الرقم التسلسلي: .....

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللّغة والأدب العربيّ

مخبر الترجمة والتأويل

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : اللّسانيات وتعلّيميّة اللّغة العربيّة

الفرع :اللّغويات

من طرف :

بوكعبان ابتسام

عنوان الأطروحة:

الخطاب التعليميّ في المؤسسات التربويّة بين التصور والممارسة

-الطور الثانوي نموذجا -

أطروحة مناقشة بتاريخ ..... أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب و الإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	دين العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	رئيســـــــا
02	حاكم عمارية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	مشرفـــــــا
03	عبيد نصر الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	مشرفا مساعدا
04	بوخشة خديجة	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان أحمد زبانة	ممتحنـــــــا
05	مناصري وفاء	أستاذ محاضر أ	جامعة البيض نور البشير	ممتحنـــــــا
06	بودية أمحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	ممتحنـــــــا

السنة الجامعية: 2022/2021م–1443/1442

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

لا يسعني في هذا المقام إلا أن

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة

الدكتورة :حاكم عمارية على كل ما

قدّمته ليّ من توجيهات و إرشادات

علمية أكاديمية ،إضافة إلى أنّها لم

تبخل علي بالمراجع التي تخدم بحثي

الباحثة : ابتسام بوكعبان

إهداء

إلى الرجل العظيم الذي رباني على الأخلاق ،وشجعني على طلب العلم ،ولولا تحفيزه ووقوفه إلى جانبي ما كنت قد وصلت إلى ما أنا عليه اليوم — إلى أبي –حفظه الله ورعاه وبارك في عمره وصحته ،و أدامه تاجا على رأسي.

إلى التي لم يسعفها العمر لكي تسعد بنجاحي ووصولي إلى مرحلة الدكتوراه ،إلى أمّي المرأة العظيمة —رحمها الله و أسكنها فسيح جناته–

إلى المرأة التي عوضتني عن الحنان الكبير الذي فقدته،إلى جدتي المرأة العظيمة التي تحملت تربيتنا وقامت على تعليمنا–إلى جدي أطال اللّه عمرها–وحفظها ورعاها وبارك عمرها.

إلى من يشاركوني طعم الحياة بحلوها ومرّها أختي إيمان،وأخي العزيز أمين هشام —حفظهما اللّه ورعاهما–

و إلى كل من أسدى إليّ جليل الخدمات لإنجاز هذا البحث.

الابنة والأخت ابتسام

مقدمة

مقدمة:

تعدّ اللّغة من أرقى وسائل التعبير لدى الإنسان، إذ تمثل أداة اتصال مثلى وضرورة قصوى في الحياة الاجتماعيّة للبشر؛ فهي تمثّل أساساً للتخاطب مع الآخرين وللتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والأحاسيس، وللتأثير والتأثّر ،وفي بناء علاقات وروابط من أجل العطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة راقية ومتحضّرة، كما أنّها تساعد في عملية التوافق الاجتماعي.

ولعلّ من أهمّ وظائف اللّغة البشرية التواصل ،وتعدُّ اللسانيات المجال المعرفي الذي يتّخذ الظاهرة اللّغوية موضوعاً له، وتتعدّد موضوعات اللسانيات لتعدد فروعها : من اللسانيات النفسيّة إلى اللسانيات الاجتماعيّة؛ فاللسانيات التقابليّة ثمّ اللسانيات الوظيفية؛ فاللسانيات التطبيقيّة، وهذه الفروع التي ظهرت نتيجة البحوث المتعمّقة في اللسانيات العامّة والتي امتدّت إلى التعليمية أو إلى تعليمية اللّغة،؛ بحكم الموضوع المشترك وهو " اللّغة".

وتهتّم التعليميّة بالعمليّة التعليمية التعلّمية التي تتضمّن (المعلّم؛ المتعلّم؛ المادة التعليمية؛ الطريقة التعليمية)، إذ تهتّم بتفعيل الخطاب التعليمي القائم بين المعلّم والمتعلّم داخل القسم التربوي، والذي يهدف إلى تحقيق الكفاءات المتوخّاة من طرف السلطة الوصّية " وزارة التربية والتعليم " أوّلاً ثم تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ثانياً.

ولقد شغل موضوع تحليل الخطاب سواء كان في شكله المنطوق أم المكتوب العادي أم الأدبي اهتمام جميع الدّارسين في ميادين مختلفة، ولعلّ من أهمّها المقاربة التداولية التي أعطت دافعاً قوّياً للدرس، حيث اهتمّت بدراسة اللّغة في سياقها التواصلي، وهذا ما يعمل عليه الخطاب التعليمي خاصةً، إذ عبره تنقل المادة التعليميّة من المعلّم إلى المتعلّم من أجل اكتساب القواعد والمهارات اللّغويّة والمعرفيّة القائمة على الحوار والتواصل.

لم تعد تعليمية اللّغة في الوقت الراهن تقوم على أساس الآراء والجانب النظري، إنّما تعدّت ذلك لتصبح علماً تطبيقياً يرتكز على مجموعة من الأسس العلمية، وأضحى تعليم اللّغات مجالاً واسعاً خصباً لاستثمار البحوث العلمية بغية تسليط الضوء على مجموعة المعوّقات والمشاكل التي تقف في وجه المعلّم داخل القسم التربوي أثناء العملية التعليمية التعلّمية، رغبةً في إيجاد الحلول الناجعة من أجل استخدام الوسائل والطرق والاستراتيجيات الحديثة التي تسهم في النهوض باللّغة إلى أرقى المستويات.

وبهذا الصدد ارتأينا أن نعالج موضوع : " الخطاب التعليميّ" فكان العنوان هو: "الخطاب التعليميّ في المؤسسات التربوية بين التصوّر والممارسة – الطور الثانوي نموذجـاً ".

أمّا عن سبب وقوع اختيارنا على المؤسسات التربوية، وبالأخص الطور الثانوي؛ فلأنّه القطاع الحساس الذي يسمح بالانتقال إلى المراحل الجامعية؛ ولأنّه هو السبب في ارتقاء المجتمع وتطوّره وازدهار الوطن، لذلك فلقد حاولنا العناية والاهتمام بكل جوانب الخطاب التعليمي في الطور الثانوي.

ومن الأهداف التي نرمي إليها من خلال هذه الدراسة مايلي :

- تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى المعلّم إلى بلوغها عبر عمليات منظّمة.
- تفعيل الخطاب التعليمي واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال في التدريس.
- العمل على تنمية الحسّ المدني عند المتعلّم.
- محاولة ترقية المؤسسة التربوية من خلال مواكبة الدول المتطوّرة.

وعلى هذا الأساس؛ فقد حاولنا معالجة الإشكالية التالية :

– ماهي الأساسيات التي يقوم عليها الخطاب التعليميّ، والتي على المعلّم أن يتّبعها من أجل تفعيله لإنجاح العملية التعليمية التعلّمية ؟

– وهل حقّاً هناك علاقة بين الكفاءات المستهدفة المسطّرة في المنهاج وبين الواقع المعيش حتّى يتمكّن المتعلّم من الاستفادة منها في حياته اليوميّة ؟

وبناءاً على طبيعة الموضوع؛ فقد رسمنا الخطّة الآتية : مدخـــل؛ ثلاثة فصـول وخـاتمة.

❊ **المـدخل** : كان مساحة لتطرق إلى العملية التعليمية التعلّمية –النشأة ،المفهوم ،الاجراء– أمّا **الفصل الأوّل** فقد عنوناه بـ : الخطاب التعليميّ والتدريس بالكفاءات، وقد تمّ تقسيمه إلى مباحث أربعة.

❊ **المبحث الأوّل** : ركّزنا فيه على شرح مفهوم الخطاب التعليميّ وعلى الدور الذي يؤدّيه في العملية التعليمية التعلّمية، إضافة إلى الحديث عن مبادئ الخطاب التعليمي وعن الأسس التي تقوم عليها .

❊ **المبحث الثاني** : تناولنا فيه الحديث عن وظائف الخطاب التعليمي، عالجنا فيه أنواع المعرفة المختلفة والمتعدّدة التي يتلقّاها المتعلّم.

❊ **المبحث الثالث** : وقد عنوناه بـ : أهداف الخطاب التعليميّ، وهنا أشرنا إلى الغايات التي يشترط على الخطاب التعليمي تحقيقها متضمّنة في ذلك : أهداف المجتمع والمنهاج التعليمي.

❊ **المبحث الرابع**: تناولنا فيه مفهوم المقاربة بالكفاءات ومبادئها، ومفهوم المقاربة النصيّة وشروطها ومميزاتها، ثم تطرقنا إلى الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم، وختمناه بأهم النتائج المستخلصة. أمّا **الفصل الثانيّ**؛ فقد وسمناه بعنـــوان : إسهام التصور و الممارسة في تطوير الخطاب التعليميّ ،واستقام على ثلاثة مباحث :

❊ **المبحث الأوّل** : خصصناه لشرح مفهوم مصطلح التداولية والتصوّر، ولتوضيح وظيفة التصوّر التداولي في تفعيل الخطاب التعليمي.

❄ **المبحث الثاني** : بيّنا فيه مفهوم الخبرة وخصائصها ومميّزاتها مع تحديد وظيفتها في إنجاح العملية التعليمية، حيث وضعنا المفارقة بين المعلّم الجديد الذي يعتمد على تصوّراته، والمعلمّ المكوّن كما يطلق عليه في قطاع التربية الذي يعتمد هو الآخر على تصوّراته وخبراته، كما تعرّضنا لاستجلاء أهمية التواصل في الخطاب التعليمي.

❄ **المبحث الثالث** : خصصناه للحديث عن أهمية تطبيق التصوّر التداولي في الخطاب التعليمي.

أمّا **الفصل الثالث**؛ فقد كان ميداناً لاستجلاء معالم المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية في تدريس مهارات اللّغة العربية في أقسام التعليم الثانوي وجعلناه في أربعة مباحث هي كالآتي :

❄ **المبحث الأوّل** : تناولنا فيه كيفيات تقديم الدرس الأدبي، وذلك حسب المنهاج الجديد ضمن ما يسمّى بـ : " المقاربة بالكفاءات".

❄ **المبحث الثاني** : الدرس النحوي، وهنا أخذنا ظاهرة لغوية مبرمجة في المقرّ الوزاري للسنة الثالثة لغات أجنبية (الجمل التي لا محل لها من الإعـــراب).

❄ **المبحث الثالث** : الدرس البلاغي وكيفية تقديمه للتلميذ مع ربط الدرس بالأهداف المستوحاة من كل نشاط أو مهارة تعليمية مرفقين ذلك بمذكرة نموذجية لكلّ نشاط.

❄ **المبحث الرابع** : نسبة استيعاب المتعلّم للدروس المقدّمة وفق المنهاج المقرّر، وهنا اقتصر المبحث على دراسة تحصيلية لاختبار تقويمي.

أمّا الخاتمة؛ فقد عرضنا فيها أهم النتائج والتوصيات المتوصّل إليها من خلال البحث.

وقد اعتمد البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها : صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النّص؛ أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقي- حقل التعليمية اللّغات-، محمد لمباشري : الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصوّر والممارسة؛ عبد الجليل مرتاض :

اللّغة والتواصل؛ عبد الرحمان التومي : الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيةّ .... وغيرهم كثير، كما اعتمد البحث على دراسات سابقة "كمجموعة من الأطروحات ": مثل بحث ابرير بشير الموسوم بـ: "توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص"، ...واستفاد البحث أيضاً من مجموعة من المقالات المبثوثة في المجالات الأكاديمية المحكمة كمقال : مختار الفاجري " مفهوم الخطاب بين مرجعه الأصلي الغربي وتأصيله في اللغة العربية "ومجلاّت ومراجع أخرى لا يتّسع البحث لإيرادها كلها وهي موثقة في قائمة المصادر والمراجع .

أمّا المنهج الذي اعتمدناه في الدراسة؛ فهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استقراء المادة العلمية، ورصد مواقف العلماء القدماء والمحدثين؛ ولأنّه الأنسب لوصف الظاهرة التعليمية والتعلّمية إضافة إلى المنهج الإحصائي لأنّه من متطلبات الفصل التطبيقي.

ومن بين الصعوبات التي واجهتني، هي كثرة المراجع وتراكم المعلومات؛ الأمر الذي يقف الباحث أمامه عاجزاً في مسألة الأخذ والتّرك، ولكن هذا لم يثبط من عزيمتي خاصةً وأني كنت قد حدّدت المستوى التطبيقي الذي يظهر فيه بصمتي البحثية والعلميّة، إضافة إلى أنّني أدرس بالتعليم الثانوي.

وفي الأخير أتقدّم بالشكر الجزيل والتقدير إلى أستاذي الفاضلة المحترمة : الأستاذة الدكتورة "حاكم عمارية " لما تفضّلت به عليّ من دعم وتوجيه، إذ لم تبخل عليّ بعلمها ونُصحها.

بوكعبان ابتســـام

سعيدة : 2021/10/11م

مدخل

1. نشأة التعليميّة :

التمهيد:

لكل علم أصوله ومرجعياته النظرية، وكذلك مصطلح التعليميّة له أصول وجذور التي انبثقت من اللسانيات التطبيقية التي تعنى بدراسة اللغة لخدمة الأهداف اللغوية والتربوية ، كدراسة التعريب والترجمة وإعداد المناهج، وكذلك تعنى بتطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعليمها.

وتندرج التعليمية تحت اللسانيات التطبيقية وقد ظهرت في الربع الأخير من القرن العشرين،وقد أخذ مصطلح "تعليمية المواد" "Didactique des disciplines" يظهر بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة "Péda rogie général"، وقبل هذه المرحلة كان يتم التركيز على إعداد المعلمين ، وعلى تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، كفنّ في قيادة القسم وإدارته، تأمينها للنظام والانضباط([1])، ومن هنا نستنتج أن التعليمية وجدت لتنظم العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال قيادة الصف وفق ما تفتضيه المادة المدرسة.

ولقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهية، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو...([2])، وعلى هذا الأساس ؛نرى أن تعليمية اللغة جاءت من أجل الوصول بالمتعلّم إلى القدرة على تعلم النطق والكتابة الصحيحة للغة.

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ،ط1،ج 1 ،ص 17.

[2] منصوري عبد الحق وآخرون، وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ط1 ،ص12.

وإذا ما ألقينا نظرة على الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية "Didactique" في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد أنه يعود إلى "M.F.Makey " الذي بعث من جديد المصطلح القديم"Didactique" للحديث عن المنوال التعليمي؛ وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: «لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات؟ .

"Didactique des langues " بدلا من اللسانيات التطبيقية "Linguistique appliquée"، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس، ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»([1])، يوحي هذا الكلام أن مصطلح التعليمية قد ظهر مع "M.F.Makey"

لقد ترافق ظهور مصطلح "تعليمية Didactique" مع مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال التربية والتعليم من المعلّم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العمليّة التعليميّة، ففي الماضي كانت المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها ؛مثبتا أنه تلقنها وتسلمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره([2])، حيث عدّت التعليمية عملية تقوم بين المعلّم والمتعلّم بخلاف على الماضي كانت قائمة فيه على المعلم وحده ،يعدّه مالك المعلومات.

و على هذا الأساس ؛ينبغي فهم هذا التحول العميق من أجل إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم؛ ولقد جاءت البنائية "Constructuisme" لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية، وهذا ما أوحي بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا، والتي تعتمد على فكرة

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2000، ص 130-131.

[2] ينظر :أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربيّة ، ص17.

بناء المعارف وليس تكديسها وحفظها واستظهارها وقت الحاجة، ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلم، وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية.

وبهذا الصدد نورد العرض الذي قدمه أحمد شبشوب لهذا التحول في كتابه "تعليمية المواد"، ولعلّه أول من اقترح مصطلح التعليمية ليعرّبDidactique، إذ يقول: «...يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي **غاستون باشلار** أحسن ممثل اللبنائية االابستمولوجية »[1]، والذي يقصد بها النظرية البنائية للتعلّم التي اهتمت بتعليم وبتفسير آلية التعلّم وشرح طرق واستراتجيات اكتساب المتعلّم للمعرفة، كما كتب في كتابه نشأة الروح العلمية (1970): «تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال وتطوير أساليب التعلّم، ويمكن إعداد خطة للنهوض التربوي، وللمناهج الجديدة في موضوع إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين. ([2])

ولقد لوحظ التقصير في الاهتمام بتعليمية اللغات من أجل تعلّمها من طرف مراكز الأبحاث، وخاصة بالنسبة لتعليمية اللغة العربية التي بعد توافد الأجانب إلى البلاد العربيّة فأصبح من ضروري تعلّمها .

والجذير بالذكر؛ أنّ الديداكتيك بدأ يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء العرب، حيث أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة ، وفي غيرها من الكليات والمعاهد التي تعد المعلمين[3] ، وعلى هذا الاعتبار دخل المعلمون في حالات تربص وتكوين من قبل أساتذة مكونين ذوي تجربة وخبرة في المعاهد المخصصة لإعداد المعلمين .

ولولا وجود الأسئلة لما وجدت المعرفة العلميّة، ويمكن أن نقول انه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية؛ لأنّ كل المعارف تبني ، ومن هنا يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة وهي: إن المعارف لا تمرر وذلك خلاف للاعتقاد السائد، بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف

---

[1] المرجع نفسه، نقلا عن:أحمد شبشوب ،تعليمية المواد ،ص19

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربيّة ، ص 19

[3] المرجع نفسه ، ص25.

المتعلّم، والمتعلّم وحده([1])،وعلى هذا اهتمت البنائية التعليمية في دراستها على المثلث التعليمي والنقل البيداغوجي والتصورات التعليميّة.

ويطرح مؤرخون التعليمية والمهتمون بها جملة من الأسئلة ؛حول ما إذا كانت هناك تعليمية واحدة أو هناك تعليميات متعددة ؟،ولعلّ أوّل ما نشأ من تعليمية المواد؛هي تعليمية الرياضيات التي نشأت من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى ؛كالعلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب، ومن الواضح أن نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد، كما أشرنا إلى ذلك في مجال الرياضيات وكما سنشير في مجال اللغة والأدب، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع النصوص وأنماطها تعليمية خاصة بها، فالنصوص وأنماطها تعلميتها، وللقراءة تعلمتيها، وللتعبير الشفهي والكتابي ولكل تقنية من تقنياتها تعلمية، ولكل من القواعد والإملاء والأثر الكامل([2]) ، واعتمادا على ما سبق ذكره أنفا فالتعليمية تعليميات كثيرة حسب المواد والعلوم والمهارات والمقاييس،لكن الهدف واحد وهو الاكتساب.

-مفهوم التعليمية.

1- التعليمية (الديداكتيك) La didactique:

يعد حقل تعليم اللّغات من أهم حقول اللسانيات التطبيقية، وهذا الحقل أعطاه نتائج جاهزة في كثير من البلدان بتطبيق الوسائل الحديثة المقترحة.

واللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلّم اللّغات ؛علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللّغات سواء كانت من منشأ للفرد أو مما

[1] المرجع نفسه،. نقلا عن شبشرب أحمد- تعليمية المواد، ص 18

[2] :.أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج 2، ص 19.

يكسبه من اللّغات الأجنبية.([1]) ،ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد منها : تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليمية، التدريسية، والديداكتيك، هذا إن دلّ على شيء إنما يدل على تعدد مناهل الترجمة ،كما نجد للتعليميّة عدّة تعاريف .

ولهذا علينا أولا أن نقدم تعريفا لغويا لهذا المصطلح.

التعليمية لغة:

التعليمية هي ترجمة لكلمة **didactique** التي اشتقت من الكلمة اليونانية **Didaktilos**، والتي كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليميّ).

فوردت كلمة تعليم على صيغة المصدر الذي وزنه (تفعيل)، وأصل اشتقاق (تعليم) من (علّم)، (تعلم) لها ثلاثة جذور أحدها علّم، عَلِم، فعَلَمَ تعني: وَسَمَ، ومنه مُعَلَّم أو موسومة بعلامة أوسمة، وكذلك المعلِّم: واضع السيمياء أو العلامات (على) أو (في) المعْلَم، والمعْلَم مكان العلامة، والأعلام: الشارات والرموز توضع ليستدل بها، لقوله تعالى: ﴿وَعَلامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ﴾([2])، ويقال: أعلمت إلى جانب الكتاب علامة أي وضعت إشارة، وخطأ قولهم علَّمت بمعنى وضعت علامة ([3])، أما في قاموس المحيط فنجد : " رجل عالم و عليم علمه ، و علام كجهال ، و علمه العلم تعليما ، و علام ككذاب ، و اعلمه إياه فتعلمه " ([4])

[1] سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغات، (د.ط)، جامعة الجزائر، (د.ت)، ص 96.

[2] سورة النحل، الآية 16.

[3] ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، ط3 ،1994 ،(مادة علم)، ص 870.

[4] الفيروز ابادي ،المحيط ،دار الحديث ،القاهرة،مصر،2013 ،ج4 ،فصل العين – باب الميم،ص138

ومنه يتبين لنا بأنّ أصل مصطلح التعليمية مشتق من لفظة تعليم ومعناه سمة أو علامة يُستدّل بها، وأما (علم) فتعني: عرف وشعر، ما علمت بأمر قدومه أي ما شعرت به، وعلم الأمر أو الكتاب تعلّمه وأتقنه، والعالم الفاهم الحاذق وأوله متعلم.

وعلم كذلك تعني أمر بمعروف، ونهي عن منكر، وعلم تعني يسر والتعلم- المعرفة والتعليم- التسير والتدليل.([1])

نستنتج من التعاريف الموجزة الآلفة الذكر أنّ مصطلح (علم) له عدّة معاني تختلف باختلاف الموضع.

ومن ثم يعرف التعليم لغويا على أنّه وضع العلامات أو الإشارات في العقل بعد ترويضه، وتيسير المدروسات بكثرة تدليلها، ومداومة تعهدها وقراءتها ليسهل صعبها، وليحقق حفظها، فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل ([2])،وعليه نجد أنّ مصطلح التعليميّة يصاغ بهدف التعليم.

التعليمية من حيث الصيغة هي: من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليميّة من التعليم ؛وهي مشتقة من الفعل "علمه" العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه...وعلم به، كسمع: شعر، والأمر: أتقنه، كتعلمه([3])...

التعليمية اصطلاحا:

أول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا عام 1554م واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، أما في المجال التربوي التعليمي؛ فقد وظف هذا المصطلح عام 1667 م كمرادف لفن التعليم.

---

[1] المصدر السابق، ص 871.

[2] حسني عبد الباري عمر،تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية،الدار الجامعية،الاسكندرية ،1997 ،ص119

[3] الفيروز ابادي، القاموس المحيط، دار الكتاب العلمية، ط2، لبنان، 2005، ص 1150.

ويرجع أصل التعليمية إلى الإغريق قديما (**Didaskiein**) علَّم أو تعلَّم، من أجل أن يتكون من الشعر التعليمي، وهو أشبه ما يكون بالمنظومات الشعرية عندنا أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية والفقهية.([1])

أما في العصر الحديث فقد انتقل من الجانب الفقهي إلى الجانب العلمي وأصبح ذلك العلم الذي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللّغة، سواء كانت لغة منشأ (لغة أصلية) أو لغة أجنبية[2]، فهو العلم الذي يتناول بالبحث والتحليل ومسائل تتعلق بتعليم اللّغات وتحصيلها، بحيث يتم اختيار المناهج والبرامج التعليميّة الكفيلة بتحقيق الغايات والأهداف المحدّدة.

أما عن اختلاف تعاريف التعليمية، فإنّ اختلافها يعود لانطلاقها من عدّة زوايا، كالآتي:

– الديداكتيك هي الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني حسي حركي.

– بينما الاتجاه الثاني يركز على المعلّم، حيث تعرف التعليميّة علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع.

– أما بالنسبة إلى الاتجاه الأخير فيركز على المعرفة عنده هي : مادة تربوية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات، أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلّمهم.([3])

فالتعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع لدراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات التي تلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص 3.

[2] بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية والمعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006، ص 04.

[3] ابراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، الجزائر، 2004، دط، ص 96.

التعليم([1]) ،وعليه فان مفاد هذه التعاريف أن موضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توافرها في المشكلات والوضعيات التي تطرح على المتعلّم قصد اكتساب المعرفة.

وملخص القول إنّ التعليميّة علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه.([2])

بالإضافة إلى المفاهيم التي ذكرناها نضيف التعريفات التي ذكرها بعض المفكرين على النحو الآتي:

– يعرفها حنفي بن عيسى بقوله: «كلمة تعليمية في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم».([3])

– ويعرف الدكتور المغربي محمد الدريج إلى أنّ المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس بأنّه الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال وتنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي.([4])

– أما بالنسبة إلى سميت (1936) فيعرفها على أنّها فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية أو بعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة. فعرفها قائلا: «نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث في كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر». ([5])

---

[1] محمد الصالح الحتروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، مفتش التربية الوطنية، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 126.

[2] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2007، ط1، ص 09.

[3] محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية ،ع47،المغرب ،مارس2011، ص 02.

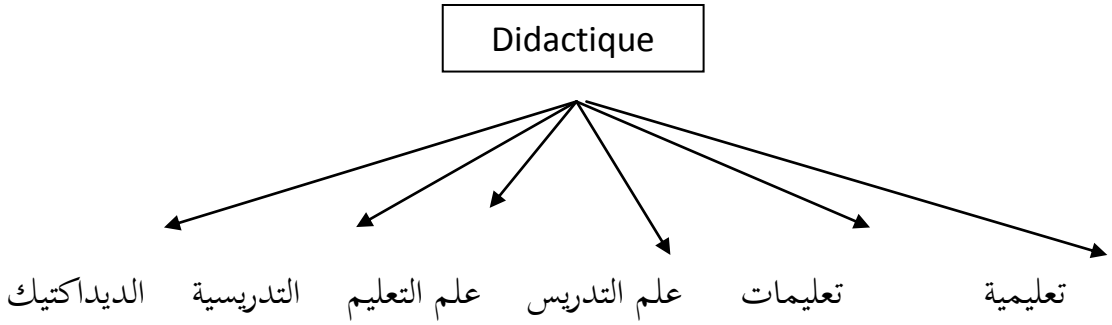
[4] منصوري عبد الحق وآخرون، وزارة التربية الوطنية ، ص 03.

[5] بشير إبرير، المرجع السابق، ص 94.

– ويعود بروسوفي سنة 1988 ليقول بأنّ: «التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية حركية على التعليم أو المتعلم، فيقال الوسائل التعليمية غير أنّ مفهومها قد تطور وتغير في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النظم العتية بل أصبح علما من علوم التربية له قواعده وأسسه»([1]).

ونشير إلى أنّنا نجد في اللّغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللّغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها وفيما يلي:

نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي([2]):



فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال غير أنّ المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس، وفي الآونة الأخيرة يتيح استعمال كلمة تعليمية والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح؛ أي ديداكتيك تجنبا لأي لبس أو غموض.

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق

[2] بشير إبرير، تعليمية النصوص ، ص20.

وقد أضاف جان كلود غانيون (**J.C.Gagnon**) التعليمية في كتابه ديداكتيك مادة (**La didactique d'une discipline**) سنة 1973 بأنّها([1]) إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسيّة، وكذا طبيعة وغايات تدريسها وإعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها .

تعددت وجهات النظر عند علماء الغرب ،حيث أن لالاند يعرفها على أنها جزء من البيداغوجيا التي تتخذ التدريس موضوعا لها([2])،كما نجد أن كولداري قد حصر التعليمية في طريقة الدراسية ،وبتحديد الطريقة الإلقائية في التدريس ،أما غانبون : فانه يرى أن التعليمية إشكالية تتضمن التأمل والتفكير الدقيقين في المادة الدراسية ،وفي الغاية التي تنجر من وراء تعليميها كما يبن أن صياغة فرضياتها تكون من معطيات متجددة باستمرار ([3])،فكل هذا يبين أنّ التعليمية هي الدراسة النظرية والتطبيقية للفعل البيداغوجي، وأنّها ترتكز على التفاعلات القائمة بين المعلّم والمتعلّم.

ومن خلال المفاهيم السابقة نستنتج أنّ "التعليمية" مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية، من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتقادا أنّ الحاجات والأهداف وكذا الوسائل المعدّة لها وطرف وأساليب تبليغها للمعلّمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات العقلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم، وهي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفاءات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة.[4] ،وعليه نجد أن التعليمية دراسة تطبيقية تهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة سواء على المستوى الفكري ،أو الانفعالي، أو الحسي.

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص 15.

[2] ينظر:رضا الجوامع ،رهانات وأفاق استشهاد تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية ،مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة باتنة ،ع 14 جوان ،2006 ،ص27

[3] ينظر : المرجع نفسه ،ص 27

[4] أنطوان صياح، ، تعليمية اللغة العربية، ص 20.

نستخلص من خلال التعريفات أنّ الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي فهي بذلك:

- تبحث في صياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف.
- تهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى المتعلّم (طرائق وتقنيات وأساليب تعليميّة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلّم).
- تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة.
- تركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة بمادة معينة.
- تهتم بالعقد الديدكتيكي من منظور التعليمية (تفاعل المعرفة/ المدرس/ المتعلم).

ويجب التمييز في تعريفنا للديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

أ-الديداكتيك العامة: وهي التي تهتم بالقوانين والقواعد والأسس العامة للتدريس بغض النظر عن خصوصيات أو محتوى مختلف المواد الدراسية، ويمكن تلخيص اهتماماتها في المجالات الآتية:

- السيرورات الذهنية للمتعلم (أنماط وأساليب التفكير، نظرية المعرفة الوراثية...).
- مهنة التدريس (تكوين المدرس وسلوكياته والممارسات التعليمية والوسائل الديداكتيكية...).
- تحليل الوضعيات المؤسساتية (دراسة التفاعلات الصفيّة، وأساليب التدريس وأشكال التقويم...).

ب-الديداكتيك الخاصة أو ديداكتيك المواد: وتهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، نقول مثلا ديداكتيك الرياضيات وديداكتيك اللّغات...إلخ. ([1])

[1] ينظر: RAYMOND, Bara, in CORNU, Laurence et Vergnioux, Alain. Op. cit.15

ونجد من الديداكتيكيين من ذهب إلى تجزء الديداكتيك الخاصة لتهتم بمادة دراسية معينة، بل بمكون أو بمجال من مكون ضمن هذه المادة، كأن نقول مثلا ديداكتيك الهندسة أو ديداكتيك الأعداد العشرية...إلخ.

ومع ذلك فإن كان مفهوم الديداكتيك يهتم بمحتوى التعليم ومنهاجياته، فإنّ له العديد من الروابط مع بعض المفاهيم القريبة كالبيداغوجيا والتعليم والتعلّم، سنحاول فيما يأتي إبراز ما يمكن تسجيله من تداخل وعلاقات قائمة بين مختلف هذه المفاهيم.

3-فروع التعليمية :

1- التعليمة العامة: Didactique général:هي التي تهتم بكل ما هو مشترك و عام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة ([1])،فالمقصود من التعليمية العامة أنّ كل المواد تساهم في تكوين معرفة عامة للمتعلّم فمثلا نجد أن مادة التاريخ و الفلسفة والعلوم الشريعية تخدم تعليم اللغة العربيّة وقد تمثل وضعية انطلاق لبداية حصة تعليمية .

2- التعليمية الخاصة Didactique spéciale : تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق و الوسائل والأساليب الخاصة بها ([2])،وفي هذا الحقل فانّ لكل مادة خصوصيتها أثناء تعلّمها من الوسائل التعليمية والاستراتجيات فتختلف طرائق تدريس المواد الأدبيّة عن العلمية ،وهذا هو المقصود وراء التعليمية الخاصة.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين،" بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء، فإن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية ، سوسيولوجية، فلسفية و غيرها، كما تفرض علينا في الوقت

[1] علي تعوينات ، التعليمية و البيداغوجيا . قسم علم النفس. جامعة الجزائر ، 27 مارس 2010، ص3.

[2] علي تعوينات ، المرجع نفسه ، ص 3.

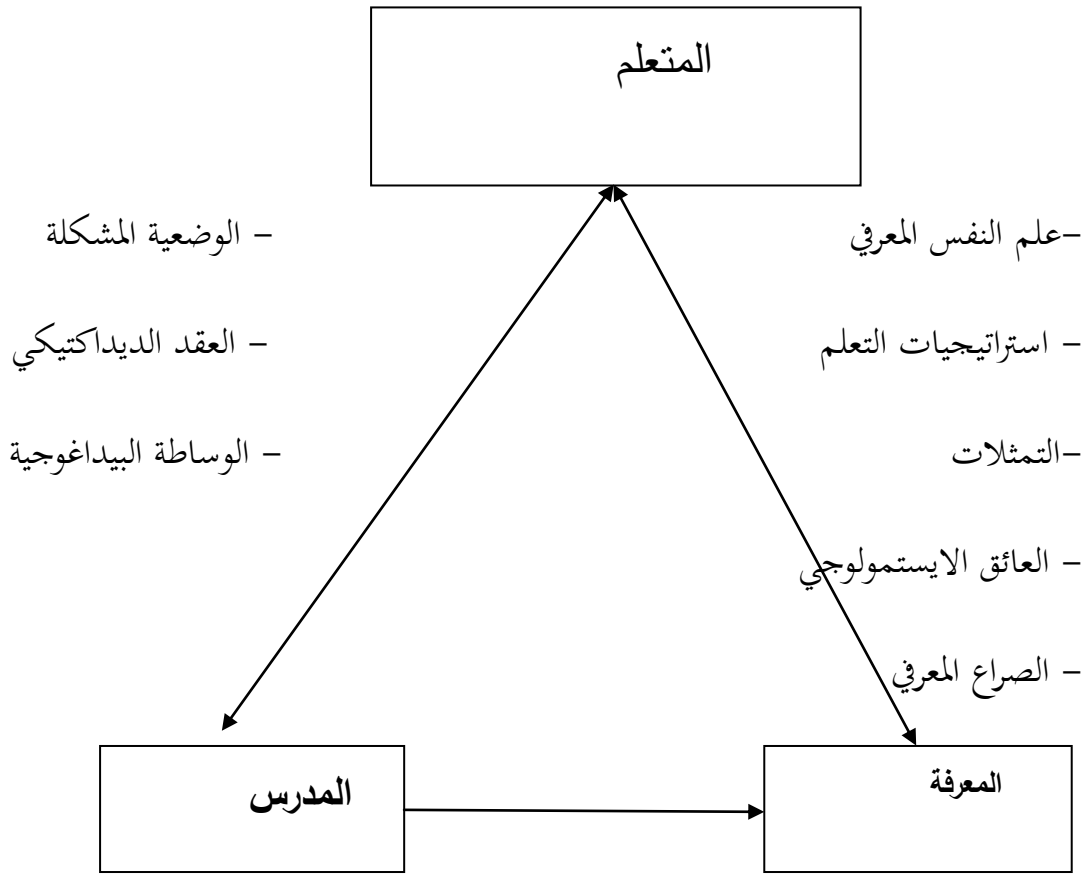
ذاته، العناية ببعض الجزئيات و التقنيات الخاصة،وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك، فلا بد من تجاوز الانفصال و القطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية"([1])، فعلى المعلمين ألا يحاولوا الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل يحاولوا أن يستبينوا بوضوح ما بين النتائج التي يتوصلون إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، و بين النظريات العامة من علاقة جدلية.

محاور العمليّة التعليميةّ – المثلث الديداكتيكي-:

لقد تناول مشكلات التعليم يعني أنّ عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، فحسب مجموعة من الباحثين من بينهم هوسيي **Houssaye** وكورني **Cornu** وفيرنيو **Vergnioux.A** وكاري **Carré ph** وكاسبار **Caspar P** من غير الممكن تصور وضعية تعليمية- تعلمية خارج مثلث يتكون من ثلاثة أقطاب: المتعلم والمدرس والمعرفة (المادة الدراسية) وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط([2])، وهو ما يعرف غالبا بالمثلث الديداكتيكي (انظر الرسم).

[1] علي تعوينات ، المرجع نفسه ، ص 3.

[2] منصوري عبد الحق وآخرون، وزارة التربية الوطنية ، ص 05.

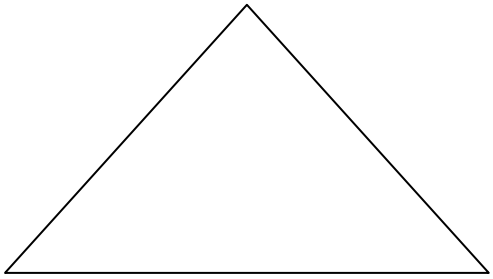


– ايستمولوجية المادة

– مرجعية المادة

– النقل الديداكتيكي

المتعلّم



المعلّم المادة الدراسية

يشكل هذا المثل من الناحية العلمية مثلثا ديداكتيكيا- بيداغوجيا، وهو مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: المتعلم والمدرس والمادة الدراسية (المعرفة).[1]

العلاقة بين الأقطاب الثلاثة هي علاقة تفاعلية مركبة بحيث لا يمكن فصل أحدها عن القطبين الآخرين، ومن هنا نبرز ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانحرافات، كما يؤكد فيليب ميريو **Ph.Meirieu** كأن نركز على المادة الدراسية فنسقط في ما يسمى بالانحراف المقرراتي **Dérive programmatique**، أو نركز على المتعلم ونهمل الطرفين الآخرين فنسقط في الانحراف السيكولوجي **Dérive psycho logique**.([2])

وإذا كانت الوضعية التعليمية- التعلمية تمتاز بكونها وضعية مثلث تجمع بين ثلاثة أقطاب متناسقة، وتتأثر جذريا كلما تغير قطب من هذه الأقطاب، فإنّ دور الديداكتيك والبيداغوجيا يكمن في خلق توازن منطقي وفاعل على مستوى العلاقات التي تربط كل قطب بالقطبين الآخرين، ودراسة التفاعلات الناجمة عنها في إطار جهاز مفاهيمي متميز، وذلك بغرض تسهيل عمليات بناء التعلمات وتملك المعرفة من قبل المتعلم.

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ط2، 2016، ص 14.

[2] المرجع السابق، ص 15.

- على مستوى العلاقة متعلم/ معرفة، يمكن الحديث عن:

- العمليات الذهنية واستراتيجيات التعلم.
- العائق البيداغوجي والصراع المعرفي أو السوسيو معرفي.
- التمثلات.

- على مستوى العلاقة متعلم/ مدرس، يمكن الحديث عن:

- متطلبات الوضعية المشكلة.
- الوساطة البيداغوجية.
- العقد الديداكتيكي.

- على مستوى العلاقة مدرس/ معرفة، نتحدث عن:

- ايستمولوجية المادة.
- مرجعية المادة المعنية بالتدريس.
- النقل الديداكتيكي.

وعلى هذا الأساس لا يمكن للممارسات الديداكتيكية والبيداغوجية أن تثمر إلاّ في سياق وضعية تعليمية تعلمية، مما يدفعنا إلى الحديث عن مفهومين أساسيين مرتبطين بالديداكتيك والبيداغوجيا هما: التعليم والتعلم.

إنّ التعليمية تهتم بالبحث في الأقطاب الثلاثة (معلّم- متعلّم- معرفة) مجتمعة لإعطاء تعلم جيد، ولكل عنصر من هذه العناصر المذكورة خصائصه ومميزاته.

1- المتعلّم:

لغة: تعلَّمَ، يتعلَّمُ، تعلُّمًا، فهو مُتعلِّمٌ، والمفعول مُتعَلَّم، تعلَّمَ الحساب مطاوع علَّم، علَّم على، اكتسبه عرفة، وأتقنه: تعلم القيادة، فنون القتال، رجل متعلِّمٌ، أمية المتعلِّمين: جهلهم مما ينبغي معرفته، أنصاف المتعلمين: ذو المعرفة السطحية.([1])

اصطلاحا:

يعد المتعلّم محور وأساس العملية التعليميّة التعلّمية لذا وجب معرفة قدراته وخصوصياته واستعداداته، حيث أنّ نجاح المدرس في مهنته يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا، فالمتعلم كائن حي نام ، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلّم، إنّ له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلم على أيديهم، ومن تعلم منهم وما تعلمه من كل هذا، والمتعلّم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي (نحاس جورج، 1998، ص 372- 411) هذا هو الركن الأول من التعليمية، وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع في خدمته.([2])

نستنتج من هذا كله بأن تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات جعلت من التعلم محورا هاما وأساسيا في العملية التعليمية ولا تكتمل إلاّ به وذلك لبناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة ،فالمتعلم هو أساس العمليّة التعليميّة التعلّميّة الذي تنصب باتجاهه جميع الطرائق والتقنيات التعلّميّة بهدف تزويده بحاجياته من معرفة وثقافة، وعليه يجب توفر بعض الصفات فيه من بينها:

- الرغبة في التعلم والاهتمام بما يتعلمه.

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 154.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ، ص 20.

- تعزيز آلية المشاركة لديه وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.
- أن تتوفر لديه القدرات، والانشغالات بغية اكتساب المهارات التي يطمح المعلّم تعليمها له.

2- **المعرفة:** يرتبط مفهوم المعرفة بوجود الإنسان ارتباطا وثيقا، لفهم الأمور والأشياء، وليتفاعل معها بما يجب وبشكل صحيح، ومع كثرة البشر ووجود الأحداث والمتغيرات ومع مرور الزمن أصبح البحث في المعرفة هدفا مهما.

المعرفة لغة:

المعرفة هي الإدراك المسبوق بنسيان حاصل بعد العلم بخلاف العلم، يسمى الله تعالى بالعالم دون المعارف([1])، وفي المعجم الوسيط تدل على المعرفة على ما يدرك بإحدى الحواس فقد جاء فيه: وعرف الشيء عِرفانا ومعرفة: أدركه بحاسة من حواسه، فهو عارف وعِريف، وهو عروف، أو عروفة، والتاء للمبالغة.([2])

وعرّفها البستاني في محيطه: «إدراك الشيء ما هو عليه»، وفي صحاح اللّغة والعلوم: معرفة جمع معارف هي ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مُدرَك، والعلم هو الإدراك الكلي والمركب، والمعرفة هي الإدراك الجزئي والبسيط، والعلم يستعمل في التصديقات، والمعرفة تستعمل في التصورات، ولذا يقال: علمته وحديثا رادفوا بينهما وبين الفكر، كما رادفوا بين العلم والفكر، وفرقوا بينهما بأن قالوا: المعرفة فكر غير منظم، والعلم فكر منظم، أو المعرفة منظمة([3])، ونستنتج من هذا كلّه أنّ المعرفة هي مطلق الإدراك تصورا كان أو تصديقا منظما أو غير منظم.

اصطلاحا:

[1] بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987، مادة الميم، النون.

[2] معجم اللغة العربية، معجم الوسيط، مطابع دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1972، مادة عرف.

[3] بطرس البستاني، المرجع السابق، ص 593.

تشمل كلّ ما يتعلّمه المتعلّم من المعارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفاءات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة.([1])

أن تتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها، "فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلاءم عمر المتعلّم العقلي وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي للأفعال لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا لأنّ المعرفة تبنى، ولكل مضمون معرفي طرائق خاصة لبنائه، فللسرد طرائقه الخاصة وللبرهان والإقناع طرائقهما الخاصة"([2]).

ومنه نستنتج أن المعرفة هي ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقدرات وغيرها من المكتسبات.

ومن هذا المنطلق لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات...لذا اقتضت الحاجة إلى الطرائق الخاصة في تعلّم المواد (ديداكتيك) مراعاة خصوصية المحتوى التعلّمي، وافرادة المتعلّم والوضع التعلّمي أيضا، فعلى سبيل المثال لم يعد يكفي أنّ تعلّم الإنشاء عموما، فلتعليم إنتاج نص سردي طرائق خاصة، ولتعليم كتابة رسالة طلب طرائق خاصة...([3])

ومنه ارتأينا أن المعرفة لها خاصية التدرج في مفاهيمها ولم تعد تكتفي بالطرائق العامة فقط بل الطرائق الخاصة أيضا.

والجدير بالتنويه ؛أنّ فكرة العلاقة بين المتعلّم والمعرفة نشأت انطلاقا من فشل التربية التقليدية التي تجعل المتعلّم فردا محايدا في العملية التربوية، وكرفض لذلك جاءت التعليمية لكي لا تعتبر عقول

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية.ص16

[2] علي آيت أوتسان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1 2005، ص 212.

[3] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 14- 15.

التلاميذ علبا فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فعالون ويشاركون في بناء تعلّمهم بالاعتماد على معارفهم السابقة أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة([1]) ، فالمعرفة هي كلّ ما يعرفه الإنسان من معلومات حول قضيّة من القضايا أو حول علم من العلوم، ولا تتم إلاّ من خلال الخبرة أو المطالعة، فإنّ المناهج تختار من المعارّف الأكاديمية ما يلاءم عمر المتعلّم العقليّ وتقييم التدرج المتنافي بين هذه المعارّف وتبني الوضع التعليميّ للأفعال لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا، لأنّ لكلّ مضمون معرفي طرائقه واستراتيجياته الخاصة رغبة في تحقيق الكفاءة المرجوّة.

وكما هو معروف أن مهمة المؤسسات التربوية هي: منح المتعلّم القدرات والمهارات التي تسمح لهم فعلا أن يكون كفء للقيام بأشياء تنفعه وتنفع المجتمع.

وعليه نستنتج بأن التعليميّة جاءت لتنفي التقليدية لأنها كانت تعتبر المتعلم فردا محايدا على عكس التعليمية التي اعتبرته فردا فعالا يشارك في بناء تعلمه.

3- المعلّم:

تعطي المقاربة بالكفاءات أهمية للمتعلّم بجعله محور العملية التعليمية، ما يجعل دور المعلّم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي، والذي يتمثل في المقاربة بالأهداف التي أعطت أهمية للمعلّم وجعلته هو محور العملية التعليمية رفقة مادة التعليم.

المعلم لغة: ورد في معجم المنجد أنّ لفظة معلّم مشتقة من علَّم أي له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلِم الرجل: صلت له حقيقة العلم، وعلِم الشيء: عرفه ويتقنه، وعلم الأمر أتقنه، علَّم تعليما وعلاَّما، وعلَّمه الصنعة جعله يعلمها.([2])

[1] منصوري عبد الحق وآخرون، وزارة التربية الوطنية ص 06.

[2] لويس معلوف، المنجد في اللّغة والأعلام، المكتبة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، د.ت، ص 526.

ومنه المعلّم في اللّغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما (التربية والتعليم) ويتقنها، ففي القديم كان يطلق لقب المعلّم على كل من احترف صنعة ما وانتقل حديثا إلى مجال التربية والتعليم وأصبح مختصا للتعليم فقط.

اصطلاحا:

يعتبر المعلّم الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره، إنّه ليس وعاءً يحمل معرفة إنّما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلّم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنّه مهندس التعلّم ومبرمج ومعدل العمل فيه، إنّها الركن الثاني من التعليمية وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، وإن كان همه في تعليمه أن يستغني المتعلّم عنه في مساره التعلمي.([1])

اذن فالمعلّم هو: الركن الثاني من العملية التعليميّة ويقدم بدوره معارف للمتعلمّ ولا قوام للتعليمية من دونه.

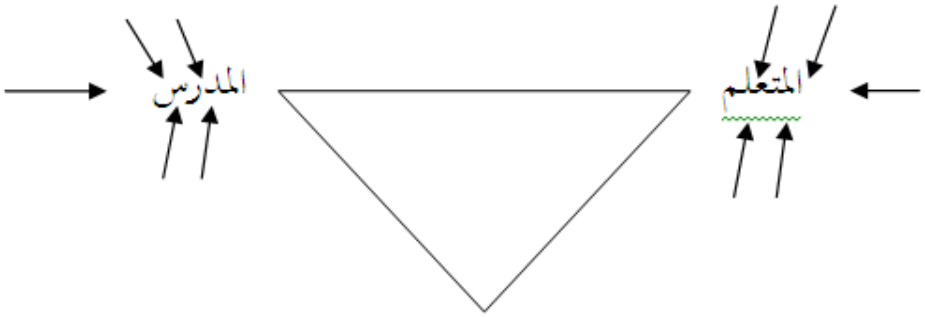
ينبغي أن يكون للمعلّم القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلّم ويكون كفئا في أداء رسالته، وفق تقييم مادته ونقل خبرته إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلّمين ،وذلك لأنه يلعب دور المربي في العملية التعليمية ؛إذ له الدور الكبير في بناء شخصية المتعلّم النفسيّة والثقافيّة، ولهذا نرى الكثير من الدول المتحضرة تنشئ دورات تربويّة للمعلمين تعدّ فيها أشخاص مؤهلين لقيام بحقيقة المعلّم الناجح ؛وهنا عليه أن يتميز بصفات من بينها:

- حب المهنة.
- القدرة على التحكم في آلية الخطاب التعليمي.
- التأهيل العلمي والبيداغوجي.

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 20.

إنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلمين والمعارف علاقات مركبة معقدة تحكمها الوساطة الناجعة التي يستنبطها المعلّم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم في مرافقة مسارات تفكيرهم ومنهجهم وتلمسهم المعرفي، فقد تحول موقع المعلّم في البيداغوجيا الحديثة؛ أي بيداغوجيا الكفاءات من معارف السياق المسيطر والمتفوق إلى معارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلّم مع تلاميذه، انطلاقا من الخط الذي يقفون عليه وانسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة.([1])

إنّ هذا الثالوث ليس إلاّ هيكلا عاما لوضعية جد معقدة يمكن التمثيل لها كما يلي:



حيث تشير الأسهم إلى تعدد التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لأنّها تشتغل كليا وبشكل مرتبط، فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل، فإذا أخذنا المعرفة كمثال يمكن عزلها دون أن تأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين، أن معرفة المدرس ومعرفة المتعلّم.([2])

[1] أنطوان صياح، تعليم اللغة العربية ،ص 16.

[2] علي آيت أوتسان، اللسانيات والديداكتيك ، ص 22- 23.

هذه الوضعيات الثلاث تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك، حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية التعلمية.([1])

يتوضح لنا بأن هناك علاقة معقدة بين المعلم والمتعلم والمعرفة ومنه فالديداكتيك هو الذي يحدد هذه العلاقة .

وما يجدر الإشارة إليه أيضا؛ أنّنا نجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة لمصطلح الديداكتيك، ولعلّ السّبب في ذلك راجع إلى تعدُّد مناهل الترجمة، ومن المصطلحات المستعملة في اللغة العربية: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك...

مفهوم البيداغوجيا :

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل ترشيد العملية التعليمية التعلمية. حيث استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها من خلال علوم التربية، فقد وصلت الدراسات والأبحاث أن علوم التربية تتصل خاصة بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه.

وهكذا تم استثمار معطيات البحوث في التربية من خلال تحديد هدفها وقيمتها وإمكاناتها وحدودها. كما تم استثمار معطيات علم نفس التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم. وتم كذلك استثمار معطيات النفس في رصد الظواهر الاجتماعية السائدة داخل الفصل، كما ساهمت في تحديد مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس، مع العمل على ضبط العوامل بغية تحسين مناخ الفصل ليكون أرضية تعلم ملائمة حقا.

[1] علي آيت أوتسان، اللسانيات والديداكتيك ، ص 23.

-تعريف التربية EDUCQTION:

التربية: لفظ مشتق من الكلمة اليونانية (Ducere) للدلالة على قيادة الأطفال وتوجهيهم.

أما في اللّغة العربيّة فقط ولد لفظ **تربية** مشحونا بالدلالة على النمو والحركة والزيادة والارتفاع، فهو مصدر للفعل الرباعي " **ربّى**" *على وزن* "فعل" ،وهي صيغة تدل على تكثير المعنى عند الصرفيين، وأصله الثلاثي "ربا" مضارعه"يربو"، ربوا .وقد أطلقه العرب.([1])

1- جاء في لسان العرب([2]) :

"ربا"-يربوا الشيء ربوا و رباءا:زاد ونما ،و أربيته:نميته،وفي التنزيل العزيز :(ويُربي الصدقات) ...وربا المال زاد وارتفع ...وأربى على الخمسين و نحوها زاد ...وقوله عز و جل في صفة الأرض (اهتزت وربت)،قيل معناه عظمت و انتفخت ..وربا الفرس إذا انتفخ من عدو أو فزع".ومن هذا التعريف نستنج أن مفهوم الربا هو النمو و الزيادة.

2-ويقول **ابن منظور** في هذا السياق :"وأربى الرجل إذا قام على رابية...وفي الحديث (الفردوس ربوة الجنة)أي أرفعها ...وفي التنزيل (كمثل جنة بربوة)".وفي هذا السياق مفهوم الربا هو الارتفاع.

3-كما يقول:"وقد ربوت في حجره ربوا (بضم الراء و الباء وتشديد الواو) وربوا (مخففة) ...نشأ فيه،وأنشأ اللحياني لمسكين الدرامي:

ثلاثة أملاك ربوا في حجورنا فهل قائل حقا كمن هو كاذب

[1] ميلود التوري ، أسس التكوين التربوي (علم التربية /المقاربات البيداغوجية).مطابع الرياض.2016-ص15

[2] المرجع نفسه،ص15

وربيت (بتشديد الباء)فلانا أربيته تربية ... أي غدوته :...هذا لكل ما ينمى كالولد والزرع ونحوه([1])،ومنه الربا بمعنى النشأة والتنشئة.

نستخلص من التحليل المعجمي السابق ما يلي :

- أن العناصر الأولية لدلالة الأصل الاشتقاقي :"ربا "هي :النمو الزيادة و الارتفاع والنشأة وهي جميعها تتقاطع في مفهوم التربية الذاتية([2]) .
- أن الزيادة في مبنى الفعل "ربا" (ليصبح ربى) تقابلها الزيادة في المعنى على مستويين:

أ. مستوى التعدية، لينتقل الفعل من كونه لازما إلى كونه متعديا.

ب. مستوى تكثير المعنى ليدل المصدر "تربيه" :على التنشئة .

والتفاعل بين المستويين ينتج عنه ما يصح أن نطلق عليه :التربية الغيرية ،أي العملية التي يمارسها شخص على شخص آخر أو عدة أشخاص المتمثلة في التنمية و التنشئة، أما تعاريف التربيّة في المعاجم المتخصصة مهما تعددت مرجعياتها النظرية لا تفتأ تدور في فلك المعنى الأصيل للفظ "تربيه" في اللغة العربية .

ومن هذه التعاريف ما نسبه معجم علوم التربية ل:**لالاند Laland**: "والذي مفاده أن التربية:سيرورة تستهدف تحقيق النمو والاكتمال التدريجين لوظيفة أو لمجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة ،وتنتج عن هذه السيرورة إما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته (التربية الذاتيه)"[3].

[1] ميلود التوري ، أسس التكوين التربوي (علم التربية /المقاربات البيداغوجية).ص15

[2] المرجع نفسه.ص16/15

[3] ينظر:أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط1 ، المجلّد الأول ،2001م، ص.22.

- وأما ما نسبه نفس المعجم إلى **لونجدر Legendre**:الذي يذهب إلى أن التربية "عملية تنمية متكاملة وديناميةتستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري (وجدانية وأخلاقية وعقلية وروحية وجسدية)"([1].

ومن هنا نستنتج أنّ هذين التعريفان يشتركان في عدة خصائص منها :أن التربية هي فعل يمارسه الإنسان الراشد عن إنسان آخر، وأنّ التربية هي فعل موجه لتحقيق غاية منشودة.

مفهوم البيداغوجيا La pédarogie :

من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد و اختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسب بتشابكها وتداخلها مع مفاهيم أخرى ، ولكن يمكن تعريفها على أنها :

- ❖ حقل معرفي، قوامه التفكير في أهداف وتوجهات الأفعال، والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية، والتعليم على الطفل والراشد.
- ❖ إنها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات ، والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا ، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

البيداغوجيا بعدان يضم الأول مهنية professionnalisation الفعل التربوي التعليمي، بينما يضم الثاني أثر هذه المهنية على المتعلم من خلال الطرق ، والأساليب المتبعة في التدريس ،و من خلال الوسائل و الأدوات المستخدمة كدعائم للفعل التعليمي.([2])

[1] ينظر: ميلود التوري .أسس التكوين التربوي (علم التربية /المقاربات البيداغوجية)،ص16

[2] ينظر . ربيعة بالبحاج ، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته ، مذكرة ماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر ، 2009، من 27.

وظائف البيداغوجيا:

- تدعو إلى عزل المعارف عن سياق الاكتساب لإعادة استثمارها في سياقات جديدة فرضها الواقع ، أو استلزمتها الحاجة ، ولا يمكن أن نبدع إلا إذا تحررنا من سلطة سباقات المعارف.
- تمكن المتعلم من التقويم الذاتي، الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته الفكرية والأدائية والسلوكية، والتعرف على ما تحقق لديه من القدرات، و المهارات ، والمعارف .
- تقوم بتفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التعليمي (الأستاذ، المتعلم، الموضوع).([1])

الفرق بين التعليمية و البيداغوجية:

التعليمية هي التفكير في طرق التعليم المرتبطة بمحتويات معينة، وتقوم بالتخطيط للأهداف ، ومراقبتها، وتعديلها كما أنها تأخذ بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية فلا وجود للتعليمية دون خلفية بيداغوجية ،أما البيداغوجية فهي مجموعة القواعد، والنظريات التي تتخذ موضوعها التربية بفلسفتها و غاياتها، وتستخدم معطيات التعليمية لإثارة المتعلم الأحسن، ومن هنا لا يمكن للبيداغوجية أن تنفصل عن التعليمية، وذلك لأن:

– أصول التدريس تدور حول الخطاب التعليمي المعياري الذي يتعلق بتدخلات المعلّم في مواقف تربوية أما التعليم هو التفكير "قبل" و"أثناء" و"بعد" التدريس في القسم التربوي.
إنّ التعليم هو نظام تعليمي هدفه التخطيط والمراقبة وتنظيم الوضع التعليمي ،لأن في التعليم هناك :

- تخطيط استراتجيات التدريس والتعلم.
- تنفيذ هذه الاستراتجيات وفقا لأهداف المنشودة (أي ما يجب أن يتعلمه التلميذ في المنهج الدراسي).

[1] عìلى تعوينات ، التعليمية و البيداغوجيا ، قسم علم النفس، جامعة الجزائر ، 27 مارس 2010 ص3

- *مراجعة لما نجح وما لم يعمل بشكل جيد من أجل مراجعة أو تنظيم ممارساته واستراتجياته وطرقه وإجراءاته

باختصار ،فان التعليم هو التركيز على المحتوى وعلاقته بالمعلّم والمتعلّم والتعلّم الذي يحدد الوسائل التعليمية، ونلمح في آخر هذا المدخل إلى أنّ هناك كثيرا ممّا يخص العملية التعليمية ستتضّح معالمه في الفصول القادمة ،بداية من الخطاب التعليميّ و التدريس بالكفاءات الذي نحن بصدد دراسته في الفصل الأوّل .

الفصل الأوّل

الخطاب التعليميّ والتدريس بالكفاءات

المبحث الأوّل: مفهوم الخطاب التعليميّ

المبحث الثاني: وظائف الخطاب التعليميّ

المبحث الثالث: أهداف الخطاب التعليميّ

المبحث الرابع: المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل : مفهوم الخطاب ومبادؤه

تمهيد:

من المصطلحات القديمة الغربية التي ولجت إلى لغتنا العربية مصطلح ديداكتيك الذي ترجم إلى التعليمية وهو مفهوم يشير في الدلالة الفرنسية إلى التعلم والتكوين، وإذا كانت الإشكاليات التعريفية مازالت قائمة في تحديد مفهوم يتسم بالدقة والشمول بالنسبة للتعليمية نتيجة غموض موضوعها وتداخلها مع غيرها من الحقول المعرفية الأخرى القريبة منها والمجاورة؛ فإن الأمر الذي يكاد يتفق عليه المشتغلون في هذا الحقل لا يخرج عن المعنى الذي يجعل منها(الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلمون قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي المهارى)([1]) ؛وإنها (علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية).([2]).

[1] Legendre, R. . Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, 1988, Montréal . p69..

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب، ط1 1994، ص 44

وجدير بالذكر ؛أنّ هناك فرقا بين التعليمية والبيداغوجيا ،إذ البيداغوجيا تستند إلى مجموعة من المبادئ والنظريات ويكون اهتمامها في نقل المفاهيم للمتعلمين ،وتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات التعلمية المختلفة، والتعليمية هي فرع من فروع علوم التربية تستهدف مختلف جوانب العملية التعلمية والتعليمية وتسهم في التخطيط لأهداف التربية التعليمية بمكوناتها ووسائلها المختلفة.([1])

أما مصطلح اللسانيات التعليمية في اللغة العربية، –فإنه يشير أيضا إلى حقل التعلم، وإذ ورد منسوبا إلى اللسانيات، فهذا يعني تحديد حقل معرفي تخصه اللسانيات بقواعدها وإجراءاتها، فاللسانيات بفروعها واتجاهاتها المختلفة مرجعا هاما للتعليمية، فيمكن للباحث في التعليمية أن يشتغل بواسطة البحث اللساني على مستوين:

1– مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراستها.

2– مستوى منهجي: حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الأدائية في تعليم وتعلم اللغة.([2])

تواجه التعليمية العوامل والعناصر التعليمية بمكوناتها المختلفة، وتسعى إلى معرفة الإشكالات التي تطرحها المناهج التعليمية وتحدد السبل التي تحقق التمثل الجيدة للمعارف اللغوية والعلمية.

[1]Le terme de pédagogie a souvent été opposé ou confondu avec celui de didactique. En fait, un enseignant se □□B□°aF233B□ona-1o0jF651 4005raîtm□

و يقال" خطب فلان إلى فلان فخطبه و أخطبه أي أجابه و الخطاب، والمخاطبة: مراجعة الكلام، و قد خاطبه بالكلام مخاطبة و خطابا و هما يتخاطبان([1])،أي إنّه يرد بمعنى وعظ القوم وألقى عليهم خطبة.

ووردت هذه اللفظة في "معجم الوسيط" بمعنى "الكلام و الرسالة "([2])، و هو المواجهة بالكلام أو ما يخاطب به الرجل صاحبه و نقيضه الجواب([3])"، و الخطاب هو مقطع كلامي يحمل معلومات يريد المرسل (المتكلم) أن ينقلها إلى المرسل إليه أو (السامع القارئ) ويكتب الأول الرسالة ويفهمها الأخر بناءا على نظام لغوي مشترك بينهما.([4])

وقد وردت لفظة الخطاب في القرآن الكريم ثلاث مرات حسب ترتيب المصحف الشريف. إذ نجدها في آيات الثلاثة الآتية:

قال تعالى: **"وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ"**([5])

فالخطاب هنا يعني التفقه و قيل أيضا: "هو الفصل في الكلام، و في الحكم و هو المرادة".([6])

---

[1] ابن منظور : لسان العرب ، مجلد 02 ، طبعة دار الجيل ودار لسان العرب ، بيروت ، 1988 ، ص 856

[2] ابراهيم مصطفي وآخرون : مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ، دار الدعوة ن 1989، ص 243.

[3] محمد العدناني: معجم الأخطاء الشائعة ، مكتبة لبنان ، بيروت ط2 ، 1980.

[4] إميل يعقوب : قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1987، ص 256.

[5] سورة (ص) 19، مكتبة ومطبعة ، المجلد العربي ، 2002، ص 454.

[6] سماعيل بن كثير: تفسير القران الكريم ، شركة دار الإقام، بن أبي الأرقام للطباعة والنشر والتوزيع ،لبنان ،ج 4، ص .40

أنّه أوتي الحكمة و فصل الكلام. و في الآية الثانية قال سبحانه و تعالى: **"إِنَّ هَٰذَا أَخِي لَهُ تِسْع وَتِسْعُونَ نَعْجَة وَلِي نَعْجَة وُٰحِدَة فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي اِلْخِطَابِ"**([1]) فالخطاب يعني حسب "ابن كثير" سبب الغلبة لأحد الطرفين فقوله:"عزني في الخطاب أي: غلبني، يقال عز إذا قهر وغلب"([2]) والخطاب هنا هو الكلام الوجيه الذي يفصل بين النزعات ، أما في الآية الثالثة فقد وردت لفظة الخطاب في قوله تعالى: **{ رَّبُّ اُلسَّمَٰوُٰتِ وَالَارْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا اَلرَّحْمَٰنُ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابا}**.([3])

ويرى "ابن كثير" في هذه الآية أنه: لا يقدر أحد ابتداء مخاطبته إلا بإذنه.([4]) والمراد بالخطاب هنا الكلام الموجه من الله عز وجل.

انطلاقا من هذه المفاهيم يتضح لنا أنّ الخطاب يرتبط بدوره بثلاثة عناصر: مرسل، رسالة، مرسل إليه.

1-2 المفهوم الاصطلاحي:

كثيرة هي التصورات التي عالجت موضوع الخطاب من حيث المفهوم وطرق مقاربته، وهي التصورات التي أفرزت تجليات نظرية وتطبيقية سواء على صعيد الدراسات اللسانية مهد انشغالات الأولى بالخطاب وتجلياته، أما في مجال الدراسات النقدية التي تعني بتطبيقه في الحقل الأدبي، وقد تعددت مفاهيم ومدلولات هذا المصطلح نظرا للتعدد مفاهيم الخطاب ودلالاتها هذه الاتجاهات وستورد بعضها غير أنه يحسن إلى أمر غاية في الأهمية وهو أن تعدد مفاهيم الخطاب ودلالاته إنما هي

---

[1] سورة ص ، الآية 23.ص 454.

[2] سماعيل بن كثير ، مرجع نفسه، ص 601.

[3] سورة النبأ ، الآية 37، ص 582.

[4] سماعيل بن كثير ، مرجع سابق ، ص 40.

سبب تعدد مناهج تحليل الخطاب، ذلك أن هذه المناهج تتباين و تختلف فيما بينها بسبب تعدد زوايا اهتمامها بالخطاب، فبعضها ينظر إليه على أنه محتوى معين و أخر على أنه أسلوب متميز، وليس بين هذه المناهج أي تناقض، طالما أن لكل منها مشربه الفكري وكذا منطلقه العلمي المنهجي فهذا المفهوم غدا من المفاهيم الحسية" التي تتصل بأجناس الكلام وأنماطه مثلما تمس مجالات الدرس الأدبي وغير الأدبي "أنه سمة متعالية عن الزمان و المكان" والاهتمام في هذا المقام منصب على الخطاب الروائي باعتباره أحد أهم مجالات الدراسات السردية كما أنه العلم الجديد المتطور الذي يهتم بالسرد عموما والرواية على وجه الخصوص.

إن الخطاب مرادف لمفهوم السويسري "الكلام" (parole) وهو معناه المعروف به والكلام هو الإنجاز الفصلي للغة، فما دام منسوبا إلى فاعل فهو "وحدة لغوية تتجاوز أبعاد الجملة رسالة أو مقولة.([1])"فالخطاب هو الوحدة اللسانية التي تتعدى الجملة وتصبح مرسلة كلية أو ملفوظا.

أما عن اللغوي الأمريكي "هاريس" (harisse) يعرف الخطاب بأنه ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية و بشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض([2])، و هذا ما يدل على أن الخطاب نظام من الملفوظات التي سعى "هاريس" إلى تطبيق صورة عليها، إذ يحلل الخطاب كمتتالية من مركبات اسمية وفعلية.

أما بنفست (benvest) فقد عرف الخطاب على أنه: "كل عبارة تفترض متكلما ومستمعا كما أنها تفترض نية المتكلم في التأثير على المستمع بطريقة ما"([3]) أي أن الخطاب نظام من التلفظات تفترض وجود مرسل و متلقي للرسالة و يهدف للتأثر فيه على نحو ما، فهو مجموعة من

[1] ابراهيم صحراوي : تحليل الخطاب الأدبي (دراسة تطبيقية) ، دار الافاق الجزائر ، ط2، 2003، ص15.

[2] سعيد يقطين : تحليل الخطاب الروائي، (زمن السرد ، التبأير)، ط1، مركز الثقافي العربي، بيروت ، 1989،ص 17.

[3] سارة ميلز : الخطاب، ت، يوسف بغول منشورات مخبر الترجمة في الاداب واللسانيات ، جامعة قسنطنة، 2004، ص.14

العلامات والوحدات اللغوية التي تفوق الجملة و تشكل نظاما مضبوطا، وهذا ما أكده "هاريس" حينما أقر أن الخطاب "ملفوظ طويل" أو أنه "متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة([1])، فهذه المتتالية من الجمل

تسير في فلك مغلق، كما أنها لا تلتقي بشكل اعتباطي عشوائي، إنما تلتقي بانتظام و توازي بكشف عن بنية النص إذا كان "هاريس" يعرفه على أنه "الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل"([2])فهو في نظر "بنفست" عملية تكشف عن التواصل بين المتكلم والمستمع كما تكشف عن الفعل الحيوي الذي يتحكم فيها، إذا فالخطاب متتالية من الجمل لكن التتالي والتتابع لا يتم بشكل عشوائي إنما بصورة منظمة منسقة مؤدية إلى الهدف المقصود لهدا نجد أن جان كارون (djankaron) فيضيف على هذه المتتالية من الملفوظات طابع الانسجام في إطار العلاقة الرابطة بين مجموع الملفوظات وهذا ما ينفي عزلته من غيره"([3])ولم يقتصر الاهتمام بتعريف الخطاب اصطلاحا على هذه الطائفة من الباحثين إنما اجتهد بهذا القدر من الحديث عن الخطاب كمصطلح أولا وكأشكال وأنواع الخطاب ثانيا في ذلك كثيرون إذ قدموا مجموعة من التعريفات الخاصة بالخطاب.

فقد عرفه معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة "بأنه مجموعة التعابير الخاصة التي تتحد بوظائفها الاجتماعية و مشروعها الإيديولوجي".([4])

[1] سعيد يقطن ، مرجع نفسه، ص 17.

[2] مرجع نفسه، ص 19.

[3] مرجع نفسه ، ص 24.

[4] سعد، علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار البيضاء، 1985 ، ص 215.

وهذا ما يؤكد أن مفهوم الخطاب يقبل التأويل في حقول المعرفة المختلفة لأنها تستعين به فكل خطاب يخضع للمعارف التي تستخدم فيها و لما كان ميدان بحثنا هو الخطاب التعليمي فسنكتفي بتعريف الخطاب في هذا الإطار كما سنكتفي بهذا القدر من الحديث عن الخطاب كمصطلح أولا و كأشكال وأنواع الخطاب ثانيا.

لأن الحديث عن الخطاب من زاويتين قد يطول ، كما أنه يقودنا إلى تداخلات كثيرة بين مصطلح الخطاب والمصطلحات الأخرى، ولعل هذا ما يفسر حكمنا على أن دلالة الخطاب ليست واحدة، بل هي متعددة بتعدد وجهات النظر، وكذا يتعدد المجالات التي حصر فيها تحليل الخطاب، والأمر الملاحظ كذلك هو أن التعريفات التي وصل إليها الباحثون في تحديدهم للخطاب تتداخل أحيانا وتقارب أحيانا أخرى.

2- مكونات الخطاب:

الخطاب هو نشاط تواصلي يعتمد على الترتيب والتسلسل في الأفكار والجمل، حي قسمه الدكتور عبد الله بن محمد المفلح إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

1. **المحتوى**: ويضم المفاهيم والمعارف

2. **النواقل**: وهي قسمان: الأول: اللغة وما تضم من المفردات والتراكيب الأكثر أعجمية في النص اللغوي إضافة إلى المرئيات في الأشكال والألوان.

3. **أدوات التأثير الانفعالية**: والتي يقتصر على نبرة الصوت ولغة الجسد.(1)

[1] ينظر عبد الله بن محمد المفلح، في تحليل الخطاب إلى بناء الخطاب، رؤية في توظيف اللغة أداة للتغيير والتطوير، دار كنوز المعرفة، عمان، 2018، ص 23.

تساهم هذه المكونات في تحقيق وظيفتها الاجتماعية والإيديولوجية وفي تحقيق العملية التواصلية القائمة بين المرسل والمرسل إليه.

3- أنواع الخطاب:

هناك أنواع كثيرة في الخطاب وتعدد الخطابات بتعدد المعارف والإنسانية في العلوم والآداب والفنون، ومن أنواع الخطاب:

- نصوص يسيطر عليها السرد (تحقيقات، روايات، تاريخ)
- نصوص يسيطر عليها الوصف (الروايات .....)
- نصوص يسيطر عليها التحليل (دروس، رسائل خاصة)
- نصوص يسيطر عليها التعبير (أشعار، مسرحيات)
- نصوص يسيطر عليها الأمر (تقارير، محاضر، تعليمات)

وأنواع الخطاب مجملة: "الخطاب الإعلامي، الخطاب العلمي، الخطاب الإشهاري، الخطاب السياسي"([1]) الخطاب الروائي، الخطاب الدينين الخطاب الإصلاحي، الخطاب التوجيهي، ومنها الخطاب التعليمي الذي نحن بصدد دراسته.

وعليه فإنّ الخطاب ينقسم إلى قسمين:

[1] بلقاسم حسين، منتدى تحليل الخطاب، ع1، المقال (البحث السيميائي) WWW.ALMOTHAQAF.COM

1. الخطاب الشفوي:

يستوجب الخطاب الشفوي حضور شخصين على الأقل (المتحدث والمستمع)، وهذا الحد الأدنى الضروري لإكمال الدائرة الكلامية، كما أن الخطاب الشفوي يكون عفويا وطبيعيا فإن الجمل المستخدمة في الخطاب تكون عادة سهلة وبسيطة ومختصرة أو غير منتهية، أما المفردات المستخدمة تكون بسيطة مخصصة لتدعيم التواصل بين المتحدث والمستمع وتكون محسوسة وملموسة، إضافة إلى مصاحبة الإشارات والإيماءات في الخطاب الشفوي ([1])،يعتمد هذا النوع على الرسالة الصوتية أو الاشارية بين المتكلم والسامع لتدعيم عملية التواصل.

2 –الخطاب الكتابي: (التحريري)

ما يميز الخطاب التحريري أن الكاتب أو الناسخ لا يكون عادة في حضرة القارئ، ويستخدم الكاتب جملا معقدة ومرتبة بحيث يكون خطابه متناسقا ومتماسكا رصينا، كما يستخدم مفردات قليلة التكرار والتداول"([2])، فهو عكس الخطاب الشفوي.

هناك نوعان كبيران من الخطاب: مباشر وآخر غير مباشر حسب تقسيم التداوليين:

- **الخطاب المباشر:**

يعتبرون إدخال القائل في صيغة الخطاب بشكل مباشر يعد أقصى درجة من الموضوعية بقدر ما يلتزم عموما بالنقل الحرفي دون تحريف، وهي أحيان أخرى يراد بالخطاب المباشر مجرد نقل الخبر، وهذا لا يمكنه أن يتصف بالموضوعية فهو قد يضفي عليه نسخة من الغضب أو السخرية.([3])

---

[1] توفيق عزيز عبد الله البزاز، علم اللغة المعاصرة نظرية وتطبيقا، كلية الآداب، جامعة الموصل، ط1، 2012، ص 88.

[2] توفيق عزيز عبد الله البزاز، ص 88.89.

[3] ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، ص 91.

- **الخطاب غير المباشر:**

وهذا الخطاب يتولد في اختصاص خطاب الآخر وأدائه بطريقة غير صرفية مما تطلب تحويل أزمنته الفعلية وتعديل ضمائره إشاراته كي تتسق في اتجاهاتها وإحالتها الآخر الذي يجعله يختلف عن الخطاب المباشر.([1])

4- بين النص والخطاب:

4-1 مفهوم النص :

للنص تعاريف مختلفة خاصة في العصر الحديث والمعاصر لما يمتاز به من أهمية في كل الأبحاث والدراسات، وقد عرف لغة بأنه :" رفعك الشيء. ونص الحديث إلى فلان أي رقعه كذلك نصصه إليه . ينصه نصا رفعه وكل ما أظهر فقد نص".([2])

"ومن هنا يدل النص على معان عدة، منها الظهور و الارتفاع والبروز وضم العناصر بعضها إلى بعض، و الإدراك والغاية والمنتهي، والاستقصاء في الشيء، في إدراكه وفهمه واستيعابه، والانتصاب والاستقامة".([3])

نستنتج مما سبق أن مادة "نصص" تحيل حسب الشاهد الذي أتينا على ذكره على معنى الظهور والتحريك والرفع و الإسناد.

---

[1] ينظر:صلاح فضل ،بلاغة الخطاب وعلم النّص ، ص 92.

[2] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، دار الصادر بيروت، ط1، 1997، ص 811.

[3] د- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، دار النجاح، المغرب، ط1، 2016، ص 5.

اصطلاحا:

"النص (texte)، وهو من (textus)، الاسم اللاتيني؛ ويعني النسخ أو الاستنساخ المضفرة من الفعل اللاتيني (texteur) جدل، نسج، ويتبين من دلالة اللفظ أنه يدل على الشكل اللفظي المتماسك المكتوب، وأنه أطلق أولا على النصوص الدينية ، ثم صار عاما في كل النصوص، وقد صار مصطلحا في اللسانيات الغربية في العصر الحديث، ويعني الشكل اللغوي الثابت منطوقا أو مكتوبا، فالمحفوظ نص، والمقروء نص، والمسموع نص عن قائله فيروي بقائله فيكون نص".([1])

"فالأصل لاتيني يحيل على "النسج" ودلاله هذه المادة تحيل على شدة التنظيم وبراعة الصنع، أو أنه يوحي بالجهد والقصد، ولعله يوحي أيا بالكمال والاستواء ".([2])

إذن فالنص عند الغرب يحيل على النسج و التماسك والتنظيم المحكم ، رغم أن في (لسان العرب) لم يرد أن النص يحمل معنى "النسج"، ولكن إذا عدنا إلى المعاجم العربية وبحثنا في مادة نسج" نجد ما يحيل على ذلك.

4-2 مفهوم النصية :

النصية مفهوم حديث قديم ؛ قديم في وجود حديث في العناية به، لذلك يعرفها (نعمان بوقرة) بما يلي: "تمثل النصانية قواعد صياغة النص، وقد استنبط "دوبوجرند" و "دريسل" سبعة معايير يجب توفرها في كل نص، وإذا كان أحد هذه المعايير غير محقق فإن النص غير اتصالي. وهذه المعايير هي: الاتساق والانسجام، ويتصلان بالنّص ذاته ثم القصد والقبول، ويتصلان بمستعملي النص، بالإضافة

[1] محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية، في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد، ط1، 2014، ص10

[2] ليندة قياس، عبد الوهاب شعلان، لسانيات النص" النظرية والتطبيق"، مقامات الهمذاني أنموذجا، مكتبة الآداب للنشر ، القاهرة، د ط، د ت، ص18.

إلى الإعلام والسياق و التناص، فهي معايير تتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص"،([1]) إذ يستحوذ مصطلحا " النّص" و "الخطاب" على اهتمام أغلب الدارسين والنقاد باختلاف مدارسهم واتجاهاتهم، ولكن لا يكاد المتتبع لهذه الدراسات أن يقف على تعريف شاف لأي منهما، ولاسيما وأنّ أوّل ما سيواجهه هو الإشكالية التي مفادها كالآتي :

إن كان النص والخطاب مفهومين منفصلين، أم أن كليهما واحد لا نجد في كثير من الدراسات قد استعملت مصطلح النص (texte)، و هي تقصد الخطاب (dixour) و نجد كثيرا منها قد استعملت الخطاب وهي تقصد النص، ولذلك نتساءل ما الفرق بين النص والخطاب؟ أين يلتقيان وأين يفترقان؟

4-3 التعريف الموحد:

ونجده عند "رومان جاكبسون"(R.Jqkobson) في تعريفه للخطاب الأدبي على أنه "نص تغلبت فيه الوظيفة الشعرية للكلام" و هو ما يفضي حتما إلى تحديد ماهية الأسلوب بكونه الوظيفة المركزية المنظمة، و لذلك كان النص عنده خطابا تركب في ذاته و لذاتها"([2]) وهو كذلك عند "جوليا كريستيفا" (Jaliakristiva)، إذا تجمع بينهما (الخطاب/ النص) في كتابها (علم النص) بقولها "فالنص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم و الإيديولوجيا و السياسة و يتنطع لمواجهتها و فتحها و إعادة صهرها، و من حيث هو الخطاب متعدد، و متعدد للسان أحيانا و متعدد الأصوات غالبا (من خلال تعدد أنماط الملفوظات التي يقوم بمفصلتها)، يقوم النص باستحضار

[1] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 142.

[2] – نور الدين السد: الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هوما، ج 2، الجزائر، 2010، ص .11

(presentifie) كتابة(grafiaue) ، ذلك البلور الذي هو محمل الدلالية، المأخوذة في نقطة معينة من لا تناهيها، أي كنقطة من التاريخ الحاضر . حيث يلح هذا البعد اللامتناهي.([1])

و لرفلان بارث (L. barthe) الوجهة نفسها في ملازمة الخطاب للنص، إذ يرى أنّ النّص "يظل على كل الأحوال متلاحما مع الخطاب، وليس النص إلا خطابا، ولا يستطيع أن يتواجد إلا عبر خطاب آخر"([2]) أي التناص و هو يحاول تحديد الميادين المعرفية التي عرضت الخطاب وحاولت تحديده وفق المعطيات التالية:

أولا: هو أن كل مظهر خطابي لبعد أقل من الجملة أو معدل لها ينضوي إلزاما تحت لواء اللسانيات.

ثانيا : "هو أن كل ما وراء الجملة يلتحق (بالخطاب) الذي هو موضوع علم معياري قديم هو البلاغة"،([3]) وهناك تعريف آخر يجمع بين النص والخطاب وفق تعليمة النصوص مفاده أن "النص خطاب ذو معنى مثبت بالكتابة، أي مثبت، كملفوظات مترابطة و متراصلة تتضمن رموز دلالية على القارئ أن يتعرف عليها و يدرك معناها، أو تعبير آخر إن النص هو مجموعة من الملفوظات تتشكل بصفة عامة خطابا مسترسلا كما تشكل بنية قابلة للفهم والتحليل".([4])

4-4 التعريف الفارق:

يفرق بعض الباحثين بين المفهومين على أساس الكتابة، ومن ثم التواصل "فالنص والخطاب يتمظهران بشكليهما المتميزين و المختلفين، إذ بعد أن كانا عند الشكلين بنفس المعنى، أصبح بعد

2-جولياكريستفا : علم النص ترجمة فريد الزاهي ، مراجعة : عبد الجليل ناظم، دار التبقال للنشر المغرب، ط2، 1997،ص 13-14

[2] نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 33.

[3] مرجع نفسه ، ص 34.

[4] نخبة من الأساتذة تدرسية، النصوص ، ج 1، الدليل التربوي ، الرباط، المغرب، ط1، 1993، ص08.

ذلك مفهوم النص هو الظاهر من خلال الكتابة، هو الذي نقرأ، هو تلك البنية السطحية الخطية، أو ذلك المظهر الغرافي كما هو مسجل على الورق، أما الخطاب هو صفة النص الذي تميزه عندما يتعدى حدوده الشكلية ليقيم علاقة تواصلية مع خارجه عندما يتم ربط النص ببينات خارجية".([1])

ويبذل سعيد يقطين جهدا للتميز بين مصطلحي النّص والخطاب باعتماده على تحديدات "فان دايك" فيرى "أن الخطاب هو في آن واحد فعل الإنتاج اللفظي ونتيجته الملموسة والمرئية بينما النص هو مجموعة البينات النسقية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه، فالخطاب هو الموضوع الإمبريقي أو الاختياري والمجسد أمامنا كفعل، أما النص فهو الموضوع المجرد المفترض: إنه نتاج لغتنا".([2])

ونخلص بنتيجة حيث يمكننا القول بأن الخطاب هو نتاج اللغة الشفوية الذي بإمكانه أن يتنقل على مساحة الكتابة، فيشكل لنا نصا يمتلك سلطة معنوية ذات وجهين مختلفين فوجهها الأول هو ارتباطها وتغلغلها في واقع الحياة اليومية العادية، بل هي الجزء الأكثر تأثيرا في تحويلات هذا الواقع، أما وجهها الثاني فهو الفاصل بين الكتابة و الواقع، لأن "فهم الواقع والتعبير عنه أو تزويره والانحراف به، أو لوجه والاستحواذ عليه. لدليل على سيطرة اللغة عليه، بل على تحويله و إعادة إبداعه تركيبا وصياغة وإنشاء".([3]) وهو ما يذهب إليه الدكتور عبد المالك مرتاض في حديثه عن الكتابة و إنشاء الخطاب في قوله:"إن الكتابة في الحقيقة هي الفعل كله، وهي التي تنشئ الخطاب (حركيا وإبداعيا جميعا) ولنص جميعا.([4])

وعلى الرغم من هذا يبقى النص المعطى أوليا لكل أنظمة الفكر الإنساني، والأكثر شيوعا وتداولا خاصة في مجال اللسانيات وفق اللغة و الأدب والصفة المميزة له هي . الوقوع في دائرة

[1])نخبة من الأساتذة تدرسية، النصوص ، ،مرجع سابق ، ج 2، ص 85.

[2] فاضل تامر : اللغة الثانية ، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء ، ط1، 1994. ص75.

[3] منذر عياشي ، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص39.

[4] مرتاض عبد المالك: الكتابة من موقع العدم ، دار الغرب للنشر، وهران، ط1، 2003، ص 224.

الاتصال، وبذلك تكون اللسانيات النص قد وجدت لتكون مجالا لفظيا يتناول النصوص شكلا ومضمونا.

5- مفهوم الخطاب التربوي:

5-1 تعريف الخطاب التربوي:

يرى رويول عند تناوله الخطاب البيداغوجي، وهو الخطاب الذي يعتمد (وينصب) على التربية، يلاحظ أن هذا النوع من الخطاب هب لغة أيديولوجية في جوهرها أكثر من سائر الخطابات، فهي "تمارس أخطر سلطة واعتاها على الإطلاق، من خلال فرض القواعد التي ينبغي على المتكلم الخضوع لها (بوعي من أو بدون وعي).([1])

5-2 أنماط الخطاب التربوي:

يرى رويول أن الأنماط الخمسة المتصارعة للخطاب البيداغوجي السائدة تتميز عن بعضها البعض من حيث المحتوى واللغة الخاصة التي يستخدمها كل واحد منها، يلخص سمات مدة الأنماط في نقاط خمسة:([2])

1- الذي يسعى إلى القضاء على كل أشكال التغريب، وهو لم يظهر نهائيا قبل سنوات الستينات إذ تألق فيما بين 1968و1975، وما يميزه هو رفضه الشامل للمؤسسة التعليمية لأنها تعتبر جهازا إيديولوجيا للدولة يعمل على نقل أفكار الطبقة المسيطرة وترسيخ إعادة إنتاج التمايز الطبقي القائم.

[1] أوليفي ويول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيولوجي، ترجمة ع مر أو كان ، أفريقيا، الشرق، المغرب، ص43.

[2] أوليفي ويول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيولوجي، المصدر السابق، ص 52.

2 –الخطاب المجلد:

يسعى هذا الخطاب لإحداث ثورة بيداغوجية على أساس التعليم الكلاسيكي ويتمادي هذا الخطاب في نزعته البيداغوجية فيعطي الأولوية للطرائق على حساب المستوى، كما أن إغواء النزعة التوجيهية على الطريقة الأمريكية حفزه للدعوى عن التخلي عن كل تعليم وتعزيز التوجه، فالأساس في نظره هو أن يتعلم الناس سوية ما هم بحاجة إلى تعلمه.([1])

3-**الخطاب الوظيفي**: وهو يرى أن التقدم بالنسبة للبيداغوجيا هو أن تصير علما، كما يسعى أن يكون دقيقا يتماشى المفاهيم المبهمة والمصطلحات الملتبسة وقادرا على معالجة المشكلات وهادفا حاليا من كل حكم قيمي.([2])

4– الخطاب الإنساني:

يؤكد هذا الاتحاد على ضرورة التثقيف الذي بإمكانه إيقاظ الذهن للعثور على الجانب الإنساني داخل ذات المتعلم، ويمكن تقديم نماذج إنسانية كبرى من كبار المفكرين والفنانين للتلميذ فيبدأ بتقليدهم ليتعلم ويحقق ذاته .

5– الخطاب التعليمي:

يعد الخطاب التعليمي علما من علوم التربية، موضوعه: الوضعية التعليمية التي تدخل في ضمنها ثلاثة عناصر أساسية (المعلم والمتعلم وطريقة التعليم)، كما أنه يعد الميدان المناسب لتطبيق المفاهيم والنظريات التعليمية.

---

[1] أوليفي ويول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيولوجي ، ص 87.

[2] المصدر نفسه ، مصدر سابق: ص 87.

وعلى هذا الأساس نجد المنظومات التربوية تسعى دائما إلى تطوير الأداء في العملية التعليمية التعلمية، تتهج هذا من خلال محاولة توفير الإمكانات التي تحتاجها المؤسسة التربوية مع وضع بعض القيود المفروضة على هذه العملية كالتفتيش والرقابة داخل هذه المؤسسة من طرف لجان المتابعة من أجل مواكبة التطورات العاملة في هذا العصر وفي جميع نواحي الحياة. وبناء عليه، فان للخطاب التعليمي دورا في ازدهار المجتمع لأنه يعمل على رفع مستوى العملية التعليمية وتحسينها بشكل مستمر؛ فالخطاب التعليمي موجه للمتعلم , وله لغته الفنية الخاصة وشروطه لكي يحدث أثرا لدى المتواصلين أو المتفاعلين (المعلم والمتعلم).

6 –أهم النظريات في الخطاب التعليمي:

النظرية السلوكية:

تعرف السلوكية بأنها نظرية نفسية أثرت بشك لحاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبني على التعزيزات، أي خناك ما يسمى ب: الإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب، علما أن المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا(علم وظائف الأعضاء)، حيث يرى ثوران ديكthornadike، أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه ،والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.([1])

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات البيئية: دار هومة، 3، ص 22.

النظرية الذهنية :

تتعلق هذه النظرية بالنزعة العملية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي Chomsky، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفيلسوف ديكارت، تقول هذه النظرية في مجالا اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان.([1])

النظرية المعرفية:

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها بياجي في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل وهذه النظرية إن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية النظرية العقلية التي قام بها تشومسكي بخاصة القوالب وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.([2])

أن عملية التعلم في جميع خطواتها ومراحلها تميزت وتمايزت عن بعضها البعض، فمن الطريقة التقليدية

المعتمدة على المعلم بحشو ذهن التلميذ وجعله كالوعاء أي في مركز استقبال وتلقي إلى مرحلة أخرى معتمدة التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية، وبعدها تغيرت النظرية حيث أصبح المتعلم هو محور أداة التعلم، وهو الذي يبني تعلمه، ويكون صاحب القرار ليواجه الحياة في المستقبل بكل ما يملك من كفاءات.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التبيني، (حقل تعليمية اللغات). ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1،د ت ،ص94

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التبيني، (حقل تعليمية اللغات). ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1،ص 96

النظرية الاجتماعية: من أنصار النظرية الاجتماعية المعرفية كل من بريت-ماري بارث.(1998) وألبير باندورا(1986.) وغيرهما، ويحدد هذا الأخير التعلم الاجتماعي المعرفي قائلا: نستعمل كلمة اجتماعي لأن الفكر والممارسة يعتبران ظاهرتان اجتماعيتان من حيث جوهرهما ونستعمل كلمة معرفي، لأنّ سيرورات الفكر تؤثر على الدافعية والانفعالات 1، لذلك تعتبر النظرية الاجتماعيّة من أهم النظريات في الخطاب التعليمي فهي تقوم على فكرة إكساب المتعلّم أثناء عملية التعليم سلوكيات جديدة إيجابية عن طرق موقف اجتماعي أو ثقافي، وهذا يجعل نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي تتميز عن النظريات السلوكية وعن النظريات النفسية -المعرفية بشكل عام .

7-مبادئ الخطاب التعليمي:

تنقسم العملية التعليمية إلى قسمين اثنين هما التعلم والتعليم، إذ يعد أن الركيزة الأساسية في محور العملية وهما وجهان للعملية التعليمة.

التعلم :

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة نجد جون ديوي 1964 يعرف التعلم بأنه : تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة و بتمثل مستمر للوضع ، و يتصف جهة أخرى بجهود مكررة يبدلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ([2])، وهذا يعني أن التعلم تحقيقا للغايات .

وكثيرا ما نتخذ التعلم شكل حل للمشاكل، ومواجهة الصعوبات، و التغلب عليها ويرى أيضا كلا وزومايرو khausmeir 1961"على أنه التعلم تغيير في السلوك نتيجة لشكل من أشكال الخبرة والنشاط والتدريب أما بيجيbigge ([3]) " فيعرفه على أنه تغيير في السلوك و الإدراك

[1] النظرية الاجتماعية المعرفيّة، https/al3oloom.com ينظر :

[2] محمد عبد الرحيم عدس ، فن التدريس ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط 01، 1998 ، ص 07-08

[3] بسمة كمال ، أساليب التعليم الحديثة ، ص 12.

والدافعية أو مجموعة منها وهناك من يعرفه على أنه التغيير في الخبرة والبني المعرفية للفرد نتيجة لممارسة والخبرة([1])، ونستنتج من هذه التعاريف الثلاثة أن التعلم يتميز بالشمولية ، كما أنه عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي يجعل المتعلم مهيأ للحياة بانسجام في بيئة معينة .

التعلم خاصة من خصائص الإنسان، يتميز بالعقل المفكر والحاجة إلى التقدم وتحقيق رغباته والإبداع والتطلع إلى المستقبل برسم خطط مستقبلية تجعله يسعى إلى أفضل و أنجح ما في هذه الحياة فنظرا أن حياة الإنسان مبنية كلها على التعلم فلولاه لما استطاع تحقيق كل ما يطمع إليه فهو خاص بالتلميذ وهو السعي نحو المعرفة .

التعليم :

وهو خاص بالمعلم، ويتمثل فيما يقوم به من نشاط لتحقيق هدفه وتقديم المعرفة، كما يتطلب حسن إعداده المعلم لتلاميذه من خلال الأساليب المتجددة و تقديم المعرفة المستمرة.

ويتمثل الهدف من التعليم، في إيجاد أجيال قادرة على بناء المجتمع السليم و المستقبل المشرق وبذلك

يحقق التغيير ومزيد من الأداء والطموح وتزويد الإنسان بالمعرفة لتحقيق رغباته في المركز المهني أو المركز

الاجتماعي(المكانة الاجتماعية).([2])وعليه فالتعلم والتعليم عنصران ضروريان في العملية التعليمية، إذا لا يمكن تصور أحد دون أحد فهما وجهان متطابقان ويختلف معنى التعليم وتباين طرقه

[1] بسمة كمال ، أساليب التعليم الحديثة ، ص 13.

[2] محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، تحليل العملية التعليمية ، مرج سابق ، ص 24.

باختلاف مدرك التعلم والأهداف التربوية فالتعلم والتعليم هما أساس العملية التعليمية التعليمة ومحور دعائمها.

– عناصر العملية التعليمية :

تتكون العملية التعليمية التعلمية من عدة عناصر تعتبر أساسا لنجاحها، و في تحقيق أهدافها، فقد اختلفوا في ماهية العناصر ووظائفها إذا أنها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

–التلميذ (المتعلّم):

فهو يعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية و ذلك لما يمتلكه من خصائص عقلية وخلقية وما لديه من رغبة في التعلم و دافع في الحياة فالطالب هو الذي يسعى إلى التعلم و لا يحدث تعلم بدون رغبة من الطالب الذي يعمل بجد ومثابرة لتحقيق رغباته فالدافع إلى التعلم هو محور نجاح العملية التعلمية و العمود الفقري لها ، وانطلاقا من التعاريف المقدمة الهدف من التعليم هو إيجاد أجيال صالحة لبناء المجتمع سليم، ومستقبل المشرق والمتعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمة ومحور بناءها .

– المعلّم :

هو العنصر الثاني في العملية التعليمية، وهو القدوة الصالحة المثال المهتدى والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة و ذلك لما لديه من قدرات و مؤهلات ورغبة في التعليم، فإنه يستطيع أن يوجه الطالب ويساعده على تحقيق أهدافه ورغباته بنجاح .

المنهاج التعليمي :

وهو يمثل جميع المقررات الدراسية وأوجه النشاط و الخبرات التي توضع لمستوى دراسي معين، بحيث تشكل عادات الطلبة و اتجاهاتهم و تدرب دوقهم و حكمهم في يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة .

المنهاج أوسع من الموضوعات الدراسية لأنه يتضمن إلى الجانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمعلم على أنها أداء مهنته بنجاح فيبين له ألوان نشاط الإخباري والاختياري ومنها يعني ما يجب أن يقوم به التلميذ داخل القسم (المدرسة) وما يجب أن يفقر به خارجه كما تشير هذه التوجيهات إلى الطرق التربوية التي يستحسن استخدامها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.([1])

البيئة :

تعد البيئة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج، و الإنسان باعتباره أرقى الكائنات الحية وما لديه من قدرات عقلية ومواهب وتفاعلات مع البيئة المحيطة باتجاهين فهو يؤثر ويتأثر عكس الحيوان الذي يتأثر بالظروف ولا يكاد لا يؤثر إلا بتأثيرات طفيفة.

نستخلص من هذه التعاريف وهو محور العملية التعليمية التعليمة فهو مرشد وموجه للمتعلم وهو المنظم والمربي وذلك لما يمتلك من معارف وقدرات تساعد المتعلم على المعرفة و تحقيق هدفه .

المنهاج بما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة والأدوات المساعدة والوسائل التعليمية ومختلف المصادر وبدون المنهاج تبقى العملية التعليمية ناقصة و لا قيمة لها لأن المنهاج هو الذي يحدد ويرسم

[1] حسن أبو رياش زهرية عبد الحق ، علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط 01 ، 1427 هـ، 2007 م ص 188.

طريقها إلى الجان بالبيئة التي تعد مصدر أساسي للمتعلم والمعلم لأن الإنسان يؤثر ويتأثر كما قلنا بمحيطه الاجتماعي وفي علاقتها المختلفة مع أفراده .

الوسائل التعليمية :

تعتبر الوسائل التعليمية مهمة جدا في تدريس الموارد تحقيق فاعلية التعليم و التعلم عن طريق تقديم الحقائق والمعلومات بطريقة تناسب إدراك التلاميذ مما يجعل أثر التعليم يتصف بالعمق والاستمرار مما يؤكد أن العناية بالوسائل التعليمية وإنتاجها، ضرورة تدخل في العمل وعلى المعلم أن يعمل على توفير الوسائل التعليمية في الوقت المناسب وأن يشرك مع المعلمين في صنع وسائل جديدة والعمل على تطويرها والاستفادة من العينات (الرسوم . الخرائط . المتاحف) ومن شروط نجاحها نذكر ما يلي:([1])

- أن تكون الوسيلة مناسبة تماما للدرس وتوضيح وتكمل النقص الذي وجد في المادة الكتاب المدرسي.
- أن يتدرب المعلم على استخدام الوسيلة التعليمية قبل عرضها على التلاميذ .
- استخدام الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب .
- أن تكون جذابة و خالية من الأخطاء .

مصادر المعرفة :

من مصادر معرفة الإنسان كثيرة ومتنوعة فالإنسان يستقي في معلوماته من عدة مصادر كالكتب مثلا والمذكرات و المجالات والمعاهد والمدارس والبيئة الصيفية المحيطة والمجتمع الذي يعيش فيه تبادل الخبرات والمعلومات عن طريق التأثير والتأثر فالكتب هي إحدى مصادر المعرفة للمتعلم الذي

[1] محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، إصدار الحادي عشر ،ط 01 ، 2008، ص 43.

يسعى إلى البحث والتقصي عن الحقائق "فالوسائل التعليمية لها دور كبير في عمليات التعليم والتعلم في المؤسسات "([1]) ، فالتعليم المعروف في المدارس والمعاهد ،يشعر الفرد فيها مسؤولية بالمعرفة والعلم.

-أسس الخطاب التعليمي:

يعتمد الخطاب التعليمي على المنهج التعليمي القائم على التوضيح والتبيان والشرح"([2])، وبتالي فانه يستعين بمجموعة من الأسس حتى يتمكن من تحقيق الكفاءة المرجوة

والمطلوبة في المنهاج التربوي الوزاري , وهذه الأسس هي كالتالي :

1- أن يكون المعلم على دراية بالمعرفة الواجب تعليمها وتشرع من طرف الوزارة الوصية على التعليم ، بحيث يتم صياغتها على شكل محتويات تعليمية ".([3])

2- التخطيط الجيد من طرف المعلم وذلك لتفعيل الخطاب التعليمية داخل القسم ؛ إذ يعد تخطيط التعلم عملية مقصودة واستباقية، تقوم على تنظيم الممارسات والأنشطة المستهدفة في الزمان والمكان، وتهيئ الظروف والوسائل المادية والبيداغوجية لاكتساب التعلمات، ومن ثمة تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة".([4])

3 - حسن اختيار الوضعية المشكلة التي تخدم وتفعل الخطاب التعليمي " فإن الوضعية ذات الدلالة هي: الوضعية التي توظف إمكانات المتعلم وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل، والنشاط الدؤوب كما أنها تضفي على المادة التعلمية معنا وحيوية، وفائدة".

---

[1] محمد الصالح خروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي وفق النصوص والمناهج الرسمية، ص 9.

[2] هية خياري وخصائص الخطاب اللساني ودار الوسام العربي , الجزائر , ط1, 2001 ص 80.

[3] ينظر يمشيد لمباشري, الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين الصور و الممارسة دار الثقافة, الدار البيضاء , المغرب , ط1, 2002 ص.32

[4] عبد الرحمان التومي والجامع في ديدكتيك اللغة العربية مفاهيم, منهجيات و مقاربات بيداغوجية- دار المعارف الجديدة ,الرباط, المغرب ,ط2 , 2016 , ص90.

4- حسن اختيار المعلم لطرائق التي تخدم موضوع الخطاب التعليمي والطرائق هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج و إيصال المادة العلمية و الخبرات إلى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنمية شاملة".([1])

5- التنويع في استعمال الوسائل التعليمية وذلك من أجل تفعيل الخطاب التعليمي فالوسائل التعليمية هي: أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بغرض بلوغ الأهداف بدرجة عالية في الإتقان وهي جميع المواد التي يستخدمها المعلم لتقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل الغرفة الصفية أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية ".([2])

6-الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات في الخطاب التعليمي بغية تفعيله أولا و مواكبة العصر ثانيا .

7- إحالة رسالة الخطاب على مرجع ثقافي مشترك (عدم التعارض مع المبادئ الإسلامية وعادات المجتمع).

8-سماح للمتعلم بتقديم أفكاره ومناقشتها أثناء الحصة التعليمية من أجل تفعيل الخطاب التعليمي . وأن يكون موضوعة الخطاب التعليمي ذات دلالة لدى المتعلم.

10 – الإبر تعداد ويرتبط هذا باهتمام المتعلم بالقراءة واكتساب المعارف.

[1] الصالح محمد حثروبي, مدخل إلى التدريس بالكفاءات بدار الهدى , الجزائر , 2002 ، ص 48

[2] سعد علي زاير و أخرون ,الموسوعة التعليمية المعاصرة ودار الصفاء , عمان , ط1 ج1 ,2017 ,ص 37

المبحث الثاني: وظائف الخطاب التعليمي

الخطاب التعليمي هو إنجاز الدرس في الزمان والمكان ويقتضي لقيامه شروطا أهمها المخاطب والمخاطب وتحديد كيان الخطاب مكونات تعلن عن حدوثه وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة والتداول والتواصل، ولهذا الخطاب التعليمي وظائف عليه تنفيذها خلال العملية التعليمية التعلمية، وهي خمس وظائف تتمثل الوظيفة الأولى في المعرفة العلمية.

"**فالمعرفة العلمية**: وهي المعرفة المتخصصة في المجالات والميادين العلمية المتعارف عليها كونيا أكانت رياضية، فيزيائية، بيولوجية أو تاريخية....»([1])، إذن يكتسب المتعلم المعرفة العلمية من خلال شرح المعلم وتحليله لنشاط ما فيستعين هنا المعلم لمجموعة في الوسائل التعليمية والطرائق المتنوعة لتسهيل على المتعلم كسب هذه المعرفة مع الاعتماد على المكتسبات القبلية للمتعلم من أجل تطوير المعرفة العلمية الخاصة به.

"وقد جاء تعريفه في قاموس أكسفورد لعام 1974 بأنه: ذلك الفرع في الدراسة، الذي يتعلق بجسد مرتبط في الحقائق الثابتة المصنفة والتي تحكمها قوانين عامة تستخدم طرق ومناهج موثوق بها لاكتشاف الحقائق الجديدة في نطاق الدراسة»([2])، وبالتالي يكتسب المتعلّم الحقائق المعرفية خلال الحصة التعليمية.

الوظيفة التربوية:

تدخل هذه الوظيفة في العملية التعليمية التعلمية أثناء إلقاء الخطاب التعليمي وذلك لإرشاد وتوجيه المتعلمين إلى الصواب والغاية منه هو المصلحة العامة كما يعتبر هدفا يسمى التعليم لتحقيقه.

---

[1] محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التضرر والممارسة، ، ص 31..

[2] منهجية البحث العلمي،ماثيو جيدير،تر:: ملكة أبيض، ص 05.

والخطاب التربوي من وجهة ديننا الحنيف هو : «الكلام الموجه من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم سواء للفرد أم الجماعة والذي يحصل مضمونا تربويا ذا طابع توجيهي وإرشادي، بما يحقق المصلحة العامة للمخاطب في الدنيا والآخرة، ويسهم في بناء شخصية سوية ومتوازنة»([1])، وبهذا نستنتج أن الخطاب التربوي جزء لا يتجزأ من الخطاب التعليمي وأمه يعتبر إحدى وظائفه وما يؤكد ذلك أيضا تعريف ابن منظور للفظة والتربي: منسوب إلى الرب والرباني الموصوف بعلم الرب، ابن الأعرابي: الرباني العالم المعلم، الذي يغدوا الناس بصغار العلم قبل كبارها، والرباني: العالم الراسخ في العلم والدين، أو الذي يطلب بعلمه وجه الله، وقيل : العالم، العامل المعلم، وقيل: الرباني: العالي الدرجة في العلم.([2])

المعرفة الواجب تعليمها:

وتكمن هذه المعرفة بما سطرته المناهج التربوية وما تنص عليه وزارة التربية والتعليم، بحيث يتم صياغتها على شكل محتويات تعليمية ضمن البرامج التعليمية([3])، وهنا على المعلم أن يقدم التلميذ كل البرنامج التعليمي المقرر تدريسه علما أنه ملزم بتنفيذه لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج التربوي ومن مكوناته المساعي أي المرامي والأهداف التي ينبغي تحقيقها وعلى طرائق التدريس المختلفة في إلقاء وحوار إلى طريقة حل المشكلة والمشروع أيضا الوسائل التعليمية المتنوعة مثل السبورة والخرائط وجهاز العرض وحتى شرائط الفيديو وغيرها.

---

[1] محمود خليل، جودة الخطاب التربوي في السنة النبوية، دراسة تحليلية، بحث مقدم في مؤتمر المعلم الفلسطيني.،ص25

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج 1، ص 404..

[3] : محمد لمياشري الخطاب الديداكتيكي، ، ص32.

ومن مزاياها: «إثارة الانتباه والاهتمام بالموضوع لدى المتعلم، تقريب فهم وإدراك ما يصعب شرحه وحتى تصوره التغلب على مشكلة الفروق الفردية، تدريب المتعلم على حسن التعامل مع النماذج التعليمية والآلات التقنية ذات الصلة بالمحتوى العلمي للدرس».([1])

وكما للوسائل دور مهم في جعل الخطاب التعليمي بسيط يفهم ويستجيب هناك عملية التقويم والتي يقوم بها هنا المعلم ويكون المتعلم هو المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلمية ويكون هذا في جانب معارف المتعلمين المنظمة والمكتبية بواسطة النشاط الذهني وأيضا عن طريق المعارف الأدائية وتكون في تقييم قدرات المتعلم في الإنجاز والتكيف مع موقف موضوعي محدد من أن الوزارة الخاصة بالتربية قد خصص علامة خاصة بتقويم التلميذ طوال الفترة الدراسية وآخر عنصر في المنهاج هو المحتوى المقرر تدريسه للتلميذ حتى يتمكن من تطوير نفسه.

المعرفة المدرسية: وظيفة في إلقاء المعلم للمعرفة المدرسية، وهو يعتبر عنصر من عناصر المفتاح التربوي المقرر من طرف وزارة التربية والتعليم والمحتوى المقرر تدريسه للمتعلم، المعرفة المدرسية يقصد بها محتويات الكتب المدرسية بمختلف المستويات التعليمية، سواء ذلك التي تتعلق بالمعلم أو المتعلم.([2])

فهنا للمعلم توزيع سنوي يتبعه حتى يحقق الأهداف العامة أما للمتعلم فله. محتويات الكتاب المدرسي الذي يعتبر وسيلة مرجعية بالنسبة له تساعده في عملية التحضير لدروسه.

ولكن للمحتوى المعرفة المدرسية شروط وهي:

أ- أن تقترح شكلا من التقطيع الوحدات البرنامج الدراسي.

ب-أن تخضع للتسلسل المنطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.

---

[1] جامعة الأقصى، غزة، كلية التربية، مؤتمر منعقد من 28 إلى 29 جانفي 2008، ص 05..

[2] محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي، ، ص 32..

ج-أن تحتوي على رسوم وبيانات وتفسيرات. د. أن تقترح تعاريف تقويمية بهدف التعرف على حل المشكلات.

ومن خلا هذا نستنتج أنم هناك معايير لاختيار المحتوى، من بينها:

1. **الصدق**: بحيث يكون ذلك المحتوى صحيحا مرتبط بالأهداف التربوية ومواكبا الاكتشافات العلمية المعاصرة.

2. **الاتساق** :أي الانسجام مع الواقع الاجتماعي والثقافي وارتباطه بالواقع.

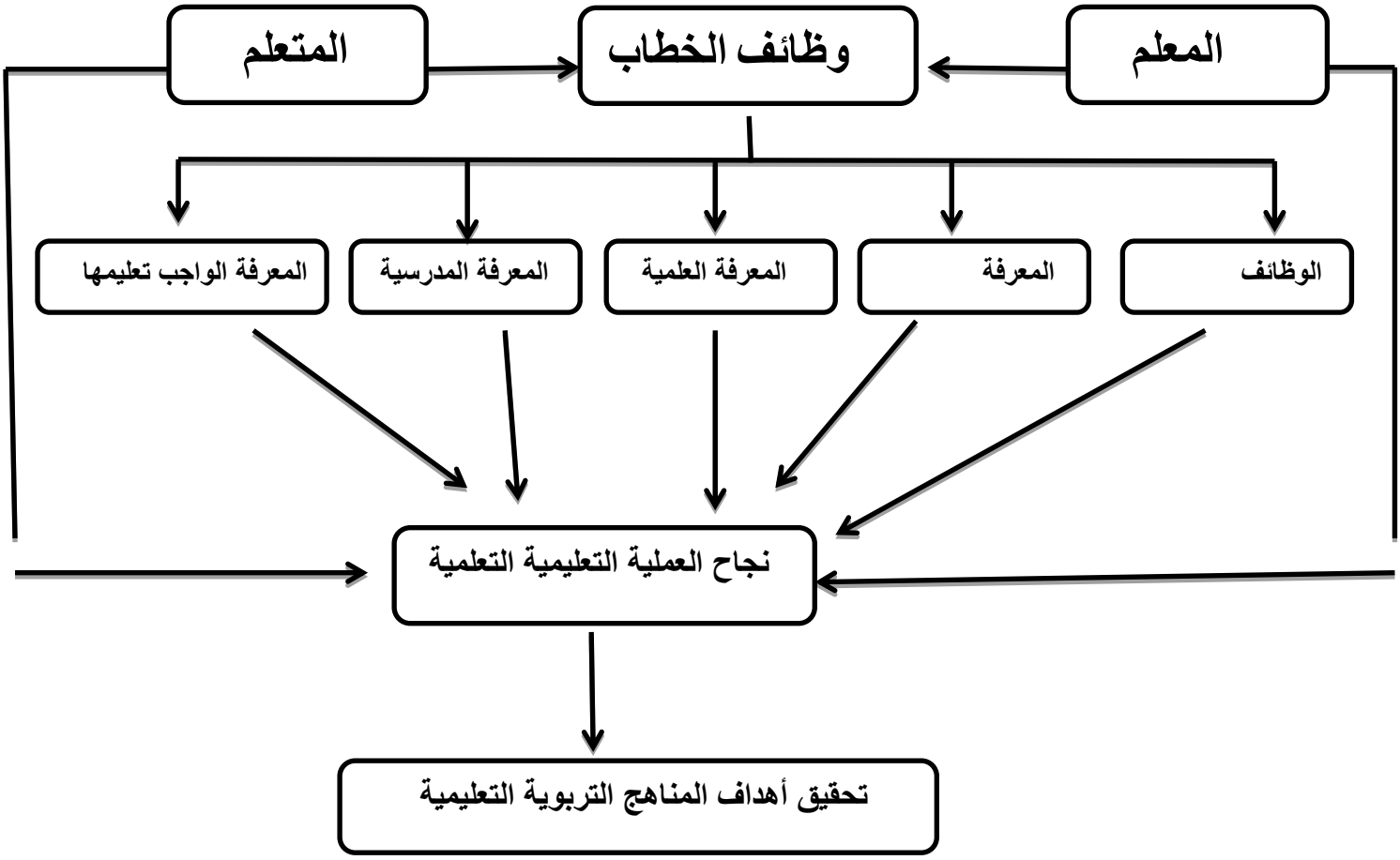
3. **التدرج**: أي يراعي التعليمات السابقة.

4. **التواصل** : أي التواصل بين الفرد والمجتمع.

5. **التوازي**: أي يكون توازن بين النظري والعملي.

6. **الاستمرارية**: أن تلتمس العلاقة بين مواضيع المادة الواحدة وأن يكون هذا المحتوى متكاملا قابلا لتنظيم المواد المتخصصة ضمن الوحدات. ..

المعرفة التعليمية: تعتبر المعرفة التعليمية أحد أهم وظائف الخطاب التعليم، إذ إن اكتساب المعرفة من طرف المتعلمين، يعتبر الرهان الأكبر للعقد الديداكتيكي وللعلاقة الديداكتيكية التي تربط المعلم بالمتعلم.


المتعلم
وظائف الخطاب
المعلم
المعرفة الواجب تعليمها
المعرفة المدرسية
المعرفة العلمية
المعرفة
الوظائف
نجاح العملية التعليمية التعلمية
تحقيق أهداف المناهج التربوية التعليمية

المبحث الثالث: أهداف الخطاب التعليمي

للخطاب التعليمي أهداف عليه تحقيقها لنجاح العملية التعليمية التعلمية وأكثر نقطة عليه تحقيقها هو التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم، «فكل عمل في التواصل الكلامي يراعي متكلما يرسل خطابا أو مرسلة في اتجاه مخاطب»[1]، ومن خلال هذا فإن التواصل الكلامي جزء لا يتجزأ في الخطاب التعليمي وقد نطلق عليه الخطاب التواصلي وهذا الخطاب عبارة عن ملفوظات ذات طابع ترفيهي كالنكت أو التعرض إلى بعض الحوادث التي عاشها المعلم لكن الشيء الذي نسجله هو أن لهذه الملفوظات لها صلة بموضوع الدرس.

والخطاب التواصلي يلعب دور تقريب المعلم من تلاميذه ويجعلهما يتجاوبان بطريقة تساعد على نجاح العملية التعليمية وبذلك تحقيق هذا الاتصال هناك شروط يجب توفرها منها:

1. معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي والاجتماعي معرفة حقيقية.

2. أن يكون المرسل على عميق بمضمون الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع.

3. العم لعلى ربط خبرة المرسل وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.

4. التأكد من التجانس التام في النظام التواصلي بين المرسل والمستقبل.

5. يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا حقيقيا مهيأة لحمل الخبرات والمعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل وبهذا على المعلم أن يعرف الأوضاع الاجتماعية لمتعلميه وأن يربط درسه التعليمي بالواقع الخارجي ويوظف خبريه في توصيل معارف ومعلومات درسه مع اختيار الوسيلة المناسبة لنمط هذا الدرس وهذا كله ليحقق الأهداف المتوخاة وراء حجته التعليمية ويعتبر الهدف الثاني في الخطاب التعليمي هو: «بناء أجهزة مفاهيمية جديدة وتوزيع المعارف التعليمية التعلمية

[1] اللغة والتواصل : د. عبد الجليل مرتاض، ص 53..

ومطابقتها مع المعرفة المدرسية»([1])، ومن خلال الخطاب التعليمي الذي يدور في حجرة التدريس والتواصل الحاصل بين المعلم والمتعلمين ينجز مفاهيم جديدة وإلغاء بعض الحلول للظاهرة تسهل الفهم ؛وذلك لأن وصول المحتوى بشكل سليم إلى المتعلم يعني ضمان فهمه للمحتوي مع تحقيق الهدف التعليمي وراء هذا الخطاب ، ومن بين أنشطة الخطاب التعليمي هو استثارة دافع المتعلم للتعلم([2])، وهنا تلعب الطرق التعليمية والوسائل التعليمية المختلفة من الوسائل البصرية والسمعية من استعمال صور والرسوم البيانية والخرائط والكرات الأرضية أو كالسماع إلى التسجيلات الصوتية والأسطوانات بأنواعها المختلفة.

ومن أهدافه الثانوية هي:

- إثراء المعارف ويكون هذا إثر تقديم المعلم للمعارف والحقائق إلى التلميذ مع التركيز على التوضيح والشرح والتفسير.
- تشجيع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض وتنمية روح الجماعة لديهم.
- تدرب التلاميذ على أساليب النقاش والحوار والتعاون وهذا من خلال تنشيط المعلم الحصة التعليمية مع تبادل الآراء المختلفة وتبيان الصواب من الخطأ وتبلور التقاط المفترض استيعابها حول تلك المعارف.
- تنمية التذكير العلمي المنطقي ومهاراته لدى المتعلمين.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية وهذا عن طريق طرح المعلم مشكلة لها علاقة مع الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالمتعلم ويشترط أن تكون هذه المشكلة مناسبة لمستوى المتعلم ويكون دور المعلم لهنا موجه ومشجع ومحفز نفسي للمواقف التي يتعين على المتعلم التفكير فيها وإيجاد الحلول لها.

---

[1] أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية، ، ص 77..

[2] ينظر: محمد طاهر علي ،الوضعية المشكلة التعليمية، ، ص97..

- إقامة علاقة اجتماعية بين المتعلمين.
- تنمية الثقة في نفس المتعلمين ويكون هذا داخل الحجرة التعليمية وخلال حدوث الخطاب التعليمي.
- ومن خلال هذا الخطاب التعليمي يتعلم المتعلمون كيف يتعلمون، وكيف يكتشفون، وكيف يولدون المعرفة بأنفسهم وتنمية لديهم.
- القدرة على حل المشكلات أيضا مع منح فرصة للمتعلم في تنمية ذاته من خلال مشاركته في الإنجاز والتنفيذ.

وفي الأخير دائما ما نرجع إلى الهدف الأساسي وراء الخطاب التعليمي وهو التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم لتحقيق الهدف المرجو المخصص في **أثنرجرافيا** التواصل بقولهم:

"إن المتخصصين في **أثنرجرافيا** التواصل يهتمون بالسياق الاجتماعي للعملية التفاعلية؛ أهميته في عملية ترميم الخطاب أو بناء خطاب جديد مع السعي للحصول على رؤية شاملة داخلية للعملية التفاعلية وفي سبيل الحصول على تفسير شمولي للمبادلات الاجتماعية».([1])

وتنقسم أهداف الخطاب التعليمي إلى قسمين:

أهداف تربوية: وتتمثل في تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية.

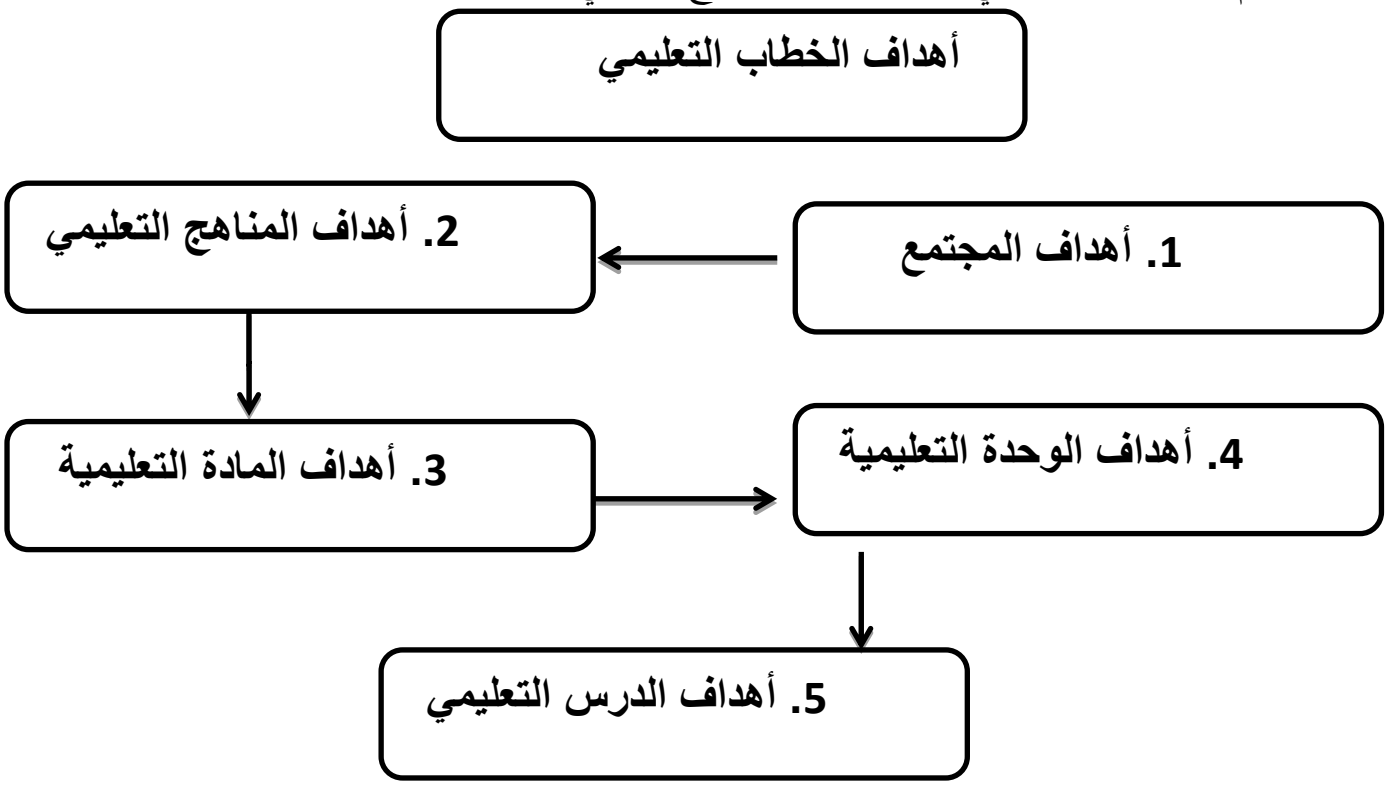
دور الأهداف التربوية هي إنشاء جيل يتمتع بأخلاق حسنة وتكوين أفراد صالحين في المجتمع.

أما الأهداف التعليمية فهي عبارة عن: نتائج موقف تعليمي معين، أي أن هي المهارات المحددة التي راد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسية معينة أو محتوى معين في المنهاج.[1]

[1]. عبد الله بن محمد المفلح ،فن تحليل الخطاب إلى بناء الخطاب، ، ص 36.

ومن خلال هذا فإن الأولى هي غرس القيم والمبادئ أو المعتقدات العامة والشائعة في المجتمع والتي ينبغي للفرد أن ينشأ عليها بالإضافة إلى التربية الإسلامية التي تشكل الأهداف التربوية التي يبنى عليها المجتمع الجزائري خاصة، أما الثانية فهي تلقين هذه المبادئ عن طريق التعليم وإعطاء المعرفة للمتعلم وتوجيهه وإرشاد إلى ما يناسبه ويساعده في بناء مستقبله.

سطرت أهداف الخطاب التعليمي لخدمة المتعلم "فالديداكتيك العام يقدم الحلول، ويعطي للمعلم صلاحية التدبير والتسيير لوضعيات التعلم تحقيقا للمردودية والاستجابة المعرفية والمهارية والوجدانية المرتقبة"[2]، فالعملية التعليمية عامة تعطي الحلول والصلاحية للمعلم في تسيير وضعيات التعلم أي الخطاب التعليمي تحقيقا لأهداف المناهج التعليمي.



[1] فاخر عاقل، معالم التربية، دار الملايين، بيروت، ط5، 1983، ص 18.

[2] محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي، ، ص 25.

المبحث الرابع: المقاربة بالكفاءات

إنّ التفكير في المستقبل يمثل أهم الملامح الأساسيّة التي تعبر عن الرغبة في التغير، لهذا نجد الإنسان يبحث دائما عن إستراتيجية فعّالة لتحسين مستقبله وحياته، وانطلاقا من هذا المنظور أتت المناهج والاستراتيجيات الحديثة للتعلّم لتمنح الأهداف المتوخاة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة طابعا عمليا.

فمن هذا المنطلق، فإنّ المناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلاءم عُمْرُ المتعلّم العقلي وتقييم التدرج المتنامي بين هذه المعارف وتبني الوضع التعليمي للأفعال لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا، لأنّ لكلّ مضمون معرفي طرائقه واستراتيجياته الخاصة من أجل تعليم فعال، وكما هو معروف أنّ مهمة المؤسسات التربويّة هي: منح المتعلّم القدرات والمهارات التي تسمح له فعلا أن يكون كفؤا للقيام بأشياء تنفعه وتنفع المجتمع، وهذا ما نعني به المقاربة بالكفاءات، والتي تجعل المعارف قابلة للتحويل في الوضعيات التي تمكن المتعلّم في التصرف خارج المؤسسة التربويّة ومواجهة وضعيات معقدة من خلال التفكير والتحليل والتأويل واتخاذ القرارات التي يصادفها في حياته اليوميّة.

وتشهد الأيام الأخيرة احتياجا إلى توظيف العديد من الوسائل والطرائق والاستراتيجيات التعليميّة الحديثة بغية الوصول إلى الأهداف المرجوّة، وتطوير مضمون الهيكلة الشاملة للمنظومة التربوية بما يتواكب مع العولمة التي يعيشها العالم ، ولهذا جاء الإصلاح بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بدرجة عالية ؛فترمي المقاربة الجديدة إلى منح المتعلّم الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله ، واختيار مشروعه الشخصي ،كما تقوم التربيّة المعاصرة اليوم بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه وما فيه من عوامل ودوافع وصراعات لذلك تثبت الأبحاث التربوية المتمثلة في: المقاربة بالكفاءات التي تقوم على مشاركة المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلميّة لجعله المحور الذي تدور عليه.

والجدير بالذكر؛ أنّ أهمية المؤسسات التربويّة تتمثل في منح المتعلمين القدرات والمهارات التي تساعده على مواجهة المشاكل الحياتيّة وتمكنه من حسن التصرف في مختلف الوضعيات المعقدة من خلال التفكير والتحليل والتفاوض واتخاذ القرارات الصائبة، وهذا هو السبب وراء الاستعانة بالمقاربة بالكفاءات كمنهج جديد يساعد المتعلّم في حياته الواقعيّة

1-**مفهوم المقاربة بالكفاءات** :

1- 1- المقاربة:

لغة: جدر قَرُبَ وهو نقيض البعد، فقرب الشيء قربا؛ أي دنا منه([1])، وفي التنزيل العزيز: ﴿وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الْظَّالِمِينَ﴾([2]).

ومنه نستنتج أنّ الشرح اللّغوي لمصطلح المقاربة هو الدنو والاقتراب.

اصطلاحا:

هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه([3])، وبمعنى آخر عبارة عن مشروع عمل مضبوط مع توفر كل العوامل (الزمان، المكان، الطريقة، الوسائل) لتحقيق الأداء الفعال والنتائج المرغوبة.

وقد جاء في معجم علوم التربية معنى المقاربة على أنّه كيفية دراسة ومعالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحيده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا (استراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقها (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)([4])، وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية، إنّ المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها

[1]–ينظر: مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، د.ط، 2003، ص 821

[2]سورة البقرة، الآية 35

[3]ينظر: بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط، 2000، ص 47.

[4]الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، 2014، ص 21.

المتعلّمون، وقبل الحديث عن مفهوم الكفاءة لابد من الإشارة إلى أنّ مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا من الطريقة أو الطرائق ما دامت المقاربة تترجم الأهداف، والمحتويات، ووسائل الدعم، والخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلّمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية([1])، ويفترض بهذه المقاربة أن تتصدى لتعليمية اللّغة العربية باعتبارها ذات مكانة خاصة للغاية، سواء في بنيتها أو في وظيفتها، ذلك أنّ اللّغة العربية موضوع وأداة كما جاء وصفها في المنهاج، ومقارنة لأنواع المقاربات العديدة التي تنتمي كل منها إلى اتجاه بذاته، فإنّ المقاربة الأنسب لواقعنا اللّغوي التعليمي هي المقاربة بالكفاءات التي تعنى "بالجانب النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي"([2])، حيث بات على المنظومة التعليمية أن تختار من هذه النظريات ما يفيد المتعلّم في تنمية حصيلة لغوية دون أن يتشتت بنظرية لسانية بعينها.

1-2- الكفاءة:

لغة:

الكفء يضم الكاف القادر على تصريف العمل، والكفاءة المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك([3])، وفي معاجم أخرى جاء معنى الكفاءة كمصدر للفعل **[كفأ]**؛ أي جازى والكفء النظير([4])، لقول حسان بن ثابت وروح القدس (جبريل عليه السلام): ليس له كفاء؛ أي نظير، وقد جاء أصل الكلمة (كفاءة) بمعنى الاكتفاء، لقوله صلى الله عليه وسلم: «شاتان متكافئتان»؛ أي متساويتان([5]).

[1] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية ،ص21

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، د.ط، 1997، مج5، ص269

[3] ينظر: مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، ص 891.

[4] ينظر: ابن منظور، المرجع السابق، ص 269

[5] الرازي محمد بن أبي بكر بن ع.القادر، مختار الصحيح، مكتبة لبنان، لبنان، د.ط، 1986، ص573

ولفظة كفاءة ذو أصل لاتيني وتعني الجدارة والقدرة والأهلية([1])،ومن هذه التعاريف نستنتج أنّ معنى مصطلح الكفاءة هو النظير والتماثل والتشابه.

اصطلاحا:

هي القدرة العقلية والفسيولوجية التي تسمح باستغلال مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات، وبالتالي القيام بمجموعة من المهام في وقت قياسي وأخطاء أقل، ويعرّفها بيرنو **Bernau** على أنّها: «النوع الذي تعد به المدرسة المتعلّمين للحياة، وهي قدرة فاعلة لمواجهة المواقف والتحكم فيها وكذا توظيفها في الوقت المناسب»([2])، ويعرّفها محمد دريج بأنّها: «إجابات عن وضعيات تتألف منها المواد الدراسية، القدرات، المهارات التي يتسلح بها التلميذ لمواجهة المشكلات، وإيجاد حلول ناجعة وملائمة لها»([3])، ويعرّفها لويس دينو " **Louis D'hainault**": «بأنّها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما».

ويعرّفها بيار جيلي "**Pierre Gilet**": «بأنّها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذا إجادة الفعل "**Savoir faire**" التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه، ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة، وبخصوص الفعالية فهي مقاربة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية»([4])، وعليه تتم عملية المقارنة بين الإنتاج والوضع الحالي، وما يمكن أن يتم إنتاجه وتحقيقه وذلك باستخدام الموارد نفسها .

[1] ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، 2002، ص 42.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، الأردن، د.ط، ،2006، ص50

[3] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد16، المغرب، د.ط، 2000، ص 61

[4] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005، ص 50.

ومن هذه التعاريف نستخلص أنّ الكفاءة ذات مستوى أعلى فهي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والسّلوكات المنظمّة التي تسمح للفرد بمواجهة أي وضعية ما.

1-3المقاربة بالكفاءات:

عموما وبالاستناد على التعريفات السابقة (المقاربة)، (الكفاءة) يمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات ورغم اختلاف التعريفات المقترنة بها إلاّ أنّها تتمحور كلها على فكرة أنّ المقاربة بالكفاءات هي خطة أو استراتيجية يتم بموجبها بناء مشروع يمكن للمتعلّم من خلاله من توظيف معارفه، مهاراته، وسلوكياته بصورة منظمة وفي وقت قياسي من تطبيق تلك المعارف في المجتمع تطبيقا واعيا([1])، والتصرف بإحكام أمام مسائل أو وضعيات واقعية([2])، وتحدد مكانة المعارف في الفعل التعليمي وتنقلها من الحيز النظري إلى التطبيق، بالإضافة إلى أنّها تمكن المعلّم من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلّم، وتجدر الإشارة أنّ المقاربة بالكفاءات لم تأت لتغيير المهمة الأساسية والمتمثلة في تقديم المعارف للمتعلّم، وإنّما جاءت لتركز على منهجية التكوين وجعل المتعلّم الركيزة الأساس داخل العملية التعليميّة، كما تتميز هذه المقاربة عن غيرها بطابعها الإدماجي وبقدرتها على إقامة جسر بين المعرفة والكفاءات من جهة وبين الكفاءات والسلوكيات من جهة أخرى، وذلك لإزالة الحدود بين المواد، فتساهم كل مادة بقسطها في تكوين شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة، ويمكن القول أنّ المقاربة الجديدة لا تتعارض مع البيداغوجيات الكلاسيكية ،بل هي امتداد لها، فالمقاربات الكلاسيكية كانت ترتكز على المعارف فقط المسمى بالمقاربة بالأهداف، في حين أنّ المقاربة بالكفاءات همها الوحيد ليس تقديم المعرفة للمتعلّم فحسب بل تقديم المعرفة وربطها بالواقع، "وبتعبير مهني كان هدف المقاربة التقليدية تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ المهام، في حين تسعى المقاربة المبنية على الكفاءة إلى التعرف على النتائج التي

[1] ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2005، ص 08

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2003، ص 03

تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام، وهذا يعني أنّ الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي هو إعداد متعلّمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة"، ([1])فالمقاربة بالكفاءات هي منهج واستراتجية حديثة يعتمده المعلّم في الخطاب التعليميّ يعمل على تقديم المعرفة المرتبطة بالواقع وذلك لتعليم المتعلّم كيفية اكتساب المعارف والمعلومات وتوظيفها في حياته اليومية .

والمقاربة بالكفاءات هي مقاربة أساسها أهداف معلنّة عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلق الأنشطة كدعامة ثقافية، وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج (طرق التواصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلّم.

1-4 مبادئ المقاربة بالكفاءات.

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي([2]):

الإجمالية (Globalité): بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية، معقدة، شاملة، مقاربة شاملة)، يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية. **البناء (Construction)**: أي تفعيل مكتسبات قبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلّم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

التناوب (Alternance): الشامل (الكفاءة)، الأجزاء (المكونات)، الشامل الكفاءة يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

التكرار (Itération): أي وضع المتعلّم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

[1] ينظر: محمود عرابي، دراسة كشفية لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل درجة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانية، وهران، 2011،ص83

[2] ينظر: محمد الطاهر و علي، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، د.ط،2006 ،ص67

الإدماج (Intégration): بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات وذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

التمييز (Distinction): أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية ودلالية، يتيح هذا المبدأ للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

الملاءمة (Pertinence): أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلّم، حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلّم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه.

الترابط (Cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلّم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلّم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعلم والتقويم التي ترمى كلّها إنماء الكفاءة واكتسابها.

التحويل (Transfert): أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة التي فيها التعلّم.

وعلى هذا الأساس؛ تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المرتكزات والمبادئ التي تساعد المعلّم في أداء واجبه ،في المرحلة الأولى عليه أن يربط المعلومات السابقة بالمعارف الجديدة للمتعلّم بغية فهما واستيعابها وكسبها ويكون هذا في مرحلة البناء ،ثم ينتقل إلى مجال التطبيق من خلال وضع المتعلّم في وضعية مشكلة ليكون نشطا فعلا داخل الخطاب التعليمي ،انتقالا إلى مبدأ التكرار بغية ترسيخ الفكرة في ذهنه، وصولا إلى الإدماج وهنا يتيح المعلم للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه ،ثم إلى الملاءمة والترابط وذلك من خلال الربط بين

أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة وصولا إلى مبدأ التحويل وهنا على المتعلّم أن يوظف مكتسباته في أنماط مختلفة وفي أنشطة متنوعة واستعمالها في وضعيات مختلفة ، فالمقاربة بالكفاءات تعد بديلا لمنهجية المضامين والمحتويات والأهداف أي عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي فهي إذن مبدأ منظم لتعليم والتعلّم لأنّها تنظر إلى المعلّم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم والنقد، لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإيداع،ومن أهم مميزاتها أنّها تنمي القدرات العقلية والحركية للمتعلّم.

المقاربة النصيّة :

تعد المقاربة النصية أحد الأساليب التي تبنتها المقاربة بالكفاءات من أجل تعليم اللغة العربية والتي هي غاية المؤسسات التعليمية، لأنها وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ تحديد مستقبله واختيار مشروعه الشخصي.

تعريف النص لغة و اصطلاحا:

أ– لغة: جاء في لسان العرب في مادة (ن، ص، ص) مايلي:

«النص رفعك الشيء، ونص الحديث ينصه نصبا: رفعه. وكل ما أظهر فقد نص. ونصت الظبية جيدها: رفعته. ووضع على المنصة أي : على غاية الفضيحة والشهرة، والظهور والمنصة:ما تظهر عليه العروس لترى، ونصصت المتاع إذا جعلت بعضه على بعض».([1])

ومن الملاحظ أن المعنى اللغوي للنص في هذه الفقرة يدور حول:

1) – **الرفع** و ذلك في قوله :" النص رفعك للشيء". وفي قوله: « نصت الظبية جيدها».

2) – **الإظهار**، مثال:« ..... ما تظهر عليه العروس لترى».

3) – ضم الشيء و ذلك في قوله : « نصت المتاع..... بعضه على بعض».

جاء النص في حديث النبي – صلى الله عليه و سلم – بمعنى **الرفع** وهو ما نلاحظه في قوله: « إذا وجد فجوة نص. و معنى**شدة السير** «النص و النصيص: السير الشديد».

يقال « نصت القدر إذا غلت، و النص هو التوفيق و التعيين، و سير نص و نصيص: جد رفيع.(وإذا بلغ النساء نص الحقاق أو الحقائق فالعصبة أولى)، بمعنى: بلغت الغاية التي عقلت فيها، أو قدرنا فيها على الحقاق، و هو اخصام، أو حق فيهن، فقال كل من الأولياء: أنا أحق، أو استعارة من حقاق الإبل([2])؛ أي انتهى صغرهن و من النوم عددهم.

المنصة: العصفورة و بالضم: الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع خروجها من مقدم رأسها. و حية نصناص؛ أي: كثيرة الحركة، و نصص غريمه وناصه: استقصى عليه د اشته و ت: النبض، ونصنصه: حركه، و قلقله.

---

[1] صبحي إبراهيم الفقي:علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة النشر،ج1،ط1 ،2000،ص 20.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أ بادي: القاموس المحيط ،راجعه خمال شامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة ،2008،ص 16.

و نصنصت البعير إذا أثبتت ركبتيها في الأرض، و تحركت لتنهض».([1])

والمعنى اللغوي للنص في هذه الفقرة يدور حول :

1- **التحديد،** مثال: « النص هو التوقيف »

2- **البلوغ،** مثال: « إذ بلغ النساء نص الحقاق» .

3- **العدد،** مثال: « نصيص القوم عددهم».

4- **المناقشة،** مثال:«نصص غريمه: استقصى عليه» بمعنى؛ استخرج ما لديه من كلام.

5- **الحركة،** مثال: (حية نصناص، نصنصه ، نصنصت البعير).

ب- اصطلاحا:

أول تعريف قدم للنّص كان من قبل "الإمام الشافعي "في نظريته عن البيان، فذكر أنّه (ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره).

جمعان بن عبد الكريم[2] ذلك الكلام المكتوب على الورق و المسند إلى صاحبه.

ويختلف النص عند "محمد الخطابي" عن الجمل نوعيا، فهو وحدة دلالية يعتمد على وسائل لغوية لتتحقق نصيته.([3])

وإذا اتجهنا إلى الدراسات الغربية نجد أن النص عند (هارتمان-HARTMAN) علامة لغوية تبرز الجانب الإتصالي.

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أ بادي: القاموس المحيط ،ص.16

[3] ينظر : محمد الخطابي : لسانيات النص،مدخل إلى انسجامات الخطاب . المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب،ط2 ،ص 13

ويعتبر (فاينرش-H. WEINRICH) الربط صفة رئيسية في النص، فقد عرفه بأنه تكوين جبري تتلاحم عناصره ما يعني أن الجمل اللاحقة تسهم في فهم السابقة والعكس صحيح وهذا يلغي استقلالية الجمل.([1])

ويقول (بول-Poole):« هو كل خطاب تثبته الكتابة».([2])

ونفهم من خلال هذه المقولة أن النص تقيده الكتابة على خلاف الخطاب الذي يتقيد بالمشافهة.

واستعمل (لويس هيمسلاف-louis Hjelmsley) هذا المصطلح بمعناه الواسع إذ يطلقه على كل ملفوظ قديما أو حديثا، مكتوبا أو منطوقا أو طويلا فكلمة (قف) نص كامل.

يقول (توذروف -Toudrof[3]* : «النص يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بأكمله، وإن تعريف النص يقوم على أساس الإستقلالية، و انغلاقيته، وهما الخاصيتان اللتان تميزانه، فهو يؤلف نظاما خاصا به، لايجوز تسويته مع النظام الذي يتم به تركيب الجمل ».([4])

نستنتج من خلال هذه المقولة أنّ (توذروف - Toudrof) يؤكد على انغلاق النص واكتفاءه بذاته،وذلك عائد إلى تأثره بالاتجاه النقدي الشكلاني الذي ينتمي إليه، فهو يرى أن النص بمقدوره خلق قوانينه الداخلية فهو كيان مستقل نستطيع التعامل معه دون الرجوع إلى الكاتب أو السياق.

[1] ينظر،صبحي ابراهيم الفقي،علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق،ص35

[2] فرحان بدري الحربي:الأسلوبية في النقد العربي الحديث ،دراسة في تحليل الخطاب،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،**الجزائر** ،ط2003،1ص29.

* ينظر: تزفيتا نتودروف ،فيلسوف فرنسي بلغاري،صاحب كتاب شاعرية النشر
https//ar.wikipedia.org, 13 :24,23/02/2016

[4]www.ithadelkotabelarab.com, 10:07,14/03/2012

ويعرف (هاليداي-Halliday) النص في كتابه **الانسجام** في الإنجليزية بقوله: « إن كلمة نص" Text" تستخدم في علم اللغويات تشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة، مهما كان طولها»، ([1])نفهم من ذلك أن الطول و القصر معيارين ثانويين، فالنّص ليس كالجملة أو شبهها، قد يكون كلمة أو جملة.

وتذهب (جوليا كريستيفا-Julia Kristiva[2]*) إلى أنّ :« النّص جهاز عابر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، و المتزامنة معه».

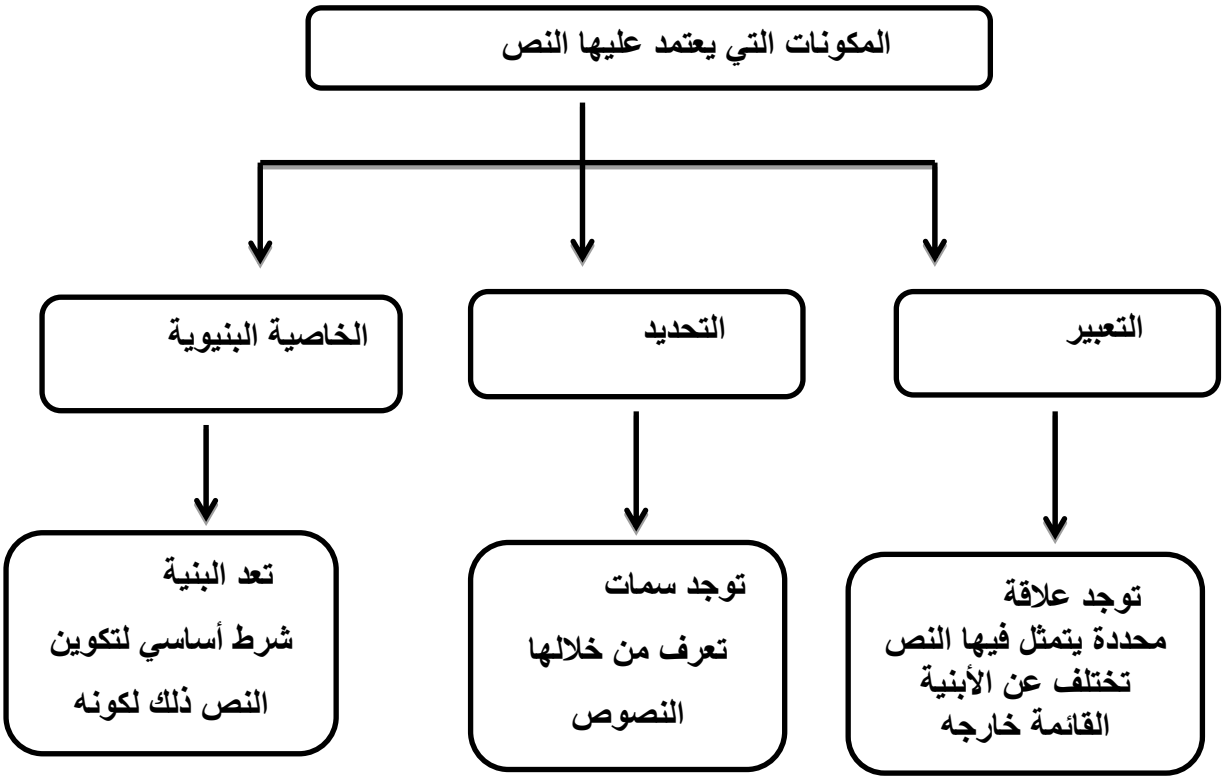
ومن خلال هذه المقولة نستنتج أنّ كاتب النّص لا ينطلق من العدم بل يطلع على نصوص أخرى، ويضمن بعضها في نصه.

ويعتمد النص عند (ل. لوتمان -L.Lotman) على عدة مكونات مختصرة في المخطط التالي :([3])

[1] أحمد عفيفي،اتجاه الجديد في الدرس النحوي –نحة النّص-كلية دار العلوم،القاهرة ،دط،2001 ،ص23

*جوليا كرستيفا :أديبة وعالمة لسانية ومحللة نفسانية ،ولها عدة مؤلفات من بينها "علم النّص"

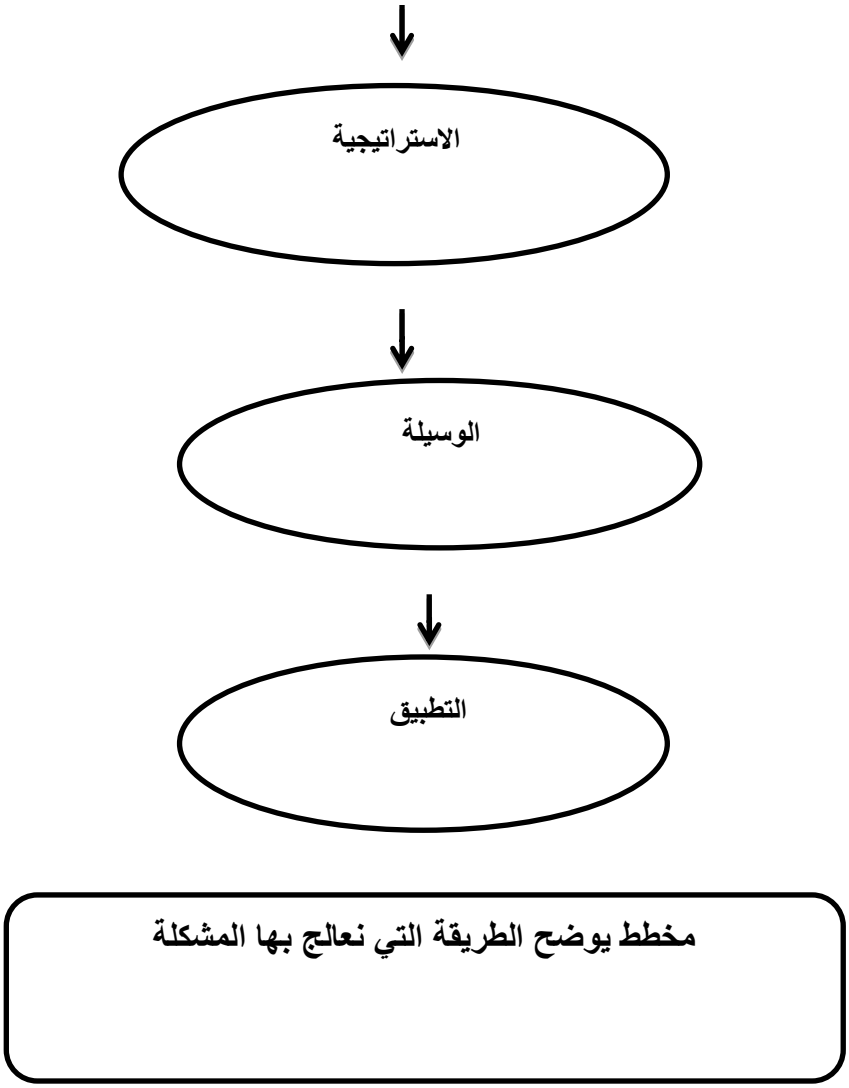
[3] ينظر: سعيد حسن بحيري: علم لغة لنص،المفاهيم والاتجاهات،الشركة العالمية للنشر لونجمان،لبنان، ط1، 1997 ،ص128



مخطط يوضح المكونات التي يعتمد عليها النص عند

يوضح لنا هذا المخطط المكونات التي يعتمد عليها النّص، والمتمثلة في التعبير؛ ذلك أن النص يتمثل في علامات محددة تختلف عن الأبنية الموجودة خارجه، أما التحديد فيقصد به؛ أنه لكل نص دلالة من الصعب تجزئتها ما يعني أنه يحقق وظيفة ثقافية محددة وينقل دلالتها الكاملة، وأن لكل نص صفات تجعل القارئ يفرق بينه وبين غيره؛ فالنص والقصيدة ليس سواء.

أما المقاربة وكما سبق توضيحها فهي عبارة عن جملة من المبادئ والأسس التي يقوم عليها البرنامج الدراسي نجملها في المخطط التالي:



مخطط يوضح الطريقة التي نعالج بها المشكلة

أما النصية فهي عبارة عن مصدر صناعي للنّص، وسبق لنا أن قمنا بتعريفه لذا سنتنقل إلى المقاربة النصية.

2. **تعريف المقاربة النصية:** هي طريقة تدريس النصوص بمختلف أنشطتها على اعتبار أن النص بنية كبرى تظهر فيها المستويات اللغوية المختلفة، وتنعكس فيها المؤشرات السياقية مقامية كانت أو شفافية أو اجتماعية".([1])

فهي الطريقة التي تقوم على جعل المتعلم يعلق شفويا أو كتابيا على ما يقرأ أو يسمع، كما يتمكن في التحكم بالكفاءة اللغوية عن طريق: التعبير والقراءة والكتابة وذلك لأنها تضعه أمام مشكل مطلوب منه حلها، فتجعل هذه المشكلة المتعلم في مقام استدراك مكتسباته القبلية مع العمل على التفكير والتحليل والاستنتاج بغية إيجاد الحل المناسب لهذه الإشكالية.

أ–شروط المقاربة النصية:

المقاربة النصية باعتبارها طريقة جديدة في التدريس، يعد فيها النص محورا رئيسيا تدور حوله مختلف التعلمات، فللنصوص الأدبية طابع إبداعي فهي تثري مكتسبات المتعلم وتكسبه رصيدا لغويا ضخما ، وتعذب ذوقه ، وتثير مشاعره، وتنمي قدرته على النقد والتحليل، وقراءتها ثبت السرور في الروح القارئ إضافة إلى كونها تدرس من جوانب مختلفة، حيث يوحد المدرس والمتعلمون جهودهم لكشف أسرارها، و بنيتها، وهيكلها.

وبهذا الشكل يتكون لدى المتعلمين نظرة شاملة ووافية للغة ، وتسير توظيف محتويات أنشطتها ، وفروعها. وعلى الأستاذ أن يركز بالدرجة الأولى على أنماط هذه النصوص عند تلقينه لها.([2])

[1] ينظر:مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمنهاج،الوثيقة المرفقة للمنهاجالسنة الثانية من التعليم الابتدائي،ديسمبر2003،ص9

[2] ينظر: www.wadilarab.com, 03 :54, 23/02/2011 :

ومنه نخلص انه من شروط المقاربة النصية:

- الاتساق ويقصد به مجموعة القواعد الشكلية التي تصل بين العناصر اللغوية بداية بأصغر وحدة (الجملة) إلى اكبرها(النص).
- الانسجام ونعني به التالف الكامل بين مركبات النص الدلالية والتقارب بينها.
- أدوات الربط بما فيها الضمير العائد، اسم الإشارة، وله دور في ربط العناصر اللّغوية لتحقيق الانسجام الداخلي والخارجي.([1])
- التدرج في تعليم النصوص والقواعد... إلى غير ذلك من الأنشطة المختلفة بعيدا عن التراكم، فتظهر العلاقة المستمرة بين الأنشطة المتكاملة لتنمية كفاءة المتعلم وإكسابه مهارات يستخدمها في تواصله مع أستاذه وزملاءه في الثانوية أو خارجها وذلك لا يكون إلى إذا كانت لديه القدرة على استيعاب هذه النصوص وتأويلها.

وتلك واحدة من المشكلات التي ينبغي للأستاذ أن يتخلص منها، وذلك بتحفيزهم على مطالعة الكتب المختلفة التي من خلالها يكتسب المتعلم الكفاءة النصية.

وذلك ليس صعبا على المعلّم يوقن بأن التعليم قبل أن يكون وظيفة ووسيلة لكسب الرزق هو رسالة.([2])

- أن يكون لهذا النّص هوية وانتماء.

ويقصد بذلك؛أن النّص لابدّ أن ينتمي لنمط معين (وصفي أو سردي،... وغير ذلك)، وأن يراعى فيه خصائص النمط المعتمد دون الخروج عنه حتى يتمكن المتعلّم من إنتاج نص مشابه له مثلا في عملية التلخيص أو وضع هيكلة نصية.

[1] ينظر: WWW.dzbatna.com, 04 :30, 11/03/2018

[2] ينظر: www.elraad.com,21 :58, 03/03/2019

ب- مميزات المقاربة النّصيّة:

- تحمل أشكال التعلم أكثر فاعلية في الحياة اليومية.
- تسمح بالمحافظة على عناصر الهوية والشخصية الوطنية من خلال كفاءة التصفية والغربلة العلمية لتمحيص كل ما يتم تلقيه عبر وسائل الاتصال والإعلام المختلفة في هذا العصر.
- تسمح بتحبيب النشء في التراث الأدبي المدروس وربطهم بالموروث الثقافي وهذا لا يتأتى إلا عبر عملية انتقائية علمية.
- تجعل من الأنشطة المدرسة نسيجا بنائيا متربصا(نص --قواعد- بلاغة).
- الطريقة الحوارية التي تكون ضمن المقاربة النصية تساعد على تفعيل الحوار بين المتعلم وأستاذه ، و بينه وبين زملاءه.
- تشرك المتعلم في العملية التعليمية فيتعلم بنفسه.
- تهتم المقاربة النصية بشخصيته ، وتكونه فيصبح قادرا على التكيف مع محيطه.
- الاستغلال الجيد للمعارف.
- تكون لدى المتعلم ملكات مختلفة في شتى مراحل الدرس، فالنمط الحجاجي البرهاني يكسبه قدرة على البرهنة والتفسير ، ويجعله قادرا على تحليل أي نص وتعليله وتقديم ملخص صغير له.
- تساعد على نمو وازدياد معارف المتعلمين.
- تمكن المتعلم من تصحيح الخطأ فيقتنع المخطئ.
- يكسب نشاط القراءة آليات توليد الدلالة وتأويل معاني النص حيث تتوضح هذه المعاني مع كل قراءة .

- القراءة النموذجية التي يقوم بها المعلّم أو المتعلّم المراعية لمخارج الحروف وعلامات الوقف، والنبر والتنغيم بمقاربة القراءة الفنية التي تجعله يشعر بالمتعة.

- تدريب المتعلمين على توظيف مكتسباتهم.

- يسمح التقويم التشخيصي بإعادة مقاربة المكتسبات القبلية للمتعلمين عبر مراحل التعلم فيحفظون بذلك مكتسباتهم السابقة ، وتفعيلها من جديد.

- تساعد المتعلم على الفهم وتنويع الدلالات ، وتعوده على التأمل أثناء القراءة.

- تسمح المناقشة في إطار المقاربة النصية بتنمية التفكير الابتكاري، والنزعة الإبداعية عند الدارس.

كما تتميز المقاربة النصيّة بوظيفتي **التلقي والإنتاج**.

1-**التلقي**: لجعل المتعلم قادرا على التفاعل مع النصوص المعتمدة في المقرر والوصول إلى المعنى. أو ما يطلق عليه: الدراية بالمعنى (الدلالة – التعبير) عن مشهد أو صور تتم مشاهدتها.([1])

2-**قدرة الإنتاج** : وتقوم على ابتكار مواضيع (جمل، أو فقرات، أو نصوص)، ووضع مخطط محمل للموضوع المبتكر، والترتيب الصحيح لعناصره. وفي الأخير إنتاج نص مطابق للنص المتناول في الدرس.([2])

وحتى تتضح الصورة أكثر نقول؛ بأنّ المقاربة النّصيّة تؤدي وظيفتين: الأولى وظيفة تجعل المتعلّم يتذوق النّص ،ويفهم معناه بصورة أدق من خلال الطريقة التي يتم تناوله بها.

[1] مجموعة من المؤلفين ، مخبر الدراسات اللغوية، ،: مجلة الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري، تيزيوزو، ع 25، 2014،ص 36

[2] المرجع نفسه ،ص37

والثانية وظيفة بعد أن تتم دراسته من جوانب مختلفة شكلا ومضمونا (الأسلوب والنمط وذلك في تحديد بناء النص)، وفي الأخير يبني نصا مطابقا للمتناول في الدرس.

وإنّ مبدأ المقاربة النصيّة ينطلق من النّص كمحور لكل التعلمات و حوله تدور الأنشطة جميعها من نصوص أدبية —شعرا و نثرا– و مطالعة و تعبيركتابي ، و ليمضي المتعلّم في سبيله لتلك المقاربة عليه في الأوّل أن يثري رصيده اللّغوي بمفردات جديدة ذات دلالات ، و يثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة صاحب النّص ، و الاطلاع على النمط و خصائصه ، عن طريق اكتشافه معطيات النص المدروس و مناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها

ثم ينتقل إلى البناء اللغوي و يواصل المتعلّم سيره نحو المقاربة النصيّة فيتعرض إلى روافد النّص المدروس سابقا، و يتناول من خلاله دراسة الظواهر النحوية و الصرفية، و البلاغية والعروضية، إلى جانب تنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج ،وهذا ما يتبعه المعلّم في المرحلة الثانوية وسنرى ذلك في الجانب التطبيقي بالتفصيل.

3–الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم:

إنّ الحديث عن الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم يعني وضع تخطيط محكم لتسير الخطاب التعليميّ داخل حجرة الصف، مع تحفيز المتعلمين وتشجيعهم والاهتمام بالفروق الفرديّة وفتح باب المشاركة أمام جميع المتعلمين, إذ تعددت أنواع التعريفات التي أوضحت معنى الاستراتيجيات "فمنها ما عرفها وبسر في قوله: (webesters, 1971) هي فن استعمال الخطط المنظمة في جل مشكلة معينة , وعرفها رونيل (raynal, 2008)على أنّها تنظيم مخطط يقوم بوساطة طرائق وتقنيات ووسائل، بغرض بلوغ هدف معين ([1]).

إذن الاستراتيجيات هي عبارة عن أساليب وطرق التدريس وتقنيات تفعل الخطاب التعليمي، وكذلك يمكن

[1] سعد علي زاير وآخرون : التعليمية المعاصرة ، دار الوفاء للنشر ،عمان ، ط1 ،ج1 ، 2017،ص 30–31

تعريف استراتيجيات التعلّم باعتبارها شبكة مركبة من الأفكار والتجارب والتوقعات والأهداف والخبرات التي توظف لإنجاز أفعال مؤطرة بهدف محدّد"([1])

يمكن من خلال التعريفات آنفة الذكر ؛تحديد مفهوم الاستراتيجيات التعليميّة على أنّها عمليّة تخطيطيّة يصورها المعلّم بغية تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة بواسطة مجموعة من الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مهمته, أما ما يخص الاستعانة بالاستراتيجيات الحديثة للتعلّم فإنّه لا يعني الابتعاد وحذف الاستراتيجيات القديمة التقليدية التي كانت تستعين بالطريقة الإلقائية أو الحوارية مثلا وإنّما من أجل مواكبة العصر أجبر المعلّم على وضع تصور يعتمد على الاستراتيجيات الحديثة التي تستعين بالوسائل التكنولوجية كالحاسوب مثلا , فمن أشهر الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم المستعملة في العمليّة التعليميّة التعلميّة هي:

5-1 استراتيجية التعلّم المسند إلى المشكلة:

التعليم المستند إلى المشكلة هو طريقة و استراتيجية لتنظيم التعلّم المراد تحصيله، وذلك من خلال وضع المتعلّم في مشكلات ذات صلة باهتماماته ، إذ "يعود أصل التعلّم المسند إلى المشكلة إلى الفيلسوف اليوناني سقراط الذي كان تعليمه يتم بتقديم مشكلات لطلبته، وتشجيعهم على الاكتشاف وتقييم حلولهم المعروضة وكذلك أرسطو الذي كان يضع طلبته في مواقف مشكلة تستلزم إظهار المعرفة لدى الطلبة ومعتقداتهم في هذه المعرفة"([2])، إنّ هذه الاستراتيجية تجعل التعلّم يحدث على نحو جيد عندما يتعامل المتعلّم مع المشكلات ذات صلة بالحياة الواقعية تزداد رغبته للتعلّم من خلال البحث عن حلول لهذه المشكلات، فالتعليم بالمشكلة صمم لمساعدة المتعلّم في اكتساب المعارّف مع تحسين وتطوير خبراته المعرفية بفعل الممارسة وكذا لاستيعاب المواد المدرسة والاستعداد للحياة المهنية والاندماج في المجتمع، وهذا ما جعلها أحد أهم النماذج المستعملة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة رغم أنّها تتطلب من المتعلّم بذل جهد كبير مدعم بالعمليات الذهنية.

[1] عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ,ص 36

[2] ينظر: سعد علي زاير وآخرون : التعليمية المعاصرة , ص99

خطوات التدريس وفق التعلّم المسند إلى المشكلة:

إنّ توجيه الطّلبة نحو المشكلة وتنظيمهم للدرس مع المساعدة على البحث المستقل والجماعي، والتوصل إلى نتائج وعرضها وفي الأخير تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها([1])، فيسير التعلّم المسند إلى المشكلة وفق خمس مراحل تدريسيّة تشمل توجيه المعلّم للتلاميذ نحو المشكلة المقتبسة من الواقع وذلك للفت انتباههم وتشغيل عقولهم من خلال استدراك المكتسبات القبلية التي قد تساعد في إيجاد الحلول وعرضها على المتعلّم من أجل تقويمها.

5-2 استراتيجية المجموعات التعاونيّة:

من أبرز الأساليب التدريسيّة التي تحث عليها الحركة التربويّة التعليميّة الحديثة هي: التعلّم التعاوني الذي يعتمد على مجموعة من المتعلمين متفاوتة القدرات بغية تحقيق أهداف تعليميّة ، "فالعمل التعاوني هو مقاربة تفاعلية منظمة تضع في المقام الأوّل العمل القومي الذي تتضافر فيه القدرات ومواهب التلاميذ المختلفة لبلوغ نفس الهدف"([2])، فهذه الاستراتيجية تجعل المتعلمين يتعاونون فيما بينهم ويتقاسموا المهام المسندة إليهم من طرف المعلّم من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة.

فوائد التعلّم التعاوني:

لهذه الاستراتيجية أهمية كبيرة تمس المتعلمين في مختلف النواحي وهي كالتالي:

- تنشط عقول المتعلمين من خلال المناقشات والحوار المتبادل.
- "التركيز فيه على نوعية العلاقات الشخصية بينهم خلال إنجاز الأنشطة المقترحة عليهم" ([3])
- زيادة الثقة في النفس وتعزيزها.
- تنمية روح الجماعة من خلال احترام رأي الطرف الآخر.

[1] ا ينظر: سعد علي زاير وآخرون : التعليمية المعاصرة, ص102

[2] محمد الطاهر وعلي:الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات،ص121

[3] المرجع نفسه ،ص121

- "تدعيم تحويل المعرفة وتسهيلها، فالتفاعلات الاحتجاجية تشجع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وإعادة صياغتها والمقارنة بين طرق تعلمهم ([1])
- زيادة الرغبة في التعلم.
- زيادة التحصيل المعرفي.

5-3 إستراتيجية التعلّم الرقمي:

يشهد العالم العربي في هذه السنوات الأخيرة تقدما كبيرا في تكنولوجيا المعلومات واستخدام الحواسيب الإلكترونية في العمليّة التعليميّة رغبة في تطوير قطاع التعليم، فنلاحظ مثلا: أنّ الحاسوب يقدّم المادة بشكل منظم ومشوق من خلال توظيف الألوان والأصوات والصور؛ بحيث يتمكن المتعلّم من إعادة المحتوى أكثر من مرة حتى يفهم ويستوعب؛ فهذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة "إنّ الحاسوب أداة تدريسية فعالة لها إيجابيات في تعزيز الخطاب التعليمي من خلال رفع معدل الحماس لدى المتعلّم، مع تقريب الفجوة بين التعليم والتدريس وخلق فرص أكثر لتطوير مفاهيم التعلّم لدى المتعلمين"([2])، فيحتاج المتعلّم إلى تنوع الوسائل التعليميّة التي يستخدمها المعلّم لتفعيل الخطاب التعليمي القائم بين المعلّم والمتعلمين؛ فالحاسوب يوفر فرصا

للتفاعل مع المتعلّم كما يوفر عنصر الإثارة والتشويق والرغبة في التعليم، كما أنّها تعمل على توفير الجهد والوقت عبر الخدمات الإلكترونية وغيرها من المزايا التي تخدم المعلّم، إضافة لذلك مساعدة الأولياء على الاطلاع الدائم لمستويات أبنائهم وفق برنامج الرقمنة، مع إمكانية الأهل التواصل المباشر والسهل مع إدارة المؤسسة التربويّة.

وفي الأخير نستنتج؛ أنّ ظهور الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم كانت نتيجة التطورات الحاصلة لهذا العصر، والتي مست كلّ مجالات الحياة من المعارّف والحقائق العلميّة؛ وهذا ما استدعى بناء

[1] محمد الطاهر وعلي:الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات ،ص121

[2] ينظر : محمد عيسى الطيطي وآخرون :الوسائل التعليمية, ص 407-408

نماذج وتصاميم تعليميّة مناسبة أكثر لطبيعة تلك المعرّفة، وقد حصل توجه نحو العلماء والمربين أن يضعوا على عاتقهم تصميم نماذج واستراتيجيات حديثة تواكب العصر بعيدة عن النظام التقليدي بغية تطوير مستوى العمليّة التعليميّة التعّلميّة ، وإعداد فرد مفكّر واعي فعال في المجتمع، ولعل أهم النتائج التي نلخص إليها من خلال هذا البحث فإن للاستراتجيات الحديثة ايجابيات وعوائق وقفت أمام نجاحها نجملها في :

أ-**الايجابيات** :

✓ تنمية القدرات والكفاءات للمتعلّم لاعتمادها على عمليات معقدة كالتركيب والتحليل والتقويم.

✓ تمكين المتعلّم من قيام بانجازات ذات جودة وإتقان(معارف أقل ومهارات أكثر) وجعله فاعلا ومنتجا بواقعه (هو محرك الميدان التعليميّ) ؛وذلك من خلال مشاركته في حلّ المشكلة عن طريق توليد الرغبة لديه أثناء عملية المحاولة و بذل الجهد الذاكي.

ب- **العوائق** :

✓ نقص التأطير و التأهيل، وعدم دراية أغلب المعلمين بماهية المقاربة بالكفاءات لذلك لبدّ من السعي والعمل على تكوين المعلّم ليكون قدوّة لجميع أطوار التعليم.

✓ اكتظاظ عدد المتعلمين داخل القسم، ممّا يصعب على المعلّم القيام بدوره كموجه ومراقب

وبهذا نقترح إعادة فتح المعاهد التكنولوجيّة من أجل تكوين المعلمين ، وتوفير الوسائل اللازمة لإنجاح العمليّة البيداغوجية مع تخفيف البرامج الدراسية والقضاء على ظاهرة الاكتظاظ، مع ضرورة استعانة المعلمين بالعلوم الإنسانية والاجتماعيّة والنفسيّة من :علم الاجتماع و علم النفس وكذا علوم التربية من أجل مساعدتهم على معرفة طرق التفكير والاستيعاب مع التركيز على الوضعية الاجتماعيّة والنفسيّة للتلميذ ،الأمر الذي يحدّد الاستراتيجيات التعليميّة التي يمكن استثمارها في كل مرحلة تعليمية وهذا ما سنقف عليه في الفصل الثانيّ الخاص بالتصور والممارسة .

الفصل الثاني

إسهام التصور والممارسة في تطوير الخطاب التعليميّ

المبحث الأوّل: التصور التداولي للخطاب اللساني

المبحث الثانيّ: دور الخبرة في العمليّة التعليميّة

المبحث الثالث :أهمية استخدام التصور والممارسة في الخطاب التعليميّ

المبحث الأوّل: التصور التداولي للخطاب اللسانيّ:

تمهيد:

حظيت اللّغة باهتمام كبير من طرف الباحثين والفلاسفة حيث تناولت الكثير في قضايا التحليل واللسانيات والسيميائيات والدلالة اللّغويّة وحتى التركيب اللفظي، وذلك لارتباطها الشديد بحياة الإنسان وبفكره وبكل ما يتعلق به من سلوكات وفعاليات ذهنيّة، "فإنّ اللسانيات التداولية الجديدة لطريقة جديدة في التفكير بدأت على يد "سقراط" ثم تبعه "أرسطو" والرواقيون من بعده، بيد أنها لم تظهر إلى الوجود باعتبارها نظرية للفلسفة إلا على يد "باركلي" التي تغذيها طائفة في العلوم على رأسها الفلسفة واللسانيات والأنثروبولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع"([1])، فجعلت التداولية الدرس اللغوي مجالا لها وذلك في العقد السابع في القرن العشرين "بعدما قام تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة لجامعة أكسفورد وهم أوستن j. laustin وسيرلj.r. searle وجرايسh.p. grice

ومن هنا كانت بداية تطور اللسانيات التداولية بنظرية أبعاد الكلام التي ظهرت مع "جون أوستن" وتطورت على يد "جون سيرل" لتظهر بعدها مجموعة من المفاهيم شكلت ما يعرف باللسانيات التداولية"([2]) .

وفي ضوء الحاضر التداولية prmaties بالدرس اللغوي مست مجالات أربعة في دراستها أولها: دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم، ثم درست المعنى السياقي وانتقلت إلى دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال وذلك بالبحث عن المعنى غير المرئي أي التأويل وصولا إلى دراسة التعبير عن طريق التباعد النفسي وذلك بتحديد المتكلمون مقدار ما يحتاجون قوله وفق افتراضات تقرب المستمع أو تبعده.

---

[1] نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، علم المكتبة الحديثة ، الأردن، ط1، 2009، ص 163.

[2] ينظر عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 23-24.

. *أوستين (**1960.1911**) : فيلسوف إنجليزي ، شغل منصب أستاذ في فلسفة الأخلاق بجامعة أكسفورد . ويعتبر المؤسس الأول لتداولية أفعال الكلام

وبذلك وفرت التداولية الحلقة التواصلية المتولدة بوجود المتكلم الذي يخضع للوضعية التواصلية، إذ عملت على إخراج اللغة في حيزها اللساني إلى حيزها الاستعمالي وفق الفعل التواصلي المبني على أصول اللغة.

وعلى هذا تشكل التداولية اليوم قطب راحة للعلوم اللسانيّة إذ تصب اهتمامات اللسانيين عليها وأملوا فيها وعليها آمالا عظيمة طامحين وطامعين أن يفكوا بها ألغازهم وأسئلتهم التي لم يجدوا لها تفسيرا فيما مضى العلوم، وتعتبر التداولية مصب أنصاب كثير في العلوم التي بالإنسان وفكره اللغوي، كعلم الاجتماع واللسانيات وتحليل الخطاب وغيرها من العلوم، فهي بهذا جديرة أن تكون أشمل وأحسن في البحث والتفكير على حساب الكثير من العلوم التي سبقته.

فقد ظهر حقل التداولية في الدراسات المعاصرة من أجل إعادة الاعتبار للعوامل الغير اللسانية وجعلها من بين أهم الشروط في إنجاح العملية التواصلية وتفعيل دور اللغة في عملية التخاطب إذ تلعب اللغة وسياقها دورا في كل مجتمع، كونها وسيلة التعبير والتواصل معا وأداة توحيد الأمة([1])،وتعرف التداولية على أنّها علم جديد للتواصل يدرس اللّغة عند استعمالها في الطبقات المقامة باعتبارها كلاما محددا صادر عن متكلم محدد وموجها إلى مخاطب معين بلفظ محدد وذلك لتحقيق الغرض التواصلي المنشود وكذلك ملامسة شعور القارئ (المخاطب) باعتبار لغة القلب النابض لأفكاره وتطلعاته.

وتنظر التداولية إلى الخطاب على أنه ظاهرة لسانية بحيث يستجيب لمجموعة من القواعد الخاصة، إذ ترى أن الخطاب يستدعي أن يحلل ويفسر ويؤول وذلك من خلال دراسة المستوى والصرفي والتركيبي والدلالي([2])، وبفضل هذا، تحولت الدراسات اللسانية من مجال اللّغة إلى مجال الأدب، ولذلك صار موضوعها دراسة النصوص وتحليلها أيضا.

ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية" لظاهرة الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي ،دار الطليعة لنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان ،2005،ص5

[2]ينظر، المرجع نفسه ،ص16

1- مفهوم التداولية في اللّغة والاصطلاح :

1-1 -**لغة** : يرجع مصطلح التداولية إلى الجذر اللغوي (دول)، وقد جاء في لسان

العرب الابن منظور : الأول و الأول : القية في المال والحرب سواء، وقيل الدولة بالضم في المال، والدولة بالفتح في الحرب، أن تدلى إحدى الفئتين على الأخرى، يقال : كانت

عليهم الأول، والجمع الدول والدولة بالضم في المال، اسم الشيء الذي يتداول، وفي حديث الدعاء: حشي حدي بدمعته من رسول الله صلى الله عليه وسلم ودالت الأيام أي دارت؛ والله يداولها بين الناس وقولهم : دواليك أي تداولا بعد تداولي والأول : النبل المتداول، عن ابن الأعربي، أشد : يلو بالجود من النيل الأول.([1])

وجاء في معجم الوسيط تداولت الأيدي الشيء أخذته هذه مرة وهذه مرة، ويقال تداول الأمر.([2])

وجاء في (مقاييس اللغة) : و الدال والواو واللام أصلان : أحدهما يدل على تحول شيء من مكان إلى مكان، والأخر يدل على ضعف واسترخاء، أما الأول فقال أهل اللغة : اندال القوم، إذ تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم، أي صار من بعضهم إلى بعض، والدولة والدولة لغتان، ويقال : بلى الدولة في المال والدولة في الحرب ..... ذاك من قياس الباب، لأنه أمر يداولونه فيتحول من هذا إلى ذلك ومن ذاك إلى هذا، وأما الأصل الأخر فالدويل من النبت : ما يبس لعامه : قال أبو زيد : دال الثوب يدول، إذا بلى، وقد جعله وده يدول: أي يبلى، ومن هذا الباب أندال بطنه، أي استرخي»([3])

---

[1] ابن منظور ،لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مج 11 ،1955 ،ص 252-253.

[2] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية ،القاهرة، 2004، ،ص 30.

[3] أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين ،معجم مقايس اللغة،تح : عبدالسلام محمد هارون،دار الفكر،دط، 1399هـ 1979 ،ص315-314.

يتضح لنا من خلال هذه التعريفات أن الجذور (دول) يدور حول معاني التناقل والتحول والتبدل والتفاعل، فجل المعاجم تعرفه على أساس هذه المعاني السابقة الذكر، وهذه هي حال اللغة متحولة من متكلم إلى سامع و متناقلة بين الناس ومتداولة بينهم.([1])

وفي هذا الصدد عرفه طه عبد الرحمان في كتابه تحديد المنهج في تقويم التراث بأن فعل تداول يفيد معنى تناقل أي تداوله الناس تناقلوه وأداروه.([2])

ومن خلال هذا نستنتج أن التداولية تعني وتهتم باللغة أو الخطاب، وهذا الأخير الذي يشكل موضوع يسمح للأفراد بتداول وتناقل مختلف الأحداث والمعارف والمعلومات فيما بينهم.

2-1 –**التداولية اصطلاحا** : من الناحية الاصطلاحية نجد اختلاف بين العلماء في تحديد هذا المفهوم وينعدم وجود تعريف، دقيق ومحدد ومتفق عليه من طرف العلماء نظرا لتعدد حقولها المعرفية التي ربت منها التداولية،[3] نذكر بعضها لأنّه لا يمكن الإلمام بجميع التعريفات نظرا لتعددها، فنجد مسعود صحراوي يعرف التداولية بقوله :(هو مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفية استخدام العلامات اللغوية بنجاح والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها " الخطاب " والبحث عن العوامل التي تجعل من "الخطاب" رسالة تواصلية واضحة وناجحة، والبحث عن أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية...إلخ ([4])

نلاحظ من خلال هذا التعريف الذي قدمه لنا الباحث مسعود صحراوي، أنّه يشير إلى قضية أساسية في التداولية وهي تعدد وتشعب اتجاهاتها.

وهناك تعريف آخر للساني " ماري دير " Marie Diller و " فرنسوا ريكاناتي " RecanatiFrancoish وهو أن " التداولية هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب، شهادة في

[1] خليفة بوجادي، في اللسانيات التدولية، محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة ،العلمة ،الجزائر ،ط1 ، 2009، ،ص 148. .

[2] طه عبدالرحمان، المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي ،الرباط، المغرب، 1993، ،ص 243.

[3] التداولية ترجمة المصطلح يالإنجليزي Pragmaties : بمعنى المذهبية السنوي التواصلي الجديد والمصطلح الفرنسي: la pragmatique : ،وليس ترجمة المصطلح: Le pragmatiqueالفرنسي الذي يعني الفلسفة النفيعة الذرائعية.

[4] مسعود صحراوي ،من التداولية عند علماء العرب،دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية "في التراث اللسانيات العربي ،ص 15.

ذلك على مقدرتها الخطابية "([1])، وإذا أردنا أن نحلل هذا القول من أجل الوقوف على المقصود من هذا الحد فإننا نسجل ما يلي : التداولية علم يهتم بدراسة اللغة الإنسانية في الاستعمال.

- تسعى التداولية إلى الكشف عن المقدرة الإنجازية التي تحققها العبارة اللغوية.
- التداولية بحث في الدلالات التي تفيد اللغة في الاستعمال.

يقترح اللساني " ليفنسون "Levenson-s-Cفي كتابه: Pragmatics جملة من المصطلحات المتعددة عرفت بها التداولية، تسوق بعضها لنحاول استخلاص ما يجمع بينها:

التعريف الأول:"مادام التركية دراسة الخصائص التأليفية بين الكلمات، والبحث في المعنى وما يعكسه من أشياء فإن التداولية دراسة للاستعمال اللغوي Usage language الذييقوم به أشخاص لهم معارف خاصة ووضعية اجتماعية معينة".

التعريف الثاني: "التداولية دراسة المبادئ التي تؤهلنا لإدراك غرابة بعض الجمل أو عدم مقبوليتها أو لحنها أو عدم ورودها في لغة المتكلم".

التعريف الثالث: "التداولية جزء من الإنجاز Part of performance بمفهوم " تشو مسكي" وهذا ما ذهب إليه بعضهم حيث اعتبروا النظرية التداولية أو نظرية الانتقاء التركيبي يومئذ Theory of setting sélection تتعلق بدراسة الجمل الصحيحة وسياقاتها ".

التعريف الرابع: "التداولية دراسة العلاقات بين اللغة والسياق، أو هي دراسة لكفاية مستعملي اللغة في ربطهم اللغة بسياقاتها الخاصة".

التعريف الخامس:"التداولية دراسة لظواهر بنية الخطاب اللغوي من تخمينات أو ما يسمى بأفعال اللغة Speech Acts".([2])

---

[1] فرانسوا زأرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش،، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع ،سوريا ،ط1،1997، ص 8.

[2] إدريس مقبول، الأسس الإبستمولوجية والتداولية النظر النحوي عند سبويه ، عالم الكتاب الحديث ،الأردن ،ط1 ، 2005 ، ،ص 263-265.

وإذ تعمقنا في النظر إلى حل هذه التعريفات المقدمة نجد مفهومين أو وجهين هما الاستعمال والدلالة وذلك بالنظر إلى الألفاظ المتكررة التي توحي بذلك، وهي : أطراف التخاطب (المستعملون) مقصودهم وهي دراجات ومراتب، السياق اللغوي، وأخيرا المقام.

ومما يلاحظ على هذه التعريفات رغم اختلافها في الرؤى إلا أنها تدور حول مضمون واحد وهي علاقة المتكلمين بالسياق.

ونجد الدكتور "نحلة محمود أحمد " يقسم التداولية إلى:

أ) **التداولية الاجتماعية**: Socio pragmatics : التي تهتم بدراسة شرائط الاستعمال اللغوي المستنبطة من السياق الاجتماعية.

ب) **التداولية اللغوية**:Linguistique pragmatics: والتي تدرس الاستعمال اللغوي من وجهة نظر تركيبية.

التداولية التطبيقية: Appliedpragmatics وهي تعني نفس الأسس التي يقوم عليها استعمال اللغة اتصاليا.([1])

نلاحظ من خلال ما قدمناه اختلافا بين اللغويين في تحديد أنواع التداولية، فلكل لغوي أو فيلسوف رؤى خاصة به تختلف عن الآخر، لكن ما نستنتجه من كل هذه التصنيفات والأنواع في مجملها تهتم بدراسة اللغة الإنسانية أثناء الاستعمال والتواصل مع مجتمعه.

2 مبادئ المنهج التداولي:

يركز المنهج التداولي في جانبيه النظري والتطبيقي على التموضع في مجال مفهومي يفرق بين وضع اللغة وبين استعمالها، ذلك أن دلالة الوضع كما يعرفها اللغويون هي دلالة الألفاظ والجمل على

[1]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 15.

المعاني في حالتها التصورية المطلقة بغض النظر عن السياق التخاطبي بينما دلالة الاستعمال هي دلالة اللفظ والجملة على المعنى ضمن سياق معين([1]).

إنّ استعمال اللّغة هو جوهر الدرس التداولي على الرغم من استناده على الوضع وقيامه عليه على اعتبار أن الأخير هو نقطة التقاء واشتراك بين المتكلمين، ولكن استناد الاستعمال إلى الوضع اللغوي أمر نسبي لأن الاستعمال يجوز الوضع على أساس اختلاف السياقات الذي يستلزم اختلاف المعاني، ومنه جاء معنى المجاز اللغوي، لذلك يمكن الحديث عن دور المنهج التداولي في النصوص الإبداعية التي تعتمد على جماليات المجاز اللغوي في انفتاح المعنى وبناء جسوره بين القارئ والكاتب[2].

لعلّ أبرز ما يظهر في العملية التخاطبية هو قيمة الخطاب المرسَل، أو مدى نجاح المخاطب في إرسال خطابه وتبيان معناه، ويعد مقياس غرايس لمبادئ المحادثة معيارا هاما قدمه التداوليون في محاولة ضمان حد أدنى لضمان نجاح الخطاب، على اعتبار أن غرايس يعتبر المحادثة عملية مشاركة ومعاونة بين المتكلمين، فقد صاغ "مبدأ التعاون الذي يقتضي أن المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب وهو يرى أن مبادئ المحادثة المتفرعة عن مبدأ التعاون هي التي تفسر كيف نستنتج المفاهيم الخطابية"[3] ويمكن تلخيص هذه المبادئ كالتالي:

-الكمية (مبدأ الكم) Quantité: أن يكون الخطاب غنيا بالأخبار بشكل كاف فقط دون زيادة بحيث "نقل ما هو ضروري بالضبط ولا نزيد أكثر من الضروري" فنتحدث بالقدر الذي يضمن تحقق الغرض.

[1] ينظر: عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2007، ص403

[2] ينظر: محمد يونس علي. مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديد المتحدة، الامارات العربية المتحدة، ط1، 2004.ص. 95

[3] ينظر:المرجع نفسه ،ص99

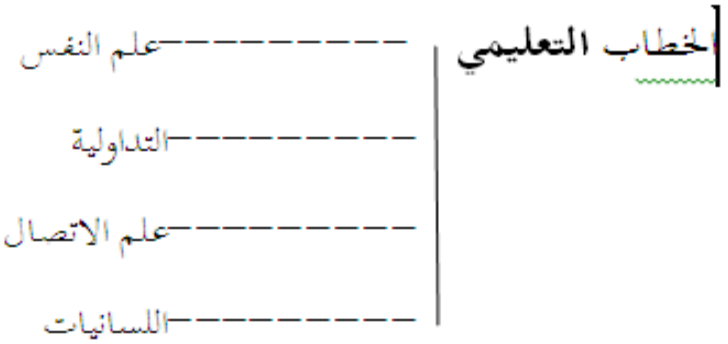
-**الكيفية (مبدأ الكيف) Qualité**: أن يكون الخطاب صائبا وحقيقيا اعتقادا ولا يفقد البرهنة على ذلك فلا "تقل ما تعتقد أنه كاذب ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه"

-الصيغة (مبدأ المناسبة) أو حكم الكلام Modalité: أن يكون واضحا غير مبهم موجزا منظما فيجب "أن يكون كلامك مناسبا لسياق الحال"

-العلاقة Relation: أن يكون دقيقا وأن تكون المساهمة دالة (ذات بال) للحديث([1]).

على الرغم مما انتقدت به آراء غرايس في مبادئ المحادثة إلا أنها بقيت أساسا للدرس التداولي، فقد عيب عليها كونها قاصرة في تطبيقاتها على ولوج واستيعاب مسافة التواصل بين متلقي ومبدع النص الأدبي؛ فمبدأ الصيغة والعلاقة لا يمكن أن يأخذ بهما النص الشعري أو الإبداعي على اعتبارات اللغة المجازية.

فالتداولية ليست تخصصا منغلقا على ذاته ،بل إنها ترتبط بالعديد من الموضوعات من بينها : اللسانيات النصيّة و تحليل الخطاب والبلاغة وعلم الاتصال وعلم النفس وعلم الاجتماع...،فهي لها علاقة قوية بالخطاب التعليمي كونه يعتمد على اللّغة، والتداولية تتطرق إلى اللغة باعتبارها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا.



[1] ينظر: محمد يونس علي،مدخل الى اللسانيات ،ص99

يوضح المخطط البياني أعلاه المصادر التي يعتمدها الخطاب التعليمي في تفعيل العملية التعليمية التعلمية فالدرس التداولي يفتح الكثير من الدلالات المتعددة في تأويل الملفوظ –المنهج اللغوي–، أما علم النفس فهو يساهم في إثراء العلوم اللغوية بشكل واسع وهذا ما أوضحه صلاح فضل في قوله :"الخطوات التي استطاع علم النفس أن يسهم بشكل مباشر في تنمية البحوث اللغوية والبلاغية أثناء تحليل آليات التلقي والتذكر وأثناء طرق اكتساب اللغة وتمثلها."[1] ،أما ما يتعلق بعلم التواصل فهو يمثل الغاية والغرض الأساسي في نجاح العملية التعليمية . ممَّا سبق؛

يُمكن القولُ أنَّ التداوليات حقلٌ لسانيٌّ يهتمُّ بالبعد الاستعمالي أو الإنجازي للكلام، ويأخذ بعين الاعتبار المتكلم والسياق ، إلا أنَّه يتوزَّعُ بين مجالات تداولية مُختلفة ميَّزت فيها «أورشيوني» بين ثلاث تداوليات أساسية متجاورة، هي:

1–التداولية التلفظية : (Pragmatique énonciative) تهتم بوصف العلاقات الموجودة بين بعض المعطيات الداخلية للملفوظ، وبعض خصائص الجهاز التلفُّظي(مرسل – متلقي – وضعية التلفظ) التي يندرج ضمنها الملفوظ.

2- التخاطبية (Pragmatique illocutoire) أو نظرية " أفعال اللغة " التي يتبنَّاها (أوستين وسيرل) وهي تخصصٌ لدراسة القيم التخاطبية المنكتبة داخل الملفوظ، والتي تسمح له بالاشتغال كفعلٍ لُغويٍّ خاصٍّ.

3- **التداولية التحاورية** :(Pragmatique conversationnelle-) :

هي التي «نتج تطورها الحديث جدًّا عن استيراد الحقلِ اللِّساني للأفكار المؤسِّسة للتَّواصل، التي تهتمُّ بدراسة اشتغال هذا النَّمط الخاصِّ من التَّفاعلات التَّواصلية، الذي هو الحوارات .[2]

[1] ينظر : صلاح فضل ،بلاغة الخطاب وعلم النص، ص24

[22] Kerbrat-Orecchioni, Catherine, «Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral, in Pratiques, N° 41, mars 1984,p46

ونتيجة لما تطرقنا له سلفا ،فان أهمية التداولية تكمن في **دراسة استعمال اللغة**، مع **شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة المنطوقات، و تبيان أسباب أفضلية التواصل الغير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر**.

3. التصور:

تتعدد التعاريف المعجمية للتصور، لأن مجاله واسع وذلك لملاءمته لثلاثة أبعاد وهي التصور العلمي والتصور الفلسفي والتصور اللغوي.

3-1**التصور لغة:** ورد في معنى التصور في معجم المعاني الجامع، تصور: (فعل):تصور أن البيت يهتز: تخيل، والتصور في علم النفس استحضار صورة من محسوس في العقل دون التصرف فيه

أما في لسان العرب فقد ورد في فعل "أصر" ،أصر النبي يأصره أصرا، كسره وعطفه والأصر والإصر: ما عطفك على الشيء تصور النبي: توهم صورته وخياله([1]).

3-2 التصور اصطلاحا:

التصور في علم المنطق هو إدراك الشيء بالعبارات كإدراك المعنى الحر لفظ بلفظ مثلا الروح أو الكرم والإدراك لا يصاحبه الإثبات، والتصور المراد في موضوعنا هو التصور الذهني الذي مكانه العقل، فهذا المصطلح ليس بحديث وإنما شهد تطورا وفق التطور المعرفي والمعلوماتي في العصر الحديث والمعاصر؛ فالتصور هو تلك الصورة الذي يضعها الشخص في ذهنه وفق توهمه وتخيلاته.

وقد أشار العالمان كارالب وغالو في علم النفس المعرفي أن التصور هو: العملية التي تتم فيها إعداد البدائل النفسية للأشياء أو الأحداث، وتطرق الجرجاني إلى تعريفه قائلا: «التصور عند علماء النفس هو حصول صورة الشيء في العقل وعند المناطقة هو إدراك الماهية من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات»،([2])فالتصور هو تلك الصورة المجسدة في الذهن حول ماهية الشيء.

[1] معجم المحيط ،مادة صور

[2] جميل صليبا، التصور النفسي، ص 281.

3-3 **التصور في الخطاب التعليمي**: هو تلك الصورة أو المخطط الذي يضعه المعلم مسبقا من أجل تسيير الحجة التعليمية والذي عليه أن يتميز بمجموعة من الصفات والشروط من أجل تأدية الغرض المنشود وهو تحقيق الكفاءة التعليمية أي الهدف المسيطر عليه في المنهاج من قبل الوزارة المعنية.

الخطاب التعليمي هو علم من علوم التربية، ويجوز لنا القول بأن موضوعه هو الوضعية التعليمية التعلمية الذي يدخل في ضمنها تصورات المعلمين وعلاقتهم بالمادة التعليمية، حيث يقيم المعلّم درسه للتلميذ باختيار الوسيلة والطريقة المناسبة وهذا الأخير يرتكز على تصور المعلّم في تقديم درسه ؛ فيقوم المعلم قبل تقديم درسه بتحضيره ووضع خطة ممنهجة تساعد لتحقيق الأهداف المرجوة في هذا الدرس، ويكون هذا بتوظيف بعض التصورات في العملية التعليمية التعلمية.

"يمكن أن يوظف المعلّم تصورات التلاميذ في المراحل الثلاث للدرس أي: في بداية الدرس وخلاله وبعد الدرس"،([1]) فمثلا في بداية الدرس: يطرح المعلّم مشكلة مربوطة بالوحدة التعليمية ويشترط أن تثير هذه المشكلة التلاميذ وتحثهم للبحث عن حل لها وليتحقق ذلك عليها أن تتمتع ببعض الصفات.

حدد: "ج. ديوي وكلبارك وفلهنج "النموذج العام لحل المشكلة بالخطوات التالية: الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة وصياغتها، البحث عن الحلول، اختيار الحل المناسب، تطبيق الحل، تقويم الحل، ([2])ونستنتج هنا أن الوضعية الانطلاقية عليها أن تكون وضعية مشكلة مأخوذة من الواقع حتى يتمكن المتعلّم (التلميذ) من التفاعل والمحاولة في إيجاد حلول لها من خلال مقترحات يقدمها المتعلمين وفق تصوراتهم حول المشكلة المطروحة.

[1] محمد الطاهر ،الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءة، ،ص 53.

[2] د.بنيونغ ،ملفات سيكو التربوية والتعليمية، ،ص 83.

وبعد ذلك على المعلّم أن ينشط الحصة التعليمية ويكون ذلك من خلال "استغلال الحوارات المتعارضة التي تؤدي إلى ربط علاقات بين التلاميذ للحصول على تصورات مختلفة حول موضوع ما أو ظاهرة معينة"، ([1]) وفي الأخير يقوم المعلّم بعملية التقويم التي ترتكز على تقويم التلميذ.

بعدما وضع المعلّم تصوره حول المشكلة التعليمية يبحث عن الطريقة المناسبة لتحقيق هدفه ومن وراء طرحه لهذه المشكلة وقد يعتمد المعلم على أكثر من طريقة لإيصال المعارف والمعلومات للتلميذ.

الطرائق التعليمية متعددة ومختلفة تنقسم إلى قسمين: طرائق قديمة وطرائق حديثة، ومهما يكن تصنيفها فلها قواسم مشتركة تميزها عن غيرها ، من بينها طريقة الإلقاء وتعتبر من أقدم طرائق

التدريس التي استعان بها المدرسون قديما وارتبطت هذه الطريقة بعدم وجود الكتب المدرسية خاصة في المرحلة الأولى والثانية وحتى الثالثة من النظام التربوي الجزائري أي من 1962 إلى 2003م ([2])، فكانت هذه الطريقة الأكثر استعمالا آنذاك ومازالت إلى يومنا هذا ، لهذه الطريقة مزايا وعيوب من أبرز مزاياها أنها قادرة على شد انتباه المتعلمين ومن أسوأ عيوبها أنها تغفل ميول التلاميذ والفروق الموجودة بينهم.

وتكمن الطريقة الثانية وهي الحوار ويصعب هنا تصور الحوار بدون إلقاء وفيه تتبادل الآراء المختلفة حول الموضوع المطروح ويعقب المعلّم هنا فيبين لهم الصواب من الخطأ "ومن أفضل مزايا هذه الطريقة أنها تدرب التلاميذ على أساليب النقاش والتعاون والديمقراطية والشجاعة الأدبية "[3]،ومن عيوبها اهتمام المعلّم والتلاميذ بطريقة وأسلوب دون الهدف من الدرس وليتفادى المعلّم ذلك ينبغي عليه مساعدة التلاميذ وتوجيههم من خلال طرح الأسئلة التذكيرية التي تثير عقول التلاميذ حتى لا يخرجوا عن الموضوع.

[1] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة، ،ص 43.

[2] ينظر:وليد أحمد جابر،طرق التدريس العامة،دار الفكر،ط2،2005 ،ص50

[3] ينظر:المرجع نفسه،ص58

فالطريقة الإلقاء والحوار من بين الطرائق التقليدية لكنها مازالت موجودة إلى يومنا هذا وذلك لاستحالة تقديم حجة تعليمية بدون المرور على الإلقاء والحوار معا ،لكن يوجد طرائق النشطة

التي يعتمد عليها المعلّم في تقديم درسه هي طريقة حل المشكلات، من مزايا طريقة حل المشكلات هي قضية التفكير العلمي المنطقي ومهاراته لدى المتعلمين مع تدريبهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

أما فيما يخص تقنية المشروع فيتوجه إليها المعلّم لتنمية الثقة في نفس التلاميذ أما ما يخص الطريقة الاستكشافية فهي فرصة لممارسة عمليات الاستقصاء بعد الملاحظة الاستدلال، القياس، التصنيف، التفسير.

وبالتالي فإن المعلّم يعتمد على الطريقة التي تخدم هدفه التعليمي، وتكون مناسبة لنمط المتعلمين الذين يتلقون هذا الدرس التعليمي ، وبعدما يقرر المعلم الاستيعان بطريقة معينة لإيصال هدفه التعليمي فإنه أكيد يستعمل بعض الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق هدفه.

الوسائل التعليمية هي كل وسيلة تجعل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع من جهة ومع المتعلم من جهة أخرى([1])، وتعتبر الوسائل التعليمية من الأدوات التي يستعين بها المحكم لشرح وتفسير الدرس التعليمي وهذه الوسائل متعددة ومختلفة من بينها استخدام الخرائط والسبورات والمخططات البيانية الأشرطة وغيرها.

عرفت الوسائل التعليمية تطورا كبيرا بفضل التطور الصناعي الجديد، انعكس على التعليم اختراع الآلات الالكترونية، وأصبح الاتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة، ([2])فالوسائل التعليمية أصبحت تمثل جزءا مهما من تكنولوجيا التعليم، وهذا بغية بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان.

وهنا انتقل المعلّم من استعمال الوسائل القديمة كالخرائط مثلا إلى استعمال الوسائل السمعية والبصرية كالأنترنت والأشرطة، القرص المضغوط مثلا «لا شك أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة

[1] حمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 152.

[2] دين الشيخ نذير، الملفات سيكو تربوية وتعليمية، ،ص 103.

بالأهداف التربوية، أي أنها تساعد على بلوغ الهدف المحدد لكل درس، ومنه فإن المدرس حينما يكون بصدد اختيار وسيلة ما نجده في البداية يعود إلى أهداف الدرس الذي يستعد لتقديمه».([1])

وعليه نستنتج أن الوسائل التعليمية موجودة لمساعدة المعلّم في تحقيق الأهداف التعليمية لأي درس ،وبهذا على المعلّم أن يختار الوسائل التعليمية بعناية والتي تخدمه مبتغاه من هذا الدرس.

والمقصود من هذا أيضا وجوب التلميذ أن يشعر بأنّه في مشكلة وليحصل هذا الشعور على المشكلة أن تكون مستوحاة من الواقع حتى يتمكن هو من وضع فرضيات للحل ؛وحتى يستطيع أن يجد الحل المناسب والمنطقي لهذه المشكلة.

4-التصور التداولي للخطاب للساني:

تعتبر التداولية منهجا يهتم بدراسة اللغة في الاستعمال والكشف عن مقاصد المتعلّم في سياق محدد، مع اعتبار أنها أكثر الحقول اللغوية وتشتغل في مساحة التواصل اللغوي في مناطق فنية السياق الكلامي في تحديد المعنى إذ أن كيفية استعمال اللغة في الاتصال هو هدف الدرس التداولي « CONTEXT» ([2])كما يمكن أن يكون موضوع التداولية هو نفسه موضوع الدلالة التابث بإضافة سياق الاستعمال، وطبيعة اللغة في الدرس التداولي تحدد وتفهم في قيمتها التواصلية ، حيث قدم سوسير فرقا بين اللغة والكلام جاعلا في الأول انتماءً وضعيا بينما الثاني أي الكلام ينتمي إلى حقل الاستعمال اللغة بغض النظر عن حالتها البنيوية، وبهذا عرفت التداولية بأنها « دراسة كيف يكون للمفردات ذات معان في المقامات الخطابية»، وهو المنطلق الذي تخدمه التداولية في صورة البحث عن القصدية من خلال استعمال اللغة عبر السباقات ومن خلال قراءة أفعال الكلام وأنواع المعني([3]).

كما تقوم التداولية على ثلاثة مفاهيم القراءة كل الخطابات:

[1] دين الشيخ نذير، الملفات سيكو تربوية وتعليمية ، ص 105.

[2] ينظر: خليفة بوجادي ،في اللسانيات التداولية ،ص 18-19

[3] ينظر: ف.دي سوسير ،علم اللغة العام ،تر: د:يوئيل يوسف عزيز ،سلسة كتب شهرية ،عن دار افاق عربية ،بغداد،دط،1985،ص38

أ- **مفهوم الفعل في حقل التداولية** هو القيام بفعل وممارسة التأثير في إخلال استعمال اللغة وهذا هو المفهوم الذي أسس لنظرية أفعال الكلام، وقد قسم أوستن الأفعال على إنجازيه actes pertos "وتقريرية أو واضحة"actes.constatifs" ([1]).

أما "أوست" فقد ضم الأفعال الإنجازية إلى خمسة أصناف: التأكيدات، الأوامر، الالتزامات، التصريحات، الإدلاءات ، وهو تقسيم ينصب في خانة الممارسة الفعلية للغة التي ترتبط دلالتها الفعلية بالحال أو السياق([2])،فالانجاز الأفعال يكون بالتلفظ مثلا "بعت" أو أثناء وصف حالة عند التلفظ نحو :"اقتربت الساعة "أما الانجازية فإنها تكمن في الأوامر والالتزامات مثلا :"كن صادقا".

ب- **مفهوم السياق:**

ويقصد به الموقف الذي توظف فيه الملفوظات مثلا على شكل خطاب وهذا ما نحتاجه هنا في الفهم والتقييم على ما يقال أو يصدر من طرف الملقي.

ج- مفهوم الكفاءة: تعني الكفاءة إشارة اعتماد التداولية لاستعمال اللغة في السياق[3] .

وتعتمد سيرورة الخطاب التعليمي للوصول إلى المعنى المحدد مرورا بمحتوى الرسالة وما يستلزمها من خصائص النجاح عملية التواصل بين المعلّم والمتعلّم وبهذا على المتكلم (المعلم) أن يحدد الكفاءة المرجوة من هذا الخطاب، وهذا أحد أهم مبادئ التصور التداولي.

ومن خلال هذا؛ نتطرق إلى رؤية ابن خلدون حول التصور التداولي العربي، في اكتساب الملكة اللسانية بشكل شمولي، فهو يرى أن امتلاك اللغة يجب أن يكون لغاية الإدانة والاهتمام وهو نفس الهدف الذي سطرت عنه الدول الغربية وهذا في قوله: «اعلم أن اللغات علوم ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها، بحسب تمام الملكة أو نقصانها

[1] Orecchioni, C. K : Enonciation de la subjectivité dans le language.– Paris, Armand Colin, 1980.–p. 185

نقلا عن :بلخير ،مدخل الى دراسة بعض الظاهر التداولية في اللغة العربية ..

[2] ينظر: في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ والاجراءات، نواري سعودي أبوزيد، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، سطيف الجزائر، الطبعة الأولى، سنة: 2009م، ص: 26،27

[3] ينظر :المرجع نفسه ،ص27

وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام إلى مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية في إفادة مقصوده للسامع»([1])،يتضمن هذا القول أن اللغة هي تعبير المتكلم عن مقصوده ،وهو فعل لساني له فائدة تتمثل في الإفهام وتوضيح الإبهام.

أما فيما يخص ما ورد في نص ابن خلدون في المقدمة من مقولات تداولية فيمكن حصرها فيما يلي:

الملكة اللغوية، الجودة، التعبير عن المعاني، مراعاة التأليف، التبليغ، السامع، البلاغة، الغاية في إفادة المقصود وهذا ما اختزلته التداولية في قولها: الأداء، الكفاءة، القصة، التركيب، السياق، المتلقي، وغيرها([2])،ونستخلص هنا أن ابن خلدون اهتم كثيرا بمسألة الاكتساب اللغوي ،كما أبرز جوانب التفكير التداولي من خلال تقديمه للنحو عن اللغة والبيان والأدب ،وللأسف هذا مالا نجده في مدارسنا الآن ،وإنّما نركز فقط على الجانب الشكلي لعلوم اللغة مما يجعل المتعلّم يحفظ كمّا هائلا من القواعد النحويّة والصرفية والبلاغية بغية تفعيلها أثناء التقويم القائم على الاختبارات .

المبحث الثاني : دور الخبرة في العمليّة التعليميّة:

فالخبرة لها مكانتها وأهميتها في عملية التعلم، ولها دورها في تفوق المتعلمين وتميزهم عن أقرانهم، ولهذه الأسباب وغيرها الكثير، تتنافس السياسات التعليمية في مختلف دول العالم في إصلاح أنظمتها التعليمية؛ بهدف تطوير خبرات المعلمين والارتقاء بأساليبهم التعليمية ووسائلهم المختلفة في تبليغ رسالتهم وأدائهم لعملهم على الوجه الأكمل، إذ إنّ هناك أدلة قوية على أن خبرة المعلّم لها تأثير كبير في نتائج المتعلم؛ فالمعلمون الأكثر فاعلية هم من لديهم معرفة قوية ليس فقط في المحتوى المعرفي موضوع الدرس (المادة العلمية) ولكن أيضا في كيفية تدريس هذا الموضوع (معرفة طرق التدريس المثلى)، وأهمية الخبرة لا تقلل مطلقا من أهمية تمكن المعلّم من مادته العلمية أو من سبل التدريس

[1] ينظر:ابن خلدون، المقدمة ،دار الكتاب العربي، بيروت ،لبنان،دط،2012،ص501

[2] ينظر: ابن خلدون ،المقدمة،ص508

المختلفة التي تمثل أساس النجاح العملية التعليمية ([1])،إذ تعني الخبرة التمكن من الجانبين معا (المادة التعليمية وطرق التدريس)، حيث يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على فك شفرة المعرفة لإظهار الخطوات المطلوبة للتعلم، وإدراك كيفية التمثيل الأفضل للموضوعات التي يدرسونها المتعلمين، من خلال إلمامهم بالمكتسبات التعليمية ،مع مراعاة طبيعة مراحلهم التعليمية وطرق تفكيرهم، بالإضافة إلى وعي الخبراء من المعلمين لكن الابتكار عند المتعلمين يكمن في الإبداع لديهم وتصوراتهم ، ومتى تنضج قدرتهم على تفعيل الأفكار المختلفة ومدى تفاعل الدروس الجديدة ومحتواها المعرفي مع المعرفة السابقة ومكتسباتهم القبلية.

1-مفهوم الخبرة:

تشير الخبرة التعليميّة إلى تفاعل بين طول مدة العمل في التعليم وبين الظروف البيئة الخارجية التي يتعلم فيها المتعلّم ،إضافة إلى السلوك النشط للبيئة الخارجية للمتعلّم وعلى هذا الأساس يحدث التعلّم، أي أنّه يتعلم ما يعلمه المعلّم له، وهنا يوجد متعلمان المتعلّم والمعلّم الذي يبدأ في اكتساب الخبرة عن طريق كيفية التعامل معه والطريقة المثلى لمعرفة الفوارق الفردية لديهم ،وماهي الوسائل والطرق والاستراتجيات المثلى والعملية في تقديم درس معرفي . وهنا يحصل كل منهما على خبرة تعليمية تختلف عن الأخر.

الخبرة هي: ثمرة التفاعل الذي يحدث بين الإنسان والبيئة ،والخبرة هي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة أو هي عملية تأثير بين الفرد والبيئة حيث يربط بين ما تقوم به من عمل وما يحصل عليه من نتائج فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه أي يتعلم والفلسفة التي تقوم عليها الخبرة هي أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة واتخاذ الخبرة أساسا للتعلّم لذلك أن التربية الحقيقية تتحقق عن طريق الخبرة([2]).

[1] الساعة :html,12/10/2016/20:00. الخبرة وأهميتها في العملية التعليمية Massarate.ma

[2] ينظر:ايمان محمد سحتوت و زينب عباس جعفر،استراتجيات التدريس الحديث،مكتبة الرشد ط1 :2014 ،ص56

وهي : الأساس اللازم لفهم الدراسة النظرية وهذا يعني أن وحدة بناء المنهج لم تعد درسا نظرية في مادة من المواد الدراسية كما هو الأمر في التربية التقليدية، بل إن وحدة بناء المنهج هي خبرة حقيقية يعيشها التلميذ في موقف من مواقف الحياة ويكتسب من خلالها ثقافته ومعارفه وقيمته.

فهي عملية تفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة سواء كانت بيئة طبيعية أو بيئة اجتماعية فالخبرة هي أيضا: عملية تفاعل بين الفرد وبيئته أو بينه وبين ما يوجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات أو أشخاص ليحدث انسجام وبين ما يوجهه من مواقف أو تحدث موائمة بين سلوكه ونموه."([1])

وحيث أن الخبرة تعني عملية التفاعل بين الفرد وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن تستجيب لها فهي تشمل كل أنواع النشاط المتضمنة في جهود الشخص ليتكيف بنجاح الموقف جدي، فالخبرة بهذا المعنى تشتمل على نوعين.

2- أنواع الخبرة:

2-1الخبرة المباشرة:

هي تفاعل بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر بالبيئة والممارسة الفعلية والخبرة المباشرة بهذا المعنى تكتسي أهمية رئيسية في التعليم، لذلك تهتم المناهج التربوية الحديثة اهتماما كبير بأن يمر التلاميذ في كل ما يستطيعون المرور فيه من خبرات مباشرة تناسبهم كأساس لتوجيههم وتعليمهم ونموهم المتكامل([2])، ومنه فالخبرة المباشرة تقوم على الإدراك الحسي باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوفر فيها الآتي:

- أن تكون ذات أهداف تابعة من المتعلّم ويسعى لتحقيقها.
- أن ينشط المتعلّم ويقوم بدور إيجابي في تحقيقها.
- أن تكون الخبرة واقعية حقيقية كما هي في مواقف الحياة.

[1] محمد هاشم ،المناهج التعليمية-مفهومها، أسسها ،تنظيمها-طرابلس بالجامعة المفتوحة ،1997 ،ص65

ينظر:

[2] جذر خلف بنيان الحمراني، الخبرات التعليمية ،مفهومها، وخصائصها، مجلة كلية التربية الأساسية ،العراق مجلد22 ،ع93،2019 ،ص219

- أن يتحمل المتعلّم مسئولية النتائج التي تترتب على عمله.

لكن التقيد على الخبرة المباشرة في المنهج التعليمي بأية مرحلة من مراحل التعليم يجعل الحياة العقلية عند المتعلم ضيقة ومحدودة وقد يجعلها ساذجة ،وبسيطة تختصر على اكتساب معرفة الأساسيات

وكما لا يؤدي إلى تعديل سلوكه تعديلا يتيح له الموائمة السليمة مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهذا يعني أن الخبرة المباشرة: وان كانت وسيلة هامة وضرورية في التعلم السليم فأنها لا تكفي وحدها فالخبرة الغير مباشرة هامة وضرورية هي الأخرى كذلك.

2-2 الخبرة الغير مباشرة:

هي التي يكتسبها الفرد عن طريق الاستماع أو القراءة لخبرات يتضمنها الكتاب أو هي التي يتلقاها المتعلم عن طريق التلقين والمدرسة توفر كلا النوعين للتلاميذ.

وإن الخبرات الغير مباشرة تساعد المتعلم في الاستفادة من خبرات غير كما تساعد المتعلم على تدريب قدرات التذكر والتخيل وإدراك العلاقات حيث أننا لا نستفيد من الخبرات الغير مباشرة إلا على أساس الخبرات المباشرة([1]).

ويستعين المعلم بالوسائل التعليمية حينما يتحضر لتهيئة المجال أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو الزماني ومن أهم الوسائل التعليمية التي تقرب إلى الأذهان الخبرات غير المباشرة الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والتسجيلات وغيرها

من أهم مميزات الخبرة غير مباشرة:

1. أنها تمكننا من الاستفادة من خبرات الآخرين في جميع مجالات الحالات مهما طالت المسافة أو بعد الزمن بيننا وبينهم وهكذا توفر لنا الجهد والوقت والمال فإذا استطاع الآخرون.

[1] ينظر:جذر خلف بنيان الحمراني، الخبرات التعليمية ،مفهومها،وخصائصها،ص219

2. أنها تعتبر البديل الوحيد إذا ثبت استحالة أو خطورة أو صعوبة اللجوء إلى الخبرة المباشرة وقد بينا ذلك.

3. سهولة الحصول عليها وغالبا ما يتم ذلك في صورة:

أ. كتب دراسية تحتوي على جزء من التراث الثقافي الذي يمثل بدورة خبرات الآخرين.

ب. مجموعة من الوسائل التعليمية مثل الأفلام، الصور، المجسمات والنماذج وغيرها من وسائل التكنولوجيا الحديثة.

4-أن الخبرة غير مباشرة أساسية في كثير من الأحيان للمرور بالخبرة المباشرة فعند قيام الفرد بإحدى التجارب أو بأحد البحوث فإنه يستعين بها لديه من معلومات وخبرات سابقة في بناء خبراته الجديدة([1])، وحتى يمكن الاستفادة من الخبرات الغير مباشرة بطريقة أكثر فعالية في مجال التعليم ينبغي مراعاة ما يلي:

1.تطوير الكتب الدراسية تطويرا جذريا يتضمن التأليف والمحتوى والإخراج بحيث تعزى التلاميذ وتجذبهم لقراءتها بدلا من النفور منها.

2.إصدار مجموعة كبيرة من الكتيبات المصاحبة وهي كتيبات صغيرة الحجم،مع إتباع الأسلوب العلمي في إعداد الوسائل التعليمية التي سبق ذكرها مثل الأفلام والنماذج والصور والمجسمات.

3.تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة وهذا يتضمن تنمية القدرة على الفهم والتحليل والتفسير وإبداء الرأي.

4.تنمية قدرة المتعلمين على التعلّم الذاتي والتعلم المستمر بحيث يقبلون على المطالعة والتحصيل.

[1] ينظر:جذر خلف بنيان الحمراني، الخبرات التعليمية ،مفهومها،وخصائصها،ص220

2-3-يتضمن المنهج خبرات تربوية أو خبرات مربية معنى ذلك أن:

هناك تحديد لنوعية الخبرات التي يتضمنها المنهج إذا أن هناك من الخبرات ما هو ضار ،وما هو مفيد وبناء لهما معا.

2-3-1 **خصائص الخبرة المربية:**

1. **تقوم الخبرة على أساس التفاعل:** "الخبرة حصيلة التفاعل بين الفرد وبيئته، وهي تقوم على نشاط وإيجابية المتعلم ،والنشاط هنا هادف والمناهج الجيدة تقوم على أساس دراسة علمية لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم وأغراضهم ونشاطهم وتفاعلاتهم ،والمدرسة الحديثة تقوم الدراسة بها على أساس النشاط، الذي يعتبر جزءا من المنهج الدراسي"([1])،والمقصود هنا أنّ الخبرة تكون من خلال التفاعل الفعّال بيم المعلّم والمتعلّم من خلال الأنشطة المقدمة أثناء الخطاب التعليميّ.

2. **توصف الخبرة بالشمول:** لا تقتصر الخبرة على الجانب المعرفي، ولكنها تتضمن الجانب الوجداني والجانب الأدائي حتى تنمى التفكير البناء وتكون الاتجاهات والميول والمهارات المناسبة واللازمة للنجاح في الحياة، والتربية الحديثة تجعل كل هذه الجوانب أهداف تسعى إلى تحقيقها([2])،والمقصود هنا على المعلّم أن ينوع بين الأنشطة من علمية ،أدبية،دينية...مع إعطاء الفرصة للمتعلّم بالمشاركة فيها.

3. **توصف الخبرة بالاستمرارية والتكامل:** الخبرة التي تكتسبها من موقف ما تقوم على ما قبلها وتمهد لما بعدها لأنها بناء متماسك مع غيرها لذلك فإن عند تهيئة مواقف الخبرة الجديدة أمام التلاميذ، ينبغي أن يكون لدينا تصور واضح عن خبراتهم السابقة، حيث نعمل على تصحيحها وتوجيهها، ولذلك نراعى تماسك المناهج وتدرها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس، ومن مادة إلى مادة ، ومن مرحلة إلى مرحلة، وكذلك ينبغي ربط خبرات المدرسة بخبرات الحياة التي يعيشها

[1] حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ،مكتبة دار العربية للكتاب، مصر، دط ،دت،ص105

[2] ينظر:زكريا اسماعيل،المناهج أسسها ومكوناتها،دار الفطر للطباعة،الأردن،ط1،2007،ص60

المتعلّم([1])،وهنا على المعلّم أن يربط وينظم خبراته تحت إطار شامل وذلك وفق التدرج من الخبرات البسيطة المحسوسة إلى المركبة المجردة وهذا وفق حاجات المتعلمين ومشاكلهم.

4- **الاتجاهات الإيجابيّة والسلبيّة للخبرة:** الاتجاه الإيجابي للخبرة هو: ما يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع، أما الاتجاه السلبي :فهو الذي يعوق تقدم الفرد والمجتمع، ومن هنا وجب توجيهه الخبرة توجيها اجتماعيا لتحقق للفرد إمكاناته وللمجتمع تقدمه ورفاهيته من خلال تكوين القيم والمثل العليا، وأن يكون المعلّم هو المثل الأعلى للمتعلمين ،وهنا لابد من تعاون الأهل والأسرة التربويّة معا.

3-2المعايير الصحيحة للخبرة المربية:

1.تتيح الخبرة الفرص أمام المتعلمين لممارسة السلوك المناسب لاستعدادهم لمواجهة عقبات الحياة ولسير حسب ظروف المجتمع الذي يعيشون فيه.

2."تعمل على استمرار نمو الفرد عن طريق خبرات أعمق وأشمل من الخبرة التي يكتسبها.

3. تكسب الفرد العادات التي تساعده على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه.

4.تشبع حاجات المتعلّم حيث تقدم له حلولا لمشكلاته، وتفسر له ظواهر يعجز عن تفسيرها.

5.يكون المتعلّم عنصرا إيجابيا في تنفيذ الخبرة، ومعرفته لهدفها يحقق فاعليته ونشاطه الأمر الذي يدعونا إلى تخطيط لسير الحصة التعليمية لتحقيق هذا الهدف"([2]).

6.تحقيق الفرضية في التعليم تجعل المتعلّم يصبح عنصرا فعالا وإيجابيا أثناء الخطاب التعليمي كما تنمي لدية قدرات الابتكار والتعلم الذاتي.

7.تساعد في ربط المنهج بحياة المتعلّم خارج المدرسة، كما أنها توفر خبرات متنوعة تناسب مستويات التلاميذ([3]).

[1]ينظر:حلمي أحمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها ،تنظيماتها ،دار الكتاب،القاهرة 1993،ص23-31

[2]ينظر:شيرين السيد،مفهوم الخبرات التعليمية وأنواعها ،وقع المراسل ،2021/01/30 ،14:00

[3]ينظر:حلمي أحمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها ،تنظيماته،ص40

8.يتعلم المتعلّم عدة أشياء في وقت واحد وفي موقف واحد، كما أن الآثار الانفعالية الناتجة عن تعلم موضوع ما تكون خبرات مصاحبة.

9.تحسين مستوى التلاميذ العقلي والجسمي والنفسي يساعد في اختيار الخبرات المناسبة([1]).

3-4- الخبرة وفق التعلّم بالحياة:

يمكن تحليل ذلك على ثلاثة عناصر هي:

*قيام الفرد بعمل من الأعمال والإحساس يرد الفعل أو النتيجة ثم الربط بين ما قام به وما حصل عليه أي الربط بين التأثير والتأثير([2]).

*قيام الفرد بعمل ضروري لتكوين الخبرة ولابد أن تكون الأنشطة فعالة حتى يشعر أن ما يتعلمه يمس حاجة من حاجاته ويحقق أغراضه ، وعندما ما يقوم الفرد يعمل ما فأنه يتأثر بهذا الموقف تأثيره شدة ووضوحا كما أنّه ينفعل في كل موقف من مواقف إدراكية ونافعة لما حيث يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة الخبرة بدرجات متفاوتة تتوقف على طبيعة الفرد والموقف والخبرة السابقة([3]).

وتتوسل طريقة "التعلم بالحياة" بنظرية التعلم الاجتماعي، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة بين أفراد المجموعة الباحثة في الحياة عن أمر معين أو إثبات نظرية معينة أو اكتشاف قانون علمي ما، مما سبق يظهر أن التعلم بالحياة يعتمد على:

التعلم الذاتي، واعتماد المعلم على نفسه، وينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والمتابعة. وربط المحتوى التعليمي والخبرات العلمية بالحياة، لتكون الحياة التي يحياها الطالب مجالا للتطبيق واختبار المعلومات والتأكد من صحتها عن طريق التجريب والتوصل إلى نتائج أكثر إقناعا من كونها مصفوفات لغوية وقواعدية مجردة"([4])،وعليه نفهم أن على التعلّم أن يكون قريبا من الواقع المعاش وأن يكون مصدرا لاختيار الوضعية المشكلة أثناء التعليم.

[1] ينظر:حلمي أحمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها ،تنظيماته المرجع السابق،،ص41

[2] ينظر:جذر خلف بنيان الحمراني،الخبرات التعليمية ،مفهومها،وخصائصها،ص227

[3] ينظر:المرجع نفس ه،ص227

[4] فراس حاج محمد ،التعلم بالحياة ومحاولة التعلم بطريقة أجدى،مجلة ثقافية،ع63،2011

5- جوانب الخبرة:

تصنف جوانب الخبرة إلى جوانب معرفية وجوانب وجدانية وجوانب أدائية وهذه الجوانب كلها متكاملة، حيث يؤثر كل جانب في غيره ويتأثر به وللشرح والتوضيح نفصل كل جانب من جوانب الخبرة ومنها:

5-1. جانب المعرفة أو المعلومات:

ففي اكتساب الخبرة يتعلم الإنسان خصائص الأشياء التي يتعامل معها وتفاعلاتها وأثارها واللغة سجل لهذه المعارف التي صنفها الإنسان إلى مجالات العلوم والاجتماعات والرياضيات والفنون وغيرها من فروع شجرة المعرف([1])،وهنا على المعلم أن يكون مثقفا ليتمكن من تعليم وفقا المقاربة بين المجلات المختلفة وذلك وفق مايقتضية النشاط التعليمي.

5 -2. جانب المهارات(المادي):

الذي يمثل الجانب الدماغي وهو ليس متحجرا منذ مكانات الوالدة بل يتصف بمرونة عالية و مذهلة على النمو والتطور إذا هَّيأت له الظروف البيئية والثقافية الملائمة و إذا استثمر إمكانياته إلى أقصى حد ([2])،حيث يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة مهارة في الأداء ،والمهارة هي أداء متقن واقتصادي قائم على الفهم وحسن التصرف ومن هذه المهارات: استخدام اللغة ومعاملة الآخرين وأداء الأعمال الفنية وممارسة أمور الحياة والمدرسة التي تقوم بدور مهم في تهيئة المواقف المناسبة أمام المتعلمين بغية الاكتساب مهارات المناسبة.

5-3. جانب الاهتمامات:

يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة استجابة نحو بعض الأمور التي يصاحبها الرضا والارتياح وأخرى نحو بعض الأمور التي يصاحبها الفشل ، ويمثل هذا الجانب المكتسب الذي يمد عملية

[1] ينظر:جذر خلف بنيان الحمراني،الخبرات التعليمية ،مفهومها،وخصائصها،ص229

[2] غانم محمود محمد،التفكير عند الطفل تطوره وظروف تعليمه، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1 ،1995 ،ص108

النمو المعرفي بالنواحي التعليمية والفكرية الموجودة في المجتمع([1])، وبذلك تتكون الميول الإيجابية والسلبية إلى دفع الإنسان نحو أشياء وتبعده عن أشياء أخرى ،والتربية الحديثة هدفها تنمية الاهتمامات وتوجيهها وكذلك الحال بالنسبة للاتجاهات والقيم التي توجه السلوك وتكسبه نوعا من الثبات.

6- **الهدف من اكتساب الخبرات:** هو مساعدة المتعلم على النمو الشامل أي النمو في كافة المجالات ؛لأن إهمال جانب واحد من هذه الجوانب قد يؤثر على بقية الجوانب الأخرى وقد يؤدى النمو في كافة الجوانب إلى التعديل في سلوك الفرد بحيث يتجه هذا السلوك دائما نحو الأفضل، وليس معنى اهتمام المدرسة بنمو المتعلم في كافة الجوانب هو توزيع الجهد على هذه الجوانب المختلفة بالتساوي ،وإنّما واجب المدرسة هو مساعدة المتعلم على النمو في كل جانب وفقا لطبيعة تكوينه الجسمي ،ووفقا لظروف البيئة والاجتماعية وهذا ما يطلق عليه بالنمو المتوازن، ويتضح من خلال هذا القول إنّ وظيفة المدرسة تكمن في صقل شخصية المتعلّم.

7-**القواعد العامة لاختيار الخبرات التعليمية:**

رغم أن الخبرات التعليمية الخاصة والمناسبة تحقق أهدافا تربوية معينة ،تتنوع لتنوع تلك الأهداف إلا أن هناك قواعد عامة أو مبادئ تطبق على اختيار تلك الخبرات لأي هدف مهما كان:

1. يجب أن تتيح الخبرة الفرصة للتلميذ لممارسة نوع السلوك المتضمن في الهدف التربوي فإذا كان الهدف مثلا تنمية مهارة أو أسلوب حل المشكلة فإنّ ذلك الهدف لا يتحقق ما لم تتيح الخبرات التعليمية الفرص العديدة للتلميذ لمزاولة هذا الأسلوب وتنمية تلك المهارة([2])،على المعلّم أن يمنح للمتعلّم فرصة في حل المشكلة بغية اكتساب المهارة .

غانم محمود محمد،

كما أن العسكري (ت 395 هـ) ، يذهب إلى أن البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه من نفسه وتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن".([1])

إذن يركز العسكري في تعريفه هذا على استقبال المعنى بعد تمكنها في قلب المتكلم نفسه وهنا نرى نحن انه يركز على تواصل المتكلم مع نفسه أولا وتفكيره فيما سيقوله، وبعد أن يتمكن في نفسه المعنى يحاول إيصاله إلى المتلقي، وهذا وجه أخر من وجوه التواصل الذي يسميه المحدثين بالتواصل الذاتي .

وفسر ابن المقفع (ت 131هـ) البلاغة تفسيرا لم يفسره غيره، على رأي أبو هلال العسكري، إذا قال " البلاغة اسم لمعان تجري في وجوه كثيرة منها ما يكون في السكوت ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون خطيا".([2])

وهذا يعني أن ابن المقفع يقصد بمقولته التركيز على السامع والمتكلم معا لأنهما يمثلان . طرفان مهمان في عملية التواصل.

كما يظهر مفهوم التواصل في التراث العربي من خلال الإبانة عن المعاني، حيث يقول الجاحظ " واللسان اسم جامع لكل شيء كشف لإقناع المعنى، حتى يقضي السامع إلى تحقيق حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية تجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام " وعليه يتبين لنا أن المعنى الذي يصبو إليه الجاحظ بكلامه عن اللسان الذي يقصد به الإبانة بأي طريقة كانت، يكون قد حدد في خمسة عناصر للعملية التواصلية وهي (المتكلم، السامع، الرسالة، القناة، الشفرة).[3]

[1] أبو هلال العسكري،الصناعتين، تحقيق مفيد القميحة، دارا لكتب العلمية،ط 1،سنة 1981،ط2 سنة 1989 ،ص 22.

[2] أبو هلال العسكري، المرجع نفسه،ص 23.

[3] الجاحظ،البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون،دار الفكر،ط 2،ص 76.

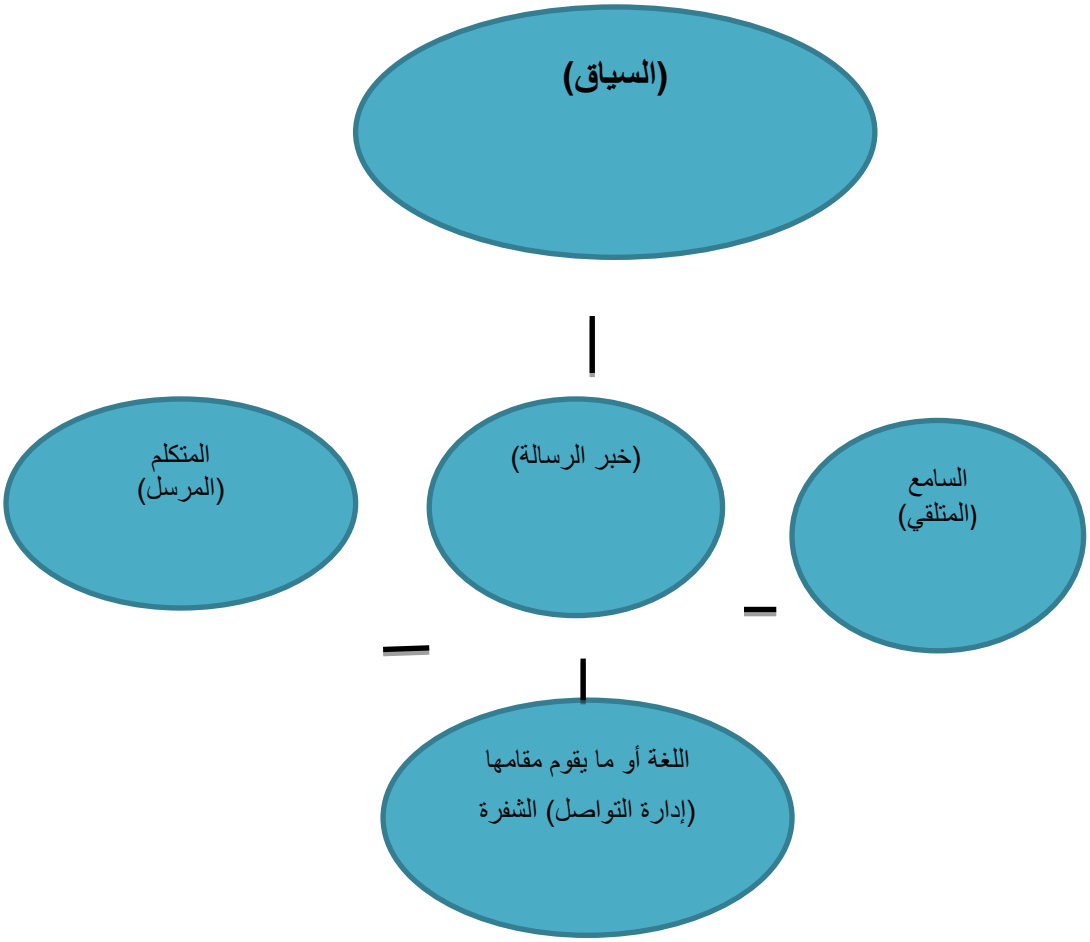
بل إن الجاحظ اخرج التواصل من دائرته الضيقة التي تعتمد على المنطوق فقط فجعل جميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء، لا تنقص ولا تزيد، أو إنها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسميه نصبه([1]) ؛ فالتواصل حسب رأي الجاحظ لا يكون بالإشارة أو الإماءة، وقد يكون بالحال الناطقة فقد الدلالة التي سماها النصبة وهي الناتجة عن التأمل والتفكر.

وهكذا اتضحت لنا رؤية علماء العرب للتواصل، وكيف نظروا له من خلال اللغة باعتبارها قناة للتواصل ، كما أنهم لم ينسوا الشفرة التي بها يضمن المتكلم وصول خبره سالما إلى سامعه بل يتضمن فهمه له. ومنه نجد أن عناصر التواصل عند العرب قديما مكتملة وهي ستة: ملقي "متكلم"، متلقي "سامع"، رسالة "خبرا ومعاملة "، قناة "اللغة أو ما يقوم مقامها "، سياق المقام أو مقتضى الحال، الشفرة. ([2])

وعل هذا الأساس؛ فالتواصل يقوم على وسائط وأدوات ووظائف حتى يكون هادفا ويحقق غايته المنشودة والقائمة بين الباث (المتكلّم) والمستقبل (السامع).

[1] الجاحظ،البيان والتبيين ، المرجع السابق، ص 76.

[2] السكاكي أبو يعقوب، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم دار الكتب العلمية (لبنان) ط1، سنة 1983، ص 168.



مخطط توضيحي لعناصر التواصل

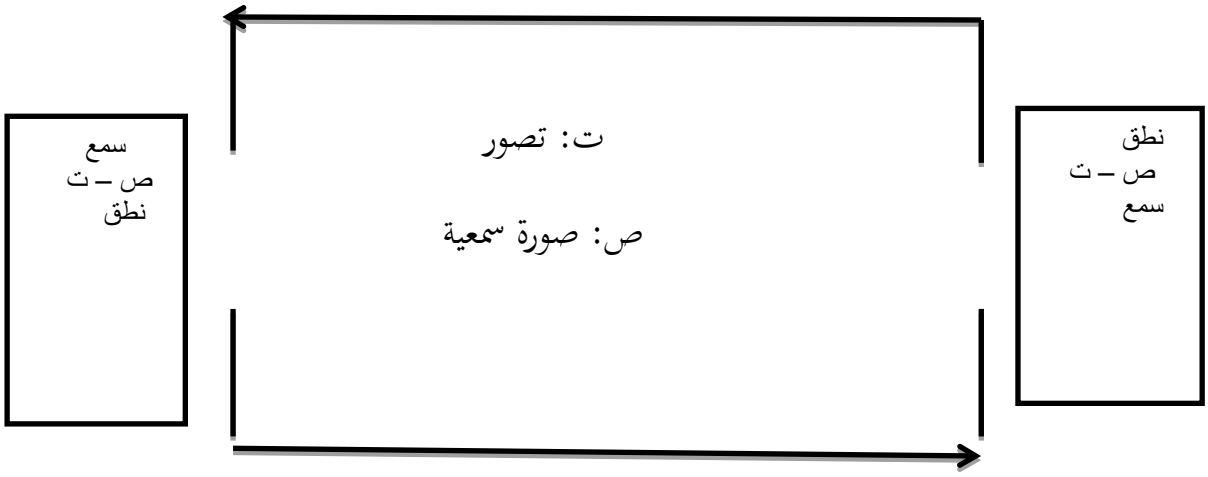
2-2 مفهوم التواصل عند المحدثين:

حدد علماء العصر الحديث الجملة التواصلية من خلال تحديد عناصرها بطريقة أكثر علمية، إذ قدم "كلود شانون" وهو مهندس أمريكي كان يعمل في ميدان الاتصالات الهاتفية، مخطط يختصر من خلاله نمط اشتغال العملية التواصلية منها :

مصدر الخبر ← الباث ← الإشارة النهائية ← المتلقي ← الهدف

الإرسالية الإشارة المبثوثة الإرسالية.[1]

أما اللغويون، فقد وصفوا عملية التواصل من خلال تعريفهم للغة، إذ وصفها ديسوسير بالرسم التالي (أ) وهو الباث يصدر رسالة إلى (ب) وهو المتلقي أثناء تبادل الحديث فيما بينهما على النحو التالي :



من هنا نرى أن ديسوسير قد حدد دورة تخاطبية بين طرفي الخطاب(أ) و(ب) انطلاقا من التصور إلى الصورة السمعية المنتقلة من صورة كلامية من المتكلم أو الباث (أ) إلى المستمع أو المرسل إليه (ب).

[1] سعيد بن كراد، استراتيجيات التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع،المغرب،ط1،سنة 2010،ص 08 .

أما مارتنيه فيرى أن إحدى وظائف اللغة هي الاتصال حيث اللغة هي الوسيلة التي تسمح لمستعمليها باالدخول في العلاقات مع بعضهم بعض، وهي التي تضمن التفاهم المتبادل بين المتخاطبين أو المتواصلين ([1])، ويبدو من خلال كلام مارتنيه أن للغة عدة وظائف، لكن التواصل يعتبر من أهم وظائفها نظرا لإقامته علاقات متبادلة بين مستعملي اللغة.

وقد قسم جاكبسون وظائف اللغة إلى ستة خانات وكل خانة تشير إلى وظيفة معينة فالانفعال مرتبط بالمتكلم (الوظيفة الانفعالية)، أما المتلقي فقد يكون غرضه الأمر والنهي والتوجيه وهي (الوظيفة الافهامية)، أما الشعرية أو الإرسالية فهي (الوظيفة الشعرية) و يتحدد المرجع من خلال الإحالة على السياق (الوظيفة المرجعية)، ويرتبط السّنن باللغة الواصفة (الميتالغوية)،وقد لا تتجاوز الوقائع الابلاغية، حدود الحفاظ على حالة من التواصل خلال التأكيد على أداة التواصل (الوظيفة اللغوية)([2])، وهكذا يكون جاكبسون قد ألم بجميع العناصر التي تقوم عليها العملية التواصلية مع تحديد وظيفة كل عنصر أو كل ركن .

ويستعرض " لينش " الوظائف اللغوية من وجهة نظر أخرى عند عدد من الباحثين من خلال مستويات متنوعة، انطلاقا من أن النظرية الوظيفية تعد اللغة شكلا تواصليا أو اتصاليا يعمل في أنظمة اجتماعية كبرى، وهذا ما يوضح لنا أن التواصل من بين أهم الوظائف التي تؤديها اللغة، إن لم تكن الوظيفة الأساسية لها، ويتأكد ذلك من خلال عصر (بوبر) الذي حدّد وظائف استعمال اللغة في أربعة وظائف مرتبة من الأدنى إلى الأعلى وهي كالأتي:

[1] عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار الهومة للنشر والتوزيع،الجزائر،ط1، 2003،ص 38.

[2] عبد الهادي بن طاهر شهري، استراتيجيات الخطاب (مقابلة تداولية)،دار الكتب الجديدة المتحدة، ط 1، 2004 ،ص 20.

1- **الوضعية التعبيرية:** وتعبر عن الحالات الداخلية للشخص.

2- **الوضعية الإشارية:** وتستخدم لتبليغ الشخص المعلومات المتعلقة بحالاته الداخلية إلى الأخرين.

3- **الوظيفة الوصفية:** وصف الأشياء في المحيط الخارجي الوظيفة الحجاجية: تقسيم الحجج تبريرها.

4- **الوظيفة الحجاجية** تقسيم الحجج تبريرها.([1])

وتمثل هذه الوظائف كما يلي:

الحجاجية

الوصفية

الاشارية

التعبيرية

نلاحظ حسب الشكل السابق بأن المتكلّم ينطق أولا عن التعبير عما في نفسه وتوضيح حالاته الداخلية (التعبيرية)، ومن ذلك فهو يبلغ شخصا ما معلومات تتعلق بهذه الحالة (الإشارية) على أن ذلك يرتبط بما في المحيط الخارجي، فيذهب واصفا إياه (الوصفية) في الإطار الخارجي، ويقنع مستمعه به (الحجاجية) وهكذا تكون اللغة قد أدت الوظائف المنطوقة بها.

إذن نفهم من خلال ما سبق أساس التواصل بين الأفراد وبين المجتمع هو: (متكلم/سامع/ قناة/ رسالة).

[1] ينظر: عبد الهادي بن ضافر، المرجع نفسه،ص14.

كما يعرف (هنري سويت) اللغة بأنها: التعبير عن الأفكار الأصوات اللغوية مما يستوجب وجود المتكلم / سامع / الرسالة / القناة، و يتضمن ذلك أكثر في تعريفه (السابير) اللغة بأنها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق النظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره، وهو تقريبا ما نجده في تعريف (يسبرسن) إذ تمكن اللغة في نوع النشاط الإنساني، نشاط من جانب فرد يجد في إفهام قصته لشخص آخر، و نشاط من جانب الشخص الآخر بغرض فهم ما كان يجري في ذهن الشخص الأول"، ([1])وعليه نفهم أنّ اللغة تعد وسيلة ونشاط إنساني يقوم لأجل توصيل الأفكار.

2-3 عناصر العملية التواصلية:

من شروط نجاح العملية التعليمية التواصل الذي هو العملية تبادل والأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد، بنظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية .

والعلاقة الاجتماعية بين الأفراد تستخدم فيه اللغة في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة وجود عناصر التي يتم التواصل بها وتتمثل في: المرسل – الرسالة – المرسل إليه – القناة – السنن –الشفرة — المرجع ، وسنتطرق إلى كل واحد من هذه العناصر فيما يلي :

المرسل:Distinateur([2])

ونقصد به المتكلم الحاضر و يعتبر العنصر الأهم في العملية التواصلية فمنه ينطلق الخطاب ويبدأ التواصل، والمتكلم من وقع الكلام قصده وإرادته واعتقاده .... والذي بدل على ذلك أن أهل اللغة متى علموا واعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحوال أحدنا وصفوه، بأنه متكلم، ومتى لم يعلموا ذلك أو يستفيدوه لم يصفوه المقصود بالمتكلم هو المرسل، باعتباره الذات المحورية في إنتاج الخطاب لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة ويفرض تحقيق هدف فيه ويعتبر المرسل هو المحرك

[1] عبد العزيز شرف،علم الإعلام اللغوي،الشركة المصرية العالمية للنشر الوجمان، مصر ،ط1، 2000،ص70.

[2] سليم حمدان " أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي " ،دراسة في ضوء اللسانيات التداولية مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في لسانيات الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العربية وآدابها، جامعةحاج لخضر باتنة، 2009،ص49.

للمرسل إليه، لأنه مصدر الخطاب المقدم إذا يعتبر ركنا حيويا في الدائرة التواصلية وهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة .

المرسل إليه : (Destinataire) .

يوجه المرسل رسالة إلى المرسل إليه الذي يقابله داخل دائرة التواصلية أثناء التخاطب ويقوم المرسل إليه بعملية التفكيك Déexlage لكل إجراء الرسالة، ومن ذلك فالمرسل إليه عنصر مهم كذلك في الدائرة التواصلية ، إذ يكون هو الطرف الأخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا .

فهو مكون أساسي في العمليات التخاطبية والتواصلية ومن جانب آخر فإن المرسل إليه المتلقي ، عند البلاغين ذو أهمية قد تفوق أهمية المرسل ، الذي لولا وجود وجهة لخطابه ما كان ليكون ، ففي النموذج البلاغي للتواصل يحتل الملتقي الخطاب المقام م الأول بدون منازع ،"([1]) حيث إنّ قيام التواصل المرتبط أصلا بوجود مخاطب يتفاعل معه المرسل، ومن خلال معرفته للمرسل إليه تكون طريقة الخطاب، ويختار الإستراتيجية المناسبة له.

الرسالة : Message

وهذا يحقق التواصل إذ تعتبر ثمرة العملية التواصلية من الطرفين الجانب الملموس في العملية التواصلية، حيث تتجسد عندها أفكار المرسل في صورة سمعية ، لما يكون التخاطب ومن هنا تبدوا أشكال الرسالة متعددة إما كلاما شفاهيا أو إيحاليا عن طريق الإشارة وغيرها.

وقد تكون كتابة، فالرسالة إذن هي " النص الكلامي أو الشفوي أو الإيحائي أو أي شكل كان فهو يمثل رسالة موجبة تتحرك لتصل إلى الطريق الآخر الذي يكون منها لمثل هذه الحركات أو الأفعال الخطابية، ([2])الرسالة هي اللغة الكلامية أو الاشارية المبعوثة من الباث إلى المستقبل لغرض ما.

[1] سليم حمدان " أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي " ،دراسة في ضوء اللسانيات التداولية ، المرجع السابق،ص 50.

[2] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية ،ص77.

السياق: (contexte) .

وهو موضوع يطرح في سياق معين، فلكل رسالة سياق معين مضبوط قيلت فيه، ولا تفهم مكوناتها الجزئية أو تفك الرموز السلبية إلا بالإحاطة على الملابسات التي أنجزت فيها الرسالة،قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب، ولهذا ألح جاكبسون على السياق باعتباره العامل المفضل للرسالة. فبدونه قد يتغير المعني بين المرسل و المرسل إليه ، إذا لم تظهر الرسالة داخل سياق معين من خلاله لن يتوصل الملتقي إلى قصد الملقي،ولن تستمر عملية التواصل بينهما ([1])،السياق عنصر مهم في عملية التواصل لذا على مكوناته ورموزه أن تكون مضبوطة ومفهومة ليتحقق التواصل بين المتكلّم والسامع ويصل المتلقي الى قصد وغاية المتكلّم من رسالته.

القناة : (canal) .

وهنا نتحدث في القناة عن اللغة العربية وعاء للعمل التخاطبي، هي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه ، وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة .

السنن: (code) .

ويسمى (بالشفرة) لأنه عبارة عن مواضعة بين شخصين أو أكثر من أجل إقامة التواصل ، وهو نسق القواعد المشتركة بين البات والمتلقي، والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤول " فوجود السنن المشتركين المتخاطبين يبين قصدية المتكلم، ويعين السامع على الفهم ، ومن ثم تستمر العملية التواصلية .

و يعتبر السنن " القانون المتعلم للقيم الإخبارية و الهرم التسلسلي الذي ينظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل و المرسل إليه كل نمط تركيبي ، فمنه ينطلق البات عندما يرسل رسالة معينة ، حيث يعمل على الترمي. ([2])

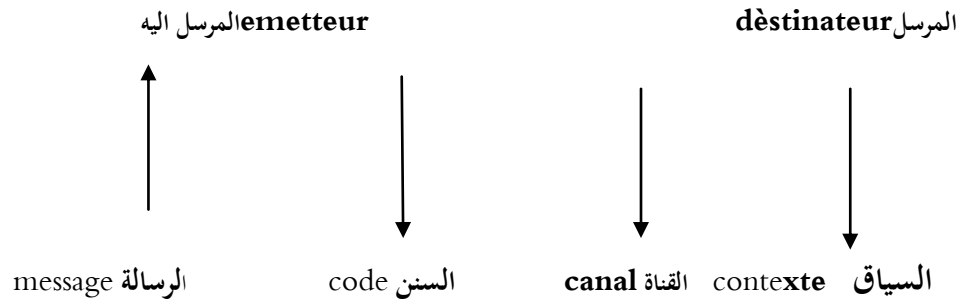
[1] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية ،ص78

[2] سليم حمدان، سليم حمدان " أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي "،ص 56-57

ومن هنا يبدأ عمل المرسل إليه بفك ذلك الترميز ، وحتى يعمل العمل بطريقة منظمة لا بد أن يكون هناك سنن أو اتفاق مسبق و لأن عملية التواصل تتمثل في اشتراك البات و المتلقي في السنن نفسه وتقديرهما له .

– وفي ظل هذه العناصر الستة الأساسية للتواصل نستنتج مايلي:

– إنّ التواصل ضروري ومهم لإنجاح العملية التربوية ، إذن من شروط نجاح هذه العملية تبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات مما يحقق التواصل الناجح.



شكل يوضح العناصر الفاعلة في التواصل

وانطلاقا من الشكل نستنتج أن للتواصل أثر كبير في عملية تربوية، فهو الذي به نستطيع التجاوب مع الآخرين كما أنه يتحقق عن طريق هذه العناصر الستة و التي لا بد منها فكل عنصر يكمل آخر ولا يتم التواصل إلا عن طريقها فإن غياب أي واحد منها يؤدي إلى خلل في العملية التواصلية لذا لابد من توافر هذه المكونات حتى يتم التواصل بشكل صحيح في التوجيه التربوي فعال ويحقق الأهداف المنشودة فمن شروط العملية التعليمية التعلمية التواصل لأنه عنصر مهم ولا يمكن تجاهله نظرا لقصيته.([1])

[1] سليم حمدان، أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، ص 59.

ومن خلال هذا نستنتج بأن التوجيه ضروري للمتعلم ولابد منه حتى يستطيع المعلم أن يوفر الجو المناسب للتعلم وتشجيع المتعلمين على طلب المساعدة لعلاج مشكلاتهم المختلفة، فالتعلم هو الحلقة المحورية في العملية التربوية وهو أحد أساس التفاعل القائم في العملية التعليمية بين المعلم والمعرفة وهذا كله يقدم على التواصل الفعال بغية تحقيق الأهداف المرجوة.

المبحث الثالث : أهمية استخدام التصور والممارسة في الخطاب التعليمي

تُعد اللغة العربية من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره، وهي أداة تواصل وتفاهم بين الأفراد، وهي تربط الأفراد برباط قوي وثيق له طابعه المميز والخاص، "وتتكون اللغة من أصوات (فونيمات) و(مورفيمات)، تكون جملاً وتراكيب لها دلالات ومضامين معينة"([1]).

كما يستطيع المتعلّم من خلال تعلّم اللّغة أن يكتسب مهارات التواصل اللّغوي السليم استمتاعا وتحدثًا وقراءة وكتابة، إلا أنّه لن يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلا من خلال إلمامه بقواعد اللّغة العربيّة، فهي مصدر أساسي لجمال الأسلوب وطلاقة اللسان وصحة النطق وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أنّ لها دوراً كبيراً في تكوين اتجاهات عقلية لدى المتعلمين، وتنمية عقولهم ،ولهذا سنشير إلى أهمية تدريس اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية –الأطوار التعليمية الثلاثة–

[1] .ينظر: حلمي خليل ،دراسة في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية،القاهرة،2005 ،ص62

1/- أهداف تدريس اللغة:

من المناسب أن نذكر بعد تأمل الوظيفة التعليمية للغة، والأهداف التي يبتني هما المدرسون من تعليمهم للغة، كونها ذات أهمية كبيرة في حياة الأمم والأفراد مما يؤدي إلى بروز أهداف تخص هذه اللغة والمتمثلة فيما يلي:

- "القدرة على فهم المادة التي يدرسها المتعلم، والتعمق في أسرارها وقراءتها بوضوح إلى جانب حسن الاستماع لهذه اللغة.
- قدرة المتعلّم على إنشاء المعاني الجديدة، وتوضيح كل ما هو غامض منها"([1])، أي إدراك العلاقات بين هذه المعاني وتنظيمها محكما يؤدي به إلى تحقيق أغراض وإصدار الأحكام واستنتاج النتائج، فحسن استخدام اللغة في كلامهم وكتباتهم بوضوح ودقة كافيين لجعل الآخرين يفهمون معانيهم المقصودة.
- "التخلص التدرجي من العامية بفضل حسن استخدام المتعلّم للغة العربيّة الفصيحة.
- حسن توظيف اللّغة العربيّة في شؤون حياة المتعلّم وبقدر الموقف الذي هو فيه، فلكل مقام مقال"([2])،وعليه على المتعلّم أن يعبر عن حاجياته باللّغة العربيّة السليمة مع توظيف المصطلحات اللغوية المناسبة للمقام الذي فيه.

وبالتالي يكون للمتعلّم تعبير سليم بفضل القراءة والمطالعة والإلقاء الجيد، وذلك بتشجيع من المعلمين على استعمال اللّغة الفصحى في جميع المواد دون استثناء، واستخدامها في الوسط الاجتماعي الخارجي.

1-زكريا صيام، وعمر الساريسي، اللغة العربية (مهارات أساسية في اللغة العربية والأدب)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن ،ج1، ط 1 1992، ص 12.

2- فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998،ط1، ص2.3

- المطالعة الكثيرة توسع من معارف المتعلّم، وتزيد من ثقافته من الناحية المعرفيّة، وهذا إذا عرف كيف يستغل وقت فراغه.
- تحبيب اللّغة العربيّة للمتعلّم كونها لغة القرآن الكريم والدين ولغة الإسلام والعرب، ولكي تجعله يفتخر بها ويعتز ويتصل من خلالها بالتراث العربي الإسلامي الضخم ويعتز بعروبته.
- تمكين المتعلّم من إدراك واقع بيئته ومجتمعه وصدور الحياة فيهما، وتنمية جوانب التذوق اللغوي والجمالي للغة العربية.
- تعويده على التفكير السليم، والروابط بين الأشياء وإدراك العلاقات بينهما"([1]).

إذن ؛فكل هذه الأهداف التي ذكرت سلفا فهي تحقق نوعا من التطور العلمي عند المتعلمين من خلال تمكينهم من التعبير السليم، وكذا تشجيعهم على الاستماع والقراءة إلى جنب فهم هذه اللّغة واستخدامها في استعمالاتهم واعتمادهم عليها في كتاباتهم لإنشاء معاني جديدة، وذلك بتحليل العبارات، وإعادة تركيبها، والقضاء التام على العامية في حين يجب الحفاظ على اللغة الفصحى كونها لغة عالمية، واسعة وشاملة.

2/– الغاية من تدريس اللغة العربية:

ينبغي أن تظفر اللغة العربية في مراحل التعليم بقدر كبير من العناية والاهتمام باعتبارها وسيلة تعتمد عليها في تربية المتعلم، ليكون متصلا ببيئته، غير بعيد عن الحياة التي تحيط به، باعتبار أن "اللغة العربية هي إحدى اللغات العظمى في العالم اليوم، استوعبت التراثيين العربي والإسلامي"([2])، ولهذا يجب الحفاظ عليها وترسيخها في أذهان المتعلمين والناطقين بها، مما يؤدي بالمتعلم إلى التقدم الواضح والكبير بها لما لها في الحياة من أثر بالغ وأهمية عظمى، ومن خلال كل هذا يمكن أن نوجز بعض الغايات والمتمثلة في أن ينشأ المتعلم بروح الإسلام، متزودا بزاد القرآن

1– فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ، ص 1.23

2– علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، در الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص237

الكريم، فاهما للحديث الشريف، ولهذا اهتم بها العلماء، وذلك من خلال ربطهم اللغة بالدين في قولهم: إن تعلّم اللّغة العربيّة من الدين، لأنّ فهم الدين، متوقف عليها"([1])، بحيث جعلوا الدين هو المقوم الأوّل والأخير للأمة، لكن هناك غايات أخرى تتمثل فيمايلي:

- تمكين المتعلمين في المدارس من فهم ألفاظ اللغة وعباراتها فهما علميا، فتكون هذه الألفاظ وتلك العبارات معبرة عن رغباتهم في الحياة ومترجمة عن تجاربهم وأفكارهم.
- أن يحب لغته باعتبارها لغة حية، ويسعي إلى توسيع مداركه بمختلف ضروب المعرفة عن طريقها
- أن يحسن استثمار أوقات الفراغ في العمل والتعلّم ،فيعمل على تنمية ما اكتسبه من مهارات وخيرات في حياته المدرسية، ليستغلها في إجادة ما يسند إليه من أعمال في مستقبل حياته العلمية.
- اكتساب القدرة على الاستماع بالانتباه، وفهم ما يسمع بصورة مناسبة إلى جانب كتابة صحيحة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء الإملائية.
- تنمية القدرة على التعبير عما في النفس، وما يقع تحت الحس بلغة صحيحة وعبارات واضحة منظمة وتذوق فنون التعبير في اللغة العربية، وحسن الجمال فيها"([2]).

فمن خلال هذه الغايات التي ذكرناها أنفا، يمكن تبيان مدى أهمية هذه اللّغة ومكانتها، فمن خلالها يستطيع المتعلّم أن يكتب ويتكلم ويعبر عما في خاطره، كما يستطيع أن يجري نقاشاً أو حواراً مع الآخرين كون أنّ هذه اللّغة تتميز بالمرونة والتطور، ذلك في قول (أنور الجندي): "اللّغة العربيّة تملك من المرونة ما لا تملكه لغة حية أخرى..."([3])، وتطور هذه اللّغة دائم ما استطاعت الأجيال الجديدة أن تفهم لغة أجدادها، وبهذا فإنّ اللّغة العربيّة حققت غايات في تدريسها.

[1] كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، دار النصر للطباعة الإسلامية، ابن سينا، 1989، ص 41

[2] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 21-22.

[3] كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة،ص41

3/– طرائق التدريس المستعملة في الخطاب التعليمي:

أ/– طريقة تدريس اللغة العربية:

إنّ الطريقة التربويّة التي يستعملها المعلم لها أهمية كبرى في تعليم المتعلّم واكتسابه مهارات متنوعة ومختلفة تفيده في حياته اليوميّة ،فهي كما يعتبرها (الدكتور زياد حمدان): عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة ليتعلم ويتعامل من خلالها كل من المعلّم والتلاميذ، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية"([1])، فهي عملية تعليميّة تهدف م إلى إكساب المتعلّم إستراتيجيات التعلّم والتي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات ويعمل المتعلم على استيعابها وتوظيفها .

وكل هذا من أجل تحقيق هدف منشود يكون بطريقة جيدة ومثلى وهادفة في نفس الوقت وهذا أمر علمي مبنى على أصول معينة، ذلك في قوله تعالى: "ويذهبا بطريقتكم المثلى"([2])، أي بسنتكم ودينكم وما أنتم عليه، ولأن الطريقة الناجحة هي التي تقوم على أساس علمي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها فهي إذن "تلاؤم بين الطبيعة والمادة وكذا طبيعة المتعلم وتأتي هذه ملائمة عند التخطيط من تحديد أمور وهي تحليل محتوى المادة المراد تعليمها وتعلمها لتحديد أركانها، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها بعمليتي التعلّم والتعليم"([3])،تحقق الغايات من خلال التخطيط الجيد والتصورات التي يعتمدها المعلّم في تحضير كيفية تسير الحصة التعليميّة.

فإذا لم يجد المعلّم الطريقة المثلى ليصل إلى غايته لن يحقق الكفاءة المرجوّة، إذ أنّ الطريقة هي الركيزة والوسيلة المساعدة للمعلّم ،وعليه وجب أن يعرف المعلّم الإستراتجية والطريقة المساعدة له

[1].لحسن بو عبد الله، ومحمد مقداد، قراءات في طرائق الدريس، كتاب الرواسي، ط3، 1994، ص 35

[2]سورة طه، الآية 62

[3] رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، ط2، القاهرة، 1981، ص92

وذلك "لأنّ الطريقة هي جملة من الوسائل الخادمة للغايات التربويّة ،وهي جهد يبذل من أجل بلوغ الغاية "([1])،وبالتالي فحسن الطريقة في التدريس لا يعوض فقد المادة فلهذا لا يجب أن تفصل بين الطريقة والمادة المدروسة كونهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ويعتبران كلا واحدا.

إذن فطريقة التدريس تجعل الهدف واضحا أمام التلاميذ وتدفعهم إلى العمل، وتبعث فيهم القدرة على الحكم على النتائج ودراستها، كما تهتم بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ وترتبط المادة بالحياة الاجتماعية، كما أنها تنقل من الناحية السيكولوجية الترتيب المنطقي لتصل إلى الهدف، فتصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس، ونعلم التلميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصادا، أي أن ينجح في توجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجيها هادفا يسعون من خلاله إلى تحقيق غرض معين.

ب/– طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

إنّ القواعد هي موضوع دراساتنا هذه باعتبارها مادة دراسية اهتم بها التربويون منذ القدم، كونها كثيرة ومتنوعة ،كما تهدف إلى تعليم اللّغة العربيّة والقراءة والكتابة من أجل فهم القرآن الكريم من ناحية،وحفظ اللسان العربي من الوقوع في اللحن من الناحية أخرى،ويجب على كل مدرس لقواعد اللّغة العربيّة أن يتميز بمهارة تتبّعه لطرائق التدريس،باعتبار أن لكل طريقة مناخها الاجتماعي الذي يحقق أهدافها عند تطبيقها داخل الفعل الدراسي،ولهذا يجب أن يفكر دائما في درس وطريقة جيدين "وإذا بحثنا في الطرائق التي أتبعث في نصف القرن الأخير ألفينا ، أنها انتقلت انتقالات مهمة، ففي بداية هذا القرن كانت الطريقة القياسية الاستقرائية ثم ظهرت أخيراً الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة"([2]).

[1]ينظر:محمد الصالح الحثروبي ،نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته-،دار الهدى للطباعة والنشر،الجزائر،ط1 ،1991 ،ص44

1- محمود السيد، دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية الأداب، جامعة عين الشمس، 1969، ص 77 .2

ومن أهم هذه الطرائق التقليدية الشائعة في تدريس اللّغة العربيّة والخطوات التي اتبعتها في التدريس وهي:

أولاً: الطريقة القياسية

هي من أقدم الطرائق الثلاث، كانت لها مكانتها ضمن طرائق التدريس في القديم لهذه المادة والأساس الذي كانت تقوم عليه هو عملية القياس واحتفال من العام إلى الخاص"([1])، أي أن التلاميذ يبلغون قوالب صناعية لا تتوافق مع المواقف التعبيرية التي تصادفهم في حياتهم الدراسية أو العملية، ومن خطوات هذه الطريقة أيضا "أن يذكر المدرس القاعدة المباشرة موضحا إياها ببعض الأمثلة ثم يأتي بالتطبيقات والتعيينات عليها"([2])، أي أنها تعتمد هنا على الحفظ والتلقين لهذه القاعدة، إذ هما المنطلق للدرس، ثم شرح الأمثلة والشواهد، فاستنتاج، وبالتالي فهي تمتاز بالسهولة في تدريس القواعد والسرعة في الأداء، إذ يرى أنصار هذه الطريقة "على أن التلميذ الذي يفهم القاعدة أصلاً فهماً جيداً يستقيم لسانه"([3])، فحفظ الفاعلة يؤدي إلى استقامة لسانه وتمكينه من تذكرها والقياس عليها في جمل ومواقف جديدة.

إذن فالطريقة القياسية لها من المميزات ما يحقق لها أنصاراً، كما لها بعض المأخذ التي تقول إنها أهملت جوانب التفكير الأخرى، كالفهم والتحليل والتركيب أي أنها لا تساعد التلميذ على تنمية مهاراته الإنتاجية، ولهذا فإنها تؤدي "إلى تعطيل آليات التعبير والإبداع، كما تحرم التلميذ من حق الساهمة في تفعيل العملية التعليمية"([4])، كون أن هذه الطريقة قديمة جدا لا تعتمد على خطوات جيدة فيلجئون إلى حفظ الفاعلة لكي يشرحوا ثم يستنتجوا، فهذه عملية بسيطة وواضحة، ولهذا فهناك طريقة أخرى أوضح منها وأبين يعتمد طبها المدرس في طريقة تدريسه لقواعد اللغة العربية وتتمثل في:

[1] محمود أحمد السيد،الموجز في طرق تدريس اللغة العربية،دار العودة ،بيروت،ط1 ،1980 ،ص126

[2] المرجع نفسه،ص126

[3] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، لبنان، د.ت، ص209

[4] . أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية ، ع6، الجزائر، 2002، ص 169

ثانيا: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية)

إن منطلق هذه الطريقة هو "الأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة"([1])، أي تبدأ بنص كامل يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد ثم تستنبط منها القاعدة،"ولقد نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني (يوحنا فريدريك هربارت) وطريقته التي تعرف باسم طريقة (هربارت) ذات الخطوات الخمس وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة، ثم التطبيق"([2]).

فكل هذه الخطوات يستفيد منها المتعلم إذا تبعها المعلم تدريجيا خطوة وراء خطوة حتى يتوصل إلى التطبيق، ولكي ترسخ هائه الخطوات في ذهن المتعلم وخصوصا كثرة التطبيقات، وهى عكس الطريقة القياسية، كونها تنتقل من الخاص إلى العام، إذ يقولون عنها أنها "تمتاز بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ وتقارن ثم تستنبط القاعدة وتساعدهم على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية"([3])، إذ أنها تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل، وذلك باستنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة لدى التلاميذ.

والجدير بالذكر؛فانّ الطريقة الاستنباطية خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد والتي تتمثل في طريقة جادة في التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجيا، مما يؤدى إلى الوضوح فيصير التطبيق عليه سهلا..." ([4])، وهذا ما يسهل على التلاميذ الاعتماد على هذه الطريقة فهي مختلفة كليا عن الطريقة السابقة كونها تراعي القدرات الفكرية للمتعلمين وميولاتهم الفطرية، مما يؤدي بهم إلى المشاركة في الدروس لهذه المادة.

[1] قاسمي الحسني، **تعليمة النحو**، أعمال ندوة التيسير، الجزائر، 2000، ص 436

[2] ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية،ص294-295

[3] ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية،ص133

[4] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص**211**

ثالثا: الطريقة المعدلة (طريقة النصوص المتكاملة):

هي من أحدث الطرائق السابقة من جهة الترتيب التاريخي لها، وقد نشأت نتيجة التعديل في طريقة التدريس السابقة، "وهي تقوم على تدريس قواعد اللغة العربية من خلال الأساليب المتصلة لا المنقطعة، أي قطعة من القراءة أو النصوص في موضوع واحد، ويفهمون معناها ثم يشار إلى الجمل التي تشمل القاعدة، ويعقب ذلك استنباطها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق"([1])، ولهذا فهي تعتبر طريقة معدلة، فمن خلالها يقوم المدرس باختيار النصوص المناسبة والقراءة المتداولة بين التلاميذ للفهم، وذلك بطرح الأسئلة حول النصوص، ثم يقوم باستخراج الجمل التي تحمل القاعدة وبعدها يلجأ المدرس إلى الاستنباط وبعدها التطبيق عليها، وبالتالي تكون هناك نصوص متكاملة، نأخذ على سبيل المثال من هذه النصوص المتكاملة بعنوان (ليلة العيد) والتي يضم فحواها "لأب دخل على أولاده ليلة العيد حاملاً بعض الهدايا لهم، فلما رآه ابنه حسام أقبل عليه مسرعاً ونظر إلى ما في يديه مسروراً، ثم أخذ منه الهدايا ووضعها على المنضدة، ثم استدعى إخوته، وجلسوا يحدثهم أبوهم حديثاً لطيفا، ثم وزع عليهم الهدايا فرحاً مبتسما، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً"([2])، وبالتالي فإن هذا النّص تكامل يحمل جملاً مرتبة تشتمل على القاعدة، وذلك عند تتبع كل خطوة من خطوات هذا النّص، وهذا بالقراءة، ثم الفهم، وبعدها استخراج الجمل التي تضل الفاعلة وبعدها التطبيق يأتي في الأخير.

والسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا الآن هو أي طريقة من الطرائق الثلاث أجدى وأنفع؟

فبالرغم من تعددها وتحديد مزايا كل واحدة منها إلى جانب ذكر عيوبها إلا أن "الاتجاهات الحديثة ترفض تفضيل طريقة معينة على أخرى على وجه الإطلاق"([3])، ونفهم من هنا أنه لا يمكن تقبل الطريقة كلياً، ولا يمكننا أيضا رفضها، لأن المستويات الخاصة بالمتعلمين ليست واحدة، كما يوجد تفاعل بين الطريقة وأنماط الشخصيات لدى التلاميذ.

---

[1] حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص212**

[2] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني المدرسي للغة العربية**، دار المعارف، مصر، 1962، ص 219

[3] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية، الثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 328-329.

وكل الطرائق الثلاثة السابقة، كان هدفها هو تدريس أنواع معينة من المعرفة والمحتوى مع التلاميذ، وهذا من طرف المعلم طبعاً، وبالتالي فإننا ننادي أن يعمل المدرس إلى المزج بين كل تلك الطرق واستغلالها كلها لأقصى طاقاتها جميعاً، وتسخيرها بسلوك تدريس فعال، لتحقيق أفضل فهم وتعديل بسلوك ممكن لتلاميذه، ويتم هذا المزج بناءاً على التشخيص الحقيقي لمستويات التلاميذ.

4-التدريس بواسطة الكفاءات: والذي يعتمد على جمع التصور والخبرة بغية نجاح العملية التعليمية التعلمية وتوجيه المتعلم .

الكفاءة:

لقد اهتم بعض المدرسين بالكفاءات في عملية التدريس، كونها أصبحت متداولة عندهم فبعد تحديد هدف معين يرجو المدرس أثناء عملية تدريسه يلجأ إلى تحديد الكفاءة لدى المتعلم ومدى قدرته على التعلم باعتبار الكفاءة المجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالواجهة نسبيا"([1])، وهذا ما وضحه (روجرس) من خلال هذا التعريف باعتبار الكفاءة مجموعة من القدرات العقلية والشبه التي يمش من القيام بالفعل بالنسبة للفاعل لأي مدرس، ثم القدرة تستند على مجموعة من الحوافز أو الدوافع، وهذه الأخيرة قد نكون مادية معنوية، والقصد من امتلاك الكفاءة هو امتلاك مشروع أي تحقيق الأهداف التربوية المنطوقة بالفعل، فالكفاءة مصطلح تربوي يملكها المتعلم لمواجهة المشاكل التي تواجهه والصعوبات التي تعترضه في كل تعليمية، إذ يتعرف إلى ما ينبغي إدماجه من معارف ومهارات، فهي مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب تعارف وخيرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين.

[1] مجموعة من المؤلفين، مطبوع للملتقى الجمهوي، اللغة العربية وآدابها"، التدريس بواسطة الكفاءات، ولاية سعيدة، يناير، 2004

وللإشارة أنّ المهارة جزء من الكفاءة، "فالكفاءة تشمل في الوقت نفسه على جزء من المعارف والمهارات والمدركات والمواقف، وكذا على جزء إجرائي، أي انجاز المهمة أو النشاط، وتشمل أيضا على تقاطع هذين الجزئيين، أي اندماج كل المعارف والمهارات وعناصر الإنجاز التي تطبق عليه (عناصر المهمة أو النقاط)"([1]).

إذن فالتدريس بواسطة الكفاءة ما هو إلا محصلة تدريس بواسطة الأهداف، فالكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وصفيات جديدة في إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا العمل وتخصيصه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية، فالكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص وتتضمن:

الجزء الكامن: مجموعة مدمجة من المعارف والمدركات، المواقف والمهارات (المعرفية أو الحسية).

الجزء الإجرائي: هو كذلك عناصر الإنجاز التي تنطبق عليها، يسمح له بإنجاز ملائم لمهمة أو نشاط، عمل أو حياة مهنية([2])،الكفاءة تقوم وفق معاير محددة كما تتحلى في الفعل والانجاز.

مستوى الكفاءة:

حتى تتم عملية التقويم بصفة سليمة لابد من أن نعرف مستوى الكفاءة "ويتدرج مستوى الكفاءة من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية فالكفاءة الختامية"([3])، وهي كفاءة تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة إلى الوحدة التعليمية والفصل الدراسي، والسنة الدراسية وكذا بالمعلومات والمعارف الفعلية والمهارات، وكذلك تتشكل الكفاءة الختامية من مجموع الكفاءات المرحلية، وبهذا نرى أن كل هذه الكفاءات لها علاقة تتابعيه بغض النظر عن الكفاءة المستعرضة والتي تعني "الكفاءات المتقاطعة، والتي تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة والتي يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعليمات معينة لبعض المواد أو بعض المجالات"([4])، ومستوى الكفاءة الذي يتمثل في

[1] ينظر،فريد حاجي،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الإبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية ،القبة، الجزائر، 2005، ص21

[2] ينظر ،وزارة التربية الوطنية،سلسلة من الملفات التربوية ،المصدر الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،ع5 ،2000 ،ص51

[3] ينظر ،وزارة التربية الوطنية،سلسلة من الملفات التربوية ،المصدر الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،ع5 ،2000 ،ص52

[4] المرجع نفسه،ص52

تقسيم المدرس المكتسبات المتعلم بصفة منتظمة ومعالجتها، وهذا لبعض وحدات المادة الواحدة، أو في مختلف المواد حيث ترتبط بمجال محدود.

التدريس بواسطة الكفاءة:

لهذا السؤال المطروح إجابة كافية كون التدريس بواسطة الكفاءة عنصرا جديدا وأصبح متداولا في أغلبية مجالات التدريس، وفي بعض الاكماليات فهي "تزود المتعلم بالمعارف وكيفية اكتسابها وطرائق البحث عن المعلومات، وتمكينه من الممارسة الفعالة أثناء عمليات التعلم، والعناية بالمستويات العليا وفي مصنفات المجال المعرفي"([1]).

وبالتالي فهذه المستويات التي تتبع في طريقة التدريس بواسطة الكفاءة، هي التطبيق الذي يهتم بنشاط المتعلّم وقدرته على التصرف في المعلومات بالإضافة إلى التحليل الأدبي الذي تظهر فائدته في الفهم وراء تفكيك المادة الدراسية، وبعدها التركيب الذي يمثل مضمونه في قدرة المتعلّم على تركيب العناصر جيدا، أما آخر خطوة أو مستوى إن صح قولنا تتمثل في التقييم، وذلك بإعطاء قيمة عند الوصول إلى نتيجة، والاهتمام بها كونها مترابطة ومنسجمة فيما بينها تجعل المدرس يعرف مدى قدرة تلاميذه على مواجهة المشاكل ومهاراتهم الإبداعية والفكرية، وكذا العلمية، وسلامة لغتهم وسمو مستواهم العلمي الذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية، فهي إذن تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الأساتذة والإدارة ،فالتدريس بواسطة الكفاءة استراتيجية فعالة جدا بالنسبة للمتعلّم من خلال اكتساب المهارات والمعارف والسلوكات التي تؤهله إلى اكتساب القدرة المعرفية والتصرفية و التكيف في الجانب الوجداني

[1] المرجع نفسه،ص53

طرق جعل المتعلّم يكتسب الكفاءة:

لكي يكتسب المتعلّم الكفاءة ينبغي أن نتوفر لديه مجموعة من النقاط وهي كالتالي:

- "أن يتلقى معارف بحثه.
- أن يمارس أعمالا عن وعي على هذه المعارف.
- أن نجعله في وصفيات يمارس فيها أعمالا شتى تماثل الأعمال التي سيواجهها في الحياة في شقها المهني والاجتماعي.
- نهيئ له فرص إدماج معارفه المتفرقة في كل وضعية"([1]).

فالاهتمام هنا يظهر في المعارف بالدرجة الأولى من حيث تطبيقها لا اكتسابها، وكذلك الإدماج الذي يعتبر من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، والذي يدل على بناء المعرفة وبالتالي فالتدريس بواسطة الكفاءات حقق أهمية كبرى في مجال التدريس بغض النظر عن الأهداف كون هذه الأخيرة تهتم بالمدرس في تحديده للهدف.

أما فيما يخص الكفاءات فتخلص كفاءة المتعلم ومهاراته وقدراته وكل من هذه الطرائق في التدريس حققت غايات على مستوى العملية التعليمية التعلمية([2]) ،وكل بطريقتها ونهجها.

5-مرتكزات استخدام التصور والممارسة –الخبرة– للمعلّم تكمن في :

5-1-حسن اختيار الوضعية المشكلة التي تخدم وتفعّل الخطاب التعليمي "فانّ الوضعية ذات الدلالة هي: الوضعية التي توظف إمكانات المتعلّم وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل والنشاط الدأوب، كما أنّها تضفي على المادّة التعلميّة معنا وحيوية، وفائدة"([3])،حتى تخدم الوضعية المشكلة

[1] مجموعة من المؤلفين،مطبوع للملتقى الجهوي ،اللغة العربية وآدابها-التدريس بواسطة الكفاءات ،ص 20

[2] مجموعة من المؤلفين،مطبوع للملتقى الجهوي ،اللغة العربية وادابها-التدريس بواسطة الكفاءات-،سعيدة،الجزائر، يناير،2004 ،ص30

[3] ينظر:الطيطي محمد وآخرون ، **مدخل إلى التربية**. دار المسيرة، عمان،2011 ط3، ص253

الخطاب التعليمي عليها أن تكون مستوحاة من الواقع المعاش ليتفاعل المتعلّم معها ويحاول البحث في إيجاد الحلول المناسبة.

5-2حسن اختيار المعلّم لطرائق التي تخدم موضوع الخطاب التعليمي "فالطرائق هي: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنمية شاملة"، ([1])لقد وضح المنهاج التربوي الطرائق المناسبة لكل نشاط تعليمي،لكن يمكن للمعلّم أن يستعين بطرائق متنوعة يدمج فيها بين التقليد والحديث المتمثل في استعمال الوسائل التكنولوجيا للفت انتباه المتعلّم وملائمة العصر الذي يعيش فيه.

5-3التنويع في استعمال الوسائل التعليمية وذلك من أجل تفعيل الخطاب التعليمي فالوسائل التعليمية هي: "أيّ شيء يستخدم في العمليّة التعليميّة بغرض بلوغ الأهداف بدرجة عالية في الإتقان، وهي جميع المواد التي يستخدمها المعلّم لتقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل الغرفة الصفية أو خارجها بهدف تحسين العمليّة التعليميّة التعلميّة، ([2]) تتنوع الوسائل التعليمية من البصرية مثل إجراء التجارب أو عن طريق مشاهدة عرض في الجهاز ،أو زيارة المتاحف أو استعمال الخرائط والكرات الأرضية وغيرها، أو السمعية كالتسجيلات الصوتية مثلا أو وسائل الكترونية كالحاسوب

5-4 الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات في الخطاب التعليمي بغيّة تفعيله أولا ومواكبة العصر ثانيا" كاستخدام الحاسوب بمثابة وسيلة تعليميّة لتقديم خدمات تعليمية أكثر رقيا وأكثر اتساعا"، كما "يمكن للمعلّم استخدام برامج خدمة المتعلم بالتوازي مع الأساليب التقليدية، وذلك لأغراض التقوية لتخفف عنه من جهد الإشراف المتكرر في متابعة تقدم طلبته في إتقان المهارات المطلوبة

[1] .ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس دار الشروق، عمان، الأردن،2010، ص13

[2] ينظر:محمد عيسى الطيطي وأخرون ،الوسائل التعليمية ،دار عالم الثقافة، الأردن ،2008 ،ص66

واستندا للتطورات الحاصلة في هذا العصر التي وضعت على عاتق المربيّ ؛أن يضع تصاميم ونماذج تدريسية أكثر ملاءمة للعصر وأكثر تقدما، بعيدة عن الفصل التقليديّ ،أيّ أن يكون المعلّم مبدعا في وسائله وطرقه ؛مبتعدا عن التقليد كاستعمال الطريقة الإلقائية مثلا، وأن لا يكون المعلّم ملقنا يحقن أذهان التلاميذ بالمعلومات فقط، بل لابّد من جعل التلميذ متمكنا وقادرا على الاستيعاب والإنتاج وذلك من أجل الرفع من مستوى العمليّة التعليميّة التعلميّة وهو مبتغى كل تربويّ.

وانطلاقا ممّا جاء في المخل والفصلين السابقين؛ يمكننا المرور إلى الفصل التطبيقي الذي سيكون مساحة لاسقاط كل ما هو نظري على النماذج التعليميّة الخاصة بالسنة الثالثة ثانوي لغات، وذلك بعرض المذكرات المستقاة من المنهاج التعليمي الخاص بهذا التطور ،طبعا في ضوء التدريس بالكفاءات وبالمقاربة النصيّة التي تعتمد على النّص الأدبي والتواصليّ الذي يمكننا من استخراج كل الروافد التعليميّة المتعلقة بنشاطات ومهارات اللّغة العربيّة الواجب اكتسابها.

الفصل الثالث

تدريس النشاط اللّغوي في المؤسسات التربوية

المبحث الأوّل :الدرس الأدبي

المبحث الثانيّ: الدرس اللّغويّ

المبحث الثالث: الدرس البلاغي

المبحث الرابع: نسبة استيعاب المتعلّم وفق هذا المنهاج

المبحث الأوّل: الدرس الأدبي :

تمهيد:

إنّ التفكير في المستقبل يمثل أهم الملامح الأساسيّة التي تعبر عن الرغبة في التغير، لهذا نجد الإنسان يبحث دائما عن إستراتيجية فعّالة لتحسين مستقبله وحياته، وانطلاقا من هذا المنظور أتت المناهج والاستراتيجيات الحديثة للتعلّم لتمنح الأهداف المتوخاة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة طابعا عمليا وعلميا.

ومن هذا المنطلق، فإنّ المناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلاءم عُمْرُ المتعلّم العقلي وتقييم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي للأفعال ،لتحصيل المعارف تحصيلا فعالا، لأنّ لكلّ مضمون معرفي طرائقه واستراتيجياته الخاصة من أجل تعليم فعال.

وكما هو معروف أنّ مهمة المؤسسات التربويّة هي: منح المتعلّم القدرات والمهارات التي تسمح له فعلا أن يكون كفؤا للقيام بأشياء تنفعه وتنفع المجتمع، وهذا ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات التي تجعل المعارف قابلة للتحويل في الوضعيات التي تمكن المتعلّم من التصرف خارج المؤسسة التربويّة ،ومواجهة وضعيات معقدة من خلال التفكير والتحليل والتأويل واتخاذ القرارات التي يصادفها في حياته اليوميّة.

وتشهد الأيام الأخيرة الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والطرائق والاستراتيجيات التعليميّة الحديثة بغية الوصول إلى الأهداف المرجوّة، وتطوير مضمون الهيكلة الشاملة للمنظومة التربوية بما يتواكب مع العولمة التي يعيشها العالم ، ولهذا جاء الإصلاح بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بدرجة عالية ؛فترمي المقاربة الجديدة إلى منح المتعلّم الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله ، واختيار مشروعه الشخصي .

وتقوم التربيّة المعاصرة اليوم بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه وما فيه من عوامل ودوافع وصراعات لذلك تثبت الأبحاث التربوية المتمثلة في: المقاربة بالكفاءات التي تقوم على مشاركة المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلميّة لجعله المحور الذي تدور عليه.

والجدير بالذكر؛ أنّ أهمية المؤسسات التربويّة تتمثل في منح المتعلمين القدرات والمهارات التي تساعده على مواجهة المشاكل الحياتيّة وتمكنه من حسن التصرف في مختلف الوضعيات المعقدة من خلال التفكير والتحليل والتفاوض واتخاذ القرارات الصائبة، وهذا هو السبب وراء الاستعانة بالمقاربة بالكفاءات كمنهج جديد يساعد المتعلّم في حياته الواقعيّة.

1-دراسة النّص الأدبيّ -الشعر والنثر-

يعد الكتاب المدرسي سندا تربويا ومعرفيا ذو فائدة يعين الأساتذة على أداء وظيفتهم التربوية النبيلة ، وكتاب السنة الثالثة ثانوي هو امتداد لكتابي السنتين الأولى و الثانية ويحوي اثنا عشر محورا، بحيث ينجز كل محور في أسبوعين ويتضمن نصين أدبيين، ونص تواصلي ، وآخر للمطالعة الموجهة .

ولدراسة الحصيلة أو بعبارة أخرى الثروة التي يخرج بها المتمدرس من خلال مقاربته للنّص اخترنا نص أدبي هو قصيدة لنزار القباني عنوانها "**المنشورات الفدائية**" و"**حالة حصار** "لمحمود درويش حضرناها معكم ، وذلك لأنّه يتعذر علينا أن نتطرق لجل النصوص المقررة للسنة النهائية ،حيث أن النّص ثروة المتعلّم ينطلق منه لدراسة أي ظاهرة ويعود إليه وهو ما سنبينه متتبعين خطوات دراسة النص.

دراسة النص الأدبي:

يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلّم في هذه المرحلة إذ هو ميدان يمكن المعلّم من جعل المتعلمين منهجيين في عملهم موضوعيين في تذكيرهم مقنعين في نقاشهم معتزين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، ومساهمين بفعاليتهم نحو بناء النصوص الأدبية المرجحة في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة ثانوي، إضافة إلى ذلك فإن دراسة النص تمس جوانب أخرى (صوتية، صرفية، تركيبية، بلاغية، نحوية،)، فليس بمقدورنا أن نفهم النص خارج السياق وعلى هذا الأساس تمر المقاربة النصية المعتمدة في دراسة النص الأدبي على دراسة الموضوع، ودراسة النحو ودراسة البلاغة والتراكيب بمختلف أنواعها.

وعلى هذا الأساس سنقوم بدراسة النّص الأدبي وذلك وفق شروط المقاربة النصيّة الموضحة سابقا ،مع إتباع نهج المقاربة بالكفاءات ، لأنّ المقاربة بالكفاءات تتخذ النّص الأدبي أساسا لاستنباط الأحكام والحقائق أي وضع النص في خدمة تاريخ الأدبي ،فلا يصلح أن يبدأ الدرس إلا بالإشارة إلى تاريخ عصر من العصور أو أديب من الأدباء وما يمتاز به من خصائص، لذلك: لابد أن يضع المعلّم تصميما لسير الحصة التعليميّة الخاصة بالنّص الأدبي ،والتي تبنى على ثلاث مراحل:

أ/ **المرحلة الأولى –مرحلة وضعية الانطلاق**– :وهي مرحلة تمهيدية يتوجب فيها التمهيد للنّص بشرح تاريخه ومناسبته مع اجتناب الأستاذ موقف المحاضر ،فيتكلم والتلاميذ يكتفون بالاستماع بل ينبغي إشراكهم في جميع مراحل الدرس ،ولابد أن يكون مؤمنا بوظيفة الأدب وأن يتذكر أن الأدب سجل لأمال ومشاعر الناس و أن يتجلى هذا الاعتبار في التدريس ويجب على المعلّم أن يختار الوسائل التعليمية المناسبة لكل نص أدبي لتحقيق الأهداف المرجوة من ذلك ،وأن يختار أساليب التقييم القيمة الذي يكشف بواسطتها المعلّم مدى نجاحه في تحقيق أهدافه ،ومدى مناسبة النّص لمستويات التلاميذ الفردية والعقلية.

ب/مرحلة اكتشاف ومناقشة معطيات النّص: وهي مرحلة العرض و الشرح والتعليل ، تدعم بوسائل توضيحية عاملا بارزا في العملية التعليمية ؛اذ يرتكز فيه المعلّم على التدرج المرحلي لعملية التحصيل ،ويلتزم بالتسلسل والمناقشة ، وجعل المتعلّم يتفاعل مع المادة التعليميّة بصورة فعّالة مثل الطرائق القائمة على الشكل الحواري مع حل المشكلات ،ويجب أن يكون التّوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم عن طريق حل المشكلات.

ج/**المرحلة الختامية** :ويتم في هذه الوضعية السماح للمتعلّم بإدماج مكتسباته و التحقق من أنّه كفء ،رفقة اكتساب معارف ومهارات جديدة بإمكانه توظيفها في وضعيات جديدة .

وأثناء تحضير المعلّم للمذكرة ووضع تصميما لها عليه أن يهتم بمعيار الزمن ،حيث لابد أن يفرق المعلّم بين الزمن البيداغوجي والفلكي في توزيع نشاط المادة التعليمية وتعتبر مسألة توزيع الوقت من أصعب المشكلات التي تعترض المعلّم في أداء مهامه، حيث لابد أن يكيف الزمن بحسب الظروف المحيطة بمتعلميه مراعيا للفروقات الفردية بينهم .

كما وقد أعدّ جماعة من المفتشين مؤخرا مذكرة توضيحية ضمّت جملة من التوصيات وجب العمل بها خاصة فيما يتعلّق بتعليمية النّص الأدبي ،ونصّت على ضرورة تفادي المراحل النمطية(الاكتشاف/المناقشة) فيما يخص النّص الأدبي الثاني خاصة ،والاعتماد على طريقة البناء الفكري والبناء اللغوي والتقييم النقدي في جميع المستويات ،أي تحليل النّص الأدبي وفق نموذج بناء الاختبار قصد تعويد المتعلمين على نمط البكالوريا مستقبلا وكيفية التعامل مع النّص الأدبي.

مذكرة تربوية نموذجية للنّص الأدبيّ الأوّل المقتبس من الوحدة التعليمية الخامسة المعنونة ب: "فلسطين في الشعر العربي المعاصر" ،و موضوع النّص الأدبيّ : **منشورات فدائية لنزار القباني**

الوحدة التعليمية الخامسة: "فلسطين في الشعر العربي المعاصر

النّص الأدبي الأوّل: منشورات فدائية "نزار قباني"

التقديم : التعريف بشعر التفعيلة (الشعر الحر)

بداية حركة الشعر الحر كانت عام1947، في العراق ، مع نازك الملائكة في قصيدة "كوليرا" تصف فيها معاناة الشعب المصري من هذا المرض ،وفي نفس السنة ظهر مع بدر شاكر السياب في ديوانه " أزهار ذابلة " ، ثم زحفت هذه الحركة وامتدت حتى غمرت الوطن العربي كلّه، وكادت بسبب تطرف الذين استجابوا لها، أن تجرف أساليب شعرنا العربي الأخرى جميعا ،فالشعر الحر شعر ذو شطر واحد له طول ثابث، ويمتاز بالتنوع في القافية والروي و القيام على الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية وسمية بشعر التفعيلة لأنّه يعتمد على البحور الصافية ذو التفعيلة الواحدة كالبحر المتقارب والرجز ([1]).

تقديم النص: تكتسي قضية فلسطين طابعا خاصا في السياسة الدولية، ما الذي جعلها كذلك؟ إليك موقف نزار قباني من هذه القضية.

النص:

"لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنودٍ حمر..

فنحن باقون هنا..

[1] ينظر،شريف المريبعي أخرون ،الكتاب المدرسي في اللغة العربية شعبة لغات وآداب وفلسفة،ص92

في هذه الأرض التي تلبس في معصمها

إسوارةً من زهر

فهذه بلادنا..

فيها وجدنا منذ فجر العمر

فيها لعبنا، وعشقنا، وكتبنا الشعر

مشرشون نحن في خلجانها

مثل حشيش البحر..

مشرشون نحن في تاريخها

في خبزها المرقوق، في زيتونها

في قمحها المصفر

مشرشون نحن في وجدانها

باقون في آذارها

باقون في نيسانها

باقون كالحفر على صلبانها

باقون في نبيها الكريم، في قرآنها..

وفي الوصايا العشر..

لا تسكروا بالنصر...

إذا قتلتم خالداً.. فسوف يأتي عمرو

وإن سحقتم وردةً..

فسوف يبقى العطر

المسجد الأقصى شهيدٌ جديد

نضيفه إلى الحساب العتيق

وليست النار، وليس الحريق

سوى قناديلٍ تضيء الطريق

لن تستريحوا معنا..

كل قتيلٍ عندنا

يموت آلافاً من المرات...

يا آل إسرائيل.. لا يأخذكم الغرور

عقارب الساعات إن توقفت، لا بد أن تدور..

إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا

فالريش قد يسقط عن أجنحة النسور

والعطش الطويل لا يخيفنا

فالماء يبقى دائماً في باطن الصخور

هزمتم الجيوش.. إلا أنكم لم تهزموا الشعور

قطعتم الأشجار من رؤوسها.. وظلت الجذور

ما بيننا.. وبينكم.. لا ينتهي بعام

لا ينتهي بخمسةٍ.. أو عشرةٍ.. ولا بألف عام

طويلةٌ معارك التحرير كالصيام

ونحن باقون على صدوركم..

كالنقش في الرخام.."[1]

المذكرة التربوية

المستوى: السنة الثالثة لغات

المادة: اللغة العربية وآدابها

الوحدة التعليمية الخامسة

النشاط:النص الأدبي الأول

الموضوع: منشورات فدائية "نزار قباني"

الكفاءة المرحلية: التدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص

الكفاءات المرجوة: أن يقف المتعلم عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية.

- أن يتعرف المتعلم على الشعر الحر وأهم مميزاته.
- أن يميز الجمل التي تكمل الإعراب، ويعرف أنواعها.

[1] شريف المربيعي أخرون ،الكتاب المدرسي في اللغة العربية شعبة لغات وآداب وفلسفة،ص94-95

الوضعيات	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	الطريقة
وضعية الانطلاق	هل أحدث الشعر الحر ثورة فنية في القصيدة العربية الحديثة؟ ولماذا يقرأ الأستاذ النص بأداء جيد، متبوع بقراءات فردية	يجيب التلميذ عن السؤال حسب .... من خصائص للشعر الحر وتطوره	حوارية إلقائية
بناء التعليمات	أتعرف على صاحب النص من هو نزار القباني؟ وما هي مؤلفاته **تقديم النص:** ماذا تكتسي قضية فلسطين في السياسة الدولية، وما هو موقف الشاعر منها؟ **إثراء الرصيد اللغوي:** أ. **في الحقل المعجمي:** عين الكلمات الدالة عن المفاهيم البنائية في النص **عد إلى المعجم** وبين بعض معاني كلمة "عتيق"	نزار القباني (1998/1923) سوري نشأ في ثراء، ورث الحس الفني عن عمه أبي الخليل القباني المعروف في عالم الفن، درس الحقوق، كتب قصيدته الأولى وهو في السادسة عشر، يلقب بشاعرالوطن والقومية وله في ذلك قصائد أحدثت ضجة منها: قصيدة القمر، وخبز وحشيش ..... تكتسي طابعا خاصا في نفس كل عربي ومسلم، وقد تأثر الشعر في الوضعية التي آلت إليها قضية شعبه فلسطين **هي:** هنود حمر، بلادنا، فجر العصر، خبزها المرقوق الاقتراح موجود فيفي الفقرة السادسة: عنق العيد: خرج من العبودية عتق الفرس: عتق الشيء: قدم البيت العتيق الكعبة إلى الكيان الصهيوني: إسرائيل	حوارية

	اكتشاف معطيات النص: إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب؟ نبرة التحدي ظاهرة في النص. فيم تتمثل؟ سجل الشاعر حقيقة تاريخية وأخرى سياسية ما هما؟ فلسطين مهبط الأديان أين يظهر ذلك؟ **مناقشة معطيات النص:** ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية، وضح هذا المفهوم من خلال النص. ركز الشاعر على ضميرين في نصه ما هما، وعلى ما يدل ذلك. عين بعض السياقات الدالة على	المزعومة في الرفض القاطع للاحتلال الصهيوني **الحقيقة التاريخية هي**: أن فلسطين بلاد العرب "عربية" مند فجر العصر الحقيقة السياسية هي: في فتح فلسطين في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، واغتصاب اليهود لأرض فلسطين. في قوله: صلبناها في نبيها الكريم في قرآنها، في الوصايا العشر .... بين الشاعر مفهوم الأصالة العربية في النص من خلال إثبات أحقية الموقف العربي وانتمائه إلى الأرض الفلسطينية وإبطال ادعاءات ومزاعم اليهود بالحجة وهذا من خلال قوله: باقون هنا، في خبزها في زيتونها ....." الضمير نحن يقصد به العرب، والضمير أنتم ويقصد به "بني إسرائيل" ويدل ذلك على النزاع والصراع القائم بين العرب واليهود باقون، لن تستريحوا معنا، إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا.	حوارية

	مفهوم التضحية في سبيل الوطن والأمة. في النص بعض مظاهر التجديد، فيما تتمثل. **تحديد بناء النص:** ما النمط الغالب على النص؟ أسلوب الخطاب طاغ في النص لماذا؟ مثل. **تفحص مظاهر الاتساق والانسجام:** عبر الشاعر على "الأنا" و"الآخر" في أكثر من سياق ما هدفه من ذلك يتمثل	مظاهر التجديد في القصيدة العربية: – التعبير في عمود الشعر "شعر الحر السياسي" – التنوع في القافية وحرف الروي. – توظيف الرمز: "هنود الحمر" الأقصى ...." النمط هو حجاجي يتخلله الرد والوصف لأن الشاعر وظف ألفاظا شديدة الوقع على الآذان وهو متأثر في هذه الوضعية لتغطية الأمة العربية المركزية منها: لن تجعلوا من شعبنا ..... فكيف لعبنا .... إذا قلتم خالدا ..... فسوف يأتي عمروا.... "الأنا" يرفض "الآخر" والحوار غيروا مع المغتصب وهذا واضح في قوله: "يا آل إسرائيل .... لا يأخذكم الغرور ما بيننا .... وبينكم .... لانتهى بعام ونحن باقون على صدوركم...." نزعة الشاعر قومية لأنه يعالج قضية فلسطينية: قضية الأمة العربية، رغم أن أصله سوري أن فلسطين لها أهلها الذين	

	إجمال القول في تقدير النص: ما نزعة الشاعر، علل ما الحقيقة التي يريد الشاعر إثباتها ما الملاحظ في النص.	يدافعون عنها ولها تاريخ عريق تشهد له الديانات السماوية. نلاحظ في النص: ربطا وخرجا جميلا بين الأدب والسياسة والتاريخ والديانات فنحن في آن واحد نرتقي بأذواقنا الفنية، ونكتسب مهارات لغوية وتفاعل مع الشاعر الذي يذكرنا بالمأساة السياسية المتمثلة في الاحتلال والبعد التاريخي للأمة العربية. كما يتجسد جمال النص في اللفظ الإيحائي وفي الرموز الدينية التاريخية	حوارية

بعد مرحلة الإعداد لمذكرة النّص الأدبي من قبل تصور المعلّم قبل الحصة المخصصة لها ،وأثناء عرض هذه الحصة التعليمية رفقة المتعلمين ،نخلص إلى عرض بعض أهم الملاحظات الآتية :

1-نرى تفاعلا كبيرا من طرف المتعلّمين مع درس النّص الأدبي خاصة ؛وأنّ النّص يعالج موضوعا له صلة بالواقع الاجتماعي للمتعلّم ،لكن في الوقت نفسه نلمس عجز فئة من المتعلمين من استثمار المهارات اللّغوية لديهم في التفاعل مع النّص الأدبي الذي يؤدي إلى افتقاد آليات التطبيق الفعلي لها في الواقع التعليمي.

2-والملاحظ أنّ الفترة المخصّصة لتعليميّة النّصوص الأدبية لا تسمح بتحقيق الكفاءة التعليمية لها إلاّ نسبيا (60%)؛لذا نجد الكثير من المعلّمين يتجاوزن هذا الوقت الفلكي ، لأنّ النّص الأدبي هو عمل متداخل في إطاره جملة من الخبرات الإنسانيّة ، واللّغويّة والنفسيّة ، والاجتماعيّة والأدبيّة.

3-ونلاحظ أيضا أنّ المتعلّم يتمكن من الإجابة عن الأسئلة المباشرة الخاصة بالفهم(اكتشاف معطيات النّص) ،لكن فيما يخص الأسئلة التي تحتاج إلى التحليل والتعليق؛ فانّه يجيب عنها في أقل عدد ممكن من الكلمات (مناقشة معطيات النّص) ،وكان مبرر ذلك عند المتعلمين راجع إلى المعلّم وطريقته في اختيار الوسائل والطرق والاستراتيجيات المثلى لتقديم النّص ولفت انتباههم وشرحه، وهنا يؤخذ أن خبرة المعلّم لها دور كبير في الوصول بالمتعلّم للكفاءة المرجوّة إضافة إلى تصوره .

4- نستنتج أنّ حسن اختيار الوسائل والطرائق التعليّمية للنّصوص الأدبية تساهم في تعليم المهارة ،إضافة إلى المستوى الفكري للمتعلّم أساس اكتساب المهارة ؛لذا على المعلّم أن تكون له نظرة حول تفاوت القدرات والفروقات الفردية لمتعلميه ،وذلك ليسهل عليهم التعامل معه وتحقيق فاعليته وتفاعله بأسلوب أسرع و أنفع ،مع مراعاة دافعية المتعلّم ورغبته في اكتساب معارف جديدة تنمي قدراته ومهاراته اللّغويّة.

وعلى هذا الأساس فإنّ أهم وسيلة يعتمدها مدرس اللغة العربية وآدابها هي: "النص" وهو عماد عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية فهو غاية التعلمات والمنطلق الأوّل في تدريس أنشطة اللغة والأدب وفق المقاربة الحديثة التي تجعل من أنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلمات جميعا من النّص لتعود إليه"([1])،إنّ الغاية من دراسة الأدب هي :تنمية معارف المتعلّم اللغويّة والأدبية مع تدريبه على فهم الأساليب الأدبية والتمييز بينها ؛وهذا من خلال الفهم والتحليل والتعليق والاستنتاج.

[1] عبد القادر بار،ضياء الدين بن فردية ،تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية (المقاربة بالكفاءات –المقاربة النصية)،مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة ،الجزائر، ع 35،سبتمبر 2018 ،ص116

النص الأدبي الثاني: حالة حصار "لمحمود درويش " [1]

هنا

عند مُنْحَدَرات التلال ،

أمام الغروب وفُوَّهَة الوقت ،

قُرْبَ بساتينَ مقطوعةِ الظلِ ،

نفعلُ ما يفعلُ السجناءُ ،

وما يفعل العاطلون عن العمل:

نُرَبِّي الأملْ .

بلادٌ علي أُهْبَةِ الفجر. صرنا أَقلَّ ذكاءً ،

لأَنَّا نُحَمْلِقُ في ساعة النصر:

لا لَيْلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيَّة.

أَعداؤنا يسهرون وأَعداؤنا يُشْعِلون لنا النورَ

في حلكة الأَقبية.

هنا، بعد أَشعار أَيّوبَ لم ننتظر أَحداً...

هنا، لا ((أَنا))

هنا، يتذكَّرُ آدَمُ صَلْصَالَهُ

سيمتدُّ هذا الحصارُ إلي أن نعلِّم أَعداءنا

نماذجَ من شِعْرنا الجاهليّ.

أَلسماءُ رصاصيّةٌ في الضّحي

بُرْتقاليَّةٌ في الليالي. وأَمَّا القلوبُ

فظلَّتْ حياديَّةً مثلَ ورد السياجْ.

[1] شريف المريبعي أخرون ،الكتاب المدرسي في اللغة العربية شعبة لغات وآداب وفلسفة،ص102

في الحصار، تكونُ الحياةُ هِيَ الوقتُ

بين تذكُّرِ أَوَّلها

ونسيانِ آخرِها. ..

الحياة.

الحياة بكاملها،

الحياة بنقصانها،

تستضيف نجوماً مجاورة

لا زمان لها...

وغيومها مهاجرة

لا مكان لها.

والحياة هنا

تتساءل:

كيف نعيد إليها الحياة

يقولُ علي حافَّة الموت:

لم يَبْقَ بي مَوْطِئٌ للخسارةِ:

حُرٌّ أَنا قرب حريتي

وغدي في يدي. ..

سوف أَدخُلُ عمَّا قليلٍ حياتي

وأولَدُ حُرّاً بلا أَبَوَيْن،

وأختارُ لاسمي حروفاً من اللازوردْ...

هنا، عند مُرْتَفَعات الدُخان، علي دَرَج البيت

لا وَقْتَ للوقت

نفعلُ ما يفعلُ الصاعدون إلي الله:

ننسي الأَلَمْ.

الأَلَمْ

هُوَ:

أن لا تعلِّق سيِّدةُ البيت حَبْلَ الغسيل

صباحاً، وأنْ تكتفي بنظافة هذا العَلَمْ.

لا صديَّ هوميريّ لشيءٍ هنا.

فالأساطيرُ تطرق أبوابنا حين نحتاجها.

لا صديَّ هوميريّ لشيء...

هنا جنرالٌ يُنَقِّبُ عن دَوْلَةٍ نائمةْ

تحت أَنقاض طُرْوَادَةَ القادمةْ

يقيسُ الجنودُ المسافةَ بين الوجود

وبين العَدَمْ

بمنظار دبّابةٍ...

نقيسُ المسافَةَ ما بين أَجسادنا

والقذائفِ بالحاسّة السادسةْ.

أَيُّها الواقفون علي العَتَبات ادخُلُوا،

واشربوا معنا القهوةَ العربيَّةَ

قد تشعرون بأنكمُ بَشَرٌ مثلنا

أَيها الواقفون علي عتبات البيوت

أُخرجوا من صباحاتنا،

نطمئنَّ إلي أَننا

بَشَرٌ مثلكُمْ!

نَجِدُ الوقتَ للتسليةْ:

نلعبُ النردَ، أَو نَتَصَفّح أَخبارَنا

في جرائدِ أَمسِ الجريحِ،

ونقرأ زاويةَ الحظِّ: في عامِ

أَلفينِ واثنينِ تبتسم الكاميرا

لمواليد بُرْجِ الحصار.

كُلَّما جاءني الأمسُ، قلت له:

ليس موعدُنا اليومَ، فلتبتعدْ

وتعالَ غداً !

قال لي كاتب ساخر:

لو عرفت النهاية، منذ البداية،

لم يبق لي عمل في اللغة

كل موت،

وإن كان منتظراً،

هو أول موت

فكيف أرى

قمراً

نائماً تحت كل حجر؟

أفكر من دون جدوى:

بماذا يفكر من هو مثلي، هناك

على قمة التل، منذ ثلاثة آلاف عام،

وفي هذه اللحظة العابرة؟

فتوجعني الخاطرة

وتنتعش الذاكرة".

الأسبوع الثاني:

النشاط: النص الأدبي الثاني

الموضوع:حالة حصار "محمود درويش"

الكفاءات المرجوة:

- أن يقف المتعلم على انشغال الشعراء العرب المعاصرين بالقضية الفلسطينية.
- أن يحلل عروضا المتقارب في الشعر الحر، ويميز خصوصيته
- ماهية الالتزام في الأدب شعره ونشره.

الوضعيات	أنشطة التعلّم	أنشطة التعليم	الطريقة
وضعية الانطلاق	يقال أن فلسطين والجزائر رصاصتان في بندقية واحدة ما المقصود من ذلك حسب رأيكم	تعد العلاقات الفلسطينية الجزائرية علاقات قوية ودائمة من د بدايتها إلى يومنا هذا كما يرى الفلسطينيون في الجزائر مثلا يفتدى به مند نيل الجزائر لاستقلالها من فرنسا سنة 1962، فنجد الكثير من الشعراء عالجوا القضية الفلسطينية لكن لا يمكن أن يعبر	

	من هو محمد درويش	ويبدع كل عربي عن قضية الفلسطينية أفضل من أبنائها والنص الذي بين أيدينا مثال ذلك التعرف على صاحب النص: محمد درويش هو شاعر فلسطيني، وعضو المجلس الوطني الفلسطيني، ولد سنة 1941 في قرية البروة، يعمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية، حيث أنه عمل رئيسا لتحرير عملية شؤون الفلسطينية، وحصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية، من دواوينه عاشق في فلسطين، حصار لمدائح البحر. توفي في 09 أوت 2008 في الولايات المتحدة الأمريكية جراء عملية القلب المفتوح وأعلن محمود عباس الحداد ثلاث أيام في أراضي فلسطين واصفا إياه بعاشق فلسطين	

وضعية بناء التعلمات الفهم التحليل و الاستنتاج	القراءة النموذجية للنص. **إثراء الرصيد اللغوي:** **في معاني الألفاظ:** **هوميري:** نسبة إلى الشاعر الإغريقي هوميروس صاحب الإليادة. **طروادة:** مدينة تركية .... فيها أهلها مع اليونان **حلكة الأقبية:** ظلمة القبو. **اللازورد:** في الأحجار الكريمة، لونه أزرق سماوي يكثر في أمريكا يستعمل للزينة **في الحقل الدلالي:** عين الألفاظ التي تصب في المفاهيم الاجتماعية في النص **البناء الفكري:** -ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني، وإلى أي حد وصلت معاشته حسب النص. -إلى ماذا يدعو الشاعر في نصه، علل، مع التمثيل.	المفاهيم الاجتماعية: نفعل ما يفعل السجناء العاطلون عن العمل، تعلق هذه البيت حبل الغسيل صاحبا. يعيش المواطن الفلسطيني حالة حصار حتى أن سيدة البيت لا تستطيع تعليق حبل الغسيل. يدعو الشاعر إلى السلم والتعايش مع الآخرين في عدل ومساواة ودليل ذلك في قوله: اشربوا معنا القهوة العربية. كما نلتمس في النص أن هناك صدى يدعو إلى الثورة في قوله: يمتد هذا الحصار إلى أن نعلم أعداءنا أخرجوا من صباحاتنا .... الإسرائيليين يدعوهم إلى الخروج من الأراضي الفلسطينية. يوحي عنوان القصيدة بأن الفلسطينيين يعيشون في حالة حصار من طرف الإسرائليين	حوارية حوارية

	ما المقصود بـ : الواقفين على العتبات؟ ،إلام يدعوهم بم يوحي عنوان القصيدة؟ وهل تجد له صدى داخل النص. قارن بين هذا النّص ونص نزار القباني وظف الشاعر مجموعة في الرموز ما هي؟ وما دلالتها؟ وما الفائدة في توظيف الرمز.	وكان العنوان أثر واضح على كامل مقاطع القصيدة لأنها بقر على الشعب من الناحية النفسية والاجتماعية وهو في حالة حصار . كلا الشاعرين يتحدان في مسألة الشعب الفلسطيني ومعاناته، وكلاهما يرفضان هذا المحتل الصهيوني فيظهر الفرق في آن "نزار القباني" كان صريحا في دعوته إلى الثورة دون المساومة أما محمود درويش فقد دعا هو أيضا لثورة لكن بمقابل دعا في بأس وإحباط إلى السلم وهو حوار الضعيف مع القوي. آدم: التأكد على حمل مشاعر الإنسانية وعلى أننا من سلالة واحدة. أيوب: الذي يرمي إلى المعاناة والصبر والثقة في نصر الله له . القهوة العربية: دلالة على الكرم العربي. طروادة: دلالة أن العدو الإسرائيلي قد خدع الشعب الفلسطيني واستولى على أرضه. الفائدة من اللجوء إلى الرمز: هو إثراء المعارف واختصار التعبير وتعميق الفكرة.	

	ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر في النص؟	الهدف من النص هو: الكشف عن معاناة الشعب الفلسطيني النفسية والاجتماعية من جراء الحصار وفضح وحشية العدو الإسرائيلي.	
	البناء اللغوي: ما النمط الغالب على النص علل؟ أذكر مؤشرين مع التمثيل.	النمط الغالب على النص هو: النمط الوصفي لأن الشاعر منحنا إمكانية تصور حالة الحصار التي يعيشها الشعب الفلسطيني داخل فلسطين المحتلة الصور البيانية: نربي الأمل، الأساطير تطرق أبوابنا ..... استخدام النعوث والأحوال: قرب بساتين مقطوعة الظل	
	انطلق الشاعر من ضمير "نحن" ما دلالة ذلك.	التعبير بضمير جماعة المتكلمين دليل على أن المأساة ليست فردية خاصة بالشاعر بل هي مأساة كل الشعب الفلسطيني	
	تعددت وتنوعت حروف الجر في هذا النص خاصة: في "على" ما المعاني التي أفادتها في السياق	المعاني التي أفادتها في "الظرفية الزمانيةوالكانية. المعاني التي أفادتها "على" الاستعلاء	

		المجازي، الاستعلاء الحقيقي. نحو: بلاد على أهبة الفجر: استعلاء مجازي على قمة التل: استعلاء حقيقي على حافة الموت: استعلاء مجازي فيداكة الأقبية: ظرفية مكانية. جسد الشاعر قصيدته النزعة الوطنية فقد عبر بالفعل على أنه شاعر المقاومة الفلسطينية.	
	التقويم النقدي: ما نزعة الشاعر في قصيدته استخرج م ن النص القيم البارزة مع التوضيح. ما مظاهر التجديد في القصيدة العربية من خلال النص	القيمة السياسية: مرتبطة بالمحتل ووحشية اتجاه للشعب الفلسطيني. القيمة الاجتماعية: ما فعله الحصار على الحياة اليومية للشعب الفلسطيني القيمة الفنية: خصائص شعر التفعيلة ومظاهر التجديد في القصيدة العربية. مظاهر التجديد في القصيدة العربية: التحرر من قيد الوزن والقافية والروي. استخدام الرمز. الإيحاء في اللفظة. التدفق العاطفي وصدق الشعور استمداد الموضوعات في الواقع المعيشي. الالتزام / التكرار/ سهولة اللغة	

	أذكر بعض رواد الذين التزموا نحو القضية الفلسطينية.	بعض الرواد وأشهرهم: إبراهيم طوفان "شاعر فلسطيني" مظفر النواب، قدوى طوفان أمل دنقل (شاعر مصري" محمود درويش، نزار القباني	

انطلاقا من المذكرة الأنفة؛ نلاحظ بأنّ النّص الأدبي الثانيّ يعدّ نموذجا تطبيقيا يدرس على شكل موضوع بكالوريا لتقيم المتعلّم إذا فهم هذه الوحدة التعليمية وأصبحت له مكتسبات معرفية حولها عن طريق البناء الفكري واللغوي والفني والتقييم النقدي ،لننتقل بعدها لدراسة النّص التواصلي والذي يمثل التقويم النقدي ومعالجة موضوع الوحدة التعليمية ومنح لمحة عامة حولها، فيدرس هذا النشاط عن طريق استنتاج معارف من خلال اكتشاف ومناقشة معطيات النّص من خلال مجموعة من الأسئلة.

النّص التوصيلي: الالتزام في الشعر العربي الحديث

النص:" الأديب إنسان يعيش ضمن مجموعة من البشر يتبادل معهم التأثر والتأثير ويشاركهم الهموم والتطلعات، فهو لا يعيش في فراغ زماني او مكاني يعيش ضمن مجتمع حي متحرك يهدف إلى التطور والتقدم نحو الأفضل، كما يهدف إلى معالجة قضاياه الاجتماعية التي عن عائقا في طريق هذا التحرك المستمر والمتجدد، فهو "يتأثر بكل اهتزازات الذبذبة الإنسانية سلبا وإيجابا، ويتأثر بكل ألوان الطيف حياتي التي تنسكب في وعاء وجوده كإنسان يمثل طبيعة الوجود، وهو كإنسان تاريخي يجب أن يرسم الطريق للأجيال الحاضرة والقادمة عبر ادبه الإنساني الثر".

إذا كان الأدب تعبيرا عن الحياة وكشفا لها وتأثرا وتأثيرا بواقعها المتغير والمضطرب، فإن الأديب في هذه الحالة إنسان دائم الانفعال التوتر، وكثير المراجعة والتدقيق والتحقق. يحاول باستمرار أن يتجدد ويستكشف ويتطور وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة التي حد العلائق والأحداث.

ولذلك وجب على الأديب في رأي بعض المذاهب الأدبية أن يفتش عن الحلول الجذرية لكل القضايا والمشكلات الاجتماعية التي داني منها الإنسان.

إن للأدب وظيفة عظيمة وفعالة، يجب عليها أن تساهم في عملية التغيير التي يسعى إليها الإنسان المعاصر، كما يجب عليها أن تلتزم السرعة أمينا بكل المشكلات والقضايا التي يعاني منها، و تحاول أن تجد لها الحلول الفاعلة والمؤثرة التي تستطيع أن تسهم في القضاء على كل ظهر البؤس و التخلف والقهر، وترسم الطريق الصحيح والمعالم الواضحة لمسيرة الإنسانية نحو عدالة شاملة، و نحو تطور أعم وحرية حقيقية، وهذا الالتزام ليس بالضرورة التزاما بخط معين، و ليس مفروضا لا يحيد عنه الأديب قيد أنملة، بل يجب أن يكون هذا الالتزام في سر الحرية المسؤولة التي تجعل الكرامة الإنسانية هدفها الأول وتستخلص من الرؤى الجديدة والتجارب الواقعية الكثيرة مسارها الجديد

صرها المستقبلية. فالأدب لم يعد ذلك الترف الفكري الذي يقيني آلام الذات وأفراحها، ويسترجع الذكريات و المواقف بوحي منها، بل حول إلى عامل مهم في بناء الحياة وبناء الإنسان.

ولقد أدرك الشاعر العربي المعاصر أهمية المسؤولية التي تقع على عاتقه في هذا الإطار، شعورا منه بخطورة المرحلة والظروف التي يمر بها الماء العربي التي لا تختلف عن غيرها عند أكثر الشعوب التي تعاني وطأة الاستعمار والتخلف في شتى ميادين الحياة، فعالمنا العربي، بعد حرب العالمية الثانية أستفاق على واقعة المهين الذي أنهكته الأحداث السياسية والخلافات المحلية والمعارك الجانبية، فضلا عن كثير من معوقات المؤثرة التي حاولت أن تقهر فيه عزيمة التطلع والتغير نحو الأفضل، وحاول أن يشد من أزره، و يتخلص من سيطرة المستعمر احتكاراته، ويفرض إرادته الخاصة به على أرضه، فاستطاع بفضل الكفاح المرير وبفضل الوعي الوطني والقومي أن يتخلص من الواقع السياسي المفروض

عليه، وأن يلتفت بعد ذلك نحو الواقع الاجتماعي من جل أن يستكمل عملية التغيير وعملية البناء القائمة على العدالة حرية والمساواة فيه"[1].

(الاتجاه الإنساني في الشعر العربي المعاصر)

النشاط:النص التواصلي

الموضوع: الالتزام في الشعر العربي الحديث مفيد محمد قميحة

الكفاءة المرجوة: أن يتعرف المتعلم على ماهية الالتزام في الأدب وشعره ونثره.

الوضعيات التعلمية	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	الطريقة
وضعية الانطلاق وضعية بناء التعليمات	انشغل الشعراء العرب المعاصرين بالقضية الفلسطينية وهذا ما رأيناه عند نزار القباني ومحمود درويش وقلنا أنهم التزموا بمعالجة القضية الفلسطينية للقراءة النموذجية للنص. اكتشاف معطيات النص: هل يختلف الأدب عن باقي الناس في تفاعله مع الحياة	لا يختلف الأديب عن الناس فهو مثلهم يتشارك معهم في الهموم والتطلعات فيستوجب عليه أن يرسم الطريق للأجيال وأن يفتش عن الحلول	حوارية

[1] شريف المربيعي أخرون ،الكتاب المدرسي في اللغة العربية شعبة لغات وآداب وفلسفة ،ص107

	ما هي الصفات التي تحر الأديب عن غيره ما معنى الالتزام حسب النص؟ مناقشة معطيات النص: ما المذاهب الأدبية التي تلزم الأديب بإيجاد الحلول الجذرية للقضايا المشكلات الاجتماعية. النزعة الوطنية والالتزام ظاهرتان لازمتا الشعر العربي الحديث، وضح ذلك. التسجيل والاستخلاص:	الجذرية لكل القضايا والمشاكل الصفات التي تميزه عن غيره هي تأثره بكل اهتزازات الذبذبة الإنسانية سلبا وإيجابا. الالتزام هو مساهمة الأدب في عملية التغير التي يسعى إليها الإنسان المعاصر وهو يلزم بكل المشكلات والقضايا التي يعاني منها المجتمع، ويحاول إيجاد الحلول التي تقضي كل مظاهر البؤس والتخلف. من المذاهب التي تلزم الأديب نذكر المذهب الرافعي وخاصة الواقعية الاشتراكية التي يعتمد أصحابها أن الأدب يجب أن يكون في خدمة الطبقة الكادحة. نعم ظهرت النزعة الوطنية والالتزام تماشيا مع طبيعة الشعر العربي الحديث وظروف العصر، إذ يبدوا الشاعر في القصيدة شاعر ملتزما بالقضية الفلسطينية التي شعلت كل الأدباء، حينما عبر عن آلام وآمال الشعب الفلسطيني. خصائصه: ● الكشف عن الواقع ● محاولة تغيير الواقع مما يتطابق	

	يعكس النص الذي بين يديك ظاهرة "الالتزام" عيد الشعراء المعاصر ين أذكر ثلاثا من خصائصها.	مع الخير والحق والعدل • اقتراح الحلول • مسؤولية الادب عن الحرية والاستعمار	

يلاحظ أن نسبة التفاعل مع النّص التواصلي أكثر من النّص الأدبي فالمتعلّم نجده متفاعلا في هذا النشاط وذلك لكونه قد اكتسب كمكتسبات قبلية حول الموضوع فمفهوم الالتزام سبق وتطرق إليه في النص الأدبي الأوّل، إضافة إلى أنّ المتعلمين يجدون أنفسهم كثيرا مع النّص النثري عكس الشعر الذي يجب أن يكون لهم كفاءة لغوية ،كما أنّه يحتاج إلى تركيز أكثر مثلا دلالات بعض الرموز وغيرها.

المبحث الثاني :الدرس اللغوي

نبُعُ أهميةُ القَواعِدِ النَّحويّةِ من كونِها تُعلِّمُ اللُّغةَ العربيَّةَ وتُمهِّدُ لها الطَّرِيقَ، ولا بُدَّ حينَ تَعلِيمِ العربيَّة بِنصوصٍ أدبيَّةٍ فَصِيحةٍ مِن تَعلُّمِ قَواعِدِها، وهذا ما نلتمسه وفق استخدام المقاربة النصيّة أثناء العملية التعليمية التعلمية التي تدرج من خلال دراسة النص الأدبي وروافده .

1/- خصائص اللغة العربية:

اللّغة العربيّة لغة فذة فريدة من نوعها، ولها مميزاتها الخاصة تتميز بها عن سائر اللغات الأخرى، وقد تكون هذه الخصائص صوتية، نحوية، صرفية أو أسلوبية مما يجعلها تختلف بين لغة وأخرى، فاللغة العربية لغة ذات ضوابط وحدود معينة أهلتها للتسمية المعروفة بها منذ زمن طويل ألا وهي "اللغة العربية" وخصائص لغتنا العربية كثيرة، عمد الباحثين إلى وضعها "كونها – في حقيقة الآمر- جملة من القواعد والقوانين الضابطة لها ولاستعمالاتها وتعدد كلماتها إلى جانب مستوى ألفاظها ودلالاتها وسهولة مخارج أصواتها وعذوبة النطق بها"([1])، لأنها استخدمت جهاز النطق عند الإنسان أحسن

[1]. خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، ص 37-38.

استخدام وأعدله، وهذا ما أدى بالإنسان إلى استخدام اللغة من أجل التعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه كونه يكتسب هذه اللغة من المجتمع الذي يعيش فيه أو ينتمي إليه ومن أبرز خصائص لغتنا العربية نذكر ما يلي:

أ/– غنى اللغة العربية بأصواتها:

أهم ما ميز لغتنا هو ثراؤها بالأصوات المختلفة، بحيث فيها الصوت الشفوي الذي يخرج بين الشفتين، وفيها الصوت الإنساني، وفيها كذلك الأصوات الاحتكاكية إلى غيرها من الأصوات الأخرى، فمجال استثمار هذه الظاهرة، وهي غنى اللغة العربية بأصواتها يبدأ من منطلق أنها –كأي لغة– بدأت صوتية، أو أنها ثرية غاية الثراء بأصواتها، ويجب أن يكون المدخل لتعليمها هو المدخل الصوتي من جهة ووفرة مخارج الحروف الدقيقة من جهة أخرى.

ب/– غنى اللغة العربية بمعجمها القديم:

وذلك لكثرة روافدها من لهجات القبائل، ومن اللغات التي اتصلت بها عن طريق الإمارات، والتجارة والبعثات التبشيرية.

لقد زاد الإسلام من هذا المعجم بما جاء به من ألفاظ إسلامية، كالصلاة، الزكاة، وبنقله اللغة العربية إلى البلاد المفتوحة ونقاطها مع لغاتها واقتحامها –اللغة العربية– ميادين العلوم الداخلية في العصر العباسي، وتطويع ألفاظها وتراكيبها للتعبير عن المصطلحات العلمية التي لم يكن لها بها عهد ويتوصل بهذا الغنى في معجمها دلالات متعددة لعل من أهمها:

- أن تاريخ هذه اللغة قبل الإسلام أطول مما يظن فليس من المعقول أنها ظهرت بهذه الصورة من الاكتمال، ولها من العمر قرون محددة، ويزيد من صدق الدلالة ": "ما جاءكم مما قالت

العرب إلا أقله ولو جاءكم وافراً لجاءكم شعر وعلم كثير"([1])فالمعاجم اللغوية مليئة بالمفردات وشرحها مع كل كلمة واشتقاقها مثل لسان العرب والمحيط وغيرهما.

ج/– اللغة العربية لغة اشتقاق:

فهي تشتق من الكلمة الواحدة كلمات متعددة، مثل: (سمع) سكون الميم، يؤخذ من الماضي (سمع) ومن المضارع (يسمع) ومن الأمر (اسمع) والاشتقاق ظاهرة لم تخل منها اللغات الأخرى، ولكن ليس لأحدها هذا الثراء أو هذه المرونة أو العدد الجم الذي يؤخذ من اللفظة الواحدة، ثم إنه هنا من أسماء المعاني، وقد أجيز للضرورة وفي لغة العلوم من أسماء الأعيان كالحديد والنحاس...الخ.

ويستطيع حقل التربية اللغوية استثمار هذه الظاهرة أيما استثمار ومن نواح متعددة، وذلك من ناحية العلاقة بين التلميذ ولغته، يتسنى للمعلّم أن يحقق ما ينشده التربويون من أن يحببها إليه، ويعقد بينه وبينها صلة وثيقة، ولايكون لنصح به، ولكن بالإبانة علميا وبالأمثلة وتطبيقا، وباستخدام عما لهذه اللغة من مميزات، وعما يكشف عنه الاشتقاق وحده من تراثها ومن قدرتها على مواجهة المعاني والمستحدثات بكلمات خاصة من مثل: الإدراك الحسي، الوجدان، العاطفة([2])، يكتسب المتعلّم أثناء الخطاب التعليمي صلة وثيقة بين لغته الأم –اللغة العربية –عندما يوجب التواصل بيها من خلال استعمل الملكة اللغوية في التعبير عن الأراء وتقديم الحلول والفرضيات والحوار بينه وين المعلّم.

د/– اللغة العربية لغة الإعراب:

فلها قواعدها التي تنظم بناء الجملة، وتحدد وظائف الكلمات فيها، وتساعد على دقة الفهم بضبط أواخر الكلمات، ولعل الإعراب بالصورة التي هو بها وبتناوله كل أجزاء الكلام نادر في غير العربية، وفي ذلك، يقول الباحثين: "مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض الكلمات، الهندية والجرمانية كاللاتينية، وبعض اللغات السامية كالعبرية وبعض اللغات القديمة كاللغة المصرية، نرى

1– محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، ص 37.

2 – . محمد إسماعيل ظافر، **التدريس في اللغة العربية**، ص 41.

الإعراب العربي، وفي مقرر القواعد يعم أقسام الكلام، أفعالاً، وأسماءً، وحروفا حيثما وقعت لمعانيها من الجمل والعبارات"([1])، ويتمثل هذا العنصر كنشاط تعليمي –القواعد اللغويّة– حيث يدرس الإعراب بالاستعانة بالمقاربة النصيّة في المرحلة الثانوية والتي تنص عليها المقاربة بالكفاءات أثناء عملية التدريس.

إن ظاهرة الإعراب من أقوى ما يدل على دقة اللّغة العربية، وذلك أن النحو فن هندسة الجملة، لأنّه يرتبط بالمعنى من ناحية ويدل عليه أو يشير إليه من ناحية أخرى.

هـ/– اللغة العربية وسيلة تواصل:

تظهر خصائص اللّغة أيضا في كونها تتواصل بها الأجيال، وتتوسع من خلالها خيراتهم وتجاربهم ومعارفهم في الحياة، يعني ذلك أن اللغة عبارة عن وسيلة اتصال أو جامع قوي يشد بعض أفراد الأمة إلى بعض، ويربط ماضيه بحاضرهم، ويكتسب الأفراد من خلالها ثقافة وزادا معرفيا هاما يشغله في حياته اليومية،وتعد اللغة العربية وسيلة التواصل في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية والعلوم العلمية كالرياضيات و الفيزياء والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية مثل التاريخ .

2–أهداف تدريس القواعد اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات :

إن قواعد النحو و الصرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الآثار من الممارسة بهدف التثبيت و الترسيخ , حيث إن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص و فهم الصيغ و التراكيب الموظفة فيه و السبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها . هذا , و قد رسم المنهاج – وفق منطق المقاربة بالكفاءات– تدريس ظواهر النحو و صرف من حيث أنساقها و بنياتها , انطلاقا من النصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية و الصرفية و البلاغية و العروضية في تفكيك رموز النص و تعميق دلالته .

[1] محمد إسماعيل ظافر، **التدريس في اللغة العربية**،ص 40

و يمكن إيجاز أهمية درس النحو و الصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية :

الملكة اللغوية : حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية , ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة

الملكة المعرفية : و تتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية و الأنساق النحوية , يخزنها و يستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التركيب اللغوية

الملكة الإدراكية : و تمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص و تأويله

الملكة الإنتاجية : و تمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري و الفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو و الصرف [1]

وخلاصة القول : يتناول درس النحو و الصرف من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب و أداء الغرض و ترجمة الحاجة , فهو جد ضروري في تعليم اللغة و اكتساب السليقة و لكن للقواعد نظريات تحفظ عن ظهر قلب .

4-مواضيع القواعد النحوية للسنة الثالثة آداب ولغات أجنبية موزعة حسب الوحدات التعليمية كالأتي :

شعبة آداب / فلسفة

الإعراب التقديري

إعراب المعتل الآخر

إعراب المضاف إلي ياء المتكلم

[1] ينظر:سعاد سليماني ،الملكات اللغوية وأهميتها في العملية التعليمية ،مجلة اللغة العربية ،الجزائر،ع2،2018،ص184-188

إعراب المسند و المسند إليه

الفضلة و إعرابها

أحكام البدل و عطف البيان

أحكام التمييز و الحال و ما بينهما

أحرف الجر و معانيها و أحرف العطف و معانيها

نون التوكيد مع الأفعال

إذ, إذا, إذن, حينئذ

لولا, لوما, لو

نون الوقاية

أما، إما ، ما

الجمل التي لها محل من الإعراب

الجمل التي لا محل لها من الإعراب

معاني الأحرف المشبهة بالفعل

جموع القلة و قياسها

صيغ منتهى الجموع و قياسها

اسم الجمع – .اسم الجنس الجمعي و لإفرادي

ملاحظة : هناك دروس محذوفة لدى شعبة اللغات الأجنبية ، حيث هناك اثنا عشرة وحدة توزع فيها دروس القواعد اللغوية .

5–مذكرة نموذجية لدرس قواعد اللغة – الوحدة التعليمية الخامسة – المعنون: بالجمل التي لا محل لها من الإعراب

الجمل التي لا محل لها من الإعراب		
وضـــــعية الانطلاق	تطرقنا في أحد الحصص السابقة إلى الجمل التي لها محل من الإعراب فما هي؟ تأمل هذه الجمل: قال نزار القباني: في هذه الأرض التي تلبس في معصمها. قال البحتري: 1. أتاك الربيع: أطلق يختال ضاحكا من الحين حتى كاد أن يتكلما 2. قال الله تعالى: "ولا يحزنك قولهم إن العزة لله جميعا هو السميع العليم" يونس 66 3. قال تعالى: "فإن لم تفعلوا، ولن تفعلوا، فاتقوا النار" البقرة .24 4. هذا صوت – والله– المعلم 5. هل أرشدك إلى الطريق الكرامة، تكون مستقيما.	أتاك الربيع ـ جملة ابتدائية إن العزة لله جميع ـ جملة استئنائية ولن تفعلوا ـ جملة اعتراضية والله ـ جملة اعتراضية تكون مستقيما ـ جملة تفسيرية إنك لبار بوالديك ـ الجملة الواقعية جوابا للقسم

وضعية بناء التعلمات	6. والله إنك لبار بوالديك 7. قال الله تعالى: "ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك" آل عمران .159 8. كقولنا: أقبل اللذان نحبهما ونحترمهما. - حدد نوع الجمل التي تحتها سطر وهل يمكن أن تحل محل كلمة مفردة	لانفضوا من حولك ـ جملة جواب الشرط غير الجازم. نحترمهما ـ الجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب لا يمكن لهذه الجمل أن تحل محل كلمة مفردة، وهي جمل لا محل لها من الإعراب. الجمل التي لا محل لها من الإعراب، هي الجمل التي لا تحل محل كلمة مفردة 1. الجملة الابتدائية: وهي الواقعة في افتتاح الكلام. 2. الجملة الاستئنافية: وهي الجمل الواقعة ف أثناء النطق، والمقطوعة عما قبلها. 3. الجملة الاعتراضية: وهي التي تعترض بين شيئين متلازمين فتقع: * بين الفعل وفاعله نحو: جاء، وأقول الحق، المعلم. * بين المبتدأ والخبر * بين الشرط وجوابه نحو: ف إن لم تفعلوا

		ولن تفعلوا فاتقوا النار" البقرة 24 * بين القسم وجوابه نحو: والله – وما عمري يهين، لقد قلت الحق. 4. الجملة التفسيرية: وهي الجملة التي تفسر ما يسبقها، ونكشف عن حقيقة وقد تكون مقرونة بأحد حرفي التفسير "أي" أو "أن" وقد لا تقترن 5. الجملة الواقعة صلة الموصول: والموصول يكون إما اسما خاصا أو عاما. 6. الجملة الواقعة جواب القسم 7. جملة جواب الشرط الجازم، أو الجازم غير المقرن بالفاء أو إذا الفجائية. جملة جواب الشرط غير الجازم ولا م حل لها من الإعراب أصلا وأدوات الشرط غير الجازمة هي: لو، لولا، لوما، إذا، أما، كلما والجملة الثانية: جملة جواب الشرط الجازم غير المقترن بالفاء أو إذا الفجائية وأدوات الشرط الجازمة هي: إن، من، ما، مهما، متى، أينما.

الخطوات التي يتبعها المعلّم في تدريس القواعد النحوية :

1-**التمهيد**:وهنا يقوم المعلّم بعملية تذكير المتعلمين بالدرس السابق وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة لتبيان مدى استيعاب المتعلمين الدرس السابق ثم ينتقل من عرض النّص إلى مرحلة بناء التعلمات ،وذلك لاستخراج شواهد منه من خلال إتباع استراتيجية المقاربة النصيّة .

2-**مرحلة الشرح**: وهنا يعرج إلى المعلّم الشرح ومناقشة الشواهد حتى يتمكنوا المتعلمين من بناء أحكام القاعدة.

3-**مرحلة التفييم**: وهنا ينتقل المعلّم إلى تقديم مجموعة من التطبيقات بغية ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم لكن ليس عن طريق الحفظ وإنما عن طريق الفهم والتحليل والاستنتاج.

والجدير بالذكر؛ أن المعلم يستعين بطريقتين وهما الاستقرائية والقياسية أثناء تدريس القواعد النحوية والأغلبية يتبع الطريقة الاستقرائية كونها طريقة سهلة وأنجح في إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين دون غموض أو لبس، ولكن هناك مشكلو الوقت الفلكي دائما ما يعاني المعلّم منه إذ هناك دروس تكتفي بالتوقيت البيداغوجي لها وهناك دروس تستدعي أكثر من ساعة وهذا راجع للفروقات الفردية الخاصة بالمتعلمين ،ودرجة استيعابهم إذ يعاني جل المتعلمين تقريبا بضعف في مجال النحو، وهذا راجع إلى عدم امتلاك المتعلمين لقاعدة قوية في مجال النحو ،مع فقدان الثروة اللّغوية وعدم معرفتهم للقواعد الأساسية ،مع ترسيخ فكرة صعوبة النحو وعدم التمكن من استيعابه في أذهانهم، ممّا يجعلهم يعانون من ضعف في البيئة التحتية للقواعد النحويّة.

وقد أجمع بعض المعلمين على الاستعانة بمجموعة من الحلول في المحاولة من التخلص على هذا الضعف كالتذكير المستمر بالقواعد النحوية والإعراب (كإدراج أسئلة في البناء اللغوي في نشاط النّص الأدبي) وحل التطبيقات المختلفة في هذا الحقل.

نستنتج في الأخير ؛أنّ القواعد النحوية رافد من روافد النّص الأدبي وعلى هذا الأساس يقو على وضعية انطلاق ينطلق فيها المعلّم من مشكلة تعليمية يثير بها دافعية المتعلّم ،ومن هنا يجب على المعلّم تشخيصها لاستنباط أحكام القاعدة وبنائها ليتمكن المتعلّم من بناء كفاءة ختامية في الميدان، ولابد أن يكون النشاط مصحوبا بآليات تقويم وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم التشخيصي والمرحلي والتحصيلي.

المبحث الثالث : الدرس البلاغي

1- المصطلح البلاغي :

يتضمن أقسام كبرى هي علم المعاني وعلم البديع وعلم البيان وتندرج تحت كل مصطلح من هذه المصطلحات الكبرى عدة مصطلحات. والمقصود بالمصطلح البلاغي اللفظ والتغيير أو المعنى الذي يعبر عن معان بليغة في اللغة، ويمكن القول أن المصطلحات البلاغية عبارة عن وحدات لغوية استعملت استعمالا بلاغيا كالتشبيه أو الاستعارة . فالتشبيه هو وحدة لغوية تعني المقارنة بين شيئين . وقد استعيرت في البلاغة للدلالة على المماثلة والشبه.([1])

2- المصطلح البلاغي عند الإمام عبد القاهر الجرجاني:

لقد عرفت المصطلحات البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني امتدادا واسعا ودراسة تحليلية دقيقة من خلال النصوص المختارة والتجارب الشعرية الرفيعة، وقد أفاض فيها بشكل خاص في كتابه:

"أسرار البلاغة " كفيلا وقد تناولها فكر ناضج عميق وذوق نافذ مصقول وحس لغوي واضح ودقيق.([2])

---

[1] أحمد مطلوب، في معجم المصطلحات البلاغية وتطورها.– مطبوعات المجمع العراقي العلمي،دط،دت،ج1 ، 1983، ص 1 .

[2] .ينظر : محمد علي سلطاني ، البلاغة العربية في فنونها، مطبعة زيد بن ثابت دمشق –دط، 1980 ،ص : 77.

والمصطلحات في نظر الإمام الجرجاني والبلاغيين الذين سبقوه هي مظهر من الجهد الذي بذلوه لمحاصرة أسباب بلاغة النص الأدبي وفصله عن ضروب القول الأخرى، وما يميز المفاهيم المصطلحات) عنده هو ارتباطها بمقاييس ومناهج تحليل الكلام من الواجهة البلاغية للوقوف على أسباب تلك البلاغة وأسرارها ،فمثلا لو أردنا توضيح مفهوم الفصاحة عنده يجب علينا أن نطلع على رأيه في أسباب بلاغة الكلام، وتجدر الإشارة إلى أنّ علماء البلاغة المحدثون قد أخطئوا في فهم بعض المصطلحات التي جاء بها عبد القادر الجرجاني كمصطلح المعاني، فهو لم يستعمل هذه الكلمة من الجانب البلاغي فقط كما صنفها جماعة البلاغيين ولا هو تركها مطلقة لا صلة لها بالبحث البلاغي الأسلوبي حتى نقول هي جانب لساني يبحث مع مراعاة أن الدراسات الأسلوبية أصبحت تعد إحدى فروع اللسانيات ، بل نراه أطلق مصطلح المعاني على مدلولات ومفاهيم مختلفة ، مما حول هذا المفهوم إلى مشترك لفظي ، وقد حذر عبد القاهر نفسه من ذلك الخلط في تضارب المفاهيم التي يمكن أن تفهم من المصطلح هنا أو هناك، لأنه أطلقه أحيانا وأراد به معاني الكلمات المفردة .

وأحيانا قصد به معاني النحو، كما أطلقه أيضا على مقاصد أغراض الجمل والنصوص، يقول عبد القاهر الجرجاني :"إنما سبيل هذه المعاني سبيل الأصباغ التي تعمل منها الصورة والنقوش، فكما أنك ترى الرجل قد تقدي بالأصباغ التي عمل منها الصورة والنقش في ثوبه الذي نسج إلى ضرب من التخيل والتدبر في أنفس الأصباغ ... فجاء نقشه من أجل ذلك أعجب وصورته أغرب، كذلك حال الشاعر في توخيه معاني النحو([1])،ففي هذا النص نجده قد أورد معان جديدة لبعض المصطلحات منها مصطلح" النظم" فهو عنده ليس ضم الشيء إلى الشيء، كيف جاء واتفق بالمعنى العام أو توالي الحروف أو الكلمات في النطق ، بل هو ترتيب آثار المعاني على حسب ترتيب المعنى في النفس.

[1] ينظر: عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، تح: محمود محمد شاكر ، مطبعة المدني بالقاهرة ودار المدني بجدة ، ط3، 1992 ، ص:87- 88

الوسائل التعليمية التوظيفّية في درس البلاغة :3-

إن الوسائل التعليمية مهمة في التدريس ذلك لأنها تساعد على اكتساب الخبرات وتجذب انتباه التلميذ، ومن الوسائل المعتمدة في تدريس البلاغة نجد :

الكتاب المدرسي :*

إن الكتاب المدرسي في مفهومه العام هو «الكتاب الذي يتوفر بين أيدي التلاميذ والمعلمين في المواد الدراسية المختلفة، وفق البرنامج الرسمي المقرر الذي يعد للمرحلة أو المستوى الذي يؤلف له، وهو غالبا ما يكون مشفوعا بالتطبيقات والتمارين المتنوعة عقب كل درس، أو مجموعة من الدروس فالكتاب المدرسي هو أقدم الوسائل التعليمية وواجهة المدرسة على المجتمع ووسيلة للتواصل معه، وهو اليوم يشهد في العديد من الأنظمة التربوية تطورا ملحوظا على مستوى الشكل والمحتوى"([1]

والكتاب بالنسبة للتلميذ هو المرجع الذي يتذكر من خلاله المعلومات والمعارف التي قد ينساها فهو يبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المناهج، وهو قاسم مشترك بين المعلّم والتلميذ وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه وهو على العموم خير لترجمة اتجاهاته وقيم المناهج

دليل الأستاذ :*

يعد دليل الأستاذ وثيقة رسمية تربطه بالعملية التعليمية من جهة، ويحدد مسؤولياته من جهة أخرى فهو : "مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة"[2].

[1] ينظر: محمد هاشم ريان، دليل المعلم في التعلم والتعليم، دار الرازي، عمان، (د.ط)، 2002 ،ص 371

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ص 35.

وهناك وسائل أخرى تساعد في التعليم كالسبورة وغيرها ونشير هنا إلى ضرورة استغلال وسائل التلقين الحديثة، إلى جانب الكتاب المدرسي لعلها تكون ذات فعالية في اكتساب المتعلم كفاءة لغوية من أجل سد الثغرات التي يعجز الكتاب المدرسي عن سدها خاصة وسائل التكنولوجيا الحديثة.

***منهاج البلاغة للسنة الثالثة ثانوي آداب ولغات أجنبية :**

من خلال المقرر السنة الأولى والثانية تمكن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة وقد تناولها انطلاقا من النص أي مندمجة في تراكيب النص، وما ورد في مقرر السنة الثالثة ما هو إلا تعزيز لمكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي، وتنمية مهارات التلميذ، ترتبط بنوعية :"المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لحاجياتهم العملية"[1] .

ومن خلال الاطلاع على الكتاب المدرسي ومنهاج اللغة العربية نجد أن موضوعات البلاغة المقررة على التلاميذ للسنة الثالثة آداب من التعليم الثانوي كالآتي ::

بلاغة التشبيه.

بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي.

الاستعارة وبلاغتها.

الكناية وبلاغتها.

التضمين.

الإرصاد.

المشاكلة.

تشابه الأطراف.

التفريق.

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 212، 1996م، ص 159

الجمع.

الجمع مع التفريق.

الجمع مع التقسيم.

[1] : هذه المواضيع هي موزعة حسب وحدات كما يلي

الدرس	الوحدة
تشابه الأطراف	1
التضمين و التناص	
الجمع	2
التقسيم	
بلاغة المجاز العقلي والمرسل	3
بلاغة التشبيه	
الكناية	4
الإرصاد	8
بلاغة الاستعارة	9
التفريق الجمع مع التقسيم	10
الجمع مع التفريق	11
المشاكلة	12

[1] ينظر:وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية واليات تنفيذها في مادة اللغة العربية وآدابها ،جوان2020

ويلاحظ أن هناك اثنى عشرة وحدة أو محورا توزع فيها دروس البلاغة ، غير أن هناك وحدات لا تدرس فيها البلاغة بل تدرس فيها مادة أخرى هي العروض، وعلى هذا الاعتبار فالبلاغة لا تدرس في كل أسبوع بل بالتناوب مع هذا النشاط.

4-الخطوات الأساسية للسير في درس البلاغة:

إن التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات يجعل الأستاذ يسعى إلى تنويع طرائق التدريس بما يساعد المتعلّم على استيعاب المادة التعليمية ، ولهذا يمكن اعتبار طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذه الوضعية ترتكز على معطيات منها إثارة الحوار والنقاش مع مراعاة مستوى المتعلم العقلي. ويتحدد التعلم وفق هذه الوضعية في مراحل نوردها كما يلي [1]:

-مرحلة عرض المشكلة :وهنا نعتمد على النص الأدبي كون أن البلاغة هي رافد من روافده أيضا. 1

: -مرحلة التهيئة: وهنا تعتمد على شرح المعلّم لدرس البلاغة و بناء التعلمات للمتعلّم2

مرحلة الدراسة والتعلّم : وهي مرحلة استناج الخلاصة الخاصة بهذا النشاط3-

– -مرحلة تقويم المتعلّم: ويكون هذا عن طريق مجموعة من التطبيقات 4

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي ، ص13.

جدول لتوضيح مراحل سير نشاط البلاغة :

مراحل الدرس	سير الدرس	الأهداف الإجرائية
تمهيد	عرض المشكلة (طرح أسئلة حول موضوع الدرس السابق تمهيدا للدرس الجديد.(	الفهم والتلخيص
عرض الدرس	وتشمل مرحلة التهيئة ومرحلة الدراسة والتعلم (طرح أسئلة حول مضمون النص أو الأمثلة،و مناقشة موضوع الدرس الجديد وكل ما يتعلق به.(	يبين ويتعرف على موضوع الدرس وصيغته وشروط القاعدة.
تطبيق	وتمثل مرحلة تقويم التعلم (وتتضمن مثلا عرض جمل أو أبيات شعرية ومطالبة التلاميذ باستخراج الصور البلاغية وتبيين أثرها.	يحلل ويطبق. يتذكر ويستخرج.

هذه هي المراحل التي يمر بها درس البلاغة وهي مراحل تختلف عن مراحل سير الدرس اللغويّ.

نموذج تطبيقي لدرس في البلاغة : "الكناية وبلاغتها "5-

تأمل قول الشّاعر :

قَوْمٌ إذَا قَعَدُوا فِي مَنْصِبٍ شَمَخُوا نَاسِينَ كَمْ قَرَعُوا بَابًا وَكَمْ رَكَعُوا

أراد الشاعر أن يصف القوم الذين يغترون بالمناصب بأنهم يتنكرون لماضيهم، فما الذي ينساه هؤلاء عادة ؟ وهل صرح الشاعر باللفظ المراد؟

لاشك أنه عدل عن التصريح بهاتين الصفتين باللفظ الموضوع لهما، إذ يلزم كثرة قرع الأبواب مد يد للآخرين طلبا للمساعدة.

تمعن الأمثلة الآتية :

-قال تعالى :" وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ" الزمر67

2 - قال الشاعر: اليَمَنُ يَتْبَعُ ظِلَّهُ وَالمِجْدُ يَمْشِي فِي رِكَابِ

3- وقال أبو نواس :

فَلَمَا شَرَبْنَاهَا وَدَبَ دَبِيبُهَا إِلَى مَوطِنِ الأَسْرَار قُلْتُ لَهَا قِفِي

ففي الآية الكريمة كناية عن تمام القدرة و قوة التمكن

وفي المثال الثاني كناية يقصد بها النسبة وفي قول أبي نواس كناية لم يرد بها لا صفة ولا نسبة، حيث كان المكنى عنه موصوفا لأن موطن الأسرار هو القلب .

وبناء على ما سبق يتضح لنا أن الكناية باعتبار المكنى عنه ثلاثة أقسام :

كناية عن صفة*

كناية عن موصوف*

كناية عن نسبة*

ما هو سر بلاغة الكناية؟

من خلال الأمثلة السابقة يتضح لنا أنّ الكناية:

تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها*

تعرض عليك قضية وفي طيها برهانها*

تضع لك المعاني في صور محسوسة*

تصور لك المعاني تصويرا مرئيا*

-**الصعوبات التي تواجه درس البلاغة هي** :6

- ضعف المستوى القاعدي للتلاميذ وافتقارهم لأسس ودعائم البلاغة، وجعلهم لبعض العناصر مما يؤدي إلى قلة الفهم.
- غياب الحس الجمالي في إدراك الصورة البلاغية عند المتعلمين
- عدم القدرة على بناء الأحكام وتوظيفها بالشكل الصحيح وبالتالي العجز على تمثيلها

- عدم القدرة التلاميذ على الربط بين الصورة والمعنى وبالتالي عدم القدرة على استخلاص الأثر-
- الاكتظاظ في الأقسام

الحلول المقترحة لتفادي هذه الصعوبات :7

- زيادة الحجم الساعي لدرس البلاغة مع التركيز على النشاطات والتطبيقات وتكثيف التدريبات على هذا النشاط
- تنمية الحس الجمالي عند التلميذ بلاغيا من خلال حسن اختيار الصور وربطها بالصور المتتالية ثم الواقعية للوصول إلى قوة الإحساس بها وتذوقها.
- إعادة النظر في المناهج -من حيث الطول، والمضمون
- تقليص عدد التلاميذ داخل القسم
- تنمية القدرات والملكات من خلال المطالعة والترغيب فيه.

8- تفسير وتحليل بعد سير الحصة التعليميّة-نشاط البلاغة-:

يلاحظ من خلال الإجابات أن تدريس البلاغة وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة ثانوي شعبة لغات تحقيق بشكل حسن، رغم الصعوبات التي يمكن أن تواجه كل من التلاميذ والأساتذة وذلك لأن المقرر يتناسب مع مستوى المتعلمين رغم أن فيه مواضيع لم تدرس لأوّل مرة بل هي مواضيع سبق التطرق إليها من قبل بالإضافة إلى أن الشواهد المقدمة في المتناول مما يجعل القدرة على الاستيعاب والفهم الكبيرين، لأنها تعتمد على المقاربة النصية أي مأخوذ في السند المدروس الموجود في الكتاب المدرسي وذلك لتعزيز الفهم، ويلاحظ أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات مناسبة للمتعلم كثيرا لأنها تساعده على الاندماج في محيطه.

والبلاغة من حيث مادتها كافية في الجانب النظري لكن الجانب التطبيقي هناك نقص فيه.

9-أهداف تدريس البلاغة:

- *إدراك وظيفة البلاغة في تنويع أساليب التعبير وبنائية الصورة. *تطوير دلالة الألفاظ
- *الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.
- التوسع في المسائل البلاغية للتعمق في فهم النّص الأدبي والتفاعل معه*
- *توظيف المفاهيم والأساليب البلاغية في دراسة النّصوص النقدية
- *رصد الصور البيانيّة وترتيبها بحسب أنواعها واستنتاج وظيفتها الجمالي

المبحث الرابع : نسبة استيعاب المتعلم وفق هذا المنهاج

تمهيد :

تتواتر في الدراسات الإنسانية بعامة, و في الأدب التربوي على وجه الخصوص كلمة **"منهج"** و يختلف معنى هذه الكلمة على حسب السياق الذي ترد فيه، من منطلق أن المنهج هو وسيلة التربية الأساسية لتحقيق أهداف التربية المأمولة، فلا يمكننا إغفال النور النسبي الذي يتحقق من خلال المنهج، كونه الطريقة أو المحطة المتبعة لأجل الوصول إلى هدف معين، و التنافس حول نقطة الفوز، انطلاقا من هذا المفهوم نستعرض أهم تعريفات المنهج، لغة و اصطلاحا.

1- مفهوم المنهاج :أولا: في اللغة:

المنهج من نهج ، و نهج الأمر: أبانه و أوضحه... و نهج الطريق: سلكه، ونهج فلان: أي سلك مسلكه، و منهجا و نهوجا (للأمر و الطريق وضح)، و المنهج و المنهاج جمعهما (مناهج) و معناها (الطريق الواضح)([1]). وقد جاءت لفظة المنهج أو منهاج في التنزيل: " وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا([2]).

إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح ، و الكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هيCurriculum، و هي مشتقة من جذر لاتيني و معناها مضمار سباق الخيل([3]).

---

[1]- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي ، المناهج " البناء و التطوير" دار صفاء للنشر و التوزيع عمان، ط1، 2015م. 1436ص: 17.

[2] سورة المائدة،الأية48

[3]– توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط7، 2009م، 1429هـ، ص:21.

وهـذا مـا قـد نجـده عنـد محمـد صـابر سـليم: "تقابـل كلمـة المنهـاج في اللغـة العربيـة كلمـة (curriculum) ذات الأصل اللاتيني و معناها مضمار السباق".([1])

والمنهج والمنهاج ،ج:مناهج و يعني: الطريق الواضح،ومنه منهج أومناهج التدريس([2])،ونستنتج من خلال هذه التعاريف اللغويّة أن المنهاج هو الطريق الذي يوضح لك الإبهام ويساعدك في اسلاط الطريق الصحيح.

ثانيا: في الاصطلاح:

المنهج: هو كل نشاط هادف تقدمه المدرسة و تنظمه و تشرف عليه و تكون مسؤولية عنه تم داخل المدرسة أو خارجها.([3])

و هو أيضا: " الأداة التي توظفها المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية و الاجتماعية المنشودة في إعداد الأجيال للحياة إعدادا، صحيحا و متكاملا في جميع الجوانب؛ وهي الجوانب العقلية و الروحية و الاجتماعية و الصحية و النفسية و الجسمية و الانفعالية، و ما يتمخض عنها من مهارات مختلفة لهذه الجوانب.([4])

و يمكن القول أن كلمة "منهج" تعن الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وإذا رجعنا إلى مجال التربية فإن كلمة منهج تعني الوسيلة التربوية التي تحقق الأهداف التربوية المخطط لها.([5])

---

[1]– محمد صابر سليم و أخرون، بناء المناهج و تخطيطها، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان، ط1،2006م، 1426هـ، ص:12.

[2]– ابراهيم أنيس و أخرون، د.ت، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ج2، ص:966.

[3]– عبد المحسن عبد العزيز أبانمي، المناهج الدراسية و التغيرات الاجتماعية و الثقافية في المجتمع السعودي، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، ط1، 1414هـ، ص:12.

[4]– هاشم السامرائي و آخرون، المناهج، أسسها، تطويرها، نظرياتها، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1995م ، أربد، ص:7

[5]– محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة في المكتبات و المعلومات، المكتبة الأكادمية، مصر، ط14، 1421هـ 2000م، ص:127.

تشتمل هذه التعاريف أمورا عديدة تحتاج إلى تفسير، وخاصة إن فهمه بجميع إبعاده وبعد أساسا لفهم معظمه فهي كالآتي:

1- إنها مجموعة من الخبرات يتم تشكيلها.

2- إتاحة الفرص للمتعلم.

3- المدرسة مؤسسة تربوية و غيرها من المؤسسات الاجتماعية التي تعمل.

و بذلك نستطيع القول إن المنهج من خلال التعاريف السابقة هو كل نشاط يهدف إلى الوصول لهدف معين، و جميع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة لخدمة مسؤولية التربية تنمي المتعلم من كافة جوانبه و تكسبه مختلف المهارات لمجابهة الحياة، و بالتالي بلوغ الأهداف المبتغاة الأغراض محددة.

2 –مزايا المنهاج التربوي الحديث و خصائصه:

يرى كل من توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، أن المنهاج التربوي الحديث . يتميز بعدة مزايا عكس المنهاج و التي تتلخص فيما يلي:([1])

- يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
- ينوع المعلم طرق التدريس و يختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين و ما بينهم من فورقات فردية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة و المناسبة لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا و التعلم أكثر ثباتا.

[1]-ينظر:حلي احمد الوكيل، محمد آمين، المفتى، المنهاج، المفهوم، العناصر الأساسية، التنظيمات، التطوير، ص8-1.9

- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج التربوي الحديث على تنظيمه تعلم الطلبة وليس على التلقين و التعليم المباشر.
- الاهتمام بتنسيق العلاقة بين المؤسسة التربوية والأولياء والمعلمين، مع الاستفادة من خبرات المتخصصين.

الغاية في المنهاج الحديث هو إعداد المتعلّم ليعيش في مجتمع معين، يكون قادرا على ممارسة دوره فيه، ووسيلة في ذلك قد رأى المعرفة.

المنهاج الحديث وسيلة للمعلم يوضح له طريقة نهج العملية التعليمية في خلال شرح المراحل التي يمر بها المعلم أثناء الخطاب التعليمي في مرحلة الوضعية الانطلاقية التي تعتمد على وضع المتعلم في مشكلة يعمل على حلقا وصولا إلى مرحلة التقييم.

وهنا تتعدد الوسائل والطرق لتقييم المتعلم، وتعد المرحلة النهائية لتقييم خاصة للأقسام النهائية عن طريق الفروض والامتحانات كالامتحان التجريبي الذي يقتم في آخر السنة قبل الامتحان شهادة البكالوريا النهائية في باب تقييم المتعلّم وتصويبه عن طريق مجموعة في الملاحظات التي يجب عليه إتباعها بغية النجاح.

3-التقييم في حقل المنهاج الجديد:

في ظل المقاربة بالكفاءات ، تسمح وضعية التقييم بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات ؛ حيث إن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم ، على نحو ما هو معروف في انجاز الوضعيات المستهدفة .

خصائص وضعية التقييم : عند الإقبال على تقييم منتوج المتعلمين من منطلق المقارب بالكفاءات يجب مراعاة ما يأتي :

- في البداية ، تحدد بدقة الكفاءة – موضوع التقييم – انطلاقا من الوضعية الانطلاقية
- وضعية التقييم تكون جديدة على المتعلّم .
- تخاطب الوضعية كل متعلّم وتكون من الواقع المعاش.
- المتعلّم فاعل و مشارك في تفعيل الخطاب التعليمي .
- توضع وضعية التقييم في سياق تواصلي و تكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة .
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين .
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقييم و ذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات خاصة في التقييم التحصيلي القائم علة الاختبارات.

4-دراسة الحصيلة من خلال التقويم وفق اختبار الثلاثي الثاني في مادة اللّغة العربيّة شعبة لغات أجنبية :

نقوم في هذه المرحلة إلى تقديم نموذج امتحان للقسم النهائي شعبة لغات و إجراء دراسة حول أوراق ايجابة لثلاثة تلاميذ لتبيان النقاط التي نجح المتعلّم واكتسبها من الدروس السابقة وأين كان الإخفاق مع اقتراح بعض الحلول بعد ذكر أسباب عدم التمكن من الإجابة على بعض الأسئلة.

نموذج الامتحان :

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التربيّـــة الوطنيّـــة مديريّـــة التربيّـــة لولايـــة ســـعيدة

اختبـار الثلاثـي الثـاني فـي مـادة اللغـة العربيـة وادابهـا الشـعبة :

لغات أجنبية 2020-2021

اختبار في مادة :اللّغة العربيّة وآدابها المدة :03 سا

على المترشّح أن يختار أحد الموضوعين التاليين :

الموضوع الأوّل

النّـص :

قال الشاعر إيليا أبو ماضي :

1 – مـن المَرْمَـر المَسـنُون صَـاغوا مثالـه و طَافـُوا بـه مـن كـلّ ناحيـة زُمَـرْ

2 – و قـالوا صنعنـاه لتخليـد رسْمـه فقـُلت ألا يَفْـنى كمـا فـَنِي الأثـرْ

3– و قـالوا نصبـناه اعترافـا بفضلـه فقلـت إذنْ مـن يعـرف الفضـل للحجـر

4– و قـالوا غـنيّ كـان يَسْخـو بـمَالِـه فقلـت لهـم هـل كـان أسْخـَى مـن المطـر

5– و قـالوا قـويّ عـَاش يـَحْمي ذمارنـا فقلـت لهـم هـل كـان أقـوى مـن القـدر؟

6– أكـــان غنيّـــا أم قـويّـــا فإنّـــه بـــِمَالكم اسْتَغـــْنَى و قـُوتكُـــم ظَفَـــر

7– فلـم يتعَشّقْكـُم و لا هِمْتـُم بـه كـَما خِلْتـُم لكِنـَّه النّـفع و الضَّـرَر

8– و لـم ترفعـوا التّمثـال للـبَأس و النـّدَى و لكـنْ لِضُعـْف فـي نـُفوسكم اسْتَتَـر

9– فلستـم تحبـّون الغـنيّ إذا (افتقـر) و لسْتُـم تُحـبِّون القـَويّ إذا انْدَحـر

10– رأيْتـُكم لا تعْرُجُـون بروضَـة إذا لـم يكـن فـي الـروض فـَيْءٌ و لا ثَمَـر

11– و لا تَعْقِـلون الشَّـاة إلاّ لِتَسْمنـُوا و لا تَقْتَنـُون الخَـيْل إلاّ عـَلى سَفَـر

12– إذا كـان حـُبّ الفَضْـل للفَضْـلِ شأنـكم ولـم تخطئـوا فـي الحسـن والسّـمع والبصـر

13–(فما بالكم لم تكرموا اللّيل و الضّحى) و لم تَنْصبُوا التّمثال للشمس و القمر ؟

أثري رصيدي اللغوي: مرمر: نوع من الرّخام شديد الصلابة. / مسنون : مصقول. / اندحر: انهزم

صفحة 1-2

الأسئلة :

أولا –البناء الفكري :(10نقاط)

1- يحصر الناس العظمة في نوعين من الرجال، من هما ؟ و لماذا ينصبون التّماثيل لهم ؟ 01.5ن

2- فيم تكمن العظمة الحقيقية وفق اعتقاد الشاعر ؟ أيّ الرّأيَيْن توافق و لماذا ؟ 02 ن

3- ماهو مصدر إيحاء الشاعر ؟استخرج الحقل المعجمي الدال عليه؟ 02 ن

4- انثر الأبيات الستة الأولى في فقرة أدبيّة بليغة..02.5 ن

5- ما النمط الغالب في النّص ؟علل، وأبرز خاصيتين له.02 ن

ثانيا–البناء اللغويّ:(06نقاط)

1. بين الأبيات (2،3،4) علاقة قوية،ما الرابط الذي حققها –غير حروف العطف –.01 ن
2. أعرب ما تحته خط إعراب مفردات، و ما بين قوسين إعراب جمل 02 ن
3. استخرج من البيت الأخير صورة بيانية ،اشرحها ،مبيّنا أثرها في المعنى 01.5ن
4. ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الأخير ؟وما غرضه البلاغيّ 01.5 **ن**

ثالثا –التّقويم النّقديّ للنّصّ(04ن)

أ– ماهو الاتجاه الفني (المذهب) الذي ينتسب إليه صاحب النّص ؟ وضّح ذلك.

ب – اشرح النزعة الإنسانيّة المتمثلة في النّص.

الاجابة النموذجية وسلم التنقيط لموضوع اختبار الثلاثي الثاني

اختبار مادة :اللغة العربية وآدابها الشعبة :اللغات الأجنبية

عناصر الاجابة (الموضوع الأوّل)	العلامة	
	مجزأة	مجموع
أولا :البناء الفكري : **1–** يحصر الناس العظمة في نوعين من الرجال ،هما :الغنيّ و القويّ، و ينصبون لهم التماثيل لتخليد أثرهم و دوام ذكرهم،و اعترافا بأفضالهم ..	1.5	10
2 – وفق اعتقاد الشاعر،تكمن العظمة الحقيقية في الفضل و الإحسان دون انتظار المقابل،بعيدا عن نية الاستغلال و تحقيق المنفعة الخاصة، فالعظمة لا تقاس بالمال أوالجاه و السطوة،بل بمدى ماقدمه الفرد لمجتمعه و أمته من نفع و خير من غير رغبة دفينة في أن يَعْلوَ على أكتافهم،حتى يجسد مآربه، ثم يجد أمثاله من ذوي النفوس الوضيعة الذين يسهلون له الطريق، وينيرون له أضواء الشهرة، ولهم في ذلك حاجات و حاجات....	02	
موافقة أحد الرأيين تكون خاضعة لمدى قوة الإقناع (التعليل)، ولغة المتعلِّم الموظفة.		
3– مصدر إيحاء الشاعر هو :الطبيعة الحقل المعجمي الدال عليه هو : (الحجر، المطر، النّدى، روضة، فيء، ثمر، الليل ، الشمس، الضحى ...)	02	

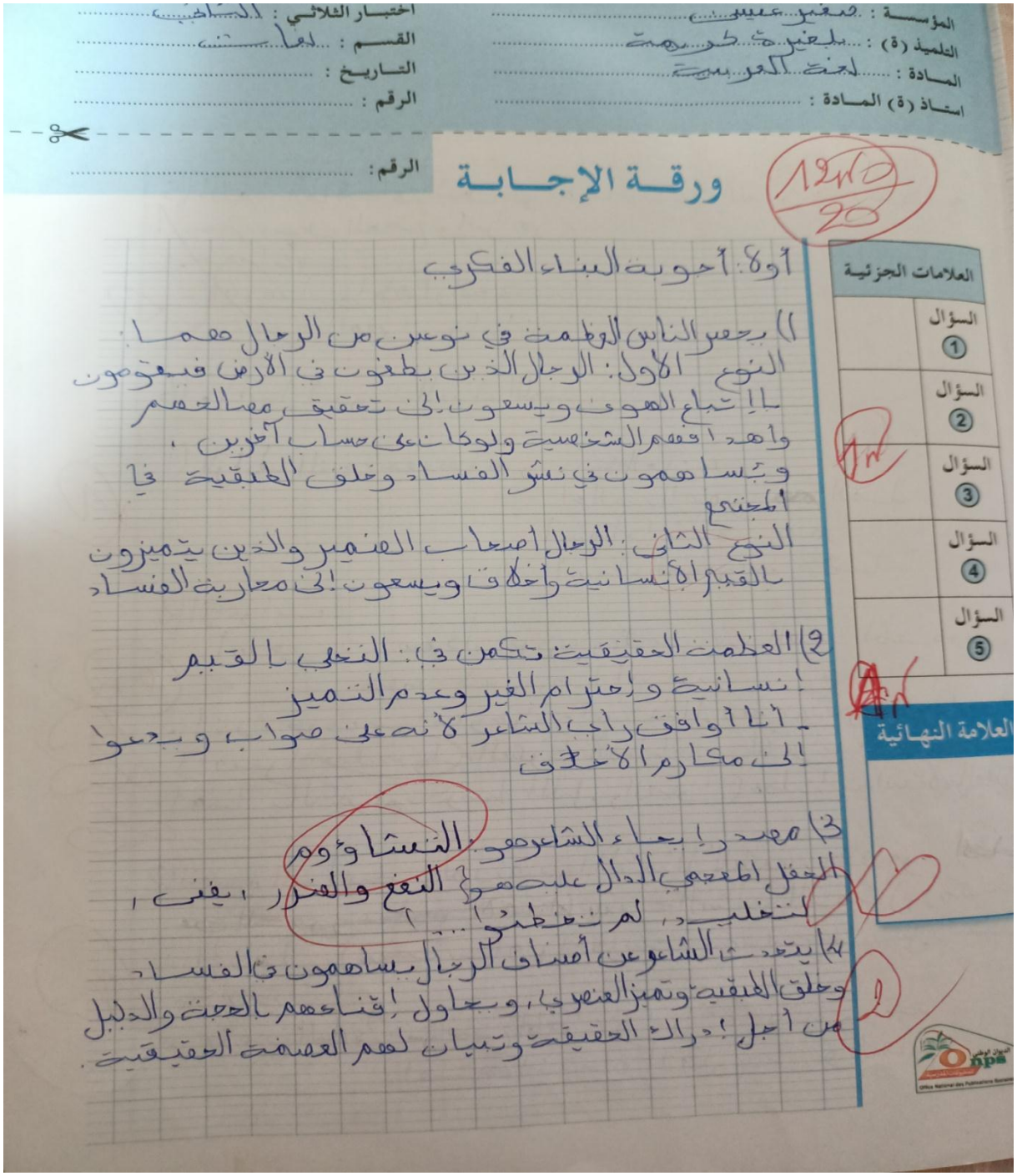
4- النثر، يراعى فيه مضمون النص، و أسلوب المتعلِّم. مثلا: " من رخام صلب، مصقول صاغوا تمثاله، و توهموا أن فيه كل النفع و الخير، وطافوا به متباهين، مخلدين أثره، معترفين بفضله عليهم، فقد كان كريما بماله، حامي الديار بقوته و سطوته غير أنه و لقلة عقولهم و شدة جشعهم ،غاب عنهم أنه و-أمثاله – استغنى بأموالهم، وساد بقوتهم،...." 5 – النمط الغالب في النص ،هو الحواري ،إذْ ندرك تحاور الشاعر والناس -الذين النّصُبَ التذكارية -، حول مقاييس العظمة التي يؤمن بها كل منهما..و كيف تكون الحقيقية منها...و من خصائصه: ا – وجود ضمائر الغائب (هم،هو)، المخاطب(أنتم) ،المتكلم (أنا) ب – اعتماد أفعال الحوار :(قالوا، قلت) و أفعال المعاينة مثل الفعل رأى	2.5 02	
ثانيا -البناء اللغوي : 1 – بين الأبيات (2،3،4.) علاقة قوية،حققها أسلوب التحاور من جهة و الضمائر من جهة أخرى،حيث ارتبطت المعاني،و تماسكت عضويا ، واستلزم السؤال ردّ الجواب، مما جسد الاتساق والانسجام 2 - الإعراب : إذن: حرف جواب ،مبني على السكون ،لا محل له من إعراب. أسخى: خبر،كان منصوب و علامة نصبه الفتحة المقدرة على آخره،منع من	01 1.5	

ظهورها التعذر (افتقر) جملة الشرط في محل جر،مضاف إليه (فما بالكم لم تكرموا الليل و الضحى) جملة جواب الشرط،لا محل لها من الإعراب لأنها واقعة جوابا لشرط غير جازم،رغم اقترانها بالفاء 3-الصورة البيانية : فما بالكم لم تكرموا اللّيل و الضحى ،حيث شبه الشاعر الليل والضحى بالإنسان الذي يكرم فحذف المشبه به و أبقى على صفة تدل عليه وهي في لفظة تكرموا على سبيل الاستعارة المكنية ، أثرها في المعنى : توضيح المعنى وتأكيده من خلال تشخيص المعنى ونقله من صورة معنوية إلى صورة محسوسة، بالإضافة إلى عنصر الإيجاز، وبعث المتلقي على التأمل للكشف عن الحقيقة. 4- الأسلوب الوارد في البيت الأخير هو: إنشائي طلبي، صيغته الاستفهام، و غرضه البلاغي هو التهكم و السخرية . ثالثا-التّقويم النّقديّ للنّص : ا – إيليا أبو ماضي من شعراء المهجر الشمالي،منتسب إلى مدرسة الرابطة القلمية التي تأسست في نيويورك سنة 1920 م ذو اتجاه فني رومانسي (متأثر بالرومانسية الغربية) ، تتجلى خصائص هذا الاتجاه في : -الطبيعة مادة خام يصوغ منها الشاعر تجربته الشعرية -النزعة الإنسانية لأن أدبه موجه لكل الناس دون تحديد -الابتعاد عن الصنعة اللفظية	1.5 01	06

-السهولة في اللغة والعفوية في التعبير -الإكثار من ألوان البيان (لتشخيص الطبيعة / الخيال) -التعبير عن القلق والتشاؤم والتفاؤل بالحياة -الذاتية (تعبير الأديب عن مكنونات نفس) - الإسراف العاطفي -الدفاع عن الضعفاء والتوق إلى عالم تسوده العدالة والمساواة والحق والخير والجمال -الدعوة إلى التجديد في مضمون وشكل القصيدة : تنويع الروي والقافية والوزن الشعري. ملاحظة : يكتفي المترشح بذكر ثلاث خصائص ب - شرح النزعة الإنسانية: النزعة الإنسانية، نزعة تسامحية قوية، تدعو إلى حب الإنسانية ونبذ كل نظرة طائفية أو تعصب عرقي أو قومي أو ديني، وتحث على اعتبار المصالح العامة والكرامة الإنسانية فوق كل شيء هي تحقيق الأخوة بين أفراد المجتمع الإنساني ومشاركة الجميع في السراء والضراء ... هي النظرة الإنسانية إلى المجتمع الذي تنتشر فيه مظاهر الحق و الخير والجمال , ويبت عن التبذل و الأحاسيس الرخيصة و يتجه إلى القيم والمثل العليا. ولذلك اتسعت نظرتهم إلى الحب حتى شملت الإنسان والطبيعة وكل الكائنات وحتى أصبح الحب وسيلة السلام مع النفس ومع الوجود ومع الله.	1.5	04

دراسة نماذج من إنتاج التلاميذ مع فحصها ودراستها ونقدها :

التلميذة –أ–



المؤسسة : صغير عيسى
التلميذ (ة) : بلغيرة كريمة
المادة : لغة العربية
استاذ (ة) المادة :
اختبار الثلاثي : الثاني
القسم : لغات
التاريخ :
الرقم :

الرقم :

ورقة الإجابة

12/20

العلامات الجزئية	
السؤال ①	
السؤال ②	
السؤال ③	
السؤال ④	
السؤال ⑤	

العلامة النهائية

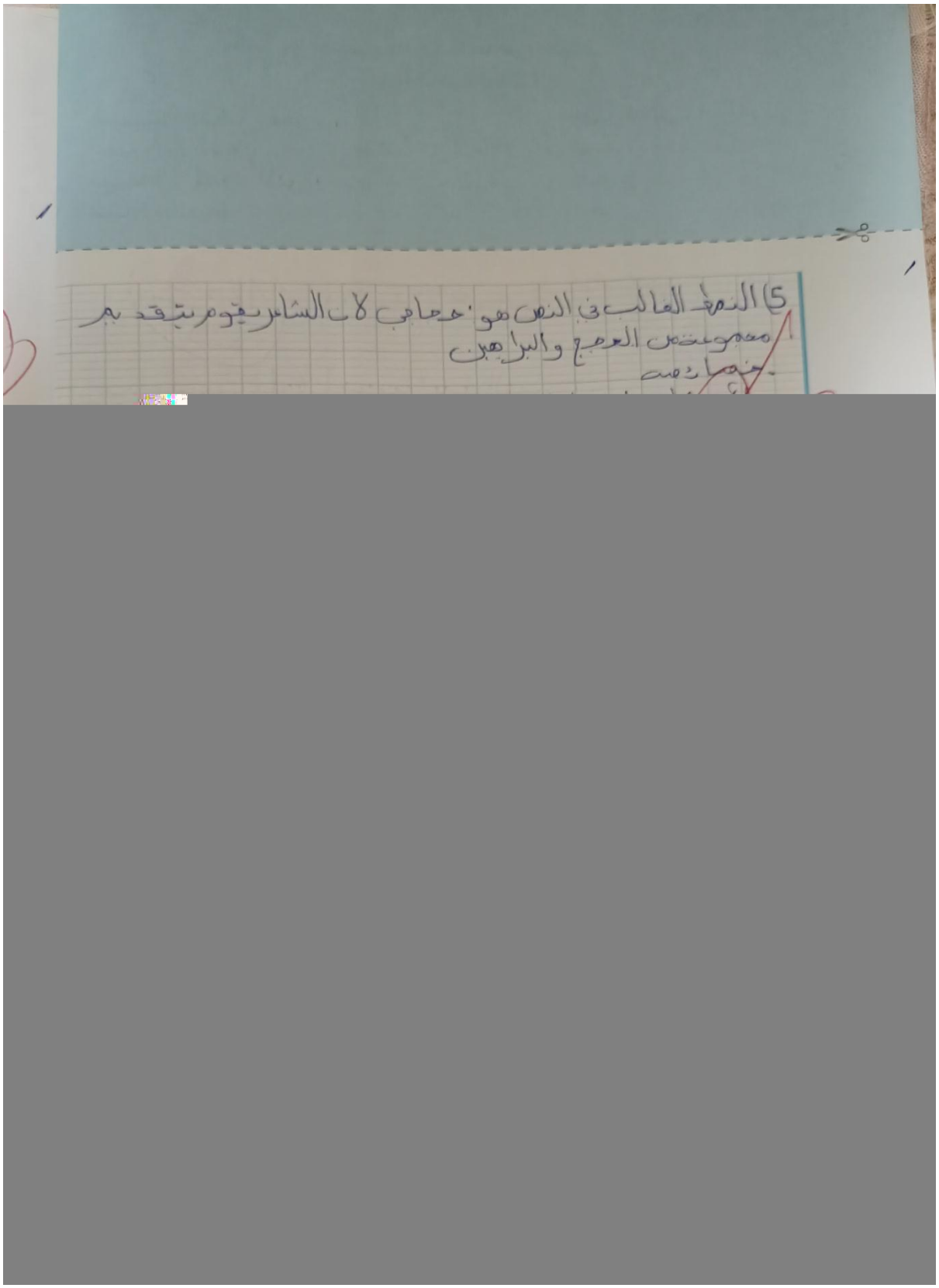
أولا: أجوبة البناء الفكري

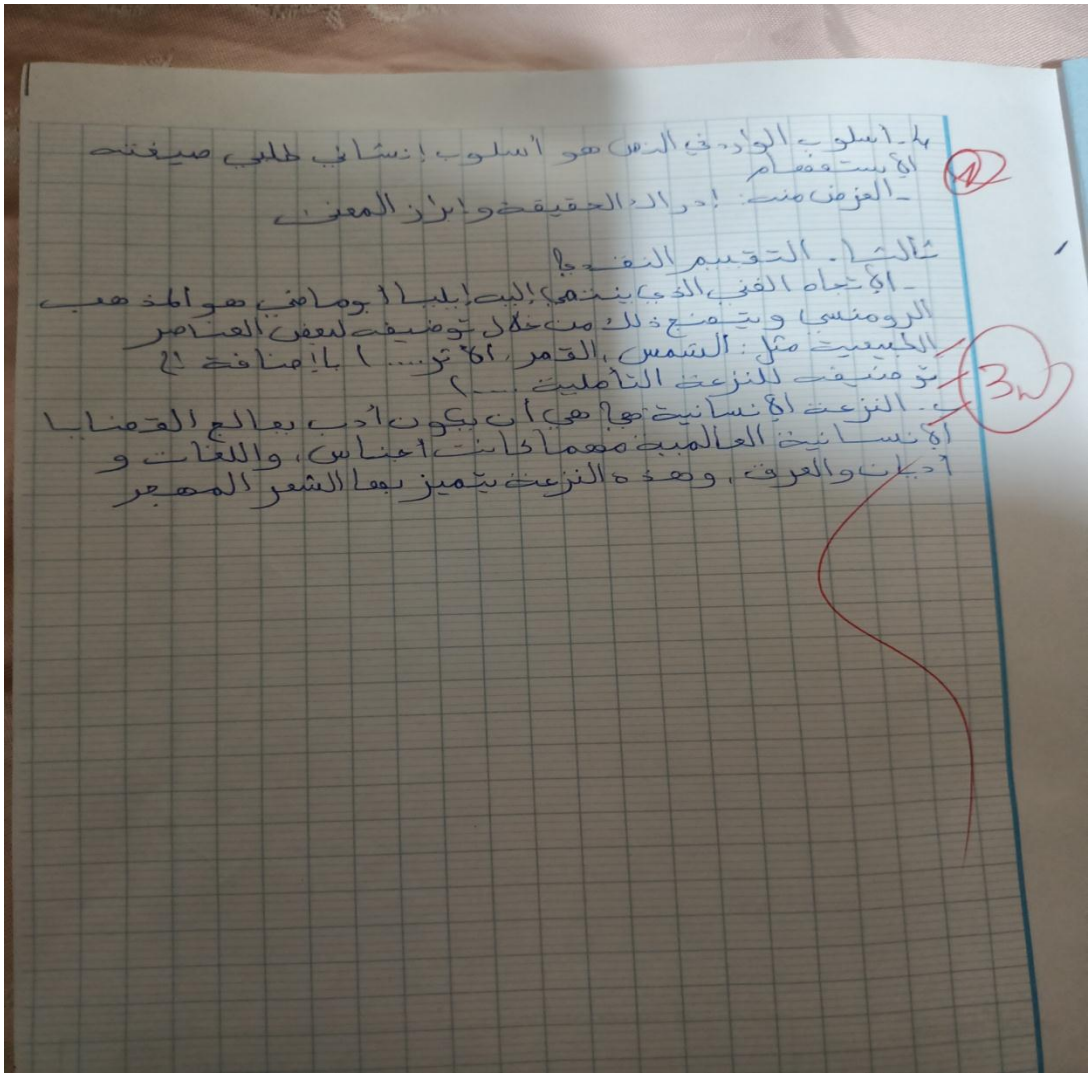
1) يحصر الناس العظمة في نوعين من الرجال هما:
النوع الأول: الرجال الذين يطغون في الأرض فيقومون بإتباع الهوى ويسعون إلى تحقيق مصالحهم وأهدافهم الشخصية ولو كان على حساب آخرين، ويساهمون في نشر الفساد وخلق الطبقية في المجتمع
النوع الثاني: الرجال أصحاب الضمير والذين يتميزون بالقيم الإنسانية وأخلاق ويسعون إلى محاربة الفساد

2) العظمة الحقيقية تكمن في: التحلي بالقيم إنسانية واحترام الغير وعدم التميز
- أنا أوافق رأي الشاعر لأنه على صواب ويدعو إلى مكارم الأخلاق

3) مصدر إيحاء الشاعر هو: التشاؤوم
الحقل المعجمي الدال عليه هو: النفع والضرر، يفنى، لتخليد، لم تخطئوا...

4) يتحدث الشاعر عن أصناف الرجال يساهمون في الفساد وخلق الطبقية وتميز العنصري، ويحاول إقناعهم بالحجة والدليل من أجل إدراك الحقيقة وتبيان لهم العصمة الحقيقية.

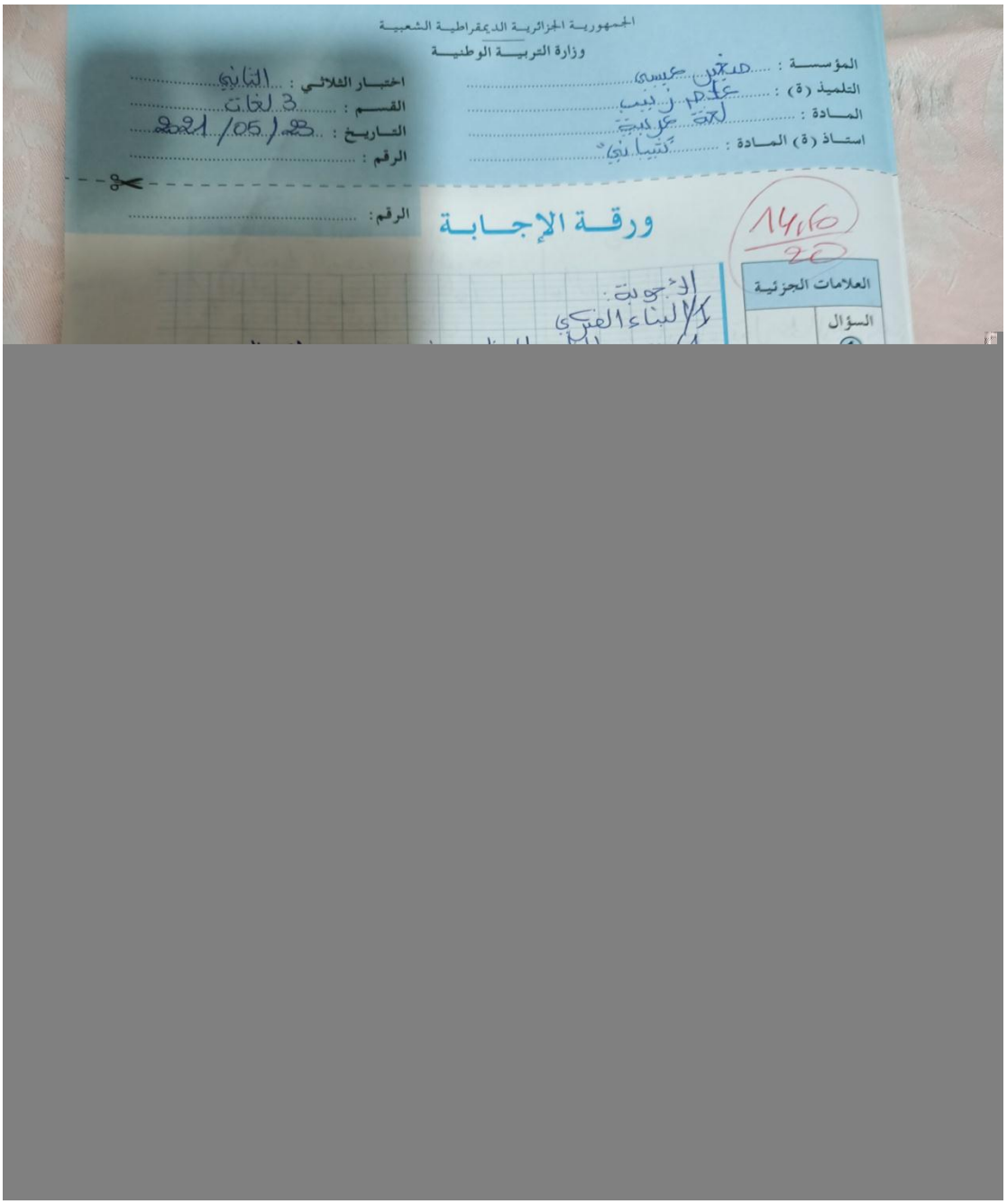

5) النمط الغالب في النص هو: حجاجي لان الشاعر يقوم بتقديم
مجموعة من الحجج والبراهين
خصائصه.



4- أسلوب الوارد في النص هو أسلوب إنشائي طلبي صيغته الإستفهام
- الغرض منه: إدراك الحقيقة وإبراز المعنى

ثالثا. التقييم النقدي:
- الإتجاه الفني الذي ينتمي إليه إيليا أبو ماضي هو المذهب الرومنسي ويتضح ذلك من خلال توظيفه لبعض العناصر الطبيعية مثل: الشمس، القمر، الأثر.... (بإضافة إلى توظيفه للنزعة التأملية ....)
ب- النزعة الإنسانية هي: هي أن يكون أدب يعالج القضايا الإنسانية العالمية مهما كانت أجناس، واللغات و أديان والعرق، وهذه النزعة يتميز بها الشعر المهجر

التلميذة –ب–


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : صغير عيسى
التلميذ (ة) : علام زينب
المادة : لغة عربية
استاذ (ة) المادة : "شيباني"

اختبار الثلاثي : الثاني
القسم : 3 لغات
التاريخ : 2021/05/23
الرقم :

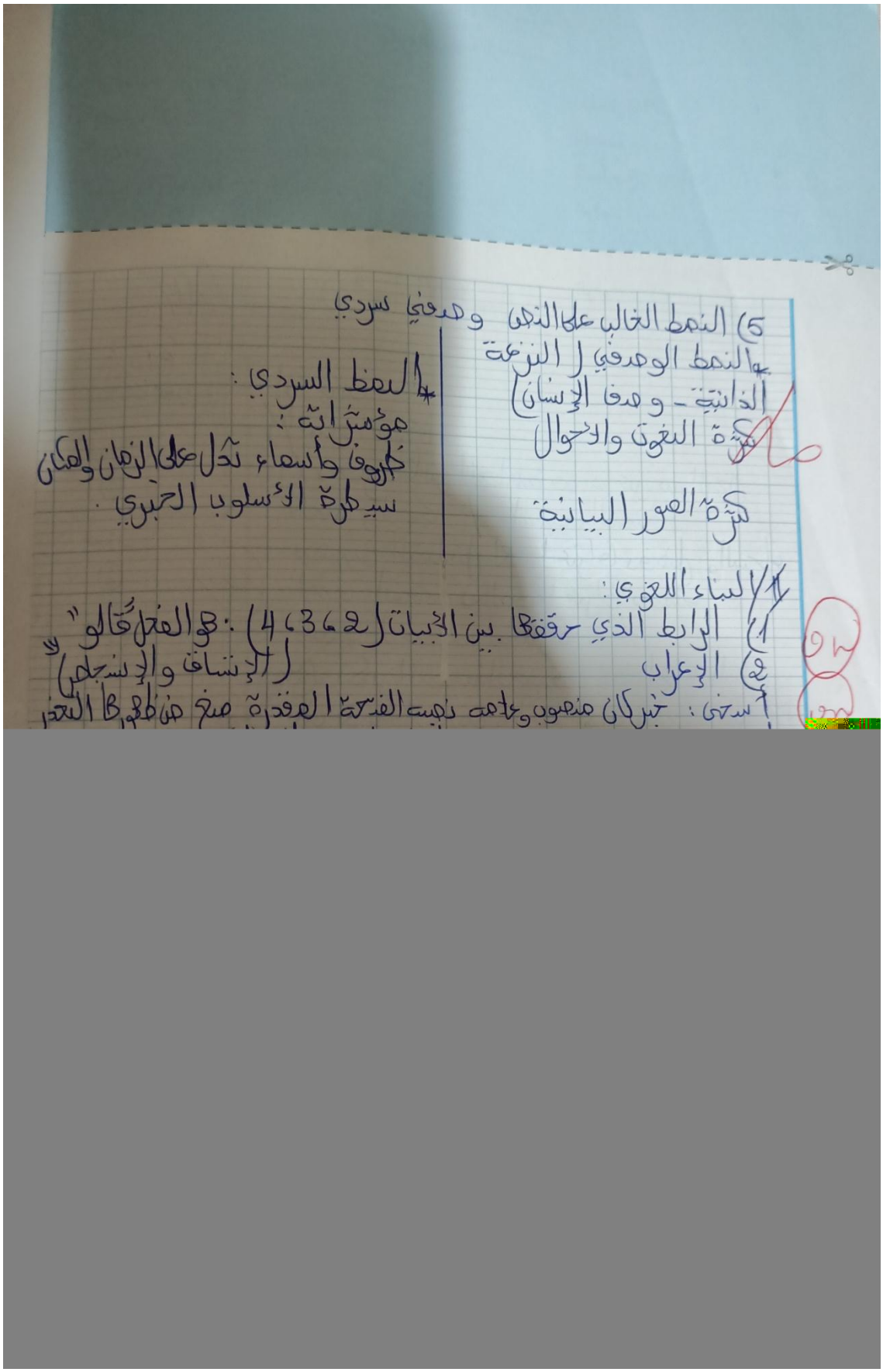
الرقم :

ورقة الإجابة

14,50
20

العلامات الجزئية
السؤال

الأجوبة :
I/ البناء الفكري

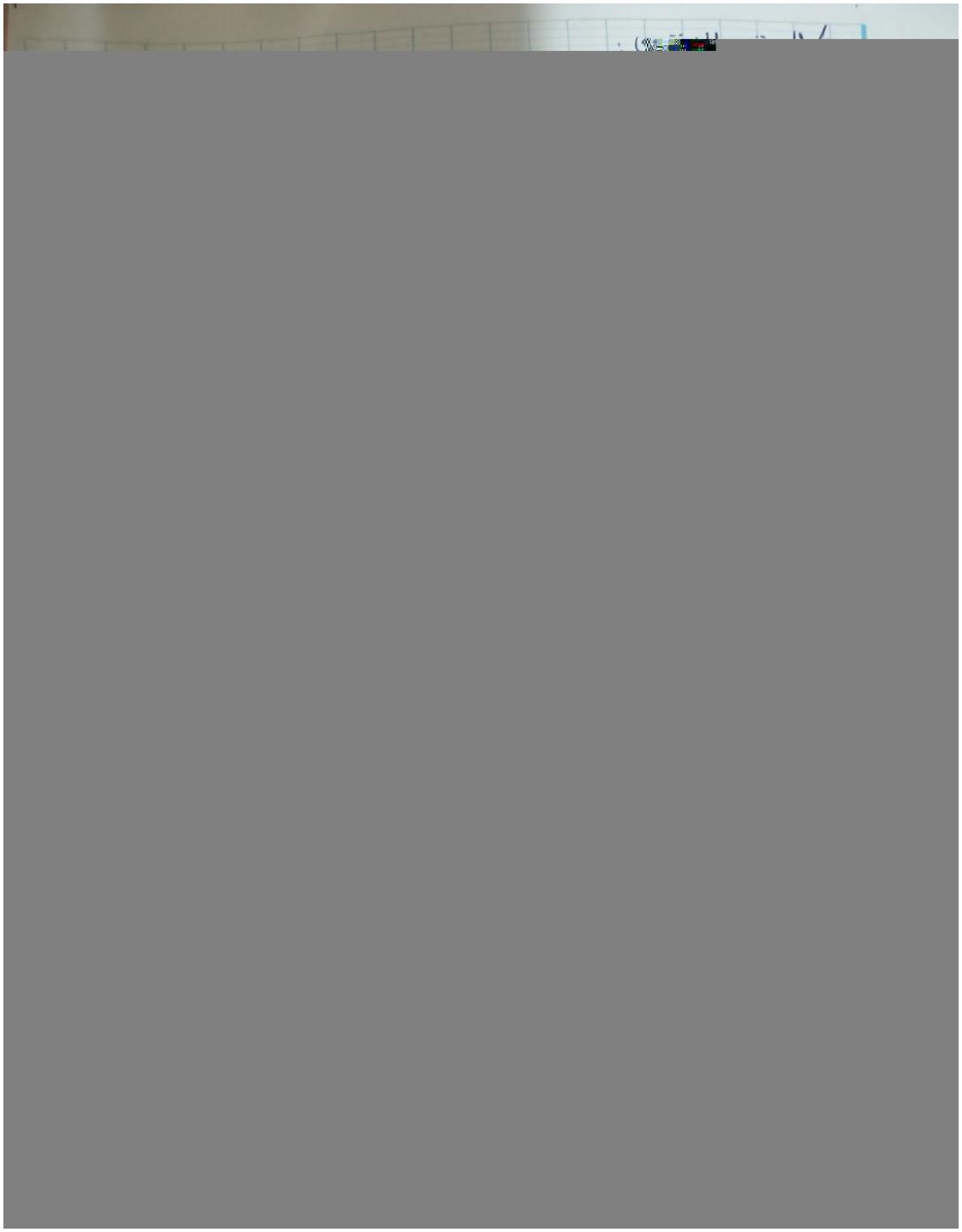


5) النمط الغالب على النص وصفي سردي

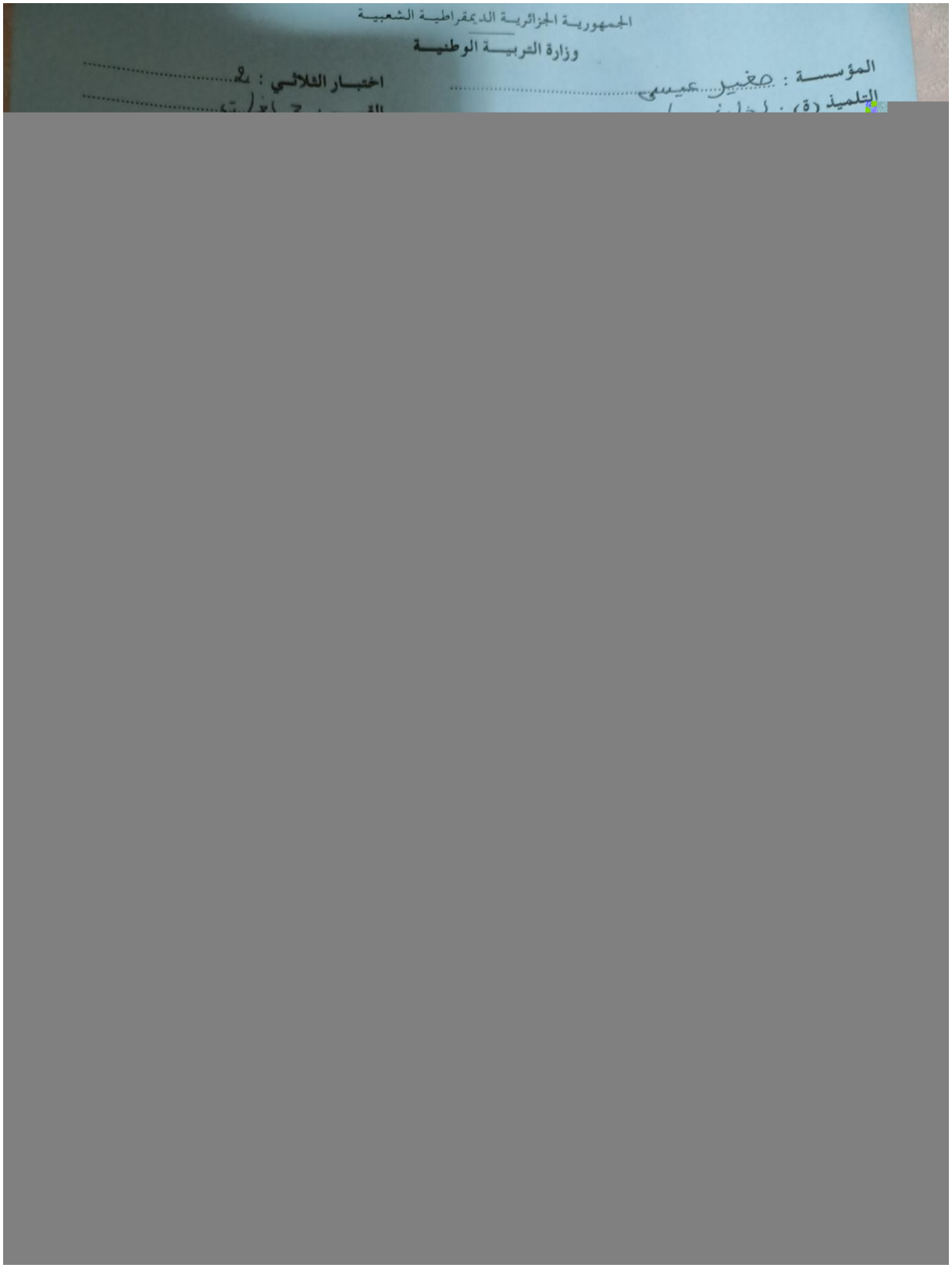
* النمط الوصفي (النزعة الذاتية - وصف الإنسان)
كثرة النعوت والأحوال
كثرة الصور البيانية

* النمط السردي:
مؤشراته:
ظروف وأسماء تدل على الزمان والمكان
سيطرة الأسلوب الخبري.

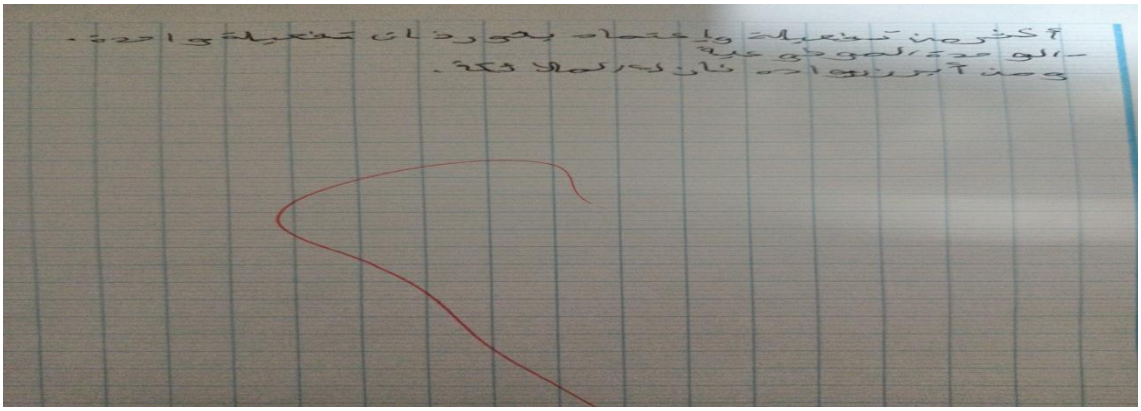
II/ البناء اللغوي:
1) الرابط الذي حققها بين الأبيات (2، 3، 4): هو الفعل "قالو"
2) الإعراب (الإتساق والإنسجام)
أسخى: خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة صغ من ظهورها التعذر

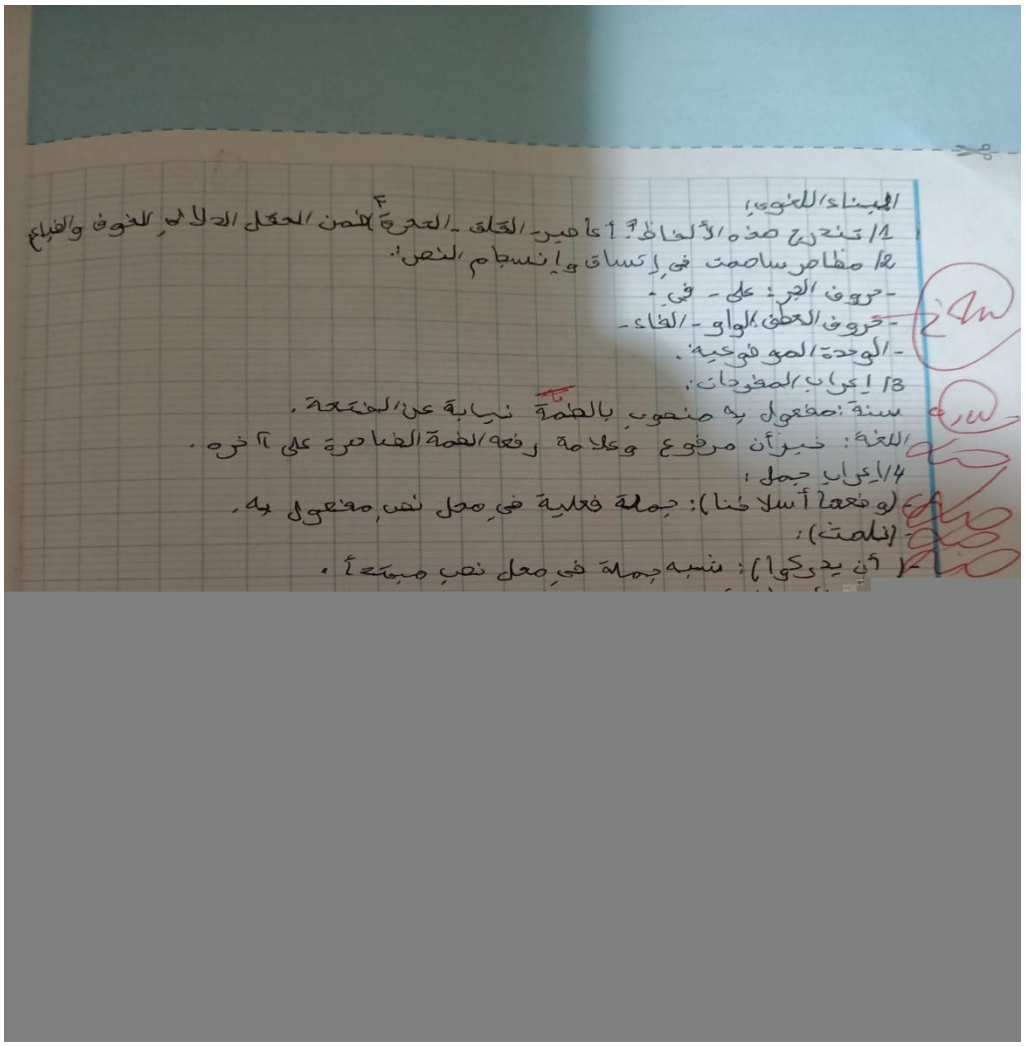


التلميذة –ج–


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اختبار الثلاثي : ...
المؤسسة : صغير عيسى
التلميذ (ة) : ...

...





.....

.....

وعلى العموم؛ فإنّ بناء اختبار مادة تعليمية يستلزم من المعلّم أن يتبع معايير وضع الأسئلة وهي تحديد الأهداف وكتابة الأسئلة ومراجعتها، وعلى الاختبار أن يكون ملما جامعا لما تطرق إليه المتعلّم في الحصص التعليمية، وعلى المعلّم أن يبتعد عن الأسئلة الغامضة غير الواضحة . لذلك تحتل الأسئلة دورا مهما في تقييم نتائج التلاميذ وتقييم مستواهم الحقيقي، وكذا مدى تحقيقهم للأهداف المرجوّة ،وبالتالي؛ يعمل المعلّم على صياغة أسئلة الاختبار وفق معايير جودة التقييم من خلال عقد جلسات تنسيقية لدراسة المهارات المعرفيّة التي يجب اختبارها للمتعلّم، مع الاهتمام بالحجم الزمني الذي يقتضيه الاختبار وكذا مدى صعوبته، لذلك يقوم المعلمون بإعداد نموذج تصحيح للاختبار قبل تقديمه للمتعلمين مع كتابته ومراجعته مسبقا.

وبالنظر إلى وثيقة الاختبار المقدمة أمامنا؛ نجد أن صياغة الأسئلة كانت في المستوى حيث اجتنب فيها المعلمون الأسئلة المبهمة والمضلّلة ،وبالتالي فهي لا تحتاج إلى استبدالها بإجابات سهلة، وبخصوص المحتوى كان ضمن البرنامج المسطر للسنة الثالثة لغات مراعيا للفروق الفرديّة للمتعلمين.

وفي التقييم النهائي لأوراق المتعلمين ،فيقوم المعلّم-الأستاذ- بالتحليل الإحصائي الأوّلي لكلّ سؤال لم يتم الكشف عنه من طرف المتعلمين لمعرفة أين المشكلة بغية المحاولة في حلّها ،وعلى هذا سنلاحظ في الأوراق الإجابة للتلميذات الثلاثة أنها كانت درجات متفاوتة من 09 الى12.5 إلى 14.5 والتي كانت أعلى نقطة تحصل عليها المتعلمين في الاختبار.

وربمّا نجد في بعض النوع من الأسئلة خاصة الأسئلة القصيرة قيودا على حجم الإجابات ونوعها ،وهنا ربما أخفق البعض في إعطاء وتوضيح مtاهيم معينة للاختبار، وأيضا يجب علة المتعلّم الثانوي أن يحلّل وتكون الإجابة من عدّة فقرات أو عدّة جمل تحدد قدرة المتعلّم على التعامل مع مستويات أعلى من المعرفة، وقد وردت الأسئلة في شكل عبارة أو جملة غير مكتملة تحمل إجابات مختلفة باختلاف نوع المشكلة.

وهنا قمنا باختيار أوراق لثلاثة تلاميذ (أوراق امتحان) ،وقمنا بدراستها مقارنين إجابتهم بما هو موجود في النّص ،وما تم تناوله في دروس المقدمة سابقا ،فلاحظنا أنهن أصابوا في الإجابة نوعا ما في الأسئلة الأولى للبناء الفكري ، لكن نجد أن التلميذة المتحصلة على (09) أنها أخفقت في الإجابة عن السؤال الثاني وذلك لأن السؤال يحتاج إلى توظيف مكتسبات قبلية وكفاءة لغوية لكنهن وقفوا أمام السؤال الخاص بالنمط الغالب على النّص فلم يتمكنوا من تحديده، وقد غابت عنهن بعض التفاصيل الخاصة بالنمط ،فقد عرضنا لكم بعض الإجابات الواردة في أوراقهن ،ونشير إلى أنّ الأوراق لثلاثة بنات :

أجابت التلميذة الأولى بأنّ :"النمط الغالب على النص سردي لان الشاعر يسرد لنا كيف كان الناس يعظمون القوي والغني ويحتقرون الضعيف ".

في حين أجابت الثانية بأن : "النمط الغالب على النص هو النمط الحجاجي لأنّ الشاعر يقوم بتقديم مجموعة من الحجج والبراهين "

أما التلميذة الثالثة فكانت إجابتها : "أن النمط الغالب هو وصفي سردي "

فنقول هنا بان التلميذات لم يتمكن من تحديد النمط الغالب على النّص وهو : حواري

التعليل :"إذْ ندرك تحاور الشاعر و الناس الذين شيدوا النّصُبَ التذكارية حول مقاييس العظمة التي يؤمن بها كل منهما. و كيف تكون الحقيقية منها." رغم أننا ندرك بأن النّص تتعدد أنماطه ففيه النمط الغالب و الأنماط الخادمة له والتي تعبر عن قصد الشاعر وراء رسالته التي تعبر عنها القصيدة.

أما بخصوص البناء اللغوي ،فقد لاحظنا أن التلميذة-أ- المتحصلة على (12.5) والتلميذة -ب- المتحصلة على (14.5) أنّهم تحصلوا على علامة (4 من 6) أما بخصوص التلميذة-ج- والمتحصلة على (09) فلم تتمكن من الإجابة على الأسئلة وقد تحصلت على (2 من 6) في البناء اللغوي حيث نجهن قد وفقن في الإجابة عن السؤال الخاص بمظاهر الاتساق والانسجام وهذا راجع لكثرة تداوله في نشاط النّص الأدبي، أما بخصوص السؤال الخاص بإعراب المفردات والجمل فقد أخفقن في الإجابة عن السؤال وقد سبق و وضحنا أسباب ضعف المتعلمين في هذا النشاط، أما السؤال الثالث والرابع في مجال البلاغة فقد أجبن عليه بأسلوب نموذجي.

أما بخصوص التقييم النقدي فقد أصبن جميعهن في معرفة الإجابة الصحيحة من خلال معرفة الاتجاه الفني للشاعر مع التوضيح المقنع ،وفي شرح معنى النزعة الإنسانية المتمثلة في النّص، وهذا راجع لتمكنهن من فهم واستيعاب النشاط التواصلي الخاص بالنزعة الإنسانية –أدب المهجر- .

وهناك ملاحظة تخص أسلوب الإجابة ،فالجواب الذي قدمناه أنموذجي وليس فرضا على المتعلم أن يجيب وفقا له ، والعلّة هي أن تكون إجابتهن تتضمن معناها ولا يخرجن عن المطلوب أو يضيفن أشياء من عندهن.

وختاما؛ يمكننا القول ؛بأنّ التدريس أو التعليم بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصيّة تعليم ناجح إلى درجة كبيرة، والعلّة في ذلك أنّ النّص الأدبي والتواصلي مرتبط بالواقع .

خاتمة

خاتمة :

ويعدّ هذا العرض البسيط في حقل تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة النصيّة والتعليم بالكفاءات فقد توصلنا إلى النتائج التالية:

- -تتعدد غايات العملية التعليميّة التعلميّة بدءا من اكتساب المهارات الأولية ثم المعارف العامة والضروريّة وصولا إلى إعداد إنسانا يقدر حياته، يفهم معنى السعادة ويسعى إليها، يهتم بشخصيته ويطورها وذلك حتى يكون فردا صالحا مفيدا في مجتمعه ،لذا تعمل المنظمة التربوية على إصلاح وتطوير المؤسسة التربوية وفق متطلبات العصر، ولهذا حاولنا من خلال هذه البحث التطرق إلى ما قدمته النظريات التي تقوم عليها مناهج الجيل الثاني من أفكار جديدة لها إسهامات كبيرة في إنجاح العملية التعليمية وبعد الدراسة النظرية و الميدانية لموضوعنا المعنون ب:الخطاب التعليمي في المؤسسات التربوية بين التصور والممارسة—الطور الثانوي أنموذجا-

- -تعدّ اللسانيات من أقرب الحقول المعرفية إلى تعليمية اللّغات، لأنّها التخصص الوحيد الذي يتخذ الظاهرة اللغوية موضوعا له. فتعليمية اللغات، إذا، ميدان وثيق الصلة باللسانيات إضافة إلى أنّها تنتمي إلى اللسانيات التطبيقية، و لهذا الجانب المعرفي دور فعال، إذ يسهم في ترقية العملية التعليمية، و يعد من أهم المجالات التي ظهر فيها أثر اللسانيات التطبيقية.

- -التعليمية عامة، تعتبر نظاما متكاملا، تحكم مكوناته مجموعة من العلاقات، هدفها إنشاء أفراد قادرين على مواجهة الحياة. تحري هذه العملية داخل قاعات دراسية، يقوم بها المعلم و المتعلم عبر عمليات تواصل و تفاعل مستمرين، كما تمتم بالتفاعل بين طرفي العملية التعليمية في أثناء تواصلهما، وتقوم بتحليل عملية التعليم للوصول إلى حلول للمشاكل التي تعترضها، فمجالها إذا تطبيقي.

- -تتكون العملية التعليمية من عناصر تتمثل في: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الطرائق والوسائل التعليمية، فإن أصاب أحد هذه العناصر عطب ما، أدى إلى اضطراب العملية التواصلية بين المعلّم و المتعلّم، ولتفادي ذلك على المعلّم دائما تفعيل الخطاب التعليميّ لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية .

- العملية التعليمية أو "الديداكتيك "علم مستقل بذاته له علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه.
- إنّ العملية التعليميّة مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها وهي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والكفاءات
- الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي فهي بذلك تبحث في صياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف ، ونجدها تهتم بالجانب المنهجي وذلك لنقل المعرفة إلى المتعلم
- تتناول منطق التعلّم انطلاقا من منطق المعرفة
- تركز على شروط اكتساب المتعلّم للمعرفة الخاصة بمادة معينة وتهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور التعليمية (تفاعل المعرفة /المدرس /المتعلم)
- التعليمية تهتم بالبحث في الأقطاب الثلاثة (معلّم , متعلّم , معرفة) مجتمعة لإعطاء تعلّم جيد ولكلّ عنصر من هذه العناصر المذكورة خصائصه و مميزاته
- تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات جعلت من المتعلم محورا هاما في التعليمية وذلك لبناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة
- المعرفة هي ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقدرات وغيرها من المكتسبات
- جاءت التعليمية لتنفي التقليدية لأنّها كانت تعتبر المتعلم فردا محايدا بعكس التعليمية على المقاربة بالكفاءات التي اعتبرته فردا فعالا يشارك في بناء تعلمه.

- يعتبر المعلّم هو الركن الثاني من العملية التعليمية ويقدم بدوره معارف للمتعلّم ولا قوام للتعليميّة من دونه.
- العلاقة بين (المعلّم ، المتعلّم والمعرفة) هي علاقة معقدة ومنه فالديداكتيك هو الذي يحدد هذه العلاقة .
- أفادت التعليمية في الكثير من الدراسات والبحوث التربوية خاصة ما يتعلق منها بالفعل التعليمي وشروط انجازه وعوامل نجاحه سعيا منها إلى تفعيل شروط عمليتي التعليم والتعلم وتحسينها وتحقيق أهدافها، فإن نجاحها بات مقرونا بمدى توافق أطرافها الأساسية
- يكمن دور المعلّم في تسهيل عملية التعلم بتصنيف المادة التعليمية بما يلاءم حاجات المتعلّم مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم.
- المقاربة بالكفاءات هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلق الأنشطة كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة والمنهج الذي يركز على التلميذ
- تعتمد الإستراتيجية على جهد التلميذ وتنطلق من المعلّم
- إن المقاربة بالكفاءات هي تصويب الأخطاء التي حصلت في المقاربة بالأهداف و مكملة لها
- للتربية مفهومان يشتركان في عدة خصائص منها أن التربية هي فعل يمارسه الإنسان الراشد عن إنسان آخر ومنها أنها فعل موجه لتحقيق غاية منشودة .
- المنهاج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة
- تظهر وظيفة الكتب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية والتي تظهر بعد الاطلاع على كتب السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي أن هناك علاقة بين مضامين النصوص الأدبية والتواصلية ودروس قواعد النحو.

- تدريس قواعد اللغة العربية تكون في إطار النّص الأدبي لأنّه هو الأساس في بناء درس قواعد النحو
- يعتبر الدليل صاحب الأستاذ ورفيقه في الموسم الدراسي ويستعمله أثناء ممارسة للعملية التعليميّة التعلميّة

أما بالنسبة إلى النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الميدانية فكانت كالأتي :

- *تعد المقاربة النصية طريقة جديدة في تعلم اللّغة العربيّة ،وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ،فتنطلق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية من النّص إذ يعد محورا أساسيا في التعليم .
- .*يعد التقويم عنصر مصاحب لمسار جميع نشاطات اللغة العربية والقواعد النحوية. إنّ الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم الثانوي هي تقويم اللسان واجتناب اللحن في الكلام .

*للحصيلة اللغوية أهمية كبيرة في حياة الرد ،ومن أجل اكتسابها وترسيخها وضعت المقاربة النّصية التي اتخذت من النص محورا تدور حوله مختلف التعلّمات من نحو وبلاغة وعروض.

- *من مميزات المقاربة النصية أنها تجعل المتعلم عنصرا فعالا ومهما يفصح عن رأيه، ويشارك في الدرس بأجوبته عن الأسئلة المتصلة بالنص ،ويثري محصوله الفكري والثقافي.
- *على الرغم من ايجابياتها الكثيرة إلا أن لها سلبيات منها :اعتمادها على التعداد فكلّما كان عدد التلاميذ أقل كان هذا مناسبا للتحصيل الجيد .
- لقد بدأت الحصيلة اللغوية تتحقق بمراحل في السنوات الأولى والثانية ثانوي ،حيث يحاول المتعلم تجسيدها في وضعيته الإدماجية، أمّا بالنسبة للسنة النهائية فالأمر يختلف ويبدو جليا من خلال ربط ما يأخذه من مكتسبات لغوية مختلفة لكن مع كل نهاية وحدة تعليمية نقوم بدراسة سند شعري مع تقويما نقديا –بالنسبة للسنة الثالثة آداب أو لغات أجنبية.

- المعوقات التي تعيق تفعيل الخطاب التعليميّ ونجاح العملية التعليمية تتمثل فيما يلي :
*تفشي العامية في المدرسة و تأثيرها على التلاميذ وعدم التزام بعض مدرسي اللغة العربية التحدث باللغة الفصحى السليمة.

- .* عدم جدية بعض التلاميذ ورغبتهم في إدراك المهارات الأساسية للغة العربية وفقدان القدرة على الانتباه والتركيز أثناء شرح الدرس بسبب مؤثرات خارجية.

- .*. انعدام الوسائل التكنولوجية في المدرسة الجزائرية أدى إلى صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

- اكتظاظ الأقسام وذلك لأن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات يلعب فيها التلميذ الدور الأساسي ويقتصر دور الأستاذ على المراقبة والتوجيه ولن تكون هذه المهمة سهلة في قسم تعداده أربعين أو يزيد

- افتقار كثير من الأساتذة لدورات وندوات تكوينية تعرف بهذه الظاهرة وتوضح فيها الحلول العلاجية.

- واقع التدريس بالكفاءات لازال هشا رغم الإيجابيات التي يتميز بها.

أهم المقترحات والتوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية نقوم باقتراح مجموعة من المقترحات والتوصيات أهمها :

- دراسة الصعوبات والمعوقات التي تعترض التلاميذ أثناء تعلّم اللّغة العربيّة .

- العناية بتكوين المعلمين تكوينا جيدا يسمح لهم بمواكبة تغييرات وإصلاحات المنظومة التربوية .

ـ إعادة النظر في عدد التلاميذ في الصف الواحد ،فلتحقيق الحصيلة اللغويّة لابد أن لا يتجاوز عدد التلاميذ ثلاثون تلميذا.

ـ توفير بيئة مناسبة للتعليم وخالية من أية مشاكل وان أمكن تعزيز القاعات بالتكنولوجيا.

ـ تحديد أسباب الصعوبات و الضعف عند كل تلميذ حتى يتم تحديد المهارات المطلوب استخدامها لعلاج هذا الضعف

ـ إعداد تدريبات ونشاطات مكثفة سواء كانت منزلية أو صفية

ـ الابتعاد عن العامية والتزام الفصحى

ـ ضرورة استخدام أخصائيين في علم النفس في المدارس الثانوية.

ـ تكوين المعلمين في كل المستويات في علم النفس في البيداغوجيا الحديثة .

ـ توعية بعض معلمي اللغة العربية بضرورة إعطاء التلاميذ فرصة لتصويب أخطائهم

ـ ومن بين أهم التوجيهات للأستاذ هي :أن لا يتقيد بما هو موجود في الكتاب المدرسي وأن لا يجعله مصدرا للعملية التعليمية فهو وسيلة مساعدة فقط للمتعلم، وضرورة الاستعانة بالوسائل والاستراتجيات الحديثة أثناء الخطاب التعليميّ .

تعريف الأولياء بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم أو تأخرهم في التعلّم .

الباحثة :ابتسام بوكعبان

2021/10/11م

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

*القران الكريم برواية حفص

1- المصادر والمراجع :

1. أبو هلال العسكري،الصناعتين،تحقيق مفيد القميحة،دارا لكتب العلمية،ط 1،سنة 1981، سنة 1989
1. أحمد إبراهيم صحراوي : تحليل الخطاب الأدبي (دراسة تطبيقية)، دار الافاق الجزائر، ط2، 2003
2. إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، دط، الجزائر، 2004
3. حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2000
4. أحمد عفيفي ،أستاذ النحو والصرف والعروض: نحو النص ،اتجاه جديد في الدرس النحوي ،كلية دارا لعلوم، جامعة القاهرة،الناشر مكتبة زهراء الشرق،ط، 2001
5. أحمد مطلوب ، في معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مطبوعات المجمع العراقي العلمي، د.ن ، ج1، 1983.
6. إدريس مقبول،الأسس الإبستمولوجية والتداولية النظر النحوي عند سبويه ، عالم الكتاب الحديث، ط1 ،الأردن، 2005 .
7. إميل يعقوب : قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1987
8. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، ط1، 2006
9. أنطوان نعمة وآخرون : المنجد في اللغة العربية المعاصر ،لبنان بيروت ، دار المشرق، ط 01 2000،

10. بسمة كمال ، أساليب التعليم الحديثة ،دط ،دب ،2006 م

11. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، ط1، الأردن، 2007

12. بن سنان الخفاجي،سرالفصاحة،دار الكتب العلمية،لبنان،ط1،سنة 1982.

13. بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية والمعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006

14. بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط، 2000.

15. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط7، 2009م، 1429ه

16. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، دار النجاح، المغرب، ط1، 2016.

17. جولياكريستفا : علم النص ترجمة فريد الزاهي ، مراجعة : عبد الجليل ناظم، دار التبقال للنشر، المغرب، ط2، 1997.

18. حجازي مصطفى،الاتصال الفعال والعلاقة الإنسانية ف الإدارة،دارطليعة،بيروت،سنة 1982

19. حسن أبو رياش زهرية عبد الحق ، علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط 01 ، 1427 ه، 2007 م

20. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، طبعة مزيدة ومنفحة، الدار المصرية اللبنانية، لبنان، د.ت.

21. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية، الثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000

22. حسني عبد الباري عمر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، 1997.

23. خليفة بوجادي،في اللسانيات التدولية،محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم،،بيت الحكمة ،ط1،العلمة،الجزائر، 2009.

24. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات العامة، دار هومة، د.ط، الجزائر 2000م. ،

25. الرازي محمد بن أبي بكر بن ع.القادر، مختار الصحيح، مكتبة لبنان، لبنان، د.ط، 1986.

26. رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، ط2، القاهرة، 1981.

27. رضا الجوامع ،رهانات وأفاق استشهاد تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية ،مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة باتنة ، ع 14 جوان ،2006.

28. زكريا صيام، د. عمر الساريسي، اللغة العربية (مهارات أساسية في اللغة العربيةوالأدب)، دار وائل للنشر والتوزيع، ج1، ط1، عمان، الأردن، 1992

29. سارة ميلز : الخطاب، ت، يوسف بغول منشورات مخبر الترجمة في الآداب

30. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغات، (د.ط)، (د.ت)، جامعة الجزائر

31. سعد علي زاير و أخرون ,الموسوعة التعليمية المعاصرة ودار الصفاء , عمان , ط1 ج1 2017,

32. سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي ، المناهج " البناء و التطوير" دار صفاء للنشر و التوزيع _ عمان، ط1، 2015م. 1436ه

33. سعيد بن كراد،استراتيجيات التواصل،دار الحوار للنشر والتوزيع،ط1،سنة 2010

34. سعيد يقطين : تحليل الخطاب الروائي، (زمن السرد ، التبايئر)، ط1، مركز الثقافي العربي، بيروت ، 1989.

35. سماعيل بن كثير: تفسير القران الكريم ، شركة دار الإقام، بن أبي الأرقام للطباعة والنشر والتوزيع، ج 4، لبنان ،دس

36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، الأردن، د.ط، 2006.

37. الصالح محمد حثروبي, مدخل إلى التدريس بالكفاءات، بدار الهدى , الجزائر , 2002

38. صبحي إبراهيم الفقي:علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ،دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء الأول ،دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع،ط1 ،2000

39. طه عبد الرحمان،المنهج فيتقويم التراث، المركز الثقافي العربي، ب ط،الرباط،المغرب، 1993.

40. عبد الجليل مرتاض،اللغةوالتواصل،دار الهومة ،الجزائر،ط1،سنة 2003.

41. عبد الرحمان التومي والجامع في ديدكتيك اللغة العربية مفاهيم, منهجيات و مقاربات بيداغوجية- دار المعارف الجديدة ,الرباط, المغرب ,ط2 , 2016

42. عبد العزيز شرف،علم الإعلام اللغوي،الشركة المصرية العالمية للنشر الوجمان،ط1،سنة 2000

43. عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2007.

44. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985

45. عبد الهادي بن طاهر شهري،استراتيجيات الخطاب (مقابلة تداولية)،دارالكتب الجديدة المتجددة،ط 1،سنة 2004

46. علي آيتأوتسان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2005.

47. علي تعوينات ، التعليمية و البيداغوجيا . قسم علم النفس. جامعة الجزائر ، 27 مارس 2010

48. علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، در الفكر العربي، القاهرة، 2000.

49. فاخر عاقل، معالم التربية، دار الملايين، بيروت، ط5، .1983

50. فاضل تامر : اللغة الثانية ، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء ، ط1، 1994.

51. فرانسوا زأرمينكو ، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، ط1،المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع،، سوريا، 1997.

52. فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث ،دراسة في تحليل الخطاب ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط2003،1.

53. فريد حاجي، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2005

54. فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1998.

55. قاسمي الحسني، تعليمة النحو، أعمال ندوة التيسير، الجزائر، 2000.

56. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.

57. لويس معلوف، المنجد في اللّغة والأعلام، المكتبة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، د.ت.

58. ليندة قياس، عبد الوهاب شعلان، لسانيات النص" النظرية والتطبيق"، مقامات الهمذاني أنموذجا، مكتبة الآداب للنشر ، القاهرة، د ط، د ت.

59. محمد الخولي، قاموس التربية، دار العلم لملايين، بيروت، د.ط، 1980

60. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000

61. محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، دط، دت

62. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003

63. محمد الصالح الحتروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، مفتش التربية الوطنية، دار الهدى، الجزائر،2012

64. محمد الطاهر وعلي:الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات(الورسم للنشر والتوزيع،الجزائر،2012

65. محمد صابر سليم و أخرون، بناء المناهج و تخطيطها، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان، ط2006،1م، 1426ه

66. محمد عبد الرحيم عدس ، فن التدريس ،دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط 01، 1998

67. محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ط 01 إصدار الحادي عشر ، 2008

68. محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة في المكتبات و المعلومات، المكتبة الأكادمية، مصر، ط14، 1421ه 2000م،

69. منذر عياشي ، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998

70. نور الدين السد: الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هوما، ج 2، الجزائر، 2010

71. هاشم السامرائي و آخرون، المناهج، أسسها، تطويرها، نظرياتها، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1995م، واللسانيات ، جامعة قسنطنة، 2004

2-المعاجم اللغوية :

1. ابراهيم مصطفي وآخرون : مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ، دار الدعوة ن 1989

2. ابن منظور : لسان العرب ، ، طبعة دار الجيل ودار لسان العرب ، بيروت ، مجلد 02، 1988 3-أحمد

بن فارس بن زكريا أبو الحسين ،معجم مقايس اللغة،تح : عبدالسلام محمد هارون،دط، دارالفكر ،1399ه 1979

3. إميل يعقوب : قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1987

4. سعد، علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار البيضاء، 1985

5. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب، ط1 1994

6. الفيروز ابادي، القاموس المحيط، دار الكتاب العلمية، ط2، لبنان، 2005

7. محمد الخولي، قاموس التربية، دار العلم لملايين، بيروت، د.ط، 1980

8. محمد العدناني: معجم الأخطاء الشائعة ، ط 2، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1980

3-المراجع باللغة الأجنبية :

1. -Kerbrat-Orecchioni, Catherine, «Pouruneapprochepragmatique du dialogue théâtral, in Pratiques, N° 41, mars 1984

2.-. Calvet., les politiques de linguistiques, que sais-je, PUF, Paris, 1996

3.Alain Vergnioux, La didactiqueen questions, Paris, Hachette, 1992

4.Cornu et Vergnioux.A, la didactiqueen question, Machette Paris, 1992

5.Legendre, R. .Dictionnaireactuel de l'éducation, Paris, 1988, Montréal

6.RAYMOND, Bara, in CORNU, Laurence et Vergnioux, Alain. Op. cit.15

4-المجلات والدوريات والمنشورات الوزارية:

1. رضا الجوامع ،رهانات وأفاق استشهاد تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية ،مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة باتنة ، ع 14 جوان ،2006

يوسف بريك، وضع العلوم الإنسانية ومشكلاتها من منظور ابستمولوجي.. ، مجلة جامعة دمشق، الأردن: 1999م

2. أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، اللغة العربية (مجلة نصف سنوية)، العدد 6، الجزائر، 2002

3. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2003

4. شريف المربيعي وآخرون ،الكتاب المدرسي في اللغة العربيّة وآدابها –شعبة لغات وآداب وفلسفة–

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	–
إهداء	–
مقدمة	أ
مدخل: العمليّة التعليميّة التعلّمية (النشأة ،المفهوم ،الإجراءات)	
نشأة التعليميّة	07
تمهيد	07
2. مفهوم التعليميّة	10
1.2 التعليميّة لغة	11
2.2 التعليميّة اصطلاحا	12
3. فروع التعليميّة	18
1.3 التعليمية العامة	18
2.3 التعليميّة الخاصة	18
4. محاور العملية التعليميّة	19
1.4 المتعلّم	23
2.4 المعرفة	24
3.4 المعلّم	26
5. مفهوم البيداغوجيا	29
6. وظائف البيداغوجيا	33
7. الفرق بين التعليمية والبيداغوجية	33
الفصل الأوّل: مفهوم الخطاب التعليميّ والتدريس بالكفاءات	
المبحث الأوّل:مفهوم الخطاب التعليميّ	36

تمهيد	36
1. تعريف الخطاب	40
1.1 المفهوم اللّغوي للخطاب	41
2.1 المفهوم الاصطلاحي للخطاب	43
3.1 مكونات الخطاب	46
4.1 أنواع الخطاب	47
2. بين النّص والخطاب	49
1.2 مفهوم النّص	49
2.2 مفهوم النصيّة	50
3.2 الفرق بين النّص والنصيّة	52
3. مفهوم الخطاب التربويّ	54
1.3 تعريف الخطاب التربويّ	54
2.3 أنماط الخطاب التربويّ	54
4. الخطاب التعليميّ	55
5. النظريات الجديدة في الخطاب التعليميّ	56
6 –مبادئ الخطاب التعليميّ	58
تمهيد	58
1. عناصر العمليّة التعليميّة التعلّمية	60
2. المنهاج التعليمي	61
3. البيئة	61
4. الوسائل التعليمية	62
5. مصادر المعرفة	62

6. أسس الخطاب التعليمي	63
المبحث الثاني: وظائف الخطاب التعليميّ	65
تمهيد	65
1. المعرفة العلميّة	65
2. الوظيفة التربويّة	65
3. المعرفة الواجب تعليمها	66
4. المعرفة المدرسيّة وشروطها	67
5. المعرفة التعليميّة	68
المبحث الثالث: أهداف الخطاب التعليميّ	70
تمهيد	70
1. أهداف تربويّة	71
2.أهداف تعليميّة	72
المبحث الرابع :المقاربة بالكفاءات	74
تمهيد	74
مفهوم المقاربة بالكفاءات	75
تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا	76
3.1 مبادئ المقاربة بالكفاءات	79
2. مفهوم المقاربة النصيّة	81
1.2 تعريف النّص لغة واصطلاحا	82
2.2 شروط المقاربة النصيّة	88
3.2 مميزات المقاربة النصيّة	90
3. الاستراتيجيات الحديثة للتعلّم	92

فهرس المحتويات

1.3 استراتيجية التعلّم المسند إلى المشكلة	93
2.3 استراتيجية المجموعات التعاونيّة	94
3.3 استراتيجية التعلّم الرقميّ	95
الفصل الثاني: إسهام التصور والممارسة في تطوير الخطاب التعليميّ	
المبحث الأول: التصور التداوليّ للخطاب اللسانيّ	99
تمهيد	99
1.1 مفهوم التداولية لغة واصطلاحا	101
2.1 أقسام التداولية	103
4.1 مبادئ المنهاج التداولي	104
2. مفهوم التصور	108
1.2 التصور لغة واصطلاحا	108
2.2 التصور التداولي للخطاب اللساني	112
المبحث الثاني :دور الخبرة في العمليّة التعليميّة التعلميّة	114
تمهيد	114
1-مفهوم الخبرة	115
1 . 2-أنواع الخبرة	116
1 . 3-جوانب الخبرة	122
1 . 4-الهدف من اكتساب الخبرات	123
1 . 5- القواعد العامة لاختيار الخبرات التعليمية	123
1 . 6 -الشروط التي يجب توافرها في الخبرات المربية	124
2 -تعريف التواصل لغة واصطلاحا	125
1.2 التواصل لغة	125

فهرس المحتويات

2.2 التواصل اصطلاحا	125
1.2.2 التواصل عند القدامى	127
2.2.2 التواصل عند المحدثين	131
3.2 عناصر العملية التواصلية	134
المبحث الثالث: أهمية استخدام التصور والممارسة في الخطاب التعليمي	138
تمهيد	138
1. أهداف تدريس اللغة	139
1.1 الغاية من تدريس اللغة العربية	140
2.1 طرائق التدريس المستعملة في الخطاب التعليمي	142
2. طريقة تدريس اللّغة العربيّة	142
1.2 طريقة تدريس قواعد اللّغة العربيّة	143
1.1.2 الطريقة القياسيّة	144
2.1.2 الطريقة الاستنباطية	145
3.1.2 الطريقة المعدلة	146
2.2 التدريس بواسطة الكفاءات	149
2-3طرق جعل المتعلّم يكتسب الكفاءة	150
2-4مرتكزات استخدام التصور والممارسة –الخبرة- للمعلّم.	150
الفصل الثالث: تدريس النشاط اللغوي في المؤسسات التربوية	
المبحث الأوّل: الدرس الأدبي	128
تمهيد	128
1 -دراسة النّص الأدبيّ-شعرا ونثرا-	129

2 -خطوات تحصر مذكرة بيداغوجيا للنّص الأدبيّ	131
3 -مذكرة تربوية نموذجية للنّص الأدبيّ الأوّل –منشورات فدائية-لنزار القباني	132
4 -مذكرة تربوية نموذجية للنّص الأدبيّ الثانيّ-حالة حصار-لمحمود درويش	141
5 -مذكرة تربوية نموذجية للنّص التواصليّ-الالتزام في الشّعر العربية الحديث-	151
المبحث الثاني: الدرس اللّغويّ	155
تمهيد	155
1. خصائص اللّغة العربيّة	155
2. أهداف وتدريس القواعد اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات	158
3. مواضيع القواعد النحويّة للسنة الثالثة لغات وآداب وفلسفة	159
4. مذكرة نموذجية لدرس قواعد اللغة "الجمل التي لا محل لها من الإعراب"	161
5 -الخطوات التي يتبعها المعلّم في تدريس القواعد النحويّة	164
المبحث الثالث: الدرس البلاغي	165
1. تعريف المصطلح البلاغي	165
2. الوسائل التعليميّة التوظيفيّة في درس البلاغة	167
3 -منهاج البلاغة للسنة الثالثة ثانوي آداب ولغات أجنبية	168
4 -الخطوات الأساسيّة للسير في درس البلاغة	170
5 -نموذج تطبيقي لدرس البلاغة –الكناية وبلاغتها-	172
6-الصعوبات التي تواجه درس البلاغة	173
7 -الحلول المقترحة لتجنب هذه الصعوبات	174
8-تفسير وتحليل بعد سير الحصة التعليميّة –نشاط البلاغة-	174
9 -أهداف تدريس البلاغة	175
المبحث الرابع :نسبة استيعاب المتعلّم وفق هذا المنهاج	176

فهرس المحتويات

1 –مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا	176
2 –مزايا المنهاج التربويّ الحديث وخصائصه	178
3 –التقييم في حقل المنهاج الجديد	179
4 –دراسة الحصيلة من خلال التقويم وفق اختبار في مادة اللّغة العربيّة شعبة لغات	180
5 –دراسة نماذج من إنتاج التلاميذ مع فحصها ودراستها ونقدها	187
خاتمة	210
قائمة المصادر والمراجع	217
فهرس المحتويات	–

ملخص البحث:

لقد اهتم البحث الموسوم :"الخطاب التعليميّ في المؤسسات التربويّة بين التصور والممارسة–الطور الثانوي أنموذجا– بقضايا التدريس اللّغوي من حيث تحديد مفهوم الخطاب التعليميّ وكيفية تفعيله وتبيان العلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم وطرق اكتساب المعرفة أثناء العمليّة التعليميّة التعلّمية وفق المقاربة بالكفاءات المنهاج الذي تبنته الجزائر بغية إصلاح المنظومة التربويّة ،والذي كان ضرورة حتمية من أجل مسايرة التقدم العلميّ والتكنولوجي الذي عرّفه العالم ودورها في تعليم اللّغة العربيّة ،حيث جعلت النّص المركز الأساس إذ يمثل نقطة الانطلاق والوصول في آن واحد ،فتدريس القواعد النحويّة في التعليم الثانوي يعتمد على النّص وهذا ما يعرّف بالمقاربة النّصيّة

وقد خلص البحث إلى عدّة نتائج أهمها : أنّ الغاية من تدريس النحو في الطور الثانويّ هي تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

الكلمات المفتاحية : الخطاب التعليميّ ،العمليّة التعليميّة التعلّمية ، اللّغة العربيّة ،المقاربة بالكفاءات ،المقاربة النصيّة.

Research Summary:

The research focuses onthe educational discourse in institutions between perception and practice, The secondary phase as a model has been concerned with the issues of linguistic teaching in terms of defining the concept of educational discourse and how to activate it, and clarifying the existing relationship between the teacher and the learner and the methods of acquiring knowledge during the educational learning process according to the approach with competencies of the curriculum adopted by Algeria to reform the educational system, which was an inevitable necessity in order to keep pace with the scientific and technological progress that the world has defined and its role in teaching the Arabic language, as it made the text the main center as it represents the starting and arrival point at the same time, so the teaching of grammatical rules in secondary education depends on the text, and this is what defines as the textual approach.

The research concluded with several importantresults, which are: The purpose of teaching grammar in the secondary phase is to straighten the tongue and avoid errors in the speech.

Keywords: Educational discours, The educational learning process, the Arabic language, The approach to competencies, The textual approach.