلّم.

ونشير هنا إلى أنّ المعلّم يطلب من المتعلّمين فتح الكتاب المدرسي الصّفحة 30، ومطالبتهم بمشاهدة الصّورة، ثم يجري حواراً قصيراً بينه، وبين المتعلّمين حول النّص مثل:

× من الذي استيقظ باكراً: الأمّ، الأب، الجدّ، سلمى؟

× من هم أشخاص النّص؟

× ماذا فعلت سلمى؟

هنا المعلّم يوجّههم إلى إدراك الفكرة العامّة التي يدور حولها النّص المسموع، وينتج المتعلّم جملاً بسيطة من خلال الاستماع إلى النّص، ثمّ يعيد المعلّم قراءة النّص كاملاً، ويطرح عليهم السّؤال الأخير المتمثّل في:

✖ هنأت سلمى أبيها، ماذا قالت له؟

- عيد سعيد يا أبي - عيدك مبارك - كلّ عامّ وأنت بخير

يجيب المتعلّم على الإجابة الصّحيحة باستخدام طريقة الألواح، ويستخلص القيم الخاصّة بإحياء عيد الفطر من خلال الذهاب إلى المسجد مع الأب، ووصل صلة الرّحم، والاعتزاز بالدين الإسلامي، والتّعاون فيما بينهم.

وفي المرحلة الأخيرة من سير حصّة فهم المنطوق المتمثلة في التّدريب والاستثمار وتُسمى بالتأمّل وأتحدّث، يمكن القول إنّ هذه الحصّة تندرج ضمن ميدان التّعبير الشّفهي إلّا أنّ مناهج الجيل الثّاني أدرجتها ضمن ميدان فهم المنطوق، وعليه يقوم المعلّم بعمل الأفواج للمتعلّمين بالاستناد على حصّة فهم المنطوق (غداً عيد الفطر)؛ حيث يضع المعلّم المشهد التّعلّمي على السّبورة، ويطلب منهم إعادة التّعبير لما سبق ذكره، ويتخلّل هذا التّحدّث بعض الأسئلة المطروحة من نفس الحقل المفاهيمي للنّص المنطوق مثل: ماذا يحمل الأطفال في أيديهم؟ ما هي مظاهر الاحتفال بعيد الفطر؟ من خلال هذه الأسئلة المطروحة يفسح المعلّم المجال للمتعلّمين للتّعبير بطلاقة دون تقيّد من أجل إثراء رصيدهم المعرفي، وبناء أفكار جديدة تدعمهم، وتساعدهم في بناء قدراتهم المعرفية؛ إلّا أنّ النّمط المستعمل يكون توجيهي يتخلّله الحوار، وبهذا يتمكّن المتعلّم من الحديث والتّواصل في وضعيات متعدّدة ومتنوّعة، ويتفاعل مع النّص المنطوق من خلال الإصغاء الجيّد والإدراك، وإنتاجه لجملة بسيطة وسهلة، وهنا تتحقّق الكفاءة الختامية للمعلّم عن طريق فهم الخطاب المنطوق للمتعلّم، والتّفاعل معه في وضعيات تواصلية دالة ومختلفة.

وعلى هذا الأساس يمكن القول، إنّ ميدان فهم المنطوق يعدّ من أصعب الميادين، لذا لا يتوقّع المعلّم من المتعلّمين، خاصّة الطّور الأوّل (السّنتين الأولى، والثّانية ابتدائي)، من فهم النّص بطريقة سريعة وفهمه جيّداً، بل يتطلّب ذلك تكراره لهم كلّما دعت إليه الضرورة، وتزويد المتعلّمين ببعض التّعلّمات والتّوجيهات والإرشادات حتى تسير وفقها عمليّتهم التّعليمية- التّعلّمية.

وأخيراً يمكننا صياغة بعض أهداف فهم المنطوق من خلال ما تطرّقنا إليه سابقاً.

1- صياغة أهداف فهم المنطوق:

يسعى ميدان فهم المنطوق إلى تحقيق أهداف، حتى يكون الاستماع جيّداً للمتعلم ينبغي مراعاة مجموعة من الأهداف التي يمكن عرضها إنطلاقاً ممّا سبق ذكره:

1. حسن إختيار النّصوص؛ بحيث يختار المعلّم من النّصوص والمواقف اللّغوية ما يستجيب لحاجات المتعلّمين، وما يناسب نموّهم المعرفي والوجداني وميولهم، وما يجعل خبرة الاستماع عندهم ممتعة، كما ينبغي اختيار المواضيع القريبة من بيئة المتعلّم واستعمال لغة تشكّل تحدياً للمتعلم.

2. تنمية القدرة على متابعة ما يقال شفهيّاً وفهمه، وتلخيصه، واختزاله، وتحديد أفكاره.

3. تهيئة المتعلّمين للاستماع الجيّد، وذلك بتوضيح المعلّم لطبيعة المادة العلمية التي سيستمعون لها، أو التّعلّمات التي يصدرها.

4. الاهتمام بالتعبير اللفظية من خلال جهازة الصّوت، وإبداء الانفعال، ومصاحبته بالإيماءات والإشارات...

5. تنمية احترام المتعلّمين لبعضهم البعض، وإبداء الاهتمام بحديثهم، والتّفاعل معهم.

6. إثارة المتعلّمين وتوجيه عواطفهم بتقديم أدلّة وبراهين، من خلال تطوير قدرات الاستقبال عندهم، وتربية أذن المتعلّمين على الإصغاء، وإدراك خاصيّة اللّغة التي يتعلّمونها.

7. تنمية القدرة على التّذكر، وذلك بتنظيم المعلومات وحفظها بشكل تتابعي ومتسلسل أو عرض فكرة وجيهة تهتمّ بالمتعلّم، وتدفعه إلى الحفاظ عليها.

8. القدرة على تلخيص المسموع من خلال إدراك الفكرة العامّة التي يدور حولها النّص المنطوق، وضبط أحداثه، من خلال فهم الأفكار الأساسيّة، والجزئية.

9. ربط الأفكار الجديدة المكتسبة بالمعلومات، والخبرات السّابقة.

ونشير هنا إلى أنّ ميدان فهم المنطوق يعدّ من المهارات الأساسيّة لاكتساب اللّغة والمعارف والمهارات؛ حيث يحظى بأهمية بالغة في النّشاط التّعليمي للمتعلّمين في مناهج الجيل الثّاني، وبالتّحديد في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، وباعتباره مرتبط بجميع الأنشطة التّعليمية الأخرى.

إلاّ أنّنا في الأخير، ومن خلال دراستنا لميدان فهم المنطوق نوجّه رسالة إلى المعلّمين بضرورة مراعاة والاهتمام بالمتعلّمين الذين يعانون ضعفاً في الفهم، وعدم الاستيعاب؛ فالتركيز عليهم أمر ضروري، وعدم إهمالهم، وما نلاحظه أيضاً أنّ الجيل الثّاني قد انتهج أنماطاً متعدّدة كما لاحظناها في ميدان فهم المنطوق منها النّمط الحوارية، والتّوجيهي... ويسعى ذلك إلى جعل المتعلّم في وضعيات تعلّمية متنوّعة ومختلفة ودالّة؛ بهدف الوصول إلى تحقيق الكفاءات المختلفة.

2-5- ميدان التّعبير الشّفهي:

يعدّ التّعبير الشّفهي نشاطاً أساساً من أنشطة التّواصل، فإذا كان الاستماع وسيلة لاستقبال الحديث وتحقيق الفهم، فإنّ التّعبير الشّفهي وسيلة لكلّ الأنشطة التّربوية، وأداة من أدوات عرض الأفكار والأحاسيس والأغراض والحاجات، يؤدّي إلى تعزيز المتعلّم على جودة الأداء اللفظي، عن طريق اختيار الألفاظ، والأفكار الملائمة، والقيام بتسلسلها، وترتيبها، والرّبط بينها.

وفي ظلّ انتهاج المدرسة الجزائرية لمناهج المقاربة بالكفاءة الشّاملة، فلقد حظي التّعبير الشّفهي بأهميّة كبيرة لتدريب المتعلّمين على التّعبير بلغة سليمة في مواقف تعليمية متنوّعة وبأغراض متعدّدة؛ كالسرد، والحوار، والوصف، والتّوجيه، والإقناع، والحجاج وإرساء مواردها وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، والتّواصل بها مشافهة وكتابةً في مختلف الوضعيات، على غرار أنّ التّعبير الشّفهي لم يحظى بالأهمية في المناهج السّابقة، ولم يأخذ المكانة اللائقة.

لذا فقد اهتمّت مناهج الجيل الثّاني بميدان التّعبير الشّفهي الذي ارتبط ارتباطاً وثيقاً بميدان فهم المنطوق، ويمكننا القول عنهما إنّهما وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن الفصل بينهما. وعليه يمكن تحديد مفهوم التّعبير الشّفهي بأنّه: "مهارّة من مهارات اللّغة، بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطلّبات إلى الآخرين بواسطة الصوت؛ لأنّه ينطوي على اللّغة والأفكار والأداء".¹

¹ محسن علي عطية: "الكافي في أساليب اللّغة العربيّة"، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 2006، ص 205.

فهو إذن، "عبارة عن المحادثة أو التّخاطب الذي يكون بين المتعلّم والمتعلّم في موقف تعليمي، يعبر عن أحاسيسه وخواطره مشافهة، مستعيناً باللّغة التي تساعده على الإيماءات والإشارات، والانطباعات على الوجه، ونبرة الصوت".¹

وبهذا فهو عبارة عن مهارة لغوية ونشاط كلامي يفصح به المتعلّم بلسانه ويتواصل مع غيره عن طريق قرائن لغوية وغير لغوية، وهو الوسيلة الأكثر استخداماً في المواقف التّعليمية بين طرفي العملية التّعليمية - التّعلّمية (المعلّم، والمتعلّم).

وإذا رجعنا إلى الوثيقة المرفقة في المناهج التّعليمية، نجده يُعرّف بأنّه "أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ، وترسيخها، والرّبط بينها، كما يعدّ أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتّخذ شكلين من التّعبير: التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي".²

ونشير هنا إلى أنّ التّعبير الشّفهي يُعدّ "كفاية إنتاجية يتّسع ليشمل نطق الأصوات واستعمال المفردات، وبنيات وتراكيب الوظيفة التّواصلية، ومتغيّرات الحوار، وتقنيات التّعبير (اللفظية، وغير اللفظية)، لذلك يتطلّب التّحكم في هذه الكفاية بالقدرة على نطق أصوات اللّغة بصورة صحيحة، والتّمكن من استعمال المفردات اللّغوية للصّيح الصّرفية، ونظام وتركيب الكلمات تبعاً لوظيفة محدّدة في سياق اجتماعي".³

1- تقنيات التّعبير الشّفهي:

يسعى منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، وخاصّة في الطّور الأوّل (السّنة الأولى ابتدائي) بخصوص ميدان التّعبير الشّفهي إلى اكتساب المتعلّمين الكفايات التّواصلية لإدماجهم في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها، وذلك بتشجيعهم على التّواصل الشّفهي، للتّعبير عن آرائهم، وأحاسيسهم، ومواقفهم بأنماط ونصوص، واستعمال رسائل لغوية وغير لغوية، انطلاقاً من وضعيات تواصلية يُدمج فيها التّعبير اللفظي وغير اللفظي، وذلك بالاستناد إلى صيغ وتراكيب مستهدفة للمتعلّمين.

¹ علي طه حسين: "تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التّقليدية والإستراتيجيات الجديدة"، عالم الكتب الحديثة، عمان - الأردن، ط1، 2009، ص 212.

² اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 06.

³ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، ط1، 2016، ص 100.

وعلى هذا الأساس يقوم التّعبير الشّفهي على تقنيات تتمثّل فيما يلي:¹

1-1- تقنية الأسئلة والأجوبة:

تركّز هذه التّقنية على مناقشة المواقف عن طريق الأسئلة والأجوبة، ويراعى فيها التّدرّج من البسيط إلى المركّب، ومن المواقف الجوهرية التي تستغرق عدّة دقائق، إلى الإجابات التي تكون في البداية قصيرة، ثمّ تصبح أكثر تقدّماً، وتتوزّع هذه التّقنية على المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّم ومجموعة من المتعلّمين.

1-2- تقنية المناقشة الاجتماعية:

تعدّ تقنية تواصلية جماعية مقننة، يسعى المعلّم من خلالها إلى تدريب المتعلّمين على الإصغاء والتّحدّث والمناقشة تبعاً لقواعد محدّدة، ينبغي أن تكون غرفة الدّرس فضاءً يشعر فيه المتعلّمون بحرية التّعبير عن مواقفهم وأحاسيسهم.

1-3- تقنية التّشخيص:

يقصد بها تمثيل النّص، وبعث الحياة فيه اعتماداً على الصّوت والحركة، ويمكن استعمال هذه التّقنية في جميع مراحل درس التّعبير الشّفهي بتوجيه من المعلّم، وبوجود حوارات ونصوص مختلفة.

1-4- تقنية الارتجال:

الارتجال هو تعبير تلقائي، أو إنجاز عفوي مباشر دون سابق تحضير؛ أي من غير تصميم، وهو وسيلة أساسية لتدريب المتعلّمين على التّفاعل بطريقة مناسبة مع وضعية غير منتظرة؛ فمثلاً في حجرة الدّرس ينبه المعلّم المتعلّمين إلى سلوك أحدهم، وهو يرمي الأوراق على الأرض، ويطلب من أحدهم لتقديم النّصيحة لهذا المتعلّم.

¹ عبد الرحمن النومي: "الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب 2016، ط2، ص 100.

5-1- تقنية المحاكاة ولعب الأدوار:

تعدّ المحاكاة تقنية من تقنيات التّعبير الشّفهي، يتصرّف المتعلّمون من خلالها وكأنّهم في مجريات الحياة الواقعية، وتستند إلى عملية تقمّص الشّخصيات، وتجسيد أدوارهم وملاحمهم وأبعادهم المتباينة، فعلى سبيل المثال يطلب منك أحد أصدقائك تزويده بمعلومات حول كيفية استعمال الحاسوب، فمن خلال الحوار الذي يدور بينكما تخبره عن كيفية استعماله، وفي الوقت نفس تحدّره عن أخطار الإفراط في استعماله.

6-1- تقنية التّعبير في مواقف حقيقية:

يقصد به شكل من أشكال التّعبير، يُعبّر من خلاله المتعلّم عن مواقف واقعية ليست خيالية مرّ بها في حياته، وهناك فرص عديدة أمام المتعلّمين لاستغلال هذه المواقف كالمناسبات المختلفة الوطنية، والدينية، والعائلية...

انطلاقاً من هذه التّقنيات التي يعتمد عليها ميدان التّعبير الشّفهي يمكن استنتاج

مايلي:

- التّعبير الشّفهي يقوم على أسس معنوية تشمل الهدف من الكلام، والتّفكير في كيفية تنظيمه لتكون واضحة ومنسجمة، وذلك بمراعاة خصائص المتعلّم المتمثلة في السّن، والحالة الاجتماعية، والعلاقة التي تربطه بمعلّمه.

- التّعبير الشّفهي له أسس لفظية تتمثّل في الكلام الذي ينطق به المتحدث معبراً عن الفكرة أو مجموعة من الأفكار التي تراوده، وغير لفظية تتمثّل في عنصر الأداء المصاحب للتعبير كالإشارات والإيماءات.

- التّعبير الشّفهي يقوم على أسس صوتية تتمثّل في احترام قواعد الأداء، أو الكلام في الموقف الفعلي؛ كالفصاحة، والوضوح، وتلوين الصوت حسب السّياق، مع مراعاة المواقف المختلفة وما تطلبه من ألوان وأداءات وتمثيل.

2- نموذج مذكرة تربوية لميدان التّعبير الشّفهي للسنة الأولى ابتدائي:

لقد اعتمدت لتوضيح كيفية استثمار التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني مذكرة تربوية لمستوى السنة الأولى ابتدائي، نظراً لكون التّعبير الشّفهي من أهم النّشاطات التّعليمية لدى المتعلّمين، فهو يساعدهم على اكتساب العديد من المهارات؛ كالاستماع والقراءة والكتابة، كما يمكن المتعلّم من الممارسة، والمشاركة الفعّالة والهادفة في بناء تعلّماته.

وعلى هذا الأساس فقد ركّزت مناهج الجيل الثّاني في اللّغة العربية على التّعبير الشّفهي وربطته بفهم المنطوق، ويعدّ هذا الارتباط ارتباطاً متماسكاً ووثيقاً بين الميدانين (ميدان فهم المنطوق/ ميدان التّعبير الشّفهي)، وأضافت لهذا الأخير نشاطات أخرى يتناولها المتعلّم في هذه الحصّة؛ كالصّيغ والأساليب التي تنصب على أسئلة حوارية، تُعين المتعلّم على إعادة ترتيب أحداث النّص، وتمكّنه من إدراك قالب الصّيغة لتستخدمه استخداماً صحيحاً في وضعيات تواصلية دالّة، وحصّة أنتج شفهيّاً؛ إذ في هذه الحصّة يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة في وضعيات معينة؛ تضمن له نجاحه في هذا النّشاط التّعلّمي المتميّز.

ومن هنا سنوضّح كيف يمكن الاستثمار في ميدان التّعبير الشّفهي للسنة الأولى

ابتدائي على النّحو الآتي:

رقم المذكرة: 01

الحصّة: الأولى

المدة: 45 دقيقة

المستوى: السنة أولى

ابتدائي

المقطع التّعلّمي: العائلة

الميدان: التّعبير الشّفهي

النّشاط: أشاهد وأعبر

الكفاءة الختامية: يحاور ويناقش انطلاقاً

من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات دالّة.

الكفاءة المركّبة: الوصف.

مؤشرات الكفاءة: وصف مشاهد وصور والتّعليق عليها.

الوسائل التّعليمية: السّبورة، كتاب المتعلّم، المشاهد والصور.

- الخطوات المنهجية لسير الحصّة:

الخطوات	النّشاطات
إثارة دافعية المتعلّمين	♦ تحفيز المتعلّمين، وإثارة دافعيّتهم للتعلّم، واهتمامهم بالموضوع من خلال: - دعوتهم إلى ملاحظة المشهد المعروض على الكتاب، أو السّبورة، والتأمّل فيه. - فسح المجال المناسب لهم للملاحظة، والتأمّل، والاستفسارات.
الوصف التلقائي للمشهد	- انطلاق وصف المشهد تلقائياً من المتعلّمين تجاوباً مع الأسئلة التّوجيهية الآتية ومراعاة مستواهم: ♦ ماذا يمثّل المشهد؟ يمثّل المشهد عائلة (اجتماع عائلة)، الأب جالس إلى جانب... يعبّر بتعابير متنوعة تتم بتشجيع المستحسنة منها، وتسجيلها على السّبورة.
تنظيم التّعابير وبناء الحوار	يتم توجيه تعابير المتعلّمين وبناء الحوار حول مضمون المشهد من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المساعدة مثل: 1 - يمثّل المشهد عائلة، كيف عرفت ذلك؟ هي عائلة لأنّ فيها الأب والأم والإخوة، وهم مجتمعون في غرفة الجلوس، ويتناولون المشروبات والحلويات. 2 - من هم الجالسون جنباً إلى جنب؟ الجالسون جنباً إلى جنب هم أحمد مع خديجة، والأب مع الأم. 3 - ماذا يحمل أحمد بين يديه؟ يحمل أحمد كرة. لماذا؟ لأنّه يهوى ممارسة لعبة الكرة. 4 - لماذا تجتمع العائلة هكذا؟ وماذا يظهر على ملامح وجوه أفراد هذه العائلة؟ تجتمع العائلة هكذا؛ لأنّهم يُحبّبن بعضهم البعض، ويظهر على ملامح أفراد العائلة الابتسامة التي تزرع المحبة والسّعادة. 5 - هل تحب أفراد عائلتك؟ نعم أحب أفراد عائلتي.

6 - هل تطيع والديك؟ نعم، أطيع والديّ. كيف تطيعهما؟ أسمع كلامها، وأعمل به، وأشكرهما، وأساعدهما، ولا أغضبهما، ولا أخالف أوامرهما.	
تكوين خلاصة (بناء نصّ قصير) - أثناء النّشاط السّابق في بناء الحوار يكون المتعلّم قد سجّل على السّبورة التّعابير المستحسنة في كلمات، وجمل قصيرة حسب أطوار المناقشة والحوار الشّامل لمضمون القصّة والمشاهدة بالتدرّج، ويتم الرّبط بينهما لتكوين نصّ بمشاركة المتعلّمين مثل: اجتمعت العائلة في غرفة الجلوس لتناول الحلويات والمشروبات، في جوّ يظهر فيه التّفاهم والمحبة بين أفراد هذه العائلة السعيدة. أنا أحب عائلتي، وأطيع والديّ، وأشكرهما، ولا أغضبهما.	

انطلاقاً من المذكرة التّربوية لنشاط التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى ابتدائي؛ نلاحظ أنّ الحصة تسير وفق منهجية تتمثل في أربعة خطوات رئيسة لهذا الميدان هي:

1. إثارة دافعية المتعلّمين.
2. الوصف التّقائي للمشهد.

3. تنظيم التّعابير وبناء الحوار.
4. تكوين خلاصة (بناء نص قصير)

ولقد استنتجنا أنّ مرحلة إثارة المتعلّمين تعدّ أوّل مرحلة ينطلق منها المعلّم في تقديم درسه في ميدان التّعبير الشّفهي، ففي هذه المرحلة يهيئ المعلّم المتعلّمين للملاحظة، وذلك بفتح نقاش يضعهم في سياق الموضوع المتمثل في (عائلة أحمد) والذي تعالجه الوضعية التّواصلية، فيطالب المعلّم من المتعلّمين فتح كتاب المتعلّم ص 13، ودعوتهم إلى ملاحظة المشهد الموجود في الكتاب، وتجدر الإشارة إلى أنّ المشهد نفسه الموجود بالكتاب يجسّد صورة على السّبورة، الأمر الذي يفسح لهم المجال للتأمّل والملاحظة الجيدة، فيبدأ المعلّم بطرح أسئلة على مسامع المتعلّمين؛ تشجّعهم، وتحفّزهم، وتدفعهم إلى المشاركة، وإبداء رأيهم حول عائلة أحمد من خلال المشهد المتعلّق بـ "الأحظ وأعبر".

وبعد هذه الخطوة ينتقل المعلّم إلى المرحلة الثّانية المعروفة بالوصف التّلقائي للمشهد؛ حيث يقوم المعلّم بتسليط الضّوء على الصّورة الموجودة دائماً في الكتاب؛ إذ ينطلق المعلّم من موقف واقعي مرتبط بحياة المتعلّمين إلى التّعبير بصياغة نصّ في وضعية حوارية

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

تكون منطلقاً لأنشطة التّعبير، وذلك بالاستعانة على السّند البصري المتمثل في صورة العائلة، الذي يحفز المتعلّمين على التّعبير بحرية وتلقائية عمّا يشاهد في الصورة؛ ويتقبل المعلّم جميع تدخلات المتعلّمين، ويسعى إلى طرح بعض الأسئلة التي تتوافق مع مستوياتهم وقدراتهم التّعليمية مثل: ماذا يمثل المشهد؟ فيجب المتعلّم بقوله: يمثل عائلة. ممّ تتكون هذه العائلة؟ يجب تتكون هذه العائلة من الأب والأمّ، الجد والجدة، وخديجة وأحمد.

نلاحظ من خلال هذه الأسئلة والأجوبة أنّ هناك توظيف للنمط الحواري؛ حيث تتّضح ملامح التّعبير الشّفهي، والتّفاعل الموجود بين المتعلّمين بامتياز. ثمّ نخرج إلى المرحلة الثالثة الموسومة بتنظيم التّعبير وبناء الحوار، إذ تقوم هذه المرحلة على تنظيم تعابير المتعلّمين، وبناء الحوار فيما بينهم في تلاحم وانسجام، وذلك بالعودة إلى تحليل المشهد؛ حيث يوجّههم إلى تحديد الشّخصيات الموجودة فيه، وتحديد المكان والزمان عن طريق طرح أسئلة تدفعهم إلى المناقشة، وربط ما يلاحظونه بخبراتهم التّواصلية، وذلك بوضع المتعلّمين أنفسهم في وضعية مشكلة انطلاقاً من المشهد المصوّر أمامهم، ويوجّه لهم المعلّم أسئلة متعلّقة به مثل:

- س: من هم الجالسون جنباً إلى جنب؟
- × ج: الجالسون جنباً إلى جنب أحمد مع خديجة والأب مع الأمّ.
- س: ماذا يحمل أحمد بين يديه؟
- × ج: يحمل أحمد بين يديه كرة. س: لماذا؟
- × ج: لأنّه يهوى ممارسة الكرة.

وغيرها من الأسئلة والأجوبة التي تثيرهم وتدفعهم إلى الحوار، والانسجام.

وفي المرحلة الأخيرة من سير حصّة نشاط التّعبير الشّفهي المتمثلة في تكوين خلاصة (بناء نصّ قصير)، يسعى المعلّم بعد طرح الأسئلة إلى بناء حوار شامل بين المتعلّمين، وذلك عن طريق التّعبير الشّفهي الذي يتفاعل مع كلّ متعلّم، من خلال تسجيل إجاباتهم النّموزجية لتكوين ملخص عامّ يشمل العائلة، فمثلاً يمكن تسجيل النصّ الآتي:

اجتمعت العائلة في غرفة الجلوس لتناول الحلويات والمشروبات، في جوّ يظهر فيه التفاهم والمحبة بين أفراد هذه العائلة السعيدة.

أنا أحبّ عائلتي، وأطيع والديّ، وأشكرهما، ولا أغضبهما.

اعتماداً على ما ذكر سابقاً، يمكن القول إنّ التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى يمرّ بأربع مراحل تتمثل في: إثارة دافعية المتعلّمين، ثمّ الوصف التّلقائي للمشهد، ثمّ تنظيم التّعبير وبناء الحوار، وأخيراً تكوين خلاصة، وبناء نصّ قصير، باعتبار أنّ التّعبير الشّفهي عملية ذهنية وأداة للتواصل، وتبادل الحديث بين المعلّم والمتعلّمين، يسير وفق منهجية مدرسية تمثل خطّة متكاملة للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه ومشاهدها، بلغة شفاهية، وينمي ثقته بنفسه من خلال المشاركة، والتّفاعل، وإبداء الرّأي، لذا يعدّ التّعبير الشّفهي من أهمّ العمليات المساعدة للمتعلّم على الابتكار، والإبداع.

إلاّ أنّ ما نلاحظه في مناهج الجيل الثّاني أنّ التّعبير الشّفهي ميدان غير مستقلّ بذاته، وإنّما يكون مقروناً بأدوات لغوية وغير لغوية، يهدف إلى تحقيقها من خلال حصّة سُميت **استعمل**، فهذه الحصّة لها علاقة وطيدة بالأساليب، والصّيغ، والأدوات اللّغوية والضمائر المنفصلة والمتّصلة لتحقيق الهدف التّواصلي، ومثال ذلك:

الهدف التّواصلي	العبارات والأساليب المستعملة
يعبّر المتعلّم عن رأيه (عائلة أحمد) باستعمال الأساليب المستعملة.	♦ الضمائر المنفصلة والمتّصلة مثل: - أنا اسمي أحمد. - أنت معلّمتي. ♦ أسماء الإشارة مثل: - هذا صحن. - هذه ملعقة.

وانطلاقاً ممّا تقدّم، يمكن القول إنّ مناهج الجيل الثّاني تضع المتعلّم في مواقف ووضعيّات تواصلية واقعية نابعة من محيطه الاجتماعي، ولتوليد الحاجة إلى الكلام؛ لأنّ التّعبير الشّفهي يهدف إلى ممارسة هذه الوضعيّات التّواصلية الحقيقية للتّدريب على الكلام، ولاكتساب المتعلّمين القدرة اللّغوية مع مراعاة فروقاتهم الفردية، والتّدريب على

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

الانتباه؛ لأنّ الكلام يستلزم القدرة أولاً على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها، باعتبار أنّ النظام الصّوتي في اللّغة العربيّة يعدّ البؤرة والمركز الأساس؛ لأنّه أهمّ ما يركز عليه المعلّم للمتعلّمين النّطق السّليم لمخارج الأصوات وتقويم لسانهم؛ غير أنّه لا يعني ذلك بالضرورة مقاطعة المتعلّم باستمرار أثناء التّعبير.

بناءً على التّصوّر الإجرائي المأخوذ من ميدان التّعبير الشّفهي لمستوى السّنة الأولى ابتدائي الذي ارتكز في المذكرة التّربوية على الكفاءة الختامية، والتي يلح عليها المنهاج التّعلّمي، يمكننا أن نأخذ الخطوات المنهجية لهذا الميدان من جانبه التّداولي الخاصّ بالأفعال الكلامية التي تتناسب مع مستواهم المعرفي، وباستعمال قرائن لغوية وغير لغوية، وهذا بحضور البعد الخلقي للمتعلّم محور العملية التّعليمية التّواصلية.

وبهذا، فإنّ الكفاءة الشّفهية عند المتعلّمين تعدّ تصميماً لهندسة دقيقة، تبنى عليها التّعلّيمات التي تتأسّس على تلبية الحاجيات التّواصلية للمتعلّمين، وبالتركيز على البرنامج الدراسي والتّدرج السنوي؛ حيث يضع البرنامج لكلّ مستوى تعليمي ما يناسبه من قدرات لغوية وغير لغوية تنمّي كفاءته ومهارته، واعتماداً على أهداف وإجراءات ميدان التّعبير الشّفهي يمكن أن نضع نموذجاً لهندسة الأفعال الكلامية الخاصّة بميدان التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى ابتدائي كالآتي:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة (التعليم الابتدائي أنموذجاً)

المستوى التّعليمي	الكفاءة الختامية المستعملة في ميدان التّعبير الشّفهي	توظيف الأفعال الكلامية	توظيف القرائن اللّغوية	توظيف القرائن غير اللّغوية	الوضعية التّعليمية المستعملة
السّنة الأولى ابتدائي	يُحاور، ويناقد في وضعيات تعليمية مختلفة انطلاقاً من سندات مكتوبة في وضعيات	يُعرّف بنفسه مثل: أنا اسمي أحمد، أو يُعرّف بالآخر مثل: هذه أختي خديجة، أو يقدّم اعتذاراً مثل: آسف	يستعمل ضمائر منفصلة ومتّصلة في حديثه، يستعمل أدوات الاستفهام (ما/ كم/ أين)، يستعمل عبارات الرّفص مثل أعترض، لا أوافقك الرأي	يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات الملائمة في الموقف التّعلّمي كعلامح الوجه والحركات الجسدية.	يوظف النّمط الحوارية في استعمالاته، ويقدمها في وضعيات تواصلية دالّة بين المعلّم والمتعلّم والتّوصل إلى النّطق الشّفهي السّليم.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

من خلال نموذج هندسة الأفعال الكلامية الخاصّة بميدان التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى ابتدائيّ، نلاحظ أنّ الأفعال الكلامية المنجزة من خلال حصّة التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى ابتدائيّ توضّح أنّ المتعلّم قد تمكّن من اكتساب بعض مهارات لغته صوتاً، وصرفاً، ونحواً ودلالةً، ولعلّ الذي يؤكّد هذا التّواصل هو تواصله مع زملائه، أو محيطه داخل القسم أو خارجه، وعلى هذا الأساس فإنّ ميدان التّعبير الشّفهي يكون قد أدّى دوره التّداولي التّواصلية، إذ إنّ العملية التّعليمية - التّعلّمية لا تكون إلّا من أجل تحقيق الأغراض والأهداف والمقاصد.

ومن خلال حصّة التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى ابتدائيّ "يعرّف بنفسه" يستعمل فيه المتعلّم وضعيات تواصلية؛ حيث يعرّف بنفسه أمام زملائه، ويتناوب الأدوار فيما بينهم بتقديم أنفسهم، وإذا أخذ أحد المتعلّمين دور زملائه، لا يسمح لزميله بتقديم نفسه، فهنا الأفعال الكلامية تعدّه اعتداء على الآخر مما يؤدّي هذا إلى خلق نزاعات فيما بينهم، ولا تتحقّق الأفعال الكلامية إلّا بحضور البعد الأخلاقي للمتعلّم.

وعلى العموم؛ فإنّ الأفعال الكلامية تتحقّق عن طريق استعمال قرائن لغوية وغير لغوية تتناسب مع مستواهم التّعلّمي، كأنّ يستعمل أحد المتعلّمين في الفعل الكلامي، وفي وضعية تواصلية تأدبية أسلوب التّحية، وبعدها يقدم نفسه مباشرة مثلاً: السّلام عليكم، أقدم نفسي، أنا اسمي أحمد.

وعدم الالتزام بقواعد التّأدب التّواصلية سيؤدّي بالمتعلّم إلى انزلاقات تكون بالعنف، وذلك بحذف ضمير المتكلّم، مثلاً معك أحمد.

وعلى هذا الأساس فإنّ الأفعال الكلامية تستند إلى الموارد التّعليمية المتمثلة في التّراكيب، باستعمال الجمل الاسمية والفعلية الموجودة في البرنامج الدراسي، أو استخدام الصّيغ الصّرفية مثل: ضمير المتكلّم أنا، ياء المتكلّم، وهنا المتعلّم يزود معارفه، ويكتسب قدرات لغوية تنمي كفاءته التّواصلية، ويكوّن معجماً لغوياً ومعرفياً يوظّفه في مواقفه التّواصلية الشّفهية.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ المنهجية المتّبعة في إنجاز تعليم الفعل الكلامي في ميدان التّعبير الشّفهي تقوم على أساس التّواصل، وذلك باتّباع المراحل الثلاثة الآتية:

x المرحلة الاستكشافية:

تمثّل هذه المرحلة أرضية لإرساء الموارد التّعليمية؛ حيث يكشف المتعلّم فيها عن الفعل الكلامي المدروس، وذلك باستعماله في وضعيات تواصلية وتفاعلية مبنية على التّأدّب الكلامي، فبواسطتها يدرك القيمة التّداولية المدروسة، ويكتشفها باستعمال السّند التّربوي المتمثّل في كتاب المتعلّم، أو تسجيل صوتي، أو فيديو تعليمي بصري، وغيرها من النّوظيفات البيداغوجية التي تتضمّن أفعال كلامية مقصودة تهتمّ بوضعية التّلفظ، وبهذا فإنّ تفسير الفعل الكلاميّ يقدم شروحات وتعاريف تمكّن المتعلّم من التّعرف عليها عن طريق استعمال الأدوات اللّغوية التي تهدف إلى تحقيق إنجاز الفعل الكلامي.

ويتّضح أنّ المرحلة الاستكشافية تمكّن المتعلّم من رصد مجموعة من النّقاط التّالية:

- يتدرّب المتعلّمون على تشخيص مقاطع من الوضعية المستهدفة، مع الحرص على الإلقاء الجيّد، والوضوح، والتّأني، وتلوين الصّوت، ويعود هذا إلى السّياق التّعليمي.
- يرصد الصّعوبات الصّوتية، ويعمل على تجاوزها عن طريق أنشطة لغوية، تمكّن المتعلّم من تصحيح نطقه، وإخراج الأصوات من مخارجها بشكل صحيح، ثم يدرّبهم من جهة أخرى على النّطق والتّنغيم، واختلافها باختلاف نوعية الجمل المستعملة.
- تمكّنهم من استعمال المقاطع التّعليمية بشكل فردي أو جماعات.

x المرحلة التّدريبية:

تشارك هذه المرحلة مع المرحلة الأولى (الاستكشافية)؛ حيث يتمّ فيها تطبيق الموارد التّعليمية المرتبطة بالأفعال الكلامية، من خلال استنادها إلى تدريبات لغوية وفق وضعيات تواصلية تتناسب مع حاجيات المتعلّمين المتعلقة بكفاءاتهم الختامية، ويكتشف المتعلّمون القواعد الكامنة من صيغ شفوية، وتراكيب وظيفتها النّحو، ويحفّزهم على التّعبير موظّفاً هذه البنيات اللّغوية في حوراثهم التّواصلية التّعليمية.

x مرحلة إعادة الاستثمار:

تختصّ هذه المرحلة بإدماج التّعلّمات، وبعد مرور المتعلّم بالمرحلة الاستكشافية والتّدريبية يستثمر الأفعال الكلامية من خلال الموروث الذي اكتسبه داخل القسم أو خارجه،

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ويدرك ما يفعله من خلال حلّ وضعيات سواءً كانت بسيطة، أو مركّبة، وتثبيتها في عمل فردي، أو جماعي.

وعليه يصبح التّعلّم الشّفهي باستخدام الأفعال الكلامية عبارة عن مقارنة تسير وفق خطّة منهجية مدروسة، تساعد المتعلّمين على تنمية قدراتهم المعرفية واللّغوية، وتزويدهم بمعجم وظيفي تواصلية في مختلف الوضعيات التّعلّمية المستمدّة من حياتهم اليومية والتّعبير عنها بفصاحة وطلاقة لغوية، مع مراعاة فروقاتهم الفردية.

ومن هنا سننتقل إلى سير حصّة التّعبير الشّفهي عند متعلّمي السنة الثانية ابتدائي من خلال الاستناد إلى مذكرة تربوية.

3- مذكرة تربوية لميدان التّعبير الشّفهي للسنة الثانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي: العائلة	رقم المذكرة: 01
الميدان: التّعبير الشّفهي	الحصّة: الأولى/الثانية
مؤشرات الكفاءة: يكتشف الصيغ	المدة: 45 دقيقة/45 دقيقة
ويوظّفها في وضعيات تواصلية دالّة.	المستوى: السنة الثانية
القيم: إحياء المناسبات الدينية، ووصل صلة الرحم	ابتدائي
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم - المشهد.	

- الخطوات المنهجية لسير الحصّة:

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النّص المنطوق السّابق (غداً عيد الفطر). - إعادة طرح الأسئلة التي تعنى باكتشاف الصّيغ المستهدفة متى استيقظت الأم؟	يتذكّر مضمون النّص المنطوق.
مرحلة بناء	إعادة قراءة الفقرة التي تحتوي على الصّيغة المستهدفة من كتاب المتعلّم ص 31	

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

- يجب على الأسئلة - يكشف الصّيع	(أستعمل الصيغ). - متى استيقضت الأم؟ - تسجيل إجابات المتعلّمين على السّورة، وقراءتها، وتعيين الصّيغة المستهدفة وتوظيفها في وضعيات مختلفة. - أرادت سلمى أن ترافق أباه إلى المسجد، ماذا قالت له؟ - تسجيل إجابات المتعلّمين على السّورة وقراءتها، وتعيين الصّيغة، وتوظيفها في وضعيات مختلفة. 1/ أرادت سلمى أن ترافق أباه إلى المسجد، ماذا قالت له؟ - تسجيل إجابات المتعلّمين على السّورة وقراءتها، وتعيين الصّيغة، وتوظيفها في وضعيات مختلفة. - الصّيغة المستهدفة في الكتاب عن سؤال سلمى قالت: هل أذهب معكم؟	التّعلّقات
يتدرب المتعلّم على استعمال الصّيع في وضعيات مشابهة ويستثمرها في وضعيات دالّة، وبناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في نص المنطق.	العودة إلى دفتر الأنشطة. إنجاز التّمرين 1- 2 من الصفحة 17، قصد تثبيت الصّيغة.	التّدريب والاستثمار

4- نموذج مذكرة تربوية لميدان الإنتاج الشّفهي للسّنة الثّانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 04
النّشاط: إنتاج شفهي	الحصّة: 04
الموضوع: غداً عيد الفطر	المدة: 45 دقيقة
مؤشرات الكفاءة: ينظم المتعلّم أفكاره ويعبّر عنها تعبيراً سليماً، ويفهم الأحداث في النّص المنطوق.	المستوى: السّنة الثّانية ابتدائي
الكفاءة الختامية: يقدم توجيهات انطلاقاً من سندات متنوّعة، ويعبّر عنها تعبيراً سليماً.	
مركبة الكفاءة: يتواصل مع غيره، ويفهم حديثه.	
القيّم: يعتزّ بدينه، يصل رحمه، يحيي المناسبات الدينية...	
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم - السّبورة.	

- سير حصّة إنتاج شفهي:

المراحل	الوضعيّات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	♦ ما هي المناسبات الّتي تجتمع فيها عائلتك؟ ♦ أذكر بعض الأحداث؟	♦ يذكر المتعلّم بالمناسبات. ♦ يسرد أحداثاً.
مرحلة بناء التّعلّّمات	♦ ملاحظة المتعلّم للصّور الموجودة في الكتاب ص 31، و التّعبير عن أحداثها. ♦ طرح الأسئلة من طرف المعلّم: 1. ما هو الموضوع الذي يعبّر عنه في الصّورة؟ 2. حدّد الشّخصيات التي تراها في الصورة؟	♦ تحديد الشّخصيات: الجدّ، الأب، الأولاد... ♦ يصفّ، ويعبّر عنها مستعيناً بكلمات وردت في النّص المنطوق

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

	♦ يعبّر المعلّم على الصّورة الأولى من كتاب المتعلّمين، ويسجّل الأحداث الأساسيّة على السّبورة، ويطلبهم على سرد أحداث الصّورتين الأولى، والثانية. ثم يعبّر كذلك عن الصّورة الثالثة، ويسجّل أحداثها على السّبورة. ♦ مطالبة المتعلّمين بسرد الأحداث ابتداءً من الصّورة الأولى والثّانية والثالثة ودمجها مع بعضها البعض (دمج كلي).	
1- بناء أفكاره جديدة تدعم ما ورد في النّص المنطوق. 2- يوظّف التّراكيب المستهدفة.	استعن بأحداث الصّور، وتحدّث عن مناسبة تحتفل فيها مع عائلتك مثال ذلك: زرت ابن عمك بمناسبة نجاحه في آخر السّنة. ♦ احكِ لنا ما فعلته؟	التّدريب والاستثمار

من خلال النّموذج التّربوي لميدان التّعبير الشّفهي للسّنة الثّانية ابتدائيّ نلاحظ أنّ هذا الميدان يتكوّن من حصتين الأولى خاصّة بالتّعبير الشّفهي، والثّانية متعلّقة بالإنتاج الشّفهي. بالنسبة إلى الحصّة الأولى المخصّصة للتّعبير الشّفهي تندرج إجراءاتها المنهجية ضمن ثلاثة خطوات متميزة تتمثّل في مرحلة الانطلاق، ثم مرحلة بناء التّعلّمات، وأخيراً مرحلة التّدريب والاستثمار.

نبدأ بالمرحلة الانطلاقيّة، وهي عبارة عن مرحلة تمهيدية يرجع فيها المعلّم بالمتعلّمين إلى تذكيرهم بالنّص المنطوق (غداً عيد الفطر)، باعتباره مرتبطاً بالتّعبير الشّفهي ويذكّره به من خلال طرح بعض الأسئلة التي يراها مناسبة؛ حيث يراعى فيها الصّيغ التي يرمي الوصول إلى تحقيقها.

ثم تأتي مرحلة بناء التّعلّمات، وفيها يعيد المعلّم قراءة النّص، ثم يركّز على الفقرة التي يوجد فيها الصّيغة المستهدفة وتسمّى **بأستعمل الصّيغ**؛ حيث يستعمل الجمل من أجل الحصول على جمل مفيدة تكون ضمن البرنامج الدراسي، ونأخذ على سبيل المثال الصّيغ الواردة في

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

الكتاب المدرسي؛ كأسماء الإشارة، ظروف الزمان والمكان وصيغ التعجب وأفعال الأمر، وأدوات النفي والنهي... وغيرها من الصيغ المبرمجة.

وبهذا سنعرض بعض الصيغ لظروف الزمان والمكان من "كتابي في اللّغة العربيّة" الصفحة 10 - 73.

• نموذج لصيغة ظروف الزمان مثل:

- في مساءٍ آخرٍ يومٍ من العطلة، استعدّ الأطفال للعودة إلى المدرسة.

- الأم: غداً في الصباح ستذهبان إلى المدرسة.

• نموذج لصيغة ظروف المكان مثل:

- وقف التلاميذ أمام خطّ الانطلاق.

- كان هشام وراء فؤاد في السباق.

يتّضح من خلال النّموذجين أنّ المتعلّم يتعرّف على الصّيغة المستعملة المتمثلة في ظروف الزمان والمكان، وذلك بإعادة قراءة الفقرة، أو الجملة المتضمنة لصيغة الزمان مثلاً ويسأل المعلم المتعلّمين متى استيقظت الأم؟ أو متى تذهب إلى المدرسة؟ فإجابة المتعلّمين ستتضمّن صيغة زمان مثل كلمة الصباح، المساء.

وهنا ينتج المتعلّمون جملاً بسيطة تتضمّن صيغة الزمان أو المكان، وهكذا تتمّ حصّة "أستعمل الصيغ" وفق هذا النّموذج، فيتعرّف المتعلّمون على الصّيغة، وذلك في وضعيات تواصلية مختلفة، ثم يتدرّب على استعمالها مشافهة، كما يتدرّب عليها من خلال العودة إلى دفتر الأنشطة اللّغوية، وفي الأخير يصل المتعلّم إلى بناء أفكار جديدة، ويستثمر هذه الصّيغة المستهدفة في تواصله مع غيره من المتعلّمين.

أمّا في الحصّة الثانية الخاصّة "بأركب" عبارة عن مجموعة من التراكيب تتضمّن مستوى من مستويات اللّغة، قد يكون مستوى صرفي، أو صوتي، أو تركيبّي، أو دلالي من خلال هذا يتعرّف المتعلّم على الظاهرة المدروسة، ويتمكّن من توظيفها. ونأخذ على سبيل المثال نموذجاً لنشاط أركب الخاصّ بالتعرّف على ضمائر المتكلّم، وهي على النّحو التّالي:

• قالَتِ المُعلِّمَةُ: أَنْتِ تَجْلِسِينَ عَلَى يَمِينِ سَعَادُ وَأَنْتِ تَجْلِسُ وَرَاءَ لَيْلَى.

• أَنْتِ لَعَبْتَ بِالْكَرَةِ.

• أَنْتَ لَعَبْتَ بِالذُّمِّيةِ.

من خلال هذه الأمثلة، يتعرّف المتعلّم على ضمائر المتكلّم، ويتعرّف أيضاً على المستوى النّحوي بطريقة ضمنية، وذلك بالتّقرّيق بين الضمير المنفصل (أَنْتَ وَأَنْتِ)، ويطلب المعلّم من المتعلّمين التّركيز على آخر الكلمة كيف تظهر حركتها الإعرابية، وقد يتناول المعلّم المستوى الصّرفي، فتكون الأمثلة على الشكل الآتي:

• أَنْتَ اغْرَسَ شُجَيْرَةً.

• أَنْتِ اغْرَسِي شُجَيْرَةً.

• أَنْتُمَا اغْرَسَا شُجَيْرَةً.

• أَنْتُمْ اغْرَسُوا شُجَيْرَةً.

نشير إلى أنّ هذه الأمثلة مأخوذة من كتاب "المتعلّم" للسنة الثانية ابتدائي؛ فمن خلال هذه الأمثلة يتعرّف المتعلّم على المستوى الصّرفي، ويطلب المعلّم من المتعلّمين ملاحظة الكلمات الملونة، والنّسج على منوالها أمثلة مشابهة لها، فيتدرّب المتعلّمون على ذلك، ويراعي المعلّم هنا قدراتهم وفروقاتهم الفردية، فيستثمرها في تدريبهم عن طريق إنجاز التّمارين المطلوبة، وتصحيحها على السّبورة.

ويركّز المعلّم هنا على المتعلّمين لفهم هذه الحصّة الخاصّة بصيغ التّراكيب، ومن لقي من المتعلّمين بعض الصعوبات، يعيد لهم الأمثلة مع الشّرح المفصل لهم، ويظهر هذا كلّه من خلال تواصلهم الشّفهي.

وعلى هذا الأساس تكون الحصّة الأولى الخاصّة بالتّعبير الشّفهي، قد تمركزت على حصتين تتمثّلان في أَسْتَعْمِلْ، وبإنجازها يتمكّن المتعلّمون من صياغة صيغ تواصلية مختلفة وتدوين جمل مفيدة وبسيطة، أمّا في الحصّة الثّانية أُرَكِّبْ يتوصل المتعلّمين من استعمال تراكيب مختلفة المستويات النّحوية والصّرفية والتّركيبية... وهنا تتمظهر كفاءة المتعلّمين الختامية المتمثلة في التّعبير مشافهةً وبطريقة سليمة، وذلك باستعمال الصّيغ والتّراكيب المختلفة، وبوسائل تواصلية لغوية، أو غير لغوية وفق سندات تربوية، يفهم المتعلّمون من خلالها الأحداث التي يسردها المعلّم أو زملائهم، وبهذا يتحقّق المطلوب الشّفاهي من هذا الميدان.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

أمّا إذا انتقلنا إلى المذكّرة التّربوية الثّانية المكمّلة لميدان التّعبير الشّفهي والمتعلّقة بالإنتاج الشّفهي، فتعدّ هذه الحصّة عبارة عن نشاط تعلّمي يتمثّل في الوضعية التّعلّمية التي يدمج المتعلّمون من خلالها معرفتهم وقدراتهم التي اكتسبوها من قبل، فيجندوا مواردهم بشكل مدمج من أجل التّعبير عن الأحداث الموجودة في النّص المنطوق، فيعبّروا عنها تعبيراً سليماً، ويتواصلوا مع بعضهم البعض؛ لفهم ما يتداولونه في موقف تواصلية تعليمي.

ويمكن القول، إنّ هذا النّشاط يسير كغيره من الأنشطة التّعلّمية السابقة؛ حيث يمرّ عبر ثلاث مراحل، وهي **مرحلة الانطلاق**، وفيها يُذكّر المعلّم المتعلّمين بالفهم المنطوق السّابق المتمثّل في عيد الفطر ص 30، ويطلب منهم فتح كتاب المتعلّم لمشاهدة الصّور الموجودة فيه، وي طرح عليهم بعض الأسئلة لتذكيرهم بالمناسبات الدينية منها: ما هي المناسبات التي تجتمع فيها عائلاتكم؟ فيجيبوا المتعلّمون أنّ المناسبات التي تجتمع فيها عائلاتنا هي عيد الأضحى، وعيد الفطر.

ثم تأتي المرحلة الثّانية المتمثلة في **بناء التّعلّمات**، وفيها يحدّد المتعلّمون الشّخصيات الموجودة في الصّورة مثل: الجد، الأب، الأم، والأولاد، ويعبّروا عن الصّور الثلاثة كل صورة على حدى، ويسردوا من خلالها الأحداث ابتداءً من الصّورة الأولى، ثم الثّانية وصولاً إلى الصّورة الثالثة؛ حيث يسجل المعلّم هنا أحداث الصّور من خلال إجابات المتعلّمين، ثم يطالبهم بدمج هذه الأحداث مع بعضها البعض، فيتوصّل المتعلّم إلى سرد الأحداث، ووصفها بطريقة تسلسلية، ومرتبّة ترتيباً صحيحاً، وفي وضعيات تواصلية، وبطريقة شفهيّة.

وفي المرحلة الأخيرة الموسومة **بالتّدريب والاستثمار**، يعالج في هذه المرحلة المتعلّم وضعية تعلّمية مشابهة للإحتفال بعيد الفطر، فمثلاً يكتب لهم الوضعية الآتية على السّبورة: زرت ابن عمك بمناسبة نجاحه في آخر السنة! احكِ لنا ما فعلته؟

وهنا يستند المتعلّم على الأحداث التي أخذها من نصّ عيد الفطر، ويطبّقها على هذه الوضعية التّعلّمية، ويتمكّن من بناء أفكار جديدة، ويوظّف ما اكتسبه من معارف في الصّيغ والتّراكيب المستهدفة.

ونستنتج أنّ نشاط الإنتاج الشّفهي عبارة عن مخطّط يدمج فيه المتعلّم كل معارفه ومكتسباته، وقدراته التّعلّمية، حتى يتمكّن من إنتاج تعبير شفهي ينظّم فيه أفكاره، ويعبّر عنها تعبيراً سليماً، ويتواصل مع زملائه في وضعيات تواصلية مختلفة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ويتحصّل المتعلّم من خلال هذا الميدان على توظيف مادة لغوية ومعجمية يثري بها رصيده اللّغوي، ويتواصل بها شفهيّاً وفقاً لقدرات المتعلّمين، وبهذا ينتج خطابات وحوارات بسيطة في وضعيات مختلفة، يبني بها جملة ويعرض أفكاره.

ونستخلص أنّ نشاط الإنتاج الشّفهي يقوم على الأنشطة الإنتاجية الموجهة للمتعلّم في وضعيات تواصلية، يعمل من خلالها على تنويع تقنيات التّعبير الشّفهي؛ كتقنية التّشخيص وتقنية الارتجال، وتقنية المناقشة مع مراعاة الفروقات الفردية للمتعلّمين.

وكذلك يقوم نشاط الإنتاج الشّفهي على الأنشطة الإنتاجية الحرّة من خلال تشجيع المتعلّمين على توظيف الموارد التّعليمية؛ كالأساليب والتّراكيب في وضعيات تواصلية جديدة تمكّنهم من إنتاج تعابير، يسردوا فيها وقائع حياتهم الاجتماعية، وحثّم على تلوين الصّوت والوضوح، ومراعاة ما تتطلّبه منهم الوضعية الإدماجية؛ كالتمثيل، والإشارات، والحركات وغيرها، وفيها يحلّ المعلّم أخطاء المتعلّمين من خلال ممارستهم لنشاط الإنتاج الشّفهي بواسطة اللّغة المستعملة، قصد تصنيفها، ومعالجتها لغويّاً.

وفي الأخير يقوم الإنتاج الشّفهي على المرحلة التّقويمية، يقترح المعلّم من خلالها وضعيات تعلّمية تقويمية يسعى إلى التّعرف على مدى استيعاب المتعلّمين للنشاطات المستمدة طوال هذه الحصص، وتكون في وضعيات شفهيّة ترتكز على ملائمة التّعبير الشّفهي للوضعية التّواصلية، وتوظيف المفردات اللّغوية، وذلك بالاستناد إلى الصّيغ والتّراكيب المستهدفة ومدى توظيفها على مستوياتها المتعدّدة اللّغوية، والنّحوية، والصّوتية، والمعرفية، والتّركيبية.

وعلى هذا الأساس يتمكّن المعلّم من معرفة مدى استيعاب المتعلّمين لهذا النّشاط ومدى قصورهم فيه؛ حيث يستهدف الفئة غير المتمكّنة من الفهم، بإعادة تشخيص وضعية الانطلاق حتى تستوعب مع بقية المتعلّمين.

4- صياغة أهداف التّعبير الشّفهي:

يهدف ميدان التّعبير الشّفهي إلى تحقيق أهداف يسعى من خلالها المعلّم إلى سير التّعلّيمات، باعتباره موجّهاً حقيقياً ومرشداً للمتعلّمين الذين يسهمون في تحقيق بناء تعلّماهم عن طريق مجموعة من الأهداف، ويمكن حصرها كالآتي:

1. اختيار وضعيات تعلّمية تثير الرّغبة في التّواصل بين المتعلّمين؛ كاستعمال الصّيغ والتّراكيب المحققة للبناء اللّغوي المستهدف، وذلك عن طريق تزويدهم بقوالب لغوية جاهزة.
2. تشجيع المتعلّمين على توظيف تجاربهم الشخصية، والتّواصل بها من خلال تنويع الخطابات الحوارية والتّوجيهية... المرتبطة بالأنماط النّصية.
3. إثراء الرصيد اللّغوي من خلال توسيع الأفكار، وتنقيف المتعلّمين.
4. بناء النّطق الصّحيح والسّليم للمتعلّمين، المبني على الفصاحة والطلاقة اللّغوية.
5. تشجيع المتعلّمين على التّواصل الشّفهي التّلقائي المنظم وفق آداب الكلام.
6. حث المتعلّمين على استعمال بعض وسائل الاتّصال في التّعبير الشّفهي لإعطائه بعداً عملياً.
7. اكتساب مهارات الحسّ حركية، والوجدانية، والإنفعالية.
8. التّمكن من استعمال أساليب الحوار الصحيحة.
9. اختيار الأفكار السّهلة المفهومة في تدريس التّعبير الشّفهي.
10. ضرورة استخدام الإشارات والإيماءات لترسيخ الأفكار.
11. تنمية القدرة اللّغوية لدى المتعلّمين، وذلك بتعزيز الثقة بالنفس، وحبّ المشاركة وإبداء الرأي.
12. تسجيل تفاعلات المتعلّمين على السّبورة.
13. اعتياد المتعلّمين على ترتيب الأفكار، وتسلسلها، وسردها وفق ترتيب منطقي.
14. تدريب المتعلّمين على توجيه الانتباه؛ باعتبار أنّ الكلام يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها، وعند نطقها، والقدرة على التّعرف بالمفردات والتّراكيب الضرورية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وعلى هذا الأساس يعدّ التّعبير الشّفهي نشاطاً مستمراً باقترانه بالأنشطة التّعلّمية سواء كانت مرتبطة بميدان فهم المنطوق، أو بميدان فهم المكتوب، أو بالتّعبير الكتابي، وذلك بالتركيز على المتعلّمين في مواقف، ووضعيّات تواصلية حقيقية داخل الصّف الدراسي.

ونشير هنا إلى أنّ مناهج الجيل الثّاني اهتمّت بميدان التّعبير الشّفهي، وركّزت عليه باستخدام تعليم اللّغة مشافهةً، إلّا أنّه ما يُعاب على هذه المناهج عدم تكوين المتعلّمين وعدم منحهم تكوين يسير وفق خطة منهجية تمكّنهم من سير هذه الحصّة بطريقة صحيحة تستجيب لحاجيات المتعلّمين التّواصلية، وكذلك نقص في الوسائل البيداغوجية التّكنولوجية مثلاً الفيديو التّعلّمي، وعدم توفير قاعات خاصّة بالإعلام الآلي للتعرف على الحاسوب...

وفي الأخير نستخلص أنّ ميدان التّعبير الشّفهي يعدّ من المهارات الأساسيّة لاكتساب اللّغة، والعناية بنظامها الصّوتي في مختلف الوضعيّات، مع العمل على تصحيح أخطاء المتعلّمين، وتقويم لسانهم، وحثّهم على النّطق السّليم لمخارج الحروف، وتزويدهم بمادة معجمية ولغوية ثريّة تمكّنهم من التّواصل في العملية التّعليمية- التّعلّمية، كما تمكّنهم من التّواصل اليومي بلغة قريبة من اللّغة الرّسمية (لغة المدرسة).

3-5- ميدان فهم المكتوب:

تعدّ القراءة كغيرها من المهارات اللّغوية الأخرى مهارة أساسية في التّواصل؛ لأنّها تكسب المتعلّم قوة، وتزيد من سلطته المعنوية، وتعزّز قدراته على التّواصل من خلال النّقاش وتبادل الأفكار، فهي تنمّي رصيده اللّغوي، وتوسّع معارفه العلميّة واللّغوية وثقافته العامّة، وتثري خبراته العامّة من خلال الانفتاح على آراء الآخرين، وكونها وسيلة تؤثّر في المشاعر، وإشباع حاجات المتعلّم، وهي طريق رئيس لبناء الفكر وتطويره، وتنمية شخصية المتعلّم، وتمكينه من مواكبة التّطوّر السّريع في ظلّ المقاربة الجديدة.

وعليه اهتمّت المنظومة التّربوية الحديثة بمهارة القراءة، وسُميت في مناهج الجيل الثّاني "بميدان فهم المكتوب"، وورد مفهومها في الوثيقة المرفقة بأنّها: "عملية فكرية تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات؛ كالفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص، وتعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم".¹

من خلال المفهوم الوارد في الوثيقة المرفقة لمناهج الجيل الثّاني، نفهم أنّ فهم المكتوب يمثل نشاطاً حيويّاً، وسيرورة ذهنية مهارتية، لا تتمّ إلّا في إطار نصّ مكتوب، يتناول أبعاد الفهم المختلفة للولوج إلى عالم الحضارة والتّقدم.

وإذا رجعنا إلى مفهومه الإجرائي فهو واحد "من أهم المهارات اللّغوية الأربع لها جانبان يتمثلان في، الجانب الّلي، وهو التّعرف على أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل الكلمات والجمل، أمّا الجانب الإدراكي الذهني يؤدّي إلى فهم المقروء باعتباره ينبني على التّنظيم المركّب الذي يتكوّن من أنماط ذات عمليات متعدّدة؛ كالتقويم، والحكم، والتّحليل، وحلّ المشكلات".²

وفي سياق آخر يعرف فهم المكتوب بأنّه عبارة عن "الرّبط الصّحيح بين الرّمز والمعنى، وإخراج المعنى من السّياق، واختيار المعنى المناسب، من خلال تنظيم الأفكار المقروءة واستخدامها في بعض النّشاطات الحاضرة والمستقبلية".³

وتظهر خصوصية ميدان فهم المكتوب في التّعرف الشّكلي والصّوري على الكلمة والتّعرف الذهني من خلال التّعرف على حروفها وكلماتها، والنّطق بها نطقاً صحيحاً وفهماً فهماً صريحاً وضمنياً.

انطلاقاً من هنا يمكن القول، إنّ فهم المكتوب يحتلّ مكانة مميزة في منهاج الجيل الثّاني من التّعليم الابتدائيّ خاصّة في الطّور الأوّل، باعتباره عملية تفاعلية بين المتعلّم والنّص المقروء، ويتضمّن نشاطاً لغويّاً، وسيكومعرفيّاً، وفيزيولوجيّاً، يتعرّف من خلالها المتعلّم على الرّموز، والأصوات اللّغوية العربيّة، إمّا المجردة أو المركّبة، وتحويلها من المنطوق إلى المكتوب مع مراعاة معايير النّطق السّليم من حيث؛ مخارج الحروف وصفاتها، وحركاتها واحترام الرّبط بين الأصوات المكوّنة للكلمة، والجملة.

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص 06.

² رشيد أحمد طعيمة: "المرجع في تعليم اللّغة للناطقين بلغات أخرى"، منشورات معهد اللّغة العربيّة، جامعة أم القرى، مكة -السعودية، 1986، ص 518.

³ أحمد عبد الله، فهم مصطفى: "الطفل ومشكلات القراءة"، الدار المصريّة، القاهرة - مصر، ط2، 1994، ص 37.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

وعلى هذا الأساس يصبح المتعلّم قادراً على إعادة بناء معنى النّص المقروء واستنتاج المعاني والأفكار، وتبني مواقف تعلّمية، وإصدار أحكام تتناول فهم المكتوب من كلّ جوانبه؛ كالتّمثيلات المعرفية المطلوبة، ولا يتحقّق ذلك إلّا بالاستناد على أربع عمليات متكاملة ومتناسقة تتمثّل في:

- الإدراك البصري لكلمات النّص المكتوب، وتعرّفه على النّطق بها.
- فهم النّص المقروء.
- تفاعل المتعلّم مع النّص المقروء.
- توظيفه لحلّ المشكلات، والتّصرّف في مواقف الحياة بطريقة تواصلية.

1. شروط فهم المكتوب:

يعتمد فهم المكتوب على شروط أساسية تمثل مكوناتها الرّئيسة، وتتجلى فيما يلي:

أ. الوعي الصّوتي:

يقصد به القدرة على تمييز وحدات الأصوات اللّغوية المسموعة، والتّعرّف عليها والتّلاعب بها، واستعمالها في كلمات منطوقة، والوعي بأنّ كل كلمة منطوقة تتركّب من وحدات صوتية صغرى مفردة، وليست واحدة، ومن مهارات الوعي الصّوتي التّعرّف على الدّمج التّجزئيّ المقطعي... ويتناوله المتعلّم عبر ما هو مشار إليها في البرنامج الدراسي.

ويتّضح لنا أنّ الوعي الصّوتي يمثل اللّغة المكونة من كلمات، ومقاطع، وأصوات.

ب. الرّبط بين الصّوت والحرف (المبدأ الأبجائي):

إنّ الرّبط بين الصّوت والحرف عبارة عن مقارنة تعتمد على التّعليم الصريح والمباشر للوحدات الصوتية المتوالية في علاقتها بالرسم الخطي للحروف والحركات، ويتم ذلك بتعليم أصوات الحروف المتواترة (د، م، ب، ...)، التي يمكن استعمالها في تركيب عدد كثير من الكلمات وقراءتها، قبل تعليم أصوات الحروف التي يقل تواترها في الاستعمال، مثل (ض، ظ) فالمبدأ الأبجائي أو الأبجدي يهدف إلى تعلّم أسماء الحروف وما يقابلها من أصوات.

أ. الطّلاقة:

تعرّف بأنّها القدرة على القراءة بدقّة، وسرعة، وإيقاع صوتي معبّر، ويتغير مستوى التّمكن منها بحسب خصائص المقروء ومدى استئناس القارئ بالكلمات، وتمرّسه بقراءة النّصوص، وبهذا فالطّلاقة هي مستوى السّهولة، السّرعة، والدّقة في القراءة الشّفهية الصّامتة.

د. اكتساب المفردات:

تعدّ المفردات مكوّن من مكوّنات اللّغة الشّفهية والكتابية تشمل رصيد الكلمات التي يجب أن يعرفها المتعلّم (الرّصيد المعجمي المناسب لمستوى تعليمي معيّن) من أجل التّواصل وفهم معاني الكلمات المكتوبة التي يقرأها، ويتمّ التّعلّم الصّريح والمقصود من خلال إستراتيجيات أهمّها: إستراتيجيات شبكة المفردات، إستراتيجية خريطة الكلمة، وإستراتيجية عائلة الكلمة (الاشتقاق)، وبهذا يكتسب المتعلّم رصيда من الكلمات لتسهيل القراءة الإجمالية، والفهم السّريع.

هـ. الفهم القرائي:

يقصد به القدرة على إدراك مضمون النّص المقروء، واستخراج معانيه الصّريحة والضّمنية، وذلك باستخدام إستراتيجيات ما قبل القراءة، وإستراتيجيات مرحلة القراءة، وإستراتيجيات ما بعد القراءة؛ فالفهم القرائي يدرك من خلاله معنى ما يقرأ من كلمات وجمل، وفقرات، ونصوص.

ونستخلص أنّ فهم المكتوب يقوم على أساس هذه الشّروط الخمسة المكوّنة للغة النّصوص المكتوبة، فانسجامها واتّساقها يؤدّي بالمتعلّم إلى تحقيق كفاءته ومهارته اللّغوية والقدرة على الإنتاج الجيّد والفصيح لجميع ميادين تعليمية اللّغة العربيّة، إلّا أنّ هذه الشّروط تتميّز بأهداف نوردّها في الجدول الآتي:

2. أهداف وشروط ميدان فهم المكتوب في الطّور الأوّل (السّنتين الأولى

والثّانية ابتدائي):

المكوّن	الأهداف
الوعي الصّوتي	- تمييز أصوات اللّغة العربيّة سمعاً ونطقاً سليماً. - تمييز صوت معيّن في مواقع مختلفة من الكلمة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

- تمييز الأصوات، والمقاطع، والكلمات في الجمل المسموعة. - تجزئ الكلمات المسموعة إلى أصوات، ومقاطع صوتية. - دمج الأصوات، والمقاطع لتركيب كلمات. - إضافة، أو حذف، أو تغيير مقطع في كلمة لإنتاج كلمة جديدة. - التّعرف على كلمات تنتهي بإيقاع صوتي متماثل (كلمات مقفلة، ومشجّعة).	
- ترجمة الحروف والحركات المكتوبة إلى أصوات منطوقة. - تعرف على أشكال الحروف، ونطقها في مواقع مختلفة من الكلمات. - قراءة الحروف في الحركات القصيرة، والطويلة، والتّنين والشّدة ضمن معجم ثابت (مقاطع وكلمات). - تجزئ الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع. - تفكيك المقاطع إلى حروف، وحركات، أو إلى حروف وتّنين. - إضافة، أو حذف، أو تغيير مقطع في كلمة مكتوبة لإنتاج كلمة جديدة. - قراءة نصوص قصيرة، مع مراعاة النّطق السّليم وعلامات التّرقيم.	الرّبط بين الصّوت والحرف (مبدأ الألفبائي)
- الطّلاقة في قراءة مقاطع وكلمات وجمل وفقرات ملائمة لمستوى المتعلّمين. - الطّلاقة في قراءة نصوص متنوّعة ملائمة لمستواه. - قراءة الكلمات البصرية بطلاقة.	الطلاقة
- استخدام إستراتيجية شبكة المفردات لإثراء رصيده اللّغوي والمعجمي.	المفردات

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

- استخدام إستراتيجية خريطة الكلمة لإثراء رصيده المعجمي. - استخدام إستراتيجية الاشتقاق لإثراء رصيده المعجمي.	
- تحديد الفكرة الرّئيسة في النّصوص التي يقرأها. - استخراج معلومات صريحة من نصّ مقروء ملائم لمستواه. - استخراج معلومات ضمنية من نصّ مقروء ملائم لمستواه. - تحديد ترتيب الأفكار في النّصوص. - استعمال إستراتيجيات ما قبل القراءة لتوقع مضمون المقروء. - استعمال إستراتيجيات القراءة لفهم المقروء. - استعمال إستراتيجيات ما بعد القراءة لإستثمار المقروء. - إبداء رأيه فيما يقرأه.	الفهم

وعلى هذا الأساس فإنّ شروط ميدان فهم المكتوب، تعدّ الركيزة والبؤرة التي يركز عليها المتعلّم ليكوّن مستوى معرفيّ قائماً بذاته، وذلك بالتركيز على النّظام الصّوتي، وإستيعاب جرسات اللّغة؛ لأنّه لكي يقرأ المتعلّم أي نصّ يحتاج أن يُنمي وعيّه بالصّور الصّوتية كالوحدات الصّوتية، واللّغوية، والنّطق بها، واختزال الصورة السّمعية المطابقة للصّورة اللفظية، وهذا يحتاج إلى استحضار خصائص صوتية للكلمات.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، يتّضح أنّ منهجية تدريس ميدان فهم المكتوب في منهاج الجيل الثاني يقتضي الالتزام بخطوات مرتبة يبني عليها المتعلّم قدراته ومكتسباته، ويمكن حصر هذه الخطوات الآتية:

- **أبني وأقرأ:** يتمكن المتعلّم خلال هذه الحصّة من استخراج الكلمات والجمل من الرّصيد اللّغوي المكتسب في التّعبير، مع كتابتها على السّبورة، وقراءتها بمشاهد وسندات تربوية تمثل الظّاهرة المدروسة.
- **أكتشف الحرف (تجريد الحرف الأوّل):** يكتشف المتعلّم في هذه الحصّة الحرف الأوّل انطلاقاً من المشهد، أو الصيغة المستهدفة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف، وقراءته في وضعيات تواصلية دالّة ومختلفة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

- **أُتعرّف:** تهتمّ هذه الحصّة بالقراءة في كتاب المتعلّم، وتختصّ بأقرأ وأتعرّف، أحسن قراءتي، مع مراعاة مختلف المهارات اللّغوية والقراءة.
 - **أُثبّت:** يثبّت المتعلّم على قراءة الحرف المكتشف انطلاقاً من كلمات، وصور، وتعابير سبق التّعرف عليها، أو كلمات أخرى تشمل الحرف المدروس.
 - **أُعب وأقرأ:** تعدّ هذه الحصّة من تصميم المعلّم، وذلك بتكليف المعلّمين بإنجاز مجموعة من التّمارين على شكل ألعاب لتحفيزهم، وممارسة القراءة بطريقة تلقائية أو إنجاز التّمارين المقررة في دفتر الأنشطة اللّغوية.
- وعلى هذا الأساس، اعتمدت لتوضيح كيفية استثمار فهم المكتوب في مناهج الجيل الثاني مذكرة تربوية لمستوى الطّور الأوّل (السنتين الأولى، والثانية) من التّعلّم الابتدائي.
- ### 3. مذكرة تربوية لميدان فهم المكتوب للسنة الأولى ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 01
الميدان: فهم المكتوب	الحصّة: الأولى والثّانية
النّشاط: أقرأ وأكتشف	والثالثة
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً بسيطة	المدة: 45 دقيقة
وقصيرة ويفهمها، من عشرة إلى عشرين	المستوى: السّنة الأولى
كلمة مشكولة شكلاً تاماً، يغلب عليها النّمط الحوارى	ابتدائي
الكفاءة المركّبة: قراءة وفهم المعنى الظّاهر في النّص المكتوب.	
مؤشّرات الكفاءة: القراءة	
السّنّدات: كلمات وجمل من النّص المحوري (أحمد في المدرسة).	
الوسائل: كتاب المتعلّم.	

- الخطوات المنهجية لسير الحصّة:

الخطوات	النّشاطات
1. إثارة دوافع المتعلّمين	- دعوة المتعلّمين إلى استخراج كتبهم، وفتحها عند الصّفحة 29، وتوجيههم إلى النّشاطين أقرأ وأكتشف.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

2. قراءة المقاطع - يقرأ المعلّم المقاطع التّعليمية بتأنٍ وتركيز، ويبدأ بالمقطع (أقرأ) الموجود داخل الإطار: مَرْحَباً بِكُمْ يَا أَطْفَالُ أَنَا مُعَلِّمَتُكُمْ، اسْمِي بُشْرَى. ثم ينتقل إلى المقطع (أكتشف) بمراعاة الأطر والبطاقات المتضمّنة للمعلومات الخاصّة بالمدرسة. - فسخ المجال للمتعلّمين لقراءتها، ومرافقة أدائهم بالتّوجيه المناسب.	واستعداداتهم - طرح إشكاليات حول الصّيغ المستهدفة المرتبطة بالصّور المعلّمة، المتعلّمون، القسم، محفظة، علّم، مكتب.
3. ألعاب القراءة (ألعب وأقرأ) - إجراء ألعاب القراءة بربط الكلمات بالصّور والعكس من قبل المتعلّمين مرفقين بالتّوجيه المناسب، وتكرار القراءة في كل محاولة بغرض التّدرب، وتحسين الأداء.	4. أثبت المعلومات - وضع الكلّيات تحت الصّور المناسبة، من خلال النّشاط (أثبت)، وقراءتها بالتركيز على المعلومات الجديدة.

انطلاقاً من المذكرة التّربوية للسنة الأولى ابتدائي؛ نلاحظ أنّ ميدان فهم المكتوب يمرّ بأربع خطوات كغيرها من الميادين الأخرى؛ حيث تتمثل الخطوة الأولى في إثارة دوافع المتعلّمين واستعداداتهم، في هذه المرحلة يقوم المعلّم بدعوة المتعلّمين بفتح كتاب اللّغة العربيّة ص 29 (أحمد في المدرسة)، ويمهّد لهم النّص القرائي بوضعية تعليمية لها علاقة بمحيطهم من (حدث، أو موقف، أو مشهد، أو صورة)، فمثلاً يأخذ المعلّم الوضعية التي هم فيها ويسألهم أين نحن الآن؟ يجيب المتعلّمون نحن في المدرسة، ثم يطالبهم بمشاهدة الصّور الموجودة في الكتاب.

بعد هذه الخطوة تأتي المرحلة الثّانية المتمثلة في قراءة المقاطع التّعليمية الواردة في النّص المكتوب؛ حيث يبدأ المعلّم بقراءة نموذجية أمام المتعلّمين، ويطلب منهم حسن الإصغاء إليه والتّتبّع ثم يدوّن الكلمات الصّعبة على السّبورة، ويكلّف بعض المتعلّمين خاصّة المتعثّرين بقراءتها، ويحرص خلال هذه الخطوة على تعليم إستراتيجية القراءة من خلال تفكيك الكلمات

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

إلى مقاطع وقراءتها، ثم يطلب منهم القراءة الفردية؛ حيث يبدأ المعلّم بأحسن المتعلّمين حتى يحفز المتعثّرين على القراءة.

وفي الحصّة الموالية ينتقل المعلّم بالمتعلّمين إلى مقطع تعلّمي آخر يسمّى **بأكتشف**، يكتبه لهم على السّبورة كما يلي:

مَرْحَبًا بِكُمْ أَنَا مُعَلِّمُكُمْ

مُعَلِّمُكُمْ

مُ مَ

استناداً إلى هذا المقطع التّعلّمي يكتشف المتعلّم الحرف الأوّل انطلافاً من المقطع التّعلّمي الموجودة في الإطار، وهو حرف **الميم**، يطالبهم بالاستماع الجيّد وبالتركيز على الحرف المكتوب باللّون المغاير **مُعَلِّمُكُمْ**، مع مراعاة النّطق الصّحيح للحرف والكلمة، ويتم ترديد الكلمة من قبل المتعلّمين، واكتشاف حرف **(ميم)** بالتركيز على المصوّتات (الحركات)؛ كالفتحه مثلاً يكون فيها اللّسان منخفضاً في حالة النّطق بها، ويكون الفم مفتوحاً فهي مصوت منخفض ومفتوح (**مَ مَ مَ مَ مَ مَ مَ**).

والضمّة يكون اللّسان فيها مرتفعاً نسبياً، ومتقلّصاً نحو الخلف في حين تستدير الشفتان ويغلق نسبياً مجرى الهواء، فهي مصوّت عالٍ، وخلفي ومستدير مغلق (**مُ مُ مُ مُ مُ مُ مُ مُ**).

والكسرة يكون اللّسان أمامياً وعالياً وكون مجرى الهواء مغلقاً نسبياً، فهي مصوت أمامي، وعالٍ، ومغلق (**مِ مِ مِ مِ مِ مِ مِ مِ**).

في هذه الحصّة يكشف المتعلّمون حرف **(الميم)**، ويتعرّفون على رسمه وذلك بكتابته على الألواح، ويرددونه مع مطالبته بالإتيان بأمثله تحتوي على حرف **الميم**، وهنا يقوم المعلّم بتقطيعها على السّبورة، باعتبار أنّ التّقطيع يكون بتقطيع المتواليّة الصّوتية إلى القطع الصّوتية، أو المقاطع، أو الكلمات، أو الجمل التي تكوّنّها.

فمثلاً تقطيع مقطع إلى أصوات (صامت وصائب)؛ كترديد المقطع (**مَ**) ثم الصّوت (**م**) وترديد الصّوت (**مَ**) ثم الصّوت (**م**) والصّوت (**آ**)، ثم تأتي مرحلة تقطيع كلمة إلى مقاطع فمثلاً: كلمة **مَدْرَسَةٌ**، **مَدْرَسَةٌ**، **مَدْرَسَةٌ**، **مَدْرَسَةٌ**، **مَدْرَسَةٌ**.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وهكذا تكون حصّة أكتشف الحرف؛ حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين الإتيان بكلمات يرد فيها الصّوت المعني، ويقومون بترديدها وتقطيعها.

وبهذا ننتقل إلى حصّة الألعاب القرائيّة (ألعب، وأقرأ) والتي هي من تصميم المعلّم، يكلّف المعلّم المتعلّمين بإنجاز التّمارين على شكل أفواج، وبطريقة تحفّزهم على ممارسة القراءة؛ حيث تكون هناك إجراء ألعاب القراءة بربط الكلمات بالصّور من قبل المتعلّمين، وذلك بمرافقة المعلّم كموجّه، ومرشد في هذه الجصّة التّعليمية.

وفي الأخير تأتي حصّة أثبت المعلومات السّابقة، وذلك بوضع الكلمات تحت الصّور المناسبة لكل كلمة، وقراءتها من طرف المتعلّمين حتى يتمكّنوا من وضعها بطريقة صحيحة وقراءتها سليمة، وهنا يرى المعلّم مدى استجابة وفهم المتعلّمين من خلال توظيف قدراتهم المعرفية والعقلية في فهم المكتوب؛ حيث يتمكّن المتعلّم من بناء جمل بسيطة ويوظف كفاءته الختامية بالقراءة الجيّدة للنّص، والتّعبير عنها بطريقة سليمة، وحسن النّطق في مخارج الأصوات.

وعلى هذا الأساس يقوم ميدان فهم المكتوب للسّنة الأولى على هذه الخطوات الأربعة السّابقة الذكر، والتي سعت مناهج الجيل الثّاني إلى تحقيقها من أجل تدريب المتعلّمين على النّطق الصّحيح، بإخراج الحروف من مخارجها، واكتساب المتعلّمين الثّقة بالنفس، والجرأة في الأداء بتوظيف النّمط الحوارية بين المعلّم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين مع بعضهم البعض.

وعليه يعدّ فهم المكتوب من أهم مهارات القراءة؛ حيث يتمكّن المتعلّم من بناء معنى النّص المقروء والقراءة الجيّدة واكتشاف المفردات من خلال السّننات البصرية المرافقة للنّص المكتوب، ويركّب جملاً بسيطة وواضحة، ويقرؤها قراءة متأنية ومُشكلة، وهنا يتوصّل إلى مؤشّراته الكفائية لهذا النّص.

وسنوضّح دائماً ميدان فهم المكتوب للسّنة الثّانية ابتدائي عن طريق بعض المذكرات التّربوية.

- مذكرة تربوية لميدان فهم المكتوب للسّنة الثّانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 01
النّشاط: القراءة	الحصة: الأولى
الموضوع: زفاف أختي 32	المدة: 45 دقيقة
مؤشرات الكفاءة: - يقرأ النّص.	المستوى: السنة الثّانية
- يجيب عن الأسئلة.	ابتدائي
- يتعرف على المعنى الصّحيح للكلمات.	
- يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضّماني.	
- ينتج جملاً بسيطة تترجم المعنى العام للنّص.	
- يحترم علامات الوقف.	
القيم: إحياء المناسبات (العائلية)، صلة الرّحم، التّعاون.	
الكفاءة الختامية: يقرأ النّص قراءة سليمة، ويفهم المعنى العام للنّص الذي يغلب عليه النّمط التّوجيهي.	
مركب الكفاءة: يفهم ما يقرأ، ويعبّر عن بناء أفكاره.	
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم، دفتر الأنشطة، السّبورة.	

- مراحل سير حصّة نشاط القراءة:

المراحل	الوضعيّات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	- طرح بعض الأسئلة على المتعلّمين: ♦ ما هي المناسبات التي تجتمع فيها مع أسرتك؟ ♦ سمّ أفراد أسرتك؟ وما هو دورك نحوهم؟	- يحدّد المناسبات. - يوظّف رصيده اللّغوي والمعرفي ويسمّي أقاربه.
مرحلة بناء	- مطالبة المتعلّمين بفتح الكتاب ص 32، يطلب منهم ملاحظة الصّور المصاحبة للنّص	- يكتشف الشّخصيات

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

التّعلّيمات	وطرح الأسئلة من طرف المعلّم: ♦ ما هي الشخصيات التي قرأتها في الصّورة؟ ♦ عمّ تعبّر هذه الصّورة؟ - يسجّل المعلّم على السّبورة توقّعات المتعلّمين لموضوع النّصّ (زفاف أختي) إنطلاقاً من تعابيرهم على الصّورة بجمل بسيطة. - قراءة النّصّ قراءة نموذجية، مشخّصة ومعبرة. - مطالبة المتعلّمين بالقراءة مع أداء المعنى ومراعاة علامات الوقف، وذلك بمراقبة واعية من طرف المعلّم، والحرص على النّطق السّليم لمخارج الحروف. - تذليل الصّعوبات، وشرح المفردات الصّعبة بمراقبة المتعلّمين في تنظيم عملياتهم العقلية مستعيناً بالقرائن اللفظية والسّياقية لفهم الكلمات والتّعابير، وتوظيفها في وضعيات جديدة. - الكلمة: معناها - ضدّها، توظيفها في جملة وعرض صورة تعبّر عنها. - يناقش المعلّم مع المتعلّمين نصّاً معيّناً (زفاف أختي) بالأسئلة الخاصة بالفهم؛ حيث تتناول المناقشة خبراتهم السّالفة في ميدان فهم المنطوق. - إعادة قراءة النّصّ، والوقوف عند القيم الواردة فيه وتدوين مغزاها على السّبورة.	ويصفها. - يعبّر عن الصّورة. - قراءة النّصّ قراءة معبرة. - يجيب عن الأسئلة. - يختار العبارات الدّالة لموضوع النّصّ.
التّدريب والاستثمار	- إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجّهة إلى توقّعاتهم السّابقة (النّاتجة عن مشاهدة الصّور	- يقدّم أفكاراً أخرى استناداً على

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

تصوّراتهم.	المصاحبة للنّص) قصد الإلمام بمضمون النّص. - إنجاز التّمارين الموجودة في دفتر الأنشطة ومطالبتهم بإنجاز التّمرين الثّاني من الصفحة 17.	
------------	---	--

استناداً من المذكّرة التّربوية لميدان فهم المكتوب للسّنة الثّانية ابتدائيّ؛ نلاحظ أنّ المنهجية المقترحة لهذا الميدان تسير وفق ثلاثة خطوات، تبدأ **بمرحلة الانطلاق**، وفيها يمهد المعلّم بوضعية تعلّمية تُطرح في بداية المقطع التّعليمي للمتعلّمين، وباعتبارنا أخذنا نص زفاف **أختي ص 32** من كتاب المتعلّم الذي يحتوي على مناسبة الأفراح، فإنّ الوضعية المستهدفة ستُطرح حول ما هي المناسبات التي تجتمع فيها مع أسرتك؟ ثمّ يطلب منهم تسمية أفراد أسرتهم، وهنا المتعلّم يذكر بعض المناسبات، ويعرّج على مناسبة الأفراح (كالزّفاف) ويسمّي أفراد عائلته؛ حيث يجد المتعلّم نفسه ملزماً بتوظيف معارفه وقدراته، ويوظّف رصيده اللّغوي والمعرفي.

بعد هذه الخطوة ينتقل المعلّم إلى المرحلة الثّانية المعروفة ببناء **التّعلّقات**، مطالبة المتعلّمين بفتح كتاب المتعلّم ص 32، وملاحظة المشهد التّعلّمي الموجود في الكتاب، وذلك بالتركيز والانتباه، وإعطائهم الوقت الكافي حتى يتمكنوا من تنمية قدراتهم الذهنية، ثم تكون هناك بعض الأسئلة التي تطرح عليهم من طرف المعلّم مثل:

- ما هي الشّخصيات التي تراها في الصّورة؟

- عمّ تعبّر هذه الصّورة؟

المتعلّمون هنا يكتشفون الشّخصيات الموجودة في الصّورة، ويصفون ما يرونه في الصّورة، وذلك باستعمال أساليب وجمل بسيطة تتكوّن من (فعل، وفاعل، ومفعول به) ثمّ يسجّلونها على السّبورة، ويعبّرون عنها بطلاقة لغوية، ثم تأتي القراءة النّمودجية للمعلّم، وتكون قراءة معبّرة ومشخصة وبصوّة عالٍ يشدّ انتباه المتعلّمين، وذلك بتوظيف الألوان الصّوتية كالإشارات والإيماءات، والتركيز على مخارج الأصوات مع مراعاة علامات الوقف الموجودة في النّص المكتوب، وعليه يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة النّص، ويراعي فيه شروط القراءة التي يجب أن تتوفّر فيه؛ كالنّطق السّليم لمخارج الحروف، علامات الوقف، القراءة الجيّدّة وفي هذه

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

الحالة يقوم المعلّم بتوقيف المتعلّم عند المفردة التي يراها صعبة يشرحها، ثم يوظّفها في جملة أخرى حتى يستوعبها، ويستعين في شرحها بتوظيف القرائن اللّغوية، أو الإشارات والإيماءات، وعرض صورة تعبّر عنها حتى يتمكّن المتعلّمون من فهمها واستيعابها.

وعلى هذا الأساس يناقش المعلّم المتعلّمين نص فهم المكتوب (زفاف أختي) بالأسئلة الخاصّة بالفهم، ويجب على الأسئلة وذلك باختيار العبارات الدالّة لهذا الموضوع الاجتماعي في جوّ تواصلّي وتفاعلي يسوده التّحفيز والتّشجيع بين المتعلّمين، وتدوين إجاباتهم على السّبورة.

وفي الأخير نصل إلى المرحلة الأخيرة الموسومة بالتّدريب والاستثمار؛ حيث يتدرّب المتعلّمون على النّص ومعرفة ما مدى إدراكهم لهم، من خلال تجسيد المشهد التّعلّمي على السّبورة، ويطلب منهم إعادة قراءة النّص بطريقة شفوية. وهنا يقدّم المتعلّمون أفكاراً يستندون إليها من خلال تصوّراتهم مع مدى تنمية قدراتهم الذّهنية، وبعد ذلك يتمّ إنجاز التّمارين في دفتر الأنشطة بالاعتماد على مكتسباتهم القبلية، وتمكّنهم من فهم النّص المكتوب.

وهنا تتّضح ملامح فهم المتعلّمين لدى المعلّم من النّص المقدّم أمامهم، ومدى فهمهم واستيعابهم له من خلال توظيف مجموعة من المؤشّرات؛ كالقراءة الجيدة للنّص، وتفاعلهم مع المعلّم للإجابة عن الأسئلة، ملاحظة النّطق الصّحيح والسّليم للكلمات، والجمل، واكتسابهم مقوّمات مهارة التّكلّم، استعمالهم لعلامات الوقف، وذلك بتوظيف قرائن لغوية تساعد على شدّ انتباه المتعلّمين.

ثم نخرج على النّشاط الثّاني في نفس ميدان فهم المكتوب المتمثل في نشاط القراءة والكتابة، فمن خلال هذا النّشاط يمكن للمعلّم أن يقرأ بعض النّصوص البسيطة قراءة سليمة ويفهم معناها، وفي نفس السّياق يميّز بين الحروف المتشابهة مثل الذال والداد، الضاد والظاد، الخاء والحاء... وغيرها من الحروف، فالمتعلّم هنا يوظّف قدراته الذّهنية، واللّغوية والتّعبيرية حتى يتمكن من توضيح الفروقات الموجودة بين الحروف المتشابهة.

وسنوضّح هذا النّشاط في مذكرة تربوية تحدّده، ونلاحظ سير منهجيتها، وذلك بالتركيز على نصّ فهم المكتوب "زفاف أختي للسنة الثّانية ابتدائي".

- مذكرة تربوية لنشاط القراءة والكتابة للسّنة الثّانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 02
النّشاط: قراءة وكتابة	الحصة: الثّانية/الثالثة
السّند: زفاف أختي (الذال والذال)	المدة: 90 دقيقة
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً بسيطة قراءة سليمة ويفهمها.	المستوى: السنة الثّانية ابتدائي
مركّب الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب.	
مؤشّرات الكفاءة:	
- يحدّد القرائن اللّغوية في النّص، ويميز بين الحروف المتشابهة.	
- يوظف قدراته التّعبيرية الكتابية، ويتفاعل مع المناسبات.	
القيم: إحياء المناسبات العائلية).	
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم، دفتر الأنشطة.	

- منهجية سير الحصة:

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشّرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	- تلخيص النّص المقروء بواسطة أسئلة موجّهة لتحديد الأفكار الرّئيسة. - ماهي الشّخصيات التي تراها؟ - عمّ تعبّر هذه الصّورة؟ - من حضر الحفل؟ وماذا حضروا معهم؟ - لماذا أعدّت العائلة الحلويات اللذيذة؟	- يتذكر المعنى العام للنّص.
مرحلة	الحصة الأولى:	- يقرأ النّص.

بناء التّعلّقات	1. أكتشف وأميّز: يُعنى النّشاط بمعالجة ظاهرة لغوية ألاً وهي التّمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج (د،ذ) يمكن تنفيذ النّشاط وفق الطّريقة التّالية: 2. الإدراك وعرض النّمودج: - فتح كتاب المتعلّم ص 33. - أعدت العائلة حلويات لذيذة المذاق. - قراءة النّص من طرف بعض المتعلّمين. - قراءة الجملة المفروضة في الكتاب. - تحليلها إلى كلمات ثم إلى مقاطع صوتية: أَعْدَدْنَا لَذِيذُ - تحديد الحرفين، وقراءتهما. - كتابتهما على الألواح. 3. الإستجابة الموجّهة: - تثبيت المهارة على النّحو الآتي: • قراءة كلمة (أَعْدَدْنَا) مع تكرار الصّوت (دَد)، (دُذ). • قراءة كلمة (لَذِيذُ) مع تكرار الصّوت ذي - ذي. • يرّد المتعلّمون الصّوت الّذي ينطق به المعلّم (مع جميع الحركات)، ثمّ إعداد النّطق به كأنّ يقول: ذي - ذي - ذي - لَذِيذُ. • قراءة الكلمتين معاً: أَعْدَدْنَا - لَذِيذُ. • الإتيان بكلمات جديدة تحوي الحرفين. • الإستجابة المستقلة:	- ينطق الحرفين نطقاً سليماً. - يميّز بين الحرفين. - يكتب الحرفين مراعياً الإتّجاه الصّحيح، والمقاييس المناسبة.
--------------------	---	---

	• مطالبة المتعلّمين بقراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه. • التّطبيق: - العودة إلى النّصّ والتّمييز بين الحرفين والكلمات الّتي وردت فيه • الحصّة الثانية: • أكتب جيّداً: - يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمّن الحرفين، وذلك باتّباع طريقة المناقشة، ويستخرج الحرفين تبعاً وتكتب في مواقعها المختلفة منفصلاً ومتصلاً باتّباع الطّريقة التّالية: - أ- أقرأ الحرف (د) جيّداً. - ب- أكتب الحرف (د) على اللّوحة بمحاكاة أداء المعلّم على السّبورة المخطّطة؛ حيث يبين نقطة البداية موضّحاً اتّجاه الحركة ضمن مسار الخطّ، وتعرّجاته. - ت- مراقبة الجلسة الصّحيحة للمتعلمين، والممسك السّليم للقلم بالسّبابة والإبهام، وإسناده بالوسطى من الأسفل لكتابة الحرف على الدفتر، ومصاحبته بالصّوت الّذي يحدّد ما يعلو السطر، وما ينزل تحته. - ث- التّدريب على كتابة الحرفين على الكراس مراعيّاً الأبعاد، والمعايير المناسبة. - ج- يرسم الحركات فوق الحروف بكتابة الحرفين على اللّوحة.	
- يقرأ وينسخ.	- قراءة الحروف والكلمات، وكتابتهما في دفتر	التّدريب

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

	الأنشطة وإنجاز التّمرين 05 ص 18. - كتابة الحروف والكلمات على كراس القسم نحو حرفين.	والاستثمار
--	--	------------

انطلاقاً من المذكرة التّربوية لنشاط القراءة والكتابة؛ نلاحظ أنّ النّشاط يحتاج إلى حصّتين؛ حيث حدّدت وحدتها الزمنية بتسعين دقيقة مقسّمة إلى حصّتين، تسيّر منهجية هذا النّشاط وفق ثلاثة مراحل.

المرحلة الأولى وهي **مرحلة الانطلاق**، وفيها يتمّ تذكير المتعلّمين بالنّص المقروء السّابق المتمثل في "زفاف أختي"، وذلك بطرح أسئلة توجيهية تلخص مضمون النّص، ومن بين هذه الأسئلة نذكر على سبيل المثال:

- ما هي الشّخصيات التي تراها؟
- عمّ تعبّر هذه الصّور؟
- من حضر الحفل؟ وماذا حضروا معهم؟
- لماذا أعدّت العائلة الحلويات اللذيذة؟
- على ماذا يدّل سلوك المدعوين؟

اعتماداً على هذه الأمثلة يستطيع المتعلّم أن يلخص النّص، ويستحضر مكتسباته القبلية من خلال طرح محتوى نص فهم المكتوب "زفاف أختي"، ثم ننتقل إلى المرحلة الثّانية وهي **مرحلة بناء التّعلّمات**؛ حيث تنقسم هذه المرحلة إلى حصّتين، تبدأ الحصّة الأولى الموسومة **بأكتشف وأميّز** وفيها يكتشف المعلّم الحروف ويميّزها؛ لأنّ هذه الحصّة تعالج ظاهرة لغوية تُعنى بالتمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في المخرج الصّوتي، وتجزم على النّطق السّليم للأصوات، ويعدّ هذا مؤشراً من مؤشرات القراءة الجيّدة للمتعلّم.

وسنستثمر هذا النّموذج التّطبيقي لأنشطة أكتشف وأميّز بين حرف (الذال والذال) وذلك باستحضار جملة من نص زفاف أختي تحتوي على حرف (الذال والذال)، ويقوم المعلّم بكتابتها على السّبورة، ونأخذ على سبيل المثال الجملة التّالية:

أَعْدَدْنَا حَلَوِيَّاتٍ لَذِيذَةِ الْمَذَاقِ

يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة الجملة المعروضة أمامهم، ويحرص عليهم أن ينطقوا الأصوات نطقاً سليماً، ثم يستحضر، هذه الجملة ويقوم بتحليلها إلى كلمات ومقاطع صوتية، وبعد قراءتها وترديدها من طرف المتعلّمين، يسألهم عن الكلمات التي تتضمّن حرف الدال، ويكتبها أسفل النّص مع وضع كلّ كلمة في إطار، كما هي موضّحة في الشكل التّالي:

أَعْدَدْنَا حَلَوِيَّاتٍ لَذِيذَةِ الْمَذَاقِ

أَعْدَدْنَا	حَلَوِيَّاتٍ	لَذِيذَةِ	الْمَذَاقِ
د د		ذ ذ	ذ ا

وعلى هذا الأساس يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة الكلمات الموجودة في الإطار، ويستدرجهم إلى اكتشاف المقاطع الصّوتية التي تتضمّن الحرفين (د) و(ذ)، ويطلب منهم تحديدهما عن طريق تلوين الحرفين في هذه الكلمات بلون مغاير، والنّطق بهما نطقاً سليماً، ويعزل الحرفين ويكتبهما أسفل المقاطع، ثم يطالبهم بكتابتهما على الألواح، حتى يتوصّل إلى كتابة الحرفين مع مراعاة الاتّجاه الصّحيح، وينطقهما نطقاً سليماً ومميزاً. بعد إدراك الحرفين يتمكّن المتعلّمون من التّمييز بين حرف (د) والحرف المشابه له رسماً وهو حرف (ذ)، يدوّن المعلّم على السّبورة الكلمتين التّاليتين:

لَذِيذَةُ	أَعْدَدْنَا
-----------	-------------

قراءة الكلمة الأولى (أَعْدَدْنَا) مع التّركيز على تكرار الحرف (د د)، ثم قراءة الكلمة الثّانية (لَذِيذَةُ)، وكذلك التّركيز على تكرار الحرف (ذ ذ)، يرّد المتعلّمين الصّوت الذي ينطق به المعلّم، مع رسم الحركات على السّبورة في جدول تبعاً لحركة (د) و(ذ) ثم يكتبها على السّبورة مثل:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

دَ	دُ	دِ	دَا	دُو	دِي
مُدْرِسُ	دُرُوسُ	دِرْهَمُ	دَارُ	بُدُورُ	دِيكُ

ذَ	ذُ	ذِ	ذَا	ذُو	ذِي
ذَكَاءُ	ذُبَابَةٌ	ذِرَاعُ	حَذَاءُ	جُدُورُ	تَحْذِيرُ

يردّد المتعلّمين الصّوت مع الحرف مع مراعاة الفروق الواضحة بين الحرفين، ثمّ مطالبتهن بالإتيان بكلمات جديدة تحوي الحرفين، مع الاستجابة المستقلة للمتعلّمين ومطالبتهن بقراءة الكلمات المعروضة في كتاب المتعلّم دون توجيه، ثم العودة إلى النّص، والتّمييز بين حرف (د، ذ) واستخراج الكلمات التي وردت فيه.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، يمكن القول إنّ الحصّة الأولى الموسومة بـ "اكتشف وأميّز" يكتشف فيها المتعلّمون الحروف، ويميّزون بين بعضها البعض، مع مراعاة مخارج الأصوات والنّطق الصّحيح لهم.

وعليه يعدّ هذا النّشاط مؤشّراً من مؤشّرات القراءة الجيّدة من خلال النّطق السّليم للحروف والتّمييز بينهما، وبهذا يتوصّل إلى الكتابة الجيّدة مع الحرص على الاتّجاه الصّحيح لكتباتهم.

أمّا الحصّة الثّانية عبارة عن أكتب جيّداً، ففي هذه الحصّة يتمكّن المتعلّمون من كتابة الكلمات التي تتضمّن الحرفين، وذلك بإتباع طريقة المناقشة؛ حيث يستخرج الحرفين ويكتبهما بعد إدراكهما، يكتب المعلّم بعض الكلمات كما يركّز على موقع الحرف قد يكون منفصلاً أو متصلاً مثل: ... بُ / دُب، ... وَلَدُ، ... هَبْ / ذَهَب، نَافِذَةٌ / نَافِذَةٌ.

يتبع المعلّم هذه الطّريقة، ويقرأ المتعلّم حرف (د، ذ) جيّداً، ثم كتابة الحرف (د، ذ) على اللوحة، ثم ينتقل لأداء الحرفين ومحاكاتهم على السّبورة المخطّطة مع تركيزه على نقطة بداية الحرف موضحاً اتّجاهه؛ من حيث الحركة ضمن مسار الخطّ، وتعرّجاته.

وفي هذه الحصّة يراقب المعلّم الجلسة الصّحيحة للمتعلّمين، والممسك السّليم للقلم عن طريق السّبابة والإبهام، وإسناده بالوسطى من الأسفل لكتابة الحرف على الدفتر، ومصاحبته بالصّوت الذي يحدّد ما يعلو السّطر وما ينزل تحته، وبهذا يتدرّب المتعلّمون على كراريسهم مراعيّاً الأبعاد، والمعايير المناسبة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وبهذا يتوصّل المتعلّمون إلى كتابة الحرفين، ورسم حركاتهما فوقهما، ويتدرّبون على كتابتهما على اللّوحة.

ثمّ ننقل إلى المرحلة الأخيرة المتمثلة في التّدريب والاستثمار، وفيها يتوصّل المتعلّمون إلى قراءة الحروف والكلمات، وكتابتها في دفتر الأنشطة، ومطالبتهم بإنجاز التّمارين المتعلقة بالحرفين (د، ذ)، وإعادة كتابتها في كرّاس القسم.

وعلى هذا الأساس يتمكّن المتعلّم من تحقيق كفاءته من خلال فهم ما يقرأ، وقراءته الجيدة للنّص مع مراعاة مخارج الحروف والنّطق بها نطقاً سليماً، ثمّ يحترم علامات الوقف، ويحدّد القرائن اللّغوية وغير اللّغوية للكلمات، ويميّز بين الحروف المتشابهة ويدركها ويستجيب لتثبيت هذه المهارة اللّغوية، ولا يتمّ تحقيق ذلك إلّا بإكمال نشاط القراءة والكتابة في ميدان فهم المكتوب بنشاط أحسن أدائيّ وسنوضّح هذا النّشاط التّعلّميّ بمذكرة تربوية.

- مذكرة تربوية لنشاط القراءة والكتابة (أحسن أدائي) للسّنة الثّانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 03
النّشاط: قراءة وكتابة	الحصة: الرابعة
السّند: زفاف أختي.	المدة: 45 دقيقة
الكفاءة الختامية: يقرأ النصوص قراءة سليمة، وينتج جملاً بسيطة مؤشّرات الكفاءة:	المستوى: السنة الثّانية ابتدائي
- يقرأ النّص، ويقف عند الفاصلة (أحسن أدائي).	
- ينتج جملاً فعلية بسيطة (فعل + فاعل + مفعول به).	
- ينتج جملاً بسيطة تبدأ بالضمير (أنا + فعل مضارع).	
القيم: إحياء المناسبات (العائلية)، صلة الرحم، التّعاون.	
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم، السّبورة.	

- منهجيّة سير الحصّة:

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشّرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	طرح الأسئلة من نصّ (زفاف أختي) على المتعلّمين: - لماذا أعدّت العائلة الحلوى؟ - لماذا اشتاقت سلمى لأختها؟	- يجب المتعلّم عن الأسئلة مدركاً ماهية أداة الاستفهام.
مرحلة بناء التّعلمات	المرحلة الأولى: • قراءة النّصّ. • الإشارة إلى الفواصل الواردة في النّصّ. • تدوين بعض الجمل التي تتضمّن الفواصل على السّبورة، والتّركيز على كيفية الوقوف عندها، والزّمن المناسب لذلك. • قراءة الفقرة المعروضة في الكتاب تحت عنوان (أحسن قرائتي)، مع احترام الفواصل الواردة فيها، مع ضرورة التّقويم التّكويني باستمرار. الحصّة الثّانية: • إعادة قراءة الفقرة الأولى. • ماذا أحضر الضّيوف؟	- يقرأ المتعلّم الفقرة الأولى محترماً الفواصل.
	كتابة السّؤال على السّبورة، والتّركيز على أداة الاستفهام (ماذا) بلون مغاير. تدوين الجواب على السّبورة، وتلوين الكلمة التي تدلّ على المفعول به. • أحضر الضّيوف الهدايا. يتمّ تناول المثال الثّاني بنفس الطّريقة.	- يجب المتعلّم على الأسئلة. - ينتج جملاً فعلية بسيطة (فعل+)

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

فاعل + مفعول به).	(المفعول به) ضمناً في إطار السّياق الذي جاءت فيه، ولا تتمّ الإشارة إلى بنيته الإعرابية إلّا من خلال حركة النّصب؛ أي النّطق به منصوباً. - قراءة الجمل من طرف المتعلّمين. - تمثيل الأداء الحواريّ (الاستفهام بماذا والجواب بمفعول به). - مطالبة المتعلّمين بصياغة جمل على نفس المنوال. نفس الشّيء مع الضّمير (أنا) بإمكان المعلّم أن يستعمل البطاقات لتمكين متعلّميّه من وضع المفعول به والضمير أنا في مكانه المناسب من الجمل.	
- يوظف التّراكيب المستهدفة.	إنجاز التّمرين الأوّل من دفتر الأنشطة الخاص (أوظف التّراكيب).	التّدريب و الاستثمار

انطلاقاً من المذكّرة التّربوية للسنة الثّانية ابتدائيّ الخاصّة بنشاط "أحسن أدائيّ (قراءتي)" ؛ باعتبار هذا الأخير يعدّ نشاطاً يهتم بإرسال الموارد الأدائية التي تمكّن المتعلّم من تنمية مهارة القراءة الجيّدة، من خلال النّص القاعدي.

ونشير هنا إلى أنّ مناهج الجيل الثّاني ركّزت على هذه الحصّة، باعتبارها ضرورة وتنمي المهارة القرائية لدى المتعلّمين وممارستها بطريقة جيّدة، كما تعدّ محطة لتعلّم الإدماج وإرساء المورد الجديد الذي يتعلّمه المتعلّم في كل حصّة تعلّمية؛ لأنّه يُدمج كلّ موارده السّابقة؛ كالقراءة الجيّدة والأداء الحسن.

نستخلص أنّ هذه الحصّة تسير وفق ثلاث مراحل، واستناداً على السّند التّربوي لنشاط القراءة والكتابة لنص زفاف أختي؛ لاستظهار ملامحها، ففي المرحلة الأولى من هذا النّشاط المتمثل في مرحلة الانطلاق يبدأ المعلّم بمطالبة المتعلّمين بفتح الكتاب في نصّ زفاف

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

أختي؛ حيث يتذكّر المتعلّمين هذا النّص السّابق ويوظفوا مكتسباتهم القبلية، وذلك بطرح بعض الأسئلة نذكر منها:

1. لماذا أعدّت العائلة الحلوى؟

2. لماذا اشتاقت سلمى لأختها؟

من خلال طرح هذه الأسئلة، سيجيب المتعلّمون على الأسئلة المطروحة من طرف المعلّم مركزاً في أدائه على أداة الاستفهام (لماذا)، وبعد هذه الخطوة ينتقل إلى المرحلة الثّانية المتمثّلة في بناء التّعلّمات؛ حيث تنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين.

المرحلة الأولى يقرأ فيها المعلّم النّص، مركزاً في قراءته النّموزجية على علامات الوقف خاصّة الفواصل الموجودة فيه، ثم مطالبة المتعلّمين بقراءة النّص، ثم يدوّن المعلّم بعض الجمل التي تتضمّن الفاصلة، مراعيّاً كيفية التّوقف عندها، وبهذا يقرأ المعلّم الفقرة المعروضة في الكتاب المتضمنة أحسن قراءتي، مع احترام الفواصل الموجودة فيها، والفقرة على النّحو الآتي:

في صَبَاحِ العِيدِ، اسْتَيْقَظَتِ الأُمُّ بَاكِراً، وَأَعَدَّتِ الفُطُورَ، وَأَيْقَظَتْ كُلَّ أَفْرَادِ العَائِلَةِ، الأبَّ، الجَدَّ، الجَدَّةَ والأَوْلَادَ.

بعد هذه الخطوة ننتقل إلى المرحلة الثّانية الموسومة بأركب، يعيّد المتعلّم في هذه الحصّة قراءة الفقرة الأولى، وي طرح عليهم السّؤال الآتي ماذا أحضر الضيوف؟، ويكتب السّؤال على السّبورة مع كتابة أداة الاستفهام (ماذا) بلون مغاير حتى تشدّ انتباه المتعلّمين، كما يكتب أيضاً الإجابة على السّبورة أَحْضَرَ الضُّيُوفُ الهَدَايَا، يشرح هنا المعلّم الجملة، ويشير إلى أنّها تتكون من (فعل، وفاعل، ومفعول به)، وأنّ هذا الأخير جاء صريحاً وظاهراً في السّياق (الهَدَايَا)، ونشير إلى أنّ حركتها الإعرابية كانت النّصب؛ أي النّطق بها منصوبة.

وعلى هذا المنوال يطلب المعلّم من المتعلّمين الإتيان بجمل تكون مثيلة للجملة الأولى؛ حيث تكون جملاً فعلية متكوّنة من فعل وفاعل ومفعول به، وفي ضوء إنتاج هذه الجمل يستخدم المتعلّمون الأداء الحوارية بأداة الاستفهام (ماذا)، والإجابة تكون بتوظيف المفعول به في الجمل، ثم صياغة أمثلة تحتوي على الضّمير (أنا)، وهنا يمكن للمعلّم أن يستعمل طريقة البطاقات لتمكين المتعلّمين من وضع المفعول به، والضّمير أنا في مكانه المناسب للجمل.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

أمّا في مرحلة التّدريب والاستثمار، يطلب المعلّم من المتعلّمين إنجاز التّمرين الأوّل من دفتر الأنشطة اللّغوية الخاصة بأوظف التّراكيب، وذلك بتوظيف تراكيبه المستهدفة؛ كالقراءة السّليمة للنص، وإنتاج جمل بسيطة سواء كانت فعلية أو إسمية.

وعلى هذا الأساس يحقق هذا النّشاط إرساء موارده الأدائية، من خلال تنمية المهارة القرائية للمتعلّمين، وقراءة نصوص متنوّعة والاستماع إليها، واستخدام دلالات التّقييم وعلامات الوقف؛ حيث ركّزنا على الفاصلة، والقدرة على تذكر ما قرأ المتعلّم، وحسن أدائه المؤثّر والمرتبط باحترام التّنغيم المناسب والتّمثيل الأدائي، وهذا ما يكسب المتعلّم الثقة بالنفس والجرأة في الأداء.

إلّا أنّنا نشير هنا بصفة عامة إلى أنّ ميدان فهم المكتوب، قد يواجه بعض الصّعوبات لدى المتعلّمين في المرحلة الأولى من التّعلّم الابتدائيّ، ويمكن تلخيص هذه الصّعوبات وكيفية معالجتها من خلال الجدول الآتي:¹

الصّعوبات القرائية	كيفية معالجتها
عدم ربط الأصوات بالحروف بطريقة صحيحة وسليمة.	التّأكيد على المبدأ الأبجدي والمتناسب بين الحروف والأصوات، ووصل الأصوات ببعضهما لتكوين كلمات كاملة.
تتبع الحروف في الكلمة دون احترام تعاقبها وترتيبها.	إقتراح أنشطة تمكّن المتعلّم من استيعاب تعاقب الحروف في الكلمة وترتيبها.
حذف بعض الحروف، أو بعض أجزاء الكلمة.	التّشديد على الانتباه إلى مواقع الحروف وتعاقبها وقراءتها متتابعة.
التّهجي غير السليم، وتكرار الحرف أو الكلمة، وقراءة المتقطعة، أي كلمة دون	التّدريب على الطّلاقة وتقادي التّكرار.

¹ عبد الرحمن النومي: "الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، طر، 2016، ص 142.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ربط.	
التّلعثم أثناء القراءة.	التّدريب على إيقاع الكلام، واعتماد التّصويت الموقع، مع تقوية الثقة بالنفس، وانتهاج الطلاقة اللّغوية والقراءة بشكل سلس.
التأخر في الكلام.	التّحكم في جميع الأصوات، وتقوية المعجم، وتعويد المتعلّم على القراءة الإجمالية للكلمات.
عدم تمييز الحروف نطقاً وكتابةً.	فكّ الرّموز الخطية بتتمية الوعي الصّوتي، واستيعاب المبدأ الأبجدي، وتتمية الإدراك البصري، والتّدريب على التّمييز السمعي.
عدم التّمييز بين الكلمات المتشابهة مثل: عاد، جاد.	تقطيع كلمات متشابهة إلى مقاطع وحروف.
القراءة دون تصويت تنغمي وإيقاعي.	تأطير التّسلسل الصّوتي بما يناسب من تنغيم، وإيقاع؛ كالاستفهام والتّعجب، والإثبات، والنّفي، والنّهي، والأمر، وعلامات التّرقيم، التّعبير بالأصوات عن الحالات العاطفية والنّفسية... التّمييز بين أنواع التّنغيم والإيقاعات المختلفة.
القراءة دون تشخيص.	تأكيد دور الجسم، والإشارات، والملامح في الأداء اللّغوي.
تتبع المادة القرائية بأصابع اليّد.	تعويد المتعلّم تدريجياً على عدم الاستعاب بأصابع اليّد، واستبدالها بالتّتبّع البصري.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

النُّطق بالتّونين.	تسميع الكلمات المنونة ضمّاً وفتحاً وكسراً، وكتابتها.
--------------------	--

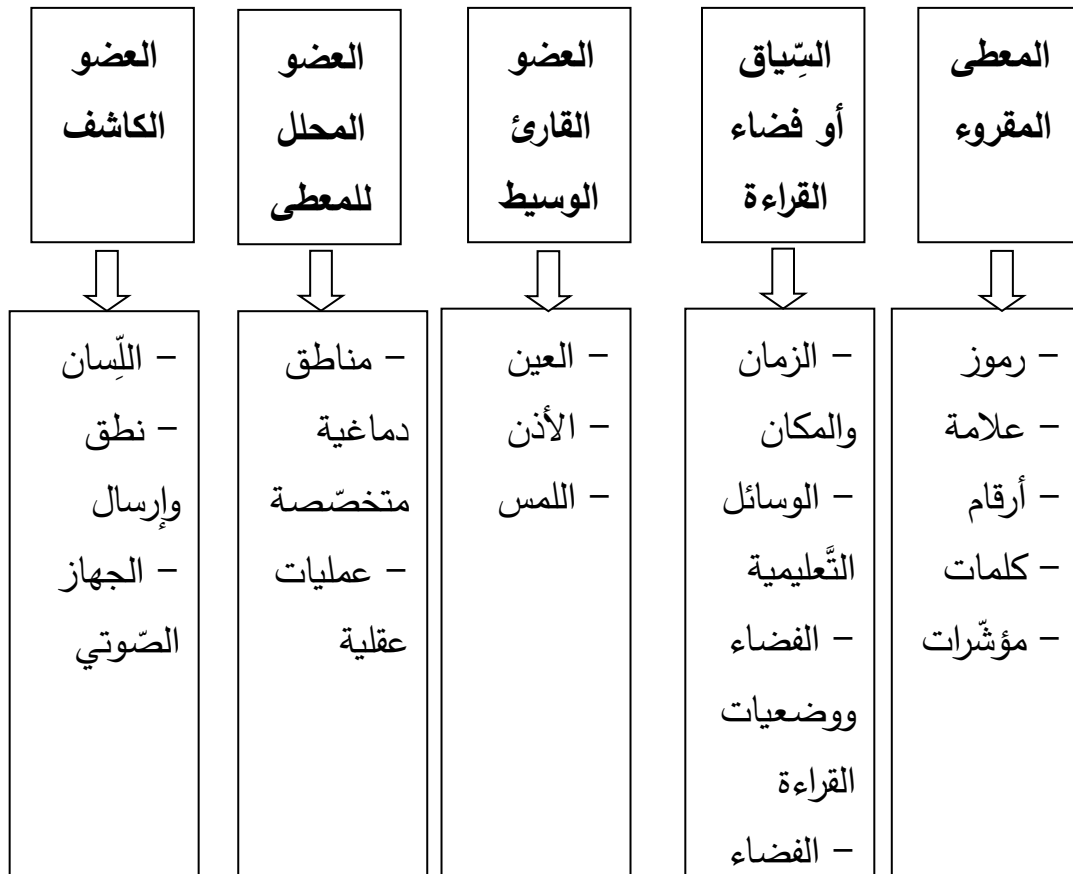
انطلاقاً من الجدول الذي يوضّح أهمّ الصّعوبات التّعلّمية القرائيّة التي يواجهها متعلّمي التّعلّم الابتدائيّ في الطّور الأوّل، وكيفية علاجها وذلك باقتراح بعض الحلول لتجاوزها؛ لاحظنا في هذا الجدول أنّ الصّعوبات جُلّها قد ركّزت على الشّروط الأساسيّة لميدان فهم المكتوب منها: الوعي الصّوتي، وذلك بتمييز أصوات اللّغة العربيّة سمعاً ونطقاً، التّمييز بين الكلمات والمقاطع والأصوات لإنتاج كلمة جديدة أو تركيبها، الرّبط بين الصّوت والحرف أي المبدأ الأبجديّ، وذلك بترجمة الحروف، والكلمات، والحركات إلى أصوات، التّعرّف على أشكالها، وتجزئها إلى جمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع مع مراعاة النُّطق بها سواءً كان النُّطق بالتّونين ضمّاً وفتحاً وكسراً، التّركيز كذلك على شرط الطّلاقة اللّغويّة من خلال قراءة المقاطع، والكلمات، والجمل، والفقرات الملائمة لمستواه التّعلّمي، قراءة الكلمات البصريّة، وذلك بتتوّع النّصوص، ثم استخدام المفردات لإثراء الرصيد اللّغوي والمعجمي، والتّحكّم فيها وانتهاء الطّلاقة والقراءة بشكل سلس، والشرط الأخير يتمثل في الفهم وذلك بتمكين المتعلّم من تحديد الفكرة الرّئيسيّة، واستخراج تراكيبها اللّغويّة، والصّوتيّة، والمعجميّة، والتّركيبيّة، وفهم النّص المكتوب، وترتيب أفكاره.

وبهذا يمكن القول، إنّ ميدان فهم المكتوب يعتمد في تحقيق مهارته على مجموعة مرتبطة من الكفاءة الختامية؛ حيث ظهرت لنا في أيقونات عبارة عن أنشطة لغويّة تتمثل في الأنشطة التّالية: أبني وأقرأ، أقرأ وأكتشف الحرف، أعرّف، أثبت، ألعب وأقرأ، القراءة والكتابة، أكتب جيّداً، أكتشف وأميّز، أحسن أدائيّ، وأركّب، تتجزّ هذه الأنشطة وفق مقاطع تعليميّة باعتبارها مجموعة مرتبطة ببعضها البعض تهدف إلى تحقيق إرساء الموارد التّعليميّة الجديدة، قصد البلوغ، والوصول إلى الكفاءة الختامية، وإنماء معارف، وقدرات المتعلّمين عن طريق تتبّع الخطوات الآتية الذكر:

- ✖ تحليل قبلي للمادة التّعليميّة المدروسة.
- ✖ ضبط المركبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات المتعدّدة.
- ✖ ضبط الموارد التّعليميّة المستهدفة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

✕ تحديد وضعيات المقطع التّعليمي، وذلك بضبط الوضعية المشكلة التي تكون في إطار اجتماعي وواقعي بسيط يمارس بالفعل التّعليمي، أو بالإدماج؛ حيث تركّز هذه الوضعيات التّعليمية على أسس متعدّدة منها: السّيكولوجي، والفيزيولوجية، واللّغوية. ويمكن الإشارة إليها وتوضيحها بالمخطّط الآتي:



مخطّط يوضّح الأسس والعوامل المساعدة على ميدان فهم المكتوب

نلاحظ من خلال المخطّط الذي يمثل الأسس والعوامل المساعدة في ميدان فهم المكتوب، والتي يُعتمد عليها في المقطع التّعلّمي؛ حيث يعدّ المعطى المقروء عبارة عن رموز أو علامات، أو أرقام، أو كلمات، أو مؤشّرات يتعرّف عليها المتعلّم في مساره الدراسي، وفي مراحل التّعليمية الأولى، ويكون ذلك مقرون ببرنامج دراسي، ويتمّ هذا في سياق تعليمي يتضمن الزمان والمكان، ويستخدم الوسائل التّعليمية في وضعيات قرائية مختلفة، تركز على

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

العضو القارئ الذي هو عبارة عن وسيط بين المعطى المقروء والسّياق القرائي؛ حيث يقوم العضو القرائي على حركات، وأعضاء النّطق لإخراج الأصوات من مخرجها، وذلك باستخدام العين، أو الأذن، أو اللمس، إلّا أنّ هذه الأعضاء ترتكز على الكلمات والحروف، وينجح المتعلّم في التّعرف على هذه المؤشّرات؛ لأنّها أصبحت جزءاً من لغته التي يتحدّث بها ثمّ تعرفه كذلك على الصّور، ويتمّ كلّ هذا وفق العضو الكاشف المتمثّل في اللّسان الذي من خلاله يتمكّن المتعلّم من إصدار أصوات تربط بين فهمه وكتابته، ولا يتمّ ذلك إلّا بتنظيم الأفكار المقروءة، واختيار الدلالة المناسبة لكلّ كلمة داخل السّياق التّعليمي.

6. صياغة أهداف المكتوب:

- يسعى ميدان فهم المكتوب إلى تحقيق أهداف يرمي من خلالها المتعلّمون إلى تحسين نشاطهم اللّغوي القرائي، وينحصر ذلك في مجموعة من الأهداف المتمثلة فيما يلي:
1. العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، لا سيّما بعد اكتساب الرّموز اللّغوية (الحروف)، وذلك لتثمين رصيدهم اللّغوي واستثماره في الإنتاج الكتابي.
 2. اكتساب المعلومات والمعارف في مختلف مجالات الحياة المناسبة لمستوى المتعلّمين ولتكوينهم النّفسي والذهني.
 3. اكتساب رصيده اللّغوي والوظيفي المتطوّر، ويؤهلهم للتّعبير عن مواقف محدّدة منها المعجم، والقواعد النّحوية، والصرفية.
 4. اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرّغبة في القراءة مثل الانطلاق من أنشطة إيقاضية محفزة لتتّشيط الخيال.
 5. اكتساب وتنمية القدرة على تحويل المكتوب إلى منطوق سليم.
 6. اكتساب القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية والوطنية والإنسانية.
 7. استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والدلالية، وتدرّس الظواهر النّحوية والصرفية انطلاقاً من نصوص القراءة، والعمل على توفير استثمارها استثماراً وظيفياً، باعتبار أنّ المرحلة التّعليمية في الطّور الأوّل تعتمد على النّص الضّماني.
 8. التدرّج في تعلم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التّحليل إلى التّراكيب.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّيم الابتدائيّ أنموذجاً)

9. اكتساب آليات القراءة السّليمة بالصّوت والتّشخيص والتّمثيل، ومخارج الحروف والربط بينهم؛ حتى يتمكّن المتعلّم من نطق الحروف والمقاطع نطقاً سليماً، ويحترم علامات الوقف؛ كالفاصل مثلاً.
 10. تعزيز المتعلّمين على البحث، وتحبيبهم على القراءة.
 11. اكتساب القدرة على الرّبط بين التّفكير والتّعبير، وعلى فهم ما يقرأه ويسمعه المتعلّم.
 12. التّحكم في إستراتيجيات التّعرف على الكلمات، واكتساب طلاقة لغوية في القراءة.
 13. تدريب المتعلّمين على الطّلاقة اللّغوية والأداء المعبّر، من خلال تسجيل جمل على السّبورة، والتّدريب على قراءتها.
 14. استغلال حصص القراءة على الإنتاج بالتعرّف على النّص، ومحاكاة الأساليب المتنوّعة فيه.
 15. استثمار النّص في إغناء تعلّماته، وحصيلته المعجمية واللّغوية.
 16. استغلال تعرّّات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجية تمكّنهم من تخطّي صعوباتهم.
 17. معالجة الصّعوبات القرائية؛ كصعوبات النّطق، والقراءة النّاتجة عن عدم اكتساب بعض الحروف، وعدم توظيفها لإستراتيجيات التّعرف عليها.
 18. فهم المعنى الظّاهر في النّص المكتوب، ويتفاعل مع معانيه، ويحترم علامات الوقف الموجودة فيه، ويحدّد أفكاره، ويلخص مضمونها.
 19. التّدريب على استعمال القاموس المدرسي اللّغوي لمعرفة دلالة الألفاظ.
 20. اعتبار أنّ الكتابة نشاطاً مدمجاً في القراءة، وإعطاء الأهمية اللازمة، خاصّة في الطّور الأوّل من التّعلّيم الابتدائي.
- وعليه يمكن القول، إنّ ميدان فهم المكتوب يعدّ الركيزة الأساسيّة التي تبنى عليها سائر المهارات اللّغوية، ومحوراً رئيساً لعدة أنشطة لغوية متكاملة، باعتباره نشاطاً لا يتمّ إلّا في إطار نص مكتوب، ويتناول أبعاد الفهم المختلفة، من فك رموز النّص، وفهم معناها بنوعيه الصريح والضمني، لتصبح هذه المهارة عبارة عن عملية فكرية وعقلية تسعى إلى فك الرموز المقروءة وفهمها من طرف المتعلّمين؛ حيث تجاوزت هذه لتشمل التّفاعل مع النّص واستخدام معلوماته وأفكاره في مواقف الحياة الاجتماعيّة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ونستخلص في الأخير أنّ ميدان فهم المكتوب كانت له مكانة مميزة في مناهج الجيل الثاني، وبالتحديد في الطّور الأوّل (السنّتين الأولى، والثّانية ابتدائيّ) من التّعلّم الابتدائيّ وذلك لاكتساب المتعلّمين المعرفة اللّغوية، والتّعرّف على تراثهم وموروثهم الثقافيّ والحضاريّ، وتزويدهم بالمعارف الإنسانية من خلال برنامجهم الدراسيّ الذي يشمل مجالات مختلفة منها: الوطنية والاجتماعية (الأسرية)...

وبهذا، فهي تمثّل أهمّ الموادّ الدراسية لارتباطها بكلّ الموادّ التّعليمية؛ كالربط بين القراءة والكتابة؛ لإنتاج نصّ تتوفر فيه مجموعة من الشّروط التي يكتسبها المتعلّم لإنتاج نصّه وفهمه فهماً صحيحاً.

4.5. ميدان الإنتاج الكتابي:

يعدّ التّعبير الكتابي أو الإنتاج الكتابي كما يسمّى في مناهج الجيل الثاني "نشاطاً يمثل محطة من محطات تعلّم الإدماج بعد محطة الإنتاج الشّفهيّ، ومحطة تحسين القراءة، يتمّ التّدرّج من ترتيب كلمات الجملة الواحدة إلى ترتيب نصّ مشوّش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين؛ فالتعبير عن صور تمثّل مشاهدة مثيرة لاهتمامات المتعلّمين".¹

وقد عدّته المناهج التّربوية بأنّه "نشاطاً تربوياً وعملاً تعليمياً خاضعاً لمنهجية نابعة من بحوث تربوية، وخبرات تعليمية أفرزتها بيداغوجيا الكفاءة بهدف الوصول بالمتعلّمين إلى مستوى يمكنهم من إعادة التّعبير الوظيفي والإبداعي".²

ويعرّف كذلك بأنّه "القدرة على الاستعمال الكتابي للغة في حدود المفردات والتراكيب الملائمة للمرحلة العمرية بشكل سليم، وبأسلوب واضح ومتسلسل ومنطقي، يستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية للكتابة، كما يعدّ حصيلة لما اكتسبه المتعلّم أثناء حصص الاستماع والتّعبير الشّفهيّ، والقراءة، ودروس اللّغة العربيّة، ومن خلاله يتمكّن المتعلّمون من كتابة نصوص لعدة أغراض، وشرح فكرة محدّدة، أو عرض معلومات حول موضوع معيّن، أو الدفاع عن رأي، أو إقناع الآخرين بحجج وبراهين مختلفة حول موضوع أو قصّة، أو إخبار أو إرشاد ... وما شابه ذلك".³

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعلّم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 31.

² المرجع، ص 45.

³ المرجع نفسه، ص 45.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

ويعدُّ الإنتاج الكتابي في ضوء مناهج الجيل الثّاني "ممارسة ذات طابع اجتماعي تتمثل في إنتاج معنى ما وتبليغه، عندما تتزود معرفة القراءة ومعرفة الكتابة، وتأخذ عن بعضها البعض في وضعيات ومواقف تواصلية دالّة؛ لأنّ المتعلّم يشعر بالرغبة مبكّراً، والإدلاء بكتابة أفرادهِ من أجل التّواصل مع الغير، فالتحكّم في الكتابة يمنحه فرصة ثمينة للتعلّم، وبها يتحصّل المتعلّم على المعارف، ويُبلّغ المعلومات إلى غيره كيفما كان مجال هذه المعارف والمعلومات".¹ من خلال هذه المفاهيم الخاصّة بالإنتاج الكتابي يمكن القول أنّه يعدُّ الحصيصة النّهائية في تعليم اللّغة العربيّة، ففيها تتّضح ملامح شخصية المتعلّم وإبداعاته من خلال ما أنتجه في تعبيره؛ لأنّه يترجم أحاسيسه بلغة سليمة وبسيطة، وبألفاظ متماسكة ومنسجمة.

وبهذا يعدُّ التّعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي) من أهمّ الحصص التي تفتح مجالاً واسعاً أمام المتعلّمين لإبراز مؤهلاتهم وقدراتهم، والتّعبير عن آرائهم وأفكارهم وتصوراتهم اتّجاه موقف من المواقف، لكونه يوظّف عبارات وأفكار سليمة، وذلك بالاستناد إلى صيغ نحوية وصرفية وإملائية، ويستخدم علامات الوقف ليوظّف ما لديه من ثروة لغوية، وما اكتسبه لبنني نصّاً سليماً وواضحاً، ويوظّف جملاً بسيطةً، وسهلةً.

1. أنواع الإنتاج الكتابي:

ينقسم الإنتاج الكتابي سواءً كان شفهيّاً أم كتابيّاً إلى نوعين هما: الإنتاج الكتابي الوظيفي، والإنتاج الكتابي الإبداعي، ونشير هنا بأنّه لا يخلو أيّ طور من أطوار التّعليم وخاصّة الطّور الابتدائيّ من الإنتاج الكتابي، باعتبار هذا الأخير أصبح يدرس في مناهج الجيل الثّاني وفق المقاربة النّصّية بعدّها مقاربة جديدة، ووسيلة للتّفاهم، وتبادل المعلومات بين المعلّم والمتعلّم داخل الصّف الدراسي؛ حيث تهدف هذه المقاربة إلى جعل النّص محوراً أساسياً لها تدور حول فروع اللّغة، كما يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والمعرفية والنّحوية، ومن خلالها يتوصّل المتعلّم إلى التّعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ويبدع بإنتاجه الفكري والإبداعي.

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، طر، 2016، ص 45.

وعليه سنذكر أنواع الإنتاج الكتابي بنوعيه، وهي كالآتي:

1.1. الإنتاج الكتابي الوظيفي:

يعرّف الإنتاج الكتابي الوظيفي في الميدان التّعليمي بأنّه "التّعبير الذي يؤدّي غرضاً وظيفياً (نفعياً) تقتضيه حياة المتعلّم، سواءً في محيط تعليمه - داخل المدرسة - أو في محيطه الخارجي - خارج المدرسة - كتحرير رسالة إدارية، أو مساعدة النّاس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ومن ثمة فهو ضروري لكلّ إنسان"¹

فهذا النّوع من الإنتاج الكتابي يمكن القول بأنّه، يستخدم استخداماً وظيفياً سواءً في الحياة الاجتماعية أو العملية، وبواسطته يتعرّف المتعلّم على قضايا التّعليمية أو الأفراد على حياتهم اليومية، كما حظي باهتمام كبير في المناهج التّعليمية في المنظومة التّربوية؛ حيث يسعى الإنتاج الكتابي الوظيفي إلى جعل المتعلّم كفءاً، وذلك باستثماره في المواقف التّواصلية والاجتماعية، أو بكتابة نص قصير أو طويل، أو بالتعامل مع الإدارة المدرسية.

وعليه يتميّز الإنتاج الكتابي بمميّزات وظيفية لا تتوفر في غيره من التّعبير، وهي على النّحو الآتي:²

- كتابته مباشرة لا تحمل أي تأويل.
- ألفاظه محدودة.
- أسلوبه يخلو من الإيحاء والتّصوير الفني والتّعبير المجازية.
- قوالبه اللّغوية محدودة ومنضبطة.

2.1. الإنتاج الكتابي الإبداعي:

يقصد به ذلك التّعبير الذي يهدف إلى "إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النّفس، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارات منتقاة اللفظ، جيّدة النّسق، بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً ونحوياً؛ حيث تنقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها، كي يعيش معه وينفعل بانفعالاته ويحس بما أحس هو به".³

¹ رشيد آيت عبد السلام الشريف مربعي: "دليل أساتذة اللّغة العربيّة"، الجزائر، 2014، ص 45.

² نجوى عبد الرحيم: "أساسيات وتطبيقات علم المناهج"، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص 210.

³ محمد الصويركي: "التّعبير الكتابي - التّحريري - أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، دار مكتبة الكندي، ط1، 2014، ص 20.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

فهذا النّوع من الإنتاج الكتابي الإبداعي هو "الإنتاج الجميل الصادر عن خبرة والإطلاع المتميز بإتقان أسلوبه وجودة صياغته، وعمق فكرته، وخصب خياله، وإفادته من جميع فروع اللّغة العربيّة، وفيه يفصح المتعلّم عن مشاعره وخلجات نفسه، ومكنوناتها فيتّرجمها بعبارات منتقاة جيّدة النّسق بليغة اللفظ حسنة التّأليف مستوفية شروط السّلامة اللّغوية مترابطة الأفكار لتنتقل بيسر من ذهن المتعلّم إلى أذهان الآخرين".¹

وورد مفهوم الإنتاج الكتابي الإبداعي في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة بأنّه "ذلك التّعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار، والمشاعر الداخلية والأحاسيس ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي رفيع بغية التّأثير في نفوسهم، فهو تعبير إبداعي، يمثل أرقى أنواع التّعبير لكونه يؤثّر في النّفوس، وتتجسد فيه إمكانيات المتعلّم الخاصّة، وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عمّا في النّفوس بصراحة، وبمشاعر صادقة وبأسلوب جميل وجذاب".²

يتّضح من خلال هذه التّعريف أنّ الإنتاج الكتابي الإبداعي يمثل قدرات المتعلّم ومهاراته اللّغوية، التي اكتسبها من رصيده اللّغوي والمعجمي بأسلوب يعكس مستواه، ويكشف عن مشاعره، ويعبّر عن عواطفه وخلجات نفسه، ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة من اللّغة السّليمة بألفاظ سهلة، كما يعبّر عنها بمشاعر صادقة ويكتبها بأسلوب جميل وجذاب وهذا ما يسمّى بالتعبير الإبداعي.

وعلى العموم فإنّ الإنتاج الكتابي الإبداعي يتميز بمجموعة من المميزات، يمكن تلخيصها كالآتي:³

- تعبير منطقي فيه الحرية للمتعلّم.
- تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي.
- غير مقيدّ بعبارات وألفاظ معينة، على عكس التّعبير الوظيفي الذي يتقرّد باستعمال ألفاظ وعبارات خاصّة.
- يوظّف الأدلة والبراهين "كالقرآن الكريم، الأحاديث النبوية، نصوص شعرية".

¹ محمد صالح سمك: "فن تدريس اللّغة العربيّة"، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1998، ص 35.

² وزارة التربية الوطنيّة: "الوثيقة المرفقة لمنهاج الجيل الثاني"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 27.

³ المرجع نفسه، ص 30.

نستخلص أنّ الإنتاج الكتابي له نوعان، النّوع الأوّل هو الأكثر استعمالاً باعتباره يوظّف في الحياة العملية والاجتماعية معاً، ويستعمله المتعلّم في حياته الداخلية والخارجية والنّوع الثّاني له بعد لغوي، ومستواه عالي وراقي، وذلك بتوظيف الأسلوب الأدبي، والأدلة والبراهين، وتركيزه على شروط السّلامة اللّغوية والنّحوية.

2. أسباب ضعف المتعلّمين في الإنتاج الكتابي:

هناك بعض المتعلّمين الذين يعانون من ضعف في الإنتاج الكتابي، خاصّة في المرحلة الابتدائية، بعدّها المرحلة الأساسيّة لتكوين المتعلّمين واكتسابهم المعارف والقدرات اللّغوية؛ إلّا أنّ هناك أسباباً عديدة ومتنوّعة تضعفهم في الإنتاج الكتابي، تكمن فيما يلي:¹

- ضعف الثروة اللّغوية لدى المتعلّمين.
- انعدام الثقة بالنفس، وعدم الإحساس بالأمان، تجعل المتعلّم يعجز عن التّعبير والتّفكير.
- ضعف المتعلّمين في المهارات اللّغوية؛ كالقراءة والتّعبير الشفهي؛ لأنّها تؤثر بشكل كبير على قدراتهم في الكتابة.
- إصابتهم ببعض الأمراض؛ كالحبسة والتأتأة وغيرها، فهذه الإصابات تضعفهم من التّحصيل الدراسي.
- عدم وجود ترابط بين مختلف مكّونات اللّغة العربيّة، خاصّة بين القراءة والتّعبير، الشّيء الذي يؤدّي بالمتعلّمين إلى اكتساب تعلّقات مجزأة وغير منسجمة تؤثر على قدراتهم على التّواصل في الوضعيات المختلفة، وبالتالي إحداث قطيعة بين الميادين اللّغوية الأربعة المتمثلة في الاستماع، والتّعبير الشفهي، والقراءة، والكتابة.
- سوء التّسيير والتّنظيم، ونقص الهياكل البيداغوجية، واكتظاظ الأقسام، يؤدّي بفشل العملية التّعليمية - التّعلّمية.
- غياب دور المكتبات المدرسية التي تعمل على تنمية حصيلة المتعلّمين اللّغوية والمعرفية.

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، طر، 2016، ص 167.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

- غياب الحافز على الكتابة لعدم وظيفية المواضيع المقترحة، وابتعادها عن حياة المتعلّمين الاجتماعية، وحاجاتهم.
 - صعوبة فهم المادة التّعليمية من طرف المتعلّمين.
 - عدم الاهتمام بالقواعد، والتّقنيات المتحكّمة في مهارة الكتابة.
- وعلى العموم يمكن القول، إنّ هذه بعض الأسباب والصّعوبات التي تعيق المتعلّمين في ميدان الإنتاج الكتابي.

3. المبادئ التّوجيهية لميدان الإنتاج الكتابي:

يعتمد الإنتاج الكتابي على مجموعة من المبادئ الموجّهة للمتعلّم، ويمكن صياغتها على الشكل الآتي:¹

1- لاكتساب المتعلّم مهارة الكتابة (الإنتاج الكتابي) ومنهجيّاته، لا بدّ من مدّه بالأدوات اللّغوية والتّقنيات المتحكّمة في مختلف الأنماط الكتابية، ومن هذا المنطلق يمكن للخطوات المنهجية الخاصّة بتدريب المتعلّمين على الكتابة أن تمرّ بمرحلة أساسية تكمن في اكتشاف المتعلّم لنمط الكتابة المطلوب، وفهمه وتحليل واستنتاج متحكّماته اللّغوية والتّقنية.

2- يتطلّب الإنتاج الكتابي في مرحلته الأولى بإنجاز عمل تحضيري يتمثل في قراءة الموضوع المدروس، والوقوف عند الكلمات المفتاحية لتحديد معناه العام، وتحديد المجال المتعلق به، وبالتالي فهم المطلوب؛ حيث يشكّل النّشاط الجماعي بين المتعلّمين المندمج في الأفكار، والمفردات، والأدوات اللّغوية، وتجميع المادة الخام القابلة للاستثمار مرحلة ضرورية لإعداد الإنتاج.

3- يتطلّب الإنتاج الكتابي أن يكون فضاءً محفّزاً للكتابة؛ حيث يتعيّن تدبير هذا الفضاء وتنظيمه بشكل يدفع المتعلّمين إلى طرح تساؤلات، والبحث عنها بإجابات مجسّدة لإنتاجاتهم الكتابية؛ كتزوين فضاء القسم بصور ومشاهد معيّنة، أو وضع أركان تربوية في فضائه؛ كركن القراءة، وركن الكتابة...، وهذه النّشاطات قد تحفّز المتعلّمين على البحث والكتابة؛ كأن يطلب المعلّم من المتعلّمين مثلاً البحث عن المعلومات تخصّ

¹ عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط - المغرب، طر، 2016، ص 167.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

حيواناً ما في ركن القسم، أو كتابة ملخص قصّة وقراءتها في ركن القراءة، أو التّعبير عن مشهد من مشاهد القسم في الإنتاج الكتابي.

4- يميّز الإنتاج الكتابي بالرجوع إلى الإنتاج الأوّل المتمثل في مسودّة الإنتاج، باعتبارها مرحلة أساسية لتطوير المتعلّمين على تحسين مستواهم، ويتمّ ذلك من خلال عمليات الحذف والإضافة والاستبدال والتّغيير...، والتي تشكل نتاج نشاطين متعاقبين ومتكاملين هما: القراءة باعتبارها نشاط مراجعة وتدقيق، أمّا الكتابة باعتبارها نشاط تصحيح وتعديل وإعادة الإنتاج، كما تكمن وظيفة المعلّم في هذه المرحلة في مساعدة المتعلّمين على اكتساب الأدوات والتّقنيات التي تسمح لهم بتحسين إنتاجهم، وإعادة كتابتها بطريقة سليمة تسيير وفق ضوابط وشروط منهجية لهذا الميدان التّعليمي، حيث يراعي في صياغته مستوى المتعلّمين، وتكون مشاركتهم واضحة ودقيقة.

5- يتطلّب كلّ إنتاج كتابي، أن يكون مصاغاً وفق منهجية ونموذج لتصحيحه، يعالج فيه التّعثرات التي وقع فيها المتعلّمون، من أجل تمكينهم من تحسين كفاياتهم على مستوى جودة الإنتاج شكلاً ومضموناً، لذلك لا بدّ من تخصيص حصّة من حصص الإنتاج الكتابي للتّصحيح الوظيفي، والتّركيز على جانبها الإجرائي (بناء مقدمة وعرض وخاتمة)، ثم عرض شاهد من الشواهد، وتوظيف الصّيغ والأساليب المدروسة، مع مراعاة حاجات المتعلّمين وأخطائهم.

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذه المبادئ التّوجيهية للمتعلّمين في ظلّ مناهج الجيل الثّاني لا تنظر إلى مكونات اللّغة بنظرة تجزئية، بل تنظر إليها باعتبارها وحدة متكاملة تدرس في إطار أنشطة مترابطة ومتكاملة فيما بينها؛ لأنّ هناك علاقة إلزامية بين مهارتي القراءة والتّعبير الشّفهي والكتابي، فعند قراءة نماذج النّصوص المختلفة ودراسة خصائصها وتقنيات كتابتها، يكتسب المتعلّم قدرة على الكتابة، ويوظّفها عندما تدعو الضرورة لذلك؛ حيث يبدأ المجال اللّغوي بنصوص متنوّعة ومترابطة، وأسلوب شيق وفق تقنية محدّدة تكون موضوع الدراسة والتّحليل، بهدف وصول المتعلّم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره وخبراته الحياتية بلغة سليمة ذات تقنية محدّدة.

انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنّ ميدان الإنتاج الكتابي يهدف إلى توظيف الاستعمالات الوظيفية للغة، ويرمي إلى الابتعاد عن المواضيع الجافة التي لا تتماشى مع

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

برنامج الدّراسي وحياته الاجتماعيّة، بل يقترح مواضيع وظيفيّة وإبداعية ترتبط بحياة المتعلّم اليوميّة والواقعيّة، وتتيح له فرصة الإفصاح عن مشاعره، وأحاسيسه، والتّعبير عنها بحريّة. وسنستثمر ميدان الإنتاج الكتابي بنموذج لمذكرة تربويّة تستهدف السنة الأولى ابتدائيّ على الشّكل الآتي:

5- مذكرة تربويّة لنشاط الإنتاج الكتابي للسّنة الأولى ابتدائيّ:

المقطع التّعلّمي الأوّل: العائلة	رقم المذكرة: 01
الميدان: التّعبير الكتابي	الحصة: الأولى
النّشاط: أكتب وأكمل النّاقص من كتاب المتعلّم.	المدة: 45 دقيقة
الكفاءة الختاميّة: ينتج كتابة جمل من أربعة إلى ست جمل يغلب عليها النّمط الحواري، انطلاقاً من سندات مكتوبة.	المستوى: السّنة الأولى ابتدائي
الكفاءة المركّبة: يكتب وينتج جملاً بأنماط مختلفة.	
مؤشرات الكفاءة: يملأ الفراغات، ويكتب جملاً.	
السّندات: كلمات وجمل من النّصّ المحوري (في منزلنا).	
الوسائل التّعليميّة: كتاب المتعلّم، دفتر الأنشطة، كرّاس القسم.	

- الخطوات المنهجية لسير الحصة:

الخطوات	النّشاطات
1. استحضار المعارف القبليّة.	طرح أسئلة توجيهيّة لاستحضار المعارف القبليّة الخاصّة بنص (في منزلنا) ومشاهد التّعبير، والتي ترتبط أساساً بإعادة سرد أحداث النّص، وإعادة صياغة عناصر التّعبير الخاصّة بالصّور: أحمد في الحمام، الأب في غرفة النّوم، جدي وجدتي في غرفة الجلوس... وذلك من طرف المتعلّمين.
2. تقديم	دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتاب، والتأمّل في عناصر

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

النّشّاطين (أكمل وأكتب)، ودفتر الأنشطة للتأمّل في نشاط (أركّب)، وقراءاتهم.	النّشاط.
يقوم المتعلّمون في دفتر الأنشطة، تحت إشراف المعلّم وتوجيهاته بإنجاز نشاطي الكتاب والترتيب، وأخذ الوقت الكافي لتوظيف المعارف المكتسبة: أبي في غرفة ...، أحمد في ...، جدي في غرفة ... - يقوم المتعلّمون في دفتر الأنشطة بإنجاز نشاط أركّب جملاً مستعيناً بالصّور: أغسل وجهي في ...، أنام في ...	3. إنجاز النّشاط

يعدّ نشاط الإنتاج الكتابي في الطّور الأوّل من المرحلة الابتدائية، نشاط غير مستقل بذاته، بل لا يمكن فصله عن أنشطة الكتابة، والتّعبير الشّفهي والقراءة، بالإضافة إلى أنشطة أخرى مرتبطة به، كأنشطة الخطّ، أو الإملاء، أو نقل نماذج من الكلمات والجمل، أو ترتيب كلمات بالاستبدال والتّحويل والربط بينهما.

انطلاقاً من المذكرة التّربوية، ينبغي أن تتدرج مواضيع الإنتاج الكتابي في المرحلة الابتدائية، بدءاً من السنة الأولى ابتدائي، بكتابة جملة، ومروراً بالفقرة التي تتضمن فكرة واحدة، وصولاً إلى كتابة نص موضوع متكامل ومتناسق.

وعلى العموم، فإنّ الخطوات المنهجية لسير نشاط الإنتاج الكتابي للسنة الأولى ابتدائي تمرّ بأربعة خطوات تتمثل في:

1. استحضار المعارف القبلية.

2. تقديم النّشاط.

3. إنجاز النّشاط.

4. تقويم المعالجة.

تتمثل الخطوة الأولى في سير نشاط الإنتاج الكتابي "باستحضار المعارف القبلية" التي تمثّل وضعية انطلاق المتعلّمين، هذه الوضعية يسلكها المعلّم في تقديم نشاطه؛ ينطلق فيها بمقارنته لدرس التّعبير الكتابي من نصّ تتوفر فيه الخصائص والتّقنيات المستهدفة شريطة أن يكون النصّ مناسباً لمستوى المتعلّمين، في جوّ يسوده الانتباه وتهيئة أذهانهم وجذبهم إلى

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

الموضوع، ويرجع ذلك إلى تذكيرهم بنصّ (في منزلنا) الذي تعرضوا له سابقاً، فيستحضرون معارفهم القبلية السّابقة، وذلك بطرح أسئلة توجيهية، تؤدّي بهم إلى سرد أحداث النصّ وإعادة صياغتها بعناصر التّعبير الخاصّة بالمشاهد، وذلك بطرح السّؤال التّالي:

ماذا تمثل الصّور؟ يجيب المتعلّمون، أحمد في الحمام، الأب في غرفة النّوم، جدي وجدتي في غرفة الجلوس.

بعد هذه الخطوة تأتي الخطوة الثّانية المتمثلة في "تقديم النّشاط"، وفيها يدعو المعلّم المتعلّمين إلى فتح كتابهم على الصفحة 13، ومطالبتهم بالتأمّل في النّشاطين الموسومين بـ (أكمل، وأكتب)، وفتح دفتر الأنشطة للغة العربيّة، والتأمّل في نشاط (أركب) يقرأ المعلّم على مسامع المتعلّمين هذه الأنشطة ويعرّفهم عليها أكثر، بطريقة استجوابية ويشركهم في الحديث، ويستدرجهم من خلال الحوار فيما بينهم.

ثم تأتي الخطوة الثالثة الموسومة "إنجاز النّشاط"، في هذه الخطوة يتمّ تكليف المتعلّمين بإنجاز الأنشطة التي تقتصر في المرحلة الأولى من التّعلّم الابتدائيّ على ملء الفراغات بكلمات مناسبة لكتابة جمل، أو بجمل قصيرة لكتابة فقرة، أو إعادة ترتيب جمل انطلاقاً من كلمات مبعثرة، أو العكس ترتيب فقرة من جمل مبعثرة، يستثمر المتعلّمون فيها مكتسباتهم ومعارفهم القبلية، قصد بلورتها في إنتاجهم الكتابي، ويبرزون فيها قدراتهم اللّغوية في بناء تعلّماهم، والتّعبير بها بجمل سليمة مستعينين بالمعلّم؛ كموجّه ومرشد في هذه العملية التّعليمية - التّعلّمية، ومثال عن نشاط أكمل وأكتب، يكمل المتعلّمون هذه الجمل استناداً إلى هذه الكلمات (الحمام، المدرسة، الجلوس)، ومعارفهم المكتسبة مثل:

- أبي في غرفة ...

- أحمد في ...

- جدّ في ...

ثم ينتقل بالمتعلّمين إلى دفتر الأنشطة اللّغوية لينجز نشاط أركب جملاً مستعيناً بالصّور الموجودة في الكتاب المدرسي مثل:

- أغسل وجهي في ...

- أنام في ...

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

يملاً المتعلّمون هذه الفراغات الموجودة في أنشطتهم، مع مراعاة توظيف بعض مواردهم التّعلّمية؛ كاستعمال الصّيغ والتّراكيب المدروسة سابقاً، ثم مناقشة المعلّم المتعلّمين عبر الأسئلة التّوجيهية؛ حيث يتذكّر المتعلّمون ما درسوه في نص (منزلنا)، مراعيّاً المعلّم تسلسل الأحداث وتدرجها، ومن خلال إجاباتهم يختار المعلّم الإجابات التّمودجية والمصوغة بشكل جيّد ويدونها على السبورة، مراعيّاً تعثرات المتعلّمين في إنتاجهم الكتابي.

وفي الخطوة الأخيرة الموسومة "بتقويم المعالجة"، وهي عبارة عن تقويم للإنتاج الكتابي، باعتبارها عملية يقوم فيها المعلّم بمراقبة المتعلّم لمنجزاته المطلوبة منه، ومعرفة ما تتضمنه من نقاط ضعف وقوة، ومدى استجابته للإنتاج الكتابي وفهمه؛ فالمعلّم في هذا النّشاط يرصد أخطاء المتعلّمين المتعثرين الشائعة، ويقوم بإعادة شرحها لهم وتوضيحها حتى يتمكنوا من إدراكها وفهمها فهماً صحيحاً، ثم يطلب منهم إعادة تصحيحها على دفاترهم، وتدوينها على السبورة أولاً؛ حيث يهدف نشاط التّقويم الإنتاجي بإشراف المعلّم على أداء المتعلّمين ومراعاة مستواهم المعرفي واللّغوي منذ بداية النّشاط، ويساعدهم على توظيف مكتسباتهم ومعارفهم القبلية، واستثمارها بشكل جلي وواضح في إنتاجهم الكتابي.

انطلاقاً من هنا، يتوصل المتعلّمون إلى بناء كفاءتهم الختامية، وذلك بإنتاج جمل بسيطة وبأنماط مختلفة، يملؤون الفراغات في مكانها المناسب، استناداً إلى سندات بصرية موجودة في كتاب المتعلّم؛ حيث تكون مبنية على النّمط الحوارى بين المعلّم والمتعلّمين، وبهذا تتّضح مؤشرات نشاط الإنتاج الكتابي.

6- مذكرة تربوية لنشاط الإنتاج الكتابي للسّنة الثّانية ابتدائي:

المقطع التّعلّمي الثّاني: العائلة	رقم المذكرة: 01
الميدان: التّعبير الكتابي	الحصة: الأولى
الموضوع: إنتاج كتابي	المدة: 45 دقيقة
الكفاءة الختامية: ينتج كتابة كلمات وجمل	
مركبة الكفاءة: يتعرف المتعلّم على مختلف أشكال الحروف والضوابط.	
مؤشّرات الكفاءة: ينتج المتعلّم جملاً مثبتة وأخرى استفهامية، ويحترم رسم الحروف والكلمات.	
القيم: يوظّف قدراته التّعبيرية والشفهية والكتابية.	
الوسائل التّعليمية: كتاب المتعلّم، دفتر الأنشطة، كرّاس القسم.	

- الخطوات المنهجية لسير الحصة:

المراحل التّعليمية	الوضعيّات التّعليمية والنّشاط المقترح	نماذج من مؤشّرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	يكتب المعلّم جملاً مثبتة وأخرى استفهامية، ويطلب من المتعلّمين وضع علامة نقطة (.) أو علامة استفهام (?) في نهاية كلّ جملة.	يكتب النقطة (.) على لوحته. يميّز بين الجملة المثبتة والاستفهامية.
مرحلة بناء التّعلّقات	يعرض المعلّم عن الوضعية الموجودة في كتاب المتعلّم على السّبورة ص 39. اختر الكلمة المناسبة، وأكتبها في خانتها لتكمل بناء النّص: فناء - منزلنا - وأخي - نظيفاً - نحن. 1. أين أبي وأخي خالد؟ 2. نحن ننظّف فناء المنزل تعالي.	يقرأ المتعلّم الجمل الاستفهامية والجمل المثبتة. يجرب ويكتشف الجواب الصحيح ويحاور زميله.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

	3. سيصبح منزلنا نظيفاً يا أبي. يقرأ المعلّم الفقرة دون التطرّق إلى الكلمات النّاقصة. يحرص المعلّم على اكتشاف متعلّميّه الانسجام الموجودة بين كلمات الجملة. يعيد قراءة الجملة الأولى من الفقرة. - أين أبي ... خالد؟ - ... ننظّف ... المنزل. - سيصبح منزلنا ... يا أبي. يطلب المعلّم من المتعلّمين اكتشاف الكلمة المحذوفة، ويعيد كتابتها على الألواح. مراقبة التّصحيح. كتابة الكلمة المكتشفة على السّبورة.	
يكتب الكلمة النّاقصة لإتمام جملة ذات معنى.	يوزع المعلّم كراريس القسم على المتعلّمين، ويكتب الجمل التّالية على السّبورة. في الصباح أنهض باكراً، وأغسل وجهي، وأتناول فطور الصباح، ثم أحمل محفظتي. أكتب الجملة بالكلمة المناسبة (أغسل، فطور، أنهض، محفظتي).	التّدريب والاستثمار

استناداً إلى المذكرة التّربوية لنشاط الإنتاج الكتابي للسنة الثّانية ابتدائي، نلاحظ أنّ منهجية سير النّشاط تسير وفق ثلاثة مراحل تتمثل في:

1. مرحلة الانطلاق.

2. مرحلة بناء التّعلّمات.

3. مرحلة التّدريب والاستثمار.

وعلى هذا الأساس نلاحظ أنّ "مرحلة الانطلاق" تتمّ فيها استثارة انتباه المتعلّمين وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم إليه، وتهيئة أذهانهم من خلال وضع المتعلّمين في جوّ

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائي أنموذجاً)

تنافسي، يستدعي ذلك توظيف مكتسباتهم القبلية؛ حيث يكتب المعلّم جملاً مثبتة وأخرى استفهامية مثل:

1. نحن ننظف فناء المنزل تعالى.

2. أين أبي وأخي خالد؟

يطلب المعلّم من المتعلّمين وضع علامة (.) و(?) النقطة والاستفهام في نهاية الجملة، مع مطالبتهم بكتابة العلامات على اللوحة، حتى يميّزوا بين الجملة المثبتة والاستفهامية.

ثم ينتقل المعلّم بالمتعلّمين إلى المرحلة الثّانية المتمثلة في "بناء التّعلّقات" وفيها يعرض المعلّم الوضعية الموجودة في كتاب المتعلّم على السّبورة ص 39، ويسجّل الجمل على السّبورة كاملة، وهي كالآتي:

1. أين أبي وأخي خالد؟

2. نحن ننظف فناء المنزل تعالى.

3. سيصبح منزلنا نظيفاً يا أبي.

يقرأ المعلّم هذه الجمل بتأنٍ ووضوح، ويطلب من المتعلّمين قراءتها، ويحرص المعلّم على اكتشاف الانسجام والاتساق الموجود بين كلمات الجملة.

في حين يحذف المعلّم بعض الكلمات الموجودة في الجمل، ويطلب منهم إعادة ملئ الفراغ الموجود في الجمل بالكلمات المناسبة (فناء، منزلنا، وأخي، نظفنا، نحن) على النّحو الآتي:

1. أين أبي ... خالد؟

2. ...ننظف...المنزل.

3. سيصبح منزلنا ... يا أبي.

يكتشف المتعلّمون مع المعلّم الكلمات المحذوفة، ويطلب منهم هذا الأخير كتابة كل كلمة في الجملة النّاقصة بما يناسبها من كلمات، ثمّ يطالبهم بكتابة هذه الكلمات على الألواح، ويعيد تسجيلها على السّبورة، حتى يتمكنوا من استيعابها وفهمها، وتصحيحها.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وفي المرحلة الأخيرة المعروفة "بمرحلة التّدريب والاستثمار" وفيها يتدرب المتعلّمون على كتابة الكلمات المحذوفة في الجمل الموجودة على السبورة ثم الألواح، ويوزّع عليهم دفاتر القسم، ويطلب منهم كتابة الجملة الموجودة على السبورة في دفاترهم على الشّكل التّالي:

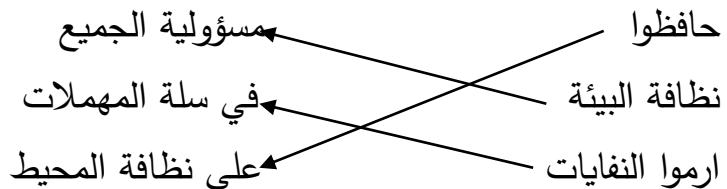
في الصّباح أَنهَضُ بَكرًا، وَأَغسلُ وَجْهِي، وَأَتناولُ فُطُورَ الصّباحِ، ثُمَّ أَحمِلُ مِحْفَظَتِي.

وبهذا يتوصّل المتعلّمون إلى الإنتاج الكتابي، وذلك بنقل المنتج المكتوب على السبورة إلى دفاتر القسم الخاصة بالكتابة، ويمرّ المعلّم بين الصفوف للتأكد من الإنجاز الصّحيح لما هو مطلوب، مع التّركيز على قواعد الكتابة، كما يطلب من بعض المتعلّمين قراءة إنتاجهم، ويوجّههم إلى التّصحيح والمعالجة، عن طريق مقارنة إنتاجهم بالنّص الأصلي المدوّن على السبورة قصد تصحيحه، وهكذا تسير عملية التّصحيح بالإرشاد والتّوجيه؛ حيث يقترح عليهم إستراتيجيات جديدة لتثمين إنجازاتهم، مع مراعاة ومراقبة المتعثّرين على تذليل الصّعوبات التي يواجهونها، وتقديم التّوجيهات المناسبة لهم.

ونستخلص من هذا السّياق أنّ المتعلّم يتوصّل من خلال نشاط الإنتاج الكتابي إلى بناء كفاءته الختامية، بالتعرّف على مختلف أشكال الحروف، وينتج جملاً مثبتة وأخرى استفهامية، ويحترم علامات الوقف منها؛ النقطة وعلامة الاستفهام، ويميّز بينهما ويقرأ قراءة جيّدة، ويكتشف الجواب الصّحيح.

ونشير إلى أنّ مؤشّرات الإنتاج الكتابي تتفاوت في درجة الصّعوبة والتنازل والاستعاب، ففي السّنة الثّانية من التّعلّم الابتدائي غالباً ما تنصبّ في وضعيات التّدريب على الإنتاج الكتابي، وعلى إعادة التّرتيب وملء الفراغ، والرّبط بين عناصر الجمل، ومثال ذلك من "أنشطة أتدرب على الإنتاج الكتابي" المأخوذ من كتاب المتعلّم للسّنة الثّانية ابتدائي ص 102:

أربط بين شطري كلّ جملة لتكوين جملاً صحيحة على كرّاسك:



نلاحظ أنّ ميدان الإنتاج الكتابي يكون مرتبطاً بأنشطة كتابية مختلفة تتمثل في الخط والنقل، والإملاء، والأنشطة الكتابية.

وعلى هذا الأساس سننظر إلى منهجية سير أنشطة الخطّ في المرحلة الابتدائية (الطور الأوّل) على النحو الآتي:¹

• الأهداف التّعليمية:

- يتعرّف المتعلّم على مراحل رسم الحرف المحدّد لموضوع الدّراسة.
- يرسم الحرف معزولاً.
- يكتب الحرف ضمن كلمة.

• منهجية سير حصّة نشاط الخطّ:

- إنّ المنهجية المعتمدة في سير أنشطة الخطّ تمرّ بثلاث مراحل تتمثل في:
1. مرحلة الاستكشاف والفهم.
 2. مرحلة التّدريب.
 3. مرحلة الإنتاج.

1. مرحلة الاستكشاف والفهم:

يطلب المعلّم من المتعلّمين استحضار كلمات تتضمّن الحرف المراد دراسته؛ حيث يكتب الكلمات على السّبورة ثم يدعوهم إلى قراءتها، من المفروض أنّ تمثل هذه الكلمات مختلف مواقع الحرف في الكلمة (قد تكون في البداية، أو الوسط، أو نهاية الكلمة)، ثم يطلب منهم تلوين الحرف وقراءته، وذلك بعزل الحرف عن الكلمات، يشارك المتعلّمون في هذا، ويدعوهم إلى كتابته على السّبورة المسطرة حسب مواقعه المختلفة في الكلمة.

وفي آخر هذه المرحلة يتوصّل المعلّم بالمتعلّمين إلى مرحلة طريقة رسم الحرف، مع الحرص أثناء الكتابة على الوصف الفني الذي يشمل شكل الحرف، وحجمه، وأجزائه، واتجاهاته من حيث نقطة الانطلاق وصولاً إلى نقطة الانتهاء.

2. مرحلة التّدريب:

يتدرّب المتعلّمون على كتابة الحرف في مواقعه المختلفة على الهواء، أو باستعمال العجين، أو الرمل، أو الألواح، ثم على السّبورة المسطرة، وأخيراً على دفتر التّدريب، فمن

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التّعليم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 120.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

خلال هذه التّدرّيات يدرك المتعلّمون المميّزات الفنيّة للحرف، وخصائصه بالملاحظة والمناقشة والتّدريب.

3. مرحلة الإنتاج:

يوجّه المعلّم المتعلّمين إلى كتابة الحرف في مواقعه المختلفة، وذلك وفق نماذج تنجز على دفاتر القسم، ثم يطالبهم بكتابة نموذج واحد، ويمرّ المعلّم بين الصّفوف للتأكد من الإنجاز الصّحيح، كما يكلف المتحكّمين بكتابة بقية النّماذج، وذلك بمراقبتهم ومتابعتهم، بينما المتعلّمين المتعثّرين يقوم بإرشادهم وتوجيههم، وإعادة شروحهم لما لم يدركوه سابقاً، حتى يتوصّلوا إلى المطلوب، فيتقنونه بشكل فردي أو جماعي، ثم ينبّه المتعلّمين إلى الأخطاء الشائعة، ويدعوهم إلى الطّريقة السّلمية للكتابة عن طريق كيفية الجلوس الصّحيح، ومسك القلم بالطّريقة الصّحيحة، ومتابعة السّطر، وبهذا يثمن إنجازاتهم الجيّد بإتباع هذه الطّرق لتحفيز البقية، ويقارن إنتاجاتهم بالنموذج المقترح، فيقومون بتصحيحه وتحسينه.

7- صياغة أهداف ميدان الإنتاج الكتابي:

يسعى ميدان الإنتاج الكتابي إلى تحقيق أهداف تسعى للوصول إليها مناهج الجيل الثّاني في العملية التّعليمية - التّعلّمية؛ حيث تتمثّل هذه الأهداف فيما يلي:

1. تمكين المتعلّمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي، انطلاقاً من مقامات وسندات متنوّعة، تخلق لهم الحاجة إلى التّواصل الكتابي.

2. تزويد المتعلّمين بمنهجية كتابة النّصوص سواء كانت (إخبارية، وتفسيرية، وسردية وتوجيهية، وحوارية، ووصفية، وحجاجية)، واستخدام أساليب مختلفة من التّعبير حسب الغرض من الكتابة إمّا إقناعية أو انفعالية ...

3. إحكام الرّبط بين أنماط النّصوص المستهدفة في القراءة، والتّدرّيات على الإنتاج الكتابي.

4. يوظّف مكتسباته المعرفية واللّغوية في الكتابة، مراعيّاً في ذلك المفردات، والصّيغ والأساليب المناسبة للموضوع المدروس.

5. تدريب المتعلّمين على التّفكير السّليم والنّطق الصّحيح والكتابة الجيّد بمختلف أنواعها سواء كانت؛ إملائية، أو لغوية، أو تركيبية، أو نحوية.

6. تدريبه على اكتشاف أخطائه، وتصويبها.
 7. التّدريب على الكتابة بمنح المتعلّمين فرصة الشّطب، والإصلاح، والمراجعة.
 8. مراقبة المعلّم المتعلّمين في إنتاجهم الكتابي، وذلك بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة.
 9. استعمال التّواصل الكتابي عن طريق وسائل الاتّصال الحديثة.
 10. التّركيز في الإنتاج على نشاطي الخط والإملاء، باعتبارهما من الأدوات المساعدة على الفهم، والتّواصل الكتابي.
 11. تخصيص الوقت الكافي للتّفكير والإنتاج، عما يختلج نفسه والإفصاح عنها، وتوظيف رصيده اللّغوي.
 12. تدريبه على الملاحظة لتصور موضوع الكتابة وفهمه فهماً جيداً وتحليل المعطيات السّابقة من مكتسباته القبلية، وتحديد الأفكار وترتيبها ترتيباً متسلسلاً متزامناً.
- وعلى هذا الأساس، يمكن القول إنّ نشاط الإنتاج الكتابي يعدّ الوعاء الذي يصبّ فيه المتعلّم كلّ أفكاره، وتعبيره، ومكتسباته، ومعارفه القبلية سواءً كانت لغوية أو نحوية أو صوتية، أو صرفية، أو تركيبية، أو معجمية، أو دلالية، يوظّفها بلغة سليمة مراعيّاً مخارج الحروف؛ حيث تجعله يعبر عن أفكاره وآرائه بكل ثقة، ويدافع عنها ببراهين، وحجج منطقية ومنهجية علمية.
- فالإنتاج الكتابي يجمع كلّ المهارات اللّغوية السّابقة، بدءاً بالتّعبير الشّفهي، والقراءة والكتابة، ووصولاً إلى التّعبير الكتابي؛ حيث تكون موضوعاتها مستمدّة من واقع المتعلّم الاجتماعي، والديني، والوطني، وموروثه الحضاري.
- وبهذا فإنّ للإنتاج الكتابي مكانة مميّزة في مناهج الجيل الثّاني، وذلك من خلال إبراز المتعلّم لقدراته ومؤهلاته، والتّعبير عن أفكاره، وآرائه، وتصوراته بطريقة تتيح له الثقة بالنفس ويعبر عنها في مواقف تواصلية يومية، ويتمكّن في الأخير للوصول إلى كفاءته، وهي كتابة كلمات وجمل وصولاً إلى فقرة مكوّنة من ستة إلى سبعة أسطر، يوظّف فيها رصيده اللّغوي والمعجمي، وأساليبه، وصيغته التي تناولها سابقاً.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بعد هذا العرض البسيط للمبحث الثاني الموسوم بـ "دراسة تطبيقية لتعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءة الشاملة (مناهج الجيل الثاني) نماذج دالّة للطّور الأوّل من التّعلّم الابتدائيّ" نستخلص أنّ مناهج الجيل الثّاني تستهدف في تعليمية اللّغة العربيّة المهارات اللّغوية الأربعة أو ميادينها المتمثلة في: ميدان فهم المنطوق، وميدان التّعبير الشّفهي، وميدان فهم المكتوب، وأخيراً ميدان الإنتاج الكتابي؛ حيث يركّز فهم المنطوق على مهارة الاستماع بالمرتبة الأولى، ومهارة التّحدّث توظّف في ميدان التّعبير الشّفهي الذي يركّز على التّكلم، بينما مهارة القراءة توظّف في ميدان فهم المكتوب، وأخيراً مهارة الكتابة نوظّفها في الإنتاج الكتابي.

من خلال عرضنا لنماذج دالّة من بعض المذكرات التّربوية الخاصّة بالطّور الأوّل (السنّتين الأولى، والثّانية) من التّعلّم الابتدائيّ، نلاحظ أنّها كانت شاملة، وترتكز على كلّ المهارات، وتمنح الفرصة للمتعلّم لإبداء رأيه، والتّعبير عنها بطلاقة لغوية في مواقف تواصلية دالّة.

وعلى العموم، فإنّ مناهج الجيل الثّاني في تعليمية اللّغة العربيّة تقوم على مبدأ المقاربة الشّاملة، وهو عبارة عن تصوّر شامل يهدف إلى تحقيق واكتساب المتعلّم كفاءة متميّزة، وبهذا فالملمح الشّامل للمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية، وبالتّحديد في الطّور الأوّل من التّعلّم الابتدائي لا يتحقّق إلّا إذا كان المتعلّم متحكّماً ومدركاً لميادين اللّغة العربيّة، وأنشطتها اللّغوية (فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) وبهذا ستؤتي أكلها بالممارسة الفعلية للغة والتّعبير بها مشافهةً وكتابةً لتحقيق العملية التّعليمية- التّعلّمية، وذلك بالتواصل بلغة سليمة وطلاقة لغوية، واحترام علامات الوقف، وتوظيف الصّيغ والأساليب السّابقة، واختيار المحتوى التّعليمي الوظيفي الذي يستجيب لحاجات المتعلّمين بطرائق تدريسية محفّزة، ومشجّعة لهم.

وفي الأخير يمكن القول، إنّ المدرسة الجزائرية قد تبنّت هذه المقاربة في المناهج التّعليمية، وتلتزم بأن تكون هناك علاقة إلزامية بوجود المقاربة التّواصلية بين المعلّم ومادته التّعليمية والمتعلّم، والتّركيز على هذا الأخير الذي يعدّ بؤرة، ومحور العملية التّعليمية - التّعلّمية.

المبحث الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة عبر (الطّورين الثّاني، والثّالث من التّعلّم الابتدائي).

تمهيد:

تعدّ اللّغة مفتاح الحضارة وهوية الوطن وتراث الأمم؛ فهي الوسيلة الأوجه للتّواصل والتّفاهم بين كلّ البشر، وهي أيضاً ضرورة من ضروريات الحياة كالماء والهواء، كما تعدّ ناتجا من نواتج الفكر البشري، وفي الوقت نفسه وسيلة أهم؛ لأنّها تمنح اللّغة الرّموز، وتحدّد لها المعاني، وتمكّنها من توليد الأفكار، فهي أداة تبليغ، ونقل الخبرات والمعارف، والتّعلّيمات من الأنا إلى الآخر، أو من المرسل إلى المخاطب؛ أي من المعلّم إلى المتعلّم، وبهذا يمكن القول إنّها ركيزة التّعلّم، وبدونها لا يتمكّن المعلّم والمتعلّم من التّواصل، باعتبار أنّ المادة التّعليمية، هي التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تعليمها للمتعلّم كونها تؤدّي وظائف متنوّعة منها:

✓ وظيفة التّواصل: تتيح اللّغة التّعريف على الآخرين، وتبادل المعلومات بين الأفراد، ومعرفة كلّ ما هو جديد، ونقل الحضارات والتّقاليد، وترقيّة المجتمعات، وتحقيق النّظام، والتّكيف مع المجتمع.

✓ وظيفة التّعبير: يتمّ التّعبير باللّغة عن المشاعر، والعواطف، والانفعالات، ولولا هذه اللّغة لبقيت تلك المشاعر رهينة صاحبها، ولا يستطيع إخراجها والبوح بها.

✓ وظيفة التّفكير: باعتبار أنّ اللّغة أداة للتّفكير، فهي تمنحه الرّموز، وتحدّد له المعاني وتمكّن الفرد من إنتاج خطابات متعدّدة، ومتنوّعة.

وعلى هذا الأساس فإنّ هناك علاقة موجودة بين اللّغة والتّواصل، وهي علاقة إلزامية كعلاقة الإنسان بظله.

بناءً على هذه العلاقة الإلزامية نشأت عدّة مقاربات تخدم العملية التّعليمية - التّعلّمية نذكر على سبيل المثال المقاربة البنيوية، والمقاربة النّحوية، والمقاربة النّصية، والمقاربة الوظيفية، والمقاربة التّداولية، والمقاربة التّواصلية التي تنهل من كلّ النّظريات اللّسانية الحديثة. وبفضل التّطوّر التّكنولوجي الحديث في مختلف الميادين عامّة، وفي قاطرة التّعلّم خاصّة برزت مقاربة تعليمية حديثة، تُواكب هذا التّطور المتميّز في المنظومة التّربوية؛ حيث

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

أسست فيها تصوّراً يجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية - التّعلّمية، وتمكّنه من اكتساب لغة يمارسها ممارسة فعليّة في حياته، ويوظّفها توظيفاً يلبي حاجياته، ويحقّق غاياته.

وبهذا اهتمّ التّربويون بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، واستخدامها في مواقف تواصلية دالّة، مراعيّاً حياتهم الاجتماعية والثقافية؛ حيث تتمثّل هذه المقاربة التّعليمية الحديثة في المقاربة التّواصلية التي كانت لها بصمتها الخاصّة في الميدان التّعليمي، ونادت بتعديل المناهج التّربوية لتصبح مناهج تواصلية محضة، وجعلتها بؤرة للعملية التّعليمية - التّعلّمية، كما ركّزت على المتعلّم بتطوير، وتنمية كفاءاته التّواصلية، مع مراعاة مختلف النّشاطات، والاستعمالات التّواصلية اليومية للّغة، التي من أسسها الحوار، والتّفاعل حسب سياق كلّ خطاب.

ولتحقيق هذه المقاربة في منظومتنا التّربوية يجدر بنا أن نتساءل:

- هل يدرك المتعلّمون المفهوم الحقيقي للمقاربة التّواصلية؟
- كيف يمكن استثمارها وتطبيقها على نصوص المتعلّمين في العملية التّعليمية - التّعلّمية في المرحلة الابتدائية؟

1. منهجية تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية عبر الطّورين الثّاني

والثالث ابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثّاني:

اهتمّت المقاربة التّواصلية بالعملية التّعليمية - التّعلّمية، من خلال توظيفها للغة في مواقف تواصلية تعليمية ذات دلالات اجتماعية وثقافية، وتبنّت نشاطاتها التّعليمية من مواقف الحياة الاجتماعية والواقعية، واستعملت جميع الأساليب التّواصلية؛ "كاستعمال الأسلوب التّوجيهي في الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار، والتّعبير عن المشاعر، والمواقف بطريقة أو بأخرى، وتتيح فيها الفرصة للمتعلّم كي يمارس دور المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم، ويستخدم المهارات اللّغوية فيها من أجل فهم وتمثّل وأداء المعلومات، والتّجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحلّ المشكلات والمناقشة، وإصدار التّعليمات، والمجادلة والتّنظيم...".¹

كما اهتمّت المقاربة التّواصلية بمستويات المتعلّمين، وركّزت على أدائهم التّعليمي؛ وأعدّت أن المتعلّم محور العملية التّعليمية - التّعلّمية، بينما المعلّم أخذ موقع الموجه، والمنظّم،

¹ نايف خرما وعلي حجاج: "اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988، ص 73.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

والمرشد في هذه المقاربة التّعليمية، وتميّزت بالعمل الجماعي في حلّ المشكلات التّعليمية، وتتيح الفرصة لتبادل المعلومات بين المتعلّمين، واستعمال وسائل تعليمية متعدّدة قصد بلوغ الأهداف المنشودة من العملية التّعليمية – التّعلّمية.

بناءً على هذا سعت المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى تطبيق المقاربة التّواصلية في ضوء مناهج الجيل الثاني لتحسين عملية التّعلّم، وذلك بالخروج من الجمود التّعليمي القائم على التلقين، واستظهار المعلومات، واسترجاعها إلى حيوية التّعلّم النّاتج عن الاستكشاف والبحث التّعليمي، ثمّ الوصول إلى حلّ مشكلات، واكتساب مهارات لغوية يوظّفها المتعلّم في مواقف تعليمية تواصلية دالّة.

فالمقاربة التّواصلية اهتمّت بالمتعلّم، ودعمت مشاركته في العملية التّعليمية – التّعلّمية، وإعطائه إستراتيجية تعليمية فعّالة، وذلك من خلال التّعرف على طرق التّعلّم وتطوّر مهاراته اللّغوية، عن طريق توظيفه لما اكتسبه من مكتسبات قبلية تراعي فيها برنامجه الدراسي، وهذا ما يشجّعه على تحقيق أهدافه، وتطوّر مهاراته في تقويمه الذاتي. فالمتعلّم يعدّ بؤرة العملية التّعليمية – التّعلّمية التي تبنى عليها المقاربة التّواصلية، فهو إذن محور العملية التّربوية ومركزها الأساس، وجعلته فاعلاً اجتماعياً يتعلّم عن طريقها أنشطة ينجزها داخل المجتمع.

وتلجّ المقاربة التّواصلية في المرحلة الابتدائية في برنامج الجيل الثاني على أنّ تعليم اللّغة العربيّة قائم على وجود منهج تعليمي يُستقى منه البرنامج التّعليمي؛ حيث يراعي فيه المادة التّعليمية ومحتواها مع مراعاة مستواهم العمري للمتعلّمين، لأنّ المنهاج عبارة عن مخطّط شامل، يتمّ عن طريقه تزويد المتعلّم بفرص تعليمية يسعى إلى تحقيقها، وباعتباره (المنهاج التّعليمي) يحقّق كفاءة المتعلّمين التّواصلية، وذلك وفق ميادين مختلفة منها الاجتماعية، والثقافية، والدينية ...

وعلى هذا الأساس تسهم المقاربة التّواصلية في النهوض بتدريس اللّغة العربيّة وفق مقاربتها التّعليمية الجديدة .

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، يمكن توضيح معالم المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة عبر مناهج الجيل الثاني في الطّورين الثاني والثالث من التّعليم الابتدائي، ونشير هنا أنّنا

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

تجاوزنا الطّور الأوّل باعتبار أنّنا استثمرناه في المهارات اللّغوية الأربعة المتمثلة في فهم المنطوق، والتّعبير الشفهي، وفهم المكتوب، ثم الإنتاج الكتابي.

وسنركّز الآن على الطّورين الثّاني والثالث؛ أي سنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التّعلّم الابتدائي، وذلك بوضع بعض المققطات التّابعة لمناهج الجيل الثّاني من النّصوص التّعليمية الواردة في الكتاب المدرسي (كتاب المتعلّم) نوضّح فيها عناصر العملية التّعليمية التّواصلية وفق المقاربة التّواصلية، وذلك بوضع نصوص تعليمية متنوّعة للمستويات الثلاثة؛ حيث نستخرج منها العناصر التّواصلية التي تهدف إلى تحقيق الكفائية التّواصلية للمتعلمين في مواقف تواصلية دالّة عبر المستويات الثلاثة المتمثلة في السّنة الثالثة والرابعة والخامسة من التّعلّم الابتدائي.

وعليه سنوضّح المحتويات التّعليمية التي تضمّنها الكتاب المدرسي لهذه المستويات التّعليمية حسب الجدول الآتي:

المحتويات التّعليمية لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي: 3	المحتويات التّعليمية لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة ابتدائي: 2	المحتويات التّعليمية لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي: 1
1. القيم الإنسانيّة: - رفاق المدرسة. - التّعاونيّة المدرسيّة. - طريق السّعادة. 2. الحياة الاجتماعيّة والخدمات:	1. القيم الإنسانيّة: - مع عصاي في المدرسة. - ماسح الزجاج. - جدّتي. 2. الحياة الاجتماعيّة: التّجمّعات.	1. القيم الإنسانيّة: - الأخوان. - الوعد هو الوعد. - الفراشة والنملة. 2. الحياة الاجتماعيّة: العيد.

¹ وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017 - 2018، ص 03.

² وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017 - 2018، ص 04.

³ وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الخامسة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017 - 2018، ص 05.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّيم الابتدائيّ أنموذجاً)

- العرس.	- المعلّم الجديد.	- من أشهر المهن.
- رمضان.	- بين جارتين.	- الإخلاص في العمل.
3. الهويّة الوطنيّة:	3. الهويّة الوطنيّة:	- مهنة الغد.
- خدمة الأرض.	- الحنين إلى الوطن.	3. الهويّة الوطنيّة:
- عمر ياسف.	- الأمير عبدالقادر.	- تاكفريناس يتحدّث.
- من أجلك يا جزائر.	- الزائر العزيز.	- كل أبناء وطن واحد.
4. الطّبيعة والبيئة:	4. الطّبيعة والبيئة:	- أرض غالية.
- طاحون السي لونيس.	- رسالة الثعلب.	4. التّنمية المستدامة:
- الفصول الأربعة.	- البيت البيئي.	- سير الحياة.
- سرطان البحر.	- طاقة لا تنفذ.	- حين تصير النفايات ثروة.
5. الصّحة والرياضة:	5. الصّحة والرياضة:	- الحصاد والكلب وقطعة الخبز..
- كرة القدم.	- قصة زيتونة.	5. الصّحة والتّغذية:
- مرض نزيم.	- مرض سامية.	- وادي الحياة.
- الغذاء المفيد.	- لمن تهتف الحناجر.	- ممنوع الدخول.
6. الحياة الثقافيّة:	6. الحياة الثقافيّة:	- أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة.
- كم أحب الموسيقى.	- أنامل من ذهب.	6. عالم العلوم والاكتشاف:
- المسرح.	- لباسنا الجميل.	- عبقرية فذّة.
- عادات من الأوراس.	- القاصّ الطارقي.	- قصّة الإنسولين.
7. عالم الابتكار:	7. الإبداع والابتكار:	- الروبوت المشاغب.
- محمول جدّتي.	- مركبة الأعماق.	7. قصص وحكايات من الثّراث:
- بساط الريح.	- سالم والحاسوب.	- عزة ومعرّزة.
- البوصلة.	- ما أعظمك.	- جحا والسّلطان.
8. الأسفار والرحلات:	8. الرحلات والأسفار:	- وفاء صديق.
- أوكوث.	- جولة في بلادي.	
- مع سائق أجرة إرلنّدي.	- حكايات في حقيبتني.	

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

8. الأسفار والرحلات: - رحلة إلى عين الصفراء. - حكى ابن بطوطة.		
--	--	--

من خلال الجدول المدوّن أعلاه؛ نلاحظ أنّ المحتويات التّعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي للسّنوات الثلاثة (السّنة الثالثة، والرابعة، والخامسة من التّعلّم الابتدائيّ) تضمّ ثمانية مقاطع تعليمية؛ حيث كلّ مقطع تعلّمي يحتوي بدوره على ثلاث وحدات تعليمية، إلّا المقطع الأخير الموسوم بالأسفار والرحلات يتضمّن وحدتين تعليميتين، كما تتنوّع هذه النّصوص بمواضيعها المختلفة والمتنوعة، وتكون مرفقة بصور ورسومات تعليمية هادفة يستطيع المتعلّم من خلالها التّعرّف على موضوع الدّرس، غير إنّ هذه النّصوص التّعليمية تتنوّع بأنماطها المختلفة منها النّمط السّردي، فنجدّه متموضّعاً عند السنة الثالثة ابتدائي، والنّمط الوصفي نجده جليّاً في السنة الرابعة ابتدائي، أمّا النّمطين التّفسيرى والحجّاجي كان واضحاً في السنة الخامسة ابتدائي، وهذه النّصوص المتنوّعة بأنماطها المتعدّدة تمكّن المتعلّم من خلال محتوياتها التّعليمية أن يفهم هذه الخطابات المنطوقة، ويتفاعل ويتجاوب معها في شتى السّياقات المختلفة، لأنّها تمسّ واقعه الاجتماعي، وهويّته الوطنيّة ودينه الإسلامي، إضافة إلى إدراج مواضيع الطّبيعة، والبيئة، والصّحة، والرياضة، والحياة الثقافيّة وعالم الإبداع والابتكار، والرحلات والأسفار.

بناءً على ما سبق ذكره، نلاحظ أنّ هناك تعدّد وتنوّع في مجالات المحتويات التّعليمية، التي تجعل المتعلّم يكتسب قدرة لغوية ومعرفية وتواصلية في حقل تعليمية اللّغة العربيّة، باعتبارها مادة رئيسة في العملية التّعليمية - التّعلّمية، ويتمكّن أيضاً من استعمال اللّغة العربيّة؛ كأداة تعليمية يسعى من خلالها إلى اكتساب معارفه، وتبليغها للآخر سواء كانت كتابةً أو مشافهةً بشكل سليم، وبطلاقة لغوية في وضعيات، ومواقف تواصلية دالّة.

فمن خلال هذه النّصوص المختلفة يتمكّن متعلّم المرحلة الابتدائية من بناء شخصيته بطريقة ضمنية، أو صريحة تكون مستمدّة من الحياة الواقعية واليومية التي لها علاقة وطيدة بالحياة المدرسية والاجتماعية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

وعلى هذا الأساس تسعى المدرسة الابتدائية إلى تكوين متعلّمين يهدفون إلى تحقيق كفاية تواصلية منسجمة بمكوّنات اللّغة العربيّة الرّسمية، أو حتى القريبة منها المتمثلة في اللّغة المدرسية.

بناءً على هذا سنأخذ مجموعة من النّصوص التّعليمية للسّنات الثالثة والرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي، ووفق مناهج الجيل الثّاني، ونطبّق عليها عناصر العملية التّواصلية التّعليمية، وبهذا نمزج بين العنصرين التّواصلي والتّعليمي لنوضّحهما على بعض النّصوص المستقاة من الكتاب المدرسي، أو كما يسمّى في مناهج الجيل الثّاني بكتاب المتعلّم.

1-1- دراسة تطبيقية لبعض النّصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي:

يتكوّن الكتاب المدرسي الموسوم بـ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي من ثمانية مقاطع تعليمية كما أشرنا إليها في الجدول السّابق؛ حيث كلّ مقطع من هذه المقاطع يحتوي على ثلاثة نصوص تعليمية، إلّا المقطع الأخير يضمّ نصين تعليميين فقط.

وعليه سنأخذ نصّين تعليميين من مقطعين مختلفين؛ حيث يتمثل النّص الأوّل في نصّ "الأخوان" وهو نصّ ضمن المقطع التّعلّمي الأوّل المتمثل في القيم الإنسانية، أمّا النّص الثّاني يتمثل في "عمرُ ياسف"، وهو نصّ ضمن المقطع التّعلّمي الثّالث المتمثل في الهوية الوطنية وعلى هذا الأساس سنطبّق على النّص الأوّل وهو على الشّكل الآتي:¹

النّص التّعلّمي الأوّل "الأخوان":

في الصّباح، استيقظَ وسيمٌ وحميدٌ مبكرين ليَسْقِيا جَدَّهُما، الذي وعدَهُما بالكثيرِ من الهدايا في أوّل أيامِ عيدِ الفِطرِ، لِصَوْمِهِمَا بِضَعَةَ أَيّامٍ مِنْ شَهْرِ رَمَضانَ، حَضَرَ الجَدُّ فَجَلَسَ مَعَ ابْنَتِهِ وَحَفِيدِهِ يَتَبَادَلُونَ أَطْرَافَ الحَدِيثِ فَقَالَ الجَدُّ: أَلَمْ تَرَ يَا بُنَيَّ الهَدَايَا الَّتِي أَحْضَرْتُهَا؟
حميدٌ: شُكْرًا يَا جَدِّي، لَكِنِّي أَرُغِبُ فِي البَقَاءِ مَعَكَ لَقَدْ اِشْتَقْتُ إِلَيْكَ كَثِيرًا وَسَادُعُ وَسِيمًا يَنْتَقِي مِنَ اللَّعِبِ مَا يُعْجِبُهُ فَهُوَ الأَكْبَرُ اسْتَقْسَرَ الجَدُّ قَائِلًا: "بِالْمُنَاسَبَةِ أَيْنَ اخْتَفَى وَسِيمٌ؟".
أما وسيمٌ فَكَانَ مُنْهَمَكًا مَعَ الهَدَايَا قَائِلًا فِي نَفْسِهِ: "سَأَخْذُهَا بِسُرْعَةٍ إِلَى غُرْفَتِي لِأَخْتَارَ أَحْسَنَهَا قَبْلَ أَنْ يَرَاهَا حَمِيدٌ".

¹ وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وَأَنْشَاءَ هَرَوَلَتَهُ وَهُوَ مُحَمَّلٌ بِالْعَلَبِ تَعَثَّرَ وَسَقَطَ بِقُوَّةٍ عَلَى الْبِلَاطِ، أَسْرَعَ الْجَمِيعُ إِلَيْهِ وَهُوَ يَتَأَلَّمُ بِشِدَّةٍ، فَنَقَلَهُ الْجَدُّ إِلَى الْمُسْتَشْفَى.

فَحَصَّهُ الطَّبِيبُ ثُمَّ كَشَفَ عَلَيْهِ بِالْأَشْعَةِ، وَأَخْبَرَ الْجَدُّ قَائِلاً: "تَكَسَّرَتْ شَظِيئَةُ عَظْمَةِ السَّاقِ، وَلَا بُدَّ أَنْ تُوَضَعَ جَبِيْرَةٌ عَلَى سَاقِهِ، وَيَلَزَمَ الْفِرَاشَ لِيَتَبَيَّنَ الْعَظْمُ وَيَلْتَحِمَ".
ظَلَّ وَسِمْ طَرِيحَ الْفِرَاشِ، فَأَحْضَرَ لَهُ حَمِيْدُ كِتَاباً، وَقَالَ لَهُ مُوَاسِئاً: لَقَدْ اِشْتَرَيْتُ لَكَ بِمَا اِدَّخَرْتُهُ مِنْ مَصْرُوْفِي، وَسَاحِكِي لَكَ حِكَايَاتٍ جَمِيْلَةً حَتَّى لَا تَشْعُرَ بِالْمَلَلِ".

المقطع التّعلّمي الأوّل القيم الإنسانية قصة لوليد عرابي بتصرف

1. المقطع التّعلّمي الأوّل: يتمثل في القيم الإنسانية.
2. النّص الأوّل من المقطع التّعلّمي الأوّل: الأخوان.
3. نمط النّص: سردي.

يمثّل النّص الذي بين أيدينا الموسوم بـ"الأخوان"، أول نصّ تعلّمي من الكتاب المدرسي لمادة اللّغة العربيّة، والذي يندرج ضمن المقطع التّعلّمي الأوّل "القيم الإنسانية"، من خلال هذا النّص يتّضح لنا أنّه نصّ يهدف إلى عبّرة واضحة بين الأخوين المتمثلة في المحبّة والتّسامح بين الأخوين، والابتعاد عن النّوايا السيّئة التي حدثت مع وسيم، وأوقعته في المرض بسبب الغيرة والأنانية الموجودة عنده بسبب الهدايا التي أحضرها الجدّ بمناسبة صيامهما هو وأخيه حميد لبضعة أيام من شهر رمضان المعظم، فوعدهما الجدّ بإحضار بعض الهدايا لهما أول أيام عيد الفطر المبارك، بينما كان الجدّ جالساً مع ابنته وحفيده حميد يلقيان التّحية عليه، هرع وسيم لأخذ الهدايا والاقتناء الأفضل منها لنفسه، افنقده الجدّ فجأة وسأل عنه حميد، فقال له بأنّه سيترك له مبدأ الاختيارية، وأنّ يختار الهدية المفضلة لديه باعتباره الأخ الأكبر، ظهرت هنا نية حميد الصّالحة والطّيبة والمستقيمة لأخيه وسيم، غير أنّ وسيم أخذ كلّ الهدايا لغرفته لكي يختار الأجود منها، بينما أخذ وسيم الهدايا الموجودة في العلب، فإذا به يسقط على بلاط بيتهم، فذهب إليه كلّ أفراد العائلة وجدوه يتألّم بشدّة، فنقل إلى المستشفى، وكانت نهايته كسر رجله (عظمة ساقه)، وألزمه الطّبيب البقاء في البيت حتى يشفى من رجله، غير أنّ طيبة أحمد أخذت به لمواساتي أخيه، وذلك بشراء بعض الحكايات الشّيقة ليرفع بها عن أخيه الملل من المكوث في البيت.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

في هذا النّص ظهرت لنا ملامح الأخوة لوسيم بتصرف أخيه حميد، بالموقف الأخوي الذي أخذه منه، وأجزم وسيم بأنّ يغيّر سلوكه وتصرفاته حتى يصبح مثل حميد طيب القلب، والمحبة التي يَكُنْها لأخيه، وبهذا تظهر القيم الإنسانيّة في النّص وهي المحبة والأخوة والتّعاون الموجود بين الأخوين، حتى تسود الرحمة في العائلة خاصّة، وفي المجتمع عامّة. بناءً على هذا السّند التّعليمي يتضح لنا أنّه يضمّ مجموعة من الأشخاص التي تمثل عناصر العملية التّواصلية التّعليمية، والتي يمكن حصرها كالآتي:

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّياق	قناة الاتّصال	الشفرة
الجدّ	الأخوان (وسيم وحميد)	عبارة عن نصّ تعليمي	توظيف السّياق	تتمثل في الكتاب	توظيف اللّغة العربيّة
المعلّم	الأمّ	يحمل النّمط السّردّي.	بنوعيه	المدرسي	بنوعيتها
كاتب النّص	المتعلّم	يتخلله النّمط الحواريّ	السّياق اللّغوي، وغير اللّغوي.	(السنة الثالثة ابتدائيّ)	المكتوبة والمنطوقة (كالإشارات والإيماءات).

1. المرسل:

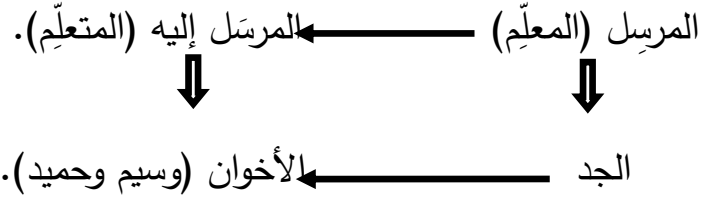
يظهر المرسل في نصّ الأخوان في الجدّ أولاً، ثمّ المتعلّم ثانياً باعتباره قارئ النّص، فالمتعلّم هنا من خلال التّمهيد المقدّم من طرف المعلّم يتشوّق إلى قراءة النّص ومعرفة تفاصيله وأحداثه وأخذ العبرة منه؛ حيث يسقط المعلّم أثناء التّعريف على النّص الشخصيات الواردة فيه والمتمثلة في (الجدّ، الأمّ، والأخوين وسيم وحميد) على بعض المتعلّمين، ويمثّلونها على أنّها قصّة داخل القسم.

المتعلّم هنا من خلال قراءته وتمثيله يكوّن لنفسه رصيда معرفيّاً ولغويّاً؛ حيث يستطيع التّحدّث باللّغة العربيّة الفصحى وبطلاقة لغوية، وهذا إنّ لم نقل كلّ المتعلّمين؛ لأنّ البعض منهم يتعثّر في التّواصل بهذه اللّغة السليمة في كلّ مستوياتها الصّوتية، والصّرفية، واللّغوية والمعرفية، والنّحوية...

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

يكتشف المتعلّم من خلال الكتاب المدرسي الخاصّ به، وبمستواه العمري عن القيم الإنسانية، وغرسها في حياته اليومية والمدرسية، باعتبار أنّ النّص التّعلّمي يمثّل مقاما تداوليّاً يعيشه المتعلّم من واقعه المعيشي الاجتماعيّ، فالنّص هنا يغرس في روح المتعلّم التّخلي عن الأنانية، وحبّ الخير لبعضهم البعض.

بناءً على هذا تتّضح ملامح المقاربة التّواصلية، وذلك بتوظيف اللّغة حسب مقامها الاجتماعيّ في جوّ تواصلّي تفاعلي ضمن العملية التّعليمية – التّعلّمية، وتبرز ملامحها من خلال الحديث المتبادل بين طرفي العملية التّواصلية التّعليمية المتمثلة في:



1. المرسل إليه:

تتّضح ملامح المرسل إليه في النّص التّعلّمي الأوّل المتمثّل في الأخوان من خلال ثلاث شخصيات كانت موجودة في البيت وهم الأخوان وسيم وحميد وأمّهما، أمّا إذا رجعنا إلى المرسل إليه في العملية التّعليمية – التّعلّمية فإنّه يتّضح في كاتب النّص، ثمّ المعلّم الذي ينصّ على مسامع المتعلّمين النّص، وتظهر خصوصياته باعتباره سارد ضمني للنّص، كما أنّ نصّ الأخوان يندرج ضمن النّمط السّرديّ، وهذا الأخير عبارة عن حدث، أو مجموعة من الأحداث، فهو إذن عبارة عن حكاية لقصة قصيرة فيها نوع من التّشويق، والإثارة، والمتعة.

وعليه فالنّص هنا مثل لنا قصة كان هدفها تعليمي، برز ذلك من خلال إظهار القيمة الإنسانية بين الأخوين المتمثلة في التّعاون، والتّصالح، والتّسامح، وتجنّب الأنانية والكرهية وحبّ النّفس، وهذا ما توصّل إليه السّارد (المعلّم) في نهاية قصّته الواضحة في امتثال وسيم بالأخلاق العالية، والقيم الحسنة التي يتّصف بها حميد.

يتّضح من خلال هذا أنّ مثل هذه القيمة ينبغي لكلّ متعلّم أن يتحلّى بها في مواقف تداولية مختلفة؛ فمثلاً قد تواجهه هذه القيمة في حياته اليومية أو في المدرسة، وما يهمّ هو أنّ المعلّم من خلال هذا النّص يشجع المتعلّمين على حبّ الإخوة لبعضهم البعض، والتّآزر والتّلاحم فيما بينهم.

2. الرّسالة:

تتمثل الرّسالة التّعليمية في نصّ "الأخوان" من خلال مزج السّارد بين النّمطين؛ النّمط السّردى يتخلّله النّمط الحوارى؛ حيث يتّضح النّمط السّردى جلياً في قوله "في الصّباح، استيقظ وسيم وحמיד مبكرين ليستقبلا جدّهما، الذي وعدّهما بالكثير من الهدايا... فجلس مع ابنته وحفيده يتبادلون أطراف الحديث"، ثمّ توظيفه للنّمط الحوارى المتمثّل في قوله، قال الجد: ألم تر يا بني الهدايا التي أحضرتها؟
حميد: شكراً يا جدي، لكنّني أرغب في البقاء معك لقد اشتقت إليك كثيراً...

كما أنّ الرّسالة في نصّ الأخوان تكوّنت من خمسة عشر سطرًا، وزّعت بين ست فقرات كلّها تسرد وقائع القصة التي حدثت بين الأخوين؛ فالرّسالة وضعت للمتعلّمين في السنة الثالثة ابتدائيّ أنواع الأسماء وركّزت على أسماء الأشخاص مثل: "في الصّباح، استيقظ وسيم وحמיד مبكرين ليستقبلا جدّهما"، ووظف السّارد أيضاً علامات الوقف نذكر منها على سبيل المثال: حميد طفل حنون. تظهر هنا علامة النقطة، بينما تظهر علامة الاستفهام في قوله: بالمناسبة أين اختفى وسيم؟ كما وظّف أيضاً حروف العطف لاتساق وانسجام النّص نذكر منها: "فحصه الطّبيب ثمّ كشف عليه بالأشعة، وأخيراً..."

كذلك برزت الرّسالة في ظهور الشّخصيات الرّئيسة التي تقرب الصّورة إلى ذهن المتعلّمين من خلال طرح بعض الأسئلة الاستفسارية والتي كانت واضحة في النّص مثل: بالمناسبة أين اختفى وسيم؟!

وعليه يمكن القول، إنّ هدف الرّسالة كان تعليمي، ومؤشّراتها كانت واضحة في النّص من خلال تفاعل العناصر التّواصلية والتّعليمية، وذلك بنقل (المرسل - المتعلّم) إلى (المرسل إليه - المتعلّم) أحداث ووقائع القصة بطريقة مشوّقة حتى تؤثر في نفوس المتعلّمين.

3. السّياق: ينقسم السّياق إلى قسمين يتمثلان في:

1.4. السّياق اللّغوي:

برز السّياق اللّغوي في توظيف السّارد للجمل بنوعها الاسمية والفعلية، وتّضح هذه الجمل من خلال النّص مثل: "في الصّباح استيقظ وسيم وحמיד، فحصه الطّبيب، ثمّ كشف عليه بالأشعة، ظلّ وسيم طريح الفراش، أحضر له حميد كتاباً، أسرع الجميع إليه".

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

كذلك يتّضح السّياق اللّغوي من خلال التّوظيفات المختلفة لصيغ التّعجب والاستفهام، حيث كانت هذه التّوظيفات تحتوي على قواعد أساسية متكوّنة من حروف وأصوات وجمل، وكانت باللّغة العربيّة الفصحى ومنسجمة مع بعضها البعض في التّراكيب والصّيغ، وتتّضح لنا جليّة من خلال النّص في قوله:

- قال الجد: ألم تر يا بني الهدايا التي أحضرتها؟

- بالمناسبة أين اختفى وسيم؟!

2.4. السّياق غير اللّغوي:

ورد السّياق غير اللّغوي في نص "الأخوان" في الزّمان والمكان؛ حيث يتحدّد الزّمان في أول أيام عيد الفطر المبارك، وبالتّحديد في الفترة الصّباحية، والدّليل على ذلك واضحاً في النّص من خلال قوله: "في الصباح، استيقظ وسيم وحמיד مبكرين ليستقبلا جدّهما، الذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أول أيام عيد الفطر". أمّا المكان فكان واضحاً في البيت من خلال الصّورة المتجسّدة في السّند التّربوي، ويتّضح أيضاً من خلال استقبال الجدّ، ومنحه الهدايا لهما، وسقوط وسيم على البلاط في البيت، وكذلك يتّضح وجود المكان في المستشفى في قوله: "فنقله الجدّ إلى المستشفى".

كما تتّضح ملامح السّياق غير اللّغوي في ظهور الشّخصيات الرّئيسة المتمثلة في الجدّ والأخوان وسيم وحמיד، إضافة إلى الأم والطّبيب.

4. قناة الاتّصال:

وردت قناة الاتّصال في نص "الأخوان" من خلال الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثّاني المتمثل في المحتوى التّعليمي، وذلك بالتّواصل بين المرسل (المعلّم) والمرسل إليه (المتعلّم) عبر رسالة تعليمية تسير وفق قناة تواصلية، تتواصل بين هذه العناصر التّعليمية الموجودة في السّند التّربوي، الذي يتوصّل بواسطته المتعلّم إلى قراءة النّص وفهمه والتّفاعل معه لتحقيق العملية التّعليمية - التّعلّمية.

5. الشّفرة:

تتّضح الشّفرة في نص "الأخوان" باعتبار أنّ النّص مكتوب باللّغة العربيّة؛ حيث يقرأ المعلّم على مسامع المتعلّمين هذا النّص باللّغة العربيّة، ويعيد المتعلّمون قراءته باللّغة العربيّة

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

غير أنّ المعلّم أثناء قراءته يمزج بين ما هو مكتوب ومنطوق، وذلك باستعمال إشارات وإيماءات يوضّح بها للمتعلّمين ما هو مكتوب حتى يتمكّنوا من فهم النّص، واستعبابه ويشاركون بكلّ حرية، ويحسنون الإجابة عن الأسئلة المتوقّعة من طرف المعلّم.

وعلى هذا الأساس يوظّف المعلّم هذه اللّغة حتى يتمكّن من توضيحها، ويتواصل بها بين متعلّمي السّنة الثالثة ابتدائيّ، مراعيًا في ذلك مستواهم العمريّ.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ اختيارنا للمقطع التّعلّميّ الأوّل المتمثل في القيم الإنسانية، وتركيزنا على نص الأخوان لم يكن من باب الصدفة، وإنّما كان متعمّداً، وذلك باعتبار أنّ النّص يركّز على العناصر التّواصلية السّتة التي أدرجناها ضمن العملية التّعليمية - التّعلّمية؛ حيث وجدنا هذه العناصر متمركزة في النّص وواضحة، فأسقطنا عليها ما ورد في النّص، وما تتطلّبه العناصر التّواصلية التّعليمية.

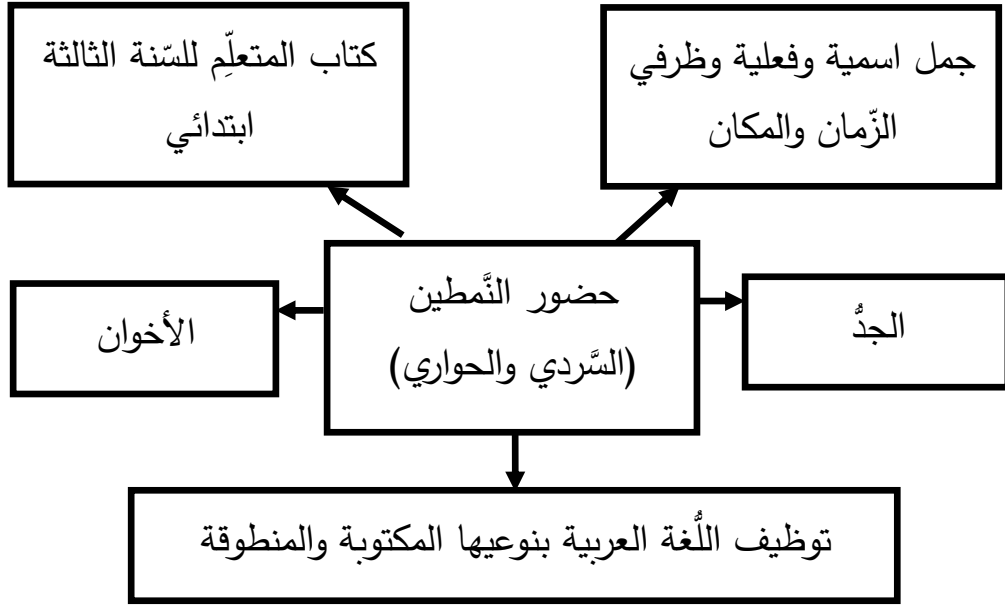
وعليه، فالمعلّم في هذا النّص يجد نفسه أمام واقعه الطّبيعيّ والمعيشي، وربّما تكون هذه القصة حقيقية بين أحد المتعلّمين، فباستعمال السّند التّربوي "الأخوان" يأخذ المتعلّمون العبرة منه، وما حدث لوسيم كان بفعل أنانيته، وحبّه الشّديد لنفسه؛ حيث يبرز المعلّم للمتعلّمين حبّ الإخوة لبعضهم البعض، والتّعاون فيما بينهم، فهذه الصّفات تعدّ من القيم الإنسانية التي دعانا إليها ديننا الحنيف، والتي ينبغي على كلّ متعلّم أن يتحلّى بها، كما تظهر لنا هذه القيم في التّعاملات اليومية والتّواصلية، وحتى في الحياة العلمية؛ أي المدرسة بوجه التّحديد.

وعلى هذا الأساس ورد هذا المقطع التّعلّميّ لكي يغرس في أذهان متعلّمين وفي روحهم الطّيبة المبنية على الصّفاء والمحبة معنى الأخوة والمحبة التي يجب أن تكون بين الأخوين والتي تتّصف بالصدق، والإيمان، وحبّ الغير، والحنان، والإخلاص.

إنّ اتّصاف المتعلّم بهذه الصّفات الجميلة يمكنه من بناء شخصيته الإنسانية والأخلاقية التي تتناسب مع محيطه الاجتماعيّ وعقيدته الإسلامية، وبهذا تتحقّق لديه كفاية تواصلية وقدرة لغوية يكتسبها المتعلّم من خلال التّعرّف على النّص، كما يتزوّد برصيد معرفي ولغوي، ويقرأ النّص بطلاقة لغوية قريبة من لغة المدرسة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بناءً على هذا يمكن توضيح الخطاطة الجاكبسونية لنص "الأخوان" بالشّكل الآتي:



بعد توضيحنا للنص التّعلّمي الأوّل، وإسقاط عليه عناصر التّواصل السّتّة التي كانت واضحة ومنتظرة في النصّ بشكل جليّ. سننتقل إلى المقطع التّعلّمي الثالث المتمثل في "الهويّة الوطنيّة" وبالتّحديد نأخذ نص "عمر ياسف" المأخوذ من كتاب المتعلّم للسّنة الثالثة ابتدائي، والنّص كالآتي:¹

النّص التّعلّمي الثّاني "عمر ياسف":

يُؤْمِنُ عُمَرُ يَاسِفَ بِاسْتِقْلَالِ بَلَدِهِ، وَيَعْرِفُ أَنَّ ذَلِكَ الْيَوْمَ قَرِيبٌ. لِإِخْتِقَالِ بِهِ عَمِلَ كَثِيرًا حَتَّى تَمَكَّنَ مِنْ شِرَاءِ بَذْلَةٍ بُنِيَّةٍ رَائِعَةٍ، هَا هُوَ يَقِيسُهَا، تَلَمَحَ أُمُّهُ ذَهَبِيَّةً فَتَقُولُ لَهُ: كَمْ أَنْتَ وَسِيمٌ! كَأَنَّ الْبَذْلَةَ مَصْنُوعَةٌ لِأَجْلِكَ!

سَارَتْ بِهَا لِإِخْتِقَالِ بِالِاسْتِقْلَالِ، لِإِخْتِقَاءِ بِالْحُرِّيَّةِ يَا أُمِّي. فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ سَأَحْمِلُ رَايَتِي وَأَجُوبُ بِهَا شَوَارِعَ الْجَزَائِرِ الْحَبِيبَةِ بِالْكَامِلِ، وَأُرَدِّدُ أُنَاشِيدَ الْحُرِّيَّةِ. الْحُرِّيَّةُ تَسْتَحِقُّ أَنْ نَحْتَقِلَ بِهَا! كَانَتْ ذَهَبِيَّةٌ تُدْرِكُ أَنَّ عُمَرَ لَمْ يَعُدْ "مِلْكُهَا" هِيَ فَقَطْ، فَهُوَ مُسَخَّرٌ لِلْجَزَائِرِ كُلِّهَا، اِمْتَلَأَتْ فَخْرًا، فَهِيَ تَعْلَمُ أَنَّ رُفَقَاءَ السِّلَاحِ "الْخَاوَةَ" صَارُوا بِمَثَابَةِ عَائِلَةِ عُمَرَ، ضَمَّتْ ابْنَهَا الْبَطْلَ، قَبْلَتْهُ وَتَرَكَتْهُ يَتَّبِعُ قَدْرَهُ.

¹ وزارة التربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

لَمْ تَكُنْ الْمُهَمَّاتُ الَّتِي أُسْنِدَتْ لِعُمَرَ سَهْلَةً عَلَى الْإِطْلَاقِ؛ حَيْثُ كَانَ عَلَيْهِ أَنْ يَتَنَازَلَ لِأَجْلِهَا عَنْ الذَّهَابِ لِلْمَدْرَسَةِ، وَأَنْ يَتَحَلَّى بِالْإِرَادَةِ وَالشَّجَاعَةِ وَالذِّكَاءِ وَالْيَقَظَةِ، فَلَقَدْ كَانَ عَيْنٌ وَأُذُنٌ زُعَمَاءِ "مَعْرِكَةِ الْجَزَائِرِ" فِي الْقَصَبَةِ، وَمَحَلٌّ يَثْقَتُهُمْ يَنْقُلُ الرِّسَائِلَ السَّرِيَّةَ فِي الْمَحْفَظَةِ الَّتِي اجْتَاَزَ بِهَا الْخَوَافِزَ الْأُمْنِيَّةَ وَالْعَرَقُ يَتَصَبَّبُ مِنْ جَبِينِهِ الطَّاهِرِ، وَلَمْ يُفَكِّرْ فِي التَّرَاجُعِ، كَمْ مِنْ مَرَّةٍ كَانَ يَسِيرُ فِي الْأَرْقَةِ وَالْمُجَاهِدُونَ خَلْفَهُ وَقَدْ اسْتَأْمَنُوهُ عَلَى مَصِيرِهِمْ.

عُمَرُ أَبَداً لَنْ يَرْتَدِّيَ تِلْكَ الْبِذْلَةَ الرَّائِعَةَ، وَلَنْ تُقْبَلَ ذَهَبِيَّةُ ابْنَتِهَا مَرَّةً أُخْرَى، فَفِي الثَّامِنِ مِنْ أَكْتُوبَرٍ مِنْ عَامِ أَلْفٍ وَتِسْعِمِائَةٍ وَسَبْعٍ وَخَمْسِينَ، فِي الْمَنْزِلِ رَقْمُ خَمْسَةِ بَشَارِعِ "أَبْدِيرَام" فِي حَيِّ الْقَصَبَةِ، أُسْتُشْهِدَ عُمَرُ يَاسِفٍ أَصْغَرُ فِدَائِي فِي ثَوْرَةِ التَّحْرِيرِ، وَهُوَ فِي سِنِّ الثَّالِثَةِ عَشَرَ وَيُحْلِقُ الْمَلَائِكُ الطَّاهِرُ الْآنَ عَالِيَا رُفْقَةَ الْأَخْيَارِ. رَحِمَ اللَّهُ الشُّهَدَاءَ.

المقطع التّعلّمي الثالث الهويّة الوطنيّة سهيلة عميرات وزناجي (بتصرف)

1. المقطع التّعلّمي الثالث: يتمثل في الهويّة الوطنيّة.

2. النّص الثّاني من المقطع التّعلّمي الثالث: عُمَرُ يَاسِفٍ.

3. نمط النّص: سردي وصفي.

يعدّ نص "عُمَرُ يَاسِفٍ" ثاني نص تعلّمي من المقطع التّعلّمي الثالث المتمثل في "الهويّة الوطنيّة"، هذا النّص الذي كان موسوماً بعنوان "عُمَرُ يَاسِفٍ"، أحد شهداء الثّورة التحريرية، عمر مثال لتضحية طفل جزائري شارك في الثّورة المجيدة؛ حيث عدّ الأيقونة الصغيرة التي واجهت الاستعمار الفرنسي؛ للدفاع عن وطنه الحبيب (الجزائر).

فالنّص يتحدث عن حدث تاريخي تسرد فيه الكاتبة (سهيلة عميران) بطولة هذا الشّهيد الفدّ، الذي ناضل وجاهد في سبيل تحرير وطنه؛ حيث كان (عمر ياسف) يؤمن باستقلال بلده، وذهب إلى شراء بذلة رائعة تناسب مقاسه تحضيراً لموعد عيد الاستقلال، شاهدت والدّة عمر ياسف المدعوة (ذهبية) ابنها يرتدي البذلة، فقالت له أنت وسيم، وكأنّ البذلة صنعت لأجلك يا بني.

كان عمر مسروراً ببذلته ويحلم بعيد الاستقلال بحمل الراية الوطنيّة، والتّجول بين شوارع الجزائر، وترديد أناشيد الحرية والأناشيد الوطنيّة، كانت والدّة عمر تعلّم أنّ ابنها لم يعد ملكاً لها وحدها؛ بل هو مسخّر للجزائر كلّها، وكانت تعلم جيداً أنّ عائلته الثّانية أصبحت مع رفقاء

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

السّلاح، حضنت ذهنية ابنها عمر وكأنّها تودّعه وقبلته، وهي تحسّ أنّها قبلتها الأخيرة على جبني ابنها العزيز عمر ياسف.

انقطع عمر عن الدّراسة وواصل عمله مع المقاومة الجزائريّة؛ حيث اسندت له مهمّات صعبة، غير إنّ صفاته التي تتمثل في الذّكاء والشجاعة والفتنة مكّنته من تجاوز كل الخطر الذي كان يحيط به من طرف المستعمرين الفرنسيين، فكان عمر يعدّ من ثوار القصبة الأوائل الذين وضعوا الثوار فيه الثقة التّامة ؛ حيث كان عبارة عن حلقة وصل بينه وبين قائد الثوار والفدائيين، وتصف الكاتبة (سهيلة عميرات) عمر عندما كان ينقل الرسائل السّرية في محفظته والعرق يصبّ على جبينه الطاهر، إلّا أنّه كان مغوراً وشجاعاً ولا يفكر في التّراجع بل كانت تزيده حماساً وتحفزه على التّواصل والمثابرة والاجتهاد في سبيل تحرير الوطن.

استمر عمر في مهامه وتمكّن من أن يتخفى عن عيون الاستعمار، ويقدم المهام الكبيرة للقصبة بشكل جيّد. غير إنّّه بدأ يُطارَد من طرف الفرنسيين واكتشفوا أمره؛ فالبطل عمر لم يتمكن من ارتداء بدلته الرائعة، ولن يتمكن أيضاً من تقبيل جبين والدته، ففي الثامن من أكتوبر من عام ألف وتسعمائة وسبع وخمسين (1957) ظهر جنود الاستعمار في الشقة التي كان موجود فيها عمر ياسف في القصبة، وبالضبط في شارع أديرام لغم المستعمر محيط الشقة وفجرها، واستشهد "عمر ياسف"، وهو في سن الثالثة عشر من عمره؛ حيث حلقت روحه إلى السماء العالية، وأصبحت قصّة خالدة في تاريخ الجزائر، ومثلاً يقتدى به، وهو تضحية طفل جزائري فداءً لوطنه العظيم ولثورته المجيدة.

وعلى هذا الأساس ظهرت ملامح الهوية الوطنية في نص "عمر ياسف" المتمثلة في النّضحية الوطنية واستشهاد الأيقونة الصغيرة مع ثلة من المقاومين رحم الله الشهداء.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بناءً على هذا السّند التّربوي واستناداً على الشخصيات الموجودة في النّص تتضح لنا ملامح العناصر التّواصلية وهي كالآتي:

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّيق	قناة الاتّصال	الشفرة
عمر ياسف كاتب النّص (سهيلة عميرات) المعلّم	المقاومين قارئ النّص المتعلّم	تتمظهر الرسالة في المزج بين النّمطين السّردي يتخلله الوصفي	توظيف السّيق بنوعيه السّيق اللّغوي والسّيق غير اللّغوي.	تتضح القناة في توظيف الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي	توظيف اللّغة العربيّة بنوعيتها المكتوبة والمنطوقة.

1. المرسل:

تتضح ملامح المرسل في النّص التّعلّمي "عمر ياسف" من خلال بروز الأيقونة الصغيرة (عمر) وإيمانه الكبير باستقلال بلاده؛ حيث واجه المستعمر وساعد الفدائيين والمقاومين من أجل الحرية والاستقلال، عمر الطفل الصغير الذي كان يحلم بالاحتفال بالاستقلال والخروج إلى الشارع وحمل الراية الوطنية، ويردد الأناشيد الوطنية المتعلقة بالحرية وشراء البذلة البنية الرائعة وارتدائها يوم الاحتفال، والدليل على ذلك في النّص التّعلّمي في قوله: "سأرتديها للاحتفال بالاستقلال، للاحتفاء بالحرية يا أمي في ذلك اليوم سأحمل رايتي وأجوب بها شوارع الجزائر الحبيبة بالكامل، وأردد أناشيد الحرية، الحرية تستحق أن نحتفل بها".

عمر الطفل المتعلّق بالحرية، أصبح شهيداً لوطنه؛ حيث وضع بصمته الخالدة رجل كبير على هيئة طفل صغير في أعين المستعمر، نعم إنّه الطفل البريء عمر الذي كان يتصف بمجموعة من الصفات الواردة في النّص والدالّة عليه في قوله: "يتحلّى بالإرادة والشّجاعة والذكاء واليقظة"، فهذه الصفات صنعت منه رجل شهم يواجه العدو، ويساعد المقاومين الجزائريين؛ حيث كان يحمل عبئاً ثقيلاً على كتفيه، وأسندت إليه مهمات صعبة وفي هذا تقول الكاتبة "لم تكن المهمات التي أسندت لعمر سهلة على الإطلاق؛ حيث كان عليه أن يتنازل لأجلها عن الذهاب للمدرسة"، وكان ينقل لهم الرسائل في سرية تامة بالرغم من مواجهة

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

العراقيل والصعوبات والدليل على ذلك "كان محل ثقتهم ينقل الرسائل السّرية في المحفظة التي اجتاز بها الحواجز الأمنيّة". كما وصفت كاتبة النّص الملامح التي كانت تظهر على عمر وهو يؤدي المهمة الصعبة من خلال قولها "والعرق يتسبب من جبينه الطاهر، ولم يفكر بالتراجع".

وعليه إذا رجعنا إلى العملية التّعليمية - التّعلّمية فالمرسل في نص "عمر ياسف" يمثله المعلّم في العملية التّعليمية التّواصلية؛ من خلال قراءة النّص على مسامع المتعلّمين قراءة نموذجية، ويبرز لهم كيف تمكن البطل عمر من مواجهة العدو الفرنسي، وذلك بذكر صفاته التي تحلى بها والمذكورة في النّص، كما يُظهر المعلّم هنا أنّ النّص ينتمي إلى الهوية الوطنيّة، ويعرفهم على أنّ الجزائريين سواءً كانوا معلّمين أو متعلّمين أو عمال مدرسة يشتركون في شيء واحد وهو بلد اسمه "الجزائر"؛ حيث يغرس المعلّم في نفوس المتعلّمين حب الوطن والدفاع عنه بكلّ حرية؛ فالنص يحمل في طياته حب الوطن، وخير دليل قصة عمر ياسف الذي يمثّل تضحية الطفل الجزائري أثناء الثورة التّحريرية، فهو نموذج ورمز للتضحية وبهذا يغرس في نفوس المتعلّمين حب وطنهم والاعتزاز به والدفاع عنه.

2. المرسل إليه:

يمثّل المرسل إليه في نص "عمر ياسف" "المقاومين" الذين ذهب إليهم عمر واعتبرتهم والدة عمر عائلته الثّانية، فأمر عمر (ذهبية) كانت على يقين تام بأنّ ابنها ليس ملكها وحدها، وإنّما هو ابن الجزائر، وفي هذا الصدد تقول كاتبة النّص (سهيلة عميرات) "كانت ذهبية تدرك أنّ عمر لم يعد ملكها هي فقط، فهو مُسَخَّر للجزائر كلها، امتلأت فخراً، فهي تعلم أنّ رفقاء السّلاح (الخواة) صاروا بمثابة عائلة عمر، ضمّت ابنها البطل، قبلته وتركته يتبع قدره".

فالمقاومين هنا كانوا يدافعون عن وطنهم بكلّ فخر واعتزاز ولديهم ثقتهم التّامة في ابنهم عمر؛ حيث كانوا يتجولون في أزقة الشوارع وهم على يقين أنّه استأمنوه على مصيرهم والدليل على ذلك من النّص "كم من مرة كان يسير في الأزقة والمجاهدون خلفه وقد استأمنوه على مصيرهم".

أمّا المرسل إليه في العملية التّعليمية - التّعلّمية تتمثّل في "المتعلّمين" من خلال هذا النّص التّعلّمي، وبعد قراءة النّص من طرف المعلّم على مسامع المتعلّمين، ثم قراءة المتعلّمين

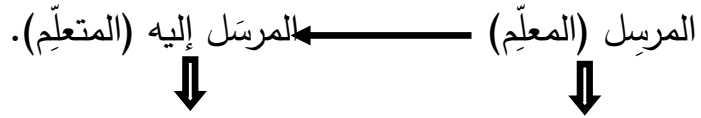
الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

بأنفسهم للنّص، فإنّ النّص يغرس في نفوسهم الروح الوطنيّة وتحمسهم بمغامرات المقاومين والفدائيين لهذا الوطن، وتقديم روحهم فداءً لوطنهم.

فالنّص هدفه تعليمي؛ حيث أظهر لنا قيمة تعليمية جليّة تتمثل في الهوية الوطنيّة المتمثلة في التّضحية، والدفاع عن الوطن، والاستشهاد فداءً له.

وعليه فالمتعلّم من خلال هذا النّص يزرع في نفوس المتعلّمين حب الوطن والاعتزاز بالهوية الوطنيّة والتّعرّف على بعض شهداء الوطن، كما وضّحها لنا النّص في تضحية عمر ياسف مع الفدائيين الذين استشهدوا نداءً لوطنهم الجزائر.

بناءً على هذا تتضح لنا طرفي العملية التّواصلية التّعليمية في النّص، وهي كالآتي:



3. الرسالة:

تتمثل الرسالة التّعليمية في نص "عمر ياسف" من خلال مزج كاتبة النّص بين النّمطين السّردِي الذي يتضح جلياً بسرد الكاتبة ما كان يتمنى عمر وهو استقلال بلاده في قولها "يؤمن عمر ياسف باستقلال بلده، ويعرف أنّ ذاك اليوم قريب". كانت ذهبيّة تدرك أنّ عمر لم يعد ملكها هي فقط، فهو مُسخر للجزائر كلها".

أمّا النّمط الوصفي فكان واضحاً من خلال وصف الكاتبة لصفات "عمر ياسف" وما عُرف عنه من صفاته الحميدة مثل "أنّ يتحلّى بالإرادة والشّجاعة والذكاء واليقظة"، ثم وصفه للحالة التي كان يقدم فيها مهامه الصعبة من خلال العرق الذي كان يصب على جبينه الطاهر في قول الكاتبة "والعرق يتصبب من جبينه الطاهر".

كما أنّ الرسالة تكوّنت من ستة عشر سطرًا؛ حيث انقسمت إلى خمسة فقرات تنوعت بين سرد الأحداث ووصف مغامرات عمر ياسف وهو يؤدي واجبه الوطني، كما وظفت الكاتبة علامات الوقف مثل: "وهو في سن الثالثة عشر يحلق الملاك الطاهر الآن عاليًا رفقة الأخيار. رحم الله الشهداء". "في حي القصبة، استشهد عمر ياسف أصغر فدائي في ثورة التحرير،..." كما وظفت الكاتبة الجمل التّعجبية، والتي تمثلت في تعجب والدّة عمر (ذهبيّة) بإعجابها ببذلة ابنها الرائعة في قوله: "كم أنت وسيم! كأنّ البذلة مصنوعة لأجلك!".

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ثم برزت الرسالة التّعليمية في ظهور الشخصيات البارزة في النّص والمتمثلة في البطل عمر ياسف، ووالدته ذهبية التي وهبته للجزائر، والمقاومين، والعدو الفرنسي.

وعليه فالمعلّم هنا يستثمر النّص التّعلّمي في مسرحية يوضح من خلالها تضحيات عمر رفقة المجاهدين من أجل تحرير الوطن ضد المستعمر الفرنسي، وبهذا تغرس في أذهان المتعلّمين حب الوطن وتزرع في نفوسهم الاعتزاز والانتماء إليه.

فالرسالة كان هدفها تعليمي؛ حيث كان لها دلالات واضحة في مفهوم الهوية الوطنية وترسيخ قيمتها ومبادئها في نفوس المتعلّمين التي يتصف بها كل مواطن أو متعلّم جزائري، لأنّ وقائع النّص كانت حقيقية وبعيدة عن الخيال؛ بل مثلت واقع الجزائريين أثناء الاستعمار الفرنسي، ومواجهة الطفل عمر من خلال التّضحية بنفسه من أجل تحرير وطنه.

4. السّياق: ينقسم السّياق إلى نوعين هما:

1.4. السّياق اللّغوي:

ظهر السّياق اللّغوي في توظيف الكاتبة للجمل الفعلية التي لها دلالات بالمستقبل وتتضح فيما يلي: "سأرتديها للاحتفال بالاستقلال، للاحتفال بالحرية يا أمي، في ذلك اليوم سأحمل رايتي وأجوب بها شوارع الجزائر الجبيبة بالكامل، وأردد أناشيد الحرية". كما تم توظيف السّياق اللّغوي في التراكيب النّحوية كاسم المفعول مثلاً الواضحة في النّص: "كأنّ البذلة مصنوعة لأجلك!".

كما اتضح السّياق اللّغوي في توظيف حروف العطف والجر، وذلك من أجل الاتساق والانسجام بين الجمل، وتكوين نص مترابط مع بعضه البعض مثل: "كان يسير في الأزقة والمجاهدون خلفه وقد استأمنوه على مصيرهم".

2.4. السّياق غير اللّغوي:

يتضح السّياق غير اللّغوي في نص "عمر ياسف" في ظهور الزمان والمكان؛ حيث يتحدد الزمان في يوم استشهاد البطل عمر ياسف وهو يوم الثامن من أكتوبر من عام ألف وتسعمائة وسبع وخمسين (1957)، هذا هو يوم استشهاد الأيقونة عمر مع ثلة من المقاومين والمجاهدين من أجل وطنه؛ حيث قدم نفسه فداءً لوطنه العظيم.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

أمّا المكان فكان واضحاً وجلياً في حي القصبة، وهو عبارة عن حي شعبي بالجزائر العاصمة، الحي الذي ترعرع فيه عمر ياسف، وبالتحديد في المنزل رقم خمسة أين كان موجود عمر وبالتحديد في شارع أديرام، فهنا استشهد عمر من طرف العدو الفرنسي، وحلقت روحه الطاهرة إلى السماء رفقة ثلة من المجاهدين رحم الله الشهداء.

وعليه يمكن توضيح هذا الكلام من خلال ما ورد في النص "ففي الثامن من أكتوبر من عام ألف وتسماية وسبع وخمسين، في المنزل رقم خمسة بشارع أديرام في حي القصبة، استشهد عمر ياسف أصغر فدائي في ثورة التحرير".

5. قناة الاتّصال:

وردت قناة الاتّصال في نص "عمر ياسف" في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي المرافقة لمناهج الجيل الثّاني، فالنص كانت تتمظهر فيه عناصر التّواصل التّعليمية المتمثلة في المرسل (المعلّم) والمرسل إليه (المتعلّم) عبر رسالة تعليمية تسير وفق قناة الاتّصال التي ترتبط فيما بينها في العملية التّعليمية - التّعلّمية.

6. الشّفرة:

ظهرت الشّفرة في نص "عمر ياسف" في أنّ النص مكتوب باللّغة العربيّة، وهنا المعلّم يقرأ على مسامع المتعلّمين النص المكتوب باللّغة العربيّة كما يمزجه ببعض الإشارات والإيماءات والإيحاءات الدالّة على النص المنطوق لشرح بعض الكلمات الصعبة على أذهان المتعلّمين، كما أنّ المتعلّمين يقرؤون النص باللّغة العربيّة، وبعد ذلك يستثمر هذا النص في مسرحية تعليمية تكون من أداء المتعلّمين؛ حيث تغرس في نفوسهم حب الوطن والدفاع عنها من خلال اقتباسهم لشخصية الطفل الصغير الذي واجه كبار من العدو الفرنسي، ومن هنا يوظف كلّ من المعلّم والمتعلّم اللّغة العربيّة بنوعها المكتوبة والمنطوقة ليتمكنوا من التّواصل فيما بينهم لتحقيق العملية التّواصلية التّعليمية.

انطلاقاً من السند التربوي، واعتماداً على عناصر العملية التّعليمية التّواصلية وبالتحديد في المقطع التّعلّمي الثّالث المتمثل في الهوية الوطنية، ومن خلال دراستنا لنص "عمر ياسف" وإسقاطنا عليه العناصر السّت للتواصل نستخلص أنّنا تمكنا من توضيح أبعاد المقاربة التّواصلية المتمثلة في عناصرها واكتشاف المتعلّمين بعض الكلمات الجديدة والتّعرف على

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

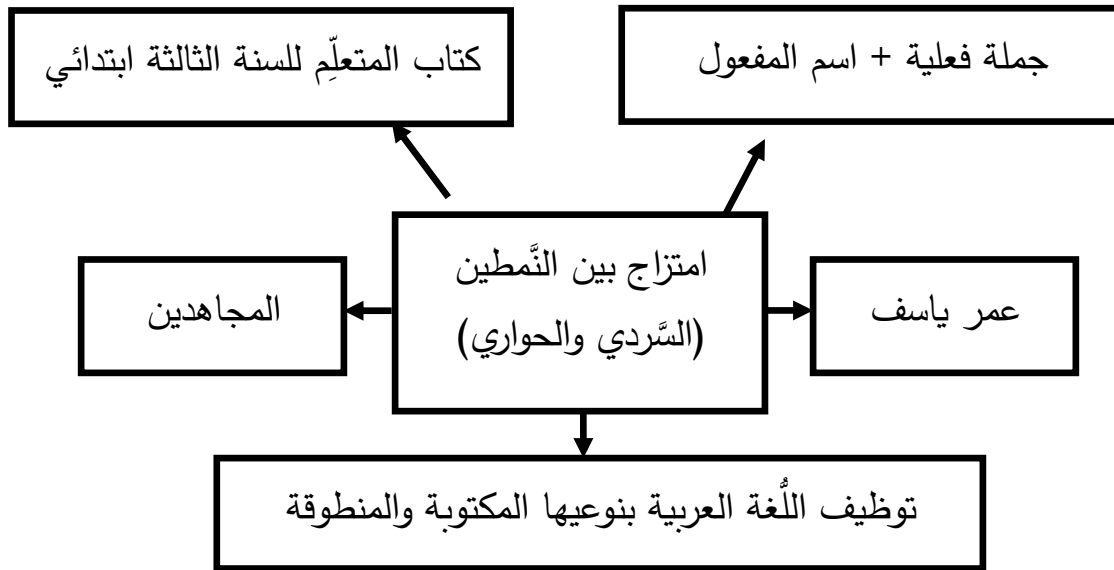
معانيها مثل أجوب، ومسخرأ، أسندت ... وغيرها من الكلمات التي تعرفوا عليها في دراستهم للنص، كما أنّهم تعرفوا على الجملة الفعلية والحروف التي تدخل عليها المتمثلة في (أ، ن، ي، ت)، وكذلك اكتشفوا اسم المفعول التي كانت ملامحه ظاهرة في النّص.

نستخلص في الأخير من خلال دراسة المتعلّم لنص "عمر ياسف" سيتمكن من امتلاك رصيد لغوي ومعرفي، ويتمكّن من اكتساب معارف جديدة ذات دلالات ومقامات بالهوية الوطنية، كما يتعرف على بعض المجاهدين الذين ضحوا بأنفسهم فداءً لوطنهم الجزائر مثل "العربي بن مهيدي، وحسيبة بن بوعلي ... وغيرهم من الشهداء الأحرار، رحمهم الله. كما يتعرف أيضاً على الطفل الصغير عمر أيقونة التّضحية الوطنية الذي واجه الاستعمار الفرنسي، وجعل لنفسه قصة خالدة تُروى عنه بكل فخر وتميّز؛ باعتباره كان حلقة وصل بينه وبين المجاهدين، من خلال هذا يتحمس المتعلّمون إلى الإرادة الفلاذية التي كانت عند عمر.

وعلى هذا الأساس كان المقطع التّعلّمي الثالث المتمثل في الهوية الوطنية الخاص بمتعلّمي السنة الثالثة ابتدائي، قد غرس في أذهان المتعلّمين الروح الوطنية والتّحلي بها عن طريق الممارسة والتّطبيق، والدفاع عن وطنه بكلّ السّبل والطرق من أجل تحقيق مبدأ الحرية الوطنية، فهذه الشخصية الوطنية مثلت لنا الواقع الحقيقي الذي كان يعيشه المجاهد الجزائري وتضحيته من أجل وطنه، فهنا تتضح ملامح المقاربة التّواصلية وتكون قد تحققت لدى المتعلّم كفاية تواصلية تمكّنه من الاقتباس والاقتداء بهذه الشخصيات والتّعامل بمثلها، كما تمكّنه من تزويده برصيد معرفي ولغوي متميز يوظفه في مقامات ومواقف تواصلية دالّة ومختلفة، وعلى رأسها بؤرة التّواصل التي تعدّ قاطرة العملية التّعليمية - التّعلّمية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بناءً على هذا يمكن توضيح الخطاطة الجاكبسونية لنص "عمر ياسف" على النّحو الآتي:



2-1- دراسة تطبيقية لبعض النّصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب اللّغة العربيّة

للسنة الرابعة ابتدائي:

يتألّف كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعلّم الابتدائيّ التّابع لمناهج الجيل الثّاني من ثمانية مقاطع تعليمية، كما أشرنا إليها سابقاً؛ حيث يحتوي كلّ مقطع تعلّمي على ثلاثة نصوص تعليمية، غير أنّ المقطع الأخير المتمثل في (الرحلات والأسفار) يضم نصين فقط. وعلى هذا الأساس سنطبق على نصين تعليميين من نفس المقطع التّعلّمي الحياة الاجتماعية، والنّمطين يختلفان؛ حيث نأخذ النّص التّعلّمي الثّاني الموسوم بـ"المعلّم الجديد" من المقطع التّعلّمي الثّاني المتمثل في "الحياة الاجتماعية"، والنّص على النّحو الآتي:¹

النّص التّعلّمي الأوّل المعلّم الجديد:

بُوغُرارة كَبِيرُ الْقَرْيَةِ وَالْأَمِينُ عَلَى مَفَاتِيحِ الْمَدْرَسَةِ مَعَ جَمْعٍ مِنَ الْفُضُولِيِّينَ فِي مَوْكِبٍ اسْتِقْبَالَ يَصْطَحِبُونَ الْمُعَلِّمَ الْجَدِيدَ لِيَكْتَشِفَ مَدْرَسَةَ الْقَرْيَةِ.

تَشْتَمِلُ بِنَايَةُ الْمَدْرَسَةِ عَلَى ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ يَتَسَعُّ كُلُّ مِنْهَا لِخَمْسِينَ مَقْعَدًا، وَعَلَى فِنَاءٍ، وَمِرْحَاضَيْنِ وَمِغْسَلَةٍ عَلَى الْجَانِبِ الْأَيْمَنِ، وَعَلَى دَارٍ فِي الْجِهَةِ الْمُقَابِلَةِ، تَضُمُّ قَاعَةً

¹ وزارة التربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربيّة السنة الثالثة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

وَاسِعَةً مُسْتَقْبِلَةً، يُمَكِّنُ أَنْ تُعَدَّ لِلِاسْتِقْبَالِ وَالْأَكْلِ مَعًا، وَحُجْرَةً نَوْمٍ، وَمَطْبَخًا، وَحُجْرَةً أُخْرَى جُهِّزَتْ بِحَمَّامٍ وَمَغْسَلَةٍ.

خِلَالَ تَقْدِيرِ الْمُعَلِّمِ وَمُسْتَقْبَلِيهِ لِلْمَدْرَسَةِ، شَعَرَ بِمِتْعَاضٍ لِمَا لَاحَظَهُ مِنْ أَوْسَاحٍ رَغَمَ جَمَالِ الْمَوْقِعِ وَهَنْدَسَةِ الْبِنَايَةِ، ثُمَّ اتَّجَهَ إِلَى حَقَائِبِهِ الَّتِي وَضَعَهَا السَّائِقُ أَمَامَ بَابِ الْمَدْرَسَةِ فَلَمْ يَتْرُكْهُ مُسْتَقْبَلُوهُ يَرْفَعُ الْحَقَائِبَ، وَتَسَابَقُوا فِي حَمْلِهَا إِلَى الدَّارِ، وَأَبْدُوا لِلْمُعَلِّمِ حَقَاوَةً وَكَثِيرًا مِنَ التَّعْظِيمِ. وَكَانَ وَقَارُهُ وَنَظَرَاتُهُ وَهِنْدَامُهُ تَبَعْتُ فِعْلًا فِي نَفْسٍ مَن يَرَاهُ الشُّعُورَ بِالِاحْتِرَامِ.

وَقَدْ فُوجِئَ فِعْلًا مُسْتَقْبَلُوهُ، فَهُمْ قَدْ قَدَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ أَنَّهُ سَيَكُونُ مُعَلِّمًا شَابًا مِثْلَ الْمُعَلِّمِينَ الَّذِينَ تَعَوَّدُوا عَلَى رُؤْيَيْهِمْ، وَإِذَا بِهِمْ فِي هَذِهِ الْمَرَّةِ يُخْطِئُ حَدْسُهُمْ، وَيَجِدُونَ أَنْفُسَهُمْ أَمَامَ كَهْلٍ وَهُمْ بِذَلِكَ مَسْرُورُونَ، لِأَنَّهُمْ فِي قَرِيَّتِهِمُ الْبَعِيدَةِ عَنِ الْعِمْرَانِ فِي حَاجَةٍ إِلَى مُعَاشَرَةِ رَجُلٍ مِثْلِهِ تَطْمِئِنُّ إِلَيْهِ نَفْسُهُمْ وَخَيْرَ الْحَيَاةِ، إِنْ تَوَلَّى تَعْلِيمَ أَبْنَائِهِمْ كَانَ أَبًا ثَانِيًا، وَإِنْ حَلَّ بِالْقَرْيَةِ خِلَافٌ وَجَدُوا فِيهِ الْحُكْمَ، أَوْ مَسَّهَا ضُرٌّ لَجَأُوا إِلَى خَبْرَتِهِ وَنُصَحِهِ.

تَعَاوَنُوا عَلَى حَمْلِ الْحَقَائِبِ وَوَضَعُوهَا حَيْثُ أَشَارَ أَنْ تُوضَعَ وَدَعَوْهُ لِلذَّهَابِ مَعَهُمْ إِلَى الْمَقْهَى لِيَتَنَاوَلَ قَهْوَةً تُخَفِّفُ مِنْ عَيَائِهِ، ثُمَّ لِيَتَعَرَّفَ عَلَى السُّكَّانِ الْحَاضِرِينَ وَيَتَعَرَّفُوا عَلَيْهِ.

المقطع التّعليمي الثّاني الحياة الاجتماعيّة **عبد الحميد بن هدوقة - نهاية الأمل -**

1- **المقطع التّعليمي الثّاني:** يتمثل في الحياة الاجتماعيّة.

2- **النّص الثّاني من المقطع التّعليمي الثّاني:** المعلّم الجديد.

3- **نمط النّص:** وصفي.

يعدّ نص "المعلّم الجديد" المأخوذ من كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، والذي يندرج ضمن المقطع التّعليمي الثّاني من البرنامج الدراسي المتمثل في "المعلّم الجديد"، حيث يهدف هذا النّص إلى إبراز أثر الحياة الاجتماعيّة على أفراد المجتمع، وما مدى مساهمتهم لبعضهم البعض والتّضامن فيما بينهم، من خلال المساندة والاستقبال الجيّد لأهل القرية للمعلّم الجديد، باعتبار هذا الأخير شخص غريب عنهم، وله مهنة التّعليم، فُبُعْثَ إِلَى هَذِهِ الْمُنْطَقَةِ لِيَعْلَمَ أَوْلَادَهُمْ وَيُخْرِجَهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ، غَيْرَ أَنَّ هَذِهِ الْقَرْيَةَ تَحْتَوِي عَلَى مَدْرَسَةٍ مُعْزُولَةٍ عَنِ الْمُنْطَقَةِ وَعَنْ سَكَانِهَا؛ حَيْثُ حَظِيَ الْمَعْلَمُ الْجَدِيدُ بِاسْتِقْبَالٍ كَبِيرٍ وَمُمَيَّزٍ مِنْ طَرَفِ

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

كبار ومشايخ أهلها وعلى رأسهم الشيخ الكبير وزعيمهم "بوغرارة"، باعتباره الأمين العام لمفاتيح المدرسة التي تدعى بمدرسة "سي الحواس"، بعد استقبالهم للمعلّم ذهبوا معه للتعرف على المدرسة؛ حيث وصفها المعلّم الجديد بأنّها تحتوي على ثلاثة أقسام متسعة، وعدد المقاعد كل قسم منها يضم خمسين مقعداً، كما تحتوي المدرسة أيضاً على فناء ومرحاضين ومغسلة، وهذه المدرسة مجهزة بقاعة مستطيلة الشكل للأكل والطبخ.

تفقد المعلّم مع أهل القرية المدرسة بكلّ زواياها، غير أنّه لم يرض على واقعها الملوّث بالأوساخ في أنحائها، رغم جمالها وهندسة بنايتها التي تتسم بها.

بعد تفحص المدرسة ذهب المعلّم لجلب أغراضه التي كانت أمام باب المدرسة، إلّا أنّ أهل القرية تعاونوا في حمل هذه الحقائب إلى البيت الموجود قرب المدرسة، وكان هناك شعور متبادل من الاحترام والمحبة بينه وبين أهل القرية.

تفاجئ أهل القرية بسن المعلّم الجديد، لأنّهم كانوا يتوقعون منه أن يكون معلماً شاباً، غير أنّهم فرحوا به ووجدوا فيه كل صفات المعلّم النّاجح، واطمئنوا على تعليم أولادهم، باعتباره أباً ثانياً لأولادهم أولاً، واللّجوء إليه إنّ مس أهل القرية ضرراً ثانياً.

وعلى هذا الأساس تعاونوا معه في حمل حقائبه، ودعوه إلى الذهاب معهم إلى المقهى لتناول القهوة، وبعد ذلك يتعرف على سكان القرية.

استناداً على النّص التّعلّمي تتضح عناصر العملية التّواصلية التّعليمية، ويمكن حصرها

كالتالي:

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّياق	قناة الاتّصال	الشفرة
المعلّم الجديد	أهل القرية	توظيف نص	توظيف السّياق	تتمثل في الكتاب	توظيف اللّغة العربية بنوعها المكتوبة
المعلّم كاتب النّص	قارئ النّص	في طياته النّمط الوصفي	بنوعيه السّياق اللّغوي وغير اللّغوي.	المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي	والمنطوقة (كالإشارات والإيماءات).

1. المرسل:

تظهر ملامح المرسل في السّند التّربوي الثّاني الموسوم "بالمعلّم الجديد" من المقطع التّعلّمي الثّاني المتمثل في "الحياة الاجتماعيّة" في كاتب النّص أولاً ثمّ المعلّم الجديد. أمّا إذا رجعنا إلى المرسل في العملية التّعليمية - التّعلّمية يتضح في المعلّم الذي يقرأ على مسامع المتعلّمين هذا النّص التّعلّمي والذي تتضح فيه مؤشرات النّمط الوصفي، وذلك بوصف أهل القرية للمدرسة أمام المعلّم الجديد والدليل على ذلك قولهم (أهل القرية): "تشمل بناية المدرسة على ثلاث أقسام، يتسع كلّ منها لخمسين مقعداً، وعلى فناء، ومرحاضين ومغسلة على الجانب الأيمن، وعلى دار في الجهة المقابلة، تضم قاعة واسعة مستطيلة، يمكن أن تُعدّ للاستقبال والأكل معاً، وحجرة نوم، ومطبخاً، وحجرة أخرى مجهزة بحمام ومغسلة".

وكذلك اعتمد النّص على وصف المعلّم الجديد بقوله "كان وقاره ونظراته وهندامه تبعث فعلاً في نفس من يراه يشعر بالاحترام" دلالة على أنّه معلّم مثالي وله مقامه وقدره الكبير في التّربية والتّعليم.

وعليه فالنص كان هدفه تعليمي؛ حيث مثل لنا الحياة الاجتماعيّة بين أهل القرية والمعلّم الجديد، وذلك باحترامهم وتوقيرهم له وهذا راجع إلى المكانة التي يملكها بين أفراد المجتمع أو في مجتمعه؛ حيث تمثلت في الحفاوة والاستقبال الحار بين أهل القرية، ويتضح ذلك في النّص في قوله: "في موكب استقبال يصطحبون المعلّم الجديد ليكتشف مدرسة القرية". دلالة على حفاوة الاستقبال وسرورهم بالمعلّم الحكيم والرزين ودعوته إلى المقهى لشرب القهوة للتعرف على أهلها.

2. المرسل إليه:

يتضح المرسل إليه في هذا النّص التّعلّمي في "قارئ النّص" أولاً ثمّ في "أهل القرية" ثانياً أمّا في العملية التّعليمية - التّعلّمية فيتمثل في المتعلّمين، وعليه فأهل القرية الذين يتسمون بالتعاون والتّضامن مع معلم أبنائهم الجديد؛ حيث استقبل من طرفهم استقبال يدل على أنّ الحياة الاجتماعيّة عند أهل القرية لا تزال تتصف بالمحبة والتّعاون والتّضامن وحب الغير، وهذا دليل على حفاوة استقبالهم للمعلّم الجديد، كما تعاونوا معه على حمل الحقائق

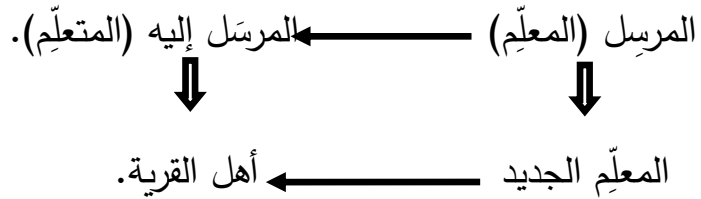
الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

التي كانت أمام المدرسة، وهذا واضح في النّص في قوله "ثم اتجه إلى حقائبه التي وضعها السائق أمام باب المدرسة فلم يتركه مستقبّله برفع الحقائب، وتسابقوا في حملها إلى الدار، وأبدوا للمعلم حفاوةً وكثيراً من التّعظيم".

فهذه هي المواقف الاجتماعية الدالّة على أهل القرية وكرمهم وطيبتهم التي يتميزوا بها والتي تتمثل في ترحيبهم وحفاوة استقبالهم لمعلّم أبنائهم.

وكذلك تفاجئ أهل القرية بالمعلّم من خلال سنه باعتباره كهلاً، ومن هندامه المتواضع، فهذه الصفات جعلتهم يطمئنوا على أبنائهم المتعلّمين وبعث في روحهم نوع من الاحترام والتّقدير والمحبة وكلّ هذا دليل على الحياة الاجتماعية التي ينبغي للمعلّم أن يتصف بها وتغرس هذه القيم والأخلاق الفضيلة التي أمرنا بها الدين الإسلامي في نفوس المتعلّمين. وعليه تتضح مبادئ المقاربة التّواصلية من خلال هذا السّند التربوي في البعد الاجتماعي، وذلك بتوظيف اللّغة وفق العناصر التّواصلية في سياق اجتماعي يدل على حياة المتعلّم الواقعية بينه وبين أهله؛ حيث توظيف نص "المعلّم الجديد" في ظل البرنامج الدراسي لمناهج الجيل الثّاني للسنة الرابعة ابتدائي دليل قيم على المواقف التّداولية التي تمثل بؤرة العملية التّواصلية التّعليمية، من خلال التّعاون والاحترام المتبادل بين أهل القرية والمعلّم الجديد. بناءً على هذا يكون الحديث متبادل بين أطراف العملية التّعليمية التّواصلية على النّحو

التّالي:



3. الرسالة:

تتضح الرسالة التّعليمية في نص "المعلّم الجديد" من خلال توظيف كاتب النّص للنمط الوصفي، وذلك باستعمال العبارات الدالّة عليه؛ حيث تتمظهر في وصف أهل القرية للمعلّم الجديد للمدرسة من خلال هندستها البنائية، ويتضح ذلك في قولهم: "تَشْتَمِلُ بِنَايَةُ الْمَدْرَسَةِ عَلَى ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ. يَتَسِعُ كُلُّ مِنْهَا لِحَمْسِينَ مَقْعَدًا، وَعَلَى فِنَاءٍ، وَمِرْحَاضَيْنِ وَمَغْسَلَةٍ عَلَى الْجَانِبِ الْأَيْمَنِ، وَعَلَى دَارٍ فِي الْجِهَةِ الْمُقَابِلَةِ، تَصُمُّ قَاعَةً وَاسِعَةً مُسْتَطِيلَةً، يُمَكِّنُ أَنْ تُعَدَّ لِلِاسْتِقْبَالِ وَالْأَكْلِ مَعًا، وَحُجْرَةَ نَوْمٍ، وَمَطْبَخًا، وَحُجْرَةَ أُخْرَى جُهِّزَتْ بِحَمَّامٍ وَمَغْسَلَةٍ".

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

وكذلك وصف الكاتب لاستياء المعلّم الجديد على المدرسة من خلال الأوساخ الموجودة فيها، ويتضح ذلك في قوله: "شَعَرَ بِمِتْعَاضٍ لِمَا لَاحَظَهُ مِنْ أَوْسَاحٍ رَغَمَ جَمَالِ الْمَوْقِعِ وَهَنْدَسَةِ الْبِنَايَةِ".

كما أنّ الرسالة التّعليمية لنص المعلّم الجديد احتوت على مجموعة من الأسطر، يمكن حصرها في إحدى عشرة سطرًا موزعة على خمسة فقرات؛ فالرسالة وضعت لمتعلّمي السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بتوظيف جمل بسيطة مثل: "شعر المعلّم بمتعاض، وضع السّائق الحقائق أمام باب المدرسة..."

كما تحدث كاتب النّص بصيغة الجمع لأهل القرية، وهنا يمكن القول بأنّه وظف قواعد اللّغة الصرفية مثل "يصطحبون المعلّم الجديد ليكتشف مدرسة القرية، يجيدون أنفسهم أمام كهل..."

ثم وظف الكاتب أزمنة الماضي والمستقبل؛ فالماضي نجده في قوله: "كان وقاره ونظراته وهندامه تبعث فعلاً في نفس من يراه الشعور بالاحترام"، أمّا المستقبل من خلال تنبئ أهل القرية بالمعلّم الجديد على أنّه سيكون معلماً كغيره من المعلّمين السّابقين، ويتضح هذا في النّص من خلال قوله: "سيكون معلماً شاباً مثل المعلّمين الذين تعودوا على رؤيتهم".

ونشير هنا إلى أنّ الرسالة التّعليمية لنص "المعلّم الجديد"، كان نمطها وصفي واتضحت جلّية في وصف أهل القرية لمعلّمهم الجديد من خلال التّعرف على المدرسة التي سيعمل بها، وكيفية تعاملهم مع معلّم أبنائهم الذي كان مبني على التّعاون والمحبة والاحترام الكبير الذي يكنه سكان أهل القرية للمعلّم ، فهذه المؤشرات تدل على الحياة الاجتماعية التي تتميز بها أهل القرية ولا تزال موجودة في القرى.

وعليه فالرسالة التّعليمية مثلت لنا واقع الحياة الاجتماعية عند أهل القرية والبادية من جانبها التّعليمي، ثم الاجتماعي بين أفراد المجتمع والواقع المعاش، وذلك لتقريب القيم الاجتماعية لأذهان المتعلّمين فيما بينهم وتلاحمهم مع بعضهم البعض، وهذه القيم تحقيق الكفاية التّواصلية في العملية التّعليمية - التّعلّمية.

4. السّياق: ينقسم السّياق إلى نوعين هما:

1.4. السّياق اللّغوي:

يتضح السّياق اللّغوي في نص "المعلّم الجديد" من خلال توظيف كاتب النّص للجمل الاسمية والفعلية منها "بوعرارة كبير القرية والأمين على مفاتيح المدرسة، تسابقوا في حملها إلى الدار"، كما وظف الأوصاف وذلك بوصف المدرسة، ثم حصرت المعلّم على الأوساخ الموجودة داخل المدرسة مثل: "خلال تفقد المعلّم ومستقبله للمدرسة، شعر بمتعاض لما لاحظته من أوساخ رغم جمال الموقع وهندسة البناية".

كما وظف علامات الوقف الموجودة فيه بين الفينة والأخرى مثل: "يمكن أن تعدّ للاستقبال والأكل معاً، وحجرة نوم، ومطبخاً، وحجرة أخرى جهزت بحمام ومغسلة".

2.4. السّياق غير اللّغوي:

ينحصر السّياق غير اللّغوي في نص "المعلّم الجديد" في المكان والزمان؛ حيث يتحدّد المكان في لقاء أهل القرية مع المعلّم الجديد في المدرسة والتّجول في ثناياها من خلال وصفها لأقسامها الثلاثة وفنائها، كما تحتوي المدرسة على مرحاضين ومغسلة ثم وصف بيت المعلّم الجديد القريبة من المدرسة والذي يضم قاعة للاستقبال والأكل معاً، إضافة إلى حجرة للنوم ومطبخاً، وكانت هناك حجرة أخرى جهزت بحمام ومغسلة أيضاً.

كما يتمظهر السّياق غير اللّغوي في ظهور الشخصيات الرئيسة في النّص والمتمثلة في المعلّم الجديد وأهل القرية وعلى رأسهم كبيرهم المسمى بوغرة.

قناة الاتّصال:

تتمظهر قناة الاتّصال في نص "المعلّم الجديد"، في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الرابعة من التّعلّم الابتدائي، وهذا الكتاب يعدّ النّاقل الوحيد بين المعلّم والمتعلّمين عبر رسالة تعليمية وحبهم للمعلّمين والتّضامن مع بعضهم البعض، فمن خلال فهم واستيعاب المتعلّمين للنص يتفاعلون معه وتتحقّق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية - التّعلّمية.

5. الشفرة:

تتمثل الشفرة في نص "المعلّم الجديد" من خلال أنّ النّص مكتوب باللّغة العربيّة في الكتاب المدرسي، ثم توظيف أهل القرية للغة المنطوقة من إشارات وإيماءات وملاحح الوجه من

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

خلال استقبالهم للمعلّم الجديد ورؤيتهم له، باعتباره كهلاً وكذلك هندامه المتواضع وحديثه الطيب معهم، هذه المؤشرات جعلتهم يطمئنوا على أولادهم، وأنّ هذا المعلّم سيقف معهم في تعليم أبنائهم تعليمًا حسنًا، ثم استشارته في حل مشاكل القرية، باعتباره معلّم حكيم وله خبرة في الحياة تؤهله لذلك.

وبهذا فالشفرة في العملية التّعليمية - التّعلّمية توظف فيها اللّغة العربيّة بنوعيتها المكتوبة بقراءة النّص من طرف المعلّم ثم المتعلّمين وطرح الأسئلة حوله من خلال فهمهم واستيعابهم له، وكذلك توظيف اللّغة المنطوقة من خلال توظيف الإشارات في شرح الكلمات الصعبة للنص.

وعلى هذا الأساس يوظف المعلّم بين متعلّميّه هذه اللّغات ليتمكنوا من استيعابهم للنص وفهمهم له والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

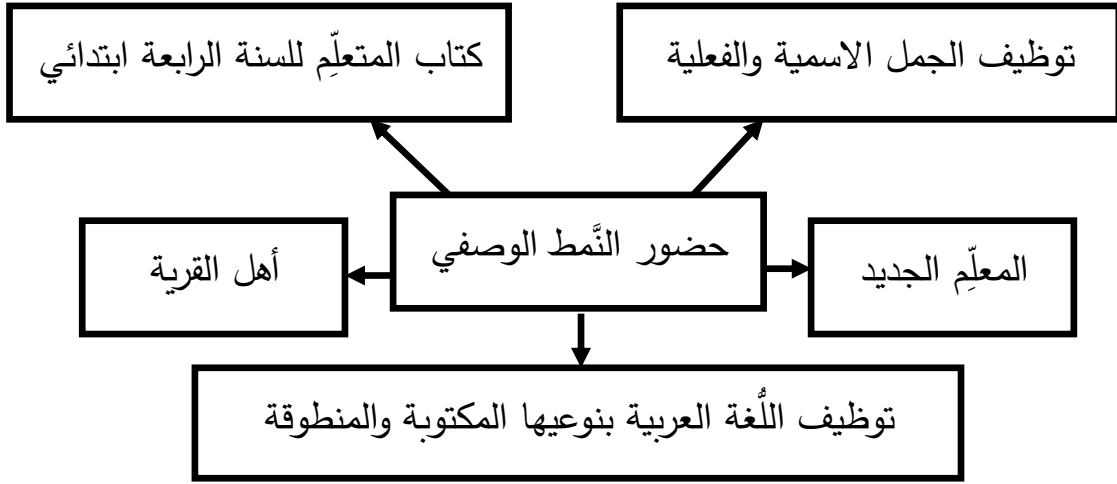
انطلاقاً مما سبق ذكره، يمكن القول إنّ نص المعلّم الجديد يجسد لنا نوعاً من الحياة اليومية التي نعيشها من واقعنا الاجتماعي، لذا اعتمدنا على هذا المقطع التّعلّمي للتعرف على أهل قريتنا الكرام والتّحلي بروحهم الطّيبة وأخلاقهم النبيلة والاقتباس منهم في نفوس متعلّميننا وغرس فيهم التّعاون والرحمة والمحبة والتّأزر الذي أظهره للمعلّم الجديد بالتعاطف والوفاء وحسن المعاملة.

وعليه فالنص عند قراءته من طرف المتعلّمين يبعث في نفوسهم الحماس والإقتداء بهم، لأنّ الحياة الاجتماعية تهتم بهذه الصفات المتميزة والمتمثلة في الوفاق والمحبة والإخلاص والوفاء مع بعضهم البعض.

وعلى هذا الأساس كان نص "المعلّم الجديد" هدفه تعليمي ووضح لنا واقع الحياة الاجتماعية عند أهل البادية؛ فالمتعلّمين عند قراءته والتّعمق فيه من خلال فهمهم له سيتزودون برصيد لغوي ومعرفي يساعدهم على الطلاقة اللّغوية، كما يوظفون مكتسباتهم القبلية، ويتواصلون مع بعضهم البعض في مواقف تواصلية دالّة على الحياة الاجتماعية.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بناءً على هذا سنوضح العملية التّواصلية التّعليمية في المخطط الجاكبسوني لنص "المعلّم الجديد" على النحو الآتي:



أمّا النصّ التّعليمي الثالث المتمثل في "بين جارين" المأخوذ من نفس المقطع التّعليمي الثّاني "الحياة الاجتماعية"، سنحاول التّطبيق عليه عناصر العملية التّواصلية التّعليمية، والنّص على النحو الآتي: ¹

النّص التّعليمي الثالث بين جارين:

دَخَلَ مُنِيرٌ غُرْفَةَ الْإِسْتِقْبَالِ فَإِذَا بِهِ يَرَى بُعْعَةً كَبِيرَةً عَلَى الْحَائِطِ تَقْشَرُ طِلَاؤُهَا فَصَاحَ مُنَادِيًا رُوحَتَهُ:

- تَعَالِي يَا سَمِيرَةُ أَنْظُرِي إِلَى مَا فَعَلَتْهُ جَارَتُكِ!

سَمِيرَةُ: يَا مُصِيبَتِي، مَاذَا تَفْعَلُ فَوْقَ! تَغْسِلُ بِلَاطِ شِقَّتِهَا؟!

مُنِيرٌ: بِكُلِّ هَذِهِ الْمِيَاهِ؟ لَقَدْ حَوَلْتُ شِقَّتِهَا إِلَى بَحْرِ يَعُومُ فِيهِ السَّمَكُ وَالْمَرَكَبُ! وَمَا ذَنْبُ حَائِطِنَا لِيُشَوِّهَ بِهَذَا الشَّكْلِ؟

سَمِيرَةُ: (مِنَ النَّافِذَةِ إِلَى أَعْلَى) سَيِّدَةُ سَعَادُ، إِذَا سَمَحْتَ إِنْزِلِي إِلَيْنَا لَوْ قَتِ قَصِيرٌ، الْمَسْأَلَةُ مُهِمَّةٌ.

(بَعْدَ نَزُولِ السَّيِّدَةِ سَعَادُ)، صَبَاحُ الْخَيْرِ يَا سَيِّدَةَ سَعَادُ، مِنْ فَضْلِكَ تَفْضَلِي أَنْظُرِي إِلَى هَذِهِ الْبُقْعَةِ عَلَى الْحَائِطِ، إِنَّ هَذَا مِنْ مِيَاهٍ تَسْرَبَتْ مِنْ السَّقْفِ.

¹ وزارة التربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

سُعَادُ: تَقْصِدِينَ أَنَّ الْمِيَاهَ مِنْ عِنْدِي؟
سَمِيرَةُ: طَبْعاً، شَقَّتُكَ فَوْقَنَا مُبَاشَرَةً، مِنْ حَقِّكَ أَنْ تُنْطِفِي، وَلَكِنْ...
سُعَادُ: (مُقَاطِعَةً) وَمَا دَامَ مِنْ حَقِّي فَكَيْفَ تُكَلِّمِينِي فِي هَذَا الْمَوْضُوعِ؟! وَمَاذَا تُرِيدِينَ مِنِّي الْآنَ؟

سَمِيرَةُ: أَنْ تَتَكَرَّمِي بِإِزَالَةِ هَذِهِ الْبُقْعَةِ الْبَشَعَةِ مِنْ حَائِطِنَا.
سُعَادُ: تَعْنِينَ أَنْ أُحْضِرَ مُبَيَّضاً لِإِزَالَةِ الْبُقْعَةِ عَلَى نَفَقَتِي؟ هَذَا كَثِيرٌ عَلَيَّ.
سَمِيرَةُ: يَا سُعَادُ؛ لَيْسَ هُنَاكَ أَحْسَنُ مِنَ التَّقَاهُمْ، أَرْجُوكِ، تَصَوَّرِي نَفْسَكَ مَكَانَنَا.
سُعَادُ: حَسَنَ، سَأُحْضِرُ الْمُبَيَّضَ، فِي الْحَقِيقَةِ الذَّنْبُ ذَنْبِي فَقَطْ سَقَطَ مِنِّي دَلُّ الْمَاءِ أَثْنَاءَ التَّنْظِيفِ، سَأَكُونُ حَذِرَةً فِي الْمَرَّةِ الْقَادِمَةِ.
سميرة: شكراً جزيلاً يا سيدة سعاد، في النهاية نحن جيران وأهل.

المقطع التّعليمي الثاني الحياة الاجتماعية
سميرة وحميدي (بتصرف)
توفيق الحكيم عن مسرحية

1. المقطع التّعليمي الثاني: يتمثل في الحياة الاجتماعية.
2. النص الثالث من المقطع التّعليمي الثاني: بين جارين.
3. نمط النص: حوار.

يعدّ نص "بين جارين" المأخوذ من كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائيّ لمناهج الجيل الثّاني، والذي يندرج ضمن المقطع التّعليمي الثاني الموسوم "بالحياة الاجتماعية"؛ حيث يركز النص على نوع آخر من الحياة الاجتماعية التي نعيشها في حياتنا اليومية والواقعية والتّواصلية المتمثلة في التقاهم والحوار بين الجارين.

فالنص مثل لنا حياة المجتمع الجزائري من خلال التّصور الذي دار بين الجارين؛ حيث كان الحوار بين ثلاثة شخصيات رئيسة تمثلت في منير وزوجته والسيدة سعاد، بدأت هذه الحكاية بعودة منير من عمله ودخوله إلى بيته وبالتحديد دخوله إلى غرفة استقبال الضيوف، فإذا به يرى بقعة كبيرة على حائط الغرفة بدأت تتقشر من الطلاء، نادى زوجته سميرة ونظرت إلى البقعة، فقال لها أنظري ماذا فعلت جارتنا سعاد؟ صرخت زوجة منير عندما رأت هذه البقعة التي شوّهت الحائط؛ بسبب الجارة التي كانت

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

تنظف بيتها؛ حيث وصلت المياه إلى بيت سميرة وتسربت من السقف؛ ثم وصف منير البقعة الموجودة على الحائط بأنّها بحر يعوم فيه السمك المركبة، نادى سميرة إلى السيدة سعاد لرؤية البقعة، وأحضرتها بكل لطف وتفاهم، وأخبرتها ما فعلت للحائط من خلال تنظيفها لبيتها، ودعتها إلى إصلاح الحائط، وذلك بشراء الطلاء وإعادة تصليح الجدار، إلّا أنّ سعاد قالت لهم بأنّ هذا كثير عليا، وبحكمة ورزانة الجارة سميرة أقنعتها بأنّ هذه البقعة لو كانت في بيتها ماذا تفعل للجدار الذي أفسد حائطها؟ ودعتها للتفاهم، فالجارة سعاد قبلت بإصلاح الحائط، ووضحت سعاد للجارة سميرة بأنّها صاحبة مواقف وسلوك حضاري بتصرفها هذا. وخاصة من خلال اعترافها بالذنب الذي وقعت فيه دون تعمد، كما أخبرتهم بأنّ الدلو سقط منها أثناء تنظيفها للبيت سبب هذه البقعة على حائط الجيران.

بعد ذلك شكرت سميرة الجارة سعاد، وتوصلا لحل الخلاف بالتفاهم والحوار، وهذا ما وضع لنا ملامح الحياة الاجتماعية التي تحدث بين الجارين بالتفاهم والحوار الجيّد والاحترام المتبادل لبعضهم البعض، والتّحلي بالحكمة والرزانة والعقل وحسن المعاملة، وهذا ما دعانا إليه ديننا الإسلامي في قوله الرسول صلى الله عليه وسلم «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره».

اعتماداً على النّص التّعلّمي لمتعلّمي السنة الرابعة ابتدائيّ تتضح لنا عناصر العملية التّواصلية التّعليمية، وهي كالآتي:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربية (التّعليم الابتدائي أنموذجاً)

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّياق	قناة الاتّصال	الشفرة
منير وزوجته سميرة كاتب النّص المعلّم	سعاد قارئ النّص المتعلّم	توظيف النّمط الحواري.	توظيف السّياق بنوعيه السّياق اللّغوي وغير اللّغوي.	تتمثل في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي.	توظيف اللّغة العربية بنوعيتها المكتوبة والمنطوقة.

1. المرسل:

يتضح المرسل في النّص التّعلّمي "بين جارين" أولاً في كاتب النّص الذي وضع بين أيدينا هذا النّص الهادف، ومن خلال دراستنا له نستخلص أنّ المرسل يتمثل في "منير وزوجته سميرة" وظهر في قوله "دخل منير غرفة الاستقبال فإذا به يرى بقعة كبيرة على الحائط تقشر طلاؤها فصاح منادياً زوجته: تعالي يا سميرة أنظري إلى ما فعلته جارتك!".

وكذلك يظهر من خلال وصف منير للبقعة التي كانت على الحائط، وتشبيهها بأنّها بحرٌ يعوم فيه السمك والمراكب، ويتضح ذلك في قوله "لقد حولت شقتها إلى بحر يعوم فيه السمك والمراكب!".

أمّا في العملية التّعليمية - التّعلّمية يظهر المرسل في "المعلّم" الذي يلقي على المتعلّمين النّص ويعرفهم عليهم من خلال الشخصيات الموجودة فيه، ويدرس معهم الظاهرة الاجتماعية المتمثلة في الجار، ويتوصل بالمتعلّمين إلى أنّ الجار يحمل صفات مثلما حملتها سعاد المتمثلة في تفاهمها وحوارها المؤدب مع جارتها، والاعتراف بذنبها، وتصليحها للحائط.

2. المرسل إليه:

يتضح المرسل إليه في نص "بين جارين" في "السيدة سعاد"، أمّا في العملية التّعليمية - التّعلّمية يتمثل في "المتعلّمين"، من خلال قراءة المتعلّمين للنص وفهمهم له واستيعابهم، تتضح لهم صفات السيدة سعاد وما فعلته من خلال البقعة الموجودة على الحائط، ومنادات سميرة لها، من خلال الحوار الذي دار بينهما بكلّ احترام وتقدير لبعضهما البعض، بهذا يتمكّن المتعلّم من التّعرف على النّص جيداً، ويستثمر فيه كيفية

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

التّعامل مع الجار إذا حدث خلاف اجتماعي بينهما، فتفهم السيدة سعاد وضع للمتعلّمين صفات الجار الطيب والخلق خاصة من خلال اعترافها بالذنب الذي ارتكبه للجار ووعدهما بإصلاحه لهم.

فالنص يوضح لنا ملامح المقاربة التّواصلية من خلال جعل المتعلّمون يتواصلون في مواقف تواصلية دالّة ومقامات مختلفة كالاقتصادية مثلاً، وتوظيفهم للغة العربية بكلّ حرية وطلاقة لغوية؛ حيث تمكّنهم من توظيف قدراتهم اللّغوية والتّواصلية في العملية التّعليمية – التّعلّمية، ويوظفون كذلك مكتسباتهم القبلية.

وعليه فتبادل الحديث هنا كان بين طرفي العملية التّعليمية التّواصلية على الشكل الآتي:

المرسل (المعلّم) ← المرسل إليه (المتعلّم).
↓ ↓

منير وزوجته سميرة ← السيدة سعاد.

3. الرسالة:

تتضح الرسالة التّعليمية في نص "بين جارين" في أنّ كاتب النصّ وظف النمط الحوارية، وذلك من أجل إبراز الحوار الذي دار بين الشخصيات الموجودة في النصّ والمتمثلة في منير وزوجته سميرة والجارّة سعاد، فالنص عبارة عن حادثة حقيقية، لأنّها يمكن أن تكون عبارة عن قصة حقيقية حدثت بين جارين.

لهذا ورد النصّ على شكل حوار، أظهر لنا كيف يتمّ التّفاهم بين الجارين بطريقة حضارية ومحترمة، كما وظف كاتب النصّ النمط الوصفي من خلال وصف منير للمياه التي حولت شقته إلى بحر يعوم فيه السمك.

فالرسالة التّعليمية لنص "بين جارين" احتوت على أربعة عشر سطراً، غير أنّها لم تظهر على شكل فقرات، بل كانت على شكل حوار، إلّا في بداية النصّ وضع كاتب النصّ تمهيداً كان مكوناً من سطرين، ثم دخل مباشرة في الحوار الذي جرى بين الجارتين.

وعليه فالرسالة التّعليمية حملت لنا نوعاً من واقع الحياة الاجتماعية، باعتبار أنّ لكل متعلّم له جاره يحسن الظن به، ويكون أسلوب الحوار قائماً بينهما، فالمعلّم دوره غرس هذه المبادئ والقيم الاجتماعية والإسلامية في نفوس المتعلمين المتمثلة في احترام الجار وحسن المعاملة معه.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

فمن خلال هذه الرسالة التّعليمية الحوارية الهادفة تجعل المتعلّم يتمسك بقيمه ومبادئه اتجاه جاره مهما كانت الظروف.

4. السّياق:

1.4. السّياق اللّغوي:

يظهر السّياق اللّغوي في نص "بين جارين" في توظيف كاتب النّص للجمل الفعلية مثل: "دخل منير غرفة الاستقبال، فإذا به يرى بقعة كبيرة على الحائط تقشر طلائها"، كما وظف أيضاً الجمل الاستفهامية مثل "بكل هذه المياه؟ وما ذنب حائطنا ليشوه بهذا الشكل؟ تقصدين أنّ المياه من عندي؟" وكذلك توظيفه للجمل التّعجبية التي كانت حاضرة هي الأخرى نذكر منها على سبيل المثال: "تعالى يا سميرة أنظري ما فعلته جارتك! يا مصيبتى ماذا تفعل فوق! تغسل بلاط شقتها!"

كما كانت علامات الوقف حاضرة في النّص؛ كالنقطة والفاصلة مثل "شكراً جزيلاً يا سيدة سعاد، في النّهاية نحن جيران وأهل."

وبهذا فالسّياق اللّغوي اتضح لنا على شكل أفعال وأسماء، ممزوجة بعلامات الوقف المختلفة الدالّة على النّص الحوارى.

2.4. السّياق غير اللّغوي:

يتضح السّياق غير اللّغوي من خلال هذا النّص في المكان فقط، والذي كان واضحاً وجلياً في بيت منير وزوجته سميرة وبالتحديد في الحائط الذي كانت تظهر عليه البقعة، أمّا الزمان لم يظهر في هذا النّص وغير موجود.

كذلك يتضح السّياق غير اللّغوي في ظهور الشخصيات الرئيسة للنص الحوارى المتمثلة في منير وزوجته والسيدة سعاد.

وعلى هذا الأساس كان السّياق يحمل طابعاً اجتماعياً يوضح فيه للمتعلّمين كيفية التّعامل في حل الخلاف بين الجارين، كما استخلصنا أنّ الحوار والتّفاهم أساس حل المشاكل بين الجارين، وغرس هذه التّصرفات في أذهان المتعلّمين، كالا احترام والتّقدير والتّفاهم وحسن المعاملة المتبادلة بينهما.

5. قناة الاتّصال:

تتضح قناة الاتّصال في نص "بين جارين" في الكتاب المدرسي المتعلّق بمتعلّمي السنة الرابعة ابتدائيّ التّابع لمناهج الجيل الثّاني، الذي نقل لنا أحداث هذا النّص في جوّ تعلّمي، عبر قناة اتصالية تعليمية دالّة على موقف اجتماعي الذي عاشه الجارين مع بعضهما، والذي ينبغي على متعلّم السنة الرابعة ابتدائيّ الاقتداء به وحسن المعاملة، فالنص يمكن المتعلّم من توظيف إمكانيّاته اللّغوية وكفائته التّواصلية في وضعيات تواصلية واجتماعية دالّة ومتنوعة.

6. الشفرة:

تتمثل الشفرة في نص "بين جارين" من خلال توظيف الكاتب للغة العربيّة بنوعيتها المكتوبة والمنطوقة؛ فالمكتوبة توظف أثناء العملية التّعليمية - التّعلّمية في قراءة النّص بلغة عربيّة فصيحة تحمل دلالات حقيقية من الواقع المعاش، وتوظف مستوياتها المختلفة بأنواعها المتعددة؛ كالصوتية والصرفية والمعرفية والنّحوية والتركيّبة والمعجمية.

أمّا توظيف اللّغة العربيّة المنطوقة، يظهر في استعمال المعلّم للمتعلّمين بعض الإشارات والإيماءات سواءً باليدين أو بلامح الوجه لفك الرموز المبهمة في النّص التّعلّمي، وكذلك من خلال اسناد الشخصيات للمتعلّمين على شكل مسرحيات تعلّمية هادفة، ترسخ في أذهانهم للإقتداء بصفات الجار الطيب والخلق، والاعتراف الجميل الذي قدمته الجارة بخطأها، واستعدادها بتصليح خطأها، وهذا لتوضيح الرسالة للمتعلّمين.

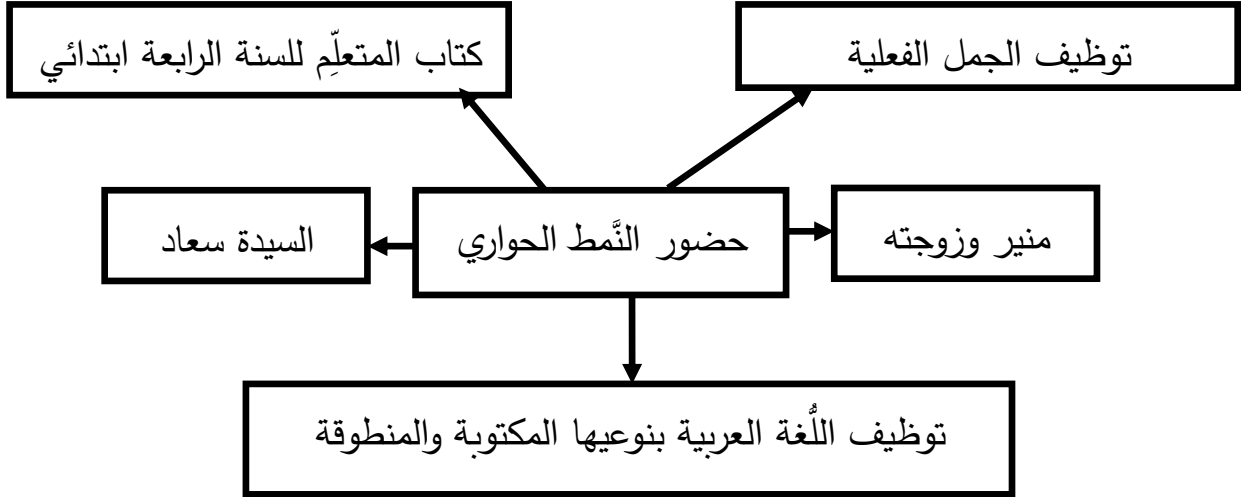
انطلاقاً مما سبق ذكره، واستناداً على النّص التّعلّمي المتمثل في "بين جارين" الذي وضح لنا الحياة الاجتماعية التي تسود بين الجارين والتي ترصد لنا واقعنا الاجتماعي الذي يحمل في طياته نوع من الاحترام المتبادل بين الجارين؛ حيث ينبغي على كلّ جار أن يتحلّى بالصفات الجيّدّة والحميدة المتمثلة في المحبة والأخوة والاحترام للغير.

وعلى هذا الأساس وجب علينا في العملية التّعليمية - التّعلّمية غرس هذه المبادئ والقيم، باعتبار أنّ الحياة الاجتماعية تعدّ ركناً أساسياً في حياتنا، ونركز عليها في هذا النّص الحوارية بغرسها في نفوس وأذهان أبنائنا بحسن المعاملة والتّقدير والاحترام الذي وقع بين الجارتين، كما يتزود المتعلّم في عمليته التّواصلية التّعليمية على اكتساب رصيد لغوي ومعرفي

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

ثري، يكتشف من خلاله تراكيب مختلفة منها؛ النّحوية والصرفية والصوتية ليتمكن من خلالها بالتواصل مع الآخرين بطلاقة لغوية وبلغة عربية فصيحة، كما يستطيع أن يتواصل بها في مواقف تعليمية تواصلية دالّة، وبهذا يصبح متعلّم السنة الرابعة من التّعلّم الابتدائيّ مزوداً بكفاية تواصلية كافية لتوظيف لغة قريبة نوعاً ما من لغة المدرسة.

بناءً على هذا سنوضح بمخطط لعناصر العملية التّواصلية لنص "بين جارين" كالتالي:



1-3- دراسة تطبيقية لبعض النّصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب

اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي:

يتكوّن كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعلّم الابتدائيّ التّابع لمناهج الجيل الثّاني، على ثمانية مقاطع تعليمية؛ حيث يندرج كلّ مقطع تعلّمي على ثلاثة نصوص تعليمية تابعة للمقاطع، غير أنّ المقطع الأخير الموسوم "بالأسفار والرحلات" انطوى على نصين تعليميين كغيره من محتويات الكتب السّابقة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

وعليه سنأخذ هذين النّصين المختلفين؛ من حيث المقاطع التّعليمية، ونطبق عليهما عناصر العملية التّعليمية التّواصلية.

وسنخصص المقطع التّعلّمي السّادس المتمثل في "عالم العلوم والاكتشاف"، وذلك بتطبيقنا على النّص التّعلّمي الثّالث من نص "الرّوبوت المشاغب"، وهو كالآتي:¹

النّص التّعلّمي الأوّل الرّوبوت المشاغب:

¹ وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السنة الثالثة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التَّواصلية في تعليمية اللُّغة العربيّة (التَّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

كَانَتْ الْأَجَوَاءُ رَائِعَةً عِنْدَمَا اجْتَمَعَتِ الْأُسْرَةُ فِي إِنْتِظَارِ السَّيِّدِ مُصْطَفَى لِلاِخْتِقَالِ بِحُصُولِ كَمَالٍ عَلَى شَهَادَةِ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ بِتَقْدِيرٍ مُمْتَازٍ، خِلَالَ ذَلِكَ دَخَلَ الْأَبُ هَاتِفًا: "إِلَيْكُمْ رَفِيقُ كَمَالِ الْجَدِيدُ، الْمُسَاعِدُ سَعِيدُ، لَقَدْ صَنَعَهُ صَدِيقِي الْمُهَنْدِسُ جَلَالٌ وَكَانَ مُسَاعِدًا لَهُ، وَعِنْدَمَا عَلِمَ بِنَجَاحِ كَمَالٍ أَهْدَاهُ إِيَّاهُ لِيُسَاعِدَهُ فِي دَفْعِ كُرْسِيِّهِ، أَوْ حَمْلِ أَغْرَاضِهِ، أَوْ إِخْصَارِ مَا يَحْتَاجُهُ".

إِبْنَسَمَ كَمَالٌ مُعْبِرًا عَنْ إِمْتِنَانِهِ، بَيْنَمَا صَاحَتْ مُنَى بِاسْتِغْرَابٍ: "لَهُ عَيْنَانِ وَقَمٌّ، وَذِرَاعَانِ وَقَدَمَانِ..."

طَلَبَ الْأَبُ مِنَ الرُّبُوثِ أَنْ يَتَقَدَّمَ لِيَرَى مَنْزِلَةَ الْجَدِيدِ، رَدَّ الرُّبُوثُ بِصَوْتٍ حَادٍ وَسَرِيعٍ: "بَلْ تَفْضُلُ أَنْتَ أَوَّلًا، هَذَا مِنْ آدَابِ السُّلُوكِ". فَضَحِكَ الْجَمِيعُ ضَحِكًا لَا يَخْلُو مِنَ الدَّهْشَةِ. تَوَجَّهَ الْمُسَاعِدُ سَعِيدُ إِلَى الْمَطْبَخِ مُبَاشَرَةً وَبَعْدَ فِتْرَةٍ سَمِعَ أَفْرَادَ الْأُسْرَةِ صَوْتًا حَادًا يَصِيحُ بِالْحَاحِ: "حَانَ مَوْعِدُ الْعِشَاءِ"، بَدَأَ الْجَمِيعُ فِي تَنَاوُلِ الْأُرْزِ الَّذِي أَعَدَّهُ الْمُسَاعِدُ سَعِيدُ، وَلَكِنْ بَدَأَ عَلَيْهِمُ التَّذَمُّرُ لِأَنَّهُ كَانَ بَارِدًا، عِنْدَهَا خَاطَبَهُ كَمَالٌ: "فِي الْمَرَّةِ الْقَادِمَةِ سَخِّنِ الْأُرْزَ يَا سَعِيدُ" رَدَّ سَعِيدُ وَهُوَ وَقِفٌ كَالْجُنْدِيِّ: "لَا أَفْهَمُ مَا تَقْصِدُ، عَفْوًا". عَلَّقَ الْأَبُ ضَاحِكًا: "يَبْدُوا أَنْ سَعِيدًا سَوْفَ يَجْعَلُنَا غَيْرَ سَعْدَاءَ". فِي الْيَوْمِ التَّالِيِ تَقَاجَأَ الْجَمِيعُ بِسَعِيدٍ يُوقِظُهُمْ فِي تَمَامِ الرَّابِعَةِ بِصَوْتٍ عَالٍ، وَهُوَ يَحْمِلُ فُوطَةَ التَّنْظِيفِ، فَقَالَ لَهُ الْأَبُ فِي غَضَبٍ: "مَاذَا تَفْعَلُ فِي هَذَا الْوَقْتِ الْمُبَكَّرِ؟" فَرَدَّ الرُّبُوثُ: "مَاذَا تَعْنِي؟ فَقَطْ يَجِبُ أَنْ تَسْتَيْقِظُوا، شُكْرًا..." جَهَّزَ سَعِيدُ مَائِدَةَ الْإِفْطَارِ، فَقَالَ كَمَالٌ مُدَاعِبًا: "لَمْ يَطْلُبْ مِنْكَ أَحَدٌ خَلَطَ الْحَلِيبَ بِالشُّكُولَاطَةِ، لَكِنَّا نَحِبُهُ هَكَذَا، وَأَخِيرًا أَفْلَحَتْ فِي شَيْءٍ مَا يَا مُسَاعِدِي تَقَطَّنَ الْأَبُ قَائِلًا: "أِهْ فَهَمْتُ صَدِيقِي يُفْضِلُ الْأُرْزَ بَارِدًا، وَيَسْتَيْقِظُ بَاكِرًا وَيَشْرَبُ الْحَلِيبَ بِالشُّكُولَاطَةِ؛ لَقَدْ بَرَمَجَهُ وَفَّقَ مَا يُنَاسِبُهُ".

عِنْدَ الظَّهِيرَةِ، كَانَ السَّيِّدُ مُصْطَفَى يَتَّحِبُهُ إِلَى مُحْتَبَرِ صَدِيقِهِ جَلَالٍ مَعَ الْمُسَاعِدِ سَعِيدٍ. ضَحِكَ الْمُهَنْدِسُ جَلَالٌ كَثِيرًا عِنْدَمَا عَرَفَ مَا فَعَلَهُ رُبُوثُهُ خِلَالَ تِلْكَ السَّاعَاتِ الْقَلِيلَةِ وَقَالَ: "أَنَا آسِفٌ، فَرَحَتِي بِنَجَاحِ كَمَالٍ أَنْسَنِي إِعَادَةَ بَرَمَجَتِهِ كَمَا يَجِبُ، أَتَرَى يَا صَدِيقِي مَهْمَا تَطَوَّرَتِ الرُّبُوثَاتُ فَهِيَ لَنْ تُعَوِّضَ الْعُقْلَ الْبَشَرِيَّ الَّذِي يَتَعَلَّمُ وَيَتَكَيَّفُ مَعَ الْأَحْدَاثِ".

المقطع التَّعليمي السَّادِسُ: في عالم العلوم والاكتشاف عن قصة السَّيِّدِ نَجْم - بتصرف -

1- **المقطع التَّعليمي السَّادِسُ: يتمثل في عالم العلوم والاكتشاف.**

2- النّصّ الثالث من المقطع التّعلّميّ السّادس: الرّوبوت المشاغب.

3- نمط النّصّ: تفسيري حجاجي.

يعدّ نص "الرّوبوت المشاغب" المستوحى من كتاب المتعلّم للغة العربيّة الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي، والذي يندرج ضمن المقطع التّعلّميّ السادس من المحتوى الدراسي المتمثل في "عالم العلوم والاكتشاف"؛ حيث يركز هذا النّص على اكتشاف عائلة كريم للروبوت أو كما يسمى بالإنسان الآلي، فمن خلال هذا المقطع التّعلّميّ يكتشف المتعلّم بعض الشخصيات الآلية ويتعرف على أسمائهم؛ حيث نجدها متعددة ومتنوعة، كما يتعرف أيضاً على علماء أناروا البشرية بوجودهم، وبفضلهم ارتقت الحياة البشريّة وتحسنت.

فنص "الرّوبوت المشاغب" الذي تتلخص قصته باجتماع عائلة السيد مصطفى بمناسبة احتفال ابنها كريم وحصوله على شهادة التّعلّم الابتدائيّ بتقدير ممتاز؛ حيث تم تقديم هدية لكريم من طرف صديق والده المدعو العم جلال، تمثلت هذه الهدية في "روبوت" أو ما يسمى بالإنسان الآلي الذي هو عبارة عن آلة قادرة على القيام بأعمال مبرمجة سالفاً، إمّا بسيطرة مباشرة من إنسان أو عن طريق تزويده ببرنامج حاسوبي متطور، فقدّم العم جلال من طرف والد كريم هذا الرّوبوت من أجل مساعدة كريم باعتباره معطوباً ويساعده على دفع كرسيه المتحرك؛ حيث تكمن مهمة هذه الآلة في مساعدة كريم على دفع كرسيه وحمل أغراضه وغيرها من المهامات التي يقدّمها له، وسمّى هذا الرّوبوت بالمساعد سعيد، فعندما رآه كريم ابتسم دلالة على شكره للعم جلال، أمّا أخته فاستغربت منه، وبدأت تصفه بأنّه له عينان، وفم وذرعان، وقدمان.

تحدث الأب مع الرّوبوت، وطلب منه التّعرف على منزله، غير إنّّه احترمه وأجابه مسرعاً وبصوت حاد بأنّه يتفضل هو الأوّل، وهذا دليل على احترامه وتقديره، ضحك الجميع من تصرف الروبوت واندھشوا منه؛ حيث ذهب مساعد سعيد (الرّوبوت) إلى المطبخ لتحضير العشاء، ونادى جميع أفراد العائلة بأنّه حان وقت الأكل؛ حيث حضر لهم الأرز، واجتمعت العائلة لتناوله، إلّا أنّهم ظهرت على ملامح وجوههم نوع من التّذمر بسبب برودة الأرز، تحدث كريم مع مساعده وقال له في المرة القادمة سخن الأكل جيداً، غير أنّه لم يفهم حديثه.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وفي تلك اللّيلة وبالتّحديد على السّاعة الرابعة صباحاً قام الرُّبوت بإيقاظ جميع أفراد العائلة، وبدأ يناديهم بصوتٍ مرتفع؛ حيث حضر لهم فطور الصباح المتمثل في خليط الحليب بالشكولاتة، انزعجت العائلة من الاستيقاظ في هذا الوقت المبكر إلّا أنّهم اندهشوا من تحضيره لهذا الخليط باعتبارهم يحبونه، تفتّن والد كريم بأنّ الرُّبوت مبرمج وفق نظام السيّد جلال. وفي مساء هذا اليوم ذهب السيّد مصطفى إلى مخبر صديقه المهندس جلال، وأخذ معه المساعد سعيد، وأخبره ما حدث معه، ضحك المهندس على مساعده، وقدم للسيّد مصطفى اعتذاره وتأسّفه؛ لأنّه نسي أن يبرمج الرُّبوت حسب احتياجات كمال، وذلك بسبب فرحته الكبيرة لنجاحه، وتحدّث مع السيّد مصطفى وقال له بالرغم من التّطور التّكنولوجي للرجل الآلي وعقله، غير إنّهُ يبقى العقل البشري أفضل منه، ولن يعوّض بأي شيء.

من خلال هذا النّص التّعلّمي الهادف والمبرمج لتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي الذي يكشف عن التّطور الحديث للرجل الآلي، وأهمّ الخدمات التي يقوم بها، وهذا راجع إلى العلم المبتكر والذي تطوّر بتطوّر التّكنولوجيا الحديثة، وما أحدثته من قفزة نوعية في كلّ مجالات الحياة المتعدّدة، كما يتعرّفون أيضاً على دور هذه الآلات، وعلاقتها المرتبطة بالإنسان، وأهمّ أنواع الرُّبوتات المختلفة؛ كالاقتصادية، والسياسية والاقتصادية... بناءً على نص الرُّبوت المشاغب نستخلص أهمّ العناصر التّواصلية التّعليمية، والمتمثلة حسب الجدول الآتي:

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّياق	قناة الاتّصال	الشّفرة
عائلة كريم كاتب النّص المعلّم	المساعد سعيد (الرُّبوت) قارئ النّص المتعلّم	حضور النّمطين التّفسير والحجاجي	توظيف السّياق بنوعيه السّياق اللّغوي وغير اللّغوي.	كتاب المتعلّم للسّنة الخامسة ابتدائي	توظيف اللّغة العربية بنوعيتها المكتوبة والمنطوقة

1. المرسل:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

يتّضح المرسل في نص "الرّوبوت المشاغب" المأخوذة من المقطع التّعلّميّ السّادس والموسوم بـ "عالم العلوم والاكتشاف" في كاتب النّص أولاً ثم "عائلة كريم" ثانياً المتكوّنة من الأب السيد مصطفى، وزوجته، وابنهما كريم وابنتهما منى؛ حيث تمثّل اجتماع العائلة في احتفال عائلة كريم بنجاح ابنهما في شهادة التّعلّم الابتدائيّ، وإحضار صديق والده السيّد جلال هديّة لكريم كانت عبارة عن رجل آلي أو كما يسمّى بالرّوبوت، ويتّضح ذلك من خلال النّص في قوله: "كانت الأجواء رائعة عندما اجتمعت الأسرة في انتظار السيّد مصطفى للاحتفال بحصول كمال على شهادة التّعلّم الابتدائيّ بتقدير ممتاز، خلال ذلك دخل الأب هاتفاً: "إليك رفيق كمال الجديد، المساعد سعيد، لقد صنعه صديقي المهندس جلال".

أمّا في العملية التّعليمية - التّعلّمية يظهر المرسل في "المعلّم" الذي يتعرّف من خلاله المتعلّمون على النّص التّعلّميّ، وذلك بوضع المشهد التّعلّميّ الذي يمهد لنص "الرّوبوت المشاغب"، ويقرأ على مسامعهم النّص، قراءة نموذجية يوضح من خلالها التّعرّف على النّص ويكشف من خلالها المتعلّمون على المساعد سعيد، هذا الرّجل الآلي الذي حظي به كريم كهديّة لمساعدته في مهامه الخاصّة به.

2. المرسل إليه:

يظهر المرسل إليه في "المساعد سعيد" (الرّوبوت المشاغب)، وأهمّ الإنجازات التي قام بها في بيت كمال؛ حيث احترّم السيد مصطفى عندما قال له "تفضل أنت أولاً، هذا من آداب السلوك"، ثم بعد ذلك تقديم الخدمات للعائلة والمتمثلة في ذهابه إلى المطبخ، وتحضير لهم العشاء الذي كان عبارة عن أكلة الأرز، والدّليل على ذلك من النّص التّعلّميّ "توجّه المساعد سعيد إلى المطبخ مباشرة وبعد فترة سمع أفراد الأسرة صوتاً حاداً يصيح بالراح حان موعد العشاء، بدأ الجميع في تناول الأرز الذي أعدّه المساعد سعيد"، غير أنّ المساعد سعيد حضر الأرز بارداً، وهذا ما جعل أفراد العائلة يتذمرون منه، وكذلك تفاجؤوا باستيقاظهم في ساعة متأخرة من الليل، وكانت على السّاعة الرّابعة صباحاً. وتحضيره لخليط الحليب بالشكولاتة، وهذا ما جعل كريم وعائلته يفرحون بتصرّفه الأخير، يتّضح هذا الكلام من خلال ما ورد في النّص التّعلّميّ "في اليوم الثّاني تفجّأ الجميع بسعيد يوقظهم في تمام الرّابعة بصوت عالٍ، وهو يحمل فوطة التّنظيف ... جهز سعيد مائدة الإفطار، فقال كمال مداعباً لم

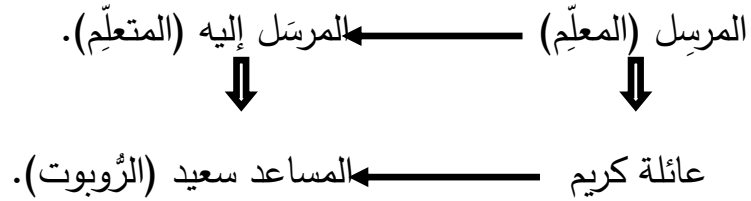
الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

يطلب منك أحد خلط الحليب بالشكولاتة، لكننا نحبه هكذا، وأخيراً فلحت في شيء ما يامساعدني".

أمّا إذا رجعنا إلى العملية التّعليمية - التّعلّمية يتّضح المرسل إليه في "المتعلّمين" ومعرفة الأعمال التي قام بها الرّوبوت لعائلة كريم، وكذلك تتّضح ملامحه من خلال وصف منى للروبوت من خلال قولها "له عينان وفم، وذرعان وقدمان".

وبهذا، فالنّص التّعلّمي يكشف المتعلّم فيه تطوّر العلم الذي وصل إلى استثمار رجل آلي مكان رجل حقيقي، والذي يعدّ هذا الأخير عبارة عن آلة مبرمجة حسب تخصّص الإنسان المراد استخدامه، وذلك وفق برنامج حاسوبي يؤهّله إلى العمل، أو وفق نظام مخصص له يسير حسب متطلبات الإنسان الحقيقي، وبهذا الاكتشاف العظيم يتزوّد المتعلّمون بمعرفة علمية، ويتعرفون على بعض من العلماء، كما يتمكنون من معرفة تطوّر الحياة التي بقيت مسايرة للتطور التكنولوجي الحديث.

بناءً على هذا، يمكن توضيح طرفي الحديث في العملية التّعليمية التّواصلية كالآتي:



3. الرّسالة:

تتمظهر الرّسالة التّعليمية في نص "الرّوبوت المشاغب" في توظيف كاتب النّص للنمطين التّفسيرية والحجاجي، وذلك باعتبار أنّ النّص يكشف لنا ظاهرة علمية، تتمثل في الرّوبوت وأهمّ خدماته التي قدّمها لعائلة كريم، والتي كانت مبرمجة من طرف المهندس جلال. وباعتبار أنّ الرّسالة التي وردت في هذا النّص كانت متكوّنة من مجموعة من الأسطر، وانحصرت في واحد وعشرين سطراً؛ حيث تفرّغت إلى ثلاثة فقرات، يتعرّف ويكتشف من خلالها متعلّمو السّنة الخامسة ابتدائيّ ظاهرة الرّوبوت.

وعليه فالنّص حمل لنا طابعاً علمياً تفسيرياً، قدّم فيه حجج وبراهين تفسّر لنا أنّ الرجل الآلي كان مبرمجاً وفقاً لبرنامج المهندس جلال، وهذا ما تفتّن له السيّد مصطفى في قوله

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

"آه، فهمت صديقي يفضل الأرز بارداً، ويستيقظ باكراً، ويشرب الحليب بالشكولاتة، لقد برمجته وفق ما يناسبه".

وهذا دليل على تفسيره للمساعد سعيد بأنّه لم يبرمج حسب حاجيات ومتطلّبات كمال، بل لا زال مبرمجاً لخدمة المهندس جلال.

وعلى هذا الأساس يمكن القول، إنّ الرسالة التّعليمية ظهرت لنا على شكل رسالة تفسيرية؛ حيث تفسّر لنا ظاهرة علمية متمثّلة في الرّوبوت، وأهمّ ما قام به من أعمال في بيت كمال، فمن خلال هذا النّص يأخذ المتعلّم فكرة علمية يكوّن بها قدراته اللّغوية، ويزوّد بها معجمه بهذه المفردات العلمية، وبهذا تتحقّق عند المتعلّم كفاية تواصلية تمكّنه من التّواصل في مواقفه التّواصلية ذات الأبعاد المختلفة، وذلك في جوّ تواصلٍ تفاعلي بين الأطراف الثلاثة (المعلّم، المتعلّم، الرّسالة التّعليمية).

4. السّياق:

1.4. السّياق اللّغوي:

يظهر السّياق اللّغوي في السّند التّربوي المتعلق "بالرّوبوت المشاغب" في توظيف كاتب النّص للجمل الفعلية مثل "كانت الأجواء رائعة عندما اجتمعت الأسرة، طلب الأب من الرّوبوت أن يتقدّم ليرى منزله الجديد، يستيقظ باكراً، يشرب الحليب بالشكولاتة".

ثم وُظّف في النّص الأسلوب الاستثنائي مثل "ضحك الجميع إلّا المساعد سعيد، سخن الرّوبوت كل الطعام غير الأرز، تدمرت الأسرة مما أعده سعيد للافطار سوى الحليب بالشكولاتة".

كذلك توظيفه للفعل المضارع المجزوم مثل لم يطلب منك أحد تحضير الفطور. كما يتخلّل النّص علامات الوقف المختلفة مثل "واستيقظ باكراً ويشرب الحليب بالشكولاتة؛ لقد برمجته وفق ما يناسبه".

كما وُظّفت أيضاً الجمل التّعجبية مثل صاحبت منى باستغراب: له عيان وفم، وذرعان، وقدمان! والجمل الاستفهامية مثل ماذا تفعل في هذا الوقت المبكر؟

2.4. السّياق غير اللّغوي:

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

يتّضح السّياق غير اللّغوي من خلال هذا النّص في المكان والزّمان؛ حيث يتمظهر المكان في بيت السيّد مصطفى واجتماع عائلته بمناسبة نجاح ابنهما كريم، ثم دخول هديّة كريم من طرف السيّد جلال والمتمثلة في الرّوبوت، وكذلك دخول هذا الأخير إلى المطبخ وتحضير للعائلة العشاء، وفطور الصباح.

أمّا الزمان يتحدّد في استيقاظ العائلة على السّاعة الرابعة صباحاً من طرف المساعد سعيد، ويتّضح أيضاً في بروز الشّخصيات الرّئيسة التي تمثلت في السيّد مصطفى وزوجته وابنهما كريم وابنتهما منى، ثمّ المهندس جلال والمساعد سعيد (الرّوبوت المشاغب).

5. قناة الاتّصال:

برزت قناة الاتّصال في نص الرّوبوت المشاغب في الكتاب المدرسي المتعلّق بالسنة الخامسة ابتدائي، بعدّه القناة الاتّصالية النّاقلة للمعلومات بين المرسل (المعلّم)، والمرسل إليه (المتعلّم) عبر رسالة تعليمية تمرّ بالقناة التّواصلية.

فالنّص هدفه تعلّمي هادف لمستوى معيّن وهم متعلّمو السّنة الخامسة ابتدائي المبرمج وفق مناهج الجيل الثّاني، من خلال دراسة المتعلّمين لهذا النّص واستيعابهم وفهمهم الجيّد له، ليتعرفوا عليه، وعلى تطوّر العلم حتى أصبح هناك ما يعرف بالإنسان الآلي.

6. الشّفرة:

تتمثل الشّفرة في نص "الرّوبوت المشاغب" في أنّ النّص مكتوب باللّغة العربيّة الفصحى، وذلك من خلال القراءة النّمذجية من طرف المعلّم ثم المتعلّمين، أمّا توظيف اللّغة المنطوقة فاتّضحت من خلال فك المعلّم للمتعلّمين الرّموز والكلمات الصّعبة، وشرحها لهم والحديث معهم في جوّ تواصلي دالّ على مواقف مختلفة.

وعلى هذا الأساس تتّضح ملامح الشّفرة في العملية التّعليمية – التّعلّمية من خلال فهم المتعلّمين للنّص واستيعابهم له، وطرح عليهم الأسئلة المتعلقة بالنّص وإجاباتهم عليها، ثم توظيفهم غير المباشر للتراكيب اللّغوية، والقواعد النّحوية، والصّرفية، وبهذا سيوظّف متعلم السّنة الخامسة ابتدائي جملة من الوظائف التي تساعده على الفهم الجيّد، وشرحه للكلمات الصّعبة، وذلك باستعمال القاموس المدرسي لفكّ شفرات النّص، والتّعرف عليها بكلّ سهولة، وفي وضعية تعلّمية ناجحة.

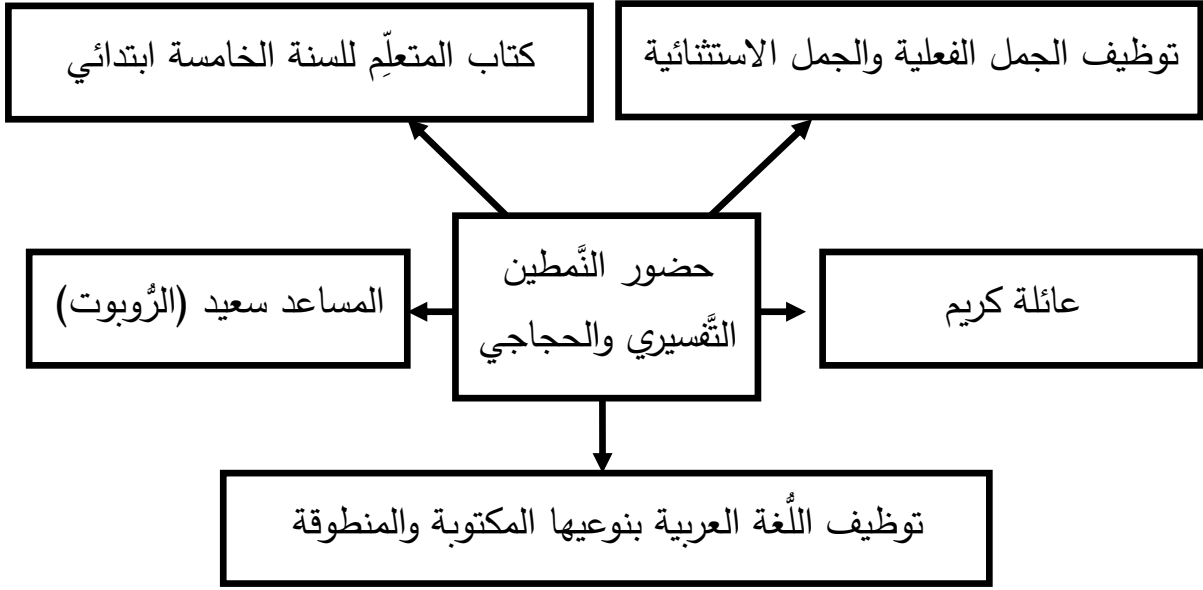
الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً)

انطلاقاً ممّا سبق ذكره يمكن القول، إنّ نصّ الرّوبوت المشاغب مثل لنا دور الرجل الآلي الذي يمكن له أن يساعد الإنسان الحقيقي، وذلك وفق متطلّباته واحتياجاته، غير أنّ هذه المتطلّبات تختلف من شخص إلى آخر، وبهذا فإنّ هذا الرّوبوت يكون مزوّداً ببرنامج آلي، أو ببرنامج حاسوبي، إلّا أنّنا في الأخير نستخلص أنّه مهما بلغ التّطور التّكنولوجي من الذّكاء والفطنة باستعمال مثل هذه الرّوبوتات، لكن يبقى دائماً الذّكاء البشري أفضل من الذّكاء الاصطناعي.

وبهذا نكون قد وضّحنا من خلال هذا النّص عناصر العملية التّعليمية التّواصلية التي كانت واضحة وجليّة فيه بشكل كبير، كما وضّح هذا النّص لمتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائيّ كيفية تطوّر العلوم وطريقة اكتشافها، وذلك باستثمار هذه الآلة عوض الإنسان البشري من خلال مساعدته في مهامه، كما يوضّح لنا كيف يمكن أن نثمن دور التّكنولوجيا الحديثة في تطوّر العلوم المعرفية.

وعليه، فهذا النّص هدفه تعليمي تربويّ؛ حيث يوظّف فيه المتعلّمون مكتسباتهم القبلية وذلك باستعمال جمل سليمة وصحيحة وبسيطة خالية من الأخطاء، كما يزودون معارفهم اللّغوية والتّواصلية باكتشافهم للمفردات العلمية، وذلك بمعرفة أنّ الرّوبوت مزوّداً ببرنامج حاسوبي، وبهذا تتطوّر لديهم كفاية تواصلية يثرون بها رصيدهم اللّغوي والمعرفي، ويتحصّلون على طلاقة لغوية فصيحة يزودون بها مهاراتهم اللّغوية بكلّ مستوياتها المختلفة الصّوتية والصّرفية، والنّحوية، والتركيبيّة.

وعلى هذا الأساس سنوضّح عناصر العملية التّواصلية التّعليمية وفق المخطّط الجاكسوني دائماً للنّص الرّوبوت المشاغب على النّحو الآتي:



وسنعرض الآن النصّ التّعلّميّ الثّاني المأخوذ دائماً من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ الموسوم بـ "وفاء صديق"، والمندمج ضمن المقطع التّعلّميّ السّابع المتمثل في قصص وحكايات من الثّراث، والنّص كالآتي: ¹

النّص التّعلّميّ الثّاني وفاء صديق:

يُحكى أنّه كان هناك طفلان، أحدهما فقيرٌ ويسمى سعّداً والآخر غنيٌّ يدعى مرّاداً أحبا بعضهما كثيراً فكانا نعم الصّديقان، كبيراً معاً وعاشا أياماً لا تنسى وذكرياتٍ لا تمحى، إلى أن جاء يومٌ سافر فيه سعّد في تجارةٍ.

ولأنّ مرّاداً ابنٌ تاجرٍ كبيرٍ في سوقِ الذهب، وكان يعيش في رغدٍ وثراءٍ، فقد كثر من حوله الأصدقاء. للأسف لم تدُم هذه العيشة الهنيئة، حيث توفّي والده الذي كان يعتمد عليه ولأنّه لم يحسن إدارة ثروته افتقر، وتفرّق الأصحاب من حوله.

ذات يومٍ علم بأنّ سعّداً قد عاد إلى البلد بعد أن صار رجلاً ثرياً له تجارةٌ واسعةٌ فقصدّه أملاً في مُساعدته. ولما وصل إلى قصره، أخبر الخدم بقصته حتّى يبلغوا سيّدهم ويَسْمَحَ له بمُقابلته. لكنّ سعّداً رفض لقاءه، فعاد مرّادٌ أدراجَه مكسوراً القلب.

بعد يومين حدثتُ عَجُوبَةٌ، فقد حضر منزله ثلاثة رجالٍ أعطوه حجرَ ياقوتٍ، وأخبروه بأنّها دينٌ عليهم لأبيه. أخذ مرّادُ الياقوتةَ وكأنّه في حلمٍ، لكن من يشتريها الآن؟

¹ وزارة التّربية الوطنيّة: "كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعلّم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 - 2018، ص

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

إِنَّهَا الْأَعْجُوبَةُ الثَّانِيَّةُ؛ فَقَدْ أَتَتْ سَيِّدَةُ نَبِيلَةٍ تَبْتَاعُ الْمُجَوَهَرَاتِ اشْتَرَتْ مِنْهُ الْيَاقُوتَةَ بِمَبْلَغٍ كَبِيرٍ أَعَادَهُ إِلَى سُوقِ الذَّهَبِ، تَذَكَّرَ مُرَادٌ بَعْدَ حِينٍ نُكْرَانَ صَدِيقَهُ، فَأَرْسَلَ لَهُ بَيِّنَتَيْنِ مِنَ الشَّعْرِ:

رَأَيْتُ النَّاسَ قَدْ ذَهَبُوا إِلَى مَنْ عِنْدَهُ ذَهَبٌ

وَمَنْ لَيْسَ عِنْدَهُ ذَهَبٌ فَعَنَهُ النَّاسُ قَدْ ذَهَبُوا

قَرَأَهَا سَعْدٌ فَالَمَتُهُ فَبَعَثَ إِلَيْهِ بِأَبْنِيَّاتٍ تَقُولُ:

أَمَّا الثَّلَاثَةُ قَدْ وَافُوكَ مِنْ قَبْلِي وَلَمْ تَكُنْ سَبَبًا إِلَّا مِنَ الْحَبْلِ

أَمَّا مَنْ ابْتَاعَتِ الْيَاقُوتَةَ وَالِدَتِي وَأَنْتَ أَنْتَ أَخِي بِعِزَّةِ الْعَمَلِ

وَمَا طَرَدْنَاكَ مِنْ بُخْلِ وَمِنْ قَلَلٍ لَكِنْ عَلَيْكَ خَشِينَا وَقَفَّةَ الْخَجَلِ

وَهَكَذَا عَرَفَ مُرَادٌ حَقِيقَةَ صَدِيقِهِ سَعْدٌ، فَقَصَدَ مَنْزِلَهُ شَاكِرًا، وَتَوَطَّطَتْ صَدَاقَتُهُمَا أَكْثَرَ وَتَعَاوَنَا عَلَى إِعَانَةِ الْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ.

المقطع التّعلّمي السابع قصص وحكايات من الثّراث من قصص الثّراث العربي.

1. المقطع التّعلّمي السابع: يتمثل في قصص وحكايات من الثّراث

2. النّص الثالث من المقطع التّعلّمي السابع: وفاء صديق.

3. نمط النّص: تفسيري حجاجي.

يعالج نص "وفاء صديق" المستوحى من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ والمندرج ضمن المقطع التّعلّمي السّابع من برنامج مناهج الجيل الثّاني المتمثل في "حكايات وقصص من الثّراث"؛ حيث ينصّ هذا السّند التّربوي على قصّة وقعت بين صديقين اسمهما "سعد ومراد"، وكان هذان الصّديقان يختلفان من حيث حياتهما الاجتماعيّة، فحياة سعد كانت فقيرة وبسيطة، بينما مراد كان ينعم بالتّرف، وذلك راجع إلى ثراء والده في سوق الذّهب وكان هذا العمل متمثلاً في مهنة التّجارة، ومراد كان له محلّ في سوق الذّهب، وكان محيط بثّلة من أصدقاء السّوء، فلم تدم هذه العيشة عند مراد بسبب أصدقائه، ولم يعد يملك أي شيء في حياته وعمله، وفي إحدى الأيام سمع مراد بعودة صديقه سعد، وقد صار تاجراً غنياً بواسطة عمله النبيل، وأصبحت له تجارة واسعة، فقصده مراد طالبا مساعدته، دخل إلى قصر صديقه

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

سعد، فوجد عنده خدّم يقومون بخدمته، أخبرهم بأنّ يخبروا سيّدهم أنّ صديقه مراد يريد رأيته، إلّا أنّ سعد رفض لقاء صديقه.

بعد ذلك حدثت أعجوبة في هذه القصّة تمثلت في ذهاب ثلاثة رجال إلى بيت مراد ومنحه ياقوتة إلى السّوق لبيعها، فإذا به يلتقي بامرأة في محلّ الذهب فاشتريتها منه بمبلغ ثمين، وبهذا تعود حياة مراد مثلما كانت في عهد والده هنيئة وغنية.

مراد لم ينسَ تصرّف صديقه سعد وعدم استقباله في قصره، فبعث له ببيتين شعريين كان يقصد بهما أنّ النّاس يذهبون إلى الأغنياء وينصرفون عن الفقراء، فلمّا سمع سعد بهذه الأبيات آلمته وجرحته كثيراً، باعتباره قد سمعها من أعزّ أصدقائه، وكان هو السبب في عودة ثروة مراد، فردّ عليه سعد بأبيات شعرية يفسّر ويبرهن له من ورائها بأنّ الأشخاص الثلاثة كانوا من طرفه، إضافة إلى أنّ المرأة التي اشترت منه الياقوتة كانت أمّه.

علم مراد بهذه الأبيات الشعريّة التي أرسلها له صديقه، فعرف بأنّه كان يتجنّب منه الإحراج، ويبقى صديقه المفضّل، واعترف مراد بجميل وتصرّف صديقه سعد، وشكره على ما قدّمه له، ووصف صديقه بحسن الأخلاق وكرمه، وأنّ هذا التّصرف الذي قدّمه لصديقه سيقوّي علاقتهما، وستستمر أكثر.

من خلال تفحصنا وقراءتنا لهذا النّص التّعلّمي المتميّز، والهادف لمتعلّمي السنة الخامسة من التّعلّم الابتدائي، والذي يشتمل على عبرة وحكمة من خلال هذه القصّة الرّائعة التي حدثت بين الصّديقين، فنجد أنّ "الصّديق وقت الضّيق"، ويتمظهر ذلك من خلال صداقة سعد لمراد، ومساعدته وقت شدّته بطريقة غير مباشرة دون إحراج.

اعتماداً على السّند التّربوي "وفاء صديقين" تظهر لنا عناصر العملية التّواصلية في العملية التّعليمية - التّعلّمية وهي كالآتي:

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السّياق	قناة الاتّصال	الشفرة
عائلة كريم	المساعد سعيد	حضور	توظيف	كتاب المتعلّم	توظيف اللّغة
كاتب	(الرّوبوت)	النّماطين	السّياق	للسنة	العربيّة
النّص	قارئ النّص	التّفسييري	بنوعيه اللّغوي	الخامسة	بنوعها
المعلّم	المتعلّم	والحجاجي	وغير اللّغوي.	ابتدائي	المكتوبة
					والمنطوقة

1. المرسل:

يتّضح المرسل في النّص التّربوي الموسوم بـ "وفاء صديقين" من المقطع التّعلّمي السّابع والمتمثل في "قصص وحكايات من التّراث" في "كاتب القصة" أولاً، ثمّ يظهر في "الصّديقين مراد وسعد" ثانياً المحبّين لبعضهما البعض؛ حيث تعرّف مراد على سعد منذ طفولتهما، وتربطهما علاقة صداقة قوية، وكانت حياة مراد أفضل من سعد، والدليل واضح من النّص التّعلّمي "يحكى أنّه كان هناك طفلان، أحدهما فقير ويسمى سعداً، والآخر غني يدعى مراد أحبّا بعضهما كثيراً فكانا نعم الصديقان، كبراً معاً وعاشا أيّاماً لا تنسى وذكريات لا تمحى"، وباعتبار أنّ سعد كان ميسور الحال وفقير قرّر السّفر إلى بلد ليشغل ويكوّن نفسه فعمل تاجراً، ويتّضح هذا في قوله "إلى أن جاء يوم سافر فيه سعد في تجارة".

بينما حياة مراد كانت تنعم بالتّرف والغنى وذلك بسبب غنى والده؛ حيث كان يملك محلّ ذهب في سوق الذهب، وكثر حوله الأصدقاء، ثم توفي والده ففقد المحلّ، ورجعت حياته مثلما كانت حياة صديقه سعد، وهذا واضح في النّص "مراد ابن تاجر كبير في سوق الذهب وكان يعيش في رغد وثراء، فقد كثر من حوله الأصدقاء، للأسف لم تدم هذه العيشة الهنيئة، حيث توفي والده الذي كان يعتمد عليه، ولأنّه لم يحسن إدارة ثروته افتقر".

عاد الصديق سعد إلى بلده وهو صاحب شأن عظيم، له قصر فخم وخدم يخدمونه، وأصبح ذا مكانة عالية في مجتمعه، سمع صديقه مراد بعودته، فذهب إليه لطلب المساعدة، إلّا أنّه لم يستقبله صديقه، ويظهر ذلك في قوله "ذات يوم علم بأنّ سعد قد عاد إلى البلد بعد أن صار رجلاً ثرياً له تجارة واسعة، فقصده أماً في مساعدته. ولما وصل إلى قصره، أخبر الخدم بقصته، حتى بلغوا سيدهم ويسمح له بمقابلته، لكنّ سعد رفض لقائه، فعاد مراد أدراجه مكسور القلب".

أمّا إذا رجعنا إلى العملية التّعليمية - التّعلّمية يظهر المرسل في "المعلّم" الذي يمهد لمتعلّميّه لهذه القصة الشّيقة التي حدثت مع أعزّ صديقين، ويقرأ لهم النّص قراءة نموذجية وواضحة، وبصوت عالٍ يشدّ انتباههم، ويعرّفهم على النّص من خلال عنوانه المتميز "وفاء صديقين"

2. المرسل إليه:

يظهر المرسل إليه في النّص التّعلّمي "وفاء صديقين"، في "قارئ القصة" أولاً، ثم في "الأعجوبتان" ثانياً التي حدثت مع مراد والتي كانت من طرف صديقه سعد لكن دون أن يعلمه ويخبره، فكانتا بطريقة غير مباشرة؛ حيث أعاد لصديقه حياته الأولى المتمثلة في الثّرف والرّفاهية، وذلك بوضع أعوجبتين؛ تتمثل الأعجوبة الأولى في ذهاب ثلاثة أشخاص إلى بيت مراد ومنحه ياقوتة باعتبارها دين عليهم منذ حياة والده، وبهذا أصبح مراد في حلم كبير ومعجزة، غير أنّه وقع في حيرة من أمره، وتبادر إلى ذهنه سؤال يتمثل في:

من سيشتري عليه هذه الياقوتة الثّمينة الآن؟

وتتّضح الأعجوبة الأولى في النّص من خلال قوله "بعد يومين حدثت أعجوبة، فقد حضر منزله ثلاثة رجال أعطوه حجر ياقوت، وأخبره بأنّها دين عليهم لأبيه، أخذ مراد الياقوتة وكأّنه في حلم، لكن من يشتريها الآن؟

أمّا الأعجوبة الثّانية بعد أخذ مراد الياقوتة وذهابه إلى سوق الذّهب، إذ أنته امرأة واشترت عليه الياقوتة بثمن غالٍ، ويظهر ذلك في النّص "فقد أتت سيدة نبيلة تبتاع المجوهرات، اشترت منه الياقوتة بمبلغ كبير أعاده إلى سوق الذّهب".

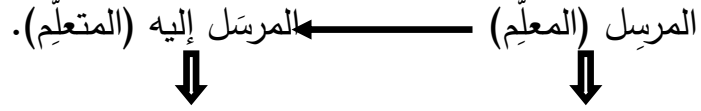
من خلال هاتين الأعوجبتين عادت الحياة إلى مراد بثرائها وترفها، والسّبب راجع إلى صديقه سعد، لكنّه لم يعلمه بذلك، وبمساعده الطّيبة.

يتّضح المرسل إليه في العملية التّعليمية - التّعلّمية في "المتعلّمين"، وذلك من خلال قراءتهم للنّص والتّعرّف عليه، ومعرفة خصال الصّديقين (مراد، وسعد)، ومعرفة طفولة ومحبة الصّديقين، وسفر سعد، ثم أسباب تحوّل مراد من الثّراء إلى الفقر، والعكس لسعد معرفة سبب تحوّل من الفقر إلى الثّراء، وكذلك معرفة الأعوجبتين التي بعثهما سعد لمراد دون علم ودراية منه.

فمن خلال هذه الإطلالة على النّص يكون المتعلّم قد تعرّف على أحداث القصة بترتيبها وسردها بطريقة شفوية على بقية المتعلّمين حتى يتمكنوا من الفهم، والاستيعاب والتّجاوب بينهم وبين المعلّم.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

وعليه يبقى التّواصل بين المعلّم والمتعلّم ضمن هذا النّص في جوّ تواصلية وتفاعلية لأخذ المعلومات، وتزويد المتعلّمين برصيد لغوي ومعرفي، وبهذا يكون تبادل الحديث بين طرفي العملية التّعليمية التّواصلية على النّحو الآتي:



الصّديقين (مراد وسعد) ← الأعجوبتان (الأشخاص الثلاثة + المرأة).

3. الرّسالة:

تتّضح الرّسالة التّعليمية في نص "وفاء صديقين" من خلال توظيف كاتب القصّة النّمط التّفسيرية الحجاجي؛ حيث احتوى النّص على مجموعة من الأسطر انحصرت في عشرين سطراً، وتفرّعت إلى ست فقرات، كما وُظفت عبارات دالّة على هذا النّمط، تتّضح من خلال تقديم مراد أبيات شعرية لسعد، تدلّ على نكران الصّداقة وعدم اعترافه بصداقتها باعتبارها أصبح ذا سلطة، في حين مراد أصبح فقير الحال، لذا فكر مراد بأنّ صديقه لا يمكنه أن يستقبل الفقراء في قصره، ولهذا أنشده أبيات يقول فيها:

رَأَيْتُ النَّاسَ قَدْ ذَهَبُوا إِلَى مَنْ عِنْدَهُ ذَهَبُ
وَمَنْ لَيْسَ عِنْدَهُ ذَهَبُ فَعَنُ النَّاسُ قَدْ ذَهَبُوا

فهذه الأبيات التي قدّمها مراد لسعد يقصد من خلالها أنّ النّاس يذهبون إلى الأغنياء، وينصرفون عن الفقراء. ونحكم من هذا القول أنّ مراد فقير وصديقه ترفع عليه، ولم يتذكّر صداقتها، وحبّهما لبعضهما البعض.

وبعد سماع سعد لهذه الأبيات ردّ عليه برسالة حجاجية، يبرهن له فيها بأنّه لم ينكر صديقه، وإنّما أراد أن يساعد دون أن يجرحه باعتبار صديقه عزيز عليه ولم يرد إحراجها، إلّا بعد سماعه لأبياته التي جرحته وآلمته، فردّ عليه قائلاً:

أَمَّا الثَّلَاثَةُ قَدْ وَافُوكَ مِنْ قِبَلِي وَلَمْ تَكُنْ سَبَبًا إِلَّا مِنَ الْحَبْلِ
أَمَّا مَنْ إِنْتَاعَتِ الْيَأْفُوتَةَ وَالِدَتِي وَأَنْتَ أَنْتَ أَخِي بِعِزَّةِ الْعَمَلِ
وَمَا طَرَدْنَاكَ مِنْ بُخْلِ وَمِنْ قَلَلٍ لَكِنْ عَلَيْكَ خَشِينَا وَقَفَّةَ الْخَجَلِ

من خلال قراءة مراد لأبيات سعد عرف أنّه ظلم صديقه بينما سعد أراد به خيراً، وكان سبباً في إعادة رزقه، وبناء ثروته من جديد، فتسامحا الصّديقان، وشكر مراد سعد لتصرّفه

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

النّبيّل، وطيبته التي لم تتغير، وتعاهدا على مساعدة الفقراء، وعزما على التّحلي بالصفّات الحميدة.

وعليه، فالرسالة التّعليمية في هذا النّص كانت عبارة عن عبرة يستخلصها المتعلّم من خلال قراءته، وهي التّلاحم والتّعاون، ومعرفة الصّداقة الحقيقيّة، ولا شيء يغيّر الصّداقة، وذلك باستحضار المثل الشّهير "الصّديق وقت الضيق"، وأنّ الإنسان دائماً يقدّم الإحسان قبل الإساءة؛ لأنّ إحسان سعد لمراد كان قبل إساءته له بأبياته الشعرية.

وهذه القيمّ والعبر تغرس في نفوس المتعلّمين، وتحقّق لهم هدفهم التّعلّمي، فتتجّح العملية التّعليمية - التّعلّمية، ويكتسبون معارف جديدة يضيفونها إلى رصيدهم المعرفي.

4. السّياق:

1.4. السّياق اللّغوي:

يظهر السّياق اللّغوي في النّص "وفاء صديقين" في أنّ النّص كان يحتوي على جمل فعلية واسمية؛ فالجمل الفعلية تمثّلت مثلاً في: كان يعيش في رغد وثراء، رأيت النّاس قد ذهبوا، اشترت منه الياقوتة بمبلغ كبير، تذكّر مراد بعد حين نكران صديقه، أخذ مراد الياقوتة". أمّا الجمل الاسمية فتتّضح من خلال قوله: ومن ليس لي عنده ذهب، أمّا الثلاثة قد وافوك من قبلي، وهكذا عرف مراد حقيقة صديقه سعد.

كما وظّف كاتب القصّة علامات الوقف المختلفة كالنقطة والفاصلة مثل: "لكن سعداً رفض لقاءه، فعاد مراد أدراجه مكسورة".

واستعمال الأساليب كأسلوب الاستفهام مثلاً: لكن من يشتريها الآن؟ كذلك وظف حروف العطف والجر وذلك بهدف الاتساق والانسجام النّصي مثل: "فقصده أملاً في مساعدته. ولما وصل إلى قصره، ... سيدهم، ويسمح له بمقابلته".

كما وظّف أيضاً الأفعال المجزومة مثل: لم تدم هذه العيشة، ولم يحسن إدارة ثروته افتقر.

وبهذا، فالسّياق اللّغوي يتّضح لنا من خلال توظيف الأسماء والأفعال، وروابط الاتساق والانسجام، وتقديم حجج وبراهين تدلّ على أنّ النّص يقدّم لنا حججا، ويفسّرها من خلال العلاقة التي تربط سعد بمراد، وذلك بتوظيفه للأبيات الشعرية.

2.4. السّياق غير اللّغوي:

يبرز السّياق غير اللّغوي في نص "وفاء صديقين" من خلال ظهور المكان الذي تظهر في عدة أماكن نذكر منها في سوق الذهب مثلاً، وذلك باعتبار أنّ والد مراد كان له محلّ في سوق الذهب، ويتّضح في قول صاحب القصة: "ولأنّ مراد ابن تاجر كبير في سوق الذهب". وكذلك تم تحديد المكان في سوق الذهب من خلال شراء المرأة على مراد الحجارّة الكريمة المتمثلة في الياقوتة، ويتّضح في قوله: "فقد أتت سيدة نبيلة تبتاع المجوهرات، اشترت منه الياقوتة كبير أعاده إلى سوق الذهب".

ويتمظهر المكان أيضاً في قصر سعيد، وذلك بذهاب مراد إليه طالباً منه مساعدته من طرف سعد، ويظهر من خلال قوله: "فقصده آملاً في مساعدته. ولما وصل إلى قصره". ثم يتحدّد المكان في بيت مراد، وحضور ثلاثة أشخاص إلى منزله، ويتجلّى ذلك في قوله: "فقد حضر منزله ثلاثة رجال أعطوه حجر ياقوت" أمّا الزّمان كان منعداً في النّص، وغير واضح.

وكذلك يتّضح السّياق غير اللّغوي في ظهور الشخصيتين الرّئيسيتين في القصة المتمثلتين في الصّديقين مراد وسعد، والأعجوبتان المتمثلتان في الأشخاص الثلاثة والمرأة، إضافة إلى الشّخصيات الثانوية المتمثلة في خدم سعد في القصر.

5. قناة الاتّصال:

تتّضح قناة الاتّصال من خلال الاستناد على نص "وفاء صديقين" من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ؛ حيث كان المتعلّم عبارة عن قناة ناقلة للمعلومات بين عناصر العملية التّعليمية - التّعلّمية بين المرسل (المعلّم)، والمرسل إليه (المتعلّم)، والرّسالة التّعليمية، وفق قناة تنقلها في جوّ تواصلّي تفاعلي ناجح يرمي إلى تحقيق الأهداف المرجوّّة من العملية التّعليمية - التّعلّمية، وذلك من خلال فهم النّص، واستيعابه من طرف المتعلّم، والإجابة على الأسئلة المطروحة والمتعلّقة بالنّص.

6. الشّفرة:

تتمثل الشّفرة في نص "وفاء صديقين" من خلال توظيف الكاتب للغة العربيّة بنوعيتها المكتوبة والمنطوقة؛ حيث تتمثل اللّغة العربيّة المكتوبة من خلال قراءة النّص باللّغة العربيّة

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

الفصحى، وتوظيف مستويات اللّغة المتعدّدة؛ كالصوتية والصرفية والنحوية والتركييبية، أمّا توظيف اللّغة المنطوقة من خلال استعمال الحركات والإيماءات، وملامح الوجه واليدين، وهذا راجع إلى شرح المعلّم للمتعلمين، أو من خلال المتعلمين أنفسهم، كما يتمكّن المتعلّم من كسب معلومات جديدة وترسيخها في رصيده المعرفي، كما أنّ النّص عبارة عن قصّة فيها شخصيات، فالمتعلّمون يمثلون دور هذه الشخصيات الموجودة في النّص.

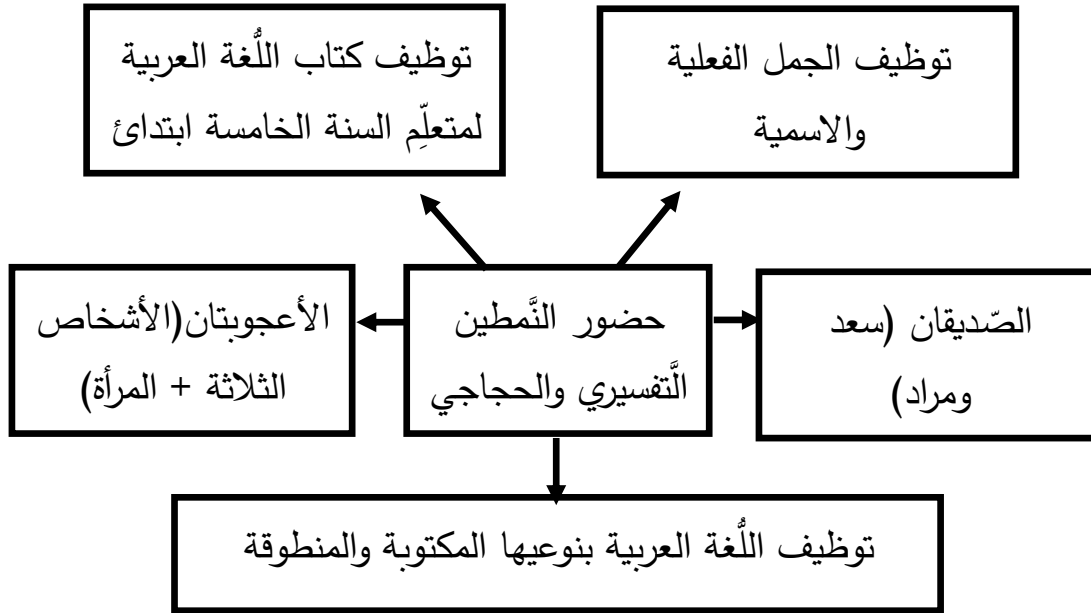
انطلاقاً ممّا سبق ذكره، واعتماداً على النّص التّربوي "وفاء صديقين" يمكن القول إنّ هدف النّص تعليمي يوضّح لنا كيف كانت علاقة مراد وسعد قويّة، غير أنّ هذه الصّداقة قد توتّرت بعد رفض سعد مساعدة مراد في وقت كان فيه صديقه مراد بأمر الحاجة إليه، ليظهر في النّهاية أنّ سعد قد أعان مراد، وأعاد إليه حياته القديمة المتمثلة في الثّرف والثّراء الذي كان ينعم به من قبل، وبهذا فالمتعلّم يأخذ من النّص العبرة المتمثلة في الإحسان دائماً يقدّمه الإنسان لصديقه قبل الإساءة إليه، ويتّضح هذا من خلال إحسان سعد لمراد، قبل إساءته له (المراد) بالأبيات الشعرية، ومساعدته وقت الشّدة، وفي النّهاية عزم الصّديقان على مساعدة الفقراء والمساكين.

ومن خلال هذه التّفسير والبراهين التي كانت واضحة في النّص تتّضح لدى المتعلّم معنى الصّداقة الحقيقية التي برزت عند سعد لصديقه مراد، وهذا التّصرف يغرس في أذهان المتعلّمين حتى يسود بينهم التّعاطف، والتّعاون، والمحبة.

وعلى هذا الأساس تكون العملية التّعليمية - التّعلّمية واضحة في النّص، من خلال استثمار عناصر التّواصل في النّص التّعلّمي، وتوظيف دور المقاربة التّواصلية فيه، التي بفضلها يكشف المتعلّم من خلالها المبادئ والأسس التي تقوم عليها الصّداقة الدائمة، كما يكتسب موروث تراثي من خلال التّعرف في هذا المقطع التّعلّمي على قصص وحكايات من الثّراث، وأخذ العبر منها، وبهذا يتمكّن المتعلّم من اكتساب رصيد معرفي ولغوي يوظّفه فيه مكتسباته ومعارفه الجديدة، فيمتلك طلاقة لغوية وتواصلية تساعده على التّواصل بكلّ حرّية مع غيره من المتعلّمين، وفي وضعيات تعلّمية دالّة على أنّ التّواصل يعدّ دائماً بؤرة العملية التّعليمية - التّعلّمية، فتتحقّق لدى المتعلّم كفاية تواصلية يسعى بها إلى إنجاح أهدافه المرجوة من النّص التّعلّمي خاصّة، والمقطع التّعلّمي عامّة.

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

بناءً على هذا النّص التّعلّمي "وفاء صديقين" يمكن توضيح عناصر العملية التّواصلية التّعلّمية حسب المخطّط الجاكبسوني وهي كالآتي:



نستخلص في الأخير، واستناداً إلى دراستنا التّطبيقية لبعض النّصوص التّعليمية مختلفة المستويات، والأطوار المنحصرة بين الطّور الثّاني المتمثل في السّنّتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي، والطّور الثّالث المتمثل في السّنة الخامسة من مناهج الجيل الثّاني، وذلك باستثمار بعض النّصوص التّعليمية للغة العربيّة، وإسقاطها على العناصر السّت للتّواصل المعروفة عند "رومان جاكبسون" وفق دارة تواصلية توضح لنا أطراف التّواصل في العملية التّعليمية - التّعلّمية المتمثلة في المرسل، والمرسل إليه، والرّسالة، والسّياق، وقناة الاتّصال، والشّفرة حيث كانت هذه العناصر جليّة وواضحة في النّصوص التّعليمية المختارة، وهذا بتطبيق المقاربة التّعليمية الحديثة الموسومة بالمقاربة التّواصلية، وبتوظيفها لهذه النّصوص التّعليمية المتضمّنة لمقاطع تعلّمية مختلفة ومتعدّدة تمثلت في القيم الإنسانيّة، والحياة الاجتماعيّة والهويّة الوطنيّة، وعالم العلوم والاكتشاف (الحياة الثقافيّة)، وكذلك قصص وحكايات من الثّراث؛ فهذه المقاطع التي طبقنا عليها دراستنا التّطبيقية، والتي كانت ضمن نصوص تعليمية هادفة، نلاحظ أنّها ارتكزت على المقاربة التّواصلية، وذلك بصّبّها في مواقف تعليمية تستخدم فيها لغة قريبة من لغة المدرسة إنّ لم نقل لغة المدرسة في حدّ ذاتها، وقريبة كذلك من الحياة الاجتماعيّة والواقعيّة للمتعلم، وهذا ما يولّد لديه نزعة وإحاح شديد بتعلّمها، باعتبارها ترصد له واقعه الحقيقي، لأنّ المرحلة الابتدائيّة تعدّ مرحلة انطلاق الإطار التّعلّمي للمتعلم ومرحلة اكسابه للغة

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

التي يهدف من خلالها إلى تنمية كفاءاته التّعليمية التّواصلية، وذلك باستعمال هذه النّصوص المتعدّدة الأنماط؛ كالوصفية، والسّرديّة، والحواريّة والتّفسيرية الحجاجية، أو مزج هذه النّصوص فيما بينها؛ كالنّمت الوصفي بالسّردي، أو النّمت الحواري بالوصفي.

كما اعتمدنا على الكتاب المدرسي أو كما يسمّى بكتاب المتعلّم في مناهج الجيل الثّاني في الطّورين الثّاني والثالث ابتدائي، واستلّنا منه بعض النّصوص التّعليمية التي تمسّ العائلة وتنحصر في العلاقة الأخويّة، أمّا المناسبة الدّينية تمثلت في عيد الفطر المبارك، والمناسبة الوطنيّة تمثلت في استشهاد البطل عمر ياسف، والمناسبة الاجتماعيّة اتّضحت في صداقة سعد لمراد وعزمهما على مساعدة المساكين والفقراء، ومناسبة الاكتشاف للأعلام والعلوم العلميّة المتمثلة في اكتشاف المساعد سعيد لكمال، باعتباره رجل آلي مبرمج وفق نظام حاسوبي.

وبهذا يكون المتعلّم ملماً بجميع المجالات المختلفة التي تتمي له روح التّعاون والمحبة والأخوة، وتغرس في روحه حبّ المواطنة، والتّحلّي بها، وغرس أسسها ومبادئها، ويكتشف العلوم المعرفيّة والعلميّة، وذلك بتوسّع أفكاره العلميّة والعملية في حياته العامّة والمدرسة خاصّة، وكذلك بالتعرّف على بعض القصص والحكايات التي تحمل في طيّاتها نوعاً من العبرة والحكمة، فهذه النّصوص التّعليمية، وفي ظلّ استثمارها في حقل تعليمية اللّغة العربيّة، سعت المقاربة التّواصلية إلى جعل المتعلّم قلب العملية التّعليمية - التّعلّمية، وذلك وفق أساليب تواصلية، وبتركيزها على التّواصل بعدّه البؤرة النّاجعة لها، وباستنادها إلى العناصر السّتة للتّواصل، وتوضيحهم في هذه النّصوص، وبهذا مكّنت المتعلّم من امتلاك كفايات لغويّة وتواصلية في مواقف وسياقات مختلفة، وتطوير مكتسباته المعرفيّة، ونجاحه في العملية التّعليمية - التّعلّمية التي تساعده على حلّ مشاكله المقترحة في الموضوعات التّعليمية واليومية التي تتناسب مع مستواه العمري، وتشجعه على التّفاعل في جوّ تواصلية بلغة عربيّة وبطلاقة لغويّة يوظف فيها مستويات اللّغة العربيّة؛ كالصّوتية، والصّرفيّة، والنّحويّة، والتركيبيّة.

وعلى هذا الأساس نجد النّص التّعلّمي يحتوي على هذه المستويات المختلفة، التي يوظّفها المتعلّم وفق إستراتيجية يحقّق فيها مقاربته التّواصلية وكفاءته، باتّخاذ هذه الإستراتيجية في تعليمية اللّغة العربيّة، والمتمثلة في المقاربة التّواصلية، باعتبارها أسهمت في تفعيل سيرورة العملية التّعليمية - التّعلّمية بحركيّة واستمراريّة دائمة، أتاحَت للمتعلّم فرصة تعليمية يلعب فيها دور المشارك الإيجابي، والمساهم، والمفعّل الحقيقي في العملية التّعليمية، وبهذا ينتقل من

الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربيّة (التّعلّم الابتدائيّ أنموذجاً)

الحفظ والتّلقين إلى الاستيعاب والفهم والحوار، وطرح الأسئلة، والإجابات المنظّمة وحلّ المشكلات، وهذا كلّه باستعمال جمل بسيطة وسهلة تمكّنه من توظيف اللّغة العربيّة ومكتسباتها القبلية، ومعارفه بطريقة سليمة وصحيحة، وقراءة هذه النّصوص قراءة مسترسلة تحقّق كفاءته الختامية التي يسعى إلى تحقيقها، وإنجاحها في العملية التّعليمية التّواصلية.

غير أنّ المقاربة التّواصلية عند بعض المتعلّمين تكون صعبة عند دراستهم النّصوص التّعليمية، وعدم استجابتهم لها، لذا وجب على المتعلّمين مراعاة ذلك من خلال إعطائهم الاهتمام الكافي في العملية التّعليمية - التّعلّمية، والتّواصل معهم، لأنّ عدم استجابتهم لهذه النّصوص، وهذه المقاربة التي تجعل منه محوراً للعملية التّعليمية يعود لأسباب مختلفة ومتنوّعة؛ كالعلمية، والنّفسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ونذكر على سبيل المثال مجموعة من الافتراضات، وهي كالآتي:

- ✓ عدم تمكن المتعلّم من توظيف اللّغة العربيّة توظيفاً صحيحاً، وذلك بسبب عدم فهمه وتواصله الجيّد مع المعلّم، وعدم تركيزه معه.
- ✓ عدم ملائمة النّصوص التّعليمية لمستواهم المعرفي والعمرى.
- ✓ انعدام التّواصل التّربوي بين المعلّم والمتعلّم، وهذا ما يؤدّي حتماً إلى عدم اكتساب المتعلّم كفاءة لغوية وتواصلية، فيعيقه ذلك على التّواصل مع معلّمه، وبقيّة المتعلّمين.
- ✓ عدم استيعابه للنّصوص؛ ممّا يؤدّي به إلى عدم تحصيله العلمي والتّعليمي.
- ✓ انعدام دافعية الرّغبة في عملية التّعلّم والتّعلّم.
- ✓ ضعف المتعلّم في نموّه الجسمي؛ قد يكون بصريّاً، أو سمعيّاً، أو نطقيّاً، أو عقليّاً.
- ✓ عدم تصحيح بعض المعلّمين لأخطاء المتعلّمين سواءً كانت صوتية، أو صرفية، أو نحوية، أو تركيبية، وهذا ما ينعكس عليهم بالسّلب في العملية التّعليمية - التّعلّمية وعدم إنجاحها، وعدم تحقيق كفاءاته التّعليمية، والتّواصلية.

خاتمة

من خلال إعدادنا على هذه الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي، ومعالجتنا لأهم الجوانب التي عرّجنا عليها في هذا البحث، يمكن القول إنّ التّواصل يعدّ فعلاً ضرورياً في العملية التربوية والبيداغوجية، باعتباره ركيزة أساسية في كلّ عملية تعليمية- تعلمية، لها ركائزها التي تتحدّد في المعلّم، والمتعلّم، والمادة التّعليمية، والمنهاج التّعليمي، فهي إذن عملية دينامية قائمة بين المعلّم والمتعلّم، حيث يتناوبان على لعب الأدوار بين المرسل والمرسل إليه، ويبقى المنهاج يضمّ مضمّنون الرّسالة عبر قناة يتمّ عبرها تبادل الرّسائل التّعليمية باتّجاه ثنائي وفي سياق تعلّمي يفكّ الرّموز المشفرة، وبهذا يكون التّواصل عبارة عن ميكانيزم يتمّ عبره التّفاعل بين هذه الأطراف التّعليمية.

وبتطبيقنا على المرحلة الابتدائية بعدّها مرحلة انطلاق المتعلّم في مساره التّعلّمي، فقد شهدت هذه المرحلة إصلاحات تربوية مست نظامها التّعليمي عامّة، والمدرسة الجزائرية خاصّة، وتبنّت هذه الأخيرة مناهج جديدة تمثلت في مناهج الجيل الثّاني، والذي هو عبارة عن تصوّر شامل يهدف إلى تحقيق واكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية، ركّزت من خلالها على تعلّم اللّغة العربية وفق منهجية ووضعية تعليمية حديثة العهد برزت في المقاربة التّواصلية التي تمثل مقاربة متكاملة مبنية على أهداف، ومناهج تحقّق للمتعلّم أهدافه المرجوّّة من العملية التّعليمية - التّعلمية، واهتمّت بمكوّنات اللّغة العربية من خلال استثمار المتعلّمين للمهارات اللّغوية التي عُرفت في المقاربة بالكفاءة الشّاملة بالميادين الأربعة المتمثلة في فهم المنطوق، والتّعبير الشّفهي، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي، وهذا ما وضّحناه عند متعلّمين الطّور الأوّل الذي شمل السّنة الأولى والثّانية ابتدائي، وكذلك دراسة بعض النّصوص التّعليمية متنوعة المجالات، ومتعدّدة الأنماط للطّورين الثّاني والثالث، وقد شملنا سنوات الثّالثة والرّابعة، والخامسة من التّعليم الابتدائي.

وعليه نستخلص أنّ المقاربة التّواصلية قد سعت إلى توظيف أساليب وطرق تواصلية مبنية على الحوار والنّقاش بين المتعلّمين، واهتمّت بالسياق الاجتماعي من خلال توضيحه في النّصوص التّعليمية، وذلك باستعمال قدرة المتعلّم التّواصلية التي تختلف باختلاف مواقفها التي تواجهها في حياته اليومية.

وعلى العموم، يمكن أن نختم هذا العمل بجملة من النتائج المتوصل إليها والمتمثلة في:

1. يعدّ التّواصل من أهم وظائف اللّغة، وأساس استمرار الحياة، ويظهر في التّفاعل بين أطراف العملية التّعليمية التّواصلية المتمثلة في المتعلّم، والمتعلّم، والمادة التّعليمية.
2. يعدّ التّواصل عملية ذات أهميّة كبيرة في الحقل التّربوي، لأنّه يمسّ الفئة الحسّاسة المتمثلة في المتعلّمين.
3. يعدّ التّواصل التّربوي عملية تحدث في الموقف العلمي والتّعليمي بين عناصر متعدّدة الأطراف، وهو أيضاً عملية تفاعلية بين المتعلّم والمتعلّم والوسط الذي يحيط به، نظراً لدوره الهامّ في البناء التّنظيمي للعملية التّعليمية- التّعلّمية.
4. الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة يحقّق للمتعلّم اكتساب كفاءات تمكّنهم من استثمارها في وضعيات تعليمية تواصلية مختلفة.
5. وضع المتعلّم بؤرة العملية التّعليمية- التّعلّمية، والعناية بحاجياته وأهدافه، وجعله عضواً فاعلاً في العملية التّعليمية، والبحث عن المعرفة، ومشاركته في التّواصل بطرق ناجعة.
6. تشجيع أعمال المتعلّمين الفردية، وتحفيزهم على التّعلّم الذاتي من خلال الأنشطة التّعلّمية.
7. بروز المقاربة التّواصلية في المرحلة الابتدائية، من خلال إصلاحاتها المدعومة من طرف مناهج الجيل الثّاني، وذلك باستثمار هذه المقاربة في تعليمية اللّغة العربيّة باعتبارها مقاربة تعليمية حديثة دفعت المتعلّم إلى أن يكون مشاركاً فاعلاً في العملية التّعليمية، وأكسبته كفاءة تواصلية.
8. توفير اللّغة المشتركة والمفهومة بين أطراف العملية التّواصلية، وذلك حسب الإرسال والاستقبال، وهنا نستثمر المهارات اللّغوية الأربع المعروفة في مناهج الجيل الثّاني بالميادين، والمتمثلة في ميدان فهم المنطوق، وميدان التّعبير الشّفهي، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي، وذلك بتوظيف هذه الميادين في تعليمية اللّغة

- العربية؛ لإثراء الرّصيد اللّغوي والمعرفي للمتعلم، وتقويم لسانه، وتطوير كفاءته التّواصلية، وتكوين السّلامة اللّغوية، والنّطق السّليم والصّحيح له.
9. تقويم مكتسبات المتعلّمين بالاعتماد على حلّ مشكلات تعلّمية ناجعة.
10. تهتمّ المقاربة التّواصلية بالاستعمال الوظيفي للغة، وذلك بجعل التّواصل وعناصره بؤرة العملية التّعليمية- التّعلّمية.
11. تنمية القدرات الذهنية والفكرية والمعرفية والوجدانية للمتعلم، وذلك بتوجيهه إلى الاكتشاف والبحث، وتعويده على الفهم والاستيعاب.
12. مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين، من خلال متابعتهم في الانجازات التّعليمية المطلوبة منهم، وذلك لمواجهةهم في المواقف، والوضعيّات الجديدة.
13. التّمتّع الجيّد بالثّقة المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم، من خلال ثقة المعلّم بقدرات متعلّميّه، وثقة المتعلّمين بالمعلّم، ووقوف هذا الأخير على احتياجات متعلّميّه الضّروية.
- كما يمكننا أن نستخلص بعض التّوصيات التي نقدّمها من خلال خوضنا في دراسة هذا البحث، والمتمثلة في:
- 1-إعادة النّظر في المناهج التّعليمية، ومراعاة فروق المتعلّمين النّفسيّة، والتّربويّة واللّغويّة والاجتماعيّة في جميع أطوار المرحلة الابتدائيّة الثلاثة (الطور الأوّل والطور الثّاني والطور الثّالث).
 - 2-التّخفيف من البرامج التّعليمية لكلّ الأطوار؛ لأنّها تشهد تكتيفا كبيرا، وكما هائلا في محتوياتها التّعليمية.
 - 3-مراعاة النّصوص التّعليمية للمتعلّمين التي تتناسب مع قدراتهم العقليّة والذهنيّة في مختلف الأطوار التّعليمية للمرحلة الابتدائيّة.
 - 4-ضرورة الإعداد الجيّد للمعلّمين، والعمل على ضرورة توظيف المناهج اللّغويّة الحديثّة؛ كاللّسانيّات، واللّسانيّات التّعليمية، واللّسانيّات التّطبيقية، واللّسانيّات النّداوية... في العمليّة التّعليمية- التّعلّمية.
 - 5-حرص المتعلّمون على التّحدّث باللّغة العربيّة الفصحى خاصّة في الطّورين الثّاني والثّالث ابتدائي؛ لأنّها تمثل لغة القرآن الكريم، والتّراث العربي.

- 6- تفعيل الدور الأسري لرعاية المتعلمين، وتشجيعهم على قابلية التعلم.
 - 7- الحرص الشديد على الاهتمام بالمرحلة الابتدائية، باعتبارها قاطرة التعلم، ومرحلة رئيسة في تنشئة المتعلم، وتوفير كل متطلباته المهمة.
 - 8- التركيز على المهارات اللغوية الأربعة، باعتبارها تمكّنهم من اكتساب كفاءة لغوية وتواصلية تعليمية.
 - 9- ضرورة انسجام العملية التعليمية مع البيئة الاجتماعية، وذلك لتلبية حاجيات المتعلمين والتواصل معهم في المواقف، والسيّاقات التعليمية المتعدّدة.
 - 10- الاهتمام بالمقاربة التواصلية؛ باعتبارها المقاربة التعليمية الحديثة والمناسبة لتعليم المتعلمين وتدريبهم اللغة العربية، والرفع من جودة أداء التعليم ، وذلك باستعمال طرق فعّالة وناجحة في العملية التعليمية- التعلمية.
- وفي النهاية يمكن القول، إنّ إشكالية هذا البحث ستظلّ بحاجة إلى الدراسة والتحليل، رغم محاولتنا في معالجة جزء من قضايا التعليمية.
- وأتمنى أن أكون قد وفّقت في إنجاز هذه الأطروحة، فإن تفوّقت فالفضل لله سبحانه وتعالى، وإن قصّرت وأخطأت فكبوة وضعف منّي.

الطالبة: عبد اللاوي نجاة

سعيدة في 10 شعبان 1441 الموافق ل 03 أفريل 2020

المأخصات

1. ملخص البحث باللغة العربية:

يعالج هذا البحث الموسوم بـ "أثر النظرية التّواصلية في تعليمية اللغة العربية- المرحلة الابتدائية أنموذجاً"، نظراً لكون- المرحلة الابتدائية- قد شهدت إصلاحات بيداغوجية حديثة عُرفت بمناهج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءة الشّاملة)؛ حيث أحدثت تطوراً نوعياً في مناهجها التّعليمية عبر كلّ الأطوار الثلاثة (الطور الأوّل، الطّور الثّاني، والطّور الثّالث)، وركّزنا على مناهج اللغة العربية؛ لأنّ المتعلّم يكتسب من خلالها مهارات لغوية أربع متمثلة في فهم المنطوق (الاستماع)، والتّعبير الشّفهي (التّحدث)، وفهم المكتوب (القراءة) والإنتاج الكتابي (التّعبير الكتابي)، وكذلك تقديم بعض النّصوص في تعليمية اللغة العربية متعدّدة السّياقات، يحقّق المتعلّم من خلال تطبيقها كفاءة تواصلية تمكّنه من توظيف إستراتيجية، ووضعية تعلّمية حديثة تدعى بالمقاربة التّواصلية، والتي هدفت إلى جعل التّواصل بؤرة العملية التّعليمية، وربطت هذه الأخيرة بالحياة الاجتماعية للمتعلم، وذلك باستعمال أساليب تعليمية فاعلية وقائمة على التّواصل، والتّفاعل بين أطراف العملية التّعليمية- التّعلّمية المكوّنة من المعلّم، والمتعلّم، والمادة التّعليمية.

وعلى هذا الأساس؛ فإنّ علاقة التّعليمية بالتّواصل هي علاقة وطيدة كعلاقة المقاربة بالكفاءة الشّاملة بالمقاربة التّواصلية؛ حيث تسعى هذه العلاقات إلى جعل المتعلّم قلب العملية التّعليمية، وذلك بإثراء رصيده اللّغوي، وتقويم لسانه، وحثّه على النّطق السّليم، وبهذا تتطوّر كفاءته التّواصلية وفق نشاطاته، واستعمالاته اليومية للغة التي من أسسها الحوار، والتّفاعل حسب سياقات كل خطاب.

ونستخلص في الأخير أنّ استثمار تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية كان قائماً على المقاربة التّواصلية التي تهدف إلى تطوير القدرة التّواصلية للمتعلم، والذي يعدّ مركز اهتمامها، كما تهتمّ بطلاقة اللّغوية، وتدمجه في المهارات اللّغوية، والنّصوص التّعليمية في نشاط تواصل تعليمي، وبهذا تمكّنه من توظيف لغته توظيفاً سليماً، وفي مواقف تواصلية ذات أبعاد وسياقات اجتماعية، تكون قريبة من لغة المدرسة.

الكلمات المفتاحية: اللغة، التّواصل، التّعليمية، اللغة العربية، المدرسة الابتدائية، المعلّم، المتعلّم، المادة التّعليمية، التّواصل التّربوي، المهارات اللّغوية، المقاربة بالكفاءة الشّاملة، الجيل الثّاني، المقاربة التّواصلية.

Abstract :

This research entitled "The Effect of Communication Theory on Arabic Language Teaching – the Primary Cycle as a Model" deals with the fact that – the primary cycle – has witnessed modern pedagogical reforms known as second generation programs (the comprehensive competence approach); As it has produced a qualitative development in its curricula through the three phases (the first phase, the second phase and the third phase), we focused on Arabic language programs. Because the learner acquires four language skills represented in the understanding of the spoken language (listening), verbal expression (speaking), understanding of written production (reading) and written production (writing), as well as the presentation of certain texts in multi-contextual Arabic language teaching, the learner achieves through its application a communicative competence that allows him/her to employ a modern learning strategy and situation called the communicative approach, which aimed at placing communication at the center of the educational process, and linking it to the social life of the learner, using effective pedagogical methods based on communication, and interaction between the parties in the educational-learning process constituted by the teacher and the learner, and the pedagogical material.

On this basis, the educational relationship with communication is a close one, such as the relationship of the approach to the global competence of the communicative approach, because these relationships seek to make the learner the heart of the educational process, enriching his linguistic balance, straightening his language, and pushing him to speak correctly, and thus develop his communicative competence according to his activities, and his daily uses of the language on which dialogue and interaction are based according to the contexts of each discourse.

Finally, we conclude that the pedagogical investment of the Arabic language in primary school was based on the communicative approach which aims at developing the communicative capacity of the learner, who is the center of his attention, as well as interested in his linguistic mastery, and integrating him with linguistic skills and pedagogical texts in an educational communicative activity, thus enabling him to use his language correctly, and in communicative situations with social dimensions and contexts, close to the language of the school.

Keywords: language, communication, pedagogical, Arabic language, elementary school, teacher, learner, instructionmaterial, pedagogical communication, language skills, global approach of skills, second generation, communicative approach.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

(1)- المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم أنيس: "المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة الطبعة الثانية، الجزء الأول، 2011.
2. إبراهيم محمد عطا وآخرون: "تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية"، مكتب الفلاح، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، 1993.
3. إبراهيم محمد عطا: "المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية القاهرة- مصر، الطبعة الثانية، 1999.
4. إبراهيم مطاوع وآخرون: "الوسائل التعليمية"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة- مصر، الطبعة الثالثة، 1979.
5. ابن جني: "الخصائص"، تحقيق: عبد السلام الهنداوي، دار الكتب العلمية الطبعة الثانية، الجزء الأول، 2002.
6. ابن خلدون: "المقدمة"، دار العودة، بيروت- لبنان، دون طبعة، 2010.
7. ابن فارس أبو الحسن أحمد ابن زكريا: "المقاييس في اللغة"، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 1990.
8. ابن منظور: "لسان العرب"، دار صادر، بيروت- لبنان، الجزء الأول والخامس والسادس، 1994.
9. أبو طالب محمد سعيد وآخرون: "علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقييمها"، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 2001.
10. أحمد العربي أبو شادي: "تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي"، مطبعة وليلي للطباعة والنشر، مراكش-المغرب، الطبعة الأولى 2009.

11. أحمد الفاسي: "الديداكتيك مفاهيم ومقاربات"، مطبعة الخوارزمي، تطوان-المغرب، الطبعة الأولى، 2016.
12. أحمد المتوكل: "اللّسانيات الوظيفية مدخل نظري"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت- لبنان، الطبعة الثانية، 2010.
13. أحمد المتوكل: "قضايا اللّغة العربية في اللّسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من النص إلى الجملة"، دار العربية للعلوم ناشرون، المغرب- الرباط، الطبعة الأولى 2012.
14. أحمد المتوكل: "مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي"، دار الكتاب الجديدة، المغرب- الرباط، الطبعة الأولى، 2009.
15. أحمد أوزي: "التّعليم والتّعلّم الفعّال- نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية حول الدماغ" مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى، 2015.
16. أحمد أوزي، "المعجم الموسوعي لعلوم التّربية"، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، الطبعة الأولى، 2006.
17. أحمد حساني: "دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2014.
18. أحمد حساني: "مباحث في اللّسانيات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر الطبعة الأولى، 1994.
19. أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل: "معجم المصطلحات التّربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى 1999.
20. أحمد عبد الله، فهميم مصطفى: "الطفل ومشكلات القراءة"، الدار المصرية القاهرة - مصر، الطبعة الثانية، 1994.

21. أحمد عزوز: "المدارس اللسانية أعلامها، مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصلي"، دار آل الرضوان، وهران-الجزائر، الطبعة الثانية، دون تاريخ.
22. أحمد عودة القرارة، "تصميم التدريس رؤية تطبيقية"، دار الشروق، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 2009.
23. أحمد فريقي: "التّواصل التّربوي واللّغوي- دراسة تحليلية"، تقديم: مصطفى محسن، الطبعة الأولى، 2011.
24. أحمد محمّد قدور: "مبادئ اللّسانيات"، دار الفكر، دمشق-سوريا، الطبعة الأولى، 2008.
25. أحمد مختار عمر: "علم الدلالة"، عالم الكتب، مصر، الطبعة الخامسة 1998.
26. أحمد مومن: "اللّسانيات النشأة والتّطور"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، الطبعة الثانية، 2005.
27. أحمد يوسف: "سيمائيات التّواصل والحوار وفعالية الحوار"، مكتبة الرشاد للطباعة، المغرب، الطبعة الأولى، 2004.
28. إسماعيل محمد دياب: "الإدارة المدرسية" الدار الجامعية للنشر، مصر الطبعة الأولى، 2001.
29. آن روبول وجاك موشلار: "التّداولية اليوم علم جديد في التّواصل"، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمّد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت - لبنان الطبعة الأولى، 2003.
30. أنطوان صياح: "تعليمية اللّغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان الطبعة الأولى، الجزء الثاني، 2008.
31. أنور محمد الشرقاوي: "التعلم -نظريات وتطبيقات"، مكتبة الأنجلو المصرية الإسكندرية- القاهرة، الطبعة الأولى، 1983.

32. بشير الكلوب: "التكنولوجيا في عملية التعلّم والتّعليم"، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، الطبعة الثالثة، 1999.
33. بطرس البستاني: "محيط المحيط"، مكتبة لبنان - بيروت، دون طبعة 1987.
34. الجاحظ: "رسائل الجاحظ"، دار الجيل، القاهرة - مصر، الجزء الأول، 1992.
35. جميل حمداوي: "التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي"، الطبعة الأولى 2010.
36. جميل حمداوي: "التّواصل اللّغوي وغير اللّغوي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي"، ضمن كتاب: "اللّغة والتّواصل التّربوي الثقافي مقارنة نفسية تربوية"، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى، 2008.
37. جميل حمداوي: "نظريات التّعلّم بين الأمس واليوم"، مطبعة الخليج العربي تطوان - المغرب، الطبعة الأولى، 2017.
38. جميل علوش: "دروس في علوم العربية"، دار الأزمّة للنشر والتّوزيع، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 1997.
39. جودت أحمد مهادة وآخرون: "المنهج المدرسي المعاصر"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، الطبعة الرابعة، 2004.
40. جون لانقشو أوستن: "نظرية أفعال الكلام العامة"، ترجمة: عبد القادر قنيني أفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب، دون طبعة، 1991.
41. الجوهري: "مختار الصحاح"، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، الطبعة الثالثة، الجزء الخامس، 1984.
42. حارث عبودة: "الاتّصال التّربوي"، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2009.
43. حسام البهنساوي: "الرّبط بين التّفكير اللّغوي عند العرب ونظريات البحث اللّغوي الحديث"، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى، 1994.

44. حسن دومي: "أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 2005.
45. الحسن زاهدي: "التواصل نحو مقاربة تكاملية للتعبير الشفهي"، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المغرب، دون طبعة، 2011.
46. حسين زيتون: "التدريس رؤية في طبيعة المفهوم"، عالم الكتب، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 1997.
47. حمدي، نرجس والخطيب، لطفي والقضاة، خالد (وآخرون): "تكنولوجيا التربية"، جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى، 1992.
48. خالد الأنصاري: "الديداكتيك والمقاربة بالكفاءات المفاهيم والمرجعيات"، تقديم: ماجدولين النهيبي، أنفو- برانت للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2017.
49. خالد البصيص: "التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف" دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2004.
50. الخليل ابن أحمد الفراهيدي: "معجم العين"، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، دون طبعة، الجزء الثاني.
51. خولة طالب الإبراهيمي: "مبادئ في اللسانيات"، دار القصة للنشر والتوزيع الجزائر، الطبعة الثانية، 2006.
52. ديان لارسن فريمان: "أساليب ومبادئ في تدريس اللغة"، ترجمة: موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دون طبعة 1997.
53. رابح تركي: "أصول التربية والتعليم"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر العاصمة، الطبعة الثانية، 1990.
54. رشيد أحمد طعيمة: "المرجع في تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى"، منشورات معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة-السعودية، دون طبعة، 1986.

55. رشيدى أحمد طعيمة: "المهارات اللُّغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوبتها"، دار الفكر العرب، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى، 2004.
56. زكريا ميشال: "بحوث ألسنية عربية"، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1992.
57. زكريا ميشال: "الألسنية التَّوليدية والتَّحويلية، وقواعد اللُّغة العربية (النَّظرية الألسنية)"، المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1982.
58. زكريا ميشال: "الملكة اللِّسانية عند ابن خلدون"، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، دون طبعة، دون تاريخ.
59. سامية جباري: "اللِّسانيات التطبيقية وتعليمية اللُّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007.
60. السعيد يطوي، "تعليمية أنشطة اللُّغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات" المقاطعة المفتشية، اللُّغة العربية وآدابها، 2014-2015.
61. سيبويه: "الكتاب"، تحقيق، عبد السلام هارون، الطبعة المصرية، الجزء الرابع، دون تاريخ.
62. الشَّيوطي: "المزهر في علوم اللُّغة"، تحقيق: مصطفى الشويمي وآخرون، دار الجيل، بيروت-لبنان، دون طبعة، دون تاريخ.
63. صالح بلعيد: "دروس في اللِّسانيات التَّطبيقية"، المغرب، بيروت- لبنان الطبعة الأولى، 2005.
64. طارق عبد الرؤوف عامر: " التَّعلِّيم عن بعد والتَّعلِّيم المفتوح"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، دون طبعة، 2007.
65. الطاهر بن حسين بومزير: "التَّواصل اللِّساني والشعرية مقارنة تحليلية للنظرية رومان جاكسون"، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، الطبعة الأولى 2007.

66. طه عبد الرحمن: "الحجاج والتّواصل"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، (سلسلة الدروس الافتتاحية الدرس العاشر)، دون طبعة، 1994/1993.
67. طيب نايت سليمان: "بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التّربية والتّعلّم" شمس برانت، الرباط- المغرب، الطبعة الثالثة، 2018.
68. طيب نايت سليمان: "مفاهيم بيداغوجية جديدة في التّعلّم"، دار الأمل، تيزي وزو- الجزائر، الطبعة الأولى، 2004.
69. عبد الجليل مرتاض: "اللّغة والتّواصل- اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي"، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000.
70. عبد الحافظ سلامة: " وسائل الاتّصال والتّعلّم والتّكنولوجيا"، دار الفكر العربي للطباعة، الأردن، الطبعة الثانية، 1992.
71. عبد الحافظ سلامة: "الوسائل التعليمية والمنهج"، دار الفكر للطباعة والنشر عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 2000.
72. عبد الرحمن التومي- محمد ملوك: "المقاربة بالكفاءات وتخطيط التّعلّمات" مطبوعات الهلال، وجدة- المغرب، الطبعة الأولى، 2006.
73. عبد الرحمن التومي: "الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط- المغرب، الطبعة الثانية 2016.
74. عبد الرحمن طه: "التّواصل والحجاج"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط- المغرب، الطبعة الأولى، 1994.
75. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وآخرون: "دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها" دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، الطبعة الأولى 2007.

76. عبد القادر الغزالي: "اللّسانيات ونظرية التّواصل عند رومان جاكسون نموذجاً"، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، الطبعة الأولى، 2003.
77. عبد القادر الفاسي الفهري: "عن أساسيات الخطاب العلمي، والخطاب اللّساني، كتاب المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية"، دار توقيال للنشر المغرب الطبعة الثانية، 1993.
78. عبد القادر شاكر: "اللّسانيات التّطبيقية التّعليمية قديماً وحاضراً"، دار الوفاء الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2016.
79. عبد القادر لوراسي: "المرجع في التّعليمية- علم التّدرّيس"، دار جسور المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2014.
80. عبد الكريم غريب وآخرون: "معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية، العددان التاسع والعاشر، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دون طبعة، 1998.
81. عبد الكريم غريب: "التّواصل والتّنشيط الأساليب والتّقنيات"، منشورات عالم التّربية، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى، 2008.
82. عبد الكريم غريب: "التّواصل، نظريات ومقاربات- جاكسون- موان- ميكي- هابرماس وآخرون"، ترجمة: عز الدين الخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2007.
83. عبد الكريم غريب: "المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"، مطبعة النجاح، الدار البيضاء - المغرب، الجزء الثاني، 2000.
84. عبد اللطيف الفرابي وآخرون: معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، مطبعة النجاح، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1994.

85. عبد الله جاد الكريم: "التداولية في الدراسات النحوية"، مكتبة الآداب، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى، 2014.
86. عبيد ماجدة: "تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية"، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2001.
87. العربي أسليماني ورشيد الخديمي: "قضايا تربوية"، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.
88. العربي أسليماني: "التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم"، مطبعة الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2005.
89. علي آيت أوشان: "بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة"، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط - المغرب، الطبعة الأولى، 2016.
90. علي آيت أوشان: "اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء - المغرب، الطبعة الأولى، 1998.
91. علي تاعوينات: "التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر العاصمة، دون طبعة 2009.
92. علي طه حسين: "تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات الجديدة"، عالم الكتب الحديثة، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2009.
93. عمر أوكان: "اللغة والخطاب"، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى 2011.
94. فاطمة الطبال بركة: "النظرية الأسنوية عند جاكسون - دراسة ونصوص" المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، 1993.
95. فان دايك: "النص والسياق - استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتدولي -" ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب، دون طبعة.

96. **مجموعة من الباحثين:** "اللغة والتواصل التربوي والثقافي - مقارنة نفسية وتربوية"، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى 2008.
97. **مجموعة من الباحثين:** "تعليمية اللغة-من الإبتيمولوجيا العالمية إلى الإبتيمولوجيا المدرسية-"، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط-المغرب الطبعة الثانية، 2007.
98. **مجموعة من المؤلفين:** "التعليمية العامة وعلم النفس"، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية والتكوين، الإرسال الأول، الجزائر، 1999.
99. **مجموعة من المؤلفين:** "طرق تدريس مواد اللغة العربية"، دار المدينة العالمية، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى، 2001.
100. **محسن علي عطية:** "تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية"، دار المناهج، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2007.
101. **محسن مصطفى:** "زمن التواصل تأملات نقدية في بعض الدلالات والأبعاد" تقديم أحمد فريقي، مطبعة النشر والتوزيع، المغرب، الطبعة 2000.
102. **محمد إسماعيل علوي:** "التواصل الإنساني - دراسة لسانية"، دار كنوز المعرفة، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2013.
103. **محمد الدريج:** "تطوير المناهج الدراسية والتحول في المشهد التربوي المعاصر"، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء - المغرب، الطبعة الأولى 2006.
104. **محمد الدريج:** "مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية" / مطبعة النجاح الجديدة، الرباط -المغرب، الطبعة القانية، 1992.
105. **محمد الدريج:** تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط-المغرب، الطبعة الثانية، 2004.

106. **محمد الدريج:** "الكفايات في التّعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" سلسلة المعرفة للجميع، الرباط-المغرب، الطبعة الأولى، 2005.
107. **محمد الراجي:** "بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التّربية والتّعليم" شمس برانت، الرباط- المغرب، الطبعة الثالثة، 2018.
108. **محمد الصالح خثروبي:** "الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي"، دار الهدى، الجزائر، الطبعة الأولى، 2012.
109. **محمد الطيب العلوي:** "التّربية والإدارة بالمدارس الجزائرية"، دار البعث الجزائر العاصمة، دون طبعة، 1982.
110. **محمد صالح خثروبي:** "المدخل إلى التّدرّيس بالكفاءات"، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، الطبعة الأولى، 2002.
111. **محمد مصابيح:** "تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات"، للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الطبعة الأولى، 2014.
112. **المعجم الأساس:** تأليف وإعداد جماعة من كبار اللّغويين، الأليسكو، لاروس 1989، دون طبعة.
113. **منذر عياشي:** "الأسلوبية وتحليل الخطاب"، مركز الإنماء الحضاري، الطبعة الأولى، 2002.
114. **ميلود التوري:** "تدريس المواد التّعليمية"، مطابع الرباط نت، الرباط- المغرب الطبعة الأولى، 2019.
115. **ميلود حبيبي:** "الاتّصال التّربوي وتدرّيس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، الطبعة الأولى، 1993.

116. نعمان بوقرة: "لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء"، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 2012.

117. يوسف مقران: "مدخل في اللسانيات التعليمية"، مؤسسة كنوز الحكمة الجزائر، الطبعة الأولى، 2001.

(2) - المراجع المترجمة باللغة العربية:

1. أرمان وميشال ماتلار: "تاريخ نظريات الاتصال"، ترجمة: نصر الدين لعياضي والصادق رابح، المنظمة العربية للترجمة، بيروت-لبنان، الطبعة الثالثة، 2005.

2. جيفري سامسون: "مدارس اللسانيات التسابق والتطور"، ترجمة: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دون طبعة، 1417.

3. رومان جاكبسون: "قضايا شعرية"، ترجمة: محمد الوالي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1988.

4. فردينا ندي سوسير: "محاضرات في اللسانيات العامة"، ترجمة: يوسف غازي نصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، دون طبعة، 1986.

5. فليب جونير: "الكفايات والسوسيولinguistique - إطار نظري"، ترجمة: حسين سبجان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء - المغرب، الطبعة الأولى، 2002.

6. كاترين أوريكيوني: "فعل القول من الذاتية في اللغة"، ترجمة: محمد نظيف، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب، دون طبعة، 2007.

(3) - المراجع باللغة الفرنسية:

1. A. Martine : éléments de linguistique, Armand colin, paris, 1960.

2. **Ayton, John** : Longman dictionary of contemporary English, printed by bibraire du Libran by special arrangements.
3. **Benoit , Denis** : information, fiches de synthèse, les « dictionnaires d'organisation, paris ,1994.
4. **Catherine oreochioni** : l'énonciation de la subjectivité dans le langage, ED. Armand colin, 1986.
5. **Charles Cooley** : social organisation, cité in ; j.lohisce : la communication anonyme, ED. Universitaire,1969.
6. **Dictionnaire de la langue philosophique, PUF, paris.**
7. **George Mounin** : dictionnaire de la linguistique, quadriges , 4 édition, paris, France, 2004.
8. **George MOUNIN** : linguistique et philosophique, PUF, paris, 1975.
9. **Grimas et autres** : sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage, communication
10. **Guy brousseau** : fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, la pensée sauvage, Grenoble, 1986.
11. **Guy brousseau** : interdisciplinarité et idéologie, atropos, paris, 1977.
12. **Henri Piéron** : vocabulaire de la psychologie ; p.u.f, paris, 1993.

13. **Jean marie labelle** : la réciprocité éducative, P D F, paris, 1996.
14. **John. Dubois** : dictionnaire de l'linguistique et communication, paris, 1982.

(4) - المراجع بالإنجليزية:

1. **Burners, James** : speak for yourself san introduction to public speaking, 3^{er} ed, Mc Grew-hill, Inc,1994.
2. **Ferguson** : interpersonal communication, second edition, rout ledge, London- new yourk,1999.
3. **Gricr. G.L/ skinner.J.F** : mastering public speaking, second edition, united states of america,1995.

(5) - المجلات:

1. **إبراهيم حمروش**: "التَّعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد الثاني، 2005.
2. **أحمد مداني**: "تعليمية اللُّغة العربية من منظور اللِّسانيات الحديثة والطرائق التَّربوية"، مجلة التَّعليمية، سيدي بلعباس، العدد 10، مارس 2017.
3. **أسماء شهب، براهيم براهيم**: "معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ وصعوبات التَّعلم"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 30، سبتمبر 2017.
4. **ذهبية فوزي**: "خصائص ومميزات الوضعية الإدماجية ضمن التَّدرّيس بالكفاءات (الإدماج في كتاب اللُّغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد 08، 2014.
5. **راشد علي عيسى**: "مهارات الاتِّصال"، مجلة الأُمة، قطر، العدد 103، 2004.

6. صالح بلعيد: "العربية الفصحى في المجتمع الجزائري الممارسات والمواقف"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد 08، 2014.
7. عابد بوهادي: "تحليل الفعل الديدكتيكي - مقارنة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، المجلد 39، 2012.
8. عبد الرحمن حاج صالح: "التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية"، مجلة المبرز، جامعة الجزائر، العدد السادس 1995.
9. عبد اللطيف الفارابي: "خطاب اللسانيات في التربية"، مجلة ديداكتيك، العدد الثالث، المغرب، 2009.
10. عبد المجيد المنصوري: "اتجاهات ونماذج حديثة في تطوير وتطبيق المناهج"، مجلة التجديد، المركز القومي للبحوث والدراسات، طرابلس-لبنان، العدد الثامن، 2003.
11. عبد الملك مرتاض: "نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية والتراث العربي"، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، العدد الأول، 1992.
12. غزال مختارية: "مصطلحات الاتصال والتواصل"، مجلة اللغة والاتصال مخبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران-الجزائر، العدد الثاني، أبريل، 2006.
13. محمود كامل حسن الناقة: "طرق التدريس"، مجلة رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي، السودان، العدد 12، أبريل 2006.
14. محند الركيك: "نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة"، مجلة علامات، مكناس-المغرب، العدد الرابع والعشرين، 2005.
15. المعتوق أحمد محمد: "الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها"، مجلة عالم المعرفة، بيروت، العدد 12، 1996.
16. منصور طلعت: "سيكولوجية الاتصال"، عالم الفكر، الكويت، المجلد 11، 1980.

17.نادية بوشلاق: "النماذج السلوكية، وفعالية عملية التّعلّم والتّعلّم"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة- الجزائر، العدد 24 2006.

(6)- الرسائل الجامعية والمحاضرات:

1. عبد السلام عشير: "إشكالات التّواصل والحجاج- مقارنة تداولية معرفية"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 2000.

2. لطفي بوقرة: "محاضرات في اللّسانيات التّعليمية"، جامعة بشار - الجزائر.

3. يحي بعبطيش: "نحو نظرية وظيفية للنحو العربي"، أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006/2005.

(7)- المنشورات الوزارية والوثائق التّربوية:

1. "منهاج اللّغة العربية للسنة أولى ابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

2. بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: "دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.

3. بن الصيد بورني، حلفاية داود وفاء: "دليل استخدام اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.

4. خالد العقون: "إضاءات حول البرنامج والمنهاج"، وزارة التّربية الوطنية، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، 2012.

5. رشيد آيت عبد السلام الشريف المربعي: "دليل أستاذ اللّغة العربية"، الجزائر 2014.

6. عبد العزيز براج: "برامج الجيل الثاني، الإطار المرجعي والمنهجي، نقاط التطور بين البرامج القديمة والمناهج الحديثة"، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016-2017.

7. اللجنة الوطنية للمناهج: "الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعلّم الابتدائي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

8. مديرية التّعليم الأساسي: "اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التّربية التّحضيرية- أطفال في سن 5-6 سنوات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
9. مديرية التّعليم الأساسي: "مناهج السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
10. وزارة التّربية الوطنية: "الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017.
11. وزارة التّربية الوطنية: "الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.
12. وزارة التّربية الوطنية: "دليل كتاب السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطابق الجيل الثاني، الجزائر، 2016.
13. وزارة التّربية الوطنية: "دليل كتاب السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017.
14. وزارة التّربية الوطنية: "دليل كتاب السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017.
15. وزارة التّربية الوطنية: "مخطط العمل لتنفيذ اصطلاحات المنظومة التّربوية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، أكتوبر، 2003.
16. وزارة التّربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.
17. وزارة التّربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.
18. وزارة التّربية الوطنية: "كتاب اللّغة العربية، السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020.

19. وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الابتدائي: "الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي"، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.
- (8) - المواقع الإلكترونية:

1. <https://ar.wikipedia.org/wiki>.

فهرس البحث

الفهرس	
الصفحة	العناوين
	• بسملة
	• آيات قرآنية
	• شكر وتقدير
	• إهداء
أ-ح	• مقدمة
34-01	• مدخل
108-36	• الفصل الأول: التّواصل بين التّأسيس والتّأصيل
36	المبحث الأول: الرؤية التاريخية التّأسيسية للتواصل
36	1- الدلالة اللّغوية المعجمية للتواصل عند اللّغويين العرب:
36	• تمهيد
36	1. تعريف التّواصل "communication":
36	1.أ. التّواصل لغة
40	1.ب. دلالة التّواصل في القواميس الأجنبية
42	1.ج. دلالة التّواصل في المعجم الفلسفي
45	1.هـ. التّواصل اصطلاحاً
48	المبحث الثاني: الرؤية التّأصلية العلمية للتواصل
48	1- التّواصل في اللّسانيات الحديثة:
48	• عند العلماء اللّغويين الغربيين
48	أ- التّواصل عند فرديناند دي سوسير "f. Du Saussure"
51	ب- التّواصل عند أندري مارتني "André Martinet"
53	ت- التّواصل عند ليونارد بلومفيلد "Leonard Bloomfield"
55	ث- التّواصل عند كارل بوهلر "Karl Bohler"
57	ج- التّواصل عند رومان جاكبسون "Roman Jakobson"

64	ح -التّواصل عند أزوآلد ديكرؤ "Oswald Ducrot"
65	خ-التّواصل عند سيمؤن ديك "Simon Dick"
67	د- التّواصل عند كاترين أوريكؤوني « "Catherine Oreochioni"
70	• عند العلماء اللّسانيين العرب المحدثين:
70	أ- التّواصل عند عبد الرحمن الحاج صالح -رحمه الله-
71	ب- التّواصل عند عبد المآلك مرتاض
72	ت- التّواصل بين طه عبد الرحمن
74	ث- التّواصل عند أحمد المتؤكل
77	المبحث الثالث: المرتكزآت الأساسية للعملية التّواصلية
77	1) عناصر العملية التّواصلية:
77	• تمهيد
77	1.1. المرسل (البآث) "l'émetteur" "le destinateur"
79	2.1. المرسل إليه "le destinataire"
81	3.3. الرسالة "le message"
82	4.1. الشّؤن "le code"
83	5.1. القنآة "le canal"
85	6.1. السّيقآق "contexte"
88	المبحث الرابع: أنواع التّواصل
88	1. أنواع التّواصل:
88	1.1. التّواصل اللّفظي "communication verbal"
96	2.1. التّواصل غير اللّفظي "communication non verbal"
151	المبحث الخامس: أهداف وأهمية التّواصل:
101	1. أهداف التّواصل
105	2. أهمية التّواصل
199-157	الفصل الثّآني: تعليمية اللّغة العربية وعلاقتها بالتّواصل التّربؤي

110	المبحث الأول: التّعليمية بين المفهوم والنشأة
110	1) الدلالة اللّغوية المعجمية للتعليمية
110	• تمهيد
110	1- مفهوم التّعليمية Didactique
110	1.أ. التّعليمية لغة
114	1.ب. التّعليمية اصطلاحا
117	2- ميلاد مصطلح التّعليمية
119	3- مفهوم العملية التّعليمية - التّعلّمية
120	• الفرق بين التّعلّم والتّعليم:
120	1. مفهوم التّعلّم "l'apprentissage"
123	2. مفهوم التّعليم l'enseignement
127	العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك
127	1- مفهوم الديداكتيك
130	1-1- أنواع الديداكتيك
134	1-2- وظائف الديداكتيك
135	2- مفهوم البيداغوجيا
137	1-2- أنواع البيداغوجيا
138	2-2- وظائف البيداغوجيا.
139	2-3- أوجه الاختلاف والتّباين بين الديداكتيك والبيداغوجيا.
142	المبحث الثاني: عناصر العملية التّعليمية وعلاقتها بالمثلث الديداكتيكي
142	• تمهيد
142	1-المعلّم "l'enseignant"
143	1-1- الشروط الواجب توفرها في معلم اللّغة:
144	1-2- خصائص المعلّم
146	1-3- دور المعلّم في العملية التّعليمية

148	2- المتعلّم "apprenant"
149	2-1- الشروط الواجب توفرها في المتعلّم
151	2-2- خصائص المتعلّم
153	2-3- دور المتعلّم في العملية التّعليمية
154	3-المادة التّعليمية "matériel pédagogique"
157	4-الوسائل التّعليمية "moyens pédagogique"
158	4-1- مفهوم الوسائل التّعليمية
159	4-2- عناصر الوسائل التّعليمية
161	4-3- أنواع الوسائل التّعليمية
163	4-4- أهمية الوسائل التّعليمية
165	5-المناهج التّعليمية "curriculum d'enseignement"
165	5-1- مفهوم المناهج التّعليمية
171	5-2- عناصر المناهج التّعليمية
174	5-2- أهمية المناهج التّعليمية في العملية التّعليمية-التّعلّمية
175	6-البيئة التّعليمية:
175	6-1- مفهوم البيئة التّعليمية
176	6-2- عناصر البيئة التّعليمية
177	6-3- خصائص البيئة التّعليمية
180	المبحث الثالث: التّواصل التّربوي وعلاقته بالعملية التّعليمية - التّعلّمية
180	• تمهيد
180	1- مفهوم التّواصل التّربوي (الصفّي)
181	2- مكونات التّواصل التّربوي (الصفّي)
187	3- نماذج ووظائف التّواصل التّربوي (الصفّي)
193	5- معيقات (عوائق) التّواصل التّربوي (الصفّي)
196	المبحث الرابع: التّواصل الصفّي في العملية التّعليمية - التّعلّمية

364-201	الفصل الثالث: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربية (التّعليم الابتدائي أنموذجاً)
201	• تمهيد
201	1-لمحة عن المقاربات البيداغوجية في المنظومة التّربوية الجزائرية:
202	1-1-المقاربة بالمحتويات والمضامين " approche par "connaissances
205	1-2-المقاربة بالأهداف " approche par objectifs "
209	1-3-المقاربة بالكفاءات "approche par compétence"
217	المبحث الثاني: إستراتيجية تدريس المقاربة بالكفاءات الشاملة في تعليمية اللّغة العربية.
217	• تمهيد
218	12- مفهوم المقاربة بالكفاءات الشاملة (الجيل الثاني):
220	1.1. أسباب وضع المقاربة بالكفاءات الشاملة (مناهج الجيل الثاني)
221	2.1. مميزات المقاربة بالكفاءة الشاملة
222	3.1. خصائص المقاربة بالكفاءة الشاملة
223	4.1. انعكاسات المقاربة بالكفاءة الشاملة
224	5.1. المقاربة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني في المنظومة التّربوية
230	المبحث الثالث: دراسة تطبيقية لتعليمية اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءة الشاملة (مناهج الجيل الثاني) نماذج دالّة لأطوار التّعليم الابتدائي
230	• تمهيد
232	1- أثر المهارات اللّغوية في تعليمية اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءة الشاملة
239	1-1- ميدان فهم المنطوق:

239	1) سيرة التعلّيمات في تعليمية اللّغة العربية عبر مراحل الطور الأوّل من التّعلّيم الابتدائي:
240	أ- نظام سير أنشطة فهم المنطوق في الوحدة التّعليمية في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى ابتدائي خلال الأسبوع
243	ب- التّوزيع الزمني المقترح لأنشطة اللّغة العربية في مناهج الجيل الثّاني للسنة الأولى ابتدائي خلال الأسبوع
246	1. نموذج مذكرة تربوية لميدان فهم المنطوق للسنة الأولى ابتدائي
250	2. نموذج مذكرة تربوية لميدان فهم المنطوق للسنة الثّانية ابتدائي
255	3. صياغة أهداف فهم المنطوق
256	2-2- ميدان التّعبير الشفهي:
257	1- تقنيات التّعبير الشفهي
260	2- نموذج مذكرة تربوية لميدان التّعبير الشفهي للسنة الأولى ابتدائي
270	3- نموذج مذكرة تربوية لميدان التّعبير الشفهي للسنة الثّانية ابتدائي
271	4- نموذج مذكرة تربوية لميدان الإنتاج الشفهي للسنة الثّانية ابتدائي
277	5- صياغة أهداف التّعبير الشفهي
278	3-3- ميدان فهم المكتوب:
280	1- شروط ميدان فهم المكتوب
281	2- أهداف وشروط ميدان فهم المكتوب في الطور الأوّل ابتدائي
284	3- نموذج مذكرة تربوية لميدان فهم المكتوب للسنة الأولى ابتدائي
288	4- نموذج مذكرة تربوية لميدان فهم المكتوب للسنة الثّانية ابتدائي
292	5- نموذج مذكرة تربوية لنشاط القراءة والكتابة للسنة الثّانية ابتدائي
298	6- نموذج مذكرة تربوية لنشاط القراءة والكتابة (أحسن أدائي) للسنة

	الثانية ابتدائي
306	7- صياغة أهداف فهم المكتوب
308	4-4- ميدان الإنتاج الكتابي:
309	1- أنواع الإنتاج الكتابي
312	2- أسباب ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي
313	3- المبادئ التوجيهية لميدان الإنتاج الكتابي
316	4- نموذج مذكرة تربوية لنشاط الإنتاج الكتابي للسنة الأولى ابتدائي
320	5- نموذج مذكرة تربوية لنشاط الإنتاج الكتابي للسنة الثانية ابتدائي
324	6- صياغة أهداف الإنتاج الكتابي
327	المبحث الرابع: استثمار المقاربة التّواصلية في تعليمية اللّغة العربية عبر الطورين الثاني والثالث من التّعليم ابتدائي:
327	• تمهيد
328	1- منهجية تدريس اللّغة العربية وفق المقاربة التّواصلية عبر الطورين الثاني والثالث ابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني "نماذج دالة"
333	1-1- دراسة تطبيقية لبعض النصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي
349	1-2- دراسة تطبيقية لبعض النصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.
364	1-3- دراسة تطبيقية لبعض النصوص التّعليمية المأخوذة من كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.
386	• خاتمة البحث.
391	• ملخصات البحث.
395	• قائمة المصادر والمراجع.
414	• فهرس البحث.